

Arbeitspapiere / Working Papers

Nr. 82

Nora Brandecker

Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank

2007



The Working Papers are edited by
Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,
Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.
Tel. +49-6131-3923720; Email: ifeas@uni-mainz.de; <http://www.ifeas.uni-mainz.de>

Geschäftsführende Herausgeberin/ Managing Editor:
Eva Spies (espies@uni-mainz.de)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Die Weltbank als entwicklungspolitische Organisation	5
3. Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank	7
3.1 1962 bis Ende der 1970er Jahre: Der Beginn des Engagements der Weltbank im Bildungssektor (Phase 1).....	8
3.2 Ende der 1970er Jahre bis 1987: Förderung von Primarschulen und ein leichter Bedeutungsgewinn des Themas Bildung (Phase 2)	11
3.3 1987 bis Mitte der 1990er Jahre: Ergänzung der Förderung von Primarschulen um die Bereiche Sekundar- und Hochschulbildung (Phase 3).....	16
3.4 Mitte bis Ende der 1990er Jahre: Förderung von Bildung mit dem Ziel der Armutsbekämpfung (Phase 4).....	19
3.5 Seit 2000: Unterstützung von Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung; Bildung als eigenständiges Ziel der Entwicklungszusammenarbeit (Phase 5)	23
4. Schlussbetrachtung	25
Anhang 1	28
Ausgaben der Weltbank für Bildung 1963-2005	28
Anhang 2	30
Gesamtausgaben der Weltbank 1963-2005 im Vergleich zu den prozentualen Ausgaben für Bildung und die Einteilung in fünf Phasen der Bildungspolitik der Weltbank	30
Literaturverzeichnis	31

1. Einleitung¹

Seit dem *Post-Washington-Consensus* der späten 1990er Jahre werden die Debatten im internationalen entwicklungspolitischen Diskurs von der Position dominiert, Entwicklung könne nur durch eine Stärkung des öffentlichen Sektors erreicht werden (Klemp 2000: 56). Der Unterstützung und Förderung von Institutionen im Bildungssektor kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (Stiglitz 1998a: 21, 41), denn Bildung wird heute nicht nur als ein wichtiger Entwicklungsfaktor angesehen, sondern als universelles Menschenrecht betrachtet. Die Aktualität des Themas Bildung als Entwicklungsfaktor zeigen unter anderem die von den Vereinten Nationen am 08.11.2000 unterzeichneten *Millennium Development Goals* (MDGs). Zwei der in dieser Agenda formulierten Hauptziele beziehen sich direkt auf das Thema Bildung: Es sollen eine Primarschulbildung für jedes Kind und ein gleichberechtigter Zugang zu Primar- und Sekundarschulbildung für Jungen und für Mädchen gewährt werden (World Bank 2005a).

In der internationalen Entwicklungspolitik, und damit auch in der Förderung von Bildung in Entwicklungsländern, spielt die Weltbank eine besondere Rolle. Zum einen befindet sich die Weltbank mit einem Ausleihvolumen von 28,9 Milliarden US-\$² und circa 10.000 Festangestellten in einer unvergleichlichen Machtposition in der Arena der entwicklungspolitischen Akteure³, zum anderen unterhält die Weltbank die weltweit größte Forschungseinrichtung zu entwicklungspolitisch relevanten Themen, auf deren Daten sich viele Medien und Wissenschaftler stützen⁴.

Aufgrund der Aktualität des Themas Bildung, der heute unbestritten großen Bedeutung von Bildung im entwicklungspolitischen Kontext und des großen politischen und wissenschaftlichen Einflusses der Weltbank auf diese Thematik, möchte ich in dieser Arbeit die Frage analysieren, wie sich die bildungspolitischen Ansichten der Weltbank von 1962 bis heute verändert haben. Die Frage nach dem Wandel der

¹ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Version meiner Hausarbeit für das Hauptseminar *Lehrer, Schulen und Schüler in Afrika*, das im WS 2006/07 am Institut für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Bierschenk durchgeführt wurde.

² Davon IDA-Ausgaben für die ärmeren Länder von 8,7 Milliarden US-\$ Stand 2005 (Auswärtiges Amt 2007)

³ Der Terminus „die Arena der entwicklungspolitischen Akteure“ soll hier alle Akteure umschließen, die sich mit Entwicklungspolitik auseinandersetzen und diese beeinflussen. Zum Beispiel Nichtregierungsorganisationen (NROs), die Regierungen der Geberländer oder Internationale Organisationen wie die UN.

⁴ Jedes Jahr erscheinen etwa 300 Artikel der Weltbank in wissenschaftlichen Zeitschriften. Im Bereich der Wirtschaftswissenschaften stellen Artikel aus den Weltbank-Publikationen *World Bank Economic Review* und *World Bank Research Observer* die am häufigsten zitierten Quellen dar (Squire 2000: 126).

bildungspolitischen Ansichten der Weltbank kann in zwei Fragekomplexe unterteilt werden: Zum einen, welchen Stellenwert das Thema Bildung in der Politik der Weltbank zu welcher Zeit besessen hat und zum anderen, welche Prioritätensetzung es in der Förderung von Bildungsprojekten wann gab und welche Zielsetzungen der Weltbank dahinter standen. Um diese Fragestellungen zu beantworten, werde ich in dieser Arbeit zunächst den Aufbau und die Organisation der Weltbank vorstellen, anschließend die von mir eingeteilten fünf Phasen der Bildungspolitik der Weltbank beleuchten und die gewonnenen Erkenntnisse in einer Schlussbetrachtung zusammenfassen.

Dabei möchte ich mich auf die Betrachtung der von der Weltbank hauptsächlich geförderten Bereiche Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung beschränken, da Erwachsenenbildung, Vorschulbildung und Berufsausbildung einen vergleichsweise geringen Stellenwert in der Förderung der Weltbank einnehmen (World Bank 2006a).

Regional soll in der Analyse dieser Arbeit der afrikanische Kontinent einen Schwerpunkt bilden, da 33 der 49 am wenigsten entwickelten Ländern (*Least Developed Countries*) sich in Subsahara-Afrika befinden (Le Monde Diplomatique 2006: 67) und in diesen Ländern der entwicklungspolitische Handlungsbedarf – auch gerade im Bildungsbereich – wohl am größten ist. Aus diesen Gründen werde ich mich in meinen Beispielen für die Bildungspolitik der Weltbank häufig auf Afrika beziehen. Eine ausschließliche Betrachtung der von der Weltbank in afrikanischen Ländern südlich der Sahara durchgeführten Bildungspolitik ist jedoch nicht sinnvoll, da die Weltbank ihre politischen Vorgaben und Programme auf alle Entwicklungsländer bezieht.

Trotz der hohen Relevanz des Themas Bildung, des hohen Einflusses der Weltbank und der Aktualität der Fragestellung dieser Arbeit gibt es in der wissenschaftlichen Literatur keine Untersuchung, die sich auf die bildungspolitischen Ansichten und die Entwicklung der Bildungspolitik der Weltbank konzentriert. In meiner Analyse stütze ich mich deshalb hauptsächlich auf Dokumente der Weltbank. Generell stellt sich die Literaturlage zu meinem gewählten Thema als schwierig dar und bei der Analyse der bildungspolitischen Ansichten und der Bildungspolitik der Weltbank ergeben sich insbesondere fünf Probleme: Erstens verfolgen die von der Weltbank selbst publizierten Studien und auch die darauf bezogene Literatur offensichtlich häufig ein politisches Programm, weshalb eine Trennung von analytischer und normativer Literatur kaum möglich ist. Aus diesem Grund ist es für meine Fragestellung von Bedeutung, nicht nur

die theoretischen Konzeptionen der Weltbank zu betrachten, sondern immer auch die Umsetzung der Theorien und Strategien zu hinterfragen (vgl. Illy 1993: 15). Zweitens wird in der Sekundärliteratur deutlich, dass die Selbstdarstellung der Weltbank und die eigene Berichterstattung über ihre Projekte teilweise stark von der Realität abweichen (Caffentzis 2002: 34). Drittens stellt sich das vielfältige Engagement der Weltbank als schwierig für die Analyse dar: Die Weltbank nimmt an einer Vielzahl von Forschungsprojekten, Konferenzen und Verhandlungen teil, finanziert verschiedene Projekte auf unterschiedliche Weise und ist in sehr vielen Entwicklungsländern aktiv. Aussagen über die bildungspolitischen Aktivitäten der Weltbank können also entweder nur sehr pauschal oder anhand von Einzelbeispielen getroffen werden. Als viertes Problem ist die seit den 1980er Jahren auf zwei Ebenen stattfindende Arbeit der Weltbank zu betrachten. Ihr Einfluss auf die Bildung in Entwicklungsländern muss auf einer makro- und auf einer mikrostrukturellen Ebene gesehen werden. Auf der Makro-Ebene übernimmt die Weltbank häufig die Rolle des Managers, wie beispielsweise bei den Strukturanpassungsprogrammen. Auf der Mikro-Ebene finanziert die Weltbank einzelne Bildungsprojekte (Caffentzis 2002: 34). Fünftens muss bei der Beurteilung der Programme der Weltbank weiterhin berücksichtigt werden, dass der Erfolg eines Projekts und die effektive Verwendung von Geldern immer stark vom politischen Umfeld und den strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Nehmerlandes abhängen. Die Diskrepanz zwischen den angekündigten Maßnahmen und der Umsetzung kann damit nicht ausschließlich Organisations- und Operationalisierungsproblemen der Weltbank zugeschrieben werden. Trotz dieser Schwierigkeiten lassen sich folgende Ergebnisse zum Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank formulieren.

2. Die Weltbank als entwicklungspolitische Organisation

Die Weltbankgruppe wurde im Juli 1944 in Bretton Woods als eine Sonderorganisation der *United Nations Organisation* (UNO) gegründet und besteht aus fünf Organisationen: Der *International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD), der *International Development Association* (IDA), der *International Finance Corporation* (IFC), der *Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA) und dem *International Centre for Settlement of Investment Disputes* (ICSID). Die IFC fördert die

Investitionen des Privatsektors, indem sie risikoreiche Sektoren und Länder unterstützt, die MIGA bietet Investoren und Kreditgebern für Entwicklungsländer Absicherung gegen politische Risiken und das ICSID vermittelt im Falle von Konflikten zwischen ausländischen Investoren und ihren Gastländern. Der Name *Weltbank* wird heute meist für die IBRD und die IDA verwendet. Die IDA ist ein von der IBRD verwalteter Fonds, der den ärmsten Ländern der Welt Zuschüsse und zinslose Kredite gewährt. Die Darlehen des IDA sind 10 Jahre lang tilgungsfrei und die Länder haben 35-40 Jahre Zeit für die Rückzahlung. Einkommensstärkere Entwicklungsländer, von denen einige zwar bei gewerblichen Anbietern Kredite aufnehmen können (dies jedoch zu sehr hohen Zinsen), erhalten Darlehen vom IBRD. Diese Darlehen sind für fünf Jahre tilgungsfrei und haben eine Rückzahlfrist von 15-20 Jahren.

Der Hauptsitz der Weltbank befindet sich in Washington D.C. Weltweit operiert die Weltbank mit der Unterstützung von 109 Länderbüros (World Bank 2004). Die 184 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen sind gemeinsam für die Finanzierung der Weltbank und die Verwendung der Gelder verantwortlich. Alle vier Jahre stellen circa 40 reiche Länder die notwendigen Mittel zur Finanzierung der zinslosen Kredite und Zuschüsse durch den IDA bereit. Zuletzt wurde der Fonds im Jahre 2002 mit knapp neun Milliarden US-Dollar von den Geberländern und weiteren 6,6 Milliarden US-Dollar aus den Mitteln der Bank aufgefüllt. Als Entwicklungsbank ist die Weltbank eine Bank im klassischen Sinne, da sie Anteilseigner hat, Kredite vergibt und Zinsen erhebt. Allerdings unterscheidet sich die Weltbank von anderen Banken durch ihr Ziel der Neugestaltung der Gesellschaften der Entwicklungsländer und durch ihre große Forschungsabteilung zu entwicklungspolitischen Themen (Caffentzis 2002: 34). Das oberste Entscheidungsgremium der Weltbank bildet der Gouverneursrat, in den jeder Mitgliedsstaat der UNO einen Gouverneur und einen Stellvertreter entsendet. Hierbei bestimmt das eingesetzte Kapital das Stimmengewicht eines Staates. Demzufolge besitzen 47 afrikanische Staaten insgesamt nur 7 % der Stimmenanteile, die USA dagegen 20 %. Außerdem stellen die USA traditionell den Präsidenten der Weltbank. Die Tatsache der Vormachtstellung der USA innerhalb der Weltbank ist für die Fragestellung dieser Arbeit besonders wichtig, da die bildungspolitischen Ansichten der 184 Mitgliedsstaaten nicht ausgeglichen repräsentiert werden, sondern sehr stark von den Überzeugungen und Zielen der USA und weiteren wichtigen Geldgebern wie zum Beispiel Deutschland beeinflusst sind.

Die Weltbank befindet sich in der Arena der entwicklungspolitischen Akteure zwar in einer dominanten, aber auch in einer interdependenten Position, denn viele verschiedene Akteure üben in ganz unterschiedlicher Weise Einfluss auf die Politik der Weltbank aus: Zum einen in direkter Weise, wie zum Beispiel die USA als größter Geldgeber und Inhaber eines Vetorechtes und zum anderen in indirekter Weise, wie andere internationale Organisationen beispielsweise in Form einer Agenda-Setting-Funktion. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist zu betonen, dass die Herbeiführung einer Wende in den bildungspolitischen Ansichten der Weltbank demnach nicht von dieser Institution alleine ausgehen kann, sondern immer auch von anderen Akteuren beeinflusst ist (Hein 1998: 473).

3. Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank

„Nothing is more vital to the economic progress of undeveloped countries than the development of human resources through widespread education.“ Mit diesem Satz brachte der damalige Weltbankpräsident Eugene Robert Black (1949-1962) im Jahre 1962 die große Bedeutung zum Ausdruck, die dem Thema Bildung zu Beginn der 1960er Jahre von der Weltbank beigemessen wurde (World Bank 2007a). Bildung wurde als das Zugpferd für ein ökonomisches Vorankommen der Entwicklungsländer betrachtet. Ob und inwieweit die Weltbank diese Theorie in die Praxis umgesetzt hat und wie sich die bildungspolitischen Ansichten der Weltbank vom Anfang der 1960er Jahre bis heute verändert haben, soll in diesem Kapitel analysiert werden.

Die Einteilung der Phasen der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank beruht auf den schon in der Einleitung genannten Fragestellungen nach dem Stellenwert des Themas Bildung und nach der Schwerpunktsetzung in der Förderung von Bildungsprojekten. Nach diesen beiden Kriterien unterscheidet ich fünf Phasen: In der ersten Phase (1962 bis Ende der 1970er Jahre) ist ein geringes Interesse der Weltbank am Bildungssektor und ein fehlendes Gesamtkonzept ihrer Bildungspolitik erkennbar. Gefördert wurden in dieser Zeit hauptsächlich Sekundar- und Hochschulbildung. Die zweite Phase (Ende der 1970er Jahre bis 1987) zeichnet sich durch die Förderung von Primarschulbildung und durch einen geringen Bedeutungsgewinn des Themas Bildung als einen entwicklungspolitischen Faktor aus. In der dritten Phase (1987 bis Mitte der 1990er Jahre) wurde der Schwerpunkt der Förderung der Weltbank im Bereich

Primarschulförderung um die Bereiche Sekundar- und Hochschulförderung ergänzt. Da Bildung nur als ein Aspekt des Ziels der Armutsbekämpfung betrachtet wurde, mangelte es in der vierten Phase (Mitte bis Ende der 1990er Jahre) an einem eigenständigen Konzept für die Förderung des Bildungssektors. In dieser Zeit war nur eine leichte Schwerpunktsetzung in den Primarschulbereich erkennbar. In der fünften Phase (ab dem Jahre 2000) setzt die Weltbank in der Förderung wieder auf eine Kombination von Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung. Bildung wird nun als ein eigenständiges Ziel der Entwicklungszusammenarbeit angesehen.

3.1 1962 bis Ende der 1970er Jahre: Der Beginn des Engagements der Weltbank im Bildungssektor (Phase1)

Mit der finanziellen Unterstützung eines tunesischen Bildungsprojektes markierte die Weltbank am 17.09.1962 den Beginn ihres Engagements im Bildungssektor für Entwicklungsländer (World Bank 2007a). Einen Monat später wurde Dr. Harvie Branscomb zum ersten Vollzeitberater der Weltbank für Bildungspolitik ernannt und im Februar 1963 wurde Ricardo Dietz-Hochleitner als Chef der neuen Bildungsabteilung bekannt gegeben. Diese war der Abteilung für technische Aufgaben unterstellt. Die Bildungsabteilung war für die Beurteilung der für eine finanzielle Unterstützung vorgeschlagenen Bildungsprojekte in Entwicklungsländern zuständig. Des Weiteren beriet sie die Regierungen der Nehmerländer in der Planung ihrer Bildungsinvestitionen, mit dem Ziel ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzubringen (World Bank 2007a). Mit der Einrichtung dieser Bildungsabteilung und der Etablierung der Ämter des Beraters für Bildung und des Chefs der Bildungsabteilung, wurde der Bildungsarbeit der Weltbank ein offizieller und institutionalisierter Rahmen gegeben. Die Ankurbelung der ökonomischen Entwicklung war in der ersten Phase der Bildungspolitik der Weltbank das alleinige Ziel der Investitionen in Bildung. Bildung wurde als *diffuser Produktionsfaktor* gewertet und galt in dieser Funktion für jedes Land als unverzichtbar (Caffentzis 2002: 35). Die Erlangung eines gewissen Bildungsgrads für die Bevölkerung wurde demnach nicht als eigenständiges Ziel definiert. Auch die damit verbundenen positiven sozialen Auswirkungen, von denen man heute ausgeht, wurden in der Zielsetzung der Weltbank nicht berücksichtigt. Bis 1964 wurde von der Weltbank nur finanzielle Unterstützung für Projekte geleistet, die nicht zurückgezahlt werden musste. Der erste Kredit wurde im Oktober 1964 für ein

Bildungsprojekt an die Philippinen vergeben, es folgte die Vergabe eines Kredites an Afghanistan (World Bank 2007a). Der Kredit für die Philippinen war für ein agrarwissenschaftliches Institut an der Universität bestimmt. In Afghanistan sollte das Geld für die Finanzierung von Personal für Ausbildungsschulen für Lehrkräfte investiert werden. Diese beiden Projekte stehen repräsentativ für weitere Projekte, die alle eine Schwerpunktsetzung der Weltbank zugunsten der Förderung von Hochschul- und besonders von Sekundarschulbildung deutlich machen (Gonzales 1999: 119). Bestimmt wurde diese Ausrichtung der Weltbank von dem Nachfolger Blacks, dem Weltbankpräsidenten George D. Woods (1963-1968). Diese, sowie viele weitere Investitionen der Weltbank weisen außerdem darauf hin, dass die Bildungspolitik der Weltbank in den ersten Jahren einem projektorientierten und kapitalintensiven Fokus unterlag. Die Weltbank finanzierte den Bau von Schulgebäuden und die Bereitstellung von Lehrmaterial (Gonzales 1999: 119), übte aber inhaltlich keinen Einfluss auf Bildungsprogramme und Lehrpläne aus.

In dem 1974 herausgegebenen *Education Sector Paper* sprach der damalige Weltbankpräsident Robert S. McNamara (1968-1981) einige Probleme in den Entwicklungsländern an, die sich trotz der Investitionen der Weltbank in den Bildungssektor stellten: Obwohl die Weltbank ihren Schwerpunkt in den vergangenen Jahren in den Sekundar- und Hochschulbereich gelegt hatte, habe sich ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften für höhere Positionen in der Verwaltung und in der Entwicklungszusammenarbeit herausgebildet. Diesem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften stünden viele arbeitslose Sekundar- und Hochschulabgänger gegenüber. Vermutlich fehle es, so McNamara, an Qualität im Sekundar- und Hochschulbereich und es werde zu einseitig ausgebildet. Außerdem sei in den vergangenen Jahren eine steigende Analphabetenrate zu verzeichnen gewesen. Diese Entwicklung sei auf die Vernachlässigung des Primarschulsektors durch die Weltbank zurückzuführen (World Bank 1974: i). Die bisherige Bildungspolitik der Geber wurde in dieser Studie allerdings als relativ unbedeutend für die derzeitige Entwicklung eingestuft. Vielmehr werden darin die Bildungssysteme der Entwicklungsländer für diese Probleme verantwortlich gemacht (World Bank 1974: i).

Trotzdem sprach sich McNamara schon in der Einleitung dieses Arbeitspapiers für eine Veränderung in der Weltbankpolitik aus. Nach den Erfahrungen der letzten zwölf Jahre und der Evaluierung der bisher finanzierten Projekte kam er zu dem Ergebnis, dass Wirtschaftswachstum zwar weiterhin das Entwicklungsziel darstelle, in dieses Ziel aber

auch eine soziale Komponente einfließen müsse. Mit dieser Aussage distanzierte sich McNamara zwar von der Meinung seiner Vorgänger, Bildung sei ein bloßes Mittel zum Vorantreiben wirtschaftlicher Entwicklung. Er ging in dieser Aussage jedoch noch nicht so weit, Bildung als ein eigenständiges Ziel zu formulieren. McNamara maß dem Thema Bildung aber eine größere Bedeutung zu, als Black und Woods dies taten und trat auch für eine inhaltliche Neuorientierung ein: Er forderte, einer breiteren Masse den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und damit soziale Mobilität zu fördern (World Bank 1974: i). Hinter dieser Forderung stand die Annahme McNamaras, dass auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen, Wachstum folgt. Neben materiellen Grundbedürfnissen wie Wasser und Nahrung hielt er auch immaterielle Grundbedürfnisse wie Bildung für elementar. Für den Zeitraum von 1974 bis 1978 plante er daher, zusammen mit der *International Development Association* die Unterstützung für den Bildungssektor weiter auszubauen und neue Akzente zu setzen: Jedes Individuum sollte eine Basisausbildung bekommen, dies jedoch mit der Einschränkung: „... sobald die finanziellen Ressourcen und die Prioritäten für Entwicklung es zulassen“ (World Bank 1974: i). Von nun an sollte „für den Bedarf“ ausgebildet werden, in sowohl „traditionellen wie auch in modernen Sektoren“ (Habte 1989: 21). Zusätzlich forderte McNamara, dass die Weltbankstrategien sich darauf konzentrieren sollten, den Zugang zu Bildung für benachteiligte Gruppen, wie der Bevölkerung in ländlichen Gebieten und für Frauen zu fördern (World Bank 1974: i ff.). Im Gegensatz zu der ausdrücklichen Anerkennung von Bildung als wichtigen Entwicklungsfaktor (wenn auch nur in ökonomischer Hinsicht) steht das sehr kleine Budget, welches die Weltbank im Jahr 1963 in Bildungsprojekte investierte: Nur 0,7 % ihrer Gesamtausgaben von 709 Mio. US-\$ flossen in den Bereich Bildung (World Bank 2005; siehe Anhang 1). 1967 wurden schon insgesamt 52 Mio. US-\$ in Bildung investiert. Dieser Betrag machte aber bei einer Gesamtsumme der Investitionen von 1131 Mio. US-\$ nur einen Anteil von 4,6 % aus. In das Transportwesen (beispielsweise den Ausbau von Häfen und Schienennetzen) wurde in diesem Jahr dagegen 34,18 % und in die Industrie 20,7 % investiert. Ein großer Anstieg der Ausgaben für Bildung war nur in den Jahren 1972 und 1973 zu erkennen, in denen die Investitionen 6,1 % beziehungsweise 8,1 % der Gesamtausgaben der Weltbank ausmachten. Anschließend fielen die Ausgaben aber wieder auf Werte zwischen 3,5 % im Jahre 1974 und 4,8 % im Jahre 1976. Die Höhe der Investitionen der Weltbank in Bildung, sowohl absolut als auch prozentual im Verhältnis zu den Gesamtinvestitionen, hatte also eine große

Spannweite und schwankte stark. Dies spricht für ein fehlendes Gesamtkonzept in der Förderung des Bildungssektors und spiegelt Unsicherheiten und Meinungsverschiedenheiten wider, wie zum Beispiel zwischen McNamara, der eine neue Ausrichtung der Weltbank in der Bildungspolitik postulierte und den Vertretern der bisherigen Bildungspolitik. Die zwischen 1962 und dem Ende der 1970er Jahre zwar steigenden, aber im Vergleich zu anderen Sektoren geringen Ausgaben für Bildung deuten darauf hin, dass Bildung in der Entwicklungspolitik der Weltbank eine kleinere Rolle spielte, als von Black gefordert.

Zusammenfassend lässt sich für die erste Phase in der Bildungspolitik der Weltbank ein geringes aber steigendes Interesse der Weltbank an der Förderung des Bildungssektors feststellen. Zwar wurde die Bildungsabteilung der Weltbank geschaffen, doch fehlte in diesen Jahren ein Gesamtkonzept zur Förderung dieses Sektors und der Kurs der Weltbank unterlag immer wieder Meinungsverschiedenheiten und Umbrüchen. Inhaltlich war diese erste Phase durch eine Schwerpunktsetzung in Sekundar- und Hochschulbildung gekennzeichnet. Die Politik der Weltbank war von der Haltung geprägt, dass Bildung nur ein Instrument darstelle, um das eigentliche Ziel der wirtschaftlichen Entwicklung voranzutreiben. Ab 1974 wurde dieses Konzept durch die Grundbedürfniskomponente McNamaras ergänzt.

3.2 *Ende der 1970er Jahre bis 1987: Förderung von Primarschulen und ein leichter Bedeutungsgewinn des Themas Bildung (Phase 2)*

Angestoßen durch die Erfolglosigkeit der Bildungspolitik der Weltbank und durch die intern und extern geäußerte Kritik an dieser (Habte 1989: 21; Sehring 2003: 11), kam es gegen Ende der 1970er Jahre in der Bildungspolitik der Weltbank zu einer Wende. Wichtige Faktoren, die die Durchsetzung neuer Ansichten und Programme in den folgenden Jahren unterstützten, waren die konservativen Regierungswechsel in Großbritannien (Margaret Thatcher, 1979), in den USA (Ronald Reagan, 1981) und in Deutschland (Helmut Kohl, 1982), sowie die Schuldenkrise vieler Entwicklungsländer zu Beginn der 1980er Jahre. Die Schuldenkrise war zum einen durch die Aufrüstungspolitik unter Präsident Reagan bedingt: Reagan verdoppelte das Rüstungsbudget der USA innerhalb von fünf Jahren und folglich stiegen die Zinssätze des US-Dollars von 6 % auf 20 % an. Die Schulden der Entwicklungsländer waren in

vielen Fällen an den Zinssatz des US-Dollars gekoppelt. Zum anderen sanken weltweit die Preise für Rohstoffe, die wichtigste Devisenquelle für die meisten Entwicklungsländer. Durch die sich verdoppelnde oder auch verdreifachende Zinsenslast der Entwicklungsländer und durch die sinkenden Einnahmen durch Rohstoffe, mussten sich Anfang der 1980er Jahre viele Entwicklungsländer als zahlungsunfähig erklären (zum Beispiel Mexiko 1982) (Gehl, Kuhn, Woiwode 1999: 1 ff).

In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren war die gesamte Politik der Weltbank von dem so genannten *Washington-Consensus* und den Strukturanpassungsprogrammen geprägt. Da diese Programme auch großen Einfluss auf die bildungspolitischen Ansichten und die Bildungspolitik der Weltbank hatten, sollen sie im Folgenden kurz erläutert werden.

Als *Washington-Consensus* wurde die Übereinstimmung in den Zielen und Methoden wirtschaftlicher Entwicklung zwischen den drei in Washington beheimateten Institutionen Weltbank, IWF und US-amerikanischem Finanzministerium bezeichnet. Inhaltlich bezog sich dieser Konsens auf eine Politik der Liberalisierung der Märkte und der Privatisierung staatlicher Güter und Institutionen in Entwicklungsländern (Williamson 1999: 1332 f).

Die Umsetzung des *Washington-Consensus* durch die Weltbank erfolgte durch die Strukturanpassungsprogramme (SAPs). Diese SAPs waren wirtschaftliche Maßnahmen in Entwicklungsländern, die vom IWF und der Weltbank als Bedingung für die Vergabe von Krediten oder den Schuldenerlass im Rahmen der HIPC (*Heavily Indebted Poor Countries*)-Initiative verlangt wurden. Die SAPs hatten zum Ziel, die Volkswirtschaften der Entwicklungsländer innerhalb von drei bis fünf Jahren an Weltmarktbedingungen strukturell anzupassen. Meist waren die SAPs mit Stabilisierungsprogrammen des IWF gekoppelt, die einen kurzfristigen Ausgleich von Zahlungsbilanzen mittels deflationärer Politik und eine Eindämmung von Inflation anstrebten, während die SAPs eine mittelfristige strukturelle Anpassung der Volkswirtschaften zum Ziel hatten. In der ersten Phase der SAPs stand die makroökonomische Stabilisierung geld- und fiskalpolitischer Indikatoren im Vordergrund. Diese Prioritäten bedingten eine starke Einschränkung staatlicher Ausgabenprogramme und Budgetdefizite. Die Reduzierung der Staatsausgaben für Bereiche wie Bildung, Gesundheit und Wasserversorgung hatte besonders negative Auswirkungen auf ärmere Gesellschaftsgruppen und stand somit im Zentrum der Kritik, die unter anderem von UN-Organisationen wie UNCTAD, UNDP,

CEPAL und ECA geäußert wurde. Infolge dieser Kritik an den Strukturanpassungsprogrammen und aufgrund der gesammelten Erfahrungswerte in den Entwicklungsländern, veränderten sich sowohl die theoretischen Konzepte als auch die Modalitäten der SAPs immer wieder umfassend.

Neben der Einführung der SAPs wurde die von McNamara angekündigte Wende in der Bildungspolitik Anfang der 1980er Jahre in fünf weiteren Punkten deutlich: Erstens war eine deutliche Abkehr von der bisherigen Förderung von Hochschul- und Sekundarschulbildung zu verzeichnen. Die Bildungsprojekte der Weltbank begannen sich auf die Förderung der Primarschulbildung zu konzentrieren, von der sich größere individuelle und gesellschaftliche Erfolge versprochen wurden (Caffenzis 1999: 119). Als Beispiele für die schwerpunktmäßige Förderung von Primarschulprojekten sind Bildungsprojekte in Togo, Indonesien, Bangladesch (World Bank 2007c) und in Tansania zu nennen, wo im Jahr 1980 360 Klassenräume für Primarschulen und nur zwei Sekundarschulen gebaut wurden (World Bank 2007b). Diese deutliche Änderung in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung wurde besonders in dem im Jahr 1980 von der Weltbank publizierten Arbeitspapier mit dem Titel *Primary Schooling and Economic Development: A Review of the Evidence* deutlich und publik. Der Autor dieser Studie plädierte für die Förderung der Primarschulbildung, um den Entwicklungsländern aus der Krise zu helfen. Primarschulbildung wirke sich produktivitätssteigernd auf alle Sektoren der Wirtschaft aus (World Bank 1980: 3). In dieser Formulierung wird deutlich, dass sich das bisherige Verständnis der Weltbank, Bildung sei ein Mittel, um die Wirtschaft eines Landes voranzubringen, trotz der neuen Schwerpunktsetzung in Primarschulbildung, nicht verändert hatte. Seine Aussage, Primarschulbildung wirke sich produktivitätssteigernd auf die Wirtschaft aus, begründete der Autor der Studie mit einem größeren Rückkopplungseffekt von Investitionen in Primarschulbildung, verglichen mit Investitionen in andere Schulbereiche (World Bank 1980: 8). Außerdem sei die Förderung von Primarschulbildung weniger kostenaufwändig als die von Sekundar- und Hochschulbildung. In diesen Formulierungen wird ein neues Verständnis von Bildung deutlich: Bildung wird hier als ein Produkt, als eine Ware betrachtet. Investitionen in Bildung dienen damit der Akkumulation der Produkte Information und Wissen. Diese Idee war schon von Armen Alchian 1977 formuliert worden, der dafür plädierte, Bildung als einen Handelsgegenstand zu betrachten, der von Schulen und Universitäten unter Wettbewerbsbedingungen angeboten würde (siehe Alchian 1977).

Der zweite Punkt, der eine Wende in der Bildungspolitik der Weltbank deutlich macht, zeigt sich in der Politik staatliches Eingreifen in die Wirtschaft zu verringern: In Verbindung mit den Zielen der SAPs verfolgte die Weltbank in diesen Jahren die neoliberale Doktrin der Unterlassung staatlichen Eingreifens in wirtschaftliche Aktivitäten und dies galt somit auch für die *Ware* Bildung (Caffentzis 2002: 35). Um diese Ideen in die Praxis umzusetzen, war die Weltbank bestrebt, Privatschulen zu fördern und damit das Bildungsmonopol des Staates zu brechen (Caffentzis 2002: 35). Nach Meinung mancher Autoren vertiefte sich dadurch die soziale Kluft zwischen Kindern, die eine oft schlecht ausgestattet und mit wenig qualifizierten Lehrkräften besetzte öffentliche Schule besuchen mussten und jenen, die die finanziellen Mittel besaßen, eine Privatschule besuchen zu können (Caffentzis 2002: 35).

Drittens ist die Idee der Kostenteilung als ein Indiz für eine bildungspolitische Wende zu nennen. Diese Kostenteilung stand im Zusammenhang mit der Betrachtung von Bildung als Ware und wurde von der Weltbank in den 1980er Jahren propagiert. Nach dieser Idee sollten die Nutzer öffentlicher Dienste wie Gesundheitsversorgung, Wasserversorgung oder Bildung, neben der Zahlung von Steuern, einen hohen Anteil der Kosten für die Bereitstellung dieser öffentlichen Dienste selbst tragen. Somit sollte jedes Kind, das die öffentliche Dienstleistung einer Schule nutzt, Gebühren dafür zahlen (Caffentzis 2002: 35). Die Einführung des Modells der Kostenteilung in vielen Entwicklungsländern hatte gravierende Folgen für die Bevölkerung. Nicht zuletzt deshalb sanken im Primarschulbereich die Einschulungsraten enorm (Caffentzis 2002: 36).

Als vierter Punkt ist die Einbeziehung einer sozialen Komponente als weiterer Aspekt der Wende in der Bildungspolitik der Weltbank zu nennen. Im Gegensatz zur Betrachtung von Bildung als Ware – einige Autoren sprechen von einer Politik der *Kommerzialisierung des Wissens* (Caffentzis 2002: 35) – steht die Einbeziehung einer sozialen Komponente in die Zielsetzungen der Bildungsprogramme der Weltbank. Im Jahr 1985 publizierte die Weltbank den Bericht *An Analysis of Investment Choices*, in dem die Strategie der Weltbank zu Investitionen in Bildung zusammengefasst wurde (Psacharopoulos, Woodhall 1985). In diesem Bericht wird die Förderung sozialer Gleichheit im Bildungssektor verlangt. Als Vorteile von Primarschulbildung wurden Effekte wie der Rückgang der Geburtenrate, eine Verbesserung der Gesundheits- und der Ernährungssituation der Bevölkerung genannt. Diese Faktoren wurden in Verbindung mit der Verbesserung der Bildungssituationen der Mädchen und Frauen

gesehen, die direkten Einfluss auf Geburtenkontrolle und die Versorgung ihrer Kinder haben. Da es weit verbreitet war, dass Frauen und Mädchen gar nicht zur Schule gingen, wollte man ihnen zunächst überhaupt einen Zugang zu Bildung ermöglichen und somit mit der Förderung von Primarschulbildung beginnen (World Bank 1980: i). Ein Beispiel für die Förderung von Bildung für benachteiligte Gruppen ist das 1980 durchgeführte *Education Project* in Bangladesh, im Zuge dessen die Einschulungsraten insbesondere der Mädchen und der ländlichen Bevölkerung erhöht werden sollten (World Bank 2007c).

Fünftens ist das Abwenden von der projektorientierten Hilfe als weiteres Indiz für einen Wende zu nennen. Zu Beginn der 1980er Jahre wandte sich die Weltbank von der projektorientierten Hilfe ab und machte unter dem Begriff *policy-based lending* makroökonomische und strukturelle Faktoren zur Voraussetzung für die Vergabe von Krediten. Auch hier ist eine deutliche Beeinflussung der Bildungspolitik der Weltbank durch die SAPs zu erkennen. Die Einflussnahme der Weltbank auf den Inhalt und die Methoden von Bildungsvermittlung wurde beispielsweise im Jahre 1980 in einem Primarschulprojekt in Togo deutlich. Neben dem Bau von zwei Lehrerausbildungsstätten wurde nun erstmals die Abteilung Bildungsforschung im togolesischen Bildungsministerium unterstützt und damit auch kontrolliert und beeinflusst. Aufgabe des Ministeriums war es, Lehrpläne für die Primar- und Sekundarschulen im Land weiterzuentwickeln (World Bank 2007c). Auch in Papua Neu Guinea setzte die Weltbank 1980 bei der Unterstützung der Regierung an, welche sie in der Planung und Verwaltung von Primarschulprojekten unterstützte (World Bank 2007d).

Der Anteil der Investitionen für Bildung veränderte sich in der zweiten Phase der Bildungspolitik der Weltbank im Vergleich zur ersten Phase nur wenig und stagnierte durchschnittlich bei circa 5 % der Gesamtausgaben der Weltbank. Da in dieser Zeit allerdings die Gesamtausgaben von 496 Mio. US-\$ im Jahr 1979 auf bis zu 937 Mio. US-\$ im Jahr 1985 anstiegen, erhöhte sich auch das absolute Investitionsvolumen für Bildung von 10.011 Mio. US-\$ im Jahre 1979 auf 14.384 Mio. US-\$ im Jahr 1985. Trotz der höheren Ausgaben für Bildung insgesamt, spricht der prozentuale Wert für einen unverändert geringen Stellenwert von Bildung bei der Weltbank. Durch die strikte Durchführung der SAPs als Gesamtkonzept, von denen auch der Bildungssektor stark betroffen war, sind in diesen Jahren aber wesentlich geringere Schwankungen der Investitionen zu erkennen, als dies in der ersten Phase der Fall war.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die zweite Phase der Bildungspolitik der Weltbank, teilweise bedingt durch die Einführung der Strukturanpassungsprogramme, inhaltlich deutliche Unterschiede zur ersten Phase aufweist. Die wesentlichen Punkte, an denen sich die Veränderung der bisherigen bildungspolitischen Ansichten der Weltbank festmachen lassen, sind der Wandel von der Förderung von Sekundar- und Hochschulbildung hin zu Primarschulförderung, die Betrachtung von Bildung als Ware, die Entwicklung von projektorientierter Hilfe hin zu dem Versuch einer programmatischen Mitgestaltung von Bildung in Entwicklungsländern (*policy-based lending*) und die Einbeziehung einer sozialen Komponente. Eine wesentliche Überzeugung der Weltbank hatte sich jedoch nicht verändert: Investitionen in Bildung dienten weiterhin ausschließlich dem Ziel des wirtschaftlichen Aufschwungs und selbst die Einbeziehung sozialer Faktoren in die Überlegungen der entwicklungspolitischen Akteure wurde als Mittel zum Zweck – nämlich dem des Wirtschaftswachstums – betrachtet.

3.3 1987 bis Mitte der 1990er Jahre: Ergänzung der Förderung von Primarschulen um die Bereiche Sekundar- und Hochschulbildung (Phase 3)

Die zunehmende Kritik an den Strukturanpassungsprogrammen, die daraus resultierenden sozialen Folgen und die sich stetig verändernden nationalen Bedingungen der Entwicklungsländer, wie etwa steigende Bevölkerungszahlen, führten gegen Ende der 1980er Jahre zu einer weiteren Wende in der Bildungspolitik der Weltbank und damit zum Beginn der dritten Phase.

Der Einsicht folgend, dass eine makroökonomische Stabilisierung der Länder für das Erreichen der Ziele der SAPs nicht genüge, folgte ab 1987 die Integration einer sozialen Komponente in das Konzept der SAPs durch das Programm *Social Dimension of Adjustment* (SDA). Dies umfasste verschiedene Sozialprogramme und ging somit noch einen Schritt weiter als die Programme der 1980er Jahre, die ja bereits eine soziale Komponente in die Politik der Weltbank einbezogen hatten. Großen Einfluss hatte hierbei eine UNICEF-Studie, die die Kritik an mangelnder Rücksichtnahme auf sozialpolitische Aspekte und an armutsverstärkenden Auswirkungen der bis dahin verfolgten SAPs bündelte und der SDA zum Durchbruch verhalf (UNICEF 1989: 2).

Im Rahmen der SDA wurde auch dem Thema Bildung eine neue Bedeutung zugemessen. In der im Jahre 1988 von der Weltbank veröffentlichten Studie *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion* wurde ein schneller Kurswechsel der Weltbankpolitik im Bereich Bildung angekündigt: „It will require profound changes in educational policy for many countries“ (World Bank 1988: 2). Als Gründe für diesen Kurswechsel wurden die gewonnenen Erfahrungen in der Durchführung und Finanzierung von Bildungsprogrammen und Veränderungen von nationalen Bedingungen, wie dem Anstieg der Bevölkerungszahlen, genannt. Insbesondere wegen der demographischen Situation vieler Länder Afrikas bestehe die Gefahr, dass ein immer geringerer Prozentsatz der Bevölkerung Zugang zu Bildung habe (World Bank 1988: xi). Neben der Kritik an den sinkenden Einschulungsraten in Afrika thematisierte diese Studie auch den signifikanten Abfall der Qualität von Bildung in vielen afrikanischen Ländern (World Bank 1988: 1 ff). Außerdem wurde in dieser Studie eine Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen unter anderem durch die Bereitstellung von Literatur, die Durchführung von Prüfungen und die Festlegung von Qualitätsstandards verlangt. Zudem wurde gefordert, den Zugang zu Bildung mit dem Ziel der Gewährleistung einer universellen Grundausbildung auszuweiten. Besondere Bedeutung wurde in dieser Weltbank-Studie der differenzierten Betrachtung der einzelnen afrikanischen Länder beigemessen. Verallgemeinerungen, wie sie in den vorherigen Studien der Weltbank häufig zu lesen waren, wie beispielsweise „eine Strategie für Afrika“ und „das afrikanische Bildungssystem“, wurde jegliche Legitimation abgesprochen. Die Weltbank legte großen Wert darauf, dass jedes einzelne afrikanische Land für sich eine eigene Strategie für die Entwicklung des Bildungssektors entwerfe, die die jeweilige Geschichte des Landes berücksichtige, ihre eigenen Hoffnungen und Ziele definiere und ihre Probleme im Bildungssektor aufzeige (World Bank 1988: 2). Von diesen *policy packages* wurde erwartet, dass sie länderspezifische Unterschiede aufwiesen, jedoch sollten sie auch immer die drei folgenden Dimensionen beinhalten: Erstens die Anpassung der Investitionen in den Bildungssektor an die sich ständig verändernden demographischen und finanzwirtschaftlichen Realitäten. Zweitens die „Wiederbelebung“ der schon existierenden Bildungsinfrastruktur. Und drittens das Ziel einer universellen Primarschulbildung, die bedarfsorientierte Förderung von Sekundar- und Hochschulausbildung in bestimmten Fachbereichen und die Förderung der Wissenschaft, um eine eigene afrikanische Elite in den Bereichen Wissenschaft und

Technik aufzubauen. Auch die Rolle der anderen internationalen Geber wurde in dieser Studie zum ersten Mal als ein eigenes und wichtiges Element der Bildungspolitik beschrieben und neu definiert. Beklagt wurde, dass in den letzten Jahren nur 7 % der internationalen Hilfe in den Primarschulsektor geflossen seien (World Bank 1988:6).

Außerdem betonte die Weltbank, dass die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen der afrikanischen Länder keinesfalls ausreichten, um wirkliche Verbesserungen im Bildungssektor zu erzielen. Somit forderte die Weltbank nicht nur eine Erhöhung der finanziellen Unterstützung, sondern generelle Veränderungen in der Organisation und im Selbstverständnis von internationaler Hilfe für Bildung in afrikanischen Ländern. Diese neue Art der Hilfe sollte nach Meinung der Weltbank drei Bereiche umfassen: Die Bereitstellung von Geld, die Förderung von Erfahrungsaustausch zwischen den Ländern bezüglich Gestaltung und Umsetzung von Reformen und die Bereitstellung von Fachpersonal, das von afrikanischen Regierungen bei der Ausarbeitung von Reformen zu Rate gezogen werden kann. Zusätzlich forderte die Weltbank, dass diese Maßnahmen sehr schnell ergriffen werden sollten: „Any donor initiative in this area that would take more than a year to get started would be an inadequate response to the needs of African governments.” (World Bank 1988: 6). Die in dieser Studie zum Ausdruck gebrachte Dringlichkeit, eine neue Richtung in der afrikanischen Bildungspolitik einzuschlagen, macht eine bisher ineffiziente und fehlerhafte Politik der Weltbank im Bildungssektor deutlich.

Generell wurde dem Thema Bildung in diesen Jahren eine wachsende Bedeutung beigemessen. Diese Entwicklung zeigte sich an der Steigerung der Investitionen in Bildung. Im Jahre 1989, einem Jahr nach der Veröffentlichung der Weltbankstudie, betrugen sie noch 4,8 % der Gesamtjahresausgaben der Weltbank, im Jahr 1990 dann schon 6,8 % und im Jahr 1991 erreichten die Investitionen 9 % der Gesamtausgaben. Dies stellte den höchsten prozentualen Anteil der Ausgaben für Bildungsförderung seit der Gründung der Weltbank dar und mit über 22 Millionen US-\$ auch einen der höchsten Beträge, der von der Weltbank jemals in den Bildungssektor investiert wurde (World Bank 2005; siehe Anlage 1)⁵.

Ein Indiz für ein Umdenken in der Entwicklungspolitik, das sich nicht nur bei der Weltbank sondern auch bei weiteren Akteuren der internationalen Gebergemeinschaft zeigte, war der vom *United Nations Development Programm* (UNDP) im Jahr 1990 erstmals veröffentlichte *Human Development Report* (HDR). In diesem wurde der

⁵ Nur im Jahr 1993 lagen die Ausgaben für Bildung noch höher, nämlich bei 23.696 Mio. US-\$ (Weltbank 2005).

Human Development Index (HDI) eingeführt, der Entwicklung nicht nur über das Pro-Kopf-Einkommen bemisst, sondern auch Faktoren wie das Bildungsniveau der Bevölkerung und die Lebenserwartung in die Berechnung mit einfließen lässt.

Die dritte Phase der Bildungspolitik der Weltbank war somit durch die Einbeziehung der *Social Dimension of Adjustment* geprägt. Hinzu kamen die Forderungen nach einer differenzierten Betrachtung der Situation in den verschiedenen Entwicklungsländern und nach der Förderung von Primarschulbildung und bedarfsorientierter Sekundar- und Hochschulbildung. Die prozentualen Ausgaben der Weltbank für Bildung stiegen an und Bildung wurde in diesen Jahren von der Weltbank, wie auch von der internationalen Gebergemeinschaft, ein immer höherer Wert zugesprochen.

3.4 Mitte bis Ende der 1990er Jahre: Förderung von Bildung mit dem Ziel der Armutsbekämpfung (Phase 4)

Neben der Kritik an den sozialen Folgen der Strukturanpassungsprogramme und an den daraufhin entwickelten *Social Dimension of Adjustment*-Programmen wurden nun auch die an die SAPs geknüpften ökonomischen Erwartungen in Frage gestellt. Der durch die SAPs erwartete wirtschaftliche Aufschwung in den afrikanischen Ländern blieb aus und in einigen Ländern war sogar eine negative wirtschaftliche Entwicklung zu verzeichnen (Unmüßig, Walther 1999: 249). Diese schlechte Bilanz der SAPs führte zu einem generellen Zweifel an der Effektivität von Finanzhilfe (Gilbert, Vines 2000: 26).

Neben diesen Misserfolgen gab es noch weitere Faktoren, die zu einer erneuten Wende in der Politik der Weltbank beitrugen. Im Jahr 1993 kam es in den USA zu einem Regierungswechsel und die Demokraten zogen mit Clinton als Präsident ins Weiße Haus ein. James David Wolfensohn wurde von der Clinton-Regierung 1995 zum Präsidenten der Weltbank ernannt und Joseph Eugene Stiglitz, der bislang im Sachverständigenrat Clintons tätig gewesen war, übernahm 1997 das Amt des Chefökonom und Vizepräsidenten der Weltbank. Großen Einfluss auf eine neue Schwerpunktsetzung hatte auch der Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995 (*World Summit for Social Development*, WSSD), auf dem das Thema Armutsbekämpfung in den Mittelpunkt der internationalen Aufmerksamkeit gerückt wurde. Im Jahre 1996 erklärte die UN-Generalversammlung den Zeitraum 1997-2006 zum Jahrzehnt der Armutsbekämpfung, jedoch ohne konkrete Angaben zu Fristen, Zielen und

Folgeprozessen zu machen (Klingebiel 1996: 209-211). Von großer Bedeutung für die folgende Entwicklung der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank war auch der im Jahre 1996 erschienenen Bericht *Reshaping the 21st Century* des *Development Assistance Committee* (DAC) der OECD. Auf der Grundlage diverser UN-Konferenzen der letzten Jahre formulierte das DAC sieben Ziele, um das ehrgeizige Vorhaben der Armutsbekämpfung in operationalisierbare Schritte zu gliedern. Zwei dieser sieben Punkte bezogen sich direkt auf das Thema Bildung, nämlich bis 2015 eine universelle Grundbildung zu ermöglichen und bis 2005 eine Geschlechtergleichheit in Primar- und Sekundarschulen zu erreichen. Immer mehr Akteure der Entwicklungspolitik wie die Weltbank, der IWF, die EU, die G8 und die UN bezogen sich in ihrer Entwicklungsstrategie auf diese nicht-ökonomischen Ziele. Übernommen wurden diese Ziele im Jahr 2000 auch in den *Millennium Development Goals* der UN⁶.

Beeinflusst von den politischen Ereignissen des Regierungswechsels in den USA, des Weltsozialgipfels und des OECD-Berichtes, sowie unter dem Einfluss des neuen Weltbankpräsidenten, veröffentlichte die Weltbank im Jahre 1996 eine neue Studie zum Bildungssektor in Afrika: *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Dieser Bericht konzentrierte sich erstmals auf die qualitativen Aspekte der Investitionen in den Bildungssektor. Als Prioritäten für die 1990er Jahre wurden die Verbesserung der Bildungsstandards, die Ausweitung des Zugangs zu Bildung, eine flexiblere und effektivere Verwendung der finanziellen Ressourcen für Primarschulbildung und die Einigung auf ein langfristiges Entwicklungsprogramm für Primarschulbildung definiert (Heneveld, Craig 1996: xiv).

Die in den Jahren 1997 bis 1999 entbrannte Finanz- und Währungskrise in Süd- und Ostasien (Asienkrise) mit ihren weit reichenden finanziellen und sozialen Folgen, trug auch zum Wandel der politischen Ansichten der Weltbank bei und verfestigte den neu eingeschlagenen Kurs. Als eine Ursache der Asienkrise galt nach Ansicht der Kritiker nämlich die vom IWF geforderte, zu schnelle Liberalisierung der Finanzmärkte und die Anwendung veralteter makroökonomischer Strategien. Die Asienkrise wurde somit auch als eine Krise des neoliberalen Entwicklungsmodells im Allgemeinen gedeutet und führte damit zu einer Krise der von der Weltbank bislang verfolgten Politik. Des Weiteren war die Asienkrise nicht bloß eine Finanzkrise, sondern auch eine soziale

⁶ Auf der 55. Generalversammlung der UN, dem so genannten *Millennium-Gipfel*, vom 06. - 08.09.2000 in New York, einigten sich die Teilnehmer auf einen Maßnahmenkatalog mit konkreten Ziel- und Zeitvorgaben und auf das übergeordnete Ziel, die Armut in der Welt bis 2015 um die Hälfte zu reduzieren (siehe UN 2007).

Krise mit Millionen Arbeitslosen und einem Anstieg der Armut, die dementsprechend Gegenmaßnahmen nicht nur in finanzieller, sondern auch in sozialer Hinsicht erforderte. Insbesondere Vizepräsident Stiglitz kritisierte die von der Weltbank und vom IWF bisher vertretene Politik und war der Ansicht, dass die politische Strategie des *Washington-Consensus* nicht länger haltbar sei (Stiglitz 2000: 1). Es folgten weitere thematische Verschiebungen im entwicklungspolitischen Diskurs und die soziale Entwicklung wurde in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. Als Konsequenz daraus entstand Ende der 1990er Jahre der *Post-Washington-Consensus*, das Nachfolgemodell des *Washington-Consensus*. Dieses Programm prägte in den folgenden Jahren die gesamte Politik der Weltbank. Im *Post-Washington-Consensus* wurde hauptsächlich von Wolfensohn und Stiglitz eine Verbindung der marktliberalen Ideen des *Washington-Consensus* mit Armutsbekämpfungsstrategien gefordert. Als wichtige neue Entwicklungsstrategie wurde das so genannte *Nationale Ownership* eingeführt, nach dem die Empfängerländer Ziele, Phasen und Zeitpunkte der Entwicklungsprogramme selber bestimmen sollten. Durch die stärkere Identifizierung der politischen Führer und der Bevölkerung mit den Entwicklungsprogrammen versprach man sich größere Erfolgsaussichten (Hein 2001: 5).

Hier wird die *additive Politik* der Weltbank in ihrer Programmgestaltung deutlich. Auf ein erfolgloses Programm beziehungsweise eine erfolglose Strategie der Weltbank, die von Kritikern bemängelt wird, folgt meist nicht der Entwurf einer völlig neuen Strategie. Vielmehr werden zu den alten Strategien neue Aspekte hinzugefügt und dies wird unter einem neuen Namen als eine Strategiewende dargestellt. Häufig sind es gerade die Kritiker der alten Strategien, die von der Weltbank zur Mitarbeit an der Entwicklung der „neuen“ Programme gebeten werden (vgl. Tepe 2006).

Besonders Stiglitz trat in der vierten Phase der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank für grundlegende Erweiterungen in der Strategie der Weltbank ein. Er forderte ein *holistisches Entwicklungsverständnis*, das keinen Bereich der Gesellschaft ausschloss. Entwicklung sollte nicht mehr als vorrangig technisches oder ökonomisches Problem sondern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden (Stiglitz 1998b: 5 ff). Das erste Mal in der Geschichte der Weltbank setzte sich also die Auffassung durch, dass ein stabiler makroökonomischer Rahmen ein wichtiges Mittel für die Entwicklung eines Landes sei, jedoch nicht das einzige Ziel des Entwicklungsprozesses darstellen könne. Hier zeigte sich auch ein erster Schritt zur Anerkennung von Bildung als ein eigenständiges Entwicklungsziel und nicht nur als

Mittel, um die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben. Die Überbewertung der Makroökonomie und die nicht ausreichende Berücksichtigung anderer Bereiche, wie Bildung und Gesundheit, waren die Hauptvorwürfe von Stiglitz an die bisherige Politik der Weltbank und an die Theorien des *Washington-Consensus*. Trotzdem verwarf Stiglitz den Maßnahmenkatalog des *Washington-Consensus* nicht als Ganzes, sondern plädierte im *Post-Washington-Consensus* nur für eine andere Schwerpunktsetzung.

In einem Punkt wich Stiglitz allerdings stark von den bisher vertretenen Strategien ab. Er war nicht der Meinung, dass ein Eingreifen des Staates so weit wie möglich minimiert werden sollte. Für Bereiche, die vom Privatsektor übernommen werden können, wie Telekommunikation oder Energieversorgung, hielt Stiglitz eine Privatisierung zwar immer noch für sinnvoll, wohingegen er andere Bereiche, darunter auch Bildung, aber nun als Aufgabe des Staates definierte. Wie weit die Aktivitäten des Staates gehen sollten, hing nun immer von der jeweiligen Situation der einzelnen Länder ab, den Kapazitäten der dortigen Regierungen und denen des Marktes. Die Aufgabe der Entwicklungspolitik sei es, die Effektivität und Leistungsfähigkeit des Staates zu verbessern, damit dieser seinen Aufgaben gerecht werden könne (Stiglitz 1998a: 25).

Das erste Konzept, das diese neuen Ideen umsetzte, war der *Comprehensive Development Framework* (CDF), der im Frühjahr 1999 von Wolfensohn vorgestellt und in einer Pilotphase in 13 Ländern erprobt wurde. Auf dem Weltwirtschaftsgipfel in Köln 1999 wurde verkündet, dass von nun an ländereigene Strategien zur Armutsbekämpfung die Basis für alle Weltbank und IWF-Programme darstellen sollten. Diese Strategie des CDF sollte in den *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSPs) umgesetzt werden (World Bank 2000a: 1). Das Ziel der PRSPs war es, für die Entwicklung der einzelnen Länder wirtschaftliche Maßnahmen mit Programmen zur Armutsbekämpfung zu koppeln. Die PRSPs wurden spezifisch für die Situationen der einzelnen Länder in Zusammenarbeit mit den Regierungen und der Bevölkerung erarbeitet und enthielten somit kein festes Muster. Sie sollten die verschiedenen Bedingungen für Entwicklung in den einzelnen Ländern berücksichtigen und flexibel an diese angepasst werden.

Die Ziele des PRSP für Zambia wurden beispielsweise wie folgt formuliert: Wirtschaftliche Stabilität, Entwicklung des Humankapitals (durch verbesserten Zugang zu Bildung, Gesundheit, Wasser und Hygiene), Entwicklung der Infrastruktur in ländlichen Gebieten, Schutz von benachteiligten Bevölkerungsgruppen und der Aufbau von Kapazitäten für Armutsforschung und -beobachtung, sowie die verbesserte Nutzung

von vorhandenen Ressourcen und die Verminderung von regionalen Ungleichheiten. Anschließend wurde sogar von der Förderung des Humankapitals als Schwerpunktmaßnahme gesprochen (World Bank 2000b: 2). Bezüglich des Themas Bildung wurde in diesem Papier verlangt, eine universelle Primarschulbildung möglichst schnell zu erreichen. Zudem wurde die Erhöhung der Einschulungsraten von Mädchen propagiert und die Verbesserung der Einschulungsraten in ländlichen Gebieten gefordert. Als Maßnahmen wurden die Einstellung neuer Lehrer und der Bau neuer Klassenräume vorgeschlagen (World Bank 2000b: 43).

In der vierten Phase der Bildungspolitik der Weltbank war somit ein deutliches Umdenken zu verzeichnen, das mit Veränderungen in der gesamten Politik der Weltbank einherging. Von dem fast ausschließlich neoliberalen Entwicklungskonzept, das seit 1962 die (Bildungs-) Politik der Weltbank bestimmte, wurde Abstand genommen und das Thema Armutsbekämpfung in den Mittelpunkt internationaler Entwicklungsstrategien gerückt.

Bezüglich der Förderung des Bildungssektors war in diesen Jahren eine leichte Schwerpunktsetzung auf den Primarschulsektor erkennbar (Heneveld, Craig 1996). Außerdem wurde in dieser Phase erstmals die Bedeutung der Qualität von Bildung betont. Generell lässt sich aber sagen, dass Bildung in diesen Jahren weniger als ein eigenständiges Thema betrachtet, sondern eher als ein wichtiger Teil des Ziels der Armutsbekämpfung gesehen wurde. Das Fehlen eines eigenständigen Konzeptes für den Bildungssektor spiegelt sich in den zwar vergleichsweise hohen, aber stark schwankenden Investitionen in Bildung von Mitte bis Ende der 1990er Jahre wider: Im Jahr 1997 wurden 5,4 % der Gesamtausgaben der Weltbank in den Bildungssektor investiert, 1998 flossen 9,9 % in Bildungsprojekte und im Jahr 1999 wieder nur 5,1 %.

3.5 Seit 2000: Unterstützung von Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung; Bildung als eigenständiges Ziel der Entwicklungszusammenarbeit (Phase 5)

Die fünfte Phase der Bildungspolitik der Weltbank war zunächst von den im Jahr 2000 auf der 55. Generalversammlung der UN in New York festgelegten *Millennium Development Goals* (MDGs) und den darin definierten Zielen für den Bildungssektor bestimmt. Zwei der MDGs bezogen sich direkt auf das Thema Bildung, nämlich auf das Erreichen einer universellen Primarschulbildung für jedes Kind und den

gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Mädchen und Jungen bis zum Jahr 2015 (UN 2007).

Im Rahmen des Programms *Education For All* konzentriert sich die Weltbank seitdem auf die Förderung des Primarschulsektors. Das Programm *Education For The Knowledge Economy* soll zudem einer Stärkung des Sekundar- und Hochschulbereiches dienen. Die Weltbank setzt mit der Kombination dieser beiden Programme also auf die Förderung aller Schulbereiche (UN 2007).

Da im Jahre 2002 jedoch noch keine wesentliche Verbesserung der Bildungssituation in den Entwicklungsländern gemessen werden konnte, wurde die *Fast Track-Initiative* beschlossen, ein Beschleunigungsplan für das Erreichen der Ziele im Bildungssektor. Das Risiko, einige Staaten könnten die Millenniumsziele nicht erreichen, wurde von der Weltbank nun als wesentlich höher eingestuft, als bisher angenommen. Nicht bei 32 von 155 Staaten, wie bisher vermutet, bestünde die Gefahr, eine Primarschulbildung für jedes Kind bis 2015 nicht gewährleisten zu können, sondern für 88 Länder. Hier sah die Weltbank dringenden Handlungsbedarf in Form von technischer Unterstützung und der Erhöhung externer Gelder. Von den Entwicklungsländern selbst forderte die Weltbank die Mobilisierung von Geldern für den Primarschulsektor, die effiziente Verwendung der Gelder, die Fokussierung auf Qualität in der Primarschulbildung und die Förderung der Bildung für benachteiligte Kinder und Mädchen (World Bank 2006b).

Der im Jahr 2006 von der Weltbank herausgegebene Afrika-Aktionsplan macht eine weitere Verschiebung der Prioritäten der Weltbank deutlich: von einer jahrzehntelangen Konzentration der Bank auf reine Primarschulförderung (seit den 1980er Jahren) hin zu einer verstärkten Förderung von Sekundär- und Tertiärbildung (Asche 2006: 3).

Bezeichnend sind die Auswirkungen auf andere Bereiche, die von Investitionen in Bildung erwartet werden. An erster Stelle wird die Eindämmung von AIDS genannt, an zweiter Stelle wirtschaftliches Wachstum und an dritter Stelle die Reduzierung von Armut (World Bank 2006b). Hier wird zum einen eine Verschiebung in der Prioritätensetzung der Weltbank deutlich: Das bis Mitte der 1990er Jahre als einziges Ziel von Bildungsinvestitionen deklarierte Wirtschaftswachstum gilt zwar immer noch als bedeutsam, rückt aber auf Position zwei, und das von Mitte bis Ende der 1990er Jahre und auch in den MDGs formulierte übergeordnete Ziel der Armutsbekämpfung befindet sich nun nur noch auf dem dritten Platz der erwarteten Auswirkungen. Zum anderen wird an diesen Zielsetzungen eine Schnelllebigkeit der Überzeugungen, Programme und Prioritätensetzungen der Weltbank deutlich.

Die fünfte Phase der Bildungspolitik der Weltbank richtet sich also sowohl auf die Förderung von Primarschulförderung, als auch auf die Förderung von Sekundar- und Hochschulbildung. Durch die Einführung der Programme *Education For All* und *Education For The Knowledge Economy* wird deutlich, dass die Förderung von Bildung für die Weltbank heute eine große Bedeutung hat. Diese Veränderungen in der Bildungspolitik der Weltbank in Phase fünf spiegeln sich auch in den Ausgaben für den Bildungssektor wider. Seit der Formulierung der MDGs im Jahre 2000 ist ein deutlicher Anstieg der Ausgaben für den Bildungssektor zu erkennen: Im Jahre 2000 wurden noch 4,8 % der Gesamtausgaben der Weltbank in Bildung investiert und im Jahre 2003 gab die Weltbank schon 12,7 % ihres Budgets für die Förderung des Bildungssektors aus. Dies stellte den bisher höchsten prozentualen Anteil für Investitionen der Weltbank in den Bildungssektor dar (World Bank 2005; siehe Anlage 1).

4. Schlussbetrachtung

In der Darstellung der fünf Phasen der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank wird deutlich, dass die Weltbank ihre Bildungspolitik seit 1962 oft und radikal geändert hat. Diese generelle Feststellung gilt für beide Ausgangsfragen dieser Arbeit, sowohl für die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Förderung von Bildungsprojekten, als auch für die Frage nach dem Stellenwert, den das Thema Bildung in der Politik der Weltbank in den verschiedenen Phasen besessen hat. Deutlich werden diese starken Veränderungen beispielsweise in dem Wandel der Schwerpunktsetzung in der Förderung von Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch auch deutlich, dass sich bei anderen Veränderungen in der Bildungspolitik der Weltbank oft nur die Rhetorik der Weltbank veränderte, die Praktiken jedoch dieselben blieben. Die Kernelemente der alten Konzepte wurden beibehalten und lediglich mit neuen Begrifflichkeiten versehen. So wird eine Strategie oft nicht komplett verworfen, sondern einfach neue Aspekte und Schwerpunktsetzungen in die bestehenden Programme eingeflochten. Hier wird also auch eine additive Politik der Weltbank in ihrer Programmgestaltung deutlich. Als Beispiel hierfür sind der *Washington-Consensus* und der *Post-Washington-Consensus* zu nennen. Laut Tepe hat sich die gesamte Afrikapolitik der Weltbank seit den 1980er Jahren inhaltlich nicht grundlegend verändert (Tepe 2006: 92).

Bei der Betrachtung des Wandels der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Bildungspolitik der Weltbank werden folgende große Veränderungen deutlich. Die Prioritätensetzung hat sich von der anfänglichen Förderung des Sekundar- und Hochschulbereiches über die schwerpunktmäßige Finanzierung der Primarschulbildung hin zu einer Förderung von Primarschul-, Sekundar- und Hochschulbildung entwickelt. Die Schwerpunkte der Bildungspolitik haben sich seit 1963 also immer wieder sehr stark verlagert und bringen damit eine widersprüchliche Bildungspolitik der Weltbank zum Ausdruck. Außerdem wird an der sich verändernden Schwerpunktsetzung deutlich, dass die Weltbank mit ihren Bildungsprogrammen nur geringe Erfolge erzielen konnte, immer wieder interner und externer Kritik ausgesetzt und so zu einer ständigen Reformierung der Inhalte ihrer Bildungspolitik gezwungen war.

Die Ausgaben der Weltbank für den Bildungssektor sind zwar von 1963 bis heute gestiegen, unterlagen aber großen Schwankungen. Diese Schwankungen sind besonders in den ersten beiden Phasen der Bildungspolitik der Weltbank zu erkennen. Anhand der Beobachtung dieser Investitionsschwankungen einerseits und der Entwicklung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Bildungspolitik andererseits, lässt sich konstatieren, dass in der Bildungspolitik der Weltbank von 1963 bis heute kein langfristiges Konzept erkennbar ist. Besonders auffällig ist, dass sich die Einteilung der Phasen nach programmatischen Schwerpunkten in der Förderung von Bildung erst ab Phase drei (1987) mit der Einteilung nach den prozentualen Ausgaben der Weltbank für Bildung decken. Diese nicht vorhandene Übereinstimmung in den ersten beiden Phasen lässt auf große Unterschiede zwischen theoretischen Konzepten und der praktischen Umsetzung in diesen Jahren schließen. Dies bedeutet aber auch, dass seit 1987 eine zunehmende Kongruenz zwischen dem Ausgabeverhalten und den programmatischen Zielen der Weltbank zu verzeichnen ist.

Ein weiterer Aspekt, der bei dem Vergleich der fünf Phasen der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank deutlich wird, ist die immer kürzer werdende Dauer der Phasen. Dies zeigt einen immer schnelleren Wandel der Paradigmen in der Bildungspolitik. Alle bisherigen Strategien waren offensichtlich nicht erfolgreich genug und wurden wieder verworfen. Der immer schnellere Wandel in der Bildungspolitik lässt aber auch auf eine intensivere Auseinandersetzung in der Weltbank mit diesem Thema und damit auf einen Bedeutungsgewinn des Themas Bildung schließen.

Abschließend ist bei der Betrachtung der fünf Phasen eine Veränderung des Verständnisses von Bildung bei der Weltbank zu nennen. Galt Bildung zunächst nur als

Mittel, um die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und wurde sie anschließend als Faktor zur Armutsverringerung betrachtet, so gilt sie heute als ein eigenständiges Entwicklungsziel, als ein wichtiger Entwicklungsfaktor und sogar als Menschenrecht.

Anhang 1

Ausgaben der Weltbank für Bildung 1963-2005

Fiscal year	Education New Commitments (millions of current US\$)	World Bank Total New Commitments (millions of current US\$)	Education as % of World Bank Total
1963	5	709	0,7%
1964	18	1.086	1,6%
1965	30	1.332	2,2%
1966	34	1.124	3,0%
1967	52	1.131	4,6%
1968	24	954	2,5%
1969	82	1.784	4,6%
1970	80	2.187	3,7%
1971	108	2.505	4,3%
1972	180	2.966	6,1%
1973	273	3.369	8,1%
1974	153	4.314	3,5%
1975	224	5.887	3,8%
1976	321	6.632	4,8%
1977	289	7.050	4,1%
1978	352	8.411	4,2%
1979	496	10.011	5,0%
1980	440	11.514	3,8%
1981	747	12.291	6,1%
1982	526	13.016	4,0%
1983	545	14.477	3,8%
1984	702	15.522	4,5%
1985	937	14.384	6,5%
1986	836	16.399	5,1%
1987	451	17.674	2,6%
1988	867	19.221	4,5%
1989	1.023	21.367	4,8%
1990	1.404	20.702	6,8%
1991	2.036	22.686	9,0%
1992	1.332	21.706	6,1%
1993	1.854	23.696	7,8%
1994	1.746	20.836	8,4%
1995	2.143	22.522	9,5%
1996	1.720	21.352	8,1%
1997	1.037	19.147	5,4%
1998	2.821	28.519	9,9%
1999	1.487	28.996	5,1%

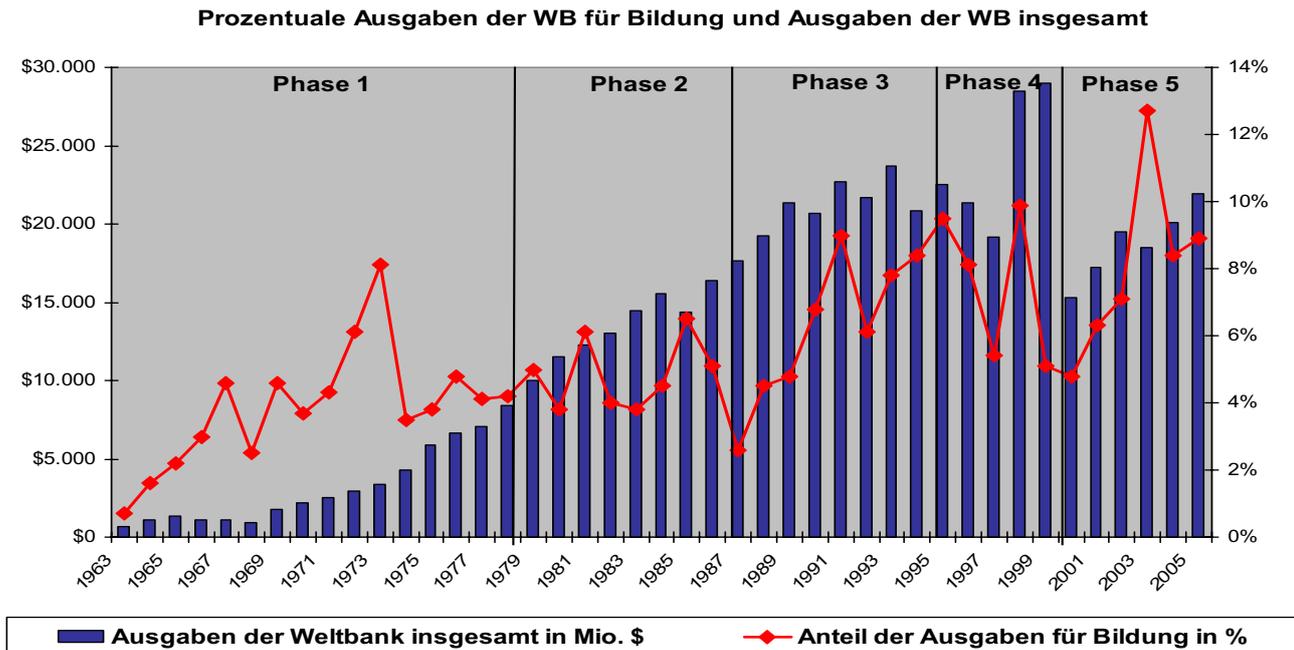
2000	728	15.276	4,8%
2001	1.095	17.251	6,3%
2002	1.385	19.519	7,1%
2003	2.349	18.513	12,7%
2004	1.684	20.080	8,4%
2005	1.951	21.893	8,9%

Note: There is a break in the series because a new coding system for sector analysis was introduced in FY03 and backdated to 1990.

Quelle: World Bank (2005): Lending For Education. Online: <http://devdata.WorldBank.org/edstats/WorldBanklending/file2005/file%202.xls>, zugegriffen 17.05.2007.

Anhang 2

Gesamtausgaben der Weltbank 1963-2005 im Vergleich zu den prozentualen Ausgaben für Bildung und die Einteilung in fünf Phasen der Bildungspolitik der Weltbank



Quelle: erstellt auf Grundlage von World Bank 2005 (siehe Anhang 1)

Literaturverzeichnis

- Alchian, Armen A. (1977): *Economic Forces at Work*. Indianapolis: Liberty Press.
- Asche, Helmut (2006): Der Afrika-Aktionsplan der Weltbank: Neue Aktionen? *Analysen und Stellungnahmen* 3: 1-4.
- Auswärtiges Amt (2007): *Weltbank und Regionale Entwicklungsbanken*. Online: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Globales/EZ-Wi-Fi/WBUndRegEntwBank.html>, zugegriffen am 20.01.2007.
- Caffentzis, George (2002): Reform oder Rekolonialisierung? Die Weltbank und ihr Einfluss auf die Bildung in Afrika. *Epd-Entwicklungspolitik* 12: 32-38.
- Gehl, Günter, Ludwig Kuhn, Matthias Woiwode (1999): Auslandsverschuldung – Eine Krise des Südens und des Nordens. *Forum Politik* 16: 1-141.
- Gilbert, Christopher, David Vines (2000): The World Bank: An Overview of Some Major Issues. *Gilbert, Christopher, David Vines (Hg.): The World Bank: Structure and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press, 10-36.
- Gonzales, Michael C. (1999): The World Bank and African Primary Education: Policies, Practices and Recommendations. *Africa Today* 46: 119-134.
- Habe, Aliku (1989): Support for Higher Education in Sub-Saharan Africa: Where Does the World Bank Stand? *Higher Education Policy* 2: 20-24.
- Hein, Wolfgang (1998): Transnationale Politik und soziale Stabilisierung im Zeitalter der Globalisierung. *Nord-Süd Aktuell* (12) 3: 458-481.
- Hein, Wolfgang (2001): *Global Governance and the Evolution of a New Role of International and Economic Institutions for Sub-Saharan Africa*. Hamburg: DÜI.
- Heneveld, Ward, Helen Craig (1996): *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: The World Bank.
- Illy, Hans (1993): *Die Weltbank und Armutsbekämpfung in der Dritten Welt*. Bonn: Germanwatch.
- Klemp, Ludgera (2000): *Entwicklungspolitik im Wandel – Von der Entwicklungshilfe zur globalen Strukturpolitik*. Bonn: Dietz.
- Klingebiel, Ruth (1996): Der Weltgipfel für soziale Entwicklung in Kopenhagen 1995. Absichtserklärungen ohne Verbindlichkeit. Messner, Dirk, Franz Nuscheler (Hg.): *Weltkonferenzen und Weltberichte*. Bonn: Dietz, 206-214.
- Le Monde Diplomatique (Hg.)(2006): *Atlas der Globalisierung*. Berlin: Le Monde Diplomatique / taz Verlags- und Vertriebs GmbH.

Psacharopoulos, George, Maureen Woodhall (1985): *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press (World Bank Publication).

Sehring, Jennifer (2003): Post-Washington Consensus und PRSP – Wende in der Weltbankpolitik? *Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz* 23. Online: <http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/Sehring.pdf>, zugegriffen am 22.01.2007.

Squire, Lyn (2000): Why the World Bank Should be Involved in Development Research. Gilbert, Christopher, David Vines (Hg.): *Structure and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press, 108-131.

Stiglitz, Joseph (1998a): More Instruments and Broader Goals: Moving Towards the Post-Washington Consensus. Kochendorfer-Lucius, G., B. Pleskovic (Hg.): *Development Issues in the 21st Century*. Berlin. German Foundation for International Development, 11-39.

Stiglitz, Joseph (1998b): *Towards a new Paradigm of Development*. 9th Raúl Prebisch Lecture. Genf: UNCTAD.

Stiglitz, Joseph (2000): Introduction. Gilbert, Christopher and David Vines (Hg.): *Structure and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-9.

Tepe, Isabel (2006): *Entwicklungsstrategien für Subsahara-Afrika. Von Strukturanpassung bis Good Governance: Eine kritische Auseinandersetzung mit Berichten der Weltbank*; (unveröffentlichte Magisterarbeit).

United Nations (2007): *Millennium Development Goals*. Online: <http://www.un.org/millenniumgoals/>, zugegriffen 11.06.2007.

UNICEF (1989): *Anpassung mit menschlichem Gesicht. Wege aus der Schuldenkrise*; (Studie für UNICEF von Giovanni A. Cornia), Bielefeld: Luther Verlag.

Unmüßig, Barbara, Miriam Walther (1999): Strukturanpassung in Afrika. Warten auf den Post-Washington Consensus. *Entwicklung und Zusammenarbeit* (40) 9: 247-250.

Williamson, John (1999): *What Should the World Bank Think About the Washington Consensus?* Paper Prepared as a Background to the World Bank's World Development Report 2000. Institute for International Economics. Online: <http://www.petersoninstitute.org/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=351>, zugegriffen am 22.01.2007.

World Bank (1974): *Education: Sector Working Paper*. Online: http://www-wds.Worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1974/12/01/000009265_3961003052734/Rendered/PDF/multi_page.pdf, zugegriffen am 18.01.2007.

World Bank (1980): Primary Schooling and Economic Development: A Review of the Evidence. *World Bank Staff Working Paper* 399. Online: http://www-wds.Worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/07/26/000178830_98101903404751/Rendered/PDF/multi0page.pdf, zugegriffen am 19.01.2007.

World Bank (1988): *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*. Online: http://www-wds.Worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000178830_98101901500473&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679, zugegriffen am 13.02.2007.

World Bank (2000a): *A new approach to country-owned poverty reduction strategies*. Online: http://www-wds.Worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000094946_00051305473463&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679, zugegriffen am 30.01.2007.

World Bank (2000b): *Zambia – Interim Poverty reduction strategy paper and assessment*. Online: http://www-wds.Worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000094946_00110305344328&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679, zugegriffen am 30.01.2007.

World Bank (2004): *Was ist die Weltbank?* Online: http://siteresources.Worldbank.org/EXTABOUTUS/Resources/WhatistheWorldBank_GE.pdf, zugegriffen am 17.05.2007.

World Bank (2005a): *Education and Development*. Online: <http://web.WorldBank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20591648~menuPK:282393~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>, zugegriffen am 15.05.2007.

World Bank (2005b): *Lending For Education*. Online: <http://devdata.WorldBank.org/edstats/WorldBanklending/file2005/file%202.xls>, zugegriffen am 17.05.2007.

World Bank (2006a): *New Commitments for Education by Sub-Sector FY '90 - '06*. Online: <http://devdata.WorldBank.org/edstats/Worldbanklending/file2005/file%203a.xls>, zugegriffen am 28.04.2007

World Bank (2006b): *Fast Track Initiative (FTI) and the World Bank*. Online: <http://web.Worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20278663~menuPK:617564~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>, zugegriffen am 19.04.2007.

World Bank (2007a): *World Bank Chronology*. Online: <http://web.Worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/EXTARCHIVES/0,,contentMDK:20035653~menuPK:56305~pagePK:36726~piPK:36092~theSitePK:29506,00.html>, zugegriffen am 20.05.2007.

World Bank (2007b): *Project Bangladesh*. Online: <http://web.Worldbank.org/external/projects/main?query=Education%201980&menuPK=224076&pagePK=218616&piPK=217470&theSitePK=40941>, zugegriffen am 20.05.2007.

World Bank (2007c): *Project Togo*. Online: <http://web.Worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P002837>, zugegriffen am 21.05.2007.

World Bank (2007d): *Project Papua Neu Guinea*. Online: <http://web.Worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P004362>, zugegriffen am 21.05.2007