



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildung für Entwicklung. Die Rolle der Zivilgesellschaft
in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien.“

Verfasserin

Simone Gugenberger BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, Februar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Univ.-Prof. i.R. Dr. Walter Schicho

Danksagung

Liebe Mama, lieber Papa, als erstes will ich euch danken. Ihr habt mich während meiner ganzen Studienzeit so fest unterstützt und mir das Studium so erst ermöglicht. Ich habe mich von euch nie unter Druck gesetzt gefühlt, gute Noten schreiben, oder mein Studium möglichst schnell fertig machen zu müssen. Im Gegenteil, ihr habt immer wieder betont, dass ich die Studienzeit als ‚schönste Zeit meines Lebens‘ genießen soll. Vielen Dank auch, dass ich mich durch eure finanzielle Unterstützung richtig aufs Studium konzentrieren konnte.

Meine liebe Dani, ich freue mich, dass wir während unserer letzten zwei Studienjahre so gute Freundinnen geworden sind. Du warst die beste Diplomarbeits-Partnerin und ich werde das gemeinsame Schreiben in deinem Zimmer sehr vermissen (oder auch nicht). Dank dir habe ich immer wieder eine andere Perspektive auf die Diplomarbeit bekommen und sie nicht wichtiger genommen, als sie ist. Vielen Dank auch fürs Korrektur lesen und Tipps geben.

Simon, du hast mich immer wieder ermutigt, diszipliniert weiter zu schreiben. Auch in dein Zimmer konnte ich zum Schreiben flüchten, wenn mir zu Hause die Decke auf den Kopf gefallen ist. Vielen Dank dafür.

Ich bedanke mich auch recht herzlich bei meinem Betreuer Walter Schicho. Sie haben mir sehr geholfen überhaupt zu verstehen, was eine Diplomarbeit ist. Danke auch für das schnelle Korrektur lesen und das gute Feedback.

Christoph, Raphaela, Michi, vielen Dank fürs Korrektur lesen und die hilfreichen Hinweise.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	10
2. Entwicklung	14
2.1 Mittelalter: Entwicklung als biologisches Prinzip.....	15
2.2 Nach der Aufklärung: industrielle Produktionsweise als Höchststufe der sozialen Evolution	16
2.3 Kolonialzeit: Entwicklung als ‚Zivilisierung‘ der Kolonialiserten	16
2.4 Die erste Entwicklungsdekade (1960-1970): Modernisierungstheorien	18
2.5 Die zweite Entwicklungsdekade (1970-1980): Integration vs. Zersplitterung ..	21
2.6 Das verlorene Jahrzehnt der Entwicklungspolitik (1980-1990): Strukturanpassung	22
2.7 Die 1990er: Nachhaltige Entwicklung	23
2.8 Kritik am Entwicklungsparadigma	24
2.9 Definition von Entwicklung	26
3. Bildung.....	27
4. Bildung für Entwicklung	31
4.1 Das koloniale Bildungssystem	32
4.2 Nach der Unabhängigkeit: ‚Bildungsoptimismus‘	33
4.3 Alternative Bildungsmodelle	35
4.4 Strukturanpassung führt zu Rückgang der Bildungsinvestitionen	38
4.5 Education for All	39
5. Zivilgesellschaft.....	42
5.1 Definition von Zivilgesellschaft	42
5.2 Zivilgesellschaft und Entwicklung	44
5.3 Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern.....	46

5.4	Zivilgesellschaft in Indien	48
6.	Analyse der NGOs	55
6.1	Mamidipudi Venkatarangaiya Foundation	56
6.2	Pratham	61
6.3	Bodh Shiksha Samiti	64
7.	Vorteile der NGO-Initiativen gegenüber den staatlichen Programmen	68
7.1	Mikroperspektive	68
7.2	Bereitstellung von Bildung für schwer-erreichbare Kinder.....	68
7.3	Qualitative Verbesserungen in den Schulen	69
7.4	Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Community	71
8.	Kostengünstige Strategien zur Bereitstellung von Primarschulbildung.....	74
8.1	Die Para-LehrerInnen.....	74
8.2	LehrerInnenausbildung	77
8.3	Der Non-Formal Education Ansatz	79
9.	Zusammenfassung	82
9.1	NGOs ergänzen das staatliche Bildungsangebot	82
9.2	NGOs liefern Verbesserungsansätze für das staatliche System	83
9.3	NGOs haben das Potenzial, in der Bildungspolitik eine Beratungsfunktion einzunehmen.....	85
10.	Weiterführende Gedanken	87
11.	Quellenverzeichnis.....	89
12.	Abstract	98
13.	Abstract (English).....	99
14.	Lebenslauf	100

Abkürzungsverzeichnis

ASER:	Annual Status of Education Report
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Bodh:	Bodh Shiksha Samiti
CPI-M	Communist Party of India (Marxist)
CWMG:	Collected Works of Mahatma Gandhi
DIETs	District Institutes of Training
DISE:	District Information System on Education
DPEP:	District Primary Education Programme
EC:	Education Commission
ECCE:	Early Childhood Care and Education Centre
ECR:	Education Commission Report
FIDES:	Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social
HIPC:	The Enhanced Heavily Indebted Poor Countries Initiative
ILO:	International Labour Organization
IWF:	Internationaler Währungsfond
KRK:	Kinderrechtskonvention
MLL:	Minimum Levels of Learning
MVF:	Mamidipudi Venkatarangaiya Foundation
NFE:	Non-Formal Education
NGO:	non-governmental organization
PCVC:	Pratham Council for Vulnerable Children
PTA:	Parent Teacher Association
PUCL&DR:	People's Union for Civil Liberties and Democratic Rights
PUCL:	People's Union for Civil Liberties
PUDR:	People's Union for Democratic Rights
SCERTs	State Council for Education Research and Training
TPR:	teacher-pupil-ratio

UNDP:	United Nations Development Programme
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO:	United Nations Organization
UNICEF:	United Nations Children's Fund
WECD:	World Commission on Environment and Development

1. Einleitung

Universeller Zugang zu Primarschulbildung ist nach wie vor in vielen Teilen der Welt ein unerfülltes Menschenrecht. Mit internationalen Deklarationen wie der *World Declaration on Education for All*, dem *Framework for Action To Meet Basic Learning Needs* und der *E9 Declaration for Education for All* wurden auf der politischen Ebene Bemühungen unternommen, allen Kindern dieser Welt den Schulbesuch zu ermöglichen. Von großer Bedeutung für die internationalen Zielsetzungen war auch die *Jomtien Conference* des Jahres 1990, welche in Thailand abgehalten wurde. In ihr wurde das Ziel festgelegt, universelle Primarschulbildung bis zum Jahr 2000 zu erreichen. Die *Jomtien Conference* vergrößerte zudem die Sichtweise auf Grundbildung, indem auch frühkindliche Erziehung, Nachhilfekurse für schulferne Kinder und Alphabetisierungskurse für Erwachsene in die Strategien einbezogen wurden. In der *Jomtien Declaration* wird die Notwendigkeit von Gleichheit im Zugang zu Bildung betont. Auch auf eine gute Qualität des Unterrichts wird großer Wert gelegt. Diese soll einen zufrieden stellenden Lernerfolg der Kinder ermöglichen. Weiters wird in der Deklaration zu Partnerschaften zwischen den Regierungen, *non-governmental organizations* (NGOs), dem privaten Sektor und lokalen Communitys aufgerufen. Die auf die *Jomtien Conference* folgende *Dakar Conference* im Jahr 2000 definierte die Strategien neu und legte das Jahr 2015 als neue Frist für die Erreichung der Ziele fest. (vgl. UNESCO 1990)

Als Folge der internationalen Deklarationen wurden zahlreiche internationale und multilaterale Initiativen gestartet, um allen Kindern ihr Recht auf universelle Primarschulbildung zu gewährleisten. Beispielsweise entwickelten nach der *Jomtien Conference* über 100 Staaten ihre eigenen länderspezifischen Strategien zur Verbesserung des Zugangs zu Bildung. (vgl. Jagannathan 2001: 7)

Trotz der zahlreichen Deklarationen und des oftmals betonten Rechts auf Primarschulbildung für alle Kinder dieser Welt, sieht die Realität in vielen Ländern anders aus. Weltweit gehen rund 72 Millionen Kinder im Primarschulalter nicht zur Schule. (vgl. Children's Rights Portal 2013) Die Mehrheit dieser Kinder lebt in Afrika südlich der Sahara und in Südasien. Innerhalb dieser Regionen sind Mädchen im Zugang zu Primarschulbildung am stärksten benachteiligt. Zudem schließen an die 100 Millionen Kinder, welche in Primarschulen eingeschrieben sind, die Schulen nicht bis zur fünften Schulstufe ab. Und mehrere Millionen Kinder, welche die gesamte

Primarschule durchlaufen, erwerben trotzdem keine nennenswerten Lese- oder Schreibfähigkeiten. (vgl. Jagannathan 2001: 7)

Indien spiegelt viele dieser Missstände im Bereich der Primarschulbildung wider. Das Recht auf Primarschulbildung ist zwar in der indischen Verfassung verankert und auch der *86th Constitution Amendment Act* des Jahres 2002 betont die Verantwortung der indischen Regierung, allen Kindern von 6 bis 14 Jahren den Zugang zu kostenloser und verpflichtender Schulbildung zu ermöglichen.¹ Trotzdem bleibt universelle Primarschulbildung in Indien ein entferntes Ziel. Im Jahr 2006 besuchten 21 Millionen Kinder im Primarschulalter keine Schule. Verglichen mit dem Jahr 2000 sind das zwar um 9 Millionen Kinder weniger, aber um den Zugang zu Bildung für alle Kinder zu ermöglichen, muss noch einiges getan werden. (vgl. Huebler 2007) Zu beachten ist, dass große Unterschiede in Bezug auf Bildung zwischen den verschiedenen Bundesstaaten und den Geschlechtern existieren. Während im oft genannten Bundesstaat Kerala beinahe alle Menschen Lesen und Schreiben können, sind es in bestimmten Gebieten von Rajasthan nur 14% der Frauen. (vgl. Jagannathan 2001: 8)

Von den internationalen Organisationen und der Regierung wird nicht nur der universelle Zugang zu Primarschulen angestrebt, sondern auch die Verbesserung der Qualität von Schulen steht im Vordergrund. Das Vorhandensein von Infrastruktur alleine ist nicht ausreichend. Die Schulen müssen über eine geeignete Infrastruktur, mit ausreichend Licht, Zugang zu Wasser und Toilettenanlagen, verfügen. Die LehrerInnen müssen nicht nur zum Unterricht erscheinen², sondern den Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten. Die Kinder sollten nicht nur Grundfertigkeiten in Lesen und Schreiben erwerben, sondern auch ihre kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten ausbauen. Der Lehrplan und die Pädagogik der Schulen sollten für die Situation der Kinder relevant sein. In Anbetracht dieser wachsenden Erwartungen an die Schulen hat der Staat nicht nur die Aufgabe, die Grundbedürfnisse der Kinder in Bezug auf Bildung zu decken, sondern er muss auch ein Pionier in der Innovation der Bildung und der qualitativen Verbesserung sein. (vgl. Jagannathan 2001: 8)

¹ "21A. The State shall provide free and compulsory education to all children of the age of six to fourteen years in such manner as the State may, by law, determine." (Right to Education 2013)

² Abwesenheitsraten von LehrerInnen liegen bei bis zu 33% (vgl. Jagannathan 2001: 8)

Es stellt sich nun die Frage, wie diese hohen Anforderungen an das indische Schulsystem in der Realität erreicht werden können. Speziell wird in dieser Diplomarbeit analysiert, welche Rolle die Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien spielt. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung hat auch einen persönlichen Hintergrund. Von März bis August 2010 absolvierte ich im Rahmen des *Youth for Action* Programms der Europäischen Kommission den ‚Europäischen Freiwilligendienst‘ (EFD) in der indischen Entwicklungsorganisation *Jeevan Rekha Parishad* (JRP), im Bundesstaat Orissa. Die Organisation leitet mehrere Schulen für Kinder in entlegenen Gebieten und für Kinder, die davor in einem Steinbruch gearbeitet hatten. Während meiner Arbeit für die Organisation stellte ich mir die Frage, inwiefern es die Aufgabe von NGOs ist, die Mängel des staatlichen Schulsystems durch die Gründung alternativer Schulen auszugleichen. Tragen diese Schulen zu einer Verbesserung des Schulsystems bei, oder machen sie die Situation nur schlimmer, indem sie die Regierung ermutigen, die Verantwortung an die Zivilgesellschaft abzugeben? Entstehen durch die NGO-Schulen in gewisser Weise bildungspolitische ‚Inseln‘, oder sind die Schulen in eine übergeordnete Strategie integriert? Stehen NGOs und das staatliche Bildungssystem in einem Konkurrenzverhältnis, oder arbeiten sie zusammen, um die gemeinsamen Ziele zu verwirklichen?

Um die Fragestellung nach der Rolle der Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien wissenschaftlich zu bearbeiten, beginne ich mit der Erörterung einiger relevanter Grundbegriffe. In einer historischen Herangehensweise wird dargelegt, wie sich das Entwicklungsverständnis im Laufe der Geschichte verändert hat. Dabei werden die Hauptströmungen der Entwicklungstheorien und einige wichtige VertreterInnen vorgestellt. Das Spannungsverhältnis zwischen staatlich initiiert und zivilgesellschaftlich initiiert Entwicklung wird dadurch erkennbar. Im nächsten Schritt wird auf den Begriff ‚Bildung‘ näher eingegangen. Es werden verschiedene Theorien über den Einfluss von Bildung auf den Entwicklungsprozess vorgestellt. Insbesondere auf den indischen Kontext bezogen, werden die theoretischen Ansätze in ihrer praktischen Umsetzung skizziert. Den theoretischen Teil schließt ein Kapitel zum Begriff ‚Zivilgesellschaft‘ ab. NGOs sind Ausdrucksweisen der Zivilgesellschaft. Daher ist das Verständnis über die Funktionen, Ausprägungsformen und die historische Entwicklung der Zivilgesellschaft in Indien grundlegend für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit NGOs.

Der empirische Teil der Diplomarbeit beinhaltet die Beschreibung und Analyse von drei indischen NGOs. Die Organisationen sind im Bildungsbereich aktiv und führen Schulen für Kinder, die keinen bzw. erschwerten Zugang zum staatlichen Bildungssystem haben. Als Analysematerial dienen einerseits Publikationen der Organisationen selbst, andererseits bereits durchgeführte Studien von außenstehenden WissenschaftlerInnen. Ziel der Analyse ist es, Thesen zur Beantwortung der Fragestellung aufzustellen und diese schlüssig zu argumentieren.

2. Entwicklung

„Entwicklung“ ist ein Schlüsselbegriff in der Debatte um gesellschaftliche Veränderungen im globalen Kontext. Er beschreibt nicht nur Veränderungen der Sozialstrukturen bezüglich Wirtschaft, Einkommen, Beschäftigung, Gesundheit oder Bildung, sondern enthält auch eine normative Komponente. Nach Ansicht der traditionellen EntwicklungswissenschaftlerInnen sollten alle Länder, insbesondere diejenigen des globalen Südens, nach gesellschaftlichem Fortschritt streben. Worin diese Entwicklung allerdings konkret besteht und wie sie erreicht werden kann, darüber herrschten im Laufe der Geschichte unterschiedliche Meinungen.

In diesem Kapitel werden verschiedene Denkansätze und Theorien zum Begriff „Entwicklung“ vorgestellt. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, Klarheit über die unterschiedlichen Bedeutungsinhalte des Begriffs „Entwicklung“ zu schaffen. Um dies zu erreichen, wird in einer historischen Herangehensweise dargelegt, wie sich das Verständnis des Begriffs „Entwicklung“ veränderte und welche Auswirkungen die diversen Ansichten auf die politischen Geschehnisse ihrer Epochen hatten. Dazu werden einige prägende Theorien vorgestellt, welche das Denken der jeweiligen Zeit beeinflussten. Nicht alle existierenden Denkansätze zum Begriff „Entwicklung“ werden dabei behandelt. Die folgenden Theorien wurden von mir herausgegriffen, da sie meiner Meinung nach die Weltanschauungen ihrer Epochen sehr gut verdeutlichen. Sie geben einen Einblick in die Komplexität des Begriffs „Entwicklung“.

Als kurzer Überblick werden die Schwerpunkte der Entwicklungstheorien im Folgenden kurz skizziert: Zur Zeit des Mittelalters bezog sich der Begriff „Entwicklung“ auf biologische Prozesse. Diese biologischen Prinzipien wurden später auch auf gesellschaftliche Veränderungen übertragen. Ab dem Zweiten Weltkrieg standen jahrzehntelang vor allem die ökonomischen Aspekte von Entwicklung im Vordergrund. Dieses Denken wurde in Frage gestellt, während in den 1990er-Jahren die Auswirkungen des Wirtschaftswachstums auf die Umwelt deutlich wurden. Als alternativer Lösungsansatz entstand das Konzept der „nachhaltigen Entwicklung“, welches Entwicklung mit Blick auf zukünftige Generationen betrachtet. Schlussendlich wurde das gesamte Konzept von Entwicklung als eurozentrisches Instrument zur Machterhaltung kritisiert. Die VertreterInnen des *Post-Development* fordern Autonomie und Selbstbestimmung für die indigenen Gruppen in den Ländern des globalen Südens. Im Folgenden werden die verschiedenen Konzepte über Entwicklung genauer dargelegt.

2.1 Mittelalter: Entwicklung als biologisches Prinzip

Das heutige westliche Verständnis von Entwicklung als linearer Prozess ist keinesfalls selbstverständlich. Zur Zeit des Mittelalters war in Europa die Vorstellung einer Welt verbreitet, in der sich Mensch, Gesellschaft und Natur im Einklang befinden. In dieser metaphysischen bzw. gottgegebenen Ordnung veränderte sich die Welt in zyklischen Wiederholungen. Mit dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel der Neuzeit (im Gegensatz zu den relativ statischen Gesellschaften des Mittelalters) trat ein lineares Fortschrittsdenken an Stelle des zyklischen. (vgl. Rist 1997:43) Die Erfindung der Uhr trug stark zu diesem Perspektivenwechsel bei. Zeit wurde durch die Uhr mess-, einteil- und somit beherrschbar. Das europäische Charakteristikum der genauen Zeitplanung entwickelte sich dem Soziologen Andreas Obrecht zufolge aus der strengen Zeiteinteilung in klösterlichen Gemeinschaften, an denen sich später auch Manufakturen und Fabriken orientierten. Dadurch kam es zu einer Trennung zwischen subjektiver (Lebens)zeit und objektiver Weltzeit. (vgl. Obrecht 1997: 44) Dieser Perspektivenwechsel hin zu einem objektiv messbaren Zeitverständnis verstärkte das Bewusstsein von Geschichtlichkeit und Fortschritt.

In der Zeit von 1759 (C.F. Wolffs *Theoria generationis*) bis 1859 (Darwins *Ursprung der Arten*) kam es zu einem erneuten Bruch in den Vorstellungen von Entwicklung. Sie wurde nicht mehr als Transformation mit dem Ziel der jeweils vorbestimmten Daseinsform betrachtet, sondern als Veränderung hin zu einer immer besseren Form. Entwicklung und Evolution wurden von den WissenschaftlerInnen vermehrt als gleichbedeutende Begriffe verwendet. (vgl. Esteva 1993: 93)

Ende des 18. Jahrhunderts wurden die biologischen Prinzipien auch zur Betrachtung sozialer Phänomene herangezogen. Vorreiter war Justus Möser (1720-1794), der Begründer der Sozialgeschichtsschreibung. Er benutzte das Wort ‚Entwicklung‘ ab 1768, um politische Veränderungen zu beschreiben. Diese vollzögen sich ihm gemäß wie Veränderungen in der Natur. Ab 1774 griff der Geschichts- und Kulturphilosoph Johann Gottfried Herder (1744-1803) den Ansatz von Möser auf, indem er in seinen universalgeschichtlichen Deutungen die Entwicklungsstufen der Gesellschaft mit den menschlichen Lebensabschnitten verglich. Gegen Ende des Jahrhunderts setzte er sich verstärkt mit dem Prinzip der ‚natürlichen Stufenleiter‘ (*échelle des êtres naturels*) des Naturphilosophen Charles de Bonnet (1720-1793) auseinander. Er verstand die Theorie der natürlichen Entwicklungen und die Geschichtsphilosophie als in sich schlüssige Einheiten. Geschichtliche Entwicklung sei lediglich die Fortsetzung der

Entwicklungen in der Natur. Schließlich sei das natürliche Prinzip der Entwicklung der Welt die von Gott vorherbestimmte Ordnung. (vgl. Esteva 1993: 93)

2.2 Nach der Aufklärung: industrielle Produktionsweise als Höchststufe der sozialen Evolution

Um 1800 verbreitete sich ein neues Weltbild, in dem die göttliche Lenkung kaum noch Geltung hatte. Mit der Aufklärung wurde das Individuum ins Zentrum gestellt. Das Subjekt war nun für seine Entwicklung selbst verantwortlich. Auch bei Karl Marx (1818-1883) ist Entwicklung eine wesentliche Kategorie. Geschichtliche Entwicklung erfolgt Marx gemäß nach einem vorgegebenen Ablauf, der nur eine Richtung kennt. Marx erklärte die industrielle Produktionsweise, eine von vielen gesellschaftlichen Formen, zum abschließenden Stadium der sozialen Evolution. Diese Entwicklungsstufe sei die Ausformung aller Potentiale, die bereits der Steinzeitmensch in sich trage. (vgl. Rist 1997: 41)

Die Politikwissenschaftler Dieter Nohlen und Franz Nuscheler beschreiben das Entwicklungsverständnis des 18. und 19. Jahrhunderts als „Bewegung, Prozess, Veränderung und Befreiung“. (Nohlen/Nuscheler 1992: 58) Dieses dynamische Entwicklungsverständnis gründet auf den Einflüssen des Kapitalismus, welcher sich im Zuge der Industrialisierung auf immer weitere Teile der gesellschaftlichen Ordnung ausbreitete. Nicht nur der Markt war von neuen Erfindungen und Produktionssteigerungen geprägt, sondern auch die Gesellschaft vollzog eine rasante Veränderung. Es fand eine ‚Ökonomisierung des Alltäglichen‘ statt, beispielsweise wurde durch das Aufkommen der Lohnarbeit die menschliche Arbeitskraft zu einem gesellschaftlichen Produkt. (vgl. Kolland 2005: 10) Nicht mehr nur das, was produziert und verkauft bzw. gekauft wurde, galt als Ware, sondern auch Arbeitskraft, Boden sowie die gesamte Organisation der Produktion. Als Ergebnisse einer höheren Entwicklung galten Effizienz, Geschwindigkeit und Fortschritt. (vgl. Kolland 2005: 10)

2.3 Kolonialzeit: Entwicklung als ‚Zivilisierung‘ der Kolonialisierten

Mit der globalen Expansion des Kolonialismus und Imperialismus wurde das westliche Entwicklungsverständnis mit der Industrialisierung als Höchststufe auch auf andere Kontinente übertragen. Der Begriff wurde verstärkt im Zusammenhang mit der Ausbeutung der

wirtschaftlichen Ressourcen der Länder des globalen Südens und der ‚Zivilisierung‘ der Kolonien verwendet. (vgl. Menzel 1993: 8) Die gegenwärtigen Formen von Entwicklung und Unterentwicklung gehen auf diese weltweite Expansion und Weiterentwicklung des kapitalistischen Systems zurück. Das Wissen um diese Tatsache ist grundlegend für eine angemessene Einschätzung der globalen Ungleichheit, da die Entstehung der industriellen Zentren in Westeuropa nicht das Ergebnis einer autonomen Entwicklung war. Die industrielle Revolution im 18. Jahrhundert wäre ohne die koloniale Expansion der Seemächte Portugal, Spanien, Holland, Frankreich und England undenkbar. Die heutigen Mischformen von Entwicklung und Peripherisierung³ haben ihre Wurzeln in den Strukturen des internationalen Systems, dessen Voraussetzungen zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert geschaffen wurden. (vgl. Kolland 2005: 11)

Bis ins 20. Jahrhundert hinein drehten sich die Nord-Süd-Beziehungen hauptsächlich um die Inbesitznahme und Ausbeutung des Südens. Von den Kolonialiserten wurde die Anpassung an die westlichen Gewohnheiten und Werte erwartet. Erst ab der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert setzte sich langsam die Vorstellung durch, dass die ‚Entwicklung‘ einer Kolonie auch mit materiellen Verbesserungen für die einheimische Bevölkerung einher gehen sollte. (vgl. Rist 1997: 52) 1940 änderte die britische Regierung den *Colonial Development Act* des Jahres 1929 in den *Colonial Development and Welfare Act*. (vgl. Abbott 1971: 81) Darin kommt ein tiefgreifender wirtschaftlicher und politischer Wandel zum Ausdruck, durch den Großbritannien der Kolonialisierung einen neuen positiven Inhalt geben wollte. Es wurde betont, die Bevölkerung dieser Gebiete habe ein Recht auf ein Mindestmaß an Ernährung, Gesundheitsversorgung und Bildung. Zu den Aufgaben der Kolonialherren sollte neben der wirtschaftlichen Entwicklung der eroberten Gebiete nun auch die Verantwortung für das Wohlergehen der Bevölkerung gehören. (vgl. Esteva 1993: 95)

Entwicklungspolitische Maßnahmen wurden in Form von Fonds bereits in der späten Kolonialzeit getätigt. Wirtschaftsexperten und Politiker in den europäischen Metropolen hatten schon in der Zwischenkriegszeit vermehrt finanzielle Unterstützung für die Kolonien gefordert. Diese sollte insbesondere einer effizienteren wirtschaftlichen Nutzung zugute kommen. Durch den Zweiten Weltkrieg verzögerte sich die Umsetzung der erarbeiteten Pläne zwar, gewann

³ Peripherisierung: „sozioökonomische und politische Prozesse, die Entwicklungsländer bzw. einzelne Regionen an den Rand des globalen Beziehungssystems drängen (Peripherie)“ (wissenschaft-online 2013)

jedoch nach dem Krieg erneut an Bedeutung. (vgl. Schicho 2010: 261)

Die kolonialen Akteure verfolgten eine Strategie, welche auf einer Steigerung der Exporte beruhte. So widmete der *Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social* (FIDES) in den französischen Kolonien Westafrikas während des Vierjahresplans 1949-52 60% seines Kapitals dem Ausbau von Häfen und Straßen, 23% der exportorientierten Landwirtschaft und nur 16,3% der Mittel für soziale Entwicklung. (vgl. Roger de Benoist 1982: 135-141, 243-263) In den britischen Kolonialgebieten wurde eine ähnliche Politik verfolgt. Die 1948 gegründeten Organisationen *Overseas Food Corporation* und *Colonial Development Corporation* sollten dort zur wirtschaftlichen Entwicklung beitragen. Der Schwerpunkt lag dabei auf jenen Produkten, die für das ‚Mutterland‘ wichtig waren und aus deren Verkauf an Drittstaaten Devisen für die Rückzahlung der Kriegsschulden erwirtschaftet werden sollten. Der Großteil der finanziellen Mittel der *Overseas Food Corporation* wurden in ein Erdnussprojekt in Tanganyika⁴ investiert. Dabei wurde mit 190 Mio. englischen Pfund der Aufbau einer kapitalintensiven Großproduktion von Erdnüssen finanziert. In Gambia wurden 40 Mio. englische Pfund für eine Geflügelfarm bereitgestellt. Beide Projekte erwiesen sich als Reinfall. Der Wirtschaftshistoriker Ralf Austen kommentiert die britischen Investitionsprojekte in Afrika mit folgenden Worten: „Im Rückblick ist es so klar, dass diese Projekte scheitern mussten, dass man schwer verstehen kann, wie jemand so viel Geld auf derart idiotische Weise zum Fenster hinauswerfen kann.“ (Austen 1987: 208) In den meisten Fällen stellte sich die landwirtschaftliche Produktion der europäischen Kolonialmächte als zu wenig Gewinn bringend heraus. Trotzdem orientierten sich viele Länder auch nach der Unabhängigkeit aufgrund fehlender Alternativen an den Wirtschaftsplänen der Kolonialzeit. Ein wichtiger Teil dieser Strategien war die zentrale Rolle des Staates als steuernde Kraft. (vgl. Schicho 2010: 262) Dazu mehr im folgenden Unterkapitel.

2.4 Die erste Entwicklungsdekade (1960-1970): Modernisierungstheorien

Nach dem Zweiten Weltkrieg (1939-1945) wurde die Funktion der Entwicklung als Hilfeleistung für weniger entwickelte Länder verstärkt betont. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Antrittsrede des US-amerikanischen Präsidenten Harry S. Truman (1884-1972) vom 2. Januar 1949 hervorgehoben. Darin drückt er die normative Neuorientierung für die

⁴ Heutiges Tansania = Tanganyika + Zanzibar

amerikanische Politik aus:

“More than half of the people of the world are living in conditions approaching misery. [...] Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas. [...] I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technological knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. [...] What we envisage is a program of development based on the concepts of democratic fair dealing. [...] Great production is the key to prosperity and peace. And the key to greater production is a wider and more vigorous application of modern scientific and technical knowledge.” (Truman 1949)

In diesem kurzen Ausschnitt der Rede sind die Kernelemente der ersten Entwicklungsdekade (1960-1970) gut erkennbar. Truman betont einerseits, dass Armut nicht nur die Armen, sondern auch die Reichen bedroht und beeinträchtigt. Andererseits ist hervorzuheben, dass er sich ausschließlich an die *‘peace-loving peoples’* unter den Armen wendet. Unter *‘peace-loving’* können in diesem Zusammenhang nichtrevolutionäre bzw. nichtkommunistische Menschen verstanden werden. (vgl. Fischer/Hödl/Parnreiter 2006: 15) Die zwei Aussagen sollten in ihrem geschichtlichen Kontext betrachtet werden, um sie richtig einordnen zu können. Trumans Rede entstand zur Zeit des Kalten Kriegs (1945-1990) in der das sowjetische Modell der *‘nachholenden Industrialisierung’*⁵ von vielen Ländern durchaus als gewinnversprechend angesehen wurde. Um ein Gegenkonzept zum sowjetischen Modell anbieten zu können und zudem dem wachsenden Druck von Seiten nationaler Befreiungsbewegungen entgegenzuwirken, musste den ehemaligen Kolonialgebieten Prosperität innerhalb des kapitalistischen Systems in Aussicht gestellt werden. Der Begriff *‘Entwicklung’* diene somit in dieser nachkolonialen Periode dazu, die Bindung der peripheren Staaten an das kapitalistische Weltsystem ideologisch abzusichern. (vgl. Menzel 1993: 3)

Truman legt in seiner Rede auch gleich fest, wie Entwicklung erreicht werden kann. Die armen Länder sollen die amerikanische Technologie sowie das amerikanische Demokratiemodell übernehmen. Diese Strategie basiert auf den nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen

⁵ Die *‘nachholende Industrialisierung’* „verfolgt das Ziel, die Volkswirtschaften der Entwicklungsländer möglichst schnell durch nachholende Industrialisierung und Modernisierung dem Entwicklungsstand der Industrieländer anzugleichen.“ (Omnia Verlag 2013)

Modernisierungstheorien. Sie bauen auf dem Grundsatz auf, dass die westlich-kapitalistischen Industrieländer den historischen ‚Nachzüglern‘ der Dritten Welt den einzig möglichen Weg zu Entwicklung weisen könnten (vgl. Rist 1997: 72f). Beispielhaft für dieses Verständnis steht folgendes Zitat des Soziologen Daniel Lerner:

„Das westliche Modell der Modernisierung weist gewisse Komponenten und Sequenzen auf, die universell relevant sind. Überall hat zum Beispiel die Urbanisierung das Analphabetentum vermindert; dadurch nahm die Benutzung der Massenmedien zu: parallel dazu kommt es zu einer erhöhten wirtschaftlichen Teilnahme (Steigerung des Pro-Kopf-Einkommens) und zu einer Erhöhung der politischen Teilnahme (Ausdehnung des Wahlrechts). Das westliche Modell ist eine historische Tatsache. [...] Der jahrhundertelange Prozess des sozialen Wandels, der in der westlichen Welt zur Modernisierung führte, ist nicht antiquiert, sondern noch immer relevant für Veränderung.“ (Lerner 1997: 363)

Als oberste Priorität im Prozess des Nachahmens und Aufholens wurde Wirtschaftswachstum gesehen. Diese Überzeugung wurde von den Eliten in den Ländern des globalen Südens genauso bereitwillig übernommen wie die Ansicht, dass Wirtschaftswachstum nur durch Industrialisierung erreicht werden könne. (vgl. Rist 1997: 76) Der Glaube an die Industrialisierung wurde durch die Überzeugung ergänzt, dass der Staat eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess zu spielen habe. Prägend für diese Ansichten waren die traumatischen Erfahrungen während der Weltwirtschaftskrise und dem Zweiten Weltkrieg. Ab den 1960er-Jahren wurden folglich zunehmend interventionistische Ansätze umgesetzt, die Entwicklung durch zielgerichtete Maßnahmen gewährleisten sollten. Das Entwicklungsdenken zu jener Zeit kann somit durch folgender Formel auf den Punkt gebracht werden: Entwicklung = Wirtschaftswachstum = staatlich initiierte Industrialisierung. (vgl. Menzel 1993: 21f)

Gegen Ende des Jahrzehnts wurde der Wachstumsoptimismus allerdings gedämpft. Es wurde immer deutlicher, dass im Verlauf des beschleunigten Wachstums auch die Ungleichheit zugenommen hatte. (vgl. Esteva 1993: 101) Die begrenzte Sichtweise der Messung des Entwicklungsstandes anhand von ökonomischen Indikatoren wurde immer stärker kritisiert. Robert S. McNamara, der Präsident der Weltbank, stellte 1970 fest, dass die hohe Wachstumsrate im Verlauf des ersten Jahrzehnts der Entwicklungspolitik keine befriedigenden

Entwicklungsfortschritte gebracht habe. Zudem forderte er, dass in den 70-er Jahren mehr getan werden müsse, als simple Wachstumsförderung. (vgl. Esteva 1993: 101)

2.5 Die zweite Entwicklungsdekade (1970-1980): Integration vs. Zersplitterung

In der zweiten Entwicklungsdekade (1970-1980) wurde daher versucht, die Trennung der sozialen und wirtschaftlichen Aspekte der Entwicklung aufzuheben. Die Wichtigkeit des Zusammenwirkens von natürlichen Ressourcen, technischen Verfahren, wirtschaftlichen Faktoren und sozialem Wandel wurde erkannt. Dieses neue Entwicklungsparadigma wurde im Musterbegriff ‚Integration‘ zum Ausdruck gebracht. Eine entscheidende Wende in den internationalen Entwicklungsstrategien vollzog sich mit einer UN-Resolution, die das Projekt der Erarbeitung eines einheitlichen Ansatzes in Entwicklung und Planung beinhaltete. Ziel war die vollständige Integration von wirtschaftlichen und sozialen Belangen in die politische Planung und in den Entwurf von Programmen. (vgl. Esteva 1993: 102) Konkret bedeutete dies:

- „a) alle Bevölkerungsgruppen in den Prozess des Wandels und der Entwicklung einzubeziehen;
- b) alle Bevölkerungsgruppen zur aktiven Teilnahme am Entwicklungsprozess zu bewegen und einen Strukturwandel zu bewirken, der die nationale Entwicklung stärkt;
- c) auf soziale Gerechtigkeit hinzuwirken, einschließlich der gerechten Verteilung von Einkommen und Besitz im Rahmen einer Nation;
- d) vor allen Dingen die menschlichen Fähigkeiten zu entwickeln [...], Arbeitsplätze zu schaffen und die Situation der Kinder zu verbessern.“ (Esteva 1993: 102)

Mit dieser Resolution begann das Streben nach integrierten Ansätzen in den entwicklungspolitischen Analysen und Planungen. Es wurde eine bereichsübergreifende, räumliche bzw. regionale Integration angestrebt sowie eine Mitbestimmung durch die Betroffenen. Im Rahmen der UN-Strategie erbrachte das Projekt jedoch nicht den erhofften Erfolg und führte zu unbefriedigenden Resultaten. Dies lag einerseits daran, dass die vorherrschenden Vorstellungen und Methoden der ökonomischen Entwicklungspolitik erheblichen Widerstand erregten und andererseits auch keine alternativen ‚Allheilmittel‘ geboten werden konnten. Das Projekt scheiterte zwar, hinterließ allerdings zahlreiche Ideen und Forderungen, welche die entwicklungspolitischen Debatten belebten. (vgl. Esteva 1993: 102f)

Stand zu Beginn der zweiten Entwicklungsdekade Integration im Zentrum, so erwies sich im weiteren Verlauf eine Gegenströmung als maßgeblich: Zersplitterung. Das Interesse richtete sich auf verschiedene entwicklungspolitische ‚Hauptprobleme‘, wie etwa ‚Umwelt‘, ‚Hunger‘, ‚Bevölkerung‘, ‚Wohnung‘ oder ‚Arbeit‘. Jedes dieser Themen hatte seine Konjunktur und stand eine Zeit lang im Mittelpunkt der Diskussionen. (vgl. Menzel 1993: 43) Als die komplexen Zusammenhänge der verschiedenen Probleme deutlich wurden, kam es allerdings wiederum zu Versuchen der Vereinheitlichung und Vermittlung. Dabei blieb stets umstritten, welchem dieser Probleme die Schlüsselrolle zukam. Zu einem großen Teil wurde dieser Streit von der Rivalität zwischen bürokratischen Institutionen genährt, die um die Zuweisung von finanziellen Mitteln kämpften. (vgl. Esteva 1993: 103)

2.6 Das verlorene Jahrzehnt der Entwicklungspolitik (1980-1990): Strukturanpassung

Die Jahre zwischen 1980 und 1990 werden auch als ‚verlorenes Jahrzehnt der Entwicklungspolitik‘ bezeichnet. Die Auswirkungen der Modernisierungstheorien wurden nun deutlich sichtbar. Der Versuch, die westliche Industrialisierung nachzuholen, hatte zu einer enormen Schuldenkrise in den Ländern des globalen Südens geführt. Kritiker widerlegten die Theorie, dass sich wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fortschritt zwangsläufig linear entwickelt. Entgegen der bereits zitierten Aussage von Lerner würden sich geschichtliche Prozesse nicht wiederholen, denn die Situation der Entwicklungsländer sei eine ganz andere als die der europäischen Staaten des 18. und 19. Jahrhunderts. An Stelle des Glaubens an Entwicklung durch Wirtschaftswachstum und Industrialisierung trat die Idee von einem angeblichen ‚Sachzwang Weltmarkt‘. (vgl. Fischer/Hödl/Parnreither 2006: 18)

Die kompromisslose Unterordnung an die kapitalistische Weltwirtschaft wurde als einziger Weg propagiert, um den Missständen entgegenzuwirken. Die früheren ökonomischen Emanzipationsbestrebungen wurden eingedämmt, indem sich die meisten Staaten der Peripherie dem Reglement des ‚Internationalen Währungsfonds‘ (IWF) und der Weltbank unterwarfen. Als Bedingung für die Vergabe von Krediten oder den Schuldenerlass im Rahmen der HIPC-Initiative⁶ verlangten diese Institutionen die Durchführung sogenannter

⁶ HIPC-Initiative = The Enhanced Heavily Indebted Poor Countries Initiative; Die HIPC-Initiative ist ein Programm der Weltbank und des IWF zur Verminderung der Schuldenlast von sehr armen Ländern. Ziel der Initiative ist die Armutsbekämpfung. Die betroffenen Länder sollen von Teilen ihrer Schulden befreit werden, um mit dem eingesparten Geld Projekte der Armutsreduktion finanzieren zu können. (vgl. World Bank 2013: (HIPC) The Enhanced Heavily Indebted Poor Countries Initiative)

„Strukturanpassungsprogramme“. Zu den geforderten Maßnahmen zählten Liberalisierungsprozesse wie Subventionsabbau, Deregulierung, kompetitive Wechselkurse, Privatisierung von Staatsbetrieben etc. Somit verlor der Staat als Akteur im Streben nach Entwicklung an Bedeutung. An die Stelle der Entwicklung trat Strukturanpassung. (vgl. Siebold 1995: 1f)

2.7 Die 1990er: Nachhaltige Entwicklung

In den 1990er-Jahren wurde der Entwicklungsgedanke mit einem neuen Geist erfüllt. Es wurde erkannt, dass die Ausweitung der Industrialisierung und das ökonomische Wachstum verheerende ökologische Folgewirkungen hatte. Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (*Brundtland-Kommission*) führte 1987 den Begriff der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ ein. Dieses Konzept zielt auf einen gesellschaftlichen Wandel im globalen Maßstab ab. Nachhaltige Entwicklung wird darin als Entwicklung definiert, welche „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“. (WECD 1987: 8) Es geht somit um Gerechtigkeit im Verlauf mehrerer Generationen. Mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung sollten auf der einen Seite ‚Fehlentwicklungen‘ in den Ländern des Nordens abgebaut werden. Zu diesen zählen bestimmte Resultate früherer Entwicklungen, wie etwa die Verstaatlichung des Gesundheitswesens, die Atomkraftwerke, umweltschädliche Fabriken oder giftige Pestizide. Andererseits stellt es in gewissem Sinn einen diplomatischen Kompromiss dar, um die oft gegebenen Konflikte zwischen Umweltschutz und Entwicklung (vor allem in den Ländern des Südens) in Einklang zu bringen. (vgl. Rist 1997: 180f)

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung zeigt einerseits die Gefahren der Wirtschaft für die Ökologie auf, andererseits betont es die Wichtigkeit von Wirtschaftswachstum für den Entwicklungsprozess: „What is needed now is a new era of economic growth - growth that is forceful and at the same time socially and environmentally sustainable“. (WECD 1987: xii) Diese neue Form von Wirtschaftswachstum soll also umweltfreundlicher sein. Allerdings beinhaltet das Konzept keine Strategien, wie dieses nachhaltige Wirtschaftswachstum erreicht werden könnte. Es wird lediglich die Hoffnung ausgedrückt, dass das Notwendige irgendwann möglich sein wird. (vgl. Rist 1997: 183)

2.8 Kritik am Entwicklungsparadigma

Über ein halbes Jahrhundert nach Trumans richtungsweisender Rede leben noch immer weltweit mehr als 22% der Menschen in absoluter Armut⁷ (Stand 2008). (vgl. World Bank 2012: 2) Das offensichtliche Scheitern der Entwicklungsbestrebungen mag dazu beigetragen haben, dass von Entwicklung vermehrt zaghaft und ohne großen Optimismus gesprochen wird. Eine weitere Ursache für den verringerten Fokus auf Entwicklungspolitik liegt in den veränderten globalen Machtverhältnissen. Mit dem Ende des Kalten Krieges verlor die Entwicklungspolitik ihre strategische Bedeutung und trat somit in den Hintergrund. (Fischer/Hödl/Parnreiter 2006: 17f)

Ab Anfang der 1990er-Jahre wurde die gesamte Entwicklungsdebatte radikal kritisiert. WissenschaftlerInnen werteten die Vorstellungen und Theorien hinter dem Konzept ‚Entwicklung‘ als gezielte Form der Machtausübung. Sie kritisierten, dass die traditionelle Ausrichtung auf Kapital, Technologie und Bildung nicht zu den erwünschten Veränderungen im Süden geführt habe. Der traditionelle Entwicklungsbegriff sollte hinterfragt und ein Paradigmenwechsel herbeigeführt werden. (vgl. Fischer/Hödl/Parnreiter 2006: 14f) Die Veränderungen sollten sich an folgenden Punkten orientieren:

- “an interest not in development alternatives but in alternatives to development, thus a rejection of the entire paradigm;
- an interest in local culture and knowledge;
- a critical stance towards established scientific discourses;
- the defense and promotion of localized, pluralistic grassroots movements” (Escobar 1995: 215)

Die KritikerInnen verstehen den Entwicklungsbegriff als ein Produkt der Moderne, welches während der Aufklärung zu Ende des 18. Jahrhunderts entstand. Wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben, wurde zu jener Zeit das Individuum stärker ins Zentrum gerückt, wobei Rationalität, Objektivität und Distanz wichtige Grundlagen bildeten. Die Selbstreflexionsfähigkeit der Gesellschaft wurde dadurch ausgeprägter. (vgl. Kolland 2005: 15) Neben den positiven Auswirkungen sehen KritikerInnen aber auch die negative Konsequenzen

⁷ In absoluter Armut leben Personen mit einem Tageseinkommen unterhalb eines bestimmten Einkommens, berechnet in Kaufkraftparität. Die absolute Armutsgrenze wird gegenwärtig bei 1,25 PPP US-Dollar pro Tag angesetzt (Preisniveau von 2005). (vgl. World Bank 2012: 1)

dieses Denkens, nämlich die Disziplinierung und Kontrolle des Menschen. Sie betrachten die Aufklärung im Spannungsfeld zwischen vernunftgesteuertem Wissen und Systemen der Macht. Aus dieser kritischen Perspektive heraus verbindet Entwicklung Formen des Wissens über die Dritte Welt mit Formen der Macht und Intervention. Die Dritte Welt wird als ein ‚Kunstprodukt‘ angesehen, welches auf der Basis ‚wissenschaftlich‘ produzierten Wissens geschaffen und durch Machtmechanismen durchgesetzt wurde. Erst die Einführung des Entwicklungsbegriffs habe es ermöglicht, Individuen, Regierungen oder Gemeinden als ‚unterentwickelt‘ einzustufen. Diese Klassifikation diene der westlichen Welt zur politischen, soziologischen und ideologischen Machterhaltung. (vgl. Kolland 2005: 15f)

Dieses Umdenken hatte zur Folge, dass nach ‚Alternativen zur Entwicklung‘ gesucht wurde, im Gegensatz zum früheren Diskurs um ‚Entwicklungsalternativen‘. Es entstand die Theorie des *Post-Development*. Die VertreterInnen betonen die lokale Autonomie, Kultur und Wissen sowie die Notwendigkeit pluralistischer sozialer Bewegungen in den Ländern des globalen Südens. (vgl. Escobar 1995: 484) Sie vertreten die These, dass sich als Reaktion auf das Scheitern des Entwicklungsparadigmas in den ländlichen und städtischen Gebieten des globalen Südens neue Strukturen herausbilden. Diese entstehen insbesondere in Selbsthilfegruppen und *Grassroots*-Organisationen⁸, in denen das traditionelle, lokale Wissen betont und lokale Autonomie gefordert wird. Die VertreterInnen des *Post-Development* streben nach dezentralen Formen der Entscheidungsfindung und nach einer Autonomie der Subsistenzwirtschaft gegenüber der Marktwirtschaft. (vgl. Kolland 2005: 16) Die Veränderung soll durch einen Zusammenschluss (*Co-Movement*) von ForscherInnen, EntwicklungsexpertInnen und Betroffenen vollzogen werden. Prozesse der direkten Demokratie sollen intensiviert und gestärkt werden. Im Zentrum steht nicht der Nationalstaat, sondern lokale und regionale Gemeinschaften. Der Ansatz des *Post-Development* basiert auf den Ideen der Postmoderne. Diese Strömung verneint das geschichtsphilosophisch begründete Fortschrittsdenken und stellt das Subjekt als autonomes Erkenntnis-, Handlungs- und Erfahrungszentrum in Frage. Daher steht auch nicht das Individuum im Mittelpunkt, sondern lokale soziale Bewegungen. (vgl. Kolland 2005: 16f)

Problematisch am Ansatz des *Post-Development* ist, dass von einer unkritischen Haltung gegenüber lokalen Gemeinschaften und der kulturellen Tradition ausgegangen wird. Kiely weist

⁸ In dieser Arbeit werden Grassroots-Organisationen definiert als „local political organizations which seek to influence conditions not related to the working situation of the participants and which have the activity of the participants as their primary resource.“ (Gundelach 1979: 187)

darauf hin, dass die VertreterInnen des *Post-Development* von einem „letzten Refugium der Edlen Wilden“ ausgehen (Kiely 1999: 30). Die vormodernen Gemeinschaften würden idealisiert und romantisiert werden. Kritikerinnen betonen, dass die Moderne auch positive Veränderungen mit sich brachte, wie etwa die Rechte der Menschen oder die Errungenschaften der modernen Medizin. (vgl. Kolland 2005: 17)

2.9 Definition von Entwicklung

Gegenwärtig ist in der internationalen Politik eine ganzheitliche Sichtweise von Entwicklung stark verbreitet. Diese wird auch von der UNO propagiert. Die UNESCO definiert Entwicklung beispielsweise als einen Prozess, der „alles umfasst, was das Wohl der Gesellschaften, das Aufblühen ihrer Kultur, die aktive Teilnahme der Gesellschaften an ihrem Fortschritt herbeiführen soll“. (UNESCO zitiert nach Nohlen/Nuscheler 1993a: 60) Ähnlich ist es im *Human Development Report 2003* formuliert: „Human development is about people, about expanding their choices to live full, creative lives with freedom and dignity. Economic growth, increased trade and investment, technological advances – all are very important. But they are means, not ends. [...] The most basic capabilities for human development are living a long and healthy life, being educated, having a decent standard of living and enjoying political and civil freedoms to participate in the life of one’s community.“ (UNDP 2003: 28)

Wirtschaftswachstum wird somit als Mittel zur Erreichung von Entwicklung gesehen, aber nicht als ihr Ziel.⁹ Stattdessen stehen immaterielle Werte wie Glück, Gesundheit, Bildung oder Freiheit im Mittelpunkt. Die eben genannten Definitionen kommen wohl auch den Anschauungen der drei im empirischen Teil dieser Arbeit analysierten NGOs am nächsten. Diese Vermutung liegt einerseits darauf begründet, dass die NGOs mit den verschiedenen Organisationen der Vereinten Nationen zusammenarbeiten und von ihnen finanziell unterstützt werden (siehe Kapitel 5.1 – 5.3). Andererseits wird in den Bildungsprojekten der NGOs auch ein starker Fokus auf die in den Definitionen genannten Werte gelegt. Beispielsweise soll in den Projekten der Gemeinschaftssinn der Menschen gestärkt werden (Kapitel 6.4), Bildung soll zu mehr Eigenständigkeit und letztlich Freiheit beitragen (Kapitel 5.1) und die kreativen Potentiale der Kinder sollen durch die Programme gefördert werden (Kapitel 6.3). Auch in dieser Arbeit wird Entwicklung im weiteren Verlauf anhand der zitierten Definitionen der UNO bestimmt.

⁹ Weiterführende Literatur: Sen (1999) und Sen (2002)

3. Bildung

Der nächste Begriff, welcher näher behandelt wird, ist ‚Bildung‘. Hartmut von Hentig versteht unter Bildung „den notwendigen und wünschenswerten Vorgang im Laufe dessen wir erstens unsere Anlagen also unsere Person entfalten zweitens taugliche Bürger werden und drittens an unserer historischen Lebensform also unserer Kultur teilhaben als deren erfreute Nutznießer und erfreuliche Fortzeuger und Kritiker.“ (Hentig 2005: 40) Somit umfasst Bildung drei Bereiche: die persönliche Bildung, die politische Bildung und die berufliche Bildung. Diese Definition wird auch in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet.

‚Bildung‘ ist einer der Grundbegriffe des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens. Gleichzeitig ist er aber auch ein sehr umstrittener Terminus. Auf die Frage „Wer ist gebildet?“ würden sowohl VertreterInnen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Richtungen als auch in der Praxis tätige PädagogInnen unterschiedliche Antworten geben. Bedeutet Bildung etwa ein möglichst großes Anhäufen von Wissen? Sind diejenigen gebildet, welche anerkannte Bildungsinstitutionen durchlaufen haben und einen sogenannten ‚hohen Bildungsabschluss‘ in Form von Zeugnissen und Diplomen vorweisen können? Bedeutet Gebildetsein, das erworbene Wissen in der Berufswelt praktisch umsetzen zu können? Oder ist Bildung gar eine Kraft, welche Menschen befähigt, gegen gesellschaftliche Anforderungen aufzubegehren? (vgl. Bernhard 1997: 62f)

Seit Beginn der menschlichen Geschichte drückt sich Bildung in den Formen, wie Gesellschaften ihre Lebensbedingungen aufbauen, sichern und fortführen, aus. Sie ist in der gemeinschaftlichen Arbeit von Menschen als grundlegende Gestaltungskraft vorhanden. Der Bildungswissenschaftler Armin Bernhard ist davon überzeugt, dass Menschen in demselben Prozess, in dem sie ihre Lebensmittel herstellen, auch ihre Persönlichkeit und damit ihr individuelles Können entfalten. (vgl. Bernhard 1997: 63) Denn Menschen seien von ihrer sozialanthropologischen Ausstattung her nicht in der Lage, in einer natürlichen Umwelt zu überleben, ohne in sie einzugreifen. Nur durch Arbeit könnten sich Menschen Lebensbedingungen schaffen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Somit ist Arbeit „kein instinktgesteuerter Handlungsablauf, sondern eine *bewusste gesellschaftliche Tätigkeit*. Mit der Arbeit *bildet* sich das *Bewusstsein*“ (Bernhard 1997: 63) Sowohl in frühen Gesellschaften als auch in einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft ist Arbeit folglich mit der Bildung von

Bewusstsein verbunden. Bildung ist somit ein grundlegendes Prinzip des menschlichen Daseins.

Anders verhält es sich bei der Entwicklung von Bildungstheorien. Nicht zu allen Zeiten war Bildung Gegenstand intensiver Reflexion. In vorindustriellen Gesellschaften etwa hatte noch keine räumliche und zeitliche Trennung von Arbeit und Alltagsleben stattgefunden. Lebensbedingungen und Arbeitsverhältnisse waren kaum getrennt. Bildung war dadurch an die alltäglichen Produktions- und Reproduktionsabläufe gebunden. Sie blieb auf die Statuszuweisung der Heranwachsenden im Rahmen traditioneller Strukturen fixiert. Es gab noch keinen gesellschaftlichen Grund, der Bildung besondere öffentliche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. (vgl. Bernhard 1997: 63)

Erst mit der Ausweitung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wurde Bildung zum Thema. In den europäisch-abendländischen Gesellschaften ist die Entstehung des Bildungsbegriffs an spezifische gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen geknüpft. Fragmente eines Bildungsverständnisses wurden zwar schon im Verlauf der Entstehung industriekapitalistischer Gesellschaften entwickelt, doch erst durch das aufstrebende Bürgertum des 18. Jahrhunderts wurde Bildung als politische Kraft erkannt. Der Bildungswissenschaftler Hubertus Kunert bezeichnet Bildung als „die pädagogische Inkarnation jener breiten gesellschaftlichen Befreiungsbewegung, die mit dem Entstehen des Bürgertums aus dem Feudalismus einsetzt“. (Kunert 1974: 50)

Das Aufkommen von Theorien zur Bildung ist somit das Ergebnis von politischen Auseinandersetzungen in Zusammenhang mit der Auflösung feudalistischer Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse. Karl Marx schreibt dazu: „Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeoisepoche vor allen anderen aus. Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht.“ (Marx 1983: 465) Ziel der Umwälzungen war es, eine neue Gesellschaft mit gleichen Rechten für alle Individuen aufzubauen.

Wie bereits in Kapitel 2.2 als Kennzeichen der Aufklärung besprochen, bedeutete der Übergang

zur bürgerlichen Gesellschaft die Ablehnung einer natürlichen gottgegebenen Ordnung. Die Menschen sahen sich nun für ihr Handeln selbst verantwortlich. Das Subjekt stand nun im Mittelpunkt und wurde zum Motor der Geschichte. Die Beweggründe von Aktivitäten und Handlungen wurden auf der persönlichen Ebene gesucht. Bildung galt als wichtigste Kraft, um individuelle Unabhängigkeit zu erlangen. Sie sollte einen Prozess der Bewusstwerdung über die Zwänge von feudalistischen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen erwirken. Somit wurde Bildung zu einem politischen Instrument im Kampf gegen Hegemonie von Adelsherrschaft, feudaler Hierarchie und Standeserziehung. Mit diesem Umdenken brachte das Bürgertum ein Weltbild zur Erosion, in welchem jedem Menschen von Geburt an sein Platz im sozialen Gefüge zugewiesen war. (vgl. Bernhard 1997: 64)

Der Doppelcharakter von Bildung wurde schon damals erkannt. Einerseits bereitet Bildung auf das berufliche Leben in einer von Konsum- und Konkurrenzzwängen geprägten Gesellschaft vor. Andererseits bietet sie die Voraussetzungen, um sich diesem gesellschaftlichen Druck durch eigenständige Handlungsfähigkeit und Selbstermächtigung zu entziehen. Somit kann Bildung sowohl Mittel zur persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation sein, als auch Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen. Der emanzipatorische Aspekt von Bildung wurde allerdings mit der Etablierung des Bürgertums immer schwächer. Bildung wurde immer mehr auf die Funktion reduziert, die Gesellschaft für die Arbeitswelt zu qualifizieren. War sie in den ursprünglichen bürgerlichen Bildungskonzepten für alle Gesellschaftsmitglieder gedacht, so wurde sie zunehmend zum Instrument der Selektion und Zuordnung von Heranwachsenden. (vgl. Bernhard 1997: 64)

Wie die historische Entwicklung des Bildungsdiskurses zeigt, steht Bildung immer im Spannungsfeld zwischen Befreiung und Macht- und Herrschaftssicherung. (vgl. Süner 1997: 28) Eine radikale Position diesbezüglich vertritt der französische Philosoph Louis Althusser, der das Schulsystem als ‚ideologischen Staatsapparat‘ bezeichnet. Ihm zufolge hat es die Funktion, die herrschenden Machtverhältnisse zu reproduzieren. Dies geschieht über die Vermittlung der dominierenden Ideologie, die wiederum den Ansichten der Herrschenden entsprechen. Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Kirche, Familie, Medien, Gewerkschaft usw. sei das Schulsystem besonders dominant, da aufgrund der Schulpflicht jedes Kind zur Schule gehen müsse. (vgl. Althusser 1971: 143) Dem Soziologen Pierre Bourdieu zufolge ist das Unterrichtssystem deshalb besonders gut für die Reproduktion bestehender

Klassenstrukturen geeignet, da es die Übermittlung von Macht und Privilegien hinter dem Deckmantel von Neutralität verbirgt. (vgl. Bourdieu 1973: 93)

Während Althusser die Ideologie des Schulsystems analysiert, beschreibt der brasilianische Pädagoge Paolo Freire die praktische Umsetzung einer derartigen, auf Anpassung ausgerichteten Bildung. Freire zufolge spielt es nicht nur eine große Rolle, was vermittelt wird, sondern auch, wie es vermittelt wird. Er bezeichnet die pädagogische Methode als 'Bankierskonzept der Bildung'. Das 'Bankierskonzept' beschreibt eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Dabei sei eine klare Hierarchie gegeben, die mit einer völligen Passivität der lernenden Person einhergeht. (vgl. Mayo 2006: 62) Diese Form von Wissensübermittlung verhindere emanzipatorische Bildung. Sie trage zur Reproduktion hierarchischer Gesellschaftsstrukturen und von Unterdrückung gekennzeichneter sozialer Beziehungen bei. (vgl. Mayo 2006: 88)

Als strategisches Instrument hat Bildung für den Entwicklungsprozess in den Ländern des globalen Südens ein enormes Potenzial. Gleichzeitig ist sie aber auch ein besonders machtabhängiges und gesellschaftlich umstrittenes Feld. Aufgrund des kolonialen Erbes sind die Bildungssysteme in den Ländern des Südens besonders fragil. Zudem tendieren sie aufgrund der weltweiten Machtasymmetrie dazu, vorrangig die gegebenen ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren. Unter diesen ungünstigen Bedingungen kann Bildung daher ihre emanzipatorische Funktion im Entwicklungsprozess verlieren. Im nächsten Kapitel wird das Potenzial von Bildung für den Entwicklungsprozess ausführlicher diskutiert und alternative Bildungsansätze werden vorgestellt. Dabei wird insbesondere auf den indischen Kontext Bezug genommen. (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006: 6)

4. Bildung für Entwicklung

Bildung wurde schon immer damit in Verbindung gebracht, Menschen ein besseres Leben zu ermöglichen. Die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten soll Individuen den Prozess der sozialen Transformation erleichtern. Menschen sollen durch die Übermittlung von Ideen und Informationen ein reflektiertes Bewusstsein über ihre Lebenssituation und ihre individuellen Möglichkeiten erlangen. Was genau allerdings ein ‚gutes Leben‘ ausmacht, darüber gab es im Laufe der Zeit unterschiedliche Theorien. (vgl. Shukla/Kaul 1998: 11) Standen früher die Schulung des Denkens und die Entfaltung des kreativen Potentials im Vordergrund, so trat in den letzten Jahrzehnten stärker eine produktionsorientierte Sichtweise ins Zentrum der Debatten. (vgl. Shukla/Kaul 1998: 11) Dies führte dazu, dass zahlreiche WissenschaftlerInnen Bildung als wichtigen Faktor für die Förderung von Entwicklung (in welcher Form auch immer) identifizierten.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, wird Bildung sowohl das Potential zur Befreiung von Individuen als auch die Macht zu deren Unterdrückung durch die Reproduktion herrschender Machtverhältnisse zugeschrieben. Während diese zwei Wirkmechanismen Entwicklung stark beeinflussen, gehen nicht alle VertreterInnen von Bildungstheorien direkt auf den Bereich der Entwicklung ein. Freire oder der Philosoph Ivan Illich beispielsweise konzentrieren sich mehr auf die Faktoren ‚Macht‘ und ‚Unterdrückung‘. Die WissenschaftlerInnen, die Entwicklung zum Fokus haben, werden von den Sozialwissenschaftlerinnen Sureshchandra Shukla und Rekha Kaul in zwei Gruppen unterteilt. Die einen betrachten Wirtschaftswachstum und soziale Entwicklung als zentrale Kriterien, die anderen konzentrieren sich mehr auf die wachsende Ungleichheit im Bezug auf Wirtschaft und Macht:

“The discussion which does keep development in focus is also divided by the schism between those who concentrate exclusively on the phenomenon of economic growth and social development (defined as the sum of education, health, etc.), and those focusing on the range of concerns related to cultural alienation or increasing economic or power distance between divergent groups in society.” (Shukla/Kaul 1998: 12)

Shukla und Kaul zufolge haben die Länder des globalen Südens einen hohen Preis für die Übernahme der dominanten Entwicklungsideologien bezahlt, da die wirtschaftliche Entwicklung dem Großteil der armen Menschen dieser Erde zu keiner Verbesserung ihrer Lebensumstände verholfen hat: „The contradiction in development is due to social and political reasons which reside in an economic system and its sustaining ideologies that render the weak weaker while the rich continue to accumulate wealth.“ (vgl. Shukla/Kaul 1998: 12) Die Entwicklungs- und Industrialisierungsprozesse in den Ländern des Südens entstanden allerdings nicht, wie im Westen, durch interne kulturelle und strukturelle Mechanismen, sondern wurden im Zuge des Kolonialismus bzw. Neo-Kolonialismus von außen angeleitet. Dies trifft auch auf den Bereich der Bildung zu.

4.1 Das koloniale Bildungssystem

Die Bildungssysteme in den Ländern des globalen Südens gehen meist auf die Kolonialzeit zurück. Sie weisen zwar Unterschiede in Form und Inhalt auf, welche auf die verschiedenen Strategien der einzelnen Kolonialmächte und die lokalen Bedingungen zurückzuführen sind. Dennoch können gemeinsame Merkmale festgestellt werden. So wurde in den kolonialiserten Ländern immer ein westliches Bildungssystem auf eine nicht-westliche Gesellschaft übertragen. Die vorkolonialen Bildungssysteme wurden verdrängt, ersetzt oder zerstört. (vgl. Langthaler 2005: 126f) Mit der Einführung der kolonialen Bildungssysteme wurde nicht etwa eine Ermächtigung der Bevölkerung durch Bildung angestrebt. Sie sollten lediglich dazu dienen, die kolonialen Gesellschaftsstrukturen zu reproduzieren. Das Ziel der Kolonialmächte war die Ausbildung von niedrigen Kolonialbeamten, welche Verwaltungsaufgaben übernehmen sollten. Besonders vorteilhaft war für die europäischen Mächte, wenn diese Beamten auch lokale Sprachen beherrschten. Der Großteil der Bevölkerung wurde vom Zugang zur Bildung allerdings ausgeschlossen. Zudem wurde die Ausbildung in berufsbildenden oder technischen Disziplinen meist vernachlässigt. (vgl. Langthaler 2005: 127) Aufgrund dieses instrumentellen Charakters der kolonialen Bildungssysteme bezeichnet der Historiker und Politiker Walter Rodney diese Form von Bildung als „education for underdevelopment“. (Rodney 1973: 57)

Auch auf den indischen Kontext trifft die obige Beschreibung der kolonialen Bildungspolitik zu. Rabindranath Tagore (1861-1941), ein bedeutender indischer Dichter, Philosoph und Maler veröffentlichte 1892 im ersten Aufsatz zum Thema ‚*Sikkshar Herfer*‘ (Irrungen-Wirrungen der

Erziehung) eine Kritik am kolonialen Bildungssystems. (vgl. Datta 2002: 173) Er schreibt darin, das alleinige Ziel des kolonialen Bildungssystems sei die Ausbildung von Dienern der Regierung. Daher werde großer Wert auf das Auswendiglernen, die Beherrschung der englischen Sprache und Prüfungen gelegt. In den Prüfungen werde nur getestet, ob man das Vorgegebene möglichst fehlerfrei wiedergeben könne. Diese Form von Erziehung sei ein Hindernis für die Entwicklung von Neugierde und einer wissenschaftlichen Sichtweise. Es sei keine wirkliche Erziehung, sondern Gefangenschaft. Zudem spalte die koloniale Bildungspolitik die indische Bevölkerung in zwei Gruppen: Diejenigen mit und diejenigen ohne Zugang zur Bildung. Das koloniale Bildungssystem vernachlässige die Hauptziele von Bildung, wozu die Förderung der Kreativität, die Entwicklung einer wissenschaftlichen Sichtweise, Freude am Lernen und die Teilnahme an der nationalen Kultur gehören. Englisch als Unterrichtssprache blockiere nicht nur die freie Entfaltung der Kinder, sondern entfremde die SchülerInnen zugleich von der eigenen Kultur. (vgl. Datta 2002: 173f)

4.2 Nach der Unabhängigkeit: ‚Bildungsoptimismus‘

Auch nach der Unabhängigkeit der ehemals kolonialisierten Länder blieben die kolonialen Bildungssysteme im Wesentlichen erhalten. Bildung wurde zwar als Mittel zur Förderung von Entwicklung und Nationenbildung angesehen, allerdings wurden die Schulsysteme kaum reformiert. Die Inhalte, Lehrpläne, Strukturen, Lehrmethoden und Unterrichtssprachen der Kolonialzeit wurden meist weitergeführt. (vgl. Langthaler 2005: 127) Wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben, wurde in der Anfangsphase der Entwicklungszusammenarbeit der Fokus auf wirtschaftliche Entwicklung und Industrialisierung gelegt. Es wurde angenommen, dass die staatlich gelenkte Entwicklung des industriellen Sektors einen selbst tragenden Prozess wirtschaftlichen Wachstums in sich birgt. Der Bildungssektor wurde in der Anfangsphase daher eher vernachlässigt. In der darauf folgenden Phase während der frühen 1970er-Jahre stieg allerdings die Überzeugung, dass Investitionen in Humankapital einen entscheidenden Faktor für die Schaffung von Wirtschaftswachstum bilden. Dieses Verständnis gründet auf der ‚Humankapitaltheorie‘ des Wirtschaftswissenschaftlers Theodore Schultz. Als ‚Humankapitaltheorien‘ bezeichnet man Analysen der Ressource ‚Bildung‘ (Humankapital) unter wirtschaftlichen Aspekten. (vgl. Wirtschaftslexikon 2013) Es setzte ein ‚Bildungsoptimismus‘ ein, der vor allem durch eine massive Bildungsexpansion gekennzeichnet war. Die Länder investierten in die Ausweitung des Schul- und Universitätsangebots, um den

Entwicklungsrückstand aufzuholen. In Asien verdoppelte sich die Einschulungsrate zwischen 1960 und 1980. In Afrika südlich der Sahara wurde sie vervierfacht. In der Sekundarstufe stieg die Schulbesuchsrates in Asien in diesem Zeitraum um das Sechsfache an und in Afrika um das Siebenfache. Die Tertiärbildung weist den größten Anstieg auf. In Asien wurden die Inskriptionen zwischen 1960 und 1980 um das Achtfache erhöht. In Afrika stiegen sie um das Vierzehnfache an. (vgl. Bray 1998: 108)

In Indien war besonders das Jahr 1966 bedeutend für die postkoloniale Bildungspolitik. Die *Education Commission* (EC) veröffentlichte in diesem Jahr den *Education Commission Report* (ECR) in dem sie ausführlich das Ziel und die Strategie der Modernisierung beschrieb. Bildung wurde darin eine wichtige Rolle für den Nationenbildungs- und Entwicklungsprozess zugeschrieben: „Modernisation meant nation-building through development, and education was the prime instrument for this project in the discourse of the 1960s which the ECR signifies“. (Kumar 1998: 84) Die vier Hauptziele des Berichts sind:

- Selbstversorgung in Bezug auf Nahrungsmittel
- Wirtschaftswachstum und Vollbeschäftigung
- Soziale und nationale Integration
- Politische Entwicklung (vgl. Kumar 1998: 84)

Besonderer Wert wurde auf die landwirtschaftliche Modernisierung gelegt, da der Mangel an Nahrungsmitteln ein großes Problem für die indische Bevölkerung darstellte. Im Bericht wird mehrmals betont, dass die Selbstversorgung des Landes nur durch wissenschaftlichen Fortschritt erreicht werden könne. Wissenschaftsbasierte Technologien würden den Unterschied zwischen traditionellen und modernen Gesellschaften darstellen: „In a traditional society production is based largely on empirical processes, experience, and trial and error, rather than on science; in a modern society, it is basically rooted in science“. (Government of India 1971: 12) Wissenschaft wird in diesem Zitat als Institution (beispielsweise in Form von Universitäten) verstanden, andernfalls wäre es schwer nachvollziehbar, warum die empirischen Methoden der traditionellen Gesellschaft nicht als Wissenschaft betrachtet werden. (vgl. Kumar 1998: 85)

4.3 Alternative Bildungsmodelle

Insbesondere in den 1970er-Jahren wurden alternative Bildungsmodelle als Gegenkonzepte zu den kolonialen Bildungssystemen entwickelt und umgesetzt. Das Streben nach einer ‚Indigenisierung‘ der Bildung war in vielen Fällen ein wichtiges Merkmal der neuen Ansätze. Diese Indigenisierung bezieht sich auf die Inhalte, Formen und Zielsetzungen alternativer Bildungssysteme, durch welche die Befreiung vom kolonialen Erbe angestrebt wurde. Die bildungspolitischen Gegenmodelle können daher nicht unabhängig von politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen des antikolonialen Kampfes und dem Streben nach Unabhängigkeit, gesehen werden. Sie wurden auch häufig im Rahmen alternativer Gesellschaftsmodelle in der stark polarisierten Weltgesellschaft des Kalten Krieges entwickelt. Die bildungspolitischen Gegenmodelle entstanden einerseits in Anlehnung an politisch-philosophische Konzepte aus Europa, wobei besonders sozialistische Gesellschaftsmodelle sowie die Reformpädagogik¹⁰ bedeutsam waren. Andererseits wurde auch stark auf indigene Formen gesellschaftlicher Organisation und Bildung zurückgegriffen. (vgl. Langthaler 2005: 128)

Zwei bekannte Gegenmodelle sind das Konzept der *Education for Self-Reliance* des tansanischen Präsidenten Julius Nyerere (1922-1999) und die *Educación Popular* des Brasilianers Paulo Freire (1921-1997). Im Konzept der *Education for Self-Reliance*, welches in Tansania im Rahmen des *Ujamaa-Sozialismus*¹¹ entstand, wird Bildung als strategisches Element zum Aufbau einer Gesellschaft gesehen. (vgl. Rist 1997: 131f) Die für das europäische Bildungssystem typische Trennung von Schule, Arbeit und Privatleben sollte aufgelöst werden, indem Produktionsstätten in die Schulen integriert werden und ein starker Fokus auf Gemeinschaftsbildung gelegt wird. Die Planung aller Schul- und Lebensbelange sollte in Zusammenarbeit von SchülerInnen, LehrerInnen und der Community gemeinsam durchgeführt werden. Inspiriert wurde dieser Ansatz von der afrikanischen Tradition einer informellen Bildung durch Eltern und die Gemeinschaft. (vgl. Langthaler 2005: 129)

¹⁰ Dem Pädagogen Ehrenhard Skiera zufolge beinhaltet die Reformpädagogik folgende Motive: Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des Kindes; aktives, kreatives, lebensverbundenes Lernen; Schule als Lebensgemeinschaft, als Ort, kooperativen, selbst- und mitverantwortlichen Lernens und Lebens; Erziehung des ‚ganzen Menschen‘ (‚Kopf‘, ‚Herz‘ und ‚Hand‘) (vgl. Skiera 2003: 422)

¹¹ Gilbert Rist beschreibt den *Ujamaa-Sozialismus* folgendermaßen: „It was socialism in that it envisaged collective ownership of the means of production, but it did not lay stress upon central control of the economy, industrialization or class analysis. One might say that it was a kind of ‘humanist socialism’ which rejected Western individualism in favour of a social ethic characteristic of the traditional African family.“ (Rist 1997: 130)

In Lateinamerika verbreiteten sich besonders stark die reformpädagogischen Ideen des Brasilianers Paolo Freire. Mit seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ beeinflusste er maßgeblich die pädagogische Bewegung *Educación Popular*, durch welche die Menschen ermächtigt werden sollten, sich von Unterdrückung und Ausbeutung zu befreien. (vgl. Langthaler 2005: 129) Veränderung beginnt Freire zufolge bei der Schaffung von Bewusstsein über die eigene Lebensrealität. Er bemängelte die bereits beschriebene ‚Bankiers-Methode‘ der Übermittlung von Lerninhalten. Der Pädagoge strebte danach, den fremdbestimmten Erwerb von Bildung und die Hierarchie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durch einen Akt des gemeinsamen Lernens zu ersetzen. (vgl. Freire 1971: 1974)

Der bereits beschriebene Doppelcharakter der Bildung wurde von den VertreterInnen der alternativen Modelle erkannt. Sie sahen Bildung einerseits als Spiegel der existierenden gesellschaftlichen Verhältnisse, andererseits als Instrument, Gesellschaft bewusst zu verändern und zu gestalten. Die neuen Modelle sollten dazu beitragen, dem Menschen ein neues Selbstbewusstsein zu verleihen und seine Potentiale zu fördern. Er sollte sich auf seine eigene Kultur rückbesinnen und sich von kolonialen Vorstellungen lösen. Der ägyptische Ökonom Samir Amin forderte 1975 einen radikalen Bruch mit den europäischen Bildungsmodellen: „The strategy must start with a direct definition of the needs of the masses, without reference to the European model; it must necessary be egalitarian; it must be essentially self-reliant; it must help to awaken a capacity for autonomous technical innovation.“ (Amin 1975: 52)

Auf längere Sicht konnten sich die meisten alternativen Bildungskonzepte nicht durchsetzen. Einige reformpädagogische Ansätze sind jedoch in alle Bereiche der Pädagogik vorgedrungen. Beispielsweise werden heute allgemein dialogische anstelle von frontalen Unterrichtsformen propagiert. Auch wird Lernen verstärkt als LernerInnen- und nicht als LehrerInnen-zentrierter Prozess verstanden. (vgl. Langthaler 2005: 130f)

In Indien gilt Mahatma Gandhi (1869-1948) als der wichtigste Vertreter reformpädagogischer Ansätze. Seine Sozialphilosophie entstand noch zur Kolonialzeit, bereichert aber bis heute pädagogische Überlegungen mit radikalen Denkanstößen. Während seine Ansätze keinem einheitlichen Konzept im westlich-systematischen Sinn entsprechen, gibt es gleichwohl viele Belege dafür, wie hoch er die Bedeutung seiner *Nai Talim* (*Basic Education*) einschätzte. (vgl. Lang-Wojtasik 2002a: 185) *Nai Talim* gründet auf Gandhis Erfahrungen mit dem kolonialen

Bildungssystem in Indien. Gandhi sah die indischen Kinder kulturell entfremdet und kritisierte Karrieredenken, die Geringschätzung der Handarbeit, die Herausbildung neuer Eliten sowie die wachsende Industrialisierung und Urbanisierung. Sein Bildungsmodell war Bestandteil einer ganzheitlichen Sozialphilosophie, in der Gemeinschaften in ‚autonomen Dorfrepubliken‘ zusammengeschlossen sein sollten. Gandhi geht davon aus, dass die Natur grundsätzlich genug für alle bereit hält, so dass niemand hungern muss. Das Problem liege in der ungleichen Verteilung von Besitz. (vgl. Lang-Wojtasik 2002a: 189) Seine Dorfgemeinschaften sollten sich daher am Prinzip der Kooperation orientieren und Wirtschaft in Form von Treuhänderschaft betreiben. Damit ist gemeint, dass der Kapitaleigner zwar Geschäfte betreibt und auch Gewinne macht, aus denen er seine Verdienste entnimmt. Den Mehrwert sollte er allerdings im Interesse der Beschäftigten sowie zum Wohle des Volkes verteilen, reinvestieren und als Treuhänder verwalten. Ein weiteres wichtiges Prinzip der Dorfgemeinschaften ist, dass sie weitgehend selbstversorgend sein sollten, indem sie mithilfe körperlicher Arbeit (Handwerk und Agrarwirtschaft) ihre Grundbedürfnisse selbst decken. Auch die Bildungseinrichtungen sollten selbstversorgend sein und sich durch handwerkliche Tätigkeiten finanziell und materiell selbst tragen können. Dies habe neben dem ökonomischen auch einen pädagogischen Aspekt. Die SchülerInnen sollten sich in jeder Hinsicht mit ihrer Lehrinstitution identifizieren können. Der gemeinsame Lernort sei somit gleichzeitig Produktionsort, welcher dazu beitrage, die Grundbedürfnisse zu decken. (vgl. Lang-Wojtasik 2002a: 189)

Auf der *Konferenz von Wardha* (22./23.10.1937), einem ExpertInnentreffen zu Erziehungsfragen, wurden die von Gandhi formulierten Ideen diskutiert und eine Resolution verabschiedet. Unter anderem wurden folgende Punkte beschlossen:

- 7 Jahre Grundbildung für alle Kinder zwischen 7 und 14 Jahren
- Die Erlernung eines Handwerks steht im Mittelpunkt des Bildungsprozesses
- Fähigkeit des Bildungssystems, allmählich die Entlohnung der Lernenden selbst zu gewährleisten
- Ideal des Bürgerrechts, d.h. Gleichheitsprinzip für alle Menschen Indiens ohne Klassen- und Kastenunterschied
- Durchführung des Unterrichts in der jeweiligen Muttersprache, Englisch und Hindi sollten zusätzlich angeboten werden (vgl. Gandhi 1962-1993; CWMG Bd. 66: 273)

Bis 1964 war das Konzept der *Basic Education* offiziell in das staatliche Bildungsprogramm aufgenommen. Zwischen 1964 und 1966 gab es 104.631 *Basic Schools* in ganz Indien. (vgl. Lang-Wojtasik 2002a: 195) Letztendlich führte *Basic Education* allerdings nicht zum erhofften Erfolg und wurde aus den staatlichen Bildungsstrategien entfernt. Als Gründe, warum das Bildungsmodell letztendlich gescheitert ist, nennt Lang-Wojtasik unter anderem:

- Mangel adäquater Räumlichkeiten für die Ausübung des Handwerks und der praktischen Arbeit
- Problem, dass die Kinder – vor allem in den ersten zwei Schuljahren – zu jung sind, um effektive und brauchbare handwerkliche Produkte zu erstellen
- Unzureichende Motivation der Lehrenden aufgrund schlechter Bezahlung und mangelnder Verinnerlichung des ‚gandhianischen‘ Konzepts
- Rückfall vormals in anderen Schulen tätiger Lehrenden in konventionelle Unterrichtsmethoden
- Unbefriedigende Vereinbarungen für den Verkauf der handwerklichen Produkte
- Zentrale Festlegung der Lehrpläne und Abhängigkeit von staatlichen Organen steht einem flexibel und kontextuell veränderbaren Konzept diametral gegenüber (vgl. Lang-Wojtasik 2002a: 196f)

4.4 Strukturanpassung führt zu Rückgang der Bildungsinvestitionen

Im Laufe der 1970er-Jahre schwand die Überzeugung, dass Bildungsinvestitionen zu wirtschaftlicher Entwicklung führen, wieder. Grund dafür waren die hohen Arbeitslosenraten unter SchulabgängerInnen und UniversitätsabsolventInnen. Auch die Einkommensunterschiede sanken nicht wie erhofft. (vgl. Langthaler 2005: 133) Es wurde erkannt, dass zwischen Bildung und Entwicklung ein komplexerer Zusammenhang besteht. Einschulung führe nicht automatisch zu Lernerfolg und Ausbildung habe nicht zwangsläufig Wirtschaftswachstum zur Folge. Diese Erkenntnis setzte dem Bildungsoptimismus ein jähes Ende. Zudem standen die öffentlichen Haushalte in den Ländern des globalen Südens nach der Rezession in den 1980er-Jahren unter verstärktem Druck. Wie bereits beschrieben, mussten viele Länder des Südens in den 1980er-Jahren aufgrund des starken Rückgangs der Wirtschaftsleistungen Strukturanpassungsprogramme durchführen. Ein wesentlicher Bestandteil der Strukturanpassungsprogramme war die massive Kürzung öffentlicher Ausgaben. Auf den

Bildungsbereich bezogen bedeutete dies einerseits beschränkte Möglichkeiten für den Ausbau und die Neugestaltung der Bildungssysteme, andererseits einen massiven Rückgang der Bildungsbeteiligung. Von diesem waren in erster Linie die Universitäten und in weiterer Folge auch der Primarschulsektor betroffen. (vgl. Langthaler 2005: 131f) In den 1980er-Jahren setzte die Weltbank Strategien zur Bildungspolitik fest, die den Entwicklungsländern empfohlen bzw. über Kredit- und Entschuldungskonditionalitäten aufgezwungen wurden. Die Strategien beinhalteten Maßnahmen zur Kostenreduktion und die strategische Konzentration der Bildungsinvestitionen auf den Primarschulsektor. (vgl. Tilak 1998: 105f)) *Rate-of-Return-Berechnungen*¹² zufolge wäre zudem Investitionen in den Primarschulsektor weitaus rentabler als im Sekundär- und Tertiärsektor. Eine Konsequenz dieser Bildungspolitik war die massive Abwanderung der hochqualifizierten Menschen aus den Ländern des Südens in den Norden. (Brock-Utne 2003: 31)

Indien begann mit seinen Strukturanpassungsmaßnahmen im Gegensatz zu anderen Ländern des globalen Südens relativ spät. Um die wirtschaftliche Expansion im Zuge der Modernisierungsbestrebungen finanzieren zu können, hatte sich die Regierung stark verschuldet. Dies führte 1991 zu einer enormen Zahlungsbilanzkrise. Politische Umbrüche, Unruhen in Teilen des Landes und die Ölkrise der 1990er-Jahre setzten der ohnehin angespannten Situation überdies zu. Um in dieser Lage neue Kredite aufnehmen zu können, führte die indische Regierung die von der Weltbank bzw. dem IWF geforderten Maßnahmen durch. Für den Bildungsbereich bedeutete dies u.a. einen Trend hin zu privaten Bildungsanbietern sowie die bildungspolitische Konzentration auf den Primarschulsektor. (ILO 1992: Preface)

4.5 Education for All

Die UNO reagierte auf die Bildungsmisere der 1980er-Jahre mit der Gründung der Initiative *Education for All*, welche eine universelle Grundbildung bis zum Jahr 2000 anstrebte. Die Initiative wurde 1990 auf der *World Conference on Education for All* in Jomtien/Thailand gegründet. Dabei unterzeichneten Delegierte aus 155 Ländern sowie VertreterInnen von über 150 Organisationen die *World Declaration on Education for All* und das *Framework for Action* zur Umsetzung der in der Deklaration beschlossenen Vorhaben auf der nationalen,

¹² Rate-of-Return bezeichnet ein Modell zur Messung der Rendite einer unternehmerischen Tätigkeit, gemessen am Gewinn im Verhältnis zum eingesetzten Kapital. (vgl. Investopedia 2013)

internationalen und globalen Ebene. Das wichtigste Ziel der Erklärung ist die Deckung grundlegender Bildungsbedürfnisse (*Meeting Basic Learning Needs*). Zur Grundbildung werden Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, mündliche Ausdrucksfähigkeit und problemlösendes Denken gezählt, zudem grundlegende Lerninhalte, Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Haltungen, die Menschen brauchen, um ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen. (vgl. UNESCO 1990) Im Jahr 2000 wurden die Ziele bei einer erneuten Konferenz in Dakar/Senegal reformuliert und mit einer neuen Zeitperspektive (2015) versehen.

Mit der Initiative *Education For All* veränderte sich auch das Konzept von Bildung. Nach dem Scheitern der allzu optimistischen Bildungserwartungen der 1960er-Jahre wurde das vormals technokratische Bildungsverständnis ab den 1990er-Jahren von einer Anschauung abgelöst, welche die Qualität von Bildung in den Mittelpunkt rückt. Die Weltbildungskonferenz von Jomtien wird heute mit dem Durchbruch einer sogenannten ‚*expanded vision on education*‘ in Verbindung gebracht. Darunter wird eine ganzheitliche Sicht von Bildung verstanden, die davon ausgeht, dass die Erreichung der Ziele von *Education for All* nur mit einer massiven Expansion auf allen Ebenen (Ressourcen, Partnerschaften, Methoden des Bildungserwerbs und der Bildungsvermittlung etc.) gelingen kann. (Langthaler/Lichtblau 2006: 14) In der Umsetzung des Konzepts wurden Erkenntnisse der Reformpädagogik und der kritischen Bildungsmodelle berücksichtigt. Da es im Rahmen der herkömmlichen (formalen) Bildungssysteme nicht möglich ist, die gesetzten Ziele zu erreichen, wird außerschulischen Bildungsformen eine gleichberechtigte Bedeutung zugeschrieben. Hauptzielgruppen für diese so genannten ‚*Non-Formal Education*‘ (NFE) sind Kinder, die noch nie die Chance hatten, eine Bildungseinrichtung zu besuchen (*Stay-Outs*) sowie Schulabbrecher (*Drop-Outs*). (vgl. Lang-Wojtasik 2002b: 203)

In Indien gibt es auf der nationaler Ebene einerseits staatliche Initiativen, die *Non-Formal Education* bereitstellten (z.B.: European Commission Education Programme 1998; Government of India 1986; 1993; 1998), andererseits existieren zu diesem Zweck auch zahlreiche NGOs¹³. *Non-Formal Education* wird dabei definiert als:

“[...] any organized, sytematic, 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, nonformal education includes, for

¹³ Näheres zu NGOs in Kapitel 5.2

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)

Die Vielfältigkeit von *Non-Formal Education* Programmen in Indien ist sehr groß. Zu den Grundsätzen, die in fast allen Projekten zu finden sind, zählen:

- Partizipation und Dezentralisierung als Grundkonstanten integrierter Entwicklungsmaßnahmen, die durch NGOs organisiert werden
- Orientierung an Ansätzen von Befreiungs- bzw. ReformpädagogInnen
- Zielgruppen sind sozial und gesellschaftlich benachteiligte Menschen aller Altersgruppen (in Indien sind besonders Mädchen und Frauen, die unterste Kastengruppe der *Dalits* sowie von Armut und Landlosigkeit betroffene Personen beteiligt) (vgl. Lang-Wojtasik 2002b: 204)

5. Zivilgesellschaft

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt wurde, rückte der Staat als ‚Überbringer‘ der Entwicklung im Laufe der Geschichte immer mehr in den Hintergrund. Als neuer Hoffnungsträger der Entwicklungspolitik gilt nun die Zivilgesellschaft. Die Vorstellungen, Entwicklung müsse an den ‚Graswurzeln‘ der Gesellschaft ansetzen und ‚*bottom up*‘ statt ‚*top down*‘ verlaufen, verwandelten sich von vormals entwicklungspolitischen Gegenströmungen zum Mainstream. Im Folgenden werden die Definition und Funktion der Zivilgesellschaft erörtert. Die Gründe für die Abwertung des Staates und die gleichzeitige Aufwertung der Zivilgesellschaft in den gegenwärtigen Debatten werden analysiert und schließlich wird dargelegt, wie es um die Zivilgesellschaft in den Ländern des globalen Südens, insbesondere in Indien, steht. Dies soll dazu dienen, die darauf folgende Analyse der indischen NGOs in einen theoretischen Rahmen einordnen zu können.

5.1 Definition von Zivilgesellschaft

In dieser Arbeit orientiere ich mich am Soziologen und Politikwissenschaftler Larry Diamond und verwende Zivilgesellschaft als Sammelbegriff für die Ausprägungsformen des sozialen Lebens, die den Raum zwischen Staat und Markt besetzen. (vgl. Diamond 1994: 5) Die Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel und Hans-Joachim Lauth definieren Zivilgesellschaft folgendermaßen:

„Die Zivilgesellschaft befindet sich in einer vorstaatlichen oder nichtstaatlichen Handlungssphäre und besteht aus einer Vielzahl pluraler, auf freiwilliger Basis begründeter Organisationen und Assoziationen, die ihre spezifischen normativen und materiellen Interessen artikulierten und autonom organisieren. Sie ist im Zwischenbereich von Privatsphäre und Staat angesiedelt. In ihr artikuliert Zielsetzungen betreffen immer auch die *res publica*. Akteure der Zivilgesellschaft sind damit in die Politik involviert, ohne jedoch nach staatlichen Ämtern zu streben. Entsprechend sind Gruppen, die ausschließlich private Ziele verfolgen [...] ebenso wenig Teil der Zivilgesellschaft wie politische Parteien, Parlamente oder staatliche Verwaltungen. Die Zivilgesellschaft [...] [stellt] ein Sammelbecken höchst unterschiedlicher Akteure [dar], die allerdings einen bestimmten Minimalkonsens

teilen. Dieser beruht im Kern auf der Anerkennung des Anderen (Toleranz) und der Fairness. Ausgeschlossen ist die Anwendung physischer Gewalt.“ (Lauth/Merkel 1998: 7)

In dieser Definition wird deutlich, dass der Staat und die Zivilgesellschaft getrennte, aber aufeinander bezogene Sphären sind. Beide vertreten kollektive, nicht private Interessen. Die Zivilgesellschaft tut dies aber in Unabhängigkeit vom Staat. Zivilgesellschaftliche Initiativen wirken innerhalb der demokratischen staatlichen Strukturen, können aber potentiell auch im Rahmen anderer Regimetypen existieren. Die Zivilgesellschaft ist somit keine Restgröße zu Staat und Markt, sondern eine eigene Kraft im Sozialgefüge der Moderne. Der Politikwissenschaftler Wolfgang Dietrich schreibt diesbezüglich: „In diesem Gefüge steht der Staat im Sinne von Hobbes und Kant als uniformierender Ordnungsfaktor, der Markt im liberalen wie im marxistischen Sinne als Wachstumsfaktor, die Zivilgesellschaft aber hält im Sinne Rousseaus das pluralistische, demokratische Potenzial.“ (Dietrich 2006: 263)

Eine wesentliche Funktion der Zivilgesellschaft ist die Interessensvertretung der BürgerInnen, durch welche die Partizipationschancen erweitert werden können. Diese Funktion hat Larry Diamond zufolge zwei Dimensionen: „to monitor and restrain the exercise of power by democratic states, and to democratize authoritarian states“. (Diamond 1994: 7) Eine aktive Öffentlichkeit ist somit einerseits für den Erhalt und die Überwachung demokratischer Staaten wichtig. Andererseits kann die Zivilgesellschaft in autoritären Regimen zur Schaffung von Demokratie beitragen. Besonders dann, wenn die Wissenschaft und die Medien überwiegend vom Staat kontrolliert werden, steht die Zivilgesellschaft vor der Herausforderung, die Interessen der pluralistischen Öffentlichkeit zu artikulieren und zu vertreten. (vgl. Diamond 1994: 7)

Zivilgesellschaftliche Organisationen sind in einer Vielzahl von Bereichen zu finden. Zu diesen zählen unter anderem:

- Ökonomie (z.B. wirtschaftliche Assoziationen und Netzwerke)
- Kultur (z.B. religiös/ethische Gruppen)
- Bildung (z.B. Vereinigungen, die sich für die Produktion und Verbreitung von Ideen, Wissen, Information einsetzen)

- Interessensvertretung (z.B. Gewerkschaften, Pensionistenvereine, Kriegsveteranenvereinigungen)
- Entwicklung (z.B. Entwicklungs-NGOs)
- Themenorientierte Gruppen (z.B. Gruppen, die für Frauenrechte, Landreform oder Konsumentenschutz kämpfen) (vgl. Diamond 1994: 6)

Wesentlich ist dabei, dass die Rechtspersönlichkeit und die Organisationsstruktur für die Zuordnung von Zivilgesellschaft keine Rolle spielen. Andernfalls hätten die staatlichen Autoritäten die alleinige Kontrolle über die Existenz der Zivilgesellschaft. (vgl. Dietrich 2006: 263f)

5.2 Zivilgesellschaft und Entwicklung

Die Attraktivität der Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern erklärt sich unter anderem aus dem Scheitern der staatlich organisierten Entwicklung im Zuge der Schuldenkrise und der internationalen Rezession. Durch die Strukturanpassung unter der Ägide von Weltbank und IWF wurde der staatliche Sektor abgebaut. Dies führte zu einer stärkeren Auslagerung bisheriger Staatstätigkeiten in den *Nonprofit*-Sektor und einem stärkeren Verlass der Geberorganisationen auf NGOs in der Durchführung von Entwicklungsprojekten. (vgl. Betz 2005: 8)

NGOs werden in dieser Arbeit folgendermaßen definiert:

“A non-governmental organization (NGO) is any non-profit, voluntary citizens' group which is organized on a local, national or international level. Task-oriented and driven by people with a common interest, NGOs perform a variety of service and humanitarian functions, bring citizen concerns to Governments, advocate and monitor policies and encourage political participation through provision of information. Some are organized around specific issues, such as human rights, environment or health. They provide analysis and expertise, serve as early warning mechanisms and help monitor and implement international agreements. Their relationship with offices and agencies of the United Nations system differs depending on their goals, their venue and the mandate of a particular institution.” (ngo.org 2013)

Somit sind NGOs soziale Institutionen, die unabhängig von Formen der staatlichen Regierung arbeiten. Der Begriff wurde durch die UNO bekannt und wird häufig verwendet, um Organisationen zu beschreiben, die nicht an Gewinn orientiert sind. Zu diesen zählen insbesondere Organisationen mit sozialen Zielen und politischen Motiven. Allerdings sind NGOs keine politischen Einrichtungen, wie etwa politische Parteien. (vgl. BMZ 2013)

Angeichts der mäßigen Erfolge der Umstrukturierung im Zuge der Strukturanpassungsprogramme begann sich ab Mitte der 1980er-Jahre das Interesse an der Rolle nichtökonomischer Faktoren von Reformen und wirtschaftlichem Fortschritt zu regen. Viele Geber – allen voran die Weltbank – beurteilten institutionelle Defizite, verzerrte Vermögensverhältnisse, mangelnde Partizipationschancen sowie Korruption und Klientelismus als wesentliche Entwicklungsbarrieren. Im Gegensatz dazu wurden Demokratisierung, effiziente, transparente und rechenschaftspflichtige Institutionen, aber auch das zu deren Aufbau nötige Sozialkapital (und damit der Aufbau einer lebendigen Zivilgesellschaft) als entwicklungsfördernd betrachtet. (vgl. Betz 2005: 20) Zivilgesellschaftliche Organisationen, insbesondere NGOs, wurden daher verstärkt unterstützt. In den 1980er-Jahren explodierte ihre Zahl geradezu und sie wurden zu einem neuen Instrument in der Politagenda der Geberorganisationen. Die Förderungen basierten auch auf der Annahme, dass die NGOs den notwendigen strukturellen Wandel in Entwicklungsländern unterstützen könnten. Die Geber beriefen sich dabei insbesondere auf die wissenschaftlichen Arbeiten des Soziologen und Politikwissenschaftlers Robert Putman, der die Bedeutung von Sozialkapital und Zivilgesellschaft für den Entwicklungsprozess hervorgehoben hatte. In seinem Buch *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* argumentiert er anhand des Beispiels Italien die These, dass der Umfang des zivilgesellschaftlichen Engagements bei schwachen sozialpolitischen Leistungen eines Staates größer sei und somit die Entwicklung eines Landes unterstütze. (vgl. Schedler 1996: 10f)

KritikerInnen dieser These entgegneten wiederum, Sozialkapital sei ein unpräzises und nicht überzeugendes Instrument des Fortschritts. Es werde oftmals betont, um den Rückzug des Staates ideologisch zu legitimieren und nütze im Wesentlichen den Gruppenmitgliedern, nicht aber der Gesellschaft als Ganzes. Diese Gruppen – im Extremfall kriminelle Vereinigungen – konspirierten mitunter auch gegen das Gemeinwohl oder errichteten Eintrittsbarrieren gegenüber Gruppenfremden. (vgl. Betz 2005: 20) Der Sozialkapitalansatz ignoriere zudem das Macht- und

Einkommensgefälle der Gesellschaft und die strukturellen Ursachen der Missstände in den Entwicklungsländern. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft gehe nur begrenzt mit wirtschaftlicher Entwicklung einher. Marktwirtschaften (etwa Ostasien vor der Liberalisierung) brächten nicht unbedingt lebendige Zivilgesellschaften hervor, weil dort der Staat selbst das Interesse der lokalen Bourgeoisie gegen die Arbeiter und das ausländische Kapital verteidigt habe. Die Oberschicht sei somit nicht genötigt, stärkeren Einfluss auf den Staat gewinnen zu müssen. In vielen Ländern Afrikas südlich der Sahara sei die Entwicklung der Zivilgesellschaft wiederum eher eine Auswirkung der wirtschaftlichen Regression, als Folge des Zusammenbruchs staatlicher Leistungen in der wirtschaftlichen Dauerkrise. (vgl. Betz 2005: 20f)

Abgesehen von der Schwerpunktsetzung auf Zivilgesellschaft innerhalb der internationalen Entwicklungspolitik, führten die Entwicklungen ab den 1980er-Jahren auch auf lokaler Ebene zu einer Zunahme zivilgesellschaftlicher Gruppierungen. Der durch die Wirtschaftskrise erzwungene Rückzug des Staates bedrohte die bereits prekäre Versorgung der Bevölkerung mit sozialen Leistungen. Angesichts dieser Situation war die Gründung zahlreicher Selbsthilfegruppen überlebenswichtig. Gleichzeitig erhöhte die zunehmende Liberalisierung der Märkte den Spielraum der Privatwirtschaft und somit das Wachstum der einheimischen Unternehmerschicht. Insofern führten die Entwicklungen in Folge der Wirtschaftskrise zu einem Aufleben der Zivilgesellschaft. (vgl. Betz 2005: 21)

5.3 Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern

In Bezug auf Entwicklungsländer stellt sich die Frage, inwiefern Zivilgesellschaft in Regimen mit neopatrimonialer Logik¹⁴, existiert. In vielen Ländern des globalen Südens kontrolliert der Staat weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens: „Die Dominanz des Staates in allen Bereichen und seine Zugriffsmöglichkeit auf Ressourcen sowie der hohe Anteil der im öffentlichen Bereich Beschäftigten bei gleichzeitiger Schwäche des privaten Sektors verhindern das Abkoppeln der Zivilgesellschaft von Staat“. (Betz 2005: 14) Zwar wurde durch den Rückzug des Staates im Zuge der Strukturanpassungsprogramme während den 1980er- und 1990er-Jahren der Spielraum der Zivilgesellschaft erhöht, allerdings profitierten davon oft auch ethno-regional

¹⁴ Unter neopatrimonialer Logik wird in diesem Zusammenhang eine mangelnde Trennung von staatlicher und gesellschaftlicher/privater Sphäre verstanden. Neopatrimonialismus ist „als personalisierte Machtausübung durch alle gesellschaftlichen Ebenen hindurch“ anzusehen. (Tetzlaff/Jakobeit 2003: 128)

basierte Interessensgruppen, die per definitionem nur begrenzt zivilen Charakter haben. Dies liegt daran, dass sie oft auch gewaltsame Methoden zur Erreichung ihrer Ziele anwenden. Die oben genannte Definition schließt allerdings Gruppen, die Gewalt anwenden, aus. Militante Gruppierungen entstehen häufig im Zuge revolutionärer bzw. konterrevolutionärer Unruhen oder Bürgerkriegen. (Betz 2005: 15)

Abgesehen von der Abgrenzungsproblematik von staatlicher und privater Sphäre steht die Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern vor weiteren Hürden. So setzt die Freiheit zur zivilgesellschaftlichen Betätigung auch eine gewisse Sicherheit voraus, welche auf staatlich gewährleisteten und durchgesetzten Grundrechten beruht. Diamond beschreibt dies in folgendem Zitat: „Actors in civil society need the protection of an institutionalized legal order to guard their autonomy and freedom of action. Thus civil society not only restricts state power but legitimates state authority when that authority is based on the rule of law.” (Diamond 1994: 5) Es ist fraglich, inwiefern diese Sicherheit im Rahmen von nur eingeschränkt verwirklichten Rechtsstaaten gegeben ist.

Ein weiteres Hindernis für die Entwicklung von zivilgesellschaftlichen Initiativen in vielen Ländern des globalen Südens stellt die kleine sozioökonomische Mittelschicht dar. In Europa bildete historisch gesehen die bürgerliche Mittelschicht das Rückgrat der Zivilgesellschaft. Wenn nur eine kleine Mittelschicht existiert und deshalb nicht genügend Geld vorhanden ist, um die Organisationen mit eigenen Mitteln zu finanzieren (durch Beiträge, Spenden etc.), wird häufig auf externe Subventionen zurückgegriffen. Die Internationalen Geldgeber fordern als Gegenleistung häufig die Unterordnung unter ihre eigene programmatische Agenda. Dadurch wird die Autonomie der Zivilgesellschaft beschränkt. (Betz 2005: 14)

Die Anzahl, der Einfluss und das Wachstum von zivilgesellschaftlichen Organisationen werden vom jeweiligen Entwicklungsstand eines Landes bzw. einer Region beeinflusst. Der Zusammenhang ist allerdings nicht eindeutig: Wie bereits erwähnt müsste Putnam zufolge der Umfang des zivilgesellschaftlichen Engagements bei schwachen sozialpolitischen Leistungen des Staates größer sein. Eine Zunahme entsprechender Aktivitäten im Zuge des partiellen wirtschaftlichen Niedergangs (vor allem in Afrika südlich der Sahara) und der Restrukturierung des staatlichen Sektors im Zuge von Strukturanpassung, deuten auf diesen Wirkmechanismus hin. Diese Tendenz wird aber häufig durch die finanzielle Schwäche der Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern gebremst. (vgl. Betz 2005: 16f)

Der Umfang und die Vitalität der Zivilgesellschaft sind auch von den politischen Regimen der jeweiligen Länder abhängig. In vielen autoritären Staaten sind hauptsächlich religiöse und karitative Vereinigungen zugelassen. Auf der anderen Seite ist in einigen lateinamerikanischen und ostasiatischen Autokratien durchaus Raum für zivilgesellschaftliche Vereinigungen gegeben.¹⁵ Dies ist besonders dann der Fall, wenn ihre Entstehung mit raschem sozioökonomischem Fortschritt einherging. Von Bedeutung ist auch das legale Umfeld, in dem die Zivilgesellschaft wirkt. In Entwicklungsländern ist dies oft restriktiver Natur, beispielsweise kontrollieren staatliche Agenturen die Registrierung der Organisationen und somit die gesellschaftlichen Autonomiebestrebungen. Oft gehen diese Muster auf koloniale Traditionen zurück. V.a. die spanische Kolonialregierung war bemüht, das Wachstum der Zivilgesellschaft zu bremsen. Unter der britischen Kolonialherrschaft hingegen wurden begrenzte Formen der Interessensartikulation eher gefördert. (vgl. Betz 2005: 17)

Als letzter Faktor ist die externe Unterstützung der Zivilgesellschaft zu nennen. Diese betrifft insbesondere die Förderung der NGOs, aber auch der traditionellen Verbände und neuen sozialen Bewegungen. Der Umfang der Zivilgesellschaft variiert ganz eindeutig mit dem relativen Gewicht der entsprechenden Entwicklungszusammenarbeit. (vgl. Betz 2005: 17f)

5.4 Zivilgesellschaft in Indien

Die meisten Beschreibungen der Anfänge der Zivilgesellschaft in Indien beginnen mit dem

¹⁵ Weiterführende Artikel: zu China (Heberer/Sausmikat 2005) oder Brasilien unter dem Präsidenten Luiz Inácio Lula da Silva (Calcagnotto 2005)

Erlangen der Unabhängigkeit von der britischen Kolonialherrschaft 1947. Doch bereits davor gab es lokale, private Initiativen, die zivilgesellschaftliche Merkmale aufwiesen. Die traditionellen Formen der Selbsthilfe und Philanthropie waren nicht staatlich organisiert, sondern wurden von der Gesellschaft getragen. Beispielsweise gründete die herrschende Schicht und die kaufmännische Elite der *Jaina* in den Bundesstaaten Gujarat und Rajasthan Institutionen zur Förderung des Allgemeinwohls. Die karitativen Organisationen basierten meist auf spirituellen und religiösen Überzeugungen. Häufig wurde der Bau von Tempeln oder die Unterkunft von Pilgern finanziert. Erst mit der Herausbildung des modernen Staates wurden Begriffe wie ‚*non-governmental*‘ bzw. ‚*voluntary*‘ eingeführt, um Organisationen zu beschreiben, die außerhalb des Staates und innerhalb der Gesellschaft verankert sind. (vgl. Sheth/Sethi 1991: 51)

Eine klare Wende in den Organisationsformen der gesellschaftlichen Aktivitäten fand während der Kolonialzeit statt. Auf der einen Seite begannen para-staatliche Institutionen, allen voran die christlichen Kirchen, in das soziale und religiöse Leben der indigenen Bevölkerung einzugreifen. Dies fand in erster Linie durch Reformen im Bildungs-, Gesundheits- und Wohlfahrtsbereich statt. Die Reformbemühungen wurden meist unter dem Schutz und der Patronage des Kolonialstaates durchgeführt. (vgl. Sheth/Sethi 1991: 51)

Auf der anderen Seite entstanden während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im Rahmen des antikolonialen Widerstands zahlreiche indigene Organisationen. Auch sie strebten soziale und religiöse Reformen an. Als Teil dieses Prozesses übernahmen einige Kasten die Funktion, Sozialhilfeleistungen an ihre Mitglieder zu vergeben. Es wurden Hilfswerke gegründet, um die Bedürfnisse der Mitglieder, v.a. im Bereich Bildung und Gesundheit, zu decken. Um diese antikolonialen Organisationen besser überwachen zu können, führte die britische Kolonialregierung 1860 den *Registration of Societies Act* ein. Zu den registrierten Organisationen zählt beispielsweise das *Brahmo Samaj*, welches von Raja Ram Mohan Roy (1772-1833) gegründet wurde. Die Mitglieder dieser Initiative kämpften gegen die Praxis der Kinderehen, das *Sati System*¹⁶ und setzten sich für die Möglichkeit zur Wiederverheiratung von Witwen ein. Auch Ishwar Chandra Vidyasagar (1820-1891) startete eine Kampagne für die Wiederverheiratung von Witwen und setzte sich für die Bildung von Mädchen ein. K.C. Sen (1838-1848) befürwortete Eheschließungen zwischen verschiedenen Kasten, Witwen-Ehen und die

¹⁶ Verbrennung von Witwen zusammen mit ihren kürzlich verstorbenen Ehemännern

Auflösung des *Purdah Systems*¹⁷. Maharishi Karve (1858-1962) widmete sein Leben dem Kampf um Ausbildung und Rehabilitation von Witwen. Diese religiösen und sozialen Reformbewegungen führten zu einer zunehmenden Zusammenarbeit zwischen der indischen Regierung und der Gesellschaft. (vgl. Sheth/Sethi 1991: 51)

Die zweite große Wende des 19. Jahrhunderts im Bezug auf zivilgesellschaftliche Bestrebungen manifestierte sich in den politischen und sozialen Massenbewegungen, welche von Mahatma Gandhi angeführt wurden. Diese Bewegungen mobilisierten nicht nur eine große Anzahl junger gebildeter Frauen und Männer, sondern auch Teile der professionellen Eliten des Landes (z.B. Anwälte und Unternehmer) beteiligten sich an ihnen. Die Gründung von Organisationen zur Bekämpfung von Analphabetismus, Arbeitslosigkeit und Armut entsprangen dem Streben nach politischer Freiheit, sozialem Fortschritt und ökonomischer Autarkie der indischen Nation. (vgl. Chokkar 2005: 242) Die Freiheitsbewegung unter Mahatma Gandhi kann insgesamt als eine zivilgesellschaftliche Initiative angesehen werden. Nach der Unabhängigkeit gründeten einige von Gandhis Mitstreitern landesweit eine große Anzahl sozialer Wohlfahrtsverbände und karitativer Organisationen. Viele dieser Organisationen trugen wesentlich zu Verbesserungen auf der Bildungsebene und im sozioökonomischen Bereich bei. (vgl. Chokkar 2005: 242)

Im sozialen und ökonomischen Entwicklungsmodell nach der Unabhängigkeit wurde die Verantwortung für die Bereitstellung sozialer Dienste in erster Linie dem Staat übertragen. Im Zuge der in Kapitel 2.4 beschriebenen Modernisierungseuphorie wurden staatliche Entwicklungsprogramme in fast allen sozialen und wirtschaftlichen Bereichen initiiert. Zu diesen zählen Bildung, Landwirtschaft, Gesundheit und Infrastruktur. In der *Industrial Policy Resolution* von 1956 wurde die Kontrolle über die Wirtschaft dem Staat übertragen. Der privatwirtschaftliche Sektor durfte zwar parallel existieren, sein Wachstum war allerdings behördlichen Kontrollen unterstellt. Der größte Teil der indischen Bevölkerung engagierte sich euphorisch für dieses Projekt des staatlich gesteuerten sozialen Aufbaus. Für etwa anderthalb Dekaden nach der Erlangung der Unabhängigkeit stagnierten die Bestrebungen auf der zivilgesellschaftlichen Ebene. (vgl. Chokkar 2005: 243)

Um 1960 begann die indische Regierung zu realisieren, dass die festgelegten Entwicklungsziele nicht erfüllt werden konnten. So hatten etwa die ländliche Armut und die Disparität zwischen

¹⁷ Verschleierung von Frauen

armen und reichen Bevölkerungsgruppen nicht ab-, sondern zugenommen. In den städtischen Gebieten waren zwar Inseln der Prosperität entstanden, aber große Teile der ländlichen Gebiete blieben arm. Die Mehrheit der Armen hatte keinen Zugang zur Grundversorgung in Bezug auf Bildung und Gesundheit. Vor diesem Hintergrund kam es zu einem erneuten Aufleben der Zivilgesellschaft in Indien. Die Initiativen wurden in erster Linie von zwei Arten von Bürgern angeführt: Zu der ersten zählten die Anhänger Mahatma Gandhis, die am Unabhängigkeitskampf teilgenommen hatten. Die zweite Gruppe setzte sich aus jungen Frauen und Männern zusammen, die häufig an Eliteinstitutionen ausgebildet worden waren und aus privilegierten städtischen Verhältnissen entstammten. In den zivilgesellschaftlichen Initiativen drückten diese jungen Menschen ihren Frust über die Unfähigkeit der Regierung aus und suchten Alternativen zum staatlichen Entwicklungsansatz. Beide Gruppen konzentrierten sich auf die arme, meist ländliche Bevölkerung. Sie waren danach bestrebt, lokale Probleme zu identifizieren und diese mit vor Ort entwickelten Strategien und lokal verfügbaren Mitteln zu lösen. Ein Teil dieser Initiativen, insbesondere jene der NachfolgerInnen Gandhis, arbeiteten kooperativ mit staatlichen Stellen zusammen. Die Regierung unterstützte die Organisationen mit finanziellen Mitteln und infrastruktureller Hilfe. (vgl. Chokkar 2005: 243)

Zwei nichtstaatliche Initiativen erlangten in dieser Zeit besondere Beachtung: die Bewegung der *Naxaliten* und das *Total Democracy Movement* von Jayaprakash Narayan (1902-1979). Die *Naxalitenbewegung*, deren Name auf ihren Gründungsort Naxalbari im Bundesstaat Westbengalen zurückgeht, entstand in den späten 1960er Jahren. Sie setzte sich für die Interessen der armen Bauern und Landarbeiter ein und wurde im Hintergrund von der *Communist Party of India (Marxist)* (CPI-M) unterstützt. (vgl. Nowak 2011) Es wird zwar diskutiert, ob sie angesichts ihrer späteren Hinwendung zur Gewalt als zivilgesellschaftliche Bewegung eingestuft werden kann, allerdings sind ihre Ursprünge eindeutig von zivilgesellschaftlichen Motiven geprägt. Die Initiative wurde von jungen Menschen gegründet, die von den Idealen einer klassenlosen Gesellschaft überzeugt waren. Sie beschäftigten sich mit den Problemen des Landbesitzes und der dadurch verursachten ländlichen Armut. Zunächst konzentrierten sich die VertreterInnen der *Naxalitenbewegung* auf Westbengalen, später auch auf andere Bundesstaaten wie Andhra Pradesh, Bihar und Kerala. Im Laufe der Zeit verwendete die Bewegung auch gewaltsame Mittel und wird seitdem von staatlichen Stellen verfolgt. (vgl. Chokkar 2005: 244)

Das *Total Democracy Movement* begann 1947 mit einer Jugendbrigade, die vom politischen Aktivisten Jayaprakash Narayan mit dem Ziel der sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Revolution lanciert wurde. Sie verstand sich als Reaktion auf die schlecht funktionierende Politik und Ineffizienz des Staates. Zentrale Themen waren Arbeitslosigkeit, Inflation, ländliche Armut sowie die fehlende Grundversorgung durch den Staat. Narayan wurde von der sozialistischen Philosophie Ram Manohar Lohias (1910-1967) und der Philosophie der *swaraj* (Selbstregierung) von Mahatma Gandhi inspiriert. Er träumte von einer Rückkehr zur Demokratie in Dorfgemeinschaften. In diesen Gemeinschaften sollten Werte wie Selbstbeherrschung und Beschränkung der materiellen Bedürfnisse gelebt werden.

Die zivilgesellschaftlichen Bewegungen der *Naxaliten* und das *Total Democracy Movement* trug dazu bei, dass sich die damalige indische Regierung bedroht fühlte. Diese reagierte schließlich mit der Verhängung des Notstandes im Jahr 1975, der mit einer Aufhebung der bürgerlichen Rechte, der Pressefreiheit und der Unabhängigkeit der Justiz einherging. (vgl. Chokkar 2005: 243)

Ein entscheidender Moment in der Entwicklung der Zivilgesellschaft in Indien waren die Parlamentswahlen von 1977, in welchen der Kongress von einer Koalitionspartei besiegt wurde. Während der Notstandsperiode in den Jahren zuvor war das Vertrauen der Bürger in die Regierung zutiefst erschüttert worden. Die Aufhebung aller individuellen und bürgerlichen Freiheiten hatte zu der Erkenntnis geführt, dass Demokratie keine Selbstverständlichkeit ist. Mit der Rückkehr zur Demokratie nach den Wahlen von 1977 wurde das Konzept der Zivilgesellschaft neu bewertet. Die BürgerInnen betrachteten es nun als ihre Aufgabe, die Demokratie und den Rechtsstaat zu schützen. Sie waren überzeugt, dass die staatlichen Institutionen ihre Rechte nicht verteidigen können, solange eine autoritäre Regierung an der Macht ist. Themen wie Demokratie, Bürgerrechte und der verfassungsmäßige Schutz dieser Rechte hatten einen hohen Stellenwert im öffentlichen Diskurs. Angesichts der Neubewertung dieser Themen hatte die Notstandsperiode, einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Zivilgesellschaft. 1976, also noch während der Notstandsperiode wurde die Partei *People's Union for Civil Liberties and Democratic Rights* (PUCL&DR) gegründet. Im Jahr 1980 spaltete sie sich in die *People's Union for Democratic Rights* (PUDR) und die *People's Union for Civil Liberties* (PUCL). Bis heute sind diese zwei Organisationen die führenden Institutionen im Bereich der zivilen Freiheit. (vgl. Chokkar 2005: 244f)

Ab den 1970er-Jahren betonten die zivilgesellschaftlichen Bewegungen zunehmend den Schutz ziviler Freiheiten, die Rechte der Kastenlosen (*Dalits*), Umwelt- und Menschenrechtsschutz sowie Frauenrechte. Die Ziele der Organisationen waren in erster Linie die Erreichung höherer Lebensqualität, Wahrung der Menschenrechte und die Teilnahme an politischen Entscheidungen. Innerhalb der Zivilgesellschaft entstand ein kritischer Diskurs über die fundamentalen Werte der Politik und Kultur. Die Initiativen blieben allerdings außerhalb der parteipolitischen Arena. Sie spiegelten die Enttäuschung der BürgerInnen über den politischen Prozess wider. (vgl. Chokkar 2005: 245)

Gegenwärtig gibt es in Indien zahlreiche und unterschiedliche zivilgesellschaftliche Initiativen. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

“Today India is the world’s largest democracy and although modern images of India often show poverty and lack of development, that is only one side of a much larger picture. For instance, the other side of the poverty and underdevelopment are the vibrant movements of dissent and resistance against current developmental paradigms [...] movements that are diverse in terms of ideology, trajectory and demands [...]”
(World Social Forum India 2013)

Die verschiedenen zivilgesellschaftlichen Bewegungen in Indien lassen sich schwer mit allgemeingültigen Charakteristika beschreiben. Sie bestehen aus einer Vielzahl von Individuen, Gruppen und Organisationen. Es gibt Einzelaktivisten, kleine Gruppen, aber auch große internationale Organisationen. Zu Letzteren zählen einerseits internationale NGOs, wie das Rote Kreuz, Amnesty International, Transparency International, *Action Aid* oder Oxfam mit ihren indischen Niederlassungen. Die lokalen Initiativen sind zu zahlreich, um nur annähernd hier aufgelistet zu werden. Große internationale Aufmerksamkeit erregte beispielsweise die Organisation *Chipko Andolan*, die in den 1970er Jahren von Chandi Prasad Bhatt und Sunderlal Bahuguna gegründet wurde. Die Mitglieder dieser Bewegung folgen Ghandis Aufruf zur Gewaltlosigkeit beim zivilen Widerstand. Sie rebellieren gegen die Rodung der Wälder in Uttarakhand und Uttar Pradesh durch Umstellen der zu fallenden Bäume in einer Menschenkette. (vgl. The Right Livelihood Award 2013) Ein Beispiel für eine individuelle Initiative sind die Bemühungen des Inders Anna Hazares, den Wohlstand im kleinen Dorf

Ralegan Siddhi im Bundesstaat Maharashtra zu erhöhen. 1992 erhielt er dafür den *Padma Bhushan Award* von der indischen Regierung. Im Jahr 2009 existierten an die 3.3 Millionen NGOs in Indien. Damit war die Anzahl der NGOs höher als die der Primarschulen oder Gesundheitszentren (*primary health centres*). (vgl. One World South Asia 2010) Im Folgenden werden drei dieser NGOs genauer behandelt.

6. Analyse der NGOs

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden drei indische NGOs, welche im Primarschulsektor tätig sind, vorgestellt und analysiert. Ihre Programme basieren auf alternativen Ansätzen zur Verbesserung der Primarschulbildung. Die Organisationen haben das Ziel, sozial benachteiligten Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen. Sie haben folgende Gemeinsamkeiten. Alle drei NGOs:

- spielten eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von Modellen, die den indischen Kindern einen breiteren Zugang zu Bildung ermöglichen sollen;
- bewirkten qualitative Verbesserungen im Primarschulsektor;
- erzielten mit ihren Modellen Erfolge und bewiesen somit die praktische Umsetzbarkeit ihrer Ansätze;
- weiteten ihre Projekte auf eine erhebliche Größe aus;
- arbeiteten mit dem staatlichen Schulsystem zusammen, um ihre Modelle auf reguläre Schulen zu übertragen; (vgl. Jagannathan 2001: 6)

Die NGOs entstanden im Rahmen des *District Primary Education Programme* (DPEP), welches von der indischen Regierung im Jahr 1994 eingeführt wurde. Das Programm hat zum Ziel, mehr Kindern den Zugang zu Primarschulbildung zu ermöglichen sowie die Qualität und Effektivität der Schulen zu steigern. In dieser Arbeit wird das DPEP selbst zwar nicht analysiert, allerdings bietet es als große staatliche Bildungsmaßnahme den Kontext, in welchem die Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den NGOs diskutiert wird.

Die drei NGOs wurden aufgrund der Effektivität ihrer Projekte und ihrem Einfluss auf der staatlichen Ebene ausgesucht. Mit Absicht wurden NGOs gewählt, die verschiedene Aspekte der Bildungsbenachteiligung bekämpfen und mit unterschiedlichen Zielgruppen zusammenarbeiten. Geografisch sind die Organisationen in verschiedenen Regionen tätig. Dadurch soll ein breites Spektrum an Zielsetzungen, Strategien und Erfahrungen betrachtet werden. Insbesondere gemeinsame Aspekte, aber auch Unterschiede, werden dargestellt und analysiert. Zudem war für die Analyse wichtig, dass von den Organisationen ausreichend Analysematerial vorhanden ist. Da die Analyse auf den Informationen der NGOs selbst sowie auf Publikationen außenstehender WissenschaftlerInnen beruht, wurden relativ bekannte NGOs mit einer großen medialen Präsenz

ausgewählt. Die analysierten NGOs sind die *Mamidipudi Venkatarangaiya Foundation* (MVF), *Pratham* sowie *Bodh Shiksha Samiti* (Bodh).

Wie bereits beschrieben, basiert die Analyse der NGOs einerseits auf Daten und Informationen, die von den NGOs selbst veröffentlicht wurden (Homepages, Jahresberichte, Projektbeschreibungen, etc.). Andererseits dienten bereits bestehende Studien als Grundlage für die Untersuchungen dieser Arbeit. In einem ersten Schritt wurden alle Materialien, die ich über die drei NGOs finden konnte, gelesen und anhand der simplen Fragen ‚Wer sind die NGOs?‘, ‚Was machen sie?‘, ‚Mit welchen Mitteln machen sie es?‘, ‚Warum machen Sie es?‘, strukturiert. Auf diesen Fragen basieren die Beschreibungen der NGOs in den ersten drei Unterkapiteln. Daraufhin wurden Schwerpunktthemen, die alle drei Organisationen gemeinsam haben, herausgearbeitet. Die Auswahl dieser Kategorien entstand in Anlehnung an den Artikel *The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education. A Study of Six NGOs in India* der indischen Sozialwissenschaftlerin Shanti Jagannathan (2001). Die ausgewählten Schwerpunktthemen sind an den einzelnen Kapitel und Unterkapitelüberschriften erkennbar. Anschließend wurden die Materialien der NGOs sowie die Publikationen außenstehender WissenschaftlerInnen erneut durchgearbeitet und anhand der gewählten Kategorien analysiert.

6.1 Mamidipudi Venkatarangaiya Foundation

Die *Mamidipudi Venkatarangaiya Foundation* (MVF) ist eine indische NGO im Bundesstaat Andhra Pradesh. Ihr Name geht auf den Pädagogen und Historiker Prof. Mamidipudi Venkatarangaiya (1889-1982) zurück. Die Organisation wurde 1981 als Forschungseinrichtung mit dem Schwerpunkt der sozialen Transformation gegründet. Heute sind ihre Ziele die Bekämpfung von Kinderarbeit sowie die Umsetzung der universellen Primarschulbildung für Kinder im Alter von 6-14 Jahren.¹⁸ (vgl. MVF 2013a) Finanziell wird die Organisation von der Europäischen Union, Concern Worldwide, UNICEF, den Catholic Relief Services und vielen weiteren Institutionen und privaten Sponsoren unterstützt. (vgl. MVF 2013b)

Kinderarbeit ist in Indien weit verbreitet. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) bezeichnet ein Kind als arbeitend, wenn es wirtschaftlich aktiv ist und aufgrund dieser Tätigkeit

¹⁸ "Today, the Foundation is building the capacities of the community in rural and urban areas for abolition of child labour by universalizing school education." (MVF 2013a)

keine Möglichkeit hat, die Schule regelmäßig zu besuchen. Zudem muss die Arbeit mental, physisch, sozial oder moralisch gefährlich und schädlich für das Kind sein:

“The term ‘child labour’ is often defined as work that deprives children of their childhood, their potential and their dignity, and that is harmful to physical and mental development. It refers to work that:

- is mentally, physically, socially and morally dangerous and harmful to children; and
- interferes with their schooling: by depriving them of the opportunity to attend school; by obligating them to leave school prematurely; or by requiring them to attempt to combine school attendance with excessively long and heavy work.”
(ILO 2004: 16)

Regierungen und internationale Organisationen definieren eine Person üblicherweise dann als wirtschaftlich aktiv, wenn sie auf regelmäßiger Basis Arbeit verrichtet, für die sie entlohnt wird, bzw. wenn die Produkte der Arbeit für den Markt bestimmt sind. Als Kinder gelten im Rahmen der *Convention 138* (Übereinkommen der ILO über das Mindestalter für die Zulassung zur Beschäftigung) Personen unter 15 Jahren: „Das gemäß Absatz 1 dieses Artikels anzugebende Mindestalter darf nicht unter dem Alter, in dem die Schulpflicht endet, und auf keinen Fall unter 15 Jahren liegen.“ (ILO 1973: Übereinkommen 138, Artikel 2) Die *Convention 138* wurde zwar nur von etwa einem Viertel der ILO-Mitgliedsstaaten ratifiziert, trotzdem ist diese Definition international anerkannt.

Es existieren keine genauen Angaben über die Zahl der arbeitenden Kinder in Indien, da die Mehrheit der Kinder im informellen Sektor beschäftigt ist, über den kaum Daten vorliegen. Zudem findet ein großer Teil der Kinderarbeit in gesetzlich verbotenen Bereichen statt. Weder Arbeitgeber noch Eltern haben deshalb Interesse daran, Auskunft darüber zu geben, wie viele Kinder arbeiten, anstatt wie gesetzlich vorgegeben die Schule bis zum 15. Lebensjahr zu besuchen. Auch von Seite der Behörden ist oft wenig Motivation vorhanden, das Ausmaß ihres Versagens offen darzulegen. Daher sind die Schätzungen über die Zahl der arbeitenden Kinder sehr unterschiedlich. (vgl. Hütz-Adams 2006: 15) Der Regierung zufolge betrug die Zahl der arbeiteten Kinder zwischen 5 und 14 Jahren im Jahr 2001 rund 12,5 Millionen (5 Prozent) der 252 Millionen Kinder. (Government of India 2004) Eine von UNICEF in Auftrag gegebene

Studie kam hingegen im Jahr 1994 auf 90 Millionen arbeitende Kinder. (vgl. Stella 2003: 10) Ein Grund für diese starken Abweichungen sind die unterschiedlichen Definitionen von Kinderarbeit. Die Arbeit der Kinder im Haushalt ist laut indischem Gesetz nicht strafbar, deshalb rechnen viele Erfassungen die im Haus arbeiteten Kinder nicht mit ein. Auf der anderen Seite definiert beispielsweise die *UN-Kinderrechtskonvention* (KRK) Kinderarbeit als Tätigkeiten von unter 18-jährigen, welche sie am Schulbesuch hindern oder ihnen Schaden zufügt.¹⁹ (vgl. KRK 1992: Übereinkommen über die Rechte des Kindes: 32) Geht man von einer solchen Definition aus, ist die Zahl der arbeitenden Kinder in Indien deutlich höher.

Die Rechtslage zur Bekämpfung von Kinderarbeit ist in Indien sowohl inadäquat als auch unzureichend durchgesetzt. Inadäquat ist sie deshalb, weil per Gesetz nur Tätigkeiten als Kinderarbeit anerkannt werden, welche offiziell ein Sicherheitsrisiko für die Kinder darstellen. Im *Child Labour (Prohibition and Regulation) Act* ist diesbezüglich eine Liste von 64 Berufssparten angeführt, welche offiziell verboten sind. Zu diesen zählen beispielsweise das Baugewerbe, die Teppicherzeugung, die Seifenherstellung oder die Streichholzindustrie. Tätigkeiten außerhalb dieser Bereiche unterliegen keinem rechtlichen Schutz. (vgl. Government of India 1986) Doch selbst die Bestimmungen zu den 64 Beschäftigungsbereichen sind unzureichend durchgesetzt, da trotz dieses rechtlichen Verbots noch immer Millionen von Kindern unter extrem gefährlichen Umständen arbeiten. (vgl. Jagannathan 2001: 11) Dazu kommen noch die Millionen von ‚unsichtbaren‘ KinderarbeiterInnen, die in der Heimarbeit oder in der Landwirtschaft tätig sind. Viele Kinder müssen außerdem zu Hause arbeiten, indem sie auf ihre Geschwister aufpassen, kochen und putzen. Aufgrund dieser Tätigkeiten haben die meisten der arbeitenden Kinder nie die Gelegenheit, eine Schule zu besuchen. Diese Situation stellt eine große Herausforderung für die Umsetzung einer universellen Primarschulbildung dar. Trotz der Bereitstellung erheblicher Mittel zur Bekämpfung von Kinderarbeit waren die staatlichen Strategien bisher nicht ausreichend effektiv. (vgl. Jagannathan 2001: 11)

MVF entwickelte ein Modell, welches Bildung als Mittel zur Bekämpfung von Kinderarbeit vorsieht. Als Ansatz verwendet die Organisation einen *area-based approach*, durch den versucht wird, die Rechte aller Kinder in einem bestimmten Gebiet zu schützen: „The area based

¹⁹ Artikel 32 (Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung): „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu einer Arbeit herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen könnte.“ (KRK 1992: Übereinkommen über die Rechte des Kindes: 32)

approach means concentrating on protecting the rights of all children and ensuring that all of them attend full time formal schools.” (MV Foundation: 3) Die Organisation erarbeitet Strategien, wie die Kinder mit ihrer Arbeit aufhören können und hilft ihnen dabei, sich wieder in die Schulen zu integrieren. Zu diesen Maßnahmen zählen die *short-* und *long-term residential camps*. Ziel dieser Camps ist es, die Kinder aus der Arbeit zu holen und sie auf den Schulbesuch vorzubereiten. Jüngere Kinder werden nach der Absolvierung eines *short-term camps* meist ermutigt, direkt in die staatlichen Schulen einzusteigen. Ältere SchülerInnen werden hingegen in den *long-term camps* intensiver auf den bevorstehenden Schulbesuch vorbereitet. Ihnen wird ein Rahmen geboten, in dem sie den Bildungsstand der jeweiligen Altersgruppen aufholen können. (vgl. Jagannathan 2001: 12)

Eines der Kernelemente der MVF ist die Zusammenarbeit mit den staatlichen Schulen. Die Maßnahmen der Organisation sollen die Aufgaben der formalen Schulbildung unterstützen und zur Schaffung von Gleichheit im Bildungsbereich beitragen. Die Bildungsprogramme der MVF sollen nicht parallel zu den staatlichen Programmen geführt werden, sondern diese ergänzen.²⁰ Die MVF sieht ihre Aufgabe zudem in der Mobilisation und Sensibilisierung der Communitys²¹. Insbesondere die Eltern sollen davon überzeugt werden, dass Schulbildung ein unabdingbares Recht der Kinder ist, für dessen Gewähr sowohl Eltern als auch die Regierung verantwortlich sind: „MV Foundation’s approach has the twin responsibility of organizing community for public action and pressure on the system to deliver services. Simultaneously, it seeks to prepare the concerned public institutions to take care of children and their education in formal schools.“ (MVF 2013c) Die Einbeziehung der Eltern soll auch dazu beitragen, dass die Kinder ohne Unterbrechung zur Schule gehen und die Schulklassen auch abschließen. (vgl. MVF 2013c)

Eine große Hürde in der Umsetzung universeller Primarschulbildung ist Armut. Die MVF hat allerdings demonstriert, dass es möglich ist, Schulbildung auch den Ärmsten zukommen zu lassen. In vielen Gebieten, in denen die MVF aktiv ist, tragen die Gemeinschaften zur Bezahlung von LehrerInnen sowie zur Bereitstellung und dem Erhalt von Schuleinrichtungen bei, wenn der Staat seinen Aufgaben nicht ausreichend nachkommt. Sogar die ärmsten

²⁰ „MVF does not set up parallel institutions to the schools, social welfare hostels, gram panchayats and other state institutions. The MVF program has blended with the existing government programs enriching rather than supplanting them.“ (MVF 2013c)

²¹ Community wird in diesem Zusammenhang definiert als: „group of people with diverse characteristics who are linked by social ties, share common perspectives, and engage in joint action in geographical locations or settings.“ (McQueen/McLellan u.a. 2001: Abstract)

Gemeinschaften finden Möglichkeiten, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. (vgl. Jagannathan 2001: 13)

Die MVF begann ihre Arbeit 1991 in drei Dörfern im Ranga Reddy District von Andhra Pradesh. Bisher konnte sie einige Erfolge erzielen. Von 1998-2006 wurden etwa 420.000 Kinder in die Schulen eingeschrieben und über 4.000 Kinder wurden von ihren Arbeiten freigestellt. 2006 stufte der Wirtschaftswissenschaftler Ranjan Ray 168 Dörfer in Andhra Pradesh als frei von Kinderarbeit ein. (vgl. Ray 2006: 9f) Die steigenden Einschulungsraten verursachten allerdings Probleme in den staatlichen Schulen, da es durch den Neuzugang der vormals arbeitenden Kinder zu einem Mangel an Klassenräumen und LehrerInnen kam. Die MVF mobilisierte daher 635 freiwillige LehrerInnen, sogenannten Para-LehrerInnen, um in den staatlichen Schulen zu arbeiten. Die Definition von Para-LehrerInnen ist in Indien von Bundesstaat zu Bundesstaat verschieden. Die Wirtschaftswissenschaftlerinnen Geeta Kingdon und Vandana Sipahimalani-Rao definieren den Begriff Para-LehrerIn als ein „universe of teachers in primary and upper primary schools who have been appointed on contract and/or on terms and conditions which are different from the regular cadre teachers in the state“. (Kingdon/Sipahimalani-Rao 2010: 60) Zusätzlich initiierte die MVF die Gründung einer Eltern-LehrerInnen-Vereinigung, welche zusätzlich 505 Para-LehrerInnen²² für die staatlichen Schulen rekrutierte und bezahlte. (vgl. Jagannathan 2001: 13)

Ehrenamtliche MitarbeiterInnen sind ein wichtiger Teil der Strategie der MVF. Besonders Jugendliche werden stark in die Programme involviert. Sie gelten als verlässliche PartnerInnen, da sie häufig sehr motiviert sind und ihre Aufgaben mit Zielstrebigkeit vollbringen:

“In almost every village, the youth play an important role in:

- mobilising support and motivating communities to join the campaign against child labour
- establishing contacts with the Gram Panchayat and involving the Sarpanch in the program
- bringing pressure on schools
- taking on employers and even facing their wrath

²² Näheres zu Para-LehrerInnen in Kapitel 9.1

- organising meetings in expression of solidarity” (MVF 2013d)

Das Modell der MVF wurde von zahlreichen staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen reproduziert. Beispielsweise schließt das *Back to School Programm* der Regierung von Andhra Pradesh den Camp-Ansatz der MVF mit ein. Die *Social Welfare Development Hostels* (staatliche unterstützte Internate) werden dazu in Camps umgewandelt, um die vormalig arbeitenden Kinder auf die Schulen vorzubereiten. Auch das *Department of Women and Child Development* der Regierung von Andhra Pradesh verwendet die Räumlichkeiten der *Women’s Training Institutes*, um Camps für weibliche Kinderarbeiterinnen zu organisieren. (vgl. Jagannathan 2001: 14)

6.2 Pratham

Pratham ist die größte indische NGO, welche im Bildungsbereich aktiv ist. Im Gegensatz zu vielen NGOs, die aus den Bemühungen einzelner Individuen entstanden, wurde *Pratham* als wohltätige Stiftung im Jahr 1994 vom *Commissioner of the Municipal Corporation of Greater Mumbai*, UNICEF und einigen einflussreichen BürgernInnen Indiens gegründet. Die Organisation hatte ursprünglich das Ziel, den Kindern in den Slums von Mumbai Kindergartenerziehung anzubieten. Inzwischen ist *Pratham* eine pan-indische Bewegung geworden, die Millionen von Kinder in 19 Bundesstaaten erreicht. Die Programme umfassen zahlreiche Tätigkeitsbereiche. Zu diesen zählen die Vorschulerziehung, Lernhilfeprogramme, berufliche Ausbildung für Jugendliche sowie spezielle Programme für arbeitende Kinder. (vgl. Pratham 2013a)

Pratham’s Mission wird im Slogan “Every Child in School and Learning Well” ausgedrückt. (vgl. Pratham 2013b) Die Organisation ist davon überzeugt, dass Bildung ein fundamentales Recht jedes Kindes ist. Mangelnder Zugang zu Bildung, beziehungsweise das Fehlen von nötigen Ressourcen dürfen keine Gründe sein, warum ein Kind nicht zur Schule gehen kann.

Mit den verschiedenen Programmen von *Pratham* will die Organisation erreichen, dass:

- Mehr Kinder in die Schulen eingeschrieben werden.
- Bildungsprozesse in den Schulen und Gemeinschaften zunehmen.

- Das Bildungsnetz auch Kinder erreicht, die nicht zur Schule gehen können.
- Bildungsprogramme vervielfältigt und vergrößert werden, so dass sie auf eine Vielzahl von Kindern Einfluss haben. (vgl. Pratham 2013c)

Pratham wurde durch die Überzeugung motiviert, dass selbst in den entlegensten Gebieten und von Gewalt betroffenen Regionen Lösungen für die Mängel des Bildungssystems gefunden werden können. Es wurde nach Modellen gesucht, die kostengünstig sind und überall angewandt werden können, sodass sie einen großräumigen Einfluss erzielen.²³ (vgl. Pratham 2013b)

Die Programme von *Pratham* umfassen:

Annual Status of Education Report (ASER): ASER ist eine Studie, welche von *Pratham* seit dem Jahr 2005 durchgeführt wird. Ihr Ziel ist es, die verschiedenen Programme zu evaluieren und ihren Einfluss zu bemessen. Die Ergebnisse werden sowohl auf der nationalstaatlichen, als auch auf der regionalen und lokalen Ebene diskutiert und beeinflussen dadurch die Bildungspolitik. (vgl. Pratham 2013c)

Read India: Die Qualität der Bildung ist in Indien besonders in den armen Communitys ein großes Problem. Untersuchungen des ASER 2005 und 2006 deckten auf, dass 50% der Kinder in den staatlichen Schulen nicht lesen, schreiben oder einfache Rechenaufgaben lösen können, obwohl sie 4-6 Jahre lang die Schule besucht haben. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2007 *Read India* eingeführt. Das Programm wird von LehrerInnen, Anganwadi ArbeiterInnen²⁴ und Jugendlichen durchgeführt. *Pratham* bietet diesbezüglich eine spezielle Ausbildung an. *Read India* erreichte bisher etwa 34 Millionen Kinder, was zu einer deutlichen Steigerung der Alphabetisierung in mehreren indischen Bundesstaaten führte. (vgl. Pratham 2013d)

Pratham Books: *Pratham Books* ist eine NGO, die kostengünstige Kinderbücher publiziert. Sie wurde 2004 als Erweiterung der *Read India* Kampagne gegründet. Über 200 Originaltitel

²³ The organization is founded on the firm belief that education is the fundamental right of every child and no child should be deprived of this basic right simply because he/she does not have access to it or does not have the resources to realize his/her dreams. (Pratham 2013b)

²⁴ Anganwadi Zentren wurden von der indischen Regierung ab dem Jahr 1975 im Zuge des *Integrated Child Development Service* gegründet. Ursprüngliches Ziel war die Bekämpfung von Unterernährung bei Kindern. Häufig bieten Anganwadi Zentren auch grundlegende Gesundheitsversorgung, wie Schwangerschaftsvorsorge und Ernährungsberatung. Aber auch Kindertagenerziehung wird in vielen der Zentren angeboten. (National Commission on Population (2000) : National Population Policy 2000 - Appendix I)

wurden in 10 indische Sprachen übersetzt und damit für über 14 Millionen Kinder zugänglich gemacht. (vgl. Pratham 2013e)

Direct Programmes: *Prathams Direct Programms* zielen darauf ab, das staatliche Bildungsangebot durch Vorschulen (*balwadis*), Lernhilfeprogramme, Büchereien und Hilfe für SchulabbrecherInnen zu ergänzen. In den Lernzentren werden ganzjährig Lernhilfeprogramme angeboten. Diese Programme finden üblicherweise in städtischen Slums oder armen Dörfern statt, in denen die Kinder keinen einfachen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben. (vgl. Prahtam 2013f)

Pratham ist von der Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit der Regierung überzeugt. Nur so könne Wandel in größerem Ausmaß erzielt werden. Die Organisation will der Regierung nicht ihre Verantwortung abnehmen, sondern ihre Bemühungen unterstützen und in Kooperation für die gemeinsamen Ziele kämpfen.²⁵ (vgl. Pratham 2013g)

Auch auf die Zusammenarbeit mit den Communitys wird großer Wert gelegt. Beispielsweise werden Tausende Freiwillige (meist Frauen) als Para-LehrerInnen eingesetzt, die aus den Communitys der Kinder stammen. Dies soll dazu beitragen, die Interventionen auf einem *grassroots level* zu implementieren. Die Freiwilligen werden von *Pratham* mobilisiert, ausgebildet und in ihrer Arbeit begleitet. Es werden ihnen spezielle Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt, die von *Pratham* entwickelt werden. Dies trägt dazu bei, die Kapazitäten auf der Community-Ebene zu stärken, um eine qualitativ hochwertige Erziehung für die Kinder zu ermöglichen. Zudem gewinnen durch die LehrerInnenausbildung viele junge Frauen, insbesondere jene aus ökonomisch schwachen Gesellschaftsverhältnissen und aus religiösen Minderheitengruppen, an Selbstbewusstsein. Die Frauen profitieren nicht nur vom Erwerb pädagogischer, organisatorischer und kommunikativer Fähigkeiten, sondern die Ausbildung trägt zudem zur Selbstermächtigung der Frauen bei. Oftmals wird ihnen auch aufgrund ihres Engagements in den Schulen mehr Respekt und Akzeptanz von Seiten der lokalen Communitys

²⁵ „Pratham firmly believes in working with the government to bring about large scale change and therefore our programs are aimed at supplementing rather than replacing governmental efforts.” (Pratham 2013c)

entgegengebracht.²⁶ (vgl. Pratham 2013b)

Pratham hat sich außerdem zu einer mächtigen Stimme in der Bildungspolitik entwickelt. Beispielsweise verwenden die Zentral- und Bundesregierungen den *Annual Status of Education Report*, welcher von *Pratham* in Auftrag gegeben wird, um politische Maßnahmen zu entwickeln. Die Führungspersonen der Organisation sind zudem Mitglieder in wichtigen bildungspolitischen Institutionen, wie etwa der *Governing Council of the Sarva Shiksha Abhiyan*²⁷. (vgl. Pratham 2013c)

6.3 Bodh Shiksha Samiti

Bodh Shiksha Samiti (Bodh) entstand aus einer Partnerschaft zwischen der Community der SlumbewohnerInnen von Gokulpuri (Jaipur/Rajasthan) und einer Gruppe engagierter Frauen und Männer. Mit der Überzeugung, dass qualitativ hochwertige Primarschulbildung ein unumgängliches Menschenrecht ist, gründeten diese Menschen im Jahr 1987 eine Schule in Jaipur. Heute gilt die Organisation als Pionier auf dem Feld der Primarschulbildung für Kinder aus städtischen Slums. Aber auch auf die Situationen von sozial schwachen Kindern aus ländlichen Gebieten konzentriert sich Bodh in jüngerer Zeit verstärkt. Zu den Hauptsponsoren zählen UNICEF, die *Aga Khan Foundation*, die Europäische Kommission, die *American India Foundation*, die *Bayan Tree Foundation* sowie die *Paul Hamyl Foundation*. (vgl. Save The Children 2009: 32)

Wie bei *Pratham* waren die Gründer von Bodh keine BildungsexpertInnen, sondern soziale AktivistInnen, die das Problem der mangelnden und qualitativ minderwertigen Primarschulbildung in den Slums erkannten. In einer von der Organisation durchgeführten Studie wurde aufgezeigt, dass 1998 ca. 30% der Bevölkerung von Jaipur in Slums lebten. Von den 179 Slums verfügten nur 74 über eine staatliche Schule. Weiters wurde nachgewiesen, dass in fast 50% der untersuchten Slums mehr als die Hälfte der Kinder keine Schule besuchten. (vgl.

²⁶ "Thousands of volunteers, mainly women, belonging to the same communities as the children work with us to implement the interventions at the grassroots. These volunteers are mobilised, trained and monitored by the Pratham team and are also provided with Teacher Learning Material and books developed by Pratham. This not only ensures more effective implementation of our programs, but also helps build capacities at the grassroots for providing quality education to the children. Empowerment of women, especially from economically weaker sections of society and from minority religious groups is often cited as one of Pratham's most significant contributions to the communities in which it intervenes." (Pratham 2013g)

²⁷ Das Sarva Shiksha Abhiyan ist das indische Regierungsprogramm zur Umsetzung universeller Primarschulbildung für Kinder zwischen 6 und 14 Jahren. (vgl. Ministry of Human Resource Development (2013))

Jagannathan 2001: 19) Daher sah es Bodh als Notwendigkeit an, Bildungsstrategien zu entwickeln, welche auf die Bedürfnisse der BewohnerInnen der städtischen Slums zugeschnitten sind.

Es entstand ein integratives und flexibles Konzept zur Kindergarten- und Primarschulbildung, nach welchem die Kinder je nach ihrem Entwicklungs- und Wissensstand in unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden. Die Organisation will zur Gestaltung einer egalitären, fortschrittlichen und aufgeklärten Gesellschaft beitragen. Sie setzt sich für ein Bildungssystem in, in dem alle Kinder eine gleichwertige und qualitativ hochwertige Schulbildung erhalten²⁸.

Das Bildungsangebot für die Kinder aus den Slums sollte somit in keiner Weise schlechter sein als das formale staatliche Angebot in den sozial stärkeren Gebieten. Zu den Zielen der Ausbildung zählt es, die Würde der Kinder zu stärken, die Kinder zu einem kreativen Selbstausdruck zu ermutigen und Möglichkeiten der Erholung anzubieten. Das Konzept der Organisation beinhaltet sowohl Fördermaßnahmen der kognitiven als auch der nicht-kognitive Fähigkeiten (z.B. Geduld, Selbstkontrolle, Hilfsbereitschaft, Zielorientierung und Durchhaltevermögen) der Kinder. Die Lernprozesse werden flexibel gestaltet und der Freude am Lernen wird ein zentraler Stellenwert eingeräumt. (vgl. Jagannathan 2001: 20)

Um diese Ziele zu erreichen, wurden Community-Schulen (*bodshalas*²⁹) errichtet, in denen Kinder, LehrerInnen und die Community in einem kreativen und partizipativen Prozess zusammenarbeiten. Der Ansatz von Bodh stellt das Kind ins Zentrum aller Aktivitäten. Es soll geschützt und seine Entwicklung durch kooperatives Lernen gefördert werden. Mit Hilfe von effektiven Programmen werden die Kinder auf einen Wechsel in die staatlichen Schulen vorbereitet. Zudem werden auch eine Vielzahl an außerschulischen Kursen und Aktivitäten angeboten. Dazu zählen Computerkurse, Exkursionen, kulturelle Programme und Camps. Auch das soziale Umfeld des Kindes wird berücksichtigt, indem die Community für den Wert von Bildung sensibilisiert wird. (vgl. Save The Children 2009: 32)

Um genügend LehrerInnen für die *bodhshalas* zur Verfügung zu haben, rekrutiert Bodh

²⁸ Mission. To participate in the formation of an egalitarian, progressive and enlightened society by contributing in the process of evolution of a System equitable and quality education and development for all children." (Bodh 2013a)

²⁹ "A bodhshala is a community school initiated collectively by local communities and Bodh. Its origin lies in the institutional belief in community ownership in education processes." (Bodh 2013b)

motivierte Jugendliche und bietet ihnen eine intensive LehrerInnenausbildung an. Der Grundgedanke des Trainings besteht darin, dass die zukünftigen LehrerInnen nicht nur Lehrmethoden erwerben, sondern auch die Situationen und Weltanschauungen der Kinder verstehen lernen.³⁰ Das dreimonatige Ausbildungsprogramm basiert auf einem Prozess der Selbstreflektion, der Interaktion mit anderen Auszubildenden, künstlerischen Betätigungen und Diskussionen über Lehr- und Lernprozesse. Auch auf der späteren Zusammenarbeit mit den Eltern liegt während der Ausbildung ein Schwerpunkt. Die Para-LehrerInnen werden dazu ausgebildet, die Familienmitglieder der SchülerInnen regelmäßig zu besuchen, um deren Ansichten zu erfahren und über den Fortschritt der Kinder Auskunft zu geben. Die Besuche sollen den LehrerInnen helfen, die Lebensumstände der Kinder zu verstehen und die Verbindung zur Community zu stärken. (vgl. Jagannathan 2001: 20)

Es ist der Organisation ein Anliegen, dass die Community-Mitglieder ein Gefühl der Verantwortung für die Bildungssituation der Kinder entwickeln. Dazu werden die BewohnerInnen der Slums beispielsweise in die Strategieentwicklung eingebunden und können in Diskussionen ihre Vorschläge, Wünsche, Zweifel und Sorgen äußern. Auch finanziell erhofft sich Bodh, dass die Community einen Teil der Ressourcen selbst aufbringt. In der Tat wurden bisher beispielsweise Räumlichkeiten für die *bodhshalas* in privaten Häusern, Höfen oder Terrassen zur Verfügung gestellt. Die SlumbewohnerInnen finanzierten durch Spenden Lehrmaterialien für die Kinder, trugen zur Infrastruktur der Schulen bei oder halfen durch freiwillige Tätigkeiten bei den Projekten von Bodh mit. Der Großteil der finanziellen Mittel wird allerdings von Bodh bereitgestellt. 2009 gab Bodh 2.500 indische Rupien³¹ pro Kind aus. Das Geld wurde größtenteils für die Bezahlung der LehrerInnen, Lehrmaterialien, Training und die Supervision des Lehrpersonals verwendet. (vgl. Save the Children 2009: 34)

Ähnlich wie bei der MVF und bei *Pratham* ist auch Bodh von der Wichtigkeit einer Zusammenarbeit mit dem staatlichen Schulsystem überzeugt, um eine weitreichende Wirkung zu erzielen. Zu Beginn wurden sieben *bodhshalas* in den Slums von Jaipur errichtet. Von 1994 bis 1999 wurde das Programm in abgeänderter Form in zehn staatlichen Schulen getestet, um die Übertragbarkeit des Ansatzes auf das staatliche System zu erforschen. Das sogenannte

³⁰ "Teacher training/professional development constitutes a key area of work at Bodh. The teacher is seen a critical agent who facilitates children's learning, mobilises communities and also engages in analysing and enhancing his/her work. Bodh's teacher development efforts are aimed at facilitating such awareness and action for its own teachers and also for other likeminded organisations." (Bodh 2013c)

³¹ Anmerkung: ca. 35 Euro

Mainstream Intervention Program beinhaltete den Einsatz von LehrerInnen der Organisation für jede der 10 Schulen, die für das Experiment ausgewählt wurden. Die LehrerInnen von Bodh interagierten dabei mit den staatlichen LehrerInnen bei der Planung der Schulstunden. Auch ein Kontaktprogramm zwischen der Schule und der Communitys wurde eingeführt. Die staatlichen Schulen beteiligten sich an der Zusammenarbeit, indem sie LehrerInnen und Lehrmaterialien bereitstellen. Eine maximale Klassengröße von 30 SchülerInnen wurde eingefordert und die Kinder der 1.-3. Schulstufe wurden zusammengelegt, um das kollaborative Lernen unter den SchülernInnen zu fördern. (vgl. Jagannathan 2001: 20) Bodhs Testversuch in den staatlichen Schulen zeigte, dass das Modell der Organisation auch für den Unterricht in Regelschulen geeignet ist. Die Schulabbruchsraten in den Projektklassen sanken und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Communitys wurde verbessert. Die staatlichen Schulen berichteten, dass die Abbruchraten von 60% auf weniger als 20% gesunken waren. Es kam außerdem zu einem nachweislichen Anstieg der Lernerfolge. Die Veränderungen waren besonders in der vierten Klasse ersichtlich, wo manche Kinder schon die Fähigkeiten der fünften Klasse vorwiesen. (vgl. Jagannathan 2001: 20)

7. Vorteile der NGO-Initiativen gegenüber den staatlichen Programmen

Da die Projekte der NGOs kleiner und flexibler sind, haben sie gegenüber den großen staatlichen Programmen einige Vorteile. Vier dieser Vorteile werden im Folgenden behandelt.

7.1 Mikroperspektive

NGOs können durch Innovationen und Testversuche auf der Mikroebene wichtige Ansätze für großflächige Programme liefern. Während die staatlichen bildungspolitischen Maßnahmen eine große Bandbreite an Problemen bezüglich Bildungsdeprivation im ganzen Land bekämpfen, konzentrieren sich die NGOs auf effektive lokale Aktionen. Die untersuchten Organisationen sehen ihre Aufgabe in erster Linie darin, die staatlichen Maßnahmen zu ergänzen. Die von ihnen geführten Schulen zielen auf ein kleines Publikum ab und werden als Experimente angesehen. In ihnen können innovative Bildungsansätze getestet und ihre Übertragbarkeit auf eine größere Ebene erforscht werden. (vgl. Both 2013d; Jagannathan 2001: 29; MVF 2013c; Pratham 2013g)

7.2 Bereitstellung von Bildung für schwer-erreichbare Kinder

Universelle Primarschulbildung ist nach wie vor eine große Herausforderung in Indien. Die drei vorgestellten Organisationen tragen dazu bei, Kindern eine Schulbildung zu ermöglichen, die erschwerten Zugang zum staatlichen Bildungssystem haben. Die MVF erzielte signifikante Erfolge darin, arbeitenden Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen.. Bodh und *Pratham* bieten Bildungsmöglichkeiten für SlumbewohnerInnen an, konzentrieren sich in der jüngeren Vergangenheit aber auch zunehmend auf ländliche Gebiete. Das Problem der niedrigen Bildungspartizipation wird von der Regierung häufig auf einen Mangel an Nachfrage zurückgeführt. Die Erfahrungen der untersuchten Organisationen legen allerdings dar, dass sogar in den ärmsten Communitys eine Nachfrage nach Bildung besteht. Die Communitys von MVF erlauben ihren Kindern nicht nur, von der Arbeit fern zu bleiben, sie tragen sogar finanziell und materiell zum Schulbesuch ihrer Kinder bei. *Pratham* verdeutlichte, dass sogar sehr arme Eltern, wie beispielsweise *pavement dwellers*³², ihre Kinder in die Schulen schicken. (vgl. Jagannathan 2001: 30; Pratham 2013i) Diese Erfahrungen stimmen mit den Ergebnissen des *Public Report on*

³² Pavement dwellers verfügen über kein eigenes Grundstück und nur sehr wenig Besitz. Der öffentliche Raum der Stadt, besonders Bürgersteige, werden als Schlafplätze genutzt. (vgl. Burra/Riley 1999: 1)

Basic Education in India überein. Die Studie wurde von einer Gruppe von SozialwissenschaftlerInnen in den vier Bundesstaaten Bihar, Rajastan, Madhya Pradesh und Uttar Pradesh durchgeführt. Im Vergleich zu anderen indischen Bundesstaaten weisen diese Regionen sehr niedrige Schulbesuchsraten auf. Laut dieser Studien wünschen sich 98% der Eltern Schulbildung für ihre Söhne und 87% Schulbildung für ihre Töchter. (vgl. The PROBE Team 2001: 9f) Demnach übertrifft der Mangel an einem ansprechenden Bildungsangebot den Faktor Armut als größtes Hindernis für den Schulbesuch. Die Herausforderung besteht darin, das Bildungsangebot interessant und relevant zu gestalten. Der praktische Nutzen und die Vorteile für die Zukunft müssen für Eltern wie Kinder erkennbar sein. Finanzielle Anreize sind laut den untersuchten NGOs nicht notwendig, um die Einschulungsraten zu erhöhen und die Schulabbruchszahlen zu senken. (vgl. Jagannathan 2001: 30)

7.3 Qualitative Verbesserungen in den Schulen

Sowohl die MVF als auch *Pratham* und Bodh arbeiten daran, qualitative Verbesserungen in den Schulen zu erzielen. Ihre Interventionen sollen dazu beitragen, das Schulsystem zu verändern und zu reformieren. Innovative Konzepte sind beispielsweise das integrierte Lernen (Verbindung mehrerer Unterrichtsfächer), *multi-grade teaching* (gemeinsames Unterrichten von Kindern aus verschiedenen Schulstufen), *multi-level teaching* (Zusammenschluss von SchülerInnen mit unterschiedlichem Bildungsstand) oder *teaching-learning processess* (gegenseitiges Unterrichten der SchülerInnen). Die Schulversuche der NGOs haben zu einem besseren Verständnis der Prozesse in den Klassenräumen geführt. Doch nicht nur den Unterricht betreffend konnten neue Praktiken ausprobiert werden, auch im Bezug auf Management und Finanzierung wurden neue Organisationsformen getestet. (vgl. Bodh 2013d; Jagannathan 2001: 30; MVF 2013e; Pratham 2013b)

Die Qualität von Schulen wird von den untersuchten NGOs in einem breiten Kontext betrachtet. Bodh beispielsweise sieht Bildung als einen Sozialisierungsprozess. Ihre Schulen sollen Orte sei, an denen Kinder aus sozial benachteiligten Communitys die Möglichkeit haben, sich selbst auszudrücken und mit anderen in Würde zu interagieren. (vgl. Bodh 2013e) Die Prinzipien der NGO werden in folgenden Punkten zusammengefasst:

- “Education processes must understand, appreciate and respond to each child’s

need and context

- Education should be holistic and integrated; balancing academics, aesthetic, physical and vocational education aspects
- Education should help the child grow and move from one stage of development to another
- Schools are community institutions
- Families, communities and schools must be seen as interlinked sites of learning
- Teachers are at the heart of the education process and they can be change agents in the communities
- Positive change is possible through the convergence of efforts of all stakeholders—government and non government” (Bodh 2013e)

Die Handhabung des Lehrplans und die Pädagogik der NGOs unterscheiden sich stark vom staatlichen System. In den staatlichen Schulen werden die Kinder meist dem Alter entsprechend in verschiedene Schulstufen unterteilt. In den Schulen von Bodh hingegen werden Kinder mehrerer Schulstufen in einem *multi-grade* und *multi-level* Ansatz gemeinsam unterrichtet. Durch diese Maßnahmen wird es den Kindern ermöglicht, ihre eigene Lerngeschwindigkeit auszuleben. Auch die Kooperation unter den SchülerInnen wird durch das gegenseitige Erklären des Schulstoffes gefördert. Die Ressourcen der Organisation werden darauf konzentriert, den Kindern aus sozial schwachen Familien eine unterstützende und freudvolle Atmosphäre anzubieten. (vgl. Bodh 2013f)

Auch MVF verfolgt in seinen Camps und Vorbereitungskursen einen *multi-grade* und *multi-level* Ansatz. Das gemeinsame Lernen von Kindern verschiedenen Alters wird nicht nur als wertvolles pädagogisches Mittel angesehen, sondern soll auch die emotionale Intelligenz der Kinder fördern. Im Unterricht sollen die Kinder eine disziplinierte und verantwortungsvolle Haltung gegenüber dem Lernen erwerben. (vgl. Jagannathan 2001: 31)

Obwohl die NGOs neue Konzepte einführen, um den Lernerfolg der Kinder zu überprüfen, setzen sich alternative Methoden zur Kompetenzfeststellung noch nicht einheitlich durch. Es existieren auch keine Standards zur Evaluierung der Unterrichtsqualität. Der Lernerfolg der Kinder wird weiterhin durch das Prüfen der *Minimum Levels of Learning* (MLL) festgestellt. Dies ist das nationale Kriterium zur Einschätzung der Kompetenzen von SchülerInnen in

verschiedenen Unterrichtsfächern. Der Lehrplan und die Schulbücher sind darauf zugeschnitten, die Kriterien von MLL zu erfüllen.³³ Die NGOs waren anfangs bemüht, die von der Regierung vorgegebenen MLL beizubehalten, um den Schülern einen einfachen Übertritt in die staatlichen Schulen zu ermöglichen. Viele Organisationen empfanden diese Methode aber als nicht geeignet, um alle Dimensionen der Lernprozesse zu messen. Bodh machte einen Anfang, indem nicht nur die schulischen Leistungen der Kinder getestet wurden, sondern auch die kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten. Anhand einer Stichprobe von Kindern wurde eine Studie durchgeführt, welche die Fortschritte der Kinder in den Programmen erforschte. (vgl. Bodh 1999) Die Untersuchung zielte darauf ab, nicht nur den Stand der kognitiven Fähigkeiten zu testen, sondern auch zu analysieren, inwieweit die Kinder fähig sind, sich auszudrücken, Fragen zu stellen und kreativ zu sein. (vgl. Bodh 1999)

7.4 Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Community

Bei allen drei untersuchten NGOs wird die Partizipation der Communitys als extrem wertvoller Beitrag angesehen, um die Qualität der Schulbildung zu steigern. Durch die Mitarbeit der Eltern am Schulmanagement wird das Lehrpersonal stärker kontrolliert. Dadurch sinken beispielsweise die Abwesenheitsraten der LehrerInnen. Die Stärkung der Verbindung zwischen Schule und Community wird von der MVF, *Pratham* und Bodh als zentrale Strategie verfolgt. Die Communitys sind nicht nur in Diskussionen über die Leitung der Schule involviert, sondern können auch bei Entscheidungen zum Lehrplan mitbestimmen. *Pratham* und Bodh eröffnen sogar Schulen aufgrund der Nachfrage der Communitys. Die MVF gründete ein Beratungsgremium, welches aus Kindern, Eltern, LehrerInnen, *Panchayat-Repräsentanten*³⁴ und früheren Arbeitgebern der Kinder besteht. Letztere wurden in speziellen Programmen über die Wichtigkeit von Schulbildung für die Kinder sensibilisiert und dazu motiviert, keine Kinder mehr einzustellen. Einige konnten sogar als Sponsoren für den Schulbesuch der Kinder gewonnen werden. (vgl. Bodh 2013d; Jagannathan 2001: 32; MVF 2013c; Pratham 2013b)

Die Bedeutung der Partizipation der Communitys an Bildungsinitiativen wird auch zunehmend

³³ „MLL for language: Mastering of nine basic skills namely, listening, speaking, reading, writing, comprehension of ideas, functional grammar, self learning, language use and vocabulary.” (Tata Institute of Fundamental Research 2013: 9)

“MLL for mathematics : Main goals are, 1. ability to use and solve simple problems of daily life involving units of money, length, weight, capacity, area and time. 2. Ability to use fractions, decimal and percentage. 3. Understanding of geometrical shapes etc.” (Tata Institute of Fundamental Research 2013: 9)

³⁴ Ein Panchayat ist eine dezentrale Regierungsform der dörflichen Selbstverwaltung durch gewählte Räte. (vgl. Encyclopedia Britannica 2013)

von der Regierung anerkannt. Die *Total Literacy Campaign*, welche 1989 im Bundesstaat Kerala gestartet wurde, ist ein gutes Beispiel hierfür. Die Initiative zielt darauf ab, den Analphabetismus speziell bei Erwachsenen zu bekämpfen. Insbesondere Jugendliche bilden dabei das Rückgrat der Kampagne, indem sie als LehrerInnen arbeiten. Auch in den Programmen zur Primarschulbildung, in denen die Regierung die Teilnahme der Communitys förderte, kam es zu starken positiven Reaktionen. Dies trifft beispielsweise auf das *Janmabhoomi Program* in Andhra Pradesh und die *Lok Sampark Abhiyan Initiative* in Madhya Pradesh zu. Das *Janmabhoomi Program* besteht aus vierteljährlich stattfindenden Treffen zwischen VertreternInnen der Communitys, VertreterInnen der Regierung und SchulleiterInnen. Während der Konferenzen werden Themen wie Primarschulbildung, medizinische Versorgung, Wohlfahrtsprogramme oder Umweltthemen diskutiert. In der *Lok Sampark Abhiyan Initiative* wird eine Studie über die Einschulungsraten der indischen Kinder durchgeführt. Die dafür benötigten Daten werden zu einem großen Teil von Community-Mitgliedern gesammelt. (vgl. Jagannathan 2001: 32)

Jugendgruppen sind auch in der Arbeit der drei untersuchten NGOs eine starke Kraft. Die jungen Freiwilligen werden nicht nur als LehrerInnen eingesetzt, sondern sie tragen auch stark dazu bei, die Communitys zu mobilisieren und für den Wert von Schulbildung zu sensibilisieren. Da sie aus den jeweiligen Communitys stammen, ist es für sie leichter, einen Einblick in die lokalen Strukturen zu erlangen. Auch Frauengruppen sind wichtige PartnerInnen der NGOs. Oft übernehmen sie beispielsweise die Leitung von Kindergartengruppen. Insbesondere die Mobilisationsarbeit der Mütter hat starke Auswirkungen auf den Schulbesuch der Kinder. (vgl. Bodh 2013d; MVF 2013b; Pratham 2013b)

MVF, *Pratham* und Bodh konnten signifikante finanzielle und menschliche Unterstützungen in den Communitys mobilisieren. Dies trifft sowohl auf ländliche, als auch auf städtische Gebiete zu. Besonders die *Parent Teacher Associations* (PTAs) trugen mit Spenden zu den Gehältern der LehrerInnen, dem Erwerb und Erhalt der Schulinfrastruktur, etc. bei. Oft warteten die Communitys bei einer starken Nachfrage nach Bildung nicht, bis die Regierung die infrastrukturellen Leistungen erbrachte, sondern wurden selbst aktiv. In den Projektdörfern der MVF in Andhra Pradesh wurden die PTAs sogar so mächtig, dass sie auf die Regierung Druck ausüben konnten, damit diese die fehlende Infrastruktur und die benötigten Lehrkräfte zur Verfügung stellte. Einige Organisationen begannen das Recht einzufordern, die Vorgänge in den

Schulen zu überprüfen und mehr Mitspracherecht zu erhalten. Während dies teilweise Unstimmigkeiten erzeugte, wandelte sich zumindest im Ansatz die Rechenschaftspflicht der Schulen und verstärkte die Autonomie der Communitys. (vgl. Jagannathan 2001: 33; Pratham 2013b)

8. Kostengünstige Strategien zur Bereitstellung von Primarschulbildung

Wie bereits im theoretischen Teil beschrieben, führte das Scheitern des Entwicklungsstaates und die darauf folgenden Strukturanpassungsprogramme zu einem Rückgang der staatlichen Bildungsinitiativen in Indien. Zivilgesellschaftliche Initiativen gewannen dadurch an Bedeutung. Ihr Ziel ist meist, sich für Menschen einzusetzen, die vom staatlichen System vernachlässigt werden. Für die Regierung stellen die zivilgesellschaftlichen Maßnahmen finanzielle Entlastungen dar. Wie diese konkret aussehen, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

8.1 Die Para-LehrerInnen

NGOs waren die Vorreiter in der Einstellung von Para-LehrerInnen, um den Mangel an Lehrpersonal auszugleichen und die Verantwortung der lokalen Communitys zu fördern. Auch die LehrerInnen der MVF, *Pratham* und Bodh können als Para-LehrerInnen bezeichnet werden. Die Strategie besteht darin, unterqualifizierte Jugendliche aus den Communitys zu rekrutieren, ihnen eine kurze aber intensive Ausbildung anzubieten und sie anschließend als LehrerInnen in Gebieten einzusetzen, in denen von der Regierung nicht ausreichend Lehrpersonal zu Verfügung gestellt werden kann. Die Para-LehrerInnen sind meist jung, weiblich und gehören zu denselben Communitys, in denen sie unterrichten. Es kennzeichnet sie, dass sie häufig mit viel Motivation an ihre Arbeit herangehen, da sie davon überzeugt sind, auf ihre eigene Community einen positiven Einfluss ausüben zu können. Dieses Engagement wirkt sich auch auf die Zahl der Schulanmeldungen und AbsolventInnen aus. Die Para-LehrerInnen profitieren ihrerseits von gesteigerter gesellschaftlicher Anerkennung und dem Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten. Oftmals wird auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt, indem sie die Möglichkeit erkennen, ihr eigenes Leben und das anderer Menschen mitzugestalten. (vgl. Bodh 2013d; MVF 2013b; Pratham 2013b)

Der Einsatz von Para-LehrerInnen in den staatlichen Schulen ist ein relativ neues Phänomen. Einige Bundesstaaten, wie etwa Himachal Pradesh oder Rajasthan, begannen Mitte der 1980er-Jahre damit, Para-LehrerInnen für spezifische Projekte einzustellen. Der Trend breitete sich in den 1990er-Jahren auf weitere Bundesstaaten aus. Die Anzahl der eingestellten Para-LehrerInnen stieg seitdem in fast allen Regionen. In Bihar und Uttar Pradesh werden beispielsweise sowohl staatliche LehrerInnen, als auch Para-LehrerInnen eingestellt. In anderen Bundesstaaten, wie etwa Madhya Pradesh, werden inzwischen ausschließlich Para-LehrerInnen

engagiert. Durch eine jährlich durchgeführte Erhebung mit der Bezeichnung *District Information System on Education* (DISE), wurde belegt, dass 2008 bereits 16% aller LehrerInnen auf der Primarschulebene Para-LehrerInnen waren. Die Mehrzahl der Para-LehrerInnen befindet sich in den Bundesstaaten Andhra Pradesh, Bihar, Chhattisgarh, Jharkhand, Madhya Pradesh, Rajasthan und Uttar Pradesh. Diese Bundesstaaten beschäftigen 68% aller Para-LehrerInnen des Landes. (vgl. Kingdon/Sipahimalani-Rao 2010: 60) Nur in wenigen reicheren Bundesstaaten im Süden Indiens, wie etwa Kerala, Karnataka und Tamil Nadu herrscht eine relativ zufriedenstellende Bildungssituation und es besteht kein LehrerInnenmangel. Die Bundesstaaten beschlossen daher, keine bzw. sehr wenige Para-LehrerInnen einzustellen. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass in der Zeitspanne von 2006 bis 2007 514.000 Para-LehrerInnen (9,9% aller PrimarschullehrerInnen) in Indien unterrichteten. 5,9% aller Primarschulen stellten im selben Zeitraum ausschließlich Para-LehrerInnen ein. (vgl. Kingdon; Sipahimalani-Rao 2010: 60)

Das Modell der freiwilligen LehrerInnen wird von der indischen Regierung vor allem aus Gründen der Kostenersparnis gefördert. Sie steht vor dem Problem, dass sie beispielsweise im Jahr 2001 bereits 90-95% des Bildungsbudgets verwendete, um die Gehälter der staatlichen LehrerInnen zu bezahlen und trotzdem war ein wachsender Bedarf an Lehrkräften gegeben. (vgl. Jagannathan 2001: 34) Das Gehalt der Para-LehrerInnen ist meist um einiges niedriger als jenes der staatlichen LehrerInnen. Während die Löhne der Para-LehrerInnen von Bundesstaat zu Bundesstaat variieren, betrugen sie 2008 durchschnittlich 36% von jenen der staatlichen LehrerInnen. (vgl. Kingdon; Sipahimalani-Rao 2010: 61)

Die Verfügbarkeit einer adäquaten Anzahl an LehrerInnen ist ein Problem, welches sich auch stark auf die *teacher-pupil ratio*³⁵ (TPR) auswirkt. Die meisten NGOs bewerten ein Verhältnis von 1:30 – 1:35 als angemessen für indische Schulen. (vgl. Bodh 2013b) Doch selbst die Norm der Regierung von 1:40 wird in den meisten indischen Schulen nicht erreicht. Besonders die Erhöhung der Einschulungsraten als Folge der NGO-Initiativen stellt die staatlichen Schulen vor neue Herausforderungen. Die Soziologin Shanti Jagannathan beschrieb 2001, dass beispielsweise im Kothapally Village in Andhra Pradesh nur ein staatlicher Lehrer für 347 SchülerInnen eingestellt wurde. Um diese Situation zu verbessern, rekrutierte die MVF 5 Para-LehrerInnen. Im Janwada Village unterrichteten nur 2 staatliche LehrerInnen bis zu 900

³⁵ Verhältnis von Lehrer pro Schüler

SchülerInnen. Die MVF half mit 22 zusätzlichen Para-LehrerInnen aus. Im Ranga Reddy Distrikt stellte die NGO 635 Para-LehrerInnen ein, um mit den verstärkten Einschulungszahlen fertig zu werden. (vgl. Jagannathan 2001: 34) In Anbetracht des starken LehrerInnenmangels können diese Bemühungen allerdings nur als Tropfen auf den heißen Stein bezeichnet werden.

Wie in den verschiedenen Bundesstaaten unterschiedliche Definitionen für den Begriff Para-LehrerIn existieren, so variieren auch Anstellungsverhältnis, Gehalt, Training und die erforderlichen Qualifikationen. Als Hauptkennzeichen der Para-LehrerInnen galt lange Zeit ihr befristetes Arbeitsverhältnis. In den Jahren 2006 und 2007 wurde allerdings im Bundesstaat Bihar eine große Zahl von Para-LehrerInnen unbefristet eingestellt. Somit ist die Form des Arbeitsverhältnisses nicht mehr ausschlaggebend für die Definition der Para-LehrerInnen in Indien. (vgl. Kingdon/ Sipahimalani-Rao 2010: 60) In den meisten Fällen werden die Para-LehrerInnen allerdings befristet eingestellt und ihre Arbeitsverhältnisse unterscheiden sich formell von jenen der regulären LehrerInnen. Die Dauer des Arbeitsverhältnisses variiert meist zwischen 11 und 60 Monaten. In vielen Bundesstaaten kann es allerdings verlängert werden, wenn die Arbeitsleistung zufriedenstellend war. In einigen Bundesstaaten werden die Para-LehrerInnen direkt von den lokalen Regierungsformen (z.B. den *Panchayats*) angestellt, in anderen sind die Schulkomitees und die Dorfkomitees dafür verantwortlich. (vgl. Kingdon/ Sipahimalani-Rao 2010: 60)

Durch den Eintritt der Para-LehrerInnen in die staatlichen Schulen, durchliefen die Schulstrukturen einige Veränderungen. Aber weder die NGOs, noch die Regierung schenken der Entwicklung von Strategien zu einer effektiven Assimilation der Para-LehrerInnen viel Aufmerksamkeit. Es bestehen auch keine uniformen Ansichten innerhalb des Netzwerks der NGOs. Die MVF versuchte beispielsweise, die Para-LehrerInnen in das staatliche System einzugliedern und ermutigte sie, ihre Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum hinweg zu erweitern. *Pratham* ist bemüht, die LehrerInnen durch *Open University Courses* zu fördern. Andere Organisationen vertreten hingegen die Ansicht, dass die Para-LehrerInnen nur als AktivistInnen angesehen werden sollen. Sobald die Regierung ihrer Aufgabe nachkommt, genügend LehrerInnen bereit zu stellen, sollen sie ihre Arbeit an die staatlichen LehrerInnen übergeben. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

Während die Rekrutierung von Para-LehrerInnen ohne Frage die kurzzeitigen Probleme des LehrerInnenmangels erleichtert hat, fehlt eine klare Strategie für das künftige Vorgehen. In

Anbetracht der großen Zahlen an Para-LehrerInnen, nimmt dieses Versäumnis inzwischen kritische Dimensionen an. Im Jahr 2001 hörten beispielsweise Madhya Pradesh und Uttar Pradesh auf, staatliche LehrerInnen zu rekrutieren und stellten nur mehr Para-LehrerInnen ein. Der Trend zu einer immer größeren Zahl an Para-LehrerInnen löst Besorgnis aus, wenn nicht gleichzeitig eine klare politische Strategie für die Zukunft dieser LehrerInnen in Bezug auf Gehalt, akademisches Training, administratives Management und Äquivalenz mit regulären LehrerInnen besteht. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

8.2 LehrerInnenausbildung

Die Ausbildungsprogramme der NGOs unterscheiden sich sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Dauer von jenen des staatlichen Systems. Die NGOs sind davon überzeugt, dass praxisnahe Lehrmethoden während des Ausbildungsprogramms wichtiger sind als die Vermittlung des Lehrstoffes durch Vorträge. Die Grundpfeiler der LehrerInnenausbildungen sind meist Beobachtung und Selbstreflexion. (vgl. Bodh 2013c; Pratham 2013g) Während sich das Ausbildungsprogramm der staatlichen Programme auf die Vermittlung von Lehrmethoden beschränkt, zielen die Trainings der NGOs darauf ab, das Bewusstsein der zukünftigen LehrerInnen auch für die Situationen der Kinder zu sensibilisieren. Sie werden in gewisser Weise zu AktivistInnen ausgebildet, welche die Communitys mobilisieren und den sozialen Wandel vorantreiben. (vgl. Bodh 2013c; Pratham 2013g) Professionelle Fortbildungsprogramme sind wichtige Strategien, welche von den NGOs für eine effektive Implementierung der pädagogischen Methoden angewendet werden. Dies bildet einen großen Unterschied zu den staatlichen Ausbildungen, bei denen kaum Fortbildungen angeboten werden. Wenn diese stattfinden, werden sie meist nur in Form von Frontalunterricht und mit sehr wenigen praktischen Demonstrationen abgehalten. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

Alle drei analysierten NGOs bieten ihren Para-LehrerInnen Trainingsprogramme an, um sie auf den beruflichen Alltag vorzubereiten. Die MVF besitzt eine Trainingseinrichtung in Chevalla Mandal im Bundesstaat Andhra Pradesh, wo die zukünftigen Para-LehrerInnen von einem Team an TrainerInnen ausgebildet werden. Sie erhalten eine Ausbildung, um die Vorbereitungskurse für die formellen Schulen zu leiten und als TagesschullehrerInnen zu arbeiten. Das Ausbildungsteam fährt auch gelegentlich zu den Camps und Schulen, an denen die LehrerInnen im Einsatz sind. Dort bieten sie praxisnahe Unterstützung und Monitoring an. Die Kooperation

mit den LehrerInnen bei der Durchführung neuer Lehr- und Lernmethoden bzw. der Entwicklung des Lehrplans wird als essenziell angesehen. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

Pratham biete Fortbildungskurse an, die von Colleges und Institutionen (wie etwa dem *Homi Bhaba Centre for Science Education* und der *Sadhana Education Society*) mitentwickelt wurden. Die zukünftigen LehrerInnen erhalten während der Ausbildung auch Lehrmaterialien und von *Pratham* veröffentlichte Bücher, die ihnen beim späteren Unterrichten helfen können. Die LehrerInnen werden auch regelmäßig von einem Team beobachtet und betreut. Dies hilft, die Programme auf einem *grassroots-Level* zu implementieren und die Communitys zu stärken. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

Das Training von Bodh ist sehr intensiv und hat zum Ziel, dass die Para-LehrerInnen Empathie für die Slumkinder entwickeln und lernen, die Communitys zu mobilisieren. Zudem erwerben sie Lehrmethoden, mit denen sie den Kindern den Lehrstoff auf spielerische Weise näher bringen können. Die Schwerpunkte der Ausbildung werden in den folgenden Punkten zusammengefasst:

- “Community participation (understanding community contexts, processes of participation, facilitation requires for concretising community participation in effective school management)
- Holistic understanding of education
 - Educational philosophy and psychological aspects of development, education and the processes of learning)
 - Subject areas (understanding pedagogical principles, teaching learning processes including materials that can be used, interrelations between subjects, continuing relevance in life)
 - Special focus on Arts (importance of arts in holistic development, building conducive environment, further nuances)
- Conducive school environment (translating values such as democracy, secularism, participation, group cohesion, self-discipline and non discrimination into practice)
- Enhancing self reflection (analysing classroom experiences and also community Engagement, facilitating discussion among peers, exploring pedagogical aspects,

utilising tools such as experience diaries)” (Bodh 2013c)

Die von den NGOs entwickelten Ausbildungsmodelle haben keinen signifikanten Einfluss auf die staatlichen Institutionen. Während gelegentlich NGO-VertreterInnen eingeladen wurden, um Trainingseinheiten durchzuführen, gab es keine Versuche, die Modelle der NGOs formal in die staatlichen Ausbildungsprogramme zu integrieren. Die staatlichen LehrerInnenausbildungen im Rahmen des *District Primary Education Programmes* blieben im Großen und Ganzen von den Innovationen in der Primarschulbildung unberührt. Allerdings ermöglichten sie die Entstehung von *Resource Centres*, welche die Zusammenarbeit zwischen den NGOs und staatlichen Schulen erleichterten und einen gegenseitigen Wissensaustausch förderten. (Jagannathan 2001: 36)

8.3 Der Non-Formal Education Ansatz

Das Konzept der *Non-Formal Education* (NFE) hat in der jüngeren Vergangenheit in Indien immer mehr an Bedeutung gewonnen. Mit dem *86th Constitutional Amendment Act* wurde Bildung zu einem fundamentalen Recht der indischen Kinder. Um für dieses Recht zu kämpfen, wurden zahlreiche formale und nicht formale Bildungsprogramme initiiert. 2001 wurde beispielsweise das *Sarva Shiksha Abhiyan Programm* eingeführt, welches zum Ziel hat, allen Kindern von 6-14 Jahren Bildungsmöglichkeiten anzubieten. (Ministry of Human Resource Development 2013)

NFE ist eine Form der Bildungsvermittlung, welche nicht an die staatlichen Bildungsstrukturen gebunden ist. Daher ist NFE flexibler in ihrer Organisation und den Lehrmethoden. Die Form der Wissensvermittlung, das Alter der SchülerInnen, die Dauer des Unterrichts, der Schulstoff, sowie die Art der Überprüfung des Gelernten werden an die Zielgruppen angepasst. Aus diesem Grund konnte sich NFE im ganzen Land ausbreiten und Kinder erreichen, die von formalen Bildungsprogrammen ausgeschlossen waren. Zu diesen Gruppen zählen SchulabgängerInnen, arbeitende Kinder oder Kinder, die in entlegenen Gebieten wohnen. Das Programm umschließt alle Teile Indiens, die städtischen Slums, genauso wie Wüstengebiete, Bergregionen oder Stammesgebiete. Ziel von NFE ist es, allen Kindern Indiens Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Häufig sind die NFE Programme als Vorbereitungskurse gestaltet, in denen die Kinder den ihrem Alter entsprechenden Bildungsstand erwerben können, um später in die staatlichen Schulen zu wechseln. NFE erkennt die Wichtigkeit und den Wert von Bildung,

welche außerhalb von anerkannten Bildungsinstitutionen übermittelt wird, an. Traditionellerweise werden NGOs mit der Anwendung von NFE-Ansätzen in Verbindung gebracht. Auch MVF, *Pratham* und Bodh arbeiten mit Modellen von NFE. (vgl. Mitra 2007: 2f)

Das NFE System in Indien wird allerdings auch stark kritisiert. Der Hauptkritikpunkt ist, dass es seinem formulierten Ziel, Zugang zur Bildung für unterprivilegierte Kinder anzubieten, nicht nachkommt. Es gebe kaum Nachweise, dass Kinder der NFE-Schulen in die regulären Schulen übertreten können. Indem akzeptiert werde, dass bestimmten Kindern der Zugang zu regulären Schulen verwehrt bliebe, trügen die NFE Schulen sogar zur Dichotomisierung des Bildungsangebots bei. Zudem laufe das NFE-System auf der Basis von unterqualifizierten und schlecht bezahlten Para-LehrerInnen, die oft nur eine Teilzeitstelle innehätten. Diese müssten mit unterschiedlichen Schulbüchern arbeiten und zum Teil versuchen, fünf Jahre Schulausbildung in zwei Jahren unterzubringen. (vgl. Jagannathan 2001: 37) Viele NGOs fordern daher eine ‚Formalisierung‘ der NFE-Schulen. Damit ist gemeint, dass die alternativen Schulen den staatlichen Schulen gleichgestellt werden. Sie sollen die gleiche Unterstützung wie die regulären Schulen erhalten und trotzdem in der Administration, dem Lehrplan und den Unterrichtsmethoden unabhängig von den staatlichen Vorgaben agieren können.

Während die Initiativen zur NFE meist aus dem nichtstaatlichen Sektor kommen, werden sie von der indischen Regierung als kostengünstige Modelle zur Universalisierung von Primarschulbildung wohlwollend unterstützt. Die NFE-Schulen werden immer zahlreicher, insbesondere durch Reformprogramme wie das DPEP. Die große Anzahl an alternativen Schulzentren, die in der Vergangenheit entstanden, können in zwei Kategorien eingeteilt werden. Die einen bieten alternative Bildungsmöglichkeiten an, indem sie innovative und progressive Pädagogik anwenden und ein Umfeld schaffen, in dem die Kinder ihre eigene Lerngeschwindigkeit ausleben können. Die anderen werden als Ersatz für formale Schulen in entlegenen Gebieten gegründet³⁶.

³⁶ Z.B. die Schulen des *Education Guarantee Scheme* (vgl. Jagannathan 2001: 38)

Während letztere üblicherweise kostengünstige Lösungen für den Mangel an staatlichen Schulen sind, können erstere manchmal sogar kostenintensiver als die regulären Schulen sein. Der Grund dafür ist, dass sie alternative Unterrichtsformen (z.B. weniger SchülerInnen pro LehrerIn) anbieten und die Verwendung von speziellen Lehrmitteln fördern. (vgl. Jagannathan 2001: 38)

Die bisher gegründeten NFE-Zentren werden nur selten evaluiert und die bestehenden, schlecht funktionierenden NFE-Zentren wurden kaum reformiert, um ihnen eine neue Richtung zu geben. Während viele NGOs die Notwendigkeit der Bereitstellung kostengünstiger Bildungsangebote bewerben, warnen sie gleichzeitig vor einem langfristigen Abschwächen der finanziellen Verantwortung des Staates. (vgl. Jagannathan 2001: 38)

9. Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Hauptpunkte, welche im Prozess der Analyse zum Vorschein kamen, zusammengefasst und kritische Punkte aufgezeigt. Durch die Auseinandersetzung mit der eingangs vorgestellten Fragestellung ‚Welche Rolle spielt die Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von universeller Primarschulbildung in Indien?‘ konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

1. NGOs ergänzen das staatliche Bildungsangebot. Sie ermöglichen Kindern den Schulbesuch, die erschwerten Zugang zum staatlichen System haben.
2. NGOs liefern wichtige Verbesserungsansätze für das staatliche System. Innovationen im Schulbereich können von NGOs auf der Mikroebene getestet und später auf eine größere Ebene ausgeweitet werden.
3. NGOs haben das Potenzial, in der regionalen und nationalen Bildungspolitik eine wichtige Beratungsfunktion einzunehmen.

9.1 NGOs ergänzen das staatliche Bildungsangebot

Wie in Kapitel 6.2 dargelegt, benötigen spezifische Gruppen von Kindern (z.B. arbeitende Kinder, Kinder von SlumbewohnerInnen, Kinder in entlegenen Gebieten, etc.) spezielle bildungspolitische Aufmerksamkeit. Da es für die indische Regierung schwierig ist, auf die Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen einzugehen, spielen NGOs diesbezüglich eine wichtige Rolle. Sie haben die Möglichkeit, flexible lokale Strategien zu entwickeln und umzusetzen. Mit ihren Programmen unterstützen die NGOs die Regierung in ihrer Aufgabe, allen indischen Kindern den Primarschulbesuch zu ermöglichen. Die Organisationen wollen in keinem Fall eine Konkurrenz zum staatlichen System darstellen, sondern sehen ihre Initiativen als Ergänzungen zum staatlichen Bildungsangebot.

Die Maßnahmen der NGOs bringen aber auch neue Probleme für das staatliche System. In den Kapiteln 7.1 und 7.2 wurde erkannt, dass die Gleichstellung der Para-LehrerInnen ein Problempunkt in der indischen Bildungspolitik ist. Während die Para-LehrerInnen in ihren Ausbildungen praktische Fertigkeiten und innovative Lehrmethoden erwerben, ist ihr berufliches Wachstum meist durch ihre eigene niedrige Schulbildung beschränkt. Trotzdem stellten die

indische Regierung und die NGOs in den letzten Jahren eine enorme Anzahl von Para-LehrerInnen ein, um den Mangel an staatlichen LehrerInnen auszugleichen. Für die Regierung ist besonders von Vorteil, dass das Gehalt der Para-LehrerInnen niedriger und ihre Arbeitsverhältnisse kürzer sind, als die der regulären LehrerInnen. Die Nachteile des Einsatzes von Para-LehrerInnen betreffen einerseits die Qualität des Unterrichts, andererseits stellt es eine Herausforderung für das System der LehrerInnen und ihrer Rechte dar. Bestimmungen werden daher benötigt, welche die Anzahl der Para-LehrerInnen, wie auch ihre Ausbildung festlegen.

Auch die Errichtung von NFE-Schulen ist ein Trend, der eine Vision und einen Zukunftsplan benötigt. In Kapitel 7.3 wurde herausgearbeitet, dass die von den NGOs geführten NFE-Schulen in ihrer Organisation und den Lehrmethoden sehr flexibel sind. Daher können sie sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen und die lokalen Bedingungen gut anpassen. Kritisiert wird an den NFE-Schulen, dass sie die Bildungssituation in Indien nicht verbessern, sondern sogar zu einer Dichotomisierung des Bildungsangebots beitragen. Indem sie akzeptieren, dass bestimmte Gruppen von Kindern von der Regierung nicht unterstützt werden, bekräftigen sie die Regierung in ihrem Tun. Viele NGOs streben daher nach einer ‚Formalisierung‘ der NFE-Schulen. Sie sollen die gleiche Unterstützung wie die regulären Schulen erhalten und trotzdem unabhängig von den staatlichen Vorgaben agieren können.

In den Beschreibungen der drei NGOs in den Kapiteln 5.1 bis 5.3 wurde deutlich, dass der starke Zustrom von Kindern aus den Förderprogrammen der NGOs in die staatlichen Schulen ebenfalls eine Herausforderung für die Regierung darstellt. Durch den Eintritt der Kinder aus den NGO-Programmen in die staatlichen Schulen kommt es zu einem Mangel an LehrerInnen und Schul-Infrastruktur. Eine klare politische Richtlinie und die darauf folgenden Maßnahmen sind nötig, um allen indischen Kindern qualitativ hochwertige Schulbildung zu garantieren.

9.2 NGOs liefern Verbesserungsansätze für das staatliche System

In der Analyse wurden einige Innovationen der NGOs im Schulbereich herausgearbeitet. Diese neuen Methoden könnten auch in den staatlichen Schulen Verbesserungen bewirken. Ein Punkt ist beispielsweise die Ausbildung der Para-LehrerInnen, die in Kapitel 7.2 behandelt wurde. Die Regierung sollte nicht nur mehr staatliche LehrerInnen rekrutieren, sondern auch die Qualität der LehrerInnenausbildung verbessern. Reformen sind sowohl in der Grundausbildung, als auch

in den Fortbildungen nötig. Das *State Council for Education Research and Training* (SCERTs) und die *District Institutes of Training* (DIETs) sind dafür zuständig Strategien zu entwickeln, um die Professionalität des Lehrpersonals zu erhöhen. Eine Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Regierungsinstitutionen und den NGOs könnte dabei sehr hilfreich sein. Die unterschiedlichen Ausbildungsprogramme der NGOs sollten evaluiert und ihre Übertragbarkeit auf das staatliche System erforscht werden.

Auch in der Verbesserung der Lehrmethoden könnte eine stärkere Kooperation zwischen der Regierung und den NGOs von großem Nutzen sein. Beispielsweise hat das *multi-grade teaching*-Modell, welches in Kapitel 6.3 beschrieben wird, in Indien großes Potential. In den meisten staatlichen Schulen in Indien sind bereits heute auf die eine oder andere Weise Situationen gegeben, in denen Kinder aus verschiedenen Schulstufen gemeinsam unterrichtet werden. Während NGOs *multi-grade*-Modelle als pädagogische Mittel einsetzen, verwendet die Regierung Teile des Modells, um den bestehenden LehrerInnenmangel auszugleichen. (vgl. Jagannathan 2001: 42) Damit aus dieser Situation ein pädagogischer Nutzen gezogen werden kann, müssten die LehrerInnen speziell dafür ausgebildet werden, Kinder unterschiedlicher Schulstufen gleichzeitig zu unterrichten. Zudem müsste das Unterrichtsmaterial verändert werden, was hohe Investitionen erfordert. NGOs und die Regierung sollten die Vorteile und Beschränkungen dieser Modelle daher gut evaluieren, bevor eine großflächige Implementierung in den staatlichen Schulen stattfindet. Es ist wichtig, dass die Schwierigkeiten der Übertragbarkeit von *multi-grade*-Modellen der NGOs auf die staatlichen Schulen erkannt und berücksichtigt werden.

Während NGOs intensiv daran gearbeitet haben, neue Lehrmethoden zu entwickeln, mangelt es an innovativen Verfahren, um den Lernerfolg der Kinder zu evaluieren. Wie in Kapitel 6.3 dargelegt, ist das einzige getestete Verfahren das der MLL. Besonders die neuen Unterrichtsmethoden, wie das gemeinsame Unterrichten verschiedener Schulstufen auf der Primarschulebene, macht die Entwicklung neuer Testmethoden erforderlich. Alternative Denkansätze, beispielsweise der Fokus auf die emotionale Intelligenz, die Entwicklung positiver Eigenschaften oder die nicht-kognitiven Fähigkeiten, sind Konzepte, die erst erforscht werden müssen, damit ihr Zusammenhang mit Lernfortschritten nachgewiesen werden kann. Studien sind erforderlich, um die Lernerfolge von Kindern in verschiedenen Unterrichtssituationen beurteilen zu können. Nur so können verschiedene Lehrmethoden verglichen und die besten

identifiziert werden.

Auch im staatlichen Schulmanagement ist Raum für Verbesserungen gegeben. In Kapitel 6.4 wurde erkannt, dass viele NGOs in ihren Schulen alternative Management-Konzepte anwenden, die insbesondere die Communitys stark einbeziehen. Die Regierung könnte Pilotprogramme für innovative Managementstrukturen starten, in welchen RepräsentantInnen der Communitys vertreten sind. Für dieses Vorhaben wären auch Aktionen zur Stärkung der Communitys nötig, in denen das Bewusstsein für die Mitverantwortung bezüglich der Bildungssituation ihrer Kinder geschärft wird. Die Einbeziehung von VertreterInnen der Communitys könnte den Effekt haben, dass das Schulpersonal stärker kontrolliert wird und deshalb bessere Leistungen bringt.

Eine direkte Übertragung der NGO-Methoden auf die staatlichen Schulen ist allerdings angesichts der enormen Größe des staatlichen Systems weder möglich noch wünschenswert. Die Dynamiken des staatlichen Schulsystems in der Übernahme von NGO-Modellen sollten ausführlich studiert werden, bevor die Innovationen der NGOs auf die staatliche Ebene übertragen werden. Dies sollte in enger Zusammenarbeit mit der Regierung passieren. Im Idealfall könnte dies auch verhindern, dass Bestimmungen ohne Mitsprache der NGOs unvorhersehbar geändert werden.

Um eine höhere Effektivität zu erzielen, könnten verschiedene Arten von innovativen Modellen kombiniert werden. Beispielsweise könnten mit Änderungen des Lehrplans und der Unterrichtsmethoden auch Innovationen im Management einhergehen. Wenn die Modelle in abgeänderter Form auf das staatliche System übertragen werden, sollten NGOs die Kontrolle über die Durchführung der Programme an die zuständigen Regierungsorganisationen übergeben und sich auf die Qualitätskontrolle konzentrieren. Die Ausweitung der NGO-Modelle darf nicht bedeuten, dass die NGOs in die Umsetzung der Programme einbezogen werden. Sie sollten weiterhin daran arbeiten, neue Methoden zu entwickeln. (vgl. Jagannathan 2001: 44f)

9.3 NGOs haben das Potenzial, in der Bildungspolitik eine Beratungsfunktion einzunehmen

Insbesondere in Kapitel 6.1, aber auch in anderen Kapiteln wurde deutlich, dass NGOs großes Potential darin haben, die Regierung in Bildungsangelegenheiten zu beraten. NGOs wurden

bisher nur sehr wenig in die staatlichen Maßnahmen zur Erreichung von universeller Primarschulbildung einbezogen. Sie arbeiteten meist unabhängig und abseits der nationalen Bildungsstrategien. Um das Ziel der universellen Primarschulbildung zu erreichen ist es allerdings wichtig, dass die Regierung und die NGOs gemeinsam Strategien erarbeiten und verfolgen. Die Regierung sollte die Rolle der NGOs als Beratungsorgane erkennen und nutzen. Die NGOs ihrerseits sollten sich bemühen, die Makroperspektive der Bildungssituation in Indien zu verstehen und ihren Platz im ‚Gesamtbild‘ erkennen. Es sollte eine Zusammenarbeit und Partnerschaft zwischen der Regierung und den NGOs entstehen. Die Kooperation sollte national, regional und kommunal gegeben sein und den NGOs sollten dafür ausreichende Gelder zur Verfügung stehen. Die unterschiedlichen Stärken der verschiedenen NGOs sollten erkannt und genutzt werden. Während beispielsweise manche NGOs eine Beratungsfunktion in der Erstellung von Strategien einnehmen können, könnten andere ihre Erfahrungen bezüglich der Umsetzung von Innovationen in den Schulen teilen. Sie könnten Workshops über alternative Formen des Schulmanagements leiten, Forschungen auf der Mikroebene durchführen, oder den Einfluss der staatlichen Programme evaluieren. (vgl. Jagannathan 2001: 35)

10. Weiterführende Gedanken

Abschließend werden einige Überlegungen angeschnitten, die mir während der Auseinandersetzung mit der Frage ‚Welche Rolle spielt die Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien?’ durch den Kopf gegangen sind. Sie gehen über die genannte Fragestellung hinaus und sollen Anreize für weiterführende Überlegungen und Forschungen anbieten.

Zu beachten ist, dass die Analyse dieser Arbeit zu einem großen Teil auf den Informationen der behandelten NGOs beruht. Die Vermutung liegt nahe, dass die Organisationen daran interessiert sind, ihre Projekte in einem möglichst guten Licht darzustellen. Auch während meiner freiwilligen Tätigkeit in Indien machte ich die Erfahrung, dass die Selbstdarstellung der Organisation, für die ich arbeitete, nicht immer mit der Wirklichkeit übereinstimmte. Um den Wahrheitsgehalt der von den NGOs publizierten Materialien überprüfen zu können, wäre eine Feldforschung vor Ort nötig. Dabei wäre eine gute Zusammenarbeit mit den Organisationen unumgänglich, um Einblicke in die Projektberichte und andere Dokumente zu erhalten.

Ein weiterer Punkt ist, dass die Fragestellung aus Sicht der NGOs behandelt wurde. Interessant wäre auch eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema aus der Perspektive der indischen Regierung. Im Zuge dieser Forschung könnte auch behandelt werden, inwiefern die Regierung überhaupt an einer Zusammenarbeit mit den NGOs interessiert ist. Inwiefern ist von Seiten der Regierung die Bereitschaft gegeben, die NGOs als Beratungsorgane wahrzunehmen und sie in die nationale Bildungspolitik einzubeziehen?

Weitere Fragen, die ich mir sowohl in Indien als auch im Zuge dieser Diplomarbeit immer wieder gestellt habe, sind: Was wird aus den Kindern, wenn sie die Schule verlassen? Finden sie eine Arbeit, durch die sie der Armut entkommen können? Trägt die erworbene Schulbildung dazu bei, die Situation der Kinder, ihrer Familien und der Communitys auch finanziell zu verbessern? Forschungen zu diesen Fragen könnten wichtige Beiträge zu einem besseren Verständnis über Zusammenhänge bezüglich Entwicklungsförderungen liefern.

Interessant wäre auch eine Auseinandersetzung über den Einfluss von Spenden auf die Unabhängigkeit der NGOs und die von den NGOs geführten Schulen. Es stellt sich die Frage,

inwiefern die Organisationen in ihren Zielsetzungen und Aktionen von den (oft westlichen) Geberorganisationen beeinflusst werden. Entstehen die Projekte wirklich so lokal und ‚bottom up‘, wie es von den NGOs vorgegeben wird?

Der letzte Vorschlag zu weiterführenden Auseinandersetzungen besteht darin zu vergleichen, wie die Zusammenarbeit zwischen dem Staat und NGOs bezüglich Bildungsfragen in anderen Ländern funktioniert. Selbstverständlich ist der indische Kontext einzigartig und in seinen Dimensionen und seiner Vielfalt wohl mit keinem Land vergleichbar. Trotzdem könnte ein Vergleich mit anderen Ländern interessante Impulse und Denkansätze zur indischen Bildungssituation liefern.

11. Quellenverzeichnis

- Abbott, George C. (1971): A Re-Examination of the 1929 Colonial Development Act. In: The Economic History Review, New Series 24 (1), 68-81.
- Althusser, Louis (1971): „Ideology and ideological state apparatuses.“. In: Althusser, Louis: Lenin and Philosophy and other Essays. London: New Left Books, 127-188.
- Austen, Ralph A. (1987): African economic history: internal development and external dependency. London: J. Currey.
- Bagchi, Amiya K. (1982): The Political Economy of Underdevelopment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandyopadhyay, Surendranath (2005): Minimum levels of learning and its application in primary education. Kolkata: Calssique Books.
- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz: Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 62-73.
- Betz, Joachim (2005): Zivilgesellschaft in Entwicklungsländern. In: Betz, Joachim (Hg.): Neues Jahrbuch Dritte Welt 2005. Zivilgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-26.
- BMZ (2013): Nichtregierungsorganisationen (Private Träger und Sozialstrukturträger). http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/nros/index.html, 6.2.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (1999): Cognitive attainment and process. A comparative analysis.
- Bodh Shiksha Samiti (2013a): Mission. <http://www.bodh.org/>, 18.1.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (2013b): Bodshalas: an overview. <http://www.bodh.org/bodhsalasa-an-verview.php>, 8.2.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (2013c): Teacher Developement. <http://www.bodh.org/teacher-development.php>, 29.1.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (2013d): About us. <http://www.bodh.org/about.php>, 12.2.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (2013e): Approach. <http://www.bodh.org/approch.php>, 29.1.2013.
- Bodh Shiksha Samiti (2013f): Curriculum frameworks. <http://www.bodh.org/curriculum-frameworks.php>, 8.2.2013.
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/Passeron, J.C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88-137.

- Bray, Mark (1997): Education and decolonization: comparative perspectives on change and continuity. In: Cummings, William/McGinn, Noe (Hg.): International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century. Oxford: Elsevier Science, 103-119.
- Brock-Utne, Birgit (2003): Formulating higher education policies in Africa: the pressure from external forces and the neoliberal agenda. In: Journal of higher education in Africa 1 (1), 24-56.
- Burra, Sundar/Riley, Liz (1999): Electricity to pavement dwellers in Mumbai. http://www.ucl.ac.uk/dpu-projects/drivers_urb_change/urb_infrastructure/pdf_public_private_services/DPU_SPARC_Burra_Electricity_Pavement_Dwellers_Mumbai.pdf. 8.2.2013.
- Calcagnotto, Gilberto: Brasiliens zivilgesellschaftliche Organisationen und die Regierung Lula: Mitregieren oder Sprung ins politische Abseits? In: Betz, Joachim (Hg.): Neues Jahrbuch Dritte Welt 2005. Zivilgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 275-293.
- Chokkar, Jagdeep S. (2005): Zivilgesellschaft in Indien: ein Überblick mit Beispielen. In: Betz, Joachim (Hg.): Neues Jahrbuch Dritte Welt 2005. Zivilgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 240-254.
- Children's Rights Portal (2013): Right to education. <http://childrensrightsportal.org/world/right-to-education/>, 24.1.2013.
- Coombs, Philip H./Manzoor, Ahmed (1974): Attacking rural poverty. How nonformal education can help (a research report for the World Bank prepared by the international council for educational development). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Datta, Asit (2002): Ein Ashram namens Santiniketan. Zum Versuch Tagores, die koloniale Bildung zu verändern. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 169-184.
- Diamond, Larry Jay. (1994): Toward democratic consolidation. In: Journal of Democracy 5/3, 4-17.
- Dietrich, Wolfgang (2006): Zivilgesellschaft und Menschenwürde als Schlüsselbegriffe der Entwicklungspolitik. In: Fischer, Karin/Hödl, Gerald/ Maral-Hanak u.a. (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Wien: Mandelbaum, 255-274.
- Encyclopedia Britannica (2013): Panchayat.

- <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/440944/panchayat>, 8.2.2013.
- Escobar, Arturo (1995): Encountering development. The making and unmaking of the third world. Princeton: Princeton University Press.
- Esteva, Gustavo (1993): Entwicklung. In: Wolfgang, Sachs (Hg.): Wie im Westen so auf Erden. Reinebeck bei Hamburg: Rowohlt, 89-121.
- European Commission Education Programme Office (1998): European Union and India. Partnership for educational and social transformation. New Delhi.
- Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Parnreither, Christof (2006): Entwicklung - eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Maral-Hanak Irmi u.a.: Entwicklung und Unterentwicklung. Wien: Mandelbaum Verlag, 13-54.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Gandhi, Mohandas K. (1962-93): The collected works of Mahatma Gandhi (CWMG). Bd. 1-93. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Government of India (1971): Educational and national development report of the Educational Commission, 1964-66, Ministry of Education. New Delhi.
- Government of India (1986): Child labour (prohibition and regulation) act. <http://www.childlineindia.org.in/pdf/Child-labour-Act-1986.pdf>, 3.1.2013.
- Government of India (2004): elimination of child labour – backgrounder, press Information bureau. <http://www.pib.nic.in/release/release.asp?relid=5448&kwd=children>, 8.2.2013.
- Government of India. Ministry of Human Resource Development. Department of Education (1986): National policy on education 1986. New Delhi.
- Government of India. Ministry of Human Resource Development. Department of Education (1993): Education for all. The Indian scene. New Delhi.
- Government of India. Ministry of Human Resource Development. Department of Education (1998): Three years of DPEP. Assesment and challenges. New Delhi.
- Gundelach, Peter (1979): Grass Roots Organizations. In: Acta Sociologica, Vol. 22 (2), 187-189.
- Heberer, Thomas/Sausmikal, Nora (2005): China und die Zivilgesellschaft. In: Betz, Joachim (Hg.): Neues Jahrbuch Dritte Welt 2005. Zivilgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 208-239.
- Hentig, Hartmut von (2004). Die unterschätzte Schule. In: Frauke Stübiger (Hg.): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel: Kassel University press GmbH, 37-48.
- Huebner, Friedrich (2007): Primary school attendance in India 2006.

- <http://huebler.blogspot.co.at/2007/11/primary-school-attendance-in-india-in.html>,
24.1.2013.
- Hütz-Adams, Friedel (2006): Indien. Kinderarbeit in der Steinindustrie. Schöne Steine im Sonderangebot - Wer zahlt den Preis? Buch: Südwind e.V.
- ILO (1973): Übereinkommen 138,
http://www.ilo.org/ilolex/german/docs/gc138.htm?cm_style=PopUp, 3.1.2013.
- ILO (1992): Social Dimensions of Structural Adjustment in India. Papers and Proceedings of a Tripartite Workshop Held in New Delhi, December 10-11, 1991. Genf: International Labour Office.
- ILO (2013): What is child labour. <http://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>, 3.1.2013.
- Investopedia (2013): Rate of Return.
<http://www.investopedia.com/terms/r/rateofreturn.asp#axzz2K7tLXPEP>, 6.2.2013.
- Jagannathan, Shanti (2001): The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education. A Study of Six NGOs in India.
<http://elibrary.worldbank.org/docserver/download/2530.pdf?expires=1357257067&id=id&accname=guest&checksum=02F122D80EDB6537B9D4413D05F4471F>, 3.1.2013.
- Kiely, Ray (1999): The Last Refuge of the Noble Savage? A Critical Assessment of Post-Development Theory. In: The European Journal of Development Research 11 (1), 30-55.
- Kingdon, Geeta Gandhi; Sipahimalani-Rao, Vandana (2010): Para Teachers in India: Status and Impact. In: Economic and Political Weekly Vol XLV, No 12, S. 59-67.
- Kolland, Franz (2005): Entwicklung und sozialer Wandel im globalen Kontext. In: Kolland, Franz; Gächter, August (Hg.): Einführung in die Entwicklungssoziologie. Wien: Mandelbaum Verlag, 9-42.
- Koneffke, G. (1987): Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff. In: R. Drechsel (Hg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen: Univ. Bremen, 131-148.
- KRK (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>. 3.1.2013.
- Kumar, Krishna (1998): Agricultural Modernisation and Education: Contours of a Point of Departure. In: Shukla Sureshchandra; Kaul, Rekha (Hg.): Education, Development and Underdevelopment. New Delhi: Sage Publications.
- Kunert, H. (1974): Bildung. In: H.J. Ipfling (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth Verlag, 50-55.

- Langthaler, Margarita (2005): Bildung im Süden. In: Kolland, Franz; Gächter, August (Hg.): Einführung in die Entwicklungssoziologie. Wien: Mandelbaum Verlag, 9-42.
- Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 4-26.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2002a): Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 185-200.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2002b): Education for all by 2015!? Proshika und Social Work and Research Centre als Beispielspiel nicht-staatlicher Bildung. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 201-218.
- Lauth, Hans-Joachim; Merkel, Wolfgang (1998): Systemwechsel und Zivilgesellschaft: Welche Zivilgesellschaft braucht die Demokratie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6-7/1998: 3-21.
- Lerner, Daniel (1979): Die Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie. In: Zapf, Wolfgang (Hg.): Theorien des sozialen Wandels. Hain: Athenäum, 362-381.
- Marx, K./Fr. Engels (1983): Werke, Bd. 4, Berlin: Dietz.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paolo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- McNamara, Robert S. (1970): The True Dimension of the Task. In: International Development Review (1).
- McQueen, Kathleen/Eleanor McLellan u.a. (2001): What is Community? An Evidence-Based Definition for Participatory Public Health. In: Am J Public Health, December 91 (12), 1929-1938.
- Menzel, Ulrich (1993): Geschichte der Entwicklungstheorie. Einführung und systematische Bibliographie. Hamburg: Deutsches Übersee-Institut.
- Ministry of Human Resource Development (2013): Sarva Shiksha Abhiyan. <http://ssa.nic.in/>, 8.2.2013.
- Mitra, Amit (2007): India. Non Formal Education. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: will we make it? <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155560e.pdf>, 29.1.2013.
- MV Foundation: Handbook for Organizations for the 'area-based approach' to eliminate child labour and universalise education.

- <http://www.mvfindia.in/documents/Area%20Based%20Approach.pdf>. 3.1.2013.
- MVF (2013a): About us. <http://www.mvfindia.in/aboutus.htm>, 12.2.2013.
- MVF (2013b): Donors. <http://www.mvfindia.in/donors.htm>, 12.2.2013.
- MVF (2013c): Strategy. <http://www.mvfindia.in/sttategy.htm>, 28.1.2013.
- MVF (2013d): Youth. <http://www.mvfindia.in/youth.htm>, 29.1.2013.
- MVF (2013e): Home. <http://www.mvfindia.in/index.html>, 12.2.2013.
- National Commission on Population (2000) : National Population Policy 2000 - Appendix I. http://populationcommission.nic.in/npp_app1.htm, 8.2.2013.
- Ngo.org (2013): Definition of NGOs. <http://www.ngo.org/ngoinfo/define.html>, 28.1.2013.
- Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (1992): Was heißt Entwicklung? In: Dies. (Hg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd.1. Grundprobleme. Theorien. Strategien. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz, 55-75.
- Nowak, Peter (2011): Das Phänomen der Naxaliten. <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Indien/naxaliten-buch.html>, 6.2.2013.
- Obrecht, Andreas J. (1997): Zeit, Sinn und Raum. Plädoyer für einen selbstreflexiven Optimismus in der entwicklungspolitischen Diskussion. In: Gruber, Petra/Zapotoczky Klaus (Hg.): Entwicklungstheorien im Widerspruch. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 35-72.
- Omnia Verlag (2013): Nachholende Industrialisierung. <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=348&bc=-3061-4-346-348>, 6.2.2013.
- One World South Asia (2010): India: More NGOs, than schools and health centres. http://southasia.oneworld.net/news/india-more-ngos-than-schools-and-health-centres#.UQZO_h2UZAo, 28.1.2013
- Pratham (2013a): History. <http://www.mvfindia.in/sttategy.htm>, 28.1.2013.
- Pratham (2013b). Vision and Mission. <http://www.pratham.org/M-12-2-Vision-and-Mission.aspx>, 8.2.2013.
- Pratham (2013c) : ASER. <http://www.pratham.org/M-19-3-ASER.aspx>, 8.2.2013.
- Pratham (2013d) : Read India. <http://www.pratham.org/M-18-3-Read-India.aspx>, 8.2.2013.
- Pratham (2013e): Pratham Books. <http://www.pratham.org/M-26-3-Pratham-Books.aspx>. 8.2.2013.
- Pratham (2013f): Balwadi - Providing Pre-School education. <http://www.pratham.org/S-9-3-Balwadi.aspx>, 8.2.2013.
- Pratham (2013g): About Pratham. <http://www.pratham.org/M-11-2-About-Pratham.aspx>.,

- 4.1.2013.
- Pratham (2013h): Urban Learning Centres. <http://www.pratham.org/M-20-3-Urban-Learning-Centres.aspx>, 8.2.2013.
- Ray, Ranjan (2006): Education and Child Labour: A Global Perspective. http://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/205163/2006-05.pdf, 4.1.2013.
- Right to Education (2013): What is the 86th Amendment? <http://righttoeducation.in/what-86th-amendment>, 24.1.2013.
- Rist, Gilbert (1997): The History of Development. From Western Origins to Global Faith. London: Zed Books.
- Rodney, Walter (1972): How Europe Underdeveloped Africa. Dar es Salaam: Tanzania Publishing House.
- Roger de Benoist, Joseph (1982): L'Afrique Occidentale Francaise de la Conférence de Brazzaville (1944) à l'indépendance (1960). Dakar : Nouvelles éditions africaines.
- Save The Children (2009): Save The Children – PIF Study on Communities for Children. Selected Good Practices in Improving Children's Well-Being thorough Community Participation, http://www.savethechildren.in/custom/recent-publication/communities_for_children.pdf, 3.1.2013.
- Schedler, Andreas (1996): Einleitung: Zur entwicklungspolitischen Entdeckung der Zivilgesellschaft. In: Kolland, Franz; Pilz, Erich; Schedler, Andreas, Schicho, Walter (Hg.): Staat und zivile Gesellschaft. Beiträge zur Entwicklungspolitik in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Schicho, Walter (2010): Selbstbestimmte Entwicklung. Vorenthalten und verspielt. Afrika. In: Konrad, Helmut / Stromberger, Monika (Hg.) Die Welt im 20. Jahrhundert nach 1945. Wien: Mandelbaum, 252-281.
- Schultz, Theodore (1961): Investment in Human Capital. American Economic Review 51, 1-17.
- Sen, Amartya (1999): Development as Freedom. New York: Knopf.
- Sen, Amartya (2002): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: DTV.
- Seth, D.L.; Sethi, Harsh (1991): The NGO sector in India: historical context and current discourse. In: Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. Vol. 2, 49-68.
- Shukla Sureshchandra; Kaul, Rekha (1998): Introduction. In : Shukla Sureshchandra; Kaul, Rekha (Hg.): Education, Development and Underdevelopment. New Delhi: Sage

Publications.

- Siebold, Thomas (1995): INEF Report. Die sozialen Dimensionen der Strukturanpassung - Eine Zwischenbilanz. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität GH Duisburg.
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Stella, Marco (2003): A ban on child labour: the Basu and Van's model applied to the Indian "carpet-belt" industry. <http://www.unipv.it/webdept/q2-2003.pdf>, 8.2.2013.
- Sünker, Heinz (1997): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tata Institute of Fundamental Research (2013):
<http://www.tifr.res.in/~TIFREDGROUP/aditya.pdf>, 18.1.2013.
- Tetzlaff, Rainer; Cord, Jakobeit (2003): Das nachkoloniale Afrika: Politik-Wirtschaft-Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- The PROBE Team (2001) Public Report on Basic Education in India. New Delhi: Oxford University Press.
- The Right Livelihood Award (2013): The Chipko Movement (India).
<http://www.rightlivelihood.org/chipko.html>, 6.2.2013.
- Tilak, Jandhyala B.G. (1998): Effects of Adjustment on Education: A Review of the Asian Experience. In : Shukla Sureshchandra; Kaul, Rekha (Hg.): Education, Development and Underdevelopment. New Delhi: Sage Publications.
- Truman, Harry S. (1949): Inaugural Address, January 20, 1949.
<http://trumanlibrary.org/calendar/viewpapers.php?pid=1030>, 10.10.2012.
- UNDP (2003): Human Development Report 2003. Millenium Development Goals: A compact among nations to end human poverty. New York/Oxford University Press.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs.
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>, 11.10.2012.
- WCED (1987): World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.
- Wirtschaftslexikon (2013): Humankapitaltheorie.
<http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/humankapitaltheorie/humankapitaltheorie.htm>, 6.2.2013.
- Wissenschaft-Online (2013): Lexikon der Geographie. <http://www.wissenschaft->

- online.de/abo/lexikon/geogr/5916, 27.1.2013.
- World Bank (2001): Attacking Poverty. World Development Report 2000/2001. Washington: World Bank/Oxford University Press.
- World Bank (2012): An update to the World Bank's estimates of consumption poverty in the developing world,
http://siteresources.worldbank.org/INTPOVCALNET/Resources/Global_Poverty_Update_2012_02-29-12.pdf, 6.2.2013.
- World Bank (2013): (HIPC) The Enhanced Heavily Indebted Poor Countries Initiative,
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTDEBTDEPT/0,,contentMDK:20260411~menuPK:64166739~pagePK:64166689~piPK:64166646~theSitePK:469043,00.html>, 27.1.2013.
- World Social Forum India (2013): General Information. <http://www.wsfindia.org/?q=node/4>, 6.2.2013.
- Ziai, Aram (2004): Entwicklung als Ideologie? Das klassische Entwicklungsparadigma und die Post-Development-Kritik: Ein Beitrag zur Analyse des Entwicklungsdiskurses. Hamburg: Deutsches Übersee-Institut.

12. Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Rolle der Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien. Das Recht auf universelle Primarschulbildung ist in der indischen Verfassung verankert. Trotzdem besuchten beispielsweise im Jahr 2006 21 Millionen Kinder im Primarschulalter keine Schule. Ungefähr ebenso viele schlossen die Schule nicht bis zur fünften Schulstufe ab. Die indische Regierung ist mit ihrer Aufgabe, allen Kindern den Zugang zu Primarschulbildung zu ermöglichen, somit offensichtlich überfordert. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern die Zivilgesellschaft die Regierung in der Bereitstellung von Primarschulbildung unterstützen kann und soll.

Um diese Fragen zu beantworten, wird mit einer Erörterung der relevanten Grundbegriffe begonnen. In einer historischen Herangehensweise wird verdeutlicht, wie sich das Entwicklungsverständnis im Laufe der Geschichte verändert hat. Dadurch wird das Spannungsverhältnis zwischen staatlich initiiert und zivilgesellschaftlich initiiert Entwicklung erkennbar. Im nächsten Schritt wird auf den Begriff ‚Bildung‘ näher eingegangen. Es werden verschiedene Theorien über den Einfluss von Bildung auf den Entwicklungsprozess vorgestellt. Insbesondere auf den indischen Kontext bezogen werden die theoretischen Ansätze in ihrer praktischen Umsetzung skizziert. Den theoretischen Teil schließt ein Kapitel zum Begriff ‚Zivilgesellschaft‘ ab.

Der empirische Teil der Diplomarbeit beinhaltet die Beschreibung und Analyse von drei indischen NGOs. Die Organisationen sind im Bildungsbereich aktiv und führen Schulen für Kinder, die keinen bzw. erschwerten Zugang zum staatlichen Bildungssystem haben. Als Analysematerial dienen einerseits Publikationen der Organisationen selbst, andererseits bereits durchgeführte Studien von außenstehenden WissenschaftlerInnen. Die Arbeit kommt zu den Erkenntnissen, dass NGOs gegenwärtig das staatliche Bildungsangebot ergänzen. Sie ermöglichen Kindern den Schulbesuch, die spezielle Fördermaßnahmen benötigen (z.B. arbeitende Kinder, SchulabbrecherInnen, etc.). Zudem können NGOs wichtige Verbesserungsansätze für das staatliche System liefern. Innovationen im Schulbereich können von NGOs auf der Mikroebene getestet und später auf eine größere Ebene ausgeweitet werden. Zudem haben NGOs das Potenzial, in der regionalen und nationalen Bildungspolitik eine wichtige Beratungsfunktion einzunehmen.

13. Abstract (English)

The following paper gives attention to the role of the civil society in the provision of primary education in India. The right to universal primary education is documented in the Indian constitution. Nevertheless for example in 2006 21 million children in the primary school age did not attend school. An equal number did not complete all five years of schooling. Obviously the Indian government is unable to cope with the task of providing primary education to all its children. The question is to what extent can and should the civil society assist the government in providing primary education.

To answer these questions the paper begins with a discussion of the fundamental terms. In a historic approach the changes in the understanding of the term 'development' are illustrated. By doing that the relationship between state lead and civil society lead development is made clear. In the following step the term 'education' is getting further analyzed. Different theories on the impact of education on the development process are presented. Especially in relation to the Indian context the theoretical approaches and their implementations are discussed. The theoretical part ends with a chapter about the term 'civil society'.

The empirical part contains the description and analysis of three Indian NGOs. The NGOs work in the field of education and are leading schools for children that do not have access to the public schooling system or rather have hindered access. On one hand the analysis is based on the publications of the organizations themselves and on the other hand on already completed studies of objective scholars.

The paper concludes that NGOs are currently complementing the public school system. They enable children who need special assistance (e.g. working children, school drop-outs, etc.) to visit a school. In addition NGOs can provide important suggestions for improvement to the public system. Innovations in schooling can get tested by NGOs on a mikro level and later extended on a larger scale. Furthermore NGOs can function as advisors in shaping the national and regional education policies.

14. Lebenslauf

Simone Gugenberger BA

Geboren am 29.11.1987

Seisgasse 2/5

1040 Wien

Tel.: 0043-664-2120036

E-Mail: simone_gugenberger@hotmail.com



AUSBILDUNG

2007 – 2013 INDIVIDUELLES DIPLOMSTUDIUM DER INTERNATIONALEN
ENTWICKLUNG

Universität Wien

Diplomarbeitsthema: „Bildung für Entwicklung. Die Rolle der Zivilgesellschaft in der Bereitstellung von Primarschulbildung in Indien.“

Wahlfachmodule: afrikanische Geschichte, afrikanische Literaturwissenschaften, afrikanische Sprachwissenschaften, Bambara

2007 – 2012 BACHELORSTUDIUM DER AFRIKAWISSENSCHAFTEN

Universität Wien

Spezialisierung auf afrikanische Geschichte und Westafrika

2003 – 2004 SCHÜLERAUSTAUSCH in Bendigo/Australien

Bendigo Senior Secondary College

1998 – 2006 MATURA mit Auszeichnung

Akademisches Gymnasium Salzburg (Europaklasse)

Maturafächer : Deutsch, Mathematik, Italienisch, Geografie,
Psychologie/Philosophie

SPRACHEN

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Sehr gut (Cambridge Certificate in Advanced English, Auslandsaufenthalte)
Französisch	Gut (Diplôme d'études francais A1 und A2)
Italienisch	Gut
Bambara	Grundkenntnisse

BERUFSERFAHRUNG

- Jun 2011 – **DON BOSCO AUSTRIA/GEORGIA, Tiflis/Georgien**
Jul 2011 (internationales Hilfswerk, das auf den Werten des Salesianermönches Don Bosco basiert)
Trainerin für KindergruppenleiterInnen in Georien Leitung von Feriencamps für georgische Kinder
- Mär 2011 – **CARITAS WIEN: HAUS MIRIAM, Wien/Österreich**
Jun 2011 (Haus für Frauen in psychischen und sozialen Krisen)
diverse ehrenamtliche Tätigkeiten, u.a. die Leitung einer Walking-Gruppe
- Mär 2011 – **JEEVAN REKHA PARISHAD (JRP), Bhubaneswar/Indien**
Sep 2011 (Entwicklungsorganisation)
Freiwilligendienst im Rahmen des ‚European Voluntary Service‘
Praktikum im Bereich Projektmanagement
- Mai 2007 – **CARPE DIEM FINEST FINGERFOOD, Salzburg/Österreich**
Aug 2007 (Gourmet-Restaurant, Cafe und Teeeehaus)
Kellnerin und Commis de Rang