

Küper, Wolfgang

## **Schulleistungsuntersuchungen in Afrika. MLA, PASEC, SACMEQ**

*Tertium comparationis* 11 (2005) 2, S. 177-190

urn:nbn:de:0111-opus-29615

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Schulleistungsuntersuchungen in Afrika: MLA, PASEC, SACMEQ

*Wolfgang Küper*

*Schwalbach*

### *Abstract*

In contrary to other regions like Latin America, African countries so far only occasionally participated in international assessments of students achievements. After the World Conference of Education in Jomtien (1990), however, several African countries got involved in different projects of such assessments. The main results of 3 principal projects of this kind: *Monitoring Learning Achievement* (MLA), *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs* (PASEC) und *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) are described in this article, putting them into the context of other historical assessment and evaluation schemes in Africa.

It has to be considered that the assessments of these newer projects refer exclusively to cognitive aspects and not to emotional and other aspects of values and norms in education. Altogether, however, they show that more than half of the pupils do not comply with the defined minimum requirements of the tests. This means that, with regard to cognitive aspects, they practically learn nothing or very little at school. Africa seems to be far away from the Millennium Goal of achieving universal primary education, at least with regard to quality.

In order to get a real impact on the improvement of the quality of education these assessments have to be integrated much more into the structure and the processes of general government policy in the education sector and to be related much more to the other historical forms of assessment. Moreover, there are two decisive factors for a needed more learner-centered educational process in Africa: education in the mother tongue and more consideration of traditional African forms of learning. The relation of such aspects to achievement tests could be investigated much more within programmes of German educational cooperation in Africa in cooperation with researchers in those countries. There is a big danger that the promotion of education in the poor countries of Africa will get even more frustrated if results of learning processes in schools will not be improved.

## 1. Zu den Schulleistungstests in Afrika und ihrer Einordnung in die Verbesserung der Bildungsqualität

Seit Ende der 1950er Jahre gibt es internationale Schulleistungsuntersuchungen, zunächst vorangetrieben von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Deren Untersuchungen erstreckten sich überwiegend auf die westlichen Industrieländer; Entwicklungsländer waren nur am Rande bzw. gelegentlich einbezogen. Die Entwicklungsländer begannen erst später, hauptsächlich auf Initiative der Weltbank im Rahmen ihrer Bildungsprojekte, sich mit Schulleistungsuntersuchungen näher auseinander zu setzen.

So war die Weltbank in Lateinamerika maßgeblich am Auf- und Ausbau von Schulleistungsuntersuchungen in verschiedenen Ländern beteiligt. Eine erste große ländervergleichende Untersuchung auf diesem Kontinent unternahm seit 1997 die UNESCO mit dem ‚Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación‘ (LEECE) unter der Beteiligung von 13 Staaten. Im Anschluss beteiligten sich einige lateinamerikanische Länder, wie Brasilien, Chile, Mexiko oder Peru, an den PISA-Untersuchungen. So liegen durchaus Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Leistungen auf internationalem Niveau und innerhalb von Lateinamerika vor. Diese sind für den Kontinent allerdings wenig schmeichelhaft (Küper, 2003a).

Anders ist die Lage in Afrika: Hier gab es nur gelegentlich Beteiligungen einzelner Staaten an den internationalen Studien der IEA bzw. an der ‚Trends in International Mathematics and Science Study‘ (TIMSS) oder der Untersuchung ‚Progress in International Reading Literacy Study‘ (PIRLS). Ghana, Nigeria und Simbabwe nahmen 1983 / 84 an einer naturwissenschaftlichen Studie der IEA teil, Marokko, Südafrika und Tunesien an TIMSS und Marokko an PIRLS (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 43).<sup>1</sup> Allerdings haben sich mehrere afrikanische Staaten in den 1990er Jahren, nach der Weltbildungskonferenz von Jomtien, an verschiedenen kontinentalen Projekten zur Messung der Schulleistungen beteiligt. Bisher können wir aber, anders als in Lateinamerika, die afrikanischen Schulleistungen nicht direkt mit denen der europäischen oder westlichen Industrieländer vergleichen.

Die hauptsächlichen Projekte zur Messung von Schulleistungen in Afrika, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen, sind:

- Monitoring Learning Achievement (MLA) (seit 1992),
- Programme d’Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC) de la CONFENEM (Conférence des ministres de l’éducation des pays ayant français en partage) (seit 1992 / 93),
- Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) (seit 1995).

Über diese Programme hinaus haben verschiedene Länder eigene nationale Schulleistungstests durchgeführt, etwa Burundi, Eritrea, Mali, Namibia, Senegal, Uganda und Sambia (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 38).

Die drei aufgeführten Programme sind in den Gesamtkontext der Bildungsentwicklung auf der Welt, die in die Konferenz von Jomtien im Jahre 1990 mündete, eingeordnet und stehen zugleich in einem Kontext der Entwicklung in Afrika selbst. Dies wurde vor einigen Jahren im Rahmen einer Konferenz der *Association for the Development of Education in Africa* (ADEA) ausführlich dargestellt (ebd.). Bei den Bemühungen um die Verbesserung der Qualität der Bildung in den afrikanischen Bildungssystemen wurden vier Untersuchungskategorien unterschieden:

- öffentliche Abschlussprüfungen am Ende des Primar- oder Sekundarschule,
- nationale Prüfungen, die es seit Anfang der 1990er Jahre, ebenso wie in Lateinamerika, auch in Afrika gibt,
- die Teilnahme an internationalen Tests, wie IEA und PISA etc.,
- normale Prüfungen in der Klasse.

Allgemeine externe Prüfungen spielten während der Geschichte der modernen Erziehung in Afrika eine besondere Rolle: Ihre Hauptfunktion war und ist die Auslese für die nachfolgenden Stufen des Bildungssystems, die aber gerade in Afrika nur die wenigsten erreichen. Für diejenigen, die nicht weiterkamen, waren sie deshalb wenig bedeutsam. Das ist auch darin begründet, dass die Lehrer ihren Unterricht weitgehend an diesen Prüfungen ausrichteten. Sie haben wenig Bezug zu den Kenntnissen und Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem täglichen Leben in ihrer normalen Umgebung bräuchten. Die Tatsache, dass die Lehrer sich in ihren Unterrichtsbemühungen auf die konzentrieren, die am ehesten die Examen bestehen können, führt auch zu hohen Raten der Wiederholung und des Herausfallens aus der Schule bei denen, die weniger gute Prüfleistungen erwarten lassen (ebd., S. 9 f.).

Nationale Prüfungen beschreiben weniger die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern die Leistungsfähigkeit des gesamten Systems bzw. der abgeprüften Bereiche oder Klassen, z.B. der 4. Klasse oder der Elfjährigen. Ihr Hauptzweck ist, Informationen darüber zu beschaffen, was die Schüler lernen bzw. ob sie das wissen, was die Schule vermitteln soll, und ob es Veränderungen der Lernleistungen im Zeitablauf gibt. In diesen Kontext lassen sich die im Folgenden näher erläuterten Projekte einbeziehen. Sie sind policy-orientiert oder wollen es zumindest sein, beziehen sich auf grundlegende Bereiche des Curriculums und beruhen zumeist auf Sample-Untersuchungen. Ihre Wirkung auf die Qualität des Unterrichts ist im Allgemeinen begrenzt, da sie nicht in die normalen Strukturen des Bildungswesens bzw. der Bildungspolitik einbezogen sind, sondern eher von außen kommen (ebd., S. 10 f.). Ein Ranking der Nationen, wie es in den folgenden Tabellen zur ersten Orientierung zugrunde gelegt wird, ist problematisch, es sagt wenig über die verschiedenen Faktoren, die den Untersuchungen zugrunde liegen, aus. Folglich können entsprechende

Maßnahmen nicht einfach von einem Land auf ein anderes übertragen werden (ebd., S. 44).

Die internationalen Tests gehen über die nationalen Untersuchungen hinaus und wollen die Schulleistungen mit denen in anderen Ländern und Kontinenten vergleichen. Hier haben sich die afrikanischen Länder, wie gesagt, bisher wenig beteiligt.

Die normalen Prüfungen im Klassenraum, die individuell und in unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Form von den Lehrerinnen und Lehrern vorgenommen werden, sind ein integraler Bestandteil des Lehr-Lernprozesses in der Schule. Sie sind in ihren Formen und Ergebnissen umstritten, da sie je nach der Vorbildung und Erfahrung der Lehrer differieren. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, haben sie in Afrika im Hinblick auf ihre Wirkung auf die Qualität des Unterrichts nur wenig Beachtung bei Reformen oder in der Forschung gefunden (ebd., S. 11 f.).

## 2. Zu den einzelnen Untersuchungen: MLA, PASEC, SACMEQ

Das Projekt ‚Monitoring Learning Achievement‘ (MLA) wurde 1992 von UNESCO und UNICEF gemeinsam im Gefolge der Konferenz von Jomtien begründet. In einer ersten Untersuchungsrunde wurden 1993 / 94 und 1998 / 99 in ca. 28 afrikanischen Staaten (und in Ländern anderer Kontinente) die Schulleistungen im 4. und 5. Schuljahr in Lesen, Schreiben und Lebenskunde (life science) geprüft. In einer zweiten Runde wurden 2002 in ca. 16 afrikanischen Staaten Schulleistungen im 8. Schuljahr in Mathematik / Naturwissenschaften und in Lebenskunde untersucht. Bis März 2003 sind Berichte über 18 Staaten aus der ersten Runde und zwei Staaten aus der zweiten Runde erschienen (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 36).

Das ‚Programme d’Analyse des Systèmes Éducatifs‘ (PASEC) der Erziehungsminister-Konferenz der französischsprachigen Länder (CONFEMEN) bezieht sich auf die 12 ‚frankophonen‘ afrikanischen Mitgliedsländer dieser Organisation. Es wurde 1991 begonnen und hat seit 1993 / 94 bisher 15 Länderstudien in allen beteiligten Ländern durchgeführt, in einigen zweimal. Dabei wurden die Schulleistungen ursprünglich im 2. und 5. Schuljahr in Lesen und Mathematik und später in allen Schuljahren (vom 2. bis zum 6.) abgeprüft. Darüber hinaus werden Daten zum sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie Schulvariablen über Fragebogen und direkte Befragungen von Lehrern und Direktoren gesammelt. Seit 1994 sind die Ergebnisse vergleichbar, weil überall die selben Tests verwendet werden. Die beteiligten Länder sind: Burkina Faso, Dschibuti, Elfenbeinküste, Guinea, Kamerun, Kongo, Madagaskar, Mali, Niger, Senegal, Togo und Zentralafrikanische Republik (ebd., S. 37).

Das SACMEQ (Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality) ist ein Netzwerk von 15 zumeist englischsprachigen Staaten in Afrika, das mit Hilfe des ‚International Institute of Educational Planning‘ (IIEP) der UNESCO in Paris begründet wurde. In einer ersten Runde wurden in den Jahren 1995–1998 die Schulleis-

tungen im 6. Schuljahr im Lesen untersucht, in einer zweiten Runde in den Jahren 2000–2002 die Leistungen im 6. Schuljahr ebenfalls in Lesen und in Mathematik. Dabei geht es, wie bei PASEC, nicht nur um Leistungstests. Zusätzlich werden Daten zu den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern sowie den Bedingungen der Schule gesammelt. Die 15 beteiligten Länder sind: Botsuana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mauritius, Mosambik, Namibia, Sambia, Seschellen, Simbabwe (das sich nach dem Bekannt werden der ersten Ergebnisse wieder zurückzog), Südafrika, Swaziland, Tansania, Sansibar und Uganda. Bisher sind 21 nationale Reports publiziert oder in Arbeit (ebd., S. 37). Seit Juni 2004 existiert ein Datenarchiv, das registrierten Nutzern einen Zugang ermöglicht: <http://www.sacmeq.org/apply.htm>.

Die wesentlichen Ergebnisse von MLA für Afrika zeigt zusammengefasst die Tabelle 1.

Tabelle 1: Ergebnisse MLA Afrika

Ranking	Literacy (Lesen und Schreiben)				Numeracy (Mathematik)			Life Skills (Lebenskunde)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Mauritius	69	68	60	47	61	52	61	67	67	57
2. Uganda	80	62	59	47	49	48	53	68	66	64
3. Madagaskar	53	72	48	56	49	32	43	80	72	76
4. Mali	85	57	44	45	34	50	48	56	58	56
5. Botswana	70	53	49	27	53	39	54	54	69	49
6. Malawi	54	37	35	23	42	43	47	78	80	70
7. Niger	81	51	43	33	36	43	46	46	49	49
8. Sambia	72	45	49	28	36	35	37	52	52	48
9. Senegal	75	48	49	36	29	39	38	48	48	41

Quelle: Chinapah, 2003, S. 15 (jeweils verschiedene Aspekte der einzelnen Fächer, mittlere Punktzahl von insgesamt 100).

Von allen nationalen Prüfungen in Afrika zeigen diese Ergebnisse die stärksten Differenzierungen. Große Unterschiede zeigen sich zwischen Stadt und Land, innerhalb eines Landes und zwischen den Geschlechtern. Im Hinblick auf das letztere Kriterium sind die Mädchen im Allgemeinen besser in den unteren Jahrgängen, die Jungen besser in den oberen Jahrgängen. In allen Fächern gibt es in den Städten bessere Leistungen als auf dem Lande. Im Sprachbereich gibt es in den meisten Staaten die besten Ergebnisse beim Vokabular und die schlechtesten beim Schreiben (Chinapah, 2003, S. 15). Da diese Ergebnisse im Wesentlichen mit dem bisherigen Wissen übereinstimmen, bringen sie insgesamt wenig neue Erkenntnisse bzw. verstärken das bisher Bekannte, vielleicht mit der Ausnahme des Ergebnisses, dass die Unterschiede zwi-

schen den Geschlechtern insgesamt klein bzw. nicht signifikant sind (UNESCO, 2003, S. 104).

Die Beschreibung der PASEC-Ergebnisse stützt sich im Wesentlichen auf die Auswertungen von Michaelowa. Tabelle 2 umfasst lediglich die sieben Länder, die wegen der Einführung standardisierter Tests zwar untereinander, aber nicht mit den früheren Erhebungen in anderen Ländern vergleichbar sind.

Tabelle 2: Ergebnisse – PASEC

Ranking		Französisch am Ende des 2. Jahres	Mathematik am Ende des 2. Jahres	Französisch am Ende des 5. Jahres	Mathematik am Ende des 5. Jahres
1.	Kamerun	65,2	59,5	55,1	49,9
2.	Madagaskar	57,9	66,3	42,2	58,4
3.	Burkina Faso	55,8	52,5	43,9	46,3
4.	Togo	58,2	51,2	43,1	43,4
5.	Guinea	54,3	59,6	41,8	38,1
6.	Elfenbeinküste	57,9	44,3	50,1	40,5
7.	Senegal	43,4	45,4	35,0	37,6

Quelle: Michaelowa, 2003; relative Punktzahlen, bezogen auf die Höchstzahl 100.

Bei diesen Ergebnissen fällt zunächst der Abfall der Leistungen vom 2. zum 5. Schuljahr auf. Dies gilt nahezu ausnahmslos für alle berichteten Länder und hat zum Teil beträchtliche Ausmaße, z.B. in Madagaskar 26,8 %. Dabei sind die Standard-Abweichungen im 5. Schuljahr (innerhalb eines Landes) deutlich geringer als im 2. Jahr. Die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nehmen im Laufe der Jahre also ab bzw. die schwächeren Schülerinnen und Schüler fallen aus dem System heraus. Insgesamt erscheinen die Unterschiede in den Leistungen in Französisch und Mathematik, vielleicht mit Ausnahme von Madagaskar und Elfenbeinküste, als nicht besonders groß. Im Übrigen hat Madagaskar die besten Ergebnisse in Mathematik, aber beträchtlich geringere in Französisch. Das mag zum Teil durch die größere Bedeutung der lokalen Sprache als Unterrichtssprache in diesem Land erklärt werden (Michaelowa, 2001, S. 4).

Geht man von der allgemeinen Einschätzung des Bildungs- und Kulturstandes der einzelnen Länder aus, so ist vielleicht das relativ schlechte Abschneiden von Senegal auf der einen und das relativ gute Abschneiden von Burkina Faso auf der anderen Seite auffallend. Weiter fällt auf, dass die relativen Abstände der einzelnen Länder größer erscheinen als bei SACMEQ. Wie bei den anderen Untersuchungen wird auch hier bestätigt, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern – und zwar in beiden Fächern – relativ begrenzt sind (UNESCO, 2003, S. 104). Insgesamt haben Lehrer ge-

genüber Lehrerinnen einen stärker positiven Einfluss auf die Schulleistungen von Jungen und Lehrerinnen auf die von Mädchen (UNESCO, 2004, S. 205).

In Bezug auf die Auswirkungen auf die Bildungsqualität hat Michaelowa die folgenden Ergebnisse zusammengefasst:

- Die Dauer der *Lehrerbildung* ist nicht entscheidend, sondern eher kontraproduktiv. Gut ausgelegte Vertragsprogramme mit nicht-beamteten Lehrern können ohne Folgen für eine Verringerung der Qualität eingeführt werden. Dabei sind Inhalt und Qualität der Lehrerbildung wichtiger als die Dauer.
- Trotz der hohen *Klassengrößen* sind negative Einflüsse der Schülerzahlen nicht so stark wie man erwarten könnte. Die Einrichtung von Schichtunterricht hat eher negative Wirkungen und erscheint nur wirkungsvoll, wenn die Klassengrößen enorm hoch sind (bei rund 100 Schülern). Auch ein Unterricht für mehrere Klassen gleichzeitig („multigrade“ oder Zwergschulen) hat nicht generell einen negativen, sondern bisweilen sogar einen signifikant positiven Einfluss auf die schulische Qualität.
- Unter den *Unterrichtsmaterialien* und der Infrastruktur haben Textbücher in der grundlegenden Unterrichtssprache (Muttersprache) den größten positiven Effekt auf die Bildungsqualität. Trotzdem scheint immer noch eine Priorität auf der Qualität der Gebäude und der Angemessenheit der physischen Infrastruktur zu bestehen, was zu überdenken wäre.
- PASEC zeigt eine eindeutige Evidenz gegen die Wirksamkeit einer Klassenwiederholung. Eine Wiederholung erhöht die schulischen Erfolge nicht substantiell; im Gegenteil gibt es ein beträchtliches Risiko, dass eine Wiederholung den Lernfortschritt behindert (Michaelowa, 2003, S. 16).
- Schließlich brauchen schwache Schüler besondere Hilfen, um im Sinne der Bildung für alle im Schulsystem voranzukommen. Das bezieht sich z.B. auf Schülerinnen und Schüler im 2. Schuljahr, um ihre Textbücher besser nutzen zu können, was auf die Problematik der Unterrichtssprache verweist. Obwohl die Wiederholung der Klassen generell nachteilig für den Lernerfolg ist, kann sie für einen kleinen Prozentsatz der schwachen Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein (Michaelowa, 2004, S. 25).

Kamerun verbindet relativ hohe Lernergebnisse mit hohen Einschulungsraten, aber mit bescheidenen Ausgaben. Die Elfenbeinküste gibt doppelt so viel Geld aus (gemessen in Prozent des Bruttoinlandprodukts), aber mit geringeren Resultaten. Insgesamt ergibt sich keine direkte Beziehung zwischen Ausgaben und Ergebnissen (Michaelowa, 2001, S. 5).

Die folgende Übersicht in der Tabelle 3 fasst die im Internet zusammengestellten Ergebnisse der SACMEQ-Untersuchungen zusammen.



Tabelle 3: Ergebnisse – SACMEQ I (1995–98) und II (2001–02) und I-Lesen

Ranking	I	II-Lesen	II-Mathematik
1. Seschellen		582,0	554,3
2. Mauritius	550,2	536,4	584,6
3. Kenia	543,3	546,5	563,3
4. Tansania		545,9	522,4
5. Mosambik		516,7	530,0
6. Swasiland		529,6	516,5
7. Botswana		521,1	512,9
8. Uganda		482,4	506,3
9. Südafrika		492,3	468,1
10. Sansibar	489,2	478,2	478,1
11. Lesotho		451,2	447,2
12. Namibia	472,9	448,8	430,9
13. Sambia	477,5	440,1	435,2
14. Malawi	462,6	428,9	432,9

Quelle: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, o.J.

Vergleicht man die Ergebnisse der ersten mit der zweiten Runde, zeigen sich eher Rückschritte als Fortschritte. Weiter fällt auf, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht allzu groß sind. Auch hier liegen die Leistungen im Lesen und in Mathematik auf vergleichbarer Ebene. Etwas überraschend ist, dass Länder wie Mosambik, Tansania und auch Kenia so weit vorne, und dass umgekehrt Länder wie Lesotho und Namibia so weit hinten liegen. Weiter sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen und Schultypen erheblich, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern dagegen weniger (UNESCO, 2003, S. 104; Kellaghan & Greaney, 2003, S. 37).

Einzeluntersuchungen fördern interessante Details zutage. So sind, trotz erheblicher Anstrengungen nach der Unabhängigkeit, die historischen Unterschiede im Bildungsniveau zwischen den Regionen in Namibia mehr oder weniger gleich geblieben. Weiter erreichen in Namibia, dem Land mit den schlechtesten Ergebnissen in Mathematik, 77 % der Schülerinnen und Schüler nur die beiden ersten Niveaus (von 8) und nur 20 % der Lehrerinnen und Lehrer das höchste Niveau der Schülerinnen und Schüler (Makuwa & Nzomo, 2004, S. 2 u. 6). In verschiedenen Staaten hat man festgestellt, dass diese Ergebnisse nicht kompatibel sind mit den nationalen Abschlussprüfungen; sie sind wesentlich schlechter (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 40). Schließlich lässt sich allgemein feststellen, dass verstärkte Inputs, etwa die Bereitstellung von Textbüchern, nicht unbedingt die Schulleistungen verbessert.

### 3. Folgerungen zur Bildungsqualität in Afrika

Trotz Unterschieden in der Methodik von SACMEQ, PASEC und MLA scheinen die drei Untersuchungen in hohem Maße repräsentativ zu sein, wie K. Sylla vom IIEP unterstreicht, und zwar im Hinblick auf die abgedeckten Länder, auf die verwendeten Indikatoren und die verschiedenen Schulstufen. Die Untersuchungsergebnisse haben eine hohe Übereinstimmung (Sylla, 2004, S. 9). Was vor allem fehlt, sind Messungen von Haltungen und Werten sowie die Untersuchung von alternativen Lernerfahrungen und -ergebnissen. Schließlich könnten die drei Programme besser untereinander koordiniert werden (Association for the Development of Education in Afrika, DEA, 2004, S. 26 f.)

Was ist aus den Ergebnissen dieser Schulleistungsmessungen in Afrika zu folgern? Die generelle Erkenntnis ist naturgemäß, dass die Länder, die am weitesten von der Erreichung der Dakar-Ziele entfernt sind, ebenso weit entfernt sind von Qualitätszielen. Das stellt z.B. der letzte Monitoring-Bericht der UNESCO fest, der sich in besonderer Weise dem Thema Qualität widmet. Während in Lateinamerika die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die die Schule abschließen, die Mindestanforderungen in den Tests nicht erreichen und damit praktisch „nichts“ lernen (Küper, 2003b, S. 51), scheint es in Afrika ein noch höherer Anteil zu sein.

Nach den SACMEQ-Untersuchungen erreichen z.B. weniger als 30 % der Sechstklässler in Namibia und in Sambia die Minimalanforderungen im Lesen (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 37). In Lesotho ist es ein Sechstel, in Malawi ein Fünftel und in Uganda ein Drittel (ebd., S. 40). Zusammenfassend stellt die UNESCO fest, dass in der ersten SACMEQ-Studie nur zwischen einem und 37 % der Sechstklässler das „wünschbare“ Niveau im Lesen erreicht und zwischen 22 und 65 % das „Mindestniveau“. In sechs Ländern der PASEC-Studien zeigen 14 bis 47 % der Fünftklässler nur geringe Leistungen entweder in Französisch oder in Mathematik. Insgesamt erreicht weniger als ein Drittel der Schulkinder in Malawi, Namibia und Tansania die Mindestanforderungen; allerdings lagen die Werte in den französischsprachigen Ländern wesentlich höher (UNESCO, 2004, S. 227). So konnte die regionale afrikanische Vorbereitungskonferenz zur Dakar-Konferenz in Johannesburg 1999 feststellen, dass „nur ein kleiner Teil der Kinder die minimal geforderten Kompetenzen und unsere Erziehungssysteme insgesamt nicht die Standards, die wir von ihnen erwarten, erreichen“ (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 14). Diese Situation ist noch weit entfernt von dem schon in Jomtien im Jahre 1990 festgelegten Ziel, dass 80 % der Schülerinnen und Schüler die (Mindest-)Lernanforderungen erfüllen sollen.

Geht man gar davon aus, wie es die Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen für Lateinamerika und die Karibik tut, dass erst 12 Jahre Schulzeit einen wirkungsvollen Beitrag zur Armutsbekämpfung leisten können, wird deutlich, dass die Erreichung des großen Ziels der Weltgemeinschaft wie der deutschen Entwicklungspolitik, die Armutsbekämpfung, noch in weiter Ferne liegt. In vielen Staaten Afrikas

verbleiben nur die wenigstens nach der Grundschule im Schulsystem bzw. gelangen in die Sekundarschule. Dies unterstreicht die Prognose des UNDP-Berichts zur menschlichen Entwicklung aus dem Jahre 2003, dass Afrika erst 2129 das von den Vereinten Nationen festgelegte Millenniums-Entwicklungsziel im Erziehungsbereich (Abschluss einer Grundbildung bis 2015) erreichen wird, falls die bisherigen Anstrengungen nicht eindeutig verbessert werden (UNDP, 2003, S. 42).

Die zweite große Erkenntnis der berichteten Projekte zur Schulleistungsmessung in Afrika dürfte sein, dass nationale Schulleistungstests in die Strukturen und Prozesse der allgemeinen Regierungspolitik eingegliedert und mit anderen Testsystemen verbunden werden müssen, wenn sie der Qualitätsverbesserung der Bildung dienen sollen. Es macht wenig Sinn, sich lediglich dem allgemeinen internationalen Trend anzuschließen und sich von ausländischen Beratern Tests abverlangen zu lassen, die weder in Beziehung zu den sonstigen Evaluationsmethoden im Lande stehen noch irgendwelche klaren Konsequenzen in der Bildungspolitik haben. Dazu passt, dass in Afrika die nationalen Prüfungen am Ende der Schulstufen und klassenraumbasierte Evaluationen eine längere Geschichte und größere Wirkung auf die Schulleistungen haben als die nationalen oder internationalen Tests. Diese werden im schulischen Alltag viel stärker wahrgenommen. Die nationalen Schulabschlussprüfungen stehen andererseits in Konflikt zwischen ihrer traditionellen Selektionsfunktion (für wenige) und den Zielen der Erziehung für alle, d.h. der Förderung auch und gerade der schwachen Schülerinnen und Schüler (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 56 ff.).

Schließlich sind Hinweise bedenklich, dass die Schulleistungen im Zeitablauf eher zurückgehen als sich zu verbessern. Fünf der sechs Länder, die sich 1995 / 96 und 2000 / 01 an den beiden SACMEQ-Untersuchungen beteiligten, erzielten in der zweiten Untersuchung geringere Leistungen im Lesen. Die Ursachen für den Rückgang sind unklar; vermutet wird, dass das zurückgehende Familieneinkommen, also die Ausbreitung der Armut, Einfluss hat (UNESCO, 2004, S. 46 f.). Auch die PASEC-Ergebnisse zeigen, laut ADEA, eine Stagnation der Leistungen statt eine Verbesserung (ADEA, 2004, S. 23).

Was ist zu tun, um die schlechte Lage der Bildung in Afrika zu verbessern? Aus den Ergebnissen ergibt sich eine Reihe von Folgerungen für die Bildungspolitik, die aber sorgfältig auf die jeweiligen Bedingungen abzustimmen sind: Positive Wirkungen auf die Schulleistungen sind – nach PASEC – von der Beschäftigung einer größeren Zahl von Lehrern, auf der Basis flexibler Anstellungsverhältnisse, oder von einer breiteren Verfügbarkeit von Textbüchern (allerdings eher in der Muttersprache) zu erwarten (Michaelowa, 2001, S. 29). Bisherige, hoch eingeschätzte materielle Inputs in die Bildungssysteme, wie die Verbesserung der physischen Infrastruktur, führen ebenso wenig zu einer besseren Qualität der Leistung wie etwas geringere Inputs geringere Leistungen bewirken. Dies widerspricht der langjährigen Auffassung der Weltbank, die mit höheren Inputs, etwa über Schulbücher oder Lehrerfortbildung, nachzuweisen

versuchte, dass die Bildungssysteme so wirkungsvoller würden. Andererseits sind die Effekte einer Reduzierung der Klassengrößen wenig überzeugend. Auch gegenüber der Einrichtung von Schichtunterricht ist Vorsicht angebracht (Michaelowa, 2004, S. 24).

Entscheidender scheint, sich in der alltäglichen Bildungspraxis stärker auf die Ebene der Schulen bzw. der einzelnen Klassen zu konzentrieren und vor allem pädagogische Konsequenzen zu ziehen. Lehr- und Lernprozesse müssen lernerzentriert sein. Das bedeutet eine Abkehr von der rigiden, kreidebetonten und lehrerdominierten Vortrags-Pädagogik mit der Hauptlernmethode des Repetierens und des Auswendiglernens. Diese drängt die Schülerinnen und Schüler in eine passive Rolle und fördert kaum ihre eigenen Lernanstrengungen (UNESCO, 2003, S. 152). Lehrerinnen und Lehrer haben deshalb eine zentrale Rolle bei der Verbesserung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Rolle muss sich allerdings durch das verstärkte Eingehen auf die Schüler ändern.

Dabei gibt es offene Fragen bzw. Bereiche, die weiter zu erforschen sind – hier könnten sich auch deutsche Bildungsforscherinnen und -forscher stärker betätigen: Die Sprachenfrage wird in Afrika noch immer ungenügend beachtet. Die überwiegende Zahl der Schulkinder spricht, besonders am Anfang der Schulzeit, wenn sie noch wenig mit der weiteren Umgebung in Kontakt gekommen sind, afrikanische Sprachen. Diese sind in der Schule wenig oder gar nicht präsent. In der Schule werden sie aber von Beginn an mit einer für sie fremden europäischen Sprache konfrontiert, die andere Strukturen aufweist als die Muttersprache und die in der Umwelt der Kinder nicht vorkommt bzw. keine erkennbare Anwendung findet. Naumann weist auf die ‚spärlichen bis äußerst spärlichen‘ Ergebnisse eines solchen Unterrichts und deren Verbindung zur Unterrichtssprache sowie zur ‚Ursprungssprache‘ hin (vgl. Naumann, 2004). Er sieht eindeutige Beziehungen zwischen dem sprachlichen Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, und den erzielten Schulleistungen (Naumann & Wolf, 2001, S. 447). In diesem Zusammenhang ist auch die Wirkung von Textbüchern auf die Verbesserung der Bildungsqualität zu relativieren, wie die Weltbank sie stark propagierte, und die die PASEC-Untersuchungen herausstellen. Traditionelle Lehrbücher, die auf die Sprachenfrage keine Rücksicht nehmen, tragen nicht dazu bei, die Lernergebnisse zu verbessern (ebd., S. 459).

Welche Folgen hat diese Situation für die Lernerfahrungen und -ergebnisse der Kinder? Inwieweit und unter welchen Bedingungen können die afrikanischen Kinder diese Fremdsprachen erlernen bzw. gar in der Fremdsprache selbst lernen? Wie kann es noch immer vorkommen, dass angesichts der schlechten Schulleistungen in der vom Französischen dominierten Grundschule „effektive Strategien für eine solide Kenntnis des Französischen gefordert werden, wenn nicht die Muttersprache die Unterrichtssprache ist“ (Bernard, 2003, S. 20) – anstatt das Lernen in der Muttersprache selbst in

den Vordergrund zu stellen? Wann endlich herrscht hier mehr Klarheit für alle Beteiligten und werden entsprechende Konsequenzen gezogen?

Ein anderes, vielleicht mit der Sprachenfrage zusammenhängendes Phänomen ist die Frage nach den traditionellen Lernformen in unterschiedlichen Kulturen bzw. in diesem Zusammenhang in den afrikanischen Gesellschaften. Traditionelles Lernen ist, nach Hesse (2004) „learning by being and by doing“. Es erfolgt nicht über direkte Eingriffe oder direkte Instruktion, Anweisungen oder Unterweisungen. Die Kinder werden vielmehr ermutigt, alltägliche Aktivitäten zu beobachten und an ihnen teilzunehmen. Dabei besitzt die Peer-Group eine große Bedeutung; „Lernen findet durch aktive Partizipation in der Gemeinschaft statt“ (Hesse, 2004, S. 5). Lernen afrikanische Kinder also anders als europäische? Ist die westliche Lernerzentrierung, die durch die neueren Ergebnisse der Hirnforschung unterstützt wird, mit den stärker sozial orientierten Lernformen in traditionellen Gesellschaften vereinbar und sind allein deshalb internationale, an den westlichen Vorstellungen orientierte, Schulleistungstests auf Afrika nicht übertragbar (vgl. Anm. 1)?

Die hier angesprochenen Fragen können nicht alleine durch Schulleistungstests geklärt werden, sie müssen weiter untersucht werden. Dabei kommt der internationalen Bildungszusammenarbeit gerade in Afrika eine große Bedeutung zu. Die deutsche Bildungskooperation ist derzeit in Afrika vor allem in den Schwerpunktstaaten Malawi, Mosambik und Guinea im Bereich der Grundbildung tätig. Weitere Erfahrungen und Bildungsprojekte gibt es in Namibia, Senegal, Äthiopien. Wäre es nicht sinnvoll, in diesen Projekten und Programmen der Messung der Schulleistungen eine größere Beachtung zu schenken und sich an Untersuchungen ihrer Nutzung, in Abstimmung mit den bisherigen Bemühungen, zu beteiligen? Zumindest in den Schwerpunktländern, vor allem in Mosambik, mit wo Aktivitäten auf allen Ebenen von der Makro- bis zur Mikroebene der einzelnen Schulen vorliegen, könnten diese Verbindungen gut erprobt werden.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass die nationalen Tests aufgrund ihrer Gesamtanlage bzw. den Beziehungen zwischen den Inputfaktoren und Testergebnissen zu vorschnellen und inkorrekten Schlussfolgerungen führen können. Notwendig sind erhebliche Anstrengungen zur Methodenschulung nationaler Fachkräfte für diese Untersuchungen, eine Erhöhung der nationalen Kompetenz für den Umgang mit diesen Studien sowie erhebliche weitere Anstrengungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung in diesen Ländern, die stärker die Wirkungen von Inputs usw. aufhellen (Kellaghan & Greaney, 2003, S. 58 f.).

Ein großes Problem der Schulleistungstests bzw. ihrer Ergebnisse liegt darin, dass sie die Bemühungen der Bildungszusammenarbeit bzw. der Entwicklungszusammenarbeit insgesamt ernsthaft in Frage stellen. Ist es einfach hinzunehmen, dass etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Afrika nichts oder nur sehr wenig lernen und damit die ungeheueren Anstrengungen im Bildungsbereich so wenig effizient sind?

Wie lange noch wird die internationale Öffentlichkeit diesen Tatbestand akzeptieren? Führt das nicht auf die Dauer zu erheblichen Frustrationen im Hinblick auf die unerfüllten Erwartungen einer Entwicklungsarbeit? Wie wird es weitergehen, wenn immer klarer wird, dass die hohen Erwartungen, die mit der Setzung der Millenniums-Entwicklungsziele geweckt wurden, gerade in Afrika nicht erfüllt werden können? Solchen Fragen kann nur damit begegnet werden, dass das Mögliche getan wird, um Verbesserungen der Schulleistungen zu erreichen. Dies erscheint nur möglich, wenn mehr investiert wird und wenn die Grundbildungsanstrengungen der Industrieländer in den Entwicklungsländern sich erhöhen und damit auf die Verbesserung der Qualität und auf die noch weit zurückliegenden Quantitäten der Bildungsentwicklung in Afrika positiv eingewirkt wird.

#### Anmerkung

1. Zur Kritik der umstandslosen Übertragung von Untersuchungen, die in und für westliche Staaten entwickelt wurden, auf Entwicklungsländer und den unmittelbaren Vergleich der so ermittelten Untersuchungsergebnisse vgl. Naumann 2004.

#### Literatur

- Association for the Development of Education in Africa (ADEA) (2004). *The quest for quality. learning from the African experience*. Proceedings of the ADEA Biennial Meeting 2003, Paris.
- Bernard, J. M. (2003). *Elements to assess the quality of primary education in French-speaking Africa: PASEC*, ADEA Biennial Meeting, Grand Baie, Mauritius, December 3.–6.2003, Working Document.
- Chinapah, V. (2003). *Monitoring Learning Achievement (MLA) Project in Africa*, ADEA Biennial Meeting Grand Baie, Mauritius, December 3.–6.2003, Working Document.
- Hesse, H.-G. (2004). *Internationale Schulleistungsvergleiche und interkulturelle Lehr-Lern-Psychologie: zwei einander fremde Forschungsstränge. Ein Plädoyer für ihre Integration*. Positionsreferat, gehalten am 28.09.2004 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen.
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2003). *Monitoring performance: Assessment and examinations in Africa*, ADEA Biennial Meeting, Grand Baie, Mauritius, December 3.–6.2003, Working Document.
- Küper, W. (2003a). Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 26 (1), 9–16.
- Küper, W. (2003b). Lateinamerikas Bildungsmisere. Welche Chancen haben die Bildungssysteme Lateinamerikas im Zeitalter der Globalisierung? *epd. Entwicklungspolitik*, 8/9, 51–54.
- Makuwa, D. & Nzomo, J. (2004). *Managing the impact of the SACMEQ Project in Namibia and Kenya*, IIEP, Paris, 17–18 June 2004.
- Michaelowa, K. (2001). *Primary education quality in Francophone Sub-Saharan Africa. Determinants of learning achievement and efficiency considerations*. Background study for the UNESCO 2004 EFA Monitoring Report.
- Michaelowa, K. (2003). *Quality and equity of learning. Outcomes in Francophone Sub-Saharan Africa*. Background study for the UNESCO 2004 EFA Monitoring Report.
- Michaelowa, K. (2004). *Managing the impact of the PASEC Project in Senegal, Togo and Guinea*, IIEP, Paris, 17–18 June 2004.

- Naumann, J. (2004). TIMSS, PISA, IGLU und das untere Leistungsspektrum in der Weltgesellschaft. *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 44–63.
- Naumann, J. & Wolf, P. (2001). La Performance des Systèmes Africains d'Enseignement Primaire: Critique et Nouvelle Analyse de Données PASEC pour le Senegal. *Perspectives*, XXI, (3).
- Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (o. J.). *Country Statistics. Indicators*. Verfügbar unter: <http://www.sacmeq.org/indicate.htm>.
- Sylla, K. (2004). Assessing the quality of education in Africa. *ADEA Newsletter*, January-March, S.10–12.
- UNDP. (2003). *Bericht über die menschliche Entwicklung 2003. Millenniums-Entwicklungsziele. Ein Pakt zwischen den Nationen zur Beseitigung der menschlichen Armut*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- UNESCO. (Ed.). (2003). *EFA global monitoring report 2003/04. Gender and education for all. The leap to equality*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (Ed.). (2004). *EFA global monitoring report 2005. Education for all. The quality imperative*. Paris: UNESCO Publishing.