Editorial

In diesem Heft steht – seit längerer Zeit mal wieder – das Thema Bildung in den Ländern des Südens im Mittelpunkt. In Zusammenhang mit dem Prozess um *Education for All* und den Bemühungen um die *Millenium Development Goals* kommen Dynamiken in Gang, die die Bildungssituation nachhaltig verändern. Die Einschulungsraten steigen deutlich und die Bemühungen um Bildungsqualität nehmen zu. Debatten um Bildungsziele erhalten neue Relevanz. Fragen nach der gesellschaftlichen und beruflichen Bedeutung der Allgemeinbildung werden diskutiert und die zivilgesellschaftliche Basis von Bildungsangeboten rückt in den Blick.

In diesem Heft sollen diese Prozesse in einigen Konturen abgebildet werden. Im einführenden Artikel diskutieren die Autoren Norbert Eschborn, Michael Holländer und Nadine Krahe Möglichkeiten der Förderung der demokratiepolitischen Bildung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Der Erfolg dieser Arbeit hänge, so die Autoren, in hohem Maße davon ab, wie es gelänge diese Inhalte so zu präsentieren, dass die verwendeten Lernarrangements selbst zu Partizipation einladen und damit der Inhalt durch die Form der Vermittlung präsentiert würde.

In den sich anschließenden Beiträgen stehen Länderbeispiele zu ausgesuchten Aspekten der Bildungsforschung im Mittelpunkt. Monika Helene Feist diskutiert die Funktion interkultureller Bildungsangebote in Guatemala. Sie setzt sich kritisch mit der Frage auseinander, ob und inwiefern schulische interkulturelle Bildungsangebote zur Pluralisierung der Verhältnisse beitragen oder nicht eher als ein Assimilationsangebot an kulturelle Mainstreams zu interpretieren seien. Inwiefern die Ziele, die das Bildungsprogramm *Education for All* definiert, im Senegal umgesetzt und erreichet werden können, stellt Anna Gleistein vor. Als Erklärung für die geringe Leistungsfähigkeit des Bildungssystems benennt die Autorin historische und politische Faktoren. Ina Nnaji beschäftigt sich in ihrer empirischen Untersuchung zu Kinderarbeit in Haushalten – ein bisher wenig in den Blick genommener Aspekt von Kinderarbeit – mit dem schwierigen Verhältnis von Kinderarbeit und Bildung. Anhand von Interviewausschnitten zeigt die Autorin, dass diese Form der Kinderarbeit zum einen Lern- und Entwicklungschancen eröffnet, aber eben auf der anderen Seite mit erheblichen Verletzungen der Rechte von Kindern sowie körperlicher und psychischer Gewalt einhergeht.

In zwei weiteren Artikeln geht es um Aspekte beruflicher Bildung. Sena Yawo Akakpo-Numado stellt die historische Genese der beruflichen Bildung in Togo seit der Kolonialzeit und den mit der Unabhängigkeit eingeleiteten Reformen dar; die Autorengruppe Stefan Wolf, Felipe A. Hernández Penton, Anna Marin und Osvaldo Romero thematisiert die Situation auf Kuba. Während letztere die derzeitige Herausforderung Kubas in der Reaktion des Bildungswesens auf die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft sehen, stellt Akakpo-Numado die immer noch unterdurchschnittliche Beteiligung von Mädchen an der beruflichen Bildung heraus.

Im abschließenden Beitrag von Annette Scheunpflug, Claudia Bergmüller und Michel Moukouri wird eine Maßnahme zur Entwicklung von Schulqualität im konfessionellen Privatschulwesen Kameruns dargestellt und im Hinblick auf deren Wirkungen diskutiert.

Eine interessante Lektüre wünschen
Claudia Bergmüller &
Annette Scheunpflug

Nürnberg im März 2011

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Karola Hoffmann, Susanne Höck, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Olivia Katzbach (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Living Legend, www.fotolia.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

34. Jahrgang, Heft 1, 2011
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'11

Themen

Norbert Eschborn/Michael Holländer/Nadine Krahe
4 Herausforderungen und Perspektiven für die demokratiepolitische Bildung in der politischen Entwicklungszusammenarbeit

Monika Helene Feist
11 Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Diversität und Assimilation

Anna Gleistein
15 Wo steht Senegal im *Education for All*-Programm?

Ina Nnaji
20 Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria

Sena Yawo Akakpo-Numado
25 Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo und die Gender-Problematik

Stefan Wolf/Felipe A. Hernández Penton/Anna Lidia Beltrán Marin/Osvaldo Romero
31 Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen

Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller/Michel Moukouri
38 Der Beitrag von Schulentwicklung zur Chancengerechtigkeit

VIE 42 Neues aus der Kommission/7. Internationale Jahreskonferenz des Learning Teacher Network/Wissen wie's geht: Medien und Globales Lernen

44 Rezensionen

47 Informationen

WAXMANN

Norbert Eschborn/Michael Holländer/Nadine Krahe

Herausforderungen und Perspektiven für die demokratiepolitische Bildung in der politischen Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung:
In diesem Artikel werden verschiedene Facetten von Methoden der demokratiepolitischen Bildungsarbeit im internationalen Kontext beleuchtet. Zunächst geht es um die Frage der Zeitangemessenheit von Methoden, gefolgt von Ausführungen zu Möglichkeiten und Grenzen derselben sowie um Methoden als Instrument der Erfolgskontrolle. Abschließend wird diskutiert, dass und inwiefern die Bedeutung von Methoden der demokratiepolitischen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit unterschätzt wird.

Schlüsselwörter: *Methoden, international, Demokratieförderung*

Abstract:
In this article different aspects of methods used in democratic citizenship education in an international context are discussed, starting with the question, if the methods are contemporary. This is followed by information about the possibilities and constraints of methods and methods as an instrument in performance control. Finally, it is argued, that and in which way the importance of methods in democratic citizenship education in development cooperation is underestimated.

Keywords: *methods, international, democracy promotion*

Einleitung

1974 waren von 150 Staaten weltweit nur 41 Demokratien. 2006 waren unter den 192 Staaten bereits 123 „electoral democracies" (Freedom House 2007). Unter diesem rein quantitativen Blickwinkel kommt die eigentliche Problematik noch nicht zum Ausdruck. Denn viele der 123 sogenannten ‚Wahldemokratien' wandeln auf einem schmalen Grat zwischen Autoritarismus und Demokratie. So scheint die Demokratie zwar in vielen Teilen der Welt als Staatsform allgemeine Akzeptanz zu genießen, aber diese Akzeptanz geht mit einer auffälligen Vordergründigkeit einher. In vielen Ländern verbinden sich heute klassische Merkmale autoritärer Regime mit formaler Demokratie. Damit verbunden ist auch die Ernüchterung, dass am Ende von Demokratisierungsprozessen nicht gleichsam automatisch eine konsolidierte Demokratie nach westlichem Vorbild stehen muss. Einige Staaten, die von der „third Wave of Democratization" (Huntington 1993) mitgespült wurden, sind aufgrund vielfältiger Gegenströmungen wieder zum Autoritarismus zurückgekehrt.

Die Notwendigkeit einer Demokratieförderung, die den komplexen Erfordernissen im Zeitalter der Globalisierung gerecht wird, steht außer Zweifel. Demokratiepolitische Bildung ist ein zentrales Element in der Demokratieförderung. Dies gilt für die Bundesrepublik wie für die politische Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Erstaunlich ist jedoch, dass die Fachdidaktik kaum Notiz von der demokratiepolitischen Bildung in der politischen EZ nimmt. Dies lässt sich etwa daran ablesen, dass es kaum einschlägige Publikationen, wissenschaftliche Konferenzen oder Studienangebote gibt, die sich mit der demokratiepolitischen Bildung in der EZ befassen. Dabei ist die demokratiepolitische Bildung in der EZ sowohl ein dynamisches Handlungsfeld mit durchaus innovativen Programmen, Veranstaltungsformaten und Produkten als auch ein interessantes Tätigkeitsfeld mit zahlreichen Berufsperspektiven. Die Träger internationaler Bildungsarbeit sind mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert wie deutsche Bildungseinrichtungen: Einerseits müssen die Bildungsangebote im Vergleich der unterschiedlichen Anbieter attraktiv und zeitgemäß sein; andererseits müssen sich die Träger der Frage nach der Reichweite und somit der Wirkung ihrer Arbeit stellen.

Da die Rahmenbedingungen für demokratiepolitische Bildung nur in sehr wenigen Ländern vergleichbar mit dem Umfeld für politische Bildung in Deutschland sind und das Handlungsfeld im deutschen fachdidaktischen Diskurs kaum präsent ist, versucht der folgende Artikel einen Überblick über Herausforderungen und Perspektiven für die demokratiepolitische Bildung in der politischen EZ zu geben. Dabei ist nicht an eine umfassende Bestandsaufnahme gedacht, sondern mehr an eine (selbst-)kritische Reflexion.

Politische Bildungsarbeit im Rahmen von internationaler Demokratieförderung: einige Erfahrungswerte

Kein modernes, demokratisch und rechtsstaatlich verfasstes Staatswesen kommt ohne demokratiepolitische Bildung aus. Die Bundesrepublik trägt der besonderen geschichtlichen Erfahrung der nationalsozialistischen Diktatur sowie des anschließenden demokratischen politischen Neuaufbaus in Deutschland einschließlich des Zusammenwachsens von West und Ost nach der Wiedervereinigung durch ein konsequentes Bekenntnis zur Notwendigkeit von demokratiepolitischer Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich Rechnung. Dies kommt u. a. in den wichtigsten Dokumenten zur Regierungspolitik regelmäßig zum Ausdruck[1] und bezieht sich dort zunächst auf den innenpolitischen Kontext.

Implizit gilt das Postulat der demokratiepolitischen Bildung aber auch für die deutsche EZ: Diese soll weltweit dem Anspruch genügen, dass Deutschland „in der rasch zusammen-

wachsenden Welt […] auf der Grundlage gemeinsamer Werte und orientiert an Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten die Beziehungen zu den Staaten in Asien, Lateinamerika und Afrika weiter intensivieren" (Koalitionsvertrag, Kapitel IX.4) möchte. Die historisch gewachsene deutsche Erkenntnis, dass als Grundlage einer lebens- und überlebensfähigen demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung die Dreiecksbeziehung zwischen (demokratiepolitischer) Bildung, Verantwortung und Freiheit unerlässlich ist und unauflöslich sein muss, wird bewusst auch in die komplexe Sphäre der internationalen Zusammenarbeit übertragen. Nicht ohne Grund: Das deutsche Modell des glaubwürdigen Übergangs von der Diktatur zur Demokratie – bei gleichzeitigem, nahezu beispiellosem wirtschaftlichen Erfolg – stößt in vielen Transformations- und Entwicklungsländern auf großes Interesse.

Deshalb sind demokratiepolitische Bildung und politische Zusammenarbeit in der Entwicklungspolitik konstitutive Bestandteile des offiziellen deutschen Engagements in zahlreichen Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas, aber auch Mittel- und Südosteuropas. Diese Aufgabe wird seit Jahrzehnten von Bundesregierungen aller Couleur ausgewählten Trägern der deutschen EZ anvertraut, die über ein spezielles Komtenzprofil und einen reichen Erfahrungsschatz verfügen.[2]

Es ist naheliegend, dass diese enorme Herausforderung jedoch mit der bloßen 1:1-Überstülpung deutscher Modelle auf fremdländische Rahmenbedingungen keinesfalls bewältigt werden kann. Dies ist weder politisch gewollt noch machbar. Dementsprechend steht der demokratiepolitische Bildner im Einsatzland unversehens vor einem multidimensionalen Mehrebenenproblem, dessen Lösungen ganz entscheidend darüber bestimmen, ob die Zielgruppen politischer Entwicklungsmaßnahmen überhaupt zu Trägern einer langfristig stabilen demokratischen Entwicklung in den Partnerländern werden können.

Dabei wird Demokratie durchaus nicht überall auf der Welt als Segnung empfunden, erstaunlich oft auch nicht von denjenigen, denen sie politisch vorenthalten wird und die tendenziell am meisten von ihr profitieren könnten. Immerhin gibt es viele Kulturen, denen individuelle Selbstbestimmungsrechte, zumal politische, unbekannt sind. Gesellschaftsordnungen mit großen persönlichen Freiheitsrechten werden von Teilen der Bevölkerung in Entwicklungsländern nicht selten auch deshalb skeptisch betrachtet, weil damit, u.a. verursacht durch kulturelle Legate, die Vorstellung eines gefährlichen gesellschaftlichen Chaos ohne ordnende Institutionen verbunden wird. In einzelnen Ländern geltende Staatsideologien stellen zudem zentrale Elemente der Demokratie, z.B. das Mehrheitsprinzip, gezielt in Frage.

Für den externen Vermittler demokratiepolitischer Bildung kommt häufig erschwerend hinzu, dass, bedingt durch gigantische Defizite der einheimischen Bildungssysteme, nicht einmal elementare Kenntnisse über mögliche Varianten von Gesellschaftsordnungen bei den Zielgruppen vorausgesetzt werden können (von einem hinreichenden Alphabetisierungsgrad ganz zu schweigen). Dass nicht nur eine Diktatur, sondern noch mehr eine Demokratie die freiwillige Einhaltung bestimmter Regeln von allen Mitgliedern der Gesellschaft verlangt, muss deswegen im Rahmen von Bildungsmaßnahmen meistens mühsam erläutert werden. Dabei bilden Diversität und Heterogenität der Zielgruppen zusätzliche Hürden für eine erfolgreiche Vermittlung der Lernziele: Von gesellschaftlichen Eliten bis hin zu stark benachteiligten Bevölkerungsgruppen reicht das Spektrum derer, die im Fokus der politischen EZ stehen und jeweils gesondert angesprochen und behandelt werden müssen.

Generell kann nicht behauptet werden, dass die für die Vermittlung politischer Bildung im Entwicklungsland verantwortlichen deutschen EZ-Träger hinsichtlich der eingesetzten Instrumente bisher nicht kreativ oder innovativ genug gewesen wären. So fuhren z.B. in Südostasien von nichtstaatlichen Partnerorganisationen vor Ort betriebene „Demokratiebusse", ausgestattet mit moderner audiovisueller Technik und umfangreichem Publikationsmaterial, in vernachlässigte ländliche Gebiete bestimmter Staaten, um die Bevölkerung dort über Möglichkeiten und Formen der Teilhabe an der demokratischen politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung zu informieren.

Urbane Zielgruppen wurden durch die Einrichtung von „Demokratielehrpfaden" in den Hauptstädten systematisch zu den für die politische Entwicklung ihres Landes bedeutsamen Orten geführt, um so ein Bewusstsein für den demokratischen Wandel zu bewirken. Parlamentarier und Parteimitglieder aus Transformationsländern lernten durch Einübung vor Ort und Besuchsprogramme in Deutschland demokratische Gesetzgebungsverfahren in der politischen Praxis kennen. Junge Erwachsene und Schüler/-innen simulierten in Jugendparlamenten den demokratischen politischen Entscheidungsfindungsprozess. Mitglieder zivilgesellschaftlicher Organisationen wurden mit Spezialkenntnissen versorgt, um Wächterfunktionen gegenüber Exekutive und Legislative im demokratischen Staat wahrnehmen zu können. Nicht zuletzt standen regelmäßig weitere wichtige funktionale Gruppen der demokratischen Gesellschaft wie Journalisten und Journalistinnen, Richter und Richterinnen und Militärs im Zentrum spezieller demokratiepolitischer Bildungsmaßnahmen.

Eine fiktive Zwischenbilanz der demokratiepolitischen Bildung nach fast fünf Jahrzehnten der EZ müsste gleichwohl, ungeachtet der vergleichsweise hohen Ressourcenaufwendungen für die Demokratieförderung durch demokratiepolitische Bildung, eher gemischt ausfallen. Demokratische Entwicklung und Konsolidierung sind Prozesse, die langwierig sind und sich nicht in bestimmte Projektzyklen pressen lassen. Die Demokratie als gesellschaftliches Organisationsprinzip in Transformationsländern hat heute aber längst nicht den konsolidierten Status, der wünschenswert und zu erwarten gewesen wäre. Auffallend ist ein Mikro-Makro-Paradox: Durchaus nachvollziehbaren Erfolgen demokratiepolitischer Bildung auf der Mikroebene einzelner Projektzielgruppen stehen Misserfolge der demokratischen Entwicklung auf der gesamtgesellschaftlichen Makroebene gegenüber. Daher muss gefragt werden, wo die Ursachen dieser Fehlentwicklung liegen. Einer von zahlreichen Ausgangspunkten einer solchen Analyse sind die angewandten Methoden der demokratiepolitischen Bildung.

Effektivere Demokratieförderung durch zeitgemäße Methoden?

Eine lebendige Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform stellt hohe Erwartungen an die Bürger und Bürgerinnen als Demokraten und Demokratinnen. Aber „Demokraten fallen nicht vom Himmel" (Eschenburg 1985). Demokratie als „Lebensform" (Dewey 1993) muss folglich gelernt werden – sowohl im Kontext der Demokratieförderung in der EZ als auch in konso-

lidierten Demokratien wie der Bundesrepublik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Die konsensfähigen Aufgaben demokratiepolitischer Bildung sind dabei im Inland wie auch in Bildungsmaßnahmen der EZ dieselben:

- Interesse an Politik wecken,
- Grundwissen und Verständnis für Politik vermitteln,
- demokratische Einstellungen und Wertorientierungen sowie die Identifizierung mit demokratischen Werten fördern,
- Voraussetzungen für eine selbstständige politische Analyse schaffen;
- selbstständiges politisches Urteilen fördern,
- zur aktiven demokratischen Partizipation am politischen Geschehen motivieren und qualifizieren.

Zusammengefasst ist der/die ‚mündige und partizipierende' Bürger und Bürgerin das Ziel. Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn neben den relevanten Inhalten auch entsprechende Methoden strategisch und kompetent zur Anwendung kommen.

Als Methoden werden hier alle Verfahren bezeichnet, mit deren Hilfe sich jeweils unterschiedlich vorgebildete und motivierte Lernende mit einem Thema so auseinandersetzen, dass die zuvor definierten Lernziele erreicht werden können. Die mit diesem Methodenverständnis angedeutete unauflösliche Ziel-Inhalt-Methoden-Logik sowie die Zielgruppenorientierung sind zwar nicht neu, sie bleiben aber als Grundprinzipien weiter zeitgemäß.

Methoden in der demokratiepolitischen Bildung dienen einerseits der Inhalts- und Kompetenzvermittlung, andererseits sollen sie die (selbst-) kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Thema fördern – je nach Definition der Lernziele. Ein abwechslungsreicher und zielgruppenorientierter Methodeneinsatz soll daneben auch die Motivation fördern und zu einer ansprechenden, den Lernprozess förderlichen Atmosphäre beitragen, in dem unterschiedliche Lernarten und -typen ebenso berücksichtigt werden wie das Interesse und das Vorwissen der Lernenden oder die Dynamik des Lernprozesses. Nur mit Hilfe von Methoden lässt sich letztlich das Lerngeschehen vom Kursleiter steuern, um die angestrebten Lernziele zu erreichen.

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten vielfältigen Anforderungen an Methoden, ist es kaum möglich, allgemeingültige Empfehlungen auszusprechen, welche Methoden für welche Ziele, Inhalte oder Zielgruppen zeitgemäß sind. Dies ist auch in der politischen EZ nicht anders. Allerdings haben sich ausgehend vom Beutelsbacher Konsens von 1976 (vgl. Wehling 1977) folgende methodisch-didaktischen Grundprinzipien durchgesetzt, die in der Fachliteratur zwar unterschiedlich betont und gewichtet werden, aber als solche nicht in Frage gestellt werden.

Überwältigungsverbot: Statt Belehrung oder gar Indoktrination werden Ansätze des ganzheitlichen, selbstständigen und emanzipatorischen Lernens etwa in Form partizipativer Einzel- und Gruppenarbeiten betont. Der Lehrende tritt dabei als Moderator des Lernprozesses auf und nicht so sehr als Dozierender oder gar ‚Guru', der durch seine fachliche oder strukturelle Autorität den Lernprozess und die Lernenden dominiert. Dennoch soll der Lehrende eine „Orientierung in Gesellschaft und Politik ermöglichen, um damit dem Eindruck der Undurchschaubarkeit und dem Gefühl des Ausgeliefertseins entgegenzuwirken" (Sander 1998).

Wissenschafts- und Lernzielorientierung: Die Rolle des Lehrers und Trainers als Moderator entbindet ihn dabei weder vom Gebot, sich bei der Planung und Umsetzung der Bildungsmaßnahme am aktuellen Fachwissen zu orientieren (Wissenschaftsorientierung) noch von seiner Verantwortung, die definierten Lernziele möglichst zu erreichen (Lernzielorientierung). Dies gelingt am ehesten dann, wenn schriftliche Trainingsdesigns vorliegen, die auch Verbindlichkeit und Transparenz erhöhen.

Kontroversität und Problemorientierung: Dabei gilt es, die Kontroversen in der realen Politik und in der Wissenschaft auch in den Bildungsmaßnahmen zum Ausdruck zu bringen. Dafür eignen sich Methoden wie die „Problemlinie", „Pro- Kontra-Diskussionen" oder „Perspektivenwechsel" in Rollenspielen, um Kontroversen nicht nur anzusprechen, sondern auch im Plenum erlebbar und erträglich sowie in der Austragung für alle fruchtbar (weil rational-konstruktiv) zu machen.

Kompetenzorientierung: Neben der Vermittlung von spezifischen Inhalten rückte in den vergangenen Jahren immer mehr auch die Vermittlung von Demokratie- oder Bürger-Kompetenzen in den Vordergrund. Es geht darum, Kompetenzen zu entwickeln, um Informationen aufnehmen zu können, diese individuell zu bewerten bzw. zu beurteilen und daraus selbständig Handlungsoptionen und Aktivitäten abzuleiten, z.B. Kommunikation-, Medien- und Gestaltungskompetenzen (vgl. de Haan 2004). In der Praxis kann dies durch angewandte Methoden, die unterschiedliche Kompetenzen fördern, umgesetzt werden (z.B. „Rotierende Partnergespräche", Arbeiten mit Primärquellen, das Erstellen von „Wandzeitungen", Simulationen und Rollenspiele u.v.m.).

Handlungsorientierung: Demokratiepolitische Bildung hat nicht nur die intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen zum Ziel, sondern vielmehr die politische Handlungsfähigkeit der Lernenden im jeweiligen gesellschaftlichen und politischen System. Diese Handlungskompetenzen erwerben Lernende durch „praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes, ganzheitliches Lernen" (Ackermann 1995). Je nachdem, ob reales bzw. simulatives Handeln oder produktives Gestalten als Handlungsebene in einer Bildungsmaßnahme im Vordergrund stehen, lassen sich wiederum eine Vielzahl von handlungsorientierten Methoden benennen (vgl. Müller 2006).

Interessen- und Teilnehmerzentrierung: „Was inhaltlich bearbeitet wird und in welcher Weise dies geschehen soll, wird weitgehend gleichberechtigt zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelt" (Hufer 1999). Dies bedingt eine besondere Berücksichtigung von aneignungsorientierten Methoden, also eine konsequente Orientierung am Lernen und nicht am Lehren.

Aktualität und Anschaulichkeit: Auch wenn demokratiepolitische Bildung kaum ohne Grundwissen des jeweiligen historischen Kontext erfolgreich sein kann, so bezieht sie sich in der Regel doch auf aktuelle Probleme und Lösungsvorschläge. Dies steigert meist nicht nur das Interesse der Lernenden, sondern erleichtert auch ein Aktivwerden in der politischen Realität. Lerninhalte sollen zudem zielgruppengerecht aufgearbeitet werden und möglichst wenig abstrakt, sondern anschaulich und einprägsam vermittelt werden. Diesbezüglich ist zum Beispiel besonders auf die Visualisierung und Präsentation von Lerninhalten zu achten sowie auf eine von den Lernenden verständliche Sprache.

Obwohl die skizzierten Prinzipien gleichsam das „fachdidaktische Fundament" (Müller 2006) der demokratiepoli-

tischen Bildung darstellen,[3] werden sie bedauerlicherweise in demokratiepolitischen Bildungsmaßnahmen in der politischen EZ noch nicht durchgängig beachtet.

Entsprechend der oben angedeuteten unauflöslichen Ziel-Inhalt-Methoden-Logik leidet konsequenterweise die Wirksamkeit der Bildungsmaßnahmen, wenn diese methodisch-didaktischen Grundprinzipien nicht beachtet werden. Dabei sind kompetenz- und handlungsorientierte Bildungskonzepte grundsätzlich mehr am „Output" und „Outcome" orientiert (also an den Ergebnissen, der Umsetzung und Anwendung des Gelernten), während konventionelle politische Bildungsdesigns noch oft zu sehr am „Input" (also an der Vermittlung der inhaltlichen Vorgaben) orientiert sind.

In der EZ hat sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen, weg von der Input- hin zur Ergebnis- und Wirkungsorientierung. Gerade im Bereich der demokratiepolitischen Bildung finden sich aber noch zu viele Maßnahmen, die diesen Paradigmenwechsel noch nicht im vollen Umfang vollzogen haben. Zur Verbesserung der Wirksamkeit der demokratiepolitischen Bildungsarbeit ist es jedoch unabdingbar, grundlegende fachdidaktische Prinzipien zu beachten und konsequent die Umsetzung bzw. die Anwendung des Gelernten als Erfolgsindikatoren zu verstehen. Nur dann können die vorhandenen Wirkungspotentiale besser ausgeschöpft werden.

Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Methoden

Woran liegt es aber, dass bisher noch zu wenig mit partizipativen aneignungs-, kompetenz- und handlungsorientierten Methoden gearbeitet wird und wie könnten diese Methoden stärkere Berücksichtigung finden?

Eine fundamentale Herausforderung stellen undemokratische politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen dar, besonders dort, wo aufgrund autoritärer Regime grundlegende Freiheitsrechte nicht gewährleistet sind. Dadurch sind zum einen enge thematisch-inhaltliche Grenzen gesetzt, zum anderen wird auch die Anwendung von emanzipatorischen und handlungsorientierten Methoden objektiv erschwert. Anstelle eines Konfrontationskurses zum autoritären Regime ist es in diesem Zusammenhang für ausländische Bildungsträger sinnvoll, kleine Freiräume zu nutzen und sukzessive – aber diplomatisch – neue Freiräume zu schaffen. Daneben ist das Arbeiten mit lokalen Partnern (die oft mehr Freiräume haben) eine häufig gewählte Strategie. Besonders kompetenzorientierte Bildungsangebote bieten eine hervorragende Möglichkeit, Qualifizierungsmaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. im Bereich Organisations- und Projektmanagement) mit demokratiepolitischer Bildung zu verbinden. Während offiziell etwa die Verbesserung der Selbstverwaltungskapazitäten einer Frauen-Selbsthilfe-Gruppe angestrebt wird, lassen sich im Rahmen einer solchen Veranstaltung auch viele Bürgerkompetenzen und demokratische Verhaltens- und Verfahrensweisen gleichsam ‚durch die Hintertür' einüben.

Neben den objektiven gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen sind es jedoch häufig individuelle und oft subjektive Faktoren, die eine umfassendere Verbreitung von partizipativen aneignungs-, kompetenz- und handlungsorientierten Methoden behindern. Allen voran ist das bei manchen Bildungsträgern zu geringe Bewusstsein für die hohe Bedeutung von Methoden zu nennen. Nachdem inhaltlich-thematische Fragen mit Bezug zur demokratiepolitischen Bildung in der EZ schon lange intensiv diskutiert werden, gewann in den letzten Jahren eine Debatte um relevante Ziele und erhoffte Wirkungen immer mehr an Bedeutung. Methodische Fragen bleiben dabei bis heute oft im Hintergrund. Somit ist der Herausforderung zur Verbesserung der Methodenkompetenz nicht allein mit Methodenfortbildung zu begegnen. Notwendig sind auch bewußtseinsbildende Maßnahmen und eine Lobbyarbeit für mehr partizipative und aneignungsorientierte Methoden. Weiter gilt es, innovative Partner zu gewinnen oder innerhalb von etablierten Partnern „Change Agents" zu erkennen und diese strategisch zu fördern. Gleichzeitig sollten aber auch erkannte methodische Defizite in einer konstruktiven Atmosphäre angesprochen werden, um gemeinsam mit dem Partner nach möglichen Lösungen zur Behebung der methodischen Schwächen zu suchen.

Eine häufig zu beobachtende Herausforderung stellen die jeweils realen oder von manchen Trägern nur antizipierten Bildungstraditionen in einem Partnerland dar. Gerade in vielen Entwicklungsländern dominieren stark traditionellvermittlungsorientierte und oft auch autoritäre „top-down" Bildungsstile. Wenn man in so einem Rahmen die Teilnehmenden ‚da abholt, wo sie stehen' (eigentlich ein Gebot der Teilnehmerzentrierung), dann verharrt man nicht selten bei tradierten Bildungsstilen. Hier ist es notwendig, mit interkulturellem Gespür neue Verfahren exemplarisch einzuführen und als ‚gutes Beispiel' voran zu gehen. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Experimentierfreudigkeit und das strategische Ausprobieren neuer Methoden in den seltensten Fällen auf Ablehnung stoßen. Meist trifft man sogar auf großen Zuspruch der Teilnehmenden, und auch die Erfolge der Maßnahmen (betreffend Zielerreichung und ‚Vermarktung') sprechen dafür, sich von dominanten Bildungstraditionen nicht zu sehr einschränken zu lassen. Es gibt vielmehr zahlreiche Beispiele, wo innovative Trainingsangebote neue Standards gesetzt haben und auch bei vermeintlich konservativen staatlichen Trägern auf großes Interesse gestoßen sind. Zum Teil wird die zögerliche Anwendung von partizipativen und aneignungsorientierten Methoden auch mit den beschränkten Mitteln begründet, die für demokratiepolitische Bildung zur Verfügung stehen. Dahinter verbirgt sich das Vorurteil, dass partizipative und aneignungsorientierte Methoden weniger effektiv sind. Solche Methoden werden als Spielerei abgetan, die eine Vermittlung von Sach- und Fachwissen eher verzögert. Tatsächlich gibt es für dieses Vorurteil keine Belege etwa in Form von empirischen Befunden aus Evaluierungen. Vielmehr kommt hier eine in der EZ zunehmend in den Hintergrund gedrängte Input-Orientierung zum Ausdruck. Das Thema und das ‚Abhaken' bestimmter Inhalte stehen im Mittelpunkt, nicht die Lernenden und die praktische Anwendung des Gelernten. In der Praxis stellt sich zudem nur selten die „Entweder-oder-Frage". Sowohl vermittlungs- als auch aneignungsorientierte Methoden haben zur Zielerreichung ihre jeweilige Bedeutung.

Ein weiteres Vorurteil, dass sich auf den beschränkten Mitteleinsatz in der politischen EZ beruft, ist, dass partizipative und aneignungsorientierte Methoden aufwändiger in der Vorbereitung und Durchführung sind, deshalb höhere Kosten verursachen und somit weniger Maßnahmen bei gleichbleibendem Budget durchgeführt werden können. In der Tat ist es so, dass etwa projektartiges oder ganzheitliches Lernen für einen kleinen Kreis von Teilnehmenden teurer ist als ein schlichter Vortrag vor

vielen Zuhörenden. Bei diesem Argument stehen aber rein quantitative Erfolgsindikatoren im Vordergrund (Anzahl der Maßnahmen und Teilnehmenden etc.), die wenig über den Erfolg einer Maßnahme aussagen. Wendet man jedoch qualitative, ergebnis- und outcome-orientierte Erfolgsindikatoren an, dann sieht die Bilanz anders aus. Hier zeigt sich in vielen Befunden, dass partizipative aneignungs-, kompetenz- und handlungsorientierte Methoden durchaus effektiv sind.

Tatsächlich hat der eng begrenzte finanzielle Rahmen für demokratiepolitische Bildung zur Folge, dass in den Partnerländern nur ein sehr kleiner Kreis von Personen die Möglichkeit bekommt, an demokratiepädagogischen Maßnahmen von externen Trägern teilzunehmen. Konsequenterweise sollten aus diesem Grund die wenigen Teilnehmenden umso strategischer ausgewählt und zu Multiplikatoren ausgebildet werden, die das Gelernte weitergeben können. Während der „Multiplikatoren-Effekt" mittlerweile in fast aller Munde ist, werden die entsprechenden Zielgruppen aber nur selten konkret für ihre Aufgabe qualifiziert und mobilisiert. Zudem stehen nicht immer Handreichungen und andere Informationsmaterialien zur Verfügung, die die Aufgabe der Multiplikatoren erleichtern würden. Was den Einsatz von Multiplikatoren betrifft, kanndie politische EZ noch viel von anderen Bereichen der EZ lernen (z.B. im Gesundheits- und Landwirtschaftssektor).

Sehr häufig sind es schlicht mangelnde Methodenkompetenzen der Trainer vor Ort, die einer umfassenderen Anwendung von mehr partizipativen aneignungs-, handlungs- und kompetenzorientierten Methoden im Wege stehen. Dieser Herausforderung kann durch möglichst maßgeschneiderte Trainerfortbildungen begegnet werden. Sehr gute Erfahrungen wurden mit „Peer-Learning"-Ansätzen sowie Austauschprogrammen zwischen verschiedenen Nord- und Süd-Bildungsträgern „auf Augenhöhe" gemacht. Zur Vollständigkeit ist zu betonen, dass zweifelsohne „Learning by doing"-Ansätze für alle Trainerfortbildungen im Zentrum stehen sollten.

Letztlich ist zu beobachten, dass viele der großen Träger der politischen EZ selbst noch kein klares Bild von Demokratiepädagogik oder ein Leitbild für die demokratiepolitische Bildung in der EZ haben. Zudem ist allen Harmonisierungsbekenntnissen zum Trotz (vgl. Erklärung von Paris 2005) weder ein institutionalisierter Erfahrungsaustausch noch eine Harmonisierung der demokratiepolitischen Bildungsmaßnahmen der externen Träger in den jeweiligen Partnerländern zu beobachten. Dadurch wird zum einen ein eher fragmentiertes Bild der demokratiepolitischen Bildung in den Partnerländern vermittelt; zum anderen werden Wirkungspotentiale durch mögliche Synergieeffekte und Kooperationen verschenkt.

Methoden politischer Bildung im Kontext der Erfolgskontrolle

Erfolgskontrolle ist spätestens seit der Formulierung der Millenniumsentwicklungsziele im Jahr 2000 zum Schlagwort der EZ geworden. Kein Politikbereich steht gleichermaßen unter öffentlicher Beobachtung, Rechenschaftspflicht sowie dem Erfolgsdruck, sichtbare Wirkungen zu präsentieren. Obwohl die Tendenz, Wirkungen von Projekten, Prozessen, Strategien, etc. systematisch zu überprüfen insgesamt einen deutlichen Bedeutungstungszuwachs erfahren hat, müssen insbesondere die EZ-Organisationen erhöhte Anforderungen der Erfolgskontrolle erfüllen.

Diese Entwicklung ist insofern positiv, als sie eine intensive, systematische Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen initiiert und das Bewusstsein für Qualitätsverbesserung gesteigert hat. Neben institutionellen und verfahrenstechnischen Veränderungen auf der Systemebene, etwa durch die Einrichtung evaluierungsspezifischer Organisationseinheiten, haben sich die Träger politischer EZ diesen Anforderungen gestellt und in den letzten Jahren ihr Projektmanagement modernisiert, um die Wirkungen der politischen EZ besser erfassen zu können. Die Entwicklung der Methoden politischer Bildung verdeutlicht eine Verlagerung des klassischen lehrerzentrierten Frontal- hin zum aktivierenden, handlungsorientierten Unterricht. Das beinhaltet die Suche nach alternativen, eher aktivierenden Methoden und Veranstaltungsformaten, die stärkere Berücksichtigung der Zielgruppenorientierung sowie das Ziel-Inhalt-Methoden-Leitbild. Ähnliches gilt für die Entwicklung potenzieller Methoden der Wirkungsmessung bzw. Erfolgskontrolle. Daher deuten erste Erfahrungen mit modernen Methoden der Erfolgskontrolle in der internationalen demokratiepolitischen Bildung jenseits der Messbarkeit von Wirkungen ein Potenzial zum Erlernen bestimmter Schlüsselkompetenzen an.

Der Auftrag der demokratiepolitischen Bildung, Demokratieprinzipien bzw. -werte zu vermitteln, geht beinahe zwangsläufig mit dem Anspruch einher, Methoden einzusetzen, die demokratierelevante Schlüsselkompetenzen gleichsam en passant mit entfalten. Moderne Methoden der Wirkungsmessung beschränken sich ebenfalls nicht ausschließlich auf die Erfassung von Wirkungen (beispielsweise durch Feedbackbögen am Ende einer Veranstaltung), sondern fördern gleichzeitig wichtige kommunikative, methodische sowie soziale Fähigkeiten, die in einer demokratischen Gesellschaft unabdingbar sind. Als integraler Bestandteil der demokratiepolitischen Bildung werden sie idealiter sowohl begleitend als auch im Rahmen der Nachbereitung von Veranstaltungen eingebaut. Spontane Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, Momentaufnahmen während einer Veranstaltung (bestenfalls durch entsprechende Methoden visuell, partizipativ und kommunikativ) oder Auswertungsgespräche am Ende einer Veranstaltung können beispielsweise dazu beitragen, wichtige Schlüsselkompetenzen wie zielorientiertes Denken und Handeln, Kommunikation, Kooperation, die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie reflektiertes Beobachten zu erlernen (vgl. Detjen 2005).

Interaktive Methoden der Erfolgskontrolle tragen somit zu den zentralen Zielen der demokratiepolitischen Bildung bei. Je nach Einbindung der Methoden motivieren sie die Teilnehmenden nicht nur zur aktiven Teilhabe am Prozess, sondern leisten einen wichtigen Beitrag zu einer (selbst-)kritischen Evaluierungskultur, bei der die Teilnehmenden aufgefordert sind, das Erlebte selbst zu bewerten und konkrete Verbesserungsvorschläge zu machen. Dadurch erlernen sie den Blick für mögliche Aspekte der Qualitätsverbesserung und werden motiviert, auf Veränderungen hinzuwirken sowie Selbstverantwortung zu übernehmen. Sie werden für eine Fehlerkultur sensibilisiert, die Kritik positiv aufgreift und als integralen Bestandteil von Prozessen auffasst. Die Teilnehmenden werden dadurch zu kreativem und eigenverantwortlichem Handeln ermuntert (vgl. Egloff 2006). Somit tragen die Methoden der Erfolgskontrolle gleichzeitig zur Entwicklung zentraler Demokratiekompetenzen bei. Plausibel erscheint hierbei der Zusammenhang zwischen der positiven Resonanz der

Teilnehmenden während der Veranstaltung und der Wahrscheinlichkeit, dass daraus langfristige positive Wirkungen resultieren. Diese zu messen, bedeutet wesentlich mehr Aufwand, ist jedoch möglich (Biographieforschung, Verbleibstudien, kalte Befragungen u. ä.) und wichtig, um erfolgreiche Veranstaltungsformate zu identifizieren und die langfristigen Effekte der Bildungsarbeit festzuhalten. Ob jenseits der Motivation auch Einstellungen, Wertentscheidungen oder Verhaltensorientierungen resultieren und damit die Kernziele der demokratiepolitischen Bildung erreicht werden, kann nur durch langfristige Beobachtungen überprüft werden. Ahlheim warnt davor, das Messbare zum Maß aller Dinge zu machen und Mess- bzw. Kontrollphantasien anheim zu fallen (vgl. Ahlheim 2005). Diese Warnung ist ernst zu nehmen. Insbesondere in einem so komplexen und vielschichtigen Arbeitsfeld wie der politischen EZ, wo zahlreiche Faktoren für das Erreichen oder Verfehlen von Wirkungen mitverantwortlich sind, ist Nicht-Erreichen von Zielen nicht gleichzusetzen mit Misserfolg. Demokratiepolitische Bildung darf sich nicht auf ihren Erfolg reduzieren lassen, sondern ist ein Gut an sich.

In den Fachdiskussionen setzt sich erfreulicherweise zunehmend das Bewusstsein durch, dass es allein aufgrund der vielfältigen und komplexen Einflussfaktoren bei der Erfolgskontrolle politischer EZ nicht um die Abbildung monokausaler Ursache-Wirkungszusammenhänge gehen kann, sondern vielmehr um die Herausforderung, Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen und deren Plausibilität wie Nachvollziehbarkeit durch Monitoring-Daten, d.h. Bewertungen im Projektverlauf, zu untermauern. Darüber hinaus kann die Frage nach der Messbarkeit von Wirkungen nicht losgelöst von der Frage nach dem zusätzlichen Aufwand thematisiert werden. Erfolgskontrolle darf nicht zum Selbstläufer und Mittelpunkt der gesamten EZ werden, sondern muss sinnvoll, begleitend und stichprobenhaft eingesetzt werden, um Verbesserungspotentiale zu identifizieren, Erfolge oder Misserfolge sichtbar und deren Gründe fassbar zu machen. Wirkungsmessung ist wichtig, bindet zugleich jedoch Ressourcen und muss daher das Wünschenswerte mit dem Leistbaren in Einklang bringen. Hier fehlen bisher belastbare empirische Daten, die dem Wünschenswerten das praktisch Leistbare vor Augen führen. Hier sollten die Träger politischer EZ verstärkt ansetzen, damit die Wirkungsdebatte nicht den Realitätsbezug verliert.

Perspektiven für die demokratiepolitische Bildung in der politischen Entwicklungszusammenarbeit

Ganz allgemein wird den Methoden der demokratiepolitischen Bildung im Rahmen der internationalen Demokratieförderung noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Aber „methods matter"! Lange standen Themen und Inhalte im Vordergrund der Aufmerksamkeit, wenn es um die Gestaltung von Maßnahmen der demokratiepolitischen Bildung in der EZ ging. In den letzten Jahren gewann dann vor allem die Ziel- und Wirkungsorientierung an Bedeutung. Methodische Fragen werden dagegen noch zu oft vernachlässigt. Wie weiter oben schon angesprochen, sind jedoch Ziele, Inhalte und Methoden unauflöslich miteinander verbunden, wenn man die Wirkungspotenziale voll ausschöpfen will.

Um diesbezüglich etwas zu verbessern, muss zunächst das Bewusstsein für die Bedeutung der Methodenauswahl für die Zielerreichung geschärft werden. Meinen es v.a. die öffentlichen Zuwendungsgeber ernst mit ihrem Bekundungen, dass Demokratieförderung durch demokratiepolitische Bildung ein zentrales Anliegen deutscher EZ ist, wäre zu prüfen, ob die Vergabe öffentlicher Fördermittel an Träger demokratiepolitischer Bildung im Ausland künftig mindestens teilweise an den Nachweis entsprechender Methodenkompetenz gekoppelt wird.

Daneben gilt es, kontinuierlich Methodenkompetenzen auszubilden und zu fördern. Hier spielt die Trainerausbildung eine wichtige Rolle. Geeignete Methoden können helfen, Kreativität, innovative Kräfte und „Gestaltungskompetenzen" (De Haan 2004) zu entfalten, was auch für die allgemeine Entwicklung in einem Partnerland förderlich ist. Vor allem in autoritären und stark paternalistischen Regimes ist mehr emanzipatorische Bildungsarbeit (Empowerment) wichtig. Dabei sind Methoden kein Manipulationsinstrument, schon gar nicht in der demokratiepolitischen Bildung. Selbstständiges Urteilen ist gefragt und nicht das ‚Überstülpen' demokratischer Prinzipien und Normen als verbindliche Weltsicht.

Demokratiepolitische Bildung in der EZ – vor allem, aber nicht nur, in den so genannten Ankerländern (allen voran die BRIC-Staaten Brasilien, Russland, Indien und China) – muss sich sowohl thematisch als auch methodisch stärker der Partizipationsbereitschaft und -kompetenz der jeweiligen Zielgruppen in der Weltgesellschaft widmen. Nur so können diese Länder mittel- und langfristig ihrer stetig wachsenden Verantwortung für eine nachhaltige und friedlich-demokratische Entwicklung der Welt gerecht werden. Die „politische Bildung in der globalen Weltgesellschaft" (Wessely 2004) kann dabei von den vielfältigen Erfahrungen des Bildungskonzepts „globales Lernen" und von Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenzen profitieren.

Was ist mit partizipativer Bildungsplanung? Im Sinne einer demokratischen Entwicklung des Bildungsangebots wäre eventuell eine stärkere Gewichtung partizipativer Ansätze bei der Curriculum- bzw. Modulentwicklung zu überlegen (vgl. Taylor 2003). Diese Ansätze gehen über die Berücksichtigung von Teilnehmer- und Teilnehmerinnen-Feedback bei der Bildungsplanung weit hinaus. Neben den verantwortlichen Bildungsplanern und Trainern sollten vielmehr auch Lernende schon am Prozess der Curriculum- und Modulentwicklung beteiligt werden. So verstanden, beginnt Lernen gleichsam mit einer demokratischen Definition der Lernziele und -inhalte sowie der Methoden.

Trotz begrenzter Wirkungen ist und bleibt die demokratiepolitische Bildungsarbeit das Kerngeschäft der politischen EZ. Daher müssen die politischen Bildner und Bildnerinnen dem Zusammenhang zwischen Ziel, Inhalt und Methode zukünftig noch mehr Bedeutung beimessen. Dafür braucht es vor allem einen methodischen Innovationsschub für eine umfassendere Verbreitung von aneignungs-, handlungs- und kompetenzorientierten Methoden der demokratiepolitischen Bildung in der EZ. Anregende Beispiele sind in vielfältiger Form vorhanden – nun muss es darum gehen, von diesen Best Practices und Erfolgsgeschichten zu lernen und daraus neue Qualitätsmaßstäbe vor allem im methodischen Bereich abzuleiten. In einem nächsten Schritt sollten diese im Bewusstsein und in der Bildungspraxis der Träger in den Partnerländern etabliert werden. Letztlich kann in einem Erfahrungsaustausch ‚auf Augenhöhe' aber auch die demokratiepolitische Bildungspraxis in Deutschland von einer Vielzahl interessanter Methoden – vor allem, aber nicht nur – im Bereich der partizipativen Wirkungsforschung in der politischen EZ lernen.

Anmerkungen:

1 Koalitionsvertrag der Großen Koalition von 2005 im Kapitel VI.8.

2 Beispielhaft seien hier die politischen Stiftungen genannt, d.h. die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (FNS), die Hanns-Seidel-Stiftung (HSS), die Heinrich-Böll- Stiftung (HBS), die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) und die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS).

3 Die Autoren sind sich bewusst, dass sich auch in der Bundesrepublik die Fachpädagogen und Fachpädagoginnen noch nicht endgültig auf ein allgemeingültiges Konzept der „Demokratiepädagogik" einigen konnten. Der fachdidaktische (und zum Teil sehr persönliche) Disput wirkte und wirkt, wie er an der Diskussion um den Modellversuch „Demokratie lernen und leben" deutlich wird, auf die Praktiker der demokratiepolitischen Bildung in der EZ jedoch sehr akademisch und polarisierend. In der EZ dominiert eher die pragmatische Suche nach effektiven und zielführenden Methoden als eine Suche nach Klärung konzeptioneller Grundsatzfragen.

Literatur:

Ackermann, P./Breit, G. et al. (Hg.) (1995): Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe, Band 326. Bonn.

Ahlheim, K. (2005): Evaluation und Wirkungsforschung in der politischen Bildung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 4. Schwalbach/Ts., S. 61–70.

De Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8, S. 39–46.

Detjen, J. (2005): Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, S. 76–98.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel.

Egloff, B. (2006): Selbstbeobachtung, Reflexion und Kommunikation als Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener – Zur Empirie informeller Lernprozesse im betrieblichen Kontext. In: Wiesner, G./Zeuner, C. et al.: Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 202–216.

Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit (2006): Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung sowie gegenseitige Rechenschaftspflicht. Deutsche Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD. (Online im Internet: URL: http://www.oecd.org/dataoecd/37/39/35023537.pdf [14.09.2008]).

Eschenburg, T. (1985): Der mündige Bürger fällt nicht vom Himmel. In: Der Bürger im Staat, (35) 3, S. 239–243.

Hufer, H.P. (1999): Teilnehmerorientierung. In: Mickel, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 358. Bonn, S. 226.

Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD (2005): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. (Online im Internet: URL: http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html [07.07.2009]).

Müller, R. (2006): Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? (Online im Internet: URL: http://www.online-dissertation.de/ [11.07.2009]).

Sander, W. (1998): Versagt die politische Bildung? Zur Situation des politischen Lernens in Deutschland. In: Akademie der politischen Bildung (Hg.): Bundeswehr und Demokratie. Politische Bildung für den Staatsbürger in Uniform. Kongress der Friedrich-Ebert-Stiftung am 12. März 1998 in Bonn.

Taylor, P. (2003): How to Design a Training Course. A Guide to Participatory Curriculum Development. London/New York.

Wehling, H.G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.

Wessely, U. (2004): Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8, S. 32–38.

Dr. phil. Norbert Eschborn

Studium der Politikwissenschaft, Mittleren und Neuen Geschichte, Romanistik und Anglistik. Leiter der Stabsstelle Evaluierung in der Hauptabteilung Europäische und Internationale Zusammenarbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation, Qualitäts- und Wissensmanagement.

Dr. rer. soc. Michael Holländer

Studium der Geographie und Politikwissenschaft. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Arbeitsschwerpunkte: Berater Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Bonn.

Nadine Krahe

Studium der Politikwissenschaft, Mittleren und Neuen Geschichte, Romanistik. 2006–2010 Mitarbeiterin der Stabsstelle Evaluierung im internationalen Bereich der Konrad-Adenauer-Stiftung (Arbeitsschwerpunkte Vermittlung und Weiterentwicklung von Evaluierungs- und Monitoringmethoden, Qualitätsmanagement). Seit März 2010 freigestellte Betriebsratsvorsitzende der Konrad-Adenauer-Stiftung.

WAXMANN



Eine Handreichung für Gruppen, Gemeinden und Bildungseinrichtungen, die die eigene Arbeit kontinuierlich verbessern wollen.

Entwicklungspolitisch Engagierte wollen ihren Beitrag zu einer gerechteren Weltgesellschaft leisten. Sie tun dies mit einer Vielzahl von Aktivitäten, in die Kreativität und Phantasie, Zeit und Geld einfließen – und sie wollen ihre Arbeit gut machen und wirkungsvoll gestalten.

Es ist jedoch nicht einfach, Kriterien für eine gute Arbeit zu entwickeln. Der EED will mit einer Handreichung Hilfestellung bei der Evaluation geben und Gruppen, Gemeinden oder Bildungseinrichtungen dazu ermutigen, ihre Arbeit immer wieder kritisch zu prüfen und kontinuierlich zu verbessern.

Annette Scheunpflug,
Claudia Bergmüller,
Nikolaus Schröck

Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Eine Handreichung

2010, 88 Seiten, geheftet, 10,00 €
ISBN 978-3-8309-2294-0

WAXMANN
Münster / New York /
München / Berlin
www.waxmann.com

Monika Helene Feist

Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Diversität und Assimilation

Zur Funktion interkultureller Bildung in Guatemala

Zusammenfassung:
Der Aufsatz analysiert die Funktion von interkulturellen Bildungsmaßnahmen innerhalb einer Nationalgesellschaft am Fallbeispiel von Guatemala. Die grundlegende Problematik, die den Anlass zur Analyse bietet, ist die global in der Bildungspolitik verbreitete Annahme, interkulturelle Bildungsmaßnahmen stellen den pädagogischen Königsweg in der Bearbeitung ‚kultureller Konflikte' dar. Guatemala bietet sich in besonderem Maße zur Analyse an, da hier mit insgesamt 23 unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in einem Nationalstaat die kulturelle und sprachliche Diversität groß ist. Als Reaktion auf die interethnischen Spannungen zwischen der indigenen und nicht-indigenen Bevölkerung ist die interkulturelle Bildung seit den 1990er Jahren das prominenteste Konzept der Politik. Durch einen Abgleich des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses um interkulturelle Bildung und Interkulturalität mit den tatsächlich identifizierbaren Maßnahmen auf schulischer Ebene und deren Auswirkungen wird aufgezeigt, welche Funktion sie innerhalb der Nationalgesellschaft erfüllen. Im Falle von Guatemala ist so nachweisbar, dass die Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in staatlicher Verantwortung die Historie der kolonialistischen Assimilationsbestrebungen durch Bildung fortschreiben.

Schlüsselwörter: *Bildungspolitik, Maya, Bildungsprogramme*

Abstract:
This article provides a case study of Guatemala, in order to analyze the function of intercultural education measures in a society. The analysis is based on the stated problem of a global trend in which intercultural education is seen as the ultimate solution for dealing with ‚cultural clashes'. On the basis of its extraordinary cultural und linguistic diversity Guatemala had been chosen for this case study. Since the 1990s intercultural education measures have been the prominent political reaction to the high ethnic tensions between indigenous and non-indigenous parts of the population. By comparing the discourse about interculturalism and intercultural education with the actual measures taken and their impacts, the true social function of the measures is revealed. In the case of Guatemala, a historical perpetuation of colonial efforts of assimilation can be detected.

Keywords: *educational policy, Maya, educational programme*

Guatemela bietet sich für die kritische Analyse der Funktion interkultureller Bildung in einer pluriethnischen Gesellschaft in besonderem Maße an, da die Nationalgesellschaft einen hohen Grad an ethnischer, kultureller und sprachlicher Diversität zu bieten hat. Die guatemaltekische Gesellschaft setzt sich aus 60 Prozent ladinischer, also nicht-indigener und 40 Prozent indigener Bevölkerung zusammen. Die indigene Bevölkerung besteht wiederum aus 22 Populationen, die jeweils eine eigene Sprache sprechen. Eine so weitreichende ethnische und sprachliche Diversität wie in Guatemala findet sich selten in einem Nationalstaat und stellt einen großen kulturellen Reichtum, aber auch eine immense gesellschaftliche Herausforderung dar. Die interethnischen Beziehungen in der guatemaltekischen Gesellschaft sind seit der Kolonialisierungsphase bis in die Gegenwart angespannt geblieben und die interkulturelle Bildung wird als Instrument der Bildungspolitik betrachtet diesem Zustand entgegen zu wirken. Nun gehört interkulturelle Bildung an sich mittlerweile global zu den bildungspolitischen ‚Wärmemetaphern'. In diesem Aufsatz soll gezeigt werden, dass interkulturelle Bildung dringend einer kritischen Untersuchung ihrer Funktion in der jeweiligen Nationalgesellschaft und deren Bildungssystem bedarf, da sie keineswegs stets für Pluralität und Toleranz steht, sondern ebenso gut als bildungspolitisches ‚Assimilationswerkzeug' dienen kann. Diese Analyse der Funktion interkultureller Bildung ist im Fall von Guatemala und anderen sogenannten Entwicklungsländern besonders dringlich, da nicht unerhebliche Mengen an Hilfsgeldern in die Förderung von Programmen zur interkulturellen Bildung fließen, die ihren Teil zu einer weiteren Marginalisierung der indigenen Kultur und Sprache beitragen können. Dieser Aufsatz soll eine konzentrierte Darstellung der Problematik leisten und einen Anstoss zu einer weiterführenden wissenschaftlichen Betrachtung des Themengebietes bilden.

Interkulturalität und interkulturelle Bildung im lateinamerikanischen Diskurs

Verfolgt man den Diskurs in Guatemala seit den 1990er Jahren, lassen sich folgende zentralen Forderungen an Interkulturalität und interkulturelle Bildung identifizieren:

- Interkulturalität beinhaltet das Recht auf kulturelle Diversität.
- Interkulturalität darf nicht auf den Bildungssektor begrenzt bleiben, sondern muss sich in allen gesellschaftlichen Bereichen manifestieren.

- Interkulturalität darf nicht nur für die indigene Bevölkerung gelten, sondern muss auch für die nicht-indigene Bevölkerung verbindlich sein.
- Interkulturelle Bildung ist die Umsetzung von Interkulturalität im Bildungssektor.
- Interkulturelle Bildung muss nicht nur der kulturellen, sondern auch der sprachlichen Diversität gerecht werden.
- Sprache ist nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch wichtiger Faktor in der Konstitution von kollektiver, kultureller und individueller Identität.
- Interkulturelle Bildung muss bilingual arbeiten und den Erwerb und Erhalt indigener Sprachen fördern.
- In der interkulturellen Bildung sollen unterschiedliche ethnische und kulturelle Repräsentationen Platz finden, wobei das Konzept der *Educación Maya* in Guatemala fester Bestandteil der interkulturell-bilingualen Bildung sein muss.
- Es darf der interkulturellen Bildung nicht nur darum gehen einen kulturellen Austausch zu initiieren, sondern auch darum die Ursache von interethnischen Konflikten aufzuspüren und behandelbar zu machen. (Vgl. II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 1997; VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 2008; Barnach-Calbó 1997; Heckt 2000; Zimmermann 1997).

Soweit die inhaltlichen Schnittpunkte des Diskurses um Interkulturalität und interkulturelle Bildung. Unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Positionen finden sich bei der Verortung in wessen Interesse die interkulturelle Bildung arbeitet und für welchen Adressatenkreis sie bestimmt ist. Während es auf der einen Seite die Stimmen im Diskurs gibt, die die interkulturelle Bildung als exklusives Konzept für die indigene Bevölkerung begreifen und diese Exklusivität auch positiv als Strategie zur Emanzipation der indigenen Bevölkerung bewerten (vgl. die Positionen der lateinamerikanischen Kongresse zur EIB 1995–2008), gibt es auf der anderen Seite Stimmen, die sowohl inhaltlich eine Ausgewogenheit zwischen indigener und ladinischer Kultur im Curriculum der interkulturellen Bildung fordern, als auch den Adressatenkreis auf die ladinische Bevölkerung erweitern wollen (vgl. Zimmermann 1997). Zusätzlich zu diesen beiden Positionen ist eine dritte erwähnenswert, die im Vergleich die Stellung einer Außenseiterposition einnimmt und am stärksten und radikalsten von Dr. Demetrio Cojtí vertreten wird, der als einer der ‚führenden Maya-Intellektuellen' gehandelt wird. Cojtí ist der Auffassung, dass das Prinzip der Interkulturalität und das Konzept der interkulturellen Bildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Nachteile für die indigene Bevölkerung birgt und deren *genocido cultural*, wie er sich ausdrückt, beschleunigen würden. Er setzt dem Prinzip der Interkulturalität das Recht auf kulturelle Differenz entgegen, das in seinen Augen zuerst gefestigt werden muss, bevor von Interkulturalität die Rede sein kann (vgl. Heckt 2000, S. 143). Anschlussfähig an diese Position ist in gewissem Sinne auch die Kritik der UNICEF. Sie stellt den Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch von Interkulturalität und der Konzeption auf Ebene der interkulturellen Bildung heraus: „ (…) la contradicción entre un discurso que reconoce la diversidad y una práctica cuyo resultado es la homogeneización." (UNICEF/TACRO 1992). Die grundlegende Problematik der interkulturellen Bildung im lateinamerikanischen Raum, ihre Positionierung zwischen dem Recht auf kulturelle Diversität auf der einen und Assimilationsbestrebungen auf der anderen Seite, findet sich also nicht nur auf Maßnahmenebene, sondern ist bereits ein in ihrer Konzeption angelegtes Dilemma.

Bildungspolitische Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in Guatemala

Es soll nun eine Übersicht über die bildungspolitischen Maßnahmen zur interkulturellen Bildung geschaffen werden, die seit den 1980er Jahren identifizierbar sind. Hierbei ist eine Unterteilung in staatliche und nichtstaatliche Maßnahmen und Projekte vorzunehmen.

Von 1985 bis 1993 existierte das *Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*, kurz PRONEBI, das vom guatemaltekischen Bildungsministerium mit Hilfe der Nichtregierungsorganisation USAID und der *Universidad Rafael Landivar* durchgeführt wurde. Das Programm erstreckte sich auf 13 Sprachregionen, 800 Schulen und beschäftigte 1.200 bilinguale Lehrkräfte (vgl. Moya 1997; von Gleich 1989). Zu Beginn war das Unterrichtsprogramm auf die Vorschule und die erste Klasse begrenzt, später wurde es in seiner Anwendung bis zur vierten Grundschulklasse ausgeweitet. Im Aufbau des Curriculum ist zu erkennen, dass die Lehre der indigenen Muttersprache zu Anfang 90 Prozent des Unterrichts ausmacht, bis zum Ende der dritten Klasse ein ausgewogenes Verhältnis von indigener Muttersprache und spanischer Zweitsprache erreicht ist (vgl. von Gleich 1989, S. 267). Ein konstitutiver Bestandteil des PRONEBI-Curriculum ist die Vermittlung von kulturellen Aspekten der Maya-Bevölkerung. Die Unterrichtsmaterialien von PRONEBI sind sprachlich und inhaltlich auf die vier größten Maya-Populationen, die *Kakchikels*, *Mams*, *K'ichés* und *Q'eqchi's* zugeschnitten. Bei PRONEBI handelt es sich um ein staatliches interkulturell-bilinguales Bildungsprogramm, das ausschließlich für die indigene Bevölkerung gedacht ist.

Das Projekt wurde 1995 in eine neu geschaffene Abteilung des guatemaltekischen Bildungsministeriums eingegliedert die *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*, kurz DIGEBI. Diese Abteilung besteht bis heute und ist der PRONEBI-Programmatik treu geblieben, mit dem Unterschied, dass ein größeres Gewicht auf die interkulturelle Komponente gelegt wird. Das Schulcurriculum umfasst das Erlernen der indigenen Muttersprache, Maya-Mathematik, Aspekte der Mayakultur und Spanisch als zweite Sprache (vgl. Vásquez 2002). Der Adressatenkreis der *Educación Bilingüe Intercultural*, im Folgenden als EBI abgekürzt hat sich nicht verändert: „En Guatemala, la EBI es sobre todo una propuesta educativa estatal dirigida a la atención exclusiva de la población indígena." (DIGEBI 2009. Punkt 13). Die DIGEBI ist mit ihrem Programm zu interkulturell-bilingualen Bildung heute für 1.200 Grundschulen und 2.193 Vorschulen in Guatemala verantwortlich. Die interkulturell-bilinguale Bildung in den Schulen soll sowohl die verschiedenen ethnischen Identitäten stärken, als auch zur Erschaffung einer interkulturellen Identität beitragen. Die Träger *der Educación Bilingüe Intercultural* standen und stehen unter staatlicher Planungsverantwortung. Die Eingliederung von PRONEBI in das Bildungsministerium war ein wichtiger Schritt

der Institutionalisierung. Die daraus entstandene *Direccion General de Educación Bilingue Intercultural* ist die einzige Abteilung des Videspacho *Bilingüe Intercultural* des guatemaltekischen Bildungsministeriums, das heißt die EBI ist die einzige institutionalisierte Form der interkulturellen Bildung in staatlicher Verantwortung (vgl. MINEDU 2008).

Alternativ zur staatlichen *Educación Intercultural Bilingüe* gibt es zahlreiche interkulturelle und bilinguale Programme und Schulen in Trägerschaft von Nichtregierungsorganisationen, Mayaorganisationen und der Kirche. 1997 gab es in Guatemala 40 *Unidades Lingüísticas de Educación Maya*, kurz ULEM, sowie 44 *Escuelas Mayas*. Eine dezidierte Ausrichtung auf die interkulturelle Bildung hat das 1995 angelaufene *Proyecto Educación Maya Bilingüe Intercultural* (PEMBI). Dieses Projekt wird unter anderem von der deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ durchgeführt (vgl. Moya 1997, S. 145). Ziel des Projektes ist in erster Linie die Lehrerausbildung in den Sprachen *Mam*, *K'iché* und *Tz'utujil* für bilingual-interkulturelle Maya-Schulen. Das PEMBI arbeitet mit dem CNEM, dem *Consejo Nacional de Educación Maya* und der ACEM, der *Asociación de Centros Educativos Mayas* zusammen, um ein gemeinsames Curriculum für die Lehrerausbildung der *Escuelas primarias maya bilingüe intercultural* auszuarbeiten (vgl. ebd. S. 145). Ein Hauptunterschied zum staatlichen Modell der EBI besteht darin, dass hier die indigenen Sprachen nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe angewandt werden, außerdem wird der Spiritualität und dem Weltbild der Maya ein größerer Stellenwert im Curriculum eingeräumt. 2005 gab es 56 *Escuelas Mayas* unter Verantwortung des CNEM. Eine weitere wichtige Maya-Organisation neben der CNEM ist die *Majawil Q'ij*, die in Zusammenarbeit mit regionalen und lokalen Maya-Organisationen *Escuelas Mayas* betreut und Fortbildungskurse für Lehrkräfte anbietet. Der Schwerpunkt der bilingual-interkulturellen Bildung liegt hier darauf, dass zuerst die eigene Sprache und Kultur der indigenen Bevölkerung gefördert wird, bevor eine Auseinandersetzung mit der spanischen Sprache und der ladinischen Kultur statt findet (vgl. Heckt 2000, S. 119). Die Programme PRODESSA und ESEDIR stellen Mischformen der Trägerschaft dar, sie lassen sich sowohl den Mayaorganisationen, als auch der Volksbewegung und der katholischen Kirche zuordnen. Entstanden sind die Programme am *Instituto Indígena Santiago*, sie beziehen sich in ihrer Programmatik explizit auf das Konzept der Interkulturalität und haben das Ziel größeren Teilen der indigenen Bevölkerung den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. Heckt 2000, S. 117 f.).

Allen vorgestellten staatlichen wie nichtstaatlichen Initiativen zur interkulturellen und bilingualen Bildung in Guatemala ist gemein, dass sie als Adressaten ausschließlich die indigene Bevölkerung haben. Im Rahmen der Recherche für den vorliegenden Aufsatz konnten keine Bildungsmaßnahmen zur interkulturellen Bildung für die ladinische Bevölkerung identifiziert werden. Einzige Referenz für eine Veränderung dieser Ausrichtung liefert die aktuelle Veröffentlichung des Bildungsministeriums *Educación Intercultural Bilingüe*, in der konstatiert wird: „La política de educación intercultural se dirige a todas y todos los guatemaltecos (...)" (MINEDUC 2008, S. 1). Eine Umsetzung dieses Postulates ist auf Maßnahmenebene bisher nicht zu erkennen.

Interkulturelle Bildungsmaßnahmen zwischen Pluralität und Assimilation

Wenn man die zentralen Thesen aus dem Diskurs um Interkulturalität und interkulturelle Bildung im lateinamerikanischen Raum mit den identifizierten Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in Guatemala abgleicht, ist eine klaffende Lücke zwischen Theorie und Praxis nicht zu übersehen. Die elementarste Forderungen des Diskurses, nämlich dass das Konzept der Interkulturalität in die Bildung der gesamten Bevölkerung einfließen muss, wird nicht erfüllt. Trotz ausführlicher Recherche in dem Bereich, konnte keine interkulturelle Bildungsmaßnahme identifiziert werden, die sich explizit an die ladinische Bevölkerung richtet. Die existierenden 1.200 interkulturell-bilingualen Schulen in staatlicher Verantwortung beschulen ausschließlich indigene Kinder. Auf diese Art ist die Segregation des Schulsystems, die während der Kolonialzeit zwischen den Schulen für die Kinder der spanischen Eroberer und den Schulen für die indigene Bevölkerung bestand, mit neuer ethnischer Grenzziehung reimplementiert worden. Statt einer Hinterfragung der ethnischen Grenzziehung durch die Bildungsprogramme, affirmieren diese die Trennung der Bevölkerung. Diese Grenzziehung ist auch nicht durch den Anspruch einer bedarfsgerechten Förderung zu legitimieren.

Wie bereits angeschnitten, gibt es durchaus kritische Stimmen gegenüber der interkulturellen Bildung in Guatemala, ein prominenter Gegner ist UNICEF-Mitarbeiter Dr. Demetrio Cojtí. Bei einer Vergegenwärtigung der Ausrichtung der interkulturellen Bildungsmaßnahmen wird sein, auf den ersten Blick sehr radikaler Standpunkt, nachvollziehbar. Cojtí ist der Ansicht, dass zuerst das Recht auf kulturelle Differenz kommen müsse und ein Abbau der strukturellen Diskriminierung der indigenen Bevölkerung auf sozialer, politischer und rechtlicher Ebene erfolgen müsse, bevor an Interkulturalität zu denken sei (vgl. Heckt 2000, S. 143). Cojtí konstatiert, dass die interkulturelle Bildung zum jetzigen Zeitpunkt deutlich zum Nachteil der indigenen Bevölkerung wirkt, weil sie einen Prozess beschleunigt, den er als „genocido cultural", bzw. „etnocidio" bezeichnet (vgl. ebd.). Während sich über seine Wortwahl durchaus streiten lässt, ist der Gedanke dahinter nachvollziehbar. Edwards hat diesen Gedanken in seiner 2002 erschienen Studie sogar empirisch belegen können. Er stellt die Berechnung auf, dass die Chance eine indigene Sprache zu beherrschen, mit jedem besuchten Schuljahr um 2,4 Prozent sinkt. Der Grund für die Ablehnung der interkulturellen Bildung, liegt in Cojtís Argumentation vor allem bei der einseitigen Ausrichtung auf die indigene Bevölkerung. Er formuliert seine Kritik daran wie folgt:

„Da das Konzept bislang überwiegend einseitig auf Indígenas angewandt wird, halte ich die Interpreation dessen, was interculturalidad ist, für schief und kolonialistisch. Für mich ist es ein sinnvolles Konzept, um es den Nicht-Indígenas zu verkaufen. Sie sind es die interculturalidad brauchen, weil sie allem was indigen ist, den Rücken kehren und es nicht anerkennen wollen, es zurückweisen und abqualifizieren" (Heckt 2000, S. 143 f.).

Was Cojtí mit seine Argumentation impliziert ist, dass das Konzept der Interkulturalität und die interkulturelle Bildung in Guatemala missbraucht werden, um die traditionellen Assimilationsbestrebungen gegenüber der indigenen Bevölke-

rung fortzuführen. Dies kommt sowohl in seiner Begriffswahl des kulturellen Genozides, als auch in der Einstufung des Konzeptes als kolonialistisch deutlich zum Ausdruck.

Die Strategie der Assimilierung durch Bildung ist nicht neu in Guatemala, sie findet ihre Vorläufer in der Bildungspolitik der liberalen Regierung Ende des 19. Jahrhunderts. Nicht nur die einseitige Anwendung der interkulturellen Bildung auf die indigene Bevölkerung ist ein Hinweis auf Assimilierungstendenzen, sondern auch die Struktur des Curriculum der interkulturellen und bilingualen Bildung. In den staatlichen Programmen und Schulen ist das Curriculum zur interkulturellen und bilingualen Bildung auf die ersten vier Schuljahre beschnitten, danach wird zum monolingualen Regelschulbetrieb übergegangen. Weiterführende Programme zur interkulturellen und bilingualen Bildung in der Sekundarstufe sind nur in den, in Trägerschaft von indigenen Organisationen befindlichen *Escuelas Mayas* zu finden. Käme auch in staatlichen interkulturellen Curricula der Entwicklung, Wertschätzung und dem Erhalt der Maya-Sprachen ein hoher Stellenwert zu, wie es in unzähligen Abkommen, Gesetzestexten und Programmatiken formuliert ist, müssten diese länger Lerninhalt sein. Durch den curricularen Aufbau in dieser Form wird vielmehr eine langsame Heranführung der indigenen Schüler/-innen über ihre Muttersprache an das guatemaltekische monolinguale Regelschulsystem gewährleistet.

Wenn man die staatlichen interkulturellen Bildungsmaßnahmen als Fortsetzung der Historie der Assimilationsbestrebungen der guatemaltekischen Regierungen einordnet, muss die Strategie der Maya-Organisationen, sich die interkulturelle Bildung als exklusives Konzept für die indigene Bevölkerung anzueignen, fragwürdig in ihrem subversiven Potential erscheinen. Dennoch birgt die Strategie zwei Vorteile in sich: zum einen schafft das Prinzip der Parteilichkeit einen Schonraum für indigene Schüler/-innen vor Diskriminierungen, zum anderen stellen die *Escuelas Mayas* unter Planungsverantwortung indigener Organisationen die einzige Alternative zu einem Regelschulsystem dar, das indigene und weibliche Personen strukturell benachteiligt. Darüber hinaus sind die *Escuelas Mayas* die einzige Schulform, in der auch in der Sekundarstufe die interkulturelle und bilinguale Bildung fortgesetzt wird. Insofern ist die Strategie der Aneignung der interkulturell-bilingualen Bildung zumindest ein Weg, die strukturellen Benachteiligungen des staatlichen Bildungssystems zu umgehen und die Chancen auf den Zugang der indigenen Bevölkerung auf höhere Bildung zu verbessern.

Nach eingehender Betrachtung der Funktion der staatlichen Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in der guatemaltekischen Nationalgesellschaft, muss zu dem Schluss gekommen werden, dass diese nicht auf Erhalt und Ausbau kultureller Diversität abzielen, sondern der Heranführung der indigenen Bevölkerung an Amtssprache und die ‚Nationalkultur' dienen. Im Gegensatz dazu tragen die *Escuelas Mayas* mit ihrem interkulturell-bilingual ausgerichteten Curriculum zumindest zu einer Verbesserung der Bildungschancen der indigenen Bevölkerung bei. Aus diesem Grund sind diese zwar förderungswürdig, einen Beitrag zu interkulturellen Bildung der Gesamtbevölkerung im Sinne der im Diskurs vorgestellten Forderungen, leisten sie jedoch auch nicht. Diametral entgegengesetzt zu den Ansprüchen des Diskurses, tragen die staatlichen Programme gar zur ‚kulturellen Erosion' bei. Es zeigt sich am Beispiel der guatemaltekischen Bildungsmaßnahmen, dass Programme zur interkulturellen Bildung immer einer kritischen Analyse ihrer Funktion innerhalb einer Gesellschaft bedürfen und nicht unhinterfragt ihre Wirkung als Wärmemetapher auf dem Parkett der internationalen Bildungspolitik entfalten dürfen.

Literatur

II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (1997): In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 271–279. (Online im Internet: URL: http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a11.pdf#2,[01.01.2011]).

VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (2008): (Online im Internet: URL: http://cayu.com.ar/index.php/2008/12/09/viii-congreso-latinoamericano-de-educacion-intercultural-bilingue-buenos-aires-2008, [01.01.2011]).

Barnach-Calbó Martínez, E. (1997): La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 13–33. (Online im Internet: URL: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13.htm, [01.01.2011]).

Edwards, J. (2002): Education and poverty in Guatemala. Guatemala Poverty Assessment Program Technical Paper No. 3. Washington. (Online im Internet: URL: http://www-wds.worldbank.org [25.12.2010]).

Gleich, U. v. (1989): Educación primaria bilingüe intercultural. Eschborn.

Heckt, M. (2000): Guatemala, interkulturelle Erziehung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft. Münster (u.a.).

MINEDUC (2008): Guatemala. Inclusión Educativa. El Camino del Futuro. Un desafío para compartir, 2008–2012. Guatemala. (Online im Internet: URL: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/guatemala_NR08_sp.pdf, [01.01.2011]).

MINEDUC (2009): Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala. (Online im Internet: URL: http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Educ_Intercult_Bilingue.pdf, [25.11.2009]).

Moya, R. (1997): Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 129–155. (Online im Internet: URL: http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a06.htm, [01.01.2011])

Rubio F., V. et al. (2002): Monitoring System for DIGEBI Bilingual Intercultural Education. American Institutes for Research. (Online im Internet: URL: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACT155.pdf, [01.01.2011]).

UNICEF/TACRO (1992): Educación y poblaciones indígenas esn América Latina. Bogotá, 1992.

Zimmermann, K. (1997): Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acera del caso de Guatemala. In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 113 – 127. (Online im Internet: URL: http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm, [01.01.2011]).

Monika Helene Feist

Jahrgang 1983, schloss 2009 ihr Bachelor-Studium der Erziehungs- und Theaterwissenschaft ab und befindet sich seitdem im Master-Studiengang mit den Studienschwerpunkten internationale Bildungsforschung, interkulturelle Pädagogik und Erwachsenenbildung. Seit 2010 leitet sie hauptamtlich einen pädagogisch betreuten Abenteuerspielplatz im Ruhrgebiet. Dort verknüpft sie Erfahrungselemente zur Resilienzförderung, spielerisch mit Bildungsinhalten zur interkulturellen und geschlechtersensiblen Bildung, sowie Demokratieerziehung verknüpft.

Anna Gleistein

Wo steht Senegal im „Education for All"-Programm?

Zusammenfassung:
Das internationale Bildungsprogramm Bildung für Alle (*Education for All*/EFA) definiert sechs Schlüsselziele für den weltweiten Ausbau der Grundbildung, die Reduzierung des Analphabetismus und den Ausgleich des Geschlechtergefälles im Bildungsbereich bis 2015. Dieser Artikel untersucht die Fortschritte, die Senegal beim Erreichen dieser Ziele macht. Nach grundlegenden Informationen über das Land und sein Bildungssystem, werden die Fortschritte für jedes der Ziele mithilfe der Daten aus dem aktuellen Weltbildungsbericht abgeprüft. Der Artikel versucht die Ergebnisse durch nationale Faktoren zu erklären.

Schlüsselwörter: *Afrika, Grundbildung, Geschlecht, Bildungsziele*

Abstract:
The international „Education for All"-program (EFA) defines six goals which aim to improve basic education, reduce illiteracy and eliminate the gender gap in education by 2015. This article examines the progress Senegal makes in the EFA-process. At first it obtains some basic information about the country and its education system. After that the progress for each goal will be examined with data from the recent Global Monitoring Report. The article tries to explain the results by referring to national factors.

Keywords: *Africa, basic education, gender, educational goals*

Einleitung

Die westafrikanische Republik Senegal gehört zu den politisch stabileren Ländern Afrikas, dennoch schneidet das Land in internationalen Bildungsvergleichen auffallend schlecht ab. Zwar liegt Senegal im subsaharischen Afrika und damit in einer Region in denen die Lage im Bildungsbereich allgemein defizitär ist, trotzdem erscheinen die Ergebnisse auch im regionalen Vergleich desolat. Senegals Bildungssystem ist geprägt von der frühen Islamisierung aus Nordafrika einerseits und der Kolonierung durch Frankreich im 19. Jahrhundert andererseits. Beide historischen Prozesse haben bis heute ihren Einfluss auf das Bildungswesen behalten, so dass ein französisch geprägtes staatliches und ein islamisches Bildungssystem koexistieren (vgl. Wiegelmann 2002).

Länderinformationen Senegal

Senegal liegt an der Westküste des subsaharischen Afrika und wird von der Republik Gambia in zwei Teile geteilt (vgl. Sow 1994, S. 5417). Senegal ist eine ehemalige französische Kolonie und erreichte die Unabhängigkeit im Jahr 1960 (ebd.). Die Bevölkerung des Landes umfasst 12.379.000 Einwohner mit einer durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate von 2,5 % (vgl. UNESCO 2010, S. 320) und verteilt sich auf verschiedene ethnische Gruppen. Die wichtigsten davon sind die Wolof mit ca. 40 %, die Fulani, die Diola und die Mandinka (vgl. Sow 1994, S. 5417). Dies schlägt sich auch in der Verteilung der Nationalsprachen nieder, denn der größte Teil der Bevölkerung spricht Wolof. (vgl. Wiegelmann 1999, S. 22). Die offizielle Amts- und Verwaltungssprache, wie auch Unterrichtssprache ist jedoch Französisch obwohl sie für den überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht die Muttersprache ist (ebd.).

Senegal gehört, laut DAC-Liste der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), zu den sogenannten „Least Developed Countries", d.h. zu den am wenigsten entwickelten Ländern. Im Ranking des Human Development Index des United Nations Development Programme (UNDP) befindet sich Senegal auf Platz 144 von insgesamt 169 Ländern (vgl. 2010, S. 145) und wird somit als Land mit geringem Entwicklungsstand bewertet. Von einem geringen Entwicklungsstand wird gesprochen, wenn der Human Development Index (HDI) unter 0,50 liegt. Der HDI misst die durchschnittliche Leistung in drei grundlegenden Kategorien: ein langes und gesundes Leben, Zugang zu Bildung und einem angemessenen Lebensstandard (vgl. ebd. 2009, S. 210).

Das Bildungssystem in Senegal

Das staatliche Bildungssystem in Senegal, von der früheren Kolonialmach Frankreich beeinflusst, ist in eine sechsjährige Primarschule, vier Jahre mittlere Sekundarschule und eine dreijährige höhere Sekundarschule unterteilt. Es gibt zwei staatliche Universitäten: die Cheikh Anta Diop Universität in Dakar und die Gaston Berger Universität in Saint Louis. Als Senegal 1960 unabhängig wurde, übernahm es zunächst das frankophone Bildungssystem, welches Frankreich im gesamten Französisch-Westafrika als einheitliches und laizistisches Bildungswesen seit 1903 aufgebaute (vgl. Adick 1997, S. 452).

1971 gab es erste Reform- und Anpassungsentwürfe, die unter dem Prinzip „Verwurzelung und Öffnung" standen. Diese zielten auf die Afrikanisierung der Bildungsinhalte und die Einführung von Nationalsprachen in den Unterricht auf der einen Seite, und die gleichzeitige Anpassung an internationale Standards, sowie das Festhalten am Französischen als Nationalsprache, auf der anderen Seite ab. Es wurden allerdings nur wenige der damals angestrebten Ziele umgesetzt (vgl. Wiegelmann 2002, S. 66f.). Aufgrund einer massiven Krise im senegalesischen Bildungs-

wesen Ende der 1970er Jahre wurden Anfang der 1980er Jahre von einer Reformkommission Empfehlungen und Vorschläge für die Konzeption einer neuen Schule (ecole nouvelle) verfasst (ebd.). Die Konzeption der ecole nouvelle umfasste u.a. die Reorganisation der Bildungsverwaltung und die Umstrukturierung des gesamten Bildungswesens, die Einführung eines fakultativen religiösen Unterrichts, die Beachtung der arabischen Sprache, sowie die sukzessive Einführung der Nationalsprachen in den Unterricht. Die meisten Vorschläge der Reformkommission wurden von der Regierung akzeptiert, allerdings wurden sie erst 1991 auf Druck der internationalen Weltbildungskonferenz in Jomtien (Thailand) in das Bildungsrahmengesetz aufgenommen (ebd., S. 67f.).

Neben dem staatlichen existiert ein französisch geprägtes privates Bildungswesen, welches vorwiegend von katholischen Missionen und Ordensgemeinschaften getragen wird. Die Schüler/-innen dieser Schulen erzielen in der Regel bessere Erfolge als die staatlichen Schulen. Allerdings verlangen private Schulen meist hohe Einschreibungs-, Schul- und Prüfungsgebühren und sind daher nicht für jeden zugänglich (ebd., S. 69f.). Zusätzlich gab es bereits vor dem Aufbau des Bildungssystems durch Frankreich oder Missionare ein islamisch geprägtes Schulwesen, welches aus der Islamisierung Westafrikas hervorging und neben dem kolonialen Bildungswesen koexistiert (vgl. Adick 1997, S. 453). Im Zuge des Aufbaus des kolonialen frankophonen Schulsystems ab 1903 wurde zunächst versucht das islamische Bildungswesen zu reduzieren oder zumindest zu begrenzen, allerdings wurde schnell deutlich, dass dies nicht im Sinne der Bevölkerung war und nicht funktionieren würde (ebd., S. 457). Statt einem Rückgang hat sich das islamische Bildungswesen weiter ausgebaut und besteht mittlerweile neben einfachen traditionellen Koranschulen (Daaras) auch aus deutlich komplexeren arabischen, französisch-arabischen und islamischen Schulen und Instituten (ebd.). Während in den traditionellen Koranschulen, primär grundlegende Kenntnisse des Korans in Arabisch vermittelt werden und die partielle Alphabetisierung und die Vermittlung einer gewissen Grundbildung eher sekundäre Effekte darstellen (ebd.), wurde in den anderen Schultypen das grundlegende Curriculum erweitert. Neben der Vermittlung der Koraninhalte erfolgt hier z.B. auch die Vermittlung grundlegender Kenntnisse in Rechnen, Geschichte, Arabisch und z.T. Französisch (ebd., S. 458f.). Trotzdem sind die meisten islamischen Bildungseinrichtungen und die dort erworbenen Abschlüsse in Senegal nicht staatlich anerkannt. Lediglich in den franko-arabischen Schulen (école franco-arabe) können neben den arabischen auch die offiziellen französischen Abschlüsse gemacht werden. Im Unterricht werden Französisch und Arabisch sowohl als Fach- wie auch als Unterrichtssprache verwendet (vgl. Wiegelmann 1994, S. 814f.).

Education for All (EFA) – Bildung für Alle

Bildung für alle ist das größte internationale Bildungsprogramm der UNESCO (vgl. www.unesco.de/efa). Es wurde 1990 auf der Weltbildungskonferenz in Jomtien (Thailand) von UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNDP (United Nations Development Programme), UNFPA (United Nations Fund for Population Activities), UNICEF (United Nations Children's Fund) und der Weltbank ins Leben gerufen (vgl. www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all-international-coordination/the-efa-movement/). An der Konferenz nahmen Abgeordnete aus 155 Ländern sowie Repräsentanten von über 150 Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen teil, die sich gemeinsam darauf verständigten bis zum Jahr 2010 Kindern weltweit den Zugang zu Grundbildung zu ermöglichen und Analphabetismus zu reduzieren (vgl. ebd.). Zehn Jahre später zeigte sich, dass viele Ländern noch weit entfernt waren die gemeinsam beschlossenen Ziele zu verwirklichen und es fand eine zweite Konferenz, das Weltbildungsforum in Dakar (Senegal), statt. Die beschlossenen Ziele von „Bildung für alle" wurden bekräftigt und für dessen Erreichung unter der Koordination durch die UNESCO das Jahr 2015 festgesetzt. Insgesamt wurden sechs Schlüsselziele für den Bildungsbereich festgelegt, die sich auf die Reduzierung des Analphabetismus, den Ausgleich des Geschlechtergefälles im Bildungsbereich und den Ausbau der Grundbildung beziehen.

Der Fortschritt den die Länder in Richtung Erreichung der EFA-Ziele machen, wird in den jährlich erscheinenden EFA Global Monitoring Reports (Weltbildungsberichten) mithilfe einer Vielzahl an Indikatoren überprüft. Die Berichte widmen sich jedes Jahr einem unterschiedlichen Schwerpunktthema. Eine deutsche Zusammenfassung der Ergebnisse für fast alle Berichte ist auf der deutschen UNESCO-Homepage abrufbar (www.unesco.de/efareport). Die statistischen Daten für die Berichte stammen in der Regel vom UNESCO Institute for Statistics (UIS).

Bevor die Ergebnisse für Senegal zu den einzelnen EFA-Zielen vorgestellt und näher erklärt werden, sollen an dieser Stelle zunächst einige wichtige Indikatoren in ihrer Bedeutung erläutert werden (UNESCO 2010, S. 446–448). Der EFA Development Index (EDI): Zusammengesetzter Index, der den generellen Fortschritt bei den EFA-Zielen misst. Der EDI beinhaltet vier der sechs EFA-Ziele:

- Die universelle Grundbildung: gemessen durch die „primary adjusted net enrolment ratio"
- Lese- und Schreibfähigkeit der erwachsenen Bevölkerung
- Geschlechtergleichheit, gemessen durch den geschlechtsspezifischen EDI
- Qualität der Bildung, gemessen durch die Übergangsrate in die 5. Jahrgangstufe des Bildungssystems

Gender Parity Index (GPI): Verhältnis von weiblichen zu männlichen Einschreibungen je nach Bildungsstufe. Bei einem GPI von 1,00 ist das Verhältnis ausgeglichen, liegt der GPI über oder unter 1,00 besteht ein Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern.

Gender specific EFA Index (GEI): Zusammengesetzter Index der die Geschlechtergleichheit in der Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarschulbereich sowie bei der Lese- und Schreibfähigkeit der Erwachsenen misst. Er setzt sich aus den durchschnittlichen GPIs der gross enrolment ratio primary und secondary und adult literacy rate zusammen.

Gross enrolment ratio (GER): Anzahl der Einschreibungen in einer bestimmten Jahrgangsstufe ohne Berücksichtigung des Alters, ausgedrückt als Prozentsatz der Bevölkerung in der offiziellen Altersgruppe für die entsprechende Jahrgangsstufe.

Net enrolment ratio (NER): Einschreibung der offiziellen Altersgruppe für eine bestimmte Jahrgangsstufe, ausgedrückt als Prozent der Bevölkerung in der entsprechenden Altersgruppe.

Primary adjusted net enrolment ratio (ANER): Einschreibungen der Kinder der offiziellen Grundschulaltersgruppe in Grund- oder Sekundarschulen, ausgedrückt als Prozent der Bevölkerung in der entsprechenden Altersgruppe.

Senegals Fortschritte im EFA-Programm

Insgesamt wird der Fortschritt bei der Erreichung der EFA-Ziele durch den EFA Development Index (EDI) gemessen (UNESCO

2010, S. 278). Liegt der EDI unter 0,8 gilt ein Land als weit entfernt vom Erreichen der Ziele (ebd., S. 279). Senegal hat einen EDI von 0,65 (ebd., S. 291) und befindet sich in der Rangfolge auf Platz 118 von insgesamt 128 aufgeführten Ländern (ebd., S. 286). Dieses Ergebnis zeigt bereits, dass Senegal noch weit davon entfernt ist eine universelle Grundbildung im Land zu erreichen. Im Folgenden werden die Fortschritte Senegals für jedes der sechs Ziele mithilfe der Indikatoren aus den Weltbildungsberichten näher betrachtet. Mit den Daten und einigen Hintergrundinformationen zur Situation des Bildungswesens soll versucht werden, einzuschätzen ob und in wie weit eine Erreichung der Ziele für Senegal realistisch erscheint und welche spezifischen nationalen Faktoren das Land von der Erreichung der EFA-Ziele abhalten.

	Nettoeinschulungsrate Primarbereich %		GPI (F/M)		Bruttoeinschulungsrate Primarbereich %		GPI (F/M)	
	1990	2007	1990	2007	1990	2007	1990	2007
Senegal	48	72	0,75	1,00	58,9	84	0,73	1,00
Sub-Sahara Afrika	55	73	0,86	0,93	77,5	99	0,79	0,90
Entwicklungsländer	79,8	86	0,86	0,97	99,4	107	0,86	0,95
Welt	81,8	87	0,88	0,97	99,5	106	0,88	0,96

Tab. 1: Bildungsbeteiligung im Grundschulbereich (Quelle: UNESCO 2003/2004, S. 335ff./UNESCO 2010, S. 347ff.)

Ziel 1: Die frühkindliche Bildung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

Die Einschulungsraten im vorschulischen Bildungsbereich haben sich von 2,4 % im Jahr 1990 (UNESCO 2003/04, S. 318) auf 9 % im Jahr 2007 (UNESCO 2010, S. 330) verbessert. Bei den Mädchen lag die Einschulungsquote mit 10 % (ebd.) sogar geringfügig über der der Jungen. Insgesamt ist die Einschulungsquote jedoch trotz dieser deutlichen Verbesserung noch immer sehr gering. Der weltweite Durchschnitt liegt bei 41 %, der Durchschnitt für Subsahara-Afrika, der schwächsten Region, bei 15 % (ebd., S. 331).

Gründe für das schlechte Abschneiden Senegals, auch im regionalen Vergleich, liegen vermutlich in der defizitären Infrastruktur in der vorschulischen Bildung. Im Jahr 1998/99 gab es im ganzen Land gerade einmal 313 Vorschulen, davon waren 225 Privatschulen (UNESCO/IBE 2006, S. 8). 2001/02 gab es 377 Vorschulen, davon wurden 281 privat betrieben (ebd.). Während der Besuch einer staatlichen Vorschule kostenlos ist, muss für den Besuch einer privaten Vorschule Schulgeld entrichtet werden, welches sich die Mehrzahl der Familien nicht leisten kann.

Die Einschulungsrate in vorschulische Bildungseinrichtungen differiert innerhalb des Landes von Region zu Region. Laut dem UNESCO Country Profile 2006 betrug die Einschulungsrate in städtischen Gebieten 4,3 %, während sie in ländlichen Regionen bei nur 0,3 % lag. Die senegalesische Regierung arbeitet zurzeit an der Verbesserung der vorschulischen Bildungsmöglichkeiten und verfolgt das Ziel, die Einschulungsrate bis zum Jahr 2015 auf 30 % zu erhöhen (ebd.). Es gibt einige Projekte und Programme im Land, die mithilfe internationaler Organisation versuchen die Situation vorschulischer und frühkindliche Bildung zu verbessern:

- Projekt des United Nations Development Programme (UNDP) zum Aufbau von Gemeindekindergärten in ländlichen Gebieten
- Forschungsprojekt der Japan International Cooperation Agency (JICA) zur Verbesserung der frühkindlichen Lebensumstände
- Projekt des Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF
- Projekt der UNESCO zur Entwicklung frühkindlicher Lese- und Schreibfähigkeit zu Hause
- Projekt von PLAN International zum Ausbau der lokalen Kapazitäten zur Förderung der frühen Kindheit in der Louga-Region

Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im Grundschulbereich zwischen 1990 und 2007. Obwohl eine stetige Zunahme der Schülerzahlen erkennbar ist, war Senegal 2007 immer noch weit von der 100 % Marke entfernt. Allerdings konnte das Ungleichgewicht der Geschlechter bis 2007 ausgeglichen werden.

Im Jahr 1971 schätzte die senegalesische Regierung, dass eine universelle Primarschulbildung nicht vor dem Jahr 2030 oder 2060 erreicht werden könne (vgl. Michel 1988, S. 1070). Diese Einschätzung zeigt die schlechte Ausgangssituation, die Senegal für die Verbesserung der Bildung und die Reduzierung von Analphabetismus hat und erklärt zum Teil, warum die Einschulungsraten auch im Jahr 2007 noch deutlich unter 100 % und unter dem weltweiten und regionalen Durchschnitt liegen. Zusätzlich gibt es regionale Unterschiede. In ländlichen Gebieten ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder keine Schule besuchen doppelt so hoch wie in der Stadt (vgl. UNESCO 2010, S. 59). Strukturelle Probleme und fehlende Kapazitäten, mit denen insbesondere ländliche Primarschulen zu kämpfen hatten und immer noch haben, zeigt zum Beispiel Adick (1997) in ihrer Untersuchung einer ländlichen Primarschule in Ngohé. So bleibt Eltern teilweise keine andere Wahl als ihre Kinder auf eine Koranschule zu schicken, wenn die staatlichen Schulen überfüllt und Privatschulen kostenpflichtig sind.

Ein weiterer möglicher Grund liegt in der Existenz des bereits erwähnten islamischen Bildungswesens. Da die meisten der islamischen Schulen, vor allem die traditionellen Koranschulen (Daaras), keine staatliche Anerkennung haben, tauchen diese Schüler/-innen nicht in den offiziellen Statistiken auf. Das bedeutet, dass nicht jeder der nicht in den Einschulungsstatistiken auftaucht, zwangsläufig keine Schule besucht, sondern lediglich nicht im formalen Bildungswesen eingeschult wurde. Zur Zahl der aktuellen Koranschüler/-innen gibt es keine offiziellen Angaben, laut UNICEF Schätzungen waren es im Jahr 2006 ca. 100.000 Kinder die ausschließlich traditionelle Daaras besuchten (UNICEF 2006).

Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.

Tabelle 2 zeigt, (s. nächste Seite) dass die Alphabetisierungsrate zwischen 15–24 Jahren sehr niedrig ist und die Schätzungen für 2015 machen deutlich, dass Senegal dieses Ziel vermutlich nicht erreichen wird. Gründe hierfür könnten in der geringen Verweilungsdauer im Bildungswesen liegen. So hat diese sich von durchschnittlich 5,2 Jahren im Jahr 1999 auf gerade einmal 7,2 Jahre bis 2007 erhöht (vgl. UNESCO 2010, S. 339). Der weltweite Durchschnitt

	Alphabetisierungsrate Jugendliche (15–24 Jahre) (%)								
	1985–1994			2000–2007			erwartet für 2015		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
Senegal	49	28	38	58	45	51	60	53	56
Sub-Sahara Afrika	70	58	64	77	68	72	83	80	82
Entwicklungsländer	85	75	80	90	85	87	92	90	91
Welt	88	79	84	91	87	89	93	91	92

Tab. 2: Alphabetisierungsrate Jugendliche (Quelle: UNESCO 2010, S. 315ff.)

liegt bei 11 Jahren (ebd.). Die Geschlechterungleichheit bei der Alphabetisierungsrate spiegelt sich in der Verweilungsdauer im Schulwesen wider. Während Jungen im Jahr 2007 durchschnittlich 7,5 Jahre eine Schule besuchten, waren es bei den Mädchen nur 6,8 Jahre (ebd.).

Ein weiterer Faktor zur Erklärung der Ergebnisse liegt vermutlich darin, dass Schüler/-innen, die mit der Grundschule beginnen, diese nicht zwangsläufig auch beenden. Im Jahr 2000 haben gerade einmal 41 % der Grundschüler/-innen die Grundschule beendet (vgl. Nordtveit 2004, S. 4). Die Effekte geringer Einschulungs- und Komplettierungsraten im Grundschulbereich werden zusätzlich durch die Sprachsituation im Land verstärkt. Wie bereits erwähnt ist die Unterrichtssprache in Senegal Französisch, obwohl dies in der Regel nicht die Muttersprache der Schüler/-innen ist. Dies führt zu der Vermutung, dass die Schüler/-innen Probleme haben dem Unterricht zu folgen und die Lerneffekte dementsprechend gering sind. Ein Problem, welches auch die Lernleistungen in anderen Schulfächern negativ beeinflusst. Ähnliches zeigt auch eine Pilotstudie von Wiegelmann (1999) zu den Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten Kinder und Jugendlicher der vierten und sechsten Grundschulklassen in öffentlichen, privaten und arabischen Schulen einer ländlichen Gemeinde in der Region Diourbel. Im Rahmen der Untersuchung schnitten vor allem die Schüler/-innen ländlicher staatlicher Grundschulen sehr schwach in den Leistungstests ab (vgl. Wiegelmann 1999, S. 243ff.). Auch in einer 1996 durchgeführten staatlichen Lernerfolgsstudie im Grundschulbereich mit den Schwerpunkten Französisch und Mathematik fielen die Ergebnisse auf allen Ebenen schlecht aus (vgl. ebd., S. 119ff.).

Ziel 4: Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 Prozent erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

Wie Tabelle 3 zeigt, ist die Alphabetisierungsrate, besonders unter der weiblichen Bevölkerung sehr gering. Zwar hat zwischen 1985–2007 eine deutliche Steigerung stattgefunden, trotzdem liegt sie im Jahr 2007 noch immer unter 50 %. Damit liegt Senegal im regionalen Vergleich, sowie im Vergleich mit anderen Entwicklungsländern im Bereich der Alphabetisierung deutlich unter dem Durchschnitt. Gründe für diese Ergebnisse könnten in den niedrigen Schülerzahlen im Grundschulbereich in der Vergangenheit liegen. Als Senegal 1960 unabhängig wurde, besuchten 28 % der Kinder eine Grundschule (vgl. Michel 1988, S. 1070), in den frühen 1980er Jahren lag diese Zahl bei nur 53 % (vgl. ebd.). Obwohl die Zahlen 2007 immer noch desolat erscheinen, hat die senegalesische Regierung begonnen dem Problem mit einer neuen politischen Strategie und Alphabetisierungsprogrammen zu begegnen (vgl. Nordtveit 2004). Mit finanzieller Unterstützung der Weltbank und der Canadian International Development Agency (CID) wurden Projekte durchgeführt und erste Fortschritte in der Alphabetisierung gemacht. Nach Angaben der Weltbank haben bis 2004 ca. 190.000 Menschen an Alphabetisierungsprogrammen teilgenommen, davon waren 87 % Frauen (vgl. ebd.).

Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegt.

Tabelle 1 hat bereits gezeigt, dass Senegal das Ungleichgewicht der Geschlechter im Primarschulbereich schon 2007 ausgeglichen hat. Anders stellt sich die Situation im Sekundarschulbereich da, wo der GPI für die Bruttoeinschulungsrate sich zwischen 1991–2007 von 0,53 auf 0,76 verbessert hat (vgl. UNESCO 2010, S. 419). Es besuchen demnach also immer noch deutlich mehr Jungen als Mädchen eine Sekundarschule, was zu der Vermutung führt, dass schulischer Bildung von Mädchen eine geringere Bedeutung als bei Jungen beigemessen wird. Vielfach werden Mädchen sehr jung verheiratet oder arbeiten als Dienstmädchen in fremden Haushalten, um so ihre Familie finanziell zu unterstützen (vgl. Adick 1997, S. 456).

Allgemein ist die Bildungsbeteiligung im Sekundarschulbereich mit einer Bruttoeinschulungsrate von nur 26 % im Jahr 2007 sehr gering (vgl. UNESCO 2010, S. 371). Gründe hierfür liegen vermutlich in der schlechten Infrastruktur im Sekundarbereich, vor allem in den ländlichen Gebieten. So beträgt die durchschnittliche Zeit, die ein Kind braucht um eine mittlere Sekundarschule zu erreichen auf dem Land 80 Minuten. Die durchschnittliche Entfernung zu einer mittleren Sekundarschule ist damit 25 Mal weiter als zu einer Grundschule (vgl. ebd., S. 89).

Ziel 6: Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

Bezüglich der Qualität des öffentlichen Bildungssystems sind für Senegal in den Global Monitoring Reports nur wenige Daten vorhanden. Die niedrigen Alphabetisierungsraten führen zu der Vermutung, dass der qualitative Zustand des Bildungswesens defizitär ist. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis im Grundschulbereich hat sich von 53:1 im Jahr 1991 auf 34:1 im Jahr 2007 verbessert (vgl. ebd., S. 426). Allerdings ist die Übergangsrate in das 5. Schuljahr von 85 % im Jahr 1991 2007 auf 65 % gesunken (vgl. ebd.).

Wie erwähnt, gibt es bezüglich der Infrastruktur im staat-

	Alphabetisierungsrate Erwachsene (15 Jahre und älter) (%)								
	1985–1994			2000–2007			erwartet für 2015		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
Senegal	37	18	27	53	32	42	65	40	47
Sub-Sahara Afrika	63	45	53	71	54	62	77	66	72
Entwicklungsländer	77	59	68	85	74	80	88	79	84
Welt	82	70	76	89	80	84	90	83	87

Tab. 3: Alphabetisierungsrate Erwachsene (Quelle: UNESCO 2010, S. 314ff.)

lichen Bildungswesen ein deutliches Gefälle zwischen Stadt und Land. Auf dem Land stellen Kapazitätsprobleme und ein genereller Mangel an Schulen ein Hauptproblem dar. Dies wird von der Sprachproblematik und der, im Sekundarschulbereich, geringer Bildungsbeteiligung zusätzlich verschärft.

Die Fast-Track Initiative

Trotz zum Teil desolater Ergebnisse in den Weltbildungsberichten hat die senegalesische Regierung den Kampf zur Verbesserung der Bildungssituation im Land aufgenommen. Seit 2006 ist Senegal Mitglied der Fast-Track Initiative (FTI) (vgl. ebd., S. 256). Die diese wurde 2002 ins Leben gerufen um Länder mit geringem Einkommen, die sich ernsthaft um die Erreichung einer universellen Grundbildung bis 2015 bemühen, finanzielle und technische Unterstützung zu gewähren (vgl. www.educationfasttrack.org). Sie zielt auf eine beschleunigte Umsetzung der Grundbildungsziele in Ländern ab, die dafür gute Voraussetzungen bringen (vgl. Hay 2002, S. 253). Die FTI startet 2002 mit 18 Ländern: Äthiopien, Burkina Faso, Gambia, Ghana, Mauritanien, Mosambik, Niger, Sambia, Tansania, Uganda, Jemen, Vietnam, Bolivien, Honduras, Nicaragua, Guyana und Albanien (vgl. ebd.). Mittlerweile sind 43 Länder Mitglieder der Fast-Track Initiative, darunter 22 Länder des subsaharischen Afrika. Um Mitglied der Fast-Track Initiative zu werden, muss ein Land einen Plan zur Armutsbekämpfung (poverty reduction strategy) sowie eine strategischen Plan zur Verbesserung des Bildungssystems (education sector plan) einreichen.

In Senegal trägt die Fast-Track Initiative z.B. zur Verbesserung der Grundbildung durch den Bau und die Ausstattung von Klassenräumen bei (vgl. World Bank 2010). Mit finanzieller Unterstützung sollen 2010 zusätzliche Klassenräume an Schulen geschffen werden, die in Gebieten liegen wo es zu wenig Kapazität in den Schulen gibt. Darüber hinaus sollen 450 neue Klassenräume an insgesamt 150 neuen Schulen geschaffen werden, davon sollen 100 Schulen franko-arabische Schulen sein, die das offizielle Curriculum anbieten (vgl. ebd.).

Fazit

Die Ergebnisse aus den Weltbildungsberichten für Senegal zeigen deutlich, dass das senegalesische Bildungssystem noch immer sehr defizitär ist und die weltweiten Ziele einer universellen Grundbildung und Reduzierung des Analphabetismus bisher kaum realisiert werden konnten. Zwar wurden Fortschritte, z.B. bei der Erhöhung des Einschulungszahlen und dem Ausgleichen des Geschlechtergefälles im Primarschulbereich gemacht, dennoch befindet sich Senegal im Jahr 2010 noch weit entfernt von den Zielen, deren Erreichung schon für 2015 geplant war. Gerade was die Anzahl der Analphabeten und die niedrigen Schülerzahlen im Sekundarschulbereich betrifft, zeigt sich wohl auch schon jetzt, dass Senegal die EFA-Ziele bis 2015 nicht vollständig erreichen kann. Erstaunlich ist dabei, dass, auch wenn Subsahara-Afrika zu den strukturschwächsten Regionen im weltweiten Bildungsvergleich zählt, Senegal auch im regionalen Vergleich oder dem Vergleich mit den Entwicklungsländern, oftmals unterdurchschnittlich abschneidet. Mit der Koexistenz des islamischen Bildungswesens, den mangelnden Kapazitäten des formalen Schulwesens und einer Fremdsprache als Unterrichtssprache wurden hier einige vermutlich grundlegende Erklärungsansätze für diese Tatsache geliefert.

Trotz schlechter Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die senegalesische Regierung durch Hilfe internationaler Organisationen und Beteiligung an der Fast-Track Initiative versucht die Probleme im Bildungssystem in den Griff zu kriegen und an der Erreichung der EFA-Ziele arbeitet. Allerdings wird dies wohl vermutlich mehr Zeit als bis zum Jahr 2015 in Anspruch nehmen.

Literatur

Adick, C. (1997): Formale und nonformale Grundbildung in Afrika – Komplementarität oder Konkurrenz? In: Kodron, C./von Kopp, B. et al. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung-Vermittlung-Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag (Bd. 2). Köln, S. 451–467.

Hay, P. (2002): Auf der Schnellspur. Der Weltbank-Plan zur beschleunigten Umsetzung der Bildungsziele. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 43, H. 8/9, S. 252–253.

Michel, C. (1988): Senegal. In: World Education Encyclopedia Volume II, hg. v. G. T. Kurian, New York.

Nordtveit, B. H. (2004): When governments get creative: Adult literacy in Senegal. World Bank; (Online im Internet: URL: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Senegal_3.pdf [Dezember 2010])

Sow, M. (1994): Senegal: System of Education. In: The International Encyclopedia of Education. Second Edition Volume 9, hg. v. Husén, T./Postlethwaite, T. N., S. 5417–5423.

UNESCO (2003/04): Gender and Education for All – The leap to equality. EFA Global Monitoring Report 2003/04. Paris.

UNESCO (2010): Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.

UNESCO/IBE (2006): Senegal – Early Childhood Care and Education Programmes. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 „Strong Foundations: Early Childhood Care and Education". Geneva; (Online im Internet: URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148045e.pdf [Dezember 2010]).

United Nations Development Programme (UNDP) (2009): Overcoming barriers: Human mobility and development. Human Development Report 2009. New York; (Online im Internet: URL:http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf [Dezember 2010]).

United Nations Development Programme (UNDP) (2010): The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development. Human Development Report 2010 – 20th Anniversary Edition. New York; (Online im Internet: URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete_reprint.pdf [Dezember 2010]).

Valette, S./Adick, C. (2002): Entstehung und Entwicklung des französischen Kolonialschulwesens in Senegal. In: Wiegelmann, Ulrike (Hg.): Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt am Main, S. 23–63.

Wiegelmann, U. (1994): Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 5, S. 803–820.

Wiegelmann, U. (1999): Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen. Frankfurt am Main.

Wiegelmann, U. (Hg.) (2002): Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt am Main.

Wiegelmann, U.(2002): Allgemeine Bildungspolitik in Senegal von 1960 bis heute. In: Ders. (Hg.): Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt am Main, S. 63–93.

World Bank (2010): Senegal-FTI Catalytic Fund. (Online im Internet: URL: http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P116783 [Dezember 2010]).

Online im Internet: URL: www.educationfasttrack.org [Dezember 2010].

Online im Internet: URL: www.unesco.de/efa [Dezember 2010].

Online im Internet: URL: www.unesco.de/efareport [Dezember 2010].

Online im Internet: URL: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all-international-coordination/the-efa-movement/ [Dezember 2010].

Anna Gleistein

absolviert derzeit das Studium der Erziehungswissenschaft (M.A.). Sie ist studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft der Ruhr Universität Bochum und als Honorarkraft beim Diakonischen Werk in Hagen tätig. Ihre B.A.-Arbeit schrieb sie zum senegalesischen Bildungssystem und nahm zwei Mal bei einem Einsatz des Konkreten Friedensdienstes in Senegal teil.

Ina Nnaji

Sprungbrett in ein besseres Leben? Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria

Zusammenfassung:
Der Artikel handelt über Arbeit von Kindern in fremden Privathaushalten in Nigeria. Er basiert z.T. auf eigenen Forschungsergebnissen aus einer von der Autorin durchgeführten einjährigen Feldstudie in Nigeria. Es wird zum einen die Frage nach den Motiven zu dieser Arbeit verfolgt. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, ob diese Arbeit von Kindern, die als eine der schlimmsten Formen von Kinderarbeit eingestuft wird, derart reguliert werden kann, dass sie einer Arbeit unter würdigen Bedingungen gleichkommt.

Schlüsselwörter: *arbeitende Kinder, Kinderrechte, Interview*

Abstract:
The article deals with the topic domestic child labour in Nigeria. The text is partially based on research results of the author which she gathered during her one-year field research in Nigeria. The text addresses the question which motives children have to migrate and work as a domestic child labourer and in how far this type of work, which has been classified as one of the worst forms of child labour, can be regulated in a way that it is in accordance with work undertaken under dignified conditions.

Keywords: *child domestic worker, children's rights, interview*

Einleitung

Nigeria (vgl. Abb. 1) ist mit ca. 152 Millionen Menschen das bevölkerungsreichste Land des Kontinents Afrika (vgl. CIA 2011). Trotz hoher Erdöl- und Gasvorkommen, die den größten Anteil des Bruttoinlandproduktes darstellen (Bureau of African Affairs 2010), zählt Nigeria zu den einkommensschwachen Ländern („low-income-countries"), weist aber beim Human Development Index (HDI) mit einem Wert von 0,511 einen mittleren Entwicklungsstand auf (UNDP database 2010). Nach dem Child Development Index (CDI) hat sich die Lage der Kinder im Verlauf der Jahre 1990–2006 zaghaft verbessert (Save the Children UK 2008, S. 22), obwohl weiterhin 70 % der gesamten Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze leben (vgl. CIA 2011). Insbesondere die Lage der Kinder auf dem Land ist durch mangelnde soziale Infrastruktur gekennzeichnet: Schulen liegen in zu weiter Entfernung vom Wohnort und weisen eine schlechte Qualität auf; zahlreiche Eltern schaffen es z.T. nicht ohne fremde Hilfe, ihren Kindern angemessene Lebensbedingungen zu bieten und greifen dabei auf traditionelle Sozialisationsmodelle zurück, nach denen Kinder u.a. zu entfernten wohlhabenderen Verwandten geschickt werden, um dort unter besseren Bildungs- und Entwicklungsbedingungen aufwachsen zu können (vgl. Ekechi 2003, S. 173). Oftmals entscheiden sich Kinder insbesondere aus ländlichen Gebieten, in urbane Regionen zu migrieren, um als house-help bei fremden Menschen oder entfernten Verwandten tätig zu sein und eine bessere Zukunft für sich zu erlangen. Ihre Arbeit dient somit dem Überleben und dem Fortkommen finanziell bedürftiger Menschen in Nigeria.

Gemäß der Konvention der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (UN KRK) sind Kinder all jene Personen, die jünger als 18 Jahre sind. Im Folgenden wird mit Bezug auf diese Definition von „Kinderarbeit" gesprochen. Wie in vielen anderen sub-saharischen Staaten Afrikas, ist die Arbeit von Kindern in Haushalten eine traditionelle Verpflichtung von Kindern und Jugendlichen und wird als sozialisatorische Maßnahme sowie als Zeugnis ihrer solidarischen Teilhabe an der



Abb. 1: Karte mit den Forschungsstandorten Lagos und Enugu in der Föderalen Republik Nigeria (Quelle: CIA 2011).

Gemeinschaft begriffen (vgl. African Charter on the Rights and Welfare of the Child, Artikel 31). Wenn Kinder also in fremden Privathaushalten arbeiten, so zählt dies aufgrund der mit dieser Arbeit einhergehenden Risiken und Gefahren, aber auch aufgrund der mit dieser Tätigkeit oftmals einhergehenden Rechtsverletzungen zur Kategorie der wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern sowie zu den schlimmsten Formen von Kinderarbeit entsprechend der Konvention 182 der Internationalen Arbeitsorganisation (vgl. ILO 2004, S. 4).

In einer einjährigen qualitativen Feldforschung zum Thema Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria, insbesondere in den Räumen Lagos und Enugu (vgl. Abb. 1), im Zeitraum 2008/2009 hat die Autorin versucht, die Lebens- und Arbeitsbedingungen von sogenannten arbeitenden Kindern in fremden Privathaushalten zu erforschen. Man nennt diese Minderjährigen in der Literatur auch „house-help" „child domestic worker" oder „domestic servant"; im Folgenden wird der Begriff „house-help" verwendet. Die Feldforschung umfasste neben zahlreichen Interviews mit diesen house-helps Interviews mit weiteren Akteuren (Arbeitgebern, Eltern, Ministerien, Polizei, Nichtregierungsorganisationen (NRO) etc.). Ausschnitte aus Interviews sowie erste vorläufige Auswertungsergebnisse fließen in diesen Aufsatz mit ein. Zunächst soll ein kurzer Umriss zur Thematik der house-helps gegeben werden.

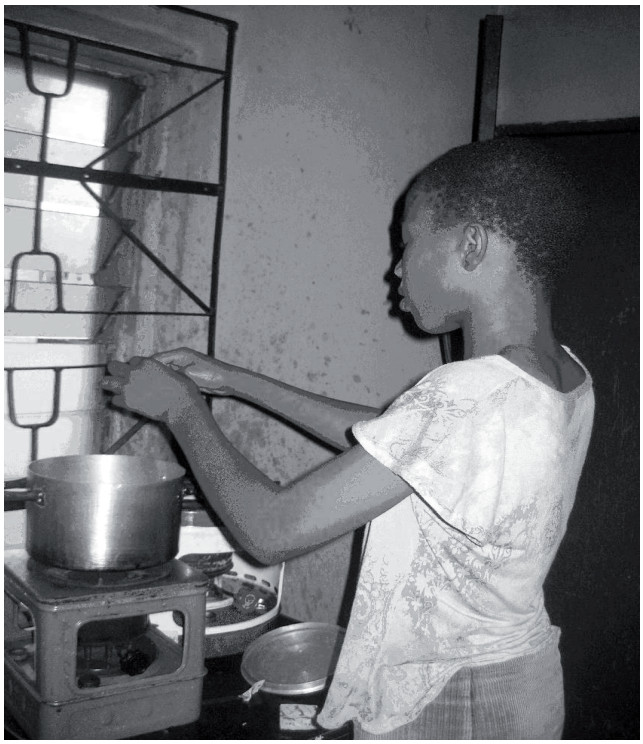


Abb.2: House-help in Enugu (Quelle: Ina Nnaji 2008/09)

Kinderarbeit in fremden Haushalten

Kinderarbeit in fremden Haushalten wird weltweit auf unterschiedliche Weise praktiziert. Eine entsprechende Definition von UNICEF (1999, S. 2) bezieht sich auf Kinder, die jünger als 18 Jahre sind und in fremden Privathaushalten, also anderen Haushalten als denen ihrer eigenen Eltern, arbeiten. Sie führen dort Haushaltstätigkeiten durch, hüten Kinder und verrichten Erledigungen sowie andere anfallende Tätigkeiten wie Wäsche waschen, putzen, kochen etc. (vgl. Bourdillon 2007; Camacho 1999; Ebigbo 2003; ILO 2004; Jacquemin 2004; 2009; Lawson 1998; Oloko 1992; 2004; 2004a). Überwiegend sind es Mädchen zwischen sechs und 17 Jahren, die hinter verschlossenen Türen in den Hauhalten fremder Personen oder auch finanziell besser gestellter Verwandten arbeiten (vgl. ILO 2004; Internationales Arbeitsamt 2002, S. 32). Kinderarbeit in fremden Haushalten ist Schätzungen der ILO (2004, S. 1 und 15) zufolge die weltweit am weitesten verbreitete Form von Arbeit von Kindern und Jugendlichen – insbesondere in den Kontinenten Afrika, Asien und Lateinamerika.

In der Literatur herrscht eine terminologische Uneinigkeit gegenüber diesem Tätigkeitsbereich. Dies liegt insbesondere an der Heterogenität der besagten Gruppe, bei der es sich entweder um Kinder handelt, die in Privathaushalten im weiteren Verwandtschaftskreis („extended family") arbeiten, oder aber in fremden Privathaushalten arbeiten. Wiederum gibt es Kinder bzw. Jugendliche, deren Arbeit im fremden Privathaushalt vergütet wird, wohingegen andere keine monetäre Entlohnung erhalten, sondern stattdessen gegen Unterkunft und Verpflegung dort tätig sind. Ferner erledigen zahlreiche house-helps neben ihrer Arbeit im Haushalt Tätigkeiten für ihren Arbeitgeber, wie bspw. der Arbeit als fliegende Händler („hawking") oder sie arbeiten im Geschäft des Arbeitgebers als Verkäufer bzw. Verkäuferin. Jacquemin (2009, S. 6f.) deutet auf den Trend hin, der sich in der Literatur und Datenerhebung abzeichne, dass die heterogene Gruppe zu einer homogenen Masse zusammengefasst wird, wobei die spezifischen Risiken, Lebens-und Ar-beitsbedingungen, mit denen diese Kinder und Jugendliche täglich konfrontiert sind, untergehen. Mitunter wird es jedoch versäum, Hausarbeit in fremden Privathaushalten überhaupt als ‚Arbeit' zu klassifizieren (vgl. ebd.). Statistiken beziehen sich in der Regel auf die sogenannte Erwerbsarbeit, die definitionsgmäß monetär entlohnte Arbeiten umfasst (vgl. Nerdinger et al. 2008, S. 190), worunter die üblicherweise unentgeltlich verrichtete Arbeit in Privathaushalt nicht fällt. Generell zählt diese Arbeit zur informellen Ökonomie. Dabei handelt es sich um nicht gemeldete und nicht dokumentierte Aktivitäten, die keinerlei vertragsrechtliche Sicherheiten umfassen (etwa Schutz durch Sozialversicherungen) und/oder Tätigkeiten, die in Privathaushalten durchgeführt werden. Typisch ist auch, dass Tätigkeiten in der informellen Ökonomie ein „niedriges Niveau an Anerkennung und Wertschätzung" (Enquete Kommission 2002, S. 241 f.) erfahren – was für Tätigkeiten im häuslichen Bereich vielfach zutreffend ist. Dies liegt vor allem an der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung von Haus- und Erwerbsarbeit; denn Hausarbeit fällt auch in Nigeria traditionellerweise in den Verantwortungsbereich von Frauen – und Kindern (vgl. Okeke-Ihejirika 2004, S. 144). Im Folgenden wird auf die Arbeits- und Lebensbedingungen von house-helps in Nigeria eingegangen.

Child Domestic Work in Nigeria – Sprungbrett in ein besseres Leben?

Derzeit leben ca. 54 Millionen Kinder in Nigeria (vgl. Global March 2010); davon arbeiten schätzungsweise 13 Millionen (vgl. UNICEF 2008, S. 146). Zuverlässige aktuelle Zahlen wie viele von diesen Kindern in fremden Privathaushalten arbeiten, liegen nicht vor. Der Global March nennt ältere Quellen aus dem Jahr 1998, die von schätzungsweise 40.000 Kindern ausgehen – eine Zahl, die allerdings viel zu niedrig erscheint, da zu-

gleich auf Erhebungen verwiesen wird, nach denen nahezu die Hälfte aller Hausbediensteten (ca. 40 %) Kinder seien (vgl. Global March 2011). In Nigeria leben die Kinder, die in fremden Haushalten arbeiten, üblicherweise in den dortigen Haushalten; sie werden dort versorgt und erhalten in vereinzelten Fällen auch eine monetäre Vergütung. Man spricht hierbei im Vergleich zu jenen, die sich nur tagsüber in den Haushalten ihrer Arbeitgeber aufhalten und abends nach Hause zurückkehren, von den sogenannten „live-in house-helps" (UNICEF 1999, S. 2).

Die Migration von Kindern aus ländlichen in urbane Regionen wird u.a. von sogenannten „Pull-Faktoren" forciert, die sich z.T. aus der zunehmenden Emanzipation nigerianischer Frauen genieren. Diese lösen sich heutzutage schrittweise aus der traditionellen Rolle der Haus- und Ehefrau heraus und sind verstärkt erwerbstätig. Dennoch ist es in der patriarchalisch organisierten Gesellschaft nach wie vor die Aufgabe der Frau, einen ‚Ersatz' für ihre nun fehlende Arbeitskraft im Haushalt zu finden, da sie sich nunmehr durch ihre Berufstätigkeit zeitlich nur noch eingeschränkt um die Hausarbeit kümmern kann. Aushilfe wird im engeren und weiteren Kreis von Verwandten, überwiegend denen, die im Dorf leben, gesucht (vgl. Okeke-Ihejirika 2004, S. 144). Oftmals sind bei der Rekrutierung eines ‚passenden' Kindes die dort lebenden Verwandten behilflich (vgl. Human Rights Watch 2007, S. 27).

Wenn Kinder sich selbstbestimmt dazu entscheiden zu migrieren, um in fremden Haushalten zu arbeiten und/oder zu leben oder auch dorthin von ihren Eltern geschickt werden, so zählt vielfach der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern zu den sogenannte „Push-Faktoren" ihrer Migration. Dabei schenken sie bzw. ihre Eltern den Mittelspersonen, die versprechen, dass es den Kindern dort, wo sie eine neue Bleibe finden, besser gehen wird, blindes Vertrauen. Die Migration in einen fremden Privathaushalt wird hoffnungsvoll als ein Sprungbrett in eine bessere Zukunft betrachtet. Dabei bietet ihnen diese Art von Arbeit einige Vorteile, da sie keinerlei besonderer Ausbildung bedarf. Überdies findet in der Beschäftigung als house-help eine Zunahme an Kompetenzen statt (vgl. Black 2002, S. 8).

Im Folgenden werden anhand von vier Interviewausschnitten (die Personen wurden durch Namensänderung anonymisiert) vorläufig entwickelte positive und negative Bedeutungskategorien der Arbeit als house-help aus der Perspektive der Betroffenen vorgestellt. Es wird dabei auf deren Motive zur Migration eingegangen, die unter der Kategorie „Bessere Lern- und Entwicklungschancen" zusammengefasst werden. Mit weiteren Interviewpassagen wird auf die Kehrseite der Medaille – deren Probleme mit den Arbeitgebern, insbesondere durch Menschen- bzw. Kinderrechtsverletzungen durch körperliche Züchtigungsmaßnahmen oder in Akten sexuellen Missbrauchs eingegangen, welche mit der vorläufigen Kategorie „körperliche" bzw. „sexuelle Misshandlungen" überschrieben werden.

Zunächst sei hier ein Interviewausschnitt mit Peter (15 Jahre aus Lagos) vorgestellt, dessen Hauptmotiv es ist, die Schulausbildung erfolgreich zu absolvieren, da seine Eltern hierzu nicht über die erforderlichen finanziellen Mittel verfügen. Dafür nimmt er Konflikte, die er mit seinem Arbeitgeber hat, in Kauf. Er lebt und arbeitet in einem sogenannten fremden Privathaushalt und erhält keinerlei monetäre Entlohnung für seine Arbeit, kann aber regelmäßig die Schule besuchen (Zeile 15ff.).

Peter: *I like staying there because at times they make me feel happy and they make me feel good. But at times there are some things that they do. (…) I was about five years old when my dad and my mom, both of them lost their job. And nobody was able to help them out with my schooling, then I was in primary two. Nobody will help them out with my schooling, so my mom decided to take me to the village to stay with my grandma. So I stayed with my grandma for about three years. Then she died. (…) As my mom was going, my mom asked me, will I like to stay with my dad and her sister back there at the east? I just sad, no. I don't even want to stay with my dad. Because my dad is not ready for my study. My dad will not let me to complete my educations. (…) [H]e cannot be paying my study, my school fees. That I should not come. Over there in the east, before you could get a government school like this you move, like from our place to Agbani. You almost get to Agbani before you see a government school.*

Chinyere (16 Jahre aus Enugu) sieht vor allem Vorteile in den ihr in der Stadt gebotenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die sie aufgrund der im Dorf vorherrschenden sozioökonomischen Situation nicht hat. Chinyere lebt und arbeitet seit sechs Jahren bei ihrer Tante in der Stadt. Neben ihrer Arbeit im Haushalt, arbeitet sie nach Schulschluss unentgeltlich als Weberin im Laden ihrer Tante – eine Arbeit, die allerdings die acht Kinder ihrer Tante nicht haben machen müssen (Zeile 24ff.).

Ch.: *Township own is more better than their own. (…) [A]nd their teachers is well organized. Even they do their things well organized.(…) So, life in the city is better than those in the village. I learnt how to, I learnt many things. (…) Ok, at the village, they don't use to speak English; they speak the village, their language, but here they speak English, and and, I am trying to learn. (…) I also learnt how to cook. You know, in the village, I don't usually cook, because I have some elder ones. (…) But here, although I have Uchendu or Obi they used to cook. But I used to, I used to stay there and watch them how they kook. Sometimes they will tell me "put this one – put this one". (…) So I learnt how to cook from there. That is, I can cook any type of food. I can cook them.*

Die Chancen eine Anstellung als house-help zu finden, sind für Kinder sehr günstig, da sie eine fügsame, billige Arbeitskraft darstellen und in der Regel keinerlei besondere Forderungen an ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen stellen. In ihrer Einarbeitung und Führung sind sie zudem fügsam und flexibel – mitunter auch deswegen, weil man sie mit z.T. schweren körperlichen Züchtigungsmaßnahmen einschüchtert und zum absoluten Gehorsam erzieht. Hierunter litt vor allem Sade (15 Jahre aus Lagos), die neben der Arbeit im Haushalt nach Schulschluss für ihre Arbeitgeberin Brot als fliegende Händlerin verkauft (Zeile 133ff.).

I: *Is she wicked to you?*
Sade: *Yes. (...) Just to beat me. (...) Sometimes if I sell*

bread and the money is not complete. Even the day before yesterday, she beat me.
I: *What did she use to beat you like this?*
Sade: *Wire. (…)*
I: *So how long did she beat you with wire?*
Sade: *Two minutes.*

Schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen treten v.a. dann ein, wenn ein als house-help tätiges Kind sexuell durch den Arbeitgeber missbraucht wird (vgl. Klocker 2007). Sexueller Missbrauch entmachtet das Kind und macht es bei Unterlassung der Erfüllung sexueller Wünsche des Arbeitgebers erpressbar. Veronica (15 Jahre aus Enugu) lebt und arbeitet im Haushalt eines Anwaltes, der sie und andere house-helps, sexuell missbraucht – dessen eigene Kinder aber nicht. Veronica befindet sich in einer für sie ausweglosen Situation, da ihr Arbeitgeber sie akademisch finanziell fördert, sie aber in dieser Situation seelisch massiv verletzt wird (Zeile 54ff.).

Vero: *He asked me and Nkechi to be scratching him. When I will be scratching him, he will be placing my hand on his penis and armpit. (…)*
I: *But what does he do when you refuse?*
Vero: *When I, if I refuse he will start, he will start, he will start, in short, anything I ask him to do he will not do it for me. Even when my toothpaste, creme and soap finish. If I tell him, he will tell me that he don't have money.*

Alter, sozioökonomischer Hintergrund (in Form von materieller Armut) und die Nicht-Zugehörigkeit zur Kernfamilie – also der Familie der Arbeitgeber – stellen die maßgeblichen Faktoren dafür dar, dass house-helps in ihrer Behandlung vom Arbeitgeber dessen eigenen Kindern oftmals deutlich schlechter gestellt sind. Nicht selten führen die von den house-helps erfahrenen diskriminierenden Behandlungen zu schwerwiegenden Menschenrechtsverletzungen. Die Aussagen der Betroffenen spiegeln ihr Dilemma wider: einerseits erhoff(t)en sie sich mit ihrer neuen Bleibe und Arbeit ein Sprungbrett in eine bessere Zukunft – andererseits fühlen sie sich oftmals einsam und unglücklich über die ihnen widerfahrenen Ungerechtigkeiten. Ihre Strategie lautet daher häufig ‚Durchhalten'(„endurance").

Interventionen gegen ein Phänomen der Alltagsnormalität

Mittlerweile wird Kinderarbeit in fremden Haushalten von Seiten der nigerianischen Politik kontrovers diskutiert. Einerseits gehören house-helps zur nigerianischen Alltagsnormalität. Andererseits werden von NROs und Politik im Zuge der Implementierung der UN KRK in Form des „Nigerian Child Rights Act" Schritte entgegen dieser Praxis eingeleitet, um Kinder vor den Gefahren, die mit dieser Arbeit einhergehen, zu schützen. Das Prekäre an deren Situation ist, dass sie rund um die Uhr versteckt hinter verschlossenen Türen arbeiten und für Außenstehende nicht bzw. allenfalls schwer erreichbar sind. Erhofft wird, dass man Kindern, mit denen man blutsverwandt ist, bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen zuteilwerden lässt. Demnach heißt es im Child Rights Act of Nigeria, dass man ein Kind nicht mehr als house-help bei sich arbeiten lassen dürfe, es sei denn, man sei mit diesem Kind verwandt (Federal Republic of Nigeria: 2003; Act No. 26). Ob eine derartige rechtliche Maßnahme die Situation dieser Kinder verbessert, ist nicht nur fraglich, sondern sie ist auch schwer zu implementieren. Zudem wird Kindern mit diesem Verbot – welches allerdings in der Praxis keinerlei Befolgung findet – eine Überlebensstrategie erschwert.

Selbstorganisation als Strategie gegen Ausbeutung und Missbrauch

Neben rechtlichen Interventionen können Strategien der Selbstorganisation einer Verbesserung der Lage der house-helps dienen. Als Beispiel sei hier kurz die Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher Afrikas (African Movement of Working Children and Youth, AMWCY) erwähnt. Es handelt sich dabei um ein kontinentales Netzwerk, bestehend aus Grassroot-Groups, Regional- und Nationalgruppen, das von Kindern und Jugendlichen selbstorganisiert geleitet wird und in dem versucht wird, die Rechte von Kindern in der Arbeit zu verteidigen und ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern (vgl. AMWCY 2010; Coly und Terenzio 2005; Nnaji 2011). Vielfach wurde in Interviews, die die Autorin im Verlauf ihrer Feldforschung mit nationalen westafrikanischen Delegierten dieser Bewegungen führte, hervorgehoben, dass sich die Arbeitsbedingungen der Kinder, die als house-helps tätig sind, verbessert hätten, sobald sie sich diesem Netzwerk angeschlossen hätten. Dies konnte schrittweise durch die Einforderung von Rechten, bzw. besseren Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz des Kindes, durch die in der Organisation aktiven Kinder, mitunter durch Unterstützung von Erwachsenen, die im Hintergrund in der Organisation tätig sind, erreicht werden.

Die 12 Rechte arbeitender Kinder (AMWCY)

1. Das Recht, ein Handwerk zu erlernen
2. Das Recht, im Dorf bleiben zu können und nicht emigrieren zu müssen
3. Das Recht, in einer sicheren Umgebung zu arbeiten
4. Das Recht, auf begrenzte und leichte Arbeit
5. Das Recht auf eine Ruhepause bei Krankheit
6. Das Recht auf respektvolle Behandlung
7. Das Recht, angehört zu werden
8. Das Recht auf Krankenversicherung und medizinische Behandlung
9. Das Recht, lesen und schreiben zu lernen
10. Das Recht zu spielen
11. Das Recht, seine Meinung zu äußern und sich zu organisieren
12. Das Recht auf gleichberechtigten rechtlichen Beistand (im Falle von Problemen).

Abb. 2: Die zwölf Recht arbeitender Kinder und Jugendlicher (Quelle: Coly und Terenzio 2005, S. 311f.).

Kenntnis und Einforderung von Kinder- und Menschenrechten, also die sogenannte Menschenrechtsbildung und -ermächtigung („human rights empowerment"), sind zentrale Elemente in der Ausgestaltung würdiger Lebens- und Arbeitsbedingungen von Kindern. Nicht zuletzt waren es house-helps, die im Jahr 1994 in Dakar an der Demonstration zum Tag der Arbeit als erste Gruppe arbeitender Kinder teilgenommen haben. Sie wollten damit sichtbar machen, dass auch sie arbeiten. Kurze Zeit später organisierten sich einige arbeitende Kinder und Jugendliche, um einen Rechtekatalog zu formulieren, wel-

cher neben Rechten in der Arbeit auch das zentrale Recht auf Mitsprache und Respekt beinhaltet (siehe Abb. 2). Noch heute gelten diese zwölf Rechte in der Bewegung der arbeitender Kinder und Jugendlichen Afrikas als Ziel- und Richtlinie von würdigen Arbeitsbedingungen von Kindern nicht zuletzt für house-helps, aus deren spezifischen Arbeitskontexten diese Rechte generiert worden sind (vgl. ENDA 2001).

Ausblick

Wenn Kinder als house-help arbeiten wollen oder müssen, dann ist der Aspekt ihres Schutzes von besonderer Bedeutung. Es ist nicht leicht, eine pauschale Lösung für deren heterogene Lebens- und Arbeitsbedingungen zu finden. Die durch den Nigerian Child Rights Act vorgenommene pauschale Einschränkung der Arbeit als house-help auf lediglich diejenigen, die zur erweiterten Familie zählen, erweist sich in der praktischen Umsetzung als schwierig. Ein integratives Konzept, wie das der Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher Afrikas, welches Kinder in der Kenntnis ihrer Rechte stärkt („empower"), ihre spezifischen Bedingungen und Forderungen aufgreift und sie gleichzeitig vor den Gefahren ihrer Arbeit versucht zu schützen, kann allerdings eine gangbare, nachhaltige Strategie darstellen. Hierdurch wird versucht, eine Kombination aus kodifizierten Rechten (UN KRK) sowie eigenen Partizipationsbestrebungen der Kinder und Jugendlichen zu synthetisieren. Gegebenenfalls kann aber auch ein Ineinandergreifen staatlicher Interventionsmaßnahmen und selbstorganisierter Maßnahmen möglich und sinnvoll sein, um die Situation der house-helps in Nigeria langfristig zu verbessern.

Literatur

AMWCY (2010): About us. (Online im Internet: URL: http://www.maejt.org/page%20anglais/English%20about%20us%20history.htm, [05.01.2011]).

Black, M. (2002): A handbook on advocacy. Child domestic workers: finding a voice. Sussex.

Bourdillon, M. (2006): Child domestic workers in Zimbabwe. Harare.

Bureau of African Affairs (2010): Background Note Nigeria, (Online im Internet: URL: http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2836.htm, [05.01.2011]).

Camacho, A. (1999): Family, Child Labour and Migration. Child domestic Workers in Metro Manila. In: Childhood – A Global Journal Of Child Research. Vol. 6, No. 1, Februar 1999. S. 57–73.

CIA – Central Intelligence Agency (2011): The World Fact Book. Nigeria. (Online im Internet: URL: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ni.html, [5.1.2011]).

Coly, H./Terenzio, F. (2005): Wegmarken der Partizipation. Die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher. In: Overwien, B. (Hg.). Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Frankfurt M. & London: IKO-Verlag. S. 309–318.

Ebigbo, P. O. (2003): Street Children: The core of child abuse and neglect in Nigeria. In: Children, Youth and Environments 13 (1), Spring 2003.

Ekechi, F. (2003): Pawnship in Igbo Society. In: Lovejoy, P. E. and Falola, T. (Hg.): Pawnship, Slavery and Colonialism in Africa. Amara/ Eritrea.

ENDA (2001): Voice of African Children. Work, strength and organization of working children and youth. Dakar.

Enquete Kommission (2002): Globalisierung der Weltwirtschaft. Der Abschlussbericht der Kommission. Wiesbaden.

Federal Republic of Nigeria Official Gazette: Act No. 26, Child's Right Act, 2003. No. 116, Lagos, 23rd of December 2003, Vol. 90.

Global March Against Child Labour (2011): Worst Forms of Child Labour Data. Nigeria. (Online im Internet: URL: http://www.globalmarch.org/worstformreport/world/nigeria.html, [05.01.2011]).

Human Rights Watch (2007): Bottom of the Ladder. Exploitation and Abuse of Girl Domestic Workers in Guine. Volume 19, No. 8(A). New York: Human Rights Watch.

ILO International Labour Organisation (2004): Helping hands or shackled lives? Understanding child domestic labour and responses to it. (Online im Internet: URL: www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_138_engl.pdf, [05.01.2011]).

Jacquemin, M. (2004): Children's Domestic Work in Abijan, Cote d'Ivoire. The petites bonnes have the floor. In: Childhood – A global Journal Of Child Research. Vol. 11, Number 3, August 2004. S. 383–397.

Jacquemin, M. (2009): So (in)visible young female migrant workers: „Young female domestics" in West Africa – comparative perspectives from the example of girls and young women at work in Abidjan. Workshop Child and Youth Migration in West Africa: Knowledge Gaps and Implications for Policy. Development Research Center on Migration, Globalization and Poverty, University of Sussex and Center for Migration studies, University of Ghana, 9.–10.06.2009 (unveröffentliches Dokument).

Klocker, N. (2007): An example of 'thin' agency. Child domestic workers in Tanzania. In: Panelli, R./Punch, S./Robson, E. (Hg.): Global Perspectives on Rural Childhood and Youth. Young Rural Lives. New York/London: Routledge. S. 83–94.

Lawson, B. (1998): Househelps – Blessing or Curse? Achimota/ Ghana: African Christian Press.

Nerdinger, F./Schaper, N./Bickle, G. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg.

Nnaji, I. (im Erscheinen): Mit Kinderrechten gegen die Armut. Das Beispiel der Afrikanischen Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher. In: Liebel, M./Lutz, R. (Hg.): Sozialarbeit des Südens III: Kindheiten. Oldenburg.

Okeke-Ihejirika, P., E. (2004): Negotiating Power and Privilege – Igbo career women in contemporary Nigeria. Ohio: Center for International Studies.

Oloko, S. B. (1992): Situation analysis of children in especially difficult circumstances (CED). A UNICEF report in collaboration with J. Shindi.

Oloko, S. B. (2004 a): Child domestics: the face of modern child slavery. Paper presented at the Lagos State Stakeholders' sensitization workshop organized by HDI and ILO-IPEC at the Lagos Hilton Hotel, Ikeja on Thursday, 29th July 2004 (unveröffentliches Dokument).

Oloko, S. B. (2004): Participatory action Research on girl domestics in third party households in Nigeria. Final report submitted ot UNICEF West African Regional Office, November, 2004 (unveröffentlichtes Dokument).

OPEC (2011): The Organization of the Petroleum Exporting Countries (OPEC), (Online im Internet: URL: http://www.opec.org/opec_web/en/about_us/25.htm, [05.01.2011]).

Save the Children UK (2008): The Child Development Index. Holding governments to account for children's wellbeing. London: Save the Children UK.

UNDP (2010): Human Development Report 2009. Nigeria. The Human Development Index – going beyond income.

UNICEF (1998): Innocenti Digest No. 5: Child Domestic Work. Florence: UNICEF – International Child Development Center.

UNICEF (2008): The State of the World's Children 2008. Child Survival. New York: United Nations Children's Emergency Fund.

Ina Nnaji

ist Erziehungswissenschaftlerin und hat an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und an der Humboldt-Universität Berlin studiert. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Sie promoviert zum Thema Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria und hat hierzu eine vom DAAD geförderte einjährige Feldforschung in Nigeria durchgeführt. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Arbeit von Kindern und Jugendlichen, Kindheitswissenschaft, Kinder- und Menschenrechtsbildung.

Sena Yawo Akakpo-Numado

Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo und die Gender-Problematik

Zusammenfassung:
Dieser Artikel gibt einen Überblick über die Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo von den Anfängen in der Kolonialzeit (1900) bis in die Gegenwart. Im Fokus stehen Reformen der beruflichen Bildung und Entwicklungslinien von Schülerzahlen.

Im Anschluss werden aktuelle Fachrichtungen und Bildungsabschlüsse an beruflichen und technischen Schulen vorgestellt. Parallel dazu wird die Bildungsbeteiligung von Mädchen und jungen Frauen im Hinblick auf Anzahl, Bildungsbereich und Fachrichtung veranschaulicht. Trotz Bemühungen von Seiten der Regierung bleibt, so der Autor, sowohl im Bereich der Entwicklung der beruflichen Bildung als auch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Mädchen noch Handlungsbedarf.

Schlüsselwörter: *Schülerzahlen, Togo, Geschlecht, Bildungspolitik*

Abstract:
This article overviews the development of the Togolese vocational education from the beginning in colonial times (1900) up to the present. It focuses on reforms of vocational education and the development of student numbers.

Afterwards, the current disciplines and educational achievements at vocational and technical schools are presented. In addition, the educational participation of girls and young women at vocational and technical schools is illustrated considering the numbers, the area of education and the discipline. Despite government efforts, as it is argued by the author, the need for action regarding vocational education as well as educational participation of girls still persists.

Keywords: *student numbers, Togo, gender, education policy*

Einleitung

Die technische Bildung und die berufliche Ausbildung stellen in den Entwicklungsländern bis heute eine große Herausforderung dar. Schon nach der Unabhängigkeit in den 1960er Jahren haben die afrikanischen Regierungen begriffen, dass die Entwicklung der Länder nicht nur von der Förderung der allgemeinen Bildung abhängig war, sondern auch und vor allem von der Ausbildung qualifizierter Arbeiter/-innen und Ingenieur/inn/e/n. Sie verabschiedeten also auf der Konferenz von Nairobi (Kenya) im Jahre 1968, die über die Entwicklung der Hochschulbildung und der technischen Bildung tagte, einen Plan, nach dem die technischen und beruflichen Schulen bis 1980 den Bedarf Afrikas an Facharbeitern und Ingenieuren decken sollte (vgl. UNESCO 1968, S. 23). Die Regierungen sollten die technische und berufliche Bildung als Priorität erklären und sie so fördern, dass die Zahl der Schulen und der Schüler/-innen in Kürze die von den allgemeinbildenden Schulen übersteigt. Außerdem sollte die Planung der beruflichen Bildung mit dem Entwicklungsplan übereinstimmen und einen besonderen Akzent auf die landwirtschaftliche Ausbildung setzen. Eine Aufklärungsarbeit bei der Bevölkerung sollte durchgeführt werden und besondere Förderungsmaßnahmen sollten getroffen werden, um das Interesse der Jugendlichen an der technischen und beruflichen Bildung zu wecken (vgl. UNESCO 1968, S. 26).

Tatsache ist aber heute, dass die technische und die berufliche Ausbildung in den meisten afrikanischen Ländern relativ weniger entwickelt ist als die Allgemeinbildung. In Togo beträgt die Zahl der Schüler/-innen in den technischen und beruflichen Schulen kaum ein Viertel der Zahl der Schüler/-innen in den allgemeinbildenden Schulen; und eine technische oder berufliche Schule zu besuchen, hat lange geheißen, dass man nicht begabt genug sei, einer allgemeinen Bildung zu folgen. Diese Situation ruft viele Fragen hervor, deren Beantwortung zur Verbesserung der praktischen Bildung in Togo verhelfen soll. Aber vorher ist eine Analyse der Bildungspolitik zur beruflichen Bildung und der Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo erforderlich.

Diese Studie, die sich im Wesentlichen auf die Sekundarstufe konzentriert, basiert auf wissenschaftlichen und öffentlichen Dokumenten über die technische und berufliche Bildung in Togo und stellt eine qualitative und quantitative, historisch-deskriptive und vergleichende Analyse der beruflichen Bildung in Togo dar. Durch die Analyse der unterschiedlichen Ebenen (Bildungspolitik, Schulen und Schulträger, Fachrichtungen, Schülerzahl) wird die Problematik der relativen Unterentwicklung der technischen und beruflichen Bildung in Togo hervorgehoben. Im Anschluss daran wird die Beteiligung der Mädchen an der beruflichen Bildung in Togo thematisiert.

Anfänge und geschichtliche Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo

Die Anfänge der beruflichen Bildung in Togo liegen in der deutschen Kolonialzeit: Die erste berufliche Schule wurde am 15. April 1903 in Lome von der Kolonialregierung gegründet und sollte in drei Jahren Maurer/-innen, Tischler/-innen, Schlosser/-innen, Anstreicher/-innen usw. für den Bau von Verwaltungsgebäuden ausbilden (vgl. Adick 1981, S. 192). Ferner wurde eine Baumwollschule in Nuadja (Notsè) eröffnet und von der katholischen Mission auch eine Handwerkerschule in Lome (vgl. Schlunk 1914, S. 25). Die im Jah-

re 1911 gegründete Regierungsfortbildungsschule, die allgemeinbildend war, hatte aber auch einige berufsvorbereitende Fächer für Verwaltungs- und Handelsberufe (vgl. Adick 1981, 190). Diese Schulen wurden ausschließlich von Jungen besucht. Die Mädchen konnten in den Missionsmädchenschulen und in der Mädchenanstalt der Evangelischen Bremer Mission praktische Kenntnisse zum Haushalt erlernen (vgl. Akakpo-Numado 2007, S. 215–216).

Wenn man die gesamten Ergebnisse der deutschen kolonialen Bildungsangebote betrachtet, ist zu konstatieren, dass von den insgesamt fünf Regierungsschulen mit etwa 459 Schüler/-innen und Schülern zwei Schulen mit 105 Schülern der beruflichen Ausbildung dienten (vgl. Schlunk 1914, S. 52f.); d.h. 22,87 % der Regierungsschüler gingen in diese beruflichen Schulen. Von den insgesamt 319 Missionsschulen mit 13.283 Schüler/-innen gab es zwei berufliche Lehranstalten mit 79 Schüler/-innen (63 Jungen und 16 Mädchen), also 0,59 % der Missionsschüler/-innen. Die berufliche Bildung war also in der deutschen Kolonialzeit weniger entwickelt als die allgemeine Bildung. Der relativ höhere Anteil der beruflichen Bildung im Regierungsschulwesen (22,87 %) lässt sich durch die Ziele der kolonialen Bildungspolitik erklären; denn die Regierung wollte nur einige wenige einheimische Hilfskräfte für die Kolonialverwaltung und praktische Arbeitskräfte für die Kolonialwirtschaft ausbilden. Für die Missionen aber war die Schule vor allem ein Missionierungsmittel, daher ein so geringer Anteil von beruflicher Bildung (0,59 %). Diese bestand nicht nur in der Ausbildung von Arbeitern in der Handwerkerschule, sondern auch in der Ausbildung von einheimischen Predigern und Lehrkräften in Lehrerseminaren.

In der französischen Kolonialzeit nach dem 1. Weltkrieg wurden die von den deutschen gegründeten beruflichen Schulen weiterbetrieben. Im Jahre 1922 wurde dann zusätzlich eine berufliche Schule in Sokode im Zentrum des Landes eröffnet. Ein Jahr später wurden eine Ackerbauschule in Tove und eine Eisenbahnschule in Lomé gegründet. Im Jahre 1924 wurde in der Regierungsschule in Lome eine berufliche Bildungsabteilung eröffnet, die unterschiedliche Arbeiter in zwei Jahren ausbilden sollte. 1925–1926 besuchten 85 Jungen die berufliche Schulen in Togo (vgl. Lange 1998, S. 111) und bildeten so etwa 2,0 % der gesamten Schülerzahl in der Kolonie. Diese Schülerzahl ist in den nachfolgenden Jahren stark gesunken auf nur 24 Schüler/-innen im Jahre 1935–1936 (ebd.). Für Mädchen gab es Haushaltsschulen von Missionen, die gut besucht wurden: 1925–1926 waren 295 Mädchen in den vier Schulen eingeschrieben (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte Togo eine Restrukturierung des Bildungswesens: Die Einführung der französischen Lehrprogramme und Abschlüsse erbrachten einen raschen Aufstieg der Zahl der Schulen und der Schüler/-innen. Auch die technische und die berufliche Bildung entwickelten sich. Kurz vor der Unabhängigkeit im Jahre 1960 besuchten insgesamt 493 Schüler die beruflichen Schulen in Togo, während sich 89.230 Schüler/-innen in den allgemein bildenden Grund- und Sekundarschulen befanden (vgl. Lange 1998, S. 115). Die Schüler der beruflichen Schulen betrugen also nur 0,55 % aller Schüler/-innen im Land. Nach der Unabhängigkeit im April 1960 erlebte das Bildungssystem im Allgemeinen eine rasche Expansion und die Schülerzahl stieg so sehr, dass Togo Ende der 1960er Jahre eine Schulquote von 45,27 % erreichte und viele Absolvent/inn/en der allgemein bildenden Sekundarschulen arbeitslos waren. Man erkannte in der beruflichen Bildung keine besonderen Chancen. Diese Situation kontrastierte mit dem Aufbau- und Entwicklungsherausforderungen der Nachkolonialzeit und führte zur Bildungsreform von 1975.

Das Hauptziel der Reform, die nur zum Teil umgesetzt wurde, bestand darin, das Schulwesen nicht nur im Allgemeinen zu entwickeln und allen Kindern zugänglich zu machen, sondern auch und vor allem es an die einheimischen sozialen und wirtschaftlichen Realitäten, sowie an die Entwicklungsbedürfnisse des Landes anzupassen. In dieser Hinsicht sollte die berufliche Bildung den Jugendlichen eine passende Ausbildung geben, die ihnen eine berufliche Integration ermöglicht; aus diesem Grunde sollte sie besonders in Betracht gezogen werden, so, dass die Forderung erhoben wurde:

- Berufliche Bildungszentren sollen gegründet werden;
- Technische und berufliche Sekundarschulen sollen zahlreich und in jeder Gegend des Landes eröffnet werden (vgl. MEN 1975, S. 9f.).

Die Reform plante eine neue Struktur des Schulwesens mit unterschiedlichen beruflichen Schulen in der Sekundarstufe: Ackerbauschulen, technische Schulen, Kunst- und Handwerkerschulen, in die die Schüler/-innen nach den zwei ersten Klassen der Sekundarstufe (*Sixième und Cinquième*) orientiert werden sollten. Die Durchführung der Reform führte zur Gründung von neuen beruflichen Schulen. Im Jahre 1979 zählte man sieben öffentliche und zehn private technische und berufliche Schulen. Diese Entwicklung entsprach aber den Erwartungen der Regierung nicht. So wurden ein Ausschuss zur Förderung der technischen und beruflichen Bildung im Bildungsministerium (vgl. MENRS, METFP, MBESSN 1992) und fünf Jahre später (1984) ein eigenes Ministerium für die technische und berufliche Bildung gegründet. Diese administrativen Maßnahmen sollten zu einer bedeutenden Expansion und Entwicklung der beruflichen Bildung führen; man erlebte aber nur einen Anstieg der Schülerzahl von 5 % bis 1988 (vgl. METFP 1990, S. 3).

1990 initiierte das Ministerium ein fünfjähriges Entwicklungsprojekt, um den Sektor neu zu strukturieren und an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzupassen. Die Ergebnisse dieses Projektes sowie die Liberalisierung des Bildungswesens im Allgemeinen führten zu einer spektakulären Steigerung der Zahl der technischen und beruflichen Schulen in Togo in den 1990er Jahren, vor allem im Privatbereich: Im Jahre 1998 zählte man insgesamt 108 berufliche Schulen und Bildungszentren in Togo, 16 öffentliche und 86 private, darunter zehn Hochschulen, drei staatliche und sieben private (vgl. MENR/METFPA 1998, S. 30f.).

Die Expansion des technischen und beruflichen Bildungssektors setzte sich fort: 2006 gab es in Togo insgesamt 122 Bildungsinstitutionen in diesen Bereichen, die vom Ministerium anerkannt wurden[1] und die sich wie folgt nach Bildungssektor (öffentlich/privat) sowie nach dem Niveau (Sekundarstufe/Hochschule) aufteilen:

Bildungsniveau	Bildungssektor				
	Öffentlich	%	Privat	%	Gesamt
Sekundarschulen	11	12,08	80	87,91	91
Hochschulen	05	16,12	26	83,87	31
Gesamt	16	13,11	106	86,88	122

Tab. 1 : Aufteilung der Schulen nach Bildungssektor und Bildungsniveau (Quelle: METFP 2006 : Liste des établissements agréés par le METFP 2005–2006)

Im Sekundarschulbereich findet man 91 Schulen: 11 öffentliche und 80 private; Schulen, die eine höhere Bildung anbieten gibt

es 31: 5 öffentliche und 26 private. Es fällt hier auf, dass sich die meisten technischen und beruflichen Schulen in privaten Händen befinden; von der Gesamtzahl der Schulen besitzt die Regierung nur 13,11 %, während 86,88 % private Schulen sind. Ende 2008 gründet die Regierung noch zwei berufliche Schulen; eine in Lome und die zweite in Kante, im Norden des Landes.

Die Analyse der geografischen Aufteilung der Schulen zeigt große Disparitäten: die meisten Schulen konzentrieren sich in der südlichen Region (Région Maritime).

REGION	Sekundarschulen			Hochschulen			Gesamt
	öffentlich	privat	Gesamt	öffentlich	privat	Gesamt	
Maritime	02	57	59	05	26	31	90
Plateaux	03	10	13	0	0	0	13
Centrale	01	07	08	0	0	0	08
Kara	03	06	09	0	0	0	09
Savanes	02	0	02	0	0	0	02
Gesamt	11	80	91	05	26	31	122

Tab. 2 : Geografische Aufteilung der Schulen
(Quelle : METFP 2006 : Liste des établissements agréés par le METFP 2005–2006)

In jeder Region findet man öffentliche technische und berufliche Sekundarschulen. Die Privatschulen befinden sich größtenteils in der Region Maritime (59 von 91), wo auch alle höheren Schulen liegen. Die südliche Region, Region Maritime, allein verzeichnet 90 Schulen (von 122), also 73,77 % aller praktischen Institutionen in Togo, während die nördliche Region, Region des Savanes, nur zwei Schulen aufweist. Hier muss hinzugefügt werden, dass die Schulen im Süden fast alle in der Hauptstadt Lome zu finden sind.

Schuljahre	Jungen	Mädchen	Gesamt
1999-2000	8.803	4.564	13.367
2000-2001	11.323	5.970	17.293
2001-2002	1.286	6.129	18.315
2002-2003	12.097	6.340	18.437
2003-2004	11.961	6.576	18.537
2004-2005	17.367	9.947	27.314
2005-2006	17.151	10.689	27.840
2006-2007	15.184	8.464	23.648
2007-2008	14.673	9.415	24.088
2008-2009	16.770	9.801	26.571

Tab. 3: Entwicklung der Schülerzahl in beruflichen Sekundarschulen in Togo 1999 –2009
(Quelle: METFP, Annuaires Statistiques 1999–2009)

Durch die Durchführung der Reform ab 1975 und der weiteren Maßnahmen ist die Schülerzahl in den beruflichen Schulen dauernd gestiegen. Abgesehen von den Jahren 1991 bis 1995, in denen Togo eine tiefe sozio-politische Krise mit großen Flüchtlingswellen erlebt hat, ist die Schülerzahl in der Sekundarstufe von 4.961 Schüler/-innen im Jahre 1984/1985 auf 7.809 im Jahre 1994/1995 und auf 27.314 im Jahre 2004/2005 gestiegen. Im Jahre 2008/2009 zählen die praktischen Schulen 26.571 Schüler/-innen. Tabelle drei zeigt den Anstieg der Schülerzahlen in den technischen und beruflichen Sekundarschulen in den letzten Jahren (1999–2009): Die Tabelle zeigt, dass die Schülerzahlen zwischen 2006 und 2008 gesunken sind und dann ab 2008/2009 wieder steigen. Zwischen 1999 und 2009 gibt es insgesamt einen Anstieg der Schüler/-innen in den praktischen Schulen grob um 98,78 %. Abbildung 1 auf der nächsten Seite, die nach den Daten aus der Tabelle Nr. 3 erstellt worden ist, veranschaulicht diese Entwicklung der Schülerzahlen.

Vergleicht man die Schülerzahl in den technischen und beruflichen Schulen mit der in den allgemein bildenden Schulen, dann zeigt sich, dass die berufliche Bildung dennoch immer relativ weniger entwickelt bleibt. Im Jahre 1990/2000 bildet die Schülerzahl in den beruflichen Schulen knapp ein Achtzehntel der Schülerzahl in den allgemein bildenden Sekundarschulen; also 13.367 gegenüber 24.3590. Im Jahre 2004/2005 beträgt das Verhältnis 1/14 (27.314 vs. 377.156); im Jahre 2005/2006 ebenfalls 1/14 (27.840 vs. 402.224). Im Jahre 2006/2007 liegt die Relation bei 1/16 (23.648 vs. 37.7118) und im Jahre 2008/2009 ebenfalls bei 1/16 (26.571 vs. 43.1027). Diese Vergleiche zeigen, dass die Sekundarschulen in Togo mehr Personen ausbilden, die sich eigentlich nur in allgemeinen wissenschaftlichen Fachrichtungen an Universitäten weiterbilden wollen, und die nicht direkt von den landwirtschaftlichen, industriellen oder wirtschaftlichen Produktionseinheiten angestellt werden können. Das Land ist aber ein Entwicklungsland, das mehr technische Fachkräfte und qualifizierte Arbeiter/-innen braucht als Wissenschaftler/-innen, Philosoph/inn/en, Jurist/inn/en usw.

Fachrichtungen und Bildungsabschlüsse in technischen und beruflichen Schulen

Die berufliche Bildung in Togo bezieht sich auf die schulische, d.h. die formale technische und berufliche Bildung und die außerschulischen, d.h. die non-formalen beruflichen Ausbildungen, die in Werkstätten und beruflichen Ausbildungszentren stattfinden.

Was die formale technische und berufliche Bildung angeht, die hauptsächlich in Sekundarschulen stattfindet, teilen sich die angebotenen Ausbildungen in zwei Hauptrichtungen je nach der Spezialität. So unterscheidet man den industriellen Bildungsbereich von dem tertiären. In jedem Bildungsbereich gibt es dreijährige Ausbildungen (*cycle long*) und zwei- bis dreijährige Ausbildungen (*cycle court*).

- Die dreijährigen Ausbildungen (*cycle long*) führen zum technischen und beruflichen Abitur (*Baccalauréat*) und richten sich an Schüler/-innen, die ihre mittlere Reife (*Brevet d'Etudes du Premier Cycle – BEPC*[2]) sowie eine Aufnahmeprüfung bestanden haben. Die Absolvent/-inn/en dieser Cycle long-Ausbildungen können sich in den höheren technischen und beruflichen Instituten fortbilden. Die Fachrichtungen sind:
- Im industriellen Bildungsbereich: Wissenschaft und Technik (Série E), Mechanik (Série F1), Elektronik (Série F2), Elektrotechnik (Série F3), Bauwesen (Série F4), und Kesslerhandwerk (Série Ti/1).
- Im tertiären Bildungsbereich: Verwaltungstechnik (*Série G1*), Geschäfts- und Buchführungstechnik (*Série G2*) und Marketing (*Série G3*).
- Im *cycle court* hat man dreijährige CAP-Ausbildungen (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*) für Kandidat(-inn)en, die die zweite Klasse der allgemein bildenden Sekundarstufe (*Cinquième*) absolviert und die Aufnahmeprüfung bestanden haben; zwei- oder dreijährige BEP-Ausbildungen (*Brevet d'Etudes Professionnelles*) je nach der Fachrichtung und zweijährige BT-Ausbildungen (*Brevet de Technicien*) für Jugendliche, die ihre mittlere Reife (BEPC) haben. Die Fachrichtungen sind die folgenden:
- Im industriellen Bildungsbereich: Bauwesen, Automechanik, allgemeine Mechanik, Autokarosserie, Mauerei, Klempnerei,

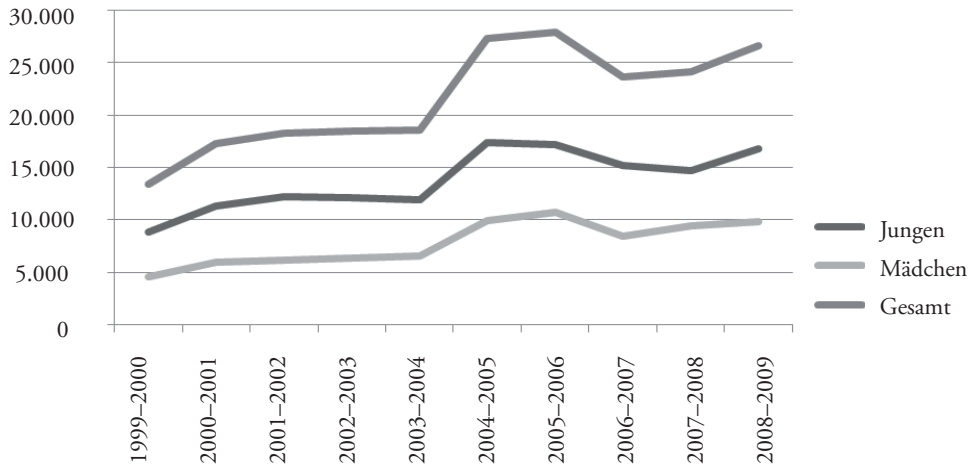


Abb. 1: Entwicklung der Schülerzahl in den praktischen Sekundarschulen in Togo zwischen 1999 und 2009.

Klimatisierung, Skulptur, Batik, Macra-Schneiderei, Keramik.

– Im tertiären Bildungsbereich: Buchführung und Maschinenrechnen, Bankarbeit, Stenographie, Maschinenschreiben und Korrespondenz.

Die non-formalen Ausbildungen decken einen sehr breiten Bereich von traditionellen sowie modernen Kunst- und Handwerksarbeiten ab. Die Lehrlinge werden direkt von den Meistern ohne jegliche besondere Anforderung von Schulniveau oder Alter rekrutiert; ein Vertrag wird zwischen den Eltern des Lehrlings und dem Meister unterzeichnet, wobei die Eltern dem Meister die Ausbildungsgebühren zahlen und ihm eine gewisse Zahl von Spirituosen und andere Getränke schenken. Die Ausbildung dauert zwei bis drei Jahre, manchmal auch länger, vor allem wenn der Lehrling minderjährig ist (vgl. Charmes/Oudin 1994, S. 332). Am Ende der Lehrzeit wird der Lehrling vom Meister durch eine Zeremonie ‚frei gesprochen' und bekommt von ihm oder von dessen Gewerkschaft eine Bescheinigung. Der Lehrling arbeitet danach noch drei bis sechs Monate beim Meister, um ihm zu danken. Erst dann kann er selbst auch eine Werkstatt eröffnen.

Ab dem Schuljahr 1995–1996 wurden Ausbildungen im Dual-System in einige berufliche Bildungszentren eingeführt. Die Auszubildenden verlassen zwei oder drei Mal im Jahr die Werkstatt für eine gewisse Zeit und werden in dem beruflichen Bildungszentrum in Theorie unterrichtet.

Seit 2005 versucht das Ministerium, die non-formale Ausbildung zu organisieren und zu harmonisieren: Meisterhandwerker werden fortgebildet und eine nationale Abschlussprüfung wird jedes Jahr organisiert, wodurch die Lehrlinge einen nationalen CFA-Abschluss (*Certificat de Fin d'Apprendissage*) erwerben können. Im Schuljahre 2008–2009 haben 3.726 Lehrlinge unterschiedlicher Fachrichtungen die CFA-Abschlussprüfung abgelegt und 3.621 (97,18 %) haben diese bestanden (vgl. METFP, DSRP 2008–2009, S. 54). Die Fachrichtungen in der non-formalen praktischen Ausbildung sind u. a. Friseur, Schneiderei, Mechanik, Hotel- und Restaurantarbeit, Bäckerei, Tischlerei, Maurerei usw.

Im Hochschulwesen existieren an der Universität von Lomé Institute, die in Verwaltungs- und Büroarbeiten, in Geschäfts- und Buchführung, im Ingenieurwesen (Elektro- und Bauingenieur), in Landwirtschaft sowie im medizinischen Bereich (Hebamme und Arzthelfer/-innen) ausbilden. In diesen öffentlichen höheren technischen und beruflichen Instituten wird nur eine beschränkte Zahl von Studierenden aufgenommen, die nach dem Abitur (Baccalaréat) in allgemeinbildenden oder in beruflichen Schulen die Aufnahmeprüfung bestanden haben. Die privaten höheren Berufsschulen sind aber zahlreich und bilden in zwei Jahren für den BTS-Abschluss (Brevet de Technicien Supérieur) in unterschiedlichen Fachrichrichtungen aus: Verwaltung, Geschäftsführung, Handel und Marketing, Bankwesen, Informatik, Elektronik. Diese privaten höheren Schulen erheben sehr hohe Studiengebühren (600.000 bis 1.000.000 FCFA im Jahr[3]) und nehmen Jugendliche auf, die das Abitur (Baccalauréat) bestanden haben und die Schulgebühren zahlen können.

Mädchen in technischen und beruflichen Schulen

Die Beteiligung der Mädchen an der beruflichen Ausbildung in Togo ist immer gering geblieben im Vergleich zur Zahl der Jungen: In der Kolonialzeit konnten sie nur die Missionshaushaltsanstalten besuchen (vgl. Akakpo-Numado 2007; Lange 1998). Nach der Unabhängigkeit und vor allem nach der Schulreform im Jahre 1975 besteht im Prinzip kein Hindernis mehr für den Schulbesuch der Mädchen in Togo. Trotzdem sind sie im ganzen Schulsystem sehr unterrepräsentiert; im Besonderen in den technischen und beruflichen Schulen. Tabelle 4 auf folgender Seite zeigt ihre Beteiligung in den beruflichen Sekundarschulen in den letzten 20 Jahren (1989–2009).

Schuljahre	Gesamt	Mädchen	%	Jungen	%
1989-1990	6.866	1.832	26,68	5.034	73,32
1990-1991	8.347	2.099	25,14	6.248	74,86
1991-1992	7.542	1.782	23,62	5.760	76,38
1992-1993	-4	-	-	-	-
1993-1994	8.224	1.964	23,88	6.260	76,12
1994-1995	7.809	1.969	25,21	5.840	74,79
1995-1996	8.224	2.535	30,82	5.689	69,18
1996-1997	9.886	3.224	32,61	6.652	67,69
1997-1998	10.853	3.426	31,56	7.427	68,44
1998-1999	12.721	4.266	33,53	8.515	66,47
1999-2000	13.367	4.564	34,14	8.803	65,86
2000-2001	17.293	5.970	34,52	11.323	65,48
2001-2002	18.315	6.129	33,46	12.186	66,54
2002-2003	18.437	6.340	34,38	12.097	65,62
2003-2004	18.537	6.576	35,47	11.961	64,53
2004-2005	27.314	9.947	36,41	17.367	63,59
2005-2006	27.840	10.689	38,39	17.151	61,61
2006-2007	23.648	8.464	35,79	15.184	64,62
2007-2008	24.088	9.415	39,08	15.184	64,62
2008-2009	26.571	9.801	39,08	14.673	60,92

Tab. 4: Mädchen in den praktischen Sekundarschulen zwischen 1989–2009 (Quelle: METFP, DSRP, Annuaires Statistiques, 1989–2009)

In zwanzig Jahren ist der Anteil von Mädchen in den beruflichen Schulen um 10 Prozentpunkte gestiegen, also von 26,68 % im Jahre 1989 auf 36,88 % im Jahre 2009. Ihr Anteil war am niedrigsten im Jahre 1991/1992 (23,62 %) und erreichte den höchsten Stand mit 39,08 % im Jahre 2007/2008. Man bemerkt also eine allmähliche Steigerung des Anteils der jungen Frauen in den technischen und beruflichen Schulen, aber die Mädchen bleiben insgesamt sehr unterrepräsentiert. Daran anschließend stellt sich eine wichtige Frage: In welchem Bildungsbereich (industrieller vs. tertiärer Bildungsbereich), in welchem Bildungstyp (Cycle long vs. Cycle court) und in welchen Fachrichtungen findet man Mädchen in den beruflichen Schulen?

Um diese Fragen zu beantworten wird eine ausführliche Analyse der Beteiligung der Mädchen in den technischen und beruflichen Schulen für das Schuljahr 2008/2009 durchgeführt. Die Daten für die Analyse (vgl. Tab. 5) wurden den Schulstatistiken für das Schuljahr 2008/2009 (vgl. METFP, DSRP 2008–2009) entnommen.Was die Aufteilung der Schülerzahl in den beruflichen Sekundarschulen in den zwei Bildungsbereichen angeht, haben wir Folgendes festgestellt:

Bildungsbereich	Mädchen	%	Jungen	%	Gesamt	%
tertiär	9.555	97,49	10.595	63,18	20.150	75,83
Industriell	246	2,51	6.175	36,82	6.421	24,17
Gesamt	9.801	100	16.770	100	26.571	100

Tab. 5: Aufteilung der Schüler/-innen nach dem Bildungsbereich und dem Geschlecht (2008–2009)

Von den insgesamt 26.571 Schüler/-innen, die im Schuljahr 2008–2009 die beruflichen Sekundarschulen in Togo besuchen, befinden sich 20.150 (75,83 %) im tertiären Bildungsbereich und 6.421 (24,17 %) im industriellen Bildungsbereich. Von den 9.801 Mädchen in den technischen und beruflichen Schulen sind 9.555 (97,49 %) im tertiären und nur 246 (2,51 %) im industriellen Bildungsbereich zu finden. Daraus ergibt sich, dass die jungen Frauen in ihrer beruflichen Perspektive den tertiären Bildungsbereich, der für Verwaltungsarbeiten (Sekretär/-in, Sachbearbeiter/-in, Büroaushilfe), Geschäfts- und Buchführung und Marketing ausbildet, bevorzugen. In diesem Bildungsbereich bleiben sie aber dennoch unterrepräsentiert im Vergleich mit den jungen Männern: sie bilden 47,42 % gegenüber 52,58 % der jungen Männern. Wenn wir die Aufteilung nach Bildungstyp betrachten, haben wir folgende Angaben:

Bildungstyp	Mädchen	%	Jungen	%	Gesamt	%
Cycle long	9.401	95,91	13.053	77,84	22.454	84,51
Cycle court	400	4,08	3.717	22,16	4.117	15,49
Gesamt	9.801	100	16.770	100	26.571	100

Tab. 6: Aufteilung der Schülerzahl nach Bildungstyp und Geschlecht (2008–2009)

84,51 % der Schüler/-innen in den technischen und beruflichen Sekundarschulen besuchen die Cycle-long-Ausbildungen, die zum Abitur (Baccalauréat) führen und somit eine höhere Fortbildung ermöglichen. Und diesen Bildungstyp bevorzugen die meisten jungen Frauen: 9.401 von den 9.801 jungen Frauen (95,91 %) befinden sich in den Cycle-long-Ausbildungen, während nur 400 (4,08 %) die Cycle-court- Ausbildungen machen.

Die Analysen aus den Tabellen 5 und 6 zeigen, dass die jungen Frauen in den beruflichen Schulen die dreijährigen Cycle-long-Ausbildungen im tertiären Bildungsbereich bevorzugen. In diesem Bildungsbereich gibt es drei Fachrichtungen: Verwaltungstechnik (Série G1), Geschäfts- und Buchführungstechnik (Série G2) und Marketing (Série G3). Wie verteilen sich nun die jungen Frauen in diesen Fachrichtungen im Vergleich mit den jungen Männern?

Fachrichtungen	Gesamt	Junge Frauen	%	Junge Männer	%
G1	4.137	3.624	87,60	513	12,40
G2	10.623	3.691	34,75	6.932	65,25
G3	4.942	2.001	40,49	2.941	59,51
Gesamt	19.702	9.316	47,28	10.386	52,72

Tab. 7: Vergleich der Beteiligung der jungen Frauen in den Cycle long-Ausbildungen im tertiären Bereich mit dem Jungen

In der Fachrichtung „G1“, Verwaltungstechnik, die vor allem Sekretärinnen und Sekretäre ausbildet, bilden die jungen Frauen 87,60 % der Schülerzahl und dominieren die jungen Männer (12,40 %); in der Fachrichtung „G2“, Geschäfts- und Buchführungstechnik, sind sie unterrepräsentiert: 34,75 % gegen 65,25 %; und in der Fachrichtung „G3“, Marketing, sind sie ebenfalls unterrepräsentiert: 47,28 % gegen 52,72 %. Die Verteilung der gesamten Mädchenzahl in den Fachrichtungen macht deutlich, dass etwas mehr Mädchen in der „G2“ Fachrichtung sind als in der „G1“, aber relativ wenige die „G3“ Fachrichtung besuchen.



Abb. 2: Aufteilung der Mädchenzahl nach den Cycle long Fachrichtungen im tertiären Bildungsbereich (2008-2009)

Was die Cycle court Ausbildungen angeht, befinden sich noch die Mehrheit der jungen Frauen im tertiären Bildungsbereich: 239 also 59,75 % gegen 161 also 40,25 %. Dort sind sie vorwiegend in den Fachrichtungen Bank- und Hotelarbeit. Im industriellen Sektor befinden sie sich vor allem in den Bereichen Frisör, Automechanik und Bauelektrizität.

Die wenigen jungen Frauen (85), die die industriellen Cycle-long-Ausbildungen machen, befinden sich in den Fachrichtungen Elektronik (51), Bauwesen (23) und Elektrotechnik (11).

Die Analyse zeigt, dass die Mädchen im technischen und beruflichen Bildungswesen in Togo unterrepräsentiert sind. Diejenigen Mädchen, die eine formelle praktische Ausbildung machen,

befinden sich in der größten Mehrheit im Cycle long des tertiären Bildungsbereichs, der zum Baccalauréat in Verwaltungstechnik, Geschäfts- und Buchführungstechnik und in Marketing ausbildet und die Möglichkeit für eine Weiterbildung in höheren technischen und beruflichen Institutionen anbietet. Der industrielle Bildungsbereich, der für Berufe in Handwerk, Mechanik, Elektronik, Industrie, Bau u. ä. ausbildet, gilt noch als ausgesprochener ‚Männerbereich' und wird von sehr wenigen Mädchen besucht.

Diese Unterrepräsentation der Mädchen in den technischen und beruflichen Sekundarschulen in Togo ist nichts Neues, sondern war seit dem Beginn der beruflichen Bildung vorhanden. Man kann sogar heute von einer Verbesserungsprechen, denn die Mädchenbeteiligung ist immer mit der Steigerung der Schülerzahl auch gestiegen, und dies wegen der langjährigen Aufklärungsarbeit über den Mädchenschulbesuch im Allgemeinen und über die Rechte der Frauen, jeden Beruf auszuüben, der ihnen gefällt, also sich an jeder beruflichen Ausbildung zu beteiligen.

Schlussbemerkung

Die technische und berufliche Ausbildung in Togo bleibt trotz der Schulreform von 1975, des speziellen Restrukturierungsplans der beruflichen Ausbildung von 1990 und der Bemühungen der Regierung im Vergleich zum allgemein bildenden Schulwesen relativ unterentwickelt. Zudem steht es vor großen Herausforderungen, vor allem die Anpassung der Ausbildungstypen an die Entwicklungsbedürfnisse des Landes und die Förderung der Mädchenbeteiligung, insbesondere im Bezug auf die industriellen Ausbildungen. Im Jahre 2009 wurde die Planung einer zehnjährigen Bildungspolitik (2010–2020) adoptiert, die das Bildungssystem fördern und verbessern soll, so dass es zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Landes beitragen kann. Im Bereich des praktischen Bildungswesens sollte u. a. einer immer größeren Zahl Jugendlicher der Zugang zu den technischen und beruflichen Bildungsinstitutionen ermöglicht werden; die Intrukturen sowie die Ausstattungen, vor allem im industriellen Bildungsbereich, sollten entwickelt werden; Bildungsangebote, die für keine wirtschaftliche Produktionsbranche nützlich sind, sollten abgeschafft und neue Ausbildungen, die zu den Entwicklungsplä nen passen, eingeführtwerden (vgl. RT 2009, S. 47).

Die Vergleiche der verschiedenen Bildungsangebote offenbaren, dass es in der beruflichen Ausbildung in Togo keine formelle landwirtschaftliche Ausbildung gibt, obwohl das Land ein hauptsächlich agrarwirtschaftlich geprägt ist. An der Universität Lomé ist jedoch eine höhere Landwirtschaftliche Bildungsinstitution vorhanden, die Agraringenieure ausbildet; diese reicht aber nicht zur Förderung und zur Entwicklung des Landbaus in Togo aus. Die Ressourcen, die in das berufliche Bildungswesen investiert werden, nutzen also nicht der Entwicklung der Landwirtschaft, die immer noch traditionell betrieben wird und mit großen Schwierigkeiten konfrontiert ist. Das ist ein Beweis dafür, dass die Schule in Togo 50 Jahre nach der Unabhängigkeit (1960–2010) immer noch nicht an den einheimischen sozioökonomischen Kontext angepasst ist und Absolventen produziert, die nicht gebraucht werden und als Konsequenz daraus nicht zur Entwicklung des Landes beitragen können.

Anmerkungen

1 Die Gründung und der Betrieb einer Privatschule erfolgen nach Richtlinien, die vom Ministerium bestimmt worden sind. Die Schulen bekommen dann eine Eröffnungs- und Betriebsgenehmigung, wenn sie die Richtlinien beachten. Viele Privatschulen werden aber geöffnet und betrieben, ohne die Genehmigung des Ministeriums. Diese werden hier nicht beachtet.

2 Die mittlere Reife (BEPC) ist ein Diplom, das man bekommt, wenn man das Staatsexamen am Ende der ersten 4 Jahre der Sekundarstufe besteht.

3 Umgerechnet 915,- bis 1525,- Euro im Jahr.

4 1992–1993 erlebte Togo eine soziopolitische Krise mit einem Streik von über 6 Monate; viele Schulen wurden geschlossen, so dass die Zahlen für dieses Jahr nicht verfügbar sind.

Literatur

Adick, C. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhänge eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850–1914). Weinheim und Basel.

Akakpo-Numado, S.Y. (2007): Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884–1914). Franfurt am Main und London.

Charmes, J./Oudin, X. (1994): Formation sur le tas dans le secteur informel. In: Afrique Contemporaine, numéro spécial, 4ème trimestre, S. 230–237.

Lange, M.F. (1998): L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique. Karthala, Paris.

Ministère de l'Education Nationale (MEN) (1975): La réforme de l'enseignement au Togo, forme condensé. Lomé.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche/Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation (MENR, METFPA) (1998): Politique nationale du secteur de l'éducation et de la formation, Lomé.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche/Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère du Bien-Être Social et de la Solidarité Nationale (MENR, METFP, MBESSN) (1992): Etats généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et technologique, rapport final, Lomé.

Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) (1990): Programme de restructuration du système d'enseignement technique et de formation professionnelle (1991–1995), Lomé.

Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) (2006): Liste des établissements agréés par le METFP 2005–2006, Lomé.

Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Direction des Statistiques, de la Recherche et de la Planification (METFP, DSRP) (1989–2009): Annuaires Statistiques 1989 à 2009, Lomé.

République Togolaise (RT) (2009): Plan sectoriel de l'éducation 2010–2020; Nouvelle politique pour maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays, Lomé.

Schlunk, M. (1914): Die Schulen für Eingeborenen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg.

UNESCO (1968): Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique dans leurs rapports avec le développement en Afrique, Rapport final, 16–27 juillet 1968, Nairobi.

Dr. Sena Yawo Akakpo-Numado

ist im Jahre 1973 in Togo geboren. Er hat Germanistik und Erziehungswissenschaft an der Universität Lomé studiert und 2006 an der Ruhr-Universität Bochum bei Frau Prof. Dr. Christel Adick in Erziehungswissenschaft promoviert. Seit 2007 ist er Dozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Lomé. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsgeschichte und Bildungssysteme in Afrika, internationale Bildungskooperation und Didaktik.

Stefan Wolf/Felipe A. Hernández Penton/
Anna Lidia Beltrán Marin/Osvaldo Romero

Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen

Zusammenfassung:
Basierend auf der Auswertung verschiedener Studien, statistischer Daten, auf Expertengesprächen und Feldaufenthalten vor Ort informiert der Artikel über die kubanische Berufsbildung. Diese Darstellung ist eingebettet in einer Erläuterung des allgemeinen kubanischen Bildungswesen und in eine kurze Darstellung des spezifischen kubanischen Arbeitsmarktes. Ausgehend von den eingeleiteten weit reichenden wirtschaftlichen Veränderungen in Kuba werden die angestrebten Veränderungen in der kubanischen Berufsbildung beleuchtet. Zum Abschluss werden die offenen Fragen in einem Ausblick erörtert.

Schlüsselwörter: *Bildungswesen, Kuba, berufliche Bildung, Gesellschaft*

Abstract:
The main purpose of the article is to inform about the Cuban vocational education and training system. Based on the analyse of different studies, on expert interviews and on field experiences the authors give a clear overview of the Cuban VET-System. This description is embedded in the presentation of the general education system in Cuba and in a short look at the specific Cuban labour market. Due to the beginning economic changes in Cuba the actual development and the future changes in the Cuban vocational education and training system is outlined. Open questions are discussed at the end in the conclusion.

Keywords: *education, Cuba, vacational education, society*

Einleitung

Kuba ist ein Land der Widersprüche, welches bei einen Faszination und bei anderen entschiedene Ablehnung auslöst, meist abhängig vom jeweiligen politischen Standpunkt. Unabhängig davon erfährt das kubanische Bildungswesen eine hohe Anerkennung. Im folgenden Aufsatz steht die Darstellung des kubanischen Berufsbildungswesens im Mittelpunkt. Aktuell durchlebt Kuba eine neue Phase der Veränderung, welche einerseits durch den Regierungswechsel nach dem Rückzug Fidel Castros von seinen politischen Ämtern und andererseits durch eine schwere ökonomische Krise gekennzeichnet ist. Der Regierungswechsel ist gekennzeichnet durch die Übernahme des Staatspräsidentenamtes durch den pragmatischen und in Wirtschaftsfragen eher undogmatischen Raul Castro, verbunden mit einem gleichzeitig vollzogenen Rückzug der ehemaligen Regierungsmannschaft unter Staatspräsidenten Fidel Castro (vgl. Optenhögel 2010). Zur Bewältigung der schweren Wirtschaftskrise hat die neue Regierung umfangreiche Wirtschaftsreformen, vor allem in der Landwirtschaft in Angriff genommen. Mit den wirtschaftlichen Reformen nach der Übernahme der Regierungsgeschäfte durch Raul Castro im Februar 2008 ist die Entwicklung der Berufsbildung in Kuba in den Fokus der staatlichen Bildungsaktivitäten gerückt und es werden vermehrt Anstrengungen unternommen, die bisher vernachlässigte Berufsbildung zu reformieren (vgl. Franquiz 2008).

Das berufliche Bildungswesen ist in allen Gesellschaften immer mit zwei gesellschaftlichen Bereichen eng verwoben, mit dem allgemeinen Bildungswesen und mit dem Arbeitsmarkt. Dieser sozialen Interdependenz folgt auch der vorliegende Artikel. Er stellt zu Beginn das allgemeine kubanische Bildungswesen dar. Darauf folgend wird ein Blick auf den Arbeitsmarkt und die dort herrschenden besonderen Bedingungen Kubas geworfen. Hier werden auch die oben skizzierten ökonomischen Veränderungen beleuchtet. Nachdem damit die beiden wichtigsten Bezugssysteme des Berufsbildungswesens verdeutlicht sind, wird die Struktur der kubanischen Berufsbildung ausführlich behandelt. Die bereits vollzogenen wie die angestrebten Veränderungen in der kubanischen Berufsbildung werden beleuchtet. In einer Schlussfolgerung werden die offenen Fragen bei der Veränderung der kubanischen Berufsbildung benannt und in einem Ausblick bewertet.

Das allgemeine Bildungswesen Kubas

Das Bildungswesen war im Laufe der kubanischen Revolution immer wieder Ziel starker staatlicher Interventionen, die bereits kurz nach der siegreichen Revolution im Januar 1959 begannen, als eine landesweite Alphabetisierung durchgeführt und danach schrittweise die einzelnen Sektoren des kubanischen Bildungswesens entwickelt wurden (vgl. Richmond 1990). Das Bildungssystem hat im Lauf der Geschichte Kubas im 20. Jahrhundert immer wieder für Erstaunen in der Welt gesorgt und ist bis heute ein erfolgreicher Exportartikel des kubanischen Sozialismus geblieben.

Kuba ist ein Land des ehemaligen sozialistischen Lagers und setzt einen Schwerpunkt auf die Formierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems (vgl. Dippmar 2005). Bildung wird als Teil der sozialistischen Ordnung verstanden und soll

einen maßgeblichen Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisten. Bildungsmaßnahmen sollen eine mobilisierende Wirkung entfalten und dadurch gesellschaftliche Transformationen erleichtern. Bildung ist also einem politischen Ziel untergeordnet und wird als Hilfsmittel aufgefasst, eine neue, sozialistische Gesellschaft aufzubauen (vgl. Harten 1998). Bildung hat in diesem Verständnis eine politische Verantwortung und dient nicht primär der individuellen Bildung oder der Versorgung des Produktionsbereichs mit qualifizierten Fachkräften. Die subjektive und gesellschaftliche Funktionalität von Bildung ist nachrangig gegenüber dem Aufbau des Sozialismus. Aus dieser politischen Verantwortung der Bildung ergibt sich auch der hohe Stellenwert die Bildung im allgemeinen in Kuba genießt. Dies hat zum Aufbau eines Bildungswesens geführt, welches, sowohl im Erfolg als auch in der Ausgestaltung weit über demjenigen vergleichbarer, armer Länder liegt. Ein von Wolf

Jahr	Wachstum BIP (%)	Bildungsausgaben am BIP (%)
1990	- 0,4	8,5
1991	-11,2	8,9
1992	-9,5	9,5
1993	-15,4	10,8
1994	0,3	10,4
1995	2,2	10,3
1996	7,4	10,0

Tab. 1: Entwicklung des BIP und des Anteils des BIPs für Bildung in Kuba 1990–1996
(Quelle: MINED 1999; Agüero Contreras et al. 2001, S. 7)

(2003) durchgeführter Vergleich statistischer Daten der UNESCO über das Bildungswesen in Deutschland und Kuba zeigt, dass das kubanische Bildungswesen in wichtigen Kernbereichen mit dem deutschen Bildungswesen mithalten kann und an einigen Stellen auch eine bessere Performanz zeigt.

So sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP in Kuba in den Jahren 1998 bis 2001 von 6,8 % auf 8,7 % angestiegen, während sie in Deutschland bei 4,6 % stagnierten. Das gleiche Bild zeigt sich beim Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben. Bei dem Vergleich der Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Stufen des Bildungswesens liegt Kuba bei der Ressourcenzuteilung im Vorschul- und im Primarbereich weit vor Deutschland. Auch in der tiefsten ökonomischen und sozialen Krise, die das Land zu Beginn der 1990er-Jahre durchlebte, sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP nicht gesenkt worden, sondern noch weiter angestiegen. Dies ist jedoch auch dem dramatischen Sinken des BIP geschuldet, so, dass in der Spezialperiode zwischen 1991 und 1995 auch das Bildungssystem gelitten hat.

Bildung gehört in Kuba zu den staatlich garantierten Menschenrechten und ist geleitet von grundlegenden Bildungsprinzipien (vgl. Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba 2010):

- Gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von Geschlecht, ‚Rasse', Religion oder Herkunft.
- Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten; die kubanischen Schulen auf dem Land sind gleichzeitig landwirtschaftliche Betriebe und die Schüler/-innen werden angehalten, dort 3 Stunden täglich zu arbeiten. Die Schulen in der Stadt sind mit landwirtschaftlichen Betrieben der Region verbunden, dort müssen die Schüler/-innen bis zu 7 Wochen im Jahr arbeiten (vgl. Agüero Contreras et al. 2001; Singh 1998; Watts et al. 1989).
- Die demokratische Teilhabe der gesamten Gesellschaft an den Aufgaben der Bildung. Anm. d. Autors: Die demokratische Teilhabe findet statt in der institutionellen Ordnung der kubanischen Revolution, eine davon abweichende demokratische Teilhabe ist nicht vorgesehen.
- Die Koedukation und die Offenheit der Schule für Unterschiedlichkeiten.
- Das Prinzip des differenzierten Unterrichts und der schulischen Integration.
- Die Kostenfreiheit des Zugangs zu Bildung.

Das kubanische System ist als ein verbundenes System der Bildung konzipiert, welches aus verschiedensten Subsystemen aller Stufen und aller Typen besteht (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos 2006). Das allgemeine Bildungswesen besteht aus folgenden Elementen:

- Vorschulerziehung
- Allgemeine und polytechnische Bildung
- Sonderbildung – die Schulen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (geistige und körperliche Beeinträchtigungen, Lernschwäche u. a.)
- Technische und Berufsausbildung
- Bildung und Weiterbildung des pädagogischen Personals
- Erwachsenenbildung
- Hochschulbildung

Die schulischen Teilelemente werden in Kuba in drei Ebenen strukturiert. Im Vergleich zu den internationalen Standards der Strukturierung von Bildungssystemen überrascht auf den ersten Blick die kubanische Aufteilung. Als erstes fällt auf, dass die Sekundarausbildung noch zum Bereich der Basiserziehung zählt. Dieses nur auf den ersten Blick irritierende Phänomen hat jedoch weit reichende bildungspolitische Konsequenzen. Es bedeutet nämlich, dass jedem Kubaner und jeder Kubanerin das Recht auf eine Sekundarausbildung zugestanden wird. Der zweite Unterschied, die Zuordnung der oberen Sekundarschulausbildung zum tertiären Bereich hat zur Konsequenz, dass die Verzahnung mit der Hochschulbildung deutlich hervorgehoben ist, welches dem politischen Willen der Regierung als auch den Bedürfnissen der Bevölkerung nach höheren Bildungsabschlüssen entspricht.

Die Basiserziehung

Die Vorschulerziehung (educación primaria prescolar) und die ihr folgende Primarausbildung (educación primaria) von der ersten bis zur sechsten Klasse gehören zum Nivel Basico. Dieser Grundausbildungsphase folgt die Sekundarausbildung (educación secundaria) von der siebten bis zur neunten Klasse, die ebenfalls noch zum Nivel Basico zählt. Nach der Sekundarausbildung folgt die tertiäre Ausbildung, die auf dem Nivel Medio angesiedelt wird, entweder in speziellen Schulen der voruniversitären Ausbildung oder in technischen Schulen der Enseñanza Técnica y Profesional, ETP. Der Besuch spezialisierter voruniversitärer Ausbildungsstätten ist an gute Abschlüsse und an Aufnahmeprüfungen gebunden. In den letzten Jahren wurden jedoch die Zulassungsbeschränkungen für die Aufnahme in diese Schulen aufgehoben und auch der Hochschulzugang war ohne Aufnahmeprüfung möglich. Ebenso wurden durch die Universitäten in jeder Ge-

meinde Hochschulkurse durchgeführt. Diese Aufwertung der tertiären Ausbildung führt zu einer im Vergleich hohen Bildungsquote in Kuba. Nach den voruniversitären Schulen kann in eine Berufsausbildung gewechselt werden, oder direkt eine Arbeitsstelle gesucht werden. Im Regelfall wechseln die Absolventinnen und Absolventen der voruniversitären Schulen aber zur Universität über, zur Ausbildung auf dem Nivel Superior.

Die mittlere Bildungsebene

Die Schulen der voruniversitären Institute der Naturwissenschaft (IPVCE) bereiten auf ein Hochschulstudium vor. Die voruniversitären Pädagogischen Institute, in denen die Studenten zwischen verschiedenen pädagogischen Bereichen wählen können, bereiten neben einer folgenden Hochschulausbildung auch auf eine Berufstätigkeit in der Primar – und Sekundarstufe vor, als Lehrer auf dem mittleren Niveau. Die Fachhochschulen für die Vorbereitung von Athleten (ESPA), werden von Schüler und Schülerinnen besucht, die bereits in der Sekundarstufe auf Schulen eines besonderen Typs gewechselt waren, den „Escuela de Iniciacíon Deportiva Escolar" (EIDE). Es gibt in dieser Stufe der mittleren Ausbildung noch spezielle Militarschulen und Schulen für die Bildenden Künste und die Bildungseinrichtungen der technischen und beruflichen Ausbildung (vgl. Agüero Contreras et al. 2001) Nach dem erfolgreichen Abschluss der zwölften Klasse können die Schüler nach bestandener Aufnahmeprüfung zur Universität wechseln. Die Fachrichtung ist bereits durch den Besuch der vorbereitenden Bildungseinrichtung der tertiären Ebene festgelegt. Die Studenten können Vorlieben angeben, aber eine freie Wahl der Hochschule wie auch eine freie Berufswahl existiert in Kuba nicht. Die Bildungssektoren unterhalb der Hochschule unterstehen dem Bildungsministerium (MINED), die Hochschulbildung untersteht einem eigenen Ministerium für höhere Bildung (MES). Zusätzlich gibt es neben den regulären staatlichen Hochschulen noch statusgleiche besondere Hochschul-Bildungseinrichtungen, die den verschiedenen Ministerien unterstehen.

Die Hochschulbildung

Die Hochschulbildung ist in vier Stufen gegliedert. Am Anfang steht die Licenciatura. Sie dauert zwischen vier und fünf Jahren und wird mit dem Titel Profesional abgeschlossen. Den zweiten Teil bildet ein Vertiefungsstudium, es wird mit einem Diplomado, einer Maestria oder für Studenten aus der Industrie in spezialisierten Ausbildungsgängen mit dem Titel Especialista abgeschlossen. Der weitere Verlauf des Studiums ist durch den Status des Candidato a Doctor en Ciencias (Doktorand) bestimmt. Das Studium wird in der vierten Stufe durch den Doctor en Ciencias abgeschlossen. Die Titel werden von allen Einrichtungen der Hochschulausbildung gleichermaßen vergeben, der Wechsel in das Berufsleben ist auf jeder abgeschlossenen Stufe möglich. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums müssen alle Absolventen und Absolventinnen zwei Jahre lang ihren Sozialdienst dort ableisten, wohin sie vom Staat hingeschickt werden.

Das kubanische Bildungssystem fokussiert auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulausbildung, welches bisher vom Staat auch sehr stark unterstützt wurde. Die Hochschulzugangsprüfungen wurden abgeschafft. Zu Beginn des Jahres 2010 wurden sie jedoch wieder in Kraft gesetzt. Darüber hinaus gibt es für Arbeiter und Arbeiterinnen, die keinen erfolgreichen Abschluss der 12. Klasse haben, die Möglichkeit auf Abendschulen dies nachzuholen oder über Fernunterricht den Hochschulzugang zu bekommen. An der Universität selbst gibt es in jeder Provinz spezielle Hochschulkurse für Arbeiter und Arbeiterinnen, die mit speziellen Lehrplänen arbeiten und mehr Zeit für die Ausbildung vorsehen. Unterstützt werden die Arbeiter und Arbeiterinnen durch Gesetze, welche ihnen die Freistellung von ihren beruflichen Verpflichtungen von bis zu 45 Tagen zusichern, zusätzlich zu dem garantierten Urlaub (vgl. Decreto No. 91 del 25 de mayo de 1985, Articulo 4). In der schweren ökonomische und sozialen Krise, welche Kuba in den Jahren von 1991 bis 1994 durchlief, wurden besondere Regelungen etabliert, die es arbeitslosen Arbeitern und Arbeiterinnen erleichterten, eine Hochschule zu besuchen. Es zeigte sich eine große Offenheit des staatlich gelenkten, akademischen Systems in Kuba, große Teile der Bevölkerung an eine Hochschule zu bekommen (vgl. Rangel/Proenza 2006).

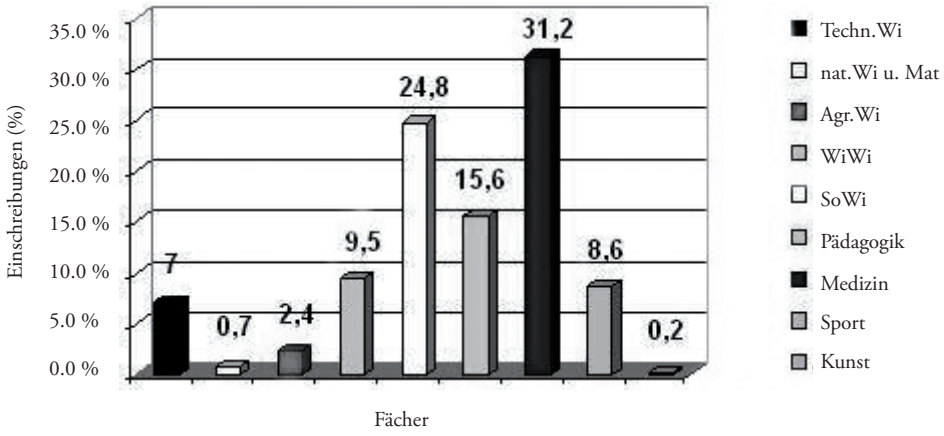


Abb. 1: Einschreibungsquoten in den Wissenschaftsbereichen kubanischer Universitäten. (Quelle: Boletín Estadístico, Curso Académico 2009–10 MES 2010)

Kuba hat eine vergleichsweise hohe Akademikerquote. Erstaunlich ist, dass die Studierenden jedoch überwiegend nicht-technische Fächer belegen. So sind im akademischen Jahr 2009–2010 nur 2,4 % in Agrarwissenschaften eingeschrieben, 7 % in technischen Wissenschaften, hingegen 24,8 % in Sozial- und Geisteswissenschaften, gefolgt von 15, 6 % in den pädagogischen Wissenschaften. Wirtschafts- und Sportwissenschaften halten sich mit 9,5 zu 8,6 fast die Waage. Auffallend ist auch das Verhältnis von Naturwissenschaften und Mathematik mit 0,7 % zu den schönen Künsten mit 0,2 %. Herausragend ist die Quote in den Medizinwissenschaften von 31,2 %, die alle anderen weit überragt.

Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei Betrachtung der Verteilung der Jugendlichen zwischen den beruflichen und den pre-universitären Schulen. Im Schuljahr 2004 waren 63 % der

Jugendlichen im beruflichen Zweig eingeschrieben, bis 2010 ging diese Zahl auf 57 % zurück (vgl. ONE 2011). Diese Zahlen, die zur Interpretation verleiten, die kubanische Gesellschaft als eine ‚Bildungsgesellschaft' wahrzunehmen, die sich wenig um ökonomische Verwertung der Bildungsgüter kümmert, sind sehr beeindruckend. Gleichzeitig jedoch werfen sie die Frage auf, wie das Land dieses Ergebnis weiter sicherstellen kann angesichts der Verschärfung der weltweiten ökonomischen Krise und der deutlich gewordenen finanzwirtschaftlichen Verwerfungen, die auch Kuba schwer getroffen haben. Diese komplexe Frage kann der Artikel nicht beantworten, jedoch gibt die folgende Betrachtung des Arbeitsmarktes und der beruflichen Bildung deutliche Hinweise, welche Schritte das Land und die Regierung unternimmt, um die Probleme einer Lösung näher zu bringen.

Wirtschaftliche Reformen und Arbeitsmarkt

Die oben bereits erwähnte Wirtschaftskrise äußert sich einmal in einer großen Rückzahlungslücke ausländischer Kredite und Warenlieferungen und gleichzeitig einem verringerten landwirtschaftlichen Produktionsvolumen von Januar bis Mai 2010 um 13 %. Dies führte u.a. dazu, dass das kubanische Grundnahrungsmittel Reis nicht mehr zu kaufen war. Mit dem Wechsel der Regierungsführung verbindet sich für viele Kubaner die Hoffnung einer wirtschaftlichen Öffnung, die jedoch bei vielen auch mit der Sorge verbunden ist, einer unkontrollierten Marktwirtschaft ausgesetzt zu sein und die Errungenschaften des kubanischen Sozialismus mit kostenloser Bildung, Sicherung einer würdevollen Existenz, sozialer Gleichheit und kostenloser und qualitative sehr guter Gesundheitsversorgung zu verlieren.

Es gab bzw. gibt bisher in Kuba keinen Arbeitsmarkt im Sinne westlicher ökonomischer Vorstellung, sondern die Arbeitstätigkeiten wurden verstanden als Zuweisung zu staatlich organisierten Wirtschaftseinheiten, die ihren Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisteten. Eine an Unternehmenserfordernissen ausgerichtete Arbeitskräfteausbildung und -rekrutierung war im kubanischen ökonomischen Modell bisher nicht vorgesehen (vgl. Cunha/Cunha 2004). Die Berufsausbildung folgte dem sowjetischen Modell, welches ein schulisches System und einen der jeweiligen Schule zugeordneten Ausbildungsbetrieb für die Praktikumsphasen vorsah (vgl. Höhns 2004; Wallenborn 2010). Die zeitweilige Öffnung Kubas für private unternehmerische Aktivitäten (vor allem im Tourismus und im Transportwesen) nach der Spezialperiode Anfang der 1990er-Jahre mit einer teilweise dynamischen Entwicklung privater ökonomischer Aktivitäten hatte auf das System der beruflichen Bildung keinen Einfluss. Die in der privaten Ökonomie nötigen Fachkräfte rekrutierten sich aus einem informellen Arbeitsmarkt oder aus der Ökonomie der erweiterten Familie. Der informelle Arbeitsmarkt trägt zu einer hohen Arbeitsmobilität der ausgebildeten Fachkräfte Kubas bei, die vermehrt in die Devisenwirtschaft strömen. So konnte man während der 1990er Jahre in den touristischen Gebieten häufig ausgebildete Lehrer oder hochqualifizierte Ärzte als Touristenführer oder Taxifahrer antreffen. Jedoch hat die Regierung in den letzten Jahren vermehrte Aktivitäten entfaltet, das medizinische Personal wieder zurück zu ihren Arbeitsaufgaben zu bekommen. Darüber hinaus wurden mehr als 35.000 Mediziner in die Welt geschickt, um vor Ort medizinisches Personal auszubilden oder als Arzt oder Krankenschwester dort zu arbeiten.

Die Öffnung für private ökonomische Aktivitäten war in den letzten 20 Jahren der kubanischen Geschichte immer mal wieder von Einschränkungen begleitet, sei es, dass unverhältnismäßig hohe, ertragsunabhängige direkte Steuern erhoben wurden oder direkt polizeilich gegen private Händler vorgegangen wurde (vgl. Cunha/Cunha 2004; Cruz/Villamil 2000; Ritter 1998; Burchardt 1995). Aufgrund der unklaren ökonomischen Politik der letzten zehn Jahre wurden viele private ökonomische Aktivitäten in die Schattenwirtschaft abgedrängt oder gänzlich im informellen wirtschaftlichen Sektor abgewickelt. Die wankelmütige staatliche Wirtschaftspolitik begünstigt auch Korruption und Kriminalität (vgl. Lotspeich 2003). Die Genehmigung von lizenzierten privaten Unternehmen ist abhängig von einer autorisierten Position in der Gesellschaft (vgl. Ritter 1998). Bei der Zuweisung von Land zur eigenen Nutzung (tierra en usufructo) kommt es zu Fällen von „Betrug, Illegalität, Begünstigung und bürokratischer Verlangsamung" (Morales 2010). Die privaten Unternehmen sind bei der Versorgung mit betrieblichen Ressourcen bis jetzt auf den Schwarzmarkt angewiesen, oder sind auf langwierige bürokratische Abläufe des zentralverwalteten staatlichen Handelsmonopols verwiesen. Eine Kreditversorgung der kleinen und mittleren Unternehmen ist nur durch private Darlehen möglich, eine staatlich abgesicherte und geregelte Kreditversorgung für Privatunternehmen ist nicht vorhanden. Von diesen Beschränkungen ausgenommen sind bisher nur diejenigen staatlichen Unternehmen, die im Devisenmarkt arbeiten und häufig als Joint-Venture-Unternehmen mit großen ausländischen Firmen organisiert sind (vgl. Burchardt 2002).

Seit Februar 2008 sind verschiedene wirtschaftliche Reformen in Bewegung gesetzt worden. Im Jahr 2010 sind weiter gehende Veränderungen in der ökonomischen staatlichen Politik festzustellen. So wurden private Unternehmen in weiteren Bereichen des Dienstleistungssektors zugelassen, die jedoch häufig noch aufgrund der politischen Vorgaben als Kooperativen zu organisieren sind. Am deutlichsten sind die ökonomischen Veränderungen in der Landwirtschaft, da dort die wirtschaftlichen Probleme sehr drängend sind und die Bedeutung der privaten Unternehmen offensichtlich ist. Die privaten Bauern, ca. 20 % der bäuerlichen Bevölkerung, produzieren fast 70 % der Lebensmittel des Landes. Die restlichen 80 % des Bodens gehört entweder direkt dem Staat oder verschiedenen, staatlich kontrollierten Arten von Kooperativen, die meist eine sehr geringe Produktivität haben. Kuba muss jährlich für ca. zwei Milliarden Dollar Nahrungsmittel einführen. Um die ökonomischen Probleme in der Landwirtschaft zu bekämpfen, wurde Anfang Juli 2010 auf dem Kongress der kubanischen Bauernschaft verkündet, dass nunmehr auch bei der Versorgung der privaten Bauern Marktmechanismen[1] wirken sollen. Diese weitgehende ökonomische Veränderung bezieht sich erst einmal auf die Landwirtschaft, ob dies auch auf den sich langsamer entwickelnden Markt privater Produktion und Dienstleistungen ausgedehnt wird, ist noch unklar. Nach aktuellen Ankündigungen des Staatspräsidenten aus dem Frühjahr 2010 werden sich auch auf dem bisher noch rudimentären Arbeitsmarkt drastische Veränderungen vollziehen. Bis zu zwei Millionen Arbeitsplätze sollen in den staatlichen Unternehmen abgebaut werden, die Arbeitskräfte mit staatlicher Unterstützung neue Beschäftigung finden, wobei jedoch bereits stark an die

Eigeninitiative der Beschäftigten appelliert wird. In dieser Umbruchphase ist auch die berufliche Bildung stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und Ziel verstärkter staatlicher Aktivitäten geworden, um „die zukünftigen Arbeiter auszubilden, die das Land braucht" (Franquiz 2008).

Das berufliche Bildungswesen

Wie bereits dargestellt ist die berufliche Ausbildung im kubanischen Erziehungssystem in der mittleren Ebene angesiedelt. Die technische Berufsausbildung (Enseñanza Técnica y Profesional, ETP) wird jedoch bereits aus der Primar- und Sekundarstufe heraus unterstützt. Die schulische Bildung dort ist polytechnisch ausgerichtet und zeichnet sich durch die Verzahnung von Arbeit und Lernen aus. Hierbei wird zwar besonders auf einen Kontakt mit der Arbeit auf dem Lande gesetzt, jedoch die industrielle Produktion wird dabei nicht ausgeblendet. Dies führt, wie bereits erwähnt, zu verschieden langen Aufenthalten der Schüler und Schülerinnen in der Produktionssphäre (vgl. Harten 1998, S. 862). Nach aktuellen Untersuchungen (vgl. Camacho/Beltrán 2010) führt dies jedoch nicht zwingend zu einer besseren Einstellung der Schüler und Schülerinnen der Arbeitswelt gegenüber, so, dass eine der angestrengten Reformmaßnahmen die Verbesserung der vorberuflichen Orientierung in der kubanischen Sekundarstufe ist.

Die Jugendlichen, die die Sekundarausbildung erfolgreich durchlaufen haben, haben die Möglichkeit direkt im Anschluss in die berufliche Ausbildung zu wechseln. Die Sekundarstufen verstehen sich in Kuba als eine spezielle Phase der schulischen Ausbildung,

„die den Unterricht auf der Mittelstufe als eine zeitliche Etappe definiert, nach deren Abschluß in der 9. Klasse, die Schüler entweder eine ‚mid-level' Berufslaufbahn einschlagen können, oder aber ihre Studien bis zum Abitur weiterführen können mit dem Ziel ihr Wissensniveau zu verbessern oder eine Universitätslaufbahn einzuschlagen" (Agüero Contreras et al. 2001, S. 16).

Die Zuweisung zum beruflichen Weg erfolgt über die Lehrer der Sekundarschulen in Verbindung mit staatlichen Zuweisungen. Hierbei spielen die Noten der Zeugnisse der Sekundarschule eine sehr wichtige Rolle. Nach den Zahlen von Wolf (2003) – Auswertung der Jahre 1994 bis 2001 – gingen ca. zwei Drittel der Jugendlichen in das Berufsausbildungswesen, die übrigen gingen auf die pre-universitären Einrichtungen und versuchen, die Hochschulzugangshürde zu nehmen, welche durch die in 2010 neu eingeführte Aufnahmeprüfungen für die Universität erschwert wurde. Die berufliche Ausbildung dauert zwei bis vier Jahre, je nach dem Zeitpunkt des Eintritts und der Dichte der beruflichen Spezialisierung (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos 2006). Sie wird in zwei Qualifikationsstufen abgeschlossen. Einmal ist dies der qualifizierter Arbeiter (Obrero Calificado), der zwei Jahre nach dem Eintritt beim Abschluss der 9. Klasse erreicht werden kann und zum anderen der mittlerer Techniker (Técnico Medio), der einmal vier Jahre Ausbildungszeit erfordert oder nach 2 Jahren beendet werden kann, sofern man nach dem Abschluss der 12. Klasse, zum Ende der pre-universitären Ausbildung die berufliche Laufbahn einschlägt.

Für die Berufsausbildung stehen verschiedene Schultypen zur Verfügung. Nach den Zahlen von 2008 sind dies 150 Escuelas de oficios, damit sind Bildungsstätten gemeint, die vorrangig für die Ausbildung von einfach qualifizierten Arbeitern zuständig sind, hinzu kommen 325 Politécnicos, Bildungseinrichtungen für die Ausbildung von mittleren Technikern und noch 125 Centros de Capacitación de Organismos, für die weiterführende berufliche Qualifizierung oder für die Vermittlung besonderer beruflicher Fertigkeiten (vgl. Franquiz 2008).

Die Verantwortung für diese Bildungseinrichtungen liegt beim Erziehungsministerium (MINED), jedoch verfügen die Fachministerien über eigene Ausbildungsstätten, die Centros de Capacitación. Die eingerichteten Ausbildungsstätten bedürfen einer Genehmigung durch das Erziehungsministerium. Bei denjenigen Bildungseinrichtungen, die direkt bei den staatlichen Unternehmen (empresas y unidades presupuestadas) angesiedelt sind, erfolgt die Genehmigung durch die zuständigen Organisationen, dies sind im allg. die Fachministerien. Die Koordination der Beruflichen Bildung übernimmt das Erziehungsministerium (vgl. Decreto-Ley No. 45 del 17 de julio de 1981, Articulo 4 f 2,3). Die Erstellung der Lehrpläne verantwortet das Erziehungsministerium, in enger Abstimmung mit den anderen Ministerien und den Betrieben und in direkter Zusammenarbeit mit Hochschulinstituten, besonderes dem Instituto Superior Pédagogico para la Educación Tecnica y Profesional (ISPETP) in Havanna (vgl. Ayes Amettler/Montel 2004). Die Ausbildung wird durch landesweit anerkannte Abschlüsse beendet, dies sind die beiden bereits erwähnten Abschlüsse Titulo für den Técnico Medio und das Diploma für den Obrero calificado. Nach den Auskünften von kubanischen Berufsbildungsexperten sieht der Ablauf der Berufsausbildung der vierjährigen Ausbildung zum Técnico Medio wie folgt aus: Die Ausbildung wird sowohl in den schulischen Zentren als auch in staatlichen Betrieben durchgeführt, die als spätere Arbeitsstelle vorgesehen sind. Hierbei geht es neben der fachlichen Qualifikation auch um eine Eingewöhnung (familiarización) der jungen Arbeiter in den späteren Betrieb. Bei der vierjährigen Ausbildung ist nach der Grundausbildung im ersten Jahr eine Vertiefungsausbildung vorgesehen, die mit Praktika in den Betrieben verbunden ist. Nach den Angaben der Berufsbildungsexperten besteht die berufspraktische Ausbildung im ersten Jahr aus acht Stunden die Woche Praktikum in den Werkstätten der Zentren und aus sechs Stunden Unterricht in Werkstattkunde (teórica de la taller). Auch das zweite Jahr, der Beginn der Fachausbildung, ist durch einen Wechsel von theoretischem und praktischem Unterricht bestimmt, der meist in der Schule stattfindet. Entsprechend den Bedürfnissen der staatlichen Betriebe kann es bereits in dieser Phase zu Betriebspraktika kommen. Jedoch erst in dem dritten Ausbildungsjahr (especialisación) ist ein obligatorisches länger dauerndes Praktikum im späteren Betrieb vorgesehen. Das letzte Jahr ist vom Übergang aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit bestimmt. Der bisherige Schüler, die Schülerin wird Jungarbeiter/-in und wechselt im letzten halben Jahr ganz in den Betrieb. Er/Sie befindet sich jedoch immer noch in der Ausbildung und wird dort von betrieblichen Ausbildner/-innen und Lehrer/-innen betreut und auf seine/ihre Abschlussprüfung vorbereitet. Die Prüfungen werden in den Provinzen von Experten der Ausbildung erstellt. Hierbei arbeiten die Vertreter der staatlichen Betriebe und die Lehrerschaft zusammen. Die Prüfungsfragen werden von einer schulischen Kommission von Spezialisten (comision de especialistas) formuliert und bestehen aus allgemeinen Fragen (preguntas de aplicación gene-

ral) und aus speziellen Fragen (preguntas de aplicación adicionales). Die Prüfung wird in einem mündlichen und einem schriftlichen Teil vor dieser Kommission abgelegt. Der Prüfungskommission können Spezialisten aus den Betrieben mit akademischer Ausbildung zugezogen werden, dies hängt jedoch stark von der Initiative der Schulen und der Betriebe ab.

Der oben bereits erwähnte starke Fokus des Bildungssystem auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulausbildung, führt bei der Bevölkerung zu einer starken Tendenz, zu höheren, akademischen Abschlüssen zu kommen. Mittlerweile führt dies an verschiedenen Stellen der Gesellschaft zu erheblichen Verwerfungen. Sei es, dass die Absolventen und Absolventinnen keine angemessenen Arbeitstellen in staatlichen Betrieben mehr bekommen; sei es, dass qualifizierte Fachkräfte für manuelle Arbeiten nicht ausreichend zur Verfügung stehen, in bestimmten ökonomischen Bereichen wie der Landwirtschaft schwer Arbeitskräfte zu bekommen sind (vgl. Gasperini 2000).

Veränderungen in der Berufsbildung

Einhergehend mit den oben skizzierten ökonomischen Veränderungen deuten sich aktuell weit reichende Einschnitte in der bisherigen Ausrichtung des Bildungssystems an. Die Quoten der Universitätszulassungen sind sehr stark abgesenkt worden, außer in der Medizinerausbildung. Es wurde die seit mehreren Jahren nicht mehr vorhandene Hochschulzugangsprüfung wieder in Kraft gesetzt. Es werden im Jahr 2010 die Bildungsströme von den pre-universitären Schulen weg von den Hochschulen hin zu der Beruflichen Bildung umgelenkt. Dazu werden die staatlichen Zuweisungen zu weiterführenden Bildungsgängen genutzt. Gleichzeitig erfolgt eine Aufwertung der beruflichen Bildung. Die pädagogischen Hochschulen, die bisher keine vollwertigen Universitäten waren, sind seit Beginn des Jahres 2010 in Pädagogische Universitäten umbenannt worden und haben auch das akademische Promotionsrecht zugesprochen bekommen. In der Ausbildung der Lehrerschaft für die höhere Berufsbildung, die an den Escuelas Politécnicos unterrichten sollen, wurden die Organisationsstrukturen innerhalb der Pädagogischen Universitäten geändert, wie auch die Lehrpläne. Mit der Resolucion Minsterial 32/2010 wurde ermöglicht, dass auch diejenigen Studierenden für das höhere Berufsschullehramtes an den escuelas polytécnicas, die ihre universitäre Abschlussprüfung nicht machen oder durchfallen, bereits schon an den niederen Berufsschulen, den Escuelas de Oficio unterrichten dürfen. Während des ersten Jahres ihrer dortigen Tätigkeit bekommen sie dann zusätzliche Vorbereitungszeit, um ihre Prüfungen nachholen zu können. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Zahl des Lehrpersonals an den beruflichen Schulen zu erhöhen und die Absolventenquote der pädagogischen Universitäten zu verbessern.

Zusammenfassung und Ausblick

Wie die angekündigten und teilweise bereits umgesetzten Veränderungen in der Wirtschaft wie der beruflichen Bildung in Kuba wirken, ist noch nicht sicher vorauszusagen. Die anstehenden Probleme beruflicher Bildung und die eingeschlagenen Lösungsansätze, die häufig nur vor Ort oder in den Dokumenten zwischen den Zeilen zu identifizieren sind (vgl. Franquiz 2008) sind aus der Ferne schwierig belastbar zu beurteilen.

Insgesamt ist festzustellen, dass das kubanische Bildungssystem auf einem hohen Niveau agiert, jedoch zunehmend Fehllokationen produziert, die umso bedeutsamer werden, je geringer aufgrund der wirtschaftlichen Krise die Spielräume Kubas für staatliche Maßnahmen werden. Der Fokus staatlicher Bildungspolitik orientierte sich in den letzten Jahren aus politisch-ideologischen Gründen sehr stark auf die Verbreiterung der Hochschulbildung, mit einer deutlichen Vernachlässigung beruflicher Bildung.

Wie oben aufgezeigt wurde, orientiert sich die kubanische Berufsbildung immer noch an den Erfahrungen und Strukturen der ehemaligen sowjetischen Berufsbildung, die im Kern aus einer schulischen Berufsausbildung und betrieblichen Praktika in staatlichen Unternehmen bestand. Dieses Modell ist mit den eingeleiteten wirtschaftlichen Veränderungen in Kuba nicht mehr kompatibel, da seine Basis in den staatlichen Industriebetrieben zunehmend bröckeln wird, da die Zahl der staatlichen Unternehmen zukünftig reduziert wird. Die konzipierten Lösungsansätze für dieses Problem und für die mangelnde Ausstattung der beruflichen Schulen, die Einrichtung von Unterrichtsräumen in den Unternehmen, wo der moderne Maschinenpark der Unternehmen genutzt werden soll und die betrieblichen Fachkräfte den Unterricht durchführen sollen, sind sehr interessant, müssen jedoch vor Ort untersucht werden (vgl. Barrios 2010). Die oben skizzierten ökonomischen Veränderungen machen deutlich, dass die berufliche Bildung eine Qualifizierung für eine sich entwickelnde, jedoch noch nicht in allen Konturen ersichtliche kubanische Marktwirtschaft bereitstellen muss. Aus Beobachtungen in Kuba ist deutlich festzustellen, dass die Arbeiter und Arbeiterinnen der bisherigen staatlichen Unternehmen häufig nur eine geringe Qualität ihrer Arbeit abliefern, wenn diese im staatlichen Auftrag und für den Binnenmarkt erbracht werden muss. Hingegen sieht die Qualität der Arbeit häufig besser aus, wenn die Arbeit auf eigene Rechnung oder für Devisen erbracht wird.

Für die Qualität kubanischer Arbeit ist die Qualität kubanischer beruflicher Bildung eine nicht unerhebliche Größe. Die Modifikation der Berufsschullehrerausbildung ist ein Schritt in diese Richtung. Die Vereinfachung der Strukturen der Fachgebiete gehört ebenfalls zur Qualitätsverbesserung, wie auch die Sicherstellung der praktischen Ausbildung der angehenden Fachkräfte inner- und außerhalb der beruflichen Schulen. Bei der Sicherstellung der praktischen Ausbildung ist die überalterte Ausstattung mit Maschinen, Anlagen und Lehr- und Lernmitteln, wie sie in vielen Einrichtungen zu finden ist, ein erhebliches Problem. Wie weit die angedeuteten Veränderungen in der Gestaltung von beruflichen Lehr- und Lernprozessen gehen, die zentral vom Pädagogischen Institut in Havanna erarbeitet werden, ist bisher noch ungeklärt.

Zu den weiteren ungeklärten Fragen gehört, ob die eingeleiteten und angedeuteten Reformen der beruflichen Bildung zu einer klaren Strategie gehören, die Berufsbildung zu stärken, um den eingeschlagenen Weg einer kubanischen Marktwirtschaft mit ausreichend qualifizierten Fachkräften zu begleiten sowie die Fähigkeiten der Bevölkerung zu entwickeln, dieser Marktökonomie kompetent und gestärkt zu begegnen, oder ob die Aktivitäten zu einem reaktiven Maßnahmebündel der kubanischen Regierung gehören, angesichts der wirtschaftlichen und finanziellen Krise die Kosten des Hochschulsystems zu reduzieren (vgl. Optenhögel 2010).

Im weiteren ist besonders die Frage der Einbindung des privaten Sektors in die Berufsbildungsaktivitäten zu stellen. Dieser Sektor der Kleinen und Mittleren Unternehmen wird für eine sich selbst entwickelnde ökonomische Dynamik eine sehr wichtige Rolle spielen (vgl. Burchardt 2002; Cruz/Villamil 2000). Die

Frage der Einbindung ist bisher vollkommen offen. Dies trifft besonders den Umstand, ob sie auch Lehrlinge ausbilden dürfen oder als Praktikumsbetriebe gewonnen werden sollen.

Die Dialektik der kubanischen Entwicklung zwischen als notwendig angesehener ökonomischer Offenheit und politisch-ideologischer Starrheit aus Sorge die Errungenschaften der Revolution zu verlieren, wird noch zu einigen überraschenden Lösungen auch in der Berufsbildung führen.

Anmerkungen

1 Marktmechanismen darf hierbei nicht als kapitalistische Marktwirtschaft missverstanden werden, sondern meint allgemein den Markt als Tauschform bei sozialem wirtschaftlichen Handeln zwischen Anbieter und Nachfrager.

Literatur

Agüero Contreras, F. C. et al. (2001): Wirtschaftskrise und Bildung in Kuba .(Online im Internet: URL: http://www.cibera.de/fulltext/2/2973/CeLA/publik/Ah/ArbHeft71.pdf. [08.06.2010]).

Ayes Amettler, G. N./Montel, G. (2004): Las dimensiones en el diseño curricular: Trabajo presentado en el evento Pedagogía 2005. La Habana.

Barrios, M. (2010, December 26): Las manos hábiles que se necesitan. Juventud Rebelde. (Online im Internet: URL: http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2010-12-26/las-manos-habiles-que-se-necesitan. [03.01.2011]).

Burchardt, H.-J. (1995): Strukturwandel in Kuba. Das Argument 43 no. 208: 105–12.

Burchardt, H.-J. (2002): Kuba nach Castro: Die neue Ungleichheit und das sich formierende neopopulistische Bündnis. Internationale Politik und Gesellschaft, (3), 67–89.

Camacho, A. C./Beltrán Marín, A. L. (2010): El centro de orientación educativa del CUSS y su papel protagónico en la orientación vocacional preuniversitaria que garantiza la adecuada formación integral del profesional. In Ministerio de Education Superior (Ed.), Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior (pp. 1202–1211). Havanna/Kuba.

Cruz, R. D./Villamil, J. A. (2000): Sustainable Small Enterprise Development in a Cuban Transition Economy. Studies in Comparative International Development, 34(4), 100. (Online im Internet: URL:http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=3653289&site=ehost-live).

Cunha, M. P. /Cunha, R. C. (2004): The dialectics of human resource management in Cuba. International Journal of Human Resource Management, 15(7), 1280–1292. (Online im Internet: URL:http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=15631334&site=ehost-live).

Dippmar, B. (2005): Soziokulturelle Bedingungen des Transfers beruflicher Qualifikationen dargestellt am Beispiel der/s AssistentIn für regenerative Energien: Diplomarbeit TU Berlin, Berlin.

Franquiz, T. -E. (2008, May 13): La educacion tecinica y profecional en Cuba.

Gasperini, L. (2000): The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas. Country Studies: Education Reform and Management Publication Series, Vol. 1, No. 5.

Harten, H. C. (1998): Education In Systems of Revolutionary Mobilization. The example of Cuba. Zeitschrift für Pädagogik, 44(6), 853–868.

Höhns, G. (2004): Entwicklung der Berufsbildung in Russland – erste Schritte hin zur sozialen Partnerschaft. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, 33(5), 47–50.

International Labour Organisation (1981): Decreto-Ley No. 45 del 17 de julio de 1981: Legislación de la formación profesional Cuba – Organismos de política y supervisión de los sistemas. (Online im Internet: URL: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/cuba/vii_a.htm. [16.07.2010]).

International Labour Organisation (1985): Decreto No. 91 del 25 de mayo de 1985, Articulo 4: Legislación de la formación profesional Cuba – Financiamiento. (Online im Internet: URL: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/cuba/vii_b.htm. [16.07.2010]).

Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba (2010): LA EDUCACION. (Online im Internet: URL: http://america.cubaminrex.cu/Derechos%20Humanos/Articulos/EnCuba/Educacion.html. [08.07.2010]).

Ministro de Educación Superior (MES) (2010): Boletín Estadìstico: Curso Academico 2009–10. Havanna, Kuba.

Morales, E. (2010): Corrupcion: ¿La Verdadera contrarevolución? Havanna, Kuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) (Fecha de publicación 09/04/2010). (Online im Internet: URL: http://www.uneac.org.cu/index.php?module=noticias&act=detalle&tipo=noticia&id=312. [09.02.2011]).

Oficina nacional de estadistica (ONE) (2010): Anuario Estadístico de Cuba – 2009 – Educación: Edition 2010. Havanna. (Online im Internet: URL: http://www.one.cu/aec2009/20080618index.htm. [08.02.2011]).

Optenhögel, U. (2010): Kuba: Wie der tropische Sozialismus sein eigenes Erbe riskiert. Internationale Politik und Gesellschaft no. 2/2010: 77–91. (Online im Internet: URL:http://library.fes.de/pdf-files/ipg/ipg-2010-3/2010-3__optenhoegel_d.pdf. [02.08.2010]).

Organización de Estados Iberoamericanos (2006): Centroamérica, Caribe y México Educación Técnico Profesional Cuaderno de Trabajo 4: La Educación Técnico-Profesional en Iberoamérica, Cuba. (Online im Internet: URL: http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad04a03p21.htm. [09.07.2010]).

Rangel, C. L. L./Proenza, A. Z. S. (2006): The University for Older Adults: On Cuba's Universalization of the University. International Review of Education, 52(1), 171–183.

Richmond, M. (1990): Revolution, Reform and Constant Improvement: 30 years of educational change in Cuba. Compare: A Journal of Comparative Education, 20(2), 101–114. (Online im Internet: URL: http://www.informaworld.com/10.1080/0305792900200202. [11.07.2010]).

Ritter, A. R. M. (1998): Entrepreneurship, microenterprise, and public policy in Cuba: Promotion, containment, or… Journal of Interamerican Studies & World Affairs, 40(2), 63. (Online im Internet: URL: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=776928&site=ehost-live).

Singh, M. (1998): School Enterprises: Combining Vocational Learning with Production. International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC).

Wallenborn, M. (2010): Vocational Education and Training and Human Capital Development: current practice and future options. European Journal of Education, 45(2, Part I), 181–198.

Watts, A. G. et al. (1989): School-Based Work Experience: Some International Comparisons. British Journal of Education & Work, 3(1), 33–47. (Online im Internet: URL: http://www.informaworld.com/10.1080/0269000890030102. [11.07.2010]).

Wolf, S. (2003): Das kubanische Berufsbildungssystem. Studienarbeit zum Praktikumsaufenthalt in Sancti Spiritus, Kuba. Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).

Dr. Stefan Wolf

Studium des Lehramtes für Berufliche Schulen und der Berufspädagogik in Berlin, Promotion in Berufspädagogik, arbeitet als Berufsschullehrer in Berlin und als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre und Koordinator des Süd-Süd-Nord-Wissensnetzwerk für nachhaltige Entwicklung an der TU Berlin, aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u.a.: internationale und vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Dr. Felipe A. Hernández Penton

Studium der politischen Ökonomie an der Hochschule für Ökonomie in Berlin-Ost, Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Santa Clara, Kuba, Promotion in Wirtschaftswissenschaft an der Universität von Matanzas, Kuba, Leiter des Lehrstuhl für deutsche Sprache und Kultur, UNISS, Sancti Spiritus, Kuba, aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u.a.: Ökonomie der Landwirtschaft, Transformationsökonomie, Ökonomie nachhaltiger Entwicklung.

Dr. Anna Lidia Beltrán Marin

Studium der Philosophie an der Lomossow-Universität, Moskau und der Universität Sancta Clara, Kuba, Promotion in Philosophie an der Universität Santa Clara, Kuba, Studium der Erziehungswissenschaft an der UNISS, Leiterin des Zentrums für Erziehungswissenschaft an der UNISS, Sancti Spiritus, Kuba, aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u.a.: Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in kubanischen Sekundarschulen, Bildungsgeschichte Lateinamerikas.

Dr. Osvaldo Romero Romero

Studium des Chemieingenieurwesens an der Universität Santa Clara, Studium der Zuckertechnologie an der TU Berlin, Promotion in Chemieingenieurwesen an der Universität Santa Clara, Kuba, Vizerektor für Forschung, postgraduierte Studien und internationale Beziehungen, UNISS, Sancti Spiritus, Kuba, aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u.a.: internationale Kooperation und Projektzusammenarbeit, Leiter der kubanischen Arbeitsgruppe zur Biogas- und Bioenergieforschung, erneuerbare Energieforschung zur ländlichen Entwicklung, Nachhaltigkeitsforschung. Koordinator des IKN-Netzwerkes für Lateinamerika

Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller/Michel Moukouri[1]

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 PASEC[2]- und SAQMEC[3]-Untersuchungen davon auszugehen, dass die bereits niedrigen Werte, die nichtafrikanische 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 Grundschulerziehung 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 eingeschulten 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 Chancenungerechtigkeit 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 Jahrs 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 Seitz 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 Chancenungerechtigkeit, die die interne soziale Disparität der Gesellschaft verstärkt und damit ein potenzieller Konfliktherd 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, dass die jeweils notwendigen fachlichen Voraussetzungen der Schülerrinnen und Schüler für einen Unterrichtsinhalt transparent machten 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 Abschlussprüfungen 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 distanziertes 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 Schüler, 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'Education 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: Confemen.

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 sozial ungleichen 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 Lehrerprofessionalisierung 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 Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Michel Moukouri

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

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Die Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) traf sich am 24.–26. März 2011 zu ihrer Sektionstagung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Gegenstand der Vorträge waren die Kategorien „Raum" und „Sozialraum". Ziel der Tagung war, das Potenzial der Theorien aus der Sozialraumforschung für Fragestellungen der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft auszuloten. Mit über 70 diskussionsfreudigen Teilnehmenden war die Tagung gut besucht.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Vortrag von Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/Main) mit dem Titel „Vernetzte Bildungslandschaften – zum ‚spatial turn' in der Bildungspolitik". Er setzte sich kritisch mit der Konjunktur des Raumbegriffs in aktuellen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen auseinander und verglich die Bezugnahme auf einen disziplinfremden Begriff mit der (unreflektierten) Übernahme des Kulturbegriffs durch die Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren – zu einem Zeitpunkt als der Kulturbegriff als einheimischer Begriff der Ethnologie innerhalb dieser Disziplin umfassend dekonstruiert wurde. Vor diesem Hintergrund formulierte Frank-Olaf Radtke für die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, den Raumbegriff nicht unreflektiert zu übernehmen, sondern aus einer theoretischen Perspektive, im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung, nach der Verwendung von Raumvorstellungen in der Bildungspolitik und ihrer Funktion in der Kommunikation zu fragen.

In den Vorträgen der Tagung wurde die Frage debattiert, wie sich der sozial konstruierte Raum und die physischen, terretorialen Räume, die für Bildung und Erziehung ebenfalls relevant sind, zueinander verhalten. In den parallelen Vortragspanels fragte Patricia Stošić (Frankfurt am Main) unter dem Titel „Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung" nach dem Sozialraumkonzept aktueller bildungspolitischer Maßnahmen, Iris Clemens (Berlin) stellte ihre Überlegungen zum deterritorialen und transkulturellen Raumkonzept anhand von Fallbeispielen indischer Callcenter-Mitarbeiter/-innen vor und Gregor Lang-Wojtasik (Weingarten) definierte den entgrenzten Raum systemtheoretisch als Weltgesellschaft. Des Weiteren beschäftigten sich Cornelia Giebler und Olaf Kaltmeier (Bielefeld), Karin Amos (Tübingen) und Michael May (Wiesbaden) mit der Konstruktion des Sozialraums infolge von Prozessen der Transmigration.

Ein zweiter Plenumsvortrag des Bildungssoziologen Daniel Alexandrov (St. Petersburg) handelte von Schulstruktur und Bildungschancen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund in St. Petersburg. Es folgten weitere interessante Vorträge. Vier Beiträge berichteten Ergebnisse aus qualitativ-empirischen Forschungsprojekten. Nicolle Pfaff (Göttingen) stellte in ihrem Vortrag mit dem Titel „Schulstruktur aus Kindersicht – eine kultur- und milieuvergleichende Analyse" dar, Merle Hummrich (Frankfurt/Main) entfaltete anhand des Beispiels einer reformorientierten Gesamtschule, welche Anordnungs- und Lagerungsbeziehungen in schulkulturellen Räumen generiert werden und welche Bedeutung dies für die Frage interkultureller Bildung hat. Thomas Geier (Duisburg-Essen) zeigte anhand eines Fallbeispiels aus dem Unterricht die Grenzen interkultureller Pädagogik auf. Parallel beschäftigten sich Christel Adick (Bochum), Sabine Hornberg (Bayreuth) und Anatoli Rakhkochkine (Hildesheim) mit transnationalen Bildungsräumen, Gouvernancetheoretische Fragestellungen wurden von Inka Bormann (Marburg) und Marcelo Parreira do Amaral (Frankfurt/Main) bearbeitet.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass dieses mein letzter Bericht aus der Kommission VIE für die ZEP ist. Am Donnerstagabend, bevor sich die Tagungsteilnehmenden am Bufett in der Frankfurter Mensa stärkten, fand die diesjährige Mitgliederversammlung der Kommission statt, bei der neue Vorstandsmitglieder gewählt wurden. Jun. Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Göttingen) wird ab sofort den Vorsitz der Kommission übernehmen, Prof. Dr. Christine Freitag (Paderborn) wurde zum Ingoing-Vorstandsmitglied gewählt. Beide werden sich in einer der nächsten Ausgaben der ZEP vorstellen. An dieser Stelle wünsche ich ihnen für die neue Aufgabe schon mal viel Erfolg! Verabschiedet wurde das langjährige Vorstandsmitglied Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Weingarten), ihm sei für die tolle Zusammenarbeit und seinen Einsatz für die Belange der international ausgerichteten Erziehungswissenschaft sehr herzlich gedankt!

Barbara Asbrand
b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Die 7. Jahreskonferenz des Learning Teacher Network:

Die 7. Internationale Jahreskonferenz des Learning Teacher Network fand in diesem Jahr mit 169 Teilnehmer/-innen aus 25 Ländern und vieler Bildungsrichtungen vom 27.–29. Januar 2011 in Berlin statt. Sie stand unter dem Motto „Leadership for an Inclusive and Sustainable World". Das Thema Leadership wurde für diesen Anlass und mit Blick auf den Bildungssektor bewusst in Beziehung zu Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gesetzt, wodurch

eine inhaltliche Richtung vorgegeben war, die sich als für den Bildungsbereich innovativ und fruchtbar erwies.

Das Learning Teacher Network ist ein europäisches nonprofit Bildungsnetzwerk und ein Zusammenschluss von Bildungsinstitutionen und individuellen Mitgliedern aus 29 Ländern. Gegründet wurde das Netzwerk im Jahr 2002 und bestand zunächst als ein durch die Europäische Kommission von 2003 bis 2006 gefördertes Comenius 3 Netzwerk.

Das Netzwerk hat sich seit dem beständig weiterentwickelt und erweitern können und besteht bis heute als weithin anerkannte, internationale Platform für professionsorientierten Austausch und zukunftsweisende Bildungsdiskussion. Neben den Jahreskonferenzen, die in immer wechselnden europäischen Metropolen zu innovativen, globalen und bildungsübergreifenden Themen stattfinden, organisiert das Learning Teacher Network außerdem europäische Fortbildungskurse für Lehrerinnen und Lehrer aller Bildungsstufen, es produziert ein vierteljährlich erscheinendes europäisches Magazin für Schulen sowie auch ein wissenschaftliches Journal zu Themen der Lehrerbildung und vieles Weitere mehr. Umfassende Informationen zu der Arbeit des Learning Teacher Network sind auf der offiziellen Netzwerk-Website www.learningteacher.eu zu finden.

Auf dieser Jahrestagung wurden verschiedene Aspekte des Themas „Leadership for an Inclusive and Sustainable World" über drei Konferenztage verteilt in drei Hauptvorträgen präsentiert. Prof. Wessel Ganzevoort von der Universität Amsterdam hielt seinen Eröffnungsvortrag zum Thema „Leading Organizations to Excellence" und wies dabei insbesondere auf die Kunst und Bedeutung des sich Selbst „Infragestellens" hin. Prof. Joan Poliner Shapiro von der Temple University in Philadelphia, USA, hielt ihren Hauptvortrag am zweiten Konferenztag zum Thema „Ethical Education Leadership: Decision Making." Prof. Christer Fuglesang, von der European Space Agency eröffnete dem Publikum mit seinem Vortrag „Flying in Space, for the Benefit of Earth" eine völlig neue und ungewöhnliche Perspektive auf das Konferenzthema.

Weitere Aspekte von Leadership, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden in den 42 angebotenen, internationalen Workshops und Parallelvorträgen inhaltlich vertieft, sowie Erfahrungen in der Umsetzung in der Praxis diskutiert. Zwischen den 169 Delegierten fand ein reger internationaler Wissensaustausch über vielfältige „good practice" Erfahrungen statt.

Die Dokumentation zu den Vorträgen sowie zu allen weiteren Workshops und Parallelvorträgen finden Sie auf den Seiten des Learning Teacher Network unter dem folgenden Link: http://www.learningteacher.eu/berlin-conference-documentation

Die nächste Jahrestagung des Learning Teacher Network wird voraussichtlich im Mai 2012 stattfinden, der genaue Termin und Tagungsort werden rechtzeitig auf der Netzwerk-Website angekündigt werden.

Dr. Susanne Müller-Using, Magnus Persson
susamuel@uos.de, conference@learningteacher.eu

Wissen wie's geht
Kreative Nutzung moderner Medien zum Globalen Lernen

Fachtagung des Brot-für-die Welt-Arbeitskreises Pädagogik vom 25.–27.02.2011
im Religionspädagogischen Institut Heilsbronn

Medien werden immer mehr zum selbstverständlichen Bestandteil unserer Lebenswelt, ob in Schule, Beruf oder Privatleben. Der kompetente Umgang mit den modernen Medien ist auch für Lehrkräfte unverzichtbar. Film, Fernsehen, Internet und Computerspiele sind die Leitmedien der Schülerinnen und Schüler. Ihr Rollenverhalten und ihre Wahrnehmung werden durch diese Medien stark geprägt.Die Tagung richtete sich vor allem an Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und Multiplikatoren im Bereich des Globalen Lernens.

„Wissen wie's geht" war für die Lehrerinnen und Lehrer eine spannende Erfahrung. Der Filmproduzent Ulli Naefken führte in seinem Vortrag sehr anschaulich in die Medienwelt der Jugendlichen ein „ich bin ein Anwalt der Jugendlichen" und beleuchtete Vor- und Nachteile dieser Medien. „Viele Ängste der Erwachsenen in Sachen Neue Medien entstehen auch aus Unwissenheit". Aus diesem Grund hatten die Teilnehmenden auf der Tagung auch die Möglichkeit selbst auszuprobieren. Am 2. Tag berichtete Ulli Naefken über seine Erfahrungen mit einer Drehbuch AG in einer Weinheimer Schule und präsentierte den gelungenen Film „04/04/91 – Biographie eines Suchenden".

Nach einer kurzen Theoriephase „von der Figur zur Geschichte – Ein Drehbuch entsteht", war dann die Kreativität der Lehrerinnen und Lehrer auf der Tagung gefragt. Innerhalb kürzester Zeit erarbeiteten vier Arbeitsgruppen jeweils eine 2-minütige Filmsequenz zum Thema „Solidarität" mit Drehbuch, Handlungsablauf und Regieanweisung. Bei den Dreharbeiten spielten alle begeistert mit. Bei der Filmvorführung am Abend staunten wir über die guten Ergebnisse.

Durch Ulli Naefkens, mit Ironie und Humor gepaarte Vorgehensweise ließ sich eine leicht verständliche Kombination aus theoretischen und praktischen Elementen verknüpfen und jegliche „Ich kann das nicht-Argumentation" ganz schnell in Vergessenheit geraten. „So macht Lernen Spaß!" Niko Wald von „Brot für die Welt" stellte den Lehrerinnen und Lehrern anschaulich und engagiert den Internetauftritt von „Brot für die Welt" mit den zahlreichen Möglichkeiten des Einsatzes im Unterricht vor. Den Abschluss bildete eine Präsentation von Regina Winkler-Sangkuhl: Didaktische Konkretionen zum Thema „Handlungsorientierte Filmarbeit und Globales Lernen.

Eine Führung im Andachtsstil „immer ist Anfang" von Roland Deinzer durch das Heilsbronner Münster und die Klosteranlage war der gelungene Abschluss der Tagung, der denTeilnehmenden Mut machte, neue Wege mit modernen Medien zu gehen.

Ursula Hildebrand
U.Hildebrand@brot-fuer-die-welt.de

Rezensionen

Albert, M. et al. (Hg.) (2010): 16. SHELL Jugendstudie: Jugend, Fischer (Fi), Frankfurt am Main (Ffm), 2010, ISBN: 410 S., 978-3-596-18857-4, 16,95€.

Amnesty International Report (2009): Zur weltweiten Lage der Menschenrechte, Fi, Ffm, 542 S., ISBN: 978-3-10-000833-6, 15,40€.

Brand eins (2010): Die Welt in Zahlen 2011, brand eins, Hamburg, 288 S., ISBN: 978-3-86850-778-2, 22,00€.

Edition le monde diplomatique (2010): Indien. Die barfüßige Großmacht, taz, Berlin, 112 S., ISBN: 978-3-937683-27-0, 8,50 €.

Fagan, Andrew (2010): The Atlas of Human Rights, Earthscan, London, 128 S., ISBN: 978-1-84971-146-3, £ 12,99.

Fischer Weltalmanach, Der (2011): Fi, Ffm 2010, 800 S., ISBN: 978-3-596-72011-8, 16,95€.

King, Russell (2010): The Atlas of Human Migration, Earthscan, London, 128 S., ISBN: 978-1- 84971-150-0, 12,99 £.

Müller-Heidelberg, T. et al. (Hg.) (2010): Grundrechte-Report 2010, Fi , Ffm, 280 S., ISBN: 978-3-596-18678-5, 9,95€.

OECD Factbook (2010): OECD, Paris, 283 S., ISBN: 978-92-64-08356-1, 50,00€.

OECD (Hg.) (2010): Bildung auf einen Blick, Bertelsmann, Bielefeld 2010, 530 S., ISBN: 978-3-7639-4690-7, 69,00€.

Social Watch Report (2010): Time for a new deal – After the Fall, item/Oxfam, Montevideo/Oxford, 185 S., 0797-9231, zum downloaden.

UNDP (Hg.) (2010): Bericht über die menschliche Entwicklung 2010: Der wahre Wohlstand der Nationen. Wege zur menschlichen Entwicklung, DGVN, Berlin 2010, 264 S., ISBN: 978-3-923904-67-9, 29,80€.

UN-Habitat (Hg.) (2010): State of the World Cities 2010/2011, Earthscan, London, 279 S, ISBN: 978-1-84971-176-0, 40,00$.

UNICEF-Report (2010): Kinder – die Vergessenen in der Finanzkrise, Ffm, Fi 2010, 239 S., ISBN: 978-3-596-18526-9, 10,95€.

Worldbank, The (Hg.) (2009): World Development Report 2010: Development and Climate Change, Worldbank (WB), Washington DC, 300 S., ISBN: 978-0-8213-7987-5, 26,00$.

Worldbank, The (Hg.) (2010): World Development Indicators 2010, WB, Washington DC, 464 S., ISBN: 978-0-8213-8232-5, 75,00$.

Worldbank, The (Hg.) (2010): Global Economic Prospects 2010, WB, Washington DC, 164 S., ISBN: 978-0- 8213-8226-4, 38,00$.

Worldwatch Institute/HBS/Germanwatch (Hg.) (2010): Zur Lage der Welt 2010: Einfach besser leben, oekom, München, 300 S., ISBN: 978-3-86581-202-5, 19,90€.

Worldwatch Institute: State of the World 2011 (2010): Innovation that nourish the planet, Earthscan, London, ISBN: 978-1-84971-352-8, 14,99£.

World Vision (Hg.) (2010): Kinder in Deutschland, Fi, Ffm 2010, 416 S., ISBN: 978-3-596-18640-2, 15,95€.

Wie jedes Jahr im Heft 1 machen wir auf die neu erschienenen Jahrbücher, Berichte und Reader aufmerksam. Einerseits ändern sich die Daten und Zahlen nicht so gewaltig, dass diese in einem Jahr gänzlich überholt sind. Andererseits sind die Jahrbücher, Berichte und Reader deshalb interessant, weil sie neue Schwerpunkte behandeln und uns helfen, unsere Sicht der Dinge zu entwickeln. Manche Probleme beschäftigen uns seit Jahren, sie sind gewissermaßen fast dauerhaft geworden, wie z.B. Klimakatastrophe, Migration/Integration, islamistischer Terror, Finanzkrise, ungleiche Verteilung. Diese waren auch Sonderthemen der Jahrbücher in diesem, im letzten und im vorletzten Jahr. Gleichwohl stellen manchmal neuere Ereignisse, wie z.B. die gegenwärtige Demokratiebewegung in arabischen Ländern, die o.e. zentralen Probleme zumindest zeitweilig in den Schatten – bis man begriffen hat, dass auch die Ereignisse mit den anderen Problemen verbunden sind. Jahrelang haben die westlichen Geberländer lauthals von den Nehmerländern demokratische Entwicklung gefordert, sogar die Hilfe davon abhängig gemacht, gleichzeitig aber Diktatoren wie Mubarak nach Kräften unterstützt und hofiert. Dass aber das eigene Volk nun in arabischen Ländern die Demokratie will und den Diktatoren davonjagt, darüber ist man im Westen vollkommen überrascht. Obgleich diese Ereignisse z.Z. die Medien beherrschen, dürfen wir nicht übersehen, dass auch diese Bewegung mit den zentralen Themen eng verknüpft ist. Mit drei weiteren Vorbemerkungen widmen wir uns unserer eigentlichen Aufgabe. Die Jahrbücher sind zwar alphabetisch aufgelistet, wir gehen aber thematisch vor. Manche Jahrbücher sind mittlerweile ein Standard geworden und wir haben oft über sie detailliert berichtet, wie z.B. der *Fischer Weltalmanach* oder *OECD-Factbook*, so dass wir nur auf deren Sonderthemen hinweisen. Für dem Fischer Weltalmanach sind das u.a.: Urbanisierung, Pandemien, Hunger, Gewalt gegen Frauen, illegale Drogen, Weltreligion Christentum; das Sonderthema des Factbooks ist die Finanzkrise und Überwindung der Krise.

Auch diesmal sind bei uns so viele und so verschiedene Jahrbücher und Berichte eingegangen, dass wir in mehreren Teilen eine Besprechung vornehmen können. Es folgen noch ähnliche Sammelbesprechungen über Kinder/Kindheit/Bildung (PISA), Migration/Integration, Nachhaltige Entwicklung/Klima/BNE. Wir bitten um Nachsicht wegen mancher unvermeidlicher Überschneidungen.

Beginnen wir mit einer erfreulichen Nachricht und einer Korrektur. In ZEP 1/2010 hatten wir bedauert, dass *The World Guide, „der Führer"*, der alle zwei Jahre aus der Sicht der Entwicklungsländer Daten und Fakten analysierte, nicht mehr erscheint. Diese Nachricht stimmt nicht ganz. „The Guide" erscheint zwar weiterhin, aber nur auf Spanisch. Erfreulich ist auch, dass es einen social watch report in englischer Sprache gibt, in dem die wichtigsten Themen aus Sicht der Entwicklungsländer angesprochen werden. Auch Social Watch Deutschland (SWD) veröffentlicht ein Jahresheft, in dem Auswirkungen von bestimmten Maßnahmen der Industriestaaten auf die Entwicklungsländer thematisiert werden.

Das wichtigste Thema des letzen Jahres waren die neuen Indikatoren für die Messung der Entwicklung. Nicht weil alle oder die meisten Jahrbücher dieses Thema behandelten, sondern weil zwei der wichtigsten Institute das Thema angenommen haben: die *Weltbank* und das *UNDP*. Wir haben wiederholt auf die Schwierigkeit der Messkriterien, insbesondere auf die Unzulänglichkeit der Armutsgrenze ($,1,00-bis 2005, danach $1,25 pro Kopf/Tag) hingewiesen. Die Messungsprobleme werden nicht dadurch gelöst, dass man den Tauschwert der Landeswährung durch KKP (Kaufkraftparität) ersetzt. Das UNDP hat dazu ausführlich im Jahre 2003 Stellung genommen (Bericht 2003, S. 52). Die neuen Indikatoren der Weltbank gehen zwar nicht explizit auf die Kritik des UNDPs von damals ein, nehmen aber die acht Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) als Grundlage und unterlegen zu jedem Ziel 8–10 Subindikatoren zur Messung des Fortschritts. Diese geben zwar einen besseren Einblick in die Gesamtentwicklung des Landes, aber das Grundproblem (Messung

der Ungleichheit) bleibt. Auch das UNDP hat versucht, die Armutsmessung zu präzisieren. So ist das UNDP von dem Human Development Index (HDI) über Inequality-adjusted HDI, GII (Gender Inequality Index) zum Index für multidimensionale Armut (MPI) gekommen. Während beim HDI drei Hauptkriterien gemessen wurden, werden diese beim MPI viel differenzierter erfasst; z.B. unter Gesundheit: Ernährung und Kindersterblichkeit unter Bildung: Einschulungsrate Schulbesuchsdauer etc. und unter Lebensqualität: Zugang zu Brennstoff, Toilette, Wasser, Strom.

Die Verelendung der Welt kann man an der Entwicklung von Slums in den Großstädten der Entwicklungsländer ablesen. Die Zahl der Slumbewohner ist in den letzten 20 Jahren (1990–2010) von gut 650.000 auf über 820.000 gestiegen. Davon leben fast ein Viertel, knapp 200.000 allein in Afrika südlich der Sahara. Insgesamt lebt jeder Dritte (35 %) Stadtbewohner in den Slums. Der UN-Habitat zeigt Wege, wie die Situation von Slums verbessert werden kann. Wenn auch nicht genug, gibt es dennoch einige ermutigende Beispiele von Verbesserungen von Slums:China und Indien haben die ersten Erfolge vorzuweisen.

Besonders lobenswert scheinen uns zwei Atlanten (zu Menschenrechte und über Migration), nicht nur weil sie in Kürze alles Wissenswerte zu dem jeweiligen Thema mit visuell eindrucksvollen Bildern und Grafiken darstellen, sondern auch weil diese von Lehrende und im Zeitalter des Power-Points auch von Studierenden gut gebraucht werden können. Themen, die der Atlas der Menschenrechte behandelt, sind u.a.: Staaten, Identität und das Bürgertum, Verletzungen von Gesetzen, Meinungsfreiheit, Migration, Diskriminierungen, Frauen und Kinderrechte. Der andere Atlas über Migration behandelt folgende Themen: Geschichte der Migration, Muster der gegenwärtigen Migration und schließlich hybride Identitäten bei der menschlichen Mobilität.

Seit einiger Zeit veröffentlicht *le monde diplomatique/die taz* neben dem Atlas zur Globalisierung auch Hefte zu einzelnen Themen. Die Kapitel dieses Heftes (Indien) sind: Indien und Globalisierung, Demokratie und Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt, Verbündete und Gegner, Geschichte und Kolonialismus, Bücher und Bollywood.

Das *Worldwatch Institute* beschäftigt sich mit globaler Entwicklung, Nachhaltigkeit und sozialer Verträglichkeit technischer Entwicklung und gibt einen Jahresbericht: zur Lage der Welt auf 28 Sprachen heraus. Die deutsche Fassung des diesjährigen Berichts wird voraussichtlich in drei Monaten erscheinen. Das Thema des letzten Jahres ist: Einfach besser leben (englischer Titel: Transforming Cultures: From Consumerism to Sustainabilty). In sechs Abschnitten werden u.a folgende Themen behandelt: alte und neue Traditionen, der neue Bildungsauftrag und die Macht der sozialen Bewegung. Das diesjährige Thema (Wie kann man mit neuen Öko-Techniken die Menschheit ernähren?) wird in 14 Artikeln u.a. von der Öko-Landwirtschaft, über vegetarisches Essens, mehr Ertrag von weniger Tropfen Wasser, Schutz der lokalen Vielfalt und der Nutzbarmachung von Wissen und Fertigkeiten der Frauen berichtet. Alle 14 Artikel werden jeweils mit einem Bericht aus der Feldforschung anschaulich dargestellt. Zum Schluss entwerfen die Autoren Perspektiven (Road Maps) für die Ernährung der Weltbevölkerung. Die Kinderstudie von *World-Vision* und die *SHELL-Studie* geben einen Überblick darüber, wie die Kinder (6- bis 11-Jährige) und Jugendliche (12- bis 24-Jährige) fühlen, denken, wünschen und sich die Zukunft vorstellen. Die SHELL-Studie erscheint seit 57 Jahren, z.Z. alle vier Jahre, die Kinder-Studie der World-Vision ist nach 2007 zum zweiten Mal erschienen. Für die World-Vision Studie wurden Kinder nach deren Lebensbedingungen/Wohlbefinden, Familie, Freizeit, Freunde und Schule befragt. Die Jugend-Studie befasst sich mit der Selbstbehauptung Jugendlicher trotz Verunsicherung, Familie/Schule/Freizeit, Politik, Globalisierung/Klimawandel, Wertorientierung/Problembewältigung. Ohne hier auf die Ergebnisse einzugehen sei erwähnt, dass 20 % der Kinder die Armut ihres Elternhauses als persönliche Ausgrenzung wahrnehmen oder sich vernachlässigt fühlen (S. 349). Die SHELL-Studie stellt fest, dass sich die sozialen Disparitäten verstärken, mit der Folge, dass die Jugendwelten auseinanderdrifften. Auch die Geschlechterunterschiede nehmen zu. Junge Frauen schneiden bei Bildungsabschlüssen und sozialer Kompetenz besser ab (S. 351).

Der *UNICEF-Bericht* beschäftigt sich mit der Lage der Kinder in der (armen) Welt und zwar mit den Folgen der Finanzkrise, die gerade für Frauen und Kinder noch lange nicht überwunden sind. Allein in Südasien ist die Zahl der Hungernden von 300 Mio. auf 400 Mio. gestiegen (S. 40). Die armen Menschen sparen in der Krise mehr an Nahrungsmitteln, an Gesundheitsdiensten und an Bildungsausgaben, wie der Bericht am Beispiel der Türkei darlegt (S. 16f.).

Die *OECD-Studie* „Bildung auf einen Blick", die jährlich erscheint, legt u.a. dar wie viele Schüler einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, wie viele ein Studium im tertiären Bereich auf nehmen, wie hoch die Ausgaben pro Schüler/-in/Student/-in sind. Die Studie ist unentbehrlich, sowohl für die Politik als auch für die Wissenschaft.

Nach so vielen Zahlen noch ein wenig Amüsantes über Zahlen. Wie wir letztes Mal berichtet haben, liefert das Wirtschaftmagazin *brand eins* einige humorvolle Zahlen. In fünf Teilen, was Wirtschaft treibt, was Unternehmen nützt, Gründung und Selbstständigkeit, was Menschen bewegt und die Welt 2050 – werden Zahlen präsentiert, die es in sich haben. In Simbabwe sind z.B. offensichtlich alle oder fast alle Menschen ohne Beschäftigung (Arbeitslosenquote 95 %) und die Inflationsrate ist über eine Million Prozent (S. 8 u.11). Man wundert sich, wie die Menschen dort noch leben können. Oder, wer hatte die meisten Talkshow-Auftritte in Deutschland im letzten Jahr (Heiner Geißler 44x)? Man kann sich auch über die folgenden Prognosen Gedanken machen: Im Jahre 2000 wurden 213 Tonnen Opium beschlagnahmt, im Jahre 2050 werden es 1.426 Tonnen sein. Im Jahre 2000 hatte Starbucks 3.501 Filialen, im Jahre 2050 werden es 70.207 Filialen sein. 2010 gab es 433 Piratenüberfälle, 2050 werden es, so die Prognose, 2.557 sein. Viel Vergnügen bei solchen düsteren Aussichten!

Asit Datta

Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim/Basel: Beltz 2010, ISBN 978-3-407-62683-7, 320 S., 29,95€.

Bei einem Blick in den aktuellen pädagogischen Diskurs erscheint der Umgang mit Heterogenität als eine der zentralen Herausforderungen am Beginn des 21. Jhd.s. Dies gilt insbesondere für die Betrachtung von Schule in einer pluralen und variationsreichen Weltgesellschaft sowie einer Beschäftigung mit Globalem Lernen. Heterogenität steht gleichzeitig für eines der seit jeher prominentesten pädagogisch beschriebenen Probleme und Chancen. In Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen ist es ‚das' Thema und in der Regel ‚die' Problematik schlechthin. Die anspruchsvolle Thematik lässt eine konsequente Verflechtung theoretischer Grundlagen, empirisch fundierter Beschreibungen und praktischer Handlungsanweisungen im größeren Kontext des Pluralitäts- und Differenzdiskurses erwarten.

Betrachtet man die Abbildung von Florian Mitgutsch, die das Titelbild der Publikation von Heinz Klippert ziert, so erscheint Heterogenität im Klassenzimmer als ein bunter Raum zufriedener Menschen. Das Bild und der Untertitel ‚Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können' vermittelt bereits die zentrale Botschaft des neuen ‚Klippert': Mit Heterogenität lässt sich arbeiten und das gut. Ihm zufolge gibt es in heterogenen Lerngruppen „eigentlich nur Gewinner" (S. 12). Dies ist nach Auffassung des Autors seine „Verheißung" (ebd.), die in diesem Buch „näher konkretisiert werden soll" (ebd.).

Das Buch ist in drei Abschnitte aufgeteilt. Einleitend werden theoretische Überlegungen hinsichtlich des Zusammenhangs von Homogenität und Heterogenität skizziert. Der Hauptteil konzentriert sich auf die Sammlung von Praxisansätzen und -methoden, ehe abschließend mögliche schulpolitische Konsequenzen aufgezeigt werden. Im ersten Abschnitt liefert Klippert einige „Anstöße" (S. 23) zum Thema „Homogenität versus Heterogenität" (ebd.). Auf diesen ersten Seiten widmet sich der Autor den „Tücken des gegliederten Schulwesens" (S.24), mit seinen strukturellen Hürden und seiner Selektionsfunktion. Er plädiert für mehr „Begabungsförderung" (S. 42) und einen Imagewechsel hin zu „Heterogenität als Chance und Verpflichtung" (S. 62).

Der zweite Abschnitt über „bewährte Ansätze und Methoden für die Praxis" (S. 77) stellt nach Auffassung des Autors (ebd.) und gemessen am Seitenumfang das Kernstück des Buches dar. Zu Beginn dieses Abschnitts geht der Autor auf einen notwendigen Perspektivenwechsel ein, den er von den Lehrkräften fordert. Hierzu gehört es z.B., Arbeitsblätter nicht als Beschäftigungstherapie, sondern als „produktive Arbeitsblätter" (S. 84), etwa mit Rätselcharakter und Kontrollmöglichkeiten, zu gestalten. Darauf aufbauend werden verschiedene Möglichkeiten der Lern- und Integrationsförderung vorgestellt. Die grundlegende Idee Klipperts ist dabei, eine Förderung auf vier Ebenen zu vollziehen; wahldifferenziertes Lernen, Schülerkooperation, vernetzte Lerntätigkeit und basale Lernkompetenzen (S. 94f.). Auf dieser Grundlage sollen folgende vier Ziele verfolgt werden: (I) Individualisierung und Differenzierung im Unterricht zum Beispiel mit Wochenplänen (S. 105) oder Portfolios (S. 119). (II) Ausbau des kooperativen Arbeitens und Lernens, unter anderem durch Teamentwicklung (S. 133) und eine „Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle" (S. 142). (III) Vernetztes Lernen mit Hilfe der von Klippert entwickelten Lernspirale (S. 160ff.) sowie (IV) die Entwicklung von Methodenkompetenz und -bewusstsein im Rahmen von Methodentrainings (S. 191), individuellen Förderplänen (S. 206) und anderen Fördermaßnahmen.

Auf den letzten Seiten fasst Klippert sein Plädoyer für ein (schul-)politisches Umdenken zusammen; nämlich dass gute Bildung etwas kosten darf! (S. 292). Hier hätte angesichts der komplexen Thematik eine dezidiert und differenziert argumentierende erziehungswissenschaftliche Positionierung helfen können, die bekannten Forderungen nach mehr Personal an Schulen, kleineren Klassen, mehr Sachmitteln und Fortbildungen nicht lediglich zu wiederholen, sondern systematisch zu untermauern.

Das Buch hat den Anspruch, Lehrkräften „sehr konkret" (Umschlagstext) und „Alltagstauglich" (ebd.) beim Umgang mit Heterogenität hilfreiche Unterstützung anbieten zu können. Die vorgestellten Methoden lassen sich unter den Stichworten Individualisierung und Differenzierung zusammenfassen und ihr Innovationscharakter kann damit vermessen werden, dass sie effektiv und zeitsparend eingesetzt werden sollen, um Lehrpersonen beim täglichen Umgang mit Heterogenität zu entlasten.

Wer also schnelle Handlungsoptionen in diesem Feld sucht, wird unproblematisch fündig. Hilfreich sind dabei die Vielzahl an Aufzählungen, Skizzen und Tabellen, mit denen Informationen gebündelt werden und möglicherweise auch die im Glossar angebotenen Stichworte, die den Ratgebercharakter des Buches unterstreichen. Unklar bleibt, in welchem didaktischen Zusammenhang sich die ausgewählten Methoden bewegen, in welcher Beziehung Theorie und Praxis stehen, welche Bedeutung reflexive Elemente haben und wie dies in den Diskurs professionalisierter Schulentwicklung und Schultheorie eingebettet werden kann.

Die Heterogenität wird aus einer Praxisperspektive auf die Motivation und Leistung der Lernenden enggeführt. Eine Würdigung der Multiperspektivität des vielschichtigen Themas (z.B. Alter, Geschlecht, Sprache, Behinderung, Herkunft, Bildungshintergrund, Teilleistungsschwächen, finanzielle Ressourcen usw.) ist bedauerlicherweise nicht das Interesse des Autors.

Die angekündigte „Verheißung" wird in einem praxismotivierten Angebot aufgelöst und lässt manche erziehungswissenschaftliche Chance ungenutzt; etwa hinsichtlich einer zukunftsorientierten Beschäftigung mit der Schule des 21. Jahrhunderts sowie der Didaktik und Methodik des Globalen Lernens. Inwieweit sie als Handlungsanweisung für die Praxis ausreicht, müssen die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen entscheiden.

Ralf Schieferdecker

Medien

(**red.**) **Neues VENRO Material:** Zum Jahreswechsel hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) zwei neue Materialen zum Globalen Lernen herausgegeben. Das Jahrbuch Globales Lernen 2010 beschäftigt sich mit der Herausforderung von Globalem Lernen für Schule und Zivilgesellschaft. Das 19. VENRO-Arbeitspapier befasst sich mit dem Zusammenspiel von Globalem Lernen und neuer Lernkultur. Infos: www.venro.org.

(**red.**) **Neue Ausgaben von Dialog Global:** In der Schriftenreihe Dialog Global der GIZ sind zwei neue Hefte erschienen. In Ausgabe Nr. 22 werden Ergebnisse aus dem, von der Servicestelle durchgeführten Modellprojekt „Migration und Entwicklung auf lokaler Ebene" vorgestellt. Hierbei handelt es um eine Dokumentation, mit einen praxisorientierten Leitfaden. Ausgabe Nr. 23 bietet eine Praxisanleitung für das Faire Handeln; es werdem 177 Beispiele für global verantwortungsvolles und nachhaltiges Handeln in Kommunen vorgestellt. Infos: www.service-eine-welt.de.

(**red.**) **Unterrichtsmappe zu nachhaltigem Lernen:** Die Kampagne „Heiße Zeiten" stellt mit ihrer Unterrichtsmappe „Nachhaltigkeit lernen – nachhaltig lernen" Lehrerinnen und Lehrern Unterrichtsmaterial zur Verfügung, das sich mit den Zusammenhängen zwischen Klimaerwärmung, Armut und Biodiversität beschäftigt. Geeignet ist das Material zur Verwendung in den Fächern Geografie, Biologie, Religion und Gesellschaftswissenschaften. Infos: www.eine-welt-netz-nrw.de/seiten/fileadmin/ewn/seiten/Globales_Lernen/Eine_Welt_Mobil/Nachhaltigkeitsmappe%20Mobil.pdf.

(**red.**) **Internetseite für Kinder:** Auf der Internetseite „Spürnasen von Lima" gibt es vielfältige Informationen die Kindern das Leben in Lima, Peru näherbringen sollen. Dies geschieht beispielsweise anhand von Comics, Rezepten, kurzen Texten und Basteltipps. Zudem wird die Arbeit der Organisation CIDAP kindgerecht vorgestellt, die der Bevölkerung hilft, sich ihr Recht auf sauberes Wasser und gute Luft zu erkämpfen.
Infos: www.kinderfastenaktion.de/kifa-11/Intro.html

Veranstaltungen

(**red.**) **Fotowettbewerb „zoom human rights 2010/2011":** Das Deutsche Institut für Menschenrechte und das Deutsche Jugendherbergswerk starten zum zweiten Mal einen Fotowettbewerb für junge Menschen zwischen 15 und 26 Jahren. Unter dem Motto „trinken: waschen: spülen. – Ohne Wasser läuft nix!" können bis 30. April 2011 Fotos eingereicht werden, die sich mit dem Menschenrecht auf Wasser beschäftigen. Infos: www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsbildung/fotowettbewerb-zoom-human-rights.html.

(**red.**) **Jugendkongress Biodiversität:** Das Bundesumweltministerium (BMU), das Bundesamt für Naturschutz (BfN) und die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) laden nach Osnabrück zum Jugendkongress Biodiversität 2011 ein. Der Kongress, der vom 6. bis 8. Mai 2011 unter dem Motto „Jugend|Zukunft|Vielfalt" stattfindet, soll für junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahren eine Möglichkeit schaffen ihre Ideen und Gedanken zum Thema Biodiversität auszutauschen. Infos: www.jugend-zukunft-vielfalt.de.

(**red.**) **Aktion Tagwerk 2011:** Bei der Kampagne „Aktion Tagwerk" handelt sich um einen bundesweiten Aufruf an alle Schüler/-innen sich für Gleichaltrige in Afrika einzusetzen. Unter dem Motto „Musik verbindet – Bildung auch" soll am 21. Juni 2011 ein Aktionstag gestartet werden dessen Erlös an Bildungsprojekte in Angola, Burundi, Ruanda, Sudan und Südafrika gespendet wird. Anmeldung und Infos: www.aktion-tagwerk.de.

(**red.**) **BNE-Aktionstage 2011:** Auch dieses Jahr können sich wieder Organisationen, Bildungsträger, Schulen und Unternehmen an den BNE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung)-Aktionstagen beteiligen, die vom 16.–25. September 2011 stattfinden. Die Art der Beteiligung kann sehr vielfältig sein, Konferenzen, Tag der offenen Tür, Wettbewerb oder Projektunterricht und vieles mehr sind möglich. Die Anmeldung läuft bereits seit dem ersten März 2011. Infos: http://www.bne-aktionstage.de.

Sonstiges

(**red.**) **Umfrage zu Nachhaltigkeit:** In einer Umfrage der Schweizer Bildungskoalition wurden Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren zu ökologischen und sozialen Nachhaltigkeitsthemen befragt. Daraus gehen z.B. Wünsche von drei Viertel der Schweizer Jugendlichen mehr Nachhaltigkeit auf dem Lehrplan hervor. Weitere Ergebnisse: http://assets.wwf.ch/downloads/jugend_und_nachhaltigkeit_studie_2010.pdf.

(**red.**) **Jahresthema der UN-Dekade:** Das diesjährige Jahresthema der UN-Dekade lautet „Stadt". Dabei wird sich die Frage gestellt wie sich unsere Städte nachhaltig entwickeln und was Menschen wissen müssen um sich aktiv an der Stadtplanung beteiligen zu können. Hierzu findet man im BNE-Portal Veranstaltungen und Unterrichts- und Projekt-Beispiele, wie man das Thema Stadtentwicklung anschaulich vermittelt. Infos: www.bne-portal.de.