

Bildungspolitik in Afghanistan – eine Zwischenbilanz

JAN-PETER WÜLBERN

Summary

Between 1960/61 and 1970/71 the Afghan government increased its investment in human resources by raising expenditure for education from 8.5 to 12.5 per cent of the budget. A structural analysis of the development of the educational sector in this decade shows a growing imbalance as a result of an exceedingly fast growth of higher education while primary and secondary (especially vocational) education lagged behind. This imbalance was due to a supply-oriented policy and did not correspond to the manpower demand of the country. The lack of harmonization with the requirements of the labor market is indicated by growing overcapacity, especially in the field of higher education. Until now it mainly appears in terms of disguised unemployment. But if no measures are taken to restrict admission to general lycees and higher educational institutions, Afghanistan, like other developing countries, will soon presumably be confronted with the problem of open unemployment of highly educated people.

I. Einführung

Wie im Rahmen der jüngsten UNCTAD-Konferenz von Chile der Weltöffentlichkeit bekanntgemacht, gehört Afghanistan zu den ärmsten Ländern der Welt. Eine der wesentlichen Ursachen der Armut – und deren Folge zugleich – ist der akute Mangel an ausgebildeten Menschen. Die afghanische Regierung hat jedoch in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkte Anstrengungen unternommen, zu einer Erweiterung der Humankapitalbasis zu gelangen und damit auch von dieser Seite her den Prozeß wirtschaftlicher Entwicklung zu forcieren.

Diese Bemühungen fanden ihren Niederschlag in den erheblichen Aufwendungen für den Auf- und Ausbau des afghanischen Erziehungswesens: Während sich der Staatshaushalt von rund 2 Mrd. im Jahre 1338/39 (1960) um etwa 230% auf knapp 6,9 Mrd. im Jahre 1349 (1970/71) erhöhte, stiegen die Ausgaben für das Bildungswesen im gleichen Zeitraum von 180 Mio. Afghani um über 330% auf knapp 860 Mio.¹ Ihr Anteil an den gesamten Staatsausgaben nahm damit im Laufe dieser Zeit von 8,5 auf 12,5% zu².

Wie ist dieser Aufwand entwicklungspolitisch zu bewerten? Welche strukturellen und qualitativen Entwicklungen des Bildungswesens lassen sich bisher feststellen? Sind die Mittel „rentabel“ verwendet worden und erste Indizien erkennbar, die auf eine Erfüllung des mit ihnen primär angestrebten wirtschaftlichen Fortschritts hindeuten? Läßt sich – mit anderen Worten – die Aussage rechtfertigen, die Entwicklung des afghanischen Bildungswesens sei „in mancher Hinsicht das

¹ 1971/72 entsprach der Wert von 1 Afghani etwa 0,04 DM.

² Vgl. Tab. I im Anhang.

positivste Kapitel der afghanischen Entwicklungsplanung“?³ Diese Fragen zu beantworten, ist Ziel der folgenden Ausführungen, denen aufgrund des im Verhältnis zur langen Ausreifungsdauer von Bildungsinvestitionen geringen Erfahrungszeitraums jedoch lediglich der Charakter einer ersten Zwischenbilanz zugemessen werden sollte.

II. Der bisherige afghanische Weg: Bildungspolitik ‚von oben‘

Die Zahl der afghanischen Schulen verdreifachte sich im Laufe der 60er Jahre von 1228 auf 3630⁴. Kam 1960/61 bei einer Bevölkerung von ca. 13,6 Mio. auf jeweils 11 000 Einwohner eine Schule, so waren 1970/71 bei einer Bevölkerung von 16,5 Mio. Einwohnern⁵ dadurch nur noch rund 4500 Menschen auf je eine Schule angewiesen. Die damit verbesserten Möglichkeiten wurden genutzt: Während 1960/61 nur knapp 194 000 Menschen eine Schule (einschließlich Universität) besuchten, waren es 1970/71 bereits 665 000⁶. Damit stieg der Anteil der Schulgänger an der Gesamtbevölkerung von 1,4 auf 4,0% und ihr Anteil an der im schulfähigen Alter (7–22 Jahre) befindlichen Bevölkerung von 4,8 auf 13,0% (Tab. 1).

Tabelle 1:

Anteil der Schulgänger an der Gesamtbevölkerung Afghanistans (1) und an der Bevölkerung im schulfähigen Alter (2), 1960/61–1970/71 (in Prozent)

	1960/61	1965/66	1970/71
(1)	1,4	2,7	4,0
(2)	4,8	8,8	13,0

Quelle: Für (1) errechnet aus Survey of Progress 1969/70, S. 19 f., und Tab. III im Anhang; für (2) errechnet aus Ministry of Education: Educational Statistics Afghanistan 1969, Kabul 1970, S. 5 f., und Tab. III im Anhang.

Diese Zahlen geben einen ersten Einblick in bisher quantitativ Erreichtes. Sie sind indes zu global, als daß sie Aussagen zur ungleich wichtigeren Frage nach der strukturellen Entwicklung des afghanischen Erziehungswesens, dessen Aufbau aus der folgenden Übersicht hervorgeht, zuließen⁷.

Ausbildungsstufe	Schultyp	Klassen
(1) Primarausbildung	– Dorfschulen	1–3
	– Grundschulen	1–6
(2) Sekundarausbildung	– Mittelschulen	7–9
	– Oberschulen	10–12
	– Berufs- und Fachschulen	10–12
(3) Höhere Ausbildung	– Universität	13–16
	– Höhere Lehrerbildungsanstalten	13–14
	– Industrie-Verwaltungsinstitut	13–15

³ Jensch, W.: Die afghanischen Entwicklungspläne vom ersten bis zum dritten Plan, Meisenheim am Glan: A. Hain, 1973, S. 255.

⁴ Vgl. Tab. II im Anhang.

⁵ Vgl. Ministry of Planning, Department of Statistics: Survey of Progress, Kabul 1969/70, S. 19 f., Schätzungen.

⁶ Vgl. Tab. III im Anhang.

⁷ Vgl. Ministry of Education, Department of Planning: Educational Statistics Afghanistan 1969, Kabul 1970, S. 2 f.

Tabelle 2:

**Durchschnittliche Zuwachsraten der Schülerzahlen der drei Ausbildungsstufen
in Afghanistan, 1960/61–1970/71 (in Prozent)**

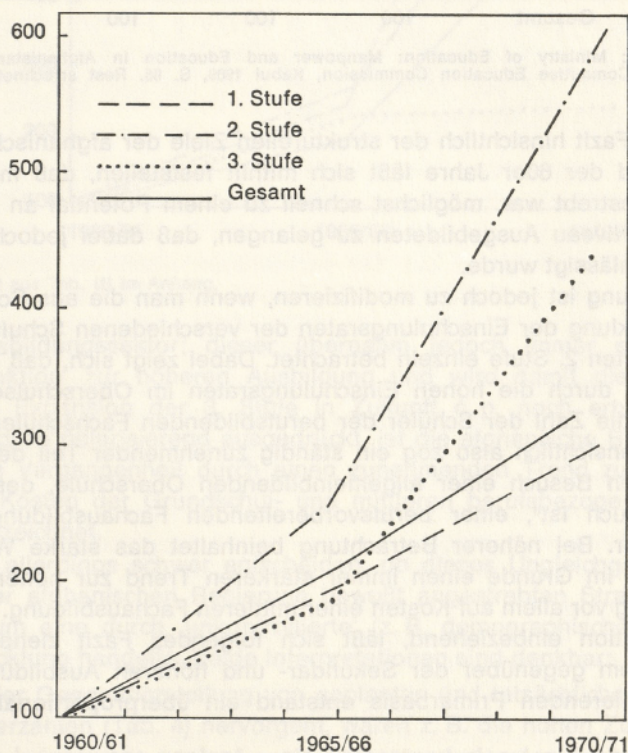
	1. Stufe	2. Stufe	3. Stufe
1960/61–1970/71	12,0	21,3	16,2
1960/61–1965/66	15,1	21,6	14,8
1965/66–1970/71	8,8	21,0	17,6

Quelle: Errechnet aus Tab. III im Anhang.

Wie aus Tab. 2 und Schaubild 1, die die Strukturentwicklung veranschaulichen, hervorgeht, weichen die Zuwachsraten der Schülerzahlen der drei Ausbildungsstufen erheblich voneinander ab: Während die Zahl der Schüler der 1. Stufe von 1960/61 bis 1970/71 um durchschnittlich 12⁰/₁₀₀ pro Jahr zunahm, stieg die durchschnittliche jährliche Schülerzuwachsrate der 2. Stufe im gleichen Zeitraum um 21,3⁰/₁₀₀ und die der 3. Stufe um 16,2⁰/₁₀₀.

Schaubild 1:

**Entwicklung der Schülerzahlen der drei Ausbildungsstufen 1960/61–1970/71
(Basis 1960/61 = 100)**



Quelle: Errechnet aus Tab. III im Anhang.

Das entspricht einem Wachstum des Indexes (1960/61 = 100) der 1. Stufe auf 307, der 2. Stufe auf 620 und der 3. Stufe auf 440. Wie aus beiden Darstellungen hervorgeht, hat sich dabei die Auseinanderentwicklung der mittleren und höheren Ausbildung gegenüber der Grundschulausbildung verstärkt in der zweiten Hälfte des betrachteten Zeitraums ergeben.

Ergebnis dieser Entwicklung war, daß sich die Anteile der Schüler der drei Stufen an der Schülergesamtzahl (einschließlich Studenten) merklich veränderten (Tab. 3): Während 1960/61 noch 90,3% aller Schüler die Primarschulen besuchten, waren es 1970/71 nur noch 82%. Der Anteil der 2. und 3. Stufe dagegen stieg im gleichen Zeitraum von 8,9 bzw. 0,8 auf 16,9 bzw. 1,1%. Damit setzte sich der bereits in den 50er Jahren erkennbare Trend zu verstärkter Bedeutung der mittleren und höheren gegenüber der Primarausbildung fort.

Tabelle 3:

**Anteil der Schüler der drei Ausbildungsstufen an der Gesamtschülerzahl
in Afghanistan, 1950/51–1970/71 (in Prozent)**

	1950/51	1960/61	1970/71
1. Stufe	93,4	90,3	82,0
2. Stufe	6,2	8,9	16,9
3. Stufe	0,4	0,8	1,1
Gesamt	100	100	100

Quelle: Für 1950/51: Ministry of Education: Manpower and Education in Afghanistan, Report of the Manpower Committee Education Commission, Kabul 1969, S. 85. Rest errechnet aus Tab. III im Anhang.

Als ein erstes Fazit hinsichtlich der strukturellen Ziele der afghanischen Bildungspolitik während der 60er Jahre läßt sich mithin feststellen, daß man allem Anschein nach bestrebt war, möglichst schnell zu einem Potential an auf mittlerem und höherem Niveau Ausgebildeten zu gelangen, daß dabei jedoch der Primarbereich vernachlässigt wurde.

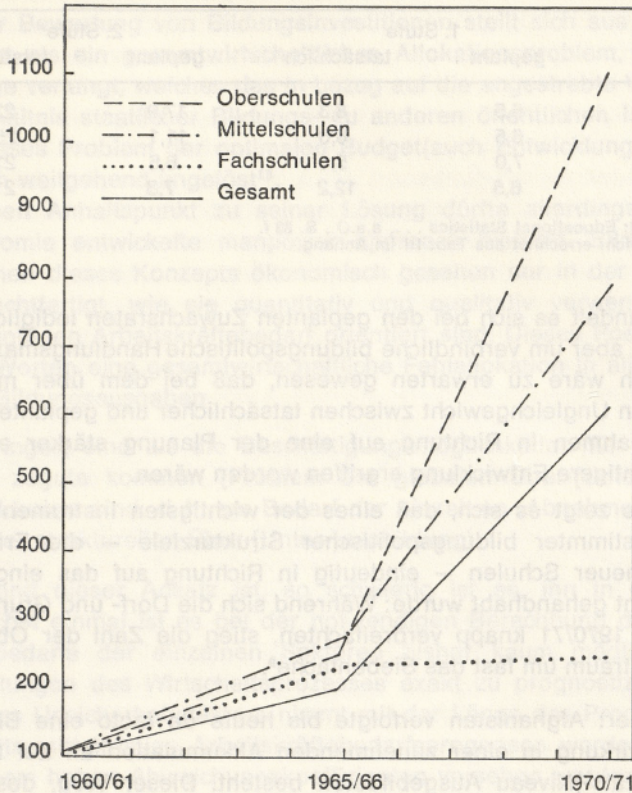
Diese Feststellung ist jedoch zu modifizieren, wenn man die aus Schaubild 2 ablesbare Entwicklung der Einschulungsraten der verschiedenen Schultypen der besonders forcierten 2. Stufe einzeln betrachtet. Dabei zeigt sich, daß deren Expansion vor allem durch die hohen Einschulungsraten im Oberschulsektor bedingt war, während die Zahl der Schüler der berufsbildenden Fachschulen weitgehend stagnierte. Offensichtlich also zog ein ständig zunehmender Teil der Mittelschulabsolventen den Besuch einer allgemeinbildenden Oberschule, dessen Ziel der Universitätsbesuch ist⁸, einer berufsvorbereitenden Fachausbildung auf mittlerem Niveau vor. Bei näherer Betrachtung beinhaltet das starke Wachstum der 2. Stufe mithin im Grunde einen immer stärkeren Trend zur höheren (Universitäts-)Ausbildung vor allem auf Kosten einer mittleren Fachausbildung.

Diese Modifikation einbeziehend, läßt sich folgendes Fazit ziehen: Auf einer schmalen, zudem gegenüber der Sekundar- und höheren Ausbildung relativ an Bedeutung verlierenden Primarbasis entstand ein überproportional wachsender

⁸ So bewarben sich z. B. 1969/70 insgesamt 87,4% aller damaligen Abiturienten um die Zulassung zur Universität. Vgl. Educational Statistics . . . , a.a.O., S. 36b.

Schaubild 2:

**Entwicklung der Schülerzahlen der verschiedenen Schultypen der 2. Ausbildungsstufe
in Afghanistan, 1960/61–1970/71 (Basis 1960/61 = 100)**



Quelle: Errechnet aus Tab. III im Anhang.

mittlerer Ausbildungssektor; dieser übernahm jedoch immer stärker lediglich ‚Zubringerfunktion‘ zur höheren Ausbildung und wird damit die bereits bisher beträchtliche Expansion der 3. Stufe in Zukunft c. p. noch erheblich steigern. Anders und grob polarisierend ausgedrückt, ist die afghanische Bildungspolitik in der jüngeren Vergangenheit durch einen zunehmenden Trend zur höheren Ausbildung auf Kosten der Grundschul- und mittleren berufsbezogenen Fachausbildung gekennzeichnet.

Es läßt sich allerdings schwer entscheiden, ob dieses Ungleichgewicht Ergebnis einer von der afghanischen Regierung bewußt angestrebten Strategie war, oder ob es sich um eine durch ‚unkontrollierte‘ (z. B. demographische) Ursachen bedingte Entwicklung handelte. Beide Interpretationen sind denkbar:

– Wie aus der Gegenüberstellung von geplanten und tatsächlichen Zuwachsraten der Schülerzahlen (Tab. 4) hervorgeht, waren z. B. die hohen Zuwachsraten der Mittelstufe keineswegs geplant – ein Tatbestand, der den Schluß nahelegt, daß die eingetretene Strukturverschiebung nicht bewußt angestrebt war. Offensicht-

Tabelle 4:

**Geplante und tatsächliche Zuwachsraten der Schülerzahlen der 1. und 2. Stufe
in Afghanistan, 1966/67–1969/70 (in Prozent)**

	1. Stufe		2. Stufe*	
	geplant	tatsächlich	geplant	tatsächlich
1966/67	6,5	8,3	17,9	23,9
1967/68	6,5	6,0	11,1	25,9
1968/69	7,0	5,4	6,6	21,4
1969/70	6,5	12,2	7,8	21,7

Quelle: Für **geplant**: Educational Statistics . . . , a.a.O., S. 33 f.
Für **tatsächlich**: errechnet aus Tab. III im Anhang.

lich aber handelt es sich bei den geplanten Zuwachsraten lediglich um Projektionen, nicht aber um verbindliche bildungspolitische Handlungsmaxime. Andernfalls nämlich wäre zu erwarten gewesen, daß bei dem über mehrere Jahre andauernden Ungleichgewicht zwischen tatsächlicher und geplanter Entwicklung Gegenmaßnahmen in Richtung auf eine der Planung stärker entsprechende gleichgewichtigere Entwicklung ergriffen worden wären.

- Andererseits zeigt es sich, daß eines der wichtigsten Instrumente zur Durchsetzung bestimmter bildungspolitischer Strukturziele – die Errichtung bzw. Gründung neuer Schulen – eindeutig in Richtung auf das eingetretene Ungleichgewicht gehandelt wurde: Während sich die Dorf- und Grundschulen von 1960/61 bis 1970/71 knapp verdreifachten, stieg die Zahl der Oberschulen im gleichen Zeitraum um fast das Siebenfache⁹.

Wie auch immer: Afghanistan verfolgte bis heute de facto eine Bildungspolitik, deren Primärwirkung in einer zunehmenden Akkumulation an auf höherem (vor allem Universitäts-)Niveau Ausgebildeten besteht. Dieser Weg, dessen entwicklungspolitische Rechtfertigung auf der verbreiteten Annahme basiert, der entscheidende Entwicklungsengpaß läge im Bereich hochqualifizierter menschlicher Ressourcen¹⁰, mußte auf Grund der knappen Mittel zwangsläufig zu Lasten der Primärausbildung gehen.

Vergleicht man diese auch in anderen Ländern der „Dritten Welt“ erkennbare Entwicklung¹¹ z. B. mit der der Ausbildungssysteme westeuropäischer Länder, so besteht der entscheidende Unterschied darin, daß dort zunächst dem Ausbau der Elementarstufe Priorität zukam und die Forcierung der höheren Ausbildung erst nach Erreichen eines fortgeschrittenen, durch erheblich höhere Industrialisierungs- und Alphabetisierungsquoten gekennzeichneten Stadiums erfolgte¹².

⁹ Vgl. Tab. II im Anhang.

¹⁰ So z. B. Harbison, F.: The Development of Human Resources in Newly Developing Countries, in: Brown, J. D., Harbison, F. (eds.): High Talent Manpower for Science and Industry, Princeton: Princeton University Press, 1957, S. 61 ff.

¹¹ Harbison, F.: The Prime Movers of Innovation, in: Anderson, C. A., Bowman, M. J. (Eds.): Education and Economic Development, Chicago: Aldine Publ. Comp., 1965, S. 235.

¹² Ministry of Education: Manpower and Education in Afghanistan, Report of the Manpower Education Commission, Kabul 1969, S. 86 f.

III. Die Frage der „Rentabilität“ unter quantitativem Aspekt

1. Manpower approach als ökonomische Bewertungsbasis

Die Frage der Bewertung von Bildungsinvestitionen stellt sich aus ökonomischer Sicht zunächst als ein gesamtwirtschaftliches Allokationsproblem, das eine Klärung der Frage verlangt, welches das in bezug auf die angestrebte Wachstumsrate optimale Verhältnis staatlicher Bildungs- zu anderen öffentlichen Investitionsausgaben ist. Dieses Problem der optimalen Budget(auch Entwicklungsplan-)struktur ist bisher noch weitgehend ungelöst¹³.

Einen gewissen Anhaltspunkt zu seiner Lösung dürfte allerdings der von der Bildungsökonomie entwickelte manpower approach bieten¹⁴. Bildungsausgaben sind im Rahmen dieses Konzepts ökonomisch gesehen nur in der Höhe und der Struktur gerechtfertigt, wie sie quantitativ und qualitativ verwendungsadäquat, d. h. am zukünftigen Arbeitskräftebedarf orientiert sind. Dieses Postulat impliziert mit anderen Worten eine gesamtwirtschaftliche Fehlallokation in allen den Fällen, in denen die Bildungsausgaben

- höher (geringer) sind als die Beschäftigungsmöglichkeiten für die Menschen, denen sie zugute kommen (Problem der globalen Über-[Unter-]ausbildung),
- falsch strukturiert sind, d. h. am Bedarf der einzelnen ‚Abnehmer‘ vorbeigehen (Problem der strukturellen Über-[Unter-]ausbildung).

So einleuchtend dieser Ansatz ist, so schwierig ist es, ihn in praxi zu realisieren: Zunächst einmal ist es bei der notwendigen Berechnung des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs der einzelnen Sektoren bisher kaum möglich, zukünftige Strukturwandlungen des Wirtschaftsprozesses exakt zu prognostizieren. Die Bedeutung dieses Unsicherheitsfaktors nimmt mit der Länge des Prognosezeitraums zu, und bereits mittelfristige Arbeitskräftebedarfsprognosen werden realistischerweise mit einem hohen Abweichungskoeffizienten versehen werden müssen. Eine Anpassung des Bildungsangebots setzt jedoch auf Grund der langen Ausreifungszeit von Bildungsinvestitionen eine Langfristprognose des Wirtschaftsprozesses voraus. Anders ausgedrückt: Investitionen im Ausbildungssektor müssen auf einen Bedarf hin geplant werden, der auf Grund der Länge des Prognosezeitraums mit dem bisher zur Verfügung stehenden Instrumentarium exakt kaum geplant werden kann. Weitgehend ungelöst ist außerdem das Problem der Ableitung der notwendigen beruflichen Qualifikationen aus den sektoralen Bedarfsermittlungen und der Umsetzung dieser beruflichen in den Bedarf an formalen Ausbildungsqualifikationen¹⁵.

Hinzu kommt, daß bei einer ausschließlich am manpower approach ausgerichteten Bildungspolitik lediglich produktivitätsorientierte, nicht dagegen außerökonomi-

¹³ Vgl. Clement, W.: Bildungsökonomik als Entwicklungshilfe für die Wachstumspolitik, Sonderschrift des IFO-Instituts Nr. 36, Berlin–München 1968, S. 11 f.

¹⁴ Vgl. Parnes, H. S.: Manpower Analysis in Education Planning, wiederabgedruckt in: Blaug, M. (Ed.): Economics of Education 1, (Penguin Books x 56) Bungay, Suffolk: The Chaucer Press, 1968, S. 263–273.

¹⁵ Vgl. Anderson, C. A.: The Social Context of Education Planning, Paris: UNESCO, 1967, S. 11.

sche Ausbildungswerte und -ziele berücksichtigt werden. Das hat — da nur solche Ausgaben vorgenommen werden, die unter dem Aspekt des aus dem zukünftigen Wirtschaftswachstum abgeleiteten Arbeitskräftebedarfs der einzelnen Wirtschaftssektoren gerechtfertigt sind — vermutlich zur Folge, daß weniger Menschen in den Genuß einer Ausbildung gelangen, als bei einer auch an außerökonomischen Bildungswerten orientierten Ausgabenpolitik. Was aus sozialetischen Gründen als zu überwindender Mißstand gilt, würde damit aus ökonomischen Gründen zum bewußt angestrebten Programm: Ausbildung als Privileg einer ‚produktiv verwendbaren‘ Minderheit¹⁶.

Alle diese Schwierigkeiten deuten an, daß sich das Problem der globalen und/oder strukturellen Über(Unter-)ausbildung kaum vollständig wird vermeiden lassen. Dennoch sollten sie nicht von der Notwendigkeit ablenken, den zukünftigen Bedarf an unterschiedlich qualifiziert Ausgebildeten zumindest der wichtigsten Abnehmerbereiche so genau wie möglich zu ermitteln. Ohne eine solche Bedarfsanalyse wird sich das Risiko einer Fehlallokation vergrößern — eine Gefahr, die sich in nicht wenigen Entwicklungsländern bereits in Überkapazitäten insbesondere im Bereich hochqualifizierter Ausbildung konkretisiert hat¹⁷.

2. Versteckte Arbeitslosigkeit als Indiz überdimensionierter Fehlallokation

Betrachtet man die dargestellte Entwicklung der afghanischen Bildungspolitik, so muß festgestellt werden, daß sie bislang weder global noch strukturell an ein solches Bedarfskonzept angepaßt war. Die vergleichsweise hohen Bildungsausgaben wie ihre Verteilung auf die einzelnen Ausbildungsstufen waren Ergebnis einer rein angebotsorientierten Politik, derentsprechend ein Potential an unterschiedlich Ausgebildeten und die dazu notwendigen Einrichtungen ‚produziert‘ wurden, ohne daß im Stadium der Planung oder zu einem späteren Zeitpunkt festgestellt wurde, inwieweit dieser ‚output‘ mit dem Bedarf der verschiedenen Abnehmerbereiche übereinstimmen würde.

Diese ‚Politik‘ mochte verständlich sein: Einmal bestand ein so erheblicher Mangel an statistischen Daten¹⁸, daß jede Bedarfsprognose kaum mehr als den Charakter einer Spekulation haben mußte. Zum anderen schien der eingeschlagene Weg insofern risikolos, als in den 50er und frühen 60er Jahren ein so offensichtlicher Mangel an ausgebildeten Kräften in allen Bereichen von Wirtschaft und Verwaltung herrschte, daß die Gefahr einer in Zukunft am Bedarf vorbeigehenden ‚Produktion‘ kaum im Bereich der Vorstellungen liegen konnte. Gerade das jedoch dürfte seit spätestens Ende der 60er Jahre nicht mehr der Fall sein. Zumindest im Bereich der höheren Ausbildung zeichnen sich nämlich Überkapazitäten ab, die zwar — wie im folgenden dargelegt wird — bisher nur in versteckter Form erkennbar sind, nichtsdestoweniger aber zu gewisser Skepsis hinsichtlich der verfolgten Bildungspolitik ‚von oben‘ Anlaß bieten.

¹⁶ Vgl. Anderson, C. A. and Bowman, M. J.: Theoretical Considerations in Educational Planning, in: Blaug, M. (Ed.): a.a.O., S. 351—382.

¹⁷ Vgl. z. B. Blaug, M. (Ed.): The Causes of Graduate Unemployment in India, London: Penguin Press, 1963.

¹⁸ Vgl. Jensch, W.: a.a.O., S. 2 f.

Hauptarbeitgeber der Absolventen einer höheren Ausbildung (wie auch der Gymnasialabsolventen) war bisher der afghanische Staat: Etwa 85% aller Absolventen traten nach Beendigung ihres Studiums in den Staatsdienst ein, und ein etwa gleicher Prozentsatz von ihnen wurde in der öffentlichen Verwaltung tätig. Ursache für diesen Tatbestand, daß der überwiegende Teil der Hochschulabsolventen nicht unmittelbar produktiven Wirtschaftssektor beschäftigt ist, ist zum einen, daß der Produktionssektor (Staats- und Privatbetriebe) in der Vergangenheit nur sehr langsam¹⁹ und in keinem dem Wachstum des Absolventenangebots entsprechenden Verhältnis expandierte, so daß die Alternative zwischen einer öffentlichen Verwaltungstätigkeit und einer Beschäftigung im Produktionssektor für den Großteil der Hochschulabgänger kaum gegeben war. Zum anderen zeichnet die Studenten ein starkes Sicherheitsbedürfnis und eine ausgeprägte ‚white-collar-Mentalität‘ aus, demzufolge die sichere, durch lebenslange Einkommensgarantie gekennzeichnete Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung der als unsicher angesehenen und mit ‚black collar‘ assoziierten Tätigkeit im Rahmen des Produktionssektors in der Regel der Vorzug gegeben wird. Hinzu kommt, daß bislang eine de-facto-Garantie dahingehend bestand, daß jeder Hochschulabsolvent davon ausgehen konnte, nach dem Studienabschluß (und der sich im Normalfall anschließenden Militärdienstzeit) im Staatsdienst angestellt zu werden.

Von Bedeutung ist nun, inwieweit diese Garantie Ausdruck einer echten Bedarfsituation war, mithin das Absolventenangebot in eine vorhandene Nachfragerücke stieß, oder inwieweit sie Konsequenz der reinen Angebotsorientierung der Bildungspolitik ‚von oben‘ war in dem Sinne, daß es durch die Vornahme von über den Bedarf hinausgehenden ‚beschäftigungspolitischen‘ Maßnahmen im Verwaltungssektor umgekehrt zu einer nachträglichen Anpassung der Nachfrage an das Angebot kam. Letzteres müßte zwangsläufig darin zum Ausdruck kommen, daß ein Teil der Absolventen versteckt arbeitslos ist.

Zwar ist diese Frage auf Grund der angedeuteten Schwierigkeiten bei der Ermittlung des echten Bedarfs und des damit zusammenhängenden Mangels an Kriterien, anhand derer versteckte Arbeitslosigkeit in concreto nachweisbar wäre, nicht mit letzter Genauigkeit beantwortbar. Wer indes die öffentliche Verwaltung in Afghanistan unter diesem Aspekt betrachtet, stößt auf Erscheinungen, die als Indizien erheblicher versteckter Arbeitslosigkeit gewertet werden müssen:

- In allen Bereichen ist eine zunehmende Verbürokratisierung der Verwaltungsabläufe feststellbar,
- ein Teil der Hochschulabsolventen ist mit Funktionen betraut, deren Erfüllung außer der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, kaum weitere Anforderungen stellt,
- es herrschen hohe Absenzquoten, ohne daß es dadurch zu einer merklichen Effizienzminderung kommt,
- Positionen sind mehrfach besetzt, ohne daß dies vom Arbeitsanfall gerechtfertigt erscheint.

¹⁹ Vgl. Bellinghausen, R.: Die afghanische Wirtschaftsplanung, in: Wirtschaftspolitische Chronik, 3 (1971), S. 63 ff.

Alle diese Erscheinungen zunehmenden ‚overstaffings‘ in der öffentlichen Verwaltung deuten darauf hin, daß eine Verminderung der dort beschäftigten Hochschulabsolventen ihre Funktionsfähigkeit kaum beeinträchtigen würde – vermutlich wäre eher mit dem Gegenteil zu rechnen. Stimmt dieser Indizienbeweis, nach dem ein nicht geringer Teil der Hochschulabsolventen gegenwärtig versteckt arbeitslos bzw. nicht seiner Ausbildungsqualifikation entsprechend beschäftigt ist, so liegen zwei Schlußfolgerungen nahe:

- Die Bildungspolitik ‚von oben‘ hat in ihrer mittelfristigen (spätestens ab Ende der 60er Jahre erkennbaren) Konsequenz dazu geführt, daß der afghanische Staat verstärkt vor dem Problem steht, entweder das ständig wachsende Angebot an Hochschulabsolventen durch die Schaffung neuer Arbeitsplätze zu absorbieren, deren Einrichtung vom Arbeitsanfall kaum gerechtfertigt ist, oder aber mit dem politisch ungleich brisanteren Problem offener Arbeitslosigkeit der Absolventen konfrontiert zu werden. Sofern nicht Gegenmaßnahmen in Form drastischer Zulassungsbeschränkungen zur Ober- und/oder Hochschulebene ergriffen werden, wird sich dieses Problem in Zukunft noch verschärfen.
- Dieses Dilemma macht zugleich deutlich, daß ein Teil der bisherigen Bildungsausgaben fehlinvestiert in dem Sinne sein dürfte, daß er, verausgabt für Investitionen außerhalb des Bildungssektors oder andere Bereiche im Bildungsbereich, zu gesamtwirtschaftlich höherer Rentabilität hätte führen können.

Letzteres legt die Frage nahe, ob nicht anstelle der höheren die Primärausbildung in der Vergangenheit hätte forciert werden sollen. Und in der Tat mehren sich die Vorschläge, zumindest in Zukunft verstärkt in Richtung auf eine solche Bildungspolitik ‚von unten‘ vorzugehen. Es dürfte jedoch, wie im folgenden zu zeigen, zu bezweifeln sein, ob dieses Konzept, dessen Durchführung in höheren Einschulungsquoten vor allem in den ländlichen Gebieten zum Ausdruck käme, unter den gegebenen Umständen ökonomisch gerechtfertigt gewesen wäre.

Auch ein Programm zur Verbreitung formaler Elementarausbildung hat, ökonomisch gesehen, nur dann einen Entwicklungseffekt, wenn sichergestellt ist, daß die Menschen, denen es zugute kommt, Möglichkeiten zur Anwendung ihrer erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten haben. Das bedeutet, daß ein solches Programm in einem landwirtschaftlich strukturierten Land wie Afghanistan nur dann zu einer merklichen – seine Durchführungskosten rechtfertigenden – gesamtwirtschaftlichen Produktivitätssteigerung geführt hätte, wenn zugleich ein umfassendes, auf die Einführung neuer Anbaumethoden ausgerichtetes Agrarförderungsprogramm durchgeführt worden wäre, von dessen Auswirkungen die Primarschulabgänger ihrer Ausbildung entsprechend hätten absorbiert werden können²⁰.

Kennzeichnend für die bisherige Entwicklung des afghanischen Agrarsektors war jedoch, daß er insgesamt gesehen stark vernachlässigt wurde und daß die

²⁰ „Im gleichen Maße wie die Modernisierung auf dem Produktionssektor eines Entwicklungslandes fortschreitet, wie neue Methoden des Ackerbaus und der Industrieproduktion eingeführt werden, müssen Bildungsprogramme anlaufen, die auf die Verbreitung von Primärbildung abzielen... Solange diese Veränderungen nicht in gegenseitiger Ergänzung stattgefunden haben, ist es töricht, von der Verbreitung der Elementarbildung die Wunder zu erwarten, die man ihr teilweise zuschreibt.“ Hoeselitz, B. F.: Wirtschaftliches Wachstum und sozialer Wandel, Berlin: Duncker und Humblot, 1969, S. 247.

geringen für die Landwirtschaft bereitgestellten Mittel zudem für wenige Großprojekte verwendet wurden²¹, mit der Folge, daß es bislang kaum zu einer Verbreitung neuer Anbaumethoden kam. Da außerdem der Industriesektor nur geringfügig und überwiegend nur in städtischen Zentren expandierte und auch die bisher vorrangig geförderten Infrastrukturinvestitionen auf wenige Großprojekte konzentriert wurden, deren Durchführung auf Grund ihrer Finanzierung aus Entwicklungshilfemitteln zudem in der Regel mit kapitalintensiven Techniken der Geberländer erfolgte, ist zu vermuten, daß auch ein breites, die ländlichen Regionen umfassendes Elementarausbildungsprogramm kaum auf die notwendige Absorptionskapazität getroffen wäre.

Wirkungen, die bereits beim realisierten schmalen Programm erkennbar sind, wären damit vermutlich in noch stärkerem Maße aufgetreten: ein Versickern erlernter Kenntnisse auf Grund mangelnder Anwendungsmöglichkeiten, eine Veränderung des Konsum- aber nicht des Produktionsverhaltens eines Teils der ländlichen Bevölkerung, Abwanderungstendenzen elementar Ausgebildeter aus den Agrar- in die Stadtregionen und Entwurzelungserscheinungen der dorthin Gewanderten – kurz: Entwicklungen, die nicht einmal die relativ geringen bisherigen Aufwendungen für die Dorf- und Grundschulausbildung in vollem Ausmaß zu rechtfertigen scheinen.

Hinsichtlich der Bewertung der bisher in Afghanistan verfolgten Bildungspolitik unter dem Aspekt optimaler Allokation knapper Ressourcen zeichnet sich angesichts der dargelegten Zusammenhänge mithin folgendes Ergebnis ab: Die erheblichen Bildungsausgaben der Vergangenheit waren zu einem Teil überdimensioniert, mithin unter Allokationsaspekt in diesem Ausmaß fehlinvestiert; diese Überdimensionierung ist vor allem auf der Ebene der höheren Ausbildung erkennbar – dem Bereich also, der im Zentrum der bisherigen Aktivitäten stand. Dieses Ergebnis mag überraschen, widerspricht es der doch nicht seltenen Annahme, in Ländern mit hohen Analphabetenquoten könnten nicht genug Mittel im Bereich des Humankapitals investiert werden, wie auch der Meinung, „Entwicklungsländer (seien) auf jeden angewiesen, der die Schule erfolgreich beendet“²².

3. Der Ausbildungs- als sozialdynamisierender ‚pilot sector‘?

Das bisher zugrunde gelegte Gleichgewichtskonzept, demzufolge Bildungsausgaben nur in der Höhe und Struktur sinnvoll erscheinen, wie sie der Bedarfsentwicklung des Arbeitsmarktes angepaßt sind, ist nicht der einzige Ansatz zur Bewertung realisierter Bildungsaktivitäten. Ausbildung ist multifunktional und Bildungspolitik als Entwicklungspolitik ist nicht ausschließlich unter dem Aspekt konzipiert, die erforderlichen Arbeitskräfte nach Zahl und Qualifikation bereitzustellen, sondern u. a. auch unter der Zielsetzung, eine Auflösung entwicklungshemmender soziokultureller Traditionalismen zu initiieren und dadurch Entwicklungsimpulse zu setzen, die sich letztlich auch in steigenden Investitions- und Produktionsquoten niederschlagen. Der Bildungssektor hat damit nicht nur eine reaktive Zubringer-

²¹ Vgl. Bellinghausen, R.: a.a.O., S. 64.

²² Hanf, Th.: Bildungsplanung in Entwicklungsländern, Berlin: Duncker und Humblot, 1966, S. 38.

funktion, sondern er erhält die Bedeutung einer aktiven Initialfunktion in dem Sinne, daß von ihm soziokulturelle Dynamisierungsimpulse ausgehen, die ihrerseits Voraussetzung dafür sind, daß es zu wirtschaftlicher Aufwärtsentwicklung kommt.

Konsequenz dieses Ansatzes wäre, dem Bildungsbereich zumindest in den Anfangsphasen des Entwicklungsprozesses die Priorität eines ‚pilot sector‘ einzuräumen. Damit jedoch könnten in concreto auftretende Ungleichgewichte in der im vorangegangenen beschriebenen Art in einem anderen Licht erscheinen: Sie wären gleichsam als Initialzündung für möglichst umfassende soziokulturelle Dynamisierungsprozesse zu deuten und unter der Annahme entwicklungspolitisch möglicherweise zu rechtfertigen, daß als Folge solcher Prozesse Veränderungen auch im Bereich nicht-menschlichen Kapitals initiiert werden, die auf lange Sicht zu einer Absorption der anfänglichen manpower-Überkapazitäten führen.

Abgesehen von dem Problem der ausgabenpolitischen Quantifizierung des Initialungleichgewichts nach seiner erforderlichen bzw. sinnvollen Höhe ist jedoch die Annahme, vermehrte Ausbildungsanstrengungen führten zu sozialkulturellen Dynamisierungsprozessen mit der Folge zunehmender wirtschaftlicher Entwicklung, bisher nicht eindeutig nachweisbar. Zwar läßt sich eine positive Korrelation zwischen der Höhe der Bildungsausgaben einer Volkswirtschaft und der ihres durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens empirisch nachweisen²³, diese aber läßt keine eindeutigen Kausalschlüsse hinsichtlich des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs zu. Mit anderen Worten: Es kann weder davon ausgegangen werden, daß Ausbildung bei denen, denen sie zugute kommt, zwangsläufig subjektive Entwicklungsimpulse initiiert, noch daß solche Impulse sich zwangsläufig in ökonomischer Innovation niederschlagen.

Selbst jedoch unter der Annahme, ein solcher Kausalzusammenhang könne grundsätzlich unterstellt werden, ist es für die im Rahmen der Bildungspolitik anstehenden Entscheidungen ungleich wichtiger, über verlässliche Antworten auf die Fragen zu verfügen, (1) von welchen Ausbildungsstufen die vergleichbar stärksten Innovationsimpulse ausgehen und (2) welche Lehrinhalte und -methoden besonders geeignet sind, solche Impulse zu initiieren. Hinsichtlich der ersten Frage wird einerseits auf Grund der Annahme, daß „the prime movers of innovation must have extensive skill and knowledge“ zu vermuten sein, daß „they are drawn from the ranks of high level education“, andererseits gilt jedoch, daß „many in the ranks of high level manpower are conformists or even obstructors of innovation“²⁴. Hinsichtlich der zweiten Frage besteht einerseits weitgehend Einigkeit darüber, daß es kaum sinnvoll ist, Lehrziele, -inhalte und -methoden aus wirtschaftlich und gesellschaftlich entwickelten Ländern einfach zu übernehmen²⁵, andererseits aber sind von der Bildungsforschung bisher kaum verwertbare Ansätze hinsichtlich spezifischer, auf die Gegebenheiten und Notwendigkeiten der Entwicklungsländer zugeschnittener Ausbildungsinhalte, -methoden und -techniken geliefert worden, die über diese Grundposition hinausgehen.

²³ Vgl. Edding, B. F.: Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg: Rombach, 1963, S. 83.

²⁴ Harbison, F.: The Prime Movers . . . , a.a.O., S. 231.

²⁵ Vgl. z. B. Behrendt, R. F.: Soziale Strategie der Entwicklungsländer, Frankfurt: S. Fischer, 1965, S. 255 ff.

IV. Die Frage der „Rentabilität“ unter qualitativem Aspekt

Die Frage nach der Rentabilität der bisherigen afghanischen Bildungsinvestitionen sollte nicht nur unter dem quantitativen Aspekt der Absorption vorhandener Ausgebildetenpotentiale untersucht werden, sondern auch unter dem qualitativen Aspekt des Ausbildungsniveaus der Absolventen der verschiedenen Ausbildungsstufen.

Tut man dies auf der Basis eines internationalen Vergleichs, so ist unbestreitbar, daß das Niveau der afghanischen Schüler und Studenten durchweg unter dem der Absolventen anderer, insbesondere entwickelter Länder liegt. Damit indes ist wenig gesagt. Denn abgesehen davon, daß die Vergleichsbasis (etwa die Ausgaben pro Schüler) ungleich ist, impliziert der Vergleich ein Bewertungskriterium, nach dem die Rentabilität der Bildungsinvestitionen eines unterentwickelten Landes am Niveau der Absolventen entwickelter Länder gemessen wird — ein Vorgehen, das an den Spezifika Afghanistans erheblich vorbeigehen dürfte. Gravierender demgegenüber ist, daß hinsichtlich der Rentabilität eine gewisse Skepsis angebracht scheint, weil von seiten der Arbeitnehmerinstitutionen häufig die geringe Verwendbarkeit der Absolventen, und zwar insbesondere der der Hoch- und Fachschulen, bemängelt wird. Da dieser Mangel in der Regel mit dem geringen Ausbildungsstand der Absolventen begründet wird²⁶, seien im folgenden einige der möglichen Ursachen dieser Unterqualifikation, allerdings lediglich für den Fall der Universitätsausbildung, angedeutet²⁷.

(1) Mindestqualifikation zur Übernahme einer Dozentur an der Universität Kabul ist eine im Ausland erworbene Promotion, in Ausnahmefällen werden auch im Ausland diplomierte Personen mit Lehraufgaben betraut. Darüber hinausreichende Forschungs- oder Lehrtätigkeiten werden zur Einstellung nicht verlangt und auch im Verlauf der weiteren Dozententätigkeit im wesentlichen auf Grund der folgenden Ursachen in der Regel nicht erbracht:

- Die afghanischen Dozenten sind Teil der bestehenden Beamtenhierarchie und werden deren Regeln entsprechend nach Dienstjahren besoldet und befördert. Folge ist, daß keine (sich auch materiell niederschlagende) Möglichkeit besteht, den persönlichen Status durch wissenschaftliche Leistungen zu verbessern und mithin nur geringer Anreiz, dies zu tun. Der geringe Bestand an Publikationen afghanischer Universitätslehrer reflektiert diesen Tatbestand recht eindeutig.
- Da die Einkommen der Beamten gering sind, sich auf Grund anhaltender Inflation real ständig verschlechtern und zudem häufig im Mißverhältnis zu den im Laufe der Auslandsausbildung angenommenen Konsumstandards stehen, ist ein großer Teil der Dozenten gezwungen, Nebentätigkeiten aufzunehmen. Das hat

²⁶ Vgl. Ministry of Education: Manpower and . . ., a.a.O., S. 35.

²⁷ Die folgenden Ausführungen basieren weitgehend auf den zweijährigen Erfahrungen des Verfassers als Mitglied des an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Kabul tätigen deutschen Dozententeams. Daß diese Erfahrungen generell für die Situation aller Fakultäten der Universität gelten, wird angesichts der zeitlichen und ‚räumlichen‘ Enge des Erfahrungshorizonts nicht behauptet, wohl aber auf Grund der Tatsache, daß viele der folgenden Darlegungen über den Rahmen von Fakultätsspezifika hinausgehen dürften, mit einiger Berechtigung vermutet.

in einigen Fällen zur Folge, daß die Dozententätigkeit selbst zur Nebenbeschäftigung wird mit der Konsequenz mangelhaft vorbereiteter Lehrveranstaltungen und zeitweiliger Absenz vom Lehrbetrieb überhaupt, und engt den ohnehin geringen Anreiz zu wissenschaftlicher Arbeit weiter ein.

Bedenkt man ferner, daß

- der Lehrberuf in Afghanistan generell (auch der des Hochschullehrers) geringes Sozialprestige besitzt und folglich häufig erst ergriffen wird, nachdem andere Möglichkeiten nicht gegeben sind,
- die Fakultäten häufig unter einem Aderlaß ihrer besten Kräfte in andere Positionen in der Verwaltung leiden,

so liegt es nahe, eine der möglichen Ursachen des geringen Ausbildungsniveaus der Hochschulabsolventen zunächst einmal auf der Ebene ihrer Ausbilder zu suchen.

(2) Die afghanische Sozialstruktur ist u. a. dadurch gekennzeichnet, daß bei der Verteilung der Berufsrollen auf Statuserwägungen insbesondere bezüglich familiärer oder ethnischer Gruppenzugehörigkeit basierende Zuschreibungsnormen nach wie vor eine wichtigere Rolle spielen als an schulischen oder anderen nachgewiesenen Leistungen orientierte Selektionsverfahren. Die Studenten sind Produkt und Bestandteil dieser Gesellschaftsstruktur (und nicht selten Mitglieder gerade der Schichten, zu deren Vorteil eine Beibehaltung des traditionellen Rekrutierungsverfahrens gereicht), und ihre Anpassung an deren gültige Normen und Sanktionsmechanismen ist bis heute so fest, daß die askriptive Rollenverteilung als hinzunehmendes (oder zu konservierendes) Faktum akzeptiert wird. Es ist daher nicht verwunderlich, daß ihr Bewußtsein u. a. von der Annahme geprägt ist, daß weniger ihr Studienerfolg als ihre Herkunft über ihre berufliche Zukunft entscheidet. Dieser Tatbestand, der durch die erwähnte Beschäftigungsgarantie noch unterstrichen wird, hat auf die Leistungsmotivation der Studenten einen stark hemmenden Einfluß.

(3) Insbesondere im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät läßt sich ein Phänomen erkennen, das sich dem dort Lehrenden als Gleichgültigkeit (wenn nicht gar Ablehnung) der Studenten gegenüber dem Lehrstoff darstellt. Diese Erscheinung äußert sich in ihrer Meinung, die angebotenen Lehrinhalte seien für sie von geringem Nutzen, da sie auf sozioökonomischen Implikationen aufbauten, die in einem Lande wie Afghanistan nicht gegeben seien; sie seien folglich von geringer Relevanz zur Lösung der anstehenden Entwicklungsprobleme und böten zudem kaum Aussicht auf spätere berufliche Anwendung.

In der Tat ist diese Argumentation nicht ganz von der Hand zu weisen, wenn man folgendes bedenkt:

- Es besteht wegen des Mangels an speziell auf die Situation von Entwicklungsländern zugeschnittener Curricula noch weitgehend Unsicherheit, was insbesondere im sozialwissenschaftlichen Bereich überhaupt gelehrt werden sollte, und trotz der bereits vorliegenden negativen Erfahrungen wird bislang kaum eine andere Möglichkeit bleiben, als Lehrmodelle aus entwickelten Ländern zu übernehmen. So wird im Falle der Wirtschaftsfakultät auf der Basis eines marktwirtschaftlichen Grundmusters gelehrt – eines Modells, das neben zahlreichen

sozial- und wirtschaftsstrukturellen Implikationen von der Annahme ausgeht, daß der Großteil der wirtschaftswissenschaftlich Ausgebildeten in Industrieunternehmen tätig wird, damit jedoch in Kontrast zur Situation der afghanischen Absolventen steht, von denen 85% nach dem Studienabschluß in der öffentlichen Administration beschäftigt werden.

- Auch die afghanischen Dozenten haben den Großteil ihrer Fachausbildung in Europa oder USA erhalten; angesichts der geringen Möglichkeiten und Anreize, die für sie bestehen, sich wissenschaftlich fortzuentwickeln, ist es erklärlich, daß ihre Lehrveranstaltungen wie die ihrer ausländischen Kollegen zum Großteil in einer weitgehend unmodifizierten Wiedergabe des im Ausland erworbenen — aber eben auf die dortigen andersartigen Gegebenheiten zugeschnittenen — Ausbildungsfundus bestehen.

(4) Diesen motivationalen Hemmnissen stehen trotz einer günstigen Lehrer/Schüler-Relation von etwa 1 : 8 erhebliche Schwierigkeiten im Bereich der Lernmöglichkeiten zur Seite. Zwei von ihnen seien angedeutet:

- Mit Ausnahme der theologischen, der Literatur- und der juristischen Fakultät herrscht in allen anderen Fakultäten ein chronischer Mangel an in der Landessprache verfaßter Literatur und sonstiger Lehrmittel. Folge dieses Mangels ist, daß sich der Lehrstoff im Normalfall auf das vom jeweiligen Dozenten Vorgetragene beschränkt, das zur Prüfung auswendig gelernt wird, ohne durch ein begleitendes Literaturstudium erweitert und vertieft worden zu sein. Hierin kommt ein das gesamte afghanische Erziehungssystem seit Jahrhunderten kennzeichnendes Element zum Ausdruck: Lernen als unkritische Rezeption und Reproduktion. Was in den ersten Schuljahren mit dem Auswendiglernen des Korans beginnt, setzt sich bis in die letzten Phasen des Universitätsstudiums fort.
- In den Fakultäten, in denen ausländische Dozenten lehren, wird z. T. mit Simultanübersetzern gearbeitet, die sich in der Regel aus Assistenten rekrutieren, die ihr Studium selbst gerade erst beendet haben. Ein solcher Assistent „hat eine Verantwortung zu tragen, die er in den häufigsten Fällen nicht tragen kann. Meist mangelt es ihm an der ausreichenden Kenntnis der fremden Fachsprache und, selbst wenn er sie versteht, wird er Schwierigkeiten bei der Übersetzung haben, weil dem Afghanischen die Fachbegriffe fehlen. Verschwommenheit, Unklarheiten und Mißverständnisse sind unvermeidlich.“²⁸

Die aufgeführten Tatbestände sind nicht allein als Ursachen zu deuten, die das Ausbildungsniveau der Studenten negativ beeinflussen. Sie lassen darüber hinaus für den Fall Afghanistan begründete Skepsis bezüglich der oben generell aufgeworfenen Frage zu, ob und inwieweit es durch Ausbildung auf hohem Niveau bisher gelungen ist, Impulse zu initiieren, die zu einer Auflösung entwicklungs-hemmender Motivationslagen führen.

²⁸ Ghaussy, Gh.: Erziehungs- und Bildungsprobleme eines Entwicklungslandes. Das Beispiel Afghanistan, in: ders.: Gefährdete Ausbildungshilfe, Tübingen: J. C. B. Mohr, 1962, S. 61.

Anhang

Tabelle I:

Anteil der Bildungsaufgaben an den gesamten Staatsausgaben Afghanistans, 1960/61–1970/71 (in Mio. Afs.)

Jahr	Gesamt- ausgaben	davon für Bildungswesen	Anteil in %
1960/61	2099,6	179,8	8,5
1961/62	3107,8	299,3	9,6
1962/63	3296,0	285,5	8,7
1963/64	4174,1	402,1	9,6
1964/65	4180,5	416,2	10,6
1965/66	4622,2	491,4	11,1
1966/67	5131,0	573,0	13,0
1967/68	5319,9	692,2	11,0
1968/69	6074,3	769,1	11,0
1969/70	6652,3	824,5	12,4
1970/71	6885,2	859,1	12,5
Gesamtzuwachs in %	228	335	

Quelle: Ministry of Planning, Department of Statistics: Survey of Progress, Kabul, Jahrgänge 1962–1970/71, Appendices.

Tabelle II:

Zahl der Schulen in Afghanistan, 1960/61–1970/71

Jahr	Grund- schulen	Mittel- schulen	Gymna- sien	Fach- schulen	Gesamt
1960/61	1151	40	19	28	1238
1961/62	1321	52	22	31	1426
1962/63	1362	60	24	34	1480
1963/64	1557	83	25	53	1718
1964/65	1683	112	28	53	1876
1965/66	1879	123	30	53	2085
1966/67	2060	145	35	58	2298
1967/68	2268	206	51	56	2581
1968/69	2288	221	57	62	2628
1969/70	2848	267	72	54	3241
1970/71	3048	409	133	40	3630

Quelle: Survey of Progress, 1962–1970/71, Appendices.

Tabelle III:

Anzahl der Schüler der verschiedenen Ausbildungstypen in Afghanistan, 1960/61–1970/71

Jahr	Dorf- und Grund- schulen	Mittel- schulen	Gymnasien	Fachschulen	Universität	Gesamt
1960/61	175 664	9 995	2 341	4 895	1 679	193 574
1961/62	212 078	12 179	3 115	6 122	1 987	235 311
1962/63	238 354	13 860	2 915	7 773	2 043	265 145
1963/64	277 004	17 301	3 549	9 839	2 504	310 197
1964/65	308 161	21 824	4 528	10 263	3 126	348 554
1965/66	358 037	27 912	6 070	11 266	3 347	407 199
1966/67	394 276	36 213	7 712	14 515	3 571	447 020
1967/68	429 866	44 143	10 254	13 516	4 264	502 143
1968/69	456 643	55 507	13 068	15 519	5 445	546 182
1969/70	481 696	66 680	16 949	14 640	6 057	611 261
1970/71	540 685	78 699	25 910	12 341	7 391	664 526

Quelle: Survey of Progress, 1962–1970/71, Appendices.