

Rehklau, Christine

Das Bildungswesen in Südafrika

Adick, Christel [Hrsg.]: Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 301-318. - (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung; 11)

urn:nbn:de:0111-opus-79500



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

HISTORISCH-VERGLEICHENDE
B A N D 11 SOZIALISATIONS-
UND BILDUNGSFORSCHUNG



Christel Adick (Hrsg.)

**Bildungsentwicklungen
und Schulsysteme in
Afrika, Asien,
Lateinamerika und
der Karibik**

WAXMANN

**Bildungsentwicklungen und Schulsysteme
in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik**

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung

herausgegeben von
Christel Adick
Ruhr-Universität Bochum

Band 11

Internationale Migration und Globalisierung betreffen nicht nur Wirtschaft und Politik, sondern führen auch zu veränderten Sozialisations- und Bildungsprozessen. Daher können pädagogisch relevante Bereiche wie Kindheit, Familie, Jugend, Schule, Hochschule und berufliche Bildungs- und Ausbildungssysteme nicht mehr allein länder- oder kulturspezifisch betrachtet werden. Angesichts dessen ist eine historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung um Studien bemüht, die zur Aufklärung über die Entstehungsbedingungen und zur produktiven Bewältigung der Auswirkungen von weltgesellschaftlichen Verflechtungen auf Sozialisationsprozesse und Bildungsentwicklungen in unserer heutigen Welt beitragen.

In der Reihe werden Monographien oder Sammelbände veröffentlicht, die sich im Bewusstsein um die historische Genese pädagogischer Entwicklungen lokaler, nationaler und internationaler Art mit Vergleichen beschäftigen, die mindestens zwei oder mehr Kulturen oder Länder oder deren wechselseitige Beziehung betreffen. Damit soll der Interdependenz pädagogischer Entwicklungen in unserer – wenngleich durchaus widersprüchlichen – ‚Einen Welt‘ Rechnung getragen und die Entwicklung entsprechender Forschungsperspektiven und methodologischer Vergleichsdesigns befördert werden. Dieses schließt die kritische Reflexion neuerer Entwicklungen und pädagogischer Reformansätze mit ein.

Eine solche Betrachtungsweise versteht sich als interdisziplinär und als anschlussfähig an Fachgebiete wie Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Pädagogik, International vergleichende Sozialpädagogik, Internationale Erwachsenenbildung, Geschichte der Pädagogik, Bildungssoziologie, Weltgesellschaftstheorien und Internationale Beziehungen.

Christel Adick
(Hrsg.)

Bildungsentwicklungen
und Schulsysteme in Afrika,
Asien, Lateinamerika
und der Karibik



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 11

herausgegeben von Prof. Dr. Christel Adick

ISSN 1869-7259

ISBN 978-3-8309-2785-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Umschlagabbildung: © Ellen Beijers – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Satz: Heidi Kampmann, Ruhr-Universität Bochum

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften

www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773

© 1996 Forest Stewardship Council

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Christel Adick</i> Zur Konzeption des Buches	7
--	---

Teil I: Regionale Bildungsentwicklungen

<i>Jonathan Kriener</i> Bildung in den Arabischen Staaten	23
--	----

<i>Christel Adick</i> Bildung in der Karibik	43
---	----

<i>Claudia Richter</i> Bildung in Lateinamerika	65
--	----

<i>Volker Schubert</i> Bildung in den Ostasiatischen Staaten.....	85
--	----

<i>Volker Schubert</i> Bildung in der Pazifikregion	109
--	-----

<i>Christel Adick</i> Bildung in Subsahara-Afrika	125
--	-----

<i>Gregor Lang-Wojtasik</i> Bildung in Süd- und Westasien	147
--	-----

Teil II: Länderstudien

<i>Claudia Richter</i> Das Bildungswesen in Brasilien	171
--	-----

<i>Caroline Glöckner</i> Das Bildungswesen in China	191
--	-----

<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	
Das Bildungswesen in Indien.....	213
<i>Sabine Meise & Volker Schubert</i>	
Das Bildungswesen in Japan.....	233
<i>Laura Patricia Cruz Ruiz & Esther Hahm</i>	
Das Bildungswesen in Mexiko	259
<i>Ina Gankam Tambo</i>	
Das Bildungswesen in Nigeria	279
<i>Christine Rehklau</i>	
Das Bildungswesen in Südafrika.....	301
Autoren und Autorinnen.....	319

Christine Rehklau

Das Bildungswesen in Südafrika

Die Geschichte Südafrikas ist die Geschichte eines Kampfes um Land und politische Macht. Binnenmigration, europäischer Kolonialismus und die Ära der Apartheid waren zentral für die Formung der heutigen Gesellschaft des Landes. Die Entstehung und die historische Entwicklung des formalen Bildungswesens waren lange Zeit von verschiedenen christlichen und säkularen europäischen Interessen dominiert. Dies führte nicht nur zu ungleichen Bildungschancen zwischen den verschiedenen – nach ‚Rassen‘zugehörigkeit definierten – Bevölkerungsgruppen des Landes, sondern gipfelte im 20. Jh. in einer umfassenden, gesetzlich untermauerten Apartheids-Politik, die auch vor Schulen und Hochschulen nicht Halt machte. Die entscheidende Wende brachten die ersten demokratischen Wahlen im Jahre 1994 nach der Abschaffung der Apartheid. In der Weiterentwicklung des Bildungswesens in der heutigen Republik Südafrika müssen bis heute die Folgen der Apartheids-Politik bewältigt werden, um ein Bildungssystem, das den Interessen aller Bevölkerungsgruppen des Landes dient, auf den Weg zu bringen.

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die Geschichte Südafrikas gegeben (Kap. 1). Daran schließt sich die Betrachtung der Anfänge schulischer Bildung insbesondere im Missionsschulwesen an (Kap. 2). Im weiteren Fortgang wird das für Südafrika kennzeichnende Thema der Bildung im System der Apartheid abgehandelt (Kap. 3), bevor anschließend die Situation im demokratischen Südafrika, nach den Wahlen von 1994, dargestellt wird. Im weiteren Fortgang werden die besondere Bedeutung der Erwachsenenbildung (Kap. 5), die Problematik der Bildungsfinanzierung (Kap. 6) sowie die Herausforderungen von HIV/Aids für das Bildungswesen (Kap. 7) gesondert betrachtet.

1. Die Geschichte Südafrikas im Überblick

Seit mehr als 10 000 Jahren haben in Südafrika die Vertreter des „heutigen Menschen“ gelebt. Vor etwa 2 000 Jahren wurden die Khoikhoi (zum Teil auch Khoekhoe) zu Ackerbauern und Viehzüchtern. Sie wurden im europäischen Sprachgebrauch der Kolonialzeit als „Buschmänner“ bezeichnet. Ihr Lebensraum wurde durch die Ankunft der Europäer am Kap der Guten Hoffnung nachhaltig beeinflusst (South African Embassy Berlin 2005).

Die San behielten in dieser Zeit den Lebensstil als Jäger und Sammlerinnen bei. Etwa im selben Zeitraum kamen bantusprachige Zuwanderer in das südliche Afrika. Neben dem Ackerbau betrieben sie auch Viehwirtschaft (Hagemann 2003, S. 13ff.). Als Bantu werden die schwarzen Völker Zentral-, West- und Südafrikas bezeichnet. Die Benennung geht auf den deutschen Philologen Wilhelm Heinrich Bleek zurück, der sich im 19. Jh. mit der Erforschung der Sprachen Schwarzafrikas befasst hatte. Bantu bedeutet in diesen Sprachen „Mensch“ (ebd., S. 7).

Die Ankunft der Europäer erfolgte im 17. Jh. Für Portugiesen, Holländer, Engländer und Franzosen war das Kap ein strategischer Außenposten auf dem Weg zu ihren Kolonialreichen im Osten. 1652 errichteten die Holländer einen Stützpunkt für die Vereinigte Ostindische Kompanie, um vorbeifahrenden Schiffen Nahrungsmittel, Wasser und eine Versorgung für erkrankte Seeleute zu bieten (ebd., S. 25). In der Folge wurde Europäern von der Niederländischen Ostindien-Kompagnie Farmland zugewiesen. Da sie dringend Arbeitskräfte benötigten, wurden Sklaven aus Ostafrika, Madagaskar und Ostasien eingeführt (ebd., S. 27).

Anfang des 18. Jh. drangen die europäischen Kolonisten dann ins Hinterland vor, wo sie relativ unabhängig von der Aufsicht der holländischen Beamten am Kap lebten. In der Folge dessen wurden die einheimischen Bewohner verdrängt. Sie verloren zunehmend ihre eigene wirtschaftliche Unabhängigkeit und mussten für die Kolonisten arbeiten (ebd., S. 29). Es folgte ein Jahrhundert immer wieder aufflammender Kriege. Die Unterwerfung der afrikanischen Gesellschaften geschah erst am Ende des 19. Jh.

Der Beginn der britischen Herrschaft – zunächst über die Kapkolonie und später über ganz Südafrika – begann im Jahre 1806, als die Briten die Holländer zur Übergabe des Kapstädter Forts zwangen (ebd., S. 33). Der Kampf um die Vorherrschaft in Südafrika sollte jedoch noch über ein Jahrhundert andauern.

In den 1860er Jahren war in der landwirtschaftlichen Produktion der Zuckerrohranbau im östlichen Südafrika im Entstehen. Hierfür konnten jedoch nicht genügend schwarze Arbeitskräfte gefunden werden, die bereit waren unter den schlechten Bedingungen, vor allem dem sehr niedrigen Lohn, zu arbeiten. Um diese Lücke zu füllen, wurden indische Arbeitskräfte ins Land geholt. Sie verpflichteten sich bei ihrer Anwerbung für einen sehr geringen Lohn für fünf Jahre zu arbeiten. Bis zum Jahr 1866 waren etwa 6 300 Inder eingetroffen (Fisch 1991, S. 155 u. 282). Die Anwerbung von Arbeitskräften aus Indien erfolgte mit einer mehrjährigen Unterbrechung bis 1911. Von den bis zu diesem Zeitpunkt eingewanderten über 150 000 Indern kehrte später nahezu die Hälfte in ihre Heimat zurück (ebd., S. 283). Die in Südafrika lebenden Inder waren einer starken Diskriminierung ausgesetzt, die unter anderem durch einen erhöhten Steuersatz und eingeschränkte politische Rechte offenbar wurde. Die Einwanderer setzten sich dagegen zunehmend zur Wehr. Seit 1906 wurde der junge Anwalt Mohandas Karamanchand (Mahatma) Gandhi zu ihrem wichtigsten Sprecher. In dieser Zeit entwickelte er in Südafrika seine Formen des gewaltlosen Widerstandes. Dazu zählten: Boykotte, Protestmärsche, bewusste massenhafte Übertretung von Gesetzen und Ähnliches (ebd., S. 284). Erst in den 1960er Jahren erkannte die südafrikanische Regierung Inder offiziell als eine permanente südafrikanische Bevölkerungsgruppe an (ebd., S. 285).

Die Entdeckung von Gold auf dem Witwatersrand im Jahre 1886 war ein Wendepunkt in der Geschichte Südafrikas. Sie führte zum Entstehen der heutigen Industrienation. In Folge der Entdeckung von Bodenschätzen (neben Gold auch Diamanten) brach 1899 der drei Jahre währende Burenkrieg aus. Es war im Wesentlichen ein Krieg der Weißen. Buren standen Briten gegenüber. Der Krieg endete mit der Kapitulation der Buren. Die Friedenserklärung überließ die politischen Rechte für Afrikaner der Entscheidung einer zukünftigen weißen Selbstverwaltung (Hagemann 2003, S. 53).

1910 entstand dann mit der Südafrikanischen Union ein von Weißen geführter Staat. Im Zuge der Regierungspolitik nahmen Segregation und Apartheid Gestalt an. So wurde 1913 ein Gesetz zum Landbesitz der Afrikaner

(Natives Land Act) erlassen. In der Folge hatten sie nur noch Anspruch auf 13% von Südafrikas Grund und Boden.

Bei den Wahlen 1948 gewann die der Ideologie der Apartheid anhängende National Party (ebd., S. 72). In fast jeglicher Hinsicht war die Apartheid eine systematischere und brutalere Fortsetzung der Rassentrennungspolitik der vorherigen Regierungen. Alle Südafrikaner wurden in bestimmte „Rassenkategorien“ eingeteilt, Wähler wurden aus Wahlregistern gestrichen und Wohngebiete getrennt, wobei viele Hausbesitzer enteignet wurden. Durch Zwangsumsiedlungen verloren ungefähr 3,5 Millionen Menschen ihren angestammten Wohnsitz (ebd., S. 75). In faktisch jedem Bereich, ob Wohnungsbau, Bildung oder Gesundheit, übernahm die weiße Zentralregierung die Kontrolle über das Leben nicht-weißer Südafrikaner.

Es folgten Jahrzehnte des Widerstands. Von großer Bedeutung waren die Kampagne gegen Passgesetze und die Proteste der Schüler 1976 gegen das Bildungssystem der Apartheid. Gegen Ende der 1980er Jahre drückte sich der Widerstand in zivilen Ungehorsamkeitskampagnen aus, während gleichzeitig weite Teile der Gemeinden in Bezug auf Probleme vor Ort gemeinschaftlich aktiv wurden. Unterstützung für freigelassene politische Gefangene und für den bewaffneten Kampf wurde auf breiter Basis öffentlich zum Ausdruck gebracht. In Reaktion darauf verstärkte die internationale Gemeinschaft ihren Druck. Es wurden zahlreiche Sanktionen und Boykotte durchgeführt. Die internationalen Sanktionen im Bereich der Finanzen, des Handels, des Sports und der Kultur, aber auch der anhaltende Druck im Innern, zeigten Wirkung. Der 1989 gewählte Staatspräsident De Klerk kündigte 1990 das Ende des Verbots der Freiheitsbewegungen, sowie die Freilassung politischer Gefangener, unter anderem Nelson Mandela, an (ebd., S. 101).

Nach einem langwierigen Verhandlungsprozess fand im Rahmen einer Übergangsverfassung 1994 Südafrikas erste demokratische Wahl statt. Der African National Congress ging aus der Wahl mit einer großen Mehrheit hervor. Nelson Mandela wurde Präsident Südafrikas. Seither vollzieht sich in Südafrika ein tiefgreifender Wandel. Die Regierung führte ein umfassendes Umbau- und Entwicklungsprogramm für das ganze Land und seine Institutionen durch.

Heute leben in Südafrika 49 Millionen Menschen. Davon bezeichnen sich selbst 79,3% als „African“, 9,1% als „White“, 9% als „Coloured“ und 2,5% als „Indian/Asian“. Fast ein Viertel (31,4%) der Bevölkerung ist jünger als 15 Jahre; 7,5% sind älter als 60 Jahre. Die Lebenserwartung liegt für Frauen bei 57,2 Jahren und für Männer bei 53,5 Jahren. Eine Ursache für die niedrige Lebenserwartung ist HIV/Aids. 17% der Erwachsenen zwischen 15 und 49 Jahren sind HIV positiv (StatsSA 2010). Im Jahr 2008 lebten 22% der Bewohner unterhalb der Armutsgrenze. Acht Jahre zuvor waren es noch 38% gewesen (World Bank 2010).

2. Die Anfänge von Schulbildung in Südafrika

Die vorkolonialen traditionellen Formen des Bildungserwerbs in Südafrika waren sowohl informell als auch formell und direkt mit den Zielen der Gesellschaft verbunden. Bei der informellen Erziehung war jedes Mitglied der Gesellschaft Lehrer und Schüler zugleich. Kleinkinder nahmen allmählich an der Arbeit in der Großfamilie teil. Die Jungen lernten dabei die Arbeit als Hirten, die Mädchen Arbeiten im Feld und in der Hütte. Dabei wurde „jede Altersgruppe von der nächst älteren ausgebildet und zugleich erzogen sich die Mitglieder jeder Altersstufe auch unter-

einander“ (Große-Oetringhaus 1978, S. 17). Eine wichtige Funktion bei diesem Erziehungsprozess nahmen auch Geschwister, Eltern und Großeltern der jeweiligen Kinder ein. Zu den formellen Formen gehörten beispielsweise die Initiationsriten, die den Übergang zum Erwachsenwerden symbolisierten. Hier bestanden spezielle Programme und eine bewusste Trennung zwischen Schülern und Lehrern. Die Jungen der bantusprechenden Völker wurden in einer „Initiationschule“ in völliger Isolation von den Ältesten in Sitten, Gebräuchen und Tabus unterwiesen und über das Sexualleben aufgeklärt. Die Unterweisung der Mädchen erfolgte nach ihrer ersten Menstruation gemäß der Tradition einzeln durch ältere Frauen. Beide Ansätze forderten laut Große-Oetringhaus „eine Betonung von kooperativem gegenüber egoistischem und individualistischem Verhalten (...) und stützten sich auf eine Philosophie von Gemeinschaftlichkeit mit sozialistischen Elementen“ (ebd.).

Diese Ziele änderten sich grundlegend, als Kolonialisten und Missionare völlig neue Formen und Inhalte von Bildung und Erziehung einführten. Die offizielle Schulgeschichte begann in Südafrika 1658 in Kapstadt. Die Aufgabe der ersten Schule bestand darin, die Sklaven der Niederländischen Ostindien-Kompanie in die holländische Sprache und den christlichen Glauben einzuführen (Hlatshwayo 2000, S. 28). Eine systematische Bildungsarbeit setzte aber erst im 19. Jh. mit der Gründung einer Reihe von Missionsgesellschaften in Europa ein (Große-Oetringhaus 1978, S. 18). Die Missionare sahen Bildung als unerlässlich für die Evangelisierung an. Missionsschulen waren Instrumente einer europäischen Zivilisation und wurden durch die Verbindung von Christianisierung und ‚Zivilisierung‘ Überbringer der westlichen Kultur (Cock 1990, S. 85). Die Bildungsarbeit der Missionare zielte darauf ab, das Wertesystem der Afrikaner durch westliche Werte zu ersetzen. Xhosa-Frauen kamen im 19. Jh. mit dieser von Missionaren angebotenen westlichen Ausbildung in sehr viel größerem Umfang in Kontakt als afrikanische Frauen anderer Ethnien im südlichen Afrika (ebd.). Dies mag vor allem daran liegen, dass die Xhosa im südlichen Teil siedelten und die Buren erst Ende des 19. Jh. in Richtung Norden ins Landesinnere strebten.

Die Praxis der Schulbildung durch die Missionare war stark beeinflusst durch deren eigene Herkunft und kulturelle Hintergründe. „Missionary teaching and pedagogy in Africa were bound up with metropolitan notions of class practice and with the missionaries’ own class and gender backgrounds“ (Hansen 1992, S. 9).¹ Im 19. Jh. neigten christliche Missionare dazu, alle Menschen Afrikas als primitiv, barbarisch, sündhaft und auf dem sog. ‚dunklen‘ Kontinent lebend zu klassifizieren. Sie sahen es als ihre Aufgabe an, die Afrikaner durch das Christentum zu zivilisieren und zu bilden (Hlatshwayo 2000, S. 8). Zu diesem Zweck richteten die Missionen Schulen ein. Hauptziel war die Evangelisierung. Den Schülern wurde Lesen und Schreiben beigebracht, damit sie zukünftig das Evangelium verbreiten konnten (ebd., S. 30). Die Inhalte der Bildung wurden auch am Bedarf der Siedler und Missionare an bestimmten Arbeitskräften ausgerichtet (Große-Oetringhaus 1978, S. 19). Dazu gehörten auf der einen Seite Farmarbeiter und Hausangestellte, auf der anderen Seite ungelernete Kräfte für die Arbeit in den Bergwerken.

Die erste Missionsschule wurde in Südafrika Anfang des 19. Jh. durch die *Moravian Missionary Society* in Baviaanskloof, dem späteren Genadendal, im

1 Weitere Ausführungen zur Gestaltung der südafrikanischen Schulbildung Ende des 19. und Anfang des 20. Jh. finden sich in Cross (1999).

Siedlungsgebiet der Khoikoi gegründet (Hlatshwayo 2000, S. 29). Von diesem Zeitpunkt an nahm die Zahl der Schulen und Schüler stetig zu. Im Jahr 1850 gingen 9 000 afrikanische Schüler und Schülerinnen auf Missionsschulen, 50 Jahre später waren es bereits 100 000 und 1909 schon 170 000. Unter diesen Schülern befanden sich die meisten zukünftigen afrikanischen Führungspersönlichkeiten in Südafrika (Walshe 1971 zit. n. Hlatshwayo 2000, S. 30). Die Schaffung einer „winzigen schwarzen europäisierten Elite, aus der zahlreiche intellektuelle und politische Führer der Befreiungsbewegung hervorgegangen sind“, sehen auch Alexander und Helbig (1988, S. 11) als die wesentliche Bedeutung des Missionsschulwesens an. Dennoch muss auch festgehalten werden, dass diese Ausbildung – so drückte sich beispielsweise der Gouverneur des Kaps, Grey, im Jahr 1851 aus – ein potentes Instrument zur Bezwingung der einheimischen Bevölkerung war (Hlatshwayo 2000, S. 30).

Bis Ende des 19. Jh. war die Christianisierung vor allem der ländlichen Regionen Südafrikas anvisiert worden. Nach dem südafrikanischen Krieg, als der Transvaal britische Kolonie wurde, kamen die städtischen Zentren, wie beispielsweise im Witwatersrand², zunehmend in das Blickfeld der Missionare. In den 1920er Jahren waren dann bereits über 26 Missionsgesellschaften in Johannesburg tätig (Gaitskell 1990, S. 256).

Am Beispiel der St. Agnes Missionsschule in Johannesburg beschreibt Gaitskell (1983a, S. 244) die Ausbildung der jungen Frauen aus Sicht der Missionare. Über das Wesen der Ausbildung heißt es: „the true education of the native's girl (at any rate) was with her hands, & eyes & ears and a little of the brain, for the natives brain was insufficiently developed for overmuch brain-work“. Weiterhin würden die jugendlichen Mädchen, die zu St. Agnes kämen, „all learn to clean & cook & sew & be useful women when they leave school“. Diese Aussagen unterstreichen deutlich das Frauenbild, das die Missionare zu diesem Zeitpunkt besaßen, aber auch den offen zu Tage tretenden Rassismus.

Ähnliches findet sich in der Studie von Cock (1990) zur Inkorporation der Xhosa-Frauen in die koloniale Gesellschaft. Demnach zielte deren Ausbildung darauf ab, sie in häusliche Rollen zu sozialisieren, zum einen in ihren eigenen Familien, zum anderen als *servants* bei anderen Leuten. Die Ausbildung zur Häuslichkeit passte zur Ideologie der Unterordnung, die die Kolonialisten als für alle Schwarzen angemessen ansahen (Cock 1990, S. 89). Missionare bildeten die Mädchen für die Arbeit als Hausangestellte bei weißen Siedlern aus. Sie sollten diese Tätigkeit jedoch nicht lebenslang ausüben, da aus Sicht der Missionare Frauen in jedem Falle Kinder gebären sollten (Gaitskell 1990, S. 255).

Ein Beispiel für Missionsschulen stellt das Lovedale College dar, das 1841 in der Kapkolonie gegründet wurde. Gründer der dortigen Missionsstation war die *Glasgow Missionary Society* (später *Free Church of Scotland*) (Hlatshwayo 2000, S. 29). Der Schulunterricht konnte bereits im Jahr 1824 aufgenommen werden. Ein Jahr später besuchten 30 Schüler die Schule. Schwarze und weiße Schüler erhielten gemeinsamen Unterricht, mussten aber in verschiedenen Räumen schlafen und bekamen an getrennten Tischen unterschiedliches Essen (Große-Oetringhaus 1978, S. 18f.). 1871 wurde das Industrial Department der Lovedale Girls' School eröffnet, das die Frauen zu *domestic servants* oder Näherinnen ausbildete und noch bis ins Jahr 1922 bestand. Das Hauptaugenmerk galt der Vorbereitung der jungen Frauen auf das häusliche Leben in der eigenen Gemeinde und auf die Tätigkeit in weißen Privathaushalten. Unterrichtet wurden

2 Der Witwatersrand ist ein Höhenzug bei Johannesburg.

unter anderem Haushaltsführung, Kochen, Nähen und Wäschewaschen (Cock 1990, S. 90). Zu Spitzenzeiten besuchten zwischen 600 und 800 Schülerinnen diese bedeutendste Missionsschule im südlichen Afrika, die als Vorbild für zahlreiche andere missionarische Institutionen diente. Andere Einrichtungen im Eastern Cape und in der Transkei, so in Lesseyton, Blythwood, Healdtown, Salem and St. Matthews, folgten dem gleichen Muster der Ausbildung junger Frauen (ebd., S. 91).

Die ersten Schulen wurden in Südafrika also durch kirchliche Initiative gegründet. Der Staat versuchte in der Folge, durch finanzielle Unterstützung Einfluss auf diese Schulen auszuüben. In der Kapkolonie wurden beispielsweise 1841 Bestimmungen über die finanzielle Unterstützung von Missionsschulen erlassen. An diese Zuschüsse waren bestimmte Auflagen gekoppelt, u.a. englische Sprache als Hauptfach und die Unterstellung unter eine Regierungskontrolle (Große-Oetringhaus 1978, S. 19). Erst in einer späteren Phase wurden verstärkt staatliche Einrichtungen gegründet. Ähnlich wie die Missionsgesellschaften legte die Kolonialverwaltung Wert darauf, dass die Ausbildung der Afrikaner auf die Produktion von Arbeitskräften für die Agrarwirtschaft, die Minenindustrie und die Privathaushalte ausgerichtet blieb. Selbst in den 1930er Jahren stellten die finanziell unterstützten Missionsschulen immer noch den größten Anteil an Schulen in Südafrika (ebd., S. 21f.) und bildeten somit lange Zeit die Basis des Bildungssystems.

Trotz der unterschiedlichen Entwicklung in den verschiedenen Gebieten Südafrikas hatten die Bildungssysteme eines gemeinsam. Es bestand „bei den Weißen in allen Gebieten die ablehnende Haltung gegenüber einer qualifizierten Bildung der Afrikaner, da ihre Konkurrenz, ihre Opposition und das Abnehmen eines Reservoirs an billigen Hilfsarbeitern gefürchtet wurde“ (ebd., S. 23). Nach dem Burenkrieg wurden die verschiedenen Schulsysteme durch die Bildungspolitik der Kolonialverwaltung vereinheitlicht. Diese Vereinheitlichung gipfelte später im *Bantu Education Act* von 1953.

3. Bildung im Apartheid-System

Bei den Wahlen 1948 kam die *Nationalist Party* (NP) mit der Doktrin der Apartheid an die Macht. Eine der ersten Handlungen der nationalistischen Regierung war die Einsetzung mehrerer Kommissionen zur Umstrukturierung des südafrikanischen Bildungswesens. Schließlich wurden die 1951 veröffentlichten Vorschläge der „Eiselen-Kommission“³ übernommen, die sich am stärksten an die Ideologie der *Christian National Education* (CNE) angelehnt hatte, eine Ideologie, die ihren Ursprung im Holland des 17. Jh. hatte, in der keine Trennung zwischen Kirche und Schule vorgesehen war. Ein von den Afrikaanern⁴ im Jahr 1939 gegründetes Institut der *Christian National Education* (*Christelik-Nasionale Onderwysbeleid* genannt) wurde beauftragt, ein Regelwerk auszuarbeiten, das sicherstellt, dass dieses historisch entwickelte Ideal der christlich-nationalen Bildung fortwährende Verbreitung und Unterstützung erfährt (Hlatshwayo 2000, S. 54).

3 Die von 1944 bis 1951 arbeitende Kommission für die Bildung der Einheimischen verdankt ihren Namen dem Vorsitzenden der Kommission, W. W. M. Eiselen, Professor für Anthropologie an der Universität von Stellenbosch (Hlatshwayo 2000, S. 44).

4 Als Afrikaaner werden die Weißen meist holländischer Abstammung bezeichnet, für die sich häufig auch der Terminus „Bure“ findet. In Südafrika findet die Schreibweise „Afrikaner“ ohne den hierzulande eingefügten Doppelvokal aa Verwendung.

Die christlich-nationale Bildung hatte für die schwarzen Kinder nach Alexander & Helbig (1988, S. 13f.) folgende Implikationen: Sie waren einer Schulbildung ausgesetzt, „die die Muttersprache als Unterrichtssprache vorsah; die nicht auf Kosten der weißen Schulbildung finanziert werden sollte; die die ‚kulturelle Identität‘ der schwarzen Gemeinschaft (verstanden als Stammesgemeinschaften) bewahren sollte; (...) die insofern ausschloss, dass die Afrikaner auf gleichberechtigte Teilnahme im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben vorbereitet wurden; die gleichwohl (und im Widerspruch hierzu) die »Eingeborenen« dazu bringen sollte, die (burischen) christlichen und nationalen Prinzipien anzuerkennen; und die schließlich nur von Weißen organisiert und verwaltet werden konnte.“

Die politisch-ideologischen Ziele dieser Politik wurden folgendermaßen umschrieben: „Das Schulwesen für Bantu, Farbige und Inder zielte darauf ab, die Richtung des Denkens zu kontrollieren, Wissen in engen Grenzen zu halten, Kommunikation zu begrenzen und Kontakte über Sprachbarrieren zu beschneiden. Das Ziel war, die geistige Entwicklung der schwarzen Kinder zu verkrüppeln, indem man sie zur Knechtschaft erzog“ (Molteno, zit. n. Alexander/Helbig 1988, S. 17).

1953 übernahm die Regierung mit dem *Bantu Education Act* die Kontrolle über das Schulwesen. Dieses Gesetz regelte das Bildungssystem. Faktisch erschwerte es eine höhere Bildung für Schwarze und verringerte folglich deren Chancen auf höher qualifizierte Arbeitsplätze (Hagemann 2003, S. 76). „Control of African education was taken out of the hands of ‘amateurs’, that is, missionaries and an emerging black elite, and given over to white, state ‘professionals’ or ‘experts’“ (Fleisch 2002, S. 39). Die von der Regierung eingesetzte Eiselen-Kommission forderte, dass auf der lokalen Ebene die Schulen unter die Aufsicht von lokalen Bantu-Behörden und nicht, wie bisher, von Missionsgesellschaften, gestellt werden sollten (ebd., S. 45). Dies hatte das Ende der Missionsschulen zur Folge. Nur wenige von ihnen konnten als Privatschulen diese Zeit überdauern (Alexander/Helbig 1988, S. 18).

Die anvisierte Umstrukturierung des Schulsystems hatte neben ideologischen und politischen auch ökonomische Gründe. Es ging darum, das Schulsystem und das Beschäftigungssystem aufeinander abzustimmen. Um der veränderten Situation auf dem Arbeitsmarkt gerecht werden zu können, sollte das Grundschulwesen für Afrikaner erweitert werden. Das neue System trug zur „Reproduktion der Produktivkräfte bei, in dem es darauf abzielte, genügend un- und angelernte schwarze Arbeitskräfte gemäß der südafrikanischen Arbeitsteilung und der ihr entsprechenden Ausbeutung der schwarzen Arbeiter zu reproduzieren“ (ebd., S. 15).

1963 wurde für die Bevölkerungsgruppe der sogenannten „Coloureds“ ein entsprechendes Schulgesetz verabschiedet, 1965 für die „Indians“. Das 1959 beschlossene „Gesetz zur Ausdehnung der Universitätsausbildung“ bildete auf der Hochschulebene die Grundlage für nach „Rassen“ getrennte Universitäten. Die extreme Ungleichheit der Bildungschancen in Abhängigkeit von der jeweiligen Bevölkerungsgruppe, die durch diese Gesetzeslage noch verschärft wurde, ist anhand verschiedener Indikatoren ersichtlich. Weiße Schüler fanden bessere Bedingungen in Bezug auf die Pro-Kopf-Ausgaben, die Schüler-Lehrer-Relation und die Lehrerqualifikation vor. Beispielsweise arbeitete 1985 ein Lehrer an weißen Schulen im Durchschnitt mit 18,7 Schülern, an schwarzen Schulen mit 41,2 Schülern. Die Abschlussprüfungen in der 12. Klasse in den Provinzen Natal und Transvaal bestanden im selben Jahr 90,8% der weißen, aber nur 49,3% der

schwarzen Schüler (ebd., S. 19). Der Zugang zu höherer Bildung für Schwarze war faktisch erschwert, was die Chancen auf einen höher qualifizierten Arbeitsplatz verringerte. Das Schulsystem war zu dieser Zeit folgendermaßen aufgebaut: Die Kinder wurden in die *Lower Primary* eingeschult. Diese Stufe umfasste vier Jahrgänge von *Sub A* über *Sub B*, *Standard 1* bis zu *Standard 2*. Daran schloss die *Upper Primary* mit drei Jahren von *Standard 3* bis *Standard 5* an. Die Sekundarstufe – *Secondary* – umfasste fünf Jahrgänge von *Standard 6* bis *Standard 10* (Boddy-Evans 2008, S. 1).

Das aufgezwungene Schul- und Bildungssystem mit seiner eklatanten Benachteiligung nichtweißer Gruppen stand im Mittelpunkt vieler Proteste und Boykotte. Zentrale Bedeutung im Befreiungskampf hatte der Schüleraufstand von Soweto 1976. Auslöser war die Entscheidung des „Ministeriums für Bantu-Erziehung“, dass künftig Afrikaans die Unterrichtssprache an Schulen sein sollte. Aus Sicht der betroffenen Schüler galt diese Sprache als Symbol ihrer jahrhundertelangen Unterdrückung. Am 16. Juni 1976 marschierten Schüler und Studenten um gegen die Einführung der neuen Unterrichtssprache zu protestieren. Die Regierung reagierte mit Waffengewalt. Das erste Todesopfer war ein dreizehnjähriger Schüler. Die darauf folgenden Straßenschlachten forderten viele weitere Opfer (Hlatshwayo 2000, S. 83; Kallaway 2002). Dennoch sollten weitere 18 Jahre vergehen, bis das System der Apartheid bezwungen war und 1994 die ersten demokratischen Wahlen abgehalten wurden.

4. Bildung im demokratischen Südafrika

In der neuen Verfassung Südafrikas aus dem Jahr 1996 wurde das Recht auf Bildung für alle festgehalten: „Everyone has the right – to a basic education, including adult basic education; and to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible” (Section 29(1) Constitution).

Heute ist das Bildungssystem in drei verschiedene Stufen eingeteilt: *General Education and Training*, *Further Education and Training*, sowie *Higher Education and Training*. Die verschiedenen Stufen finden ihre Entsprechung im *National Qualifications Framework* (NQF). Die Schulzeit erstreckt sich auf den Zeitraum der Vorschule (*grade R*) bis zur 12. Klasse (*grade 12*). *Further Education and Training* umfasst die Schuljahre zehn bis zwölf oder alternativ eine Ausbildung an einem der *Further Education and Training Colleges*.

Nach der südafrikanischen Verfassung liegt Bildung bis zur 12. Klasse in der Verantwortung der neun Provinzregierungen. Die Zentralregierung behält sich jedoch das Recht vor, die Normen und Standards in der Bildung zu setzen. Die finanziellen Zuteilungen für das Bildungssystem erfolgen von der Zentralregierung an die Provinzregierungen (Aitchison 2008, S. 164).

Die staatlichen Schulen stellen die große Mehrheit im südafrikanischen Schulsystem. Im Jahr 2007 hatten die Privatschulen nur einen Anteil von 4,2% an allen Schulen im Land. Die Lehrer an den Privatschulen stellten 5,6% aller Lehrer (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Staatliche und private Schulen im Jahr 2007

	Schüler	Lehrer	Schulen
Staatliche Schulen	12 048 821	372 342	24 979
Private Schulen	352 396	21 883	1 086

Quelle: Dept. of Education 2009b, S. 4

Die Vorschule (*grade R*) ist keine Pflicht, wird aber vom Ministerium für Bildung allen Kindern empfohlen. Die Einschulung in die erste Klasse (*grade 1*) erfolgt, wenn das Kind fünf Jahre alt ist und im Jahr der Einschulung vor dem 30. Juni den sechsten Geburtstag hat. Für die Vorschule (*grade R*) gilt das Aufnahmealter von vier Jahren, wenn der fünfte Geburtstag im Jahr der Aufnahme noch vor dem 30. Juni liegt. Eltern können sich jedoch auch dafür entscheiden, ihr Kind erst ein Jahr später einzuschulen (Dept. of Education 2010). Im Jahr 2006 hatten 62,1% aller Fünfjährigen die Vorschule besucht (Dept. of Education 2009a, S. 9).

Das Schuljahr beginnt im Januar eines Jahres. Bei der Anmeldung in einer öffentlichen Schule müssen die Geburtsurkunde und der Impfausweis vorgelegt werden. Hat das Kind vorher schon eine andere Schule besucht, muss zusätzlich das letzte Zeugnis eingereicht werden (Dept. of Education 2010).

Im *South African Schools Act* von 1996 wurde festgelegt, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sieben und 15 Jahren oder bis zur Vollendung von *grade 9* schulpflichtig sind. Personen, die älter als 15 Jahre sind und die Schule nie bzw. kürzer besucht haben, können sich für Kurse in *Adult Basic Education and Training* (ABET) Zentren einschreiben.

Mädchen dürfen aufgrund einer Schwangerschaft nicht von der Schule verwiesen werden. Die gesetzliche Grundlage hierfür stellt Section 9 (3) der südafrikanischen Verfassung. Unter dem Titel Gleichheit wurde festgehalten: „The state may not unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds, including race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth.“

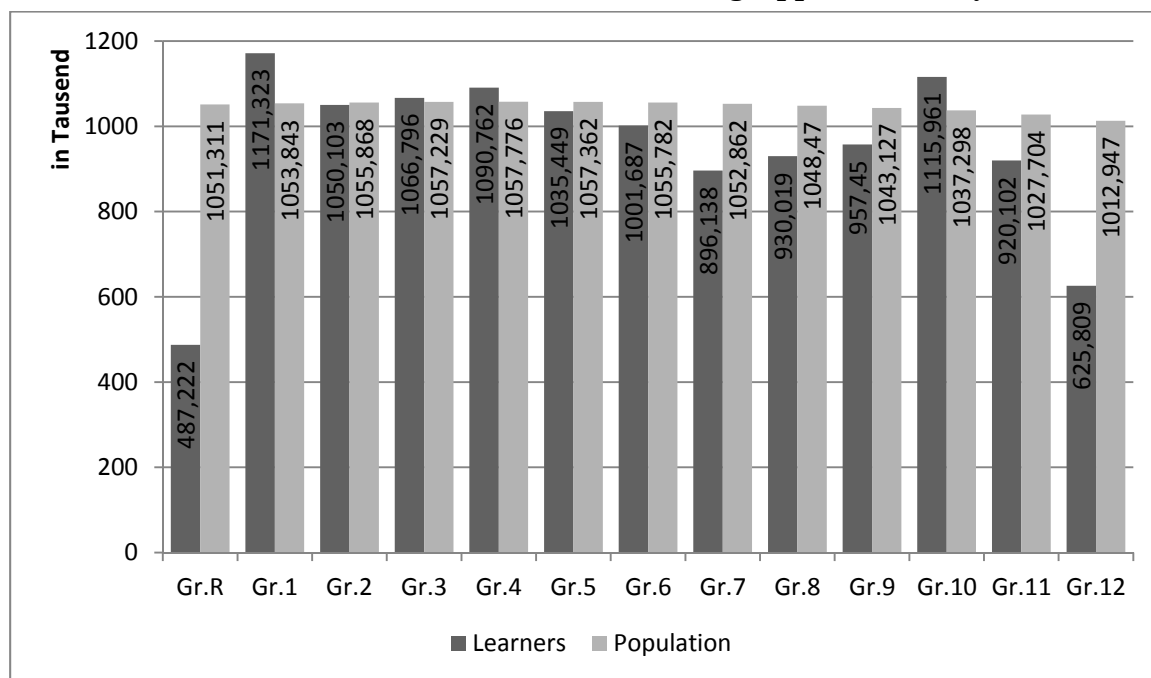
Mit Abschluss der 9. Klasse kann man sich für *Further Education and Training* (FET) registrieren. Hierbei handelt es sich um so genannte Colleges. Die Bezeichnung steht für alle Lern- und Trainingsprogramme, welche über dem Level der Pflichtschuljahre, aber unter dem Level einer Hochschulausbildung liegen. Dies können öffentliche oder private Einrichtungen sein (Further Education and Training Act 2006, Kapitel 1). Die Zahl der Einrichtungen wurde allerdings zuletzt stark zurückgefahren. Aus Gründen der Rationalisierung wurden verschiedene der einstmaligen 152 FET Colleges zusammengelegt. 2008 gab es landesweit noch 50 solcher Colleges (Dept. of Education 2009a, S. 9).

Für das Studium an den Hochschulen des Landes ist der erfolgreiche Abschluss der 12. Klasse (*matric*) Voraussetzung. Im Jahr 2007 nahmen 564 775 Schüler an den zentralen Abschlussprüfungen teil. Davon haben 65,2% die Prüfungen bestanden (Dept. of Education 2009b, S. 21).

Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit zur Altersgruppe der Gesamtbevölkerung auf den verschiedenen Bildungsstufen des Schulsystems. In vier Klassenstufen (Kl. 1, 3, 4 und 10) waren im Jahr 2007 mehr Schüler eingeschrieben als es Kinder und Jugendliche der entsprechenden Altersgruppe gibt. Das zeugt davon, dass sich Schüler mit einem höheren Alter als vorgesehen in diesen Klassenstufen befanden. In der 11. Klasse und besonders in

der 12. Klasse sind dagegen weit weniger Schüler eingeschrieben als laut Alterskohorte möglich wäre.

Abb. 1: Anzahl der Schüler im Verhältnis zur Altersgruppe im Schulsystem



Quelle: Dept. of Education 2009b, S. 13

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung in Bezug auf das Geschlecht der Schüler, dann zeigt sich, dass Mädchen insgesamt die Hälfte aller Schüler stellen. In den Klassenstufen R bis 5, 7 und 8, sowie in den *special needs*-Schulen stellen Mädchen die Minderheit. In der Abschlussklasse der Schule haben sie allerdings einen Anteil von 55%.

Die Ausbildung der Lehrer hat sich in Südafrika seit dem Ende der Apartheid stetig verbessert (vgl. Tab. 2): Ein Lehrer wird als angemessen qualifiziert angesehen, wenn die zwölfte Schulklasse erfolgreich und eine mindestens dreijährige Ausbildung abgeschlossen wurde. Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt oder wurde die dreijährige Ausbildung nicht im Bildungskontext absolviert, gilt der Lehrer als ungenügend bzw. unqualifiziert.

Tab. 2: Prozentzahl der qualifizierten Lehrer

Jahr	Primarschule	Sekundarschule	Gesamt
1998	63,2	89,1	73,1
2002	77,9	93,3	83,9
2005	84,2	92,6	87,1

Quelle: Dept. of Education 2009a, S. 43

1998 waren nur 73,1% der Lehrer ausreichend qualifiziert. Diese Zahl stieg über 83,9% im Jahr 2002 auf 87,1% im Jahr 2005. Damit waren im Jahr 2005 nur noch knapp 13% der Lehrer nicht oder unterqualifiziert. Die größten Verbesserungen haben sich im Bereich der Primarschulbildung ergeben. Hier stieg die Zahl der qualifizierten Lehrer von 63,2% im Jahr 1998 auf 84,2% im Jahr 2005 an. Trotz dieses Anstieges lehren an Primarschulen immer noch mehr unter- oder unqualifizierte Lehrer als im Sekundarschulbereich.

Neben der Ausbildung der Lehrer hat auch die Lehrer-Schüler-Relation Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler. Eine Folge des Apartheidsystems war die ungleiche Bereitstellung von Lehrern an Schulen. In Folge dessen war auch das zahlenmäßige Verhältnis von Lehrern zu Schülern sehr unterschiedlich. Im Jahr der ersten demokratischen Wahlen 1994 reichte das durchschnittliche Verhältnis von 1:39 in KwaZulu-Natal, einer armen Provinz im Westen des Landes, bis zu 1:23 im Western Cape, einer Provinz mit einem hohen Anteil von Schülern der weißen und der *coloured* Bevölkerungsgruppe (Dept. of Education 2009a, S. 43). 1995 wurde von den Behörden festgelegt, dass das Verhältnis in der Primarstufe 1:40 und in der Sekundarstufe 1:35 nicht übersteigen sollte. Seitdem hat sich die Lage landesweit leicht von durchschnittlich 1:34 im Jahr 1994 zu 1:31 im Jahr 2007 verbessert (ebd.).

Es gibt gegenwärtig keine einheitliche Unterrichtssprache in Südafrika. Den Schülerinnen und Schülern soll es nach der Richtlinie *Language in Education Policy (LIEP)* des Ministeriums ermöglicht werden, so lange wie möglich in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden. Die Sprache, die am besten von den Kindern verstanden wird, soll als Unterrichtssprache in der Schule gewählt werden. Die Sprachauswahl ist dabei auf die elf Amtssprachen Südafrikas beschränkt (Dept. of Education 2009a, S. 50). Diese sind: Englisch, isiZulu, isiXhosa, isiNdebele, Afrikaans, siSwati, Sesotho sa Seboa, SeSotho, Setswana, Tshivenda und Xitsonga.

Mit dem *Higher Education Act* leitete die Regierung 1997 die Transformation des Universitätswesens ein. In der Folge wurden zahlreiche Universitäten und *Technikons* zusammengelegt. Heute sind an den 23 staatlichen Hochschulen des Landes insgesamt knapp 800 000 Studierende eingeschrieben (CHE 2010). Die Größe der Hochschulen schwankt dabei sehr: Während an der Rhodes University nur etwa 6 000 Studierende eingeschrieben sind, sind in der Tshwane University of Technology mehr als 50 000 Studierende immatrikuliert (CHE 2009, S. 13). 13% der staatlichen Bildungsausgaben fließen in den tertiären Sektor. Das Budget der Hochschulen besteht zu 40% aus staatlichen Mitteln und zu 28% aus Studiengebühren; 32% der Einnahmen kommen aus anderen Quellen (ebd., S. 10). Grundsätzlich werden Studiengebühren für alle Studiengänge erhoben. Der kontinuierliche Anstieg der Gebühren führt insbesondere seit dem Jahr 2008 vermehrt zu Protesten von Studierenden (ebd.).

Neben den staatlichen Hochschulen gibt es, wie auch im Bereich der Primar- und Sekundarstufe des Bildungswesens, private Einrichtungen. Im Jahr 2009 waren 103 private Institutionen des tertiären Sektors registriert. Es gibt jedoch keine systematisch erhobenen Daten zu den Studierendenzahlen der privaten Einrichtungen. Einige der Hochschulen sind regionale Ableger von Hochschulen anderer Länder (CHE 2009, S. 11). Dazu zählen beispielsweise die Einrichtungen der Stenden Universität aus den Niederlanden oder der Universität von Southern Queensland aus Australien.

Das Fernstudium spielt eine bedeutende Rolle im südafrikanischen Hochschulwesen. 38% aller Studierenden sind in Kurse im Rahmen des Fernstudiums eingeschrieben (ebd., S. 14). Die führende Einrichtung ist die *University of South Africa* (UNISA).

Seit dem Ende der Apartheid werden Anstrengungen unternommen, dass der Zugang zu den Hochschulen allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen offen steht. Dennoch zeigen die Zahlen, dass dieses Ziel noch in weiter Ferne steht (vgl. Tab. 3). Das Ziel der Regierung ist ein Studierendenanteil von 20% innerhalb der entsprechenden Altersgruppe (CHE 2009, S. 20).

Tab. 3: Anteil der Bevölkerungsgruppen an den Studierenden

	20-24-Jährige in Südafrika	Eingeschriebene Studierende	Rate der Einschreibung
African	3 918 890	476 768	12%
Coloured	416 355	49 069	12%
Indian	122 412	52 596	43%
White	334 150	180 463	54%
Total	4 791 807	758 896	16%

Quelle: CHE 2009, S. 20

Das Ministerium für Bildung finanziert zwei verschiedene Stipendienprogramme. Das Programm *Funza Lushaka* wurde eingerichtet, damit die Lehrerausbildung für Schulfächer, in denen ein hoher Bedarf an qualifizierten Lehrern besteht, gestärkt wird.⁵ Das Programm zielt sowohl auf die Ausbildung von Lehrern für die Vorschule, als auch für die Primar- und Sekundarstufe ab. Finanziert werden die Studiengebühren, Unterkunft und Verpflegung, Bücher und Lernmaterialien sowie ein kleines Taschengeld. Die Stipendiaten verpflichten sich, für jedes Jahr, für das sie finanzielle Unterstützung bekommen haben, nach dem Abschluss ein Jahr in einer von der Regierung ausgewählten Schule zu arbeiten. Diese Schulen liegen meist im ländlichen Raum (Funza Lushaka 2010).

Dahingegen können Studierende aller Fachrichtungen und Schüler der FET-Colleges zur Finanzierung ihres Studiums günstige Kredite beim National Student Financial Aid Scheme (NSFAS)⁶, welches seit dem Jahr 2000 zur Verfügung steht, beantragen. Die Voraussetzung ist hier, dass die Antragssteller zu einer Bevölkerungsgruppe gehören, die früher im Bildungssystem benachteiligt wurde. Abhängig von den Studienleistungen können bis zu 40% der Kreditsumme in ein Stipendium umgewandelt werden. Maßgeblich sind hier die Zwischenzeugnisse eines jeden Studienjahres. Im Jahr 2005 wurden insgesamt 2,5 Mrd. Rand an Studierende ausgezahlt (NSFAS 2009, S. 18). Im Jahr 2008 wurde an 118 450 Studierende ein Kredit vergeben (ebd., S. 30).

5. Die besondere Bedeutung der Erwachsenenbildung in Südafrika

Das Recht auf Bildung für Erwachsene außerhalb des formalen Schul- und Universitätssystems ist in der südafrikanischen Verfassung festgehalten. Dort heißt es: „Adult basic education [and training] refers to all forms of organised education and training that meet the basic learning needs of adults, including literacy and numeracy, as well as the general knowledge, skills and values and attitudes that they require to survive, develop their capacities, live and work in dignity, improve the quality of their lives, make informed decisions, and continue learning” (Constitution of South Africa, Clause 29 Section 1a). Damit gilt

5 Dazu zählen 2010 beispielsweise afrikanische Sprachen, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften (http://www.funzalushaka.doe.gov.za/background_info.jsp am 11.04.2010).

6 NSFAS ist ein Nachfolger des Tertiary Education Fund of South Africa, der bereits seit 1991 bestand (<https://www.nsfas.org.za/web/view/general/information/history> am 11.04.2010).

Erwachsenenbildung nicht nur als Mittel für wirtschaftliches Wachstum, sondern auch als ein Anspruch auf Würde und Selbstrespekt.

Für Erwachsene, die keinen Schulabschluss nachweisen können oder die die Schule überhaupt nicht besucht haben, gibt es die Möglichkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung einen Teil der Schulbildung nachzuholen. Der Anschluss an die formalen Vorgaben des Bildungssystems soll damit wieder hergestellt werden. *Adult Basic Education and Training* (ABET) wird definiert als: „the general conceptual foundation towards lifelong learning and development, comprising of knowledge, skills and attitudes required for social, economic and political participation and transformation applicable to a range of contexts. ABET is flexible, developmental and targeted at the specific needs of particular audiences and, ideally, provides access to nationally recognized certificates” (Dept. of Education 1997, S. 8).

Die im Jahr 2000 gesetzlich verankerten Kurse der Erwachsenenbildung (ABET) sind standardisiert. Es bestehen vier verschiedene Stufen, wobei Level 1 den Abschluss der 3. Kl., Level 2 das Bestehen der 5. Kl. und Level 3 die Absolvierung der 7. Kl. bedeutet. Dem erfolgreichen Bestehen des Examins der letzten Stufe entspricht der erreichte Abschluss der 9. Kl. des regulären Schulsystems. Im Jahr 2006 waren über 250 000 Personen in ABET Kurse eingeschrieben (Dept. of Education 2009a, S. 35f.). Die Einschreibung erfolgt jeweils im Januar und Februar eines Jahres (Dept. of Education 2010, o.S.). Es entstehen für die Lernenden keine Kosten für die Teilnahme. Im Jahr 2007 gab es landesweit 2 278 solche Zentren für Erwachsenenbildung (Dept. of Education 2009a, S. 9). Bis zum Jahr 2008 haben 8 152 Personen den Abschluss entsprechend der 9. Kl. des regulären Schulsystems erreicht.

Im Jahr 2006 waren 10,5% der Bevölkerung Analphabeten, die keinerlei Schulbildung aufweisen konnten. 14,6% der Bevölkerung verließen die Schule noch vor Abschluss der 7. Kl. (vgl. Tab. 4). Die Alphabetisierungsraten der über 20-Jährigen sind wesentlich niedriger als die der 15-24-Jährigen (vgl. Dept. of Education 2009a). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die jüngere Generation einen besseren Zugang zur Bildung hat als die ältere Generation. Dennoch können nach wie vor viele Menschen nicht Lesen und Schreiben.

Tab. 4: Anzahl und Prozentsatz der Bevölkerung (über 20 Jahre) nach Bildungsniveau (1995, 2002, 2006)

	keine Schulbildung		etwas Primarschulbildung		Klasse 7 abgeschlossen oder höher		Gesamt	
	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %
1995	2 864	13,1	3 789	17,3	15 219	69,9	21 872	100
2002	3 016	11,8	4 487	17,5	18 140	70,7	25 643	100
2006	2 816	10,5	3 921	14,6	20 201	75,0	26 938	100

Quelle: Department of Education 2009a, S. 33

Der südafrikanische Bildungswissenschaftler Aitchison (2008, S. 161) hält fest, dass in den 1990er Jahren die Debatte über die angestrebten ABET-Kurse das Thema der Alphabetisierung ins Abseits gerückt habe. Im Jahr 2006 wurde ein

ministerielles Komitee zur Planung einer großen Kampagne zur Alphabetisierung eingesetzt (ebd.). Seit 2008 läuft die Kampagne *Kah Ri Gude*, welche das Ziel hat, 4,7 Millionen erwachsenen Südafrikanern das Lesen und Schreiben zu ermöglichen. Die Kurse sind kostenlos, jedoch müssen sich die Teilnehmer verpflichten, alle 240 Stunden zu absolvieren (Dept. of Basic Education 2010).

Die Finanzierung der non-formalen Bildung erfolgt hauptsächlich durch das Bildungsministerium. Den zweitgrößten Anteil trägt das nationale Arbeitsministerium. Bildung erfolgt hier hauptsächlich durch die verschiedenen Ausbildungskammern, die *Sectoral Education and Training Authorities (SETAs)*. Diese Behörden organisieren Trainings in den wichtigsten Bereichen der Industrie und des Gewerbes. Zudem sind sie für die Anerkennung neuer Ausbildungsgänge und Ausbildungsstätten zuständig. Die Finanzierung erfolgt durch eine Abgabe der Firmen, welche 1% aller bezahlten Löhne und Gehälter beträgt. Einige der Bildungsmaßnahmen kommen auch Arbeitslosen zu Gute (Aitchison 2008, S. 165).

Der größte Anteil der Erwachsenenbildung ist heute formal durch die *South African Qualifications Authority (SAQA)*, den Rat für Qualitätssicherung im Bildungsbereich, sowie durch das *Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training (Umalusi)* und der *Sector Education and Training Authority (SETA)* reguliert. Während SAQA die Qualifizierungen out-come based registriert und Standards festlegt, die den einzelnen Qualifizierungen zu Grunde liegen, kontrolliert das Umalusi die Zertifizierung der Qualifizierungen und die Registrierung der Anbieter der Maßnahmen.

Einige der Programme zur Alphabetisierung werden nach wie vor von Nichtregierungsorganisationen, welche durch Spenden finanziert werden, durchgeführt. Insgesamt hat es jedoch seit den frühen 1990er Jahren einen drastischen Rückgang in diesem Bereich gegeben. Die wenigen verbliebenen Nichtregierungsorganisationen werden nun auch durch Verträge mit dem Bildungsministerium oder den SETAs, wenn sie zertifizierte Erwachsenenbildung im Sinne des ABET durchführen, finanziert. Einige wenige der ABET Maßnahmen werden auch durch Firmen finanziert (Aitchison 2008, S. 165).

Ein Beispiel für die Arbeit der SETAs stellen die Kurse im Bereich der Qualifizierung von Hausangestellten dar. In Südafrika arbeiten nach Schätzungen über 1 Million Frauen als Hausangestellte in privaten Haushalten. Es ist für schwarze Frauen eines der größten Arbeitsfelder. Die Regierung rief 2002 das *Domestic Workers Skills Development Project* ins Leben. Im Mai desselben Jahres wurde die Managerin der *Domestic Services Chamber der Services SETA* mit der Durchführung des Projekts beauftragt (Wetsch 2003, S. 11). Das von der Kammer entwickelte *Skills Development Programme* bestand aus drei bis fünf Fortbildungstagen binnen drei bis fünf Wochen. Innerhalb der Projektlaufzeit von Mai 2002 bis März 2005 haben über 13 000 Hausangestellte das für sie kostenlose Programm erfolgreich durchlaufen (Wetsch 2005, S. 2).

Neben dieser fachlichen Qualifizierung durch Trainingseinheiten, die von einer staatlichen Stelle organisiert werden, existiert in Südafrika auch eine berufspolitische Qualifizierung der Gewerkschaften der Hausangestellten. Diese selbstorganisierten Interessensvertretungen sind schon in der Zeit der Apartheid entstanden. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht heute im Rahmen der Qualifizierung der Frauen die Aufklärung über ihre eigenen Rechte am Arbeitsplatz (Rehklau 2011, S. 235). Für die Gewerkschaften sind daneben jedoch auch die Bewusstseinsentwicklung und das Empowerment und somit eine Form der Persönlichkeitsbildung wichtig (ebd., S. 255).

6. Die Bildungsfinanzierung

Der Anteil der Ausgaben für Bildung an den Gesamtausgaben der Regierung in Südafrika beläuft sich auf 17,4%. Das entspricht 5,3% des Bruttoinlandsproduktes⁷ (UNESCO 2009a). Der größte Anteil entfällt dabei mit 41% auf die Primarschulen. Darauf folgen die Sekundarschulen mit 35% und mit einem größeren Abstand der tertiäre Bildungsbereich mit 13%.

Öffentliche und private Schulen in Südafrika finanzieren sich grundsätzlich zum einen durch die Zuweisungen des Staates und zum anderen durch Schulgebühren, welche Eltern für ihre Kinder entrichten müssen. Die Höhe der Gebühren schwankt zwischen den einzelnen Schulen beträchtlich. Seit dem Jahr 2007 gibt es Schulen, welche eine höhere Förderung durch den Staat erhalten und keine Schulgebühren mehr erheben müssen. Damit ist die Regierung vom Gleichheitsgrundsatz abgerückt, nach dem für jeden Schüler ein einheitlicher Betrag zur Verfügung steht. Es wird anerkannt, dass die Armen eine größere finanzielle Unterstützung benötigen (Sayed 2008, S. 19). Schulen können bei dem Bildungsministerium der Provinz den Antrag stellen, als eine so genannte *fee free school* akzeptiert zu werden. Die Zugangsvoraussetzungen werden anhand drei verschiedener Indikatoren ermittelt: des Einkommens, der Arbeitslosenrate und des Bildungsniveaus der Bevölkerung im Schuleinzugsbereich (ebd., S. 16). Jährlich wird vom nationalen Bildungsministerium eine Liste veröffentlicht, welche alle Schulen aufweist, die überhaupt keine Schulgebühren mehr erheben. Im Jahr 2008 gingen 57% aller Schüler auf Schulen ohne Schulgebühren (Dept. of Education 2008, S. 5).

Weiterhin besteht für Schüler von Schulen, welche Schulgebühren erheben, die Möglichkeit, von der Zahlung der Gebühren ganz oder teilweise befreit zu werden. Eine automatische vollständige Befreiung erfolgt, wenn die Schüler Waisen sind oder von ihren Eltern verlassen wurden, oder wenn sie vom Staat bereits finanzielle Unterstützung aufgrund von Armut erhalten. Ein Antrag auf völlige oder teilweise Befreiung kann gestellt werden, wenn die Eltern ein niedriges Einkommen haben. Dabei legen die Schulen selbst die für die Berechnung relevanten Einkommensgrenzen fest (Sayed 2008, S. 18).

Obwohl die Schulen seit 2007 in ärmeren Gegenden von einer größeren finanziellen Unterstützung des Staates profitieren als die Schulen in Gegenden mit einer reicheren Bevölkerung, schlägt sich das nicht unbedingt in der Qualität der Schulen nieder. Schulen mit hohen Schulgebühren haben nach wie vor die Möglichkeit, die Schüler-Lehrer-Relation positiv zu beeinflussen und besser qualifiziertes Lehrpersonal einzustellen (Motala zit. n. Sayed 2008, S. 21). In reichen Schulen werden marginalisierte Schüler nach wie vor ausgeschlossen. Nur sehr wenige der einstmaligen „weißen“ Schulen erreichen heute einen Anteil von 35% nicht-weißer Schüler (Soudien zit. n. Sayed 2008, S. 24).

Durch die Befreiung von den Schulgebühren wird den Schülern aus armen Familien eine große Hürde beim Zugang zum öffentlichen Bildungssystem genommen. Dennoch gibt es weitere Faktoren, die einen Schulbesuch erschweren. Dazu gehören beispielsweise die Finanzierung der Schuluniform oder der lange Schulweg. Die südafrikanische Regierung ergreift daher weitere Maßnahmen, um den Zugang zu Schulen und die Qualität des Lernens zu verbessern. Dazu zählen unter anderem der Transport der Schüler und die Schulspeisung.

7 Zum Vergleich: In Deutschland waren es im Jahr 2006 9,7% der Regierungsausgaben bzw. 4,4% des BIP (UNESCO 2009b).

Eine Studie des südafrikanischen Transportministeriums aus dem Jahr 2003 stellte fest, dass über 570 000 der Schülerinnen und Schüler über eine Stunde zu Fuß unterwegs waren, bis sie ihre Schulen erreichten. 25% aller Grundschüler (1,7 Mio.) und 36% aller Schüler der Sekundarstufe (1,8 Mio.) mussten mehr als 30 Minuten, das entspricht in etwa drei Kilometern, laufen, um in die Schule zu gelangen (Dept. of Education 2009a, S. 45). Daraufhin wurde ein kostenloser Schulbustransport für die Schülerinnen und Schüler eingerichtet, die weit von ihrem Schulort entfernt wohnen. Im Jahr 2005 konnten mehr als 200 000 Personen von diesem Angebot profitieren (ebd.). Nach wie vor haben aber viele Schüler bereits einen langen Fußweg hinter sich, wenn die erste Unterrichtsstunde beginnt.

Seit einigen Jahren besteht ein landesweites Programm zur Schulspeisung: *The National School Nutrition Programme*. Durch das Programm erhalten Schülerinnen und Schüler, welche in armen Gegenden die Primarstufe besuchen, einmal am Tag ein kostenloses Essen. Die Regierung verspricht sich davon eine Verbesserung des Lernens. Dazu sollen die Verbesserung der Lernfähigkeit durch die kurzfristige Bekämpfung des Hungers, der zusätzliche Anreiz des Schulbesuchs aufgrund der Mahlzeit und der Ausgleich der Ernährungsdefizite, unter denen die Kinder leiden, beitragen. 2006 haben ungefähr sechs Millionen Schülerinnen und Schüler von diesem Programm profitiert (Dept. of Education 2009a, S. 46).

7. Aids als besondere Herausforderung für das Bildungswesen

Sub-Sahara Afrika ist von der HIV/Aids Epidemie weltweit derzeit am stärksten betroffen. In dieser Region gab es im Jahr 2008 67% aller HIV-Infektionen weltweit (WHO 2009, S. 21). Das Bildungswesen ist als besonders personalintensives System besonders stark von den Auswirkungen betroffen (Kelly zit. n. Louw et al. 2009, S. 205). In einer vom *Human Sciences and Research Council* durchgeführten Studie wurden 17 088 Lehrer auf HIV getestet. Insgesamt waren 12,7% der getesteten Lehrer infiziert (21% der Frauen; 12,3% der Männer). Da die Mehrheit des Lehrpersonals weiblich ist (67,8%), ist der Einfluss auf das Bildungssystem bedeutsam (Louw et al. 2009, S. 208).

Die Auswirkungen der Epidemie sind in den Schulen auf verschiedenen Ebenen zu spüren. Erstens führt die hohe Zahl der infizierten Lehrer dazu, dass viele Lehrer aufgrund von Krankheit oder Tod nicht mehr im Schuldienst stehen. Zweitens haben die infizierten Schüler ebenfalls Auswirkungen auf den Schulalltag, z.B. in Bezug auf Fehlzeiten und Lernleistungen, und schließlich hat indirekt auch die psycho-soziale Situation in den Communities einen Einfluss auf Lehrende und Lernende (ebd., S. 211).

Durch Krankheit und Tod von Kollegen sind die verbliebenen Lehrer gezwungen, größere Klassen und Fächer, in denen sie nicht ausgebildet sind, zu unterrichten. Der Tod von Kollegen, Familienmitgliedern und Freunden kann das Unterrichten der Lehrer beeinflussen. Die steigende Zahl von erkrankten Kindern, aber auch Aidsweisen, führt dazu, dass Lehrer diesen Kindern besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen müssen und damit weniger Zeit für das Unterrichten aller Kinder haben (ebd., S. 215).

Insgesamt hat HIV/Aids einen negativen Einfluss auf die Qualität eines Bildungssystems wie das in Südafrika, das seit dem Ende der Apartheid zahlreichen Veränderungen unterworfen war und den Anspruch hat, den Zugang zu Bildung für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zu gewährleisten.

Literatur

- Aitchison, John (2008). Non-formal education in South Africa. In: Duke, Chris/Hinzen, Herbert (Hrsg.). *Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education*. Bonn. S. 157-172.
- Alexander, Neville/Helbig, Ludwig (1988). *Schule und Erziehung gegen Apartheid. Befreiungspädagogik in Südafrika*. Frankfurt am Main.
- Boddy-Evans, Alistair (2008). School Enrollment for Blacks and Whites in South Africa. Aus: <http://africanhistory.about.com/od/apartheid/ss/ApartheidSkool1.htm> am 11.08.2008.
- Cock, Jacklyn (1990). Domestic service and education for domesticity: The incorporation of Xhosa women into colonial society. In: Walker, Cheryl (Hg.) (1990). *Women and Gender in Southern Africa to 1945*. Cape Town.
- CHE/Council on Higher Education (2010). Higher Education in South Africa. Overview. <http://www.che.ac.za/heinsa/overview/> am 30.03.2010.
- CHE/Council on Higher Education (2009). Higher Education Monitor. The state of higher education in South Africa. A report of the CHE Advice and Monitoring Directorate. HE Monitor No. 8 http://www.che.ac.za/documents/doo0201/Higher_Education_Monitor_8.pdf am 30.03.2010.
- Cross, Michael (1999). *Imagery of identity in South African Education. 1880-1990*. Durham: Carolina Academic Press.
- Department of Basic Education (2010). What is the kha ri gude literacy campaign? <http://www.kharigude.co.za/> am 30.03.2010.
- Department of Education (1997). Policy Document on Adult Basic Education and Training. Pretoria. <http://www.education.gov.za/Documents/policies/PolicyDocumentABET.pdf> am 12.04.2010.
- Department of Education (2008). Government Gazette No. 31498 Vol. 520, October 2008 Pretoria.
- Department of Education (2009a). Education for All (EFA). Country Report South Africa 2008. o.O. download von <http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=329&catid=10&category=Reports&legtype=null> am 11.04.2010.
- Department of Education (2009b). *Education Statistics in South Africa 2007*. Pretoria.
- Department of Education (2010). Frequently Asked Questions. <http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=128> am 11.04.2010.
- Fisch, Jörg (1991). *Geschichte Südafrikas*. 2. Auflage. München.
- Fleisch, Brahm (2002). State formation and the origins of Bantu Education. In: Kallaway, Peter (Hg.) *The History of Education under Apartheid 1948-1994. The Doors of Learning and Culture shall be opened*. New York: Lang, 39-52.
- Funza Lushaka Bursary Scheme (2010). The Funza Lusaka Bursary. <http://www.funzalushaka.doe.gov.za> am 11.04.2010.
- Gaitskell, Deborah (1983). Houswives, Maids or Mothers: Some Contradictions of Domesticity for Christian Women in Johannesburg, 1903-39. In: *The Journal of African History, The History of the Family in Africa*, 24 (2). 241-256.
- Gaitskell, Deborah (1990). Devout Domesticity? A century of African Women's Christianity in South Africa. In: Walker, Cheryl (Hg.) (1990). *Women and Gender in Southern Africa to 1945*. Cape Town. S. 251-272.
- Große-Oetringhaus, Hans-Martin (1978). *Erziehung und Bildung in Südafrika – Das Bildungssystem der 'nichtweißen' Bevölkerungsgruppen in der Republik Südafrika*. Bonn.
- Hagemann, Albrecht (2003). *Kleine Geschichte Südafrikas*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Hansen, Karen Tranberg (Hg.) (1992). *African Encounters with domesticity*. New Brunswick.
- Hlatshwayo, Simphiwe A. (2000). *Education and Independence. Education in South Africa, 1658-1988*. Westport.
- Kallaway, Peter (2002). *The History of Education under Apartheid. 1948-1994. The Doors of Learning and Culture shall be opened*. New York.
- Louw, Julia/Shisana, Olive/Peltzer, Karl/Zungu, Nompumelelo (2009). Examining the impact of HIV & AIDS on South African educators. In: *South African Journal of Education*. Vol. 29, S. 205-217.
- NSFAS (2009). Annual Report 2009. National Student Financial Aid Scheme. Providing financial assistance to academically deserving students. <https://www.nsfas.org.za/resources/226/ANNUALReport2009.pdf> am 11.04.2010.
- Rehklau, Christine (2011). *Die Hausangestelltenfrage in Südafrika zwischen Selbstorganisation und Intervention*. Münster etc.

Rehklau – Das Bildungswesen in Südafrika

- Sayed, Yusuf (2008). Education decentralization in South Africa: Equity and participation in the governance of schools. Paper commissioned for the EFA global monitoring report 2009, Overcoming equality: why governance matters. Pretoria.
- South African Embassy Berlin (Hrsg.) (2005). Das ist Südafrika. Berlin.
- StatsSA (2010). Mid-Year population estimates 2009. <http://www.statssa.gov.za/publications/Po302/Po3022009.pdf> am 02.11.2010.
- UNESCO (2009a). UIS statistics in brief. Education – all levels. South Africa, http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=7100&BR_Region=40540 am 30.03.2010.
- UNESCO (2009b). UIS statistics in brief. Education – all levels. Germany. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=2760&BR_Region=40500 am 30.03.2010.
- Wetsch, Meike (2003). We have moved mountains! In: Update: Services Sector Education & Training Authority. Port Elizabeth. 11- 14.
- Wetsch, Meike (2005). Final Project Closure Report. Port Elizabeth.
- Worldbank (2010). World Development Indicators. <http://data.worldbank.org/country/south-africa> am 02.11.2010.
- WHO (2009). AIDS Epidemic Update 2009. Genf.