

Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller/Michel Moukouri¹

Der Beitrag von Schulentwicklung zur Chancengerechtigkeit – eine Fallanalyse aus dem evangelischen Privatschulwesen in Kamerun

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird eine Maßnahme zur Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern bzw. zur Qualitätsentwicklung von Schulen im konfessionellen Privatschulsektor Kameruns dargestellt und auf ihre Wirkungen diskutiert.

Schlüsselwörter: *Schulentwicklung, Privatschule, Kamerun, Chancengerechtigkeit*

Abstract:

This article outlines the empirical results of an impact evaluation study of a pedagogical school improvement program run by the Protestant Church of Cameroon. The evaluated program aimed at improving education quality so that measurable learning outcomes were achievable.

Keywords: *school development, private school, Cameroon, equality of opportunity*

Afrika südlich der Sahara: Schlusslicht in der Frage von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

Afrika südlich der Sahara bildet im weltweiten Vergleich der Bildungssysteme mit deutlichem Abstand das Schlusslicht. Die Gründe mögen in einer Mehrzahl von Aspekten liegen, zu denen neben historischen, politischen und ökonomischen auch solche der gesellschaftlichen Infrastruktur wie der kulturellen Traditionen gehören:

Nirgendwo ist die Beschulungsrate in der Primarbildung geringer. Nach Statistiken der UNESCO EFA (Education For All) liegt die Nettoeinschulungsrate in die Grundschule in Afrika südlich der Sahara im Jahr 2004 bei ca. 68 %, wogegen alle anderen Weltregionen Werte von über 80 % aufweisen und Industriestaaten bei 97 % liegen (vgl. UNESCO 2006, S. 1 u. S. 254 ff.).

Nirgendwo ist die Beschulungsrate in der Sekundarstufe geringer. Sie liegt in den Staaten Afrikas südlich der Sahara bei 30 %, hingegen in Europa bei 101 % und weltweit ansonsten bei über 60 % (vgl. UNESCO 2006, S. 42 und S. 266 ff.).

Ähnlich ist die Situation im Bereich der vorschulischen Erziehung, bei der das südlich Afrika mit 12,4 % ebenfalls am

Ende liegt, auch wenn hier die arabischen Staaten mit 15,7 % einen nicht wesentlichen höheren Wert aufweisen (vgl. UNESCO 2006, S. 4 und S. 238ff.).

Nirgends sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geringer. Zwar liegen keine breiten large-scale-Assessments vor, die afrikanische Staaten einschließen; es ist jedoch aufgrund der PASEC²- und SAQMEC³-Untersuchungen davon auszugehen, dass die bereits niedrigen Werte, die nicht-afrikanische Länder der Entwicklungszusammenarbeit in PISA 2001 erreichten, unterboten werden und damit hinter dem internationalen Standard zurückbleiben (vgl. OECD/UNESCO 2003; CONFEMEN 1995; Yu 2007).

Nirgends wird weniger Geld für Bildung ausgegeben. Während in Industriestaaten im Jahr 2004 durchschnittlich 5,4 % des Bruttosozialprodukts für Bildung aufgewendet wird, ist dies in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit 4,7 % und in Ländern südlich der Sahara 4,6 % (vgl. UNESCO 2006, S. 320).

Von daher kann für Schülerinnen und Schüler aus Ländern Afrikas südlich der Sahara schon alleine aufgrund dieser Daten nicht von Gerechtigkeit gesprochen werden: Im Vergleich zu anderen Heranwachsenden haben sie durch ihre mangelnden Bildungschancen in einer sich globalisierenden Weltgesellschaft deutlich weniger Möglichkeiten, da ihre Chancen auf Bildung schlechter sind als in anderen Teilen der Welt. Zwar weisen die Statistiken der UNESCO auch aus, dass gerade Afrika südlich der Sahara in den zurückliegenden Jahren (1999 bis 2004) die signifikantesten Fortschritte erzielt hat, gleichwohl sind hier weiter große Disparitäten zwischen einzelnen Ländern zu beobachten. Während beispielsweise in der Grundschulerausbildung in Burkina Faso, Niger und Burundi keine Verbesserungen erkennbar sind, finden sich in diesem Erziehungsfeld Sprünge nach vorne in Ländern wie Kamerun, Tansania und Namibia (vgl. UNESCO 2006, S. 21). Insgesamt ist die Situation zwischen einzelnen afrikanischen Staaten sehr ungleich (vgl. die ausführliche Darstellung in den Tabellen von UNESCO 2006, S. 202ff.), so dass auch innerhalb des afrikanischen Kontinents wenn auch gleichmäßig schlechte, so doch unterschiedliche Bildungschancen gegeben sind.

Diese im Hinblick auf globale Chancengerechtigkeit gegebenen Ungleichheiten setzen sich innerhalb der Staaten weiter fort. Dieses soll im Folgenden exemplarisch an der Situation in Kamerun aufgezeigt werden.

10 % der Primarschüler und -schülerinnen wiederholen jährlich ein Grundschuljahr, da sie das Klassenziel nicht erreichen oder an der zentralen Abschlussprüfung des Schuljahres scheitern (vgl. UNESCO 2006, S. 282f.)

Ein Viertel aller eingeschulerten Grundschülerinnen und Grundschüler schaffen es nicht, die Primarschule zu beenden, sondern verlassen die Schule als drop-outs vorzeitig (vgl. ebd.).

Nur für ca. 48 % eines Schülerjahrgangs besteht die Möglichkeit, eine Sekundarschule zu besuchen; davon gehen wiederum 40 % aller Schülerinnen und Schüler auf eine Privatschule, die Schulgeld verlangt (vgl. UNESCO 2006, S. 290 f.)

Die hohe Korruption im Bildungsbereich sowie der Nepotismus stellen ein weiteres Problem dar (vgl. Foaleng 2005), das Chancengerechtigkeit erhöht.

Die Bildungsmöglichkeiten sind ungleich über das Land verteilt; gerade im Norden des Landes und den ländlichen Regionen ist das Schulangebot, vor allem im staatlichen Bereich, deutlich geringer.

Die hohe Jugendarbeitslosigkeit ausgebildeter Jugendlicher von über 70 % demotiviert die Schülerinnen und Schüler und führt zu einer Devaluation von Bildung. Die Jugendunruhen des Jahres 2008 sind Ausdruck der dadurch bedingten Hoffnungslosigkeit und Frustration.

Schülerinnen und Schüler im englischsprachigen Landesteil haben durch die Weltsprache Englisch bessere Möglichkeiten, als jene, die auf Französisch unterrichtet werden.

Die geringen Möglichkeiten des Staates, den Schulbesuch zu ermöglichen, zeigen sich auch in den niedrigen Finanzmitteln. Während in Afrika südlich der Sahara im Durchschnitt 4,6 % des Bruttosozialprodukts in Bildung investiert werden, sind es in Kamerun nur 4 % (vgl. UNESCO 2006, S. 318).

Zwar sind in Kamerun die Bildungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen zumindest bis in die Sekundarstufe einigermaßen gleich, ansonsten zeigen sich aber große interne Disparitäten, die eine geringe Chancengerechtigkeit bedingen: Schülerinnen und Schüler aus begüterten Familien in den Städten im Süden des Landes, die eine englischsprachige Privatschule besuchen, hohes Schulgeld und ggf. Schmiergelder für das Bestehen der Abschlussprüfungen bezahlen können sowie für den Übergang in das tertiäre Bildungswesen vom Nepotismus profitieren, haben damit signifikant bessere Chancen als jene, die arm sind und auf den Schulbesuch einer staatlichen Schule im Norden des Landes angewiesen sind oder Schulen in ländlichen Gegenden, in Grenzgebieten oder sehr armen Stadtvierteln besuchen.

Diese Situation wirkt sich negativ auf die interne ökonomische wie gesellschaftliche Entwicklung aus. Die Schulen sind nicht in der Lage, soziale Disparitäten auszugleichen, sondern tragen vielmehr zur Vertiefung gesellschaftlicher Ungleichheiten bei. Durch die hohe Arbeitslosigkeit, das Bevölkerungswachstum und die grassierende Korruption werden zudem die mit Bildungsaufstieg verbundenen Versprechen häufig nicht eingelöst: Gute Bildung führt häufig nicht zu besseren Verdienstmöglichkeiten und sozialem Aufstieg. Die weltweite Vernetzung von Internet und Medien führt Jugendlichen den Standard und die Bildungsmöglichkeiten anderer Länder vor Augen und schafft eine Spannung zwischen den Lebenswelten von Jugendlichen und den oft bescheidenden Angebotsmöglichkeiten des Bildungssystems (vgl. zu den sich ergebenden Problemen seit 2004; Anderson 1999).

Die hier für Kamerun skizzierte Situation findet sich in ähnlicher Form in vielen Staaten Afrikas südlich der Sahara wieder. Chancengerechtigkeit ist damit in doppelter Hinsicht nicht erreicht: Schülerinnen und Schüler aus Ländern des südlichen Afrikas sind durch die schlechten Bildungssysteme ihrer Herkunftsländer generell benachteiligt. Zudem produzieren diese Bildungssysteme – wie am Beispiel Kameruns verdeutlicht – eine hohe interne Chancengerechtigkeit, die die interne soziale Disparität der Gesellschaft verstärkt und damit ein potenzieller Konfliktthema darstellt.

Die Förderung von Chancengerechtigkeit durch schulische Qualitätsentwicklung

Wie können Ansätze aussehen, die in einer solchen Situation zu effektiven Verbesserungen der Bildungssituation und der Erhöhung von Chancengerechtigkeit führen? Die Frage, welche Maßnahmen zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit in Ländern des Südens effektiv sind, ist nicht einfach zu bestimmen. Die Forschungslage ist wenig ausgeprägt (vgl. Crossly/Holms 2001; Verspoor 2008); zudem differieren die lokalen Rahmenbedingungen, so dass generelle Aussagen nicht einfach zu machen sind.

Im Folgenden soll ein Beispiel einer gelungenen Schulentwicklung sowie dessen Beitrag zur Chancengerechtigkeit diskutiert werden: das Projekt „Dynamisation fonctionelle de la pédagogie“ (DYFOP) der Eglise Evangélique du Cameroun (EEC). Es handelt sich um ein Schulentwicklungsprojekt eines bedeutenden Privatschulträgers in Kamerun, der Evangelischen Kirche Kameruns. Diese ging aus der Mission der Rheinischen Kirche hervor und ist ein großer Schulträger mit weit über zweihundert Schulen im Primar- und Sekundarbereich. Als in den achtziger und neunziger Jahren die Qualität des Schulwesens in Kamerun sich aufgrund einer staatlichen Krise deutlich verschlechterte, bekamen dies auch die Schulen in konfessioneller Trägerschaft zu spüren. Der Staat reduzierte die bisher im Rahmen der Subsidiarität bezahlten Schulgelder empfindlich und zwang damit die Kirche zu einer allmählichen Erhöhung der Schulgelder. Lehrerinnen und Lehrer erhielten nur wenige Monate im Jahr überhaupt ein Gehalt und sie unterrichteten auf niedrigem Niveau. Immer mehr Schülerinnen und Schüler konnten bei den zentralen Abschlussprüfungen nicht mehr bestehen. Damit wurden nicht nur diese Schulen immer unattraktiver, sie trugen zudem dazu bei, dass ihre Absolventinnen und Absolventen noch weniger Möglichkeiten auf dem sowieso eingeschränkten Arbeitsmarkt haben sollten. 1995 entschied sich die EEC, aktiv gegenzusteuern und systematisch daran zu arbeiten, die Qualität ihrer Schulen zu verbessern. Konzeptionell hilfreich waren dabei die Kooperation im Netzwerk westafrikanischer Kirchen zum Thema „Schule und Entwicklung“ sowie die finanzielle Unterstützung durch den Evangelischen Entwicklungsdienst in Deutschland.

Die Maßnahmen

In den folgenden Jahren erarbeitete eine Gruppe von Lehrkräften, Mitgliedern aus Schulleitungen und Schulbeauftragten der EEC ein umfassendes Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, das sowohl an den schulischen Inhalten als auch am didaktischen Konzept bzw. den unterrichtlichen Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen ansetzte.

In überregionalen, fachdidaktischen Fortbildungsseminaren wurden – beginnend mit dem Fach Mathematik – zunächst die Lehrpläne durchgearbeitet und die inneren fachlichen Zusammenhänge der Unterrichtsinhalte nachgezeichnet. Auf dieser Basis wurden gemeinsam Unterrichtseinheiten vorbereitet und ein Manual zusammengestellt, das die jeweils notwendigen fachlichen Voraussetzungen der Schülerrinnen und Schüler für einen Unterrichtsinhalt transparent machte und Lehrkräften damit ein Instrument zur Diagnose fachlicher Schwierigkeiten an die Hand gab.

Diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die an diesen Fortbildungen bzw. Workshops teilgenommen hatten, vermittelten die erarbeiteten Kompendien und Unterrichtsentwürfe in ihren eigenen Schulen im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildungen weiter. Damit sollte sichergestellt werden, dass alle Lehrkräfte eines Kollegiums über die inhaltlichen und didaktischen Überlegungen informiert waren und an den Verbesserungsbemühungen – so sie daran Interesse hatten – teilhaben konnten.

Um die Eigenverantwortung des Elternhauses und der Schülerinnen und Schüler für den Lernprozess zu stärken, wurde ein so genanntes „Selbstevaluationsheft“ für Schülerinnen und Schüler konzipiert. In dieses Heft wurde standardisiert der eigene Lernprozess dokumentiert und reflektiert, welche schulische Inhalte beherrscht und welche noch nicht verstanden waren. Dieses Heft wurde regelmäßig von Eltern unterschrieben.

Damit wurden für Schüler und Schülerinnen wie für Eltern der schulische Unterricht und der Lernfortschritt transparenter. Zudem konnten Eltern in dem Heft ihrer Kinder Bemerkungen oder Fragen an die Lehrkraft niederschreiben, so dass das Heft auch zu einem Kommunikationsinstrument zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften wurde. Für die Lehrkräfte sollte das Heft als Orientierungshilfe dienen, um den Unterricht besser auf die Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten zu können. Entsprechend der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler wurde – in Kombination mit dem für Diagnosezwecke angefertigten Unterrichtsmanual – zielgerichtetes Üben und Differenzieren möglich. Auch wenn Korruption an evangelischen Schulen sowieso verpönt war, wurde mit diesem System Transparenz geschaffen, die Korruption für Lehrkräfte wie Eltern erschwerte.

Eine weitere Maßnahme zur Verbesserung der Unterrichtsqualität war die Entlastung derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die Umsetzung dieser Maßnahmen verpflichteten. Pro Schule wurde eine Klasse gebildet, in der mit verringerter Schülerzahl (von 100 auf 40 Schüler/-innen) Lehrkräfte bessere Bedingungen hatten, sich mit der neuen Didaktik vertraut zu machen. Dafür wurden sie auf diese verpflichtet und die Umsetzung kontrolliert. Diese Lehrkräfte erhielten zudem zusätzliche Aufgaben in der schulinternen Lehrerfortbildung, um ihre Erfahrungen weiterzugeben und damit zu einer allmählichen Verbesserung der Unterrichtsqualität an der ganzen Schule beizutragen. Zudem wurde nach jeweils einem Jahr gewechselt, so dass Lehrkräfte mit Erfahrung wieder in große Klassen wechselten und andere in den Genuss der kleinen Klasse kamen, um ihre didaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Außerdem wurde Korruption konsequent geahndet.

Effekte der Maßnahmen

Es zeigte sich schon nach relativ kurzer Zeit, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die jährlichen Abschlussprü-

fungen bestanden, kontinuierlich anstieg. Inzwischen, nach mehr als zehn Jahren Arbeit, gehören die Schulen, die an diesem Programm teilnahmen, zu denjenigen, die im Landesvergleich gute Ergebnisse vorweisen können, relativ billig sind, auch von Schülerinnen und Schülern der unteren Mittelschicht besucht werden können, und kaum Korruption aufweisen.

Zudem wurde im Jahr 2005, mit Abschluss des Vorhabens, das Vorhaben evaluiert (vgl. Scheunpflug u.a. 2005). Dazu wurde die Leistung von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik mit Hilfe von TIMSS-Instrumentarien (vgl. Baumert u.a. 1998) an Schulen, die an diesem Programm teilgenommen hatten, mit jenen verglichen, die sich außerhalb des Projektes befanden, aber eine ähnliche Sozialstruktur aufwiesen. Zudem wurden Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen durchgeführt sowie Lernmaterialien analysiert. Der Test zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler aus DYFOP tatsächlich bessere Leistungen erzielten als diejenigen, die nicht an dem Projekt teilgenommen hatten. Dabei verbesserten sich vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in den Schuljahren zuvor im hinteren Leistungsviertel lagen, aber auch zuvor gute Schüler und Schülerinnen profitierten. Die Schüler und Schülerinnen waren im Vergleich etwa ein Schuljahr voraus und konnten zum Teil an internationale Durchschnittswerte Anschluss finden. Besondere Leistungszuwächse erzielten die Mädchen, die in dem afrikanischen Land eher ein distanzierteres Verhältnis zur Mathematik haben. Die Aktivitäten trugen zudem erkennbar zu geringerer sozialer Selektivität der Schule bei.

Erklärbar wird dieses beeindruckende Ergebnis, wenn man sich vor Augen hält, an welchen Stellen DYFOP mit den drei Unterrichtsentwicklungsinstrumenten – Lernzielkompendium, Manual und Selbstevaluationsheft – ansetzte: Durch die Ausarbeitung von Lernzielkompendium und Manual wurde eine höhere Professionalität des Lehrerhandelns sowohl hinsichtlich der fachinhaltlichen Kompetenz als auch des didaktischen Handelns ermöglicht. Die sich daraus ergebende klare Strukturiertheit des Unterrichts ermöglichte den Schülerinnen und Schülern, dem Unterrichtsgeschehen besser folgen und damit leichter lernen zu können. Die mit dem Selbstevaluationsheft angestoßene Reflexion des eigenen Wissensstandes half den Schülerinnen und Schülern zudem, ihren Lernprozess zu strukturieren und erhöhte die Einsicht in die Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen, zudem wurden Lernlücken genauer diagnostiziert und konnten damit geschlossen werden. Und schließlich wurden Eltern in den Lernprozess ihrer Kinder eingebunden und ihnen die Möglichkeit gegeben, ihre Kinder zu unterstützen.

Eine Analyse der Leistung in den entsprechenden Klassen im Jahr 2009 konnte zeigen, dass auch nach Beendigung der Maßnahme im Jahr 2006 dieser Effekt anhält: die Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt sind auch nach drei Jahren ihren Mitschülerinnen und Mitschülern fachlich überlegen (vgl. Njoya 2009). Von daher kann diese Maßnahme als nachhaltig bezeichnet werden; sie zeigt auf, dass es sich lohnt, in die schulische Qualität zu investieren.

Damit gelang es mit diesem Programm, die Schulqualität nachhaltig zu verbessern. Die Chancengerechtigkeit wurde erhöht, da Schülerinnen und Schüler in den teilnehmenden Schulen ein Bildungsangebot erhielten, das ihnen ermöglichte, an den

internationalen Kompetenzstandard im Fach Mathematik zumindest anzuschließen. Mädchen konnten in ihrer Leistung an die der Jungen herankommen. Zudem wurde die Leistung der Schülerinnen und Schüler zumindest etwas von der sozialen Herkunft entkoppelt.

Für Schulen in evangelischer Trägerschaft ist der Blick auf die individuelle Förderung eines jeden Schülers, unabhängig seines familiären Hintergrunds, ein wichtiges Anliegen (vgl. Standfest u.a. 2005). Gerade in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit können sie in dieser Hinsicht eine Vorreiterrolle spielen und langfristig auf eine Qualitätssteigerung des Bildungswesens insgesamt wirken.

Ausblick

Gleichwohl stellt sich natürlich die Frage, inwieweit die Verbesserung der schulischen Qualität und die damit verbundene Verbesserung der internen Chancengerechtigkeit nicht durch die gesamtgesellschaftliche Situation konterkariert werden. Bildung, die keine Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet, führt zu frustrierten jungen Männern und Frauen. Dies ist eine jeweils individuelle Tragödie, und kann aber auch darüber hinaus ein hohes Risikopotenzial für eine Gesellschaft darstellen. Fallstudien aus Westafrika, Kenia und Sri Lanka zeigen, dass junge Menschen, die eine gute Ausbildung erhalten haben, aber keinerlei Beschäftigung finden, vielfach zu „ticking time bombs“ für den sozialen Frieden werden können (Lange 2003; vgl. auch Seitz 2006; Seitz 2004). Die Unruhen in Kamerun im Februar 2008 könnten über deren tagespolitisch bedingte Ursachen hinaus auch als ein Zeichen gelesen werden, mit dem sich frustrierte gut ausgebildete Schulabgänger, die keine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, zu Wort melden.

Von daher wird einerseits deutlich, dass durch geschickte Maßnahmen auch in Ländern mit schwieriger Schulsituation mit relativ geringen Mitteln beeindruckende Fortschritte im Hinblick auf die Verbesserung der Schulqualität und die Erhöhung der Chancengerechtigkeit erreicht werden können. Andererseits ist auch deutlich, dass für schulische Chancengerechtigkeit Anschlussmöglichkeiten in einer chancengerechten Gesellschaft, die Jugendlichen entsprechende Perspektiven eröffnen kann, gegeben sein müssen.

Anmerkungen:

- 1 Teile dieses Beitrags stellen eine überarbeitete Version eines bereits in einer Festschrift erschienen Beitrags dar: Scheunpflug, A./ Moukouri, M./ Bergmüller, C.: Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen Afrikas südlich der Sahara. In: Sylvester, I./Sieh, I./ Menz, M./Fuchs, H.-W. (Hg.): Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Waxmann: Münster 2009, S. 149–158.
- 2 Mit PASEC wird das „Programme d'Analyse des Système Educatifs de la CONFEMEN“ abgekürzt; CONFEMEN bezeichnet die „Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le français en partage“.
- 3 Mit SACMEQ ist das Programm „Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality“ gemeint; vgl. www.sacmeq.org.

Literatur

- Anderson, M. B. (1999):** Do not harm. How aid can support peace – or war. Boulder/Colorado.
- Baumert, J. et al. (Hg.):** Testaufgaben Mathematik, TIMSS 7./8. Klasse (Population 2). Berlin 1998
- CONFEMEN (1995):** L'éducation de base. Vers une nouvelle école. Document de réflexion et d'orientation. Dakar: Confemem.
- Crossley, M./Holmes, K. (2001):** Challenges for educational research. International development, partnerships and capacity building in small states. Oxford Review on Education, 27, 3, S. 395–409.
- Foaleng, M. (2005):** Schulreform, Nord-Süd-Kooperation und postkoloniale Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit eines Reformansatzes in Bandjoun (Kamerun). Frankfurt/Main: IKO.
- Lange, R. (2003):** Promoting livelihood and employment in post-conflict situations. Approaches and Lessons Learned. Stuttgart
- Njoya, C. E. (2009):** Incidence de la Norme Pédagogique DYFOP sur les Résultats scolaires au Collège Evangélique de New Bell, Douala – Cameroun. MS.
- OECD/UNESCO-Institute for Statistics (2003):** Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris/Montréal: OECD/UNESCO.
- Reuter, L. R. (1975):** Das Recht auf chancengleiche Bildung. Ein Beitrag zur sozialen Bildungspartizipation und zu den Aufgaben und Grenzen der Rechtswissenschaft bei der Verwirklichung eines sozialen Grundrechts auf chancengleiche Bildung. Düsseldorf/Kastelaun/Ratingen.
- Scheunpflug, A./Hesse, H.-H. et al. (2006):** Evaluation du procédé de formation DYFOP – P.O.S.F. dans le contexte du système scolaire camerounais avec considération des standards internationaux. Douala
- Seitz, K. (2004):** Bildung und Konflikt. Wiesbaden und Eschborn.
- Seitz, K. (2006):** Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jg., 2006, S. 33–39.
- Standfest, C./Köller, O./Scheunpflug, A. (2005):** leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft. Münster.
- [UNESCO] United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (ed.) (2007):** EFA Global Monitoring Report, Strong foundations. Early childhood care and education, Paris.
- Verspoor, A.M. (2008):** The challenge of learning. Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa. In: Johnson, D. (Hg.): The changing landscape of education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford: Symposium Books, S. 13–43.
- World Bank Independent Evaluation Group (2006):** From schooling access to learning outcomes. An unfinished agenda. Washington, DC: The World Bank.
- Yu, G. (2007):** Research evidence of school effectiveness in Sub-Saharan African Countries. Working Document Draft, July 2007. Bristol, UK: EdQual, University of Bristol.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/ Globales Lernen. Maßnahmen zur Lehrerverberufung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Dr. Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Schulentwicklungsforschung, Evaluation von entwicklungsbezogener Bildungsarbeit sowie von Maßnahmen zur Lehrerverberufung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Michel Moukouri

ist der Pädagogische Direktor der Schulen der Evangelischen Kirche in Kamerun und hat das dargestellte Projekt maßgeblich entwickelt.