pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Harnischfeger, Johannes

Aufstieg und Fall der akademischen Elite. Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 4, S. 14-21

Quellenangabe/ Reference:
Harnischfeger, Johannes: Aufstieg und Fall der akademischen Elite. Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 4, S. 14-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63643 - DOI: 10.25656/01:6364

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63643
https://doi.org/10.25656/01:6364

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

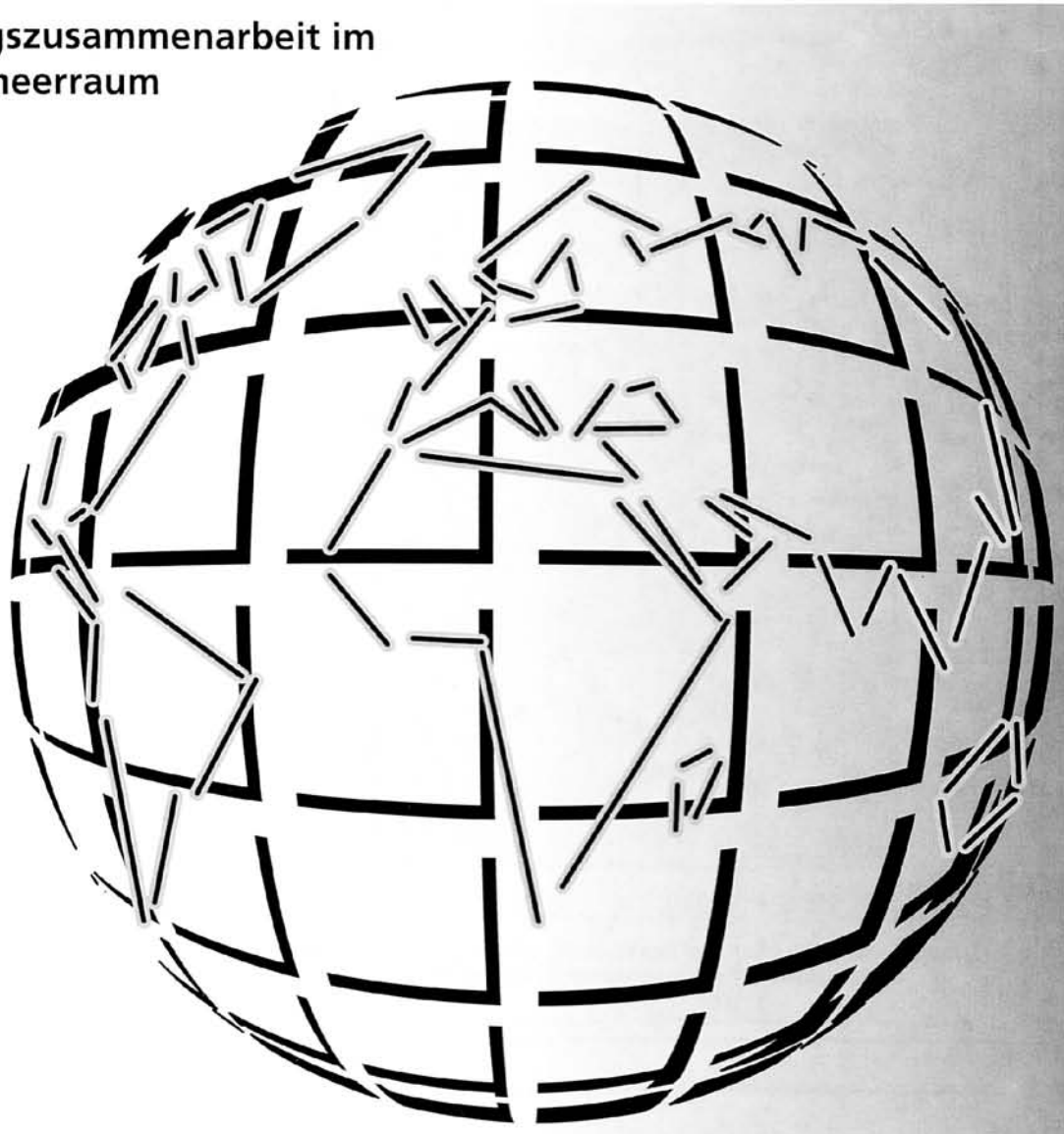
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang · Heft 4 · 1996 · ISSN 0175-0488 D · Preis: 9,50 DM

Mit: Mitteilungen der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Aus dem Inhalt:

- Rituale und ihre Relevanz für globales Lernen
- Universitäten und akademische Elite in Nigeria
- Bildungszusammenarbeit im Mittelmeerraum



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang Dezember 4 1996 ISSN 0175-0488D

Hans Bühler 2 **Riten und Rituale - cui bono?**

B. Kampmann/ H. Gerunde 6 **Die Bedeutung von Ritualen im multikulturellen Lernprozeß**

B. Dieckmann 11 **Der euro-mediterrane Bildungsraum.** Anmerkungen zur bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen den Maghreb-Staaten und Europa

J. Harnischfeger 14 **Aufstieg und Fall der akademischen Elite**. Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern

ZEPpelin 22 *Wie geht es dir? Mir geht es gut !*

DGfE / BDW 23 **Nachrichten und Diskussion**

25 **Leserbriefe**

Kommentar 29 *Das Haus des Lernens* - zur Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"aus interkultureller Perspektive

Portrait 32 **Der AK Dritte Welt am Maria-Theresia-Gymnasium Augsburg**

35 **Rezensionen**

44 **Unterrichtsmaterialien**

46 **Information**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 Jg 1996 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover, Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug , Hamburg; Dr. Klaus Seitz , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg; Kolumnen: Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV**: Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Johannes Harnischfeger

Aufstieg und Fall der akademischen Elite

Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern

Zusammenfassung: Seit der Unabhängigkeit ist in Nigeria eine Vielzahl neuer Schulen und Universitäten entstanden; doch die Qualität der Ausbildung ist drastisch gesunken. Der Verfall des Bildungssystems hängt damit zusammen, daß es mit politischen Ansprüchen überfrachtet war. Schon in der Kolonialzeit erhielt es eine zentrale Funktion bei der Elitenrekrutierung, und als sich die britischen Administratoren zurückzogen, wurden ihre Positionen von einer westlich gebildeten Elite übernommen. Seitdem hat das Bildungssystem entscheidend dazu beigetragen, die Privilegien der neuen, nachkolonialen Oberschicht zu legitimieren: Macht und Reichtum blieben zwar weiterhin extrem ungleich verteilt; doch wurde diese Ungleichheit akzeptiert, solange das Erziehungssystem jedem Bürger dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen schien. - Durch den massiven Ausbau des Schul- und Universitätswesens wurde die wirtschaftliche Entwicklung freilich nicht vorangebracht, und damit haben sich für die meisten Nigerianer auch die Hoffnungen auf den sozialen Aufstieg zerschlagen. Es kommt hinzu, daß niemand mehr an die Chancengleichheit im Erziehungsbereich glaubt. Denn die Bildungspolitik geriet zum Spielball ethnischer Gruppen, die ihre Machtpositionen durch staatliche Quotenregelungen abzusichern suchen.

Das koloniale Erbe

Daß auf der Bildungspolitik afrikanischer Staaten von Anfang an überzogene Erwartungen lasteten, hängt mit dem paradoxen Verhalten der Kolonialmächte zusammen. Die weißen Eroberer mochten den Anspruch, ganz Afrika ihrer Herrschaft zu unterwerfen, nicht mit ihrer Hautfarbe begründen. Statt dessen beriefen sie sich auf jene 'höhere' Bildung, die ihnen das Recht verlieh, im Namen der noch 'unmündigen' Völker die politische Verantwortung zu übernehmen. Bei dem Versuch, die eigene 'überlegene' Kultur an die Afrikaner weiterzugeben, zeigte die britische Regierung freilich keine Eile. Sie überließ es zunächst den christlichen Missionen, neben Kirchen und Krankenhäusern auch Schulen zu errichten. Die kolonialen Autoritäten unternahmen nichts weiter, als einen Schulinspektor einzustellen, dem die Aufsicht über sämtliche Schulen in den westafrikanischen Kolonien übertragen wurde. Was in den Missionsschulen gelehrt wurde, erwies sich jedoch bald als unzureichend, um den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Denn die britische Verwaltung in Nigeria litt von Anfang an unter einem Mangel an Personal. Beamte aus England ließen sich nicht gern in eine Region versetzen, die - ihres ungesunden Klimas wegen - als 'white man's grave' verrufen war. Man mußte daher Wege finden, um Afrikaner für praktische Aufgaben in der Verwaltung auszubilden. Als erster Arbeitgeber begann die Eisenbahn damit, im Jahre 1901 Schulungsprogramme für nigerianische Mitarbeiter einzurichten; bald darauf folgten Kurse für Lehrer, Krankenpfleger, Landwirtschaftsberater usw. Die Behörden achteten allerdings sorgsam darauf, daß nicht mehr Personal ausgebildet wurde, als die betreffenden Ämter tatsächlich benötigten. Beim Survey Department gab es z.B. nur einen sehr begrenzten Bedarf an Vermessungstechnikern, und deshalb wurden in den ersten zehn Jahren des Ausbildungsprogramms nicht mehr als 21 Studenten in die Kurse aufgenommen. (vgl. Fafunwa 1989a, 24)

Die britische Administration begnügte sich zunächst mit einem kleinen Stamm von Mitarbeitern, weil sie in den ersten Jahren des kolonialen Abenteuers nicht an einer Modernisierung afrikanischer Gesellschaften interessiert war. Bis in die 40er Jahre hinein galt das Prinzip der indirekten Herrschaft, das die fremden Eroberer verpflichtete, vorkoloniale Sozialstrukturen zu bewahren. Der Gouverneur in Lagos legte den Untertanen seiner Majestät zwar Steuern auf, und er sicherte den allgemeinen Landfrieden; doch er versuchte weitergehende Eingriffe in die Lebensweise der Afrikaner zu vermeiden. Für die direkte Kontrolle der Bevölkerung waren weiterhin die 'eingeborenen Autoritäten' zuständig, also der Sultan von Sokoto und andere traditionelle Herrscher, die die Souveränität der britischen Krone anerkannt hatten.

Die Regierung in London war nicht bereit, viel Geld in Bildungsprogramme zu investieren; doch achtete sie von Anfang an darauf, daß die wenigen 'höheren' Bildungseinrichtungen europäischen Standards entsprachen. Als 1932 das 'Yaba Higher College' die ersten Studenten aufnahm, waren die Eingangsvorausetzungen höher als für die Immatrikulation an der Universität Cambridge. (vgl. Fafunwa 1989a, 36) Kandidaten, die von der Auswahlkommission abgelehnt wurden, konnten sich mit

Erfolg an englischen oder amerikanischen Universitäten bewerben. Die Prüfungen in Yaba waren zudem so anspruchsvoll, daß von 365 Studenten, die in den ersten zwölf Jahren zugelassen wurden, nur die Hälfte ihre Ausbildung abschließen konnte. (vgl. Fafunwa 1989a, 39) Trotz dieser strengen Maßstäbe war das College nicht bereit, akademische Abschlüsse zu verleihen. Wer das fünf- oder sechsjährige Programm erfolgreich durchlaufen hatte, konnte also nicht darauf hoffen, Führungspositionen in der Verwaltung zu besetzen. Das 'Yaba Higher College' stand daher nicht zufällig im Zentrum afrikanischer Kritik. Die Kolonialbehörden - so schien es - legten nach Gutdünken fest, wieviel Bildung sie den Afrikanern zugestehen mochten.

Als das College gegründet wurde, hatte der Direktor für das Erziehungswesen erklärt, daß man die Ausweitung des Bildungsangebots für 'die nächsten 50 bis 100 Jahre'[1] sorgfältig planen müsse. (Fafunwa 1989b, 39) Doch schon in den 40er Jahren zeichnete sich ab, daß die Regierungsgewalt sehr viel schneller als geplant in die Hände von Afrikanern übergehen würde. Den Kolonialbeamten stellte sich damit die Aufgabe, das Land auf die Unabhängigkeit vorzubereiten. Doch an wen sollten sie die Macht übergeben? - Die vorkolonialen Machtstrukturen ließen sich nicht wiederherstellen. Vielleicht wäre es möglich gewesen, das Sultanat von Sokoto als selbständige politische Einheit zu erhalten. Doch ein Land wie Nigeria umfaßte mehr als 400 verschiedene Ethnien, die unmöglich ihre frühere Autonomie zurückgewinnen konnten. In einer 'Welt der Nationalstaaten' (Coleman 1954, 422), die an westlichen Standards orientiert war, gab es keine Zukunft für Häuptlingstümer oder akephale Stammesverbände. Afrikanische Kolonien mußten daher denselben Weg einschlagen, den die früheren Kolonien in Asien und Lateinamerika gegangen waren. Mit ihren willkürlich gezogenen Grenzen, die eine Vielzahl heterogener Ethnien in sich einschlossen, hatten sie keine andere Wahl, als sich in moderne Territorialstaaten zu verwandeln.

Die 'eingeborenen Autoritäten', auf die sich die indirekte Herrschaft gestützt hatte, waren denkbar schlecht geeignet, eine westlich geprägte Verwaltung zu übernehmen. Ihnen fehlte nicht nur die entsprechende Bildung, sie besaßen auch keine demokratische Legitimität. Ein weiterer Nachteil traditioneller Autorität bestand darin, daß sie an einen tribalen Kontext gebunden war. Künftige afrikanische Nationen aber mußten mehr sein als ein 'Bündel von Stämmen' (Berman/Lonsdale 1992, 270). Solange ihre Bewohner nur lokale Götter anbeteten und die eigenen Ahnen verehrten, schienen sie nicht fähig zu sein, weitergehende Loyalitäten einzugehen. Ohne eine gemeinsame Identität aber blieb jeder der neuen afrikanischen Staaten ein 'Babel kleiner Ethnien' (Berman/Lonsdale 1992, 275): stets bedroht von ethnischen Rivalitäten und Spaltungstendenzen.

Als Erben der Kolonialmacht kamen nur die neuen, gebildeten Eliten in Frage, die den Übergang zu modernen Denk- und Lebensweisen bereits vollzogen hatten. Unter den kolonialen Bedingungen hatte sich freilich kaum ein unabhängiges afrikanisches Bürgertum ausbilden können. Die Gesellschaft galt weiterhin als rückständig, so daß von ihr keine Impulse für die Modernisierung zu erwarten waren. Anders als in Europa mußte der soziale Fortschritt bewußt geplant werden, und alle Hoffnungen richteten sich dabei auf den Staat, der als Motor der sozialen Transformation die 'unterentwickelte' Gesellschaft zielstrebig modernisieren sollte. In diesem Prozeß forcierter Modernisierung erhielt das Bildungssystem eine zentrale Funktion. Westliche Erziehung war die Antwort auf alle Übel der Unterentwicklung: auf Armut, Unwissenheit und Aberglauben.

Der Aufstieg der akademischen Elite

Nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Kolonialverwaltung begann, Nigeria auf die Unabhängigkeit vorzubereiten, entstand das erste Zentrum akademischer Ausbildung. Das University College Ibadan war bei seiner Gründung 1948 zunächst nur eine Abteilung der Universität London, und deshalb folgten die Lehrpläne strikt dem britischen Vorbild. In der *Faculty of Arts* war es zum Beispiel üblich, Studienfächer wie Englisch oder Geographie mit Latein und Griechisch zu kombinieren. (vgl. Fafunwa 1989a, 75) Unter Afrikanern gab es viel Kritik daran, daß Nigeria keine eigene Universität erhalten hatte, sondern nur ein College. Der Umstand aber, daß sich die Ausbildung am britischen Vorbild orientierte, wurde wie selbstverständlich hingenommen. Jeder Vorschlag, die Lehrinhalte der afrikanischen Umgebung anzupassen, schien gleichbedeutend mit dem Versuch, die akademischen Standards zu senken. Nach den Erfahrungen der Kolonialzeit war aber niemand bereit, Abstriche am wissenschaftlichen Niveau zu akzeptieren. Den Nigerianern war lange genug eine richtige Universität vorenthalten worden. Mehr praktisch ausgerichtete Lehrpläne hätten nur bedeutet, daß die Studenten eine Ausbildung erhalten, die gerade gut genug ist für die Kolonien. Deshalb gab es, selbst als Nigeria unabhängig war, zunächst kaum Bestrebungen, das Curriculum zu revidieren.

Das University College Ibadan war mit der Absicht gegründet worden, eine Nachfolgerelite zu schaffen. Die abziehende Kolonialmacht wünschte sich afrikanische Führer, die nach dem idealen Selbstbild weißer Kolonialbeamter modelliert waren. Deshalb hatte man bei der Planung des Campus sorgsam darauf geachtet, soziale Bedingungen herzustellen, die den Universitätsangehörigen ein standesgemäßes Leben ermöglichten. In der Phantasie der Gründer war am Rande des tropischen Regenwalds, auf einem zwölf Quadratkilometer großen Gelände, eine Art „palm-shaded Oxbridge" (van den Berghe 1973, 268) entstanden. Die Professoren wohnten in geräumigen Häusern, mit Klimaanlagen und 'boys quarters' für das Dienstpersonal. Ihr Einkommen war zwar nur halb so hoch wie

das Gehalt eines amerikanischen Professors; doch gemessen an nigerianischen Standards erlaubte es ihnen ein ungeheuer luxuriöses Leben. Noch Anfang der 70er Jahre verdiente ein Professor etwa 120 Mal mehr als der Durchschnitt der Nigerianer. (vgl. van den Berghe 1973, 58) Zu diesem privilegierten Lebensstil gehörte auch, daß man gute Kontakte zu höchsten Regierungskreisen unterhielt. Minister und Staatssekretäre waren der Universität eng verbunden, weil viele von ihnen in den Seminaren der Ibadan-Professoren studiert hatten. Zuweilen kannte man sich auch aus gemeinsamen Studientagen in England, oder man hatte dieselbe Missionsschule besucht, so daß man demselben Club von 'Old Boys' angehörte.

Die Mehrheit der Studenten stammte aus Familien, die das Studium ihrer Kinder kaum finanzieren konnten. Trotzdem verhielten sich die Studenten so, als gehörten sie bereits zur Oberschicht des Landes. Wer sein Studium erfolgreich abschloß, konnte bis in die 70er Jahre hinein sicher sein, eine gutbezahlte Stellung zu finden. Nur das Examen trennte ihn noch von einem Leben in Komfort und lebenslanger Sicherheit. Diesem künftigen Status gemäß war das Campus-Leben so konzipiert, daß die Studenten eine Art 'gentleman education' erhielten. Ähnlich wie ihre Kollegen in Oxford oder Cambridge lebten sie in großen 'student halls', in denen dafür gesorgt war, daß sie nie mit körperlicher Arbeit in Berührung kamen. In einem Wohnheim für 400 Studenten waren etwa 100 Bedienstete damit beschäftigt, die Zimmer zu putzen oder in der 'dinner hall' das Essen aufzutragen. Und wenn einer der Studenten mit dem Taxi vorgefahren kam, wurde ihm das Gepäck aufs Zimmer getragen. (vgl. van den Berghe 1973, 75, 173, 186)

Auf westliche Beobachter wirkte es schockierend zu sehen, wie ungeniert afrikanische Eliten die Zeichen ihres Reichtums zur Schau stellten. Aus der Sicht der Beteiligten stellte sich der Vorgang freilich ganz anders dar. Denn es gab für sie keinen Grund, sich ihres Erfolgs zu schämen. Wer kurz nach der Unabhängigkeit ein wichtiges Amt im Staatsapparat bekleidete, konnte in der Regel stolz darauf sein, durch eigene Anstrengungen den sozialen Aufstieg erreicht zu haben. In Ländern wie Tansania, Guinea oder Algerien mochte es genügen, das richtige Parteibuch zu besitzen. In Nigeria dagegen wurde von allen Bewerbern erwartet, daß sie entsprechende Zeugnisse vorweisen konnten. Der Weg, den erfolgreiche Minister oder Professoren beschritten hatten, stand im übrigen jedem Bürger offen. Denn für die Karriere im Staatsdienst war es nicht weiter wichtig, ob jemand aus einer traditionellen Herrscherfamilie stammte. Stammeshäuptlinge oder islamische Würdenträger spielten im Staatsapparat keine prominente Rolle. (vgl. van den Berghe 1973, 60 f., 205) Es war vielmehr eine neue, westlich geprägte Elite entstanden, die noch nicht geschlossen und solidarisch genug auftrat, um sich als eigenständige Klasse gegen andere Bevölkerungsgruppen abzugrenzen. Fast jeder, der mit dem Mercedes in sein Heimatdorf fuhr, traf dort Brüder oder Neffen, die weiterhin in ärmlichen Verhältnissen lebten. Für diese Angehörigen war der plötzliche Reichtum innerhalb der Familie der Beweis, daß jedem die Möglichkeit zum Aufstieg gegeben war. Man mußte nur die schulischen Hürden nehmen, um seine Chance zu nutzen.

Afrikaner, die sich die Privilegien der ehemaligen Kolonialherren angeeignet hatten, lebten in der Überzeugung, daß sie nur die ersten seien, die von der Unabhängigkeit des Landes profitierten. Mit der Zeit würden auch andere Teile der Bevölkerung die Gelegenheit haben, sich den europäischen Lebensstil anzueignen. Um jedem die Möglichkeit zu geben, am sozialen Fortschritt zu partizipieren, mußten nur die Schulen und Universitäten weiter ausgebaut werden. Auf diese Weise trugen Investitionen ins Bildungswesen entscheidend dazu bei, das nachkoloniale System zu stabilisieren. Die Bevölkerung war bereit, die krassen Unterschiede von Arm und Reich zu akzeptieren, solange der Eindruck bestand, daß jedem der Weg an die Spitze offenstand. Die gebildete Elite erschien weniger als politischer Gegner, den es zu bekämpfen galt, denn als bewundertes Vorbild, dem man nachzueifern suchte. Durch die Möglichkeit, soziale Konkurrenz in einer kontrollierten Form auszutragen, zeigte das Bildungssytem systemkonforme Methoden der Konfliktlösung auf. Jedem stand es frei, durch individuelle Anstrengungen voranzukommen. Und wer zu alt war, um noch auf den sozialen Aufstieg zu hoffen, konnte alle Energie auf die Ausbildung seiner Kinder konzentrieren.

Die Bevölkerung in entlegenen ländlichen Gebieten sah in der Schulbildung oft die einzige Chance, einem Leben in ständiger Armut zu entgehen. Eltern nutzten daher die letzten Ersparnisse, um sie in die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren. Auf den Schülern lastete dadurch ein ungeheuerer Druck: Von ihren Leistungen in der Schule hing nicht nur das eigene Fortkommen ab, sondern der künftige Status der Familie. Eltern wie Schüler mußten daher mißtrauisch darauf achten, daß alle Beteiligten nach denselben Kriterien beurteilt wurden. Die Fähigkeit des Bildungssystems, soziale Ungleichheit zu legitimieren, hing entscheidend davon ab, daß allen dieselben Bildungschancen gegeben wurden.

Nigerias Regierung achtete anfangs strikt darauf, daß sich Schüler und Studenten denselben Anforderungen unterwerfen mußten. Bis heute nehmen Bewerber für ein Hochschulstudium an einer zentralen Prüfung teil, die in allen Teilen des Landes gleichzeitig durchgeführt wird. Dabei erhalten alle Kandidaten dieselben Prüfungsfragen, und ihre Antworten werden zentral gesammelt und von einer Prüfungskommission in der Hauptstadt ausgewertet. Wichtig ist dabei, daß auf den Prüfungsbögen kein Name vermerkt ist, sondern nur eine Nummer. Auf diese Weise lassen sich die Leistungen der Prüflinge anonym bewerten. In den Universitäten wird dann ein ähnlich großer Aufwand getrieben mit anonymisierten Prüfungsbögen, auswärtigen Prüfern usw. All diese Sicherheits-

vorkehrungen konnten freilich nicht verhindern, daß das Vertrauen ins Bildungssystem geschwunden ist. Nach einem Bericht aus dem Erziehungsministerium haben Betrug und Korruption 'obszöne Ausmaße' (Imogie 1994, 257) angenommen. Doch dafür ist nicht das Prüfungssystem verantwortlich, sondern die Intervention der Politiker.

Bildung für alle

Die Bildungsplanung im nachkolonialen Nigeria litt von Anfang an darunter, daß sie sich überzogenen Erwartungen gegenübersah. Eltern forderten eine zügige Ausweitung des Bildungsangebots, damit ihre Kinder jene westliche Bildung erwerben konnten, die bislang der Oberschicht vorbehalten war. Es ging also nicht um eine Umstrukturierung des kolonialen Bildungswesens, sondern - nach den Worten des ersten afrikanischen Erziehungsministers - um „the all-out expansion of all types of educational institutions" (Omolewa 1989, 19). Als ersten Schritt in diese Richtung führte die Regierung der Westregion 1955 die allgemeine Schulpflicht ein; im Osten des Landes wurde diese Politik rasch übernommen, und schließlich folgten auch die Politiker im Norden. Bereits in diesem frühen Stadium läßt sich beobachten, daß die Bildungspolitik benutzt wurde, um ethnische Rivalitäten auszutragen. Im Westen Nigerias, unter den Yoruba, wo schon während des 19. Jahrhunderts viele Missionsschulen entstanden waren, lag das Bildungsniveau deutlich höher als in anderen Regionen. Die Bevölkerung hatte sich diesen Vorsprung zunutze gemacht, indem sie schon früh viele Positionen in der Kolonialverwaltung übernahm. Unter den Afrikanern, die 1920 in der britischen Administration tätig waren, lag der Anteil der Yoruba bei 40 %. (vgl. Ezeaku 1979, 170) Im Norden dagegen hatte der Islam die Ausbreitung westlicher Erziehung gehemmt, und auch der Osten, der von den Igbo dominiert war, lag weit zurück. Allerdings bemühten sich die Igbo mit viel Geschick, ihren Bildungsstand zu verbessern, um auf diese Weise mehr Einfluß auf den Staatsapparat zu gewinnen. Die Yoruba wiederum sahen darin einen Versuch, sie aus ihren angestammten Positionen zu verdrängen, so daß sie ihren Vorsprung im Erziehungssystem zu verteidigen suchten.

Die ethnische Konkurrenz im Bildungssystem hätte vielleicht wenig Schaden angerichtet, wenn sie die Politiker nicht zu Fehlplanungen verleitet hätte. Die allgemeine Schulpflicht z.B. mußte man rasch wieder aufgeben, weil es dafür einfach nicht genügend Lehrer und Schulgebäude gab. Zwanzig Jahre später, als Nigerias Ölboom einsetzte, folgte ein erneuter Versuch, kostenlosen Unterricht für alle einzuführen. Die Initiative ging diesmal direkt vom Präsidenten des Landes aus. Es ist allerdings charakteristisch für Nigerias Bildungsplanung, daß General Gowon vor seiner Entscheidung niemanden konsultiert hatte. Selbst die Beamten des Erziehungsministeriums waren nicht in seine Pläne eingeweiht. (vgl. Fafunwa 1989b, 51) Um die Ankündigung des Präsidenten wahr zu machen, mühten sich die Behörden, innerhalb von zwei Jahren 36.000 zusätzliche Klassenräume zu errichten und 60.000 neue Lehrer auszubilden. Nach einem Bericht von Babs Fafunwa, dem späteren Erziehungsminister, brachte dieses überstürzte Ausbildungsprogramm unerwartete Konsequenzen mit sich: „Suddenly, practically all cooks, stewards and baby nurses disappeared from the various households in Nigeria and enrolled for teacher training." (Fafunwa 1989b, 51)

Neben der gescheiterten 'Universal Primary Education' entwarfen die herrschenden Militärs auch ehrgeizige Pläne für die Hochschulen des Landes. Bis Mitte der 70er Jahre waren bereits sechs Universitäten entstanden; doch General Gowon sorgte am Ende seiner Amtszeit dafür, daß sich diese Zahl innerhalb von einem Jahr verdoppelte. Dabei schien es ihn wenig zu bekümmern, daß die bestehenden Universitäten ihre Kapazitäten noch gar nicht ausgelastet hatten. In ihrer Bildungseuphorie fühlten sich die Militärs offenbar durch den Ölboom beflügelt. Das Land schien kurz davor, Anschluß an die technische Entwicklung des Westens zu finden, so daß man glaubte, für eine große Zukunft planen zu müssen. Während die Wirtschaft von den Öldollars getragen wurde, erklärte Präsident Obasanjo (der den Reigen der Militärherrscher fortsetzte), daß Nigeria noch vor der Jahrhundertwende zu den zehn führenden Nationen der Welt gehören werde. (vgl. Die Zeit, 12.8.1994)

Die zivile Regierung, die von 1979 bis 1983 die Vorherrschaft der Militärs unterbrach, bemühte sich freilich ebensowenig um eine realistische Bildungsplanung. Präsident Shagari, der um seine Wiederwahl fürchtete, zeigte sich daran interessiert, um jeden Preis Wählerstimmen zu kaufen. Deshalb konnte er dem Druck, neue Universitäten zu gründen, noch weniger widerstehen als seine Vorgänger. In der Forderung nach zusätzlichen Universitäten artikulierten sich fast immer partikulare Interessen. Ethnische Gruppen drängten darauf, eigene Bundesstaaten zu erhalten; und zu jedem neugegründeten Staat gehörte nicht nur eine Hauptstadt mit den entsprechenden Ministerien, sondern wenn möglich auch eine eigene Hochschule. Für die Gouverneure war es meist eine Frage des Prestiges, sich als Gründer einer Universität einen Namen zu machen. Deshalb störte man sich wenig daran, wenn die neue Universität zunächst nur in irgendwelchen alten Schulgebäuden untergebracht war. (vgl. Guardian [Lagos], 29.3.1994)

In den vier Jahren der Zivilregierung kamen 16 weitere Universitäten hinzu. Die Gesamtzahl hat sich seitdem auf 37 erhöht, und die Forderungen nach Neugründungen nehmen kein Ende. Ein wirklicher Bedarf besteht freilich nicht, und selbst Bundesstaaten, die nach neuen Universitäten rufen, müssen zugestehen, daß sie ihre Quote an Studenten in den schon bestehenden Institutionen nicht ausschöpfen konnten. (vgl. Newswatch, 12.12.1994, 20) Viele Fachleute vertreten daher die Ansicht, daß man die

Zahl der Universitäten eher reduzieren sollte. Denn mittlerweile fehlt der Regierung einfach das Geld, um den Lehrbetrieb noch aufrechtzuerhalten. Nigerias Staatshaushalt wird zu 80 % durch Einnahmen aus dem Ölgeschäft gedeckt; doch seit den frühen 80er Jahren, als der Ölpreis verfiel, gingen diese Einkünfte drastisch zurück. Es kommt hinzu, daß Nigerias Politiker den Ölreichtum lieber ins Ausland transferieren, als ihn für den Ausbau der Infrastruktur zu nutzen. Nach vorsichtigen Schätzungen haben sich 150 bis 300 Milliarden Mark auf Auslandskonten angesammelt. (vgl. Die Zeit, 12.8.1994) Den Bürgern werden daher Sparprogramme verordnet, und das betrifft besonders den Erziehungssektor, für den weniger als 10 % der Staatsausgaben vorgesehen sind. In Ghana dagegen (wo die Weltbank mit ihren Strukturanpassungsprogrammen die Bevölkerung angeblich ins Elend stürzt) liegt der Anteil der Bildungsausgaben bei 25 %. (vgl. Akinkugbe 1994, 281)

Die hektische Betriebsamkeit bei der Neugründung von Universitäten kann nur mühsam verbergen, daß die Regierung das Erziehungswesen völlig vernachlässigt. Denn näher betrachtet finden gar keine zusätzlichen Investitionen in den Ausbau des Bildungssytems statt. In den 80er Jahren hat sich zwar die Zahl der Universitäten mehr als verdoppelt, und bei der Neuimmatrikulation von Studenten gab es einen Anstieg von jährlich 13 %. Doch im selben Zeitraum schrumpften die Ausgaben für den Hochschulbereich auf ein Fünftel zusammen. (vgl. World Bank 1993, 91, 101) Es fällt nicht schwer, sich die Konsequenzen vorzustellen. Institutsgebäude verfallen, es fehlt an Geld für Bibliotheken und wissenschaftliche Einrichtungen. Unter dieser Auszehrung des Etats haben besonders die technisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu leiden. An der Universität in Lagos zum Beispiel wird ein Studiengang 'Computer Science' angeboten, doch besitzt die Abteilung keinen einzigen Computer. Die Studenten können also nach vier Jahren ein Abschlußzeugnis erhalten, ohne je einen Computer benutzt zu haben. (vgl. Newswatch, 12.12.1994, 14 f.) Wie das Beispiel zeigt, kommt es kaum noch darauf an, was sich an den Universitäten lernen läßt. Entscheidend ist allein, daß man am Ende der Studienzeit ein Zertifikat vorweisen kann. Unter den Studenten heißen die Abschlußzeugnisse meal tickets, weil sie Zugang zu den verschiedensten Jobs verschaffen. Doch auf dem Arbeitsmarkt reicht die 'Papierqualifikation' oft nur noch für subalterne Positionen, und im Ausland werden Nigerias Studienabschlüsse immer weniger anerkannt.

Blickt man auf die neuesten Bildungspläne, dann scheint es, als hätten die Verantwortlichen nichts aus den Fehlern der Vergangenheit gelernt. Statt sich den aktuellen Problemen zuzuwenden, entwirft man, unbekümmert um die Realität, großartige Szenarien für die Zukunft. Nach den Vorschlägen aus dem Ministerium soll jedes Kind mindestens neun Jahre lang die Schule besuchen. Auf diese Weise hofft man, die Zahl der Sekundarschüler und Studenten weiter steigern zu können. Außerdem will man das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das an den Primarschulen derzeit bei 1:40 liegt, auf 1:30 senken. (vgl. World Bank 1993, 87, 101) Welche Konsequenzen dieser Ausbau des Schulwesens hätte, wird in den Entwürfen aus dem Ministerium erst gar nicht erwähnt. Experten der Weltbank haben jedoch versucht, eine Modellrechnung zu erstellen, um die Folgen der geplanten Bildungsreform abzuschätzen. Danach würden sich die Schülerzahlen bis zum Jahr 2015 auf 50 Millionen erhöhen, und die Zahl der Studenten würde von gegenwärtig 310.000 auf eine Million ansteigen. Um mit diesem Anstieg Schritt zu halten, müßte die Regierung in den nächsten zehn Jahren 660.000 zusätzliche Lehrerstellen schaffen, und bis zum Jahr 2015 läge der Bedarf an zusätzlichen Lehrern bei 1,4 Millionen. (vgl. World Bank 1993, 110 f.) Niemand glaubt, daß die Regierung diesen massiven Ausbau des Bildungswesens finanzieren kann. Schon unter den jetzigen Bedingungen ist es schwierig, den Bedarf an Lehrern zu dekken. 200.000 von ihnen müßtenanzieren kann. Schon unter den jetzigen Bedingungen ist es schwierig, den Bedarf an Lehrern zu decken. 200.000 von ihnen müßten eine Fortbildung erhalten, damit sie wenigstens über die Mindestqualifikation für ihren Beruf verfügen. Besonders kritisch sieht es bei den berufsbezogenen Fächern aus, wo 95 % der Stellen nicht mit qualifizierten Lehrern besetzt sind. (vgl. World Bank 1993, 90, 104)

Statt neue Bewerber anzuziehen, sieht es so aus, als wolle die Regierung die jetzigen Lehrer aus dem Schuldienst vertreunzureichende Bezahlung müssen die Lehrer oft monatelang warten. Viele sehen sich daher nach anderen Verdienstmöglichkeiten um und vernachlässigen dabei ihre Aufgaben in der Schule. Wieviel Unterricht überhaupt noch stattfindet, läßt sich schwer feststellen. Das Niveau der Ausbildung ist jedenfalls so sehr gesunken, daß viele Eltern den Besuch einer öffentlichen Schule als Zeitverschwendung betrachten. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf eine teure Privatschule. Arme Familien dagegen verzichchwendung betrachten. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf eine teure Privatschule. Arme Familien dagegen verzichten ganz auf eine Ausbildung für ihre Kinder, weil sie sich die Schulgebühren und die Kosten für Bücher und Uniformen kaum noch leisten können. Die Zahl der Schüler ist daher, trotz der rasch wachsenden Bevölkerung, seit 1983 von 18 auf 14 Millionen gesunken. (vgl. Guardian, 26.1.1993; World Bank 1993, 83)

Quotierung der Bildungschancen

Der Ausbau des Bildungswesens sollte auch dazu beitragen, regionale Unterschiede auszugleichen. Für das Bildungsgefälle zwischen dem Norden und dem Süden war vor allem die Politik der Kolonialmacht verantwortlich. Ihre indirekte Form der Herrschaft hatte dafür gesorgt, daß der Sultan von Sokoto und die Emire in Kano oder Gwandu ihre Machtpositionen ausbauen konnten. Der

Einfluß christlicher Missionen blieb dadurch in den meisten Regionen des Nordens gering. Frühe 'Kolonialheroen' wie Lord Lugard zeigten ohnehin eher Verachtung gegenüber den Missionszöglingen mit ihren Rudimenten westlicher Bildung. Die aristokratische Kultur des Nordens, die sie unter den Hausa und Fulani kennengelernt hatten, erschien ihnen dagegen viel eher geistesverwandt: „We feel that the Fulani and the English races have much in common. Both have had a long experience and special aptitude for administering their own and other people's affairs." (Oberstleutnant Beddington, 1934. Zit. nach Omolewa 1989, 38)

Der Mangel an westlicher Erziehung erwies sich jedoch als ein Handicapm Norden klar, daß sie am Ende der Dekolonisierung als Verlierer dastehen würden. Führungspositionen im Staatsapparat, die mit dem Weggang der Kolonialbeamten neu zu verteilen waren, konnten nur von einer 'gebildeten' Elite besetzt werden. Und was unter 'gebildet' zu verstehen ist, schien allein von westlichen Maßstäben bestimmt zu sein. Junge Nigerianer, die in den Missionsschulen Englisch gelernt hatten, hielten nun den Schlüssel zum Erfolg in Händen, während alle Formen islamischer Gelehrsamkeit entwertet worden waren.

Die neue Elite Nigerias stammte, wenigstens im ersten Jahrzehnt der Unabhängigkeit, überwiegend aus dem Süden, und ihr Einfluß ließ sich gerade an den Universitäten ablesen. Nur 11 % der Studenten kam aus der Nordregion, (vgl. van den Berghe 1973, 148)[2] wobei zu berücksichtigen ist, daß ein Teil von ihnen der dortigen christlichen Minderheit angehörte. Moslems dagegen, die etwa die Hälfte der gesamten Bevölkerung bilden, waren unter den Studenten kraß unterrepräsentiert. An der Universität Ibadan z.B. lag ihr Anteil bei 6 %, obwohl gerade in der Region um Ibadan die moslemische Minderheit Südnigerias besonders stark vertreten ist. Es kommt hinzu, daß die kleine Zahl islamischer Studenten unter sozialer Ächtung zu leiden hatte. In den Augen ihrer christlichen Kommilitonen erschien der Islam gleichbedeutend mit Rückständigkeit, religiöser Intoleranz und Primitivität. Bei einer Umfrage 1969 hieß es zum Beispiel, jene Studenten aus dem Norden, die auf Lastwagen angereist kamen, seien schmutzig und verwahrlost, ja sie würden riechen wie Ziegen: „They were just like animals." (van den Berghe 1973, 211)

Der Biafrakrieg von 1967 bis 1970 hatte zur Folge, daß sich die Machtverhältnisse zu Gunsten des Nordens verschoben. Die siegreichen Generäle verbündeten sich mit der alten Aristokratie der Hausa und Fulani, so daß der Einfluß der westlich-orientierten Elite zurückgedrängt wurde. Männer mit Macht und Reichtum traten nun, auch in der Regierungsmetropole Lagos, in frommen Gewändern auf; sie pilgerten nach Mekka, stifteten Moscheen und forderten die Einführung der Scharia. Von den Militärs protegiert, gelang es ihnen, immer mehr Spitzenpositionen in der Verwaltung, in den Regierungsunternehmen und in der Ölbranche zu besetzen. Als ein entscheidendes Mittel, ihre Macht abzusichern, dienten ihnen dabei staatliche Quotenregelungen. Wann immer es lukrative Stellen zu besetzen galt, beanspruchten Bewerber aus dem Norden eine bevorzugte Behandlung, da sie in wichtigen Ämtern bislang unterrepräsentiert seien. Der Aufstieg in Ministerämter oder Direktorenposten hing damit nicht mehr von der individuellen Eignung ab, sondern von staatlich festgelegten Quoten.

Im Bildungswesen hat das Aushandeln von politischen Quoten besonders fatale Konsequenzen. Dem Anspruch nach soll es dazu beitragen, einen Ausgleich zwischen ethnischen oder religiösen Gruppen herbeizuführen. Doch statt das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, bringt es genau das Gegenteil hervor: Ressentiments, gegenseitiges Mißtrauen und Haß. Studienplätze und Zertifikate verwandeln sich, ähnlich wie Ministerämter oder Offiziersstellen, in eine Beute, die von rivalisierenden Gruppen beansprucht wird. Umstritten ist dabei nicht so sehr, daß in den nördlichen Landesteilen, nach Jahrzehnten der Vernachlässigung, eine Vielzahl von Schulen und Universitäten enstanden ist. Zur Verbitterung hat vielmehr beigetragen, daß Schüler und Studenten aus dieser Region systematisch bevorzugt werden. Die Schulbehörden ihrer Heimatstaaten erstatten ihnen die Gebühren, um an nationalen Prüfungen teilzunehmen, oder finanzieren ihnen das Studium durch Stipendien. (vgl. World Bank 1993, 99, 107) Studenten aus dem Süden dagegen sehen sich oft genug gezwungen, das Studium zu unterbrechen, weil ihre Eltern die Kosten nicht länger tragen können. Für sie ist es außerdem viel schwieriger, überhaupt einen Studienplatz zu bekommen. Wer sich in Ibadan oder Nsukka für Medizin oder Pharmazie einschreiben möchte, wird nicht zugelassen, selbst wenn er bei der zentralen Prüfung 260 Punkte erzielt hat. Studienbewerber aus dem Norden werden dagegen mit 180 Punkten mühelos angenommen. (vgl. Nigerian Tribune, 5.3.1993, 7) Diese ungleiche Behandlung zerstört das Vertrauen ins Bildungssystem. Ob jemand Erfolg hat oder nicht, hängt nicht so sehr von den eigenen Anstrengungen ab. Entscheidend ist eher, wo man geboren ist. Das Quotensystem verleitet also dazu, die eigene Situation in einem ethnischen Idiom zu interpretieren. Wer keinen Studienplatz erhalten hat, neigt zu der Annahme, daß Angehörige rivalisierender Gruppen ihn um seine Zukunft betrogen haben. Aus der Sicht der Verlierer geht es nicht um soziale Gerechtigkeit, sondern um politische Dominanz: Die 'Leute aus dem Norden' kontrollieren nicht nur die Armee, sie nutzen auch diese militärische Überlegenheit, um den Staatsapparat in ihre Gewalt zu bringen. Quotenregelungen im Bildungsbereich sind für sie nur ein Mittel, um Prüfungsergebnisse zu ihren Gunsten zu manipulieren. Schulische Selektionsprozesse werden also nicht länger akzeptiert, und dieser Verlust an Legitimität zeigt sich unter anderem darin, daß unter Nigerias Straßenräubern besonders viele *school drop-outs* zu finden sind.

Die Igbo aus dem Südosten Nigerias verweisen mit

Recht darauf, daß sie ihren Rückstand im Bildungsniveau aus eigener Kraft ausgeglichen haben. Demgegenüber läßt die Bevölkerung des Nordens, die seit Jahrzehnten bevorzugt wird, kaum ein Interesse erkennen, ihre Chance zu nutzen. In ihrer großen Mehrheit besteht sie weiterhin aus Analphabeten, weil die Eltern ihre Kinder entweder gar nicht zur Schule schicken oder weil sie Koranschulen bevorzugen. Schüler memorieren hier Koransuren und lernen arabische Schriftzeichen zu entziffern; am Ende der Ausbildung aber sind sie oft nicht in der Lage, ihren eigenen Namen zu schreiben. Zudem wird meist ganz darauf verzichtet, die Nationalsprache Englisch zu unterrichten. Die etwa 100.000 Koranschulen tragen auf diese Weise zur Spaltung des Landes bei. Da viele Lehrer, Polizisten und Verwaltungsbeamte nur gebrochen Englisch sprechen, lassen sie sich nicht außerhalb ihrer Heimatregion einsetzen. Im Norden Nigerias entsteht dadurch eine gesonderte Verwaltung, in der nicht die offizielle Nationalsprache benutzt wird, sondern Hausa, die Sprache der alten Emirate. Religiöse Führer wie der Sultan von Sokoto, der als höchste Autorität unter Nigerias Moslems gilt, unterstützen ganz offen dieses Bestreben, im Bildungsbereich getrennte Wege zu gehen: „Western education undermines our culture." (Guardian, 24.5.1994)

Von der Tendenz zur Regionalisierung ist auch der Hochschulbereich betroffen. Bislang lag die Kontrolle über die meisten Universitäten bei der 'National University Commission'; doch nach den Plänen einer verfassunggebenden Versammlung soll die Aufsicht ganz auf die Bundesstaaten übergehen. Jede Region könnte dann, ohne Rücksicht auf nationale Standards, eigene Universitätsabgänger produzieren. Im Bereich der Primar- und Sekundarschulen, die schon seit 1991 keiner zentralen Kontrolle mehr unterliegen, läßt sich ablesen, welche Folgen die Regionalisierung haben könnte: Lehrer, die nicht der richtigen Ethnie angehören, bekommen ihre Verträge nicht verlängert, oder sie sehen sich bei Beförderungen übergangen. In einigen Bundesstaaten, die Mitarbeiter aus dem öffentlichen Dienst entlassen müssen, gibt es sogar Bestrebungen, nur sogenannte *non-indigenes* von den Gehaltslisten zu streichen.

Die politischen Manipulationen des Bildungssystems sind jedoch noch für ein anderes, weit gravierenderes Problem verantwortlich: für die Zunahme von Betrug und Korruption. Schüler, die beobachten müssen, daß nicht ihre Leistungen ausschlaggebend sind, sondern Reichtum, Macht oder die Willkür politischer Quoten, verlieren ihrerseits die Hemmungen, alle nur möglichen Mittel für die eigene Karriere einzusetzen. Nach den Abschlußprüfungen der Sekundarschulen im Mai 1995 berichteten die Zeitungen, daß wegen des Verdachts auf Betrug die Ergebnisse von 120.000 Kandidaten zurückgehalten wurden. (vgl Guardian, 4.1.1996) Wahrscheinlich ist das Ausmaß an Betrug weit höher, nur lassen sich viele Unregelmäßigkeiten nicht nachweisen, weil die staatlichen Prüfer selbst darin verwickelt sind. Es ist üblich geworden, Examenspapiere kurz vor dem Prüfungsbeginn zu verkaufen. Viele Lehrer, die seit Monaten auf ihr Gehalt warten, sind auch gerne dabei behilflich, die Examensfragen zu beantworten. Andere sträuben sich zwar gegen die Betrügereien, doch werden sie von den Prüflingen (und ihren Helfern) zum Teil mit vorgehaltener Waffe bedroht. (vgl. Newswatch, 30.1.1995, 15)

Die Prüfungsskandale, von denen in der Presse zu lesen ist, haben auf die Beteiligten offenbar keine abschreckende Wirkung. Es scheint eher der gegenteilige Effekt einzutreten. Jeder nimmt an, daß alle anderen betrügen, und deshalb wäre es kurzsichtig, sich nicht an dem Spiel zu beteiligen. Ganze Dorfgemeinschaften treffen Arrangements mit lokalen Lehren, um sicherzustellen, daß ihre Kinder bei den Prüfungen nicht schlechter abschneiden als Schüler aus anderen Regionen oder Ethnien. Die Behörden verzichten dagegen meist auf Sanktionen, so daß den Beteiligten jedes Unrechtsbewußtsein verlorengeht. Im Februar 1995 wurde zum Beispiel bekannt, daß Mitarbeiter des Erziehungsministeriums Hunderte von Zulassungsbriefen gefälscht hatten, um den Kindern wohlhabender Eltern Zugang zu staatlichen Eliteschulen zu verschaffen. Als der Betrug entdeckt wurde und Schuldirektoren sich weigerten, die betreffenden Schüler aufzunehmen, bestürmten die Eltern das Ministerium und forderten ihre Bestechungsgelder zurück. (vgl. Daily Times, 10.2.1995)

Der Verfall der akademischen Kultur

Trotz der desolaten Studiensituation wird weiterhin erbittert um die Zulassung zu Universitäten gestritten. Denn wer sich um öffentliche Ämter bewirbt, muß nach wie vor die obligatorischen *paper qualifications* vorlegen. Neuerdings läßt sich aber auch eine gegenläufige Tendenz beobachten. Besonders im Südosten Nigerias, unter den Igbo, ziehen es Schulabgänger vor, als Markthändler zu arbeiten, statt ihre Zeit an den Universitäten zu vergeuden. Viele junge Männer brechen schon die Schulausbildung vorzeitig ab, mit dem Ergebnis, daß in den meisten Sekundarschulen dieser Region mehr Mädchen als Jungen zu finden sind. Im Bundesstaat Anambra liegt der Anteil der Schülerinnen bereits bei 72 %. (vgl. Igbokwe 1995, 53)

Die akademische Ausbildung verliert zusehends an Attraktivität, weil an den Universitäten seit Jahren kein regelmäßiger Lehrbetrieb stattfindet. Wegen der vielen Streiks und Universitätsschließungen werden Semester verkürzt, Examen verschoben und die Studenten immer wieder in Zwangsurlaub geschickt. Die monatelangen Streiks der Dozenten konnten die Regierung freilich nicht beeindrucken, denn die herrschenden Generäle haben das Interesse an den Hochschulen längst verloren. Niemand glaubt mehr, daß sich durch Investitionen ins Bildungssystem Anschluß an die technologische Entwicklung der Industrieländer gewinnen läßt.

Nachdem gemeinsame Anstrengungen, wie Streiks und

politische Appelle, die Situation nicht verbessern konnten, herrscht unter den Dozenten der Eindruck, daß sie nicht mehr viel zu verlieren haben. Wegen der hohen Inflationsrate ist das Gehalt der Professoren auf knapp 200 DM zusammengeschmolzen. Und einfache Lektoren verdienen, Zulagen eingeschlossen, etwa 60 bis 70 DM im Monat. Viele Wissenschaftler schauen sich daher nach anderen Berufsmöglichkeiten um, oder sie bewerben sich um Stellen im Ausland. Von 1986 bis 1990 haben 10.700 Mitarbeiter von Hochschulen das Land verlassen, und dieser Massenexodus sorgt dafür, daß die Motivation der Zurückgebliebenen weiter sinkt. Da sich die Dozenten von der Regierung betrogen fühlen, haben viele kaum noch Bedenken, die eigenen Interessen rücksichtslos durchzusetzen. In den Hochschulen ist die Korruption daher ebensoweit verbreitet wie in anderen Sektoren des Staates. Überall auf den Universitätsgeländen erinnern Bauruinen und verfallende Forschungseinrichtungen daran, wieviele Gelder veruntreut wurden: Neue Bibliotheksgebäude stehen seit zehn Jahren leer; ein Theaterkomplex ist noch vor der Fertigstellung eingestürzt; Studentenwohnheime werden nicht weitergebaut, so daß die leerstehenden Betonblöcke, von Pflanzen überwuchert, allmählich verfallen. Fast immer ist bekannt, wer in die Unterschlagung von Universitätsgeldern verwickelt ist. Die verantwortlichen Professoren bleiben jedoch meist in Amt und Würden, weil sie es verstehen, sich die Protektion von Militärgouverneuren oder Ministerialbeamten zu verschaffen.

Als eine Quelle von Nebeneinnahmen dienen auch die Examen, so daß die Notengebung in einem schwer kontrollierbaren Maße von Geld und sexuellen Vergünstigungen abhängt. Studenten, die ihre Examen nicht bestanden haben, wenden sich auch direkt an die Prüfungsbüros der Universitäten, um dort bessere Noten auszuhandeln. Natürlich gibt es genügend Untersuchungskommissionen, um solche 'Unregelmäßigkeiten' aufzuklären. Doch viele Studenten, die auf die Protektion einflußreicher Eltern vertrauen können, gelten als 'untouchable'. Und andere, die vielleicht über weniger Patronage verfügen, schützen sich gegenseitig, indem sie Geheimkulte bilden. Als Kultmitglieder, die durch Eide einander verbunden sind, versprechen sie sich, notfalls mit Gewalt gegen Außenstehende vorzugehen. Zum Repertoire der Geheimgesellschaften gehören daher Einbrüche, Raubüberfälle und Vergewaltigungen. Die Aufklärung dieser Verbrechen bereitet große Schwierigkeiten, weil die Täter offenbar von reichen Eltern, zum Teil auch von Professoren ihrer Universität gedeckt werden. Dadurch ist die Bedrohung durch Kultaktivitäten soweit eskaliert, daß die Universitäten in Lagos oder Port Harcourt für Monate geschlossen wurden. Die Geheimkulte sind freilich nicht die Ursache, sondern nur ein Symptom der Krise. Sie zeigen an, daß die Studenten das Vertrauen in die Universitäten und andere staatliche Institutionen verloren haben.

Literatur

Akinkugbe, O.O.: Nigeria and Education: The Challenges Ahead. Ibadan/Lagos/Owerri/Kaduna 1994.

Berman, Bruce/Lonsdale, John: Unhappy Valley. Conflict in Kenya and Africa. London/Nairobi/Athens 1992.

Coleman, James S.: Nationalism in Tropical Africa. In: American Political Science Review 48 (1954).

Ezeaku, L.C.: Education in Nigeria: Its Functional and Dysfunctional Roles. In: Developing Economies 17 (1979) 1.

Fafunwa, Babs: A History of Nigerian Higher Education 1827-1969. Lagos 1989a.

Fafunwa, Babs: National Policy on Education: A Planner's Viewpoint. In: Tamuno, Tekena N./Atanda, J.A.: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989b, S. 35 - 64.

Igbokwe, Joe: Igbos 25 Years after Biafra. [o.O.] 1995.

Imogie, A.: Higher Education: The Universities. In: Akinkugbe, O.O.: Nigeria and Education: The Challenges Ahead. Ibadan/Lagos/Owerri/Kaduna 1994.

Omolewa, Michael: Myth and Reality of the Colonial Legacy in Nigerian Education, 1951-1984. In: Tamuno, Tekena N./Atanda, J.A.: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989, S. 9 - 34.

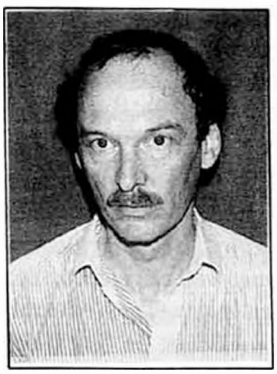
van den Berghe, Pierre L.: Power and Privilege at an African University. London 1973.

World Bank: Federal Republic of Nigeria. Social Sectors Strategy Review. May 1993 [unveröffentlichtes Typoscrip: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989, S. 9 - 34.

Amnerkungen

[1] Bei Zitaten in einfacher Anführung handelt es sich um Übersetzungen des Autors.

[2] Die Prozentzahl bezieht sich auf Studenten der Universität Ibadan im Jahr 1962. Damals war die Ahmado Bello University in Nordnigeria noch nicht geöffnet worden.



Johannes Harnischfeger, geb. 1954, Dr. Phil. Studium der Germanistik, Philosophie, Politologie und Ethnologie in Heidelberg. 1988-1990 Lecturer an der University of Nairobi in Kenia. Seit 1994 Senior Lecturer an der University of Nigeria in Nsukka. Publikationen zu E.T.A. Hoffmann und Heinrich von Kleist, außerdem zu ethnischen Konflikten in Kenia und Nigeria. Studien über Hexerei und synkretistische Kulte bei den Igbo in Südostnigeria.