

**Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Wortprotokoll
40. Sitzung

Mittwoch, 20. Juni 2007, 9.00 bis 11.30 Uhr
11011 Berlin, Platz der Republik
Sitzungssaal: Paul-Löbe-Haus, E.800

Vorsitz: Thilo Hoppe, MdB

Öffentliche Anhörung zum Thema:

„Bildung in Entwicklungsländern“

Sachverständige:

<u>Sachverständige:</u>	
Desmond Bermingham	Weltbankinitiative
Susanne Schroth	KfW
Dr. Hans-Heiner Rudolph	GTZ
Dr. Günter Roos	InWEnt
Prof. Dr. Theodor Hanf	Universität Freiburg

Anwesenheitsliste*

Mitglieder des Ausschusses

Ordentliche Mitglieder des Ausschusses

CDU/CSU

Dr. Bauer, Wolf
Fischer (Göttingen), Hartwig
Hübinger, Anette
Klimke, Jürgen
Müller (Gera), Bernward
Dr. Nüßlein, Georg
Pfeiffer, Sibylle
Dr. Ruck, Christian

SPD

Groneberg, Gabriele
Dr. Kofler, Bärbel
Hilsberg, Stephan
Dr. Raabe, Sascha
Riemann-Hanewinkel, Christel
Riester, Walter
Weigel, Andreas
Dr. Wodarg, Wolfgang

FDP

Dr. Addicks, Karl
Königshaus, Hellmut

DIE LINKE.

Aydin, Hüseyin-Kenan
Hänsel, Heike

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Hoppe, Thilo
Koczy, Ute

Stellv. Mitglieder des Ausschusses

CDU/CSU

Borchert, Jochen
Dr. Brauksiepe, Ralf
Flosbach, Klaus-Peter
Frankenhauser, Herbert
Fuchtel, Hans-Joachim
Geis, Norbert
Götz, Peter
Vaatz, Arnold

SPD

Drobinski-Weiß, Elvira
Dzembitzki, Detlef
Hoffmann, Iris
Kumpf, Ute
Kolbow, Walter
Schwabe, Frank
Dr. Staffelt, Ditmar
Wegener, Hedi

FDP

Meinhardt, Patrick
Leibrecht, Harald

DIE LINKE.

Jelpke, Ulla
Ulrich, Alexander

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Kurth (Quedlinburg), Undine
Ströbele, Hans-Christian

*) Der Urschrift des Protokolls ist die Liste der Unterschriften


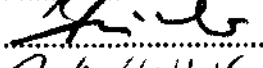
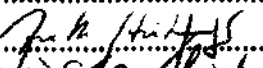


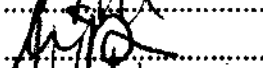

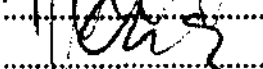

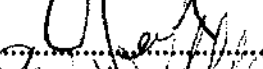
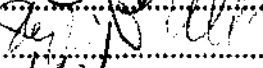
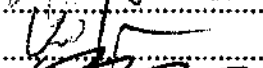

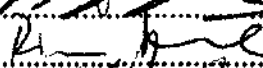




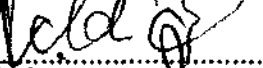




off.

DEUTSCHER BUNDESTAG

Anwesenheitsliste

gemäß § 14 Abs. 1 des Abgeordnetengesetzes

Sitzung des Ausschusses Nr. 19 (Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

Ordentliche Mitglieder des Ausschusses	Unterschrift	Stellvertretende Mitglieder des Ausschusses	Unterschrift
CDU/CSU		CDU/CSU	
Bauer Dr., Wolf		Borchert, Jochen	.....
Fischer (Göttingen), Hartwig		Brauksiepe Dr., Ralf	.....
Hübinger, Anette		Flosbach, Klaus-Peter	.....
Klimke, Jürgen		Frankenhauser, Herbert	.....
Müller (Gera), Bernward		Fuchtel, Hans-Joachim	.....
Nüßlein Dr., Georg		Geis, Norbert	.....
Pfeiffer, Sibylle		Götz, Peter	.....
Ruck Dr., Christian		Vaatz, Arnold	.....
SPD		SPD	
Groneberg, Gabriele		Drobinski-Weiß, Elvira	.....
Hilsberg, Stephan		Dzembitzki, Detlef	.....
Kofler Dr., Bärbel		Hoffmann (Wismar), Iris	.....
Raabe Dr., Sascha		Kolbow, Walter	.....
Riemann-Hanewinkel, Christel		Kumpf, Ute	.....
Riester, Walter		Schwabe, Frank	
Weigel, Andreas		Staffelt Dr., Ditmar	.....
Wodarg Dr., Wolfgang		Wegener, Hedi	.....
FDP		FDP	
Addicks Dr., Karl		Leibrecht, Harald	.....
Königshaus, Hellmut		Meinhardt, Patrick	.....
DIE LINKE.		DIE LINKE.	
Aydin, Hüseyin-Kenan		Jelpke, Ulla	.....
Hänsel, Heike		Ulrich, Alexander	.....
BÜ90/GR		BÜ90/GR	
Hoppe, Thilo		Kurth (Quedlinburg), Undine	.....
Koczy, Ute		Ströbele, Hans-Christian	.....

Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (19)

Mittwoch, 20. Juni 2007, 09:00 Uhr

Fraktionsvorsitzende:

Vertreter:

SPD	.....	.....
CDU/ CSU	.....	.....
BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN	.....	.....
FDP	.....	.....
DIE LINKE.	.....	.....

Fraktionsmitarbeiter:

Fraktion:

Unterschrift:

(Name bitte in Druckschrift)

Möller	SPD	Möller
Schmidt-Correll	FDP	Schmidt-Correll
Krüger	FDP	Krüger
Dr. Alward	CDU/CSU	Alward
K. d. Ste. d.	BÜNDNIS 90/GRÜNE	K. d. Ste. d.
.....
.....

Beginn: 9.00 Uhr

Der Vorsitzende: Guten Morgen liebe Kolleginnen und Kollegen. Ich begrüße Sie und die Gäste zur 40. Sitzung unseres Ausschusses. Wir beginnen mit der öffentlichen Anhörung zum Thema „Bildung in Entwicklungsländern“. Zunächst möchte ich aber ganz herzlich in unserem Ausschuss ein neues Mitglied willkommen heißen, Herrn Stephan Hilsberg, der Herrn Dr. Staffelt ablöst. Wir sind ein gut zusammen arbeitender Ausschuss und Sie werden uns sicherlich bereichern.

„Bildung in Entwicklungsländern“ - wir wissen alle, dass Bildung ein ganz wesentlicher Schlüsselfaktor für Entwicklung ist. Sie ist eines der wichtigsten Millenniumsziele, immer noch fast 900 Mio. Menschen können nicht lesen und nicht schreiben und einer großen Zahl von Menschen ist der Zugang zur Bildung nach wie vor verwehrt. Ich möchte mich ganz herzlich bei Frau Dr. Kofler und bei Herrn Müller bedanken, die diese Anhörung mit ihren Teams intensiv vorbereitet haben. Außerdem möchte ich mich bei allen Sachverständigen und Gästen bedanken, die teilweise weite Reisen auf sich genommen haben, um uns ihr Fachwissen zur Verfügung zu stellen. Es gibt 5 Blöcke zu je 30 Minuten, die jeweils mit den Vorträgen der Referenten und Sachverständigen beginnen. Die Zeit der Aussprache ist somit relativ begrenzt.

Bei dem ersten Teil geht es darum, einen Überblick zu gewinnen, welche Gebernationen im bilateralen und multilateralen Bereich der Bildung in Entwicklungsländern tätig sind und wieweit Initiativen zur Geberharmonisierung vorangeschritten sind. Ich begrüße hierzu Herrn Bermingham von der Weltbankinitiative Education for All und Frau Maud Seghers von Association for the Development of Education in Africa.

Desmond Bermingham (Weltbankinitiative): Ich möchte Ihnen im Namen der Fast Track Initiative (FTI) für die Rolle danken, die die deutsche Bundesregierung bei der Förderung der Bildung in den letzten Jahren und vor allem während der EU- und der G8-Präsidentschaft gespielt hat. Sie haben es gesagt, Herr Vorsitzender, Bildung ist ein ganz wichtiges Millenniumsziel.

Ich bin Leiter des Sekretariates der FTI bei der Weltbank in Washington. Die FTI ist eine globale Partnerschaft und das Sekretariat arbeitet für alle Partner. Deutschland ist dieses Jahr Co-Vorsitzender des Lenkungsausschusses und hat eine wichtige Führungsrolle gespielt. Ich spreche heute für die FTI und nicht für die Weltbank.

Die FTI wurde 2002 mit dem Ziel gegründet, Ländern dabei zu helfen, das Millenniumsziel zu erreichen, allen Kindern eine Grundschulbildung zukommen zu lassen. Die Initiative wird gegenwärtig von 30 bilateralen und multilateralen Organisationen im Bildungsbereich unterstützt. Alle großen Geber im Bildungssektor sind aktive Mitglieder der FTI. Sämtliche Niedrigeinkommensländer profitieren von der FTI. Gegenwärtig sind es 31 Länder, die direkt unterstützt werden und 20 oder 30, die technische Unterstützung durch den FTI-Rahmen erhalten. Die FTI erkennt an, dass man das Grundschulbildungsziel nicht erreicht, wenn man nur in die Grundschulbildung investiert. Die Länder müssen auch in die Vorschule in weiterführende Schulen, in Universitäten usw. investieren.

Der zweite wichtige Teil der FTI besteht darin, die Kluft zwischen der Zahl an Jungen und Mädchen zu überwinden, die nicht in die Schule gehen. Es sind immer noch viel weniger Mädchen. Die FTI wurde gegründet, weil Geber und Partner erkannten, dass bei dem gegenwärtigen Tempo viele Länder das Ziel, 100 Prozent Grundschulbildung bis 2015, nicht erreichen werden. Es hat Fortschritte gegeben im Bildungsbereich. Die UNESCO schätzt, dass 20 Mio. der Kinder, die nicht in die Schule gehen konnten zwischen 2000 und 2004 in die Schule gegangen sind. Es sind aber immer noch mehr als 70 Mio. Kinder in Entwicklungsländern, die keinen Zugang zur Grundschule haben. Von diesen 70 Mio. sind 44 Mio. Mädchen. Auch bei der Unterstützung hat es Fortschritte gegeben. Die Finanzmittel wurden verdoppelt zwischen 2000 und 2004. Gegenwärtig sind es 3,1 Mrd. Dollar pro Jahr für Grundschulbildung in den ärmsten Ländern. Das sind aber nur 3 Prozent der gesamten Entwicklungshilfe. Deswegen muss mehr getan werden, sowohl seitens der betroffenen Länder als auch seitens der Geberländer. Die UNESO schätzt, dass 9 Mrd. Dollar pro Jahr an Hilfszahlungen notwendig sind, um die Millenniumsziele zu erreichen.

Länder wie Burkina Faso und Neu Guinea haben mehr als 50 Prozent Zuwachs an Schulkindern erreicht zwischen 2000 und 2004. Selbst in einem Land wie Niger, wo es politisch sehr schwierig ist, sind 80 Prozent mehr Kinder in die Schule gegangen in diesem Zeitraum. Die Zahl der Schulkinder und die Zuwachsraten sind sehr ermutigend. Es gibt aber immer noch viele Probleme in diesen Ländern, was die Qualität der Bildung betrifft. Eine weitere Herausforderung ist dafür zu sorgen, dass die Kinder auch in der Schule bleiben und fünf oder sechs Jahre Grundschule durchlaufen. Die Schulabschlussraten sind in vielen Ländern immer noch nur bei 20 oder 30 Prozent, also viel zu viele Kinder verlassen die Schule, bevor sie die Grundschule abgeschlossen haben.

Was die Geber betrifft, so sind unter den fünf großen Gebern Deutschland, die USA, Frankreich, Japan und die Niederlande. Diese leisten 50 bis 60 Prozent aller Zahlungen. Es

gibt große Unterschiede zwischen den Prioritäten dieser Geber, selbst innerhalb des Bildungssektors. Deutschland legt z.B. nicht, wie die anderen Geber, den Schwerpunkt auf die Grundschulbildung.

Die OECD DAC hat die FTI als gutes Modell i. S. der Pariser Erklärung zur Steigerung der Wirksamkeit in der EZA bezeichnet. Sie gilt als Modell für diese Strategie. Die FTI fördert die Zusammenarbeit zwischen Gebern als Unterstützer der Bildungspläne der betroffenen Länder. Sie fördert Partnerschaften zwischen Entwicklungsländern und Gebern. Das Ganze basiert auf einem Pakt. Die Entwicklungsländer haben ihre Verantwortung, sie haben die Verpflichtung, ihre eigenen nationalen Bildungssektorpläne und hierzu den Haushalt zu erstellen und sie müssen diese Pläne federführend umsetzen.

Es ist meistens so, dass 80 bis 85 Prozent der Kosten im Bildungssektor auch in den FTI-Ländern durch die betroffenen Länder selber gedeckt werden. Die Geber verpflichten sich, zusammenzuarbeiten und den Bildungssektorplan zu unterstützen. Dieser Plan muss nicht perfekt sein, aber er muss glaubwürdig und gut genug als Grundlage der Zusammenarbeit sein.

Es sind gegenwärtig 31 Länder, die diesen Prozess durchlaufen haben und eine Liste weiterer Länder wird sich anschließen, wahrscheinlich 15 in diesem Jahr und weitere 15 im Jahr 2008, so dass Ende 2008 ungefähr 60 Länder diesen Unterstützungsprozess abgeschlossen haben werden. Das wird dann zwei Drittel aller Kinder in Entwicklungsländern betreffen.

Die FTI unterstützt die Länder um vier Lücken zu schließen, die Finanzlücke, die Kapazitätslücke, die Datenlücke und die Politiklücke. Bei der Finanzlücke besteht das Prinzip der FTI darin, aus vier Kanälen Ressourcen zu mobilisieren. Der erste Kanal betrifft die inländischen Ressourcen und der zweite Bereich die bilateralen und multilateralen Geber, die bereits in diesem Land im Bildungssektor tätig sind. Die FTI versucht, diese Geber zu ermutigen, mehr in die Bildung zu investieren. Der dritte Finanzkanal besteht darin, andere Geber, die nicht in diesem Land im Bildungsbereich aktiv sind, ins Land zu holen, damit sie in die Bildung investieren. In den vergangenen Monaten hat es ein wachsendes Interesse von Nicht-OECD-Gebern, auch von der Privatwirtschaft und von Stiftungen, an Investitionen in Bildung in FTI-Ländern gegeben. Die letzte Finanzquelle sind zwei Treuhandfonds, die von der FTI direkt gemanagt werden, ein Catalytic Fund und der Education Program Development Fund. Der Catalytic Fund ist der größte Fond mit 1,2 Mrd. Dollar bis Ende 2009. Deutschland ist Beitragszahler zu diesem Fond und hat neulich 8 Mio. Euro zugesagt. Die größten Beitragszahler sind Großbritannien, die Niederlande und die EU-Kommission,

die zwei Drittel der Kosten abdecken. Wir sind den Deutschen sehr dankbar für ihren Beitrag hoffen aber, dass Deutschland in den nächsten paar Jahren noch mehr in diesen Fond einzahlen wird.

Der zweite Fond für die Unterstützung der FTI-Länder ist der Education Program Development Fund, der EPDF. Das ist ein kleinerer Fond, der insgesamt 82 Mio. Dollar umfasst. Er soll Ländern mit technischer Unterstützung helfen und bei der Entwicklung von Kapazitäten, damit sie ihre Pläne selbst entwickeln und umsetzen können.

Die FTI erkennt an, dass die Finanzierung nur ein Teil der Herausforderung für die Länder ist. Noch wichtiger sind die Kapazitäten, die Humanressourcen, um diese Pläne umzusetzen. Als wir uns die 31-Länder-Pläne angeschaut haben, haben wir gesehen, dass diese in vielen Plänen gefehlt haben. Es gab zwar Pläne für Lehrerausbildung, aber die Ausbildung von Managern und die ganze Umsetzung hat gefehlt. Deutschland legt großen Wert auf den Aufbau von Kapazitäten im Rahmen seines Vorsitzes der FTI in diesem Jahr und es wird im Oktober in Bonn ein weiterer Schritt unternommen werden in diese Richtung.

Ich möchte noch auf zwei wichtige Entwicklungen zu sprechen kommen aus den letzten Monaten. Das erste ist ein Monitoring System für Fortschritte im Bildungssektor. In den verteilten Unterlagen ist ersichtlich, wie wir den Fortschritt messen wollen. Das ist ein wichtiger Teil unserer Arbeit in den nächsten paar Jahren. Wenn Entwicklungsländer und Industrieländer mehr investieren, müssen wir natürlich auch demonstrieren, dass diese Investitionen sich auszahlen. Wir müssen zeigen, dass mehr Kinder in die Schule gehen, wir müssen zeigen, dass auch mehr Kinder in der Schule bleiben und eine der größten Herausforderungen besteht darin, zu zeigen, dass die Kinder auch lernen und ihre Fähigkeiten ausbauen und nicht nur in der Schule anwesend sind.

Zum ersten Mal hat die FTI versucht, Daten über die finanziellen Verpflichtungen für die nächsten drei Jahre zu sammeln, sowohl seitens der Länder selbst als auch seitens der Geber. Wir werden beobachten, wie diese Zusagen umgesetzt werden.

Die Arbeitsweise der FTI muss weiter gestärkt werden und vor allem muss der Focus auf Ergebnisse gestärkt werden. Daran werden die FTI-Partner in den nächsten Jahren gemeinsam arbeiten müssen. Aber die FTI hat das Potenzial, noch viel mehr zu tun. Vielen Dank.

Der Vorsitzende: Herzlichen Dank Herr Bermingham. Wir kommen nun zur Präsentation von Frau Seghers. Ich möchte noch kurz die Gelegenheit nutzen, Herrn Bernhard Kühn zu begrüßen, Referatsleiter im BMZ, der den Platz von Frau Kortmann eingenommen hat, die in einem anderen Ausschuss Rede und Antwort stehen wird und dann wieder in unseren Ausschuss zurückkommt.

Maud Seghers (Association for the Development of Education in Africa - ADEA): Guten Morgen, mein Name ist Maud Seghers, ich bin hier für die ADEA, und möchte mich auch ganz herzlich für die Einladung bedanken.

ADEA wurde eingeladen, weil es wahrscheinlich die älteste Organisation ist und ein einmaliges Beispiel von Partnerschaft zwischen Gebern und Empfängerländern. Ich werde ein bisschen auf die Geschichte unserer Organisation eingehen. Wir haben im Jahr 1988 begonnen, als sich die Geber zum ersten Mal der Bildung in Afrika zuwandten. Da gab es die große Krise im Bildungssektor Afrika. Durch eine Studie der Weltbank wurde festgestellt, dass eine Reform im Bildungssystem notwendig ist und man neue Wege braucht für Länder und Geber, um zusammenzukommen. Die Koordinierung fand zunächst nur unter den Gebern statt. Nach vier Jahren hatte man festgestellt, dass Koordinierung eigentlich nur sinnvoll ist, wenn sie nicht nur die Geber umfasst. Dann begannen auch die Geber, einige Bildungsminister mit einzubeziehen. Es gab ein Ministerbüro, von drei Ministern besetzt. Dieses Büro hat sich mittlerweile auf zehn Minister erhöht und diese zehn Minister repräsentieren die fünf Regionen Afrikas südlich der Sahara. Das kann sich durchaus noch ausweiten, so dass man den ganzen Kontinent abdecken wird. In diese Richtung bewegen wir uns in enger Zusammenarbeit mit der Afrikanischen Union.

Was sind die Ziele von ADEA für den Zeitraum von 2008 bis 2012? Zunächst einmal die Entwicklung eines Verständnisses für koordiniertes Handeln zu fördern und Änderungen zu empfehlen, angesichts der Herausforderungen, denen sich der Bildungssektor in Afrika gegenüber sieht. Wichtig ist allen Partizipierenden in diesem Prozess klarzumachen, wo die Herausforderungen liegen, welche Lösungsmöglichkeiten es gibt, weiter eine kontinentale und regionale Integration im Bildungssektor zu erreichen. Dies natürlich entsprechend der Prioritäten wie sie von der Bildungsministerkonferenz der afrikanischen Union festgelegt wurden, der COMEDAF. Die Afrikanische Union hat diese Strategie für den Bildungssektor auf den Weg gebracht und weil man doppelte Anstrengung vermeiden wollte, gibt es diese enge Koordinierung und Abstimmung mit den Aktivitäten der Afrikanischen Union.

Weiter ist es Ziel, aus dem Vergangenen zu lernen, die entsprechenden Rückschlüsse zu ziehen und in entsprechende politische Maßnahmen umzusetzen und somit auch Kapazitäten für Reformen zu schaffen. Die Lehren, die man aus der Vergangenheit gezogen hat, sollen entsprechend für die Zukunft und zukunftsorientiertes Handeln genutzt werden.

Es gibt einen Lenkungsausschuss, in dem zum einen die Afrikanischen Bildungsminister vertreten sind. Dann gibt es eine Versammlung der Minister. Alle zwei Jahre werden die Vertreter gewählt. Insgesamt haben wir zurzeit 20 Mitglieder in diesem Lenkungsausschuss. Er trifft sich zweimal pro Jahr und das ist immer eine große Veranstaltung, die auch Koordinierungszwecken zwischen Gebern und den betroffenen Ländern dienen kann, denn der Lenkungsausschuss zielt nicht nur auf die Diskussion der strategischen Ziele und der programmatischen Aktivitäten der Organisation. Er wird auch genutzt, um substantielle Themen zu besprechen, wie z. B. die Herausforderungen, die im Bildungssektor in Afrika vorhanden sind, ob hier die entsprechenden Maßnahmen getroffen wurden, welche Strategien man anwenden könnte und wie man zu einer besseren Zusammenarbeit kommen kann. Unter den Organisationen im Lenkungsausschuss finden wir als deutsche die GTZ. Der Rest sind die großen Bilateralen: Großbritannien, Kanada, Norwegen, Schweiz, USA, Frankreich, Irland, Finnland und Japan, die Hauptgeber. Es gibt auch Organisationen, die sich um die Umsetzung kümmern, wie die UNESCO oder UNICEF.

Abgesehen von dem Lenkungsausschuss hat ADEA auch andere Instrumente zur Koordinierung zwischen den Gebern und den betroffenen Ländern vorgesehen. Es gibt 11 Arbeitsgruppen, die sich mit unterschiedlichen Themen beschäftigen, wie z. B. frühkindliche Entwicklung, Schul- und Ausbildungsmaterialien, Analyse des Bildungssektors oder Kommunikationsmittel zu Bildungszwecken. Das sind Arbeitsgruppen, die auch vom EPDF-Fond, den Herr Bermingham angesprochen hat, unterstützt werden. Die Aktivitäten der Arbeitsgruppen finden im Kontinent selbst statt. Sie werden von Afrikanern innerhalb der Länder entsprechend koordiniert. Die Arbeitsgruppe für frühkindliche Entwicklung hat 8 Jahre darauf verwendet, dieses Thema auch auf die politische Agenda in den Ländern zu bekommen und sieht nun die Früchte dieser Anstrengung. Der letzte Bericht hat gezeigt, dass sie zusammen mit dem Regionalbüro der UNESCO deutliche Fortschritte bewirkt hat.

Neben der Beratertätigkeit machen die Arbeitsgruppen auch analytische Arbeit, das heißt, sie schließen sich in Netzwerken mit Bildungsexperten in Afrika zusammen. Es gibt bereits einige Netzwerke von Bildungsexperten, um den Bildungssektor und die Maßnahmen vor Ort zu analysieren. Hierbei geht es darum, Beispiele von good practice hervorzuheben und als Modell für andere aufzuzeigen. Weiterhin geht es darum, die entsprechenden Maßnahmen

auf dem Kontinent zu koordinieren. Auch hier gibt es Lenkungsausschüsse, in denen Ministerien und andere Organisationen sowie Vertreter der Zivilgesellschaft mit ins Spiel kommen. Die zivilgesellschaftlichen Organisationen werden nicht im übergreifenden Lenkungsausschuss repräsentiert, aber bei den Lenkungsausschüssen der Arbeitsgruppen. Es gibt die Zusammenarbeit der Lenkungsausschüsse mit Vertretern aus den Medien und es gibt auch eine Arbeitsgruppe und einen Lenkungsausschuss der „nicht formellen“ Bildung, in denen eng mit NGO's zusammengearbeitet wird.

Ein weiteres Instrument zur Koordinierung ist die ADEA Biennale, die alle zwei Jahre stattfindet. Hier kommen die afrikanischen Bildungsminister mit ihren Entwicklungspartnern und den Experten im Bildungssektor zusammen, um die analytische Arbeit zu präsentieren und die Expertise über diesen Bereich mit den anderen zu teilen. 2008 geht es um die Bildung nach der Primarstufe. Es soll über politische Fragen diskutiert werden, wie zum Beispiel die Ausweitung der grundlegenden Schulbildung, um auch die Sekundarstufe mit einzubeziehen und bessere Kontakte zu den Arbeitsmärkten, gerade in ländlichen Gebieten zu schaffen. Das sind die Bedürfnisse der afrikanischen Seite. Aber auch für die internationale Gebergemeinschaft ist es natürlich wichtig, die Sekundärerziehung in stärkerem Maße auf die Agenda zu setzen, denn im Moment konzentriert sich die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Primarstufe und das soll ausgeweitet werden.

Ich habe bereits erwähnt, dass es eine Zusammenarbeit zwischen ADEA und der Afrikanischen Union gibt. 2006 hat die afrikanische Union die zweite Dekade für die Bildung ausgerufen. Hier wird man sich auf sieben Prioritäten konzentrieren, Gleichbehandlung der Geschlechter, Kultur, Bildungswesen, Weiterentwicklung der Lehrer, formale und informale Bildung, Lehrpläne, Bildungsmaterialien und letztlich Qualitätsmanagement. Die Afrikanische Union hat alleine nicht die Kapazitäten, diesen Aktionsplan umzusetzen und hat ADEA und eine ganze Reihe unserer Arbeitsgruppen gebeten, entsprechende Unterstützung bereitzustellen. ADEA ist ein Mitglied der Education Monitoring Group und die Mitglieder der Gruppe werden regelmäßig eingeladen, um über Fortschritte in den Ländern zu berichten. ADEA möchte sich auch weiter und stärker in den Aktivitäten der FTI profilieren, da wir nicht zum Lenkungsausschuss gehören, aber hoffen, dass wir mehr die Sichtweise der Afrikaner in die Debatten der FTI einfließen lassen können. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Der Vorsitzende: Vielen Dank Frau Seghers. Jetzt besteht die Möglichkeit für Rückfragen und für Kommentare. Ich möchte Sie aber trotzdem bitten, sich auf die wichtigsten Fragen zu beschränken, wir werden es nicht schaffen, in allen fünf Blöcken die gesamte Fraktionsrunde durchzuführen.

Abg. Dr. Bärbel Kofler (SPD): Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Vorträge bedanken. Herr Bermingham, Sie haben geschildert, dass Sie 30 Länder koordinieren, von Seiten ADEA kam die Einbeziehung der NGO's zu Sprache. Ich stelle mir dies als schwierige Aufgabe vor. Wir haben letzte Woche im Ausschuss eine Matrix für ein Land in Afrika gesehen, wo die unterschiedlichsten Geber aufgelistet waren. Es ist bekannt, wie schwierig es oft für die Länder ist, mit dieser ganzen Geberfamilie umzugehen und die Leistungen sinnvoll in Projekte umzusetzen. Wie handhaben Sie das genau mit den unterschiedlichen Ebenen und Lenkungskomitees?

Die Frage, die Sie aufgeworfen haben, Herr Bermingham, bezüglich der Finanzen für den Bildungssektor im deutschen Bereich, ist spannend. Wir werden Haushaltsberatungen haben und man sollte schauen, dass man in der Koalition oder vielleicht auch im Ausschuss das Thema Bildung dabei etwas mehr berücksichtigt.

Sie haben die Geschlechtergerechtigkeit im Bereich Bildung angesprochen. Mir ist noch nicht klar, welche gesonderten Maßnahmen Sie in Ihren Projekten ergreifen, um die Ausbildung von Mädchen besonders voranzubringen und diese Ungerechtigkeit zu beheben.

Außerdem haben sie das Thema Grundschulbildung als wichtigen Sektor seitens FTI, USA, Niederlande und Großbritannien angesprochen und gesagt, Deutschland hätte andere Schwerpunkte. Könnten Sie etwas zu diesen anderen Schwerpunkten Deutschlands sagen und inwieweit das nicht eine sinnvolle Ergänzung ist. Ist es nicht schwierig, wenn alle Länder sich auf dasselbe Thema stürzen, auch angesichts der unterschiedlichen Bildungskonzepte, die in den Geberländern existieren? Danke.

Abg. Dr. Karl Addicks (FDP): Herr Bermingham, ist es sichergestellt, dass alle Kinder im Laufe ihrer Grundschulbildung auch einen Unterricht in der jeweiligen Muttersprache erhalten, also wenn sie nur ein bestimmtes Ideom sprechen und nicht die Landessprache. Haben Sie Zahlen zu den Abgangsraten, wenn Kinder vor dem 6., 5. oder 4. Schuljahr die Schule verlassen. Gibt es in irgendeiner Form auch Leistungsfeststellungen, mit denen die Kinder aufhören? Von Frau Seghers haben wir keine Zahlen gehört, da würde mich die eine oder andere Zahl zum Mitteleinsatz interessieren. Vielen Dank.

Abg. Bernward Müller (Gera) (CDU/CSU): Herr Bermingham, mich würde die Auswahl der Länder interessieren. Ist die rein zufällig oder gibt es bestimmte Kriterien? Sie sprachen von den unterschiedlichen Ansätzen bei der Unterstützung seitens der großen Geber. Woraus resultieren diese unterschiedlichen Ansätze. Hat das etwas mit den Empfängerländern zu

tun? Gibt es bei aller Unterschiedlichkeit trotzdem zwischen den großen Geberländern Abstimmungen, so dass es nicht zu Überlappungen oder auch zu gegenläufigen Entwicklungen kommt?

Abg. Hüseyin-Kenan Aydin (DIE LINKE.): Meine Frage geht ebenfalls an Herrn Bermingham. Wir haben vor kurzem hier von der Weltbank vorgestellt bekommen, welche Schwerpunkte Sie in Ihrer Förderpolitik betreiben. Eines der Schwerpunkte ist die Grundbildung. In diesem Zusammenhang konnten wir aber auch feststellen, dass das, was an quantitativer Zunahme an Schülern in den Entwicklungsländern einerseits als positives Merkmal dargestellt wird, auf der anderen Seite nicht mit entsprechender Qualität korrespondiert. Sehr viele Kinder gehen nach zwei- bis dreijährigem Schulbesuch von der Schule ab. Die Eltern stellen fest, dass sie in drei Jahren nicht einmal das Alphabet kennengelernt haben, weil die Schulklassen manchmal eine Größe von 80 bis 100 Kindern haben mit nur einem Lehrer. Welche Maßnahmen werden ergriffen, um die Qualität der Bildung in den Schulen zu verbessern?

Es gibt auch deshalb sehr viele Schulabbrecher, vor allem im ländlichen Gebieten, weil die Kinder in der Landwirtschaft, z. bei der Erntezeit mithelfen müssen. Gibt es da Konzepte, wie die Schule an diese Situationen angepasst werden kann? Ich komme selber aus Ostanatolien und in der Grundschule ist bei Beginn der Erntezeit ein Monat eher Schluss gewesen. So hatte auch ich eine Chance, an der Schulbildung teilnehmen zu können.

Der Präsident von Benin hat angekündigt, dass er die Schulgebühren abschafft, um Bildung ohne Gebühren zu ermöglichen. Bei der Weltbank gab es dagegen Ansätze, Schulgebühren zu erheben, um die Länderhaushalte zu sanieren. Hat man sich davon zwischenzeitlich distanziert?

Abg. Ute Koczy (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Wie stark ist die Unterstützung für die Finanzierung der Bildungsarbeit tatsächlich? Verspüren Sie einen Aufschwung, kommt über die MDG's-Debatte mehr Geld? Oder ist es so, dass zwar das „Wording“ gut ist, die Taten aber ausbleiben?

Prioritätensetzung! Ich denke, wenn man in diesem Gebiet arbeitet, weiß man, dass da über eine gewisse Zeit auch einige Vernachlässigungen stattgefunden haben. Jetzt ist es entscheidend, an den richtigen Stellen anzusetzen. Bitte beschreiben Sie die uns noch einmal beide. Ich halte es für sehr wichtig zu wissen, wo kann man mit dem Geld das meiste erreichen und haben Sie Ideen, wo es vielleicht zusätzlich noch gute Erfolge hätte?

Sie haben schon die Qualität der Ausbildung beschrieben. Das ist ein ganz wichtiges Thema. Wir haben über die Quantitäten diskutiert und haben die Qualitäten vergessen. Das ist bitter. Jetzt wollen wir aufholen in der Qualität. Wir müssen aber nicht nur in der Grundschule ansetzen, sondern wir müssen das bis in alle Ebenen hinein bringen, also auch in Universitäten und die Forschung. Wenn wir zum Beispiel ganz spezielles Know-how zur Aidsbekämpfung brauchen, stellen wir fest, dass in diesem Gebiet die Ausbildung und die Möglichkeiten, das eigene Wissen zu etablieren, fast nicht gegeben sind. Wir brauchen gerade in diesen Staaten, um Krankheiten zu bekämpfen, bestens ausgebildete Experten, wir brauchen Labors und Hightech-Know-how.

Der Vorsitzende: Vielen Dank. Frau Seghers und Herr Bermingham, jetzt bitte ich Sie um das Kunststück, einerseits auf all die vielen Fragen einzugehen und trotzdem ein Minimum an Zeit dafür zu brauchen.

Mr. Desmond Bermingham (Weltbankinitiative): Wie funktioniert die Geberkoordinierung? Ich weiß nicht, ob es ein deutsches Wort gibt. Auf Englisch sagen wir „Herding Cats“ also „Katzen hüten“, es ist so, als ob man versucht, eine Gruppe von Katzen in dieselbe Richtung zu treiben. Das ist sehr schwer. Aber die FTI bittet die Gebergruppe einen führenden Geber in einem bestimmten Land zu bestimmen. Dieser führende Geber soll koordinieren, Kommunikationspartner sein und die Leute an einen Tisch bringen, um gemeinsame Diskussionen zu führen. Daneben ermutigt sie alle Geber, den Bildungssektorplan der nationalen Regierung zu unterstützen. Es soll davon weggehen, ein britisches, französisches oder deutsches Bildungsprojekt aufzubauen sondern dahingehen, die Mittel zu kombinieren für die Unterstützung des einzelnen Bildungssektorplans des betroffenen Landes.

Es wurde gefragt nach der Geschlechterungleichheit und was wir dagegen tun. Es gibt deutliche Anzeichen, dass bestimmte Maßnahmen sich sehr positiv auf den Besuch von mehr Mädchen in den Schulen auswirken. Einfache Dinge, wie z.B. mehr Lehrerinnen als Vorbilder oder getrennte Toiletten für die Mädchen. Auch rationale Kampagnen, die die Bedeutung der Bildung für Mädchen hervorheben, funktionieren sehr gut. Es gibt Erfolgsgeschichten in der FTI. Jemen möchte ich ganz besonders hervorheben. Die Regierung des Jemen hat explizit gesagt, dass mehr Mädchen in die Schule gehen sollen. Das ist auch geschehen und mittlerweile gibt es viel mehr Lehrerinnen. Die deutsche Bundesregierung hat dabei als führender Geber eine wichtige Rolle gespielt.

Die Frage nach Grundschulbildung und dem deutschen Schwerpunkt. Der deutsche Schwerpunkt setzt meistens nach der Grundschule an, vor allem in Berufsbildungsbereichen und in der Hochschulbildung. Es ist in Ordnung, dass sich unterschiedliche Geber auf verschiedene Bereiche konzentrieren. Wichtig ist, dass die Unterstützung im Rahmen des Bildungssektorplanes läuft. Wenn Sie sich Ihr eigenes Bildungssystem auf nationaler Ebene anschauen, erwartet Sie eine gewisse Kohärenz zwischen den verschiedenen Stufen, Primar-, Sekundarstufe und Universität. Es ist das Wichtigste, dass die Dinge ineinander greifen.

Die Sprache der Schulbildung ist ein ganz wichtiger Punkt. Es ist eindeutig, dass Kinder, die, 5, 6 oder 7 Jahre alt sind und die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, die Sprache schlechter lernen und auch insgesamt schlechter lernen. Die FTI muss aufpassen, dass sie den Ländern keine Politik diktiert. Sie sammelt Daten und teilt sie den Ländern mit. Viele FTI-Länder führen Bildung in der Muttersprache ein, vor allem in den Anfangsjahren der Grundschule, damit besser und mehr gelernt wird. Das klappt noch nicht in allen Ländern, es gibt immer noch Länder, die darauf bestehen, dass die Lingua Franca oder die offizielle Landessprache in der Schule gelehrt wird.

Die Frage nach Abbrecherquoten und Abschlüssen ist auch wichtig. Eine der großen Herausforderungen für die Bildung in Entwicklungsländern besteht darin, dass traditionell die Prüfung am Ende der Primarstufe lediglich eine Art Eingangsprüfung für die Sekundarstufe ist. Nur wenige Kinder können auf weiterführende Schulen gehen, weil diese Möglichkeit sehr begrenzt ist. Es geht darum, sich wegzubewegen von einem Bildungssystem, das in der Kolonialzeit das Ziel hatte, eine Elite heranzuzüchten. Es geht vielmehr um ein Bildungssystem für alle.

Herr Müller, Sie haben nach der Auswahl der Länder gefragt. Da gibt es zwei Hauptkriterien. Erst einmal muss das Land eine Armutsbekämpfungsstrategie oder etwas Ähnliches haben und zweitens muss es einen glaubwürdigen Bildungssektorplan geben. Die Geber müssen selber bewerten, ob dieser Bildungssektorplan glaubwürdig ist. Aber wichtig ist, dass wir nicht versuchen, global zu diktieren, wie ein individueller Bildungssektorplan auszusehen hat. Es wurde ja schon angesprochen, unterschiedliche Länder haben zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Prioritäten.

Sie fragten auch nach den Gründen für die unterschiedlichen Ansätze der Geber. Da gibt es viele Gründe. Bei vielen Gebern ist das immer noch das koloniale Erbe, das in irgendeiner Form eine Rolle spielt, z.B. bei der Auswahl der Länder. Die Franzosen sind aktiv in ehemaligen französischen Kolonien und bei den Briten ist das in ihren ehemaligen Kolonien

ähnlich. Aber das ändert sich mittlerweile. Es fließt immer mehr Hilfe dorthin, wo der Bedarf am größten ist, unabhängig von der kolonialen Vergangenheit.

Weiterhin gibt es zunehmende Veränderungen dahingehend, dass die Geber ihre eigenen Prioritäten unterstützen. Sie sagen also, wir interessieren uns für diesen Bereich und deswegen wollen wir da helfen. Die Geber reagieren zunehmend darauf, was die betroffenen Länder selber sagen. Deutschland hat die Pariser Erklärung zu Geberharmonisierung und Wirksamkeit von Hilfe unterstützt und darin gibt es wichtige Indikatoren, an denen die Geber gemessen werden. Zum Beispiel die Reduzierung der Anzahl der unterschiedlichen Missionen oder ein gemeinsames System für Monitoring.

Herr Aydin, Sie fragten nach Schwerpunkten. In der Tat, die Qualität der Bildung ist ein ganz wichtiger Punkt. Wir haben uns lange Zeit auf die Quantität konzentriert. Aber ich denke, man kann nicht sagen, es geht nur um das eine oder das andere. Es geht um beides. Es muss ein breiterer Zugang geschaffen werden für die Kinder zur Bildung, aber gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass die Qualität dieser Bildung stimmt. Sonst würden die Eltern vernünftigerweise nach vier oder fünf Jahren entscheiden, das ist Zeitverschwendung, soll das Kind doch lieber im Feld arbeiten, weil das produktiver ist.

Es gibt einfache Maßnahmen, die die Länder einführen können, um die Qualität der Bildung zu verbessern, z. B. eine bessere Lehrerausbildung. Das wirkt sich sehr stark auf die Qualität der Bildung aus, ebenso wie der Zugang zu Büchern und Lehrmaterialien. Wenn Sie in Benin, Sudan und anderen Ländern waren, haben Sie sicher eine Situation gesehen, in der ein Lehrer versucht, 80 oder 90 Kinder zu unterrichten und es gibt vielleicht im ganzen Klassenzimmer ein Schulbuch. Ich war selber Lehrer und ich bewundere diese Lehrer, wenn sie es schaffen, unter diesen Umständen den Kindern überhaupt etwas beizubringen.

Herr Aydin, Sie haben auch über Abbrecherquoten in ländlichen Gegenden gesprochen. Entscheidungen müssen auf Länderebene getroffen werden. Manchmal nicht mal auf nationaler Ebene, sondern auf regionaler Ebene, auf Ebene der Provinzen. Wenn Erntezeit ist, dann müssen die Provinzen das Schuljahr dem Kalender anpassen. Es bringt nichts zu erwarten, dass die Kinder in die Schule gehen, wenn die Eltern die Kinder als Arbeitskräfte einsetzen wollen. Es ist einfach wichtig, dass die Eltern und Kinder verstehen, wie wichtig es ist, über das gesamte Schuljahr in die Schule zu gehen.

Sie haben nach Schulgebühren gefragt. Ich habe ganz am Anfang gesagt, dass ich nicht im Namen der Weltbank sprechen kann. Die Weltbank hat eng zusammengearbeitet mit

Partnern im Rahmen einer Initiative zur Abschaffung von Schulgebühren. Schulgeld ist ein Abschreckungsfaktor. Die Eltern schicken ihre Kinder weniger in die Schule, wenn Geld zu zahlen ist. Es werden keine Ressourcen mobilisiert, um das Bildungssystem zu unterstützen. Die Kosten, um ein solches System einzuführen, sind sehr viel teurer als das Geld, was dabei herauskommt. Länder, die Schulgebühren abgeschafft haben, haben das, wenn sie erfolgreich waren, auf planvolle Weise gemacht. Wenn man das von einem Tag auf den anderen macht, dann kann es sich negativ auf die Qualität der Bildung auswirken. In Benin hat es gut funktioniert, da wurden die Schulgelder nach und nach abgeschafft und die Schulen wurden entschädigt. Kenia ist ein weiteres gutes Beispiel, auch dort wurde das Schulgeld abgeschafft und die Schulen bekamen Unterstützung vom Staat.

Frau Koczy, Sie haben gefragt, ob wirklich mehr Finanzmittel bereitgestellt werden für die Bildung. 2002, 2003 und 2004 gab es ganz klar einen Aufwärtstrend und wir müssen zusehen, dass dieser Trend weitergeht. Im Jahr 2005 sah es allerdings so aus, als ob die Unterstützung wieder zurückgegangen wäre. Da müssen wir aufpassen.

Thema ist natürlich nicht nur der Umfang der Mittel, sondern auch, wie diese Mittel eingesetzt werden. Der größte Teil des Geldes geht immer noch nicht dahin, wo der Bedarf am größten ist. Sehr viel Geld geht in Länder mittleren Einkommens, manchmal aus politischen Gründen. Viel Hilfe geht auch zurück in die Geberländer, anstatt direkt in den Bildungssektor in den betroffenen Ländern zu fließen. Da müssen wir aufpassen. Natürlich wird viel geredet und unsere Aufgabe besteht darin, sicherzustellen, dass den Worten Taten folgen.

Wichtig ist auch, auf globaler Ebene Prioritäten zu diskutieren. Das muss oft Land für Land differenziert besprochen werden. Für mich ist eine Hauptpriorität, die Qualität der Bildung auf Grundschulebene zu verbessern. Wie Frau Seghers gesagt hat, ist die weiterführende Schule ein ganz wichtiger Aspekt. In vielen afrikanischen Ländern gehen fast 100 Prozent der Kinder in die Grundschule, aber wenn nur 20 Prozent auf die Sekundarschule gehen, dann wird sich das negativ auf die Primarstufe auswirken. Das ist eine große Herausforderung. Viele Länder werden es sich nicht leisten können, die Kinder gratis eine weiterführende Schule besuchen zu lassen. Es wird noch lange dauern, bis man dahin kommt und deswegen müssen wir uns nach alternativen Wegen umschaun, wie man den Zugang zur weiterführenden Schule ermöglicht.

Ich möchte nur noch einmal betonen, dass der wichtigste Faktor bei der Verbesserung der Qualität der Bildung die Lehrer sind. Allzu oft ignorieren wir diese zentrale Rolle der Lehrer, wenn es darum geht, vernünftige Bildung zu schaffen. Das hat auch mit der Frage nach

AIDS zu tun. Natürlich ist das technische Know-how auf der einen Seite wichtig, aber ich möchte betonen, wie wichtig die Bildung ist, bei der Prävention und der Verringerung der Ausbreitung von AIDS. Dazu gibt es Zahlen aus Uganda. Ein Mädchen, das eine weiterführende Schule besucht hat, wird mit 40 Prozent geringerer Wahrscheinlichkeit HIV positiv als ein Mädchen ohne Bildung. Die AIDS Community sagt immer, Bildung ist der beste soziale Impfstoff gegen AIDS.

Maud Seghers (ADEA): Ich kann alles unterstützen, was mein Vorredner gesagt hat. Die Länder müssen selber Prioritäten setzen und in Afrika bekommen sie diese Gelegenheit. Gleichzeitig sind die Länder dabei, ihre Bildungssysteme zu dezentralisieren und das ist oft schwer für die Bürokraten vor Ort, die gar nicht in der Lage sind, das Geld vernünftig zu nutzen, das verfügbar gemacht wird. Die Bildung und Entwicklung der Lehrer ist ebenfalls ein wichtiger Punkt. Es ist nicht nur so, dass es zu wenig Lehrer gibt, auch HIV/AIDS ist ein großes Problem in diesem Zusammenhang. Das sind Themen, die prioritär in der Zukunft diskutiert werden. Im Moment geht es noch um die Implementierung vergangener Prioritäten. Um z. B. die Qualität der Bildung zu verbessern, gibt es Forschungsergebnisse im Kontext der Zweijahreskonferenzen. 2004 und 2006 hat man sich konzentriert auf den Einsatz der lokalen Sprachen an den Schulen. Die Forschungsergebnisse aus Afrika und auch in anderen Weltregionen haben gezeigt, dass bilinguale Programme am besten funktionieren. Das heißt, die lokale Sprache muss so lange wie möglich unterrichtet werden und die internationale Arbeitssprache, die ehemalige Kolonialsprache muss als zweite Sprache hinzukommen. Es hat sich gezeigt, dass das ein gutes Modell für viele Länder ist.

ADEA ist keine Durchführungsorganisation. Wir befassen uns mit Politikdialog und mit Forschung, um Politik zu unterstützen und um Politik zu entwickeln. Der zweite Forschungsbereich, auf den wir uns konzentriert haben, sind Schulbücher. Die Forschung hat auch gezeigt, dass die Investition in Lehrmaterialien bessere Ergebnisse bringen kann als die Verkleinerung der Schulklassen. Bei Verkleinerung der Klasse müssen neue Schulen und neue Gebäude gebaut sowie neue Lehrer eingesetzt werden.

Zur Lehrerausbildung haben wir festgestellt, dass es oft besser ist, die Lehrer auszubilden, während sie schon als solche arbeiten. Das kann einen internen Brain Drain verhindern. Wenn man Lehrer vorher ausbildet, dann wandern sie oft ab in andere Bereiche.

Es wurde gefragt, wie alles koordiniert wird. Zwei Lenkungsausschüsse im Jahr reichen natürlich nicht. Deswegen gibt es die Arbeitsgruppen. Diese haben Lenkungsausschüsse, die sich jährlich treffen und es gibt aktive Pläne, die das ganze Jahr über umgesetzt werden.

Was die Einbeziehung der NGO's betrifft, geht es darum, in welchem Bereich sie aktiv sind. Wir versuchen nicht, alle NGO's zu koordinieren. Das ist unmöglich. Wir konzentrieren uns auf diejenigen, die aktiv sind in einem Gebiet und die vielversprechende Aktivitäten durchführen.

Eine Sache, die im Zusammenhang mit der Finanzierung der Bildung und der Dezentralisierung steht, ist die Tatsache, dass auf lokaler Ebene die Fähigkeit bestehen muss, Schulen zur Verantwortung zu ziehen, für das Geld, das sie von der nationalen Ebene erhalten. Die Eltern waren bisher dazu nicht in der Lage, sie hatten mit so etwas früher nie zu tun. Eine unserer Arbeitsgruppen arbeitet zusammen mit Elternverbänden und zwar grenzübergreifend in Malibu, Burkina Faso und Senegal. Sie tauschen sich über Funkgeräte über diese Themen aus und lernen, wie man Schulen zur Verantwortung ziehen kann.

ADEA, und das ist ein allgemeiner Entwicklungstrend, bewegt sich in Richtung der Gesamtfinanzierung. Das ist auch ein Thema im Bereich Geberkoordinierung. Wir haben zwar 20 Organisationen in unserem Lenkungsausschuss, die ihre Aktivitäten koordinieren sollen, aber in der Realität sieht das so aus, dass Geber immer noch ihre Lieblingsarbeitsgruppen haben. Sie benutzen das multilaterale Umfeld, um Gelder für ihre Interessensgebiete einzusetzen. Es hat lange gedauert, dieses Denken zu verändern. Wir bewegen uns jetzt hin in Richtung einer Gesamtfinanzierung und das bedeutet, dass der Lenkungsausschuss, Ministerien und Organisationen thematische Prioritäten festlegen können und dass diese dann finanziert werden. Unser Budget bei ADEA ist sehr klein, 16 Mio. im Jahr und das meiste Geld geht an Aktivitäten, die im Rahmen der Arbeitsgruppen in Afrika durchgeführt werden.

Der Vorsitzende: Vielen Dank, es kommt noch eine knappe Ergänzung von Herrn Kühn vom BMZ.

Herr Kühn (BMZ): Wir hatten die Frage, was sind die Schwerpunkte innerhalb der Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit Deutschlands? Eine große Rolle spielen die Studienplatzkosten. Ich weiß nicht, ob das allen bewusst ist, dass die Länder der Bundesrepublik Deutschland die Kosten für Studenten aus Entwicklungsländern als Entwicklungszusammenarbeit und somit als ODA melden und deshalb im Bildungsbereich ein großer Geber sind. Ein großer Anteil dabei sind rechnerische Leistungen.

Der Vorsitzende: Vielen Dank Frau Seghers, Herr Kühn und Herr Bermingham, dass Sie bei uns waren. Zum Teil 2 begrüße ich Frau Schroth von der KfW und Herrn Dr. Rudolph von der GTZ. Ich bitte Frau Dr. Kofler und Herrn Müller untereinander zu kommunizieren, wie weiter verfahren werden soll, weil wir nicht mehr im Zeitplan sind.

Abg. Bernward Müller (Gera) (CDU/CSU): Wir sollten unsere Gäste, die zum Teil sehr weit angereist sind, auf jeden Fall erst einmal zu Wort kommen lassen und uns selber in den Fragestellungen kurz fassen.

Der Vorsitzende: Dann bitte ich Frau Schroth und Herrn Dr. Rudolph zum Thema „Schulische Ausbildung von der Elementarschule zur Hochschule“ mit Ihrer Präsentation.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Sehr geehrter Herr Vorsitzender, sehr geehrte Abgeordnete, sehr geehrte Damen und Herren, herzlichen Dank für die Einladung und die Möglichkeit, etwas zum Thema Bildung zu sagen. Herr Bermingham und Frau Seghers haben schon auf die Aktualität des Themas hingewiesen und Ihre Fragen, die sehr zahlreich gekommen sind, zeigen mir, Sie kennen die Arbeit vor Ort sehr gut.

Frau Schroth und ich wollen kurz etwas sagen zum Thema „Bildung als Motor für Entwicklung“ und zur internationalen Positionierung des Bildungssektors. Außerdem möchten wir auf den Stellenwert des Bildungssektors in der deutschen EZ eingehen und dann sehr konkret zeigen, was die KfW und die GTZ, die sich ergänzen, machen. Dabei spielen Themen wie „Bildungsreformprozess begleiten“ und „Qualität“ eine große Rolle.

„Bildung als Motor für Entwicklung“ ist der Hauptgedanke, den wir Ihnen geben wollen. Wenn man an Bildung denkt, denkt man zunächst einmal an die Kompetenzentwicklung von Menschen, die Investition in Menschen. Wer einen Bildungsstandard hat, ist besser in der Lage, sein Leben zu managen und an der Gesellschaft teilzunehmen. Eine der besten Investitionen gegen Armutsbekämpfung ist Bildung. Wie kann eine wirtschaftliche und soziale Entwicklung aussehen, ohne dass Sie es mit Menschen zu tun haben, die aktiv teilnehmen. Bildung ist politisch, weil Menschen, die teilnehmen wollen in der Gesellschaft, nicht nur Lesen und Schreiben gelernt haben müssen, sondern auch verstehen müssen, was passiert. Sie wollen nicht der Manipulation ausgeliefert sein, sondern aktiv mitgestalten. Von daher ist Bildung ein Beitrag zum friedlichen Zusammenleben und natürlich auch zum Thema Gesundheit und Gleichberechtigung. Ich glaube, wir können auch sagen, Bildung ist so etwas wie ein Wettbewerbsfaktor. Wer heute über Wissen verfügt, der hat nicht nur in

Entwicklungsländern sondern auch in Schwellenländern und auch bei uns einen großen Standortvorteil.

Bildung ist auch die Grundlage für die Erfolge von anderen EZ-Schwerpunkten. Anders gesagt, ohne Bildung ist keine Entwicklung möglich. Wenn wir da an Good Governance oder an Umwelt, Wirtschaft oder Klima denken, müssen wir einfach sagen, ohne Bildung geht es nicht und wir fragen uns auch, ob Bildung in Konkurrenz und im Wettbewerb zueinander stehen sollte.

Susanne Schroth (KfW): Auf der internationalen Agenda nimmt die Bildung einen ganz wichtigen Stellenwert ein. Das haben wir schon im ersten Teil der Anhörung gehört. Bildung ist als eine wichtige internationale Gemeinschaftsaufgabe definiert. Die Industrieländer haben sich dazu verpflichtet, die Entwicklungsländer bei der Erreichung der Ziele zu unterstützen. Das ist in internationalen Verträgen manifestiert. An erster Stelle möchte ich die UN-Charta nennen. Bildung, der Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle Menschen, ist ein Menschenrecht. Das verpflichtet alle Länder. Für den Bildungsbereich gibt es weitere globale Zielvorgaben die das noch spezifizieren. An erster Stelle sind die auf der Weltbildungskonferenz 2000 in Dakar beschlossenen 6 Ziele zu nennen. Da wurde vereinbart, Bildungsangebote für alle Altersstufen, das heißt von der frühkindlichen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung bereitzustellen. Aus diesen Zielen hat man dann zwei herausgebrochen, das ist Ihnen bekannt. MDG 2 und MDG 3 für den Bildungsbereich, also der universelle Bildungszugang für alle Kinder bis zum Jahre 2015 und MDG 3, der Abbau von Geschlechterparität. Was an diesen MDG revolutionär ist, ist eigentlich, dass sich zum ersten Mal die Weltgemeinschaft verpflichtet hat, verbindliche Ziele zu erreichen. An diesen Zielen müssen wir uns messen lassen. Das heißt speziell, dass wir auch in unseren Projekten und Programmen Indikatoren verankern, um unsere Beiträge zu messen.

Die FTI ist eine sehr spannende Pilotinitiative, ein Modell auch für andere Sektoren. Auf der einen Seite verpflichten sich die Entwicklungsländer, solide Sektorpläne zu erstellen, also realistisch heranzugehen an diesen Sektor und dies auch nachzuverfolgen und auf der anderen Seite verpflichten sich die Geber, dies auch zu unterstützen mit finanzieller und technischer Assistenz. Die Deutschen haben die FTI von Anfang an mit unterstützt. Gerade dieses Jahr stehen wir besonders im Rampenlicht. Wir sind als G8-Chair auch im Vorsitz der FTI und haben insofern einen besonderen Hebel, die Agenda mit zu beeinflussen.

Trotz der ganzen Fortschritte, die auch Herr Bermingham aufgezeigt hat, gerade bei der Verbesserung der Einschulungsraten in den Ländern, bleiben noch einige Herausforderungen. Die UNESCO hat analysiert, dass es jährlich eine Finanzierungslücke

von 9 Mrd. US-Dollar gibt. Aktuell sind die ODA-Beiträge in der Höhe von 3 Mrd. US-Dollar. Es ist noch einiges zu tun im Bildungsbereich. Darüber hinaus haben wir eine sehr hohe Analphabetenrate. 800 Mio. Menschen können nicht Lesen und Schreiben und davon vor allem Frauen nicht. Auch viele Kinder, 77 Mio., können immer noch nicht zur Schule gehen. Die Bildungsqualität ist natürlich auch abhängig von der Bereitstellung von geeigneten Lehrern und da mangelt es noch massiv.

Die Benachteiligung von Mädchen schlägt sich vor allem im Primarschulbereich nieder, nicht so sehr bei den Einschulungsquoten, vielmehr im Abschluss. Sie fallen früher aus dem System und sind insofern besonders förderungswürdig. Die Qualität von Bildungssystemen bleibt die große Herausforderung. Das wurde auch in dem Monitoring-Report vor zwei Jahren deutlich herausgestellt. Hier muss einiges getan werden, um sicherzustellen, dass die Kinder tatsächlich die Schule abschließen und ein qualitativ solides Angebot bekommen.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Blicken wir von der internationalen Szene auf die deutsche Szene und den Stellenwert der Bildung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Bildung ist Schwerpunkt der bilateralen Zusammenarbeit. Bildung gehört zu den „Big Five“ Grundbildung, HIV/AIDS, Energie, Tropenschutz und Wasser. Es gibt Aussagen der Frau Ministerin, dass wir die jährliche Richtgröße für Zusagen für 2007 und die Jahre danach auf 120 Mio. erhöhen. „Kein Wachstum ohne Bildung“, aber auch „keine Chancengleichheit ohne Bildung“. Wir brauchen Qualität in der Bildung, wir brauchen die Stärkung von Menschen, deswegen auch das Thema „Capacity Development“.

Natürlich kann man fragen, wie werden Mittel verteilt. 2005 gingen offenbar 0,8 Prozent der deutschen bilateralen ODA-Mittel in den Grundbildungsbereich. Kommt das Geld aber auch wirklich an, dort, wo es hinkommen muss. Wie stellen wir dies sicher? Wie können wir die Strukturen, auch manchmal die Bürokratien, so gestalten, dass das Geld dort ankommt und die Menschen in der Lage sind, mit dem Geld zu arbeiten. Man muss auch in aller Offenheit sagen, dass es nur eine begrenzte Anzahl von Ländern mit Schwerpunktbildung gibt. Aktuell sind wir in acht Schwerpunkten vertreten. Dazu gehören Malawi, Mozambique, Jemen, Guinea, Honduras, Pakistan, Tadschikistan, Afghanistan. Auch dort wird man sich fragen müssen, ob man nicht ein Signal setzt und Bildung wieder stärker auf die Agenda listet. Bildung ist nicht nur Grundbildung sondern ein breiter Ansatz. Grundbildung ist sicherlich ein ganz großer und starker Focus, aber man muss auch den Bedarf der Länder sehen. In vielen Ländern ist Grundbildung gesättigt.

Die konkreten Ansätze in der praktischen Entwicklungszusammenarbeit sind, Bildung wieder mobiler zu machen, Systeme aktiver zu gestalten, Dezentralisierung zu stützen und das Thema „Qualität“. Daneben geht es um Fragen wie Curriculum, Friedenserziehung, Konfliktbearbeitung und zweisprachige Erziehung.

Wir reden sehr viel von Beratung. Beratung heißt für uns in der Arbeit vor Ort, dass wir von dem Bedarf und den Anforderungen der Partnerländer ausgehen und erst einmal zuhören und verstehen, was eigentlich dort nötig ist. Es gibt drei Stufen. Der Bedarf von der Grundschule über die postprimäre Bildung bis hin zur Hochschule. Muss Bildung nicht viel stärker mit anderen Komponenten der Entwicklungszusammenarbeit verbunden werden? Ist Governance ohne Bildung möglich? Kann Umweltlernen und ländliche Entwicklung ohne Bildung realisiert werden?

Natürlich wissen wir, dass Projekte nicht mehr isoliert stattfinden, dass wir uns einbetten müssen in andere Geber. Die GTZ setzt genau da an, bringt kooperative Vorteile ein und versucht dort, wo es nötig, zu stärken.

Capacity Development heißt Stärkung von Prozessen und Organisationen, es heißt auch mit Partnern von der lokalen bis hin zur zentralen Ebene zu arbeiten und das Thema Qualität in den Vordergrund zu stellen. Wir sprachen vorhin von Priorisierung, was ist eigentlich herausgekommen, wie ist das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag? Was haben Mosambik, Pakistan und Peru miteinander zu tun? Das sind ganz unterschiedliche geographische Regionen. In diesen drei Ländern arbeiten wir daran, dass die Bildungssysteme wieder fit gemacht werden, dass die Bildungsreform auch bei den Leuten ankommt. Dabei müssen wir auch auf die regionale Ebene gehen und Schuldirektoren einbeziehen.

Guatemala, Tschad und Uganda. Was ist in diesen Ländern ähnlich? Wir sind dabei, Curriculum-Entwicklung von ländlichen und städtischen Gemeindeschulen zu betreiben. Es spielt eine wichtige Rolle, die Eltern in die Planung einzubeziehen. Sie wissen häufig am besten, was notwendig ist für ihre Kinder. Wir arbeiten in Guatemala mit 2000 Schulen. 72 Zentren haben wir allein in Uganda, in denen wir mit informaler Bildung arbeiten. Last but not least Afghanistan, Sri Lanka und das Thema Frieden. Wie kann man überhaupt über Frieden reden, das ist kein Schulfach, sondern eine Form von Erleben. Es muss eine Werteentwicklung stattfinden und die Menschen eine Haltung dazu erlernen.

Susanne Schroth (KfW): Welche Beiträge leistet die KfW Entwicklungsbank? Wir unterstützen die Länder, die Sektorreformpläne entwickelt haben, in der Finanzierung dieser Komponenten. Wir machen keine Projektinseln mehr, wie es lange Zeit der Fall war und wo es Probleme gab mit Systemkomponenten, die nicht berücksichtigt wurden oder Folgekosten, die nicht gedeckt werden konnten. Wir sitzen heute an einem Tisch mit allen Gebern zusammen auch mit der GTZ und sprechen mit einer Stimme mit der Regierung über die wichtigen Dinge, die bei der Sektorreform zu verwirklichen sind. Alle Neuvorhaben der KfW fließen in diese Programme ein, zunehmend auch im Rahmen von Basketfinanzierungen und Budgetfinanzierungen.

Dieses gemeinsame Forum schafft einen guten Hebel, um politische Reformanstrengungen in den Ländern einzufordern. Indem wir mit einer Stimme sprechen, ist es möglich, Prozesse besser zu begleiten. Die Geber lassen sich nicht mehr auseinander dividieren, sondern haben eine gemeinsame Agenda, die sie bei der Auszahlung der Tranchen immer wieder nachhalten können. Das führt dazu, dass wir eine erhöhte Wirksamkeit in den Ländern haben. Wir erreichen momentan jährlich mit den laufenden Vorkommen 19,2 Mio. Kinder und Jugendliche durch die Bildungsvorhaben. Dabei fokussieren wir vor allem die armen Bevölkerungsschichten und die Mädchen, die im Bildungszugang noch vernachlässigt sind.

Jetzt fragen Sie vielleicht, wenn wir uns alle so einordnen in diese harmonisierten Ansätze, wo bleibt dann die deutsche EZ? Unsere Sichtbarkeit ist nach wie vor gewahrt, denn durch die komplexe Konstellation in den Länderprogrammen müssen die Komponenten nach wie vor arbeitsteilig aufgeteilt werden. Die KfW hat hier eine besondere Stellung insbesondere in Bereichen, in denen sie im Vorfeld schon lange aktiv war. Das ist zum Beispiel im Rahmen der Vergabe der Fall. 80 bis 90 Prozent aller externen Mittel werden über öffentliche Ausschreibungen abgewickelt und Sie können sich vorstellen, dass man dabei sehr genau darauf achten muss, dass die Mittel da ankommen, wo sie ankommen sollen. In Mosambik sind wir dabei, die nationalen Systeme so weiter zu entwickeln, dass sie mit internationalen Standards kompatibel sind.

Öffentliches Finanzmanagement ist ein weiterer wichtiger Punkt, in den wir uns massiv einbringen. Ich komme gerade von einem Geber-Review in Guinea zurück. Wir haben die mittelfristige Finanzplanung für den Bildungssektor besprochen. Da wurde zum ersten Mal transparent gemacht, was kommen überhaupt für Mittel in den Sektor, wie wollen wir sie ausgeben und wo wollen wir die Prioritäten setzen? Das ist schon eine kleine Revolution, wenn man bedenkt, wie das vorher gelaufen ist. Dezentralisierungsanstrengungen werden von uns mit unterstützt. Folgekostennachhaltigkeit, ich glaube, das ist insbesondere für die

deutsche EZ ein ganz wichtiger Punkt, dass wir uns immer darum bemühen, auch zu überlegen, wie kann eigentlich nachhaltig sichergestellt werden, dass die Lehrer finanziert werden können, dass die Schulgebäude gewartet werden. Wir haben in Ägypten dafür gesorgt, dass es dezentrale Wartungsfonds gibt, weil ansonsten Schulen, die erstellt wurden, aus Mangel an Mitteln nicht mehr genutzt werden könnten. Monitoring Auditing, also das Follow up in einer seriösen Sektorumsetzung, ist auch ein Punkt, der uns in der deutschen EZ extrem wichtig ist.

Bei den Vorhaben der KfW-Entwicklungsbank binden wir in der Regel die Zielgruppen vor Ort ein. Das ist nicht nur wichtig im Hinblick auf Governance, Empowerment und autonome Schulverwaltung, sondern auch wichtig, um eine langfristige Wartung und Begleitung des Schulablaufs vor Ort zu gewährleisten. Das ist auch eine sehr erfolgversprechende Komponente, die wir in der Diskussion auf Sektorebene mit einbringen.

Zur Einbindung der Zivilgesellschaft und des Privatsektor ist zu sagen, dass gerade auf den höheren Bildungsebenen der Privatsektor aber auch die NGO's wesentliche Beiträge zur Bereitstellung von Serviceleistungen erbringen und da ist es wichtig, dass der Staat auch Standards setzt und diese Träger effektiv einbindet. Wir versuchen, diesen Dialog mitzuführen. Gleichzeitig muss man sagen, dass die Zivilgesellschaft auch eine sehr wichtige Rolle dabei spielt, die Eigenbeiträge der Regierung für den Bildungssektor nachzuhalten.

Die deutsche EZ hat auch auf höheren Bildungsstufen sehr viel Erfahrung. Hier möchte ich nur die berufliche Fortbildung erwähnen. In Uganda haben wir einen Ansatz, wo wir versuchen, durch einen Wettbewerb der Ausbildungsanbieter besonders die Praxisrelevanz und die Anbindung an den Arbeitsmarkt zu fördern und Existenzgründungen mit zu begleiten. Wir betrachten nicht nur die Ausbildung sondern schauen auch, was passiert nachher mit den Leuten, finden sie einen Job, verbessert sich ihre Lebenssituation.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die KfW durch ihre Programme, die wir lange Zeit finanziert haben, eine hohe Glaubwürdigkeit hat, da wir zeitnah und nachhaltig die Infrastrukturausweitung finanzieren konnten. Das ist einfach ein wichtiger Hebel, um auch im Sektordialog unsere Beiträge glaubwürdig einzubringen.

Was können Sie tun, damit wir besser arbeiten können, welche Empfehlungen haben wir an die deutsche Politik? An erster Stelle ist zu nennen, es muss anerkannt werden, dass Bildung ein wichtiges Fundament ist für alle EZ-Schwerpunkte. Es ist eine Basisqualifikation, die erst die Umsetzung in anderen Sektoren möglich macht, wenn wir z. B. an Mikrofinanz

denken, oder Wassernutzungsgruppen. Es ist einfach wichtig, dass Grundqualifikationen beherrscht wird. Aber auch im Bereich Governance ist eine gewisse Bewusstseinsbildung wie auch im Bereich der Gesundheit wichtig, die durch den Bildungssektor gefördert wird.

Das Thema Mittelzuweisung ist natürlich besonders präsent. Sie sagten, Sie haben Besprechungen, was die Haushaltszuweisungen für das nächste Jahr betrifft. Hier ist Deutschland leider kein Musterschüler. Die globale Bildungskampagne hat uns nur den 14. Platz eingeräumt und das liegt daran, dass nur 0,8 Prozent in die Grundbildung fließen und insgesamt ein großer Teil unserer Bildungszusagen einfach daraus resultiert, dass wir die Kosten für ausländische Studierende mit anrechnen. Wenn wir uns vor Augen halten, welche internationalen Abkommen wir mittragen und unterstützen wollen, müssen wir das mit konkreteren und massiveren Zuweisungen unterlegen.

Auch die Zahl der Schwerpunktländer, Herr Rudolph sagte das bereits, wir haben nur 8, das ist sehr gering. Wenn man bedenkt, dass bald 60 Länder in FTI aufgenommen wurden, die sich qualifiziert haben und nun warten, dass die Geber kommen und ihre Versprechungen realisieren, denke ich, könnte Deutschland etwas tun, in dem wir uns in weiteren Ländern verankern, die sich qualifiziert haben.

Ich habe bereits davon gesprochen, dass wir zunehmend auch in Basket- und Budget-Finanzierungen aktiv sind. Dennoch plädieren wir dafür, dass wir weiterhin Projektansätze fahren dürfen, denn diese Pilotierung von kleinen Modellen ist nach wie vor wichtig, um zu erfahren, welche Ansätze überhaupt erfolgversprechend sind auf Sektorebene. Es muss ein Nebeneinander dieser beiden Ansätze geben.

Die postprimäre Bildung wird in den Ländern immer wichtiger. Man muss Bildungsangebote zur Verfügung stellen, also gerade in Kenia, Guinea und Mosambik habe ich diese Diskussion mitverfolgt. Da wird gefragt, was können wir tun und da sind die Deutschen gut aufgestellt, um diese Länder mit interessanten Ansätzen zu begleiten.

Die multilateralen Ansätze durch bilaterale Programme in Wert setzen, heißt, dass wir zunehmend massive Mittel auch aus dem multilateralen Töpfen bekommen. Es ist aber nach wie vor wichtig, dass wir eine kritische Masse an Gebern vor Ort haben, die auch hilft, die Umsetzungsstrukturen zu fördern und diesen Dialog mit der Regierung führt. Multilateral hebt nicht bilateral auf, sondern beides ist komplementär und muss sich vor Ort sinnvoll ergänzen.

Deutschland ist in diesem Jahr sehr gut aufgestellt im Rahmen der FTI-Diskussion. Wir haben das mit beeinflusst, indem wir Capacity Development massiv auf die Agenda gestellt haben. Wir werden eine Konferenz im Oktober mit sehr hochrangiger Vertretung auch aus dem OECD/DAC veranstalten und die Bildungsminister werden kommen. Es wäre schön, wenn Deutschland das nach wie vor als ein Flagship weiter betreiben könnte und sich auch international in dieser Positionierung weiter engagiert. Vielen Dank.

Der Vorsitzende: Vielen Dank. Wir kommen zur Aussprache. Herr Dr. Addicks, bitte.

Dr. Karl Addicks (FDP): Mich interessieren die Ausbildungskosten für die ausländischen Studierenden zur Ausbildung in Europa oder Deutschland bei den Gebern. In welcher Proportion stehen diese Kosten zu den Kosten, die dann hinterher bei den Kindern vor Ort für die Bildung anfallen? Ist es wirklich erforderlich, die Primarschullehrerausbildung unbedingt in Europa an teuren Ausbildungsplätzen stattfinden zu lassen oder kann man nicht einen Großteil der Lehrerausbildung vor Ort durchführen? Mir ist bewusst, dass es dort möglicherweise die erforderlichen Kapazitäten nicht gibt.

Frau Schroth, Sie sprachen von 19,2 Mio. Kindern. Das ist immer so ein Problem. Mal wird mit Prozentzahlen, mal wird mit absoluten Zahlen agiert. 19,2 Mio. Kinder sind für mich 5 Prozent der Kinder auf dem afrikanischen Kontinent, nicht mehr. Vielleicht könnten Sie sich dazu bitte äußern.

Abg. Dr. Bärbel Kofler (SPD): Sie haben dankenswerter Weise sehr viel über den Bereich Grundbildung gesprochen. Wenn Sie vielleicht kurz noch eingehen könnten auf den Sektor non-formale Bildung. Es ist eine berechtigte Frage, wie man an junge Erwachsene herankommt, die vielleicht in diesem ersten Schritt des Grundbildungsbereichs nicht zu erreichen sind, denen man aber trotzdem eine Qualifikation oder eine Möglichkeit zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation geben könnte.

Abg. Hüseyin-Kenan Aydin (DIE LINKE.): In welchen Ländern fördert die deutsche EZ den Aufbau von Hochschulen? Sind das öffentliche Einrichtungen oder sind es private Hochschulen? Können Sie mir kurz erläutern, was Sie unter Einbeziehung der privaten Wirtschaft verstehen?

Susanne Schroth (KfW): Ich fange an mit den Kosten der ausländischen Studierenden. Ich habe Zahlen vom BMZ, lasse mich aber gern korrigieren von Herrn Kühn. Die Leistungen der

Bildungsförderung 2005 lagen bei 985 Mio. Euro und davon 745 Mio. Euro Studienplatzkosten. Das sind zwei Drittel.

Zur Frage Primarschullehrer in Europa ausbilden. Vielleicht ist das ein Missverständnis. Diese Lehrer werden vor Ort ausgebildet. Es gibt Lehrerfortbildungsstätten in den Ländern, in denen wir aktiv sind und wir versuchen dort, die Ausbildungsprogramme mit zu unterstützen und zu verbessern. Die Lehrer kommen nicht nach Deutschland, um hier auf ein höheres Niveau gebracht zu werden.

Was die 19,2 Mio. Kinder betrifft, sind das nur 5 Prozent, da gebe ich Ihnen Recht. Wir würden gerne mehr tun. Nehmen Sie das bitte mit in den Haushaltsausschuss.

Zur Anbindung der Privatwirtschaft: Es gab vor kurzem eine Konferenz in Brüssel, in der sich die Privatwirtschaft verpflichtet hat, zunehmend die Sektorpläne in Entwicklungsländern mit zu finanzieren. Da war zum Beispiel das World Economic Forum präsent, aber auch große Unternehmen wie CISCO. Das ist die eine Schiene. Die andere Schiene ist das, was tatsächlich vor Ort passiert. Es gibt sehr viele Privatschulen, z. B. werden in Guinea 20 Prozent der Grundbildungsangebote vom privaten Sektor bereitgestellt. Wir müssen das in unseren Sektorplänen berücksichtigen. Wir müssen uns überlegen, wer geht da hin, ist das eine Eliteförderung oder gibt es den Zugang für die Allgemeinheit. Was bedeutet das in Bezug auf die Gleichheit der Menschen? Welche Standards werden gesetzt? Ist das wünschenswert? Wie kann man das durch Zugangsquoten usw. steuern? Das ist Faktum in diesen Ländern und vor allem auf den höheren Bildungsstufen. Wir müssen uns dieser Diskussion stellen und da gibt es für jedes Land eigene Lösungen. Grundsätzlich ist es begrüßenswert. Wir müssen nach wie vor anerkennen, dass Bildung eine Kernaufgabe des Staates ist und das halten wir auch nach. Dennoch kann es eine Arbeitsteilung geben, die durchaus sinnvoll ist. Ich sehe das vor allem auch im Bereich Berufsbildung. Da ist diese Anbindung an den Arbeitsmarkt durch die Einbindung des Privatsektors sehr viel besser gewährleistet.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Die GTZ führt eine ganze Reihe von Vorhaben im Auftrag des BMZ, auch im Bereich der außerschulischen Bildung, durch. In Kampala können z.B. 40 Prozent der Kinder immer noch nicht zur Schule gehen oder sie beginnen die Ausbildung und brechen sie wieder ab. Wie kommt man wieder an diese Kinder und Jugendlichen heran? Man kann einem 14-jährigen nicht sagen, fange wieder in der ersten Stufe an, er ist viel zu alt. Wir versuchen also, Curricula wieder so attraktiv zu machen, dass die Kinder und Jugendlichen sagen, Schule bringt Spaß und ich lerne etwas. Wir versuchen auch, mit den

Partnern vor Ort Curricula zu verkürzen, also von 5 auf 3 Jahre, damit die Kinder altersgemäß eine Möglichkeit haben, eine Schule zu durchlaufen und nicht abzubrechen. Bildung und berufliche Perspektive muss zusammengehen. Keinem Menschen, der die Schule abgebrochen hat, werden sie erklären können, warum er noch einmal 8 Jahre in die Schule gehen muss und dann keine Perspektive hat. Wir versuchen, Bildung attraktiv zu machen, Bildung mit Beschäftigung zu verbinden und das gilt insbesondere für Frauen und Mädchen.

Ich glaube, wir müssen darüber nachdenken, dass wir nicht nur sagen, „Kinder und Jugendliche kommt zur Schule“, sondern die Schule muss auch zu ihnen kommen. Das gilt für den ländlichen Bereich, das gilt insbesondere für Flüchtlingsbereiche, das gilt für Slumgebiete. Es gibt die Idee, in Jugendzentren zu arbeiten. Wir haben Erfahrungen gesammelt mit „Youth Trucks“, mit denen man Mobilisierungskampagnen macht und Gegenden erreicht, in denen die Schulen nicht nur von der Qualität schlecht sind, sondern es nur ganz wenige Schulen gibt. Wir müssen die Gleichberechtigung der Menschen im ländlichen Bereich wieder herstellen. Insgesamt geht es darum, Bildungsangebote attraktiv zu machen und nachzuvollziehen, dass eine Wirkung erzielt wird. Die GTZ steht für Längerfristigkeit und Begleitung von Prozessen.

Susanne Schroth (KfW): Noch ein Punkt zur Hochschulförderung. Die FZ beteiligt sich im Moment überhaupt nicht an der Hochschulförderung. Wir bekommen keine Zusagen für diesen Bereich. Wir finden das bedauerlich, da wir gerade in den 80er und 90er Jahren dort sehr aktiv waren und auch in Nehmerländern sehr deutlich gesagt wurde, bitte unterstützt uns in dem Bereich, wir wollen Hochschulkooperationen, wir möchten den interregionalen Austausch fördern. Ich habe das Gefühl, dass sich da eventuell wieder ein Paradigmenwechsel einschleicht. Ich weiß nicht, wie das für die TZ ist, aber im Moment ist das jedenfalls keine Priorität in unserem Bereich.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Wir führen eine Reihe von Projekten durch, nicht mehr in dem großen Stil wie vorher, aber es gibt eine Reihe von Vorhaben und es gibt auch ein Sektorvorhaben. Ich glaube, wir müssen nachdenken über die Rolle von Hochschulen bei der Frage der Qualität. Wo soll eigentlich die Qualität von Lehrern herkommen, wenn es keine qualifizierte Hochschulen gibt und zwar öffentliche Hochschulen. Ein Vorhaben, das wir jetzt durchführen ist in Lateinamerika. Wir schulen Professoren von 20 Hochschulen über Distancelearning um ihre Qualität zu verbessern.

Abg. Stephan Hilsberg (SPD): Ich möchte ganz kurz auf diesen Punkt zurückkommen, denn der scheint mir wichtig zu sein. Heißt das, dass Sie uns empfehlen, wir sollten die Bildungsentwicklungszusammenarbeit in der Art und Weise ausbauen, dass wir in den entsprechenden Ländern die eigene Hochschulbildung stärken. Das, was vorhanden ist, stärken und das, was noch nicht vorhanden ist, selber ein Stück weit mit aufbauen?

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Ja, dort wo es notwendig ist und Chancen bestehen, bin ich sehr dafür. Es macht aber keinen Sinn, allein Hochschulen zu fördern und den Mittelbau nicht zu haben. Hochschulen dürfen nicht auf Kosten der Grundbildung gefördert werden, wir brauchen insgesamt eine stärkere Förderung für den Bildungsbereich auf allen Ebenen.

Abg. Dr. Karl Addicks (FDP): In welchem Verhältnis stehen die Maßnahmen für „Youth Trucks“, für „Schule zu den Schülern“ und „für Abbrecher wieder integrieren“ zu dem Bildungsangebot, das Sie bereithalten und zur breiten Masse der Schulanfänger, denen eine Grundbildung vermittelt werden soll?

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Darauf gehe ich im dritten Block ein.

Der Vorsitzende: Das ist die Überleitung zum nächsten Komplex. Wir werden jetzt das Verfahren in folgender Art und Weise ändern, dass wir die Bereiche 3, 4 und 5 nicht mit Vortrag und Fragerunde durchführen. Das geht zeitlich nicht mehr auf. Wir lassen die Sachverständigen vortragen und führen dann eine gemeinsame Fragerunde durch. Ich sehe Zustimmung bei denjenigen, die die Anhörung vorbereitet haben. Dann gebe ich gleich wieder Herrn Dr. Rudolph das Wort, der jetzt zu dem Bereich „Informelle Bildung“ referiert. Danach kommt Herr Dr. Roos von InWEnt zum Bereich „Aus- und Weiterbildung“ und danach Herr Prof. Dr. Theodor Hanf von der Universität Freiburg, den ich herzlich zu dem Bereich „Konflikt- und Menschenrechtserziehung“ begrüße.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Über Zahlen brauche ich hier nicht mehr zu reden. Das haben Sie alles bei der Einleitung gesagt. Die beste Möglichkeit für Bildung ist, dass Kinder und Jugendliche zur Schule gehen. Die Frage ist, was macht man für Kinder, die die Schule abgebrochen haben. Informelle Bildung ist ein guter Begriff, ich würde aber eher einen Mix zwischen informeller Bildung und non-formaler Bildung vorziehen.

Ein roter Faden für das Verständnis von Bildung ist für mich der Begriff der Kompetenz. Wenn wir in den Projekten und Programmen nicht daran anknüpfen, dass Menschen selber eine Kompetenz entfalten für ihre Gestaltung, dann ist dieser Bereich nicht genug abgedeckt.

Von daher verstehen wir unter Kompetenz, dass sie eine Möglichkeit haben, sich weiterzuentwickeln, um einen Wissenszuwachs und auch soziale Kompetenz erwerben.

Zur Frage, wie man Schulabbrecher erreicht, gibt es viele gute Ratschläge und viele gute Ansätze und Theorien. Die Frage ist, was wirkt eigentlich? Viele Schulen haben morgens Unterricht und werden nachmittags nicht genutzt. Es gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, die Schulen auch nachmittags zu öffnen und Curricula mit verschiedenen Zielgruppen durchzuführen.

Wir brauchen auch außerschulische Bildung im Sinne von Begleitung und Betreuung von gewaltbereiten Jugendlichen. Sie wissen, dass wir in Afrika in ganz großen Projekten tätig sind, wo sich die Polizei nicht mehr hineinwagt. Es gibt solche Projekte im Auftrag des BMZ auch in Guatemala. Man muss zurückverfolgen bei diesen Jugendlichen, was passiert wäre, wenn die Schule besser und die Familie intakter gewesen wäre. Wir setzen dort an, um präventiv zu wirken.

Ganz wichtig ist auch das Thema Mädchen und außerschulische Bildung. Man sieht es den Kindern nicht immer an, die in Ausbeutungsverhältnissen leben. In Sierra Leone zum Beispiel sind wir dabei, ein Projekt durchzuführen mit ehemaligen Kindersoldaten. Kinder, die das ganze Trauma erlebt haben und wieder integriert werden müssen in die Gesellschaft. Da geht es um Lehrlingsausbildung, Arbeitsplatz und sozialpädagogische Betreuung. Kongo ist ein anderer dieser Schauplätze.

Stets spielt eine Rolle, wie kann man Bildung nicht nur in elitären Bereichen, sondern auch in den Schulen mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verbinden kann. Hier kommen die Handwerksbetriebe in Spiel.

Im Kosovo gibt es Projekte im Bereich Humanitäre Hilfe und Bildung für Kinder und Jugendliche, die Kriegs- und Gewalterfahrung haben. In Pakistan haben wir mit afghanischen Flüchtlingen ganz systematisch versucht, über Basisgesundheitsprojekte und Alphabetisierungsvorhaben tätig zu sein.

Es geht darum, wie man an junge Menschen herankommt, die eigentlich überhaupt keine Lust mehr haben auf formale Bildung. Hierzu gibt es großflächige Projekte, riesige Mobilisierungskampagnen, um Jugendliche wieder für das Lernen zu interessieren. Dabei setzen wir als Multiplikatoren auch Jugendliche ein, die selbst Schulabbrecher waren oder Gewalterfahrungen gemacht haben.

Im Senegal gibt es Alphabetisierungsprogramme für Frauen. Wie kann man Frauen stärken? Sie müssen auch die Möglichkeit bekommen, wieder zu lernen. Es muss Kinderbetreuung organisiert werden, sonst können sie nicht an Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Wir müssen uns bei dem Thema außerschulische Bildung gut verständigen und brauchen einen Mix von Ansätzen. Es gibt kein Patentrezept. Es ist aber wichtig, dass wir aus den Piloterfahrungen lernen und in die Breitenwirksamkeit kommen. Es werden im Auftrag des BMZ große Vorhaben durchgeführt, bei denen man mit Zahlen nachweisen kann, dass eine Stärkung stattgefunden hat. Wir müssen auch die Übergänge schaffen zwischen außerschulischer Bildung und non-formaler Bildung. Wir wollen auf Dauer keine zwei Systeme, die parallel laufen. Durchlässigkeit ist eines der größten Themen.

Wie kann man die staatliche Regierung so einbeziehen, dass sie attraktive Schulen, Lehrer Curricula anbietet? Der Staat kann nicht aus der Verantwortung gelassen werden. Ganz wichtig sind natürlich auch NRO's. Ich bin aber dagegen zu sagen, der Staat macht offizielle Bildung und die anderen machen die non-formale Bildung. In diesem Sinne ist unsere Arbeit ganz stark geprägt, von dem, was ich vorhin sagte. Präsenz vor Ort und Begleitung der Partner bei der Entwicklung von Konzepten und unbedingt die Stärkung ihrer Kompetenzen. Denn auch im außerschulischen Bildungsbereich gilt, ohne Qualität geht gar nichts. Vielen Dank.

Dr. Günter Roos (InWEnt): Meine sehr geehrten Damen und Herren, meine sehr geehrten Kolleginnen und Kollegen, wenn Sie jetzt Teilnehmer eines InWEnt-Seminars wären, würde ich versuchen, ihre Aufmerksamkeit durch verschiedene didaktische Methoden wieder zu erhalten. Das ist hier Frontalunterricht und da wir eher den Dialog schätzen, also auch in unseren Ausbildungsmaßnahmen, habe ich jetzt in der Zwischenzeit meinen Vortrag auf fünf Minuten gekürzt.

Auf zwei Fragen würde ich Ihnen gern Antworten geben. Die erste Frage ist, auf welcher Grundlage differenzieren wir unser Programmangebot an Weiterbildung und Personalentwicklung. Die zweite Frage: Wie sieht unter dem Stichwort Qualität unser didaktischer Ansatz aus?

Auf welcher Grundlage formulieren wir unser Angebot? Es läuft unter dem Stichwort „Bedarfsorientierung“. Die Kooperation mit unseren Partnerländern steht vor vielfältigen Herausforderungen, so dass zum einen die Weiterbildung und Personalentwicklung, für die wir stehen, neben der schulischen und universitären Ausbildung eine zentrale Bedeutung im

Entwicklungsprozess ausmacht. Dazu kommt, dass das Angebot, das wir machen, entsprechend differenziert und maßgeschneidert sein muss.

Ich habe zwei Extreme ausgesucht. Ein Beispiel aus dem Ankerland China und ein Beispiel aus den zwei Niedrigeinkommensländern Malawi und Mosambik und ein Querschnittsthema zu HIV/AIDS.

Das Beispiel China. Im Vordergrund einer partnerschaftlichen Beziehung mit China steht die Einbindung der Fach- und Führungskräfte in nationale und internationale Netzwerke, z. B. auch der deutschen Wirtschaft, mit dem Ziel des gemeinsamen Lernens und Suchens nach Systemlösungen. In dem Vorhaben, das wir im Auftrag des BMZ gefördert haben, das Vorhaben Personalentwicklung in der chinesischen Berufsbildung, geht es darum, den Fach- und Führungskräften, Fachkenntnisse, didaktische und methodische Fähigkeiten aber auch ein grundlegendes Verständnis von effizienter Beschäftigungspolitik zu vermitteln. Praxisorientierte Ausbildung, ständische Weiterbildung und Internationalisierung sind dabei die zentralen Schlagworte. Durch den ständigen Austausch auf allen politischen Ebenen pflegen wir in diesem Vorhaben einen sektorbezogenen Dialog von hoher fachlicher und politischer Qualität. Wir haben 920 chinesische Berufsschullehrer ausgebildet und diese entwickeln sehr intensive Trainingsansätze, um dann selbst wieder als Multiplikatoren im eigenen Land den erforderlichen Wissensansatz zu vermitteln und zwar von der Ost- in die Westregion, aber auch von der Stadt in die ländlichen Regionen, um dort neue Impulse zu geben. Der Erfolg und die Qualität der Maßnahmen zeigen sich auch darin, dass unser Partner, das Bildungsministerium, in erheblichem Maße Eigenbeiträge bereitstellt.

Eine ganz andere Fragestellung für Weiterbildung und Personalentwicklung ergibt sich in den Niedrigeinkommensländern Malawi und Mosambik. Hier haben wir es mit neuen Formen der Finanzierung zu tun. Sie hatten es schon angesprochen, die Thematik der Korbfinanzierung und Sektorfinanzierung. In den beiden Ländern brauchen die Mitarbeiter in den Bildungsministerien und den nachgelagerten Institutionen Weiterbildung und Fachwissen in diesen neuen Themenfeldern.

In der Diskussion über neue Formen der Finanzierung von Entwicklungszusammenarbeit stellt sich auch die Frage nach der Ordnungs- und Rechtmäßigkeit sowie der Wirtschaftlichkeit bei der Verwendung der eingesetzten Mittel. Sie sagten es, Frau Schroth, wenn wir viel Geld investieren im Bausektor, beispielsweise im Schulbau, dann möchten wir auch gerne wissen, dass das Geld, das dafür bestimmt ist, entsprechend eingesetzt wird. Da kommen wir gleich zu dem Stichwort Funktionalität von Rechnungshöfen. Wie kann das

Parlament überhaupt die Mittelverwendung kontrollieren? Diese Länder brauchen Know-how, Weiterbildung und Personalentwicklungsberatung.

Ein anderes Thema ist, wie machen wir Cash-Management? Die Geber setzen sich zusammen, koordinieren sich und dann sind riesige Mengen von Geld in irgendeinem „Basket“. Wie machen sie dann das Cash-Management? Da kommen wir zu dem Stichwort „Zentralbanken“. Auch in diesem Sektor ist ein großer Bedarf an Weiterbildung der verschiedenen Institutionen.

Lassen Sie mich noch kurz das dritte Beispiel erwähnen. HIV/AIDS. Hier haben wir ein Gesamtkonzept für das Mainstreaming erarbeitet. Es umfasst einmal die InWEnt-Policy zu diesem Thema, Hinweise darauf, wie wir das Thema in unseren Programmen verankern und In-house-Trainings, die wir anbieten für unsere Mitarbeiter und Teilnehmer. Hinzukommen noch spezielle Programme im Bereich Journalismus, also im Bereich Berichterstattung, Arbeitsplatzprogramme in kleinen und mittleren Unternehmen. Man muss sich das vorstellen, dass in diesen Unternehmen teilweise die „Zweiten“ oder „Dritten“ in der Chefetage sitzen, weil sie damit rechnen, dass der Chef vielleicht durch HIV/AIDS stirbt. Also in diesem Bereich müssen wir dafür sorgen, dass auch das Entwicklungspotential der Kleinunternehmen erhalten bleibt.

Erst jüngst wurde InWEnt für das Online-Trainingsprogramm zur Prävention und Eindämmung von HIV/AIDS in Afrika und Asien mit dem European E-Learning Award, prämiert. Dieser Preis zeichnet innovative Aus- und Weiterbildungsprojekte aus, die mit elektronischen Lehr- und Lernmethoden vor allem berufsqualifizierendes Wissen vermitteln. Das auch unter dem Stichwort „wie erreichen wir ländliche Regionen“ Über das Tool E-Learning können wir da einiges erreichen.

Noch ganz kurz zum didaktischen Ansatz. Wir gehen davon aus, dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit wahrnimmt und sie auf Grundlage seiner Erfahrungen und durch das Hineinwachsen in seine Kultur letztendlich selbst konstruiert. Das heißt, Wissen und Können werden nicht nur durch Lehre oder Beratung vermittelt, sondern müssen jeweils individuell und in der Interaktion mit anderen generiert werden. Dieses Verständnis von Lernen als Voraussetzung für die Initiierung und Gestaltung von Lernprozessen und Veränderungsprozessen führt dazu, dass wir in unserem Programm darauf fokussieren, von den Teilnehmern den Kopf, das Herz und die Hand zu erreichen. Die Hand heißt, dass wir auch Praxisausbildung, zum Teil in Deutschland, ermöglichen. Die Kollegen, die bei uns an den Kursen teilnehmen, würdigen diesen Aspekt besonders.

Wissen ist der Wachstumsfaktor der Zukunft. Sie sagten es schon, Herr Rudolph, die Fähigkeit schneller zu lernen als die Konkurrenz, wird zum entscheidenden dauerhaften Wettbewerbsvorteil auch in unseren Partnerländern. Ich denke, wir sind gut beraten, diesen Wachstumsfaktor bei der Mittelallokation hinreichend zu berücksichtigen. Herzlichen Dank.

Der Vorsitzende: Herr Dr. Roos, haben Sie herzlichen Dank für den kurzen Vortrag. Zum Trost, die schriftliche Fassung ist verteilt worden, auch alle anderen Vorträge. Wir kommen jetzt sofort zu Herrn Prof. Dr. Theodor Hanf zu dem Bereich „Konflikt- und Menschenrechtserziehung“. Ich bitte Sie um das Wort.

Prof. Dr. Theodor Hanf (Universität Freiburg): Der Titel, wie er hier steht, ist leider etwas missglückt. Ich sage etwas zu den Auswirkungen von Bildung auf wirtschaftliche Entwicklung, auf Konflikte und auf Demokratie.

In den 60er Jahren galt es als Glaubenssatz, Bildung ist der Schlüssel zur Entwicklung. Daran haben alle geglaubt. Die Entwicklungsländer sind in Bataillonsstärke in hohe Ausgaben reingegangen. In afrikanischen Staaten sind bis zu einem Drittel des Budgets in formale Bildung gesteckt worden. Dann kam irgendwann die große Ernüchterung. Es klappte nicht mehr. Es ging jahrzehntelang bergab. Wir haben eins feststellen müssen, Bildung lohnt sich als wirtschaftliche Investition nur, wenn das Erlernete angewandt wird. Wenn man irgendetwas lernt, womit man nichts anfangen kann, ist es verschwendetes Geld. Das heißt auch, dass die Bildung nur einen wirtschaftlichen Effekt bringen kann, wenn sie eingebettet ist in ein System von vernünftiger Wirtschaft und Regierung. Hier muss man ganz klar sagen, Bildung ist ein notwendiger Schlüssel, ist einer der Schlüssel, aber allein reicht er nicht.

Was Bildung auch tun kann, ganz egal wie man sie anlegt, sie kann massive Konflikte schaffen. Zuerst einmal sozioökonomische Konflikte. Herr Bermingham hat schon erwähnt, Bildung ist nicht nur Sozialisation, die Leute lernen etwas, was ihnen als Menschenrecht zusteht, sondern sie ist auch ein Auswahlmechanismus und zwar ein ziemlich brutaler. Das ist ein Rattenrennen vom ersten Jahr an. Wer kommt schnell genug voran? Wer kommt am weitesten? Das vor allem in Ländern, in denen die Entscheidung über weiterführende Bildung Lebenschancen eröffnet. Viel mehr als bei uns. Es bedeutet, ob man in einem klimatisierten Raum arbeiten kann oder ob man mit der Hacke auf dem Acker steht. Deswegen ist der Drang der Eltern in den meisten Ländern auch noch ungeheurer, ihren Kindern zur Erziehung zu verhelfen. Es gibt nicht nur Privatschulen, sondern auch Elternschulen im Tschad, im Kongo und in Madagaskar, wo bis zu einem Drittel der Eltern

ihre Kinder auf Schulen schicken, die sie selbst organisiert haben. Die haben sich Lehrer angeheuert, bezahlen sie in Naturalien und bar. Analphabetische Eltern können sehr gut kontrollieren, ob da was stattfindet, denn auch eine analphabetische Mutter, wenn sie zum Feld geht und zurückkommt, kann feststellen, ob ein Lehrer mit einer Klasse unter einem Baum sitzt oder nicht. Etwas, was die staatliche Inspektion nie schafft. Hier sind ganz ungeheure Energien in den letzten Jahren gerade in dem so hoffnungslos aussehenden Afrika entstanden. Was aber umgekehrt passieren kann, wenn das „Rattenrennen“ weitergeht, dann kommt die Regierung unter Druck. Je mehr Abiturienten Sie fabrizieren, je mehr Hochschulabsolventen es gibt, umso höher ist der Druck, ihnen Jobs zu verschaffen. Wenn keine entsprechende Wirtschaftspolitik da ist, wenn keine entsprechende Arbeitsmarktpolitik gemacht wird, wenn die Regierung eine gemäßigte Form von „Dracula-Regime“ darstellt und die Leute abschreckt, was können sie dann überhaupt machen? Sie können im Grunde nur Beamtenstellen schaffen. Der sensationellste Fall ist Ägypten, unter Abdel Nasser. Absolut wohlmeinend hat er eine Garantie gegeben, dass jeder Hochschulabsolvent, der nach einem Jahr noch nichts hatte, eine Beamtenstelle bekommt. Dann wurde die Sache verlängert und noch mal, und noch mal und jetzt ist man erst dabei, das abzuschaffen. Effekt? Ägypten hat den pharaonischsten Beamtenapparat seit einigen tausend Jahren.

In einigen Ländern hat das zu einem Teufelskreis geführt. Es gibt - wie etwa in Sri Lanka - Aufstände gegen die herrschende Politikergruppe. In den 80er Jahren gab es eine Studentenbewegung, dagegen waren unsere RAF-Leute sehr viel begrenzter. Die haben versucht, eine ganze Politikerschicht auszulöschen und sie sind praktisch als eine Studentenaktivistengeneration ausgelöscht worden. Dieser Mechanismus von Bildung als Auswahlmechanismus mit Ansprüchen an den Staat, die nicht erfüllt werden können, ist eine ganz gefährliche Sache.

Es gibt ethnische Konflikte, die durch ungleiche Bildungspolitik provoziert werden. Der Bürgerkrieg in Sri Lanka zwischen Singhalesen und Tamilen hat angefangen mit einer bildungspolitischen Entscheidung, mit einer sprachpolitischen Entscheidung. Der Bürgerkrieg im Südsudan ist auf ähnliche Weise ausgelöst worden. Man könnte die Beispiele vervielfachen. Ungleiche Bildungsentwicklung ist schlimmer als gar keine Bildungsentwicklung.

Erste Konklusion daraus: Beratung ist in jedem System der Unterstützung für Good Governance auch eine Beratung für Bildungspolitik. Ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, wie man Good Governance Programme machen kann, ohne Bildung darin zu haben. Hans

Krollmann, früherer Justiz- und Erziehungsminister, hat gesagt, der mächtigste Mann ist der Finanzminister im Kabinett, der zweitmächtigste ist der Innenminister, weil er Leute ärgern kann, aber die großen Beamtenheere dirigiert der Bildungsminister. Das sind die patriarchalen Systeme in der Dritten Welt und was da abgeht, entscheidet über Stabilität und über die demokratische Qualität eines Staates. Also Beratung auf dem Gebiet der Bildungspolitik dürfte eine ganz wichtige Angelegenheit sein.

Das gleiche gilt für die Frage von großen Naturkatastrophen oder von Krieg. Wenn man Katastrophenhilfe macht und hat keine Bildungskomponente darin, programmiert man die nächste Katastrophe bereits vor. Wenn es um eine verlorene Generation geht, die nichts gelernt hat als zu schießen oder ein Hackmesser zu gebrauchen, dann steht der nächste Konflikt nach einigen Jahren bereits wieder an.

Also, in die deutsche Entwicklungshilfe gehört ebenfalls eine Bildungskomponente hinein.

Was für Auswirkung hat Bildung auf Demokratie? Es gibt bereits seit ungefähr 20 Jahren eine ganze Reihe von Aggregatdatenanalysen. Man nimmt eine Masse von Statistiken über Bildung und eine Masse von Statistiken über funktionierende Demokratie und es ergibt sich, das hängt zusammen. Bloß es besteht das „Henne und Ei-Problem“. Haben die Länder ein gutes Erziehungswesen, weil sie eine Demokratie sind oder funktioniert die Demokratie, weil sie ein gutes Erziehungswesen haben? Ich habe mit einer internationalen Gruppe aus 15 Ländern inzwischen 26 Untersuchungen durchgeführt. Sie messen Einstellungen zur Demokratie, zu Mehrparteienstaat, Menschenrechten, Checks and Balances, freie Presse usw. Ergebnis war, in so unterschiedlichen Ländern wie Indonesien, Malaysia, Südafrika vor der Apartheid und nach der Apartheid, Kongo vor Mobutu und nach Mobutu, Libanon, Palästinensische Territorien, überall kann man sehen, von Schulstufe zu Schulstufe und in vielen Fällen von Jahr zu Jahr, werden die Einstellungen zur Demokratie positiver mit dem zunehmenden Grad der Bildung. Wenn man sich anschaut, Südafrika, Indonesien und Georgien haben völlig unterschiedliche Schulsysteme und auch die Inhalte sind größtenteils sehr unterschiedlich. Ich bin von Untersuchung zu Untersuchung skeptischer geworden über die Wirkung von Menschenrechtserziehung, skeptischer hinsichtlich dessen, was wir reinbringen und den Leuten erzählen. Was wirklich zählt ist, dass Leute mehr wissen, gescheiter werden und ihre Interessen anders partizipieren. Zu diesen Interessen zählen sie ganz offensichtlich auch ein Regime, in dem sie eben nicht ohne irgend eine richterliche Anordnung verprügelt oder inhaftiert oder vom Leben zum Tode befördert werden können. Es ist offensichtlich, je mehr Leute lernen um so mehr ist ihr Interesse an einem Rechtsstaat und einem demokratischen Staat.

Ich fasse zusammen: Isolierte Bildungshilfe reicht nicht, um massive Programme zu machen, seien es nationale oder multinationale, es ist eine sehr haarige Angelegenheit, wenn sie nicht eingebettet sind in ein weiteres entwicklungspolitisches Programm. Gerade die gute Regierungsführung braucht eine starke Bildungskomponente und da haben wir mehr ein qualitatives als quantitatives Problem. Wir können noch so viel Geld dort hineinstecken, wenn autoritäre Regime eine Haushaltsentlastung bekommen, weil eine Budgetförderung ansteht, dann ist nicht gesagt, dass da etwas Gescheites bei rauskommt. Es muss eine qualitative Beratung zu guter Regierungsführung bestehen. Wir kriegen nur in dem Fall, in dem eine ordentliche Beratung stattfindet, eine Friedensdividende von Bildung. Man kann vielleicht nicht viel Positives erreichen, aber ich finde es positiv, wenn ein Streit um eine Sprachenfrage nicht stattfindet oder wenn Katastrophen vermieden werden können. Schließlich geht es um Demokratiedividende und irgendwie scheint Bildung dazu zu führen, dass Menschen den Diktatoren das Leben schwerer machen, weil sie einsehen, dass das nicht die beste Form ist, regiert zu werden. Ich danke Ihnen für Ihre Geduld.

Der Vorsitzende: Herr Professor Hanf, herzlichen Dank. Sie haben noch einmal richtige Impulse für die Diskussion und auch weitergehenden Beratungen gegeben. Wir kommen jetzt zur Aussprache.

Abg. Dr. Karl Addicks (FDP): Erst einmal vielen Dank an die drei Referenten. Für mich stellt sich die Frage, was müssen wir tun bzw. was machen wir falsch, wenn wir feststellen, dass immer noch ein Großteil der Kinder, die im Grunde schulpflichtig wären, keine Primarschulbildung von einer Mindestdauer von 6 Jahren vermittelt bekommen. Ich blicke dabei im Wesentlichen auf Afrika. Wenn ich vergleiche, wie Europa bzw. Deutschland vor ungefähr 200 Jahren da standen, da hat es in Deutschland die sog. Stein-Hardenbergschen Reformen gegeben, die dazu geführt haben, dass genau diese Primarschulbildung jedem Kind vermittelt wurde. Das ist im Grunde etwas, was ich mir für jedes afrikanische Land genauso wünsche. Ich wünsche mir, dass jedes afrikanische Kind nach 6 Jahren Primarschulbildung Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten beherrscht, damit es sich ein Bild von seiner Welt machen und auf dieser Bildung aufbauen kann.

Die Sondermaßnahmen, die Sie, Herr Rudolph, uns geschildert haben, sind schön und gut. Wir müssen aber sehen, was wir an die erste Stelle setzen und dass wir das Pferd nicht von hinten aufzäumen. Zuerst die Primarschulbildung für alle und danach oder zeitgleich auch, je nachdem wie groß der Mitteleinsatz ist, Sondermaßnahmen. Ganz besonders möchte ich in diesem Zusammenhang Herrn Roos danken, weil Sie gesagt haben, dass wir tatsächlich

auch ein Cash-Management brauchen, damit sichergestellt werden kann, dass die Kinder, für die es geradezu ein Menschenrecht ist, Grundbildung zu bekommen, sie diese auch tatsächlich erhalten. Nur dann kann im Ergebnis die erwähnte Friedensdividende eingefahren werden,

Herr Hanf, Sie haben im Wesentlichen die Frage der Synchronizität angesprochen. Das ist richtig. Es nützt nichts, in Einzelsektoren groß aufgeblasene Maßnahmen zu machen, sondern die Kunst besteht darin, alle Sektoren gleichzeitig synchron zu entwickeln. Es ist sinnlos, wenn ich viele gebildete Kinder habe, wenn sie hinterher als Arbeitslose dastehen und keinen Beruf finden. Deshalb brauchen wir gleichzeitig die Entwicklung von Infrastruktur und die Entwicklung von Privatinvestitionen, damit diese Kinder einen Job finden und sich selber ein menschenwürdiges Leben aufbauen können.

Abg. Walter Riester (SPD): Herr Roos, Sie haben über die Notwendigkeit von Budgetmanagement in Malawi und Mosambik gesprochen. Das leuchtet ein. Gibt es Erfahrungen über Budgetmanagement in Ländern, die in so hohem Maße korruptiondurchdrungen sind, wie diese beiden Länder?

Abg. Bernward Müller (Gera) (CDU/CSU): Herr Professor Hanf, Sie haben ausgeführt, dass mit Bildung die Liebe zur Demokratie wächst. Meine ganz persönliche Erfahrung, aber auch sicherlich die Erfahrung anderer hier, es gab einen kleinen Zwischenruf Richtung ehemalige DDR, ist die, dass gerade Diktaturen versuchen, über Bildung, über Bildungssysteme ihr System zu festigen und Ideologie über Schule zu verbreiten. Auch wenn man in die heutige Zeit schaut, Koranschulen sind nicht immer demokratieförderlich. Was könnte man aus Ihrer Sicht unternehmen, um auch in „Bad Governance Regionen“ über Bildungsprogramme demokratiefördernd einzuwirken? Ich denke beispielsweise an Flüchtlingslager, z. B. palästinensische oder afrikanische Flüchtlingslager.

An Herrn Dr. Roos die Frage: Ich habe in Peru erleben können, dass wegen diesen starken Gefälles zwischen Land und Stadt Menschen aus fruchtbaren schönen Gegenden in die Slums der Städte ziehen und das damit begründen, dass ihre Kinder wenigstens die Spur einer Chance auf Bildung und auch auf medizinische Betreuung haben. Sie qualifizieren Menschen für Leitungsebenen und für Wirtschaftsmanagement. Könnten Sie aus Ihrer Erfahrung sagen, wie das Verhalten dieser Menschen ist, die diese Qualifikation besitzen. Sie haben die Alumni-Bewegung, wenn ich richtig informiert bin. Sie wissen also, wie verhalten sich die gut Qualifizierten nach ihrer Ausbildung. Gehen die auch in die schwierigen Regionen ihrer Länder oder dient so eine Ausbildung dann doch als

Startchance, als Karrierestart und es wird sehr auf das persönliche Fortkommen geschaut und weniger auch auf die Notwendigkeiten der Länder der Regionen.

Abg. Hüseyin-Kenan Aydin (DIE LINKE.): Herr Hanf, Sie haben einige wichtige Punkte angesprochen, die ich teile. Aber es gibt andere Punkte, wo ich der Auffassung bin, dass nicht nur repräsentative Staaten Konflikte auslösen, sondern auch eine gewisse unkontrollierte Handelspolitik, die nur im Interesse von reichen Staaten in Entwicklungsländern gemacht wird. Wenn Sie sagen, Bildung muss die Komponente Regionalmarkt und Arbeitsmarkt mit einbeziehen, dann gibt es auch genügend Beispiele, wo wir Menschen über Handelspolitik die Lebensgrundlage entzogen haben. Diese Beispiele möchte ich hier nicht aufzählen. Auch das muss in einer kohärenten Art mit einfließen, damit es ganzheitlich in sich stimmig ist und letztendlich Bildung zum Vorteil des Landes zum Tragen kommt.

Herr Roos, Sie haben bei InWEnt das ASA-Programm. Ich hatte die Gelegenheit, im Rahmen einer Veranstaltung daran teilzunehmen. Es ist ein sehr sinnvolles Programm, weil es die Chance bietet, einen Erfahrungsaustausch vorzunehmen. Ist das Programm finanziell abgesichert und wird es fortgeführt? Wenn nicht, würde ich es für richtig halten, dass wir parlamentarisch begleitend dazu etwas tun.

Ist im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung auch die Komponente regenerativer Energien enthalten oder bezieht die sich nur auf die realen Arbeitsmarktmöglichkeiten, die die Regionen der Entwicklungsländer anbieten?

Sie haben auch u.a. geschrieben, dass InWEnt ein Gesamtkonzept für das mainstreaming von HIV/AIDS innerhalb der Gesellschaft erarbeitet hat. Was heißt das? Gibt es da eine Evaluation, die InWEnt vorgenommen hat?

Abg. Ute Koczy (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Danke, für all die Vorlagen und interessanten Inputs, die erfolgreich bei uns angekommen sind.

Ich habe zwei Fragen zum Thema „Informeller Sektor“ an Herrn Dr. Rudolph und Herrn Roos. Ich möchte den Bereich Sport herausgreifen, ein Hoffnungs- und Motivationsträger. Wie verknüpfen Sie hier die Aktivitäten, was passiert da?

Die Verknüpfung zu HIV/AIDS ist auch gestreift in Ihren Unterlagen. Ich denke, das ist ganz wichtig, weil man hier gerade die Generation erreicht, die besonders gefährdet ist, die

sexuell aktiv werdenden Jugendlichen. Vielleicht können Sie dazu etwas sagen? Welche Aufmerksamkeit erhält dieser Sektor überhaupt. Sie haben es bewertet, aber ich hätte gerne gewusst, wie wird das in Wert gesetzt, kann man sagen, da passiert etwas oder ist das nur das fünfte Rad am Wagen der Bildungsdiskussion?

Professor Hanf, Sie fordern Aufmerksamkeit an. Ich bin Ihnen wirklich sehr dankbar, auch Ihr Vortrag war sehr aufrüttelnd und wenn man Ihren Beitrag gelesen hat, dann merkt man auf einmal, so einfach ist es nicht mit der guten Bildung. Wir haben eine sehr naive Herangehensweise an das Bildungswesen und ich bin dankbar, dass Sie uns darauf gebracht haben, dass isolierte Bildung nichts bringt. Sind Sie ein Mahner in der Wüste, registriert man Ihre Hinweise bei der Verteilung von Geldern oder müssen wir etwas tun, damit man das besser hört, was Sie zu sagen haben.

Der Vorsitzende: Vielen Dank. Wir können gleich an den Mahner in der Wüste weitergeben. Wir gehen in der Antwortrunde in umgekehrter Reihenfolge vor. Wir beginnen mit Herrn Prof. Hanf, dann Dr. Roos und dann Dr. Rudolph. Jeder hat ungefähr drei Minuten Zeit, auf all die Fragen einzugehen. Ich hoffe, das ist irgendwie möglich.

Prof. Dr. Theodor Hanf (Universität Freiburg): Die Frage, ob Diktatoren durch Bildung ihre Systeme stabilisieren können? Das haben natürlich alle versucht. Es hat nur in vielen Fällen nicht funktioniert. Wie überhaupt die geplante politische Sozialisation sehr häufig fehlgeschlagen ist. Sonst hätten wir keinen Prager Frühling und keine Leipziger Montagsmanifestationen gehabt, sonst hätte es den Aufstand in China nicht gegeben. Nach 20 Jahren Abdel Nasser Regime in Ägypten gingen plötzlich Studenten auf die Straße und demonstrierten für eine ganz normale parlamentarische Demokratie. Die Israelis haben das Fünftel Araber in ihren Schulen immer mit zionistischer Geschichte und Motivation bearbeitet mit dem Effekt, dass die Schüler, das übersetzt haben und als eine Anleitung zum palästinensischen Nationalismus gesehen haben.

Der klassischste Fall, der überhaupt vorgekommen ist, war in Somalia in der italienischen Zeit. Da haben sich die Kolonialbehörden überlegt, dass es eine sehr schlechte Idee ist, die Schüler mit dem italienischen Resorgimento vertraut machen. Das wurde alles gestrichen. Die italienische Geschichte wurde kastriert, nur damit die Schüler nicht auf schlechte Ideen kamen. Aber es war genau die Generation, die in der Zeit in den faschistischen Schulen in Somalia war, die an der Spitze der Befreiungsbewegung stand. Die Koranschule ist ebenfalls eine interessante Sache. Wir haben einen Fall festgestellt in Pakistan, da gilt das mit dem linearen Anstieg der Pro-Demokratie nur bis zu einem bestimmten Punkt. Es gibt dort

Menschen auf Universitätsniveau, die außer predigen und schießen nichts gelernt haben. Sie haben keine Jobmöglichkeiten und von daher scheint die demokratiefördernde Wirkung von Erziehung sehr stark gebunden zu sein, an zumindest die Hoffnung auf einen wirtschaftlichen Aufstieg.

Wenn eine Gruppe unter fürchterlichen äußeren Druck gerät, kann alles schief gehen. Wir haben eine Untersuchung durchgeführt in den Palästinenserlagern im Libanon und haben festgestellt, dass die Leute mindestens so demokratisch sind wie in den besseren Zeiten der palästinensischen Autonomiebehörde vor 5 oder 6 Jahren. Demokraten sind noch keine Garantie für eine Demokratie. Aber es ist einfacher, eine Demokratie zu machen, wenn man Demokraten hat.

Was ist mit der Bildungshilfe passiert? Die Damen und Herren von der KfW und GTZ und vom BMZ sind da besser positioniert. Mir ist nur eins aufgefallen als gelegentlich Hereinschauender in die Praxis der Entwicklungshilfe. Als die Schwerpunkte gemacht wurden, ist Bildung leicht zwischen die Stühle geraten. Es wurde immer weniger und weniger. Die Leute, die in den Durchführungsorganisation Bildung haben verkaufen wollen, mussten allerhand aufwenden, um in irgendeinem der vorhandenen Schwerpunkte eine Bildungskomponente hereinzuschmuggeln. Das haben sie manchmal löblicherweise auch geschafft. Aber insgesamt ist Bildung viel zu kurz gekommen. Ich halte jetzt die Tendenz, sich die ganze Geschichte durch Abschieben in multilaterale Programme vom Hals zu schaffen, für nicht unproblematisch. Denn es heißt im Endeffekt, Verzicht auf eine Einwirkung auf Good Governance im Bereich Bildung.

Sie sagen, es wird alles koordiniert und man kann sich einbringen, aber man muss sich schon sehr anstrengen, um effektiv etwas anzubringen. Man sollte zumindest die Möglichkeit haben, mit Pilotprojekten nachzuhelfen. Von daher wäre meine Konklusion, es muss wieder mehr Bildungszusammenarbeit gemacht werden. Nichts gegen das Multilaterale, aber es gehört einiges mehr dazu und vor allen Dingen glaube ich, dass eine Bildungskomponente in Good Governance Programme hereingehört.

Dr. Günter Roos (InWEnt): Herr Riester, Sie haben den Nagel auf den Kopf getroffen, was die Korruptionsproblematik anbelangt, wenn wir über diese neuen Formen der Finanzierung sprechen. Wir haben zwei Möglichkeiten. Wir können warten mit der neuen Finanzierungsmöglichkeit und in der Zwischenzeit die Leute qualifizieren, dass sie richtig mit dem Geld umgehen, also eins nach dem anderen oder wir machen es parallel. Ich plädiere stark für das Parallele, weil es sonst erst einmal eine Trockenübung bleibt. Die Erfahrung,

die wir gemacht haben, ist schon, dass dadurch, dass man in den Bildungsministerien oder auch in den nachgelagerten Institutionen vermittelt, wie man Haushalte aufstellt und wie man dabei für Transparenz sorgt, die Möglichkeiten der Korruption eingeschränkt werden. Wenn man dann noch bedenkt, dass man nicht nur die zentrale Ebene, sondern auch die dezentrale einbezieht, werden die Möglichkeiten, Geld auf die Seite zu schaffen, immer geringer. Je mehr Transparenz wir schaffen, um so eher besteht die Chance, dass die Gelder auch so verwendet werden, wie wir es vorgesehen haben.

Wie können wir die Parlamente so stärken, dass sie die Mittelverwendung kontrollieren? Das ist die Sache mit den Rechnungshöfen. Da haben wir eine gute Kooperation mit dem Bundesrechnungshof. Wichtig ist es vor allem bei Bauvorhaben, weil da enorme Summen fließen. Ich denke, dass wir da schon einen guten Schritt weiterkommen sind, perfekt ist es aber nicht.

Herr Müller, die Stadt-Land-Problematik. Es ist so, dass wir bei der Auswahl der Teilnehmer auf Partnerorganisationen zurückgreifen, die nicht nur in der Zentralregierung sitzen, sondern auch in dezentralen Stellen und somit die Teilnehmer automatisch wieder zurückgehen. Das ist wie bei uns, wenn wir eine längere Fortbildung bezahlt bekommen, geht der Arbeitnehmer davon aus, dass er das Wissen auch wieder einbringt in die Organisation, von der er entsendet wurde.

Herr Aydin, Dankeschön für den Hinweis auf ASA. Es ist ein kleines Schmuckkästchen und ich kann sagen, das führen wir gerne weiter. Wir möchten daran nicht rütteln. Frau Kortmann, ich hoffe, das BMZ auch nicht.

Alternative Energien: In der Tat. Da haben Sie mir einen Ball zugespielt. Windenergie ist ein wichtiger Bereich, in dem wir tätig sind. In der Solarenergie haben wir neulich auch einen Preis gewonnen für ein Weiterbildungsprogramm in Westafrika zur Förderung von Solarenergie. Auch im Bereich der neueren Entwicklung der Klimadiskussion sind wir tätig. Der Anteil unserer Programme ist sicherlich nicht so groß, wie wir es gerne hätten.

HIV/AIDS: Es ist nicht so, dass nur die Jugendlichen die wichtigste Zielgruppe sind. Ich war 1986 für ein GTZ-Projekt in Burkina Faso, in einem klassischen Entwicklungsprojekt, wo wir Landwirte und Infrastrukturrexperten sowie Landnutzungsplaner ausgebildet haben. Der Landnutzungsplaner, mein direkter Counterpart ist an AIDS gestorben, der Infrastrukturrexperte ist an AIDS gestorben und der Landwirtschaftsexperte von damals ist ebenfalls an AIDS gestorben, genauso zwei Fahrer und ein Buchhalter. Wir müssen

anfangen, auf allen Ebenen, sonst reden wir über Capacity Building und zwei Jahre später sind die Leute tot. Dies ist ein Bereich in dem müssen wir multilateral tätig sein. Wir versuchen alle Bemühungen zusammenzupacken, auch unter dem Stichwort EZ aus einem Guss. Da haben wir im südlichen Afrika gute Ansätze: Journalismus, Berichterstattung, Aufklärung, Arbeitsplatzprogramme in kleineren und mittleren Unternehmen, Gesundheitserziehung, Lehrerfortbildung in den Schulen. Da kann man nicht genug tun.

Dr. Hans-Heiner Rudolph (GTZ): Ich möchte direkt daran anknüpfen, was Herr Dr. Roos gesagt hat zum Thema HIV/AIDS. Es ist ein ganz großes Thema. Was ich konkret dazu beitragen kann ist folgendes. Ich glaube, die Erfahrungen haben gezeigt, dass das Thema in die Schulcurricula eingehen muss. Aber man muss auch in die außerschulische Bildung hineingehen. Eine Erfahrung ist der sogenannte „Mitmachparkour“, eine interaktive Methode, die wir zum Beispiel in Mosambik mit 60.000 Jugendlichen durchgeführt haben, wo an verschiedenen Stationen im außerschulischen Bildungsbereich Jugendliche nicht nur Informationen bekommen, sondern auch Erfahrungen sammeln können. Dabei geht es auch um das Thema Aufklärung, den Umgang mit Kondomen, etc.

Sportprojekte haben wir nicht so viele. Sport ist kein Schwerpunkt der Entwicklungszusammenarbeit. In der Tat ist es aber so, dass Sport im außerschulischen Bildungsbereich, ich denke an Südafrika oder Kolumbien, eine Methode ist, Kinder und Jugendliche anzusprechen. Wir versuchen in sehr systematischer Form mit Multiplikatoren Ausbildung, mit Jugendcamps etc. die Schule wieder attraktiv zu machen. In Südafrika werden wir jetzt ein neues Vorhaben beginnen zur Fußballweltmeisterschaft im Jahr 2010 und ich hoffe, dass das ein Thema sein wird, was auf die Bildung durchschlägt. Jugendliche sind in der Tat über non-formale Bildungsansätze leichter anzusprechen.

Herr Addicks, ich habe hier den Teil außerschulische Bildung vertreten, aber der Hauptteil von uns ist natürlich die Beratung von Bildungssystemen. Wenn Sie fragen, was können wir machen, was ist schief gelaufen, so glaube ich, einer der wichtigsten Punkte aus 20 Jahren Berufserfahrung, auch der GTZ in diesem Bereich ist, dass wir lernen, Systeme einfach in Bewegung zu bringen und Dezentralisierung zu stärken. Bildungspolitik auf nationaler Ebene allein kann es nicht bringen. Wir müssen nationale Bildungsstrategien und Dezentralisierung umzusetzen. Wenn ich an große Vorhaben denke, die wir auch im Auftrag des BMZ durchführen, z.B. in Pakistan, dann ist das genau das Thema, die Schuldirektoren, die Lehrer, die Leute im Finanzmanagement auszubilden, damit die Systeme der Schulentwicklung wieder funktionieren. Es ist unsere Lehre, dass nicht nur Papiere helfen, sondern eine Verbindung von Politik auf nationaler Ebene und dezentraler Ebene.

Der Vorsitzende: Herzlichen Dank. Ein riesengroßes Thema. Wir hätten - wie immer - noch mehr Zeit gebraucht. Ich bedanke mich bei allen sechs Sachverständigen und allen Gästen, die uns ihr Fachwissen zur Verfügung gestellt haben. Es ist noch viel mehr schriftlich verschickt worden, als hier vorgetragen werden konnte. Auch dafür ein herzliches Dankeschön.

Ende der Sitzung: 11.50 Uhr



(Thilo Hoppe)

Vorsitzender

Education for All – Fast Track Initiative

Accelerating progress towards quality universal primary education

June 18, 2007

Secretariat of the Committee
on Economic Development and Cooperation
German Bundestag
Attn: Mr. Thilo Hoppe

Dear Herr Hoppe,

Thank you for the invitation to speak at the expert hearing of the German Bundestag's Committee on Economic Cooperation and Development as part of the discussion on 'Education in Developing Countries' on the 20th of June. I will be most happy to accept the invitation and I am grateful for the opportunity to explain the Education for All - *Fast Track Initiative* (FTI) to the Honourable Members of the Committee.

I have attached a written response to the questions about the FTI which you forwarded to me on behalf of your members. I am also enclosing additional background information on the FTI which may be of interest either before or after our discussion on Wednesday. I will prepare a short presentation for the meeting and I will of course be very happy to answer any questions from the Committee.

The Education for All – *Fast Track Initiative*

The Education for All – Fast Track Initiative (EFA-FTI) was launched in 2002 as a global partnership between donor and developing countries to ensure accelerated progress towards the Millennium Development Goal of universal primary education by 2015. All low-income countries that are committed to achieving universal primary completion can receive support from FTI. The FTI is supported by all of the major donor countries and multilateral agencies working in the education sector¹. As at the end of May 2007, a total of thirty one developing countries had been endorsed as full FTI partner countries.

It is expected that up to 60 countries could join the FTI Partnership by the end of 2008. However, successful expansion of FTI will require greater financial commitments by donors and greater action toward reform by recipient nations.

Germany is currently the Co-Chair of the FTI Steering Committee and the recent G8 meeting re-stated the support of the world's largest economies to supporting education plans in FTI countries.

FTI is built on mutual commitments. Developing countries are asked to prepare sound, credible education sector plans which include national budget commitments and which put primary education at the forefront of their domestic efforts. Donor countries are asked to provide increased, long-term financial and technical support in a transparent and predictable manner and to provide this in a harmonized and coordinated way in support of a single national sector plan.

In addition to mobilizing additional financial resources, the FTI also aims to help governments to:


- Build local capacity to implement the education sector plans;
- Collect better data to inform their policies and to monitor progress in the education sector;
- Develop better policies to address the special challenges of the education sector in their countries, including the particular needs of reaching excluded communities; reducing the gap between the numbers of boys and girls completing their schooling; and dealing with the impact of HIV/AIDs on the education system.

The FTI aims to mobilize additional finances through national budgets as well as external support for the education sector through bilateral and multilateral agencies working in FTI countries. The FTI also provides direct support through two multi-donor trust funds managed by the World Bank. The **FTI Catalytic Fund** has total pledges of \$1.2 billion (2003-2009) and supports financing needs in education sector plans which have a continuing gap after other sources of financing have been exhausted. The 15 donors that currently support the Catalytic Fund are: Belgium, Canada, Denmark, the European Commission, France, Germany, Ireland, Italy, Japan, the Netherlands, Norway, Russia, Spain, Sweden, and the United Kingdom. Germany announced an additional 8 million euros to support the Catalytic Fund at the Brussels High Level Meeting on Education in May.

The **FTI Education Program Development Fund (EPDF)** is designed to provide additional technical assistance and support for activities to build capacity and share knowledge among FTI countries. This fund currently has a total of \$82 million in pledges (2005-2009). The donors supporting the EPDF are: Canada, France, Ireland, Japan, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Russia, Sweden, and the United Kingdom.

You will find more detailed information about FTI in the attached written responses and background materials. I will be happy to respond to any further questions you and the honourable members of the Committee might have during our meeting on June 20, 2007.

Sincerely,



Desmond Bermingham
Head of the FTI Secretariat

¹ More than 30 bilateral, regional and international agencies and development banks are currently active members of the FTI Partnership. This includes: Australia, Belgium, Canada, Denmark, European Commission, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Italy, Japan, Netherlands, New Zealand, Norway, Portugal, Russia, Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom and USA. The multilateral agencies include: AfDB, ADB, IADB, UNAIDS, UNICEF, UNDP, UNESCO and the World Bank. The coalition of education NGOs in the Global Campaign for Education (GCE) also supports FTI and is a member of the Steering Committee.

Education for All – Fast Track Initiative

Accelerating progress towards quality universal primary education

German Bundestag: Committee on Economic Cooperation and Development
Meeting of Experts: Education in Developing Countries
20 June 2007

Deutscher Bundestag
AwZ

Ausschussdrucksache
Nr. 16(19)228b
19. Juni 2007

Written Responses prepared by the Education for All Fast Track Initiative Secretariat, Washington DC.

Q1. Which countries are donors in the field of education?

Almost all OECD donor countries provide support in varying forms to education in developing countries¹. In recent years, **France, Germany, Japan, United Kingdom** and the **United States** have been the leading donors, contributing together over 70% of all bilateral aid to education. For basic education, the principal donors were **Canada, Japan, the Netherlands, the United Kingdom and the United States**, providing over two-thirds of aid to the sub-sector. Please see Table 1 below for more detail.

Table 1: Overview of bilateral donors and aid for education – average 2005

Constant 2005 \$US million 2004-2005 average	Total	Education	Education as % of total ODA	Total aid to basic	Basic education as % of Education
Australia	1,366	127	9%	57	45%
Austria	827	89	11%	4	5%
Belgium	1,451	155	11%	35	23%
Canada	2,462	223	9%	173	78%
Denmark	1,684	137	8%	82	60%
Finland	559	66	12%	40	61%
France	8,496	1,537	18%	279	18%
Germany	7,528	760	10%	146	19%
Greece	190	30	16%	4	14%
Ireland	451	61	13%	38	63%
Italy	1,563	43	3%	20	46%
Japan	14,265	1,047	7%	281	27%
Luxembourg	190	26	14%	12	46%
Netherlands	3,600	570	16%	375	66%
New Zealand	247	58	24%	31	54%
Norway	1,720	186	11%	117	63%
Portugal	660	60	9%	8	14%
Spain	1,656	155	9%	59	38%
Sweden	2,370	129	5%	66	51%
Switzerland	1,334	35	3%	16	45%
United Kingdom	7,536	646	9%	540	84%
United States	25,509	672	3%	563	84%
TOTAL DAC	85,666	6,812	8%	2,944	43%

Source: UNESCO & FTI Secretariat, EFA Global Monitoring Report 2008 (to be published in November 2007)

¹ There has also been increased investment in education in developing countries from non OECD DAC donors such as China, Korea and most recently, the Arab States.

Q2. Which multilateral organizations support education projects?

All the main multilateral and regional development banks are active in the education sector. The World Bank is the largest multilateral investor in education committing just over \$1.3 billion per year from IDA funds in 2004 – 2005, of which \$822 million was allocated to basic education. The European Commissions is the second largest investor, providing approximately \$760 million per year in 2004 – 2005, of which \$351 million was for basic education. The regional development banks are also active in the education sector. Within the UN family, the most important actors in education are UNESCO and UNICEF. Please see table 2 below for more detail.

Table 2: Overview of multilateral donors and aid for education – average 2005

Average Annual Commitments (Constant 2005 \$US million) 2004-2005 average	Total Commitments	Education Commitments	Education as % of total	Basic Education	Basic education as % of Education
AfDF	1,492	141	9%	55	39%
AsDF	1,492	308	21%	78	25%
EC	10,309	762	7%	351	46%
FTI	44	44	100%	44	100%
IDA (World Bank)	10,433	1,355	13%	822	61%
IDB Sp.Fund	415	35	8%	15	42%
UNICEF	707	64	9%	63	99%
TOTAL multilaterals	26,359	2,709	10%	1,428	53%

Source: Unesco & FTI Secretariat, EFA Global Monitoring Report 2008 (to be published in November 2007)

Q3. What focal points exist in the promotion of education?

UNESCO has the global mandate to coordinate all efforts to achieve the Education for All (EFA) goals and the Millennium Development Goals in education. It fulfills this mandate through convening annual Working and High Level Group meetings on EFA, as well as leading targeted global and regional initiatives. It also supports the publication of an annual EFA Global Monitoring Report².

The Education for All *Fast Track Initiative* (FTI) is a global partnership between donor and developing countries which works within the UNESCO EFA framework. The FTI has a particular focus on the Millennium Development Goal of universal primary education by 2015. All low-income countries which demonstrate serious commitment to achieving this goal can receive support from the FTI. The FTI is supported by all of the major bilateral donors and multilateral agencies working in the education sector. In May 2007, 31 developing countries had completed an endorsement process to become full FTI partners.

² The EFA Global Monitoring Report is edited by an independent team of experts housed at UNESCO headquarters in Paris. The report is supported by a wide range of donors, including Germany.

It is expected that up to 60 countries will join the FTI by the end of 2008, representing over two thirds of the world's children.

The main focal point for NGOs in the education sector is the Global Campaign for Education (GCE), which was founded in 1999. GCE brings together major NGOs and teachers' unions in over 150 countries around the world. Membership of the GCE is open to independent civil society organizations that subscribe to the GCE's principles and demands.

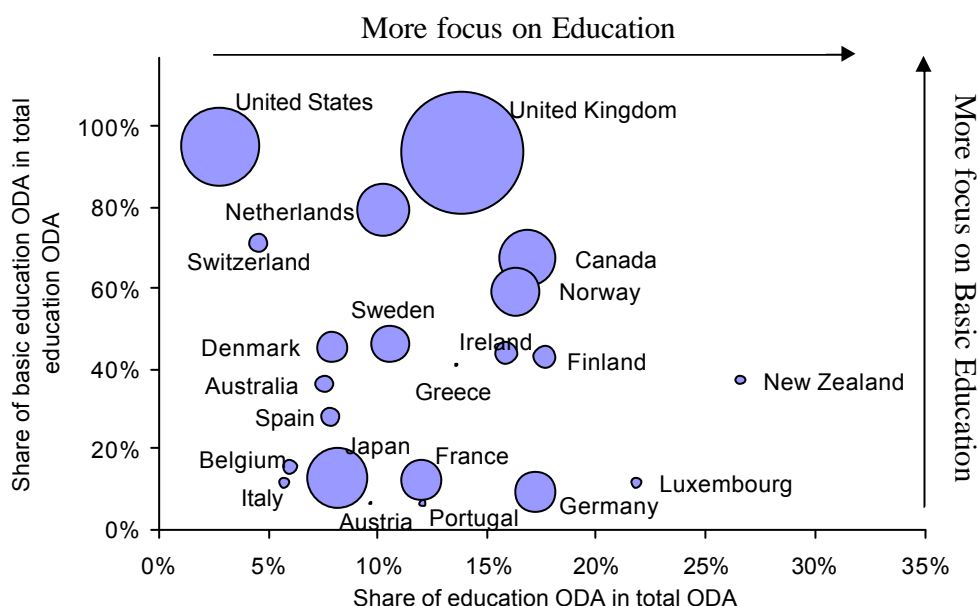
Q.4 What differences are there between donors?

Donors vary widely in the scale of and their approach to supporting education in developing countries.

OECD DAC donors spend between 0.01% and 0.16% of GNI on aid to education. This represents between 4% and 47% of sector-allocable aid. Of this, between 1% and 73% is dedicated to basic education. Figure 1 below provides a visual representation of the size of donor support for education and the share going to basic education. In 2004, we estimate that less than 3% of all aid went to support basic education in low income countries.

UNESCO estimates that a total of \$11 billion per year in external funding will be needed to help low income countries to achieve the Education for All goals – of which approximately \$9 billion per year will be needed to achieve the Universal Primary Education goal. This will require a tripling from current levels of aid to basic education in low income countries of around \$3 billion per year.

Figure 1: Share of education and basic education in ODA commitments from OECD-DAC countries to low-income countries, average 2003 – 2004



Donors vary widely in their methods of delivering aid to education. There is an increasing trend towards programme and sector wide support, although several donors still provide the majority of their support through projects. Some donors provide support to education through government budget systems in countries where these systems are regarded as reliable. Other donors support education in developing countries by providing technical assistance or support for scholarship programmes in their own countries. While the value of such support is widely accepted, there is a question as to the extent to which this aid can be counted against the direct costs of implementing education programmes at the country level.

The OECD DAC Paris Declaration on Aid Effectiveness and Donor Harmonisation recommends that donors should harmonize their support and align their aid to the countries' own plans using government systems wherever possible and promoting a strong focus on results. Several donors have attempted to harmonize their support for education by pooling bilateral aid for basic education in FTI countries and by undertaking joint reviews and sector analysis. The Paris Declaration also encourages donors to untie their aid in order to increase the cost effectiveness of its use. The proportion of tied aid in the education sector has been decreasing, but some donors still have as much as a third of their aid tied to goods and services in their own country.

Q5. How do the individual donors coordinate their work with one another?

The FTI is an important mechanism to improve coordination of donors in the education sector. The OECD DAC has welcomed the FTI as a good example of the 'Paris Declaration in action.' The FTI encourages donors to work together in support of a single national education sector plan. The FTI is based on mutual accountability between donors and developing countries and aims to provide incentives and resources for poor countries to develop high quality education plans and for donor countries to align their support with these plans. Developing countries are responsible for preparing national education plans, with budgets and for making a greater commitment of their own financial resources to the education sector. Donor nations commit to providing the additional technical know-how and funding required so that no country with a credible education sector plan will fail for lack of resources.

Q6. What criteria are applied in decisions on funding allocation and project support?

Donors employ a wide range of criteria in order to make decisions on funding allocations in the education sector. These include:

- Financing needs as identified in the education sector plans;
- Absorptive capacity of the education sector and the public sector as a whole;
- Macro-economic framework and considerations of long term sustainability;
- Performance in the education sector as well as broader governance performance.

The FTI Framework provides benchmark indicators to guide these decisions and to inform the appraisal of the education sector plan. These include a benchmark of 20% of total

government expenditure going to education and 50% of the education recurrent budget going to primary education. (See Annex 1 for the full FTI Indicative Framework.)

The FTI seeks to mobilize additional finance for education through four channels:

1. Domestic resources by seeking progress towards the benchmark of 20% of government expenditure for education.
2. Bilateral and multilateral donor resources at the country level.
3. New donors – including private sector donors and foundations – not yet present at the country level.
4. The FTI also provides direct financial support through the Catalytic Fund. A multi-donor trust fund managed by the World Bank.

The Catalytic Fund currently has pledges of just over \$1.2 billion to 2009, including 8 million euros (\$10.4 million) from Germany for 2007 – 2009. The Catalytic Fund is intended to provide catalytic, bridging finance and should be used as a last resort after all other sources of funding have been exhausted. Donors have allocated nearly \$800 million to 23 countries through to 2009 from the Catalytic Fund. (See Annex 2 for full details of Catalytic Fund pledges and allocations.)

Q7. How and at what intervals are pledges reviewed? What sustainability standards are applied in such reviews?

Pledges to the Catalytic Fund are reviewed every six months to take account of anticipated demands for additional financing from FTI endorsed countries. Donor countries are asked to provide pledges over at least a three-year period to increase the predictability of financing and to ensure sustainability of the support over at least the time span of the education sector plans. There is an estimated financing gap for the current 31 FTI countries of approximately \$450 - 500 million by the end of 2007. This is likely rise to over \$800 million in 2008 plus any additional needs for new countries coming into the FTI.

In order to increase sustainability and ‘crowd in’ finance from other sources, the Catalytic Fund uses a ‘stepped down’ allocation formula over the three-year period. The aim is to encourage the government and the in-country donors to increase their investment over the life time of the plan

Q8. How are the different education systems in the areas of the primary and university education coordinated?

The FTI requires countries to prepare sector wide plans for the national education system, including secondary, tertiary and non-formal education as well as the primary sub-sector. A coherent education plan should provide a continuum from pre-school to university. In recent years, as countries approach 100% primary enrolment, there has been a shift in emphasis in several countries towards post-primary, secondary and tertiary education.

The best examples of education sector plans also include an assessment of private sector activity in the education sector, which, in some countries, is substantial.

Q9. What approaches are pursued in the areas of informal education and continuing education? Do international standards exist?

The FTI partnership recommends that informal education and life long learning should be included in the national education plan where they play a significant role in the provision of education in that country. Some FTI endorsed education sector plans include a separate section on non – formal education. For example, the Kenyan national education plan highlights the role of non formal education to ensure the participation of children in special circumstances, including orphans, children in urban slums, in arid and semi-arid lands and in the poorest areas. The Kenyan plan recognizes the importance of non government and church organizations in improving education provision in these areas.

Q10. In what way are the particular cultural, linguistic and religious factors in the countries concerned taken into account by the donor community?

A good education sector plan should take account of the cultural, linguistic, historical, religious and other social factors that affect the education system in that country. Failing to do so will impede the long term success of any measures to expand and improve the quality of education provision. In several FTI endorsed countries, religious bodies play an important role as providers of education services as well as being important sources of moral and social support for their communities. Cultural and linguistic factors also play an important role in former colonies and this requires careful consideration in policy decisions such as language of instruction or choice of appropriate curriculum and materials. In several FTI countries in South America, the particular needs of the indigenous populations have been addressed through additional support provided by the FTI. Guyana and Honduras, for example, have introduced measures such as salary supplements for teachers and targeted school feeding programmes to increase the enrollment of indigenous / Amerindian children. In other countries such as Yemen, the government has used FTI support to achieve a higher participation in schools for girls by opening new all girl schools and recruiting more women teachers in primary schools.

Q11. What form does coordination between the donors and the national authorities take?

As outlined above, the FTI promotes coordination between donors and the national authorities by encouraging all donors to align their support behind a single national education sector plan that is linked to the countries Poverty Reduction Strategy (or an equivalent) and the medium term budget for the country.

Once a country has prepared a plan, donors are asked to conduct a joint appraisal to assess its quality and to identify any weaknesses or needs for further analysis. After agreement has been reached on an adequate plan, all donors are asked to sign an endorsement letter confirming their support for the plan and their willingness to increase their aid for education in the country over the medium term. A lead coordinating agency is appointed to prepare a report of the assessment and to notify the FTI Secretariat and the Partnership.

The aim of this process is to strengthen the leadership of the national authority in preparing the education plan as well as to provide a framework for donors to coordinate their support for the plan. An initial impact assessment of the FTI found that all 13 of the first phase countries reported an improvement in this area of donor harmonisation and coordination.³

Q12. What measures are taken to ensure that education projects organized by the donor community are taken over by the national authorities and continue to be run with the necessary budgetary resources? Who supervises adherence to standards and the continuation of projects once funding has ceased?

The focus of the FTI on the country-led planning process greatly increases the likelihood that donor supported programmes will be sustained after the end of the project cycle⁴. All donors are encouraged to ensure that their support is ‘on plan and on budget.’ Thus, even if the donor is unable to channel resources through the government budget, they should at least ensure that their projects are included in the national education sector plan and that the ongoing recurrent costs have been added to the national budget.

Monitoring and supervision of the programme is the responsibility of the local donor group working with the government. The World Bank is the principal implementing agency for the Catalytic Fund and it has the lead responsibility for supervising finances and ensuring that the appropriate measures are taken to ensure accountability for the use of the FTI resources.

The education sector plans should include a significant capacity-building component which will enable developing countries in the medium to rely on its own technical capacity. The financing framework for FTI support should also help to improve financial sustainability by building in an increasing share of domestic resources over the long term.

The FTI has introduced a Country Information Form (CIF) to assist annual monitoring of progress for the education sector – including both domestic and external finances⁵.

³ World Bank: Progress Report on FTI for the Development Committee. September 2006.

⁴ A full independent evaluation of the first five years of the FTI is planned for the end of 2007. This will provide an opportunity to assess the long term impact of the FTI approach across a selection of countries.

⁵ Typically, FTI countries already provide 80 – 85% of the costs of the education sector plans from domestic resources.

Q13. What successes and failures have there been in the past in this context?

Table 3 below provides a summary of progress in a selection of FTI countries which have been working within the FTI framework for at least three years. (World Bank Development Committee Report. September 2006.)

Table 3: Benchmarks and Improved Outcomes for FTI Countries, 2000–04^a

	Number of pupils enrolled		Gross intake ratio (%)				Primary completion rate (%)			
			Girls		Boys		Girls		Boys	
	2004 / 2005	% increase from 2000	2000	2004/ 2005	2000	2004/ 2005	2000	2004/ 2005	2000	2004/ 2005
Benchmark	n.a.		100		100		100		100	
Burkina Faso	1,321,300	55	39	62	53	70	21	28	30	35
Gambia, The	174,836	13	76	83	77	79	62	—	77	—
Guinea	1,207,000	53	56	83	63	95	21	42	45	66
Guyana	114,161	5	124	140	130	140	114	92	109	99
Honduras	1,257,358	15	139	127	139	129	—	82	—	77
Mauritania	434,181	22	87	105	86	106	44	41	51	45
Mozambique	3,569,473	40	102	129	117	138	13	23	20	35
Nicaragua	941,957	12	142	135	151	144	70	77	62	70
Niger	1,064,000	84	35	51	49	68	13	20	20	30
Vietnam	8,350,191	-17	105	95	108	101	94	98	99	104
Yemen, Republic c	3,220,282	31	78	117	102	136	39	46	78	78

Source: UNESCO Institute for Statistics and World Bank country reports.

Note: n.a. = not applicable. — = data not available.

^a Data are not available for each country in 2000 and 2004, so the closest year has been shown. See Annex 1 for specific information.

Several countries have made remarkable progress over the past four to five years, particularly in increasing enrollment and increasing the numbers of girls going to school. Progress has been fastest in those countries which were furthest away from the UPE goal with countries such as Burkina Faso and Guinea achieving over 50% increase in enrolment between 2000 and 2004 and Niger achieving over 80% increase in enrolment in the same period. Some countries saw a drop in enrolment due to a reduction in the numbers of over aged children in school and others which were closer the 100% goal saw a much slower increase. Improvements in primary completion rates were much slower and several countries reported continuing concerns about the quality of education being provided. These are likely to be key areas of focus for the FTI over the next few years.

Q14. How are projects evaluated? Are there international guidelines on this?

The local donor group is responsible for evaluating the success of the implementation of the education sector plan and the impact of their support. These evaluations are often done jointly with the government as part of the ongoing planning and review process. Annual joint reviews are supplemented by full evaluations of three – five year programmes

towards the end of each cycle. The FTI Indicative Framework provides a results framework to assess progress against agreed outcome indicators as well as input targets.

It is still too early to assess the full impact of the FTI on this process. A full independent evaluation is planned for late 2007 – early 2008 which is likely to include a selection of country case studies as well as an assessment of the success of the Education for All Fast Track Initiative in promoting better practice in the education sector and in helping countries to achieve faster progress towards the education goals.

Annex 1. FTI Indicative Framework

EDUCATION FOR ALL *FAST-TRACK INITIATIVE*

Annex 1: Indicative Framework Benchmarking Tool for EFA/Education Sector Development Plans

Indicator	Average for some successful countries	Baseline	Year 1	Year 2	Year 3	.....	2015
Resource mobilization							
Public domestically-generated revenues as % of GDP	14–18						
External grants as % of GDP	—						
Education share of budget (%)							
<i>Defined as public recurrent spending on education as % of total public recurrent discretionary spending^a</i>							
• Estimate including grants	20						
• Estimate excluding grants	20						
Primary education share of education budget (%)							
<i>Defined as public recurrent spending on primary education as % of total public recurrent spending on education, including grants^b</i>							
Student flows							
Intake into first grade, total ^c	100						
• Girls' intake rate	100						
• Boys' intake rate	100						
Primary completion rate, total^d							
• Girls' completion rate	100						
• Boys' completion rate	100						
% repeaters among primary school pupils	10 or less						
Service delivery							
Pupil–teacher ratio in publicly-financed primary schools ^e	40:1						
Average annual salary of primary school teachers:^f (for countries with both civil service and contract teachers, use the weighted average salary)							
	3.5						
Contract teachers							
• Number of new contract teachers recruited this year							
• Total stock of contract teachers							
• Average salary Civil service teachers							
• Number of new civil service teachers recruited this year							
• Total stock of civil service teachers							
• Average salary							
Recurrent spending on items other than teacher remuneration as % of total recurrent spending on primary education ^g	33						
Annual instructional hours							
<i>Estimated effective hours of schooling (not official hours) in publicly-financed primary schools</i>							
	850–1000						
Private share of enrollments % of pupils enrolled in exclusively privately-financed primary schools	10 or less						

Annex 2a: FTI Catalytic Fund: Pledges and Commitments

Catalytic Fund contributions and pledges, in million USD (as of June 1, 2007)

Pledges

Country	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total pledges 2003-2009
Belgium	1.3	2.6	1.2	1.3	-	-	6.4
Canada	-		17	-	-	-	17
Denmark				4.5			4.5
EC	-		40.3	20.2	20.2	-	80.7
France	-		-	6.5	6.5	7.74	20.74
Germany				3.9	2.6	3.9	10.4
Ireland		1.5	4.5	11.8	19.2	-	37
Italy	2.4	2.4	1.3	-	-	-	6.1
Japan				1.2			1.2
Netherlands	39.5	54.3	185	185	185	-	648.8
Norway	6	8.1	40.6	-	-	-	54.7
Russia	-		1	2	1	-	4
Spain		6	9	13	6.5	-	34.5
Sweden		5.3	10.4	-	-	-	15.7
UK	-		129.1	124.4	16.8	-	270.3
TOTAL	49.20	80.20	439.40	373.80	257.80	11.64	1,212.04

Annex 2b Catalytic Fund : Country Allocations (June 2007)

		US\$ millions						
	Country	2003/2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
1	Benin				25.4	25.4	25.3	76.1
2	Cambodia				19.1	19.1	19.2	57.4
3	Cameroon				22.5	24.8		47.3
4	Djibouti			6	2			8
5	Ghana		8	11	14.2			33.2
6	Guyana	4	4	4				12
7	Kenya		24.2	48.4	48.4			121
8	Kyrgyzstan				9	6		15
9	Lesotho			7.2	4.7			11.9
10	Madagascar		10	25	25			60
11	Mali				4.3	4.4		8.7
12	Mauritania	7	2		7	7		23
13	Moldova			4.4	4.4			8.8
14	Mongolia				8.2	8.9	12.3	29.4
15	Mozambique					39.5	39.5	79
16	Nicaragua	7	7	10				24
17	Niger	13	8					21
18	Rwanda				26	44		70
19	Sierra Leone				4.6	4.6	4.7	13.9
20	Tajikistan			9.2	9.2			18.4
21	The Gambia	4	4	5.4				13.4
22	Timor Leste			3	5.2			8.2
23	Yemen	10	10	20				40
	Total	45	77.2	153.6	194.7	139.2	101	799.7

The Education For All *Fast-Track Initiative (EFA-FTI)*

German Bundestag
Committee on Economic Cooperation
and Development
Hearing of Experts on
Education in Developing Countries

June 20, 2007

Desmond Bermingham
Head, FTI secretariat



What is the EFA Fast-Track Initiative?

The Education for All - Fast Track Initiative (FTI) is a **global partnership** between developing countries and donors to **accelerate progress** towards the goal of **universal completion of quality primary education by 2015**.

- Partners include 30 bilateral and multilateral donor agencies
- All low-income countries are eligible for technical and financial support from the FTI.

The Context

Millennium Development Goals

Goal 2. Achieve Universal Primary Education

Target 3: Ensure that all boys and girls complete a full course of primary schooling

Goal 3. Promote Gender Equality and Empower Women

Target 4: Eliminate gender disparity in primary and secondary education preferably by 2005, and at all levels by 2015

Why was FTI created?

- To accelerate progress towards the education MDG target of UPE.
- Progress has been made but there are still 77 million children are out of school - 44 million are girls.
- Official Development Assistance (ODA) for education has more than doubled since 2000. However, ODA levels are still far below the estimated needs of \$9BN per annum.

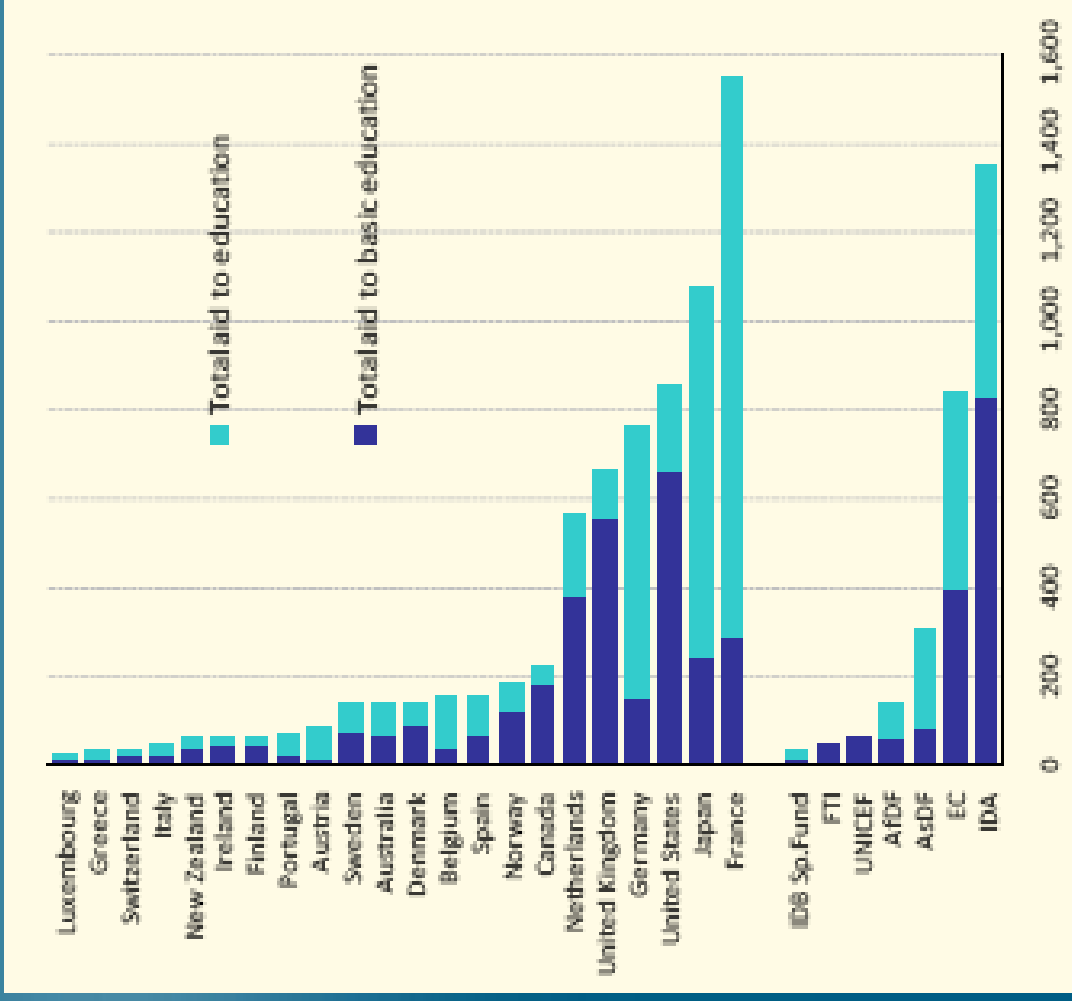
FTI Countries Delivering Results

	Number of pupils enrolled		Gross intake ratio (%)				Primary completion rate (%)			
	% Increase from 2000		Girls		Boys		Girls		Boys	
	2004 / 2005	n.a.	2000	2004 / 2005	2000	2004 / 2005	2000	2004 / 2005	2000	2004 / 2005
Benchmark			100	100	100	100	100	100	100	100
Burkina Faso	1,321,300	55	39	62	53	70	21	28	30	33
Gambia, The	174,836	13	76	83	77	79	62	—	77	—
Guinea	1,207,000	53	56	83	63	95	21	42	45	66
Guyana	114,161	5	124	140	130	140	114	92	109	99
Honduras	1,257,358	15	139	127	139	129	—	82	—	77
Mauritania	434,181	22	87	105	86	106	44	41	51	44
Mozambique	3,569,473	40	102	129	117	138	13	23	20	33
Nicaragua	941,957	12	142	135	151	144	70	77	62	77
Niger	1,064,000	84	35	51	49	68	13	20	20	33
Vietnam	8,350,191	-17	105	95	108	101	94	98	99	100
Yemen, Republic of	3,220,282	31	78	117	102	136	39	46	78	77

Sharp contrast in donors' priorities

Five donors contribute **62%** of total global aid to basic education

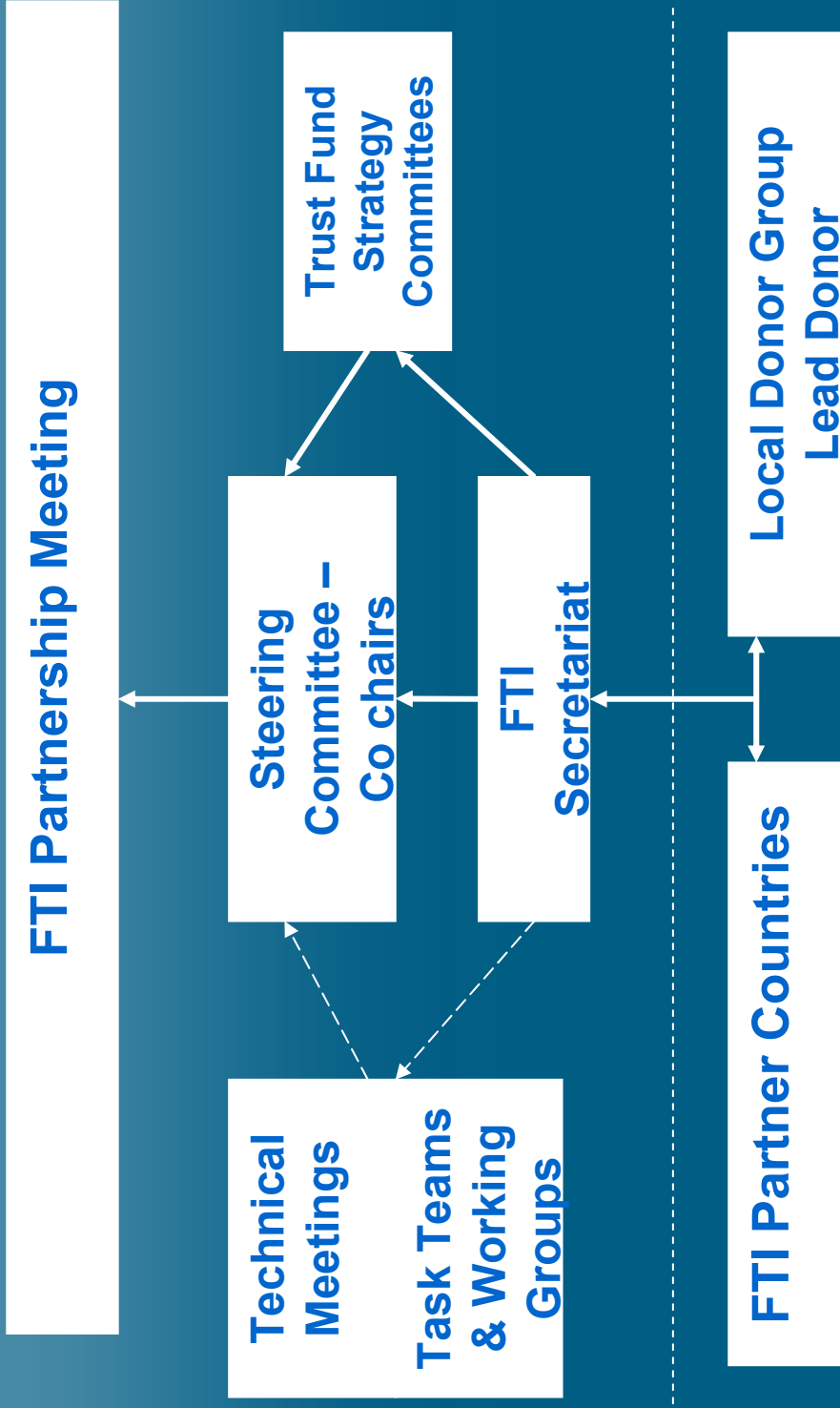
Several donors give priority to higher education, but not to the basic level



Source: presentation
N. Burnett / UNESCO,
May 2007

Commitments, 2004-2005 average, US\$ millions

FTI Organization



Global Level

Country Level

The FTI Compact

Partner Countries

- Develop sound education sector programs through broad based consultation
- Demonstrate results on key performance indicators
- Exercise leadership in developing and implementing the program and coordinating donor support

Mutual Accountability

Donors

- Help mobilize resources and make them more predictable
 - Align with country development priorities
- Coordinate support around one education plan
- Harmonize procedures as much as possible

The FTI Endorsement Process

Country prepares a poverty reduction strategy and an education sector plan. Sector Plan should be linked to broader budget and macro economic planning frameworks.

Education sector plan is jointly appraised by the government and the donor group, usually including the World Bank.

Each agency is responsible for ensuring that rigorous technical analysis and appropriate internal consultations are conducted during the appraisal process to enable the endorsement process to be completed.

Lead donor sends sector plan, appraisal report and signed endorsement letter to the FTI Secretariat

FTI Secretariat informs the full Partnership of the endorsement

Additional resources committed through domestic, bilateral and multilateral channels as well as the Catalytic Fund

Current and Potential FTI Countries

Endorsed Countries (31)		Countries pending for 2007 (15)	Countries expected in 2008 (15)
2002	Burkina Faso Guinea Guyana Honduras	Bangladesh Bhutan Burundi CAR	Angola Bolivia Congo DRC Eritrea
2003	The Gambia Mozambique	Chad Congo, Rep.	Guinea-Bissau India
2004	Ghana	Georgia	Indonesia
2005	Kenya Lesotho Madagascar	Haiti Kiribati Papua New Guinea	Lao PDR Malawi Nigeria
2006	Albania Cambodia Cameroon Djibouti Kyrgyz Rep.	Sao Tome e Pr. Solomon Islands Tonga Vanuatu Zambia	Pakistan Sri Lanka Tanzania Togo Uganda
2007	Benin Sierra Leone		

What Support Does FTI Offer?

The FTI oversees two trust funds:

Catalytic Fund

\$1.2 billion (2003-2009)

- Additional financing for credible education sector plans in countries with few donors

Education Program Development Fund

\$82 million (2005-2009)

- Technical support and build the capacity required to prepare a sound education plan in countries with weak capacity

Filling the capacity gap

- Building capacity is just as important as filling the 'financing gap'.
- Germany has prioritized this issue during its chairmanship of the FTI - major global conference on Capacity Development in the Education Sector planned for October in Bonn.
- Review of FTI education sector plans indicated that coverage of capacity development was weak in the plans, apart from teacher training.
- A task team has prepared Capacity Development guidelines for governments and donors to improve the analysis and planning in this area.
- This is likely to be a central topic for FTI in 2008.

Filling the financing gap

The FTI seeks to mobilize additional resources for education through four channels

- Domestic resources - moving towards the benchmark of 20% of government expenditure
- Bilateral and multilateral donors (including IDA) already present in the country
- Donors - including private sector donors and foundations - not yet present in the country who are willing to provide new funding through the FTI framework
- FTI Catalytic Fund

FTI Catalytic Fund



- Multi Donor Trust Fund managed by the World Bank
- Provides funding in the form of grants to help close the financing gap for countries with limited donor presence, while mobilizing more sustainable support through regular bilateral and multilateral channels.
- Total pledges and commitments (2003-2009): US\$ 1.2 billion
- Support 23 countries

CF Contributions and Pledges (in US\$ millions)

Country	2003-2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total 2003-09	Cumul. payments
Belgium	1.3	2.6	1.2	1.3			6.4	5.7
Canada			17				17	17
Denmark				4.5			4.5	4.5
EC			40.3	20.2	20.2		80.7	40.7
France				6.5	6.5	7.74	20.74	40.7
Germany				3.9	2.6	3.9	10.4	10.4
Ireland		1.5	4.5	11.8	19.2		37.0	37.0
Italy	2.4	2.4	1.3				6.1	6.1
Japan				1.2			1.2	1.2
Netherlands	39.5	54.3	185	185	185		648.8	279.8
Norway	6	8.1	40.6				54.7	54.7
Russia			1	2	1		4	4
Spain		6	9	13	6.5		34.5	11
Sweden		5.3	10.4				15.7	15.7
UK			129.1	124.4	16.8		270.3	129.1
	49.2	80.2	439.4	373.80	257.8	11.64	1,212.04	571.1

Monitoring for Results

Country Name

Total recommended allocation US\$ **47.3** million
for 2 years (2007-2008)

Country:

Country background

	Year	Value
Total population (millions)	2005	16.3
GDP per capita (US\$)	2005	1040

Education indicators

	Targets				
	2002/03	2003/04	2004/05	2010	2015
<u>Resource mobilization</u>					
Education expenditure as % GDP	15.7	16.3	16.3	17.0	18.8
Education share of budget	36.0	36.0	36.0	36.8	41.7
Primary ed. share of ed. budget					
% of recur. Pr.Ed.Bud. to non-teach. sal. exp	103.3	103.8	104.0	104.0	103.0
<u>Student flows</u>					
Gross Intake Rate	96.0	100.1	100.3	100.5	102.0
Girls' GIR	60.9	63.3	65.7	69.0	80.9
Primary Completion Rate	56.2	57.6	59.8	63.0	72.0
Girls' PCR	25.8	25.1	23.0	22.0	12.5
Repetition rate	2,799	2,906	2,907	3,075	3,277
Student enrolment ('000)	1,279	1,364	1,365	1,382	1,560
Girls' enrolment ('000)	59.3	58.9	58.0	57.6	55.4
Pupil teacher ratio					
% of private education					
Annual instructional hours					

Service delivery

Comments

Donors

Lead Coordinating Agency
UNESCO

Other donors
France, Canada, Japan, World Bank, AfDB, IsDB, UNEFA, UNICEF

Implementation Executing agency

World Bank

Modality

Sector budget support (through special account) – Parallel Program Funding

Justification

An exercise of financial mapping of the action plan (who finances what?) showed that the main area that needs support is the payment of the salaries for the newly regularized teachers, which can be done through the government procedures, but with more control through a special account (at least in a first time)

Endorsement process

Cameroon was locally endorsed in June-July 2006.
A request for support, prepared by the Ministry of Education in collaboration with the Ministry of Basic education (leading the ministries in charge of education) was presented to the Secretariat, after further discussions, by the Lead Coordinating Agency in September. This request presents details on the financing gap calculation and the specific needs associated to it.

Risks and assumptions

Financing of recurrent costs is relatively safe. An improvement of the teacher posting policy will be necessary to ensure best use of human resources.

Monitoring and evaluation

A monitoring matrix was developed by the government and its partners.
Besides, a Partnership Framework was developed and signed, whereby partners on both sides committed to transparency, harmonization and alignment and shared monitoring and evaluation.
Annual joint sector reviews will be held every June.

Fiduciary Assessments

Procurement and Financial Management

Inherent risk on the quality of public financial management institutions exist at the country level. This situation can be controlled through appropriate fiduciary arrangements with particular focus on results. But reforms are engaged and progress is visible.

Results Framework

Education indicators

	2002/03					2003/04					2004/05					2005/06					2010					2015				
	Targets																													
<u>Resource mobilization</u>																														
Education expenditure as % GDP	15.7	16.3	16.3	16.3	16.3	103.3	103.8	103.8	104.0	104.0	16.3	16.3	16.3	16.3	16.3	17.0	17.0	17.0	17.0	17.0	18.8	18.8	18.8	18.8	18.8	22.0	22.0	22.0	22.0	22.0
Education share of budget	36.0	36.0	36.0	36.0	36.0	96.0	100.1	100.1	100.3	100.3	36.0	36.0	36.0	36.0	36.0	36.8	36.8	36.8	36.8	36.8	41.7	41.7	41.7	41.7	41.7	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
Primary ed. share of ed. budget																														
% of recur. Pr.Ed.Bud. to non-teach. sal. exp																														
<u>Student flows</u>																														
Gross Intake Rate																														
Girls' GIR																														
Primary Completion Rate																														
Girls' PCR																														
Repetition rate																														
Student enrolment ('000)																														
Girls' enrolment ('000)																														
Pupil teacher ratio																														
% of private education																														
Annual instructional hours																														

Service delivery

Financing Framework

Financing framework:

	(US\$ millions)				
	2006	2007	2008	2009	2009
Education Budget		239.9	261.3	290.8	290.8
Domestic funding		201.8	219.3	238.4	238.4
External support		15.7	17.2	25.1	25.1
Funding gap		22.5	24.8	27.2	27.2
Requested allocation		22.5	24.8	27.2	27.2
Recommended allocation		22.5	24.8	27.2	27.2

Comments

This financing framework only reflects the Primary Education sub-sector.

Thank You

For more information, visit our website:

www.fasttrackinitiative.org



**AWZ ANHÖRUNG ZUM THEMA „BILDUNG IN ENTWICKLUNGSLÄNDERN“,
LEITFRAGEN ZUM TEIL III: INFORMELLE BILDUNG**

BEANTWORTET DURCH DIE GTZ

1. Wie könnten Programme in diesem Bereich aussehen, die dazu beitragen Perspektiven aus der Armut zu weisen?

Non-formale Bildungsangebote unterstützen Kinder und Jugendliche, die aus dem formalen System herausgefallen sind bzw. keinen Zugang gefunden haben. Die Maßnahmen werden situationsspezifisch und bedarfsorientiert durchgeführt. Die Programme reichen von lebensweltorientierten Angeboten für Mädchen und Frauen, über funktionale Alphabetisierungsprogramme für Jugendliche und Erwachsene ohne formale Schulbildung, bis hin zu Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Jugendarbeit. Von besonderer Bedeutung für die Armutsminderung sind Vorhaben, die allgemeinbildende Aspekte mit beruflicher Qualifizierung, Life Skills und einkommensfördernden Maßnahmen verbinden.

Non-formale Bildung hat eine wichtige Einstiegsfunktion, indem sie auch benachteiligte Gruppen (z.B. Straßenkinder, arbeitende Kinder, Jugendliche und Randgruppen) auf das formale System vorbereitet. Die Integration der aus dem Bildungssystem herausgefallenen Jugendlichen sowie Erwachsenen, die einen Großteil der weltweit ca. 800 Millionen Analphabeten darstellen, in Programmen der funktionellen Alphabetisierung oder Maßnahmen der Berufsvorbereitung stellt eine große Aufgabe dar. Weiterhin unterstützen non-formale Bildungsangebote Partizipationsmöglichkeiten auf Gemeindeebene; zudem verbessern Bildungsangebote für Eltern oftmals die Akzeptanz der formalen Grundbildung für Kinder, insbesondere für Mädchen. Die non-formale Bildung bietet einen spezifischen, stärker an lokalen Bedürfnissen orientierten Zugang zu Bildung und trägt zum Erreichen des Zieles für „Bildung für Alle“ bei. Dabei sind jene Ansätze richtungsweisend, die Brücken zwischen formaler und non-formaler Bildung ermöglichen.

2. Gibt es erfolgreiche Beispiele?

In Sierra Leone führt die GTZ im Auftrag des BMZ ein Vorhaben zur Förderung benachteiligter Jugendlicher (einschließlich ehemaliger Kindersoldaten) durch. Es beinhaltet im Wesentlichen ein Lehrlingsausbildungsprogramm (angepasst an die Erfordernisse ländlicher Entwicklung), kommunale Alphabetisierungsprogramme mit beschäftigungsrelevanten und einkommenschaffenden Komponenten; sozialpädagogische Betreuung verbunden mit der Möglichkeit, Mikroprojekte für Jugendliche zu organisieren oder ihnen Mikrokredite zur Verfügung zu stellen sowie Kapazitätsentwicklung auf allen Ebenen (Ministerien, Distriktverwaltungen, lokale Ebene). Im Hinblick auf die Sicherung sozialer Dienstleistungen sind die Komponenten auf die Entwicklung ländlicher Armutsgebiete ausgerichtet. Es ist ein erfolgversprechender Ansatz zur Förderung marginalisierter junger Menschen mit einem stark fokussierten Beitrag zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und Armut.

In der DR Kongo unterstützt die GTZ im Auftrag des BMZ ein Vorhaben zur Reintegration ehemaliger Kindersoldaten in die Zivilgesellschaft. Das Vorhaben fördert den Erwerb von berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Kompetenzen seitens der betroffenen Kinder und Jugendlichen, insbesondere Mädchen. Hierzu gehören auch Maßnahmen zur Kompensation versäumter Schulbildung (nachholende Grundbildung). Besondere Aufmerksamkeit gilt der praktischen Anwendung der erworbenen Qualifikationen nach den Schulungsmaßnahmen. Außer in kleinen Handwerksbetrieben wird berufsvorbereitende Ausbildung auch in Agrarprojekten wie Maniok- und Ananasanbau oder der Fisch- und Schweinezucht gefördert. Bislang wurden Kinder und Jugendliche in mehr als 100 Kleinprojekten an verschiedenen Standorten in der Provinz Maniema erreicht. Zur gesellschaftlichen Reintegration findet zudem eine psychosoziale Betreuung statt. Sie wird u.a. in Form von Gesprächs- und Musiktherapie angeboten.

In Uganda hat die GTZ im Auftrag des BMZ bis 2005 ein außerschulisches Grundbildungsvorhaben in städtischen Armutsgebieten von Kampala durchgeführt. Es wendete sich an Kinder und Jugendliche, die die Schule nie besucht oder sie vorzeitig und ohne Abschluss verlassen hatten. Die wesentlichen Komponenten des Vorhabens waren die Curriculumentwicklung für eine mehrsprachige Bildung und

Gesundheitserziehung (HIV/AIDS), die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien in ugandischen Sprachen, eine beruflichen Vorbereitung und eine intensive Gemeindebeteiligung. Zentraler Aspekt des komplementären außerschulischen Bildungsansatzes war die Erarbeitung flexibler Module, durch die eine fünfjährige Schulzeit auf drei Jahre verkürzt werden konnte. Es ist durch die Förderung der Kinder und Jugendlichen gelungen, einen Großteil (wieder) in das formale Schulsystem zu integrieren oder sie in einkommensrelevante Beschäftigung zu bringen.

In Pakistan wird durch die GTZ im Auftrag des BMZ ein non-formales Vorhaben „Grunderziehung für afghanische Flüchtlinge“ implementiert. Hierbei wurden seit 1990 in großem Umfang Grundbildungsleistungen für afghanische Flüchtlinge erbracht und damit zugleich die fachlichen, personellen und organisatorischen Voraussetzungen für eine qualitativ gute Grundbildung für afghanische Flüchtlinge geschaffen. In der non-formalen Grundbildung hat das Projekt seit Beginn 1990, über die Jahre stetig verbessernd und aufbauend folgende Ansätze entwickelt: Basisgesundheitsprogramme (Mother Child Health Care/MCH), Alphabetisierungskurse und "Home School"-Kurse (für Jungen und Mädchen), um den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht zu werden und auf Beschränkungen der afghanischen Gesellschaft für Frauen und Mädchen flexibel reagieren zu können. Dafür wurde eine Palette angepasster Unterrichtsmaterialien und -methoden erarbeitet und eingesetzt. Seit Beginn des Projektes haben über 84.000 Teilnehmer/-innen Bildungsmaßnahmen abgeschlossen. Die sukzessive Fortbildung in der Beratungsleistung der eingesetzten "Master Trainer" und "Field Education Supervisors" führte zu Verbesserungen der Unterrichtsqualität und der Effizienz des Lernens.

3. Welche speziellen Fördermaßnahmen für Frauen sind denkbar?

Es werden verschiedene Konzepte und Ansätze zur aktiven Teilhabe von Frauen an Entscheidungsprozessen und der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen umgesetzt. Die Förderprogramme umfassen Maßnahmen zur funktionalen Alphabetisierung, zum Thema HIV und Aids, zur Beschäftigungs- und Einkommenssicherung, zur Verbesserung der Rechtssicherheit von Frauen, zur verstärkten Beteiligung an lokalen Entscheidungsprozessen (z.B. im Gemeinderat und in Selbsthilforganisationen) und zur Erhöhung der Einschulungsrate von Mädchen.

4. Gibt es Auswirkung auf die Bildungschancen der nächsten Generation?

Mittlerweile gibt es in den Entwicklungsländern nahezu eine Milliarde Jugendlicher, deren Bildung die Situation ihrer Kinder maßgeblich mitprägen wird: Wie aus dem World Development Report 2007 ("Development and the Next Generation") der Weltbank ersichtlich, hat die Bildung junger Eltern und vor allem junger Mütter eine entscheidende Bedeutung für die Lebensbedingungen (z.B. Kindersterblichkeit) und die Bildungschancen der Folgegeneration. Die Bildung der Eltern spielt folglich für die Entwicklung der Kindheit und Jugend dieser nächsten Generation eine zentrale Rolle. In dieser Zeit werden Grundsteine für die eigene Entwicklung, für soziale Kompetenzen und Formen des friedlichen Miteinanders gelegt. Dies gilt vor allem für wichtige biographische Übergänge wie Schule, Berufseinstieg, Familiengründung, aber auch für die Teilhabe an gesellschaftlichem und politischem Wandel. Junge Menschen können zu demokratischen Prozessen als treibende Kräfte beitragen. Entsprechend hängt die ökonomische Dynamik von Investitionen in die Bildung der jungen Generation ab.

5. Wie können insbesondere Menschen in ländlichen Gegenden oder innerstädtischen Slumbezirken erreicht werden?

Non-formale Bildungsangebote bieten eine neue Chance für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus ländlichen Gebieten oder städtischen Slumbezirken, die entweder keinen Zugang zu schulischer Bildung hatten oder die Schule nicht abschließen konnten. Die Maßnahmen sind in ihrer Gestaltung prinzipiell flexibel und können deshalb an die besonderen Kontexte (Lebenslagen, Bedürfnissen und Fähigkeiten) von Menschen angepasst werden.

Wichtige Prinzipien und Ansätze um Menschen aus ländlichen Gegenden oder innerstädtischen Slums zu erreichen, sind:

- Entwicklung und breitenwirksame Umsetzung von staatlichen non-formalen Bildungsansätzen, insbesondere auf regionaler und lokaler Ebene (z.B. Uganda)
- Spezielle non-formale Bildungsansätze, die sich auf Not- und Krisensituationen sowie Wiederaufbau beziehen
- Innovative Bildungsprogramme über Radio und Fernsehen (distance learning) und Einsätze neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
- Jugendpromotoren, die für die Arbeit im außerschulischen Bildungs- und Gemeindebereich ausgebildet werden und die „Sprache“ der Zielgruppe sprechen.
- Sozialpädagogische Betreuung von besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen und Programme der aufsuchenden Sozial- und Bildungsarbeit
- Spezielle Angebote für Mädchen, die in Haushalten, in der Landwirtschaft, im informellen Sektor etc. arbeiten
- Arbeit in Jugendclubs, Gemeindezentren oder sonstigen zivilgesellschaftlichen Organisationen
- Aufbau und Begleitung von Internetcafés
- Präventive, gemeinde- und beschäftigungsorientierte Maßnahmen mit gewaltbereiten Jugendlichen, besonders Jungen
- Attraktive Sportprogramme für Jugendliche
- Öffentliche Aufklärungskampagnen
- Spezielle kulturelle Aktivitäten mit Mobilisierungseffekten, z.B. sogenannte „Spurensicherungsprojekte“ zur lebendigen Geschichte des Ortes
- Flexible und praxisnahe Qualifizierungsmaßnahmen mit dem Ziel der Einkommens- und Beschäftigungssicherung, speziell im informellen Sektor

6. Welche Personen/Institutionen wären geeignet solche Programme durchzuführen? Wie müssten Ausbilder qualifiziert sein?

Aktuell arbeiten insbesondere die folgenden Institutionen im Bereich der non-formalen Bildung:

- Internationale Organisationen im Bereich der non-formalen Bildung sind: ADEA Non-formal Education Working Group, UNICEF, UNESCO, Save the Children, INEE
- Staatliche Institutionen und Ministerien zur flächendeckenden nationalweiten Umsetzung von Programmen der non-formalen Bildung
- Dezentrale Bildungseinrichtungen, NGOs, kirchliche Institutionen und freie Träger zur Umsetzung auf lokaler und regionaler Ebene

Ein erfolgreiches Model, wie regionale und lokale und gemeindenahe Programme unterstützt werden können ist das von der GTZ im Auftrag des BMZ durchgeführte Vorhaben PCY (Promotion of Children and Youth in Difficult Circumstances) in Uganda. Dabei werden besonders gemeindenahe Multiplikatoren und Peer-Edukatoren in ländlichen Gebieten ausgebildet, die eine Ausbildung in speziellen Inhalten und Methoden erhielten. Im Rahmen des Programms „Basic Education in Urban Poverty Areas“ (GTZ im Auftrag BMZ) wurde die Ausbildung non-formaler InstruktorInnen in städtischen Armutsgebieten von einem nationalen Ausbildungsinstitut vorgenommen, jedoch mit angepasstem und verkürztem Curriculum. Weiterhin können bestimmte pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze in die Ausbildung integriert werden.

7. Gibt es bestimmte Programme zur Aufklärung über HIV/AIDS, über Hygienemaßnahmen etc. die in solche Bildungsmaßnahmen integrierbar sind? Welche Ergebnisse wurden bisher damit erzielt?

Im Rahmen der non-formalen Bildung werden Themen der HIV und AIDS Aufklärung in Programme zur nachholenden Grundbildung als feste Bestandteile der Curricula integriert (z.B. Kongo, Pakistan). Häufig werden partizipative Methoden wie Mitmach Parcours, interaktive Aufklärungsfilmchen oder Peer-Edukatoren Programme angewandt. Beispielsweise erreichte der Mitmach Parcours zum HIV und AIDS Education Program, der nachweislich die persönliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der HIV-Infektion/AIDS-Krankheit fördert, in Mosambik 60 000 Jugendliche. Ein gutes Beispiel für außerschulische Bildung und „aufsuchende Jugendarbeit“ war die Bereitstellung eines Youth Trucks in Uganda. Dieser wurde besonders in ländlichen Regionen eingesetzt, um mobile HIV und AIDS Aufklärung durch Multiplikatoren durchführen zu lassen.

Ein weiteres Beispiel für non-formale Bildung im Bereich HIV und AIDS ist die Ausbildung junger Frauen auf Distriktebene in Kamerun als Multiplikatorinnen, die andere junge Frauen und Mädchen in Fragen zu HIV und AIDS und reproduktiver Gesundheit beraten. Insgesamt wurden in Kamerun 4235 junge Frauen als Peer-Edukatoren ausgebildet. Dabei zeigten sich die positiven Auswirkungen des Programms nicht nur bei den beratenen Jugendlichen, sondern auch im weiten sozialen Umfeld der Betroffenen.

**AWZ ANHÖRUNG ZUM THEMA „BILDUNG IN ENTWICKLUNGSLÄNDERN“,
LEITFRAGEN ZUM TEIL II: SCHULISCHE AUSBILDUNG
(VON DER ELEMENTARSCHULE ZUR HOCHSCHULE)**

BEANTWORTET DURCH GTZ UND KfW

Deutscher Bundestag
Ausschuss für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und
Entwicklung
Ausschussdrucksache
Nr. 16(19)227
19. Juni 2007

1. Unterscheidung der Bildungsprogramme auf dem Land und in der Stadt?

Die Merkmale der Bildungssituation in ländlichen Gebieten sind im Unterschied zur Stadt vor allem niedrigere Einschulungsraten, hohe Wiederholungs- und Abbrecherquoten (insbesondere Mädchen) und eine geringere Unterrichtsqualität. Auf dem Land existieren darüber hinaus in erster Linie Primarschulen und nur sehr wenige Vor- oder Sekundarschulen. Weiterhin fehlt es zumeist an Lehr- und Unterrichtsmaterialien, ausreichender Infrastruktur und der Basisausstattung in den Schulen. Lehrer in ländlichen Regionen sind oft weniger gut ausgebildet und weisen eine geringere Motivation auf, sich längerfristig in diesen Gebieten niederzulassen.

Die GTZ und KfW haben bei ihren Bildungsvorhaben die Erfahrung gemacht, dass räumlich begrenzte Ansätze für sich allein wenig sinnvoll sind, weil Bildungssysteme landesweit und in all ihren Systemkomponenten reformiert werden müssen. Daher beteiligt sich die deutsche EZ zunehmend an Ansätzen der programmorientierten Entwicklungszusammenarbeit / programmorientierten Gemeinschaftsfinanzierung.

Eine Beurteilung der Bildungsprogramme in Stadt und Land hängt stark von den regionalen und länderspezifischen Bedingungen ab. Generell haben die Erfahrungen der deutschen EZ gezeigt, dass insbesondere in ländlichen Regionen sowohl die Inhalte als auch die Organisation der Bildungsprogramme sich stark an die lokalen (z.B. Landwirtschaft) und kulturellen Gegebenheiten anpassen müssen. Dies gilt auch für den Bereich der interkulturellen zweisprachigen Erziehung (z.B. Guatemala, Ecuador, Namibia). Besonders in städtischen Armutsgebieten hat die Orientierung auf Life Skills und informeller Sektor eine zunehmende Bedeutung erfahren.

Der tertiäre Bildungsbereich war in ländlichen Regionen in der Vergangenheit wenig repräsentiert. Derzeit sind – besonders im Kontext von Dezentralisierungsprogrammen - in einer Reihe von Ländern zunehmend Bestrebungen im Gang, tertiäre Ausbildungsangebote auch im ländlichen Raum bereitzustellen. Entsprechende Policies finden sich zunehmend in PRSPs und Sektorprogrammen verankert (z.B. Äthiopien, Syrien). Besondere Herausforderungen sind dabei die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur, einschließlich qualifizierten Lehrpersonals, die Entwicklung regionalspezifischer Curricula (local content), sowie die Vermittlung beschäftigungsorientierter Qualifikationen. Die deutsche TZ ist hier zurzeit vor allem in Äthiopien aktiv.

2. Existieren Anreizsysteme um Familien die Entscheidung, ihr Kind auf die Schule zu schicken, leichter zu machen (z. B. Schulspeisung, ärztliche Versorgung, Bücher und Kleidung, nahe Lage)?

Besondere Programme zur Verbesserung der Ernährungssituation und der Gesundheit der Kinder können eine wichtige Rolle für die Verbesserung des Zugangs und der Chancengleichheit bieten. Die kostenfreie Bereitstellung von Lernmaterialien (Tragemappe, Schulbücher, Schreibhefte und andere Schulmaterialien) ist als Anreiz wirkungsvoll, weil dadurch die äußeren Unterschiede zwischen reichen und armen Familien ausgeglichen werden. Die Auswahl der von der FZ-finanzierten Landschulen erfolgt auf der Grundlage eines geographischen Mapping, um die Distanz zur Schule für die Kinder zu verringern. Darüber hinaus werden Schulbauprogramme in der Regel auch mit der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien flankiert. Auch die Einbeziehung der Gemeinden und Lehrer über Sensibilisierungsprogramme ist ein wirkungsvoller Beitrag zum nachhaltigen Schulbesuch der Kinder. Die GTZ hat diese Programme durch Schulbedarfsplanungen sowie durch die Beratung der Bildungspolitik zur Einrichtung von Dorfschulen unterstützt.

3. Wie werden diese finanziert? Was passiert mit diesen nach dem Auslaufen der Geberfinanzierung der Projekte

Die deutsche bilaterale EZ ist in der Förderung von Anreizsystemen bislang weniger präsent. Im Sinne einer effizienten Arbeitsteilung kooperiert die KfW bei der Bereitstellung von Schulspeisungen und Gesundheitsleistungen für Schulkinder in der Regel mit anderen Gebern und Programmen vor Ort (z.B. WFP), die diese Komponenten auch finanzieren. Bei klassischen Projektansätzen wird die Bereitstellung von Lehr- und Lehrmaterialien aus der jeweiligen FZ-Zusage finanziert. Im Dialog mit der Partnerregierung wird in der Regel versucht, nach Auslaufen der externen Finanzierung für eine Fortführung dieser Komponenten zu werben. Bei programmorientierten Gemeinschaftsfinanzierungen sind diese Anreizstrukturen im Rahmen der Sektorpläne als Teilkomponenten verankert und daher in einen langfristigen Finanzierungsmechanismus eingebunden.

4. Wie ist der Stand der Lehrerausbildung? Wo und von wem werden diese ausgebildet? Wie bindet man diese an die Standorte und verhindert Abwanderung?

Einer der wichtigsten Faktoren zur Sicherung der Qualität der Bildung in allen Bereichen des formalen Bildungssystems ist die fachliche Kompetenz und Motivation der Lehrkräfte. Inwieweit die Schule eine konstruktive Lernatmosphäre vermitteln kann, hängt unmittelbar von der Zahl gut ausgebildeter und fachlich kompetenter Lehrkräfte ab. Deshalb müssen sich in den Geberstrategien die Einbeziehung der Lehrerbildung, die Bezahlung angemessener Gehälter und deren weitere professionelle Entwicklung widerspiegeln. Viele Vorhaben der bilateralen EZ sind gezielt auf Lehrerbildung hin konzipiert. Dabei kommen zwei Ansätze zur Anwendung: a) Eine reguläre Lehrerausbildung von 2 bis 4 Jahren an Lehrerakademien (u.a. Tadschikistan, Namibia, Afghanistan) oder Universitäten (u.a. Jordanien, Ecuador), bei der vor allem die schulpraktischen Teile Gegenstand der Ausbildung sind, und b) eine berufsbegleitende Qualifizierung, bei der die jungen Lehrkräfte aufgrund des Lehrermangels ohne Vorbereitung an Schulen eingesetzt werden und parallel eine Ausbildung absolvieren (Tadschikistan, Afghanistan, Malawi, Guinea). Durch die frühzeitige Festanstellung wird Abwanderung verhindert. Die Hochschulen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Ausbildung der Dozenten und die damit verbundene Sicherung der Qualität.

Abwanderung (Brain Drain) ist ein zentrales Thema gerade für den tertiären Bildungssektor. Neben dem Anspruch qualitätsorientierter Lehre und Forschung und ansprechender Arbeitsbedingungen ist insbesondere die Sicherstellung ausreichender Gehälter ein wichtiger Faktor, um Brain Drain entgegenzuwirken sowie durch Zweit- und Drittjobs bedingte Abwesenheiten zu verhindern. Außerdem ist es wichtig, über die individuelle Förderung (Stipendien) hinaus Capacity Development an den einheimischen Hochschulen durchzuführen und deren Einbindung in nationale Entwicklungskonzepte zu unterstützen. Die deutsche TZ fördert deshalb Qualitätsmanagement an Hochschulen in Lateinamerika und im südlichen Afrika mit dem Ziel, die Qualität und Relevanz universitärer Ausbildung und Forschung zu stärken und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit als wesentlichen Beitrag zur Armutsminderung zu steigern.

5. Gibt es bestimmte Programme zur Aufklärung über HIV/AIDS? Sind diese in den Schulunterricht integriert? Welchen Anklang finden solche Programme?

Es besteht eine Vielzahl von Ansätzen zur Prävention von HIV und Aids im Bildungssektor. Dazu gehören die Integration von HIV und Aids in Curricula als Querschnittsthema oder in ausgewählten Schulfächern wie beispielsweise Biologie oder Ethik. Weiterhin werden didaktische Materialien entwickelt und verteilt. Zusätzlich werden Lesematerialien auch in Landessprachen angeboten und Sensibilisierungsmaßnahmen durchgeführt, um Eltern und Gemeinden in die Aufklärungsarbeit einzubeziehen. Von Deutschland unterstützte Vorhaben im Bildungsbereich - z.B. in Guinea, im Tschad und in Uganda - wirken darauf hin, dass Lehrer sich mit ihren eigenen Einstellungen und ihrem Verhalten bzgl. Sexualität und Geschlechterbeziehungen auseinandersetzen, damit sie entsprechende Unterrichtsinhalte überzeugend vermitteln können. Bei FZ-finanzierten Schulbauvorhaben werden auch Sensibilisierungsmaßnahmen für Bauunternehmer durchgeführt und diese dazu verpflichtet, kostenlos Kondome an ihre Arbeiter zu verteilen. Die HIV- und Aids-Programme in der Bildung leisten einen Beitrag zur Vorbeugung und Bekämpfung der Epidemie, da sie nachweislich großen Erfolg in der Wissensvermittlung um die HIV und Aids Problematik aufweisen.

6. Welche speziellen Anreizprogramme für den Schulbesuch gibt es für Frauen?

Zu den speziellen Anreizprogrammen zur Förderung des Schulbesuchs bei Frauen gehören die Abschaffung des Schulgelds für Mädchen, das Angebot von Stützkursen und die Förderung gendersensibler Unterrichtsmaterialien. Weiterhin werden Methoden und Ansätze der Mädchenförderung als ein Thema in die Lehreraus- und -fortbildung integriert und schülerzentrierte Unterrichtsmethoden eingeführt.

Im Rahmen FZ-finanzierter Schulbauvorhaben werden insbesondere die Mütter im Rahmen der Eltern-Lehrer-Vereinigungen in die Planung der neuen Schulen eingebunden und für die wichtige Bedeutung der Mädcheneinschulung sensibilisiert.

Zusätzlich ist es förderlich, verstärkt weibliches Lehrpersonal zu beschäftigen. Hierzu ist es notwendig, Förderprogramme schon auf der Sekundarebene anzusetzen, um ausreichend weibliche Interessenten für das Lehrstudium zu gewinnen. Aus diesem Grund plant die TZ beispielsweise in Afghanistan finanzielle Anreize für Frauen bei Aufnahme des Lehrstudiums.

7. Wie sind die Zugangschancen für Frauen? Welche beruflichen Aussichten haben die Frauen nach dem Abschluss?

Die Einschulungsraten für Mädchen haben sich in den meisten Ländern stark verbessert, wobei sich die angestrebte Parität von Jungen und Mädchen auf Primar- und Sekundarschulniveau bis zum Jahr 2005 (MDG 3) in einem Großteil der Länder noch nicht verwirklichen ließ. Das Hauptproblem bleibt der Verbleib und der erfolgreiche Abschluss auf Primarschulniveau und insbesondere die Weiterführung der Ausbildung auf der Sekundarstufe und in der tertiären Bildung. Frauen haben in den meisten Ländern außerhalb des informellen Sektors schlechtere Berufschancen bzw. konzentrieren sich auf traditionelle Berufszweige.

8. Was können wir machen, um effektiver zu helfen?

- Bildung ist ein Schlüsselement zur Armutsbekämpfung und wirtschaftlichen Entwicklung. Daher sollten wir die Eigenanstrengungen der Partnerländer zur Bereitstellung eines bedarfsorientierten, effizienten und breitenwirksamen Bildungssystems unterstützen. Diese Reformen finden vor dem Hintergrund der Paris Agenda und Fast-Track Initiative zunehmend im Rahmen harmonisierter Geberansätze mit innovativen Finanzierungsmechanismen begleitet durch Capacity Development Maßnahmen statt. Sie erfordern ein langfristiges Engagement mit einer entsprechenden Vorhersehbarkeit der Mittel. Insofern sollte das deutsche bilaterale Engagement im Bildungsbereich in den bestehenden Schwerpunktländern weitergeführt, in neuen Schwerpunktländern begonnen und im Rahmen von Gestaltungsspielraum nachhaltig verankert werden.
- Der Bildungssektor nimmt bei der Geberharmonisierung eine Vorreiterrolle ein, da die Fast Track Initiative zur MDG-Zielerrreichung auf die abgestimmte Finanzierung und Förderung von Bildungssektorprogrammen zielt. Deutschland beeinflusst als FTI Co-Chair in 2007 diesen Prozess und sollte sowohl auf internationalem Parkett als auch bei der Gestaltung von Länderprogrammen seinen komparativen Vorteil einbringen. Diesen sehen wir vor allem darin, auf eine höhere Effizienz und Qualität der Sektorprogramme hinzuwirken und nachhaltige Finanzierungssysteme zu verankern. Von zentraler Bedeutung ist neben der Förderung der Eigenverantwortung der Partnerländer (Ownership) der Ausbau von Capacity Development im Sinne der langfristigen Stärkung von Systemen, Organisationen und Kompetenzen der involvierten Akteure (z.B. Pakistan, Jemen, Mosambik, Honduras). Vertrauen und Kenntnis des länderspezifischen Kontexts sind dabei notwendige Voraussetzung effektiver Hilfe. Daher ist die langfristige Begleitung von Veränderungs- und Reformprozessen wichtig.
- Zur Stärkung der Effektivität gehört auch, in unterschiedlichen Regionen und Ländern flexible und breite Bildungsansätze, die auf die Bedarfe der Partnerländer abzielen, zu implementieren. Diese reichen von Primar- und Postprimar- über Sekundar- bis hin zu Tertiärbildung, sowohl im formalen als auch non-formalen Bereich. Dadurch können auch besondere Zielgruppen erreicht werden.
- Ein Großteil der Kinder, die keinen Zugang zu Bildungsangeboten haben, leben in Ländern mit Krisen- oder Nachkriegssituationen (z.B. Sri Lanka, Kongo). Bildungsangebote müssen sich inhaltlich und organisatorisch auf diese Konfliktsituationen einstellen und Themen wie Friedenssicherung und Menschenrechte aufnehmen.

9. Welche Beurteilungskriterien für Mittelvergabe und Projektunterstützungen gibt es?

(diese Frage betrifft das BMZ)

10. Nach welchen Kriterien werden die zu unterstützenden Länder und Projekte ausgewählt?

Ob und in welcher Form Deutschland mit einem Land entwicklungspolitisch zusammenarbeitet, hängt von der Entwicklungsorientierung des Landes und seinen internen Rahmenbedingungen ab. Diese analysiert das BMZ anhand eines Kriterienkataloges. Dieser 1990 eingeführte Katalog wurde 2006 überarbeitet, um neueren entwicklungspolitischen Anforderungen, insbesondere aus den Bereichen Menschenrechte, Demokratie/Good Governance und Krisenprävention, Rechnung zu tragen.

Die Kriterien sind:

- **Armutsorientierte und nachhaltige Politikgestaltung**
Ausrichtung an den Millenniumsentwicklungszielen (MDGs)
Nachhaltige und breitenwirksame Wirtschafts- und Finanzpolitik
Förderung ökologischer Nachhaltigkeit
- **Achtung, Schutz und Gewährleistung aller Menschenrechte**
Umsetzung der internationalen Menschenrechtsabkommen
Anerkennung und Förderung der Frauenrechte
Einhaltung der Menschenrechtsstandards durch staatliche Akteure
- **Demokratie und Rechtsstaatlichkeit**
Demokratische Beteiligung der Bevölkerung und verantwortliche Rolle des Parlaments
Beschränkung staatlicher Macht durch Recht und Gesetz
Friedliche Bearbeitung innenpolitischer Konflikte
- **Leistungsfähigkeit und Transparenz des Staates**
Durchsetzungswillige und -fähige Regierung
Korruptionsfreiheit staatlicher Institutionen
Transparente, leistungsfähige und bürgerorientierte Verwaltung
- **Kooperatives Verhalten in der Staatengemeinschaft**
Konstruktive Mitarbeit in regionalen Kooperationsmechanismen
Konstruktive Mitarbeit in internationalen Prozessen und Gremien
Friedensorientierung in Krisen- und Konfliktsituationen

Die Kriterien sind Grundlage für alle länderbezogenen Entscheidungen des BMZ (Entscheidung über die Höhe der Zuwendungen, Themen der Regierungsverhandlungen, thematische Schwerpunkte der Zusammenarbeit und andere).

11. Wie und in welchen Abständen werden die Zusagen der Partnerländer (Erfüllung der Kriterien) überprüft?

Die Zusagen der Partnerländer werden zum Beispiel im Rahmen von Joint Annual Reviews, jährlichen Evaluationen der Gebergruppen und Partner über den Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen, überprüft. Weiterhin finden alle drei Jahre sowie zusätzlich nach Bedarf Projektfortschrittskontrollen statt.

12. Wer ist an der Planung und der Umsetzung der Projekte beteiligt?

Die Planung und Umsetzung von EZ-Vorhaben erfolgt i. d. R. durch die Bildungsministerien auf lokaler und nationaler Ebene. An der Umsetzung programmorientierter Gemeinschaftsfinanzierung wirken zudem die Finanz- und Planungsministerien mit, z.B. wenn es um Entscheidungen zur mittelfristigen Finanzplanung geht.

Bei Bildungsvorhaben insbesondere im Rahmen der deutschen TZ spielt die Einbeziehung der Eltern und Gemeinden eine wichtige Rolle. Diese werden schon in der Planung und Begleitung der Vorhaben einbezogen. Zudem können diese in Einzelfällen an der Kontrolle der Lehrkräfte (Auswahl, Bezahlung) und an der Gestaltung der schulischen Umfeldbedingungen (Schulhof, Schulfeste, Umzäunung...) mitwirken. Im Rahmen von FZ-Vorhaben tragen sie mangels zugewiesener Budgetmittel zusammen mit den Gemeinden oft Mitverantwortung für die ordnungsgemäße Wartung und Instandhaltung der Schulgebäude. In vielen Ländern ist die Mitwirkung der Eltern und Lehrer

formalisiert (Parent-Teacher-Associations, Associations Parents-Elèves) und erfordert eine Unterstützung/Ausbildung im Rahmen von EZ-Programmen. Zudem nehmen zivilgesellschaftliche Organisationen oft bei der Umsetzung wichtige soziale Kontroll- und Advocacy-Funktionen wahr.

13. Wer überprüft die Nachhaltigkeit des Projektes?

Nachhaltigkeit ist ein entscheidendes Qualitätskriterium der EZ. Unter Nachhaltigkeit verstehen wir das Ausmaß, in dem die Partnerorganisationen und Zielgruppen die durch das Vorhaben bewirkten Innovationen und Entwicklungsmaßnahmen eigenständig weiterführen oder weiterentwickeln. Deswegen wird bereits bei der Vorbereitung und Planung neuer Vorhaben und der Gestaltung des deutschen Beitrags geprüft, ob die für die Durchführung vorgesehenen Partner- und Durchführungsorganisationen entsprechend geeignet sind, die erwarteten Wirkungen den Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen, die von den Partnern erwarteten Leistungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten liegen und die Durchführung auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten gerechtfertigt erscheint.

Die Nachhaltigkeit von Vorhaben wird dann sowohl durch interne als auch externe Evaluierungen geprüft. Ein umfangreiches Instrumentarium steht der GTZ mit der internen Wirkungsbeobachtung (Monitoring und Evaluierung) und der Projektverlaufs- und Projektfortschrittskontrolle in der TZ bzw. Abschlusskontrollen in der FZ sowie Ex-Post-Evaluierungen zur Verfügung. Für Ex-Post-Evaluierungen verfügen FZ und TZ über unabhängige interne Evaluierungsabteilungen.

Zudem führt das BMZ Evaluierungen während und nach Abschluss der Förderung durch. Im Grundbildungsbereich fand Anfang 2000 eine derartige Evaluierung durch das BMZ unter Beteiligung von FZ und TZ statt. In ausgewählten Fällen werden die EZ-Vorhaben von Wirtschaftsprüfern und vom Bundesrechnungshof u. a. auf Nachhaltigkeit geprüft.

Bei programmorientierten Gemeinschaftsfinanzierungen werden zudem die Nachhaltigkeits-erwägungen von Sektorreformen im Geberkreis mit der Regierung diskutiert und evaluiert.

14. An welchen Maßstäben werden Erfolge gemessen?

Die nachhaltige Verbesserung der Lebenssituation von Menschen, die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen sowie die Stärkung von Institutionen sind wichtige Maßstäbe für den Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen. Die Messung des Erfolgs von EZ-Vorhaben wurde für alle Durchführungsorganisationen in einer Orientierungshilfe des Evaluierungsreferats im BMZ (Juli 2006) definiert. Seither orientiert sich die deutsche EZ an den Evaluierungskriterien des DAC:

- Relevanz
- Effektivität
- Effizienz
- Entwicklungspolitische Wirkungen
- Nachhaltigkeit

(zusätzliches BMZ-Evaluierungskriterium: Kohärenz, Komplementarität und Koordination)

Die Evaluierungskriterien werden über umfassende Leitfragen spezifiziert. Bereits bei der Angebotserstellung/Projektprüfung werden für Entwicklungsmaßnahmen Zielvorgaben mit Indikatoren für die Zielerreichung festgelegt. Die Indikatoren werden im Rahmen der Wirkungsbeobachtung (M+E) ständig überprüft. Der Grad der Zielerreichung und die erzielten Wirkungen sind wesentlicher Bestandteil der Berichterstattung an den Auftraggeber und wird von den Evaluierungsabteilungen abschließend bewertet.

Übergeordnete Ziele von Grund- und weiterführenden Bildungsvorhaben ergeben sich aus der „Paris Declaration on Aid Effectiveness“ (Ownership, Alignment, Harmonisation, Impact Orientation), den entsprechenden MDGs 2 (abgeschlossene Primarbildung in guter Qualität für alle Kinder) und 3 (Abbau von Geschlechterdisparitäten in der Bildung), sowie den Zielen von Education for All (Bildung-für-Alle). Auf Länderebene werden nachprüfbar Ziele in den Bildungsplänen der Länder formuliert und gelten als Richtschnur für alle im Sektor engagierten Geber gleichermaßen.

Der Grad der Zielerreichung wird weltweit und für jedes Land (sofern ausreichendes Datenmaterial vorhanden ist) im Global Monitoring Report veröffentlicht. Die OECD/DAC Bildungsindikatoren sind: Brutto- und Nettoeinschulungsraten, Brutto- und Nettoanfängerquoten und Schulverbleibsraten bzw. Abschlussquoten. Wichtige Indikatoren zur Messung der Bildungsqualität sind Schülerleistungsmessungen (inzwischen auch vergleichende Untersuchungen in Entwicklungs-ländern).

15. Was passiert mit den Projekten nach dem Auslaufen der Finanzierung? Können die Standards aufrechterhalten werden? Wer überprüft diese nach dem Projektauslauf? Wie werden die Schulen/ Einrichtungen, Materialien, Lehrergehälter u.ä. nach dem Projektende finanziert?

Prinzipiell ist das Ziel der Entwicklungszusammenarbeit, die Länder in die Lage zu versetzen, nach Ablauf der Förderung die Projekte selbständig weiterzuführen (z.B. durch Stärkung von Institutionen durch systematisches Capacity Development, Einbeziehung der Eltern und Gemeinden, Errichtung von dezentralen Wartungsfonds, wartungsarme Bauweise von Schulen). Das deckt sich mit der Definition von Nachhaltigkeit, die dann erfüllt ist, wenn die positiven Wirkungen der Entwicklungsmaßnahmen über das Ende der Unterstützung hinaus für einen angemessenen Zeitraum fortbestehen. Es wird angestrebt, internationale Standards z.B. als Indikatoren der Zielerreichung in die nationalen Bildungsstrategien aufnehmen zu lassen (siehe Antwort auf Frage 14). Sie werden dann Teil des nationalen Monitoringsystems (Education Monitoring and Information System). Somit findet die Überprüfung der Standards schon während der Laufzeit der Vorhaben durch den politischen Träger (z.B. Bildungsministerium) und die Partnerorganisationen statt.

Ein Instrument der Überprüfung der Wirkungen von Vorhaben nach Beendigung der Zusammenarbeit ist eine Ex-Post-Evaluierung. Im Rahmen der EZ findet die Ex-Post-Evaluierung ca. 3-5 Jahre nach Projektende statt (bis 2006 für alle EZ-Vorhaben, ab 2007 im Rahmen einer Stichprobe). Über die Ergebnisse der Evaluierungen gibt es regelmäßige Publikationen. Die überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote von über 90% bei den bisherigen Bildungsvorhaben zeigt deren sehr gute Nachhaltigkeit.

Zu den Beratungsleistungen gehört in der Regel die Entwicklung von Finanzierungskonzepten, die dem Partnerland eine eigenständige Fortführung im Rahmen seiner nationalen Haushalte erlaubt. Grundsätzlich werden bei der FZ keine laufenden Kosten finanziert. Dies kann in Absprache mit dem BMZ nur in Ausnahmefällen und dann in degressiver Weise erfolgen. Damit soll das Partnerland sich frühzeitig auf die Übernahme aller laufenden Kosten (Lehrergehälter, Schulbücher, Unterhaltung von Gebäuden) vorbereiten. Auch bei programmorientierten Gemeinschaftsfinanzierungen wird darauf hingewirkt, dass aus den Gebermitteln vor allem der investive Teil der Sektorprogramme finanziert wird und der Eigenbeitrag des Staates die laufenden Kosten decken kann und in ausreichender Höhe erfolgt (FTI-Benchmarks).

16. Welche Stipendien- und Austauschprogramme werden angeboten? Ist das Angebot ausreichend?

Für Stipendienangebote und wissenschaftlichen Austausch ist in Deutschland insbesondere der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) zuständig; hinzu kommen Förderorganisationen wie die Alexander-von-Humboldt-Stiftung (Post-Doc-Stipendien), der Katholische Ausländerdienst (KAAD), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die politischen Stiftungen sowie Stiftungen aus dem Privatsektor (z.B. VW).

Im Falle von Stipendienaufenthalten in Industrieländern ist wichtig, dass der fachliche und berufsperspektivische Bezug zum Heimatland sichergestellt ist (z.B. durch Forschungsaufenthalte der Stipendiaten vor Ort). Grundsätzlich sollte die Förderung junger Wissenschaftler stärker entwicklungspolitisch verankert werden (z.B. Forschung/ Praktika in EZ-Programmen). Das BMZ fördert daher über DAAD und GTZ z.B. das Zentrum für Entwicklungsforschung (ZEF) der Universität Bonn.

Anhörung im Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (20.06.2007)

Bildung in Entwicklungsländern

InWent - Positionspapier

Aus- und Weiterbildung als Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung

Organisationen lernen nur, wenn einzelne Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation (Peter M. Senge, Dozent an der MIT Sloan School of Management, Gründer und Vorsitzender der Society for Organizational Learning).

Wissen ist der einzige Rohstoff, der auf unserer Erde unbeschränkt zur Verfügung steht und der sich durch Gebrauch nicht abnutzt, sondern sogar vermehrt (Horst Köhler, Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland)

Kompetenzentwicklung durch Weiterbildung und Personalentwicklung

InWent orientiert sich am Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung. Dieses zeichnet sich gleichermaßen durch wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Tragfähigkeit und politische Verantwortlichkeit aus.

Neben der schulischen und universitären Ausbildung hat die Kompetenzentwicklung durch Weiterbildung und Personalentwicklung eine zentrale Bedeutung im Entwicklungsprozess. Durch die Integration in internationale Wirtschaftskreisläufe und Übereinkommen zur Regelung einer Vielzahl daraus erwachsender Kooperationserfordernisse ist das Wissen um internationale Regelwerke, tarifäre Normen und Handelbestimmungen, der Umwelt und um technologische wie betriebswirtschaftliche Anpassungsprozesse der Unternehmen im Zuge der Globalisierung und das schnelle Lernen damit verbundener komplexer Anforderungsprofile für Wirtschaft und Politik heute ein strategischer Entwicklungsfaktor geworden. Die Fähigkeit schneller zu lernen als die Konkurrenz wird zum entscheidenden dauerhaften Wettbewerbsvorteil. Wissen ist der Wachstumsfaktor der Zukunft.

„Es reicht nicht mehr aus, dass eine einzelne Personen stellvertretend für die gesamte Organisation lernt. Es wird in Zukunft nicht mehr möglich sein, dass man die Strategien auf der Führungsebene ausknobelt und dafür sorgt, dass alle anderen den Anweisungen der großen Strategen folgen. Die Spitzenorganisationen der Zukunft werden sich dadurch auszeichnen, dass sie wissen, wie man das Engagement und das Lernpotential auf allen Ebenen einer Organisation erschließt.“ (P. Senge)

InWEnt versteht Lernen durch Weiterbildung als einen Interaktionsprozess gleichberechtigter Partner. Ziel der Arbeit von InWEnt im In- und Ausland ist es, in Veränderungs- und Reformprozessen die Problemlösungs- und Handlungskompetenz von Entscheidungsträgern und Führungskräften auf unterschiedlichen Ebenen zu fördern. Dabei geht es darum, die notwendigen Strukturen zu stärken und die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Verantwortung zu fördern. InWEnt ermöglicht systematisch den Zugang zu international verfügbarem Wissen und macht es als strategische Entwicklungsressource für Partner nutzbar.

Unser Mandat und Auftrag

ist die Förderung der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung, insbesondere durch

- Fortbildung von Fach- und Führungskräften der Entwicklungsländer – ausgenommen der Bereich der Hochschulförderung,
- internationale und interkulturelle Qualifizierung von Berufstätigen aus Deutschland und anderen Industrieländern,
- internationalen Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen Fach- und Führungskräften,
- entwicklungsbezogene Informations- und Bildungsarbeit,
- Vorbereitung von Fachkräften der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf einen Auslandseinsatz.

Neben dem entwicklungspolitischen Auftrag hat InWEnt ein weltweites Mandat und ist, laut Gesellschaftsvertrag, auch Durchführungsorganisation anderer Ressorts. Neben dem Mehrheitsgesellschafter Bund, vertreten durch BMZ, sind die Länder und die deutsche Wirtschaft Mitgesellschafter. Geschäftsfelder und Produkte von InWEnt sind deshalb über die klassische EZ hinaus aufgestellt. 60% der Programmmittel von InWEnt sind BMZ-finanziert, 20% der Programmmittel setzt InWEnt als Durchführungsorganisation anderer Ressorts um. InWEnt ist Durchführungsorganisation des BMBF, Mandatar des BMWA (z.B. in der Außenwirtschaftsinitiative) und des AA. Auch auf Projektebene gibt es unterschiedliche Kooperationsbeziehungen mit internationalen Vorhaben anderer Ressorts.

InWEnt gliedert die von ihr zu verantwortenden Vorhaben in das Konzept einer EZ aus einem Guss ein. Dies bedeutet die Ausrichtung der Maßnahmen an den Kriterien der Länderkonzentration und mehr noch an den sektoralen Schwerpunktfeldern der deutschen EZ. Jährlich nehmen ca. 55.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Weiterbildungen von InWEnt teil. 33.000 kommen aus Entwicklungsländern. Die Partnerorganisationen selbst benennen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. InWEnt muss sich hierbei nicht aktiv um eine ausgewogene Beteiligung von Frauen (der Anteil liegt bei ca. 45%) an den Weiterbildungsveranstaltungen kümmern.

Das große Interesse und die hohe Nachfrage der Partnerstrukturen nach dem Weiterbildungsansatz von InWEnt zeigt sich darin, dass deren Eigenbeteiligung an den Programmkosten im Normalfall zwischen 40% und 60% beträgt. Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Ankerländern liegt der Anteil bei bis zu 90%. Die Partnerstrukturen stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Zeit der Weiterbildung frei.

Der Lernort Deutschland hat auf die ausländischen Partnerorganisationen eine große Anziehungskraft, nicht zuletzt wegen der Rolle Deutschlands als Wirtschafts-, Bildungs-, Technologie- und Forschungsstandort.

InWEnt hat ein Gesamtkonzept für das mainstreaming von HIV/AIDS innerhalb der Gesellschaft erarbeitet. Es umfasst die InWEnt Policy, Hinweise zur Verankerung des Themas in den Weiterbildungsangeboten von InWEnt, in-house-Trainings und HIV/AIDS Module für die Programmarbeit. Hinzu kommen spezielle Programme im Bereich Journalismus (Berichterstattung), Arbeitsplatzprogrammen in KMU, Gesundheitserziehung und Lehrerfortbildung.

Die Stipendien- und Austauschprogramme von InWEnt werden in folgenden Geschäftsfeldern nachgefragt und angeboten:

- Gute Regierungsführung und Reformprozesse
- Krisenprävention und Friedensentwicklung
- Soziale Entwicklung
- Umwelt und natürliche Ressourcen
- Nachhaltiges Wirtschaften
- Außenwirtschaft und internationale Beziehungen
- Internationale berufliche Bildung

Gemeinsames Lernen und strategische Partnerschaft: der InWEnt Ansatz für Weiterbildung und Personalentwicklung

Im Vordergrund der partnerschaftlichen Beziehung mit den Partnerländern steht die Einbindung der Fach- und Führungskräfte in nationale und internationale Netzwerke mit dem Ziel des gemeinsamen Lernens und Suchens nach nachhaltigen Systemlösungen. Die Form der Zusammenarbeit ist hierbei gekennzeichnet durch eine um Ausgleich von Interessen bemühte Kooperation; - Interesse im Sinne von wohlverstandenerm deutschem Eigeninteresse als auch Interesse für globale Verantwortung.

Durch Personalentwicklungsberatung, Netzwerkbildung und Training sowohl in den Partnerländern als auch in Deutschland und Europa und durch die Anwendung bestimmter didaktischer Grundprinzipien unterstützt InWEnt weltweit Veränderungsprozesse von Organisationen und Institutionen sowie Reformprozesse in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Entwicklungspolitischer Dialog und die Gestaltung von politischen und fachlichen Dialogprogrammen gehören ebenfalls zum stark nachgefragten Produktangebot von InWEnt.

Die InWEnt-Programme der Personalentwicklung und Weiterbildung reichen vom ein- bis zweitägigen hochrangigen Politikdialog bis zur 12-monatigen Aus- und Fortbildung in Deutschland. Die Programme in Deutschland werden mit Praxisaufenthalten in deutschen Institutionen oder der Privatwirtschaft durchgeführt. Hierzu zählen auch Praxistrainings von internationalen Managern in deutschen privaten Firmen. Die deutsche Wirtschaft stellt hierfür

jährlich rund 1.700 hochwertige Praktikantenplätze für unterschiedliche Zeiträume zur Verfügung.

Hierdurch und durch die Präsenz von InWEnt in den Ländern stellt InWEnt für die Partner Kontakte zu interessanten Fachinstitutionen, Länderministerien und der Privatwirtschaft in Deutschland her.

Über den InWEnt-Ansatz gelingt es, die Ebene des Politikmanagements anzusprechen und so Politikfelder miteinander zu verknüpfen, die für die Handlungsfähigkeit der Regierungssysteme in den Partnerländern unerlässlich ist; z.B. die Verknüpfung von Arbeitsmarktentwicklung und Berufsqualifikation, Regierungsführung, Dezentralisierung und Steuersysteme, Rechtssicherheit und Mittelstandsentwicklung.

InWEnt vernetzt die Akteure nach Abschluss der Personalentwicklungsmaßnahmen über Lern- und Wissensangebote auf der InWEnt-Plattform „Global Campus“ und unterstützt die Arbeit von Alumnivereinigungen in mehr als 60 Ländern. Dieses Netz von Alumni aus Wirtschaft, Verwaltung und Politik der Partnerländer wird ergänzt durch ein Netz von Absolventen aus der Entwicklungsdiplomatie seit über 25 Jahren. Diese Strukturen bestehen in Entwicklungsländern und Ankerländern sowie OECD-Ländern (u.a. Japan).

Brücken bauen: Weiterbildung und Personalentwicklung auch im Inland

InWEnt bietet auch jungen Menschen aus Deutschland die Chance, internationale Berufserfahrungen zu sammeln. Die Nachwuchsführungskräfte vertiefen ihre fachlichen Kenntnisse. Dabei lernen sie die Sprache ihres Gastlandes und vor allem, sich in einer fremden Kultur und Arbeitswelt zu bewegen. Eine globalisierte Welt braucht Akteurinnen und Akteure in Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft, die auf der internationalen Bühne erfahren sind. Die Austausch- und Stipendienprogramme bietet InWEnt im Auftrag des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und wirtschaftsnaher Stiftungen an.

Entwicklungspolitische Zusammenarbeit kann auf Dauer nur erfolgreich sein, wenn es im eigenen Land eine breite Unterstützung für ihre Ziele und Motivationen gibt. Daher setzt sich InWEnt auch in Deutschland dafür ein, dass die kommenden Generationen globale Zusammenhänge verstehen lernen und an einer gerechten Globalisierung mitwirken können. InWEnt ist über eine dezentrale Struktur in allen Ländern vertreten.

Besonderen Wert legt InWEnt auch darauf, die Akteurinnen und Akteure der internationalen Zusammenarbeit umfassend auf ihren Aufenthalt im Ausland vorzubereiten. InWEnt vermittelt schon vor der Ausreise internationales know-how, das für ein erfolgreiches und nachhaltiges Handeln unverzichtbar ist. Wer international handeln braucht Akteure, die sich auf internationaler Bühne bewegen können. InWEnt bereitet diese Akteure auf ihren Aufenthalt im Ausland vor.

Von der Notwendigkeit der Bildungshilfe und ihrer Stärkung Ein Zwischenruf

„Bildung ist der Schlüssel zur Entwicklung“: In den ersten Dekaden der Entwicklungszusammenarbeit galt diese Aussage als unbestritten, in der Forschung und der Praxis, in Nehmer- und Geberländern. Arme Staaten widmeten hohe Anteile ihrer Haushalte der Bildung, wohlhabende machten sie zu einem Schwerpunkt ihrer Hilfe.

Seit etwa zwei Jahrzehnten ist der Bildungsglaube geschwächt. Einschulungsquoten stagnieren vielerorts oder sinken sogar; Bildungshilfe hat ihre frühere Priorität verloren. Nehmer und Geber scheinen zu glauben, es gebe Wichtigeres und Dringlicheres zu tun. Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit hat Schwerpunkte gesetzt; Bildung ist dabei in den Hintergrund gerückt.

Die Bevölkerungen ärmerer und armer Länder aber zeigt auf vielfache Weise, wie hoch sie Bildung bewertet. „Arbeit, Wohnung, Erziehung“: so lautete das Programm des ANC für die ersten demokratischen Wahlen Südafrikas. Es entsprach der Rangordnung der Wünsche, die in Meinungsbefragungen festgestellt wurde. Ähnliche Befunde gibt es für viele Länder, von Georgien bis Indonesien, Jordanien bis Simbabwe. Wo es gewaltsame Konflikte gibt, tritt der Wunsch nach Sicherheit und Frieden hinzu.

Das Streben nach Bildung zeigt sich aber nicht nur in Untersuchungen über Einstellungen und Meinungen, sondern auch im Handeln der Bevölkerung. In Staaten, deren staatliche Erziehungssysteme durch Kriege oder Misswirtschaft zerrüttet und weitgehend arbeitsunfähig wurden, entstanden bemerkenswerte Initiativen von Eltern, die unbedingt wollen, dass ihre Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Im Kongo, in Madagaskar und im Tschad besucht ein Drittel oder mehr der Kinder im Grundschulalter Schulen, die von Eltern gegründet, finanziert und betrieben werden. Dass die Absolventen solcher „Elternschulen“ bei zentralen Prüfungen nicht schlechter abschneiden als die staatlich betriebener Institutionen, ist ein eindrucksvoller Beleg für den Bildungswillen einfacher Leute.

Wenn Rangordnungen des Gewünschten auseinander fallen – die von Regierungen und Geberinstitutionen einerseits, die weiter Teile der Bevölkerung, der Regierungshandeln und auswärtige Hilfe zugute kommen sollen, andererseits – dann erscheint ein Zwischenruf zum Thema Bildung angezeigt, ein Zwischenruf, der sich auf den derzeitigen Stand des Wissens über Grenzen und Möglichkeiten von Bildung stützt.

1) Bildung und wirtschaftliche Entwicklung

Dass Bildung *der* Schlüssel zu wirtschaftlichem Wachstum sei, ist nach Jahrzehnten intensiver Forschung nicht mehr uneingeschränkt „herrschende Meinung“, wie sie in den Gründerjahren der Bildungshilfe mit voller Überzeugung und Nachdruck vertreten wurde. Sie ist *einer* der Schlüssel, die benötigt werden, um die Tür zum ökonomischen Fortschritt zu öffnen. Fehlen andere Schlüssel, dann bleibt sie verschlossen. Bildungsausgaben, also Investitionen in Humankapital, sind nur dann rentabel, wenn das Erlernte angewandt werden kann. Dies ist nur dann möglich, wenn andere Rahmenbedingungen gesichert sind: Kapitalinvestitionen, durch die Arbeitsplätze geschaffen werden, eine angemessene Infrastruktur, Rechtssicherheit, ohne die nicht erfolgreich gewirtschaftet werden kann, eine

Wirtschaftsordnung, die Leistung belohnt und eine politische Ordnung, in der die Regierenden von den Regierten kontrolliert werden. Wenn solche Rahmenbedingungen gegeben sind, dann können angemessene Investitionen in Humankapital für die Erfolgchancen wirtschaftlicher Entwicklung entscheidend sein. Kurz: Bildung ist keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung.

Wenn der gegenwärtige Erkenntnisstand also keine Überschätzung von Bildungsförderung als Entwicklungsfaktor rechtfertigt, so bekräftigt er ihre Notwendigkeit: sie zu unterschätzen, wäre ein verhängnisvoller Irrtum.

2) Falsche Bildungspolitik kann Schaden anrichten

Wenn Bildung notwendig ist, gilt dies nicht für jede ihrer Formen und jede ihrer Dimensionierungen. Bildungspolitische Fehlentscheidungen können beträchtlichen Schaden anrichten.

Viele arme Länder haben die von ihnen ererbten kolonialen Bildungssysteme beibehalten, obwohl deren Inhalte und Strukturen für ihre wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen nur beschränkt geeignet waren. Wenn Schule Kindern nichts oder nur wenig vermittelt, was sie für ein besseres Leben in diesen Umständen qualifiziert, dann stellt sie eine Fehlinvestition dar. Sie verschlingt dann Mittel, die für andere notwendigen Investitionen fehlen. In vielen Fällen ist die übernommene Schule in erster Linie ein besonders kostspieliger Selektionsmechanismus für eine begrenzte Zahl begehrter Positionen in der staatlichen Verwaltung. Sie wird so zum „biggest business“ (Uri Avineri), das zwar Erträge für Individuen, nicht aber für die gesamte Gesellschaft erbringt. In vielen Staaten stehen grundlegende Reformen noch aus.

Absolventen von Bildungsinstitutionen, die das Erlernte nicht anwenden können, pflegen politischen Druck auszuüben. Sie verlangen vom Staat, Arbeitsplätze zu schaffen, die ihren durch Diplomerwerb gestützten Ansprüchen entsprechen. In zahlreichen Fällen haben Regierungen solchem Druck nachgegeben, indem sie ihre Verwaltungen aufblähten, teuer und ineffizient machten. Ein Beispiel hierfür ist Ägypten, das über Jahre allen Hochschulabsolventen Beamtenstellen garantierte. Es hat aber auch Fälle gegeben, in denen gebildete Arbeitslose terroristische Organisationen gebildet haben, so im Sri Lanka der achtziger Jahre.

Andere soziale, wirtschaftliche und politische Schäden entstanden durch regional ungleichen Ausbau des Bildungswesens. Die hieraus resultierende Benachteiligung der einen und Bevorzugung anderer führte zu unterschiedlichen Lebenschancen. Sie hat vielerorts Spannungen zwischen Regionen, ethnischen oder religiösen Gruppen wenn nicht geschaffen, so doch zumindest verschärft. In den Konflikten zwischen dem Norden und dem Süden Nigerias und dem zwischen dem Kerngebiet des Libanon und der Peripherie dieses Landes war Bildung ein wichtiger Konfliktgegenstand und einer der Gründe für Bürgerkriege.

Besonders schwerwiegend können Fehlentscheidungen in der Unterrichtssprachenpolitik sein. Wenn die Sprache einer Gruppe anderen aufgezwungen wird, werden die anderen Gruppen nicht nur erheblich benachteiligt, sondern auch in ihrem kulturellen Selbstwertgefühl empfindlich getroffen. Die Konflikte zwischen Singhalesen und Tamilen, zwischen Nord- und

Südsudanesen wurden wesentlich durch einseitige Entscheidungen über die Unterrichtssprache ausgelöst.

Auch wenn gewaltsame Konflikte bereits ausgebrochen sind, kann Bildungspolitik hilfreich oder schädlich sein. Aufrechterhaltung des Unterrichtswesens, Zugang zur Bildung auch für Flüchtlinge und Vertriebene helfen, die Schäden eines Konflikts für die heranwachsende Generation zu vermindern. Fallen aber ein Schuljahr oder gar mehr aus, dann entstehen „verlorene Generationen“ (dies kann auch bei Naturkatastrophen der Fall sein), die dann in Ermangelung anderer Perspektiven dazu neigen, Konflikte weiterzuführen oder neue auszulösen.

Die genannten Beispiele, denen sich viele weitere anfügen ließen, zeigen deutlich, in welchem Maße bildungspolitische Entscheidungen zu Bedrohungen des sozialen und bürgerlichen Friedens führen und sich äußerst schädlich auswirken können.

3) Mehr Bildung stärkt positive Einstellungen zur Demokratie

Neuere Forschungsergebnisse belegen eindeutig die positiven Wirkungen von Bildung auf die Entstehung pro-demokratischer Einstellungen. Seit längerem war bereits aufgrund von Aggregatdatenanalysen ein Zusammenhang zwischen Bildungsstand und demokratischer Verfasstheit eines Landes festgestellt worden. Unbekannt hingegen war, ob es zwischen beidem einen Kausalzusammenhang gibt, und noch weniger war sicher, wie eine solche Kausalität beschaffen wäre: Fördern Demokratien ihre Bildungssysteme stärker als andere politische Systeme, oder ist mehr Bildung dem Entstehen von Demokratie förderlich?

Diese Frage kann aufgrund einer Anzahl vergleichbarer empirischer Untersuchungen nunmehr als geklärt angesehen werden. Daten aus 15 Ländern Afrikas, Asiens, Europas und des Vorderen Orients belegen, dass positive Einstellungen zur Demokratie – zu Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Mehrparteiensystemen, Meinungs- und Pressefreiheit – mit zunehmenden Jahren an Bildung steigen, und zwar fast linear vom ersten Grundschuljahr bis zur Universität. Dies gilt ungeachtet der inhaltlichen und strukturellen Unterschiede der Bildungssysteme und auch der unterschiedlichen demokratischen Verfasstheit der 15 untersuchten Länder.¹ Unzweifelhaft sind es also weder Lehrpläne noch Lehrer und auch nicht die bestehende demokratische Qualität eines Staates, sondern die Bildungsmenge macht Menschen demokratischer.

¹ Angaben in bereits erschienenen Fallstudien: Helga Dickow, *Democrats without Democracy? Attitudes on Society, Religion and Politics in Chad*, Byblos:CISH 2005 S 109, 111; Theodor Hanf & Ghia Nodia, *Georgia Lurching to Democracy. From agnostic tolerance to pious Jacobinism*, Baden-Baden: Nomos 2000, S. 119; Theodor Hanf, *The Sceptical Nation*, in: ders.& Nawaf Salam, *Lebanon in Limbo. Postwar Society and State in an Uncertain Regional Environment*, Baden-Baden: Nomos 2003, S 219; ders., *Democrats Waiting To Prove Themselves. Social and political attitudes of Palestinian refugees in Lebanon*, Byblos:CISH 2005, S. 43; ders., *Attitudes and Opinions on Society, Religion and Politics in Kosovo*, Byblos:CISH 2005, S.47; Beatrice Schlee, *Perceptions of Culture and Democracy in Metropolitan Kinshasa*, Byblos:CISH 2004, S.45 ff.; Valerie Moller, *Peaceful coexistence in South Africa in the Millenium. A review of social indicators in the 2002 democracy study*, Byblos:CISH 2004, S. 17,31.

Im Druck sind: Omar Chatah & Randy Nahle, *Exploring Factors Conducive to Democratic Conflict Regulation*, Byblos:CISH (2007); Helga Dickow et al., *Zimbabwe: A Case of Resilient Authoritarianism. Citizens' attitudes, leaders' opinions, and conjectures on a democratic transition*, Byblos:CISH (2007).

Ein systematischer Vergleich der Daten von 15 Fallstudien soll 2008 erscheinen.

4) Versuch einer Abwägung

Bildung ist keine hinreichende, aber eine notwendige Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklung. Bildung trägt zu Entwicklung bei, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Aber ohne sie können andere Entwicklungsfaktoren nicht wirksam sein. Folglich bedarf jede sinnvolle Entwicklungspolitik einer Bildungskomponente.

Von noch größerer Bedeutung ist aber eine Bildungspolitik, die es vermeidet, durch soziale oder regionale Ungleichgewichte, durch Privilegierung oder Diskriminierung Schaden anzurichten. Das zerstörerische Potential von Fehlentscheidungen ist leichter zu identifizieren als der positive Beitrag zu wirtschaftlicher Entwicklung und daher auch leichter neutralisierbar.

Neuere Forschungsergebnisse lassen keinen Zweifel an der demokratiepolitischen Bedeutung von Bildung. Demokratische Einstellungen der Bevölkerung allein können Demokratie nicht garantieren; wenn es sie nicht gibt, ist freilich stabile Demokratie wenig wahrscheinlich. Da demokratische Kontrollmechanismen das wirksamste Hindernis für Machtmissbrauch und Korruption sind und damit auch die Chancen für wirtschaftliche Entwicklung erheblich verbessern, ist der demokratiefördernde Effekt von Bildung auch für den Erfolg aller Bemühungen im Kampf gegen Hunger und Elend von hoher Bedeutung.

Kurz: Der derzeitige Erkenntnistand zur Bedeutung von Bildung legt es nahe, die Einbeziehung von Bildungsförderung in die gesamte Entwicklungszusammenarbeit neu zu bestimmen.

5) Vorschläge für eine Neubewertung der Bildungshilfe

- Die derzeit geltenden Länderschwerpunkte werden darauf hin überprüft, ob sie einer Bildungskomponente bedürfen.
- Maßnahmen zur Förderung guter Regierungsführung schließen Beratung zur Bildungspolitik ein.
- Maßnahmen der Krisenprävention sehen Überprüfungen der Krisenrelevanz bildungspolitischer Entscheidungen vor.
- Maßnahmen der Not- und Katastrophenhilfe enthalten eine Bildungskomponente.
- Bildungsförderung auf allen Ebenen des Erziehungswesens ist wichtiger Bestandteil aller Maßnahmen zur Demokratieförderung.

Freiburg, den 30. November 2006
Professor Dr. Theodor Hanf