

Das Erziehungswesen in Pakistan

WOLFGANG-PETER ZINGEL

Summary

The problems confronting Pakistan and Bangladesh in the field of education appear to be almost insoluble. At the time of its partition in 1971, Pakistan as a whole was ranking among the last on the international scale as regards the rate of illiteracy as well as its efforts in the field of education. The percentage of drop-outs and pupils and students who fail to pass the final exams is extremely high in all sectors of the educational system. The quality of teaching is debatable. Students prefer liberal arts and social sciences to an extent which does not seem to be justifiable by the need of experts in these disciplines, whereas the interest in natural sciences, technical profession and, above all, vocational training is low.

The unsatisfactory situation in the field of education can not be ascribed to the country's poor economic condition only, but it is the result of an educational policy which dispensed with a broad campaign against illiteracy and the introduction of compulsory schooling and instead concentrated on the intermediate and higher institutions of learning attended mainly by the urban male youth from the middle and high bracket income classes. The Central Government left the control of the educational system with all its financial implications almost entirely to the individual provinces.

It was the educational policy which to a large extent determined the more favorable economic development of West Pakistan since no efforts were made to meet East Pakistan's shortage of skilled personnel by major improvements of the educational facilities in Bengal. Lacking a sufficient number of specialists, however, East Pakistan was hardly in the position to prepare the necessary development projects in such a way that they could be taken up by foreign and national investors. The "vicious circle" is closed since, without investments, East Pakistan did not attain the economic growth which – by means of correspondingly higher tax revenue – could have ensured an improvement and extension of the educational system.

This article attempts to describe the development of the Pakistan educational system up until about 1970. An account of the latest development, in particular after partition, was not given since the necessary data is not yet available and no assessment can be made in how far the new educational policies of the two Succession States of Pakistan represent more than a well-intentioned declaration.

1. Einleitung

Die Islamische Republik Pakistan, die ihre staatliche Identität weder aus einer geographischen Einheit noch der Gemeinsamkeit der Sprache herleiten konnte, verdankte ihr Entstehen allein der besonderen Bedeutung eines gemeinsamen kulturellen, vor allem religiösen Erbes. Die Gemeinschaftlichkeit der Religion hat jedoch bekanntlich nicht ausgereicht, die staatliche Einheit zu gewährleisten. Die pakistanische Erziehungspolitik hat den Prozeß der fortschreitenden Desintegration des Staates nicht verhindern können, zum einen, weil die Schwierigkeiten eines bildungspolitischen Erbes der Kolonialzeit ein nur schwer zu überwindendes Hindernis darstellten, zum anderen, weil es an ernsthaften Versuchen einer Umstrukturierung

rung der Bildungspolitik im Hinblick auf eine Stärkung der nationalen Einheit und auf einen Abbau der wirtschaftlichen und sozialen Disparitäten zwischen den beiden Landesteilen fast völlig gefehlt hat. Bekanntlich sind die trennenden Faktoren stärker gewesen als die bindenden. Insbesondere das Fehlen der territorialen Einheit und einer gemeinsamen Sprache haben sich als besonders schwerwiegende Mängel der Staatsgründung herausgestellt. Grundsätzlich sind die noch aufzuzeigenden Versäumnisse im Erziehungswesen in keiner Weise nur für Pakistan symptomatisch, sondern sie sind ebenso für die meisten anderen Entwicklungsländer – und zum Teil auch für einige Industrieländer – charakteristisch. Im Falle Pakistans stellte allerdings das Erziehungswesen potentiell das wohl geeignetste Instrument der Integration dar. Daß es nicht genutzt wurde, dürfte als eine der folgenschwersten Unterlassungssünden in der vierundzwanzigjährigen Geschichte des Landes anzusehen sein.

Die Interdependenzen zwischen Erziehungswesen und wirtschaftlichem Wachstum werden heute allgemein anerkannt, wengleich ein hinreichender Maßstab für die Quantifizierung des Grades der gegenseitigen Abhängigkeit noch nicht existiert. Die Wirkungen der Bildungsanstrengungen hängen aber nicht nur von ihrem gesamten Umfang ab, sondern ebenso auch von der Art der Zusammensetzung der einzelnen Maßnahmen und ihrer personellen und regionalen Verteilung. Ein befriedigendes Ergebnis einer Bildungspolitik kann erst erreicht werden, wenn sich ihre Verwirklichung mit der wirtschaftlichen und politischen Zielsetzung eines Landes in Übereinstimmung befindet. In Pakistan hat diese Übereinstimmung offensichtlich in nur unzureichendem Maße bestanden; darüber hinaus ergaben sich zwischen den verteilungsmäßigen Vorstellungen der Zentralregierung und denen der politischen Gruppierungen in Ostpakistan erhebliche Divergenzen, weniger in bezug auf die erklärte Politik, als in bezug auf die Art ihrer Durchführung. Nicht zuletzt in der Erziehungspolitik wurden die Weichen für eine günstigere wirtschaftliche Entwicklung im Westteil des Landes gegenüber dem Ostteil gestellt, da keine Vorsorge getroffen wurde, den in Ostpakistan herrschenden Mangel an qualifizierten Führungskräften durch betonten Ausbau der entsprechenden Ausbildungskapazitäten in Bengalen zu beheben. Ohne ausreichende Zahl von Fachkräften aber konnte Ostpakistan kaum die erforderlichen Entwicklungsvorhaben so vorbereiten, daß sie von den ausländischen und inländischen Kreditgebern berücksichtigt worden wären. Der „Teufelskreis“ schließt sich, da Ostpakistan ohne ausreichende Investitionen nicht das wirtschaftliche Wachstum erreichte, das – über die entsprechenden Steuereinnahmen – eine Verbesserung und Ausweitung des Erziehungswesens hätte sicherstellen können.

Der vorliegende Beitrag versucht, die Entwicklung des Erziehungswesens in Pakistan bis zum Jahre 1970 nachzuvollziehen. Auf eine Darstellung der jüngsten Entwicklung, insbesondere auf die nach der Teilung, wurde verzichtet, da die erforderlichen Angaben noch zu lückenhaft sind und es sich noch nicht überschauen läßt, inwieweit die „Neue Erziehungspolitik“¹ der beiden Nachfolgestaaten Pakistans mehr als Absichtserklärungen darstellen.

¹ Vgl. hierzu: Report on Education Policy (Nur Khan Report), Islamabad, 1969; Government of Pakistan, Planning Commission, The Fourth Five Year Plan (1970–75), Islamabad, 1970, S. 143–187; Government of Pakistan, Ministry of Education, The Education Policy 1972–1980, Islamabad, 1972; ... Government of Pakistan, Planning Commission, Annual Plan

2. Das Erziehungswesen in vor-britischer Zeit

Eine ernsthafte Erschwernis für ein einheitliches Unterrichtssystem lag in dem aus der Kolonialzeit übernommenen Nebeneinander von traditioneller und europäischer Erziehung. Das britische Erziehungssystem hatte sich im Laufe der Kolonialzeit in den islamischen Gebieten Indiens schwerer durchsetzen können als in den Teilen des Landes mit Hindu-Bevölkerung. Dies hatte nicht zuletzt seine Gründe darin, daß die Muslims in der vor-kolonialen Zeit über ein gut funktionierendes Bildungssystem auf streng religiöser Basis verfügten, das sich sowohl im Aufbau als auch in der Zielsetzung gänzlich von dem britischen unterschied. In den Gebieten mit Muslim-Bevölkerung waren den Moscheen, insbesondere den größeren, Grundschulen und zum Teil auch weiterführende Schulen (madrassas) angeschlossen. Wie auch bei den anderen Religionsgemeinschaften lag die Leitung des Unterrichtes in den Händen der religiösen Würdenträger. Zur Organisation des Bildungswesens in vor-britischer Zeit schreibt Thorpe:

„In pre-British India the Muslim child started at school at the age of five and Persian was the language used during the primary years. Inasmuch no age limits were imposed regarding each level of instruction, a person could progress according to his capabilities. At the secondary level Arabic was added to the programme. Education was free but, because the teacher had no salary and thereby had to depend upon the largess of the community, his economic situation was often precarious even though his social status was high. The teaching method was generally by lecture with the students sitting on the floor or ground around the teacher. The education of women was greatly restricted due to the purdah system; special arrangements usually had to be made for females and only the wealthier families could afford to do this. An important point was that Muslims did not believe in integrating education within government and as a result educational institutions were independent of state control. At the same time, however, the rulers recognized some responsibilities in this direction and extended state support to schools. Muslims, inside of government or outside of it, considered themselves obligated to provide education as a religious act; further, religious education was required to be included as a basic component of the cultural tradition of Islam. In the Hindu areas (Hindu education was permitted in Muslim-controlled areas as well), the Hindus were not so concerned about the placing of religious emphasis at lower school levels and therefore it has been observed that „while the curriculum in the higher seminaries of learning was largely influenced by religion, the elementary schools were singularly free from any direct religious teaching“.²

Die Einschätzung des Erziehungswesens in vor-britischer Zeit ist bei den einzelnen Autoren recht unterschiedlich³. Als sicher kann jedoch gelten, daß sich die Erziehung weitgehend auf die männliche Jugend, und auch hier nur auf einen begrenzten Teil, beschränkte. Maddison schreibt dazu:

1972–73, Islamabad, 1972; Government of Bangladesh, Planning Commission, Annual Plan, 1972–73, Dacca, 1972.

² Thorpe, C. Lloyd, *Education and the Development of Muslim Nationalism in Pre-Partition India*, Karachi: Pakistan Historical Society, 1965, S. 2.

³ Zu der Beschreibung Mukerjis (Mukerji, S. N., *History of Education of India, Modern Period*, Acherga Book Depot, Baroda 1955, S. 4, zitiert nach Myrdal, Gunnar, *Asian Drama, An Inquiry into the Poverty of Nations*, Vol. III, New York: Pantheon, 1968, S. 1631) „The Royal Courts were the sanctuaries of poets, musicians, and learned men. Even big landholders were morally bound to spread education, and almost every important village had a primary school of its own“ empfiehlt Myrdal (Myrdal, Gunnar, *Asian Drama, a.a.O.*, Vol. III, S. 1631) erhebliche Abstriche: „If in the literature ... there are references to accomplishments in the field of popular education, they must be taken as pious exaggerations.“

„Education facilities and the content of education were no better than in medieval Europe, and much worse than in Europe after the Renaissance. Muslim education was entirely religious and carried out in madrassas where boys learned the Koran in Arabic. . . . Hindu education was confined to religious instruction for higher-caste boys in Sanscrit. Neither religious group provided education for women. It was been suggested that at the time of the British takeover about a quarter of the male population had received a few years of schooling, that most brahmins could read and write, and the literacy rate was about 5 per cent. There was no Hindu higher education of a secular character. Earlier Indian Buddhist universities (e.g. Nalanda) had been destroyed by the Muslim invaders.“⁴

Der allgemeine politische und wirtschaftliche Verfall des Moghul-Reiches nach dem Tode Aurangzebs (1707) und die zunehmende Aktivität der europäischen Handelsgesellschaften und Kolonialmächte auf dem indischen Subkontinent trugen entscheidend zum Niedergang des traditionellen Erziehungssystems bei. Die britische East Indian Company beschränkte ihr Wirken weitgehend auf die Handelsplätze an der Küste; bildungsmäßige Effekte ergaben sich, wenn überhaupt, eher zufällig. Nur wenige Kinder von Indern besuchten eine der Schulen, die die Handelsgesellschaft für die Kinder ihrer Angestellten unterhielt, so daß die erziehungsmäßige Ausstrahlung infolge der geringen Zahl dieser Schulen marginal blieb. Die Zusammenarbeit mit den Missionsgesellschaften war nur lose, und meist stellte die British East Indian Company für die Arbeit dieser Gesellschaften eher ein Hindernis als eine Unterstützung dar. Deshalb blieb der Einfluß der Missionsgesellschaften in den Gebieten des britischen Einflußbereiches in Nordindien, anders etwa als in den Einflußgebieten katholischer Kolonialmächte in Südindien und auf Ceylon, bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts ohne nachhaltige Auswirkungen⁵.

3. Das Erbe der Kolonialzeit

Ende des 18. Jahrhunderts entdeckte die britische Kolonialverwaltung ihr Interesse am Erziehungswesen, allerdings nur, soweit es die höhere Bildung betraf. In geringem Umfang wurden Hindu- und Muslim-Schulen unterstützt, und zwar durchaus auch der Unterricht in den klassischen Sprachen Sanskrit, Persisch und Arabisch. Die Befürworter dieses Systems, die „Orientalisten“, mußten sich schon bald mit den Vertretern einer rein europäisch ausgerichteten Erziehung, den „Anglizisten“, auseinandersetzen, die die englische Sprache und die westliche Kultur in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen wollten⁶. Diese Auseinandersetzung endete im Jahre 1835 mit dem eindeutigen Sieg der „Anglizisten“, deren vehementer und bekanntester Vertreter, Lord Macauley, die Grundlage seiner Erziehungspolitik in seiner berühmten „Minute on Indian Education“ wie folgt formulierte:

„We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern, a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinion, and in intellect. . . . To that class we may leave it to refine the vernacular dialects of the country, to enrich those dialects with terms of science borrowed from

⁴ Maddison, Angus, *Class Structure and Economic Growth, India and Pakistan since the Moghuls*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1971, S. 21.

⁵ Vgl. hierzu auch Myrdal, Gunnar, *Asian Drama*, a.a.O., Vol. III, S. 1632 ff.

⁶ Vgl. Myrdal, Gunnar, *Asian Drama*, a.a.O., Vol. III, S. 1638.

Western nomenclature, and to render them by degrees fit vehicles for conveying knowledge to the great mass of the population.“⁷

Im Zuge der Eroberung des ganzen Subkontinentes durch die Briten während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stieg der Bedarf der britischen Verwaltung nach einheimischen Kräften für den unteren und mittleren Verwaltungsdienst und für die Abwicklung von Handel und Verkehr beträchtlich. Voraussetzung für die Einstellung in diese Positionen war die Beherrschung von Lesen und Schreiben und der englischen Sprache. Da sich die orthodoxen Muslim-Führer gegen eine Einbeziehung europäischer Erziehung in das traditionelle Bildungssystem sperrten, diese Art der Erziehung aber andererseits die Voraussetzung für den Eintritt in den britisch-indischen Verwaltungsdienst bildete, ging die Bedeutung der traditionellen Bildungsinstitutionen, die weiterhin die religiöse Erziehung in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellten und auf die Aufnahme des Englischen in den Lehrplan verzichteten, zurück. Gleichzeitig nahm der Umfang der finanziellen Zuwendungen an diese Institutionen, ebenso wie das Ansehen der ohnehin nicht gut bezahlten Lehrer, ab, so daß nicht nur ein Rückgang des Bildungsangebotes, sondern auch ein Absinken der Qualität des Unterrichtes im traditionellen Sektor zu verzeichnen war. Die so entstandenen Lücken konnten durch die Errichtung neuer, meist privater Institutionen, die einen europäisch orientierten Unterricht durchführten, nicht aufgefüllt werden, so daß im Verlaufe der britischen Herrschaft bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das allgemeine Bildungsniveau, insbesondere auf der Grundschulebene, erheblich unter das der vorkolonialen Zeit zurücksank.

Die Herrschaft der britischen Krone über den ganzen indischen Subkontinent ab Mitte des 19. Jahrhunderts bedeutete zugleich auch die Verbreitung der englischen Sprache im gesamten Herrschaftsgebiet, da sie in Ermangelung einer einheitlichen Regionalsprache zugleich auch die einzige Sprache für die Verständigung zwischen den einzelnen indischen Völkern war. Verstärkt wurde die Vormachtstellung des Englischen durch die Gründung der ersten Universitäten in Bombay, Madras und Calcutta im Jahre 1857 und durch die gleichzeitige Einführung des britischen Systems der Prüfungshoheit der Universitäten. Die Universitäten kontrollierten die ihnen angeschlossenen (affiliated) Colleges und beschränkten sich weitgehend auf die Abhaltung von Prüfungen und die Vergabe von Diplomen und Titeln. Durch die für dieses System charakteristischen externen Prüfungen und durch das besondere Gewicht, das den Ergebnissen dieser Prüfungen beigemessen wurde, verlagerte sich der Schwerpunkt des Ausbildungsprogrammes auf die jeweiligen Aufnahme- bzw. Abschlußprüfungen, bei denen einem tiefergehenden Verständnis des Unterrichtsstoffes keine wesentliche Bedeutung zukam; Leistungen, die während des Schul- bzw. Studienjahres erbracht wurden, blieben ohne Einfluß auf das Prüfungsergebnis.

Eine der entscheidenden Ursachen für das Dilemma des Erziehungswesens im späteren Staate Pakistan war und ist, daß es zu dieser Zeit zu keiner Synthese zwischen dem traditionellen muslimischen und dem europäischen Erziehungssystem kam, während sich die Hindus europäischer Erziehung gegenüber wesentlich anpassungsfähiger zeigten. Statt dessen vertiefte sich die Kluft zwischen den orthodoxen Muslims auf der einen Seite, die in den kulturellen Einflüssen aus Europa eine ernsthafte

⁷ Zitiert nach Myrdal, Gunnar, *Asian Drama*, a.a.O., Vol. III, S. 1640, Fußnote 1.

Bedrohung der Sitte und des Glaubens sahen, und die an ihren traditionellen Erziehungsinstitutionen (ohne Englisch-Unterricht) festhielten, und der britisch-indischen Kolonialbürokratie und den Mitgliedern der privilegierten Schichten des indischen Adels auf der anderen Seite. Das Gros der Bevölkerung befand sich außerhalb jeglichen Einflusses schulischer Erziehung.

Erst im Zuge der Aligarh-Bewegung setzte sich die integrationalistische Anschauung durch, als im Jahre 1875 die erste Muslim-Hochschule mit europäisch ausgerichteter Erziehung, das Anglo-Oriental College in Aligarh (das 1920 in die Muslim-University umgewandelt wurde) gegründet wurde, 58 Jahre nach Gründung der ersten Hindu-Hochschule, des Hindu-College in Calcutta⁸.

Eine Gegenüberstellung des Jahres 1871/72 verdeutlicht, in welchem Ausmaße die Muslims hinter den anderen Bevölkerungsgruppen erziehungsmäßig zurückgeblieben waren. Kamen im Durchschnitt der Bevölkerung je 1000 Einwohner 4,7 Schüler, so waren es bei der Muslim-Bevölkerung nur 3,0. Nur in Gebieten, in denen die Muslims eine kleine Minderheit bildeten, wie z. B. in Oud oder in den North Western Frontier Provinces war der Bildungsstand der Muslims überdurchschnittlich gut. Interessant im Zusammenhang mit der Entwicklung des Staates Pakistan ist das schon damals zu beobachtende Bildungsgefälle zwischen Punjab und Bengalen. Während der Anteil der Zahl der Schüler an der Gesamtbevölkerung bei den Nicht-Muslim in Bengalen nur etwa ein Fünftel geringer war als in Punjab (Schüler je 1000 Einwohner: Punjab 5,2; Bengalen 4,1; indischer Durchschnitt 5,2), betrug der Unterschied bei den Muslims fast die Hälfte (Punjab 2,6; Bengalen 1,4; indischer Durchschnitt 3,0)⁹. Hier sieht man deutlich, in welchem Ausmaße regionale Disparitäten zwischen diesen beiden Provinzen schon lange vor Gründung des Staates Pakistan bestanden.

Etwa ab 1871 nahmen die Muslims in verstärktem Maße an der allgemeinen Ausweitung des Erziehungswesens in Indien teil, so daß zur Jahrhundertwende (1901/02) der Anteil der Muslims an der Gesamtschülerzahl (21,6%) etwa ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung (22,6%) entsprach¹⁰. Erhebliche Unterschiede blieben jedoch weiterhin zwischen den einzelnen Provinzen nicht nur nach der Verbreitung, sondern auch nach der Struktur des Erziehungswesens bestehen. In Bengalen war zwar das Erziehungssystem breiter angelegt als in Punjab, jedoch war in Punjab der Anteil der vorzeitigen Schulabgänger geringer und der Anteil der weiblichen Schüler größer als in Bengalen. Im Jahre 1936/37 entfielen auf je 100 Erstkläßler (Erstkläßlerinnen) in Bengalen 15 (4) Schüler in Klasse 4, in Punjab 28 (19) Schüler. Bis zur Teilung Indiens 1947 verringerten sich die Unterschiede zwischen diesen beiden wichtigsten Teilen des späteren Staates Pakistan nur geringfügig: 1946/47 entfielen auf 100 Erstkläßler (Erstkläßlerinnen) in Bengalen 24 (13) Schüler der Klasse 4, in Punjab dagegen 47 (31) Schüler¹¹.

⁸ Vgl. Thorpe, C. Lloyd, *Education and the Development of Muslim Nationalism, . . .*, a.a.O., S. 35 ff.

⁹ Nurullah, Syed, and Naik, J. P., *A History of Education in India (during the British Period)*, Bombay: Macmillan & Co. Ltd., 1951, S. 405, entnommen bei Thorpe, C. Lloyd, *Education and the Development of Muslim Nationalism, . . .*, a.a.O., S. 55.

¹⁰ Thorpe, C. Lloyd, *Education and the Development of Muslim Nationalism, . . .*, a.a.O., S. 56.

¹¹ Government of India, Ministry of Education, Central Bureau of Education, Publication

Das Bildungsangebot blieb bis zur Teilung Indiens auf eine kleine soziale Schicht beschränkt. Der Unterricht berücksichtigte fast ausschließlich die geisteswissenschaftlichen Interessen dieser Gruppe und diente im übrigen der Ausbildung von Fachkräften für den britisch-indischen Verwaltungsdienst. Den Anforderungen der Wirtschaft wurde praktisch keine Rechnung getragen. Für die Masse der Bevölkerung blieben die Anstrengungen der Kolonialherren auf dem Erziehungssektor fast völlig ohne Einfluß, d. h. ein „downward-filtration“-Effekt, wie er Macauley vorgeschwebt hatte, fand nicht statt¹².

4. Die Ausgangssituation nach Erlangung der Unabhängigkeit

Als Pakistan am 14. August 1947 die Unabhängigkeit erlangte, fehlten dem jungen Staat in fast allen Bereichen und auf fast allen Ebenen des öffentlichen Lebens ausgebildete Fachkräfte, um den Prozeß des politischen und wirtschaftlichen Aufbaus in Gang zu bringen. Hinzu kam, daß durch die Vertreibung religiöser Minderheiten sowohl in Indien als auch in Pakistan Spezialisten ihre Arbeitsplätze verlassen mußten, ohne daß jeweils bei den hereinströmenden Flüchtlingen Ersatz hätte gefunden werden können. Zahlenangaben über das Ausbildungsniveau liegen erst für das Jahr 1951 vor; danach beherrschten nach eigener Einschätzung 13,5% der Bevölkerung das Lesen, nur 0,7% konnten den Abschluß der zehnten Klasse (matriculation) vorweisen¹³.

In den einzelnen Landesteilen war die Lage recht verschieden: In Ostpakistan besuchte ein erheblich größerer Teil der Kinder die Grundschule, als dies in Westpakistan der Fall war. Umgekehrt war der Anteil der College- und Universitätsstudenten an der Gesamtbevölkerung in Westpakistan größer als im Ostteil des Landes. In Ostpakistan konnten insgesamt 16,9% der Bevölkerung lesen, in Westpakistan dagegen nur etwa halb soviel, nämlich 9,7%. Innerhalb Westpakistans waren die regionalen Unterschiede erheblich: in Sind (10,9%) und in Punjab (10,2%) konnte eine erheblich größere Gruppe lesen als in den übrigen Landesteilen; in den North Western Frontier Provinces waren es sogar nur 1,2% der Bevölkerung. Einen Sonderfall bildete die Region Karachi, wo sich die Flüchtlinge aus Indien

No. 113: Progress of Education in India 1937–1947, Decennial Review, Vol. I, Delhi, 1948, S. 61.

¹² Die „downward-infiltration“-Theorie war die Annahme der „Anglizisten“ des 19. Jahrhunderts, daß die im europäischen Stil erzogene Elite ihr Wissen der großen Masse der Bevölkerung weiter vermitteln würde (vgl. hierzu auch Myrdal, Gunnar, *Asian Drama*, a.a.O., Vol. III, S. 1640).

¹³ Der Census von 1951 war allein abgestellt auf die Fähigkeit des Lesens in einer beliebigen Sprache, auch ohne Verständnis des Textes. Dadurch wurde vor allem der große Kreis der sog. „Koranleser“ mit einbezogen, die den arabisch geschriebenen Koran wohl entziffern, nicht aber verstehen konnten. Vergleiche zu diesem Problem der statistischen Erfassung nicht-formalisierter Ausbildung auch: Akhtar, Jamila, *Literacy and Education: First Release from the 1961 Census of Pakistan (Review Article)*, in: *Pakistan Development Review*, Vol. III, 1963, Autumn 1963, Pakistan Institute of Development Economics, Karachi S. 424–442; Jilani, M. S., *Changes in Levels of Educational Attainment in Pakistan: 1951–1961*, in: *Pakistan Development Review*, Vol. IV, 1964, Spring 1964, Pakistan Institute of Development Economics, Karachi, S. 69–92; Krotki, Karol J., *First Release from the Second Population Census of Pakistan, 1961*, in: *Pakistan Development*, Vol. I, 1961, Autumn 1961, No. 2, Pakistan Institute of Development Economics, Karachi, S. 67–77.

massierten: hier widerspiegelte der hohe Anteil der Alphabeten (31,2%) deutlich das höhere Bildungsniveau der Einwanderer¹⁴. Die Volkszählung von 1951 ergab, daß Ostpakistan im Verhältnis zum Anteil an der Gesamtbevölkerung mehr als doppelt so viele Einwohner wie Westpakistan hatte, die die Grund- oder Mittelschule besucht hatten, etwas mehr Einwohner, die die Matriculation abgelegt hatten, etwas weniger, die einen der unteren Universitätsgrade und erheblich weniger Einwohner hatte, die einen höheren Universitätsgrad besaßen (vgl. Tabelle 1)¹⁵.

Auch bei den Angaben über den Schulbesuch lagen die Zahlen für Ostpakistan höher als die für Westpakistan, allerdings nur auf den unteren Ausbildungsstufen. Nach pakistanischen Angaben besuchten 1948/49 von je 1000 Einwohnern Pakistans 6,34 Kinder im Osten aber nur 1,75 Kinder im Westen die damals noch vierjährige Grundschule. Der Besuch der Hauptschule war geringer: je 1000 Einwohner 1,19 Schüler im Osten, aber 1,62 Schüler im Westen¹⁶.

Tabelle 1: **Ausbildung in Pakistan nach Regionen, Bildungsstufen und Geschlechtern (1951)**
(in 1000)

	Insgesamt	ohne formale Ausbildung	Alphabeten ^a				Degree ^b	Higher ^c Degree
			Primary School	Middle School	Matriculation			
männlich								
Westpakistan	3305	1681	949	421	202	39,7	13,0	
Ostpakistan	6595	2899	2340	1036	273	40,2	7,9	
weiblich								
Westpakistan	1797	1322	306	126	38	4,8	1,4	
Ostpakistan	2260	1474	662	113	9	1,3	0,2	
insgesamt								
Westpakistan	5102	3003	1254	547	240	44,5	14,4	
Ostpakistan	8856	4373	3002	1149	282	41,5	8,1	

^a Selbsteinschätzung, nur Lesen.

^b Erster Hochschulabschluß.

^c Höherer Hochschulabschluß.

Quelle: Government of Pakistan, Central Statistical Office, Pakistan Statistical Yearbook 1967, Karachi 1968, S. 15.

Bei den weiblichen Schülern und Studenten waren die unterschiedlichen Strukturen des Erziehungswesens in Ost- und Westpakistan besonders deutlich zu erkennen: etwa doppelt so viele Schülerinnen wie in Westpakistan hatten in Ostpakistan die Grundschule besucht, etwa gleich viele in beiden Landesteilen hatten die Mittelschule durchlaufen, nur ein Viertel der Schülerinnen bzw. Studentinnen verglichen mit der entsprechenden Zahl in Westpakistan, hatten in Ostpakistan die Matricula-

¹⁴ Government of Pakistan, Central Statistical Office, Pakistan Statistical Yearbook 1952, Karachi 1955, S. 17.

¹⁵ Bei einem Vergleich der Angaben in Tabelle 1 bitte beachten, daß Ostpakistan rund 20% mehr Einwohner hatte als Westpakistan.

¹⁶ Curle, Adam, Planning for Education in Pakistan, London—Sydney—Wellington: Tavistock, 1966, S. 78.

tion oder einen der unteren Universitätsgrade, und nur ein Siebtel so viele wie in Westpakistan einen höheren Universitätsgrad erlangt.

Bei der Staatsgründung bestanden drei Universitäten: die Punjab University in Lahore, die Dacca University und die wenige Monate vor Erlangung der Unabhängigkeit 1947 gegründete Sind University in Hyderabad; kennzeichnend für die ganze Situation war, daß die Punjab University und die Dacca University auch für die Hindus wichtige Bildungsstätten waren, während die Hochburgen der Muslim-Erziehung, wie z. B. die Muslim University in Aligarh und die Osmania University in Hyderabad (Dekkan), bei der Teilung des Subkontinentes an Indien fielen.

5. Der Aufbau des Erziehungssystems

Die Grundstruktur des Erziehungssystems¹⁷ blieb während der gesamten Zeit des Bestehens des Staates Pakistan unangetastet (und wurde vorerst auch von den Nachfolgestaaten übernommen). Die Kompetenzen für das Erziehungswesen lagen bei den Provinzen, waren allerdings seit 1962 durch die konkurrierende Gesetzgebung der Zentralregierung eingeschränkt¹⁸. Das zentrale Erziehungsministerium bestimmte die Richtlinien der Erziehungspolitik einschließlich der Planung, der Finanzierung der Investitionen und der Verteilung der Finanzhilfen an die Provinzen. Die Provinzregierungen waren verantwortlich für die Verwaltung der öffentlichen und für die Aufsicht über die privaten Schulen. Die Universitäten unterstanden den Provinzregierungen direkt (nur die Universität in Islamabad unterstand der Zentralregierung) und erfreuten sich nach britischem Muster weitgehender Autonomie. Da die Zu-

¹⁷ Vgl. hierzu: Akhtar, S. M., *Economic Development of Pakistan, Part I*, Lahore: Publishers United Ltd., 1971, S. 188–208; Curle, Adam, *Planning for Education in Pakistan*, a.a.O.; Fuhr, Reinhard, *Das Erziehungswesen in Westpakistan*, Materialien des Arnold-Bergstraesser-Instituts für Kulturwissenschaftliche Forschung, Herausgeber: Prof. Dr. Dieter Oberndörfer, Band 23, Freiburg: Bertelsmann Universitätsverlag, 1969; Maddison, Angus, *Social Development of Pakistan 1947–1970*, Presented at the D.A.S. Conference, Dubrovnik, Yugoslavia, June 1970, Development Advisory Service, Center for International Affairs, Harvard University, Cambridge, Mass.: Economic Development Report No. 169, S. 29–35; Myrdal, Gunnar, *Asian Drama*, a.a.O., S. 1621–1929; Pfeffer, Karl-Heinz, *Das Bildungswesen in Pakistan*, in: Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Zeitschrift für Kulturaustausch, Jg. 18, 1968, April–September, No. 2/3, S. 144–151; Rafe-Uz-Zaman (Ed.), *Pakistan Yearbook 1970*, Karachi–Dacca: National Publishing House Ltd., 1970, S. 325–348.

¹⁸ Nach den bis zum Inkrafttreten der ersten pakistanischen Verfassung im Jahre 1956 geltenden Bestimmungen des „Government of India Act“ von 1935 unterlag das Erziehungswesen der Gesetzgebung der Provinzen (Provincial List No. 17, ergänzt durch den expliziten Einschluß der Universitäten durch einen Zusatz aus dem Jahre 1940). Diese Regelung wurde in der Verfassung von 1956 beibehalten: „Education including universities, technical education and professional training“ (Provincial List No. 20) bzw. „Standards in institutions of higher education“ (Provincial List No. 23). Naturwissenschaftliche und industrielle Forschung fiel unter die konkurrierende Gesetzgebung. Die allgemeine konkurrierende Gesetzgebung der Zentralregierung des Artikels 131 (2) der Verfassung von 1962 erstreckte sich auf den gesamten Bereich des Erziehungswesens. Für die „Capital Territories“ Islamabad und Dacca galt die ausschließliche Gesetzgebung der Zentralregierung (Artikel 131 [4]). Für den Bereich der Planung (Economic and Social Planning) hatte die Zentralregierung seit 1956 die konkurrierende Gesetzgebung (Concurring List No. 9).

ständigkeiten für das Erziehungssystem nicht klar abgegrenzt und einem stetigen Wandel unterworfen waren, müssen infolge der mangelnden Transparenz alle Aussagen über das pakistanische Erziehungssystem bis zu einem gewissen Grade hypothetischen Charakter haben.

Die Planung des Erziehungswesens erfolgte durch eine Abteilung der „National Planning Commission“, deren Aufgabe es war, die Pläne der Provinzregierungen zu koordinieren, die Durchführung der Pläne zu erfassen und die neuen Pläne vorzubereiten. Auf der Provinzebene lag die Planung bei den Mitte der 60er Jahre eingerichteten „Educational and Development Cells“, Unterabteilungen der jeweiligen Erziehungsministerien. An der Spitze der Erziehungsabteilungen der Provinzregierungen stand der Erziehungssekretär, meist ein Angehöriger des Civil Service of Pakistan (CSP) – der Verwaltungselite des Landes –, der im allgemeinen keine speziellen Erfahrungen auf dem Erziehungssektor mitbrachte. Ihm unterstanden die Berater und Direktorate der einzelnen Regionen. Daneben bestand eine Reihe von halbautonomen Institutionen, die z. B. statistische Daten über das Erziehungswesen zusammentrugen und veröffentlichten.

Schulträger waren in erster Linie die Provinzen und Kommunen. Daneben bestand vor allem in Ostpakistan oberhalb des Grundschulniveaus eine beträchtliche Anzahl von privaten Schulen¹⁹.

Die Finanzierung des Erziehungswesens erfolgte vorwiegend durch die Haushalte der Provinzen. Die Beiträge der Kommunen waren gering und beschränkten sich in der Regel auf die Unterhaltung der Schulgebäude. Die Zentralregierung beteiligte sich an den Kosten des Erziehungswesens nur in minimalem Umfang. Gebühren wurden für den Grundschulunterricht in öffentlichen Schulen nicht erhoben; allerdings kamen gebührenähnliche, „freiwillige“ Zuwendungen an die Lehrer zur Aufbesserung ihrer Bezüge häufig vor²⁰. Lehr- und Lernmaterial mußten von den Schülern selbst gekauft werden.

In den weiteren Ausbildungsstufen wurden an den öffentlichen Lehranstalten nur geringe Gebühren erhoben. Hier standen außerdem eine Reihe von Stipendien und Freiplätze für Schüler mit guten Leistungen zur Verfügung. Die Privatschulen wurden zu einem großen Teil in erheblichem Umfang bezuschußt. Nur wenige Schulen und Colleges trugen sich durch die Einkünfte aus ihren relativ hohen Schulgeldern und Studiengebühren selbst.

Der Aufbau des Erziehungssystems sah vor: 5 Jahre (früher 4 Jahre) Grundschule (primary school), danach die ebenfalls 5jährige Hauptschule (secondary school), die die Klassen 6 bis 10 umfaßte²¹. Nach Klasse 8 war der Übergang zu einer der wenigen Berufsschulen (vocational school) möglich. Nach Abschluß der 10. Klasse (matriculation) ging der Hauptstrom der Schüler auf eines der 2jährigen „Inter-

¹⁹ „In East Pakistan of 1780 junior high schools only 5 are Government run, so over 99 per cent of middle schools education in that Province is private. 95 per cent of high schools and Arts Colleges are privately administered. In West Pakistan the situation is not so extreme . . . About 25% of the middle schools, 67% of the high schools and 53% of the colleges are under private management.“ (Government of Pakistan, Planning Commission, The Fourth Five Year Plan, . . ., a.a.O., S. 151.)

²⁰ Maddison, Angus, Social Development of Pakistan, a.a.O., S. 31.

²¹ Die Klassen 6–8 werden häufig auch zusammengefaßt unter den Bezeichnungen „middle school“, „lower secondary school“ oder „secondary, first cycle“, die Klassen 9 und 10 unter den Bezeichnungen „upper secondary school“ oder „secondary, second cycle“.

mediate Colleges“, die dem Namen nach Colleges, ihrer Natur nach aber die Oberklassen der Hauptschulen waren.

Daran schloß sich der Übergang auf eines der weiterführenden (Degree-) Colleges oder auf eine Universität an, wo nach 2 Jahren der Grad eines Bakkalaureus (B.A., B.Sc.), bzw. nach 3 Jahren der eines Bakkalaureus Honorabilis (B.A. Hon., B.Sc. Hon.) erworben werden konnte. Nach 2 Jahren (im Falle des Bakkalaureus Hon. 1 Jahr) konnte der Grad eines Magisters (M.A., M.Sc.) erlangt werden; die Möglichkeiten einer weiterführenden Ausbildung bis zur Erlangung eines Doktorgrades (Ph.D.) waren geringer.

6. Das Sprachenproblem

Während die Überwindung der geographischen Entfernungen zwischen Ost- und Westpakistan an der unversöhnlichen Haltung der beiden Nachfolgestaaten des ehemaligen britischen Indiens und der Sperrung des Landweges über indisches Territorium fast zu scheitern drohte und nur durch den Einsatz des See- bzw. Lufttransportes mit erheblichen Kosten überwunden werden konnte, bildete das Fehlen einer einheitlichen Sprache zusammen mit der Unmöglichkeit, sich gleich zum Zeitpunkt der Staatsgründung auf eine oder mehrere Nationalsprachen zu einigen und deren Verbreitung im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen und durch den Einsatz der Erwachsenenbildung im ganzen Lande voranzutreiben, ein entscheidendes Hemmnis bei der Integration der Völker Pakistans zu einer Nation.

Traditionell wurden in Pakistan im wesentlichen neun Sprachen²² gesprochen: In Westpakistan die 4 Regionalsprachen Punjabi (in Punjab), Sindhi (in Sind), Pashtu (in den North Western Frontier Provinces) und Baluchi (in Baluchistan), in Ostpakistan Bengali. Von einer kleinen Gruppe, insbesondere von den Flüchtlingen, wurde Urdu gesprochen, dessen engagierte Verfechter das Ziel verfolgten, Urdu zur Sprache aller Muslims auf dem indischen Subkontinent zu machen. Da die Flüchtlinge aus Indien vor allem nach Westpakistan zogen, war dort der Anteil der Urdu-Sprechenden erheblich größer als in Ostpakistan²³. Von einer kleinen Elite wurden in beiden Landesteilen auch die traditionellen Bildungssprachen Arabisch, die Sprache des Koran, und Persisch, die höfische Sprache der vor-britischen Zeit, beherrscht. Weiter verbreitet in allen Teilen Pakistans war nur die Sprache der einstigen Kolonialherren, nämlich Englisch.

Ein weiteres Erschwernis für die Durchführung einer verbesserten Kommunikation zwischen den Völkern Pakistans war die Tatsache, daß nicht alle Sprachen des Landes zugleich als Schriftsprachen Verbreitung fanden. Nur Englisch, Urdu, Bengali, Arabisch und Persisch waren als solche anzusehen; daneben begannen sich in neuerer Zeit auch die Regionalsprachen Westpakistans, insbesondere Sindhi und Punjabi, durchzusetzen. Schließlich wurden die einzelnen Sprachen noch in verschiedenen Schriften geschrieben (in lateinischer, iranischer, indischer und arabi-

²² Außerdem wurde von den Stammesbevölkerungen, vor allem in einigen Grenzgebieten nach Afghanistan und Burma, sowie von den Flüchtlingen aus Indien noch eine Reihe von weiteren Sprachen mit einer geringeren Verbreitung gesprochen.

²³ Da die Flüchtlinge aus Indien in Ostpakistan meist Bihari sprachen, hat sich hier dieser Begriff als Bezeichnung für alle Nicht-Bengalen Ostpakistans eingebürgert.

scher Schrift), so daß für Übertragungen aus einer Sprache in eine andere auch noch die Beherrschung der jeweiligen Schriften Voraussetzung war²⁴.

Die Auseinandersetzungen um eine Lösung des Problems der Sprachenvielfalt haben immer wieder zu heftigen politischen Kontroversen und schließlich zur Auflösung Pakistans geführt. Es herrschte zwar stets Einigkeit darüber, daß das Englische als wichtigstes Verständigungsmittel abzulösen sei, nicht aber darüber, welche Sprachen an die des Englischen treten sollte. Nachdem das Vorhaben, Urdu als alleinige Staatssprache einzuführen, Anfang der 50er Jahre am Widerstand der Bengalen scheiterte, wurde die Einführung von Urdu und Bengali als gleichrangige Nationalsprachen zur Ablösung des Englischen, jedoch erst nach einer gewissen Übergangszeit, beschlossen²⁵.

Die Sprachenvielfalt beeinträchtigte in erheblichem Maße die Qualität des Unterrichtes. In der Regel wurde in den Grundschulen der Unterricht in der Muttersprache der Kinder durchgeführt. In den weiterführenden Schulen mußte die Unterrichtssprache, Urdu oder Englisch, meist wie eine Fremdsprache erst erlernt werden, worunter das Verständnis des Unterrichtsstoffes leiden mußte. Das häufig kritisierte und für das pakistanische Erziehungssystem als typisch angesehene, sture Auswendiglernen der Schulbücher (textbooks) – ohne Verständnis des Inhaltes – war häufig nur die Folge der sprachlichen Unzulänglichkeiten. Soweit es sich um englisch-sprachige Lektüre handelte, kam die Bequemlichkeit der Übernahme ausländischen Lehrmaterials dazu, das den spezifischen Gegebenheiten Pakistans kaum Rechnung trug.

Eine konsequente Sprachenpolitik zur Verbreitung von Urdu und Bengali im Bildungsbereich wurde nicht verfolgt, so daß die Schüler bis zuletzt in der Regel in Ostpakistan in 2, in Westpakistan in 3 Sprachen im Verlaufe ihrer Ausbildungszeit unterrichtet wurden. Es ist nur zu begreiflich, daß es zu keinen ernsthaften Ansätzen kommen konnte, die jeweilige Sprache des anderen Landesteiles auch noch in den Lehrplan aufzunehmen. So kam es, daß nur wenige Bengalen Urdu (oder eine der Regionalsprachen Westpakistans), und noch seltener Westpakistani Bengali beherrschten. Dem mangelnden Verständnis der Sprache des anderen Landesteiles folgte die mangelnde Bereitschaft, die Interessen des jeweilig anderen zu berücksichtigen²⁶.

²⁴ Vgl. Schimmel, Annemarie, Sprachen und Literaturen, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Heft 2/3, Jahrgang 18, 1968, S. 122–129.

²⁵ Die Einführung von Urdu und Bengali wurde verankert in der Verfassung von 1956 (The Constitution of the Islamic Republic of Pakistan, 1956, Art. 214). Daneben wurde allen Bevölkerungsgruppen ein Recht auf Erhaltung ihrer Sprache eingeräumt (Art. 19). Die Verfassung von 1962 behielt die Regelung der Einführung von zwei Nationalsprachen bei: „1. The National Languages of Pakistan are Bengali and Urdu, but this article shall not be construed as preventing the use of any other language and, in particular, the English language may be used for official and other purpose until arrangements for its replacement are made. 2. In the year 1972, the President shall constitute a commission to examine and report on the question of replacement of the English language for official purpose.“ (The Constitution of the Islamic Republic of Pakistan, 1962, Art. 215.)

²⁶ Zu den politischen Auseinandersetzungen um diese Frage vergleiche die Beiträge von D. Conrad und K. Dittmer in diesem Heft.

7. Erste Ansätze einer pakistanischen Erziehungspolitik

Bereits im November 1947 beriet die erste pakistanische Konferenz (First National Conference on Education) über Probleme des Erziehungswesens und empfahl die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht für einen 5jährigen Unterricht auf der Basis der Gebührenfreiheit; zu einem späteren Zeitpunkt sollte die Schulpflicht auf acht Jahre erweitert werden. Dieses Vorhaben hätte in seiner Verwirklichung bei dem in Pakistan gegebenen niedrigen Ausgangsniveau eine weitgehende Konzentration der öffentlichen Mittel auf die Grundschulen – und entsprechend den Anforderungen an das Lehrpersonal – auch auf die Hauptschulen und die Lehrerbildungsseminare verlangt. Wirtschaftlich stagnierte Pakistan in dieser Zeit jedoch völlig, und die geringen Staatseinnahmen wurden zu einem nicht geringen Teil für den Aufbau eines eigenen Verteidigungssystems verwandt, das im Zusammenhang mit den indisch-pakistanischen Auseinandersetzungen eine wichtige Rolle spielte. Dazu kam, daß nach dem Tode Jinnahs und Ali Khans die Zentralregierung kaum über die erforderliche Autorität verfügte, um solch einschneidende Maßnahmen durchführen zu können.

Im Rahmen des Ersten Fünfjahresplanes (1955–1960) wurde erstmals der Versuch unternommen, Bildungspolitik im Rahmen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklungspolitik zu sehen. Der ausführliche Abschnitt „Erziehung“ enthielt eine kritische Bestandsaufnahme des gesamten Ausbildungswesens, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, daß vor allem die Qualität des Erziehungssystems zu beklagen und deshalb vordringlich zu verbessern sei:

„An analysis of the available information reveals large gaps and maladjustments in the growth of the educational system. For example, one third of the primary teachers have had no training; many university departments are mere skeletons; no provision exists for research education; failures have increased ominously, which prove that such facilities of staff and equipment as exist are not being used well. This assessment shows that most of the changes in education since Independence have been quantitative rather than qualitative. Our proposals are designed to achieve a better balance in educational system and to encourage the qualitative changes suggested by educational authorities.“²⁷

Um mit den knappen Ressourcen einen möglichst großen Nutzen zu erzielen, eine möglichst weitgehende Integration des Erziehungsprogrammes in die Gesamtplanung zu erreichen und um ein konsistentes Programm durchführen zu können, wurden folgende Prioritäten gesetzt:

- a) Verbesserung der Lehrerausbildung, um einen Unterricht mit einem einheitlichen, ausreichenden Standard zu erreichen,
- b) Verbesserung bzw. Einrichtung von technischer, Berufsschul- und Handelsschul-ausbildung, zur Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von Fachpersonal für die Durchführung des Planes,
- c) Gewährleistung einer einheitlichen Mindestausstattung an Gebäuden, Laboratorien, Forschungsmöglichkeiten usw. und
- d) Ausrüstung der bestehenden Schulen mit einer Mindestausstattung und Eröffnung von neuen Schulen in Gebieten, die im Vergleich zu den anderen zurückgeblieben waren.

²⁷ Government of Pakistan, First Five Year Plan, . . . , a.a.O., S. 543.

Das Bildungskonzept ging davon aus, einer möglichst großen Zahl von Jungen und Mädchen eine Grundschulerausbildung zu ermöglichen, an die sich für einen relativ kleinen Kreis, der später Führungsaufgaben übernehmen sollte, die Hauptschule und später das College oder die Universität anschließen sollte. Bis zum Jahre 1975 sollte eine allgemeine Grundschulausbildung erreicht worden sein. Zur Finanzierung dieser Pläne sollten im Rahmen des Ersten Planes 581 Mio. Rupees (Rs) bereitgestellt werden.

Tatsächlich aufgewandt wurden einschließlich der Nicht-Entwicklungsausgaben nur 380 Mio. Rs²⁸. An Stelle der geplanten 1 Mio. zusätzlicher Grundschüler stieg die Zahl der an den Primary Schools eingeschriebenen Schüler nur um 440 000, dagegen übertraf die Zunahme der Einschreibungen an den Hauptschulen die Planziele um 86 000 Schüler. Da eine Neuorientierung des Unterrichtes der Hauptschulen in Richtung auf eine Diversifikation des Lehrangebotes und auf eine Orientierung des Unterrichtes an der Praxis nicht stattfand, konnte eine solche Vergrößerung der Schülerzahlen der Hauptschulen keineswegs als ungeplanter, aber begrüßungswerter Erfolg gewertet werden. Auch die geplante Anhebung des Unterrichtsniveaus der Grund- und Hauptschulen konnte nicht stattfinden, da weder eine kritische Überprüfung des Lehrangebotes vorgenommen, noch eine ausreichende Zahl qualifizierter Lehrer ausgebildet wurden.

Eine Politik mit dem Ziel des Abbaues der regionalen Disparitäten und der Angleichung der Strukturen im Erziehungsbereich Pakistans stellte der Erste Plan kaum dar. Die Vernachlässigung der Grundschulen und die Forcierung des Hochschulausbaues, wie sie in den Mittelansätzen des Planes (ein knappes Drittel der Mittel für Colleges und Universitäten, weniger als ein Fünftel für Grundschulen) sichtbar wurde, und der Verzicht darauf, Engpässe zu beseitigen (Grundschulen in Westpakistan, Hochschulen in Ostpakistan) beweisen dies trotz der Tatsache, daß die geplanten Aufwendungen auf Ost- und Westpakistan zu etwa gleichen Teilen entfallen sollten.

Die angestrebte Höhe der Entwicklungsausgaben im Erziehungsbereich in Ost- und Westpakistan wurde nur zu etwa der Hälfte (50 und bzw. 60%) erreicht; dabei war eine grundverschiedene Art der Planerfüllung in beiden Landesteilen festzustellen (vgl. Tabelle 2): Während im Osten die Elementar- und technische Ausbildung im Vordergrund standen, waren dies im Westen die höhere Erziehung und in geringerem Maße die Hauptschulen. Curle sieht in der unterschiedlichen Bevorzugung Beweise einer aristokratischen Gesellschaft im Westen und einer egalitären Gesellschaft im Osten²⁹.

Trotz einiger, weniger bedeutender, Teilerfolge der Erziehungspolitik während dieses Zeitraumes muß deshalb der Abschnitt von 1955 bis 1960 als Periode völliger Stagnation bezeichnet werden. Im Verlaufe der 50er Jahre erhöhte sich die Zahl der Schüler nur wenig schneller als die Gesamtbevölkerung (1951 bis 1961: Bevölkerungswachstum 19,2%, Zunahme der Schülerzahl 22,3%)³⁰. Betrachtet man

²⁸ Die Planerreichungsquote der einzelnen Teilbereiche des Erziehungswesens muß vor dem Hintergrund der insgesamt unbefriedigenden Planerfüllung und der ungleichgewichtigen Verteilung der Mittel im Rahmen der Planansätze gesehen werden. Vergleiche dazu auch den Beitrag von W. von Urf in diesem Heft.

²⁹ Curle, Adam, *Planning Education in Pakistan*, a.a.O., S. 53 f.

³⁰ Akhtar, Jamila, *Literacy and Education*, . . ., a.a.O., S. 442.

Tabelle 2: **Erster Fünfjahresplan, Erziehungswesen, Planerfüllung nach Regionen, in v. H.**

Bildungsebene	Ostpakistan	Westpakistan
Grundschule	92	37
Hauptschule	23	56
Lehrerbildung	24	19
Technische Ausbildung	96	15
Hochschulen	31	83
Insgesamt	ca. 50	ca. 60

Quelle: Curle, Adam, *Planning Education in Pakistan*, S. 53 f.

nur die Gruppe, die mindestens die 5jährige Grundschule abgeschlossen hatte, so ließ sich hier nur eine geringe Zunahme ihres Anteils an der Bevölkerung (hier: 10 Jahre und älter) von 8,6% auf 9,4% feststellen³¹. Der Anteil derjenigen Alphabeten, die weniger als die Matriculation aufzuweisen hatten, blieb konstant (95,0% nach 95,5%), während der Anteil der Bevölkerung mit einem College- oder Universitätsgrad an der Gesamtzahl der Alphabeten sogar leicht zurückging (von 0,8% auf 0,6%).

Tabelle 3: **Bevölkerung mit abgeschlossener Grundschulausbildung nach Regionen, Altersgruppe 10 Jahre und älter, 1961**

	Ostpakistan	Westpakistan	Insgesamt
I. Anzahl in 1000			
männlich	2190	2476	6666
weiblich	335	497	832
insgesamt	2525	2969	5494
II. Anteil an der Bevölkerung 10 Jahre und älter, in v. H.			
männlich	12,9	15,1	13,9
weiblich	2,2	4,1	3,1
insgesamt	7,8	10,1	9,2

Quelle: Akhtar, Jamila, *Literacy and Education*, a.a.O., S. 432.

Zwischen den beiden Landesteilen verschob sich das Bild zugunsten von Westpakistan. Zwar war der Anteil der Alphabeten an der Gesamtbevölkerung in Ostpakistan noch immer höher als in Westpakistan (in der Altersgruppe 5 Jahre und älter: Ostpakistan 19,9%, Westpakistan 14,4%), doch war dies nur auf den hohen Anteil von Alphabeten mit zweifelhafter Qualifikation in Ostpakistan zurückzuführen. Wie Tabelle 3 zeigt, war der Anteil derjenigen, die zumindest die Grundschule absolviert hatten, in Westpakistan (10,1%) erheblich höher als in Ostpakistan (7,8%). Bei den College- und Universitätsabsolventen war die Zahl der Studenten in Ostpakistan gegenüber der Volkszählung von 1951 absolut um rund ein Drittel zurückgegangen (-32,3% bzw. -12,0%), während sie in Westpakistan erheblich zugenommen hatte (+21,3% bzw. 68,6%)³².

³¹ Akhtar, Jamila, *Literacy and Education*, . . . , a.a.O., S. 432.

³² Akhtar, Jamila, *Literacy and Education*, . . . , a.a.O., S. 418 ff.

Zu den möglichen Ursachen dieser Entwicklung gehören die Vertreibung qualifizierter Hindus aus und der Zustrom weniger qualifizierter Muslims nach Ostpakistan, bzw. eine umgekehrte Entwicklung in Westpakistan³³. Die entscheidenden Gründe für die divergierende Entwicklung in Ost- und Westpakistan lagen aber eher in der größeren Wirtschafts- und Steuerkraft Westpakistans, in der Entwicklungspolitik der Zentralregierung und der unterschiedlichen Ausgabenpolitik der Provinzregierungen im Erziehungsbereich³⁴. In der Zeit von 1951 bis 1961 wendete Westpakistan pro Kopf der Bevölkerung fast zweieinhalbmal soviel für das Erziehungswesen auf wie Ostpakistan, je Schüler gerechnet sogar etwa dreimal soviel, da Westpakistan weniger Schüler als Ostpakistan hatte³⁵. Dadurch konnte in Westpakistan nicht nur die Zahl der Schüler schneller vergrößert, sondern auch die Qualität des Unterrichtes wirkungsvoller verbessert werden als in Ostpakistan.

8. Die Nationale Erziehungskommission und der Zweite Fünfjahresplan (1960–1965)

Im Jahre 1958 setzte Mohammad Ayub Khan kurz nach seiner Machtübernahme die Nationale Erziehungskommission (National Education Commission) ein³⁶, die 8 Monate später ihren Bericht vorlegte, der im wesentlichen die Forderungen der Erziehungskonferenz von 1947 und die des Ersten Fünfjahresplanes enthielt und der der Formulierung der Ziele des Zweiten Fünfjahresplanes auf dem Erziehungssektor zugrunde lag. Ohne daß hier konkret Prioritäten aufgestellt wurden, lassen sich die wichtigsten Empfehlungen etwa wie folgt zusammenfassen:³⁷

1. Einführung der allgemeinen, fünfjährigen Schulpflicht für alle 6 bis 11jährigen binnen 10 Jahren (bis 1970). Allgemeiner Besuch der Hauptschulen binnen weiterer 5 Jahre.
2. Einführung von Pflicht- und Wahlfächern aus dem Bereich von Technik, Wirtschaft und Landwirtschaft an den Hauptschulen, zur Verbesserung der Möglichkeiten einer weiteren Berufsausbildung.
3. Verlängerung der Studiengänge, die zur Erlangung eines Bachelor in den Geistes- und Naturwissenschaften führen, von 2 auf 3 Jahre, in den Ingenieurwissenschaften von 3 auf 4 Jahre, dadurch Verlängerung der Gesamtausbildungszeiten auf 15 bzw. 16 Jahre.
4. Gründung von technischen und wirtschaftlichen Instituten zur Ausbildung von Führungskräften.

³³ Zur Erhärtung dieser Behauptung liegen keine statistischen Angaben vor, da über die Flüchtlingsbewegungen keine detaillierten Wanderungsstatistiken existieren.

³⁴ Zur Frage der wirtschaftlichen Disparität vergleiche den Beitrag von H. Ahrens in diesem Heft.

³⁵ Insgesamt wendete Westpakistan in dieser Zeit 883 Mio. Rs für das Erziehungswesen und Ostpakistan 435 Mio. Rs auf (Jillani, M. S., *Changes in Levels of Educational Attainment in Pakistan*, . . ., a.a.O., S. 90).

³⁶ Vgl. Ayub Khan, Mohammad, *Erinnerungen und Bekenntnisse*, Tübingen und Basel: Horst-Erdmann-Verlag, 1968, S. 152–158 und S. 368.

³⁷ Vgl. Akhtar, S. M., *Economic Development of Pakistan*, . . ., a.a.O., Vol. I, S. 193, und Curle, Adam, *Planning Education in Pakistan*, . . ., a.a.O., S. 55 f.

5. Schaffung eines Stipendienprogrammes mit Schwergewicht auf der Ausbildung in Mangelberufen für begabte Studenten.
6. Alphabetisierung der Erwachsenen.
7. Stärkere Beteiligung der Mädchen an zukünftigen Erziehungsprogrammen.

Der Plan forderte den vorrangigen Ausbau des Erziehungswesens aus drei Gründen, nämlich zur Heranbildung einer informierten Führungsschicht, einer verantwortungsbewußten Bürgerschaft und ausgebildeter Arbeitskräfte. Das Setzen der Prioritäten sollte den unterschiedlichen Zielsetzungen auf den einzelnen Ausbildungsstufen angepaßt werden. Auf den unteren Ausbildungsebenen sollte das Schwergewicht auf eine beschleunigte Vergrößerung der Schülerzahlen unter Gewährleistung einer Mindestqualität des Unterrichtes, auf den oberen Ausbildungsebenen auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichtes gelegt werden. Insgesamt sollte vordringlich das Analphabetentum beseitigt werden und hohe Priorität auf die technische und die Berufsschulbildung gelegt werden³⁸. Es wurde angestrebt, die Intermediate-Stufe den Hauptschulen anzugliedern. Besondere Förderung sollte die Übertragung von Lehrmaterial in Urdu und Bengali erfahren, um einen verstärkten und verbesserten Unterricht in diesen Sprachen zu ermöglichen. Schulneubauten sollten sich auf Westpakistan beschränken, da die Zahl der Schulen in Ostpakistan für ausreichend angesehen wurde. Das Regionalproblem wurde – wie im gesamten Zweiten Fünfjahresplan – ausgeklammert.

Die finanziellen Ansätze des Zweiten Planes deckten sich kaum mit dem Anspruch, forciert gegen das Analphabetentum angehen zu wollen³⁹. Zwar übertrafen die Planansätze für das Erziehungswesen des Zweiten Planes die des Ersten Planes beträchtlich (+128%), doch ging ihr Anteil am Gesamtvolumen von 6,2% auf 4,6% zurück⁴⁰. Die Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsstufen entsprach den gesetzten Prioritäten kaum. Vor allem die geforderte stärkere Betonung des Grund-

³⁸ Vgl. Government of Pakistan, Planning Commission, The Second Five Year Plan, Karachi, 1960, S. 337–355.

³⁹ Im Rahmen des Zweiten Fünfjahresplanes wurden zur Verwirklichung der geplanten Maßnahmen im Erziehungssektor insgesamt 990 Mio. Rs angesetzt, davon 890 Mio. Rs im öffentlichen Bereich und 100 Mio. Rs im privaten Bereich. Zur Deckung der wiederkehrenden Folgekosten wurde für den öffentlichen Bereich ein Mittelbedarf von 508 Mio. Rs errechnet, der jedoch außerhalb des Planes zu finanzieren war. Abzüglich von 75 Mio. Rs für Öffentlichkeitsarbeit ergab sich im Sektor Erziehungswesen im öffentlichen Bereich ein Programm mit einem Umfang von insgesamt 1323 Mio. Rs. Außerhalb des Sektors Erziehungswesen sollten von 1960 bis 1965 noch weitere 379 Mio. Rs für Ausbildungs- und Forschungsaufgaben im öffentlichen Bereich aufgewendet werden.

Der Zweite Fünfjahresplan wurde bereits 1961 revidiert und erweitert. Für den Sektor Erziehungswesen wurde eine Ausweitung des öffentlichen Programmes um 65 Mio. Rs festgelegt, das Programm des privaten Sektors blieb unverändert.

Die laufenden Ausgaben des Erziehungswesens sind in allen genannten Angaben nicht enthalten.

(Government of Pakistan, Planning Commission, The Second Five Year Plan, . . ., a.a.O., S. 353–355; Government of Pakistan, Planning Commission, Revised List of Schemes Included in the Second Five Year Plan [1960–65], Karachi, 1961, S. 4.)

⁴⁰ Für den ursprünglichen Zweiten Fünfjahresplan ergab sich ein Anteil des Erziehungssektors von 6,8% an den öffentlichen und von 5,2% an allen Programmen. Für die Planrevision (siehe vorstehende Fußnote) ergaben sich Anteile von 6,5% bzw. 4,6%. Zu beachten ist, daß der erste Fünfjahresplan keine privaten Programme einschloß.

schulunterrichtes fand bei der Verteilung der Planmittel nur geringe Berücksichtigung. Von den gesamten Planaufwendungen für den Erziehungssektor im öffentlichen Bereich sollte ein Viertel (24,8%) für die Grundschulen gegenüber fast der Hälfte für Vorhaben im Bereich von Hochschule und Forschung aufgewendet werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: **Zweiter Fünfjahresplan, Verteilung der geplanten öffentlichen Mittel^a für den Erziehungssektor auf Ost- und Westpakistan, in Mio. Rs**

Bildungsebene	Provinz- regierung Ostpakistan	Provinz- regierung Westpakistan	Zentralregierung	Insgesamt
Grundschulen	131,1	186,0	10,6	327,8
Hauptschulen	147,2	129,0	14,0	290,2
Lehrerbildung	22,2	26,9	0,8	49,6
Technische Ausbildung	85,4	85,8	10,5	181,7
Colleges	30,9	19,5	5,0	55,4
Universitäten	67,4	53,0	15,0	135,4
Stipendien	15,0	15,0	16,5	46,5
Verschiedenes	45,3	55,4	133,8	236,3
Insgesamt	544,5	570,6	207,8	1322,9

^a Entwicklungsausgaben und zusätzliche laufende Ausgaben zur Deckung der Folgekosten.

Quelle: Government of Pakistan, Planning Commission, The Second Five Year Plan, a.a.O., S. 353 f.

Fraglich ist, ob ein Ansatz von 3,7% aller Mittel für die Lehrerbildung als ausreichende Grundlage für die geplante Ausweitung der allgemeinen Schulbildung anzusehen war.

Die Verteilung der Mittel auf Ost- und Westpakistan sollte zu etwa gleichen Teilen, und zwar mit einer stärkeren Betonung der Grundschulen in Westpakistan und der Haupt- und Hochschulen in Ostpakistan erfolgen; dies hätte von der Mittelverteilung her eine Politik in Richtung auf eine Angleichung der Bildungsstrukturen in beiden Landesteilen bedeutet⁴¹.

Die finanziellen Erfolge des Zweiten Planes im Erziehungssektor blieben hinter der allgemeinen Planerfüllung zurück: an Stelle der geplanten 1323 Mio. Rs kamen nur 1102 Mio. Rs zur Verausgabung (84%). Auf den einzelnen Ausbildungsstufen bot sich ein recht unterschiedliches Bild. So wurden nach Angaben des dritten Fünfjahresplanes für die Grundschulen statt der veranschlagten 328 Mio. Rs nur 101 Mio. Rs, das heißt, statt 24,8% nur 9% aller Aufwendungen im Bildungsbereich, verausgabt. Wesentlich besser war die Planerfüllung auf den oberen Ausbildungsstufen, wo die Planansätze zum Teil weit übertroffen wurden (vgl. Tabelle 5). Eine gewisse „Kopflastigkeit“ bei der Finanzierung des Bildungssektors war hier unverkennbar.

Auf allen Stufen konnten die Schülerzahlen erheblich ausgeweitet werden, wobei mit Ausnahme der Hauptschule, der Intermediate-Stufe und der Polytechnika die relativen Zuwächse in Westpakistan, zum Teil sogar erheblich, größer waren. Da Ost-

⁴¹ Die Finanzierung der Fünfjahrespläne erfolgte, soweit es den öffentlichen Bereich betraf, aus den Provinzhaushalten und dem Haushalt der Zentralregierung. Im Erziehungssektor trugen die Provinzhaushalte den überwiegenden Teil der Programme; auf die Zentralregierung entfiel nur ein kleiner, regional nicht ohne weiteres aufschlüsselbarer, Anteil.

Tabelle 5: Zweiter Fünfjahresplan, geplante und tatsächliche Aufwendungen für das Erziehungswesen

Bildungsebene	Soll		Ist		Ist als v. H. von Soll
	Mio. Rs	v. H.	Mio. Rs	v. H.	
Grundschulen	328	25	101	9	31
Hauptschulen	290	22	183	17	63
Lehrerausbildung	50	4	70	6	140
Technische Ausbildung	182	14	260	24	143
Hochschulen	191	14	280	25	147
Stipendien	47	4	93	8	198
Verschiedenes	236	18	115	11	49
Insgesamt	1323	100	1102	100	83

Quellen: 1. Government of Pakistan, Planning Commission, The Second Five Year Plan, a.a.O., S. 353.
2. Planungskommission der Pakistanischen Regierung, Der Dritte Fünfjahresplan 1965–1970, Deutsche Ausgabe, Bonn 1968, S. 215.

Pakistan traditionell nur auf der Grundschulstufe größere Schülerzahlen aufzuweisen hatte, bedeutete dies insgesamt eine Annäherung der Ausbildungsverhältnisse (von den Schülerzahlen her betrachtet) zwischen Ost- und Westpakistan auf allen Stufen unterhalb des Hochschulbereiches. Nur im Bereich der Lehrerausbildung, der Colleges und der Universitäten vergrößerte sich der Vorsprung Westpakistans.

In welchem Umfang auch die Qualität des Unterrichtes in diesem Zeitraum verbessert werden konnte, ist fraglich, da hier aussagekräftige Zahlenangaben fehlen. Auf der Grundschulebene kann aber kaum eine Verbesserung der Situation angenommen werden, da die Ausweitung der Schülerzahlen die dafür zur Ver-

Tabelle 6: Entwicklung der Schülerzahlen in Ost- und Westpakistan^a 1959/60 bis 1969/70 (in 1000)

Bildungsebene	Ostpakistan			Westpakistan		
	1959/1960	1964/1965	1969/1970	1959/1960	1964/1965	1969/1970
Grundschule	3280	4190	6300	1890	3050	4200
Hauptschule						
Klasse 6–8	304	508	1050	422	624	900
Klasse 9–10	130	198	400	149	222	375
Intermediate	34	76	200	56	93	150
Berufsschule ^b	5	6	12	8	11	20
Polytechnika ^c	4	7	9	12	17	24
Lehrerausbildung	3	5	9	5	10	9
Colleges (Degree)	17	27	65	21	37	60
Universitäten	2	3	5	3	8	14

^a Die Angaben decken sich weitgehend mit den Angaben des Vierten Fünfjahresplanes (Government of Pakistan, Planning Commission, The Fourth Five Year Plan, . . . , a.a.O., S. 180–183), sie weichen zum Teil erheblich ab von den erst kürzlich veröffentlichten Daten des Central Statistical Office, die zum Teil erheblich niedriger liegen (Government of Pakistan, Central Statistical Office, 25 Years of Pakistan in Statistics, 1947–1972, Karachi, 1972, S. 218–241).

^b Matriculation techn., Vocational Institutions.

^c Polytechnics, Technical Colleges.

Quelle: Government of Pakistan, Ministry of Education.

fügung stehenden Mittel weit überstieg. Die angestrebte stärkere Betonung der technischen Ausbildung unterblieb, wie die geringen Steigerungsraten der Schülerzahlen der Berufsschulen und Polytechnika in Tabelle 6 zeigen. Die geplante Eingliederung der Intermediate-Stufe in die Hauptschulen fand ebensowenig statt wie die Verlängerung des Studienganges zur Erlangung des Bachelor, die im Jahre 1963 am erbitterten Widerstand der Studenten scheiterte, die darin eine unerwünschte Erschwerung des Studiums und eine Verringerung ihrer Möglichkeiten sahen, relativ mühelos an die gut dotierten Verwaltungsposten zu gelangen.

9. Der Dritte Fünfjahresplan (1965–1970)

Unter dem Eindruck des insgesamt guten Ergebnisses des Zweiten Fünfjahresplanes wurden im Dritten Fünfjahresplan im Erziehungsbereich besonders ehrgeizige Ziele formuliert. Der Schulbesuch der Grundschulen sollte von 45% (1965) auf 70% (1970) erhöht werden, wobei gleichzeitig erreicht werden sollte, daß die Zahl der vorzeitig Ausscheidenden sich verringere, so daß bis 1970 50% der Schüler der ersten Klasse die fünfte Klasse erreichten (1965: 20%). An den Hauptschulen sollte in den drei unteren Klassen die Zahl der Schüler in etwa verdoppelt werden. Auch auf den oberen Bildungsstufen waren erhebliche Ausweitungen der Ausbildungskapazitäten vorgesehen⁴².

Für die Durchführung der Programme waren mehr als doppelt so hohe Mittel veranschlagt wie im Zweiten Fünfjahresplan, der Anteil an den gesamten Planaufwendungen betrug wie im Zweiten Plan etwa 5%. Auch im Dritten Plan lag das finanzielle Schwergewicht auf den oberen Ausbildungsebenen⁴³. Auf die Grundschulen entfiel weniger, auf die Hauptschulen etwas mehr als ein Fünftel der Planansätze im öffentlichen Bereich; die Lehrerausbildung fand mit 6,6% der veranschlagten Mittel stärkere Berücksichtigung als im Zweiten Plan⁴⁴.

Die Entwicklungsschwerpunkte in den beiden Regionen Ost- bzw. Westpakistan differierten wieder stark. In Ostpakistan sollten vor allem die Grundschulen, die technische Ausbildung und die Hochschulen vorrangig entwickelt werden, in Westpakistan lagen die Schwergewichte mehr auf der technischen Ausbildung und der Intermediate-Stufe.

Der indisch-pakistanische Krieg 1965 und die sich verschlechternde Situation der Wirtschaft zwangen die Regierung zu einer Revision des gesamten Fünfjahresplanes, die sich in überdurchschnittlichen Kürzungen im Erziehungssektor (23,1%)

⁴² Vgl. Government of Pakistan, Planning Commission, The Third Five Year Plan 1965–1970, Karachi, 1965, S. 185–216.

⁴³ Im Rahmen des Dritten Fünfjahresplanes sollten Staat und Private insgesamt 3030 Mio. Rs für Bildungsaufgaben während der Jahre 1965 bis 1970 bereitstellen, davon 1402 Mio. Rs die ostpakistanische, 1152 Mio. Rs die westpakistanische und 176 Mio. Rs die Zentralregierung; dazu noch 300 Mio. Rs Investitionen der Privaten, zu zwei Drittel im Osten. Das gesamte Volumen des dritten Planes umfaßte Programme von insgesamt 56 500 Mio. Rs, davon 34 500 Mio. Rs im öffentlichen Bereich (Planungskommission der pakistanischen Regierung, Der Dritte Fünfjahresplan, . . ., a.a.O., S. 130 und 535).

⁴⁴ Vgl. Planungskommission der pakistanischen Regierung, Der Dritte Fünfjahresplan, . . ., a.a.O., S. 214.

niederschlugen. Im Laufe des Jahres 1965/66 entwickelte sich die Wirtschaftslage dann günstiger, so daß der Plan erneut revidiert werden konnte und die neue Planzahl nur noch um 13,4% unter dem Ausgangsniveau lag. Es ist außerordentlich interessant, die Verschiebungen zwischen den Planansätzen auf den verschiedenen Bildungsebenen in Ost- und Westpakistan zu beobachten. In Ostpakistan wurden die Kürzungen mehr oder weniger über alle Bildungsebenen verteilt (nur die technische Ausbildung blieb verschont), während die Einsparungen in Westpakistan fast ausschließlich bei den Grundschulen (von 200 Mio. Rs auf 69 Mio. Rs) und den (Grundschul-)Lehrern, nämlich bei der Lehrerausbildung (von 78 Mio. Rs auf 36 Mio. Rs) vorgenommen wurden. Hier zeigt sich wieder deutlich die traditionelle Vernachlässigung der Grundschulausbildung in Westpakistan. Insgesamt bedeutete die Neuaufteilung der Mittel eine Absage an die ehrgeizigen Alphabetisierungsprogramme und eine Sanktionierung der Bevorzugung der Hochschulausbildung⁴⁵.

Die Erfolge der pakistanischen Erziehungspolitik waren im Rahmen der gesetzten Zielsetzung des Dritten Planes unbefriedigend. Von den ursprünglich im öffentlichen Bereich veranschlagten 3030 Mio. Rs kamen weniger als die Hälfte (1330 Mio. Rs) zur Verausgabung. Von allen Sektoren des Dritten Fünfjahresplanes war die Performance im Erziehungswesen am wenigsten befriedigend⁴⁶. In Ostpakistan war das Ergebnis im öffentlichen Bereich insgesamt erheblich günstiger als in Westpakistan. Schon bei den Planansätzen waren für Ostpakistan rund ein Fünftel mehr Mittel angesetzt worden; die Performance war in Ostpakistan (53%) besser als in Westpakistan (43%), so daß insgesamt in Ostpakistan die Hälfte mehr an Rupees für die Entwicklung des Erziehungssektors vom Staat aufgewendet wurde (792 Mio. Rs gegenüber 537 Mio. Rs) als in Westpakistan⁴⁷.

Zwischen 1964/65 und 1969/70 stieg die Zahl der Schulanfänger in Ostpakistan um 50% und in Westpakistan um 37%. In der gleichen Zeit erhöhte sich die Zahl der Grundschullehrer in Ostpakistan um 9% und in Westpakistan um 25%, so daß die schneller steigenden Schülerzahlen in Ostpakistan nicht auf ein sich entsprechend vergrößerndes Angebot an Lehrern stieß. Das Mißverhältnis Anzahl der Schüler je Lehrer vergrößerte sich in Ostpakistan entsprechend schneller (von 44 Schüler je Lehrer im Jahre 1965 auf 62 Schüler je Lehrer im Jahre 1970) als in Westpakistan (40 auf 44). Obwohl das Ansteigen der Schüler/Lehrer-Frequenz auf einen Mangel an Lehrern hindeutete, mußte die Zahl der jährlich ausgebildeten Grundschullehrer von 10 000 auf 7000 verringert werden, da für die Absolventen der Lehrerseminare nicht mehr Stellen zur Verfügung standen.

Während des Dritten Planes konnte Ostpakistan sein Defizit an Hauptschülern erheblich verringern, da hier (vor allem durch das Ansteigen der Zahl der Privatschulen) die Zahl der Einschreibungen um 105% anstieg, während die Schülerzahlen in Westpakistan nur um 50% stiegen. Auch hier vergrößerte sich vor allem in Ostpakistan die Diskrepanz zwischen der Zahl der Lehrer und der Zahl der Schüler, da

⁴⁵ Vgl. Planungskommission der pakistanischen Regierung, Der Dritte Fünfjahresplan, ..., a.a.O., S. 543.

⁴⁶ Vgl. Government of Pakistan, Planning Commission, Preliminary Evaluation of the Third Five Year Plan (1965—70), Karachi, 1970, S. 179 ff.

⁴⁷ Im öffentlichen Bereich wurden von geplanten 2730 Mio. Rs nur 1320 Mio. Rs, also 49%, verausgabt. Nur auf dem Gebiet der Sozialhilfe (geplant: 125 Mio. Rs) war die Planerfüllung noch schlechter.

die Ausbringungszahlen der entsprechenden Ausbildungsstätten im Osten nur um 34% und im Westen um 46% stiegen.

Auch auf den Colleges verringerte sich der Rückstand Ostpakistans von den Studentenzahlen her, während sich die Situation von der Zahl der Lehrkräfte her gesehen verschlechterte. Die Zahl der Einschreibungen auf dem College-Niveau (hier: ab Klasse 11) stieg in Ostpakistan um 158%, während sich die Schüler/Lehrer-Frequenz von 33 auf 51 erhöhte. Da in Westpakistan die Zahl der Einschreibungen nur um 62% anstieg, blieb hier die Schüler/Lehrer-Frequenz in etwa konstant.

Da die laufenden Ausgaben für das Erziehungswesen mit den rasch steigenden Schülerzahlen bei gleichzeitig beträchtlich steigenden Preisen nicht Schritt halten konnten, ging die stürmische Expansion des Bildungswesens vor allem zu Lasten der angestrebten Verbesserung der Qualität des Unterrichtes. Die Unterschiede in der Struktur der Bildungspyramide zwischen beiden Landesteilen konnten nur teilweise abgebaut werden, dabei oft zu Lasten der Qualität des Unterrichtes, bei den Grundschulen und der Intermediate-Ausbildung vergrößerte sich sogar der Abstand zwischen Ost und West. Tabelle 7 gibt einen Überblick über den Rückstand Ostpakistans während der sechziger Jahre, in dem die Anteile Ostpakistans an den Schülerzahlen der einzelnen Ausbildungsebenen Gesamtpakistans mit dem Bevölkerungsanteil der Region an der pakistanischen Gesamtbevölkerung verglichen werden.

Tabelle 7: Entwicklung des Rückstandes^a Ostpakistans im Erziehungsbereich, 1959/60–1969/70

Bildungsebene	Rückstand ^a Ostpakistans, in v. H.		
	1959/60	1964/65	1969/70
Grundschule	-15,3	-5,3	-9,1
Hauptschule			
Klasse 6–8	21,6	17,5	3,6
Klasse 9–10	15,3	14,4	6,2
Intermediate	30,9	18,4	22,0
Berufsschule ^b	24,5	32,7	32,5
Polytechnika ^c	55,6	47,8	49,3
Lehrerausbildung	32,4	43,5	4,7
Colleges (Degree)	20,9	22,9	5,5
Universitäten	36,5	45,5	32,7

^a Der hier verwendete Maßstab D gibt an, wieviel v. H. Ostpakistan jeweils zur Erreichung von Schüler- und Studentenzahlen entsprechend dem Bevölkerungsanteil Ostpakistans an der pakistanischen Gesamtbevölkerung (55%) fehlten (S_o gibt die jeweiligen Schülerzahlen Ostpakistans, S_w die Westpakistans an). Ist D negativ, so ist die Pro-Kopf-Ausstattung in Ostpakistan höher als in Westpakistan. Die Berechnung erfolgte wie nachstehend:

$$D = \left(1 - \frac{S_o}{S_o + S_w}\right) \cdot 100$$

^b Matriculation techn., Vocational Institutions.

^c Polytechnics, Technical Colleges.

Quelle: Errechnet nach den Angaben der Tabelle 6 vor deren Aufrundung.

Es bestand keine allgemeine Schulpflicht. Nur in einzelnen Gebieten wurde mit der Einführung des Schulzwanges für die Grundschule begonnen. Die Folge davon war, daß der Schulbesuch in Pakistan bis zuletzt bemerkenswert gering war und auf kei-

ner Stufe den Durchschnitt der asiatischen, afrikanischen oder arabischen Länder erreichte⁴⁸. Nach Angaben der UNESCO waren 1967 weniger als die Hälfte (43%) aller sechs- bis zehnjährigen Kinder in den Grundschulen, und nur ein knappes Fünftel (19%) der elf- bis fünfzehnjährigen in den Hauptschulen eingeschrieben, so daß insgesamt nur ein Drittel (32%) aller sechs- bis fünfzehnjährigen Kinder am Schulunterricht teilnahm⁴⁹. Zum Vergleich: in den arabischen Ländern, deren Durchschnitt noch unter dem der afrikanischen oder asiatischen Länder lag, besuchten 1967/68 immerhin 50% der Kinder im Grundschulalter und 25% der Kinder im Hauptschulalter die Schule⁵⁰.

Die Zahl derjenigen Schüler, die vor Ablauf des Schuljahres, häufig schon wenige Wochen nach Beginn des Unterrichtes, den Schulbesuch abbrachen, war erschreckend hoch und betrug in einigen Gebieten bereits im ersten Schuljahr mehr als die Hälfte⁵¹. Den Abschluß der zehnten Klasse erreichten 1969/70 etwa 10%⁵², den der zwölften Klasse knapp 3% eines Jahrganges⁵³. An den zwölf Universitäten und 77 Fachschulen waren im Jahre 1970 rund 56 000 Studenten eingeschrieben, davon 30 000 an den Universitäten, 8000 an den Ingenieurschulen und 18 000 an Technikerschulen⁵⁴. Die Studentenzahlen in Westpakistan waren wesentlich höher als in Ostpakistan, insbesondere bei den Ingenieurstudenten.

Absolventen der vierten Grundschulklasse galten als Alphabeten; da aber viele von ihnen nach dem Schulbesuch, der oft nur unregelmäßig erfolgte, die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens mangels Gelegenheit wieder verlernten, was nicht zuletzt auf das geringe Leseangebot und den Mangel an Schreibmaterial zurückzuführen war, kann man davon ausgehen, daß von den Angehörigen der zuletzt ausgebildeten Jahrgänge erheblich weniger als ein Viertel das Lesen und Schreiben beherrschen lernte.

Die Qualität des Unterrichts war sehr umstritten. Fuhr schreibt hierzu:

„Im pakistanischen Erziehungssystem sind die Lehrinhalte bis ins Detail vorgeschrieben. Die Lehrkräfte müssen sich auf allen Stufen an diese Vorschriften halten, da die Examina öffentlich und extern sind. Auch die mündlichen Prüfungen werden in der Regel von anderen als den unterrichtenden Lehrkräften abgenommen. Die zu lesenden Texte werden mit Kapitel- oder Seitenangaben vorgeschrieben; für die Sprachkurse werden Verblisten und Grammatikkapitel angegeben. Daneben werden Bücher aufgeführt, die nicht vorgeschrieben, aber zur Lektüre empfohlen werden. Die Lehrpläne werden von Komitees ausgearbeitet, die sich aus Fachleuten und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zusammensetzen. Da die Lehrinhalte während der laufenden Kurse nicht geändert werden können, erhalten Korrekturen erst nach zwei bis drei Jahren Gültigkeit. Änderungen können nur in

⁴⁸ Vgl. United Nations, 1970 Report on the World Social Situation, New York, 1971, S. 194.

⁴⁹ Vgl. UNESCO, Statistical Yearbook 1970, S. 99.

⁵⁰ Vgl. United Nations, 1970 Report on the World Social Situation, . . . , a.a.O., S. 194.

⁵¹ Angaben über den tatsächlichen Schulbesuch leiden darunter, daß nur die Zahlen der Einschreibungen (enrollments) nachgewiesen werden, nicht aber die Zahlen der Schüler, die den Schulunterricht regelmäßig besuchen. Die Einschreibungszahlen selbst gelten als um 20% überhöht; bei der Beurteilung der offiziellen Angaben sind deshalb die erforderlichen Abstriche zu machen. Vergleiche hierzu auch: Fuhr, Reinhard, Das Erziehungswesen in West-Pakistan, . . . , a.a.O., S. 25; Myrdal, Gunnar, Asian Drama, . . . , a.a.O., Vol. III, S. 1722.

⁵² Vgl. Government of Pakistan, Planning Commission, The Fourth Plan, a.a.O., S. 174 f.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

die Prüfungsvorschrift aufgenommen werden, wenn sie auch in die Textbücher aufgenommen wurden. Zählt man noch die Zeit der Vorbereitung der Stoffpläne hinzu, so ergibt sich eine Zeitspanne von mehreren Jahren zwischen der Einsicht, daß eine Überarbeitung des Lehrplanes erforderlich ist, und seiner rechtswirksamen Änderung.

Die Lehrpläne und der Grad ihrer Verwirklichung sind auf den einzelnen Schulstufen recht verschieden. Gemeinsam ist ihnen die große Stofffülle. Das Problemdenken spielt in den Lehrplänen eine geringe Rolle. Das Auseinandersetzen mit der Umwelt fehlt fast vollständig. In vielen Fällen hat man die Lehrpläne westlicher Länder – vor allem Englands und der USA – übernommen, ohne zu berücksichtigen, daß die außerschulische Umwelt der pakistanischen Schüler die für die Verwirklichung der westlichen Lehrpläne erforderlichen Informationen und Verhaltensweisen nicht bereitstellt.⁵⁵

Die Absurdität schematischen Lernens gipfelte, wie Curle berichtet, in solchen Unterfangen wie etwa der Konjugation des Verbums „to be laughed“ bis zur Form „thou wouldst not have been laughed“⁵⁶.

Von entscheidender Bedeutung waren die Abschlußprüfungen, die von Universitäten (denen Degree Colleges angeschlossen waren) und verschiedenen „Secondary School Boards“ durchgeführt wurden. Drei von ihnen waren für die weitere Zukunft der Schüler und Studenten von entscheidender Bedeutung: die „Matriculation“-Prüfung am Ende der zehnten Klasse der Hauptschule, die Prüfung am Ende des „Intermediate“-Colleges und schließlich die Abschlußexamina der „Degree“-Colleges und Universitäten. Um eine gewisse Einheitlichkeit der Bewertung zu gewährleisten, fanden die Prüfungen extern statt. Es ist nicht erstaunlich, daß die Prüfungen weitgehend den Unterricht und die Lernaktivitäten der Schüler bestimmten, da sich die Schüler auf das Erlernen von „Abfragewissen“ konzentrierten. Ein Unterricht, der auf ein tiefer gehendes Verständnis abzielte, konnte nicht zustande kommen. Versuche, das Prüfungssystem zu ändern, stießen, sofern überhaupt unternommen, auf den entschiedenen Widerstand der Schüler und Studenten, die in Bestrebungen, den starren Lehrplan zu ändern, eine Einschränkung ihrer Aussichten auf eine gut bezahlte Position und auf höheren sozialen Status sahen.

Ein weiteres Hemmnis für die Verbesserung des Unterrichts war die dürftige Bezahlung der Lehrer, die diesem Beruf eine geringe Anziehungskraft und einen geringen sozialen Status verlieh und andere Ausbildungsgänge vergleichsweise als attraktiv erscheinen ließ. Unter diesen Bedingungen war keine Lösung des Problems der unzureichenden Qualifikation der Lehrkräfte möglich (nur ca. 30% der Grundschullehrer im Osten und 85% der Lehrer im Westen galten zuletzt als ausgebildet)⁵⁷. Es ist zumindest fraglich, ob das Ausbildungs- und Prüfungssystem überhaupt eine Ausbildung von Lehrern zuließ, die im Stande gewesen wären, eben dieses Bildungssystem qualitativ zu verbessern. Besser als der Durchschnitt war der Unterricht auf einer Reihe von Privatschulen und Kadetten-Anstalten. Zugang zu diesen Schulen hatten aber nur Kinder wohlhabender Eltern, die die hohen Schulgebühren aufbringen konnten, denn Stipendien und Freiplätze für diese Schulen waren rar.

⁵⁵ Fuhr, Reinhard, Das Erziehungswesen in West-Pakistan, a.a.O., S. 23.

⁵⁶ Curle, Adam, Planning Education in Pakistan, a.a.O., S. 66.

⁵⁷ Government of Pakistan, Planning Commission, The Fourth Five Year Plan, a.a.O., S. 157.

Die technische Erziehung sah drei Ausbildungsstufen vor:

- a) Auf der untersten Stufe, dem Certificate Level, wurden Handwerker in technischen Instituten und Berufsschulen entsprechend den Klassen 9 und 10 unterrichtet. Diese Ausbildungsstätten waren sowohl staatlich als auch privat. Bei einigen Ausbildungsprogrammen (z. B. während der achtzehnmonatigen Kurse der Government Training Centers) war auch ein mehrmonatiges Industriepraktikum vorgesehen.
- b) Die Techniker Ausbildung auf dem Technician Level erfolgte in Polytechniken oder vergleichbaren Institutionen entsprechend den Klassen 11 bis 13 unter Aufsicht des Directorate of Technical Education. Obwohl die staatlichen polytechnischen Institute nur den erfolgreichen Abschluß des zehnten Schuljahres als Aufnahmebedingung forderten, hatten ein Drittel aller Schüler auch die Intermediate Science Qualification, d. h. den erfolgreichen Abschluß der Klasse 12⁵⁸. Die dreijährigen polytechnischen Kurse verbanden praktische Arbeit mit theoretischem Unterricht, so daß der Absolvent imstande war, später eine leitende Position in einer Werkstätte oder in einem technischen Büro zu übernehmen.
- c) Zur Erlangung eines höheren Grades (degree level) mußte eine vierjährige Ausbildung nach dem intermediate level durchlaufen werden, an deren Ende der Grad eines Bachelor of Science (B.Sc.) erlangt werden konnte. Für diesen Ausbildungsgang bestand kein Mangel an qualifizierten Bewerbern. Die Auswahl unter ihnen wurde durch Aufnahmeprüfungen des Board of Intermediate and Secondary Education getroffen. Die Mindestbedingung war der erfolgreiche Abschluß der Intermediate-Ausbildung.

Trotz des häufig beklagten Mangels an qualifizierten Technikern und Ingenieuren wurden die Absolventen der technischen Ausbildungsprogramme nicht selten mit Schwierigkeiten bei der Suche nach einer geeigneten Anstellung konfrontiert. Dies galt für Absolventen der staatlichen „Technical Training Centers“ (mit Ausnahme der Region Karachi), für Graduierte der Polytechniken und für Ingenieure. Die Schwierigkeiten beruhten in der Regel auf den folgenden drei Ursachen:

- a) Widerstand von Arbeitgebern, Graduierte, die durchaus fähig sein konnten, mit Arbeiten zu betrauen, für die sie nicht sofort einsatzfähig waren,
- b) niedriges Ausbildungsniveau und mangelnde praktische Erfahrung der Bewerber, und
- c) überspannte Erwartungen der Berufsanfänger in puncto Bezahlung, Titel und Verantwortlichkeit.

Dazu kam, daß in steigendem Umfang angelernte Arbeiter und Facharbeiter durch Maschinen ersetzt werden konnten. Viele Arbeiten ließen sich auch durch (billigere) ungelernete Arbeiter durchführen, da die Qualitätsanforderungen in Folge der protektionistischen Außenwirtschaftspolitik nicht hoch waren. Zum Teil stellte der Mangel an adäquaten Beschäftigungsmöglichkeiten für Facharbeiter ein befristetes Phänomen dar, welches das Nachlassen des wirtschaftlichen Aufschwunges in einigen Sektoren, vor allem aber im verarbeitenden Gewerbe, widerspiegelte. In anderen Fällen zeigten die Arbeitslosenzahlen qualifizierter Kräfte nur die mangelnde

⁵⁸ Government of Pakistan, Ministry of Education (unveröffentlichte Angaben).

Orientiertheit der Ausbildungsprogramme an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Nicht unterschätzt werden darf auch der bis heute zu beobachtende „brain drain“, d. h. die Abwanderung von qualifizierten Kräften, insbesondere von Ärzten und medizinischem Personal, ins Ausland.

Schließlich bleibt noch die nicht nur in Pakistan zu beobachtende regionale Immobilität von Arbeitskräften, die dazu führt, daß ein Überschuß von Facharbeitern in einer Region Hand in Hand gehen kann mit einem Mangel an solchen Kräften in anderen Regionen.

Die Kosten je Unterrichtsplatz stiegen mit der Höhe der Ausbildungsstufen und erreichten ihre höchsten Werte in den technischen Disziplinen⁵⁹. Die allgemein geringen laufenden Kosten wurden ermöglicht durch die niedrigen Lehrergehälter (vor allem bei den Grundschullehrern) und den geringen Aufwand für Lehr- und Lernmittel. Die Kapitalkosten je Unterrichtsplatz waren in der Grund- und Hauptschule sehr niedrig, da die Schulgebäude überaus einfach ausgestattet waren, und die Kommunen zum Teil Naturalleistungen erbrachten. Nur auf den oberen Ausbildungsstufen war dieses Maß an Sparsamkeit nicht zu beobachten. Durch die hohen Anteile derjenigen Schüler, die die Schule vorzeitig verließen oder die Prüfungen nicht bestanden, lagen die Kosten je Schüler, der die Schule erfolgreich abschloß, erheblich über denen je Ausbildungsplatz. Es steht außer Zweifel, daß bei einer anderen Strukturierung des Bildungssystems hier erhebliche Mittel hätten eingespart und für eine effizientere Verwendung hätten eingesetzt werden können. Das gleiche gilt für alle die Fälle, in denen der jeweilige Ausbildungsgang zwar erfolgreich abgeschlossen wurde, der Ausbildung aber keine oder keine entsprechende Beschäftigung folgte (z. B. wenn Ingenieure in der allgemeinen Verwaltung eingesetzt wurden).

Insgesamt betrachtet waren die Aufwendungen für das Erziehungswesen in Pakistan bis zuletzt mit einem Anteil von 1,4⁰% am Bruttosozialprodukt (bzw. 5,6⁰% an den öffentlichen Ausgaben) im Vergleich zu anderen Entwicklungsländern außerordentlich gering⁶⁰. Beide Nachfolgestaaten Pakistans zählen zu den ärmsten Ländern der Welt; das etwas günstiger strukturierte Erziehungswesen Westpakistans darf nicht vergessen lassen, daß Pakistan wie Bangladesh vor grundsätzlich ähnliche Probleme der Bewältigung des Erbes einer ungezielten Erziehungspolitik gestellt sind.

⁵⁹ Die laufenden Kosten je Schüler und Jahr betragen 1967/68: 19 Rs in der Grundschule, 76 Rs in der Hauptschule und 152 Rs im College.

⁶⁰ UNESCO, UNESCO Yearbook 1970, . . ., a.a.O., S. 484.