

Adick, Christel

Bildung in Subsahara-Afrika

Adick, Christel [Hrsg.]: *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 125-146. - (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Bildung in Subsahara-Afrika - In: Adick, Christel [Hrsg.]: *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 125-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360387 - DOI: 10.25656/01:36038

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360387>

<https://doi.org/10.25656/01:36038>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Adick, Christel:
Bildung in Subsahara-Afrika

Aus:

Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik, hrsg. v. Christel Adick (Historisch vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 11), Münster etc.: Waxmann-Verlag (2013), S. 125-146 [ISBN 978-3-8309-2785-3]

Christel Adick

Bildung in Subsahara-Afrika

Der folgende Beitrag befasst sich mit Erziehungswirklichkeiten und Bildungslandschaften in einer sehr großen Anzahl von Ländern, die geographisch den Großteil des Kontinents Afrika einnehmen. Ihre Gemeinsamkeit ist zunächst, dass sie südlich der Sahara liegen, während die Länder der oder nördlich der Sahara dem arabischen bzw. islamischen Kulturraum zugeordnet werden.

Laut der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) umfasst die Region Subsahara-Afrika die folgenden 45 Länder: Angola, Äquatorialguinea, Äthiopien, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire (Elfenbeinküste), Eritrea, Gabun, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kap Verde, Kamerun, Kenia, Komoren, Kongo (Demokratische Republik Kongo; Hauptstadt Kinshasa), Kongo (Republik Kongo; Hauptstadt Brazzaville), Lesotho, Liberia, Madagaskar, Malawi, Mali, Mauritius, Mosambik, Namibia, Niger, Nigeria, Ruanda, Sambia, São Tomé und Príncipe, Senegal, Seychellen, Sierra Leone, Simbabwe, Somalia, Südafrika, Swasiland, Tansania, Togo, Tschad, Uganda und die Zentralafrikanische Republik.

Im Folgenden soll zunächst ein Einblick in allgemeine geschichtliche Hintergründe (Kap. 1) und anschließend in die Bildungsgeschichte der Region (Kap. 2) gegeben werden. Danach werden Bildungsentwicklungen nach der Unabhängigkeit erörtert (Kap. 3). Am Länderbeispiel Senegal wird illustriert, wie verschiedene Bildungstraditionen (afrikanische, islamische und europäische) aufeinander treffen und wie diese dann ignoriert oder weiterentwickelt oder in ein Bildungswesen integriert werden (Kap. 4). Zum Abschluss werden einige spezifische Problemlagen und Herausforderungen der Region diskutiert (Kap. 5).

1. Geschichtliche Entwicklungslinien und Einflüsse

Afrika südlich der Sahara, gelegentlich auch heute noch in despektierlicher Weise ‚Schwarz‘-Afrika oder der ‚schwarze Kontinent‘ genannt, galt lange Zeit als eine Weltregion ohne (nennenswerte) Geschichte, über die – wenn überhaupt – fast ausschließlich ‚Fremde‘ wie arabische und europäische Reisende, Händler, Abenteurer, Gelehrte und Wissenschaftler geschrieben hatten. Diesem Umstand abzuhelpen, begann vor nunmehr fast einem halben Jahrhundert (ab 1964) die UNESCO im Verein mit afrikanischen Wissenschaftlern und Institutionen das Projekt *General History of Africa* mit dem Ziel, umfassendes geschichtliches Wissen unter Leitung wissenschaftlicher Experten vor allem aus Afrika zusammen zu tragen und in einem umfangreichen achtbändigen Kompendium

der afrikanischen wie auch der Weltöffentlichkeit zugänglich zu machen.¹ Dieses Geschichtswerk sollte aus einer afrikanischen Perspektive heraus verfasst und in mehreren Sprachen (Englisch, Französisch, Arabisch, Kiswahili, Hausa, Fulani und inzwischen in weiteren Sprachen) publiziert werden, um eine möglichst weite Verbreitung zu finden. Die Publikation der Bände wurde innerhalb von dreißig Jahren realisiert (1969-1999).² – Für das Thema dieses Aufsatzes ist bedeutsam, dass seit 2009 daran gearbeitet wird, diese *General History of Africa* für die Bildungsarbeit zu nutzen, da dies offenbar zuvor noch (zu) wenig geschehen war. Im Projekt *The Pedagogical Use of the General History of Africa* unter Schirmherrschaft der UNESCO und der Afrikanischen Union geht es darum, das Werk in den Schulunterricht, die Hochschulen und die sonstige Bildungsarbeit einzuführen und hierzu z.B. Curricula zu überarbeiten, Lehrerhandbücher und Arbeitsmaterialien zu entwickeln und Weiterbildung zu betreiben, um das Geschichtsbewusstsein in Afrika sowie Geschichtswissenschaft, Didaktik und Unterricht in jedweder Form zu fördern.³

Angesichts der unbestreitbar großen Diversität der hier betrachteten Länder kann im Folgenden nur auf eine Reihe von Gemeinsamkeiten und einige Entwicklungslinien hingewiesen werden⁴:

Bis auf Äthiopien und Liberia (die später noch gesondert angesprochen werden) wurden alle Länder von im Zeitverlauf teils wechselnden europäischen Kolonialmächten (Belgien, Deutschland, England, Frankreich, Portugal, Spanien) für unterschiedlich lange Zeiträume beherrscht. Legt man als Kriterium für formale Kolonialherrschaft die auf Dauer angelegte politische Beherrschung eines Territoriums durch eine fremde Kolonialmacht zugrunde, schließt also punktuelle und kurzzeitige Besetzungen oder Handelsstützpunkte und nonformale Einflussnahme aus, dann kann die territoriale Aufteilung Afrikas auf der Berliner Konferenz, der sog. Kongo-Konferenz (1884/85), als zentraler historischer Bezugspunkt für die koloniale Beherrschung gelten (Weiss & Mayer 1984). Auf dieser Konferenz wurden die europäischen Einflusssphären in Afrika festgelegt, um zu verhindern, dass diese sich gegenseitig in die Quere kämen. In den nächsten Jahrzehnten kam es zum ‚*Scramble for Africa*‘, d.h. zum Wettlauf um die noch nicht von Europäern beherrschten Gebiete des Kontinents. Die dadurch entstandenen kolonialen Grenzen wurden jeweils nach der Unabhängigkeit weitgehend akzeptiert. Dies geschah insbesondere, um Konflikte zu vermeiden,

1 Ziele und Prozess finden sich kurz beschrieben im Vorwort des damaligen Generaldirektors der UNESCO Amadou-Mahtar M'Bow (www.unesco.org/culture/africa/html_eng/gha_preface_ammbow_en.pdf)

2 Neben Printversionen kann das gesamte Werk auf der UNESCO-Homepage kostenlos heruntergeladen werden (www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/general-and-regional-histories/general-history-of-africa).

3 The Pedagogical Use of the General History of Africa (www.unesco.org/culture/africa/flippdf/brochure_en)

4 Wo nicht eigens vermerkt, sei auf folgende deutschsprachige Überblicksliteratur verwiesen: Mabe (Hrsg.) 2001 und 2002; Hofmeier/Schönborn 1988; Hofmeier/Mehler (Hrsg.) 2004. Ein ‚Klassiker‘ ist die ins Deutsche übersetzte Geschichte Afrikas von Iliffe 1997 (engl. Orig. 1995). Ein kompakter geschichtlicher Überblick (19. u. 20. Jh.) findet sich in Harding 2006 mit ausführlichem Literatur- und Quellenteil sowie einem Register. Ferner sei darauf hingewiesen, dass das Institut für Afrika-Studien in Hamburg, inzwischen Teil des GIGA (German Institute of Global and Area Studies), laufend Kurzanalysen zu aktuellen Entwicklungen in Afrika herausgibt, die kostenlos im Internet verfügbar sind (www.giga-hamburg.de/giga-focus/afrika).

obwohl die Grenzverläufe zumeist keinerlei Rücksicht auf sprachliche oder ethnische Entitäten nehmen (Eckert 2009).

Vor der genannten Berliner Konferenz gab es jedoch bereits wichtige Einflüsse und Eingriffe europäischer und anderer Mächte in die Geschicke dieser Region. Hierzu zählt der über Jahrhunderte betriebene transatlantische Sklavenhandel europäischer Nationen nach den Amerikas, der insbesondere von den afrikanischen Westküsten von Senegal bis hinunter nach Angola ausflorierte. Nach den ersten sog. Entdeckungsfahrten der Portugiesen kam es von diesen, aber auch von andere europäischen Mächten, darunter Brandenburger, Niederländer, Schweden, zur Errichtung von Stützpunkten meist an den Küsten. Zeugen jener Zeit sind die über 50 Festungen vom Senegalfluss entlang der westafrikanischen Küste und dann weiter südwärts, die in der Regel auch Sklavenumschlagdepots waren für Schiffe, die im sog. Dreieckshandel von Europa nach Afrika und von dort nach Amerika segelten. Der Sklavenhandel führte nicht nur zu Menschenraub, kriegerischen Auseinandersetzungen und gesellschaftlichen Verwerfungen in den afrikanischen Gesellschaften, sondern auch zum Aufbau von Plantagenwirtschaft und Rohstoffausbeutung in der sog. ‚Neuen Welt‘ und trug damit zur Prosperität der dortigen europäischen Ansiedlungen bei.

Ein weiterer externer Einflussfaktor war und ist der Islam: Jahrhunderte vor den kolonialen Grenzziehungen breitete sich diese für die Afrikaner neue Religion über transsaharische Handelswege nach Westafrika aus, zunächst nur in urbanen Zentren damaliger Reiche (z.B. Mali oder Songhay), später auch in ländlichen Gebieten, so dass heute der Anteil der muslimischen Bevölkerung in den Ländern der Sahelregion (Senegal, Mali, Niger, Tschad) die Anteile anderer Religionszugehörigkeiten übersteigt. Auch in Ostafrika war aufgrund von Handelsnetzen mit der arabischen Halbinsel bis hin zum indischen Subkontinent bereits ebenfalls seit Jahrhunderten vor der kolonialen Aufteilung eine starke Einflussnahme des Islams insbesondere an den Küsten und auf den vorgelagerten Inseln (wichtig hier z.B. Sansibar) zu verzeichnen. In den afrikanisch-arabischen Handelsbeziehungen florierte der Sklavenhandel ebenfalls, diesmal mit dem Orient und Asien, so dass neben dem transatlantischen auch der muslimische Sklavenhandel in Afrika berücksichtigt werden muss (N'Diaye 2010).

Wie eingangs bereits erwähnt, handelt es sich in der Subsahara-Region fast ausschließlich um ehemalige europäische Kolonialgebiete. Einen Sonderfall stellt Äthiopien dar, das sich bereits im 4. Jh. als ein christliches Reich konstituiert hatte. Den verschiedenen Dynastien gelang es, trotz etlicher Versuche verschiedener ausländischer Mächte (angrenzende Sultanate, Frankreich, Großbritannien und Italien), ihre Unabhängigkeit zu bewahren. Ras Tafari, der sich 1930 als Haile Selassie I. zum äthiopischen Negus krönen ließ, wurde 1974 gestürzt, was das Ende des dynastischen Äthiopien bedeutete (Brüne 1987; Hirt in: Hofmeier/Mehler 2004; S. 26ff.). Eine weitere Ausnahme bildet Liberia: Nachdem dort seit 1822 eine von Amerika aus gesteuerte Wiederansiedlung von in den USA lebenden aus Afrika stammenden Ex-Sklaven erfolgt war, die dann ihre Herrschaft weiter ins Landesinnere ausdehnten, kam es bereits 1847 zu einer formalen Unabhängigkeitserklärung Liberias. Maßgeblich für die Remigration war die eigens für diesen Zweck gegründete *American Colonization Society*, die eine Zeitlang das Handelsmonopol besaß und staatliche Funktionen wahrnahm. Eine formale Beherrschung durch europäische Mächte oder die USA kam dennoch nicht zustande, wohl aber kam es zu Erscheinungen interner Kolonisierung der Einheimischen durch die aus Amerika zugewanderten Siedler und Händler, deren

Folgen bis heute zu spüren sind (Kappel 1987; Körner in: Hofmeier/Mehler 2004, S. 172ff.).

Als Gemeinsamkeit ist schließlich zu nennen, dass inzwischen alle Länder der Region souveräne Staaten sind. Die ehemalige Goldküste wurde 1957 als erstes Land südlich der Sahara unter dem Namen Ghana unabhängig. In den 1960er Jahren folgten weitere Länder, so dass inzwischen die meisten ihre 50 Jahre Unabhängigkeit als eigenständige Nationalstaaten feierlich begehen konnten (Kornes/Lentz 2011).

Alle Länder der hier betrachteten Region sind ferner in der Liste der ‚Entwicklungsländer‘ des Development Assistance Committees (DAC) der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) aufgeführt. Die meisten davon werden sogar als ‚Least Developed Countries‘ (LDC) klassifiziert, und zwar: Angola, Äquatorialguinea, Äthiopien, Benin, Burkina Faso, Burundi, Eritrea, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Komoren, Kongo (Demokratische Republik Kongo), Lesotho, Liberia, Madagaskar, Malawi, Mali, Mosambik, Niger, Ruanda, Sambia, São Tomé und Príncipe, Senegal, Sierra Leone, Somalia, Tansania, Togo, Tschad, Uganda und die Zentralafrikanische Republik. Als solche erhalten sie, wie andere Länder des ‚Südens‘, technische und finanzielle ‚Entwicklungshilfe‘ aus den Reihen der reichen Länder des ‚Nordens‘ und von Seiten internationaler Organisationen.

Etwa im letzten Jahrzehnt sind jedoch neue externe Akteure in Afrika präsenter geworden. Hierzu zählt China, das insbesondere in den Rohstoffsektor investiert, aber ansonsten wenig in die Politik der Länder eingreift. Obwohl das Interesse Chinas an Afrika vielen unverdächtiger als das der westlichen Länder als ehemalige Kolonialmächte erscheint, zeigen sich vor Ort in manchen Ländern, z.B. in Ghana und Senegal, Konflikte zwischen einheimischen und chinesischen Händlern und Unternehmern (Kappel/Schneidenbach 2006; Marfaing/Thiel 2011). Arabische Staaten aus der Golfregion sowie Indien, China und Südkorea zeigen ebenfalls vermehrtes Interesse an der Region Subsahara Afrika, wo sie nach Pacht- und Investitionsmöglichkeiten in landwirtschaftliche Ländereien Ausschau halten, was derzeit unter dem Titel ‚Landgrabbing‘ kritisch diskutiert wird (Lay/Nolte 2011). Daneben betreibt auch Brasilien eine verstärkte Afrika-Politik mit dem Ziel, Rohstoffe und Absatzmärkte zu erschließen; neben diesem ökonomischen Interesse ist Brasilien ferner kulturpolitisch in den portugiesischsprachigen Ländern der Region engagiert (Seibert 2009).

2. Die Bildungsgeschichte Afrikas südlich der Sahara

Neben einheimischen Traditionen von Erziehung und Bildung ist die Bildungsgeschichte dieser Region analog zu den Übersee-Handelsbeziehungen, dem Vordringen neuer Religionen und der Errichtung von Kolonialstaaten durch externe Bildungsmodelle gekennzeichnet, die in unterschiedlichem Ausmaß oktroyiert oder in Eigenregie übernommen und adaptiert wurden.⁵

5 Im Anschluss an die Unabhängigkeitswelle begann auch in Deutschland eine gewisse Beschäftigung mit Bildungsentwicklungen in der sog. Dritten Welt (vgl. die Bilanz in einem Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, hg. v. Goldschmidt 1981). Es gibt dennoch nur wenige (darunter keine neueren) Überblickswerke in deutscher Sprache, die Bildung in Afrika insgesamt und in größerer historischer Perspektive betrachten; hierzu zählen Röhrs 1971; Adick, C./Große-Oetringhaus, H.-M./Nestvogel, R. 1982; Keita 1983; Galega 1984. Eine Gesamtperspektive ist auch in (älteren) englischsprachigen Standardwerken wie Blakemore/Cooksey (1981) und Datta (1984) intendiert, wohingegen drei neuere Publikationen zu Bildung in Afrika sich als

Plakativ gesagt konkurrieren oder interagieren in dieser Region drei Bildungstraditionen miteinander: (a) autochthone afrikanische Erziehungsvorstellungen und Praktiken, die sich teils bis heute erhalten haben; (b) islamische Erziehung und Bildungsinstitutionen, die historisch betrachtet in immer mehr Staaten dieser Region Einzug gehalten haben; (c) europäische bzw. ‚westlich‘ genannte Bildungsmodelle, die durch christliche und säkulare Akteure eingeführt wurden und die heute fast überall die Basis der nationalen Bildungssysteme darstellen.

Autochthone Erziehung und Bildung

Die autochthone Erziehung (in der Literatur auch vorkolonial oder traditionell genannt) war aufgrund der unterschiedlichsten kulturellen und politisch-ökonomischen Bedingungen recht vielgestaltig (Bauer 1979). Erziehung fand in subsistenzwirtschaftlichen Dorfgemeinschaften innerhalb der Familie und Nachbarschaft statt und vollzog sich auf der Basis oraler Kommunikation und durch situativ angeleitetes Lernen. Je nach gesellschaftlicher Stratifikation gab es daneben auch berufsspezifisch ausgerichtete Anleitungen, z.B. für Handwerker, Händler oder Medizinkundige. Häufig finden sich auch Altersklassensysteme mit Initiationen (*rites de passage*), die neben den zeremoniellen auch einige formalisierte Erziehungselemente enthalten wie etwa eigens abgestellte Paten zur Unterweisung der Kinder oder Jugendlichen (Müller 1992).

Sozialisationsprozesse waren und sind bis heute manchmal in ein Geheimbundwesen integriert, wie im Falle der nach Geschlecht getrennten Geheimbünde *Poro* für männliche und *Sande* für weibliche Gesellschaftsmitglieder in Liberia, die in früheren Zeiten mehrjährige Phasen einer sog. ‚Buschschule‘ umfassten (Schröder 1988). Da diese recht ausgedehnte traditionelle Erziehung mit dem Schulbesuch kollidiert, ist für Liberia postuliert worden, die Unterweisung in *Poro* und *Sande* beizubehalten und nach Modellen zu suchen, wie man die ‚westliche‘ Schule und die traditionelle Erziehung integrieren könnte (Carlon 1975). Anderswo wurde gelegentlich versucht, Elemente traditioneller Erziehung zu modernisieren; ein Beispiel hierfür ist eine städtische katholische Gemeinde in Sambia, in der die Initiation als Tradition beibehalten, aber die körperliche Beschneidung der Mädchen in eine symbolische überführt wurde (Rasing 1995). Des Weiteren wird immer wieder dafür plädiert, den Schulunterricht durch eine Bezugnahme auf lokale afrikanische Wissensbestände, die in die schulischen Curricula integriert werden sollten, zu kontextualisieren (Omolewa 2007).

Nur in Äthiopien existierte seit Jahrhunderten ein rudimentäres auf Schriftlichkeit basierendes christliches Schulwesen, das daher in diesem Falle bildungsgeschichtlich als autochthon angesehen werden muss. Es war in gewisser Weise schon in Bildungsstufen eingeteilt: Im *Nebab-Bet*, dem ‚Haus des Lesens‘, wurden in einem zweijährigen Lehrgang, nicht unähnlich den Synagogen- oder Koranschulen, die religiösen Schriften gelehrt. Hierauf folgte als weitere Bildungsmöglichkeit die *Qidassé*-Schule für die Kinder der Bauern und Priester. Daneben gab es das *Zema-Bet* (Haus der Musik), das *Quiné-Bet* (Haus der

Themenhefte von Zeitschriften bzw. Periodika der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ohne synoptischen Anspruch darstellen, so Heft 5/6, Jg. 53 (2007) der *International Review of Education* (hg. v. Martial Dembélé & Joan Oviawe), Heft 1, Jg. 19 der *Oxford Studies in Comparative Education* (hg. v. David Johnson; gleichzeitig als Buchpublikation erhältlich) und H. 2, Jg. 54 (2010) der *Comparative Education Review* (ohne namentlich genannten Guest Editor).

gesungenen Dichtung) und das *Mets'haf-Bet* (Haus der Schriftauslegung) zur Vorbereitung auf religiöse Berufe (vgl. Röhrs 1971, S. 22ff.).

Islamische Erziehung und Bildung

Mit Ausnahme des geschilderten Beispiels Äthiopien kamen die ersten formalen Schulen mit dem Vordringen des Islams in die Region Subsahara-Afrika. Die neue Religion breitete sich vom Orient her nach Nord- und Ostafrika und dann durch die Sahara nach Westafrika aus. Dies geschah Jahrhunderte vor der christlichen Missionierung, die von den Küsten aus landeinwärts drang. Der Islam brachte in den islamisierten Gebieten südlich der Sahara neben der neuen Religion auch eine neue pädagogische Institution: die Koranschulen, die jedoch nicht von allen Kindern, darunter mehr Jungen als Mädchen, besucht wurden. Adressaten islamischer Bildung waren zunächst die konvertierten afrikanischen Herrscherfamilien und Händler, erst in späterer Zeit auch einfachere bäuerliche Bevölkerung.

Die islamische Religionserziehung ist auch in Afrika ungeachtet von lokalen und regionalen Varianten durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet: den Koran (erweitert um Kommentare und religiöse Rechtslehren), das Arabische (Lektüre und Memorieren des Korans im Original) und den Lehrer (der die Glaubenslehren und Weltinterpretation des Islams verkörpert). Neben den einfachen Koranschulen, die in Subsahara Afrika jahrhundertlang die Mehrheit der islamischen Bildungsangebote darstellten, gab es einige Möglichkeiten zum Erwerb höherer Bildung, zu deren Zweck die Schüler zu einem berühmten Gelehrten oder mit diesem zu Zentren der islamischen Gelehrsamkeit reisten (El-Garh 1971). Ein berühmtes Beispiel ist die Stadt Timbuktu, die zu ihrer Blütezeit im 15./16. Jh. eine Vielzahl von Koranschulen, Büchereien und Gelehrten hatte. Heute zählen historische Gebäude, Schriften und andere Artefakte Timbuktus zum von der UNESCO ausgerufenen Weltkulturerbe.

Im Unterschied zur autochthonen Erziehung implizierte die islamische Unterweisung den Gebrauch von Schrift und Zahl. Hiermit kam eine weitere Neuerung, die dazu führte, dass etliche afrikanische Sprachen bereits vor der europäischen Kolonialherrschaft in arabischen Buchstaben verschriftlicht worden waren. Islamisierten afrikanischen Völkern stand somit jenseits des religiösen Unterrichts im Arabischen ein neues Kommunikationsmedium in ihrer eigenen Sprache zur Verfügung, das sich auch für säkulare Zwecke nutzen ließ.

Die Tradition der islamischen Bildung hat sich bis heute in vielen afrikanischen Bildungswesen institutionell weiter ausdifferenziert und verbreitet, wie im weiteren Fortgang am Länderbeispiel Senegal gezeigt werden wird.

Westliche Erziehung und Bildung

Unter dem Etikett ‚westlich‘ verbergen sich unterschiedliche Traditionen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie europäischen oder amerikanischen (daher: ‚westlichen‘) Ursprungs sind. Hierzu zählen die christlichen Missionsschulen, säkulare Bildungsanstalten, die in der Regel von den Kolonialregierungen errichtet wurden, und einige Schulgründungen sowie Reformversuche in der Regie von Afrikanern.

Die ersten christlichen Schulen europäischen Ursprungs entstanden sporadisch an den Handelsniederlassungen und waren oft in den oben genannten Küstenfestungen angesiedelt. Einige datieren lange zurück (vgl. Adick 1992,

S. 189ff.): So ist z.B. für die Festung Cape Coast (heutiges Ghana) eine erste Schulgründung bereits 1693 durch die Royal African Company mit einem englischen Lehrer bekannt. Zwischen 1766 und 1816 arbeitete der aus Cape Coast stammende Philip Quaque, der in England zum ersten afrikanischen anglikanischen Geistlichen ausgebildet wurde, als Lehrer in dieser Schule. Weitere englische und afrikanische Lehrer folgten ihm. Wie die von Quaque zeichneten sich auch andere Karrieren des afrikanischen Personals im 18. und 19. Jh. durch grenzüberschreitende Lebenswege und Identitäten aus und signalisierten, dass sich ‚westliche‘ und ‚afrikanische‘ Lebens- und Bildungswirklichkeiten nicht völlig unverbunden gegenüberstanden (Adick 1997).

Nach der Abschaffung des transatlantischen Sklavenhandels und im Zuge des ‚*Scramble for Africa*‘ kamen eine Vielzahl neu gegründeter christlicher Missionen aus Europa und Amerika in die Region. Praktisch jede Missionsgesellschaft eröffnete ihre eigenen Schulen vornehmlich als Mittel zur Bekehrung und Belehrung der Afrikaner. Je nach örtlichen Verhältnissen etablierte sich auf diese Weise ein mehr oder weniger weit ausdifferenziertes christliches Schulwesen, das aus einfachen Dorfschulen sowie aus mehrklassigen Elementarschulen und weiterführenden Bildungsanstalten auf den Missionsstationen bestand. Diesen wurden Sonntagsschulen, Internatserziehung und ein christliches Vereinswesen an die Seite gestellt.

Im Gefolge der territorialen Aufteilung Afrikas unter die Kolonialmächte wurden koloniale Regierungsschulen, die in der Regel eine säkulare Ausrichtung hatten, neben den vorhandenen Missionsschulen etabliert. Diese verfolgten das Ziel der Heranbildung einer kooperationswilligen und für bestimmte koloniale Hilfstätigkeiten qualifizierten einheimischen Vermittlerschicht. Die Kolonialregierungen übernahmen jedoch im Laufe der Zeit immer mehr die Kontrolle aller Schulen und Bildungsangebote. In bestimmten Gebieten (z.B. Nordnigeria) wurden Missionsschulen von der Kolonialverwaltung sogar ganz verboten, um keine Konkurrenz und Konflikte zu islamischen Herrschern, mit denen die Kolonialmächte kollaborierten, zu provozieren. Frankreich verordnete 1903 gar die komplette Laizisierung seiner kolonialen Bildungswesen und versagte den Missionsschulen die Anerkennung, so dass christliche Orden und Gesellschaften ihre Schularbeit in den französischen Kolonien meist gänzlich beendeten.

Die Rolle afrikanischer Akteure in der Verbreitung westlicher Erziehung und Bildung ist in der Bildungsforschung weitgehend ignoriert worden. Einerseits konnten sie als Adressaten der Missions- und Kolonialpädagogik einen gewissen Einfluss darauf ausüben, welche Art von Bildungsangebot Erfolg hatte. Betrachteten Eltern die Schule der einen Missionsgesellschaft als unpassend, konnten sie ihr Kind an einer anderen anmelden oder zu einer Regierungsschule wechseln. Andererseits konnten sie, obwohl ihnen von der Seite der Missionen und Kolonialverwaltungen keine große Mitsprache ermöglicht wurde, in den Bildungsinstitutionen selbst mitwirken. Denn das Missions- und Lehrpersonal vor Ort bestand meist überwiegend aus Afrikanern, hierunter, wenngleich in geringerer Zahl, auch Frauen (Beispiele in Akakpo-Numado 2007). Auch wenn diese Lehrpersonen unter europäischer Leitung arbeiteten, blieben ihnen einige Handlungsspielräume. Nicht zuletzt waren die afrikanischen Lehrer und Lehrerinnen auch Vorbilder und selbst wieder Mittler für einen vermehrten Zustrom zu schulischer Bildung. Schließlich gründeten Afrikaner aus Mangel kolonialschulischer Angebote z.B. selbst Sekundarschulen und andere Bildungsanstalten und verfochten pädagogische Reforminitiativen (Beispiele in Adick 1992, S. 229ff. u. 258ff.). Daher sollte in historischer Perspektive nicht vergessen werden, dass die

Kolonialuntertanen sich die extern herangetragene schulische Bildung durchaus auch im eigenen Interesse aneigneten und damit zur ‚modernen‘ Schulgeschichte dieser Region beitrugen.

Bildung als ‚Kolonialerbe‘

Betrachtet man die verschiedenen Entwicklungslinien aus einem distanzierteren historisch-vergleichenden Blick, dann lässt sich trotz gewisser Unterschiede konstatieren, dass sie letztlich zu einer gemeinsamen kolonialstaatlichen Bildungspolitik verschmolzen und vereinheitlicht wurden. Am Ende der Kolonialzeit gab es daher Schulwesen, die den Charakter ‚moderner‘ staatlich kontrollierter Bildungssysteme angenommen hatten, wenngleich mit einigen kolonialtypischen Schieflagen. Die Gemeinsamkeiten lagen in den gestuften Bildungsangeboten mit Schulklassen, einem ähnlichen Fächerkanon, Prüfungen und Zeugnissen, ferner in einer rudimentären Lehrerausbildung, – dies alles mit großer Anlehnung an das jeweilige koloniale ‚Mutterland‘. Die Deformation lag darin, dass weder eine flächendeckende Beschulung stattfand, noch höhere Bildungsangebote in ausreichender Zahl vorhanden waren. Darüber hinaus funktionierte das ganze System unter rassistischen Bedingungen. Denn den afrikanischen Untertanen wurden weder Bildungschancen noch berufliche Positionen, z.B. im Kolonialdienst, zugestanden, die europäischen Standards glichen, noch wurde von ihnen angenommen, sie seien befähigt, solche wahrzunehmen.

3. Bildungsentwicklungen nach der politischen Unabhängigkeit

Die Bilanz des kolonialen Bildungserbes bei der Unabhängigkeit der Länder südlich der Sahara war unterschiedlich. Ein flächendeckendes Bildungswesen für alle war nirgendwo entstanden. Colleges und Universitäten waren nur in einigen Kolonien und in der Regel erst gegen Ende der Kolonialherrschaft gegründet worden. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit (1960) verfügte z.B. die belgische Kolonie Kongo nur über 30 Universitätsabsolventen und 466 Studenten im In- sowie 76 im Ausland (Dias 1979, S. 44). Die Führer der Unabhängigkeitsbewegungen sowie die Politiker und Experten der neuen Staaten rekrutierten sich jedoch überwiegend aus der kleinen Schicht westlich Gebildeter und begannen vor diesem Hintergrund mit dem Aufbau nationaler Bildungssysteme als Beitrag zum sog. *nation-building*.

Laut der zu Beginn der Dekolonisationswelle abgehaltenen Bildungskonferenz in Addis Abeba (1961) sollte bis zum Jahre 1980 die Primarschule überall kostenlos und obligatorisch verwirklicht sein, während die Sekundarschülerquote 30% der Primarschulabgänger und die Studierendenquote 20% der Sekundarschulabgänger betragen sollte. Diese Ziele wurden trotz einer starken Bildungsexpansion nirgends erreicht. Laut Vergleichsdaten der Weltbank war die Einschulungsquote der Primarschüler zwar von 36% (1960) auf 75% (1983) beträchtlich gestiegen, hatte aber dennoch das Ziel der flächendeckenden Beschulung verfehlt. Auch die anderen Bildungsstufen waren nicht den Zielen gemäß gewachsen, da die Einschreiberate der Sekundarschule 1983 bei nur 20% (1960: 3%), im Hochschulbereich gar nur bei 1,4% (1960: 0,2%), lag (zit. in Adick 1992, S. 65). Stattdessen gab es in manchen Ländern sogar wieder Phasen der Stagnation oder Regression. Aus diesem Grunde galten insbesondere die 1980er Jahre als ‚verlorenes Jahrzehnt‘. Inzwischen scheint es jedoch wieder einen Aufwärtstrend zu geben, wie im Folgenden gezeigt wird.

Education for All (EFA) in der Region Subsahara-Afrika

Auf der Weltbildungskonferenz in Jomtien/Thailand (1990) wurde Education for All (EFA) als weltweites Programm ausgerufen, in der Folgekonferenz von Dakar/Senegal (2000) noch einmal bekräftigt und bis ins Jahr 2015 hinein fortgeschrieben (Hinzen & Müller 2001). Seitdem gibt es auch in vielen Ländern südlich der Sahara wieder einen deutlichen Aufschwung im Bildungswesen. Das EFA-Programm wird unter Federführung der UNESCO koordiniert und wissenschaftlich begleitet. Der Monitoring-Prozess wird in den seit 2002 jährlich erscheinenden *Global Monitoring Reports* deutlich. Diese stehen jeweils unter einem Leitthema, enthalten aber zugleich immer einen umfangreichen Statistikteil mit Bildungsdaten aller Art.

Laut dem jüngsten Report (UNESCO 2011) mit Daten aus ca. 2008 sind in der Region folgende Entwicklungen zu verzeichnen: Das Ziel einer universalen Primarschulbildung ist in vielen Ländern fast erreicht oder wenigstens näher gerückt, wenngleich einige noch unter 70% Schulbesuch aufweisen. Aber nur durchschnittlich sieben von zehn Kindern besuchen die Primarschule bis zum letzten Schuljahr, d.h. die Drop-Out Rate ist weiterhin hoch. Im Durchschnitt besucht nur einer von drei Jugendlichen eine Sekundarschule. In reicheren Ländern der Region (middle-income countries) wie Südafrika, Botsuana, Mauritius, oder Seychellen gehen jedoch bereits 80% oder mehr zur Sekundarschule, wohingegen in ärmeren Ländern (z.B. Burkina Faso, Burundi, Tschad und Niger) ihr Anteil bei weniger als 20% liegt. Im tertiären Bildungsbereich ist die Anzahl der Studierenden deutlich gestiegen; sie liegt aber mit 6% weit unter dem weltweiten Durchschnitt von 26%. Die Zahl der erwachsenen Analphabeten ist zwar prozentual gefallen, hat sich aber aufgrund der Bevölkerungszunahme absolut sogar noch erhöht. In Burkina Faso, Tschad, Äthiopien, Guinea, Mali, Niger und Sierra Leone können nur 40% oder weniger Erwachsene Lesen, Schreiben und Rechnen; die anderen Länder weisen jedoch höhere Quoten bis zu 90% auf. Die unter 25-Jährigen betragen bis zu 60% der Bevölkerung oder mehr (Guinea, Liberia, Nigeria und Sierra Leone) und stellen damit eine besondere Herausforderung für den weiteren Ausbau der Bildungswesen dar. Trotz Zusagen der reichen Geberländer für die Umsetzung der EFA-Ziele zeigt sich hinsichtlich der subsaharischen Länder jedoch eine große Finanzierungslücke, obwohl bereits jetzt die Bildungsausgaben vieler Länder zu einem großen Teil durch externe private und zwischenstaatliche Geldgeber gedeckt werden, so etwa zu 26% in Senegal.

Folgende Länder gehören im Rahmen des EFA-Programms der Fast Track Initiative (FTI) an, die gewährleisten soll, dass alle Länder, die nachweislich die Umsetzung von EFA vorantreiben, auch entsprechende Unterstützung durch internationale Geber erhalten sollen: Äthiopien, Benin, Burkina Faso, Gambia, Ghana, Guinea, Kamerun, Kenia, Lesotho, Liberia, Madagaskar, Malawi, Mali, Mosambik, Niger, Ruanda, Sambia, São Tomé und Príncipe, Senegal, Sierra Leone, Togo und die Zentralafrikanische Republik.

An der Durchsetzung des EFA Programms hat es aber auch massive Kritik gegeben. So äußert eine Expertin für Bildung in Afrika den Verdacht, mit diesem Unterfangen würde die Kolonialpädagogik mit anderen Mitteln fortgesetzt oder wieder eingeführt (Brock-Utne 2000). Ihre Kritik bezieht sich vor allem auf die Einflussnahme der Weltbank als Kreditgeberin auf die nationalen Wirtschafts- und Bildungspolitiken, da diese ihre zinsgünstigen Kredite an Auflagen wie z.B. Strukturanpassungsmaßnahmen im öffentlichen Dienst und an eine in ihren Augen ‚richtige‘ Bildungspolitik des Landes knüpft.

Schulleistungen und Bildungsqualität

Die Qualität von Bildungssystemen wird weltweit zunehmend in standardisierten, international vergleichenden Schulleistungsstudien gemessen wie etwa in den PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) der OECD, an denen sich zunehmend auch Länder beteiligen, die nicht OECD-Mitglieder sind. Ähnliche sog. *large scale assessments* scheinen jedoch auch in Afrika südlich der Sahara Verbreitung zu finden: Herausragendes Beispiel hierfür ist das *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ). Bei dem Konsortium handelt es sich formal um eine internationale Non-Profit-Organisation, die 1995 gegründet wurde und heute 15 Länder des östlichen und südlichen Afrikas umfasst. Weitere Beitritte sind möglich. Unterstützt wird SACMEQ durch das International Institute for Educational Planning (IIEP) der UNESCO in Paris. Ziel dieser Kooperation ist – neben der Erhebung der Schulleistungsdaten – die Förderung der Bildungsstatistik und der empirischen Bildungsforschung in und zu afrikanischen Ländern. Die Daten sind im Internet kostenlos zugänglich und werden laut eigenem Anspruch der Organisation (mittels StatPlanet) so aufbereitet, dass sie ohne Probleme für weitere Auswertungen auf zwei Aggregationsebenen, und zwar auf Landes- oder Regionalbene, genutzt und importiert werden können (www.sacmeq.org).⁶

SACMEQ fokussiert Schülerleistungen am Ende der sechsten Jahrgangsstufe, d.h. in der Regel am Ende der Grundschulzeit. Bis heute fanden drei Erhebungswellen statt: SACMEQ I (1995-1998) bezog sich auf ca. 1 000 Schulen mit insgesamt 20 000 Schülern in sieben Ländern. SACMEQ II (1999-2004) umfasste 2 000 Schulen mit 40 000 Schülern und fand in 14 Ländern statt. Bei SACMEQ III (2006-2007) wurden 60 000 Schüler, 8 000 Lehrer und 2 800 Schulleiter in 15 Ländern untersucht.

Erste Auswertungen der letzten Runde (IIEP 2010) erbrachten schlaglichtartig folgende Ergebnisse: Die Leistungen im Lesen und im Rechnen haben sich – bei großer Variation zwischen den Teilnahmeländern – zur letzten Erhebung hin nicht sonderlich verbessert. Die Kluft zwischen den Geschlechtern blieb in allen Ländern konstant, fiel aber im Vergleich der Länder untereinander teils zu Gunsten, teils zu Ungunsten der Mädchen aus. Die Anzahl derjenigen, die in ihrer Grundschulzeit mindestens eine Klasse wiederholen mussten, ist zwar gesunken, liegt aber immer noch bei über einem Drittel (37,1%; Durchschnitt aller SACMEQ-Staaten). Schulleitungen sind in der Regel männlich, d.h. der Anteil von Schulleiterinnen differierte zwar zwischen den Ländern, lag aber immer weit unter dem Anteil männlicher Kollegen und zugleich unter dem Anteil der Lehrerinnen (d.h. der Rekrutierungsbasis). Schulbücher sind in vielen Ländern weiterhin Mangelware: Oft müssen sich zwei oder mehr Schüler ein Schulbuch teilen; teilweise ist auch gar keines vorhanden. Im SACMEQ III-Durchschnitt haben weniger als die Hälfte (42%) der Kinder ein eigenes Schulbuch.

Eine ähnliche Zielsetzung wie SACMEQ verfolgt auch PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN), in dem zehn frankophone Länder der Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Ayant le Français en Partage (CONFEMEN) zusammen geschlossen sind. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Rolle *large scale assessments* in den hier diskutierten Ländern

6 Zhang 2006 untersucht das Stadt-Land-Gefälle; Hungi & Thuku 2010 analysieren verschiedene Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen; Lee & Zuze 2011 untersuchen Merkmale schulischer Ressourcen und deren Einflüsse in Botsuana, Malawi, Namibia und Uganda. Alle drei Studien operieren mit Daten aus SACMEQ II.

spielen bzw. spielen sollten, da sie ‚westliche‘ Konzepte von Schulleistungen widerspiegeln und Armutsfaktoren wie etwa den Ernährungs- und Gesundheitszustand der Schüler, sowie den Umstand, dass die Tests in einer Sprache bearbeitet werden, die nicht die Muttersprache vieler oder sogar der meisten Schüler darstellt, nicht oder nur unzureichend berücksichtigen (Naumann 2004; Ouane/Singh 2004).

Mädchen und Frauen im Bildungswesen

Die Bildung des weiblichen Geschlechts ist in vielen Ländern der Region noch defizitär, obwohl es seit langem Anstrengungen gibt, den Bildungszugang für Mädchen und Frauen zu erweitern. Das Ziel einer gleich großen Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen ist laut UNESCO (2011) in der Primarschule fast erreicht. Für die Sekundarschule ergibt sich eine recht unterschiedliche Diagnose; denn dort zeigen sich sowohl Disparitäten zugunsten des männlichen (z.B. Tschad, Niger, Guinea und Burkina Faso) als auch solche zugunsten des weiblichen Geschlechts (z.B. Lesotho, Südafrika und Namibia).

Neben der Bildungsbeteiligung sind auch andere Faktoren zum Zusammenhang von Geschlecht und Bildung zu berücksichtigen, so z.B. die Schulbücher (Blumberg 2008): Stereotype Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern sind weltweit betrachtet bemerkenswert uniform und langlebig. Sie sind aber jenen, die mit Schulbüchern zu tun haben, wie Schulbuchautoren, Verlagen, Lehrpersonen, aber auch Eltern und Schülern, häufig nicht bewusst, obwohl bis zu 80% der Unterrichtszeit auf ihnen basiert (ebd., S. 345ff.).

Eine Auswertung kenianischer Schulbücher verschiedener Unterrichtsfächer (Obura 1991) erbrachte, dass Mädchen und Frauen in Text und Bild in der Regel unterrepräsentiert sind und zugleich stereotyp dargestellt werden. Einzig in den Erstlesefibeln erscheinen mehr weibliche Charaktere als männliche, jedoch ausschließlich als Mütter, Hausfrauen und Subsistenzbäuerinnen. Obwohl Frauen in Kenia überwiegend die Nahrungsmittel produzieren, kommen sie im Schulbuch des Faches Landwirtschaft fast nie vor. Wenn arbeitende Frauen dargestellt werden, dann sind diese fast immer bei unbezahlten hauswirtschaftlichen und kleinbäuerlichen Tätigkeiten zu sehen. Männer hingegen verdienen Geld in ‚modernen‘ Wirtschaftstätigkeiten z.B. als Fabrikarbeiter oder in einer mechanisierten Landwirtschaft.

Als Reaktion auf diese Befunde kam es in Kenia zu einem *Gender Sensitizing Program* im Rahmen der Curriculumentwicklung auf der Basis einer Konzeption der afrikanischen Frauenorganisation FEMNET (vgl. Kabira/Masinjila 1993). FEMNET (The African Women's Development and Communication Network) ist eine internationale Nichtregierungsorganisation. Sie wurde 1988 gegründet, hat ihren Hauptsitz in Nairobi und ist inzwischen in über 30 afrikanischen Ländern zur Förderung der Rechte und Chancen von Frauen in Afrika aktiv. Ihr Ziel ist eine übernationale Zusammenarbeit afrikanischer Frauenorganisationen auf dem gesamten Kontinent und umfasst Aufklärung, Kommunikation, Lobbyarbeit und *Capacity Building* in Bereichen wie Gesundheit, Menschenrechte, Erwerbsarbeit und anderen Themen (vgl. www.femnet.co). Das Ziel bestand darin, die Lehrplan- und Schulbuchproduktion insgesamt geschlechtergerechter zu gestalten. So wurden z.B. Schulbuchworkshops veranstaltet, in denen geschlechtergerechte Schreibtechniken erprobt wurden (vgl. Adick 1995).

4. Parallele Bildungssysteme und unverbundene traditionelle Erziehung und Bildung: das Länderbeispiel Senegal

In der historischen Perspektive wurde eingangs auf drei Traditionen hingewiesen, die für Bildung im Raum Subsahara-Afrika eine Rolle spielen: das ‚afrikanische‘, das ‚islamische‘ und das ‚westliche‘ Erbe.⁷ An Senegal soll im Folgenden gezeigt werden, welche Herausforderungen sich daraus ergeben und wie im Prozess der Bildungssystementwicklung damit umgegangen wird. Die zugrunde liegende Problematik zeigt sich jedoch auch in anderen Staaten der Region, vor allem in jenen mit einer etablierten Tradition islamischer Bildung.

Die bildungsgeschichtliche Perspektive

Das ‚islamische Erbe‘ im Schulwesen stellt sich wie folgt dar: Seit dem 11. Jh. verzeichnete das heutige Senegal durch den Transsahara-Handel islamische Einflüsse und erste Koranschulen. Die Islamisierung begann zunächst nur langsam und bezog sich vor allem auf die afrikanischen Handelspartner. Während der Kolonialzeit expandierten die Koranschulen (*daaras*) trotz kolonialer Kontrollversuche (Loimeier 2002, S. 195ff.): Bereits 1857 wurde verfügt, Koranschulen müssten eine offizielle Lizenz haben. Zwischen 1903 und 1913 erfolgten weitere Reglementierungsversuche: Die Lehrer (*marabouts*) sollten eine Prüfung vorweisen, die Schulen ein Schülerregister führen und sich inspizieren lassen, Lehrer, die neben dem Koranunterricht Französisch anböten, sollten kolonialstaatliche Zuwendungen erhalten. Diese Kontrollversuche fruchteten jedoch kaum, so dass sie 1913 eingestellt wurden, auch weil inzwischen die französische Kolonialmacht aus Wirtschaftsinteressen (Erdnussproduktion) die Kooperation mit den einflussreichen *Marabouts* suchte.

Nach der Unabhängigkeit (1960) expandierten nicht nur die traditionellen *daaras*, sondern die islamischen Schulen diversifizierten sich unter Bezeichnungen wie *écoles arabes*, *écoles franco-arabes* oder *instituts Islamiques*. Bereits in den 1950er Jahren hatte eine islamische Reformbewegung in Senegal gegen die traditionellen Koranschulen opponiert und diesen das Alternativmodell die *écoles franco-arabes* gegenüber gestellt (Loimeier 2002, S. 201ff.): In diesen Schulen, die in der senegalesischen Bevölkerung immer mehr Zuspruch erhielten, wurden ‚moderne‘ Lehrmethoden und neben Französisch auch ‚säkulare‘ Fächer wie Geschichte, Geographie und Sport eingeführt. Einige bezeichnen sich auch als ‚Institut‘ (anstelle von *école*) und wurden zu Sekundarschulen ausgebaut, die das arabische Abitur anbieten und damit für eine Hochschulbildung in arabischen Ländern qualifizieren. Viele werden (inzwischen) aus dem arabischen Ausland finanziert oder unterstützt. Daneben existierten und existieren aber weiterhin die aus der Tradition bekannten (einfachen) Koranschulen (*daaras*) in großer Vielfalt

7 Die im Folgenden verwendete Rede vom ‚afrikanischen‘, ‚islamischen‘ und ‚westlichen‘ Erbe (jeweils eigens in Apostrophe gesetzt) dient der historischen Rekonstruktion der Bildungsentwicklungen, ist jedoch plakativ und verkürzt. Denn es gibt nicht ‚die‘ jeweilige intern homogene Tradition (im Singular), und im Laufe von Generationen haben sich, wie auch anderswo auf der Welt, kulturelle Neuschöpfungen und Hybridisierungen ergeben, die eine eindeutige Zuordnung im Sinne eines essentialistischen bzw. naturalistischen Kulturverständnisses verbieten. Im hier gegebenen Fall sind die ‚Erbstücke‘ ferner noch logisch inkompatibel, da das ‚afrikanische‘ Erbe ethnisch, das ‚islamische‘ religiös, das ‚westliche‘ politisch konnotiert ist. Dennoch wird immer wieder gerne z.B. vom ‚westlichen‘ Schulmodell oder von der notwendigen Berücksichtigung oder Wiederbelebung ‚afrikanischer‘ Traditionen im Bildungswesen gesprochen.

in Bezug auf Größe bzw. Anzahl der Schüler (*talibés*), Ausstattung, Lehrpensum etc. Aus den genannten Entwicklungen ist abzuleiten, dass islamische Schulen gleich welcher Art zum festen Bestandteil Senegals zählen.

Das ‚westliche Erbe‘ in der senegalesischen Schulgeschichte begann 1815 mit der französischen Kolonialherrschaft, unter der bereits 1817 die erste Schule von einem Regierungslehrer errichtet wurde (Valette/Adick 2002): Eine Sonderstellung hatten die *quatre communes* Gorée, Saint-Louis, Rufisque und Dakar, vier Gemeinden an der Küste, deren Bewohner französische Bürger (*citoyens français*) im Unterschied zu den Kolonialuntertanen (*sujets français*) waren. In diesen vier Gemeinden diente Bildung dem Ziel der Assimilierung einer einheimischen Elite an die französische Kultur. Etwa ab Mitte des 19. Jh. entstanden Schulen katholischer Orden und erste kolonialstaatliche Schulen im Landesinneren. Erst 1884 wurde eine Sekundarschule errichtet, die ein Zertifikat verlieh, mit dem Schüler in Frankreich das Abitur machen konnten. 1903 erfolgte die Laizisierung und Vereinheitlichung des kolonialen Bildungswesens nach französischem Vorbild, d.h. die christlichen Schulträger wurden aus dem Bildungswesen gedrängt (ebd., S. 55ff.). Der Erlass galt für ganz Französisch-Westafrika und sah folgende Schultypen vor: einfache Primarschulen (dörfliche, regionale und städtische), berufsbildende Schulen, weiterführende berufliche Primarschulen und eine für ganz Französisch-Westafrika zuständige *École Normale* in Saint Louis als Lehrerbildungsstätte (vgl. Ndoye 2002, S. 96ff.). Bei der Unabhängigkeit (1960) lag die Bildungsbeteiligung in der Primarschule bei nur 36% (Sylla, zit. in Wiegmann 2002, S. 66); es gab nur wenige Sekundarschulen; die Universität Dakar war erst kurz zuvor (1957) gegründet worden.

Das französisch geprägte Bildungswesen wurde nach der Unabhängigkeit zwar weiter ausgebaut und der Primarschulbesuch expandierte (1997/98: 71%; ebd., S. 70f.), aber an der Struktur hat sich trotz etlicher Reformversuche bis heute nicht viel geändert. Französisch ist die Unterrichtssprache, obwohl es Schulversuche zur Einführung afrikanischer Sprachen gegeben hat, die aber nicht umgesetzt wurden (ebd., S. 76ff.). Der sechs Jahre umfassenden Elementarschule (*école élémentaire*) folgt die vierjährige Mittlere Sekundarbildung (*enseignement moyen: collège, lycée*), an die sich eine drei Jahre umfassende Obere Sekundarbildung (*enseignement moyen supérieur: lycée*) anschließt, die zur Hochschulreife führt, oder eine zwei bis drei Jahre umfassende Berufliche Bildung, die aber nicht sehr verbreitet ist (ebd., S. 76ff.). Der Versuch, im Sekundarbereich eine dritte Säule praktischer Bildung (*enseignement moyen pratique*) einzurichten, in der 80% der Primarschulabsolventen ihren Platz finden sollten, kam über eine Pilotphase nicht hinaus (Naumann/Wolf 2002, S. 255f.). Seit 1990 besteht Schulpflicht für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren, d.h. für die sechsjährige öffentliche *école élémentaire* (Huet-Gueye/Léonardis 2009, S. 371).

Eine grundlegende Neuerung wurde jedoch inzwischen vollzogen: Im offiziell laizistischen Schulwesen Senegals gab es nach französischem Vorbild keinen Religionsunterricht. Reformideen, diesen in das öffentliche Schulwesen einzuführen, wurden zwar bereits 1981 detailliert vorgebracht, scheiterten jedoch immer wieder am fehlenden Konsens über dessen Art (Fakultativ? In welcher Sprache? Welche Art von Lehrpersonen?), obwohl die Mehrheit der Bevölkerung (90%-95% Muslime, 5%-10% Christen) durchaus religiöse Unterweisung wünscht (Asdonk 2002). Im Oktober 2002 hat die senegalesische Regierung jedoch entschieden, Religionsunterricht in die öffentlichen Schulen einzuführen und damit einen Bruch mit dem französischen Modell vollzogen (Charlier 2004a).

Was das ‚afrikanische Erbe‘ anbelangt, so zeigt sich dieses bis heute in der Familienerziehung und in der alltäglichen Sozialisation. In Bezug auf Praktiken, die (potentiell) mit dem formalen Bildungswesen verbunden werden könnten, sind die bis heute weit verbreiteten Formen informeller Berufsausbildung zu nennen, die zu Erwerbskarrieren in informellen Wirtschaftstätigkeiten führen (Naumann/Wolf 2002, S. 267ff.; Marfaing 2002, S. 305ff.): Kinder und Jugendliche werden als ‚Lehrlinge‘ einem ‚Meister‘ anvertraut, der nicht selten zum Kreis der Verwandten zählt und in dessen Haushalt sie auch leben. Sie lernen dort über Jahre hinweg ihr Handwerk oder ihre Handelsgeschäfte durch Mittun, Üben, informelle Unterweisungen und schrittweise eigenständiges Handeln, bis sie schließlich ihr eigenes Geschäft oder ihren eigenen Betrieb eröffnen. Mit der schulischen beruflichen Bildung, die in Senegal, wie bereits erwähnt, kaum ausgeprägt ist, ist diese Art Vorbereitung auf den Beruf jedoch (noch?) nicht verknüpft. Gelegentlich finden sich Querverbindungen zur traditionellen Koranschule, wenn dort neben dem Koranunterricht einige praktische Kenntnisse vermittelt werden (Marfaing 2002, S. 300).

Das ‚afrikanische Erbe‘ spielt ferner in der außerschulischen Bildung eine Rolle, etwa in Alphabetisierungskursen in afrikanischen Sprachen, in denen ‚kulturelle Traditionen‘ weitergegeben werden, so dass ein Zusammenhang von kultureller Identität und Literalität entsteht (Fagerberg-Diallo 2002, S. 174). Oder in Bereichen, die hier als ‚Sozialpädagogik‘ bzw. ‚Soziale Arbeit‘ bezeichnet werden. In Senegal garantieren traditionelle Solidaritätsformen wie Nachbarschaftsgruppen und lokale freiwillige Vereinigungen (Frauengruppen, informelle Sparvereine usw.) gegenseitige Hilfe. Diese Variante der sozialen Absicherung ist vermutlich auch anderswo in Afrika immer noch die wichtigste, da formalisierte Formen professionell betriebener Sozialpädagogik und sozialer Arbeit wenig verbreitet sind (Götte/Gierlich 2002, S. 224f.).

Betrachtet man die genannten Beispiele im Hinblick auf das formale Bildungswesen, dann hat das ‚afrikanische‘ Erziehungserbe in Senegal, wie in anderen Ländern der Region, offenbar nur eine geringe Anschlussfähigkeit an die Bildungssystementwicklung, obwohl die genannten Praxen der ‚traditionellen afrikanischen Erziehung und Bildung‘ einen bedeutsamen Wirklichkeitsbereich für große Teile der Bevölkerung darstellen. De facto werden sie jedoch gleichsam neben dem formalen Bildungswesen her praktiziert, ohne dass sich die verschiedenen Bildungswelten aufeinander beziehen.

Die Systemfrage im Bildungswesen

Die Systemfrage im senegalesischen Bildungswesen spitzt sich angesichts der geschilderten Situation auf die mögliche oder unmögliche Integration des staatlichen (‚westlichen‘) und des islamischen Schulwesens zu (Wiegelmann 1994; Adick 1997; Huet-Gueye/de Léonardis 2009). Da nur wenige islamische Schulen bisher staatlich anerkannt sind, ist das senegalesische Bildungswesen bis heute zweigespalten geblieben; d.h. es existieren praktisch zwei parallele Bildungswesen. Die Option für eine Bildungslaufbahn in einem der beiden führt dazu, dass sich ein Teil der Bevölkerung, z.B. hinsichtlich eines Studiums im Ausland, zur ehemaligen Kolonialmacht Frankreich hin und damit ‚westlich‘, ein anderer Teil zu arabischen Staaten hin und damit ‚islamisch‘ orientiert. Weitere mögliche Auswirkungen betreffen z.B. sprachlich-kulturelle Kompetenzen, Migrationsoptionen und Lebensstile. Es mag daher längerfristig betrachtet zu einem Auseinanderdriften einer frankophonen und einer arabophonen Elite kommen.

Laut einem UNICEF-Bericht von 2000 (zit. in Huet-Gueye/de Léonardis 2009, S. 372) befanden sich zu jener Zeit 50% der Kinder gleichzeitig in einer öffentlichen wie in einer Koranschule; 25% besuchten gar keine Schule, 15% nur die öffentliche und 10% nur die Koranschule. Eine im Jahre 2009 durchgeführte umfangreiche Erhebung in vier Regionen des Landes (Dakar, Louga, Saint-Louis und Matam) ermittelte über 68 000 Koranschüler, darunter fast 20 000 Mädchen. Die meisten *daaras* befanden sich zudem in den urbanen Regionen Dakar und Saint-Louis (MEN/Emergence Consulting 2010, S. 8). Daraus ist abzuleiten, dass die traditionellen Koranschulen offenbar keineswegs aus der Bildungslandschaft verschwinden. Um der religiösen Erziehung willen entscheiden Eltern beispielsweise pragmatisch, ihr Kind einige Jahre in die Koranschule und anschließend in die öffentliche Schule zu schicken, so dass beide weiterhin unverbunden nebeneinander her laufen. Die inzwischen erfolgte Integration eines verpflichtenden Religionsunterrichts in das öffentliche Schulcurriculum mag jedoch das Interesse mancher Eltern an religiöser Erziehung befriedigen und den zusätzlichen Koranschulbesuch überflüssig machen.

Die traditionellen Koranschulen sollen laut aktuellen bildungspolitischen Programmen zu ‚modernen‘ *daaras* umstrukturiert werden, jedoch ist über die tatsächliche Verwirklichung noch nichts bekannt.⁸ Durch Hinzunahme von mehr curricularen Pflichtelementen und staatlichen Prüfungen könnten die *écoles arabes* und die bereits staatlich anerkannten *écoles franco-arabes* weiter ausgebaut werden, so dass sich daraus ein nach bestimmten Qualitätskriterien konsolidierter islamischer Privatschulsektor ergeben könnte.

Interviews (N=97) mit Entscheidungsträgern aller Schulformen in Senegal ergaben, dass sich die Befragten hinsichtlich der Vorzüge und Nachteile der jeweiligen Institutionen immer am Modell der öffentlichen Schule (*l'école publique* bzw. *l'école officielle*) orientieren, die damit sozusagen den Maßstab für die Systementwicklung abgibt. Es stellte sich ferner hinsichtlich der Nähe bzw. Ferne zu diesem Modell folgende Rangfolge heraus: „l'école officielle, l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe, l'école arabe, le daara“ (Charlier 2004b, S. 42).

Es ist schwer vorherzusagen, ob und wann aus alldem im Laufe der weiteren Entwicklungen ein einheitliches senegalesisches Bildungswesen hervorgehen wird, möglicherweise mit öffentlichen Schulen auf der einen und staatlich anerkannten und subventionierten Privatschulen auf der anderen Seite; im letzteren Segment hätten dann auch die inhaltlich umgestalteten und bildungspolitisch aufgewerteten islamischen schulischen Varianten Platz.

5. Spezifische Problemlagen und Herausforderungen der Region

Im Folgenden sollen einige Fragen angesprochen werden, die sich für die meisten Länder südlich der Sahara stellen.

Hierbei handelt es sich zunächst um die wohl langlebigste Problematik in den afrikanischen Bildungswesen: die Sprachenfrage im Unterricht. Anschließend wird das Thema Bildung zwischen Urbanisierung und ländlicher Entwicklung aufgegriffen. Ferner sollen besondere Krisenfaktoren wie die Auswirkungen von Aids auf Erziehung und Bildung und Erscheinungen wie Kinderarbeit und Kindersoldaten angesprochen werden.

8 Für persönliche Informationen zu dieser Frage (E-Mail Kontakt im Juni 2012) danke ich Jean-Emile Charlier.

Die Sprachenfrage im Unterricht

In Subsahara-Afrika herrscht mit ca. 1 500 untereinander nicht verständlichen Sprachen vermutlich die größte Sprachenvielfalt der Welt⁹: Die größten Sprachen sind Swahili und Hausa mit ca. 60 Mio. Sprechern. Als Amtssprachen wurden meist die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte beibehalten. Ausnahmen bilden Amharisch in Äthiopien und Swahili in Tansania; letzteres war schon während der deutschen Kolonialzeit als Schul- und Amtssprache benutzt worden und ist auch in Kenia als offizielle Sprache anerkannt. Ferner behauptet sich in Madagaskar Malagasy¹⁰ neben Französisch, das aufgrund der Annektierung durch Frankreich (von 1890 bis 1960) etabliert worden war.

Eine Reihe von Ländern verfolgt eine explizite Politik des Ausbaus afrikanischer Sprachen. Allen voran steht hier Südafrika, wo Zulu, Xhosa, Tswana, Nord-Sotho, Süd-Sotho, Tsonga, Swati, Ndebele und Venda neben Afrikaans und Englisch als offizielle Sprachen anerkannt sind. Die starke pro-aktive Sprachenpolitik ist in Südafrika eng verknüpft mit dem seit 1992 betriebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekt PRAESA (Project for the Study of Alternative Education in South Africa) unter der langjährigen Leitung des Erziehungswissenschaftlers Neville Alexander an der Universität Cape Town. Die südafrikanische Perspektive auf die Sprachenfrage ist eng verknüpft mit einer entwicklungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzung für Bildung in einer multilingualen Gesellschaft (Rassool/Edwards/Bloch 2006; Niedrig 2000).

Hervorzuheben ist ferner das bereits seit vorkolonialer Zeit landesweit gesprochene Kinyarwanda in Ruanda, wo heute, neben dieser einheimischen Sprache, Französisch und seit 1996 auch Englisch als offizielle Sprachen fungieren. Ziemlich einmalig in der Region dürfte hingegen die Entscheidung in Ruanda sein, ab 2010 das ganze Bildungssystem komplett auf Englisch umzustellen, nachdem das Land, das niemals eine englische Kolonie war, 2009 auf eigenen Wunsch in den Commonwealth aufgenommen worden war¹¹.

In fast allen Ländern südlich der Sahara bildet die Sprachenfrage in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens weiterhin ein ungelöstes Problem. Es sind unzählige Veröffentlichungen zu diesem Thema vorgelegt worden, in denen immer wieder die Notwendigkeit und die Sinnhaftigkeit einer Bildung in der Muttersprache und in afrikanischen statt in den ererbten Kolonialsprachen betont werden (statt vieler Angaben genüge hier der Hinweis auf Brock-Utne/Skattum 2009 und Ouane/Glanz 2010).

Im Überblick (Bamgbose 2004, S. 2ff.) zeigen sich die unterschiedlichen kolonialen Wurzeln des Problems: Länder mit englischer oder belgischer Kolonialvergangenheit benutzen in der Regel in den ersten drei oder vier Schulklassen die Mutter- oder eine einheimische Regionalsprache und haben bereits entsprechende Schulbücher und literarische Werke aufzuweisen. Diesen stehen die ehemaligen französischen, portugiesischen und spanischen Kolonialländer gegenüber, die über keine Tradition muttersprachlichen Unterrichts verfügen. Einige wenige Länder stellen Sonderfälle dar, wie etwa Kamerun, das nach dem Ende

9 Artikel „Sprachen“ von L. Gerhardt in: Hofmeier/Mehler, 2004, S. 271ff. sowie die dortigen, hier nicht einzeln bibliographisch aufgeführten, Länderartikel.

10 Malagasy ist eine Sprache mit malaisch-polynesischem Hintergrund und enthält Elemente afrikanischer und europäischer Sprachen sowie des Arabischen und des Sanskrit.

11 Informationen über die (angeblich bis 2013 anvisierte) Umsetzung dieser Entscheidung beschränken sich auf den Pressebericht von Simone Schlindwein aus Kigali in der taz – Die Tageszeitung, 09.08.2010.

der deutschen Kolonialherrschaft in einem Teil englisch, im anderen französisch regiert wurde und daher bis heute zwei europäische Sprachen im Bildungswesen verwendet. Bezüglich der Frage, in welchen Bildungsbereichen denn muttersprachlich unterrichtet wird (ebd., S. 14), gibt es typologisch betrachtet Länder, in denen dies nirgendwo der Fall ist (Elfenbeinküste, Mosambik, Kap Verde, São Tomé und Príncipe), sowie solche, in denen einheimische Sprachen in Alphabetisierungsprogrammen und versuchs- oder teilweise im Anfangsunterricht oder für die gesamte Primarschulzeit verwendet werden. Hingegen finden sich kaum Länder, in denen dies in der Sekundarschule der Fall ist, und keines, in dem im tertiären Bildungssektor auf diese Weise gelehrt wird.

Die UNESCO verfolgt seit nunmehr sechzig Jahren unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Expertisen explizit die Förderung einheimischer Sprachen (UNESCO 1953). Inzwischen proklamiert die Organisation ein trilinguales Modell der Kompetenzentwicklung in der Mutter- bzw. Erstsprache, einer regionalen oder nationalen und einer internationalen Sprache (UNESCO 2003). Trotz dieser bildungspolitischen Argumentationshilfe und obwohl es in vielen Ländern immer wieder Reformprojekte zur Einführung afrikanischer Sprachen gibt, scheint all dies in der Bildungspraxis (noch) nicht recht zu fruchten. Denn die jeweilige ererbte Kolonialsprache ist bis heute in der Regel die (hauptsächliche) Amts- und die Unterrichtssprache zumindest jenseits von formaler oder nonformaler Grundbildung geblieben. Die ungemein hohe Sprachenvielfalt in den Ländern der hier betrachteten Region mag eine der Ursachen für dieses Auseinanderklaffen von Programmatik und Realisation sein.

Urbanisierung und ländliche Entwicklung

Der Anteil der Bevölkerung, der in Städten lebt, ist zwar insgesamt gestiegen, unterscheidet sich aber deutlich zwischen Ländern mit hohen (über die Hälfte und mehr der Bevölkerung z.B. in Gabun, Kongo, Südafrika und Botsuana) und solchen mit niedrigen Anteilen (unter 20% und weniger z.B. in Ruanda, Burundi, Uganda, Äthiopien und Burkina Faso). In der Region befinden sich auch einige sog. Mega-Cities (Lagos, Kinshasha, Johannesburg). Der Zustrom in städtische Gebiete erklärt sich aus sog. Push- und Pull-Faktoren: In der Stadt werden bessere Erwerbs- und Lebensbedingungen erwartet, die man auf dem Lande nicht antrifft. Das Stadt-Land-Gefälle in der Bildungsbeteiligung und in Bezug auf die Verfügbarkeit von Sekundarschulen und beruflichen sowie höheren Bildungseinrichtungen zeigt einerseits bildungspolitischen Handlungsbedarf und fördert andererseits weiterhin die sog. Landflucht.

Dies illustriert eine Auswertung von frei formulierten Schüleraufsätzen zum Thema ‚Mon Avenir‘ bei einer Abschlussklasse (N=40) der Primarschule (6. Klasse; Altersdurchschnitt 12,7 Jahre) in einer Dorfschule in Senegal (Adick 2003): In fast allen Texten wird eine Berufstätigkeit ‚westlichen‘ Stils (entlohnt, formaler Wirtschaftssektor) genannt, wohingegen von landwirtschaftlichen Tätigkeiten fast nie, und wenn, dann im Sinne von nebenberuflicher Arbeit, die Rede ist. In vielen Aufsätzen wird ein Leben in der Stadt, oft in der Hauptstadt Dakar, imaginiert, mit Beschreibungen von ‚schönen‘ oder ‚großen‘ Häusern, ‚viel Geld‘ und einem ‚eigenen Auto‘. Auf die Eltern und/oder erweiterte Familie wird in der Mehrzahl der Aufsätze jedoch ebenfalls Bezug genommen, teils mit Hinweis auf eigene zukünftige Hilfeleistungen (ebd., S. 236ff.). Das Ergebnis ähnelt dem einer großformatigen Erhebung im Jahre 1971 durch UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, in Togo, bei der ebenfalls Schüleraufsätze zu „Mon Avenir“

ausgewertet und drei typische Argumentationskomplexe ermittelt worden waren (referiert in Adick 1982, S. 75): (a) die unwiderstehliche Attraktion der Stadt und des formalen Dienstleistungssektors, (b) der Mythos eines modernen Lebensstils mit einem eigenen Auto und einem modernen Haus, (c) das Vertrauen in tragfähige Familienbande und Sozialbeziehungen. – Wie es scheint, sind Zukunftsvorstellungen dieser Art bei Jugendlichen in Afrika seit Jahrzehnten weit verbreitet, ungeachtet der Wahrscheinlichkeit ihres Eintreffens.

Krisenfaktoren: HIV/Aids, Straßenkinder, Kinderarbeit, Kindersoldaten

Afrika südlich der Sahara wird in der hiesigen Öffentlichkeit und in Medienberichten oft vor allem mit Krisen-Szenarien in Verbindung gebracht. Ohne hier diese Stereotype bedienen zu wollen, sind dennoch einige besondere Herausforderungen zu nennen¹²:

Die Ausbreitung von HIV/Aids unter Eltern, Lehrern, Schulverwaltung und Schülerschaft stellt vor allem Länder im östlichen und südlichen Afrika vor enorme Erziehungs- und Bildungsprobleme. In manchen Ländern sind teils 20% und mehr der Bevölkerung im Alter von 15-49 Jahren infiziert. Armut, kriegerische Konflikte, Wanderarbeit, bestimmte Facetten des Geschlechterverhältnisses und Sexualverhaltens meist zum Nachteil von Mädchen und Frauen fördern die Verbreitung der Krankheit. In der Region wachsen ca. elf oder zwölf Millionen Halb- oder Vollwaisen in Kinder- oder Großelternhaushalten oder in prekären Verwahranstalten auf und sind von Vernachlässigung, mangelndem Schulbesuch und Ausgrenzung bedroht. Viele dieser Kinder und Jugendlichen leben unter prekären Sozialisationsbedingungen. Erhöhte Krankenstände und Todesfälle des Lehrpersonals sowie in der Bildungsverwaltung verstärken Faktoren wie Unterrichtsausfall und ineffizientes Bildungsmanagement.

Viele Länder führen inzwischen jedoch auch Bildungsmaßnahmen in der Schule und in außerschulischen Bereichen durch, die der Prävention und Aufklärung dienen sollen (Jacob 2009). Die gesunkenen Infektionsraten in Uganda werden z.B. auf die dort bereits seit den 1990er Jahren durchgeführten öffentlichen Aufklärungskampagnen zurück geführt. Laut einer Erhebung der UNESCO (Coombe 2004) gibt es in den meisten besonders betroffenen Ländern inzwischen neue Schulfächer wie life skills oder health education oder Unterrichtsmaterialien zu HIV/Aids. In der Jugendarbeit wird mit theaterpädagogischen Mitteln handlungsorientierte peer education über die Aids-Problematik betrieben.

In der oben genannten SACMEQ III Studie wurde auch das Wissen über HIV/Aids bei Schülern und Lehrern abgefragt (IIEP 2010, S. 10f.): Dies geschah anhand eines Tests, der auf der Basis eines für die Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelten Pflichtcurriculums zu HIV und Aids konstruiert worden war. Demnach wissen Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit, d.h. zu einem Zeitpunkt, an dem viele ihre Schullaufbahn beenden, kaum etwas oder nur wenig über die Krankheit und ihre Folgen; durchschnittlich nur wenige (2%-9%) der Schüler erreichen den erwünschten Kenntnisstand (Ausnahme Tansania: 24%). Bei den Lehrpersonen hatten jedoch praktisch alle das geforderte Minimum, die meisten sogar den erwünschten Kenntnisstand.

12 Aufgrund der großen Unterschiede innerhalb der Region sei für summarische und für Länderdaten zu den im Folgenden angesprochenen Problembereichen der Einfachheit halber auf den jährlich erscheinenden Bericht des UN-Kinderhilfswerks UNICEF „The State of the World's Children“ (kostenlos abrufbar unter www.unicef.org) verwiesen.

Kinderarbeit und ‚Straßenkinder‘ sind weit verbreitet, wobei sich beide Erscheinungen häufig überlappen und für beide Phänomene keine verlässlichen Daten zur Verfügung stehen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen werden in unterschiedlichen staatlichen und privaten Maßnahmen, von Jugendgefängnissen über Erziehungsheime bis hin zu karitativen Tageseinrichtungen, (re-)sozialisiert und betreut (vgl. z.B. Mugo 2004 zu Kenia). In Bezug auf Kinderarbeit gibt es große Meinungsverschiedenheiten, was dazu zu zählen ist oder nicht (vgl. die neueren Studien in Spittler/Bourdillon 2012). Die Grenzen zwischen Mithilfe im Haushalt und in der Landwirtschaft, im Handel und im Handwerk von Eltern und Verwandten, im Unterschied zu (Erwerbs-)Arbeit und zu extremer Ausbeutung sind nicht immer einfach zu ziehen. Allerdings zeigen sich Erscheinungen, die mit kulturellen Traditionen kaum noch in Einklang stehen, wenn Kinder z.B. an Plantagen weitab ihrer Heimat regelrecht verkauft werden oder in fremden Haushalten arbeiten, die nichts mehr mit einer *extended family* zu tun haben.

Das Schicksal von Kindersoldaten, darunter auch Mädchen, die meist als Sexsklavinnen oder ‚Soldatenbräute‘ fungieren, erhält von Zeit zu Zeit nicht nur große Medienöffentlichkeit, sondern stellt auch eine Herausforderung für sozialpädagogische und schulische Maßnahmen zur Resozialisierung bzw. Rehabilitation dieser Jugendlichen dar (Druba 2002; Betancourt et al. 2008).

Ausblick

Die Bildungsentwicklungen der Länder südlich der Sahara sind unterschiedlich weit fortgeschritten – gemessen an den im Text genannten EFA- oder SAQMEC-Indikatoren. Obgleich in der Regel eine Bildungsexpansion und eine größere Angleichung der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen zu konstatieren ist, bleiben eine Reihe von Herausforderungen demographischer, sozialstruktureller, kultureller und bildungssystemspezifischer Art auf der Tagesordnung. Die Erreichung der EFA-Ziele bis 2015 steht vielerorts noch aus.

Nicht unwichtig ist dabei die Frage der Finanzierung der weiteren Bildungsentwicklungen. Ein teilweise recht großer Teil der öffentlichen Bildungshaushalte stammt von externen Gebern, seien diese die Weltbank oder andere internationale Organisationen, die Europäische Union oder einzelne Länder. Viele Bildungsprogramme, besonders solche im außerschulischen Bereich (Jugendbildung, Frauenbildung, berufliche Bildung) werden darüber hinaus durch internationale Nichtregierungsorganisationen oder auch durch private Initiativen finanziert. Das alles bedeutet, dass die nationalen Bildungsentwicklungen vielerorts noch stark außengesteuert und abhängig sind.

Jenseits dieser Nord-Süd-Abhängigkeiten finden sich jedoch auch Süd-Süd-Kooperationen. So waren z.B. die postkolonialen Bildungsentwicklungen in Angola zwischen 1976 und 1991 stark durch Kuba beeinflusst, das nicht nur Soldaten, sondern auch insgesamt ca. 10 000 pädagogische Berater, Lehrpersonen und Dozenten nach Afrika entsandt hatte (Hatzky 2008). Vor Ort gibt es ferner häufig recht aktive Lehrgewerkschaften, Frauenverbände, Kinderrechtsbewegungen und lokale Selbsthilfegruppen, die sich in und für Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten engagieren. Dies signalisiert eine Abkehr von Erwartungen an externe Hilfe und eine stärkere Hinwendung zu Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit.

Literatur

- Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn etc.
- Adick, C. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo. Weinheim
- Adick, C. (1982): Togo: Kolonialschulwesen und Probleme nachkolonialer Reformbestrebungen im Bildungswesen. In: Adick, C./Große-Oetringhaus, H.-M./Nestvogel, R.: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg, S. 61-79/1982
- Adick, C. (1995): Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 18, 3, S. 7-13
- Adick, C. (1997): Zur Begegnung von ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘. Eine sozialisations- und weltstheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit. In: Lütke, C. et al. (Hrsg.). Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht. Köln etc., S. 268-289
- Adick, C. (2003): Zukunftsvorstellungen senegalesischer Jugendlicher vor dem Hintergrund ihrer Lebenssituation im ländlichen Milieu. In: Gogolin, I. et al. (Hg.). Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster, S. 229-244
- Adick, C./Große-Oetringhaus, H.-M./Nestvogel, R. (1982): Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg 1982
- Akakpo-Numado, S.Y. (2007): Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914). Frankfurt etc.
- Asdonk, B.: Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen? Eine senegalesische Debatte und ihre globalen Bezüge. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt, S. 135-162
- Bamgbose, A. (2004): Language of Instruction Policy and Practice in Africa (www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf)
- Bauer, A. (1979): Kind und Familie in Schwarzafrika. Der Einfluß von Verwandtschafts- und Familienstrukturen auf familiäre Erzieherrollen. Saarbrücken 1979
- Betancourt, Th./et al. (2008): High Hopes, Grim Reality: Reintegration and the Education of Former Child Soldiers in Sierra Leone. In: Comparative Education Review 52, 4, 565-587
- Blakemore, K./Cooksey, B. (1981): A Sociology of Education for Africa. London
- Blumberg, R.L. (2008): The invisible obstacle to educational equality: gender bias in textbooks. In: Prospects, 38, S. 345-361
- Brock-Utne, B. (2000): Whose Education for All? The Recolonisation of the African Mind, New York etc.
- Brock-Utne, B./Skattum, I. (Eds.) (2009): Languages and Education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis. Oxford
- Brüne, S. (1987): Äthiopien. In: Politisches Lexikon Afrika, hg. v. Hofmeier, R./Schönborn, M., München, 3. neubearb. Aufl. 1987, S. 19-30
- Carlson, S.J. (1975): Black Civilizations and the Problem of Indigenous Education in Africa: The Liberian Experience. In: Présence Africaine, No. 95, S. 253-268
- Charlier, J.-E. (2004a): Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal. In: Education et sociétés. No. 2, S. 95-111
- Charlier, J.-E. (2004b): Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daaras, les modèles et leurs répliques. In: Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs. No. 3, S. 39-57
- Comparative Education Review (2010): Focus on Sub-Saharan Africa, 54, 2, May 2010
- Coombe, C. (Hrsg.) (2004): The HIV challenge to education. Paris (UNESCO)
- Datta, A.: (1984): Education and Society. A Sociology of African Education. London
- Dias, P.V. (1979): Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion im Zaïre. Weinheim 1979
- Druba, V. (2002): The Problem of Child Soldiers. In: International Review of Education 48, 3/4, S. 271-277
- Eckert, A. (2009): 125 Jahre Berliner Afrika-Konferenz: Bedeutung für Geschichte und Gegenwart. GIGA Focus Afrika, Nr. 12/2009 (www.giga-hamburg.de/giga-focus)
- El-Garh, M.S. (1971): The philosophical basis of Islamic education in Africa. In: West African Journal of Education, 15, S. 8-20
- Fagerberg-Diallo, S. (2002): Searching for Signs of Success: Enlarging the Concept of <Education> to Include Senegalese Languages. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt, S. 165-191
- Goldschmidt, D. (1981): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft), Weinheim 1981

- Galega, B.D. (1984): Bildung und Imperialismus in Schwarz-Afrika: historische und sozio-politische Hintergründe. Münster
- Götte, K./Gierlich, G. (2002): Sozialpädagogik und Soziale Arbeit in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 221-245
- Harding, L. (2006): *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*, München, 2. durchges. Aufl.
- Hatzky, C. (2008): Bildungspolitik und Transnationalismus im postkolonialen Angola – Dimensionen und Herausforderungen mit Kuba. In: *Afrika Spectrum* 43, 2, S. 245-268
- Hinzen, H./Müller, J. (Hrsg.) (2001): *Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig*. Bonn
- Hofmeier R./Schönborn, M. (Hrsg.) (1988): *Politisches Lexikon Afrika*. 4. Aufl. München
- Hofmeier, R./Mehler, A. (Hrsg.) (2004): *Kleines Afrika-Lexikon: Politik – Wirtschaft – Kultur*. München
- Huet-Gueye, M./de Léonardis, M. (2009): L'école publique au Sénégal: Approche psychosociale des pratiques parentales de (non)scolarisation et des expériences éducatives des enfants. In: *International Review of Education*, 55, 4, S. 367-391
- Hungi, N./Thuku, F.W. (2010): Variations in Reading Achievement Across 14 Southern African School Systems: Which Factors Matter? In: *International Review of Education* 56, 1, S. 53-101
- Iliffe, J. (1997): *Geschichte Afrikas*, München (engl. Orig. 1995)
- IIEP (UNESCO International Institute for Educational Planning) (2010): In search of quality: what the data tell us. IIEP Newsletter, Vol. XXVII, No. 3 (www.iiep.unesco.org)
- International Review of Education* (2007): Quality Education in Africa: Challenges and Prospects (Special Issue, Guest Editors: Dembélé, M./Oviawe, J.), Nos. 5/6, Vol. 53, November 2007
- Jacob, W. J. (Guest Editor) (2009): HIV Education. Prospects No. 152, Vol. XXXIX, No. 4
- Johnson, D. (Ed.) (2008): *The Changing Landscape of Education in Africa: quality, equality and democracy*. Oxford (zugleich Vol. 19, No. 1 *Oxford Studies in Comparative Education*)
- Kabira, W.M./Masinjila, M. (1993): *Gender and Development. The FEMNET Model*. African Women's Development and Communication Network (FEMNET), Nairobi 1993
- Kappel, R. (1987): *Liberia (Republik Liberia)*. In: *Politisches Lexikon Afrika*, hg. V. Hofmeier, R./Schönborn, M., München, 3. neubearb. Aufl., S.187-196
- Kappel, R./Schneidenbach, T. (2006): China in Afrika: Herausforderungen für den Westen. *GIGA Focus Afrika*, Nr. 12/2006 (www.giga-hamburg.de/giga-focus)
- Keita, M. (1983): *Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt: Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt*. Heidelberg
- Kornes, G./Lentz, C. (Hrsg.) (2011): *Staatsinszenierung, Erinnerungsmarathon und Volksfest. Afrika feiert 50 Jahre Unabhängigkeit*. Frankfurt
- Lay, J./Nolte, K. (2011): Neuer 'Landraub' in Afrika? *GIGA Focus Afrika* Nr. 1/2011 (www.giga-hamburg.de/giga-focus)
- Lee, V.E./Zuze, T.L. (2011): School Resources and Academic Performance in Sub-Saharan Africa. In: *Comparative Education Review* 55, 3, S. 369-397
- Loimeier, R. (2002): Je veux étudier sans mendier: Die Kampagne gegen die Koranschulen in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 193-219
- Mabe, J.E. (Hrsg.) (2001): *Das Afrika-Lexikon*. Stuttgart
- Mabe, J.E. (Hrsg.) (2002): *Das kleine Afrika-Lexikon (Sonderausgabe für die Zentralen für politische Bildung)*, Stuttgart
- Marfaing, L. (2002): Informelle Berufsausbildung: Bildungsverläufe von Handelseliten in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 297-324
- Marfaing, L./Thiel, A. (2011): Ressentiments gegen chinesische Händler in Ghana und Senegal. *GIGA Focus Afrika* Nr. 8/2001 (www.giga-hamburg.de/giga-focus)
- MEN (Ministère de l'Éducation du Sénégal)/Emergence Consulting (2010): Etude de la situation de référence des structures d'accueil, des structures de formation, des daaras, des enfants de la rue, des talibés, des associations de maîtres coraniques et d'autres acteurs pour les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam (www.daara.sn/IMG/pdf/CEV-UDAID_EDB-BASELINE.pdf)
- Müller, K.E. (1992): Initiationen. In: Müller, K.E./Tremml, A.K. (Hrsg.): *Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*. Berlin, S. 61-82
- Mugo, J.K. (2004): *Rehabilitation of Street Children in Kenya*. Frankfurt etc.
- Naumann, J. (2004): TIMSS, PISA, IGLU und das untere Leistungsspektrum in der Weltgesellschaft. In: *Tertium Comparationis* 10, 1, S. 44-63

Adick – Bildung in Subsahara-Afrika

- Naumann, J./Wolf, P. (2002): Öffentliche und informelle Formen beruflicher Bildung in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S.249-279
- Ndoye, A.K. (2002): Die Politik der Lehrerbildung in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 93-134
- N'Diaye, T. (2010): *Der verschleierte Völkermord. Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika*. Hamburg
- Niedrig, H. (2000): *Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika*. Münster etc.
- Obura, A. (1991): *Changing Images. Portrayal of Girls and Women in Kenyan Textbooks*. Nairobi
- Omolewa, M. (2007): Traditional African Modes of Education: Their Relevance in the Modern World. In: *International Review of Education* 53, 5-6, S. 593-612
- Ouane, A./Singh, M. (2004): Large scale assessments and their impact for education in the South. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27, 1, S. 2-8
- Ouane, A./Glanz, C. (2010): *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg & the Association for the Development of Education in Africa (ADEA)
- Rasing, Th. (1995): *Passing on the Rites of Passage. Girls' initiation rites in the context of an urban Roman Catholic Community on the Zambian Copperbelt*. Aldershot
- Rassool, N./Edwards, V./Bloch, C. (2006): *Language and Development in Multilingual Settings: A Case Study of Knowledge Exchange and Teacher Education in South Africa*. In: *International Review of Education* 52, 6, S. 533-553
- Röhrs, H.: *Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents*, Stuttgart 1971
- Schröder, G. (1988): *Eine verborgene Dimension gesellschaftlicher Wirklichkeit. Anmerkungen zur Geschichte und heutigen Bedeutung der Geheimbünde Poro und Sande in Liberia*. Bremen
- Seibert, G. (2009): *Brasilien in Afrika: Globaler Geltungsanspruch und Rohstoffe*. GIGA Focus Afrika Nr. 8/2009 (www.giga-hamburg.de/giga-focus)
- Simpson, A. (Ed.): *Language and National Identity in Africa*. Oxford etc. 2008
- Spittler, G./Bourdillon, M. (Eds.) (2012): *African Children at Work. Working and Learning in Growing Up for Life*, Münster
- UNESCO (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris
- UNESCO (2003): *Education in a multilingual world*. Paris
- UNESCO (2011): *Regional Overview: sub-Saharan Africa. Education For All Global Monitoring Report 2011* (www.efareport.unesco.org)
- Valette, S./Adick, C. (2002): Entstehung und Entwicklung des französischen Kolonialschulwesens in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) (2002). *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 23-61
- Weiss, R./Mayer, H. (Hrsg.) (1984): *Afrika den Europäern! Von der Berliner Kongokonferenz 1884 ins Afrika der neuen Kolonisation*. Wuppertal
- Wiegelmann, U. (1994): Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: die Republik Senegal. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 5, S. 803-820
- Wiegelmann, U. (2002): Allgemeine Bildungspolitik in Senegal von 1960 bis heute. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.): *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt, S. 63-91