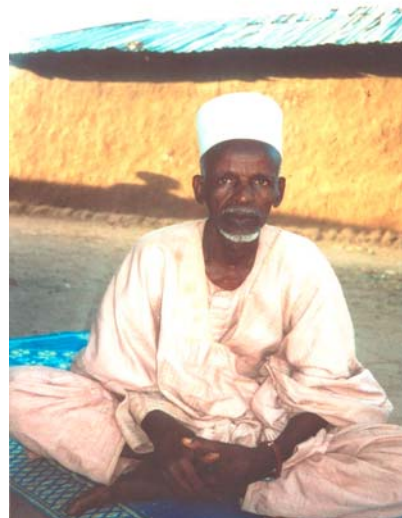


**Auswirkungen der sozialräumlichen Unterschiede in Bezug auf
Bildung und Arbeitsmarkt
im Fulbe- Kolonisationsgebiet des Gombe Emirats / NE- Nigeria**



INAUGURAL - DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Naturwissenschaftlich-Mathematischen

Gesamtfakultät

der

Ruprecht- Karls- Universität

Heidelberg

vorgelegt von

Diplom-Geographin Katja Hildebrand

aus

Heidelberg

Tag der mündlichen Prüfung: 09. Februar 2005

Thema:

**Auswirkungen der sozialräumlichen Unterschiede in Bezug auf
Bildung und Arbeitsmarkt**

im Fulbe- Kolonisationsgebiet des Gombe Emirats / NE- Nigeria

Gutachter:

Prof. Dr. Werner Fricke

Prof. Dr. Peter Meusbürger

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis mehrerer Aufenthalte in Nigeria, die im Rahmen des Sonderforschungsbereich (SFB) 268 „Kulturentwicklung und Sprachgeschichte im Naturraum westafrikanische Savanne“ der Universität Frankfurt durchgeführt und teilweise durch die finanzielle Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglicht wurde.

Ohne das Verständnis und die Unterstützung anderer Personen wäre die Durchführung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

An erster Stelle möchte ich meinen Doktorvater Prof. Dr. Werner Fricke nennen. Durch seine wertvollen Anregungen und ständiger Bereitschaft zur fachlichen Diskussion, durch seine menschliche Begleitung als wichtiger Ratgeber sowie durch seinen unermüdlichen Einsatz auf der leider nahezu ergebnislosen Suche nach finanziellen Mitteln nach Beendigung des SFB-Projektes im Jahre 2002, hat er mir eine nicht-endende Motivation mitgegeben, ohne diese ich meine Studien nie beendet hätte.

Eine große Unterstützung erhielt ich auch von meinen ehemaligen Kollegen der Westafrika-Forschung Dr. Heiko Balzerek, Dr. Ulac Demirag und Dipl.-Geograph Markus Rosenberger, die mich trotz meiner (überwiegenden) Eigenfinanzierung und dadurch sehr begrenzten finanziellen Möglichkeiten ständig an den Forschungsgeist erinnerten und damit zu meinem Durchhalten und zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Prof. Dr. Peter Meusburger sei für die Begutachtung des vorliegenden Werkes ebenfalls gedankt, ebenso Dipl.-Geographin Annegret Brandt und Dipl.-Bibliothekarin Daniela Ott, die diese Arbeit kritisch und konstruktiv Korrektur gelesen haben.

Doch was wäre aus einem Forschungsunternehmen in Nigeria geworden ohne die freundliche Unterstützung und auch Genehmigung vieler Personen und Institutionen vor Ort ?! Gedankt sei

- dem *Local Government, Gombe*: Chairman Alhaji Ibrahim Sagir, Deputy Chairman Musa Buba Dawaki, Counsellor for Education and Social Development Usman Ishiyk, sowie den einzelnen District Heads, Ward Heads und Village Heads
- dem *Ministry of Education, Gombe*: Commisisoner Dr. Habu Dahiru, State Primary Education Board, Director of Department of Information Luka Ahmed Tula
- dem *Adult Education and Social Development Institute, Kumo*: Director Adult Education Suleiman Muhammed Kwami
- der *State Library, Gombe*: Director Malam Haruna Saidu
- der *National Population Commission, Gombe*: alle Mitarbeiter
- der *Pipelines & Products Marketing Company LTD, Gombe Branch*: Director Adam Alayande
- der *University of Maiduguri*: Director Centre for Transaharan Studies: Prof. Kyari Tijani, seiner Mitarbeiterin Gisela Seidensticker, Department of Geography: Dr. Joseph Ijere,

Department of Languages & Linguistics: Abubakar Girei, Department of History: Prof. David Koroma

- meinen fleißigen Mitarbeitern Bappayo Bappah Jibril, Maigari Jibril, Aminah Saraki und Zakari Ibrahim Yolah, die bei der Durchführung der Fragebogenaktion in *Gombe State* zu einem entscheidenden Anteil beigetragen haben
- sowie Ladi Ankule, Aja`s Familie, Balarabe Poloma, Pius, Sarah Edawu und Habiba Nidin, durch die ich einen wertvollen Einblick in den Alltag einer afrikanischen Gesellschaft und ihrer Kultur erhalten konnte.

Und schließlich allen die mir auf dem langen Weg zum Abschluß dieser Arbeit stets freundschaftlich und hilfreich zur Seite standen. Ganz besonders aber meinen Eltern, die keine Kosten gescheut haben und mich nicht nur während des Studiums, sonder auch darüber hinaus für diese Doktorarbeit großzügig unterstützt, mich unermüdlich gefördert und mir viel Kraft und Halt gegeben haben.

Heidelberg, im November 2004

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
1.1	Bedeutung von Bildung.....	1
1.2	Fragestellung und Zielsetzung	4
1.3	Nigeria	5
1.3.1	Physiogeographische Einordnung	5
1.3.2	Anthropogeographische Einordnung.....	6
1.4	Forschungsgebiet	10
1.5	Aufbau der Arbeit.....	13
2	Bildungsgeographische und soziologische Ansätze.....	14
2.1	Humankapital.....	15
2.1.1	Humankapital und Wissen	15
2.1.2	Humankapital und Arbeitsmarkt	16
2.2	Sozialkapital	18
2.3	Kulturkapital	19
2.4	Arbeitsmarkt – Der Informelle Sektor.....	21
3	Die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria.....	27
3.1	Die traditionelle Bildung in Afrika, der Einfluß der Araber und die ersten Missionare	27
3.1.1	Traditionelle Bildung.....	27
3.1.2	Frühe Islamisierung Nigerias und die Verbreitung des islamischen Schulsystems	28
3.1.3	Erste christliche Missionare: Die Portugiesen	28
3.2	Die Anfänge des westlichen Bildungssystems (1842-1929)	29

3.2.1	Die zweiten missionarischen Bemühungen der Christen: Die Engländer	29
3.2.2	Die ersten christlichen Schulen = <i>formal education</i> im Widerstreit mit dem Islam	30
3.2.3	Die weitere Entwicklung im Süden Nigerias	33
3.2.4	Die Entwicklung im Norden Nigerias	34
3.2.5	Die Angleichung von Süd und Nord	36
3.2.6	Der <i>Phelps-Stokes</i> -Bericht	37
3.3	Die Verbreitung des neuen Bildungssystems (1930-1950)	39
3.3.1	Die Zentralisierung der Bildungskontrolle	39
3.3.2	Die Entwicklung der Hochschulen	40
3.3.3	Lehrerorganisation als Ausdruck politischen Bewußtsein	48
3.3.4	Die Kriegsjahre	50
3.4	Die Ära der Selbstbestimmung (1951-1970)	52
3.4.1	Die <i>Universal Primary Education (UPE)</i>	53
3.4.2	Die Entwicklung der Technik- und Berufsschulen	58
3.4.3	Die Erwachsenenbildung	59
3.5	Das Bildungssystem in Nigeria bis heute	60
3.5.1	Der Verwaltungsapparat	63
3.5.2	Die Finanzierung	65
3.5.3	Die Primarschulbildung	68
3.5.4	Die Sekundarschulbildung	68
3.5.5	Die Hochschulbildung	69
3.5.6	Die Erwachsenenbildung	71
3.5.7	Nonformale Bildung	71
3.5.8	Die Koranschulen	72
3.5.9	Die große politische Bedeutung der Sprachenfrage	74
3.5.10	Kulturelle Rituale und soziale Disziplin	76
3.5.11	Bildung der Mädchen als Kontrazeption?	80
3.5.12	Folgen der gesellschaftlichen, ethnischen und religiösen Gegensätze	81
3.5.13	Mögliche Widerstände gegen die Meritokratisierung	83
3.5.14	Das Phänomen der <i>Overeducation</i>	84
3.6	Zusammenfassung	84
4	Wahrnehmung von Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt in der Großstadt Gombe	87
4.1	Fragestellungen	87

4.1.1	Wahrnehmung von Bildung	87
4.1.2	Arbeitsmarktchancen	88
4.2	Datenlage und Methodik.....	89
4.3	Stadtgeographische Entwicklung von Gombe Town	91
4.4	Die Schulsituation in Gombe	94
4.5	Die Haushaltsbefragung	98
4.5.1	Religion, Ethnie, Herkunft und Alter	99
4.5.2	Analyse der Bildungsstruktur	102
4.5.3	Analyse der Berufsstruktur	106
4.5.4	Lebens- und Wohnsituation	114
4.5.5	Finanzielle Situation der Haushalte	122
4.5.6	Schulbesuch, Schulabwesenheit und Zukunftspläne	129
5	Wahrnehmung von Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt im ländlichen Raum Kombani und Kaltungo	139
5.1	Vorstellung der Untersuchungsgebiete	139
5.2	Die Haushaltsbefragung	140
5.2.1	Religion, Ethnie, Herkunft und Alter	140
5.2.2	Analyse der Bildungsstruktur	142
5.2.3	Analyse der Berufsstruktur	146
5.2.4	Lebens- und Wohnsituation	148
5.2.5	Finanzielle Situation der Haushalte	156
5.2.6	Schulbesuch, Schulabwesenheit und Zukunftspläne	161
6	Fazit	171
7	Forschungsbedarf und Ziele künftiger Entwicklung.....	175
8	Bibliographie.....	189
9	Anhang – Der verwendete Fragebogen.....	204

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	<i>Nigeria: Literacy Rate of Females in the Age Group from 10 to 19 years</i>	9
Abbildung 2:	Bundesstaatliche und ethnische Gliederung Nigerias.....	10
Abbildung 3:	Topographische Karte von NE-Nigeria.....	12
Abbildung 3:	Topographische Karte von NE-Nigeria.....	12
Abbildung 4:	Konzept des <i>Sustainable Livelihood</i> -Ansatzes	14
Abbildung 5:	Systematische Betrachtung der Rolle des Bildungssystems in der Gesellschaft	17
Abbildung 6:	Systematische Betrachtung von Individuen/Organisationen und der Gesellschaft	17
Abbildung 7:	Kulturkapitalansatz nach Bourdieu.....	20
Abbildung 8:	<i>Federal Ministry of Education Organisation</i>	64
Abbildung 9:	Bildungsausgaben der Bundesregierung	66
Abbildung 10:	<i>Costs of Education</i>	67
Abbildung 11:	Aufbau des Bildungssystems in Nigeria	70
Abbildung 12:	<i>Gombe State</i>	90
Abbildung 13:	Alterspyramide von Nigeria 1991	93
Abbildung 14:	Alterspyramide von <i>Gombe LGA</i> 1999.....	93
Abbildung 15:	Räumliche Verbreitung der Schulen in den einzelnen Stadtteilen von Gombe.....	97

Verzeichnis der Tabellen

T

Tabelle 1:	Ausgaben der Regierung für Bildungszwecke zwischen 1939 und 1949.....	52
Tabelle 2:	Anzahl der Schulkinder und des Lehrpersonals sowie Höhe der Bildungsausgaben in Nigeria im Vergleich 1954/55.....	54
Tabelle 3:	Anzahl der Schüler und Lehrer in verschiedenen Bildungseinrichtungen in Lagos im Jahre 1955.....	56
Tabelle 4:	Schülerzahlen der Primarschulen Nigerias in den Jahren 1947/57 im regionalen Vergleich.....	57
Tabelle 5:	Anzahl der Schulen und andere Bildungseinrichtungen in Nigeria 1970-1990	62
Tabelle 6:	Mädchen aller in Nigeria in Schulen eingeschriebenen Schülern/Studenten in den Jahren 1960 und 1989	63
Tabelle 7:	Anzahl der Schulen in Gombe.....	94
Tabelle 8:	Anzahl der Schüler/-innen in Gombe je nach Schulart.....	95
Tabelle 9:	Bildungsstand der Männer und Frauen in Gombe im Vergleich.....	102
Tabelle 10:	Bildungsstand der <i>household heads</i> in Gombe nach Religion	103
Tabelle 11:	Bildungsstand der Frauen in Gombe nach Religion	103
Tabelle 12:	Bildungsstand der Befragten in Gombe nach Ethnie.....	105
Tabelle 13:	Alter der <i>household heads</i> in Gombe und Verteilung der besuchten Schule	106
Tabelle 14:	Berufsschlüssel des International Labour Office (ILO).....	107
Tabelle 15:	Berufsstruktur der Männer und Frauen in Gombe im Vergleich	108
Tabelle 16:	Berufsstruktur der Befragten <i>household heads</i> in Gombe nach Ethnie	110
Tabelle 17:	Verteilung der Ethnien in den Wirtschaftsbereichen in Gombe	111
Tabelle 18:	Verteilung der Berufsstruktur in Gombe nach Bildungsgrad	113
Tabelle 19:	Kriterium der Gombe-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes	114
Tabelle 20:	Alter der <i>household heads</i> in Gombe und Anzahl ihrer Kinder	115
Tabelle 21:	Infrastruktur der Haushalte in Gombe im Vergleich nach Religion	119
Tabelle 22:	Verteilung der Infrastruktur in Gombe nach Bildungsgrad.....	120
Tabelle 23:	Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe in Abhängigkeit der Religion	123
Tabelle 24:	Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe nach Bildungsgrad	124
Tabelle 25:	Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe nach Berufsstand	124
Tabelle 26:	Tatsächliche Ausgaben der Gombe-Bewohner nach Berufsstand	127
Tabelle 27:	Bildungsausgaben in Gombe im Vergleich nach Religion.....	128

Tabelle 28: Bildungsstand der Frauen in Kaltungo nach Ethnie	144
Tabelle 29: Bildungsgrad der <i>household heads</i> in Kaltungo und Verteilung in den einzelnen Berufsfeldern.....	145
Tabelle 30: Bildungsgrad der Frauen in Kaltungo und Verteilung in den einzelnen Berufsfeldern	145
Tabelle 31: Kriterium der Kombani-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes.....	147
Tabelle 32: Kriterium der Kaltungo-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes.....	148
Tabelle 33: Alter der <i>household heads</i> in Kombani und durchschnittliche Kinderzahlen.....	149
Tabelle 34: Infrastruktur der Haushalte in Kaltungo im Vergleich nach Religion	154
Tabelle 35: Infrastruktur der Haushalte in Kaltungo im Vergleich nach Ethnie	155
Tabelle 36: Wichtigkeit der Geldausgaben in Kaltungo nach Religion.....	157
Tabelle 37: Wichtigkeit der Geldausgaben in Kaltungo nach Berufsstand.....	157

Zusammenfassung

Für diese Dissertation ist eine mehr-monatige Feldforschung in NE-Nigeria durchgeführt worden. Sie beschreibt die sozialräumliche Differenzierung innerhalb des Bundesstaates Gombe hinsichtlich Bildungsverhalten und Arbeitsmarktchancen.

Zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die kulturell, sozial und ökonomisch bedingte Einstellung zum Bildungssystem im Untersuchungsgebiet zu analysieren, sowie die dadurch geprägte Berufsstruktur der einheimischen Bevölkerung darzustellen. Darüber hinaus wird die Lebens- und Wohnsituation behandelt, sozio-ökonomische Faktoren untersucht sowie die Motivation hinsichtlich Schulbesuch oder Schulabwesenheit.

Um die Faktoren zu identifizieren, die über die Wahl der Schule (formal oder non-formal) entscheiden, sind vergleichende Studien in verschiedenen geographischen Raumeinheiten sinnvoll. Hierzu wurden zum einen die Bundeshauptstadt Gombe ausgewählt, eine multi-ethnische Großstadt mit überwiegend moslemischer Bevölkerung und geschätzten 300.000 Einwohnern, die Sitz eines traditionellen Fulbe-Emirats ist. Um die hiesige Bildungs- und Arbeitsmarktsituation besser beurteilen zu können wurde ein Vergleich mit Bewohnern der ländlichen Region durchgeführt. Die Wahl fiel auf die Tangale- Waja- Region im Hinterland von Gombe Town. Kaltungo ist ein landwirtschaftlich geprägter Zentral-Ort, welcher aufgrund früher missionarischer Tätigkeit überwiegend christliche Bewohner hat. Kombani ist eine rurale Siedlung, die hinsichtlich moslemischer Dominanz stellvertretend für den gesamten Bundesstaat steht. Damit stehen alle drei Untersuchungsgebiete in einem äußerst interessanten Kontrast zueinander.

Für die Analyse der Fragestellungen sind theoretische Bezüge unerlässlich. Bildungsgeographische und soziologische Ansätze bilden den Rahmen zum Verständnis. Dabei geht es um die Rolle des Wissens und der Arbeitskräfteproduktivität von Individuen und Gesellschaften (Humankapital), um deren aktuellen und potentiellen Ressourcen (Sozialkapital), sowie um die Bedeutung der kulturellen Investition (Kulturkapital).

Die Darstellung der historischen Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria beginnt mit der frühen Islamisierung des Landes, zuerst im 8. und dann letztendlich im 14. Jahrhundert, behandelt weiter die missionarischen Bemühungen vor allem der Briten, und endet in der heutigen Zeit mit der aktuellen Situation des Landes. Dabei dürfen erziehungstechnische und kulturelle Elemente nicht außer Acht gelassen werden. Sprachenfrage, soziale Disziplin und kulturelle Rituale tragen entscheidend zum Verständnis des Bildungsverhaltens der nigerianischen Bevölkerung bei.

Wie Bildung wahrgenommen wird, beruht auf dem religiösen, ethnischen und sozialen Hintergrund, sowie auf dem gesellschaftlichen und beruflichen Status der einzelnen Personen und Familien.

Christen, die eine Minderheit in Nordnigeria bilden, weisen einen höheren Bildungsstand auf als ihre moslemischen Mitmenschen. Sie zögern nicht ihre Kinder in die formalen Schulen zu senden und weisen hohe Einschulungsraten auf. Sie erhalten gut-bezahlte Arbeitsplätze und

erreichen eine höhere Lebensqualität; in Machtpositionen gelangen sie jedoch nicht. Moslemische Nigerianer versuchen ihren, aus westlicher Sicht vermeintlichen Bildungsrückstand aufzuholen. Selbst Kindern, deren Eltern traditionelle *village heads* und *arabic teacher* sind, wird der Besuch einer formalen Schule, neben dem der Koranschule, ermöglicht. Dennoch äußern sich viele kritisch dem formalen Bildungswesen gegenüber. Ihre Zurückhaltung beruht auf der Befürchtung, daß traditionelle Wertvorstellung zu sehr von westlichen Ideologien beeinflußt werden. Nicht zu vergessen ist der Verlust des Kindes als Arbeitskraft in einer Gesellschaft, die überwiegend von der Landwirtschaft lebt.

Die Berufsstrukturen sind immer noch vorgegeben, d.h. bestimmte Ethnien sind in ganz bestimmten Berufszweigen beschäftigt. Doch sie scheinen sich allmählich aufgrund des Bildungsniveaus zu vermischen. Der Zugang zu den gesellschaftlichen Positionen wird zwar noch durch die ethnisch-soziale Stellung bestimmt, doch es kommt zur Chancengleichheit Angehöriger verschiedener sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft, weil der entsprechende Bildungsstand den Weg dazu ebnet und die Gesellschaft dies nach und nach zulässt. Dennoch ist zu betonen, daß Arbeitsplätze in Nigeria oft nicht aufgrund von Qualifikation vergeben werden. Es überwiegen Klientelismus und Nepotismus und damit ist ein meritokratische Gesellschaft höchstens im Ansatz zu erkennen.

Summary

Six months of fieldwork in NE-Nigeria are building the foundation for the realization of this dissertation. This thesis describes the socio-spatial diversity within the Federal State Gombe concerning behaviour to education and access to the labour market.

The central purpose of this study is the analysis of the cultural, social and economic determined attitude towards the education system in the area of research, as well as the structure of occupation of the indigenous population, which is influenced by it. Of additional interest are living and housing conditions, socio-economic factors and the motivation regarding to school-attending and -absence.

To identify the factors, which decide upon the choice of school-type (formal or non-formal), comparative studies in different geographical regions are useful. Gombe Town, the capital of Gombe State, is seat of a traditional Fulbe-emirate. It is a multi-ethnic city with predominantly islamic population. The estimated number of inhabitants is 300.000. For a better assessment of the education- and labour market- situation, a comparison with the rural population has been undertaken. The selected area is the Tangale- Waja- Region in the hinterland of Gombe Town. Kaltungo is a central place with an agricultural character, which has due to early missionary work predominantly Christian residents. Kombani is a rural settlement, which is because of Islamic dominance representative for the entire state. As a result, these three areas of research form an utmost interesting contrast.

Essential for the analysis is the theoretical framework. Educational and social approaches constitute the framework to understanding. Important is the role of knowledge and productive capacity for work of individuals and societies (human capital), their present and potential resources (social capital), as well as the meaning of cultural investment (cultural capital).

The representation of the historical development of education in Nigeria starts with the early Islamization of the country, at first in the 8th and ultimately in the 14th century, continues with the efforts of the missionaries, above all the British, and ends today with the present situation of the country. Not to forget educational (upbringing) and cultural elements. The question of language, social discipline and cultural rituals help to understand the behaviour to education of the Nigerian society.

Perception of education is based on the religious and ethnic background, as well as on the social and professional status of the individuals and families.

Christians, which are a minority in Northern Nigeria, have a higher level of education than their Islamic fellowmen. They do not hesitate in sending their children to formal schools and show high enrolment rates. They obtain well-paid jobs and live in better conditions; but it is difficult for them to achieve powerful positions. Islamic Nigerians are trying to catch up the backwardness they supposed to have from the western point of view. Even many traditional village heads and arabic teachers allow their children to attend formal schools in addition to quor`anic schools. Despite these facts, many muslim criticize the western type of education. They fear the influence of western ideologies and the loss of traditional values. Not to forget the loss of child labour in a society, which is mainly living from farming.

Structures of employment are still prescribed, which means, that certain ethnic groups obtain jobs in certain fields of work. But it seems that this changes gradually due to the achieved level of education. Access to specific positions is determined by the ethnic-social status, but there is an approach to equal chances for members of different social, religious and ethnic origin, because the specific level of education paves the way for it and the society gives little by little admission. But still it is important to emphasize, that vacancies in Nigeria are often not filled because of qualification. Nepotism leads mainly to access the labour market and a meritocratic society is at best recognizable in its infancy.

1 Einführung

1.1 Bedeutung von Bildung

*“Providing education and food to a child is the single most important thing we can do for the development of that individual and his or her nation”
(James T. Morris, Executive Director UN World Food Programme, wfp.org).*

Bildung bezeichnet den Vorgang der Entfaltung der Individualität eines Menschen, die Formung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten in kognitiver, geistiger und emotionaler Hinsicht. Dies erfolgt in Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt und der überlieferten Kultur. Bildung wird über Nachahmung (Imitation), alltägliche Beeinflussung (Sozialisation) und absichtsvolle Prägung und Lenkung (Erziehung und Unterricht) generationsübergreifend vermittelt.

In der Entwicklungszusammenarbeit werden vier Lernziele angestrebt. Hierbei handelt es sich um *learning to know* (kognitive Lernziele), *learning to do* (arbeits- und ökonomische Lernziele), *learning to life* (soziale Lernziele) und *learning to be* (persönlichkeitsbezogene Lernziele) (DELORS, 1996, S. 85 ff).

Schulen übernehmen gesellschaftliche Funktionen, sie sich folgendermaßen ordnen lassen:

- Qualifikationsfunktion: Schule qualifiziert in Bezug auf das wirtschaftliche Teilsystem an gesellschaftlich nützlicher Arbeit.
- Legitimationsfunktion: Die Bildungsinstitutionen legitimieren und kritisieren zugleich ein bestimmtes politisches System.
- Integrationsfunktion: Eingliederung von Personen in die gesellschaftliche Solidargemeinschaft.
- Interpretationsfunktion: Schule bewahrt, verändert, erneuert kulturelle Muster mit dem Kernbereich einer bestimmten Wertestruktur (LENHART, 1993, S. 17).

Auf der Weltbildungskonferenz in Jomtien/Thailand 1990 wurde das Ziel, bis zum Jahre 2015 „Bildung für alle“ durchzusetzen, festgelegt und für umsetzbar gehalten. Doch die Realität sieht anders aus. Der Anspruch „Bildung für alle“ zu verwirklichen hat, sich bisher als ein Fehlschlag erwiesen. Weit mehr als eine halbe Milliarde der Weltbevölkerung sind Analphabeten, einige Organisationen sprechen sogar von knapp 900 Millionen. Der Anteil der Bevölkerung über 15 Jahren, der nicht Lesen und Schreiben kann, ist in den meisten afrikanischen Staaten südlich der Sahara nach wie vor erschreckend hoch. Für Burkina Faso beispielsweise werden 78,7% genannt, für Benin 63,6% und für Nigeria 51% (africaonline.com und unesco.org).

SOVOESSI führt dazu an, daß „die Mitwirkung am Unterricht von den Schülern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe, Verständnis, Merkfähigkeit und das Vermögen, sich Ziele zu setzen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen erfordert. Diese kognitiven Aktivitäten können sich allerdings nur entfalten, wenn sich die Lernenden aktiv und engagiert in den Unterricht einbringen können. Doch wie soll das in vielen Regionen Afrikas

funktionieren, wenn manche Kinder enorm lange Wege bis zur Schule zurücklegen müssen, wenn sie sich nicht sicher sein können, zu Hause etwas zu Essen zu bekommen, wenn sie keine Bücher haben, mit denen sie auch nach dem Unterricht weiter arbeiten können? Der erste Schritt, überhaupt die Voraussetzung für Bildung zu schaffen, besteht darin, „Bildung für alle“ zu ermöglichen. Und das heißt, allen Kindern, armen wie reichen, in der Stadt und auf dem Lande die gleichen Chancen für den Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu gewährleisten“ (SOVOESSI, J., 2002, S. 26).

Das *World Food Programme* der Vereinten Nationen weist in diesem Kontext auf den großen Zusammenhang von Bildung und Armut hin: Bildung ist der Schlüssel um den Teufelskreis der Armut zu durchbrechen. Aber für 600 Millionen Kinder, die in Armut leben, und für 100 Millionen Kinder, die nicht eingeschult sind, steht die Unsicherheit der Nahrungsmittelversorgung den Möglichkeiten im Weg, die die Bildung gewährleisten könnte (WFP, 2002, S.1).

Ein großes Problem stellt auch die mangelnde Bildung bei Frauen dar, deren Rate der Alphabetisierung weltweit gerade einmal auf ein Drittel geschätzt wird, und zwei Drittel der Kinder, die keine Schule besuchen, sind Mädchen. Auch die Mehrheit der Kinder, die zunächst eine Primarschule besuchen, aber dann innerhalb der ersten Jahre abbrechen, sind ebenfalls Mädchen (wfp.org).

Vor allem Grundbildung ist das effektivste Kapital, die Wirtschaft eines Landes anzukurbeln und alphabetisierte, selbständige und gesunde Gesellschaften hervorzubringen. So hat eine Studie der UNESCO ergeben, daß in Ländern mit einer Alphabetisierungsrate von etwa 40% das Bruttosozialprodukt bei US \$210 liegt; in Ländern mit einer Rate von über 80% liegt das Bruttosozialprodukt bei US \$1000 und darüber. Das Ausbildungsniveau einer Bevölkerung steht also in enger Wechselbeziehung mit der sozialen, ökonomischen und politischen Entwicklung eines Landes.

„Ohne Alphabetisierung gibt es keine Modernisierung, aber nicht jede Alphabetisierung führt sofort und in allen Landesteilen zu einer Modernisierung. So lange die Masse der Bevölkerung eines Landes nicht lesen und schreiben kann, fehlen für viele Prozesse des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Wandels die notwendigen Voraussetzungen“ (MEUSBURGER, 1998, S. 249). Die Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung ist also eine grundlegende Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Modernisierung. Sie führt zum Anstieg des Heiratsalters und zur Abnahme der Kinderzahlen und damit zur Verringerung des Bevölkerungswachstums, fördert soziale und regionale Mobilität und trägt zur Verbreitung neuer Ideen und Verhaltensweisen bei. Auch dienen Erfindung und Innovation als Antriebsmotor für den Modernisierungsprozess. Damit führt ein höheres Ausbildungsniveau zum Anstieg des Pro-Kopf-Einkommens. Dies wiederum führt zu besseren Lebensbedingungen. Und letztlich ist Wissen auch eine Voraussetzung für das Funktionieren eines politischen Systems, für den Aufbau eines modernen Rechtssystems, für die Errichtung einer zentralen Verwaltung sowie für eine wachsende Einsicht in die Grundzüge der Demokratie.

Wie stark Alphabetisierung und wirtschaftliche Entwicklung korrelieren, hängt unter anderem vom Ausgangsniveau der Wirtschaft und der ökonomischen Situation der einzelnen Menschen ab. Bis zu einem gewissen Grad kann man auch ohne Alphabetisierung seine Lebensumstände

verbessern. Aus diesem Grund wurde die Alphabetisierung als erfolgsversprechender Entwicklungsfaktor oft mißverstanden. Denn wie MEUSBURGER treffend feststellte, sind „in manchen unterentwickelten Regionen (...) Alphabetisierungskampagnen hauptsächlich daran gescheitert, daß die Bewohner in Lese- und Schreibkenntnissen für sich selbst noch keinen unmittelbaren Nutzen erkannt haben, so daß sich der gesellschaftliche Bedarf noch nicht mit dem persönlichen Bedarf des einzelnen gedeckt hat. In einer Umwelt, in der sich die ganze Sorge darum dreht, nicht zu verhungern, haben Lese- und Schreibkenntnisse keinen hohen Stellenwert. Erst ab dem Zeitpunkt, wo Lese- und Schreibkenntnisse den Zugang zu Berufen regeln, wirtschaftliche und gesellschaftliche Vorteile bringen oder einen anderen erkennbaren Nutzen haben, wird der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und wirtschaftlicher Entwicklung enger“ (MEUSBURGER, 1998, S. 231). Nicht zu vergessen sind auch die indirekten Auswirkungen der Alphabetisierung, wie der Anstieg des Heiratsalters bei Frauen, die längerfristig gesehen ebenfalls ökonomisch relevant werden.

Jede Regierung versucht Bildung in ihrem Sinne zu beeinflussen, in dem sie das Schulwesen unter ihre Aufsicht stellt. Und so setzt auch die Bildungspolitik in verschiedenen Kulturen andere Prioritäten. Während in den Industriegesellschaften die Vermittlung theoretischer Kenntnisse im Vordergrund steht, wird in den Entwicklungsländern diskutiert, ob der Schwerpunkt auf die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten gesetzt werden sollte (nach FLIEDNER, 1993, S. 355). Von diesem Problem berichtet WENZEL (1984, S. 51) in seiner Fallstudie aus Sambia, wo curriculare Ausbildungsinhalte „viel zu einseitig auf die städtisch-technischen Fortschrittserwartungen“ gerichtet sind „und nicht auf die Bewältigung von Lebenssituationen und Wirtschaftsgegebenheiten in ländlichen Räumen“.

DE HAAN hat seine Definition der Bildung noch moderner ausgelegt und betont: Bildung bezeichne „erstens eine Offenheit des Individuums gegenüber neuen Erfahrungen – und wendet sich damit gegen einen bildungstheoretischen Objektivismus, aus dem heraus man meinen könnte, eine Kanon an anzueignendem Wissen und Interpretation von Welt festlegen zu können. Bildung im modernen Sinne ist zweitens gekennzeichnet von Reflexivität: Mit den Erfahrungen ändert sich das Individuum und die Erfahrungen selbst ändern sich in einer sich veränderten Welt. Diese Veränderungen seiner Selbst wahrzunehmen und die eigenen Handlungen wie auch den Wandel der Erfahrungsfelder als solchen zu reflektieren, macht den zweiten Kernbestand des Bildungsbegriffs aus. Der dritte Aspekt hängt mit der Dynamik des globalen Wandels zusammen: In dem Maße, wie die Pluralität der Kulturen sichtbar und die Unsicherheiten im Wandel kenntlich werden, werden Hierarchisierung zwischen Kulturen und Wissensformen obsolet. Bildung ist dann mehr als nur Offenheit gegenüber Erfahrungen, sondern gewinnt durch die Unsicherheiten im zukünftigen Wandel die Komponente des Wagnisses hinzu: Risiko und Chance zugleich ist es, aus der Pluralität der Erfahrungen und der Wahrnehmung differenter Kulturen und Möglichkeiten heraus in Zukunft zu handeln. Bildung zeichnet sich in diesem Sinne durch Zukunftsfähigkeit aus“ (vgl. DE HAAN, G., 2002, S. 14).

Viele afrikanische Länder weisen hinsichtlich Schulbesuchs- und Alphabetisierungsquote ausgeprägte regionale Disparitäten auf. Nigeria ist ein gutes Beispiel dafür, wie verschieden sich einzelne Regionen innerhalb eines Staates entwickeln können. Die unterschiedliche regionale Entwicklung ist verantwortlich für interne Spannungen, die unter anderem durch das

unterschiedliche Ausbildungsniveau in den einzelnen Regionen des Landes hervorgerufen werden, und eine ungleiche Beteiligung in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung und Regierung zur Folge haben. In Nigeria sind diese Ungleichgewichte mit denen der Religionen verknüpft, die zudem noch regional gegensätzliche Ausprägung haben. So bekommt formale, westliche Bildung in Nigeria sozialgeographische und innenpolitische Brisanz (FRICKE, 1999, S. 20 und 2000, S. 1).

Die historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung ist äußerst interessant. Zu dem Thema Erziehung und Bildung in Afrika ist im deutschen Sprachraum jedoch wenig veröffentlicht worden. Bekannt ist Literatur über die Bildungsproblematik in Südafrika, Sambia, Senegal, Kamerun oder Kenia, welche für diese Arbeit vergleichend eingesetzt werden konnten.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Ausgehend von einem der Leitziele des Sonderforschungsbereichs 268, der Erforschung der kulturellen Entwicklung in der westafrikanischen Savanne, konzentriert sich die Fragestellung dieser Arbeit auf die sozialräumliche Verschiedenheit innerhalb des nigerianischen Bundesstaates Gombe hinsichtlich Bildungsverhalten und Arbeitsmarktchancen.

Zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die kulturell, sozial und ökonomisch bedingte Einstellung zum Bildungssystem im Untersuchungsgebiet zu analysieren, sowie die dadurch geprägte Berufsstruktur der einheimischen Bevölkerung darzustellen. Anhand vergleichender Untersuchungen in verschiedenen geographischen Raumeinheiten sollen die Faktoren, die maßgeblich über den Schulbesuch entscheiden, identifiziert und geklärt werden. Eine Untersuchung der Wirkungsweise des Ausbildungsniveaus auf die Berufswahl soll dabei Aufschluß geben, inwiefern eine meritokratische Gesellschaft im Entstehen begriffen ist oder ob immer noch Klientelismus und Nepotismus die entscheidende Rolle bei der Arbeitsplatzvergabe spielen.

Unter besonderer Berücksichtigung von Religion und Ethnie einerseits und den Raumeinheiten andererseits wird die Auffassung und der Wert von Bildung durch Befragung rekonstruiert und aufgezeigt. Dargestellt wird, inwiefern die überwiegend moslemische Bevölkerung in Nordnigeria das formale (britische) Bildungssystem akzeptiert oder ablehnt. Das offensichtlich stärkere Interesse der Christen an der formalen Bildung wird überprüft. In einem Stadt-Land-Vergleich wird auch gezeigt, wie auf dem Land lebende Menschen, in Gebieten, in denen Kulturwandel nur langsam stattfindet, den westlich geprägten Institutionen der Wissensbildung gegenüberstehen.

Desweiteren soll der ethnisch-religiös und sozial differenzierte Zugang zum Arbeitsmarkt untersucht werden. Offenbar spielen die Berufsaussichten nach einer Ausbildung in der Koranschule oder einer nach britischen Vorbild definierten formalen Bildung eine unterschiedliche Rolle. Aus dem angrenzenden Bundesstaat Adamawa sind Fälle bekannt, bei denen formale Schulbildung eine Minderung gewisser Chancen bewirkt. Für Frauen

beispielsweise sinken die Heiratsmöglichkeiten, da sie durch einen möglichen westlichen Einfluß als „verdorben“ gelten. Aber auch Männern kann die Islamschule in einem stark agrarisch und religiös geprägten, wenig meritokratischen Umfeld einen besseren Zugang zu gesellschaftlichen Positionen verschaffen, als technisches Wissen oder formale Bildung. In diesem Zusammenhang werden auch die Netzwerke des Arbeitsmarktes behandelt. Die Frage, ob Arbeitsplätze überwiegend nach dem traditionellen Wertesystem vergeben werden oder ob sich eine meritokratische Gesellschaft entwickelt, wird aus Gründen der Themenbegrenzung nur aus der Sicht der Nachfrage untersucht.

Die benachteiligte Stellung der Frauen im Zugang zur Bildung stellt einen Kernpunkt für die geringe soziale und wirtschaftliche Entwicklung des gesamten Landes dar. Die Ursachen für diese entwicklungspolitische Frage sollen sowohl problematisiert als auch beantwortet werden.

Mr. Hassan Lawal, der nigerianische *Minister of Labour and Productivity*, betonte erst kürzlich, daß 86% der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze leben. Aus diesem Grund ist die vorliegende Arbeit zum Teil von dem gegenwärtig in der Geographie favorisierten handlungstheoretischen Ansatz beeinflusst. Er wird von dem Gesichtspunkt *Sustainable Livelihood Theory* modifiziert, d.h. wie der Einzelhaushalt in der ökonomischen Notsituation reagiert. Deren Ursachen sollen in entwicklungspolitischer Hinsicht ebenfalls angesprochen werden.

1.3 Nigeria

1.3.1 Physiogeographische Einordnung

Nigeria erstreckt sich 4° - 14° nördlicher Breite und 3° - 15° östlicher Länge und liegt damit in Westafrika, im Übergangsgebiet zu Äquatorialafrika. Im Westen grenzt das Land an Benin, im Norden an Niger und im Osten an Tschad und Kamerun. Etwa 800 km der atlantischen Küstenlinie stellen die südliche Grenze dar. Flächenmäßig zwar zweieinhalbmal so groß wie Deutschland (923 768 km²) liegt Nigeria jedoch der Größe nach nur an 10. Stelle unter den Ländern südlich der Sahara. Die größten Nord- Süd- Entfernungen betragen etwa 1.100 km, die Breitenausdehnung liegt zwischen 700 und 1.300 km (STAHN, 1995, S. 16). Das Klima wird infolge der äquatornahen Lage von den jahreszeitlichen Verschiebungen der vom Atlantik kommenden feuchtwarmen Luftmassen aus südwestlicher Richtung und den trockenen Nordostwinden aus der Sahara bestimmt. Die Grenzzone zwischen diesen Luftmassen, die sogenannte Innertropische Konvergenzzone, wandert mit dem Sonnenhöchststand im Jahresrhythmus nord- und südwärts. Die Schwankungen der Temperaturen und Niederschlagsmengen sind eine Folge dieser Pendelbewegung der Luftmassen. In der Küstenregion liegen die durchschnittlichen Temperaturen im Jahr bei etwa 30°C mit einer Luftfeuchtigkeit von bis zu 100%. Im Norden beträgt die jährliche Durchschnittstemperatur 35°C mit einer Luftfeuchtigkeit von etwa 20%. Während hier in der Trockenzeit monatelang ein heißer, staubbeladener, trockener Nordostpassat aus der Sahara kommend, der sogenannte Harmattan, die letzte Feuchtigkeit aus dem Boden aufsaugt, erreicht dieser nur an wenigen

Tagen den Küstensaum (FRICKE, 1971, S. 286). Juni, Juli und August sind im Norden des Landes die Monate der Regenzeit mit den höchsten Niederschlagswerten des Jahres. Die Abgrenzung der Landschaftsgürtel wird bestimmt durch die klimatischen Kriterien: den Süden des Landes rechnet man zur Zone des Tropischen Regenwaldes, der Richtung Norden in Feuchtsavanne übergeht. Darauf folgt die Zone der Trockensavanne, die unterteilt wird in feuchte Guinea- und trockene Sudan- und Subsudan- Savanne. Als Übergangszone von der Trockensavanne zum Wüstengürtel gliedert man noch die Sahel-Zone, in nordwestlicher Richtung zum Tschad-See hin, aus (HILDEBRAND, 2000, S. 4).

1.3.2 Anthropogeographische Einordnung

Nigeria ist Afrika's bevölkerungsreichstes und wirtschaftlich bedeutendstes Land. Informationen in Bezug auf die Bevölkerungszahlen in Nigeria weichen erheblich voneinander ab. Als Ausgangspunkt dienten den einzelnen Organisationen Hochrechnungen der Volkszählung aus dem Jahre 1963, jedoch wurde offensichtlich von unterschiedlichen Wachstumsraten ausgegangen, denn 1987 sprechen die Vereinten Nationen von 98,3 Millionen, die Weltbank von 106,2 Millionen und die *National Population Commission (NPC)* in Nigeria von 112,3 Millionen Einwohner. Die dann im November 1991 etwas sorgfältiger durchgeführte Volkszählung erbrachte lediglich 88,5 Millionen Einwohner (vgl. FRICKE & MALCHAU, 1994, S.163). Die Bevölkerungszahl des Landes wird 1999 von der Weltbank auf 118 Millionen (WELTBANK, 1999, S. 235) und von BARATTA im Jahre 2000 auf etwas über 120 Millionen (BARATTA, 2000, S. 581) geschätzt.

Mit einer mittleren Bevölkerungsdichte von 130 Ew/km² zählt Nigeria zu den am dichtesten besiedelten Ländern Afrikas. Die jährliche Zuwachsrate wird auf 2,9% geschätzt (BALZEREK, DEMIRAG, FRICKE & MALCHAU, 2001, S. 32). Die durchschnittliche Lebenserwartung liegt bei 52 Jahren, wobei 45% der Bevölkerung jünger als 15 Jahre ist (NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S. 27).

Im internationalen Vergleich zeigt der von der UNDP veröffentlichte *Human Development Index*, daß Nigeria auf Rang 152 liegt. In diesem Index wird Nigeria bei den *Low Human Development Countries* aufgeführt. Die Gründe für den niedrigen Entwicklungsstand des Landes liegen nicht bei den mangelnden Ressourcen. Im Gegenteil: Nigeria wird in Bezug auf Ressourcen von keinem anderen afrikanischen Land übertroffen was Quantität und Varietät anbelangt. Die Gründe sind laut PHILLIPS (1997, S. 9) vielmehr das Missmanagement der Regierung in wirtschaftlicher und entwicklungspolitischer Hinsicht sowie das schnelle Bevölkerungswachstum, das bisher nicht gebremst werden konnte.

Die wichtigsten Religionen sind der Islam und das Christentum. Die Verteilung der Religionen liegt bei 45% Moslems, 26% Protestanten, 12% Katholiken und 11% afrikanischer Christen. Die übrigen 6% verteilen sich auf zahlreiche afrikanische Religionen (BARATTA, 2000, S. 581).

Spricht AMADI (1982) zwar von nur etwa 250, so berichtet die Mehrheit der Autoren jedoch, daß innerhalb des Landes etwa 400 verschiedene ethnische Gruppen leben, die in sich homogen sind in Bezug auf Sprache, Kleidung und Tradition. Zu den ethnischen Hauptgruppen in NE-Nigeria gehören die Folgenden:¹

Die **Hausa** bilden die größte ethnische Gruppe, haben aber nie ein politisch geeintes Reich gebildet. Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts war ihr traditioneller Siedlungsbereich bekannt als das der „sieben Hausa“ oder der „echten Hausa-Staaten“. „Zu ihnen werden im allgemeinen Daura, Gobir, Katsina, Kano, Zaria, Rano und Biram gerechnet“ (BAUMANN, 1979, S. 313). Heute lebt die Mehrheit von ihnen in Kano, Sokoto, Katsina, Bornu, Zaria und Adamawa. Hausa sind typische Farmer mit Ackerland. Ursprünglich zu Hause in den *central plains* im Norden findet man sie heute überall im Norden. Eine zunehmende Anzahl wandert von den ländlichen Gegenden in die Städte ab.

Die meisten der traditionellen **Fulbe** (franz. *Peul*) waren ursprünglich Nomaden, die in Westafrika weit verbreitet waren. Sie drangen etwa seit dem 13. Jahrhundert auf friedliche Weise in die Hausastaaten ein. Doch „nicht nur die stille Ausbreitung der unabhängigen Viehzüchter (*Fulbe na'í*) wurde als störend empfunden, sondern noch stärker das Auftreten der Fulbe in den Städten (*Fulanin gida* und *Fulanin zaure*), die dort bestimmte Berufsgruppen wie Krieger, Höflinge, Gelehrte und Handwerker stellten“ (FRICKE, 1969, S. 48). Die Folge war eine vorübergehende Vertreibung aus dem Land durch die konkurrierende einheimische Oberschicht der Hausa. Im 18. Jh. stellten die Fulbe in den Hausastaaten bereits wieder eine starke Minderheit dar, die dort nicht nur als Hirten, sondern auch als mohammedanische Gelehrte und Gewerbetreibende lebten. Doch erst als Osman dan Fodio, ein Prediger aus einem Stadtfulbe-Clan, 1804 den Glaubenskrieg (Jihad) ausrief, konnten die Hausastaaten erobert und deren Verwaltungsorganisation übernommen werden. Die Fulbe wurden zur herrschenden Schicht, auch auf dem Lande.

Fulbe in Nigeria – ob nomadisch oder in Städten lebend – bekennen sich zum Islam. Allerdings herrschen deutliche Unterschiede hinsichtlich des Grades der religiösen Bildung und der Konsequenz religiöser Praktik einerseits zwischen verschiedenen Fulbegruppen, aber auch innerhalb der Gruppen zwischen den Individuen. „So ist der Islam bei den nomadisch und halb-nomadisch lebenden Fulbe eher eine oberflächliche Erscheinung, und auch ihre heute im *Middle Belt* sesshaft gewordenen Nachkommen räumen ihm keine besondere Bedeutung ein. In *Adamawa* wird das Selbstverständnis der Fulbe diskursiv durch ihre historische Rolle als Verfechter des Islam geprägt“ (DEMIRAG, 2002, S. 88).

Fulbe nehmen in den verschiedenen Regionen unterschiedliche sozio-politische Stellungen ein. Während sie im *Middle Belt* als marginalisierte Minderheit nur wenig etabliert, nicht direkt in der traditionellen Verwaltung repräsentiert und daher gegenüber anderen Gruppen benachteiligt

¹ Der Ethnologe FORDE hat 1945 die ökonomischen Raumstrukturen in NE-Nigeria analysiert und die historisch gewordenen, sozial und kulturell sich unterscheidenden drei Typen der Wirtschaft Nord-Nigerias herausgestellt. Zum einen gibt es die Wirtschaft der feudal-organisierten islamischen Staaten des Nordens, islamische Feldbauern, zu denen die Bolewa (N), Jukun (SW) und Tera (SO) gehören. Unter ihnen findet man die Fulbe, Kanuri und Shua-Araber von Nordosten herkommend sowie die Hausa aus Nordwesten, die ein wirksames Handelswesen entwickelt haben. FORDE spricht hier von der bereits marktwirtschaftlich organisierten *Hausa-Economy*. Die Hausa-Staaten wurden dann während des Jihad zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einer Aristokratie sesshafter (Stadt-)Fulbe erobert, die den Islam zur herrschenden Religion im heutigen Nordnigeria machten. Ebenso erging es auch den im nördlichen und mittleren Teil der heutigen Gombe Division gelegenen Königstümern der Bolewa und Jukun.

sind, ergeben sich für die Fulbe in den Emiraten gute Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen, denn sie nehmen dort die führenden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Positionen ein.

Viele Fulbe haben sich bis heute permanent als Agropastoralisten in der Sudan- und Sub- bzw. Südsudanzone Westafrikas niedergelassen. In Nigeria sind die Zentren der Fulbe die Städte Yola und Gombe.

Ethnische Gruppen wie die **Tangale, Waja oder Cham** sind unter anderem Terrassenfeldbauern, bewohnen das südlichen Gebiet von Gombe State und haben sich im Bergland gegen Angriffe schützen können. Bei ihnen findet man den nach FORDE (1945) zweiten definierten Wirtschaftstyp vor, bei dem es überwiegend um die Selbstversorgung innerhalb von Großfamilien geht. Tangale-Waja steht für eine nicht-hierarchische Gesellschaft, die heute aber, speziell für Verwaltungsangelegenheiten, einen Emir inthronisiert hat.

Die **Kanuri** stammen von den eigentlichen Einwohnern des Kanem und Borno Königreiches ab. Sie sind Agro-Pastoralisten und *mixed farmers*, betreiben also Viehzucht und bearbeiten Ackerland (nach TULEY, 1972, S. 164).

Die **Igbo** stammen aus dem Süden und Südosten Nigerias. Ihre Zentren sind Port-Harcourt, Onitsha und Enugu. Unter den bevölkerungs-reichsten ethnischen Gruppen (Hausa, Fulbe Igbo und Yoruba) haben sie als einzige keine imperialistische Vergangenheit oder ein sogenanntes *golden age*. Igbo sind traditionell Händler. Sie gelten zusammen mit den Yoruba als *westernized* insofern, da sie für das formale britische Bildungssystem empfänglich sind und hohe Einschulungsraten aufweisen (vgl. NWA-CHIL, 1972, S. 3).

Die **Yoruba** sind die zweitgrößte Gruppe in Nigeria. Ihre Zentren sind Lagos, Abeokuta, und Oyo im Süden, aber auch Ijebu in West-Nigeria. Yoruba sind zur Mehrheit Christen. Unter ihnen gibt es aber auch Moslems und Angehörige afrikanischer Religionen, und wie bei den Hausa im Norden spielte die Religion einst eine wichtige Rolle in ihrem politischen System, das ähnlich dem der Hausa war (vgl. NWA-Chill, 1972, S. 6). Die Yoruba sind aus westlicher Sicht die gebildeten Menschen unter den Nigerianern. In ihren Gebieten gibt es die meisten Schulen mit den höchsten Einschulungsraten des Landes.

Die politisch entscheidenden Ethnien sind die moslemischen Hausa, Fulbe, Kanuri und Shua-Araber im Norden und Nordosten des Landes mit 21% der Gesamtbevölkerung. Die christlich-moslemisch und traditionell bestimmten Yoruba im Südwesten nehmen 20% und die christlichen Igbo im Südwesten und Süden ebenfalls über 20% ein. Der *Middle Belt* bildet eine Pufferzone zwischen den islamisierten nördlichen Regionen und dem christianisierten Süden. Die südlichen Gruppen sind politisch uneinig. Der Norden dominiert dazu die Mitte des Landes und damit zusammen etwa 50% des Landes. In vereinfachter Form kann man drei große Regionalsprachen unterscheiden, die der ethnischen Gliederung entsprechen: Yoruba, Igbo und Hausa. Letztere ist zu einer *lingua franca* in Handel und Verkehr weit über die Grenzen Nigerias hinaus (Niger, Benin, Togo, Ghana und Burkina Faso) geworden. Amtssprache des Landes ist aufgrund der kolonialzeitlichen Prägung Englisch.

Die Armut und die darauf begründeten Lebensbedingungen sind aus westlicher Sicht kaum nachvollziehbar. Sie wird im Brutto sozialprodukt von \$300 je Einwohner (1998) verdeutlicht, denn der Staatshaushalt für das ca. 120 Millionen-Volk wird überwiegend aus dem Erdöl export finanziert. Er beträgt etwa \$10 Milliarden und ist damit niedriger als der Ertrag der Tabaksteuer

in der Bundesrepublik Deutschland. Ohne die Einnahmen aus dem Erdöllexport kämen der Staat und die Wirtschaft zum Erliegen, denn darauf beruht nahezu der gesamte Staatshaushalt. So nimmt Nigeria, als eines der wichtigsten Erdölförder- und Erdölexportländer der Welt unter den afrikanischen Ländern vor Libyen und Algerien den ersten Platz ein. Der Anteil der von der Landwirtschaft lebenden Bevölkerung ist zwar kontinuierlich gesunken, aber aufgrund fehlender Industrialisierung immer noch hoch. 63% der Gesamtbevölkerung lebten 1991 von der Landwirtschaft und tragen mit 30% zum Bruttoinlandprodukt bei. Mehr als zwei Drittel der erwerbstätigen Bevölkerung arbeitet in kleinbäuerlichen Betrieben (zum größten Teil in Subsistenzproduktion), während der an den Industrieländern orientierte Industriesektor nur etwa 7% der Erwerbspersonen beschäftigt (FRICKE, 1999, S. 21). Der Außenhandel wird fast ausschließlich mit den westlichen Ländern abgewickelt.

MUSA & TAHIR (1988, S. 66) weisen darauf hin, daß vor allem der Norden Nigerias sehr ländlich geprägt ist und daß es nur einige wenige Zentren gibt, die als städtische Siedlungen bezeichnet werden können. Diese sind zumeist die Hauptstädte der einzelnen Staaten oder Hauptquartiere der *Local Governments*. So lebten im Jahre 1991 in Bauchi State, wozu Gombe damals noch gehörte, 83,9% in ländlichen Gegenden und 16,1% in den Städten (NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S. 36).

Die Alphabetisierungsrate liegt landesweit je nach Quelle zwischen 49% und 57%. Der Alphabetisierungsgrad der einzelnen Bundesstaaten in Nigeria ist, laut der Daten der letzten Volkszählung 1991, jedoch extrem unterschiedlich. Betrachtet man die entsprechenden Raten so fällt auf, daß die Bundesstaaten mit den höchsten Alphabetisierungsraten des Landes (zwischen 75 und 82%) ausschließlich im Süden lokalisiert und christlich dominiert sind. Die letzten Plätze in der Rangfolge nach Alphabetisierungsrate nehmen Bundesstaaten im Norden ein, die aus überwiegend moslemischer Bevölkerung bestehen (Beispiel: *Yobe State* 32%).

Abbildung 1: Nigeria: Literacy Rate of Females in the Age Group from 10 to 19 years 1991

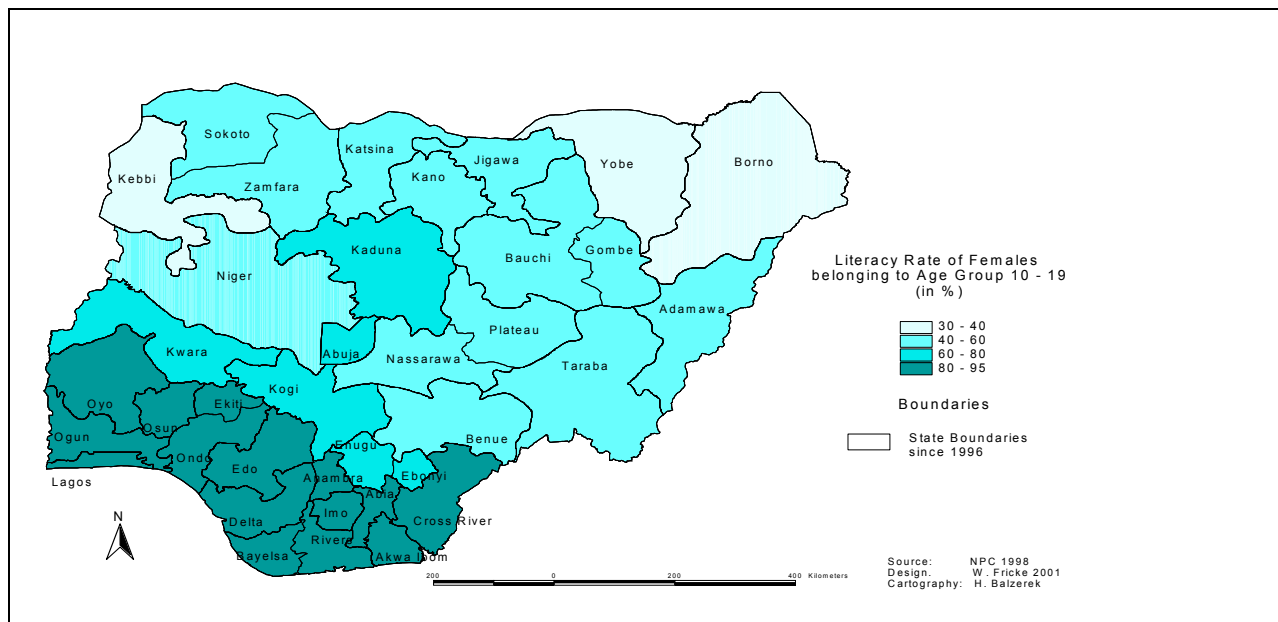
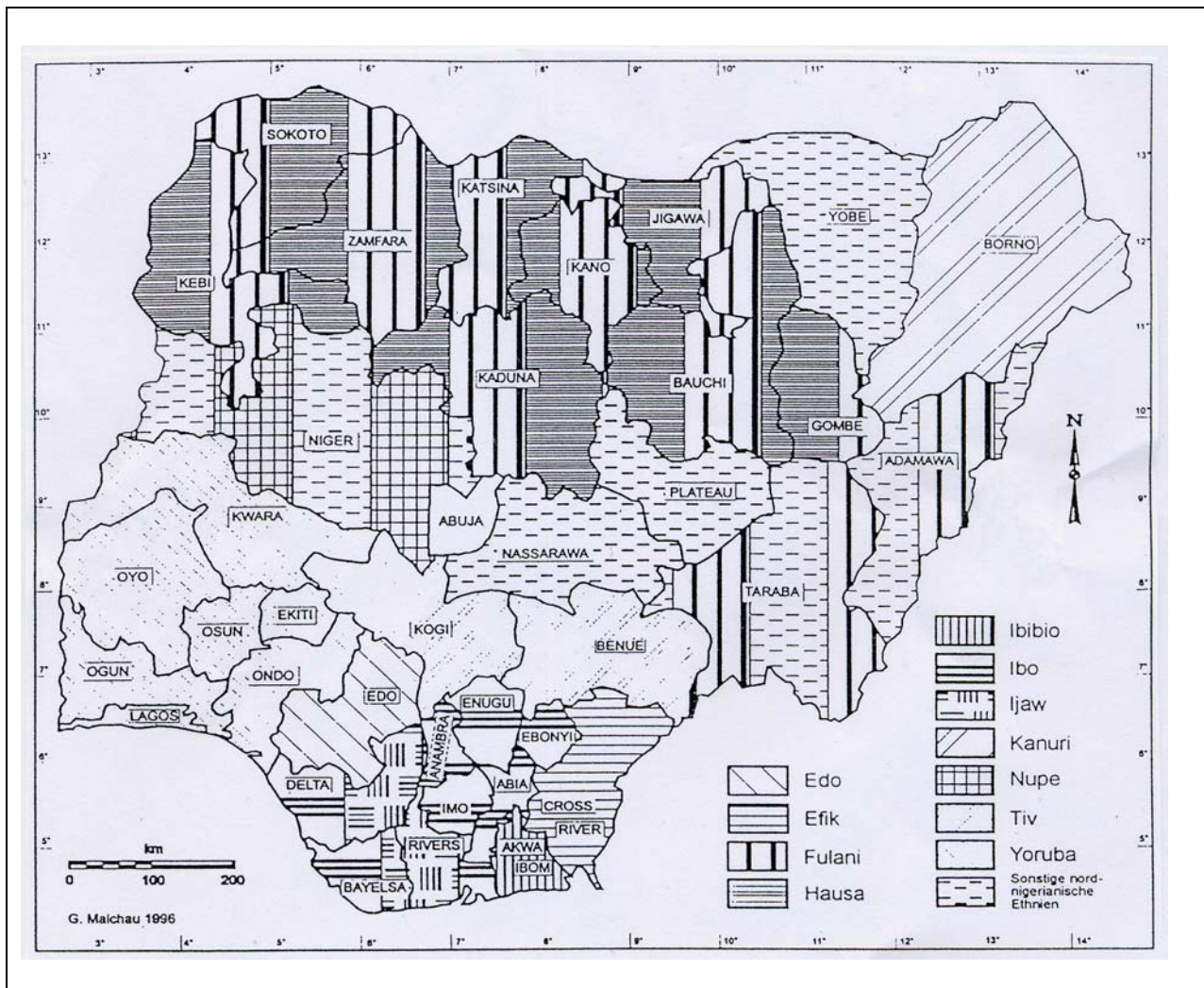


Abbildung 2: Bundesstaatliche und ethnische Gliederung Nigerias²

Quelle: FRICKE & MALCHAU, 1996, S.164

1.4 Forschungsgebiet

Die Auswahl des Untersuchungsgebietes fiel auf **Gombe State**, welches am Südrand der semi-ariden Sudanzone Nigerias liegt und etwa 1,4 Millionen Einwohner hat. Der Anteil der städtischen Bevölkerung wird heute auf 22% geschätzt. Im Bundesstaat spiegelt sich die für die Bildungsstruktur Nigerias grundlegende ethnisch-politische Situation des Landes wider. Der südliche Teil des Bundesstaates wird von mehreren lokalen Splittervölkern eingenommen, die als Folge christlicher Missionierung ein relativ hohes Bildungsniveau aufweisen. Deren

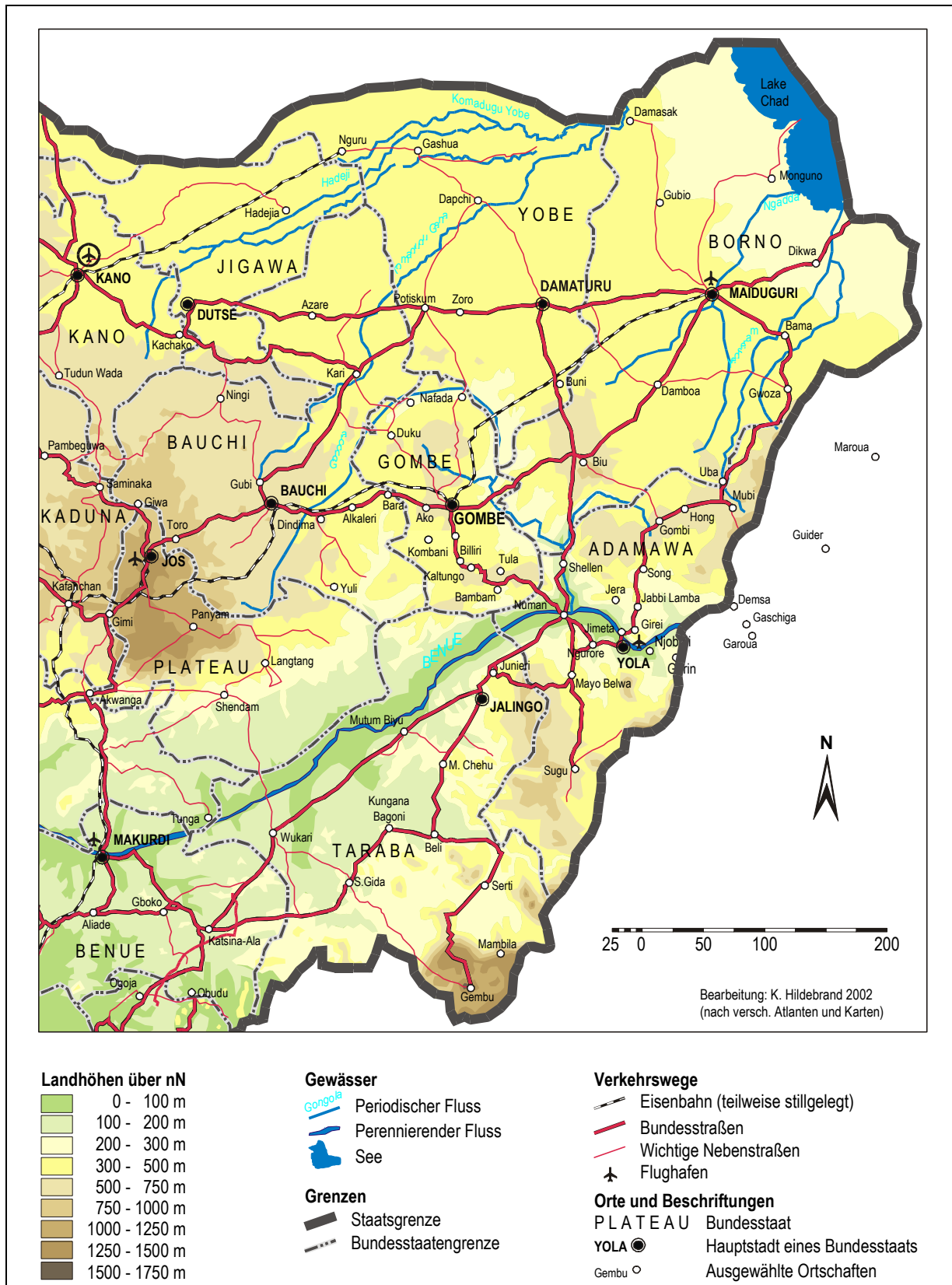
² Im Süden des Landes leben überwiegend Edo, Efik, Igbo und Yoruba. Im sogenannten *Middle Belt*, der Zone zwischen dem nördlichen und südlichen Teil Nigerias, die zu Nordnigeria gehört (vgl. FRICKE, 1969, S. 45), leben Nupe, teilweise Fulbe und Hausa sowie sonstige nordnigerianische Ethnien. Der Norden wird hauptsächlich von Fulbe, Hausa und Kanuri besiedelt (vgl. COLEMAN, 1958, S. 15).

Angehörige nehmen daher wichtige Positionen in der Verwaltung von Gombe ein. Die ethnische Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer speziellen Kultur und ihrer charakteristischen Merkmale wie z.B. Religion, Familiengröße, Heiratsalter, Anzahl von Ehefrauen und Kindern, Beruf und Einstellung zur Bildung. Der Besuch von öffentlichen Schulen ist aber nicht nur ethnisch, sondern auch religiös bestimmt.

In *Gombe State* wurde zum einen die **Bundeshauptstadt Gombe** ausgewählt. Sie hat etwa 300.000 Einwohner und ist Sitz eines traditionellen Fulbe-Emirats. Die Bevölkerung ist überwiegend moslemisch. Die Ernennung von Gombe zur Hauptstadt des neuen gleichnamigen Bundesstaates im Jahre 1996 zeigt „den Aufstieg der Stadt in funktionaler und ökonomischer Hinsicht als wirtschaftlicher Knotenpunkt. Neben dem dynamischen Wachstum der Infrastruktur vollzieht sich in der Stadt aber auch ein kultureller Wandel. Da die wirtschaftliche Aktivität Bevölkerungswachstum durch intra- und interregionale Migration zur Folge hat, ist eine multikulturelle Bevölkerungsstruktur im Entstehen begriffen“ (BALZEREK, 2000, S. 32). Das Bildungsministerium in Gombe schätzt die Alphabetisierungsrate der Stadt im Jahre 1999 auf 47%.

Um die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation der städtischen Bevölkerung besser einschätzen und beurteilen zu können, ist eine vergleichende Darstellung mit Bewohnern der ländlichen Region sinnvoll. Die Wahl fiel auf die Tangale-Waja Region im Hinterland von Gombe Town, welche den *Middle Belt* Nigerias repräsentiert und sich durch das Fehlen einer traditionellen überregionalen Verwaltung auszeichnet. Selektiert wurde zum einen die rurale Siedlung **Kombani**, welche hinsichtlich moslemischer Dominanz stellvertretend für den Bundesstaat steht, und zum anderen der Zentral-Ort **Kaltungo**, der aus bisherigen Untersuchungen in Bezug auf überwiegend christlicher Bevölkerung bekannt ist, sich damit hervorragend als Gegenpart zu Kombani eignet und alle beide wiederum in einem äußerst interessanten Kontrast zur Bundeshauptstadt stehen.

Abbildung 3: Topographische Karte von NE-Nigeria



Quelle: eigene Darstellung, veröffentlicht in:
BALZEREK, FRICKE, HEINRICH, MOLDENHAUER & ROSENBERGER, 2003, S. 96.

1.5 Aufbau der Arbeit

Um die Fragestellungen analytisch betrachten zu können, muß man eine Reihe theoretischer Bezüge aufstellen, die in Kapitel zwei erläutert werden. Bildungsgeographische und soziologische Ansätze bilden den Rahmen, der entscheidend zum Verständnis der vorliegenden Arbeit beitragen. Dabei geht es um die Rolle des Wissens und der Arbeitskräfteproduktivität von Individuen und Gesellschaften (Humankapital), um deren aktuellen und potentiellen Ressourcen (Sozialkapital) sowie um die Bedeutung der kulturellen Investition (Kulturkapital).

Im dritten Kapitel wird ausführlich auf die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria eingegangen. Die Zeitspanne reicht von der frühen Islamisierung Nigerias, zuerst im 8. und dann letztendlich im 14. Jahrhundert, über die lange andauernden missionarischen Bemühungen der Christen, die besonders wirkungsvoll in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert gewesen sind, und endet schließlich in der heutigen Zeit mit der Darstellung der aktuellen Situation des Landes. Dabei werden alle Typen der formalen und nicht-formalen Schulen vorgestellt sowie ein Einblick in den Verwaltungs- und Finanzapparat gegeben. Zudem werden verschiedene erziehungstechnische und kulturelle Elemente behandelt, wie zum Beispiel die brisante Diskussion um die Sprachenfrage, soziale Disziplin und kulturelle Rituale, da sie entscheidend zum Verständnis des Bildungsverhaltens der nigerianischen Gesellschaft beitragen.

Die darauf folgenden Kapitel vier und fünf behandeln jeweils die Wahrnehmung von Bildung und die Arbeitsmarktsituation in den ausgewählten Untersuchungsgebieten in *Gombe State*. Diese sind zum einen die Bundeshauptstadt Gombe Town, der landwirtschaftlich geprägte Zentral-Ort Kaltungo sowie die ländliche Siedlung Kombani. Es erfolgt eine Analyse der Lebens- und Wohnsituation und auch der Bildungs- und Berufsstruktur, eine Untersuchung der sozio-ökonomische Faktoren sowie der Motivation hinsichtlich Schulbesuch und Schulabwesenheit. Die Ergebnisse der haushaltsbezogenen Studie werden nacheinander für die drei Forschungsgebiete dargestellt.

Im sechsten Kapitel werden die Resultate zusammengefaßt und im Hinblick auf die Fragestellungen interpretiert.

Abschließend werden in Kapitel sieben der Forschungsbedarf sowie die Zielsetzungen bereits durchgeführter und aktueller Entwicklungsprogramme und auch die bildungspolitische Zusammenarbeit verschiedener nationaler und internationaler Organisationen und Institutionen vorgestellt. Deren unterschiedliche Bestrebungen und Durchführungen und die damit verbundenen Erfolge und Mißerfolge sind hinweisend für zukünftige Projekte und Modelle die sich mit Bildungskonzepten für die Dritte Welt beschäftigen.

2 Bildungsgeographische und soziologische Ansätze

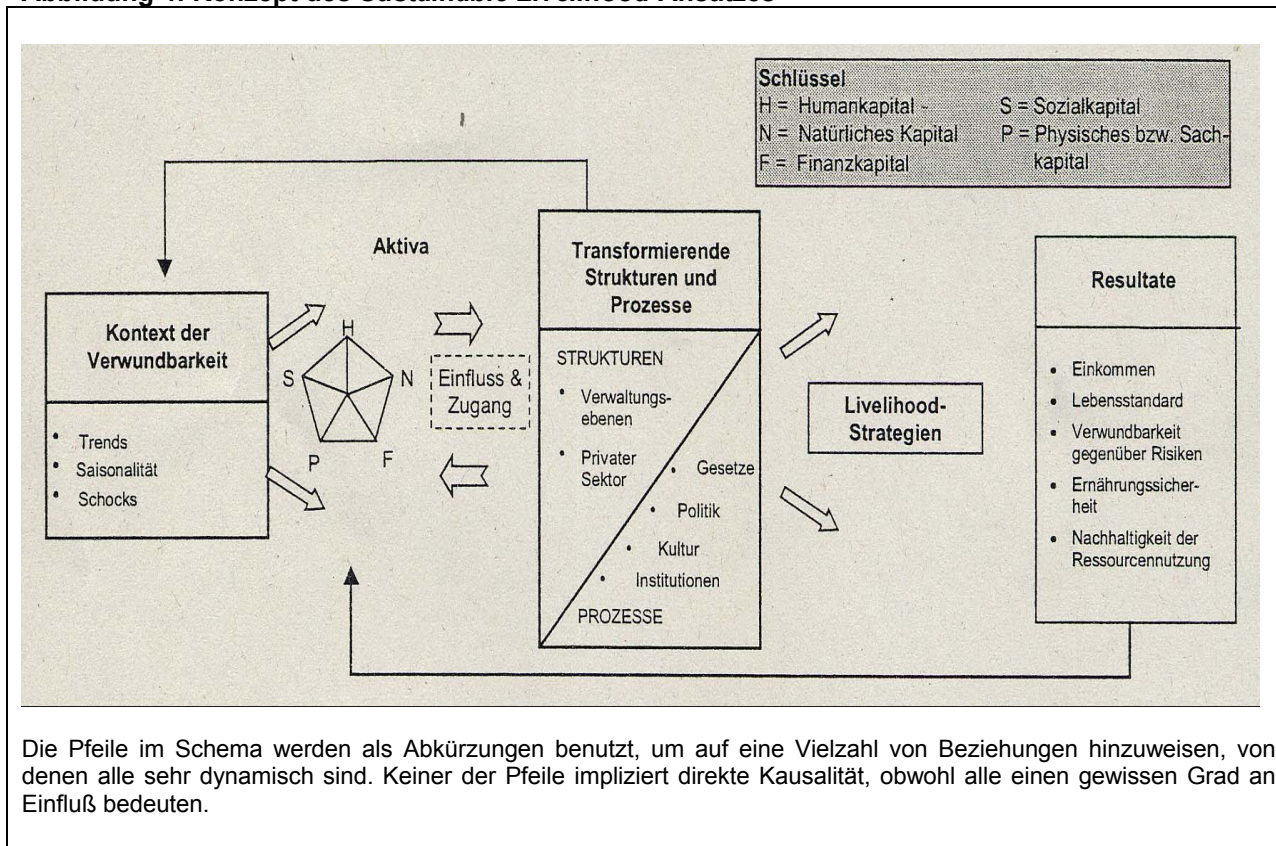
"Population desires an education responding to its needs"
(S. Fagerberg-Diallo, 2002, S. 167).

Der Handlungsrahmen und das Wirkungsgefüge von Individuen, insbesondere aber von Haushalten ist sehr komplex. Das wird deutlich, indem man sich am theoretischen Ansatz des *Sustainable Livelihood*-Konzepts bedient. Abbildung 4 stellt das Schema vor und verdeutlicht die Wechselbeziehung zwischen Haushalt und Umwelt.

Viele einzelne Komponenten spielen eine wichtige Rolle, und diese sind zudem noch miteinander verknüpft. Besonders relevant für das Verständnis der vorliegenden Studie sind die Schlüsselfaktoren Human- und Sozialkapital, die in den folgenden Abschnitten genauer behandelt werden sollen.

BOURDIEU setzte sich mit einer weiteren Form von Kapital auseinander, dem sogenannten Kulturkapital. Dieses muß ergänzend zum Humankapital betrachtet werden und so wird dieses ebenfalls im Anschluß beschrieben.

Abbildung 4: Konzept des Sustainable Livelihood-Ansatzes



Quelle: DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT, 1999, S. 2

2.1 Humankapital

2.1.1 Humankapital und Wissen

Wichtigste Erkenntnis der Humankapital-Theorie ist, daß neben Ressourcen und Kapital der Mensch als variabler Wirtschaftsfaktor gleichwertig zur Erklärung des ökonomischen Wachstums aufgenommen werden muß. Die Bedeutung der Humanressource wurde bereits vor Jahrhunderten erkannt. BACON gilt als einer der ersten, der darauf hinwies, daß Wissenschaft den Reichtum eines Landes mehrt (MEUSBURGER, 1998, S. 27).

Von Relevanz sind physische Faktoren wie Arbeitskraft und Gesundheit sowie intellektuelle Faktoren wie Lernfähigkeit und Wissen. Letztere gewinnen aufgrund der Verdrängung der physischen durch die geistige Arbeit an Bedeutung. So geht es hauptsächlich bei der Verwendung des Begriffs Humankapital um das sogenannte personenengebundene Wissen. Hierbei unterscheidet man das Verfügungswissen, also das Wissen um Sachverhalte, Zusammenhänge und Vorgehensweisen, und das Orientierungswissen, das individuelle Wissen um Orientierung, Kultur und Werte.

Die Lernprozesse finden sowohl im formalen Bildungssystem statt als auch nicht-formal während der individuellen Sozialisation in der Familie, integriert im Arbeitsleben und in der Freizeit und werden damit von vielen gesellschaftlichen Sektoren beeinflusst.

Demographische Entwicklungen bestimmen den Rahmen, in dem Humankapital in einer Gesellschaft aufgebaut werden kann, da die Bevölkerung das Potential zur Entwicklung dieses Kapitals bereitstellt.

Bei der Betrachtung der Funktion des Humankapitals fällt die enge Verknüpfung zum Wissen auf. Wissen kann nur dann in den wirtschaftlichen Prozess eingebracht werden, wenn die Bevölkerung dieses Wissen auch anbringen und damit umgehen kann. Humankapital kommt im Zusammenhang mit Wissen drei Kernfunktionen zu:

- Humankapital als Nutzer: die Umsetzung von globalem Wissen in regionale Humanressourcen. Voraussetzung ist, daß vor Ort ausgebildete und lernfähige Menschen das vorhandene Wissen verstehen und anwenden können.
- Humankapital als Produzent: ein Bereich der Wissensproduktion liegt z.B. in der Forschung, wo hochqualifizierte Wissenschaftler Wissen erzeugen. Aber auch die Produktion neuen technischen Wissens in Form neuer Güter oder technischer Verfahren bedarf ausgebildeter und kooperierender Arbeitskräfte.
- Humankapital als Träger: Instrumente des Wissenstransfers sind beispielsweise Lehrer oder Dozenten, die im Laufe der Erziehung, Ausbildung und Beratung ihr Wissen an andere Menschen weitergeben.

2.1.2 Humankapital und Arbeitsmarkt

Mit der Entwicklung der Humankapitaltheorie in den 1960er Jahren wurde nicht mehr von der Homogenität der Arbeitskräfte ausgegangen, sondern die zunehmende Heterogenität der Qualifikation³ und damit die Arbeitskräfteproduktivität erweiternd einbezogen. Arbeitskräfte als variablen Faktor zu betrachten, entsprach nicht mehr den Bedingungen in der zunehmenden und weiter angestrebten differenzierten Qualifikation. Dabei wird die Ausbildung als individuelle Investition immer wichtiger. Auch die Dauer der Berufstätigkeit als zunehmende Qualifikation wird als Faktor in die Humankapitalberechnung einbezogen.

Aufgrund vielschichtiger Umwandlungsprozesse ist eine stete Verschiebung der Nachfrage nach Humankapital innerhalb eines Beschäftigungssystems gegeben. Diese können die Neuzugänge aus dem Bildungswesen allein nicht befriedigen. Ein Zugang zu Weiterbildung muß gesichert werden.

Investition in Humankapital bedeutet also in anderen Worten die Investition in Ausgaben für Bildung, insbesondere in die Schul- und Berufsbildung (MOHR, 1997, S. 13 ff und CLAR et al, 1997, S. 159 ff).

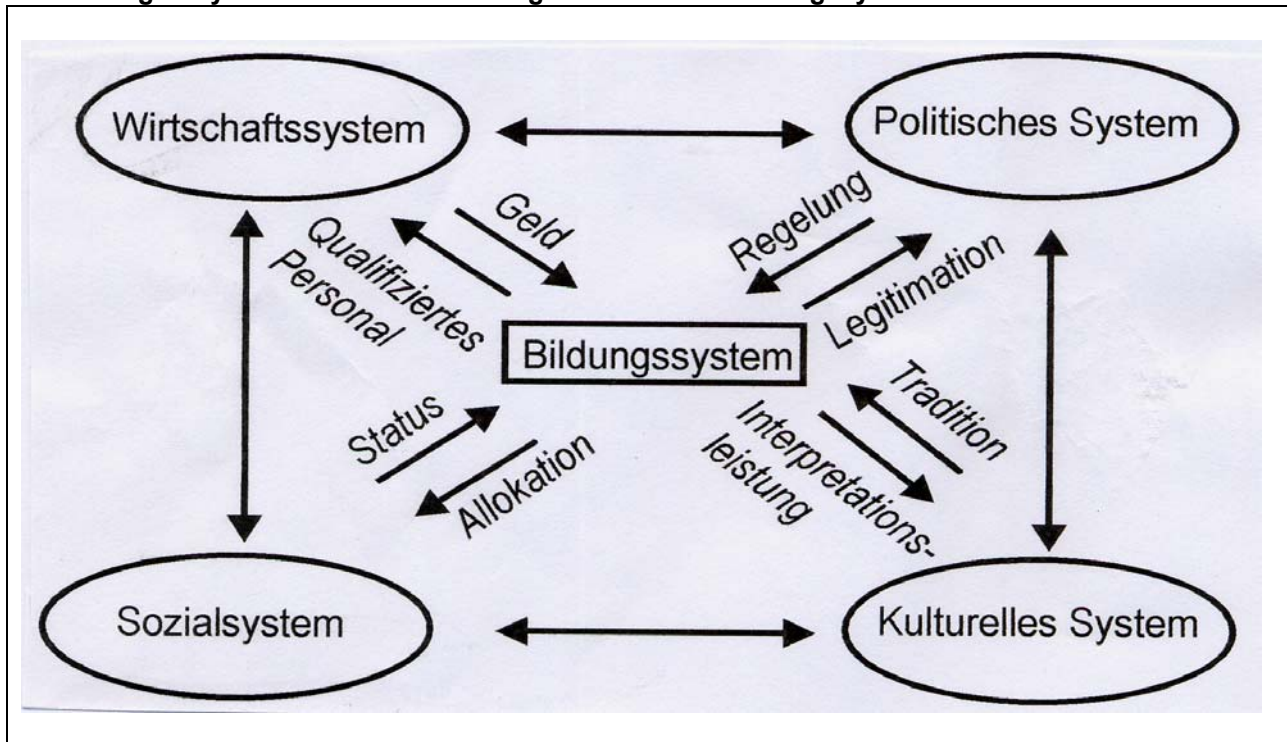
Die OECD hat, um alle Ebenen der Gesellschaft bei der Erfassung von Humankapital zu berücksichtigen, sogenannte Bildungsindikatoren aufgestellt. Der erste Entwurf stellt die Auswirkungen der formalen Ausbildung auf die gesellschaftliche Entwicklung, sowie die Erfassung der Beiträge der Bildung in folgenden Bereichen dar:

- Wissensvermittlung,
- das Erreichen von Chancengleichheit und sozialer Mobilität,
- Befriedigung wirtschaftlicher Bedürfnisse,
- individuelle Entwicklung,
- Vermittlung und Weiterentwicklung von Werten und zum
- effizienten Ressourceneinsatz für die Erreichung dieser Ziele (www.oecd.org).

Diese Indikatoren erfassen die Charakteristika einzelner Bildungssysteme im Sinne von Ressourcenaufwendung für die Bildung, die Prozesse und Auswirkungen der Bildung auf Individuen und auf den Arbeitsmarkt und den sozialen Kontext von Bildung.

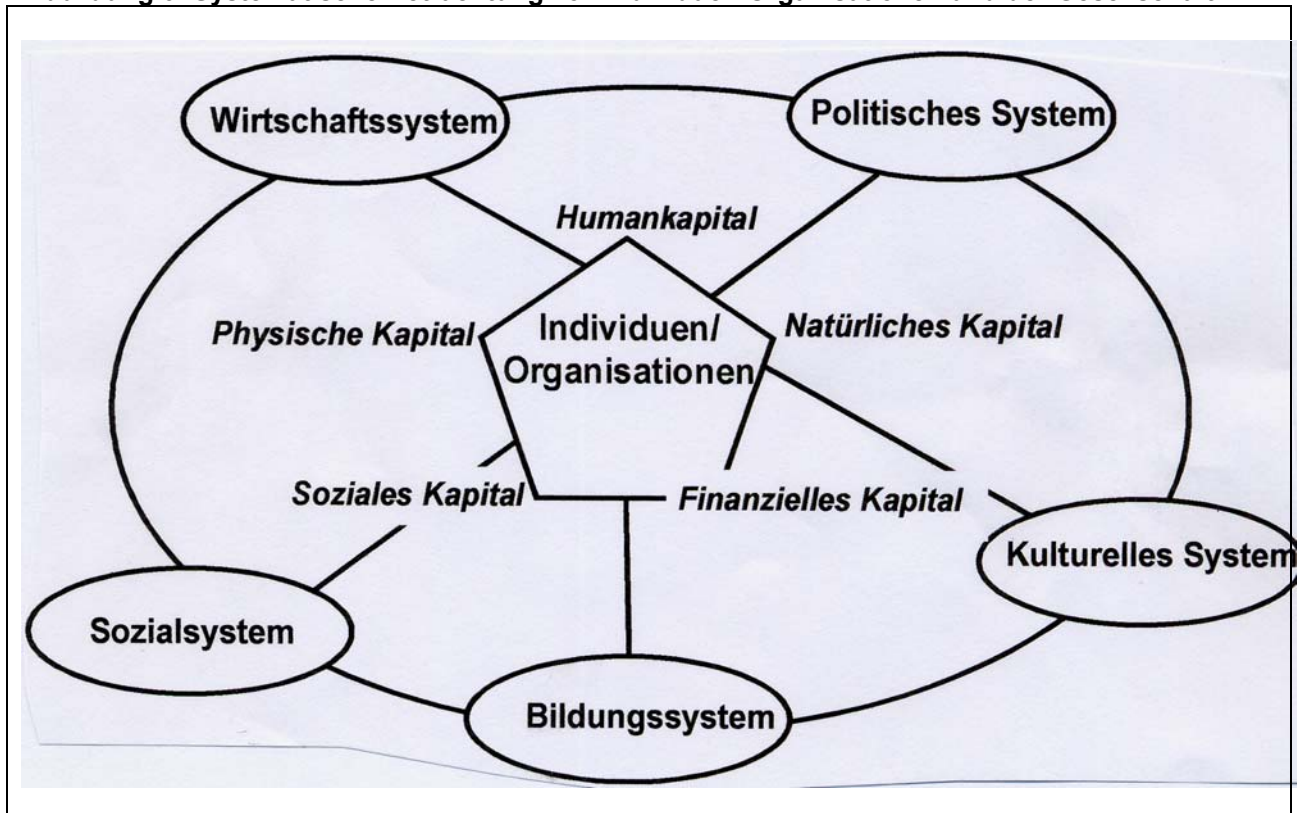
³ Als Qualifikation ist die Erzeugung von Kompetenzen zu verstehen, das heißt von „gesellschaftlicher Brauchbarkeit“, die für die kompetente Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Leben sorgen sollen. Vorrangig werden eher formale Kompetenzen genannt wie Flexibilität, Innovationsfähigkeit, Dauerbereitschaft zum ständigen Um- und Weiterlernen, was in der Formel „Lebenslanges Lernen“ auf Dauer gestellt wird bzw. von der OECD als „recurrent education“ verlangt wird; ebenso werden inhaltliche Kenntnisse gefordert, die Beherrschung der Kulturkompetenzen Lesen, Rechnen, Schreiben auf hohem Niveau, Fremdsprachen und Fachkenntnisse (vgl. STROBEL-EISELE, 2004, S.67).

Abbildung 5: Systematische Betrachtung der Rolle des Bildungssystems in der Gesellschaft



Quelle: BARTH (nach LENHART), 2003, S. 8

Abbildung 6: Systematische Betrachtung von Individuen/Organisationen und der Gesellschaft



Quelle: BARTH (nach LENHART), 2003, S. 8

Weitere Forschung und Studien sind jedoch nötig, da sich dieser Entwurf bisher nur auf die formale Ausbildung beschränkt. Das Ausmaß und die Bedeutung der informalen Bildung in Entwicklungsländern ist jedoch enorm und muß hier mit einbezogen werden.

2.2 Sozialkapital

Die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind, ist das sogenannte Sozialkapital. Dabei handelt es sich um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (BOURDIEU, 1983, S. 191).

Das soziale Kapital umfaßt gemeinsame Grundwerte, tradierte Regeln, verbindliche Normen, gegenseitiges Vertrauen, Beziehungsnetze, sozialen Frieden, Gemeinwohlorientierung, soziales und politisches Engagement und dies auf allen Ebenen einer Gesellschaft. Es besitzt die Merkmale sozialer Organisation, die die Koordination und die Kooperation in gegenseitigem Nutzen vereinfachen (Netzwerke, Normen und Vertrauen) (PUTNAM, 1993, S. 36).

Sozialkapital ist eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie und für eine leistungsfähige Wirtschaft. Die Bedeutung des Sozialkapitals bei der Bildung von Humankapital wird hoch eingeschätzt. So schreibt die Bundesregierung in ihrem Familienbericht von 1995, daß die Eignung eines Landes als Wirtschaftsstandort durch die sozialen und gesellschaftlichen Kompetenzen seiner Bevölkerung mitbestimmt wird.

Der zentrale Ort zur Bildung von Sozialkapital ist die Familie. Das Sozialverhalten der Menschen wird aber auch durch das Engagement in Vereinen, Kirchen, Parteien und Verbänden bestimmt und stabilisiert. Diese Fähigkeit, mit anderen Menschen außerhalb der Familie kommunizieren und kooperieren zu können, ist eine wesentliche Voraussetzung zur Bildung moderner Wirtschaftsstrukturen.

Quellen des sozialen Wissens und damit des Sozialverhaltens und des Sozialkapitals sind

- Verhaltensweisen, die nach kulturwissenschaftlicher Deutung das Ergebnis kulturell entwickelter Normen darstellen.
- Traditionsanpassung, also Verhaltensregeln, die traditionell überliefert und nach geschichtlicher Erfahrung erprobte gesellschaftliche Regeln sind, die nicht geplant und auch nicht voll verstanden sind.
- Bewußt konzipierte Regeln und Rechtsvorschriften, jene Gesetze, die das Solidarverhalten regeln (nach MOHR, H. 1997, S. 98).

COLEMAN (1990, S. 302) weist darauf hin, daß Sozialkapital nicht einzelnen Individuen zugeordnet werden könne, sondern den Strukturen von zwischenmenschlichen Beziehungen innewohne, und er sieht darin den entscheidenden Unterschied zu anderen Kapitalformen. BOURDIEU hingegen sieht die Mitgliedschaft in einer Gruppe als zentrales Element und bezieht Sozialkapital damit explizit auf Individuen (1986, S. 249).

Die Bildung von Sozialkapital läuft oft segmentiert entlang ethnischer Linien. Die Akkumulation verursacht nicht zwangsläufig mehr Gleichheit in der Gesellschaft, sondern kann auch das Gegenteil bedeuten. Der verlaufende Prozess ist dem des Humankapitals vor einigen Jahrhunderten ähnlich: „Zunächst war Bildung ein elitäres Privileg und führte zu ungleichem wirtschaftlichen Einkommen. Je mehr Schulbildung und dadurch Humankapital zu einem Allgemeingut wurde, desto gleichmäßiger wurden auch die Einkommen verteilt. (...) Der Prozess wirtschaftlichen Wachstums erfordert eine Kombination verschiedener Kapitalformen. Sozialkapital ist eine davon, aber seine Wirkung besteht darin, daß die Effizienz von physischem Kapital und Humankapital verstärkt wird. Assoziationen allein sind nicht sehr effektiv, solange sie nicht mit anderen Kapitalform kombiniert werden“ (DEMIRAG, 2002, S. 20, nach GROOTAERT, 1998, S. 4 ff).

Trotzdem muß sich Sozialverhalten dem generellen Strukturwandel anpassen. Es ist jedoch ein großes Risiko, wenn bewährte Traditionsanpassungen zu schnell aufgegeben werden.

2.3 Kulturkapital

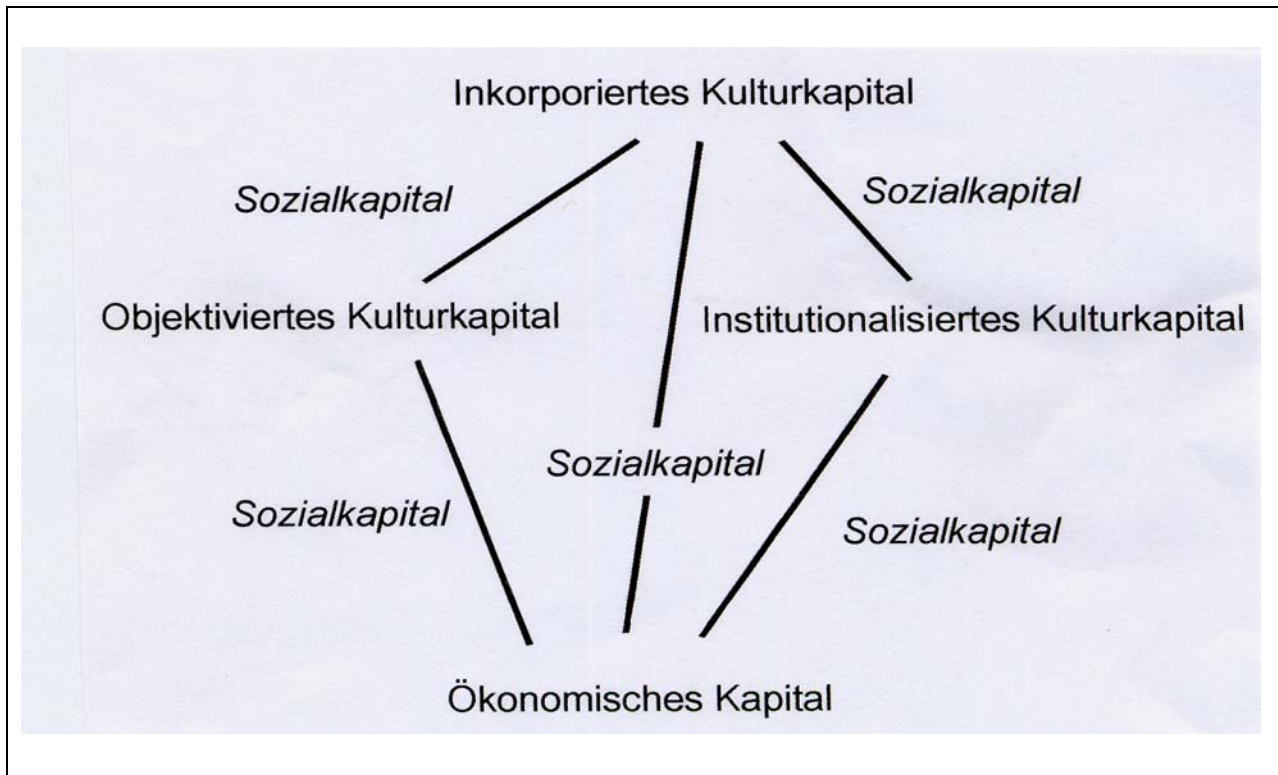
Wie oben beschrieben, beschäftigt sich Humankapital mit der Frage, in welchem Verhältnis die durch Erziehungsinvestition und durch ökonomische Investition generierten Profitraten zueinanderstehen und wie dieses Verhältnis sich entwickelt. Allerdings geht es hierbei um Investitionen und Profite, die sich in Geld ausdrücken oder direkt konvertieren lassen, wie die Studienkosten oder das finanzielle Äquivalent für die zum Studium verwendete Zeit (vgl. BOURDIEU, 1983, S. 185). Humankapital kann auch nicht die relative Bedeutung der kulturellen Investition verständlich machen. Aus diesem Grund muss dem Kulturkapital ein eigenes Kapitel gewidmet werden.

Nach BOURDIEU werden drei Formen von Kulturkapital unterschieden: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. „Die drei Kapitalarten sind einander insoweit gleichwertig, als eine in die andere überführt werden kann und als alle drei Arten gleichermaßen benutzt werden, um die Position des Individuums in der sozialen Hierarchie zu befestigen bzw. zu verbessern“ (KRAIS, 1983, S. 210).

Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, „daß es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand – also in der Form, die man auf französisch „culture“, auf deutsch „Bildung“ und auf englisch „cultivation“ nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozeß voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muß vom Investor persönlich investiert werden (BOURDIEU, 1983, S. 186). Kulturelles Kapital kann nicht allein an der Dauer des Bildungserwerbs, sprich des Schulbesuchs, festgemacht werden. Miteinbezogen werden auch die Primärerziehung in der Familie. Inkorporiertes Kapital ist ein fester Bestandteil der Person, also zu einem Habitus geworden. Dieses verinnerlichte Kapital kann sich – je nach Gesellschaft und sozialer Klasse in unterschiedlichem Maße – unbewußt vollziehen. Es bleibt von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt und hinterläßt beispielweise Spuren in Form von typischer Sprechweisen verschiedener Ethnien. Genau dadurch wird auch der Wert eines kulturellen Kapitals mitbestimmt, „denn über die Aufnahmefähigkeit eines einzelnen Aktors hinaus kann es ja nicht akkumuliert werden. Es vergeht und stirbt, wie sein Träger stirbt und

sein Gedächtnis, seine biologischen Fähigkeiten usw. verliert. D.h. das kulturelle Kapital ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht (BOURDIEU, 1983, S. 187).

Abbildung 7: Kulturkapitalansatz nach Bourdieu



Quelle: BARTH (nach BOURDIEU, 1983), 2003, S. 9

Die Grundlage für die Wirksamkeit von kulturellem Kapital ergibt sich aus der Art seiner Übertragung. Der Prozeß der Aneignung ist abhängig von dem in der gesamten Familie verkörperten Kulturkapitals und findet von der frühen Kindheit an nur in Familien statt, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, das die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation darstellt. Die schnelle und mühelose Aneignung jeglicher nützlicher Fähigkeiten erfolgt also ohne Verzögerung und Zeitverlust.

Das Kulturkapital gilt auch für die verschiedenen ethnischen Kulturtraditionen. Damit ist der Einbruch der westlichen Kultur als „Kapitalschnitt“ zu verstehen und es kommt zur Bedrohung der bisher dominierenden Klane.

Kulturkapital in objektivierten Zustand erscheint in Form eines autonomen Ganzen. Es ist das Produkt historischen Handelns, gehorcht jedoch eigenen Gesetzen, die dem individuellen Willen entzogen sind. Es läßt sich, wie das Beispiel der Sprache zeigt, nicht auf das inkorporierte Kapital der einzelnen Handelnden reduzieren. Doch nicht vergessen werden darf, daß das objektivierte Kulturkapital als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur fortbesteht, sofern es von Handelnden angeeignet wird und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird. Ort dieser Auseinandersetzungen ist das Feld der kulturellen

Produktion (Kunst, Wissenschaft usw.) und, darüber hinaus, das Feld der sozialen Klassen (BOURDIEU, 1983, S. 189).

Durch Bildungsinvestition und durch den Besitz von schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen. Dadurch können Besitzer derartiger Titel verglichen und Nachfolger bestimmt werden. Weil der Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital ist, ist die Bestimmung des kulturellen Wertes eines Titelinhabers im Vergleich zu anderen mit dem Geldwert verbunden, für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann.

2.4 Arbeitsmarkt – Der Informelle Sektor

GUGLER (1996, S. 232) nennt drei Kriterien für einen Zugang zum Arbeitsmarkt in Afrika: *education and training*, *patronage* und *gender*.

Die Bildung ist zwar nicht ausschlaggebend für Berufstätige im primären Sektor, aber im städtischen Arbeitsmarkt bewirkt sie einen entscheidenden Unterschied. In den Jahren vor der Unabhängigkeit und auch noch einige Jahre danach wurden wichtige Positionen im Verwaltungsbereich der Regierung und des Kommerz von Europäern eingenommen. Anfänglich versicherte eine abgeschlossene Sekundarschulbildung den Afrikanern den Zugang zu solchen Positionen sowie ausgezeichnete Karriere-Chancen in vielen Ländern. Heute sind diese Chancen für Hochschulabsolventen fast überall problematisch. Aber die Hochgebildeten haben natürlich immer noch bessere Zugangsmöglichkeiten im städtischen als im ländlichen Raum.

Entscheidend für den Zugang zum Arbeitsmarkt ist aber nicht nur die Qualifikation, sondern auch die Patronage. Dort wo Arbeitgeber belagert sind von einer Armee qualifizierter Bewerber, greifen viele Arbeitswillige auf persönliche Beziehungen zurück. Zudem sind Wissen und Fertigkeiten für viele Positionen nicht so wichtig wie andere Qualitäten: Zuverlässigkeit, Potential für Weiterbildung, Hartnäckigkeit und Initiative können ausschlaggebend für die Stellenvergabe sein. Ein Verwandter, ein Freund, ein einflußreicher Politiker oder ein bereits Angestellter werben den Bewerber und dieses „*sponsorship favours relatives and >home people<, as it weaves networks of exchange, it becomes a key factor delineating ethnic identities*“ (GUGLER, 1996, S. 232).

Der Arbeitsmarkt ist aber auch nach Geschlechtern getrennt. Einkommensmöglichkeiten in den Städten bleiben extrem eingeschränkt für afrikanische Frauen. Im Grunde sind sie dreifach *handicapped*: ihnen steht immer noch die primäre Rolle der „Kinderproduzentin“ zu (afrikanische Frauen gebären weltweit die meisten Kinder), sie tragen die Verantwortung für den gesamten Haushalt und den damit verbundenen Pflichten und zudem gibt es eine subsistentielle *gender gap* hinsichtlich der (Aus-)Bildung.

Für die ungebildeten oder weniger qualifizierten Menschen, die einen Großteil in der afrikanischen Gesellschaft ausmachen, gibt es oft nur die Möglichkeit in Beschäftigungsfeldern tätig zu werden, die keinen institutionellen Rahmen haben. So finden sie oft nur Arbeit im sogenannten „Informellen Sektor“. Dieser Begriff fasst eine Vielfalt von gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Strukturen zusammen.

Die ILO in Genf lieferte 1999 folgende Definition: „*The informal sector consists of small-scale, self-employed activities (with or without hired workers), typically at a low level of organization and technology, with the primary objective of generating employment and incomes. The activities are usually conducted without proper recognition from the authorities, and escape the attention of the administrative machinery responsible for enforcing laws and regulations.*”

„Wie schon in den 70er Jahren hat auch heute die Einsicht, mit rein wachstumsorientierten Entwicklungsstrategien das Beschäftigungs- und Einkommensproblem insbesondere in den rasch wachsenden Städten der Dritten Welt nicht lösen zu können, die Suche nach Erwerbsalternativen befördert und damit zur eigentlichen „Entdeckung“ des Informellen Sektors beigetragen. Begleitet war dies vom Staunen vieler Ökonomen darüber, daß in einem als traditionell und rückständig eingeschätzten, modernisierungstheoretisch längst zum Untergang verurteilten, wirtschaftspolitisch ignorierten und statistisch nicht oder nur sehr unzureichend erfassten Wirtschaftsbereich offenkundig eine große und weiter steigende Zahl von Menschen ihr Auskommen fand“ (SCHNEIDER, 1999, S. 662).

Die Arbeit innerhalb des informellen Sektors ist eine Wirtschaftsaktivität, die vom Staat nicht als formelle ökonomische Aktivität anerkannt und erfasst wird (vgl. TRAPPE, 1984, S. 68). Typisch hierfür sind Tätigkeiten in Kleinbetrieben des Baugewerbes, des verarbeitenden Gewerbes ebenso wie im Einzelhandel und in verschiedenen Dienstleistungen mit ungelernten Arbeitskräften, die einer arbeitsintensiven Tätigkeit nachgehen. Entscheidend ist die Deckung des Kapitalbedarfs außerhalb des formalisierten Banksektors sowie ein verzweigtes Netzwerk der „Überlebenssicherung“ im familiären, tribalistischen und religiösen Rahmen, das die ökonomisch häufig problematische Existenz solcher Betriebe erst gewährleistet (vgl. ELWERT, 1983, S. 281).

„Während das ILO-Konzept nach wie vor davon ausgeht, informelle Tätigkeiten würden mit dem vorrangigen Ziel der Beschäftigungs- und Einkommenssicherung ausgeübt, haben neoliberale Ökonomen in den 80er Jahren eine neue Variante beige-steuert: Informalität gilt danach nicht mehr als Ausdruck von Rückständigkeit und Unterentwicklung, sondern als marktkonformes Wirtschaftshandeln, das lediglich aufgrund staatlich-bürokratischer Entwicklungsblockaden extralegal – zur Unterscheidung von gewöhnlichen kriminellen oder asozialen Verhalten – erfolgen muß. Die Informellen verhelfen in dieser, insbesondere durch den peruanischen Autor Hector de Soto popularisierten Sicht als dynamische, kreative Kleinunternehmer der marktwirtschaftlichen Logik gegen hinderliche Gesetze und bürokratische Regulierungen „von unten“ zum Durchbruch (vgl. De Soto, 1994, S. 32). Sie sind die eigentlichen Pionierunternehmer, die auf neue Marktchancen rasch und flexibel reagieren. Zur vollen Entfaltung dieses informellen unternehmerischen Potentials sind danach im Gegensatz zum ILO-Ansatz nicht vermehrte staatliche Förderung und gesetzlicher Schutz erforderlich, sondern gerade die Beseitigung aller bestehenden staatlich-bürokratischen Hemmnisse durch weitgehende Deregulierung“ (SCHNEIDER, 1999, S. 663).

Ist also das Handeln der Akteure reproduktionsorientiert auf die Sicherung von Beschäftigten und Einkommen ausgerichtet oder akkumulationsorientiert von Gewinnerzielung und -maximierung bestimmt? Diese auf der Handlungsebene ansetzende Differenzierung ist für das

strategische Handeln der Betroffenen von genauso großer Relevanz wie die Unterscheidung zwischen formell und informell. ELWERT (1983, S. 284) bezeichnet die „Suche nach Sicherheit als dominierendes strategisches Handeln reproduktionsorientierter Akteure“. „Angestrebt wird das Ziel relativer Sicherheit durch die Kombination unterschiedlicher ökonomischer Aktivitäten und Einkommensquellen sowohl auf individueller als auch auf Haushaltsebene, was mit dem sogenannten Verflechtungsansatz zum Thema gemacht wird“ (EVERS, 1987, S. 136). Eine Abmilderung oder Minimierung von Marktrisiken wird durch das Bemühen erreicht soziale Netzwerke zu schaffen oder in bereits bestehende Netzwerke eingebunden zu werden.

Informalität tritt in allen Wirtschaftsbereichen auf. Unterteilt ist die informelle Tätigkeit in einen organisierten und einen unorganisierten Bereich. Der organisierte Bereich hat eine formale Beziehung zum Staat, indem Lizenzen erworben werden, für die Gas- oder Wasserversorgung, Hotels und Restaurants, für den Transport und für Bildungseinrichtungen. Der unorganisierte Bereich hat in keinsten Weise Verbindung zum Staat. Zu ihm gehören landwirtschaftliche Unternehmen, Reparaturwerkstätten, Einzelhandel und Dienstleistungen. Die meisten, die im Informellen Sektor arbeiten, sind unter den Bediensteten zu finden, gefolgt von Angestellten im Groß- und Einzelhandel sowie in Hotels und Restaurants. Verteilt auf den organisierten und unorganisierten Bereich sind das für ersteren 19%, für letzteren 81%.

ESCHER (1999, S. 658) spricht sogar von drei perspektivisch und strategisch ausgerichteten Teilsektoren:

- Klein- und Kleinstbetriebe (*small or micro enterprise subsector*), die durch Austauschbeziehungen mit Betrieben des Formellen Sektors verknüpft sind.
- Unternehmensformen, die durch Haushalt und Familie geprägt sind (*household-based subsector*), die nicht bezahlte Familienmitglieder beschäftigen und sich nach Regeln und Strukturen eines nach der jeweiligen Kultur geprägten Haushalts organisieren.
- Bereiche der Dienstleistungen (*independent service subsector*), der sich aus Tätigkeiten wie Hilfe im Haushalt, Straßenhandel, Schuhputzer, Gelegenheitsarbeiter usw. zusammensetzen. In diesem Teilbereich finden sich die ärmsten Menschen.

Die Beschäftigten sind nicht nur arbeitsfähige Männer, sondern vor allem Kinder, Frauen, Alte und Kranke.

Die Anzahl der Beschäftigten im Informellen Sektor nimmt zu, weil sich die Weltbevölkerung vermehrt hat. Die Folge ist, daß mehr junge Menschen Arbeit suchen, um sich zu versorgen. Bevölkerungswachstum zwingt häufig zur Landflucht. Es kommt zur Verstädterung, weil man in der Stadt sein Einkommen erzielen kann.

„Die Art der durchgesetzten strukturellen Änderungen der Volkswirtschaft zugunsten des Staatssektors und großer Firmen, die vielfach in der Hand ausländischer Unternehmen liegen, und die vielfältige Einbindung in eine Weltwirtschaft, deren Entwicklung durch stetig zunehmende Kapitalintensivierung der Produktion bestimmt ist, verhindert die Schaffung ausreichender Arbeitsplätze. Die wirtschaftlichen, technischen und organisatorischen Entwicklungen in den Industrieländern bestimmten bisher weitgehend die strukturellen Änderungen in der Dritten Welt. (...) Die städtische Bevölkerung muß und mußte sich daher selbst mit Einkommensmöglichkeiten versorgen“ (SCHAMP, 1989, S. 10,11)

Globalisierung ist ein „Projekt“ der Ersten Welt, dessen Akteure und Institutionen durch Neoliberalismus und mit Hilfe der digitalen Revolution die Handels- und Finanzmärkte der Welt vereinheitlichen, Produktionsprozesse deregulieren, den Rückzug des Staates aus vielen öffentlichen Bereichen vorantreiben und die Privatisierung von industriellen Schlüsselunternehmen auch in der Dritten Welt im Rahmen von Strukturanpassungsprogrammen durchsetzen (ESCHER, 1999, S. 658). Immer mehr Menschen in den Entwicklungsländern stürzen in Armut und Verwundbarkeit.

Im Formellen Sektor gibt es ein limitiertes Arbeitsplatzangebot, deshalb wächst der Informelle Sektor ständig an. Vor allem Arme, die Arbeit suchen, finden nur welche im Informellen Sektor, da sie oft keine Ausbildung haben. Offene und versteckte Massenarbeitslosigkeit und sozioökonomische Disparitäten sind gravierende Probleme. Die „Ausgeschlossenen“ leben am Existenzminimum, und sind häufig Beschäftigte im Informellen Sektor. Extreme Ausprägung genereller Strukturen der Unterentwicklung sind Hunger und Ernährungsdefizite.

So kommt dem informellen Sektor in Entwicklungsländern, so auch in Nigeria, eine hohe Bedeutung zu. Ohne diese „Schattenwirtschaft“ ist die Befriedigung der Grundbedürfnisse wie Nahrung, Unterkunft, Kleidung und Gesundheit nicht und ein Entkommen aus dem „Teufelskreis der Armut“ kaum möglich.

„Soziale, ökonomische und organisatorische Verflechtungen des Informellen Sektors zum Formellen Sektor findet man zwischen allen Wirtschaftsbereichen und Produktionsbranchen. (...) Auch Arbeitskraft, Kapital und Produkte werden zwischen den Sektoren getauscht. Der Informelle Sektor ist somit kein isolierter Wirtschaftskreislauf, sondern integraler Bestandteil bzw. oftmals „billige“ Ergänzung formaler ökonomischer Organisation“ (ESCHER, 1999, S. 660). Eine Verbindung zum Formellen Sektor stellt also die gegenseitige Abhängigkeit dar:

Der Formelle Sektor ist abhängig von billiger Ware, billigen Gütern, billiger Arbeit, dem Verkauf ihrer Waren und niedrigen Preisen. Der Informelle Sektor ist abhängig vom Markt des Formellen Sektors, doch im Grunde wird er eigentlich von ihm ausgebeutet.

Der gravierende Unterschied ist das Fehlen von Rechten für die Menschen im Informellen Sektor. „Einerseits bedingt dieser schutz- und subventionslose Zustand oftmals erst Armut und Verwundbarkeit, andererseits sind die Möglichkeiten der Menschen, auf Bedrohung zu reagieren und Strategien zu entwickeln, aufgrund fehlender Handlungsrechte begrenzt“ (ESCHER, 1999, S. 661). Um diese Probleme zu reduzieren, müssen Handlungs- und Nutzungsrechte (*entitlements*) vermittelt und gesichert werden. Die illegalen und lediglich geduldeten Aktivitäten der Menschen im Informellen Sektor sollten so weit wie möglich schrittweise legalisiert werden, denn die Möglichkeit zu humanem Leben mit ökonomischen und sozialen Handlungsrechten und mit sozialer Sicherung des täglichen Einkommens sollte oberstes Ziel sein.

Zur Organisation und Strategie ist zu sagen, daß menschliche Handlungen und somit ökonomische Aktivitäten ohne Ausbildung und das gleichzeitige Entstehen von sozialen Strukturen nicht möglich ist. Da der staatliche Schutz fehlt, wird zur Risikominimierung auf soziale Basisbeziehungen wie Familie, Verwandtschaft und Freundschaft sowie die Organisationsstruktur des Haushalts zurückgegriffen, um Macht und Schutz gegenüber Konkurrenten zu gewinnen. Die sozialen Netzwerke im Informellen Sektor findet man in der Regel auf der Basis ethnischer Beziehungen. Mitunter entstehen autonome soziale Formen wie

Vereinigungen oder Spargemeinschaften. Diese sozialen Strukturen „sichern den marginalisierten Menschen *cooperative effects* wie politische Durchsetzungskraft, innovative Impulse, sozialen Beistand, Vergrößerung des Kundenstamms, vergrößerte Kapitalausstattung und verbesserte Produkte sowie eine Absicherung des Marktes“ (DRILLING, 1993, S. 54). Vor diesem Hintergrund kann also „informell“ keinesfalls mit „unorganisiert“ gleichgesetzt werden. Soziale Netzwerke schaffen Vertrauen zwischen den Akteuren, aber auch Abgrenzung gegen jene, die nicht dem Netzwerk angehören. „Für diejenigen, die nicht in ein solches, beispielsweise nach ethnischen Kriterien definiertes Netzwerk einbezogen sind, stellt diese Ausgrenzung eine hohe, vielfach unüberwindliche Zugangsbarriere dar“ (EVERS, 1995, S. 6).

Für Beschäftigte im Informellen Sektor gibt es generell wenig Hoffnung, jemals im Formellen Sektor eine Anstellung zu finden. Der Grund hierfür ist die schlechte Schulbildung und die unzureichende Fachkenntnis der Beschäftigten im Informellen Sektor. Die Kinder dieser Arbeiter treten meist in die Fußstapfen ihrer Eltern und kommen nicht aus der Armut heraus, da sie oft auch deren Schulden übernehmen. Daß sie ebenfalls im Informellen Sektor tätig sein werden, ist somit vorprogrammiert.

Angaben über die quantitative Dimension des Informellen Sektors sind so gut wie nicht möglich. Für Afrika schwankt der Anteil des Informellen Sektors an der städtischen Erwerbsbevölkerung, je nach Definition und Erhebungsmethode zwischen 30% und 50%. Auch wenn in Bezug auf die Anzahl der Beschäftigten im Informellen Sektor keine genauen Angaben gemacht, weil einfach keine Daten existieren, so sprechen viele Indikatoren für ein erhebliches Wachstum. Geschätzt wird, daß in der Boomphase zu Beginn der 80er Jahre etwa 30% Beschäftigte im Informellen Sektor tätig gewesen sind. „Strukturkrise, Landflucht, Stagnation oder Rückgang der Beschäftigungszahlen des modernen Sektors und der staatlichen Unternehmen (z.B. Eisenbahn, Luftfahrt, Hotels) lassen auf eine überproportionale Steigerung in diesem Sektor schließen“ (NOHLEN & NUSCHELER, 1993, S. 352).

In den nationalen Ökonomien wird Frauenarbeit gering bewertet, was in der überproportional hohen Arbeitsrate im informellen Sektor und in der Bezahlung auf den untersten Ebenen der Lohnskala seinen Ausdruck findet. „Diese Merkmale sind sozio-ökonomischer Ausdruck einer breitgefächerten Unterprivilegierung und Teil der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ (GROHS, 1989, S. 19).

ROTT (1998, S. 81) schreibt, daß in Brasilien beispielsweise viele Frauen in abhängigen, ungeschützten Formen der Lohnarbeit beschäftigt sind. In vielen afrikanischen Staaten wie Ghana oder Nigeria arbeitet der Großteil der Frauen zwar ebenfalls im informellen Sektor, jedoch oft auf selbstständiger Basis oder in einem geschützten Familienverband. Dort wo Frauen über ihr Geld verfügen und dieses zur Mehrung des eigenen Prestiges im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Prestigeökonomie verwenden, verfügen sie damit über eine persönliche und kulturelle Autonomie, die sich durch Stolz, Würde und Selbstvertrauen vermitteln.

Von den Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter gehen nur 10% ausschließlich zur Schule, während 90% als arbeitend eingestuft werden müssen. Mehr Mädchen als Jungen fallen

unter die letzte Kategorie, da Jungen in erster Linie ihre Arbeit mit Schule verbinden, während dies bei den Mädchen nicht der Fall ist. „Dies relativiert den Begriff der Kinderarbeit und verdeutlicht, daß für viele Kinder die Identität des „Kind-Seins“ daraus besteht, neben der Schulbildung noch einen Teil ihrer Zeit oder sogar ausschließlich im Haushalt der Eltern „unentgeltlich“ zu arbeiten“ (GRANER, 2002, S. 18). Um zum Familieneinkommen beizutragen, gehen viele Kinder einer Beschäftigung nach, bei der sie eine finanzielle Entlohnung erhalten, sei es im Kiosk der Nachbarin auszuhelfen oder Motoröl und Benzin am Straßenrand zu verkaufen. Diese zusätzliche Arbeitsbelastung ist auch eine Erklärung für das niedrige Bildungsniveau vor allem bei den Mädchen mit geringeren Einschulungsraten und hohen *drop-out*-Quoten.

3 Die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria

3.1 Die traditionelle Bildung in Afrika, der Einfluß der Araber und die ersten Missionare

3.1.1 Traditionelle Bildung

Die Prinzipien der traditionellen oder einheimischen Bildung sind heute noch deutlich sichtbar im aktuellen Bildungskonzept Nigerias. Doch daß Bildung und Erziehung ein Geschenk der Europäer war, ist einer der größten Irrglauben über die Entwicklung Afrikas (STOCK, 1995, S. 249).

Mit traditioneller Bildung ist ein Konzept gemeint, daß vor der Ankunft der Araber und der britischen Kolonialmacht in Nigeria verbreitet war. So wie jede Gesellschaft ihr eigenes Konzept der Erziehung und Bildung ihrer Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen hat, besaß auch das alte Afrika ein eigenes Bildungssystem. Ziel der Bildung und Methoden des Erlangens von Wissen unterscheiden sich von Land zu Land und von Gesellschaft zu Gesellschaft: Die griechische Idee eines Gebildeten war der mental und physisch ausgeglichene Mensch. Bei den Römern dagegen war Redegewandtheit und militärische Ausbildung von größter Bedeutung. Im Mittelalter kam es in England und Frankreich auf die Herausbildung einer Elite an. Auch im alten Afrika war der Zweck der Bildung eindeutig: auf Funktionalität kam es an (EDEVBARO, 1996, S. 7), und erreicht wurde sie durch *learning by doing*. Kinder wurden schon früh mit praktischen Aufgaben vertraut gemacht. Dies geschah durch Rituale, Zeremonien, Imitationen und Demonstration. So lernten die Jungen primär Kenntnisse über die Landwirtschaft und das Fischen; die Mädchen klassische Hausarbeiten wie Kochen und Flechten. Die Kinder ahmten das nach, was durch ältere Familienmitglieder vermittelt wurde. Dabei gab es jedoch weder für Jungen noch für Mädchen eine freie Wahl der Ausbildung. In der Regel folgte man den Wünschen und Bestimmungen der Eltern bzw. wurde durch deren soziale Zuordnung festgelegt. Es ging aber nicht nur um die Weitergabe oder Ansammlung von Wissen. Wichtig war vor allem die Integration in die Gesellschaft. Als Individuum hatte man eine Rolle als Mitglied in der gesamten Familie und als Mitglied in der Gemeinschaft zu spielen (RUMBERGER, 1994, S. 267). So nahm beispielsweise nachbarschaftliche Hilfe nicht nur in Krisensituationen einen großen Stellenwert ein. Ebenso kam es auf die Wahrung der kulturellen Werte an. Das kulturelle Erbe der Gesellschaft, in die man hineingeboren wurde, war und ist heute noch von größter Bedeutung. Kultur wird nicht gelehrt, man ist in ihr verwurzelt. Bereits als Kind wird man mit religiösen Ritualen, Hochzeitszeremonien, Trauerfeierlichkeiten und rituellen Tänzen konfrontiert, denen man sich nicht entziehen kann.

Viele europäische und amerikanische Autoren kritisieren die traditionelle Bildung. Sie sei zu konservativ und grenze die Ziele des Einzelnen ein, da sie sich zu sehr auf die *basic needs* in einem eingeschränkten Umfeld konzentriert. Herausforderungen und Möglichkeiten zu erfassen werde nicht gefördert und eine progressive Entwicklung verhindert. Wenn man jedoch ein Bildungssystem evaluiert, muß man die Bedürfnisse der entsprechenden Gesellschaft in Betracht ziehen. Die traditionelle afrikanische Bildung darf aus diesem Grunde nicht von

externen Betrachtungsweisen oder nach fremden Maßstäben beurteilt, sondern muß immer im sozialen Kontext der betroffenen Gesellschaft gesehen werden. Viele Kritiker, vor allem aus dem Ausland, scheinen dies oft zu vergessen. In diesem Zusammenhang ist die Studie über „*African Religions and Philosophy*“ des kenianischen Soziologen MBITI (1969) aufschlußreich. Sie stellt das afrikanische Verständnis von Zeit heraus, welches im Gegensatz zu dem der Europäer steht: „...according to traditional concepts, time is a two-dimensional phenomenon, with a long past, a present and virtually no future. The linear concept of time in western thought, with an indefinite past, present and infinite future, is practically foreign to African thinking... People set their minds not on future things, but chiefly on what has taken place... People have little or no active interest in events that lie in the future“ (S. 17).

3.1.2 Frühe Islamisierung Nigerias und die Verbreitung des islamischen Schulsystems

Obwohl die Islamisierung einige hundert Jahre vor der Christianisierung des Landes begann, hatten und haben auch heute noch beide Religionen einen großen Einfluß auf die Entwicklung des Bildungssystems.

Der Islam erfaßte flüchtig die Region der westafrikanischen Savanne im 8. Jahrhundert. Im frühen 14. Jahrhundert kam es durch arabische Händler und Gelehrte zu einem weiteren Interesse am Islam im Hausaland. Etwa 50 Jahre später zeigte sich im Staat Borno der damalige König der Kanuri, Ali Ghazi, an der islamischen Religion interessiert. Die Islamisierung Bornos setzte allerdings erst 100 Jahre später ein. Während des 15. Jahrhunderts wurde Katsina zu einem Zentrum des Islams und zog Gelehrte aus Timbuktu/Mali und Pilger aus Mekka/Saudi Arabien an. Doch erst ab 1750 etwa verbreitete sich der Islam flächendeckend (TRIMINGHAM, 1980, S. 34). Einheimische Gelehrte wurden ausgebildet und Schulen errichtet. Der Islam verbreitete sich an den Königshöfen der Städte mit dem Schwerpunkt in Nordnigeria. Die sogenannten *Quor`anic Schools* fand und findet man in oder neben den Moscheen, in speziell errichteten Gebäuden, in privaten Haushalten oder unter freiem Himmel unter einem Baum.

3.1.3 Erste christliche Missionare: Die Portugiesen

*„Commerce, Christianity and Colonialism, or Bible, Business and Bullet
combined to exploit the African`s soul, his goods and his land“
(FAFUNWA, 1974, S. 74).*

Die Geschichte der westlich orientierten christlichen Bildung in Nigeria steht im direkten Zusammenhang mit der Geschichte der Bildung in Europa. Durch den Fall des Römischen Reiches im 5. Jahrhundert und der Übernahme der Verantwortung der Bildung vom Staat zur Kirche veränderte sich der Lehrplan drastisch in Sinn und Zweck. Der einzige Grund für irgendeine Form der Bildung lag in den Vorteilen, die sie dem Glauben brachte. „*The typical man of learning was no longer the cultivated man of affairs but the educated clerk; and all the secular*

business of society which required the highest learning for its performance fell as a matter of course into the hands of churchmen" (FAFUNWA, 1974, S. 73).

Dieses Monopol der Bildung hielt mehr als 1000 Jahre an und hatte einen immensen Einfluß auf das intellektuelle Leben in Europa und Amerika und später in den kolonialisierten Gebieten der Briten in Asien und Afrika.

Die ersten Europäer, die ihren Fuß auf das Gebiet setzten das heute zu Nigeria gehört, waren die Portugiesen. Sie erreichten den Golf von Guinea im Jahre 1472, also im ausgehenden 15. Jahrhundert. Zwischen 1515 und 1552 errichteten portugiesische Händler entlang des River Benin und in der Gegend um Lagos eine Anzahl von Handelsposten. Lagos selbst wurde zu einer wichtigen Handelsstation. Der Name „Lagos“ stammt vom dem portugiesischen Begriff „Lago“ (Lagune) ab und die Stadt wurde nach dem gleichnamigen Hafen in Portugal benannt. Die Portugiesen hatten in erster Linie kommerzielle Interessen. Aber sie waren der Ansicht, daß wenn sie mit den Afrikanern gute Geschäfte machen wollen, diese zumindest eine rudimentäre Bildung erhalten und den christlichen Glauben akzeptieren müßten. So wurden neben den Handelsposten zudem auch Kirchen und Schulen gebaut. Katholiken wurden die ersten Missionare auf nigerianischem Boden. Sie errichteten Seminare, in denen Afrikaner zu Priestern und Lehrern ausgebildet wurden. Aber der katholische Einfluß ließ durch den zunehmenden Sklavenhandel stark nach.

Der Sklavenhandel und die wirtschaftliche Ausbeutung durch das aufblühende Europa am Beginn der Industriellen Revolution machten aus Afrika einen abhängigen und kolonialisierten Kontinenten. Afrika und Asien dienten lediglich als Menschen- und Rohstofflieferant (BAIROCH, 1973, S. 94). Im Jahre 1807 erklärten die Briten den Sklavenhandel für illegal, und andere europäische Nationen folgten diesem Beispiel (COLEMAN, 1958, S. 41).

Durch die Eröffnung des Suez Kanals im Jahre 1869 rückten Europa und Ostafrika näher zusammen. Anfang des 20. Jahrhunderts war es möglich, das Innere des Kontinents durch die Errungenschaft der Eisenbahn zu erobern. Auch die erste Durchquerung der Sahara mit dem Automobil im Jahre 1922/23 war ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung der Südaufschließung.

3.2 Die Anfänge des westlichen Bildungssystems (1842-1929)

3.2.1 Die zweiten missionarischen Bemühungen der Christen: Die Engländer

Diese zweite Welle christlicher Mission wurde durch die Ankunft der ersten englisch-sprachigen Missionare im Jahre 1842 eingeleitet. Die Idee, Nigeria zu missionieren, ging von der *Church Missionary Society (C.M.S.)* aus. Anglikaner, die ihren Sitz in London hatten. Die ersten Missionare, die in den von führenden Yoruba-Siedlern in Freetown/ Sierra Leone gegründete und unter Zuständigkeit der britischen Königin errichtete Kolonie Badagry/Nigeria gesendet wurden, waren jedoch Methodisten. Noch im gleichen Jahr kamen weitere Missionare von Freetown nach Badagry. Unter ihnen Reverend Thomas Birch Freeman, Sohn eines afrikanischen Vaters und einer britischen Mutter. Diese wurden begleitet von William de Graft, einem der ersten Gebildeten aus Ghana. Freeman errichtete die erste Missionsstation. De Graft gründete zusammen mit seiner Frau im Jahre 1843 die erste schriftlich belegte Schule in Nigeria. Sie trug den Namen „*Nursery of the Infant Church*“. Die meisten der 50 Schüler waren

Kinder von Emigranten aus Sierra Leone, obgleich auch einige zum Christentum konvertierte Einheimische ihre Kinder in diese Schule schickten. Zwei Jahre später wurden durch neu eingetroffene Missionare aus England zwei weitere Schulen in Badagry errichtet. Während einige der Missionare dort blieben, zog der größte Teil der Neuankömmlinge 1846 weiter nach Abeokuta/Nigeria, um eine neue Missionsstation aufzubauen. Im gleichen Jahr kamen auch die Anglikaner der CMS nach Abeokuta und errichteten ihre Missionsstationen in den Stadtteilen Igbehin und Ake mit je einer Kirche und einer Schule. Zwischen ihnen und den Methodisten entwickelten sich starke Spannungen und Rivalitäten, die mehr als ein Jahrhundert lang andauern sollten.

Während die Methodisten ihre missionarischen Aktivitäten in Badagry und Abeokuta festigten, schickte die *Church of Scotland* 1846 eine Forschungsmission von Presbyterianern nach Calabar. Doch überraschenderweise waren der dort regierende König Eyo und seine Familie bereits alphabetisiert, da sie seit 1823 in Handelsbeziehungen mit englisch-sprechenden Kaufleuten standen (NOAH, 1980, S. 102).

Eine Gruppe amerikanischer Baptisten, unter ihnen Thomas J. Bowen, kam 1850 nach Nigeria und errichtete, nach zahllosen Versuchen in Ketu und Iseyin, vier Jahre später schließlich in Ogbomoso ihre erste Missionsstation. Noch im gleichen Jahr schloß sich ihnen J.M. Harden, ein Amerikaner liberischer Herkunft, an und gründete die erste Baptistenmission in Lagos. Diese Missionsstation erweiterte später seinen Einfluß auf Oyo, Shaki, Igboho und Ilorin.

Bereits im Jahre 1858 wurde in Onitsha von dem Anglikaner Samuel Ajayi Crowther die erste Schule allein für Mädchen zwischen sechs und zehn Jahren errichtet. Aber auch die Anhänger der römisch-katholischen Kirche mischten sich in dieses *spiritual scramble* um Nigeria ein (FAFUNWA, 1974, S. 81). Ehemalige brasilianische Sklaven in Lagos wollten eine katholische Missionsschule vor Ort. Nach Briefwechseln zwischen ihnen und den Verantwortlichen in ihrer Heimat wurde ihrem Gesuch 1868 stattgegeben.

Auch heute noch sind in der christlichen Welt Nigerias die vier Missionen der Methodisten, Anglikaner, Baptisten und der Römisch-Katholischen Kirche am stärksten vertreten. Zu erwähnen sind auch die Presbyterianer der *Church of Scotland* und die *Qua Ibo* aus Nordirland, die die erste Missionsstation in Eket und Uyo 1887 errichteten, sowie die *Primitive Methodist Missionary Society*, welche im Jahre 1892 die ersten Stationen in Calabar und in der Owerri Provinz eröffneten. Mit der Zeit weiteten alle ihre Missionarstätigkeit in andere Teile Nigerias aus.

3.2.2 Die ersten christlichen Schulen = *formal education* im Widerstreit mit dem Islam

Der eigentliche Gegenstand des Interesses der frühen christlichen Missionare war es, die Heiden durch Bildung zum Christentum zu erziehen. *"Helping the Africans to accept Christianity and western civilisation"* (FAFUNWA, 1974, S. 70 / AFIGBO, 1982, S. 27). *„Schooling was identified as a powerful tool for spreading the Christian gospel“* (STOCK, 1995, S. 251). Bibel- und Katechismuswissen sowie die Alphabetisierung wurden als essentiell für einen guten Christen angesehen.

Die frühen christlichen Missionsschulen in Nigeria waren ohne Zweifel eine Erweiterung der kirchlichen Arbeit. Ihre Primar- und Sekundarschulen waren religiös orientiert. Die Schulen und

Colleges der Kolonialmacht wurden im Land dagegen mit dem Untertitel *western education* oder *formal education* errichtet⁴. Gelehrt wurde nach britischen Lehrplänen. Nigerianer, die sich für diese Art der Ausbildung entschieden, fanden anschließend leichter Arbeit vor allem im Staatsdienst. Dagegen hatten Absolventen einer Koranschule auf dem Arbeitsmarkt schlechte Chancen und somit keine gute Zukunftsperspektive. Auch blieb ihnen im Zeitalter der Industrialisierung der Einblick in den technischen Fortschritt verwehrt. Dies stellte eine schwierige Situation dar, die die moslemischen Intellektuellen zur Reform ihres Bildungssystems bewegte, ohne daß sie ihre Kultur oder Religion ändern mußten. Zu tiefgreifenden Veränderungen kam es schließlich, als der damalige Emir von Kano, Alhaji Abdullahi Bayero, im Jahre 1934 von einer Pilgerreise aus Mekka zurückkehrte und nach Vorbildern des Mittleren Ostens und Saudi Arabiens neue Schulen gründete, in denen auch die englische Sprache und Fächer wie Mathematik unterrichtet wurden. Diese Schulen waren bald weit verbreitet und wurden ab 1947 unter staatliche Kontrolle gesetzt. Moslemische Studenten des höheren Bildungswesens litten jedoch unter dem Mangel an Englisch-Kenntnissen und Kenntnissen aus anderen modernen Fächern die im formalen Bildungswesen unterrichtet wurden. Was aber ihre Arabisch- und Koran- Kenntnisse betraf, so hatten sie eine solide Ausbildung. Die Emire befanden sich in einem Dilemma und widersetzten sich dennoch der formalen Ausbildung. Sie glaubten, daß ihre Kinder aus solchen Schulen als Christen zurückkehren würden. *Arabic Education* erwies sich als rückständig; zwar nicht so sehr, weil Moslems als unfortschrittlich galten oder ihre Haltung sich gegen den formalen Ausbildungsweg stellte, sondern vielmehr deshalb, weil Bildung zu dieser Zeit „*Bibel knowledge, Christian moral instruction, Christian literature, arithmetics, language and craft*“ bedeutete (FAFUNWA, 1974, S. 72).

Das System bildete zwar christliche Beamte, christliche Tischler, christliche Landwirte, christliche Ehemänner und -frauen sowie christliche Nigerianer aus (O'CONNELL, 1972, S.44); bildete jedoch auch Menschen aus, die den Anforderungen einer moderneren Gesellschaft besser gewachsen waren.

Auch wenn die christliche Bildung von der moslemischen Bevölkerung abgelehnt wurde, waren die frühen Missionsschulen inhaltlich und methodisch den Koranschulen ähnlich. Sie hatten ebenfalls nur ein Lehrbuch als Grundlage für den Unterricht: die Bibel anstelle des Koran (ONOKERHORAYE, 1977, S. 20).

Der frühe Schullehrplan bestand aus dem Lesen der Bibel, dem Lernen der lokalen Sprache, dem Katechismus, aus Gebeten und dem Erlernen des Nähens für Mädchen und des Farmens für Jungen. Es gab allerdings keinen einheitlichen Lehrplan der einzelnen Missionen. Jede Mission und jede Schule innerhalb einer bestimmten Mission folgte ihren eigenen Regeln, basierend auf den Ansichten des jeweiligen Lehrers. Nichtsdestotrotz hatten alle Lehrpläne eine

⁴ Die internationale Diskussion unterscheidet in *formal, nonformal und informal education*, und zwar nach dem Grad ihrer Organisiertheit und der funktionalen Spezifikation von Bildungs- und Erziehungsprozessen. *Formal education* wird im Rahmen der Institutionen des Schulsystems, von der Primar- bis zur Hochschule, durchgeführt. *Nonformal education* ist eine ebenfalls organisierte Bildungsstrategie, die jedoch ausserhalb des formalen Systems meist selbstständig durchgeführt wird, auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Lernziele dient. Sie hat mit vielen Problemen wie z.B. Trägerschaft, Finanzierung, Zertifikate oder Äquivalenz zu Bildungsabschlüssen im formalen System, zu kämpfen. *Informal education* sind „die kaum organisierten und wenig spezifizierten erzieherischen Interaktionen, z.B. in der Familie oder der jugendlichen Gleichaltrigengruppe. Dieser Begriff markiert die terminologische Grenze zum weiteren der Sozialisation“ (NOHLEN, 1998, S. 101). WALTERS (1998, S. 436) weist noch darauf hin, dass die *formal education* vom Staat finanziell unterstützt wird, die anderen beiden nicht.

gemeinsame Basis: *"the four R's: Religion, Reading, (W)Riting and (A)Rithmetic"* (GROHS, 1972, S. 15).

Die meisten der frühen Schulen waren direkt neben der Kirche oder auf dem Gehöft der Missionsstation lokalisiert. Der Besuch der Schule war gebührenfrei. Doch um die Schülerzahlen zu erhöhen, mußten die Missionare Überzeugungsarbeit leisten. So gingen sie von Haus zu Haus, um Eltern zu überreden, ihre Kinder in die Schulen zu schicken. Einige Eltern bestanden darauf, von den Missionaren bezahlt zu werden, wenn sie ihre Kinder an die Schule bzw. Missionsstation "verlieren" würden. Sie betrachteten ein Kind, das in die Schule geht, als eine verlorene Hand bei der Farmarbeit. Tatsächlich wurden in den frühen Jahren Eltern bezahlt, deren Kinder zu Hause wohnen sollten. Doch die Mehrheit der Schüler wohnte in der Missionsstation. Die Missionare waren davon überzeugt, daß dadurch die Indoktrination der Kinder vollständiger verlaufen würde und sie damit eine regelmäßige Anwesenheit der Schüler sowie eine systematische Instruktion durchsetzen könnten.

Viele Feudalherren des Nordens zogen es vor, ihre Sklaven anstatt ihrer Kinder zur Schule zu schicken. Die Konsequenz war, daß viele der früh gebildeten Nigerianer ehemalige Sklaven waren.

Die Missionare hofften, eine Gruppe von Leuten erziehen zu können, die zwar *"Nigerians by blood but Europeans by religion, thought and habit"* (FAFUNWA, 1974, S. 90) sind. Diese Ansicht bestand ein knappes Jahrhundert lang und wurde zur permanenten Quelle der Referenz, wann immer die christliche Erziehung kritisiert wurde.

Die Missionare waren sehr diszipliniert, glaubten an die körperlichen Arbeit und sahen die Rute als Heilmittel für alle Nachlässigkeiten⁵. Trotz der offensichtlichen Schwächen des frühen Schulsystems erkannten Eltern und Schüler die Wichtigkeit des Schulbesuchs, vor allem was soziale Emanzipation oder Wegbereitung für wirtschaftliche Fortschritte betrifft. Schulabgänger fanden meist Arbeit als Beamte, Priester oder Lehrer.

⁵ An dieser Stelle muß leider erwähnt werden, dass die Erziehungsmethoden durch die Rute in fast allen Schulen, zumindest in Gombe heute, immer noch angewandt werden.

3.2.3 Die weitere Entwicklung im Süden Nigerias

Die Periode von 1842-82 ist durch intensive Tätigkeit der Missionare gekennzeichnet, welche eine verstärkte Ausbreitung des Bildungssystems im Süden des Landes zur Folge hatte. Alle erwähnten Missionsgruppen⁶ etablierten sich in diesem Raum. Bis zum Jahre 1882 war das Interesse an Bildung und Erziehung der einheimischen Bevölkerung von Seiten der Regierung der Briten eher gering, und so überließen sie dieses Feld den Missionaren. Alle Missionare ohne Ausnahme benutzten die Schulen als Instrument zur Missionierung der Bevölkerung. Und alle waren sie der Ansicht, Kinder seien wertvoller für diesen Zweck als Erwachsene, obwohl auch diese nicht ignoriert wurden. Für Erwachsene wurden spezielle Programme zur Berufsausbildung mit in das jeweilige Konzept der Missionare aufgenommen, So zum Beispiel in Abeokuta, und später auch in Onitsha, Lokoja, Calabar, und nach und nach in Schulen anderer Missionsstationen, in denen spezielle Fächer wie Landwirtschaft, Tischlern oder Maurern gelehrt wurde.

Das alles war jedoch nicht frei von Konflikten. Der traditionelle afrikanische *way of life* kollidierte häufig mit den Ansichten und Lebensgewohnheiten der Europäer. Es war beispielsweise schwierig, die einheimische Bevölkerung, die in Polygamie lebte, zur Monogamie zu erziehen, wie es von einem guten Christen erwartet wurde. So wurden spezielle Programme des *character training* eingeführt, welche den erhofften Erfolg bringen sollten.

Einige Missionen stellten einen Plan auf, um die Lehrpläne, die Bezahlung der Lehrer und die Führungsaufgaben der Schulleiter einheitlich festzulegen.

Bis 1925 hatte die britische Regierung in ihren afrikanischen Kolonien keine klar definierte Bildungspolitik festgesetzt. Das Fehlen einer offiziellen Bildungspolitik resultierte im Mangel an:

- standardisierten Lehrbüchern und regulären Schulstunden
- einem zentralen Prüfungssystem
- einer einheitlichen Lehrerausbildung
- angemessener finanzieller Unterstützung und Kontrolle.

Auch wenn die britische Regierung ab 1870 kontinuierlich Geld zur Verfügung stellte, so war dies nur sporadisch und schwankte zwischen $\leq$ £30 und £300 jährlich. Diese Summe mußte aber unter allen drei Missionen, die in Lagos operierten, der *Church Missionary Society*, der *Methodist Missionary Society* und der *Roman Catholic Mission*, aufgeteilt werden (FAFUNWA, 1974, S. 93).

Im Jahre 1882 wurde die erste Bildungsordinanz, genannt *West African Ordinance* in Lagos ins Leben gerufen. Diese Ordinance umfaßte nicht nur das Gebiet um Lagos, sondern auch die Goldküste, Sierra Leone und Gambia. Ihre Ziele basierten auf dem *British Education Act* von 1844 und enthielt Regelungen zum jährlichen Prüfungsverfahren der Schüler und zu den einheitlichen Lehrerzertifikaten. Das Gebiet erwies sich jedoch als zu groß für nur einen Vorsitzenden. Ihm allein war es nicht möglich, die Kontrolle über so viele Länder zu behalten, und deshalb wurde nur wenig erreicht.

⁶ Gemeint sind die *Church Missionary Society*, *Methodist Missionary Society*, *Roman Catholic Mission*, *United Presbyterian Church of Scotland*, *Qua Ibo Mission*, *Primitive Methodist Missionary Society* und *Basel Mission*.

Als sich Lagos 1886 von den Ländern der Goldküste trennte und zur *Colony and Protectorate of Lagos* wurde, versuchte man es mit einer neuen Ordnung und gründete ein Jahr später die erste *Education Ordinance*. Die Ziele wurden nicht zu hoch gesteckt, damit sie erreichbar blieben. Versprechungen, die Primar- und Sekundarschulen gegeben wurden, wurden gehalten und zusätzlich Stipendien an Familien verteilt, die es sich nicht leisten konnten, ihre Kinder zur Schule zu schicken.

Während die Schulen der Missionsstationen durch die finanzielle Unterstützung der Kolonialregierung ständig in ihrer Anzahl zunahmen, zeigte sich die moslemische Gemeinschaft in und um Lagos besorgt, daß ihre Kinder von der Regierung vernachlässigt wurden. Der zunehmende Druck der Moslems führte im Jahre 1899 für die Ausbildung moslemischer Kinder zur Gründung der ersten staatlichen Primarschule in Lagos.

Mit der Jahrhundertwende kamen zwei bedeutende Veränderungen für die Nigerianer. Die erste war die Bildung des *Protectorate of Northern Nigeria* im Dezember 1899 und die zweite die Bildung des *Protectorate of Southern Nigeria*, welches Ost-, West- und Mittelwestnigeria umfaßte. Beide neuen Protektorate standen unter britischer Kontrolle, was einen beachtlichen Einfluß auf das Bildungssystem Nigerias hatte. Denn die Regierung übernahm ab jetzt mehr Verantwortung für die Erziehung und (Aus-) Bildung der einheimischen Bevölkerung in ganz Nigeria. 1903 wurde in Südnigeria ein Bildungsministerium eingerichtet und die Anzahl der staatlichen Primarschulen auf 40 erhöht (16 im Osten, 18 in Zentralnigeria und sechs im Westen). Obwohl unter staatlicher Kontrolle und somit finanziell unterstützt, erhielten die Schulen auch Gelder von der Bevölkerung in Form von freiwilligen Geldbeiträgen oder Schulgebühren. Um das Ministerium in Lagos zu entlasten, wurden bald lokale Bildungsämter in Ost-, Zentral- und Westnigeria eingerichtet. 1909 wurde die erste staatliche Sekundarschule, das *King's College*, in Lagos gegründet (OSUNTOKUN, 1985, S. 6). Ende 1912 gab es 59 staatliche Primar- und 91 Missionsschulen im *Protectorate of Southern Nigeria* und bis 1914 zwölf Sekundarschulen, zwei davon vom Staat finanziert. Alle staatlichen Schulen wurden mit Hilfe von Mitteln öffentlicher Fonds gebaut. Die Missionsschulen wurden durch Schulgebühren und die Kirchenkollekte finanziert. Alle Schulen waren sogenannte *Boarding Schools*⁷, denn sowohl die Regierung als auch die Missionen glaubten, eine effektive und sinnvolle Erziehung sei nur machbar, wenn man das tägliche Leben der Kinder überwachen, kontrollieren und somit in bestimmte Bahnen lenken könnte. *"The raw African is to be made into a civilised Christian black European, he must be isolated from the evil influences of his pagan past and present"* (FAFUNWA, 1974, S. 99).

3.2.4 Die Entwicklung im Norden Nigerias

⁷ *Boarding Schools* sind den Internaten ähnlich: Kinder übernachten auf dem Schulgelände und werden auch verpflegt.

Wie bereits erwähnt, fand die Islamisierung Nigerias einige hundert Jahre vor der Christianisierung statt. Zuerst errichtete eine moslemische Gemeinschaft eine Moschee und nutzte das Grundstück auch für den Bau einer Schule. Etwa 25.000 dieser Schulen mit einer Gesamtschülerzahl von ungefähr 220.000 existierten bereits in Nordnigeria, bevor die ersten Missionsschulen in Badagry und Abeokuta gebaut wurden. Im Süden des Landes waren es einige hundert Schulen dieser Art (FAFUNWA, 1974, S. 100). Während der Islam im Norden fest verankert war, gab es im nur einige wenige Zentren wie Oyo und Ibadan⁸ (BUCHANAN/PUGH, 1961, S. 233). Alle Emire in Nordnigeria waren politische und spirituelle Führer und tolerierten keine Einmischung von Fremden. Es war also keine Überraschung, daß die Ankunft der christlichen Missionare im Norden mit Anhängern des Islam kollidierten und eine Störung in das bereits bestehende Weltbild brachten. Seit die Missionsschulen primär mit dem Gedanken errichtet wurden, der einheimischen Bevölkerung ihren christlichen Glauben aufzuzwingen, sahen dies Moslems im ganzen Land als eine Bedrohung ihrer eigenen Religion an. Aus Angst, sie an das Christentum zu verlieren, schickten Moslems ihre Kinder nicht in die Schulen der Missionare.

Die Missionierung im Norden begann in einigen Gebieten noch vor der Jahrhundertwende. Einige Teilnehmer der Niger Expedition, Mitglieder der *Church Missionary Society*, strandeten 1865 an dem Punkt, wo Niger und Benue zusammentreffen. Einer der Missionare, Dr. Baikie, gründete dort sogleich die Siedlung Lokoja. Noch im gleichen Jahr wurde die erste Schule gebaut. In der in Hausa und Nupe unterrichtet wurde. Bis 1900 gab es keine weiteren christlichen Missionsstationen in Nordnigeria. 1899 wurde das *Protectorate of Northern Nigeria* verkündet und Sir Frederick Lugard zum *High Commissioner* ernannt. Am ersten Januar 1900 ersetzte der *Union Jack* die Flagge der *Royal Niger Company*, welche sich dort etabliert hatte. "Thus, the three civilising agents, Christianity, Commerce and Colonialism, formed an alliance at Lokoja to open up the Northern territories" (FAFUNWA, 1974, S. 101). Zwei Jahre später startete Lugard einen Feldzug gegen Kano, Katsina und Sokoto, brachte die Emirate in seine Gewalt und damit unter britische Herrschaft. Die *Church Missionary Society* baute zwar weiterhin Kirchen und Schulen, aber gelang es ihnen nicht, weiter in das Innere des Landes, speziell in das Hausaland, vorzudringen. Auch die Versuche der *Roman Catholic Mission*, in Ibi und Bassa Missionsstationen zu eröffnen, scheiterten und sie zogen sich 1905 aus dem Gebiet zurück (CROWDER, 1968, S. 134).

Im September 1909, noch bevor die erste staatliche Grundschule in Kano eröffnet wurde, gründete Hans Vischer, ein ehemaliger Missionar der CMS, eine Schule in Kano, die Lehrer ausbildete. Zwölf Mallams aus Sokoto, Kano und Katsina wurden rekrutiert. Doch bis zum Ende des Jahres sollten es bereits knapp 100 sein. Noch im gleichen Jahr gründete Vischer eine *Boarding School* für die Söhne der Emire und startete mit nur etwa 30 Schülern. Viele Eltern zögerten, ihre Kinder auf eine Schule zu schicken, die oft sehr weit vom Elternhaus entfernt war und dann noch für einen Zweck, der niemandem wirklich klar wurde. Auch in anderen Regionen eröffneten Schulen dieser Art. Sie waren immer sehr klein und nur von wenigen Schülern

⁸ Ibadan hatte um 1900 bereits zwischen 150.000 und 200.000 Einwohner und war somit die zweitgrößte Stadt Nigerias (DICKENSON et al, 1996, S. 200).

besucht. Finanziell unterstützt wurde Vischer von den Emiren, die ihre Söhne auf seine Schule schickten, sowie von der Zentralregierung in Lagos.

Von 1900 bis 1914 gingen die missionarischen Bemühungen nur langsam voran. Die Missionen waren immer noch die einzigen, die in den nicht-islamischen Gebieten des Nordens Schulen errichteten. Die CMS war in Zaria und Bida vertreten, den einzigen moslemischen Gebieten, in denen überhaupt eine christliche Organisation zu dieser Zeit zu finden war. Die Missionare beschuldigten die Verwalter der nördlichen Regionen, daß sie sie von den moslemischen Gebieten ausschließen würden, und erhoben Vorwürfe gegen Vischer, der mittlerweile zum *Director of Education* des *Department of Education* aufgestiegen war. Es hieß, er würde bei der moslemischen Bevölkerung für die weltliche Bildung werben. Im Jahre 1913 beliefen sich die Schülerzahlen der 29 Missionsschulen und zwölf staatlichen Schulen auf etwa 1.200; die 19.073 Koranschulen waren ihnen mit rund 144.000 Schülern sehr deutlich überlegen.

3.2.5 Die Angleichung von Süd und Nord

Die Einstellung der nigerianischen Bevölkerung zum westlichen Bildungssystem veränderte sich mit der Zeit. Zu Beginn, in den 1840er und 1850er Jahren, traten die Einheimischen den Neuerungen der Europäer sehr skeptisch entgegen. Durch die politischen und administrativen Veränderungen des Landes um die Jahrhundertwende realisierten sie, daß man selbst mit einem rudimentären Wissen des formalen Bildungswesens, als Lehrer, Beamter oder überhaupt als Alphabet bessere Arbeitsmöglichkeiten hat. Das erklärt die steigenden Einschulungsraten in Südnigeria zwischen 1910 und 1930. Der materielle Vorteil, den eine solche Ausbildung mit sich brachte, war für die Menschen das Hauptkriterium für den Besuch der staatlichen Schulen oder Missionsschulen, und nicht wie von den Europäern erhofft, der moralische oder spirituelle Gewinn. Die Finanzierung der Schulen war und ist heute noch ein großes Problem in Nigeria. Die Mittel der Regierung waren gering, doch der Forderung nach mehr Schulen mußte irgendwie nachgekommen werden. Ein zweites Problem war die mangelnde Qualifikation der Lehrer. Auf einen gut ausgebildeten Lehrer kamen in den südliche Regionen 148 Schulkinder. Im Norden mag die Quote noch schlechter gewesen sein. Lösungen für Verbesserungen im Bildungssystem zu finden, wurden zur höchsten Dringlichkeit.

Mit dem Zusammenschluß der nördlichen und südlichen Provinzen wurde Lugard zum *Governor-General* und *Commander-in-Chief of Nigeria*. Er versuchte, das Land in politischer und administrativer Hinsicht zu vereinen.

Hinsichtlich des Bildungssystems waren die Unterschiede in beiden Regionen sehr groß: 1913 beliefen sich die Schülerzahlen der Primarschulen im Süden auf etwa 36.000; im Norden waren es nur knapp über 1.100. Während der Norden ein Jahr später noch keine Sekundarschule hatte, gab es im Süden bereits elf. Umgekehrt dagegen die Anzahl der Schüler der Koranschulen: mit etwa 144.000 war die Zahl im Norden dreimal so hoch wie die im Süden.

Die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist durch vier Merkmalen gekennzeichnet:

- duales Kontrollsystem von Missionen und Regierung
- ungleiche Verteilung der Schulen in Nord- und Südnigeria

- großes Bildungsgefälle zwischen Nord und Süd, aufgrund religiöser und sozio-ökonomischer Unterschiede
- Rivalitäten zwischen den einzelnen christlichen Missionen.

Diese Situation hielt noch bis 1929 an.

Lugard befürwortete ab 1914, daß die europäischen Lehrer durch Einheimische, die den Briten loyal gegenüberstanden, ersetzt werden sollten. Erstens war es viel zu teuer, noch weitere Lehrer aus dem Ausland in das Land bringen zu lassen; zweitens wollte er eine gewisse Stabilität sicherstellen, die ausländische Lehrer nicht gewährleisten konnten, da sie in absehbarer Zeit wieder in ihre Heimat zurückkehren würden. Aber Lugards Einsatz für die Bildung der Bevölkerung war nicht selbstlos. Er hatte das System des *indirect rule* eingeführt, das in Indien bereits erfolgreich erprobt war, denn ein Land so groß wie Nigeria konnte nicht nur von Europäern geleitet werden. Also benötigte er afrikanische Untergeordnete, die der Zentralregierung dienten, die Ämter auf regionaler Ebene besetzten und mit den Handelsbeziehungen vertraut waren. Er wollte die Quantität und Qualität der Bildung kontrollieren. Vor allem war es ihm wichtig, ein gutes Mittelmaß für die Ausbildung der Nigerianer zu finden: einerseits sollten sie über dem Durchschnitt der restlichen Bevölkerung liegen, damit sie den Anforderungen der Briten gerecht werden konnten; andererseits sollten sie jedoch nicht so gut gebildet sein, daß für die europäischen Verantwortlichen die Gefahr bestand, ein Nigerianer könnte ihren Platz einnehmen.

Der Erste Weltkrieg forderte seinen Tribut auch vom Bildungssystem. Seine Entwicklung und Verbreitung wurde gestoppt "*as men, money and materials became very scarce*" (FAFUNWA, 1974, S. 114). Viele Regierungsbeamte und eine Anzahl europäischer Missionare wurden in die britische Armee eingezogen.

3.2.6 Der *Phelps-Stokes*-Bericht

Wie bereits erwähnt, besaß die britische Regierung keine klar definierte Bildungspolitik für ihre afrikanischen Kolonien. Vor 1925 war die *Laissez-faire-Politik* an der Tagesordnung und die lokalen Verwalter, zusammen mit den ansässigen Missionaren, regelten das Unternehmen *Education*.

Nachdem Lugard's Amtszeit 1919 endete, übernahm Sir Hugh Clifford noch im gleichen Jahr seine Stelle. Missionare mußten um Land verhandeln, auf dem sie ihre Station und Schulen bauen konnten, und die Konkurrenz zwischen den Missionen verschärfte sich. In diese Situation hinein wurde 1920 der *Phelps-Stokes-Fund* der USA mit Hilfe des *International Education Board* gegründet. Zwei Ausschüsse wurden ins Leben gerufen: die eine studierte das Bildungssystem in West-, Süd- und Äquatorialafrika und publizierte 1922 seinen Bericht mit dem Titel *Education in Africa*; die zweite beschäftigte sich mit Ost-, Zentral- und ebenfalls Südafrika und veröffentlichte ihren Bericht *Education in East Africa* zwei Jahre später.

Der *Phelps-Stokes-Fund* war in den USA eine philanthropische Organisation, deren Interesse mit den Schwerpunkten Religion und Bildung, in Afrika lag. Sie äußerten scharfe Kritik an den

bisherigen Bildungsmaßnahmen, weil diese wesentliche Voraussetzungen für die sozio-ökonomische Entwicklung der Bevölkerung vernachlässigt hatten (NESTVOGEL, 1978, S. 91). Die Kommission wurde von Thomas Jesse Jones, einem amerikanischen Soziologen des *Hampton Institutes*, geleitet. Die Ziele waren folgende:

- Erkundigungen über die bisherige Arbeit im Bildungssektor in allen Regionen Nigerias einzuholen.
- Die Bedürfnisse des Volkes im Hinblick auf das Bildungssystem zu ermitteln. Besondere Aufmerksamkeit sollten den religiösen, sozialen, hygienischen und wirtschaftlichen Konditionen zuteil werden
- Feststellen, inwiefern Punkt zwei verwirklicht wurde.
- Die Ergebnisse dieser Studie vollständig zu berichten (FAFUNWA, 1974, S. 120).

Der Bericht der Kommission war ein wichtiges Dokument, welches einen signifikanten Wendepunkt in der Bildungsgeschichte Nigerias darstellen sollte. Es kritisierte die Bildungspolitik der Kolonialregierung und äußerte konkrete Vorschläge, wie man die Bildungssituation in Afrika verbessern könnte. Mitglieder der Kommission diskutierten mit Gouverneuren, Beauftragten, Verwaltungsbeamten und Ministeriumsangestellten, Juristen und Angestellten, Priestern und Landwirten sowie Frauen und Kindern. Wichtig dabei war die Kombination von gebildeten und ungebildeten Afrikanern. Nach Beendigung der Schulbesichtigungen kam der Ausschuß zu folgenden Ergebnissen:

- Obwohl die Bildungseinrichtungen größtenteils den Missionen zugeschrieben werden müssen und obwohl sie sich sehr bemühten, erkannten viele Missionen nicht die volle Bedeutung der Erziehung in der Entwicklung der afrikanischen Bevölkerung.
- Die Anpassung der Bildung an die Bedürfnisse der Bevölkerung hat übereilt stattgefunden; die Opposition von Seiten der Afrikaner gegenüber dem westlichen Bildungssystem kam daher, daß dieses nicht auf afrikanische Bedingungen abgestimmt war und überholte Schulstrukturen, die in Europa und in den USA längst abgeschafft waren, in Afrika aber immer noch bestanden.
- Die meisten Fehler wurden jedoch aus mangelnder Organisation heraus begangen. Ämter und Missionen waren nicht in der Lage, administrative und politische Prinzipien aufzustellen bzw. durchzuhalten.
- Die Ausbildung der Massen und regionalen Führungskräften wurde vernachlässigt.
- Es gab einen offensichtlichen Mangel an Kooperation unter den drei Gruppen, die die *European-* und *American Civilization* repräsentierten: Regierungsbeamte, Missionare und Händler.

Der Hauptkritikpunkt des *Phelps-Stoke-Funds* war, daß das Bildungskonzept zu wenig auf die Bedürfnisse der Afrikaner zugeschnitten war. „(...) *The education given to the Africans has been too literary and too classical to be useful*“ (FAFUNWA, 1974 S. 122). Viele Schulabgänger hatten nicht die Ausbildung, die am stärksten benötigt wurde. Es gab ein Überangebot an Beamten und Lehrern. Daß der Großteil der Bevölkerung aber in der Landwirtschaft Beschäftigung finden würde, wurde nicht berücksichtigt. Der *Phelps-Stokes-Fund* setzte sich deshalb dafür ein, daß das Bildungssystem besser an die Bevölkerung angepasst wird: in ländlichen Gegenden sollte der Schwerpunkt auf landwirtschaftliche Kenntnisse gesetzt werden;

in städtischen Gebieten sollte mehr Wert auf technische Kenntnisse gelegt werden. Nicht möglich wäre dadurch jedoch, landesweit einheitliche Lehrpläne aufzustellen.

Desweiteren kritisierte der Fund, daß der Unterricht nicht in der jeweiligen einheimischen Sprache abgehalten wurde. Kinder würden viel leichter lernen, wenn sie nicht in einer fremden Sprache unterrichtet werden würden.

Zum Schluß wurde noch die Bedeutung der Ausbildung von Frauen betont. Der zukünftige Wohlstand eines Landes hänge nicht nur mit gebildeten Männern zusammen. Die Ausbildung der Frauen, Jungen und Mädchen müsse parallel und simultan stattfinden.

Doch der Bericht hatte auch Schwächen. Vergessen wurde beispielsweise die Rolle des Islam in der afrikanischen Kultur und dessen tiefe Verwurzelung bei einem großen Teil der Afrikaner. Dies mag daran liegen, daß der *Phelps-Stokes-Fund* eine Organisation war, die von christlichen Gruppen finanziert wurde. So predigten sie, daß die Kultivierung der Erde in Kooperation mit Gott geschehen sollte oder daß Hilfestellung an ein Individuum oder einer Gruppe eine christliche Verantwortung sei.

Der veröffentlichte Bericht zeigte Wirkung in England. Die britische Regierung sah sich gezwungen, seine Interessen im afrikanischen Bildungssystem zu beweisen. Sie verkündeten die erste Bildungspolitik 1925 - drei Jahre nachdem der *Phelps-Stokes-Report* veröffentlicht wurde. Das *Memorandum on Education Policy in British Tropical Africa* listete zwölf Grundsätze auf, die eine komplette Adaption des *Phelps-Stokes-Report* waren. Das Memorandum begleitete das nigerianische Bildungssystem bis in das Jahr 1945.

3.3 Die Verbreitung des neuen Bildungssystems (1930-1950)

Das Geschehen dieser 20 Jahre wird bestimmt von den Weltwirtschaftskrisen der Jahre 1929 bis 1935, dem Zweiten Weltkrieg von 1939 bis 1945 und der Nigerianischen Nationalbewegung, die in genau in dieser Zeit stattfand und das Land von 1952 bis 1959 zur Selbstverwaltung und schließlich zur Unabhängigkeit im Jahre 1960 führte.

3.3.1 Die Zentralisierung der Bildungskontrolle

Unter dem neuen *Director of Education*, E.R.J. Hussey, wurden 1929 die *Education Departments* von Nord- und Südnigeria zusammengelegt. 1930 war das Jahr der großen Weltwirtschaftskrise. Und da Nigerias Wirtschaft von der Englands abhängig war, wurde Nigeria genauso davon getroffen. Die Folge war, daß alle sozialen Dienstleistungen, also auch die Erziehung und Bildung, darunter zu leiden hatten, daß kaum noch finanzielle Mittel zur Verfügung standen. Hussey überprüfte das gesamte Bildungssystem und machte Vorschläge für Reformen. Er schlug eine schrittweise Ausweitung des Bildungssystems innerhalb der nächsten 50 bis 100 Jahre vor, welche nicht nur einen Zugang der Schulen für die Massen erlaubte, sondern auch einen sich allmählich verbessernden Standard der höheren Bildung. Um diese Entwicklung zu gewährleisten, war es jedoch zuerst notwendig herauszufinden, welche Veränderungen im existierenden System durchgeführt werden mußten, damit eine Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten veranlasst werden könnte. Hussey schlug drei Entwicklungspunkte

vor: der erste war eine Verkürzung des Schulbesuchs der Primarschulen von acht auf sechs Jahre. Gelehrt werden sollte nicht in Englisch, sondern in der jeweilig vorherrschenden Lokalsprache. Der Gedanke war, daß sich die Kinder einerseits für die höheren Bildungswege qualifizierten und sie andererseits, wenn sie keine weiterführende Bildung anstrebten, auf das Leben vorbereitet werden sollten. Bei den Unterrichtsfächern der Primarschulen sollte der Schwerpunkt auf *agriculture, handicraft, hygiene* und *environment* gelegt werden. Als zweites sollte die Sekundarschule ebenfalls auf sechs Jahre angelegt werden und die Mehrzahl der Schüler, die nicht auf die Universität gehen würden, besser auf das Berufsleben vorbereitet werden. Der dritte Punkt galt den Berufsschulen, die auf dem gleichen Stand wie ihre britischen Vorbilder gebracht werden sollten. Zudem schlug Hussey den Bau zweier *Teacher's Training Centres* vor: die eine Art für Lehrer, die in ländlichen Gebieten unterrichten würden, und die andere für Lehrer in der Stadt. *"The lower cadre or village-oriented teachers should be given training in simple native communities comparable to the village, with various improvements in sanitation, agriculture and the like, which can be grafted on to the village system without destroying its essential character"* (FAFUNWA, 1974, S. 132).

Die finanzielle Krise zwang die Kolonialregierung, Alternativen zu finden, damit die Verwaltung des Landes nicht gespalten wird. Um administrative Kosten zu reduzieren, wurde vielen europäischen Beamten gekündigt. Den Bleibenden, sowie den angestellten Afrikanern, wurden die Gehälter gekürzt. Zusätzlich entschied die Regierung, einheimisches Personal in verschiedenen Regierungsämtern auszubilden. Hierfür wurden eigens sogenannte *Government Survey Schools* errichtet, deren Besuch vier Jahre dauerte. Die erste davon gab es bereits 1908 in Lagos. Weitere dieser Schulen wurden dort gegründet *"where Africans could be trained for responsible professional posts"* (FAFUNWA, 1974, S. 134). Um zu diesen Schulen zugelassen werden zu können benötigte man das *Senior School Certificate*, ein Zeugnis, das man nach sechs Jahren erfolgreich absolvierter Sekundarschule bekam. Aber auch Schüler mit dem *Junior School Certificate*, das man nach drei Jahren erhielt, wurden unter Umständen zugelassen. Die Zahl der aufgenommen Schüler war abhängig von den voraussichtlich freien Stellen in den Regierungsämtern. In den 10 Jahren zwischen 1933 bis 1944 wurden 21 Schüler an den *Government Survey Schools* zugelassen.

Ein weiteres Programm waren die *Government Departmental Training Courses* ab 1931, die technische Angestellte ausbildeten. Die Kurse dauerten drei Jahre. Zugelassen wurde man als Inhaber des *Senior School Certificate*. Neben Englisch wurde *mathematics, electricity, magnetism surveying, building construction* und verwandte Fächer unterrichtet. So hatte nahezu jedes Department, z.B. das *Nigerian Railway Department*, das *Marine Department*, das *Post and Telegraph Department* oder das *Department of Agriculture*, seine eigenen Ausbildungsstätten. Zugelassen wurden jährlich 10 Studenten. Diese Programme führten zu den Anfängen der Hochschulbildung und zur Errichtung des *Higher College*.

3.3.2 Die Entwicklung der Hochschulen

Fallen zu dieser Zeit die weiterführenden Schulen zwar erst richtig ins Gewicht, so liegt der Beginn der höheren Ausbildung doch wesentlich weiter zurück. Sie hängt mit der Abschaffung der Sklaverei und der Umsiedlung der frei gelassenen Sklaven in Freetown/Sierra Leone im

Jahre 1787 zusammen. Der erste bekannte Nigerianer, der irgendeine Form von *higher education* erreichte, war Samuel Ajayi Crowther, einer der letzten Sklaven, die in Westafrika verkauft und 1822 nach Freetown repatriiert wurden. Geboren 1809 in der Nähe von Abeokuta, als Kind gefangen genommen und als Sklave verkauft, wurde er wieder freigelassen und in Sierra Leone ausgebildet. Etwas später ging er nach England und wurde Geistlicher der Kirche der *Anglican Church Missionary Society*.

Bereits als Kind zeigt Crowther großes intellektuelles Potential und konnte sehr früh das Neue Testament in Englisch lesen: zu dieser Zeit eine bemerkenswerte Leistung in Westafrika. Er wurde zum Christentum erzogen und, da ihm der Name seiner Eltern nicht bekannt war, auf den Namen Samuel Crowther, nach einem Missionar der CMS, getauft. 1826 wurde er nach England auf eine Pfarrschule gebracht.

3.3.2.1 Das Fourah Bay College

Als Crowther ein Jahr später zurückkehrte, wurde gerade das *Fourah Bay College* von der CMS gegründet. Dort wurden Geistliche, Schulleiter, Lehrer und Beamte ausgebildet. Crowther war einer der ersten eingeschriebenen Studenten dieses neuen Colleges. 1843 ging er für seine weitere Ausbildung wieder nach England, wurde ein Jahr später zum Priester geweiht und weitere sieben Jahre später zum Bischof der *West African Diocese* ernannt. Zurück in Nigeria übersetzte er das Neue Testament in Yoruba, veröffentlichte ein Yoruba-Wörterbuch und begann seine Missionsarbeit in Abeokuta und Onitsha. Als Anerkennung für seine Arbeit erhielt er von der Oxford Universität den Dokortitel der Theologie.

Das *Fourah Bay College* spielte eine wichtige Rolle in der Geschichte der Hochschulbildung in Westafrika. Mehr als irgendeine andere Institution in Westafrika öffnete es den Weg zu Hochschulen für Studenten aus allen ehemaligen britischen Kolonialländern wie Gambia, Sierra Leone, Ghana und Nigeria (FEDERAL MINISTRY OF INFORMATION, 1977, S. 179). Bis heute nehmen Absolventen dieses Colleges einflußreiche Positionen im Bereich Religion, Politik, Bildung, Sozialdienstleistungen und in der Industrie in Nigeria ein.

Doch zu dieser Entwicklung kam es erst vermehrt ab den 1930er Jahren. Denn allmählich wurde auch den Eltern bewußt, daß ihre Kinder von einer solchen Ausbildung profitieren könnten. Bildung wurde als Schlüssel zur menschlichen Entwicklung angesehen und so wurden weder Mühen noch Kosten gescheut, Schulabgänger auf dieses College zu schicken. Der Beitrag von Eltern und Verwandten war fast genauso wichtig wie der Beitrag der Missionare, da die Unterstützung der Regierung minimal war. Vor der Gründung des *Fourah Bay Colleges* schickten Yorubas aus der Küstengegend ihre Kinder ins Ausland, insbesondere auf die Universitäten in England und Irland. Yoruba-Mediziner, -Juristen, -Lehrer, -Ingenieure, -Architekten und -Landvermesser dominierten die intellektuelle Szene in Nigeria zu dieser Zeit. Nach dem Jahrhundertwechsel folgten auch andere ethnische Gruppen, in erster Linie die Igbos, dem Beispiel der Yoruba.

3.3.2.2 Das Yaba Higher College

Wie bereits erwähnt, startete die Regierung 1908 ein Programm der *higher education* mit der Errichtung von *Department Training Schools*. Sie zögerten jedoch, Nigerianer für die Verwaltung auszubilden, es sei denn, man würde sie für niedrigere Posten vorsehen. Mit der

Jahrhundertwende ging, von Seiten der afrikanischen Schulabgänger, die es sich nicht leisten konnten im Ausland zu studieren, ein erhöhter Druck aus, weitere Ausbildungsstätten im Land zu schaffen. Selbst die britische Regierung ging in ihrem 1930 aufgestellten Memorandum nicht auf die nationale Bildungspolitik der Hochschulausbildung in Afrika ein. Aufmerksamkeit jedoch erregte der Bericht einer Konferenz des *Secretary of States Advisory Committee*, welche auf die Notwendigkeit von höheren Ausbildungsstätten hinwies. Dieser Ausschuß schlug vor, daß Pläne für ausgewählte Institutionen der Wissensbildung auf Universitätsniveau aufgestellt werden müßten, deren Lehrpläne auf die Bedürfnisse der afrikanischen Bevölkerung abgestimmt werden sollten. Es ist interessant zu erwähnen, daß die *Elliot-Commission*, welche für die Gründung des *Ibadan University College* 1948 verantwortlich ist, 1943 ähnliche Forderungen stellte, allerdings zehn Jahre später. Die Vorschläge des *Advisory Committee's* wurden beim *Secretary of State* in das Ablegefach gelegt und zu spät veröffentlicht, um die Errichtung des *Yaba Higher College* beeinflussen zu können.

Die Empfehlungen Hussey's, die Primar- Sekundar- und Berufsschulen mit qualifiziertem Lehrpersonal zu versorgen, wurden von der Regierung akzeptiert und sollten durch ein *Higher College* umgesetzt werden. Absolventen sollten Qualifikationen auf dem Stand der britischen Universitäten erhalten mit dem Schwerpunkt auf naturwissenschaftliche Fächer (FEDERAL MINISTRY OF INFORMATION, 1977, S. 180). Die Öffentlichkeit und die Presse kritisierte die eingeschränkten Lehrpläne aber die Regierung fuhr mit ihren Plänen fort. Doch es war gerade die Zeit der Weltwirtschaftskrise und finanzielle Mittel waren rar. So erfolgte die Entwicklung von Einrichtungen der höheren Bildung in langsamen Schritten. Nach und nach wurden *Training Schools* errichtet und Colleges, wie das *Yaba Higher College*, ausgebaut.

Die Anzahl der immatrikulierten Studenten mußte relativ klein gehalten werden: mußten 1937 noch alle 28 Studenten des *Yaba Higher Colleges* abgelehnt werden, waren es 1938 noch zehn von 24. 1939 wurden 36 zugelassen und 24 abgelehnt. Verglichen mit anderen Institutionen der Wissensbildung war das College somit unter denjenigen mit der höchsten Ausfallquote, der sogenannten *Dropouts*, in der Welt. Unter den Folgen des Zweiten Weltkrieges hatte auch das College sehr zu leiden: die Gebäude und der Campus wurden von der Armee zu Kriegszwecken genutzt und die Studentenschaft vollkommen aufgelöst. Letztendlich wurde das College 1947, 15 Jahre nach seiner Erbauung, vom *Ibadan University College* übernommen.

3.3.2.3 Die Elliot Commission

Während das *Higher College* unter den Kriegsfolgen litt, gründete das *Secretary of State for the Colonies* im Juni 1943 eine Kommission, die sich mit den Problemen der höheren Ausbildung in Westafrika auseinandersetzen sollte. Die Aufgabe der Kommission bestand darin „to report on the organisation and facilities of the existing centres of higher education in British West Africa, and to make recommendations regarding future university development in that area“ (FAFUNWA, 1974, S. 144).

Die Gründung dieser Kommission markierte eine neue Ära in der Geschichte der Hochschulbildung in Westafrika. Es war die erste ihrer Art im Bildungssektor und brachte mit ihre Forderungen neuen Wind in das anämische *College of West Africa* mit dem Ergebnis, daß anstatt das *Yaba Higher College* weiterhin zu vernachlässigen, ein komplett neues *University College* zu errichten. Geleitet wurde die Kommission von Namensgeber Sir Walter Elliot.

Der Ausschuß begann im September 1943 mit seiner Arbeit und reichte im Juni 1945 zwei Berichte ein. Gesammelt wurden verbale und schriftliche Beweise in London und Westafrika von verschiedenen Gruppen wie Missionaren, westafrikanischen Studenten in England und vielen Industriellen, die in Westafrika operierten. Zusammengetragen wurden Informationen von Schulleitern, ehemaligen Gouverneuren und anderen pensionierten britischen Beamten und Funktionären. Zudem wurden alle bis dahin existierenden *Higher Education Institutions* in Westafrika besichtigt: das *Fourah Bay College* in Sierra Leone, das *Achimota College* an der Goldküste und das *Yaba Higher College*. Der erste Bericht, genannt *Majority Report*, wies darauf hin, daß nur drei Institutionen der höheren Wissensbildung in Westafrika existierten. Sie forderten ein weiteres an der Goldküste sowie eines in Nigeria. Jedes College sollte den möglichst engsten Kontakt zu britischen Universitäten haben.

Die *Elliot Commission* schloß sich den Vorschlägen einer anderen Kommission, der *Asquith Commission*, an, welche für einen internen Universitätsrat für Hochschulbildung in den Kolonien plädierte. Dieser Rat, welcher aus Repräsentanten aller britischen Universitäten bestehen sollte, sollte angemessene Anleitungen für die wachsenden universitären Einrichtungen in den Kolonien geben; nicht nur in finanzieller Hinsicht, sondern auch hinsichtlich der Ausbildung des Lehrkörpers sowie bezogen auf die Aufstellung bestimmter Ausbildungsprogramme. So stellten sie beispielsweise für alle drei Colleges Finanzpläne auf und glichen die Prüfungsbedingungen an die britischen an, um den Absolventen eine angemessene Basis für eine weitere Ausbildung an britischen Universitäten zu gewähren.

Der zweite Bericht, der *Minority Report*, plädierte für den sofortigen Bau einer einzigen Institution universitären Ranges, welches zum Ziel hatte, das gesamte *British West Africa* zu versorgen. Sie sollte den Namen *West African University College* tragen und in Ibadan ansässig sein. Zudem sollten alle Hauptkolonien gebietsansässige Colleges (*Territorial Colleges*) besitzen, die dann als Zwischenstation auf dem Weg in die Universität dienen und selbst als wichtige Verbindungsglieder im Bildungssystem Westafrikas fungieren sollten. In allen anderen Punkten stimmten die Vertreter des *Minority Reports* mit denen des *Majority Reports* überein.

Das Parlament der *Conservatives* in England akzeptierte den *Majority Report* im Juni 1945 und willigte in die Forderungen ein. Einen Monat später jedoch verlor die Partei der Konservativen bei den Wahlen gegen die *Labour Party*: Winston Churchill wurde als Premierminister von Clement Attlee abgelöst. Neuer *Secretary of State* wurde der Leiter der *Minority Group* der *Elliot*-Kommission Creech Jones. Ohne viel Federlesen machte er die Entscheidung seines Vorgängers rückgängig, und der *Majority Report* wurde zugunsten des *Minority Reports* abgelehnt. Die Goldküste war sprachlos und protestierte vehement gegen diese Entscheidung. Sogar Walter Elliot als Leiter der *Elliot Commission* sprach sich öffentlich gegen diese Entscheidung aus und reiste an die Goldküste, um seiner Meinung Ausdruck zu verleihen. Im Januar 1947 gab Jones den Forderungen nach und willigte in den Bau eines *University Colleges* an der Goldküste ein. Auch Nigeria bekam eine Ausbildungsstätte dieser Art: das *University College Ibadan* öffnete im Februar 1948 seine Pforten (RÖHRS, 1971, S. 72).

3.3.2.4 Das *University College Ibadan*

Nachdem die Erlaubnis zum Bau des „*first degree University Colleges*“ gegeben war, wurden sofort Pläne für dessen Errichtung aufgestellt. Als man sich für Ibadan als Standort entschieden

hatte, wurde das *Yaba Higher College* verlegt, und Dr. Kenneth Mellanby zum Direktor ernannt. Als vorübergehendes Lehrgebäude wurden alte Armeekasernen und ein Krankenhaus genutzt. 104 Studenten des ehemaligen *Yaba Higher Colleges* nahmen ihr Studium im Februar 1948 wieder auf; der Lehrkörper bestand aus 13 Dozenten. Zum dritten *term* im Oktober verdoppelte sich die Anzahl der Studenten und die Zahl des Lehrkörpers stieg auf 44 an (vgl. AMINU, 1986, S. 195).

Die ersten fünf Jahre waren dennoch schwierig. Die Öffentlichkeit und die Presse standen der neuen Institution kritisch gegenüber und weigerten sich sogar, mit ihr zu kooperieren. Grund dafür war, daß Nigeria eigentlich eine Universität wollte und „nur“ ein *University College* bekam. Die Verwaltung des Colleges, bzw. diejenigen, die für dessen Kontrolle verantwortlich waren, hielten es nicht für nötig, es zu einer Institution des eigenen Volkes zu machen, obwohl es die Steuern dafür zahlte. Auch die gesetzgebende Gewalt schloß sich dieser Kritik an und fügte hinzu, daß diese Institution nicht das Bestreben des nigerianischen Volkes widerspiegeln würde und stärker in Nigeria verwurzelt sein müsse. 1953 gab die Regierung dem Druck nach und erklärte das College für autonom und frei von politischen Eingriffen. In der Realität jedoch wurde beides nicht in die Tat umgesetzt.

1952, fünf Jahre nach der Genehmigung des Colleges, wurden die neuen Lehrgebäude außerhalb Ibadans eröffnet. In den frühen Jahren ging das College davon aus, daß der Großteil der Angestellten Ausländer sein würden. Als Folge waren die Lehrmethoden auf Nicht-Nigerianer zugeschnitten, und das College hatte ein duales System der Anstellung: eines für Europäer und eines für Afrikaner. Deutlich wurde dies vor allem in der Art der Bezahlung und in der Vergabe von Vergünstigungen. Letzteres wurde den Afrikanern verwehrt. Heute sind die Konditionen gleichwertig und es gibt keine Unterschiede in der Bezahlung der Angestellten mehr. Auch das Verhältnis Europäer zu Afrikanern, das zu Beginn 1948 noch 44/6 war, ist heute umgekehrt.

Die Studenten kamen aus allen Teilen Nigerias, und zwischen 1948 und 1953 hatten über 30% staatliche oder private Stipendien. Zugelassen wurde man über ein *Competitive Examination*. Dieses Auswahlverfahren wurde als schwieriger angesehen als das der *London University*. Das führte dazu, daß vielen Nigerianern das Studium in ihrem Heimatland verwehrt und sie in London hingegen aufgenommen wurden. 1948 waren 210 Nigerianer in Ibadan und 550 im Ausland eingeschrieben. 1953 gab es bereits etwa 400 Studenten in Ibadan, aber über 2000 gingen für ihr Studium nach England (FAFUNWA, 1974, S. 150).

Trotz einiger Kritikpunkte und vielen Schwierigkeiten zu Beginn muß man dem *University College Ibadan* zu Gute halten, daß es sich nach einiger Zeit in seinem kolonialen Umfeld etabliert hatte und viele nigerianische Gelehrte und Verwaltungsbeamte hervorgegangen sind.

3.3.2.5 Die Ashby Commission

Die nigerianische Hochschulbildung erreichte einen weiteren Schritt zur nahenden Unabhängigkeit als im April 1959 die Bundesregierung einen Ausschuß ins Leben rief „to conduct an investigation into Nigeria's needs in the fields of Post-Secondary School Certificate and Higher Education over the next twenty years (1960-80)“ (ESHAK, 1985, S. 5). Die Gründung dieser Kommission ist aus drei Gründen von besonderer Wichtigkeit:

- Es war das erste Mal in der Geschichte des Bildungssystems in Nigeria, daß Nigerianer selbst, repräsentiert durch den Bildungsminister und das Bundeskabinett, entschieden, die Struktur der *higher education* unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse des Landes, überprüfen zu lassen.
- Es war das erste Mal, daß eine zusammengestellte Gruppe aus drei nigerianischen, drei britischen und zwei amerikanischen Akademikern die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Erfahrungen und ihr intellektuelles Wissen auszutauschen, um Nigeria die besten Vorschläge für das Bildungssystem zu geben, die auch in die Praxis umzusetzen sind.
- Es war die erste offizielle umfassende Überprüfung der Hochschulbildung in Nigeria, die von einem Team von Experten durchgeführt wurde (FAFUNWA, 1974, S. 152).

Der Ausschuß bestand aus acht Leuten und wurde nach seinem Vorsitzenden Sir Eric Ashby benannt. Er begann mit seiner Arbeit im Mai 1959 und präsentierte die Ergebnisse im September 1960 dem Bundesminister für Bildung, einen Monat vor der Unabhängigkeit Nigerias. Die Beauftragten reisten durch das Land und besuchten andere Gebiete Westafrikas, England und die USA. Wie ihre Vorgänger der *Elliot Commission* sammelten sie mündliche und schriftliche Beweise von öffentlichen Ämtern, Unternehmern, Gouverneuren und ausgewählten Einzelpersonen.

Die Kommission überprüfte die Pre- und Post-Sekundarschuleinrichtungen in Nigeria und bemerkte, daß das Land während der letzten 10 Jahre Fortschritte gemacht hatte. So gab es zum Beispiel 1958 2,5 Millionen Kinder in Primarschulen und 25.000 Lehrer in der Ausbildung. Doch die meisten der 80.000 Lehrer im Amt waren unangemessen vorbereitet worden für ihre Aufgabe. Etwa zwei Drittel von ihnen waren ohne Schulabschluß, und zwei Drittel derer, die eine Ausbildung durchlaufen hatten, hatten nur die Primarschule besucht. Somit waren etwa 90% aller Lehrer im Amt nicht für ihren Beruf qualifiziert.

Ein weiteres Problem lag auch darin, daß die wenigen Sekundarschulen nicht alle Abgänger der Primarschulen aufnehmen konnten, die zugelassen werden wollten⁹. Besonders erschreckend war jedoch die Anzahl der Schüler der sechsten (letzten) Klasse der Sekundarschulen, also der potentiellen Studenten. Im ganzen Land gab es 22 Sekundarschulen mit 553 Schülern in der sechsten Klassenstufe (FAFUNWA, 1974, S. 153). Hinzu kamen noch einige Schüler, die privat unterrichtet wurden. Ihre Anzahl ist aber nicht bekannt. Zudem strebte der Großteil dieser Sekundarschulabsolventen die Hochschulausbildung nicht an, in erster Linie aus finanziellen Gründen.

Auch die Lehrpläne der Primar- sowie Sekundarschulen waren mangelhaft. Vergessen wurde immer wieder, daß die Landwirtschaft das Standbein Nigerias ist. Doch wie technische Schulen oder Handelsschulen waren die Landwirtschaftsschulen nicht in der Lage, junge Leute mit Schulzertifikaten anzuziehen. Der Veterinärmedizin und anderen verwandten Kursen ging es ähnlich. Der Ausschuß bemerkte mit Bestürzung den Bildungsunterschied zwischen Nord- und Südnigeria und versprach eine Reihe von Maßnahmen, um das Gefälle etwas ins Gleichgewicht

⁹ Von dem gleichen Problem berichtet auch POGRELL (1982, S. 1) aus Botswana.

zu bringen. All diese Faktoren schwächten das Fundament, auf dem die Hochschulausbildung aufgebaut werden sollte.

Ein wichtiger Zusatz zum Bericht der *Ashby Commission* war eine Studie von Prof. Harbison über den voraussichtlichen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in Nigeria zwischen den Jahren 1960 und 1970. Dieser Bericht kam in vieler Hinsicht zur rechten Zeit. Es war das erste Mal, daß eine angesehene, von der Regierung ernannte Autorität, sich intensiv mit der nigerianischen Arbeitsleistung und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die Erziehung und Bildung befasste (OGUNSOLA, 1977, S. 49). Harbison wies darauf hin, daß Nigeria sich als heranwachsender Staat der schwierigen Aufgabe stellen mußte, sein Wirtschaftswachstum nicht nur zu erhalten, sondern auch zu beschleunigen. Zum anderen warnte er davor, daß „*modern dams, power stations, textile factories or steel mills can be constructed within a few years; but it takes between ten and fifteen years to develop the managers, the administrators and the engineers to operate them. Schools and college buildings can be created in a matter of months; but it requires decades to develop high- level teachers and professors*“ (RÖHRS, 1971, S.35).

Harbison teilte hochqualifizierte Arbeitsleistung in zwei Kategorien: *senior* und *intermediate*. Nach seinen Schätzungen sollten 20.000 der 31.200 Arbeitskräfte der ersten Kategorie eine Universitätsausbildung oder etwas Äquivalentes aufweisen. Für die restlichen 11.000 wäre es harte Arbeit, ohne Hochschulabschluß die Position eines Managers oder ähnliches zu erreichen. In der zweiten Kategorie müßte Nigeria zwischen 1960-70 jährlich etwa 2000 Hochschulabsolventen vorzeigen und in anderen Post- Sekundarschulen etwa 5.400. Auch wenn das Land immer noch auf ausländische Arbeitskräfte angewiesen sei, so sollte ihre Anzahl möglichst klein gehalten und nach und nach von nigerianischen Bürgern ersetzt werden. Die Bundesregierung akzeptierte die Vorschläge Harbisons und betonte, daß seine Forderungen das Minimum wäre, welches es zu erreichen gilt.

Die *Ashby*-Kommission veröffentlichte ihren Bericht im Oktober 1960. Ihre Empfehlungen stützten sich auf drei Punkte:

- Ein Konzept für Nigeria bis in das Jahr 1980.
- Harbisons Schätzungen der benötigten hochqualifizierten Arbeitskräfte für das Jahr 1970.
- Schätzungen der Kommission über die eingeschränkte Kapazität des Bildungssystems in Nigeria.

Die Hauptziele des Ausschusses waren zum einen, diejenigen Nigerianer zu befördern, die bereits eine Arbeit hatten, aber weitere Ausbildung benötigen. Zum anderen mußte ein System für Weiterbildungsmöglichkeiten aufgestellt werden, welches bis 1970 hochqualifizierte Arbeitskräfte hervorbringen würde, die Nigeria dringend benötigte. Schließlich sollte das Bildungssystem so gestaltet werden, daß es bis 1980 wie geplant expandieren könnte. Zusätzlich machte der Ausschuß eine Reihe von Vorschlägen zu Lehrplänen der Primar- und Sekundarschulen, der technischen Schulen und der Handels-, Landwirtschafts- und Veterinärschulen sowie zur Universitäts- und Lehrerausbildung:

- Die Bundesregierung sollte die Entwicklung einer neuen *University of Nigeria* unterstützen, die 1955 geplant wurde und einige Wochen vor der Veröffentlichung des *Ashby Reports* 1960 eröffnete.

- Die Universität sollte im Norden gebaut werden; als Grundstock sollte das alte College in Zaria genutzt werden.
- Eine Universität, die spezielle Abendkurse anbietet, sollte in Lagos gebaut werden.
- Das *University College Ibadan* sollte von seiner konservativen Position abrücken: die Lehrpläne sollten erweitert und das College damit zu einer richtigen Universität umfunktioniert werden.
- Alle Universitäten in Nigeria sollten in ihrer Einstellung national gesinnt sein.
- Die universitären Einrichtungen sollten flexibler sein und eine größere Vielfalt an Kursen anbieten.
- Alle Universitäten sollten den B.A. - Abschluß einführen.
- Vermehrt sollten Kurse wie Ingenieurwesen, Medizin, Jura, Handel und Landwirtschaft angeboten werden.
- Die neuen nigerianischen Universitäten sollten voneinander unabhängig sein, und jede sollte ihre eigenen Abschlüsse verleihen können.
- Gründung einer *National Universities Commission*, welche die uneingeschränkte Kontrolle über universitäre Angelegenheiten inne hat, insbesondere was Finanzen, Lehrkörper und Kurse betrifft (FAFUNWA, 1974, S. 155).

Dieses Unternehmen würde in den nächsten zehn Jahren bis 1970 zwischen £15 Millionen und £20 Millionen kosten. Aufgrund der hohen Summe mußte von der Bundesregierung zusätzliche Unterstützung aus dem Ausland gesucht werden, die sich an den Kosten beteiligte.

Die Bundesregierung war von den Vorschlägen des *Ashby-* und *Harbison Reports* begeistert. Jedoch stimmte sie nicht mit Harbison's Schätzungen über die Zahlen der zukünftig benötigten hochqualifizierten Arbeitskräfte überein. Sie sah diese Zahlen als *minimum requirement* an. Auch der Vorschlag der *Ashby Commission* mit vier Universitäten wurde als zu wenig angesehen. Die Regierung willigte in den Bau von fünf Universitäten in Ibadan, Ife, Lagos, Nsukka und Zaria ein.

Die Kommission empfahl eine Zahl von 7.500 eingeschriebenen Studenten in allen Universitäten bis zum Jahre 1970. Die Bundesregierung hoffte jedoch auf 10.000.

1966, sechs Jahre nach Veröffentlichung des Berichts, waren alle fünf Universitäten gebaut und hatten eine Studentenzahl von insgesamt 8.800 aufzuweisen. So gab es zwischen 1960 und 1970 eine regelrechte Explosion der Einschreibungsraten (LANDSHEERE, 1988, S. 9). Das übertraf die Ziele der Kommission. Der Wunsch der Bundesregierung von 10.000 Studenten hätte sich sicher zwei Jahre später erfüllt, wäre es nicht zum Bürgerkrieg gekommen. Die Zahlen stiegen nach dem Krieg jedoch wieder stark an, und im Jahr 1972 gab es 18.000 eingeschriebene Studenten (FAFUNWA, 1974, S. 156).

Obwohl das *University College Ibadan* bereits 1948 als Zweigstelle der *London University* eröffnet wurde, erreichte es den vollen Status einer Universität erst im Jahre 1962. Das war zwei Jahre nach Nsukka und drei Monate nach Zaria, Ife und Lagos. Obwohl Ibadan die älteste Institution der höheren Ausbildung ist, so ist chronologisch geordnet Nsukka die älteste Universität Nigerias, die Universität in Zaria die zweitälteste, gefolgt von Ife, Lagos und Ibadan.

3.3.3 Lehrerorganisation als Ausdruck politischen Bewußtsein

Mit der Zeit intensivierten die Nigerianer ihr politisches Interesse. Einen wesentlichen Beitrag leistete das Bildungswesen mit der politischen Aufklärung der Bevölkerung, insbesondere der gebildeten Elite. 1920 traf sich in Accra/Ghana eine Gruppe westafrikanischer Führungskräfte unter der Schirmherrschaft des *National Congress of British West Africa*. Diese hatte zum Ziel, von den Briten ein Maß an Selbstverwaltung und eine westafrikanische Universität zu fordern, die in den Studenten das Nationalbewußtsein fördert. Beim dem Treffen in Accra gehörten Herbert Macaulay/Nigeria, Isaac Wallace Johnson/Sierra Leone und Caseley Hayford/Goldküste zu den Leitern.

Macaulay, der damalige Rangälteste der Politik in Nigeria, rief 1921 die *National Democratic Party* in Lagos ins Leben mit der Aussicht, bei den Wahlen im gesetzgebenden Rat mitzustreiten, der zu diesem Zeitpunkt vom *Colonial Office* dominiert wurde. Die Partei wurde von der gebildeten Elite organisiert, suchte und bekam aber auch Unterstützung von Marktfrauen und Händlern aus Lagos. 1934 gründete eine Gruppe Jugendlicher, die die Politik Macaulay's nicht billigten, das *Lagos Youth Movement*. Dieses wurde später in das *Nigerian Youth Movement* umbenannt, obwohl seine Aktivitäten auf Lagos und Umgebung beschränkt waren. Zwischen 1930 und 1940 gaben diese beiden Parteien Nigeria eine lebendige politische Atmosphäre, insbesondere während der Wahlperiode des Stadtrates von Lagos und der gesetzgebenden Ratsversammlung in Nigeria, sowie in Krisen wie dem Streik der Arbeiter 1947 oder den Polizeiangriffen auf Arbeiter in den Kohleminen in Enugu. Die Nationalversammlungen von Nigeria und Kamerun (*National Council of Nigerian and the Cameroons = N.C.N.C.*) wurde 1944 von der *Nigerian Union of Students* gegründet, die aus einer Reihe verschiedener bekannter Einzelpersonen, wie Lehrer, Beamte, Privatpersonen und Gruppen wie Arbeitervereine oder ethnische Organisationen bestand. Ihr Hauptziel war es, für Nigeria so schnell wie möglich die Selbstverwaltung zu erreichen. Die beiden Vorsitzenden der neu gegründeten Partei wurden Herbert Macaulay und Dr. Nnamdi Azikiwe.

Diese Gruppe bestand hauptsächlich aus Schülern nigerianischer Sekundarschulen und Studenten des *Yaba Higher Colleges*. Sie stellte die Parteiführer beider Parteien sowie die kulturellen und ethnischen Führer, um eine starke politische Partei zu bilden. 1951 wurde die *Action Group* von einigen ehemaligen Mitgliedern des *Nigerian Youth Movements* gegründet wurden, die sich weigerten, dem Ruf der *Nigerian Union of Students* von 1944 zu folgen und die in einigen Punkten nicht mit der *N.C.N.C.* übereinstimmte. Den Vorsitz der neuen Partei bekam Chief Obafemi Awolowo.

Im Jahre 1952 gründeten die Nordnigerianer, die bisher kein großes Interesse an der politischen Situation im Süden zeigten, den *Northern People's Congress* unter der Führung von Ahmadu Bello, dem *Sardauna of Sokoto*. Es stellte sich heraus, daß alle Vorsitzenden der jeweiligen Parteien das „*premiership*“ der östlichen, westlichen und nördlichen Regionen anstrebten und ihre Parteien später eine wichtige Rolle im Kampf um die Selbstbestimmung Nigerias zwischen 1950 und 1960 spielen sollten.

Da die Dekade von 1920-30 gekennzeichnet war von einem sich allmählich ausbreitenden Bildungssystem und der zunehmenden Errichtung von Schulgebäuden, stieg auch der Bedarf an Lehrern an - ob nun ausgebildet oder nicht. Verschiedene *Education Codes* wurden während

dieser Zeit von der Regierung verkündet, aber niemals mit den Empfehlungen der Lehrer, die eine Schlüsselposition im Bildungssystem inne hatten. Der erste Kodex von 1916 mit seinen strengen Bedingungen für die Lehrertifikate, die Re-Klassifizierung der Lehrer im Jahre 1926, die Reduzierung und Sparpolitik der Lehrer während der Krisenjahre sowie die ambivalente Situation zwischen Regierung und Missionen in der die Lehrer sich befanden; all dies führte zwischen 1926 und 1929 zur Gründung der *Local Teacher's Associations* in Lagos, Abeokuta, Calabar und Ijebu- Ode.

Eine Anzahl weiterer Streitfragen führten zur Gründung der *Nigerian Union of Teachers (N.U.T.)*. Ein wichtiger Punkt war Mr. Grier's Kodex von 1926, welcher den von 1916 ablöste. Der Kodex von 1916 ermöglichte es den Lehrern, zwei weitere Jahre auf ein College zu gehen, nachdem sie das *Second-Year Pupil Teacher's Examination* absolviert hatten. Nach erfolgreichem Abschluß konnte man fortfahren und das *Second Class Examination* ablegen. Jedem erfolgreichen Kandidaten der drei gute Jahresberichte erhielt, wurde automatisch ein *First Class Examination* verliehen. Der kontroverse Kodex von 1926 empfahl einen vierjährigen Kurs im College, nach dessen Vollendung man ein *Third Class Certificate* verliehen bekommen würde. Bevor ein Lehrer für das *Second Class Certificate* fortfahren konnte, mußte er drei gute Jahresberichte erhalten haben. Dieser Kodex schlug nicht nur strengere Maßnahmen vor, sondern verfügte auch, daß ehemalige *Class One* und *Class Two Teachers* zu *Class Three Teacher* degradiert werden konnten. Diese Änderung in der Bildungspolitik, die nach 1930 eingeführt wurde, führte zu einem Mißstand unter den Lehrer. Gemeinsam mit den akzeptierten Vorschlägen stellte Hussey ein neues Set von Lehrer-Kategorien auf, daß als Folge Lehrer mit langer Erfahrung degradierte und es ihnen schwer machte, sich unter dem neuen Kodex für eine bessere Bezahlung zu qualifizieren.

Die *N.U.T.* hielt ihre erste Versammlung im Juli 1931 in der *C.M.S. Grammar School* in Lagos ab. Der Minister der *Lagos Union*, M. K. Cameron, schrieb an alle *Unions of Teachers* Einladungsschreiben für das Eröffnungstreffen mit dem Ergebnis, daß Lehrerrepräsentanten aus Agege, Ibadan, Abeokuta und Ijebu-Ode daran teilnahmen.

Insgesamt waren 20 Delegierte vertreten und ernannten sich zum ersten *Federal Council of the N.U.T.* Etwas später im gleichen Jahr wurden die *Ondo-* und *Calabar Unions* aufgenommen. Eine Anzahl anderer Unionen bekundeten ebenfalls ihr Interesse an einer Aufnahme in das *Council*.

Die Spannungen zwischen Lehrern und verschiedenen *Voluntary Agencies* in Bezug auf finanzielle Angelegenheiten stellten den Lehrberuf in ein schlechtes Licht. Gleichzeitig wurden Fehler bei der Klärung der Punkte gemacht, aufgrund denen ein Lehrer den Status eines Beamten für sich fordern könnte. Die bis heute nicht geregelte Situation sorgt noch immer für Verärgerung beim gesamten Lehrkörper in Nigeria.

Während der ersten Dekade wuchs die *N.U.T.* nur langsam. Als 1942 der erste Generalsekretär, Mr. E. E. Esua, sich stärker für die Interessen der Union einsetzte, stiegen die Mitgliederzahlen jährlich an. Heute ist eine große Anzahl von Lehrern Mitglied der *N.U.T.* „*Every registered teacher (above the age of 16) against whose professional conduct no charge can be sustained shall be an active member and shall have the right or admission to any of the branches of the N.U.T. upon payment of the admission fee as provided for in the Rules...*“ (FAFUNWA, 1974, S. 159).

Die *N.U.T* wurde gegründet, um die Interessen ihrer Mitglieder, der Lehrer des Landes also, zu vertreten. Primär ging es hierbei um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Die Ziele waren:

- Die Bedingungen des Lehrerberufs studieren, fördern und verbessern.
- Eine bessere Verständigung unter den Lehrern in Nigeria schaffen.
- Als Instrument fungieren, welches Angelegenheiten der Lehrer an die Regierung weiterleitet (FAFUNWA, 1974, S. 160).

Ein weiteres Ziel war die Schaffung eines zentralen Arbeitskörpers, um die verschiedenen *Unions of Teachers* in Nigeria zu vereinen und mit den *Education Departments* und den verschiedenen Missionen in allen Bildungsangelegenheiten zu kooperieren. Die *Union Leaders* zogen es generell vor, mit britischen Offiziellen in Schlüsselpositionen zusammen zu arbeiten anstatt, wie die *Nigerian Civil Service Union*, gegen sie.

Die *N.U.T* gewann großen Respekt und wurde als eine vernünftige, angemessene und intellektuelle Union angesehen.

Es ist ironisch, daß die Gründung der *N.U.T.* teilweise aufgrund der Führung und Schirmherrschaft des damaligen *Director of Education*, Mr. E. R. J. Hussey, geschah. Dessen Einstellung stand im Kontrast zu der der Missionare, die sich der Union von Anfang an widersetzen und sie als Bedrohung gegen sich selbst betrachteten. Dieser Druck auf die Missionare wurde größer mit der Ernennung eines Repräsentanten der *N.U.T.* für das *Board of Education*. Es handelt sich hierbei um eine Anerkennung der Regierung, die akzeptierte, daß Lehrer für sich selbst sprechen und nicht länger von den Missionen repräsentiert werden sollten. Versuche der Missionen und von Henry Carr um um das Recht der *N.U.T.* zu streiten und direkt mit der Regierung zu verhandeln, schlugen fehl. Die Union wurde 1941 durch ihre Registrierung als Gewerkschaft noch gestärkt.

Das Mißtrauen der Missionen gegenüber dem Wachsen der Union wurde durch kooperative Art des *Director of Education* verstärkt, der sich einverstanden erklärte, als Schirmherr der Union zu fungieren. Hussey wollte sie zu Partnern machen und eine Bildungspolitik mit ihnen formulieren. Er diskutierte mit führenden Mitgliedern der Union über wichtige bildungspolitische Angelegenheiten.

Die Gewerkschaft setzte sich immer verstärkt ein, wenn es um die Arbeitsbedingungen der Lehrer ging, die Frage des Gehaltes diskutiert wurde oder generell wenn Krisen anstanden. Zum Beispiel erreichte der Streik, der 1947 von der *N.U.T.* organisiert wurde, Gehaltserhöhungen für das Lehrpersonal. Nebenbei stiegen auch die Mitgliederzahlen der Union weiter an und ein landesweiter Streik im Jahre 1964 trug dazu bei, die Arbeitsbedingungen der Lehrer zu verbessern.

3.3.4 Die Kriegsjahre

Im Jahr 1938 wurde Mr. E. G. Morris zum *Director of Education*. Abgelöst wurde er vier Jahre später von Sir Bernard Bourdillon, der, unterstützt vom Gouverneur, einen 10-Jahres-Plan aufstellte. Sinn und Zweck dieses Plans war:

- Ein Bildungsprogramm aufzustellen, daß auf die Bedürfnisse der nigerianischen Bevölkerung eingeht.
- Die Konditionen für Lehrer zu verbessern, um qualifizierteres Personal zu einstellen zu können.
- Den *Voluntary Agencies* bessere finanzielle Hilfestellung zu geben.
- Die regionalen Verwaltungsapparate bei der Ausbreitung von Bildungseinrichtungen in ihrer Region zu unterstützen.
- Die Ausbreitung in finanziellen Schranken zu halten (FAFUNWA, 1974, S. 162).

Nach diesem Plan, der sich auf eine kontrollierte Expansion konzentrierte, erhoffte man sich, daß die folgende Hochrechnung von Schülerzahlen erreicht werden könnte:

Nordnigeria - Primarschulen: von 27.000 auf 77.000
 - Sekundarschulen: von 1.570 auf 3.460

Südnigeria

Jungen:	Mädchen:
- Primarschulen: von 260.000 auf 360.000	- Primarschulen: von 53.000 auf 74.000
- Sekundarschulen: von 4.000 auf 6.300	- Sekundarschulen: von 500 auf 1.160

Der sogenannte *Morris Plan* faßte zusätzlich einen jährlichen Kostenaufwand von mehr als £799.254 innerhalb der nächsten zehn Jahre ins Auge. Der Plan wurde jedoch vom *Secretary of State* und seinem *Advisory Committee on Education in the Colonies* kritisiert und abgelehnt, da er ihnen zu kurzfristig und finanziell zu eng geschnallt war. Morris muß aufgrund der Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges auf die Wirtschaft des Landes zu dieser Zeit übervorsichtig mit seinen Vorschlägen gewesen sein.

Nigeria hat sich, wie andere Länder auch, nur schlecht von den Auswirkungen der Krise nach dem Zweiten Weltkrieg erholt. Während der kurzen dazwischen liegenden Periode expandierte das Bildungssystem trotzdem, vor allem in Südnigeria. In den Kreisen der Regierung und der Missionare wuchs daher ein bemerkenswerter Optimismus.

1944 wurde R. M. M. Davidson zum *Director of Education*. Einer seiner ersten Anweisungen war es, ein neues Memorandum für die Bildungspolitik in Nigeria zu entwerfen. Dabei sollten die Vorschläge des *Avisory Committees* stärker in Betracht gezogen werden und der *Morris Plan* kritischer betrachtet werden. Davidson's Memorandum wurde 1945 dem *Secretary of State for the Colonies* als Teil des 10-Jahres-Entwicklungsplans vorgelegt. Das Memorandum, das auf seine Ganzheit überprüft wurde, wurde 1948 gesetzlich anerkannt und als Anleitung für die Entwicklung des Bildungssystems in Nigeria für die nächsten Jahre angesehen. Dieses umfassende Dokument „*laid down government policy on administration and control, local education authorities, financing, primary, secondary, technical, agricultural, religious, higher and adult education, health and welfare of school children, recruitment and training teachers, language, arabic studies and protection of antiquities*“ (FAFUNWA, 1974, S. 163).

In der unten angeführten Tabelle 1 ist zu erkennen, daß die Bildungsausgaben der Regierung stetig zugenommen haben. Die Ausgaben haben sich in den neun Jahren von 1939/40 auf 1948/49 verelfacht.

Tabelle 1: Ausgaben der Regierung für Bildungszwecke zwischen 1939 und 1949 (Angaben in £)

Jahr	Anzahl	Jahr	Anzahl
1939/40	106.562	1944/45	288.281
1940/41	106.071	1945/46	393.759
1941/42	133.210	1946/47	529.264
1942/43	186.864	1947/48	758.700
1943/44	296.948	1948/49	1.250.000

Quelle: FAFUNWA, 1947, S. 163

Das *Advisory Committee* bereitete später ein Memorandum vor, welches einige von Morris' Vorschlägen berücksichtigte. Zusätzlich führte das Memorandum wichtige Neuerungen ein, welche den Beginn der einheitlichen gebührenfreien *Universal Primary Education (UPE)* in Nigeria einleiten sollte. Es sei ganz klar die Pflicht der Regierung, sich ein Programm auszudenken, daß die allgemeine öffentliche Erziehung versorgt; und zwar sollten dabei nicht nur 5%, sondern mindestens 95% der Bevölkerung berücksichtigt werden. Ein großes Problem war hierbei jedoch, daß die genaue Zahl der Bevölkerung unbekannt war.

Die Periode zwischen 1930 und 1950 war vielleicht die schwierigste in der Geschichte der Bildung und Erziehung in Nigeria. Die Weltwirtschaftskrise sowie der Zweite Weltkrieg verursachten eine finanzielle Knappheit im Staatshaushalt. Trotzdem war es möglich, das *Yaba Higher College* zu gründen, um dem Engpass an qualifizierten Arbeitskräften entgegenzuwirken und die *Nigerian Union of Teachers* ins Leben zu rufen, um die Interessen der Lehrer zu schützen. Auch hat sich eine Hochschulausbildung etabliert, obwohl die Nigerianer zu dieser Zeit ihre Kinder überwiegend ins Ausland zur Ausbildung schickten, soweit es ihnen finanziell möglich war. So wurde also ein solider Grundstock für die weitere Entwicklung der Erziehung und Bildung in Nigeria gelegt. Dies führte zu einem phänomenalen Wachstum der Schüler- und Studentenzahlen, welches in der folgenden Dekade stattfinden sollte.

3.4 Die Ära der Selbstbestimmung (1951-1970)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Nigeria eine einheitliche Verfassung durchgesetzt. Das war die sogenannte *Richards Constitution* von 1945, benannt nach ihrem Autor Sir Arthur Richards, dem damaligen Gouverneur Nigerias. Die Verfassung teilte Nigeria in drei Regionen: die Ost-, West- und Nord-Region; jede mit einer regionalen Versammlung aus Beamten und unoffiziellen Mitgliedern, die vom regionalen Gouverneur und seinen Leuten ausgewählt wurden. Die regionalen Grenzen der drei größten ethnischen Gruppen wurden relativ scharf abgetrennt: im Norden und im Großteil des *Middle Belts* die Hausa-Fulbe, im Osten die Igbo und im Westen die Yoruba. Diese Tatsache führte zu einer aktiven Stammespolitik in Nigeria.

Die Verfassung wurde 1946 eingeführt. 1948 wurde Richards als Gouverneur von Sir John Macpherson abgelöst. Die wichtigsten politischen Parteien im Süden, das von Herbert Macaulay

und Nnamdi Azikiwe angeführte *N.C.N.C.*, das *Nigerian Youth Movement* und andere forderten eine demokratischere Verfassung und die Selbstverwaltung für Nigeria. 1952 sind, wie bereits erwähnt, zwei neue Parteien gegründet worden: die *Action Group (A.G.)*, angeführt von Obafemi Awolowo aus dem Westen, und der *Northern People's Congress (N.P.C.)*, angeführt vom Sardauna of Sokoto. Die drei wichtigsten Parteien, die *N.C.N.C.*, die *A.G.* und die *N.P.C.*, sollten bis 1966 eine wichtige Rolle in Nigeria spielen, bevor eine militante *coup d' état* alle politischen Aktivitäten einstellte. „*They severally and collectively injected both nationalism and tribalism into the Nigerian body politic*“ (FAFUNWA, 1974, S. 166). Zwischen 1950 und 1963 trugen die Parteien zur Neuerung der Bildungspolitik bei. Jede von ihnen wurde verantwortlich für eine der drei Regionen: das *N.C.N.C.* leitete den Osten, die *AG* den Westen und die Hausa-Fulbe Partei, die *N.P.C.*, leiteten den Norden.

Das Jahrzehnt von 1950 bis 1960 ist bis heute möglicherweise als die stürmischste politische Ära in der Geschichte Nigerias eingegangen. Die Machtübergabe der Briten an die Nigerianer geschah in dieser Dekade schneller als in den 90 Jahren, die voraus gegangen waren. Zwischen 1951 und 1960 gab es alle drei Jahre eine neue Verfassung, während hingegen zwischen 1861 und 1946 gerade einmal zwei Verfassungen vorgestellt wurden (1923 und 1946). Die neue Periode begann mit der Einführung der *Macpherson Constitution* 1951, fast fünf Jahre nach der erfolglosen *Richards Constitution*. Diese neue Verfassung verlangte demokratische Wahlen für die regionalen Versammlungshäuser, ermächtigte jede Region, die geeigneten Geldmittel zusammen zu tragen, und - noch viel wichtiger - hatte sie die Macht, Gesetze in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Landwirtschaft in ihrem Regierungsbereich zu verabschieden.

Mit der Regionalisierung der Bildung im Jahre 1951 und dem Aufstieg der drei wichtigsten politischen Parteien in jeder der drei Regionen entwickelte sich eine intensive politische Rivalität. Jede Partei versuchte, die andere zu übertrumpfen, indem sie in ihrem eigenen Bereich der Gerichtsbarkeit soziale Annehmlichkeiten gewährleisteten. Die östlichen und westlichen Bezirksverwaltungen, geleitet von der *AG* und der *N.C.N.C.*, zollten der Erziehung und Bildung den höchsten Respekt und setzten ihre Priorität auf den Sozialbereich.

3.4.1 Die *Universal Primary Education (UPE)*

“*Grundschulbildung für alle würde jährlich sechs Milliarden US\$ kosten. Im Vergleich dazu werden allein in den USA acht Milliarden US \$ jährlich für Kosmetika ausgegeben*“
(RICUPERO, 1999, S.16).

3.4.1.1 Westnigeria bricht mit der Vergangenheit

Die *Action Group*, geleitet von Awolowo, gewann 1952 die erste Wahl in das *Western House of Assembly*. Gleich in seiner ersten Ansprache machte Awolowo deutlich, daß er und seine Abgeordneten den Themen Gesundheit und Erziehung die höchste Priorität verleihen würden, falls die finanziellen Mittel dies zulassen. Im Juli des gleichen Jahres präsentierte der *Minister of Education* der westlichen Region, Chief S. O. Awokoya, einen umfassenden Vorschlag für die Einführung der gebührenfreien, einheitlichen und schulpflichtigen Bildung, heute bekannt als die

Universal Primary Education (UPE), bis Januar 1955. Dieses Programm umfaßte Lehrerausbildungsprogramme, die Ausweitung von Lehrerausbildungsstätten und Sekundarschulen, die Einführung von *Secondary Technical Education* und *Secondary Modern Schools*. Awokoya betonte in seiner Rede: „*Educational development is imperative and urgent. It must be treated as a national emergency, second only to war. It must move with the momentum of a revolution*“ (FAFUNWA, 1974, S. 168).

Somit wurde das wohl mutigste Bildungsprogramm in Afrika südlich der Sahara von einer einheimischen Regierung gestartet, um dem Volk zu verdeutlichen, daß sie ein wirkliches Interesse an diesen Fragestellungen hat.

Zwischen 1952 und Dezember 1954 bemühte man sich angestrengt, den Stichtag im Januar 1955 einhalten zu können. Lehrer wurden in großer Anzahl ausgebildet und Hunderte neuer Schulgebäude wurden errichtet – einige aus Backsteinen, andere aus Lehm und wieder andere aus einer Kombination von Lehm und Zement. Wie geplant wurde die *UPE* am 17. Januar 1955 eingeführt, begleitet von Paraden und Reden von Awolowo und Awokoya. In der Tat kennzeichnete dieser Tag den Beginn einer *Educational Revolution* nicht nur in Westnigeria, sondern im gesamten Land.

Tabelle 2 zeigt, daß die Anzahl der eingeschriebenen Schulkinder im Alter von 5-14 Jahren mehr als um das anderthalbfache anstieg, ebenso die Lehrerzahlen. Die Höhe der Bildungsausgaben hat sich nahezu verzweieinhalbfacht. Die Erwartungen der Regierung, die mit

Tabelle 2: Anzahl der Schulkinder und des Lehrpersonals sowie Höhe der Bildungsausgaben in Nigeria im Vergleich 1954/55

	1954	1955	Zuwachs
Anzahl der Schulkinder (5-14 jährig)	45.000	811.000	177%
Anzahl der Lehrer (in Primarschulen)	17.000	27.000	158%
Höhe des Budgets für Bildungsausgaben (Angaben in £)	2.200.000	5.400.000	245%

Quelle: FAFUNWA, 1974, S. 168

einer Schülerzahl von 500.000 im ersten Jahr nach Einführung der *UPE* rechneten, wurden also bei weitem übertroffen. Dies verursachte allerdings auch Ängste bei den Eltern, deren Kinder nicht auf eine Schule gehen konnten, da die Schülerzahlen die Anzahl der Schulen übertrafen. Die Regierung versprach, daß die nächsten Hochrechnungen genauer sein würden und machte ihren Fehler einige Jahre später wieder gut.

Das Budget für Bildungsausgaben der West-Regierung wurde um mehr als das Doppelte erhöht. Von dieser Summe wurden fast 90% für die Primarschul-Ausbildung genutzt. Die Ausgaben für den Bau von Gebäuden für Primarschulen lagen 1955 noch bei £ 2,4 Millionen, zwischen 1954 und 1958 waren es insgesamt £ 5 Millionen .

Im Jahre 1960, nur fünf Jahre nach der Aufstellung des Programms *UPE*, waren mehr als 1,1 Millionen Kinder eingeschult, das waren 90% der Kinder, die sich in Westnigeria im schulfähigen Alter befanden.

1961 rief die Regierung die *Banjo Commission* ins Leben. Diese Kommission wurde damit beauftragt, die existierende Struktur des Bildungssystems, die Lehrerausbildung, die Beziehung

zwischen Primar- und Sekundarschulen sowie die Vorbereitung der Schüler auf die weitere Ausbildung in der Region zu begutachten. Zur Zeit der Begutachtung gab es in der Region 6500 Primarschulen mit mehr als 1,1 Millionen Schulkindern (FAFUNWA, 1974, S. 169).

Die Ergebnisse zeigten wieder einmal eine Überzahl an unausgebildeten Lehrern, ein all zu oft wechselndes Lehrpersonal, zu große Schulklassen, zu viele junge Schüler im Kindergartenalter, unbefriedigende Lehrpläne sowie mangelnde Kooperation zwischen Eltern und Aufsichtspersonen.

Daraufhin forderte die Kommission:

- Nach und nach unqualifizierte Lehrer aus den Schulen zu entlassen.
- Die Arbeitsbedingungen für Lehrer zu verbessern und sie für die Weiterbildung zu ermutigen.
- Die Schülerzahlen in den Klassen auf 40 zu reduzieren.
- Geburtenzahlen in den Gemeinden zu erfassen.
- Das Schulkapital besser zu kontrollieren.
- Zum besseren Verständnis die Schulbücher von Nigerianern schreiben zu lassen.
- Das sechsjährige *UPE*- Programm durch die Westregierung zu erhalten.
- Alle Sekundarschulen sollten in *Junior Secondary School* umbenannt werden und die Schulgebühren wieder eingeführt werden. *Grammar Schools* sollten den Namen *Senior Secondary Schools* tragen.
- Für Lehrer der *Technical Institutes* sollte eine spezielle Ausbildungsstätte errichtet und Handwerks-Kurse in *Junior Secondary Schools* angeboten werden.
- Zusätzlich sollten in *Junior Secondary Schools* mehr naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet werden, in den *Senior Secondary Schools* mehr Wert auf technische Fächer gelegt werden.
- Den Schulbibliotheken sollte eine besondere Stellung zukommen und jede Bildungsinstitution mit einer Bibliothek ausgestattet werden (FAFUNWA, 1974, S. 170).

Im Jahre 1963 gründete die West-Regierung die *Ajayi Commission*, um Erkundigungen zu den steigenden Schulgebühren privater Primarschulen und *Teacher Training Colleges* einzuholen. Die Kommission empfahl eine Reduzierung der Schulgebühren und machte Verbesserungsvorschläge für diese Schulen.

In der Tat war diese Zeit die Ära der Ausschüsse und Komitees, nicht nur in West-, sondern auch in Ost- und Nordnigeria.

3.4.1.2 Ostnigeria rückt nach

Die Herausforderung der *Action Group*, der Regierungspartei im Westen, war zu groß als daß sie von der *N.C.N.C.*, der Regierungspartei im Osten, ignoriert werden könnte. 1953 veröffentlichte der Bildungsminister des Ostens seine *UPE*-Politik. In dem vorgeschlagenen Programm wurde von den *Local Government Bodies* erwartet, daß sie 45% der Kosten für *UPE* übernehmen würden. Die Anzahl der Lehrer mußte von 1300 auf 2500 jährlich steigen und eine Sekundarschule in jeder Division errichtet werden.

1953 kam es zu einer Krise innerhalb der Ostregierung und viele Positionen wurden neu besetzt. Die neue Regierung lehnte die Vorschläge ihrer Vorgänger ab und setzte sich für die schnelle Einführung der *UPE* ein. Ein Acht-Jahres-Plan wurde aufgestellt und ab Januar 1957 geltend gemacht. Einen Monat später wurde die *UPE* eingeführt. Allerdings gab es nicht genug Zeit, ausreichend Lehrer auszubilden, und so wurde unqualifiziertes Lehrpersonal eingesetzt. Auch die Schulgebäude und deren Ausrüstung waren mangelhaft.

Wie erwartet traten immer mehr Probleme auf. Nur ein Jahr später kündigten viele Lehrer und einige Schulen mußten auch aufgrund finanzieller Engpässe geschlossen werden.

3.4.1.3 Südnigeria entwickelt sein eigenes Programm

Lagos diente schon immer als politische Hauptstadt Nigerias und als Regierungssitz. Im Jahr 1951, unter Macpherson, zählte Lagos aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft zur westlichen Region. Obwohl Menschen aus dem ganzen Land in dieser Stadt leben und arbeiten, wird in erster Linie Yoruba gesprochen. Die politischen Führungskräfte der östlichen und nördlichen Region bestanden jedoch darauf, daß Lagos sich vom Westen lösen und als *Federal Territory* bestehen bleiben sollte. Trotz der Proteste in Westnigeria und Lagos geschah genau dies im Jahre 1954 durch den Nachdruck der anderen beiden Regionen.

Als der Westen 1955 die *UPE* einführt, dachte Lagos davon betroffen zu werden. Doch aufgrund der Loslösung geschah dies nicht und die Stadt verkündete das Programm zwei Jahre später eigenständig. Der Stadtrat von Lagos übernahm die volle Verantwortung für Bildungsfragen und soziale Einrichtungen. Zu dieser Zeit gab es beispielsweise 96 Primarschulen mit etwas über 50.000 Schülern (Tabelle 3); neun Jahre später bereits 129 Primarschulen mit über 140.000 Schülern und mehr als 4.200 Lehrern.

Tabelle 3: Anzahl der Schüler und Lehrer in verschiedenen Bildungseinrichtungen in Lagos im Jahre 1955

Schulart	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Lehrer
Primarschulen	96	50.182	1.646
Sekundarschulen	17	4.087	292
<i>Teacher Training College</i>	1	129	keine Angaben
<i>Technical- and Vocational Institutions</i>	2	1.418	keine Angaben

Quelle: FAFUNWA, 1974, S. 174

3.4.1.4 Nordnigerias Versuch, den Rückstand aufzuholen

Die Entwicklung des Bildungssystems im Norden blieb weiter hinter der des Südens zurück. Während die westliche und östliche Region darum wetteiferten, die erste Region bzw. Regierung zu sein, die die *UPE* zwischen 1952 und 1958 einführt, war es dem Norden in erster Linie aus finanziellen Gründen nicht möglich in dieses „Rennen“ einzusteigen. Während einige politische und religiöse Führungskräfte im Norden darauf versessen waren, dem nigerianischen Kind das moderne Bildungssystem näher zu bringen, so waren doch die meisten politischen Verantwortlichen in Nordnigeria noch immer misstrauisch gegenüber der formalen Bildung.

Trotzdem stiegen die Schülerzahlen in Nordnigeria von 1947 bis 1957 auf über das Dreifache an. Tabelle 4 verdeutlicht jedoch den großen Unterschied der einzelnen Regionen im Hinblick auf die eingeschulten Kinder.

Tabelle 4: Schülerzahlen der Primarschulen Nigerias in den Jahren 1947/57 im regionalen Vergleich

	1947	1957
im Norden	66.000	205.769
im Westen	240.000	982.755
im Osten	32.000	1.209.167

Quelle: FAFUNWA, 1974, S. 174

Während die westliche und östliche Region im Zeitraum von 1947-57 eine Erhöhung der Schülerzahlen aufzuweisen haben, war die Schulbevölkerungsrate prozentual im Norden etwas höher als in den anderen beiden Regionen. 1957 belief sich die Gesamtschülerzahl im Süden auf über 2,3 Millionen. Dem moslemischen Norden wurde durch die Kolonialpolitik der *indirect rule* innere Selbstverwaltung und kulturelle Nichteinmischung gewährleistet. Eine Konsequenz davon war, daß in der nördlichen Region, in der mehr als die Hälfte der nigerianischen Bevölkerung lebt, im Jahre 1957 nur etwa 200.000 Schüler in Primarschulen eingeschrieben waren. Die Folge war und ist auch heute noch ein enormes Bildungsgefälle. Um die Schülerzahlen besser einordnen zu können ist es interessant zu wissen, daß die Gesamtbevölkerung nach der ersten durchgeführten Volkszählung im Jahre 1952 lediglich bei 31,5 Millionen Einwohner lag (MINISTRY OF INFORMATION, 1960, S. 4).

Die Regierung des Nordens war zu dieser Zeit mehr mit der Entwicklung des Bildungssystems in den ländlichen Gegenden sowie mit Programmen für die Erwachsenenbildung beschäftigt als mit der *UPE*. Zudem wurden praktisch alle Primarschulen des Nordens aus öffentlichen Fonds finanziert. 1958 versuchte die Nordregierung, die Ausbildung der Jüngsten auf eine provinzielle Basis zu setzen und sicher zu stellen, daß eine Zunahme der Schulbevölkerung nur stattfinden würde, wenn qualifiziertes Lehrpersonal verfügbar wäre. Resultat dieses Programms war, daß nahezu alle Primarschulen des Nordens, wenn auch gering in ihrer Anzahl, ausgebildete Lehrer hatten, wohingegen im Süden der Lehrkörper größtenteils ohne entsprechende Ausbildung angestellt wurde. Der Nachteil dieser hohen Anzahl an qualifizierten Arbeitskräften in Nordnigeria lag allerdings darin, daß die Schulgebühren teurer waren als in allen anderen Regionen des Landes (THE INTERNATIONAL BANK OF RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT, 1960, S. 570).

Mit der Unabhängigkeit im Jahre 1960 hatte die Bevölkerung nicht nur die Selbstregierung gewonnen, sondern auch mehr Selbstbewußtsein. Das Instrument, um dieses zu stärken, sah man in der Bildung (WILKENS, 1975, S. 9). Darum lud die Regierung des Nordens im Februar 1961 den *Chief Education Officer* in Yorkshire, H. Oldman, ein. Man erhoffte sich, daß er die möglichen finanziellen und administrativen Probleme auf dem Weg zur Einführung der *UPE* aufdecken könnte.

Oldman's Bericht erschien ein Jahr später und empfahl die Trennung von *administrative* und *inspectorial duties*, den Aufbau von Bildungsautoritäten und die Schaffung eines Kurses, zur Ausbildung von Verwaltungsangestellten im Bildungssektor. 1962 wurde ein Bildungsgesetz verabschiedet, um eine Partnerschaft zwischen der Regierung und den freiwilligen Organisationen aufzubauen. Hintergrund war, ein öffentliches System der Primarschulbildung zu entwickeln, in welchem die Regierung die Führungsrolle übernehmen sollte. Als Verantwortlicher für die „Werbung“ zugunsten des Primarschulwesens sollte der Bildungsminister fungieren. 1976 sprach NWAGWU (S. 30) davon, daß durch die Einführung der *UPE* das oft diskutierte Ungleichgewicht des Bildungswesens der einzelnen Staaten innerhalb einer Generation aufgehoben werden würde. Da sich die Durchsetzung dieser Bildungskampagne in Nord-, Ost-, West- und Südnigeria jedoch sehr ungleichmäßig vollzog, konnte diese Angleichung niemals innerhalb weniger Jahre eintreten.

3.4.2 Die Entwicklung der Technik- und Berufsschulen

“The average Nigerian child is a victim of superstition not because he cannot make logical scientific deductions from analysing events and situations, but because he has not been given the opportunity to try”
(ANIKWEZE & KADUNA, 1995, S. 64).

Eine der größten Schwächen im nigerianischen Bildungssystem ist die geringe Aufmerksamkeit, die der *Technical-* und *Vocational Education* zuteil wird. Wie in allen ehemaligen britischen Kolonien wurde Bildung in Nigeria als rein literarische Ausbildung begriffen und nur diese wirklich geschätzt. Auch wenn einige Missionsschulen sie unterrichteten, so wurden die praktischen Fächer wie *agriculture* oder *technology* kaum ernst genommen und ihnen erst spät Beachtung geschenkt. Noch heutzutage sind diese Fächer¹⁰ nicht sehr populär, obwohl sie vor der Einführung der *western education* einen kurzen Aufschwung erlebten.

Die Einführung von Ausbildungskursen in den verschiedenen Regierungsabteilungen (*Nigerian Railway, Marine, Public Works*) zwischen 1908 und 1935 kennzeichnete den Beginn der organisierten Technik- und Berufsausbildung in Nigeria. Sie wurden gefolgt vom ersten Kurs für Ingenieurwesen am *Yaba Higher College* im Jahre 1932. Aber nur wenigen war es möglich, diese Art der Ausbildung zu nutzen, weil die Kurse das Naturell einer Post-Sekundarschule hatten. Daraus resultierend gab es keine formell organisierte technische Schule oder Berufsschule.

Die ersten ernsthaften Bemühungen für die Einführung von Technik- oder Berufsschulen wurden 1945 gemacht. In diesem Jahr machte der Ausschuß für *Higher Education in West Africa* den Vorschlag, daß die Räumlichkeiten des *Yaba Higher College* in ein *Technical Institute* umfunktioniert werden sollte. „*The first Technical Institute for Nigeria should be centred near Lagos. We recommend that it should be in Yaba. We visualise a future need for further*

¹⁰ Neben *agriculture* und *technology* gehören folgende Fächer zu den berufsbezogenen Fächern: *weaving, sculpturing, blacksmithing, carving, farming, fishing, cattle rearing, hair plaiting, dress-making, leather-working, pottery-making, glass and bead-working, catering, dyeing, tinkering* etc.

Technical Institutes in Nigeria as, for example, at Enugu and Kaduna. The Higher College at Yaba can provide not only the buildings but also much of necessary equipment, and we recommend that it should become the Technical Institute of Nigeria. It would provide (we believe more economically) for much of the instruction at present being given in several government departments, and would benefit the students by enabling them to share in the activities of larger and more varied groups“ (Bericht des Ausschusses für *Higher Education* in West Africa, S. 120). Der 10-Jahres-Entwicklungsplan vereinte die Empfehlungen der Kommission. Der Plan schlug *Handicraft Centres* für die Ausbildung manueller Fähigkeiten vor, *Trade Centres* für ausgebildete Handwerker sowie *Technical Institutes* für die Ausbildung von Technikern. Eine Summe von 400.000 Naira wurde von der Regierung bewilligt, um das Projekt in den ersten fünf Jahren zu unterstützen.

Die regionalen Regierungen begannen, das Programm in die Tat umzusetzen. Besonders Nordnigeria, wo zwischen 1956 und 1960 14 Handwerksschulen gebaut wurden. Der Westen errichtete vier, der Osten neun und Lagos zwei. Trotz des anfänglichen Enthusiasmus der einzelnen Regionen blieben diese Ausbildungsstätten bis in die 1970er Jahre das Stiefkind der nigerianischen Bildungsinstitutionen (ANDERSON, 1967, S. 17).

Die Notwendigkeit der Berufsausbildung steht außer Frage. Die Verteilung der Bildungsinvestition gewährleistet nicht die Bedarfsdeckung an Fachkräften, die für die aufstrebende Industrialisierung unerlässlich sind. Die Investition für technikorientierte Schulen bilden den drittgrößten Ausgabeposten innerhalb des Sektors. In diesen Schulen werden aber keine Facharbeiter, sondern Akademiker ausgebildet. Denn die hier gemeinten Schulen sind Techniker- und Fachhochschulen. „Obwohl die Notwendigkeit von Berufsschulen erkannt und diskutiert wird, sind bis heute noch keine nennenswerten Ergebnisse bei der Einführung dieses Bildungszweiges erzielt worden“ (SANUSI, 1983, S. 204). Auch bis heute hat sich in dieser Hinsicht fast nichts getan.

3.4.3 Die Erwachsenenbildung

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die Dekade zwischen 1950 und 1960 eine der dynamischsten in der Bildungsgeschichte Nigerias war. Während dieser Zeit unternahmen die nigerianischen Führungskräfte mutige Versuche, nicht nur den Kindern Ausbildungsmöglichkeiten näherzubringen, sondern auch den meisten Erwachsenen. Die Erwachsenenbildung ist wichtig, da sie Probleme der ländlichen Unterentwicklung lösen kann. Alphabetisierung kann nämlich bewußt den Einzelnen von seiner politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Unzufriedenheit befreien. Nach dem Zweiten Weltkrieg spürte man das Bedürfnis nach Massenausbildung bei der Regierung und beim Volk. 1949 setzte das *Department of Education* in Lagos ein Memorandum der fundamentalen Erwachsenenbildung auf. Es war eine Art Anleitung für die Organisation, Verwaltung und Lehrplanaufstellung für die Erwachsenenbildung. Entwicklungsprogramme und Bildungsprojekte wurden in Ilaro, Egbado, Ibadan, Ekiti und Ijebu im Westen, sowie in Udi, Bende und Afikpo im Osten und in Lagos aufgestellt. Chief Awolowo äußerte dazu: „*To educate the children and enlighten the illiterate adults is to lay a solid foundation not only for future social and economic progress but also for*

political stability. A truly educated citizenry is, in my view, one of the most powerful deterrents to dictatorship, oligarchy, and feudal autocracy“ (FAFUNWA, 1974, S. 180).

Im November 1951 erklärte das *Central Board of Education* eine Politik der Erwachsenenbildung:

- Das grundsätzliche Ziel der Erwachsenenbildung ist es, Einrichtungen besonders in den ländlichen Gegenden zu organisieren.
- Der erste Schritt in der Erwachsenenbildung muß sein, den Analphabeten Lesen und Schreiben in ihrer Sprache bei zu bringen und so ihre eigenen Sinne zu bereichern, damit diese am sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben besser teilhaben können.
- Das Programm der Erwachsenenbildung sollte Projekte wie Heimarbeit für Frauen sowie Gesprächs- und Diskussionsrunden beinhalten.
- Frauen sollte besondere Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung zuteil werden.
- Die Regierungen der jeweiligen Regionen sollten zusammen mit den *Voluntary Agencies* die Programme koordinieren (FAFUNWA, 1974 S. 180).

Es gab einen bemerkenswerten Enthusiasmus unter der Bevölkerung und den drei Regionalregierungen, so daß für die Erwachsenenbildung überall in Nigeria, primär zwischen 1950 und 1956, Schulen gebaut wurden. Allein im Norden wurden 1.477 Zentren errichtet, die eine Zahl von 53.000 Teilnehmern verzeichnen konnten.

Der gebührenfreie Besuch der Primarschulen im Westen und Osten minderte später den Enthusiasmus für die Erwachsenenbildung. Die Erhaltung der *UPE* war so kostspielig, daß für die Ausbildung der Erwachsenen kaum Gelder übrig blieben. Der Norden hingegen war in der Lage, die Erwachsenenbildung finanziell besser zu unterstützen, da sie bis dahin die *UPE* noch nicht eingeführt hatten.

Trotz aller Bemühungen waren im Jahr 1955 immer noch 42,9% aller Erwachsenen in Nigeria Analphabeten (UNESCO, Statistical Yearbook, 1998, S. 14). Vier Jahre zuvor waren es laut NATIONAL POPULATION COMMISSION (1998, S. 157) 44,3%.

3.5 Das Bildungssystem in Nigeria bis heute

Die verfügbaren Daten zum nigerianischen Bildungssystem sind auch für die 1970er bis 1990er Jahren lückenhaft und teilweise widersprüchlich.

Zwischen 1976 und 1977 wurden landesweit 293 neue Primarschulen gebaut; die bereits bestehenden Schulen wurden ausgebaut, um die hohen Schülerzahlen aufnehmen zu können. Schulinventar wie Bänke und Tische sowie Bücher mußten beschafft werden. Lehrer mußten gefunden werden, um die Klassenräume zu füllen.

Fast alle Kinder lebten in einem Fünf-Kilometer-Radius zur nächsten Schule. Die Erwartungen der Regierung hinsichtlich der Schülerzahlen wurden übertroffen. Zwischen 1976 und 1980 erhöhte sich die Gesamtschülerzahl landesweit um 437% (ORUBULOYE & OYENEYE, 1983, S. 43 ff).

Leider blieb der anfängliche Erfolg nicht beständig. Die Erkenntnis, daß die *UPE* sehr viel kostspieliger war als errechnet, fiel mit der Wirtschaftskrise zusammen, während dieser die Ölpreise kollabierten. Viele Schulgebäude zeigten Mängel auf, waren marode wegen der oft armseligen Konstruktion und blieben unrepariert. Lehrer mußten aus Geldmangel entlassen werden und Schulmaterial wurde immer knapper. Zudem entmutigte viele Eltern die drohende Wiedereinführung von Schulgebühren. ESHAK (1995, S. 11) wies darauf hin, daß eine Entwicklungsstrategie der Bildungsexpansion ein Gleichgewicht zwischen Quantität und Qualität aufweisen sollte. Wenn ein so großes Projekt wie die *UPE* erst einmal gestartet worden ist, ist es schwer, dieses unter Kontrolle zu halten und den Forderungen gerecht zu werden.

Die Schulpflicht sollte ab dem Jahre 1979 eingeführt werden. Ernst genommen wurde dies aber nie (BRAY, 1977, S. 5). Eine allgemeine Schulpflicht existiert nur in den Bundesstaaten Borno und Niger. In den übrigen 31 Staaten ist der sechsjährige Grundschulbesuch nicht gesetzlich vorgeschrieben.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Entwicklung der schulischen Infrastruktur ab den 70er Jahren. Die Zahl der Grundschulen erhöhte sich zwischen 1970/71 (14.901 Schulen) und 1980/81 (35.626 Schulen) um das Zweieinhalbfache. Während der 80er fand kein nennenswerter Ausbau des Primarschulwesens statt. 1990 gab es mit einer Anzahl von 34.904 sogar weniger Grundschulen als ein Jahrzehnt zuvor. Im Vergleich dazu wurde im Bereich des Sekundar- und Hochschulwesens die in den 70er Jahren begonnene Expansion in den 80er Jahren fortgesetzt. Ihre Anzahl wuchs innerhalb von zehn Jahren von 4.472 im Jahre 1980 auf 5.868 im Jahre 1990 an. Auch die Berufsschulen verzeichneten einen deutlichen Zuwachs. Die Anzahl der lehrerbildenden Institutionen dagegen war rückläufig. Erwähnenswert ist noch der starke Ausbau der Universitäten in den 80er Jahren, so daß deren Zahl 1990 landesweit auf 31 anstieg. Doch auch die Universitäten blieben nicht von der finanziellen Notlage verschont. Die oben erwähnten Probleme wie fehlendes qualifiziertes Lehrpersonal und mangelhafte Ausstattung mit Lehrmaterialien treffen auch hier zu. Um den Missständen im Universitätsbereich abzuhelpen, gewährte die WELTBANK Anfang der 1990er Jahre ein Darlehen über \$116,5 Millionen für die Beschaffung wissenschaftlicher und technischer Ausrüstung. Von diesen Mitteln sollten zusätzlich die Gehälter des ausländischen Personals bezahlt werden. Die Situation an den Universitäten waren gekennzeichnet durch Personalabbau, Rationalisierung und Straffung der Lehrpläne, wachsende Eigenfinanzierung im Bereich Studentenunterbringung und zunehmender Einnahmeanteil aus nichtstaatlichen Quellen (STATISTISCHES BUNDESAMT, 1993, S. 54).

Tabelle 5: Anzahl der Schulen und andere Bildungseinrichtungen in Nigeria 1970-1990

Einrichtung	1970/71	1980/81	1988	1989	1990 ¹⁾
Primarstufe (Grundschulen)	14 901	35 626	33 796	34 904	34 904
Sekundarstufe	.	.	6 044	5 929	6 358
Mittel- u. höhere Schulen	1 155	4 472	5 991 ^{a)}	5 866 ^{a)}	5 868
Berufsbildende Schulen ..	66	156	.	.	241
Lehrerbildende Anstalten	158	309	.	.	249
Bundesverwaltungsschulen	.	.	45	45	.
Bundestechnikerschulen ..	.	.	2	10	.
Bundesbildungsanstalten f. Kunst und Wissenschaft .	.	.	6	6	.
Tertiärstufe	.	77	104	105	106
Polytechnische Hochschulen	.	.	28	28	27
Hochschulen für Bildung .	.	.	48	49	48
Universitäten	6	16	28	28	31

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, 1993, S. 54

In den 80er Jahren konnte kein entscheidender Durchbruch bei der Alphabetisierung der Bevölkerung erreicht werden. Die Analphabetenquote lag 1980 noch bei 66% und sank zehn Jahre später lediglich auf 57%. Damit war zu diesem Zeitpunkt nicht einmal die Hälfte der Bevölkerung alphabetisiert. Darüber hinaus gab es erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede. 1991 waren etwas über 66% der männlichen Bevölkerung alphabetisiert; bei der weiblichen Bevölkerung waren es weniger als 48% (NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S. 157). Somit blieb etwa der Hälfte der Frauen im Jungendlichen- und Erwachsenenalter aufgrund ihrer mangelhaften Ausbildung der Zugang zu außerhäuslichen Verdienstmöglichkeiten verwehrt.

Die Analphabetenrate der Frauen ist in jedem afrikanischen Land bedeutend höher als die der Männer. In 15 von 34 Ländern, die die UNESCO 1991 studiert hat, waren drei Viertel der erwachsenen Frauen Analphabeten (SUTTON, 1998, S. 382 und NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S. 157). Frauen in Entwicklungsländern werden generell in einem frühen Alter verheiratet und sind durch die klassische Mutterrolle weniger gebildet als ihre Ehemänner (STROMQUIST, 1998, S. 4).

Der Anteil beider Geschlechter ist nur in den Primarschulen ausgeglichen. In den Sekundarschulen und vor allem in den Hochschulen sind die Männer deutlich in der Überzahl, auch wenn auf allen drei Ausbildungsebenen die Schüler- und Studentenzahlen weiterhin steigen. Frauen kommt immer noch die klassische Rolle im Haus zu und vor allem moslemische Mädchen werden früh verheiratet. Zudem haben die Familien oft nicht genug Geld, um all ihre Kinder über die Primarstufe hinaus zur Schule zu schicken.

Tabelle 6: Mädchen aller in Nigeria in Schulen eingeschriebenen Schülern/Studenten in den Jahren 1960 und 1989

Primarschulen		Sekundarschulen		Colleges	
1960	1989	1960	1989	1960	1989
37%	45%	21%	43%	7%	27%

Quelle: STOCK, 1995, S. 256

Die Anzahl der eingeschulten Kinder in den Primarschulen betrug im Jahre 1960 landesweit 2.913 und 30 Jahre später 13.777 (STOCK, 1995, S. 253).

Hinsichtlich der Schülerzahlen pro Lehrer zeigten sich regionale Disparitäten. Einem landesweiten Durchschnittswert von 39 Schülern je Lehrer standen in Katsina Extremwerte von 72 Schülern pro Lehrkraft und in Gongola 18,7 Schülern pro Lehrkraft gegenüber. Ähnlich große Unterschiede gab es bei der Klassengröße. Durchschnittlich befanden sich 41 Schüler in einer Klasse. Extremwerte weisen Akwa-Ibom mit 70 Schülern und Bauchi mit 22,5 Schülern pro Klasse auf. Ähnliche Werte nennt auch IDACHABA (1985, S. 33 ff). Diese Werte könnten auf die vorausgegangenen und regional differenzierten Tätigkeiten der Missionen zurück zu führen sein. Angaben über die Zahl der Lehrkräfte basieren auf Statistiken der UNESCO. Sie laufen jedoch konform mit den schon skizzierten Entwicklungen der Bildungseinrichtungen und Schülerzahlen. Bei den Primarschulen erfolgte in den 80er Jahren ein Abbau des Personals, während sich die Zahl der Lehrkräfte an Sekundar- und Hochschulen zwischen 1980/81 und 1988/89 verdoppelte.

3.5.1 Der Verwaltungsapparat

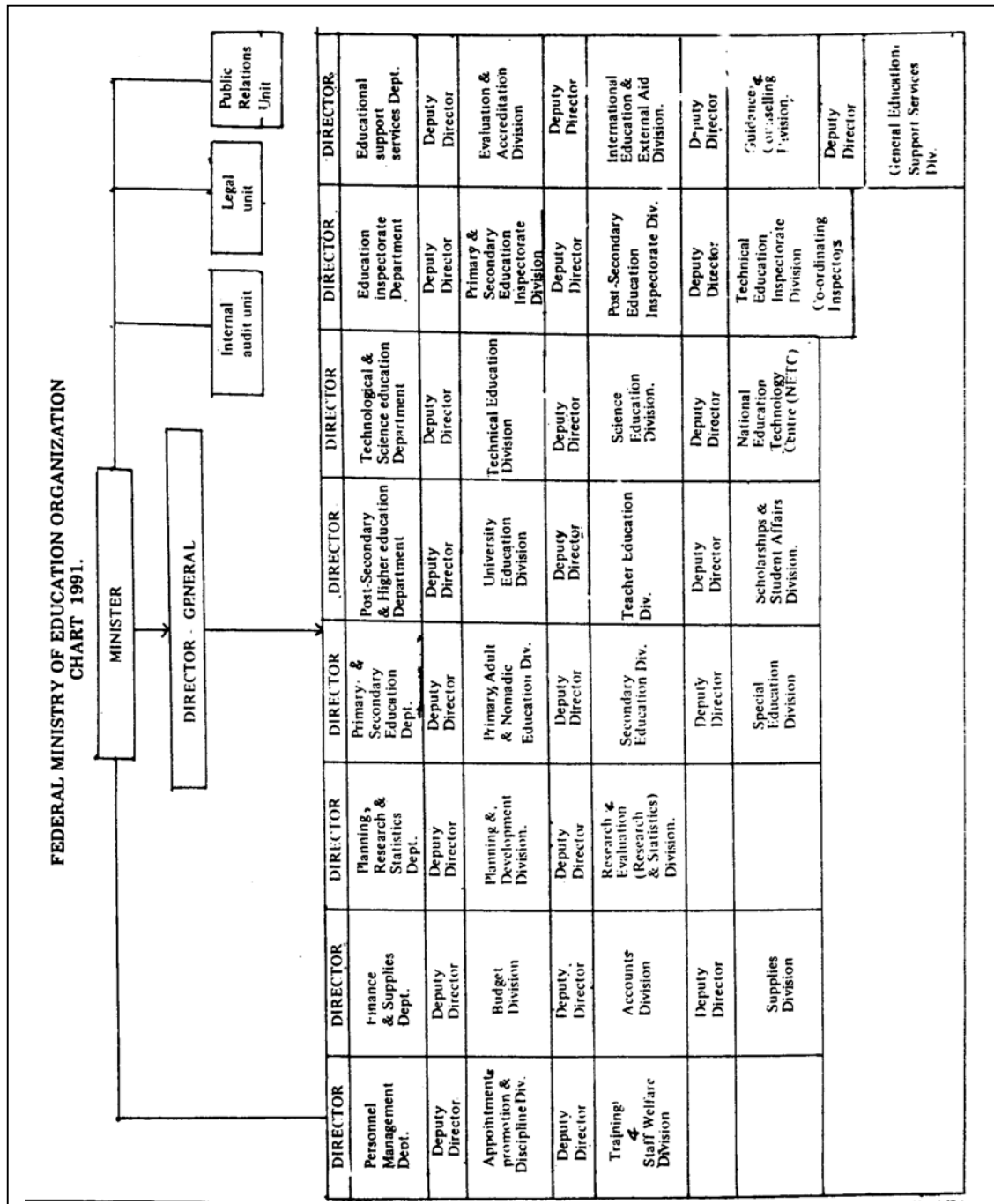
„Administration is an important aspect of any organisation be it private or public, industry or school. It is like what the central nervous system is to the body“
(AJAYI & ONI, 1992, S.1).

Immer wieder stellt sich die Frage, ob eine zentrale oder dezentrale Organisation des Schulwesens angemessener ist. Für die dezentrale Organisationsform spricht die Möglichkeit einer stärkeren Anbindung der schulischen Inhalte an die lebenspraktischen Erfordernisse. Gemeinden als Träger können die Schule stärker auf lokale Erfordernisse hin ausrichten. Die Herausbildung eines modernen Sektors erfordert dagegen ein stärker zentral organisiertes Bildungswesen, das bestimmte allgemeinbildende Qualifikationen vermittelt. Welche Verwaltungsform des Bildungswesens für ein Land angemessen ist, muß im Zusammenhang mit seiner Entwicklungs- und Industrialisierungsstrategie gesehen werden (WULF, 1982, S. 40).

Das staatliche Bildungswesen in Nigeria liegt im Zuständigkeitsbereich *des Federal Ministry of Education* sowie in den der Bundesministerien der einzelnen Bundesländer. Die Zentralregierung übte seit den 1970er Jahren einen zunehmenden Einfluß auf das Bildungswesen aus. Die staatliche Bildungspolitik setzte ihre Schwerpunkte vor allem auf technische und lehrerbildende Ausbildungsgänge. Unter der zunehmenden Unterstützung der

Regierung für die sekundären und tertiären Bildungszweige hatte jedoch das Primarschulwesen zu leiden (STATISTISCHES BUNDESAMT, 1993, S.56).

Abbildung 8: Federal Ministry of Education Organisation



3.5.2 Die Finanzierung

„Education is an expensive social service and requires financial provision from all tiers of Government for a successful implementation of the educational programmes“
(FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA (1990): NATIONAL POLICY ON EDUCATION, S. 73).

Die Einführung der *UPE* auf der Primarschulebene in den 70er Jahren hat die Regierung jährlich 65 Naira pro Kind gekostet¹¹. Deshalb einigte man, daß die Regierung davon 35 Naira übernimmt, die jeweiligen Bundesstaaten 25 und die entsprechenden *Local Government Areas* 5 Naira. Problematisch war jedoch die Umsetzung, da in vielen Regionen mehr Kinder als Steuerzahler wohnten (BRAY, 1978, S. 177).

Obwohl die Primarschulen gebührenfrei sind, fallen doch etliche Kosten für die Eltern an. So werden zum Beispiel die Schuluniform¹², die Lehrbücher sowie Hefte und andere Schreibutensilien nicht von den Schulen gestellt, sondern die Eltern müssen dafür aufkommen. Hinzu kommt eine erwartete jährliche Spende an die Schule von durchschnittlich 400 Naira für Reparaturarbeiten an den Gebäuden sowie für die Anschaffung von Tischen und Bänken für die Klassenzimmer. Diese Zusatzkosten betreffen auch Eltern, deren Kinder auf die gebührenpflichtigen Sekundarschulen gehen. Die Gebühren für die Sekundarstufe sind von Schule zu Schule unterschiedlich.

Einen Überblick über die Bildungsausgaben der Bundesregierung liefern Abbildungen 9 und 10. Deutlich wird eine starke Fluktuation sowohl des Wertes als auch des Anteils der getätigten Ausgaben. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre lagen die Ausgaben durchschnittlich unter 10% der gesamten Haushaltsausgaben und damit sehr niedrig im Vergleich mit anderen afrikanischen Ländern. Den absoluten Tiefpunkt verzeichnet das Jahr 1987 mit einem Anteil der Bildungsausgaben von 2% der Gesamtausgaben. In den folgenden zwei Jahren erhöhte sich der Anteil zwar auf 8,3%, sank aber ein Jahr später wieder auf 4,6%. Im Dezember 2003 *„President Obasanjo presented a 1.189 trillion Naira budget proposal to the National Assembly, with votes for education and health have been doubled, making them have the largest vote of all“* (www.guardiannewsngr.com/news). Doch Bogoro, ein Professor an der Bauchi Universität, glaubt nicht in höhere Investitionen in die Bildung und betont in einem Interview mit dem VANGUARD im Juli 2004, daß *„the budgetary allocation for education had never been up to 10%. But we know that the UNESCO minimum prescription allocation for education is 26% globally“* (www.vanguardngr.com/articles/north).

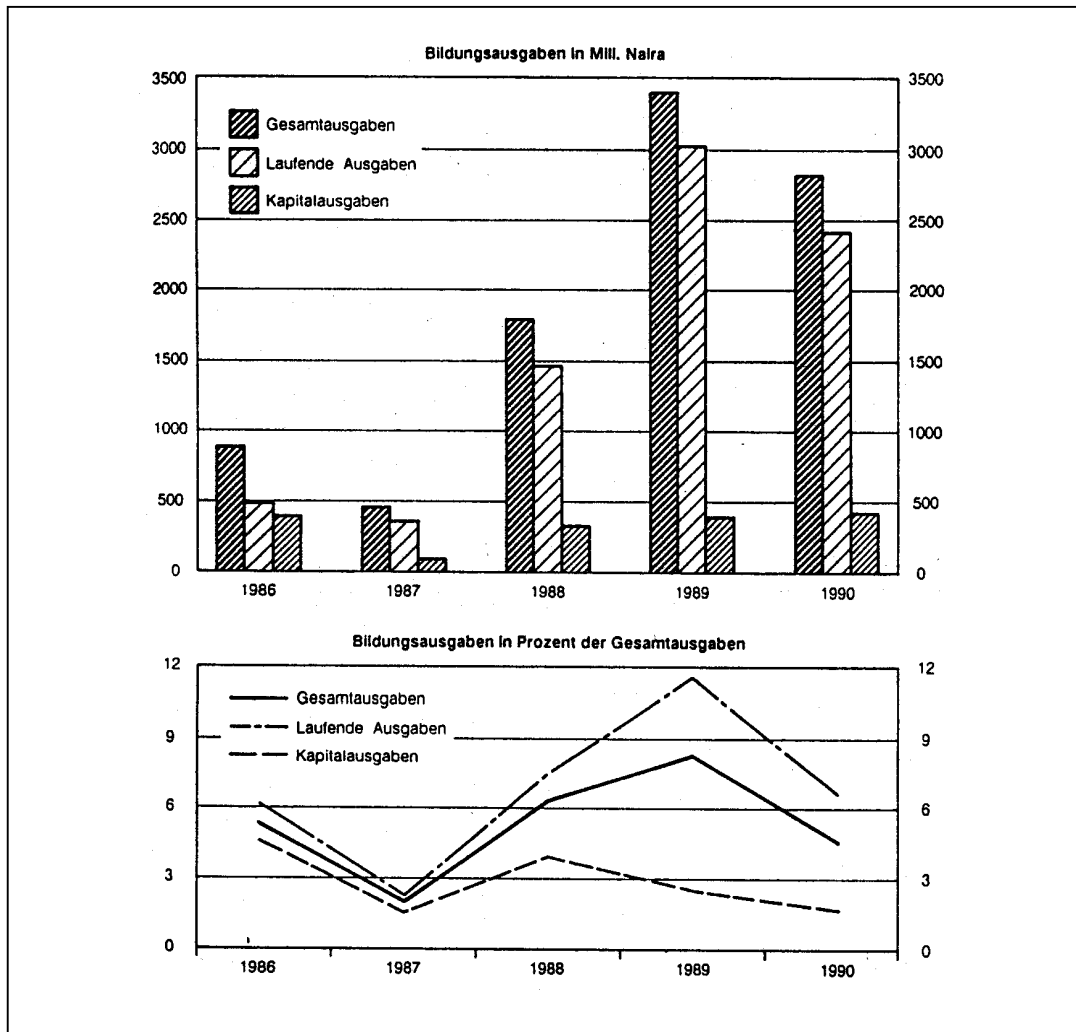
Die Folgen der zentralstaatlichen Finanzkrise im Hinblick auf das Bildungswesen waren ausbleibende Reparaturarbeiten an Schulgebäuden, chronischer Mangel an Unterrichtsmaterialien sowie veraltete Schulausstattungen und Forschungseinrichtungen. Hinzu kamen die steigenden Kosten für Lern- und Lehrmaterialien als Resultat der Naira-Abwertungen. Ein weiteres schwerwiegendes Problem ist die verstärkte Abwanderung des

¹¹ Das entsprach zur damaligen Zeit etwa 2 DM.

¹² Eine Schuluniform kostet 1999/2000 zwischen 400-800 Naira.

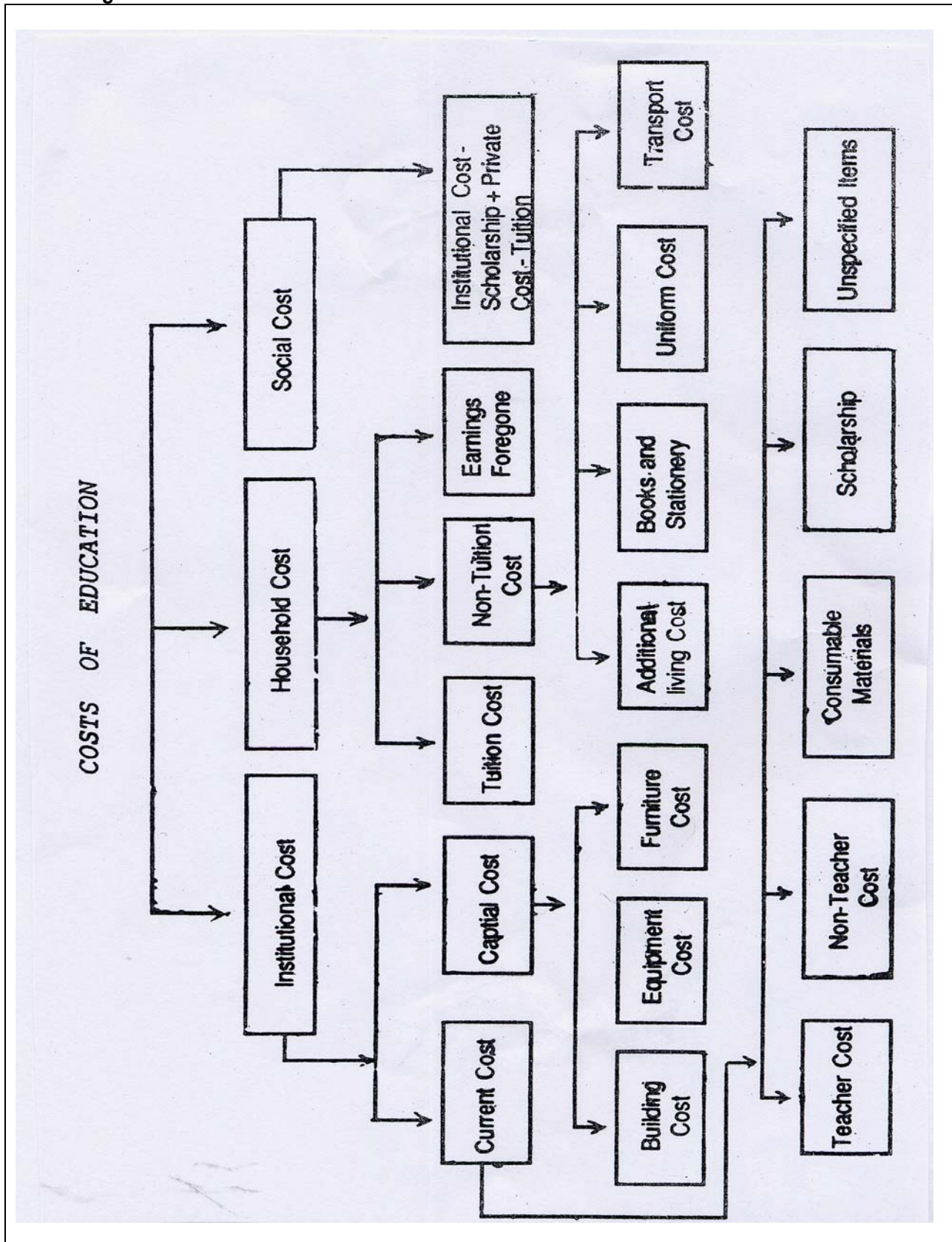
qualifizierten Lehrkörpers höherer Bildungsgänge ins Ausland. Vor allem Akademiker der Fachbereiche Naturwissenschaft und Medizin zieht es nach England oder in die USA.

Abbildung 9: Bildungsausgaben der Bundesregierung



Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, 1993, S. 51

Abbildung 10: Costs of Education



Quelle: UDOH, 1997, S. 118

3.5.3 Die Primarschulbildung

„Sie hatte die Grundschule nicht beenden können, obwohl sie eine ausgezeichnete Schülerin gewesen war. Es hieß, ihre Mutter habe die Schulgebühren nicht bezahlen können. Aber das war nur eine Ausrede gewesen. Ihre Eltern hatten darauf bestanden, daß sie Kinder bekam und so fruchtbar war, daß die Familie nicht aussterben würde. Und sie mußte gehorchen“
(SARO-WIWA, 1997, *Die Sterne dort unten* (orig.: *A Forest of Flowers*) S. 18).

Die Einschulungsraten der Primarschulen lagen im Jahre 1995 bei 89% (UNESCO, *World Education Report* 1998). Primarschulen sollten sich laut BUDE (1982, S. 1) unbedingt an den Bedürfnissen der Gemeinde orientieren. Trotz der Einführung eines neuen Schulsystems orientiert sich das Bildungswesen in Nigeria immer noch am britischen Schulsystem. Gegliedert ist es in folgende Stufen (LEISCHNER, 1993, S. 6 ff):

Die unterste Ebene bildet, zumindest in den Großstädten, der Kindergarten, der ab dem Alter von drei Jahren besucht werden kann. Eine Stufe darüber befinden sich die auf sechs Jahre angelegten Primarschulen, die in den meisten Fällen im Alter von 6 bis 11 Jahren besucht werden.

Der Unterricht wird bis zur dritten Klasse noch in nigerianischen Sprachen, in Nordnigeria also in Hausa, abgehalten. Ab dem vierten Schuljahr wird in Englisch unterrichtet.

Auf dem Lehrplan stehen die gängigen Fächer wie Englisch, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Hauswirtschaft und Kunst. Es werden aber auch unter anderem Noten für Handschrift, Pünktlichkeit und Höflichkeit erteilt. Der erfolgreiche Abschluß der Primarschule erfolgt mit dem Bestehen des *Common Entry Examination (CEE)*. Diese Prüfung besteht aus einem schriftlichen Test, in dem einige ausgewählte Fächer abgefragt werden.

Der Unterricht der Primar- und Sekundarschulen ist gegliedert in drei *terms* pro Jahr:

1. term: 20.09. - 20.12.
2. term: 20.01. - 20.04.
3. term: 20.05. - 20.08.

Dazwischen liegen jeweils vier Wochen Ferien. Interessant ist auch, daß bei den Schulferien nur die christlichen Feiertage wie Weihnachten und Ostern berücksichtigt werden. Auf den islamischen Fastenmonat Ramadan so wie auf andere islamische Feiertage wird nicht eingegangen.

3.5.4 Die Sekundarschulbildung

An die Primarschulen schließt die ebenfalls sechs Jahre dauernde Sekundarschulbildung an, die in zwei Bildungsabschnitte unterteilt ist: die *Junior-* und die *Senior Secondary School*, die jeweils drei Jahre dauern. Es gibt drei Arten von Sekundarschulen: die *Government Day Secondary School*, die wie die *Community Secondary School* zum *Local Government* gehört, und genau wie die Primarschulen am Vormittag abgehalten werden. Dann gibt es noch die *Boarding Secondary Schools*, in denen man, wie in Internaten, übernachtet und verpflegt wird. Die Schüler sind in der Regel im Alter von 12 bis 17 Jahren. Nach drei Jahren erfolgt der

Abschluß der *Junior Secondary School (JSS)*, nach weiteren drei Jahren die Prüfung für den Abschluß der *Senior Secondary School (SSS)*, das sogenannte *Senior Secondary School Certificate Examination (SSSCE)*. Beide Prüfungen werden schriftlich durchgeführt. Die Tests laufen über einen Zeitraum von 4 bis 5 Tagen, die Fragen beziehen sich auf alle Fächer.

Im Jahre 1983 besuchten ein Viertel aller Jugendlichen im Sekundarschulalter die Sekundarschule (STATISTISCHES BUNDESAMT, 1993, S. 20ff). 1995 waren es laut *World Education Report* der UNESCO 30%.

3.5.5 Die Hochschulbildung

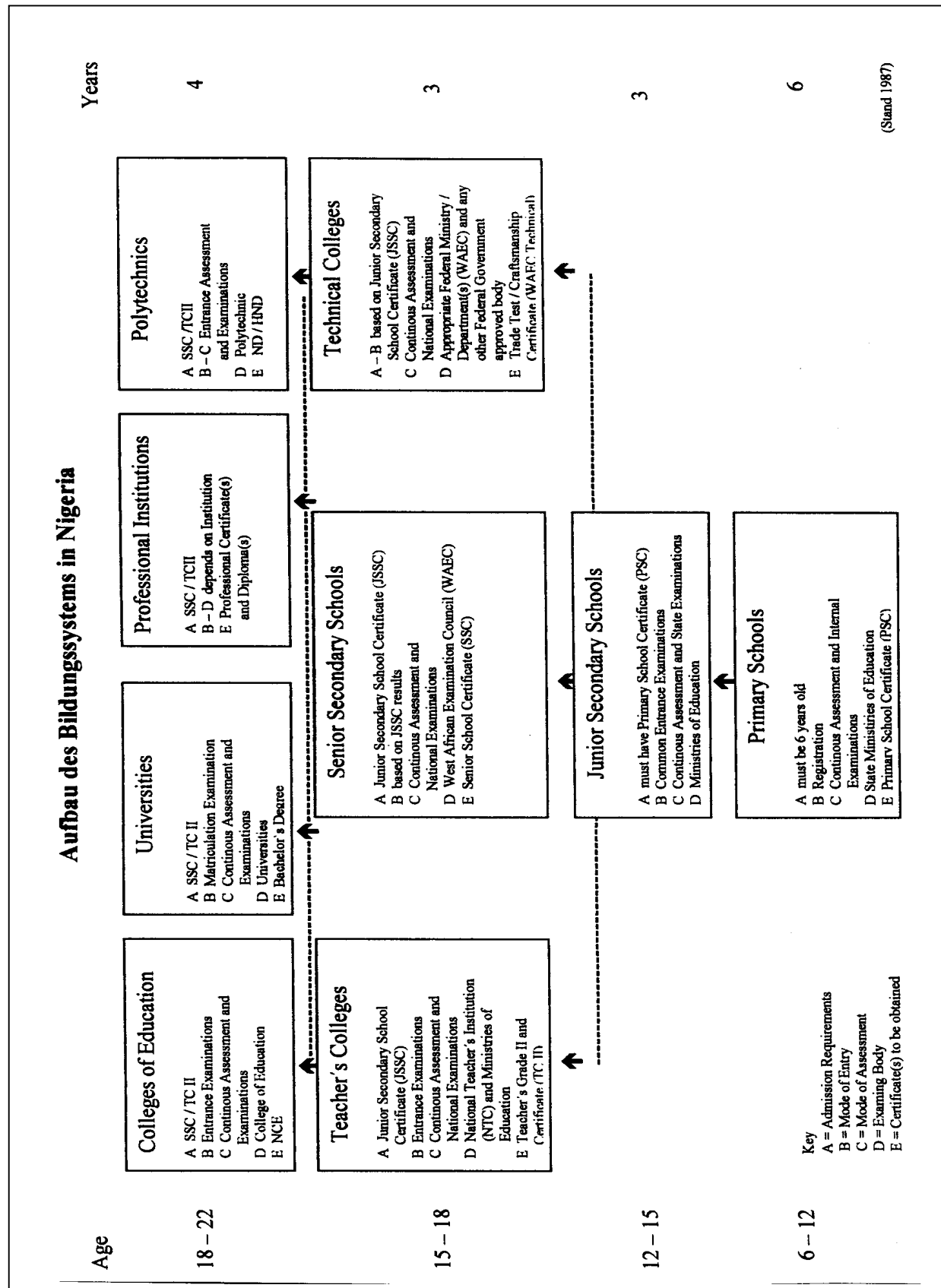
Der erfolgreiche Abschluß der *Senior Secondary School* berechtigt den Zugang zu einer Hochschule, die je nach Institution unterschiedlich lange besucht wird. Das Kalenderjahr ist in zwei Halbjahre gegliedert. Der Wechsel vollzieht sich im Januar und im Juli.

Das *Federal College of Education*, eine Art Pädagogische Hochschule, wird in der Regel drei Jahre lang besucht. Ausgebildet werden aber nicht nur zukünftige Lehrer. Es können Kurse wie *business education*, *engineering*, *accounting* oder *agriculture* belegt werden, nach deren Beendigung ein Absolvent als Lehrer oder Bankangestellter seinen Lebensunterhalt verdienen kann. Die Abschlüsse dieser Bildungsinstitution sind das *National College Examination (NCE) I, II und III*. Sie erfolgen durch eine Prüfung, die mündlich, schriftlich und in Form einer Abschlußarbeit durchgeführt wird. Nach erfolgreichem Abschluß ist man für den Zugang an die Universität qualifiziert, die dann mit verkürzter Studienzeit absolviert werden kann.

Die *Polytechnic School* kann bis zu sechs Jahre lang besucht werden. Nach drei Jahren erhält man das *Ordinary National Diploma (OND)*. Möchte man einen höheren Abschluß erreichen, ist zunächst eine einjährige Ausbildung in einer Firma oder einer Organisation zu absolvieren. Anschließend kann der Besuch der *Polytechnic School* wieder aufgenommen werden und nach drei Jahren das *Higher National Diploma (HND)* erreicht werden. Beide Prüfungen erfolgen mündlich, schriftlich und in Form einer Abschlußarbeit. Mit dem erfolgreichen Abschluß des *HND* wird zudem der Zugang zur Universität ermöglicht, die ebenfalls in verkürzter Studienzeit absolviert werden kann.

Eine Alternative zu diesen Bildungswegen stellt die Universität dar. Die Zulassung hängt von den Noten des Abschlußzeugnisses der Sekundarschule ab. Je nach Studienfach und Abschlußart dauert das Studium unterschiedlich lange. Angestrebt werden können drei Abschlüsse: das *Degree 1*, je nach Institution *Bachelor of Arts (BA)* oder *Bachelor of Science (BSC)* wird nach vier Jahren absolviert. Das *Degree 2*, das *Master Degree (MA)* kann nach weiteren zwei Jahren erreicht werden. Das *Degree 3* ist der Dokortitel (*Ph.D.*), das auf weitere drei Jahre angelegt ist.

Abbildung 11: Aufbau des Bildungssystems in Nigeria (Quelle: Ministry of Education, Gombe)



Die Hochschulbildung an einer Universität hat bis heute in Nigeria wie in England sich etwas vom Flair des Elitären bewahrt. Nach diesem Verständnis studiert man ein akademisches Fach, um darin einen Abschluß (*Degree*) zu erwerben, der weniger als Nachweis berufsqualifizierender Kenntnisse, sondern eher als ein Zeugnis intellektueller und charakterlicher Tüchtigkeit verstanden wird (GLOWKA, 1996, S. 73).

3.5.6 Die Erwachsenenbildung

Landesweit liegt die Analphabetenquote der Erwachsenen im Jahre 1994 bei 49,3% (STOCK, 1995, S. 253); im Jahre 1998 liegt sie immerhin schon bei 44,3% (NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S.157).

Organisiert wird die Erwachsenenbildung durch verschiedene *Area Offices* der einzelnen *Local Government Areas* eines Staates. Über ihnen stehen verschiedenen *Assistant Directors*, die wiederum unter den *Department Directors* stehen. Die oberste Instanz ist der *High Commissioner* in Lagos.

In den *Area Offices* kann man Kurse *Basic Literacy*, *Post Literacy* oder *Vocational Improvement Course* belegen. Die Dauer der einzelnen Programme reicht von neun Monaten bis hin zu drei Jahren. Die Absolventenzahlen weisen eine steigende Tendenz auf. Haben im Jahre 1995 noch 832 Erwachsene in Gombe LGA den *Basic Literacy*-Kurs erfolgreich beendet, so waren es 1999 schon 1.132 Absolventen (ADULT EDUCATION OFFICE, Gombe, 2000).

Über die Dropoutquote in der Erwachsenenbildung gibt es leider keine Daten. Sie soll aber sehr hoch sein.

Die UNESCO prognostizierte bis zum Jahre 2000 einen Rückgang des Analphabetismus auf 34,4%. Selbst wenn dieser Wert tatsächlich eingetreten wäre, wird auch noch über die Jahrhundertwende hinaus ein großer Bedarf an Erwachsenenbildungsprogrammen bestehen, um die Analphabetenrate weiter zu verringern. Die Regierung Nigerias hat die Notwendigkeit einer schnellen Verminderung des Analphabetismus als Voraussetzung für die Verfügbarkeit einer qualifizierten Arbeitnehmerschaft erkannt. So wurde im Jahre 1990 das *Mass Literacy Programme*, eine groß angelegte Alphabetisierungskampagne, gestartet. Dafür wurde selbst in den Medien geworben. Zuerst wurden sogenannte *Adult Education Officers* aus allen Regionen einer drei-monatigen Schulung unterzogen. Gleichzeitig suchte man nach Örtlichkeiten, in denen die Kurse abgehalten werden konnten, z.B. in leerstehenden Gebäuden, Militärbaracken oder einfach unter freiem Himmel im Schatten eines Baumes. Über den Erfolg dieser Kampagne und darüber, inwiefern die Analphabetenquote wirklich gesenkt werden konnte, liegen leider keine Daten vor. In Tansania jedenfalls soll dieses Projekt sehr erfolgreich gewesen sein (SARAKIKYA, 1980, S. 11).

3.5.7 Nonformale Bildung

Geht man näher auf die kulturellen afrikanischen Traditionen ein, wird deutlich, wie wichtig und vielfältig die Bereiche der nonformalen und informalen Bildung sind, die ADICK (2002, S. 2) in ihrem Buch über das Erziehungswesen im Senegal so treffend als „allgemeine Erziehung und

Sozialisation“ bezeichnet. Die Alphabetisierung in der afrikanischen Muttersprache ist beispielweise im nonformalen Bildungssektor von Bedeutung oder in der nichtformalisierten Ausbildung, wie dem Beruf des Handwerkers. „Die Einführung in das Arbeits- und Erwerbsleben (vollzieht) sich überwiegend nach traditionellen familiären oder berufsständischen Regeln und Riten“.

Im Zusammenhang mit afrikanischen, islamischen und europäischen Kultureinflüssen spricht ADICK (2002, S. 2) von einer „Gemengelage der kulturellen Diffusion“. Entwicklungen spielen sich innergesellschaftlich ab, so daß es zu einer großen Anzahl verschiedener Erziehungs- und Bildungsinstanzen kommt.

Die Bildungsentwicklung Nigerias ist durch den Dualismus englisch-europäische und islamisch-arabische Schulen geprägt. So ist – wie im Senegal durch die Franzosen – in Nigeria eine kulturell an England orientierte Elite entstanden sowie eine Bevölkerungsmehrheit, die lange gar nicht oder nur wenig alphabetisiert war, jedoch eine islamische Erziehung genossen hat. Die christliche Minderheit besucht private Schulen. Dazwischen gibt es eine geringe Anzahl an Moslems, die eine hohe arabisch-islamische Bildung aufweisen, im gesamt-nigerianischen Kontext aber wenig anerkannt sind und in ihren räumlich betrachteten Möglichkeiten sehr eingeschränkt sind.

Die öffentlichen Schulen wurden gerade von den Anhängern des Islam die „Schulen der Fremden“ genannt und als eine „weitere, raffiniertere und effizientere Form der Kolonisation“ betrachtet (WIEGELMANN, 2002, S. 59).

Es stellt sich die Frage, ob eine Verzahnung möglich wäre. Und klar ist, daß eine Verbindung möglich wäre, wenn viel mehr islamische Hochschul- oder Weiterbildung staatlich anerkannt werden würde.

Eine zweite Möglichkeit der Integration wäre der Religionsunterricht in den Schulen. Der Islam wird nicht genügend in öffentlichen Schulen gelehrt. Aus diesem Grund gehen alle Moslems am Nachmittag zusätzlich auf die Koranschule.

Wenn das aktuelle Bildungssystem zu viele schlechte Resultate bei den Examina und zu viele *drop-outs* hervorbringt, sollte man dieses adoptierte System in Frage stellen und über Reformen nachdenken.

Denn wie auch LEHNHART (1981, S. 129) betont, tritt Schule tendenziell in ein Netz mehrerer Bildungsinstanzen. Die auf konzeptioneller Ebene stattfindende Verknüpfung von formaler und nichtformaler Bildung und der Integration beider in einen übergreifenden, andere gesellschaftliche Faktoren einbeziehenden Entwicklungsplan stehen nur wenige Realisierungsansätze gegenüber.

3.5.8 Die Koranschulen

Die überragende Stellung des Koran, die die gesamte Lehre und Therapeutik in den von Moslems bewohnten Gebieten Nigerias dominiert, tritt auch heute noch sehr deutlich zutage (REICHMUTH, 1998, S. 100).

In der Regel besuchen alle moslemischen Kinder ab dem Alter von fünf Jahren die *Arabic Schools*, die auch *Islamic Schools* oder *Qur'anic Schools* genannt werden. Es gibt zwei Arten von Koranschulen. Die *Governmental Arabic Schools* sind staatlich anerkannt und erheben Schulgebühren. Zugelassen zu diesen *Primary and Secondary Schools for Islamic Education* wird man durch das Bestehen eines Aufnahmetests. Ihre Schwerpunkte liegen auf der religiösen moslemischen Erziehung und in den Nebenfächern wird *modern education and sciences* gelehrt. Da diese Schulen von der Regierung anerkannt sind, ermöglichen sie einen äquivalenten Abschluß zu den „normalen“ Sekundarschulen sowie den Zugang an die Hochschulen.

Weit häufiger verbreitet sind die *Non-Governmental Arabic Schools*. Diese Schulen werden fünf Mal pro Woche von 7-11h und 14.30-17h besucht. Donnerstag und Freitag sind frei. Falls die Kinder eine formale Schule besuchen gehen sie nur nachmittags in die Koranschule. Lehrinhalt ist der Koran. Ab dem Sekundarschulalter ist der Besuch freigestellt, wird aufgrund des familiären Drucks aber weitergeführt. Oft gibt es kein Schulgebäude und der Schatten eines Baumes muß als „Klassenzimmer“ ausreichen. Der Besuch dieser Schulen ist gebührenfrei und ohne offizielle Abschlußmöglichkeit.

PITTIN (1990, S. 4) weist darauf hin, daß für die Mehrheit der Moslems, ob nun männlich oder weiblich, Bildung in erster Linie Basiswissen für das Lesen und Verstehen des Korans bedeutet. Bei den moslemischen Frauen kommt noch hinzu, daß ihnen primär die Rolle der Ehefrau und Mutter vermittelt wird. In vielen Fällen entscheidet dann auch der Ehemann, ob seine Frau weiterhin die Koranschule besuchen darf.

Die Fulbe beispielsweise, die überwiegend von der Landwirtschaft leben, benötigen ihre Kinder bei den Viehherden und bei der Feldarbeit. Jedes Kind, das zur Schule gehen würde, wäre eine verlorene Arbeitskraft (EZEOMAH, 1987, S. 109). Da die Kinder der Fulbe-Familien Schulen nur während der Regenzeit besuchen konnten, wenn die Familien nicht mit ihren Herden durch das Land zogen, wurden spezielle Schulen gebaut. Es sind die sogenannten *Nomadic Schools*. (VEREECKE, 1986, S. 309). Doch dieses Programm scheiterte bald, da die Lehrpläne nicht auf die Bedürfnisse der Nomadenfamilien angepasst waren und die Eltern ihre Kinder deshalb aus den Schulen nahmen. Eine Lösung für dieses Problem ist kaum zu finden, da die Schulklassen samt Lehrer nicht gemeinsam umherziehen können. Auch können die Kinder nicht einfach in irgendeine Schule gehen, die in der Nähe des jeweiligen Weideplatzes der Familien ist, da sie meist einen anderen Bildungsstand haben als die Kinder ihrer Altersgruppe in den Schulen.

Als nach und nach auch die moslemische Gesellschaft ihr Interesse an der formalen Bildung bekundete, teilte sich diese in eine moderne moslemische Gesellschaft und in eine traditionelle. Die eine sieht die Vorteile der *western education*, die andere ist immer noch strikt dagegen oder kann sie sich nicht leisten (MEHRAN, 1998, S. 118).

ADICK (2002, S. 1) spricht von der in vielen afrikanischen Ländern zu beobachtenden kulturellen Vielfalt, „gebrochen und überlagert durch die aus der Kolonialzeit resultierenden europäischen Einflüsse und durch den sich vielerorts in Afrika ausbreitenden Islam“. Dieser Dualismus schlägt sich auch im Bildungssystem wieder. So gibt es neben den „modernen“ öffentlichen Schulen immer noch die religiös traditionell geprägten Koranschulen, die jedes moslemische Kind, unabhängig davon, ob es auch einer formalen Bildung nachgeht, besucht.

3.5.9 Die große politische Bedeutung der Sprachenfrage

Das aus der Kolonialzeit übernommene englische Schulsystem wurde bisher kaum reformiert. Angesichts der religiösen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede der nigerianischen Bevölkerung ist dies ein Versäumnis, das dringend differenziert werden sollte. Die Mehrheit der Christen äußert sich positiv über ihre ehemaligen Kolonialherren und ist mit dem adoptierten Bildungssystem zufrieden. Dennoch darf hier nicht vergessen werden, daß die Mehrheit der Bevölkerung im Norden moslemisch ist. Deren Bedürfnisse und Glaubensausrichtung wurde einfach übergangen. So ist es nicht verwunderlich, daß sich gerade die Anhänger des Islam sehr zurückhaltend und zögernd in Bezug auf die Adaption des westlich geprägten Bildungssystems verhalten haben und sich auch heute noch oft negativ über die Bildungsinhalte der formalen Schulen äußern. Da jedoch erkannt wurde, daß ihre Kinder kaum eine Chance auf eine erfolgsversprechende Zukunft in Nigeria haben, wenn sie nicht mit der Minderheit der Christen gleichziehen und ihre Kinder auf deren Schulen schicken, wachsen die Einschulungsraten der moslemischen Kinder und damit ihr Bildungsstand. Moslemische Hochschulabsolventen sind keine Ausnahme und selbst den Mädchen und Frauen wird mehr und mehr der Zugang zu Bildung gewährt. Generell besteht kein Zweifel, daß die Ausbildungssprache Englisch bleiben muß, wenn der Nigerianer auch auf dem internationalen Markt Möglichkeiten haben will und seine Chancen nicht kleinräumlich reduziert, indem er in der jeweiligen lokalen afrikanischen Sprache unterrichtet wird.

Für Afrika birgt der Reichtum an Sprachen eine brisante Problematik. In einem Staat wie Nigeria mit seinen etwa 400 Sprachen ist es unmöglich, eine gerechte, die Minderheit nicht benachteiligende Sprachpolitik zu betreiben. So ist es meist der Fall, daß neben den kolonialen Verwaltungssprachen die großen Verkehrssprachen oder die Sprachen der größten Volksgruppen als Nationalsprachen in der Schule unterrichtet und in den staatlichen Institutionen gebraucht werden (vgl. JUNGRAITHMAYR / STORCH / VOßEN, 2002, S. 130).

ADICK (2002, S. 1) verdeutlicht das Problem der Sprachenpolitik in senegalesischen Schulen, in denen aufgrund des kolonialen Erbes in französischer Sprache unterrichtet wird. Dies stellt eine große Herausforderung nicht nur für Lehrer, sondern insbesondere für Schüler, dar. In anderen Ländern sei diese Problematik nicht so gravierend, denn "die ehemals englischen Afrikakolonien benutzen durchaus afrikanische Sprachen als Unterrichtssprachen zumindest in der Elementarschule". Für Nigeria trifft das nicht zu. Auch hier wird heute in der Sprache der ehemaligen Kolonialherren, also in Englisch, unterrichtet und zwar von der ersten Klasse an, was ebenso wie im Senegal mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die schlecht ausgebildeten Lehrer beherrschen die Sprache selbst oft nicht gut und vermitteln die schlechten Sprachkenntnisse und inkorrekte Intonation an ihre Schüler weiter. Für einen Primarschullehrer beispielsweise ist keine zusätzliche Lehrer-Ausbildung notwendig. Viele von ihnen gehen nach Abschluß der Junior Sekundarschule direkt in den Lehrberuf über, ohne eine pädagogische noch eine fachliche Ausbildung absolviert zu haben. Bei den Sekundarschullehrern ist eine entsprechende Qualifikation notwendig und durch Weiterbildung auch vorgeschrieben. Dennoch darf nicht vergessen werden, wie elementar im wahrsten Sinne des Wortes die Grundschulbildung ist und ein Kind prägt. Schlechte Sprachkenntnisse werden, einmal erlernt

und angenommen, kaum wieder zu beheben sein. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn Arbeitgeber sich über die mangelnden Sprach- und Schreibkenntnisse der Bewerber beschwerten, die in vielen Fällen keine einfachen Bewerbungsformulare ausfüllen, geschweigedenn einen Bericht schreiben können (OBINNA, Juli 2004, www.vanguardngr.com/articles/features).

HOUNTONDJI behauptet einerseits, daß Englisch in Afrika keine Fremdsprache mehr sei. „*A working language is never a completely foreign language, even it is commanded by only a tiny minority, (...) nevertheless it remains of foreign origin, a colonial legacy*“ (1997, S. 24). Auf der anderen Seite unterstützt er die Aussage, daß die Grundschulbildung in der lokalen Sprache erfolgen muß als eine wichtige Voraussetzung, um die breite Masse innerhalb kürzester Zeit zu erreichen. Damit die Unterrichtsstunden, die in einheimischer Sprache abgehalten werden, nicht als Bildung auf dem niedrigsten Level angesehen werden, müßte der Inhalt der Schulstunden genauso solide und instruktiv sein, wie eine Ausbildung in englischer oder französischer Sprache. Und würde man die richtige Balance von ehemaliger Kolonialsprache und Lokalsprache finden, würde sich das in den Einschulungsraten, der Alphabetenrate, im Grad der linguistischen Assimilierung und kulturellen Integration und dem Beherrschen der modernen Technologie und Naturwissenschaften auswirken. „*The present language policy of the African countries would only make sense if the spread of French and English were viewed as a purpose of itself, or at least as a primary objective. Meanwhile, the reality is that we must change our course. Our goal cannot be to advocate the worldwide dissemination of a certain language. Rather, our objective must be to achieve within a foreseen timeframe an education for all*“ (HOUNTONDJI, 1997, S. 25).

Viele andere Autoren sind der Meinung, daß Englisch eine Fremdsprache ist und dies auch bleiben wird. In der Regel wird in den innerhalb der Familie nicht in Englisch kommuniziert, sondern in der jeweiligen lokalen Sprache. Auch die Arbeitssprache ist oft nicht die der ehemaligen Kolonialherren, sondern die Sprache, die von den meisten gesprochen wird, nämlich Hausa.

Paragraph 15 (4) der National Policy on Education bestimmt in Bezug auf die Sprachenfrage: „*Government will see to it that the medium of instruction in the primary school is initially the mother tongue or the language of the immediate community and, at a later stage, English*“. Der Unterricht soll also in der jeweiligen Muttersprache oder der Sprache der am häufigsten vertretenen Ethnie abgehalten werden. Die gilt für die ersten (mittlerweile festgelegt auf drei) Jahre. Dann wird auf Englisch unterrichtet, welches bereits ab der ersten Klasse gelehrt wird. Es gibt jedoch viele Sprachen, die nur von einer kleinen Gruppe von Personen als Muttersprache gesprochen wird. Es kaum erwartet werden, daß in all diesen Sprachen die jeweiligen Lehrbücher hergestellt werden, geschweige denn sich Lehrpersonal findet, das der jeweiligen Sprache mächtig ist. In Gombe wird in der Sprache, die am weitesten verbreitet ist und ohnehin von allen gesprochen wird, nämlich Hausa, unterrichtet. „*Hausa is thus a lingua franca among the various ethnic groups. Using Hausa as medium of instruction in primary school will not only save cost, it will save the policy makers from the knotty issue of choosing one of the indigenous languages as a medium of instruction*“ (FAKUADE, 1998, S. 48).

Nordnigeria könnte sich einen Schulunterricht in afrikanischen Sprachen gar nicht leisten, wenn seine Schulabsolventen mit denen im Süden des Landes mithalten sollen. Aufgrund der über 400 afrikanischen Sprachen, die in Nigeria gesprochen werden, müßte man sich im Norden wohl auf die Verkehrssprache „*lingua franca*“, nämlich Hausa, einigen. Hausa ist jedoch im Süden nicht präsent. Würde man dort Englisch als Bildungssprache beibehalten und nicht eine der lokalen Sprachen wie beispielsweise Yoruba, könnten die Nigerianer untereinander auf dem Arbeitsmarkt kaum miteinander konkurrieren, da sich ihr Wissen zu sehr voneinander unterscheiden würde, ganz abgesehen von den internationalen Möglichkeiten. Der Norden würde für immer rückständig bleiben und die Bevölkerung würde sich noch weniger mischen als sie es ohnehin kaum tut.

Auch in anderen Bundesstaaten Nigerias wie beispielsweise in Adamawa State im Nordosten, in dem ebenfalls eine große linguistische Heterogenität besteht, wird über die Sprachenfrage heiß diskutiert. Der Nigerianer FAKUADE (1998) hat dort eine Studie zur Klärung der Wichtigkeit des Sprachengebrauchs durchgeführt und sich unter anderem mit den Sprachen des Privatgebrauchs und denen der Arbeitswelt auseinandergesetzt. Seine Resultate waren voraus zu sehen. Jede ethnische Gruppe favorisiert ihre Muttersprache, und diese wird fast ausschließlich im privaten Bereich gesprochen. 93% der Befragten sind jedoch auch des Hausas mächtig, und die verschiedenen Ethnien verständigen sich in dieser Sprache untereinander.

Die verschiedenen ethnischen Gruppen sehen die Sprache als Symbol ihrer Identität. Für ethnische Minderheiten ist die Muttersprache um so wichtiger, da es hierbei um Sicherheit, Zusammengehörigkeit und um Territorien geht.

3.5.10 Kulturelle Rituale und soziale Disziplin

Um das Wesen der nigerianischen Gesellschaft besser verstehen zu können, soll nun im folgenden Kapitel näher auf die kulturellen Besonderheiten sowie auf das unterschiedliche Verständnis von Erziehung und Disziplin eingegangen werden.

In der afrikanischen Kultur und damit in der traditionellen Bevölkerung bestehen sogenannte *rites de passage*, die VAN GENNEP (1960, S. 19) mit den Worten beschrieb: in *simple societies* wird jede Veränderung, die einen Übergang induziert, ritualisiert: „der Wechsel der Tages- und Jahreszeiten, der Wandel im sozialen Status von Personen, die Gründung eines neuen Dorfes oder der Einzug in ein neues Haus“.

„Die Formung des jungen Afrikaners durch die (Grund-)Schulerziehung ist, gemessen am Einfluß der Sippe, gering. Allerdings weckt sie in den Schülern den Wunsch, später einen gehobenen Job zu bekommen, bei dem man sich nicht mehr die Hände schmutzig machen muß wie Vater und Mutter auf dem Feld. Der Wunsch nach einem „*White-Collar-Job*“ ist in Afrika weit verbreitet. Die Qualität der Schulbildung ist je nach Region sehr unterschiedlich. Heute ist man überall bemüht, das unmittelbar nach der Unabhängigkeit noch sehr geringe Qualifikationsniveau der Lehrer anzuheben. In größeren Orten gibt es auch Mittel- und

Oberschulen. Nach der Schulentlassung sind deren Schüler natürlich noch dünnhäutiger und anspruchsvoller in ihren Berufsvorstellungen als Volksschulentlassene“ (STAEWEN, 1991, S. 78).

„Sorgsam beraten wird in der Sippe bisweilen auch, welchen Beruf ein Neugeborener später ergreifen soll. Kennt man in der Sippe ein Orakel, wird auch dieses dazu befragt. Das gleiche tritt ein, wenn die Sippe oder ein Stamm Bedarf an einer besonderen Berufsspezialität voraussieht. Ist die Entscheidung einmal gefallen, so wird der Betroffene diesen Beruf später auch ergreifen. Er hat keine Wahl, aber er wünscht sich auch keine. Hat das Orakel nicht nur zugestimmt (wie meistens), sondern durch eine ihrer Legenden sogar einen Befehl erteilt, z.B. daß der zur Rede Stehende Trommler werden soll, dann wird er nicht nur Trommler werden, sondern auch ein ausgezeichnete Trommler. Die Götter wollen es so, und das Vertrauen der Sippe ruht auf ihm“ (STAEWEN, 1991, S. 92).

Der Reichtum bemisst sich in einer moslemischen Gesellschaft nach der Zahl der Frauen, die sich ein Mann leisten kann, nach dem Komfort und der Größe des Hauses, das er unterhält sowie nach der Möglichkeit, eine Pilgerreise nach Mekka zu unternehmen. Die verheiratete Frau ist bis zur Menopause vom öffentlichen Wirtschaftsleben ausgeschlossen.

Was die soziale Disziplin betrifft, so handelt es sich bei den Nigerianern um eine Gesellschaft, in der zwei Arten von Disziplin existieren. Doch wie können zwei Segmente einer Gesellschaft, die ähnliche kulturelle Werte und Normen teilen, trotzdem ihre extremen unterschiedlichen Einstellungen gegenüber der physischen Bestrafung der Kinder ausdrücken? Unter welchen Umständen würde eine Kultur eine mehr oder weniger gewalttätige Haltung gegenüber der Disziplinierung ihrer Kinder annehmen?

In nicht-moslemischen Familien wird die körperlicher Bestrafung abgelehnt. *“We don’t beat our children - the Muslims do, though”*. Wahrscheinlich liegt es an der Isolation in der ländlichen Gegend, daß körperliche Gewalt abgelehnt wird. Es ist eine von vielen kulturellen Optionen, sozial machbar und wirtschaftlich rational, seine Kinder im ländlichen Hausaland aufzuziehen. In der Wirtschaft und Gesellschaft einer Großstadt und seinem städtisch-orientierten Hinterland herrscht eine andere Situation vor.

In moslemischen Familien ist die soziale Disziplin der Kinder sehr wichtig. Im Vergleich wird in der urbanen moslemischen Hausa-Gesellschaft strikte Kontrolle vorausgesetzt unter der zustimmenden Anwendung von Gewalt. Kontrolle drückt sich am deutlichsten dadurch aus, daß die Frauen und Töchter in *purdah* gehalten werden. Dies bedeutet, daß sie ab dem geburtsfähigen Alter tagsüber nicht das Haus verlassen und auch nachts nie ohne Begleitung sein dürfen. Diese Regel hat sich so verinnerlicht, daß es z.B. in Kano als beginnender mentaler Zusammenbruch angesehen wird, wenn eine Frau nicht dem Drang widerstehen kann, das Haus zu verlassen. Häuser müssen dann mit einer Mauer umgeben werden und privat bleiben; die Straße ist dann Welten entfernt. Kinder, die ein und aus gehen können und zwischen diesen „Welten“ vermitteln, fungieren als Boten der Erwachsenen und verkaufen beispielsweise selbstzubereitete Speisen. Abgeschiedenheit und Absonderung haben ihre Vorteile. In der Tat genießen viele moslemische Frauen in *purdah* zu leben, ist es doch ein Frieden im Gegensatz

zu der harten Arbeit auf dem Feld. Das beschreiben auch BERGDOLDT & DEMIRAG (1996) in ihrer Studie über Tula, wo nun die moslemischen Frauen im Gegensatz zur Tradition nicht mehr auf dem Feld arbeiten. Denn es stellt zusätzlich einen gewissen Status dar, da sie andeutet, daß der Ehemann wohlhabend genug ist, den landwirtschaftlichen Betrieb ohne die finanzielle Unterstützung der Frauen aufrecht zu erhalten.

Der Schulbesuch ist der entscheidende Unterschied zwischen der Kindheit von Moslems und Nicht-Moslems. Jedes moslemische Kind sollte zur Schule gehen. Wissen zu erwerben ist eine religiöse Pflicht und Wissen kann nur mit Arabisch und dem Koran beginnen. Idealerweise sollte jeder den Koran verinnerlichen und als Kind komplett auswendig lernen. Mit der traditionellen *Islamic School* beginnt der Prozess des Lernens. Obwohl die private *Islamic School* im alten Stil zum größten Teil von staatlichen Primarschulen abgelöst wurde, besteht der Brauch der schulischen Disziplin und einige der traditionellen Schulkulturen. Die Tatsache, daß die meisten Eltern das islamische Schulsystem durchlaufen haben, machten deren Art von Disziplin nicht nur vertraut, sondern auch geeignet. Viele Kinder, vor allem kleine Mädchen, werden immer noch aus diesem Grund in die traditionellen *Islamic Schools* geschickt, obwohl staatliche Kontrollen einiges erschweren.

Es gibt viele Arten von *Islamic Schools*. Da wären beispielsweise die, die von *local resident teacher* geleitet werden. Diese nehmen die Jungen und Mädchen aus der Nachbarschaft auf und unterrichten sie täglich in der traditionellen Art und Weise. Dann gibt es noch weitere, die nur für Jungen bestimmt sind, die von abgelegenen Dörfern und manchmal auch von sehr weit her kommen. Diese Schulen bestehen im Allgemeinen auf zwei Arten. Die eine besteht permanent auf dem Land, wo die Schüler das ganze Jahr über mit ihrem Lehrer bleiben und Land bearbeiten, welches ihm von lokalen Bauern geliehen wurde. Die andere Art „wandert“, wobei der Lehrer in einigen Dörfern üblicherweise in der Trockenzeit die Runde macht. Die Schulen bestehen nur so lange, wie die Dörfer es sich leisten können sie zu unterstützen, bis die Jungen sich selbst versorgen können.

In dem letzteren Schultyp, bei dem die Kinder nicht ortsansässig sind, beginnt der Tag sehr früh, da die Hauptarbeitszeit eigentlich dem *farming* oder anderer Arbeit gewidmet wird. Holz und Wasser müssen besorgt werden. Die Lebensbedingungen in diesen Schulen können rauh sein, aber diese Rauheit wird als wesentlicher Teil der Ausbildung angesehen. Jüngere Kinder gehen betteln, ältere gehen arbeiten, und in beiden Fällen muß das Geld beim Lehrer abgegeben werden. Sie schlafen auf dem Boden, haben kaum Nahrung und sind weit weg von Zuhause. In manchen Fällen sehen sie ihre Eltern nicht wieder.

Wenn ein Kind dem Lehrer „übergeben“ wird, wird ihm als symbolisches „Geschenk“ von den Eltern Geld gegeben, damit er den Rohrstock und anderes einsetzen kann, falls eine Bestrafung notwendig ist. Ein Sprichwort der Hausa lautet: „*An ear does not listen as well as the body*“.

Disziplin wird also durch Bestrafung und Einschränkungen, aber auch durch Schmerz erreicht. Wie auch anderswo existiert die Vorstellung, daß Lernen, oder zumindest Konzentration, effektiv durch Schmerz oder die Androhung von Bestrafung aufrecht erhalten wird.

Trotzdem ist Bildung ein religiöser Akt. In der Konsequenz ist eine gewisse Selbstgerechtigkeit involviert, wenn die Aufsässigen bestraft werden. Diese Rechtschaffenheit scheint Ausschreitungen einfacher zu machen und stellt das Einverständnis der Eltern sicher.

Es bleibt die Frage, warum Eltern sicherstellen, daß es andere sind, die hauptsächlich ihre Kinder disziplinieren, indem sie sie den Lehrern anvertrauen. Zum einen herrscht die Auffassung, daß jeder ein Kind korrigieren kann und auch sollte, wenn es etwas falsch macht. Eltern sollten nicht dagegen sein oder sich einmischen (obwohl sie das in der Praxis tun). Ein Kind gehört im moralischen Sinn der Gemeinschaft. Zum anderen gibt es die strenge Tradition der öffentlichen Einschränkung oder emotionaler Reserviertheit zwischen einem Kind, vor allem dem Erstgeborenen, und den Eltern. Diese Reserviertheit kann ein Leben lang anhalten. Besonders extrem ist sie zwischen Vater und Sohn. Spätere (jüngere) Kinder, vor allem Mädchen, werden mit weniger Zurückhaltung behandelt, aber nur bei dem/der Letztgeborenen fällt sie ganz weg. Oft ist es so, daß ein Vater eines seiner Kinder, in der Regel einer seiner Söhne, den anderen vorzieht. Er nimmt ihn sich von einem frühen Alter an an seine Seite. Der Junge ist dann nicht nur Begleiter sondern auch sein auserwählter Erbe. Seine anderen Kinder, vor allem das Erstgeborene wird sich an die Seite eines Onkels oder eines Freundes der Familie stellen und eine ähnliche Stellung einnehmen. Die Eltern sind selten die einzige Bezugsperson. Nichts desto trotz funktioniert dieses System aus der Sicht eines Kindes nicht immer gut, und gewisse Situationen stellen sich für das Kind unerträglich heraus. Für manche Kinder scheint dann der einzige Ausweg die Flucht aus dem Elternhaus. Oft sind es die Jungen, die so handeln. Aus diesem Grund ziehen es Eltern oft vor, ihre Kinder weiter weg zu einem Lehrer zu schicken, damit sie in Versuchung geführt werden, irgendwann nach Hause zurück zu kehren. Um die Gefahr zu mildern und Heimweh vorzubeugen, ziehen oft einige Kinder aus einem Dorf gemeinsam weg, so daß sie sich gegenseitig unterstützen können.

Die Jungen, die von zu Hause weglaufen, suchen meist Schutz in den großen Städten. Auch junge Frauen, die vielleicht aus einer frustrierten Ehe flüchten, fahren mit *public transport* zu einem *motor park* irgendeiner Großstadt, um von dort aus nach einer Unterkunft zu suchen. Gerade Jungen schlüpfen schnell in das Netzwerk der (Straßen-)händler, um Geld zu verdienen.

Der Artikel von LAST (2000) vergleicht zwei unterschiedliche Kindheiten innerhalb einer einzigen großen Gesellschaft: der Hausa-sprechenden Bevölkerung in Nordnigeria. Der eine Teil der Gesellschaft, die Nicht-Moslems, schlagen bzw. bestrafen ihre Kinder nicht körperlich. Die anderen, die moslemischen Hausa, tolerieren körperliche Bestrafung zu Hause und in den Koranschulen. Warum dieser Unterschied? Kulturelle Gründe sind die Ursache für die Abneigung von körperlicher Gewalt. In den Augen der Moslems ist die Androhung von Bestrafung während der Ausbildung und Zivilisierung der Jugendlichen indem der notwendige Grad von Disziplin und Selbstkontrolle auferlegt wird; ein Garant für die Erziehung zu einem guten Moslem.

3.5.11 Bildung der Mädchen als Kontrazeption?

Drei aktuelle Forschungsarbeiten zeigen, daß ein komplexes Verhältnis zwischen Fruchtbarkeit und Bildungsgrad der Mädchen besteht, vermittelt durch den sozialen, kulturellen und politischen Kontext eines Mädchen- oder Frauenlebens innerhalb patriarchalischer Geschlechterbeziehungen.

Die Studien zeigen, daß Autonomie für die Kontrolle der Frau über ihre Fruchtbarkeit entscheidend ist. Das Verhältnis zwischen Bildung und Autonomie wird vermittelt durch die kulturellen Beziehungen der Patriarchie. Hoch gebildete Frauen haben mehr Autonomie als ungebildete. Die Bedeutung der Bildung wurde auf fünf verschiedene Elemente der Autonomie untersucht: *knowledge of the outside world, decision-making in the family, mobility, emotional autonomy away from kin towards the nuclear family, and self-reliance socially and economically*. Neben den wichtigen Faktoren wie Heiratsalter und Partnerwahl verursachen die kulturellen Begebenheiten die Beziehung zwischen Bildung und Fruchtbarkeit. In der patriarchalen Gesellschaftsform sind die Beziehungen geschwächt und es erfordert viel Jahre der Ausbildung, bis sich das Heiratsalter nach hinten verschiebt.

Interessant ist auch das Verhältnis zwischen Schulbesuch und erwünschter Familiengröße. Während die Mädchenbildung, vor allem die Sekundarschulbildung, einen moderaten und konsequenten inversen Effekt auf die Familiengröße hat, so scheint ein kurzer, wenige Jahre andauernder Besuch der Grundschule keine Auswirkungen darauf zu haben. Der kulturelle Zusammenhang ist hierbei entscheidend.

Zwei sehr wichtige Resultate, die als Konsequenz eines Schulbesuchs betrachtet werden müssen, sind die Praxis der Empfängnisverhütung und die verringerte Kindersterblichkeit (JEJEEBHOY, 1995, S. 123).

Die Kausalverbindung zwischen dem Schulbesuch der Mädchen und den Veränderungen der Fruchtbarkeit „has had a high profile in policy-making but a weak theoretical and empirical basis. Policy-makers see the causal sequence simplistically as the increased opportunity costs of educated women's children because of their higher earning power or their increased status in domestic decision-making.“ JEFFERY & BASU (1996, S. 81) bezweifeln solche einfachen Kausalverbindungen im Zusammenhang mit Südasien, wo es bei dem Schulbesuch der Mädchen oft nur um die Einschärfung von Frömmigkeit sowie um Ehrerbietung und Hochachtung geht. Nicht vergessen werden darf auch, daß Autonomie in manchen Gesellschaften, so auch bei den Moslems, einen moralischen Verlust implementieren mag. So kommt es zu Widersprüchen bezüglich des Zusammenhangs von Mädchenbildung, Autonomie und Fruchtbarkeitsraten angeht.

Eine weitere Studie in 14 Ländern südlich der Sahara (unter anderem in Nigeria) kommt zu dem Schluß, daß die Beziehung zwischen Bildung von Frauen und Fruchtbarkeit durch vier Mechanismen in Kraft tritt:

- *wage effects*: die Fähigkeit, ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen ist höher, da gebildete Frauen auf dem Arbeitsmarkt mehr verdienen
- *higher demand for child schooling*: gebildete Frauen haben höhere Erwartungen an die Schulbildung ihrer Kinder
- *lower child mortality*: gebildeten Frauen ist es möglich, gesündere Kinder groß zu ziehen

- *more effective use of contraception.*

In all den untersuchten Ländern sind die Fruchtbarkeitsraten hoch und die Einschulungsraten der Mädchen niedrig. Ein kurzer Schulbesuch hatte keinen Einfluß auf die Fruchtbarkeit. Der Abschluß der Grundschule scheint die Schwelle zu sein für einen Effekt des Schulbesuchs auf die Fruchtbarkeit. Der Schulbesuch war positiv geknüpft an den Gebrauch von Kontrazeption. In den meisten ländlichen Gegenden jedoch gibt es aufgrund der Armut und der geringen Mädchenrate in den Schulen kaum eine Möglichkeiten der Empfängnisverhütung.

In Regionen, in denen das *gender gap* in Schulen groß ist und die Fruchtbarkeitsraten hoch, wird eine erhöhte Mädchenrate in Schulen der ärmsten Länder in Bezug auf die Reduzierung der Fruchtbarkeit nicht erfolgreich sein. „*Schooling as contraception*“ ist eine leichte Vorstellung. Jedoch könnten andere Konzepte funktionieren. Entscheidender Faktor ist das soziale Umfeld, innerhalb dessen die Familienplanung entschieden wird. Fruchtbarkeitsraten sind beispielsweise in Ländern gefallen, in denen in die Lebensqualität der Mädchen und Frauen investiert wurde. Inwiefern eine veränderte männliche Gesellschaft zu diesen Veränderungen beigetragen hat, ist eine andere Frage, die dringend untersucht werden müßte (AINSWORTH, 1996, S. 84).

3.5.12 Folgen der gesellschaftlichen, ethnischen und religiösen Gegensätze

Daß die Religion zumindest zeitweise etwas in den Hintergrund getreten war, zeigte in den 1950/60er Jahren die politische Entwicklung Nigerias. Denn nur so war die politische Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit des Landes möglich geworden (WAMBUTDA, 1987).

Bereits 1961 wiesen BUCHANAN/PUGH auf die Disparitäten zwischen Nord- und Südnigeria bezüglich der Religionen und der ethnischen Zugehörigkeiten der Bevölkerung hin, die seit der Unabhängigkeit 1960 große Auswirkungen auf die Politik des Landes hatten. Dieser Nord-Süd-Gegensatz wurde unter anderem verstärkt durch den Bürgerkrieg 1967-71. Da es im moslemischen Norden an qualifizierten Arbeitskräften mangelte, waren bereits seit Jahrzehnten viele höhere Positionen von christlichen Nigerianern aus dem Süden eingenommen. Noch heute werden sie als Fremdlinge betrachtet. Das Verhältnis der beiden Religionen zueinander ist immer noch gespannt, da sich der Norden nach Jahrzehnten der Vorherrschaft in der moslemisch dominierten Militärdiktatur von der demokratisch gewählten Regierung Obasanjo's ausgeschlossen fühlt und während der Herrschaft Babangida's dem Kongress islamischer Länder beigetreten ist. Die provozierende Einführung der islamischen Sharia als Gesetzesgrundlage in vielen nördlichen Bundesstaaten (seit 1999) wird von der christlichen Minderheit abgelehnt und gefährdet die Stabilität der gesamten Föderation.

In der traditionellen afrikanischen Gemeinschaft hat das Wissen einen anderen Stellenwert als in der westlichen. Wissen ist an bestimmte Erfahrungen gebunden, die mit zunehmendem Alter gewonnen werden. In gerontokratischen Gesellschaften steht das Alter deshalb für Kompetenz und Weisheit. Jungen Menschen wird bestimmtes Wissen vorenthalten, ebenso wie herausragende Stellungen in der Gesellschaft. GABRIEL (2001, S. 113) stellt treffend dar, wie das Streben nach Wissen durch Zugangskriterien limitiert wird. „In der schnelllebigen

technischen Fortschritts würden 40jährige den Rat 20jähriger Computerspezialisten dankend annehmen ohne sich in ihrer sozialen Stellung denunziert zu fühlen. In der traditionellen Gesellschaft hat der Rat einer jüngeren oder im Rang untergeordneten Person keine Bedeutung“. Die Einrichtung von Schulen ist daher ein tiefgreifender Einschnitt in alte Institutionen. Die Akzeptanz eines Schulsystems setzt die Bereitschaft zur Anerkennung des Allgemeinwissens voraus und bedingt einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel.

„The School could be regarded as a community in itself as well as a part of the wider community within which it is located“ (OLUBADEWO, 1992, S.69). Sie ist also eine Institution, die eine spezielle Funktion auszuüben hat. Diese Funktion ist hauptsächlich die Mitglieder der Gemeinschaft auszubilden. Bildung ist damit das einheitliche Bestreben der Menschen ihre Kinder zu nützlichen Bürgern ihres Vaterlandes zu machen. Die Schule übernimmt diese Funktion durch das Weitergeben des akkumulierten Wissens der Gesellschaft von einer Generation zu anderen. Das Nutzen dieses Wissens, das von der vorhergehenden Generation erhalten wurde, bereitet die Jüngeren auf ihre zukünftige Rolle als verantwortliche Ältere der Gesellschaft vor, zur Entwicklung der *community* beizutragen.

In Nordnigeria ist der moderne Sektor ausschließlich eine Männerdomäne und spiegelt die mangelnde berufliche Bildung der Frauen wieder. Zu höheren Positionen haben sie höchstens vereinzelt Zugang (NESTVOGEL, 1988, S. 422). Dies trifft auch auf die Situation in Gombe zu, wo beispielsweise von 48 Bildungsinstitutionen nur drei einen weiblichen Schulleiter aufweisen. Auch ist das Geschlechterverhältnis des Lehrpersonals sehr ungleichgewichtig.

Bildungskonzepte und Maßnahmen für Mädchen und Frauen sind ein wichtiger Faktor in der Entwicklungspolitik wie auch der „Dritten-Welt-internen“ Bildungspolitik. *„Education not only directly benefits the women, but impacts the nutritional and health status of their children“* (IFAD, 2002, S. 4). Laut LENHART (1988, S. 441) hat Bildungsförderung vor allem das Ziel, die ökonomische Produktivität von Frauen in Billiglohnsektoren der Industrie zu erhöhen und eine Reduzierung der Kinderzahlen zu bewirken, woran aber in Nordnigeria noch nicht zu denken ist. Desweiteren kann die Bildungspolitik offensichtlich auch nicht der mangelnden Qualifikation der Lehrer, den hohen Schülerzahlen pro Klasse, den unzureichenden Lehrmitteln und der unverhältnismäßig starken Orientierung an geisteswissenschaftlichen Fächern entgegenwirken. Dabei weist SCHNUEER (1982, S. 1) darauf hin, daß naturwissenschaftlich-technische Grundlagen eine Voraussetzung für den technischen Fortschritt in den Entwicklungsländern sind.

MEUSBURGER (1998, S. 15) stellt heraus, daß weder der Industrialisierungs- und Modernisierungsprozess noch eine Wettbewerbsfähigkeit ohne eine Meritokratisierung der Gesellschaft denkbar ist, da eine meritokratische Gesellschaft „ein gewaltiges Potential an individueller Kreativität und Motivation freisetzt und ein hohes Maß an sozialer und regionaler Mobilität auslöst. (...) Durch die Meritokratisierung sind allerdings auch die zentral-peripheren Unterschiede des Wissens, des Ausbildungsniveaus und der Qualifikation deutlicher geworden“. „Das wesentliche Kennzeichen der meritokratischen Gesellschaft ist die große Bedeutung von Wissen, Kompetenz, Qualifikation und beruflicher Leistung für die soziale Positionierung“. Meritokratische Gesellschaften sind damit askriptiven Gesellschaften entgegengesetzt, denen die Vererbung von Status und Privilegien (proletarische und adelige Herkunft), die ethnische und

religiöse Zuordnung und die Kasten-, Partei- oder Stammeszugehörigkeit die entscheidenden Rollen spielen (FASSMANN & MEUSBURGER, 1997, S. 32).

In Nordnigeria existieren nach dieser Definition überwiegend immer noch askriptive Gesellschaften. „Doch die Bedeutung der meritokratischen Gesellschaftsentwicklung für Fragen des Arbeitsmarktes liegt in der zentralen Position, die eine Berufstätigkeit einnimmt. Sie stellt die entscheidende Weiche für die soziale Positionierung dar. Erwerbstätigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang sowohl Einkommenserwerb als auch soziale Chancenzuteilung und zwar nicht nur durch genealogische Abstammung oder Heirat, sondern durch den berufstätigen Mann oder die Frau selbst“ (FASSMANN & MEUSBURGER, 1997, S. 33).

3.5.13 Mögliche Widerstände gegen die Meritokratisierung

Da die Meritokratisierung eine Voraussetzung für die moderne Entwicklung ist, muß herausgefunden werden, wie man den Zugang zu Meritokratisierung durch westlicher Bildung öffnet. Weder Psychologen noch Soziologen haben bis heute eine angemessene Theorie entwickelt, wie man eine Gesellschaft organisiert. Auf das andere Verständnis des Zeitbegriffs (nach MBITI, 1969) wurde bereits hingewiesen. Außerdem variiert das soziale Verhalten in den verschiedenen Ländern. So sind Verallgemeinerungen willkürlich, da sie das Ergebnis von induktiven Erfahrungen sind. Unter diesen Umständen sind die Betrachtungen und Schlußfolgerungen von CHABAL & DALOZ (1999, S. 51,52) interessant: *„What happened after independence was the Africanization of politics, that is, the adjustment of imported models to the historical, sociological and cultural realities of Africa. This is still going on today: the so-called democratic transitions are being reinterpreted locally“*. Die westlichen politischen Systeme basieren auf einem Konzept für einen (individuellen) Bürger *„which appears of little relevance to Africa. Individuals are not perceived as being meaningfully and instrumentally separate from the (various) communities to which they belong“*.

Ethnische Gruppenzugehörigkeit ist vom politischen Gesichtspunkt aus gesehen *„almost wholly a function of the circumstances in which the affiliation becomes more salient“* (S. 58). Im Falle von Nigeria gibt es zu viele Aspekte des täglichen Lebens die mit der Ethnie verknüpft sind: Verfügbarkeit von Land, Landbesitz, Zugehörigkeit zum Bundesstaat und Parteimitgliedschaft. Gleichheit ist mit der Ethnie verbunden und führt durch offene Konflikte zu sozialen Störungen. In Nigeria üben traditionelle Oberhäupter, Geschäftsmänner, Politiker und Männer des Militärs in den verschiedenen Regionen ihre entsprechende Macht aus.

Wichtige Schlußfolgerungen sind also

- *that the African culture is not a „frozen custom“. It is a spontaneous and rational recourse to a deeply rooted culture.*
- *This mindset is shared by all layers of the population and applies even to the elite.*
- *From the current political world wide rationality the perennial preference in Africa for infra-institutional is best understood from the standpoint of disorder.*
- *The negotiation of the western type of development is as far as the (political) actors are concerned...however a type of behaviour which may well turn out to be most eminently rational* (CHABAL & DALOZ, 1999, S. 132).

Aus diesen Gründen muß bei Entwicklungsstrategien berücksichtigt werden, daß nur einige wenige Persönlichkeiten bereit sind, sich für ein rein idealistisches Ziel einzusetzen.

3.5.14 Das Phänomen der *Overeducation*

MOMAYEZI greift das Problem der ökonomischen Überschätzung der Bildung auf und greift in diesem Zusammenhang das Problem der sogenannten *overeducation* auf.

Aufgrund der beschränkten Alternativen für Hochschulabsolventen müssen die meisten miteinander um die wenigen sicheren und gut bezahlten Arbeitsplätze konkurrieren, die der moderne Sektor und der Dienstleistungssektor und besonders die staatliche Bürokratie bieten. „Diese Gruppen der Gesellschaft üben deshalb einen starken Druck auf den Staat aus, die Zahl der Arbeitsplätze zu erhöhen, was dann in einer typischen personalen Überbesetzung und in überflüssigen Arbeitsplätzen in der staatlichen Bürokratie in den Entwicklungsländern endet“ (MOMAYEZI, 1992, S. 49). Dieses Phänomen ist auch in Nigeria zu beobachten. Viele Bürokraten sitzen zusammen in einem Büro vor leeren Schreibtischen, nichtstehend, da einfach keine Arbeit da ist, die zu erledigen wäre.

Die hohe Arbeitslosigkeit der Hochqualifizierten führt dazu, daß ein Teil der Betroffenen oft eine Tätigkeit in einem anderen Bereich annehmen, für die sie aber gar nicht qualifiziert bzw. eventuell sogar überqualifiziert sind. So auch in Nigeria, wo viele als nicht-qualifiziertes Lehrpersonal eingesetzt werden. Dadurch werden ihre teure Ausbildung und ihre Qualifikation in keinsten Weise genutzt. Das Land kann nicht von ihnen profitieren. Der andere Teil der Hochqualifizierten, die nicht beschäftigt werden können, wandert nach Europa, in die USA oder in die Länder des Mittleren Ostens ab. „Ironischerweise sind es die hochqualifizierten Akademiker, die Techniker, Wissenschaftler und Ingenieure, die, mehr als jede andere Gruppe der Gesellschaft, die geringsten Chancen haben, in ihrem erlernten Beruf zu arbeiten. Sie, die eigentlich ein Garant für die Entwicklung der Länder der Dritten Welt sein sollten, wurden zu einer überflüssigen, arbeitslosen und unterbeschäftigten Arbeitskraft, die, wenn sie nicht emigrieren, weiter dazu beitragen, den bürokratischen Apparat aufzublähen“ (MOMAYEZI, 1992, S. 50).

Overeducation ist ein ernstzunehmendes Problem, da es eine Verschwendung ohnehin schon knapper Ressourcen darstellt. Und die sozialen Kosten der Hochschulbildung können auch bei einer noch so signifikanten Beschleunigung der Entwicklung kaum kompensiert werden. Dagegen ist die menschliche Ressource, die zu diesem Zweck herangezogen wurde, wertlos, da sie nicht genutzt werden kann. Durch die aktuelle Bildungspolitik werden also Erwartungen an die soziale Mobilität der Gebildeten geweckt, die unrealisierbar sind und brisante politische Auswirkungen haben können.

3.6 Zusammenfassung

Die Prinzipien der traditionellen oder einheimischen Bildung in Afrika sind im aktuellen Bildungskonzept Nigerias auch heute noch deutlich sichtbar. Doch daß Bildung und Erziehung ein Geschenk der Europäer war, ist einer der größten Irrglauben über die Entwicklung Afrikas

(STOCK, 1995, S. 249). Mit traditioneller Bildung ist ein Konzept gemeint, das vor der Ankunft der Araber und der britischen Kolonialmacht in Nigeria verbreitet war.

Jede Gesellschaft hat ihr eigenes Konzept der Erziehung und Bildung ihrer Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Ziel der Bildung und Methoden des Erlangens von Wissen unterscheiden sich. In Afrika kam es auf Funktionalität an (EDEVBARO, 1996, S. 7). Kinder wurden nach dem Motto *learning by doing* schon früh mit praktischen Aufgaben vertraut gemacht. Dies geschah durch Rituale, Zeremonien, Imitationen und Demonstration. So lernten die Jungen primär Kenntnisse über die Landwirtschaft und das Fischen, kümmerten sich um Feuerholz und Wasser; bei den Mädchen ging es um die klassische Hausarbeit wie Kochen und Flechten sowie um die Kinderpflege und Erziehung. Nachgeahmt wurde das, was durch ältere Familienmitglieder vermittelt wurde. Doch selbst den Jungen wurde nicht die freie Wahl der Ausbildung überlassen. In der Regel folgte man den Wünschen und Bestimmungen der Eltern bzw. wurde die Ausbildung durch deren soziale Zuordnung festgelegt.

Es ging aber nicht nur um die Vermittlung von Wissen. Wichtig war auch die Integration in die Gesellschaft. Als Individuum hatte man eine Rolle als Mitglied in der gesamten Familie und auch als Mitglied in der Gemeinschaft zu spielen (RUMBERGER, 1994, S. 267). Nachbarschaftliche Hilfe nahm nicht nur in Krisensituationen einen großen Stellenwert ein. Drittens kam es auf die Wahrung der kulturellen Werte an. Das kulturelle Erbe der Gesellschaft, in die man hineingeboren wurde, war und ist auch heute noch von größter Wichtigkeit. Bereits als Kind wird man mit religiösen Ritualen, Beschneidung, Hochzeitszeremonien, Trauerfeierlichkeiten und rituellen Tänzen konfrontiert, denen man sich nicht entziehen kann.

Viele europäische und amerikanische Autoren kritisieren die traditionelle Bildung. Sie sei zu konservativ und grenze die Ziele des Einzelnen ein, da sie sich zu sehr auf die *basic needs* in einem eingeschränkten Umfeld konzentriert. Herausforderungen und Möglichkeiten zu erfassen werde nicht gefördert und eine progressive Entwicklung verhindert. Wenn man ein Bildungssystem evaluiert, muß man jedoch die Bedürfnisse der entsprechenden Gesellschaft in Betracht ziehen. Die traditionelle afrikanische Bildung darf aus diesem Grunde nicht von externen Betrachtungsweisen oder nach fremden Maßstäben beurteilt werden, sondern muß immer im sozialen Kontext gesehen werden.

Nachdem durch die Araber ihr System der Koranschulen vor allem im Norden Fuß fassen konnte, kam es durch das Auftreten der Portugiesen im 15. Jahrhundert und der Briten im 19. Jahrhundert zur Christianisierung und Reformierung des Bildungssystems im Süden des Landes. Dort wurden die neuen Ausbildungsstätten nach britischem Vorbild akzeptiert und frequentiert. Im Norden war die Resonanz nicht sehr groß, und das System wurde nur zögernd angenommen. Die britische Regierung hatte sich entschieden, den Norden in Form der *indirect rule* zu verwalten und nur so wenig wie möglich in kulturelle Belange einzugreifen. Die regierenden Emire lehnten die christlich bestimmten westlichen Schulen ab. Auch gingen die Briten nicht gegen die Ausbildungsweise der Koranschulen vor. So war das bei den Franzosen im Senegal der Fall, wo im Jahre 1903 alle arabischen Schulen geschlossen wurden.

Im Süden des Landes wurden die christlichen Missionen aktiv und machten ihren Einfluß auf das Bildungssystem geltend. Die Folge war und ist auch heute noch ein enormes Bildungsgefälle, welches entscheidend zum Nord- Süd- Gegensatz beiträgt (STOCK, 1995, S. 260).

Das Ausmaß dieser ungleichen Situation wurde unter anderem in den Einschulungsraten Anfang der 1970er Jahre offenbart, als in Nigeria die Diskussion um die Einführung der *Universal Primary Education* erneut entfachte. Drei Staaten in Nordnigeria hatten weniger als 10% der Kinder im Einschulungsalter in Schulen, während in drei Staaten in Südnigeria über 80% der Kinder eingeschult waren. Die *UPE* ist zwar seit 1976 in gesamt Nigeria eingeführt, die Erfolge in den einzelnen Bundesstaaten waren jedoch aufgrund personeller und finanzieller Schwierigkeiten sehr unterschiedlich. Zumindest verbal bemüht sich der Norden seitdem, diese Lücke zu schließen, auch wenn dies Generationen dauern wird. In der Zwischenzeit sind diese Disparitäten immer noch Auslöser für soziale, politische und wirtschaftliche Spannungen innerhalb des Landes. Daher muß das Ungleichgewicht der inter- und innerstaatlichen Entwicklung dringend korrigiert werden. Dies geht aus der aktuellen Diskussion hervor. „*Political, social and administrative implications must be made*“ (O`CONNELL, 1972, S. 54), wie auch WERLEN (2000, S. 193) auf die sozialstaatliche Forderung des Rechtes auf „Bildung für alle“ hinweist.

Auf Grund dieser Übersicht soll nun im Folgenden das Ineinandergreifen der einzelnen kulturellen und sozialen Faktoren und die Prozesse analysiert werden.

4 Wahrnehmung von Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt in der Großstadt Gombe

4.1 Fragestellungen

Aus der Ausgangssituation mit den zwei Hauptproblemfeldern Bildungsverhalten (Angebot und Nachfrage) und Arbeitsmarktchancen aus der Sicht der Befragten entwickeln sich folgende grundlegende Fragestellungen:

4.1.1 Wahrnehmung von Bildung

Bedarf und Nachfrage

- Wie wird Bildung aufgefasst und inwiefern wird sie geschätzt, für wertvoll befunden oder abgelehnt?
- Warum wird formale Bildung nicht allgemein angenommen? Besonders: Ablehnung der *formal education* bei den Fulbe-Viehzüchtern.
- Beruht die Zurückhaltung gegenüber der *formal education* auf der Befürchtung, daß traditionelle Wertvorstellungen zu sehr von westlichen Ideologien beeinflusst werden bzw. die formale Bildung für das praktische Leben nicht erforderlich ist?
- Welches sind die Gründe der Eltern, ihre Kinder nicht in die *formal schools* zu schicken; sprich: warum sind so viele nicht eingeschult?
- Wie ist die generelle Einstellung zu den verschiedenen Schultypen (formale Schule, Koranschule, Hochschule oder Lehre)?
- Sind kulturelle Faktoren (*socio-professional hierarchy* und religiöse Identität) der wichtigste Entscheidungsfaktor für die Kindererziehung? Trifft dies auch für die Auswahl des Schultyps zu?
- Sozio-psychologische und moralische Bedenken gegen einen Schulbesuch: Welches Verhalten wird das Kind lernen? Wie wird das Kind nötige soziale Fähigkeiten lernen, um in der Gesellschaft bestehen zu können?
- *Cost-benefit-analysis (Kosten-Nutzen-Analyse)*: Die Überlegungen betreffen nicht nur den kulturellen Effekt, sondern auch den wirtschaftlichen Aspekt: Ist beispielsweise der Kauf eines Rindes zur Erhöhung des Sozialstatus und zur Kapitalvermehrung sowie die Anschaffung eines Kühlschranks oder Generators zu kommerziellen Zwecken bzw. zur Verbesserung des Lebensstandards wichtiger als die Schulgebühren für die Kinder?
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Ist es abzusehen, daß zukünftig auch vermehrt den (moslemischen) Mädchen der Zugang zur formalen Bildung gewährt wird, weil die Eltern dies zulassen?
- Welche Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich des Schulbesuchs der Kinder liegen bei den Frauen?

- Zukunftsfragen: Wo würden sie ihr Kind gern in 15 Jahren sehen? Ideen und Ideale der Kindererziehung und ihre Zukunftsvorstellungen die Kinder betreffend, könnte dazu Beitragen, die Entscheidungsprozesse für oder gegen Schulbesuche zu verstehen.

Angebot

- Sind die Inhalte des nationalen Lehrplans akzeptabel für alle ethnischen Gruppen?
- Verbinden Fulbe die *formal education* immer noch mit negativen Begriffen wie nutzlos, fremd, schlecht, falsch?
- Formale Bildung wird mit der Regierung bzw. den Persönlichkeiten der Regierung assoziiert. Ist das womöglich ein wichtiger Grund für die Ablehnung?
- Ist der Einfluß des Staates zu groß? Resultiert daraus die Angst vor Identitätsverlust?
- Gibt es spezielle Programme, die *formal education* für alle Kinder attraktiv zu machen?

Die Untersuchung über die Gründe für die Ablehnung wird Informationen darüber geben, wie die Bildungspolitik und Strategien von Bildungsreformen formuliert werden sollen, um Kinder und ihre Eltern für die *formal education* zu motivieren.

Falls dies bereits geschehen ist:

- Welche Änderungen der Reform überzeugte sie, ihre Kinder in die Schule zu schicken?
- Oder haben andere innerhalb des sozialen Netzwerkes positive Erfahrungen mit der *formal education* gemacht, die sie überzeugt haben?

Desweiteren geht es um die

- Beziehung zwischen Bildung der Eltern (Mutter) und Gesundheit (der Kinder).
- Beziehung zwischen *non-enrolment* und Armut im Allgemeinen.
- Rolle der Medien (TV, Radio, Zeitung) als Informationsträger.

4.1.2 Arbeitsmarktchancen

- Wie sind die Berufsmöglichkeiten nach Abschluß einer formalen Bildung oder einer rein arabischen Bildung? Gegenüberstellung beider Ausbildungswege, um die Vor- und Nachteile beider Bildungsrichtungen aufzeigen zu können.
- Sind die bestehenden Strukturen dauerhaft vorgegeben oder können sich diese aufgrund des Bildungsniveaus vermischen? Gibt es Indikatoren für bereits eingetretene Veränderungen?
- Wird der Zugang zu den gesellschaftlichen Positionen vorwiegend durch die ethno-soziale Stellung bestimmt? Oder kommt es zur Chancengleichheit der Angehörigen verschiedener sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft, weil der entsprechende Bildungsstand den Weg dazu ebnet und die Gesellschaft dies zulässt?
- Überwiegen immer noch Klientelismus und Nepotismus, oder ist ein meritokratischer Ansatz zu erkennen?

4.2 Datenlage und Methodik

Nigeria ist ein Land mit sehr schlechter statistischer Datenlage. Wie bereits erwähnt wurden Volkszählungen nur selten und ungenau durchgeführt. In den einzelnen Ministerien sind kaum Informationen zu erhalten, denn Daten werden in der Regel kaum archiviert. Aus diesem Grund sind die meisten Angaben in der vorliegenden Arbeit unter Umständen mehr als zehn Jahre alt. Das Gebiet ist durch große Heterogenität aufgrund der Verzahnung nördlicher und südlicher Elemente thematisch interessant. Diese Gründe sprechen für die Wahl des Bundesstaates Gombe. Durch die langjährigen geographischen Forschungen von W. FRICKE (seit 1961) und des DFG- Sonderforschungsbereichs 268 „Kulturentwicklung und Sprachgeschichte im Naturraum Westafrikanische Savanne“ der Universitäten Frankfurt am Main und Heidelberg, stehen vielfältige Daten in Form von zahlreichen geographischen, ethnologischen und soziologischen Untersuchungen, insbesondere Diplom- und Doktorarbeiten, zur Verfügung. Aus diesem seit mehr als 13 Jahren bestehenden Forschungsprojekt ging auch eine enge Verbindung mit der Universität Maiduguri/Nigeria hervor, mit der auch innerhalb der durchgeführten Studie eine Zusammenarbeit erfolgte.

Sehr wertvoll ist die Dissertation von H. BALZEREK aus dem Jahre 2003, der die Struktur der Stadt Gombe erfasste und analysierte. Dabei wurden als Voraussetzung für geographische Untersuchungen mit Hilfe des Ikonos-Satelliten Kartengrundlagen geschaffen und durch Haushaltsbefragungen umfangreiche Erkenntnisse über die Sozialstruktur einzelner Viertel erzielt. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich M. ROSENBERGER mit der Gesundheitslage und der sanitären Versorgung der Haushalte ausgewählter Stadtviertel. An die agrarsozialen Studien von W. FRICKE aus dem Jahre 1961 anknüpfend untersuchte im Jahre 1997 G. MALCHAU im Rahmen des SFB-Projekts unter anderem moslemische Fulbe- und Kanuri-Dörfer im Hinterland von Gombe. Dabei zeigte er Veränderungen der sozio-ökonomischen und der sozio-kulturellen Wechselwirkung auf. Die Studien von A. BERGDOLD & U. DEMIRAG in Tula 1997 enthalten Daten zur Bildung und sektoralen Verflechtung agrarer Haushalte. Die Dissertation von J. GABRIEL hat die Siedlungsstruktur und den kulturellen Wandel der Bewohner im zum Teil christianisierten Hinterland zum Thema. Ein direkter Bezug lässt sich zu den detaillierten Haushaltsuntersuchungen in der Dissertation von U. DEMIRAG über Fulbe im angrenzenden Adamawa State herstellen. In meiner Diplomarbeit (2000) untersuchte ich in Gombe die Faktoren, die das schulische Bildungsverhalten beeinflussen. Diese bereits existierenden Arbeiten bieten eine sehr wertvolle Datengrundlage und sprechen für die Auswahl der Untersuchungsgebiete in Gombe State.

Um die unter 4.1.1 und 4.1.2 aufgeworfenen Fragen beantworten zu können wurde eine Haushaltsbefragung durchgeführt.

Die Datenerhebung erfolgte in ausgewählten Siedlungsfractionen des Bundesstaates Gombe. Die Selektionskriterien waren beispielsweise die urbane oder rurale Lage, oder innerstädtisch die Lage in Armen- oder Beamtenvierteln. Mit der Studie wurde in den Haushalten in der Hauptstadt Gombe Town begonnen. Bei der Durchführung der Fragebogenaktion in den

ruralen Gebieten fiel die Auswahl auf Kombani, welches stellvertretend für eine konservative moslemische Fulbe-Siedlung steht, und Kaltungo, eine relativ konservative Siedlung mit überwiegend christlicher Bevölkerung. Durch den Vergleich der erhaltenen Daten wird die Sonderstellung der Hauptstadt Gombe als multikulturelle Siedlung aufgezeigt. In den drei Untersuchungsgebieten wurden insgesamt 1000 Haushaltsbefragungen durchgeführt, wobei 800 auf Gombe Town entfielen und jeweils 100 auf die ländliche Siedlung Kombani und den Ort Kaltungo.

Die Verarbeitung der gewonnenen Daten aus der Befragung wurde im Geographischen Institut Heidelberg durchgeführt. Die Auswertung der Daten für die statistische Analyse erfolgte mit SPSS (Superior Performance Software Systems). Die kartographische Darstellung wurde mit Arc-View durchgeführt.

Für die Lösung der Fragenstellungen ist die Darstellung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Situation der Bewohner in der Stadt Gombe die Voraussetzung.

4.3 Stadtgeographische Entwicklung von Gombe Town

Die Stadt Gombe liegt im Zentrum des im Jahre 1996 neu gegründeten gleichnamigen Bundesstaates Gombe im Nordosten Nigerias. Naturräumlich betrachtet liegt sie in der semi-ariden Sub-Sudan-Zone. Die Sudanzone stellt einen Übergang zwischen der nördlich gelegenen warmariden Sahelzone, die sich nach Norden hin zur Sahara öffnet, und der südlich anschließenden humiden Guineazone, deren südliche Gebiete an die immergrünen tropischen Regenwälder angrenzen, dar. Das saisonale Klima äußert sich in einer bis zu zehn Monate andauernden Trockenzeit in der Dornsavanne, und einer 2,5 bis fünf Monate langen Regenzeit in der Feuchtsavanne. Die Stadt liegt in einem überwiegend von Hausa und Fulbe besiedelten Gebiet. Gombe State wurde im Jahre 2002 von ehemals elf auf nun 27 *Local Government Areas* unterteilt.

Gombe Aba, die ehemalige Hauptstadt des Gombe Emirats, wurde 1826 von Fulbe Eroberern gegründet. Sie befand sich am Nordbogen des Flusses Gongola, etwa 90km nordwestlich der heutigen Bundeshauptstadt. Die Ankunft der Briten erfolgte im Jahre 1902 und elf Jahre später die Hauptstadt der Kolonialverwaltung sowie der Sitz des Emirs aus administrativen und militärischen Gründen nach Doma verlegt, einem 300-Einwohner-Dorf im Zentrum der Division. Durch diese strategisch gute Lage des neuen Hauptquartiers erlangten die Briten die Kontrolle über die Tangale-Waja-Region im Süden der Division und Gombe Doma wurde zur Hauptstadt der Gombe Division und des Gombe Emirats (BALZEREK, 2001, S. 69). Die Briten kontrollierten die gesamte Tangale-Waja-Region und zogen die Verwaltung nach dem Prinzip des *indirect rule* auf. Es basiert auf dem System, einheimische Herrschaftsstrukturen zu stärken, indem man die territoriale Verwaltung der *Native Authorities* ausbaut. Über diesem Rat aus traditionellen Führungskräften in jedem Distrikt, bestehend aus dem *Chief* oder *District Head* und *Village Headmen*, stand das britische Protektorat, die nördliche und südliche Provinz sowie die Kolonie Lagos, die alle vier unter dem britischen Generalgouverneur zusammengefaßt waren (FRICKE,

1971, S. 312). Die lokale Macht eines Emirs oder Königs blieb so stark wie sie es zuvor war, weil interne Angelegenheiten immer noch in ihren Händen lagen. Der Aufbau dieses Systems war jedoch schwierig und dauerte einige Jahrzehnte (BRUNK, 1994, S. 23).

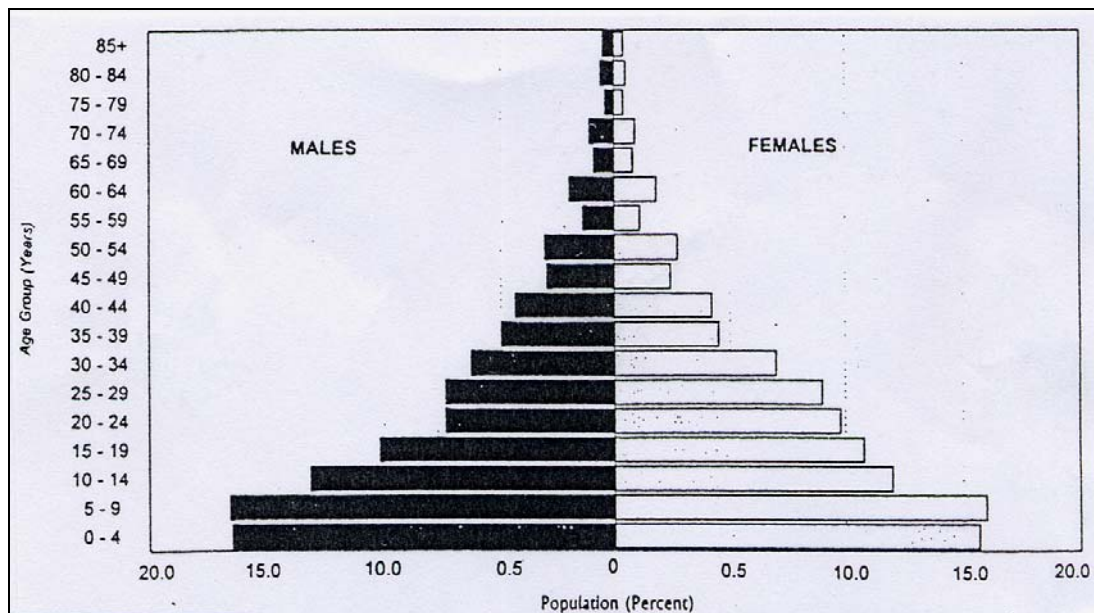
Nach Beendigung der Kolonialzeit wurde der Verwaltungsapparat beibehalten. Emire behielten die Verantwortung über ihre Emirate. Unter ihnen standen dann die *District-* und *Village Heads*. Seit ihrer Gründung wuchs die Stadt kontinuierlich an und verstärkte ihren Einfluß auf das Hinterland. Die Ernennung von Gombe zur *Capital of Gombe State* im Jahre 1996 zeigt den Aufstieg der Stadt in funktionaler und ökonomischer Hinsicht.

Neben dem dynamischen Wachstum der Infrastruktur – Anschluß an das Bahnnetz 1962 (FRICKE, 1965, S. 246), Errichtung einer Baumwoll-Entkernungs-Anlage, eines Wasserversorgungssystems, eines Krankenhauses, sowie eines *Federal College of Education*, um nur einige Beispiele zu nennen – vollzieht sich in der Stadt auch ein kultureller Wandel. Die wirtschaftlichen Aktivitäten führen zum Bevölkerungswachstum. Aufgrund der hohen Einwohnerzahl und -dichte sowie des hohen funktionalen Grades der Stadt, der Versorgung des Umlandes, wurde das *Metropolitan Area of Gombe* festgelegt, deren Durchmesser 10 Meilen beträgt (BALZEREK, 2000, S. 34).

So hat sich seit den 1950er Jahren die Einwohnerzahl der Stadt von 18.500 versechzehnfacht. Heute wird die Zahl der Einwohner, basierend auf der Volkszählung von 1991, auf 300.000 geschätzt. Diese starke demographische Entwicklung ist auf dynamische intra- und interregionale Migration zurückzuführen.

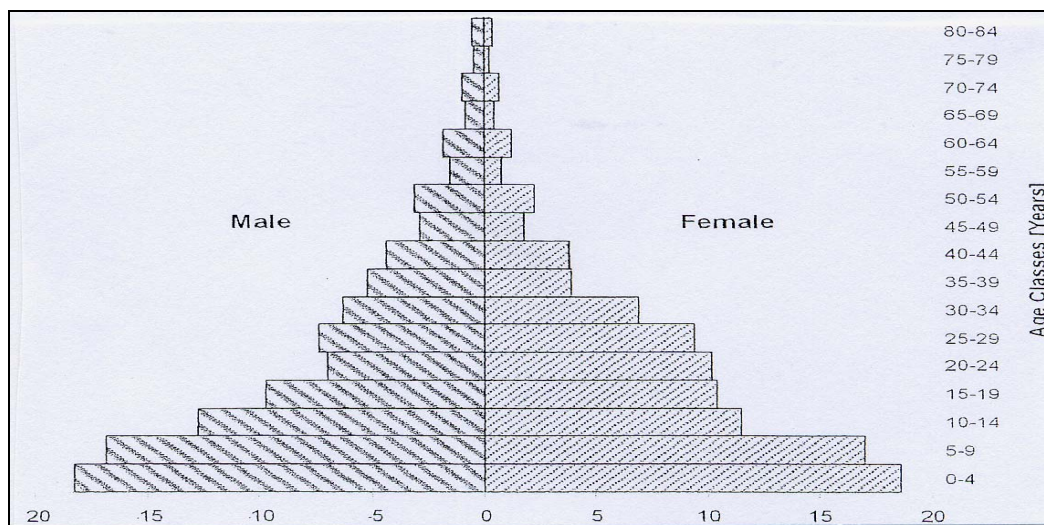
Der Zuwachs der Immigranten aus verschiedenen Staaten in Nigeria verursacht also eine multikulturelle Bevölkerungsstruktur sowie die Präsenz verschiedener Religionen. Der Entwicklungsprozeß resultiert in der Gründung neuer Stadtviertel und Außenbezirke (ABBA, 1997, S. 5). Einige Viertel werden von bestimmten ethnischen Gruppen dominiert. Jede Gruppe unterscheidet sich in sozio-ökonomischer Hinsicht wie Familiengröße, Heiratsalter, Anzahl von Ehefrauen und Kindern, Beruf, Religion und Einstellung zur Bildung.

Während die Alphabetisierungsrate landesweit, wie bereits erwähnt, bei 57% liegt, schätzt das Bildungsministerium in Gombe die Alphabetisierungsrate der Stadt im Jahre 1999 auf 47%. Dem gegenüber stehen die Meinungen verschiedener Schulleiter und Lehrer aus den an der Studie beteiligten Schulen. Ihrer Einschätzung nach ist die Alphabetisierungsrate deutlich schlechter als dieser Wert.

Abbildung 13: Alterspyramide von Nigeria 1991

Quelle: NATIONAL POPULATION COMMISSION, 1998, S. 39

Wie Abbildung 13 und 14 zeigen, weist Nigeria, und auch die Stadt Gombe, erwartungsgemäß die typische Form der Alterspyramiden der Entwicklungsländer auf. Jeder neugeborene Jahrgang ist größer als der vorhergehende und zu der hohen Geburtenrate kommt eine früh einsetzende Sterblichkeit. Der geringe Anteil der Bevölkerung über 50 Jahre ist auf die mangelnde gesunde Ernährung, die schlechten sanitären Bedingungen sowie auf die unzureichende medizinische Versorgung zurückzuführen.

Abbildung 14: Alterspyramide von Gombe LGA 1999

Quelle: BALZEREK, 2003, S. 62

4.4 Die Schulsituation in Gombe

Meine eigenen Erhebungen im Jahre 2000 (HILDEBRAND, 2000) schufen einen Überblick über die Schulsituation in der Stadt Gombe. Erschwert wurde die Arbeit durch die schlechte Datenlage und das Fehlen jeglicher Bevölkerungsstatistik. „In Nigeria hat man es versäumt, ein Einwohnerregister einzuführen; Geburten, Sterbefälle und Wanderungsereignisse werden nirgendwo festgehalten“ (FRICKE & MALCHAU, 1994, S.164). An dieser Stelle seien einige der Ergebnisse dargestellt.

In Gombe gibt es 48 Institutionen der formalen Wissensbildung, die zur sogenannten *formal education* gezählt werden. 31 davon sind Primarschulen, 14 Sekundarschulen, und drei gehören zu den Hochschulen. Außerdem gibt es noch 246 *Arabic Schools* in der Stadt. Davon haben die meisten kein Schulgebäude; oft wird im Schatten eines Baumes gelehrt. Für die Studie wurden alle Bildungseinrichtungen der *formal education* besucht. Alle 48 Schulleiter bzw. Direktoren, 96 Lehrer bzw. Hochschuldozenten wurden interviewt, also zwei pro Einrichtung, sowie ein Schüler je Klassenstufe, entspricht sechs Befragten pro Schule, macht 288 Probanden insgesamt. Die Lehrer und Schüler, die befragt werden sollten, wurden von dem jeweiligen Schulleiter ausgewählt. Die wichtigsten Ergebnisse der ausgewerteten 432 Fragebögen sollen hier kurz dargestellt werden.

Die Schulen

Tabelle 7: Anzahl der Schulen in Gombe

	Primarschulen	Sekundarschulen	Hochschulen	Gesamt
staatlich	22	10	3	35
privat	9	4	-	13
gesamt	31	14	3	48

Quelle: Eigene Erhebung 2000

Die durchschnittliche Anzahl der Schüler pro Klasse liegt bei 46, wobei das Minimum bei 35 (private Schulen) und das Maximum bei 60 (staatliche Schulen) liegt. Was die Schüler-Lehrer-Relation betrifft, so kommen auf einen Lehrer 38 Schüler.

Die Quote der Schulabsolventen ist nicht besonders hoch. Denn etwa ein Drittel der Schüler schaffen die Primar- oder Sekundarschule nicht in den vorgesehenen sechs Jahren. Allerdings ist eine Verbesserung der Situation eingetreten: haben 1997 nur 67% nach sechs Jahren die Schule erfolgreich absolviert, so waren es 1998 bereits 68% und 1999 schon 72%.

Die Dropout- und Wiederholerquote ist, besonders bei den Mädchen, sehr hoch und offenbar auch sozialschichtenspezifisch differenziert. 36% der befragten Schüler an staatlichen Primarschulen bejahten die Frage nach Schulabbrechern in ihrer Familie. Die Gründe sind die Heirat von jungen moslemischen Mädchen (52%), die finanzielle Not der Eltern (29%) und Krankheit (19%).

Das Lehrpersonal

In 48 Bildungseinrichtungen in Gombe gibt es 1921 Lehrer insgesamt. Zwei Drittel davon sind männlich, ein Drittel weiblich. 58% der Befragten aus einer 5%-igen Stichprobe sind moslemisch, 42% christlich. Auffallend ist, daß 73% der moslemischen Lehrer in Primarschulen angestellt sind. Bei den christlichen Lehrern ist das Verhältnis ausgeglichener: 51% sind an Primarschulen, 41% an Sekundarschulen beschäftigt.

Die Schüler

Tabelle 8 verdeutlicht die geschlechterspezifische Problemlage. In den staatlichen Primarschulen sind wesentlich mehr Jungen als Mädchen vorzufinden, während in den privaten Primarschulen die Anzahl der eingeschulten Jungen und Mädchen fast ausgeglichen ist. Etwa 10% aller Primarschüler besuchen eine private Primarschule. Ähnlich verhalten sich die Schülerzahlen der Sekundarschulen: in den staatlichen Sekundarschulen ist die Anzahl der Jungen wesentlich höher als die der Mädchen; in den privaten Institutionen ist die Zahl der eingeschulten Kinder ausgeglichen. Ebenso gehen hier etwa 10% der Schüler auf eine private, 90% auf eine öffentliche Sekundarschule. Die Hochschule besuchen mehr als dreimal so viele Männer wie Frauen. Die Schülerzahlen zeigen sehr deutlich, daß der Anteil der Mädchen bzw.

Tabelle 8: Anzahl der Schüler/-innen in Gombe je nach Schulart

	männlich	%	weiblich	%	Gesamt	%
Staatliche Primarschulen	27.628	37,6	20.434	27,8	48.062	65,4
Private Primarschulen	2.395	3,2	2.246	3,1	4.641	6,3
Alle Primarschulen	30.023	40,8	22.680	30,9	52.703	71,7
Staatliche Sekundarschulen	10.848	14,8	6.032	8,2	16.880	23,0
Private Sekundarschulen	822	1,1	827	1,1	1.649	2,2
Alle Sekundarschulen	11.670	15,9	6.895	9,3	18.565	25,2
Alle Hochschulen	1.705	2,3	569	0,8	2.274	3,1
Gesamt	43.398	59,0	30.108	41,0	73.506	100

Quelle: Eigene Erhebung 2000

Frauen in den Institutionen der Wissensbildung mit zunehmender Klassenstufe immer geringer wird. Ist das Verhältnis der Schüler zu den Schülerinnen in den Primarschulen noch relativ ausgeglichen, so gehen auf die Sekundarschulen nahezu doppelt so viele Jungen wie Mädchen und auf die Hochschule sogar mehr als dreimal so viele Studenten wie Studentinnen. Dies spiegelt die Rolle der Frauen in dieser Gesellschaft wider. Sie haben eine Grundausbildung, zugeteilt wird ihnen eher die traditionelle Stellung der Hausfrau und Kindererziehung.

Von den 288 befragten Schülern sind 60% männlich und 40% weiblich, was nahezu der Gesamtverteilung entspricht. 62% der befragten Schüler bekennen sich zum Islam; dem stehen 38% Christen gegenüber. Knapp 73% der interviewten moslemischen Schüler gehen auf Primarschulen und nur 21% auf Sekundarschulen; bei den christlichen Schülern ist das

Verhältnis ausgeglichener: 51% gehen auf Primar- und ca. 40% auf Sekundarschulen. Generell kann hier gesagt werden, daß moslemische Schüler eher öffentliche (Primar-) Schulen besuchen, Christen eher private und weiterführende Schulen.

Von den befragten moslemischen Schülern antworteten 19%, daß ihr Vater keine *formal education* besitzt, sondern die Koranschule besuchte. Bei den Müttern sind es sogar über 26%. Die meisten Eltern der befragten christlichen Schüler haben die Sekundarschule erfolgreich absolviert. Auch die Anzahl derer, die eine Hochschule besuchten, ist bei den christlichen Vätern doppelt, bei den christlichen Müttern achtmal so hoch als bei den Eltern moslemischer Kinder. Da die Auswahl der Probanden durch die entsprechenden Schulleiter erfolgte und diese eventuelle Schüler ihrer Religion oder Ethnie ausgewählt haben, könnte es hierbei zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein.

An der Existenz der Hochschuleinrichtungen wird deutlich, daß Interesse an Weiterbildung besteht. 1996 gab es nur das *Federal College of Education* in Gombe. In den letzten drei Jahren sind gleich zwei weitere Institutionen der höheren Wissensbildung hinzugekommen, auch wenn es momentan erst noch Zweigstellen von Universitäten größerer Städte sind. Hier zeigt sich der Nord-Süd-Gegensatz in der Tatsache, daß in dem christlich dominierten Imo-State im Süden, in dem 3% der Bevölkerung Nigerias leben, eben so viele Studenten gezählt werden wie in allen 18 moslemischen Staaten des Nordens zusammen, in denen etwa 50% der Gesamtbevölkerung leben.

Spatial Distribution of Different Schools (Gombe 2000)

Legend:

- Urban Area
- Hills
- Road
- River
- Railway
- Wards
- Prim. Schools (State)
- Prim. Schools (Private)
- Second. Schools (State)
- Second. Schools (Private)
- Tertiary Schools

Sources: Own Survey; Katja Hildebrand & Heiko Balzerek (2000)

4.5 Die Haushaltsbefragung

Nachdem die derzeitige Schulstruktur dargestellt wurde, soll nun das Prinzip der Auswahl der Untersuchungsgebiete näher erläutert werden.

Die Untersuchung der Haushalte erfolgte in ausgewählten Siedlungsfractionen des Bundesstaates. Die Selektion erfolgte nach bestimmten Kriterien, wie beispielsweise durch die Lage in Armen- oder Beamtenviertel, urbaner oder ruraler Lage.

Mit den Befragungen wurde in der Stadt Gombe begonnen. Insgesamt wurden 1000 Interviews durchgeführt. Davon fielen 800 auf die Hauptstadt Gombe und jeweils 100 auf die landwirtschaftliche Siedlung Kombani und den ländlichen Zentral-Ort Kaltungo.

Die Befragungen wurden von mir durchgeführt, unter Mithilfe von vier Gombe-Bewohnern. Da die moslemischen Fulbe die wichtigste Einheit in dem ausgewählten Untersuchungsgebiet bilden, wurden bewußt überwiegend Fulbe als Mitarbeiter ausgewählt, um einen möglichst nahen Zugang zu den Haushaltsbewohnern zu erhalten. Bappayo Bappah Jibril und Aminah Saraki sind Fulbe und gehören der Familie des Emirs von Gombe an. Bappayo studiert an der *University of Maiduguri* Sprachwissenschaften und Aminah am *Federal College of Education* in Gombe Buchhaltung. Maigari Jibril gehört ebenfalls der ethnischen Gruppe der Fulbe an, ist ein einfacher Beamter, derzeit arbeitslos und hofft darauf, durch familiäre Beziehungen erneut eine Anstellung in einem Ministerium zu erhalten. Zakari Ibrahim Yola ist ein christlicher Tangale, der eine Hochschulbildung absolviert hat und im *Ministry of Works and Housing* in Gombe angestellt ist. Das Ministerium hat derzeit kaum Aufträge, die Angestellten sitzen vor leeren Schreibtischen und so konnte er von seinem Vorgesetzten problemlos freigestellt werden, um an den Befragungen mitzuwirken.

Die Mitarbeiter wurden zunächst mit dem Anliegen der Studie und dem Fragebogen vertraut gemacht. Mit den Umfragen wurde gemeinsam in dem größten Stadtteil Tudun Wada begonnen. Nach einiger Zeit wurden ihnen nach dem Zufallsprinzip verschiedene *wards* zugeteilt; Aminah begleitete mich und fungierte als Dolmetscherin, da sie fließend Fulfulde und Hausa spricht. Bappayo Bappah Jibril unterstützte mich außerdem bei den Umfragen in Kombani und Zakari Ibrahim Yola bei denen in Kaltungo.

Von den insgesamt 32 *wards* von Gombe Town sind 15 untersucht und auch bewußt ausgewählt worden. Ausschlaggebend für die Auswahl der Stadtteile waren die Indikatoren Religion, ethnische Zugehörigkeit, Familiengröße, Wohnsituation und Berufsgruppen, die BALZEREK (2003) in seiner Studie über den Verstädterungsprozeß von Gombe Town als spezifisch für einige Stadtteile beschrieb. Im nördlichen Tudun Wada sowie im gesamten Altstadtbereich (Bajoga, Ajyia, Dawaki, Kumbiya Kumbiya) wohnen überwiegend untere soziale Schichten in traditionellen Gehöften, die sich zur Mehrheit zum Islam bekennen. Dieser Umstand ist durch die Anwesenheit des Emirpalastes und seines Hofes beziehungsweise der traditionellen Würdenträger zu erklären. In der *Government Residential Area* (GRA) im Südwesten der Stadt leben in moderneren Steinhäusern ausschließlich Beamte mit gutem Einkommen, die meist dem christlichen Glauben angehören. Herwa Gana beispielsweise steht stellvertretend für viele Händler-Familien, Bogo Misau wiederum für überwiegend ärmere Fulbe-

Familien, die im Bereich der Landwirtschaft tätig sind. Die Strategie richtet sich also auf die unterschiedlichen sozialen Schichten. Die Aristokratie, die ihren Kindern den Bildungszugang schon allein theoretisch ermöglichen kann, und die untere soziale Schicht, die dies vielleicht auch gerne möchte aber aufgrund begrenzter finanzieller Mittel einfach nicht dazu in der Lage ist.

In 14 der ausgewählten Stadtteile wurden jeweils 50 *household heads* interviewt. In dem besonders großen und fächendeckenden *ward* Tudun Wada wurden 100 Befragungen durchgeführt. Die Auswahl der Haushalte erfolgte, im Gegensatz zur Selektion der Stadtteile, nach dem Zufallsprinzip.

4.5.1 Religion, Ethnie, Herkunft und Alter

Als bestimmende Faktoren der Segregation wird besondere Aufmerksamkeit der Religion, der ethnischen Zugehörigkeit, der Herkunft sowie dem Alter der befragten *household heads* zuteil. Da das religiöse Bekenntnis der Bevölkerung grundlegende Auswirkungen auf das Bildungsverhalten hat, sind überwiegend moslemische Familien befragt worden. Ihnen wird nachgesagt, sie seien der formalen Bildung gegenüber eher zurückhaltend bzw. kritisch eingestellt. Diese Haltung wurde im Besonderen überprüft¹³.

So ist die Tatsache zu erklären, daß 90% der befragten *household heads* dem Islam angehören¹⁴, von denen die Mehrheit mit einer Muslimin verheiratet ist.

Knapp 72% der befragten Männer sind Fulbe, gefolgt von den Hausa und den lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tula und Tera.

In Nigeria ist es immer noch üblich, daß Männer in der Regel Frauen der gleichen Religion und Ethnie heiraten¹⁵.

Bei der Wahl ihrer Frauen entscheiden sich die Fulbe zu 90,8% für eine Fulbe-Frau, die Hausa zu 35,5% für eine Hausa-Frau. Bei den anderen Ethnien zeichnet sich das gleiche Muster ab.

¹³ An dieser Stelle muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß drei der vier Mitarbeiter der Studie den gebildeten moslemischen Fulbe angehören. Die Grundgesamtheit dieser ethnischen Einheit ist nicht genau bekannt, wird aber aufgrund der Volkszählung aus dem Jahre 1952 auf nahezu 48% in Gombe Town geschätzt. Auch wenn nicht beabsichtigt, so muß davon ausgegangen werden, daß von den Interviewern überwiegend Fulbe-Haushalte aufgesucht wurden. Das könnte zu einer Verzerrung der tatsächlichen Einwohner-Zahl der Fulbe in Gombe geführt haben.

¹⁴ BALZEREK (2000, S. 132) ermittelte in seiner Studie ein Verhältnis der beiden Hauptreligionen von 79% moslemischen und 21% christlichen Haushalten in Gombe Town.

¹⁵ Es ist durchaus möglich, daß ein moslemischer Mann eine christliche Frau heiratet. Die Kinder gehören von Geburt an automatisch der Religion und Ethnie des Vaters an. In der Regel gibt es dann aber Schwierigkeiten von Seiten der moslemischen Familie, die eine solche Ehe meist nicht duldet.

Theoretisch kann ein Moslem zum Christentum konvertieren, wenn er das möchte. Der Kommentar von allen dazu Befragten war jedoch (oder ähnlich): „*His family will kill him*“. Ähnliche Beobachtungen beschreibt auch FLEISCHER, 1977, S. 39.

Eine Scheidung geht in der Regel vom Mann aus. Reicht eine Frau die Scheidung ein, muß sie vor Gericht gehen. Ihre Chancen, den Kampf um die Kinder zu gewinnen, sind gering. Im Falle einer Trennung kommen die Kinder unter sechs Jahren zur Mutter, über sechs Jahren zum Vater. Häufigster Scheidungsgrund sei angeblich die Kinderlosigkeit der Ehefrau.

So heiraten auch Tangale, Waja und Tera sowie Bolewa, Bura und Kanuri überwiegend untereinander.

Besonders auffallend ist dies bei den zugezogenen Yoruba, Igbo und Tiv, die in keinem einzigen Fall mit einer Frau einer anderen ethnischen Zugehörigkeit verheiratet sind. Dies gibt Hinweise darauf, daß eine Durchmischung der Menschen aus anderen Regionen des Landes bisher kaum stattgefunden hat.

Die meisten Mischehen gibt es bei den Hausa, die sich allerdings nur mit bestimmten Ethnien verehelichen, zum Beispiel mit den Fulbe, Bolewa, Kanuri oder Tera. Hier wird die feudal strukturierte *Hausa Economy* sichtbar. Berücksichtigt man die große Dominanz der Fulbe, so gibt es bei ihnen zwar weniger Misch-Ehen, aber bei denen die vorhanden sind, zeichnet sich ein anderes Muster in Bezug auf die Ethnie der Frau ab. Ist zwar mindestens eine ihrer Frauen eine Fulbe, so stammen doch die anderen Ehefrauen aus verschiedenen Ethnien. Außer Igbo, Tiv und Yoruba sind hier viele andere Ethnien als Antwort gefallen. So folgen die Kanuri an zweiter Stelle, gefolgt von den Bolewa, Hausa, Tera, Tangale, Waja, Tula und Jukun, und zwar nach Häufigkeit genau in dieser Reihenfolge.

90% der Befragten sind aus dem Gombe State. Erwartungsgemäß kommen die meisten (etwas über 72%) aus der Stadt Gombe selbst. Weitere 18% sind aus anderen LGA's zugezogen und zwar überwiegend aus dem gleich südlich von Gombe Town angrenzenden Akko LGA und aus Kwami LGA. Einige wenige stammen aus Tula LGA und Kaltungo LGA. Wie erwartet nimmt die Anzahl der Zuwanderer mit zunehmendem Radius ab. Diese Zahlen implizieren, daß die Anzahl der Zugewanderten aus dem übrigen Land äußerst gering ist. Die Mehrheit (nur 7%) kommt aus dem Norden wie Kano State, Bauchi State, Katsina State, Yobe State, Borno State, Sokoto State. Aus den südlichen Staaten wie Lagos, Imo State, Anambra State, Ogun State, Enugu State kommen gerade einmal 3%.

Da es sich bei den Befragten überwiegend um Moslems handelt, denen es erlaubt ist mehrere Frauen zu ehelichen, ist in Gombe mit großen Familien zu rechnen.

Wie bereits erwähnt wurden hier 800 *household heads* befragt, die insgesamt 1.292 Frauen ehelichten.

96% haben zumindest eine Ehefrau, 39% eine Zweit-Frau, 17% eine dritte Ehefrau, 5% eine vierte und 2% eine fünfte Frau. Die wenigen Unverheirateten interviewten Männer sind einfach zu jung oder noch auf der Suche nach einer geeigneten Partnerin.

Die befragten *household heads* sind im Mittel 45 Jahre alt. So wird die größte Gruppe auch von den 40-49-jährigen vertreten.

Ihre Ehefrauen sind im Schnitt 32 Jahre alt, wobei aber die häufigsten Nennungen im Bereich der 20-29-jährigen liegen. Von der ersten bis zur dritten Frau werden die Damen immer jünger. Dies ist einerseits eine Frage des Prestiges, andererseits liegt es aber auch an der höheren Fruchtbarkeit jüngerer Frauen, was wiederum die Rolle der Frau als „Kinderproduzentin“ untermauert.

Stadtteile (Abbildung 15), in denen viele Christen leben, sind erwartungsgemäß GRA (*Government Residential Area*), Bogo BCGA (*British Cotton Ginnery Association*) und Bogo Misau. Erwartungsgemäß deshalb, da hier viele Zugezogene aus dem Süden leben. Einen extrem hohen Anteil an Muslimen findet man in Tudun Wada, Bajoga, Jekadafari, Kumbiya Kumbiya, Ajiya, Dawaki und Nasarawa, wo alle Befragten dem Islam angehören.

Die Fulbe sind die dominante Ethnie in Gombe Town. Außer in GRA und Madaki machen sie in allen anderen *wards* mindestens die Hälfte bis zu drei Viertel der Bewohner aus. Fulbe sind aufgrund ihrer Häufigkeit in allen Stadtteilen vertreten. Fast ausschließlich *Fulbe-wards* sind allerdings Bajoga, Kumbiya Kumbiya, Ajiya, Dawaki, Jekadafari, Tudun Wada, Pantami und Nasarawa.

Auffallend ist zudem noch, daß sich Zugezogene aus dem Süden, Yoruba und Igbo, in Bogo BCGA und Bogo Misau niederlassen, was sich auch mit der Religionsverteilung bzw. der Verteilung nach höherem Bildungsstand deckt. Viele Hausa leben in Herwa Gana, Yolon Guruza und Railway Quarters, ebenso wie die lokalen Gruppen der Tangale, Waja und Tera, sowie der Bolewa/Kanuri. Letztere zwei Gruppen sind jedoch in nahezu allen Stadtteilen vertreten. Jukun/Tiv leben vorzugsweise in Madaki. Igala/Igbo und Yoruba in Bogo BCGA und Bogo Misau.

Daß sich Zugewanderte überwiegend in ganz bestimmten Stadtteilen niederlassen hat seinen Grund. Bogo BCGA beispielsweise wurde als Arbeitersiedlung für die meist aus Südnigeria stammenden Arbeiter der *British Cotton Ginnery Association* gebaut. Dadurch liessen sich auch Neuzuwanderer aus anderen Teilen Nigerias hier nieder und errichteten Wohn- und Geschäftsgebäude, Restaurants, Garagen und Werkstätten aus Betonstein (vgl. BALZEREK, 2003, S.121). Die Gründe hängen demnach mit der wirtschaftlichen und baulichen Entwicklungsphase der Stadt zusammen. Die genannten *wards* Bogo BCGA, Bogo Misau oder Madaki, in denen viele Igbo, Tiv und Yoruba leben, liegen am östlichen und südöstlichen Stadtrand. Diese Stadtgebiete sind erst durch den wachsenden Bevölkerungsdruck entstanden und so ist es auch zu erklären, weshalb dort eine gemischte Bausubstanz in Form von Lehm- und Steinhäusern vorzufinden ist oder sogar ausschließlich modernere Gebäude das Bild dieser Stadtteile prägen. Aus diesem Grund der besseren Wohn- und Lebensbedingungen findet man hier nicht nur Neuzugewanderte vor, sondern auch Bewohner mit einem höheren Bildungsstand, die sich diese Wohngegend leisten können.

Die meisten Personen mit einer rein arabischen Bildung leben in Tudun Wada und Nasarawa gefolgt von Railway Quarters, Herwa Gana und Yolon Guruza. Diejenigen, die einen Hochschulabschluß aufweisen, wohnen überwiegend in GRA und Bogo Misau.

Besonders in GRA und Bogo Misau weisen die *household heads* den höchsten Bildungsstand der Stadt auf, da in diesen Stadtteilen Menschen wohnen, die in höheren Positionen beschäftigt sind. So leben dort beispielsweise viele, die im Öffentlichen Dienst tätig sind. Hochschulabsolventen wohnen aber auch vermehrt in Madaki, genau wie solche, die im Dienstleistungsbereich tätig sind. Handwerker, Landarbeiter und Viehzüchter, die meist nur eine

reine arabische Bildung aufweisen, wohnen überwiegend in Railway Quarters, Yolon Guruza, Herwa Gana, Tudun Wada und Nasarawa.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, daß Zuwanderer aus anderen LGA's von Gombe State überall in der Stadt verteilt leben. Bei den Zugezogenen aus anderen Bundesstaaten ist dies nicht der Fall. Sie ließen sich in ganz bestimmten Stadtteilen nieder. Sie leben, wie bereits erwähnt, in Bogo BCGA, Nasarawa, Railway Quarters, Madaki und Tudun Wada, wobei sich auch eine deutliche Verteilung je nach Herkunft abzeichnet. Zugezogene aus den südlichen Teilen Nigerias (Enugu State, Imo State, Anambra State, Ogun State und Lagos) leben überwiegend in Bogo BCGA. In den anderen vier genannten *wards* kommen die Zugezogenen überwiegend aus den nördlichen oder angrenzenden Bundesstaaten (Adamawa State, Borno State, Bauchi State, Yobe State, Kano State, Katsina State, Sokoto State, Plateau State und Jigawa State).

4.5.2 Analyse der Bildungsstruktur

Die genauere Betrachtung der Schulabschlüsse der Bewohner gibt einen Einblick, inwiefern neben dem Religionsunterricht die formale Schule und damit andere, nach westlichen Vorstellungen notwendige Unterrichtsfächer, besucht wurden. Denn wie bereits festgestellt wurde, ist die Alphabetisierung eine grundlegende Voraussetzung für die soziale, ökonomische und politische Modernisierung eines Landes.

Tabelle 9: Bildungsstand der Männer und Frauen in Gombe im Vergleich

Bildungsabschluß	Ehemänner		Ehefrauen	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	320	40	853	66
primary education	56	7	64	5
junior secondary education	24	3	39	3
senior secondary education	200	25	271	21
tertiary education	152	19	52	4
adult education	48	6	13	1
gesamt	800	100	1292	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

40% der Familienoberhäupter haben eine rein arabische Bildung. Doch immerhin besuchten 25% erfolgreich die Sekundarschule. Bei den Frauen ist die Quote der Koranschul-Besucher zwar noch höher, dennoch liegen auch hier die zweithöchsten Werte bei der Sekundarschul-Bildung. Es wird deutlich, daß die Anzahl derer, die die Ausbildung vorzeitig beenden, also bereits nach der Primarschule abbrechen, doch äußerst gering ist. Die Werte für die Hochschule hingegen sind besonders bei den Frauen sehr niedrig. Besonders erfreulich ist, daß kein einziger der Befragten angibt, keinerlei Bildung („no education“) zu haben. Eine gewisse Art von Bildung behauptet jeder gehabt zu haben.

Tabelle 10: Bildungsstand der *household heads* in Gombe nach Religion

Bildungsabschluß	<i>household heads</i> Moslem		<i>household heads</i> Christian	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	320	43	-	-
primary education	48	7	-	-
junior secondary education	20	3	-	-
senior secondary education	162	23	38	48
tertiary education	130	18	37	46
adult education	40	6	5	6
gesamt	720	100	80	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Bei den Moslems liegt der Anteil derjenigen, die eine rein arabische Bildung oder eine geringe formale Bildung haben, bei genau der Hälfte. Da das Durchschnittsalter der befragten *household heads* bei 45 Jahren liegt, wird hier deutlich, daß der Bildung bis vor wenigen Jahren noch keinen hohen Stellenwert beigemessen wurde. Die zweithöchste Anzahl liegt allerdings bei einer abgeschlossenen Sekundarschulbildung. Etwa die Hälfte der Befragten weist also eine aus westlicher Sicht fundierte Ausbildung auf.

Bei den Christen haben alle Männer zumindest eine Senior-Sekundarschule besucht. Demnach sind auch die Quoten der Hochschulabsolventen sehr hoch.

Unter dem Faktor der Religion sind die Werte des Bildungsniveaus bei den Ehefrauen ähnlich denen ihrer Ehemänner.

Tabelle 11: Bildungsstand der Frauen in Gombe nach Religion

Bildungsabschluß	Moslemische Ehefrauen		Christliche Ehefrauen	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	771	66	-	-
primary education	58	5	-	-
junior secondary education	35	3	4	3
senior secondary education	199	17	77	62
tertiary education	93	8	39	32
adult education	12	1	4	3
gesamt	1168	100	124	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Die dominierende Art der Ausbildung ist bei den moslemischen Frauen die Koranschule, gefolgt von der Sekundarschulbildung, wenn auch diese Nennung im Vergleich zu den Christen (17% : 62%) gering ausfällt.

Die christlichen Frauen haben zumindest das Junior-Sekundar-Level erreicht. Keine hat lediglich die Primarschule besucht. Knapp ein Drittel der christlichen Ehefrauen besuchte eine Hochschule.

63% der Männer sind mit einer Frau verheiratet, die den gleichen Bildungsabschluß haben wie sie selbst. 33% haben einen höheren Abschluß als ihre Frau/Frauen und nur bei 4% hat die Ehefrau den besseren Schulabschluß.

Die Daten der oberen beiden Tabellen untermauern die These, daß die christliche Minderheit insgesamt einen höheren Bildungsstand aufweist als der dominierende moslemische Anteil der Bevölkerung.

Bei den Hausa, Fulbe und Kanuri ist die Koranschule immer noch die häufigste Art der Bildung. Diese nordnigerianischen Ethnien sind tief in ihrer Tradition verwurzelt. Den Weg zur formalen Ausbildung finden sie offensichtlich nur langsam und zögernd. Haben sie sich für den Besuch einer westlichen Schule entschieden, so legen sie auch zur Mehrheit den Sekundarschulabschluß ab.

Die Zugezogenen aus dem Süden, sprich die Igbo, Yoruba, Tiv und (christlichen) *Middle Belt*-Bewohner weisen den höchsten Bildungsstand auf. Die Hälfte oder sogar mehr als die Hälfte von ihnen hat die Sekundarschule erfolgreich absolviert und jeweils etwa ein Drittel gibt sogar an, eine Hochschule besucht zu haben.

In Tabelle 12 wird der zu Beginn erwähnte Nord-Süd-Gegensatz besonders deutlich. Ethnien aus dem Norden verzeichnen den ursprünglichen Südnigerianern gegenüber einen erheblichen Bildungsrückstand. Die Bevölkerung Gombes spiegelt die Bildungsverteilung des gesamten Landes wider.

Tabelle 12: Bildungsstand der Befragten in Gombe nach Ethnie

Bildungsabschluß	Fulbe		Hausa	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	578	40	108	72
primary education	87	6	9	6
junior secondary education	73	5	-	-
senior secondary education	347	24	18	12
tertiary education	260	18	12	8
adult education	101	7	3	2
gesamt	1447	100	150	100

Bildungsabschluß	Bolewa, Bura, Kanuri		Tangale, Tera, Tula, Waja	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	93	47	29	18
primary education	22	11	18	11
junior secondary education	8	4	-	-
senior secondary education	38	19	67	41
tertiary education	29	15	47	29
adult education	8	4	2	1
gesamt	198	100	163	100

Bildungsabschluß	Igala, Igbo		Jukun, Tiv	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	-	-	1	7
primary education	-	-	-	-
junior secondary education	-	-	1	7
senior secondary education	36	59	7	50
tertiary education	21	34	4	29
adult education	4	7	1	7
gesamt	61	100	14	100

Bildungsabschluß	Yoruba		Andere	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
arabic education	-	-	4	22
primary education	-	-	2	11
junior secondary education	-	-	2	11
senior secondary education	20	49	7	39
tertiary education	16	39	3	17
adult education	5	12	-	-
gesamt	41	100	18	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Wie bereits deutlich geworden ist, haben viele der befragten Familienoberhäupter eine rein arabische Bildung (40%), aber deren Anzahl nimmt seit Jahren ab. Der Anteil derer, die eine Senior Sekundarschule besucht haben, war noch nie so hoch wie heute. Ab den 80er Jahren ist der Wert der Bildung offensichtlich gestiegen, wie die folgende Darstellung am Beispiel dieser beiden Schulabschlüsse zeigt:

Tabelle 13: Alter der *household heads* in Gombe und Verteilung der besuchten Schule (Auswahl)

Alter der <i>household heads</i>	arabic education		senior secondary education	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
20-29 Jahre	15	28	23	44
30-39 Jahre	58	29	70	35
40-49 Jahre	67	29	64	28
50-59 Jahre	70	50	19	14
60-69 Jahre	70	62	16	14
> 70 Jahre	40	63	8	13
gesamt	320	-	200	-

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Der alleinige Besuch einer Koranschule nimmt ab, wenn auch er in den letzten Jahren zu stagnieren scheint. Die Werte pendeln sich jedoch unter 30% ein.

Der Abschluß einer formalen Schule hat einen höheren Stellenwert als in den Jahren zuvor. Hat nur jeder dreizehnte der heute 70-jährigen die Sekundarschule absolviert, tendiert der Wert dazu bald bei 50% zu liegen.

4.5.3 Analyse der Berufsstruktur

Religion, ethnische Gruppenzugehörigkeit und Bildungsgrad sind die entscheidenden Faktoren, die die Berufsstruktur beeinflussen.

Der folgende Abschnitt soll die Berufsstruktur in Gombe Town verdeutlichen. Die Einteilung der Beschäftigungsklassen wurde gemäß des 1968 aufgestellten Berufsschlüssels der ILO vorgenommen.

Die Hälfte aller moslemischen Befragten ist im Öffentlichen Dienst¹⁶ tätig, gefolgt von denjenigen, die im Handel/Verkauf (20%) und der Landwirtschaft (14%) beschäftigt sind.

Bei den Christen sind 45% im Bereich Handel/Verkauf beschäftigt, 41% im Öffentlichen Dienst und 11% als Dienstleister. Keiner der befragten Christen ist Landwirt oder Viehzüchter.

Diese Werte decken sich nicht mit denen von BALZEREK (2003, S. 144). Eine Gegenüberstellung nach Religionszugehörigkeit „bringt starke Diskrepanzen bezüglich der Beschäftigung im Öffentlichen Dienst ans Tageslicht, wo nahezu 60% der Christen, aber nur 24% der Moslems tätig sind“. Laut seiner Studie sind die moslemischen Männer außerdem stärker in den bereichen Handel/Verkauf (28%) und in der Landwirtschaft (21%) vertreten, im Vergleich zu Christen mit 18% bzw. 3%. Wie sind diese unterschiedlichen Ergebnisse zu inter-

¹⁶ Die Befragten, die als Beruf *civil servant* angegeben haben, sind im folgendem Bereich tätig: Ministry of Works and Housing, Ministry of Agriculture, Ministry of Education, Finance Department Gombe, Health Department Gombe, Water Cooperation Gombe, State Primary Education Board, Customs Office, Immigration Office und Teaching.

Tabelle 14: Berufsschlüssel des International Labour Office (ILO)

Schlüssel		Berufsbezeichnung	Befragte Arbeitnehmer in Gombe	
			absolute Werte	%
1		Freie Berufe, freie Mitarbeiter, freiberufliche Tätigkeit		
	11	Freie Angestellte	14	0,7
	12	Freie Techniker, Ingenieure, Ärzte		
2		Dienstleistungen		
	21	Kleinstdienstleistungen		
	22	Transport, Taxi	65	3,1
	23	Traditionelle Dienstleistungen		
	24	Catering und Bedienung		
	25	Häusliche Dienstleistungen		
3		Öffentliche Dienste		
	31	Sozialer Dienst (Bildung, Gesundheit, Religion)	522	24,9
	32	Öffentlicher Dienst (Verwaltung, Polizei)		
4		Handel und Verkauf		
	41	Handel		
	42	Verkauf	259	12,4
	43	Nahrungsmittelverkauf		
	44	Schwarzmarkthandel		
5		Nahrungsmittelherstellung		
	51	Traditionelle Nahrungsmittelherstellung	-	-
	52	Moderne Nahrungsmittelherstellung		
6		Landwirtschaft		
	61	Viehzucht (allgemein)	103	4,9
	62	Landwirtschaftlicher Anbau		
	63	Fischfang		
7		Verarbeitendes Gewerbe	-	-
8		Handwerk		
	81	Textilverarbeitung		
	82	Lederverarbeitung		
	83	Feinmechanik		
	84	Werkstätten	88	4,2
	85	Elektroinstallation		
	86	Bauhandwerk		
	87	Holzverarbeitung		
	88	Kunsth Handwerk		
	89	Traditionelles Handwerk		
9		Andere Tätigkeit		
	91	Arbeitslos		
	92	Pensionär, Schwerbeschädigt		
	93	Hausfrau	978	46,7
	94	Schüler, Student	6	0,3
		andere Berufe, die von der ILO nicht berücksichtigt werden (Council of Emir, Village Head, Arabic Teacher)	45	2,2
		fehlende Werte	12	0,6
		gesamt	2092 ¹⁷	100

Quelle: International Labour Office, 1968 (leicht verändert)

¹⁷ Die Zahl 2092 ergibt sich aus allen *household heads* (800) sowie all ihren Ehefrauen (1292).

pretieren? Eine mögliche Ursache könnte in der Tat die bereits angesprochene Auswahl der Mitarbeiter sein, die für die vorliegende Studie überwiegend gebildete Moslems waren; BALZEREK arbeitete mit gebildeten Christen zusammen. Sie könnten unterbewußt und auch wenn nicht von den jeweiligen Verfassern gewollt, überwiegend Haushalte aufgesucht haben, in denen Bewohner ihrer Ethnie oder ihres Standes leben und damit beide Studien etwas verzerrt haben.

Tabelle 15 stellt eine Gegenüberstellung der geschlechtsspezifischen Berufsstruktur dar, deren Unterschiede auf den ersten Blick offensichtlich sind.

Tabelle 15: Berufsstruktur der Männer und Frauen in Gombe im Vergleich

Berufliche Tätigkeit	<i>household heads</i>		Ehefrauen	
	absolute Werte	<i>in %</i>	absolute Werte	<i>in %</i>
Freie Berufe	3	0,4	11	1
Dienstleistungen	44	5,5	21	1,6
Öffentliche Dienste	388	48,5	134	10,4
Handel / Verkauf	172	21,5	87	6,7
Nahrungsmittelherstellung	-	-	-	-
Landwirtschaft	103	12,9	-	-
Verarbeitendes Gewerbe	-	-	-	-
Handwerk	51	6,3	37	2,9
Andere Tätigkeit				
Studenten	3	0,4	3	0,2
Hausfrauen	-	-	978	75,6
<i>Council of Emir, Village Head, Arabic Teacher</i>	36	4,5	9	0,7
fehlende Werte	-	-	12	0,9
gesamt	800	100	1292	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Generell ist besonders bei den Männern ein wirtschaftlicher Schwerpunkt im Öffentlichen Dienst, aber auch im Bereich Handel/Verkauf erkennbar. Jeweils weniger als 20% sind im primären oder sekundären Wirtschaftssektor beschäftigt. Parallel dazu zeigt sich bei der Betrachtung der weiblichen Berufsstruktur ein starker Kontrast zwischen den moslemischen Frauen und den christlichen. Der große Anteil der Frauen die unter die Kategorie „Andere Tätigkeit“ fallen, sind Hausfrauen. In nur drei Fällen handelt es sich um Studentinnen. Der höchste Anteil der Hausfrauen machen die moslemischen Frauen aus, was zwar an ihrer Dominanz in der Umfrage liegt, aber auch an der klassischen traditionellen Rollenverteilung. Die drei Studentinnen sind alle Christinnen. Zudem machen Christinnen einen Großteil der im Öffentlichen Dienst arbeitenden Frauen aus. Zu den Beschäftigungsfeldern Nahrungsmittelherstellung, Landwirtschaft und verarbeitendes Gewerbe wurden von den Frauen keine Angaben gemacht. Tatsache ist jedoch, daß fast alle durchaus in dem ein oder anderen Sektor tätig sind, denn sie arbeiten nebenher als Schneiderin, als Verkäuferin in Schulpausen von selbst zubereiteten Mahlzeiten oder in der Landwirtschaft. Sie sehen sich aber primär als Hausfrauen, verstehen sich nicht als „Lohnempfänger, und daher kommt es zu diesem hohen Anteil an Hausfrauen von drei Viertel der Befragten.

Der geringe Anteil der Beschäftigten in Gombe Town im Agrarsektor ist dadurch zu erklären, daß die Anbauflächen aufgrund von Landmangel aus der Stadt gedrängt werden, bzw. expandiert die Stadt Gombe so stark, daß das Ackerland immer mehr außerhalb von Gombe Town vorzufinden ist. Dies lässt eine weitere Verschiebung des Beschäftigungsanteil vom primären zum tertiären Wirtschaftsbereich vermuten. Bekräftigt wird diese Aussage durch den ebenfalls geringen Anteil der Beschäftigungszahlen im sekundären Wirtschaftsbereich, die sich überwiegend auf das Handwerk stützen. Denn dadurch ist wiederum ein Rückgang der industriellen Produktion und der daran gekoppelten Arbeitsplätze abzusehen. Die Daten zeigen demnach nicht nur einen Prozeß der Tertiärisierung der Wirtschaft, sondern demonstriert darüber hinaus einen starken Trend zur Bürokratisierung (BALZEREK, 2003, S. 149).

Da wir es in Nordnigeria noch mit anderen Berufen zu tun haben, die im internationalen Berufsschlüssel der ILO nicht berücksichtigt werden, werden sie am Ende der Tabelle zusätzlich angeführt. Mit diesen Berufen sind Tätigkeiten gemeint, die religiösen Ursprungs sind und im Falle Nigerias ausschließlich von Anhängern des Islam ausgeführt werden. Gemeint sind *Arabic Teacher*, *Village Heads* oder auch Mitglieder des *Council of Emir*. Sie fallen zwar nicht schwer ins Gewicht und machen nur etwas über 2% der Gesamtverteilung aus, müssen aber aufgrund ihrer Besonderheit als *Native Authorities* erwähnt werden.

Ein innerfamiliärer Beschäftigungsvergleich nach Religion verdeutlicht die Hierarchiestrukturen zwischen Mann und Frau. Die vielen moslemischen Ehefrauen sind überwiegend mit moslemischen Händlern verheiratet, gefolgt von Männern die im Öffentlichen Dienst tätig sind. Diejenigen, die selbst im Öffentlichen Dienst beschäftigt sind, sind auch fast ausnahmslos mit Beamten verheiratet. Händlerinnen haben meist einen Landwirt zum Ehemann.

Auch die christlichen Ehefrauen aus dem Öffentlichen Dienst sind beinahe ohne Ausnahme mit einem Beamten verheiratet. Die Hälfte der Händlerinnen haben einen Mann im selben Tätigkeitsbereich und die christlichen Hausfrauen, die in der Regel nur während der ersten Jahre nach einer Geburt nicht berufstätig sind, leben überwiegend ebenfalls mit Beamten zusammen.

Daraus wird deutlich, daß, mit Ausnahme der Elite, offensichtlich die Religion die Berufsstruktur beeinflusst, da sie zuvor den Bildungsweg ebnet bzw. den Zugang zu Institutionen der Wissensbildung im Falle der Christen öffnet und im Falle der Moslems immer noch verschließt. Die Disparitäten in der Berufsstruktur liegen also begründet in der von der Religionszugehörigkeit beeinflussten Bildungsstruktur.

Ausbildung und Qualifikation nicht nur der Männer, sondern auch der Frauen, sind ein wichtiger Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung der Stadt, aber laut BALZEREK auch für einen sich vollziehenden Kulturwandel. Man kann annehmen, daß sich bei den christlichen Haushalten „ein innerfamiliärer Modernisierungsprozess vollzieht, im Zuge dessen die Ehefrau zum Familieneinkommen beiträgt, dem Arbeitsmarkt nutzbringend zur Verfügung steht und auf diese Weise auch eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung wahrnimmt. Dieser Modernisierungsprozess ist bedeutender Ausdruck eines Kulturwandels“ (BALZEREK, 2003, S. 146), welcher wiederum in einem Land wie Nigeria, das geprägt ist von religiösen und

politischen Auseinandersetzungen, ebenfalls eine Ursache für gesellschaftliche Konflikte sein kann. Letzteres mag stimmen, dennoch muß diese Hypothese des sich vollziehenden Kulturwandels kritisch betrachtet werden. Denn in der nicht-islamischen Gesellschaft Afrikas sind die Frauen wirtschaftlich schon länger relativ selbständig und ein kultureller Wandel in der nigerianischen Gesellschaft ist bisher nicht wirklich in Sicht.

Die Auswertung in Abhängigkeit von der ethnischen Zugehörigkeit deckt Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen auf.

Tabelle 16: Berufsstruktur der Befragten *household heads* in Gombe nach Ethnie

Berufsfeld	Fulbe		Hausa	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Dienstleistungen	35	6	2	3
Öffentliche Dienste	218	38	9	14
Handel / Verkauf	75	13	43	66
Landwirtschaft	86	15	3	5
Handwerk	23	4	6	9
andere	138	24	2	3
gesamt	575	100	65	100

Berufsfeld	Tangale, Tera, Tula, Waja		Bolewa, Bura, Kanuri	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Dienstleistungen	2	3,6	2	3,5
Öffentliche Dienste	33	60	11	20
Handel / Verkauf	3	5,6	17	32
Landwirtschaft	5	9	13	24
Handwerk	12	21,8	8	15
andere	-	-	3	5,5
gesamt	55	100	53	100

Berufsfeld	Igala, Igbo		Yoruba	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Dienstleistungen	-	-	-	-
Öffentliche Dienste	4	15,4	5	27,8
Handel / Verkauf	20	76,9	10	55,5
Landwirtschaft	-	-	-	-
Handwerk	2	7,7	3	16,7
andere	-	-	-	-
gesamt	26	100	18	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Mehr als die Hälfte der Fulbe arbeitet im Öffentlichen Dienst, gefolgt von dem Bereich der Landwirtschaft mit 20%. Dies spiegelt auch etwas die Geschichte der Fulbe wider, denn diese Begebenheit ist Ausdruck ihrer inneren Strukturierung. Fulbe und „Pseudofulbe“ sind als Siedler zuerst in das Gebiet der heutigen Stadt Gombe gekommen. Nach ihnen kam die Emiratsverwaltung und anschließend die Aristokratie und Geistlichkeit.

Hausa sind überwiegend im Bereich Handel/Verkauf tätig, genau wie die Kanuri, Igbo und Yoruba. Letztere beiden ethnischen Gruppen sind beispielsweise überhaupt nicht im Agrarsektor oder als Dienstleister tätig. Die übrigen 8% anderen ethnischen Gruppen wurden hier aufgrund ihrer Minderheit nicht aufgeführt.

Betrachtet man die Verteilung der einzelnen ethnischen Gruppen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern, ergibt sich ein anderes interessantes Bild:

Tabelle 17: Verteilung der Ethnien in den Wirtschaftsbereichen in Gombe

Ethnische Gruppe	Dienstleistungen		Öffentliche Dienste	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Fulbe	36	81,8	318	82,2
Hausa	2	4,5	9	2,4
Tangale, Tera, Tula, Waja	1	2,3	35	9
Bolewa, Bura, Kanuri	5	11,4	14	3,6
Igala, Igbo	-	-	4	1
Yoruba	-	-	5	1,3
andere	-	-	2	0,5
gesamt	44	100	387	100

Ethnische Gruppe	Handel / Verkauf		Landwirtschaft	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Fulbe	76	44,2	81	78,7
Hausa	43	25	3	2,9
Tangale, Tera, Tula, Waja	5	2,9	5	4,9
Bolewa, Bura, Kanuri	16	9,3	14	13,5
Igala, Igbo	20	11,6	-	-
Yoruba	10	5,8	-	-
andere	2	1,2	-	-
gesamt	172	100	103	100

Ethnische Gruppe	Handwerk		andere	
	absolute Werte	in %	absolute Werte	in %
Fulbe	23	50	41	85,4
Hausa	5	10,9	1	2,1
Tangale, Tera, Tula, Waja	9	19,6	-	-
Bolewa, Bura, Kanuri	4	8,7	-	-
Igala, Igbo	2	4,3	-	-
Yoruba	3	6,5	1	2,1
andere	-	-	5	10,4
gesamt	46	100	48	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

In den Bereichen Öffentlicher Dienst, Dienstleistung und Landwirtschaft sind die Fulbe mit rund 80% vertreten. Aufgrund ihres hohen Bevölkerungsanteils sind sie auch in den anderen

Bereichen Handwerk und Handel/Verkauf die stärkste Gruppe, hier jedoch mit 50% bzw. 44%. Unter den Händlern befinden sich ein Viertel Hausa und knapp 12% Igbo.

Es ist deutlich geworden, daß die ethnische Zugehörigkeit in vielen Fällen die Berufswahl beeinflusst. In diesem Zusammenhang sei noch einmal BALZEREK (2003, S. 149) zitiert, der in einem solchen Fall von einer „Ethnisierung der Wirtschaftsbranchen“ spricht, die sich darin ausdrückt, daß Fulbe nun einmal Viehzüchter und Landwirte sind im Emirat, die zugewanderten Igbo primär im Bereich des Handel/Verkauf arbeiten und Yoruba oft die Autoreparaturwerkstätten innehaben. Viele Kinder eifern ihren Eltern nach, oder vielmehr wird von ihnen nicht selten erwartet, in diesem oder jenem Tätigkeitsfeld einer Arbeit nachzugehen, da oft an Traditionen festgehalten wird und bestimmte Ethnien in bestimmten Berufszweigen verankert sind.

Eine Analyse der Berufsstruktur soll klären, ob und wie sich bestimmte Beschäftigungsbereiche innerhalb der Stadt räumlich differenzieren. Die meisten Menschen, die im Öffentlichen Dienst arbeiten, wohnen in GRA. Das ist ein bereits von den Briten erbautes, räumlich abgesondertes Wohngebiet. So begründet sich diese starke Dominanz durch die dort anzutreffenden Institutionen sowie mit dem für höhere Beamte zur Verfügung stehenden Wohnraum.

Bogo BCGA verzeichnet ebenfalls viele Beschäftigte im Öffentlichen Dienst; wohnhaft sind hier die meisten Händler. Belebt wird dieser Stadtteil von den wenigen Yorubas die sich in Gombe niedergelassen haben, also Zugezogene aus dem Süden, die traditionell in diesem Wirtschaftszweig schon immer am häufigsten vertreten waren. Außerdem wohnen viele, die in diesem Bereich arbeiten, in Bolari East, in dem sich der *Mammy Market* befindet, in Herwa Gana am Rande des *Urban Market*, in Jekadafari North nahe des *Old Market* sowie in Dawaki, Ajiya und Tudun Wada Poultry, welche beinahe den *Cattle Market* umschließen. Wie bereits BALZEREK (2003, S. 143) feststellte, liegt der Schlüssel zum Verständnis der räumlichen Verteilung der Händler in der engen Verknüpfung von Wohnort und Arbeitsplatz bzw. Markttort.

Der dritt-wichtigste Berufszweig der Hauptstadt ist, wenn auch mit nur knapp 13%, die Landwirtschaft. Farmer und Viehzüchter, die laut der Befragung alle dem Islam angehören, wohnen überwiegend in einem der ältesten wards Tudun Wada, in dem generell fast ausschließlich Fulbe leben.

Die Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsgrad in den einzelnen Tätigkeitsfeldern ist interessant, wenn auch nicht überraschend.

Tabelle 18 verdeutlicht, daß die meisten derjenigen, die eine rein arabische Bildung haben, im Agrarsektor beschäftigt sind. Knapp ein Drittel der Primarschulabsolventen arbeiten im Bereich Handel/Verkauf. Alle anderen, die über die Grundschule hinaus eine Ausbildung absolviert haben, sind überwiegend im Öffentlichen Dienst angestellt, bei den Hochschulabsolventen sind es gar 90%. Der fehlende Wert entspricht einer absoluten Zahl von 31.

Tabelle 18: Verteilung der Berufsstruktur in Gombe nach Bildungsgrad

	Dienst- leistung	Öffentliche Dienste	Handel / Verkauf	Landwirt- schaft	Handwer- k	Freie Berufe	Andere Tätigkeit	gesamt
arabic education absolut in %	21 7,5	48 17	81 28,7	80 28,4	24 8,5	- -	28 9,9	282 100
primary education absolut in %	8 14	11 19,3	16 28,1	10 17,5	9 15,8	- -	3 5,3	57 100
junior secondar education absolut in %	6 18,7	13 40,6	3 9,4	4 12,5	3 9,4	- -	3 9,4	32 100
senior secondar education absolut in %	9 4,8	121 64,7	40 21,4	4 2,1	6 3,2	- -	7 3,8	187 100
tertiary education absolut in %	4 2,5	136 86,1	12 7,6	- -	3 1,9	3 1,9	- -	158 100
adult education absolut in %	4 7,5	30 56,6	8 15,1	3 5,7	5 9,4	- -	3 5,7	53 100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

In der Verteilung des Bildungsniveaus in den einzelnen Tätigkeitsbereichen in Gombe ergibt sich ebenfalls ein interessantes Bild. Da es sich bei den Freien Berufen um Anwälte, Ingenieure, Architekten und Ärzte handelt, ist hinsichtlich des Bildungsgrades ein Prozentsatz von 100 in Bezug auf die Hochschulbildung zu erwarten. Auch haben bei den Angestellten im Öffentlichen Dienst die meisten die Universität besucht. In allen anderen Berufszweigen dominiert die Gruppe der Menschen, die eine rein arabische Bildung verfolgt haben. Am höchsten ist die Anzahl in der Kategorie „Andere Tätigkeit“, die sich überwiegend aus den Hausfrauen zusammensetzt, dicht gefolgt von dem Bereich der Landwirtschaft.

Knapp 88% der Befragten sind in Gombe Town tätig. Die übrigen sind überwiegend Beschäftigte des primären Sektors, also Landwirte und Viehzüchter. Nahezu alle (98,4%) arbeiten im Bundesstaat Gombe selbst. Diejenigen, die außerhalb von Gombe State beschäftigt sind, gehen ihrem Beruf in den angrenzenden Staaten wie Bauchi State, Yobe State oder Adamawa State nach. Nur drei Nennungen fielen auf Kano State bzw. Abuja FCT.

Was sind nach Einschätzung der Befragten *household heads* die Kriterien, um einen Arbeitsplatz zu erlangen?

Tabelle 19: Kriterium der Gombe-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes

	social network	qualification	luck, destiny	depends on the job	gesamt
absolut	280	472	16	32	800
in %	35	59	2	4	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Die Mehrheit der Interview-Partner in Gombe hat die Erfahrung gemacht, daß Qualifikation für den erwünschten Beruf unerläßlich sei, um einen Arbeitsplatz zu bekommen. Dennoch betonen sie, daß es auf jeden Fall hilfreich sei, Personen zu kennen, die bereits in dem Berufsfeld tätig sind, in dem man gerne Arbeit finden möchte.

Insgesamt 37% können hingegen nicht bestätigen, daß Qualifikation entscheidend für das Erlangen eines Arbeitsplatzes ist. Die sozialen Netzwerke, Familienmitglieder oder Bekannte, die in dem erwünschten Bereich bereits tätig sind, seien definitiv ausschlaggebend gewesen, damit sie in dem erhofften Berufsfeld tätig werden können.

Nur einige wenige sind der Meinung, daß man darüber keine allgemeingültige Aussage treffen könne. Das Entscheidungskriterium hänge von der Art der Arbeit, die man anstrebe, ab.

Die restlichen 2% sagen, die Entscheidung, ob man Arbeit bekommt oder nicht, liege allein in Allahs Händen und es sei damit Schicksal oder eben einfach Glück.

4.5.4 Lebens- und Wohnsituation

4.5.4.1 Familiengröße

Die durchschnittliche Anzahl der Kinder pro Familie liegt bei 5,55, wobei das Minimum, aufgrund der Befragung von auch Jungverheirateten, bei 0 und das Maximum bei bemerkenswerten 30 liegt. BALZEREK (2000, S. 130) ermittelte mit einer durchschnittlichen Kinderanzahl von 5,5 einen gleichen Wert.

Erstaunlicherweise haben viele der Befragten nur einen Nachwuchs, was darin begründet liegt, daß viele noch sehr junge Familien in die Haushaltsbefragung mit eingeflossen sind. Ebenfalls mehr als hundert Haushalte haben zwei Kinder, gefolgt von der dritthäufigsten Nennungen mit drei Kindern.

Die kinderreichsten Familien wurden in Pantami (9,14) erfasst. Auf Rang zwei folgen Bajoga (6,8) und Kumbiya Kumbiya (6,8). In GRA leben die kleinsten Haushalte mit durchschnittlich 3,7 Kindern pro Haushalt. Diese Daten decken sich mit denen der räumlichen Verteilung der Religion und des Bildungsniveaus, leben doch wie bereits erwähnt die meisten Christen und die Bewohner mit der höchsten Bildung in genau diesem Stadtteil. Diese Erkenntnis untermauert wiederum die These, daß Familien mit höherem Bildungsstand weniger Kinder haben.

Familien mit mehr als 15 Kindern sind selten. Es gibt sie aber, und zwar überwiegend in Tudun Wada, aber auch in Pantami, Madaki, Bajoga, Kumbiya Kumbiya und Nasarawa. Dies sind

Stadtteile, die überwiegend von Moslems bewohnt werden, denen der Kinderreichtum, besonders unter dem Gesichtspunkt der Altersversorgung, besonders wichtig ist.

Große Familien existieren also bei den Muslimen, deren Kinderanzahl im Mittel 5,8 beträgt. Doch auch wie oben erwähnt sind mehr als zehn Kinder keine Seltenheit.

Christen haben in der Regel zwei bis drei Kinder (Mittel 2,6)¹⁸. Keiner der befragten Christen hat mehr als acht Nachkömmlinge.

Die Fulbe bringen mit Abstand die meisten Kinder zur Welt (6,1), gefolgt von den Bolewa/Bura/Kanuri (5,2) und dann den Hausa (4,4). Nur bei diesen drei Ethnien konnten auch Kinderzahlen von mehr als zehn festgestellt werden. Im Schnitt die wenigsten Kinder haben die Yoruba (3,1) die Jukun/Tiv (3) und die Igala/Igbo (2,6).

Familien mit rein arabischer Bildung oder reiner Grundschulbildung haben die größte Kinderanzahl zu verzeichnen. Sie liegt bei durchschnittlich 6,8 (6,7). Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto weniger Kinder haben sie. So haben Absolventen der Senior Sekundarschule bzw. der Hochschule im Mittel 4,2 Kinder.

Betrachtet man die Familiengröße nach Berufsgruppen der Eltern, so zeigt die Auswertung der Daten ein ähnliches Muster wie die Betrachtung nach Bildungsgrad.

Die befragten *household heads*, die sogenannten „moslemischen Berufen“ nachgehen wie *arabic teacher* oder *Member of Emir's Council*, sind mit durchschnittlich 11,4 Kindern diejenigen, die den meisten Nachwuchs haben, gefolgt von Beschäftigten des primären Sektors mit durchschnittlich 8,6 Kindern. Händler und Dienstleister haben im Mittel 4,5 bzw. vier Kinder. Die freiberuflich arbeitenden Anwälte, Mediziner und Ingenieure verzeichnen die geringsten Kinderzahlen mit durchschnittlich 3,3.

Ob die Kinderzahlen rückläufig sind, kann hier nicht näher geklärt werden. Statistisches Datenmaterial fehlt und konnte von keinem der Ämter in Gombe Town ausgehändigt werden.

Tabelle 20: Alter der *household heads* in Gombe und Anzahl ihrer Kinder

Alter der <i>household heads</i>	häufigste Nennung an Kinderzahlen	maximale Kinderzahl
> 70 Jahre	10	bis zu 30
60-69 Jahre	8	nicht mehr als 20
50-59 Jahre	6	nicht mehr als 15
40-49 Jahre	3	nicht mehr als 11
30-39 Jahre	1	nicht mehr als 9
20-29 Jahre	1	nicht mehr als 6

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

¹⁸ BALZEREK (2000, S. 130) erhält für moslemische Familien einen Wert von 6,1, für die christlichen Familien einen von 3,5.

Die Analyse der Kinderzahlen nach Alter des *household heads* zeigt, je älter das Familienoberhaupt ist, desto mehr Kinder hat er in die Welt gesetzt. Jedoch ist es durchaus möglich, daß die Jüngeren unter den Befragten noch weiteren Nachwuchs mit zunehmendem Alter zeugen werden. Aus diesen Gründen kann hier kein eindeutiges Ergebnis präsentiert werden.

4.5.4.2 Anzahl der Personen pro Gehöft

Im Mittel leben 8,4 Personen auf einem Hof zusammen, wobei auch hier ein großer Unterschied je nach Stadtteil, Religion, Ethnie und Bildungsstand verzeichnet werden kann.

Genau in 100 Haushalten leben fünf Personen, gefolgt von 92 Häusern mit acht Bewohnern und 88 Familien mit neun Mitgliedern unter einem Dach.

Die Gehöfte mit den meisten Bewohnern hat Pantami (12,6 Menschen pro Gehöft), gefolgt von Tudun Wada (9,9) und Bogo BCGA (9,9). Der Stadtteil mit der geringsten Dichte ist GRA, wo gerade einmal halb so viele Menschen auf einem Raum leben wie in Pantami, also 6,2. Das Minimum liegt bei 1 (GRA) und das Maximum bei 39 (Tudun Wada).

In einem *compound*, das von Anhängern des Islam bewohnt wird, findet man durchschnittlich 8,6 Menschen. Bei den Christen leben im Mittel deutlich weniger, nämlich knapp sechs Menschen, auf einem Gehöft zusammen.

Die meisten Menschen auf einem Gehöft gibt es bei den Fulbe mit durchschnittlich neun Personen, gefolgt von den Bolewa/Bura/Kanuri mit 7,6 und den Hausa mit 7,2. Am wenigsten Menschen pro Gehöft gibt es bei den Jukun/Tiv, Igala Igbo und Yoruba mit jeweils weniger als 6 Menschen.

Je höher der Bildungsgrad desto weniger Menschen leben zusammen auf engstem Raum. So lautet die durchschnittliche Anzahl auf einem Gehöft mit Bewohnern einer Hochschulbildung sechs Personen. Bei Eltern mit einer rein arabischen Bildung, Primarschul- oder Junior Sekundarschulbildung liegt dieser Wert bei zehn Mitgliedern pro Hof.

Dies deckt sich auch mit den erhaltenen Daten im Vergleich mit dem Berufsstand. Gut ausgebildete Freiberufler leben im Schnitt mit 5,6 Menschen zusammen; Händler und Handwerker mit acht, bei den Landwirten und Viehzüchtern sind es 12 und bei den nach westlichen Vorstellungen weniger gebildeten *arabic teacher* und *Emir's Council Members* sind es beachtliche 14,9 Menschen auf einem Gehöft.

4.5.4.3 Kindererziehung

“My wife takes care of the children. And brothers and sisters do”
(Tera, 41 years, trader).

Die Kindererziehung übernimmt in allen Fällen die Mutter. Kein einziger der befragten *household heads* bejahte die Frage, ob auch er sich ab und an um die Kinder kümmere. Älteren Geschwistern kommt eine große Rolle hinsichtlich der Pflege und Fürsorge der jüngeren Kinder zu. Diese Verantwortung beginnt bereits in einem frühen Alter. Mit sieben oder acht Jahren sind sie bereits in der Lage ganze Mahlzeiten zuzubereiten und sich zusätzlich um zwei, drei kleinere Geschwister zu kümmern. Der Prozeß zum Erwachsen werden vollzieht sich also sehr früh und einem aus der westlichen Welt Kommenden stellt sich die Frage, ob ein nigerianisches Kind eigentlich eine Kindheit hat.

4.5.4.4 Verpflichtungen der Kinder

In einem nigerianischen Haushalt kommen den Kindern aufgrund der hohen Anzahl der Familienmitglieder viele Aufgaben zu, die sie erledigen müssen. Für die Mädchen gilt es in erster Linie auf jüngere Geschwister aufzupassen, der Mutter beim Zubereiten der Mahlzeiten zu helfen und Einkäufe zu tätigen. Die Jungen werden zwar auch regelmäßig auf den Markt geschickt, kümmern sich aber überwiegend um die Wäsche und arbeiten auf den Feldern mit. Auch sind sie es, die zum nächsten Brunnen laufen, um Wasser zu holen. Dies alles sind Tätigkeiten, die täglich nach dem Schulbesuch, im Falle der moslemischen Kinder zwischen dem Besuch der formalen Schule und dem der Koranschule am Nachmittag, erledigt werden müssen. In der Erntezeit werden alle Mitglieder einer Familie für die Arbeit auf dem Feld herangezogen. Da bleibt dann auch keine Zeit, der Ausbildung nachzugehen. Auf den Schulbesuch wird für die Dauer der Ernte verzichtet¹⁹.

¹⁹ Nach Zahlen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) arbeiten im Jahre 1988 weltweit rund 100 Millionen Kinder, mit Schwerpunkten in den wenig entwickelten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Kinderarbeit findet meist innerhalb des jeweiligen Familienbetriebes statt, und „das gilt besonders für nomadische Gesellschaften, die ohne die Arbeit ihrer Kinder die Fülle der anfallenden Aufgaben und die kontinuierliche Aufsicht und Pflege ihres Viehs nicht bewältigen könnten“ (KLUTE, 1996, S. 209.). Hier werden Kinder vergleichsweise früh zur Arbeit herangezogen, die sehr vielfältig ist und die Zubereitung von Mahlzeiten, Wasser holen, Feuerholz sammeln und Betreuung der Herden umfasst. „Die eigentliche Kinderarbeit reicht etwa bis zur Pubertät, mit der auch die Regeln der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zu greifen beginnen. Während sich die Mädchen an der erwachsenen Frau orientieren und hauptsächlich deren Aufgaben übernehmen, treten die Jungen nun in die Phase des ernsthaften Hirtenlebens ein“ (KLUTE, 1996, S. 216).

4.5.4.5 Krankheit der Kinder

Der Bildungsgrad der Eltern hat einen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder (SCHWEIKART, 1992, S. 94 ff). Um herauszufinden, ob und inwiefern dies auch für das ausgewählte Untersuchungsgebiet zutrifft, wurde eine Bestandsaufnahme aller kranken Kinder eines Haushaltes innerhalb des vergangenen Jahres durchgeführt und dieser dann mit dem Bildungsgrad der Eltern verglichen.

Generell kann vorweg genommen werden, daß 73% der befragten Haushalte keine kranken Kinder innerhalb der letzten zwölf Monate zu verzeichnen hatte.

Der Nachwuchs, der aufgrund einer Krankheit gestorben ist oder dem Schulbesuch fern bleiben mußte, stammte zu 26% (absoluter Wert 204) aus einer moslemischen Familie, zu 1% (absoluter Wert 8) aus einem christlichen Haushalt.

Die häufigsten Krankheitsfälle gibt es bei den Hausa (20 von 65 = 31%), gefolgt von den Fulbe (157 von 575 = 27%) und den Bolewa/Bura/Kanuri (12 von 53 = 23%). Die wenigsten gibt es bei den Igala/Igbo, Yoruba und Jukun/Tiv.

Die Fulbe und Hausa können am wenigsten die genaue Ursache der Krankheit wiedergeben. Bei den anderen Ethnien waren die Beschreibungen und auch das Wissen über die Krankheit sehr genau.

Ein Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und Gesundheit ihrer Kinder besteht. Je höher der Bildungsstand der Eltern, desto geringer ist die Prozentzahl der kranken Kinder. Eltern mit rein arabischer Bildung antworteten am häufigsten (zu knapp 60%), daß sie Fälle von Kindersterblichkeit in ihrer Familie haben oder ihre Kinder von Zeit zu Zeit krank sind und deshalb nicht zur Schule gehen können. Dieser Wert nimmt weiter ab, je höher der Bildungsgrad der Eltern ist. Bei den Eltern mit einer Hochschulbildung sind es sehr wenige Kinder, die krank werden, daran sterben oder die Schule ausfallen lassen müssen.

In der Betrachtung der Berufsstruktur haben Landwirte und Viehzüchter, aber auch Dienstleister, die häufigsten Krankheitsfälle in ihrer Familie. Berufstätige, die freien Berufen wie Anwalt, Ingenieur oder Arzt nachgehen, haben die gesündesten Kinder. Auch zögern sie nicht in die Apotheke zu gehen oder sich behandeln zu lassen und vertrauen der westlichen Medizin.

Die häufigsten Krankheiten sind, unabhängig vom Bildungsstand, Malaria, gefolgt von Bauchschmerzen und Krankheiten, bei denen sie nicht sagen können, worum es sich handelt, da sie keinen Arzt aufgesucht haben. Die Antwort „Malaria“ sollte man unter Vorbehalt berücksichtigen. Eigentlich sollte man wohl von Fieber im Allgemeinen sprechen, da viele Eltern (in der Regel die moslemischen) keinen Arzt konsultieren und die Einheimischen sehr schnell von Malaria sprechen. In einem Gespräch mit einem Arzt wurde deutlich, daß davon ausgegangen werden muß, daß in vielen Fällen auch Typhus oder Cholera der Grund der Erkrankung ist. Auch werden in seiner Klinik viele Haut- und Augenkrankheiten behandelt. Es ist

leider immer noch der Fall, daß viele den Weg zum Arzt aufgrund der Kosten, scheuen. Der sogenannte *bush doctor*, der seine Patienten mit Kräutern und Pflanzen zu heilen versucht, ist immer noch sehr populär. Dies sei jedoch überwiegend bei den Bewohnern der ländlichen Gegenden der Fall. Es gibt allerdings auch einige Personen, die aus den umliegenden Siedlungen zugezogen sind und im Falle einer Krankheit in ihr Dorf zurückkehren, um sich dort behandeln zu lassen. Er schätzt jedoch die Prozentzahl der Stadtbewohner, die sich von der westlichen Medizin behandeln lassen, als sehr hoch ein.

4.5.4.6 Infrastruktur

Wenn es um die Wohnsituation bzw. die Wohnverhältnisse geht ist eine Aufnahme der im Haus befindlichen Infrastruktur unerlässlich, da sie einen entscheidenden Beitrag zur Wohnqualität leistet. Bereits BALZEREK (2000) und ROSENBERGER (2002) haben für ihre jeweiligen Studien die Haushaltsinfrastruktur als Schlüsselindikator zur Ermittlung des Sozialindex verwendet, welcher ein geeignetes Maß zur sozialen Stratifikation der Gesellschaft darstellt. Daß es auch hier wieder Unterschiede in Abhängigkeit von Religion, Ethnie, Bildungsgrad und Berufsstand gibt, liegt aufgrund bisheriger Erkenntnisse auf der Hand. Wie groß die Diskrepanzen jedoch wirklich sind, darauf soll nun näher eingegangen werden.

Das Gesamtbild ergibt, daß es in einem nordnigerianischen Haushalt drei für die Bewohner wichtige Elemente der Infrastruktur gibt. Unabhängig von der Konfession wurde Elektrizität am häufigsten genannt (86%), gefolgt von einem Fernseher (55%) und fließendem Wasseranschluß²⁰ (48%) auf dem Gehöft.

Tabelle 21: Infrastruktur der Haushalte in Gombe im Vergleich nach Religion (in %)

	fluent water	electric light	tv-set	fridge	phone	generator	bike	motor-bike	car
Moslems	48	85	52	43	18	8	14	22	27
Christen	61	98	90	70	20	11	2	26	51

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Tabelle 21 zeigt, daß die Unterschiede nach Religionszugehörigkeit nicht zwingend in der Reihenfolge der angegebenen Infrastruktur liegen, sondern vielmehr in der Häufigkeit. Auf den ersten Blick ist erkennbar, daß christliche Haushalte deutlich besser ausgestattet sind als moslemische. Zwar haben Letztere deutlich mehr Fahrräder, dafür können sich die Christen offensichtlich eher gleich ein Moped oder gar ein Auto leisten. Sind nahezu 100% der Christen an das Elektrizitätswerk angeschlossen, so sind es bei den Moslems 85%. Verfügen 90% der Christen über einen Fernseher und 70% über einen Kühlschrank, so liegen die Werte bei den Moslems mit 52% und 43% deutlich darunter.

²⁰ Damit ist ein Anschluß unmittelbar auf dem Gehöft gemeint und nicht der Zugang zu einem öffentlichen Brunnen vor der Haustür.

Die besten Wohnverhältnisse und beste Mobilität weisen die Yoruba auf, gefolgt von den Igala/Igbo. Fast alle unter ihnen haben Elektrizität, fließendes Wasser sowie einen Kühlschrank und einen Fernseher, mehr als die Hälfte hat ein Auto und jeweils über ein Drittel verfügt über ein Motorrad und ein Telefon. Die schlechteste Wohnqualität haben die Bolewa/Bura/Kanuri, die zwar zu 83% an das Stromnetz angeschlossen sind, aber darüber hinaus kaum Infrastruktur besitzen. Ganz ähnlich ist die Situation bei den Hausa.

Um festzustellen, ob auch in Nigeria eine gute Ausbildung ein höheres Einkommen und damit eine bessere Wohn- bzw. Lebensqualität zur Folge hat, wurden die Angaben über Infrastrukturen in den Haushalten mit denen des Bildungsniveaus der erwachsenen Bewohner verglichen.

Tabelle 22: Verteilung der Infrastruktur in Gombe nach Bildungsgrad

	arabic education	primary education	junior secondary education	senior secondary education	tertiary education	adult education
fluent water absolut (385) <i>in %</i>	67 21	20 39	7 33	136 67	122 74	33 77
electric light absolut (692) <i>in %</i>	237 75	41 80	15 71	197 97	165 100	37 86
tv-set absolut (437) <i>in %</i>	60 19	21 41	7 33	169 83	153 93	27 63
fridge absolut (358) <i>in %</i>	41 13	17 33	7 33	129 64	136 82	28 65
phone absolut (138) <i>in %</i>	- -	5 10	- -	50 25	56 34	22 51
generator absolut (68) <i>in %</i>	- -	- -	- -	17 8	31 19	14 33
bike absolut (104) <i>in %</i>	69 22	15 29	5 24	9 4	1 0,5	5 12
motorbike absolut (179) <i>in %</i>	34 11	8 16	8 38	74 36	49 30	6 14
car absolut (233) <i>in %</i>	19 6	5 10	3 14	74 36	108 65	24 56

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Wie oben erwähnt, sind 86% aller Haushalte an die Stromversorgung angeschlossen, aber nur knapp die Hälfte hat fließendes Wasser auf dem Gehöft.

Mit der Stromversorgung gehen Anschaffungen elektrischer Geräte einher. So verfügen 55% über einen Fernseher und 45% über einen Kühlschrank. Einen Generator und auch Telefon gibt es nur bei denjenigen, die über eine höhere Bildung verfügen und somit über ein höheres

Einkommen. Kein einziger Haushalt mit rein arabischer Bildung hat einen Generator oder ein Telefon.

Was die Mobilität betrifft, so nimmt der Kauf eines Fahrrads mit zunehmender Bildung ab und der Kauf eines Autos mit zunehmender Bildung zu, da es dem Ansehen von Gebildeten nicht entspricht, Fahrrad zu fahren. 22% derjenigen mit einer rein arabischen Bildung haben ein Fahrrad und nur 6% ein Auto. Hochschulabsolventen haben zu 0,5% ein Rad, aber zu 56% ein Auto.

Betrachtet man die Infrastruktur der Haushalte unter dem Gesichtspunkt der Berufsgruppen, so wird, auch ohne einen Gehaltszettel zu sehen, sofort klar, wer zu den Besserverdienern zählt und wer offensichtlich eher schwer über die Runden kommt.

Beschäftigte des Öffentlichen Dienstes weisen die höchste Wohnqualität auf. Nicht nur, daß sie nahezu alle Elektrizität im Haus haben, auch bei den Angaben in Bezug auf fließendes Wasser weisen sie die höchsten Werte auf.

Ebenfalls in besseren Verhältnissen leben die Studenten. Sie sind zur Mehrheit auf dem Universitäts-Campus in Wohnheimen untergebracht. Fast alle geben auch hier an, an das Stromnetz angeschlossen zu sein und mehr als die Hälfte unter ihnen hat einen Wasseranschluß.

An dritter Stelle stehen die Händler. Sie sind hinsichtlich der Stromversorgung zu 86% angeschlossen und liegen mit 34% Wasseranschlüssen im Mittelfeld.

Das Schlußlicht bilden die Landwirte und Viehzüchter. Den Handwerkern geht es kaum besser. Gerade einmal zwei Drittel der im primären Sektor Arbeitenden verfügt über Strom, und weniger als ein Fünftel über fließendes Wasser auf dem Gehöft.

Die Korrelation zwischen Berufsstruktur und Wohnqualität ist hoch, was jedoch nicht allein dem Einkommen zuzuschreiben ist. Vielmehr liegen die Gründe für eine herausragende Wohnqualität im Status der jeweiligen Personen. Beamte wohnen beispielsweise in der Regel in einem sogenannten *Estate*, einer Wohnanlage mit zahlreichen kleinen Häusern, die nur für sie reserviert sind und meist mit Antritt der Arbeitsstelle zugewiesen werden. In der Toreinfahrt bewachen Sicherheitsleute die Anlage und es kann davon ausgegangen werden, daß der Staat bzw. die Kommune darauf bedacht ist, daß „ihre“ Leute optimal versorgt sind. Ähnliches gilt für die Studenten, deren relative neue Wohnheime in Gombe gut ausgestattet sind, da man unterstellen kann, daß sie zukünftig zu der Elite des Landes gehören werden und man ihnen deshalb gute Wohn- und damit auch Lernmöglichkeiten bieten möchte. Beschäftigte des primären und sekundären Sektors kämpfen zwar nicht unbedingt ums Überleben, haben aber nachweislich erschwerte Lebensbedingungen und leben am Existenzminimum.

4.5.5 Finanzielle Situation der Haushalte

4.5.5.1 Finanzielle Ausgaben der Haushalte, die für sinnvoll erachtet werden

*“I would build a new house for my family.
A big house with more rooms and a kitchen for my wife”
(Fulbe, 50 years, farmer and cattle rearer).*

Unter dem Gesichtspunkt, daß 70% der Bevölkerung mit weniger als einem US\$ pro Tag auskommen müssen (www.ngrguardiannews.com, September 2004), stellt sich natürlich die Frage, wofür die einzelnen Haushalte das Geld verwenden das sie haben. Welchen Wert hat die Bildung für die Menschen? Ob es den einzelnen Familien aus finanziellen Gründen nicht möglich ist, für alle ihre Kinder eine Schulbildung zu gewährleisten, oder ob die Prioritäten je nach Konfession oder Ethnie einfach anders gesetzt werden, das Geld für andere Dinge ausgegeben wird und *education* nicht als essentiell angesehen wird, soll in diesem Abschnitt geklärt werden. Hierzu wurde den Probanden die Frage gestellt, wofür sie am ehesten ihr Geld ausgeben.

Der Bau eines eigenen Hauses bzw. die Renovierung dessen steht hier allgemein betrachtet ganz klar auf Platz eins. Die Investition in die Bildung werden von 18% als wertvollste Ausgabe angesehen, gefolgt von den Investitionen in ein Auto, das an dritter Stelle steht.

Nach Religion betrachtet verschieben sich die Priorität etwas. Da die Mehrheit der Befragten moslemisch ist, ergibt sich hier die Reihenfolge wie oben beschrieben. Darüber hinaus sind viele weitere Antworten gefallen woraus deutlich wird, daß die Infrastruktur der moslemischen Haushalte mangelhaft ist und noch viele Anschaffungen nötig wären, um die Lebensqualität zu verbessern. Bei den Christen ergibt sich ein anderes Bild. Die Antworten unter den Christen gleichen sich sehr und die geringe Anzahl der Variation verdeutlicht, wie gut sie ausgestattet sind. Die Renovierung oder der Bau eines Hauses steht mit 32% ebenfalls auf Rang eins, gefolgt von dem eigenen *business* mit 24% und den Schulgebühren mit 18%.

Daraus ergibt sich eine interessante Fragestellung. Laut dieser Angaben ist die Bildung für Moslems höher anzusehen als für die Christen. Tatsache ist aber, daß Kinder christlicher Eltern in der Quantität als auch in der Qualität der Ausbildung den moslemischen Kinder einiges voraus haben. Wie ist also die Verteilung zu erklären?

Ein Grund könnte sein, daß für Christen die Schulbildung als so selbstverständlich angesehen wird, daß sie sich bei der Auswahl der Antworten auf Angaben konzentrierten, die als nächste Anschaffung geplant sind.

Ein anderer Grund könnte sein, daß die moslemische Bevölkerung ihren Bildungsmangel den Christen gegenüber erkannt hat. Die Möglichkeiten, die eine formale Bildung gewährleisten kann, werden heute wahrgenommen und man versucht, diesen Rückstand aufzuholen. Dies

würde bedeuten, daß der Wert der Bildung gestiegen ist und es in Zukunft zu einem Ausgleich des Bildungsniveaus kommen könnte.

Tabelle 23: Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe in Abhängigkeit der Religion

	Islam	Christianity
house building / -renovation		
absolut	310	27
in %	44,3	27
own business		
absolut	36	22
in %	5,2	22
education of children, school fees		
absolut	125	17
in %	17,9	17
car		
absolut	78	15
in %	11,1	15
motorbike		
absolut	33	10
in %	4,7	10
generator		
absolut	30	9
in %	4,3	9
phone		
absolut	25	-
in %	3,6	-
fridge		
absolut	9	-
in %	1,3	-
tv-set		
absolut	3	-
in %	0,4	-
animal rearing		
absolut	19	-
in %	2,7	-
light		
absolut	15	-
in %	2,2	-
food		
absolut	8	-
in %	1,1	-
marriage		
absolut	3	-
in %	0,4	-
water		
absolut	3	-
in %	0,4	-
pilgrimage (Mekka)		
absolut	3	-
in %	0,4	-
gesamt		
absolut	700	100
in %	100	100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Das oben beschriebene Muster nach Religionszugehörigkeit besteht auch zum größten Teil, wenn man die Ethnie berücksichtigt, vor allem bei den Fulbe und der Gruppe der Tangale, Waja, Tera und Tula. Bei den anderen Ethnien gibt es Abweichungen. Die Gruppe der Bolewa/Bura/Kanuri weist, zusammen mit den Hausa, die wenigsten Nennungen bei den Schulkosten auf. Sie halten Investitionen in die Viehzucht (Platz zwei) (bei den Hausa *business*) für wichtiger oder sind auf die Ausgaben des Geldes für ein Moped (Platz drei) angewiesen. Bei den Igbo steht das eigene Geschäft an erster Stelle. Die Yoruba sind die einzigen, denen die Bildung am wichtigsten ist. Diese Ergebnisse stellen auch einen Zusammenhang mit dem Sozialindex dar. Sind es doch die Yoruba, die die beste Wohnqualität, größte Mobilität und höchste Bildung im ethnischen Vergleich aufweisen.

Betrachtet man die Antworten nach Ausbildung der *household heads*, so ergibt sich ein ähnliches Bild wie oben. Die häufigsten Nennungen bleiben Häuserbau, eigenes *business* und Ausgaben in die Bildung. Jedoch steigt der Wert der Schulbildung mit zunehmendem Bildungsgrad des Befragten.

Tabelle 24: Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe nach Bildungsgrad

	arabic & primary education	junior & senior secondary education	tertiary & adult education
1	house building/ -renovation	house building/ -renovation	house building/ -renovation
2	own business	education, school fees	education, school fees
3	education, school fees	own business	generator

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

So stehen bei Befragten mit einer rein arabischen Bildung oder einer Grundschulbildung die Ausgaben für Schulkosten an dritter, bei allen anderen an zweiter Stelle. Je weniger gebildet der Befragte selbst ist, desto weniger ist er auch bereit, in die Ausbildung seiner Kinder zu investieren. Die wenigsten Personen antworteten, daß für sie die Ausbildung ihrer Kinder am wichtigsten ist. Aus diesem Grund ergibt sich auch in der Gesamtbetrachtung selbst bei den Hochschulabsolventen keine Steigerung im Wert der Bildung im Vergleich zu den Sekundarschulabsolventen.

Nach Berufsgruppen untersucht wird deutlich, daß für alle die Renovierung oder der Bau eines Hauses am wichtigsten ist. Jedoch unterscheidet sich die Reihenfolge der weiteren Antworten nach der Berufsgruppe der Befragten.

Tabelle 25: Wichtigkeit der Geldausgaben in Gombe nach Berufsstand

	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft / Handwerk	Dienstleistung	Handel / Verkauf
1	house building/- renovation	house building/-renovation	house building/- renovation	house building/- renovation
2	education, school fees	animal rearing / own business	own business	own business
3	generator	education, school fees	education, school fees	education, school fees

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Bis auf die Beamten ist für alle anderen Berufsgruppen die Investition in das eigene Geschäft von enormer Bedeutung. Ein Landwirt kauft neues Vieh für seine Herde, eine Handwerker Werkzeug oder Material, ein Taxifahrer lässt sein Auto reparieren oder kauft ein anderes, ein Händler kümmert sich um neue Produkte oder kauft einen neuen Tisch für seinen Marktstand. Beschäftigte des Öffentlichen Dienstes investieren in die Ausbildung ihrer Kinder, vermutlich vor dem Hintergrund, da sie selbst lange ausgebildet wurden und die Vorzüge der westlichen Bildung erkannt haben. Was den meisten Beamten zu ihrem häuslichen Glück noch fehlt, ist die Klimatisierung ihres Wohnraumes. Wenn sich das jemand finanziell leisten kann, dann sind es nun mal auch sie.

4.5.5.2 Tatsächliche finanzielle Ausgaben der Haushalte

*“During the past year I spent most of my money on food.
I have many children to feed and it is not easy”
(Fulbe, 61 years, farmer and cattle rearer).*

Der nigerianische *Minister for Employment, Labour and Productivity* wies in einem Interview mit dem *Guardian* im September 2004 darauf hin, daß 70% der Bevölkerung mit weniger als 1US\$ pro Tag auskommen muß. Daß auch in Gombe viele Familien unter extremer Armut zu leiden haben, wurde während dieser Studie deutlich. In vielen Diskussionen mit Einheimischen wurde sichtbar, daß viele Eltern insbesondere unter den hohen Schulgebühren zu leiden haben. Es gibt Familien, die gern allen ihren zahlreichen Kindern eine Ausbildung gewähren würden, es aufgrund ihrer finanziellen Lage aber nicht können. Deshalb wurde der Frage nachgegangen, wofür für eine Familie die höchsten Kosten innerhalb eines Jahres anfallen.

Die Auswertungen der Daten ergibt, daß ein Drittel der Haushalte ihre finanziellen Mittel für Nahrungsmittel²¹ benötigen. Ein weiteres Viertel investierte viel Geld in den Hausbau oder in die Renovierung dessen. 14% geben an, daß für die Schulgebühren der höchste Betrag angefallen ist.

Nach Religion betrachtet verschieben sich die tatsächlichen Ausgaben eines Haushaltes. Mehr als ein Drittel (35%) der moslemischen Interviewpartner geben das meiste Geld für das Grundbedürfnis *food* aus.

Bei den Christen liegen die höchsten Ausgaben in der Renovierung oder im Bau ihres Hauses, gefolgt von den Investitionen in ein eigenes *business*. Auch bei ihnen stehen die Schulkosten an dritter Stelle. Bei ihnen gibt es kaum weitere Nennungen. Nur die Anschaffung eines Autos und

²¹ Das liegt generell an der Tatsache, daß in den meisten Haushalten Großfamilien leben und viele Mäuler gestopft werden müssen. Doch zusätzlich kann eine schlechte Ernte die Kosten in die Höhe treiben (ein Sack Mais kostete im Jahre 2002 etwa 4.000 Naira, im Jahr 2003 zwischen 1.800 und 2.000 Naira) oder Auseinandersetzungen zwischen Fulbe, Jukun und Tif die Einfuhr des aus Taraba State kommenden Yams von 70 Naira das Stück auf bis zu 150 Naira ansteigen lassen.

die Kosten für eine Kindesgeburt fallen noch ins Gewicht). Die Antworten bei den Moslems sind weitaus vielfältiger. Sie geben viel Geld aus für Auto, Medikamente, Telefon, Moped, Generator, Hochzeit einer Tochter²², Viehzucht oder *farming equipment*, und zwar genau in dieser Reihenfolge.

Die Hälfte der Hausa sowie jeweils ein Drittel der Fulbe, Bolewa/Bura/Kanuri und der Tangale und Waja geben das meiste Geld für Lebensmittel aus, gefolgt von der Hausrenovierung. Aufgrund der lebenswichtigen Notwendigkeiten *food* ist es verständlich, daß die Ausgaben für Bildung in den Hintergrund treten und bei den meisten Ethnien erst an dritter Stelle stehen. Bei den befragten Hausa und Bolewa/Bura/Kanuri sind jedoch die Bildungsausgaben in keinem einzigen Fall genannt worden. Dies spiegelt die Ergebnisse von oben wieder, bei denen festgestellt worden ist, daß genau diese beiden ethnischen Gruppen Bildung für am wenigsten sinnvoll halten. Die Frage, ob die geringen Investitionen in die Bildung damit einhergehen, daß sie auch einen niedrigeren Lebensstandard haben, weniger Geld verdienen und sich die Schulgebühren nicht leisten können – ein nicht endender Kreislauf – stellt sich hier somit nicht. Bei den Zuwanderern aus dem Süden sieht die Verteilung der Geldausgaben anders aus. Bei den Igbo steht das eigene *business* auf Platz eins, gefolgt von dem Kauf eines Autos und den Schulgebühren. Bei den Yoruba steht der Kauf eines Autos ganz oben, gefolgt von Hausrenovierung und Schulgebühren.

Die befragten *houshold heads*, die eine rein arabische Bildung bzw. eine Primarschulbildung aufweisen, geben nahezu die Hälfte ihres Einkommens für *food* aus. Selbst bei den Sekundar- und Hochschulabsolventen fiel diese Nennung ins Gewicht, aber nur zu jeweils 12%.

Die Bildung ist bei den Absolventen der Erwachsenenbildung am häufigsten gefallen und zwar bei jedem Dritten, aber auch bei den Junior-Sekundar- und Hochschulabsolventen gehören die Schulgebühren mit zu den höchsten Ausgaben, wobei letztere zwar gut verdienen, aber ihre Kinder dementsprechend auch auf teurere (Privat-)Schulen senden. Wenn auch nicht mit großem Abstand, so sind die weiteren Nennungen wieder einmal der Hausbau und der Kauf eines Autos.

Unabhängig vom Bildungsstand fiel auch oft die Antwort, daß Hochzeit, Geburt eines Kindes oder die einige Monate später erfolgende *naming ceremony* sehr kostenintensiv sind. Die Gründe hierfür könnten darin liegen, daß mit zunehmenden finanziellen Möglichkeiten die entsprechende Feste einfach auch größer ausfallen und man deshalb hohe Ausgaben für diese Anlässe bei allen Bildungsgruppen findet.

Wie unterschiedlich die Prioritäten je nach beruflicher Tätigkeit sind, wird in Tabelle 26 deutlich. Berücksichtigt werden muß auch immer das Einkommen der jeweiligen Berufsgruppe.

²² Richtet man die Hochzeit für eine Tochter aus, gehen damit viele Verpflichtungen seitens der Eltern einher. Nicht nur, daß sie das Fest ausrichten. Sie kaufen zudem als Aussteuer Möbel, Küchenutensilien, Dekorationsmaterial, jeweils einen Sack Mais, Reis und Salz, sowie mehrere Flaschen Palmöl und Erdnußöl (jeweils etwa 20 Liter). Reichere Leute schenken zusätzlich einen Fernseher und/oder einen Kühlschrank. Ärmere Menschen leihen sich das Geld und versuchen zumindest die Beträge für die erwarteten genannten Nahrungsmittel zusammen zu bekommen.

Tabelle 26: Tatsächliche Ausgaben der Gombe-Bewohner nach Berufsstand

	Öffentlicher Dienst	Dienstleistung	Landwirtschaft	Handwerk	Handel / Verkauf
1	house building/-renovation, education, school fees	food	food	food	food
2	-	education, school fees	house building/-renovation	house building/-renovation	house building/-renovation
3	food	house building/-renovation	education, school fees	medicine	own business

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Die Beamten sind die einzige Gruppe die angeben, daß das meiste Geld für Schulgebühren ausgegeben wird, zusammen mit den Investitionen in die Hausrenovierung. Bei allen anderen fallen die höchsten Kosten für Grundnahrungsmittel an. Dennoch sind die Bildungsausgaben unter den ersten drei Nennungen.

Bei den Handwerkern und Händlern fallen weitere hohe Kosten für einen Kühlschrank oder ein Moped an. Die Ausbildung fällt bei beiden erst an sechster Stelle.

4.5.5.3 Finanzielle Ausgaben der Haushalte in die Bildung

*“I want my children to be in school. I am trying hard to send all of them.
But it is so expensive. They can not go to private schools”
(Hausa, 46 years, trader).*

Wieviele Ausgaben Familien haben, um für eines ihrer Kinder den Schulbesuch zu ermöglichen, soll nun erläutert werden. Denn mit den Beträgen für die Schulgebühren allein, auch wenn sie im Falle der staatlichen Primarschulen kostenlos sind, ist es nicht getan.

Um eine genauere Vorstellung von den Ausgaben zu bekommen, muß erst einmal deutlich werden, wie hoch allein die Gebühren der einzelnen Schularten sind. Hier ein Überblick:

Staatliche Primarschule	Private Primarschule
-	600-2000 N/term

Staatliche Sekundarschule	Private Sekundarschule
300-500 N/term	1300-3500 N/term

Federal College of Education = (FCE)	Universität
1500 N/Jahr	Diploma: 12.000 N/Jahr Advanced Diploma: 15.000 N/Jahr Postgraduate Diploma: 20.000 N/Jahr

Die Gesamtausgaben enthalten nicht nur die Schulgebühren, sondern auch andere anfallende Kosten wie beispielsweise Schuluniform, Bücher, Schreibmaterialien, Anfahrtkosten (Moped-Taxi) und Taschengeld für die Mittagspause. Die Analyse dieser Gesamtausgaben zeigt, daß im Durchschnitt 3.670 Naira²³/term für ein Kind ausgegeben werden. Das entspricht 23,70 Euro. Der minimalste Wert, der genannte wurde, sind 600 Naira/term; der maximalste Wert ist 14.000 Naira/Jahr.

Tabelle 27: Bildungsausgaben in Gombe im Vergleich nach Religion

	Minimum	Durchschnitt	Maximum
Moslems	600 Naira/term	3220 Naira/term	18.100 Naira/Jahr
Christen	2500 Naira/term	5190 Naira/term	19.800 Naira/Jahr

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Durchschnittlich bezahlen Moslems mit 3.500 N/term deutlich weniger für die Ausbildung ihrer Kinder als die Christen. Alle christlichen Eltern schicken ihre Kinder auf Privatschulen, so liegt das Mittel ihrer Ausgaben auch höher, nämlich bei 5.190 Naira/term.

Knapp 4% der Moslems schicken ihre Kinder auf eine Hochschule und bezahlen im Schnitt 18.100 Naira/Jahr. Im Verhältnis machen doppelt so viele ein *Diploma* (14 Nennungen) als einen *FCE*-Abschluß oder ein *Advanced Diploma* (beide zusammen sieben Nennungen) oder ein *Postgraduate Diploma* (ebenfalls sieben Nennungen). Mehr als 11% der Christen ermöglichen ihren Kindern ein Hochschulstudium und zahlen im Mittel 19.800 Naira/Jahr. Zwei Nennungen fielen hier auf das *Diploma*, drei auf das *FCE* oder *Advanced Diploma* und zwei auf das *Postgraduate Diploma*.

Die Unterschiede im Bereich der Primar- und Sekundarschulbildung sind groß. Bei der Hochschulbildung ist fast kein Unterschied in den Ausgaben zu erkennen. Was die Anzahl der moslemischen und christlichen Hochschüler angeht, so liegt das Verhältnis bei 1:3.

Am wenigsten Geld für Bildung geben die Hausa aus, gefolgt von den Bolewa/Bura/Kanuri und den Fulbe, deren Mittel bei jeweils unter 3.000 Naira/term liegt. Das meiste Geld für Bildung geben die Igala/Igbo aus mit einem Mittelwert von 17.900 Naira.

Je höher der Bildungsgrad der Eltern desto mehr wird in die Bildung der Kinder investiert. Eltern mit einer rein arabischen Bildung geben am wenigsten für die Ausbildung ihres Nachwuchses aus. Ihr Durchschnittswert liegt unter 2.000 N/term. Die Gründe sind meist die finanziellen Einschränkungen. Befragte, die die Senior Sekundarschule bzw. einer Erwachsenenbildung nachgegangen sind, investieren rund 3.700 N/term pro Kind; Hochschulabsolventen liegen mit Abstand an der Spitze, was die höchsten Ausgaben betrifft. Ihr Mittelwert liegt bei 5.200 N/term. Handwerker bilden das Schlußlicht was die Bildungsausgaben angeht. Kaum einer der befragten Mechaniker, Schreiner oder Schneider nannte einen Betrag über 600 N/term. Die

²³ 155 Naira entsprechen 1 Euro (Stand 2003).

finanzielle Lage dieser Berufsgruppe ist sehr eingeschränkt und wurde als Hauptgrund für die niedrigen Bildungsausgaben genannt.

Händler liefern mit 3.300 N/term genau den Durchschnittswert der Gesamtbefragung.

Äußerst interessant ist die Tatsache, daß *Member des Emir's Council* und *Village Heads* die höchsten Beträge in die formalen Schulen investieren. Bei Ersteren ergibt die Auswertung einen Wert von 4200 N/term; bei Letzteren sogar einen der bei knapp 4500 N/term liegt.

Diese Erkenntnis ist überraschen, handelt es sich doch bei diesen Probanden um ausschließlich Moslems, die in der Gesamtbetrachtung hinsichtlich des Bildungsniveaus doch deutlich hinter denen der Christen liegen. Zudem handelt es sich bei den *Village Heads* um Personen, die meist selbst keine formalen Schulen besucht haben.

Als Begründung wurde von den Befragten angegeben, daß die westliche Bildung essentiell geworden ist, will man mit den Christen direkt um Arbeitsplätze konkurrieren können. Mit dem alleinigen Besuch der Koranschule habe man auf dem heutigen Arbeitsmarkt keine Chancen einen guten Beruf zu ergattern und viel Geld zu verdienen. Selbst wenn einige der Befragten gewisse Ängste haben und um den moralischen Verlust ihrer Kinder fürchten, so haben sie sich dennoch entschieden, ihren Kindern die für sie, wie sie mittlerweile glauben, bestmögliche Zukunft zu ermöglichen.

Trotz Bedenken wird das formale Schulwesen akzeptiert. Offensichtlich sind einige Vorbehalte in den Hintergrund getreten, und man hat den Sinn und Nutzen der westlichen Ausbildung erkannt. Da *Village Heads* und *Emir's Council Members* eine bedeutende Stellung innerhalb der moslemischen Bevölkerung innehaben, könnten sie eventuell eine Vorbildfunktion einnehmen und damit andere Mitmenschen motivieren. Dies ließe sich aber erst in einigen Jahren klären, falls die Einschulungsraten in die Höhe gehen und man dann auch in einer weiteren Studie die Motivation der moslemischen Bevölkerung untersuchen würde.

4.5.6 Schulbesuch, Schulabwesenheit und Zukunftspläne

4.5.6.1 Kenntnisse über den Lehrplan

"I know what my children learn in school. I went to school myself. But I am not really happy with everything they learn. There should be more emphasis on technical subjects.

And the books are far too old"

(Hausa, 43 years, civil servant).

Da wir hinsichtlich des Bildungsverhaltens Diskrepanzen in Nigeria vorfinden, stellt sich auch die Frage, ob die Bewohner wissen, welche Fächer in den formalen Schulen unterrichtet werden und sich damit auseinandersetzen. Diese Fragestellung betrifft in erster Linie diejenigen, die sich gegen den formalen Schulbesuch aussprechen. Desweiteren soll geklärt werden, ob die Probanden sich dem nationalen Lehrplan gegenüber positiv äußern, also zufrieden sind mit dem Lehrangebot, oder ob Modifikationen für nötig gehalten werden.

In der Analyse kommt heraus, daß knapp 38% nicht wissen, was in den westlich geprägten Institutionen der Wissensbildung gelehrt wird. Fast alle, die die Unterrichtsfächer kennen, sind zufrieden. Die Gründe derer die es nicht sind werden am Ende dieses Abschnitts erläutert. Doch nun erst einmal zum Vergleich nach Religion, Ethnie und bildungs- und beruflichem Hintergrund der Befragten.

98% der befragten christlichen *household heads* geben an, die Unterrichtsfächer der formalen Schulen zu kennen. Bei den Moslems sind es gerade einmal 55%.

70% der Hausa kennen den Lehrplan nicht. Bei den Bolewa/Bura/Kanuri sind es 58%, 38% bei den Fulbe, die nicht wissen, in welchen Fächern ihre Kinder unterrichtet werden und sich am wenigsten mit den Schulhalten beschäftigen. Igala/Igbo, Yoruba und Jukun/Tiv waren in der Lage, alle Schulfächer aufzuzählen.

Diejenigen, die den Lehrplan kennen, sind zu 95% zufrieden. Für eine Überarbeitung des Lehrplans sprachen sich vor allem die Fulbe aus, aber auch die Hausa und die Bolewa/Bura/Kanuri. Die Unzufriedenheit liegt bei den Moslems.

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Betrachtung nach Bildungsgrad der Eltern wieder. Da viele der Fulbe eine rein arabische Bildung haben, liegt auch bei denjenigen mit einer rein arabischen Bildung die größte Unkenntnis (80%). Die Hälfte derjenigen, die eine Primarschulbildung absolviert haben, weiß ebenfalls nicht über die Lehrinhalte Bescheid.

Die Sekundar- und Hochschulgebildeten sprechen sich am ehesten über Modifikationen aus. Jedoch liegen ihre Werte unter 10%. Genauer nach Berufsgruppe betrachtet sind es die Beamten, vor allem diejenigen im höheren Beamtentum (*Commissioner* oder Mitarbeiter eines Ministeriums), sowie beide befragten Politiker. Am wenigsten Bescheid wissen die Händler, sowie die Viehzüchter und Farmer.

Die Gründe für die Unzufriedenheit einiger Familien sind vielfältig. Hier einige Beispiele:

- *“Teaching the kids in Hausa, even when there are English lessons, makes the children not to know good English”* (Fulbe, 25 years, student).
- *“The books they use, especially science books, should be translated into their local language like Hausa, so that the children can know it better”* (Fulbe, 51 years, politician).
- *“There are not enough technical lessons which is very important for our children. In general there is no discipline in school”* (Waja, 25 years, carpenter).
- *“We have no modern system like using computers and new books. No teachers as we had before. They are not trained”* (Hausa, 41 years, trader).
- *“They have to be taught in modern ways like using computers”* (Waja, 48 years, civil servant).
- *“They should include French lessons as co-lingua to be learned from primary school on”* (Fulbe, 60 years, civil servant).

- *“Kids must be taught in their lessons about danger of HIV/Aids and how to protect themselves, right from primary school on”* (Tangale, Christian, 41 years, civil servant).
- *“Sex lessons are not supposed to be in the curriculum”* (Fulbe, 28 years, civil servant).
- *“Giving lessons about sex education is not good. It has vilated our religion and our culture as well”* (Fulbe, 25 years, student).
- *“Sex education is against our religion and against our culture”* (Fulbe, 42 years, civil servant).
- *“They should introduce moral lessons”* (Fulbe, 44 years, civil servant).

4.5.6.2 Entscheidung über den Schulbesuch

„I’ve decided where my kids will go to school. And I will decide which job they will learn”
(Hausa, 39 years, teacher).

Wer entscheidet, gerade in den moslemischen Familien, ob und welches der Kinder eine formale Bildung erhalten soll und wer trifft die Wahl über die zu besuchende Schule? Da der Mann als Familienoberhaupt in der Regel ohnehin die Entscheidungsgewalt hat und die dominanteste Figur eines nigerianischen Haushaltes darstellt, könnte man davon ausgehen, daß ihm auch diese Entscheidung zufällt. Oder wird die Rolle der Kindererziehung generell komplett der Frau überlassen? Vielleicht wird in dieser so wichtigen Frage, in der es schließlich um die Zukunft der Kinder geht, gemeinsam beschlossen, was zu tun ist? Diese Fragen sollen hier beantwortet werden.

Entscheidet in der Regel immer noch der Ehemann über die Wahl der Schule, so haben bei den christlichen Familien zu 38% die Frauen diese Auswahl übernommen. Bei den moslemischen Haushalten sind es 29%, in denen die Mutter für ihre Kinder den Besuch einer formalen Schule beschlossen hat. Die Ehefrauen haben also ein gewisses Mitspracherecht bei der Entscheidung über den Schulbesuch der Kinder. Die Ursache für den aber unter 40% liegenden Wert liegt nach der Meinung des Betrachters primär darin, daß viele Frauen ihrem Mann die Wahl überlassen und nicht darin, daß die Frauen eventuell keine Entscheidungsgewalt hätten.

Das Haupt der Familie entscheidet in der Regel über den Schulbesuch der Kinder, wobei je nach Ethnie die Frauen unterschiedliches Mitspracherecht haben. Bei den Yoruba wird gemeinsam entschieden, bei den Igala/Igbo zu 70%, bei den Fulbe und Hausa zu 30%. Am wenigsten Mitspracherecht haben die Frauen bei den Tangale und Waja (12%) sowie bei den Bolewa/Bura/Kanuri (6%).

Daß eine andere Person als die Eltern sich für die formale Schule aussprechen kommt eigentlich gar nicht vor. In 1,5% der Fälle entscheidet es ein anderes Familienmitglied (Bolewa/Bura/Kanuri, Fulbe und Hausa), in 1% der Fälle entscheidet das Kind selbst (Fulbe).

Je höher der Bildungsgrad der Frauen, desto mehr reden sie bei der Entscheidung über den Schulbesuch mit. Knapp 70% der Sekundar- und Hochschulabsolventen bei den Ehefrauen haben die Wahl übernommen. Dagegen aber nur 12% der Frauen mit einer rein arabischen Bildung. In einigen wenigen Fällen entscheidet ein anderes Familienmitglied (4%) oder das Kind selbst (3%). Dies kommt aber nur bei Familien mit einer rein arabischen Bildung vor.

Das größte Mitspracherecht haben die Frauen der Beamten, vor allem die der Lehrer mit über 55%. Bei den Ehefrauen der Händler redet nur jede fünfte mit. Die Frauen des Sektors Landwirtschaft beeinflussen den Schulbesuch ihrer Kinder am wenigsten.

4.5.6.3 Formaler Schulbesuch der Kinder von Beginn an

*“I do send my kids to school right from primary level on.
I hope they will have a better and easier life than me when they have finished school”
(Hausa, 38 years, trader).*

13% der befragten Eltern, die ihr Kinder auf die formale Schule senden, haben das nicht von Beginn an getan oder eben nie. Einige Kinder gehen erst einige Jahre später zur Schule, was darin resultiert, daß es gerade in den Primarschulen Schüler gibt, die bereits Teenager sind und aufgrund ihres Alters eigentlich eine Sekundarschule besuchen sollten. Ob die Ursachen geschlechterabhängig sind, im finanziellen Bereich liegen oder in der späteren Überzeugung, den Kindern doch die formale Bildung zu gewährleisten, ließ sich ebenfalls mit Hilfe des erstellten Fragebogens klären.

Alle Christen schicken ihre Kinder von Beginn an in eine formale Schule. Die 11% der Befragten, die es nicht tun, sind ausnahmslos Moslems. Sie zögern eher, entscheiden sich dann oft doch, die vielleicht jüngeren Kinder zu schicken, wenn sie im schulpflichtigen Alter sind.

Zögernd verhalten sich in erster Linie die Hausa und die Fulbe, gefolgt von den Bolewa/Bura/Kanuri. Alle anderen Ethnien haben von vornherein keine Bedenken oder die finanzielle Lage ließ es zu, dem gesamten Nachwuchs den formalen Schulbesuch zu ermöglichen.

Die Probanden, die zu dieser sich zögernd verhaltenden Gruppe gehören, sind fast alle Personen, die einer rein arabischen Bildung nachgegangen sind. Die wenigen anderen sind selbst ehemalige Primar- oder Junior- Sekundarschüler. Über diesen Bildungsgrad hinaus zögert keiner der anderen Befragten.

Das bekräftigt wiederum die Tatsache, daß sich Farmer und Viehzüchter noch am wenigsten mit dem westlichen System vertraut gemacht haben und am meisten Bedenken äußern, gefolgt von den Dienstleistern und Händlern.

Die Motivation, ihre Kinder vom schulpflichtigen Alter an in die formale Schule zu senden, liegt bei den meisten Befragten in der Hoffnung begründet, daß ihr Nachwuchs später ein besseres Leben haben wird als sie selbst. Mit einem westlichen Schulabschluß sei es leichter eine gute Arbeit zu bekommen und viel Geld zu verdienen. In der Regel werden die Jungen bevorzugt. Sind die Familien in der finanziellen Lage auch die Mädchen zu schicken, so wird diesen das auch meist gewährt.

4.5.6.4 Spätere Überzeugung für den formalen Schulbesuch

“The lives of the children of my friends and colleagues are much more better than my children are now. That’s why I changed my decision and now my two last born (out of 14) go to a formal school”
(Hausa, 41 years, trader).

Was aber hat die Personen, die ihre Kinder nicht von Beginn an in die formale Schule gesendet haben, davon überzeugt, ihre Einstellung zu ändern?

Da bei den befragten Christen alle ihre Kinder in die Schule schicken, fallen sie aus dieser Kategorie heraus. Diejenigen, die ihre Kinder nicht von Beginn an in die formale Schule senden, sind ausnahmslos Moslems, und als häufigste Begründung fällt die persönliche Meinungsänderung. Desweiteren haben auch Verwandte und Freunde einen gewissen Einfluß. An dritter Stelle wird die bessere ökonomische Haushaltssituation als Begründung geliefert.

Diejenigen, die die formale Bildung zunächst abgelehnt haben und ihre Kinder später doch in die formale Schule senden, sind in erster Linie die Fulbe, gefolgt von den Hausa, den Tangale, Waja und den Tera.

Es sind die Befragten mit einer rein arabischen Bildung, die ihre ursprünglichen Bedenken über Bord geworfen haben. Lediglich zwei Nennungen gibt es bei denjenigen, die einer Erwachsenenbildung nachgegangen sind. Alle anderen Personen gehören nicht in die Kategorie, die zunächst die westliche Bildung ablehnten und dann ihre Meinung änderten. Einerseits, weil ihre Kinder schon immer in die Schule gehen, andererseits, weil ihre Kinder es eben nicht tun und nie zur Schule gegangen sind.

Aus der Analyse nach dem Bildungsgrad ergibt sich auch bei der Betrachtung der Berufsgruppe ein ähnliches Bild wie oben. Farmer und Viehzüchter können wohl am ehesten überzeugt werden. Allerdings vertreten sie auch die Gruppe, die am ehesten überzeugt werden müßte, wenn man das denn wollte. Als zweite Berufsgruppe sind noch die Händler zu nennen. Alle übrigen Berufsgruppen fallen hier heraus.

- *„Still I am not convinced to adopt the western education. I wish nobody should adopt it if you are a Muslim”* (Fulbe, 55 years, farmer).

- *“I did not know the importance until now”* (Fulbe, 80 years, *arabic teacher*).
- *“My wife convinced me. She takes care of everything. I do not even know how much we pay for the kid’s education”* (Hausa, 65 years, guardman).
- *“I am still sceptical, if it is necessary for my daughters. But I can afford to send them to school, so I do”* (Fulbe, 64 years, farmer).
- *“Everybody is trying to send his children to a formal school, so I am trying too”* (Fulbe, 55 years, farmer und cattle rearer).

4.5.6.5 Permanente Schulabwesenheit

“To educate our children is too costly. We cannot afford it”
(Fulbe, 54 years, farmer and cattle rearer).

Etwas über 90% schicken ihre Kinder auf die formale Schule. In dem folgenden Abschnitt soll geklärt werden, worin die Gründe hinsichtlich der Ablehnung bei den restlichen 10% liegen.

Bei den befragten christlichen Familien besuchen alle Kinder ausnahmslos eine formale Schule. Bei den Moslems liegt der Wert derjenigen, die die westliche Bildung nicht befürworten, bei 10%.

Bei den Jukun/Tiv, Igala/Igbo und Yoruba gehen alle Kinder auf eine formale Schule. Eltern der Ethnie Bolewa/Bura/Kanuri sprechen sich am ehesten gegen einen Besuch der formalen Schule aus, gefolgt von den Fulbe. Bei den Hausa sowie bei den Tangale, Tera und Waja liegt der Wert bei unter 2%.

Von den 10% der Eltern, die ihre Kinder nicht in die formale Schule schicken, haben 9% eine rein arabische Bildung. Die Gründe für die Ablehnung sind vielfältig, liegen aber in erster Linie in den zu hohen Schulgebühren und darin, daß sie die nach westlichen Vorstellungen geprägten Schulen mit vielen negativen Aspekten assoziieren. Das restliche ein Prozent sind Eltern, die eine Primar- oder Juniorsekundarschulbildung haben und als Begründung angeben, daß eine formale Bildung sinnlos sei.

Bei den befragten Farmern und Viehzüchtern sowie bei den *arabic teacher* sind es zusammen ein Viertel, die ihre Kinder nicht in die formale Schule schicken. Gefolgt von der Gruppe der Handwerker, darunter besonders die *brick/block builder*.

Die häufigst Begründung, warum sich eine Familie gegen den Schulbesuch eines oder mehrerer ihrer Kinder entschieden hat, sind die zu hohen Schulgebühren, die sich die Familie für nicht alle ihre Kinder leisten kann. Einige weitere Gründe sind:

- *“Some of my children were grown up in a village where there was no school. Bringing them to Gombe would have been too far and too time-consuming”* (Fulbe, 50 years, painter).
- *“We used to live in a village. There was no school”* (Fulbe, 42 years, brick builder).
- *“My first born refused to go. The others were grown up in a village where there was no school”* (Fulbe, 51 years, tailor).
- *“Before we came to Gombe, we were living in the village. School was too far away and I had no time to bring them to a school every day”* (Fulbe, 69 years, farmer).

- *„The child`s religion will be spoiled, especially now when they introduced sex education, which is totally against the islamic religion“* (Fulbe, 50 years, farmer).
- *“Sex education is not good for our children. It destroys their morality”* (Fulbe, 40 years, civil servant).
- *“Now they have sex education in school. That`s disgusting”* (Fulbe, 44 years, cattle rearer).
- *“Sex education is spoiling our children`s manners and morality”* (Fulbe, 37 years, civil servant).

- *“Not good for ladys. We marry them early anyway”* (Hausa, 65 years, guardman).
- *“I do send the boys, not the girls. For them it is no much value, because they are going to marry soon”* (Fulbe, 55 years, arabic teacher).
- *“I don`t send my girls. Education is so expensive, I only let my boys go”* (Fulbe, 56 years, guardman).

- *“There is no special reason why I do not send my kids to school. They go to Quor`anic schools, this is more important for them”* (Fulbe, 60 years, guardman).
- *“It is not our culture. The child`s culture is going to be spoilt”* (Fulbe, 70 years, cattle rearer).

Die übrigen Begründungen ähneln den oben genannten sehr und geben den gleichen Inhalt wider. Der neu eingeführte Sexualkundeunterricht ist für einige Moslems inakzeptabel, was aus ihrer religiösen Sicht durchaus verständlich ist. Die mangelnde Infrastruktur an Schulen in den ländlichen Gebieten wird ebenfalls deutlich. Der Aufwand, die Kinder in die nächstgelegene Schule zu bringen, ist für einige zu groß, da sie enorme Distanzen zurücklegen müßten.

Bei den aus dem Süden zugezogenen Igbo und Yoruba stellt sich nicht die Frage, ob ihre Kinder zur Schule gehen oder nicht. Der Schulbesuch ist obligatorisch. Sie stammen aus einer Gegend des Landes, das christlich geprägt ist und die höchsten Schülerzahlen zu verzeichnen hat. Zögern verhalten sich eigentlich nur die Moslems, speziell diese unter ihnen, die den Kanuri oder Fulbe angehören, eine Koranschule besucht haben und im Bereich der Landwirtschaft arbeiten.

4.5.6.6 Temporäre Schulabwesenheit

“Sometimes I do not have the money to buy writing materials. And it happened twice that one of my children was not able to resume in time, because the school is far away”
(Fulbe, 51 years, farmer).

Während der durchgeführten Interviews wurde deutlich, daß es relativ häufig vorkommt (zu 33%), daß ein Kind ab und an der Schule fern bleibt. Liegen die Gründe darin, daß die Schule nicht wirklich ernst genommen wird und man bestimmt nichts verpassen wird, bleibt man den ein oder anderen Tag zu Hause? Sind es die oben erläuterten Krankheiten oder gibt es andere Gründe, die den Schulbesuch verhindern?

Bei den befragten Familien gaben 15% unabhängig von ihrer Religion an, daß eines oder mehrere ihrer Kinder innerhalb der letzten zwei Wochen die Schule aus bestimmten Gründen nicht besuchen konnte. Die häufigste Antwort ist, daß Krankheit der Grund dafür war, gefolgt von dem Einkauf auf dem Markt.

Das Ausbleiben des Schulbesuchs ist außer bei den Jukun/Tiv bei allen anderen Ethnien aufgetreten. Bei den Fulbe sind es 13%, deren Kinder innerhalb der zwei Wochen, die der Befragung vorausgegangen sind, die Schule nicht besuchen konnten. Die Gründe hierfür sind Krankheit, der Einkauf auf dem Markt oder Besucher im Haus. Einmal fiel die Antwort, daß das Geld für Schreibmaterial fehlte. Bei den Tangale, Waja und Tera sind es ebenfalls 13%. Die Gründe sind dieselben: Krankheit und Besucher zu Hause. Oder aber man hatte vergessen die *registration fee* rechtzeitig zu bezahlen. Die höchste Rate haben mit 38% die Yoruba. Die Begründungen liegen in den Antworten, daß man weggefahren sei, um andere Familienmitglieder zu besuchen oder eben daß Besucher ins eigene Haus kamen. Dieses Ergebnis ist überraschend, da Yoruba, wie bereits erklärt wurde, zu den Gebildeten gehören und diese großen Wert auf den Schulbesuch ihrer Kinder legen. Auf die Frage nach den Gründen kam die Erklärung, daß Versäumnisse in der Schule von den Eltern nachgeholt und sie den Kindern selbst beigebracht werden können.

Das liefert auch die Erklärung, warum bei der Betrachtung des Bildungsgrades der Eltern, die Kinder, deren Eltern eine hohe Ausbildung haben, genauso oft abwesend sind wie die Kinder anderer. Die niedrigste Prozentzahl liegt überraschenderweise bei denjenigen, die eine rein arabische Bildung haben. Nach einer Diskussion mit den Mitarbeitern wurde deutlich, daß man davon ausgehen muß, daß gerade diese es am wenigsten zugeben würden, falls ihr Kind der Schule fern geblieben ist. Die Werte müssen also angezweifelt werden.

So paßt es auch ins Bild, daß die Lehrer diejenigen sind, die ihr Kind am ehesten einmal zu Hause lassen. Zu einem Drittel ist dies in der betreffenden Berufsgruppe der Fall. Gefolgt von allen anderen Beamten, die ebenfalls in der Lage zu sein scheinen, Versäumnisse in der Schule mit ihren Kindern nachzuholen.

4.5.6.7 Zukunftspläne der Eltern für ihre Kinder

*„I want them to become politicians, a commissioner or a governor
so that they can change a lot of things in our community”
(Fulbe, 55 years, farmer).*

Die Ansprüche an die Sprösslinge sind hoch. Die meisten Eltern (35%) wünschen sich zwar ein eher kurzfristiges Ziel, nämlich daß ihr Kinder einfach die Schule beendet. Viele sehen ihre Kinder jedoch anschließend als höhere Beamte (23%) als Politiker, Gouverneur, *Commissioner* oder als Leiter eines Ministeriums. Die dritthäufigste Nennung ist der Wunsch nach einem Akademiker (20%) im Hause, einem (Hochschul-)Lehrer, Ingenieur, Anwalt oder Mediziner.

Die oben genannte Reihenfolge spiegelt sich, mit fast identischen Prozentzahlen, genau so in der Betrachtung der Moslems wider. Bei den Christen stehen die Akademiker mit dem Schulabschluß zusammen auf Platz eins (beide 31%), gefolgt von dem höheren Beamtentum (18%).

Auch bei der Betrachtung nach Ethnie steht der Schulabschluß bei allen auf Rang eins. Für die Hausa, Tangale, Waja, Igala/Igbo und Yoruba kommt der Akademiker-Beruf auf Platz zwei. Für die Fulbe und Bolewa/Bura/Kanuri ist das höhere Beamtentum wichtiger, darauf folgt aber der Akademiker.

Nach Bildungsgrad steht ebenfalls bei allen der Schulabschluß an erster Stelle. Bei den Eltern mit einer rein arabischen Bildung bis hin zur Senior Sekundarschule folgt das höhere Beamtentum auf Platz zwei, bei den Hochschulabsolventen und denen mit einer Erwachsenenbildung folgen die Akademiker an zweiter Stelle.

Bei denjenigen mit einer rein arabischer Bildung variieren die Antworten am meisten. Viele geben keine Antwort; bei den anderen sind die Vorstellungen sehr ungenau. Genannt wurde von Letzteren, daß ihre Kinder eines Tages reich sein sollen, aus ihnen gute Menschen werden oder sie einfach verheiratet werden sollen.

Da vielen genannten Berufsvorstellungen ein Hochschulabschluß vorausgeht, müßten demnach etwa 43% in einigen Jahren einen Universitätsabschluß vorweisen.

Im Moment liegt die Quote der Hochschulabsolventen jedoch bei 3,1%. Das impliziert, daß die Ziele der Eltern zu hoch gesteckt sind.

Betrachtet man die Verteilung nach Berufsgruppen der Eltern, so werden auch hier ähnliche Ergebnisse deutlich. Dennoch kann man feststellen, daß auf Platz eins, zwei und drei meist der Berufswunsch für die Kinder geäußert wird, dem der Vater selbst nachgeht. Bei den Beamten im höheren Dienst ist die häufigste Nennung *„government work on a high level“*. Genauso bei den *Arabic Teacher*, die ihre Kinder am liebsten als Lehrer einer Koranschule sehen. Händler beispielsweise nennen als zweithäufigstes, daß sie ihre Kinder als Händler sehen, bzw. deren Geschäft übernehmen sollen. Abweichungen können hier lediglich bei den Bauern und Viehzüchtern festgestellt werden. Kaum einer der Befragten dieser Berufsgruppen wünscht sich

den eigenen Beruf für sein Kind. Geantwortet wurde hier meistens mit „*further/complete education*“, gefolgt von „*politician*“ und „*government work on a high level*“.

Einige andere Antworten in Bezug auf Berufswünsche für die Kinder sind:

- *“I want them to become teachers in order to help the society”* (Fulbe, 68 years, farmer and cattle rearer).
- *“They should not rely on government. They should do something like business, any suitable work to enable for a good life for their families”* (Waja, 45 years, civil servant).
- *“Nobody should rely on government. It is better to be self-employed”* (Hausa, 51 years, trader).

Die Ergebnisse sind besonders interessant wenn man berücksichtigt, daß die Fulbe mit der Landwirtschaft und insbesondere der Viehzucht, einem der traditionellsten Berufe nachgehen, der in der Regel über Generationen weitergeführt wird. Da es sich aber bei einigen von ihnen um reine Landwirte handelt die in einer Großstadt wohnen, dürfte ihnen die zunehmende Knappheit des Landes klar sein.

Bei den Angaben über die Berufswünsche ist außerdem auffallend, daß in keinem der Fälle technische Berufe genannt werden. Dies mag wohl daran liegen, daß Technische Schulen bisher durch Abwesenheit glänzen und diese Art der praxisnahen Ausbildung noch nicht im Bewußtsein der Gombe-Bewohner präsent ist, bzw. die Möglichkeiten dazu nun einmal auch kaum geben sind.

Allen ist bewußt, daß der Beruf des Politikers oder das Angestelltenverhältnis in einem Ministerium nicht durch den Besuch einer Koranschule erlangt werden kann und ihren Kindern ein langer Bildungsweg nach westlichen Vorstellungen bevorsteht. Durch die Ergebnisse wird aber auch in besonderem Maße deutlich, daß der Wert der formalen Bildung zunehmend erkannt wird und die Vorteile einer westlichen Ausbildung geschätzt werden.

5 Wahrnehmung von Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt im ländlichen Raum Kombani und Kaltungo

5.1 Vorstellung der Untersuchungsgebiete

Um die Unterschiede zwischen der ländlichen Siedlung Kombani und dem ländlich geprägten Zentral-Ort Kaltungo zu verdeutlichen, werden diese in den direkten Vergleich gestellt.

Die Siedlung **Kombani** liegt in Akko LGA, welches mit 105 Einwohnern/km² einer der bevölkerungsreichsten LGA's in Gombe State ist. Gegründet wurde die Siedlung im Jahre 1905 (FRICKE, 1965, S. 240). Kombani ist eine Fulbe-Siedlung, in der etwa 3.000 Menschen in knapp 500 Haushalten leben. Da das Dorf nicht an das lokale Verkehrsnetz angebunden ist, ist Kombani mit *public transport* nicht direkt zu erreichen. Nach einer etwa zwanzig-minütigen Autofahrt in SSW-Richtung von der zentral gelegenen Hauptstadt Gombe aus erreicht man in der Trockenzeit Tumu. Von dort geht es zu Fuß (fünfzehn Minuten), oder per Anhalter, weiter nach Kombani.

Kombani verfügt lediglich über eine Primarschule. MALCHAU (2001) fand in einer zwischen 1996-98 durchgeführten Studie heraus, daß lediglich 21,7% der Kinder über sechs Jahre die Primarschule besuchen. Diejenigen, die eine Sekundarschule besuchen, sind auf den Weg in die umliegenden größeren Siedlungen wie Tumu oder Pindiga angewiesen. Bildungsmittel der Wahl ist die Koranschule.

Kaltungo befindet sich in der gleichnamigen LGA im Süden von Gombe State an der Nord-Süd-Verbindung von Gombe Town nach Yola. Mit dem Auto ist die ursprüngliche Tangale-Siedlung innerhalb einer drei Viertel Stunde sehr gut von Gombe aus zu erreichen. In Kaltungo LGA leben etwa 85 Einwohner/km². In der Ortschaft selbst wird die Bevölkerung 1996 nach Hochrechnungen, welche auf der letzten Volkszählung von 1991 beruhen, auf knapp 25.000 geschätzt (vgl. GABRIEL, 2001, S. 78). Anders als in Kombani lebt hier nicht eine dominante Ethnie, sondern das Bild der Bevölkerung ist wesentlich gemischter. Hier leben genauso viele ethnische Gruppen wie in Gombe Town. GABRIEL (2001, S. 12) ermittelte eine Gesamtschülerzahl von etwa 11.000. Wenn man bedenkt, daß die Hälfte der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter ist geht also nahezu jedes Kind derzeit der Schulbildung nach.

In Kaltungo sind seit der Jahrhundertwende die *Sudan Interior Mission (SIM)* sehr aktiv gewesen, welche 1917 in das Gebiet kam, in den 1920er Jahren für den Bau der ersten Schulen sorgte und im Jahre 1955 ein Krankenhaus errichtete. Aus dieser Mission ging später die *Evangelian Church of West Africa (ECWA)* hervor.

Kaltungo hat im letzten Jahrhundert zweimal seinen Siedlungsschwerpunkt gewechselt. Vor etwa 100 Jahren noch lag die Siedlung am Berghang als Schutzsiedlung. Mit der Besiedlung der Ebene verlagerte sich der Ortskern. Mehr und mehr wurden die alten Gehöfte verlassen. Mit dem Ausbau der Ortsverbindungen durch die Briten entstand der neue Siedlungsschwerpunkt in der Umgebung der alten Siedlung am Fuß des Berges. Später reichte der Platz am Bergfuß nicht mehr aus und die Expansion fand in Richtung der Felder, also Richtung Norden, statt.

Dadurch verschob sich der Schwerpunkt um ein weiteres Mal. Dennoch ist Kaltungo ein Ort mit zahlreichen Siedlungsfraktionen. In den 1940er Jahren wurde der Markt und der Emir Palast sowie verschiedene Institutionen an ihre heutigen Standorte verlegt. Die heutige Infrastruktur am Rande der Hauptstraße Gombe-Yola ist wesentlich höher als im eigentlichen Ortskern. Verwaltungseinrichtungen, Polizei, Bank, Tankstellen, Motorpark, Krankenhaus, Apotheken und Übernachtungsgelegenheiten liegen in ihrer Nähe. Im gesamten Siedlungsgebiet befinden sich zudem achtzehn Primar- und drei Sekundarschulen. Die Verbesserung der Verkehrswege lässt den Transport von Gütern zu, was dazu führte, daß sich Kaltungo als überregional bedeutsamer Markort etablierte. Aufgrund der Infrastruktur und der Funktion als Marktzentrum kommt Kaltungo die Stellung eines mittleren zentralen Ortes zu (vgl. GABRIEL, 2001, S. 41 ff).

5.2 Die Haushaltsbefragung

Sowohl in der Siedlung Kombani als auch im Ort Kaltungo wurden im Jahre 2003 einhundert Interviews durchgeführt.

5.2.1 Religion, Ethnie, Herkunft und Alter

Alle 100 befragten Haushalte in **Kombani** gehören dem Islam an.

Die durchschnittliche Anzahl der Ehefrauen pro *household head* liegt in diesem moslemisch geprägten Dorf bei 2,4. Die Hälfte der Befragten hat zwei Frauen, ein Viertel hat eine dritte Frau geheiratet, und insgesamt 12% sind mit vier oder sogar fünf Frauen verheiratet.

Viele Mädchen werden im Alter von 15 oder 16 Jahren verheiratet, wobei sie in der Regel kein Mitspracherecht haben. Die Vereinbarungen werden von den Eltern des Mädchens und des zukünftigen Ehemannes getroffen.

Kaltungo hingegen ist ein Ort mit überwiegend christlicher Bevölkerung. Nach der Befragung kann eine Verteilung von etwa zwei Drittel Christen zu einem Drittel Moslems aufgezeigt werden. Die wenigen übrigen gehören traditionellen afrikanischen Religionen an²⁴. Die Verteilung nach Religion ist dieselbe wie bei den *household heads*.

Die durchschnittliche Anzahl von Frauen ist aufgrund der christlichen Mehrheit geringer als in Gombe Town und liegt bei 1,04. Fast alle Befragten sind mit einer Frau verheiratet. 10% mit einer zweiten, 4% mit einer dritten und nur in einem Fall gibt es eine vierte Ehefrau des befragten *household heads*. In den meisten Fällen wird innerhalb der selben Ethnie geheiratet. Dies trifft auch bei den für die Studie befragten Familien zu: bei den Fulbe, Hausa, Igbo, KareKare, Sayawa und Tangale, Waja. Fulbe heiraten aber auch Hausa oder Tangale, und in der lokalen Gruppe der Tangale/Tera/Tula/Waja kommt es zu Mischehen.

²⁴ GABRIEL (2001, S. 142) spricht von 45% Christen, 35% Moslems und 20% afrikanischen Traditionellen in Kaltungo.

82% der befragten *household heads* in **Kombani** sind Fulbe. Die übrigen sind Hausa oder gehören der lokalen Gruppe der Tera an. Die eine Nennung der Kanuri ist die bereits genannte zugezogene Familie aus Borno State.

66% der Frauen gehören zu den Fulbe, zwölf zu den Kanuri und knapp zehn zu den Jukun.

Wie in Gombe so heiraten auch in Kombani die Bewohner überwiegend innerhalb der gleichen ethnischen Gruppe. Drei Viertel der Fulbe-*household heads* sind mit einer Fulbe-Frau verheiratet. Ein Drittel der Hausa-Männer ehelichte eine Hausa-Frau. Ein Kanuri ist mit einer Frau gleicher Ethnie verheiratet, so auch das Familienoberhaupt, das zu den Tera gehört.

Da **Kaltungo** nur wenige Zugezogene verzeichnet, gehört die Mehrheit der Bewohner erwartungsgemäß der lokalen Ethnie der Tangale an. In einem etwas ausgedehnteren Radius werden die Tangale in einer Gruppe mit den Tera, Tula und Waja gesehen, wodurch sie einen Prozentsatz von 80 ausmachen²⁵.

Zu 75% gehören die Ehefrauen der befragten Familienoberhäupter zu den lokalen Gruppen der Tangale, Tera, Tula und Waja, wobei auch hier die Mehrheit die Tangale bilden. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß ein Mädchen oder eine Frau in der Regel das Dorf nicht verlässt. Die zweitgrößte Gruppe sind die Fulbe, gefolgt von den Hausa.

Auch in Kaltungo heiraten die Männer überwiegend Frauen der gleichen Ethnie. Dies trifft auf alle Ethnien zu. Die Fulbe mischen sich am ehesten und zwar mit den Tangale. Nur 28% heiraten Frauen einer anderen Ethnie, dabei handelt es sich jedoch in mehr als der Hälfte der Fälle um Hochzeiten mit einer anderen lokalen Gruppe. So beispielsweise die Tangale, die auch Tula- oder Waja-Frauen heiraten.

Bis auf zwei Familien kommen alle Bewohner in **Kombani** aus dem Dorf selbst, oder geben als Herkunftsort Akko LGA an. Bei den Zugezogenen handelt es sich um eine Farmerfamilie aus Kano State und um einen Händler aus Borno State, der lokale Medizin verkauft.

In einem Ort wie **Kaltungo** gibt es auch kaum Zuwanderer. Zu knapp 80% leben in Kaltungo Menschen, die ursprünglich von dort herkommen. Die wenigen Zugezogenen stammen überwiegend aus dem Bundesstaat Gombe. Zu einer Minderheit kommen sie aus dem im Westen angrenzenden Staat Bauchi und aus dem Süden (Enugu State und Anambra State). Die größte Altersgruppe in **Kombani** vertreten die 40 bis 49-jährigen, und das Mittel liegt bei 46 Jahren. Der jüngste Befragte ist 26, der älteste Befragte 75 Jahre alt.

Die Ehefrauen der befragten *household heads* sind im Schnitt etwas jünger, nämlich 31 Jahre.

Die größte Gruppe ist jedoch die der 40 bis 49-jährigen.

²⁵ Die einzelnen Ethnien unterscheiden sich dennoch hinsichtlich ihres Ursprungs. In Bezug auf die verschiedenen Sprachen gehören für die Linguisten die Bolewa, Billiri, Tangale, Tera und Ture zu der tschadischen, Waja und Tula zu der Niger-Congo (Adamawa-) Sprachfamilie. Diese Tatsache läßt darauf schließen, daß die einzelnen Völker aus unterschiedlichen Richtungen in das Gebiet gewandert sind.

Die Alterstruktur in **Kaltungo** ist im Mittel etwas jünger als die in Kombani. Die häufigste Altersgruppe ist die zwischen 30 und 39 Jahren und der Gesamtdurchschnitt beträgt knapp 40 Jahre. Der jüngste Proband unter den *household heads* ist 20, der älteste 74 Jahre alt.

Was die Ehefrauen betrifft, so ergeben sich ähnliche Werte wie in Kombani. Der Schnitt liegt bei knapp 32 Jahren, die größte Gruppe ist jedoch, wie bei ihren Ehemännern, die der 30 bis 39-jährigen. Die jüngste Frau eines befragten Familienoberhaupts ist 17 Jahre alt, die älteste ist knapp über 70.

5.2.2 Analyse der Bildungsstruktur

*“I am a cattle rearer and farmer. There was no reason for me to go for western education. It is useless for practical life”
(Fulbe, 47 years, cattle rearer and farmer, Kombani).*

In **Kombani** haben 70% der *household heads* keine formale Schule, aber alle die Koranschule besucht. 14% sind auf eine Primarschule gegangen und weitere 16% sind der Erwachsenenbildung nachgegangen.

Es gibt zwei Gründe für den aus westlicher Sicht niedrigen Bildungsgrad der Bewohner Kombanis. Zum einen wohnen hier, wie sich im nächsten Kapitel zeigen wird, fast ausschließlich traditionelle Farmer und Viehzüchter, die auf formale Bildung oft verzichten. Zum anderen ist die nächstgelegene Schule im etwa 10km entfernten Kumo gelegen, was aufgrund der unzureichenden Infrastruktur und der mangelnden Mobilität für viele Bewohner ein Problem darstellt.

Zu 74% heiratet der Mann eine Frau seines Bildungsgrades. Zu 25% ist er besser gebildet und nur zu 1% hat die Frau eine höhere Bildung als ihr Ehemann.

Auch in Kombani vollzieht sich, das Bildungsniveau betreffend, ein Wandel. Haben die über 60-jährigen zu 100% eine rein arabische Bildung, so sind es bei den 30 bis 39-jährigen nur noch 50%. Die andere Hälfte hat eine Primarschule oder die Erwachsenenbildung besucht.

Alle Männer unter 30 Jahren haben zu 100% eine Primarschulbildung.

Bei den Ehefrauen ist die rein arabische Bildung die häufigste Art der Ausbildung. Weniger als 10% weisen eine Primarschulbildung auf. Eine weiterführende Schule hat keine besucht.

Interessant sind die Ergebnisse bei 50 bis 59-jährigen, sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen. Bei ihnen gibt es unter den Männern die höchste Rate was die Erwachsenenbildung angeht und bei den Frauen die höchsten Werte in Bezug auf die Primarschulbildung.

96,7% der Ehefrauen haben eine rein arabische Bildung. Bei den restlichen 3,3% handelt es sich um Primarschulbesucher. Keine einzige hat eine Sekundarschule, geschweige denn eine Hochschule besucht. Die Gründe hierfür liegen sicher nicht allein an der Tatsache, daß sich in Kombani, und auch in der nächstgelegenen größeren Ortschaft Pindiga, keine formalen Schulen befinden. Die traditionellen Fulbe sehen keinen Wert in der westlichen Bildung, insbesondere nicht für ihre weiblichen Mitbewohner.

*„To be educated is very important.
As an educated member of the society you will be able to have influence in many aspects”
(Tangale, 37 years, teacher, Kaltungo).*

Im Vergleich zu Kombani haben in **Kaltungo** lediglich 9% eine rein arabische Ausbildung. Dies liegt einerseits an der niedrigen Anzahl moslemischer Bewohner. Zum anderen wird in der genaueren Betrachtung deutlich, daß das gesamte Bildungsniveau in Kaltungo sehr hoch ist. Genau die Hälfte hat einen Senior-Sekundarschulabschluß vorzuweisen und bald jeder Dritte (30%) besucht sogar eine Hochschule. Diejenigen, die die Schule vorzeitig verlassen, also nach der Primar- oder Junior-Sekundarschule abgehen, machen etwas über 10% aus.

Im religiösen Vergleich zeigt die Analyse, daß die moslemischen Bewohner den christlichen hinsichtlich des Bildungsniveaus, gleichstehen. Zwar gibt es noch einige, die sich auf eine rein arabische Bildung verlassen; hinsichtlich der anderen Schularten gibt es jedoch kaum Unterschiede. Die Verteilung in den einzelnen Schulen ist, wie bei der der Religion, nahezu ein Drittel (Moslems) zu zwei Drittel (Christen) und damit ausgeglichen.

Die Igbo und Yoruba weisen die höchste Bildung auf und haben ausnahmslos einen Sekundar- oder Hochschulabschluß. Ein Drittel der Tangale hat ebenfalls eine Hochschule besucht und knapp zwei Drittel die Senior Sekundarschule. Lediglich zwei Nennungen fallen auf die Primarschule. Die Fulbe sind die einzigen, die in allen Schularten von Koran- bis Hochschule vertreten sind. Die meisten unter ihnen besuchten auch erfolgreich eine Senior Sekundarschule.

Wie ihre Männer, so haben auch die Kaltungo-Frauen (Tabelle 28) einen realiv hohen Bildungsstand im Vergleich zu denen in Kombani. Die Prozentzahlen derer mit einer rein arabischen Bildung ist auch hier sehr hoch. Bei den Fulbe ist es die Hälfte und bei den Kanuri immer noch 40%. Jedoch ist im Gesamtbild die Anzahl derer, die die Senior Sekundarschule oder sogar eine Hochschule erfolgreich absolvierten, erstaunlich hoch. Bei den lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula sowie bei den Hausa und besonders bei den Igbo geben die meisten der Befragten an eine Senior Sekundarschulabschluß absolviert zu haben.

Tabelle 28: Bildungsstand der Frauen in Kaltungo nach Ethnie

	arabic education (only)	primary education	junior secondary education	senior secondary education	tertiary education	adult education	gesamt
Fulbe absolut in %	5 41,8	3 25	1 8,3	1 8,3	1 8,3	1 8,3	12 100
Hausa absolut in %	1 16,6	- -	1 16,6	2 33,2	1 16,6	1 16,6	6 100
Kanuri absolut in %	2 40	1 20	- -	1 20	1 20	- -	5 100
Tangale, Tera, Tula, Waja absolut in %	1 1,3	9 11,7	4 5,2	34 44,1	4 5,2	25 32,5	77 100
Igbo absolut in %	- -	- -	- -	3 75	1 25	- -	4 100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Tabelle 29 zeigt den Bildungsgrad der Ehemänner und die Verteilung in den einzelnen Berufsfeldern. Erkennbar wird ein anderes Bild als in Gombe und Kombani.

Für Kaltungo gilt nicht, daß der Wert der Bildung in den letzten Jahren immer mehr zugenommen hat. Bildung wurde offensichtlich schon immer als wertvoll betrachtet, denn selbst die über 70-jährigen haben zu gleichen Prozentzahlen eine Sekundarschule besucht wie die heute 30-jährigen Bewohner. Dies ist auf die jahrelange Tätigkeit von Missionaren in diesem Gebiet zurückzuführen, die einheimische Lehrer ausgebildet haben.

Der Bildungsstand der Ehefrauen (Tabelle 30) ist hoch. Zu 40% haben sie die Senior Sekundarschule besucht, wenn auch nicht alle den Abschluß machten. Aber zusammengenommen mit den Besuchern der Junior Sekundarschulen machen sie die Hälfte aller Frauen aus. 5% können sogar einen Hochschulabschluß vorweisen.

Die Erwachsenenbildung ist ebenfalls von Bedeutung. Dadurch wird deutlich, wie wichtig die Bildung den Christen ist. Hat man in der Kindheit nicht die Möglichkeit gehabt zur Schule zu gehen, wird das später nachgeholt.

Wie erwartet sind die Frauen, die im primären Sektor tätig sind, zusammen mit den Hausfrauen am wenigsten gebildet. Die meisten unter ihnen haben neben der Koranschule keine andere Schule besucht. In die Rubrik „andere Tätigkeit“ fällt außer den Hausfrauen auch eine Studentin, die in die vierte Spalte „Senior Secondary Education“ einzuordnen ist. Im Dienstleistungsbereich gibt es eine hohe Anzahl an Frauen, die eine Junior- oder Sekundarschule besuchten. Bei den Händlerinnen liegt der höchste Wert in der Erwachsenenbildung. Bei den Beamtinnen sind 70% auf einer Senior Sekundarschule gewesen und haben auch zu 15% einen Hochschulabschluß.

Tabelle 29: Bildungsgrad der *household heads* in Kaltungo und Verteilung in den einzelnen Berufsfeldern

	arabic education	primary education	junior secondary education	senior secondary education	tertiary education	gesamt
Dienstleistung absolut <i>in %</i>	- -	- -	- -	9 100	- -	9 100
Öffentl. Dienste absolut <i>in %</i>	- -	- -	- -	3 27,3	8 72,7	11 100
Handel/Verkauf absolut <i>in %</i>	- -	- -	- -	10 100	- -	10 100
Landwirtschaft absolut <i>in %</i>	4 6,7	7 11,7	- -	28 46,6	21 35	60 100
Handwerker absolut <i>in %</i>	- -	- -	9 100	- -	- -	9 100
Andere Tätigkeit (student) absolut <i>in %</i>	- -	- -	- -	1 100	- -	1 100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Tabelle 30: Bildungsgrad der Frauen in Kaltungo und Verteilung in den einzelnen Berufsfeldern

	arabic education (only)	primary education	junior secondary education	senior secondary education	tertiary education	adult education	gesamt
Dienstleistung absolut <i>in %</i>	- -	- -	1 25	3 75	- -	- -	4 100
Öffentliche Dienste absolut <i>in %</i>	- -	- -	2 6,9	21 72,4	4 13,8	2 6,9	29 100
Handel/Verkauf absolut <i>in %</i>	6 30	3 15	1 5	4 20	1 5	5 25	20 100
Landwirtschaft absolut <i>in %</i>	2 33,3	2 33,3	1 16,7	-	-	1 16,7	6 100
Handwerk absolut <i>in %</i>	- -	1 50	- -	1 50	- -	- -	2 100
Andere Tätigkeit (housewife) absolut <i>in %</i>	22 51,2	4 9,3	1 2,3	11 25,6	3 7	2 4,6	43 100

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Bei den Kaltungo-Frauen sieht die Situation hinsichtlich der Altersstruktur anders aus als bei ihren Ehemännern. Haben die über 50-jährigen noch überwiegend eine Erwachsenenbildung, so

nimmt bei den 50 bis 17-jährigen die Anzahl derer, die eine Junior- oder Senior Sekundarschule oder gar eine Hochschule besuchen immer mehr zu. So haben knapp 40% der unter 50-jährigen eine Sekundarschulbildung und sogar 6% haben einen Hochschulabschluß.

Zu 39% haben die *household heads* den gleichen Bildungsabschluß wie ihre Ehefrauen. Zu 43% hat der Mann ein höheres Bildungsniveau als seine Frau. In erstaunlichen 18% der Fälle sind die Familienoberhäupter mit Frauen verheiratet, die eine bessere Ausbildung haben als sie selbst; wenn auch nicht höher als eine Ausbildungsstufe. Dies kann damit erklärt werden, daß erstens generell der Weg einer formalen Bildung als sehr erstrebenswert angesehen wird und die Frage der Ausbildung hier kaum geschlechterspezifisch getroffen wird. Zweitens steigt das Ansehen eines Mannes in der Gesellschaft je nach ethnischer Gruppenzugehörigkeit, wenn er eine gebildete Frau zur Seite hat.

Absolut bemerkenswert ist bei der Betrachtung der analysierten Daten, daß die Kaltungo-Bewohner überwiegend von der Landwirtschaft leben, trotzdem aber einen äußerst hohen Bildungsstand aufweisen. Die Gründe hierfür liegen, wie bereits erwähnt, in der aktiven Tätigkeit von Missionaren in diesem Gebiet, die offensichtlich in der Lage waren, den Menschen den Besuch der Schule nahe zu bringen.

Die nachhaltigste Prägung erfuhr das Schulsystem durch das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein von Missionen sowie deren Verbreitungsmuster, was anhand der Schulstruktur in den ländlichen Siedlungen Kombani und Kaltungo nur allzu deutlich wird²⁶.

5.2.3 Analyse der Berufsstruktur

84% der befragten Bewohner in Kombani arbeiten im primären Sektor. Darunter sind 56% Farmer und Viehzüchter, 12% reine Farmer, 10% Farmer, die gleichzeitig *arabic teacher* sind, sowie zwei, die zeitgleich als Farmer, Viehzüchter und *arabic teacher* arbeiten. Dies spiegelt das hohe Ansehen der islamischen Kultur wieder. 14% sind im Bereich Handel/Verkauf tätig, zwei Familienväter sind Dienstleister, wobei hier beide den Beruf des Schneiders nennen. Die Ehefrauen sind fast ausnahmslos Hausfrauen.

Unter den Fulbe gehen 68% dem Beruf des Farmers und Viehzüchters nach. Knapp 88% sind generell im Bereich Landwirtschaft tätig, wobei einige Bauern nebenher auch Schmied oder *arabic teacher* sind. Die wenigsten sind reine Landwirte. Auch die Tera, Kanuri und Hausa arbeiten im landwirtschaftlichen Bereich, die Hausa aber in erster Linie im Bereich Handel/Verkauf.

Da es in Kombani nur drei Bildungsgruppen gibt (*arabic*, *primary* und *adult education*) und fast alle im primären Sektor arbeiten, können hier kaum aussagekräftige Resultate vorgestellt werden. Unabhängig vom Bildungsstand arbeiten die meisten der Befragten als Viehzüchter und Farmer, gefolgt vom Händler und vom reinen Landwirt.

²⁶ Zu diesem Ergebnis kommt auch WALZ, 1982, S. 121.

In Kombani arbeiten alle ohne Ausnahme in Gombe State, vornehmlich in Akko LGA.

Wie werden in der ruralen Arbeitswelt aber überhaupt die Arbeitsplätze vergeben?

Tabelle 31: Kriterium der Kombani-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes

social network	qualification	luck, destiny	depends on the job	gesamt
66%	8%	24%	2%	100%

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

In Kombani wird behauptet, daß Qualifikation keine große Rolle spielt. Entscheidend sind die sozialen Netzwerke, für die sich 2/3 der Befragten aussprechen. Ohne die richtigen Kontakte und Beziehungen sei es nahezu unmöglich in dem erwünschten Berufsfeld unterzukommen. Es gibt auch einige, die sich auf Glück und Schicksal stützen. Nur sehr wenige (2%) betonen, daß dies abhängig vom Arbeitsplatz sei.

Aber auch in **Kaltungo** ist die absolute Mehrheit der Bevölkerung im Bereich der Landwirtschaft tätig. Es handelt sich hierbei um Farmer und auch um solche, die gleichzeitig Viehzucht betreiben. Die zweitgrößte Gruppe lebt von Handel/Verkauf, gefolgt vom Handwerk.

Bei den Ehefrauen liegt unter Anbetracht der Religionszugehörigkeit der Anteil derer, die im Bereich der Landwirtschaft tätig sind, bei beiden Konfessionen bei etwa zwei Drittel.

Sie gehören der Ethnie der Fulbe, Tangale, Tula und Waja an; bei den Händlern und Verkäufern handelt sich überwiegend um Igbo und Yoruba.

Zwar gibt es auch unter den Kaltungo-Frauen viele, deren Rolle sich auf die der Ehefrau und Mutter beschränkt, die meisten sind jedoch berufstätig. Sie arbeiten im Öffentlichen Dienst (25%) und im Handel/Verkauf (20%), aber auch im Bereich der Landwirtschaft und Dienstleistung.

Fast alle Berufstätigen in Kaltungo arbeiten auch in der Siedlung Kaltungo oder in unmittelbarer Umgebung. Nur eine kleine Anzahl von Personen pendelt nach Gombe Town, um dort ihren beruflichen Tätigkeiten nachzugehen.

So gut wie alle Ehefrauen sind ebenfalls vor Ort tätig. Lediglich zwei arbeiten in einem benachbarten LGA bzw. in Gombe Town.

Wenn es um die Erlangung eines Arbeitsplatzes geht betont die Mehrheit der Befragten, ihren Arbeitsplatz durch entsprechende Qualifikation erhalten zu haben.

Tabelle 32: Kriterium der Kaltungo-Bewohner zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes

social network	qualification	luck, destiny	depends on the job	gesamt
37%	61%	-	2%	100%

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Viele fügen aber hinzu, daß es einfacher sei, wenn man in den richtigen sozialen Netzwerken lebe. 37% sind der Meinung, daß eben diese sozialen Netzwerke darüber entscheiden, ob man berufstätig ist oder nicht und den erhofften Arbeitsplatz bekomme. Weitere 2% äußern, daß die Jobvergabe von Art der Tätigkeit abhängt.

5.2.4 Lebens- und Wohnsituation

5.2.4.1 Familiengröße

In **Kombani** liegen die häufigsten Nennungen mit gleicher Anzahl bei zwei, vier und acht Kindern. Die durchschnittliche Kinderanzahl ist mit 5,2 ähnlich mit der in Gombe (5,5). Die höchsten Werte liegen bei 20 Kinder pro Familie, was deutlich weniger ist als in der Hauptstadt die einen maximalen Wert von 30 aufweist.

Die Familien mit den höchsten Kinderzahlen sind mit 8,7 die Kanuri, gefolgt von den Fulbe mit durchschnittlich 5,4 Kindern.

Auch in Kombani gilt: Je höher der Bildungsgrad des *household heads*, desto weniger Kinder setzt er in die Welt. Ein Familienoberhaupt mit einer rein arabischen Bildung hat im Mittel 6,2 Kinder; ein Primarschulabsolvent gerade einmal halb so viel Nachwuchs.

Die meisten Kinder haben die Gruppe der Personen die gleichzeitig Farmer, Viehzüchter und *Arabic Teacher* sind. Bei ihnen zeigt die Analyse einen Mittelwert von 13 Kindern. Danach kommen die reinen Landwirte, die nebenher ebenfalls als *arabic teacher* tätig sind mit 7 Kindern, zusammen mit den Landwirten, die gleichzeitig Händler sind. Die wenigsten Kinder haben die reinen Händler mit 3,5.

Je jünger der befragte *household head* ist, desto weniger Kinder hat er im Schnitt (Tabelle 33). Wobei nicht genau geklärt werden kann, ob die Gründe generell rückläufige Kinderzahlen sind, oder ob, was wahrscheinlicher ist, bei den Jüngeren mit zunehmendem Alter weiterer Nachwuchs zu erwarten ist.

Nach Betrachtung dieser Werte könnte man in Kombani jedenfalls beinahe von abnehmenden Kinderzahlen sprechen, wenn man davon ausgeht, daß in der moslemischen Gesellschaft früh geheiratet und mit dem Familienaufbau auch früh begonnen wird.

Tabelle 33: Alter der *household heads* in Kombani und durchschnittliche Kinderzahlen

Alter des <i>household heads</i>	durchschnittliche Anzahl der Kinder
-29 Jahre	1,5
30-39 Jahre	2,3
40-49 Jahre	5,3
50-59 Jahre	7,3
60-69 Jahre	10,5
> 70 Jahre	11

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

In **Kaltungo** hingegen hat keine der befragten Familien mehr als sieben Kinder. Die durchschnittliche Kinderzahl liegt hier mit vier Kindern unter der von Gombe und Kombani. Verantwortlich dafür ist der hohe Anteil der Christen in Kaltungo, die weniger Kinder (2,5) haben als ihre moslemischen Mitmenschen.

Bei den Christen haben die meisten Familien drei Kinder. In moslemischen Familien sind vier Kinder der Durchschnitt, doch auch eine Anzahl von sechs oder sieben sind keine Ausnahme. Keine der christlichen Familien hat mehr als fünf Nachkömmlinge.

Immigranten wie die Igbo und Yoruba haben mit durchschnittlich zwei Kindern die kleinsten Familien, gefolgt von den Tangale mit überwiegend drei Kindern. Die moslemischen Fulbe präsentieren sich immer noch als traditionelle große Familie mit einem Mittelwert von sechs Kindern pro Familie.

Auch in Kaltungo wird deutlich, wie sehr das Bildungsniveau die Familienplanung beeinflusst. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, aus desto weniger Kindern besteht die Familie. Bei den Befragten mit einer rein arabischen Bildung gibt es im Schnitt 5,1 Kinder in einer Familie, bei denen mit einer Primar- oder Junior Sekundarschulbildung beispielsweise sind es 4,1 und bei Senior Sekundar- oder Hochschulabsolventen sind die Werte am niedrigsten mit 3,8 bzw. 3,3.

Diese Werte spiegeln sich auch in der Betrachtung der Berufsstruktur wider. Die aus westlicher Sicht ungebildeten Farmer und Viehzüchter, die mit einer Hausfrau verheiratet sind, stellen mit sechs Kindern die größten Familien. Angestellte des Öffentlichen Dienstes, vor allem wenn es beide Elternteile Beamte sind, haben mit Abstand die wenigsten Kinder (2,8).

5.2.4.2 Anzahl der Personen pro Gehöft

In einem durchschnittlichen Haushalt in **Kombani** leben 6,7 Personen auf einem Gehöft.

Die höchste Anzahl von Bewohner auf einem Hof haben mit 9,5 die Kanuri, gefolgt von den Fulbe mit sieben Personen auf einem Gehöft.

Je höher der Bildungsgrad, desto weniger Personen leben zusammen auf einem *compound*. Diejenigen mit einer rein arabischen Bildung leben im Schnitt mit 14,5 Personen zusammen; Personen mit einer Erwachsenenbildung teilen ihren Hof mit 4,5 anderen Bewohnern und liefern damit die geringsten Werte.

Was die Berufsgruppen betrifft, so bestätigt sich zum wiederholten Male, daß die Landwirte und Viehzüchter mit den meisten Menschen zusammenleben (8,2), was aber aufgrund ihrer großen Anzahl von Familienmitgliedern nicht verwunderlich ist. Den kleinsten Wert haben im Schnitt ebenfalls wieder die Beamten (5).

In **Kaltungo** leben in den meisten Haushalten sechs bis sieben Personen zusammen. Dieses Ergebnis ist mit dem von Kombani ähnlich.

Im direkten Vergleich nach Religionszugehörigkeit wohnen bei moslemischen Familien 9,4 Menschen unter einem Dach; bei den Christen sind es 6,4.

Nach ethnischer Zugehörigkeit differenziert haben die Fulbe mit 13 Personen pro Gehöft die höchsten Werte, die Tangale-, Waja, Tera und Tula liegen im mittleren Bereich mit acht Personen und die wenigsten Menschen auf einem *compound* verzeichnen die Igbo und Yoruba.

Auch in Anbetracht des Bildungsniveaus sind es in Kaltungo diejenigen, die eine Koranschule besucht haben, die mit den meisten Personen (14,1) auf einem Hof zusammen leben. Bei den Primar- und Junior Sekundarschulabsolventen ergibt die Analyse einen Wert von elf, und bei denen mit einer höheren Bildung leben im Mittel 4,5 Menschen auf einem Hof.

Die Landwirte und Viehzüchter, die eine Hausfrau zur Ehefrau haben, leben in Kaltungo mit knapp elf Personen zusammen. Die kleinsten Gruppen auf einem Gehöft existieren mit einer Anzahl von sechs bei den Dienstleistern und Beamten.

5.2.4.3 Kindererziehung

Wie in Gombe Town, so kümmern sich auch in Kombani und Kaltungo in der Regel die Mütter um die Erziehung des Nachwuchses. Auch bei diesen beiden ländlichen Siedlungen gibt es keinen einzigen „Hausmann“ unter den Befragten. Als Unterstützung für die Mutter springen ältere Kinder ein, wenn es um die Versorgung der Jüngsten geht. In wenigen Fällen sind es ältere Brüder. Vielmehr sind es die ältere Schwestern, sind sie denn vorhanden, die früh die Rolle der Mutter übernehmen. In vielen Fällen sind es aber auch andere Frauen, die auf dem gleichen Gehöft oder in unmittelbarer Nachbarschaft wohnen.

5.2.4.4 Verpflichtungen der Kinder

In großen Familien ist es üblich, daß jeder mit anpacken muß. Dies betrifft auch die Kinder. Den Sprösslingen kommen Aufgaben zu, die sie täglich zu verrichten haben, und oft sind diese geschlechterspezifisch. Die Jungen sind in der Regel verantwortlich für die Wäsche und das Wasserholen. Mädchen erledigen den Einkauf oder Verkauf auf dem Markt und unterstützen ihre Mutter bei der Zubereitung der Mahlzeiten. Die Arbeit auf dem Feld kommt beiden gleichermaßen zu, ebenso der Straßenverkauf von kleineren Mahlzeiten. Unterschiede in den beiden untersuchten Dörfern können nicht festgestellt werden. Diese Angaben sind zudem auch denen von Gombe Town sehr ähnlich und können damit als Allgemeingültig festgelegt werden.

5.2.4.5 Krankheit der Kinder

In Kombani sind 56% der Kinder innerhalb des vergangenen Jahres nicht ernsthaft krank gewesen.

Die häufigste Krankheit ist mit Abstand Malaria (36%), gefolgt von Bauchschmerzen und Meningitis.

Fast alle kranken Kinder stammen aus Fulbe-Familien. Zwei Nennungen gibt es noch bei den Tera. Bei den Kanuri und den Jukun gab es in den letzten zwölf Monaten keine Krankheitsfälle.

Auch hier gilt, je niedriger der Bildungsgrad des *household heads* ist, desto mehr kranke Kinder hat er in seiner Familie. Von den 44% der Familien die innerhalb des vergangenen Jahres kranke Kinder zu verzeichnen hatten, stammen 34% aus einem Elternhaus mit einer rein arabischen Bildung. Die acht anderen kranken Kinder sind aus den übrigen Haushalten, deren Eltern eine Primarschulbildung haben.

Die 44% erkrankten Kinder kommen fast ausnahmslos aus Familien, deren Eltern im primären Sektor arbeiten. Gerade einmal zwei Nennungen gibt es noch bei Händler-Familien. Bei drei Viertel der Erkrankten handelt es sich um Malariapatienten, die anderen Krankheiten die erwähnt wurden sind Meningitis, Bauchschmerzen und ein angeschwollener Körper.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder der befragten Haushalte in **Kaltungo** sind innerhalb des vergangenen Jahres nicht ernsthaft krank gewesen. Knapp ein Drittel hat ein oder mehrere Krankheitsfälle in der Familie vorgefunden. Bei den Krankheitsfällen handelte es sich in erster Linie um Fieber sowie um Kopf- und Bauchschmerzen.

Wie in Gombe gibt es bei den moslemischen Familien mehr ungesunde Kinder als in den christlichen. 72% der christlichen und 61% der moslemischen Kinder sind nicht krank gewesen. Die genannten Erkrankungen waren Fieber und als zweithäufigstes Malaria. Bei den Christen gab es zudem noch zwei Fälle eines Knochenbruchs.

Die Erkrankten gibt es nur bei den lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula (30%), insbesondere aber bei den Fulbe, von denen über 60% von einem kranken Kind in der Familie berichteten.

Erstere konnten sehr genau die Erkrankung beim Namen nennen. Bei den Fulbe ist die häufigste Antwort das Unwissen. Nach längerem Überlegen wurde dann meist einfach Fieber oder Malaria genannt.

Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto weniger kommen bei ihren Kindern Krankheiten vor. 73% der Befragten, die eine rein arabische Bildung haben, hatten innerhalb des letzten Jahres ein oder mehrere kranke Kinder in der Familie. Bei den Junior Sekundarschulabsolventen beispielsweise sind es weniger als die Hälfte und bei den Hochschulabsolventen nicht einmal ein Viertel.

Den Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Krankheiten hat bereits ROSENBERGER (2002, S. 28) beschrieben und dabei besonders auf die mangelhaften Hygienebedingungen aufmerksam gemacht, welche viele der vorkommenden Krankheiten wie Cholera und Typhus auslösen. „Bildung und Hygiene sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben. Dies wird insbesondere im Hygienebewußtsein deutlich. Grundlegende Hygieneregeln, die aus den westlich geprägten Naturwissenschaften abgeleitet sind und bereits in den ersten Schulklassen gelehrt werden, lassen sich in stark traditionell orientierten Gesellschaften mit Alphabetisierungsraten von oft weit unter 50% schwer vermitteln. Sie kollidieren zudem mit den medizinischen Vorstellungen innerhalb dieser Gesellschaft, die sehr oft mit Geisterglauben verbunden ist. Vorstellungen von unsichtbaren Kleinstlebewesen, die sich in Fäkalien, Essensresten, in verschmutztem Wasser tummeln und aus kranken Menschen herausgehustet werden, um sich am menschlichen Organismus zu vergehen, scheinen vielen Menschen in Ländern der Dritten Welt absurd“. Aus diesem Grund wird oft bedenkenlos Wasser aus Flüssen und Tümpeln getrunken und Abfälle in Brunnen entsorgt. Einhergehende Erkrankungen werden meist nicht in Verbindung mit diesem Verhalten gebracht.

Etwa die Hälfte der erkrankten Kinder stammen aus Haushalten, in denen der *household head* Landwirt oder Viehzüchter ist und die Ehefrauen als Hausfrauen tätig sind und keinem erlernten Beruf nachgehen. Die Händler-Familien verzeichnen weniger als ein Drittel kranke Kinder, und bei den Beamten und Dienstleistern gab es keinen einzigen Krankheitsfall innerhalb des vergangenen Jahres.

Man könnte in Kaltungo aufgrund des relativ hohen Bildungsgrad nicht nur der Männer, sondern auch der Frauen davon ausgehen, daß im Verhältnis öfter ein Arzt oder ein Krankenhaus aufgesucht wird als durchschnittlich bekannt ist. Dem ist jedoch nicht so. Aber zumindest besorgt man sich in der Regel in einer Apotheke ein entsprechendes Medikament. Krankheiten wie Fieber oder sogar Malaria, sonstige Schmerzen oder Hautausschläge sind keine Seltenheit bei den Bewohnern und man macht sich nicht ernsthaft Sorgen oder Gedanken darum. Erst wenn sich eine Krankheiten über einen längeren Zeitraum hinzieht konsultiert man einen Mediziner. In vielen Fällen jedoch noch immer noch den lokalen „Buschdokter“.

Die Kosten für einen Arztbesuch oder für den Kauf von Medikamenten in der Apotheke sind für unsere Verhältnisse äußerst gering. Für einen Arztbesuch in einem Krankenhaus muß man

pauschal umgerechnet fünf Euro rechnen. Die Kosten für Medikamente fallen zusätzlich an. Tabletten bekommt man jedoch nie in einer Packung zu zehn oder zwanzig Stück, sondern einzeln. Die Beträge liegen im Cent-Bereich.

Bedenkt man allerdings, daß das durchschnittliche Einkommen/Einwohner hier im Norden bei etwa 50 Euro/Monat liegt, kann man den zögernden Gang zum Mediziner verstehen. Doch oft sind die Kosten auch gar nicht der Grund dafür. Viele Menschen ziehen den sogenannten *native healer* dem Arzt, der die westliche Medizin vertritt, vor. Die Gründe liegen in der Tradition und dem nichtvorhandenen Wissen über westliche ausgebildete Mediziner. Schließlich glaubten die Menschen schon über Generationen hinweg an den „Buscharzt“. Warum sollte dieser plötzlich nicht mehr heilen können?

5.2.4.6 Infrastruktur

In **Kombani** gibt es weder fließendes Wasser noch Strom. Dementsprechend hat auch keiner der befragten Haushalte einen Kühlschrank, einen Fernseher oder Telefon. Investiert wird in die Mobilität. So haben 32% ein Fahrrad, 22% ein Moped und 4% ein Auto.

Alle Ethnien besitzen ein Fahrrad. Die Fulbe besitzen Mopeds, aber auch einige der Hausas. Die Autobesitzer sind Fulbe und Tera.

Die Autobesitzer sind alle einer Erwachsenen-Bildung nachgegangen. Die meisten Fahrräder und Mopeds haben die ehemaligen Koranschüler, gefolgt von den Primarschulabsolventen und denen mit einer Erwachsenenbildung. Das hängt aber mit der Tatsache zusammen, daß kaum einer der Befragten über die Koranschule hinaus eine Schule besucht hat.

In Bezug auf den Bildungsstand der Ehefrauen können keine aussagekräftigen Resultate aufgezeigt werden. Fast alle der Frauen haben eine rein arabische Bildung und deshalb können keine Differenzierungen vorgenommen werden.

Eine Fahrrad existiert in Haushalten quer durch alle Berufsgruppen. Das Moped beschränkt sich auf die Landwirte und Viehzüchter sowie auf die Landwirte, die gleichzeitig Geschäftsleute sind. Auch die Händler in Kaltungo sind überwiegend Moped-Fahrer. Der Besitz eines Autos wurde von zwei Viehzüchter und zwei reinen Landwirten genannt.

In Gombe State wurden vor zwei Jahren Maßnahmen ergriffen, um die ländlichen Siedlungen an die Stromversorgung anzuschließen. Bricht in Gombe Town das Stromnetz aufgrund von Überlastung noch regelmäßig zusammen und gibt es selten Elektrizität in allen Stadtteilen gleichzeitig, so ist **Kaltungo**, wie auch beispielsweise das abgelegene Tula, das seit Kurzem zudem noch über Telefon verfügt, bestens versorgt. 99% der Haushalte in Kaltungo haben Strom. Damit einher geht die Anschaffung von elektrischen Geräten wie beispielsweise eines Fernsehers (86%) und eines Kühlschranks (84%). Die Familien in Kaltungo sind mobil. Drei Viertel besitzen ein Motorrad oder Moped. Zudem hat die Hälfte auch ein Auto und ein Drittel hat zumindest ein Fahrrad.

Nur in vier der 100 befragten Haushalte gibt es einen Wasseranschluß. Dies liegt aber nicht an der Tatsache, daß ihn keiner haben möchte. Vielmehr ist der Grund, daß in Kaltungo, genau wie in Gombe, die finanziellen Mittel fehlen. Der 2003 gewählte Gouverneur Goje (*People's Democratic Party = PDP*) versprach bei Amtsantritt, daß die Wasserversorgung, neben dem Straßenbau, der Stadt Gombe und des Hinterlandes höchste Priorität habe. In Gesprächen mit diversen Personen wurde jedoch deutlich, daß viele nicht wirklich an die Umsetzung eines Wasserversorgungsprojektes glauben. Sehr schnell wurde mit dem Straßenbau, bzw. der Ausbesserung vieler Straßen im Bundesstaat begonnen, welcher bald in einigen Gebieten aufgrund der hohen Kosten eingestellt werden mußte. Ob die Projekte überall zu Ende geführt werden können ist fraglich. Kaum einer glaubt da noch an den Plan der flächendeckenden Wasserversorgung.

In der Betrachtung der Infrastruktur in Kaltungo nach Religionszugehörigkeit können kaum Unterschiede zwischen den beiden Religionen festgestellt werden.

Tabelle 34: Infrastruktur der Haushalte in Kaltungo im Vergleich nach Religion²⁷

	fluent water	electric light	tv-set	fridge	phone	generator	bike	motor- bike	car
Moslems absolut (31) in % ²⁸	3 10	30 97	27 87	23 74	4 13	5 16	13 42	17 55	12 39
Christen absolut (68) in %	8 12	67 99	59 87	60 88	15 22	19 28	21 31	54 79	43 63

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Lediglich hinsichtlich der Mobilität ist die moslemische Bevölkerung eingeschränkter. Sie haben zwar mehr Fahrräder zu verzeichnen, aber was die Anzahl der Mopeds und Autos angeht liegen die Christen deutlich vorne. Auch sind sie es, die über mehr Telefonanschlüsse und Generatoren verfügen. Damit kann generell von einer besseren Wohnqualität der Christen ausgegangen werden.

Die höhere Mobilität der Christen zeigt sich auch in der Analyse der Infrastruktur nach Ethnie (Tabelle 35) .

Alle befragten Familien der Igbo und Yoruba besitzen sowohl ein Motorrad als auch ein Auto. Die Fulbe verfügen lediglich über die meisten Fahrräder. Fast alle haben einen Stromanschluß und sich damit Elektrogeräte wie Fernseher und Kühlschränke angeschafft. Keinen eigenen Brunnen auf dem Gehöft haben Fulbe- und Kanuri-Familien, jedoch die Hälfte der Igbo und Yoruba.

Betrachtet man den Faktor Infrastruktur unter dem Gesichtspunkt des Bildungsgrades der *household heads* so kann festgestellt werden, daß mit zunehmendem Bildungsgrad die Wohnqualität und damit die Lebensbedingungen besser werden.

²⁷ Einer der Befragten hat bei der Frage nach seiner Religion „*Pagan*“ angegeben. Da er als Einzelperson überhaupt nicht ins Gewicht fällt, wird er hier auch nicht genannt.

²⁸ Prozentwerte in dieser Tabelle wurden auf- bzw. abgerundet.

Wie bereits erwähnt sind fast alle an das Stromnetz angeschlossen. Damit einher geht auch die Anschaffung elektrischer Geräte. Bei den Bewohnern mit einer rein arabischen Bildung haben fast alle in einen Fernseher investiert. Auf Rang zwei folgt das Fahrrad. Bei den Primarschulabsolventen kommt noch ein Moped und ein Kühlschrank hinzu. Junior- und Sekundarschulabsolventen sind fast alle im Besitz eines Kühlschranks, und einige haben

Tabelle 35: Infrastruktur der Haushalte in Kaltungo im Vergleich nach Ethnie (Auswahl)

	fluent water	electric light	tv-set	fridge	phone	generator	bike	motor- bike	car
Fulbe absolut (6)	-	6	5	4	1	1	3	4	1
in %	-	100	83	67	17	17	50	67	17
Bolewa, Kanuri absolut (2)	-	2	2	2	-	-	-	2	1
in %	-	100	100	100	-	-	-	100	50
Tangale, Tera, Tula, Waja absolut (80)	11	79	69	69	13	17	31	56	40
in %	14	99	86	86	16	21	39	70	50
Igbo absolut (6)	3	6	6	6	3	4	-	6	6
in %	50	100	100	100	50	67	-	100	100
Yoruba absolut (2)	1	2	2	1	1	2	-	2	2
in %	50	100	100	50	50	100	-	100	100
Andere absolut (4)	2	4	3	2	1	-	2	2	1
in %	50	100	75	50	25	-	50	50	25

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

sogar Telefon. Fahrräder besitzen sie so gut wie nicht; man ist in der finanziellen Lage sich gleich ein Auto zu kaufen. Hochschulabsolventen sind am besten ausgestattet. Sie sind am mobilsten, haben zwar in der Regel kein Fahrrad, aber einige ein Moped und fast alle ein Auto. Alle haben einen Kühlschrank und einen Fernseher. Viele leisten sich auch den Luxus eines Generators.

Abgesehen von den Beschäftigten des primären Sektors sind alle anderen Berufsgruppen in einer ähnlichen infrastrukturellen Lage. Landwirtschaftliche Haushalte haben in der Regel keinen Wasseranschluß und kaum Telefon. Auch sind die Anzahl der Generatoren und Autos deutlich niedriger als in den anderen Berufsgruppen. Beamte verfügen über die kleinste Anzahl von Fahrrädern, und Händler leisten sich am wenigsten einen Generator. In allen anderen Bereichen sind die Prozentzahlen sehr ähnlich, und man kann von einer ausgeglichen Wohnsituation sprechen.

5.2.5 Finanzielle Situation der Haushalte

5.2.5.1 Finanzielle Ausgaben der Haushalte, die für sinnvoll erachtet werden

*“If I would have the money, I would buy one more cow or two”
(Fulani, 38 years, cattle rearer and farmer, Kombani).*

Für 42% der Bewohner **Kombanis** ist es am wertvollsten, ihr Geld in die Viehzucht zu investieren. Das ist aufgrund des hohen Anteils der Fulbe-Bevölkerung, die im primären Sektor tätig sind, nicht verwunderlich. Die häufigste Nennungen ist hier jedoch die Ausbesserung oder der Bau eines Hauses (46%).

Das steht bei den Fulbe, sowie bei wie bei den Tera und Jukun an erster Stelle, gefolgt von der Viehzucht. Diese wiederum ist bei den Hausa und Kanuri am wichtigsten.

Unterscheidet man in dieser Kategorie nach Bildungsgrad der Befragten, dann fallen bei den rein arabisch gebildeten nur drei verschiedene Antworten. Gleiche Häufigkeit kommt der Viehzucht und der Hausrenovierung zu. Auf Platz drei folgt die Nennung „*expand farm*“. Bei den Primarschulabsolventen und denjenigen, die eine Erwachsenenbildung verfolgt haben, waren die Antworten differenzierter. Die häufigste Nennung war aber auch hier bei beiden die Hausrenovierung bzw. der Hausbau.

Abgesehen von den Landwirten, die gleichzeitig *arabic teacher* sind und den Landwirten, die zusätzlich als Geschäftsleute tätig sind und ihr Geld am ehesten in das Haus stecken würden, fällt bei allen anderen die Viehzucht als lohnenste Investition. Da aber fast alle zum Sektor der Landwirtschaft gehören, so ist die allgemein häufigste Antwort im Landwirtschaftsbereich zu 40% der Hausbau.

Interessant ist aber auch der Fall eines 51-jährigen Fulbe-Mannes, der als Farmer und Viehzüchter seinen Lebensunterhalt verdient:

*“I am seven times divorced. I have no children. If I can find medicine for my problem
I would spend my money on it and on another marriage”.*

Hier wird deutlich, wie wichtig die Gründung einer Familie ist. Es geht hierbei nicht nur um das Ansehen in der Gesellschaft, sondern auch um die Altersversorgung und die Nachfolge der Kinder, welche die Viehzucht weiterbetreiben und das Farmland erben sollen.

Wenn Ehefrauen keine Kinder bekommen, dann trennt der Mann sich von ihnen und lässt sich scheiden, da sie unfruchtbar zu scheinen sein. Wichtig ist hier also zu erwähnen, daß dieser Mann akzeptiert hat, daß die Kinderlosigkeit offensichtlich auf ihn zurückzuführen ist und medizinische Hilfe in Anspruch nehmen würde, ließe seine finanzielle Situation dies zu.

*“To educate our children is very important.
They are the future and will be able to rule our small world”
(Waja, 35 years, trader, Kaltungo).*

Die Bildung hat in **Kaltungo** einen sehr hohen Stellenwert. 70% der Befragten *household heads*, sowohl Christen als auch Moslems, finden es am Wichtigsten, ihr Geld in die Bildung ihrer Kinder zu stecken.

Tabelle 36: Wichtigkeit der Geldausgaben in Kaltungo nach Religion

	Islam	Christentum	Pagan
1	education, school fees	education, school fees	education, school fees
2	house building/- renovation	house building/- renovation	-
3	animal rearing	animal rearing	-

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Diese Ansicht ist vor allem bei den Tangale, Waja, Tera und Tula vertreten, die ja auch die größte Gruppe unter den Befragten ausmachen. Da die meisten unter ihnen selbst einen hohen Bildungsgrad aufweisen, wollen sie das Streben nach Wissen auch ihren Kindern vermitteln. Die Renovierung oder der Bau eines Hauses folgt bei allen Ethnien auf Platz zwei. Aber auch Investitionen in die Viehzucht sind, insbesondere bei den Tangale und Fulbe, von Bedeutung.

Bei den Personen mit einer rein arabischen Bildung steht die Viehzucht an erster Stelle. Das ist nicht verwunderlich, handelt es sich bei der moslemischen Bevölkerung in dieser Siedlung doch fast ausnahmslos um Fulbe, die überwiegend als Farmer und Viehzüchter leben.

Business ist nur bei den Igbo und Yoruba von Bedeutung.

Tabelle 37: Wichtigkeit der Geldausgaben in Kaltungo nach Berufsstand

	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft	Dienstleistung	Handel / Verkauf	Handwerker	Andere Tätigkeit
1	education, school fees	animal rearing	education, school fees	education, school fees	education, school fees	animal rearing
2	house building/- renovation	education, school fees	house building/- renovation	own business	own business	education, school fees
3	car	house building/- renovation	-	house building/- renovation	-	house building/- renovation

Quelle: Eigene Erhebung 2002/2003

Die Bildungsausgaben werden von den meisten mit einer Mehrheit von bis zu 75% als wichtigste Investition genannt. Bei den Händler und Handwerkern kommt den eigenen Geschäften ebenfalls ein sehr hoher Stellenwert zu. Landwirte und Hausfrauen würden das meiste ihres Kapitals in die Viehzucht investieren.

5.2.5.2 Tatsächliche Ausgaben der Haushalte

We need the money to buy food. Last year, when the harvest was not good, prices increased in the market. That's why we've spend most of our money on food"
(Fulani, 39 years, cattle rearer and farmer, Kombani).

Ein Viertel der Kombani-Bewohner gibt das meiste ihres Geldes für Lebensmittel aus. Nahezu ein weiteres Viertel für *farming equipment* (Pflug, Saat, Dünger). Zählt man hier die Kosten für die Viehzucht dazu so handelt es sich um ein Drittel der Nennungen. Den dritten Platz teilen sich die Instandhaltung des Hauses und die Kosten für eine Hochzeit.

Bei den Fulbe stehen die Nennungen *food* und *farming equipment* unangefochten an erster Stelle. Für die Kanuri ergaben sich die höchsten Kosten für den Hausbau bzw. die Renovierung desselben. Die Hausa haben die größte Summe für Medizin ausgegeben, und die Tera leisteten sich zur Mehrheit ein Auto. Unglücklicherweise scheint es in der Gegend auch viele Überfälle zu geben. Der Verlust von Geld durch *armed robbers* wurde von nicht wenigen genannt.

Die rein arabisch Gebildeten benötigen den Großteil ihres Geldes für Nahrungsmittel, die Primarschulabsolventen für die Viehzucht und Hochzeiten und bei denjenigen mit einer Erwachsenenbildung fällt als häufigste Nennung *farming equipment*. Die wirtschaftliche Situation ist hier also als Folge der sozio-ökonomischen Stellung zu sehen.

Betrachtet nach Berufsgruppen fällt bei denen im landwirtschaftlichen Bereich Tätigen *farming equipment* und *food* an erster Stelle, gefolgt von Ausgaben für Hochzeitsfeierlichkeiten. Bei Angestellten im Dienstleistungsbereich ist es der Häuserbau und bei den Händlern, wie bei den Landwirten, die Lebensmittel.

*"We had to renovate our house.
And the roof was broken. We had to repair it, which was costly"*
(Waja, 26 years, trader, Kaltungo).

Fragt man die Bewohner **Kaltungo's**, wofür sie innerhalb des letzten Jahres das meiste Geld ausgegeben haben, so decken sich die Ergebnisse nicht ganz mit denen, die bei der Frage nach den wertvollsten Geldausgaben herausgekommen sind. Knapp ein Drittel der Befragten

investierte den größten Teil ihres Geldes in die Hausrenovierung. Die Schulkosten wurden nur von einem Viertel genannt, ebenso das landwirtschaftliche Zubehör.

Daß sich die Antworten dieser beiden Fragen nicht genau decken, ist folgendermaßen zu erklären.

In tiefer gehenden Gesprächen mit den Befragten wurde deutlich, daß viele es für sinn- und wertvoll erachten, Kosten in die Schulbildung zu stecken. Daß bei den tatsächlichen Ausgaben die Ausbildung der Kinder nur von etwas über 25% genannt wurde ist damit zu erklären, daß unerwartete Kosten wie beispielsweise ein kaputtes Dach des Wohnhauses auf die Familie zugekommen sind oder die Schulkosten nicht so hoch waren wie ein neuer Pflug, der dringender angeschafft werden mußte. Wichtig ist, daß die Mehrheit der Meinung ist, daß man in die Bildung investieren sollte.

Nach Religion der Bewohner betrachtet ergeben sich beinahe identische Resultate. Für beide fielen die meisten Kosten für das Haus an, gefolgt von *farming equipment* und den Schulgebühren an dritter Stelle.

Unter dem Gesichtspunkt der Ethnien ist es interessant zu sehen, daß die lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula und die Kanuri die einzigen sind, die das meiste Geld des letzten Jahres für die Bildung ihrer Kinder ausgegeben haben. Bei den Igbo beispielsweise fiel als häufigste Nennung das eigene *business*. Alle anderen investierten primär in ihre Häuser.

Daraus resultiert, daß mit höherer Bildung nicht unbedingt auch viel Geld in die Bildung des Nachwuchses gesteckt wird, wie die Ergebnisse der Igbo und Yoruba zeigen. Dies könnte damit zusammenhängen, daß diese ethnische Gruppen die wenigsten finanziellen Schwierigkeiten haben und die Schulgebühren für sie nicht groß ins Gewicht fallen. Sie leisten sich zusätzlich ein größeres Haus oder investieren in ihren Laden.

Absolventen der Senior Sekundar- oder Hochschulen sind beispielsweise die einzigen Personen, bei denen die Kosten für Nahrungsmittel nicht belastend sind.

Damit wird auch zugleich die Erklärung geliefert, weshalb für ein Drittel der Beamten, sowie übrigens auch der Dienstleister, die höchsten Kosten des Jahres für das Wohnhaus anfielen. Bei den Beschäftigten des primären Sektors ist das landwirtschaftliche Zubehör essentiell und bei den Händlern verständlicherweise der Handel an sich. Nur bei der Gruppe der Studenten liegen die Ausgaben für die Schule oder Universität an erster Stelle.

5.2.5.3 Finanzielle Ausgaben der Haushalte in die Bildung

*“School is too far away. And I can not bring them every day”
(Fulani, 40 years, cattle rearer, Kombani).*

Wie bereits die Analyse der Daten gezeigt hat, senden 66% der **Kombani**-Bewohner ihre Kinder nicht in eine formale Schule. Als Hauptgrund wird die mangelnde schulische Infrastruktur

genannt und die damit einhergehenden großen Distanzen, die zur nächstgelegenen Schule zurückgelegt werden müßte. Die Eltern, die es doch tun, geben im Schnitt 1470 N/term an Schulkosten aus, wobei ein Mindestwert von 600 und ein Maximalwert von 7320 N/term ersichtlich wurde. Mit diesen Ausgaben liegt Kombani weit hinter denen der Bewohner von Gombe Town.

Die Kanuri investieren am meisten in die Bildung ihrer Kinder. Sie liegen mit einem Mittelwert von 2.820 N/term deutlich über dem Gesamtdurchschnitt der Siedlung. Die Fulbe vertreten mit 1.400 N/term genau den errechneten Mittelwert.

Wenn auch die Kanuri eine Minderheit in Kombani darstellen, so heben sie jedoch den Schnitt der Personen, die eine rein arabische Ausbildung haben. Dadurch investiert diese Gruppe im Mittel mehr Geld in die Bildung ihrer Kinder als die Primarschulabsolventen und diejenigen, die einer Erwachsenenbildung nachgegangen sind. Erstere weisen einen durchschnittlichen Betrag von 1.450 N/term auf, letztere beiden liegen unter 1.000 N/term.

Diejenigen, die im Bereich der Landwirtschaft tätig sind, geben damit im Schnitt nahezu doppelt so viel Geld für die Bildung aus als die Händler und Dienstleister.

Die Ursache für dieses überraschende Ergebnis kann eigentlich nur in einer veränderten Einstellung dem Bildungssystem gegenüber erklärt werden. In Gombe Town hat sich gezeigt, daß die moslemische Bevölkerung, und unter ihnen insbesondere diejenigen mit einer rein arabischen Ausbildung, die in der Regel im primären Sektor tätig sind, am wenigsten in die Bildung ihres Nachwuchses investieren. Da in Kombani keine christliche Bevölkerung lebt, kann kein direkter Vergleich mit den moslemischen Einwohnern erfolgen. Die Gegenüberstellung der Einwohner nicht im religiösen Vergleich, aber im Vergleich mit anderen Bildungsklassen und Berufsgruppen in Kombani zeigt hier allerdings ein anderes Bild. Der Trend geht in Richtung des Besuches formaler Schulen.

*“We try to send our kids to good schools. It is expensive, but it is worth it”
(Tangale, 32 years, civil servant, Kaltungo).*

Kaltungo liegt deutlich über den errechneten Bildungsausgaben von Gombe Town, im Gegensatz zu Kombani, das deutlich darunter fällt.

Zwar gilt auch für Kaltungo ein Mindestbetrag von 600 N/term. Der Maximalwert liegt jedoch bei 19.900 N/term und der errechnete Mittelwert ist 4.000 N/term.

Unter dem Gesichtspunkt der Religionszugehörigkeit können kaum Unterschiede festgestellt werden. Die durchschnittlichen Beträge, die für den Schulbesuch ausgegeben werden, sind bei den Christen nur unwesentlich höher.

Anders sieht die Situation hinsichtlich der verschiedenen Ethnien aus. Die lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula, aber auch die Kanuri haben die höchsten Bildungsausgaben und liegen mit ihren Beträgen doppelt so hoch wie die Fulbe. Die Igbo und Yoruba weisen ähnliche Zahlen wie die lokalen Gruppen auf und liegen nicht weiter erwähnenswert darunter.

Was den Bildungshintergrund der Erwachsenen angeht so ergibt sich hier ein ähnliches Bild wie in Gombe Town. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto mehr Geld wird in die Ausbildung der Kinder gesteckt. Die Beträge der Senior Sekundar- und Hochschulabsolventen sind das Zweifache als der ehemaligen Besucher einer Koranschule. Die Primar- und Junior-Sekundarschulabsolventen liegen ebenfalls etwas unter dem errechneten Mittelwert.

Damit einher geht, daß Beschäftigte im primären Sektor, genau wie in Gombe Town, weniger in die Bildung investieren als alle anderen. Mitarbeiter des Öffentlichen Dienstes und Dienstleister geben nahezu zwei Drittel mehr für die Bildung ihrer Schützlinge aus.

5.2.6 Schulbesuch, Schulabwesenheit und Zukunftspläne

5.2.6.1 Kenntnisse der Eltern über den Lehrplan

“They should include Arabic lessons in every school, so that all our children can understand better, whatever religion they may have. This is a requirement to be a good citizen”
(Tera, 34 years, farmer and cattle rearer, Kombani).

Kaum einer der Bewohner in **Kombani** ist sich bewußt, was heute in den formalen Schulen gelehrt wird. Gerade einmal 4% kennen den genauen aktuellen nationalen Lehrplan und sind in der Lage die einzelnen Schulfächer aufzuzählen.

Doch diese wenigen sind nicht zufrieden mit dem, was ihren Kinder beigebracht wird.

Die meisten sprechen sich für die Einführung von *Islamic Studies* aus. Andere lehnen den Sexualkunde-Unterricht strikt ab und sehen die Moral ihrer Kinder gefährdet.

Diejenigen, die den Lehrplan kennen, sind Fulbe, was daran liegen mag, daß der größte Teil der Bewohner Kombani's Fulbe sind. Zufrieden sind sie aber nicht. Sie haben eine Primarschulbildung und sind Farmer und Viehzüchter. Ihre Frauen haben eine Kornschule besucht und sind als Hausfrauen tätig.

“Of course I know the curriculum. I went to school and my wife did too”
(Tula, 23 years, farmer, Kaltungo).

In **Kaltungo** sieht die Situation anders aus. Insgesamt betrachtet ist zu 87% den Eltern der Lehrplan bekannt, zu 86% sind sie sogar zufrieden mit den Inhalten der Schulfächer.

Die Eltern, die sich nicht mit dem Lernstoff ihrer Kinder beschäftigen, sind fast ausnahmslos Moslems. Diese sind es auch, die sich eher gegen ein Zufriedenheit aussprechen.

Darunter müssen an erster Stelle wieder die Fulbe genannt werden, gefolgt von einigen christlichen Tangale, Waja und Tera. Alle anderen ethnischen Gruppen sind sich den Lerninhalten der westlichen Schulen bewußt.

Auch vor dem Hintergrund der Bildung der Eltern wird ein weiteres Mal deutlich, daß mit zunehmender Bildung der nationale Lehrplan bekannt ist. Das ist eine logische Schlußfolgerung, da die Eltern ja selbst diesen Bildungsweg durchlaufen haben. Die größten Wissenslücken gibt es bei den rein arabisch gebildeten, gefolgt von den Primar- und Junior-Sekundarschulabsolventen. Diese arbeiten überwiegend im Bereich der Landwirtschaft und der Viehzucht; ihre Frauen sind im Haus tätig. Einige Desinteressierte gibt es noch unter den Händlern. Alle anderen Berufsgruppen kennen den nationalen Lehrplan.

5.2.6.2 Entscheidung über den Schulbesuch

In **Kombani** entscheidet der Vater in 96% der Fällen über den Schulbesuch der Kinder. Bei den übrigen 4% hat ein anderes Familienmitglied die Wahl des formalen Schulbesuchs übernommen.

Die Entscheidung eines anderen Familienmitglieds trifft nur bei den Fulbe zu.

Diese haben alle eine rein arabische Bildung. Ansonsten entscheidet der Vater unabhängig von seiner Schulbildung und unabhängig von seinem Beruf. Hat ein anderes Familienmitglied sich für die westliche Bildung ausgesprochen, so geschah das in Familien der Landwirte und Viehzüchter.

In **Kaltungo** wird in vielen Fällen von beiden Elternteilen beschlossen, daß das Kind die formale Schule besuchen wird. Manches Mal liegt die Entscheidung beim Vater des Kindes, wobei es sich hierbei überwiegend um die moslemischen Familienoberhäupter handelt.

Zu 8% hat das Kind selbst den Wunsch geäußert auf diese oder jene Schule gehen zu wollen. Dabei handelt es sich ausnahmslos um Kinder christlicher Familien, die vermutlich ohnehin von der Art der Erziehung oder von anderen Kindern, mit denen man auf die gleiche Schule gehen möchte, inspiriert sind. Bei den Moslems entscheidet schon einmal ein anderes Familienmitglied für den Schulbesuch, was bei den Christen kein einziges Mal der Fall ist.

Bei den Igbo, Yoruba und Kanuri entscheiden die Eltern gemeinsam über den Schulbesuch der Kinder. Auch bei den lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula werden Beschlüsse gemeinsam getroffen; daß der Ehemann allein über die Zukunft des Kindes entscheidet ist eher die Ausnahme, bei den Fulbe aber doch noch zu einem Drittel der Fall. Bei den Igbo hat in einem von sechs Fällen das Kind selbst den Wunsch geäußert, auf eine formale Schule gehen zu wollen.

Je geringer der Bildungsstand der Ehefrau, desto weniger nimmt sie am Entscheidungsprozess teil.

Bei den Frauen, die mindestens eine Junior Sekundarschulbildung haben, entscheiden sie in mehr als 70% der Fälle mit; bei denjenigen, die einer Erwachsenenbildung nachgegangen sind, sind es sogar 80%.

Bei den Primarschulabsolventen trifft die Entscheidung hingegen zu 80% der *household head*. Bei den ehemaligen Koranschülern übernimmt dies zu 55% ein anderes Familienmitglied. Somit übernimmt nur bei den Fulbe auch einmal eine andere Person als die Eltern, oder das Kind selbst, die Zukunft des Nachwuchses in die Hand. Daß das Kind selbst entscheidet kommt jedoch nur in 5% der Fälle vor.

Die Frauen, die im Handel/Verkauf arbeiten, entscheiden zu 71% mit, ob die Kinder einer westlichen Bildung nachgehen werden oder nicht. Die Werte der anderen Berufsgruppen liegen kaum darunter. Allerdings zeigt die Auswertung der Daten, daß die Mütter, die Hausfrauen sind und keinem erlernten Beruf nachgehen, die geringste Entscheidungsgewalt haben und nur etwa über die Hälfte mitbestimmen. Bei ihnen gibt es auch den größten Einfluß von außen, d.h. bei diesen Familien gibt es die häufigsten „Fremdbestimmer“, also andere Familienmitglieder, die die Wahl der Schule übernehmen.

Die meisten Familien, in denen die Kinder auch mal selbst entscheiden, daß sie eine formale Schule besuchen möchten, sind die der Händler und Landwirte. Dies sind Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, die vermutlich Freunden folgen möchten, die eine formale Schule besuchen, oder um eine bessere Ausbildung zu erhalten als ihre Eltern, was ihnen auch einen sozialen Aufstieg ermöglichen könnte.

5.2.6.3 Formaler Schulbesuch der Kinder von Beginn an

Von den wenigen Bewohnern in **Kombani**, die ihre Kinder in die formale Schule senden, hat kaum einer zunächst gezögert. Fast alle ermöglichen ihren Kindern von Beginn an eine formale Ausbildung, und nicht erst einige Jahre später.

Diejenigen, die ihre Kinder nicht von Beginn an in die formale Schule schicken und am meisten zögern sind die Fulbe. Zu einem kleinen Prozentteil aber auch die Kanuri und die Tera. Unter den Hausa-Familien gibt es die wenigsten Bedenken.

Die Analyse nach Bildungsgrad und Berufsstand ergibt ähnliche Resultate. Wie zu erwarten war haben die Fulbe, die noch am ehesten den Schulbesuch ablehnen, eine rein arabische Bildung und arbeiten im primären Sektor als Landwirte und Viehzüchter.

Auch in **Kaltungo** sind es nur wenige (6%), die ihre Kinder nicht von Beginn des schulpflichtigen Alters an in die formale Schule senden.

Diese wenigen sind Moslems. Einer der Befragten stammt aus einem christlichen Haushalt.

Wie in Kombani, so sind es auch in Kaltungo die Fulbe, die sich manches Mal zögernd verhalten, was den Schulbesuch ihrer Kinder betrifft. Zudem gibt es aber auch noch eine Tangale-Familie, die zumindest einem ihrer Kinder erst später den Besuch der westlichen Schulen ermöglichte.

Die genannten Fulbe haben eine rein arabische und Primarschulbildung, arbeiten im primären Sektor, und die Mütter der Kinder sind Hausfrauen.

5.2.6.4 Spätere Überzeugung für den formalen Schulbesuch

“Those who studied are ruling us, so it is good that we put our children in school, so that they can protect our interest and our life in general”
(Fulbe, 75 years, farmer and cattle rearer, Kombani).

Erst einmal zur Ablehnungen kommt es nur bei den moslemischen Fulbe, die eine rein arabische Bildung haben und als Landwirte und Viehzüchter arbeiten. Alle anderen Ethnien senden ihre Kinder von Beginn an die formale Schule. Deshalb ist keine weitere Differenzierung nach Bildungsgrad und Berufsstruktur nötig.

Die Gründe, weshalb die Eltern, die zunächst zögern, ihre Meinung aber geändert haben, sind in Kombani nicht vielfältig. Viele konnten auf die Frage gar keine Antwort geben. Einige haben schlicht ihre persönliche Einstellung dem westlichen System gegenüber geändert; andere sind von Freunden oder Verwandten umgestimmt und überzeugt worden.

“The brother of my wife convinced me. He said my kids will have a better life when they attend one of these formal schools. Afterwards they will get a good job”
(Fulbe, 27 years, cattle rearer and farmer, Kaltungo).

Nur eine kleine Minderheit (12%) der Eltern in **Kaltungo**, die ihre Kinder heute auf die formale Schule senden, hatten zunächst eine ablehnende Einstellung der westlichen Bildung gegenüber. Überzeugt wurden sie meist von Freunden oder Verwandten, die ihnen die Vorteile der westlichen Bildung nahegelegt haben, oder weil sich die ökonomische Situation des Haushaltes verbessert hat. In keinem einzigen Fall wurde die Reform des nationalen Lehrplans als Begründung angegeben. Im Gegenteil: Die Reform des curriculums schlägt sich eher negativ nieder. Es gibt viele Familien, die seit der Einführung des Sexualkundeunterrichts noch unzufriedener sind.

Dies gilt in erster Linie für die moslemische Bevölkerung. Die Gründe für die Änderung ihrer Einstellung gegenüber der westlichen Schulen liegt, unabhängig von der Religion, an Freunden und Verwandten, die sie überzeugt haben, daß der Schulbesuch für ihre Kinder sinnvoll sei. Ein

anderer wichtiger Faktor ist die bessere finanzielle Lage der Familie, die es sich zu einem späteren Zeitpunkt leisten kann, den Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen.

Bei den Yoruba, Igbo und Kanuri gibt es keine Familien, die den formalen Schulbesuch zunächst ablehnen. Dies ist bei den Fulbe und sehr wenigen der Tangale und Tera der Fall, die dann aber entweder durch Verwandte und Freunde überzeugt wurden oder sich durch ihre besseren finanziellen Verhältnisse die Schulgebühren später leisten konnten.

Diejenigen, die der westlichen Bildung zunächst ablehnend gegenüberstanden, sind die Koran- und Primarschulabsolventen, gefolgt von einer kleinen Anzahl von Personen, die die Junior Sekundarschule besuchten. Bei allen anderen Bildungsgruppen kann keine Ablehnung festgestellt werden.

So ist es auch nicht verwunderlich, daß Eltern, die im Öffentlichen Dienst arbeiten, sich am wenigsten die Frage stellen, ob denn die Kinder eine formale Ausbildung erhalten sollen oder nicht. Es ist obligatorisch. Landwirte und Viehzüchter, sowie Handwerker und Hausfrauen sind die Berufsgruppen, die die westliche Bildung noch eher ablehnen, sich dann aber doch oft durch Zureden der Verwandtschaft oder Nachbarn umstimmen lassen oder ihre Meinung selbst irgendwann einfach ändern.

5.2.6.5 Permanente Schulabwesenheit

*“All my children are female. It is useless for them. They will marry soon”
(Fulbe, 55 years, farmer and cattle rearer, Kombani).*

Zwei Drittel der Kinder in **Kombani** besuchen keine formale Schule. Einige darunter sind noch sehr jung und noch nicht schulpflichtig. Der Grund für das Fernbleiben an den westlichen Bildungseinrichtungen ist, daß die meisten Eltern keinen Nutzen darin sehen (*useless for practical life*), ihren Kindern den Besuch der formalen Schulen zu ermöglichen. Der zweite Hinderungsgrund sind die zu hohen Schulgebühren, gefolgt von dem Eindruck, daß die formale Schule schlecht oder falsch sei.

Die Sinnlosigkeit der formalen Schulen empfinden vor allem die Fulbe. Die anderen ethnischen Gruppen tendieren eher dazu, ihre Kinder in die nächstgelegene Schule zu senden, scheuen aber die für sie hohen Kosten.

Aus bestimmten Gründen nicht zur Schule gehen nur Kinder, deren Eltern eine rein arabische Bildung haben. Eltern, die zumindest auf die Primarschule gegangen sind oder eine Erwachsenenbildung haben, ermöglichen ihrem Nachwuchs den Zugang zur formalen Bildung oder haben eben Kinder die noch zu jung und deshalb zu Hause sind.

Auch sind es nur Kinder, deren Eltern im primären Sektor arbeiten, die der Schule fern bleiben. Unter ihnen sprechen sich vor allem die Landwirte, die gleichzeitig Viehzüchter sind, gegen den formalen Schulbesuch aus. Vor diesem Hintergrund ist ihre Begründung, der Schulbesuch sei aufgrund des fehlenden Praxisbezugs nutzlos, beinahe verständlich.

Händler und Eltern die im Dienstleistungsbereich tätig sind, lehnen die westliche Bildung weniger ab und senden ihre Kinder in die Schulen.

Weitere Gründe für die Ablehnung mancher Eltern sind beispielsweise:

- *“I need them to study Arabic only, which is important for them here and here after”* (Fulbe, 70 years, farmer and cattle rearer).
- *“The government is careless with the village schools and an individual cannot afford all the responsibilities²⁹. Consequently the child is being disturbed from his normal activities, because what I pay for my children`s education, they are not getting enough lessons that will attract the parents”* (Fulbe, 44 years, farmer and cattle rearer).

“All my children to go school. I can afford it so I send them”
(Hausa, 42 years, civil servant, Kaltungo).

Bei den 100 befragten Haushalten in **Kaltungo** gibt es nur einen Fall, der sich gegen den Schulbesuch ausspricht. Der Grund ist, daß die Kinder zu Hause oder auf dem Feld dringend als Arbeitskräfte benötigt werden.

Diese Kinder kommen aus moslemischen Fulbe-Familien. Alle anderen Ethnien in Kaltungo haben der westlichen Bildung gegenüber keine Bedenken. Sobald diese im schulpflichtigen Alter sind, besuchen sie eine Institution vor Ort.

Beide Elternteile der Fulbe-Familie, die auf ihre Kinder tagsüber nicht verzichten können, haben eine rein arabische Bildung.

Der *household head* dieser Familie ist Landwirt und Viehzüchter, die Mutter eine Hausfrau, die keiner sonstigen Ausbildung nachgegangen ist.

Wieder einmal wird deutlich, daß die Fulbe die ethnische Gruppe ist, die noch am meisten zögert, ihren Nachwuchs auf formale Schulen zu senden. Auch wenn es sich im Falle von Kaltungo nur um eine Familie handelt, so ist es doch bezeichnend, daß es sich dabei um Fulbe handelt, die außer der Koranschule keiner anderen Bildung nachgegangen sind und von der Viehzucht leben. Auch in Gombe und Kombani zeigt die Sozialstruktur der Familien, deren Kinder keine Schule besuchen, genau das selbe Profil.

²⁹ Hiermit ist die finanzielle Unterstützung der Eltern beim Schulbau und der Renovierung der Gebäude gemeint.

5.2.6.6 Temporäre Schulabwesenheit

*„They do not go to school only when they are sick“
(Fulani, 38 years, cattle rearer and farmer, Kombani).*

Von dem Drittel der Kindern in **Kombani**, die eine formale Schule besuchen, blieb so gut wie kein Kind der Schule innerhalb der letzten zwei Wochen fern. Die wenigen Abwesenden (lediglich 2%) mußten aus gesundheitlichen Gründen das Haus hüten.

Dabei handelt es sich ausschließlich um Kinder aus Fulbe-Familien, deren Eltern beide eine rein arabische Bildung haben und im Bereich Handel/Verkauf ihres Lebensunterhalt verdienen.

*“When we have visitors in the house, than my wife needs some of the children at home.
I will teach them myself in the evening hours”
(Fulani, 41 years, civil servant, Kaltungo).*

In **Kaltungo** ist die Anzahl der temporär abwesenden Schulkinder mit 9% höher als in Kombani und liegt bei einem Drittel. Bedenkt man jedoch, daß die Schulquote in Kaltungo wesentlich höher ist als in Kombani, relativiert sich der Wert wieder.

Etwa 40% der moslemischen Kinder und circa 30% der christlichen Kinder sind der Schule innerhalb der vergangenen 14 Tage fern geblieben. Der häufigste Grund ist bei allen, unabhängig von der Religion, die Krankheit des Kindes.

Bei den Moslems kommen zusätzlich andere Gründe hinzu. Genannt wird der Einkauf auf dem Markt, das Kümmern um jüngere Geschwister oder der Besuch eines Verwandten.

Das Fernbleiben von der Schule kommt bei allen Ethnien vor. Bei den Fulbe ist es jedoch am häufigsten der Fall, gefolgt von den lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula. Kinder der Yoruba und Igbo besuchen die Schule am regelmäßigsten, doch auch bei ihnen gibt es Ausnahmen. Allerdings gibt es Unterschiede bei den Gründen.

Daß beinahe ein Drittel der Kinder von Senior Sekundar- und Hochschulabsolventen, die heute im Öffentlichen Dienst angestellt sind, ab und an nicht zur Schule gehen, liegt wie in Gombe daran, daß die Eltern sich in der Lage sehen, den Unterricht zu Hause selbst nachholen zu können. So wird das Kind im Falle eines Besuchs von Verwandten oder Freunden ohne Bedenken für einen oder mehrere Tage aus der Schule genommen.

Bei den Eltern, die eine Koranschule besucht haben, gibt es die meisten Ausfälle, was den Schulbesuch der Kinder betrifft, gefolgt von den Primarschulabsolventen. Diese sind zum Großteil im Bereich der Landwirtschaft und Viehzucht tätig und nehmen ihre Kinder saisonal aus der Schule.

“When there is time for the harvest, I need my children to help me. Sometimes I also need them to take care of the cattle”
(Tangale, 25 years, farmer and cattle rearer).

So oder ähnlich lautete die Begründung bei einigen Farmern und Viehzüchtern, die ihre Kinder temporär aus der Schule nehmen. Der häufigste Fall ist jedoch immer noch ein krankes Kind, das für einige Tage nicht in der Lage ist dem Unterricht beizuwohnen. Zwei Drittel der Kinder Kaltungo's gehen ohne Unterbrechung zur Schule.

5.2.6.7 Zukunftspläne der Eltern für die Kinder

“I would like them to rule this country and change the bad behaviour that is happening today in this country”
(Fulbe, 44 years, farmer and cattle rearer, Kombani).

Insgesamt geht zwar nur ein Drittel der Kinder von **Kombani** zur Schule, die Wünsche der Eltern, was die Zukunft ihrer Kinder betrifft, sind jedoch sehr groß. Knapp ein Drittel der *household heads* sieht zumindest eines seiner Kinder als Regierungsabgeordneten oder Beamten in einer höheren Position (*government work on a high level*). Dies ist ein wichtiger Beleg für den Führungsanspruch der Fulbe. Ein weiteres Drittel sieht in seinen Kindern spätere Architekten, Anwälte oder Politiker, wofür ein Hochschulstudium vorausgehen müßte. Einige wenige wollen einfach nur, daß ihre Kinder die Schule absolvieren und ihren Anschluß schaffen. Einige andere hoffen auf gute Gesundheit und ein langes Leben oder auf baldige Hochzeiten.

Da die Fulbe die größte Bevölkerungsgruppe in Kombani ausmacht, sind es auch sie, die sich am häufigsten zukünftige Beamte in der Familie wünschen. Die liegt primär in der Vorstellung, daß ihre Kinder vieles anders machen würden oder sollten als die jetzigen Angestellten des Öffentlichen Dienstes. Dies gilt auch für die überraschend hohe Anzahl derjenigen die ihre Kinder eines Tages in der Politik sehen. Die Hausa und Kanuri haben ähnliche Vorstellungen. Lediglich die lokalen Gruppen der Tangale, Waja, Tera und Tula scheinen etwas realistischer zu sein, weil sie zu weit von Machtpositionen entfernt sind, und hoffen, daß ihre Kinder die Schule erfolgreich beenden, sich eventuell weiterbilden.

Rechnet man alle Berufswünsche der Eltern zusammen, die einen Hochschulabschluß voraussetzen, damit sie später Höhere Beamte, Anwälte, Politiker, Mediziner oder Lehrer werden können, so müßten beinahe 70% der Kinder in Kombani eigentlich eine formale Schule besuchen, um diese Berufe eines Tages ergreifen zu können.

Bei den Befragten mit einer rein arabischen Bildung fällt am häufigsten die Antwort, daß sie ihre Kinder in einer hohen Regierungsposition sehen. Folgen auf Platz zwei sonstige Berufe die einen Hochschulabschluß voraussetzen, so steht an dritter Stelle der Wunsch nach einem *arabic teacher* oder *Sheik*. Bei denjenigen, die eine Primarschule besuchten, fällt am häufigsten

der Wunsch nach einem Schulabschluß oder überhaupt nach Weiterbildung. Bei Erwachsenenengebildeten ist diese Nennung auf Rang zwei, übertrumpft von einem jener Berufe, die ein Studium voraussetzen.

Kaum einer der Befragten möchte, daß die eigenen Kinder in ihre Fußstapfen treten und dem gleichen Beruf des Landarbeiters oder Viehzüchters nachgeht und wünschen sich, daß ihre Kinder anderen Tätigkeiten nachgehen und ein einfacheres Leben haben werden als sie selbst. So wünschen sich die meisten Viehzüchter, daß ihre Kinder später in einer hohen Regierungsposition sitzen oder zumindest weiter auf die formale Schule gehen. Die meisten Händler wünschen sich einen Akademiker. Keiner der *arabic teacher* nannte diesen Beruf zukünftig für sein Kind.

„I want them to go to university to become a medical doctor or a lawyer”
(Hausa, 43 years, trader, Kaltungo).

Der häufigste Wunsch für die Zukunft der eigenen Kinder in **Kaltungo** ist der Abschluß der Schule, sogar der Hochschule, um später als Mediziner, Anwalt, Journalist, Ingenieur, Hochschuldozent oder in der höheren Beamtenlaufbahn tätig sein zu können.

Diese spezifischen Berufe antwortete die Hälfte der Befragten, sowohl bei den Christen als auch bei Moslems, vermehrt aber die Tangale, Waja und Fulbe. Die zweit häufigste Nennung bei diesen Ethnien ist der Schulabschluß überhaupt. Bei den Christen folgt auf Platz drei der Händler; bei den Moslems der Lehrberuf, sei es *arabic* oder *western school* sowie die höhere Beamtenlaufbahn.

Betrachtet man den Berufswunsch für die Kinder mit dem Bildungsgrad des Befragten, so kann kein eindeutiges Muster aufgezeigt werden. Sowohl diejenigen mit einer rein arabischen Bildung als auch Sekundar- oder Hochschulabsolventen nennen am häufigsten den Wunsch nach einem Studierten in der Familie, sei es ein Mediziner, ein Ingenieur oder ein Anwalt. Auf Platz zwei folgt der Händler, dann das höhere Beamtentum.

Einige Eltern hoffen, daß ihre Schützlinge in ihre eigenen Fußstapfen treten, so besonders die, die im Bereich Handel/Verkauf (Igbo), aber auch die, die im Bereich der Landwirtschaft (Fulbe, auch Tangale) tätig sind. Der überwiegende Teil der Farmer beispielweise erhofft sich jedoch für ihre Kinder eine bessere Zukunft und wünscht sich, daß diese einmal nach Höherem streben. Sie sprechen sich für ein Hochschulstudium und für die Tätigkeit als höhere Beamte aus.

Eine christliche Familie hätte ihre Kinder gern im Ausland zur Schule geschickt. Da dies aus finanziellen Gründen scheiterte, besteht nun der Wunsch, daß sich den Kindern die Möglichkeit eröffne, außerhalb des Landes, entweder in den USA oder in England, studieren oder arbeiten zu können. Das Ziel solle sein, eines Tages nach Nigeria zurückzukehren und wichtige Positionen in hohen Ämtern einzunehmen. Es sei nämlich eine Tatsache, daß alle großen

Nigerianer, wie z.B. Emire oder Politiker, im Ausland ausgebildet worden seinen und nach ihrer Rückkehr wichtige Ämter in Nigeria eingenommen haben.

6 Fazit

Die formale Bildung der Missionare diente als Mittel der Evangelisation, „so richtete sie sich später ausschließlich auf die Bedürfnisse der Kolonialverwaltung. Dementsprechend wurde sie ungleich flächendeckend verteilt, unter anderem aufgrund der unterschiedlichen Kolonialmaximen. Die ungleiche Verteilung der Bildungsmöglichkeiten und die damit einhergehende ungleiche Besoldung von Erwerbsarbeit ebnete den Weg zu den heute existierenden Gefällen in diesen Gesellschaften“ NGUEDJEU-NKWENKAM (2003, S. 100).

Für Nigeria trifft diese Aussage, welche sich auf Kamerun bezieht, zwar nicht in vollem Maße zu, da für feudale Moslems eine Karriere auch ohne Missions-Schulen möglich wäre, doch Nigeria ist ein gutes Beispiel, wie unterschiedlich sich einzelne Regionen eines Landes entwickeln können. Denn hier bestehen hohe regionale Disparitäten, was die Schulbesuche und die Alphabetisierung betrifft. *Gombe State* erweist sich dafür als repräsentativ und weitaus differenzierter.

Folgen der regionalen Unterschiede sind interne Spannungen, unter anderem hervorgerufen durch die unterschiedlichen Bildungsniveaus innerhalb des Landes, da in den Bereichen Regierung, Wirtschaft und Verwaltung eine ungleiche Beteiligung verschiedener Volksgruppen besteht. Diese Ungleichgewichte sind mit denen der Religion verknüpft, die regional gegensätzliche Ausprägungen haben. So bekommt formale, westliche Bildung eine sozialgeographische und innenpolitische Brisanz.

Höhere Bildungsqualifikationen werden in Gombe anteilmäßig von Kindern christlicher Familien erzielt und damit von einer Minderheit in der Stadt. Dies führt zu einer Verschärfung der Gegensätze innerhalb einer Gesellschaft, die ohnehin schon durch kulturelle und religiöse Unterschiede ständig aufeinanderprallen.

Wie Bildung wahrgenommen wird beruht auf dem religiösen, ethnischen und sozialen Hintergrund, sowie auf dem gesellschaftlichen und beruflichen Status der einzelnen Personen und Familien.

Schon LENHART (1983, S. 131) beschrieb, „daß tendenziell Schulzugang, -dauer und -erfolg mit der sozialen Herkunft, gemessen durch den väterlichen Beruf oder die väterliche Ausbildung etc., positiv korrelieren“.

Die Christen, die eine Minderheit in Nordnigeria bilden, weisen einen erheblich höheren Bildungsstand auf als ihre moslemischen Mitmenschen. Sie zögern nicht ihre Kinder in die formalen Schulen zu senden – meist sind es sogar Privatschulen – und weisen hohe Einschulungsraten auf. Daraus resultiert, daß sie mit zunehmender Qualifikation zwar gute Arbeitsplätze und ein entsprechendes Einkommen erhalten, eine vergleichsweise hohe Lebensqualität aufweisen, jedoch nicht in die Machtpositionen gelangen.

Moslemische Nigerianer versuchen ihren, aus westlicher Sicht vermeintlichen Bildungsrückstand aufzuholen. Dennoch gibt es unter ihnen einige, die sich dem formalen Bildungswesen gegenüber kritisch äußern. Ihre Zurückhaltung beruht auf der Befürchtung, daß einerseits die formale Bildung für das praktische Leben nicht erforderlich ist, und andererseits traditionelle Wertvorstellungen zu sehr von westlichen Ideologien beeinflusst werden und ein Verlust der Moral des Kindes befürchtet wird. Alle moslemischen Kinder besuchen ausnahmslos, auch wenn sie eine formale Schule besuchen, die Koranschule.

Kulturelle Faktoren (*socio-professional hierarchy* und religiöse Identität) sind der wichtigste Entscheidungsfaktor für die Kindererziehung. Dies trifft somit auch für die Auswahl des Schultyps zu, wobei sich ja herausgestellt hat, daß es für ein moslemisches Schulkind im Prinzip keine „Wahl“ gibt.

Die Ergebnisse betreffen nicht nur den kulturellen Effekt, sondern auch den wirtschaftlichen Aspekt. Die finanziellen Ausgaben der Haushalte weisen darauf hin, daß die Erhöhung des Sozialstatus sowie die Kapitalvermehrung und damit die Verbesserung des Lebensstandards in vielen Fällen wichtiger sind als die Schulgebühren für die Kinder.

Dennoch ist die Tendenz steigend, was den Zugang zu Schulen auch der Mädchen betrifft. Die überwiegende Mehrheit der Familien versucht, ihren zahlreichen Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen. In Familien, in denen die finanziellen Mittel dafür nicht ausreichen, müssen die Mädchen ihren Brüdern gegenüber zurückstehen. Dies ist aber nur bei Moslems der Fall. In wenigen moslemischen Familien wird überhaupt kein Wert auf die formale Ausbildung der Mädchen gelegt. Die Begründung ist in fast allen Fällen, daß sie früh verheiratet werden und dafür keine Schulkenntnisse benötigen.

Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich des Schulbesuchs der Kinder liegen bei den christlichen Frauen sehr hoch. In der Regel bestimmen sie gemeinsam mit ihrem Ehemann über die Wahl der Schule. Moslemische Frauen, die zur Mehrheit keine „westliche“ Bildung aufweisen, überlassen die Entscheidung eines und welches Schulbesuchs überwiegend ihrem Ehemann.

Die Inhalte des nationalen Lehrplans sind nicht für alle ethnischen Gruppen akzeptabel. Während einige moslemischen Familien Kritik üben, aber über ihre Bedenken hinweg sehen und ihre Kinder dennoch in die Schulen schicken, gibt es einige andere moslemische Familien, die sich sehr abwertend äußern. Sie verbinden die *formal education* immer noch mit negativen Begriffen wie „nutzlos“, „fremd“, „schlecht“ und „falsch“. Ein entscheidender Hindernisgrund, warum sie sich gegen den Schulbesuch ihrer Kinder aussprechen, ist der aktuelle Lehrplan mit den kaum vorhandenen „*islamic studies*“ sowie dem neu-eingeführte Sexualkundeunterricht.

Alle befragten Christen schicken ihre Kinder, ohne Zögern, von Beginn an zur Schule. Eltern, die ihre Einstellung gegenüber der formalen Bildung geändert haben, ihr zunächst ablehnend gegenüberstanden und sich erst später für eine Schulbesuch ihrer Kinder entschieden haben, sind ausnahmslos Moslems. Die Gründe für ihre Meinungsänderung liegen nicht in der Bildungspolitik und -strategien oder in eventueller neuer Reformen. In fast all diesen Fällen liegt

die Ursache an den vorhandenen sozialen Netzwerken, Freunden oder Verwandten, die mit der formalen Bildung positive Erfahrungen machten, haben sie überzeugt, daß ein Schulbesuch sinnvoll für die Zukunft ihrer Kinder sei.

Es besteht eine Korrelation zwischen der Bildung der Eltern und der Gesundheit der Kinder. Je niedriger der Bildungsgrad der Eltern ist, desto häufiger gibt es kranke Kinder in ihrer Familie. Diese betroffenen Familien sind moslemisch, leben aufgrund eines geringen Einkommen eher in großer Armut als ihre christlichen Mitmenschen und können sich oft weder Schul- noch Arztbesuch leisten.

Ideen und Ideale der Kindererziehung und ihre Zukunftsvorstellungen die Kinder betreffend, tragen durchaus dazu bei, die Entscheidungsprozesse für oder gegen Schulbesuche zu verstehen. Fast alle befragten Familien haben sehr hohe Ansprüche an ihre Sprößlinge und wünschen sich, daß diese später hohe und damit wichtige Positionen einnehmen werden. Dies ist auch der Hauptgrund der moslemischen Bevölkerung ihren Kindern den formalen Schulbesuch zu ermöglichen. Die nahe Vergangenheit hat ihnen gezeigt, daß eine westliche Ausbildung den Zugang zu bessern Arbeitsplätzen mit hoher Entscheidungsgewalt ermöglicht. Ein Großteil der Befragten erwartet aber auch, daß die Kinder, oder zumindest eines von ihnen, dem eigenen Beruf, also dem des Vaters, nachgehen werde und gegebenenfalls dessen Betrieb, sei es die Viehzucht, die Landwirtschaft oder den Handel, übernehmen werde.

Was die Berufsstrukturen betrifft so ist zu beobachten, daß die bestehenden Strukturen immer noch vorgegeben sind. Sie scheinen sich jedoch langsam aufgrund des Bildungsniveaus zu vermischen. So gibt es beispielsweise viele moslemische Beamte, die hohe Positionen in Ministerien und Ämtern einnehmen. Der Zugang zu den gesellschaftlichen Positionen wird zwar oft immer noch durch die ethno-soziale Stellung bestimmt, doch es kommt zur Chancengleichheit der Angehörigen verschiedener sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft, weil der entsprechende Bildungsstand den Weg dazu ebnet und die Gesellschaft dies nach und nach zuläßt.

Die Berufsmöglichkeiten nach Abschluß einer formalen Bildung oder einer rein arabischen Bildung können jedoch sehr unterschiedlich sein.

Die christliche Bevölkerung ist der Meinung, daß es ohne Ausbildung und Qualifikation schwierig ist, in den hiesigen Arbeitsmarkt einzusteigen und in ihm zu bestehen. Alle Befragten gaben an, aufgrund ihrer Fähigkeiten die ausübende Tätigkeit erhalten zu haben. Die Mehrheit der Moslems teilt diese Meinung nicht und hat andere Erfahrung gemacht. Sie betonen, daß soziale Netzwerke, Verwandte und Freunde, entscheidend sind, um einen Arbeitsplatz zu ergattern. Es überwiegen damit Klientelismus und Nepotismus; eine meritokratische Gesellschaft ist höchstens im Ansatz zu erkennen.

Was die Sprachenfrage betrifft, so wurde festgestellt, daß keiner der untersuchten eintausend Haushalte die englische Sprache zu Hause im Kreise der Familie spricht. Es wird in der Sprache der jeweiligen ethnische Gruppe kommuniziert; meist in Hausa oder Fulfulde. Dadurch fehlt den Schülern die Kommunikationsbasis und das Verständnis, dem Unterricht auch inhaltlich

lückenlos folgen zu können. Auch die Arbeitssprache ist überwiegend Hausa. Bei den vielen Besuchen in Ämtern oder Ministerien wurde festgestellt, daß eigentlich alle Kollegen untereinander Hausa sprechen, es sei denn eine Person einer anderen Ethnie, beispielsweise eines Yoruba aus dem Süden, wohnt einer Unterhaltung bei. Dann wird auf Englisch kommuniziert..

Selbst mit 12jährigen Schülern, Kindern, die also die Primarschule abgeschlossen haben, war eine Kommunikation auf Englisch kaum möglich. Der Wortschatz beschränkt sich auf viele einzelne Wörter und ganz einfache Sätze. Überraschend, wenn man bedenkt, daß diese Schüler bereits einen sechsjährigen Englischunterricht absolviert haben. Dies weist jedoch auf die mangelhafte Ausbildung der Lehrer und auf einen mangelhaft wirkenden Unterrichtsinhalt hin. Hinzu kommt die schlechte Infrastruktur. Es fehlt an Bänken und Tischen, viele Kinder sitzen auf dem Boden oder teilen sich eine Zweierbank zu viert. In manchen öffentlichen Schulen ist das Gebäude baufällig und renovierungsbedürftig und der Unterricht wird draußen im Freien abgehalten. In keinsten Weise optimale Voraussetzungen, sich auf die (Aus-)bildung zu konzentrieren.

Das Bildungsverhalten ist an die spezifischen Einstellungen und Erwartungen der Personen gegenüber dem Bildungswesen und dessen Einrichtungen geknüpft. Eine entscheidende Rolle spielt dabei der familiäre Hintergrund der Kinder und das meist damit verbundene Aspirationsniveau. „Unter Berücksichtigung dieser Aspekte“ so FREYTAG (2003, S. 194) in seiner Studie über Neu-Mexiko „erhält die persönliche Bildungsentscheidung den Charakter einer Selbstpositionierung innerhalb eines vorhandenen Bildungsangebots und des damit verbundenen sozialen Prestiges. In Anlehnung an das Habituskonzept von Bourdieu läßt sich Bildungsverhalten damit als eine Praxis der eigenen Verortung innerhalb eines allgemeinen gesellschaftlichen Systems fassen, das den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen jeweils unterschiedliche soziale Bedeutung zuweist“. Auf Nigeria kann man diese Aussage leider nicht ganz übertragen, da die Entwicklung dort noch nicht so weit fortgeschritten ist.

Die vorliegende Arbeit betont neben den sozioökonomischen Aspekten vielmehr das – nicht ohne Spannungen ablaufende – Nebeneinander verschiedener kulturell geprägter Religionsgemeinschaften und ethnischen Gruppen. Denn diese sind der entscheidende Grund für die unterschiedlichen Einstellungen dem Bildungssystem gegenüber und für die daraus resultierenden Disparitäten im Ausbildungsniveau der Bevölkerung.

7 Forschungsbedarf und Ziele künftiger Entwicklung

*“Our education system is not working in a proper way.
Our government knows it but does little to solve the problems”
(Aminah Saraki, student, University of Bauchi).*

Mit der Unabhängigkeit erbten viele afrikanische Länder ein unangepasstes Bildungssystem. Trotz zahlreicher Verbesserungen und Reformen entspricht das Schulwesen oft nicht den akuten gesellschaftlichen Erfordernissen. Die vorhandenen Bildungssysteme sind weder dazu in der Lage, die individuelle Entwicklung der jungen Menschen, noch die kollektive Entwicklung des afrikanischen Kontinents zu fördern. Jahrzehnte nach der Unabhängigkeit bestehen immer noch eine inkohärente Politik, unausgewogene Bildungsprogramme sowie kulturell unangemessene Bildungsinhalte. Gefördert werden müssen:

- globales Lernen
- komplexe schulische Konzepte und Methoden
- ganzheitliches Denken
- lokale kulturelle Schulprojekte
- muttersprachlicher und lokalsprachlicher Unterricht
- „learning by doing“
- aktivierende Unterrichtsmethoden
- Projektunterricht
- Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die Gründe für die kritische Betrachtung der Schulwesens, die LENHART (1985, S. 68 ff) für die Entwicklungsländer allgemein beschreibt, treffen auch in vollem Maße auf Nigeria zu:

- Investitionen in Schulen bleiben unproduktiv. Mit der großen Anzahl an Schülern, die ihre Kurse nicht beenden, vergeuden die Schulen Ressourcen, die dringend benötigt werden.
- Schulen sind „one-way-streets“, ohne Relevanz für den Entwicklungsprozeß. Schulen vermitteln Kenntnisse die oft außerhalb der Möglichkeiten der Schüler liegen. Sie werden zu sehr auf eine Tätigkeit im modernen Sektor vorbereitet. Dadurch besteht eine Diskrepanz zwischen den Qualifikationen, die man in den Schulen erhält, und dem Arbeitsmarktangebot.
- Schulen verstärken soziale Ungleichgewichtigkeit.
- Schulen intensivieren den urbanen-ruralen Konflikt.
- Schulkosten sind exzessiv geworden und können nicht länger vom nationalen Budget getragen werden. Die Kosten gefährden die Stabilität des politischen Systems.

Die Liste verdeutlicht, daß das mangelhaft funktionierende Schulsystem mit der inadäquaten Koordination mit anderen sozialen Sub-Systemen verbunden ist, und zwar mit dem ökonomischen System, dem System der sozialen Vielschichtigkeit und dem politischen System.

Schon viele Studien bemühten sich um Erklärung für das nicht funktionierende Schulsystem und das Scheitern der Bildungspolitik in Afrika. Eine der frühesten Annahmen beruhten auf dem Modell der afrikanischen Universität und dem vom Westen übernommene Leitbild akademischer Wissenschaft. Die Beziehungen zwischen britischen und afrikanischen Hochschulen beispielsweise, mit ihrem einseitigen Zustrom von Experten, haben dazu beigetragen, daß in den ärmsten Ländern die gleichen Standards erwartet wurden.

Eine Bildung in Form von anwendungsorientierten Wissenschaften hat sich in vielen afrikanischen Ländern etabliert. Diese technischen Fachhochschulen waren auf die praktischen Forschungsbedürfnisse ausgerichtet, denen sich Afrika gegenübersteht. Praktische Relevanz sollte also das Leitprinzip der Bildungspolitik in Afrika sein.

Die Aufgabe der Hochschulbildung wurde aufgrund des kolonialen Erbes der Bildungssysteme, unter einem nationalistischen und entwicklungspolitischen Blickwinkel gesehen. „Die afrikanische Universität wurde nicht nur als Symbol für die Unabhängigkeit von der kolonialen Herrschaft, sondern auch als Quelle der für die „*nationbuilding*“ benötigten Fachleute betrachtet“ (MAZRUI, 2002, S. 39).

So kam es in der ersten Dekade nach der Unabhängigkeit zu einer starken Zusammenarbeit zwischen Akademikern und politischen Entscheidungsträgern. In den siebziger Jahren veränderte sich jedoch die Situation drastisch und die Akademiker wurden ihrer intellektuellen Freiheit beraubt. Die Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage verschärfte die Spannungen zwischen Akademikern und Staat zusätzlich.

In den neunziger Jahren hat die Weltbank in einer Studie zur weltweiten Hochschulbildung eine Umstrukturierung der afrikanischen Universität empfohlen, um sie in regionale Fachhochschulen zur Ausbildung technischer Arbeitsqualifikationen umzuwandeln, mit dem Ziel, die Agenda der Globalisierung zu festigen. Während Afrika seine akademische Ausbildung an der „Praxis“ ausrichten soll, setzt der Westen immer mehr auf die Produktion von Wissen. „Das ist die Art einer Logik, die sowohl die globale Apartheid der Arbeitsteilung als auch die Versuche legitimieren möchte, die afrikanische Hochschule auf die berufliche Ausbildung einzuschränken. Damit werden Afrikas eigenes intellektuelles Potenzial und sein Unternehmergeist entwertet und die intellektuelle Hegemonie des Nordens immer tiefer zementiert“ (MAZRUI, 2002, S.39).

Die De-Intellektisierung Afrikas verursachte drastische Kürzungen der Bildungsinvestitionen und begleitet von einer hohen Inflation waren die afrikanischen Universitäten knapp an Mitteln für Gehälter und Lehrmaterialien. „Die Verschlechterung der politischen und ökonomischen Bedingungen bewirkte einen „*push-out*“- Effekt. Das intellektuelle Kapital Afrikas flüchtete in den Norden“ (MAZRUI, 2002, S. 40).

Die Frage ist nun, wie man zu einer kulturellen Wiederanpassung kommt. Die mit dem europäischen Kolonialismus nach Afrika gelangten formalen Schulsysteme waren Bestandteil des Modernisierungspaktes. Es kam zur kulturellen Entfremdung und intellektueller Abhängigkeit. Eine entscheidende Quelle dieser Abhängigkeit ist die Sprache, in der die Afrikaner unterrichtet werden, denn die Wahl europäischer Sprachen als Unterrichtsmedien hat tief greifende kulturelle Folgen für die Gesellschaft. Die qualifizierende und kulturelle Bedeutung von Afrikas Schulen und Universitäten muß wieder gestärkt werden.

Die UNESCO befürwortet einen Schulunterricht in lokalen Sprachen. Tansania beispielsweise ist eines der wenigen afrikanischen Länder, dem es nach 1967 gelungen ist, die „importierte“ englische Sprache ihrer einstigen Kolonialmacht, in der gesamten Grundschule vollständig

durch die weit verbreitete Verkehrssprache Kisuaheli zu ersetzen, auch wenn Englisch weiterhin als Unterrichtsfach beibehalten wurde. Kisuaheli als Unterrichtssprache sollte auch auf die weiterführenden Bildungseinrichtungen ausgeweitet werden, jedoch kam es dazu, aufgrund von Zahlungsschwierigkeiten dem IWF gegenüber, nicht mehr, denn Aufwendungen für das Bildungswesen und andere soziale Bereiche mußten gekürzt werden. Es muß hier allerdings noch auf eine vergleichende Studie des *Bretton-Woods-Institute* in Sao Paulo hingewiesen werden, das die Leistung von Schülern und Studenten in Tansania und Kenia untersuchte. Daß Tansania schlechter abschnitt als Kenia wurde der ausschließlichen Betonung von Kisuaheli als Unterrichtssprache in den Grundschulen zugeschrieben. MAZRUI betont dennoch, daß die Aussichten für die intellektuelle Selbstbestimmung auf dem Kontinent zu einem großen Maße von einer Bildungsrevolution abhängen, mit der gleichzeitig eine weitgehende Verwendung afrikanischer Sprachen als Unterrichtssprachen verbunden ist.

Als grundlegendes Problem der Bildung in Afrika sehen viel Autoren das Unvermögen, die lokalen Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen. Als sogenannte „Entkolonialisierungsstrategien“ werden als Hauptpunkte genannt:

- Indigenisierung, also eine zunehmende Verwendung lokaler Ressourcen, vom Einsatz einheimischer Fachkräfte bis hin zu indigenen Wissenssystemen.
- Domestizierung, importierte Ressourcen für die lokale Gesellschaft dienlicher zu machen. Auch die vom Westen übernommenen formalen Schulen können domestiziert werden, durch ein größeres Engagement der Regierungen auf verschiedenen Ebenen relevante Ausbildung zu schaffen.
- Schaffung von Anreizstrukturen, die Afrikaner entsprechenden Formats zurückkehren lassen.
- Größerer politischer Druck, um auf Afrika bezogenen Lehrpläne zu entwickeln.
- Eine Domestizierung der ausländischen Komponenten in den Lehrplänen, um sie für den örtlichen Kontext relevanter zu machen.
- Eine schrittweise Einführung afrikanischer Sprachen als Unterrichtssprachen.
- Diversifizierung, der Wahrnehmungsweisen, der Quellen der Fachkenntnis und der Analysetechniken. Die afrikanische Lehrpläne beispielsweise haben ein zu starkes Übergewicht westlicher Denker, Theoretiker und Künstler. Die Erkenntnis, daß es in der Welt andere Wissensweisen als die vom Westen ererbte gibt, dürfte für Afrikas eigene Erkundung stärker ganzheitlich ausgerichtete Ansätze des Lernens und Wissens äußerst wichtig sein. Entscheidend ist hierbei auch die Stimme der Frau. Wenn es nicht gelingt, der Stimme der Frauen eine zentrale Rolle bei der Diversifizierung der Lehrpläne zu geben, würde Afrika sich selbst einen wichtigen Ansporn der Bildungsrevolution vorenthalten.
- Eine stärkere Verflechtung der Gesellschaften und Völker innerhalb Afrikas. Man spricht hier vom „horizontalen *brain drain*“, z.B. den Transfer qualifizierter Fachkräfte von Ägypten in den Sudan oder von Nigeria nach Sambia.

Es ist kaum anzunehmen, daß diese Strategie der Entkolonialisierung des Bildungswesens in naher Zukunft erfolgreich übernommen werden wird, da sie ja schließlich ein Teil des Problems ist. Jedoch könnten diese Prozesse beschleunigt werden, und zwar durch das Zusammentreffen anderer Kräfte in der Gesellschaft. „Dazu zählen die anhaltenden Turbulenzen auf dem

Kontinent, die ansteigende Flut des Pluralismus, die Triebkraft der Demokratisierung, Anzeichen für neuauftretende Führungskräfte usw. Miteinander verbunden stellen diese Entwicklungen ein Beschleunigungsmoment dar, um die Situation reif werden zu lassen für lokale Auseinandersetzungen um die Schaffung neuer Formen des Wissens und den Aufbau neuer Machtverhältnisse“ (MAZRUI, 2002, S. 42).

„Mit der Unabhängigkeit erbten viel afrikanische Staaten ein unangepasstes Bildungssystem. Trotz Verbesserungen und Reformen sind die Ergebnisse dürftig. Bis heute entspricht das Schulwesen nicht den akuten gesellschaftlichen Erfordernissen. Die vorhandenen Bildungssysteme in West- und Zentralafrika sind weder dazu in der Lage, die individuelle Entwicklung der jungen Menschen, noch die kollektive Entwicklung des afrikanischen Kontinents zu befördern. Viele Jahrzehnte nach der Unabhängigkeit sind wir konfrontiert mit einer inkohärenten Politik, unausgewogenen Bildungsprogrammen, kulturell unangemessenen Bildungsinhalten und der Missachtung des emanzipatorischen Anspruchs von Bildung“ (SOVOESSI, J., 2002, S. 27).

Evangelische Bildungseinrichtungen haben angesichts des Bankrotts der staatlichen Bildungssysteme in Benin, Burkina Faso, der Elfenbeinküste, Kamerun, Gabun, Ruanda, Tschad und Togo 1989 das Netzwerk „Schule und Entwicklung“ RED (=Réseau Ecole et Développement) geschaffen, welches „das globale Lernen, komplexe schulische Konzepte und Methoden, ganzheitliches Denken, lokale kulturelle Schulprojekte, muttersprachlichen und lokalsprachlichen Unterricht, „learning by doing“, aktivierende Unterrichtsmethoden, Projektunterricht sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis“ fördert, und haben in vielen Pilotschulen in den beteiligten Ländern erhebliche Erfolge zu verzeichnen. Auf lange Sicht sollen schließlich den nationalen Bildungssystemen ernsthafte Alternativen der Bildungsreform aufgezeigt werden können.

Die Frankfurter Allgemeine Zeitung spricht im Oktober 2003 nicht von einer Bildungsmisere, sondern von einem Bildungs-GAU. Zur Grundschule haben viele Kinder keinen Zugang und die Budgets für Bildung sind in den letzten 20 Jahren geschrumpft. Die unzureichend ausgebildete Bevölkerung kann in ihren Ländern weder Innovatives erreichen, noch sind sie am globalen Markt konkurrenzfähig. Als in den 80er Jahren der wirtschaftliche Einbruch kam, begann auch der bauliche Verfall der Schulgebäude und viele qualifizierte Akademiker wanderten in die USA und die Golfstaaten ab. Die unzureichend ausgestatteten Institutionen der Wissensbildung sowie niedrige Gehälter des Lehrpersonals trieben die noch verbliebenen Fachkräfte immer stärker in die lukrativen Sektoren wie Banken oder Versicherungen. Die Umstände für eine umfassende Bildungsreform sind denkbar schlecht.

*„Education for free? We would be rich people“
(Mohammed Ibrao, taxi driver, Kano).*

Auch SINGH betont, daß Programme zur Bekämpfung der Armut in Entwicklungsländern nur Erfolg haben können, wenn sie Rückhalt in den lokalen Kulturen finden. „Das Vermögen der drei weltweit reichsten Personen übersteigt die Summe des Bruttoinlandproduktes der ärmsten 48 Entwicklungsländer“ (1999, S. 29).

Der Bildungssektor ist eine teure Sozialdienstleistung und benötigt für eine erfolgreiche Durchführung aller Bildungskampagnen eine adequate finanzielle Unterstützung aus allen Reihen der Regierung (vgl. GANA, 1987/88, S. 12).

Seit der Unabhängigkeit Nigerias im Jahre 1960 gab es acht Regierungswechsel. Ob nun Militär- oder Zivilherrschaft, jede Regierungsart wollte sich für Reformen im Bildungssektor einsetzen. Doch bisher hat es keine Staatsmacht geschafft, permanente Lösungen zu finden (ALEGE, 1992, S. 181). Das Ziel der Regierung sollte es sein, Bildung auf allen Ebenen ohne Schulgebühren zu gewährleisten. Für die Finanzierung der Bildungsprogramme sollten sich die Bundesregierung, die einzelnen Staaten sowie die einzelnen *Local Government Areas* verantwortlich zeigen.

Schon LUPTON (1972, S. 88) schlug als Lösung für die Finanzprobleme unter anderem vor, daß einige Lehrer aus dem Ausland, die sehr teuer für die Regierung sind, durch einheimische Lehrer ersetzt werden müssen, damit Kosten eingespart werden können.

Laut AMINU (1986, S. 298) benötigt das Bildungswesen etwa 20% des Gesamtbudgets eines Landes. Wenn die gesamten Ausgaben der Bundesregierung bei jährlich 15 Milliarden Naira liegen, müßten also auf das Bildungs- und Erziehungswesen drei Milliarden entfallen. Sogar die Hälfte davon wäre eine erstaunliche Summe. Aber woher sollte dieses Geld genommen werden? Das Land bräuchte neue Bildungsgesetze.

Ausgaben der Bundesregierung für Erziehung sollte komplett dem Norden zugeteilt werden. „Die Beträge über die ganze Förderung zu streuen, hieße, die Ungleichheit aufrechtzuerhalten“ (ONABAMIRO, 1969, S. 456).

SOVOESSI weist darauf hin, daß Bildungskonzepte viel konkreter werden, mehr auf den jeweiligen regionalen, lokalen Kontext eingehen und angepasst werden müssen. Und auch die Maßnahmen und Instrumente bedürfen der Adaption. Voraussetzung für eine Entwicklung ist die Befriedigung der elementaren menschlichen Bedürfnisse wie Ernährung, Gesundheit, Bildung und Gleichberechtigung.

„Sex is a natural gift, this is different to gender, which is socially given“
(Hajiya Joma IBRAHIM, Potiskum).

Die Bereitstellung von Grundbildung für Frauen und Mädchen ist zu einer wichtigen Zielsetzung in afrikanischen Ländern geworden.

Trotz der Bemühungen von UNDP und UNICEF den Kontext der Debatten über *gender, education and development* auszuweiten, haben sich internationale Versammlungen in den 1990ern Jahren mit der einzigen vorgestellten Streitfrage beschäftigt, das *gender gap* zu schließen was Einschulungsraten in Regionen mit hohen Geburtenraten betrifft. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Ländern südlich der Sahara und Südasien. Die Dekade wurde 1990 mit der Konferenz „*Education for All*“ in Jomtien/Thailand eröffnet. Dort wurde der Fortschritt des Konzepts *Universal Primary Education* besprochen und überprüft und ein neues „Zielformat“ 2010 gesetzt. Die Tatsache, daß zwei Drittel der Kinder die keine Schule besuchen Mädchen sind, wurde betont und die Wichtigkeit eines vermehrten Zugangs für Mädchen zur Bildung unterstützt. Die Diskussion über *gender, education and development* wurde somit öffentlich eingeführt und festgesetzt. (vgl. HEWARD & BUNWAREE, 1999, S. 5).

In den Abschlußdokumenten der Weltbevölkerungskonferenz 1994, dem Weltsozialgipfel 1995 und der Weltfrauenkonferenz im selben Jahr haben sich die Regierungen verpflichtet, die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungsbereich bis zum Jahr 2005 zu beseitigen. „Schon heute steht nach Prognosen der UNESCO fest, daß dieses Ziel nicht zu erreichen ist. Noch immer sind zwei Drittel der Menschen, die nicht lesen und schreiben können, Frauen. Auch diese Quote wird sich in den nächsten beiden Jahrzehnten nicht verbessern (HAUCHLER et al., 2002, S. 120).

Bis zur Jahrtausendwende besuchten immer noch deutlich weniger Mädchen als Jungen weiterführende Schulen und das ist in mehr als der Hälfte aller Länder der Fall. Am größten ist die Diskrepanz in Südasien (Pakistan, Nepal), gefolgt von afrikanischen Ländern südlich der Sahara.

Um den Frauen und Mädchen vermehrt den Zugang zur Bildung zu ermöglichen ist nach MANGVWAT (1999, S. 58 ff) folgendes anzustreben:

- *Lowering direct costs* (Senkung der Schulgebühren, Versorgung mit kostenlosen Lehrbüchern) ist möglich durch den politischen Willen und die Bereitschaft der Regierung, in Kooperation mit der Kommune, dem Privaten Sektor und NGO's. Dies wurde beispielsweise in Kolumbien erfolgreich umgesetzt.
- *Expanding the number of school places and Single-sex Schools*, in dem die Kommunen ermutigt werden mehr Verantwortung zu übernehmen, was das Management ihrer Schulen betrifft, vom Bau bis hin zur Auswahl des Lehrpersonals. Zudem ist es Fakt, daß Einschulungsraten von Mädchen steigen, wenn sie die Möglichkeiten haben auf eine reine Mädchen-Schule zu gehen. So geschehen in Mali.
- *Reducing gender bias in schooling* indem das Lehrpersonal in *gender sensitive teaching methods* während ihres Studiums ausgebildet wird und die Lehrbücher frei von geschlechterspezifischen Stereotypen und Diskriminierung werden.
- *Child minding/Care*: Es ist unbedingt notwendig, Mädchen von ihren häuslichen Pflichten etwas zu entbinden indem die Jungen einen Teil der Aufgaben übernehmen, damit alle Kinder sich gleichermaßen auf den Schulbesuch und das Lernen konzentrieren können.

- *Reducing the Distance to school*, da viele Eltern gerade ihre Mädchen, aus Angst um deren physische und moralsiche Sicherheit, nicht so lange Wege zurücklegen lassen wollen.
- *Recruiting more female teachers*, einerseits, um einen Geschlechterausgleich im Lehrpersonal zu schaffen, und andererseits ist es erwiesen, daß die Zunahme weiblicher Lehrer mit dem Anstieg der Einschulungsrate von Mädchen korreliert.
- *Community participation*: Die Regierung kann die Bedürfnisse der einzelnen Regionen und Kommunen hinsichtlich der Bildungsinstitutionen nicht erahnen, deshalb sind Allianzen und Zusammenarbeit mit den Kommunen von Nöten.
- *Resource allowance to women`s education*, in dem auch den Frauen finanzielle Unterstützung durch spezielle Programme gewährleistet werden. Erreicht werden könnte dies, wenn man den Politikern klarmachen könnte, welchen wirtschaftlichen Wert gebildeten Frauen zukommt.
- *Stable environment, political commitment and support*: Bildung nimmt keinen hohen Stellenwert ein, wenn das politische Umfeld instabil ist. Daher gilt es diese zu stärken, damit Raum geschaffen wird für neue Strategien, Innovationen und die Schaffung von Netzwerken zwischen Politikern, Administratoren, Schulleitern und Lehrern.
- *Overhauling the educational system*, denn den meisten Schulen mangelt es an essentieller Infrastruktur, Lernmaterialien und qualifiziertem Lehrpersonal. Afrikanische Lehrer sind aufgrund ihres Gehaltes, welches das niedrigste ist im weltweiten Vergleich, unmotiviert und damit ineffizient. Die Einschulungsraten sind in den meisten afrikanischen Ländern, aufgrund unzureichender öffentlicher Gelder und erhöhten privaten Ausgaben, zurückgegangen oder stagnieren. Die Bedingungen müssen verbessert werden um die Schuleinrichtungen zu rehabilitieren und die Einschulungsraten in die Höhe steigen zu lassen.

Die Probleme der mangelhaften Mädchenbildung gibt es auch in anderen afrikanischen Ländern:

Äthiopien:

“Substantial progress has been made in educational opportunities in Ethiopia in recent years. However, girls`enrolment has increased at a much slower pace than that of boys. Culturally determined factors (for example, the gender division of labour and early marriage) are often used as an excuse to explain the futility of educating girls. As long as women continue to be perceived (and perceive themselves) as subordinate, they will be denied the opportunity of education. Furthermore, economic constraints have less of an impact on boys than on girls, who lack the opportunity to generate their own resources. The interplay between economic inability to pay and cultural unwillingness to change are interlinked and mutually reinforced. This is a reflection of broader societal gender power relations and has resulted in a perpetuation of the gender gap in education. It is, therefore, critical that cultural and economic constraints are addressed simultaneously to ensure that girls themselves, and the society more generally, receive benefits of their education” (ROSE & TEMBON, 1999, S. 99).

Niger

„Initiatives to increase levels of girls` education focus on increased access and a decrease in drop-out rates, ignoring quality, curriculum contents and teacher training. Exploring the underpinning local social systems, which define what is valuable in an education system, is the key to these issues. Sensitive analysis of the intricacies of the relationship between fertility and education at the local level is essential to any informed debate at the global level” (WYND, 1999, S. 102).

Tanzania

“Any education system that has inequalities of any type – gender, class, ethnicity, or geographical zones – is inherently inefficient since it is not optimizing its investments in human resources. Since females constitute over 50 percent of the population, it is leaving out some of the best potential contributors to the economy. Education increases girls` willingness and ability to join the labour force, reducing this statistical invisibility in the national economy, improving their productivity and leading to national development. Any consideration of girls` education that has been dealt with by gender advocates has addressed the following:

- *the labour market structure*
- *employment signals*
- *household division of labour*
- *the issue of role models, and*
- *women`s empowerment.*

In addressing all these issues, a number of factors have been considered. These include individual characteristics, organizational policies, politics and practices, and broader social norms and expectations” (BENDERA, 1999, S. 129).

*„While millions of people from among the educated are unemployed, millions of jobs are waiting to be done because people with the right education, training and skills cannot be found“
(AJAYI & ALANI, 1992, S. 153).*

Für ein funktionierendes Bildungssystem ist eine gute Ausbildung des Lehrpersonals unerlässlich. FAJONYOMI (1998, S. 77) betont, und viele andere Autoren in sinngemäßer Weise, *„that the teachers are the pivot or the fulcrum of the education system, and that they are the hinges which constantly hold the door of education in shape, as well as give it poise and stability. Of greater importance are good and effective teachers. Lending credence to this speculation, the World Bank recognised the fact that shortage of good teachers at all levels of education system in the less developed countries, including Nigeria, constitute the major handicap of the system”.* Einer Bildungsinstitution mit unqualifizierten Wissensvermittlern können also auch keine ausreichend gebildeten Absolventen entspringen.

Was aber macht einen guten Lehrer aus? Wie kann man das messen? Ist es allein die Art der Qualifikation für den Lehrberuf, ist es das Alter und somit die Erfahrung oder ist es etwas ein

gutes Gehalt, das motiviert? FAJONYOMI ist einer seiner Studie aus dem Jahre 1998 über „*Differences in Teachers' Effectiveness*“ dieser Frage nachgegangen und hat sich mit den *drop-outs* und deren Lehrern beschäftigt. Er hat herausgefunden, daß die berufliche Ausbildung des Lehrers in der Tat der wichtigste Faktor für einen erfolgreichen Schulbesuch von Schülern ist; jedoch nur bei den Bildungszentren in den Städten. Was Schulen in den ländlichen Gegenden betrifft, so wird hier die Fähigkeit zur Interaktion als entscheidend genannt, dicht gefolgt von Erfahrungswerten. Ein Lehrer, der im städtischen Raum als gut befunden wird, mag sich demnach an Schulen in ländlichen Gegenden als uneffektiv erweisen. Auch SHETTIMA (1996, S.71) kommt zu der Schlußfolgerung „*that conducive social environment of literacy centres enhances the centres' effectiveness.*“ Es stellt sich nun die Frage, ob denn unterschiedliche Lehrerausbildungen von Nöten sind. Um diese Frage beantworten zu können sind wohl erst noch weitere Studien auf diesem Gebiet sinnvoll.

Die Ergebnisse von DIRASO (1998) in seiner Studie über *Technical Teachers* an Sekundarschulen in Adamawa State sind ebenso erschreckend. Mehr als 60% der Lehrer, die zu der Zeit der Untersuchung angestellt waren und aktiv unterrichtet haben, waren nicht für diese Ausgabe ausgebildet worden (not trained).

In Nigeria gibt es seit den 90er Jahren das Konzept der offenen Lehrlingsausbildung in Nigeria. Auszubildende werden einem handwerklichen Betrieb zugeteilt und werden an Samstagen in Fachtheorie, Mathe und Englisch unterrichtet. Am Ende der Ausbildung erhalten sie ein Zertifikat oder können sich zur nationalen Handwerkerprüfung anmelden. Es geht in diesem Programm nicht um die Anhäufung von Zeugnissen, sondern auf die Vermittlung praktischer Qualifikation (nach LENHART, 1996, S. 10).

MOMAYEZI beschreibt treffend, daß Investitionen im tertiären Bildungsbereich nur sinnvoll sind, wenn eine breite Bildungsbasis innerhalb der Bevölkerung vorhanden ist, und wenn der primäre und sekundäre Bildungsbereich funktionieren.

Auch stimme ich mit ihr überein, was das *Vocational Training* betrifft. Um die Bildungssituation zu verbessern, muß die berufsbezogene, praktische Ausbildung verbessert und ihr Status erhöht werden. In ganz Gombe gibt es gerade einmal eine Schule, das *Vocational Training Centre* in Tudun Wada, die die Berufsausbildung fördert. Durch die Förderung dieser Schulen kann vieles erreicht werden: eine Verminderung der Arbeitslosigkeit, eine Re-orientierung zu handwerklichen Tätigkeiten und weg von den reinen Akademiker-Berufen, die Vermittlung von Sach- und Fachkenntnissen und Verhaltensweisen, die für den Arbeitsmarkt relevant sind, die Vermittlung von Fertigkeiten, die für den Bereich der Landwirtschaft oder das Bearbeiten von Holz, Eisen und Stahl benötigt werden.

Die Weltbank und die UNESCO befürworten die Diversifizierung des Sekundarschulwesens in Entwicklungsländern durch die Einführung von Berufsschulprogrammen. Sie sind sehr bemüht, daß die praktische Ausbildung gegenüber der akademischen Ausbildung nicht als zweitklassig angesehen wird und versuchen diese gleichzustellen, damit auch den Absolventen der *Vocational Training Schools* der Zugang zu den Hochschulen erleichtert wird.

Damit könnte man auch dem Phänomen der *overeducation* entgegenwirken.

„A Nation without morals and tradition is like a body without a soul. The need for ethical re-orientation in our society today is no longer a debatable issue”
(SHAGARI, A., (moslemischer) nigerianischer Präsident, 1982, S. 8).

Historisch-vergleichende Untersuchungen weisen auf, daß eine erfolgreiche ökonomische und soziale Entwicklung eine besondere Form von Kapitalbildung voraussetzt. In der Regel besitzen die Länder der dritten Welt auch ausgesprochene Wachstumsökonomien, jedoch konzentriert sich das Wachstum auf wenige Teilbereiche. Eine in die Breite gehende Binnenmarkterschließung findet nicht statt. Solche Ökonomien sind innerlich unausgewogen aufgrund eines unvollständigen Wirtschaftskreislaufs.

Neben den sehr vielen ökonomischen Faktoren, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, zeichnen sich erfolgreiche Entwicklungsprozesse dadurch aus, daß aus ursprünglich heterogenen Gesellschaften relativ homogene Sozialkörper werden. „Ein langwieriger historischer Prozeß führt zur Herausbildung von Territorialstaaten, die im Hinblick auf politische Institutionen, Recht Kultur, Sprache usf. Einheiten mit eigenem Gepräge verkörpern“ (SENGHAAS, 1982, S.326). Desweiteren weist er noch einmal ausdrücklich darauf hin, daß Unterentwicklung nichts mit Rückständigkeit zu tun hat, da sie nicht das Ergebnis einer mangelnden Mobilisierung wirtschaftlicher Kräfte ist. Nicht die Unfähigkeit zur Kapitalbildung ist das Problem, sondern die falsch angelegte Mobilisierung der tatsächlich oder potentiell verfügbaren Wirtschaftskräfte. Das Wirtschaftswachstum ist ungeeignet, den eigenen lokalen Markt zu erschließen; es handelt sich um Wachstum ohne soziale Entwicklung.

Nicht wenige nigerianische Publikationen der letzten Jahre deuten darauf hin, daß man sich der Rolle, die der Erziehung im Prozess der nationalen Bewußtseinsbildung und Integration zukommen muß, durchaus bewußt ist und die Gefahr ungleich verteilter Bildungschancen erkannt hat. Die Aufgaben der Regierung werden dadurch erschwert, daß in Gebieten mit einer relativ hohen Zahl von Schulen der Wunsch nach mehr Schulen ständig steigt, während in den bisher vernachlässigten Zonen die Bevölkerung modernen Schulen oftmals noch skeptisch gegenübersteht. Nicht selten wird die Regierung zu unpopulären Maßnahmen gezwungen, wenn sie in einigen Teilen des Landes den spontanen Wünschen der Bevölkerung nicht genüge tun kann, während sie in anderen Gebieten traditionelle Wertvorstellungen durchbrechen muß, um ihre Ziele zu erreichen. Im Nord-Süd-Gegensatz Nigerias treten diese Unterschiede besonders deutlich zutage, sie finden sich, wie die Statistiken zeigen, in veränderten Proportionen in Nordnigeria selbst wieder. Die Beschreibung der historischen Entwicklung des Schulwesens legte den Akzent auf die politischen Entscheidungen, die zu dieser Entwicklung führten.

TAHIR weist darauf hin, daß die Mehrheit der Bevölkerung in *Sokoto State* beispielsweise entmutigt eingestellt sei, was die westliche Bildung betrifft. Sie benötigen jedoch eine Art der Bildung, die ihr Leben als ein Mitglied ihrer Gesellschaft lebenswerter macht. Es gibt schließlich Klienten, die ihr eigenes Design entwerfen und gewisse Inschriften in Produkten erwünschen. Eine fehlerhafte Produktion, sei es in der Schreibweise des romanischen Alphabets oder im Druck, bedeutet finanziellen Verlust. Um dies zu vermeiden ist ein gewisser Bildungsgrad

notwendig der erreicht werden könnte, wenn die Bildungsprogramme ausgerichtet wären auf „*basic literacy, public enlightenment and adjustment to changing environmental conditions and the technical upgrade of the existing skills in order to improve standards, versatility, productivity and income*“ (1988, S. 62).

Bei den Fulbe besteht immer noch die Angst eines Identitäts- bzw. Kulturverlusts, der durch westliche Bildung hervorgerufen werden könnte. „*Some nomads are not prepared to respond to education that has no relevance to their mode of life which is centred on cattle*“ (TAHIR, 1991, S. 100). Einen Lehrplan für die Nomadenkinder aufzustellen ist demnach äußerst schwierig. Der Status und das Prestige eines Fulbe-Hirten hängt vom Erfolg seiner Viehzucht ab. Neben der Vermittlung von Grundwissen darf nicht vergessen werden, daß es bei den Fulbe-Kindern um die Lösung von täglichen Problemen geht und um *learning by doing*. „*The listening, observation, milking and recognition skills all are fundamental skills which should form the foundation of teaching the nomads*“ (TAHIR, 1991, S. 102). Auch ihre traditionellen Werte und Verhaltensweisen müssen in der Schule unterstützt werden, da andernfalls die Eltern ihre Kinder wieder von der Schule nehmen würden. Gleichzeitig müßte man ihnen aber auch die Vorzüge des modernen, sprich technischen, Fortschritts näher bringen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, über die Viehzucht hinaus an Kapital zu gelangen. Der Unterricht müßte in den ersten Jahren in Fulfulde abgehalten werden, allerdings mit Hausa und Englisch als entscheidenden Fremdsprachen von Beginn an, damit ihnen eine weiterführende Bildung nicht verwehrt wird, denn in Fulfulde wird in Sekundar- oder Hochschulen nicht gelehrt.

Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung sind in Afrika noch nicht erfüllt, da Mangel an Demokratie, Wirtschaftsprobleme, Hunger, Kriege, Völkermord. „Von einer Bildung für Nachhaltigkeit ist zwar vielfach die Rede, nur selten werden jedoch entsprechende pädagogische und bildungspolitische Innovationen in die Wege geleitet.“

Was die Internationale bildungspolitische Zusammenarbeit und neue Entwicklungsprogramme angeht so wurde im Jahre 1961 auf Veranlassung der UNESCO der erste wichtige Schritt zur Förderung des Bildungswesens im unabhängigen Afrika auf einer Konferenz von 35 afrikanischen Staaten in Addis Abeba/Äthiopien unternommen. Der auf dieser Konferenz verabschiedete Addis-Abeba-Plan für afrikanische Bildung enthielt einmal die Aufforderung, die Bildungsinhalte auf die afrikanische Umwelt zu beziehen. Zum zweiten legte er quantitative Entwicklungsziele fest. Das Bildungswesen in Afrika sollte im Zeitraum von 1960 bis 1980 von 40% auf 100% im Primarschulbereich, von 3% auf 30% im Sekundarschulbereich und von 0,5% auf 5% im Hochschulbereich anwachsen, jeweils bezogen auf die Gesamtbevölkerung im entsprechenden Alter. Ein Jahr später befaßte sich Konferenz in Antananarivo/Madagaskar mit der Entwicklung des höheren Bildungswesens. In der Folgezeit versuchten weitere internationale Konferenzen der afrikanischen Erziehungsminister (so in Abidjan/Elfenbeinküste 1964, in Nairobi/Kenia 1968, in Lagos/Nigeria 1976, in Harare/Simbabwe 1982 und in Dakar/Senegal 1991), die Entwicklung von Schulen und Hochschulen in Afrika voranzutreiben.

Seit der Konferenz von Addis Abeba hat die internationale Entwicklungszusammenarbeit dem afrikanischen Bildungswesen vielfältige Impulse gegeben und bedeutende Finanzmittel bereit

gestellt. Im Jahre 1996 beispielsweise erhielt Afrika in diesem Bereich 668 Millionen US\$ offizielle Entwicklungshilfe. Das entspricht etwa 3% der Bildungsausgaben der afrikanischen Staaten in Höhe von etwa 20 Milliarden US\$. Etwa die Hälfte dieser Hilfe ging in die Grundbildung. Die Hilfsaktivitäten sind aber noch zu wenig koordiniert, zu sehr von außen gesteuert, zu wenig den nationalen Prioritäten und Wirklichkeiten angepasst und insgesamt zu gering, um die Bildungssituation grundlegend verbessern zu können. Die Weltbank hat 1988 die afrikanischen Regierung aufgefordert, umfassende und kohärente Entwicklungsprogramme zu formulieren. Auf der Weltkonferenz „Bildung für alle“ in Jomtien/Thailand verpflichteten sich 1990 alle Länder der Welt und die großen internationalen Entwicklungsagenturen, bis zum Jahre 2000 eine Grundbildung für alle zu gewährleisten. Mehr als 40 afrikanische Regierungen erarbeiteten daraufhin entsprechende Entwicklungspläne. Da das Ziel, die Einschulungsrate von 100%, nur von wenigen Staaten erreicht wurde, hat das Weltforum für Erziehung im April 2000 in Dakar/Senegal erneut die Staaten und Entwicklungsagenturen der Welt aufgefordert, „Bildung für alle“ spätestens bis 2015 überall sicherzustellen.

Für die meisten afrikanischen Länder besteht nach wie vor ein Bevölkerungswachstum von zwischen 2% und 3%, was in 25 bis 30 Jahren zur Verdoppelung der Bevölkerung führen wird. Je schneller es gelingt, Bedingungen zu schaffen, die zu einer Verlangsamung dieses Wachstums führen, desto effektiver können die nationalen und internationalen Ressourcen eingesetzt werden. Weiter sind die Folgen der vielen (bewaffneten) Konflikte für den Wiederaufbau im Bildungswesen zu bewältigen. Auch die vielen Krankheiten und vor allem die Todesfälle durch Aids hinterlassen ihre Spuren. In einigen Ländern sind bis zu 40% der Lehrkräfte infiziert und werden in den nächsten Jahren sterben. Nicht nur im Hinblick auf den Wiederaufbau der Infrastruktur und die Bewältigung der vielen Traumata bei den Kindern ist das Bildungswesen gefragt, sondern auch im Hinblick auf Maßnahmen der Konfliktvermeidung oder der Erziehung zum Frieden, zur Demokratie und zur Achtung der Menschenrechte. Mit Fernunterricht und dem Einsatz neuer Medien bietet sich eine kostengünstige Möglichkeit der Bildungsvermittlung.

Bildung wird auch in Zukunft eine wichtige Voraussetzung von Entwicklung sein. Ohne durchgreifende qualitative und quantitative Verbesserungen im Bildungswesen können weder die sozioökonomischen Lebensbedingungen verbessert, noch kann die Armut wirksam bekämpft werden. Bildung ist zudem ein effektives Mittel, die Geburtenraten zu senken. Bildung kann allerdings nicht allein wirtschaftliche Entwicklung für alle bewirken. Politische und makroökonomische Stabilität bzw. ein Regierungssystem, das nicht auf die eigenen Interessen, sondern auf die der Entwicklung aller gesellschaftlichen Kräfte ausgerichtet ist, sind ebenso notwendig (vgl. MABE, 2001, S. 23).

Die Vereinten Nationen haben im Jahre 2000 die *Millenium Development Goals* aufgestellt. Neben der Halbierung des globalen Bevölkerungsanteils in extremer Armut, der Reduzierung der Kindersterblichkeit und der reproduktiven Gesundheitsversorgung werden auch Grundbildung für alle und Geschlechtergleichheit in der Bildung als höchste Ziele aufgeführt. Bis zum Jahre 2015 sollen alle schulpflichtigen Kinder eingeschult und damit Analphabetismus ausgelöscht sein. Neun Ländern kommt dabei eine besondere Beachtung zuteil, da sie als *educationally disadvantaged* gelten. Nigeria ist unter ihnen. UNESCO wurde damit beauftragt, spezielle Programme zu erstellen um einen erleichterten Zugang zu Institutionen der Wissensbildung zu

ermöglichen und vor allem eine Balance zu schaffen, was das Verhältnis der Geschlechter betrifft. Außerdem soll der Focus auf der *capacity building* liegen, denn Schulplätze sind Mangelware und müssen , gerade in den ländlichen Regionen, erst noch geschaffen werden (www.vanguardngr.com/articles/features).

Das *World Food Programme (WFP)* der Vereinten Nationen hat eine globale Kampagne gestartet um zu verdeutlichen, daß jedes Kind ein Recht auf Bildung hat. Die Vorgehensweise ist simpel: „*Food for Education*“. Das Versprechen zumindest einmal am Tag eine vollwertige Mahlzeit zu erhalten zieht die Kinder in die Schule. Frei von Hunger läßt es sich besser Lernen. Gebildete, wohlgenährte Kinder werden gesündere und produktivere leben führen. Gebildete Kinder, besonders die Mädchen, treffen klügere Entscheidungen für ihre Familien. Das Ziel von WFP ist es, weltweit allen Kindern im schulpflichtigen Alter diese Möglichkeit zu gewährleisten.

Using food to support education is not a new idea. The concept has been practised successfully for over one hundred years in countries all over the world. For nearly 40 years, WFP and its partners have been managing and studying school feeding activities and applying the lessons learned to improve the evolving programme“ (WFP, 2002, S. 1).

Ohne Bildung gibt es kaum Hoffnung auf eine Zukunft. Ohne Hoffnung läuft der Kreis der Armut weiter. Dies zu beenden beginnt in er Schule. Als ein zentrales Thema des *school feeding*-Projects betont WFP die Bedeutung der Bildung für Mädchen. Um die Lücke zwischen den Geschlechtern zu schließen versorgt die Organisation Kinder mit *take-home rations* für ihre Familien, welche helfen sollen, den Verlust der kindlichen Arbeitskraft zu kompensieren, sodaß die Kinder die Schule besuchen können.

Das Projekt hilft damit eine alphabetisierte und gebildete Gesellschaft zu gründen. Denn *School feeding* verdoppelt die Einschulungsraten innerhalb eines Jahres und produziert ein Leistungssteigerung von 40% in nur zwei Jahren. Kinder, die in solch ein Projekt involviert sind, bleiben länger in der Schule und die Ausgaben sind minimal. *“For an average of 19 cents a day, or US \$34 annually, a child can be fed in school for one year”* (WFP, 2002, S. 10).

“Education to us in Nigeria, as to many communities in a similar position the world over, is for the most part a distinctly foreign innovation. It came to us equipped with its own apparatus, a mark of its identity, its rules and pattern of operation. The principal components of this package, naturally, includes literacy, foreign language, mannerism in speech, mode of dress, habit, etc. Carried to its logical conclusion, it provides the wherewithal for a complete

transformation of the individual, groups or a whole community from one cultural identity to another. Thus in its aggressive and unrestrained form, education is an agent for complete and total change; and where it radiates in an area of darkness, resulting in the clash of two cultures, the inevitable effect may be for the weaker culture to be supplanted by the dominant one, for better or worse. The change may be gradual, sometimes barely perceptible, nevertheless occurring all the time.

But to many of us today, education is the ability to read and write and possibly a little more besides. Handled correctly, its virtue is not in dispute and the world would be a poorer place without it. Those of us who have benefited immensely from what education has to offer know only too well the advantages those with education have over others in the opportunities and available prospects especially for life of material wellbeing. Education has become a tool the acquisition of which, for most of us, is the only thing, we believe, that can make life comfortable and worth living. But, educationists now argue that education cannot be had for its own sake; it must have a purpose. Self-improvement for what ? It must have a purpose: to do, to produce, to perform etc., but not just to have for self-contentment. The debate continues"

(CIROMA, 1980, S.1-4).

8 Bibliographie

- ABBA, U.** (1997): The Establishment and Growth of Gombe Town from 1919-1996. Lagos.
- ACHEBE, C.** (1988): The University and the Leadership Factor in Nigerian Politics. Lagos.
- ADEDOJA, T. et al** (1992): Issues in Nigerian Education. Vol. I. Kano University, Nigeria.
- ADESINA, S. & OGUNSAJU, S.** (1984): Secondary Education in Nigeria. Ibadan.
- ADICK, C.** (2002): Einführung. In: WIEGELMANN, U. (Hrsg.): Afrikanisch-europäisch-islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. S. 1-20. Frankfurt.
- ADULT EDUCATION OFFICE GOMBE** (2000): Annual Report 1999. Gombe.
- AFIGBO, A. E.** (1982): Policy and Research in Education. In: AKEREDOLU-ALE, E. O. (Hrsg.): Social Development in Nigeria. A Survey of Policy and Research. Nigerian Institute of Social and Economic Research. Ibadan.
- AINSWORTH, M.** (1995): The impact of women`s schooling on fertility and contraceptive use: a study of 14 Sub-Saharan African countries. World Bank Economic Review 10, S. 84-122. Washington.
- AJAYI, T. & ALANI, R. A.** (Hrsg.) (1992): Contemporary Issues in Nigerian Education. Lagos.
- AJAYI, T. & ONI, J.** (Hrsg.) (1992): A Functional Approach to School Organisation and Management. Lagos.
- AKINKUGBE, O.** (1994): Nigeria and Education: The Challenges Ahead. Ibadan.
- AKPAKI, J.** (2002): Ackerbauern und mobile Tierhaltung in Zentral- und Nord-Benin. Landnutzungskonflikte und Landesentwicklung. Berlin.
- AKPAKI, J. & SCHOLZ, F.** (2003): Verarmung und Ausgrenzung von Fulbe-Nomaden in Benin. In: Geographische Rundschau 55, H 10, S. 34-38.
- ALEGE, W.** (1992): Problems of Financing Education in Nigeria. In: AJAYI, T. & ALANI, R. A. (Hrsg.): Contemporary Issues in Nigerian Education. Lagos.
- AMADI, E.** (1982): Ethics in Nigerian Culture. Ibadan.
- AMIN, M. E.** (1999): Trends in the Demand for Primary Education in Cameroon. University Press of America, Lanham.
- AMINU, J.** (1986): Qualities & Stress in Nigerian Education. Zaria.
- ANDERSON, C. A.** (1967): The Social Context of Educational Planning. UNESCO International Institute for Educational Planning. Turin.

- ANIKWEZE, C. M. & KADUNA, N. C.** (1995): Attitudes of Teachers and Students to Field Studies in Geography. In: The Nigerian Geographical Journal, Vol 2. Ibadan.
- ASHBY, E.** (1966): Universities: British, Indian, African. A Study in the Ecology of Higher Education. Cambridge.
- ASSIÉ-LUMUMBA, N.** (1998): Women in West Africa. In: STROMQUIST, N. P. (1998): Women in the Third World. S. 533-542. New York.
- AYANDELE, E.** (1974): The Education Elite in the Nigerian Society. Ibadan.
- BAIROCH, P.** (1973): Die Dritte Welt in der Sackgasse... . Die Entwicklung vom achtzehnten bis zum zwanzigsten Jahrhundert. Wien.
- BALZEREK, H.** (2000): The New State Capital Gombe. In: BALZEREK, H., FRICKE, W., MALCHAU, G. & NTUKIDEM, A. (2000): The Results of Geographical Investigations presented on the Symposium of the „Sonderforschungsbereich 268“ on the 29th of May, 1999. Frankfurt.
- BALZEREK, H.** (2001): The New State Capital Gombe. In: Berichte des Sonderforschungsbereichs 268, Bd 14, S. 161-168. Frankfurt.
- BALZEREK, H., DEMIRAG, U., FRICKE, W. & MALCHAU, G.** (2001): Regional Aspects of the socio-economic Situation of Nigeria and Development Prospects up to 2020. Gutachten im Auftrag von Albert Speer & Partner und Julius Berger Nigeria im Rahmen des „Masterplan for an Integrated Transportation Infrastructure in Nigeria“. Heidelberg.
- BALZEREK, H., FRICKE, W., HEINRICH, J., MOLDENHAUER, K. - M. & ROSENBERGER, M.** (2003): Man-Made Flood Disaster in the Savanna Town of Gombe/NE-Nigeria. The Natural Hazard of Gully Erosion caused by Urbanization Dynamics and their Peri-Urban Footprints. In: Erdkunde, Sonderdruck Bd 57, S. 94-109.
- BALZEREK, H.** (2003): Der Verstädterungsprozess einer westafrikanischen Savannenstadt. Dynamik und Folgen der Hyperurbanisierung am Beispiel von Gombe in Nordostnigeria. Dissertation am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- BARATTA, M.** (Hrsg.) (2000): Der Fischer Weltalmanach. Zahlen, Daten, Fakten. Frankfurt.
- BARTH, T.** (2003): Bildung und Entwicklung. Unveröffentlichte Seminararbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- BAUMANN, H.** (Hrsg.) (1979): Die Völker Afrikas und ihre traditionellen Kulturen. Teil II: Ost-, West- und Nordafrika. Wiesbaden.
- BECKET, P. & O'CONNELL, J.** (1977): Education and Power in Nigeria. London.
- BENDERA, S.** (1999): Promoting Education for Girls in Tanzania. In: HEWARD, C./ BUNWAREE, S. (Hrsg.) (1999): Gender, Education and Development. Beyond Access to Empowerment. London.

- BERGDOLT, A. & DEMIRAG, U.** (1996): Changes in Settlement Pattern and Culture – The process of down-hill migration in Tula, Bauchi State. In: Berichte des Sonderforschungsbereichs 268, Bd 8, S. 129-135. Frankfurt.
- BERGHE, P.** (1973): Power and Privilege at an African University. London.
- BIERSCHENK, T.** (1989): Vorwärts mit der Tradition der Fulbe: Die Genese einer ethnisch politischen Bewegung in der VR Benin. Das Arabische Buch. Berlin.
- BOURDIEU, P.** (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R.: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Bd 2, S. 183-198. Göttingen.
- BOURDIEU, P.** (1986): The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. New York.
- BRAY, T. M.** (1977): Universal Primary Education in Kano State: The First Year. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 6, No 1, S. 3-14. Ahmadu Bello University. Zaria.
- BRAY, T.M.** (1978): Universal Primary Education in Kano State: The Second Year. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 7, No 2, S. 176-188. Ahmadu Bello University. Zaria.
- BREEDVELD, J. O.** (2002): The Rejection of Basis Education in Mali: Do Ethnic Factors Play a Role? Fifth International Conference on Mande Studies. Museum voor Volkenkunde, Leiden.
- BRUNK, K.** (1994): History of Settlement and Rule, Patterns of Infrastructure and Demographic Development in Southeastern Bauchi State, NE-Nigeria. In: Berichte des Sonderforschungsbereichs 268, Bd 4. Frankfurt.
- BUCHANAN, K. M. & PUGH, J.C.** (1961): Land and People in Nigeria. The Human Geography of Nigeria and its Environmental Background. London.
- BUDE, U.** (1982): Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika – Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts. In: Wissenschaftsbörse Entwicklungspolitik '82. Bonn.
- CALDWELL, J. C. & CALDWELL, P.** (1990) : Ursachen der Überbevölkerung Schwarzafrikas. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (1997): Anthropogeographie. Interdisziplinäre Grundlagen zu Bevölkerungswachstum und nachhaltiger Wirtschaft. Heidelberg.
- CHABAL, P. & DALOZ, J. P.** (1999): Africa Works. Disorder as Political Instrument. Oxford.
- CIROMA, L.** (1980) : The Impact of Modern Education and Traditional Values. University Lecture on the Occasion of the Second Convocation at Maiduguri University. Maiduguri.
- CLAR, G. et al** (Hrsg.) (1997): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Heidelberg.
- CLARKE, J. I.** (1971): Population Geography and the Developing Countries. Oxford.
- COLEMAN, J. S.** (1958): Nigeria. Background to Nationalism. Los Angeles.

- COLEMAN, J. S.** (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge, Mass.
- CROWDER, M.** (1968): West Africa under Colonial Rule. London.
- CROZIER, D. H. & BLENCH, R. M.** (1976): An Index of Nigerian Languages. Abuja.
- DASGUPTA, P. S.** (1995): Bevölkerungswachstum, Armut und Umwelt. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (1979): Anthropogeographie. Interdisziplinäre Grundlagen zu Bevölkerungswachstum und nachhaltiger Wirtschaft. Heidelberg.
- DE HAAN, G.** (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25, H 1, S. 13-20. Frankfurt.
- DELORS, J.** (1996): Learning the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century. Paris.
- DEMIRAG, U.** (2002): Soziale Räume – Handlungsräume. Eine vergleichende Studie über Fulbe in ländlichen Regionen der Savanne Nordostnigerias (Adamawa und Gombe States). Dissertation am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (DFID)** (1999): Sustainable Livelihoods guidance sheets. London.
- DICKENSON, J. et al** (1996): Geography of the Third World. London.
- DIEJOMAOH, V. P.** (1982): Nigerian Social Science Research Priorities for Development. In: Africa Spectrum, S. 151-161. Hamburg.
- DIGHE, A.** (1998): Women and Literacy. In: STROMQUIST, N. P. (1998): Women in the Third World. S. 418-426. New York.
- DIKE, K. O.** (1960): 100 Years of British Rule in Nigeria. Lagos.
- DISARO, D.K.** (1998): The In-Service Needs of Technical Teachers of Secondary Schools in Adamawa State. In: AGUOLO, C. C. (Hrsg.): Annals of Borno, Vols. XIII/XIV, S. 84-96. University of Maiduguri, Borno State.
- DRILLING, M.** (1993): Der Informelle Sektor als Entwicklungspotential? Handlungsspielräume metallverarbeitender Kleinunternehmer in Accra/Ghana unter dem Einfluß der Strukturanpassung. Saarbrücken.
- EDEVBARO, D.** (1996): A Review of Social Policy Implementation in Nigeria with Emphasis on Education. World Institute for Developing Economics Research. Research in Progress 7. Helsinki.
- EGUCHI, P. & AZARYA, V.** (1993): Unity and Diversity of a People. The Search for Fulbe Identity. Osaka.
- EJIOGU, A. & AJEYALEMI, D.** (1987): Emergent Issues in Nigerian Education. Vol I, Lagos.

- ELLAH, S. F.** (1983): Nigeria and States Creation. Port Harcourt.
- ELWERT, G., EVERS, H.-D. & WILKENS, W.** (1983): Die Suche nach Sicherheit: Kombinierte Produktionsformen im sogenannten Informellen Sektor. Zeitschrift für Soziologie 12, H 4, S. 281-296.
- ESCHER, A.** (1999): Der Informelle Sektor in der Dritten Welt. Plädoyer für eine kritische Sicht. In: Geographische Rundschau 51, H 12, S. 658-661.
- ESEDO, K. E.** (1988): Education and national values in Nigeria: An Empirical Study. Dissertation. Boston University.
- ESHAK, A. M.** (1985): Crisis in Nigeria's Education. Public Lecture Series. Bayero University. Kano.
- ESHAK, A. M.** (1995): NEIDA – Network of Educational Innovations for Development in Africa. Bayero University. Kano.
- EVERS, H.-D.** (1987): Subsistenzproduktion, Markt und Staat. Der sogenannte Bielefelder Verflechtungsansatz. In: Geographische Rundschau 39, H 4, S. 136-140.
- EVERS, H.-D.** (1995): Globale Märkte und soziale Transformation. Working Paper No. 234, Universität Bielefeld.
- EZEOMAH, C.** (1987): The Settlement Patterns of Nomadic Fulbe in Nigeria: Implications for Educational Development. Jos.
- FAGE, J. D.** (1955): An Introduction to the History of West Africa. Cambridge.
- FAFUNWA, A. B.** (1974): History of Education in Nigeria. Ibadan.
- FAJONYOMI, A. A.** (1998): Differences in Teachers' Effectiveness: Experience from Adult Basic Education Classes in Borno State. In: AGUOLO, C. C. (Hrsg.): Annals of Borno, Vols. XIII/XIV, S. 77-83. University of Maiduguri, Borno State.
- FAKUADE, G.** (1998): Bachama-Mbula Linguistic Situation: Its Implication for the Implementation of the National Policy on Education. In: AGUOLO, C. C. (Hrsg.): Annals of Borno, Vols. XIII/XIV, S. 41-48. University of Maiduguri, Borno State.
- FASSMANN, H. & MEUSBURGER, P.** (1997): Arbeitsmarktgeographie. Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit im räumlichen Kontext. Stuttgart.
- FEDERAL MINISTRY OF INFORMATION** (Hrsg.) (1960): 100 Facts about Nigeria. Lagos.
- FEDERAL MINISTRY OF INFORMATION** (Hrsg.) (1977): Nigeria Handbook. Lagos.
- FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA** (Hrsg.) (1985): National Policy on Education.
- FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA** (Hrsg.) (1990): National Policy on Education (Revised).

- FENTIMAN, A., HALL, A. & BUNDY, D.** (1999): School Enrolment Patterns in Rural Ghana: A Comparative Study of the Impact of Location, Gender, Age and Health on Children's Access to Basic Schooling. *Comparative Education* 35, H 3, S. 331-349.
- FLEISCHER, L.** (1977): Zur Rolle der Frau in Afrika. Heirat, Geburt und Krankheit im Leben der Hausa-Frauen in Nigeria. Kübel-Stiftung, Bensheim.
- FLIEDNER, D.** (1993): Sozialgeographie. Berlin.
- FREYTAG, T.** (2003): Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in New Mexico. Dissertation. Heidelberg Geographische Arbeiten, H 118. Heidelberg.
- FRICKE, W.** (1965): Bericht über Agrargeographische Untersuchungen in der Gombe Division, Bauchi Province, Nord-Nigeria. Sonderdruck aus *Erdkunde*, Bd XIX, H 3, S.233-248.
- FRICKE, W.** (1969): Die Rinderhaltung in Nordnigeria und ihre natur- und sozialräumlichen Grundlagen. Frankfurt.
- FRICKE, W.** (1971): Geographische Faktoren der agraren Produktion in Entwicklungsländern, dargestellt am Beispiel Westafrikas. In: MÜCK, J. (Hrsg.): *Bad Wildunger Beiträge zur Gemeinschaftskunde*, Bd 4: Internationale Politik – Grundlagen, Auswirkungen, Verläufe. S. 282-329. Wiesbaden.
- FRICKE, W.** (1993): Cattle Husbandry in Nigeria. A study of its ecological conditions and social-geographical differentiations. Second Edition. Heidelberg Geographische Arbeiten, H 52. Heidelberg
- FRICKE, W. & MALCHAU, G.** (1996): Die Volkszählung in Nigeria 1991. Geographische Aspekte eines politischen Pokers. In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* 38, H 3, S. 163-178. Frankfurt.
- FRICKE, W.** (1998): Persistenz und Transformation regionaler Strukturen in der Savanne Westafrikas. In: *Berichte des Sonderforschungsbereichs 268*, Bd 2, S. 59-129. Frankfurt.
- FRICKE, W.** (1999): Kulturlandschaftswandel in der Savanne Nordnigerias 1961-1998 als Folge globaler, nationaler und regionaler Prozesse. In: *Marburger Geographische Schriften. Jahrbuch 1998*. Marburg/Lahn.
- FRICKE, W.** (2000): Gedanken zu einem bildungsgeographischen Untersuchungsansatz im Falle von Nigeria. Unveröffentlichtes Skript. Heidelberg.
- FRICKE, W., HEINRICH, J., LEGER, R. & NAGEL, G.** (2004): Natur und Gesellschaft in der Savanne Westafrikas: Entwicklung zu einem dynamischen Ungleichgewicht am Beispiel des Bundesstaates Gombe Nordost-Nigeria, S. 426-472. In: AVBERT, LÖHR & NEUMANN (Hrsg.): *Mensch und Natur in Westafrika*. Weinheim.
- GABRIEL, J. S.** (2001): Strukturelle Transformation in agro-ruralen Territorien. Eine komparative START-Prozessanalyse anhand von Regionalstudien in Boulgou (Burkina Faso) und Tangale (Nigeria). Dissertation am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.

- GANNA, J.** (1987/88): Social Mobilisation for Integrated Rural Development in Nigeria. In: Nigerian Geographical Association (Hrsg.): The Nigerian Geographical Journal, Vol. 30/31.
- GLOWKA, D.** (1996): England. In: ANWEILER, O. et al (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungssystems in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. Basel.
- GOULD, W. T. S.** (1993): People and Education in the Third World. Harlow.
- GOULD, W. T. S.** (2000): Global-Local Issues in Formal School Systems in Developing Countries. In: Geographische Zeitschrift 88, H 2, S. 94-111. Stuttgart.
- GRANER, E.** (2002): Weltwirtschaft und Weltgesellschaft. Zur Diskussion über Kinderarbeit in Nepals Teppichmanufakturen. In: Geographische Rundschau 54, H 10, S. 18-23.
- GROHS, E.** (1972): Traditionelle Erziehung und Schule in Nordnigeria. Sozialwissenschaftliche Studien über Probleme internationaler Beziehungen und den Kulturwandel der Gegenwart. Saarbrücken.
- GROHS, E.** (1989): Fraueninitiativen und staatliche Intervention in Tanzania. In: GROHS, E. (Hrsg.): Frauen in der Entwicklung Afrikas und Lateinamerikas. Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Bd.3, S. 19-38. Johannes Gutenberg-Universität. Mainz.
- GROOHAERT, C.** (1998): Social Capital: The Missing Link?. Social Capital Initiative Working Paper, No 3, Washington D.C.
- GUGLER, J.** (1996): The Urban Transformation of the Developing World. Oxford.
- HAUCHLER, I., MESSNER, D. & NUSCHELER, F.** (Hrsg.) (2001): Globale Trends 2002. Fakten-Analysen-Prognosen. Frankfurt.
- HEWARD, C. & BUNWAREE, S.** (Hrsg.) (1999): Gender, Education and Development. Beyond Access to Empowerment. London.
- HILDEBRAND, K.** (2000): Das Bildungssystem in Nigeria. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- HOUNTONDI, P. J.** (1997): African Cultures and Globalisation. A Call to Resistance. In: Development and Cooperation, No. 6, S. 24-26. Berlin.
- IDACHABA, F. S.** (1985): Rural Infrastructures in Nigeria. Federal Department of Rural Development. Ibadan.
- IGWE, S. O.** (1987): Education in Eastern Nigeria 1847-1975. Development and Management: Church, State and Community. Lagos.
- IKEJIANI, O. et al** (1964): Nigerian Education. Lagos.

- INTERNATIONAL BANK OF RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT** (Hrsg) (1960): The Economic Development of Nigeria. Baltimore.
- INTERNATIONAL FUND FOR AGRICULTURAL DEVELOPMENT (IFAD)** (2002): Regional Strategy Paper. IFAD Strategy for Rural Poverty Reduction in Western and Central Africa. Rome.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO)** (1968): International Standard Classification of Occupations, Revised. Geneva.
- JACOT, M.** (1999): Mit Büchern gegen die Armut. In: UNESCO KURIER 40, H 3, S.30. Bern.
- JEFFERY, R. & BASU, A.** (1996): Girl`s schooling, Women`s autonomy and Fertility change in South Asia. New Delhi.
- JEJEEBHOY, S.** (1995): Women`s Education, Autonomy and Reproductive Behaviour: Experience from Developing Countries. Oxford.
- JIBOYEW, D. A.** (1983): Organisational Characteristics and Academic Achievement in six Secondary Schools in Borno, Bauchi and Gongola States. In: Annals of Borno, Vol I, S. 75-84. University of Maiduguri.
- JUNGRAITHMAYR, H., STORCH, A. & VOßEN, R.** (2002): Die Sprachen Westafrikas. In: REIKAT, A. (Hrsg.): Leben in Westafrika. Sonderforschungsbereich 268, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- KLUTE, G.** (1996): Kinderarbeit bei Nomaden. In: BECK, K. & SPITTLER, G. (Hrsg): Arbeit in Afrika. Beiträge zur Afrikaforschung, Bd 12, S. 209-223. Hamburg.
- KOROMA, D. S. & UDIANDEYE, M. C.** (1997): Community and Rural Development: Principles and Case Studies in Nigeria. Faculty of Arts Occasional Publications, No 11. University of Maiduguri.
- KRAIS, B.** (1983): Bildung als Kapital. Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In: KRECKEL, R.: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Bd 2, S. 183-198. Göttingen.
- LANDSHEERE, G. D.** (1988): History of Educational Research. In: KEEVES, J. P. (Hrsg.): Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook. University of Melbourne.
- LAST, M.** (2000): Children and the Experience of Violence: Contrasting Cultures of Punishment in Northern Nigeria. In: Africa Spectrum 5, S. 359-393.
- LEISCHNER, D.** (1993): Bildungssysteme in Europa. Bonn.
- LENHART, V. & RÖHRS, H.** (1981): Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik. Sonderdruck Beiheft 16, S. 129-144. Weinheim.
- LENHART, V.** (1983): Bildungsprobleme in der Dritten Welt. In: Christliches ABC Heute und Morgen, H 6, S. 127-133.

-
- LENHART, V.** (1985): Education Alternatives in the Third World. In: Indian Journal of Community Guidance Service, Vol 2, No 2, S. 65-80.
- LENHART, V.** (1988): Alternative Bildungsmodelle in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, H 3, S. 428-433. Stuttgart.
- LENHART, V.** (1993): Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt.
- LENHART, V.** (1996): Bildung in Afrika. In: Zeitschrift der Kindernothilfe 140, H 3, S. 8-10.
- LESER, H.** (Hrsg.) (1997): Wörterbuch Allgemeine Geographie. Braunschweig.
- LOCKHEAD, M. & VERSPOOR, A.** (1990): Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options. Worldbank. Washington D.C.
- LOIMEIER, R.** (1997): Die radikale islamische Opposition in Nordnigeria. In: Afrika Spektrum 32, H 1, S. 5-23.
- LUPTON, K.** (1972): Financing Educational Development in the Northern States of Nigeria. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 1, No 1, S. 81-88. Ahmadu Bello University. Zaria.
- MABE, J.E.** (Hrsg.) (2001): Das Afrika Lexikon. Stuttgart.
- MALCHAU, G.** (2000): Cultivation and Marketing of Farm Products in the Hinterland of Gombe. In: Berichte des Sonderforschungsbereichs 268, Bd 14, S. 26-32. Frankfurt.
- MANGVWAT, J A. & ABAMA, E. A.** (1991): Gender and Access to Education in Nigeria. Jos.
- MAZRUI, A. M.** (2002): Ein neues Paradigma für die Bildung in Afrika. In: Entwicklungspolitik, Bd. 3, S. 38-42. Frankfurt.
- MBITI, J. S.** (1969): African Religions and Philosophy. London.
- MEHRAN, G.** (1998): Islam and Women`s Roles. In: STROMQUIST, N.P. (Hrsg.): Women in the Third World. S. 115-124. New York.
- MELLANBY, K.** (1958): The Birth of Nigeria`s University. Ibadan.
- MERTENS, H.** (1993): Das Bevölkerungsproblem als Indikator ungleichgewichtiger Entwicklung. In NOHLEN, D. & NUSCHELER, F. (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Band 1, S.180-196. Bonn.
- MEUSBURGER, P.** (1997): Anthropogeographie. Interdisziplinäre Grundlagen zu Bevölkerungswachstum und nachhaltiger Wirtschaft. Heidelberg.
- MEUSBURGER, P.** (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg.
- MOHR, H.** (1997): Wissen als Humanressource. In: CLAR, G. et al (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. S. 13-27. Heidelberg.

- MOHR, H.** (1997): Die Bedeutung des Sozialkapitals. In: CLAR, G. et al (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. S. 97-101. Heidelberg.
- MOMAYEZI, Y.** (1992): Die formale Bildung in Afrika und Asien heute: Ein Motor der Entwicklung oder ein Entwicklungshemmnis? Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Fakultät für Verwaltungswissenschaften der Universität Konstanz.
- MUSA, A. & TAHIR, G.** (1988): Adult Education for Rural Development: A University Strategy. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 9, No 1, S. 64-68. Ahmadu Bello University. Zaria.
- MUSTAPHA, A. & GARBA, A.** (Hrsg.)(1991): Proceedings of the Conference on the "Impact of the Ulama in the Central Al-Sudan". Centre for Trans-Saharan Studies. University of Maiduguri, Borno State.
- NATIONAL POPULATION COMMISSION** (1998): 1991 Population Census of the Federal Republic of Nigeria. Analytical Report at the National Level. Abuja.
- NESTVOGEL, R.** (1978): Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Bonn.
- NESTVOGEL, R.** (1988): Bildungskonzepte und -maßnahmen für Frauen in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, H 3, S. 420-427. Stuttgart.
- NGUEDJEU-NKWENKAM, A.** (2003): Nonformale Bildung und Berufsbildung zum Empowerment von Frauen für den informellen Sektor: eine Studie aus dem Kameruner Grasland. Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- NOAH, M. E.** (1980): Old Calabar: The City States and the Europeans 1800-1885. Calabar.
- NOHLEN, D.** (Hrsg.) (1998): Lexikon Dritte Welt. Hamburg.
- NOHLEN, D. & NUSCHELER, F.** (Hrsg.)(1993): Nigeria. In: Handbuch der Dritten Welt. Band 4, S.344-363. Bonn.
- NWABUEZE, B. O.** (1995): Crises and Problems in Education in Nigeria. Ibadan.
- NWA-CHIL, C. C.** (1972): The Spread of Western Education in Nigeria. Paper presented at the East African Universities Social Science Conference in Nairobi, December 19th-23rd. Department of Sociology, University of Dar Es Salaam.
- NWAGWU, N. A.** (Hrsg.) (1976): Universal Primary Education: Issues, Prospects & Problems. Lagos.
- OBIECHINA, E.** (1986): University of Nigeria 1960-1985: An Experiment in Higher Education. Enugu.
- OCHO, L.** (1988): The Philosophy of Education for Nigeria. Enugu.
- O'CONNELL, J.** (1972): Education and Economic Growth: Some Reflections on the Nigerian Situation. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 1, No 1, S. 43-54. Ahmadu Bello University. Zaria.

-
- OGUNSOLA, A. F.** (1977): Legislation and Education in Northern Nigeria. Oxford University Press. Ibadan.
- OLUBADEVO, S. O.** (1992): Purposeful School – Community Relationships: Challenges for African Education Systems. In: The Journal of Education in Africa. Vol 4, No. 2, S. 69-78. Bayero University Kano, Department of Education. Kano.
- ONABAMIRO, A.** (1969): Universal Free Primary Education for Nigeria: To be or not to be?" In: Nigerian Opinion, Vol 5, No 8-10, Aug./Okt.
- ONOKERHORAYE, A. G.** (1977): An Analysis of the Spatial Distribution of Post-Primary Schools in Kwara State. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 6, No 1, S. 15-24. Ahmadu Bello University. Zaria.
- OPAKUNLE, M. A.** (2002): Principles and Practice of Education. Ibadan.
- ONWUKA, U.** (Hrsg.) (1996): Curriculum Development for Africa. Ibadan.
- ONYEMELUKWE, J. O. & FILANI, M. O.** (1983): Economic Geography of West Africa. London.
- ORUBULOYE, I. O. & OYENEYE, O. Y.** (1983): Population and Development in Nigeria. Nigerian Institute of Social and Economic Research. Ibadan.
- OSUNTOKUN, J.** (1985): Access to Higher Education in Nigeria. Papers presented to the 5th University of Maiduguri Forum. Maiduguri.
- OTTONG, J. G.** (1977): The Dynamics of Demographic Change: A Case Study of Manchok, Kaduna State. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 6, No. 1, S. 31-38. Zaria.
- OZIGI, A. & OCHO, L.** (1981): Education in Northern Nigeria. London.
- PETRIDES, L.** (1998): Higher Education and Professional Preparation. In: STROMQUIST, N. P. (1998): Women in the Third World. New York.
- PHILLIPS, A. O.** (1997): Population and Development in Nigeria 1998-2010. Nigerian Institute of Social and Economic Research. Ibadan.
- PITTIN, R.** (1990): Selective Education: Issues of Gender, Class and Ideology in Northern Nigeria. Institute of Social Studies. Working Paper – Sub-series on Women, History and Development: Themes and Issues, No 13. The Hague.
- POGRELL, L.** (1982): Die Brigaden Botswanas. Ein alternatives Ausbildungsmodell in der Dritten Welt. In: Wissenschaftsbörse Entwicklungspolitik '82. Bonn.
- PUTNAM, R.D.** (1993): The Prosperous Community. Social Capital and Public Life. In: American Prospect, Vol 4, Issue 13, S. 35-42.
- RATHGEBER, E. M.** (1998): Women's Participation in Science and Technology. In: STROMQUIST, N. P. (1998): Women in the Third World. New York.

- REICHMUTH, S.** (1998): Islamische Bildung und soziale Integration in Ilorin, Nigeria. Institut für Afrikaforschung. Beiträge zur Afrikaforschung 13. Münster.
- RICUPERO, R.** (1999): Die „optimale“ Krise des Jahrhunderts. In: UNESCO KURIER 40, H 3, S. 16-18. Bern.
- RÖHRS, H.** (1971): Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart.
- ROSE, P. & TEMBON, M.** (1999): Girls and Schooling in Ethiopia. In: HEWARD, C. & BUNWAREE, S. (Hrsg.) (1999): Gender, Education and Development. Beyond Access to Empowerment. London.
- ROSENBERGER, M.** (2002): Mangelnde Wasserversorgung und Hygiene als Ausdruck sozialer Verwundbarkeit. Eine Fallstudie in der nordnigerianischen Stadt Gombe. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- ROTT, R.** (1989): Strukturen der Frauenerwerbsarbeit im urbanen Bereich am Beispiel Brasiliens. In: GROHS, E. (Hrsg.): Frauen in der Entwicklung Afrikas und Lateinamerikas. Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Bd.3, S.81-109. Johannes Gutenberg-Universität. Mainz.
- RUMBERGER, R. W.** (1994): Labour Market Outcomes as Indicators of Educational Performance. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.): Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.
- SANUSI, Y. K.** (1983): Nigeria – Ein erdölexportierendes Land in der Wirtschaftskrise. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 27, H 3/4, S. 199-204. Frankfurt.
- SARAKIKYA, M. S. H.** (1980): Overall Planning for Mass Literacy. In: FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION (Hrsg.): Towards the National Mass Literacy Campaign. Papers presented to the Conference of Heads of Adult Education Departments in Government Ministries & the Universities. Lagos.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D.** (1981): Entwicklung Europas – Unterentwicklung Afrikas. Historische und geographische Grundlegung sozialer und räumlicher Disparitäten. Bd 1. In: Kasseler Zeitschriften zur Geographie und Planung (1981), H 24, Kassel.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D.** (1987): 10 Jahre entwicklungstheoretische Diskussion. Ergebnisse und Perspektiven für die Geographie. In: Geographische Rundschau (1987), H 3, S. 130-135.
- SCHNEIDER, H.** (1999): Soziale Strategien der Risikominimierung im informellen Sektor. In: Geographische Rundschau 51, H 12, S. 662-667.
- SCHNUER, G.** (1982): Naturwissenschaftlich-technische Grundlagen als Voraussetzung für den technischen Fortschritt in Entwicklungsländern. In: Wissenschaftsbörse Entwicklungspolitik '82 Dokumentation. Bonn.
- SCHOLZ, F.** (1999): Nomadismus ist tot. Mobile Tierhaltung als zeitgemäße Nutzungsform der kargen Weiden des Altweltlichen Trockengürtels. In: Geographische Rundschau 51, H 5, S. 248-255.

-
- SCHWEIKART, J.** (1992): Räumliche und soziale Faktoren bei der Annahme von Impfungen in der Nord-West-Provinz Kameruns. Heidelberg.
- SENGHAAS, D.** (1982): Von Europa lernen. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen. Frankfurt.
- SHAGARI, A.** (1982): National Day Address to the Nation. In: Nigeria Heute, H. Oct/Dec, S. 8-12.
- SHARMA, A. P. & HYLAND, J. T.** (1991): Philosophy of Education for Nigeria. Kaduna.
- SHETTIMA, L.** (1996): Relationship between Literacy Centres` Climate and their Effectiveness. M.Ed. Thesis. University of Maiduguri, Borno State.
- SINGH, R.** (1999): Kein Alibi für Armut. In: UNESCO KURIER 40, H 3, S. 28-29. Bern.
- SOUMARÉ, A. M.** (1995): Factors that Affect Girl`s Access and Retention in School in Mali: 1965-1992. PhD-Thesis, University of Illinois at Urbana-Campaign (UMI). Illinois.
- SOVOESSI, J.** (2002): Bildung für alle! In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25, H 1, S. 25-27. Frankfurt.
- STAEWEN, C.** (1991): Kulturelle und psychologische Bedingungen der Zusammenarbeit mit Afrikanern. Ansatzpunkte für eine komplementäre Partnerschaft. In: IFO - Institut für Wirtschaftsforschung München, Abteilung Entwicklungsländer, Afrika-Studien Nr. 120, München.
- STAHN, E.** (1995): Nigeria. Frankfurt.
- STATISTISCHES BUNDESAMT** (1983): Statistik des Auslandes. Landeskurzbericht Nigeria. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT** (1993): Länderbericht Nigeria 1992. Wiesbaden.
- STOCK, R.** (1995): Africa South of the Sahara. New York.
- STROBEL-EISELE, G.** (2004): Bildung, Qualifikation und Selektion als Bestimmungsgrößen einer pädagogischen Theorie der Schule. In: Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 44, H 1, S. 65-75.
- STROMQUIST, N.P.** (Hrsg.) (1998): Roles and Statuses of Women. In: STROMQUIST, N. P. (Hrsg.): Women in the Third World. S. 3-12. New York.
- SUTTON, M.** (1998): Girl`s Educational Access and Attainment. In: STROMQUIST, N. P. (Hrsg.): Women in the Third World. S. 381-396. New York.
- TAHIR, G.** (1988): Non-Formal Education and Leather Craft Industry in Sokoto: A Case Study. In: Savanna. A Journal of the Environmental and Social Sciences. Vol 9, No 2. Ahmadu Bello University. Zaria.
- TAHIR, G.** (1991): Education and Pastoralism in Nigeria. Zaria.

- TAMUNO, T.** (1982): Nigerian Universities, their Students and their Society. Ibadan.
- TAMUNO, T. & ATANDA, J. A.** (1989): Nigeria since Independence. The First 25 Years. Vol III. Education. Ibadan.
- THE INTERNATIONAL BANK OF RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT** (Hrsg.) (1960): The Economic Development of Nigeria. Baltimore.
- TRAPPE, P.** (1984): Entwicklungssoziologie. In: Social Strategies Vol 12. Monographien zur Soziologie und Gesellschaftspolitik. Basel.
- TRIMINGHAM, J. S.** (1980): The Influence of Islam upon Africa. London.
- TULEY, P.** (1972): Population. In: AITCHISON, P.J. et al. (Hrsg.): The Land Resources of North East Nigeria. Volume 1. The Environment. Land Resource Study No. 9. Surbiton.
- UDO, R. K.** (1970): Geographical Regions of Nigeria. Ibadan.
- UDO, R. K.** (1981) The 1983 Population Census of Nigeria – Ideals and Realities. In: The Nigerian Geographical Journal, Vol 24, S. 175-185. Ibadan.
- UDOH, S. U. et al** (Hrsg.) (1997): Educational Administration in Nigeria: Theory and Practice. Jos.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION** (UNESCO) (1998): Statistical Yearbook. Paris.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION** (UNESCO) (1995): World Education Report. Paris.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION** (UNESCO) (1998): World Education Report. Paris.
- VEREECKE, C.** (1986): The Education of Nomadic People. In: Annals of Borno. Vol III, S. 309-312. University of Maiduguri. Borno State.
- VEREECKE, C.** (1989): Nigeria's Experiment with a National Programme for Nomadic Education. Overseas Development Institute, Agricultural Administration Unit. London.
- WALTERS, S.** (1998): Informal and Nonformal Education. In: STROMQUIST, N. P. (Hrsg.): Woman in the Third World. S. 436-446. New York.
- WALZ, G.** (1982): Regionale Unterschiede des Schulwesens in Kenia und der Einfluß weiterführender Schulen auf die Entwicklung unterentwickelter Regionen, dargestellt am Beispiel der *Masai Technical School* in Kajiado, Kenia. Unveröffentlichte Magisterarbeit am Geographischen Institut, Fakultät für Geowissenschaften der Ruprecht-Karls Universität. Heidelberg.
- WAMBUTDA, D. N.** (1987): The History of Religious Education in Nigeria. Jos.

- WELTBANK** (1999): Entwicklung durch Wissen. Weltentwicklungsbericht 1998/99. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verl.-Bereich Buch. Frankfurt.
- WENZEL, H. J.** (1984): Bildung im Rahmen integrierter ländlicher Entwicklung – Das Beispiel der Nord-West Provinz in Sambia. In: Geographische Zeitschrift 72, H 1, S. 48-59.
- WERLEN, B.** (2000): Sozialgeographie. Stuttgart.
- WIEGELMANN, U.** (Hrsg.) (2002): Afrikanisch – Europäisch – Islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd 5. Frankfurt.
- WIESE, B.** (1993): Wanderungsbewegungen in Westafrika. In: GORMSEN, E. & THIMM, A. (Hrsg.): Migration in der Dritten Welt. Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Bd. 7, S. 57-83. Johannes Gutenberg-Universität. Mainz.
- WORLD FOOD PROGRAMME (WFP)** (2002): Global School Feeding Report 2002. Rome.
- WORLD FOOD PROGRAMME (WFP)** (2003): Report on Sierra Leone. Vulnerability Analysis & Mapping Section (VAM). Rome.
- WULF, C.** (1982): Einführungserklärung für die Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: HORLEMANN, J. (Hrsg.): Wissenschaftsbörse Entwicklungspolitik '82. Bonn.
- WYND, S.** (1999): Education, Schooling and Fertility in Niger. In: HEWARD, C. & BUNWAREE, S. (Hrsg.) (1999): Gender, Education and Development. Beyond Access to Empowerment. London.

Internetrecherche (Stand: Juli 2004)

<http://ngrguardiannews.com>
<http://nigeriaworld.com>
<http://www.auswaertiges-amt.de>
<http://www.ilo.org>
<http://www.unesco.org>
<http://www.unicef.org>
<http://www.vanguard.com>
<http://www.worldbank.org>

9 Anhang – Der verwendete Fragebogen

Questionnaire for Household Heads, Gombe State

Interviewer_____ N° of Interview_____ Date_____

Ward	Name of Head	Religion	Origin

No	Relationship to Head of Household	Age	Ethnic Group	Edu ³⁰	Main / Minor Occupation	Place of Work (Main Occup.)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

³⁰ 1=arabic edu, 2=primary edu, 3=jun. sec edu, 4=sen. sec edu, 5=tertiary edu, 6=adult edu, 7=no edu

How many persons are living on your compound?		How many of them belong to your extended family?		
adults	children	wives	boys	girls
No:	No:	No:	No:	No:

Which of the following infrastructures do you have?		
☐ electric light	☐ car	☐ telephone
☐ fluent water	☐ motorbike	
☐ generator	☐ bike	
☐ fridge	☐ tv-set	

Which one of the following is most worth to you to spend money on? (only one answer)	
☐ house renovation / -building ☐ generator ☐ fridge ☐ car ☐ motorbike ☐ tv-set ☐ other (name it):	☐ telephone ☐ school fees ☐ farming equipment ☐ animal rearing ◦ subsistence ◦ commerce

On what did you spend the biggest amount of money during the last year?

What do the children do to assist you?	male	female	every day	sometimes	never
fetch water					
going to the market / shopping					
prepare food					
washing/laundry					
sell things					
look after little brothers/sisters					
farmwork					
anything else (name it):					

Who is looking after the youngest most at home?	
☐ father ☐ mother ☐ elder brothers ☐ elder sisters	☐ grandparents ☐ someone else ☐ they look after themselves

Were your children suffering under illnesses during the last year?
☐ no ☐ yes
if "yes", what kind of illness (name it):

How much do you spend on education for one child per year?	
☐ school fees	Naira: _____
☐ books	_____
☐ uniform	_____
☐ pencils, materials, etc.	_____
☐ other expenses (e.g. transport) (name it):	_____

Do you know the content of the national curriculum?
☐ no ☐ yes
If "yes",
☐ satisfaction
☐ implications / modifications are necessary (name it):

Did you always believe in formal education and did you send your children from the beginning to a formal school?
☐ no ☐ yes

In case of former rejection towards formal education, what has changed your mind?
☐ reform of the national curriculum -> what part convinced you? (name it):
☐ relatives / friends
☐ change of personal opinion
☐ better economic situation of household
☐ public discussion (° newspaper ° radio ° tv)
☐ other reason (name it):

Where would you like to see your child in the future?

What is more important for getting an employment ?
☐ assistance / help by family members or friends
☐ qualification, good results in school/university/training

How did you get the job you are currently doing ?
☐ assistance / help by family members and friends
☐ qualification, good results in school/university/training

THANK YOU VERY MUCH !

Joint Research Project West African Savanna
of the University of Maiduguri/Nigeria and the University of Frankfurt/Germany

Researcher: Katja Hildebrand, Geographer

Erklärung

Ich versichere, daß ich die vorliegende Doktorarbeit ohne Hilfe Dritter und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Katja Hildebrand

Heidelberg, im November 2004