

derer, die kommen und gehen, und darüber, wie viele sich niedergelassen haben und zu welchem Zweck?" Da dieser gesamte Komplex der Bevölkerungsmobilität in Richtung Nepal letztendlich die Wirtschafts- und Sozialpolitik und —was vielleicht noch kritischer ist— die Frage der Staatsbürgerschaft für ein an Ressourcen armes und geographisch benachteiligtes Land beeinflusst, muß man sich wirklich fragen, ob sich Nepal realistischere Weise von der Logik dieses speziellen Verhältnisses mit Indien schnell und einfach lösen kann.

Nach Dr. Harka Gurung, dem ehemaligen Direktor des 'Asia Pacific Development Centre' in Kuala Lumpur ist das Arrangement der offenen Grenze zwischen Nepal und Indien nicht im Einklang mit der nepalesischen Außenpolitik der Bündnisfreiheit. Er vergleicht den jetzigen Status der offenen Grenze mit einer in einem Raum mit offenen

Fenstern eingeschalteten Klimaanlage!

Nimmt man alle diese Aspekte zusammen, so scheint die Einführung einer Regulierung der indisch-nepalesischen Grenze mehr als dringlich, um die bilateralen Beziehungen langfristig auf eine faire und stabile Basis zu stellen. Haben nicht beide öffentlich zugegeben, daß es in erster Linie die Kräfte der Zwietracht und der Destabilisierung —also die Kriminellen, Schmuggler und Terroristen— sind, die am meisten von dem obsoleten aber merkwürdigerweise immer noch weiter existierenden System der Offenheit zwischen zwei souveränen Nachbarstaaten profitieren?

Tatsächlich glauben sowohl Indien als auch Nepal, daß vor dem Hintergrund der Anzahl und der Komplexität der Interaktionen auf der offiziellen Ebene ebenso wie auf der Ebene der Bevölkerung eine völlige Internationalisierung der Grenze weder machbar noch wün-

schenswert ist. Die beste Lösung wäre nach Meinung derer, die auch weiterhin auf gute Beziehungen zwischen den beiden Nationen setzen, eine Übereinkunft über eine zeitlich gebundene Mehrphasenstrategie: zunächst sollten alle Grenzüberschreitungen sowie die Profile der Reisenden dokumentiert werden, danach sollten Arbeitserlaubnisse ausgestellt werden für Menschen, die im jeweils anderen Land Arbeit suchen und in einer dritten Phase sollte schließlich das Reisepass-System eingeführt werden.

Letztendlich — wie Gurung in seinem Buch "Nature and Culture" argumentiert — verlieren Geschichte und Kultur durch Teilen nicht an Wert; der Maßstab ist, ob man das Erbe oder die aktuellen Realitäten betont.

(Übersetzung: Heinz Bongartz)

Schulen in Nepal Der steinige Weg zu einer besseren Bildung

von Elvira Graner

Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, um am öffentlichen Leben - und damit auch an Entwicklungsprozessen - teilzunehmen. Dieser Erkenntnis wird zunehmend von Seiten von Entwicklungsorganisationen Rechnung getragen, beispielsweise mit dem seit Beginn der 90er Jahre alljährlich veröffentlichten "Human Development Report" von UNDP. Aber auch von Seiten der Weltbank wird in neuen Konzepten, wie dem "Humankapital"-Ansatz, der Bildung ein bislang ungewohnt hoher Stellenwert zugeordnet.

In seinem Buch "Nepal. Dimensions of Development" leitet Harka Gurung, einer der bekanntesten Geographen Nepals, das Kapitel über Bildung mit einem chinesischen Sprichwort ein: "if you are planning for a year - sow rice for ten years - plant trees for a hundred years - educate people".

Diese alte Volksweisheit gewann gegen Ende des 20. Jahrhunderts an entwicklungspolitischer, aber auch an entwicklungstheoretischer Bedeutung. Seit dem Erstellen des "Human Development Index" zu Beginn der 90er Jahre von Seiten der UNDP ist Bildung erneut in den Blickpunkt der Entwicklungsplanung gerückt, denn aus der Erkenntnis, "people are the real wealth of a nation" leitet sich das entwicklungspolitische Ziel ab, "the basic objective of development is to create an enabling environment for people to enjoy long, healthy, and creative lives". Eine der drei essentiellen Wahlmöglichkeiten sei es, sich zu bilden, ebenso wie ein langes und gesundes Leben zu führen und über Zugang zu den benötigten Ressourcen zu verfügen, um einen angemessenen Le-

bensstandard zu erreichen, wie in der Einleitung zum ersten "Human Development Report" dargelegt (UNDP 1990, 9/10).

Auf der anderen Seite ist es noch immer in vielen Entwicklungsländern nicht gelungen, den breiten Bevölkerungsmassen einen Zugang zu Grundschulbildung zu ermöglichen, insbesondere in (abgelegenen) ländlichen Gebieten und für sozial benachteiligte Gruppen. Eines der Schlußlichter, selbst im südasiatischen Vergleich, ist Nepal, dessen Alphabetisierungs- und Einschulungsquoten einen traurigen Rekord aufweisen. Im folgenden soll diese Thematik näher erläutert werden, zum einen anhand der Daten der Zensusbehörde und des Bildungsministeriums, zum anderen durch einen kurzen Abriss der Bildungspolitik des Landes.

Alphabetisierung in Nepal - der lange Weg nach vorn

Bildungspolitik hat in Nepal eine erstaunlich kurze Geschichte. Die ersten Schulen wurden 1859 eröffnet, der Zu-

gang war jedoch auf Mitglieder der damals herrschenden (Rana-) Aristokratie beschränkt. Bis ins Jahr 1951 standen der übrigen Bevölkerung nur insgesamt 321 Schulen zur Verfügung, die von damals rund 8.500 Schülern besucht wurden (Shrestha 1988, 82). Aus diesen Gründen war es kaum erstaunlich, daß der erste Bevölkerungszensus (1952/54) die Alphabetisierungsquote der Bevölkerung mit nur 5,3 Prozent angibt. Darüber hinaus war die Alphabetisierung von hohen Disparitäten zwischen Männern und Frauen gekennzeichnet, mit Quoten von 9,5 bzw. 0,7 Prozent (HMG/ NPC/ CBS 1987, 128). Es war also unter 15 Personen, die Lesen und Schreiben konnten, im Schnitt nur eine einzige Frau. Eine regionale Analyse der Alphabetisierungsquoten von 1961 (mit einem Durchschnitt von 8,9 und 1,8 Prozent für Frauen), wie im "Population Monograph of 1987" unternommen, verdeutlicht eine weitere Dimension von Disparitäten. So kann Alphabetisierung als eine primär "städtische" Errungenschaft bezeichnet werden, denn während in urbanen Räumen die Quoten für

Frauen bei 19,5 und für Männer sogar bei 57,5 Prozent lagen, waren die Quoten für die weitaus größere Anzahl der auf dem Land lebenden Bevölkerung 1,1 Prozent für Frauen und 14,6 Prozent für Männer (ibid., 129). Folglich waren die Geschlechter-Proportionen in städtischen Gebieten moderat (unter 1:3), während sie in ländlichen Gebieten extrem hoch waren (1:13). Eine dritte und überaus gravierende Dimension von Disparitäten besteht durch den traditionell streng geregelten Zugang der verschiedenen Kasten und ethnischen Gruppen zu (religiösen) literarischen Texten, der sich bis heute in Form ausgeprägter Alphabetisierungsunterschiede erhalten hat (siehe unten).

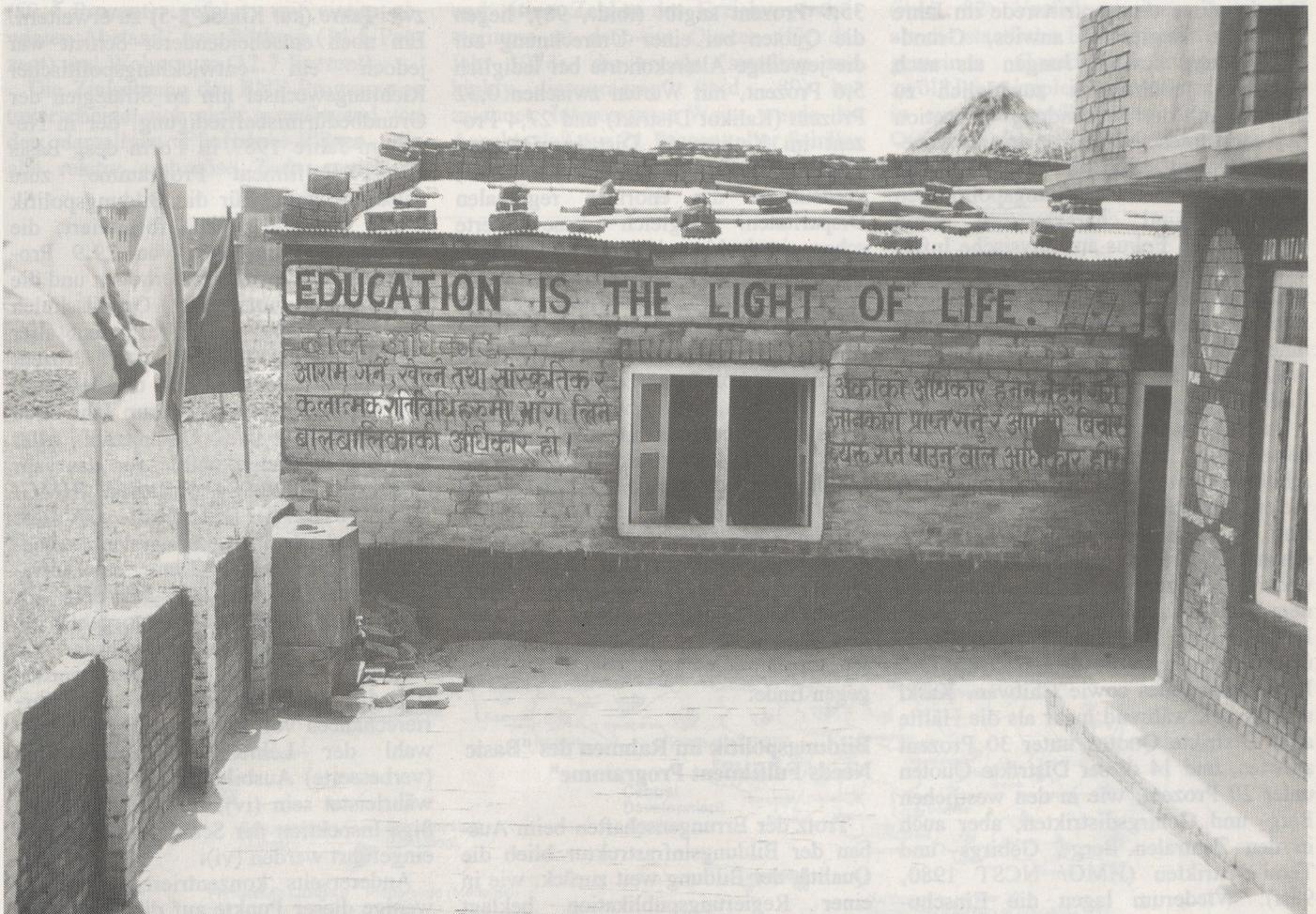
Bis in die frühen 70er Jahre hatte sich die Situation nur unwesentlich geändert. Der Bevölkerungszensus von 1971 gibt die Alphabetisierungsquote in den 75 Distrikten mit durchschnittlich 12,6 Prozent an, mit Werten zwischen 4,2 und 37,5 Prozent. Ein leicht niedrigerer Median (11,7 Prozent) verdeutlicht, daß in der Hälfte aller Distrikte die Quoten bei knapp 12 Prozent lagen, in 30 Distrikten jedoch, und das quer über das Land verteilt, noch unter 10 Prozent. Während für Männer die Alphabetisierungsquoten

(mit durchschnittlich 37,5 Prozent) in nur 7 Distrikten unter 10 Prozent lagen, wiesen 26 Distrikte Quoten über 25 Prozent auf, mit Spitzenwerten von 39 Prozent (Kaski) und 53,8 Prozent (in Kathmandu). Andererseits vermittelt ein Blick auf die Alphabetisierung der Frauen (mit durchschnittlich 3,4 Prozent) ein denkbar düsteres Bild. In 62 der 75 Distrikte lagen die Quoten noch immer unter 5 Prozent, in 45 dieser Distrikte unter 3 Prozent und in elf Distrikten sogar unter 1 Prozent, unter anderem in den Gebirgs- und Bergdistrikten der (Far) Western Development Region, aber auch im Dhading Distrikt (Central Region). Diese deutlich disparitären Quoten für Männer und Frauen führten dazu, daß die Geschlechterproportionen in knapp der Hälfte aller Distrikte bei 1:9 lagen, und davon in 10 Distrikten unter 1:15. Ausgeglichenere Proportionen von 1:5 waren dagegen in nur 13 Distrikten vorhanden (siehe Abb. 1).

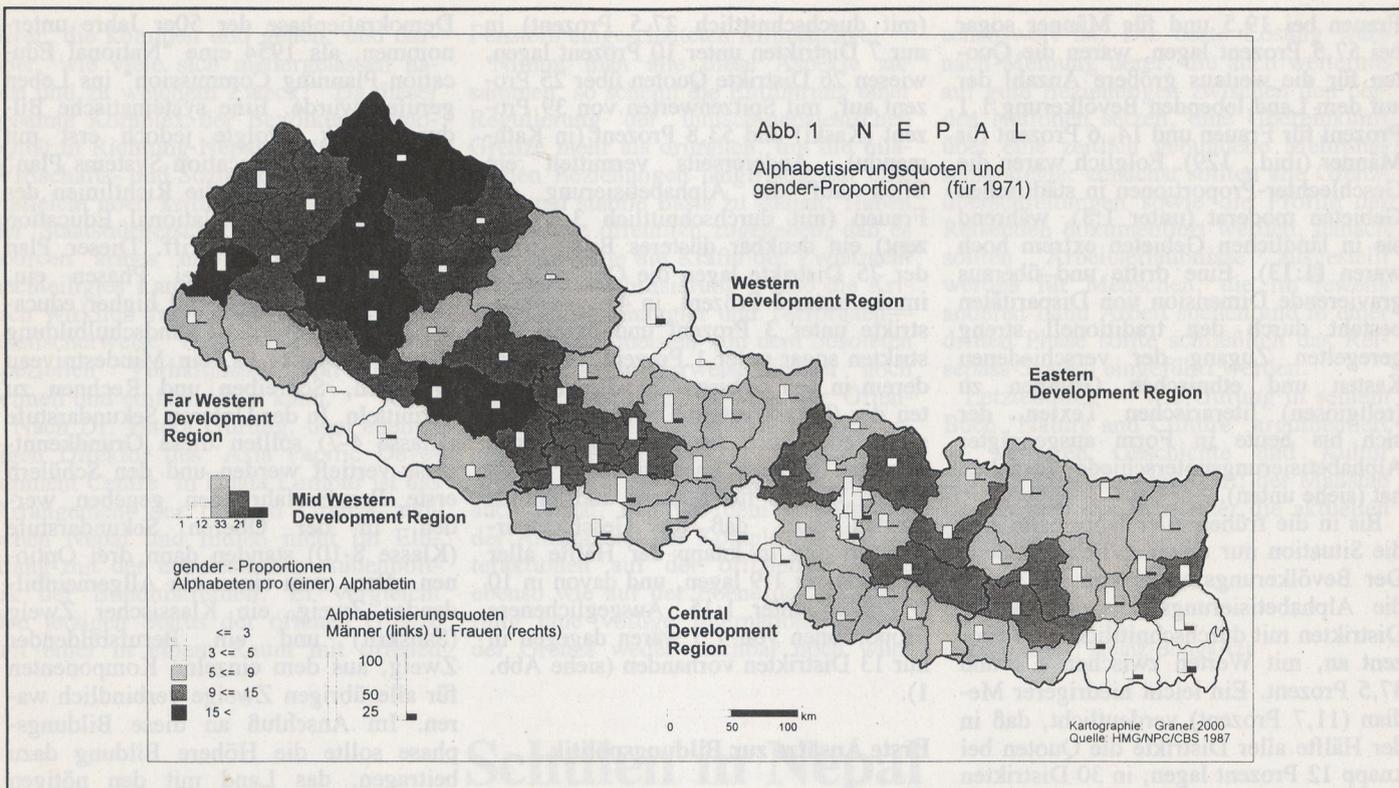
Erste Ansätze zur Bildungspolitik

Ein früher Versuch, Bildung auch weiteren Bevölkerungskreisen zu ermöglichen, wurde während der kurzen

Demokratiephase der 50er Jahre unternommen, als 1954 eine "National Education Planning Commission" ins Leben gerufen wurde. Eine systematische Bildungspolitik erfolgte jedoch erst mit dem "National Education Systems Plan" im Jahre 1971, der die Richtlinien des 1968 gegründeten "National Education Advisory Board" aufgriff. Dieser Plan teilte Bildung in drei Phasen ein, (primary, secondary, and higher education). Ziel der Grundschulbildung (Klasse 1-3) war es, ein Mindestniveau in Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. In der Unteren Sekundarstufe (Klasse 4-7) sollten diese Grundkenntnisse vertieft werden und den Schülern erste Berufserfahrungen gegeben werden. In der Oberen Sekundarstufe (Klasse 8-10) standen dann drei Optionen offen, zum einen ein Allgemeinbildender Zweig, ein Klassischer Zweig (Sanskrit) und ein Berufsbildender Zweig, aus dem einzelne Komponenten für alle übrigen Zweige verbindlich waren. Im Anschluß an diese Bildungsphase sollte die Höhere Bildung dazu beitragen, das Land mit den nötigen Fachkräften zu versorgen, um Entwicklungsprozesse voranzutreiben (HMG/NECO 1972, 36).



Grundschule in Nepal: Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, um am öffentlichen Leben teilzunehmen. (Foto: Walter Keller)



Bildung für weite Bevölkerungskreise war auch ein Hauptziel der Entwicklungspolitik, als König Birendra Shah Dev in seiner Amtsantrittsrede im Jahre 1975 die Regierung anwies, Grundschulbildung sowohl Jungen als auch Mädchen gebührenfrei zugänglich zu machen, mit der Begründung "education [...] constitutes the mainspring of development" (vgl. Shrestha 1988, i). Die Umsetzung dieser bildungspolitischen Initiativen sind charakterisiert durch einen starken Fokus auf physische Infrastruktur, wie Schulgebäude und (Neu-) Einstellungen von Lehrern. So stieg die Zahl der Schulen um knapp 90 Prozent innerhalb einer Dekade an. Erstaunlicher Weise stieg die Schülerzahl im gleichen Zeitraum sogar auf gut das Dreifache an.

Im Gegensatz zu diesen enormen Verbesserungen blieben jedoch die Einschulungsquoten der Grundschulen in vielen ländlichen Distrikten relativ gering. So lagen die Quoten 1976/77 zwischen 5,7 Prozent im Kalikot Distrikt und 76,1 Prozent in Kathmandu, mit einem Landesdurchschnitt von 32 Prozent. In nur sechs Distrikten lag die Quote über 50 Prozent (die drei Distrikte des Kathmandu-Tales sowie Chitwan, Kaski und Jhapa), während mehr als die Hälfte aller Distrikte Quoten unter 30 Prozent aufwies, und 14 dieser Distrikte Quoten unter 20 Prozent, wie in den westlichen Berg- und Gebirgsdistrikten, aber auch in den Zentralen Berg-, Gebirgs- und Terai-Distrikten (HMG/ NCST 1980, 98ff). Wiederum lagen die Einschulungsquoten der Mädchen besonders niedrig. Während eine Karte des "Atlas

of Economic Development" die Einschulungsquoten der Mädchen als Prozentsatz aller Schüler mit 2,9 bis 35,9 Prozent angibt (ibid., 98), liegen die Quoten bei einer Umrechnung auf die jeweilige Alterskohorte bei lediglich 5,6 Prozent, mit Werten zwischen 0,32 Prozent (Kalikot Distrikt) und 27,4 Prozent im Kathmandu Distrikt. Der geringe Wert des Median (3,9 Prozent) verdeutlicht die enormen regionalen Disparitäten. Obgleich diese Werte schon ein denkbar düsteres Bild vermitteln, müssen sie noch weiter nach unten korrigiert werden, zum einen, weil die Schülerzahlen sich auf das Jahr 1976 beziehen, während die Bevölkerungsdaten auf dem Bevölkerungszensus des Jahres 1971 beruhen, wie einem Hinweis im Atlas zu entnehmen ist. Des weiteren wird darauf verwiesen, daß die Einschulungsquoten für die Alterskohorte der 6 bis 10-Jährigen berechnet wurden, während das Alter vieler Grundschüler unter bzw. (weit) darüber liegen kann. Darüber hinaus beziehen sich die Angaben zu den Schülerzahlen fast immer auf den Beginn des Schuljahres, wenn die Klassenstärke noch weit größer ist als gegen Ende.

Bildungspolitik im Rahmen des "Basic Needs Fulfilment Programme"

Trotz der Errungenschaften beim Ausbau der Bildungsinfrastruktur blieb die Qualität der Bildung weit zurück, wie in einer Regierungspublikation beklagt wird: "experience up to 1979/80 indicated that the grade 3 completers were

virtually semi-literate" (Shrestha 1988, 283). Ein Ausweg aus dieser Misere bestand darin, die Grundschulbildung um zwei Jahre (auf Klasse 1-5) zu erweitern. Ein noch entscheidenderer Schritt war jedoch ein entwicklungspolitischer Richtungswechsel hin zu Strategien der Grundbedürfnisbefriedigung, der in Nepal im Jahre 1987 in Form des "Basic Needs Fulfilment Programme" zum Ausdruck kam. Für die Bildungspolitik wurde die Zielvorgabe formuliert, die Alphabetisierungsquote von 29,9 Prozent auf 39,9 Prozent zu erhöhen und die Einschulungsquote der Grundschulen von angenommenen 82,8 Prozent aller 6-10-Jährigen (1984/85) auf 87 Prozent (1990), 95 Prozent (1995) und letztendlich auf 100 Prozent bis zum Jahr 2000 zu erhöhen. Die Gesamtzahl aller GrundschülerInnen wurde für das Jahr 2000 auf 2.928.984 projiziert (HMG/NPC/1987, 27ff). Die Schritte, um diese Ziele zu erreichen, bestanden - wiederum - in erster Linie aus Infrastrukturmaßnahmen, wie aus dem 13-punktigen Programm hervorgeht. So sollen das Proportionsverhältnis von Schülern zu Lehrern verbessert werden (i), die Schulgebäude (ii), die Karrierechancen von Lehrern (iii), die Auswahl der Lehrer (v) sowie eine (verbesserte) Ausbildung der Lehrer gewährleistet sein (iv), und eine regelmäßige Inspektion der Schule verpflichtend eingeführt werden (vi).

Andererseits konzentrieren sich nur wenige dieser Punkte auf die Schüler an sich. Neben der (ungünstigen) Schüler-Lehrer Proportion (i) wird als erstes die

hohe Ausfallquote angesprochen (vii). Dieser überaus kritische Faktor sollte dadurch verbessert werden, daß die Schulbücher interessanter und einfacher gestaltet würden, und zudem "relevanter für die lokale Umgebung und die Erfahrungswelt der Schüler" (ibid., 29). Weitere angesprochene Strategien sind die Schaffung von Vorschulen (ebenso vii), die Verringerung der Distanzen zwischen Schulen und Siedlungen (ix), und damit zusammenhängend die Möglichkeit, auch Schulen mit geringen Schülerzahlen zu etablieren (viii) sowie die Flexibilisierung der Unterrichtszeiten für diejenigen Kinder, die bereits in das Arbeitsleben eingebunden sind (x). Eine der letztgenannten Strategien (xi) bezieht sich auf die Notwendigkeit, die Einschulungsquoten der Mädchen zu erhöhen. Hierzu sollten Schulen mit einem hohen Mädchenanteil mittels Stipendien gefördert werden. Auch sollten Programme konzipiert werden, um Eltern zu ermutigen, ihre Töchter zur Schule zu schicken. Um diese verschiedenen Strategien zu finanzieren, wurden dem Bildungssektor 113 der 782 Millionen NRs (zu 1984/ 85-Preisen) des Gesamtbudgets des Grundbedürfnisprogrammes zugesprochen, in dem Ernährungssicherung die oberste Priorität erhalten hatte (59,4 Prozent), gefolgt, mit einem gewissen Abstand, von Bildung (14,5 Prozent) und Wohnraum (12,7 Prozent).

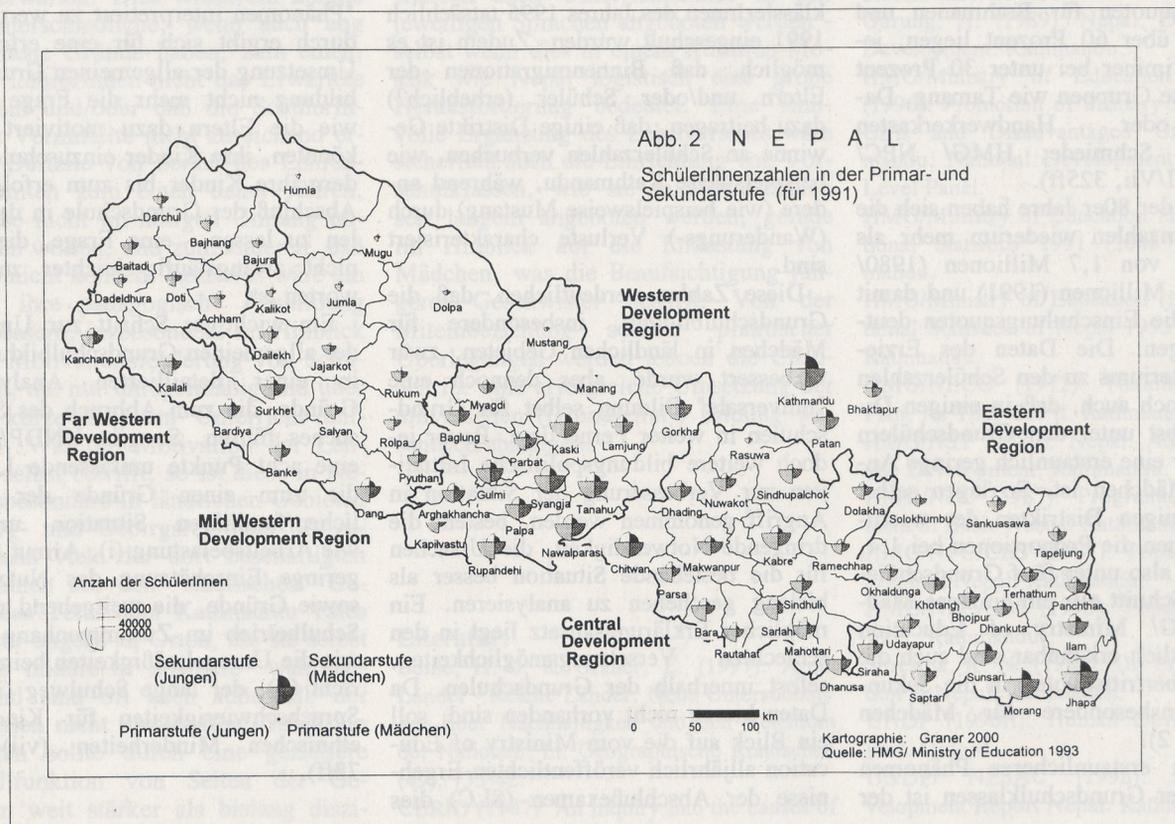
Die Zielsetzung des BNF-Programmes unterscheidet sich nicht grundlegend von den damaligen Fünfjahres-Plänen, die alle relativ ambitionöse Ziele anvisieren

und lediglich einige wenige zu überwindende Probleme darlegten. Andererseits verfaßte Shrestha (1988) eine weitaus kritischere Studie zur Grundschulbildung, verbunden mit der rhetorischen Frage, ob "die Statistiken die wahre Geschichte der Grundschulbildung wiedergeben" (ibid., 86). Er beginnt seine Darstellung mit den gewöhnlich zitierten Zahlen und der These, Grundschulbildung sei fast für alle Schulkinder zugänglich (oder zumindest für 85 Prozent) und nennt dies einen "miraculous success" (ibid.: i). Im Laufe seiner Abhandlung relativiert er jedoch diese zuvor zitierten Zahlen und legt die methodischen Schwierigkeiten der Errechnung von Einschulungsquoten dar, da durch das Hinzutreten von Schülern unter und über der eigentlichen Altersgruppe die Nettoeinschulungsquote bei schätzungsweise nur gut 50 Prozent liege (ibid., ii). Im Hinblick auf die nationale Lage verweist er auch auf den Mangel an detaillierten Studien, Statistiken und (Gesamt-)Erhebungen, mit dem Fazit, daß "even bare minimum data are not available" (ibid., 87). Im Hinblick auf die angestrebte "universale" Grundschulbildung im Rahmen des BNFP, richtet Shrestha seinen Blick auch auf das Thema "attendance and completion" und zitiert Zahlen des Erziehungsministeriums zu drop-out Quoten (für das Jahr 1978), die er als "startling and highly discouraging" (ibid., 89) bezeichnet. Interessanter Weise wurde der Aspekt, daß nur 21 Prozent aller Schüler aus der ersten Klasse die 5. Klasse mit

Erfolg abschließen, auch in dem BNFP-Dokument erwähnt, - allerdings platziert in einer Fußnote (ibid., 27).

Verbesserungsvorschläge legt Shrestha in fünf Punkten nieder: i) das Konzept von Grundschulen als strikter Schulbesuch von formellen Schulen solle zumindest teilweise revidiert werden, insbesondere in dünn besiedelten Berg- und Gebirgsdistrikten; ii) klassenübergreifender Unterricht (wie beispielsweise in China) rationalisiere die Nutzung von Raum und Lehrkräften und solle eingeführt werden; iii) staatliche Schulen sollen nur für die "Allgemeinheit" zuständig sein, während die finanziell Wohlhabenderen ihre Kinder in Privatschulen schicken sollen; iv) die Bedeutung von informeller Schulbildung solle erhöht werden, da dadurch eine weitaus größere Flexibilisierung der Unterrichtszeiten zu erreichen sei, v) die Ausbildung der Lehrenden bedürfe einer dringenden Reform, beispielsweise durch eine direkte Einbindung in den Schulbetrieb (ibid., 93ff).

Mit seiner Studie legt Shrestha eine denkbar ernüchternde Analyse zur Situation der Grundschulbildung der 80er Jahre vor, mit dem expliziten Hinweis auf die "große Kluft zwischen nationalen Hoffnungen und der aktuellen Realität" (ibid., 82). Verfaßt zu einem Zeitpunkt, als die staatliche Bildungspolitik zur allgemeinen Grundschulbildung bereits zwölf Jahre implementiert wurde, legt er in einer ungewöhnlichen Klarheit und Offenheit die bescheidenen Erfolge und die Schwächen bestehender Strategien



dar. Aus diesem Kontext erscheint das Ziel der Bildungspolitik, bis zur Jahrhundertwende, also binnen eines vergleichbaren Zeitrahmens, die universale Grundschulbildung einzuführen, nur wenig realistisch.

Schulbildung in den 1990er Jahren - gleiche Chancen für Jungen und Mädchen?

Bis zum Jahr 1991 hatte sich die durchschnittliche Alphabetisierungsquote auf 38,5 Prozent erhöht, mit einem Minimum von 19. Prozent (in Humla) und einem Maximum von knapp 70 Prozent (Kathmandu). Die Median-Werte, insbesondere für Männer, hatten sich den Mittelwerten angenähert und deuten somit auf deutlich verringerte regionale Disparitäten hin. Andererseits liegen diese beiden Werte für Frauen noch immer auseinander (Median 21,5 Prozent und Mittelwert 23,1 Prozent), mit einer großen Spannweite von 4,6 Prozent (wieder einmal Humla) bis 60,2 Prozent (Sunsari). Interessant ist jedoch, daß die Geschlechter-Proportionen sich in den meisten Distrikten verbessert haben, denn Werte von unter 1:2 existieren in 20 Distrikten (1981 in nur 3), wie im Kathmandu-Tal und in den meisten Distrikten der Western Region sowie in den südlichen Distrikten der Eastern Region. Von großer Bedeutung sind jedoch auch die zuvor angesprochenen Disparitäten der Alphabetisierungsquoten unterschiedlicher Kasten und ethnischer Gruppen, die aus diesem Zensus hervorgehen. So wird deutlich, daß die Alphabetisierungsquoten für Brahmanen und Newar bei über 60 Prozent liegen, jedoch noch immer bei unter 30 Prozent für ethnische Gruppen wie Tamang, Danuwar oder Handwerkerkasten (Schneider, Schmiede; HMG/ NPC/ CBS 1993, I/Vii, 325ff).

Während der 80er Jahre haben sich die SchülerInnenzahlen wiederum mehr als verdoppelt, von 1,7 Millionen (1980/81) auf 3,6 Millionen (1991) und damit sind auch die Einschulungsquoten deutlich gestiegen. Die Daten des Erziehungsministeriums zu den Schülerzahlen belegen jedoch auch, daß in einigen Distrikten selbst unter den Grundschulern noch immer eine erstaunlich geringe Anzahl von Mädchen ist. So lagen selbst 1991 in einigen Distrikten der westlichen Regionen die Proportionen bei 1:4, befand sich also unter fünf GrundschulrInnen im Schnitt nur ein einziges Mädchen (HMG/ Ministry of Education 1993). Deutlich erkennbar sind auch die geringen Übertrittsquoten in die Sekundarstufe, insbesondere für Mädchen (siehe Abb. 2).

Ein noch erstaunlicheres Phänomen innerhalb der Grundschulklassen ist der

stark überhöhte Anteil der SchülerInnen in Klasse 1, deren Anteil an der Gesamtschülerzahl (Klasse 1-10) "nur" 21 Prozent in Kathmandu ausmacht, aber 52 Prozent im Humla Distrikt. Noch höher liegt der Anteil bei den Mädchen, denn in 21 der Distrikte, insbesondere in den Westlichen Regionen, weisen Werte zwischen 50 Prozent und 75 Prozent (!), wie im Mugu Distrikt (Far Western Region). Während dies als positiv zu wertendes Ergebnis stark gestiegener Einschulungsraten gedeutet werden könnte, verdeutlicht ein Blick auf die Schülerzahlen des Jahres 1995, daß sich diese Struktur, wenn auch weniger extrem ausgeprägt, fortsetzt.

Darüber hinaus sinken diese hohen Schülerzahlen der ersten Klasse von 1991 bis zum Jahre 1995, wenn diese SchülerInnen die fünfte Klasse besuchen sollten, extrem ab, was eine hohe sog. drop-out-Quote, selbst innerhalb der Grundschule, verdeutlicht (vgl. CERID 1991). So sinkt die Anzahl der SchülerInnen im Durchschnitt aller Distrikte auf 28,2 Prozent, mit Werten zwischen 56 Prozent in Kathmandu und 11 Prozent in Mustang. Traurige "Rekordwerte" liegen wiederum in den westlichen Regionen für den Schulbesuch von Mädchen vor, so verringerten sich die Schülerinnen der Klasse 1 von 1991 auf weniger als ein Zehntel in Klasse 5 im Jahre 1995 in insgesamt 11 Distrikten (siehe Abb. 3). Diese Analysen sollten als Annäherungen gesehen werden, da es aufgrund der Datenlage methodisch nicht möglich ist, zu bestimmen, welcher Anteil der FünftklässlerInnen des Jahres 1995 tatsächlich 1991 eingeschult wurden. Zudem ist es möglich, daß Binnenmigrationen der Eltern und/oder Schüler (erheblich?) dazu beitragen, daß einige Distrikte Gewinne an Schülerzahlen verbuchen, wie beispielsweise Kathmandu, während andere (wie beispielsweise Mustang) durch (Wanderungs-) Verluste charakterisiert sind.

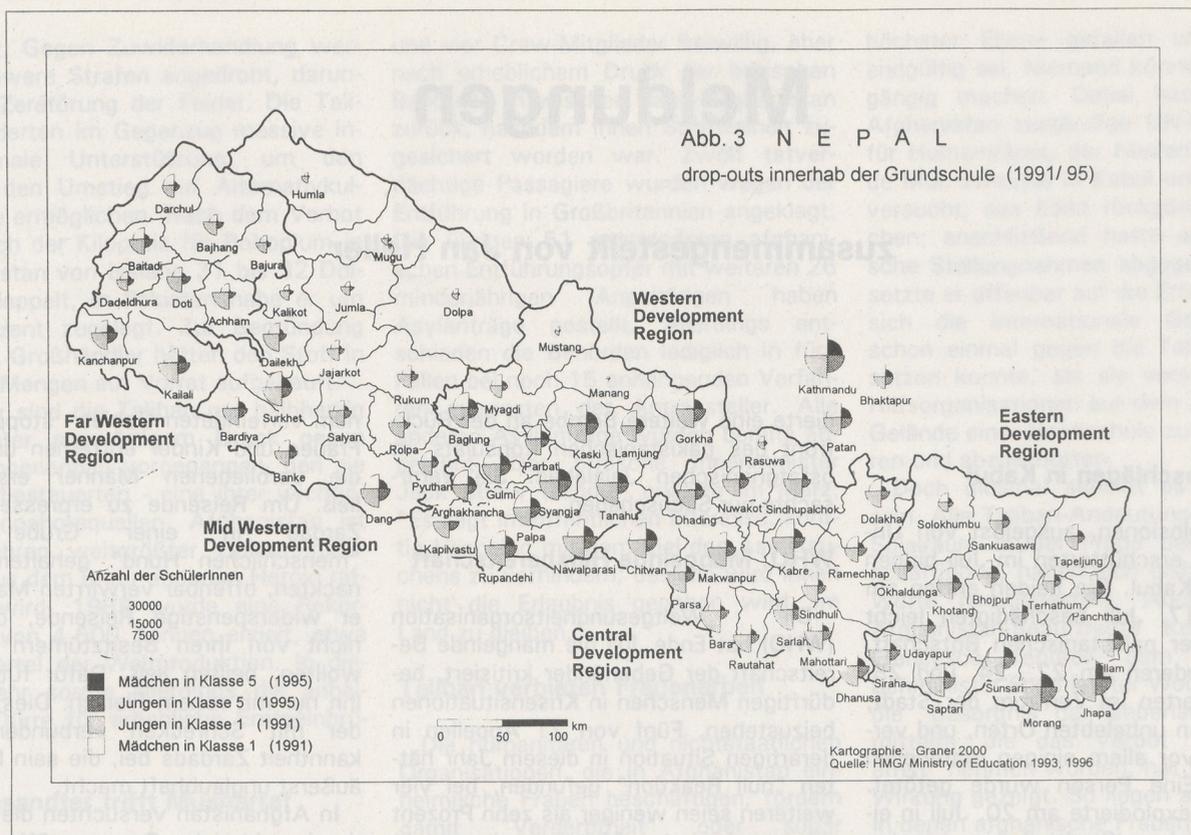
Diese Zahlen verdeutlichen, daß die Grundschulbildung, insbesondere für Mädchen in ländlichen Gebieten, zwar verbessert wurde, aber dennoch eine "universale" Bildung selbst für Grundschulen in weiter Ferne liegt. Bevor jedoch weitere bildungspolitische Initiativen zur Verbesserung der Situation in Angriff genommen werden, besteht die dringende Notwendigkeit, die Ursachen für die bestehende Situation besser als bislang geschehen zu analysieren. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in den schlechten Versetzungsmöglichkeiten, selbst innerhalb der Grundschulen. Da Daten hierzu nicht vorhanden sind, soll ein Blick auf die vom Ministry of Education alljährlich veröffentlichten Ergebnisse der Abschlußexamen (SLC) dies

näher belegen. So liegen die Zahlen der erfolgreichen Abschlüsse nur in den Distrikten Kathmandu und Patan höher als diejenigen der Durchgefallenen. Unter den Mädchen haben nur in 4 Distrikten mehr als 35 Prozent bestanden, während in den meisten Distrikten die Werte zwischen 15 und 25 Prozent liegen, in 7 Distrikten sogar darunter. Diese Zahlen deuten darauf hin, daß viele Eltern bereit sind ihren Kindern, Jungen und Mädchen, über Jahre hinweg eine Schulbildung zu finanzieren, die dann jedoch nicht mit den erhofften Resultaten abgeschlossen werden kann.

Grundschulbildung für alle - der lange Weg ?

Im Jahre 1991 veröffentlichte das Ministry of Education eine Studie, in der es die zynische These vertrat, daß das Land auf ein fünfstufiges (Grund-) Schulsystem zusteure: Schulbildung im Ausland für die Reichen, Privatschulen für die weniger Reichen, öffentliche Schulen für die Mittelklasse, Schulunterricht außerhalb der Schule (out-of-school training) für die Armen und den Verzicht auf Grundschulbildung für die Ärmsten (zitiert in UNDP/ NESAC 1998, 87). Die zuvor dargelegten Studien und Statistiken scheinen diese These zu bestätigen. Dennoch belegen die Zahlen der Erstklässler-Einschulungen auch, daß selbst in ländlichen Gebieten eine enorm hohe Bereitschaft besteht, die Kinder - zumindest für das erste Schuljahr - einzuschulen. Diese Zahlen liegen viel zu hoch, um als reines "Mittelklassen-Phänomen interpretiert zu werden. Dadurch ergibt sich für eine erfolgreiche Umsetzung der allgemeinen Grundschulbildung nicht mehr die Frage danach, wie die Eltern dazu motiviert werden könnten, ihre Kinder einzuschulen, sondern ihre Kinder bis zum erfolgreichen Abschluß der Grundschule in den Schulen zu lassen - eine Frage, die jedoch nicht zwangsläufig leichter zu beantworten ist!

Ein wichtiger Schritt zur Umsetzung der allgemeinen Grundschulbildung liegt in einer detaillierten Analyse der Gründe, die zum Abbruch des Schulbesuches führen. So gibt UNDP/NESAC eine acht Punkte umfassende Liste an, die zum einen Gründe der persönlichen/familiären Situation umfassen, wie Arbeitsbelastung (i), Armut (iii) und geringe Einschätzung des Nutzens (v) sowie Gründe, die weitgehend mit dem Schulbetrieb im Zusammenhang stehen, wie die Unregelmäßigkeiten beim Unterricht (ii), der lange Schulweg (iv) oder Sprachschwierigkeiten für Kinder aus ethnischen Minderheiten (vii) (ibid, 78ff).



Andererseits deuten jedoch die Einschulungsquoten der ersten Klasse darauf hin, daß die Eltern durchaus bereit sind ihre Kinder, zumindest für ein Jahr, einzuschulen. Der enorme Schwund innerhalb der Grundschule bedeutet somit, daß diese Bereitschaft sich rasch verliert, was darauf hindeutet, daß die Kinder nicht das lernen, was sie bzw. was ihre Eltern erwarten. Dies wiederum könnte zwei unterschiedliche, wenn auch eng verflochtene Gründe haben, zum einen, daß die LehrerInnen nicht das Erwartete vermitteln und/oder daß die SchülerInnen das Vermittelte nicht zureichend erfassen. Defizite von Seiten der Lehrenden könnten zum einen daher rühren, daß diese nicht im nötigen Umfang unterrichten wollen, und zum anderen, daß sie dies nicht können. Letzteres wäre ein Aufruf, ihre pädagogische Ausbildung zu verbessern, insbesondere im Hinblick auf die Motivationsförderung von SchülerInnen, die nur unregelmäßig und über relativ kurze Zeit am Unterricht teilnehmen. Was die Motivation der Lehrenden selbst betrifft, so ist diese in Nepal, insbesondere in ländlichen Gebieten der Berg- und Gebirgsregionen oft gering, denn viele der dort beschäftigten LehrerInnen aus den "städtischen" Gebieten des Terai oder Kathmandu Tales leben nur ungern an Orten, die sie selbst als "the middle of nowhere" wahrnehmen und sind oft auch außerhalb der Schulferien nicht anzutreffen. Solch ein Verhalten sollte durch eine gezieltere Kontrollfunktion von Seiten der Gemeinden weit stärker als bislang diszi-

plinarisch gehandelt werden.

Für die Fälle, in denen die Lerndefizite eher auf der Seite der SchülerInnen liegen, sollten zum einen Förderkurse, insbesondere für Mädchen und vor Prüfungen, angeboten werden. Zum anderen sollten in Regionen mit hohen Bevölkerungsanteilen ethnischer "Minderheiten" zumindest für die ersten ein bis drei Klassen auch Unterrichtskurse in den jeweiligen Sprachen angeboten werden selbst wenn dies in einem Kulturen-Mosaik wie Nepal logistisch eine große Herausforderung bedeutet. Eine sinnvolle Ergänzung des Lehrbetriebes wäre sicherlich auch die Einrichtung von Vorschulklassen, wie sie in Privatschulen seit langem angeboten werden, gerade im Hinblick auf die Entlastung von Mädchen, was die Beaufsichtigung jüngerer Geschwister betrifft. Von der Miteinbeziehung solcher praktischer Überlegungen werden jedoch die Chancen für eine erfolgreiche Umsetzung der universellen (Grundschul-) Bildung wesentlich abhängen.

Literatur:

Bohle, H.-G. & Graner, E. (1997): Arme Länder - Reiche Länder. Neue Untersuchungen über Nachhaltigkeit und den Reichtum der Nationen. In: Geographische Rundschau (49), 735-42.
CERID (1987): An Inquiry into the causes of

Primary school drop-outs in rural Nepal. Kathmandu.

CERID (1991): A Survey of Studies on Drop-out in Primary Education: Kathmandu.

CERID (1997): Review of Basic and Primary Education in Nepal in the Threshold of 21st Century. Kathmandu.

Graner, E. (1998): A Geography of Education in Nepal. In: Contributions to Nepalese Studies (25), 191-213.

Gurung, H. (1989): Nepal. Dimensions of Development. Kathmandu.

HMG/Ministry of Education & Culture (1990): Promotion of Primary Education for Girls and Disadvantaged Groups. Kathmandu, National Development Group High Level Panel.

HMG/Ministry of Education (1993): Educational Statistics 1991 (2048 B.S.). Kathmandu.

HMG/Ministry of Education (1997): Educational Statistics of Nepal 1995 (2052 B.S.). Kathmandu.

HMG/NECO (1972): National Education Plan. As They See It. Kathmandu.

HMG/NST (1980): Nepal. Atlas of Economic Development. Kathmandu.

HMG/NPC (1987): Programme for Fulfillment of Basic Needs. Kathmandu.

HMG/NPC/CBS (1987): Population Monograph of Nepal. Kathmandu.

HMG/NPC/CBS (1993): Population Census 1991. Kathmandu.

Shrestha, K. N. (1988): On Primary Education in Nepal. Kathmandu.

UNDP (1990ff): Human Development Report. Oxford.

UNDP/ NESAC (1998): Human Development Report Nepal. Kathmandu.