

Afrikas Bildungssituation

Hefte raus, Klassenarbeit für alle

Von Andreas Kahler

Bildung ist der Schlüssel für ein selbstbestimmtes Leben und die nachhaltige Entwicklung des Kontinents. Die Zahl der Kinder, die zur Schule gehen, wächst, doch vom Ende der Bildungskrise in Afrika kann noch längst keine Rede sein. Das Engagement von NGOs und der lokalen Bevölkerung führt immerhin dazu, dass Lernangebote häufiger werden und das Unterrichtsniveau steigt.

— Frühmorgens, irgendwo zwischen Dorf und Stadt, scheint ganz Afrika auf den Beinen zu sein. Hunderte Kinder gehen die Landstraße entlang, die meisten in Schuluniformen gekleidet, deren Farben und Schnitt sich je nach Schule unterscheiden. Es fährt kein Bus, doch die Kinder sind den Weg gewohnt. Sie gehen in Grüppchen zu dritt oder viert, manche plaudernd, andere mit aufgeschlagenem Heft in der Hand, um vielleicht im letzten Moment die Pflichtlektüre für den gleich beginnenden Unterricht zu erledigen.

Die Lust aufs Lernen scheint allgegenwärtig in Afrika. Wie die Jugendlichen morgens zur Schule strömen, das sieht nach Aufbruch aus. Doch wer sie dann in ihren überfüllten Klassenzimmern besucht, wo sie eng zusammengedrängt dem Unterricht an der Tafel folgen, merkt, dass die Art der Lehre für sie wenig erquicklich sein muss

und dass auch sonst manches im Argen liegt. Verglichen mit früher nehmen wesentlich mehr Kinder am Unterricht teil, die Einschulungsrate hat sich auch in Afrika südlich der Sahara deutlich verbessert: von 59 Prozent (1999) auf 79 Prozent (2012). (1) Aber die Schulwelt bleibt weit hinter den Erwartungen und Bedürfnissen zurück, was sich auch an den Lernergebnissen zeigt. Nach ihrer Schulzeit haben die meisten Heranwachsenden nicht das Wissen und die Fähigkeiten erworben, die sie brauchen, um in der Arbeitswelt, im gesellschaftlichen Zusammenleben und in der persönlichen Sphäre ihr Leben so zu führen, wie sie es wollen. Gesundheit und Wohlergehen hängen individuell als auch gesellschaftlich davon ab, wie Lernen stattfindet. Umso bestürzender, dass es noch immer an der Alphabetisierung hapert. Ein Viertel aller Analphabet(inn)en lebt in Afrika. Und genau besehen genügt auch die Einschulungsrate noch nicht: Von den weltweit knapp 60 Millionen Kindern, die nicht zur Schule gehen, leben die meisten in Afrika, und nur jede(r) zweite Jugendliche besucht hier die (untere) Sekundarstufe. Besonders deutlich zeigt sich die Bildungskrise an den Zahlen in West- und Zentralafrika: Eins von vier Kindern geht hier nicht zur Schule, 31 Prozent aller Mädchen und 23 Prozent der Jungen. (2)

Gründe für die Bildungskrise

Bildungsarmut trifft ausgerechnet die Menschen am härtesten, deren Leben ohnehin durch Armut, Gewalt oder Krankheit beeinträchtigt ist. Das Recht auf Elementarbildung für alle harrt weiterhin seiner Verwirklichung. Der von der Weltgemeinschaft angestrebte Durchbruch bleibt aus, sie verfehlt ihre Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) in Afrika insbesondere mit Blick auf diese beiden Bildungsziele:

- bis 2015 sicherzustellen, dass Kinder überall auf der Welt, Jungen und Mädchen gleichermaßen, eine Grundschulbildung abschließen können und
- das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung auf allen Bildungsstufen bis 2015 zu beseitigen.

Was sind die Ursachen dafür, dass die Entwicklungsziele vor allem in Afrika südlich der Sahara nicht erreicht wurden? Freilich spielen zu niedrige staatliche Ausgaben eine Rolle, um diese knappe Ursachenanalyse mit der politischen Ebene zu beginnen. Eine Untersuchung zu den Unterschieden bei den Schulergebnissen im englisch- und französischsprachigen Afrika (3) kommt etwa zu dem Schluss, dass die

schwächeren Resultate in den frankophonen Ländern nicht nur an einem schwierigeren gesellschaftlichen Umfeld liegen, sondern auch an unzureichenden staatlichen Maßnahmen: Der Großteil nationaler Bildungspolitik konzentrierte sich auf den besseren Zugang, veranlasste also die Erhöhung der Klassenzahl und Anzahl an Schulen, ohne diese Ausweitung angemessen durch mehr Bildungsausgaben zu stützen. Doch zu niedrige Bildungsausgaben betreffen mehr oder minder fast den ganzen Kontinent.

Selbstverständlich machen nicht zuletzt Kriegs- und Konfliktfolgen die geordnete Teilnahme am Schulunterricht unmöglich. Der letzte UNESCO-Weltbildungsbericht (4) erklärt die krisenhafte Situation der Schule und des Lernens durch unterschiedliche, aber miteinander verwobene Problemfaktoren: Mangelernährung betrifft ein Viertel der Schulkinder; häufig und gerade auf dem Land müssen vor allem Mädchen einen beschwerlichen Schulweg in Kauf nehmen; der Schulbesuch ist faktisch mit Kosten verbunden (falls kein Schulgeld anfällt, entstehen Kosten für Schuluniform und Lernmaterialien), die eine Belastung bedeuten; die Unterrichtsqualität leidet unter der Art der Lehrpläne, an Unterrichtszeiten und Methoden; es fehlt nicht nur an Schulen, sondern an solide ausgebildeten Lehrer(inne)n; Klassengröße, Schichtbetrieb sowie andere ungünstige Arbeitsbedingungen, aber auch die Lehrerausbildung wirken sich nachteilig auf Präsenz und Motivation des Lehrpersonals aus.

Kinderarbeit, HIV, Sprachbarrieren

Neben solchen allgemeinen Problemfaktoren stoßen wir auf landesspezifische Phänomene, die die Bildungskrise prägen. Beispielsweise haben wir es im Tschad unter anderem mit spezifischen Bedingungen zu tun, die die Schulteilnahme sehr schwach ausfallen lassen: 800.000 Kinder im Grundschulalter bleiben hier der Schule fern – weil sie entweder nach nur kurzer Zeit nicht weiter zur Schule gehen, noch nie zur Schule gegangen sind oder vielleicht erst zu spät (und oft zu kurz) gehen, wobei der größte Anteil unter ihnen sehr wahrscheinlich niemals eine Schule von innen sehen wird. Woran liegt das?

Zwar stimmt es immer, dass Kinder aus armen Familien, vor allem auf dem Land, schwieriger Zugang zu Bildung finden. Traditionen und soziokulturelle Verhältnisse schließen insbesondere Mädchen vom Schulunterricht aus. Im Tschad werden jedoch

noch immer zwei von drei jungen Mädchen von ihren Familien verheiratet, bevor sie ihr achtzehntes Lebensjahr erreichen. Diese gesellschaftlich tiefsitzende besondere Gepflogenheit und Unsitte, die nur partiell der Armut geschuldet ist, aber viel mit tradierten Geschlechterstereotypen zu tun hat, benachteiligt die weiblichen Heranwachsenden enorm, etwa in Form von gesundheitlichen Schäden aufgrund zu früher und zu vieler Geburten. Von den jung verheirateten Mädchen erwartet man, Kinder zu bekommen, aber nicht, dass sie zur Schule gehen. Die Chance auf ein selbstbestimmtes Leben in Würde eröffnet sich so kaum. Zumindest hat der tschadische Staat im Frühjahr 2015 endlich ein gesetzliches Verbot der Kinderverheiratung beschlossen.

„ Bildungsarmut trifft ausgerechnet die Menschen am härtesten, deren Leben ohnehin durch Armut, Gewalt oder Krankheit beeinträchtigt ist. “

Auch Kinderarbeit spielt als Problemfaktor eine Rolle, da sie, erzwungenermaßen, Lernzeit wegnimmt. Im Falle Tschad kann man das Beispiel der „Hirtenjungen“ (enfants bouviers) nennen, die von ihren Eltern an fremde Rinderzüchter überlassenen Jungen, die völlig abgeschieden und allein über Monate Rinderherden hüten müssen und nicht zur Schule gehen können.

Ein anderes landesspezifisches Beispiel eines genderrelevanten Faktors stellt etwa HIV/Aids im sambischen Schulwesen dar. Sambias Bevölkerung weist nicht nur insgesamt eine noch immer sehr hohe Infektionsrate mit dem HIV-Virus auf; vielmehr zählen Lehrer(innen) zu einer der am stärksten von AIDS betroffenen Berufsgruppe. (Sie übertreffen die notorische Risikogruppe der Fernfahrer.) Die Krankheit zieht das Schulleben in Mitleidenschaft: Unterricht fällt aus oder Lehrende fehlen ganz. (5) Sprachunterschiede schließlich wirken sich in jenen Fällen nachteilig aus, in denen etwa innerhalb der Familie alle eine lokale Sprache sprechen, aber niemand die

Schulsprache, meist die primäre offizielle Landessprache, beherrscht. Hier findet sich einer der Gründe für die Leistungsunterschiede zwischen französisch- und englischsprachigen Schulsystemen: Während in frankophonen Ländern lediglich 18 Prozent der Schüler(innen) zu Hause die Unterrichtssprache sprechen, sind es im anglophonen Afrika 76 Prozent.

Projekte und Maßnahmen guter Bildungsarbeit

Als allgemeiner Zielkonsens kristallisiert sich heraus, Verbesserungsanstrengungen verstärkt auf die Lernqualität, aber auch auf das sekundäre Bildungsniveau auszurichten. Hier setzt etwa die Initiative „PISA for Development“ der OECD und anderen Institutionen an, die seit Januar 2015 in Senegal, Sambia und Tansania umgesetzt wird. Denn wenn gelingendes Lernen das Hauptziel von Bildungspolitik ist, ergeben sich neue Herausforderungen für die Fortschrittsmessung. Schließlich lassen sich Einschulungszahlen und Abschlussraten (Kinder/Schuljahr) leichter messen als erworbene Kompetenzen und das Wissen von Lernenden weltweit. Und nicht zuletzt soll außerschulischer Wissenserwerb Bedeutung finden.

Außerdem sollen zahlreiche internationale, vor allem multilaterale Maßnahmen die Bildung in Afrika voranbringen: Neben der „Global Partnership for Education“ sind da etwa die Projekte „Schulen für Afrika“ oder „100.000 Lehrer für Afrika“. Mit Blick auf das Ausmaß der Lernkrise und die Schwäche staatlicher Stellen stellen wir jedoch fest: Die Staaten allein werden es nicht richten können. Und auch die internationale Gemeinschaft kann nicht leisten, was vor Ort zu tun ist. Zivilgesellschaftliche Akteure spielen daher eine kritische Rolle zur Weiterentwicklung von Schule und Lernen in Afrika. Da informellen Lernangeboten angesichts schulischer Schwächen eine wichtige ergänzende Bedeutung zukommt, fördert Misereor im Tschad beispielsweise mehrere Partner im Bereich schulischer und außerschulischer Bildung. Jugendbildungszentren unterstützen an mehreren Orten des Landes Lernerfahrungen und indirekt auch schulische Erfolge – außerdem liefern sie ein Modell, wie gute Bildungsarbeit aussehen kann.

Mit zwei Partnerorganisationen arbeitet Misereor zusammen, um auf unterschiedliche Weise die Schulentwicklung zu fördern. Während es beim katholischen Schulwesen primär um Friedenspädagogik geht, also um Erziehung zu gewaltfreier Konfliktrege-

lung – was für die historisch von Krieg und Konflikt gezeichnete tschadische Gesellschaft ein vitales Thema darstellt –, widmet sich die tschadische NGO „Foi et Joie“ (6) der Förderung öffentlicher Schulen in der extrem von Bildungsarmut betroffenen islamisch geprägten Region Guéra im Landeszentrum. Mittlerweile schafft Foi et Joie einen echten Wandel der Schul- und Lernkultur. Die Akzeptanz der Schulen sowie deren Unterrichtsqualität haben sich erheblich verbessert. Manche Schulen in der Region gründeten sich überhaupt erst dank der Unterstützung der NGO. Dabei bleiben sämtliche Schulen der Foi-et-Joie-Schulnetzwerke in öffentlicher oder zunächst kommunaler Trägerschaft. Familien und die ganze Dorfgemeinschaft für die Mitwirkung am Schulleben zu gewinnen ist einer der Erfolgsfaktoren. Eltern bauen nicht nur die Schulen mit auf, sondern kümmern sich um deren Unterhalt wie auch um zusätzliche Einnahmen, beispielsweise durch pädagogisch ebenfalls wertvolle Schulgärten.

„ Von den jung verheirateten Mädchen erwartet man, Kinder zu bekommen, aber nicht, dass sie zur Schule gehen. “

Langsam, aber deutlich steigern sich in der Pilotregion die Schulerfolge – Einschulungsrate, Verweildauer in der Primarstufe, Alphabetisierung. Das ist nicht nur für den Tschad ermutigend, denn die ursprünglich aus Lateinamerika nach Afrika gekommene Bewegung Foi et Joie fasst auch in anderen Ländern Fuß: Mosambik, DR Kongo, Kenia, Simbabwe, Madagaskar und Südsudan sollen künftig von den im Tschad gewonnenen Lektionen profitieren.

Der Bildungsförderung gebührt Vorrang, weil sie der Schlüssel zur Lösung gleich mehrerer Entwicklungsprobleme ist. Eine schwache Ausgangslage in Hinblick auf Schulerfolge und Unterrichtsqualität, schwache staatliche Institutionen und Bevölkerungswachstum – was, wenn nicht eine Lernoffensive, sollte diesen Herausforderungen wirkungsvoll begegnen? _____

Anmerkungen

- (1) Im jüngsten Fortschrittsbericht zu den Entwicklungszielen „Bildung für alle“ belegen die Daten von 2012, dass Afrika Schlusslicht geblieben ist bei den Einschulungen. UNESCO (2015): EFA Global Monitoring Report. 2015. Education für All 2000–2015. Achievements and Challenges. Paris.
- (2) Weltweit beträgt die Rate der Kinder im grundschulpflichtigen Alter (sieben bis 14 Jahre), die der Schule fern bleiben, neun Prozent, das sind etwa 60 Millionen Mädchen und Jungen. UNESCO Institute for Statistics/UNICEF (2015): Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Montreal.
- (3) Confemen (2012): Synthèse des Résultats des Évaluations Diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen. Dakar, S. 12. www.confemen.org
- (4) UNESCO (2014): Weltbericht Bildung für alle. Lehren und Lernen – Qualität für alle ermöglichen. EFA Monitoring Report 2013/14. www.unesco.de/weltbildungsbericht_2014.html
www.foietjoietchad.org
- (5) Lohner, Alexander (2006): Bildung und AIDS. Ein Exkurs zur Bildungsmisere Afrikas. In: Misereor (2006): Misereor Themen. Bildung. Aachen.
- (6) www.foietjoietchad.org



Welches Afrika-Vorurteil besteht den Praxistest nicht?

Auf Leben oder Tod richten sich die Augen Afrikas auf Europa, suggerieren Katastrophenbilder ertrinkender Mittelmeerflüchtlinge. Braindrain bis zum Ende. In Wirklichkeit begegnen wir vor allem Menschen, die ihr eigenes Land und Afrika lieben, weder weg wollen noch den alten Kontinent als Zielort sehen.

Zum Autor

Andreas Kahler, geb. 1968, hat Philosophie

und Linguistik studiert und ist in Afrika als Projektleiter und Organisationsberater in der internationalen Zusammenarbeit tätig. Als Projektmanager politischer Stiftungen beschäftigt er sich außerdem mit Bildungspolitik und -praxis.

Kontakt

Andreas Kahler
Misereor
Poste de Dialogue et Partenariat
Av. Mobutu 1131 (Arc-En-Ciel)
N° Djaména, Tchad, B.P. 456
E-Mail misereor@andreaskahler.de