

PERIPHERIE 171/172

Bildung für alle – Versprechen oder Falle?

Peter Ay (1943-2023)	215
Theo Mutter (1945-2024)	219
Zu diesem Heft	223
Jeannett Martin	Muslimas mit Hochschulbildung in Westafrika. Eine Literaturschau zu Charakteristika und beruflichem Future Making	230
Ulrike Schultz	„Die Kinder gehen jetzt zur Schule“ Aspirationen, Entwicklungsdiskurs und Schulbildung in Lodwar, Nordkenia von 1989-2022	259
Norina Eliane Fischer	Meine, deine, unsere? Bildungsentscheidungen jordanischer Studierender im Spannungsfeld kollektiver Erwartungen und eigener Zukunftsvorstellungen.....	287
Issa Tamou	„Warum gehen die Leute noch zur Schule?“ Debatten über formale Bildung als Ausdruck sich verändernder Beschäftigungslandschaften im postkolonialen Nordbenin.....	307
Banu Çıtlak	Bildungsversprechen, Integration und Widerständigkeit im Migrationskontext.....	327
Erdmute Alber	Veränderungen elterlicher Verpflichtungen durch „Bildung für alle“. Eine Untersuchung im ländlichen Raum Nordbenins.....	347
Fabian Besche-Truthe	Die historische Entwicklung des Hochschulzugangs im globalen Vergleich	378

Gabi Beckmann	PERIPHERIE- <i>Stichwort</i> : Glaubensbezogene Bildung.....	402
Sabrina Maurus	PERIPHERIE- <i>Stichwort</i> : Bildung für Alle.....	406

Rezensionen

Berthold M. Kuhn & Dimitrios L. Margellos: <i>Global Perspectives on Megatrends. The Future as Seen by Analysts and Researchers from Different World Regions</i> (Theo Rauch).....	439
Sammelrezension zu:	
Boike Rehbein: <i>Die kapitalistische Gesellschaft</i>	
Vincent Houben & Boike Rehbein: <i>Die globalisierte Welt. Genese, Struktur und Zusammenhänge</i> (Albert Denk).....	411
jour fixe initiative Frankfurt (Hg.): <i>Die Zukunft des Fortschritts</i> (Reinhart Kößler).....	415
Asiem El Difraoui: <i>Die Hydra des Dschihadismus. Entstehung, Ausbreitung und Abwehr einer globalen Gefahr</i> (Matin Baraki).....	416
Daniel Bendix, Franziska Müller & Aram Ziai (Hg.): <i>Beyond the Master's Tools? Decolonizing Knowledge Orders, Research Methods and Teaching</i> (Eleonora Roldán Mendivil).....	417
Jasper Finkeldey: <i>Fighting Global Neo-Extractivism: Fossil-Free Social Movements in South Africa</i> (Roland Ngam).....	421
Jelke Boesten & Helen Scanlon (Hg.): <i>Gender, Transitional Justice and Memorial Arts. Global Perspectives on Commemoration and Mobilization</i> (Rita Schäfer).....	424
Sumi Madhok: <i>Vernacular Rights Cultures. The Politics of Origins, Human Rights and Gendered Struggles for Justice</i> (Aram Ziai).....	428
Janina Puder: <i>Akkumulation – Überausbeutung – Migration. Arbeit im malaysischen Palmöl-Industriellen-Komplex</i> (Jakob Graf).....	430
Gerd Spittler: <i>Leben mit wenigen Dingen. Der Umgang der Kel Ewey Tuareg mit ihren Requisiten</i> (Gerhard Hauck).....	432
Thomas Wagner: <i>Fahnenflucht in die Freiheit. Wie sich der Staat seine Feinde schuf. Skizzen zur Globalgeschichte der Demokratie</i> (Gerhard Hauck).....	435
Reinhard Stockmann (Hg.): <i>Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung</i> (Theo Mutter [†]).....	437
Eingegangene Bücher	439
Summaries.....	441
Zu den Autorinnen und Autoren	444
Jahresregister.....	445

Jeannett Martin

Muslimas mit Hochschulbildung in Westafrika Eine Literaturschau zu Charakteristika und beruflichem *Future Making*

Keywords: Islam; women; West Africa; higher education; professional future making

Schlagwörter: Islam; Frauen; Westafrika; Hochschulbildung; Berufliche Zukunftsgestaltung

In seinen Ausführungen über: „Die ‚gebildete Frau‘“ in afrikanischen Gesellschaften schließt der Soziologe Gerhard Grohs Mitte der 1960er Jahre studierte Frauen ausdrücklich aus, nachdem deren Zahl schlicht zu gering sei (Grohs 1967: 216). Tatsächlich scheinen diesbezügliche Statistiken Grohs Recht zu geben. So studierten in der Kolonie Goldküste, dem heutigen Ghana, am 1948 eröffneten *University College Legon* innerhalb der ersten Dekade seiner Existenz insgesamt nur zehn Frauen in „degree courses“ und drei Frauen als „post-graduates“ (Leney 2003: 163). In der Republik Niger war 1960, dem Jahr der politischen Unabhängigkeit, unter den ersten 100 Studierenden im „enseignement superieur“ (Hochschulausbildung) überhaupt keine Frau (Hamani 2001: 85). Trotz ihrer geringen Zahl sah Grohs die Notwendigkeit, sich dieser Gruppe wissenschaftlich gesondert zu widmen, aufgrund der besonderen Bedeutung, die er ihr zumaß (Grohs 1967: 216).

Mehr als ein halbes Jahrhundert später greife ich Grohs' Forderung auf und frage in diesem Beitrag danach, was sozialwissenschaftliche Untersuchungen über die kleine Gruppe studierter Frauen bis heute herausgefunden haben, wobei ich mich auf die Region Westafrika beschränke und auf studierte Frauen muslimischen Glaubens konzentriere. Dies scheint mir aus dreierlei Gründen bedeutsam. Erstens handelt es sich bei westafrikanischen Muslimas um eine Gruppe, die historisch gesehen erst sehr spät Zugang zu säkularer Schulbildung erhielt. Dies hing unter anderem mit der kolonialen Benachteiligung bestimmter Regionen und Bevölkerungen beim Ausbau des kolonialen Bildungswesens und ebenso mit dem (unterschiedlich ausgeprägten) Widerstand muslimischer Autoritäten und Eltern gegenüber einer

säkularer Schulbildung ihrer Kinder, insbesondere der Mädchen, zusammen.¹ Zweitens legen neuere Statistiken nahe, dass gut 60 Jahre nach der politischen Unabhängigkeit vieler westafrikanischer Länder mehr Frauen muslimischen Glaubens an westafrikanischen Universitäten studieren und dass deren Zahl weiter ansteigt. So waren 2010 im Senegal 34.310, in Burkina Faso 16.298 und im Niger 5.087 Frauen an einer Universität eingeschrieben. Im Jahr 2019 hatte sich diese Zahl im Senegal mit 83.783 Studentinnen mehr als verdoppelt, in Burkina Faso mit 46.735 fast verdreifacht und im Niger mit 30.508 nahezu versechsfacht (The World Bank 2023). Zwar sind genaue Angaben über den Anteil muslimischer Frauen unter den Studierenden kaum möglich, da in den Statistiken deren Religionszugehörigkeit nicht erfasst wird. Dennoch lassen die Zahlen aus Ländern wie Senegal, Burkina Faso und Niger, deren Bevölkerung sich ganz überwiegend dem Islam zugehörig sieht, vermuten, dass es dort eine steigende Zahl muslimischer Studentinnen gibt und auch zunehmend mehr Muslimas einen Hochschulabschluss erlangen.² Drittens können, wie Tina Heinze (2013) mit Blick auf Ghana argumentiert, Muslime mit weiterführender säkularer Bildung in bedeutsame gesellschaftliche Positionen aufsteigen und eine wichtige Rolle als Vermittlerinnen zwischen religiösen und staatlichen Gemeinschaften spielen.

Diese Befunde – der historisch späte Zugang zu säkularer Bildung, das wachsende Interesse muslimischer Frauen an akademischer Bildung und ihre potenziell bedeutsame gesellschaftliche Rolle – nehme ich zum Anlass zu der Frage, was aus sozialwissenschaftlichen Forschungen über diese Gruppe überhaupt bekannt ist. Was erfahren wir über die familiäre Herkunft der Frauen, was über den Verlauf ihre Bildungskarrieren und was darüber, welche Bedeutung sie ihrer Religion zumessen? Welche besonderen Merkmale zeichnen die Gruppe aus? Insbesondere frage ich danach, was bisherige Forschungen über die beruflichen Zukunftsvorstellungen, über die beruflichen Karrierewege studierter westafrikanischer Muslimas und über die Hindernisse und Strategien, ihre beruflichen Pläne umzusetzen, sagen.

Unter Muslimas verstehe ich im Rahmen dieses Beitrags Frauen unterschiedlichen Alters und sozialen Hintergrunds, die einem muslimischen Vater zugeordnet sind bzw. die sich selbst als Angehörige der *ummah*, der religiösen Gemeinschaft der Muslime, sehen.³ Mit Muslimas mit Hochschulbildung

- 1 Vgl. z.B. Werthmann 2000: 7f; Sheldon 2016: 89; Launay 2016: 6f; Boyle 2017:4; Callaway 1987: 132ff; Danfulani 2012: 32ff.
- 2 Statistische Analysen, die verschiedene Datensätze miteinander kombinieren, kommen für die Großregion Subsahara-Afrika auf eine Verdoppelung der Zahl muslimischer Frauen mit Hochschulabschlüssen (*post-secondary degrees*) innerhalb der letzten drei Generationen (Pew Research Center 2016: 38).
- 3 Darin sind Frauen eingeschlossen, die erst im Verlaufe ihres Lebens zum Islam konvertiert sind.

Ulrike Schultz

„Die Kinder gehen jetzt zur Schule“
Aspirationen, Entwicklungsdiskurs und Schulbildung
in Lodwar, Nordkenia von 1989-2022

Keywords: education promise, education for all, Northern Kenya, aspirations
Schlagwörter: Bildungsversprechen, Bildung für alle, Nordkenia, Aspirationen

Zukunftsvorstellungen sind in vielen Familien mit der Zukunft der Nachkommen, von Kindern und Enkelkindern verknüpft. Während Hoffnungen und Erwartungen an die nächste Generation in vielen Ländern des Globalen Nordens von Familientraditionen, Geschlechterstereotypen und Klassenzugehörigkeit geprägt sind, sind diese in Ländern des Globalen Südens zudem eng mit Entwicklungsdiskursen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen verbunden. Eine besondere Rolle kommt dabei westlicher Schulbildung zu. Erfolgreich die Schule zu absolvieren, erscheint in diesem Diskurs nicht nur in Bezug auf die eigene Zukunft, sondern auch auf die Entwicklung der Gesellschaft und der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme als alternativlos. Diese Verknüpfung von westlicher Schulbildung, Aspirationen und Hoffnung auf eine bessere Zukunft findet sich auch in Interviews, die ich seit 2017 in Lodwar (Nordkenia) mit Frauen, die ich zu Beginn der 1990er Jahre kennengelernt hatte, und ihren inzwischen erwachsenen Kindern geführt habe. In der Reflexion der Veränderungen im Leben meiner Gesprächspartnerinnen und den sozialen und ökonomischen Veränderungsprozessen, die ich bei meiner Rückkehr nach Lodwar beobachten konnte, fällt nicht nur auf, dass die damals mit dem Schulbesuch der Kinder verbundenen Erwartungen oft nicht erfüllt wurden. Ebenso wurde sichtbar, dass die Erwartungen trotz allem weiterbestehen, die Vorstellung einer besseren Zukunft prägen und alternativlos geworden sind. Die von mir befragten Familien in Lodwar hoffen nicht mehr auf eine Rückkehr in das Nomadengebiet und ein Fortbestehen der mobilen Viehwirtschaft oder versuchen städtisches, sesshaftes Leben mit der mobilen Viehwirtschaft zu kombinieren, indem sie einige Kinder zur Schule, andere in das Nomadengebiet schicken (Schultz 1996; 1997; 2000), sondern setzen

alles auf ein städtisches Leben und auf die Schulbildung ihrer Kinder. Dieses Phänomen ist nicht nur in Lodwar zu beobachten, sondern auch in anderen Orten des Globalen Südens (s. auch die Beiträge von Issa Tamou, S. 307ff, und Erdmute Alber in diesem Heft, S. 347ff). Die Ursachen sind vielfältig und je nach historischem und sozioökonomischem Kontext eng mit der kolonialen Vergangenheit, entwicklungspolitischen Diskursen und der ökonomischen und politischen Entwicklung des jeweiligen Nationalstaats verknüpft.

Im Fall der *Turkana*, einer ethnischen Gruppe, die im Norden Kenias lebt, spiegelt der Glaube an westliche Schulbildung zudem die radikale Veränderung gesellschaftlicher Institutionen und Praktiken und die andauernde und sich verschärfende Krise der mobilen Viehwirtschaft wider. Der Widerstand vieler Turkana gegen formale Schulbildung, den ich noch zur Zeit meiner Feldforschung von 1989-1994 beobachten konnte, und der Wunsch, in das Nomadengebiet zurückzugehen, sind heute kaum noch vorzufinden. Diesen Veränderungsprozess, demzufolge Schulbildung mehr und mehr zum Leben der Menschen gehört und die Zukunft der Familie und der Kinder zunehmend nicht mehr außerhalb von formalen Bildungsverläufen imaginiert werden kann, werde ich anhand der Bildungsverläufe der Kinder einiger Frauen, mit denen ich seit Beginn der 1990er Jahre im Gespräch bin, darstellen. Dabei beziehe ich mich auf Arjun Appadurais Begriff der „Aspiration“ (Appadurai 2013). Bei einer Aspiration handelt es nicht um ein konkretes Ziel oder eine konkrete Erwartung, sondern um die Imagination einer Zukunft. Die Fähigkeit zur Aspiration ist keine individuelle Fähigkeit, sondern verbunden mit einem sozialen Rahmen, die dieser Aspiration Sinn verleiht (ebd.: 187). Im Kontext meiner Gesprächspartner*innen ist der sinnstiftende soziale Rahmen für die mit westlicher Schulbildung verbundenen Aspirationen der Nationalstaat Kenia, in dem sozialer Aufstieg und Entwicklung mit Bildungsabschlüssen verknüpft wird. Gleichzeitig hängt das ökonomische Überleben vieler Menschen jedoch von ihren Verbindungen zur mobilen Viehwirtschaft und von Tätigkeiten im informellen Sektor ab. Daher stellt sich die Frage, ob für einige Gesprächspartner*innen die Fokussierung auf Schulbildung und die damit verbundenen Aspirationen in eine Sackgasse führen und Armut und Marginalisierung perpetuieren.

Um die von mir beschriebenen Bildungsverläufe in meinem Forschungskontext zu verorten, werde ich im Folgenden zunächst über meine Feldaufenthalte und meine Rolle im Leben der Protagonist*innen reflektieren. Danach werde ich kurz diskutieren, wie Zukunft im Kontext einer marginalisierten Region in einem Nationalstaat, in dem Entwicklungsdiskurse Aspirationen und Erwartungen vieler Menschen prägen, konzeptualisiert

Norina Eliane Fischer

Meine, deine, unsere? Bildungsentscheidungen jordanischer Studierender im Spannungsfeld kollektiver Erwartungen und eigener Zukunftsvorstellungen

Keywords: higher education; educational decision; student mobility; future; Jordan, Germany

Schlagwörter: Hochschulbildung; Bildungsentscheidung; Studierendenmobilität; Zukunft; Jordanien, Deutschland

„Die Deutsch-Jordanische Universität ist eine Tür oder ein Portal für junge Menschen, die davon träumen, den westlichen Lebensstil zu leben“¹, schreibt ein Student über seine Universität. Seine Äußerung hebt hervor, dass die Entscheidung für eine Universität wie eine Art Tür in eine neue (soziale) Welt ist. Es wird eine bewusste Entscheidung getroffen, durch diese oder jene Tür zu gehen, welche von verschiedenen Faktoren, wie dem finanziellen oder familiären Hintergrund abhängt. Gleichzeitig verweist das Zitat auf die Dimension der Träume und Ziele², die mit der Bildungsentscheidung einhergehen. Zum einen können sie allein die persönlichen Zukunftsvorstellungen der Studierenden beinhalten. Zum anderen können sie auch die Vorstellungen der Eltern bzw. Familie umfassen, was zu einem Spannungsfeld führen kann. Während die Forschung zu Bildungsentscheidungen vorwiegend Korrelationen mit der Herkunftsfamilie untersucht (Paulus & Blossfeld 2007), widmet sich dieser Artikel individuellen Lebensverläufen von neun Studierenden und ihrer Entscheidung, an der Deutsch-Jordanischen Universität, kurz GJU (*German Jordanian University*), zu studieren.

Die binationale Universität mit Hauptstandort in Madaba, südlich Jordaniens Hauptstadt Amman, befindet sich in einer Region, die in der Vergangenheit viele Konflikte erlebt hat: den Israel-Palästina-Konflikt, der zu einer hohen Einwanderung im letzten Jahrhundert führte, die finanzielle Krise (2007-2008), den arabischen Frühling (2010-2011) sowie die

1 Alle Interviewzitate wurden von der Autorin aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

2 „Ziele“ dient hier als Übersetzung des englischen Begriffs „aspiration“.

Wanderungs- und Flüchtlingsbewegungen aufgrund der Konflikte in Syrien, im Libanon, Irak und Jemen (Gertel 2018: 33). Jordanien gilt daher einerseits als stabiles Land in der Region, dessen größte natürliche Ressource seine strategische Lage ist. Dies wird außenpolitisch seit langem anerkannt (Schwedler 2012: 263). Innenpolitisch ist parallel dazu eine immer größere Öffnung für neoliberale Reformen zu beobachten, welche beispielsweise den Vorrang für ausländische Investitionen oder eine Umstrukturierung des Kapitals umfassen (Schwedler 2012: 269).

Lange Zeit galt zudem der sogenannte „social contract“, welcher den Tausch von politischen Rechten gegen wirtschaftliche Sicherheit vorsah, was Arbeitsplätze im öffentlichen Sektor sowie hohe Investitionen in das Militär mit sich brachte (Baylouny 2008; Razzaz & Selwaness 2022). Neuere Entwicklungen vonseiten der Regierung sehen in einem neuen „social contract“ jedoch vor, dass der private Sektor zur neuen Hauptquelle der Beschäftigung wird. Dabei soll der Regierung lediglich eine Regulations- und Vermittlungsfunktion zukommen, während weiterhin ein Rückgang in der Absorptionsfähigkeit des öffentlichen Sektors bestehen bleibt. Infolgedessen besteht in Jordanien eine hohe Abwanderung der Berufselite, die in einen Braindrain mündet. Trotz der verschiedenen Konflikte in der Region sowie der politischen Dynamiken im Land gibt es nur wenig Forschung über die Auswirkungen auf die Jugend (Al Gharaibeh 2017), welche gerade in Jordanien ungefähr ein Drittel der Bevölkerung ausmacht. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die in diesem Artikel im Zentrum stehende Forschungsfrage, wie jordanische Studierende den Bildungsentscheidungsprozess vor dem Hintergrund familiärer und persönlicher Ziele und Vorstellungen navigieren. Denn Bildungsentscheidungen stellen eine Investition in die Zukunft dar und geben gleichzeitig Aufschluss darüber, wie Studierende die Gegenwart sowie ihre Möglichkeiten in der Zukunft evaluieren. Im Rahmen der diesem Artikel zugrundeliegenden Forschung werden zudem Bildungsentscheidungen mit Migrationsentscheidungen verknüpft. Eine Entscheidung für ein Studium an der GJU beinhaltet immer Mobilität und eine zumindest temporäre Migration nach Deutschland.

1. Bildungsentscheidungen, Ziele und Mobilität

Universitäten sind ein sozialer Raum, in dem sich viele Wege kreuzen. Personen mit verschiedenen sozialen, kulturellen und finanziellen Hintergründen sowie mit Aufgaben wie Studieren, Lehren oder Forschen treffen aufeinander. Sie erhalten die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung und Transformation (Pfaff-Czarnecka & Prekodravac 2016: 249). Ökonomisches,

Issa Tamou

„Warum gehen die Leute noch zur Schule?“
Debatten über formale Bildung als Ausdruck
sich verändernder Beschäftigungslandschaften
im postkolonialen Nordbenin

Keywords: Youth, schooling, despair, rural landscape, Benin

Schlagwörter: Jugend, Schulbildung, Verzweiflung, ländlicher Raum, Benin

Die großen internationalen Bildungskonferenzen haben in zahlreichen Ländern zu einem massiven Anstieg der Einschulungsraten geführt. In der Öffentlichkeit wird Schulbildung als wirksamste Investition im Kampf gegen Armut und als bester Weg, sozioökonomische Entwicklungen anzustoßen, dargestellt (UNICEF & AU 2019). Auch nach der politischen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien wurde Bildung als zentrales Entwicklungsthema dargestellt. Bildung wurde als ein universelles Menschenrecht und als wichtiges Element für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung von Nationen anerkannt. Für viele Familien in den Postkolonien war diese Botschaft ein Hoffnungsschimmer. Familien aus unterprivilegierten Verhältnissen setzten ihre Hoffnungen und ihr Streben auf ein besseres Leben durch Bildung. Ländliche Gebiete blieben von den Einschulungskampagnen nicht ausgespart, so dass zahlreiche Kinder die Möglichkeit zur Schulbildung erhielten, die – so die Hoffnung – sie in die Lage versetzen würde, Arbeit zu finden und die Lebensbedingungen ihrer Familien zu verbessern. Leider sind heute in den meisten afrikanischen Ländern viele Jugendliche, die die Sekundarschule abgeschlossen oder einen akademischen Abschluss haben, arbeitslos (Gnanou 2017: 89; Guarcello u.a. 2008: 113). Angesichts der wachsenden Unsicherheit und der Verzweiflung junger Absolvent:innen wird die formale Bildung als klassischer Weg zu Erfolg und Selbstverwirklichung in Frage gestellt. Weil Absolvent:innen auf dem formalen Arbeitsmarkt kaum Stellen finden, sind junge Menschen zunehmend enttäuscht von formaler Schulbildung und wenden sich anderen Alternativen zu, die sie ursprünglich nicht ins Auge gefasst hatten. Viele Jugendliche und manche Eltern fragen sich daher: „Warum so viel Zeit in der Schule verbringen?“ „Wozu nützt das am

Ende?“. Solche wiederkehrenden Fragen von Bewohner:innen ländlicher Gebiete zeugen davon, dass Schule deren Erwartungen nicht erfüllt. Dennoch bleiben manche optimistisch und setzen weiterhin auf Schulbildung in der Hoffnung, langfristig davon zu profitieren. Dabei unterscheiden sich die Perspektiven der jüngeren Generation zunehmend von jenen der Generation ihrer Eltern. Während viele Eltern vor allem die Möglichkeiten sehen, die Schule bietet, denken viele Jugendliche an die Zeit, die sie für Schule investieren und an die Arbeitslosigkeit, die sie am Ende erwartet. Mein Interesse an diesem Thema ergab sich aus Beobachtungen, die ich während meiner Feldforschung in einer ländlichen Gegend im Norden Benins machte, und aus Äußerungen, die mir zu Ohren kamen. In Gesprächen über Schulbildung und ihren Nutzen brachten meine Gesprächspartner:innen regelmäßig ihre Enttäuschung, Wut und einige auch ihren Widerstand zum Ausdruck. Die große Zahl arbeitsloser Hochschulabsolvent:innen in der Region wird dabei als Beleg angeführt, dass das Bildungssystem versagt habe, jungen Menschen eine bessere Zukunft zu garantieren. In der ländlichen Bevölkerung kommt es aufgrund dieser Situation seit mehreren Jahren zu Debatten und Konflikten über den Nutzen von Schulbildung. Manche Eltern finden, dass Schule nicht der einzige Weg zu einem erfolgreichen Leben ist, sie bestehen aber auf einem gewissen Bildungsniveau ihrer Kinder. Manche Jugendliche sehen Schule als langwierigen, wenig aussichtsreichen Prozess und möchten schnellstmöglich ihren eigenen Lebensunterhalt verdienen. Zugleich nehmen Schulen im ländlichen Nordbenin nach wie vor jedes Jahr zahlreiche Schüler:innen auf. Die staatliche Schulpflicht kann dieses Interesse an Schule nur teilweise erklären.¹ Der vorliegende Beitrag sucht nach Gründen für dieses Phänomen, indem er Sichtweisen von Eltern und Schülern untersucht und vergleicht.

Methoden

Der Beitrag beruht auf Ergebnissen einer Feldforschung, die ich vom 3. Oktober 2021 bis 13. März 2022 in ländlichen Gebieten im Norden von Benin im Rahmen meines Promotionsstudiums durchgeführt habe. Zunächst wurde eine Fragebogenerhebung mit 1041 Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren durchgeführt, die nach drei Kriterien ausgewählt wurden: Jugendliche mit voraussichtlichem Abiturabschluss (Schüler:innen im letzten Jahr der Sekundarschule), Jugendliche, die die Schule während der Sekundarstufe abgebrochen haben und solche, die die Schule bereits während der

1 Art. 113 des Gesetzes 2015-08 des Beniner *Code de l'enfant* (Kindheitsrecht) von 2015 schreibt eine Schulpflicht bis zum Ende der Grundschule vor.

Banu Çıtlak

Bildungsversprechen, Integration und Widerständigkeit im Migrationskontext

Keywords: migration, immigrant parents, othering, education, family recognition

Schlagwörter: Migration, Eltern mit Migrationshintergrund, *othering*, Bildung, Anerkennung der Familie

Das Bildungsversprechen, das den entwicklungspolitischen Diskurs auf globaler Ebene dominiert, weist interessante Analogien zum migrationspolitischen Diskurs in Deutschland auf, in dem die „Integration durch Bildung“ die Lösung aller Probleme zu sein scheint. Während in Entwicklungsdiskursen das, was unter „Entwicklung“ zu verstehen ist kaum zufriedenstellend definiert ist, wird im Migrationsdiskurs der Integrationsbegriff in seiner Bedeutung maßlos überfrachtet und doch nie klar abgegrenzt. Integration wird vielmehr als politischer Kampfbegriff eingesetzt, wobei die formale Bildung als die wirkungsvollste Waffe gegen die Herausforderungen der Integration angepriesen wird. Dabei bleibt der Integrationsbegriff im politischen und öffentlich-medialen Diskurs mit voller Absicht unklar. Der Referenzrahmen und der Raum, in dem Integration vollzogen werden soll, ist selten deutlich abgesteckt, und die Ziele, die durch die Integration erreicht werden sollen, sind – bis auf die Doktrin der Sprachfähigkeit – konturlos.

Heute ist die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem immer noch unbestreitbar. Der ihnen und ihren Familien versprochene soziale Aufstieg durch Bildung ist angesichts ihrer faktischen Position auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt unglaubwürdig (Diefenbach 2010; Beauftragte der Bundesregierung 2021: 67f; Scherr 2022). Es ist daher erstaunlich, welcher große Zauber formalen Bildungsabschlüssen im öffentlichen Diskurs nachgesagt wird. Das Heilsversprechen, das mit dem Bildungsabschluss verknüpft ist, geht über Individuation, Emanzipation bis hin zur Integration und stellt somit für alle Migrant:innen unbestreitbar die einzige Eintrittskarte in die Gesellschaft¹ dar. Besonders überzeugend sind

1 Der systemtheoretische Ansatz in der Migrationssoziologie, der Integration als die allgemeine Problematik jedes Individuums in der modernen, funktional differenzierten

dabei über alle Kanäle neuer und alter Medien präsentierte, biographische Erzählungen von sozial aufgestiegenen Migrationssubjekten, die eben diese Eintrittskarte erworben haben und nicht zufällig auch weitere Merkmale tragen, welche sie zu positiven Vorbildern qualifizieren.

Im Gegensatz zu diesen vorgeführten Migrationssubjekten haben Bildungsverlierer:innen im deutschen Bildungssystem keine Gesichter und treten nur im Plural in Form von Anteilswerten auf, wie etwa die hohen Anteile von Schulabbrecher:innen, von Schüler:innen in Haupt- und Förderschulen oder von solchen, die die Schullaufbahn ohne Abschluss verlassen² (OECD 2019). Gesichtslos sind auch diejenigen Migrationssubjekte, die ohne formale Bildungsabschlüsse durch unternehmerische Aktivitäten vom Einzelhandel bis zu größeren Unternehmen ihren Lebensunterhalt verdienen und oftmals als erste Anlaufstelle für Migrant:innen und Geflüchtete dienen, welche auf der Suche nach einer Erwerbsmöglichkeit sind. In der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind aber gerade diese Erfolgskarrieren sowohl immer häufiger anzutreffen, wie Auswertungen des Mikrozensus belegen (Sachs 2020), als auch in den Zukunftsvorstellungen vieler Eltern deutlich manifester als der Typus des Bildungsaufsteigers, der vom deutschen Bildungssystem versprochen und von der Migrationspolitik angepriesen wird. Anders als der Aufstieg durch Bildung ist der durch wirtschaftliche Aktivitäten erreichte finanzielle Wohlstand als Zukunftsentwurf kompatibel mit familienbezogenen Werten und wird daher im Familiensystem eher als funktional betrachtet. Daher halten Familien mit Migrationserfahrungen den Anrufungen des Bildungssystems und dem migrationspolitisch vorgegeben Pfad zur Integration die Anerkennung des Familiensystems entgegen, die familiensolidarisch-kollektivistische Qualitäten betont (Çıtlak 2022: 8). Denn insbesondere im transnationalen Kontext spielen formale Bildungsabschlüsse oftmals nur eine nachrangige Rolle. Hingegen sind finanzielle und praktische Ressourcen, die durch selbständige (wirtschaftliche) Tätigkeiten erzielt werden, besser geeignet, andere Familienmitglieder zu unterstützen und dadurch Anerkennung und Respekt innerhalb des Familiensystems zu erlangen. Diese Diskrepanz zwischen den Anrufungen des formalen Bildungssystems und den Anerkennungsstrukturen des Familiensystems, die bislang weder hinreichend reflektiert noch gesellschaftlich ausgehandelt wurde, gilt es offenzulegen.

Gesellschaft entlang der Teilhabe an unterschiedlichen sozialen Systemen beschreibt (Bommes 2011: 243f) bleibt hier gänzlich unberücksichtigt.

- 2 Im bevölkerungsstärksten Bundesland NRW hatten im Schuljahr 2020/21 mehr als 42 % der Schüler:innen einen Migrationshintergrund, ihr Anteil lag an Hauptschulen bei 64,1 %, an Förderschulen (Grund- und Hauptschulen) bei 31,1 %, in Realschulen bei 51 % und an Gymnasien bei 33 % (IT-NRW)

Erdmute Alber

Veränderungen elterlicher Verpflichtungen durch „Bildung für alle“ Eine Untersuchung im ländlichen Raum Nordbenins*

Keywords: Benin, education for all, inter-generational relations, care, responsabilisation, alibi

Schlagwörter: Benin, Bildung für alle, Generationenbeziehungen, Fürsorge, Verantwortungsbewusstsein, Alibi

1. Adamous Sorgen

Im April 2022 unterhielt ich mich mit Adamou, einem 21-jährigen Mann aus dem Dorf Tebo in der Region Borgu im Norden Benins, der gerade sein Grundstudium an der Fakultät für Mathematik an der Universität Abomey-Calavi im Süden des Landes begonnen hatte. Er ist einer von nur drei jungen Leuten aus dem Dorf – ausschließlich Männer –, die derzeit an Benins ältester und größter Universität studieren.¹ Insgesamt sind mir nur fünf Männer aus dem Dorf bekannt, die ihr Studium erfolgreich beendeten.

* Dieser Text beruht auf langjährigen Feldforschungen im Kontext verschiedener Forschungsprojekte, die ich seit 1992 in der Republik Benin durchführte. Ich bin meinen Freundinnen und Freunden in Tebo für langjähriges Vertrauen und immerwährende Gesprächsbereitschaft dankbar. Der Text profitiert zudem von Gesprächen und Überlegungen, die ich im Rahmen des Teilprojekts „Making a Living“ mit Iris Clemens und Issa Tamou führen konnte. Das Teilprojekt finanzierte auch die Forschungsreisen im Jahr 2019 und 2022, während derer die Gespräche geführt wurden, aus denen ich hier konkret zitiere. „Making a living“ ist Teil des Exzellenzclusters Africa Multiple, der von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder – EXC 2052/1 – 390713894 gefördert wird. Dank schulde ich ferner Anna Aych, Elizabeth Cooper, Tabea Häberlein, Jeannett Martin, Issifou Moumouni und Wandia Njoya für wichtige Impulse und Hinweise zu diesem Text.

1 Zur Gründung der ersten nationalen Universität in Benin, der *Université Nationale du Bénin* (UNB), kam es im Jahr 1972 (<https://uac.bj/decouvrir-luniversite/historique>). Als im Norden die zweite Universität des Landes gegründet wurde, die *Université de Parakou*, und es damit jungen Männern und Frauen aus dem Norden ermöglicht wurde, auch in ihrer Heimatregion zu studieren, wurde die UNB 2001 in *Université Abomey-Calavi* umbenannt

Adamou Stolz, der erste Student seiner Familie zu sein, verbindet sich mit großer Skepsis. Seinen Eltern erzählte er nicht, dass er im ersten Studienjahr drei Prüfungen nicht bestanden hatte. Er gestand, dass es ihm leichter fiel, mit mir über seine Schwierigkeiten als Studienanfänger in einer ihm fremden Stadt zu sprechen, als mit seinen Eltern.² In Abomey-Calavi war er zunächst im Haus eines ehemaligen Schulleiters in Tebo untergebracht, was sich in der wachsenden Stadt Abomey-Calavi als sehr impraktikabel erwiesen hatte, denn es lag nicht in einer fußläufigen Entfernung zur Universität, und Adamou hatte kein Geld für öffentliche Verkehrsmittel. Dadurch hatte er viele Vorlesungen verpasst. Er machte den Eltern, die ihm die erste Unterkunft vermittelt hatten, keinen Vorwurf, denn sie waren noch nie in Südbenin gewesen und kannten die Entfernungen nicht.

Eigenständig hatte Adamou daher zusammen mit einigen Kommilitonen eine Wohngemeinschaft in der Nähe der Universität gegründet. Zu den weiteren Schwierigkeiten zählte, dass er sich als jemand, der noch nie eine Universität gesehen und überhaupt noch nie außerhalb kleiner Dörfer in Nordbenin gelebt hatte, erst einmal mit den geschriebenen und ungeschriebenen Normen seines Studiums vertraut machen musste. So musste er lernen, wie eine Universität funktioniert, oder wie man für Prüfungen lernt. An solchen Hürden war er im ersten Jahr gescheitert. Dennoch war er optimistisch, was die drei zu wiederholenden Prüfungen, aber auch den zukünftigen Studienverlauf anging. Aus seiner Sicht war der schwierige Start die zentrale Ursache seines Scheiterns, und nicht seine mangelnde Begabung oder Lernbereitschaft.

Seine Skepsis und Sorge galt seiner Bildungslaufbahn im Ganzen. So gering die Beträge waren, die er von seinen Eltern zum Lebensunterhalt bekam – Adamou berichtete in unserem Gespräch über Geldmangel, Hunger und die andauernde Suche nach Jobs und kleinen Verdienstquellen – so zahlten sie ihm doch mehr als anderen seiner Geschwister. Würden sie dies mit dem wenigen Geld, das sie auf ihren Feldern verdienten, über mehrere Jahre leisten können? Wie sollte er jemals die Gebühren für einen Masterstudiengang aufbringen, der in Benin ein Vielfaches der geringen Studiengebühren eines Bachelorstudiengangs kostete? Und wenn das nicht möglich wäre, würde er auch ohne Master-Abschluss einen Job finden? Außerdem brauchte er dringend einen Computer für sein zweites Studienjahr, aber wie

(<http://www.univ-parakou.bj-historique>). Aktuell studieren einige junge Männer und Frauen aus Tebo an der *Université de Parakou*.

2 Sicherlich speiste sich dieses Vertrauen einerseits daraus, dass ich Adamou seit seiner Geburt kenne. Darüber hinaus sieht er in mir auch jemanden, die sich anders als seine Eltern im Universitätssystem auskennt und daher möglicherweise seine Situation besser einschätzen kann als die Eltern.

Fabian Besche-Truthe

Die historische Entwicklung des Hochschulzugangs im globalen Vergleich

Keywords: Inclusivity, university access, participation in education, continuation rate, expansion of education

Schlagwörter: Inklusivität, Hochschulzugang, Bildungsteilnahme, Fortsetzungsrate, Bildungsexpansion

Der Zugang und die Teilnahme an post-sekundärer Bildung sind Themen, die in Forschung, Politik und internationalen (Entwicklungs-)Diskursen an Aufmerksamkeit gewinnen. Hochschulbildung wird als zentraler Baustein für das Wachstum von sog. Entwicklungsländern gesehen (Shrivastava & Shrivastava 2014; World Bank 2021). Darüber hinaus werden die Vorzüge einer (universalen) Hochschulbildung für die individuelle Gesundheit (Ross & Wu 1995) und das persönliche Einkommen (OECD 2013) beschrieben. Expandierende Einschreibungsraten in Universitäten sollen zusätzlich einen positiven Einfluss auf die politischen Rechte von Individuen haben (Keller 2006). Andererseits betonen Forschende, dass die Expansion formaler Bildung zu einer wachsenden Konkurrenz um immer höhere und besser Abschlüsse bei gleichzeitiger Entwertung von etablierten Bildungsabschlüssen führen kann (Weymann 2016). Expansion von Bildung kann somit ein zweischneidiges Schwert sein und ggf. sogar adverse Effekte hervorrufen. Diese „Bildungsfalle“ könne sich insbesondere materialisieren, wenn das Ideal der universalen Teilnahme an post-sekundärer Bildung über unterschiedliche nationale und ökonomische Kontexte hinweg Anwendung findet. Eine Ausweitung der Bildungssysteme hat also das Potenzial, schon bestehende Ungleichheiten zu verstärken, insbesondere wenn der Zugang zu höheren Abschlüssen für bestimmte (marginalisierte) Gruppen limitiert bleibt.

Die meisten interstaatlichen Vergleiche von Bildungssystemen beschränken sich auf Zahlen zur *Teilnahme* an Hochschulbildung. Dabei bleibt

* Die Forschung zu diesem Artikel wird gefördert durch die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), Projektnummer 374666841 – SFB 1342.

der *Zugang* zur Hochschulbildung relativ unbeleuchtet. Studien zu Einschreibezahlen an Hochschulen sind weniger verbreitet als Studien zu unteren Bildungsebenen und fokussieren mehrheitlich auf Länder des globalen Nordens. Im Großen und Ganzen stimmen die Analysen aber darin überein, dass auf allen Bildungsebenen die Einschreibequoten beständig ansteigen. Dieser weltweite Trend der Bildungs-Expansion, insbesondere nach 1960, zu beobachten (Baker 2011). Diese Beobachtungen beruhen in der Regel auf einer Metrik für Einschreibequoten, welche den prozentualen Anteil der eingeschriebenen Schüler*innen bzw. Student*innen an deren Population bemisst. Diese Metrik berücksichtigt allerdings nicht, dass die Zahl der an Hochschulen eingeschriebenen Student*innen von der Zahl der Absolvent*innen der Sekundarstufe abhängt. Denn in der Regel kann sich an Universitäten nur einschreiben, wer erfolgreich die Sekundarstufe besucht hat. In diesem Beitrag nutze ich deshalb eine neue Metrik, die der hierarchischen Struktur von Bildungssystemen Rechnung trägt. Dafür wird der Anteil derjenigen Schüler*innen, die es in die nächsthöhere Ebene schaffen, ihre Bildung also fortsetzen, betrachtet. Ich argumentiere in diesem Beitrag, dass diese *Fortsetzungsraten* das Verständnis über die Entwicklung von Bildungssystemen durch einen neuen Blickwinkel erweitern können.

Eine Fokussierung auf den Hochschulzugang kann meines Erachtens die vergleichende Analyse der Dynamiken von Bildungssystemen in drei Aspekten schärfen. Erstens wird durch die Beachtung des hierarchischen Aufbaus von Bildungssystemen ein Vergleich der globalen und historischen Entwicklung der tatsächlichen *Inklusivität* eines Hochschulsystems möglich. Dieser Vergleich wird durch eine Kombination von Einschreibungs- und Fortsetzungsraten unterstützt. Zweitens kann eine tentative Analyse Faktoren zur Erklärung von interstaatlicher Varianz der Hochschulzugangszahlen identifizieren. Zuletzt erlaubt ein differenzierter Blick auf den Hochschulzugang akkuratere Aussagen über die Hintergründe und Folgen von Expansionsdynamiken.

Studien haben gezeigt, dass Personen, die die Hochschule besucht haben, in der Regel gesünder sind, eine längere Lebenserwartung und ein höheres Einkommen haben. Deswegen kann der tatsächliche Zugang zu Hochschulbildung auch als eine Kennzahl genutzt werden, die Ungleichheiten innerhalb und zwischen Gesellschaften darstellt. Dabei ist die Fortsetzungsrate eine unter vielen Kennzahlen und kann wichtige Erkenntnisse zur Analyse innerstaatlicher Ungleichheiten beitragen. So lässt eine sehr geringe Fortsetzungsrate auf einen elitären Hochschulzugang schließen, der zumindest teilweise auf Ungleichbehandlung im Bildungssystem durch z.B. starke Klasseneffekte zurückgeführt werden kann (Hout 2006; Lucas 2001).