

Bildung für Alle

Bildung im Sinne von „westlicher“ Schulbildung expandierte weltweit in den letzten Jahrhunderten und wurde von einem Privileg zu einem Bildungsmodell für weite Bevölkerungsschichten. Sie ist ein zentraler Bestandteil verschiedener Erklärungen der Vereinten Nationen, wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention. Im Jahr 1990 vereinbarte die UNESCO-Weltkonferenz in Jomtien, Thailand, das Ziel „Bildung für Alle“, welches fortgeführt und erweitert wurde in den Millenniums-Entwicklungszielen und in den Zielen für nachhaltige Entwicklung. Während die Einschulungsraten von Kindern ab dem Jahr 2000 weltweit stark zunahmen, verzeichnet die UNESCO seit 2012 einen langsameren Verlauf der weiteren Einschulungsraten von Kindern. 258,4 Mio. Kinder gehen nicht zur Schule, was ca. einem Fünftel der Kinder und Jugendlichen entspricht (UIS 2019).

Diese Diskurse um fehlende Schulbildung verstehen Bildung als ein Menschenrecht und einen „Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung“, die Menschen dazu befähige, ihre Persönlichkeit zu entfalten und ein erfülltes Leben zu führen. Bildung stärke Demokratie, fördere Toleranz und eine weltbürgerliche Haltung. Sie sei wichtig, um Armut zu beseitigen, sowie nachhaltigen Konsum und Gesundheit zu fördern (UNESCO 2023). In diesem Sinne wird sie als Schulbildung im „westlichen“ Sinne verstanden, die mit Entwicklungszielen auf persönlicher und nationaler, sowie ökonomischer Ebene verbunden ist.

In der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Forschung wird der Bildungsbegriff weiter gefasst und bezieht neben schulischer auch außerschulische Bildung ein, d.h. Bildungsformen, die häufig als „informelles“ oder „indigenes“ Erlernen von Wissen und Fähigkeiten bezeichnet werden, sowie handwerkliche Ausbildung und religiöse Bildung, die etwa in Koranschulen, buddhistischen oder christlichen Schulen vermittelt wird. Ein Forschungsstrang, der sich überwiegend auf Gesellschaften des globalen Südens bezieht, beschäftigt sich damit, wie Kinder außerhalb von Schulen durch Beobachtung, Imitation und Spiel lernen. Diese Form des Lernens von Kindern, für die kein einheitlicher Begriff existiert, ist in die tägliche Arbeit von Haushalten eingebunden und unterstützt diese gleichsam, wie etwa in der Landwirtschaft oder in Familienbetrieben.

Die verschiedenen Formen des Lernens von Kindern sind umstritten. Einerseits gilt die Mitarbeit von Kindern in der Familie als wertvoll für deren Entwicklung, da sie hierbei wichtige Lebenskompetenzen erwerben. Andererseits

wird dieses Lernen, das mit Arbeit verknüpft ist, als Hindernis für den Schulbesuch gesehen und als Kinderarbeit bewertet, die häufig als ausbeuterisch und deshalb als zu beenden gilt. Statt Arbeit und Schule als binäre Gegensätze zu betrachten, sind sie als ein Kontinuum zu verstehen (Abebe 2023). Weder ist die Arbeit von Kindern grundsätzlich als negativ, noch ein Schulbesuch als rein positiv zu bewerten. Auch wenn es ausbeuterische und gesundheits-schädliche Arbeitsformen von Kindern gibt, ist nicht jede Form der Arbeit junger Menschen dergestalt. In ärmeren Familien ermöglichen die Mitarbeit und der Zuverdienst von Kindern häufig erst den Schulbesuch. Zu berücksichtigen ist auch, dass durch den Schulbesuch Kinder manche Fähigkeiten, z.B. Kenntnisse über spezifische Arbeitsprozesse in der Landwirtschaft, nicht mehr erlernen, was als „deskilling“ bezeichnet wird (Katz 2004). Außerdem garantiert ein Schulzeugnis längst nicht mehr einen Arbeitsplatz. Bei den Bildungsentscheidungen junger Menschen spielen verschiedene Verdienst- und Lernmöglichkeiten mittels und jenseits von Schulbildung eine wichtige Rolle.

Kritik an Schulbildung ist nicht neu, gewinnt aber durch das Phänomen der massenhaften Arbeitslosigkeit von Jugendlichen mit Schul- und Universitätsabschlüssen neue Brisanz. Das „westliche“ Schulmodell expandierte durch Missions- und Kolonialschulen. Mit der Unabhängigkeit vieler Länder und in sozialistischen Staaten bekamen Schulen große Bedeutung, um bestehende Ungleichheiten zu überwinden und sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Die gestiegene Konkurrenz um Arbeitsplätze steht im Zusammenhang mit den höheren Zahlen an Schulabsolvent*innen und dem Abbau von Stellen des öffentlichen Diensts im Rahmen der Strukturanpassungsprogramme der 1980er Jahre, sowie den aktuellen Neoliberalisierungsprozessen. Mit dem schnellen Ausbau öffentlicher Schulsysteme sank häufig die Qualität der Bildung.

In Bezug auf Bildung und Arbeitsmöglichkeiten für Jugendliche lässt sich ein Paradox beobachten. Einerseits halten viele am Glauben an das Bildungsversprechen fest, dass Schulbildung zu einer besseren Zukunft ver helfe, und verweisen auf einzelne herausragende Vorbilder, die es mittels Schulbildung zu etwas gebracht haben. Andererseits hinterfragen junge Menschen und Eltern den Sinn von langen und teuren Schul- und Studienjahren, wenn unsicher ist, ob sich diese auszahlen werden und Zugänge zu Arbeitsplätzen ermöglichen. In vielen Ländern kritisieren die „gebildeten arbeitslosen“ Jugendlichen die Politik ihres Landes für die Arbeitsmarktsituation und starteten Revolutionen wie etwa den arabischen Frühling oder die politischen Umbrüche in Simbabwe, Äthiopien und dem Sudan.

Bildungsinstitutionen stellen sich als Systeme dar, in denen alle dieselben Möglichkeiten hätten und auf einem meritokratischen Prinzip basierend individuelle Leistungen bewertet würden. Die Bildungssoziologie enthüllte

nationale Bildungssysteme hingegen als Orte der Reproduktion sozialer Ungleichheit, welche diesen Prozess zu verschleiern sucht (Bourdieu & Passeron 1971). Die Forschung zu Bildungsungleichheit zeigt, dass versteckte Mechanismen das Fortkommen nicht aufgrund von Leistungen, sondern anderen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalarten ermöglichen oder erschweren. Bildungsinstitutionen befördern häufig Eliten und benachteiligen bildungsferne Schichten. Der Übergang in einen Beruf gestaltet sich nicht allein aufgrund der Schulleistungen, da Faktoren wie soziale Beziehungen, Herkunft und Geschlecht den Zugang zum Arbeitsmarkt mitgestalten.

Weitere Kritikpunkte an Schulbildung sind, dass sie als ein „Allheilmittel“ für (Entwicklungs-)Probleme betrachtet wird, was sie nicht leisten kann. Bildung wird als soziales Gut verstanden, das sich nicht beweisen muss, um beständig fortgeführt zu werden. Schulbildung erfährt Kritik, da sie in Zusammenhang mit der Humankapitaltheorie und einer kapitalistischen Logik steht, die Investitionen in Schulbildung als Förderung der Wirtschaft betrachtet, ohne dabei Aspekte von Macht und Politik zu berücksichtigen. Bildungsinstitutionen sind nicht per se für alle Kinder sichere und die Entwicklung fördernde Einrichtungen, da sie auch zu Orten für repressive Umerziehungsmaßnahmen und Machtmissbrauch werden können, wie etwa im Falle von Internaten für indigene Kinder in Nordamerika und Australien sowie in kirchlichen Einrichtungen bekannt wurde.

Schulen bilden Arenen, in denen politische und soziale Machtbeziehungen ausgehandelt werden. Beispielsweise führte der Versuch, die Schulpflicht durchzusetzen, zu gewaltsamen Auseinandersetzungen in Südwestäthiopien (Maurus 2020). Diese Konflikte führen dazu, das „globale Gut“ der „Schule für Alle“-Politik zu hinterfragen, und regen an, jenseits der Ideologie von Schulbildung auf die Praxis und ihre Implikationen zu schauen. Schulbildung wird auch als Form kultureller Unterdrückung verstanden. Nach Tatek Abebe und Tanu Biswas (2021) ist Lernen in „westlichen“ Schulen eng mit kapitalistischen Idealen verknüpft und beruht auf einem rassistischen Erbe. Das trage zu einem Verlust an epistemologischer Vielfalt bei. Reformansätze wie die Befreiungspädagogik sowie aktuelle Bewegungen zur Dekolonisierung von Lehrplänen und Schulsystemen fordern mehr indigenes Wissen und eine Vielfalt an Epistemologien, Sprachen und Perspektiven auf Geschichte in staatlichen Bildungssystemen. In Anbetracht globaler Herausforderungen, die nicht allein durch den Besuch „westlicher“ Bildungseinrichtungen gelöst werden können, scheint es angebracht, Schulbildung nicht als „sakrosanktes“ globales Gut zu betrachten. Ähnlich wie die Post-Development-Theoretiker*innen dies mit dem Konzept von Entwicklung taten, lässt sich auch kritisch über eine neue Zeit von „Post-Schooling“ nachdenken (Maurus i.E.).

Schulbildung ist verflochten mit ökonomischen, sozialen und politischen Interessen. „Westliche“ Schulen sind Institutionen, die zunehmend privatisiert und von Unternehmen, teils international, gefördert werden. Ein Fokus wird dabei auf die Förderung der Bildung von Mädchen gelegt. Verbunden mit dem Wunsch, dass der Schulbesuch einen späteren Arbeitsplatz und eine gute Heirat sichert, gehen viele Kinder zur Schule. Sie ziehen sich aus der Schule zurück, wenn die direkten und indirekten Kosten zu groß werden oder die Chancen zu gering erscheinen, dass der Schulbesuch etwas Sinnvolles zum Leben beiträgt. Die Enttäuschung über die gescheiterten Investitionen in Bildung oder der Mangel an Mitteln, um den Schulbesuch fortzuführen, eröffnet einen neuen Markt der beruflichen Ausbildung, der zunehmend von internationalen Organisationen, Staaten und Geberländern gefördert wird. Durch praktische Ausbildung soll eine schnellere Erwerbsarbeit und die eigene Unternehmensgründung erleichtert werden. Die Frage, wozu Bildung dient und welche Bildung für wen hilfreich ist, bleibt nach wie vor aktuell. Um Ungleichheiten abzubauen und Chancen und Möglichkeiten gerechter zu verteilen, genügt allein der Ausbau von Schulbildung nicht, sondern es bedarf einer Reflexion der Schulpraxis und einer Anerkennung der vielfältigen Lern- und Arbeitsweisen.

Sabrina Maurus

Literaturverzeichnis

- Abebe, Tatek (2023): „Refusals for Liberating Childhood From the Trap of Schooling?“ In: *Childhood*, Bd. 30, Nr. 2, S. 109-115 (<https://doi.org/10.1177/09075682231163917>).
- Abebe, Tatek, & Tanu Biswas (2021): „Rights in Education: Outlines for a Decolonial, Childist Reimagination of the Future – Commentary to Ansell and Colleagues“. In: *Fennia*, Bd. 199, Nr. 1., S. 118-128 (<https://doi.org/10.11143/fennia.107490>).
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Katz, Cindi (2004): *Growing up Global. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis, US-MN, & London.
- Maurus, Sabrina (2020): *Battles over State Making on a Frontier. Dilemmas of Schooling, Young People and Agro-Pastoralism in Hamar, Southwest Ethiopia*. Dissertation. Universität Bayreuth, <https://epub.uni-bayreuth.de/id/eprint/7199>, letzter Aufruf: 29.11.2023.
- Maurus, Sabrina (i.E.): „From Post-Development to Post-Schooling. Rethinking Educational Pathways with Agro-pastoralists in Southwest Ethiopia“. In: Abebe, Tatek; Karen Wells & Anandini Dar (Hg.): *Routledge Handbook of Childhood and Global Development*. New York, US-NY.
- UIS – UNESCO Institute for Statistics (2019): *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth are out of School*. Fact Sheet no. 56. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>, letzter Aufruf: 11.6.2023.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023): *Bildung*. <https://www.unesco.de/bildung>, letzter Aufruf: 6.6.2023.