

**Das schulische Bildungssystem in Gambia -
Die Relevanz von Non-Governmental Organizations für die
Bevölkerung Gambias:
Ein empirischer Vergleich staatlicher und privater Schulen**

Dissertation im Fach Geographie
zur Erlangung des Doktorgrades phil.
der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

MEd GHRGe Janina Kleis
Matrikelnummer: 832115
E-Mail: Janina.Kleis@gmail.com

Januar 2019

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20191203-114142-9

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20191203-114142-9>]

DOI: 10.25926/xkrq-5803

[<https://doi.org/10.25926/xkrq-5803>]

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	VII
Abbildungsverzeichnis	XI
Tabellenverzeichnis	XV
Danksagungen.....	1
1 Einleitung und Begründung der Forschungsfragestellungen.....	3
1.1 Stand der Forschung: NGOs	11
1.2 Stand der Forschung: Gambia	13
1.3 Stand der Forschung: Bildungsforschung.....	14
1.4 Stand der Forschung: Bildungsforschung in Westafrika und Gambia.....	16
I – Grundlagen, theoretische Einführung.....	23
2 Entwicklungszusammenarbeit.....	24
2.1 Begriffliche Einführung	24
2.2 Gründe der Entwicklungszusammenarbeit	30
2.3 Ziele der Entwicklungszusammenarbeit	36
2.4 Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit	38
2.5 Partizipation in der Entwicklungszusammenarbeit	40
2.6 Entwicklungstheorien: Geschichte der Entwicklungspolitik	43
2.7 Geographische Entwicklungsforschung	52

2.8	Akteure	54
2.8.1	Globale und internationale Akteure: Multilaterale Entwicklungszusammenarbeit	54
2.8.2	Deutsche Akteure: Bilaterale Entwicklungszusammenarbeit	60
2.8.3	Nicht-Regierungs-Organisationen in der Entwicklungszusammenarbeit	62
2.9	Probleme und Chancen	66
3	Überblick über die Landesstruktur Gambias	68
3.1	Geographie	68
3.2	Bevölkerung und Religion.....	70
3.3	Politik und Wirtschaft.....	72
3.4	Geschichtlicher Abriss Gambias	75
3.4.1	Gambia in der Vorkolonialzeit	75
3.4.2	Gambia in der Kolonialzeit	78
3.4.3	Gambia nach der Entkolonialisierung	79
4	Einführender Überblick über das Bildungssystem Gambias	81
4.1	Historische Entwicklung des Bildungssystems	81
4.2	Gegenwärtige Situation des Bildungssystems in Gambia	85
4.2.1	Bildungspolitischer Hintergrund	86
4.2.2	Das Vorschulwesen	88
4.2.3	Das Primarschulwesen.....	93
4.2.4	Weiterführende Primarschule	102
4.2.5	Bildungszentren	104
4.2.6	Das Sekundarschulwesen	105

4.2.7	Islamische Bildungseinrichtungen in Gambia.....	108
4.2.8	Das Hochschulwesen und die Erwachsenenbildung	109
4.3	Der Einfluss gesellschaftlicher und bildungspolitischer Faktoren auf das Bildungswesen Gambias.....	112
4.3.1	Armut und soziale Ungleichheit.....	112
4.3.2	HIV/AIDS.....	113
4.3.3	Lehrerausbildung.....	114
4.4	Finanzierung der Schulbildung - Private und öffentliche Schulen.....	120
II – Empirischer Forschungsansatz.....		122
5	Methoden und Vorgehensweise der Forschungsarbeit	123
5.1	Untersuchungsregion und -population	124
5.2	Erhebungsstandorte: Untersuchte Schulen.....	125
5.2.1	Sukuta Wannsee School (Chronik)	128
5.3	Testinstrumente	129
5.4	Probleme der Erhebung	133
III – Deskriptive Ergebnisanalyse		135
6	Forschungsergebnis: Quantitative Verteilung der Schulen.....	136
6.1	Deskriptive Analyse: Verteilung der Lower Basic Schools.....	136
6.2	Deskriptive Analyse: Verteilung der Upper Basic Schools.....	143
6.3	Deskriptive Analyse: Verteilung der Senior Secondary Schools.....	145
6.4	Deskriptive Analyse: Verteilung der Basic Cycle Schools	150
6.5	Schlussfolgerungen der Ergebnisse.....	151

7	Forschungsergebnis: Analyse und Evaluation der Interviews	153
7.1	Ausstattung der Schulen	153
7.1.1	Gebäudesituation	156
7.1.2	Schüler- und Lehreranzahlen.....	160
7.1.3	Tagesablauf.....	164
7.1.4	Unterrichtsmaterialien	165
7.2	Lehrer, Unterricht, Bildungspolitik.....	168
7.2.1	Allgemeine Unterschiede der Privat- und staatlichen Schule	168
7.2.2	Bewertung der Schulen.....	183
7.2.3	Unterricht.....	186
7.2.3.1	Beliebte und unbeliebte Unterrichtsfächer	186
7.2.3.2	Hausaufgaben	189
7.2.3.3	Unterrichtsmethodik und Unterrichtsdidaktik	191
7.2.4	Lehrperson.....	199
7.2.4.1	Geschlechtsspezifische Differenzen	199
7.2.4.2	Ausbildung und Motivation.....	201
7.2.4.3	Gehalt.....	206
7.2.4.4	Lehrer-Schüler-Beziehung.....	210
7.2.4.5	Gewalt.....	213
7.2.4.6	Elternarbeit	216
7.2.5	Bildungspolitik	219
7.2.5.1	Supervision	219
7.2.5.2	Bildungspolitische Situation.....	222
7.2.5.3	Internationale Unterstützung	226
7.2.5.4	Modifizierungsvorschläge	236

7.3	Bildungsaspiration und Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung	239
7.3.1	Grund für die Schulwahl	239
7.3.2	Relevanz von Bildung	245
7.3.3	Berufswunsch	247
7.3.4	Gesellschaftliche Einflussfaktoren	249
7.3.4.1	Schulgeld und sonstige Materialien.....	251
7.3.4.2	Schuluniform	254
7.3.5	Schulweg	256
7.4	Sozialstruktur der Schüler.....	257
7.4.1	Schulabbruch	261
7.4.2	Aufnahmebedingungen der Sukuta Wannsee e.V. Schule.....	265
7.5	Grundstimmung der Schule gegenüber.....	266
7.6	Zusammenfassung der Befragungsergebnisse	270
8	Forschungsergebnis: National Assessment Test (NAT)	278
8.1	Auswertung Sukuta Wannsee Schule Grade 5 im Jahr 2016.....	279
8.1.1	Englisch	279
8.1.2	Mathematik.....	280
8.1.3	Naturwissenschaften.....	280
8.1.4	Gesellschaftswissenschaften.....	281
8.2	Auswertung Sukuta Lower Basic School Grade 5 im Jahr 2016	282
8.2.1	Englisch	282
8.2.2	Mathematik.....	283
8.2.3	Naturwissenschaften.....	284
8.2.4	Gesellschaftswissenschaften.....	285

8.3	Vergleichende Analyse der National Assessment Test (NAT) Ergebnisse ...	286
IV	- Schlussbetrachtungen	291
9	Analyse und Schlussfolgerungen der Ergebnisse.....	292
10	Methodische Evaluation	297
11	Fazit und Ausblick	299
	Literaturverzeichnis.....	308
	Verzeichnis der Transkriptausschnitte.....	324
V	- Anhang	336
A	Die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (SDG) 2016 bis 2030	337
B	Leifaden der Interviews.....	338

Abkürzungsverzeichnis

AAT	Association of Accounting Technician (deutsch: Buchhaltungswesen)
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome (deutsch: Erworbenes Immundefektsyndrom)
AKP	Staaten des afrikanischen, karibischen und pazifischen Raumes
APRC	Alliance for Patriotic Reorientation and Construction (deutsch: Bündnis für patriotische Neuausrichtung und Aufbau)
BCS	Basic Cycle School (deutsch: Bildungszentren der gesamten Primarbildung)
BESPR	Basic Education Support for Poverty Reduction (deutsch: Unterstützung der Grundbildung zur Reduktion der Armut)
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bruttonationaleinkommen
CIM	Centrum für internationale Migration und Entwicklung
CONCORD	European NGO Confederation for Relief and Development (deutsch: Europäischer Dachverband entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen)
CR	Completion Rate (deutsch: Abschlussrate)
DAC	Development Assistance Committee (deutsch: Ausschuss für Entwicklungshilfe)
DEG	Deutsche Investitions- und Entwicklungsgesellschaft
DZI	Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen
DOSE	Department of State for Education
ECD	Early Childhood Development Programme (deutsch: Frühkindliches Entwicklungsprogramm)
EsS	Eltern staatlicher Schulen
EpS	Eltern privater Schulen
EEF	Europäischer Entwicklungsfonds

EZ	Entwicklungszusammenarbeit
GER	Gross Enrolment Ratio (deutsch: Brutto Einschulungsrate)
GIS	Geoinformationssystem
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GTTI	Gambia Technical Training Institute
HDI	Human Development Index (deutsch: Index der menschlichen Entwicklung)
HIV	Human Immunodeficiency Virus (deutsch: Human Immundefizienz-Virus)
HPI	Human Poverty Index (deutsch: Index der mehrdimensionalen Armut)
HTC	Qualified teachers with a higher teacher's certificate
IBRD	International Bank for Reconstruction and Development (deutsch: Internationale Bank für Wiederaufbau und Entwicklung)
ICSID	International Centre for Settlement of Investment Disputes (deutsch: Internationales Zentrum zur Beilegung von Investitionsstreitigkeiten)
IDA	International Development Association (deutsch: Internationale Entwicklungsorganisation)
IFC	International Finance Corporation (deutsch: Internationale Finanz-Corporation)
INSET	In-service education and training
IWF	Internationaler Währungsfonds
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
LBS	Lower Basic School (deutsch: Primarschule)
MDG	Millennium Development Goals
MIGA	Multilateral Investment Guarantee Agency (deutsch: Multilaterale Investitions-Garantie-Agentur)
MLA	Monitoring of Learning Achievement
n.Chr.	Nach Christus
NAT	National Assessment Test (deutsch: Nationaler Vergleichstest zur Messung des Lernstandes)

NER	Net Enrolment Ratio (deutsch: Netto Einschulungsrate)
NGO	Non-Governmental Organization (deutsch: Nichtregierungsorganisation)
NHPI	New Human Poverty Index (deutsch: Neuer Index der mehrdimensionalen Armut)
NRO	Nichtregierungsorganisation
NT	National Training Authority (deutsch: Nationale Ausbildungsbehörde)
ODA	Official Development Assistance (deutsch: Öffentliche Entwicklungszusammenarbeit)
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (deutsch: Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit)
PRA	Participatory Rural Appraisal (Partizipativer Ansatz der EZ)
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper (deutsch: Strategieplan der Armutsreduktion)
PTC	Qualified teachers with a primary teacher's certificate
SDG	Sustainable Development Goals
SMT	Senior Management Teacher
SpS	Schüler/innen privater Schulen
SQAD	Standards and Quality Assurance Directorate
SSS	Senior Secondary School
SsS	Schüler/innen staatlicher Schulen
TANGO	The Association of Non Governmental Organizations (deutsch: Verband der Nichtregierungsorganisationen in Gambia)
TVET	Technical and vocational education and training (deutsch: Technische Bildung und Berufsausbildung)
UBS	Upper Basic School (deutsch: Weiterführende Primarschule)
UDP	United Democratic Party (deutsch: Vereinigte Demokratische Partei)
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development (deutsch: Konferenz der Vereinten Nationen für Handel und Entwicklung)

UNDP	United Nations Development Programme (deutsch: Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen)
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (deutsch: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
UNFPA	United Nations Fund for Population Activities (deutsch: Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (deutsch: Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)
UNPD	United Nations Procurement Division (deutsch: Beschaffungsabteilung der Vereinten Nationen)
UQ	Unqualified teachers (deutsch: unqualifizierte Lehrkräfte)
US\$	US- Dollar
v. Chr.	Vor Christus
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
WFP	World Food Programme (deutsch: Welternährungsprogramm der Vereinten Nationen)
WHO	World Health Organization (deutsch: Weltgesundheitsorganisation)

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Übersicht der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit.....	58
<i>Abbildung 2:</i>	Verteilung der deutschen Bi- und multilateralen EZ- Leistungen im Jahr 2012	60
<i>Abbildung 3:</i>	Übersicht über die wichtigsten Geber der deutschen bi- und multilateralen EZ 2012.....	61
<i>Abbildung 4:</i>	Landkarte der Republik Gambia	69
<i>Abbildung 5:</i>	Verwaltungsdistrikte der Republik Gambia.....	73
<i>Abbildung 6:</i>	Anzahl und Verteilung der Schultypen in Gambia (ausgenommen Koranschulen) 1964	84
<i>Abbildung 7:</i>	Typische Unterrichtssituation einer ersten Vorschulklasse in Gambia.....	89
<i>Abbildung 8:</i>	Anteil der eine Vorschule besuchenden Kinder an allen im Vorschulalter befindlichen Kindern nach Regionen im Jahr 2015 in Prozent	91
<i>Abbildung 9:</i>	Anzahl der Vorschulen nach Träger und Regionen im Jahr 2015	92
<i>Abbildung 10:</i>	Typische Unterrichtssituation einer ersten Primarschulklasse.....	95
<i>Abbildung 11:</i>	Typische Unterrichtssituation einer zweiten Primarschulklasse.....	96
<i>Abbildung 12:</i>	Aufteilung und Anzahl der Primarschulen nach Träger in Gambia 2017	97
<i>Abbildung 13:</i>	Aufteilung und Anzahl der weiterführenden Primarschulen in Gambia 2017	103
<i>Abbildung 14:</i>	Entwicklung der Anzahl der Schüler an LBS, UBS und SSS in Gambia 2010 - 2016.....	104
<i>Abbildung 15:</i>	Anzahl und Verteilung der Basic Cycle Schools 2016.	105
<i>Abbildung 16:</i>	Verteilung und Anzahl der Sekundarschulen in Gambia 2016.....	106
<i>Abbildung 17:</i>	Anzahl der LBS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016.....	117
<i>Abbildung 18:</i>	Anzahl der UBS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016	118
<i>Abbildung 19:</i>	Anzahl der SSS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016	119

<i>Abbildung 20:</i>	Übersicht über die Entwicklung der Staatsausgaben für Bildung insgesamt in Prozent des BIP in Gambia 2008 bis 2013	121
<i>Abbildung 21:</i>	Übersicht über die geographische Lage der untersuchten Schulen Sukuta Wannsee (privat) und Sukuta LBS (staatlich).....	126
<i>Abbildung 22:</i>	Übersicht über die geographische Lage der untersuchten Schulen Sukuta Wannsee (privat) und Sukuta LBS (staatlich).....	126
<i>Abbildung 23:</i>	Sukuta Wannsee School.....	127
<i>Abbildung 24:</i>	Sukuta LBS	128
<i>Abbildung 25:</i>	Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 1	138
<i>Abbildung 26:</i>	Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 2	138
<i>Abbildung 27:</i>	Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 3	139
<i>Abbildung 28:</i>	Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 4	139
<i>Abbildung 29:</i>	Verteilung der staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 5	140
<i>Abbildung 30:</i>	Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 6	140
<i>Abbildung 31:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 1	146
<i>Abbildung 32:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 2	146
<i>Abbildung 33:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 3	147
<i>Abbildung 34:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 4	147
<i>Abbildung 35:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 5	148

<i>Abbildung 36:</i>	Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 6	148
<i>Abbildung 37:</i>	Gebäude der Sukuta Wannsee School.....	156
<i>Abbildung 38:</i>	Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School	156
<i>Abbildung 39:</i>	Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School	157
<i>Abbildung 40:</i>	Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School	157
<i>Abbildung 41:</i>	Gebäude der Sukuta LBS School.....	158
<i>Abbildung 42:</i>	Schulhof der Sukuta LBS.....	158
<i>Abbildung 43:</i>	Bibliothek der Sukuta Wannsee School (links) und der Sukuta LBS (rechts)	159
<i>Abbildung 44:</i>	Klassenraum Grade 5 der Sukuta Wannsee School	159
<i>Abbildung 45:</i>	Klassenraum Grade 3 der Sukuta LBS.....	160
<i>Abbildung 46:</i>	Lieblingsfach der SpS und SsS, Angaben in Prozent	186
<i>Abbildung 47:</i>	Unbeliebtes Unterrichtsfach der SpS und SsS, Angaben in Prozent	188
<i>Abbildung 48:</i>	Täglich aufgebrauchte Hausaufgabenzeit (Anzahl der Schüler in Prozent)	190
<i>Abbildung 49:</i>	Unterrichtsstörungen nach Schulträger in Prozent.....	197
<i>Abbildung 50:</i>	Entscheidung über die Schulwahl getrennt nach Schülern der Privatschule (SpS) und Schülern der staatlichen Schule (SsS).....	239
<i>Abbildung 51:</i>	Peergroups getrennt nach Schülern der privaten Schule (SpS) und Schülern der staatlichen Schule (SsS).....	240
<i>Abbildung 52:</i>	Verteilung der Antworten bezüglich Relevanz von Bildung in Prozent....	246
<i>Abbildung 53:</i>	Berufswünsche nach Schulzugehörigkeit und Befragungsgruppe in Prozent.	247
<i>Abbildung 54:</i>	Anzahl der eigenen Kinder, die auf die jeweilige Schule geht	257
<i>Abbildung 55:</i>	Alphabetisierung der Elternteile in Prozent	260
<i>Abbildung 56:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Englisch nach Geschlecht in Prozent....	279

<i>Abbildung 57:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Mathematik nach Geschlecht in Prozent	280
<i>Abbildung 58:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Naturwissenschaft (NW) nach Geschlecht in Prozent.....	281
<i>Abbildung 59:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) nach Geschlecht in Prozent	282
<i>Abbildung 60:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Englisch nach Geschlecht in Prozent....	283
<i>Abbildung 61:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Mathematik nach Geschlecht in Prozent	284
<i>Abbildung 62:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Naturwissenschaft (NW) nach Geschlecht in Prozent.....	285
<i>Abbildung 63:</i>	Erreichte Punktzahl in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) nach Geschlecht in Prozent	286
<i>Abbildung 64:</i>	Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Englisch in Prozent	287
<i>Abbildung 65:</i>	Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Mathematik in Prozent	287
<i>Abbildung 66:</i>	Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Naturwissenschaft (NW) in Prozent.....	288
<i>Abbildung 67:</i>	Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) in Prozent	289

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Übersicht über die Forschungsfragen und Themenschwerpunkte	20
<i>Tabelle 2:</i>	Übersicht über die sieben Stufen der Partizipation innerhalb der EZ nach Pretty	41
<i>Tabelle 3:</i>	Übersicht der historischen Einordnung älterer Entwicklungstheorien.....	44
<i>Tabelle 4:</i>	Chronologischer Überblick der Entwicklungstheorien seit Mitte des 20. Jahrhunderts	47
<i>Tabelle 5:</i>	Überblick der entwicklungstheoretischen Ansätze	50
<i>Tabelle 6:</i>	Verteilung der multilateralen öffentlichen EZ der drei Hauptakteure 2012.	59
<i>Tabelle 7:</i>	Träger und Finanzierung nicht-staatlicher Institutionen der deutschen EZ	62
<i>Tabelle 8:</i>	Verteilung der Leistungen von NGOs an Entwicklungsländer 2010 und 2014 in Tausend Euro	64
<i>Tabelle 9:</i>	Verteilung und Entwicklung der Leistungen von NGOs an Entwicklungsländer Afrikas 2010 bis 2014 in Tausend Euro.....	65
<i>Tabelle 10:</i>	Bevölkerungsstruktur nach Geschlecht in Gambia 2014	71
<i>Tabelle 11:</i>	Übersicht über die Struktur des Bildungssystems Gambias	88
<i>Tabelle 12:</i>	Entwicklung der ECD Center zwischen 2013 und 2015.....	90
<i>Tabelle 13:</i>	Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an Primarschulen.....	97
<i>Tabelle 14:</i>	Entwicklung der Einschulungsraten nach Region und Geschlecht in Prozent	99
<i>Tabelle 15:</i>	Anteil an offiziell im Primarschulalter befindlichen Kindern, die eingeschrieben sind nach Region und Geschlecht in Prozent.....	100
<i>Tabelle 16:</i>	Anteil an offiziell im Schulabschlussalter befindlichen Kindern, die eine Abschlussklasse be-suchen nach Region und Geschlecht in Prozent	101
<i>Tabelle 17:</i>	Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an weiterführenden Primarschulen	102

<i>Tabelle 18:</i>	Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an Sekundarschulen	107
<i>Tabelle 19:</i>	Übersicht über die Verteilung der Untersuchungspopulation nach Verwaltung der Schule	125
<i>Tabelle 20:</i>	Verteilung der LBS nach Träger und Region	142
<i>Tabelle 21:</i>	Verteilung der LBS Schüler nach Träger und Region	142
<i>Tabelle 22:</i>	Verteilung der UBS nach Träger und Region	144
<i>Tabelle 23:</i>	Verteilung der UBS Schüler nach Träger und Region	145
<i>Tabelle 24:</i>	Verteilung der SSS nach Träger und Region	149
<i>Tabelle 25:</i>	Verteilung der SSS Schüler nach Träger und Region	150
<i>Tabelle 26:</i>	Verteilung der BCS nach Träger und Region	151
<i>Tabelle 27:</i>	Basisdaten der untersuchten Schulen	154
<i>Tabelle 28:</i>	Verteilung der Schülerzahlen der Sukuta Wannsee Schule nach Schulstufe und Geschlecht	161
<i>Tabelle 29:</i>	Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule nach Schulstufe und Geschlecht	161
<i>Tabelle 30:</i>	Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule in Grade drei nach Geschlecht	162
<i>Tabelle 31:</i>	Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule in Grade fünf nach Geschlecht	162
<i>Tabelle 32:</i>	Verteilung der Lehrerzahl der Sukuta Wannsee Schule nach Schulstufe und Geschlecht	163
<i>Tabelle 33:</i>	Verteilung der Lehrerzahl der staatlichen Schule nach Schulstufe und Geschlecht	163
<i>Tabelle 34:</i>	Vergleich der Tagesabläufe an der Privatschule und der staatlichen Schule	164
<i>Tabelle 35:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 8-11	170
<i>Tabelle 36:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 14-23	175
<i>Tabelle 37:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 24-32	178

<i>Tabelle 38:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 33-36	181
<i>Tabelle 39:</i>	Bewertung der Schulformen in Prozent	184
<i>Tabelle 40:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 39-41	187
<i>Tabelle 41:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 44-54	196
<i>Tabelle 42:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 55-57	199
<i>Tabelle 43:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 59-64	205
<i>Tabelle 44:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 65-69	209
<i>Tabelle 45:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 70-78	212
<i>Tabelle 46:</i>	Unterrichtliche Gewaltanwendungen nach Häufigkeit und Schulform in Prozent	214
<i>Tabelle 47:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 79 – 82.....	217
<i>Tabelle 48:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 83-85	222
<i>Tabelle 49:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 86-92	225
<i>Tabelle 50:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 93-105	232
<i>Tabelle 51:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 108 – 124.....	244
<i>Tabelle 52:</i>	Relevanz von Bildung nach Eltern und Schülern sowie nach Schulform	245
<i>Tabelle 53:</i>	Dauer des Schulweges der befragten Schüler in Prozent; n= 28	256
<i>Tabelle 54:</i>	Sozialstruktur der SsS	258
<i>Tabelle 55:</i>	Sozialstruktur der SpS	259
<i>Tabelle 56:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 134-144	264
<i>Tabelle 57:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 146 – 151.....	269
<i>Tabelle 58:</i>	Tabellarische Zusammenfassung der Befragungsergebnisse.....	275

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Dissertation unterstützt haben und mir auf dem Weg zur Vollendung behilflich waren.

Die ersten Dankesworte gebühren meinem Gutachter und Doktorvater Prof. Dr. Andreas Keil. Er gab mir nahezu jegliche arbeitstechnische Freiheit bei der Planung, Durchführung und Vollendung dieser Arbeit. Ich danke für das Vertrauen, hilfreiche Anregungen, kritische Anmerkungen sowie den Anstoß, ohne welchen diese Dissertation nie begonnen worden wäre. Jun. Prof. Dr. Miriam Kuckuck danke ich für die Übernahme des zweiten Gutachtens und die hilfreichen kritischen Anmerkungen. Für die Übernahme des Vorsitzes danke ich Prof. Dr. B. Stumpe. Dr. Ina Jeske danke ich für gutes Zureden und ein stetig offenes Ohr. Nicht unerwähnt bleiben sollen Dipl. Geographin Jutta Bedehäsing, Mira Schraven und Nicole Thienert.

Ohne die Unterstützung vor Ort wäre diese Forschungsarbeit nicht möglich gewesen. Daher möchte ich mich an dieser Stelle besonders bei Nicholas Jatta bedanken, der es mit unendlicher Geduld geschafft hat, nicht nur die deutsche und gambische Zeitauffassung zu vereinen, sondern durch Übersetzungen und mühevollen Arbeit als Vermittler auch die Feldforschung erst ermöglicht hat. Ebenfalls waren Lamin Daffeh und Sambou Kanteh sehr hilfsbereit. Nicht zuletzt möchte ich mich bei allen befragten Kindern, Eltern, Lehrern und beteiligten Personen bedanken, die mir bereitwillig Rede und Antwort standen. Hierzu gehören auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“, Marina Jarra, und der ehemalige deutsche Botschafter Volker Seitz, den ich sehr schätze.

Es war nicht immer einfach, meinen Vollzeitberuf als Grundschullehrerin und die Fertigstellung dieser Arbeit zu vereinen und beidem zur persönlichen Zufriedenstellung sowie den externen Erwartungen und Anforderungen entsprechend gerecht zu werden und hoffe, diese Gratwanderung dennoch erfolgreich bewerkstelligt zu haben. Durch diese parallele Arbeit war es mir erst möglich, die alltägliche pädagogische Praxis und die für diese Dissertation erforderlichen theoretischen Hintergründe zu vereinen. An dieser Stelle ein großes Dankeschön an meine lieben Kolleginnen und meinen Schulleiter für die Akzeptanz und das Verständnis der Vollendung dieser Arbeit.

Ich danke meiner Familie und meinem Freund Niels, die mich jederzeit unterstützt und ermutigt haben, mir mit Liebe und Verständnis einen Ausgleich gaben und oft meine Launen, meinen Kummer und meinen Mitteilungsdrang in Bezug auf diese Arbeit ertragen haben. Zudem danke ich Christoph, Laura, Malwina und Susi für ihre Hilfsbereitschaft und ihre Geduld.

Besonders danke ich meiner lieben Freundin Katja Bolt, dass sie mir dieses kleine afrikanische Land gezeigt hat. Ohne die stetige Hilfsbereitschaft auch vor Ort, die Geduld und ermutigenden Worte wäre ich nicht nur einmal an der „African time“ und dem „Gambian way of life“ verzweifelt.

1 Einleitung und Begründung der Forschungsfragestellungen

Die in dem Jahr 2015 enorm zunehmenden Flüchtlingszahlen, ausgenommen die Kriegsflüchtlinge, belegen die zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Probleme des afrikanischen Kontinents. Aus den unterschiedlichsten Gründen versuchen Menschen in der Hoffnung auf Verbesserung der persönlichen Lebensqualität und häufig unter Lebensgefahr ihrer Heimat zu entkommen. Über die Ursachen der Situation der 52 afrikanischen Staaten können nur Vermutungen angestellt werden, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht näher thematisiert werden sollen. Auf der Suche nach möglichen Lösungen der Fluchtgründe stellt sich der Autorin als Grundschullehrerin jedoch die Frage, warum das als Schlüssel zur Entwicklung geltende Bildungssystem als Chance und Ausweg des individuellen Schicksals unwirksam ist. Schließlich wird „[...] Bildung [...] als eine zentrale Wirtschaftsressource und als Zugangsmöglichkeit zu gesellschaftlicher Partizipation erachtet.“¹ Doch noch immer belegen die Alphabetisierungsraten Afrikas große Defizite im Bereich des Bildungssektors: Nach Angaben der UNESCO liegt diese südlich der Sahara bei 71 %, bei Frauen sogar nur bei 66 %, wobei vor allem die westafrikanischen Staaten im globalen Vergleich besonders schlecht abschneiden.² Dies lässt die Effektivität der jahrzehntelangen internationalen Entwicklungszusammenarbeit in Frage stellen. Sowohl staatliche als auch zahlreiche private Akteure agieren auch im Bildungssektor Afrikas, trotzdem sind die Alphabetisierungsraten gering. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Vielzahl der helfenden Organisationen und Institutionen auch zu einem Konkurrenzgedanken und Kampf um die eigene Existenz führt. Zudem ist es fraglich, ob und inwiefern die private Entwicklungszusammenarbeit der sogenannten Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) eine Reduktion der staatlichen Hilfe des jeweiligen afrikanischen Landes nach sich zieht. Somit ist strittig, inwiefern die Interaktion privater NGOs als wirklich sinnvoll zu erachten oder ein Schulbau in einem afrikanischen Land als persönliche Prestigesteigerung zu sehen ist.

Auf Grund der oben angedeuteten Probleme im Westen des Kontinents sowie der persönlichen Forschungsbiographie der Autorin³ wurde die Republik Gambia als exemplarischer Analyse- und Forschungsraum ausgewählt. Zudem stellen die oben erwähnten Flüchtlingszahlen einen Beweg-

¹ FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER; KRAMER, CAROLINE (2015), S. VII.

² Vgl. BERICHT DER UNESCO 2016.

³ Durch die Feldaufenthalte vor Ort für die im Jahr 2012 vorgelegte Forschungsarbeit, vgl. KLEIS, JANINA (2012), konnte durch die Autorin ein ehrenamtlich tätiger und in Deutschland eingetragener Verein gegründet werden, welcher die Entwicklung eines kleinen Dorfes im Landesinneren unterstützt. Dieser persönliche Bezug zu Gambia sowie das weiterführende Interesse an dem nationalen Bildungssystem führten zu der vorliegenden Forschungsarbeit.

grund dar: Gemessen an der Bevölkerung besitzt Gambia die höchste Migrationsrate des afrikanischen Kontinents.⁴

Eine weitere Begründung dieses Forschungsraumes liegt in der öffentlichen Irrelevanz. Der Mikrostaat hat einerseits auf Grund seiner Größe, andererseits wegen seiner weitgehend konflikt- und krisenfreien Vergangenheit bisher kaum Beachtung erlangt. Auch für den Tourismus ist dieses Land mangels der für Afrika bekannten Fauna größtenteils unbedeutend, auch wenn dieser Sektor in den letzten Jahren gewachsen ist. Dennoch hat die Bevölkerung der Republik mit erheblichen Problemen zu kämpfen und gehört nach der Klassifikation der UN zu den „least developed countries“.⁵ Ein gravierendes Problem stellen die demographische Entwicklung und die hohe Arbeitslosigkeit der Jugendlichen dar. Etwa 58 % der gambischen Bevölkerung sind jünger als 24 Jahre (Stand 2017, vgl. Deutschland ca. 23 %, Stand 2017), die Arbeitslosenquote in dieser Altersgruppe beträgt 44 % (vgl. Deutschland ca. 7 %, beides Stand 2015).⁶ Nur etwa die Hälfte der Bevölkerung hat Zugang zu sanitären Einrichtungen (Stand 2015), wobei der Unterschied zwischen ruralen und urbanen Gebieten⁷ mit etwa 6 % sehr gering ist. Auch im medizinischen Bereich sind erhebliche Mängel vorhanden, wie beispielsweise an Hand nur eines Krankenhausbettes pro 1000 Einwohner (vgl. Deutschland ca. neun Betten pro 1000 Einwohner, beides Stand 2014) und staatlichen Ausgaben von 7 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP; vgl. Deutschland ca. 12 %, beides Stand 2014) deutlich wird.⁸ Durch die vorhandene Armut - knapp die Hälfte der Bevölkerung lebt unterhalb der Armutsgrenze⁹ - und die mangelhafte Infrastruktur (nur etwa ein Fünftel der 3700 km Straßen sind geteert, d.h. in der Regenzeit sind die meisten Wege nicht passierbar), ist eine medizinische Versorgung für viele Einwohner nicht finanzierbar und realisierbar. Dementsprechend hoch sind auch die Raten der Mangelernährung und Kindersterblichkeit.¹⁰ Auch in Bereichen Trinkwasserversorgung und Abwasserentsorgung, eines stabilen Stromnetzes sowie des öffentlichen Transports sind große Defizite erkennbar. Die Armut vor Ort ist trotz jährlicher

⁴ Im Jahr 2017 sind 13203 Menschen aus Gambia geflohen und haben in anderen Ländern Asyl beantragt. Dies entspricht ca. 0,6 % aller Einwohner. Hinzu kommen zahlreiche Migranten, die die meist illegale, höchst gefährliche Reise nicht überlebt haben, aus sonstigen Gründen ihre Flucht abgebrochen haben, oder keinen Asylantrag gestellt haben. Die häufigsten Zielländer waren Italien, Deutschland und die Schweiz. Insgesamt wurden 95 % der gestellten Asylanträge abgelehnt. Nach Deutschland flohen im Jahr 2017 insgesamt 2618 Menschen aus Gambia, davon erhielten nur 216 Bewerber eine positive Entscheidung; Quelle: BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2017.

⁵ BERICHT DER WELTBANK 2015.

⁶ Vgl. CIA-factbook.

⁷ Zur Definition ruraler und urbaner Gebiete s. unten.

⁸ Vgl. CIA-factbook.

⁹ Vgl. CIA-factbook, zur Definition der Armutsgrenze vgl. ebenfalls CIA-factbook oder Kapitel 4.3.1.

¹⁰ Eine detaillierte Darstellung erfolgt ebenfalls in Kapitel 4.3.1.

finanzieller Unterstützung¹¹ und der Existenz unzähliger privater Hilfsorganisationen somit eklatant.

Bei einem Aufenthalt vor Ort fallen vor allem die zahlreichen, durch internationale Organisationen errichteten Schulgebäude auf, an deren Mauern meist flagrant die Namen der Gründungsorganisation geschrieben stehen. Insgesamt 247 dieser Privatschulen wurden durch NGOs in Gambia errichtet bzw. sind als solche registriert.¹² Angesichts dieser Vielzahl könnte vermutet werden, dass jedes Kind in Gambia uneingeschränkt Zugang zu Bildung erhält und diese erfolgreich abschließt, wie es in den 17 übergeordneten nachhaltigen Entwicklungszielen (SDG) gefordert wird.¹³ Dies ist jedoch nicht so: Nur etwa 84 % der im entsprechenden Alter befindlichen Kinder werden an einer Grundschule eingeschult, davon beenden wiederum nur 75 % diese Schulform.¹⁴ Während in der Hauptstadtregion¹⁵ fast alle Kinder eine erfolgreiche Grundschulbildung erhalten, liegt die Abschlussquote dieser Schulform in den ländlichen Gebieten bei nur etwa 40 % der Primarschüler.¹⁶ Die Existenz der vielen privaten Bildungsinstitutionen sowie die dazu widersprüchlichen Einschulungs- und Abschlussquoten lassen folgende Fragen aufkommen: Wo werden private Schulen errichtet und wie sinnvoll ist diese Standortwahl? Wie wird die Standortwahl entschieden? Gibt es regionale Differenzen? Falls sowohl staatliche und private Schulen erreichbar sind, wie erfolgt die Schulwahl der Kinder? Wie werden die jeweiligen Bildungsinstitutionen von der gambischen Bevölkerung wahr- und angenommen? Welche Unterschiede (materiell, personell, strukturell) zwischen staatlichen und privaten Schulen gibt es? Welche Rolle spielen die soziale Herkunft, die Bildungsaspiration sowie das Bildungsniveau der Eltern bei der Wahl der Schule? Wie wird die Bildungspolitik von der gambischen Bevölkerung bewertet? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulträger und Lernerfolg der Schüler? Aus diesen Fragen ergeben sich die folgenden drei zentralen Themenschwerpunkte:

Inwiefern sind räumliche Disparitäten (Mangel und Ballung von Bildungsinstitutionen in urbanen und ruralen Räumen) vorhanden (vgl. Kapitel 6)?

Inwiefern unterscheiden sich staatliche und private Schulen (materiell, personell, strukturell) voneinander (vgl. Kapitel 7)?

Inwiefern wirkt sich die Trägerschaft der Schulen auf den Lernerfolg der Schüler aus (vgl. Kapitel 8)?

¹¹ Im Jahr 2009 insgesamt 128 Mio. US\$, BERICHT DER OECD.

¹² Quelle: Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016.

¹³ Vgl. hierzu Kapitel 2.4 sowie Anhang.

¹⁴ Quelle: MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 139 und S.147.

¹⁵ Zur geographischen Lage und Verteilung der einzelnen Regionen Gambias vgl. Kapitel 3.1.

¹⁶ Quelle: MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 140 und S.146.

Die vorliegende Forschungsarbeit ist der Analyse dieser drei zentralen Themenschwerpunkte gewidmet, welche im Folgenden konkretisiert werden. Zunächst stellt sich im vorliegenden Kontext die Frage der räumlichen Verteilung der Schulen. In welchen Regionen werden private Schulen errichtet und wie sinnvoll ist diese Standortwahl? Gibt es regionale Differenzen? Gibt es Differenzen zwischen urbanen und ruralen Räumen? Aus diesen Fragen ergibt sich die erste übergeordnete Forschungsfrage, welche in Kapitel 6 thematisiert wird:

- Inwiefern setzen NGOs mit ihrer Arbeit (Schulbau) räumlich da an, wo sie am dringendsten benötigt werden?

Des Weiteren kann die Frage gestellt werden, inwiefern Diskrepanzen bezüglich der Ausstattung der Schulen vorzufinden sind. Dabei wird sich sowohl auf eine materielle als auch auf eine personelle Ausstattung bezogen. Auf Grund des privaten Engagements von NGOs sowie der vorhandenen finanziellen Mittel liegt die Vermutung nah, dass die Möglichkeiten an privaten Schulen entsprechend besser sind. Die zweite Forschungsfrage beinhaltet genau diesen Aspekt und wird in Kapitel 7.1 und Kapitel 7.2 thematisiert:

- Inwiefern sind private Schulen qualitativ und quantitativ besser ausgestattet als staatliche Schulen?

Darauf basierend ist in diesem Kontext interessant, wie mögliche Diskrepanzen im materiellen und personellen Bereich von der Bevölkerung wahrgenommen werden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand lediglich der elitären Gesellschaft eine Schulbildung zu (vgl. Kapitel 4.1), weswegen möglicherweise analog die privat errichteten Schulen als ungerechte und negative Beeinflussung bewertet werden könnten. Diese Wahrnehmung wird in der folgenden Forschungsfrage zusammengefasst (vgl. Kapitel 7.2):

- Inwiefern beeinflusst die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ und verhindert eine gleiche Basis?

Zudem ergibt sich die Frage der persönlichen Bildungsaspiration der Eltern. Da für die Privatschulen im Gegensatz zu den kostenfreien staatlichen Schulen ein Schulgeld aufgebracht werden muss (vgl. Kapitel 4.2) und dies auf Grund der oben erwähnten (und in Kapitel 4.3.1 ausführlich thematisierten) vorherrschenden Armut häufig eine enorme finanzielle Belastung für die Familien darstellt, kann vermutet werden, dass den Eltern der Privatschüler die Bildung ihrer Kinder wichtiger ist als den Eltern der Schüler staatlicher Schulen. Dies beinhaltet die vierte Forschungsfrage:

- Inwiefern ist Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden?

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, inwiefern der sozioökonomische Status der Familien die Schulwahl beeinflusst. Ausgehend davon ist das Bildungsniveau der Eltern möglicherweise relevant für die Schulwahl der Kinder. Es stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Schulwahl der Kinder gibt (vgl. Kapitel 7.3). Auch die Sozialstruktur des familiären Umfelds der Kinder sowie der Grad der Alphabetisierung der Eltern sind bedeutend. Dies wird unter der fünften übergeordneten Forschungsfrage zusammengefasst:

- Inwiefern haben Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss?

Überdies ist auch die Grundstimmung der Schule gegenüber relevant. Dabei sind sowohl die Ansichten der Schüler und Eltern als auch der jeweiligen Lehrer interessant. Es wird in Forschungsfrage sechs thematisiert, inwiefern die Errichtung von Schulen und die Bereitstellung der Materialien eine für den Bildungserfolg der Schüler nachhaltige und effektive Arbeit ist (vgl. hierzu Kapitel 7.1, Kapitel 7.2 sowie Kapitel 8):

- Inwiefern unterstützen NGOs durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien den Bildungssektor effektiv?

Die Relevanz der Privatschulen kann sich auch im Lernerfolg der Schüler widerspiegeln. Somit ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, ob Diskrepanzen bezüglich des Lernerfolgs festzustellen sind. Auf Grund der oben vermuteten Materialvielfältigkeit sowie der finanziellen Mittel an Privatschulen kann die Behauptung aufgestellt werden, dass der Lernerfolg dort höher ist. Die folgende siebte Forschungsfrage wird mit Hilfe der Ergebnisse eines Vergleichstests in Kapitel 8 analysiert:

- Inwiefern ist der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern an privaten Schulen höher als an staatlichen Schulen?

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Beantwortung dieser sieben Forschungsfragen. Ein zusammenfassender Überblick über die verschiedenen Themenschwerpunkte wird in Tabelle 1 gegeben. Insgesamt wird dabei eine Konzentration auf die drei oben erläuterten Forschungsschwerpunkte vorgenommen: Die quantitative räumliche Verteilung der Schulen, die Sinnhaftigkeit von Privatschulen gemessen an den Bedürfnissen und Wahrnehmungen der indigenen Bevölkerung sowie der Lernerfolg der Schüler durch die Darstellung der Ergebnisse des nationalen Vergleichstests. Um diese Komplexität der Fragestellungen zu erfassen, ist eine Kombination unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Verfahrensweisen notwendig. Dieses Vorgehen ermöglicht verschiedene Perspektiven und mehrdimensionale Betrachtungen.

tungsweisen des gambischen Bildungssystems und wird somit als äußerst gewinnbringend und zielführend erachtet.¹⁷

Die Unterrichtsqualität bzw. der Lernerfolg wird dabei an Hand von vor Ort geführten Interviews mit Schülern, Lehrern, Eltern und Direktoren je einer staatlichen und privaten Schule analysiert und bewertet. Diese beinhalten auch die Lehrerbildung. Zudem werden Vorstandsmitglieder der betreffenden NGO nach Absichten, Gründen und Erfolgen befragt. Als weiteres Instrument der Bildungsqualitätsanalyse dient die Auswertung der Ergebnisse des National Assessment Tests (NAT), einer landesweiten schriftlichen Prüfung, welche zeitgleich an allen Schulen Gambias erfolgt.

Um die quantitative räumliche Verteilung der Schulen zu analysieren, wurde mit Hilfe von geographischen Koordinaten der einzelnen Schulen eine thematische Übersichtskarte erstellt (vgl. Kapitel 6). In diesem Kontext interessiert vor allem die Fragestellung, inwiefern Ballungsgebiete von durch NGOs errichteten Schulen erkennbar sind. Auch die Verteilung der Schulen bezüglich urbaner und ruraler Gebiete wird in diesem Kapitel analysiert. Eine detaillierte Erläuterung der Instrumente und Methoden der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 5 gegeben.

Diese Dissertation basiert auf Datenerhebungen und Untersuchungen vor Ort in Gambia. Durch die Autorin fanden zwischen den Jahren 2011 bis 2017 sechs Feldaufenthalte von insgesamt knapp vier Monaten in der Untersuchungsregion statt. Dies ermöglichte zum einen den Aufbau einer Vertrauensbasis zu „Gatekeepern“¹⁸ (vgl. Kapitel 5.1) an den Schulen und dem gambischen Bildungsministerium und zum anderen einen umfassenden Einblick in das Bildungssystem unter Berücksichtigung der unterschiedlichen klimatischen Bedingungen.

Im Verlauf dieser Arbeit werden urbane und rurale Räume berücksichtigt. Dabei kann die Ruralität nicht als Gegenbegriff der Urbanität gesehen werden, da „[...] die beiden Pole nicht gleichwertig sind, sondern in einem asymmetrischen Verhältnis existieren.“¹⁹ Somit erfolgt eine Konstruktion der Ländlichkeit durch eine Negativdefinition des Stadtbegriffs. Eine klare Abgrenzung zwischen ländlichen und städtischen Räumen ist nicht eindeutig möglich, da das Verständnis von Urbanität und Ruralität einem stetigen Wandel unterlegen ist und je nach Betrachtungsweise verschiedene Definitionsmerkmale möglich sind. Helbrecht bezieht sich auf die soziologische Sicht, aus der Städte durch die drei Eigenschaften Größe, Dichte und Heterogenität definiert werden.²⁰

¹⁷ Vgl. hierzu FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER; KRAMER, CAROLINE (2015), S. 12.

¹⁸ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL (2005), S. 151.

¹⁹ LOSSAU, JULIA; FREYTAG, TIM; LIPPUNER, ROLAND (2014), S. 168.

²⁰ Vgl. HELBRECHT, ILSE (2014), S. 171.

Neben diesem soziologischen Stadtbegriff können diverse weitere Verständnisse und Definitionen, wie beispielsweise der statistisch-administrative Stadtbegriff, der historisch-juristische Stadtbegriff und der volkswirtschaftliche Stadtbegriff genannt werden, die jeweils unterschiedliche Charakterisierungsmerkmale aufweisen. Als Merkmale der geographischen Perspektive nennt Heineberg unter anderem folgende:

- „Größere Siedlungen
- Hohe Bebauungsdichte
- Bevölkerungswachstum
- Differenzierte sozialräumliche Gliederung²¹

Zudem verweist Heineberg auf die Problematik der qualitativen Merkmale, welche je nach Raum und Zeit variabel sind und somit die Problematik einer eindeutigen Abgrenzung von ländlichen und städtischen Siedlungen verstärken.²² Auf Grund dieser nicht eindeutigen Begriffsdefinition wird sich an der oben erwähnten Negativbestimmung orientiert. Somit werden alle nicht städtischen Siedlungen als ländliche Räume betrachtet und im weiteren Verlauf als rurale Regionen bezeichnet.

Des Weiteren lässt der Begriff des Raumes je nach Perspektive verschiedene Dimensionen zu.²³ Zwei grundlegende Ansichten basieren auf den englischen Begriffen „space“ und „place“. Dabei versteht sich „place“ als ein ganzheitliches Konzept der Raumwahrnehmung, welches auch die Wahrnehmung von Orten, die Aufenthaltsqualitäten sowie die symbolischen Bedeutungen beinhaltet. Der Begriff „space“ hingegen steht für einen geometrischen Raum, in welchem sich Subjekte und Objekte sowie deren Beziehungen wahrnehmen lassen. Dieser Ansatz beruht auf dem Verständnis, Strukturen und Prozesse innerhalb eines messbaren Raumes quantitativ zu erfassen.²⁴ In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Raumbegriff primär auf das territoriale Begriffsverständnis, indem die Standorte von Bildungseinrichtungen betrachtet werden. Zudem formuliert Wardenga vier unterschiedliche Raumbegriffe bzw. Betrachtungsweisen von Räumen, welche jedoch auch miteinander kombiniert werden können: So ist zunächst die Betrachtungsweise des Raumes als Container zu nennen, in welchem Sachverhalte der physisch-materiellen Welt (Oberflächenformen, Böden, Klima, Gewässer, Vegetation etc.) enthalten sind.²⁵ Bezogen auf den vorliegenden Forschungsschwerpunkt so-

²¹ HEINEBERG, HEINZ (2007), S. 307.

²² Vgl. HEINEBERG, HEINZ (2007), S. 307.

²³ Auf eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Raumkonzepte wird an dieser Stelle bewusst verzichtet und auf die für diese Arbeit relevantesten Dimensionen beschränkt. Weiterführend vgl. hierzu beispielsweise LOSSAU, JULIA; FRETAG, TIM; LIPPUNER, ROLAND (2014), S. 17.

²⁴ Vgl. LOSSAU, JULIA; FRETAG, TIM; LIPPUNER, ROLAND (2014), S. 14 ff.

²⁵ Vgl. WARDENGA, UTE (2002), S. 47 ff.

wie die Forschungsregion bedeutet dies, dass diese Perspektive die landschaftlichen und klimatischen Bedingungen als Voraussetzungen für Bildungsinstitutionen und die Arbeit der NGOs berücksichtigt. Als zweite Betrachtungsweise nennt Wardenga Räume als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte (Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen, Distanzen etc.) und was diese Sachverhalte für die vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit bedeuten.²⁶ Dieses Raumverständnis wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6 betrachtet, indem die Distanzen, Standorte, Anzahlen und Verteilung der staatlichen und privaten Schulen untersucht werden. Ein Schwerpunkt dieser Arbeit bezieht sich auf den dritten durch Wardenga formulierten Raumbegriff, der Raum als Sinneswahrnehmung. Dabei steht folglich die subjektzentrierte Wahrnehmung im Vordergrund und wie Räume von Individuen, Gruppen und Institutionen gesehen werden. Dies beinhaltet auch bestimmte positive und negative Einstellungen sowie die vorhandene Infrastruktur.²⁷ Das gesamte Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung der verschiedenen Befragungsgruppen und deren Bewertung der Bildungsinstitutionen und schul(polit)ischen Themen. Die vierte räumliche Dimension, der Raum als Konstrukt, diskutiert die Fragestellung, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert. Somit wird der Raum als Element von Handlungen und Kommunikation gesehen.²⁸ Im vorliegenden Kontext bezieht sich diese Raumperspektive auf die Hintergründe, warum und mit welcher Motivation die Befragungsgruppen wie über bildungspolitische Fragestellungen und die Bildungsinstitutionen kommunizieren. Auch die Darstellung des gambischen Bildungssystems aus Sicht der NGOs mit dem möglichen Ziel der Spenderakquise kann dieser Betrachtungsweise zugeordnet werden.²⁹

In der vorliegenden Arbeit werden empirische Befunde zur Bedeutung von Privatschulen präsentiert, analysiert und darauf aufbauend die Arbeit der NGOs im Bildungssektor Gambias evaluiert. Im Fokus dieser empirischen sozialgeographischen Arbeit stehen dabei die Ansichten, Wahrnehmungen und Standpunkte der indigenen Bevölkerung, jedoch sollen diese um verschiedene Perspektiven ergänzt werden, sodass das Ziel der Forschung ist, die jeweiligen Realitäten, Perspektiven, Motive und Ziele der beteiligten Akteure möglichst emisch³⁰ zu verstehen und zu beschreiben.³¹

²⁶ Vgl. WARDENGA, UTE (2002), S. 47 ff.

²⁷ Vgl. WARDENGA, UTE (2002), S. 47 ff.

²⁸ Vgl. WARDENGA, UTE (2002), S. 47 ff.

²⁹ Da eine Analyse dieser Aspekte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, ist der vierte Raumbegriff für den vorliegenden Kontext weniger relevant.

³⁰ Emisch = aus ihrer jeweiligen kulturspezifischen Logik heraus.

³¹ Vgl. SCHULTE, IMKE (2017), S. 12.

1.1 Stand der Forschung: NGOs

Bereits im Titel dieser Dissertation wird das Akronym NGO des englischen Begriffs „Non-Governmental Organization“ verwendet. Zwar ist das deutsche Äquivalent NRO für „Nicht-regierungsorganisation“ ebenfalls existent, jedoch hat sich auch im deutschsprachigen Raum die englische Form etabliert, weshalb diese im weiteren Verlauf der Arbeit weitgehend verwendet wird. In der Literatur wird diese Organisationsform meist negativ charakterisiert, indem sie unter anderem als nicht staatlich, nicht profitorientiert, nicht gewalttätig und nicht uninationale definiert wird.³² Ursprünglich wurde der Begriff im Jahr 1945 in Artikel 71 der UNO-Charta eingeführt. Frantz und Martens kritisieren jedoch, dass dort in erster Linie das Verhältnis zwischen der UNO und NGOs geregelt wird statt einer eindeutigen Definition des Begriffs seitens der UNO.³³ Es können dennoch einige typische Merkmale von NGOs erkannt werden, welche im Folgenden kurz dargelegt werden.

So werden NGOs von zivilgesellschaftlichen Akteuren und nicht durch staatliche Initiative gegründet, weshalb sie auch als private Organisationen bezeichnet werden. Des Weiteren darf, wie oben erwähnt, kein Profit erwirtschaftet werden. Folglich müssen alle erhaltenen Gelder uneingeschränkt für die Arbeit der NGOs genutzt werden.³⁴ Dies schließt jedoch eine hauptberufliche Beschäftigung von Personal nicht aus. In dem vorliegenden Kontext handelt es sich bei den meisten NGOs jedoch um Freiwillige, die sich nebenberuflich engagieren. Typisch hierfür ist eine Organisationsgründung nach einem Urlaubsaufenthalt vor Ort mit der Intention, die lokale gambische Bevölkerung durch den Bau einer Schule zu unterstützen. Somit handelt es sich folglich um genuine oder originäre NGOs.

Vor allem in den letzten Jahrzehnten ist die Anzahl der registrierten NGOs enorm gestiegen (vgl. Kapitel 2.8.3), sodass sie auch auf politische Entscheidungen Einfluss haben. Hansel hat mit seiner Studie eine Zwischenbilanz zwischen NGOs und den Vereinten Nationen gezogen und deren tatsächliche Partizipation untersucht.³⁵ Nahezu in jedem Entwicklungsland sind NGOs etabliert, die dabei unterstützen, ein breites Spektrum sozialer Bedürfnisse zu befriedigen. Vor allem in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Landwirtschaft und Geschlechtergleichstellung sind unzählige Organisationen aktiv. Entsprechend hat auch die Forschung seit Beginn des 21. Jahrhunderts diese Thematik aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven fokussiert, wobei der Schwerpunkt auf politischen, ökonomischen und landwirt-

³² Vgl. beispielsweise FRANTZ, CHRISTIANE; MARTENS, KERSTIN (2006), S. 22; WILLETS, PETER (1996), S. 6.

³³ Vgl. FRANTZ, CHRISTIANE; MARTENS, KERSTIN (2006), S. 23.

³⁴ Vgl. FRANTZ, CHRISTIANE; MARTENS, KERSTIN (2006), S. 24 ff.

³⁵ Vgl. HANSEL, MISCHA (2014).

schaftlichen Inhalten und Betrachtungsweisen liegt.³⁶ Bei den jeweiligen Untersuchungen wurden meist qualitative oder quantitative Forschungsansätze verwendet. Beispielsweise basieren Schultes Erkenntnisse auf qualitativen Forschungsmethoden, hingegen wendet Hansel quantitative Verfahren an. Ein Methodenpluralismus ist hingegen nur wenig etabliert.³⁷ Da dieser jedoch als Ergänzung der jeweiligen Ergebnisse als sinnvoll erachtet wird, werden in der vorliegenden Arbeit sowohl qualitative als auch quantitative Verfahrenstechniken angewandt.

Aus ethnologischer Perspektive beleuchtet Schulte im Kontext ihrer Armutsforschung die Nachhaltigkeit und Reziprozität von Entwicklungszusammenarbeit am Beispiel Perus. Dabei gelangt sie zu dem Fazit, dass die Partizipation der indigenen Bevölkerung häufig nicht ausreichend berücksichtigt wird, diese jedoch für einen nachhaltigen Erfolg dringend erforderlich ist. Es sind jedoch auch kritische Stimmen bezüglich der Gründung und Arbeit von NGOs auffindbar. Auf den afrikanischen Kontinent im Allgemeinen bezieht sich Shivji in seinem Essay über die Blindstellen des NGO-Diskurses.³⁸ Darin kritisiert er die mangelnde Selbstreflexion von NGOs und ihrer Rolle in der Gesellschaft. Er kategorisiert die Leitung von NGOs in drei Elitetypen: Erstens die radikalen Eliten, deren Mitglieder in der Vergangenheit an politischen Kämpfen beteiligt waren, zweitens Personen, die versuchen, die Lebensbedingungen ihrer Mitmenschen verbessern zu wollen, sowie drittens der „Main-Stream-Elite“³⁹, welche sich ausschließlich der eigenen Karriere wegen engagiert. Weiterhin wird der unterschiedliche Unabhängigkeitsgrad der einzelnen Organisationen thematisiert. Aus seiner Sicht entstehen viele NGOs, um den jeweiligen Modethemen der Geberländer zu entsprechen. Die gesetzten Zielsetzungen sind dabei häufig nur vage durch „Armutsbekämpfung“ oder „Armutsminderung“ formuliert⁴⁰ Gleichzeitig werden NGOs gegründet, die eigens für die Schulung von Organisation und Gründung von NGOs verantwortlich sind. Somit gleicht der NGO Sektor nach Sicht des Autors zunehmend einer Unternehmensführung. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den Ansatz der NGO Arbeit. Viele Projekte sind themenbezogen, wobei das Thema als Problem identifiziert wird und die eigentliche Ursache nicht angesprochen, sondern lediglich vermutet wird. Die Forschung von NGOs sieht Shivji zu sehr auf Richtlinien und nicht auf soziale Interessen bezogen, sodass auch hier ein Forschungsdesiderat vorliegt.⁴¹

³⁶ Beispielsweise ROVANIEMI, SIRPA (2015); HAUCK, VOLKER (2006); TALAL, B.M. (2004); BLÄSER, RALF; SOYEZ, DIETRICH (2004); BEYENE, FEKADU (2010).

³⁷ TALAL, B.M. (2004) wendet sowohl qualitative als auch quantitative Verfahrenstechniken bei der Forschung über NGO in Jordan an.

³⁸ Vgl. SHIVJI, ISSA G. (2008).

³⁹ SHIVJI, ISSA G. (2008), S. 14.

⁴⁰ SHIVJI, ISSA G. (2008), S. 15.

⁴¹ SHIVJI, ISSA G. (2008), S. 15 f.

1.2 Stand der Forschung: Gambia

Die westafrikanische Republik Gambia erlangt aus wissenschaftlicher Perspektive bisher wenig Aufmerksamkeit. Dies kann zum einen an der oben erwähnten geringen Landesgröße und zum anderen an der ebenfalls oben genannten weitgehenden Krisen- und Konfliktfreiheit liegen. So leben die etwa 2,05 Mio. Einwohner⁴² unterschiedlicher Religionen friedlich miteinander, Bürgerkriege gab es bisher nicht. Bis in die 1990er Jahre wurden nur vereinzelt kurze Beiträge über Tourismus, traditionelle Landwirtschaftsmethoden und Urbanisierung verfasst.⁴³ Auch in den 1990er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden, wenn überhaupt, agrarsoziologische und agrarökonomische Inhalte wie diverse landwirtschaftliche Anbaumethoden, die Schafs- und Rinderzucht sowie der Reisanbau wissenschaftlich thematisiert und teilweise in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts aktualisiert.⁴⁴ Ein breites politisches Forschungsfeld ist mit der Präsidentschaftswahl im Jahr 2016 entstanden, bei welcher überraschender Weise der langjährig amtierende Präsident (und Diktator) Yaha Jammeh gegen den gambischen Unternehmer Adama Barrow verloren hat. Auch im medizinischen Kontext wurde über diverse Themen publiziert, wie beispielsweise über Tuberkulose, Malaria und die Akzeptanz von Implantaten.⁴⁵ Im Jahr 2016 hat Hunt in einem Aufsatz die Folgen und Erwartungen der Familie an jugendliche Emigranten skizziert und dabei die gambische Republik fokussiert.⁴⁶

Der Däne Andy Lyons, der zwischen 1991 und 1995 einen Freiwilligendienst in Gambia absolvierte, gründete nach Beendigung seiner Tätigkeit vor Ort das Projekt „The Gambia Resource Page“⁴⁷ mit dem Ziel, sämtliche Daten über Gambia zusammenzustellen und für Schüler, Lehrer, Touristen, im Ausland lebende Gambier sowie für alle Interessierte zur Verfügung zu stellen.⁴⁸

Es ist anzunehmen, dass in den kommenden Jahren vor allem die politische Situation in Gambia wissenschaftlich weiterhin fokussiert wird und Bilanzen der gewählten Regierung publiziert werden.

⁴² Vgl. Kapitel 3.2.

⁴³ Vgl. beispielsweise OSTREICH, HANS (1977) und BARRETT, HAZEL R.; BROWNE, ANGELA W. (1988).

⁴⁴ Vgl. beispielsweise CARNEY, J. (2008).

⁴⁵ Beispielsweise WILSON, ANNE L. (2018): Emergence of knock-down resistance in the *Anopheles gambiae* complex in the Upper River Region, The Gambia, and its relationship with malaria infection in children; MORTER, RICHARD (2018): Examining human paragonimiasis as a differential diagnosis to tuberculosis in The Gambia; BAH, HADDY (2018): Jadelle implant acceptance among women in Western Health Region 1, The Gambia.

⁴⁶ Vgl.

⁴⁷ Vgl. <http://resourcepage.gambia.dk/>; zuletzt eingesehen am 22.07.2018.

⁴⁸ Auch eine Auflistung der Schulen ist dort zwar auffindbar, jedoch muss diese auf Grund fehlender Quellangaben sowie fehlender Datierungen kritisch betrachtet werden. Zudem erfolgt die Erstellung der Daten durch vielzählige Mitwirkende, sodass auch die Erhebungsmethoden fraglich sind. Die dargestellte Auflistung der in Gambia tätigen NGOs wurde zuletzt im Jahr 1996 aktualisiert.

1.3 Stand der Forschung: Bildungsforschung

Die Bildungsforschung kann als multidisziplinäres Forschungsfeld gesehen werden, da sie vielperspektivische Sichtweisen ermöglicht. Zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Bildungsforschung, darunter Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, Politik und Geographie. Die jeweiligen Fachwissenschaften setzen dabei zwar unterschiedliche Schwerpunkte, jedoch kann keine klare Trennung erfolgen, sodass Schnittstellen und Ergänzungsbereiche entstehen. Auf Grund dieser Interdisziplinarität etablierten sich zahlreiche außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung⁴⁹, wie beispielsweise das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe und viele Weitere. Hinzu kommen die zahlreichen universitären Forschungseinrichtungen.⁵⁰

Die Aufgaben und Ziele der Bildungsforschung sind sehr allgemein formuliert, sie basieren auf der Beschaffung und Auswertung wissenschaftlicher Daten und Informationen, um bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen treffen zu können. Dazu werden sowohl Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, als auch informelle Sozialisationsbereiche analysiert.⁵¹ In den letzten Jahren kann jedoch ein Schwerpunkt der Themen ungleiche Bildungschancen sowie die soziale Vererbung von Bildung, berufliche Positionen und gesellschaftlichem Status beobachtet werden.⁵²

Das Ziel der für die vorliegende Arbeit relevanten geographischen Bildungsforschung liegt primär auf raumbezogenen Aspekten wie beispielsweise die Analyse räumlicher Bildungsdisparitäten sowie die Lage und Verteilung von Bildungsinstitutionen. Auch die gesellschaftliche Bedeutung einer Schule sowie die Erreichbarkeit und der Zugang zu Bildungseinrichtungen sind Fragestellungen der Bildungsgeographie.⁵³

⁴⁹ Im Jahr 1963 gab es insgesamt neun außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung, im Jahr 1979 bereits 35, jedoch sank die Zahl in den 1990er Jahren wieder leicht. Vgl. hierzu SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018), S.3.

⁵⁰ Vgl. SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018), S.3.

⁵¹ Vgl. SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018), S.2.

⁵² VGL. MAAZ, K.; BAUMERT, J.; NEUMANN, M. (2014); in: SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018), S.3. Zudem werden seit diverse, zum Teil internationale, Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS) durchgeführt, um den Leistungsstand der Schüler zu ermitteln bzw. die Qualität von Bildungssystemen durch diese standardisierten Tests zu messen. Dabei nehmen beispielsweise an den durch die OECD durchgeführten PISA-Studien (= Programme for International Student Assessment) weltweit auch zunehmend Länder teil, die nicht OECD-Mitglieder sind.

⁵³ Vgl. FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER; KRAMER, CAROLINE (2015), S. 3.

Bereits im frühen 19. Jahrhundert sind erste bildungsgeographische Untersuchungen zu finden, die im Rahmen regionaler Unterschiede der Lese- und Schreibfertigkeiten durchgeführt wurden. Diese wurden zunächst mit Variablen wie Armut und Kriminalität kombiniert. Doch noch vor der Jahrhundertwende wurden darauf aufbauend Statistiken und Analysen über regionale Unterschiede der Alphabetisierung, der Organisationsform und Ausstattung der Schulen sowie des Lehrergehalts und ihrer Qualifikation veröffentlicht.⁵⁴ Im Jahr 1965 etablierte Robert Geipel mit seinem Buch „Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens“ die Bildungsgeographie an Hochschulen. Im Rahmen der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren wandten sich auch andere sozialwissenschaftliche Disziplinen der regionalen Bildungsforschung zu. Dabei stand die Gerechtigkeit von Bildungschancen im Fokus der Untersuchungen.⁵⁵

In den 80er Jahren unterlag der Bildungsbegriff an sich einem Wandel und wurde durch die Termini Wissen und Kompetenz weitgehend überlagert. Es stand von da an die (sozio-) ökonomische Dimension von Bildung als Humankapital im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses. Meusbürger hat die Geographien des Wissens, der Bildung und der Wissenschaft vereint und somit entscheidende Grundlagen für eine interdisziplinär verankerte „geography of knowledge, science and education“⁵⁶ formuliert.⁵⁷

Zu Beginn der 1980er Jahre wurde der Arbeitskreis Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft Geographie ins Leben gerufen, in welchem sich mit Themen wie Bildungsversorgung, Einzugsgebieten von Hochschulen, räumlichen Disparitäten des Ausbildungsniveaus und Feminisierung des Lehrerberufs beschäftigt wurde. Die Konzentration lag dabei nicht ausschließlich auf dem deutschsprachigen Raum, sondern wurde durch gelegentliche internationale Untersuchungen ergänzt.⁵⁸ Somit etablierte sich die Bildungsgeographie zunehmend als wissenschaftliche Disziplin, welche sich methodisch zunächst jedoch auf die Erhebung und Analyse von quantitativen Daten beschränkte. Dabei wurden teilweise auch Sekundärdaten genutzt, was sich jedoch häufig als nicht zufriedenstellend herausstellte. Seit Ende der 1990er Jahre wurden die empirischen Methoden deshalb zunehmend um qualitative Verfahren ergänzt. Im Kontext der internationalen Vergleichsstudien nahm das öffentliche Interesse an der Bildungsforschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder zu. Mit Hilfe von geographischen Informationssystemen (GIS) wurden raumbezogene Strukturen und Prozesse der Bil-

⁵⁴ Vgl. SPEKTRUM LEXIKON DER GEOGRAPHIE.

⁵⁵ Vgl. FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER, (2015), S. 76.

⁵⁶ FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER, (2015), S. 76.

⁵⁷ Vgl. weiterführend MEUSBÜRGER, PETER (2010).

⁵⁸ Als Beispiele für internationale Forschungsschwerpunkte sind die historische Alphabetisierung in England, die Bildung und Ethnizität in den USA und Hochschulstudien in Italien zu nennen. Vgl. weiterführend auch FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER, (2015), S. 78.

ungsversorgung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels untersucht.⁵⁹ Während in der deutschsprachigen Forschungsraum auch weiterhin für eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren in der Bildungsforschung plädiert wird, wird sich in der englischsprachigen Forschung auf die ausschließliche Nutzung qualitativer Verfahren berufen.⁶⁰

1.4 Stand der Forschung: Bildungsforschung in Westafrika und Gambia

Im deutschsprachigen Raum ist nur wenig Literatur des afrikanischen Bildungssystems auffindbar, in welcher überwiegend europäische Strukturen auf afrikanische Verhältnisse bezogen werden und somit nur oberflächlich und einseitig interpretiert wird. Demnach liegen nach Kenntnissen und Recherchen der Autorin bisher auch keine deutschsprachigen empirischen Untersuchungen des Bildungssystems Gambias vor, wobei die wenigen auffindbaren, knappen Betrachtungen beziehungsweise Erläuterungen des Schulwesens meist aus der Zeit der Unabhängigkeitserlangung der Republik im Jahr 1965 stammen und somit veraltet sind.

In der englischsprachigen Forschung wurden vereinzelt Studien über verschiedene Bildungsbereiche Westafrikas durchgeführt. Im Jahr 1998 wurde bei einer Untersuchung in Ghana durch das „West African Examination Council“ (WAEC) ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und den verfügbaren Ressourcen (Materialien, Gebäude, Lehrpersonal) festgestellt. Dazu wurden die Ergebnisse des „Senior Secondary School Certificate Examination“, des Abschlussexamens der Senior Secondary School (SSS), ausgewertet und ein erheblicher Mangel an adäquater Grundausstattung der Schulen beobachtet. Eine weitere durch das WAEC durchgeführte Studie im Jahr 2000 thematisierte die (sozialen) Umwelteinflüsse auf den Lernerfolg in Nigeria.⁶¹

Vergleichbar mit den oben erwähnten Schulleistungsstudien der OECD sind die Erhebungen von Schulleistungsdaten des Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). Diese internationale Non-Profit-Organisation wurde 1995 gegründet und umfasst 16 Staaten des südlichen und östlichen Afrikas. Zudem werden die Förderung der Bildungsstatistik und der empirischen Bildungsforschung dieser afrikanischen Länder in Kooperation mit der UNESCO angestrebt.⁶² Die westafrikanischen Länder und somit auch Gambia, gehören dieser Organisation nicht an.

⁵⁹ Vgl. FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER, (2015), S. 79.

⁶⁰ Vgl. FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER, (2015), S. 79.

⁶¹ Vgl. NJIE, FATOU. (2005), S. 37 ff.

⁶² Vgl. weiterführend <http://www.sacmeq.org/>. Die erhobenen Daten der jeweiligen Länder sind ebenfalls hier auffindbar.

Auf der Weltbildungskonferenz in Thailand im Jahr 1990 wurde das Bildungsprogramm „Education for All“ (EFA) beschlossen, welches im Jahr 2000 im Senegal fortgeschrieben wurde. Zwei Jahre später gründete sich die „Fast Track Initiative“, deren Mitgliedstaaten eine entsprechende internationale Unterstützung erhalten, sofern nachweislich die Umsetzung von EFA vorangetrieben wird.⁶³ Seit dem Jahr 2006 ist auch Gambia Mitglied dieses Programms. Als Grundlage für die Aufnahme diente der im Jahr 2000 durch das „Department of State“ (DOSE) sowie durch das „Standards and Quality Assurance Directorate“ (SQAD) veröffentlichte Bildungsbericht „Monitoring of Learning Achievement“ (MLA), in welchem der Lernerfolg in den Hauptfächern Mathematik, Englisch, Umwelt- und Sozialwissenschaften sowie Naturwissenschaften dargestellt wurde. Seitdem wird im Zuge dessen regelmäßig eine nationale Lernstandserhebung in diesen Fächern durchführt.⁶⁴ Der letzte EFA Bericht wurde im Jahr 2014 verfasst und thematisiert die Erreichung der folgenden sechs allgemeinen EFA Ziele:

- „Ausbau und Verbesserung der frühkindlichen Bildung, insbesondere für benachteiligte Kinder
- Zugang zu unentgeltlicher und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung für alle Kinder bis 2015 (vor allem Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder ethnischer Minderheiten)
- Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen durch Zugang zu Lernangeboten sowie Training von Basisqualifikationen
- Erhöhung der Alphabetisierungsrate bei Erwachsenen (vor allem Frauen) um 50% bis zum Jahr 2015
- Erzielung der Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungsbereich bis 2015 (Schwerpunkt ist die Verbesserung der Lernchancen für Mädchen)
- Verbesserung der Qualität von Bildung generell“⁶⁵

Aus dem Bericht geht hervor, dass auf Grund fehlender Daten keine vollständige Bewertung möglich ist. Im Bereich der Grundbildung wurde eine durchgängige neunjährige Primarschule eingeführt. Auch die ehemalige Schulgebühr wurde (an staatlichen Schulen) abgeschafft, was zu einem erhöhten Bedarf an Schulplätzen führte (vgl. Kapitel 4). Als Maßnahmen im Bereich der Geschlechtergleichstellung wurden Stipendien für Mädchen im Anschluss an die Primarschule vergeben. Auch Sanitäranlagen bzw. Toiletten für Mädchen wurden als Maßnahmen

⁶³ Vgl. ADICK, CHRISTEL (2013), S. 133.

⁶⁴ In Kapitel 8 wird sich auf diese Daten bezogen.

⁶⁵Quelle: UNESCO, <http://unescoeh.org/bildung/efa-bildung-fuer-alle-das-groesste-programm-der-unesco-im-bildungsbereich/>.

geplant. Im Kontext des EFA Ziels der Erhöhung der Alphabetisierungsrate konnten zwar sowohl bei den Jugendlichen (15-24 Jahre) als auch bei den Erwachsenen (älter als 24 Jahre) geringe Erfolge verzeichnet werden (Reduzierung der Analphabetisierung der Jugendlichen um 46 %, der Erwachsenen um 28 %), jedoch wurde das Ziel der Reduzierung um 50 % nicht erreicht.⁶⁶ Bezüglich der Qualitätssteigerung werden die Entwürfe diverser Strategiepläne erwähnt.⁶⁷

Die Durchsetzung des EFA Programms stieß auch auf massive Kritik, wie beispielsweise die Professorin und langjährige Expertin für Bildung in Tansania Brock-Utne in ihrem Buch „Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind“⁶⁸ äußert. Dabei bezieht sich ihre Kritik auf den Einfluss der Weltbank als Kreditgeberin, welche die zinsgünstigen Kredite an Auflagen einer aus ihrer Perspektive „richtigen“ Bildungspolitik knüpft. Brock-Utne vertritt die Ansicht, dass somit die Kolonialpolitik wieder eingeführt bzw. fortgesetzt wird.⁶⁹

Insgesamt thematisieren nur wenige bildungspolitische Untersuchungen die Länder der Entwicklungszusammenarbeit, sodass Scheunpflug und Wenz „[...] eine zentrale Herausforderung [in der] Weiterentwicklung der Bildungsforschung im Hinblick auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit“⁷⁰ sehen. So ist bisher unklar, ob und inwiefern Ergebnisse der Bildungsforschung auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit übertragen werden können. Auch der Mangel an Daten mancher Länder stellen eine Herausforderung dar, sodass „[...] systematische Forschung [...] hier ein zentrales Desiderat [...]“⁷¹ darstellt. Speziell die westafrikanischen Länder werden in der bisherigen Forschung kaum berücksichtigt, der Mikrostaat Gambia findet in der internationalen Bildungsforschung kaum Beachtung, sodass erhobene Daten veraltet sind und nur vereinzelt erfasst wurden.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen und entgegen der bisher häufig angewandten einseitigen Betrachtungsweise, das gambische Bildungssystem aus einheimischer Perspektive zu beleuchten. Dabei stehen die Fragestellungen im Fokus, welche Bedeutung von NGOs errichtete beziehungsweise betriebene Schulen für die einheimische Bevölkerung in Gambia haben beziehungsweise inwiefern die Interaktion von NGOs im Bildungssektor Gambias wirklich sinnvoll ist. Ein besonderer Schwerpunkt

⁶⁶ Vgl. EDUCATION FOR ALL 2015 NATIONAL REVIEW GAMBIA, S. 7 ff. Von einer detaillierten Darstellung des Berichts wird auf Grund des Umfangs an dieser Stelle bewusst abgesehen.

⁶⁷ EDUCATION FOR ALL 2015 NATIONAL REVIEW GAMBIA, S.8 f.

⁶⁸ Erstauflage erschienen im Jahr 2000, neu aufgelegt im Jahr 2006.

⁶⁹ Vgl. BROCK-UTNE, BIRGIT (2000) in: DICK, CHRISTEL (2013), S. 133.

⁷⁰ SCHEUNPFLUG, ANNETTE; WENZ, MARK (2018), S. 320.

⁷¹ SCHEUNPFLUG, ANNETTE; WENZ, MARK (2018), S. 320.

liegt dabei auf der Sichtweise und den Standpunkten der Menschen vor Ort. Durch einen genauen Blick auf das Land und die Bevölkerung, ihre Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Sichtweisen, soll eine differenzierte Einschätzung der Effektivität und Relevanz internationaler Zusammenarbeit erfolgen. Die Ergebnisse sollen als Denkanstöße für die Bildungsforschung in Westafrika generell sowie für die in der Forschungsregion Gambias aktiven NGOs dienen.

Tabelle 1: Übersicht über die Forschungsfragen und Themenschwerpunkte

Forschungsfrage		Kapitel	Themenschwerpunkte	Methode
1	Inwiefern setzen NGOs mit ihrer Arbeit (Schulbau) räumlich da an, wo sie am dringendsten benötigt werden?	6	-Räumliche Disparitäten (Mangel und Ballung in urbanen und ruralen Räumen)	-Analyse der Standortverteilung der Schulen mit Hilfe eines Geoinformationssystems (QGIS)
2	Inwiefern sind private Schulen qualitativ und quantitativ besser ausgestattet als staatliche Schulen?	7.1	-Materielle und personelle Ausstattung der Schulen -Struktur des Schulalltags	-Standardisiertes Leitfadeninterview mit Eltern und Schülern (Transkript und Auswertung mit MAXQDA) -Standardisiertes Leitfadeninterview mit
3	Inwiefern beeinflusst die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ und verhindert eine gleiche Basis?	7.2	-Unterrichtsmethodik/-didaktik -Lehrperson (Ausbildung, Motivation, Geschlechterproportionen) -Bildungspolitische Situation -Internationale Unterstützung	teilweisen narrativen biographischen Sequenzen mit Lehrern und Schulleitern (Transkript und Auswertung mit MAXQDA) -Narratives Interview mit der Vorsitzenden des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“(Transkript und Auswertung mit MAXQDA)
4	Inwiefern ist Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden?	7.3	-Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder -Einflussfaktoren für die Schulwahl -Distanz zur Schule (räumliche Segregation der Wohnquartiere) -Bildungsentscheidung (Berufswunsch)	

5	Inwiefern haben Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss?	7.4	<ul style="list-style-type: none"> -Bildungsniveau der Eltern (Alphabetisierung) -Soziale und strukturelle Einflüsse auf die Bildungsteilhabe -Soziale Selektivität 	-Teilnehmende Beobachtung (teilweise Bildaufnahmen)
6	Inwiefern unterstützen NGOs durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien den Bildungssektor effektiv?	7.5	<ul style="list-style-type: none"> -Bildungsaffinität der Schüler -Zufriedenheit der Lehrer 	
7	Inwiefern ist der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern an privaten Schulen höher als an staatlichen Schulen?	8	-Auswertung und Vergleich der Ergebnisse des National Assessment Tests (NAT) der Schulstufe fünf im Jahr 2016 nach Fächern	-Analyse der Sekundärdaten der durch das gambische Bildungsministeriums erhaltenen Ergebnisse des NAT

Vorbemerkungen:

In Gambia kann zwischen vier Trägern von Bildungsinstitutionen differenziert werden: Staatliche Schulen, staatlich finanzierte Schulen, Privatschulen und Islamschulen. Die staatlich finanzierten Schulen werden meist von Missionsgemeinschaften errichtet, jedoch staatlich finanziert. Da in den vorliegenden nationalen Bildungsberichten⁷² die staatlichen und staatlich finanzierten Schulen zusammengefasst werden, werden diese in der vorliegenden Arbeit, wenn nicht näher erläutert, ebenfalls gebündelt betrachtet. Die Islamschulen werden in Gambia privat errichtet und betrieben. In der vorliegenden Arbeit steht jedoch die Arbeit der NGOs und der international errichteten Privatschulen im Fokus. Um eine Evaluation zu ermöglichen, werden die islamischen Institutionen nicht als Privatschulen aufgefasst. Im weiteren Verlauf bezieht sich der Begriff Privatschulen folglich lediglich auf die durch internationale Organisationen errichteten Bildungseinrichtungen.

Des Weiteren wird zur Vereinfachung im weiteren Verlauf die maskuline Form „Schüler“ beziehungsweise „Lehrer“ benutzt. Diese werden jedoch nur stellvertretend verwendet und beinhalten auch die entsprechenden femininen Personen. Ebenfalls wird statt der offiziellen Landesbezeichnung „The Gambia“ häufig verkürzend „Gambia“ verwendet.

Alle nicht gekennzeichneten Erläuterungen der Arbeit beziehen sich auf teilnehmende Beobachtungen der Autorin vor Ort (vgl. Kapitel 5).

Auf Grund der Komplexität der thematischen Begrifflichkeiten erfolgt im ersten Teil zunächst eine dementsprechende Einführung. Es wird zudem ein Überblick über ethische Gründe und Ziele der Entwicklungszusammenarbeit gegeben. Auch der Nachhaltigkeitsaspekt im thematischen Kontext wird kurz dargelegt. Neben einem historischen Überblick werden zudem Modelle und Theorien sowie diverse Akteure der Entwicklungszusammenarbeit betrachtet. In diesem Zusammenhang stehen vor allem die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten NGOs im Fokus.

Da der Mikrostaat Gambia auf Grund seiner Größe eine allgemein sehr unbekanntes Republik ist, wird im weiteren Verlauf ein Überblick über die Landesstruktur sowie den Forschungsstand gegeben. Ebenfalls werden die historische Entwicklung und gegenwärtige Situation des Bildungssektors vorgestellt.

Nach der Analyse, Interpretation und Evaluation der erhobenen und vorliegenden Daten werden abschließend Handlungsempfehlungen für die zukünftige Arbeit der NGOs im Bildungsektor Gambias gegeben.

⁷² Vgl. Beispielsweise MINISTRY OF EDUCATION BERICHT 2015.

I – Grundlagen, theoretische Einführung

2 Entwicklungszusammenarbeit

2.1 Begriffliche Einführung

Bevor auf verschiedene Modelle und Theorien sowie Akteure der Entwicklungszusammenarbeit eingegangen werden kann, muss zunächst der Begriff „Entwicklung“ an sich definiert werden. Erstmals ist der Begriff seit Mitte des 17. Jahrhunderts nachweisbar, als Übersetzung des lateinischen „evolutio“ („das Aufschlagen einer Sache“).⁷³ Die semantische Grundlage bildet das Verb „volvere“ („wickeln“). Somit wird mit dem Begriff Entwicklung auf die Hervorbringung und Entfaltung von etwas hingewiesen, was zwar bereits vorhanden ist, aber noch aus- beziehungsweise entwickelt werden muss.⁷⁴

In der historischen Verwendung des Begriffs Entwicklung wird Individuen und Gesellschaften die Fähigkeit zugeschrieben, durch den Erwerb von Wissen, Können und Rationalität sowie den Einsatz des eigenen Kräftepotenzials „[...] eine immer bessere Welt hervorzubringen.“⁷⁵ Demzufolge wird Entwicklung als ein aktiver Prozess verstanden, der ohne den Einsatz des eigenen Kräftepotenzials nicht möglich wäre. Im 18. und 19. Jahrhundert steht der Fortschrittsgedanke im Vordergrund, sodass Entwicklung mit „[...] von primitiveren zu höher entwickelten Formen gesellschaftlichen Seins [...]“⁷⁶ gleichgesetzt wird.

Im ersten Bericht der Vereinten Nationen 1951 wird Entwicklung mit wirtschaftlichem Wachstum gleichgesetzt, welches zu der Zeit am Pro-Kopf-Einkommen⁷⁷ gemessen wird. Es handelt sich somit um einen deterministischen Begriff, der auf der Annahme einer historisch vorgegebenen Entwicklung mit überall gleichem, positivem Ergebnis basiert und die kulturellen, geographischen und historischen Bedingungen nicht berücksichtigt.

Auch die darauffolgende Annahme der Dependenztheorie, der einseitigen Abhängigkeit von kapitalistischen Metropolen, basiert letztendlich auf einem wirtschaftsorientierten Entwicklungsbegriff. Erst in den 1960er Jahren wird erkannt, dass soziale Entwicklungsfortschritte nicht berücksichtigt werden. Unter dem Entwicklungsbegriff wird nun neben Wachstum auch Wandel verstanden, welcher sich auf die Weiterentwicklung von Ernährung, Gesundheit, Bildung, Politik und Verwaltung bezieht.⁷⁸

⁷³ Vgl. SANGMEISTER, HARMUT (2009), S. 17.

⁷⁴ Vgl. STOCKMANN, REINHARD (2010), S. 1 beziehungsweise SANGMEISTER, HARMUT (2009), S. 17.

⁷⁵ MOLS, MANFRED (1991), S. 116.

⁷⁶ Vgl. SANGMEISTER, HARMUT (2009), S. 18.

⁷⁷ Das Pro-Kopf-Einkommen (PKE) ist der Quotient aus dem Volkseinkommen und der Bevölkerungszahl des jeweiligen Landes, wobei das Volkseinkommen dem Netto-Sozialprodukt zu den Faktorkosten entspricht, vgl. BRAUN, GERALD (1985). S. 60.

⁷⁸ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 19 f.

Darauf aufbauend entwickelte sich in den 1970er Jahren die Grundbedürfnisstrategie, bei welcher die Verbesserungen der Lebensbedingungen in den Bereichen Bildung, Ernährung, Gesundheit, Beschäftigung und Wohnen von zentraler Bedeutung sind.⁷⁹ Seit Ende der 1980er Jahre ist der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ als Leitbegriff verankert und beinhaltet eine auf Dauer tragfähige, menschenwürdige, sozial- und umweltverträgliche Entwicklung.⁸⁰ Zudem wurden seit den 1990er Jahren im Zuge der Globalisierungstheorien verschiedene Armutsminderungsstrategien, wie das Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) oder die nachhaltigen Weltentwicklungsziele (SDG)⁸¹, die bis 2015 bzw. 2030 erreicht werden sollen, formuliert.⁸²

Die Historie und die Vielfältigkeit der Verwendung des Entwicklungsbegriffs verdeutlicht die Schwierigkeit der eindeutigen Definition. In der Literatur sind vielzählige Definitionsversuche zu finden. Dabei wird Entwicklung meist als normativer Begriff verstanden, der den Wertekonsens aus den geltenden Menschenrechtskonventionen bezieht. Grundlegend ist die Vorstellung eines sozioökonomisch-kulturellen Vorgangs mit verschiedenen, komplexen Zielen.

Auch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung bezieht sich auf den nachhaltigen Entwicklungsbegriff, weshalb in der vorliegenden Arbeit ebenfalls diese Definition als Grundlage gesehen wird.⁸³ Als Basis dient die Einteilung in Dimensionen von Boccolari:⁸⁴

- „Dauerhafte Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und Verbesserung menschlicher Lebensqualität,
- Überleben der menschlichen Spezies, Lebensqualität über ein biologisches Überleben hinaus, Fortdauer aller Komponenten der Biosphäre,
- Modell für soziale und struktur-ökonomische Umgestaltung, welche die ökonomischen und gesellschaftlichen Vorteile der Menschen optimiert, ohne das wahrscheinliche Potential in der Zukunft zu gefährden,

⁷⁹ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 19 f.

⁸⁰ Vgl. IHNE, HARTMUT; WILHELM, JÜRGEN (2006), S. 3. Zum Begriff der Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit vgl. auch Kapitel 2.4.

⁸¹ Eine detaillierte Erläuterung der SGD erfolgt in Kapitel 2.4. Das PRSP wurde von der Weltbank und dem IWF als umfassender Ansatz der Armutsbekämpfung entwickelt. Dieser Ansatz basiert auf der Idee, dass die ärmeren Länder selbst Strategien und Ziele formulieren und von den Gebernationen bei der Erreichung unterstützt werden. Weiterführend hierzu vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG, Strategiepapier zur Armutsminderung.

⁸² Vgl. weiterführend Kapitel 2.6.

⁸³ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 23.

⁸⁴ BOCCOLARI, CHRISTINA (2002), S. 9 f.

- Konstanz des natürlichen Kapitalstocks und die Möglichkeit, auch zukünftig von dessen Zinsen zu leben,
- Prinzip, das auf die Anordnung hinauslaufen muss, die Produktionskapazität für eine unbestimmte Zukunft zu schützen,
- Positiver sozioökonomischer Wandel, der die ökologischen und sozialen Systeme nicht schwächt,
- Konzept, das darauf ausgerichtet ist, dass die Umwelt und der damit verbundene Kapitalstock an Ressourcen so weit erhalten werden muss, dass die Lebensqualität zukünftiger Generationen gewährleistet bleibt.⁸⁵

Weiterhin wird in Kapitel 2.4 ausführlich auf den Begriff der Nachhaltigkeit im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit eingegangen.⁸⁶

Im Jahr 1949 verwendete Präsident Truman in seiner Regierungserklärung vor dem US-amerikanischen Kongress erstmals den Begriff Entwicklungsländer für unterentwickelte Gebiete⁸⁷ der Welt, wodurch eine wissenschaftliche Diskussion der Situation dieser Länder sowie zu Ursachen und Maßnahmen der Unterentwicklung ausgelöst wurde. Truman zu Folge und entsprechend der oben dargelegten Definitionen des Begriffs Entwicklung bezeichnet Unterentwicklung einen Entwicklungszustand unterhalb der Norm.⁸⁸

Hemmer präzisiert diese Definition: „Unter Entwicklungsländern verstehen wir jene Länder, deren bisheriger Entwicklungsstand in einem von uns als nicht annehmbar betrachteten Ausmaß hinter dem Stand in den Industrieländern zurückgeblieben ist.“⁸⁹

Der dargelegten Problematik einer eindeutigen Definition schließt sich nun die Frage der Messbarkeit von Entwicklung an, um eine entsprechende Klassifizierung als Entwicklungs- oder Industrieland vornehmen zu können. Auch hierzu ist eine Vielzahl von Möglichkeiten in der Literatur zu finden. Dazu dienen diverse Indikatoren, zu welchen jedoch wiederum auch kritische Grenzwerte festgelegt werden müssen.⁹⁰

⁸⁵ BOCCOLARI, CHRISTINA (2002), S. 9 f.

⁸⁶ Zur Problematik der Begriffsbestimmung vgl. weiterführend OTTO, SIEGMAR (2007); eine Liste von Definitionen sowie zum Diskurs über den Begriff im deutschsprachigen Raum s. BRAND, KARL-WERNER (2000); die Geschichte der Diskursentwicklung ist in BRAND, KARL-WERNER; JOCHUM, GEORG (2000) dargestellt.

⁸⁷ Übersetzt aus dem Englischen: „[...] Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas [...]“; Quelle: https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm; zuletzt eingesehen am 07.08.2018.

⁸⁸ Vgl. HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S. 3.

⁸⁹ HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S. 7.

⁹⁰ Vgl. HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S.8.

Wie bereits oben angedeutet, kann eine Messung an ökonomischen Faktoren wie beispielsweise des Pro-Kopf-Einkommens erfolgen. Möglicherweise wird dieses um Verteilungsindikatoren wie den Gini-Faktor ergänzt.⁹¹

Um jedoch möglichst viele der oben erwähnten Dimensionen zu berücksichtigen, ist eine Ausweitung der Messung des ausschließlich ökonomischen Aspekts notwendig. So beinhaltet der Human Development Index (HDI) neben dem Bruttonationaleinkommen pro Kopf auch die Lebenserwartung ab der Geburt sowie einen Bildungsindex. Letzterer lässt sich wiederum in die durchschnittliche Schulbesuchsdauer und die voraussichtliche Schulbesuchsdauer bei Einschulung unterteilen.

Um die Entwicklung eines Landes zu berechnen, werden das beobachtete Maximum und Minimum des Beobachtungszeitraums eines Indikators als Bezugswerte benötigt. Es ergibt sich folgende Berechnung:⁹²

$$EI = \frac{\ln(BNEpk) - \ln(\text{beobachtetes Minimum})}{\ln(\text{beobachtetes Maximum}) - \ln(\text{beobachtetes Minimum})} \quad (2.1)^{93}$$

$$LEI = \frac{LE - \text{beobachtetes Minimum}}{\text{beobachtetes Maximum} - \text{beobachtetes Minimum}} \quad (2.2)$$

$$BI = \frac{\sqrt{DSDI * VSDI}}{\text{beobachtetes Maximum (BI)}} \quad (2.3)$$

$$DSDI = \frac{DSD - \text{beobachtetes Minimum}}{\text{beobachtetes Maximum} - \text{beobachtetes Minimum}} \quad (2.4)$$

$$VSDI = \frac{VSD - \text{beobachtetes Minimum}}{\text{beobachtetes Maximum} - \text{beobachtetes Minimum}} \quad (2.5)$$

$$HDI = \sqrt[3]{LEI * BI * EI} \quad (2.6)$$

EI = Einkommensindex

LEI = Lebenserwartungsindex

BI = Bildungsindex

DSDI = Durchschnittlicher Schulbesuchsdauerindex

VSDI = Voraussichtlicher Schulbesuchsdauerindex

BNEpk = Bruttonationaleinkommen pro Kopf

LE = Lebenserwartung bei Geburt

DSD = Durchschnittliche Schulbesuchsdauer

VSD = Voraussichtliche Schulbesuchsdauer

⁹¹ Vgl. HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S. 21 ff.

⁹² Vgl. BERICHT DER UNPD (2013), S. 2 ff.

⁹³ Die Formelnummerierung bezieht sich auf das Kapitel und die Position (2.1 = Kapitel 2, Formel 1). Im Folgenden äquivalent gezählt.

Somit ergibt sich für den HDI ein Wert zwischen 0 und 1. Liegt der HDI eines Landes bei über 0,8, kann dieses als Industrieland eingestuft werden, ist der Wert kleiner als 0,5 so gilt es als Entwicklungsland. Länder, die einen HDI zwischen 0,5 und 0,8 aufweisen, werden als Schwellenländer bezeichnet. Entsprechend des HDI findet seitens der United Nations Procurement Division (UNPD) eine Klassifizierung in sehr hohe, hohe, mittlere und geringe menschliche Entwicklung statt. Auf den HDI wird auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit Bezug genommen, sodass die obige Darstellung der Einflussfaktoren beziehungsweise die Berechnung der einzelnen Indizes als notwendig erachtet wird. Zudem wurde die Berechnungsweise seit dem Jahr 2010 modifiziert, sodass nun auch der Begriff New Human Development Index (NHDI) verwendet wird.⁹⁴ Diese Modifikation beinhaltet auch die Berechnung zusätzlicher Indizes, wie beispielsweise eine genderspezifische Entwicklung und gesundheitliche Aspekte. Auf eine detaillierte Erläuterung wird auf Grund der Irrelevanz für die vorliegende Arbeit an dieser Stelle bewusst verzichtet.⁹⁵ Die Modifikation wurde durch Kritik an der bisherigen Berechnungsweise und das Plädieren für eine Erweiterung gefordert, da die drei betrachteten oben erläuterten Indikatoren gleich gewichtet werden und zur Berechnung ausschließlich Durchschnittswerte des jeweiligen Landes genutzt wurden. So wurde die Berechnung des HDI als arithmetisches Mittel der drei beobachteten Indikatoren kritisiert, sodass seit 2010 eine Berechnung durch den geometrischen Mittelwert erfolgt.⁹⁶

Zusätzlich zu dieser multidimensionalen Berücksichtigungsweise des HDI erfolgt seit dem Jahr 1997 eine Berechnung des Human Poverty Index (HPI) durch die UNPD, welcher auf folgenden Indikatoren basiert:

- Der Lebenserwartung (Bevölkerungsanteil, der das 40. Lebensjahr nicht erreicht)
- Zugang zu Wissen (Anteil der Analphabeten)
- Annehmbarer Lebensstandard (Bevölkerungsanteil mit Zugang zum Gesundheitswesen und sauberem Trinkwasser sowie Anteil der unterernährten Kinder unter fünf Jahren)

Im Gegensatz zum HDI werden bei der Berechnung des HPI ökonomische Faktoren wie das Pro-Kopf-Einkommen nicht berücksichtigt. Stattdessen wird Armut an multidimensionalen Sozialindikatoren gemessen.⁹⁷

Da es sich um eine Konstruktion von Indizes handelt, kann eine Messung nur als versuchte Abbildung, keinesfalls aber als originalgetreue Realität betrachtet werden. Zudem kann, wie

⁹⁴ Vgl. BERICHT DER UNPD (2013), S. 4.

⁹⁵ Für weitere Informationen vgl. BERICHT DER UNPD (2013), S. 1.

⁹⁶ Vgl. beispielsweise KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 25 f.

⁹⁷ Vgl. HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S. 36.

oben angedeutet, die Auswahl der Faktoren kritisch bewertet werden. Trotzdem wird im weiteren Verlauf der Arbeit die Messung und Einteilung der UNPD als Grundlage genutzt, da es als das zuverlässigste Instrument erachtet wird.

Zusätzlich zu der dargelegten Definitionsproblematik des Begriffs „Entwicklung“ müssen an dieser Stelle noch auf weitere Terminologien hingewiesen werden. So ist in der Literatur sowie im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit häufig „der Westen“ zu lesen. Mit diesem Begriff ist nicht ein geographisch festgelegter Raum gemeint, sondern kann als Beispiel des Eurozentrismus gesehen werden. Folglich ist in der vorliegenden Arbeit mit „dem Westen“ der Kulturkreis der europäisch geprägten, kapitalistischen Industrienationen (europäische und US-amerikanische Staaten sowie Kanada, Australien und Neuseeland) bezeichnet. Als Gemeinsamkeiten dieser Nationen können kapitalistische Organisations- und Produktionsformen, die geistigen Errungenschaften während der Aufklärung im 17. Jahrhundert, Demokratie, Freiheit, Menschen- und Bürgerrechte sowie die historische Prägung durch das Christentum genannt werden.⁹⁸ Zudem werden mit der Terminologie des Westens in diesem Kontext häufig Urbanisierung, Entwicklung als ökonomischer Fortschritt, Technologisierung und Industrialisierung, Kapitalismus, Säkularisierung und Moderne assoziiert. Dem gegenüber stehen Unterentwicklung, Tradition, Rückschritt oder sogar Wildnis, Ursprünglichkeit und Natürlichkeit, mit welchen häufig die oben definierten Entwicklungsländer beschrieben werden.⁹⁹

Ebenso wie „der Westen“ sind die Begriffe „globaler Süden“ und „globaler Norden“ nicht auf die geographische Lage zu beziehen, sondern diese haben sich ebenfalls in der Literatur als Fachbegriffe zur Beschreibung der Machtverhältnisse und Ungleichheit etabliert, die aus historischer Perspektive auf den europäischen Kolonialismus und Imperialismus zurückgehen.¹⁰⁰

Auch die Verwendung scheinbar objektive Begriffe wie „Bildung“ und „Wissen“ ist nicht eindeutig, da sie eurozentristisch geprägt sein können und somit unbewusste und beiläufige Wertungen, Kategorisierungen und Bilder hervorrufen können. So erfolgt die Bewertung des Bildungsniveaus häufig nach westlichen Bildungsstandards und lokales, indigenes Wissen wird nicht berücksichtigt. Beispielsweise ist die Bezeichnung „ungebildet“ somit kritisch zu betrachten.¹⁰¹

⁹⁸ Vgl. SCHULTE, IMKE (2017), S. 18, sowie MALETZKE, GERHARD (1996), S. 38 f.

⁹⁹ Vgl. SCHULTE, IMKE (2017), S. 18.

¹⁰⁰ Vgl. ENGLERT, BIRGIT; GRAU, INGEBORG; KOMLOSY, ANDREA (2009), S. 13 ff und SCHULTE, IMKE (2017), S. 19.

¹⁰¹ Vgl. SCHULTE, IMKE (2017), S. 17.

Nach dieser begrifflichen Einführung und Darstellung der terminologischen Schwierigkeiten wird im nachfolgenden Kapitel auf Gründe und Ziele von Entwicklungszusammenarbeit eingegangen.¹⁰²

2.2 Gründe der Entwicklungszusammenarbeit

In der vorliegenden Arbeit soll die Relevanz von NGOs im Bildungssektor am Beispiel Gambias analysiert werden.

Es stellt sich jedoch generelle Frage nach der Motivation von Organisationen und Regierungen westlicher Nationen, mit welcher Entwicklungszusammenarbeit verfolgt wird und somit auch inwiefern Entwicklungszusammenarbeit bzw. die Arbeit von NGOs als notwendig erachtet wird, welchen moralischen Verpflichtungen sich Geberländer verantwortlich fühlen und nicht zuletzt, inwiefern Geberländer möglicherweise selbst profitieren. Grundsätzlich kann zwischen zwei Beweggründungen unterschieden werden: Dem Altruismus und dem Eigennutz. Altruistisch Motivierte haben den selbstlosen Willen, anderen zu helfen und sich für Solidarität, eine gerechte Verteilung von Wohlstand sowie für Chancengleichheit einzusetzen. Sowohl religiös fundierte Organisationen als auch viele Einzelpersonen begründen damit ihr Engagement.¹⁰³ Hingegen sind Regierungen, die eher kurzfristig angelegte politische und außenwirtschaftliche Ziele verfolgen, eigennützig motiviert. Als Beispiele hierfür sind die Ursachenbekämpfung von Terrorismus, die Aufbereitung neuer Absatzmärkte und Exportsteigerungen zu nennen. Doch auch die persönliche Prestigesteigerung von Privatpersonen kann als eigennützliche Motivation gesehen werden. Zusätzlich kann der langfristige Eigennutz erwähnt werden, dessen Sinn darin besteht, durch die Beseitigung der Armut eine Bedrohung in Form von ökologischer und politischer Stabilität der Erde zu verhindern.¹⁰⁴

Die altruistischen Beweggründe der Entwicklungszusammenarbeit sind eng mit der ethischen Perspektive verknüpft. Zentral aus dieser ethischen Sicht ist dabei die Frage nach gutem und schlechtem Handeln beziehungsweise nach Gerechtigkeit.

Kesselring stellt in einem ersten Teil „Gerechtigkeit und Entwicklung – Philosophische Debatten aus vier Jahrzehnten“¹⁰⁵ zusammenfassend dar. Dazu gehören unter anderem utilitaristische Ansichten, die Orientierung an Grundrechten, die Orientierung an Grundsätzen der Gerechtigkeit nach John Rawls sowie die Orientierung an Bedürfnissen und Fähigkeiten nach

¹⁰² In der vorliegenden Arbeit wird der modifizierte Begriff der Entwicklungszusammenarbeit dem veralteten Begriff der Entwicklungshilfe vorgezogen.

¹⁰³ Vgl. OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.18.

¹⁰⁴ Vgl. OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.18.

¹⁰⁵ KESSELRING, THOMAS (2003), S. 5.

Amartya Sen.¹⁰⁶ Auch die Rechts- und Tugendpflichten Immanuel Kants können in diesem Zusammenhang genannt werden.

Bevor die einzelnen Ansichten und Theorien kurz erläutert werden, stellt sich zunächst die Frage nach der Bedeutung des oben genannten Begriffs "Gerechtigkeit". Häufig wird Gerechtigkeit mit Gleichheit beziehungsweise Gleichverteilung (beispielsweise von materiellen Gütern oder Ressourcen) gleichgesetzt. Da eine materielle Gleichverteilung jedoch grundsätzlich nicht möglich ist, ist die oben genannte Frage, Gerechtigkeit basiert auf Gleichheit, kritisch zu betrachten. Aspekte wie unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Leistungen werden nicht berücksichtigt. Einer der Kritiker ist Harry Frankfurt, der dem Egalitarismus das Prinzip der Achtung und Unparteilichkeit vorzieht. Bei diesem steht die „[...] moralische Bedeutung von Achtung [...]“¹⁰⁷ im Fokus und somit über der durch Gleichbehandlung signalisierten Unpersönlichkeit. Nach Kesselring geht die Legitimation der Menschenrechte noch einen Schritt weiter: „Allen Menschen soll das notwendige Minimum an Ansprüchen zugestanden werden, deren Erfüllung ein einigermaßen glückliches und erfolgreiches Leben garantiert. Der Schutz dieser als allgemein legitim zu betrachtenden Ansprüche – der Grundrechte – ist auf alle Menschen gleichermaßen auszudehnen.“¹⁰⁸

In Bezug auf eine Gesellschaftsordnung kann eine freie Zustimmung in Markt- sowie (politischen) Wahl- und Entscheidungssituationen als ein Gerechtigkeitskriterium gesehen werden. Demnach ist eine Gesellschaftsordnung ungerecht, wenn der Einzelne keinen Einfluss auf die Gestaltung der Ordnung nehmen kann, unter dieser jedoch trotz realisierbarer Alternativen leidet.

Die Frage nach der Gerechtigkeit stellt sich in der Entwicklungspolitik auf vielen unterschiedlichen Ebenen, sodass Kriterien erst über meist lange Zeiträume entwickelt werden müssen und auch auf der Praxis basieren, da eine ethische Reflexion ohne praktische Erfahrungen nicht möglich ist. Somit sind Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft und können nur parallel gesehen werden.¹⁰⁹

Nach John Rawls Theorie der Gerechtigkeit¹¹⁰ würden ideale Verhältnisse in einer Welt dann vorherrschen, wenn es nur wohlgeordnete Gesellschaften gebe. Dies ist jedoch nicht gegeben,

¹⁰⁶Vgl. KESSELRING, THOMAS (2003), S. 5 f.

¹⁰⁷ KESSELRING, THOMAS (2003), S. 25.

¹⁰⁸ KESSELRING, THOMAS (2003), S. 25.

¹⁰⁹Vgl. KESSELRING, THOMAS (2005), S. 27.

¹¹⁰ Die Theorie wurde 1971 veröffentlicht und im Jahr 2009 neu aufgelegt. Vgl. weiterführend RAWLS, JOHN (2009).

da es auch nicht-wohlgeordnete Gesellschaften gibt, die in „outlaw peoples“¹¹¹, die den Weltfrieden herausfordern, und „societies burdened by unfavorable conditions“¹¹² unterteilt werden.

Rawls klassifiziert die Ursachen für Diskrepanzen in drei Kategorien:

- „Ursachen, die ganz oder teilweise in der internationalen Interaktion und ihren Rahmenbedingungen liegen,
- Ursachen, die ganz oder teilweise bei den einzelnen Gesellschaften (peoples) liegen, in ihrer Tradition, ihren Bräuchen, ihrer Religion, ihrem politischen Regime, ihrer Wirtschaft usw.,
- Ursachen, die in äußeren, natürlichen Bedingungen liegen (geographische Größe und Lage, Klima, Ausstattung mit Ressourcen usw.)“¹¹³

Des Weiteren ist er der Auffassung, die privilegierten Gesellschaften seien gegenüber den benachteiligten Gesellschaften zur Hilfe verpflichtet, worin seine Begründung für Entwicklungspolitik liegt.¹¹⁴

Diese Auffassung lässt jedoch folgende Überlegung offen: Es existiert einerseits eine globale Verpflichtung der privilegierten Gesellschaften gegenüber den Benachteiligten und andererseits der Anspruch des eigenen Wohls, sodass eine Diskrepanz entsteht. Über eine Ordnung bezüglich der Relevanz dieser Verpflichtungen lässt sich diskutieren, sodass hierfür keine klaren Regeln existieren.¹¹⁵

In diesem Zusammenhang kann auf die Rechts- und Tugendpflichten Immanuels Kants verwiesen werden.¹¹⁶ Demnach existiert eine starke Verpflichtung gegenüber Handlungen, wenn davon auszugehen ist, dass alle Menschen in dieser bestimmten Situation immer handeln. Zu einer schwachen Verpflichtung hingegen zählt Kant den Wunsch nach einer Handlung, die in einer bestimmten Situation nur ab und zu erfolgt. Somit können starke Verpflichtungen mit Rechtspflichten verglichen werden, welche bei Zuwiderhandlung mit Sanktionen belegt sind. Die schwachen Verpflichtungen hingegen können als Tugendpflichten angesehen werden, bei welchen Lob und Bestätigung bei Handlung erfolgen, jedoch keine Sanktionen bei Nicht-Handlung.¹¹⁷ Im Kontext der vorliegenden Arbeit kann folglich die Arbeit der NGOs als Tugendpflicht gesehen werden, da keine Sanktionen bei Nicht-Handlung erfolgen, bei Handlung jedoch von der Gesellschaft Lob und Anerkennung ausgesprochen wird.

¹¹¹ KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 26.

¹¹² KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 26.

¹¹³ KESSELRING, THOMAS (2005), S. 73.

¹¹⁴ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 26.

¹¹⁵ Vgl. LOHMANN, NIKE (2009), S. 18 f.

¹¹⁶ Vgl. weiterführend HIRSCH, PHILIPP-ALEXANDER (2017), S.30 ff.

¹¹⁷ Vgl. LOHMANN, NIKE (2009), S. 19.

Nach Rawls Differenzprinzip¹¹⁸ sind jene Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen am gerechtesten, in der soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten den am stärksten Benachteiligten den meisten Nutzen bringen.¹¹⁹ Diese zunächst von Rawls auf eine Gesellschaft innerhalb eines Staates bezogene Ansicht lässt sich nach Lohmann auch auf globale Ebene übertragen. Demnach hängt der Anspruch auf Unterstützung von der Höhe der Benachteiligung ab und wird als Aufgabe der Entwicklungszusammenarbeit gesehen.¹²⁰

Um die oben angedeutete moralische Verpflichtung reicher Staaten gegenüber armen Staaten zu begründen, kann der utilitaristische Ansatz hinzugezogen werden.¹²¹ Nach diesem hat der Betrag, den eine reiche Person abgibt, für ihn einen geringeren Grenznutzen als für die arme Person, die ihn erhält. An diesem Ansatz kann jedoch die mangelnde Messbarkeit kritisiert werden. Nach Lachmann bezeichnen Kritiker Entwicklungszusammenarbeit nur als einen „[...] Transfer der armen Bürger der reichen Länder an die reichen Bürger der armen Länder“.¹²²

Aus diesem Grund kann Rawls Theorie als eine Modifikation des utilitaristischen Ansatzes gesehen werden, da die Förderung der Interessen der Benachteiligten im Fokus steht. Somit besteht die ethische Verpflichtung aus einem für beide Seiten nutzenbringenden Vertrag. Von einer gleichen Verteilung von Möglichkeiten, Einkommen und Vermögen wird erst dann abgesehen, wenn ein Mindestniveau an Lebensstandard für alle erreicht ist.¹²³

Ebenfalls auf dem utilitaristischen Ansatz basiert die Theorie des indischen Ökonomen, Soziologen und Philosophen Amartya Sen. Im Mittelpunkt seines Ansatzes stehen die Fähigkeiten beziehungsweise Verwirklichungschancen, die jeder Mensch besitzt. Zu diesen „capabilities“¹²⁴ gehören neben den angeborenen und menschlichen Fähigkeiten auch „[...] der Zugang zu Geld beziehungsweise Kapital, der Zugang zu medizinischer Versorgung, zu Ausbildungsmöglichkeiten und zu einer beruflichen Stellung“.¹²⁵

¹¹⁸ „[...]Social and economic inequalities are [...] to be to the greatest benefit of the least-advantaged members of society (the difference principle).“Quelle: RAWLS, JOHN (2001), S.42 f.

¹¹⁹ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 26 f. beziehungsweise LOHMANN, NIKE (2009), S. 22.

¹²⁰ Vgl. LOHMANN, NIKE (2009), S. 22.

¹²¹ Der Begründer des Utilitarismus ist Jeremy Bentham (1748-1832), der den Handlungs- Utilitarismus entwickelte. Dabei wird davon ausgegangen, dass bei jeder einzelnen Handlung eine Abwägung ihrer Folgen erfolgt. Darauf aufbauend entwickelte sein Schüler John Stuart Mill (1806 -1873) den Regel- Utilitarismus, bei welchem die Regeln, nach denen gehandelt wird, geprüft werden.

¹²² LACHMANN, WERNER (2010), S. 13.

¹²³ Vgl. LACHMANN, WERNER (2010), S. 13 f.

¹²⁴ KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 27; engl. für Verwirklichungschancen, Möglichkeiten, Fähigkeiten.

¹²⁵ KESSELRING, THOMAS (2005), S. 76.

Bei Rawls steht folglich die Erfüllung der Grundrechte im Vordergrund, nach Sen müssen jedem die Verwirklichungschancen zugestanden werden, die für die Nutzung der Grundrechte erforderlich sind. Auch die Ansätze Sens und Rawls bezüglich einer (ethischen) Begründung für die Unterstützung von Bedürftigen durch reiche Geberstaaten beziehungsweise die Frage nach Gerechtigkeitsverteilungen wurden vielfältig modifiziert und weiterentwickelt. Auf eine detaillierte Darlegung wird im Kontext der vorliegenden Arbeit jedoch bewusst verzichtet.

Eine weitere weit verbreitete Legitimation von Entwicklungszusammenarbeit basiert auf historischen Ereignissen. So wird die Unterstützung ehemaliger Kolonialstaaten als Kompensation der einstigen Ausbeutung gesehen. Dies ist aus der Tatsache abzuleiten, dass westliche Industriestaaten ehemaligen Kolonialstaaten zum Teil Kredite zu Sonderkonditionen beziehungsweise Zinserlasse gewähren. Es liegt also die Vermutung nahe, dass diesen Handlungen ein Schuldbewusstsein zu Grunde liegt. Aus wissenschaftlicher Sicht ist jedoch nicht eindeutig, ob der westliche Einfluss stets ausbeuterisch war und somit ein Hemmnis für die Entwicklung des jeweiligen Landes darstellte. Auch die Tatsache, dass die heutige Infrastruktur in Entwicklungsländern noch aus Kolonialzeiten stammt, kann als diskussionswürdig erachtet werden.¹²⁶

Es stellt sich in diesem Kontext auch die Frage, inwiefern Staaten als politische Instanz überhaupt eine moralische Verpflichtung haben. Die oben erläuterte Diskrepanz einzelner Personen kann auch auf einen Staat übertragen werden: Einerseits müssen verfügbare Ressourcen möglichst effektiv eingesetzt werden, andererseits werden knappe Ressourcen außenpolitisch abgetreten. Diese ethische Fragestellung wird breit diskutiert, bleibt in der Literatur jedoch unbeantwortet. Ein Argument für Sozialmaßnahmen ist die heutige Vernetzung und Globalisierung. Lachmann sieht in dieser Diskrepanz eine Kontrolle über vergebene Unterstützung legitimiert. Wenn ein Staat seine Ressourcen abtritt statt innenpolitisch zu nutzen, muss eine Sicherstellung der Wirksamkeit gewährleistet sein.¹²⁷

In der Realität findet häufig jedoch nicht nur eine Kontrolle über vergebene Mittel statt, sondern Maßnahmen und Projekte werden unmittelbar vom Geber durchgeführt. Die Erkenntnis, dass auch hierbei zum Teil Unwirksamkeiten auftreten, führt zu der Forderung, die Empfänger selbst für die Durchführung zu verantworten und den Gebern ausschließlich die Kontrolle zu überlassen.¹²⁸

¹²⁶ Weiterführende Literatur vgl. LACHMANN, WERNER (2004), S. 57-64 beziehungsweise LACHMANN, WERNER (2010), S. 14.

¹²⁷ Vgl. LACHMANN, WERNER (2010), S. 14 f.

¹²⁸ Vgl. beispielsweise LACHMANN, WERNER (2010), S. 15.

Lohmann bezieht noch einen weiteren Aspekt in ihre Argumentation für Entwicklungszusammenarbeit ein: Das religiöse Gebot der Nächstenliebe. Als Beispiel wird der heilige Samariter genannt, der ohne jede Verpflichtung zur Hilfeleistung, sondern nur aus Barmherzigkeit und Mitgefühl, agiert.¹²⁹ Somit kann Entwicklungszusammenarbeit auch als ein Gebot zur Hilfeleistung gesehen werden, indem Staaten und Völker zu dieser Unterstützung aufgefordert werden. Auch in anderen Religionen wird die moralische Verantwortung der Humanität gefordert. Tatsache ist jedoch, dass für den Geber Nachteile entstehen, es müssen Opfer gebracht werden. Nach Lachmann ist die Bereitschaft dazu umso geringer, je anonymere die Beziehungen sind.¹³⁰ Daraus lässt sich schließen, dass moralische Forderungen zur Unterstützung und Zusammenarbeit eine enge, möglichst sogar persönliche Beziehung benötigen.

Nach den vielfältigen Ansätzen, Theorien und Argumenten für Entwicklungszusammenarbeit sollen an dieser Stelle noch kurz moralische Argumente gegen diese Unterstützung aufgezeigt werden. So ist der zu Beginn dieses Kapitels erwähnte, eigene Nutzen der Geberländer als Grund für Unterstützung als moralisch verwerflich zu bewerten: Durch wirtschaftliche Handelsabkommen und mit an Bedingungen geknüpften Schulderlassen entsteht eine einseitige Dependenz, deren Hauptziel nicht die Verbesserung der Lebensbedingungen der armen Bevölkerung ist. Auch eine Einschränkung der Befähigung zu Selbsthilfe durch seitens der Geber bestimmte Maßnahmen und zur Korruption verleitende Interaktionen werden als nicht vertretbar angesehen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass in der Wissenschaft und Literatur eine Vielzahl von Argumenten und Theorien sowohl für als auch gegen die Unterstützung von bedürftigen Staaten zu finden sind. Ein einheitliches Fazit ist jedoch nicht vorhanden, sodass nur eine Abwägung und Gewichtung der einzelnen Ansätze erfolgen kann. Diese ambivalente Diskussion eröffnet jedoch immer weitere Fragen, wie beispielsweise in welchem Ausmaß und welcher (finanziellen) Höhe die Unterstützung erfolgen muss, falls eine moralische Verpflichtung existiert oder wie die Verteilung der bedürftigen Staaten auf die Geberstaaten erfolgt. Dabei ist es wichtig, die Intention und die Ziele der Entwicklungszusammenarbeit stets im Fokus zu behalten und nicht zum eigenen Profit zu agieren. Aus diesem Grund wird auf die Ziele und Absichten von Entwicklungszusammenarbeit im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

¹²⁹ Vgl. LOHMANN, NIKE (2009), S. 19 f.; beziehungsweise Lukas 10, 25-37.

¹³⁰ Vgl. LACHMANN, WERNER (2010), S. 15.

2.3 Ziele der Entwicklungszusammenarbeit

Im vorherigen Kapitel wurden Gründe und Motive für Entwicklungszusammenarbeit thematisiert. Dabei wurden diverse Ansätze erläutert. Nun stellt sich die Frage, welche Ziele durch die Unterstützung verfolgt werden. Diese zunächst simpel erscheinende Fragestellung kann auf den zweiten Blick als sehr komplex erachtet werden. Wie oben erläutert, ist eine eindeutige Definition von Entwicklung beziehungsweise Entwicklungsland schwierig, der Entwicklungsstand wird an Hand einer von den Industrieländern vorgegebenen Norm gemessen. Aus den Darstellungen der vorherigen Kapitel lässt sich schließen, dass das entwicklungspolitische Hauptziel eine nachhaltige Verbesserung des Entwicklungsstandes der Definition entsprechenden Länder ist und eine Reduktion der Differenzen bezüglich vorgegebener Normen von den jeweiligen Akteuren angestrebt wird. Hemmer gelangt zu einer ähnlichen Zielsetzung und bezieht diese auf einen dynamischen Prozess: „Die Entwicklungsländer sollen einen Entwicklungsprozeß durchlaufen, der das Entwicklungsgefälle zu den Industrieländern im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich abbaut.“¹³¹

Spontan werden mit Entwicklungszielen die Befriedigung der Bedürfnisse nach Nahrung, Schutz des Lebens, Gesundheit oder einer Unterkunft assoziiert. Der frühere Weltbankpräsident Robert McNamara definierte 1973 in seiner Nairobi-Rede die Beseitigung der Unterentwicklung, d.h. vor allem die Beseitigung von Hunger, Analphabetismus und Krankheit, als übergeordnetes Ziel der Entwicklungspolitik.¹³² Somit wird mit der Forderung nach Beseitigung des Analphabetismus ein neuer Aspekt thematisiert. Es können jedoch auch viele untergeordnete beziehungsweise an die obigen Ziele gekoppelte Defizite genannt werden, wie eine niedrige Spar- und Investitionsquote, eine niedrige Kapitalausstattung, eine hohe Konsumquote, mangelnde Markt- und Kreditorganisation sowie eine mangelnde Infrastruktur.¹³³ Dies zeigt, dass die Prioritäten der Entwicklungszusammenarbeit sehr unterschiedlich sein können.

Grundsätzlich kann sich jedoch auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse Nahrung, Arbeit, soziale Gerechtigkeit, Partizipation, Freiheit und gesunde Umwelt bezogen werden. Um diese zu erreichen, sind wiederum untergeordnete Ziele und Voraussetzungen notwendig.

Sangmeister versteht unter Entwicklungszielen die Ergebnisse positiv bewerteter Veränderungen eines gesellschaftlichen Systems. Als mögliche Zieldefinition gibt er „[...] das Vorhandensein körperlichen, sozialen und mentalen Wohlbefindens in einer dauerhaft lebenswer-

¹³¹ HEMMER, HANS-RIMBERT (2002), S. 51.

¹³² Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 31.

¹³³ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 31.

ten Umwelt als notwendige Voraussetzung von Selbstverantwortlichkeit und Partizipationsfähigkeit der Menschen“¹³⁴ an.

Auch Nohlen und Nuscheler orientieren sich an den Zielen von Entwicklung und im Wesentlichen den Grundbedürfnissen und haben fünf Dimensionen festgelegt, die auf folgenden Elementen basieren:¹³⁵

- Wachstum
- Arbeit
- Gleichheit und Gerechtigkeit
- Partizipation
- Unabhängigkeit und Eigenständigkeit

Entwicklung soll demzufolge darauf abzielen, Güter und Dienstleistungen quantitativ zu vermehren, produktive und ausreichend bezahlte Arbeitsplätze zu schaffen, Wachstum sozial gerecht zu verteilen, eine politische Mitwirkung zu ermöglichen sowie das Recht auf eine eigenständige Entfaltung zu gewährleisten.

In der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit beziehen sich die Schwerpunkte auf die Bereiche Armutsbekämpfung, Umwelt- und Ressourcenschutz sowie Bildung und Ausbildung. So werden nach Kevenhörster und Van den Boom im Rahmen dieser Schwerpunkte folgende Einzelziele angestrebt:

- „Menschenwürdiges Leben
- Strukturreformen zugunsten der Armen
- Beteiligung der Armen
- Förderung der Selbsthilfe- und Produktivitätskräfte
- Globaler Umweltschutz
- Regionale Schutzmaßnahmen
- Aufbau von Umweltschutzmaßnahmen
- Ausbau der Grundbildung
- Verbesserung der beruflichen Bildung
- Qualifizierung der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Hochschulbildung“¹³⁶

¹³⁴ SANGMEISTER, HARMUT (2009), S. 19.

¹³⁵ Vgl. NOHLEN, DIETER; NUSCHELER, FRANZ (1993), S. 67 ff.

¹³⁶ KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 33.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Aspekt des Aufbaus der Grundbildung. Zwar steht die Relevanz der NGOs in diesem Zusammenhang im Vordergrund, jedoch ist eine ausschließlich einseitige Betrachtung nicht möglich, da eine Bewertung nur aus ganzheitlicher Sicht erfolgen kann. Aus diesem Grund wird im Folgenden auch auf die staatliche Entwicklungszusammenarbeit eingegangen. Wie oben bereits erwähnt, ist auch der Begriff der Nachhaltigkeit im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit von hoher Bedeutung und soll im nachfolgenden Kapitel näher erläutert werden.

2.4 Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit

Ursprünglich stammt der Begriff Nachhaltigkeit aus der Forstwirtschaft des 19. Jahrhunderts um Waldnutzungsarten zu beschreiben, welche eine langfristige Nutzung des Waldes ermöglichen. In den letzten Jahrzehnten wurde die Sichtweise des Begriffs jedoch ausgeweitet und ist nun in unterschiedlichen Bereichen auffindbar. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung definiert Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit wie folgt: „Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung bedeutet, die Bedürfnisse der Gegenwart so zu befriedigen, dass die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht eingeschränkt werden. Dabei ist es wichtig, die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit wirtschaftlich effizient, sozial gerecht, ökologisch tragfähig gleichberechtigt zu betrachten. Um unsere globalen Ressourcen langfristig zu erhalten, sollte Nachhaltigkeit die Grundlage aller politischen Entscheidungen sein.“¹³⁷

Der in Deutschland am weitesten verbreitete Ansatz bezieht sich auf diese oben genannten Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie und wurde 1994 von der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages entwickelt: „Nachhaltigkeit ist die Konzeption einer dauerhaft zukunftsfähigen Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension menschlicher Existenz.“¹³⁸

Dabei stehen die einzelnen Dimensionen in einem interdependenten Verhältnis zueinander, wobei die ökologische Dimension sowohl die soziale als auch die ökonomische beinhaltet und somit als übergeordneter Rahmen gesehen werden kann.¹³⁹

Historisch gesehen kann die Frage, ob sich ein Bevölkerungswachstum in Entwicklungsländern positiv oder negativ auf deren Entwicklungspotenzial auswirkt, als Vorstufe der heutigen ökologischen Nachhaltigkeitsdiskussion gesehen werden. Dennoch war der Begriff der Nach-

¹³⁷ BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: https://www.bmz.de/de/service/glossar/N/nachhaltige_entwicklung.html; zuletzt eingesehen am 10.08.2018.

¹³⁸ BETHGE, JAN PER; STEURER, NORA; TSCHERNER, MARCUS (2011), S. 21.

¹³⁹ Vgl. BETHGE, JAN PER; STEURER, NORA; TSCHERNER, MARCUS (2011), S. 21.

haltigkeit bis zu Beginn der 1970er Jahre in der praktischen Entwicklungszusammenarbeit nicht relevant. Erst 1972 wurden im Rahmen einer Konferenz zum Thema Umweltschutz Aspekte von Umwelt und Entwicklung zusammengebracht, in dem die Nutzung lokaler Ressourcen für die Befriedigung der Grundbedürfnisse sowie Auffassungen der sozialen Sicherheit und ökologische Techniken diskutiert wurden.¹⁴⁰ Diese sind jedoch nicht eindeutig und lassen unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu.

Um eine Klassifizierung von Nachhaltigkeit vorzunehmen, unterscheiden Sangmeister und Schönstedt zwischen schwacher, strikter und kritischer Nachhaltigkeit.

- „Schwache Nachhaltigkeit: Die Sicherung der Wohlfahrt künftiger Generationen hängt von dem gesamten Kapitalbestand der Menschheit ab, dessen Komponenten aber substituierbar sind.
- Strikte Nachhaltigkeit: Zur Sicherung der Wohlfahrt künftiger Generationen müssen alle Komponenten des Kapitalstocks mindestens konstant bleiben.
- Kritische Nachhaltigkeit: Zur Sicherung der Wohlfahrt künftiger Generationen genügt es, bestimmte Teile der Naturkapitalbestands physisch zu erhalten.“¹⁴¹

Nach der Gründung diverser Programme und Organisationen wurde 1983 die UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung eingerichtet, welche vier Jahre später den ersten Bericht veröffentlichte. Darin wurde zum ersten Mal der Begriff „sustainable development“ verwendet und die wechselseitige Abhängigkeit von Armut, Unterentwicklung und Umweltzerstörung aufgezeigt. Die Schwerpunkte des Nachhaltigkeitsgedankens lagen jedoch noch im ökologischen Bereich und wurden erst in den 1990er Jahren, beispielsweise auf der Weltkonferenz für Menschenrechte in Wien, auf soziale Aspekte übertragen.¹⁴² Die zunehmende Bedeutung der Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit lässt sich auch aus den „Millennium Development Goals“ (MDG) erkennen: Dort wurde die Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeitsprojekten und Entwicklungsprogrammen als eigenes Ziel (MDG 7) aufgenommen.¹⁴³ Alle Staaten, die sich der Millenniumsziele verpflichtet haben, müssen den Aspekt der Nachhaltigkeit in ihren Programmen und Grundsätzen verankern.¹⁴⁴

Während die MDG von ausgewählten Experten entwickelt wurden, wollten 15 Jahre später sämtliche multinationale Unternehmen, Stiftungen, Schwellenländer und die Zivilgesellschaft

¹⁴⁰ Vgl. BETHGE, JAN PER; STEURER, NORA; TSCHERNER, MARCUS (2011), S. 25.

¹⁴¹ SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 169.

¹⁴² Vgl. BETHGE, JAN PER; STEURER, NORA; TSCHERNER, MARCUS (2011), S. 27 f.

¹⁴³ VGL. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG:

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/ziele/ziele/MDGs_2015/fortschritte/mdg7/index.html; zuletzt eingesehen am 13.10.2015.

¹⁴⁴ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 167.

bei der Formulierung der neuen Entwicklungsziele mitwirken. Aus den Verhandlungen mit zehntausenden Akteuren, bei denen jeder seine Interessen und Ziele einbringen konnte, entstanden die „Sustainable Development Goals“ (SDG), welche insgesamt 17 Themenfelder und 169 Entwicklungsziele beinhalten und von 2016 bis 2030 gelten sollen.¹⁴⁵

Dabei sind zwei Aspekte grundlegend neu. So wurden erstmalig alle drei Nachhaltigkeitsdimensionen (Soziales, Umwelt, Wirtschaft) berücksichtigt, sodass die formulierten Ziele weit über das bisherige Verständnis von Entwicklungspolitik hinausragen.¹⁴⁶ Zudem werden bei der Umsetzung nicht mehr nur die Entwicklungsländer, sondern gleichermaßen alle Staaten beteiligt. Somit „[...] geht [es] nicht mehr darum, Entwicklungsziele für andere Länder zu beschließen – es geht darum, sich selbst im Spiegel zu betrachten“¹⁴⁷. Die Kosten dafür werden auf etwa 4 % des jährlichen globalen Bruttonationaleinkommens geschätzt und sollen durch ein höheres Steueraufkommen in den Entwicklungsländern einerseits sowie durch die Beteiligung der Privatwirtschaft¹⁴⁸ finanziert werden.

Es ist anzunehmen, dass die Entwicklungszusammenarbeit durch die SDG grundlegend verändert wird.¹⁴⁹ Ottacher und Vogel gehen sogar davon aus, dass der Begriff der Entwicklungszusammenarbeit an sich obsolet ist, da in der neuen Ausdrucksart „[...] keinen reichen Norden und armen Süden mehr [gibt], sondern eine Weltgemeinschaft, die globale Probleme gemeinsam lösen muss“¹⁵⁰. Dabei sind zwar auch schnellwirkende Maßnahmen relevant, jedoch wird eine langfristige Verbesserung über die Projekt- beziehungsweise Programmdauer hinaus angestrebt. Somit kann Nachhaltigkeit beziehungsweise eine nachhaltige Entwicklung als ein Erfolgskriterium in der wirkungsvollen Entwicklungszusammenarbeit gesehen werden.

2.5 Partizipation in der Entwicklungszusammenarbeit

Die Partizipation in der Entwicklungszusammenarbeit kann als wichtiges Kriterium im Sinne einer nachhaltigen Projektumsetzung gesehen werden. Aus diesem Grund beschäftigt sich auch die Entwicklungsforschung seit Beginn der 1990er Jahre mit partizipativen Ansätzen, bei denen betroffene Menschen selbst Informationen für die Planung und Bewertung von Projekten zusammentragen. So sind in der Literatur diverse Perspektiven und Debatten über Ziel-

¹⁴⁵ Die 17 übergeordneten Ziele sind im Anhang aufgeführt.

¹⁴⁶ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG.

¹⁴⁷ Zitat MOHAMMED, AMINA (ehemalige UN-Sonderbeauftragte für die SDG); in: OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.141.

¹⁴⁸ Vor allem multinationale Unternehmen werden hierbei in der Pflicht gesehen, da sie auch an der Formulierung der SDG beteiligt waren.

¹⁴⁹ Vgl. weiterführend auch <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265443>; zuletzt eingesehen am 06.12.2018; sowie <http://unohrlls.org/news/new-publication-unesco-sustainable-development-least-developed-countries-towards-2030/>; zuletzt eingesehen am 06.12.2018.

¹⁵⁰ OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.143.

und Wirkungserreichung sowie Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation in der Entwicklungszusammenarbeit auffindbar.¹⁵¹ Nach Schönhuth gehört „[...] die Einbeziehung soziokultureller Faktoren und die Partizipation bei der Planung, Implementierung und Evaluierung von EZ – Projekten heute zum entwicklungspolitischen Standard [...]“¹⁵². Dabei ist die Terminologie an sich nicht eindeutig definiert und die genaue Bedeutung häufig unklar. Demzufolge sind darüber, wie die Partizipation in der Praxis auszusehen hat, ebenfalls diverse Modelle und Einteilungen entwickelt worden.¹⁵³ Im nachfolgenden wird exemplarisch die Einteilung in sieben Stufen der Partizipation nach Pretty dargestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die sieben Stufen der Partizipation innerhalb der EZ nach Pretty¹⁵⁴

Partizipationsstufe	Charakteristika
Manipulative Partizipation	Die Zielgruppe hat in keinsten Weise irgendeinen Anteil am Entscheidungsprozess. Der Partizipationsbegriff wird hier nur als Vorwand verwendet.
Passive Partizipation	Die Zielgruppe partizipiert, indem sie von den Entwicklungsexperten über bereits getroffene Entscheidungen informiert wird. Dieser Kommunikationsprozess verläuft nur einseitig, die Zielgruppe hat keine Möglichkeit, Einfluss auf die Entscheidungen zu nehmen.
Partizipation durch Konsultation	Die Zielgruppe partizipiert, indem sie von den Entwicklungsexperten befragt wird. Sie hat so die Möglichkeit, ihre Interessen und Bedürfnisse zu äußern, es existiert aber keine Garantie, dass diese in Entscheidungen mit einfließen. Die Zielgruppe nimmt somit nur indirekt Einfluss auf den zentralen Entscheidungsprozess.
Partizipation durch materielle Anreize	Die Zielgruppe stellt eigene Ressourcen zur Verfügung, z.B. Arbeit für Nahrungsmittel, Geld oder andere materielle Anreize. Dieses Vorhaben wird häufig als Partizipation bezeichnet, die Betroffenen haben jedoch keinen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.
Funktionale Partizipation	Die Partizipation der Zielgruppe dient der Entwicklungsagentur als Mittel, um Projektziele effizient und effektiv zu erreichen. Die Zielgruppe besitzt im Rahmen der von externen Entwicklungsexperten

¹⁵¹ Vgl. weiterführend beispielsweise SCHULTE, IMKE (2017), S. 57; KRUMMACHER, ANDRE (2004), S. 1; BLISS, FRANK; HEINZ, MARCO (2010), S. 7.

¹⁵² SCHÖNHUTH, MICHAEL (2002) in: SCHULTE, IMKE (2017), S. 57.

¹⁵³ Vgl. weiterführend beispielsweise KRUMMACHER, ANDRE (2004), BLISS, FRANK; HEINZ, MARCO (2010), SCHULTE, IMKE (2017).

¹⁵⁴ Quelle: PRETTY, JULES N. (1995), S. 1252; zitiert und übersetzt nach KRUMMACHER, ANDRE (2004), S. 7; in: SCHULTE, IMKE (2017), S. 58.

	bereits im Voraus bestimmten Projektplanung und Zielsetzung einen gewissen Spielraum zur Mitbestimmung. Der Hauptteil der Entscheidungskompetenz bleibt weiterhin zentralisiert in den Händen der Entwicklungsorganisationen.
Interaktive Partizipation	Die Zielgruppe partizipiert aktiv und gleichberechtigt mit den Entwicklungsexperten an allen Phasen des Entwicklungsprozesses. Ein bereits festgelegtes Programm existiert nicht, es kristallisiert sich erst aus der Diskussion aller Beteiligten heraus. Beide Seiten lernen voneinander in einem Prozess von Reflektion und Aktion. Die Entwicklungsexperten handeln nicht mehr für die Zielgruppe, sondern ermutigen und unterstützen lokale Initiativen.
Selbstmobilisierung	Die Bevölkerung ergreift unabhängig von externen Institutionen die Initiative bei der Veränderung ihrer Lebenssituation. Die Art der Verwendung von Ressourcen unterliegt ausschließlich ihrer eigenen Kontrolle.

Zwar sind diese Ansätze im Rahmen der akteursorientierten EZ wichtige Fortschritte, jedoch müssen auch hierbei vor allem zwei Kritikpunkte beachtet werden. So ist einerseits fraglich, inwiefern „[...] tatsächlich Empowerment-Prozesse¹⁵⁵ angestoßen werden oder ob möglicherweise durch Diskurse im lokalen Kontext von PRA westliche Denkweisen unter dem Deckmantel der Partizipation reproduziert werden“¹⁵⁶. Des Weiteren muss die durch PRA erfolgte Homogenisierung der Zielgruppe kritisch hinterfragt werden. So werden Differenzierungen und unterschiedliche Wahrnehmungen und Bedürfnisse innerhalb der Zielgruppe nicht berücksichtigt, sondern Probleme genrealisiert. Schulte rät zu einem zeitlich längeren Prozess von PRA; um durch längere Aufenthalte im Feld ein möglichst differenziertes und kultursensibles Vorgehen zu erreichen. Sie warnt davor, dass diese Methoden in der Praxis nicht an ihrem eigenen hohen Anspruch scheitern sollten.¹⁵⁷

Partizipation wird trotz der oben erwähnten Kritikpunkte vermutlich auch zukünftig wissenschaftlich immer relevanter werden und sich auch weiterhin auf die alltägliche Praxis der EZ

¹⁵⁵ Der Begriff stammt aus der Psychologie und Sozialpädagogik und kann mit „Selbstkompetenz“ übersetzt werden. Im vorliegenden Kontext kann darunter der Prozess verstanden werden, das Selbstvertrauen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu stärken, sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Interessen zu artikulieren sowie sich politisch zu beteiligen; vgl. auch BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG.

¹⁵⁶ SCHULTE, IMKE (2017), S. 39.

¹⁵⁷ Vgl. SCHULTE, IMKE (2017), S. 40.

auswirken. Dabei wird versucht, einen möglichst hohen Grad der Partizipation anzustreben, um ein Projekt nachhaltig und wirkungsvoll zu etablieren.

2.6 Entwicklungstheorien: Geschichte der Entwicklungspolitik

Wie bereits oben deutlich wird, unterliegt die gesamte Thematik der „Entwicklungszusammenarbeit“ selbst einer ständigen Entwicklung, sodass beispielsweise der Begriff Entwicklungshilfe der heutigen Auffassung nach zum Begriff der Zusammenarbeit modifiziert wurde. Insgesamt basiert das gesamte Feld der Entwicklungspolitik auf diversen konzeptionellen Strategien, um ein Ziel zu erreichen. Diese Strategien basieren auf unterschiedlichen Vorstellungen und Erklärungen von Unterentwicklung, den Entwicklungstheorien. Im Laufe der Jahrzehnte (teilweise Jahrhunderte) wurden sowohl die Entwicklungstheorien als auch die daraus hergeleiteten Entwicklungsstrategien zur Reduzierung der Unterentwicklung immer wieder modifiziert beziehungsweise durch andere Leitgedanken und Ideologien ersetzt. Somit kann Entwicklungspolitik aus historischer Perspektive als eine Reihung unterschiedlicher Entwicklungsstrategien mit unterschiedlicher theoretischer Fundierung verstanden werden.¹⁵⁸

In dem vorliegenden Kapitel soll ein Überblick über die wichtigsten Ansätze gegeben werden. Dazu zählen wachstumstheoretische Ansätze sowie nicht-ökonomische Theorien. Einen Überblick über die historische Einordnung der älteren Entwicklungstheorien wird in Tabelle 3 gegeben.

Der Beginn der Entwicklungstheorie geht auf den von Adam Smith benutzten Begriff des Merkantilismus zurück, welcher die wirtschaftspolitische Praxis der Nationalstaaten Europas zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert beschreibt. Das Ziel, die politische und militärische Machtentfaltung beziehungsweise die Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums, wurde durch diverse Maßnahmen in den Bereichen Finanz-, Industrie-, Infrastruktur-, Außenhandels-, Kolonial- und Gesellschaftspolitik angestrebt.¹⁵⁹ Dabei existierte die Vorstellung, der Wohlstand eines Landes, also die Maximierung der Geldmenge, führe zu Lasten anderer Länder. Der gegenseitige Vorteil des Handels wurde noch nicht gesehen.

Der Wohlstand konnte durch drei unterschiedliche Quellen bezogen werden: Durch Plünderung und Eroberung anderer Länder, durch die Ausbeutung von Gold- und Silberminen und durch Außenhandelsüberschüsse. Im Fokus der staatlichen Intervention stand folglich die positive Handelsbilanz, sodass Importe reduziert und Exporte gefördert wurden. Zudem wurde

¹⁵⁸ Vgl. STOCKMANN, REINHARD (2010), S. 357 ff.

¹⁵⁹ Vgl. MENZEL, ULRICH (2010), S. 41.

ein Bevölkerungswachstum angestrebt, da dieses den Konsum anrege und somit das Wachstum fördere.¹⁶⁰

Insgesamt versteht der Merkantilismus unter Entwicklung also Wohlstand, der wiederum auf einer positiven Handelsbilanz und einer steigenden Bevölkerungszahl basiert.

Tabelle 3: Übersicht der historischen Einordnung älterer Entwicklungstheorien¹⁶¹

17. Jh.	Merkantilismus Klassische Entwicklungstheorie
18. Jh.	Neomerkantilismus Deutsche Historische Schule
19. Jh.	Sozialismus (Marxismus) Imperialismustheorien Soziologische Theorien
20. Jh.	Neoklassische Theorien Keynesianische Theorien

Einer der ersten Kritiker des Merkantilismus, der oben bereits erwähnte Adam Smith, stellte das Wohl des Individuums über das Gemeinwohl beziehungsweise das Wohl des Staates und war somit Begründer der klassischen Entwicklungstheorie beziehungsweise des klassischen Liberalismus. Dem zu Grunde liegt die Auffassung, der Mensch strebe zunächst selbstsüchtig nach der individuellen und nicht der allgemeingesellschaftlichen Verbesserung. Damit dies möglich ist, müssen alle Hindernisse und Beschränkungen seitens des Staates aufgehoben werden. Ein weiterer Unterschied zum Merkantilismus besteht in der Sicht des Ursprungs von Wohlstand: Der Merkantilismus legt die Natur mit ihren Rohstoffen als Basis, die Klassik hingegen begründet den Wohlstand in menschlicher Arbeit.¹⁶² Auch das Bevölkerungswachstum sehen die klassischen Ökonomen als wohlstandsgefährdend, da dies zu einer Reduktion der Einkommen und Ersparnisse führt. Im Fokus der klassischen Entwicklungstheorie steht jedoch die Kapitalakkumulation. Hingegen führt der Außenhandel zu einer Ausweitung des

¹⁶⁰ Vgl. LACHMANN, WERNER (2004): S. 67 ff.

¹⁶¹ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 16. Die dargestellten Theorien können den Fachrichtungen der Wirtschaftswissenschaft sowie der Geowissenschaft zugeordnet werden. Die Theorien des Imperialismus können zudem der Geopolitik zugeteilt werden. Die Deutsche Historische Schule sowie der Sozialismus gehören den Sozialwissenschaften bzw. der Soziologie an, sodass es sich insgesamt um eine interdisziplinäre Übersicht handelt. Zudem sind die Abgrenzungen zwischen den Fachrichtungen der einzelnen Theorien häufig nicht eindeutig.

¹⁶² Vgl. MENZEL, ULRICH (2010), S. 47.

Marktes und somit zu höheren Erträgen, also zur ökonomischen Entwicklung. Dementsprechend stagnieren in Entwicklungsländern die Produktionsmöglichkeiten.¹⁶³

Der US-amerikanische Finanzminister Alexander Hamilton kritisierte das Freihandelsprinzip und kann als Vertreter des Neomerkantilismus gesehen werden. Während im Merkantilismus für die Steigerung der Exporte und Reduktion der Importe die Errichtung von Fabriken als notwendiges Mittel gesehen wurde, vertraten Neomerkantilisten die Auffassung, dass diese Errichtung durch die erhöhte Qualifizierung von Arbeitskräften sowie der damit verbundenen technischen Kompetenz als eigentlicher Zweck gesehen werden kann.¹⁶⁴

Die Deutsche Historische Schule betrachtete im Gegensatz zu den vorherigen Theorien im 19. Jahrhundert Einzelphänomene und zog daraus allgemeine Schlussfolgerungen. Diese induktive Methode thematisierte auch die nachholende Modernisierung in Deutschland.¹⁶⁵

Karl Marx entwickelte die marxistische Stufentheorie, nach welcher die gesellschaftliche Entwicklung in insgesamt sechs Stufen gegliedert wird. Als Ursache sieht Marx Widersprüche zwischen Produktivitätskräften und Produktionsverhältnissen.¹⁶⁶

Ein Begründer der Imperialismustheorien Ende des 19. Jahrhunderts war John Atkinson Hobson, welcher die Ursachen und Auswirkungen des imperialistischen Expansionsprozesses untersuchte. Demzufolge konkurrierten die Kolonialmächte um wirtschaftliche Machtpositionen.¹⁶⁷ Es folgten verschiedene Weiterentwicklungen, wie beispielsweise die marxistische Imperialismustheorie.¹⁶⁸ Jedoch haben alle Imperialismustheorien eine eurozentrische Sichtweise gemeinsam, welche erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts u.a. durch die Dependenztheorie umgekehrt wurde (s. unten).

Auch aus soziologischer Sicht wurde versucht, Theorien zur Erklärung der gesellschaftlichen Entwicklung herzuleiten, der bekannteste Vertreter hierfür ist Max Weber. Auf seinen Kategorien der Säkularisierung und Rationalisierung gründen verschiedene Fortschritts- und Entwicklungstheorien.¹⁶⁹

Basierend auf der klassischen Entwicklungstheorie hat sich der neoklassische Ansatz entwickelt. Dabei steht der Markt im Mittelpunkt, eine freie Preisbildung ist von besonderer Bedeu-

¹⁶³ Vgl. LACHMANN, WERNER (2004), S. 71.

¹⁶⁴ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 29 ff.

¹⁶⁵ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 33 f.

¹⁶⁶ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 39 ff.

¹⁶⁷ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 44.

¹⁶⁸ Als weitere Vertreter verschiedener Imperialismustheorien können Luxemburg (1913), Kautsky (1914), Lenin (1916), Weber (1921) und Schumpeter (1919) genannt werden. Auf eine ausführliche Erläuterung wird an dieser Stelle bewusst verzichtet.

¹⁶⁹ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 52.

tung. Sollte es zu einem Marktversagen kommen, ist der Staat für eine Interaktion verantwortlich und eine Kosten-Nutzen-Analyse wird erwartet. Allerdings ist eine staatliche Intervention nur dann erfolgreich, wenn die Wirksamkeit des Marktes verbessert wird. Als eine Weiterentwicklung der klassischen Theorie sehen Vertreter der Neoklassik den Staat an sich ebenfalls als Individuen, die nach ihren eigenen Interessen agieren.¹⁷⁰

Auch die Theorie des „catching up“, welche versucht, die Entwicklung von Entwicklungsländern zu beschreiben, stammt aus der Neoklassik. Demnach ist ein Aufholen des Entwicklungsprozesses für diese Länder möglich, indem ihnen die Technologie zu günstigeren Bedingungen zur Verfügung steht als im Industrialisierungsprozess der Industrieländer.¹⁷¹

Der Ökonom John Maynard Keynes stellte die Ineffizienz der neoklassischen marktwirtschaftlichen Ordnung fest und hat mit seinem Ansatz einer staatlich gelenkten Volkswirtschaft den größten Einfluss auf die Entwicklungspolitik. Auch die Kolonialstaaten konnten den keynesianischen Ansatz für ihre Entwicklungspolitik nach der Unabhängigkeit weiter verfolgen. Immer wieder wurde die Theorie modifiziert beziehungsweise durch neue Unteransätze ergänzt. Insgesamt führte die keynesianische Theorie zu der Forderung nach Hilfe für die Entwicklungsländer, da diese sich ohne Unterstützung nicht erfolgreich entwickeln könnten.

Teilweise aufbauend auf diesen älteren Theorien haben sich Mitte des 20. Jahrhunderts diverse weitere Theorien der gesellschaftlichen Entwicklung etabliert. Grundlegend kann hierbei zwischen zwei Sichtweisen unterschieden werden: Einerseits die eurozentrische Sichtweise und andererseits Theorien aus der Perspektive der Entwicklungsländer. In Tabelle 4 wird entsprechend der Perspektive ein chronologischer Überblick über die Entwicklungstheorien seit Mitte des 20. Jahrhunderts gegeben.

Der oben bereits erwähnte US-Präsident Harry S. Truman forderte in seiner Antrittsrede zur Unterstützung unterentwickelter Gebiete auf und gilt in der jüngeren Geschichte als Begründer der heutigen Entwicklungszusammenarbeit.¹⁷²

Die Modernisierungstheorien der 1950er Jahre beinhalten Aspekte von Weber, Marx und dem Keynesianismus, somit handelt es sich nicht um vollkommen neue entwicklungstheoretische Konzepte. Jedoch werden bei sämtlichen modernisierungstheoretischen Ansätzen drei grundlegende Auffassungen berücksichtigt: Staatstheorien, Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung sowie des sozialen Wandels. Insgesamt basieren diese Theorien auf der Vorstellung, die

¹⁷⁰ Vgl. LACHMANN, WERNER (2004): S. 72 ff.

¹⁷¹ Vgl. LACHMANN, WERNER (2004): S. 78.

¹⁷² Vgl. OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.20.

Ursachen der Rückständigkeit liegen im kulturellen Bereich durch gesellschaftliche Blockaden und sind somit endogen verursacht. Um Modernisierung zu ermöglichen, müssen diese gelöst werden und eine Entwicklung kann durch Industrialisierungs- und Wachstumsstrategien überall identisch, wenn auch zeitverzögert, stattfinden.¹⁷³

Tabelle 4: Chronologischer Überblick der Entwicklungstheorien seit Mitte des 20. Jahrhunderts¹⁷⁴

	Eurozentrische Sichtweise	Perspektive der Entwicklungsländer
1940er Jahre		Dualismustheorien
1950er Jahre	Modernisierungstheorien	Maoismus
		Strukturalismus
1960er Jahre	Weltsystemtheorie	Neoimperialismustheorien
		Dependenztheorien
1970er Jahre	Staatsklassentheorie/ Strategische Gruppe	
	Bielefelder Verflechtungsansatz (Theorien mittlerer Reichweite)	
1980er Jahre	Neoliberalismus	
seit den 1990er Jahren	Globalisierungstheorien	
Heute	Diverse Theorien der Geographischen Entwicklungsforschung¹⁷⁵	

Die veränderten weltwirtschaftlichen Bedingungen nach dem Zweiten Weltkrieg widerlegten jedoch diese Annahme. Aus diesem Grund wurde auf systemtheoretische Ansätze¹⁷⁶ zurückgegriffen, in welchen erklärt werden soll, unter welchen Bedingungen Entwicklungsländer zum kapitalistischen Weltsystem gehören können.

¹⁷³ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009): S. 67 ff. Ein maßgeblicher modernisierungstheoretischer Vordenker war der US-amerikanische Ökonom Walt Whitman Rostow, der in seinem Modell die Wirtschaftsentwicklung in fünf Stufen einteilte. Er vergaß jedoch, den Menschen als zentralen Akteur der Entwicklung zu berücksichtigen; Vgl. weiterführend OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015), S.21 ff.

¹⁷⁴ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010): S. 16. Da eine ausführliche Erläuterung aller Theorien im Kontext der vorliegenden Arbeit irrelevant ist, wird sich auf eine Darstellung der wichtigsten Theorien beschränkt.

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.7

¹⁷⁶ Die strukturell-funktionale Systemtheorie ist maßgeblich von Talcott Parsons (1902 – 1979) entwickelt worden, vgl. weiterführend auch KÜNZLER, JAN; SCHULZE, HANS-JOACHIM (2016).

Immanuel Wallerstein kann als Vertreter der Welt-Systemtheorie gesehen werden. Sein Ziel war es, ein „Welt-System“ zu analysieren und nicht ein System in der Welt. Dabei steht die Integration in das kapitalistische System im Fokus, welche allein an der Marktproduktion beurteilt wird. Zwischen dieser eurozentrischen Sichtweise und der dependenztheoretischen Perspektive der Entwicklungsländer, welche bis in die 1980er Jahre teilweise vertreten wurde, sind Parallelen erkennbar. Der Ursprung der Dependenztheorien liegt in Lateinamerika, da die Mehrheit der lateinamerikanischen Staaten bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihre Unabhängigkeit erlangte.¹⁷⁷

Die ehemaligen Kolonien sahen die Voraussetzung für eine nachholende Entwicklung von einer Agrargesellschaft über die Industriegesellschaft zur Wohlstandsgesellschaft als gegeben an. Dabei setzte die Mehrheit der Entwicklungsländer auf die Industrialisierung, bis auf Grund von unterausgelasteten Industrieanlagen und auf niedrigem Produktionsniveau stagnierender Landwirtschaft vermehrt Hungersnöte ausbrachen.¹⁷⁸ Die Wachstumsstrategien basierten auf dem Grundgedanken, dass es zunächst zu einer Ausweitung der Ungleichheit käme, diese aber durch die Wachstumsdynamik verdrängt werden würde. Dieser Effekt blieb aber auch in Ländern mit hohen Wachstumsraten aus, was Kritikern zu Folge eine logische Konsequenz aus der versuchten Kombination der Sektoren war. Somit blieben die Entwicklungsländer aus dependenztheoretischer Sicht von den Industrieländern abhängig.¹⁷⁹ Dabei werden die Industriestaaten als Zentrum des kapitalistischen Weltsystems gesehen, die Entwicklungsländer als Peripherie. Als Hauptmerkmale können Heterogenität und Marginalisierung genannt werden: Im Zentrum ist die ökonomische Struktur homogen, während in der Peripherie eine ökonomische Heterogenität vorliegt. Somit kann eine Unterentwicklung aus dependenztheoretischer Sicht nur durch eine Veränderung von innergesellschaftlichen Strukturen der Peripherieländer überwunden werden.¹⁸⁰

Auch der oben bereits erwähnte Begründer der Welt-Systemtheorie, Immanuel Wallerstein, differenziert aus eurozentrischer Perspektive zwischen zwei Funktionstypen für das Weltsystem: Weltwirtschaften mit einer zentralistischen, politischen Struktur und ohne diese. Dabei bezieht sich Wallerstein bei seiner Analyse auf den Austausch sowie auf die ungleichen Strukturen des Zentrums und der Peripherie, wobei die Länder des Zentrums und der Peripherie starr in ihrer Stellung der Arbeitsteilung verharren. Eine dritte Gruppierung, die Länder der

¹⁷⁷ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 114.

¹⁷⁸ Vgl. MENZEL, ULRICH (2010), S. 115 f.

¹⁷⁹ Vgl. LACHMANN, WERNER (2004), S. 87 ff.

¹⁸⁰ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009), S. 115.

Semiperipherie, hingegen sind in ihrer Stellung frei beweglich und können folglich auf- oder absteigen. Als Beispiel hierfür sind die Schwellenländer zu nennen.¹⁸¹

Ende der 1970er Jahre entwickelten sich, basierend auf der Dependenztheorie und der Welt-Systemtheorie, verschiedene Theorien mittlerer Reichweite, wie beispielsweise der Bielefelder-Verflechtungsansatz. Dabei bezogen sich die Bielefelder Entwicklungssoziologen nicht wie bisher auf die globale Makroebene, sondern auf die Mikroebene. Sie berücksichtigten dabei die Subsistenzwirtschaft und die Bedingungen der alltäglichen Produktion in den Entwicklungsländern. Im Gegensatz zu Vertretern des modernisierungstheoretischen Ansatzes sahen sie den informellen Sektor nicht als Vorstufe der Marktwirtschaft, sondern als bedeutende Überlebensstrategien. Diese informellen Überlebensstrategien sind dabei eng mit der Warenwirtschaft verflochten. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die verschiedenen Arten dieser Verflechtung, die Funktionsweise sowie die Relevanz der jeweiligen Überlebensstrategien zu erforschen.¹⁸²

Im Rahmen der Globalisierung sind zahlreiche weitere (makrotheoretische) Erklärungsansätze entstanden, welche die Funktionsweise und Wirkung von Globalisierung beschreiben. Insgesamt jedoch können viele der Erklärungsversuche den Ansprüchen eine Entwicklungstheorie nicht gerecht werden, sodass in der Literatur sogar von der „[...] Theorie in der Krise“¹⁸³ oder die „[...] Krise der Entwicklungstheorie“¹⁸⁴ zu lesen ist. Aus diesem Grund fand sogar im Jahr 2010 eine Tagung mit dem Thema „Entwicklungstheorie Reloaded“ in Hamburg statt.¹⁸⁵

Es ist notwendig, die eindimensionale Betrachtungsweise von Entwicklung bzw. Unterentwicklung um eine allumfassende, wirtschaftliche, politische, sozialstrukturelle und kulturelle Aspekte beinhaltende Perspektive zu ergänzen.

In Tabelle 5 wird ein zusammenfassender Überblick über die bedeutendsten entwicklungstheoretischen Ansätze ab 1950 gegeben. Basierend auf diesen Theorien wurden, wie oben erwähnt, zahlreiche Entwicklungsstrategien entwickelt, welche zur Überwindung der Unterentwicklung beitragen sollen. Grundsätzlich ist hierbei zwischen Wachstums- und Projektstrategien zu unterscheiden. Bis zu Beginn der 1970er Jahre wurde sich primär auf ein nationales Wachstum konzentriert. An das Versagen der Wachstumsmodelle knüpften die Grundbedürfnisstrategie beziehungsweise die Strategien der direkten Armutsbekämpfung an. Das Ziel wa-

¹⁸¹ Vgl. MENZEL, ULRICH (2010), S 137 ff.

¹⁸² Vgl. MENZEL, ULRICH (2010), S 145 ff.

¹⁸³ MENZEL, ULRICH (2010), S 169.

¹⁸⁴ ZIAI, ARAM (2014), S. 15.

¹⁸⁵ Eine Veröffentlichung von Beiträgen der Tagung ist in ZIAI, ARAM (2014) zu finden.

ren Unterstützungsmaßnahmen, welche zielgruppenspezifisch entsprechend der Probleme entwickelt wurden. Diese waren jedoch so minimalistisch berechnet, dass eine weitere Abhängigkeit beziehungsweise Entmündigung entstand. Daraufhin wurde der Ansatz der Selbsthilfe beziehungsweise Partizipation verfolgt. Die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit nannte dies den Ansatz der Ländlichen Regionalentwicklung.¹⁸⁶

Table 5: Überblick der entwicklungstheoretischen Ansätze¹⁸⁷

Zeitliche Einordnung	Entwicklungstheorie	Erklärung von UE	Merkmal für UE	Ziel der Entwicklung
1950er Jahre	Modernisierungstheorie	intern begründet	Tradition statt Moderne	Nachholende Entwicklung
1960er Jahre	Dependenztheorien	extern begründet	Abhängigkeit von Industriestaaten	Eigenständigkeit
	Welt-System-Theorie	extern begründet	Kapitalistisches Welt-System (Peripherie statt Zentrum)	Modifizierung des kapitalistischen Welt-Systems
Ende 1970er Jahre	Bielefelder Verflechtungsansatz (Theorien mittlerer Reichweite)	intern und extern begründet	Subsistenzökonomie (regionale Ausprägungen)	Anerkennung/ Aufwertung der Subsistenzwirtschaft
1990er Jahre	Globalisierungstheorien	nicht eindeutig	Peripherisierung	Globale Steuerung
Heute	Geographische Entwicklungsforschung ¹⁸⁸ (bezieht sich auf diverse Theorien)	intern und extern begründet		

Ein Nachteil dieser Strategie war, dass sie ausschließlich von Hilfsorganisationen verfolgt und von den Regierungen nicht übernommen wurde. Die 1990er Jahre können auch mit Basispar-

¹⁸⁶ Vgl. RAUCH, THEO (2009), S. 70.

¹⁸⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁸⁸ In der Geographischen Entwicklungsforschung wird sich ebenfalls auf diverse transdisziplinäre Theorien bezogen. Auf Grund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird die Geographische Entwicklungsforschung in dem sich anschließenden Kapitel gesondert dargestellt.

tization tituliert werden: Die Situation und Probleme sollten von der Bevölkerung selbst analysiert werden. Jedoch erwies sich auch dieser Ansatz als erfolglos und wurde vom Ansatz der partizipativen Budgetplanung abgelöst. Dieser wird zum Teil bis heute verfolgt. Ebenfalls seit den 1990er Jahren wurde der institutionalistische Ansatz entwickelt, bei welchem die Leistungskapazität von Institutionen gefördert werden soll. Dies beinhaltet auch den Aufbau und die Stärkung demokratischer Institutionen. Das Ziel der guten Regierungsführung wird ebenfalls bis heute verfolgt.¹⁸⁹

Verschiedene Armutsminderungsstrategien, wie das Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) oder die nachhaltigen Weltentwicklungsziele (SDG)¹⁹⁰, die bis 2015 bzw. 2030 erreicht werden sollten, wurden formuliert. Diese beinhalten unter anderem das für die vorliegende Arbeit relevante Ziel der Alphabetisierung beziehungsweise Verwirklichung der allgemeinen Grundschulbildung.¹⁹¹

Diesen Zielen liegt der Ansatz von Amartya Sen zu Grunde, in welchem Armut als „[...] Vor-enthaltung grundlegender Fähigkeiten zur Existenzbewältigung [...]“¹⁹² definiert wird. Aus dem Bericht der Millenniums-Entwicklungsziele geht hervor, dass die Situation verbessert wurde, die Mehrheit der Ziele jedoch nicht erreicht wurde.¹⁹³ Dementsprechend wurde als viertes Ziel der Entwicklungsziele bis 2030 erneut formuliert: „[...] Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“.¹⁹⁴ Für die Erreichung dieses übergeordneten Ziels der nachhaltigen Bildung wurden diverse Unterziele, wie beispielsweise eine freie Grundbildung für Mädchen und Jungen, formuliert.¹⁹⁵

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass der Entwicklungspolitik sich ständig modifizierende und sich widersprechende Theorien und Strategien zu Grunde liegen, die entwickelt, erprobt und größtenteils wieder verworfen werden. Die im Zuge der nachhaltigen Entwicklung formulierten, oben erwähnten SDG basieren auf einer gleichberechtigten Beteiligung aller Nationen und basieren auf der Vorstellung der Weltgemeinschaft. Somit erfolgt eine

¹⁸⁹ Vgl. RAUCH, THEO (2009), S. 68 ff.

¹⁹⁰ Eine detaillierte Erläuterung der SGD erfolgt in Kapitel 2.4. Aus dem BERICHT DER UNESCO (http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/countryreview_sdg4_gmb.pdf; zuletzt eingesehen am 06.12.2018) geht hervor, dass noch keine Ergebnisse bezüglich der Erfüllung der SDG 4 vorliegen. Das PRSP wurde von der Weltbank und dem IWF als umfassender Ansatz der Armutsbekämpfung entwickelt. Dieser Ansatz basiert auf der Idee, dass die ärmeren Länder selbst Strategien und Ziele formulieren und von den Gebernationen bei der Erreichung unterstützt werden. Weiterführend hierzu vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG, Strategiepapier zur Armutsminderung.

¹⁹¹ Vgl. VEREINTE NATIONEN (2015), S. 4. Weiterführend vgl. auch <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265369>, zuletzt eingesehen am 06.12.2018.

¹⁹² RAUCH, THEO (2009), S.79.

¹⁹³ Vgl. VEREINTE NATIONEN (2015), S. 4 ff.

¹⁹⁴ VEREINTE NATIONEN (2017), S. 7.

¹⁹⁵ Vgl. VEREINTE NATIONEN (2017), S. 8 ff.

völlige Neuorientierung der Entwicklungszusammenarbeit. Inwiefern die Erreichung der unübersichtlichen globalen Ziele realistisch ist, wird sich dabei in den kommenden Jahren zeigen.

2.7 Geographische Entwicklungsforschung

Erstaunlich ist, dass die Geographie als wissenschaftliche Disziplin der Erkundung der Erde und Erforschung von Handelswegen bis in die 1970er Jahre keinen eigenständigen entwicklungstheoretischen Beitrag hervorbrachte. So wurde sich aus geographischer Sicht in den 1950er und 1960er Jahren an der nachholenden Entwicklung auf der Grundlage wachstumstheoretischer Vorstellungen wie dem oben erwähnten Rostow'schen Stufenmodell, orientiert. Auch an der Entwicklung und Formulierung der ebenfalls oben erläuterten raumtheoretischen Konzepte (Dualismus, Zentrum-Peripherie, Welt-System-Theorie etc.) war die Geographie nicht grundlegend beteiligt. Somit wurde die Entwicklungsthematik von den Nachbardisziplinen (beispielsweise Wirtschaft und Politik) durch die Entwicklung und Etablierung von Theorien beherrscht. Erst Ende der 1960er Jahre, unter anderem durch die auf dem Geographentag¹⁹⁶ geäußerte, grundlegende und fachinterne Kritik an der Länder- und Landschaftskunde, fand eine generelle Öffnung der geographischen Disziplin statt. So wurden geographische Studien im Kontext des modernisierungs- und dependenztheoretischen Diskurses auch erstmals fachextern wahrgenommen. Nach einer interdisziplinären Tagung im Jahr 1976 in Göttingen betreffend exogener und indigener Ursachen im Entwicklungsprozess, konnte sich die Geographie endgültig im entwicklungsthematischen Fachgebiet etablieren und in den anschließenden interdisziplinären Arbeitskreisen entwicklungsbezogene geographische Beiträge leisten. Im Jahr 1979 wurde der Ansatz der Geographischen Entwicklungsforschung von Jürgen Blenck eingeführt, bei welchem nicht mehr nur geographische Forschungen in Entwicklungsländern oder über diese im Vordergrund stehen, sondern die räumliche Artikulation und Relevanz von Entwicklung und Unterentwicklung.¹⁹⁷ Dieser Ansatz basiert auf der These, dass es „[...] keine geographischen Probleme an sich [gibt], der Raum [hat] also keine Probleme, sondern nur Menschen, menschliche Gruppen und Gesellschaften, die sich mit ihrer geographischen Umwelt auseinander zu setzen haben“¹⁹⁸. Somit wird sich in erster Linie mit gesellschaftlichen Problemen der Entwicklungsländer (nicht mit dem geographischen Raum) beschäftigt, wodurch ein Wandel von der strikten Raumwissenschaft hin zur Gesellschaftswissenschaft vollzogen wurde.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Geographentag in Kiel im Jahr 1969.

¹⁹⁷ Vgl. SCHOLZ, FRED (2004), S. 15 ff.

¹⁹⁸ BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 798.

¹⁹⁹ Vgl. BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 798.

Insgesamt wurde die Geographische Entwicklungsforschung somit zwar erst verspätet als wissenschaftliche Disziplin im entwicklungsthematischen Kontext etabliert, jedoch konnten in den vergangenen fast fünf Dekaden eine Vielzahl von fundierten, theoretischen Entwicklungskonzepten formuliert werden. Diese basieren auf der Grundannahme, dass Unterentwicklung weder ausschließlich durch endogene (modernisierungstheoretische) noch ausschließlich durch exogene (dependenztheoretische) Ursachen zu erklären ist. Vielmehr begründen sich Unterentwicklung beziehungsweise deformierte Raumstrukturen (aus der Sicht der Geographischen Entwicklungsforschung) in „[...] einer Verknüpfung endogener und exogener Determinanten, oft in der Form, dass vorkoloniale Gesellschafts- und Raumstrukturen systematisch für koloniale Interessen ausgerichtet wurden“²⁰⁰.

Auch die in den 1970er Jahren entwickelte armutsorientierte Entwicklungsstrategie der Ländlichen Regionalentwicklung sowie die Erarbeitung eines Prüfverfahrens für Nachhaltigkeit sind geographischen Ursprungs.²⁰¹

Nachdem in den späten 1980er Jahren die „großen Theorien“²⁰² als gescheitert erklärt wurden, wurde sich in der Geographischen Entwicklungsforschung vor allem auf die Theorien der mittleren Reichweite²⁰³ konzentriert und somit lokale und regionale Bedingungen betrachtet. Die Globale Disparitätenentwicklung rückte somit in den Hintergrund, vor allem da die Auseinanderentwicklungen der „Dritten Welt“ die bisherigen Globaltheorien in Verruf brachten.²⁰⁴ Im Zuge der Globalisierung und der damit verbundenen Fragmentierung²⁰⁵ wurden neue Formen von Weltmodellen notwendig. Die Einschränkung des theoretischen Anspruchs (mittlere Reichweite), begrifflichen Distanzierungen sowie der Suche nach einer Neuorientierung sehen Deffner und Haferburg als Symptome einer Identitätskrise der Geographischen Entwicklungsforschung.²⁰⁶

Auch Bohle greift diesen Wandel auf und sieht Geographische Entwicklungsforschung heute als mehrdimensionalen, transdisziplinären Ansatz, welcher problemorientiert, theoriegeleitet und auf den Menschen bezogen ist.²⁰⁷ Als interdisziplinäre Dimensionen können beispielsweise aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ökonomische Dimensionen (ökonomische Indikatoren), soziale Dimensionen (Studien der Verwundbarkeit), politische Dimensionen

²⁰⁰ BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 799.

²⁰¹ Vgl. SCHOLZ, FRED (2004), S. 18 ff.

²⁰² Mit großen Theorien sind in diesen Kontext auch die Modernisierungs- und Dependenztheorie gemeint, vgl. auch BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 799.

²⁰³ Vgl. Kapitel 2.6, beispielsweise der Bielefelder Verflechtungsansatz.

²⁰⁴ Vgl. KREUZMANN, HERMANN (2003), S. 2.

²⁰⁵ Theorie der fragmentierenden Entwicklung, vgl. weiterführend SCHOLZ, FRED (2002).

²⁰⁶ Vgl. DEFFNER, V.; HAFERBURG, C. (2014), S. 8.

²⁰⁷ Vgl. BOHLE, HANS-GEORG (2011), S. 774.

(neue internationale Beziehungen, territoriale Kontrolle) und kulturelle Dimensionen (kulturell eigenständige, angepasste Strategien der Überlebenssicherung) genannt werden. Auch in der geographischen Konfliktforschung lässt sich die Geographische Entwicklungsforschung wiederfinden.²⁰⁸ Somit versteht sich die Geographische Entwicklungsforschung heute als ein „[...] mehrdimensionaler, transdisziplinärer Ansatz [bei welchem] problemorientiert, theoriegeleitet aber vor allem auf den Menschen bezogen [geforscht wird].“²⁰⁹ Zu dieser „[...] Schnittstellenwissenschaft zwischen Raum und Gesellschaft [...]“²¹⁰ ist zusätzlich ein Krisen- und Konfliktmanagement im Rahmen der Geographischen Entwicklungsforschung notwendig. Dabei werden Ansätze der Sozialforschung aufgegriffen und Bezug auf die Konstruiertheit von Räumen genommen. Es werden politische Konflikte, sozioökonomische Umbrüche, gesellschaftliche und ökologische Verwundbarkeit, Marginalisierung und Verelendung, Überlebensstrategien und Umweltwissen, Machtverhältnisse sowie Nahrungsmittelzugang handlungsorientiert und akteursbezogen thematisiert.²¹¹

2.8 Akteure

Mit dem Ausbau der Entwicklungszusammenarbeit hat auch die Anzahl und Vielfalt der Akteure in diesem Bereich zugenommen. Zwar wird in dieser Arbeit der Fokus auf die NGOs gelegt, jedoch ist eine Betrachtung und Bewertung nur ganzheitlich, also unter Berücksichtigung staatlicher Unterstützung, möglich. Um einen Überblick über die Masse der agierenden Institutionen und Organisationen zu erhalten, sollen diese im vorliegenden Kapitel vorgestellt und kurz erläutert werden. Dabei wird auch auf die Relevanz von NGOs in der Entwicklungszusammenarbeit allgemein eingegangen beziehungsweise wird diese durch aktuelle Daten veranschaulicht. Zunächst werden jedoch globale beziehungsweise internationale Akteure betrachtet, anschließend deutsche Institutionen und Organisationen näher dargestellt.

2.8.1 Globale und internationale Akteure: Multilaterale Entwicklungszusammenarbeit

Als einer der relevantesten und bekanntesten Akteure der multilateralen Finanzierung ist die Weltbank beziehungsweise Weltbank-Gruppe zu nennen. Diese gliedert sich in fünf Organisationen:

²⁰⁸ Vgl. BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 800 ff.

²⁰⁹ BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 797.

²¹⁰ BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 797.

²¹¹ Vgl. BOHLE, HANS-GEORG (2007), S. 797.

- International Bank for Reconstruction and Development (IBRD²¹²), 1945 gegründet, 187 Mitgliedstaaten²¹³: Vergibt Kredite zu marktnahen Konditionen an Entwicklungsländer mit mittlerem Einkommen (z.B. Unterstützung in den Bereichen Solarenergie (Indien), Ausbildungsvermittlung von Jugendlichen (China), landwirtschaftliche Bewässerung (Peru)).²¹⁴
- International Development Association (IDA), 1960 gegründet, 170 Mitgliedstaaten: Vergibt langfristige zinslose Kredite und Zuschüsse an die ärmsten Entwicklungsländer (z.B. Unterstützung von Entwicklungsprogrammen in den Bereichen Grundschulbildung, Basisgesundheitsdienste, Wasserversorgung, etc.).²¹⁵
- International Finance Corporation (IFC), 1956 gegründet, 182 Mitgliedstaaten: Fördert die Privatwirtschaft in Entwicklungs- und Schwellenländern durch Darlehen, Kapitalbeteiligungen und andere Finanzierungsprodukte zu kommerziellen Bedingungen, bietet Beratungsleistungen an (z.B. Unterstützung der ivoirischen Bauerngenossenschaft, Energieversorgung in Irak).²¹⁶
- Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA), 1988 gegründet, 175 Mitgliedstaaten: Fördert ausländische Direktinvestitionen in Entwicklungsländern durch Garantien zur Absicherung von nichtkommerziellen Risiken, bietet Investitionsberatung an (z.B. Unterstützung der Telekommunikation in Sierra Leone, Solarenergie in Ägypten).²¹⁷
- International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID), 1966 gegründet, 147 Mitgliedstaaten: Schlichtet Investitionsstreitigkeiten zwischen Regierungen und ausländischen Investoren, bietet Beratung an.²¹⁸

Alle fünf Organisationen haben das gemeinsame Ziel, das Wirtschaftswachstum und die soziale Entwicklung in den weniger entwickelten Mitgliedsländern zu fördern. Dies kann durch

²¹² Die IBRD wird synonym kurz als oben bereits erwähnte Weltbank bezeichnet und ist somit einer der fünf Organisationsstrukturen der Weltbank-Gruppe.

²¹³ Die Angaben der Mitgliederzahl stammen von dem DEUTSCHEN STATISTISCHEN BUNDSAMT. Da die Angaben ohne bekanntes Erscheinungsdatum veröffentlicht wurden, wird davon ausgegangen, dass sie sich auf das aktuelle Jahr 2015 beziehen.

²¹⁴ Vgl. weiterführend auch <https://www.worldbank.org/en/who-we-are/ibrd>; zuletzt eingesehen am 10.09.2018.

²¹⁵ Vgl. weiterführend auch https://ida.worldbank.org/sites/default/files/pdfs/ida_brochure_2017_ger.pdf; zuletzt eingesehen am 10.19.2018.

²¹⁶ Vgl. weiterführend auch https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp_ext_content/ifc_external_corporate_site/about+ifc_new; zuletzt eingesehen am 10.09.2018.

²¹⁷ Vgl. weiterführend auch <https://www.miga.org/>; zuletzt eingesehen am 10.09.2018.

²¹⁸ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG und SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 64.

Vergabe von langfristigen Darlehen von IBRD und IDA, durch Unternehmensbeteiligungen über die IFC oder durch die Übernahme von Garantien durch die MIGA realisiert werden.²¹⁹

Aus den oben genannten Funktionen der einzelnen Organisationen wird deutlich, dass seitens der Weltbank eine Gliederung in Länder mit

- „(1) geringe[m] Einkommen (Low Income): 935 US\$ oder weniger;
- (2) mittlere[m] Einkommen, unterer Teil (Lower Middle Income): 936 bis 3.705 US\$;
- (3) mittlere[m] Einkommen, oberer Teil (Upper Middle Income): 3.706 bis 11.455 US\$;
- (4) hohe[m] Einkommen (High Income): mehr als 11.456 US\$“²²⁰

erfolgt. Weitere Kriterien beziehungsweise Ansätze für eine Länderklassifizierung sind die geographische Lage und der Verschuldungsgrad, wobei letzterer die Einteilung des Einkommens ergänzt.

Demnach gelten Länder als stark verschuldet, wenn der Barwert ihres Schuldendienstes 80 % des Bruttonationaleinkommens (BNE) oder 220 % der Exporte überschreitet. Als mittel verschuldet werden Länder klassifiziert, die zwischen diesen Werten und 60 % des BNE beziehungsweise der Exporte liegen. Falls eine solche Einteilung auf Grund mangelnder Werte nicht möglich ist, werden statt Barwerten die Schuldenstände verwendet. Ergänzend werden dann die Quoten des laufenden Schuldendienstes beziehungsweise der Zinszahlungen zu den Exporten herangezogen. Als gering verschuldet gelten alle anderen Länder mit geringem oder mittlerem Einkommen.²²¹

Gleichzeitig mit der Gründung der Weltbank wurde auch der Internationale Währungsfonds (IWF) als Sonderorganisation der Vereinten Nationen gebildet mit der ursprünglichen Aufgabe, die Einhaltung der Regeln fester Wechselkurse zu verantworten.²²² Heute liegt die Hauptaufgabe in der Förderung der makroökonomischen Stabilität in den Mitgliedstaaten und in der Weltwirtschaft. Insgesamt gehören 186 Staaten, mehrheitlich Entwicklungsländer, dem IWF an. Bei Zahlungsbilanzproblemen kann eine finanzielle Hilfestellung in Form von Krediten seitens des IWF erfolgen.²²³

Zusammen gelten die Weltbank-Gruppe (inklusive regionalen und subregionalen Entwicklungsbanken) und der IWF als Internationale Finanzierungsinstitute als ein Hauptakteur der

²¹⁹ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 64.

²²⁰ WIRTSCHAFTSLEXIKON GABLER 2015.

²²¹ Vgl. WIRTSCHAFTSLEXIKON GABLER 2015. Auf weitere Erörterungen zu Funktionen, Aufgaben und Organisationsstruktur der Weltbank wird an dieser Stelle bewusst verzichtet. Vgl. hierzu beispielsweise HEMMER, HANSRIMBERT (2002), S. 40 ff; Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 63 ff; IHNE, HARTMUT; WILHELM, JÜRGEN (2006), S. 215 ff.

²²² Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2016.

²²³ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 61.

multilateralen Entwicklungszusammenarbeit. Als weitere Hauptakteure können die UN beziehungsweise Entwicklungsinstitutionen der Vereinten Nationen, gesehen werden, die mit etwa 24 Milliarden US\$ die Entwicklungszusammenarbeit jährlich finanzieren.²²⁴ Als ein Organ wurde 1964 die United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) gegründet, mit der ursprünglichen Funktion, den internationalen Handel im Interesse der Entwicklungsländer zu fördern und die wirtschaftliche Entwicklung zu koordinieren. Seit den 1990er Jahren liegt die Hauptaufgabe jedoch in der Integration der Entwicklungs- und Transformationsländer in die Weltwirtschaft. Alle UN-Mitgliedstaaten sind auch Mitglieder der UNCTAD.²²⁵

Neben der UNCTAD stellt das United Nations Development Programme (UNDP) ein Akteur der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit dar. Es wurde 1965 gegründet mit der Funktion der Politikberatung sowie des Aus- und Aufbaus von Fähigkeiten in folgenden fünf Bereichen:

- Demokratische Regierungsführung
- Armutsbekämpfung
- Krisenprävention und Konfliktbewältigung
- Energie und Umwelt
- Bekämpfung von HIV/AIDS²²⁶

Außerdem ist das UNDP für die Koordination der MDGs verantwortlich.

Im Gegensatz zum World Development Report, welcher von der Weltbank verfasst wird, unterliegt der Human Development Report des UNDP. Auf beide Berichte wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit bezogen. Neben dem UNDP gibt es noch weitere Sonderkörperschaften der UN, auf die sich zum Teil ebenfalls im weiteren Verlauf berufen wird und aus diesem Grund an dieser Stelle erwähnt werden: United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), World Food Programme (WFP), United Nations Fund for Population Activities (UNFPA) und andere. Ebenfalls relevant für diese Arbeit sind die UN-Sonderorganisationen wie die oben erwähnte UNCTAD, die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), die World Health Organization (WHO) und weitere.²²⁷

²²⁴ Vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK 2015.

²²⁵ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 75.

²²⁶ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 75.

²²⁷ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 76.

Als dritter Hauptakteur der Multilateralen Entwicklungszusammenarbeit kann die EU mit diversen Institutionen und Programmen gesehen werden, welche seit 1957 besteht. Aus der ursprünglichen Funktion, abhängige überseeische Gebiete zu vereinigen, hat sich die Zusammenarbeit nach der Unabhängigkeit vieler dieser Länder in neuem Rahmen weiter entwickelt. Diese Entwicklung reicht vom ersten Abkommen von Lomé 1975 mit erster entwicklungspolitischer Perspektive bis zu Partnerschaftsabkommen der Europäischen Gemeinschaft mit den AKP- Staaten (Staaten des afrikanischen, karibischen und pazifischen Raumes). Neben dem Hauptziel der Armutsbekämpfung unterstützt die EU auch makroökonomische Politiken und fördert den gerechten Zugang zu sozialen Diensten wie beispielsweise in den Bereichen Gesundheit und Bildung.²²⁸

In Abbildung 1 ist eine Übersicht über die Struktur der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit dargestellt. Insgesamt leistet die Europäische Kommission jährlich mehr als die Hälfte der gesamten Official Development Assistance (ODA) weltweit. Die Finanzleistungen setzen sich dabei zu zwei Dritteln aus dem EU Gemeinschaftshaushalt und zu einem Drittel aus dem Europäischen Entwicklungsfond (EEF) zusammen. Der EEF wiederum besteht aus speziellen nationalen Beiträgen der Mitgliedstaaten.²²⁹

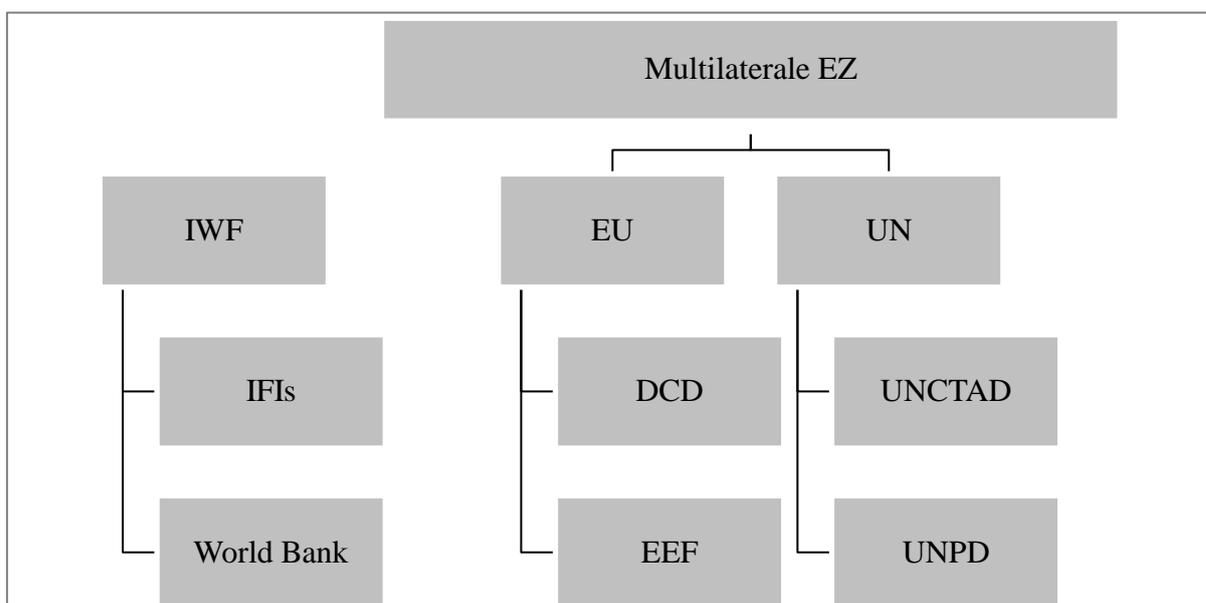


Abbildung 1: Übersicht der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit²³⁰

²²⁸ Vgl. BOHNET, MICHAEL (2006), S. 250 f.

²²⁹ Vgl. BOHNET, MICHAEL (2006), S. 251 ff.

²³⁰ Quelle: Eigene Darstellung nach BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG:

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/multilaterale_ez/akteure/weltbank/index.html?PHPSESSID=bb2b8dbe9790497302f1eb85a5626ecc; zuletzt eingesehen am 14.10.2015.

Im Jahr 2014 stellte die EU insgesamt 58,2 Milliarden Euro für Entwicklungszusammenarbeit zur Verfügung. Der EEF wird durch die Beiträge der Mitgliedsstaaten und nicht aus dem allgemeinen EU-Haushalt finanziert. Mit 20,58 % Finanzierungsanteil der 30,5 Mio. Euro ist Deutschland der größte Geberstaat.²³¹

Insgesamt verteilt sich die multilaterale öffentliche Entwicklungszusammenarbeit (EZ) an die drei Hauptakteure wie folgt (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Verteilung der multilateralen öffentlichen EZ der drei Hauptakteure 2012.²³²

EU	1,891 Mrd. Euro
UN	0,262 Mrd. Euro
Weltbank	0,614 Mrd. Euro
Gesamt	3,389 Mrd. Euro

Auch auf EU Ebene erfolgt eine Zusammenarbeit mit NGOs, welche zunehmend an Relevanz gewinnt und sich zu einem dynamischen Sektor der Entwicklungszusammenarbeit entwickelt hat. Unter dem europäischen Netzwerk CONCORD werden seit 2003 alle entwicklungspolitischen Anliegen der NGOs vertreten und Argumente sowie Fachkompetenzen fließen bei den Entscheidungen der entsprechenden EU-Entwicklungszusammenarbeitsgremien mit ein.²³³

Insgesamt besteht der Dachverband aus 18 internationalen Netzwerken, die wiederum 2400 NGOs repräsentieren.²³⁴ Auch das deutsche Netzwerk VENRO ist Mitglied bei CONCORD und hat dafür im Jahr 2014 eine Gebühr von 20.000 Euro bezahlt.²³⁵

Zwar gilt die EU als einer der wichtigsten Finanzgeber für NGOs, jedoch werden in den letzten Jahren hauptsächlich große und international aufgestellte, hoch professionelle NGOs unterstützt. Für kleinere Organisationen wird es zunehmend schwieriger, eine Förderung zu erhalten.²³⁶

Insgesamt kann folglich zusammengefasst werden, dass die multilaterale Entwicklungszusammenarbeit in drei Hauptakteure gegliedert werden kann, welchen diverse Organisationen und Institutionen untergeordnet sind. Es handelt sich um ein komplexes Konstrukt mit zahlreichen Abkommen, Verträgen und modifizierten Entwicklungsplänen. Diese Komplexität kann als ein Nachteil der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit gesehen werden. Auch

²³¹ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015. Die Angaben beziehen sich auf den aktuellen 11. EEF, dessen Laufzeit 2014 bis 2020 beträgt.

²³² Quelle: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

²³³ Vgl. BOHNET, MICHAEL (2006), S. 256.

²³⁴ Vgl. BERICHT CONCORD (2014), S. 1.

²³⁵ Vgl. BERICHT CONCORD (2014), S. 50.

²³⁶ Vgl. KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009), S. 61f.

die zum Teil hohen Mitgliedsgebühren (beispielsweise CONCORD) wirken zunächst widersprüchlich zu den eigentlichen Zielsetzungen. Gleichzeitig können die vielfältige Mitgliedschaft, das damit verbundene finanzielle Kapital und Fachwissen sowie die politische Neutralität als positive Bewertung der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit gesehen werden.²³⁷

2.8.2 Deutsche Akteure: Bilaterale Entwicklungszusammenarbeit

Im Gegensatz zur multilateralen Entwicklungszusammenarbeit ist die bilaterale Kooperation unmittelbar und für jeden sichtbar. Somit wird sie in der Öffentlichkeit häufig stärker wahrgenommen und repräsentiert. Neben dieser Transparenz ist der direkte fachliche Austausch als Vorteil der bilateralen Zusammenarbeit zu bewerten. So können die Kooperationspartner unmittelbar von den Kenntnissen und Fähigkeiten voneinander profitieren. Zurzeit besteht eine Zusammenarbeit mit 50 Kooperationsländern mit bilateralem Länderprogramm und mit 29 Kooperationsländern erfolgt eine regionale oder thematische Zusammenarbeit.²³⁸

Die Verteilung der bi- und multilateralen Leistungen erfolgt wie in Abbildung 2 dargestellt. Daraus geht hervor, dass der Großteil der Leistungen Entwicklungsländer in Afrika erhalten.

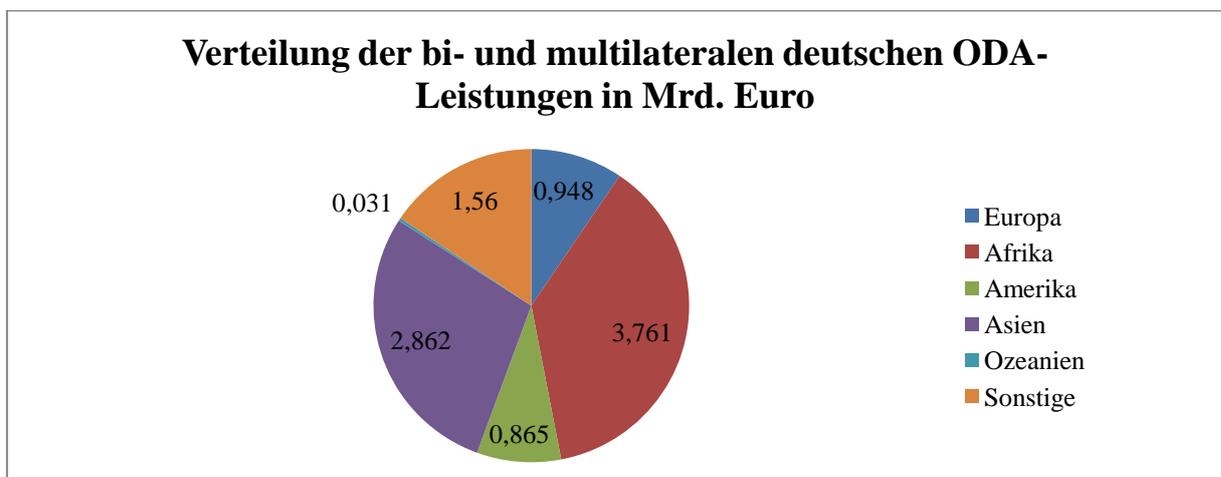


Abbildung 2: Verteilung der deutschen Bi- und multilateralen EZ- Leistungen im Jahr 2012²³⁹

Wie in der multilateralen Entwicklungszusammenarbeit wird auch auf bilateraler Ebene zwischen verschiedenen Organisationsstrukturen unterschieden. Es erfolgt eine Aufteilung in staatliche und nicht-staatliche Zusammenarbeit. Die staatliche Zusammenarbeit kann sowohl technisch als auch finanziell verlaufen. Je nach Bedarf werden entsprechende Durchführungs-

²³⁷ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

²³⁸ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

²³⁹ Quelle: EIGENE DARSTELLUNG NACH: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/oda/ngo/index.html; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

organisationen beauftragt, welche die Durchführung der Projekte übernehmen. Auf finanzieller Ebene entspricht dies der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) beziehungsweise der Deutschen Investitions- und Entwicklungsgesellschaft (DEG). Für den technischen Bereich sowie die Vorbereitung und Entsendung von Fachkräften ist die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) verantwortlich. Die berufliche Fortbildung von Fach- und Führungskräften in den Partnerländern erfolgt durch das Centrum für internationale Migration (CIM).

Nach Sangmeister und Schönstedt führt diese Vielfalt an Zuständigkeiten zu Irritationen im Kooperationsland, sodass ihrerseits eine Fusion der Durchführungsorganisationen gefordert wird um die Effizienz der deutschen Entwicklungspolitik zu steigern.²⁴⁰

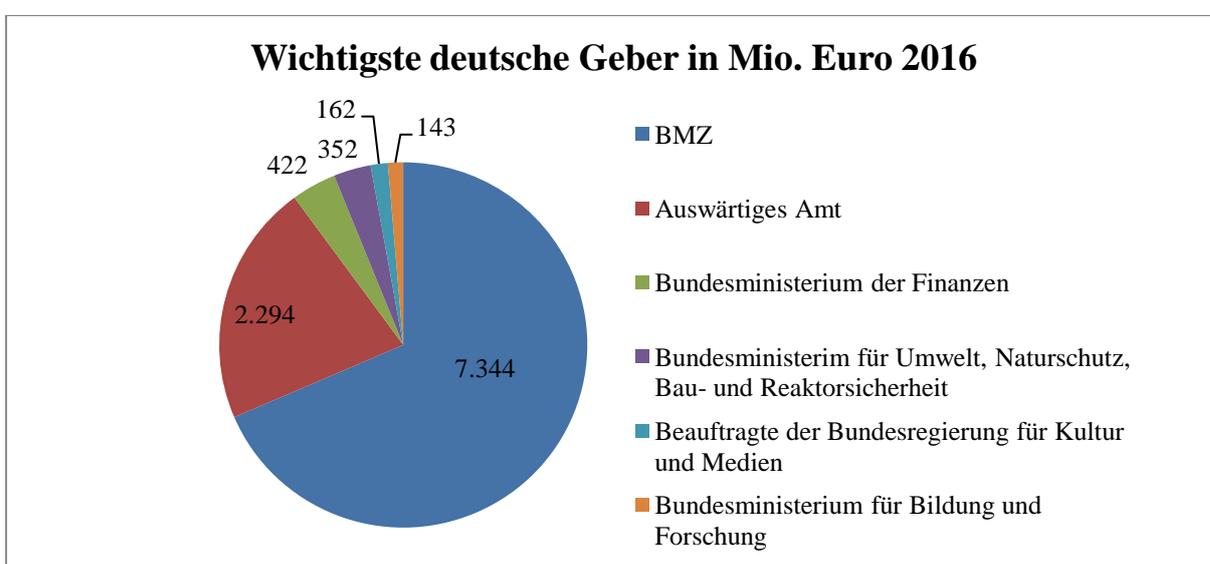


Abbildung 3: Übersicht über die wichtigsten Geber der deutschen bi- und multilateralen EZ 2012²⁴¹

Im Jahr 2015 betrug die deutsche öffentliche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit im technischen Bereich 2,677 Mrd. Euro, die finanzielle Zusammenarbeit betrug 4,512 Mrd. Euro (netto).²⁴² Insgesamt betrug die deutsche ODA im Jahr 2015 etwa 17,940 Mrd. Euro (netto, entspricht 0,52 % des BNE) und im Jahr 2016 etwa 24,670 Mrd. Euro (netto, entspricht etwa 0,7 % des BNE).²⁴³ Damit wurde das 1972 von den Vereinten Nationen verfasste Ziel, 0,7 % des Bruttonationaleinkommens für Entwicklungszusammenarbeit aufzuwenden, im Jahr 2016 aus deutscher Sicht erstmalig erreicht. Dennoch ist Deutschland im Jahr 2016 der zweitgrößte Geber im Bereich ODA weltweit.

²⁴⁰ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 96.

²⁴¹ Quelle: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/oda/leistungen/mittelherkunft_2015_2016/index.html; zuletzt eingesehen am 10.09.2018.

²⁴² Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

²⁴³ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

Die Finanzierung der staatlichen Kooperation erfolgt durch Steuermittel, Träger sind das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie diverse Bundes- und Landesministerien.²⁴⁴ In Abbildung 3 sind die wichtigsten deutschen Geber zur Veranschaulichung dargestellt.

Die nicht-staatliche Zusammenarbeit kann in kirchliche, parteiliche und private Organisationen gegliedert werden.²⁴⁵ Ein Überblick über die Finanzierung und Träger der nicht-staatlichen Organisationen wird in Tabelle 7 gegeben.

Tabelle 7: Träger und Finanzierung nicht-staatlicher Institutionen der deutschen EZ²⁴⁶

	Kirchliche Organisationen	Politische Stiftungen	Private Organisationen
Finanzierung	Steuermittel Spenden Kirchensteuern	Steuermittel Spenden Mitgliedsbeiträge	Steuermittel Spenden Mitgliedsbeiträge
Träger	Landeskirchen Diözesen Kirchliche Hilfswerke	Parteien	Mitgliederorganisationen

Die nicht-staatlichen Akteure beziehungsweise NGOs werden im nachfolgenden Kapitel näher dargestellt und erläutert.

2.8.3 Nicht-Regierungs-Organisationen in der Entwicklungszusammenarbeit

Da für die vorliegende Arbeit die Nichtregierungsorganisationen von hoher Relevanz sind, wird im Folgenden auf die Struktur näher eingegangen.

Viele der NGOs gehören dem Dachverband Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) an. Dieser wiederum ist, wie oben erläutert, auf EU Ebene dem Dachverband CONCORD zugehörig.

In den vergangenen Dekaden sind jedoch NGOs auch zunehmend Finanzierungen aus dem Bundeshaushalt zugewiesen worden. So erhielten im Jahr 2009 diverse politische Stiftungen knapp vier Prozent des BMZ-Haushalts, also etwa 216 Mio. Euro. Ein Vorteil dieser Kooperation ist, dass diese Stiftungen in den Entwicklungsländern nicht im Auftrag der Bundesregierung tätig sind, sondern nur mit deren Zustimmung und finanziellen Mitteln. Es besteht folglich keine Vertragspflicht im Rahmen der bilateralen Zusammenarbeit. Häufig wird in

²⁴⁴ Vgl. SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 97.

²⁴⁵ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2015.

²⁴⁶ Quelle: SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010), S. 97.

diesem Zusammenhang dann von Quasi-NGOs gesprochen, da sie nicht mehr autonom agieren.

Dies lässt auf die Komplexität der Definition von NGOs schließen. Ursprünglich stammt der Begriff aus den 1950er Jahren und wurde für alle Organisationen verwendet, die im Rahmen der UN tätig waren und deren Existenz nicht durch eine Regierungsvereinbarung begründet war. Dazu zählten auch Wirtschaftsunternehmen. Inzwischen wurde diese Definition eingeschränkt, sodass ein wirtschaftliches Gewinnstreben ausgeschlossen ist. Stattdessen basiert die Arbeit von NGOs auf Grundsätzen wie Gemeinwohlorientierung, staatliche Unabhängigkeit, Vertretung humanitärer und emanzipatorischer Prinzipien und einer internationalen Grundorientierung.²⁴⁷

Dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zufolge sind NGOs „[...] prinzipiell alle Verbände oder Gruppen, die nicht von Regierungen oder staatlichen Stellen abhängig sind und gemeinsame Interessen vertreten, ohne dabei kommerzielle Ziele zu verfolgen [...]“²⁴⁸.

In dieser Organisationsform können einige Vorteile gesehen werden. So ist die Motivation der Mitarbeiter sowie deren Fachwissen und Sachkompetenz sehr hoch, da die Arbeit häufig auf ehrenamtlicher Tätigkeit basiert. Durch meist häufige oder langjährige Aufenthalte vor Ort existiert weitgehend ein ausgeprägtes Netzwerk an Kontakten, durch die Nähe zur Bevölkerung sind eine gegenseitige Akzeptanz und der respektvolle Umgang wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen von Projekten. Auch die Bundesregierung hat diese entwicklungsfördernden Strukturen erkannt und beteiligt NGOs regelmäßig an der Erarbeitung von Konzepten.

Ein weiterer Vorteil der Bevölkerungsnähe ist das Prestige, sodass das Vertrauen in die Arbeit der NGOs sehr hoch ist. Nach dem BMZ tragen NGOs außerdem dazu bei, „[...] entscheidende Anstöße für die gesellschaftliche Diskussion [...]“²⁴⁹ zu geben.

Diese Vorteile und der gegenseitige Nutzen wurden jedoch nicht von Anfang an erkannt. Zur Zeit der Gründung des Ministeriums existierten bereits einige Organisationen, sodass dessen Hauptaufgabe zunächst die Kooperation zwischen BMZ und NGOs darstellte.²⁵⁰ Erst 1986 wurde jedoch aus der Koexistenz und der parallelen Arbeit „seitens der Bundesregierung eine

²⁴⁷ Vgl. WARDENBACH, KLAUS (2006), S. 186.

²⁴⁸ BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/nros/index.html?PHPSESSID=fc344d5ee5f8c660a9d8eed0f38c8796, zuletzt eingesehen am 24.11.2015.

²⁴⁹ BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/nros/index.html?PHPSESSID=fc344d5ee5f8c660a9d8eed0f38c8796, zuletzt eingesehen am 24.11.2015.

²⁵⁰ Vgl. KARP, MARKUS (1998), S. 85 ff.

koordinierte Zusammenarbeit“²⁵¹ mit den NGOs angestrebt, die durch diverse Leitlinien der Zusammenarbeit gestützt wurde.

Ebenso wie die Definition ist auch die Finanzierung und Struktur der NGOs sehr komplex. Aus diesem Grund sind in der Literatur kaum verlässliche Angaben zu finden. Zur Zeit sind 124 Organisationen Mitglied bei VENRO, eine genaue Angabe über die Anzahl der deutschen NGOs ist nicht zu finden. Jedoch vergibt das Deutsche Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) nach einer Seriositätsprüfung Gütesiegel für spendensammelnde Organisationen. Die Spenden bilden neben Mitgliedsbeiträgen die Hauptfinanzierung der NGOs. Durch professionelles „Fundraising“ konkurrieren dabei die einzelnen Organisationen um Spenden: Mitleid und andere Emotionen werden beispielsweise durch Darstellung von Kindern als Werbemittel eingesetzt. Aus diesem Grund wurde 1998 von den unter dem Dachverband VENRO zusammengeschlossenen Organisationen ein Kodex zur „Entwicklungsbezogenen Öffentlichkeitsarbeit“²⁵² verabschiedet, welcher Selbstverpflichtungen bei Öffentlichkeitsarbeit und Spendenwerbung reguliert.²⁵³

Tabelle 8: Verteilung der Leistungen von NGOs an Entwicklungsländer 2010 und 2014 in Tausend Euro²⁵⁴

	2010	2014
Europa	39.599,3	49.107,4
Afrika	344.879,6	398.416,3
Davon südlich der Sahara	289.948,9	351.785,3
Amerika	308.987,2	223.746,0
Asien	300.445,6	355.875,6
Ozeanien	7.973,8	7.228,3
Insgesamt	1.105.234,4	1.148.483,8

Ebenfalls sind die Angaben des BMZ über die Leistungen von NGOs aus Eigenmitteln an Entwicklungsländer nur kritisch zu betrachten, da diese auf freiwilligen Angaben der Organisationen basieren und die tatsächliche Summe vermutlich viel höher liegt. Dennoch geben sie einen Überblick über die Entwicklung beziehungsweise Verteilung der Leistungen (vgl. Tabelle 8). Daraus geht hervor, dass im Jahr 2014 knapp ein Drittel (ca. 31 %) der Leistungen an

²⁵¹ KARP, MARKUS (1998), S. 91.

²⁵² WARDENBACH, KLAUS (2006), S. 193.

²⁵³ Vgl. WARDENBACH, KLAUS (2006), S.193.

²⁵⁴ Quelle: Eigene Darstellung nach BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/oda/ngo/index.html; zuletzt eingesehen am 15.06.2017. In Tabelle 8 und Tabelle 9 übersteigt die Summe der Zahlungen des gesamten afrikanischen Kontinents jeweils die Summe von Afrika nördlich und südlich der Sahara. Wohin die restlichen Leistungen gingen, ist unklar.

Entwicklungsländer südlich der Sahara gezahlt wurden, im Jahr 2010 waren es ca. 26 %. Auch insgesamt sind die Leistungen leicht gestiegen.

Da für die vorliegende Arbeit die Angaben und Entwicklung für Afrika südlich der Sahara beziehungsweise Gambia relevant sind, werden diese in nachfolgender Tabelle 9 zusätzlich aufgeführt. Zwischen 2010 und 2011 sind die Leistungen an afrikanische Staaten insgesamt deutlich gestiegen, bis zum Jahr 2014 jedoch wieder etwas zurückgegangen. In Gambia ist die Rückläufigkeit so hoch, dass 2014 sogar weniger Leistungen gezahlt wurden als im Jahr 2010. Insgesamt beträgt der Anteil Gambias an den gesamten afrikanischen Zahlungen im Jahr 2010 etwa 0,5 %, im Jahr 2014 nur noch knapp 0,4 %.

Tabelle 9: Verteilung und Entwicklung der Leistungen von NGOs an Entwicklungsländer Afrikas 2010 bis 2014 in Tausend Euro²⁵⁵

	2010	2011	2012	2013	2014
Afrika nördlich der Sahara	6.951,2	8.349,6	7.420,7	5.622,9	6.450,1
Afrika südlich der Sahara	289.948,9	347.640,9	342.468,2	317.418,5	351.785,3
Davon Gambia	1.764,2	1.787,9	1.660,3	1.666,2	1.587,8
Afrika Insgesamt	344.879,6	404.713,1	394.898,7	363.163,2	398.416,3

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass eine Vielzahl von NGOs existiert, die in Entwicklungsländern tätig sind. Dabei wird eine Zusammenarbeit mit dem Staat angestrebt beziehungsweise werden Projekte der nicht-staatlichen Organisationen zum Teil auf Grund der lokalen Kenntnisse, Fähigkeiten und Beziehungen kofinanziert, sodass eine gegenseitige Abhängigkeit hervorgerufen wurde.

In Gambia haben sich viele NGOs dem Verband TANGO (The Association of Non-Governmental Organizations) angeschlossen, welcher im Jahr 1983 gegründet wurde. Die Ziele dieses Zusammenschlusses sind vor allem die Minimierung von Wettbewerb und Konflikte der einzelnen NGOs untereinander. Es sollen die Zusammenarbeit, die Vernetzung und gegenseitige Unterstützung gefördert werden. Über 80 nationale und internationale Organisationen sind bei TANGO registriert.²⁵⁶

Im nachfolgenden Kapitel sollen nach den einleitenden Kapiteln der Entwicklungszusammenarbeit abschließend Probleme und Chancen der Unterstützung aufgezeigt werden.

²⁵⁵ Quelle: Eigene Darstellung nach BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/oda/ngo/index.html; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

²⁵⁶ Vgl. <http://www.tangogambia.org/about-us>; zuletzt eingesehen am 18.08.2018.

2.9 Probleme und Chancen

In den vorherigen Kapiteln wurden Gründe, Ziele, Akteure und Theorien der Entwicklungszusammenarbeit dargestellt. Nun soll eine Abgrenzung von Erfolgen und Möglichkeiten zu Problemen und Grenzen der Zusammenarbeit erfolgen. Auch hierzu sind in der Literatur eine Vielzahl von Modellen, Strategien und Möglichkeiten der Evaluation und Bewertung der Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit zu finden.²⁵⁷ Auf eine Erläuterung einzelner Strategien wird bewusst verzichtet, es sollen stattdessen einzelne Grenzen und Möglichkeiten als kritische Denkanstöße aufgeführt werden.

Insgesamt stellt sich bei der Höhe der Summen aller bisher gezahlten Entwicklungsleistungen die Frage der Effektivität, also den langfristigen Auswirkungen entwicklungspolitischer Interventionen, mit der sich auch Entwicklungsorganisationen und Politiker immer wieder auseinander setzen müssen. Six differenziert zwischen staatlicher und nicht-staatlicher Effektivität und argumentiert, dass „[...] aus Sicht der NROs [...] die Hilfe auch daran gemessen werden [muss], inwiefern es ihr gelingt, gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die Zivilgesellschaft auf breiter Basis nicht nur ermöglichen, sondern kontinuierlich fördern. Zivilgesellschaft als Ausdruck aktiver demokratischer Staatsbürgerschaft, eingebettet in eine entsprechende demokratische Kultur, ist eine Voraussetzung der Fortschritte in Entwicklung und guter Regierungsführung, weniger deren Ergebnis.“²⁵⁸

Auch Nuscheler vertritt die Auffassung, dass eine Pauschalisierung über die Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit nicht möglich sei, da sich an der Zielsetzung orientiert werden müsse. Diese sei auch länderspezifisch und an unterschiedliche Problemlagen geknüpft.²⁵⁹

In der vorliegenden Arbeit wird, angelehnt an Nuscheler, die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit in Zusammenhang mit den Verbesserungen der Lebensbedingungen und Veränderungen der sozioökonomischen Strukturen gesehen.²⁶⁰

Ein in der Literatur häufig auffindbarer und gleichzeitig gravierendster Kritikpunkt ist die Vielzahl der unterstützenden Organisationen und Institutionen, die oben bereits erläutert wurden, da durch unkoordinierte Vergabeverfahren oder Verwaltungs- und Transaktionskosten ein Großteil der Leistungen nicht in den entsprechenden Zielländern ankommt. Etwa sieben Milliarden US\$ betragen die jährlichen Koordinationskosten nach Angaben der UN.²⁶¹

²⁵⁷ Vgl. hierzu beispielsweise RAUCH, THEO (2009), NUSCHELER, FRANZ (2008), APPEL, ANJA (2009) und STOCKMANN, REINHARD (2010).

²⁵⁸ SIX, CLEMENS (2006), S. 35.

²⁵⁹ Vgl. NUSCHELER, FRANZ (2008), S. 9.

²⁶⁰ Vgl. NUSCHELER, FRANZ (2008), S. 10.

²⁶¹ Vgl. NUSCHELER, FRANZ (2008), S. 13.

Positiv kann bewertet werden, dass ein Bewusstsein des Problems vorhanden ist und in fünf Kernprinzipien in der Pariser Deklaration über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit 2005 thematisiert wurden:

- „Ownership“: Stärkung der Eigenverantwortung der Entwicklungsländer
- „Alignment“: Nutzung der Institutionen der Kooperationsländer und Ausrichtung der Programme an den Strategien der Partner
- „Harmonization“: Abstimmung der Programme und Verfahren der Geber untereinander
- „Managing for Results“: Ausrichtung der Maßnahmen auf Ergebnisse statt auf finanziellen Einsatz (z.B. Verringerung der Analphabetenquote)
- „Accountability“²⁶²: Gemeinsame Rechenschaftsablegung von Geber- und Kooperationsländern über ihr entwicklungspolitisches Handeln

Die Kontrollen der Erfolge bei der Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit durch diese Vereinbarungen werden regelmäßig von der OECD vorgenommen. Dabei wurde für den Evaluationszeitraum 2005 bis 2010 festgestellt, dass einerseits die vereinbarten Prinzipien zu hoher Akzeptanz und Relevanz in den Partnerländern geführt haben und als Grundlage umfassender Reformen dienen, andererseits jedoch nur eine der Zielvorgaben tatsächlich erreicht wurde. Vor allem bei der vereinbarten Rechenschaftspflicht („Accountability“) sowie der Ergebnisorientierung („Managing for Results“) wurden nur geringe Fortschritte erzielt.²⁶³

Somit wird deutlich, dass über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit nicht generalisierend geurteilt werden kann, sondern durch Maßnahmen und messbaren Indikatoren versucht wird, die Effektivität der Zusammenarbeit zwar sehr langsam, jedoch stetig zu steigern.

²⁶² OECD (2005), Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit und BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG:

<http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/parisagenda/paris/index.html>; zuletzt eingesehen am 26.08.2017.

²⁶³ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG:

<http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/parisagenda/paris/index.html>; zuletzt eingesehen am 26.08.2017.

3 Überblick über die Landesstruktur Gambias

3.1 Geographie

Die westafrikanische Republik Gambia ist mit 11.295 km² der kleinste Staat Kontinentalafrikas (vgl. Deutschland 357.123 km²), dabei werden 1.295 km² der Fläche von Wasser bedeckt.²⁶⁴ Als Enklave²⁶⁵ wird Gambia, abgesehen von der 80 km langen Küstenlinie im Westen des Landes, vollständig von der Republik Senegal eingeschlossen und erstreckt sich zwischen dem 13. und 14. nördlichen Breitengrad und dem 14. und 17. westlichen Längengrad.²⁶⁶

Die Festlegung der ca. 600 km langen Grenze erfolgte im 19. Jahrhundert durch die Staaten Großbritannien und Frankreich, sodass es keine natürliche Abgrenzung zwischen Senegal und Gambia gibt.²⁶⁷ Es lässt sich jedoch feststellen, dass diese Grenzziehung ca. 480 km dem Verlauf des 1.120 km langen Gambia Flusses, welcher im Westen des Landes in Form eines Ästuars in den Atlantik mündet, folgt (vgl. Abbildung 4).²⁶⁸ Durch den Gambia Fluss ist das Land zweigeteilt, Nord- und Südhälfte sind durch insgesamt sechs Fährverbindungen miteinander verbunden.

Die offizielle Hauptstadt ist die Küstenstadt Banjul, jedoch kommt der bevölkerungsreicheren Stadt Serekunda als wirtschaftliches und kulturelles Zentrum eine analoge Bedeutung zu.

Das Relief steigt kaum über 35 m über dem Meeresspiegel an, die einzige Ausnahme bildet der östlichste Teil des Landes mit knapp über 50 m.²⁶⁹

Insgesamt kann die Republik grob in drei Zonen gegliedert werden. Die erste Zone, die Mangroven beziehungsweise Talsohle, verläuft von der Flussmündung an der Küste ca. 240 km landeinwärts. Der zweite Bereich, Banto Faro²⁷⁰ genannt, schließt leicht erhöht gelegen an die Mangroven an und ist meist nur in der Regenzeit überschwemmt. Flussaufwärts bildet dieser Sumpfbereich eine geeignete Grundlage für den Reisanbau. Als dritte Zone wird das sich anschließende Sandsteinplateau genannt, welches die Grundlage für den Erdnuss- und Hirseanbau bildet.²⁷¹

²⁶⁴ In der Literatur sind variierende Angaben bezüglich der Größe des Staates zu finden, vgl. dazu u.a. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 14; WIESE, BERND (1995), S. 133; SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 7. Auf Grund der Übereinstimmung der Angaben in: FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 190 und CIA-factbook werden diese übernommen.

²⁶⁵ Nach Definition bilden jedoch am Wasser gelegene Gebiete Grenzfälle, sodass dieser Begriff im Zusammenhang mit der Republik Gambia kritisch verwendet werden sollte. Vgl. hierzu LESER, HARTMUT (2010), S. 189 f.

²⁶⁶ Vgl. MICHAEL, THOMAS (2008), S. 138.

²⁶⁷ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 14.

²⁶⁸ Vgl. MINISTRY OF HEALTH AND SOCIAL WELFARE GAMBIA, Health Policy S. 7.

²⁶⁹ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 14.

²⁷⁰ Mandinka für „über die Sümpfe hinaus“; Vgl. CHURCH, R.J. HARRISON (1978), S. 224 f.

²⁷¹ Vgl. STAMP, J. DUDLEY (1966), S. 284 f.



Abbildung 4: Landkarte der Republik Gambia²⁷²

²⁷² Quelle: Eigene Darstellung, hergestellt aus TUBS, Wikimedia Commons, lizenziert unter CreativeCommons-Lizenz by-sa-3.0-de, URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/legalcode> und CIA-fact book.

Typisch für das tropische Klima ist eine ausgeprägte Trocken- und Regenzeit. In den trockenen, kühleren Monaten November bis Mai erreichen die Temperaturen durchschnittlich zwischen 21 °C und 27 °C, in den regenreichen Monaten Juni bis Oktober steigen diese bis auf durchschnittlich 31 °C an. Der trockene Wind der Sahara, der Harmattan, beeinflusst die Trockenzeit.

Der durchschnittliche jährliche Niederschlag liegt zwischen 800 mm im Osten bis 1700 mm im Westen des Landes, wobei ca. 90 % davon in den Monaten Juli bis September fällt.²⁷³

Folglich ist die Republik Gambia mit den für die Sahelzone charakteristischen Problemen wie Ausbreitung der Desertifikation wegen Vegetationsvernichtung, Zunahme der Niederschlagsvariabilität sowie abnehmender Niederschlagsmenge, konfrontiert.²⁷⁴

3.2 Bevölkerung und Religion

Basierend auf Hochrechnungen einer im Jahr 2003 durchgeführten Volkszählung wird die aktuelle (Stand Juli 2017) gambische Bevölkerungszahl mit etwa 2,05 Mio. Einwohnern (vgl. Deutschland: ca. 80,51 Mio., Stand Juli 2017) angegeben.²⁷⁵ Dies entspricht verglichen mit Deutschland einer geringen Bevölkerungsdichte von etwa 186 Einwohnern pro km² (vgl. Deutschland: ca. 226 Einwohner pro km²).²⁷⁶ Die folgenden Angaben lassen jedoch eine weitere zukünftige Verdichtung schließen:

Zwar ist die Bevölkerungswachstumsrate nach einem Hochpunkt (knapp 4 %) in den frühen 1990er Jahren auf 2,2 % im Jahr 2014 gesunken (vgl. Deutschland: -0,18 %), jedoch hat sich die Bevölkerungszahl seit Ende der 1980er Jahre knapp verdoppelt.²⁷⁷

Mit knapp 32 Geburten je 1000 Einwohner pro Jahr liegt die gambische Geburtenrate viermal so hoch wie die Deutsche (ca. 8 Geburten je 1000 Einwohner pro Jahr, Stand Juli 2014). Hierbei muss jedoch die in Gambia sehr hohe Kindersterblichkeit berücksichtigt werden. Diese wird mit 65,74 je 1.000 Kindern unter fünf Jahren angegeben, in Deutschland hingegen mit nur 3,46 je 1.000 Kinder unter fünf Jahren.²⁷⁸ Insgesamt liegt die Sterberate in Deutschland mit 11,29 je 1.000 Einwohner höher als in Gambia mit 7,26 je 1.000 Einwohner.²⁷⁹ Dies lässt

²⁷³ Vgl. MINISTRY OF HEALTH AND SOCIAL WELFARE GAMBIA, Health Policy S. 7.

²⁷⁴ Vgl. WIESE, BERND (1995), S. 133.

²⁷⁵ Vgl. CIA-factbook.

²⁷⁶ Eigene Berechnung.

²⁷⁷ Vgl. CIA-factbook.

²⁷⁸ Vgl. CIA-factbook. Abweichend wird in anderer Quelle (vgl. FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 534) für das Jahr 2012 eine Kindersterblichkeitsrate von 103 Kindern pro 1.000 Kinder unter fünf Jahren angegeben. Eine Halbierung der Kindersterblichkeitsrate innerhalb von zwei Jahren ist jedoch zweifelhaft, sodass beide Angaben kritisch betrachtet werden müssen. Aus Gründen der Aktualität wurde sich bewusst für oben genannten Angaben entschieden.

²⁷⁹ Vgl. CIA-factbook.

sich vermutlich mit dem demographischen Wandel in Deutschland begründen. Der Anteil der über 65 Jährigen beträgt in Deutschland über 20 %, in Gambia hingegen ca. 3 %.²⁸⁰ Dieser niedrige Anteil der älteren Bevölkerung wiederum kann mit der vergleichsweise geringen Lebenserwartung von ca. 64 Jahren (Stand 2014; vgl. Deutschland: ca. 80 Jahre) begründet werden.²⁸¹ So beträgt das Durchschnittsalter in Gambia etwa 20 Jahre, in Deutschland etwa 46 Jahre.²⁸²

Da für die vorliegende Arbeit sowohl die Altersverteilung als auch die Geschlechtsverteilung von Bedeutung sind, werden diese tabellarisch dargestellt (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Bevölkerungsstruktur nach Geschlecht in Gambia 2014²⁸³

	Σ		♀		♂	
0 - 14 Jahre	745.841	38,7 %	374.353	50,2 %	371.488	49,8 %
15 - 24 Jahre	403.630	21,0 %	199.306	49,4 %	204.324	50,6 %
25 - 54 Jahre	635.128	33,0 %	310.901	49,0 %	324.227	51,0 %
55 - 64 Jahre	77.464	4,0 %	37.506	48,4 %	39.958	51,6 %
> 65 Jahre	63.464	3,2 %	29.793	46,9 %	33.671	53,1 %

Verglichen mit Deutschland (13 %) ist die Bevölkerungszahl der 0 bis 14 Jährigen in Gambia mit knapp 39 % ca. dreimal so hoch und macht den größten Bevölkerungsanteil aus. Etwa ein Fünftel der gambischen Bevölkerung ist im Alter zwischen 15 und 24 Jahren und etwa ein Drittel ist zwischen 25 und 54 Jahre alt. Während bei den 0 bis 14 Jährigen der Anteil des männlichen Geschlechts leicht dominiert, liegt ab 15 Jahren die Zahl des weiblichen Geschlechts etwas höher. Insgesamt lässt sich das Geschlechtsverhältnis in allen Altersstufen jedoch als ausgeglichen beschreiben.

Im Jahr 2015 lebten 59,6 % der Bevölkerung in Städten, die Urbanisierungsrate beträgt in dem gleichen Jahr 4,33 %. Die bevölkerungsreichste Stadt ist mit knapp 400.000 Einwohnern Serekunda, die offizielle Hauptstadt Banjul zählt hingegen nur knapp 35.000 Einwohner.²⁸⁴

²⁸⁰ Vgl. CIA-factbook.

²⁸¹ Vgl. CIA-factbook. In anderer Quelle (vgl. FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 534) wird die durchschnittliche Lebenserwartung für das Jahr 2012 mit durchschnittlich 56 Jahren angegeben. Diese auffallend große Differenz lässt einerseits die Vermutung zu, dass u.a. durch verbesserte medizinische Versorgung die Lebensdauer angestiegen ist. Andererseits hingegen ist ein Anstieg der Durchschnittlichen Lebenserwartung um acht Jahre innerhalb von zwei Jahren auch durch Modifizierungen des Gesundheitswesens zweifelhaft. Auch die oben erläuterte rückgängige Kindersterblichkeitsrate widerspricht dieser These, sodass beide Angaben kritisch zu betrachten sind. Aus Gründen der Aktualität wurde sich bewusst für oben genannten Angaben entschieden.

²⁸² Vgl. CIA-factbook.

²⁸³ Quelle: Eigene Darstellung nach CIA-factbook.

²⁸⁴ Vgl. CIA-factbook.

Trotz der flächenmäßig geringen Ausdehnung weist Gambia auf Grund der komplexen Historie des Landes (vgl. Kapitel 3.4) eine ethnische Vielfalt auf. Es können fünf Hauptstämme unterschieden werden: Mandinka (34 %), Fula (22 %), Wolof (12 %), Jola (10 %) und Serahuli (7 %). Die verbleibenden fünfzehn Prozent bilden andere afrikanische Stämme (10 %) sowie nicht afrikanische Ethnien (5 %).²⁸⁵

Alle Stämme weisen ihre eigene Historie auf. So gilt der Stamm der Jola als die Urbevölkerung Gambias. Sie waren als Fischer und Bauern ursprünglich im Westen der Republik angesiedelt. Hingegen hat der Stamm der Mandinka als Baumwoll- und Erdnussbauern seinen Sitz ursprünglich am Gambia Fluss.

Im Gegensatz zu den im Landesinneren verwurzelten Serahuli sind die Fula vor allem als Viehzüchter bekannt, die mit ihren Herden ein Nomadenleben führen. Der Stamm der Wolof besteht überwiegend aus Händlern, Arbeitern und Handwerkern und ist der jüngste afrikanische Stamm am Gambia Fluss.²⁸⁶ Durch Mischehen hat sich diese ursprüngliche Charakterisierung jedoch mit der Zeit aufgelöst, sodass die Siedlungsgebiete nicht mehr entsprechenden Stammesgruppen zugeordnet werden können. Zudem wurden Stämme teilweise sogar aufgelöst und diverse Traditionen und Stammesrituale werden vermischt.²⁸⁷ Obwohl die offizielle Landessprache Englisch ist, werden auf Grund der Stammesgliederung auch heute noch diverse lokale Sprachen gesprochen.

Abgesehen von der kulturellen Mannigfaltigkeit ist die Dominanz des männlichen Geschlechts die Norm. Frauen haben nur ein bedingtes Entscheidungsrecht und sind ursprünglich nur für die Reproduktion zuständig. Demzufolge sind (zum Teil unfreiwillige) Eheschließungen im jugendlichen Alter keine Besonderheit.²⁸⁸

Neben der ethnischen Vielfalt ist auch die vorherrschende Religion auf die Geschichte des Landes zurückzuführen. So gehören 95,7 % der Bevölkerung dem muslimischen Glauben an, 4,2 % sind Christen und 0,2 % haben eine andere, meist traditionell afrikanische Religionszugehörigkeit.²⁸⁹

3.3 Politik und Wirtschaft

Insgesamt gliedert sich die präsidentiale Republik Gambia in sechs Regierungsbezirke (von West nach Ost): Greater Banjul Area, West Coast Region, North Bank Region, Lower River Regi-

²⁸⁵ Vgl. CIA-factbook.

²⁸⁶ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 15.

²⁸⁷ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 14 f.

²⁸⁸ Vgl. THE GAMBIA COMMON COUNTRY ASSESMENT REPORT (1999), S. 2.

²⁸⁹ Vgl. FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 190.

on, Central River Region und Upper River Region (vgl. Abbildung 5).²⁹⁰ Diese werden von Staatsoberhaupt und Regierungschef Adama Barrow regiert, welcher bei der letzten Präsidentschaftswahl am 1. Dezember 2016 überraschend die Mehrheit der Stimmen erhielt und nun die nächsten fünf Jahre amtiert. Sein Vorgänger, Yahya Jammeh, war im Jahr 1994 durch einen Putsch an die Macht gelangt und regierte bis Dezember 2016 despotisch. Nur durch internationalen Druck konnte eine Amtsniederlage und ein Machtverzicht betreffend Jammehs durchgesetzt und erstmalig seit der Unabhängigkeit 1965 ein demokratisch gewählter Amtswechsel vollzogen werden. Der Oppositionelle Adama Barrow erhielt 45,5 % der Stimmen, Yahya Jammeh 36,7 %, die Wahlbeteiligung lag bei etwa 59 % der Wahlberechtigten über 18 Jahren.²⁹¹ Bei den Parlamentswahlen, welche am 06. April 2017 stattfanden, gewann die United Democratic Party (UDP) mit über 37 %.²⁹² Die derzeitige Verfassung stammt aus dem Jahr 1970 und wurde am 8.8.1996 per Referendum bestätigt, die letzte Abänderung fand 2016 statt. Insgesamt ist das gambische Rechtssystem also eine Mischform des Common Laws, des islamischen Rechts sowie des Gewohnheitsrechts.²⁹³

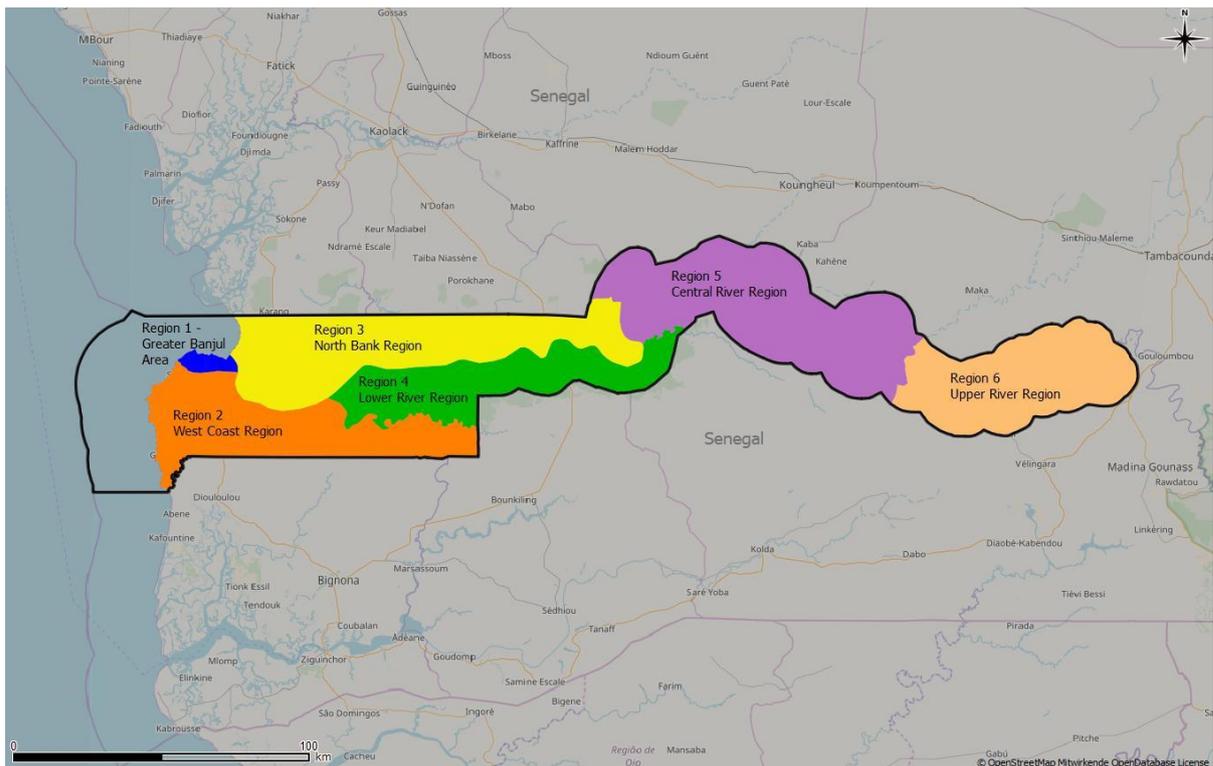


Abbildung 5: Verwaltungsdistrikte der Republik Gambia²⁹⁴

²⁹⁰ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 21.

²⁹¹ Vgl. ELECTION GUIDE.

²⁹² Vgl. CIA-factbook.

²⁹³ Vgl. CIA-factbook.

²⁹⁴ Quelle: Eigene Darstellung, hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Das Land besitzt keine erschließbaren Bodenschätze, sodass Landwirtschaft (ca. 75 % der Erwerbstätigen), Tourismus und Fischerei die wichtigsten Erwerbszweige darstellen. Das landwirtschaftliche Haupterzeugnis sind wie oben bereits erwähnt Erdnüsse, wobei die Bedeutung auf Grund niedriger Weltmarktpreise, Desertifikation sowie dem zunehmenden Interesse der Bauern an der Nahrungsmittelproduktion für den nationalen Markt abnimmt. Trotzdem bringt die Erdnussproduktion noch immer ca. 78 % der Exporterlöse ein. Weiterhin stellen Hirse, Mais, Maniok und Reis wichtige Anbauprodukte dar, wobei das nationale Hauptnahrungsmittel Reis auf Grund der hohen Nachfrage zusätzlich importiert werden muss. Insgesamt werden durch den primären Sektor 20 % (Stand 2013) des Bruttoinlandsproduktes (BIP) erwirtschaftet, demzufolge hat eine gravierende Dürreperiode im Jahr 2011 zu erheblichen Verlusten geführt, die auch weiterhin die Landwirtschaft belasten.²⁹⁵ Der hohe Anteil am BIP (67,7 %) verdeutlicht die Relevanz des tertiären Sektors. Vor allem der Tourismus unterstützt die Einnahmen und Arbeitsplätze in diesem Bereich, sodass dieser etwa ein Fünftel des BIPs ausmacht. Dementsprechend wirkte sich das tourismenmäßig schwache Jahr 2012 erheblich negativ auf das BIP aus. Der sekundäre Sektor spielt mit knapp 13 % des BIPs in Gambia nur eine untergeordnete Rolle, eine ausgeprägte industrielle Fertigung ist nicht vorhanden. Insgesamt sind ein erheblicher Rückgang des primären und sekundären Sektors sowie ein kontinuierlicher Anstieg des tertiären Sektors am BIP zu beobachten.²⁹⁶

Das Bruttonationaleinkommen pro Kopf betrug im Jahr 2012 in Gambia 510 US\$ (vgl. Deutschland: 44.010 US\$), die reale Wachstumsrate liegt aktuell (Stand 2015) bei 6,0 % (vgl. Deutschland: 0,7 %).²⁹⁷ Im Jahr 2013 wurden Güter (vor allem Lebensmittel, Maschinen, Rohöl) im Wert von 359,7 Mio. US\$ importiert, der Wert der Exportgüter (vor allem Erdnüsse und Fisch) im selben Jahr betrug 113,2 Mio. US\$.²⁹⁸ Die Staatsausgaben betragen im Jahr 2011 ca. 201,4 Mio. US\$ und waren somit höher als die Einnahmen von 184,9 Mio. US\$.²⁹⁹ Im Jahr 2009 betrug die Auslandsverschuldung etwa 75 Mio. US\$, die Entwicklungshilfe pro Einwohner im gleichen Jahr 75 US\$.³⁰⁰

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Gambia trotz der günstigen Küstenlage in der internationalen Wirtschaft eher unbedeutend ist. Der sich stetig weiterentwickelnde Tourismus erhöht jedoch die Relevanz des tertiären Sektors, sodass die Wachstumsrate des BIPs in den letzten Jahren gestiegen ist.

²⁹⁵ Vgl. WIESE, BERND (1995), S.135 f.

²⁹⁶ Vgl. FISCHER WELTALMANACH (2014), S. 166.

²⁹⁷ Vgl. FISCHER WELTALMANACH (2014), S. 166.

²⁹⁸ Vgl. CIA-factbook.

²⁹⁹ Vgl. CIA-factbook.

³⁰⁰ Vgl. FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 190.

3.4 Geschichtlicher Abriss Gambias

Wie bereits oben deutlich wird, basiert die ethnische Mannigfaltigkeit der Bevölkerung auf der Historie der Republik. Auch koloniale Einflüsse sind teilweise noch erkennbar. Aus diesem Grund erfolgt in dem vorliegenden Kapitel ein geschichtlicher Abriss des Landes, wobei sich jedoch auf Grund der Komplexität dieser Thematik auf relevante Aspekte beschränkt wird.³⁰¹

3.4.1 Gambia in der Vorkolonialzeit

Die Region des Gambia Flusses ist bereits seit dem zweiten Jahrtausend v. Chr. auf Grund der fortschreitenden Wüstenbildung des ursprünglich fruchtbaren Sahara Gebietes besiedelt.

Die Vorkolonialzeit des Landes kann insgesamt in sieben Imperien gegliedert werden: Das Ghana-Reich, das Mali-Reich, das Songhai-Reich, das Reich der Futa-Toro, das Wolof-Imperium, das Reich der Kaabu sowie das Königreich der Fulladu. Diese werden im Folgenden kurz näher erläutert.

Das Ghana-Reich, nicht zu verwechseln mit dem heutigen Staat Ghana, wurde von dem oben bereits erwähnten Serahuli Stamm geführt und war für den Handel mit Gold, Leder, Elfenbein und Baumwolle mit nordafrikanischen Händlern bekannt. Es hat seinen Ursprung ungefähr im fünften Jahrhundert n. Chr. Für den Fall des Ghana-Imperiums im Jahr 1240 n. Chr. waren mehrere interne und externe Faktoren, wie beispielsweise ein instabiles politisches System, verantwortlich.³⁰²

Die Gründer des Mali-Reiches zu Beginn des 13. Jahrhunderts, ebenfalls nicht zu verwechseln mit dem heutigen Staat Mali, waren Angehörige des Mandinka-Stammes. Flächenmäßig war dieses Imperium größer als das Ghana-Reich und umfasste ganz Westafrika, sodass auch der Transsaharahandel nach erfolgreicher Eroberung fortgeführt wurde. Durch Ehen von Mitgliedern der verschiedenen Stämme untereinander wurden Verbindungen in die nördlichen Regionen hergestellt und gestärkt. Zudem konnte durch die ersten Entdeckungsfahrten der Europäer ein erstes Handelssystem mit diesen aufgebaut werden. So verlor das Volk der Mandinka bereits im 15. Jahrhunderts die Vormachtstellung, jedoch gab es bis ins 17. Jahrhundert keinen Fall des Reiches.³⁰³

³⁰¹ Für Details vgl. dazu u.a. CHURCH, R.J. HARRISON (1978), S. 224 f.; FAAL, DAWDA (1997), S. 18 ff.

³⁰² Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 20 ff.

³⁰³ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 25 ff.

Durch den Transsaharahandel mit Nordafrika kam, wie oben bereits angedeutet, auch die Verbreitung des Islams nach Westafrika. Diese religiösen Einflüsse wurden in allen sozialen, ökonomischen und politischen Bereichen deutlich und herrschen bis heute in Gambia beziehungsweise Westafrika vor. Somit stammen alle Übermittlungen über das Songhai-Reich aus Schriften von Gelehrten des Islams. Wie auch die beiden zuvor genannten Volksstämme, nutzten die Songhai den fruchtbaren Boden für Landwirtschaft und Rinderzucht als Basis für den Handel.³⁰⁴ Als Anführer des Songhai-Reiches ist der Herrscher Sunni Ali zu nennen, welcher im Jahr 1464 die Macht übernahm. Um den Bedarf eines Regierungssystems zu realisieren, zerteilte er das eroberte Land in mehrere Gebiete. Nach seinem Tod im Jahr 1492 übernahm zunächst sein Sohn Abu Bakr Dao die Herrschaft, jedoch wurde dieser bereits nach einem Jahr durch einen Putsch von Askia Mohammed abgelöst. Askia Mohammed pilgerte nach Mekka und brachte von seiner Reise mehrere islamische Gelehrte mit, welche im Songhai-Reich als Lehrer, Administratoren, Berater und Richter tätig wurden. Das Imperium erreichte unter der langjährigen Herrschaft seinen Höhepunkt, trotzdem führte Ende des 16. Jahrhunderts unter anderem eine interne Schwäche zum endgültigen Zerfall des Songhai-Reiches.³⁰⁵

Hingegen ist das Futa-Toro Imperium für die Entwicklung der Republik Gambia historisch eher unbedeutend. Erwähnenswert ist lediglich, dass der Anführer dieses Reiches der erste muslimische Herrscher in Westafrika war und somit auch das islamische Gesetz in sein Reich einführte. Infolge überhöhter Steuern und Einschränkungen ihrer Rinderzucht wagten die Anhänger dieses Stammes, die Fula, einen Aufstand gegen das Songhai Imperium und Askia Mohammed. So konnte das Futa-Toro Reich insgesamt über zwei Jahrhunderte die Herrschaft des Landes erhalten.³⁰⁶

Das Wolof-Imperium entwickelte sich bereits im 4. Jahrhundert und wurde mit der Zeit immer mächtiger. Diese Macht erlangte es vor allem durch die vielseitigen Handelsbeziehungen, unter anderem mit den Futa-Toro, Nordafrika und später mit den Europäern. Wiederholt entstanden Stammes- und Religionskriege zwischen den Wolof und anderen Völkern und somit ist es nicht verwunderlich, dass sich der Stamm der Wolof bis ins späte 19. Jahrhundert einer Entmachtung durch die Europäer zu widersetzen versuchte.³⁰⁷

³⁰⁴ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 11 ff.

³⁰⁵ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 30 ff.

³⁰⁶ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 12.

³⁰⁷ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 39 ff.

Das Kaabu-Reich sowie das Königreich der Fulladu waren im Gegensatz zu diesem gewaltigen Wolof-Imperium eher unbedeutend. Ersteres kann als flächenmäßige Ausdehnung und Fortführung des oben dargestellten Mali-Reiches gesehen werden. Im Jahr 1870 wurde es von den Fula gestürzt und das Königreich der Fulladu konnte sich etablieren.³⁰⁸

Folglich lösten sich die sieben dargestellten Imperien zeitlich nicht ab, sondern es herrschte häufig eine Koexistenz verschiedener Stämme vor, welche häufig gewaltvoll um Land und Handelsbeziehungen konkurrierten und rivalisierten. Da auch nach dem Fall einzelner beschriebener Reiche die Stammesbevölkerung mit ihren Traditionen und kulturellen Bräuchen existierten, kann die oben erläuterte ethnische Vielfalt als Resultat der langjährigen Historie der Republik Gambia gesehen werden.

Die Europäer brachen, auf der Suche nach Reichtümern, bereits zu Beginn des 15. Jahrhunderts zu ersten Entdeckungsfahrten nach Gambia auf. Diese scheiterten jedoch an den Widerständen der verschiedenen Völkerstämme. Erst Mitte des 15. Jahrhunderts, im Jahr 1456, gelang es dem Portugiesen Alvise Cadamosto, einen Teil des Gambia Flusses zu befahren und erste Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung zu knüpfen. Es entstand eine Handelsbeziehung, welche zwei Jahre später von Diego Gómez erweitert wurde.³⁰⁹ Mit ihm kamen die ersten Missionare nach Gambia, welche mit der Verbreitung des Christentums jedoch wenig Erfolg hatten. Durch weitere Expeditionsfahrten festigte sich das Verhältnis der Portugiesen zu der einheimischen Bevölkerung. Als das Malireich von dem Volk der Songhai angegriffen wurde, unterstützen die Europäer die Mandinka bei der Verteidigung.³¹⁰ Auch der Besuch des Wolof-Herrschers in Portugal verdeutlicht das enge Verhältnis, welches jedoch seitens der Europäer ausgenutzt wurde. So gilt Gambia als Ort des Beginns des transatlantischen Sklavenhandels, der im Jahr 1562 von Sir John Hawkins eingeleitet wurde.³¹¹ Mit dem Verlust der Handelsrechte Portugals an England wurde der Sklavenhandel weiter ausgebaut und entwickelte sich zu einem lukrativen Wirtschaftszweig. Hierfür erfolgte der Aufbau mehrerer Handelsstützpunkte, welche in der nachfolgenden Zeit immer wieder in den Besitz unterschiedlicher westlicher Mächte wechselten.³¹²

Die Kronkolonie Senegambia gilt als die erste britische Kolonie Afrikas und wurde 1765 gegründet. Wiederholt konkurrierten Großbritannien und Frankreich um den territorialen Besitzanspruch, bis 1783 das Gebiet neu aufgeteilt und lediglich die heutige Republik Gambia

³⁰⁸ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 41 ff.

³⁰⁹ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 15 ff.

³¹⁰ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 12.

³¹¹ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 16.

³¹² Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 54 ff.

Großbritannien zugesprochen wurde. Ebenfalls wurde die heutige Hauptstadt Banjul im Jahr 1816 unter dem Namen Bathurst gegründet und überwiegend von befreiten Sklaven besiedelt.³¹³ Die weitere Entwicklung des Landes sowie die Verwaltung unter kolonialer Herrschaft werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3.4.2 Gambia in der Kolonialzeit

Zwischen 1821-1843 und 1866-1888 wurde Gambia gemeinsam mit den anderen Kolonien Britisch-Westafrikas (Goldküste, Sierra Leone und Nigeria) von Sierra Leone aus regiert. Während dieser Zeit wurden sowohl die gambische Legislative als auch die Exekutive abgeschafft. Anschließend erfolgte zunächst eine indirekte politische Herrschaft, die Lugard wie folgt beschreibt:

„The British Empire [...] has only one mission for liberty and self development on no standardized lines, so that all may feel that their interests and religion are safe under the British flag. Such liberty and self development can be best secured to the native population by leaving them free to manage their own affairs through their own rulers, proportionately to their degree of advancement, under the guidance of the British staff, and subject to the laws and policy of the administration.“³¹⁴

Es wird der Bevölkerung also die Freiheit gelassen, interne (Stammes-) Angelegenheiten selbst zu verwalten und somit der Anschein erweckt, dass alle Interessen und Religionen unter der Britischen Herrschaft vereint werden können. Diese Art der Verwaltung beinhaltete seitens der Kolonialherren zwei vorteilhafte Aspekte: Zum einen waren nicht ausreichend britische Staatsangehörige im Land vorhanden um eine direkte Herrschaftsform zu übernehmen, zum anderen waren einheimische Oberhäupter kostengünstiger.³¹⁵

Während der gesamten Zeit der Kolonialherrschaft wurde immer wieder auf Widerstand der indigenen Bevölkerung gestoßen. Erst im Jahr 1902 wurde die Verwaltungsform des Protektorats auf eine Kolonie im eigentlichen Sinn ausgeweitet. Die Verwaltung des Protektorats wurde größtenteils indigenen Autoritäten überlassen, stand jedoch unter Aufsicht. In Übereinstimmung des lokalen und indigenen Gesetzes waren traditionelle Gerichtshöfe für Fälle der einheimischen Bevölkerung zuständig. Auch hierbei standen alle Entscheidungen und Handlungen unter kolonialherrschaftlicher Aufsicht.

³¹³ Vgl. CHURCH, R.J. HARRISON (1978), S. 224 f.

³¹⁴ LUGARD, FREDERICK JOHN DEALTRY (2010), S. 358.

³¹⁵ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 15 f.

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wurde ein weiteres Mitglied in das Parlament gewählt, sodass dieses insgesamt aus dem Präsidenten, mehreren ernannten sowie dem einen gewählten Mitglied bestand. In den folgenden Jahren fanden weitere Wahlen statt und im Jahr 1951 wurden alle gewählte Abgeordnete Mitglieder der Exekutive, zwei von ihnen sogar Minister. Elf Jahre später, 1962, wurde Gambia das erste sich selbst regierende Gebiet Westafrikas.³¹⁶

Die Herstellung von Unabhängigkeit war das wirtschaftliche und finanzielle Ziel der Kolonialherrschaft bis zum zweiten Weltkrieg. Insgesamt wurde der sozioökonomischen Entwicklung während der kolonialen Regierung wenig Aufmerksamkeit geschenkt, sodass diese aus eigenen Einkommen finanziert werden mussten.³¹⁷

Im 19. Jahrhundert verfügte Gambia über eine unabhängige Subsistenzwirtschaft, bestehend aus Reis als Grundnahrungsmittel und der Erdnuss als wichtigstes Exportprodukt. Mitte des 19. Jahrhunderts wurden mehrere Versuche der Baumwollproduktion und deren Export unternommen, welche jedoch vermutlich auf Grund des ertragreicheren Erdnussexports sowie der niedrigen Baumwollimportkosten scheiterten. Ein weiteres Exportprodukt stellte Kautschuk dar, doch auch diese Produktion wurde infolge rücksichtslosen Raubbaus impraktikabel.³¹⁸

Da die Regierung auch im Bereich des Gesundheitswesens nur unzureichende finanzielle Mittel zur Verfügung stellte, war eine Unterversorgung der Bevölkerung verbreitet. So waren im Jahr 1961 beispielsweise nur zwei Ärzte für das gesamte Protektorat zuständig.³¹⁹

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass den Bedürfnissen der indigenen Bevölkerung seitens der Kolonialmacht nur wenig Beachtung und Interesse geschenkt wurde, sodass die sozioökonomische Entwicklung des Landes missachtet wurde und die medizinische Versorgung durch Unterfinanzierung unzureichend war.

3.4.3 Gambia nach der Entkolonialisierung

Nach der Einführung der vollen internen Selbstverwaltung wurde 1964 mit dem ‚Gambia Independence Act‘ die Souveränität rechtskräftig. Ein Jahr später, am 18. Februar 1965, wurde Gambia für unabhängig erklärt.³²⁰ Die neue Verfassung brachte auch die Einführung einer neuen Flagge sowie die Änderung des Wappens und der Nationalhymne mit sich. Als konstitutionelle Monarchie gehörte das Land nun dem Commonwealth of Nations unter Königin

³¹⁶ Vgl. TOURAY, OMAR A. (2000), S. 16.

³¹⁷ Vgl. CHURCH, R.J. HARRISON (1978), S. 224 f.

³¹⁸ Vgl. ECKERT, ANDREAS (2006), S. 68 ff.

³¹⁹ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 77 ff.

³²⁰ Vgl. KEITA, MODIBO (1983), S. 298.

Elisabeth II an. Noch im gleichen Jahr fand eine Volksabstimmung statt mit dem Ziel, sich vollständig von Großbritannien zu lösen und eine Präsidialrepublik zu errichten. Jedoch wurde die benötigte zwei Drittel Mehrheit nicht erreicht. Erst fünf Jahre später, bei einem erneuten Versuch, war die Abstimmung erfolgreich. Der erste Präsident der offiziellen Republik Gambia war David Dawda Kairaba Jawara.³²¹

Die Konföderation Senegambia entstand infolge eines Staatsputsches an Jawara zu Beginn der 1980er Jahre und wurde vom Vizepräsidenten Senegals sowie des Präsidenten Gambias geführt. Doch bereits Ende der 1980er Jahre wurde die Konföderation wegen unerfüllter wirtschaftlicher Beschlüsse und differenter Zielsetzungen aufgelöst.³²²

Zwar wurde Jawara bei den Präsidentschaftswahlen 1992 wiedergewählt, jedoch erfolgte nur zwei Jahre später die Entmachtung durch einen erneuten Staatsputsch durch Yahya Jammeh.³²³ Im Jahr 2016 fanden die ersten demokratischen Wahlen statt, bei welchen der amtierende Präsident Adama Barrow gewählt wurde (vgl. Kapitel 3.3).

Nach dieser Einführung in die geschichtliche Entwicklung der Republik Gambias sind für die vorliegende Arbeit auch die historisch bedingten Wandlungen und Entwicklungen des Bildungssystems relevant. Diese werden im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

³²¹ Vgl. SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 12 f.

³²² Vgl. BIRMINGHAM, DAVID (1995), S. 6.

³²³ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 81 ff.

4 Einführender Überblick über das Bildungssystem Gambias

4.1 Historische Entwicklung des Bildungssystems

Die koloniale Historie des Landes sowie die ethnische Mannigfaltigkeit prägen durch stetige Reformen und Neuerungen auch das Bildungssystem Gambias. Da der Erwerb von Wissen als lebenslänglicher Prozess gesehen werden kann und jede Gesellschaft ein Streben nach Verbreitung und Weitergabe von Wissen aufweist, beinhaltet der Begriff Bildung in diesem Kontext neben der formalen, in Curricular festgelegten Schulbildung auch die informelle Weitergabe von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten.

Dieser informelle Wissenserwerb ist vor allem für das frühzeitliche Bildungssystem relevant. Zwar ist über dieses wenig überliefert und Erläuterungen in der Literatur kaum auffindbar, jedoch ist zu vermuten, dass die Weitergabe von Informationen auf Grund des Fehlens einer Schriftsprache innerhalb der Familie oral vermittelt wurde und kein formales Bildungssystem existierte. Diese Informationen bezogen sich mutmaßlich auf alltägliche Aufgaben wie beispielsweise das Hüten der Tiere, den Feldanbau oder das Zubereiten von Mahlzeiten.³²⁴

Die Existenz eines formellen Bildungssystems wird in der Literatur erstmalig im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Songhai Imperium erwähnt, indem der ebenfalls oben benannte Askia Mohammed erste Bildungserfolge erzielte. Inspiriert und motiviert von seiner Pilgerreise nach Mekka setzte er sich nach seiner Rückkehr primär für die Verbreitung des islamischen Glaubens und für die Alphabetisierung der Bevölkerung ein. Dazu zählte auch die Beschaffung von Bildungsmaterialien.

Neben den etwa 150 Koranschulen zur Verbreitung des Islams ermöglichte Askia Mohammed auch eine universitäre Ausbildung in Sankore im heutigen Staat Mali, aus welcher eine Vielzahl von Juristen, Historikern und Theologen hervorging.³²⁵

Im 17. Jahrhundert war der Islam in der heutigen Republik Gambia vollständig etabliert und der Erhalt sowie die Verbreitung der von Askia Mohammed errichteten Koranschulen wurden von den jeweiligen muslimischen Dörfern unterstützt.³²⁶ Über die weitere Entwicklung und den Ausbau dieses für die damalige Zeit bemerkenswerten Bildungssystems sind in der Literatur keine weiteren Angaben auffindbar. Möglicherweise wurde die Weiterentwicklung des

³²⁴ Vgl. Vgl. KLEIS, JANINA (2012), S. 16 f.

³²⁵ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 34 f.

³²⁶ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 18.

Bildungssektors mit dem Fall des Songhai Imperiums und der damit verbundenen Machtübernahme und Umstrukturierung der oben genannten Königreiche gehemmt.³²⁷

Folglich lässt sich zusammenfassen, dass in der Vorkolonialzeit zunächst die informelle, orale Bildung in der gesamten Großfamilie im Fokus stand, welche sich auf die Bewältigung alltäglicher Aufgaben beschränkte und somit die Erhaltung des Status quo, anstelle eines gesellschaftlichen Fortschritts, zum Ziel hatte.

Auch wenn die Motivation primär auf der Glaubensverbreitung basiert, sind die Bildungserfolge von Askia Mohammed beachtlich. Somit können die Erkenntnis der Notwendigkeit von Alphabetisierung sowie die Errichtung universitärer Bildungsmöglichkeiten als fortschrittlich anerkannt werden, auch wenn sich die Bildungsziele (das Lesen und Interpretieren muslimischer Schriften) von heutigen unterscheiden. Ebenfalls kann die universitäre Struktur nicht mit heutigen (westlichen) Standards verglichen werden.

Mit der Kolonialisierung durch die Europäer erfolgte auch die Einführung und Etablierung des westlichen Bildungswesens, wobei dieses im 19. Jahrhundert den christlichen Missionen überlassen wurde. So wurde 1821 durch William Singleton, Vorsteher der sogenannten Quakers, in Bakau die erste westlich orientierte Schule eröffnet.³²⁸

Ebenfalls im Jahr 1821 gelangten Methodisten nach Gambia, die eine „Highschool“ für Jungen errichteten und damit die Basis der späteren Highschoolbildung legten.

Zwei Jahre später, 1823, erreichte eine weitere Missionierungsgruppe der Quakers unter der Leitung von Hannah Kilham das Land. Sie eröffnete eine Landwirtschaftsschule, in welcher die Schüler den Feldanbau und die landwirtschaftliche Produktion erlernen konnten. Zusätzlich konnte sie durch die Zusammenarbeit mit zwei Einheimischen erste Schulbücher in der Stammsprache der Wolof schreiben und veröffentlichen. Ein Jahr später erkannte sie die Benachteiligung der Mädchen beziehungsweise bildungsspezifische Defizite und errichtete daraufhin in der heutigen Hauptstadt Banjul eine Mädchenschule. Bereits im selben Jahr übertrug Kilham die Leitung der Schule wesleyanischen Missionaren, welche die Republik erreichten, sodass die Missionierung der Quakers bereits Ende des Jahres 1824 endete. Erst zehn Jahre später wurde von den oben bereits genannten Methodisten in Janjangburay eine erste „Elementary school“ eröffnet.³²⁹

³²⁷ Vgl. HAUCK, GERHARD (2001), S. 55 f.

³²⁸ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 79 ff.

³²⁹ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 81.

Der Gouverneur G.C. Denton konnte im Jahr 1900 die koloniale Regierung von der Notwendigkeit finanzieller Unterstützung des Bildungssektors überzeugen, jedoch fiel diese sehr gering aus.

An der Verbreitung des Christentums und der westlichen Bildung waren auch katholische Missionare maßgeblich beteiligt, indem sie beispielsweise im Jahr 1904 die St. Augustine Highschool eröffneten. Die letzten Missionare, die die Republik erreichten, waren Anhänger der anglikanischen Kirche und gründeten 1914 zunächst die „St. Mary’s primary school“.³³⁰

Im Jahr 1923 erbaute der britische Gouverneur Armitage eine Schule in dem oben bereits erwähnten Janjangburay, welche jedoch nur von Söhnen der Protektoratsvorsitzenden besucht werden durfte. Noch immer wurde folglich nicht die Notwendigkeit der Unterstützung eines der Allgemeinheit zugänglichen Bildungswesens erkannt, sondern stand nur der elitären Bevölkerung zur Verfügung. Dementsprechend gering war weiterhin die finanzielle Unterstützung.

Ebenfalls in Janjangburay wurde fünf Jahre später ein Zentrum für Lehrerausbildung eröffnet, welches jedoch von nur wenigen Studenten besucht wurde und somit erfolglos erscheint. Neben dieser Lehrerausbildungsstätte und der oben genannten Armitage Schule, existierten im Jahr 1938 nur sechs Grund- und vier weiterführende Schulen.

Erst im Jahr 1940 richtete die Regierung das Amt eines Bildungsdirektors ein und erhöhte schließlich die staatliche finanzielle Unterstützung, welche nach der Eröffnung einer weiteren anglikanischen Schule in Kristi Kunda und nach Ende des zweiten Weltkriegs erneut erhöht wurde. Um den Bildungssektor zu stabilisieren wurden von der kolonialen Regierung weitere Lehrerausbildungszentren errichtet, über deren Erfolg und Frequentierung in der Literatur jedoch keine Aussagen auffindbar sind.³³¹

Daraus lässt sich schließen, dass die bildungspolitischen Aufgaben den Missionen übertragen wurden. Zwar fand durch die Missionsarbeit die Eröffnung von Grund- und weiterführenden Schulen statt, jedoch wurden gleichzeitig durch die Etablierung des christlichen Glaubens und des westlichen Bildungswesens indigene traditionelle Ausgestaltungen und Entwicklungen verhindert.³³²

³³⁰ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 81.

³³¹ Vgl. FAAL, DAWDA (1997), S. 79 f.

³³² Eine grundsätzliche Beurteilung der Missionsarbeit ist im Kontext dieser Arbeit nicht relevant, weshalb bewusst darauf verzichtet wird. Die obigen Aussagen sind lediglich als Denkanstöße zu verstehen.

Insgesamt 19 Grundschulen und sieben weiterführende Schulen wurden durch die unterschiedlichen Missionen errichtet und wurden nach Erlangung der Unabhängigkeit der Republik weiter besucht. Neben der Verantwortungsübertragung an die Missionen ist die vergleichsweise hohe Anzahl an staatlichen Grund- und weiterbildenden Schulen fragwürdig (vgl. Abbildung 6). Es kann folglich zwischen staatlichen Schulen, diversen Missionsschulen und den oben erwähnten Koranschulen differenziert werden. In der nachfolgenden Abbildung sind die Missionsschulen entsprechend separiert, Angaben über die Anzahl von Koranschulen liegen nicht vor, weshalb diese im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt werden. Zudem ist unklar, ob die nach der Unabhängigkeit des Landes bestehenden Koranschulen noch aus der oben beschriebenen Zeit des Songhai Reiches bestehen oder neue Bauten errichtet wurden. Zumindest geht daraus hervor, dass die Verbreitung des islamischen Glaubens noch immer gegenwärtig war und von den christlichen Missionen nicht gänzlich verdrängt wurde.

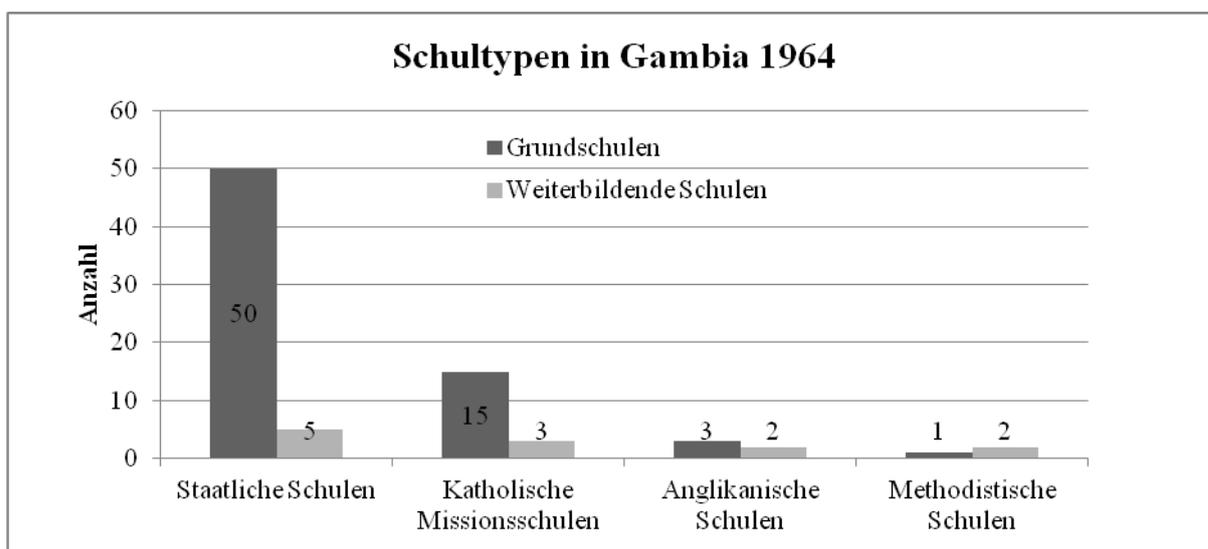


Abbildung 6: Anzahl und Verteilung der Schultypen in Gambia (ausgenommen Koranschulen) 1964³³³

Aus der Abbildung geht hervor, dass mit 50 von insgesamt 69 Grundschulen die Primarschulbildung überwiegend in staatlicher Obhut lag. Hingegen ist auffällig, dass sieben von 12 weiterbildenden Schulen Missionsschulen waren. Demzufolge lag die Verantwortung der Grundbildung bei der Regierung, die höheren, weiterbildenden Schulen in privater Verantwortung der Missionen.

Nach den von Schramm genannten Schülerzahlen besuchten insgesamt 10.517 Schüler (davon 7.345 Jungen und 3.172 Mädchen) eine Grundschule, während eine weiterbildende Schule nur von 2.690 Schülern (1.858 Jungen und 832 Mädchen) besucht wurde. Insgesamt besuchten

³³³ Quelle: Eigene Darstellung nach SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 24.

mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen eine Schule, sodass eine deutliche geschlechtsbezogene Ungleichheit deutlich ist.

Zudem unterteilt Schramm die Schulen in insgesamt vier Schultypen, da noch zwischen Katechistenschulen und den „normalen“ Missionsschulen unterschieden wird:

- „Koranschulen, in denen Suren des Korans in arabischer Sprache auswendig gelernt werden,
- Katechistenschulen der christlichen Missionen, in denen Kindern und Erwachsenen Kenntnisse der christlichen Moral und der biblischen Geschichte beigebracht werden,
- Missionsschulen, in denen nach britischem oder irischem Vorbild das Pensum der Volks- oder höheren Schulen durchgenommen wird. Die Abschlußprüfungen dieser Schulen gelten in den meisten Staaten Europas und Afrikas,
- Regierungsschulen, in denen nach britischem Vorbild unterrichtet und geprüft wird.“³³⁴

Über die weitere Entwicklung dieser Schulformen sind in der Literatur keine Angaben auffindbar. Jedoch strebten nach der Entkolonialisierung sowohl Dawda Jaware als auch dessen Nachfolger Yahya Jammeh die Ausdehnung des Bildungswesens in rurale Gebiete an. Zudem versuchten sie, benachteiligte Sozialgruppen wie Mädchen und nicht alphabetisierte Erwachsene zu unterstützen und es wurde ein national gültiger Lehrplan erschaffen. Alle ihre Bemühungen zielten auf eine qualitative und quantitative Entwicklung des Bildungssektors ab, um dem niedrigen Bildungsniveau und der damit verbundenen vorherrschenden Armut entgegenzuwirken.³³⁵

4.2 Gegenwärtige Situation des Bildungssystems in Gambia

Im vorliegenden Kapitel wird die gegenwärtige Situation des Bildungssystems Gambias dargestellt, indem die Verteilung und Struktur dieses Sektors erläutert werden. Nach einer kurzen Einführung in die bildungspolitische Situation des Landes werden anschließend, nach Schulart differenziert, die einzelnen Institutionsformen dargestellt. Dabei wird das für die vorliegende Arbeit relevante Primarschulwesen bewusst ausführlicher thematisiert als die übrigen Schulformen. Auf die regionale Verteilung wird in Kapitel 6 näher eingegangen. Die folgenden Darstellungen können auf Grund der erst kurzen Amtszeit des aktuellen Präsidenten

³³⁴ SCHRAMM, JOSEF (1965), S. 24.

³³⁵ Vgl. HUGHES, ARNOLD; PERFECT, DAVID (2008), S. 58.

Adama Barrow dem abgewählten langjährigen Machtinhaber Yahya Jammeh zugeschrieben werden.³³⁶

4.2.1 Bildungspolitischer Hintergrund

In Form von diversen Struktur- und Entwicklungsplänen wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche bildungspolitische Reformen entworfen.³³⁷ Hierzu gehören beispielsweise “Country’s Vision 2020”, “Millenium Development Goals”, “The education for All Action Plan”, “The Poverty Reduction Strategy Paper”, “The National Education Policy (2004-2015)” sowie “The National Education Policy (2006-2015)”.³³⁸ Jeder dieser Strukturpläne strebt ein Erreichen der in der Vision 2020 formulierten Ziele an:

„[...] to transform The Gambia into a financial centre, a tourist paradise, a trading, export-oriented, agricultural and manufacturing nation, thriving on free market policies and a vibrant private sector, sustained by a well-educated, trained, skilled, healthy, self-reliant and enterprising population, and guaranteeing a well-balanced ecosystem and a decent standard of living for one and all, under a system of government based on the consent of the citizenry.”³³⁹

Daraus geht hervor, dass auch die Verbesserung der Bereiche Bildung und Erziehung als Hauptziele angesehen werden, um die Lebensbedingung der Bevölkerung zu verbessern. Aus diesem Grund wird ein für alle Bürger gleiches Bildungsangebot angestrebt, um Divergenzen des Bildungssystems so auszugleichen. Diese Bestrebung erfolgt unter der Berücksichtigung von vier wesentlichen Aspekten, welche in der oben erwähnten National Education Policy (2004-2015) entsprechend formuliert sind:

- Ein allumfassendes und vor allem genderspezifisch nicht-diskriminierendes Bildungswesen, welches die benachteiligten Bevölkerungsgruppen speziell unterstützt;
- Das Respektieren der individuellen Rechte, kulturellen Verschiedenheiten sowie der indigenen Sprachen und Wissensbestände;
- Die Berücksichtigung und Förderung der ethnischen Normen und Werte für ein friedvolles Zusammenleben;

³³⁶ In dem Gambischen Entwicklungsplan bis 2021 ist eine Bestandsaufnahme der größten Probleme dargestellt, die der ehemalige Präsident hinterlassen hat. Diese sind so vielfältig und komplex, dass Veränderungen nur langsam und schrittweise möglich sind. Von der Bevölkerung werden diese Modifizierungen häufig noch nicht wahrgenommen, sodass eine langsam aufsteigende Ungeduld erkennbar ist. Vgl. weiterführend hierzu THE GAMBIA NATIONAL DEVELOPMENT PLAN (2018-2021): S. 4 f; sowie VOLK, THOMAS (2018).

³³⁷ SCHWEISFURTH, MICHELE (2008), S.63 ff.

³³⁸ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Education sector strategic plan 2006-2015, S. 9.

³³⁹ VISION 2020: <http://www.statehouse.gm/vision2020/foreward.htm>; zuletzt eingesehen am 06.04.2017.

- Die Entwicklung von wissenschaftlichen und technischen Kompetenzen, um den globalen Standards zu entsprechen.³⁴⁰

Für die Koordination und das Management des Bildungssektors (ausgenommen tertiäre Bildung) ist das „Ministry of Basic and Secondary Education“ beziehungsweise formell das „Department of State for Education“, welches wiederum in sechs Direktorate gegliedert ist, zuständig. Unter der Führung des jeweiligen Direktors sind diese für verschiedene Aufgabenbereiche zuständig: „Basic and Secondary Education“, „Human Resource Development“, „Planning and Budgeting“, „Standards and Quality Assurance“, „Curriculum Research, Evaluation and Development“ sowie „Policy Analysis“. Das Direktorat der Qualitätssicherung ist auch für die Überprüfung und Aufsicht des Curriculums (auch an Islamschulen), der Lernerfolge, der Lehrkompetenzen sowie der Lehrer-Eltern Vereinigung verantwortlich.³⁴¹

Auf der zweiten Verwaltungsebene stehen die Direktorate der sechs Regierungsbezirke, welche für die Bildung in den jeweiligen Verwaltungsgebieten zuständig sind.

Bezüglich des tertiären und höheren Bildungssektors (inklusive Lehrerbildung) wurde im Jahr 2007 das „Ministry of Higher Education, Research, Science and Technology“ eingerichtet.

Hinzufügend ist die Arbeit der NGOs, privaten Organisationen und Missionen zu nennen, welche sich auf unterschiedliche Art im Bildungssektor einbringen und dessen Relevanz in der vorliegenden Arbeit diskutiert werden soll.

In der nachfolgenden Tabelle ist ein Überblick über die Struktur des Bildungssystems Gambias dargestellt (Tabelle 11). Im Bereich der Primarbildung erfolgte im Jahr 2002 basierend auf bildungspolitischen Beschlüssen eine Umstrukturierung, sodass die ehemalige „Primary School“ und die ehemalige „Junior Secondary School“ als „Lower Basic School“ (LBS) und „Upper Basic School“ (UBS) umbenannt wurden. Die LBS und die UBS wiederum wurden zu „Lower Basic Cycle“ als zweistufiges Grundbildungssystem zusammengefasst. So gibt es neben den unten dargestellten Schulformen auch sogenannte „Basic Cycle Schools“ (BCS), welche die beiden Stufen vereinen.³⁴²

³⁴⁰ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Education sector strategic plan 2004-2015, S. 13.

³⁴¹ Vgl. BERICHT DER UNESCO 2011, S. 3.

³⁴² In der vorliegenden Arbeit wird unter dem Begriff Grund- beziehungsweise Primarschule die Lower Basic School verstanden, die Upper Basic School wird als weiterführende Grund- beziehungsweise Primarschule bezeichnet, da noch immer eine Differenzierung vorliegt. Beide Schulformen gehören der Grundbildung und somit der Primarschulbildung an. Für die „Senior Secondary School“ wird der allgemeine Begriff Sekundarschule verwendet.

Tabelle 11: Übersicht über die Struktur des Bildungssystems Gambias³⁴³

Schulform	Schuljahre (Grade) Alter der Schüler	Abschlussprüfung Abschluss	Bemerkung
Nursery School (Vorschule)	Grade 1-4 3-6 Jahre		
Lower Basic School (Grundschule / Primarschule)	Grade 1-6 7-13 Jahre	Abschlussprüfung: Grade six Placement Exam	Bis 2002: Primary School
Upper Basic School (weiterführende Grundschule / Primarschule)	Grade 7-9 13-16 Jahre	Abschlussprüfung: Basic Education Cer- tificate Exam	Bis 2002: Junior Secondary School
Senior Secondary School (Sekundarschule)	Grade 10-12 16-19 Jahre	Abschlussprüfung: West African Senior Secondary Certificate Examination (WASSCE)	
University (Hochschule)	Dauer: 4 Jahre	Bachelor	
University (Hochschule)	Dauer: 1+ Jahre	Master	

Insgesamt gliedert sich ein Schuljahr in Trimester, September bis Dezember, Januar bis April und April bis Juli. Die 15,5 Wochen Ferien eines Schuljahres verteilen sich auf zwei Wochen Weihnachtsferien, eineinhalb Wochen Osterferien sowie drei Monate Ferien in der Regenzeit Juli bis September. Die dreimonatige Pause während der Regenzeit begründet sich auch mit der Erntesaison. So werden in diesem Zeitraum viele Schüler als Arbeitskraft auf den privaten Feldern benötigt. Das Schuljahr beginnt offiziell im September, auf Grund der Ferien findet jedoch erst im Oktober wieder Unterricht statt.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass in den diversen Strukturplänen und bildungspolitischen Reformen ein Ausbau des Grundbildungssystems angestrebt wird und bisherige Erfolge, Maßnahmen und Budgetpläne darin dargestellt werden. Eine differenzierte Erläuterung der einzelnen Schulformen erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.

4.2.2 Das Vorschulwesen

An den Kindergarten, welcher von Kindern im Alter von null bis vier Jahren besucht werden kann, schließt sich im gambischen Bildungswesen die Vorschule an. Diese sind zum Teil eigenständige Schulen oder in die Primarschule integriert. Der Vorschulunterricht findet jedoch

³⁴³ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 10.

losgelöst vom Kindergarten statt. Die Kinder werden ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend einer der vier Vorschulklassenstufen zugewiesen. Die Versetzung in die nächst höhere Klassenstufe findet jeweils am Ende des Schuljahres mit dem Bestehen einer „Abschlussprüfung“ statt, jedoch wird mit sieben Lebensjahren die Einschulung in die Primarschule unabhängig vom Testergebnis angestrebt.

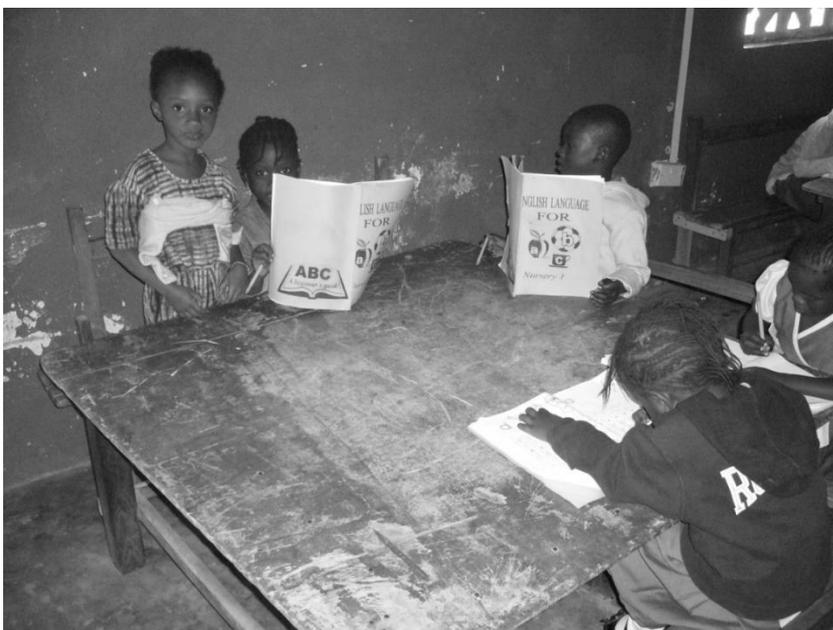


Abbildung 7: Typische Unterrichtssituation einer ersten Vorschulklasse in Gambia³⁴⁴

Der Vorschulunterricht beginnt in der Regel morgens zwischen 8.30 Uhr und 9.00 Uhr, Unterrichtsschluss ist zwischen 12.00 Uhr und 13.00 Uhr. Die Dauer der einzelnen Unterrichtsstunden variiert mit dem Alter der Kinder beziehungsweise der Klassenstufe, sodass eine Schulstunde für dreijährige etwa 30 Minuten, für vierjährige 40 Minuten und für fünf- und sechsjährige Kinder eine Stunde beträgt. Auch die Anzahl der Schüler pro Klasse ist sehr unterschiedlich und richtet sich unter anderem nach dem Träger der Schule, den zur Verfügung stehenden Lehrkräften sowie den Räumlichkeiten. Die Unterrichtsfächer umfassen Arithmetik, sprachliche Fähigkeiten (sprechen, schreiben und lesen der englischen Sprache), Naturwissenschaft, Kunst, Musik, soziale und kulturelle Wissenschaften, Gesundheit und Sport. Ein allgemeingültiges Curriculum existiert in Gambia für den Vorschulunterricht nicht und die genannten Unterrichtsfächer sind im Hinblick auf das Alter der Schüler kritisch zu betrachten. Viele Kinder werden erstmals mit der englischen Sprache konfrontiert, inwiefern dann naturwissenschaftlicher Unterricht möglich ist, ist fraglich. Wie der deutsche Begriff „Vorschule“ beinhaltet, sollen die Kinder auf die Schule vorbereitet und erste Grundlagen in

³⁴⁴ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 26.01.2012, vgl. auch KLEIS, JANINA (2012), S. 24.

den Bereichen Entwicklung körperlicher, emotionaler, sozialer, geistiger und kreativer Fähigkeiten geschaffen werden. Zudem wird ein Verständnis für die persönliche Hygiene angestrebt. Durch eine positive Einstellung gegenüber der Schulbildung sowie Achtung und Respekt soll ein möglichst sanfter Übergang in die Schule gestaltet werden. Dies ist auch als Hauptziel der Vorschulbildung im Bericht der UNESCO genannt: „[...] the ultimate goal of pre-primary education is to bring about holistic development of children and to facilitate children to have smooth transition to primary education”.³⁴⁵ Dies wird durch die Förderung folgender Fähigkeiten präzisiert:

- „The development of children’s social skills through group work, communication and problem solving
- The development of children’s cognitive skills through meaningful activities- play, exploration, experimenting, building blocks, singing, listening and sharing cross-cultural experiences
- The promotion of children’s physical development
- Language and numeracy skills development
- Enhancing children’s overall development in terms of providing the necessary care, safety, adequate nutrition, safe water, hygiene, and healthy and supportive environment”.³⁴⁶

Wie der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist, gewinnt die Vorschule in Gambia zunehmend an Bedeutung (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Entwicklung der ECD Center zwischen 2013 und 2015³⁴⁷

Jahr	ECD Center gesamt	Jungen	Mädchen	Schüler gesamt	Lehrer männlich	Lehrer weiblich	Lehrer gesamt	Davon ausgebildete Lehrer
2013	2.382	37.031	38.881	75.912	1.093	1.162	2.255	1.486
2014	2.647	42.635	44.426	87.061	1.284	1.279	2.563	1.782
2015	3.089	48.176	49.476	97.652	1.496	1.450	2.946	2.054

Bezüglich der Vorschullehrer fällt auf, dass seit 2014 der männliche Anteil gegenüber dem weiblichen leicht überwiegt. Außerdem ist eine Zunahme an ausgebildetem Lehrpersonal ersichtlich. Im Jahr 2013 waren etwa 66 % ausgebildet, im Jahr 2015 bereits etwa 70 %.

³⁴⁵ BERICHT DER UNESCO 2011, S.11.

³⁴⁶ BERICHT DER UNESCO 2011, S. 9.

³⁴⁷ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015 S. 22.

Nachfolgend ist der prozentuale Anteil der in der Vorschule angemeldeten Schüler von allen im Vorschulalter befindlichen Kindern nach Regionen getrennt aufgeführt.

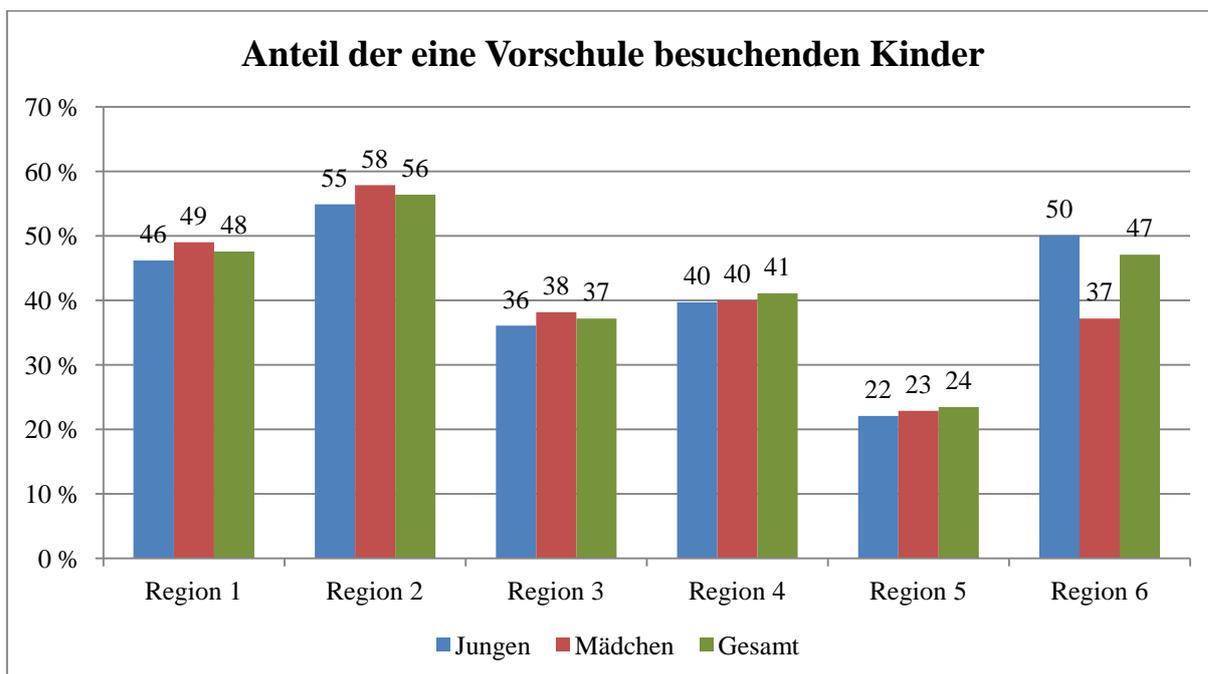


Abbildung 8: Anteil der eine Vorschule besuchenden Kinder an allen im Vorschulalter befindlichen Kindern nach Regionen im Jahr 2015 in Prozent³⁴⁸

Aus der Abbildung 8 geht hervor, dass weniger als die Hälfte aller im Vorschulalter befindlichen Kinder eine entsprechende Bildungseinrichtung besuchen. Auffallend ist, dass der Anteil im Ballungsgebiet der ersten Region, der Hauptstadt Banjul und Umgebung, kleiner ist als in der angrenzenden zweiten Region. Ebenfalls auffallend ist der geringe Anteil der eine Vorschule besuchenden Kinder in Region fünf. In Abbildung 9 sind die Vorschulen nach Trägern sortiert dargestellt. Dabei wird zwischen staatlichen (öffentlichen) und privaten Vorschulen sowie zwischen Missions- und Islamschulen differenziert. Um einen möglichen Bezug herzustellen, wird ebenfalls nach Regionen separiert.

Daraus ist ersichtlich, dass der Großteil der Vorschulen in den Regionen eins und zwei privaten Trägern zugehörig ist, während in Region fünf der Anteil staatlicher Schulen überwiegt. Dies lässt auf die Vermutung schließen, dass ein Zusammenhang zwischen dem geringen Schüleranteil und der staatlichen Trägerschaft besteht.

Während auch die Missionsschulen in den bevölkerungsreichen Gebieten noch verbreitet sind, nimmt ihr Anteil in den ruralen Gebieten ab. Vor allem in der im Landesinneren gelegenen sechsten Region ist die Anzahl der Islamschulen verhältnismäßig hoch. Dies lässt wiederum

³⁴⁸ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015, S. 42 f.

einerseits vermuten, dass die rurale Bevölkerung traditionell, kulturell und religiös verwurzelt ist, andererseits dass das Bedürfnis nach Vorschulbildung von privaten Trägern in dieser Region nicht erkannt wird. Beide Thesen stellen ausschließlich Vermutungen und mögliche Erklärungsansätze dar und sind hier nicht belegbar.

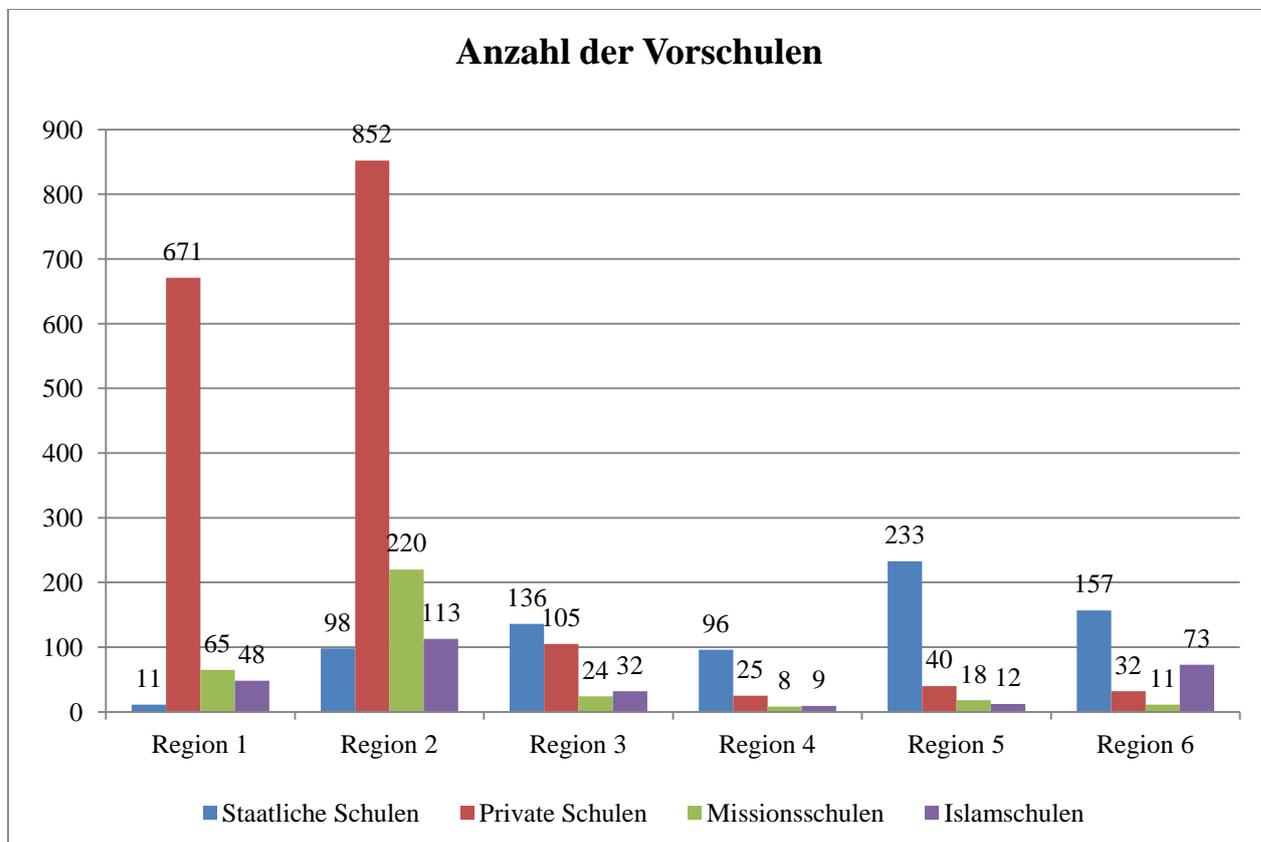


Abbildung 9: Anzahl der Vorschulen nach Träger und Regionen im Jahr 2015³⁴⁹

Obwohl die Vorschulbildung nicht staatlich bezuschusst wird und somit von den Eltern finanziert werden muss, steigt die Anzahl der Schulen, besonders im Westen der Republik, stetig an. Aus dem Bericht der Weltbank beziehungsweise dem von der gambischen Regierung herausgegebenen statistischen Jahrbuch 2015 geht hervor, dass im Jahr 2007 ca. 21 % der Kinder eine Vorschule besuchten, 2010 waren es 30 % und im Jahr 2014 bereits 41 %. Innerhalb eines Jahres, von 2014 bis 2015, ist der Anteil um weitere 4 % gestiegen. Auch wenn weniger als die Hälfte der Kinder eine Vorschule besuchen, ist der prozentuale Anstieg der Schülerzahl innerhalb von drei Jahren bemerkenswert.³⁵⁰

Auch der Anteil der qualifizierten Lehrer steigt stetig an. Aus dem statistischen Jahrbuch der Regierung geht hervor, dass knapp 91 % der Lehrer staatlicher Vorschulen entsprechend qualifiziert ist, an privaten Schulen ca. 68 %. An den Islamschulen ist nur etwa jeder zweite Leh-

³⁴⁹ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015, S. 45 f.

³⁵⁰ BERICHT DER WELTBANK 2011.

rer ausgebildet, an den Missionsschulen etwa 65 %. Auffällig in diesem Kontext ist die Diskrepanz der Qualifikation zwischen Lehrern staatlicher und privater Schulen. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Relevanz der Lehrerausbildung für private Träger geringer ist als an staatlichen Schulen.³⁵¹

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass die Relevanz des Vorschulwesens in Gambia stetig steigt und auch die Anzahl der Vorschulen konstant zunimmt. In den urbanen Regionen unterliegen die Schulen mehrheitlich privaten Trägern, während im Landesinneren die traditionellen Islamschulen dominieren. Die Vorschule dient der Vorbereitung auf das weitere Bildungswesen beziehungsweise auf die sich anschließende Primarschulbildung, welche im nachfolgenden Kapitel erläutert wird.

4.2.3 Das Primarschulwesen

Das Primarschulwesen gliedert sich, wie oben dargestellt, in sogenannte Lower Basic Schools und Upper Basic Schools, also in Primarschulen und weiterführende Primarschulen. Zusätzlich sind in den letzten Jahren Basic Cycle Schools entstanden, welche beide Primarschulformen umfasst. Diese Schulform wird daher separat dargestellt.

Wie bereits bei den Vorschulen, kann zwischen unterschiedlichen Schulträgern differenziert werden. Dabei wird sich auf staatliche, private und islamische Schulen beschränkt.³⁵² Unabhängig der Religionszugehörigkeit ist die Schulform frei wählbar, sodass muslimische Kinder nicht zwingend eine Islamschule besuchen müssen. Die Entscheidung hängt von unterschiedlichen Faktoren (finanzielle Mittel, Relevanz der Religion, Erreichbarkeit etc.) ab. Diese werden in Kapitel 7.5 näher analysiert.

Ebenfalls hängt die gesamte Schullaufbahn von diesen Faktoren ab, da sich die in Gambia bestehende Schulpflicht nur auf das Primarschulsystem bezieht. Die Vorschule sowie die Sekundarschule werden freiwillig durchlaufen.

Als Hauptziel der verpflichtenden Primarschulbildung kann die Entwicklung und Entfaltung der persönlichen Begabungen und Fähigkeiten genannt werden, welche im Bericht der UNESCO weiter ausgeführt werden:

³⁵¹ Des Weiteren basieren die Angaben auf der Statistik der gambischen Regierung und sind kritisch zu betrachten.

³⁵² Wie oben erläutert werden, wenn nicht explizit dargestellt, die staatlich finanzierten Schulen als staatliche Schulen gezählt.

- „Develop basic knowledge of democratic values and norms and a positive spirit for the Gambia.
- Develop basic knowledge of Gambian history, society and values.
- Develop basic knowledge and skills in English and at least in one local language necessary for self expression and communication with others.
- Develop basic knowledge and science, mathematics, environment, health, information technology and life skills.
- Develop personal and social qualities like cooperation, discipline, morality, social etiquette, helpfulness, honesty.
- Develop creative and expressive skills.
- Make children aware the importance of respecting everyone's human rights.
- Contribute to children's overall development- i.e. physical, mental, emotional and social.
- Develop life skills such as problem solving, creative thinking, inductive thinking, decision-making, safe health practices and teamwork.
- Develop civic consciousness and respect for cultural differences and an eagerness to learn about different cultural beliefs, practices and customs.
- Develop a strong sense of non-discrimination towards others despite their caste, ethnicity, religion, language, gender, class and disability.
- Develop a positive outlook towards work and respect for labour in the Gambia.“³⁵³

Diese sehr allgemein formulierten Kompetenzen beinhalten folglich die Erziehung zum Glauben an die Demokratie und Nation, die Förderung der Kommunikation eigener Ideen sowie die Lehre zum freien, hart arbeitenden, gesundheitsbewussten und ethisch kompetenten Bürger.

Die Primarschule wird von Kindern ab dem siebten Lebensjahr besucht und dauert sechs Schuljahre, sodass die Schule im Alter von etwa 12 Lebensjahren theoretisch beendet wird. In der Praxis sind auch deutlich ältere Kinder in der Grundschule zu beobachten. Auch innerhalb einer Klassenstufe sind teilweise hohe Altersschwankungen ersichtlich, was vermutlich auf ein variables Einschulungsalter (teilweise ist das genaue Geburtsdatum auch unbekannt) sowie den Abschlussprüfungen eines jeweiligen Schuljahres zurückzuführen ist. Um allen Kindern eine neunjährige Grundbildung zu ermöglichen, wurde die Abschlussprüfung, welche die

³⁵³ BERICHT DER UNESCO 2011, S. 14.

Zulassung zur weiterführenden Primarschule beziehungsweise unteren Sekundarschule ermöglichte, abgeschafft.

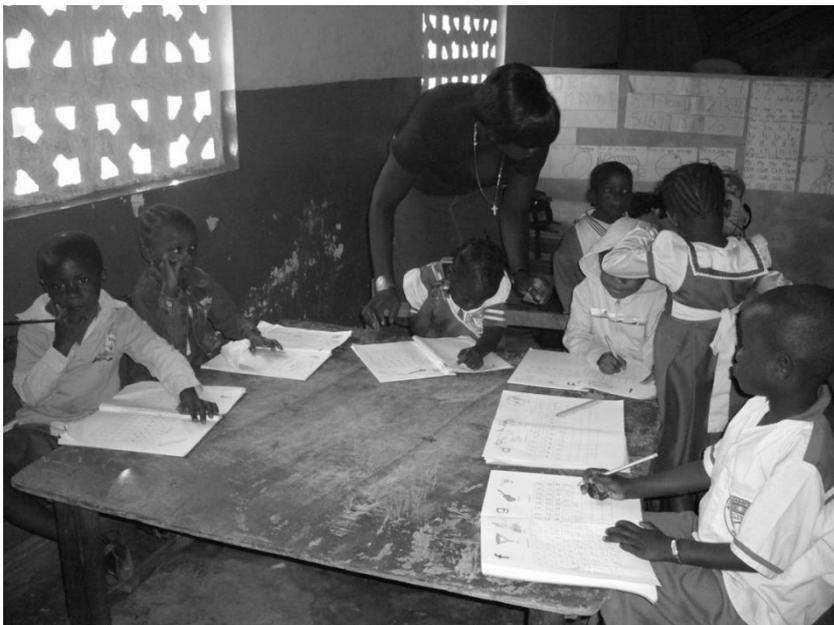


Abbildung 10: Typische Unterrichtssituation einer ersten Primarschulklasse³⁵⁴

Analog zum deutschen Schulsystem existiert keine mehrgliedrige Primarschulbildung, sondern die Kinder durchlaufen die verschiedenen Schulstufen nacheinander. Dieses System wird jedoch auch in der weiteren Schullaufbahn fortgesetzt und unterscheidet sich somit vom deutschen Schulwesen. Dementsprechend hängt der Schulabschluss nur von der Dauer der Schulausbildung und nicht von der Schulform ab.

Ebenfalls analog zum deutschen Schulsystem können die Unterrichtsfächer gesehen werden. So werden in allen sechs Klassenstufen die Fächer Mathematik (Rechnen und logisches Denken), Englisch (Grammatik, Lesen, Schreiben), Kunst, Musik und Sachunterricht gelehrt. Dabei ist die offizielle Unterrichtssprache Englisch. Überwiegend an privaten Schulen wird auf Grund der geographischen Nähe zu Senegal auch Französisch unterrichtet.

Je nach Klassenstufe werden Handschrift, Moral und Werteerziehung sowie Geschichtenerzählen formell unterrichtet. Letzteres lässt eine Verbindung zur informellen oralen Bildung erkennen und zeigt dessen Einfluss und Relevanz.

³⁵⁴ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 26.01.2012, vgl. auch KLEIS, JANINA (2012), S. 28.

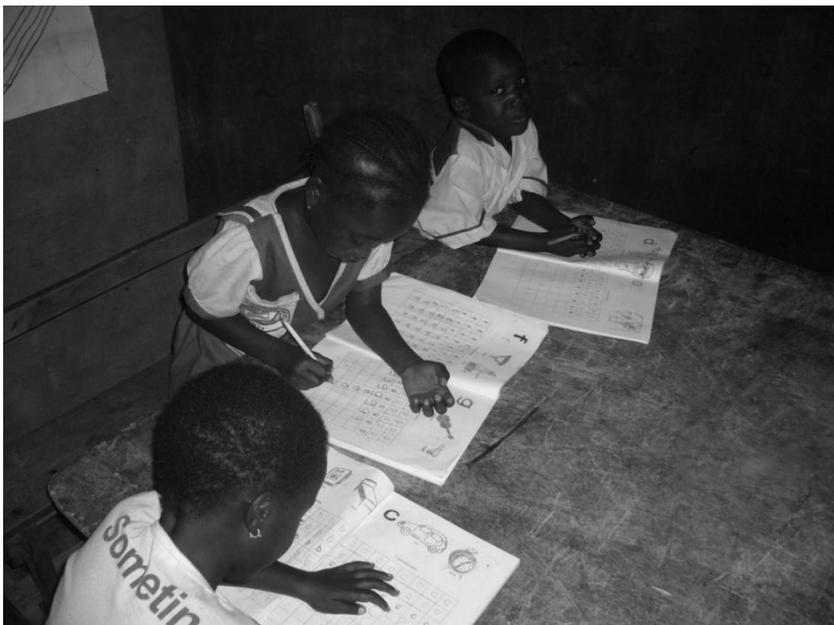


Abbildung 11: Typische Unterrichtssituation einer zweiten Primarschulklasse³⁵⁵

Die Verteilung der einzelnen Kernfächer auf die Wochenstundenzahl wird in nachfolgender Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 13). Daraus ist eine durchschnittliche Unterrichtsstundenanzahl von 28 Stunden pro Woche ersichtlich, wobei die Dauer einer Unterrichtsstunde von Schule zu Schule variiert und in der Regel zwischen 35 bis 40 Minuten beträgt.

Wie oben bereits dargelegt, besteht das Primarschulwesen in Gambia seit der Kolonialzeit des Landes und hat sich stetig weiterentwickelt. Dies wird allein durch den Vergleich der Anzahl der Schulen deutlich: Im Jahr 2010 existierten nach dem Bericht des gambischen Bildungsministeriums 678 Primarschulen, im Jahr 2017 bereits 739.³⁵⁶

Bei einem Vergleich der Schülerzahl pro Klassenraum wird ersichtlich, dass diese gesunken ist: Im Jahr 2010 mussten sich etwa 58 Schüler einen Klassenraum teilen, im Jahr 2015 waren es noch 45. Zu beachten ist, dass sich diese Angaben lediglich auf statistische Werte beziehen und eine geographische Verteilung der Schulen beziehungsweise Schülerzahl nicht beachtet wird. Zudem haben einige Schulen auf Grund der hohen Schülerzahl eine Doppelbelegung der Klassenräume eingerichtet. Dies bedeutet, dass eine Hälfte der Schüler morgens unterrichtet wird, während der Unterricht für die anderen Schüler nachmittags in dem gleichen Klassenraum stattfindet.

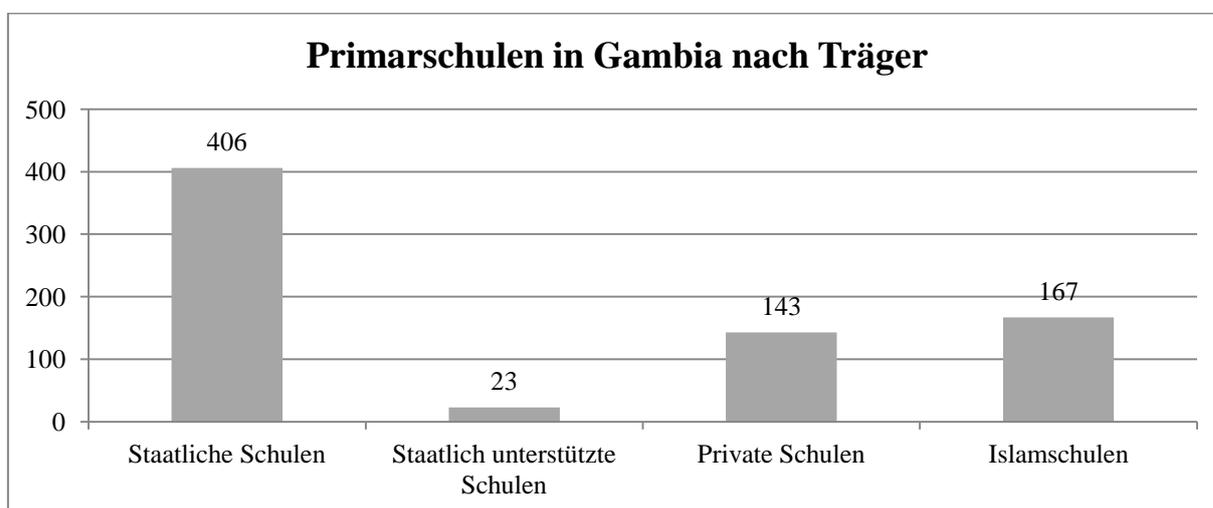
³⁵⁵ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 26.01.2012, vgl. auch KLEIS, JANINA (2012), S. 29.

³⁵⁶ Die Angaben des Jahresberichts und der Daten des gambischen Bildungsministeriums sind different. Es wird sich aus Plausibilitätsgründen auf die erhaltenen Daten des Ministeriums berufen. Ausgenommen sind die Basic Cycle Schools, welche zusätzlich eine Primarschulbildung anbieten (vgl. Kapitel 4.2.5).

Tabelle 13: Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an Primarschulen³⁵⁷

Unterrichtsfach	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schulstufen 1 - 6
Mathematik	4
Englisch	4
Sozial- und Umweltwissenschaft	4
Naturwissenschaft	4
Agrarwissenschaft	2
Islamischer Religionsunterricht	2
Kunst	2
Erziehungswissenschaft	2
Musik	2
Sport	2
Gesamt	28

In Abbildung 12 ist die Aufteilung und Anzahl der insgesamt 739 Primarschulen nach Träger dargestellt. Daraus geht hervor, dass etwa 58 % der Schulen staatliche Einrichtungen sind und etwa 19 % private Institutionen. Eine detaillierte Analyse auch nach Regionen erfolgt in Kapitel 6.

Abbildung 12: Aufteilung und Anzahl der Primarschulen nach Träger in Gambia 2017³⁵⁸

In diesem Kontext ist auch die Entwicklung der Einschulungsraten interessant. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle 14 dargestellt. Dabei handelt es sich um die sogenannte „Gross Intake Ratio“ (GIR), welche laut UNESCO wie folgt berechnet wird:³⁵⁹

³⁵⁷ Quelle: Eigene Darstellung nach BERICHT DER UNESCO 2011, S. 13; Vgl. KLEIS, JANINA (2012), S. 30.

³⁵⁸ Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Ministeriums, Stand Februar 2017.

$$GIR^t = \frac{N^t}{P_a^t} * 100 \quad (4.1)$$

GIR^t = Gross intake ratio in Schuljahr t

N^t = Anzahl aller Schulanmeldungen im Schuljahr t

P_a^t = Anzahl der im Einschulungsalter befindlichen Bevölkerung im Schuljahr t

Dementsprechend kann bei vielen Anmeldungen von Schülern, die das Schulalter unter- beziehungsweise überschreiten, die Einschulungsrate über 100 % liegen.

Wie der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist, hat sich in der ersten Region, der „Greater Banjul Area“, die Einschulungsrate von 2010 bis zum Jahr 2015 um etwa 14 % erhöht. Dementsprechend wurden viele Kinder, die das Einschulungsalter über- oder unterschritten haben, in einer Schule angemeldet. Zudem wäre auch die Zurückstufung von Schülern eine mögliche Erklärung. Nur in dem vierten Verwaltungsbezirk ist die Einschulungsrate sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen gesunken. Insgesamt wurden dort im Jahr 2015 etwa 17 % weniger Kinder eingeschult als im Jahr 2010. Die niedrigste brutto Einschulungsrate ist in allen fünf dargestellten Jahren in der fünften Region zu verzeichnen. Auffällig ist dort, dass gut 92 % der Mädchen, jedoch nur knapp 78 % der Jungen in eine Primarschule eingeschult wurden. Auch diese Auffälligkeit könnte mit der Bruttowertangabe erklärt werden. Bei Betrachtung der Nettoangabe, also nur Angaben von im Einschulungsalter befindlichen Kindern, ist diese Beobachtung jedoch auch festzustellen: Insgesamt 60 % der im Einschulungsalter befindlichen Mädchen und nur 47 % der im entsprechenden Alter befindlichen Jungen werden in dieser Region in eine Primarschule eingeschult.³⁶⁰

Insgesamt ist die Einschulungsrate der Primarschule in fünf von sechs Regierungsbezirken geschlechtsunabhängig gestiegen. Auffällig sind die enorm hohe Einschulungsrate in der zweiten Region sowie die noch immer vergleichsweise niedrige Rate in der fünften Region.

³⁵⁹ Quelle: BERICHT DER UNESCO 2011, S.5.

³⁶⁰ MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015, S. 154.

Tabelle 14: Entwicklung der Einschulungsraten nach Region und Geschlecht in Prozent ³⁶¹

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Region 1 gesamt	108,9	102,5	105,3	111,8	121,7	123,1
Jungen	112,7	103,4	104,9	115,2	126,4	126,1
Mädchen	105,5	101,7	105,7	108,7	117,5	120,5
Region 2 gesamt	106,9	112,5	123,7	132,9	157,6	164,1
Jungen	109,9	114,5	122,7	133,4	158,3	162,6
Mädchen	104,0	110,5	124,6	132,4	156,8	165,7
Region 3 gesamt	96,9	98,1	100,8	100,9	106,4	103,2
Jungen	95,7	99,2	101,2	100,7	104,3	100,2
Mädchen	98,1	96,9	100,4	101,2	108,5	106,2
Region 4 gesamt	114,7	97,3	101,0	116,6	109,8	97,5
Jungen	116,2	96,2	95,4	116,0	108,9	96,3
Mädchen	113,1	98,5	106,7	117,3	110,7	98,6
Region 5 gesamt	79,5	76,0	81,4	87,8	92,2	85,0
Jungen	69,4	70,0	75,4	78,6	83,6	77,7
Mädchen	89,4	82,0	87,3	96,9	100,7	92,3
Region 6 gesamt	99,8	98,6	122,5	113,9	115,1	120,8
Jungen	102,9	104,9	117,8	117,6	115,7	122,5
Mädchen	96,6	92,1	127,2	110,2	114,5	119,1
Gesamt	101,2	99,9	108,7	113,4	123,8	124,6
Jungen	101,7	100,8	106,5	113,3	123,4	123,3
Mädchen	100,8	99,1	110,9	113,4	124,3	125,9

Um einen Überblick über den Anteil an offiziell im Primarschulalter befindlichen Kindern zu erhalten, die auch an einer Schule angemeldet sind, wird auch die „Net Enrolment Ratio“ (NER) in folgender Tabelle 15 dargestellt. Im Gegensatz zu obiger Darstellung werden folglich nicht nur Schulanfänger, sondern alle Kinder zwischen sieben und 12 Jahren berücksichtigt.

Für die Berechnung ergibt sich folglich:

$$NER_h^t = \frac{E_{h,a}^t}{P_{h,a}^t} * 100 \quad (4.2)$$

NER_h^t = Net Enrollment Rate in Schulstufen h in Schuljahr t

$E_{h,a}^t$ = Registrierte Schulimmatrikulation im Alter a in Schulstufen h im Schuljahr t

$P_{h,a}^t$ = Bevölkerung im Alter a die offiziell den Schulstufen h zugehörig sind im Schuljahr t³⁶²

Auch in Kapitel 6 werden die in Tabelle 15 dargestellten Angaben genutzt, indem ein Bezug zwischen der räumlichen Verteilung der Schulen und der eingeschriebenen Schüler hergestellt wird.

³⁶¹ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015 S. 128 ff.

³⁶² In diesem Fall: a = 7 bis 12 Jahre, t = 2010 bis 2015, h = Klasse 1 bis 6.

Tabelle 15: Anteil an offiziell im Primarschulalter befindlichen Kindern, die eingeschrieben sind nach Region und Geschlecht in Prozent ³⁶³

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Region 1 gesamt	103,5	94,4	102,7	90,6	89,7	92,2
Jungen	104,3	94,9	103,1	90,6	88,9	90,6
Mädchen	102,8	93,8	102,3	90,7	90,3	93,7
Region 2 gesamt	69,0	75,1	78,1	78,4	85,2	89,8
Jungen	69,4	74,1	77,2	77,1	83,1	87,6
Mädchen	68,6	76,1	79,0	79,7	87,3	92,1
Region 3 gesamt	70,3	77,5	75,8	76,7	79,0	86,2
Jungen	68,5	75,6	74,5	74,6	76,2	83,6
Mädchen	72,2	79,5	77,2	79,0	81,9	88,9
Region 4 gesamt	84,3	80,9	81,7	79,8	80,5	81,0
Jungen	81,6	78,3	77,5	75,2	76,2	76,5
Mädchen	87,2	83,6	86,1	84,6	85,0	85,8
Region 5 gesamt	49,4	46,3	48,0	48,0	52,5	54,0
Jungen	43,7	40,0	42,0	42,3	46,0	47,4
Mädchen	55,2	52,6	54,0	53,7	58,9	60,7
Region 6 gesamt	71,4	67,7	73,0	67,0	69,1	73,1
Jungen	73,8	70,8	72,3	68,1	69,3	72,9
Mädchen	68,9	64,4	73,7	65,8	68,8	73,4
Gesamt	74,6	74,4	77,9	74,7	78,1	81,9
Jungen	73,7	73,1	76,0	72,9	75,6	79,1
Mädchen	75,6	75,7	79,8	76,5	80,6	84,7

Auffällig ist, dass in den Jahren 2010 und 2012 in der ersten Region jeweils über 100 % erreicht werden. Dies ist unter Berücksichtigung der oben dargestellten Berechnungsformel nicht möglich, sodass diese Angaben kritisch zu betrachten sind. Eine mögliche Fehlerquelle ist auch hier die Unkenntnis des genauen Geburtsdatums. In den Regierungsbezirken zwei, drei, fünf und sechs ist der Anteil seit dem Jahr 2010 gestiegen, wobei der Anteil der Jungen in der sechsten Region etwas gesunken ist. Ebenfalls in den Regierungsbezirken eins und vier ist eine Abnahme zu verzeichnen. Wie bereits bei den Einschulungsraten weist der Regierungsbezirk fünf prozentual auffällig niedrige Angaben auf. Insgesamt liegt der Anteil von eingeschriebenen Schülern in fast allen Regionen (ausgenommen Bezirk fünf) etwa zwischen 70 % und 90 %.

Um einen Vergleich zu den Einschulungsraten zu ermöglichen, wird in der nachfolgenden Tabelle 16 die „Completion Rate“ (CR) dargestellt. Diese gibt an, wie viel Prozent der in entsprechendem Alter befindlichen Bevölkerung in einer Abschlussklasse eingeschrieben ist. Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl im Jahr 2010 als auch im Jahr 2015 etwa 74 % der im entsprechenden Alter befindlichen Kinder in Gambia eine Primarschule beendet haben.

³⁶³ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015, S. 144 ff.

Tabelle 16: Anteil an offiziell im Schulabschlussalter befindlichen Kindern, die eine Abschlussklasse besuchen nach Region und Geschlecht in Prozent³⁶⁴

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Region 1 gesamt	99,4	101,3	105,4	103,0	100,2	98,6
Jungen	96,3	97,9	102,2	99,1	97,7	95,4
Mädchen	102,4	104,7	108,6	106,7	102,5	101,7
Region 2 gesamt	84,2	79,6	80,6	82,4	82,0	82,5
Jungen	86,7	81,4	84,5	84,7	82,6	82,6
Mädchen	81,8	77,9	76,9	80,2	81,4	82,5
Region 3 gesamt	68,7	65,6	64,9	68,1	64,5	70,4
Jungen	65,9	66,3	67,1	69,7	67,2	73,8
Mädchen	71,3	64,8	62,7	66,4	61,9	67,2
Region 4 gesamt	71,1	63,4	66,0	71,2	75,1	69,9
Jungen	71,9	64,2	69,1	71,2	78,0	66,7
Mädchen	70,4	62,7	63,0	71,2	72,2	73,0
Region 5 gesamt	42,9	41,3	38,7	39,6	40,7	39,5
Jungen	37,4	38,0	34,2	34,1	34,3	33,0
Mädchen	48,2	44,5	43,1	44,9	46,8	45,8
Region 6 gesamt	49,4	43,9	48,3	47,9	53,5	53,6
Jungen	54,5	50,4	55,7	52,4	58,4	58,3
Mädchen	44,4	37,7	41,0	43,5	48,8	49,1
Gesamt	73,6	70,9	72,4	73,4	73,4	73,6
Jungen	73,3	71,2	73,8	73,3	73,3	72,8
Mädchen	73,9	70,5	71,1	73,4	73,6	74,4

Besonders auffällig ist auch unter diesem Aspekt das rurale Gebiet der fünften Region: Insgesamt beendeten dort nur knapp 40 % eine eigentlich verpflichtende Primarschule im entsprechenden Alter. Ebenfalls auffällig ist, dass der Anteil der Mädchen häufig höher ist als der Anteil der Jungen. So beträgt die GIR der Jungen in der Region um Banjul im Jahr 2015 etwa 126 %, die CR jedoch nur etwa 95 %. Hingegen liegt die GIR der Mädchen 2015 bei etwa 120 %, die CR ist mit ca. 102 % jedoch höher als die der Jungen. Obwohl die GIR im Jahr 2015 in der sechsten Region bei etwa 120 % liegt, besuchen dort im gleichen Jahr nur etwa 54 % eine Abschlussklasse.

Insgesamt liegt die CR in der urbanen Region um die Hauptstadt Banjul mit 98 % am höchsten. Zum einen kann dies an der städtischen Infrastruktur liegen, zum anderen auch daran, dass diese Region mit nur zwei Unterverwaltungsgebieten besonders klein ist. Weitere Thesen sind die Anzahl der Schulen, auch durch private Träger, die gesellschaftliche Bildungsnähe sowie die zeitliche Einteilung von Hilfsarbeiten durch die Kinder. Letzteres bezieht sich auf die Mitarbeit in der familiären Landwirtschaft beziehungsweise kleineren Tätigkeiten wie dem Verkauf von Produkten auf dem Markt durch die Kinder. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Vermutungen näher untersucht.

³⁶⁴ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2015, S. 152 ff.

4.2.4 Weiterführende Primarschule

Die weiterführende Primarschule (ehemals Junior Secondary School), schließt unmittelbar an die Grundschule an und beginnt somit mit Grade 7. Neben den Fächern Mathematik, Englisch, Soziales und Umwelt, Naturwissenschaft, Kunst, Religion sowie Sport und Hauswirtschaft werden zum Teil auch berufsvorbereitende Fächer wie Metallbau, Holzarbeiten, Handwerk oder technisches Zeichnen gelehrt. Das Angebot dieser Wahlfächer ist schulabhängig. Musik wird nicht als eigenständiges Fach unterrichtet, wird jedoch vor allem in unteren Klassenstufen in den einzelnen Fächern integriert.

Daraus geht eine wöchentliche Stundenanzahl von 35 Unterrichtsstunden hervor. Den Kernfächern kommt durch die höhere Stundenanzahl eine größere Bedeutung zu.

Tabelle 17: Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an weiterführenden Primarschulen³⁶⁵

Unterrichtsfach	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schulstufen 7-9
Mathematik	4
Englisch	4
Sozial- und Umweltwissenschaft	4
Naturwissenschaft	4
Agrarwissenschaft	2
Islamischer Religionsunterricht	2
Werken (Jungen); Kochen (Mädchen)	3
Hauswirtschaft	3
Technisches Zeichnen	3
Kunst	2
Erziehungswissenschaft	2
Sport	2
Gesamt	35

Um die Vielzahl der Schüler unterbringen zu können, findet der Unterricht häufig in zwei Schichten statt. Der Unterricht für die jüngeren Schüler beginnt morgens um 8.30 Uhr und endet um 13.40 Uhr, für die älteren erfolgt der Unterricht im Anschluss von 13.40 Uhr bis 18.05 Uhr. Die genauen Zeiten können von Schule zu Schule variieren und sind abhängig von der Länge der morgendlichen Versammlung sowie den Pausen. Nach einer Doppelstunde findet meist eine zehnminütige Pause statt, während des Schultages gibt es insgesamt eine länge-

³⁶⁵ Quelle: Eigene Darstellung nach BERICHT DER UNESCO 2011, S. 14.

re Mittagspause, deren Dauer zwischen 30 und 45 Minuten variiert. Eine detaillierte Darstellung auch über Differenzen und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Träger erfolgt in Kapitel 7. Eine Übersicht über eine typische Verteilung der Unterrichtsfächer ist in der obigen Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 17).

Zum Vergleich der Primarschule mit der weiterführenden Primarschule ist im nachfolgenden Diagramm die Verteilung der Schulformen im Jahr 2017 abgebildet (vgl. Abbildung 13). Von den insgesamt 152 UBS sind insgesamt knapp 64 % staatliche Schulen und 32 % Privatschulen. Eine detaillierte Analyse auch nach Regionen ist in Kapitel 6 zu finden.

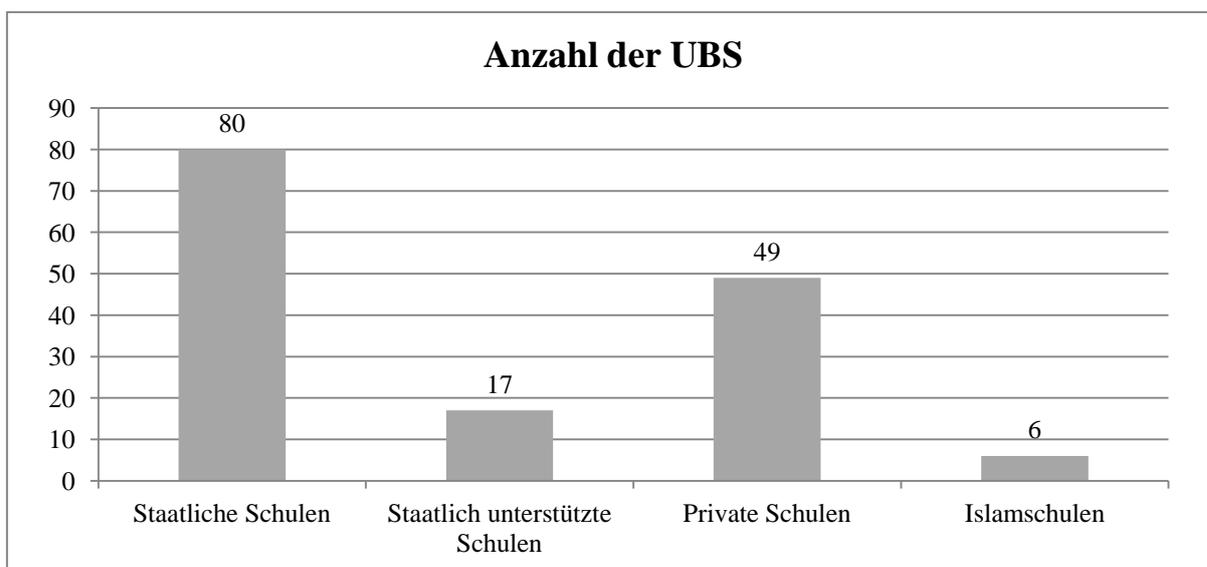


Abbildung 13: Aufteilung und Anzahl der weiterführenden Primarschulen in Gambia 2017³⁶⁶

Da keine Angaben zur prozentualen Entwicklung der Anzahl weiterführender Primarschüler zur Verfügung stehen und somit ein Vergleich mit den Angaben zu den Primarschülern nicht möglich ist, wird im Folgenden die Entwicklung der Schülerzahl beider Primarschulformen sowie der im anschließenden Kapitel erläuterten Sekundarschule in absoluten Zahlen dargestellt (vgl. Abbildung 14).

Es wird deutlich, dass die Entwicklung der UBS Schüler und der „Senior Secondary School“ (SSS) Schüler in etwa parallel verläuft, was bedeutet, dass ein Anstieg der weiterführenden Primarschülerzahl auch einen Anstieg der Schülerzahl an Sekundarschulen zur Folge hat. Insgesamt ist ein fast kontinuierlicher Anstieg erkennbar. Die Primarschülerzahl ist ab dem Jahr 2011 stark gestiegen, sodass im Jahr 2016 ca. 80.600 Schüler mehr diese Schulform besuchen als im Jahr 2010. Doch auch die demographische Entwicklung kann als Grund des Anstiegs

³⁶⁶Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Bildungsministeriums, Stand 2017; ausgenommen sind BCS.

genannt werden und muss in diesem Kontext berücksichtigt werden. Insgesamt hat die Zahl der Primarschüler stärker zugenommen als die Entwicklung der UBS und SSS Schüler.

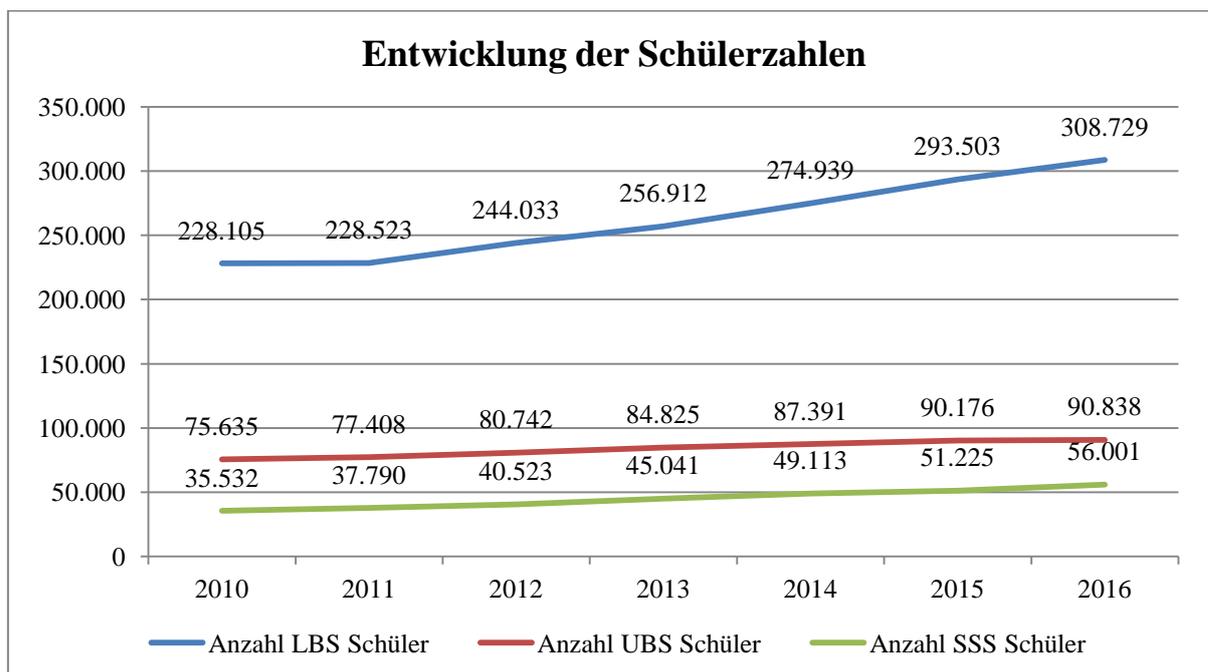


Abbildung 14: Entwicklung der Anzahl der Schüler an LBS, UBS und SSS in Gambia 2010 - 2016³⁶⁷

Bevor auf die Sekundarschulen näher eingegangen wird, werden zunächst die seit 2002 existierenden Bildungszentren, die BCS, in welchen die gesamte neunjährige Primarschulbildung absolviert werden kann, dargestellt.

4.2.5 Bildungszentren

Bei den oben erwähnten BCS handelt es sich um Bildungszentren, in denen die neunjährige Primarbildung zusammengefasst wird. Diese Schulen sind vor allem in ländlichen Regionen zu finden, um den Schülern eine umfassende Grundbildung zu ermöglichen. Um einen Überblick zu erhalten, werden Anzahl und Aufteilung der BCS unten dargestellt (vgl. Abbildung 15). Aus der Abbildung geht hervor, dass die Mehrheit der BCS Islamschulen beziehungsweise staatliche Institutionen sind. Insgesamt gibt es in der Republik Gambia 240 BCS, sodass der Anteil der Privatschulen mit ca. 4,6 % eher gering ist. Jedoch gibt es auch bei dieser Schulform starke Differenzen bezüglich der geographischen Verteilung der Institutionen. Die detaillierte Darstellung erfolgt ebenfalls in Kapitel 6.

³⁶⁷ Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA 2016.

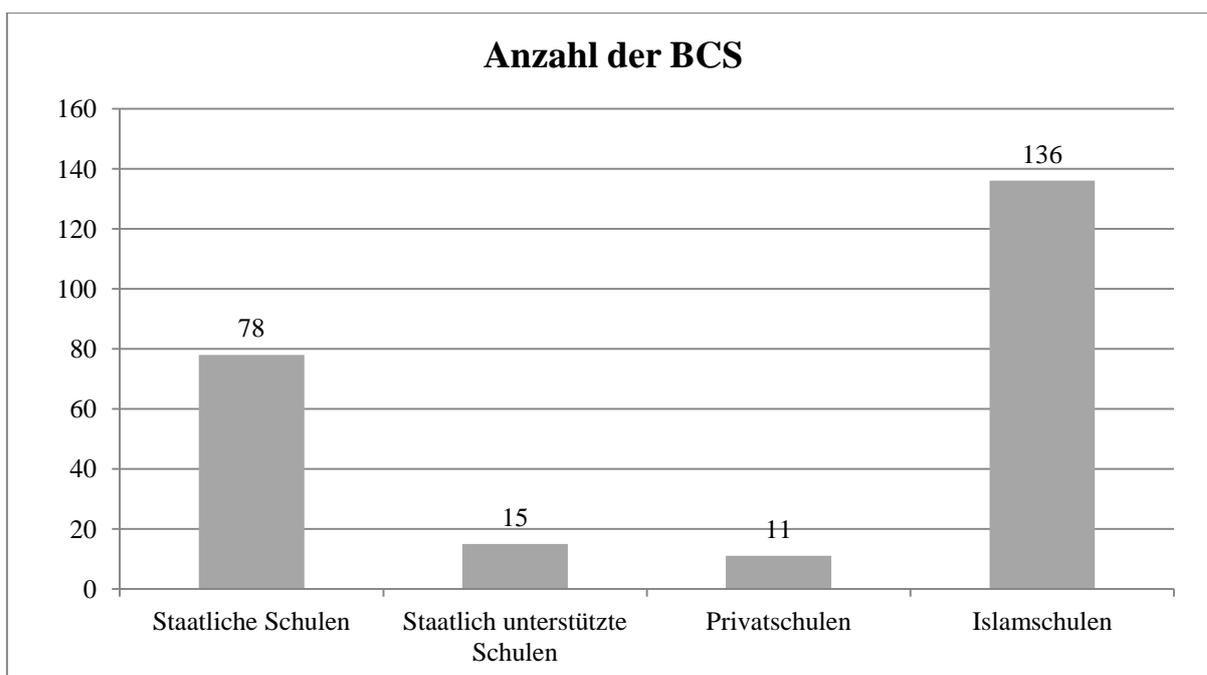


Abbildung 15: Anzahl und Verteilung der Basic Cycle Schools 2016.³⁶⁸

Angaben bezüglich Schülerzahlen dieser Bildungsinstitutionen sind nicht zu finden. Aus der Verteilung der Schulen ist jedoch zu vermuten, dass der Großteil der Schüler, welcher eine islamische Schule durchläuft, ein Bildungszentrum besucht.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass sich Bildungszentren, welche mehrere Schulformen vereinen, in Gambia etabliert haben. Auf Grund des steigenden Bedarfs (vgl. Kapitel 3.2) ist ein weiterer Anstieg der Zahl dieser Institutionen anzunehmen.

4.2.6 Das Sekundarschulwesen

Die neunjährige Grundbildung der Primarschule wird mit einer Abschlussprüfung beendet. Bei erfolgreichem Abschluss können gambische Jugendliche (in der Regel 16-18 Jährige) auf die Sekundarschule wechseln. Diese besteht insgesamt aus drei Schulstufen und ermöglicht nach erfolgreichem Abschluss den Besuch der Universität.

Die Entwicklung der Sekundarschülerzahl wurde bereits in Kapitel 4.2 dargestellt. Daraus geht hervor, dass die Anzahl der Sekundarschüler seit 2010 um ca. 20.500 Schüler gestiegen ist. Zwar müssen diese absoluten Zahlen immer in Bezug zu den aktuellen im Schulalter befindlichen Kindern gesehen werden, dennoch kann eine steigende Relevanz der weiterführenden Bildung erkannt werden.

³⁶⁸ Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA 2016.

Die Sekundarschulbildung wird im Gegensatz zur Primarschulbildung nicht staatlich finanziert, sondern muss in Form von Schulgeld privat bezahlt werden. Dennoch hat sich die Zahl der Sekundarschüler positiv entwickelt.

Dieser Anstieg kann unter anderem auch mit der Einführung der verpflichtenden neunjährigen Primarschulzeit, welche die Voraussetzung einer Ausbildung an einer Sekundarschule bildet, begründet werden. Früher beendeten viele Schüler, vor allem Mädchen, nach sechs Jahren ihre Schulzeit. Im Jahr 2010 besuchten 37,4 % der Jungen und 30,6 % der Mädchen eine Sekundarschule, im Jahr 2016 waren es bereits 44,1 % der Jungen und 43,9 % der Mädchen.³⁶⁹

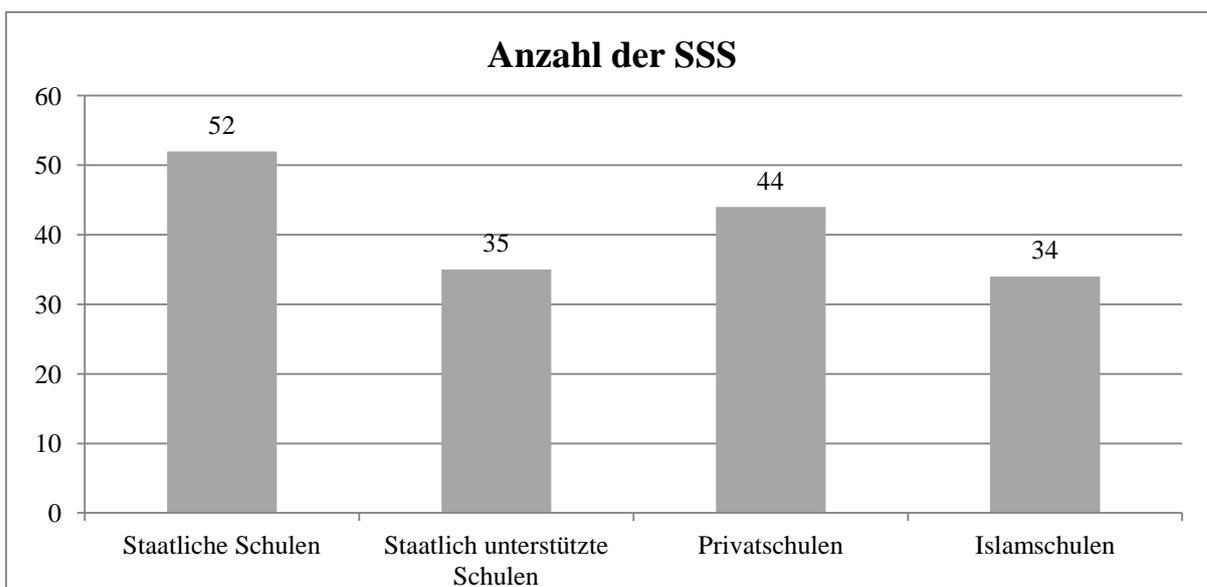


Abbildung 16: Verteilung und Anzahl der Sekundarschulen in Gambia 2016³⁷⁰

Die Verteilung der Sekundarschulen (vgl. Abbildung 16) zeigt, dass etwa die Hälfte der Schulen staatliche beziehungsweise staatlich unterstützte Institutionen sind. Etwa 30 % der Sekundarschulen sind Privatschulen. Eine detaillierte Analyse der geographischen Verteilung erfolgt in Kapitel 6.

Das Fächerangebot der Sekundarschulen ist vielseitig. Das Kerncurriculum beinhaltet die Fächer Englisch, Mathematik, Wissenschaft und Umwelt sowie Soziales, welche sich wiederum in diverse Fächer gliedern. Jede Sekundarschule bietet einen Schwerpunkt an, welcher in den Fächern Naturwissenschaft und Technik, Gesellschaftswissenschaft oder Wirtschaft liegt. Je nach Schwerpunkt kann dann zwischen drei bis vier Fächern gewählt werden. Die Verteilung des Fachunterrichts wird in nachfolgender Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 18).

³⁶⁹ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 373.

³⁷⁰ Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA 2016.

Tabelle 18: Verteilung der Unterrichtsfächer nach Klassenstufe an Sekundarschulen³⁷¹

Unterrichtsfach	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schulstufen 10-12		
	Grade 10	Grade 11	Grade 12
Mathematik	5	5	5
Englisch	5	5	5
Naturwissenschaft	4	4	4
Finanzbuchhaltung	4	4	4
Betriebsbuchhaltung	4	4	4
Agrarwissenschaft	4	4	4
Geographie	4	4	4
Wirtschaft	4	4	4
Informatik	2	2	2
Sport	2	2	-
Gesamt	38	38	36

Es wird deutlich, dass in der 12. Klassenstufe nur noch 36 Unterrichtseinheiten gelehrt werden (Sport entfällt), in den beiden vorherigen Jahren hingegen jeweils 38.

Die Bewertung, die am Ende jedes Trimesters vergeben wird, beinhaltet die Beteiligung in der Klasse, das Ergebnis der Prüfung am Ende des Trimesters sowie die Leistung im Klassenvergleich.

Wie in der Primarschule beziehungsweise weiterführenden Primarschule beginnt der Unterricht täglich in der Regel zwischen 8.20 Uhr und 8.30 Uhr und endet montags bis donnerstags zwischen 13.45 Uhr und 14.00 Uhr, freitags um 12.00 Uhr. Der Nachmittagsunterricht für die zweite Belegungsschicht beginnt um 14.00 Uhr und endet um 18.45 Uhr.

Die landesweite Abschlussprüfung, das „West African Senior Secondary Certificate Examination“, findet am Ende der 12. Klassenstufe in jedem Unterrichtsfach statt. Die Bewertung gliedert sich in drei Stufen: „Bestanden mit Universitätszulassung“, „bestanden ohne Universitätszulassung“ und „nicht bestanden“. Um eine Universität besuchen zu können, wird in mindestens fünf Fächern ein „bestanden mit Universitätszulassung“ benötigt, wobei zwei der fünf Fächer Mathematik und Englisch sein müssen. Der Sekundarschulabschluss wird jedoch auch bei einem Ergebnis von „bestanden ohne Universitätszulassung“ vergeben.

Es kann zusammengefasst werden, dass sich das Sekundarschulwesen seit den vorangegangenen Modifizierungen positiv entwickelt hat und die Zahl der Sekundarschüler sowie die der

³⁷¹ Quelle: Eigene Darstellung nach BERICHT DER UNESCO 2011, S. 17.

Schulen kontinuierlich gestiegen ist. Somit ist auch das Ziel dieser Schulform, die Bildung einer Bevölkerung, welche an der wirtschaftlichen Entwicklung mitwirkt, das soziale, kulturelle und traditionelle Erbe weitergeben, und sich für eine demokratische Nation einsetzen kann, nahezu erreicht.

4.2.7 Islamische Bildungseinrichtungen in Gambia

Auf Grund der geographischen Lage der Republik Gambia ist die Entwicklung der islamischen Bildung eng mit der des Senegals verbunden. Zwar gelten die islamischen Schulen nicht als Schulform, sondern als Träger der Institutionen, auf Grund ihrer Relevanz sollen sie dennoch der Vollständigkeit wegen an dieser Stelle erläutert werden. In Kapitel 3.4 wurde bereits die Etablierung und Verbreitung des Islams im historischen Kontext dargelegt. Entsprechend galt der islamische Unterricht durch arabische Gelehrte als wichtigstes Verbreitungsmittel dieser Religion. Somit kann festgehalten werden, dass die traditionelle islamische Bildung sowie die Verbreitung der arabischen Schrift im westafrikanischen Raum bedeutend älter als alle europäischen Grundbildungsmaßnahmen und Alphabetisierungsversuche ist.

Die alternative und moderne Form der islamischen Schulen zu diesen traditionellen Einrichtungen, in welchen der Fokus überwiegend auf den Koranstudien liegt, bilden inzwischen die Bildungszentren. Dort steht vor allem die Einführung und Verbreitung der arabischen Sprache im Mittelpunkt.³⁷² Da wie in Kapitel 3.2 dargelegt, der Großteil der Bevölkerung eine muslimische Religionszugehörigkeit aufweist, sind auch die Koran- beziehungsweise islamischen Schulen für den Bildungssektor noch immer relevant.

In den vorherigen Kapiteln wurden bereits die Anzahl der Islamschulen der Schulform entsprechend dargestellt. Demzufolge sind 22% aller LBS, 4 % aller UBS, 21 % aller SSS und 57 % aller BCS islamische Institutionen. Auffallend ist der enorme Anteil der Bildungszentren, in denen die islamische Grundbildung vollständig durchlaufen werden kann. Ebenfalls ist der geringe Anteil der UBS bemerkenswert.

Die islamische Bildung lässt sich grob in zwei Phasen unterteilen. Zunächst erfolgt in den ersten Schuljahren eine Einführung in die wichtigsten religiösen Riten und Gebete, die fünf Säulen des Islams sowie das Lesen, Schreiben und Kopieren des Korans. Die zweite Phase beinhaltet anschließend die Einführung in die traditionellen islamischen Wissenschaften,

³⁷² Vgl. WIEGELMANN, ULRIKE (1999), S.67 ff.

Studien des klassischen Arabisch sowie rationale Wissenschaften wie Mathematik, Philosophie und Logik.³⁷³

Insgesamt wird eine Angleichung der islamischen Bildung an die staatliche Lehre angestrebt, um die Zukunftsperspektiven der Schüler zu verbessern und die damit verbundene Bekämpfung der Armut zu festigen. Aus diesem Grund werden bildungspolitische Modifizierungen wie beispielsweise der Versuch, englischsprachige Lehrer und Schulbücher im Unterricht einzusetzen, vorgenommen. Des Weiteren erfolgen eine Angleichung des Lehrplans an das staatliche Curriculum sowie eine Weiterbildung der Islamschullehrer.

Vor allem in den provinziellen marginalisierten Regionen präferieren viele Eltern die islamischen Bildungseinrichtungen mit dem Gedanken „[...] if you send your sons to tubab schools [western education], you lose farmhands“³⁷⁴. Diese Auffassung beinhaltet zum einen den Aspekt der Ferien. Während die staatlichen Schulen während der Regenzeit nur kurze Ferien vorschrieben, haben islamische Schulen mehrere Monate geschlossen, sodass die Schüler in der fruchtbaren Zeit ihre Familien bei landwirtschaftlichen Tätigkeiten unterstützen können. Inzwischen hat die Regierung diese Notwendigkeit erkannt und die Ferien der staatlichen Schulen dementsprechend wie oben beschrieben angepasst. Zum anderen kann in dieser Aussage die Besorgnis der Familien erkannt werden, ihre Kinder durch solide Bildung in andere Berufsfelder zu „verlieren“ sodass diese die landwirtschaftliche Bewirtschaftung und Traditionen nicht übernehmen.

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, dass sich der verbreitete islamische Glaube auf das Bildungswesen Gambias noch immer stark auswirkt. Die traditionelle Didaktik und die eng gefassten Ziele der Koranschulen unterliegen jedoch staatlichen Bemühungen, die marginalisierte Situation dieser Schulen durch bildungspolitische Modifizierungen zu verbessern. Das Modernisierungsbestreben hat unter anderem neue islamische BCS erzielt, in denen Schüler neben religiösen Werten eine solide, staatlich angepasste Grundbildung erhalten.

4.2.8 Das Hochschulwesen und die Erwachsenenbildung

Der Vollständigkeit wegen soll in dem vorliegenden Kapitel kurz auf den tertiären Bildungssektor eingegangen werden. Dieser wird auch “technical and vocational education and training” (TVET) genannt. Insgesamt umfasst die tertiäre Bildung in der Republik Gambia die “University of the Gambia“, das „Gambia College“, das „Gambia Technical Training Institute“, das „Management Development Institute“ sowie das „Gambia Telecommunication and

³⁷³ Vgl. WIEGELMANN, ULRIKE (1999), S.77.

³⁷⁴ THE GAMBIA COMMON COUNTRY ASSESMENT REPORT (1999), S. 30.

Multi-Media Institute“. Zudem gibt es zahlreiche Zentren, welche praktische, technische sowie gewerbliche Fähigkeiten vermitteln und Ausbildungen in diesen Bereichen anbieten. In seinem Heimatdorf Kanilai errichtete der ehemalige Präsident Jammeh eine technische Akademie, welche Kurse in Wissenschaft, Technik und Mathematik anbietet.³⁷⁵

Die staatliche Universität wurde erst vor knapp 20 Jahren gegründet und gliedert sich in diverse Fakultäten mit den Schwerpunkten Landwirtschaft und Umwelt, Geistes- und Naturwissenschaften, Wirtschaft und öffentliche Verwaltung, Erziehung und Bildung, Architektur und Ingenieurwissenschaften, Medizin sowie Recht. Jedoch wird meist nur ein Bachelorstudium angeboten, ein Master kann zurzeit nur in den Fächern afrikanische Geschichte, Medizin und Französisch absolviert werden. Zudem ist nach Angaben der Universität die Einrichtung der Studienfächer christliche und islamische Religionswissenschaften sowie eine Fakultät für afrikanische und internationale Kulturwissenschaften in Planung.³⁷⁶

Das oben genannte Gambia College bietet die Lehre der Fachrichtungen Landwirtschaft, Naturwissenschaft, Bildung, Gastronomie und Management an. Außerdem ist dort die Ausbildung zur Krankenpflegerin und Hebamme möglich.³⁷⁷ Auf die dortige Lehrerausbildung wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

Eine technische Berufsbildung ist primär am Gambia Technical Training Institute, welches ein vielfältiges Fachspektrum anbietet, möglich.³⁷⁸

In der tertiären Bildung gibt es auch Förderungsbedarf. Den Angaben der Weltbank ist zu entnehmen, dass im Jahr 2008 nur vier Prozent der Bevölkerung eine Ausbildung in diesem Sektor absolvierten.³⁷⁹ Im Jahr 2006 betrug die Anzahl der Studierenden aller oben genannten Einrichtungen 5.000. Auf diese niedrige Quote reagierte die Regierung mit Reformen und Modifizierungen des tertiären Bildungssektors. So heißt es in dem aktuellen Entwicklungsplan: „There is [...] a need for interventions to strengthen and expand the provision of tertiary education to give more opportunities for quality Programmes to more Gambians through an integrated system of tertiary education [...]“.³⁸⁰ Vor allem in dem Vision Plan 2020 wurde der Fokus auf diesen Bereich gelegt. Dennoch wurde das Ziel, die Armut in

³⁷⁵ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Education sector strategic plan 2006-2015, S. 61.

³⁷⁶ Vgl. GAMBIA UNIVERSITÄT:

http://www.unigambia.gm/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=23; zuletzt eingesehen am 10.11.2016.

³⁷⁷ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA.

³⁷⁸ VGL. GAMBIA TECHNICAL TRAINING INSTITUTE: <http://www.gtti.gm/academics.php>; zuletzt eingesehen am 10.03.2017.

³⁷⁹ Vgl. BERICHT DER WELTBANK 2011.

³⁸⁰ MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Education sector strategic plan 2006-2015, S. 61.

Gambia zu reduzieren, bisher nicht erreicht.³⁸¹ Aus diesem Grund wurde ein neues Ministerium, das „Ministry for Higher Education, Research, Science and Technology“ eingerichtet und sämtliche Funktionen und Supervisionsaufgaben der „National Training Authority“ (NTA) übertragen:

- „Regulate National Vocational Qualifications;
- Co-ordinate the quality of delivery of technical and vocational education and training;
- Make technical and vocational education and training relevant to all occupations (skills artisans, and semi-skilled workers), and to the occupation classified as unskilled;
- Encourage and promote life-long learning to all Gambians”³⁸²

Zusätzlich zu diesen Aufgaben wird seitens der NTA aktuell ein „Labor Market Information System“ (LMIS) eingeführt. Auch wurde ein weiterer bildungspolitischer Entwicklungsplan entworfen, in welchem aktuelle Ziele bis zum Jahr 2030 festgelegt wurden.³⁸³

Als Grund für die niedrige Studierendenzahl kann unter anderem die finanzielle Situation genannt werden, da die universitäre Hochschulbildung vor allem für die ländliche Bevölkerung auf Grund der Schulgebühren ein großes finanzielles Hindernis darstellt (vgl. Kapitel 4.3).

Das Ziel der Erwachsenenbildung ist es, die Arbeitslosigkeit, vor allem unter Jugendlichen, zu verringern, die Situation der Frauen und Benachteiligten zu verbessern und eine Steigerung der Produktivität des Landes zu erzielen. Im Jahr 2003 waren nur 40,1 % der Erwachsenen (Bevölkerung über 15 Jahre) alphabetisiert, im Jahr 2015 konnten bereits 55,5 % der erwachsenen Bevölkerung lesen und schreiben.³⁸⁴ Vor allem für die noch immer bildungsbenachteiligten Frauen (im Jahr 2015 liegt die Alphabetisierungsrate der Frauen bei 48 %, die der Männer bei 64 %³⁸⁵) ermöglichen private Bildungseinrichtungen ein vielfältiges Angebot.

Die Erwachsenenbildung findet meist in informeller Form statt, wobei der Hauptunterschied in der Flexibilität liegt: Im Gegensatz zur hierarchischen, d.h. dem Alter entsprechenden und chronologisch aufgebauten formalen Bildung, kann bei der nicht-formalen Bildung den Interessen entsprechend zwischen verschiedenen Bildungsprogrammen gewählt werden. Dabei werden vor allem bildungsbenachteiligte Personengruppen wie beispielsweise Schulabbrecher, Schulabgänger, Arbeitslose sowie Mädchen und Frauen, die die Schule ent-

³⁸¹ Vgl. NJIE, MAKAREH A. (2015), S. 148.

³⁸² NJIE, MAKAREH A. (2015), S. 148.

³⁸³ MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Education sector strategic plan 2016-2030.

³⁸⁴ Vgl. BERICHT DER WELTBANK 2011 und CIA-factbook.

³⁸⁵ Vgl. CIA-factbook.

weder gar nicht besuchen konnten oder auf Grund von Schwangerschaft oder Hochzeit frühzeitig abbrechen mussten, integriert. So kann Erwachsenen, welche die Möglichkeit der formalen Bildung aus diversen Gründen vorher nicht wahrnehmen konnten oder die sich nach einer abgeschlossenen Schulbildung in bestimmten Bereichen weiterbilden möchten, die Gelegenheit geboten werden, durch diese Weiterbildung der Arbeitslosigkeit zu entkommen.³⁸⁶

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass sowohl im Bereich der Hochschul- als auch der Erwachsenenbildung noch immer große Defizite existieren, welche jedoch durch bildungspolitische Interventionen sowie private Institutionen behoben werden sollen. Neben bildungspolitischen Mängeln wirken auch diverse gesellschaftliche Faktoren auf das Bildungswesen Gambias ein. Diese sollen nachfolgend dargestellt werden.

4.3 Der Einfluss gesellschaftlicher und bildungspolitischer Faktoren auf das Bildungswesen Gambias

Der Bildungssektor Gambias wird von diversen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Problemen beeinflusst. Im vorliegenden Kapitel werden nur die gravierendsten gesellschaftlichen Einflüsse wie Armut und HIV/AIDS kurz dargestellt, da im weiteren Verlauf der Arbeit die Einflüsse weiterführend thematisiert werden. Im bildungspolitischen Bereich wird sich auf die Problematik der Lehrerausbildung sowie der Finanzierung der Schulbildung beschränkt, auch diese werden nachfolgend aufgegriffen.

Auf eine Darstellung weiterer Einflussfaktoren wie beispielsweise der Religion und der Vielzahl der Ethnien wird auf Grund der Komplexität bewusst verzichtet.

4.3.1 Armut und soziale Ungleichheit

Von den sozialen Einflüssen ist die Armut am gravierendsten. Gambia gehört zu den ärmsten Ländern der Welt, das BIP pro Kopf betrug im Jahr 2016 nur 1.700 US\$ (vgl. Deutschland: 48.200 US\$), womit das Land auf Rang 214 von 230 liegt.³⁸⁷ Im Jahr 2010 lag die Republik auf Platz 123 (von 135) des in Kapitel 2.1 erläuterten HPI.³⁸⁸ Insgesamt lebte im Jahr 2010 knapp die Hälfte der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze, was bedeutet, dass ein grundlegender Lebensstandard nicht gewährleistet ist. Da bei über 40 % der Bevölkerung sogar eine Nahrungssicherung nicht gegeben ist, gilt dieser Teil als extrem arm.³⁸⁹ Insgesamt kann die

³⁸⁶ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA.

³⁸⁷ Vgl. CIA-factbook.

³⁸⁸ Vgl. Auswärtiges Amt, aktuellere Daten liegen nicht vor.

³⁸⁹ Zu Definitionen und Einteilung von Armutskindikatoren vgl. FISCHER WELTALMANACH (2012), S. 36 f.

Situation nur bei etwa 25 % der Bevölkerung als nicht bedenklich eingestuft werden.³⁹⁰ Infolge der saisonalen Landwirtschaft herrscht vor allem in den marginalen ländlichen Regionen häufig Nahrungsmittelknappheit. Hingegen ist in den urbanen Regionen eine Verwendung importierter Produkte eher möglich. Demzufolge gelten insgesamt über 60 % der ländlichen Bevölkerung als extrem arm.³⁹¹

Im Kontext der Armut ist auch die Größe des Haushalts relevant. So haben statistische Erhebungen der Weltbank ergeben, dass die ärmsten Haushalte aus durchschnittlich 11 Familienmitgliedern bestehen, die reichsten hingegen aus durchschnittlich vier.³⁹²

Dass diese Armut die Lebensqualität der Bevölkerung enorm einschränkt, ist eine offensichtliche Konsequenz. Beispielsweise ist eine medizinische Versorgung für einen Großteil der Einwohner nicht finanzierbar beziehungsweise auch nicht erreichbar. Zudem spiegeln sich die Auswirkungen im Bildungssektor wider. Zwar ist die neunjährige Grundbildung an öffentlichen Schulen, wie unten erläutert, gebührenfrei, jedoch sind die zusätzlichen Kosten wie Schuluniform, Bücher und sonstige Materialien für viele Familien nicht finanzierbar (vgl. Kapitel 7.4).

Auch zu dieser Thematik wurden vielzählige Pläne, wie beispielsweise das oben bereits erwähnte „Poverty Reduction Strategy Paper“, welches diverse, überwiegend finanzielle Maßnahmen enthält, entwickelt.

Resümierend ergibt sich, dass die Republik Gambia zu den ärmsten Ländern der Welt gehört, diese Armut die Lebensqualität der Bevölkerung erheblich einschränkt und sich in sämtlichen Bereichen auswirkt. Mit internationaler Zusammenarbeit entwickelte die Regierung Strategien zur Armutsbekämpfung, über deren Erfolg erst in Zukunft eine Bewertung erfolgen kann. Jedoch zeigt die aktuelle Entwicklung wie beispielsweise die Einführung der kostenfreien Grundbildung und der medizinischen Versorgung eine positive Tendenz.

4.3.2 HIV/AIDS

In vielen Regionen des afrikanischen Kontinents sind das „Acquired Immune Deficiency Syndrome“ (AIDS) sowie der „Human Immunodeficiency Virus“ (HIV) verbreitet. Zwar sind etwa zwei Drittel aller HIV/AIDS-Fälle südlich der Sahara zu finden, jedoch liegt der Schwerpunkt der Verbreitung im Osten und Süden des Kontinents. Im Jahr 2008 waren 2,2 % der Bevölkerung über 15 Jahren infiziert, im Jahr 2015 waren es noch 1,8 %. Damit ist Gam-

³⁹⁰ Vgl. BERICHT DER WELTBANK 2011.

³⁹¹ Vgl. BERICHT DER WELTBANK 2011.

³⁹² Vgl. BERICHT DER WELTBANK 2011.

bia im globalen Vergleich auf Platz 28 (vgl. Deutschland: Platz 103; von 133 Ländern. Insgesamt waren im Jahr 2015 etwa 20.500 Personen erkrankt, knapp 1.000 starben an den Folgen dieser Krankheit.³⁹³ Die Gesundheitsausgaben des Staates betragen im Jahr 2009 nur 3 % des BIPs, im Jahr 2014 waren es 7,3 % (vgl. Deutschland: 11,3 %).³⁹⁴

Die meisten Neu-Infizierungen finden im Alter von 15 bis 34 Jahren statt, was in etwa dem Alter der Hochschulbildung entspricht. Somit kann HIV/AIDS durchaus als Einflussfaktor auf das Bildungswesen gesehen werden. Jedoch liegen keine genauen offiziellen Angaben bezüglich der Erkrankung und Todesfällen an Schulen beziehungsweise Hochschulen vor, sodass nachfolgende Darlegungen lediglich auf Vermutungen basieren. Es liegt beispielsweise nahe, dass diese Krankheit den Verlust von Studenten und professionell ausgebildeten Dozenten sowie den Ausfall von Unterrichtsstunden auf Grund von Krankheit mit sich bringt.

Durch Präventionsprogramme und Aufklärungskampagnen wird versucht, die Bevölkerung bezüglich HIV/AIDS zu sensibilisieren. Die sinkende Infizierungsrate belegt Erfolge. Durch die steigenden Investitionen seitens der Regierung und weiteren Präventionsmaßnahmen ist eine Senkung der Zahl der Neu-Infektionen zu vermuten.

4.3.3 Lehrerausbildung

Ein gravierendes bildungspolitisches Problem ist die Lehrerausbildung. Das einzige staatliche Lehrerausbildungszentrum seit der Kolonialherrschaft, das oben bereits erwähnte Gambia College, bildete bis Mitte der 1980er Jahre im Rahmen des „Primary Teacher’s Certificate Programmes“, ausschließlich Primarschullehrer aus. Die Einführung des „Higher Teacher’s Certificate Programmes“, der Ausbildung Lehrer höherer Bildung, wurde erst Mitte der 1980er Jahre eingeführt.

Die Aufnahmebedingungen des Gambia College für ein Studium des Primarschullehrers beinhalten folgende Kriterien:

- Have at least four passes and one credit in the WASSCE or
- Have two credits at G.C.E (O - Level) exams
- Have completed secondary or Junior Secondary School with at least five years teaching experience.
- Grade 12 students can apply but will only be accepted after the release of their WASSCE result upon meeting the requirement of four passes and one credit.

³⁹³ Vgl. CIA-factbook.

³⁹⁴ Vgl. CIA-factbook.

- Candidates must have sat the college Entrance Exams and secured positions above the cut-off mark of the combined exams results.
- Candidates must be physically and mentally fit.³⁹⁵

Somit hängt die Aufnahme unter anderem auch von der erbrachten Leistung in den jeweiligen Examen ab. Zudem wird die körperliche und mentale Fitness vorausgesetzt, inwiefern diese getestet wird, ist jedoch fraglich. Des Weiteren muss eine Aufnahmeprüfung mit einer bestimmten Punktzahl bestanden werden und es wird eine fünfjährige Lehrerfahrung vorausgesetzt. Ob es sich hierbei tatsächlich um Lehrerfahrung oder um eine maximale eigene Beschulung von fünf Jahren auf dieser Schule handelt, ist nicht eindeutig erkennbar. Jedoch wird, auf Grund des langen Zeitraums, letztere Annahme vermutet.

Die Ausbildung dauert insgesamt drei Jahre und beschränkt sich überwiegend auf praktische Lehrerfahrungen, da das Gambia College nur in den Schulferien von den Studenten besucht wird. Seitens des Gambia College werden insgesamt folgende Lernziele genannt:

- „Have a thorough knowledge of all subjects taught at the Lower Basic level and be able to teach these subjects to pupils in grades 1 to 6.
- Have knowledge of the theory and principles of education relevant to their work as school teachers in the Gambia.
- Be conversant with a variety of pedagogic principles and techniques for teaching at the Lower Basic level.
- Have the practical classroom skills necessary to teach all subjects effectively in prevailing classroom situations at Lower Basic level in The Gambia.“³⁹⁶

Die Ausbildungsziele umfassen folglich einerseits fachliches Wissen, pädagogische Grundlagen sowie didaktische beziehungsweise methodische Kenntnisse. Somit sind die angestrebten Lernziele sehr allgemein formuliert und werden nicht näher konkretisiert. Die Bewertung der Studenten erfolgt zu 60 % mit der erreichten Note des Abschlussexamens, zu 40 % mit der laufenden Bewertung innerhalb der drei Jahre.

Um ein „Higher Teachers‘ Certificate“ (HTC) zu erlangen, muss zunächst das „Primary Teachers‘ Certificate“ (PTC) abgeschlossen werden. Das HTC gliedert sich zudem in das „Higher Teachers‘ Certificate Primary“ (HTCP) und das „Higher Teachers‘ Certificate Secondary“ (HTCS) und dauert entsprechend weitere zwei beziehungsweise drei Jahre. Mit dem HTC kann in den entsprechenden Jahrgangsstufen der Oberschule unterrichtet werden

³⁹⁵ GAMBIA COLLEGE: <http://www.gambiacollege.edu.gm/programms.php>, zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

³⁹⁶ GAMBIA COLLEGE: <http://www.gambiacollege.edu.gm/programms.php>, zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

(HTCP entspricht den Jahrgangsstufen der LBS, HTCS den Jahrgangsstufen der UBS). Für das „Early Childhood Development Programme“ (ECD), welches Vorschullehrer ausbildet, sind über drei Jahre jeweils die acht Wochen Sommerferien, drei Wochen Weihnachts- sowie drei Wochen Osterferien vorgesehen.³⁹⁷

Die Zertifikate beziehungsweise der Bachelor of Education können auch an der School of Education der staatlichen gambischen Universität erlangt werden. Jedoch werden die meisten Lehrer an dem oben dargestellten Gambia College ausgebildet.³⁹⁸

Sowohl in der Vergangenheit als auch heute noch werden jedoch auch Sekundarschulabsolventen als unqualifizierte Primarschullehrer eingesetzt, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken.

Somit kann die Lehrerausbildung gegenwärtig differenziert werden in unqualifizierte (unqualified teachers, UQ), für Primarschulen qualifizierte (PTC) und für höhere Bildung qualifizierte (HTC) Lehrer. Vor allem in den technischen Unterrichtsfächern besteht ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal, sodass auch Primarschullehrer diese Fächer an Sekundarschulen unterrichten. Auf den Bedarf reagierte die School of Education des Gambia Colleges mit erhöhter Studienplatzzahl sowie dem Angebot an Studenten, wie oben erläutert, neben ihrer Ausbildung bereits zu unterrichten.

Zudem setzen sich internationale Programme, wie beispielsweise das „in-service education and training“ (INSET) des Development Fund for International Development in Großbritannien für die Entwicklung und den Ausbau der Lehrerbildung ein. Dieses INSET Programm wird in speziellen Räumlichkeiten, unter anderem mit TV und Videogeräten ausgestattet, durchgeführt. Zusätzlich konnten auch Bibliotheken eingerichtet werden. Die Ausbildungskurse werden gelegentlich durchgeführten Bedarfsanalysen entsprechend optimiert.

³⁹⁷ Vgl. GAMBIA COLLEGE.: <http://www.gambiacollege.edu.gm/programms.php>, zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

³⁹⁸ Vgl. GAMBIA UNIVERSITÄT: http://www.unigambia.gm/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=23; zuletzt eingesehen am 10.11.2016.

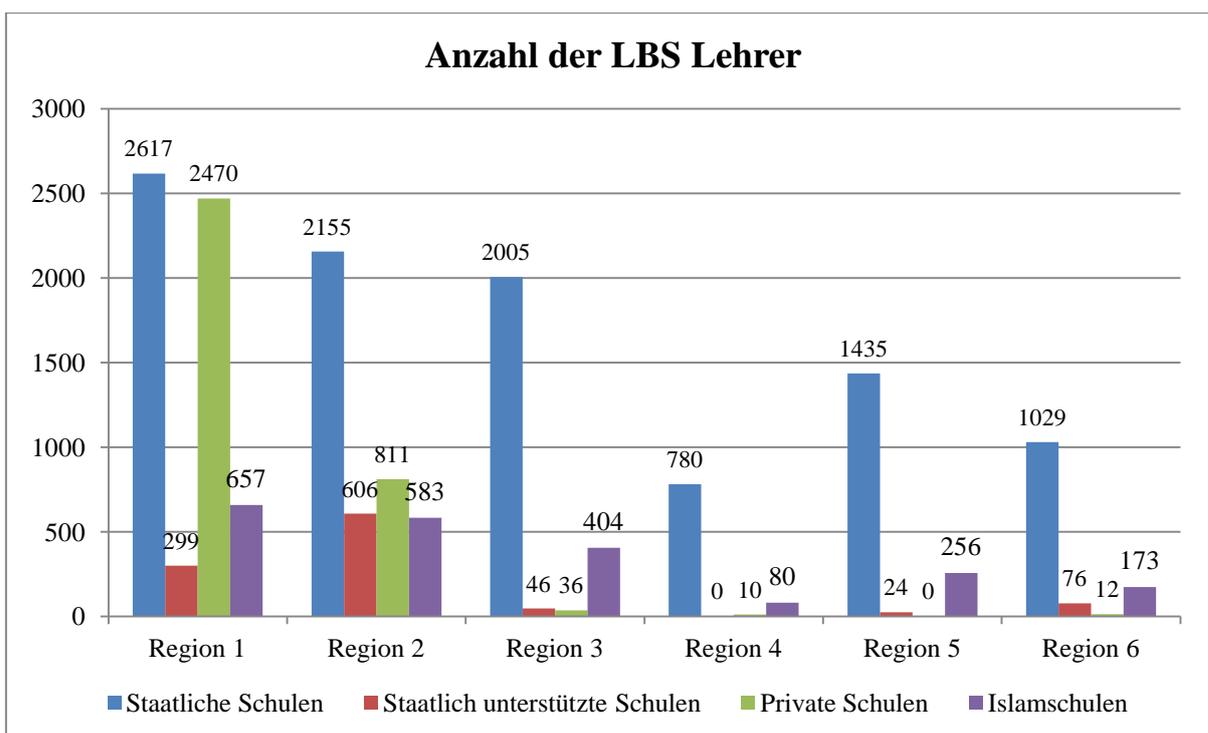


Abbildung 17: Anzahl der LBS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016³⁹⁹

Die allgemeine Lehrerausbildung beinhaltet auch die Ausbildung von Islamschullehrern beziehungsweise Lehrern arabischer Schulen, sodass die Separation dieser Ausbildung abgeschafft wurde. Jedoch erhalten die Lehrer dieser Schulformen als Experten häufig ein Arbeitsangebot außerhalb der Lehre.

Die Lehrereinstellung nach der Ausbildung erfolgt nach Qualifikation, ebenso wie das Gehalt.⁴⁰⁰ Durch eine Kostenerstattung der Lehrerausbildung verpflichten sich zudem einige Lehrer, zumindest für eine bestimmte Zeit in den ruralen Gebieten der Republik, meist im Landesinneren, zu arbeiten. Dass in diesen Regionen ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal vorliegt, geht auch aus den Darstellungen (Abbildung 1 - 19) hervor:⁴⁰¹

In der ersten Region sind insgesamt 6.043 LBS Lehrer registriert, etwa sieben Mal so viele wie in der vierten Region im Landesinneren. Privatschullehrer sind ausschließlich in den ersten drei Regionen auffindbar. Auch die Islamschullehrer sind am meisten in der ersten Region vertreten, in der vierten Region herrscht auch hier ein großer Mangel. Insgesamt gibt es (ohne die Lehrer der staatlich unterstützten Schulen) etwa dreimal so viele staatliche Lehrer wie Privatschullehrer.

³⁹⁹ Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 228 ff.

⁴⁰⁰ Vgl. BERICHT DER UNESCO 2011.

⁴⁰¹ Es wurde sich bewusst dazu entschieden, an dieser Stelle knapp die Anzahl der Lehrer darzustellen, um der Mangel des qualifizierten Personals zu verdeutlichen und die damit verbundene Arbeitsverpflichtung zu erklären.

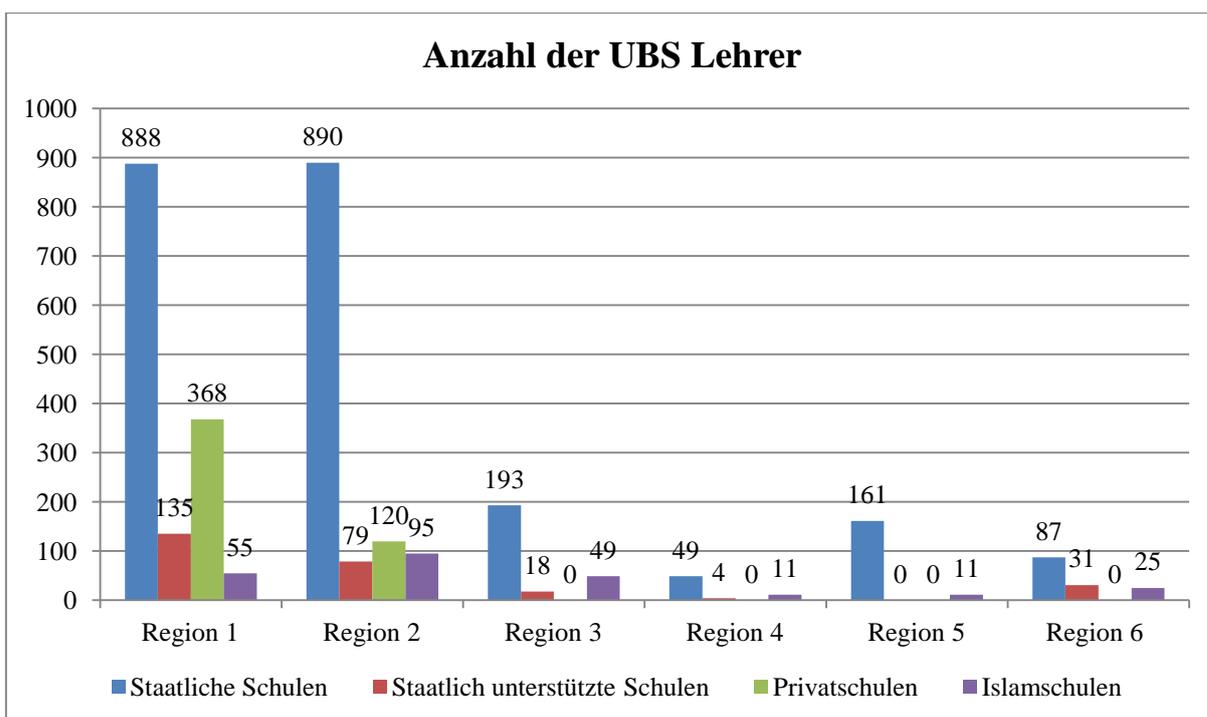


Abbildung 18: Anzahl der UBS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016⁴⁰²

Dies kann auch auf die Anzahl der Schulen in den jeweiligen Regionen bezogen werden (vgl. hierzu Kapitel 6). Ähnlich sieht die Situation der UBS Lehrer aus (vgl. Abbildung 18).

Während in den ersten beiden urbanen Küstenregionen sowohl staatliche als auch Privatschul- und Islamschullehrer lehren, existieren ab der dritten Region überwiegend die staatlichen Lehrer, was auf die oben erläuterte Arbeitsverpflichtung zurückzuführen ist. Insgesamt sind über 81 % der Lehrer an staatlichen oder staatlich unterstützten Schulen tätig.

Bezüglich der SSS ist eine differente Tendenz ersichtlich. So dominiert an dieser Schulform die Lehreranzahl der staatlich unterstützten Schulen, auch die Anzahl der Privatschullehrer ist in den Küstenregionen sehr hoch. Erst ab der vierten Region überwiegt der Anteil der staatlichen Lehrer (vgl. Abbildung 19).

Durch die Arbeitsverpflichtung im Landesinneren nach Beenden der Ausbildung wird folglich auf den vorherrschenden Mangel an qualifizierten Lehrern reagiert und versucht, diesen zu beheben. Trotz der positiven Entwicklung der Lehrerbildung durch diverse Förderungsprogramme ist eine weitere Unterstützung im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften notwendig. Die aktuellen Maßnahmen beziehen sich größtenteils auf HTC Lehrer, um den Bedarf an weiterführenden Bildungsinstitutionen zu decken. Jedoch darf die Ausbildung des Primarlehr-

⁴⁰² Quelle: Eigene Darstellung nach MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 341 ff.

rerbereichs nicht vernachlässigt werden, da wie oben erläutert, vor allem in dieser Schulform viele unqualifizierte Lehrkräfte angestellt sind.

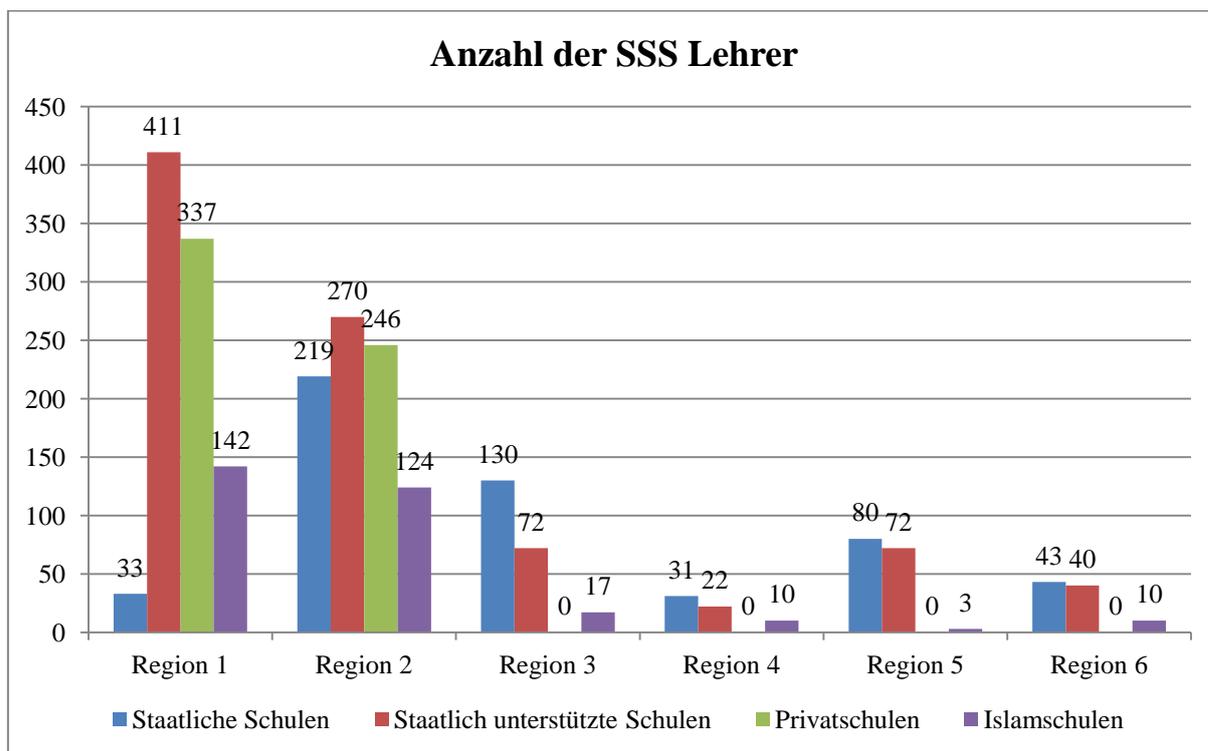


Abbildung 19: Anzahl der SSS Lehrer nach Schulträger und Region im Jahr 2016⁴⁰³

Es kann zusammengefasst werden, dass das Lehramtsstudium in Gambia den Schulformen entsprechend gliedert, und der Praxisanteil von Beginn an enorm hoch ist. Die Theoriephasen in der Hochschule selbst beschränken sich auf die Schulferien, sodass vermutlich nur theoretische Grundlagen gelehrt werden und auf eine fundierte methodische, didaktische sowie fachliche Ausbildung verzichtet wird.

Insgesamt unterliegt die Lehrerbildung in der Republik Gambia jedoch fundamentalen Modifikationen, welche die Quantitäts- und Qualitätssteigerung der Ausbildung angehender Lehrkräfte anstrebt. Vor allem in den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Sekundarschullehrer können daher erste Erfolge beobachtet werden. Die kontinuierliche Weiterentwicklung dieser Sektion ist dabei die Voraussetzung einer hochqualifizierten Bevölkerung.

⁴⁰³ MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 432 ff.

4.4 Finanzierung der Schulbildung - Private und öffentliche Schulen

Einen weiteren sowohl gesellschaftlichen als auch bildungspolitischen Einflussfaktor des Bildungssystems stellt in dem unterentwickelten Land die Finanzierung der Schulbildung dar. Daher soll an dieser Stelle kurz auf die staatlichen und privaten Ausgaben eingegangen werden.

Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht die Entwicklung der totalen Staatsausgaben für Bildung in Prozent des BIP (vgl. Abbildung 20). Daraus ist ersichtlich, dass die Ausgaben zwischen den Jahren 2008 und 2012 zwischen 3,1 % (2009) und 4,2 % (2010) schwanken. Im Jahr 2013 ist eine Absenkung auf 2,8 % erkennbar.⁴⁰⁴ Damit liegt die Republik Gambia im globalen Vergleich auf Platz 109 von 179.⁴⁰⁵ Wie sich die Staatsausgaben in diesem Bereich weiter entwickelt haben, ist unklar, da keine aktuellen Daten vorliegen.

Auch für die einzelnen Schulformen liegen nur lückenhafte Daten vor. Dennoch sollen diese an dieser Stelle genannt werden. Dabei beziehen sich die Angaben auf die Staatsausgaben für die jeweilige Schulform in Prozent des BIP pro Kopf.

Im Jahr 2001 wurden im Bereich der Primarschulbildung 4,7 % des BIP pro Kopf für Bildung investiert, im Jahr 2013 bereits mehr als das Doppelte, 10,5 %. Für die Sekundarschulbildung betragen die Staatsausgaben im Jahr 2008 insgesamt 13,9 % des BIP pro Kopf, im Jahr 2010 mit 13,2 % etwas weniger. Auffällig ist der tertiäre Sektor. Dort wurden im Jahr 2004 insgesamt 145,9 % des BIP pro Kopf investiert, im Jahr 2017 betragen die Staatsausgaben noch immer über 108,8 %. Demzufolge kann eine deutliche Priorität im Bereich des tertiären Bildungssektors der Staatsausgaben erkannt werden.

Die private Finanzierung der Schulbildung wird durch die in Kapitel 4.3.1 erläuterte Armut negativ beeinflusst. Zwar ist die neunjährige Grundbildung an öffentlichen Schulen für alle Schüler gebührenfrei, die Vor- und Sekundarschule sowie das Hochschulwesen müssen jedoch privat finanziert werden. Zudem fallen Kosten für sonstige Materialien und die Schuluniform an (vgl. Kapitel 7.4). Um Genderdivergenzen auszugleichen, erhalten Mädchen teilweise Stipendien der Regierung. Auch die Sekundarschulbildung ist für Mädchen häufig kostengünstiger beziehungsweise kostenlos.

⁴⁰⁴ Zum Vergleich: In Deutschland liegen die Ausgaben in entsprechenden Jahren zwischen 4,4 % und 4,9 %.

⁴⁰⁵ Vgl. CIA factbook.

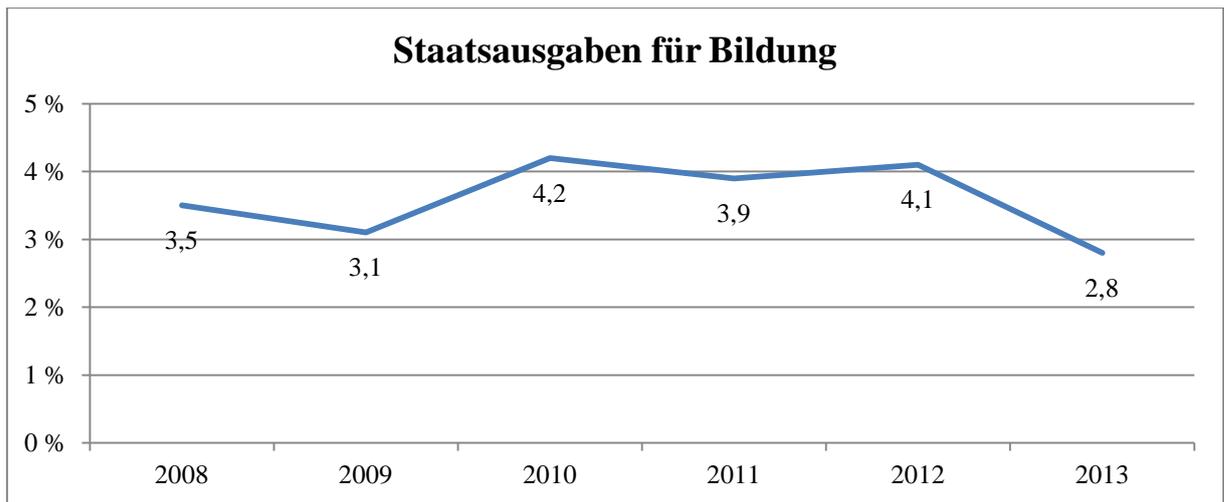


Abbildung 20: Übersicht über die Entwicklung der Staatsausgaben für Bildung insgesamt in Prozent des BIP in Gambia 2008 bis 2013⁴⁰⁶

Es kann resümiert werden, dass die Staatsausgaben des Bildungssektors innerhalb der letzten Jahre angestiegen sind und vor allem in den tertiären Bildungsbereich investiert wird. Geschlechtsspezifische Differenzen wurden erkannt und durch spezielle Förderprogramme ein Ausgleich angestrebt. Nach diesem einführendem Überblick über das gambische Bildungssystem werden im Folgenden nun die in Kapitel 1 dargelegten Forschungsfragen thematisiert. Dazu werden im nachfolgenden Kapitel 5 zunächst die Methoden und Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit dargelegt sowie die Untersuchungsregion und Teilnehmer der Befragung vorgestellt (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Nach der Erläuterung der Testinstrumente (vgl. Kapitel 5.3) wird auch auf Probleme der Erhebung (vgl. Kapitel 5.4) eingegangen.

⁴⁰⁶ Quelle: Eigene Darstellung nach WELTBANK: <https://data.worldbank.org/country/gambia-the?view=chart>; zuletzt eingesehen am 15.07.2015.

II – Empirischer Forschungsansatz

5 Methoden und Vorgehensweise der Forschungsarbeit

Da die vorliegende Arbeit auf einem offenen Forschungsprozess basiert, handelt es sich um eine qualitative Forschung der Hermeneutik.⁴⁰⁷ Nach Reuber und Pfaffenbach (2005) können qualitative Daten in der empirischen Sozialforschung aus drei Quellen gewonnen werden: Aus der teilnehmenden Beobachtung, aus qualitativen Interviews sowie aus Sekundärdaten.⁴⁰⁸ Alle drei Quellen werden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt: Es wurde eine Befragung in Form eines Interviewgesprächs mit Schülern einer staatlichen Schule (n = 13) und einer privaten Schule (n = 15) durchgeführt. Zudem wurden die Eltern der staatlichen Schüler (n = 13), die Eltern der Privatschüler (n = 11) sowie einige Lehrer und die jeweiligen Schulleiter (staatliche Schule n = 2; Privatschule n = 3) befragt. Ebenso wurde ein Interview mit der Vorsitzenden des Fördervereins „Sukuta - Wannsee e.V.“ durchgeführt. Der ehemalige deutsche Botschafter Volker Seitz wurde in Form eines schriftlichen Interviews als Experte befragt.⁴⁰⁹ Durch die Hospitation bei Unterrichtsstunden während der Aufenthalte im Forschungsland konnte zusätzlich eine teilnehmende Beobachtung erfolgen, um einen den Gesprächen ergänzenden Einblick in die Situation der Befragten zu erhalten. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Relevanz von NGOs im Bildungssektor Gambias aus Sicht der einheimischen Bevölkerung zu analysieren, es wird also ein holistischer, akteursorientierter Ansatz verfolgt, indem die Orientierung an den Realitäten, Sichtweisen und Bewertungen der verschiedenen Akteure im Fokus steht. Aus diesem Grund fließen zwar Hintergrundinformationen aus der teilnehmenden Beobachtung ein, um den Akteuren in ihre jeweilige Perspektiven zu folgen und zu versuchen, diese von innen heraus zu verstehen, jedoch wird auf eine strukturierte Analyse mittels Beobachtungsprotokollen an dieser Stelle bewusst verzichtet.⁴¹⁰

Neben dieser Primärerhebung wurden zudem Sekundärdaten für die vorliegende Arbeit verwendet. Es erfolgte ein Vergleich der Ergebnisse des National Assessment Tests (NAT) zwischen Schülern einer staatlichen und einer privaten Schule. Des Weiteren wurde die geographische räumliche Verteilung von staatlichen und privaten Schulen beschrieben. Hierzu wur-

⁴⁰⁷ Aus der hermeneutischen Perspektive gibt es keine objektive Realität, sondern lediglich Interpretationen von Phänomenen, Texten und Handlungen, also subjektive Realitäten. Somit sind Wahrnehmungen und kognitive Verarbeitungen niemals objektiv. Auch Beobachtungen und Beschreibungen sind immer subjektiv und selektiv, sodass in der vorliegenden Arbeit das Bildungssystem aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Somit wird versucht, aus den verschiedenen subjektiven Wahrnehmungen eine multiperspektivische Realität zu konstruieren. Vgl. weiterführend hierzu auch die Multiperspektivität im Sinne des Rashomon-Effektes, beispielsweise in GAREIS, IRIS (2003), S. 101 f.

⁴⁰⁸ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 119.

⁴⁰⁹ Zum Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationscharakter von Interviews vgl. weiterführend beispielsweise HELFFERICH, CORNELIA (2004).

⁴¹⁰ Detaillierte Darstellung vgl. Kapitel 5.3.

de, basierend auf den vom gambischen Bildungsministerium ermittelten Koordinaten der einzelnen Schulen, eine Übersichtskarte erstellt.

Während der gesamten Forschungsaufenthalte vor Ort⁴¹¹ stand die Wahrung des Respekts gegenüber der einheimischen Kultur, Religion und Tradition im Vordergrund. Dies erforderte zunächst auch die Schaffung einer Vertrauensbasis, welches durch die kurzzeitige Dauer der Aufenthalte zu einer geringen Anzahl der Befragungen führte.

5.1 Untersuchungsregion und -population

Wie oben angedeutet, basiert die empirische Datenerhebung der vorliegenden Arbeit auf Befragungen einer staatlichen und einer privaten Schule. Auf Grund der Bevölkerungsballung und der Aufenthaltsdauer vor Ort erfolgte eine Konzentration der Schulauswahl auf die urbane Küstenregion des Landes. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu erzielen, wurden die Schulen mit geographischer Nähe zueinander gewählt. Bei der Wahl der privaten Schule wurde auf Grund des Herkunftslandes der Autorin und der damit verbundenen interkontinentalen Vergleichbarkeit ein deutscher Träger bevorzugt. Beide Schulen liegen in dem kleinen Bauern- und Fischerdorf Sukuta, im Verwaltungsbezirk West Coast Region. Da eine amtliche Registrierung nur selten erfolgt, schwanken die Angaben bezüglich der Einwohnerzahl, insgesamt wird diese jedoch ungefähr mit 16.000⁴¹² angegeben.

Der Fokus der Autorin als Grundschullehrerin liegt überwiegend auf der Primarschule. Wegen der kurzen Aufenthaltsdauer und der Erhebungssituation (vgl. Kapitel 5.4) wurden jedoch auch Schüler anderer Schulstufen befragt. Zudem herrscht in der Praxis, wie oben erläutert, eine enorme Altersheterogenität innerhalb der einzelnen Klassenstufen, sodass auch bezüglich des Alters keine homogene Befragungspopulation vorliegt.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte durch eine Schlüsselperson. Diese war notwendig, da auf Grund der kulturellen und Diskrepanzen der Sinn einer Befragung seitens der Bevölkerung häufig nicht ersichtlich war und wegen sprachlicher Barrieren ohne dolmetschende Schlüsselperson nicht erläutert werden konnte. Zudem erwies sich der Zugang durch eine europäische Frau zu der beobachteten Gruppe unter der oben erwähnten Wahrung des Respekts ohne einheimische Unterstützung als schwierig. Nach Reuber und Pfaffenbach erweist sich eine Person dann als geeignete Schlüsselperson, wenn sie innerhalb der zu befragenden Grup-

⁴¹¹ Durch die Autorin fanden zwischen den Jahren 2011 bis 2017 sechs Feldaufenthalte von insgesamt knapp vier Monaten in der Untersuchungsregion statt.

⁴¹² BIBLIOTHEK GAMBIA 2016. Der Autorin erscheinen diese Angaben deutlich zu hoch und damit sehr zweifelhaft. Der persönlichen Einschätzung nach müsste die Einwohnerzahl höchstens etwa der Hälfte der angegebenen Zahl entsprechen.

pe Anerkennung besitzt.⁴¹³ Aus diesem Grund wurden die jeweiligen Schulleiter als Schlüsselpersonen beziehungsweise „Gatekeeper“⁴¹⁴ gewählt. Dabei wurde auch dort zunächst auf den Aufbau einer vertrauensvollen und „beinahe freundschaftlichen Beziehung“⁴¹⁵ geachtet.

Tabelle 19: Übersicht über die Verteilung der Untersuchungspopulation nach Verwaltung der Schule⁴¹⁶

	Staatliche Schule (männlich/weiblich)	Private Schule (männlich/weiblich)	Σ (männlich/weiblich)
Schüler	5/8	7/8	12/16
Eltern	3/10	0/11	3/21
Lehrer	1/0	1/2	2/2
Schulleiter	1/0	1/0	2/0
Σ	10/18	9/21	19/39

Insgesamt nahmen 12 Jungen und 16 Mädchen an der Untersuchung teil. Zudem wurden vier Lehrer bzw. Schulleiter und zwei Lehrerinnen befragt.⁴¹⁷ In Tabelle 19 ist eine Übersicht über die Verteilung der Untersuchungspopulation nach Verwaltung der Schule dargestellt.

Da mit der vorliegenden qualitativen Methode eine Plausibilität angestrebt wird, ist eine große Anzahl der Gesprächspartner nicht notwendig. Auf Grund des oben bereits erwähnten intensiven Vertrauensaufbaus vor der Befragung erfolgte eine Beschränkung auf wenige Gesprächspartner.⁴¹⁸

5.2 Erhebungsstandorte: Untersuchte Schulen

Die beiden untersuchten Schulen liegen, wie oben beschrieben, in dem Ort Sukuta der Verwaltungsregion West Coast Region. Die geographische Lage der Schulen ist in den nachfolgenden Abbildungen dargestellt.

Die direkte Entfernung (Luftlinie) der beiden Schulen beträgt etwa 400 m (vgl. Abbildung 22). Beide Schulen befinden sich unmittelbar in einem Wohngebiet und werden ausschließlich über unbefestigte Sandstraßen erreicht, wodurch ein Vergleich beider Schulen bezüglich des Transportmittels der Schüler ermöglicht wird (vgl. Kapitel 7.3.5).⁴¹⁹

⁴¹³ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 126.

⁴¹⁴ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 151.

⁴¹⁵ GIRTNER, ROLAND (2001), S. 154.

⁴¹⁶ Quelle: Eigene Untersuchung.

⁴¹⁷ Der Schulleiter der staatlichen Schule wurde zugleich auch als Lehrer befragt.

⁴¹⁸ Für eine Diskussion über Stichprobengröße in der qualitativen Sozialforschung im Rahmen von Dissertationen vgl. weiterführend beispielsweise MASON, MARK (2010).

⁴¹⁹ Wie oben erläutert ist die infrastrukturelle Situation vor allem in der Regenzeit auf Grund von Überschwemmungen problematisch.

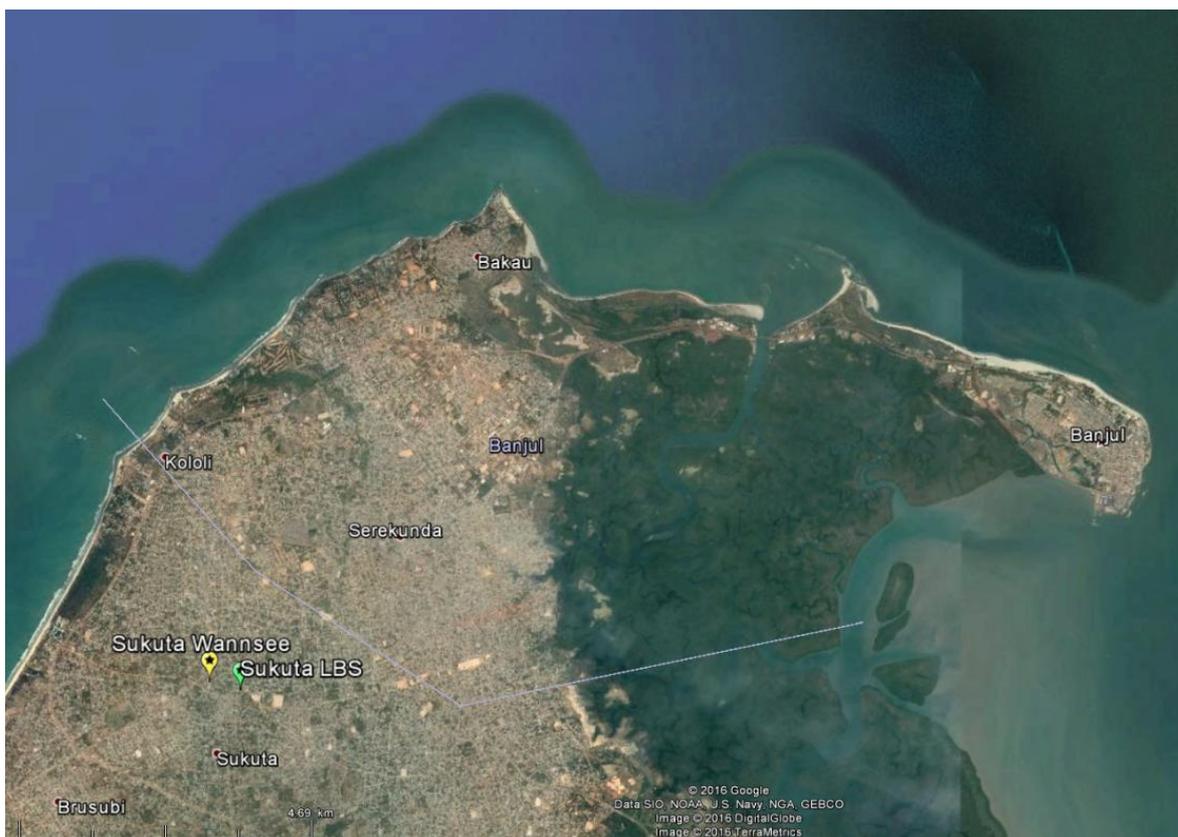


Abbildung 21: Übersicht über die geographische Lage der untersuchten Schulen Sukuta Wannsee (privat) und Sukuta LBS (staatlich)⁴²⁰



Abbildung 22: Übersicht über die geographische Lage der untersuchten Schulen Sukuta Wannsee (privat) und Sukuta LBS (staatlich)⁴²¹

⁴²⁰ Quelle: Eigene Darstellung, Kartengrundlage: © 2016 Google Earth.

Aus den nachfolgenden Abbildungen (vgl. Abbildung 23 und 24) ist ersichtlich, dass sich die staatliche LBS über eine größere Fläche verteilt, jedoch auch mehr Gebäude zu dem Schulgelände gehören. Die flächenmäßig und bezüglich der Schülerzahl kleinere Privatschule bietet verhältnismäßig mehr Platz für das Spielen in den Pausen.



Abbildung 23: Sukuta Wannsee School ⁴²²

Die Ausrichtung der Gebäude beider Schulen verläuft in etwa rechteckig, sodass der Schulhof mittig eingeschlossen ist. In der Mitte des Geländes befindet sich bei der Privatschule ein zusätzliches Gebäude, bei der staatlichen Schule zwei doppelgeschossige Gebäude, in welchen weitere Klassenräumen untergebracht sind.⁴²³

⁴²¹ Quelle: Eigene Darstellung, Kartengrundlage: © 2016 Google Earth.

⁴²² Quelle: Eigene Darstellung, Kartengrundlage: © 2016 Google Earth.

⁴²³ Auf eine ausführliche Darstellung beider Schulen wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, vgl. hierfür Kapitel 7.1.



Abbildung 24: Sukuta LBS ⁴²⁴

Nachfolgend wird kurz die Entstehung und Entwicklung der Privatschule Sukuta Wannsee in Form einer Chronik dargestellt. ⁴²⁵

5.2.1 Sukuta Wannsee School (Chronik)

Die Sukuta Wannsee School wurde im Jahr 1989 von zwei Berliner Lehrerinnen gegründet. Der Name bezieht sich auf die Standpunkte der Partnerschaft, Berlin - Wannsee und das kleine Dorf Sukuta in Gambia. Etwa einen Monat nach der offiziellen Gründung des gemeinnützigen Vereins begann in der Schule der Unterricht. Dieser wurde zunächst von zwei Lehrern mit insgesamt 27 Wochenstunden in einem angemieteten Ziegenstall erteilt. Insgesamt 40 Kinder im Alter zwischen sechs und acht Jahren wurden in den Fächern Englisch (Vokabular und Buchstabenlehre) und Mathematik (Zahlenraum bis 20) unterrichtet. Nebenbei sollten auch Kompetenzen in Pflanzenkunde, Basteln, Malen, Tanzen, Singen, Soziales Lernen und Sport vermittelt werden. Das Curriculum basierte zunächst auf Erfahrungen der Lehrkräfte.

⁴²⁴ Quelle: Eigene Darstellung, Kartengrundlage: © 2016 Google Earth.

⁴²⁵ Eine analoge Darstellung der staatlichen Schule ist auf Grund mangelnder Daten nicht möglich. Zwar wurden sowohl bei der Schulleitung als auch bei dem gambischen Bildungsministerium die Entstehung und die Entwicklung der staatlichen Schule angefragt, jedoch konnten keine Angaben darüber erfolgen.

Nach einem Jahr wurden die Hilfslehrer durch eine ausgebildete Lehrkraft ersetzt. Nach der offiziellen Registrierung der Schule durch die gambische Regierung wurde ein Schulgrundstück gekauft und nach und nach bebaut. Die Eltern der Schüler bezahlten ein Schulgeld von 2 DM (etwa 1,02 Euro) für drei Monate. Fünf Jahre nach der Gründung existierte ein Gebäude mit drei Klassenräumen und es wurden drei weitere Lehrer, ein Gärtner sowie ein Nachtwächter eingestellt. In dem selben Jahr wurde Sambou Kanteh Schulleiter der Schule, obwohl er das entsprechende Grundschulzertifikat erst im Jahr 1998 erwarb. Ein Jahr später, 1995, wurden Toilettengebäude errichtet und eine tägliche Mahlzeit für die Schüler eingeführt. Zudem erfolgte monatlich eine Berichterstattung seitens des Schulleiters an den Vorstand des Vereins Sukuta Wannsee e.V.

Zum Zeitpunkt des 10-jährigen Bestehens des Vereins, im Jahr 1999, zählte dieser 63 Mitglieder, die jeweils 10 DM (etwa 5,11 Euro) monatlich zahlten.

Der Schulleiter wurde dazu autorisiert, Mitarbeiter einzustellen. In dem Schuljahr 2000 / 2001 wurden insgesamt 90 Schüler in der Sukuta Wannsee School unterrichtet. Ein Jahr später wurde durch die Organisation UNICEF ein Workshop in dem Bereich Vorschulerziehung durchgeführt, durch welchen eine vierteljährliche Gesundheitsuntersuchung sowie ein abwechslungsreiches Frühstück an der Schule integriert wurden.

Im Jahr 2006 entstand die Idee, die Vorschule um eine Grundschule mit sechs Klassen zu erweitern. Etwa ein Jahr später begann der Bau der neuen Klassenräume. Das Schulgeld für die Grundschüler betrug etwa 10 Euro pro Trimester.

Es wurde zudem eine Schulbibliothek errichtet, für welche ein Lehrer eine Fortbildung in der staatlichen Bibliothek in Banjul erhielt.

Seit dem Jahr 2014 erfolgt auch Unterricht in den weiterführenden Klassenstufen (UBS).

Insgesamt besteht der Förderverein der Sukuta Wannsee Schule aus 160 Mitgliedern.⁴²⁶

5.3 Testinstrumente

Wie bereits oben erwähnt, wurden verschiedene Testinstrumente der qualitativen Forschung für die vorliegende Arbeit verwendet. Es wurden sowohl Schüler als auch Eltern beider Schulen zu folgenden Themen befragt⁴²⁷:

⁴²⁶ Vgl. SUKUTA WANNSEE SCHOOL 2017.

⁴²⁷ Leitfragen der jeweiligen Gesprächspartner s. Anhang.

- Materielle und personelle Ausstattung der Schulen
- Struktur des Schulalltags
- Unterrichtsmethodik/-didaktik
- Lehrperson (Ausbildung, Motivation, Geschlechterproportionen)
- Bildungspolitische Situation
- Internationale Unterstützung
- Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder
- Einflussfaktoren für die Schulwahl
- Distanz zur Schule (räumliche Segregation der Wohnquartiere)
- Bildungsentscheidung (Berufswunsch)
- Bildungsniveau der Eltern (Alphabetisierung)
- Soziale und strukturelle Einflüsse auf die Bildungsteilhabe
- Soziale Selektivität
- Bildungsaffinität der Schüler
- Zufriedenheit der Lehrer

Die Methode des Interviews wurde gewählt, da diese eine sinnvolle Möglichkeit zur Erfassung von Einstellungen, Meinungen, Erzählungen und Biographien darstellt.⁴²⁸ Da das Gespräch in einem möglichst lebensnahen und alltäglichen Umfeld des Befragten stattfinden sollte, wurde ein Raum im jeweiligen Schulgebäude als Befragungsort gewählt.⁴²⁹

Als Interviewform wurde bewusst das standardisierte Leitfadeninterview zugrunde gelegt, da unter anderem aus kulturellen und sprachlichen⁴³⁰ Gründen eine offene Befragung nicht möglich war.⁴³¹ Dies bietet zudem den Vorteil, dass Interviews direkt miteinander vergleichbar sind und eine qualitative Auswertung ermöglicht wird. Zudem wurde eine Schülergruppe gleichzeitig interviewt, um Meinungen und alltagsbestimmende Handlungen besser zu erfassen.

⁴²⁸ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 125.

⁴²⁹ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 132.

⁴³⁰ Die Interviews wurden auf Englisch geführt welche zwar in Gambia als offizielle Amtssprache gilt, in der alltäglichen Praxis jedoch nicht immer beherrscht wird. Vor allem der ungebildete oder gering ausgebildete Teil der Bevölkerung nutzt die diversen Stammessprachen zur Kommunikation. Diese wiederum werden von der Autorin nicht beherrscht, sodass teilweise ein Übersetzer bei der Befragung anwesend war.

⁴³¹ Vgl. Probleme der Durchführung und Repräsentativität der Studie.

sen als in Einzelinterviews.⁴³² Bei der Gruppenbildung wurde auf eine natürliche Gruppe geachtet, sodass die Schüler sich untereinander kannten.

Auch die Befragungen der Lehrkräfte beziehungsweise Schulleiter erfolgten durch standardisierte Leitfadeninterviews mit teilweisen narrativen biographischen Sequenzen.⁴³³ Thematisch wurde sich dabei ebenfalls auf die oben dargestellten Aspekte bezogen, sodass zusätzlich ein Vergleich zwischen Lehrenden und Lernenden (und Eltern) ermöglicht wurde.

Ein teilweise narratives Interview hingegen konnte mit der Vorsitzenden des Fördervereins Sukuta Wannsee e.V. durchgeführt werden, welches am 25.07.2016 in Berlin stattfand. Diese Interviewform wurde gewählt, um durch die biographische Erzählung die subjektive Perspektive zu erfassen. Jedoch wurde die Erzählsituation durch vertiefende Fragestellungen ergänzt.

Des Weiteren wurde der ehemalige deutsche Botschafter Volker Seitz, auf Grund geographischer Distanz schriftlich, als Experte befragt. Dies ermöglicht eine „[...] konkurrenzlos[e] dichte Datengewinnung gegenüber Erhebungsformen wie etwa teilnehmender Beobachtung [...]“⁴³⁴ und bietet sich auch in Fällen an „[...] wo der Zugang zum sozialen Feld schwierig oder unmöglich ist [...]“⁴³⁵. Auch Meuser sieht Expertenwissen als „[...] notwendig erachtetes Sonderwissen [...]“⁴³⁶. Zunächst stellt sich die Frage, was einen Experten ausmacht. In der vorliegenden Arbeit wird die Definition von Meuser und Nagel „eine Person wird im Rahmen eines Forschungszusammenhangs als Experte angesprochen, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendiger Weise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist [...]“⁴³⁷ zu Grunde gelegt. Als ehemaliger deutscher Botschafter konnte Volker Seitz vielfältige Erfahrungen vor Ort sammeln und wird somit von der Autorin als Experte angesehen. Die Gefahr des Experteninterviews liegt allerdings in dem „[...] naiven Glauben an die Absolutheit des Expertenwissens [...]“⁴³⁸. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit Äußerungen und Meinungen zur Auswertung hinzugezogen, jedoch ist eine kritische Betrachtung notwendig.

Sowohl das narrative Interview mit der Vorsitzenden des Fördervereins als auch das schriftliche Experteninterview mit Volker Seitz erfolgten zu den oben dargelegten Themenschwer-

⁴³² Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 146.

⁴³³ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 138.

⁴³⁴ BOGNER, ALEXANDER; MENZ, WOLFGANG (2009), S. 8.

⁴³⁵ BOGNER, ALEXANDER; MENZ, WOLFGANG (2009), S. 8.

⁴³⁶ MEUSER, MICHAEL; NAGEL, ULRIKE (2009), S. 38.

⁴³⁷ MEUSER, MICHAEL; NAGEL, ULRIKE (2009), S. 37.

⁴³⁸ BOGNER, ALEXANDER; MENZ, WOLFGANG (2009), S. 10.

punkten, um eine ergänzende Perspektive zu erhalten. Somit wurde eine mehrdimensionale Betrachtung ermöglicht.

Wie bereits oben erwähnt, lag allen Interviews ein Leitfaden (vgl. Anhang) zu Grunde. Dieser beinhaltete Faktfragen, Handlungs- und Verhaltensfragen, Einstellungs- und Meinungsfragen, zum Teil auch Überzeugungsfragen sowie planungsbezogene Fragen. Es wurde versucht, Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten zu stellen. In der Praxis erwies sich dies häufig als problematisch (vgl. Kapitel 5.4).

Alle Interviews wurden transkribiert, wobei auf eine wörtliche Transkription geachtet wurde, und anschließend mit Hilfe des Programms MAXQDA codiert.⁴³⁹ Die Kategorienbildung erfolgte dabei sowohl deduktiv aus theoretischen Vorüberlegungen als auch induktiv anhand des zu analysierenden Textmaterials. Die Analyse erfolgte anschließend themenbezogen unter anderem mit Hilfe von Auswertungsmatrizen.

Die Beobachtung erfolgte als Teilnehmer am Unterricht unstrukturiert und nicht standardisiert. Dies hat den Vorteil, dass der Fokus auf die Gesamtheit gelegt wird und eine breite Perspektive auf das Geschehene ermöglicht. Die Perspektive kann sich somit verändern und Beobachtungen können auch neu interpretiert werden.⁴⁴⁰ Demnach ist die Beobachtung sinnvoll für offen sichtbare Handlungen. Es können mit einem Blick „[...] komplexe Sachverhalte erfass[t] [werden], die sich sprachlich nur sehr umständlich ausdrücken lassen.“⁴⁴¹ Jedoch muss dabei berücksichtigt werden, dass durch die Anwesenheit des Beobachters auch eine Beeinflussung des normalen Umfelds stattfindet und auch Handlungen somit beeinflusst werden können. Dennoch können Interviews keine Teilnahme ersetzen, sodass eine Verknüpfung beider Methoden in der vorliegenden Arbeit angestrebt wird. Die Ergebnisse der Beobachtung fließen in die Analyse und Interpretation mit ein und ergänzen diese.

Um Aussagen Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich des Lernerfolgs von Schülern staatliche und privater Schulen treffen zu können, erfolgt in der vorliegenden Arbeit eine Analyse von Sekundärdaten. Dabei werden die Ergebnisse des NAT der privaten und der staatlichen Schule in verschiedenen Unterrichtsfächern verglichen und interpretiert.

Zudem wurde basierend auf den Koordinaten des gambischen Bildungsministeriums eine Karte mit allen⁴⁴² privaten und staatlichen Schulen erstellt. Dazu wurde das Computerpro-

⁴³⁹ Es erfolgte eine inhaltlich-semantische Transkription, bei der Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch angepasst wurden, vgl. weiterführend DRESING, THORSTEN; PEHL, THORSTEN (2018), S. 21.

⁴⁴⁰ Vgl. PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 124 f.

⁴⁴¹ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 125.

⁴⁴² Soweit beim gambischen Bildungsministerium registriert, Stand 2016.

ogramm QGIS verwendet. Um Aussagen und Interpretationen über die räumliche Verteilung und Ballung beziehungsweise Mangel der Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, wurde bei der Erstellung zwischen Schulform und Träger differenziert.

Während des Forschungsprozesses beziehungsweise der Datenerhebung im Feld ergaben sich diverse Probleme, die im nachfolgenden Kapitel näher erläutert werden.

5.4 Probleme der Erhebung

In dem vorliegenden Kapitel werden einerseits die Probleme der Datenerhebung sowie andererseits der Umgang mit diesen dargestellt. Mögliche Problemlösungen sollen zudem hier dargestellt und erläutert werden.

Zwischen dem Heimatland der Autorin und dem Forschungsland sind erhebliche Differenzen erkennbar. Zunächst sind auf Grund der geographischen Lage beider Länder nur temporär begrenzte Aufenthalte vor Ort möglich. Als Grundschullehrerin ist außerdem nur ein Aufenthalt in den Ferienzeiten möglich, diese überschneiden sich jedoch teilweise mit den gambischen Schulferien. Aus diesem Grund mussten in kürzester Zeit möglichst viele Daten erhoben werden. Wie oben angedeutet, wurde auf Grund der kulturellen Diskrepanz eine Bezugsperson gewählt, welche bei dem Aufbau der benötigten Kontakte helfen konnte. Als europäische Frau ist eine Erstkontaktaufnahme häufig schwierig. Des Weiteren wurde häufig der Sinn einer Forschungsarbeit nicht erfasst, was die Erhebung zusätzlich erschwerte. Die Methode einer Befragung war den meisten Interviewpartnern nicht bekannt, dementsprechend zurückhaltend fielen die Antworten aus, welche zudem noch auditiv aufgenommen wurden. Häufig wirkten die Befragten auch verschüchtert und verhalten. Aus diesem Grund war es wichtig, von Anfang an ein möglichst vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen, was wiederum zu Auswirkungen auf die Quantität der Interviewpartner führte. Vermutlich auch auf Grund der aktuellen politischen Lage vor Ort (Stand 2015) wurde sich bei bildungspolitischen Fragen sehr zurückhaltend geäußert. Nach einigen Pretests wurde deutlich, dass auf die Methode des strukturierten Leitfadeninterviews zurückgegriffen werden muss, da eine offene Fragestellung auf Grund von Verständnisproblemen nicht möglich war. Diese Verständnisprobleme basierten einerseits auf mangelndem Wissen und Kenntnisstand der Befragten, andererseits auf sprachlichen Schwierigkeiten. Dementsprechend wurden konkrete Nachfragen gestellt, Beispielfragen genannt und wiederholt Fragestellungen erläutert. Die Interviewsprache war Englisch, welche zwar in Gambia als offizielle Amtssprache gilt, in der alltäglichen Praxis jedoch nicht immer beherrscht wird. Vor allem der ungebildete oder gering ausgebildete Teil der Bevölkerung nutzt die diversen Stammsprachen zur Kommunikation. Diese wieder-

rum werden von der Autorin nicht beherrscht, sodass teilweise ein Übersetzer bei der Befragung anwesend war. Es wird somit zwangsweise eine korrekte Übersetzung vorausgesetzt. Um die Repräsentativität zu erhöhen, wurde versucht, die Anonymität zu wahren. Somit werden auch hier die korrekten Angaben der Befragten vorausgesetzt.

Ebenfalls beruhen die Sekundärdaten auf den Angaben des gambischen Bildungsministeriums. Zwar wurden einzelne Koordinaten testweise überprüft, jedoch konnte dies aus zeitlichen Gründen nicht bei allen Schulen durchgeführt werden. Dabei werden nur die Privatschulen berücksichtigt, die bei der Regierung als offizielle Schule registriert sind. Eine Registrierung ist jedoch in Gambia nicht von Beginn an notwendig, sodass vermutlich noch weitere (kleine) Privatschulen existieren, die zum Zeitpunkt der Datenübermittlung noch im Aufbau und somit noch nicht registriert waren.

Die Beobachtung des Unterrichts und des Schulgeländes bietet den Vorteil, in kurzer Zeit viele Informationen zu sammeln (vgl. oben). Jedoch sind Beobachtungen „[...] stets subjektiv und selektiv“⁴⁴³, sodass „[...] gewisse Inhalte [...] bevorzugt registrier[t werden] und andere nicht [...]“⁴⁴⁴. Außerdem ist in der Literatur strittig, ob und „[...] wie Protokolle am besten erstellt werden sollen [...] [und] wie sie ausgewertet werden sollten.“⁴⁴⁵ Da Protokolle „[...] keineswegs Repräsentationen beobachteter Wirklichkeit [...] sind“⁴⁴⁶, wurde für die vorliegende Arbeit auf eine Anfertigung verzichtet. Weil auch die Anwesenheit einer fremden Person die Handlung beeinflussen kann (beispielsweise bei der Ausübung von Gewalt im Unterricht), wird die Beobachtung nur als ergänzende Methode angewandt.

Da die Durchführung eines Tests zur Messung des Lernerfolgs im Kontext dieser Arbeit zu umfangreich wäre, der Vergleich dieses Aspekts zwischen Schülern privater und staatlicher Schulen jedoch interessant ist, wird sich auf die Ergebnisse des NAT verlassen. Es wurde versucht, Ergebnisse aus unterschiedlichen Jahren und Jahrgängen zu erhalten. Dies war in dem gesamten Forschungszeitraum nicht möglich, sodass sich auf die Ergebnisse einer Jahrgangsstufe beschränkt werden muss. Diese liegen der Autorin in kopierter Form vor.

Insgesamt müssen bei Aussagen über die Repräsentativität dieser Arbeit die dargestellten Aspekte berücksichtigt werden. Es wurde versucht, durch die entsprechend erläuterten Maßnahmen die Allgemeingültigkeit zu erhöhen. Jedoch standen bei der gesamten Erhebung der respektvolle Umgang und die Wahrung der gambischen Kultur im Vordergrund, sodass ein Vergleich mit einer Erhebung in einem europäischen Land nicht möglich ist.

⁴⁴³ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 127.

⁴⁴⁴ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 127.

⁴⁴⁵ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 128.

⁴⁴⁶ PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005), S. 128.

III – Deskriptive Ergebnisanalyse

6 Forschungsergebnis: Quantitative Verteilung der Schulen

Neben der Analyse und Auswertung der qualitativen Primärdaten erfolgt in der vorliegenden Arbeit zudem die Darlegung der bearbeiteten Sekundärdaten, um eine Beurteilung der quantitativen Verteilung der Schulen zu ermöglichen. Dazu werden die vom gambischen Bildungsministerium übermittelten Koordinaten der einzelnen Schulen entsprechend transformiert und anschließend mit Hilfe des Programms QGIS kartographiert.⁴⁴⁷ Dabei erfolgt sowohl eine Analyse der verschiedenen Schulformen als auch eine Beurteilung nach Schulträger.⁴⁴⁸

In dem vorliegenden Kapitel soll diskutiert werden, „inwiefern NGOs mit ihrer Arbeit (am Beispiel des Schulbaus) da ansetzen, wo sie am dringendsten benötigt werden“. Damit wird auf die räumliche Verteilung der Schulen abgezielt. Es stellt sich hierbei die Frage, ob Privatschulen dort errichtet werden, wo bildungsinstitutionelle Defizite vorliegen, also ein Mangel an staatlichen Schulen herrscht.

Im Folgenden wird zunächst die Verteilung der Schulform „Lower Basic School“ (LBS) ausführlich dargestellt und anschließend werden die übrigen Schulformen ergänzend thematisiert.

6.1 Deskriptive Analyse: Verteilung der Lower Basic Schools

Wie in Kapitel 3.3 (s. Abbildung 5) visualisiert, gliedert sich die Republik Gambia in sechs Verwaltungsdistrikte. Insgesamt sind 429 staatliche (inklusive staatlich-unterstützte Schulen) und 143 private Schulen (ausgenommen Islamschulen) der Schulform LBS beim gambischen Bildungsministerium registriert. Folglich sind etwa 19 % aller LBS Privatschulen. Im Folgenden soll nun die räumliche Verteilung nach Verwaltungsbezirken separiert analysiert werden.

In Abbildung 25 sind alle registrierten privaten und staatlichen, bzw. staatlich finanzierten LBS der Hauptstadt Region dargestellt. Insgesamt sind in diesem Distrikt 70 private und 26 staatliche Schulen registriert. Es wird deutlich, dass sich die Schulen, ausgenommen des Mangroven Gebietes, gleichmäßig verteilen. Auffällig ist die hohe Anzahl der Privatschulen, welche in dieser urbanen Region zu finden ist.

Auch in der zweiten Region, der West Coast Region, sind sowohl staatliche als auch private LBS registriert. Hier ist jedoch eine deutliche Konzentration der Privatschulstandorte in den urbanen (Küsten-) regionen ersichtlich. Die Mehrheit der 68 privaten LBS dieser Region ist im Nordwesten auffindbar, hingegen liegen nur zwei Privatschulen in den ruralen Gebieten

⁴⁴⁷ Die übermittelten Daten basieren auf dem Stand Juli 2015.

⁴⁴⁸ In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf den LBS. Aus diesem Grund erfolgt eine ausführliche Darstellung dieser Schulform. Der Vollständigkeit wegen wird auch auf die Verteilung der anderen Schulformen eingegangen, jedoch erfolgt die Visualisierung gebündelt.

des Landesinneren. Die staatlichen Schulen verteilen sich hingegen recht gleichmäßig über die gesamte zweite Region, eine leichte Häufung ist an dem Ort Mandinaba erkennbar. Zudem wurden in den ruralen Gebieten Schulstandorte entlang der einzigen Verbindungsstraße gewählt. Dadurch ist zwar eine gute infrastrukturelle Erreichbarkeit gewährleistet, dennoch müssen teilweise Distanzen von über 15 km bis zur nächsten LBS überwunden werden (vgl. Abbildung 26). Insgesamt sind 83 staatliche Schulen in diesem Verwaltungsgebiet registriert, zusätzlich existieren 66 Islamschulen, die in der Abbildung auf Grund des Schwerpunktes der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt wurden.

Auf der Nordseite des Gambia Flusses, in der North Bank Region, ist eine ähnliche Tendenz ersichtlich. Es liegt eine sehr geringe Anzahl von Privatschulen vor, die registrierten 85 staatlichen Schulen verteilen sich gleichmäßig über die gesamte Region (vgl. Abbildung 27).

Eine sehr leichte Häufung der Schulen ist in den Orten Barra und Farafenni erkennbar, was jedoch mit einer vermutlich höheren Einwohnerzahl bzw. damit einhergehenden höheren Schülerzahl in diesen Gebieten zu begründen ist. Auch in dieser Region sind Schulstandorte entlang der Hauptverbindungsstraße des Landesinneren vorzufinden. Entlang der Landesgrenze zum Senegal sind gleichmäßig verteilt LBS errichtet worden.

Deutlich weniger Schulen sind in der Lower River Region registriert. Insgesamt gibt es in diesem Distrikt 64 LBS, wovon jedoch 12 Schulen Islamschulen sind, welche in der der folgenden Abbildung nicht berücksichtigt wurden (vgl. Abbildung 28).

Vor allem im Westen dieser Region ist die Dichte der Bildungsinstitutionen sehr gering, so dass größere Distanzen überwunden werden müssen, um eine LBS zu erreichen. Auch die infrastrukturelle Anbindung ist in diesem Teil der Region nur rudimentär vorhanden.

Die einzige Privatschule in diesem Distrikt ist in dem Ort Soma angesiedelt. Zudem sind dort vier weitere staatliche Schulen in unmittelbarer Nähe zueinander erbaut. Dies kann ebenfalls mit der vermutlich höheren Schülerzahl in dieser Ortschaft begründet werden.

In der fünften Region, der Central River Region, sind mit 119 Schulen etwa doppelt so viele Schulen registriert wie in der West Coast Region. Im Gegensatz zur vierten Region verteilen sich die Schulen gleichmäßig über das gesamte Gebiet und sind nicht verstärkt entlang der Hauptverkehrsstraße angesiedelt (vgl. Abbildung 29).

Region 1 - Greater Banjul Area

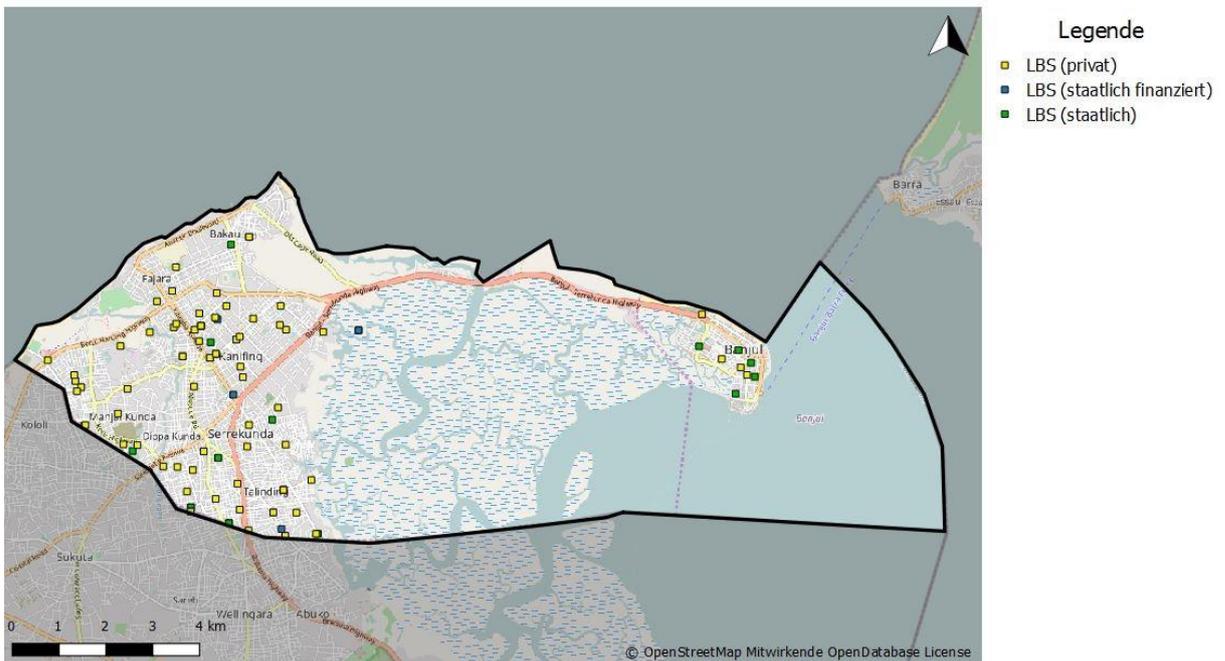


Abbildung 25: Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 1 ⁴⁴⁹

Region 2 - West Coast Region

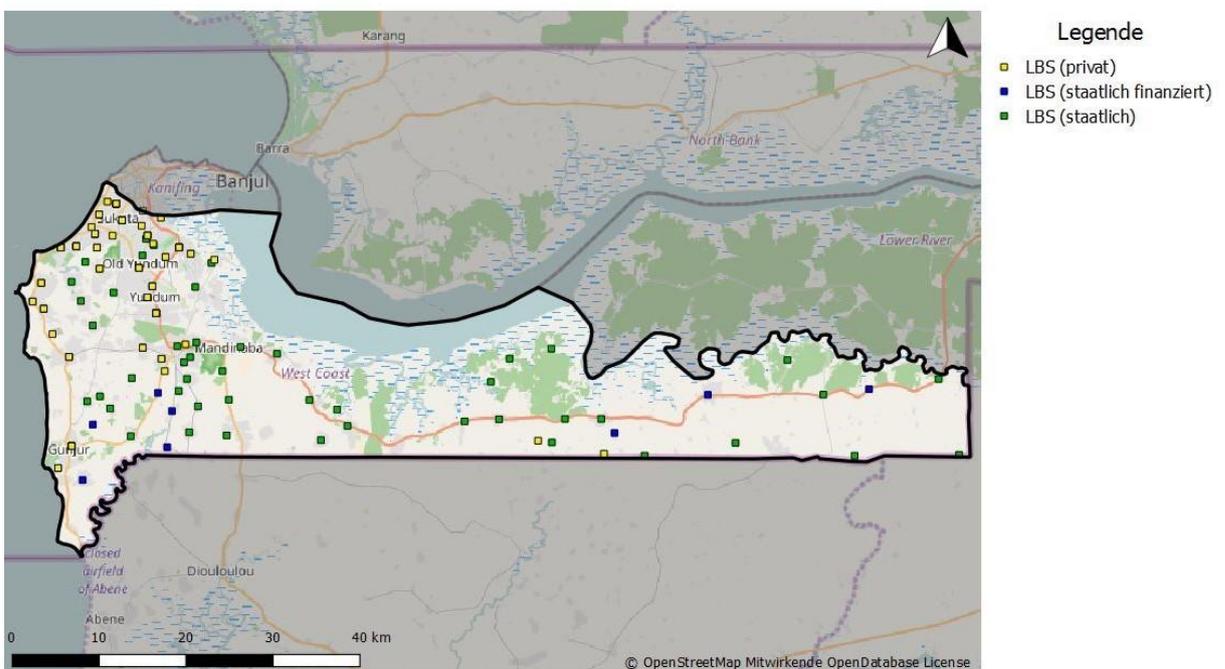


Abbildung 26: Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 2 ⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Region 3 - North Bank Region

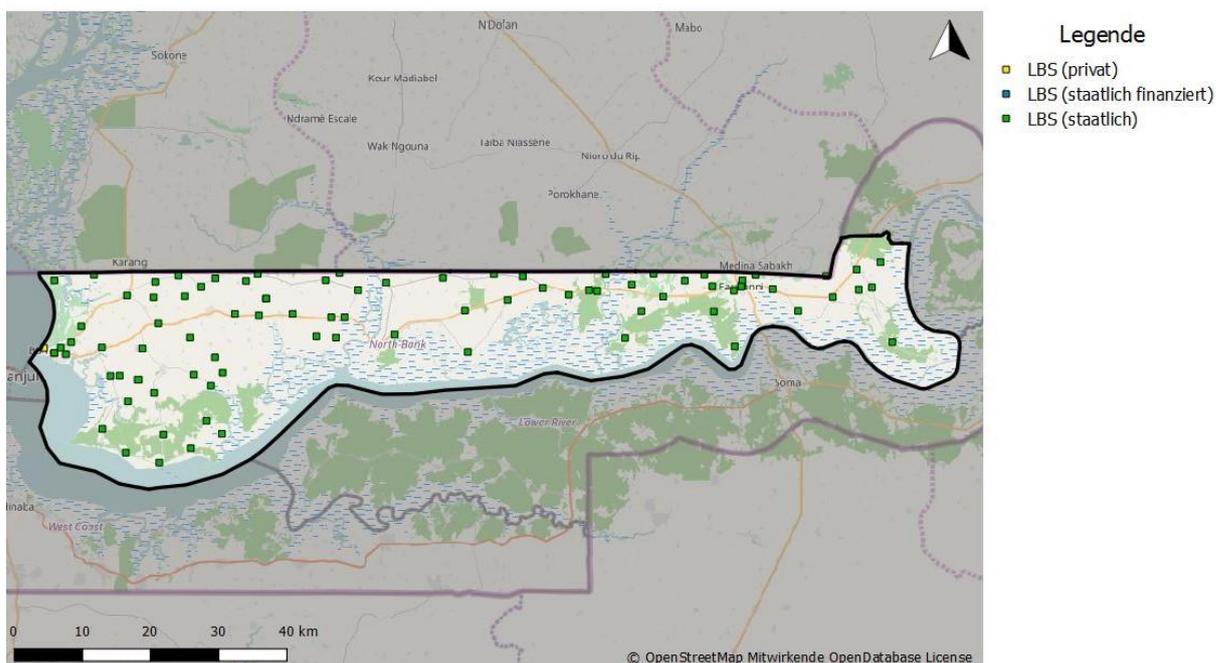


Abbildung 27: Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 3 ⁴⁵¹

Region 4 - Lower River Region

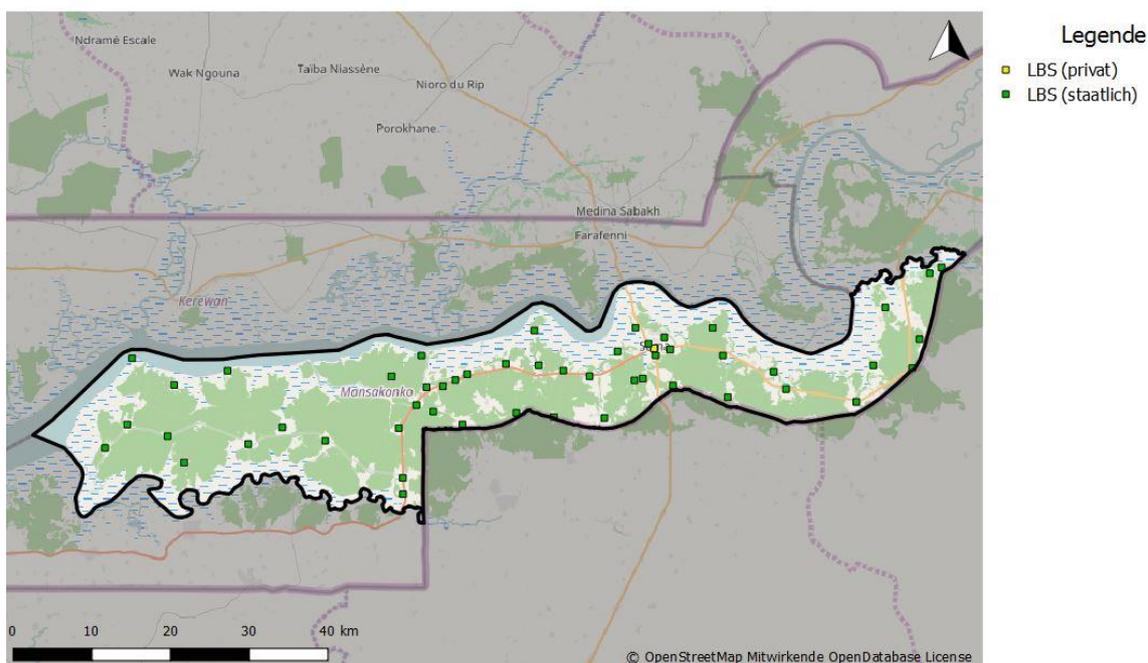


Abbildung 28: Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 4 ⁴⁵²

⁴⁵⁰ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

⁴⁵¹ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Region 5 - Central River Region

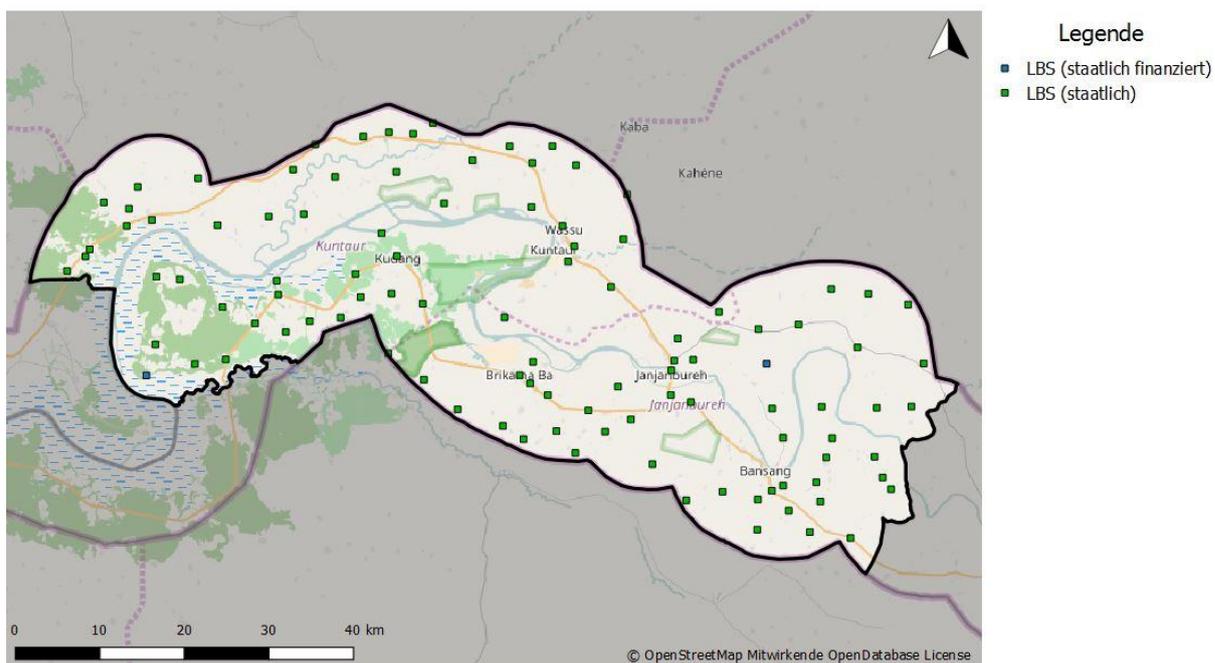


Abbildung 29: Verteilung der staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 5 ⁴⁵³

Region 6 - Upper River Region

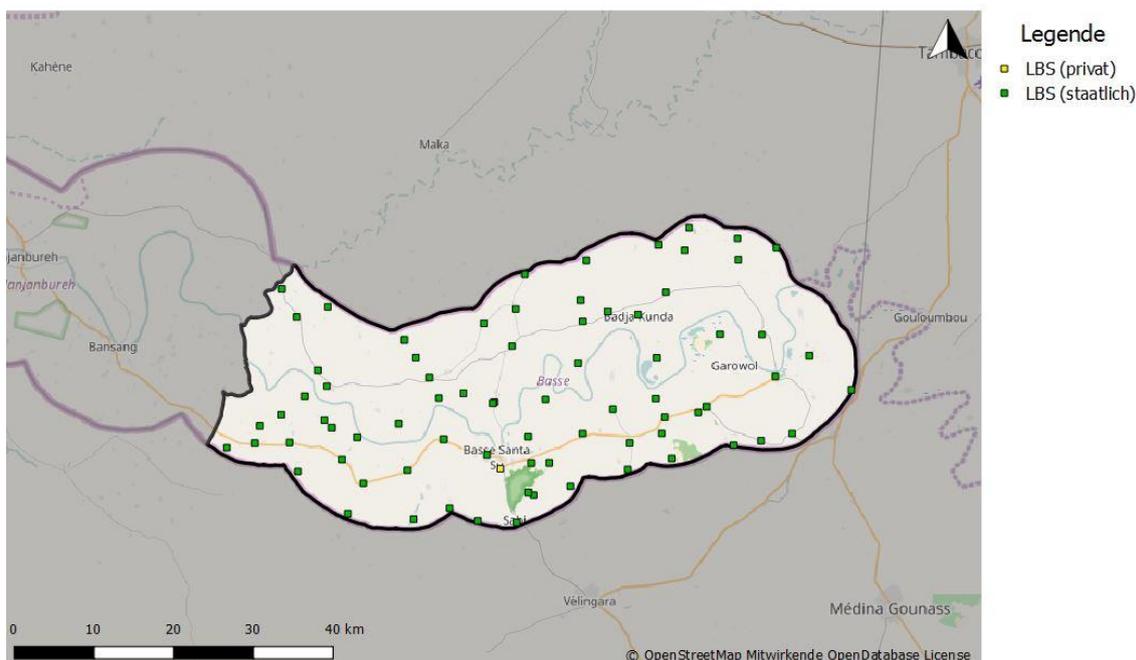


Abbildung 30: Verteilung der privaten (gelb) und staatlichen (grün bzw. blau) LBS in Region 6 ⁴⁵⁴

⁴⁵² Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

⁴⁵³ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Auch eine Konzentration der Bildungsinstitutionen in den Orten ist hier nicht ersichtlich. Zwar weist dieses Verwaltungsgebiet mehrere größere Ortschaften als Region vier auf, jedoch verteilen sich die LBS auch auf die ruralen Gebiete. Auffällig ist zudem, dass hier keine Privatschule registriert ist.

Die Infrastruktur ist ausgeprägter, sodass die einzelnen Orte durch einfache Straßen miteinander verbunden sind und auch Schulen besser erreicht werden können. Vor allem im Süden und Osten dieser Region sind staatliche Schulen jedoch auch gleichmäßig verteilt in abgelegenen Gebieten vorhanden.

Auch in dem sechsten Verwaltungsbezirk, der Upper River Region, ist die Anzahl der registrierten Privatschulen sehr gering. Die einzige private LBS der Region befindet sich in dem Ort Basse Santa Su. Die knapp 80 staatlichen Einrichtungen verteilen sich gleichmäßig über die gesamte Fläche der Region. Auch in diesem Distrikt sind mehrere Ortschaften vorhanden, sodass auch die infrastrukturelle Anbindung innerhalb dieser Region durch einfache Straßen vorhanden ist. Überwiegend an den Regionsgrenzen sind einige staatliche Institutionen errichtet, welche nicht offensichtlich erkennbar an ein Verkehrsnetz angeschlossen und somit vermutlich nur fußläufig erreichbar sind (vgl. Abbildung 30).

Insgesamt geht aus den Abbildungen eine deutliche Ballung der privaten Schulen an der Küstenregion hervor. Während die Verteilung der staatlichen Schulen sich gleichmäßig über die gesamte Republik erstreckt, ist eine Häufung der privaten LBS um die Hauptstadtregion zu erkennen. Die Anzahl der Schulen separiert nach Region und Träger sind in nachfolgender Tabelle 20 zusammenfassend dargestellt. Außerdem wird in Tabelle 21 die Anzahl der Schüler, die eine LBS besuchen, nach Region und Träger abgebildet.

⁴⁵⁴ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Tabelle 20: Verteilung der LBS nach Träger und Region ⁴⁵⁵

	Anzahl staatliche Schulen	Anzahl staatlich unterstützte Schulen	Anzahl private Schulen	Anzahl Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	21	5	70	12	108
Region 2 West Coast Region	71	12	68	66	217
Region 3 North Bank Region	84	1	3	29	117
Region 4 Lower River Region	51	0	1	12	64
Region 5 Central River Region	103	2	0	14	119
Region 6 Upper River Region	76	3	1	34	114
Σ	406	23	143	167	739

Tabelle 21: Verteilung der LBS Schüler nach Träger und Region ⁴⁵⁶

	Anzahl Schüler staatliche Schulen	Anzahl Schüler staatlich unterstützte Schulen	Anzahl Schüler private Schulen	Anzahl Schüler Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	39.451	7.381	14.885	8.612	70.329
Region 2 West Coast Region	73.802	10.033	12.138	21.424	117.397
Region 3 North Bank Region	26.597	1.521	1.036	7.457	36.611
Region 4 Lower River Region	12.480	0	112	2.452	15.044
Region 5 Central River Region	25.191	598	0	4.586	30.375
Region 6 Upper River Region	21.591	2.559	231	14.592	38.973
Σ	199.112	22.092	28.402	59.123	308.729

Daraus wird deutlich, dass mit knapp 49 % etwa die Hälfte aller privaten LBS in der Hauptstadtregion eins angesiedelt sind, während die Regionen drei, vier und fünf mit jeweils nur einer Schule, keiner Schule beziehungsweise zwei Privatschulen eine sehr geringe Dichte aufweisen. Auffällig ist, dass in der Ballungszone der Privatschulen und der zugleich bevölkerungsreichsten Region nur eine geringe Anzahl staatlicher Schulen zu finden ist. Nur ungefähr 6 % der staatlichen Schulen liegen in der urbanen Region Greater Banjul Area. In der ruralen

⁴⁵⁵ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016.

⁴⁵⁶ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 190 f.

Region fünf, Central River Region, hingegen sind knapp 25 % der staatlichen Schulen zu finden. Auch auf der Nordseite des Gambia Flusses, in der Nord Bank Region, sind 20 % der staatlichen beziehungsweise staatlich unterstützten Schulen zu finden. Knapp 40 % der Islamschulen befinden sich in der West Coast Region, dem Verwaltungsbezirk zwei. Mit ungefähr 30 % beziehungsweise knapp 20 % ist der Anteil der Islamschulen in den Verwaltungsbezirken vier und sechs vergleichsweise hoch. Insgesamt beträgt der Anteil der islamischen LBS in der gesamten Republik mit 167 Schulen etwa 23 % und ist somit etwas höher als der Anteil der privaten LBS, welcher mit 143 Schulen etwa 19 % ausmacht. Somit beträgt der Anteil der staatlichen beziehungsweise staatlich finanzierten Schulen in der gesamten Republik Gambia nur 58 %. Interessant ist in diesem Kontext der Bezug zu der Einschulungsrate der im Primarschulalter befindlichen Kinder (vgl. Kapitel 4.2). Daraus geht hervor, dass in der ersten Region, in den vor allem die Privatschulen die Kinder ausbilden, die Einschulungsrate bei etwa 94 % liegt. Auch in den Regionen zwei, drei und vier gehen zwischen 80 % und 90 % der im entsprechenden Alter befindlichen Kinder zur Schule beziehungsweise sind dort eingeschrieben. In der Central River Region hingegen besuchen nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder eine Schule, obwohl die Anzahl der staatlichen Schulen in dieser Region am höchsten ist. Insgesamt liegt die NER der LBS Schüler bei knapp 85 %.⁴⁵⁷ Privatschulen gibt es dort keine. Ob die Errichtung weiterer Institutionen in dieser Region die Einschulungsrate erhöhen würde, kann nicht eindeutig beantwortet werden, da Angaben über die Gründe der niedrigen Quote nicht vorliegen.

6.2 Deskriptive Analyse: Verteilung der Upper Basic Schools

In dem vorliegenden Abschnitt wird die räumliche Verteilung der UBS dargestellt. Auch für diese Schulform erfolgt eine Differenzierung zwischen privatem und staatlichem Träger. Etwa 32 % aller UBS der gesamten Republik Gambia werden privat finanziert (zuzüglich Islamschulen). In den nachfolgenden Abbildungen (vgl. Abbildungen 31-36) ist, wie bereits bei den oben dargestellten LBS, eine deutliche Häufung der Privatschulen an der Küstenregion ersichtlich. So sind von den in Verwaltungsbezirk Greater Banjul Area insgesamt 50 registrierten UBS 35 privat finanziert, was einem Anteil von 70 % entspricht. In dieser dicht besiedelten Region sind jedoch nur 15 staatliche oder staatlich finanzierte Schulen registriert. Hingegen sind in der urbanen Region keine Islamschulen vorhanden. Im zweiten Verwaltungsbezirk sind doppelt so viele staatliche und staatlich finanzierte Schulen wie Privatschulen registriert. Insgesamt verteilen sich die Privatschulen auf die ersten beiden Regionen, in der restlichen

⁴⁵⁷ Quelle: MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 158 f.

Republik sind ausschließlich staatliche und islamische UBS vorzufinden. Ebenfalls sind in der gesamten Republik nur sechs Islamschulen registriert, wovon sich vier in der zweiten Region befinden und zwei in Region sechs. Somit sind in der North Bank Region, der Lower River Region und der Central River Region ausschließlich staatliche Schulen vorhanden.

Eine Übersicht über die Anzahl der UBS nach Träger und Region ist in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22: Verteilung der UBS nach Träger und Region ⁴⁵⁸

	Anzahl staatliche Schulen	Anzahl staatlich unterstützte Schulen	Anzahl private Schulen	Anzahl Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	11	4	35	0	50
Region 2 West Coast Region	25	6	14	4	49
Region 3 North Bank Region	14	2	0	0	16
Region 4 Lower River Region	8	1	0	0	9
Region 5 Central River Region	13	1	0	0	14
Region 6 Upper River Region	9	3	0	2	14
Σ	80	17	49	6	152

Außerdem ist in Tabelle 23 die Anzahl der UBS Schüler nach Träger und Region dargestellt. Da über die NER der Schüler der UBS keine Angaben vorliegen, kann in diesem Kontext nur Bezug auf die GER genommen werden.⁴⁵⁹ Dem zu Folge besuchen etwa 97 % der Schüler in Region Greater Banjul Area eine UBS, in der zweiten Region sind 75 % eingeschrieben. In den Regionen drei und vier, in denen keine Privatschulen vorhanden sind, liegt die Rate bei etwa 60 %, weiter im Landesinneren zwischen 30 % und 40 %.

⁴⁵⁸ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016.

⁴⁵⁹ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 254 ff. Die Angaben beziehen sich auf die Bevölkerungszählung im Jahr 2003. Die Tatsächliche Anzahl liegt somit vermutlich höher.

Tabelle 23: Verteilung der UBS Schüler nach Träger und Region ⁴⁶⁰

	Anzahl Schüler- staatliche Schulen	Anzahl Schüler staatlich unterstützte Schulen	Anzahl Schüler private Schulen	Anzahl Schüler Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	13.577	4.807	6.083	3.026	27.493
Region 2 West Coast Region	24.937	6.135	1.694	4.135	36.901
Region 3 North Bank Region	7.399	991	100	686	9.176
Region 4 Lower River Region	3.532	142	0	490	4.164
Region 5 Central River Region	5.368	829	0	718	6.915
Region 6 Upper River Region	2.825	1.663	0	1.701	6.189
Σ	57.638	14.567	7.877	10.756	90.838

Auch in diesen Regionen ist keine Privatschule vorzufinden. Insgesamt besuchen in der gesamten Republik offiziell knapp 67 % eine UBS. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass die tatsächliche Quote beispielsweise durch Unterrichtsabwesenheit geringer ist. Dennoch liegt der Anteil der UBS Schüler deutlich über der Quote der Senior Secondary Schüler. Die Verteilung dieser Schulform wird nachfolgend dargestellt.

6.3 Deskriptive Analyse: Verteilung der Senior Secondary Schools

In der gesamten Republik Gambia gibt es 165 SSS, also 13 Schulen mehr als die vorherig dargestellten UBS. Wie bereits bei den oben dargestellten Schulformen verteilen sich die Privatschulen der SSS vor allem auf die Küstenregionen eins und zwei. Dort sind insgesamt 89 % der Schulen mit privatem Träger auffindbar. In den Regionen Lower River, Central River und Upper River sind keine Privatschulen registriert. Auch die Islamschulen verteilen sich größtenteils auf die ersten beiden Regionen, während im restlichen Teil der Republik nur vereinzelt islamische SSS vorzufinden sind. Die 87 staatlichen Schulen verteilen sich gleichmäßig über die gesamte Republik, wobei in der West Coast Region und North Bank Region eine leichte Häufung erkennbar ist. Insgesamt liegt der Anteil der staatlichen Schulen bei etwa 53 %.

⁴⁶⁰ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 271 f.

Region 1 - Greater Banjul Area

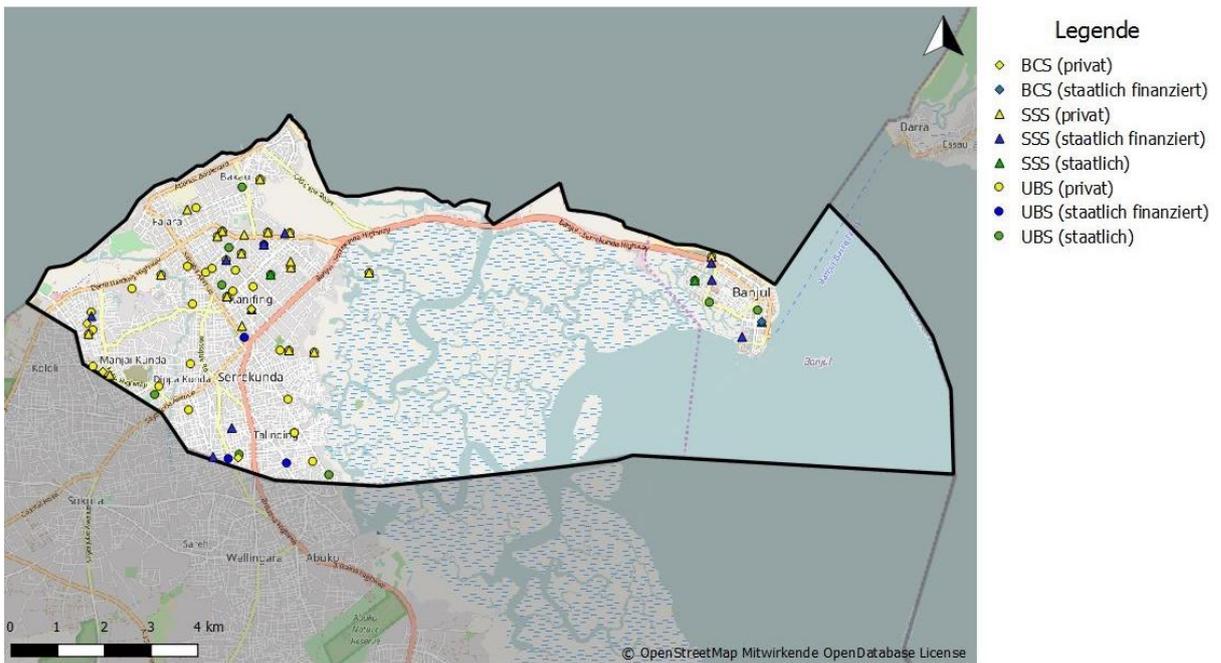


Abbildung 31: Verteilung der privaten und staatlichen BCS, SSS und UBS in Region 1 ⁴⁶¹

Region 2 - West Coast Region

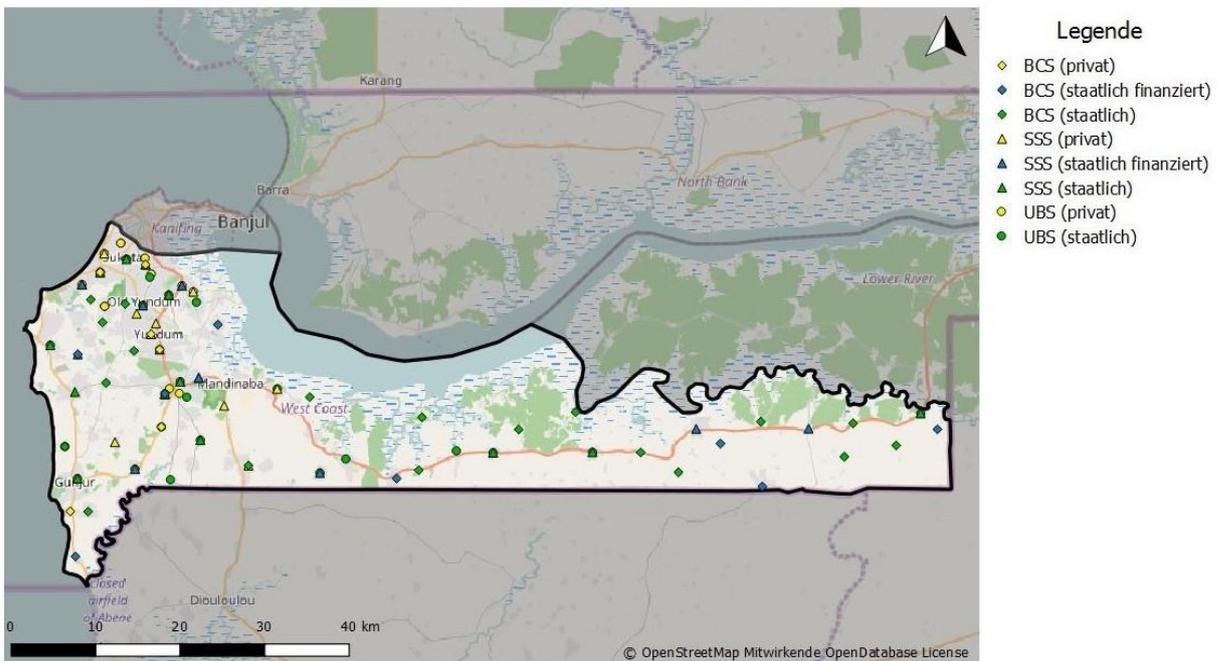


Abbildung 32: Verteilung der privaten und staatlichen BCS, SSS und UBS in Region 2 ⁴⁶²

⁴⁶¹ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

⁴⁶² Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Region 3 - North Bank Region

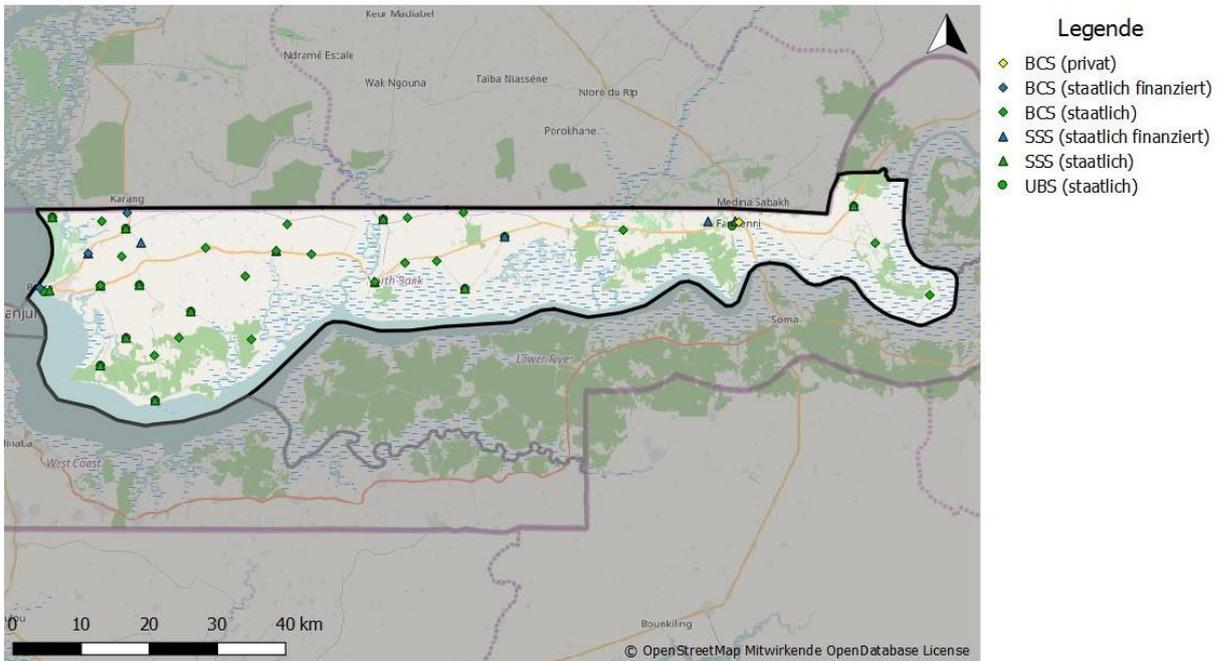


Abbildung 33: Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 3 ⁴⁶³

Region 4 - Lower River Region

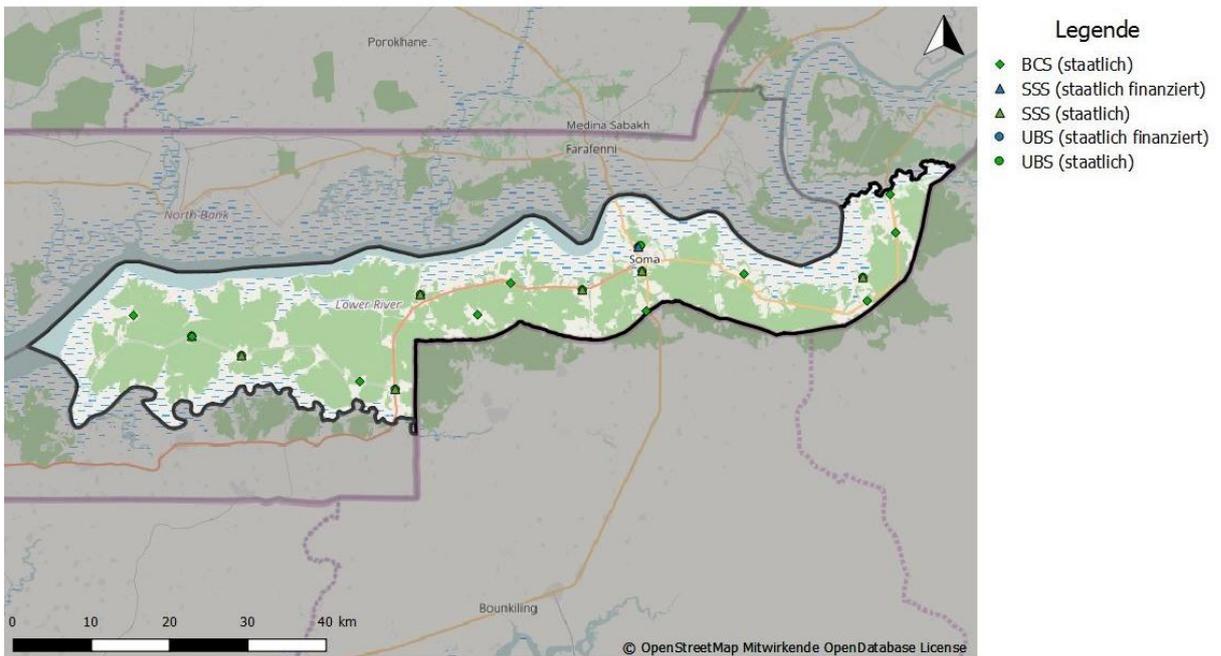


Abbildung 34: Verteilung der privaten und staatlichen BSC, SSS und UBS in Region 4 ⁴⁶⁴

⁴⁶³ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

⁴⁶⁴ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

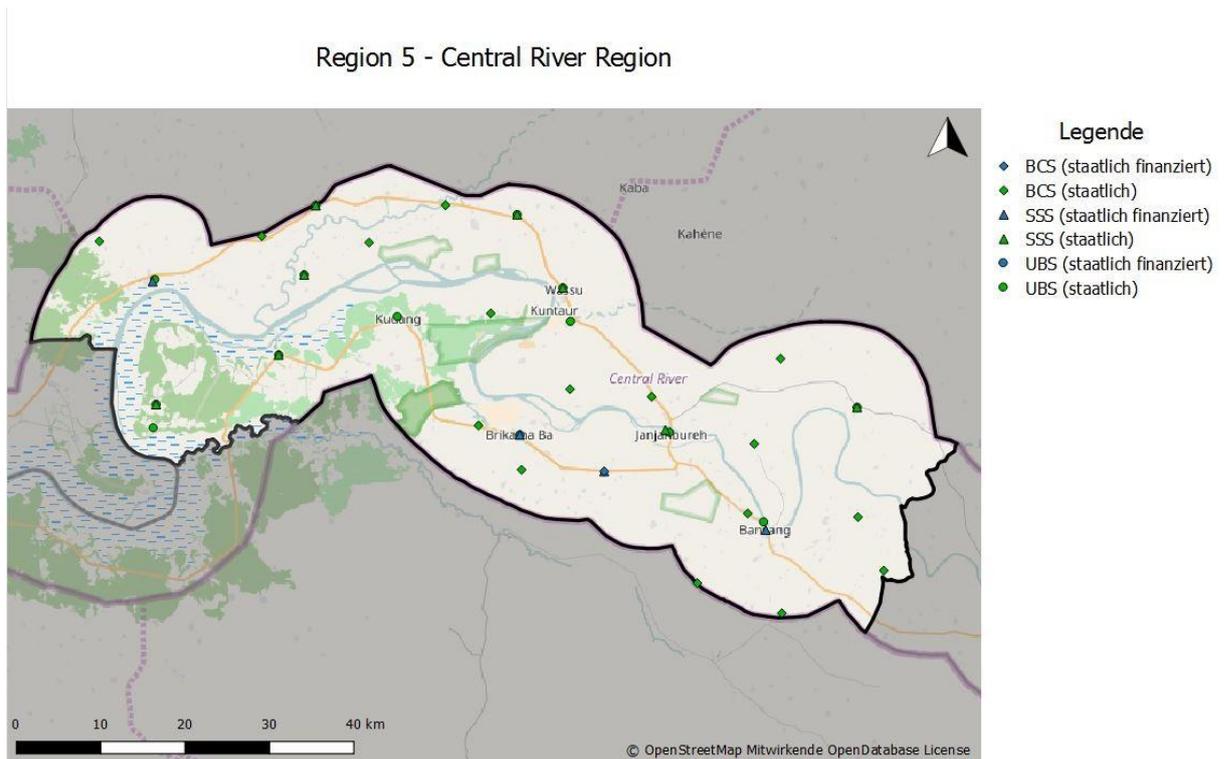


Abbildung 35: Verteilung der privaten und staatlichen BCS, SSS und UBS in Region 5 ⁴⁶⁵

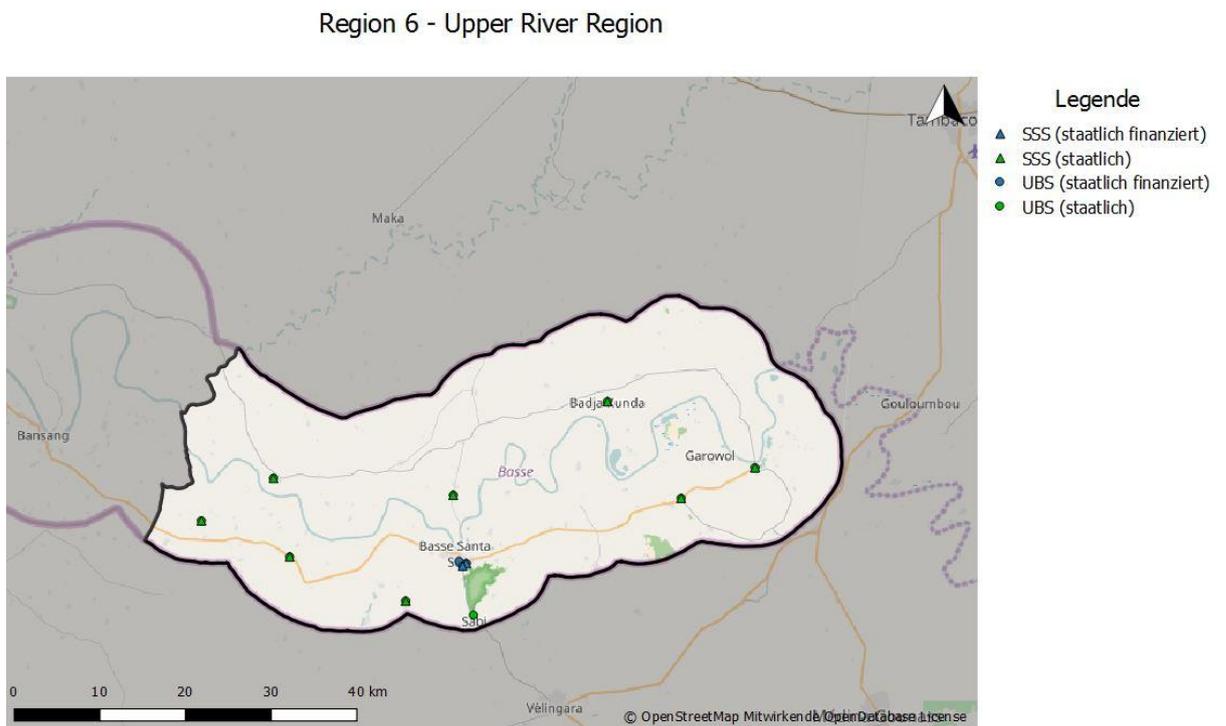


Abbildung 36: Verteilung der privaten und staatlichen BCS, SSS und UBS in Region 6 ⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

⁴⁶⁶ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016. Hergestellt aus OpenStreetMap Daten © OpenStreetMap-Mitwirkende Open Database Licence.

Mit 44 % ist die Rate der SSS Schüler insgesamt sehr gering. Somit besucht nicht die Hälfte aller im entsprechenden Alter befindlichen Jugendlichen diese weiterführende Bildungsinstitution.⁴⁶⁷ In der Region mit den meisten Privatschulen um die Hauptstadt Banjul sind immerhin über drei Viertel der dem Alter entsprechenden Kinder in einer weiterführenden Sekundarschule registriert. Ob ein Zusammenhang zwischen der Verteilung und Anzahl der Privatschulen existiert, ist nicht ersichtlich. In den restlichen Regionen liegt die Einschulungsrate dieser Schulform zwischen 30 % und 45 %. Nur in der ruralen Upper River Region besuchen lediglich 12 % eine SSS. In dieser Region ist keine Privatschule registriert (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Verteilung der SSS nach Träger und Region⁴⁶⁸

	Anzahl staatliche Schulen	Anzahl staatlich unterstützte Schulen	Anzahl private Schulen	Anzahl Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	2	11	20	13	46
Region 2 West Coast Region	14	11	19	16	60
Region 3 North Bank Region	13	6	5	0	24
Region 4 Lower River Region	7	1	0	1	9
Region 5 Central River Region	8	4	0	2	14
Region 6 Upper River Region	8	2	0	2	12
Σ	52	35	44	34	165

In Tabelle 25 ist eine zusammenfassende Übersicht über die Anzahl der SSS dargestellt. Dabei fällt auf, dass in der dritten Region, im Norden Gambias, nach Angaben des Ministeriums fünf private SSS registriert sind. Die Schüleranzahlen der privaten SSS, welche ebenfalls auf Daten des Ministeriums desselben Jahres basieren, werden in dieser Region jedoch mit keinen Schülern angegeben. Dies lässt entweder auf fehlerhafte Schülerdaten oder auf Fehler der Schulstandorte schließen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit konnte die Ursache hierfür nicht nachvollzogen werden, sodass sich auf Vermutungen beschränkt werden muss.

⁴⁶⁷ Vgl. MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 366 ff.

⁴⁶⁸ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016.

Tabelle 25: Verteilung der SSS Schüler nach Träger und Region⁴⁶⁹

	Anzahl Schüler staatliche Schulen	Anzahl Schüler staatlich unterstützte Schulen	Anzahl Schüler private Schulen	Anzahl Schüler Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	831	12.151	5.684	3.018	21.684
Region 2 West Coast Region	4.631	8.771	5.443	1.422	20.267
Region 3 North Bank Region	2.490	2.130	0	72	4.692
Region 4 Lower River Region	988	852	0	100	1.940
Region 5 Central River Region	1.633	3.810	0	36	5.479
Region 6 Upper River Region	634	1.291	0	14	1.939
Σ	11.207	29.005	11.127	4.662	56.001

Wie aus dem nachfolgenden Kapitel deutlich wird, ist ebenfalls keine private Basic Cycle School in den Regionen Lower River, Central River und Upper River vorhanden.

6.4 Deskriptive Analyse: Verteilung der Basic Cycle Schools

Die Anzahl der Basic Cycle Schools, in welchen die Lower und Upper Basic Schools zusammengefasst werden, beträgt in der gesamten Republik Gambia 240 Schulen. Auffallend ist, dass mit 57 % über die Hälfte der Schulen islamische Institutionen sind. Diese verteilen sich über das gesamte Land, jedoch ist in der West Coast Region eine deutliche Ballung erkennbar. Dort sind über ein Drittel aller Islamschulen auffindbar. Die Anzahl der privaten BCS ist hingegen sehr gering. So sind insgesamt nur 11 Privatschulen registriert, welche sich auf die ersten beiden Küstenregionen konzentrieren. Ebenfalls ist auffällig, dass in der ersten Region Greater Banjul Area lediglich zwei staatlich finanzierte Schulen vorhanden sind. Die restlichen 91 staatlichen beziehungsweise staatlich finanzierten Schulen verteilen sich gleichmäßig über die gesamte Republik.

Ein zusammenfassender Überblick über die Anzahl der BCS nach Träger und Region wird in Tabelle 26 gegeben. Bezüglich der aktuellen Schülerzahlen sind keine Angaben des gambischen Bildungsministeriums auffindbar. Im Bildungsbericht von 2016 werden die BCS zusammenfassend mit den UBS thematisiert, da es sich um eine integrierte Schulform handelt. Somit kann kein Bezug zu Schüleranzahlen und vorhandenen BCS Institutionen erfolgen.

⁴⁶⁹ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA: Year Book 2016, S. 383 f.

Tabelle 26: Verteilung der BCS nach Träger und Region⁴⁷⁰

	Anzahl staatliche Schulen	Anzahl staatlich unterstützte Schulen	Anzahl private Schulen	Anzahl Islamschulen	Σ
Region 1 Greater Banjul Area	0	2	4	22	28
Region 2 West Coast Region	19	8	6	49	82
Region 3 North Bank Region	19	3	1	17	40
Region 4 Lower River Region	10	0	0	9	19
Region 5 Central River Region	16	1	0	13	30
Region 6 Upper River Region	14	1	0	26	41
Σ	78	15	11	136	240

Auch über die Einschulungsquote dieser Schulform liegen keine Angaben vor. Jedoch entsprechen die Schulstufen der LBS und UBS, sodass die obigen Angaben diese Schulform beinhalten.

6.5 Schlussfolgerungen der Ergebnisse

Anhand der dargestellten Ergebnisse ist ersichtlich, dass eine Konzentration der Privatschulen unabhängig der Schulform auf die Küsten Regionen Greater Banjul Area und West Coast Region erfolgt. In diesen beiden Regionen überwiegt der Anteil der privaten Schulen deutlich gegenüber den entsprechenden staatlichen Institutionen. Obwohl lediglich für die LBS eine „Net Enrolment Ratio“ (NER, deutsch: Netto Einschulungsrate) der Schülerzahlen vorliegt und sich bei den anderen Schulformen mangels vorliegender Daten auf die „Gross Enrolment Ratio“ (GER, deutsch: Brutto Einschulungsrate) bezogen wird, ist auch diesbezüglich eine Tendenz erkennbar. So liegen die Einschulungsraten in den urbanen Küstenregionen deutlich über den Quoten der restlichen Republik. Es ist somit zu vermuten, dass ein Zusammenhang zwischen Anzahl und Verteilung der Privatschulen und Einschreibungsrate existiert. Jedoch kann die Existenz der Privatschulen nicht ausschließlich als Begründung der hohen Einschulungszahlen gesehen werden. Vielmehr müssen eine Vielzahl von gesellschaftlichen und sozialen Einflussfaktoren in diesem Kontext berücksichtigt werden. Dennoch ist diese Tendenz auffällig bezüglich jeder Schulform existent.

⁴⁷⁰ Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Angaben des Ministry for Basic and Secondary Education Gambia, Stand 2016.

Somit kann insgesamt ein Defizit an Schulen in den ruralen Gebieten des Landesinneren festgestellt werden. Eine Erhöhung der Schulanzahlen in diesen Regionen würde auch die räumliche Erreichbarkeit für die Schüler erleichtern. Die Infrastruktur und Mobilität ist in den ruralen Gebieten nur bedingt gegeben, sodass lange Schulwege für Schüler häufig eine unüberwindbare Distanz darstellen. Der obigen Frage, inwiefern NGOs mit ihrer Arbeit (Schulbau) da ansetzen, wo sie am dringendsten benötigt werden, kann somit nur bedingt zugestimmt werden. Die Begründungen für den Schulbau in den Küstenregionen können nur vermutet werden. So liegt die Vermutung nahe, eine private Institution in räumlicher Nähe zu touristischen Distrikten⁴⁷¹ zu errichten, um eine gute und bequeme Erreichbarkeit der privaten Träger sicher zu stellen. Des Weiteren kann die oben bereits erwähnte Infrastruktur als mögliche Erläuterung genannt werden. Das Erreichen der jeweiligen Bildungseinrichtung ist in den urbanen Küstenregionen deutlich einfacher.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wurde auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ nach ihrer Motivation der Schulgründung beziehungsweise der Standortwahl befragt. Aus der Antwort wird deutlich, dass ein Schulbau zunächst nicht geplant war und der Standort zufällig gewählt wurde:

Transkriptausschnitt 1: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 741 – 743.

0-740	[...]	
741	JK	Und warum wurde jetzt Sukuta als Standort für die Schule gewählt?
742	MJ	Das war Zufall. Weil ich gerade da war und angesprochen wurde. Es war nichts
743		wirklich geplant.
744-936	[...]	

Die Gründerin hat sich privat längere Zeit in der Republik aufgehalten und wurde von der Bevölkerung um die Errichtung einer Schule gebeten, welche sich dann kontinuierlich weiter entwickelt hat. Somit kann als Grund für die Standortwahl der Wunsch der Bevölkerung gesehen werden. Jedoch ist die Notwendigkeit der Errichtung einer neuen Bildungsinstitution somit subjektiv beurteilt worden. Eine objektive Analyse der vorhandenen Institutionen bzw. der räumlichen Verteilung der einzelnen Schulformen erfolgte nicht. Es ist somit anzunehmen, dass auch bei kürzeren Entfernungen zwischen Wohnort und Schule seitens der Bevölkerung ein Wunsch nach neuen Schulgebäuden geäußert wird. Dies lässt auch qualitative Unterschiede zwischen den vorhandenen staatlichen Schulen und den Privatschulen vermuten. Inwiefern diese von der Bevölkerung wahrgenommen werden, wird nachfolgend betrachtet.

⁴⁷¹ Der Tourismus ist in Gambia bisher nur gering verbreitet (vgl. Kapitel 3.3), Hotelgebäude wurden überwiegend in den Küstenregionen errichtet.

7 Forschungsergebnis: Analyse und Evaluation der Interviews

In dem vorliegenden Kapitel erfolgt die Darstellung und Auswertung der diversen Interviews. Somit soll dieses Kapitel darauf abzielen, folgende fünf der insgesamt sieben Hauptfragen (s.o., Tabelle 1) zu diskutieren:

- Inwiefern sind private Schulen qualitativ und quantitativ besser ausgestattet als staatliche Schulen?
- Inwiefern beeinflusst die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ und verhindert eine gleiche Basis?
- Inwiefern ist Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden?
- Inwiefern haben Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss?
- Inwiefern unterstützen NGOs den Bildungssektor durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien effektiv?

Dementsprechend werden die einzelnen Interviews thematisch strukturiert und analysiert. Je nach Themenschwerpunkt erfolgt zudem eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse. Nachdem die allgemeine qualitative und quantitative Ausstattung der Schulen analysiert wurde, werden vertiefend die Unterschiede der privaten und staatlichen Schulen fokussiert. Anschließend werden die Motivation der Schulwahl sowie das Bildungsniveau beziehungsweise die Bildungaffinität der Eltern untersucht. Abschließend erfolgt eine Bewertung der Grundhaltung gegenüber der Effektivität der Arbeit durch NGOs.

7.1 Ausstattung der Schulen

Auf Grund der privaten Finanzierung der von NGOs errichteten Schulen liegt die Vermutung nahe, dass diesen Schulen ein höheres Budget zur Verfügung steht als den staatlichen Schulen und es somit Diskrepanzen bezüglich der quantitativen Ausstattung der verschiedenen Schulformen gibt. Hierzu zählen neben der Gebäudesituation auch die Anzahl an Personal – sowohl Lehrpersonal als auch sonstige Angestellte – sowie die Anzahl der Schüler pro Klasse. Auch die vorhandenen Unterrichtsmaterialien werden diesem Aspekt zugeordnet. Da beispielsweise schulspezifische Rituale die Unterrichtsqualität beeinflussen, wird auch dieser Aspekt in dem vorliegenden Kapitel thematisiert. Insgesamt kann keine ausdrückliche Trennung von qualitativer und quantitativer Ausstattung erfolgen, da beide sich gegenseitig bedingen. Zunächst

sollen die Basisdaten der beiden untersuchten Schulen dargestellt werden, indem die Antworten der befragten Schulleiter, Lehrer und Schüler ausgewertet wurden.

Tabelle 27: Basisdaten der untersuchten Schulen ⁴⁷²

	Privatschule „Sukuta Wannsee School“	Staatliche Schule „Public School Sukuta“
Anzahl der Schüler	Ca. 370 (Grade 1 bis 6)	Ca. 2.933 (Grade 1-6)
Anzahl der Lehrer	Ca. 15 (Zahl variiert mit Lehramtsanwärtern)	42 Vollzeitbeschäftigte Lehrer
Anzahl der Schüler pro Klasse ⁴⁷³	27-50 (in der ersten Klasse nicht mehr als 36)	50-60
Lehrer-Schüler-Verhältnis	25 Schüler pro Lehrer ⁴⁷⁴	Ca. 70 Schüler pro Lehrer ⁴⁷⁵

Aus den Angaben geht hervor, dass in der staatlichen Schule mehr als zehnmal so viele Schüler beschult werden als in der Privatschule. Insgesamt 15 vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen sind an der Sukuta Wannsee Schule angestellt, an der staatlichen Schule insgesamt 42 Vollzeitbeschäftigte. Dies entspricht einem Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1:25 an der privaten, und 1:70 an der staatlichen Schule. Die oben dargestellten Anzahlen enthalten jedoch nicht die Lehrassistenten, die an der Privatschule jedem Lehrer zugeteilt werden. Dabei handelt es sich um Lehramtsanwärter oder Praktikanten, die die jeweilige Lehrperson unterstützen.

Ein deutlicher Unterschied ist bei der Anzahl der Schüler pro Klasse erkennbar. Während die Angaben der Befragten der staatlichen Schule zwischen 50 und 60 Schülern pro Klasse variieren, betragen die Angaben der Privatschule zwischen 27 und 50 Schülern pro Klasse. Aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ wird deutlich, dass die Schülerzahlen von der Klassenstufe abhängen:

Transkriptausschnitt 2: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 353 – 355.

0-352	[...]	
353	JK	Wie viele Kinder sind ungefähr in einer Klasse?
354	MJ	Es sollten jetzt in der ersten Klasse nicht mehr als 36 sein, ich bin mal gespannt. Und
355		jetzt sind es ungefähr 50. Und die Räume sind nicht sehr groß.
356-936	[...]	

⁴⁷² Quelle: Eigene Befragung.

⁴⁷³ Die Angaben basieren auf den Antworten der befragten Personen.

⁴⁷⁴ Eigene Berechnung basierend auf den angegebenen Daten.

⁴⁷⁵ Eigene Berechnung basierend auf den angegebenen Daten.

In die erste Klasse werden nur noch 36 Schüler aufgenommen, in den restlichen Klassenstufen sind bis zu 50 Schüler pro Klasse. Auch der Schulleiter der staatlichen Schule erwähnt, dass die Schülerzahlen an der Privatschule steigen:

Transkriptausschnitt 3: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 59 – 63.

0-58	[...]	
59	JK	There is no maximum number of children in one class?
60	LD	In government schools? No, sometimes you can even go up to 60 children in one classroom to one teacher. But what I can see now, even in private schools, the number of children in one classroom, they are also increasing. Of course, they are also increasing up to one is to 45. Before, one is to 28 or one is to 30 or even less than that.
61		
62		
63		
64-256	[...]	

Durch die hohen Schülerzahlen sind auch die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten nicht ausreichend. Aus diesem Grund wird an den staatlichen Schulen in zwei Schichten unterrichtet, eine Schicht vormittags, die anderen Schüler nachmittags. Dies wird jedoch an Privatschulen seitens der Regierung nicht geduldet, wie aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ deutlich wird:

Transkriptausschnitt 4: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 132 – 141.

0-131	[...]	
132	MJ	Und dann ist die erste Gruppe abgegangen, die 6. Klasse, die sind verteilt worden und waren alle unzufrieden, und wir wollten die Oberschule nicht und konnten auch nicht.
133		
134		Und dann haben sie einfach heimlich, ohne uns zu fragen, Nachmittagsunterricht eingeführt. Also da sind welche zurückgekommen, die schon an anderen Schulen waren, aber nicht so viele, ich glaube 15, und die haben dann Nachmittagsunterricht eingerichtet.
135		
136		
137	JK	Also zwei Belegungsschichten?
138	MJ	Ja zwei Schichten. Aber das war auch keine tolle Lösung, weil die haben ja auch, ich glaube bis 2 oder so Unterricht, und dann kommen die, jedenfalls hat die Regierung das auch nur auf Zeit geduldet. Also es geht nicht, jedenfalls nicht an Privatschulen, dass man jetzt immer Schichten macht. An öffentlichen geht es.
139		
140		
141		
142-936	[...]	

Aus welchem Grund eine Doppelbelegung an staatlichen Schulen genehmigt wird, an Privatschulen jedoch nicht, ist nicht ersichtlich. Diesbezüglich können nur Vermutungen geäußert werden. So könnte ein Grund eine Einschränkung der Kapazität der Schülerzahlen an Privatschulen sein, sodass diese Schulen seitens der Regierung als Konkurrenz zu den staatlichen Institutionen gesehen werden. Somit müssen die Privatschulen entweder Schüler ablehnen oder ihr Gebäude erweitern. Da eine offizielle Schulpflicht in Gambia besteht, können an staatlichen Schulen jedoch keine Schüler abgelehnt werden. Auch dies stellt einen Unterschied zwischen beiden Schulformen dar. Nachfolgend wird auf die zur Verfügung stehende Ausstattung der Schulen eingegangen.

7.1.1 Gebäudesituation

Die beiden untersuchten Schulen liegen, wie oben dargestellt, in geographisch räumlicher Nähe zueinander. In den nachfolgenden Abbildungen sind die Gebäude beider Schulen dargestellt (vgl. Abbildung 37- 45).



Abbildung 37: Gebäude der Sukuta Wannsee School⁴⁷⁶

In den insgesamt sieben einstöckigen Gebäuden der Privatschule sind 12 Klassenräume, zwei Büros, eine Bibliothek und 17 Toiletten untergebracht. Auf dem Schulhof befinden sich einige Spielgeräte (Rutschen, Turnstangen etc.), die in der Pause von den Schülern genutzt werden können.



Abbildung 38: Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

⁴⁷⁷ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.



Abbildung 39: Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School⁴⁷⁸



Abbildung 40: Schulhof und Spielgeräte der Sukuta Wannsee School⁴⁷⁹

⁴⁷⁸ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

⁴⁷⁹ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.



Abbildung 41: Gebäude der Sukuta LBS School⁴⁸⁰

Die staatliche Schule besteht aus insgesamt 32 Klassenräumen, neun Büros, einer Bibliothek, einem Computerraum sowie sechs Toiletten. Die Klassenräume sind in drei doppelstöckigen und sechs einstöckigen Gebäuden untergebracht. Der Schulhof besteht überwiegend aus sandigem Untergrund, Spielgeräte sind keine vorhanden.



Abbildung 42: Schulhof der Sukuta LBS⁴⁸¹

Beide Schulen verfügen, wie oben beschrieben, über eine separate Bibliothek. In der Sukuta Wannsee School ist dies eine Rundhütte, welche ausschließlich als Bibliothek genutzt wird. In der staatlichen Schule befinden sich die zu entleihenden Bücher in einem Gebäude, welches auch für Sitzungen genutzt wird.

⁴⁸⁰ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

⁴⁸¹ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.



Abbildung 43: Bibliothek der Sukuta Wannsee School (links) und der Sukuta LBS (rechts)⁴⁸²

Auch die Klassenräume der beiden Schulen unterscheiden sich (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 45). Die Klassenräume der Sukuta Wannsee School sind gelb gestrichen, es gibt eine Tafel, diverse Lernplakate an den Wänden und Schülereinzeltische. Zudem können Materialien in einem Klassenschrank aufbewahrt werden.



Abbildung 44: Klassenraum Grade 5 der Sukuta Wannsee School⁴⁸³

⁴⁸² Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

⁴⁸³ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

In den Klassenräumen der staatlichen Schule gibt es ebenfalls jeweils eine Tafel. Die Wände sind weiß gestrichen, weisen jedoch deutliche Verschmutzungen auf. Eine Gestaltung des Klassenraums durch Visualisierung der Lerninhalte ist nicht vorhanden, ebenfalls gibt es keine Möglichkeit der Materiallagerung.



Abbildung 45: Klassenraum Grade 3 der Sukuta LBS⁴⁸⁴

Die Schüler sitzen auf einfachen Holzbänken, die Anzahl der Schüler variiert je nach Bedarf. Diese wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Zudem wird auch auf die Anzahl der Lehrer eingegangen.

7.1.2 Schüler- und Lehreranzahlen

Insgesamt besuchen 502 Schülerinnen und Schüler die Sukuta Wannsee Schule (Grade 1 – 9), die staatliche Schule wird von 3.665 Schülerinnen und Schülern (Grade 1 – 9) besucht. Die Schülerzahlen verteilen sich dabei wie in Tabelle 28 dargestellt.

An der privaten Sukuta Wannsee Schule ist das Geschlechterverhältnis folglich in jeder Schulstufe und somit auch insgesamt in etwa ausgeglichen. Zwischen 40 und 50 Kinder besuchen jeweils die Schulstufen eins bis neun.

Auch in der staatlichen Schule ist das Verhältnis von Mädchen und Jungen in etwa ausgeglichen, insgesamt besuchen 145 mehr Mädchen als Jungen diese Schule. Die Schüler der staatlichen Schule verteilen sich wie folgt (vgl. Tabelle 29, Tabelle 30, Tabelle 31, Tabelle 33):

⁴⁸⁴ Quelle: Eigene Aufnahme, aufgenommen am 24.04.2017.

Tabelle 28: Verteilung der Schülerzahlen der Sukuta Wannsee Schule nach Schulstufe und Geschlecht⁴⁸⁵

Grade	Männlich	Weiblich	Σ
Nursery 1	16	12	28
Nursery 2	15	21	36
Nursery 3	18	19	37
Grade 1	27	23	40
Grade 2	25	16	41
Grade 3	20	24	44
Grade 4	21	25	46
Grade 5	23	26	49
Grade 6	21	28	49
Grade 7	30	20	50
Grade 8	21	20	41
Grade 9	20	21	41
Σ	257	255	502

Tabelle 29: Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule nach Schulstufe und Geschlecht⁴⁸⁶

Grade	Männlich	Weiblich	Σ
Grade 1	273	278	551
Grade 2	261	302	563
Grade 3	258	272	530
Grade 4	280	260	540
Grade 5	170	210	380
Grade 6	177	192	369
Grade 7	113	136	249
Grade 8	154	162	316
Grade 9	74	93	167
Σ	1.760	1.905	3.665

Die Primarschule der Sukuta Wannsee Schule ist einzügig, sodass sich in Grade drei insgesamt 44 Kinder befinden und in Grade fünf 49 Schüler in einer Klasse unterrichtet werden. Die staatliche Schule hingegen gliedert sich in 11 Klassen der Stufe Grade 3 und acht Klassen der Stufe Grade fünf:

⁴⁸⁵ Quelle: Eigene Befragung.

⁴⁸⁶ Quelle: Eigene Befragung.

Tabelle 30: Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule in Grade drei nach Geschlecht⁴⁸⁷

Klasse	Anzahl der Schüler (männlich)	Anzahl der Schüler (weiblich)	Σ
Brown	17	33	50
Grey	19	27	46
Violette	26	24	50
Orange	16	29	45
White	21	27	48
Red	27	19	46
Green	25	25	50
Pink	30	20	50
Purple	30	17	47
Yellow	25	23	48
Blue	22	28	50

Es wird deutlich, dass die Schülerzahl in beiden Schulstufen pro Klasse etwa zwischen 45 und 51 Schülern pro Klasse liegt. Das Geschlechterverhältnis ist dabei teilweise sehr unterschiedlich. Die Nachfrage nach der Art der Verteilung der Schüler auf die Klasse ergab, dass die ersten 50 Schulanmeldungen eine Klasse bilden, die weiteren 50 Schulanmeldungen eine neue Klasse usw. Sonstige Kriterien werden dabei nicht berücksichtigt.

Tabelle 31: Verteilung der Schülerzahlen der staatlichen Schule in Grade fünf nach Geschlecht⁴⁸⁸

Klasse	Anzahl der Schüler (männlich)	Anzahl der Schüler (weiblich)	Σ
Yellow	20	28	48
Grey	18	33	51
Green	27	20	47
Orange	22	24	46
Brown	21	24	45
Red	25	20	45
Blue	22	26	48
White	15	35	50

Unterrichtet werden die Schüler der Privatschule von insgesamt 23 Lehrern, wovon acht Lehrer in den Schulstufen der Primarstufe unterrichten.⁴⁸⁹

⁴⁸⁷ Quelle: Eigene Befragung.

⁴⁸⁸ Quelle: Eigene Befragung.

Tabelle 32: Verteilung der Lehrerschaft der Sukuta Wannsee Schule nach Schulstufe und Geschlecht⁴⁹⁰

Grade	Männlich	Weiblich	Σ
Nursery teachers	1	3	4
Lower basic teachers	7	1	8
Upper basic teachers	9	2	11
Σ	17	6	23

Auffallend ist, dass nur eine weibliche Lehrperson in der Primarstufe unterrichtet, die übrigen sieben Primarschullehrer sind männlich. In der weiterführenden Primarschule setzt sich diese Tendenz fort, während die Vorschulklassen von drei weiblichen und einer männlichen Lehrperson unterrichtet werden.

In der staatlichen Schule sind insgesamt 158 Lehrpersonen angestellt, davon arbeiten 82 Lehrer in den Schulstufen der LBS und 76 Lehrer in den entsprechenden Stufen der UBS. Von den insgesamt 158 Lehrern sind 92 männlich und 64 weiblich, wobei das Verhältnis in den Schulstufen der LBS fast ausgeglichen ist, 42 Lehrer sind männlich und 38 Lehrer weiblich.

Tabelle 33: Verteilung der Lehrerschaft der staatlichen Schule nach Schulstufe und Geschlecht⁴⁹¹

	Männlich	Weiblich	Σ
Lehrer LBS	42	38	82
Lehrer UBS	50	26	76
Σ	92	64	158

Es kann folglich zusammengefasst werden, dass die staatliche Schule von etwa sieben Mal so vielen Schülern besucht wird wie die Privatschule und dass dieser Anzahl entsprechend auch mehr Lehrer an der staatlichen Schule unterrichten. Die Gebäude der staatlichen Schule sind aus diesem Grund zweistöckig errichtet (vgl. Kapitel 7.1.1), der Unterricht findet auf engstem Raum statt und eine Doppelbelegung des Unterrichts ist notwendig (vgl. Kapitel 7.1.3). Trotz dieses enormen Unterschiedes der Schüleranzahl ist der in den Pausen zur Verfügung stehende Schulhof beider Schulen etwa gleich groß. Somit haben die Privatschüler viel mehr Platz zur Verfügung, währenddessen an der staatlichen Schule auch in den Pausen ein Mangel an Bewegungsraum zu beobachten ist. Im nachfolgenden Kapitel wird der Tagesablauf beider Schulen vergleichend dargestellt.

⁴⁸⁹ Da einige Fachlehrer in den Schulstufen der LBS und der UBS unterrichten, ist eine genaue Trennung nicht möglich.

⁴⁹⁰ Quelle: Eigene Befragung.

⁴⁹¹ Quelle: Eigene Befragung.

7.1.3 Tagesablauf

Der alltägliche Ablauf an den beiden Schulen ist teilweise unterschiedlich (vgl. Tabelle 34), Gemeinsamkeiten sind hervorhebend gekennzeichnet.

In der Privatschule beginnt der Unterricht morgens um 8.20 Uhr und dauert montags bis donnerstags bis 15.30 Uhr. Freitags endet der Schulunterricht aus religiösen Gründen bereits um 11.15 Uhr. Insgesamt gibt es zwei Pausen von zusammen 45 Minuten. Eine Unterrichtsstunde dauert 35 Minuten, wobei auch Doppelstunden möglich sind.

Tabelle 34: Vergleich der Tagesabläufe an der Privatschule und der staatlichen Schule⁴⁹²

	Privatschule Sukuta Wannsee	Staatliche Schule
Unterrichtszeit montags bis donnerstags	8.20 Uhr – 15.30 Uhr	8.20 Uhr – 13.30 Uhr beziehungsweise 13.30 Uhr – 18.00 Uhr
Pause montags bis donnerstags	Zwei Pausen: 11.15 Uhr – 11.45 Uhr 13.30 Uhr – 13.45 Uhr Insgesamt 45 Minuten Pause	Eine Pause 10.50 Uhr -11.30 Uhr Insgesamt 40 Minuten Pause beziehungsweise 16.30 Uhr – 17.00 Uhr Insgesamt 30 Minuten Pause
Unterrichtszeit freitags	8.20 Uhr – 11.15 Uhr	8.20 Uhr – 11.20 Uhr beziehungsweise 12.00 Uhr – 17.00 Uhr
Pause freitags	Keine Pause	Keine Pause beziehungsweise 13.00 Uhr – 14.30 Uhr (Insgesamt 60 Minuten Gebetspause)
Dauer einer Unterrichtsstunde	35 Minuten Doppelstunden möglich	30 Minuten Doppelstunden möglich
Unterrichtete Fächer (Lower Basic)	Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozial- und Umweltwissenschaft, islamischer Religionsunterricht, Französisch, Handwerken	Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozial - und Umweltwissenschaft, Rechtschreiben, Religion, Computer, Bibliothek, Sport

In der staatlichen Schule beginnt der Unterricht montags bis donnerstags ebenfalls um 8.20 Uhr, endet jedoch bereits um 13.30 Uhr. Von 10.50 Uhr bis 11.30 Uhr gibt es eine 40 minütige Pause. Freitags findet der Unterricht von 8.20 Uhr bis 11.20 Uhr ohne Pause statt. Auf Grund der hohen Schülerzahl findet der Unterricht an der staatlichen Schule in zwei Schichten statt, sodass ein Teil der Schüler vormittags, die übrigen Schüler nachmittags unterrichtet werden. Nachmittags erfolgt der Unterricht von 13.30 Uhr bis 18.00 Uhr mit einer halbstündigen Pause um 16.30 Uhr. Freitags beginnt der Nachmittagsunterricht bereits um 12.00 Uhr und endet um 17.00 Uhr, inklusive einer einstündigen Gebetspause um 13.30 Uhr.

⁴⁹² Quelle: Eigene Befragung.

Insgesamt haben die Schüler der Privatschule also mehr Unterricht pro Tag, da es keine Doppelbelegung gibt. Auch die Unterrichtsfächer unterscheiden sich teilweise. An beiden Schulen werden die Hauptfächer Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozial- und Umweltwissenschaft unterrichtet. An der Privatschule werden zudem die Fächer islamische Religion, Französisch und Handwerken gelehrt. Die staatlichen Schüler erhalten stattdessen Unterricht in Rechtschreiben, Religion, Umgang mit dem Computer, Sport und Zeit für die Bibliothek. Auffällig ist, dass die zusätzlich zu Verfügung stehenden Räume der staatlichen Schule (Computerraum, Bibliothek) auch als Unterrichtsfächer genutzt werden. In der Privatschule wird die Bibliothek als Ergänzung des Unterrichts gesehen.

Inwiefern und unter welchen Bedingungen der Sportunterricht an der staatlichen Schule stattfindet, ist zweifelhaft, da vor Ort kein entsprechender Raum oder Sportplatz sowie Unterrichtsmaterialien für den Sportunterricht gesichtet wurden. Auf die allgemein zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

7.1.4 Unterrichtsmaterialien

Die Unterrichtsqualität wird auch durch die zur Verfügung stehenden Materialien beeinflusst. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, ob in staatlichen und privaten Schulen die gleichen Materialien zu Verfügung stehen. Aus den Befragungen der Schüler geht als wichtigstes Unterrichtsmaterial das Schulbuch hervor. Jedoch wird auch deutlich, dass nicht jeder Schüler ein Schulbuch besitzt. Als Grund dafür geben die Schüler finanzielle Gründe sowie die limitierte Auflage an den Exemplaren seitens der Regierung an.⁴⁹³ Auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ wurde daher zu diesem Thema befragt (vgl. Transkriptausschnitt 5).

Transkriptausschnitt 5: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 916 – 924.

0-915	[...]	
916	MJ	Die Schulbücher werden für die staatlichen Schulen, die kriegen die ja umsonst wenn sie die denn kriegen, manchmal auch nicht, und da steht drauf not for sale. Und dann gibt es die Schulbücher, genau dieselben, aber auch zu kaufen. Da steht es nicht drauf. Die kosten dann pro Stück 150. Und die Schulen kriegen immer soundsoviel Bücher not for sale.
917		
918		
919		
920	JK	
921	MJ	Also gibt es nicht für jedes Kind ein Buch?
922		Doch, inzwischen gibt es wieder welche. Aber das ist das gleiche Problem. Gibst du sie ihnen umsonst, dann sind sie gar nichts wert, oder du lässt sie bezahlen. Erst haben wir versucht umsonst und wenn sie dann weg sind oder zerflattert dann müssen sie bezahlen und
923		sonst kriegen sie ihr Zeugnis nicht, aber das ist so ein Aufwand denen hinterher zu laufen.
924		
925-936	[...]	

⁴⁹³ Vgl. beispielsweise Transkript Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 126 ff und Mariama Danso, Schülerin der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 30 ff.

Daraus werden zwei Aspekte deutlich. Erstens der Unterschied zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen: Die Schüler der staatlichen Schulen erhalten die Schulbücher von der Regierung kostenlos. Für die Schüler der Privatschulen hingegen gibt es nur kostenpflichtige Exemplare, die neben den Schulgebühren zusätzlich zu bezahlen sind. Ein weiterer Aspekt, der aus dem vorliegenden Transkriptauszug deutlich wird, ist die Wertschätzung der Bücher. In der gambischen Kultur ist das Lesen als Freizeitaktivität oder Beschäftigung nicht etabliert, sodass der Umgang mit Büchern den meisten Schülern nicht vertraut ist und eine Wertschätzung nicht erfolgt. Aus diesem Grund wurde die Idee, den Schülern der Privatschule die Bücher ebenfalls kostenlos zur Verfügung zu stellen, verworfen. Durch das Bezahlen der Schulbücher sollen die Schüler zu einem sorgfältigen Umgang mit ebendiesen erzogen werden. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern diese „Erziehung“ zu westlichen Standards sinnvoll ist und inwiefern das Benutzen der kulturell nicht etablierten Schulbücher als Unterrichtsmaterial als zweckmäßig und nützlich zu erachten ist. Auf diesen Aspekt wird weiter unten näher eingegangen (vgl. Transkriptausschnitt 7).

Beide Schulen verfügen über eine Bücherei, in der Schüler Bücher entleihen können. Jedoch wurde auch die Bücherei der staatlichen Schule privat und nicht von der gambischen Regierung finanziert. In beiden Schulen wird die Bücherei regelmäßig genutzt und in den Unterricht integriert.

Ebenso verfügen nach Aussagen beider Schulleiter beide Schulen über mehrere Computer. In der Privatschule Sukuta Wannsee können sich die Lehrer Laptops bei dem Schulleiter entleihen und zudem das Internet kostenfrei nutzen. Das Lehrerzimmer ist mit weiteren vier Desktopcomputern ausgestattet.

Transkriptausschnitt 6: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 171 – 178.

0-170	[...]	
171	JK	Is it from the government, or where is it from?
172	LD	No, this one is from friends. These computers, not a single one is given to us from the government. They are given to us by our friends from Netherlands and Sweden. And we have others from England. So they help us with that.
173		
174		
175	JK	So there is international support.
176	LD	Like I said, we have friends who just come and help you with this and that. Like our Belgium friends, they help us a lot. They made the library more (contusive?) for learning. And with repairing the computers.
177		
178		
179 -256	[...]	

Die staatliche Schule verfügt über einen Computerraum mit etwa 10 Computern für die Schüler, die ab der vierten Klasse im Unterricht genutzt werden. Damit bei der hohen Schülerzahl jeder Schüler die Möglichkeit erhält, an einem der Computer zu arbeiten, wird die Klasse ge-

teilt: Die eine Hälfte geht in die Bücherei, die andere in den Computerraum, anschließend wird gewechselt. Der Computerraum der staatlichen Schule verfügt zudem auch über ein Whiteboard und einen Beamer. Die gesamte Ausstattung (inklusive Computer) wurde ebenfalls privat finanziert und nicht von der Regierung zur Verfügung gestellt. Aus dem Gespräch mit Lamin Daffeh wird deutlich, dass die private Finanzierung von Touristen und „Freunden“ aus Europa erfolgte (vgl. Transkriptausschnitt 6).

Demzufolge erhalten auch staatliche Schulen internationale Unterstützung beziehungsweise wären ohne internationale Hilfe nicht entsprechend ausgestattet. Genau diese Art der Unterstützung, das Bereitstellen von Computern etc., kritisiert Volker Seitz:

Transkriptausschnitt 7: Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 132 – 134.

0-131	[...]	
132	VS	Das Niveau der staatlichen Schulen ist meist beklagenswert. Es genügt aber nicht Laptops nach Afrika zu schicken. Dringender als Internet sind grundlegende Dinge, wie gut ausgebildete einheimische Lehrer und Strom in den Klassenzimmern.
133		
134		
134-217	[...]	

Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die Bereitstellung von Computern und anderen Arbeitsmaterialien überhaupt sinnvoll ist. Der europäische Tourist besucht eine Schule, sieht die dortigen Verhältnisse und möchte durch die Finanzierung von Arbeitsmaterialien helfen. Diese Handlung wirft unterschiedliche Fragestellungen auf: Erstens, inwiefern die Anschaffung von Computern wirklich sinnvoll ist, wenn eine dauerhafte Stromanbindung durch die gegebene Infrastruktur nicht gewährleistet ist. Auch das Fachpersonal zur Wartung der technischen Geräte und zur Einweisung des Lehrpersonals muss vorhanden sein. Zweitens, inwiefern überhaupt das Interesse und die Möglichkeit bestehen, die Computer sinnvoll im Unterricht einzusetzen. Dazu müssen Kenntnisse über spezielle Programme (Lernsoftware) und das Curriculum vorhanden sein. Aus diesen Gründen ist es nach Volker Seitz sinnvoller, zunächst an der Basis, dem Lehrpersonal, anzusetzen. Zusätzlich wird durch die Finanzierung von Arbeitsmaterialien der oben genannte Aspekt der Wertschätzung von Gegenständen nicht beachtet. Die Wertschätzung und der sorgfältige Umgang mit Materialien sind effektiver, wenn zumindest ein kleiner Betrag dafür bezahlt wurde. Zudem wird die Würde der Empfänger aufrechterhalten.

Aus den erläuterten Gründen hat sich die Sukuta Wannsee Schule bisher gegen die Einrichtung eines Schülercomputerraumes entschieden. Wesentlich ist in diesem Kontext jedoch auch, dass seitens der Regierung keine Finanzierung von technischen Geräten in den Schulen erfolgte.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass beide Schulformen die gleichen Schulbücher benutzen, diese jedoch an staatlichen Schulen kostenfrei sind. Es werden Papier beziehungsweise Hefte und unterschiedliche Stifte verwendet. Der Lehrperson stehen eine Tafel und Kreide sowie nach Bedarf ein Computer zur Verfügung. Ebenfalls verfügen beide Schulen über eine Bücherei, die nach Angaben der Lehrpersonen regelmäßig besucht wird.

In der staatlichen Schule haben die Schüler zudem die Möglichkeit, im Unterricht den Computerraum aufzusuchen und zu nutzen. In der Privatschule können sich hingegen die Lehrer Laptops entleihen und auch das Internet kostenfrei nutzen.

Demzufolge kann die obige Vermutung, private Schulen sind qualitativ und quantitativ besser ausgestattet als staatliche Schulen, bestätigt werden. Nur durch privat organisierte internationale Unterstützung konnte an der staatlichen Schule eine Bücherei und technische Ausstattung erworben werden. Die Lehrerassistenten in der Privatschule ermöglichen ein „Teamteaching“ und somit eine Reduktion der Schülerzahl pro Lehrperson.

Da an staatlichen Schulen keine Beschränkung der Schülerzahl vorgesehen ist, die vorhandenen Gebäude jedoch nicht der erforderlichen Kapazität entsprechen, findet der Unterricht zeitlich versetzt in zwei Schichten statt. Durch die Reglementierung der Schülerzahl an der Privatschule ist keine Überbelegung der Räumlichkeiten ersichtlich.

Weiterführend werden die Aspekte Lehrperson, Unterricht und die bildungspolitische Situation näher betrachtet.

7.2 Lehrer, Unterricht, Bildungspolitik

In diesem Kapitel wird die Frage diskutiert, „inwiefern die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ beeinflusst und eine gleiche Basis verhindert.“ Aus diesem Grund werden allgemeine Haltungen und Einstellungen der Befragten bezüglich Privatschulen und staatlichen Schulen analysiert. Vergleichend stehen auch unterrichtliche Aspekte und die Lehrperson im Fokus. Ebenso werden bildungspolitische Ansichten dargelegt. Zunächst werden jedoch allgemeine Unterschiede zwischen der privaten Sukuta Wannsee Schule und der staatlichen Schule in Sukuta herausgearbeitet.

7.2.1 Allgemeine Unterschiede der Privat- und staatlichen Schule

Die Befragten beider untersuchten Schulen wurden gebeten, sich zum Thema Unterschiede zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen zu äußern. Die Antworten werden in vorliegendem Kapitel nach Befragungsgruppen sortiert dargestellt und inhaltlich analysiert. Zu-

nächst wird dabei auf die Wahrnehmung der Privatschüler eingegangen (vgl. Transkriptausschnitte 8 – 11 und ihre Zusammenfassung in Tabelle 35).

Transkriptausschnitt 8: Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 90 – 91 und 97 – 101.

0-89	[...]	
90	DB	In this school here they control the movement. They control going out of the school campus and not during lessons to be going out of the classes.
91		
92-96	[...]	
97	DB	In private schools, all the students they stay. In public schools, maybe after break, they go home.
98		
99	JK	Why do you think they are going home after break in public schools?
100	DB	They feel like. Sometimes they are not coming, so when they are sitting in class they decide to go home.
101		
102-151	[...]	

Transkriptausschnitt 9: Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 2 und 63 – 66.

0-19	[...]	
20	HS	Because I see that the way the teachers are teaching in public schools and the way they are teaching in private schools are not the same. The performance of the teacher is different.
21		
22-62	[...]	
63	HS	Yes there are differences, because I went to a public school. Sometimes, when you are in class, one teacher will come or another one will come or you have to go and check if a teacher is coming but in this school before the time is up, the teacher will come. In public schools, the students have to go and get the teachers.
64		
65		
66		
67-91	[...]	

Transkriptausschnitt 10: Leitfadeninterview mit Fatima Kanteh, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 58 – 59.

0-57	[...]	
58	FK	Yes private schools are paying school fees and governmental schools are not paying school fees.
59		
60-76	[...]	

Transkriptausschnitt 11: Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 59 – 66.

0-59	[...]	
60	AJ	Yes.
61	JK	Which ones?
62	AJ	In government schools they don't learn. They only play.
63	JK	What are they playing?
64	AJ	They are not used to learn.
65	JK	And here you are not playing?
66	AJ	No.
67-87	[...]	

Daraus geht hervor, dass zwei der Schüler das Schulgeld als Unterschied angeben. Außerdem gibt ein Schüler, der sowohl die staatliche als auch die Privatschule besucht hat, das differente Agieren der Lehrer an. Wie in der gambischen Tradition verwurzelt, wird auf Pünktlichkeit an staatlichen Schulen wenig Wert gelegt, sodass dies von einem Schüler, der ebenfalls beide

Schulformen bereits besucht hat, als Mangel der öffentlichen Schulen angesehen wird. In den Privatschulen wird, vermutlich durch den westlichen Einfluss, Wert auf einen pünktlichen Unterrichtsbeginn gelegt. Die Lehrer erscheinen von sich aus zum Unterricht und müssen nicht, wie ein Schüler angibt, erst von den Schülern geholt werden. Entsprechend wird von den Lernenden die permanente Anwesenheit erwartet und kontrolliert. In staatlichen Schulen verlassen nach der Aussage eines weiteren Privatschülers die Kinder die Schule teilweise, wenn sie keine Lust mehr haben beziehungsweise wenn „[...] they feel like.“⁴⁹⁴ Ebenso ist eine tägliche Präsenz an staatlichen Schulen nicht selbstverständlich.⁴⁹⁵

Tabelle 35: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 8-11⁴⁹⁶

	Unterschied zwischen Privatschule und staatliche Schule
Privatschüler 1	-Kontrolle der Anwesenheit der Schüler in Privatschulen (während des gesamten Tages) -Keine Kontrolle der Anwesenheit der Schüler in staatlichen Schulen (Schüler gehen teilweise nach der Pause nach Hause)
Privatschüler 2	-Die Art und Weise, wie der Lehrer den Unterricht gestaltet/ agiert, ist in Privatschulen anders -In der Privatschule erscheint der Lehrer pünktlich, -In staatlichen Schulen müssen die Schüler den Lehrer zum Unterricht holen -In staatlichen Schulen teilweise verschiedene Lehrer
Privatschüler 3	-In Privatschulen muss Schulgeld bezahlte werden -Staatliche Schulen sind gebührenfrei
Privatschüler 4	-In staatlichen Schulen wird nur gespielt statt gelernt; Schüler sind das Lernen nicht gewohnt -In Privatschule wird gelernt statt gespielt

Ein weiterer Unterschied betrifft die unterrichtliche Situation. So wird der Unterricht an staatlichen Schulen seitens der Privatschüler als Spielen wahrgenommen, die Schüler seien das Lernen nicht gewohnt.

Ergo sind aus Sicht der Privatschüler deutliche Differenzen zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen vorhanden. Diese beziehen sich auf die Schulgebühr, die Lehrweise und Pünktlichkeit der Lehrpersonen sowie die Einstellung der Schüler zur Schule. Auch unterrichtsspezifisch werden Unterschiede wahrgenommen.

⁴⁹⁴ Transkript Schüler S1, Absatz 105.

⁴⁹⁵ Vgl. Transkript Schüler S1, Absatz 105.

⁴⁹⁶ Quelle: Eigene Befragung.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die staatlichen Schüler diese Ansicht und Wahrnehmung ebenfalls vertreten. Jedoch konnten nur zwei Schüler diese Frage überhaupt beantworten (vgl. Transkriptausschnitte 12 - 13).

Transkriptausschnitt 12: Leitfadeninterview mit Hadi Juff, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 33.

0-32	[...]	
33	HJ	No, there are no differences.
34-44	[...]	

Transkriptausschnitt 13: Leitfadeninterview mit Sanna Darboe, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 30 – 31.

0-29	[...]	
30	SD	No there is no difference. What you learn in private schools you also learn in government schools.
31		
32-38	[...]	

Ein Schüler vertritt die Ansicht, dass in Privatschulen und staatlichen Schulen das gleiche gelernt wird. Diese Aussage bezieht sich vermutlich auf den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts, welchem dasselbe Curriculum zu Grunde liegt und nicht auf den Lernerfolg der Schüler. Ein weiterer Schüler gibt lediglich an, dass es keine Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Schulen gibt. Offensichtlich werden also seitens der staatlichen Schüler keine Differenzen zwischen beiden Schulen wahrgenommen. Zudem ist es ebenfalls möglich, dass den staatlichen Schülern die Privatschulen unbekannt sind und sie sich womöglich noch nicht näher mit diesen auseinandergesetzt haben.

Im Folgenden werden die Aussagen der Eltern, ebenfalls nach Schulform sortiert, dargestellt. In den Antworten der Privatschuleltern (vgl. Transkriptausschnitte 14 – 23 und ihre Zusammenfassung in Tabelle 36) sind zwei Hauptunterschiede erkennbar: Die Lehrpersonen, die an Privatschulen besonders gut und motiviert arbeiten sowie das an Privatschulen zu entrichtende Schulgeld. Beide Unterschiede wurden von jeweils fünf befragten Privatschuleltern benannt. Ein Elternteil begründete die erhöhte Lehrermotivation mit dem Schulgeld, da mit diesem die Lehrer finanziert würden. Ebenfalls die Kosten betreffend wurde von zwei Eltern das Material erwähnt, welches ihrer Auffassung nach an Privatschulen teurer und besser sei.

Insgesamt gaben zwei der Elternteile die Schüler als allgemeinen Unterschied an, die an Privatschulen motivierter und schneller lernen. Ein Elternteil erwähnte das durch die Schüler bereits genannte „Spielen“ an den staatlichen Schulen. Zudem wurde auch die in staatlichen Schulen hohe Schülerzahl pro Klasse als Unterschied angeführt.

Zwei Elternteile konnten diese Frage nicht beantworten beziehungsweise gab ein Elternteil an, einen Unterschied bezüglich des Lernerfolgs ihrer Kinder (je ein Kind auf der staatlichen und privaten Schule) festzustellen, konnte jedoch keine Begründung dafür angeben.

Jedoch wurde von einem Elternteil, dessen Kind eine staatliche Schule besucht, das Wissen beziehungsweise der Bildungsstand der Privatschuleltern als Begründung für einen besseren Lernerfolg der Privatschüler genannt (vgl. Transkriptausschnitt 32).

Im Folgenden sind die Antworten der Eltern, deren Kinder eine staatliche Schule besuchen, dargestellt (vgl. Transkriptausschnitte 24 – 32 und ihre Zusammenfassung in Tabelle 37).

Transkriptausschnitt 14: Leitfadeninterview mit Zeyna Camara, Mutter des Schülers Dawda Bojang der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 17.

0-12	[...]	
13	HS	She says that there are differences between private and government school. Because private schools, the students have to pay money for themselves, the students are paying the teachers. But the government schools, is the government who pay for the students. So according to her, she says that the private schools, the teachers perform more than government teachers. The private teachers they are performing because the students are paying them.
14		
15		
16		
17		
18-47	[...]	

Transkriptausschnitt 15: Leitfadeninterview mit Ramatoulaie Cham, Mutter der Schülerin Kumba Gaye der Privatschule „Suktua-Wannsee School“, Zeilen 36 – 40.

0-35	[...]	
36	RC	The last time one of my brothers friends came to our place, his child was at a private school they bought the glap and they put their Grade 3 and they sell it to them, 150 Dalasi. He said it's very expensive. Only a glap. If you go to the market you get it for 50 Dalasi. The private schools, they are playing advantage on them. If it's a government school, they buy it cheaper.
37		
38		
39		
40		
41-55	[...]	

Transkriptausschnitt 16: Leitfadeninterview mit Amijam Sowe, Mutter der Schülerin Hawa Sowe der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.

0-18	[...]	
19	HS	She says in private schools the teachers are doing more than in government schools. And the performance of the private school students is more than in government schools.
20		
21-43	[...]	

Transkriptausschnitt 17: Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 15.

0-12	[...]	
13	AS	In private schools education is too costly. In government schools there is free education. But here is costly here is a different education. Because I know the government school and I know the private school so I see the difference.
14		
15		
16-73	[...]	

Transkriptausschnitt 18: Leitfadeninterview mit Fatou Cham, Mutter der Schülerin Fatima Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 15 – 18 und 43 – 48.

0-14	[...]	
15	HS	She said she is living near this school here. She said the way the teachers are doing and the children are learning here. The way in government schools is different. Sometimes you see children coming from government schools to this place playing while here the students are learning.
16		
17		
18		
19-42	[...]	
43	HS	She said what private schools can do, government schools can't do.
44	JK	Like for example?
45	HS	Like she said there are some students here who are transferred this school to government school and they are now badgering.
46		
47	JK	But why do you think there are this differences?
48	HS	She said the teachers are doing different and the material.
49	[...]	

Transkriptausschnitt 19: Leitfadeninterview mit Jainaba Tabali, Mutter des Schülers Sherif Drammeh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 14 – 18.

0-13	[...]	
14	JT	This boy is my first child, I start here. In government school, my boy is not there.
15	JK	So you don't have any experience with government schools.
16	JT	Yes.
17	JK	But do you think that there are differences like material, financing...
18	JT	I don't know.
19-38	[...]	

Transkriptausschnitt 20: Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saidy Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 24 – 27.

0-23	[...]	
24	HS	She said private schools are good than government schools because her daughter is here and the others are in government schools and what this girl can do, the others cannot do.
25		
26	JK	What are the reasons for that?
27	HS	Because the others are not working. She said she is not educated she doesn't understand.
28-53	[...]	

Transkriptausschnitt 21: Leitfadeninterview mit Genaba Drame, Mutter des Schülers Ciriff Drame der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 26.

0-19	[...]	
20	GD	The way they are teaching is good.
21	JK	Here?
22	GD	Yes.
23	JK	And what is different to a public school?
24	GD	I don't know. I know that here it's good.
25	JK	But it's expensive here.
26	GD	The school fees, yes.
27-44	[...]	

Transkriptausschnitt 22: Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 24 – 29.

0-23	[...]	
24	AS	Yes there is.
25	JK	Which ones?
26	AS	Here everything is private, is costly, but its good. The education is more faster.
27	JK	Why do you mean?
28	AS	Because here in class there is one who takes care of them, in public schools there are so
29		many children that they cannot take care of all of them. That’s the difference.
30-37	[...]	

Transkriptausschnitt 23: Leitfadeninterview mit Isatou Menneh, Mutter des Schülers Abdoul Aziz Jallow der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 8.

0-3	[...]	
4	IM	Because in this school people they are learning, they are complaining, they are very happy in
5		this school. If you come here, this school is better than another school. You come here we
6		are staying at the same place here. The school is very good, that’s why.
7	JK	Why do you think it’s good?
8	IM	Because teachers are learning.
9-49	[...]	

Insgesamt gaben zwei der Elternteile die Schüler als allgemeinen Unterschied an, die an Privatschulen motivierter und schneller lernen. Ein Elternteil erwähnte das durch die Schüler bereits genannte „Spielen“ an den staatlichen Schulen. Zudem wurde auch die in staatlichen Schulen hohe Schülerzahl pro Klasse als Unterschied angeführt.

Tabelle 36: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 14-23⁴⁹⁷

	Unterschied zwischen Privatschule und staatliche Schule
Eltern 1 (Privatschule)	-In Privatschulen muss Schulgeld gezahlt werden (bezahlen so die Lehrer) -Staatliche Schulen sind gebührenfrei (Lehrer werden von Staat bezahlt) -Lehrer agieren unterschiedlich wegen der unterschiedlichen Bezahlung
Eltern 2 (Privatschule)	-Unterrichtsmaterialien an Privatschulen sind teurer
Eltern 3 (Privatschule)	-Lehrer und Schüler arbeiten in Privatschulen mehr als in staatlichen Schulen (höhere Motivation)
Eltern 4 (Privatschule)	-Privatschulen sind teuer, andere Bildung als in staatlichen Schulen -Staatliche Schulen sind gebührenfrei
Eltern 5 (Privatschule)	-Lehrer an Privatschulen agieren anders -Schüler an Privatschulen lernen -Schüler an staatlichen Schulen spielen nur -An Privatschulen andere Materialien
Eltern 6 (Privatschule)	-keine Erfahrung mit staatlichen Schulen (Äußerung über Unterschiede nicht möglich)
Eltern 7 (Privatschule)	-Ihre Tochter auf der Privatschule ist gebildeter als ihre Kinder auf der staatlichen Schule. selbst ungebildet und kann keine Begründung geben
Eltern 8 (Privatschule)	-Art und Weise des Unterrichts ist gut an Privatschulen -Privatschulen sind teuer
Eltern 9 (Privatschule)	-Privatschulen sind teuer, aber gut -Bildung in Privatschulen ist schneller -In staatlichen Schulen mehr Kinder in einer Klasse
Eltern 10 (Privatschule)	-In Privatschule lernen die Kinder und sind glücklich -In Privatschule lernen die Lehrer

⁴⁹⁷ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 24: Leitfadeninterview mit Pendah Juff, Mutter des Schülers Hadi Juff der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 14 – 26 und 35.

0-13	[...]	
14	PJ	Because you have to pay.
15	JK	So the difference is the school fee?
16	PJ	Yes.
17	JK	Do you think that there are also differences in the learning achievement?
18	PJ	What?
19	JK	How or what the children are learning.
20	PJ	Depends on the teacher. If you have a good teacher, is good.
21	JK	And is there a difference between teachers in private and public schools?
22	PJ	The teachers in public school is good. If the teacher is not good, he cannot go anywhere.
23	JK	Are there other differences in the learning material or books or something like that?
24	PJ	The money you have to pay is different.
25	JK	And here in this school you don't have to pay school fees?
26	PJ	No.
27-34	[...]	
35	PJ	Yes, the uniform is 300. If you go to private school, the uniform is up to 500.
36-42	[...]	

Transkriptausschnitt 25: Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 10 – 12.

0-9	[...]	
10	AC	Wherever you are, depends on the environment. There are children in private schools doing better than in public schools and there are children in public schools doing better than in private schools.
11		
12		
13-33	[...]	

Transkriptausschnitt 26: Leitfadeninterview mit Jankey Jabateh, Mutter der Schülerin Fatou Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 8 – 21.

0-7	[...]	
8	JJ	There a big differences between private and government schools.
9	JK	Which ones?
10	JJ	so what you can afford in government schools you cannot afford in private schools.
11	JK	The payment you mean?
12	JJ	No also on education side. Government school is good, you go to private school is better than government school. Because of the size of the classes you have in private school.
13		
14		Sometimes you see in private school less than 30 children. In government school you even have more than 50 children.
15		
16	JK	In one class?
17	JJ	Yes.
18	JK	Are there also differences in the material?
19	JJ	No, there are no differences, they use the same textbook.
20	JK	Private and public schools?
21	JJ	Yes.
22-31	[...]	

Transkriptausschnitt 27: Leitfadeninterview mit Haddyatou Jeng, Mutter der Schülerin Isatou Jeng der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 8 – 11.

0-7	[...]	
8	JH	Yes the payment. I take care of my children; it's difficult to pay school fees and books for all children.
9		
10	JK	And what about the learning achievement?
11	JH	All the children they are here are good. There is no difference.
12-18	[...]	

Transkriptausschnitt 28: Leitfadeninterview mit Isatou Darboe, Mutter des Schülers Sarjo Nije der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 10 – 11.

0-9	[...]	
10	JK	Ah ok. What do you think about private schools?
11	ID	The payment is too high.
12-22	[...]	

Transkriptausschnitt 29: Leitfadeninterview mit Jankey Touray, Mutter des Schülers Sanna Darboe der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 11.

0-10	[...]	
11	JT	Wherever I can have better education, in private or public school, I want my son to go there.
12-17	[...]	

Transkriptausschnitt 30: Leitfadeninterview mit“ Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 20 – 22.

0-19	[...]	
20	SD	In government schools they help the people but in private schools, if you don't pay the money you have to go. In all schools the children use to learn. But in government schools there are closer to the people. In private schools you have to pay.
21		
22		
23-39	[...]	

Transkriptausschnitt 31: Leitfadeninterview mit Lamin Cham, Vater des Schülers Mohamed Cham der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 23.

0-11	[...]	
12	LC	They are all good. They have the same syllabus. But in private schools you have to pay.
13	JK	Ok, they have the same syllabus but the difference is the payment.
14	LC	When you want to take your children to the private schools is very expensive. You cannot provide that.
15		
16	JK	If you could afford it, would you send your children to a private school?
17	LC	Of course.
18	JK	Why?
9	LC	Well, if he would like that he could go.
20	JK	Are there any other differences?
21	LC	No the schools are the same. The children and teachers.
22	JK	So the learning achievement just depends on the teachers and children?
23	LC	Yes.
24-28	[...]	

Transkriptausschnitt 32: Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 22 – 29.

0-21	[...]	
22	BJ	Private schools are good but they are very expensive.
23	JK	Do you think that the children going to private schools are better?
24	BJ	Yes, they are better. Their parents have something and they have facilities.
25	JK	Are they having the knowledge or the money?
26	BJ	No the knowledge. And there are teachers who teach them after school.
27	JK	Really?
28	BJ	Yes and we cannot do that. That's the difference. So for them after school they have extra classes.
29		
30-52	[...]	

Von vier Elternteilen der staatlichen Schule wurde ebenfalls das Schulgeld der Privatschulen als Unterschied der beiden Schulformen angeführt. Für ein Elternteil stellte die an Privatschulen teurere Uniform einen Unterschied dar.

Tabelle 37: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 24-32⁴⁹⁸

	Unterschied zwischen Privatschule und staatliche Schule
Eltern 1 (staatliche Schule)	-Unterschiede bezüglich Schulgeld -Lehrer an staatlichen Schulen sind gut, andernfalls wären sie keine Lehrer -Kosten der Schuluniform an staatlichen Schulen ca. 300 Dalasi, an privaten Schulen bis zu 500 Dalasi
Eltern 2 (staatliche Schule)	-Schulerfolg hängt vom Umfeld ab -Es gibt bessere Privatschüler als staatliche Schüler und es gibt bessere staatliche Schüler als Privatschüler
Eltern 3 (staatliche Schule)	-Privatschulen sind besser als staatliche Schulen -In Privatschulen weniger Kinder pro Klasse (in Privatschulen manchmal weniger als 30, in staatlichen Schulen mehr als 50 Kinder pro Klasse) -Schulbücher sind überall gleich
Eltern 4 (staatliche Schule)	-Unterschiede bezüglich Schulgeld -Keine Unterschiede bezüglich des Lernerfolgs
Eltern 5 (staatliche Schule)	-Die Schulgebühren an Privatschulen sind zu hoch
Eltern 6 (staatliche Schule)	-Mein Sohn soll an die Schule gehen, an der es die beste Bildung gibt
Eltern 7 (staatliche Schule)	-In staatlichen Schulen wird den Familien (finanziell) geholfen -Ein Schulbesuch an Privatschulen ist nur durch Bezahlung von Schulgeld möglich
Eltern 8 (staatliche Schule)	-In staatlichen Schulen und Privatschulen gibt es den gleichen Lehrplan -Unterschiede bezüglich des Schulgeldes -Lernerfolg hängt nur von Schülern und Lehrern ab
Eltern 9 (staatliche Schule)	-Privatschulen besser, weil Eltern, die sich Privatschulen leisten können, können sich auch Nachhilfelehrer leisten und haben selbst eine höhere Bildung

Wie auch bei den Privatschuleltern erwähnt, wurde die differente Anzahl der Schüler pro Klasse genannt. Bezüglich des generellen Lernerfolgs sind jedoch Unterschiede in der Wahrnehmung erkennbar. Während die Eltern der Privatschüler die Privatschule als „besser“ be-

⁴⁹⁸ Quelle: Eigene Befragung.

werten, werden seitens der Eltern der staatlichen Schule beide Schulen gleich beurteilt (vgl. auch Kapitel 7.2.2). So vertreten drei Elternteile die Auffassung einer Abhängigkeit des Lernerfolgs von den einzelnen Schülern. Das Curriculum sowie die Lehrkräfte seien an beiden Schulen gleich.

Insgesamt kann folglich zusammengefasst werden, dass allgemeine Unterschiede zwischen beiden Schulen von den Befragten (ausgenommen der Schüler der staatlichen Schule) wahrgenommen werden, wobei sich der Hauptunterschied auf das an Privatschulen zu zahlende Schulgeld bezieht. Dies wird teilweise als Begründung für motivierte Lehrer und vorhandene Unterrichtsmaterialien genutzt. Der Aspekt der Pünktlichkeit und Anwesenheit im Unterricht, sowohl von Schülern als auch von Lehrern, wird nur von Privatschülern angeführt, welche bereits vorher eine staatliche Schule besucht haben.

Im Folgenden sollen nun die Sichtweisen der Lehrer dargestellt werden. Aus den Antworten der Privatschullehrer können insgesamt fünf Differenzen herausgearbeitet werden. Zunächst wird ein unterschiedlicher Unterrichtsbeginn genannt: An der privaten Sukuta Wannsee Schule beginnt der Unterricht um 8.20 Uhr, an den staatlichen Schulen um 8.30 Uhr. In diesem Kontext wird auch die oben bereits durch die Privatschüler erwähnte Pünktlichkeit beziehungsweise das Respektieren der Zeit, genannt.⁴⁹⁹

Transkriptausschnitt 33: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 22 – 34 und 83 – 91.

0-21	[...]	
22	MF	Yes there is big difference between the private and the government schools. The first thing is the starting. Here at 8.20 they ring the bell, in government schools at 8.30 they ring the bell. And in private schools all the teachers and all the students supposed to be there before 8.20. This is the first thing I like in this school. Because you respect time.
23		
24		
25		
26	JK	Ok. And how much do you earn? Is the salary the same?
27	MF	Me I am doing it for free. Since I come here I am doing voluntary. Maybe this year the master will employ me.
28		
29	JK	Do you know how much the salary is?
30	MF	For me maybe 1000 Dalasi upwards for the starting.
31	JK	And in government schools? How much is it?
32	MF	When you graduated College they pay you 400 Dalasi, no I think now it's 500 Dalasi.
33	JK	Per month?
34	MF	Per month, yes. If you start teaching Grade 3 maybe 1000 Dalasi.
35-82	[...]	
83	MF	Because private schools are having materials. In government schools sometimes this is the lag.
84		
85	JK	Which kind of materials?
86	MF	Teaching materials. In private schools you have other books and things like that for the teachers that makes the learning achievement easier. So in private schools they learn fast, everybody is having a book. And you get any material you need. In the private school you have to ask and they provide it for you. In government schools the teachers has to find the material and sometimes they tell the students to bring it. In the private school the school provide it. That is the difference.
87		
88		
89		
90		
91		
92-100	[...]	

⁴⁹⁹ Vgl. Transkript Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 25.

Transkriptausschnitt 34: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 15 – 27.

0-14	[...]	
15	RM	In private schools you have less children in class because in public school they have more than 50 children in class and one teacher. In private we have 30 and 2 teachers sometimes.
16		
17		So that is the difference between private and public schools.
18	JK	Are there any other differences between private and public schools?
19	RM	In materials, the private are having more than the public schools because many private schools have a sponsor and in private schools they pay more fees than in public schools, there it is free. But here is not free. You pay everything. Your exercise books everything.
20		
21		
22	JK	Do you think that this divides the society?
23	RM	No it depends on the parents; it's not only the rich people coming here.
24	JK	What about the teacher salary?
25	RM	Yes, in some private schools the salary is from the school fees of the students.
26	JK	How much do you earn?
27	RM	2500 Dalasi.
28-54	[...]	

Transkriptausschnitt 35: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 22.

0-19	[...]	
20	BD	The payment is different. I have a daughter in a governmental school so I can compare. She should be in Grade 12 and now she is in Grade 8. So they are sitting in the class and the teacher will not care. So there is just a very little pressure on it.
21		
22		
23-71	[...]	

Als weiterer Unterschied wird der geringe Druck auf die staatlich angestellten Lehrer genannt, die daher eine gleichgültige Arbeitshaltung vermitteln. Diese Gleichgültigkeit kann auch im Zusammenhang mit der oben erläuterten Pünktlichkeit und Präsenz gesehen werden. Übereinstimmend zu diesen Unterschieden können die Antworten der staatlichen Lehrer gesehen werden (vgl. Transkriptausschnitt 36).

Zunächst wird als Hauptunterschied der verantwortliche Träger der Schule angeführt. Die staatlichen Schulen unterliegen der Verantwortung der Regierung, die Privatschulen werden privat organisiert.

Es wird außerdem angegeben, dass die Schüler durch das Schulgeld die Lehrer finanzieren und somit das Lehrergehalt unterschiedlich ist. Ebenfalls wird die Schülerzahl beziehungsweise die Lehrerzahl pro Klasse genannt (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 33-36⁵⁰⁰

	Unterschied zwischen Privatschule und staatliche Schule
Lehrer 1 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Unterschiedliche Anfangszeit (Privatschule 8.20 Uhr, staatliche Schule 8.30 Uhr) -Alle Lehrer und Schüler der Privatschule sind pünktlich vor Unterrichtsbeginn anwesend -Momentan im Volontariat, daher kein Verdienst, anschließendes Anfangsgehalt von 1000 Dalasi (= ca. 20,80 €, Stand 31.01.2017) -Anfangsgehalt in staatlichen Schulen 500 Dalasi (= ca. 10,38 €, Stand 31.01.2017), bei Lehrtätigkeit ab Grade 3 evtl. 1000 Dalasi (= ca. 20,80 €, Stand 31.01.2017) -Privatschulen haben viele Materialien, in staatlichen Schulen teilweise nicht (beispielsweise Bücher werden von der Privatschule organisiert, in staatlichen Schulen müssen die Schüler diese selbst besorgen)
Lehrer 2 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -In Privatschulen weniger Kinder pro Klasse (etwa 30 und teilweise 2 Lehrer, in staatlichen Schulen 50 Kinder pro Klasse mit einem Lehrer) -In Privatschule sind mehr Materialien vorhanden durch Sponsoren -In Privatschulen müssen Schulgebühren bezahlt werden (teilweise für Lehrergehälter) -Unterschiedliche soziale Herkunft: Nicht nur Kinder reicher Eltern besuchen die Privatschule -Eigenes Gehalt: 2500 Dalasi (= ca. 45,50 €, Stand 31.01.2017)
Lehrer 3 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Unterschiede bezüglich der Lehrergehälter -Persönliche Erfahrung der staatlichen Schule: Tochter müsste in Grade 12 sein, ist jedoch in Grade 8 -Zu geringer Druck an staatlichen Schulen
Lehrer 4 (staatliche Schule)	<ul style="list-style-type: none"> -Privatschulen selbst für ihre Lehrer und die Bezahlung verantwortlich -Es gibt Schulgebühren in Privatschulen -In staatlichen Schulen 45-60 Kinder pro Klasse und Lehrer -An Privatschulen steigt die Schülerzahl pro Klasse, früher 28-30 Kinder pro Klasse, jetzt bis zu 45 Kinder pro Klasse -In staatlichen Schulen ein Lehrer pro Klasse, in privaten zwei Lehrer pro Klasse -Im National Assessment Test (NAT) sind teilweise Privatschüler besser, jedoch gibt es auch gute Schüler an staatlichen Schulen

⁵⁰⁰ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 36: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 46 – 66 und 197 – 209 und 230 – 246.

0-45	[...]	
46	LD	Yes for government, government is responsible.
47	JK	That's the main difference!?
48	LD	For payment of teacher salaries, construction of classrooms for government schools, pay-
49		ment of the school (grant?) which is given to the children, each child, so that the school can
50		manage the school with that money. You understand? And then government supplies
51		(sicernary?) for government schools, yes. So for private schools, I think they are responsible
52		for their own teachers, they employ their teachers; they pay their teachers because there is a
53		difference. Children in private schools pay more money than the children in the government
54		schools. Because they are responsible for the employment of their teachers and other stuff.
55	JK	And do you think there are advantages in private schools for the children?
56	LD	Yeah, well, it depends. Because if I say now, there is an advantage, because before, in pri-
57		ivate schools, you have a number of children in one class with one teacher, compare with
58		government schools, where one is to fifty or one is to 45.
59	JK	There is no maximum number of children in one class?
60	LD	In government schools? No, sometimes you can even go up to 60 children in one classroom
61		to one teacher. But what I can see know, even in private schools, the number of children in
62		one classroom, they are also increasing. Of course, they are also increasing up to one is to
63		45. Before, one is to 28 or one is to 30 or even less than that. So it is easier for a teacher to
64		manage that like if you have 50 children in one classroom in which you have to mark their
65		books, you know, whatever, you, only you, and then you see the private schools. You have a
66		teacher and you have an assistant teacher. In government schools, no.
67-196	[...]	
197	JK	You already said that there are differences between private and public schools. Do you also
198		think that this divides the society?
199	LD	Like?
200	JK	That the support achieves the upper class of the society?
201	LD	Ah, no. Well, you know, it depends. You cannot say I support those who are intelligent only,
202		and then leave the others there. They are all students. Maybe the weak ones also work hard
203		and improve to become a better future. But if it comes to supporting students, there is noth-
204		ing to disintegrate that. To say, we are going to support this part and then forget about this
205		other area, no. But if people are to give sponsorships, these are the areas that they focus on.
206		Because it depends on the marriage of your paper? If you have a good paper, you have sup-
207		port or you have the sponsorship.
208	JK	From...?
209	LD	From the government. Yes because the government can sponsor you to go to university.
210-229	[...]	
230	LD	Yes, NAT, National Assessment Test.
231	JK	When was it?
232	LD	It was in June, last month. We had that examination then.
233	JK	Was it from the government?
234	LD	Yes, from the government. But all schools, private and public, in Grade 3 and Grade 5.
235	JK	Which subject?
236	LD	In Grade 5 English, math, science and SES Social Environmental Studies, in Grade 3 you
237		have English, Math and integrative Studies.
238	JK	And do you know the results of this test?
239	LD	Yes, the West African Examinations Council conducts the results.
240	JK	Do you know if the learning achievement is better in private schools then in public schools?
241	LD	Yes some private schools are better than some public schools, but some public schools are
242		also better than some private schools. Because some of the children are doing very well in
243		government schools.
244	JK	And why do you think that there are some differences?
245	LD	It's a difference could be as I told you if you have 5 children in your classroom or if you
246		have 45 children in your classroom. So you see.
247-256	[...]	

Somit können aus der Befragung folgende allgemeine Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen herausgearbeitet werden, wobei seitens der Befragten der staatlichen Schule insgesamt weniger Unterschiede wahrgenommen werden konnten:

- Schulgeld
- Schülerzahl pro Klasse
- Lehrerzahl pro Klasse
- Vorhandene Unterrichtsmaterialien
- Unterschiedliche Kosten für Schuluniform und Materialien
- Unterschiedliches Lehrergehalt, da an Privatschulen teilweise durch Schüler finanziert
- Kontrolle der Anwesenheit (von Lehrern und Schülern)
- Unterrichtsinhalte beziehungsweise Didaktik⁵⁰¹
- Höhere Motivation und Pünktlichkeit der Lehrer durch höheres Gehalt

Der zuletzt genannte Aspekt der Lehrermotivation durch ein höheres Gehalt wird auch von dem Experten Volker Seitz benannt. Ihm zu Folge führt das Schulgeld zu einem höheren Gehalt der Lehrer, dies wiederum zu einer erhöhten Motivation, welche sich in dem Lernerfolg der Schüler zeige.⁵⁰²

Inwiefern sich die Lehrergehälter tatsächlich unterscheiden, wird in Kapitel 7.2.4.6 dargestellt. Nachfolgend wird, basierend auf den in diesem Kapitel hervorgehobenen Unterschieden, eine Bewertung der beiden Schulformen seitens der Befragten angeführt.

7.2.2 Bewertung der Schulen

Die Befragten wurden um eine Bewertung beziehungsweise einen Vergleich der beiden Schulen gebeten. Dieser entstand entweder während des Gesprächsverlaufs, oder es wurde konkret danach gefragt. Auf Grund der schwierigen Gegebenheiten (vgl. Kapitel 5.4) und des Verständnisses der Fragen wurde sich auf eine Einschätzung, welche Schule besser ist, beschränkt. Diese Fragestellung kann einerseits auf den Lernerfolg der Schüler, andererseits auf die Gebäude- und Materialsituation oder auf die Lehrpersonen bezogen werden. Somit wurde bewusst auf eine explizitere Fragestellung verzichtet. Dennoch wurde eine generelle Einschätzung als sinnvoll erachtet und soll die allgemeine Auffassung und Einstellung gegenüber beider Schulformen wiedergeben.

⁵⁰¹ Dieser Unterschied wird aus den Antworten, an staatlichen Schulen werde nur gespielt, geschlussfolgert. Weiterführend vgl. hierzu Kapitel 7.2.3.3.

⁵⁰² Vgl. Transkript Volker Seitz, Zeile 166.

Insgesamt vertreten 72 % der Befragten die Auffassung, eine Privatschule sei im Vergleich zu einer staatlichen Schule besser (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Bewertung der Schulformen in Prozent⁵⁰³

	SpS	SsS	EPS	EsS	LPS	Σ
Privatschule besser	100 %	67 %	100 %	25 %	100%	72 %
Staatliche Schule besser	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	8 %
Beide Schulformen gleich	0 %	33 %	0 %	50 %	0 %	20 %

Diese Antwort gaben 100 % der befragten Privatschüler, der Privatschuleltern sowie der an der Privatschule angestellten Lehrer. Auffallend ist, dass zwei Drittel der staatlichen Schüler ebenfalls die Privatschule als „besser“ einstuft, während ein Drittel zumindest beide Schulen als gleich bewertet. Kein Schüler sieht jedoch die staatliche Schule überlegen. Wie bereits aus den obigen Gesprächsausschnitten bezüglich der allgemeinen Unterschiede zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen deutlich wurde, bewertet die Hälfte der befragten Eltern staatlicher Schüler beide Schulen als gleichwertig. Jeweils 25 % befinden die von ihren Kindern besuchte Schule als qualitativ besser.

Insgesamt kann folglich die Tendenz festgehalten werden, dass die Privatschule von der gambischen Bevölkerung als qualitativ besser evaluiert wird. Dies wird auch von der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ angemerkt (vgl. Transkriptausschnitt 37).

Transkriptausschnitt 37: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 212 – 221.

0-211	[...]	
212	MJ	Die Leute glauben, viele Leute glauben, dass die privaten Schulen eben besser sind oder dass die Kinder da bessere Chancen haben, aber es gibt auch viele Leute, die das kontrollieren, ob die Schule wirklich besser ist. Also es gibt zum Beispiel ganz viele Privatschulen, und da sind eine ganze Reihe, die sind profitmachend. Also eine zum Beispiel aus Ghana, diese Gloria Baptist, die nimmt ein horrendes Schulgeld, dann gibt es die bei uns in der Nähe, Sebbeh, die nimmt auch ein horrendes Schulgeld. Es sind auch viele, die das richtig als Business sehen, also die Privatschulen kriegen ja keine Unterstützung vom Staat, die sind ja völlig auf sich gestellt. Und die Eltern, gerade die ungebildeten Eltern, die denken, je mehr sie bezahlen, desto besser ist die Schule und schicken das Kind dahin und kratzen das Geld zusammen oder der aus dem Ausland schickt das dahin.
213		
214		
215		
216		
217		
218		
219		
220		
221		
222-936	[...]	

In diesem Abschnitt wird seitens der Vorsitzenden ein Zusammenhang zwischen der Höhe des Schulgeldes und des Ansehens der Schule hergestellt. Demnach ist vor allem die ungebildete Bevölkerung Gambias der Auffassung, je höher das zu bezahlende Schulgeld ist, desto qualitativ besser ist die Ausbildung an dieser Schule. Diese Relation kann durch die Bewer-

⁵⁰³ Quelle: Eigene Befragung.

tung der befragten Eltern bestätigt werden. Auch die in dem vorherigen Kapitel dargestellten Antworten bezüglich allgemeiner Unterschiede belegen diese Vermutung (vgl. Kapitel 7.2.1).

Die Vorsitzende erklärt jedoch auch, dass dieser Zusammenhang nicht immer gerechtfertigt ist, da zunächst jeder, unabhängig von finanziellen Mitteln oder vorhandenen Räumlichkeiten, eine Privatschule in Gambia eröffnen kann (vgl. Transkriptausschnitt 38).

Transkriptausschnitt 38: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 840 – 856.

0-839	[...]	
840	JK	Private Schulen sind qualitativ und quantitativ besser ausgestattet.
841	MJ	Ja.
842	JK	Wahrscheinlich durch die finanziellen Mittel, die da sind.
843	MJ	Auch nicht alle. Also es sind, es gibt Lehrer, einen kenne ich, der kommt aus einer ganz abgelegenen Gegend, der hat gesagt er macht jetzt seine eigene Vorschule. Das kann er ja erstmal machen. Nach einer Zeit muss er sich registrieren lassen und dann kommen Leute und gucken sich das an, aber erstmal kann er das machen.
844		
845		
846		
847	JK	Welche Auflagen muss man da erfüllen?
848	MJ	Naja nachher musst du schon ein richtiges Gebäude und Klassenräume und so weiter haben und dann gucken die sich an bei bestimmten Sachen wie das abläuft. Aber wenn du anfängst und sagst, Kinder ich mache eine Vorschule kommt alle her und jedes zahlt, und dann kommen die Leute. Dann hat der sich in so einer richtigen Bruchbude, auf so einem verkommenen Grundstück, da macht der seine Vorschule. Und dann kommt die Regierung und sagt, so geht das aber nicht, jetzt musst du dies und das und eine Toilette haben und einen richtigen Klassenraum, jetzt geht der zu seine Tubabfreundin und sagt, ich brauche Geld für eine Vorschule. Der hat jetzt 70 Kinder alleine da, also es ist nicht so, dass jede private Vorschule in irgendeiner Weise Sinn macht.
849		
850		
851		
852		
853		
854		
855		
856		
857-936	[...]	

Es wird deutlich, dass zunächst auch die Qualifikation der Lehrperson unbedeutend ist. Erst nach unbestimmter Zeit wird die Privatschule seitens der Regierung kontrolliert und einzuhaltende Auflagen werden gestellt. Somit kann kein Zusammenhang zwischen der Höhe des Schulgeldes und der Qualität der Schule hergestellt werden, wie teilweise von der gambischen Bevölkerung wahrzunehmen ist.

Nachfolgend soll die unterrichtliche Situation in beiden Schulen dargestellt werden, um auch in diesem Bereich einen Vergleich zu ermöglichen.

7.2.3 Unterricht

In diesem Abschnitt sollen verschiedene unterrichtsspezifische Aspekte wie Methodik und Didaktik, aber auch die den Unterrichtsinhalt ergänzenden Hausaufgaben dargestellt werden. Dazu werden zunächst die Schüler nach ihrem Lieblingsfach und einem Unterrichtsfach, welches sie nicht mögen, befragt.

7.2.3.1 Beliebte und unbeliebte Unterrichtsfächer

Alle interviewten Schüler wurden nach ihrem Lieblingsfach befragt. Die Antworten sind, nach Schule getrennt, in Abbildung 46 visualisiert.

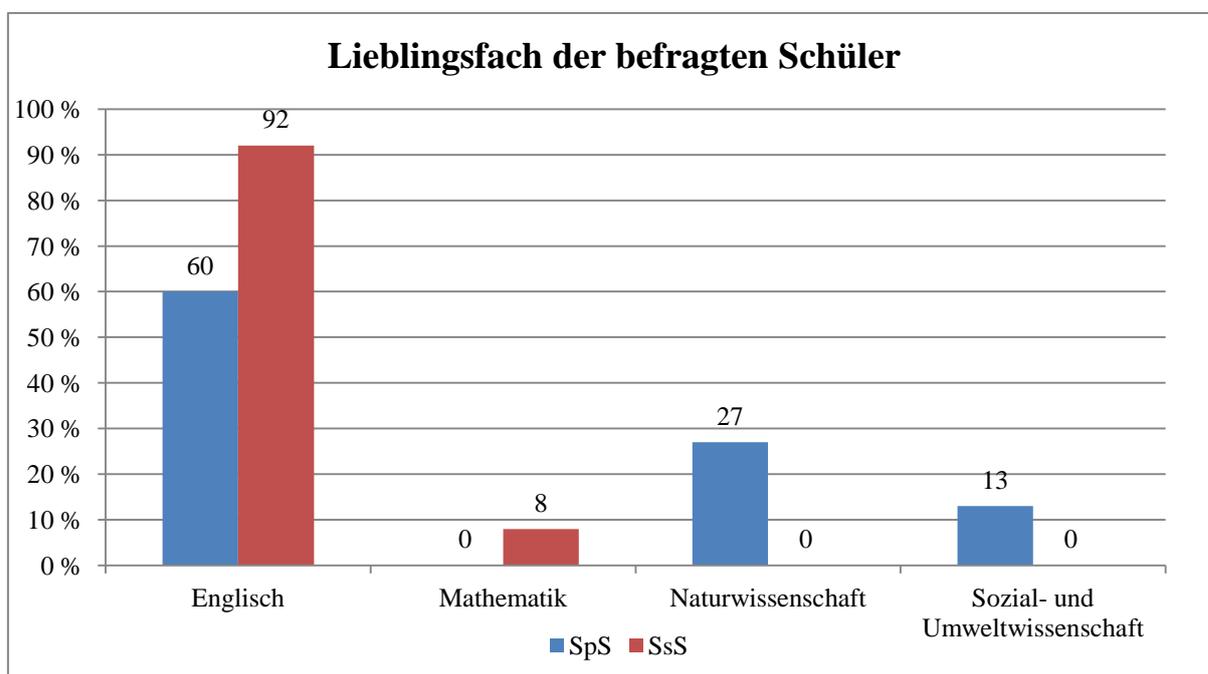


Abbildung 46: Lieblingsfach der SpS und SsS, Angaben in Prozent⁵⁰⁴

Es ist ersichtlich, dass sowohl die Privatschüler als auch die Schüler der staatlichen Schule als Unterrichtsfach Englisch favorisieren. Insgesamt 71 % der befragten Schüler gaben dies als ihr Lieblingsfach an, 60 % der Privatschüler und 92 % der staatlichen Schüler. Mathematik wird von keinem Privatschüler favorisiert, „Science“ und „Social Environmental Studies“ hingegen von 27 % beziehungsweise 13 %. Letztere werden jedoch von den Regierungsschülern gar nicht angegeben, Mathematik gibt ein Schüler als Lieblingsfach an. Auffällig ist folglich die gemeinsame Vorliebe des Unterrichtsfaches Englisch und die Abneigung gegenüber dem Fach Mathematik. Ebenfalls auffällig ist, dass einige Privatschüler ihr Lieblingsfach mit ihrer zukünftigen Berufswahl begründen (vgl. Transkriptausschnitt 39).

⁵⁰⁴ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 39: Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 25 – 28.

0-24	[...]	
25	HB	My favorite subject is science because I want to become a doctor.
26	NS	Yes my favorite subject is science.
27	AC	My favorite subject is science because I want to become a pilot
28	SJ	My favorite subject is English because I want to become a teacher.
29-143	[...]	

So wird das Unterrichtsfach Science mit dem Berufswunsch Doktor und Pilot begründet, das Fach Englisch mit der zukünftigen Berufsabsicht, Lehrer zu werden (vgl. Tabelle 40)

Tabelle 40: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 39-41⁵⁰⁵

	Beliebte Unterrichtsfächer
Schüler 1 (Privatschule)	-Lieblingsfach Science (= Naturwissenschaft), weil Berufswunsch Arzt ist
Schüler 2 (Privatschule)	-Lieblingsfach Science (= Naturwissenschaft)
Schüler 3 (Privatschule)	-Lieblingsfach Science (= Naturwissenschaft), weil Berufswunsch Pilot ist
Schüler 4 (Privatschule)	-Lieblingsfach Englisch, weil Berufswunsch Lehrer ist
	Unbeliebte Unterrichtsfächer
Schüler 5 (staatliche Schule)	-Mathematik, weil es schwierig ist
Schüler 6 (staatliche Schule)	-Mathematik, weil es schwierig ist

Die Schüler der staatlichen Schule hingegen geben zu 89 % an, am Unterrichtsfach Mathematik ungerne teilzunehmen, jedoch 17 % möchten zukünftig als Banker arbeiten (vgl. Abbildung 47 beziehungsweise Kapitel 7.4.2).

Auch 50 % der Privatschüler geben an, die größte Abneigung gegenüber dem Unterrichtsfach Mathematik zu haben. Dies wird mit der Schwierigkeit des Faches begründet (vgl. Beispiele in Transkriptausschnitten 40 - 41).

⁵⁰⁵ Quelle: Eigene Befragung.

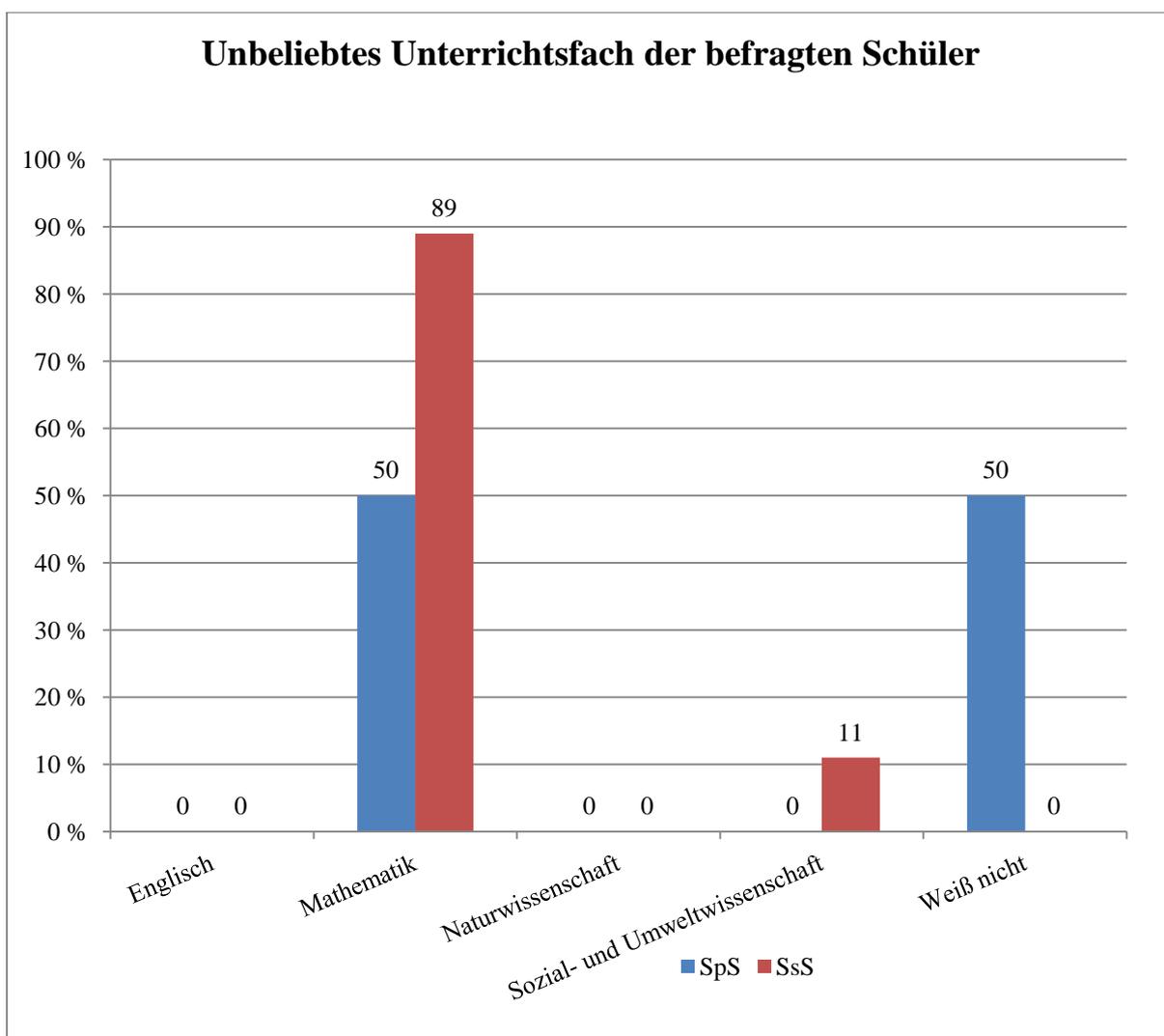


Abbildung 47: Unbeliebtes Unterrichtsfach der SpS und SsS, Angaben in Prozent⁵⁰⁶

Transkriptausschnitt 40: Leitfadeninterview mit Sallimatou Seesay, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 15.

0-11	[...]	
12	JK	Is there also subject that you don't like?
13	SS	Math.
14	JK	Is it difficult?
15	SS	Yes.
16-58	[...]	

Transkriptausschnitt 41: Leitfadeninterview mit Mariama Danso, Schülerin der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 9 – 12.

0-8	[...]	
9	JK	And which subject don't you like?
10	MD	Math.
11	JK	Why?
12	MD	Because it's difficult for me.
13-44	[...]	

⁵⁰⁶ Quelle: Eigene Befragung.

Somit kann geschlussfolgert werden, dass die befragten Schüler unabhängig ihrer Schulzugehörigkeit das Unterrichtsfach Englisch präferieren und eine Abneigung auf Grund der Diffizilität gegenüber Mathematik hegen. Bei den Privatschülern kann ein Zusammenhang zwischen der Präferenz und dem zukünftigen Berufswunsch festgestellt werden, hingegen ist dieser Zusammenhang bei den staatlichen Schülern nicht ersichtlich, sondern entspricht eher der gegenteiligen Darstellung.

Nachfolgend wird auf verwendete Hausaufgabenzeit der Schüler eingegangen.

7.2.3.2 Hausaufgaben

Die Schüler beider Schulen wurden auch danach befragt, ob sie nach dem Unterricht noch Zeit für zusätzliches Lernen aufbringen und falls ja, in welchem zeitlichen Umfang. Es wird deutlich, dass sowohl die Schüler der Privatschule als auch die Schüler der staatlichen Schule Zeit für Hausaufgaben beziehungsweise zusätzliches Lernen investieren (vgl. Abbildung 48).

Während mit 45 % der Großteil der Privatschüler etwa zwei Stunden täglich mit zusätzlichem Lernen beziehungsweise Hausaufgaben verbringt, bringen 50 % der Schüler der staatlichen Schule etwa eine Stunde täglich dafür auf. Jeweils 9 % der Privatschüler geben an, sogar täglich drei bis vier Stunden zu lernen. Dies wird von keinem staatlichen Schüler angegeben. Insgesamt 17 % der staatlichen Schüler und 9 % der Privatschüler können ihre tägliche Hausaufgabenzeit nicht einschätzen.

Folglich kann zusammengefasst werden, dass die Schüler beider Schulformen täglich Zeit für Hausaufgaben oder zusätzliches Lernen investieren, wobei diese bei Privatschülern durchschnittlicher höher ist als bei den Regierungsschülern.

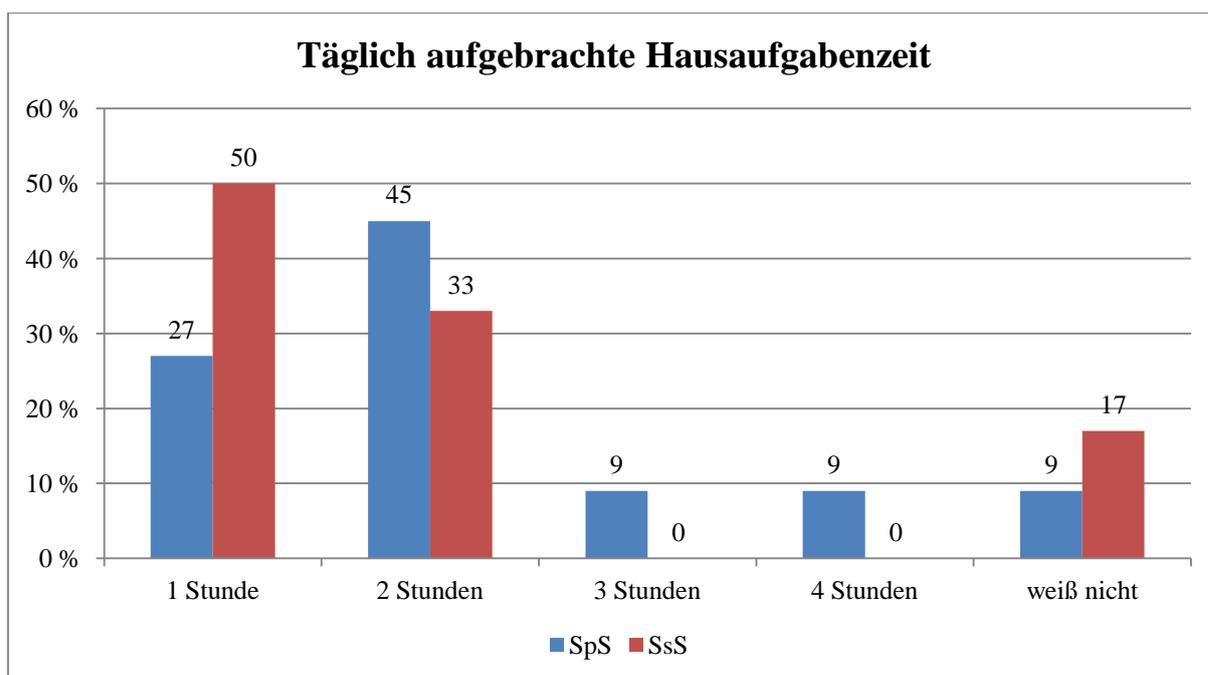


Abbildung 48: Täglich aufgebrauchte Hausaufgabenzeit (Anzahl der Schüler in Prozent)⁵⁰⁷

Aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden der Sukuta Wannsee Schule wird zudem deutlich, dass auch Lehrer teilweise an dem außerschulischen Lernen beteiligt sind (vgl. Transkriptausschnitt 42). Dies kann als eine Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfeunterricht gesehen werden, sodass in dieser Zeit nur wiederholende Aufgaben bearbeitet werden.

Transkriptausschnitt 42: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 448 – 455.

0-447	[...]	
448	MJ	Im Monat, und dann hat er aber noch nachmittags eine Stunde oder so, das nennen sie dann study fees, also die kommen dann noch dazu, dann hat er so 7000. Study fees bezahlen die Eltern extra.
449		
450		
451	JK	Das ist dann für die Hausaufgaben, also so was wie Hausaufgaben?
452	MJ	Ja. Also da sollen sie jetzt nichts Neues lernen, da soll wiederholt werden, aber das machen fast alle.
453		
454	JK	Das ist aber freiwillig?
455	MJ	Ja.
456-936	[...]	

Auch ein Schüler der staatlichen Schule gibt an, zusätzlich Privatunterricht zu erhalten (vgl. Transkriptausschnitt 43). Dieser dauert zwei Stunden pro Tag und wird mit 50 Dalasi⁵⁰⁸ bezahlt. Als Begründung gibt der Schüler den Bildungswettbewerb und das Streben nach Leistung an, sodass mehrere Schüler diese zusätzliche Unterstützung in Anspruch nehmen.

⁵⁰⁷ Quelle: Eigene Befragung.

⁵⁰⁸ Entspricht etwa einem Euro, Stand Januar 2017.

Transkriptausschnitt 43: Leitfadeninterview mit Modulamin Jatta, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 37 – 52.

0-36	[...]	
37	JK	How long do you study at home every day?
38	MJ	I get private classes I the afternoon.
39	JK	Oh, where do you get it?
40	MJ	From a nursery teacher.
41	JK	Is it normal to get private classes in the afternoon?
42	MJ	Yes, a lot of students are doing that.
43	JK	Why?
44	MJ	Because of the competition of the education. Everybody want to be good.
45	JK	Do you have to pay for it?
46	MJ	Yes.
47	JK	How much is it?
48	MJ	50 Dalasi.
49	JK	How long is it per day?
50	MJ	2 hours every day.
51	JK	Are you doing your homework with this teacher?
52	MJ	Yes.
53-57	[...]	

Durch diese zusätzlichen privaten Unterrichtsstunden wird auch das Gehalt der jeweiligen Lehrperson entsprechend erhöht (vgl. hierzu auch Kapitel 7.2.4.6).

Nachfolgend wird auf die Unterrichtsmethodik und -didaktik der Lehrpersonen eingegangen.

7.2.3.3 Unterrichtsmethodik und Unterrichtsdidaktik

Es wird an dieser Stelle versucht, einen Überblick über die Unterrichtsmethodik und Unterrichtsdidaktik zu geben. In der Literatur sind zahlreiche theoretische Konzepte und Definitionen zu finden, was überhaupt unter einem guten Unterricht verstanden wird und welche Merkmale und Kriterien als Grundlage für dessen Evaluation genutzt werden können.⁵⁰⁹

Auf den afrikanischen Kontinent sind diese Definitionsversuche und Gütekriterien jedoch nur bedingt übertragbar. So ist beispielsweise eine demokratische Unterrichtskultur ohne Gewalt in einer afrikanischen Republik, in der erstmalig im Jahr 2016 ein Präsident durch demokratische Wahlen abtreten musste und in der die Anwendung von Gewalt in der Kultur verwurzelt ist (vgl. Kapitel 7.2.4.8), noch nicht vollständig etabliert und nur rudimentär existent. Aus diesem Grund wird auf einen Vergleich zu westlichen Standards an dieser Stelle bewusst verzichtet. Zudem ist für die vorliegende Arbeit relevant, inwiefern Differenzen zwischen staatlichen Schulen und Privatschulen aufzufinden sind und nicht die allgemeine Bewertung des Unterrichts.

Bei der Befragung wurde deutlich, dass weder verschiedene Sozialformen noch diverse Unterrichtsmethoden bekannt sind, sodass beispielsweise als „Gruppenarbeit“ vermutlich nicht

⁵⁰⁹ Vgl. Beispielsweise MEYER, HILBERT (2009), MEYER, HILBERT (1994) u.a.

die in europäischen Ländern verbreitete Arbeit in Kleingruppen, sondern Frontalunterricht mit einer Lerngruppe aufgefasst wird.

Bevor sich näher mit dem Unterricht befasst wird, stellt sich zunächst die Frage, ob in Gambia ein Lehrplan vorgeschrieben ist und inwiefern dieser bei den Lehrern bekannt ist. Alle Privatschullehrer geben an, dass es einen offiziellen Lehrplan gibt, der eingehalten werden muss. Somit ist die Existenz dieses Curriculums bekannt. Auch seitens der staatlichen Schule wird angegeben, dass ein Lehrplan zu Grunde liegt, nach dem der Unterricht geplant wird (vgl. Transkriptausschnitt 44).

Transkriptausschnitt 44: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 120 – 132.

0-119	[...]	
120	JK	Ok. Do you have a curriculum?
121	LD	Yes, we have a curriculum or syllabus. Like, you see, this textbook is grade 6, this is what you need to teach. Every department or every grade has their own set of textbooks they use.
122		So in that also you have syllabus, every teacher will have a syllabus, so the teacher use this syllabus to guide himself, with that textbook you work with in your classroom.
123		
124		
125	JK	Do you have something that helps you to prepare your class?
126	LD	Yes.
127	JK	Do you have a structure or topics or...
128	LD	Yes if you want to prepare your lesson notes or your skim of work, do you know skim of work? Like a lesson plan, like the lesson you have tomorrow, you plan that, you use the textbook and the teacher guide together with the syllabus.
129		
130		
131	JK	The syllabus is from the government?
132	LD	Yes from the government. This is what you need to cover, grade 1-6, they all have.
133-256	[...]	

Daraus geht hervor, dass der Inhalt der Schulbücher auf dem Curriculum basiert und dass zudem Handbücher für Lehrer existieren, die bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden helfen. Auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ gibt an, dass der Lehrplan seitens der Regierung ziemlich streng vorgeschrieben ist (vgl. Transkriptausschnitt 45).

Transkriptausschnitt 45: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 857 – 861.

0-856	[...]	
857	JK	Und das Curriculum ist aber von der Regierung vorgeschrieben?
858	MJ	Ja, ziemlich streng.
859	JK	Und der Lehrplan ist auch sinnvoll?
860	MJ	Ja. Es gibt ja auch immer wieder Fortbildungen von Einheimischen, die hier aus der Gesellschaft kommen.
861		
862-936	[...]	

Ihrer Ansicht nach sind die Unterrichtsinhalte darin sinnvoll verankert. Durch zusätzliche Lehrerfortbildungen sollen diese weiter geschult werden (vgl. hierzu auch Kapitel 7.2.4.5).

Folglich liegt allen Lehrpersonen ein offizieller Lehrplan der Regierung vor, welcher streng eingehalten werden muss. Dieser ist sowohl den Lehrern der staatlichen Schule als auch denen der Privatschule bekannt. Die Schulbücher sind entsprechend inhaltlich abgestimmt.

Nun stellt sich die Frage, wie die Lehrpersonen die Schüler motivieren, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und diese Inhalte somit zu verinnerlichen.

Transkriptausschnitt 46: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 42 – 45.

0-41	[...]	
42	JK	How do you keep your children motivated?
43	RM	So every morning before we start we play like jumping and things like that and then we call
44		one by one to start and the whole class starts. Sometime, if they all lose concentration, we
45		tell them to stand up, singing or jumping so that we can continue after.
46-54	[...]	

Transkriptausschnitt 47: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 52 – 56.

0-51	[...]	
52	JK	How do you motivate the children?
53	MF	Yes we motivate. Children sometimes also have to play. So sometimes if we give them work
54		we give them something to play. So they can play 30 minutes and then work. Because if
55		they sit too long they feel tired. So sometimes you give them play sometimes you give them
56		work.
57-100	[...]	

Die Frage wird von zwei Privatschullehrern auf die Konzentration der Kinder bezogen, welche sie durch Bewegungs- und Spielpausen fördern (vgl. Transkriptausschnitte 46 und 47). Somit erfolgt eine Abwechslung von Spiel- und Arbeitsphasen.

Transkriptausschnitt 48: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 41 – 43.

0-40	[...]	
41	JK	How do you keep your children motivated?
42	BD	You know, the children are happy about small things. Sometimes I buy stickers and put
43		them in their books telling them well done.
44-71-	[...]	

Ein Lehrer gibt ein Belohnungssystem als Motivationsgrundlage an. Dafür kauft er Aufkleber, die bei einer guten Leistung in das Schulheft geklebt werden (vgl. Transkriptausschnitt 48). Seiner Auffassung nach freuen Kinder sich darüber und sie wirken somit leitungsfördernd und motivierend. Diese Aufkleber werden privat von der Lehrperson finanziert.

Seitens der staatlich angestellten Lehrer wird keine Aussage über Schüleraktivierung beziehungsweise Schülermotivation getroffen, sondern über präventive Maßnahmen zum Unterrichtsklima. Diese werden nachfolgend weiter thematisiert. Zunächst wird jedoch auf die im

Unterricht angewandten Sozialformen eingegangen, da diese sich schüleraktivierend auswirken und den Unterricht abwechslungsreich gestalten.

Wie oben angedeutet, liegen bezüglich der diversen Sozialformen Verständnisprobleme bei den Befragten vor. Diese basieren vermutlich auf mangelnder Kenntnis über die einzelnen Methoden.

Transkriptausschnitt 49: Leitfadeninterview mit Modulamin Jatta, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 27 – 28.

0-26	[...]	
27	JK	Are you also doing group work or you work with your neighbor or something like this?
28	MJ	Group work.
29-57	[...]	

Ein Schüler der staatlichen Schule gibt an, auch in Gruppenarbeit während des Unterrichts zu arbeiten (vgl. Transkriptausschnitt 49).

Auch die Schüler der Privatschule geben an, teilweise in Gruppen- oder Partnerarbeit zu lernen (vgl. Transkriptausschnitte 50-53).

Transkriptausschnitt 50: Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 37 – 38.

0-36	[...]	
37	JK	Do you also work with your neighbor or in groups during the lessons?
38	HS	Sometimes we do it in groups but sometimes I do it alone.
39-91	[...]	

Transkriptausschnitt 51: Leitfadeninterview mit Kumba Gaye Cham, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 28 – 30.

0-27	[...]	
28	JK	During the lessons, do you work on your own or do you also have to work you're your neighbor?
29		
30	KC	Also with the neighbor.
31-45	[...]	

Transkriptausschnitt 52: Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 47 – 51.

0-46	[...]	
47	JK	And are you also working in groups or with your neighbor? Or do you just work on your own?
48		
49	AJ	Sometimes we do group work.
50	JK	Do you like it?
51	AJ	Yes.
52-87	[...]	

Transkriptausschnitt 53: Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 49 – 56.

0-48	[...]	
49	JK	Are you also working with your neighbor or in groups during the lessons?
50	DB	In the class?
51	JK	Yes.
52	DB	We normal work in groups.
53	JK	You work in groups?
54	DB	Yes.
55	JK	Is it often? Or is it normal?
56	DB	Sometimes.
57-151	[...]	

Die Aussage „we normal work in groups“⁵¹⁰, die von einem Privatschüler getroffen wurde, muss auf Grund der möglichen inhaltlichen Verständnisprobleme kritisch betrachtet werden. So ist es möglich, dass tatsächlich Unterricht in Kleingruppen stattfindet oder Projekte in dieser Sozialform durchgeführt werden. Es ist jedoch auch denkbar, dass als Gruppe die Klassengemeinschaft bezeichnet und der Unterricht im Klassenverband somit als normal dargestellt wurde. Aus diesem Grund wurde auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ zu Sozialformen und Unterrichtsmethoden befragt (vgl. Transkriptausschnitt 54).

Transkriptausschnitt 54: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 725 – 733.

0-724	[...]	
725	JK	Generell, ist der Unterricht in Gambia anders? Also was ich so beobachtet habe ist es ja meistens Frontalunterricht. Gibt es da auch noch andere Formen?
726		
727	MJ	Ja, die machen auch Gruppen und organisieren sich zum Teil selbst, es gibt auch schon andere Formen, die machen auch viel praktisch. Die machen Kochen, Hauswirtschaft, die Lehrerin die macht da Kochunterricht mit der 7. Klasse, 50 Kinder, würde sich hier keiner trauen. Dann mussten die Geld mitbringen und dann ist die einkaufen gegangen auf den Markt und hat da eingekauft, Unmengen von Zeug, und dann haben die geschnippelt, Schürze umgebunden, die haben die tollsten Sachen gekocht auf dem offenen Feuer draußen. Das war unglaublich.
728		
729		
730		
731		
732		
733		
734-936	[...]	

Aus der Antwort geht hervor, dass die Schüler auch in Gruppen unterrichtet werden beziehungsweise Lerninhalte in Gruppenarbeit zu bearbeiten sind. Es wird außerdem betont, dass auch praktische Aufgaben projektartig durchgeführt werden, wie beispielsweise das Kochen von Mahlzeiten in dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft. Um dies sinnvoll und effektiv umzusetzen, bedarf es zum Einen guter Organisation und klarer Struktur und zum Anderen disziplinierter Schüler.

⁵¹⁰ Transkript Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 52.

Da diese Projekte von den Schülern teilweise zusätzlich finanziert werden müssen, ist zweifelhaft, ob vergleichbare Aktionen in der staatlichen Schule stattfinden. Hierzu wurde seitens der staatlichen Schule keine Aussage getroffen.

Tabelle 41: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 44-54⁵¹¹

	Unterrichtsmethodik / Unterrichtsdidaktik
Lehrer 1 (staatliche Schule)	-Curriculum von der Regierung vorhanden, wird für die Unterrichtsvorbereitung zusammen mit Schulbüchern und Lehrerhandbüchern genutzt für Grade 1-6 -Lehrer schreiben Stundenverläufe
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	-Curriculum ziemlich streng von der Regierung vorgeschrieben -Curriculum sinnvoll -Es gibt immer wieder Fortbildungen von Einheimischen
Lehrer 2 (staatliche Schule)	-Motivation der Schüler durch morgendliche Bewegungsspiele -Die Schüler werden nacheinander aufgefordert, mit der Arbeit zu beginnen -Durchführung von Bewegungsspielen bei Konzentrationsschwierigkeiten
Lehrer 3 (Privatschule)	-30 minütige Spielpausen um Müdigkeit zu verhindern -stetiger Wechsel von Spiel und Arbeit
Lehrer 4 (Privatschule)	-Kinder freuen sich über Kleinigkeiten -Manchmal kauft er Aufkleber, die er den Kindern schenkt, wenn sie etwas gut gemacht haben
Schüler 1 (staatliche Schule)	-Durchführung von Gruppenarbeiten
Schüler 2 (Privatschule)	-Manchmal Gruppenarbeit, manchmal Einzelarbeit
Schüler 3 (Privatschule)	-Teilweise Partnerarbeit
Schüler 4 (Privatschule)	-Teilweise Gruppenarbeit, wird gemocht
Schüler 5 (Privatschule)	-Manchmal Gruppenarbeiten
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	-Teilweise Gruppenarbeiten oder sonstige Organisationsformen -Auch Praxisanteile (z.B. Kochen, Hauswirtschaft): Schüler bringen Geld mit, Lehrerin kauft ein und kocht gemeinsam mit 50 Kindern

⁵¹¹ Quelle: Eigene Befragung.

Die Durchführung dieser Projekte kann jedoch als sehr schülermotivierend und handlungsaktiv beurteilt werden, wodurch der Unterricht abwechslungsreich und ansprechend gestaltet wird. Da diese Form des Unterrichts viel Schülerdisziplin erfordert, wurde auch zu dem Thema Unterrichtsstörungen befragt. Die Antworten der Schüler werden qualitativ ausgewertet dargestellt. Die Zuordnung aus den Gesprächen erfolgte über subjektive Begriffe wie „sometimes“, „no“, „often“ und ist somit kritisch zu betrachten. Dennoch erscheint diese Darstellung für einen Überblick der Schülerwahrnehmung als sinnvoll.

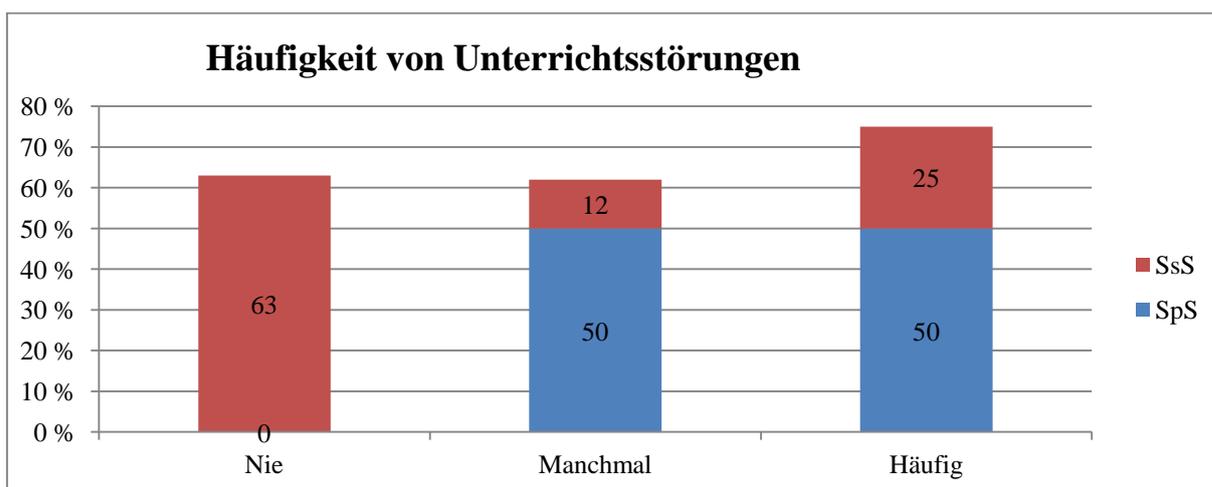


Abbildung 49: Unterrichtsstörungen nach Schulträger in Prozent⁵¹²

Insgesamt geben 63 % der staatlichen Schüler an, dass der Unterricht nie gestört wird. Auffallend ist, dass diese Antwort von keinem Privatschüler gegeben wird. Diese stufen die Störungen zu gleichen Teilen mit „manchmal“ und „häufig“ ein. Nur 12 % der staatlichen Schüler nehmen manchmal Störungen wahr, sodass in Bezug auf die staatlichen Schüler eine deutliche Polarisierung der Antworten zu „nie“ und „häufig“ zu erkennen ist. Dementsprechend muss der Unterricht auf Grund von Störungen durch den Lehrer unterbrochen werden. Die Frage nach der Art der Interaktion durch den Lehrer beantworten die Schüler mit der verbalen Aufforderung zur Ruhe seitens der Lehrperson. Von den Schülern, die diese Frage beantworten, besuchen 40 % die Privatschule und 60 % die staatliche Schule, sodass sich insgesamt keine extremen Differenzen feststellen lassen.

Nun soll die Wahrnehmung und Handlungsweise der Lehrer dargestellt werden (vgl. Tabelle 42). Ein Lehrer der staatlichen Schule gibt als präventive Maßnahme die Sitzordnung an (vgl. Transkriptausschnitt 55). Da die Lehrperson jeden Schüler unabhängig von der Klassengröße kennt, kann die Sitzordnung entsprechend gestaltet werden. Abhängig von der jeweili-

⁵¹² Quelle: Eigene Befragung.

gen Lerngruppe kann so einerseits die Anordnung der Tische und Stühle im Klassenraum gestaltet werden, andererseits auch die Anordnung der Schüler untereinander.

Transkriptausschnitt 55: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 67 – 79.

0-66	[...]	
67	JK	And how often do you have to interrupt because of too much noise? And how do you do it?
68	LD	You are trained, so you know, when you handle a class, the first important thing is the sitting arrangement.
69		
70	JK	How is it?
71	LD	You do it in disability, at the beginning you find it difficult to know unless you have your previous result sit that will help you to average students, and then you will be able to put them in mixed ability, or you can just group them, or sometimes they sit by in twos. You know you happen to know each and every one of them in the classroom, even is 50. You know all of them. Their name, where they come from, yes you know them, and you can tell them, whether he is disturbing in the classroom or he is intelligent or whatever. Because you interact with them. And those who participate in classroom, discussion in the lessons and so, or maybe you have one who is not able to concentrate on what the teacher is doing. And you have others who participate fully in any classroom activity you have.
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80-256	[...]	

Ein Lehrer der Privatschule hingegen gibt lediglich an, dass es zwar im Unterricht laut sei, dies aber auf Grund der im Vergleich zu staatlichen Schulen geringen Schülerzahl pro Klasse leicht zu handhaben sei (vgl. Transkriptausschnitt 57).

Transkriptausschnitt 56: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 32 – 35.

0-31	[...]	
32	JK	Do you often have to interrupt because of too much noise?
33	BD	Yes, sometimes. In the nursery because I have working in nursery for almost 20 years now.
34		If they are disturbing I am telling, if you want to be my friend you have to be quiet, you have to behave well my friend. Sometimes I just look at the one who is disturbing.
35		
36-71	[...]	

Transkriptausschnitt 57: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“ Zeilen 42 – 44.

0-41	[...]	
42	JK	Ok. Do you often have to interrupt because it's too noisy?
43	MF	Yes it's too loud but you can manage. In government schools there are too many students but here the children are not many. So you can manage them.
44		
45-100	[...]	

Ein weiterer Privatschullehrer interagiert auf der Beziehungsebene, indem er den Schülern ein freundschaftliches Verhältnis nur bei gutem Benehmen in Aussicht stellt. Diese Methode kann als kritisch und fragwürdig betrachtet werden. Die zweite Handlungsweise jedoch erscheint sinnvoll, da der störende Schüler zunächst nur durch Blickkontakt non-verbal ermahnt wird.

Tabelle 42: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 55-57⁵¹³

	Unterrichtsstörungen
Lehrer 1 (staatliche Schule)	-Durch Ausbildung Kenntnisse über Klassenführung -Das Wichtigste ist die Sitzordnung (individuell)
Lehrer 2 (Privatschule)	-Teilweise Unterrichtsunterbrechungen wegen Unterrichtsstörungen vor allem in der Vorschule -Ermahnung durch Blickkontakt oder direkte Ansprache
Lehrer 3 (Privatschule)	-Häufige Unterrichtsunterbrechung, weil es zu laut ist -Unterrichtsstörungen sind zu handhaben, in den staatlichen Schulen jedoch zu viele Schüler

Insgesamt werden folglich sowohl seitens der Schüler als auch seitens der Lehrer beider Schulformen Unterrichtsstörungen wahrgenommen, auf die teilweise auch präventiv (re-) agiert wird. Von den Schülern wird diese Interaktion meist als laute verbale Ermahnungen wahrgenommen, während die Lehrpersonen auch non-verbale Handlungsweisen und Drohungen auf der Beziehungsebene angeben. Zudem ist Gewalt als Erziehungsmaßnahme in Gambia kulturell verwurzelt und wird trotz offiziellem Verbot seitens der Regierung teilweise praktiziert. Da sich dies auf die jeweilige Lehrperson bezieht, wird das Thema Gewalt in Kapitel 7.2.4.8 behandelt. Nachfolgend wird auf die unterschiedlichen Aspekte der Lehrperson eingegangen.

7.2.4 Lehrperson

7.2.4.1 Geschlechtsspezifische Differenzen

Da die Schülerinnen in Gambia gegenüber den Schülern weitere Unterstützung erhalten stellt sich die Frage, ob auch geschlechtsspezifische Differenzen das Lehrpersonal betreffend existieren. In den einzelnen Befragungen konnten zu dieser Thematik keine Anzeichen für eine geschlechtsbezogene Bevorzugung oder Benachteiligung aufgefasst werden. Aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ wird jedoch deutlich, dass vor allem im Vorschulbereich Frauen eingesetzt werden (vgl. Transkriptausschnitt 58).

⁵¹³ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 58: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 309 – 321.

0-308	[...]	
309	JK	Und von den Geschlechtern her, ist das gleich, weiblich männlich, oder...?
310	MJ	Bei den Lehrern?
311	JK	Ja.
312	MJ	Ne, weniger Frauen. Also Vorschule wieder typisch, zwei Frauen ein Mann, ne drei, Grund-
313		schule drei Frauen, ne die eine ist ja jetzt die Büchereifrau, zwei Frauen und 4 Männer und
314		an der Oberschule wechselt es so ein bisschen, da sind Lehramtsanwärter mit drin, nur 3
315		Frauen, aber das mag ein Zufall sein, obwohl der Schulleiter stellt lieber Männer ein, nicht
316		weil die blöder sind, sondern aus dem einfachen Grund, dass die eben nicht schwanger wer-
317		den können.
318	JK	Wie ist das geregelt mit Schwangerschaft?
319	MJ	Na dann haben sie Schwangerschaftsurlaub und werden bezahlt.
320	JK	Die werden bezahlt?!
321	MJ	Jaja.
322-336	[...]	

Im Primarschulbereich dominieren bereits die männlichen Lehrer und in der Oberschule sind ebenfalls überwiegend Männer tätig. Die Begründungen hierfür können nur vermutet werden. Erstens besteht die Möglichkeit, dass insgesamt mehr Männer den Beruf des Lehrers erlernen und die Ausbildung erfolgreich beenden. Des Weiteren wird bereits durch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ erwähnt, dass seitens des Schulleiters männliches Lehrpersonal bevorzugt eingestellt wird, um einen Ausfall durch Schwangerschaft zu vermeiden. Ebenfalls könnte es eine kulturell fundierte Begründung geben, indem der Frau in Gambia traditionell die Funktion und Rolle der Hausfrau und Mutter zugeordnet wird. Eine weitere Ausführung des Genderaspekts in der gambischen Gesellschaft würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen und wird aus diesem Grund an dieser Stelle nicht weitergeführt. Es bleibt folglich die Tendenz eines männerdominierenden Lehrpersonals ab der Primarschule festzuhalten, welche jedoch nur von der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ erwähnt wurde und somit nur auf die Privatschule zu beziehen ist. Aus den Formulierungen „wieder typisch“ und „nicht weil die blöder sind, sondern aus dem einfachen Grund, dass die eben nicht schwanger werden können“ wird jedoch eine schulübergreifende Entwicklung vermutet. Da bei allen sonstigen geführten Gesprächen keine genderorientierten Aussagen getroffen wurden, scheint diese Thematik für die Befragten nicht besonders relevant zu sein.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob bezüglich der Lehrerausbildung Differenzen existieren. Aus diesem Grund wird sich im anschließenden Abschnitt mit diesem Aspekt beschäftigt.

7.2.4.2 Ausbildung und Motivation

Die Ausbildung des Lehrpersonals ist von enormer Relevanz, da die dort gelehrt und gelernten Fähigkeiten und Kenntnisse bezüglich des Fachwissens sowie der Unterrichtsmethodik- und didaktik direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben. Über die Verteilung von qualifizierten und unqualifizierten Lehrkräften sowie geschlechtsspezifische Differenzen vgl. Kapitel 7.2.4.4. In dem vorliegenden Kapitel soll viel mehr auf die Ausbildungspraxis eingegangen werden, in dem zunächst der Ausbildungsverlauf und anschließend einzelne Bildungsbiographien dargestellt werden. Der Ausbildungsablauf wird aus dem Gespräch mit einem Lehrer der staatlichen Schule deutlich (vgl. Transkriptausschnitt 59). Daraus geht hervor, dass mit erfolgreichem Abschluss der SSS das Gambia College besucht werden kann.

Die Lehrer der Privatschule Sukuta Wannsee wurden auch nach ihrer persönlichen Bildungsbiographie befragt. Die Antworten werden im Folgenden dargestellt und analysiert (vgl. Transkriptausschnitte 60-62).

Transkriptausschnitt 59: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 28.

0-15	[...]	
16	LD	Yeah, like you complete at your high school, or secondary school before, because now it's senior secondary school. You apply to the Gambia College. So Gambia College will take you teachers there to train you. During the session, like when we are in classes those teachers at the Colleges will be posted to the schools, so therefore they will learn more practically then theory, for three years, and then you can graduate to become a PTC holder, Primary Teachers Certificate. So you can do that, if you want, you can also do this course again, called HTC, Higher Teacher Certificate. And these teachers are only posted to upper basic schools.
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24	JK	Does this take longer?
25	LD	For three years. Yes you have one year at the college and two years teaching practice. But for PTC you have three years, only holidays they have section in the Gambia College. So, you know, during the time, those teachers will be posted to the schools. They have mentors also at the schools. Those mentors will help them, so to become them a good teacher.
26		
27		
28		
29-256	[...]	

Die erste Lehrerin hat zunächst eine Vorschule und die Primarschule beziehungsweise LBS besucht und anschließend die Junior Sekundarschule beziehungsweise UBS. Nach der neunten Schulstufe wechselte sie auf eine private Senior Sekundarschule. Nach einem dreimonatigen Informationstechnikkurs nahm sie am Gambia College am ECD Programm teil, welches drei Jahre dauerte.

Aus dem Gespräch wird auch die Motivation des Lehrerberufs deutlich: Die persönliche Einstellung gegenüber Lehrpersonen, die Beziehung zu Kindern und das eigene Bildungsniveau.

Transkriptausschnitt 60: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 12.

1	JK	So Mariama, which Grade did you achieve?
2	MF	I went to nursery school, I went to primary school, where the airport is, than I close it in
3		Grade 6, after Grade 7, 8 and 9 there was an exam. Then I went to a Senior Secondary
4		School, a private school. From there I take the information technology course for three
5		month. And then I did that for three years.
6	JK	Ok. Why did you decide to become a teacher?
7	MF	Yes.
8	JK	Why?
9	MF	Because since I was in school I like teachers. I like teaching. Because teachers they are my
10		friends. They have the education and I had the education to be a teacher. And the children
11		like me. And then I said to myself, become a teacher, children like me. Since I am a teacher,
12		other teachers also like me.
13-100	[...]	

Auch die zweite befragte Lehrerin nahm am ECD Programm teil und ist somit eine qualifizierte Vorschullehrerin. Die persönliche vorherige Schullaufbahn ist nicht bekannt. Die Motivation, diesen Beruf zu erlernen, bezieht sich auf den persönlichen Wunsch nach Arbeit mit Kindern. Die Begründung bezieht sich hierbei jedoch auf das Spielen mit Kindern, nicht auf das Unterrichten oder Lernen mit Kindern. Somit wird deutlich, dass die persönliche Aufgabe nicht in der Vermittlung von ersten Fachkenntnissen sowie methodischen und didaktischen Grundlagen liegt, sondern die spielerische Beschäftigung im Vordergrund steht.

Transkriptausschnitt 61: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 8.

1	JK	So Rose, which graduation do you have?
2	RM	I am a qualified nursery teacher.
3	JK	Qualified in college?
4	RM	Yes I do the ECD program, Early Childhood Development for 3 years.
5	JK	Why did you decide to become a teacher?
6	RM	Is my desire.
7	JK	And why?
8	RM	I want to play with the children.
9-54	[...]	

Die dritte Lehrperson hat die persönliche Bildungshistorie mit der Primarschule begonnen und anschließend die Junior- und Seniorsekundarschule abgeschlossen. Es folgte die dreijährige Teilnahme am ECD Programm des Gambia College.

Auch in diesem Fall liegt die Begründung der Berufswahl in der Zusammenarbeit mit Kindern, jedoch wird in diesem Kontext das Wort „working“ (= arbeiten) verwendet.

Transkriptausschnitt 62: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 8.

1	JK	Which schools did you attend?
2	BD	I attend primary, and from primary I went to secondary and from secondary I went to College and I did my Early Childhood Development there.
3		
4	JK	How long did it take?
5	BD	3 Years.
6	JK	Why did you decide to become a teacher?
7	BD	Since I was in school, I remember when the teachers were asking what we want to become,
8		I was asking how is it to be a teacher? From there I loved working with the children.
9-71	[...]	

Somit geht aus allen dargestellten Ausbildungsverläufen eine persönliche erfolgreiche Bildungshistorie hervor, die mit dem ECD Programm am Gambia College abgeschlossen wurde und eine Lehrqualifikation beinhaltet (vgl.

Tabelle 43).

Transkriptausschnitt 63: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 238 – 248.

0-237	[...]	
238	JK	Sind denn an öffentlichen Schulen alle Lehrer ausgebildet?
239	MJ	Äh, an öffentlichen Schulen weiß ich nicht, also bei uns sind alle ausgebildet und es gibt auch eine Vorgabe vom Ministerium, dass alle ausgebildet sein sollen. Wobei sie manchmal auch noch in der Ausbildung sind, wenn sie anfangen. Also wenn jemand bei uns anfängt, der nicht ausgebildet ist, dann kann der, sagen wir mal innerhalb von drei Jahren, nebenher diese Ausbildung machen.
240		
241		
242		
243		
244	JK	Und die ist kostenlos?
245	MJ	Die ist kostenlos. Die ist nur kostenlos wenn er nach der Ausbildung da hingeschickt wird wo die Regierung will. Also wenn er jetzt zum Beispiel nach Upper Country geschickt wird, dann muss er dahin gehen für eine bestimmte Zeit. Also die ist grundsätzlich kostenlos, aber eben mit so Bedingungen verbunden.
246		
247		
248		
249-936	[...]	

Diese Vorgehensweise der Regierung kann diskutiert werden. Einerseits ist ein bedarfsgerechter Einsatz der Lehrkräfte nachvollziehbar, da vor allem in den ruralen Gebieten des Landes intern qualifiziertes Lehrpersonal fehlt. Die freiwillige Bereitschaft, in diesen Regionen zu arbeiten, ist jedoch vermutlich sehr gering. Somit kann andererseits argumentiert werden, dass die finanzielle Situation der Lehrkräfte bewusst missbraucht beziehungsweise von dieser Situation profitiert wird.

Aus dem Gespräch mit der Vereinsvorsitzenden geht zudem als weiterer Aspekt der Lehrerausbildung die Lehrerfortbildung hervor (vgl. Transkriptausschnitt 64).

Es wird deutlich, dass zwischen unterschiedlichen Arten differenziert werden muss. Zum einen werden teilweise Fortbildungen von europäischen Touristen angeboten, die inoffiziell Lehrinhalte, aber vor allem methodische und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Un-

terrichts vermitteln. Im vorliegenden Beispiel wurden den Lehrern Fähigkeiten und Kenntnisse bezüglich des Sportunterrichts gelehrt, da dieser wie aus dem Gespräch hervorgeht, in Gambia noch nicht qualitativ und abwechslungsreich gestaltet wird. Weiterhin werden auch offiziell Fortbildungen beispielsweise in Mathematik angeboten und von der einheimischen Bevölkerung geleitet. Bemerkenswert ist die freiwillige Bereitschaft, an diesen Weiterbildungen teilzunehmen, da diese ausschließlich an Wochenenden oder in den Ferien stattfinden und nicht vergütet werden. Dies zeigt die Motivation und Ernsthaftigkeit, mit der der Lehrerberuf gesehen wird.

Transkriptausschnitt 64: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 410 – 433 und 860 – 863.

0-409	[...]	
410	MJ	Neben dem Hof, neben der Müllkippe ist ja noch ein Stück frei. Also Sport ist sehr... Die
411		machen dann auch so Sportfeste, das heißt, dann sind da mehrere Schulen und die treten
412		dann gegeneinander an, aber das ist nicht sehr professionell. Wir haben Basketballkörbe aber
413		wir haben noch nicht die Fläche dazu und das müssten wir ja planieren. Und wenn wir jetzt
414		jemanden hätten, der Jugendarbeit Basketball macht, wir hatten mal eine Frau da, zu Be-
415		such, die hat Jugendtraining Basketball gemacht, da hatten wir noch nicht mal einen Korb.
416		Die hat das mit denen so toll gemacht, in 2 Stunden, das war wunderbar. Also wenn wir mal
417		so jemanden hätten, der das mit den Lehrern macht, das wäre toll. Aber da musst du jeman-
418		den haben der Jugendliche organisieren kann.
419	JK	Also als Lehrerfortbildung?
420	MJ	Ja als Lehrerfortbildung, aber mit den Schülern machen und die Lehrer sehen das dann.
421	JK	Dann geht das ja auch nicht in den Ferien...
422	MJ	In den Ferien wäre schon schön, wenn da jemand 4 Wochen das machen könnte, das wäre
423		schon toll. Die Lehrer sind ja auch in den Ferien sowieso da. Viele machen ja auch Ferien-
424		kurse, viele machen ja auch freiwillige Extrakurse, zum Beispiel in Mathe, also es gibt wirk-
425		lich Lehrer, die jetzt, im Gegensatz zu früher finde ich, besonders an der Oberschule, wirk-
426		lich ein Interesse an diesem Lehrerberuf haben. Die wirklich wollen, dass da was ankommt.
427		Das war nicht immer selbstverständlich.
428	JK	Ne, hm.
429	MJ	Also die freiwillig arbeiten und das nicht bezahlt kriegen, das ist ja auch verständlich wenn
430		man so wenig Geld hat, aber die bringen sich ein, nicht alle, aber wenn zum Beispiel ein
431		bunter Nachmittag organisiert wird, jeder Oberschullehrer hat seine Funktion und hat was zu
432		organisieren, das finde ich toll. Oder ein Mathelehrer der jeden Sonnabend eine
433		Mathefortbildung belegt.
434-859	[...]	
860	MJ	Joa. Es gibt ja auch immer wieder Fortbildungen von Einheimischen, die hier aus der Ge-
861		sellschaft kommen.
862	JK	Die gibt es?
863	MJ	Ja, ich meine, dass müssen die dann Sonnabends machen.
864-936	[...]	

Wie auch die Vorsitzende in dem Gespräch andeutet, zeigt sich hier ein Wandel in der Sicht- und Denkweise seitens der Lehrpersonen. Im Fokus steht das Interesse der Wissensvermittlung, was durch die unentgeltliche Teilnahme an Fortbildungen belegt wird. Dass dies nicht selbstverständlich ist, wird in dem Gespräch außerdem deutlich.

Tabelle 43: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 59-64⁵¹⁴

	Ausbildung und Motivation
Lehrer 1 (staatliche Schule)	<ul style="list-style-type: none"> -Nach Abschluss der SSS kann das Gambia College besucht werden -Am Gambia College sowohl Theorie als auch Praxis (in Schulen) -Nach 3 Jahren PTC -Für HTC ist ein Jahr auf dem College und 2 Jahre Schulpraxis notwendig -Während der Ausbildung gibt es an den Schulen Mentoren, welche die angehenden Lehrer begleiten
Lehrer 2 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Schulbesuche der Vorschule, Primarschule (Prüfungen nach Grade 7,8 und 9), private SSS -3 monatiger Kurs für Informationstechnologie -3jährige Lehrerausbildung -Grund für die Berufswahl: Persönliche Vorliebe für Unterrichten, mag Kinder
Lehrer 3 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Hat Qualifikation für Vorschullehrer (ECD) am College erworben -Grund für die Berufswahl: Persönlicher Wunsch, mit Kindern zu spielen
Lehrer 4 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Schulbesuche der Vorschule, Primarschule, Sekundarschule, College (Abschluss ECD nach 3 Jahren) -Grund für die Berufswahl: Die Arbeit mit Kindern
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -An der Sukuta Wannsee Privatschule sind alle Lehrer ausgebildet oder befinden sich noch in der Ausbildung (Vorgabe vom Ministerium) -Keine Kenntnisse über Ausbildungsstand an staatlichen Schulen -Lehrerausbildung ist nur kostenlos, wenn Regierung den Einsatzort (für eine bestimmte Zeit) nach Abschluss bestimmt -Lehrerfortbildungen (Bereich Sport) werden gewünscht, auch in den Ferien möglich, weil Lehrer da sind -Viele Lehrer haben wirkliches Interesse am Lehrerberuf und bilden sich auch in den Ferien weiter -Samstags Fortbildungen , die von einheimischen Lehrern geleitet werden

An dieser Stelle kann auf die oben dargestellte Äußerung „I want to play with the children“⁵¹⁵ verwiesen werden. Dennoch ist das Lehrergehalt für die vorliegende Arbeit interessant und wird somit im nachfolgenden Abschnitt thematisiert.

⁵¹⁴ Quelle: Eigene Befragung.

⁵¹⁵ Transkript Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 8.

7.2.4.3 Gehalt

In dem vorherigen Kapitel wird deutlich, dass sich die Motivation und das Interesse des Lehrerberufs verändert haben beziehungsweise sich ändert. So standen früher hauptsächlich die Bezahlung beziehungsweise das Streben eines regelmäßig bezahlten Berufs im Vordergrund, die Wissensvermittlung beziehungsweise die Aufgaben dieses Berufs jedoch im Hintergrund. Nun ist es den Lehrern ein Anliegen, den Schülern wirklich Kenntnisse zu vermitteln (vgl. Kapitel 7.2.4.5) Dennoch ist das Gehalt eine Motivation, den Beruf auszuüben. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem relevant, ob bezüglich der Bezahlung Differenzen zwischen Privat- und staatlichen Schulen existieren. Da in Gambia dieses Thema noch immer ein sehr intransparenter Bereich ist, über den nur ungerne Auskunft gegeben wird, kann an dieser Stelle kein direkter Einkommensvergleich vollzogen werden. So liegen ausschließlich Angaben über das eigene Gehalt von Privatschullehrern vor. Die Tatsache, dass über die Gehälter meist geschwiegen wird, lässt jedoch auf eine unterschiedliche Bezahlung möglicherweise auch schulintern (beispielsweise geschlechtsspezifisch) schließen. Aus dem Gespräch mit der ersten Lehrperson geht hervor, dass das Gehalt nach Klassenstufe beziehungsweise entsprechender Qualifikation gezahlt wird (vgl. Transkriptausschnitt 65). Es wird deutlich, dass sie ein Anfangsgehalt von 1000 Dalasi (entspricht ca. 20,80 Euro, Stand 31.01.2017) erhält. In staatlichen Schulen wird nach ihren Angaben hingegen zu Beginn nur die Hälfte, 500 Dalasi (entspricht ca. 10,38 Euro, Stand 31.01.2017) gezahlt.

Transkriptausschnitt 65: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 34.

0-28	[...]	
29	JK	Do you know how much the salary is?
30	MF	For me maybe 1000 Dalasi upwards for the starting.
31	JK	And in government schools? How much is it?
32	MF	When you graduated College they pay you 400 Dalasi, no I think now it's 500 Dalasi.
33	JK	Per month?
34	MF	Per month, yes. If you start teaching Grade 3 maybe 1000 Dalasi.
35-100	[...]	

Die zweite Lehrperson gibt an, 2500 Dalasi (entspricht etwa 51,90 Euro, Stand 31.01.2017) zu erhalten. Beide Lehrpersonen sind weiblich und arbeiten in der gleichen Klassenstufe. Lehrperson zwei hat fünf Jahre mehr Berufserfahrung.

Hingegen ist die dritte befragte Lehrperson männlich und hat etwa 20 Jahre mehr Berufserfahrung als die erste Lehrperson. Das Gehalt wird mit 4150 Dalasi (entspricht etwa 86,25 Euro, Stand 31.01.2017) angegeben. Außerdem wird der negative Lernerfolg seiner Tochter, welche eine staatliche Schule besucht, mit dem niedrigen Lehrergehalt begründet. Der Erfolgsdruck

auf Grund des persönlichen Einkommens sei nach eigener Aussage in den staatlichen Schulen nicht vorhanden (vgl. Tabelle 44).

Transkriptausschnitt 66: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 26 – 24.

0-25	[...]	
26	JK	How much do you earn?
27	RM	2500 Dalasi.
28-54	[...]	

Transkriptausschnitt 67: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 24.

0-19	[...]	
20	BD	The payment is different. I have a daughter in a governmental school so I can compare. She should be in Grade 12 and now she is in Grade 8. So they are sitting in the class and the teacher will not care. So there is just a very little pressure on it.
21		
22		
23	JK	How much do you earn per month?
24	BD	4150 Dalasi.
25-71	[...]	

Auch der Lehrer der staatlichen Schule gibt an, dass Differenzen bezüglich des Lehrergehalts existieren (vgl. Transkriptausschnitt 68). Seiner Argumentation zu Folge finanzieren die Schüler der Privatschulen die Lehrer durch das zu zahlenden Schulgeld selbst. Somit sei das Lehrergehalt entsprechend höher.

Transkriptausschnitt 68: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 48 – 54.

0-47	[...]	
48	LD	For payment of teacher salaries, construction of classrooms for government schools, payment of the school material which is given to the children, each child, so that the school can manage the school with that money. You understand? And then government supplies it for government schools, yes. So for private schools, I think they are responsible for their own teachers, they employ their teachers; they pay their teachers because there is a difference. Children in private schools pay more money than the children in the government schools. Because they are responsible for the employment of their teachers and other stuff.
49		
50		
51		
52		
53		
54		
56-256	[...]	

Zusätzlich zu den Lehrern wurde auch die Vorsitzende des Vereins Sukuta Wannsee. e.V. zu dieser Thematik befragt (vgl. Transkriptausschnitt 69). Auch sie gibt an, dass es Differenzen in diesem Bereich zwischen staatlichen und privaten Schulen gibt, da die Gehälter an Privatschulen direkt ausgehandelt werden. Bei einer Gehaltserhöhung seitens der Regierung wird an der exemplarisch dargestellten Schule die monatliche Bezahlung ebenfalls erhöht. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Lehrer an staatlichen Schulen Extrazahlungen für Fahrt- oder Mietkosten erhalten können. Die Lehrer der Privatschule hingegen erhalten durch die nachmittäglichen Zusatzstunden von den jeweiligen Eltern zusätzliche Zahlungen. Somit bekommt

ein ausgebildeter Grundschullehrer etwa 4500 Dalasi (entspricht etwa 93,53 Euro, Stand 31.01.2017) als Grundgehalt und inklusive der Nachhilfestunden insgesamt etwa 7000 Dalasi (entspricht etwa 145,50 Euro, Stand 31.01.2017).

Transkriptausschnitt 69: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 434 – 466.

0-433	[...]	
434	JK	Ist das von der Bezahlung ein Unterschied ob die Lehrer an einer staatlichen Schule oder einer Privatschule arbeiten?
435		
436	MJ	Ja, die Privatschule handelt ja ihre eigenen Gehälter aus, wenn man will, aber wenn die Regierung eine Gehaltserhöhung macht an der staatlichen Schule, meinestwegen um 20 %, dann ziehen wir mit. Also bei der offiziellen Gehaltserhöhung ziehen wir mit.
437		
438		
439	JK	Hm.
440	MJ	Wenn man selber zwischendurch was ändern will, dann muss man selber mit dem Budget klarkommen. Also an einer staatlichen Schule hast du vielleicht mehr Nebenzahlungen, dann bekommst du noch was zur Miete dazu, vor allem wenn du von auswärts bist, oder Transport oder irgendwelche anderen Privilegien, aber die verdienen mindestens genauso viel wenn nicht ein bisschen mehr an den Privatschulen. Aber was verdienen sie denn jetzt? Also ein ausgebildeter Lehrer an der Grundschule, der verdient 4000 bis 5000, sagen wir mal 4500 Dalasi.
441		
442		
443		
444		
445		
446		
447	JK	Im Monat?
448	MJ	Im Monat, und dann hat er aber noch nachmittags eine Stunde oder so, das nennen sie dann study fees, also die kommen dann noch dazu, dann hat er so 7000. Study fees bezahlen die Eltern extra.
449		
450		
451	JK	Das ist dann für die Hausaufgaben, also so was wie Hausaufgaben?
452	MJ	Ja. Also da sollen sie jetzt nichts Neues lernen, da soll wiederholt werden, aber das machen fast alle.
453		
454	JK	Das ist aber freiwillig?
455	MJ	Ja, also der kommt dann so auf 7000, was für gambische Verhältnisse natürlich viel ist, hier überhaupt nicht. Also ich brauche im Monat wenn ich da bin, ich bin eigentlich ein relativ bescheidener Mensch, habe natürlich ein Auto ein altes, aber ich brauche, wenn ich meine Watchmen alle abziehe, für mich selbst 20000 Dalasi, also 400 Euro. Aber da kommt ja dann noch was dazu. Und dann ein Lehrer, der ja seine Familie ernähren muss oder der mit reingibt in den Topf, ist ja ein gemeinsamer Topf, der will ja auch noch zu einem Haus kommen, das ist schon wenig. Und wir müssen jetzt mal überlegen, ob wir mal erhöhen nach den Ferien, mal sehen.
456		
457		
458		
459		
460		
461		
462		
463	JK	Wie oft erhöht die Regierung?
464	MJ	Ach die hat schon ewig nicht erhöht, Jahre. Aber wir müssen sie ja auch bezahlen können. Das heißt ja nicht, wenn wir erhöhen, dass die Schulgelder steigen. Aber wir haben ja jetzt nicht mehr so viele Ausgaben, was die Ausstattung betrifft. Die Gebäude sind ja fertig.
465		
466		
467-936	[...]	

Tabelle 44: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 65-69⁵¹⁶

	Gehalt
Lehrer 1 (Privatschule)	-Verdient selbst 1000 Dalasi (= ca. 20,80 €, Stand 31.01.2017) pro Monat als Anfangsgehalt -An staatlichen Schulen 500 Dalasi (= ca. 10,38, Stand 31.01.2017), ab Grade 3 vielleicht 1000 Dalasi (= ca. 20,80 €, Stand 31.01.2017)
Lehrer 2 (Privatschule)	-Verdient selbst 2500 Dalasi (= ca. 51,90 €, Stand 31.01.2017)
Lehrer 3 (Privatschule)	-Die Gehälter sind unterschiedlich -Verdient selbst 4150 Dalasi (= ca. 86,25 €, Stand 31.01.2017)
Lehrer 4 (staatliche Schule)	-An Privatschulen werden die Gehälter von den Schulgebühren bezahlt, an staatlichen Schulen von der Regierung
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	-Unterschiede bzgl. der Lehrergehälter zwischen staatlichen und privaten Schulen -Privatschulen handeln ihre eigenen Gehälter aus -Wenn die Regierung eine Gehaltserhöhung z.B. um 20 % gibt, erhöht die Sukuta Wannsee Privatschule die Gehälter auch um 20 % -An staatlichen Schulen zusätzliche Zahlungen z.B. für Miete oder Transportkosten -An Privatschulen sind die Gehälter mindestens genauso hoch wie an staatlichen Schulen, teilweise auch höher -Durchschnittliches Gehalt für einen ausgebildeten Lehrer an der Grundschule etwa 4500 Dalasi (= ca. 93,53 €, Stand 31.01.2017) -Lehrer bekommen von Eltern zusätzlich Nachhilfe / Hausaufgabenbetreuung bezahlt, sodass sie auf etwa 7000 Dalasi (= ca. 145,50 €, Stand 31.01.2017) pro Monat kommen -Regierung hat die Gehälter schon sehr lange nicht mehr erhöht -Problem bei der Erhöhung an Privatschulen ist, dass die Schulgebühren für die Schüler nicht automatisch steigen und seitens des Vereins neu kalkuliert werden muss

Auf Grund der dargestellten Gespräche kann auf einen Unterschied bezüglich des Lehrergehalts an staatlichen und privaten Schulen geschlossen werden.

Dieser hängt jedoch von der jeweiligen Privatschule ab, sodass generalisierende Aussagen über ein höheres Gehalt an Privatschulen an dieser Stelle nicht getroffen werden können. So

⁵¹⁶ Quelle: Eigene Befragung.

wird zwar einerseits das Schulgeld der Schüler für die Finanzierung der Lehrkräfte an Privatschulen genutzt, jedoch erfolgt im vorliegenden Exempel diese Finanzierung nur zur Hälfte. Der andere Teil wird durch Einnahmen des Vereins (z.B. Spenden) finanziert. Liegt an einer Privatschule keine internationale Unterstützung vor, müssen die Schulgelder und die Lehrergehälter entsprechend angepasst werden.

Des Weiteren können Differenzen bezüglich der Berufserfahrung beziehungsweise der zu unterrichtenden Klassenstufe festgestellt werden. Über geschlechtsspezifische Unterschiede kann keine Aussage getroffen werden. Zwar verdient der männliche Lehrer etwa doppelt so viel wie seine weiblichen Kollegen, jedoch sind auch andere Faktoren (Alter, Berufserfahrung) für diese Ungleichheit mögliche Gründe.

Auf den Zusammenhang zwischen Gehalt und Lernerfolg der Schüler wird im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen. Zunächst werden im weiteren Verlauf jedoch die sozialen Beziehungen der Lehrperson thematisiert.

7.2.4.4 Lehrer-Schüler-Beziehung

In dem obigen Kapitel wurde ein Zusammenhang zwischen der Bezahlung der Lehrpersonen und der Motivation deutlich. Nun soll auf die sozialen Beziehungen der Lehrer eingegangen, und mögliche Differenzen zwischen Privat- und staatlichen Schulen herausgearbeitet werden. Dazu wird zunächst auf die Lehrer-Schüler-Beziehung eingegangen, wobei die Ausübung von Gewalt separiert thematisiert wird. Anschließend wird auf die Interaktion zwischen Lehrern und Eltern eingegangen.

Aus den Gesprächen der Schüler geht eine allgemein positive Grundstimmung gegenüber der Lehrperson hervor. So geben alle befragten Schüler an, ihren Lehrer „zu mögen“. Zudem geben sechs Privatschüler an, ihrem Lehrer zu vertrauen und auch persönliche Probleme mit der jeweiligen Lehrperson besprechen zu können (vgl. Transkriptausschnitte 70-73).

Transkriptausschnitt 70: Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 32.

0-28	[...]	
29	HS	The teachers are very kind to students, they are doing well with the students, they don't beat the students, they teach them very well.
30		
31	JK	Do you also talk with them about your problems at home?
32	HS	Yes you have a secret teacher, if you have problems at home, you go and explain it to him.
33-91	[...]	

Ein Schüler gibt zudem an, dass auch seine Mutter sich mit Problemen an den Lehrer wenden kann (vgl. Transkriptausschnitt 72).

Des Weiteren wird die Existenz von Vertrauenslehrern geäußert (vgl. Transkriptausschnitt 70). Dies lässt auf ein Bewusstsein und die Bemühungen um ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern schließen.

Transkriptausschnitt 71: Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 33.

0-28	[...]	
29	JK	What do you think about your teachers? Do you like them and do you trust them?
30	HB	Yes my teacher I like my teacher because he give me the understanding I like that.
31	NS	Yes I like my teacher because he teach us very well.
32	AC	I like my teacher I trust him he is a very good teacher. He explain and then I understand.
33	SJ	I like my teacher because he explain everything and I understand.
34-143	[...]	

Die Begründungen für diese vertraute Beziehung beziehen sich einerseits auf den Unterricht beziehungsweise auf die didaktischen Fähigkeiten (Beispiel: „teach us very well“)⁵¹⁷, andererseits auf die persönliche Bindung (Beispiel: „they are all kind to students“)⁵¹⁸.

Transkriptausschnitt 72: Leitfadeninterview mit Gujeh Saïdy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 38 – 42.

0-37	[...]	
38	JK	What do you think about your teacher? Do you like him?
39	GB	Yes I like him, he is good. They are good teachers, they are my favorite teachers.
41	JK	Are they also something like a friend, if you have problems at home?
42	GB	Yes I tell him and my mother also tell him.
43-66	[...]	

Lediglich ein Schüler gibt an, seine persönlichen Probleme nicht mit seinem Lehrer besprechen zu wollen. Dennoch wird deutlich, dass auch in diesem Fall eine positive Beziehung vorliegt und die Lehrer freundlich gegenüber ihren Schülern gestimmt sind.

Transkriptausschnitt 73: Leitfadeninterview mit Gujeh Saïdy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 37 – 44.

0-36	[...]	
37	JK	What do you think about your teachers? And the relationship to your teachers?
38	DB	They are all kind to students.
39	JK	And can you also tell them if you have problems at home?
40	DB	About school matters?
41	JK	No, if you have problems at home, you talk with your teacher about?
42	DB	No.
43	JK	You don't. Why not? Don't you trust them?
44	DB	No I don't want to discuss my home problems with them.
45-151	[...]	

⁵¹⁷ Transkript Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 31 u.a.

⁵¹⁸ Transkript Gujeh Saïdy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 38 u.a.

Tabelle 45: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 70-78⁵¹⁹

	Lehrer-Schüler-Beziehung
Schüler 1 (Privatschule)	-Lehrer sehr freundlich zu Schülern -Lehrer schlagen die Schüler nicht -Es gibt Vertrauenslehrer, denen persönliche Probleme anvertraut werden können
Schüler 2 (Privatschule)	-Mag den Klassenlehrer, weil er Verständnis zeigt
Schüler 3 (Privatschule)	-Mag den Klassenlehrer, weil er gut unterrichtet
Schüler 4 (Privatschule)	-Vertrauensvolles Verhältnis zu Klassenlehrer -Guter Lehrer, da Unterrichtsinhalte verstanden werden
Schüler 5 (Privatschule)	-Lehrer erklärt alles ganz genau, deshalb ist er ein guter Lehrer
Schüler 6 (Privatschule)	-Lehrer der Schule sind die Lieblingslehrer -Vertraut Lehrern häusliche Probleme an -Mutter vertraut Lehrern ebenfalls häusliche Probleme an
Schüler 7 (Privatschule)	-Mag ihre Lehrer -Möchte persönliche Probleme nicht ihren Lehrern anvertrauen
Lehrer 1 (staatliche Schule)	-Zu strenge Lehrer führen dazu, dass Schüler Angst haben -Schüler mögen keine Lehrer, die zu streng sind -Bezeichnet sich selbst als nicht zu streng
Lehrer 2 (Privatschule)	-Schüler sind wie Söhne oder Töchter -Wenn ein Schüler weint, wird nach den Gründen gefragt -Es ist wichtig, eine persönliche Beziehung aufzubauen und Schüler gut zu kennen

Auch die Lehrer wurden zu dieser Thematik befragt. Ein Lehrer der staatlichen Schule gibt an, ein zu strenges Verhalten seinerseits würde dazu führen, dass die Schüler ihn nicht mehr mögen beziehungsweise verängstigt reagieren. Aus diesem Grund sieht er von einem zu striktem Verhalten ab (vgl. Transkriptausschnitt 74).

⁵¹⁹ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 74: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 80 – 85.

0-79	[...]	
80	JK	So would you say that you are a strict teacher?
81	LD	No not actually to say that you are a strict teacher. If you are too strict, the children will fear you. And whenever that happens, that's communication, if you know on this particular
82		child; maybe you have a problem there. Because that individual will fear you. So if you are a
83		stressful teacher, or let's say you are a teacher who is so aggressive, your children will not
84		like you.
85		
86-256	[...]	

Ein Lehrer der Privatschule vergleicht seine Schüler mit eigenen Kindern und begründet sein einfühlsames Verhalten mit der zeitlichen Dauer des Zusammenseins. So ist er an den Problemen seiner Schüler interessiert und versucht in Gesprächen, ihnen zu helfen (vgl. Transkriptausschnitt 75).

Transkriptausschnitt 75: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 34 – 38.

0-33	[...]	
34	JK	Do you also have to interrupt because of too much noise?
35	RM	Yes, here the children are like our sons and daughters. If somebody is crying you also cry.
36		So if a child starts crying we are not telling them to stop, we are asking them what is the reason?
37		Because you are together for one year, so you have to study them and to know them
38		very well.
39-54	[...]	

Somit wird deutlich, dass insgesamt ein harmonisches Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern besteht. Das Interesse an Problemen der Schüler seitens der Lehrer sorgt zudem für eine vertrauensvolle Basis und die Schüler sehen ihren Lehrer als enge Bezugsperson an (vgl. Tabelle 46).

Sowohl die Lehrer der staatlichen als auch die Lehrer der Privatschule sind bemüht, diese positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufrecht zu erhalten. Dennoch ist in Gambia noch immer das Thema Gewalt in Bezug auf Schule präsent. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt nachfolgend dargestellt.

7.2.4.5 Gewalt

Offiziell ist die Anwendung von Gewalt im Unterricht in Gambia gesetzlich verboten. Dennoch ist diese Thematik noch immer allgegenwärtig und wird immer wieder erwähnt. Auch aus den geführten Gesprächen wurden Aussagen über Gewaltanwendungen deutlich. So gaben insgesamt 63 % der Schüler an, bereits ein- oder mehrmals Gewaltanwendung im Unterricht erfahren zu haben (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Unterrichtliche Gewaltanwendungen nach Häufigkeit und Schulform in Prozent⁵²⁰

	Keine Gewaltanwendung	Einmalige Gewaltanwendung	Zweimalige Gewaltanwendung	Dreimalige Gewaltanwendung und mehr
SsS	60 %	20 %	0 %	20 %
SpS	27 %	18 %	18 %	37 %
Gesamt	37 %	19 %	13%	31 %

Auffallend ist, dass 60 % der Schüler der staatlichen Schule angeben, bisher keine Gewaltanwendung erfahren zu haben, 37 % der Privatschüler hingegen dreimalig oder öfter. Dies lässt vermuten, dass in der Privatschule noch immer Gewaltanwendungen praktiziert werden, in staatlichen Schulen jedoch weniger. Die Definition von Gewaltanwendung bezieht sich hier auf das Schlagen mit oder ohne Gegenstände (Stöcke etc.).

Transkriptausschnitt 76: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 864 – 887.

0-863	[...]	
864	JK	Ach ja, an manchen Schulen ist das noch so, dass Kinder geschlagen werden?
865	MJ	Ja, nicht nur an staatlichen. Es ist streng verboten, Kinder zu schlagen an allen Schulen. Und es wird, ich würde mal sagen, zu 90% immer noch gemacht. Nicht unbedingt dass sie die jetzt wirklich vermöbeln mit dem Stock, aber die Drohung. Bei uns ist es auch streng verboten und Sambou hat es auch in meiner Gegenwart in Konferenzen immer wieder gesagt und trotzdem passiert es, dass wie ich von den Kindern erfahre, dass der Lehrer nicht wirklich schlägt, aber dass er das androht. Weil die sind damit aufgewachsen selber. Die ganze Gesellschaft funktioniert so, also auch in der Familie. Erst wird damit gedroht und dann rennen die Kinder weg und dann passiert gar nichts. Also das ist eigentlich eine Erziehungsmethode, die muss schief gehen. Wenn du es immer androht und nie machst. Bei uns war es auch eine lange Entwicklung. Also die Einsicht und das Verständnis, dass es nichts bringt. Die wissen nur, dass es verboten ist und wenn die das wirklich machen, also schlagen, dann geht das nur so, dass das offen gemacht wird und dann muss die weg, das ist nämlich die jetzt in der Bücherei, die hat nämlich geschlagen und dann gab es ein Theater und dann hat er die in die Bücherei gesetzt. Da kann sie nicht so ein Unheil anrichten. Da hat sie nur eine kleine Gruppe. Aber in der Klasse hat sie wohl Kinder geschlagen.
870		
871		
872		
873		
874		
875		
876		
877		
878		
879		
880	JK	Also es ist eine ehemalige Lehrerin?
881	MJ	Ja die ist immer noch Lehrerin, die ist jetzt in der Bücherei. Das war eine Klassenlehrerin. Aber deshalb ist die da auch nicht so gut, ich würde die lieber los werden, weil die fühlt sich da degradiert weil die bekommt ja da auch keine study fees also verdient dann weniger. Aber hat eigentlich einen tollen Job. Also gemessen an dem, was die anderen leisten müssen. Also früher hatte jeder Lehrer ein orangefarbenes Plastikröhrchen unter dem Tisch, mit dem er gedroht hat. Aber das ist jetzt, die wurden alle eingesammelt, die haben sie jetzt nicht mehr aber sie drohen es immer noch an.
882		
883		
884		
885		
886		
887		
888-936	[...]	

Aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ geht jedoch hervor, dass diese Definition von der gambischen Bevölkerung zum Teil missverstanden wird (vgl. Transkriptausschnitt 76).

⁵²⁰ Quelle: Eigene Befragung.

So wird die ausschließliche Androhung von Gewalt bereits als Gewaltanwendung bezeichnet. Die Androhung und Anwendung von Gewalt basiert auf der gambischen Kultur und gesellschaftlichen Historie und ist daher noch immer alltägliche Praxis. Nach der Aussage der Vorsitzenden des Vereins Sukuta Wannsee. e.V. wird trotz staatlichem Verbot noch immer geschlagen oder Gewalt angedroht. Dass die Androhung von Gewalt ohne Konsequenz als Erziehungsmethode wirksam ist, ist aus westlicher Sicht nicht nachvollziehbar. Um die Gewaltanwendung zu maßregeln wurden in der Sukuta Wannsee Schule sämtliche Schlagrohre oder Stöcke eingesammelt. Zudem erfolgte eine wiederholte Ermahnung in den Lehrerkonferenzen seitens des Schulleiters. Die Zuwiderhandlung einer Lehrperson wurde mit dem Entzug der Klassenleitung und der Versetzung in einen anderen Aufgabenbereich sanktioniert.

Transkriptausschnitt 77: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 36 – 37.

0-863	[...]	
36	JK	Have you ever beaten a child?
37	BD	Yes but I don't use sticks.
38-71	[...]	

Auch ein Lehrer der Privatschule selbst gab an, bereits geschlagen zu haben. Ob es sich hierbei um die Androhung von Gewalt oder tatsächliche Durchführung handelt, ist nicht ersichtlich, da auch die Aussage „[...] but I don't use sticks“⁵²¹ auf Grund der in Gambia verbreiteten Definition kein Hinweis für die Durchführung von Schlägen ist.

Somit kann zusammengefasst werden, dass trotz staatlichem Verbot in Gambia noch immer Gewalt in Schulen praktiziert wird. Dabei gaben mehr Schüler der Privatschule an, Gewalt bereits selbst erfahren zu haben als die Schüler der staatlichen Schule. Ob es sich jedoch um Androhung oder Ausübung von Gewalt handelt, ist auf Grund der vorherrschenden Definitionsprobleme nicht nachweisbar.

Auch ein Lehrer der staatlichen Schule gibt an, dass „Schlagen“ an Schulen offiziell verboten ist. Somit wird ein Bewusstsein dieses Verbots deutlich (vgl. Transkriptausschnitt 78).

Die Aussage “[...] but sometimes also it is another measure for correction [...]”⁵²² deutet indes darauf hin, dass Gewalt als Konsequenz und Druckmittel bei Regelverstoß nützlich ist beziehungsweise wäre. Ob persönlich diese Methode noch angewandt wird, ist nicht eindeutig. Das ausgiebige Lachen des Befragten nach seiner Äußerung kann einerseits dafür sprechen, andererseits jedoch auch als Belustigung über die eigene Wortwahl.

⁵²¹ Transkript Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 37.

⁵²² Transkript Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 93 - 94.

Transkriptausschnitt 78: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 86 – 94.

0-85	[...]	
86	JK	And what do you think about beating in school?
87	LD	It is prohibited now in the Gambia.
88	JK	Since when?
89	LD	Oh, almost 10 years ago. Or even more than that.
90	JK	But they do it?
91	LD	Of course, yes. But not now, that's a thing of the past.
92	JK	And do you think the prohibition is good?
93	LD	Yes, you can say it's good to do away with punishment, but sometimes also it is another measure for correction, because not all the rules can be adhered.
94		
95-256	[...]	

Nachdem die Beziehung der Lehrer und Schüler und die teilweise praktizierte Gewaltanwendung dargelegt wurden, wird nachfolgend auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern eingegangen.

7.2.4.6 Elternarbeit

Aus westlicher Sicht gehört die Zusammenarbeit mit den Eltern zu den wesentlichen Aufgaben des Lehrerberufs. Diese bezieht sich zum einen auf einen regelmäßigen Austausch über Leistungen und sonstige persönliche Anliegen der Schüler, andererseits auf die aktive Mitgestaltung des Schullebens. Für die vorliegende Arbeit ist relevant, inwiefern Elternarbeit stattfindet und ob diesbezüglich Differenzen an der staatlichen und der Privatschule festgestellt werden können. Aus den Lehrerinterviews geht hervor, dass sowohl an der Privatschule als auch an der staatlichen Schule eine Arbeitsgemeinschaft von Eltern existiert (vgl. Transkriptausschnitte 79 und 82).

Diese wird an der Privatschule „[...] community [...]“⁵²³ genannt, an der staatlichen Schule fand eine Umbenennung von „[...] Parents Teacher Association [...]“ zu „[...] Senior Managment Community [...]“⁵²⁴ statt. Diese Arbeitsgemeinschaft dient als Verbindung zwischen Schule und Elternhaus und wird unter anderem bei Problemen zur Versammlung berufen. Somit kann in dieser Gemeinschaft eine Parallele zu der westlich typischen Schulpflegschaft gesehen werden.

⁵²³ Transkript Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 46.

⁵²⁴ Transkript Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 96.

Transkriptausschnitt 79: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 45 – 51.

0-44	[...]	
45	JK	Do you also stay in contact with the parents?
46	MF	Yes we work together in the community. Not all of the parents are in the community. So
47		when there is a problem we call the community, the parents, to discuss with them about the
48		problems of the students and the teachers.
49	JK	Do you also give them feedback about the students?
50	MF	Yes, we also give them feedback, when the children are doing good we tell them and when
51		they are not good we also tell the problems.
52-256	[...]	

Tabelle 47: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 79 – 82⁵²⁵

	Elternarbeit
Lehrer 1 (Privatschule)	-Arbeitet mit Eltern zusammen -Es gibt eine Elterngemeinschaft, jedoch sind nicht alle Eltern Teil dieser Gemeinschaft -Wenn es ein Problem gibt, wird dieses mit der Elterngemeinschaft besprochen -Elterngespräche über Leistungsstand der Schüler
Lehrer 2 (Privatschule)	-Elterngespräche, wenn Schüler faul oder unkonzentriert ist
Lehrer 3 (Privatschule)	-Spricht mit Eltern, um vom Schulprogramm zu berichtet oder wenn ein Schüler sich nicht wohl fühlt
Lehrer 4 (staatliche Schule)	-Es gibt ein Komitee, welches für die Elternarbeit zuständig ist - Kontaktdaten von jedem Schüler liegen vor, um im Notfall die Eltern erreichen zu können -Jedes Jahr zum Ende des Schuljahres gibt es ein Treffen mit allen Eltern, um über Lernerfolge zu sprechen -Bei Fehlverhalten der Schüler werden Eltern kontaktiert

Transkriptausschnitt 80: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 39 – 41.

0-44	[...]	
39	JK	Do you also stay in contact with the parents?
40	RM	Yes, sometimes if a child is so lazy in class or not concentrated or playful we have to call
41		the parents and ask them about their child if it behaves like this at home or never do that.
42-54	[...]	

Ebenfalls geben beide Schulen an, die Kontaktdaten aller Eltern vorliegen zu haben, um im Krankheits- oder Notfall die Eltern erreichen zu können. Auch bei andauerndem Fehlverhal-

⁵²⁵ Quelle: Eigene Befragung.

ten der Schüler oder Faul- und Unkonzentriertheit werden die Eltern informiert beziehungsweise gemeinsam nach möglichen Ursachen gesucht (vgl. Transkriptausschnitte 80 – 81).

Transkriptausschnitt 81: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 38 – 40.

0-37	[...]	
38	JK	Do you also work with the parents?
39	BD	Yes sometimes I call them to tell them about the program or something or sometimes if a
40		child is not feeling well.
41-71	[...]	

Außerdem gibt ein Lehrer der Privatschule an, den Kontakt der Eltern zu suchen, um über das Schulprogramm zu informieren (vgl. Transkriptausschnitt 81). Auch an der staatlichen Schule findet eine jährliche Informationsveranstaltung statt, bei welcher die Eltern über Erfolge und Förderbedarf der Schule unterrichtet werden. Auf Grund der Anwesenheit aller Eltern wird vermutet, dass es sich hierbei um die grundlegende Schulentwicklung und nicht über die Leistungserfolge einzelner Schüler handelt. Möglicherweise wird in diesem Kontext auch das Ergebnis des NAT vorgestellt und das Entwicklungspotenzial in den einzelnen Bereichen evaluiert.

Transkriptausschnitt 82: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 95 – 119.

0-94	[...]	
95	JK	Ok. Do you work together with the parents? Or do you stay in contact with the parents?
96	LD	Yes, for the parents we have an association like SMC, we call it Senior Management Com-
97		munity, or before we called it PTA, Parents Teacher Association. This Committee is respon-
98		sible for the parents.
99	JK	So it's just a Committee of the school, it's not that every teachers stays in contact with the
100		parents.
101	LD	Yes you have to stay in contact with the parents of every particular child you take care of in
102		your class.
103	JK	How do you do that?
104	LD	You have them in a register. There is a paper where you fill the name of the children, the
105		name of the parents and the address. Or sometimes the telephone number, so that in the case
106		of emergency or whatever, we can easily reach to the parents.
107	JK	And you also talk with them about the learning achievement or just in case of emergency?
108	LD	Yes every year before we close the school, we call the parents to come over to see what we
109		achieved and where we need to boost.
110	JK	You do it with all parents together?
111	LD	Yes, all parents will be invited to that meeting.
112	JK	But it's not just the teacher and one parent?
113	LD	That is possible also. It's your classroom so you can call the parents also to know them that
114		you are the teacher of their child. You understand? Or sometimes if the child misbehaves in
115		the classroom, the parents will be called. And then the teacher will talk about the welfare of
116		the particular child. But it's different from there is a community who is responsible, because
117		the parents have their committee together with teachers, so that whatever happens that com-
118		mittee is responsible. So which problem however the school has, will call the PTA commit-
119		tee to sit with them.
120-256	[...]	

Auf die Nachfrage, ob individuelle Treffen zwischen Lehrern und Eltern stattfinden, wurde zurückhaltend mit der Antwort reagiert, dass diese Möglichkeit des „persönlichen Kennenlernens“ bestünde.⁵²⁶ Daraus wird geschlossen, dass diese Art des Leistungsaustausches eher selten stattfindet.

Zusammenfassend kann folglich geschlossen werden, dass sowohl an der staatlichen als auch an der Privatschule ein Kommunikationsaustausch zwischen Eltern und Schule erfolgt. Die Arbeit in einem Komitee lässt die Eltern am schulischen Leben und an Entscheidungen teilhaben, ein individueller Austausch ergibt sich jedoch nur bei Fehlverhalten oder in Krankheitsfällen beziehungsweise Notsituationen. Es finden somit an beiden Schulen keine Einzelgespräche bezüglich des individuellen Leistungsstands und Förderbedarfs der Schüler statt.

7.2.5 Bildungspolitik

Im Kontext des oben dargestellten Unterrichts sowie der Analyse der Lehrpersonen stellt sich die Frage nach der bildungspolitischen Situation. Hierzu zählt einerseits, inwiefern die Regierung die Schulen beziehungsweise Lehrer kontrolliert um eine Umsetzung der angestrebten Bildungsziele zu erreichen. Andererseits ist in diesem Kapitel auch die Meinung und Wahrnehmung der Befragten zu der gambischen Bildungspolitik von Interesse. Zusätzlich wird nach der persönlichen Ansicht der internationalen Unterstützung gefragt. Allgemeine Verbesserungsvorschläge bezüglich des Bildungssektors werden außerdem in diesem Kapitel dargestellt.

7.2.5.1 Supervision

Aus den vorherigen Kapiteln wird deutlich, dass seitens der Regierung ein Curriculum vorge-schrieben ist und das Einhalten dieses Lehrplans auch kontrolliert wird. Aus dem Gespräch eines Lehrers der staatlichen Schule wird deutlich, dass der vorbereitete Unterrichtsplan wö-chentlich durch einen Lehrer, der „Senior Management Teacher“ (SMT), kontrolliert wird (vgl. Transkriptausschnitt 83).

⁵²⁶ Transkript Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 113 ff.

Transkriptausschnitt 83: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 140 – 162.

0-139	[...]	
140	LD	Yes, at home you have to prepare every day what you are purposed to teach the following
141		day. And then every Monday the senior teachers will go around the classes to supervise
142		teachers.
143	JK	How often?
144	LD	Almost every week.
145	JK	Every week!?
146	LD	Every week they call your lesson plan you prepare.
147	JK	You have to give it to them?
148	LD	You have to give it to them and then they will go over it and then they see and they will
149		mark it if there is anything they adjust and then they call you and you have to sit down with
150		them and discuss.
151	JK	And who is supervising? The government?
152	LD	Here you have the headmaster; every department has senior teachers, that is what you call
153		Senior Management Teachers, SMT.
154	JK	And they are especially for supervising?
155	LD	They also have their own classroom, but they also supervise. And you teach while they ob-
156		serve you like the headmaster, and then we also have the cluster monitor. This cluster moni-
157		tor also goes around, almost twice a month in each school to observe.
158	JK	They ask you before they are coming or just come?
159	LD	No they just come.
160-256	[...]	

Dieses Amt übt er zusätzlich zu seiner Klassenleitung aus. Auch die Schulleitung kann den Unterricht observieren. Zusätzlich zu diesen beiden Kontrollinstanzen erfolgt etwa zweimal monatlich ein unangekündigter Besuch des „Cluster Monitors“. Dieser ist von der Regierung beauftragt, den Unterricht zu kontrollieren.

Nach der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ ist dieser Cluster Monitor „[...] einer auf dem Moped, der fährt die ganzen Schulen ab und sagt jetzt, was angesagt ist von der Regierung und kontrolliert dann eben bestimmte Sachen [...]“⁵²⁷. Zudem kritisiert sie, dass die dadurch entstehende Bürokratie den gegebenen Umständen nicht angemessen und nicht transparent sei und vermutlich „[...] einfach im Müll [landet]“⁵²⁸ (vgl. Transkriptausschnitt 84).

⁵²⁷ Transkript Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeile 227.

⁵²⁸ Transkript Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeile 229.

Transkriptausschnitt 84: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 218 – 236.

0-217	[...]	
218	MJ	Es sind auch viele, die das richtig als Business sehen, also die Privatschulen kriegen ja keine Unterstützung vom Staat, die sind ja völlig auf sich gestellt. Und die Eltern, gerade die ungebildeten Eltern, die denken, je mehr sie bezahlen, desto besser ist die Schule und schicken das Kind dahin und kratzen das Geld zusammen oder der aus dem Ausland schickt das dahin. Die gucken gar nicht was ist da los, die können 12 Jahre zur Schule gehen und können kaum schreiben und lesen. Der Staat versucht Kontrolle auszuüben, ich weiß nicht, wie erfolgreich das immer ist, die Privatschulen werden kontrolliert und alle anderen auch, wir haben die Vorgaben vom Ministerium was die Rahmenbedingungen betrifft oder die Besonderheiten an Freitagen, das kommt alles von der Regierung durch ein Cluster Monitor. Das ist einer auf dem Moped, der fährt die ganzen Schulen ab und sagt jetzt, was angesagt ist von der Regierung und kontrolliert dann eben bestimmte Sachen, da müssen Statistiken ausgefüllt werden und ich glaub das landet einfach im Müll, ich weiß nicht, was sie damit machen. Manchmal ist das zu viel Bürokratie für die Zustände, die da herrschen. Aber das Bildungsministerium selbst, ich glaube, da sitzen ganz gute Leute. Die Lehrerbildung finde ich, was ich so mitgekriegt habe, auch nicht so schlecht. Es fragt sich nur, inwieweit die Lehrer das nachher auch umsetzen, was da gelehrt wird. Zum Beispiel in der Vorschulbildung. Aber ob sie das dann auch machen oder ob sie das machen, was sie als Kinder schon erlebt haben, wie sie das eben als Kinder gelernt haben, abc und immer wieder wiederholen. Aber die Lehrerbildung an sich finde ich so schlecht nicht und die ist ja auch frei.
219		
220		
221		
222		
223		
224		
225		
226		
227		
228		
229		
230		
231		
232		
233		
234		
235		
236		
237-936	[...]	

Ein Lehrer der Privatschule kritisiert, dass an manchen staatlichen Schulen nur Unterricht stattfindet, wenn eine Supervision erfolgt (vgl. Transkriptausschnitt 85). Folglich wird seitens der Regierung versucht, Kontrolle und Druck auf die Schulen auszuüben, die angestrebten Entwicklungsziele einzuhalten.

Transkriptausschnitt 85: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 96 – 99.

0-95	[...]	
96	JK	What do you think about the monitoring program?
97	MF	They are going around and looking in all classes if all teachers are doing their work. In some government schools they are just teaching if the headmaster comes. Even in the playtime, they are having time to play, they have to look around.
98		
99		
99-100	[...]	

Dabei werden sowohl die staatlichen als auch die Privatschulen überwacht. Diese Überprüfung beinhaltet die wöchentliche schriftliche Abgabe der Unterrichtsplanung, die Unterrichtseinsicht seitens der Schulleitung sowie die zweiwöchentliche Supervision des Cluster Monitors. Es ist jedoch fraglich, inwiefern die jeweiligen Schulleitungen und SMT ihren Aufgaben tatsächlich nachgehen.

Tabelle 48: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 83-85⁵²⁹

	Supervision
Lehrer 1 (staatliche Schule)	<ul style="list-style-type: none"> -tägliche Vorbereitung der Unterrichtsinhalte zu Hause -Jeden Montag Supervision durch einen „Senior Management Teacher“, der durch alle Klassen geht -Unterrichtsvorbereitungsplan muss abgegeben werden, wird kontrolliert; ggf. persönliche Gespräche -Zusätzliche Supervision durch „Cluster Monitor“, der etwa zweimal pro Monat kommt
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -Der Staat versucht Kontrolle auszuüben, es werden sowohl Privatschulen als auch staatliche Schulen kontrolliert -Rahmenbedingungen und Besonderheiten an Feiertagen werden durch „Cluster Monitor“ kontrolliert -Es müssen Statistiken ausgefüllt werden, welche ihrer Meinung nach entsorgt werden -Zu viel Bürokratie für die vorherrschenden Zustände -Im Bildungsministerium qualifiziertes Personal -Die Lehrerbildung ist gut, jedoch fraglich, inwiefern Inhalte umgesetzt werden
Lehrer 3 (Privatschule)	<ul style="list-style-type: none"> -In jeder Klasse wird kontrolliert, ob der Lehrer unterrichtet -In einigen staatlichen Schulen unterrichten die Lehrer nur bei Supervision -Kontrolle auch in Spielpausen

Auch über die Sinnhaftigkeit der externen Kontrolle in der erläuterten Form kann diskutiert werden, da die damit verbundene Bürokratie den Verhältnissen anscheinend nicht angemessen ist. Zudem ist fraglich, inwiefern durch diese Besuche das Ziel der Kontrolle wirklich erreicht wird. Die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ äußert sich jedoch bezüglich des Bildungsministeriums positiv. Dieser Aspekt wird im nachstehenden Kapitel näher betrachtet.

7.2.5.2 Bildungspolitische Situation

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Ansicht und Wahrnehmung der bildungspolitischen Situation beziehungsweise eine Einschätzung der Regierungsarbeit interessant. Aus diesem Grund wurde auch zu dieser Thematik befragt.

Allgemein kann zusammengefasst werden, dass sich alle Befragten positiv bezüglich der Regierung und der Bildungspolitik äußerten. So gaben Eltern beider Schulformen an, mit der

⁵²⁹ Quelle: Eigene Befragung.

Arbeit des Präsidenten und dem Bildungssystem zufrieden zu sein und keine weiteren Wünsche zu haben (vgl. beispielsweise Transkriptausschnitte 86 – 87).

Transkriptausschnitt 86: Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 30 – 33.

0-29	[...]	
30	JK	OK. What do you think about the president?
31	AS	He is doing a really good job.
32	JK	Is there something he could do better in the education system?
33	AS	He is good, he is trying, really.
34-37	[...]	

Durch die Aussage „He is good, he is trying, really“⁵³⁰ wird vollstes Vertrauen und Zufriedenheit bezüglich des Präsidenten deutlich. Es wird somit davon ausgegangen, dass er innerhalb seiner Möglichkeiten alles versucht, eine positive Entwicklung des Bildungssektors anzustreben. Dies geht auch aus der Aussage „[w]hatever he do is ok for me“⁵³¹ hervor.

Transkriptausschnitt 87: Leitfadeninterview mit Haddyatou Jeng, Mutter der Schülerin Isatou Jeng der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 17.

0-11	[...]	
12	JK	What do you think about the president?
13	JH	I am very happy about the president and I want to say thank you for what he is doing for the people. Because he is helping the poor. Because if not there would be a lot of children out of school.
14		
15		
16	JK	Is there something that he could do better?
17	JH	Whatever he do is ok for me.
18	[...]	

Von zwei Elternteilen der staatlichen Schule werden Äußerungen zur Unterstützung der armen Bevölkerung gemacht (vgl. Transkriptausschnitte 87 – 88). Es wird die kostenfreie Bildung gelobt, welche den Schulbesuch für alle Schüler ermöglicht.

Transkriptausschnitt 88: Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 28 – 33.

0-27	[...]	
28	JK	What do you think about the president, is he doing well?
29	AC	Yes he is helping the families and the children very well because now you can start learning from Grade 1 to 6 without payment. Up to Grade 12 because this is what the start next year.
30		
31	JK	Are there enough schools in the Gambia?
32	AC	Yes of course there are a lot of schools in the Gambia.
33	[...]	

Zudem sei die Anzahl der Schulen in Gambia ausreichend (vgl. Transkriptausschnitt 88).

⁵³⁰ Transkript Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 33.

⁵³¹ Transkript Haddyatou Jeng, Mutter der Schülerin Isatou Jeng der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 17.

Ein weiteres Elternteil der Privatschule konkretisiert die Bestrebungen der Regierung, indem es angibt, dass stetig neue Schulen gebaut und Lehrer angestellt werden.

Transkriptausschnitt 89: Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 45 – 50.

0-44	[...]	
45	JK	What do you think about the education policy in the Gambia?
46	AS	The policy?
47	JK	Yes. The government, are they doing well or what could they improve?
48	AS	Ah ok. Yes the government is doing good, every time, every year they are building schools
49		and employ teachers. Just their payment is not good. The government teacher payment is too
50		small.
51-73	[...]	

Es wird jedoch auch die Kritik geäußert, dass das Lehrergehalt zu gering sei (vgl. Transkriptausschnitt 89).

Des Weiteren wird die positive Entwicklung des Bildungssektors von einem Elternteil der staatlichen Schule genannt. Die Anzahl der Schulen hätte demnach stark zugenommen, sodass der Zugang zu guter Bildung ermöglicht wird. Somit wird auch die Qualität des Unterrichts betont (vgl. Transkriptausschnitt 90). Ein zentraler Entwicklungsaspekt sei die Lehrerbildung, sodass mehr qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Transkriptausschnitt 90: Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 42 – 51.

0-41	[...]	
42	JK	What do you think about the president? Is he doing a good job or is there something you
43		would change in the education system?
44	BJ	He is doing very well because now everybody is going to school in difference to the past.
45		Before the president comes there was only few schools there. But now you have a lot of
46		schools.
47	JK	So he built a lot of schools?
48	BJ	Yes and to have access in school and to have a good education now.
49	JK	What do you think about the teacher education?
50	BJ	Teacher education, they are working hard on it. Helping more Gambians to become teachers
51		so that they help the young ones.
52-53	[...]	

Interessant sind in diesem Kontext die Antworten der Lehrer. Sowohl die Lehrer der Privatschule als auch der staatlichen Schule äußern ebenfalls eine positive Entwicklung des Sektors. Demnach gibt es große Unterschiede zwischen der Vergangenheit und jetzigen Situation. Dies bezieht sich unter anderem auch auf die Anzahl der Schulen, die wie bereits von den Eltern geäußert, signifikant gestiegen ist (vgl. Transkriptausschnitte 91 – 92).

Tabelle 49: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 86-92⁵³²

	Bildungspolitische Situation
Eltern 1 (Privatschule)	-Ist zufrieden mit der Arbeit des Präsidenten -Es gibt nichts, was er verbessern könnte
Eltern 2 (staatliche Schule)	-Ist zufrieden mit der Arbeit des Präsidenten und möchte ihm für seine Arbeit danken -Präsident unterstützt die Armen, da ansonsten viele Kinder nicht zur Schule gehen würden -Es gibt nichts, was er verbessern könnte
Eltern 3 (staatliche Schule)	-Unterstützt die Familien, da es nun eine kostenfreie Schulbildung von Grade 1 bis Grade 6 gibt -Es sind genug Schulen in Gambia vorhanden
Eltern 4 (Privatschule)	-Regierung baut jedes Jahr neue Schulen und stellt neue Lehrer ein -Gehälter der Lehrer an staatlichen Schulen ist zu gering
Eltern 5 (staatliche Schule)	-Im Gegensatz zu früher geht heute jedes Kind zur Schule -Vor der Amtszeit des Präsidenten gab es nur wenige Schulen, jetzt gibt es genügend -Die Ausbildung der Lehrer wird verbessert und es wird versucht, mehr Lehrer auszubilden
Eltern 6 (Privatschule)	-Große Veränderungen des Bildungssystems im Vergleich zu früher (ist jetzt viel besser) -Früher gab es nicht genug Lehrer, jetzt wollen alle Lehrer werden
Eltern 7 (staatliche Schule)	-Früher gab es 250 Schulen in Gambia, jetzt sind es 889 staatliche Schulen -Bildung ist jetzt für jeden erreichbar -Ist zufrieden mit der Arbeit der Regierung

Transkriptausschnitt 91: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 77 – 81.

0-76	[...]	
77	JK	What do you think about the whole education system in the Gambia? About the government?
78		
79	MF	Now it is far far different from the older days because the education system here is very good now. All want to become teachers. They were not having teachers before but now they all want to become teachers.
80		
81		
82-100	[...]	

Auch die Anzahl der Lehrer beziehungsweise die Attraktivität des Lehrerberufs ist gestiegen (vgl. Transkriptausschnitt 91). Dies würde die obige Auffassung des Ausbaus der Lehrerbil-

⁵³² Quelle: Eigene Befragung.

dung bestätigen. Hingegen ist diese Entwicklung widersprüchlich zu der Beurteilung des Lehrergehalts zu sehen.

Transkriptausschnitt 92: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 186 – 192.

0-185	[...]	
186	JK	Do you think government is doing all they can do?
187	LD	Of course, yes, government is doing well for government schools. Really, if you imagine
188		before, I think we have 250, if I am right, schools in the country, but now we almost have
189		889 schools in the whole Gambia.
190	JK	Including the private schools or just the governmental schools?
191	LD	No just the governmental schools, excluding madras and private schools. So you can see we
192		have a lot of adjustment so that education easy access to each and everyone.
193-256	[...]	

Insgesamt kann folglich zusammengefasst werden, dass die Regierungsarbeit bezüglich des Bildungssektors von allen Befragten als positiv evaluiert wird. Dabei werden die erfolgreiche quantitative Entwicklung der Schulgebäude und die Investition in die Lehrerausbildung hervorgehoben. Es wird von allen Befragten Zufriedenheit und Vertrauen gegenüber der Regierung geäußert. Weiterführend soll nun auf die Ansicht und Wahrnehmung der internationalen Unterstützung eingegangen werden.

7.2.5.3 Internationale Unterstützung

Im vorherigen Kapitel wurden die Zufriedenheit und das Vertrauen in die Regierungsarbeit von allen Befragten dargestellt. Nun stellt sich die Frage, inwiefern aus der Sicht der Befragten internationale Unterstützung notwendig ist und wie die Arbeit von NGOs bewertet wird. Die Antworten werden auch in diesem Abschnitt nach Befragungsgruppe getrennt dargestellt.

Transkriptausschnitt 93: Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 56 – 70.

0-55	[...]	
56	JK	Do you think that NGOs divides the society because the students of private schools are doing better?
57		
58	MF	No, no. There is no difference. The NGOs they help all the private. Not only the private, the
59		whole Gambia.
60	JK	So they are accepted by the society?
61	MF	Yes they are accepted.
62	JK	What do you think about international support in the education system?
63	MF	They are helping the children because even in this school there are many children sponsored
64		by international support. Even some of the teachers here they are sponsored by the interna-
65		tional people. They pay the school fees and even for the teachers I can remember they pay
66		the breakfast. They help a lot.
67	JK	Who profits from the international support, what do you think?
68	MF	Some poor children are here with the help of the sponsoring because we have students they
69		cannot pay the school fees and they are having sponsors. It's not only the rich people sending
70		their children here.
71-100	[...]	

Zunächst wurde die Frage gestellt, inwiefern die Arbeit der NGOs von der gambischen Bevölkerung akzeptiert wird und ob möglicherweise eine Spaltung der Gesellschaft stattfindet. Sowohl die Lehrer der staatlichen als auch der Privatschule bewerten die Arbeit als gewinnbringend für die gesamte Bevölkerung. Eine Gesellschaftsteilung würde durch diese Unterstützung nicht stattfinden (vgl. Transkriptausschnitte 93 – 95).

Als Begründung hierfür wird auch angegeben, dass nicht nur eine bestimmte Gesellschaftsschicht, sondern Familien aller sozialen Schichten von der internationalen Unterstützung profitieren (vgl. Kapitel 7.4).

Transkriptausschnitt 94: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 210 – 214.

0-209	[...]	
210	JK	So if European NGOs come for building a school with its own teachers, this school will be accepted by the society?
211		
212	LD	Of course, yes, the school will be accepted by the society. Even the government, the government will accept you to build it in any community, because you cannot build a school and then you hold students while government does not profit, no.
213		
214		
215-256	[...]	

Jedoch wird gleichzeitig auch erwähnt, dass sich die Standorte der privaten Schulen auf die Küstenregionen fokussieren und im Landesinneren kaum vorhanden sind (vgl. Transkriptausschnitt 95).

Transkriptausschnitt 95: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 44 – 54.

0-43	[...]	
44	JK	What do you think about the NGOs working in the Gambia, especially the ones working in the education system?
45		
46	BD	They are doing very well. They are helping the children.
47	JK	How is this school accepted by the community?
48	BD	It is very well accepted by the community because it is a nonprofit organization and the school fees are low so it is very well accepted by the community.
49		
50	JK	And what about the NGOs working in the education system?
51	BD	Most they are good because they are supporting.
52	JK	So who profits by the support?
53	BD	Is everybody because if we are focusing on government school, we have more government schools then private schools, so if you go in the provinces there is no private school there.
54		
55-71	[...]	

Somit werden die Privatschulen insgesamt als Ergänzung der staatlichen Schulen gesehen, da die Regierung mit dem alleinigen Ausbau und der alleinigen Verantwortung des Bildungssektors überfordert ist beziehungsweise die Modifizierungen und Entwicklungen alleine nicht bewältigen kann.

Transkriptausschnitt 96: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 170 – 185.

0-29	[...]	
30	LD	Yes and I have a beamer as well.
31	JK	Is it from the government, or where is it from?
32	LD	No, this one is from friends. These computers, not a single one is given to us from the government. They are given to us by our friends from Netherlands and Sweden. And we have others from England. So they help us with that.
33		
34		
35	JK	So there is international support.
36	LD	Like I said, we have friends who just come and help you with this and that. Like our Belgium friends, they help us a lot. They made the library more (contusive?) for learning. And with repairing the computers.
37		
38		
39	JK	So what do you think about the international support? Not especially at this school, for example the private schools in general.
40		
41	LD	Yes, international support is very important because not all government can do for the schools, like the administration of the private sectors, they cannot do all. They also have other support, other areas, maybe that will be also support what they are also doing, or let me say they also try to help what government is also doing because government cannot do all for us.
42		
43		
44		
45		
46-53	[...]	

Auch die staatlichen Schulen versuchen, durch internationale Kontakte Unterstützung zu erhalten. Diese beziehen sich einerseits auf die Finanzierung und Beschaffung von Materialien, andererseits auf die Förderung einzelner Schüler aus sozial schwachen Familien (vgl. Transkriptausschnitt 96). Somit wird auch seitens der Lehrer dieser Schulform die internationale Unterstützung beziehungsweise die Arbeit von NGO als positiv bewertet und nicht als Konkurrenz zur staatlichen Institution gesehen.

Auch die Eltern bewerten die Arbeit der NGO als durchweg positiv. Durch die Privatschulen haben mehr Schüler Zugang zu Bildung (vgl. Transkriptausschnitte 97 - 99). Ein Elternteil gibt an, dass die staatliche Bildung trotz abgeschaffter Schulgebühren für viele Familien zu teuer sei und die Materialien somit nicht finanzierbar seien. Daher seien viele auf die internationale Unterstützung angewiesen (vgl. Transkriptausschnitt 99).

Transkriptausschnitt 97: Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saidy Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 170 – 177.

0-169	[...]	
170	JK	What do you think about the NGOs in the education system?
171	HS	She said what they are doing is good. If they can built more schools that's the way more students have access. We have schools in a long distance while others are living there, so the transportation is difficult.
172		
173		
174	JK	And if you think of the whole Gambia, what do you think?
175	HS	About the NGOs?
176	JK	Yes.
177	HS	She said they should provide more books for schools and built more schools.
178-256	[...]	

Es ist zu vermuten, dass diese Aussage auf die individuelle Förderung eines Schülers und nicht auf die gesamte Arbeit der NGOs im Bildungssektor bezogen ist.

Ein anderer Elternteil begründet die positive Bewertung mit der Schülerzahl der Privatschulen. Dieser Angabe nach würden 50 % der Schüler eine Privatschule besuchen und daher sei diese Schulform sehr relevant (vgl. Transkriptausschnitt 98).

Transkriptausschnitt 98: Leitfadeninterview mit Ramatoulaie Cham, Mutter der Schülerin Kumba Gaye der Privatschule „Suktua-Wannsee School“, Zeilen 23 – 25.

0-22	[...]	
23	KB	And specially the NGOs in the education system, what are you thinking about them?
24	RC	The NGOs they are doing very well in the education system. Because almost 50 % of the
25		students are going to their school and learn there. The NGOs are sponsoring them.
26-55	[...]	

Wie bereits die Lehrer sind auch die Eltern der Ansicht, dass keine Spaltung der Gesellschaft durch unterschiedliche Schulträger stattfindet. Die Privatschulen seien von der gesamten gambischen Bevölkerung akzeptiert und als sinnvolle Ergänzung und Unterstützung der staatlichen Schulen angesehen (vgl. Transkriptausschnitt 99).

Transkriptausschnitt 99: Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 26 – 42.

0-25	[...]	
26	JK	Do you think that the NGOs, the international support, divide the society because just the best can go to private schools?
27		
28	AS	No it won't be divided. All they should go together so that they can also support the other
29		ones. If you divide this ones will go to private schools and the other one to government
30		schools, is not good for them.
31	JK	But actually I think it's because of the school fees, the poor ones can't pay it so they have to
32		go to the public schools...
33	AS	Even people who are very poor their children are in this school. Just because of the educa-
34		tion, they want them to have good education. That's why they are struggling to pay it.
35	JK	What do you think about the NGOs in the education system?
36	AS	They have to make a big help, a big big help for the people. Because the government schools
37		are too too too too costly. If they help them for the textbooks and other things so that the
38		school fees are reduced at least.
39	JK	In this schools, in the private ones?
40	AS	No in government ones.
41	JK	But I think the government schools are free?
42	AS	Yes the school fees are free but the books they pay it.
43-73	[...]	

Aus den Antworten der Schüler geht hervor, dass erst durch die NGOs die Einrichtung einer Bücherei mit entsprechender Literatur sowie die private Sponsorschaft einzelner Schüler möglich sind (vgl. Transkriptausschnitt 100).

Transkriptausschnitt 100: Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 112 – 115.

0-111	[...]	
112	DB	They are really supporting the school. They are sponsoring the library, modern books, provide sponsoring for some students..
113		
114	JK	So you think it's a good idea to support?
115	DB	Yes, it's a good idea.
116-151	[...]	

Die Aussage „[...] they are helping us so much“⁵³³ verdeutlicht die Dankbarkeit und Überzeugung, mit der die Arbeit der NGOs wertgeschätzt wird. Ein Schüler gibt an, dass genau die Materialien durch internationale Förderung angeschafft werden, die benötigt werden. Im Vordergrund stehen hierbei die Schulbücher und Bücher der Bücherei (vgl. Transkriptausschnitt 101).

Zudem wird betont, dass vor allem für Schüler aus sozial schwachen Familien die internationale Unterstützung eine Chance auf einen Bildungserwerb darstellt, da diese einen Schulbesuch sonst nicht finanzieren könnten.

Transkriptausschnitt 101: Leitfadeninterview mit Gujeh Saigy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 60 – 61.

0-59	[...]	
60	GB	We thank them for helping us, they are helping us so much. And we need textbooks and books to read and they help us.
61		
62-66	[...]	

Transkriptausschnitt 102: Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 60 – 61.

0-75	[...]	
76	JK	What do you think about NGOs in the education system?
77	HS	The NGOs, they are building.
78	JK	Why?
79	HS	Because they are helping people. People who background is not good, for them to have also education. You know, some people, if your background is not good, they don't have somebody who will help you, they cannot have any education.
80		
81		
82-91	[...]	

Somit bewerten alle Befragten die Arbeit der NGO als sinnvoll und hilfreich für die gambische Bevölkerung und äußern Zufriedenheit und Dankbarkeit gegenüber diesen Akteuren. Die privaten Institutionen werden als Ergänzung und nicht als Konkurrenz zu den bestehenden staatlichen Schulen gesehen. In diesem Kontext ist die Intention, mit der die privaten Schulen errichtet werden, interessant. Aus diesem Grund wurde die Vorsitzende der Sukuta Wannsee Schule zu dieser Thematik befragt. Aus ihrer Aussage geht hervor, dass um den Aufbau einer

⁵³³ Transkript SPS, S11, Absatz 59.

Bildungsinstitution seitens der gambischen Bevölkerung gebeten wurde. Zwar wurden das Gebäude und die Lehrer durch die Organisation finanziert, jedoch obliegt die gesamte Schulentwicklung der interkontinentalen Zusammenarbeit. Dies bedeutet, dass auch Verantwortung abgegeben werden muss (vgl. Transkriptausschnitt 103).

Transkriptausschnitt 103: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 181 – 186.

0-180	[...]	
181	JK	Ja ist ja auch eine Menge Verantwortung, ja. Also ist sozusagen Ihr Leitgedanke nicht dieses „wir gehen dahin und bauen irgendwas“, sondern „wir werden gefordert und geben die Verantwortung auch ab“?
182		
183		
184	MJ	Ja, auf jeden Fall. Wir müssen auf jeden Fall die Verantwortung für die Schulentwicklung und die Schulführung, muss auf jeden Fall da sein. Wir sind hier sozusagen die Partner, die das ermöglichen, teilweise, teilweise ja auch selber in Zusammenarbeit.
185		
186		
187-936	[...]	

Somit ist auch die dauerhafte Anwesenheit von NGO Mitarbeitern vor Ort für die Existenz und die erfolgreiche Leitung der Schule nicht notwendig (vgl. Transkriptausschnitt 104), ebenso wie eine regelmäßige Supervision durch die Mitglieder des Vereins. Die Vorsitzende gibt an, dass die Schule ohne ihren zweiten persönlichen Wohnsitz vor Ort zwar eine andere Schule wäre, diese jedoch nicht als besser oder schlechter bewertet werden könnte.

Transkriptausschnitt 104: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 670 – 681.

0-696	[...]	
670	JK	Sie sind ja jetzt immer ein halbes Jahr vor Ort, ist das notwendig, wenn man dort ein Projekt oder eine Schule hat?
671		
672	MJ	Ich glaube nicht, nein. Ich habe ja nicht beschlossen da zu sein weil die Schule da ist. Ich wäre ja auch da, wenn die Schule nicht da wäre. Ich habe da mein Haus, ich lebe da ein halbes Jahr gut, habe da mein Umfeld.
673		
674		
675	JK	Aber würde die Schule genauso funktionieren wenn sie nicht da wären?
676	MJ	Nicht genauso. Also es wäre eine andere Schule. Ich würde jetzt nicht sagen schlechter, aber es wäre ein andere Schule. Weil wir ja in Zusammenarbeit sind. Ich gehe da morgens hin oder setz mich dahin und quatsche mal ein bisschen, vielleicht kommt ja irgendwas und dann redet man drüber. Also das ist ein natürliches Zusammentreffen. Ich fahre da jetzt nicht hin und gucke, ob da Ordnung ist. Also wenn der Sambou mir eine Spitze graben möchte oder vor anderen sagt er immer my boss, aber ich bin nicht wirklich sein Boss.
677		
678		
679		
680		
681		
682-936	[...]	

Die Bezeichnung „my boss“⁵³⁴ die der Schulleiter gegenüber der Vorsitzenden manchmal verwendet, wird von ihr nicht ernst genommen. Ihrer Ansicht nach ist sie nicht die Vorgesetzte, sondern eine gleichberechtigte Partnerin des Schulleiters. Gleichzeitig zeigt diese Aussage jedoch auch den Respekt, welcher der Schulleiter der Vorsitzenden entgegenbringt.

⁵³⁴ Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“, Zeile 681.

Tabelle 50: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 93-105⁵³⁵

	Internationale Unterstützung
Lehrer 1 (Privatschule)	-Es gibt keine gesellschaftlichen Differenzen durch internationale Unterstützung -NGOs helfen der gesamten Bevölkerung -NGOs werden von der Bevölkerung akzeptiert -Sogar in dieser Schule haben einige Schüler internationale Sponsoren (Finanzierung der Schulgebühren); auch einige Lehrer erhalten Unterstützung (z.B. Finanzierung des Frühstücks) -Vor allem die Kinder aus armen Familien profitieren von der internationalen Unterstützung, sodass diese auch die Privatschule besuchen können
Lehrer 2 (staatliche Schule)	-Private Schule werden von der Bevölkerung und der Regierung akzeptiert -Regierung erlaubt NGOs, in alle Regionen Schulen zu erreichen
Lehrer 3 (Privatschule)	-NGOs helfen den Kindern -Privatschulen von der Bevölkerung akzeptiert, da Schulgebühren gering sind -Alle profitieren von den Privatschulen -Es gibt mehr staatliche Schulen als Privatschulen (im Landesinneren keine Privatschulen)
Lehrer 4 (staatliche Schule)	-Internationale Unterstützung auch an staatlichen Schulen teilweise vorhanden (Finanzierung der Computer, Ausbau der Bücherei etc.) -Internationale Unterstützung notwendig, da die Regierung nicht alles finanzieren kann
Eltern 1 (Privatschule)	-NGOs sind im Bildungssystem sinnvoll -Das Errichten von Privatschulen sinnvoll, da häufig weite Schulwege (Probleme mit dem Transport) -NGOs sollten den Schulen auch mehr Schulbücher bereitstellen
Schüler 1 (Privatschule)	-NGOs sinnvoll, da etwa 50 % der Schüler eine Privatschule besuchen und teilweise von Sponsoren finanziert werden
Eltern 2 (Privatschule)	-Keine gesellschaftlichen Differenzen durch internationale Unterstützung -Auch Kinder aus armen Familien sind auf Privatschulen, da sie eine gute Bildung erhalten sollen -NGOs sollten auch an staatlichen Schulen unterstützen, beispielsweise durch Finanzierung von Schulbüchern und sonstigen Materialien
Schüler 2 (Privatschule)	-Internationale Unterstützung eine sehr gut -NGOs finanzieren die Bücherei, Bücher und sponsern einige Schüler

⁵³⁵ Quelle: Eigene Befragung.

Schüler 3 (Privatschule)	-Bedankt sich für die Hilfe -NGOs stellen Bücher und Schulbücher zur Verfügung
Schüler 4 (Privatschule)	-NGOs helfen der armen Bevölkerung, Bildung zu erlangen -Viele arme Familien könnten sich keine Bildung leisten
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	-Geben Verantwortung für die Schulentwicklung und Schulführung teilweise ab -Es ist nicht notwendig, regelmäßig längere Zeit vor Ort zu sein -Ohne regelmäßige längerfristige Aufenthalte vor Ort wäre es eine andere Schule (nicht besser oder schlechter, aber anders) -Keine Kontrolle vor Ort, sondern „natürliche“ Zusammentreffen -Sieht Schüler als gleichberechtigte Gesprächspartner, unterhält sich gerne mit ihnen -Einige Schüler können mit der Art und Weise des Ansprechens nichts anfangen, da sie seitens der Gesellschaft zu Untergebenen der Erwachsenen erzogen werden

Des Weiteren unterrichtet die Vorsitzende und ehemalige Grundschullehrerin während ihrer Aufenthalte vor Ort selbst nicht an der Schule, sondern überlässt dies den einheimischen angestellten Lehrkräften. Sie betont, dass sie den Kontakt mit den Schülern und Lehrern durch regelmäßige Besuche pflegt, welche jedoch in einem eher informellen Rahmen stattfinden. Durch lockere Unterhaltungen werden auch die Schüler als gleichberechtigte Persönlichkeiten wahrgenommen, welches für diese teilweise durch die sonst autoritäre Erziehung ungewohnt ist (vgl. Transkriptausschnitt 105).

Transkriptausschnitt 105: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 894 – 913.

0-893	[...]	
894	JK	Aber Sie unterrichten da jetzt nicht?
895	MJ	Nein, nur was mir Spaß macht. Da habe ich auch gar keine Lust zu. Aber ich gehe gerne mal in die Klassen und rede mal, weil ich habe eine ganz andere Art mit denen zu reden und das finde ich immer ganz nett. Denn die Lehrer sind immer, die sind nicht autoritär, die sind oft so, dass sie Quatsch mit denen machen und auf die Schulter hauen. Ich rede anders mit denen, das merke ich auch wie sie reagieren. Viele können damit nichts anfangen weil sie es nicht kennen. Also für mich sind ja Schüler mehr oder weniger gleichberechtigte Partner.
896		
897		
898		
899		
90		
901		Ich rede mit denen nicht wie mit kleinen Kindern oder wie mit Blödmännern, sondern so wie ich denke dass es vernünftig ist und dass es passt. Das kennen wie gesagt viele nicht.
902		
903		Die kennen den witzigen Umgang oder die Anstachelung zur Leistung, aber eigentlich in der Familie sollen sie auch mal nichts sagen, da sollen sie auch mal runterkommen. In die Augen gucken schon mal gar nicht, nur runtergucken, ja wie früher, wie hat man gesagt, artige Kinder hört man nicht, die sieht man nur, so ungefähr. Die haben ja ihre eigenen Gesellschaften die Kinder, wunderbar, da können sie rumschreien, viel schöner als unsere, aber wenn sie mit einem Erwachsenen reden, der hat immer recht, das ist gesetzt. Und dieses andere Ansprechen, da merke ich eben, dass sie das interessant finden. Sie können da manchmal nicht gleich drauf reagieren, aber wenn ich jetzt zum Beispiel eine Gruppe habe, das macht Spaß. Ich will nicht sagen, dass das jetzt besser ist, einfach für sie was anderes, was Neues. Und die sind ja generell positiv auf Schule eingestellt. Selbst wenn sie nicht gut sind, finden sie das irgendwie interessant in der Schule. Das ist eine Ablenkung von zu Hause.
904		
905		
906		
907		
908		
909		
910		
911		
912		
913		
914-936	[...]	

Auch der ehemalige deutsche Botschafter Volker Seitz wurde zu der Thematik internationale Unterstützung befragt. Zwar beziehen sich seine Antworten auf Grund seiner Kenntnisse und Erfahrungen auf Afrika im Allgemeinen, jedoch können diverse Anregungen und kritische Meinungen auch auf Gambia übertragen werden, sodass diese im Folgenden dargestellt werden. Generell wird deutlich, dass zunächst jede der Bevölkerung direkt zugutekommende unterstützende Interaktion als positiv bewertet werden kann. Seiner Meinung nach ist die Bildung im Kontext der Armutsbekämpfung äußerst relevant, da nur mit einer erfolgreich abgeschlossen Bildung die eigenen Rechte erkannt und eine rechtmäßig entlohnte Arbeit gefunden werden kann. Somit bewertet er eine Bildungsinvestition immer als gewinnbringend. Vor allem die Mädchen würden durch die Alphabetisierung an Selbstvertrauen gewinnen. In der praktischen Umsetzung der internationalen Unterstützung sieht Volker Seitz die privaten Organisationen als erfolgreicher an als die „[...] geölte Hilfsmaschinerie“⁵³⁶.

Transkriptausschnitt 106: Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 4 – 95.

0-3	[...]	
4	JK	„In Afrika hat sich eine Art von Entwicklungshilfeindustrie entwickelt, die längst zum Selbstläufer geworden ist. Es ist von keiner Organisation zu erwarten, dass sie sich freiwillig abschaffen, obwohl das ja letztlich das Ergebnis sein sollte, wenn ihre Bemühungen erfolgreich sind.“
5		
6		
7		
8		Daraus geht hervor, dass Sie der Arbeit von NGOs generell kritisch gegenüberstehen!? Woran würden Sie die Bedeutung/ den Erfolg von NGOs im Bildungssektor messen?
9		
10	VS	Ich bin der Meinung, dass staatliche Hilfe stark zurückgefahren werden sollte.
11		Es sollten nur noch in wenigen Ländern die eigenen Anstrengungen in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Landwirtschaft unterstützt werden. Bildung spielt eine enorm wichtige Rolle in der Armutsbekämpfung; nur wer lesen, schreiben und rechnen kann, kennt seine Rechte und kann sie einfordern, nur er hat die Chance, eine besser bezahlte Arbeitsstelle zu finden.
12		
13		
14		
15		
16		NGOs stehe ich nicht generell kritisch gegenüber. NROs sind meist erfolgreicher als die gut geölte Hilfsmaschinerie, die nach Afrika Hunderte von Milliarden Euro hat fließen lassen.
17		
18		Es fehlt in der staatlichen Hilfe oft ein realistisches Maß für angebotene "Projekte". Statt einer sechsstelligen Summe, reichen in Afrika oft schon 10.000 Euro. Ich habe auch aberwitzigen Doppel- oder Mehrfachförderungen erlebt. Jede Aktion, die der bedürftigen Bevölkerung in Afrika ohne Umwege zugutekommt ist richtig. In Bildung investieren ist immer positiv. Ich bin überzeugt, dass die Überwindung der Bildungsarmut besonders den Mädchen Selbstvertrauen bringt. Sie bekommen eine Chance und ihre Situation kann sich dauerhaft ändern.
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		Aber ist es sinnvoll wenn Schulgebäude errichtet werden, wenn die Regierung nicht für Lehrer sorgt? Die Staaten müssen ihre Rolle ernst nehmen. Die Politik muss auch entscheiden, wie man diese Jugend ausbildet und orientiert. Wir müssen unseren Kurs ändern: Realitäts-sinn muss Vorrang vor idealistischen Theorien, Wunschdenken und Ungeduld haben. Afrikaner müssen mehr Eigenständigkeit entwickeln. Warum sind zahlreiche afrikanische Länder nicht in der Lage, mit ihrem Reichtum an Ressourcen eine Bevölkerung halbwegs zu führen. Afrikaner sind zwar leidensfähig, aber inzwischen gibt es zahlreiche Afrikaner, die die kargen Ergebnisse der florierenden Hilfsbranche anprangern. Die Diskussionslage in Afrika ist bei uns denkbar schlecht abgebildet. Henry Lubega ein Journalist in Ugandas Hauptstadt Kampala hält nichts davon wenn Europäer aus Empörung bestehen und vermeintlich für soziale Gerechtigkeit in Afrika kämpfen. Er sagt "Die wahre Arroganz, der wahre Kolo-
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		

⁵³⁶ Transkript Volker Seitz, Zeile 17.

36		nialismus würde nicht von den Unternehmern, diesen vermeintlichen Ausbeutern, an den
37		Tag gelegt, sondern von den Philanthropen. Sie sollten tun, worauf sie spezialisiert sind:
38		Popmusik machen oder Parteipolitik. Afrika ginge es ohne ihre ständigen Nachstellungen
39		jedenfalls besser."
40	JK	„Oberstes Ziel darf nicht länger ein Mehr an Entwicklungshilfe sein, das die Kräfte der
41		Selbsthilfe lähmt, sondern so wenig Geld wie irgend möglich, nur so viel wie dringend nö-
42		tig. Entwicklung [...] kann nur über die tatkräftige und überzeugte Mitwirkung und Eigen-
43		initiative eines jeden Einzelnen stattfinden.“ Wie sieht Ihrer Meinung nach Mitwirkung und
44		Eigeninitiative im Bildungssektor aus?
45	VS	An erster Stelle sollten eigene Ideen und nicht falsch verstandene Mildtätigkeit stehen. Die
46		wirksamste Hilfe für die Armen Afrikas besteht darin aus eigener Kraft gestarteten lokalen
47		Initiativen ggfs. zu helfen, z.B. Schulen. Projekte, die nicht lokal verwurzelt und von Ge-
48		meinschaften vor Ort getragen sind, haben nach meiner Erfahrung wenig Wirkung. Aber
49		auch eine Schule wird auf Dauer nicht lebensfähig sein ohne die tatkräftige Unterstützung
50		der Bevölkerung. Menschen wertschätzen Dinge danach, welche Opfer sie für sie bringen
51		müssen. Es muss -nach meinen Erfahrungen sichergestellt werden, dass ein -auch nicht zu
52		geringer finanzieller- Beitrag von den Eltern geleistet wird. Damit geht man sicher, dass an-
53		gemessene Selbsthilfe-Maßstäbe nach Lebensstandard, Wohlstand und Gesundheit gesetzt
54		werden. So manches gut gemeinte Hilfsprojekt habe ich scheitern sehen. Sie alle verfolgten
55		den Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, und haben diesen Anspruch verfehlt. Getroff-
56		ene Vereinbarungen können noch so vielversprechend sein – wenn sie nicht überprüft wer-
57		den, sind sie womöglich wertlos. Projekte müssen deshalb von Anbeginn kontrolliert und
58		gemeinsam bewertet werden.
59	JK	„Wenn andere Krankenhäuser, Schulen und Straßen bauen, Kindern impfen lassen, muss es
60		ja die Regierung nicht tun.“
61		Wie sähe eine erfolgreiche Zusammenarbeit von NGOs und der Regierung aus?
62	VS	Die ortsansässige Bevölkerung die selbst am besten um ihre Probleme weiß, muss sowohl in
63		die Planung als auch in die Umsetzung der Projekte auf allen Ebenen eng eingebunden wer-
64		den. Geholfen wird nur dann wenn die Menschen mittels Unterstützung eigener Projekte, ih-
65		re Lebensverhältnisse dauerhaft verbessern. Es sollten m.E. nur Regierungen unterstützt
66		werden, die die Menschen in die Planung und Umsetzung einbezieht.
67	JK	„Am Anfang der Armutsbekämpfung steht Grundbildung für alle. [...] Mit 70 Millionen
68		Euro im Jahr – die jetzt für den Deutschen Freiwilligendienst eingesetzt werden – könnten
69		wir in diesen Ländern 35000 einheimische Lehrer finanzieren. Doch sollten wir das nur tun,
70		wenn wir auf der anderen Seite auch dafür sorgen, dass Eigenverantwortung eingefordert
71		wird.“
72		Wie sollte diese Eigenverantwortung aussehen?
73	VS	Gut geführte Regierungen benennen neben den Problemen auch die Lösungen, die mit der
74		eigenen Politik umgesetzt werden können. Es wird endlich Zeit, dass die desinteressierten
75		Regierungen begreifen, dass sie selbst für ihre Bevölkerungen verantwortlich sind. Dort wo
76		es den politischen Willen gibt transparente Rahmenbedingungen zu schaffen sollten wir dies
77		auch unterstützen. Aber die Initiative muss von Afrika ausgehen.
78		Jugendliche als "Lehrer" braucht Afrika jedenfalls nicht. Ich war lange genug in Afrika,
79		um zu wissen, dass "weltwärts" in Afrika wieder als eine "Sache der Weißen" empfunden
80		wird. (In den meisten Ländern wurde gar keine Zustimmung eingeholt!) Das Problem ist,
81		dass wir Afrika entwickeln wollen und alles in die Hand nehmen. Wir sollten nur dort unter-
82		stützen, wo afrikanischen Führer die Entwicklung ihres Landes klar als eigene Verpflichtung
83		erkennen und dann die Verantwortung dafür übernehmen. Dann aber mit Fachleuten und
84		nicht mit Jugendlichen, die noch keine Berufserfahrung haben.
85	JK	Um Grundbildung für alle zu ermöglichen, werden qualifizierte Lehrer benötigt. Wo sollte
86		Ihrer Meinung nach als Erstes angesetzt werden, in der Lehrerbildung oder Grundbildung?
87	VS	Ein Hauptgrund für den Stillstand in vielen Ländern Afrikas ist ein eklatanter Mangel an
88		Bildung. Es sollte sich die Erkenntnis durchsetzen, dass Menschen nur durch Bildung, egal
89		ob jemand ein Handwerk erlernt oder eine akademischen Ausbildung absolviert hat, sich et-
90		was aufbauen und ein selbst bestimmtes Leben führen kann. Aber Bildung ist offenbar ge-
91		fährlich, weil Gebildete nicht länger passive Subjekte sich selbst bereichernder Herrscher
92		sein wollen und darauf bestehen, als vollwertige Bürger ihres Landes behandelt zu werden
93		und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Der südafrikanische Wissenschaftler
94		Moeletsi Mbeki ist überzeugt, dass "einige afrikanische Machthaber Angst vor zu viel Bil-
95		dung haben, denn damit werden sie automatisch zunehmend hinterfragt."
96-218	[...]	

Er kritisiert, dass in Afrika bereits kleinere Summen finanzieller Unterstützung reichen, um eine Entwicklung zu unterstützen, sodass die staatliche Hilfe insgesamt reduziert werden sollte. Es ist jedoch fraglich, inwiefern der durch internationale Förderung finanzierte Bau eines Schulgebäudes sinnvoll ist, wenn seitens der Regierung keine Lehrer zur Verfügung gestellt beziehungsweise entsprechend ausgebildet werden. Der Experte äußert weiterführend sogar kritisch, dass „wir [...] Afrika entwickeln [...] und alles selbst in die Hand nehmen [wollen]“.⁵³⁷ Damit zielt er auf die europäischen Jugendlichen ab, die durch (staatliche) Hilfsorganisationen in afrikanischen Schulen eingesetzt werden.

Für ein erfolgreiches Projekt sei die Mitwirkung und Eigeninitiative der einheimischen Bevölkerung notwendig und unerlässlich. So wäre es sinnvoll, bereits existierende, aus eigenem Antrieb errichtete lokale Initiativen zu unterstützen. Beispielsweise würde eine Schule ohne die Unterstützung der Bevölkerung nicht dauerhaft bestehen können. Als Begründung nennt Seitz die Wertschätzung von Dingen in Abhängigkeit der dazu erbrachten Opfer. Durch einen finanziellen Beitrag der Eltern wäre die Wertschätzung der Bildungsinstitution demzufolge höher als ein kostenfreier Bildungszugang. Des Weiteren müssten private Projekte von Beginn an überprüft und mit der Bevölkerung evaluiert werden. Insgesamt plädiert er für eine Kursänderung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit: „Realitätssinn muss Vorrang vor idealistischen Theorien, Wunschdenken und Ungeduld haben“.⁵³⁸

Die dargelegten Aussagen implizieren teilweise bereits erste mögliche Modifikationsvorschläge. Diese sollen im anschließenden Kapitel näher vorgestellt und diskutiert werden.

7.2.5.4 Modifizierungsvorschläge

Im vorherigen Kapitel wurden die Wahrnehmungen und Ansichten bezüglich der internationalen Unterstützung nach Befragungsgruppen separiert erläutert. Nun sollen Ideen, Anregungen und Entwicklungsvorschläge der Befragten erörtert werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Auffallend ist, dass 64 % der befragten staatlichen Schüler angeben, dass alles gut so ist und keine weitere Modifizierung notwendig ist. Weiterhin geben von dieser Befragungsgruppe 27 % an, dass mehr Schulen wünschenswert wären. 9 % wünschen sich zumindest mehr Klassenräume in den bereits existierenden Schulen, um die Doppelbelegungsschicht abzuschaffen sowie weniger Schüler pro Klasse. Auch 29 % der Privatschüler äußern den Vorschlag, weniger Schüler pro Klasse zu unterrichten sowie mehr Schulen zu errichten. Zudem regen 29 % der Privatschüler an, das Schulgeld abzuschaffen. Interessant

⁵³⁷ Transkript Volker Seitz, Absatz Zeile 81.

⁵³⁸ Transkript Volker Seitz, Zeilen 27 f.

ist, dass seitens dieser Schülergruppe von 29 % auch die Erhöhung des Lehrergehalts vorgeschlagen wird. 14 % wünschen sich mehr Bücher sowie die Bereitstellung sonstiger Materialien für die Schule insgesamt. Auch die Abschaffung von Gewalt wird angeregt, obwohl diese offiziell bereits unrechtmäßig ist (vgl. Kapitel 7.2.4.8).

Auch von knapp 63 % der Privatschuleltern werden neue Bildungsinstitutionen gewünscht beziehungsweise von knapp 13 % zumindest zusätzliche Klassenräume. Ebenso wie die Schüler würden sie die Anschaffung zusätzlicher neuer Schulbücher befürworten (etwa 38 %). Ebenfalls 38 % erhoffen sich die generelle Unterstützung der armen Bevölkerung. Des Weiteren werden von 13 % dieser Befragungsgruppe mehr Lehrer, mehr Schulmaterial sowie die Kontrolle der „movements of other students“⁵³⁹ durch die Regierung gewünscht. Auch die Lehrperson betreffend werden Modifikationen angeregt. Etwa 12 % befürworten eine qualitative Verbesserung der Lehrerausbildung und einer entsprechende Erhöhung des Lehrergehalts. Gleichzeitig soll jedoch auch eine Kontrolle in Form einer Supervision der Lehrer seitens der Regierung stattfinden (ca. 12 %).

Eine Erhöhung der Lehrergehälter wünschen sich auch 80 % der Eltern der staatlichen Schüler. Außerdem sollten ihrer Ansicht nach die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessert werden. Auch diese Befragungsgruppe regt zu 80 % an, mehr Schulbücher zur Verfügung zu stellen. Im Gegensatz zu den übrigen Befragten gibt es für 80 % genügend Schulen, jedoch sollten mehr Klassenräume errichtet werden.

Zwischen den Modifikationsvorschlägen der Eltern staatlicher Schüler und denen der staatlichen Lehrer sind keine Unterschiede erkennbar. Somit werden auch aus dieser Sicht mehr Klassenräume, die Einstellung weiterer Lehrkräfte sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrenden gefordert.

Wie bereits von den Privatschuleltern genannt, befürworten 67 % der Lehrer der Privatschulen eine Förderung der sozial benachteiligten Schüler. Viele Schüler seien zwar intelligent, eine Schulbildung könnte jedoch nicht finanziert werden. Ebenfalls würden 34 % eine finanzielle Unterstützung im Bereich der Lehrerbildung begrüßen. Gleichzeitig wird von knapp 34 % die Forderung nach einer Supervision der Privatschulen gefordert, da einige zu teuer und qualitativ schlecht wären. Von der Regierung werden von 66 % eine Erhöhung des Lehrergehalts sowie die Finanzierung der Schulmaterialien erbeten.

Der Experte Volker Seitz hält an dem Erfolg durch Förderung der Eigeninitiative fest (vgl. vorheriges Kapitel 7.2.5.3). Er verweist zudem auf die Etablierung von Lehrveranstaltungen internationaler Universitäten per Internet. Seiner Ansicht nach sollte diese Studienför-

⁵³⁹ Transkript EPS, M13, Zeile 31.

derung zukünftig weiter ausgebaut werden, um das Selbstbewusstsein und Eigenwertgefühl der Bevölkerung zu stärken (vgl. Transkriptausschnitt 107).

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass zunächst alle Befragungsgruppen positiv gegenüber der internationalen Unterstützung eingestellt sind und vor allem die Förderung sozial schwacher Familien befürworten. Von der Regierung werden sich vor allem Modifikationen in der Lehrerausbildung beziehungsweise im Bereich der Arbeitsbedingungen, welche auch das Gehalt beinhalten, gefordert. Die Mehrheit der Befragten vertritt die Ansicht, dass grundsätzlich genügend Schulen vorhanden sind, jedoch weitere Klassenräume benötigt werden. So könnte auch die Anzahl der Schüler pro Lerngruppe reduziert werden. Zudem erachtet ein Großteil eine Kontrolle der Privatschulen als sinnvoll. Sowohl an staatlichen als auch an Privatschulen werden zusätzliche Schulbücher und die Bereitstellung zusätzlicher sonstiger Schulmaterialien gewünscht. Der Experte Volker Seitz konkretisiert die Forderung der verbesserten Lehrerausbildung, indem er eine Etablierung von digitalen Lehrveranstaltungen internationaler Universitäten anregt.

Transkriptausschnitt 107: Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 208 – 215.

0-207	[...]	
208	VS	Mit Eigeninitiative lässt sich auch in Afrika weiterkommen. Nicht zuletzt ist der Zugang zu Informationen und Lernstoff viel einfacher geworden. Viele Universitäten insbesondere im englischsprachigen Raum bieten kostenlose Lehrveranstaltungen an, die im Internet abgerufen werden können. (z.B. www.khanacademy.org) Die Lehrveranstaltungen der ETH Lausanne (wie ähnliche englischsprachige Programme von US Universitäten), die kostenlos im Internet abgerufen werden können, sind eine konstruktive Initiative, die in den nächsten Jahren ausgebaut werden sollte. Diese Studienförderung die das Selbstbewusstsein und das Eigenwertgefühl der Menschen aufbauen kann, hilft -nach meinen Erfahrungen- wirklich.
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216-218	[...]	

In den obigen Kapiteln wurde sich intensiv mit den Wahrnehmungen und Auffassungen aller Befragten zu den Themen Unterricht, Lehrperson, Bildungspolitik sowie Beziehungen der Befragungsgruppen untereinander beschäftigt und Differenzen und Gemeinsamkeiten beider Schulformen herausgearbeitet. Dabei lag die „zu Grunde, inwiefern die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ beeinflusst und eine gleiche Basis verhindert.“ Aus den obigen Darstellungen und Analysen geht hervor, dass durch die internationale Intervention Differenzen in sämtlichen Bereichen zwischen der Privatschule und der staatlichen Schule existieren. Demzufolge wird der Bildungssektor durch NGOs beeinflusst. Da jedoch von allen Befragten keine Benachteiligungen oder gesellschaftliche Zweiteilung geäußert wurden, kann dieser Einfluss nicht als negativ bewertet werden. Die Förderung der NGOs wurde als zufriedenstellend und zugleich ergänzend von den Befragten wahrgenommen und vor allem für die sozial schwachen Familien als bereichernd angesehen.

7.3 Bildungsaspiration und Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung

In den folgenden Kapiteln wird die Frage thematisiert, „inwiefern Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger ist als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden.“

Der Aspekt „Grund für die Schulwahl“ beinhaltet dazu die Themen „Relevanz von Bildung“, „der zukünftige Berufswunsch“, „gesellschaftliche Einflussfaktoren“ sowie „der Schulweg“. Weiterhin werden Gemeinsamkeiten und Differenzen der exemplarisch gewählten Schulen herausgearbeitet.

7.3.1 Grund für die Schulwahl

Bevor auf den Grund der Schulwahl eingegangen werden kann, ist in diesem Kontext zunächst die Frage interessant, wer die Schule ausgewählt hat. Wie in Abbildung 50 dargestellt, gaben in den Gesprächen insgesamt vier Schüler an, selbst entschieden zu haben, auf welche Schule sie gehen, bei 10 Schülern haben die Eltern beziehungsweise ein Elternteil über die zu besuchende Schule entschieden und bei zwei Schülern waren es andere (Bruder, Großvater).

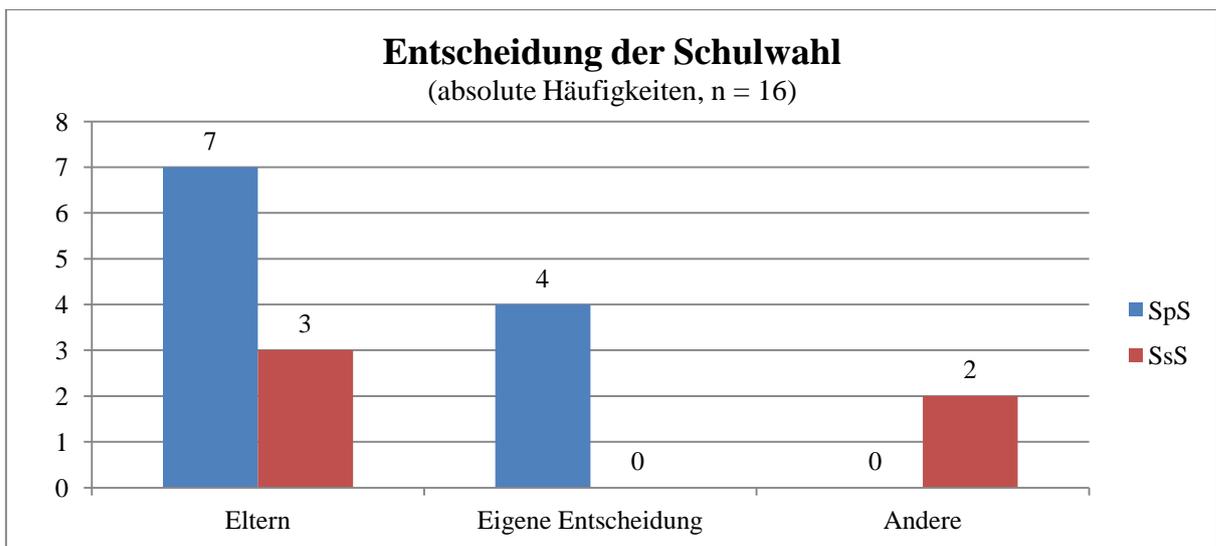


Abbildung 50: Entscheidung über die Schulwahl getrennt nach Schülern der Privatschule (SpS) und Schülern der staatlichen Schule (SsS)⁵⁴⁰

Auffallend ist, dass alle Schüler, die angeben, die Entscheidung selbst getroffen zu haben, auf die Privatschule gehen. Es ist jedoch zweifelhaft, ob diese Angaben unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Einflussfaktoren (Armut beziehungsweise Schulgeld) zutreffend sind.

⁵⁴⁰ Quelle: Eigene Befragung.

Ein möglicher Grund für die Schulwahl könnte das soziale Umfeld sein. Aus diesem Grund wurden die Schüler nach ihren Peergroups befragt. Insgesamt fünf Schüler gaben an, nur Freunde auf der eigenen Schulform zu haben, vier Schüler davon gehen auf die staatliche Schule. Die meisten Schüler (19 Schüler, davon 10 Schüler der Privatschule) gaben an, auf beiden Schulformen Freunde zu haben (vgl. Abbildung 51).

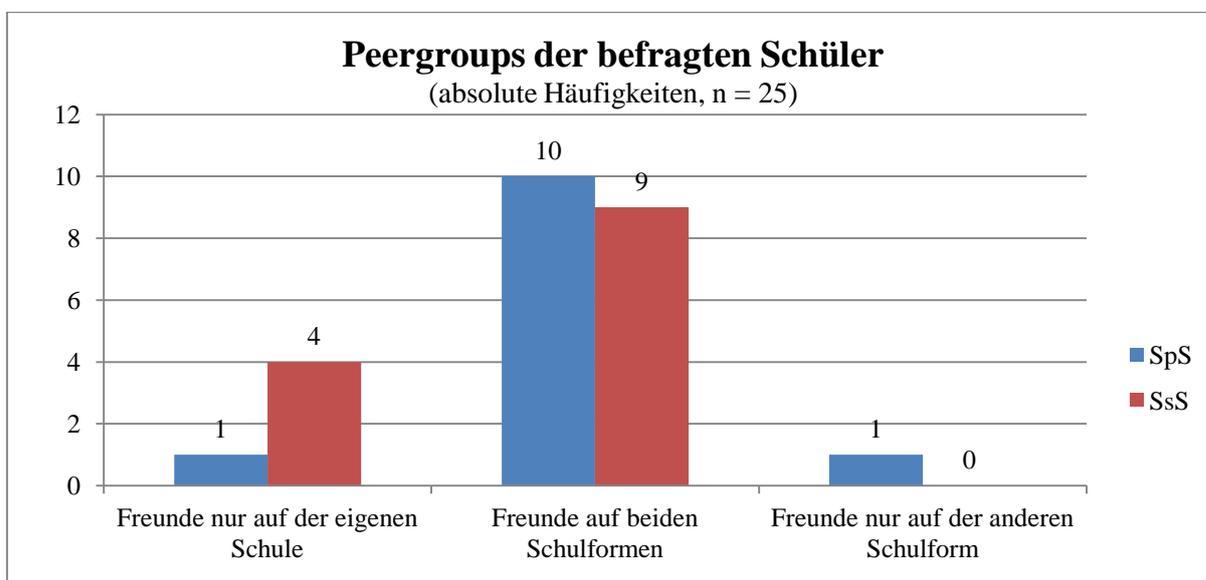


Abbildung 51: Peergroups getrennt nach Schülern der privaten Schule (SpS) und Schülern der staatlichen Schule (SsS)⁵⁴¹

Ein Schüler der Privatschule gab an, nur Freunde zu haben, die auf eine staatliche Schule gehen. Aus der Abbildung wird deutlich, dass Freundschaften schulformunabhängig bestehen. Somit kann die Annahme, die Schulwahl werde abhängig vom sozialen Umfeld getroffen, widerlegt werden.

Zusätzlich wurden die Eltern der Schüler nach dem Grund für die Schulwahl befragt. Die Antworten werden in nachfolgender Tabelle nach Schulform differenziert dargestellt (vgl. Transkriptausschnitte 108 - 124).

Transkriptausschnitt 108: Leitfadeninterview mit Zeyna Camara, Mutter des Schülers Dawda Bojang der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 5.

0-3	[...]	
4	HS	She says it's because here the school is closer to their compound, is easier for transport and this school is very good. That's why she is sending her children here.
5		
6-47	[...]	

⁵⁴¹ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 109: Leitfadeninterview mit Amijam Sowe, Mutter der Schülerin Hawa Sowe der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 6 und 10 – 11.

0-3	[...]	
5	JK	And why is she going to this school?
6	AS	Because this school is good.
7-9	[...]	
10	HS	She said because of the school is expensive. They don't have the money to bring all the children here.
11		
12-43	[...]	

Transkriptausschnitt 110: Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 6 – 7.

0-5	[...]	
6	AS	Because here there is another education, that's why. Because in government schools there is another education, that's why.
7		
8-73	[...]	

Transkriptausschnitt 111: Leitfadeninterview mit Fatou Cham, Mutter der Schülerin Fatima Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 4.

0-3	[...]	
4	HS	She said because of the goodness of the school.
5-49	[...]	

Transkriptausschnitt 112: Leitfadeninterview mit Jainaba Tabali, Mutter des Schülers Sherif Drammeh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 6.

0-3	[...]	
4	JT	I like this school that's why.
5	JK	Why do you like this school?
6	JT	The education here is good.
7-38	[...]	

Transkriptausschnitt 113: Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saidy Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 7 – 53.

0-5	[...]	
6	FD	I don't have the money to pay the school fees.
7-53	[...]	

Transkriptausschnitt 114: Leitfadeninterview mit Isatou Menneh, Mutter des Schülers Abdoul Aziz Jallow der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 4 – 8.

0-3	[...]	
4	IM	Because in this school people they are learning, they are complaining, they are very happy in this school. If you come here, this school is better than another school. You come here we are staying at the same place here. The school is very good, that's why.
5		
6		
7	JK	Why do you think it's good?
8	IM	Because teachers are learning.
9-49	[...]	

Transkriptausschnitt 115: Leitfadeninterview mit Mariama Dabo, Mutter der Schülerin Sumaiya Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 6.

0-3	[...]	
4	HS	She said she want her daughter to be educated.
5	JK	Why did you choose this school?
6	HS	She said she like the school, the teachers are working.
7-43	[...]	

Transkriptausschnitt 116: Leitfadeninterview mit Genaba Drame, Mutter des Schülers Ciriff Drame der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 10.

0-4	[...]	
5	JK	Why did you decide to send your child to this school instead of a public school?
6	GD	The school is good this is why I bring my child here.
7	JK	Do you think it's better than a public school?
8	GD	Yes.
9	JK	Why?
10	GD	They learn more.
11-44	[...]	

Transkriptausschnitt 117: Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 8.

0-7	[...]	
8	AS	They go to another school because of the school fees. I can't pay all of them.
9-37	[...]	

Transkriptausschnitt 118: Leitfadeninterview mit Pendah Juff, Mutter des Schülers Hadi Juff der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 5 – 8.

0-4	[...]	
5	JK	Do you also have children going to a private school?
6	PJ	No.
7	JK	It's too expensive?
8	PJ	Yes.
9-42	[...]	

Transkriptausschnitt 119: Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 14 – 21.

0-13	[...]	
14	AC	They live close to the school and the government schools there is no payment and everything is free and we cannot afford school fees and other things in private school.
15		
16	JK	Would you send your children to a private school if you could afford the school fees? Do you feel disadvantaged?
17		
18	AC	No, to a government.
19	JK	Why?
20	AC	Not only because of money you send your children to an government school. The children will learn so many things better than in private school.
21		
22-33	[...]	

Transkriptausschnitt 120: Leitfadeninterview mit Jankey Jabateh, Mutter der Schülerin Fatou Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 22 – 23.

0-21	[...]	
22	JK	Would you send your children to a private school if you could afford it?
23	JJ	No I have never seen private school, government school is what I want.
24-31	[...]	

Transkriptausschnitt 121: Leitfadeninterview mit Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 3 – 4.

0-2	[...]	
3	JK	And the others are too small to go to school?
4	SD	No they are not too small. I don't have the money.
5-39	[...]	

Transkriptausschnitt 122: Leitfadeninterview mit Fatou Konateh, Mutter der Schülerin Amie S. Cham der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 29.

0-28	[...]	
29	FK	It's the closest. Only 5 minutes walk. Not far.
30	[...]	

Transkriptausschnitt 123: Leitfadeninterview mit Aminata Sidibeh, Mutter der Schülerin Hulamatous Sisibeh der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 19 – 20.

0-18	[...]	
19	JK	Would you also like to go to a private school if you could afford it?
20	AS	Yes I love to go to private school. I want to go to a private school but I just need help.
21-2	[...]	

Transkriptausschnitt 124: Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 5 – 11.

0-4	[...]	
5	JK	And the other one?
6	BJ	It's going to an Arabic school.
7	JK	To an Arabic school, aha. And why are they not both going to this school or both to the
8		Arabic school?
9	BJ	The Arabic school is in the morning and the English school is in the afternoon.
10	JK	And the other one is also going to the Arabic school?
11	BJ	Yes on Saturdays, during weekends. Saturday and Sunday.
12-52	[...]	

Aus den Antworten gehen diverse Gründe für die Schulwahl hervor, insgesamt sind drei Hauptargumente erkennbar: Die räumliche Nähe zum eigenen Wohnsitz, die Qualität der Schule sowie der gesellschaftliche Einflussfaktor Armut. Vor allem die Eltern, die ihre Kinder an einer Privatschule anmelden, sind besonders von der Qualität der Schule überzeugt, sodass insgesamt acht Eltern dies als Begründung angaben. Hingegen wird die Schulwahl mit diesem Argument nur von zwei Eltern deren Kinder auf staatliche Schulen gehen, begründet.

Tabelle 51: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 108 – 124⁵⁴²

	Grund für die Schulwahl
Eltern 1 (Privatschule)	-Räumliche Nähe (kurzer Schulweg) - Persönliche Vorliebe der Schule
Eltern 2 (Privatschule)	-Persönliche Vorliebe der Schule -Kann die Schule nicht für alle ihre Kinder finanzieren
Eltern 3 (Privatschule)	-An Privatschulen gibt es eine andere Bildung als an staatlichen Schulen
Eltern 4 (Privatschule)	-Bildungsqualität der Schule: Lernerfolg an der Privatschule höher
Eltern 5 (Privatschule)	-Bildungsqualität der Schule: Lernerfolg an der Privatschule höher
Eltern 6 (Privatschule)	-Kann sich Schulgebühren nicht leisten
Eltern 7 (Privatschule)	-Bildungsqualität der Schule: Schüler und Lehrer lernen dazu an der Privatschule (höherer Lernerfolg der Schüler)
Eltern 8 (Privatschule)	-Höherer Bildungserfolg der Schüler, da die Lehrer gut arbeiten
Eltern 9 (Privatschule)	-Bildungsqualität der Schule: Lernerfolg an der Privatschule höher
Eltern 10 (Privatschule)	-Schulgebühren für ihre anderen Kinder zu hoch, kann sich die Privatschule nur für ein Kind leisten
Eltern 11 (staatliche Schule)	-Kann eine private Schulbildung nicht finanzieren
Eltern 12 (staatliche Schule)	-Räumliche Nähe -Kann Schulgebühren der Privatschule nicht finanzieren -Würde ihr Kind auch nicht an einer Privatschule anmelden, wenn die Schulgebühren finanzierbar wären, da staatliche Schulen besser sind
Eltern 13 (staatliche Schule)	-Hat noch nie eine Privatschule gesehen -Möchte ausschließlich staatliche Schulen für ihre Kinder
Eltern 14 (staatliche Schule)	-Kann sich keine Schule für ihre anderen Kinder leisten
Eltern 15 (staatliche Schule)	-Räumliche Nähe

⁵⁴² Quelle: Eigene Befragung.

Eltern 16 (staatliche Schule)	-Würde ihr Kind gerne an einer Privatschule anmelden, kann diese aber nicht finanzieren
Eltern 17 (staatliche Schule)	-Kinder besuchen zusätzlich eine arabische Schule

Interessant ist in diesem Kontext auch die Fragestellung, ob ein Wechsel auf eine Privatschule gewünscht würde, falls diese finanziert werden könnte. Mit dieser Thematik wird sich in Kapitel 7.5 auseinandergesetzt. Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Bedeutsamkeit von Bildung aus Sicht der Befragten eingegangen um den Stellenwert einer qualitativ hochwertigen Beschulung zu ermitteln.

7.3.2 Relevanz von Bildung

Aus westlicher Sicht ist Bildung eine Grundvoraussetzung für ein selbstständiges und erfolgreiches Berufsleben, sodass das Streben nach einer soliden Ausbildung als „normal“ oder sogar als „selbstverständlich“ bezeichnet werden kann. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Standpunkt auch von der gambischen Bevölkerung vertreten wird und inwiefern eine Alphabetisierung beispielsweise auf Grund der kulturellen und religiösen Diskrepanzen als notwendig erachtet wird. Aus diesem Grund wurden sowohl die Schüler als auch die Eltern nach ihrer persönlichen Einstellung zum Thema Relevanz von Bildung befragt. Die Antworten wurden sortiert, wobei der Kategorie „sehr bedeutend“ nur Antworten zugeordnet wurden, in denen ausdrücklich in der Antwort „very important“ benannt wurde. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52: Relevanz von Bildung nach Eltern und Schülern sowie nach Schulform⁵⁴³

	Unbedeutend	Eher unbedeutend	Bedeutend	Sehr bedeutend	Keine Angabe	Σ
SpS	0	0	4	9	2	15
SsS	0	0	5	1	7	13
EPS	0	0	7	2	2	11
EsS	0	2	6	3	1	12
Σ	0	2	22	15	12	51

Insgesamt bewerteten 10 % der befragten Eltern das Thema Bildung als eher unbedeutend (vgl. Abbildung 52). Diese Aussage wurde jedoch ausschließlich von Eltern gemacht, deren Kinder eine staatliche Schule besuchen. Die Antwort „bedeutend“ wurde von 30 % der Eltern

⁵⁴³ Quelle: Eigene Befragung.

gewählt, deren Kinder eine staatliche Schule besuchen und für 15 % dieser Eltern ist Bildung sehr relevant. Hingegen bewerteten „nur“ 10 % der Eltern, deren Kinder auf einer Privatschule unterrichtet werden, Bildung als sehr bedeutend und 35 % als bedeutend.

Aus der Tabelle geht hervor, dass keiner der Befragten Bildung als unbedeutend beurteilt. Besonders auffallend sind in diesem Kontext auch die Angaben der Schüler. Alle Schüler stuften Bildung als bedeutend oder sehr bedeutend ein, jedoch gaben 47 % der befragten Schüler, die eine Privatschule besuchen an, Bildung als sehr relevant zu empfinden. Dies wird nur von 5 % der befragten Schüler der staatlichen Schule benannt. Diese stuften Bildung überwiegend als bedeutend ein.

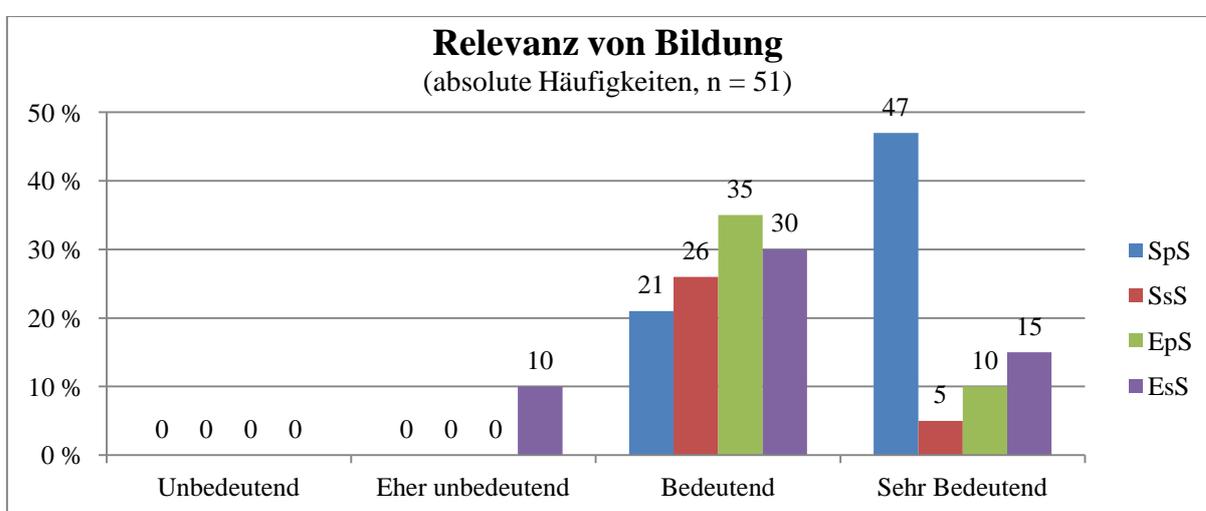


Abbildung 52: Verteilung der Antworten bezüglich Relevanz von Bildung in Prozent ⁵⁴⁴

Insgesamt kann aus den Antworten gefolgert werden, dass es grundsätzlich eine unterschiedliche Wahrnehmung und Beurteilung von Bildung zwischen Befragten der Privatschule und der staatlichen Schule gibt. Sowohl für die Schüler als auch für die Eltern von Schülern der Privatschule ist Bildung wichtiger als für Schüler und Eltern der staatlichen Schule. Dieser Unterschied ist jedoch nur sehr gering und von fast allen Befragten wird Bildung als relevant bewertet. Vor allem für die Schüler der Privatschule ist die Beschulung sehr wichtig. Somit kann die oben genannte Fragestellung bezüglich der Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung beantworten: Die allgemeine Haltung entspricht der westlichen Ansicht von Bildung und dient als Basis für ein eigenständiges und unabhängiges Leben. Sowohl von Schülern als auch von Eltern wird der Bildungssektor als bedeutsam eingestuft, wobei die leichte Tendenz erkennbar ist, dass Angehörige der Privatschule Bildung insgesamt als relevanter bewerten.

⁵⁴⁴ Quelle: Eigene Befragung.

Im nachfolgenden Abschnitt wird abschließend zu dem vorliegenden Kapitel der Berufswunsch der Schüler und Eltern für ihre Kinder dargestellt.

7.3.3 Berufswunsch

Da auch vor dem Hintergrund des zukünftigen Berufswunsches die Relevanz von Bildung analysiert werden kann, werden in dem vorliegenden Abschnitt sowohl die Antworten der Schüler als auch der Eltern für ihre Kinder dargestellt. Dazu werden die genannten Berufswünsche nach Schulzugehörigkeit und Befragungsgruppe differenziert dargestellt (vgl. Abbildung 53).

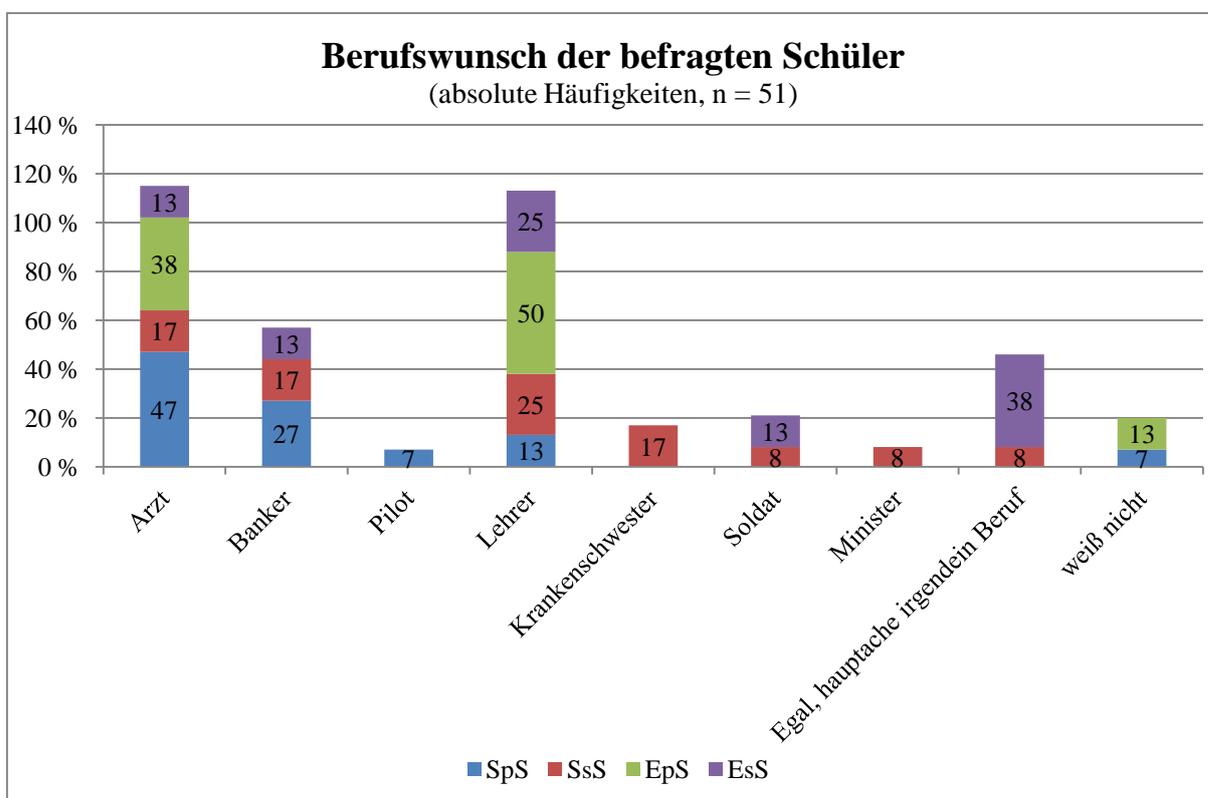


Abbildung 53: Berufswünsche nach Schulzugehörigkeit und Befragungsgruppe in Prozent.⁵⁴⁵

Aus der Abbildung geht hervor, dass von den Befragten vor allem zwei Berufsfelder genannt wurden, Arzt und Lehrer. Fast die Hälfte der befragten Schüler, welche die Privatschule besuchen, möchte zukünftig Arzt werden. Diesen Berufswunsch haben nur 17 % der befragten Schüler der staatlichen Schule. Auch der Beruf des Bankers ist bei den Schülern beider Schulen beliebt, wobei auch dieses Berufsfeld von mehr Schülern der Privatschule angegeben wird. Während sich die Angaben der Privatschüler überwiegend auf die Berufsfelder Arzt, Banker und Lehrer beschränken, benennen die Schüler der staatlichen Schule auch andere

⁵⁴⁵ Quelle: Eigene Befragung.

Berufswünsche wie Krankenschwester, Soldat oder Minister. Sowohl 8 % der befragten Schüler der staatlichen Schule als auch 38 % ihrer Eltern geben an, dass ihnen der Beruf gleichgültig sei, sofern überhaupt einem Beruf nachgegangen wird. Hingegen geben 7 % der Privatschüler und 13 % ihrer Eltern an, bisher noch keinen konkreten Berufswunsch für sich beziehungsweise für ihre Kinder zu haben. Auffällig ist außerdem, dass sich die Antworten der Eltern, deren Kinder auf die Privatschule gehen, auf insgesamt zwei Berufsfelder beschränken, Arzt oder Lehrer beziehungsweise noch keine Idee. Dies lässt schließen, dass die Privatschüler bereits konkrete Berufswünsche haben, die eine gute beziehungsweise sehr gute Bildung voraussetzen. Auch ihre Eltern streben diese ehrgeizigen Berufsziele für ihre Kinder an. Die Schüler der staatlichen Schule haben teilweise zwar auch konkrete Berufswünsche, diese beschränken sich jedoch nicht nur auf wenige Berufsbilder, sondern verteilen sich auf unterschiedliche Berufe. Einigen dieser Schüler sowie ihren Eltern ist der zukünftige Beruf auch gleichgültig.

Zudem ist auffallend, dass sich die Antworten nach den Berufswünschen von allen Befragten auf wenige Berufsfelder beschränken, die meist mit Prestige oder persönlichen Beziehungen verbunden sind. So ist beispielsweise der Lehrerberuf den Schülern und Eltern vertraut und mit einer persönlichen Beziehung zu der entsprechenden Lehrperson verbunden. Das Aufgabenfeld dieses Berufs ist allen bekannt und der Lehrer gilt als angesehene Persönlichkeit beziehungsweise Vorbild der Schüler. Ebenso erhalten medizinische Berufe wie beispielsweise Arzt ein hohes Ansehen, obwohl die medizinische Versorgung vor Ort qualitativ und quantitativ nicht mit westlichen Standards vergleichbar ist.

Die Schüler, die angaben zukünftig in einer Bank arbeiten zu wollen, wurden nach ihrer Vorliebe zum Unterrichtsfach Mathematik befragt. Dieses ist jedoch in den meisten Fällen unbeliebt (vgl. hierzu Kapitel 7.2.3.1).

Handwerkliche Berufe wurden von keiner der befragten Personen genannt, ebenso wie journalistische Berufsbilder oder Arbeitsfelder aus dem IT Bereich. Auch der tertiäre Sektor wurde von den Befragten als zukünftiger Arbeitsplatz nicht benannt. Die weiterführende Analyse dieses Aspekts ist zwar interessant, jedoch für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Aus diesem Grund wird auf eine weitere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichtet.

Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass sowohl Privatschüler als auch deren Eltern bereits konkrete Vorstellungen über ihren zukünftigen Beruf bzw. den zukünftigen Beruf ihrer Kinder haben. Unter der Berücksichtigung der oben dargelegten Argumente für die Schulwahl kann folgender Zusammenhang festgestellt werden: Knapp 64 % der Privatschuleltern gaben

als Begründung die Qualität der Schule an, von den Eltern, deren Kinder auf eine staatliche Schule gehen, nannten dieses Argument hingegen nur 28 %. Die evaluative Befragung nach der persönlichen Relevanz von Bildung ergab, dass fast allen Befragten eine gute schulische Ausbildung wichtig ist, jedoch die leichte Tendenz erkennbar ist, dass Privatschulzugehörigen diese etwas wichtiger ist. Diese Vermutung wird gestützt durch den zukünftigen Berufswunsch. Vor allem Schülern und Eltern der staatlichen Schule ist es wichtig, dass einem Beruf nachgegangen wird, welcher dies ist, ist dabei irrelevant. Die Privatschüler und ihre Eltern verfolgen hingegen häufig konkrete und ehrgeizige Berufsziele. Diese Aspekte stützen die oben aufgestellte Frage, dass „Eltern, die ihre Kinder an Privatschulen anmelden, Bildung wichtiger ist als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden“. Um diese Vermutung jedoch abschließend beantworten zu können, ist eine gesamtheitliche Betrachtung unter der Berücksichtigung des gesellschaftlichen Aspekts der Armut notwendig. Dieser wird im nachfolgenden Kapitel betrachtet.

7.3.4 Gesellschaftliche Einflussfaktoren

Wie zu Beginn dieser Arbeit erläutert, wirken diverse gesellschaftliche Faktoren auf den Bildungssektor Gambias ein. Wie aus den Gesprächen hervorgeht, ist der größte Einflussfaktor die Armut der Bevölkerung. So gab ein Drittel der befragten Eltern an, ihre Kinder aus finanziellen Gründen nicht an einer Privatschule anzumelden, obwohl sie diese bevorzugen würden. An staatlichen Schulen muss, wie oben dargelegt, kein Schulgeld bezahlt werden. Jedoch müssen zusätzliche Materialien wie Bücher, Hefte etc. angeschafft werden. Zudem tragen die Schüler eine Schuluniform, welche ebenfalls gekauft werden muss (vgl. hierzu Kapitel 7.4.3.6). Die Höhe des Schulgeldes der Privatschulen variiert sowohl jeweils zwischen den Schulen als auch zwischen den einzelnen Klassenstufen. Nach eigenen Angaben gehört die Sukuta Wannsee Schule zu den günstigen Privatschulen.⁵⁴⁶ Dabei verteilen sich die Gebühren wie folgt: „[...] in der Vorschule sind das 900 [Dalasi, = ca. 15 €, Stand Dezember 2017], da kommen aber noch Einschreibegebühren, also reines Schulgeld ohne Kleidung sind ungefähr 30 Euro im Jahr [...]. In der Grundschule sind es, [...] ungefähr 70 Euro, ungefähr das Doppelte, und an der Oberschule ungefähr 150 Euro pro Jahr.“⁵⁴⁷

Unter Berücksichtigung des monatlichen Durchschnittseinkommens von umgerechnet etwa 29 Euro pro Monat beziehungsweise 348 Euro pro Jahr, entspricht dies für einen Grundschüler etwa einem Fünftel des Gehalts. Zusätzlich müssen entsprechende Unterrichtsmaterialien

⁵⁴⁶ Vgl. Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeilen 335 ff.

⁵⁴⁷ Vgl. Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeilen 331 ff.

sowie die Schuluniform finanziert werden. Aus diesem Grund können viele Familien nur einzelnen Kindern eine Privatschulbildung finanzieren. In diesem Kontext ist interessant, von welchen Faktoren die Eltern ihre Entscheidung abhängig machen, welches Kind diese Bildung erhalten darf. Diese Fragestellung wurde auch nach wiederholter Erläuterung von den Befragten nicht verstanden.

Aus dem dargestellten Transkriptauszug 125 wird deutlich, dass die Reihenfolge der Geburt beziehungsweise das Alter der Kinder bei der Schulwahl unbedeutend ist. Zudem geht aus den Sozialstrukturdaten der befragten Familien ebenfalls hervor, dass die Entscheidungen geschlechtsunabhängig getroffen werden. Jedoch kann die Aussage „she is he one who want to complete“ abgeleitet werden, dass den Kindern mit dem größten Ehrgeiz und der höchsten Motivation die Privatschulbildung ermöglicht wird. Diese Begründung ist jedoch auf Grund von fehlenden Belegen nur als Vermutung zu betrachten und kann an dieser Stelle nicht generalisiert werden.

Transkriptausschnitt 125: Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 10.

0-4	[...]	
5	JK	To another school, ok. Why did you decide to send this child to this school here?
6	AS	She is the one who want to complete.
7	JK	And the others don't want?
8	AS	They go to another school because of the school fees. I can't pay all of them.
9	JK	Is she the first one?
10	AS	No, is the middle one.
11-37	[...]	

Aus dem Gespräch mit der Vorsitzenden des Vereins Sukuta Wannsee (vgl. Transkriptausschnitt 126) wird jedoch deutlich, dass sofern irgendwie möglich, eine private Schulbildung angestrebt wird.

Außerdem geht aus diesem Gesprächsauszug hervor, dass das Schulgeld als Qualitätsmerkmal gesehen wird. Nach der Auffassung der Vorsitzenden gilt bei der gambischen Bevölkerung, je teurer eine Schule ist, desto besser ist sie bzw. desto höher ist der Lernerfolg. Aus ihrer Sicht geben somit alle Eltern, die es irgendwie finanzieren können, ihr Kind auf eine Privatschule (vgl. Kapitel 7.4). Interessant ist auch die Äußerung, dass viele (ungebildete) Eltern über die Kenntnisse ihrer Kinder nicht Bescheid wissen und über einen Lernzuwachs nicht urteilen können.

Transkriptausschnitt 126: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 828 – 840.

0-827	[...]	
828	JK	Sie denken, da spielen jetzt keine anderen gesellschaftlichen Faktoren rein?
829	MJ	Nein, die denken wirklich, der einfach Watchman, der einen Bruder im Ausland hat, der
830		denkt, wenn er sein Kind auf die private Schule schickt und es kostet was, ist die Schule
831		besser und dann wird er hinterher mehr Chancen haben, er wird besser verdienen, er wird
832		alle versorgen können, und damit gibt er die Verantwortung an die Schule total ab und
833		wenn das Kind jetzt nichts gelernt hat, das merkt er ja gar nicht weil er selbst ja gar nicht
834		lesen kann, er weiß ja nicht ob das Kind lesen lernt. Er denkt das geht dahin, das kostet
835		was, der lernt jetzt was. So. Jetzt ist er fertig und kann immer noch nichts, das merkt der
836		Vater ja auch nicht. Wenn er es merkt ist es ein böses Kind, ich gebe alles für dich und du
837		willst nicht lernen, und wenn das Kind keinen Job bekommt weil es nichts gelernt hat,
838		dann ist es ja auch wieder nicht dem Kind geschuldet aber das merkt er ja gar nicht. Also
839		der einfache Mensch gibt sein Kind dahin, wenn es irgendwie geht, weil es besser klappt.
840		Und damit ist es für ihn erledigt.
841-936	[...]	

Neben der Armut ist nach Jarra die politische Situation des Landes einer der gravierendsten gesellschaftlichen Einflussfaktoren:

„[...] dass es eine Diktatur ist, dass es Verfolgungen gibt, dass Leute verschwinden, dass Leute gefoltert werden, die bei den Demonstrationen letzten Mai mitgemacht haben verurteilt wurden“⁵⁴⁸

Diese Faktoren haben auch direkte Auswirkungen auf das Schulleben beziehungsweise den Schulbesuch.⁵⁴⁹ Es bleibt abzuwarten, ob sich nach etwas an der politischen Situation unter dem neuen Präsidenten (vgl. Kapitel 3.3) ändern wird. Auffallend ist jedoch, dass keiner der befragten Eltern oder Schüler die politische Situation als Einflussfaktor auf das Bildungssystem angegeben hat. Ob dies möglicherweise auf Selbstschutz oder auf Überzeugung basiert, ist fraglich.⁵⁵⁰

In den nachfolgenden Kapiteln sind in Bezug auf die Armut die Kostenfaktoren Schulgeld, Uniform und sonstige Materialien dargestellt.

7.3.4.1 Schulgeld und sonstige Materialien

Wie bereits oben erläutert, ist die Schulbildung an staatlichen Schulen kostenlos. Die Höhe der Schulgebühren an Privatschulen wird von den jeweiligen Trägern bestimmt und variiert von Schule zu Schule. An der in dieser Arbeit vorgestellten und befragten Sukuta Wannsee-Schule wurde, wie aus dem folgenden Transkriptauszug hervorgeht, das Schulgeld auf Grund

⁵⁴⁸ Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeilen 684 ff.

⁵⁴⁹ Zum Schutz der betroffenen Personen wird an dieser Stelle bewusst auf eine weitere Ausführung verzichtet.

⁵⁵⁰ Für die allgemeine Sichtweise auf die Bildungspolitik vgl. Kapitel 7.2.5.3.

des Vorschlags seitens der Eltern eingeführt. Der Grund für die Einführung war der Wunsch nach einem Ausbau der Schule.

Transkriptausschnitt 127: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 65 – 91.

0-64	[...]	
65	MJ	Auf jeden Fall haben wir dann doch mit Mehrheit beschlossen, dass wir jetzt das Risiko eingehen, nicht einstimmig, und haben dann pro Jahr eine Klasse aufgebaut. Und das ist dann wirklich so gelaufen, also die Älteren haben dann Schulgeld zahlen müssen, das war ja der Beschluss und das Versprechen, und da wurde natürlich nicht mehr jede Einzelne gefragt, ab jetzt war Schulgeld angesagt, und dann hat die Schulleitung das durchgedrückt, auch mit Gewalt, dass Schulgeld bezahlt wird. Denn wenn einmal jemand nicht bezahlt und es geht, dann bezahlen viele andere auch nicht, warum sollten sie?
72	JK	Das heißt, wenn sie einmal nicht bezahlt haben, waren sie raus?
73	MJ	Es gibt immer so Fristen und wenn die letzte Frist verstrichen ist, dann muss das Kind gehen und das ist eine sehr harte Geschichte für das Kind, aber da haben wir nichts mit zu tun, die haben gesagt sie regeln das und sie regeln das. Und wenn sie das nicht machen würden, dann würde es zusammenbrechen. Denn alle sind arm und jeder hat irgendwelche Nöte und es ist ja nicht so, dass sie sagen würden, die 10 Dalasi pro Tag, die legen wir jetzt zurück, mehr ist es ja nicht, sondern an einem Punkt ist es dann eben ganz viel, und dann wird das eben ganz streng gehalten und wer nicht zahlt der muss gehen.
80	JK	Und die müssen pro Trimester zahlen?
81	MJ	Sie können pro Trimester zahlen, sie können auch für das ganze Jahr am Anfang, das erste, wenn sie in die erste Klasse kommen, dann müssen sie schon vorher bezahlen für das erste Trimester weil es sonst noch schlimmer ist wenn das Kind geht. Also es ist eine sehr sehr strenge Sache, die die da durchführen. Und die Schule ist ja wirklich beliebt, viele wollen wirklich dahin, aber unsere Vorschulkinder werden natürlich zuerst aufgenommen bevor andere dazu kommen, z.B. von Kambengo , und wenn die Klasse voll ist, dann können wir nicht mehr aufnehmen. Ich habe schon Szenen erlebt, wie sie dann mit weinen und Knien umarmen, also auf die Knie fallen und darum bitten, das Kind zu nehmen, also sehr dramatisch, aber es gibt ja noch andere Schulen, es ist ja nicht so, dass die dann nicht zur Schule gehen. Also es gibt immer richtig Szenen und wir haben immer überfüllte Klassen, weil die das eben nicht auf die Reihe kriegen.
92-936	[...]	

Von dem Schulgeld werden knapp die Hälfte der Lehrergehälter beziehungsweise die sonstigen laufenden Kosten bezahlt. Zudem gibt es die Regelung, dass die Schule nach Ablauf bestimmter Zahlungsfristen nicht weiter besucht werden darf. Dies führt somit teilweise auch zu einem Schulabbruch (vgl. Kapitel 7.5.1).

Transkriptausschnitt 128: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 926 – 934.

0-925	[...]	
926	JK	Passiert es denn oft, dass Kinder nicht kommen oder gehen müssen oder es nicht mehr bezahlen können?
928	MJ	Nicht so furchtbar oft, aber es kommt vor. Und es kommt ja auch manchmal vor, dass jemand in einer exzeptionellen Notsituation ist, also meinerwegen ein Elternteil gestorben ist, meistens der Vater, oder wo eine Mutter mit so vielen Kindern allein gelassen wurde oder irgend sowas, wo Not am Mann ist. Und dann machen wir schon mal so eine private Sponsorenschaft. Also ich kenne genug Leute in Deutschland, die das Schulgeld für so ein Kind übernehmen würden. Mache ich auch, aber ich mache es wirklich nur wenn Sambou mir versichert, dass es wirklich äußerte Not hat. Aber ich mache es nicht gerne.
935-936	[...]	

Wie dem Gesprächsverlauf zu entnehmen ist, wird seitens der Schule in Notsituationen der Familie eine Ausnahme gemacht. Diese beziehen sich jedoch nur auf Todesfälle in der Familie oder ähnliche Situationen und nicht auf eine generelle Zahlungsunfähigkeit.

Transkriptausschnitt 129: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 215 – 223.

0-214	[...]	
215	MJ	Also es gibt zum Beispiel ganz viele Privatschulen, und da sind eine ganze Reihe, die sind profitmachend. Also eine zum Beispiel aus Ghana, diese Gloria Baptist, die nimmt ein horrendes Schulgeld, dann gibt es die bei uns in der Nähe, Sebbeh, die nimmt auch ein horrendes Schulgeld. Es sind auch viele, die das richtig als Business sehen, also die Privatschulen kriegen ja keine Unterstützung vom Staat, die sind ja völlig auf sich gestellt. Und die Eltern, gerade die ungebildeten Eltern, die denken, je mehr sie bezahlen, desto besser ist die Schule und schicken das Kind dahin und kratzen das Geld zusammen oder der aus dem Ausland schickt das dahin. Die gucken gar nicht was ist da los, die können 12 Jahre zur Schule gehen und können kaum schreiben und lesen.
216		
217		
218		
219		
220		
221		
222		
223		
224-936	[...]	

Oben wurde bereits der von der gambischen Bevölkerung gedachte Zusammenhang zwischen Schulgebühr und Schulqualität erwähnt. Diese Vorstellung nutzen einige Privatschulen aus, um mit ihrer Schule einen finanziellen Gewinn zu erwirtschaften. Daraus folgt einerseits, dass das Schulgeld an Privatschulen mangels fehlender staatlicher Unterstützung zur Finanzierung der Lehrkräfte und sonstigen Kosten notwendig ist, andererseits jedoch der Wille der Bevölkerung, in die gute Schulbildung ihrer Kinder zu investieren, von profitmachenden Privatschulen ausgenutzt wird. Auch die Schulbücher müssen, im Gegensatz zu staatlichen Schulen, an Privatschulen finanziert werden (s.o.).

Transkriptausschnitt 130: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 915 – 926.

0-914	[...]	
915	JK	Ich habe irgendwann mal gehört, dass die Schulbücher nur in einer bestimmten Auflage gedruckt werden. Kann das sein?
916		
917	MJ	Die Schulbücher werden für die staatlichen Schulen, die kriegen die ja umsonst wenn sie die denn kriegen, manchmal auch nicht, und da steht drauf not for sale. Und dann gibt es die Schulbücher, genau dieselben, aber auch zu kaufen. Da steht es nicht drauf. Die kosten dann pro Stück 150. Und die Schulen kriegen immer soundsoviel Bücher not for sale.
918		
919		
920		
921	JK	Also gibt es nicht für jedes Kind ein Buch?
922	MJ	Doch, inzwischen gibt es wieder welche. Aber das ist das gleiche Problem. Gibst du sie ihnen umsonst, dann sind sie gar nichts wert, oder du lässt sie bezahlen. Erst haben wir versucht umsonst und wenn sie dann weg sind oder zerflattert dann müssen sie bezahlen und sonst kriegen sie ihr Zeugnis nicht, aber das ist so ein Aufwand denen hinterher zu laufen.
923		
924		
925		
926		
927-936	[...]	

Durch die Gebühr des Schulbuches erfolgt nach Jarra folglich eine Wertschätzung der Bücher, da die Bevölkerung das Lesen allgemein und somit der Umgang mit Büchern nicht gewohnt

ist.⁵⁵¹ Die kostenfreien Exemplare werden von der Regierung finanziert und ausschließlich an die Schüler der staatlichen Schulen verteilt. Somit bleibt den Privatschulen nur die Möglichkeiten, entweder den Schülern die Bücher zu finanzieren oder aus dargelegten Gründen die Bücher von den Schülern kaufen zu lassen.

7.3.4.2 Schuluniform

Zusätzlich zu den Schulgebühren und den sonstigen Schulmaterialien wie Schulbücher, Hefte etc. ist es in Gambia Pflicht, eine Schuluniform zu tragen und diese privat zu finanzieren. Die Kosten variieren zwischen den einzelnen Schulen und hängen von der Stoffqualität ab. Wie aus dem nachfolgenden Transkriptausschnitt 131 hervorgeht, liegen die Kosten bei etwa 10 Euro je Uniform, wobei mindestens zwei Uniformen benötigt werden. Diese sollen möglichst ein Jahr getragen werden. Es wird jedoch ebenfalls deutlich, dass der Stoff durch die mindere Qualität häufig bereits eher beschädigt wird:

Transkriptausschnitt 131: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 340 – 353.

0-339	[...]	
340	JK	Und die Uniform, wie teuer ist die?
341	MJ	Die Uniform ist, bei uns weiß ich gar nicht, aber ich habe das Nachbarkind, das in der
342		anderen Vorschule ist, die übrigens genauso teuer ist wie unsere, die kostet, man muss ja
343		zwei Uniformen haben, mindestens 20 Euro, für beide.
344	JK	Pro Jahr?
345	MJ	Die soll ein Jahr halten, also das ist ja ganz wenig Geld, das ist ein ganz billiger Stoff, also
346		ich habe denen jetzt schon Nadel und Faden gegeben den Kindern und die Älteste kann
347		das jetzt schon ein bisschen mit der Hand flicken. Sonst muss ich das machen. Die Mutter
348		kann es nicht und es ist ihr egal, der Vater könnte es aber hat keine Zeit, der könnte es
349		noch eher.
350	JK	Also 20 Euro für beide!?
351	MJ	Für beide, ja.
352	JK	Gibt es da noch einen Unterschied zwischen Vorschule und Oberschule?
353	MJ	Das weiß ich nicht.
354-936	[...]	

Im Vergleich zu dem durchschnittlichen Einkommen und der jeweiligen Kinderzahl der Familien wird deutlich, dass zwei Schuluniformen pro Jahr und Kind für viele Familien nicht finanzierbar sind. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern die Pflicht der Schuluniform überhaupt sinnvoll ist. Aus den Gesprächen mit den befragten Eltern geht hervor, dass insgesamt eine positive Einstellung gegenüber der Schuluniform vorherrscht. So bringt eine Mutter das Argument hervor, dass das Kaufen neuer Alltagskleidung teurer wäre:

⁵⁵¹ Vgl. Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeilen 538 ff.

Transkriptausschnitt 132: Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 35 – 36.

0-34	[...]	
35	AS	Every time buy new clothes and new clothes that would be more expensive. So the uniform is good, really.
36		
37	[...]	

Durch die Uniform ist eine saubere, da außerhalb der Schule nicht getragene, Kleidung gewährleistet. Zudem können Rückschlüsse auf gesellschaftliche Unterschiede (Armut) nicht an Hand der Kleidung geschlossen werden. Auch die Gründerin der Privatschule vertritt diese Auffassung:

Transkriptausschnitt 133: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 595 – 608.

0-594	[...]	
595	JK	Ich komme nochmal zu der Schuluniform zurück, ist die sinnvoll ihrer Meinung nach in Gambia?
596		
597	MJ	Ja, unbedingt!
598	JK	Warum?
599	MJ	Naja weil es die Unterschiede aufhebt zwischen denen die mehr haben und denen die weniger haben, alle sind gleich, und außerdem sind die stolz auf ihre Uniform, die finden das toll. Ich kann nur nicht verstehen, die Mode die sie da jetzt eingeführt haben, die langen Röcke für die Mädchen, furchtbar. Aber da hatte ich auch kein Mitspracherecht. Aber die Kinder finden es toll. Die sind ja auch stolz dass sie zur Schule gehen dürfen, die sind ja ganz wild auf die Schule.
600		
601		
602		
603		
604		
605	JK	Ja, ich meinte weil es Extrakosten sind...
606	MJ	Naja die müssen ja irgendwas an haben. Ob sie jetzt das anhaben oder irgendwas anderes... Außerdem soll es ja auch sauber sein, die sollen ja darauf achten die in Ordnung zu halten.
607		
608		
609-936	[...]	

Zudem wird noch ein weiterer Aspekt angesprochen: Die Kinder sind stolz auf ihre Schuluniform. Somit wird durch die Kleidung einerseits eine Identifikation mit der Schule, andererseits aber auch eine Identifikation als Schulkind hervorgerufen.

Eine Abschaffung der Schuluniform würde folglich aus all diesen Gründen nicht zielführend und problemlösend sein.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass diverse gesellschaftliche Faktoren auf das Bildungssystem einwirken. Davon ist die Armut einer der größten Faktoren, sodass viele Befragte angeben, die Schulgebühren der Privatschulen und sonstigen Materialien nicht finanzieren zu können. Dennoch wird die Schuluniform trotz Kostenfaktor als positiv angesehen.

Im nachfolgenden Kapitel werden Angaben bezüglich des Schulwegs der Kinder beziehungsweise der verwendeten Verkehrsmittel ausgewertet.

7.3.5 Schulweg

Die Diskussion der Frage „Eltern, die ihre Kinder an Privatschulen anmelden, ist Bildung wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden“, beinhaltet auch die Frage nach dem Schulweg. So ist in diesem Kontext die Frage interessant, welche Länge des Schulweges die Schüler auf sich nehmen und welches Verkehrsmittel sie benutzen.

Die Schüler wurden nach der Dauer ihres Schulweges befragt. Die Antworten werden in nachfolgender Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 53).

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Schüler der staatlichen Schule insgesamt einen weiteren Schulweg haben als die Schüler, die die Privatschule besuchen. Während 70 % der befragten Privatschüler maximal einen Schulweg von einer Viertelstunde haben, geben nur 33 % der Schüler der staatlichen Schule diese Zeitspanne an. Auffallend ist, dass kein Privatschüler über 45 Minuten braucht, um zur Schule zu gelangen, hingegen 22 % der staatlichen Schüler.

Tabelle 53: Dauer des Schulweges der befragten Schüler in Prozent; n = 28⁵⁵²

	SsS	SpS
0-15 Minuten	33 %	70 %
16- 30 Minuten	33 %	20 %
31-45 Minuten	11 %	10 %
46-60 Minuten	22 %	0 %

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie die Schüler zur Schule gelangen. Alle Schüler der staatlichen Schule gaben an, zu Fuß zur Schule zu kommen. Knapp 90 % der Privatschüler kommt ebenfalls zu Fuß, die restlichen 10 % kommen mit dem Fahrrad. Somit kann das Verkehrsmittel auch keine Begründung für die kurze Schulweglänge der Privatschüler darstellen.

Insgesamt ist zusammenzufassen, dass entgegen der Annahme, dass Privatschüler einen längeren Schulweg auf sich nehmen um zu der Schule zu gelangen, die Schüler der staatlichen Schule mehr Zeit für den Weg zur Schule benötigen.

Folglich kann insgesamt die obige Frage, „Eltern, die ihre Kinder an Privatschulen anmelden, ist Bildung wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden“, als zutreffend bewertet werden. Es schließt sich nun die Frage an, dass „Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss haben“. Diese wird nachfolgend diskutiert.

⁵⁵² Quelle: Eigene Befragung.

7.4 Sozialstruktur der Schüler

Im Kontext der obigen Aussage ist die Sozialstruktur der Schüler relevant. Dazu zählen unter anderem auch Faktoren wie der Abbruch eines Schulbesuches sowie geschlechtsspezifische Differenzen. Diese werden in dem vorliegenden Kapitel dargestellt.

Die Abbildung 54 zeigt die Anzahl der Kinder, die auf die jeweilige Schule geht. Es wird deutlich, dass bei sechs der befragten Familien nur ein Kind der im Schulalter befindlichen Kinder auf die Sukuta Wannsee-Schule geht, dies entspricht insgesamt 46 % der Privatschüler.⁵⁵³ Die Schüler der staatlichen Schule haben alle Geschwister im Schulalter, nur zwei geben an, dass nur ein Kind der Familie auf die staatliche Schule geht.

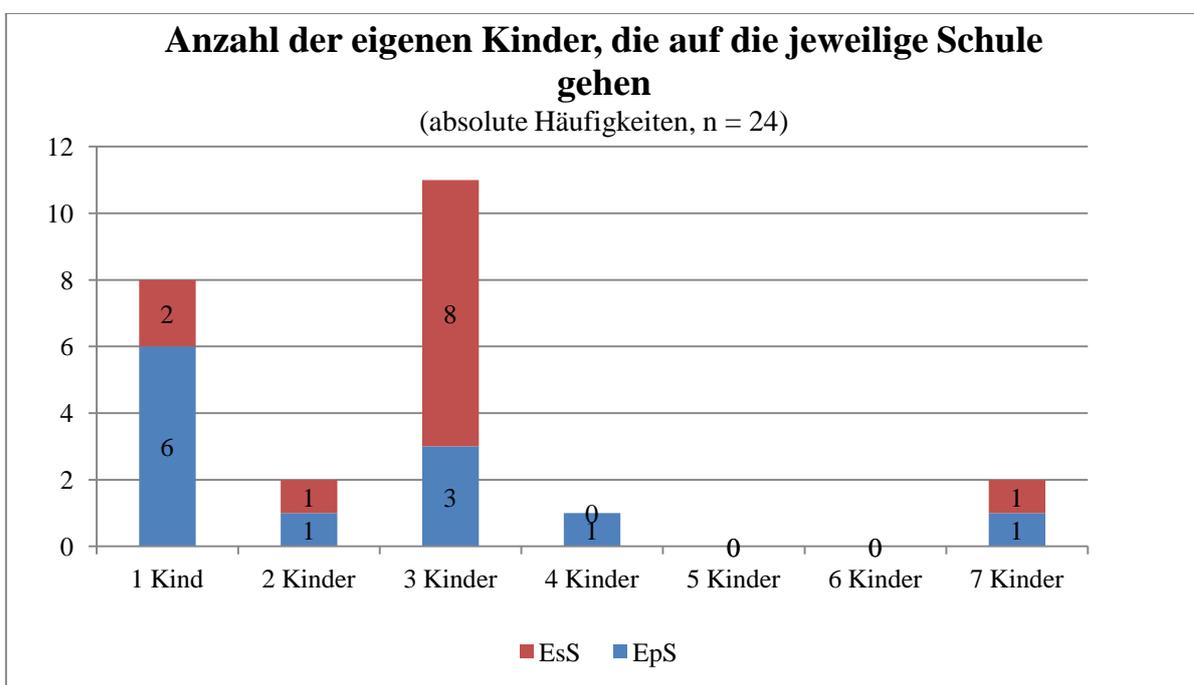


Abbildung 54: Anzahl der eigenen Kinder, die auf die jeweilige Schule geht⁵⁵⁴

Daraus kann geschlossen werden, dass ein Großteil der Privatschulfamilien nur einem Teil ihrer Kinder die Privatschulausbildung ermöglichen können. Um einen Überblick über die Sozialstruktur der Familien zu erhalten, wird diese in den nachfolgenden Tabelle 54 und Tabelle 55 nach Schule getrennt dargestellt.

⁵⁵³ Insgesamt haben 81 % der befragten Privatschüler Geschwister im Schulalter.

⁵⁵⁴ Quelle: Eigene Befragung.

Tabelle 54: Sozialstruktur der SsS ⁵⁵⁵

Ge- schlecht Eltern- teil	Alter Etern- teil	Anzahl Familien- mitglieder	Persnen- anzahl im Haushalt	Schulbildung Elternteil	Schulbildung Partner	Beruf	Beruf Partner
weiblich	70	18 Kinder	35	Öffentlich bis Grade 5	-*	Marktver- käuferin	-*
weiblich	24	3 Kinder	9	keine	Französische Schule	Hausfrau	Markt- verkäufer
weiblich	25	4 Kinder	11	keine	keine	Gärtnerin	Schneider
männlich	62	9 Kinder	30	Öffentlich bis Grade 4	keine	Security bei einer NGO	Hausfrau
weiblich	59	5 Kinder	13	keine	keine	Marktver- käuferin (Gemüse)	-*
weiblich	35	6 Kinder	7	Französische Schule bis Grade 2	Öffentliche Schule in Gui- nea Bissau	Marktver- käuferin	Fahrer
weiblich	17	6 Kinder	etwa 20	keine	keine	Hausfrau	Markt- verkäufer
weiblich	60	11 Kinder, davon 5 tot	9	keine	arabische Schu- le	Gärtnerin	-*
weiblich	50	8 Kinder	6	keine	keine	Hausfrau	Markt- verkäufer
weiblich	38	5 Kinder	12	Öffentlich bis Grade 12	Öffentlich bis Grade 12	Hausfrau	public health worker
männlich	32	5 Kinder	20	Öffentlich bis Grade 5	Öffentlich bis Grade 10	Brotbäcker	Hausfrau
weiblich	38	5 Kinder	9	Öffentlich bis Grade 8	Öffentlich bis Grade 8	Hausfrau	Fahrer
männlich	45	2 Kinder	13	Öffentlich bis Grade 12	Öffentlich bis Grade 9	Marktver- käufer	Hausfrau

* keine Angabe

⁵⁵⁵ Quelle: Eigene Befragung.

Tabelle 55: Sozialstruktur der SpS ⁵⁵⁶

Ge- schlecht Eltern- teil	Alter El- tern- teil	Anzahl Familien- mitglieder	Personen- anzahl im Haus- halt	Schulbildung Elternteil	Schul- bildung Partner	Beruf	Beruf Partner
weiblich	47	6 Kinder	14	keine	keine	Gärtnerin	Gärtner
weiblich	30	1 Kind	15	GTTI (AAT ⁵⁵⁷)	-*	Krankenschwester	Fahrer
weiblich	38	7 Kinder	11	Öffentlich bis Grade 6	College	Verkauft Frühstück	Lehrer
weiblich	28	3 Kinder	5	Öffentlich bis Grade 9	Öffentlich bis Grade 10	Verkauft Frühstück	Fischer
weiblich	29	6 Kinder	14	keine	Öffentlich bis Grade 10	Verkauft Frühstück	Master
weiblich	30	7 Kinder	17	Öffentlich bis Grade 9	kein Partner	Verkauft Frühstück	-*
weiblich	42	8 Kinder	30	Öffentlich bis Grade 12	Öffentlich bis Grade 12	Eisverkäu- ferin	arbeitslos
weiblich	35	4 Kinder	15	Öffentlich bis Grade 9	Öffentlich bis Grade 9	Verkäufe- rin	Bauwesen
weiblich	26	1 Kind	30	Öffentlich bis Grade 9	keine	Marktver- käuferin	Zimmer- mann
weiblich	25	1 Kind	11	Öffentlich bis Grade 11	Öffentlich bis Grade 11	Verkauft Frühstück	Vater wohnt nicht bei der Familie
weiblich	30	3 Kinder	5	Öffentlich bis Grade 9	keine	Verkauft Frühstück	Fischer

* keine Angabe

Bei dem Vergleich der jeweiligen Kinderanzahl ist eine höhere Kinderzahl bei den Familien der staatlichen Schulen zu erkennen. So haben diese Familien durchschnittlich 6,7 Kinder, die Familien der Privatschüler durchschnittlich 4,3 Kinder.

In dem Kontext des vorliegenden Kapitels sind der Bildungsabschluss und die Alphabetisierung der befragten Eltern relevant. Keiner der befragten Elternteile oder deren Partner hat eine Privatschule besucht, lediglich zwei Personen besuchten eine französische Schule, eine Person eine Schule in Guinea-Bissau und eine Person eine arabische Schule. Diese Befragten haben alle Kinder in der staatlichen Schule. Insgesamt haben 50 % der Elternteile, deren Kinder die staatliche Schule besuchen, keine Schule besucht, 14 % haben Grade 12 beendet. Der Schulabschluss insgesamt verteilt sich fast gleichmäßig zwischen Grade 2 und 12. Hingegen haben nur knapp 16 % der Elternteile, deren Kinder eine Privatschule besuchen, keine Schule besucht. Etwa ein Fünftel hat die Schule mit Grade 12 oder höher beendet, knapp 80 % haben

⁵⁵⁶ Quelle: Eigene Befragung.

⁵⁵⁷ GTTI = Gambia Technical Training Institute; AAT = Association of Accounting Technician.

die Schule mit Grade 9 oder höher abgeschlossen. Auch die Alphabetisierungsrate der Befragten bestätigt diese Tendenz (vgl. Abbildung 55).

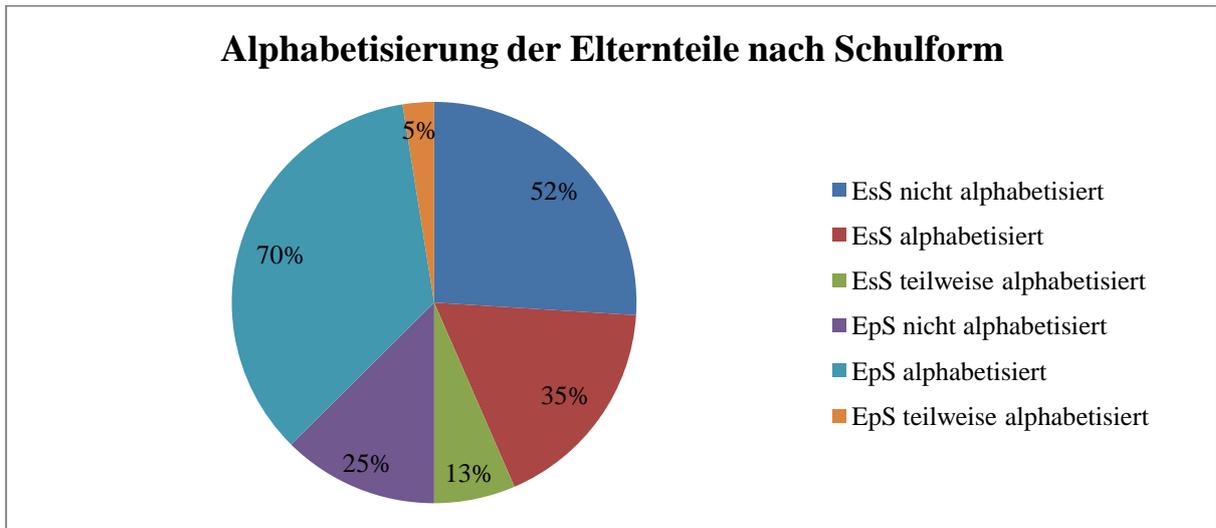


Abbildung 55: Alphabetisierung der Elternteile in Prozent⁵⁵⁸

So geben über die Hälfte der befragten Eltern der staatlichen Schule an, weder lesen noch schreiben zu können, 13 % können es teilweise und nur 35 % sind vollständig alphabetisiert. Bei den Eltern der Privatschüler ist ein Viertel analphabetisiert, 5 % können teilweisen lesen und schreiben und 70 % geben an, vollständig alphabetisiert zu sein. In diesem Kontext ist ein Vergleich des jeweiligen oben dargestellten Schulabschlusses interessant, da zwar 80 % der Privatschuleltern die Schule mit Grade 9 oder höher beendet haben, jedoch nur 75 % angeben, vollständig oder zumindest teilweise lesen und schreiben zu können. Dies führt zu dem Schluss, dass trotz langjährigem Schulbesuch die Basiskenntnisse und –fertigkeiten nicht vermittelt oder erlernt wurden und der Schulbesuch somit als erfolglos bezeichnet werden kann. Auf Grund fehlender weiterführender Informationen über die individuelle Schullaufbahn der Eltern bleibt fraglich, ob dieser Mangel seitens der Schule (nicht vermittelte Lehrinhalte) oder seitens der Eltern selbst (Schulabbruch, Abwesenheitszeiten) hervorgerufen wurde. Um einen Einblick in die Ansichten diesbezüglich zu erhalten, wurden die Eltern auch zu diesem Thema befragt und die Antworten im sich anschließenden Kapitel dargestellt.

Die oben geäußerte Frage „Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, haben selbst einen hohen Bildungsabschluss“ kann somit verifiziert werden. Jedoch muss einschränkend hinzugefügt werden, dass auch Privatschuleltern teilweise nur bedingt alphabetisiert sind und ein „hoher Bildungsabschluss“ nicht notwendiger Weise vielfältige Kenntnisse und Fähigkei-

⁵⁵⁸ Quelle: Eigene Befragung.

ten beinhaltet. Auch muss in diesem Kontext die Definition eines hohen Bildungsabschlusses diskutiert werden.

7.4.1 Schulabbruch

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Einstellung und dem Umgang zum Thema Schulabbruch. In drei Elterngesprächen, ausschließlich Eltern von Kindern der staatlichen Schule, wurde deutlich, dass die Kinder teilweise die Schule abbrechen mussten. Die Begründung ist die fehlende Finanzierungsmöglichkeit, obwohl an diesen Schulen kein Schulgeld gezahlt werden muss (vgl. Transkriptausschnitte 134 - 144). Die sonstigen Material- und Uniformkosten (s. oben) konnten jedoch nicht weiter gezahlt werden. Die Schüler der Privatschule hingegen geben mehrheitlich an, bisher keinen Schulabbruch oder Schulwechsel durchführen zu müssen. Lediglich ein Schüler wechselte die Schule auf Grund der räumlichen Nähe zum eigenen Wohnsitz und ein Schüler wechselte von einer staatlichen Schule auf die Privatschule. Als Grund gab der Schüler die unterschiedliche Lehrweise an.⁵⁵⁹

Transkriptausschnitt 134: Leitfadeninterview mit Aminata Sidibeh, Mutter der Schülerin Hulamatous Sisibeh der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 4 – 7.

0-3	[...]	
4	JK	Are the others also too young to go to school?
5	AS	No they are not young, we don't have anybody to help us.
6	JK	So you don't have the money to send them to school?
7	AS	Yes.
8-23	[...]	

Transkriptausschnitt 135: Leitfadeninterview mit Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 3 – 4.

0-2	[...]	
3	JK	And the others are too small to go to school?
4	SD	No they are not too small. I don't have the money.
5-39	[...]	

⁵⁵⁹ Vgl. Transkript SPS, S5-8 Zeilen 30 ff.

Transkriptausschnitt 136: Leitfadeninterview mit Kaddy Camana, Mutter der Schülerin Aisha Sanjang der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 5 – 14.

0-4	[...]	
5	JK	Three. And the others, are they too young?
6	KC	No, they go to school. But because of money they drop.
7	JK	So they are not going anymore?
8	KC	No.
9	JK	How did you decide which ones have to drop?
10	KC	I drop the others, the smallest are going.
11	JK	The smallest, ok. In which grade did they drop school?
12	KC	One is 10, the other one is 11, and another one is 9.
13	JK	And they all dropped?
14	KC	Yes.
15-23	[...]	

Transkriptausschnitt 137: Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 23 – 28.

0-22	[...]	
23	JK	Have you ever changed school?
24	DB	Changed?
25	JK	Changed the school.
26	DB	Yes, just far from Sukuta to here.
27	JK	Why?
28	DB	Because it's more closer to my compound.
29-151	[...]	

Transkriptausschnitt 138: Leitfadeninterview mit Fatima Kanteh, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 14.

0-12	[...]	
13	JK	Have you ever changed school or is it the first school you go to?
14	FK	Yes is my first school.
15-76	[...]	

Transkriptausschnitt 139: Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.

0-18	[...]	
19	JK	Is this the first school you are going to?
20	AJ	Is the first school.
21-87	[...]	

Transkriptausschnitt 140: Leitfadeninterview mit Kumba Gaye Cham, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.

0-17	[...]	
18	JK	And is it the first school you are going to, or did you change?
19	KC	Yes it's the first.
20-45	[...]	

Transkriptausschnitt 141: Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 17 – 21.

0-16	[...]	
17	JK	Have you ever changed school?
18	HS	Yes, before I was in public schools, than I come to this school.
19	JK	Why?
20	HS	Because I see that the way the teachers are teaching in public schools and the way they are teaching in private schools are not the same. The performance of the teacher is different.
21		
22-91	[...]	

Transkriptausschnitt 142: Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 35.

0-28	[...]	
29	JK	Have you ever changed school or did you go to this school from nursery on?
30	HB	No the first school I went to is Sukuta but then I came here.
31	JK	And why did you change?
32	HB	Why did I change? Because it's very expensive and my father can't pay.
33	NS	Yes my first school was Sukuta then I came here.
34	AC	My first school is this school.
35	SJ	My first school is Sukuta primary school.
36-143	[...]	

Transkriptausschnitt 143: Leitfadeninterview mit Hadi Juff, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 17.

0-15	[...]	
16	JK	Have you ever changed school?
17	HJ	No.
18-44	[...]	

Transkriptausschnitt 144: Leitfadeninterview mit Alhagy Faye, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 17.

0-8	[...]	
9	JK	Have you ever changed school?
10	AF	No it's the first school.
11-31	[...]	

Auch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ wurde zu diesem Thema befragt. Ihrer Auffassung nach kommt ein Schulabbruch auf Grund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten zwar vor, jedoch nicht häufig. Wenn sich die Familie in einer nachvollziehbaren „[...] exzeptionellen Notsituation [...]“⁵⁶⁰ befindet, wird seitens des Vereins auch nach sonstigen Unterstützungsmöglichkeiten, wie beispielsweise einer privaten Sponsorenschaft, gesucht.

⁵⁶⁰ Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeile 929.

Tabelle 56: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 134-144⁵⁶¹

	Schulabbruch
Eltern 1 (staatliche Schule)	-Kann Schulbildung für ihre anderen Kinder nicht finanzieren
Eltern 2 (staatliche Schule)	-Kann Schulbildung für ihre anderen Kinder nicht finanzieren
Eltern 3 (staatliche Schule)	-Kann Schulbildung für ihre anderen Kinder nicht finanzieren -Nur die jüngsten Kinder gehen in die Schule, die älteren (10, 11 und 9 Jahre) musste auf Grund der fehlenden Finanzierungsmöglichkeit die Schule abbrechen
Schüler 1 (Privatschule)	-Schulwechsel auf Grund der räumlichen Nähe zum Wohnort
Schüler 2 (Privatschule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen
Schüler 3 (Privatschule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen
Schüler 4 (Privatschule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen
Schüler 5 (Privatschule)	-War vorher auf einer staatlichen Schule und hat wegen der Art des Unterrichts der Lehrer gewechselt
Schüler 6 (Privatschule)	-War vorher auf einer staatlichen Schule -Eltern konnten die Privatschule vorher nicht finanzieren
Schüler 7 (Privatschule)	-War vorher auf einer staatlichen Schule
Schüler 8 (Privatschule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen
Schüler 9 (Privatschule)	-War vorher auf einer staatlichen Schule
Eltern 10 (staatliche Schule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen
Eltern 11 (staatliche Schule)	-Hat die Schule bisher nicht gewechselt oder abgebrochen

⁵⁶¹ Quelle: Eigene Befragung.

Insgesamt wird die Haltung der Bevölkerung deutlich, dass ein Schulbesuch angestrebt wird, jedoch durchaus auch wieder unterbrochen oder abgebrochen werden kann. Dies betrifft vor allem die Schüler, die eine staatliche Schule besuchen. Die Schüler, die die Privatschule besuchen, versuchen unter allen Umständen diese Schule erfolgreich abzuschließen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Aufnahmebedingungen an der Privatschule gelten und welche Schüler unter welchen Voraussetzungen dort beschult werden. Auf diese Fragestellung wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen.

7.4.2 Aufnahmebedingungen der Sukuta Wannsee e.V. Schule

Um den Erfolg und die Relevanz der durch eine NGO gegründete Schule feststellen und bewerten zu können, ist interessant, welche Schüler diese Schule besuchen dürfen beziehungsweise können. Aus diesem Grund wurde die Vorsitzende und Gründerin des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ zu dieser Thematik befragt.

Transkriptausschnitt 145: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 358 – 387.

0-357	[...]	
358	JK	Und wie ist das Aufnahmeverfahren in die Vorschule, gibt es da einen Test oder können in die Vorschule erstmal alle rein?
359		
360	MJ	In die erste Klasse Vorschule, ich glaube da können alle ab 4 Jahren rein. Oder ab 4
361		einhalb, die dann 5 werden.
362	JK	Ja.
363	MJ	Also in der Vorschule gibts glaube ich nichts, wer zuerst kommt malt zuerst. Aber in der
364		ersten Klasse gibt es einen Test, und da müssen sie schon bestimmte Fertigkeiten zeigen.
365		Und die von auswärts kommen auch.
366	JK	Und die von der Schule kommen auch!?
367	MJ	Auch, ja. Die müssen alle. Ja die von der Schule, die machen ja am Ende vom Schuljahr
368		immer einen Test, und wenn sie den nicht bestehen, können sie wiederholen. Und das ist
369		dann schon der Test.
370	JK	Ja.
371	MJ	Die anderen von außerhalb müssen den Test dann machen, also die müssen Englisch ver-
372		stehen, die müssen schon ein bisschen lesen können, ein bisschen die Lernmethode, ich
373		weiß nicht, ob das bewusst ist, die englische Sprache ist ja nicht lautgetreu, also es ist
374		schwieriger für die Kinder lesen zu lernen als deutsche Kinder und die haben Jahrzehnte
375		lang immer abc abc abc gelernt und konnten damit gar nichts anfangen, weil a ist ja nicht a
376		und b ist nicht b, und jetzt gibt es schon seit etlichen Jahren Fortbildungen die 48 letters
377		sounds, also es sind 48 Laute, die gelernt werden müssen und es wird nach Lauten gelehrt
378		und dann werden die Laute zusammen gezogen und da das ja so unterschiedlich sein kann
379		ist das viel schwieriger als bei uns. Also die machen auch einen spelling contest, das gibt
380		es bei uns gar nicht, die buchstabieren dann. Also die lernen dann mit dieser Methode spie-
381		lerisch, mit Spielen, mit Reimen, mit singen viel besser und wenn es konsequent gemacht
382		wird ist es viel erfolgreicher. Und da müssen sie eben auch schon eingeführt sein in dieser
383		Methode. Sie müssen schon lautieren können und den größten Teil der Laute kennen.
384	JK	Ist der Test nur an dieser Schule oder gibt's den generell?
385	MJ	Nein an anderen Schulen gibt es den nicht.
386	JK	Also es ist ein spezieller Test von dieser Schule entwickelt!?
387	MJ	Ja.
388-396	[...]	

Aus dem Gespräch geht hervor, dass, im Gegensatz zu staatlichen Schulen, für die erste Klasse ein Aufnahmetest bestanden werden muss, welcher für diese Schule konzipiert wurde. Dieser kann von allen Schülern, unabhängig der Vorschule, geschrieben werden. Da jedoch in diesem Test erste Englisch- und Lesekenntnisse abgefragt werden, ist ein vorheriger Vorschulbesuch meist notwendig. Die Schüler, die die Vorschule der Sukuta Wannsee Schule besuchen, haben meist einen Vorteil gegenüber externen Schülern, da der Abschlusstest der Vorschule dem Eingangstest der Grundschule entspricht. Bei Nichtbestehen kann folglich das letzte Vorschuljahr wiederholt werden. In die private Vorschule werden alle Kinder ab dem fünften Lebensjahr aufgenommen, sofern Plätze vorhanden sind.

Nachfolgend soll die Frage thematisiert werden, „inwiefern durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien durch NGOs der Bildungssektor nachhaltig unterstützt wird.“

7.5 Grundstimmung der Schule gegenüber

In den vorherigen Kapiteln wurden die Ansichten und Wahrnehmungen der Befragten bezüglich diverser Thematiken dargestellt. Nun soll abschließend die generelle Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit in Bezug auf die beiden Schulformen betrachtet werden. Dazu wurden die Schüler und Lehrer beider Schulen nach der Grundeinstellung gegenüber der eigenen Schule befragt.

Insgesamt gaben alle Schüler, sowohl die Schüler der Privatschule als auch die Schüler der staatlichen Schule, an, gerne zur Schule zu gehen und die jeweilige Schule zu bevorzugen. Als Begründung wurden beispielsweise die Schul- und Büchereibücher genannt (vgl. Transkriptausschnitt 146).

Transkriptausschnitt 146: Leitfadeninterview mit Gujeh Saigy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 46 – 48.

0-45	[...]	
46	JK	What do you like at this school?
47	GB	It is special for this school this books and classrooms. We don't like playing in this school.
48		We like only textbooks and library books, we like that.
49-66	[...]	

Zudem wird die Ernsthaftigkeit, mit welcher der Unterricht in der Privatschule erteilt wird, betont. Hierzu gehört auch das Lehrpersonal, welches von den Schülern als positiv bewertet wird, ebenso wie die Lehrmethode (vgl. Transkriptausschnitt 147). Von zwei Schülern wird

das „[...] sitting together and chatting [...]“⁵⁶² hervorgehoben. Ob damit der Austausch zwischen den Lehrern in Form der Lehrerkonferenz gemeint ist, oder der Austausch zwischen Schülern und Lehrern beziehungsweise Eltern und Lehrern, ist nicht eindeutig.

Transkriptausschnitt 147: Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 96 – 101.

0-95	[...]	
96	JK	Ah ok. What especially do you like in this school, what is the difference to other schools?
97	HB	People will be sitting together and chatting, no criminal this is why I like this school.
98	NS	Yes I like the school because this school is very good and people will sit together and chat.
99	AC	Yes I like the school very well because we are very good students and very good teachers
100		and I like the school so.
101	SJ	I like the school because the teachers are teaching us very well.
102-143	[...]	

Ebenfalls unklar ist, was mit der Aussage „[...] no criminal [...]“⁵⁶³ gemeint ist. Möglicherweise bezieht sich dieser Aspekt auf die Gewaltanwendung seitens der Lehrer, die zwar offiziell an den Schulen verboten ist, jedoch teilweise noch praktiziert wird (vgl. Kapitel 7.2.4.8).

Von den Schülern wird Bildung im Allgemeinen als sehr wichtig bewertet, die jeweilige Schule als zufriedenstellend dargestellt. Insgesamt wird folglich eine positive Haltung und Grundstimmung gegenüber der Bildungsinstitution wahrgenommen.

Auch die Lehrer der staatlichen Schule äußern Zufriedenheit und Stolz in Bezug auf ihren Beruf, da Bildung als Basis für die Entwicklung eines Landes vorausgesetzt werden kann. Durch ihre Funktion als Lehrkraft sind sie somit mitverantwortlich für die nationale Entwicklung (vgl. Transkriptausschnitt 148). Aus dem Gespräch werden ebenfalls die Ernsthaftigkeit und das Verantwortungsbewusstsein dieses Berufs deutlich, welche als Motivationsgrundlage gesehen werden können.

Auch aus den Gesprächen mit den Lehrern der Privatschule geht hervor, dass eine zufriedene Einstellung gegenüber der Schule vorherrscht. Es werden vor allem die freundliche Atmosphäre und der Umgang der Lehrer untereinander betont (vgl. Transkriptausschnitte 149 - 150). Zudem können Probleme offen angesprochen und diskutiert werden, was ebenfalls als zufriedenstellend geäußert wird.

⁵⁶² Transkript Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 98 ff.

⁵⁶³ Transkript Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 97.

Transkriptausschnitt 148: Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 1 – 13.

1	JK	So just tell me, how is it to be a teacher? Do you like it?
2	LD	To be a teacher?
3	JK	Yes.
4	LD	Of course I like it!
5	JK	Why?
6	LD	Yes because teaching is a novel profession, you know, which you molt people, you know.
7		Doing that meeting with those people, to completing their former education, you are proud
8		of yourself. You see this people have come to me. And you also play your part in the national
9		development, because in any nation without education, that means particularly education,
10		no, there will not be a full development in that particular country.
11	JK	That's true.
12	LD	So if you are also a stakeholder towards that, I think it's a novel war in which we should
13		be proud of.
14-256	[...]	

Transkriptausschnitt 149: Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 9 – 11.

0-8	[...]	
9	JK	Do you like working at this school?
10	RM	Yes I am enjoying working in this school. Is a very nice school, all the teachers are friendly
11		to each other. Any problem you have you can go and discuss with them.
12-54	[...]	

Ein Lehrer beantwortet die Frage mit der Anwesenheit in der Schule. Die Tatsache, dass er auch den Samstag, also sechs Tage die Woche in der Institution verbringt, soll seine Zufriedenheit bezüglich seiner Arbeitsstätte verdeutlichen. Auch hier werden die Atmosphäre sowie der freundschaftliche Umgang miteinander herausgestellt (vgl. Transkriptausschnitt 150).

Transkriptausschnitt 150: Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 9 – 12.

0-8	[...]	
9	JK	Do you like working at this school here?
10	BD	Yes I like to work at this school here.
11	JK	Why?
11	BD	I think I spend a lot of time here, I work 6 days in a week. On Saturdays I am also here.
12		The atmosphere is very nice and everybody is friendly.
13-71	[...]	

Tabelle 57: Tabellarische Zusammenfassung der Transkriptausschnitte 146 – 151⁵⁶⁴

	Grundstimmung der Schule gegenüber
Schüler 1 (Privatschule)	-Besonderheiten der Schule sind die Bücher und Klassenräume -Schüler der Schule mögen kein Spielen, sondern nur Schul- und Bücher-eibücher
Schüler 2 (Privatschule)	-Es gibt keine Kriminalität an der Schule -Es wird zusammengesessen und miteinander geredet
Schüler 3 (Privatschule)	-Schüler und Lehrer sind gut
Schüler 4 (Privatschule)	-Lehrer unterrichten sehr gut
Lehrer 1 (staatliche Schule)	-Ist stolz darauf, Lehrer zu sein -Der Lehrerberuf ist etwas Besonderes -Begleitet die Schüler auf ihrem Lernweg -Lehrer spielen eine Rolle in der nationalen Entwicklung
Lehrer 2 (Privatschule)	-Ist gerne Schule dieser Schule -Lehrer sind untereinander sehr freundlich -Bei Problemen kann miteinander gesprochen werden
Lehrer 3 (Privatschule)	-Verbringt gerne viel Zeit (6 Tage die Woche) an der Schule -Freundliche Atmosphäre
Vorsitzende des e.V. (Privatschule)	-Die meisten NGOs unterstützen durch die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und den Bau von Schulen den Bildungssektor effektiv

Die Frage, was an der jeweiligen Schule nicht gefällt, wurde von allen befragten Schülern damit beantwortet, dass ihnen alles gefällt. Ergo konnte kein Mangel oder Missfallen festgestellt werden. Jedoch wurden Verbesserungswünsche an die Regierung und NGOs geäußert, welche oben bereits erläutert wurden.

Ergänzend wurde die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ gebeten, sich zu der Aussage „durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien unterstützen NGOs den Bildungssektor effektiv“ zu äußern (vgl. Transkriptausschnitt 151). Dieser Behauptung stimmt sie teilweise zu, da einige Privatschulen, wie oben erläutert, kommerziell agieren und nicht vorrangig nach einem Bildungserfolg der Schüler streben.

⁵⁶⁴ Quelle: Eigene Befragung.

Transkriptausschnitt 151: Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 792 – 796.

0-791	[...]	
792	JK	Durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien unterstützen
793		NGOs den Bildungssektor effektiv.
794	MJ	Ja, da würde ich zustimmen.
795	JK	Würden sie zustimmen, ok.
796	MJ	Nicht unbedingt alle vielleicht, aber zum größten Teil ja.
797-936	[...]	

Aus der in dem vorliegenden Kapitel dargestellten Auswertung der Befragungen vor Ort konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen erkannt werden, welche in dem nachfolgenden Kapitel zusammenfassend dargestellt werden.

7.6 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Die durchgeführte Befragung der verschiedenen, an Schule und Bildung beteiligten, Personengruppen ergab sowohl unterschiedliche als auch gleiche Standpunkte (vgl. Tabelle 58). Zunächst wurden schulspezifische Faktoren wie die Gebäudesituation dargelegt. Daraus wurden sowohl die unterschiedlichen zweckgebundenen Räumlichkeiten (Anzahl der Etagen, Computerraum, Bibliothek, Schulhofgröße, etc.) als auch die Ausstattung innerhalb der Klassenräume ersichtlich. Auf Grund der hohen Schülerzahl an der staatlichen Schule (3.665 Schüler) steht den Kindern im Verhältnis zu den Privatschülern (502 Schüler) ein sehr begrenzter Spielraum in den Pausen zur Verfügung. Interessant ist in diesem Kontext, dass dieser Platzmangel nicht von den Befragten wahrgenommen oder thematisiert wurde. Auch die an der staatlichen Schule fehlenden Spielgeräte wurden nicht als Mangel erwähnt oder als Unterschied beider Schulen durch die Befragten festgestellt.

Entsprechend der Schülerzahl ist auch die Anzahl der Lehrkräfte an der staatlichen Schule höher. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der Genderaspekt. Im Gegensatz zu der Privatschule, an welcher nur eine weibliche Primarschullehrerin unterrichtet, ist das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften an der staatlichen Schule ausgeglichen.

Da die Privatschüler Unterrichtsstunde von jeweils 35 Minuten erhalten, die Unterrichtsstunden der staatlichen Schüler jedoch nur 30 Minuten dauern, erlangen die Privatschüler insgesamt mehr Unterricht. Durch die hohe Schülerzahl an der staatlichen Schule und die damit verbundene Doppelbelegung der Klassenräume, endet der Unterricht an dieser Schule für die Vormittagsschüler mittags, hingegen dauert der Unterricht an der Privatschule für alle Schüler bis 15.30 Uhr an.

Auch bezüglich der Unterrichtsfächer konnten Differenzen festgestellt werden. Die Hauptfächer Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt- und Sozialwissenschaft werden an beiden Schulformen gelehrt, die Privatschüler erhalten zusätzlich Unterricht in (islamischer) Religionslehre, Französisch sowie Handwerken. Die staatlichen Schüler werden zusätzlich zu den Hauptfächern in Rechtschreiben, Religionslehre, Sport, Umgang mit dem Computer sowie durch Lesezeiten in der Bibliothek unterrichtet. Auch diese Differenzen wurden von den Befragten nicht thematisiert, sodass die Unterschiede für die Betroffenen als nicht relevant angesehen werden können.

An dieser Stelle soll das Unterrichtsfach Handwerken, welches an der Privatschule gelehrt wird, hervorgehoben werden. In vielen westlichen Ländern, speziell in Deutschland, sind handwerkliche Berufe als Ausbildungsberufe etabliert. Durch das Unterrichtsfach Handwerken an der Privatschule werden grundlegende Fähigkeiten vermittelt, welche als Basis für einen handwerklichen Beruf genutzt werden könnten. Die Befragung der Privatschüler bezüglich ihres Berufswunsches ergab jedoch, dass diese ausschließlich gesellschaftlich hoch anerkannte Berufe wie Arzt, Lehrer oder Banker anstreben. Demnach erfolgt entweder ein Drill zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss oder im Gegensatz dazu ein Scheitern an den zu ehrgeizigen persönlichen Zielen bzw. an den gesellschaftlichen Erwartungen. Für einige Schüler wäre ein zukünftiger Handwerksberuf, basierend auf den bereits erworbenen unterrichtlichen Kompetenzen, jedoch ein erreichbares Ziel und hinsichtlich der wirtschaftlichen Situation des Landes eine sinnvolle Alternative.⁵⁶⁵

Ein von allen Befragten geäußertes Problem stellt der Mangel an zur Verfügung stehenden Schulbüchern dar. Die jeweiligen Bücher werden nur in limitierter Anzahl gedruckt, sodass einige Schüler kein Lehrwerk erhalten können. Somit wurde der Appell an die Regierung gerichtet, dringend eine ausreichende Anzahl an Schulbuchexemplaren zu drucken und zur Verfügung zu stellen. Die staatlichen Schüler erhalten, sofern vorhanden, die Bücher kostenlos. Die Privatschüler müssen hingegen die Bücher privat finanzieren. Somit soll der sorgfältige und wertschätzende Umgang mit diesem Medium gefördert werden. Zudem wurde in den Gesprächen geäußert, dass die Unterrichtsmaterialien generell an der Privatschule teurer wären als an der staatlichen Schule. Auch das an der Privatschule zu entrichtende Schulgeld wurde von nahezu allen Beteiligten erwähnt und als Hauptunterschied zwischen den Schulen wahrgenommen. Des Weiteren wurden die Anwesenheitskontrolle der Privatschüler und die Pünktlichkeit der Lehrer thematisiert. In der staatlichen Schule bleiben die Schüler häufig

⁵⁶⁵ Vgl. auch Kapitel 3.3.

dem Unterricht fern, die Lehrer müssen teilweise nach Unterrichtsbeginn zum Klassenraum geholt werden. Einige Befragte stellten hier einen Zusammenhang zwischen der Lehrermotivation und dem vergleichsweise höheren Gehalt der Privatschullehrer her. Insgesamt befanden die Privatschuleltern die Privatschule bezüglich des Bildungserfolgs besser, die Eltern der staatlichen Schule hingegen sahen diesbezüglich keine Differenzen.

Auffällig ist, dass ein Großteil aller befragten Schüler das Unterrichtsfach Englisch als Lieblingsfach angab, mit dem Unterrichtsfach Mathematik jedoch eine Abneigung und Verständnisprobleme verband. Da Englisch zwar die offizielle Landessprache ist, in den Familien jedoch meist die jeweilige Stammsprache gesprochen wird, muss die englische Sprache in der Regel von den Schüler neu erlernt werden. Obwohl die Schüler kulturell bedingt bereits mehrere Stammsprachen beherrschen, stellt das Erlernen einer neuen Fremdsprache für sie keine Herausforderung dar.

Das Nachvollziehen komplexer Rechenoperation und mathematischer Strukturen, das problemorientierte Denken sowie die Entwicklung lösungsorientierter Strategien scheinen für die Schüler beider Schulen jedoch schwierig zu sein. Aus den Unterrichtsbeobachtungen wurde häufig ein stupides Auswendiglernen und bloßes Nacherzählen ersichtlich, wie es beispielsweise bei dem Lernen von Vokabeln erforderlich ist. Die Förderung von eigenständigem Denken und selbstständigem Erarbeiten von Lösungsstrategien wurde hingegen nicht wahrgenommen, sodass auch die Unterrichtsmethodik bzw. die Didaktik als Schwachstellen bewertet werden können. Dass die Anwendung unterschiedlicher Sozialformen und Unterrichtsmethoden nicht etabliert ist, spiegelte sich auch in der Befragung wieder. So wurden diesbezügliche Fragen durch die Schüler und Eltern nicht verstanden. Die befragten Lehrer verwiesen auf das staatliche Curriculum, welches an beiden Schulen die Grundlage des Unterrichts bildet.

Während die Privatschüler in zusätzlichen, durch Lehrer unterstützten Nachhilfestunden an ihren Hausaufgaben und vertiefenden Aufgaben arbeiten können, ist diese zusätzliche Förderung für die meisten staatlichen Schüler nicht finanzierbar.

Die Anwendung von Gewalt in Schulen ist zwar gesetzlich in Gambia verboten, wird jedoch kulturell bedingt, noch immer praktiziert. Interessant ist, dass die Privatschüler Gewalt häufiger wahrnahmen als die staatlichen Schüler. Auch die damit verbundenen Unterrichtsstörungen wurden von Privatschülern als häufig eingestuft, während fast zwei Drittel der staatlichen Schüler sich nicht im Unterricht gestört fühlt. Sowohl der Begriff der Gewaltanwendung als auch der Begriff der Unterrichtsstörung führten bei vielen Befragten zu Verständnisproblemen, sodass diese Ergebnisse kritisch betrachtet werden müssen. So ist fraglich, ob die bloße

Androhung von Gewalt bereits als Gewaltanwendung gewertet wurde oder welche Maßnahmen unter Gewalt zu verstehen sind.⁵⁶⁶ Die Lehrer beider Schulformen sowie die Vorsitzende des Vereins Sukuta Wannsee e.V. stritten, im Gegensatz zu den Schüleräußerungen, Gewaltanwendungen in der jeweiligen Schule ab.

Aus der Befragung ging weiterhin hervor, dass ein Wandel bezüglich der Lehrermotivation stattgefunden hat. Während früher das Gehalt als Motivation der Berufswahl im Fokus stand, wurde nun der Wunsch nach Wissensvermittlung als vorrangige Begründung angegeben.

Da das finanzielle Einkommen in Gambia sehr diskret und sensibel thematisiert wird, konnte im Rahmen der Befragung kein eindeutiges Ergebnis festgehalten werden. Jedoch wurden in den Gesprächen Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie den Schulformen deutlich. Somit erhält ein männlicher Privatschullehrer monatlich das höchste Gehalt, wobei das Einkommen mit der Berufserfahrung steigt. Die Vorsitzende des Vereins Sukuta Wannsee e.V. gab an, die Löhne an die Gehälter der staatlichen Schulen anzupassen, bzw. bei Lohnerhöhungen seitens der Regierung ebenfalls Erhöhungen durchzuführen. Da die Privatschüler Schulgeld entrichten müssen, können die Lehrer der Privatschule durch diese finanziellen Mittel entlohnt werden. An der staatlichen Schule müssen die Gehälter ausschließlich von der Regierung aufgewendet werden.

Um ein landesweites Bildungssystem zu ermöglichen, wird den angehenden Lehrern die Berufsausbildung kostenlos zur Verfügung gestellt. Im Gegensatz dazu verpflichten sich diese, landesweit für einen begrenzten Zeitraum (meistens für zwei Jahre) von der Regierung eingesetzt zu werden. Bei den Schülern erfolgte die Schulwahl meistens durch die Eltern. Die Begründungen für die jeweilige Schule bezogen sich auf die finanzielle Situation der Familie, die Schulweglänge sowie die Qualität der Bildung. Es wurde deutlich, dass die Schüler sowohl Freunde auf der eigenen, als auch auf der jeweils anderen Schule haben, sodass keine gesellschaftlichen Differenzen durch die Privatschulen erkannt werden konnten. So wurde die internationale Unterstützung insgesamt von allen Befragten als sinnvoll und notwendig erachtet und mit Dankbarkeit angenommen. Auch die Befragten der staatlichen Schule unterstützten die Sinnhaftigkeit der internationalen Organisationen, Neid untereinander war hingegen zu keinem Zeitpunkt der Befragung ersichtlich.

Auch gegenüber der gambischen Regierung bzw. der aktuellen Bildungspolitik wurden nur positive Äußerungen wahrgenommen. Es wurde mehrfach die Erhöhung der Anzahl der Schu-

⁵⁶⁶ In dem vorliegenden Kontext wurde sich auf das kulturell und historisch bedingt etablierte und in gambischen Schulen praktizierte Schlagen mit oder ohne Gegenständen (wie z.B. Stöcken), bezogen.

len in der gesamten Republik betont. Des Weiteren wurde die Abschaffung der Schulgebühren an staatlichen Schulen als ausschließlich positiv und unterstützend bewertet. Als Modifizierungsvorschläge wurden die Erhöhung der Schulbuchexemplare sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen (wie beispielsweise eine Erhöhung des Gehalts), genannt. Durch die Ausbildung und Einstellung weiterer Lehrkräfte könnten die Lerngruppen insgesamt kleiner werden und der einzelne Schüler mehr Aufmerksamkeit des Lehrers erhalten.

Ob Differenzen bezüglich des Lernerfolgs zwischen den Privatschülern und den Schülern der staatlichen Schule existieren und ob aus den Aussagen der Schüler ihre Lieblingsfächer hervorgehen, wird in nachfolgendem Kapitel (vgl. Kapitel 8) untersucht. Dazu werden die Ergebnisse des landesweiten National Assessment Tests (NAT), einer regelmäßig staatlich durchgeführten Lernstandserhebung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern, betrachtet.

Tabelle 58: Tabellarische Zusammenfassung der Befragungsergebnisse⁵⁶⁷

	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	
		Privatschule	Staatliche Schule
Gebäudesituation	-Bibliothek -Tafel	-Spielgeräte auf dem Schulhof -Visualisierung durch Lernplakate	-Doppelstöckige Gebäude -Computerraum
Schüleranzahl Lehreranzahl		-502 Schüler -8 Primarschullehrer, davon eine weiblich	-3.665 Schüler -82 LBS Lehrer, davon 38 weiblich
Tagesablauf		-Eine Schulstunde = 35 Minuten	-Eine Schulstunde = 30 Minuten -Doppelbelegung (Unterricht in zwei Schichten)
Unterrichtsfächer	Mathematik, Englisch, Naturwissenschaft, Sozial- und Umweltwissenschaft	-Islamische Religionslehre, Französisch, Handwerken	-Rechtschreiben, Religionslehre, Bibliothek, Computer, Sport
Unterrichtsmaterialien	-Nicht genügen Schulbuchexemplare vorhanden	-Schulbücher kostenpflichtig	-Schulbücher kostenlos -Schülercomputerraum
Allgemeine Unterschiede		-Kontrolle der Anwesenheit -Lehrer erscheinen pünktlich -Schulgeldpflichtig -Teurere Unterrichtsmaterialien -Höhere Motivation der Lehrer	-Keine Anwesenheitskontrolle -Lehrer müssen teilweise abgeholt werden -Gebührenfrei

⁵⁶⁷ Quelle: Eigene Befragung.

	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	
		Privatschule	Staatliche Schule
Lieblingsfach der Schüler	-Englisch -Abneigung gegenüber Mathematik		
Hausaufgaben	-Tägliche Hausaufgaben	-Z.T. Zusatzunterricht mit Lehrer	-Zusätzlicher Unterricht nicht finanzierbar
Unterrichtsmethodik	-Curriculum der Regierung wird umgesetzt		
Unterrichtsstörungen		-Häufig wahrgenommen	-Manchmal wahrgenommen
Geschlechtsspezifische Differenzen	-Gehälter der Frauen geringer als Gehälter der Männer	-Mehr männliche Lehrer	-Geschlechterverhältnis der Lehrer ausgeglichen
Gehalt	-Gehälter der Frauen geringer als Gehälter der Männer	-Höhere Gehälter (durch Schulgeld)	-Gehalt variiert nach Geschlecht und Erfahrungsstufe; -Lehrerbildung kostenlos, falls Einsatzort von Regierung gewählt wird
Gewalt	-Offiziell in Gambia verboten, jedoch an beiden Schulformen beobachtet		
Elternarbeit	-Elternkomitee zur schulprogrammatischen Arbeit -Elterngespräch zum Leistungsstand		

	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	
		Privatschule	Staatliche Schule
Bildungspolitik	-Supervision durch Schulleiter und Staat		
Internationale Unterstützung	-Wird durch alle Befragten als sinnvoll und notwendig erachtet		
Modifizierungsvorschläge	-Verbesserung der Lehrerbildung -Kleinere Klassen durch mehr Lehrer -Anzahl der Schulbuchexemplare muss der Schülerzahl angepasst werden		-Verbesserung der Arbeitsbedingungen (inkl. Gehalt) der Lehrkräfte
Grund für die Schulwahl	-Entscheidung der Schulwahl größtenteils durch die Eltern -Standortnähe (kurzer Schulweg)	-Qualität der Schulbildung	-Finanzierung einer Privatschule nicht realisierbar
Berufswunsch		-Konkrete Berufswünsche: Arzt, Lehrer, Banker	-Sehr unterschiedliche und z.T. unkonkrete Berufswünsche
Gesellschaftliche Einflussfaktoren	-Armut -Politische Situation		
Alphabetisierung der Eltern		-70 % der Eltern sind alphabetisiert	- 35 % der Eltern sind alphabetisiert
Schulabbruch		-Schulabbruch erfolgt selten, Wechsel einiger Privatschüler von der staatlichen Schule zu Privatschule	-Häufiger Schulabbruch oder Wechsel durch mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten

8 Forschungsergebnis: National Assessment Test (NAT)

In den vorherigen Kapiteln wurden die räumliche Verteilung der Schulen und regionale Balancen beziehungsweise Mangel an Bildungsinstitutionen sowie die Wahrnehmung und Sichtweise der einheimischen Bevölkerung bezüglich durch NGOs errichtete Privatschulen im Bildungssektor Gambias analysiert und dargestellt. Vor allem aus den Interviews wurden teilweise bereits Ansichten und Einschätzungen betreffend der Qualität ersichtlich. Es ist fraglich, ob ein Zusammenhang zwischen der Trägerschaft der Schulen und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler besteht. Da die Privatschulen sowohl materiell als auch personell besser ausgestattet sind als die staatlichen Schulen (vgl. Kapitel 7.1), kann vermutet werden, dass der Lernerfolg an den privaten Institutionen höher ist. Folglich soll in dem vorliegenden Kapitel die anfänglich erwähnte siebte Frage „inwiefern ist der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen höher als der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler staatlicher Schulen?“ diskutiert werden (vgl. Kapitel 1). Diese Aussage beinhaltet vielfältige und komplexe Sachzusammenhänge und wird von vielen Faktoren beeinflusst. Aus diesem Grund soll der Lernerfolg in der vorliegenden Arbeit durch einen Vergleich der Schulen an den landesweit durchgeführten Lernstandserhebungen erfolgen. Dieser sogenannte NAT wird jährlich kurz vor Schuljahresende in einem jeweiligen zweijährigen Rhythmus in den Schulstufen drei, fünf und acht geschrieben. Dabei werden Wissen und Kenntnisse in den Fächern Mathematik, Englisch, Naturwissenschaft und Gesellschaftswissenschaft abgefragt. In jedem Fach kann eine maximale Punktzahl von 100 Punkten erreicht werden, sodass ein maximales Gesamtergebnis von 400 Punkten möglich ist.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit beziehungsweise der Ergebnisse der durchgeführten Befragungen ist zudem interessant, ob Zusammenhänge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern genannten bevorzugten Unterrichtsfächern und den Ergebnissen der Lernstandserhebung erkennbar sind. Ebenfalls wird fokussiert, inwiefern die von den Schülerinnen und Schülern erwähnten Schwierigkeiten vor allem im mathematischen Bereich (vgl. Kapitel 7.2.3.1) in den Ergebnissen des NAT sichtbar sind.

Dazu werden nachfolgend die Ergebnisse des im Jahr 2016 in der fünften Schulstufe durchgeführten NAT zunächst Schulform separiert dargestellt, um anschließend einen Vergleich beider Schulen zu ermöglichen. Dabei wird auch auf geschlechts- und fachspezifische Differenzen eingegangen.

8.1 Auswertung Sukuta Wannsee Schule Grade 5 im Jahr 2016

Im Jahr 2016 waren in der Sukuta Wannsee Schule insgesamt 55 Schüler der fünften Klassenstufe für den Vergleichstest registriert, wobei drei Schüler und eine Schülerin an dem Testtag nicht anwesend waren. Somit nahmen 30 Schülerinnen und 21 Schüler ($n = 51$) der Privatschule teil.

8.1.1 Englisch

In dem Fach Englisch erreichten drei Schülerinnen und ein Schüler die maximal mögliche Punktzahl von 100 Punkten. Insgesamt erreichten 35,3 % der Teilnehmenden 90 oder mehr Punkte, davon waren 72 % Mädchen. Etwa 43,3 % der Mädchen erreichten die Punktzahl von 90 oder mehr Punkten, von den Jungen nur etwa die Hälfte, 23,8 %. Demzufolge ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern erkennbar. Dies ist auch bei den unteren Punktzahlen zu beobachten. Insgesamt haben 13,7 % der Teilnehmer 50 oder weniger Punkte, davon etwa 28 % Mädchen. Somit erreichten nur 6,6 % der teilnehmenden Mädchen eine niedrige Punktzahl unter 50 Punkten, jedoch knapp ein Viertel aller teilnehmenden Jungen erreichte maximal die Hälfte der zu erreichenden Punkte (vgl. Abbildung 56).

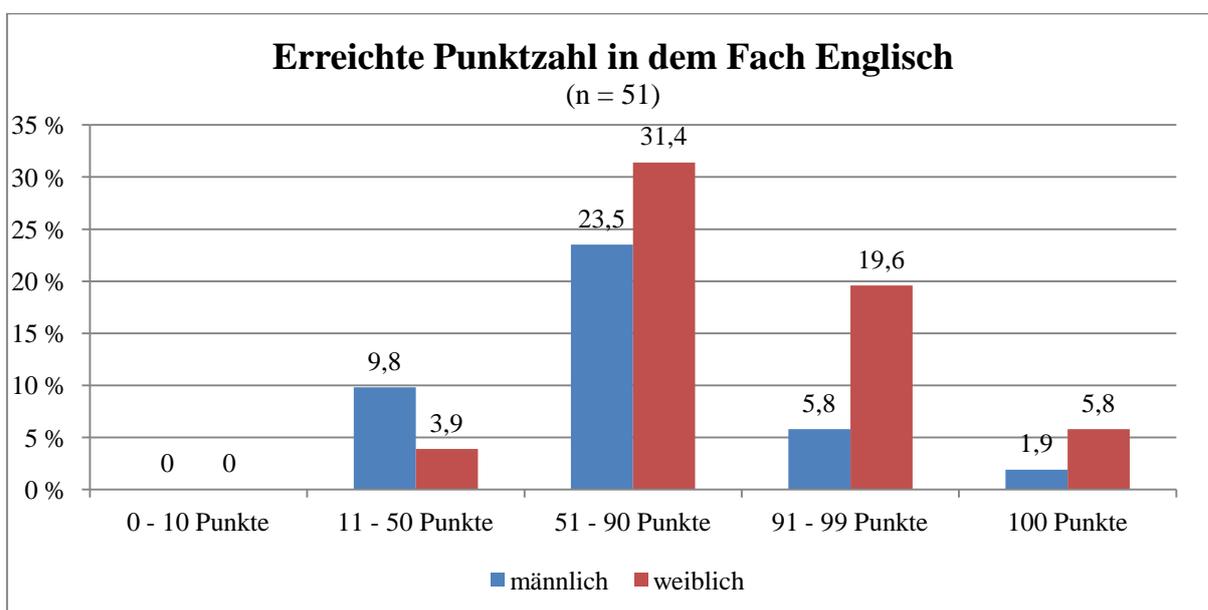


Abbildung 56: Erreichte Punktzahl in dem Fach Englisch nach Geschlecht in Prozent ⁵⁶⁸

Aus der obigen Abbildung geht außerdem hervor, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Wert zwischen 51 und 90 Punkten erreichte, etwa ein Viertel erreichte sogar zwischen 91 und 99 Punkten. Die niedrigste vergebene Punktzahl bekam mit 20 Punkten eine Schülerin.

⁵⁶⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

8.1.2 Mathematik

In dem Fach Mathematik wurde von keinem Schüler und keiner Schülerin die maximale Punktzahl von 100 Punkten erreicht. Nur jeweils zwei Schülerinnen und Schüler erreichten eine Punktzahl von 90 oder mehr Punkten. Auffällig ist, dass mit 47,6 % fast die Hälfte der Jungen unter 50 Punkte erzielt hat, von den teilnehmenden Mädchen erreichten diese geringe Punktzahl nur etwa 23,3 % (vgl. Abbildung 57). Die niedrigste Punktzahl betrug 25 Punkte, die Höchste 93 Punkte.

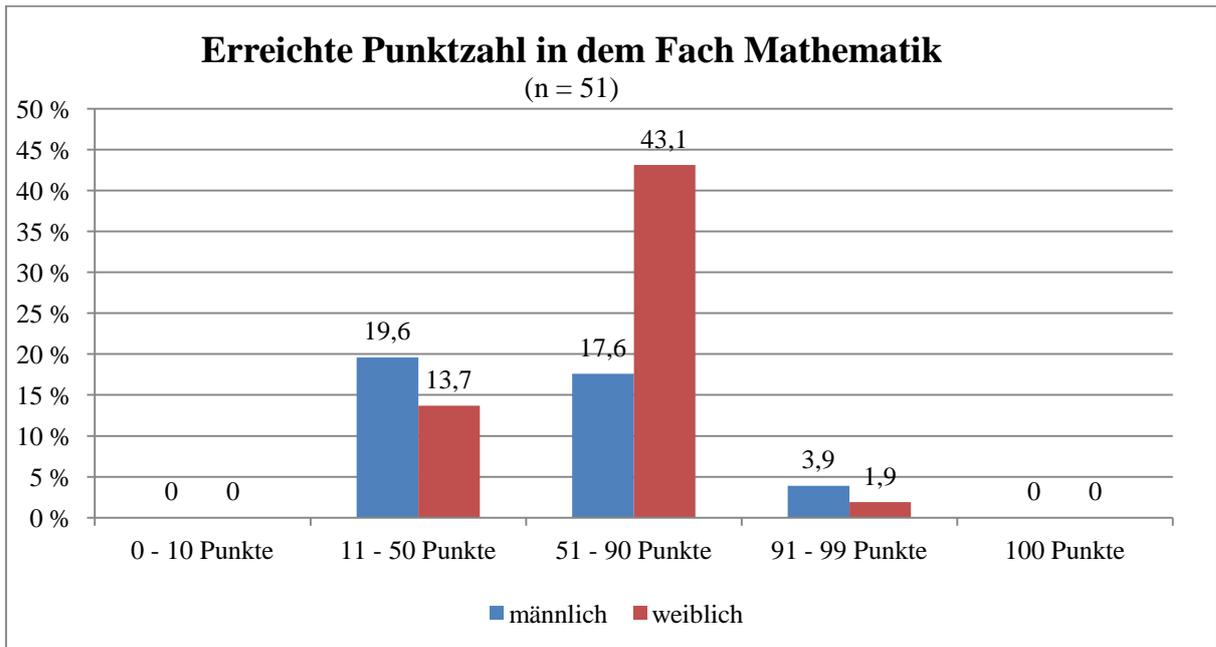


Abbildung 57: Erreichte Punktzahl in dem Fach Mathematik nach Geschlecht in Prozent ⁵⁶⁹

Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erreichten weniger als die Hälfte der Punktzahl, etwa 60 % erreichte einen mittleren Wert zwischen 51 und 90 Punkten.

8.1.3 Naturwissenschaften

Wie in dem Fach Mathematik erreichte in dem Fach Naturwissenschaft kein Schüler und keine Schülerin die maximale Punktzahl von 100 Punkten. Jedoch erlangten alle Teilnehmenden eine Punktzahl von mindestens 27 Punkten. Die höchste erzielte Punktzahl betrug 98 Punkte und wurde von einer Schülerin erbracht. 10 % der Mädchen erzielten einen Punktwert von mehr als 90 Punkten beziehungsweise zwischen 11 Punkten und 50 Punkten. Die Mehrheit der teilnehmenden Mädchen, 80 %, erreichte zwischen 51 Punkten und 90 Punkten.

⁵⁶⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

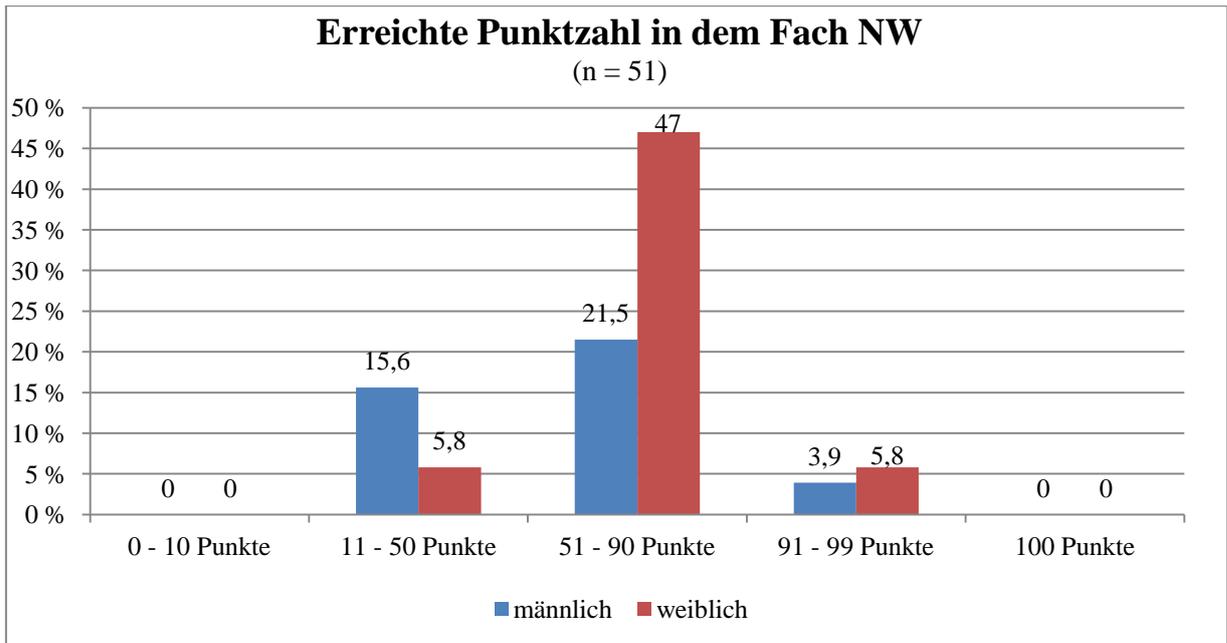


Abbildung 58: Erreichte Punktzahl in dem Fach Naturwissenschaft (NW) nach Geschlecht in Prozent ⁵⁷⁰

Von den teilnehmenden Jungen erreichten 9 % einen Wert von 90 und mehr Punkten, 38 % der Jungen erlangte zwischen 11 und 50 Punkten. Wie bei den Mädchen erzielte die Mehrheit der Schüler, 52 %, einen mittleren Wert zwischen 51 Punkten und 90 Punkten (vgl. Abbildung 58). Der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit einer hohen Punktzahl ist in etwa ausgewogen, jedoch ist der Anteil der männlichen Schüler, die zwischen 11 Punkten und 50 Punkten erreichten, deutlich höher als der Anteil der Schülerinnen.

8.1.4 Gesellschaftswissenschaften

Die niedrigste Punktzahl in dem Fach Gesellschaftswissenschaft beträgt 29 Punkte, die höchste 93 Punkte. Diese wurde von drei Schülerinnen erzielt. Es ist auffällig, dass 26,6 % der Mädchen, jedoch nur 4,7 % der Jungen über 90 Punkte erreichten. Dies lässt die Tendenz der Vorliebe der Mädchen für das Fach Gesellschaftswissenschaft erkennen. Knapp 81 % der Jungen und etwa 63 % der Mädchen erzielten einen mittleren Wert zwischen 51 und 90 Punkten (vgl. Abbildung 59).

⁵⁷⁰ Quelle: Eigene Darstellung.

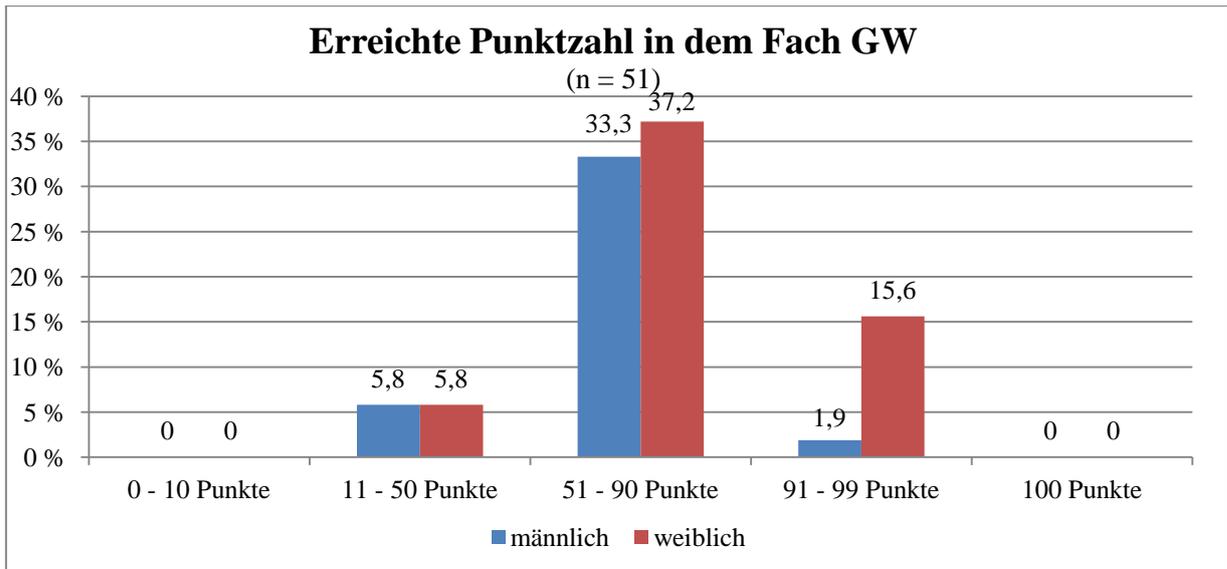


Abbildung 59: Erreichte Punktzahl in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) nach Geschlecht in Prozent⁵⁷¹

Wie bei den obigen Unterrichtsfächern wurde auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereichen keine Punktzahl zwischen null und 10 Punkten vergeben. Insgesamt haben etwa 70 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen mittleren Wert zwischen 51 und 90 Punkten erreicht.

8.2 Auswertung Sukuta Lower Basic School Grade 5 im Jahr 2016

An der Sukuta Lower Basic School waren im Jahr 2016 insgesamt 340 Schülerinnen und Schüler für den NAT registriert, davon waren 18 Teilnehmer an dem Testtag nicht anwesend. Einige waren jedoch bei der Testung in den Fächern Englisch und Mathematik anwesend und in den Fächern Natur- und Gesellschaftswissenschaft nicht mehr. Somit haben in den Fächern Mathematik und Englisch jeweils 160 Mädchen und 162 Jungen, also 322 Kinder (n = 322), und in den Fächern Natur- und Gesellschaftswissenschaft 159 Mädchen und 161 Jungen, also 320 Kinder (n = 320), teilgenommen. Nachfolgend erfolgt nun die Analyse der Testergebnisse nach Fächern differenziert.

8.2.1 Englisch

Der niedrigste Wert, den die Schüler der staatlichen Schule in dem Fach Englisch erreichten, war null Punkte. Dieses Ergebnis wurde von einem männlichen Schüler erzielt. Insgesamt haben vier Schüler einen Wert zwischen null und 10 Punkten erreicht, was einem Anteil von 1,2 % aller Teilnehmer dieser Schule und 2,4 % der männlichen Teilnehmer entspricht.

⁵⁷¹ Quelle: Eigene Darstellung.

Knapp 55 % der teilnehmenden Mädchen erreichten ein mittleres Testergebnis zwischen 11 Punkten und 50 Punkten (vgl. Abbildung 60).

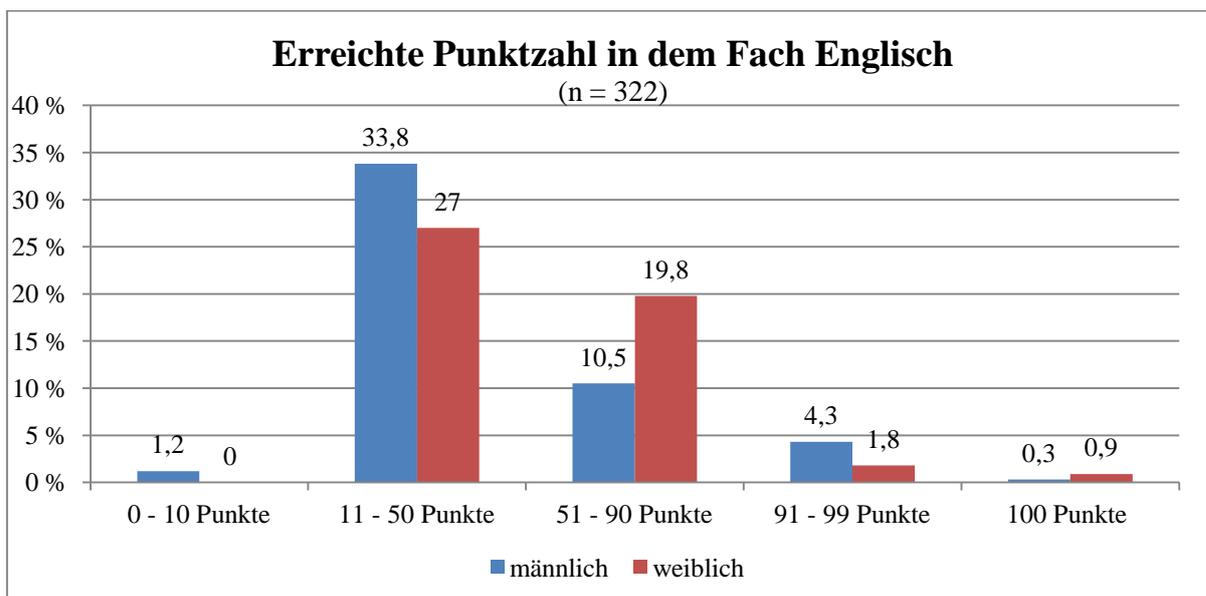


Abbildung 60: Erreichte Punktzahl in dem Fach Englisch nach Geschlecht in Prozent⁵⁷²

Auch etwa 67 % der Jungen erreichten dieses Ergebnis, sodass insgesamt 60 % der Teilnehmenden ein durchschnittliches Testergebnis absolvierten. Etwa 40 % der Mädchen und ein Fünftel der Jungen erreichten Punktwerte im Bereich zwischen 51 Punkten und 90 Punkten. Die höchste Punktzahl von 100 Punkten wurde von einem Schüler und drei Schülerinnen realisiert. Zwischen 91 Punkten und 99 Punkten erzielten noch 3,7 % der Mädchen und 8,6 % der Jungen, folglich insgesamt ca. sechs Prozent der Teilnehmer.

8.2.2 Mathematik

Der erreichte Höchstwert in dem Fach Mathematik lag bei den staatlichen Schülern bei 93 Punkten und wurde von einem Schüler erzielt. Ebenfalls an zwei männliche Schüler wurde der niedrigste Wert von zwei Punkten vergeben. Auffallend ist, dass drei Schüler, jedoch keine Schülerin, unter 10 Punkten erlangten. Somit erreichten 1,9 % der Jungen und 0,9 % aller staatlichen Teilnehmer einen Wert von unter 10 Punkten. In der oberen Spanne zwischen 91 Punkten und 99 Punkten konnten 0,6 % der Mädchen und 0,9 % der Jungen Punkte erreichen, insgesamt 1,5 % der Teilnehmer. Bezüglich des Geschlechts war das mittlere Punktefeld ausgeglichen. Knapp 64 % aller Testteilnehmer erlangten eine niedrige Punktzahl zwischen 11 Punkten und 50 Punkten, etwa ein Drittel konnte sich im Bereich zwischen 91 Punkten und 99 Punkten platzieren.

⁵⁷² Quelle: Eigene Darstellung.

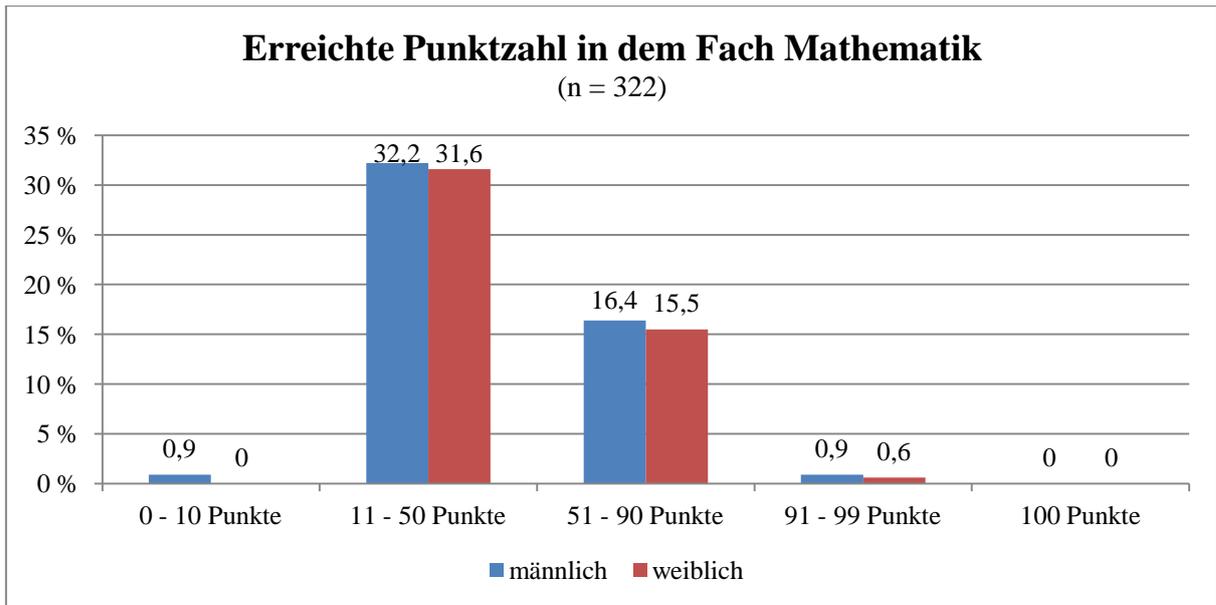


Abbildung 61: Erreichte Punktzahl in dem Fach Mathematik nach Geschlecht in Prozent⁵⁷³

Aus der obigen Abbildung 61 geht das ausgewogene Verhältnis der Ergebnisse zwischen Schülern und Schülerinnen hervor, sodass keine geschlechtsspezifischen Differenzen erkennbar sind.

8.2.3 Naturwissenschaften

In den Naturwissenschaften ist der mittlere Punktebereich ebenfalls geschlechtsspezifisch ausgeglichen. So haben jeweils 11,2 % der Befragten (Jungen und Mädchen) zwischen 51 Punkten und 90 Punkten erzielt. Dreiviertel aller Testteilnehmer erzielten einen geringen Wert von 11 Punkten bis 50 Punkten, wobei diesen Wert knapp 36 % der Mädchen und etwa 38 % der Jungen erreichten (vgl. Abbildung 62).

⁵⁷³ Quelle: Eigene Darstellung.

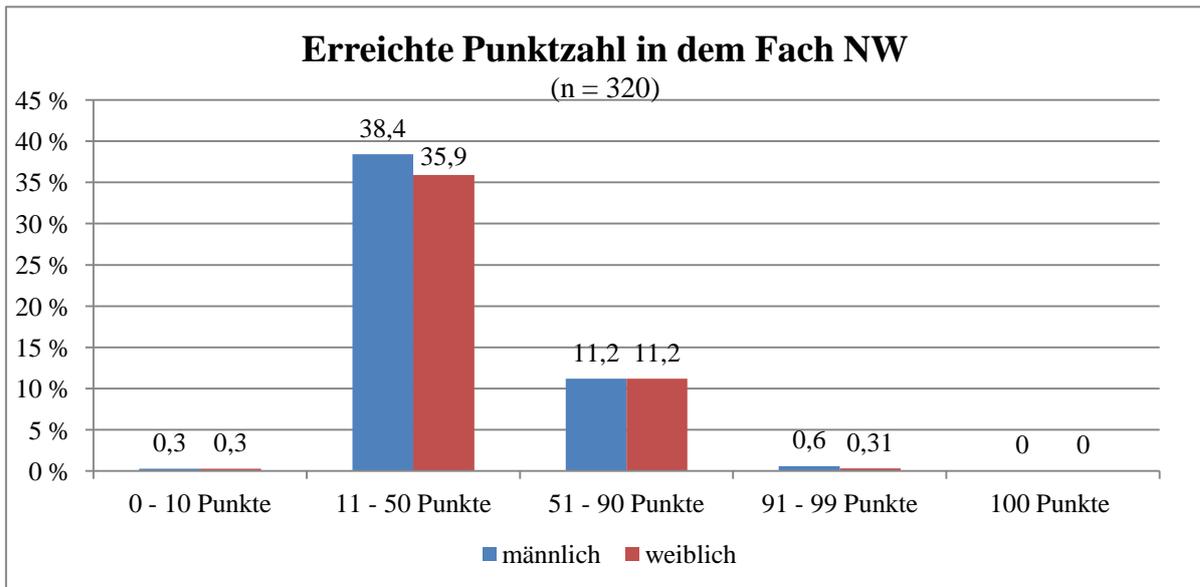


Abbildung 62: Erreichte Punktzahl in dem Fach Naturwissenschaft (NW) nach Geschlecht in Prozent⁵⁷⁴

Die niedrigste Punktzahl von sieben Punkten wurde jeweils an einen Schüler und eine Schülerin vergeben. Auch die Höchstpunktzahl von 93 Punkten wurden jeweils von einem Schüler und einer Schülerin erreicht, sodass auch in diesen Bereichen keine geschlechtsspezifischen Differenzen erkennbar sind. Einen Wert von 91 bis 99 Punkten erzielten 1,2 % der Jungen und 0,6 % der Mädchen, sodass der Gesamtanteil in dieser Bewertungsspanne sehr gering ist.

8.2.4 Gesellschaftswissenschaften

In dem Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaft wurde keinem Teilnehmer ein Ergebnis von null Punkten vergeben. Der niedrigste Wert von sieben Punkten wurde von einem Schüler erreicht. Den Höchstwert von 100 Punkten konnte eine Schülerin erreichen. Von den Mädchen erreichten 1,8 % eine Punktzahl zwischen 91 und 99 Punkten, von den Jungen 3,1 %. Im Gegensatz zu dem Unterrichtsfach Naturwissenschaft erreichten über 40 % der Teilnehmer ein Ergebnis zwischen 51 und 90 Punkten.

⁵⁷⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

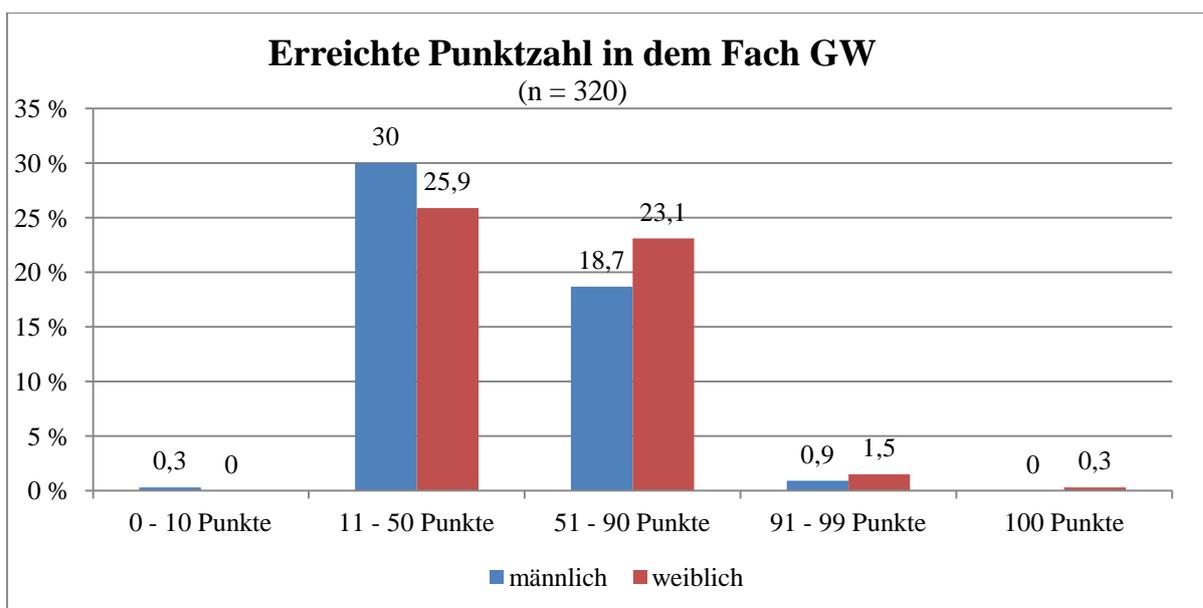


Abbildung 63: Erreichte Punktzahl in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) nach Geschlecht in Prozent⁵⁷⁵

Ein eher schwaches Ergebnis von 11 Punkten bis 50 Punkten wurde von etwa 55 % der Teilnehmer erreicht.

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Schulen verglichen, um anschließend einen Rückschluss auf die Unterrichtsqualität zu ziehen.

8.3 Vergleichende Analyse der National Assessment Test (NAT) Ergebnisse

Bei einem direkten Vergleich des Erfolgs beider Schulen bei dem NAT im Jahr 2016 muss die unterschiedliche Anzahl der Teilnehmer berücksichtigt werden. Auf Grund der hohen Schülerzahl der staatlichen Schule sind extreme Ergebnisse weniger auffallend, während vereinzelte extreme Ergebnisse bei Schülern der Privatschule insgesamt höher gewichtet werden. Dennoch soll an dieser Stelle ein Vergleich beider Schulen erfolgen, um somit mögliche Differenzen und Defizite aufzuzeigen.

In dem Unterrichtsfach Englisch wurde die volle Punktzahl von 7,7 % der Privatschüler erreicht, jedoch nur von 1,2 % der staatlichen Schüler. Etwa ein Viertel der Privatschüler erlangte einen Wert im oberen Bereich zwischen 91 Punkten und 99 Punkten, jedoch nur 6,1 % der staatlichen Schüler. Über die Hälfte der Sukuta Wannsee Schüler konnte eine Punktzahl zwischen 51 Punkten und 90 Punkten erzielen, während diesen Wert nur etwa 30 % der staatlichen Schüler erreichten. Mit insgesamt über 60 % der Teilnehmer schloss die Mehrheit der staatlichen Schüler den Englischtest zwischen 11 Punkten und 50 Punkten ab, von den Privatschülern nur knapp 14 %. Somit lag der niedrigste vergebene Wert an der Privatschule bei

⁵⁷⁵ Quelle: Eigene Darstellung.

einer Schülerin bei 20 Punkten, an der staatlichen Schule wurden einem Schüler sogar null Punkte vergeben. An beiden Schulen erlangte folglich die Mehrheit der Schüler einen mittleren Punktwert, welcher jedoch bei der Privatschule zwischen 51 Punkten und 90 Punkten und bei der staatlichen Schule bei 11 Punkten bis 50 Punkten liegt. Somit sind deutliche Leistungsunterschiede in dem Fach Englisch ersichtlich (vgl. Abbildung 64).

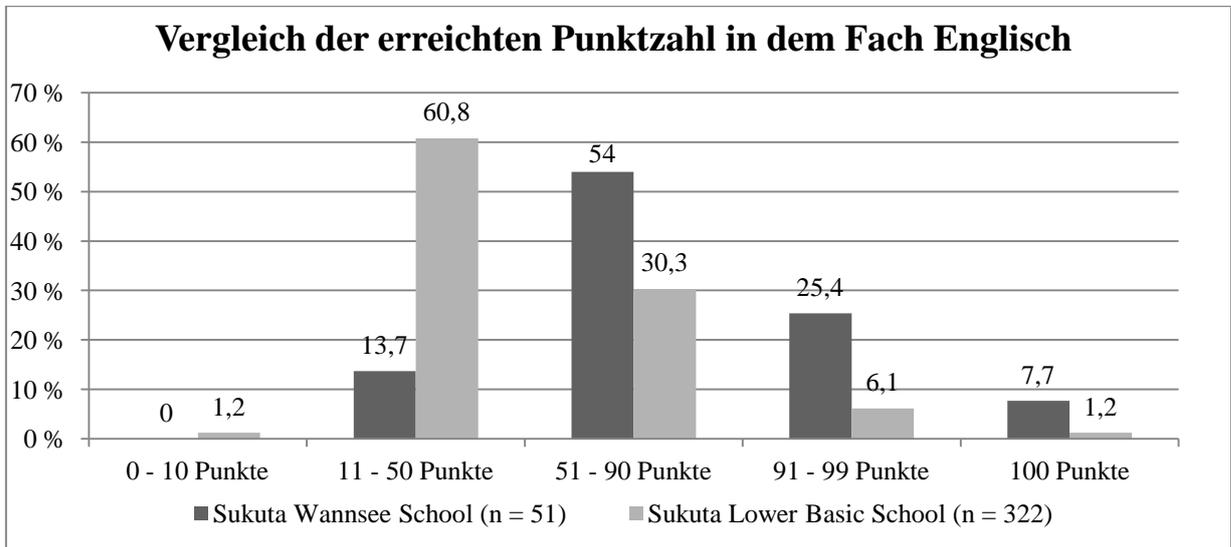


Abbildung 64: Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Englisch in Prozent⁵⁷⁶

In dem Unterrichtsfach Mathematik ist die gleiche Ausprägung zu beobachten. So erzielten knapp 64 % der staatlichen Schüler einen geringen Punktwert zwischen 11 Punkten und 50 Punkten, jedoch prozentual nur halb so viele Privatschüler.

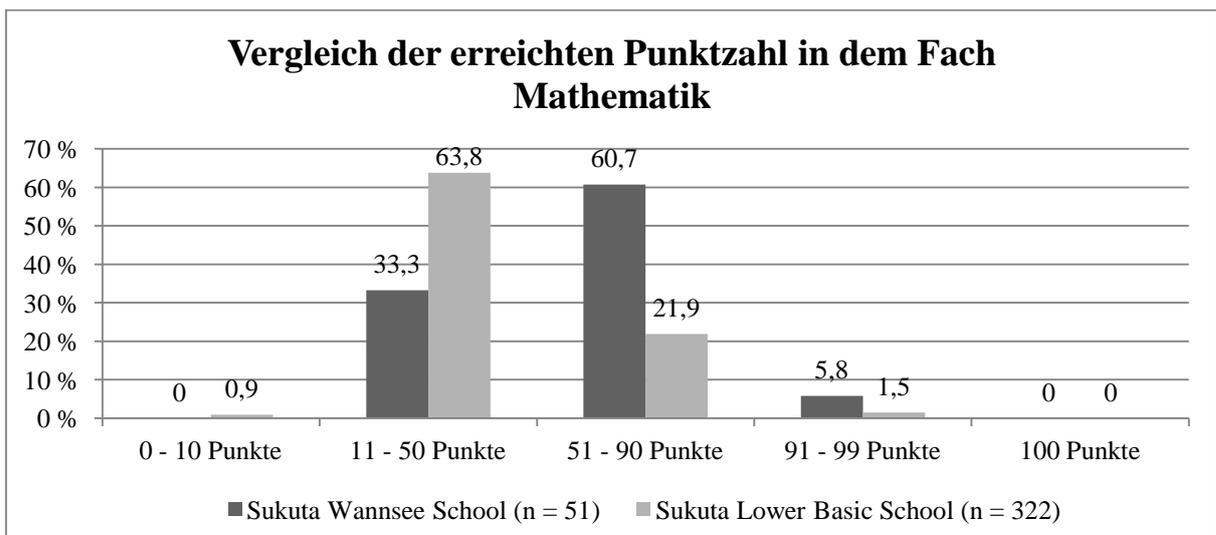


Abbildung 65: Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Mathematik in Prozent⁵⁷⁷

⁵⁷⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

Hingegen erlangte mit über 60 % die Mehrheit der Privatschüler einen Wert von 51 Punkten bis 90 Punkten, welcher nur von einem Fünftel der teilnehmenden staatlichen Schüler erreicht wurde (vgl. Abbildung 65).

Die Höchstpunktzahl von 100 Punkten konnte keinem Schüler vergeben werden, jedoch erreichten 5,8 % der Privatschüler Punkte zwischen 91 Punkten und 99 Punkten. Der Anteil der staatlichen Schüler in diesem Bereich lag bei nur 10,5 %. Eine deutliche Differenz ist auch bei der Vergabe der niedrigsten Punktzahl erkennbar. So erhielt ein Privatschüler 25 Punkte, der niedrigste Wert an der staatlichen Schule lag bei zwei Punkten, die zwei Schülern vergeben wurden.

Bei den naturwissenschaftlichen Aufgaben schnitten ebenfalls die Privatschüler besser ab. Der Höchstwert, den eine Privatschülerin erhielt, lag bei 98 Punkten, jeweils eine Schülerin und ein Schüler der staatlichen Schule erlangten 93 Punkte. Somit wurde die maximal mögliche Punktzahl an keiner der beiden Schulen erreicht. Die niedrigste vergeben Punktzahl an der staatlichen Schule waren sieben Punkte, die ebenfalls jeweils ein Schüler und eine Schülerin erhielten. An der Sukuta Wannsee Schule erhielt ein Schüler den niedrigsten Wert von 27 Punkten. Fast 70 % der Privatschüler schnitt im mittleren bis oberen Bereich zwischen 51 Punkten und 90 Punkten ab, jedoch nur 22,4 % der staatlichen Schüler. Hingegen erhielten dreiviertel der staatlichen Schüler weniger als die Hälfte der zu vergebenen Punkte.

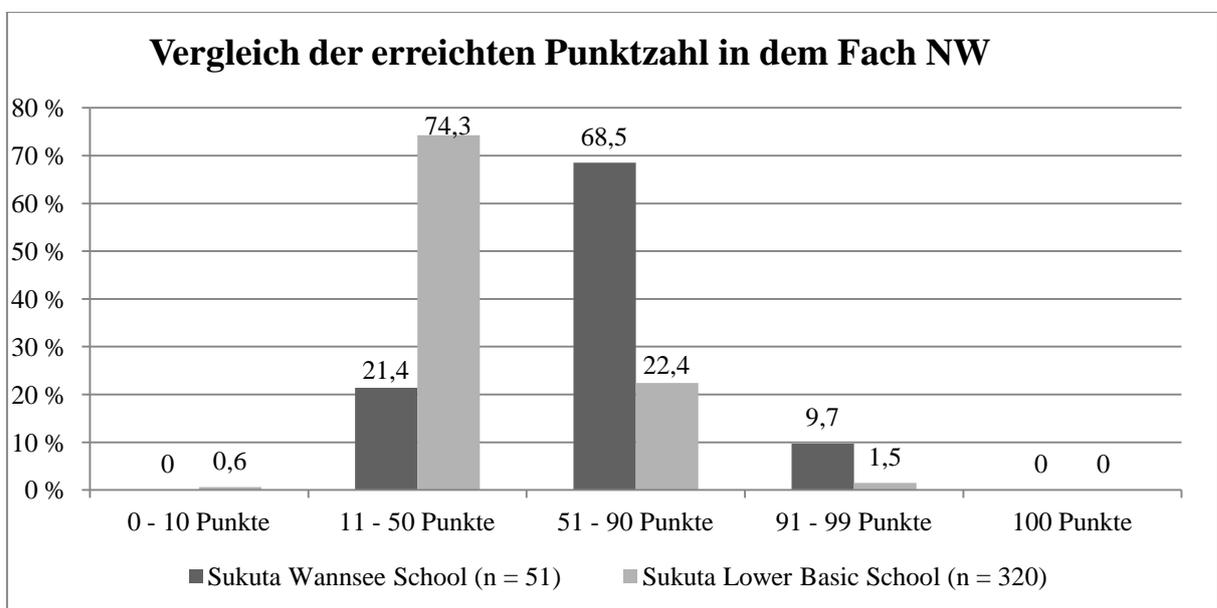


Abbildung 66: Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Naturwissenschaft (NW) in Prozent⁵⁷⁸

⁵⁷⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

⁵⁷⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

In dem Fach Gesellschaftswissenschaften konnte eine Schülerin der Sukuta Lower Basic School die maximale Punktzahl von 100 Punkten erreichen, die Privatschüler erlangten einen Höchstwert von 93 Punkten. Dieser wurde an drei Schüler vergeben. Insgesamt erhielten jedoch 17,5 % der Privatschüler Punkte zwischen 91 und 99, hingegen nur 2,4 % der staatlichen Schüler. Der niedrigste Wert an der staatlichen Schule lag bei sieben Punkten und wurde einem Schüler vergeben. Mit 29 die wenigsten Punkte erhielt an der Privatschule ein Schüler. Knapp 56 % der staatlichen Schüler erlangten Punktzahlen unterhalb von 50, etwa 42 % immerhin zwischen 51 und 90 Punkten. Punkte in diesem Bereich erhielten über 70 % der Privatschüler, hingegen nur knapp 12 % Werte unterhalb von 50 Punkten (vgl. Abbildung 67).

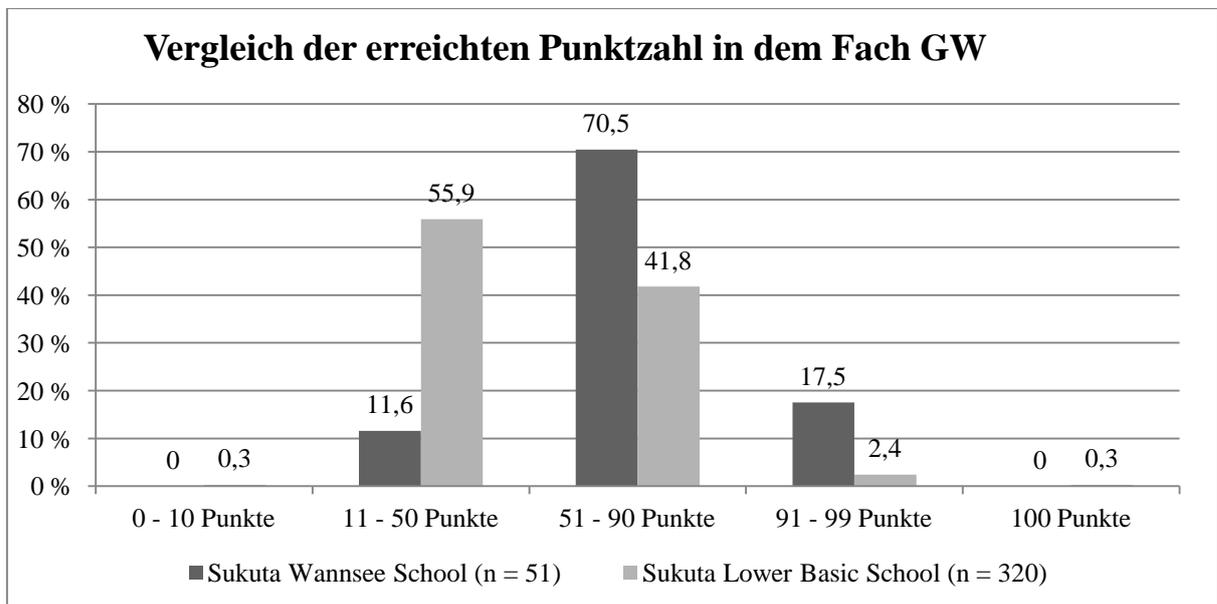


Abbildung 67: Vergleich der Ergebnisse der Sukuta Wannsee Schule und der Sukuta Lower Basic Schule in dem Fach Gesellschaftswissenschaft (GW) in Prozent⁵⁷⁹

Somit ist bei dem direkten Vergleich der beiden Schulen eine deutliche Tendenz ersichtlich: Die Privatschüler erhielten durchschnittlich in allen getesteten Unterrichtsfächern insgesamt mehr Punkte als die Teilnehmer der staatlichen Schule. Über 90 Punkte erreichte nur ein sehr geringer Anteil der staatlichen Schüler. Diese Beobachtung ist über alle Fächer erkennbar. In dem Fach Englisch lag der Anteil der staatlichen Schüler mit über 90 Punkten geringfügig höher als in den anderen Unterrichtsfächern.

Insgesamt konnten in dem Vergleichstest 400 Punkte erreicht werden. Der Höchstwert der Privatschule lag bei 383 Punkten, an der staatlichen Schule bei 386 Punkten. Die niedrigste vergebene Punktzahl an der Privatschule waren 138 Punkte, an der staatlichen Schule hinge-

⁵⁷⁹ Quelle: Eigene Darstellung.

gen nur 33 Punkte. Somit lag der Durchschnittswert an der Privatschule bei 258 Punkten. An der staatlichen Schule wurden durchschnittlich 173 Punkte erreicht. Daraus folgt, dass zwar der erreichte Maximalwert an der staatlichen Schule um drei Punkte höher war als an der Privatschule, die Schüler der Sukuta Wannsee Schule jedoch durchschnittlich besser abschnitten.

Auffällig ist, dass an beiden Schulen die größten Defizite in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaft zu verzeichnen sind, während in den Fächern Englisch und Gesellschaftswissenschaften an beiden Schulen bessere Testergebnisse erbracht werden.

Aus den in Kapitel 7.2.3.1 dargestellten Ergebnissen der Schülerbefragung ging eine deutliche Präferenz des Unterrichtsfachs Englisch hervor. Eine eindeutige Abneigung wurde hingegen gegenüber dem Unterrichtsfach Mathematik geäußert. Diese Vorliebe beziehungsweise Abneigung spiegeln sich auch in den hier dargelegten Ergebnissen des NAT wider. Zwar sind die mathematischen Fähigkeiten und Kenntnisse der Privatschule geringfügig höher, jedoch können an beiden Schulen Defizite in diesem Fach beobachtet werden.

Insgesamt kann die zu Beginn dieses Kapitels geäußerte Frage „infern der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen ist höher ist als der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler staatlicher Schulen“ durch die Ergebnisse des NAT beantwortet werden. Da sowohl der Durchschnittswert des Gesamtergebnisses, als auch die Durchschnittswerte in den einzelnen Fächern an der Privatschule höher lagen, kann ein höherer Lernerfolg an der Privatschule vermutet werden. Jedoch wird in dieser Aussage nicht die differente Teilnehmerzahl berücksichtigt, sodass die Äquivalenz als Kriterium der Reliabilität nicht eindeutig gegeben ist und dieses Ergebnis somit kritisch hinterfragt werden muss. Zudem müssten für eine höhere Reliabilität wesentlich mehr Schulen beider Art in die Studie mit einbezogen werden. Dennoch kann eine Tendenz erkannt werden, die Rückschlüsse auf den unterschiedlichen Lernerfolg zulässt.

IV - Schlussbetrachtungen

9 Analyse und Schlussfolgerungen der Ergebnisse

Die Relevanz von NGOs im Bildungssektor Gambias wurde an Hand von folgenden drei Forschungsschwerpunkten diskutiert:

- Inwiefern sind räumliche Disparitäten (Mangel und Ballung von Bildungsinstitutionen in urbanen und ruralen Räumen) vorhanden (vgl. Kapitel 6)?
- Inwiefern unterscheiden sich staatliche und private Schulen (materielle, personell, strukturell) voneinander (vgl. Kapitel 7)?
- Inwiefern wirkt sich die Trägerschaft der Schulen auf den Lernerfolg der Schüler aus (vgl. Kapitel 8)?

Die Analyse der räumlichen Verteilung der Schulen ergab eine Konzentration und Ballung der Privatschulen aller Schulformen in den küstennahen Regionen. Mit 143 Privatschulen und 429 staatlichen Schulen ist der Anteil der privaten „Lower Basic Schools“ (LBS) sehr bedeutend. Vor allem in den ruralen Regionen im Landesinneren herrscht ein Mangel an Schulen, sodass dort die Einschulungsrate sehr gering ist. Auch die UBS sind überwiegend an den Küstengebieten zu finden. Insgesamt ist der Anteil der privaten UBS mit 49 Schulen zu 97 staatlichen Schulen noch höher als bei den LBS, sodass die internationale Unterstützung in diesem Bereich sehr bedeutend ist. Die geringe Einschulungsrate von 30 % – 40 % in den inneren Landesregionen belegt auch hier einen Mangel an Bildungsinstitutionen, wobei hierbei weitere Faktoren wie Verwurzelung der kulturellen Tradition, Sozialstruktur der Familien etc. berücksichtigt werden müssen.

Über die Relevanz der Arbeit von NGOs im Bereich der Senior SSS kann eine ähnliche Aussage getroffen werden. So ist etwa die Hälfte der SSS durch private Träger finanziert und die Verteilung der Institutionen beschränkt sich auf die ersten drei Verwaltungsdistrikte. Die geringste Bedeutung der internationalen Organisationen ist im Bereich der BSC ersichtlich. Die elf privaten Schulen sind ebenfalls in diesen küstennahen drei Regionen angesiedelt.

Aus den Interviews mit allen Befragten gingen der Wunsch und das Bedürfnis nach mehr Schulen (Privatschüler und Eltern) beziehungsweise mehr Klassenräumen (staatliche Schüler und Eltern) hervor. Zwar wurde seitens der Lehrer ein Anstieg der Anzahl an Bildungsinstitutionen in den letzten Jahren geäußert, jedoch belegen die obigen Einschulungsquoten und die geographische Verteilung der Schulen die Äußerungen der Schüler und Eltern. Über den Grund der Standortwahl der Schulen von privaten Organisationen können nur spekulative Vermutungen geäußert werden. So könnte eine Begründung die Nähe zur touristischen Infra-

struktur⁵⁸⁰ sein. Eine möglichst nahe Anbindung zu Projektorten ist für private Träger bequem und einfach, zumal von einer Überquerung des Gambia Flusses mit der meist einzigen Fähre vom Auswärtigen Amt abgeraten wird.⁵⁸¹ Die in der vorliegenden Arbeit analysierte Privatschule Sukuta Wannsee wurde auf Wunsch der Bevölkerung an diesem Standort errichtet und wurde somit nicht von dem internationalen Träger beliebig gewählt.

Auch bezüglich der Ausstattung der Schulen konnten Differenzen festgestellt werden. In der untersuchten Privatschule steht jeder Klasse ein Klassenraum zur Verfügung, hingegen werden in der staatlichen Schule Klassenräume in Schichtsystemen belegt. Die Doppelbelegung basiert auf der hohen Schülerzahl der staatlichen Schule, welche dort auf Grund der Schulpflicht nicht reguliert werden kann. An der Privatschule hingegen steht nur eine begrenzte Anzahl an Plätzen zur Verfügung. Dementsprechend ist die Anzahl der Schüler pro Klasse an der staatlichen Schule deutlich höher. Zudem erfolgt der Unterricht an der Privatschule teilweise im Teamteaching, sodass dort in einigen Unterrichtsstunden sogar zwei Lehrpersonen anwesend sind. Die Ausstattung des Schulhofes weist ebenfalls Unterschiede auf. Den Privatschülern stehen festinstallierte Spielgeräte für die Pausen zur Verfügung, während der Schulhof der staatlichen Schule keine bestimmten Spielmöglichkeiten bietet. Beide Schulen verfügen über eine Bücherei, welche an der staatlichen Institution jedoch auch für Besprechungen oder als Lernort genutzt wird. An der Sukuta Wannsee Schule erfolgt die Nutzung ausschließlich zum Zweck des Entleihens von Büchern. Aus einem Vergleich der Möblierung und Ausstattung der Klassenräume ist ersichtlich, dass an der Privatschule Einzelsitzplätze zur Verfügung stehen. Zudem ist eine entsprechende Gestaltung mit Lernplakaten vorhanden. In der staatlichen Schule hingegen müssen sich mehrere Schüler eine Bank und einen Tisch teilen, die Anzahl der Schüler pro Bank variiert mit der Klassengröße und dem Alter der Schüler. Eine ansprechende Gestaltung der Lernumgebung fehlt. Seitens der Regierung erfolgt keine Finanzierung von technischen Geräten, jedoch konnte die staatliche Schule durch Spenden einen Computerraum einrichten. Auf diesen wurde an der Privatschule bisher bewusst verzichtet, da eine entsprechende Wartung der Geräte und Schulung der Lehrer nicht gewährleistet ist.

Die Schüler der staatlichen Schule erhalten die Schulbücher kostenlos, die Privatschüler müssen diese käuflich erwerben. Jedoch wird aus den Gesprächen deutlich, dass teilweise nicht

⁵⁸⁰ Wie oben erläutert existiert diese nahezu ausschließlich in Küstennähe, beziehungsweise in den Regionen Greater Banjul Area, und West Coast Region. Die North Bank Region ist zwar auch küstennah gelegen, jedoch auf Grund des dortigen Mangrovegebietes nicht touristisch erschlossen.

⁵⁸¹ Vgl. AUSWÄRTIGES AMT, Stand 2017.

genügend Schulbücher zur Verfügung stehen, da eine zu geringe Anzahl an Exemplaren gedruckt wird.

Aus den einzelnen Interviews werden zudem von allen Befragten Differenzen zwischen privaten und staatlichen Schulen wahrgenommen, wobei diese seitens der Privatschüler schwerwiegender dargestellt werden. Insgesamt werden Unterschiede in den Bereichen Schulgeld, Schüleranzahl pro Klasse, Lehreranzahl pro Klasse, Vorhandene Unterrichtsmaterialien, Kosten der Schuluniform und sonstigen Materialien, Lehrergehalt, Kontrolle der Anwesenheit (Schüler und Lehrer), Unterrichtsmethodik- und didaktik, Motivation und Pünktlichkeit der Lehrer angeführt. Die häufigste Kritik der Befragten richtet sich gegen die Unterrichtsgestaltung der staatlichen Schulen, indem diesen ein dauerhaftes Spielen statt Lernen vorgeworfen wird. Aus der Sicht der Befragten ist dies auch eine Begründung des differenten Lernerfolgs beider Schulen.

Die Mehrheit der Schüler beider Schulformen gibt als Lieblingsunterrichtsfach Englisch an, als unbeliebtes Unterrichtsfach wird Mathematik angeführt. Diese Äußerungen spiegeln sich auch in den in Kapitel 8 untersuchten Ergebnissen des NAT wider.

Die Schülerinnen und Schüler der Privatschule geben insgesamt mehr Zeit für tägliche Hausaufgaben an, wobei nicht hervorgeht, ob es sich bei diesen Aufgaben um Pflichtaufgaben oder freiwilliges Wiederholen der Lerninhalte handelt. Jedoch erhalten einige Privatschüler Zusatzunterricht in Form von Nachhilfe, welche für die Lehrer ein zusätzliches Einkommen bietet.

Zudem streben alle Schüler einen Schulbesuch und einen Abschluss der Schule an, jedoch brechen die Schüler der staatlichen Schule den Schulbesuch häufiger ab beziehungsweise unterbrechen diesen, während die Privatschüler nach einem dauerhaften und durchgängigen Schulbesuch streben.

Unter anderem da die Eltern die Finanzierung des Schulgeldes aufbringen müssen, kann geschlossen werden, dass den Eltern der Privatschüler die Bildung ihrer Kinder wichtiger ist als den Eltern, die ihre Kinder auf eine staatliche Schule geben. Auffällig ist, dass die Schüler, unabhängig ihrer familiären Sozialstruktur und dem sozioökonomischen Status, an einer Privatschule angemeldet werden. Demnach ist die Ansicht verbreitet, dass eine kostenpflichtige Bildung einen höheren Lernerfolg impliziert. Jedoch hängt die Schulwahl nicht mit dem sozialen Status der Familie zusammen. Auch bezüglich der Wahl, welches der Kinder der Familie die Privatschule besuchen darf, kann keine allgemeine Aussage getroffen werden. Die Untersuchung ergab eine geschlechts- und altersunabhängige Entscheidung der Familie. Somit kann

die Vermutung, dass das älteste Kind oder der älteste Sohn eine Privatschule besuchen darf, nicht bestätigt werden.

An beiden Schulen wird nach dem seitens der Regierung vorgegebenen Lehrplan unterrichtet, entsprechende Stundenentwürfe werden regelmäßig kontrolliert. Durch die Vorsitzende des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ wurde die Supervision kritisiert, da die Sinnhaftigkeit und Ernsthaftigkeit dieser Kontrolle hinterfragt werden muss.

Bei der Befragung wurde die Unkenntnis über verschiedenen Sozialformen und Unterrichtsmethoden deutlich. Diese sind in den westlichen Ländern alltägliche Praxis und gehören als feste Bestandteile zur Lehrerausbildung dazu. Es ist jedoch fraglich, inwiefern dies in der traditionell verwurzelten afrikanischen Kultur sinnvoll ist und zu einem erhöhten Lernerfolg führt. Zudem erfolgte in der vorliegenden Arbeit die Auseinandersetzung mit der Relevanz von NGOs, sodass eine allgemeine Evaluation des gambischen Bildungssystems nicht näher thematisiert wird.

Vor allem aus den Lehrerinterviews geht hervor, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt. Jedoch existieren Differenzen bezüglich der Art dieser Zusammenarbeit. An der Privatschule werden regelmäßig Elternversammlungen abgehalten. Dafür wurde ein entsprechendes Komitee der Elternvertreter gewählt. Dieses ist an Entscheidungen und der Mitgestaltung des Schullebens beteiligt. An der staatlichen Schule erfolgt ein Kontakt zwischen Eltern und Lehrperson häufig nur bei Erkrankungen oder der Abwesenheit der Schüler. Vereinzelt sind auch Gespräche über den Leistungsstand des Kindes möglich.

Die Wünsche und Bedürfnisse der Befragten beinhalten eine Erhöhung der Lehrergehälter, eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Lehrer, mehr zur Verfügung stehende Schulbücher sowie der oben bereits dargelegte Wunsch nach mehr Schulen beziehungsweise mehr Klassenräumen.

Aus der Analyse der Gespräche geht hervor, dass von allen Befragungsgruppen Differenzen in allen Bereichen zwischen staatlichen und privaten Schulen wahrgenommen werden. Somit wird das Bildungssystem durch die Arbeit von NGOs zwar deutlich beeinflusst, jedoch wird diese durch die gambische Bevölkerung nicht negativ bewertet.

Denn insgesamt wurde die internationale Unterstützung in Form von Förderung durch NGOs von allen Interviewpartnern als zufriedenstellend und ergänzend wahrgenommen und vor allem für den sozial schwachen Teil der Bevölkerung als Bereicherung evaluiert.

Die Analyse und der Vergleich der Ergebnisse der Schüler am NAT ergab einen erhöhten Leistungsstand der Privatschüler gegenüber der Schüler der staatlichen Schule. In allen getesteten Unterrichtsfächern erreichten die Privatschüler eine höhere Durchschnittspunktzahl. Auch die Gesamtpunktzahl war an der Privatschule durchschnittlich höher. An beiden Schulen wurden jedoch Mängel in dem Fach Mathematik und teilweise in den Naturwissenschaften deutlich, hingegen schnitten die Schüler in dem Fach Englisch durchschnittlich besser ab.

Anschließend soll in dem nachfolgenden Kapitel eine methodische Evaluation der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgen, bevor dann anschließend ein Fazit der Forschungsergebnisse sowie ein Ausblick für Handlungsempfehlungen bezüglich der Interaktion von NGOs im Bildungssektor Gambias gegeben werden.

10 Methodische Evaluation

Um die Relevanz von NGOs im Bildungssektor Gambias zu analysieren und zu evaluieren wurden unterschiedliche Methoden angewandt. Vor allem bei der Erhebung im Feld ergaben sich dabei diverse Probleme, die in dem Kapitel „Probleme der Erhebung“ dargestellt und erläutert wurden. Dementsprechend erwiesen sich die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Methoden als unterschiedlich nützlich.

Die räumliche Verteilung der Schulen ist im Kontext der vorliegenden Arbeit sehr bedeutsam. Aus diesem Grund erwies sich die Visualisierung durch das Kartographieren der einzelnen Schulen als sinnvoll. Zentrale Ballungsregionen der einzelnen Schulen wurden somit für den Betrachter direkt ersichtlich.

Die jeweiligen durchgeführten Interviews mit Eltern und Schülern benötigten eine lange Vorlaufzeit, in der eine Vertrauensbasis geschaffen werden musste. Die ursprünglich erwünschte freie Interviewform erwies sich im Feld schnell als impraktikabel. Aus diesem Grund musste mit den Gesprächspartnern ein standardisiertes Leitfadeninterview durchgeführt werden. Dieses bot einerseits den Vorteil, dass Daten sowohl qualitativ als auch teilweise quantitativ ausgewertet werden konnten. Andererseits wurden die Gespräche dadurch sehr von der Interviewerin geleitet. Auf Grund der kulturellen Disparität, der sprachlichen Diskrepanzen sowie der jeweiligen kurzen zur Verfügung stehenden Aufenthaltsdauer im Feld erwies sich diese Interviewform jedoch als sinnvoll. Eine größer angelegte Befragungssituation oder die Durchführung weiterer Gruppendiskussionen wäre für diese Arbeit zwar interessant, erwies sich im Feld jedoch ebenfalls als nicht realisierbar.

Auf Grund des Experteninterviews konnten zu der vorliegenden Thematik relevante Erfahrungen und Ideen gewonnen werden. Durch die schriftliche Befragungsform musste auf mögliche Rückfragen verzichtet werden. Dennoch erwies sich diese Expertenbefragung als sinnvoll. Ebenso wurde das narrative Interview mit der Vorsitzenden des Vereins „Sukuta Wannsee e.V.“ als notwendig und bereichernd evaluiert.

Die geführte Gruppendiskussion erwies sich als schwierig, da die Schüler mit dieser Gesprächssituation nicht vertraut waren und lediglich auf einzelne Fragen antworteten. Somit verlief dieses Gespräch sehr geleitet und die gewünschte offene Diskussion der Schüler untereinander blieb aus. Hier wäre ebenfalls ein deutlich längerer Aufenthalt vor Ort notwendig, um sowohl die Gesprächssituation als auch die Form der Diskussion weiter zu etablieren und zu ritualisieren. Auf Grund des kulturellen und traditionellen Milieus sind Kinder es nicht

gewohnt, offen ihre Meinung zu sagen und sich zu politischen Themen zu äußern und zu positionieren. Insgesamt konnten jedoch durch die geführten Gespräche Ansichten, Tendenzen, Wahrnehmungen und Sachverhalte erkannt werden und die Daten entsprechend ausgewertet werden. In der vorhandenen Präsenzzeit konnte so eine maximale Datengewinnung erfolgen. Die Auswertung mit dem Programm MAXQDA wurde hierbei als äußerst notwendig evaluiert, da die einzelnen Gesprächssequenzen entsprechend codiert und thematisch geordnet werden konnten. So konnte eine strukturierte thematische Gliederung erfolgen.

Die Analyse des Lernerfolgs basiert auf den Ergebnissen des landesweiten etablierten NAT. Die Datengewinnung erwies sich als äußerst schwierig, da entsprechende Zuständigkeiten zwischen einzelnen Personen unklar waren. Somit war die ursprünglich geplante Analyse mehrerer Ergebnisse aus unterschiedlichen Jahrgängen sowie unterschiedlichen Jahren nicht möglich. Um zusätzliche Daten zu erhalten wäre ein extra zu diesem Zweck, unter Berücksichtigung der einzelnen Lerninhalte, konzipierter Vergleichstest notwendig. Dies wiederum würde einen längeren Aufenthalt im Feld erfordern. Ebenfalls könnten zur zusätzlichen Datengewinnung eine oder mehrere zusätzliche „Schlüsselpersonen“ (vgl. Kapitel 5.3) helfen. Diese und die damit verbundene Schaffung einer intensiven Vertrauensbasis, wären zudem notwendig, um die Reliabilität der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten zu erhöhen. Nur durch einen langfristigen Aufenthalt im Feld wäre dies jedoch möglich und ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung somit nicht realisierbar. Aus diesem Grund werden die verwendeten Methoden unter Berücksichtigung der Forschungssituation in dieser westafrikanischen Republik als sinnvoll erachtet.

11 Fazit und Ausblick

Die Bevölkerung der Republik Gambia ist mit einem durchschnittlichen Alter von 20,7 Jahren sehr jung, 60 % der Bewohner sind unter 25 Jahre alt.⁵⁸² Auf Grund des Mangels an Arbeitsmöglichkeiten vor Ort fliehen vor allem junge Menschen zunächst in die urbanen Regionen Gambias, aber auch auf legalem oder illegalem Weg nach Europa. Diese hohe Migrationsrate sowie die noch immer niedrige Alphabetisierungsrate (55 %)⁵⁸³ trotz staatlicher und privater Entwicklungszusammenarbeit lassen diese zweifelhaft erscheinen. Die vorliegende Arbeit soll eine Einschätzung bezüglich der Effektivität internationaler Entwicklungszusammenarbeit geben, indem konkret die Finanzierung und der Bau von Schulen durch NGOs in Gambia betrachtet wurden. Dabei liegt der Fokus der Arbeit auf der Wahrnehmung, den Bedürfnissen und der Einschätzung der indigenen Bevölkerung. Somit ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, welche Bedeutung die von NGOs errichteten Schulen für die gambische Bevölkerung haben und wie sinnvoll diese Interaktion wirklich ist. Insgesamt wurden auf dieser Thematik basierend sieben untergeordnete Forschungsfragen formuliert:

- Inwiefern setzen NGOs mit ihrer Arbeit (Schulbau) räumlich da an, wo sie am dringendsten benötigt werden?
- Inwiefern sind private Schulen qualitativ und quantitativ besser ausgestattet als staatliche Schulen?
- Inwiefern beeinflusst die individuelle Gestaltung der NGOs den Bildungssektor negativ und verhindert eine gleiche Basis?
- Inwiefern ist Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden?
- Inwiefern haben Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss?
- Inwiefern unterstützen NGOS durch den Bau von Schulen und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien den Bildungssektor effektiv?
- Inwiefern ist der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern an privaten Schulen höher als an staatlichen Schulen?

Die in dieser Arbeit dargestellte Analyse bezüglich der Ausstattung der Schulen ergab, dass private Schulen besser ausgestattet sind. Sowohl Lehrern als auch Schülern stehen Lernmaterialien und den Schülern für die Pausen Spielgeräte zur Verfügung. Die Anzahl der Gebäude

⁵⁸² Vgl. CIA-factbook.

⁵⁸³ Vgl. CIA-factbook.

sowie das Personal sind der Schülerzahl entsprechend angemessen (vgl. Kapitel 5.2 und 7.1). Auch bezüglich des Lehrergehalts können Differenzen erkannt werden, was sich nach Ansicht der Befragten auf die Motivation der Unterrichtsgestaltung auswirkt. Somit kann diese Frage auf Grundlage der in Kapitel 7.1 und 7.2 dargestellten Befragungsergebnisse bestätigt werden. Die sich anschließenden drei Fragen beziehen sich auf die Sozialstruktur der Befragten, beziehungsweise auf sozioökonomische Hintergründe. Aus diesem Grund wurden diese in die Analyse der Interviews mit einbezogen. Daraus wurde deutlich, dass die Schulwahl unabhängig der sozialen Herkunft getroffen wird. Die durch eine internationale Organisation errichtete und betriebene Schule wird von allen sozialen Schichten bezüglich des Lernerfolgs der Schüler als erfolgreicher angesehen, sodass ein Schulbesuch der Privatschule angestrebt wird. Dazu werden, wie die Auswertung der Gespräche ergab (vgl. Kapitel 7.4 und 7.5), teilweise längere Schulwege und eine finanzielle Belastung auf sich genommen. Auch die Finanzierung der an staatlichen Schulen kostenfreien Schulbücher und sonstigen Materialien wie die Uniform und das Schulgeld werden geduldet. Folglich müssen, um den eigenen Kindern den Besuch einer Privatschule zu ermöglichen, (finanzielle) Opfer erbracht werden. Somit kann aus den Ergebnissen der Befragung die Forschungsfrage „inwiefern ist Eltern, die ihre Kinder an privaten Schulen anmelden, die Bildung ihrer Kinder wichtiger als Eltern, die ihre Kinder an staatlichen Schulen anmelden?“ dahingehend beantwortet werden, dass Privatschuleltern die Bildung ihrer Kinder wichtiger ist. Auch die Analyse der Schulabbrüche beziehungsweise Unterbrechungen des Schulbesuchs belegt dies (vgl. Kapitel 7.5).

Vor allem die in Kapitel 7.5 betrachtete Sozialstruktur der Schüler beider untersuchten Schulen ergab, dass 50 % der befragten Privatschuleltern keine Schule besucht haben, von den befragten Privatschuleltern waren es hingegen nur 16 %. Ein Viertel der Privatschuleltern hat den Bildungsweg mit Grade 12 oder höher abgeschlossen. Dem zu Folge gibt es an beiden Schulen Schüler mit ungebildeten Eltern, die weder lesen noch schreiben können, jedoch ist der Anteil der Eltern mit einem hohen Schulabschluss an der Privatschule deutlich höher. Dies beantwortet somit die Frage „inwiefern haben Eltern, deren Kinder eine private Schule besuchen, selbst einen hohen Bildungsabschluss?“.

Etwas differenzierter ist die Forschungsfrage „inwiefern beeinflussen NGOs durch die individuelle Gestaltung den Bildungssektor negativ und verhindern eine gleiche Basis?“ zu beantworten. Zwar wird der Bildungssektor durch die individuelle Gestaltung der NGOs beeinflusst, jedoch wird die Beeinflussung seitens der Bevölkerung nicht als negativ evaluiert. Da der Besuch einer Privatschule grundsätzlich für alle Kinder unabhängig von sozialer Her-

kunft, Geschlecht und Religionszugehörigkeit möglich ist, findet auch keine gesellschaftliche Separation statt. Durch die qualitativ und quantitativ bessere Ausstattung der Privatschulen (vgl. Kapitel 7.1), sowie den höheren Lernerfolg der Privatschüler (vgl. Kapitel 8), sind Unterschiede in der Basis gegeben. Somit kann diese Forschungsfrage allgemein nicht eindeutig beantwortet werden, sondern muss einzeln fokussiert werden.

Die Effektivität der zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien wird im Kontext der vorliegenden Arbeit am Lernerfolg der Schüler bewertet, da das Ziel eines wirksamen Einsatzes von Arbeitsmaterialien ein erhöhter Lernerfolg darstellt. Um diese Wirksamkeit zu bewerten, wäre eine konkrete und von anderen Einflussfaktoren separierte Analyse jedes Arbeitsmittels mit der Fragestellung, inwiefern dieses sich jeweils auf den Lernerfolg auswirkt, notwendig. Auf Grund der Komplexität dieser Thematik wird in der vorliegenden Arbeit bewusst auf eine Auseinandersetzung verzichtet. Diese Fragestellung bietet die Grundlage einer separaten Verschriftlichung. Somit können nur Vermutungen durch die Aussagen der Befragungen ange stellt werden. Die wirksame Unterstützung des Bildungssystems durch den Bau von Schulen seitens der NGOs ist von deren Zielsetzung abhängig. Wie in Kapitel 7 dargelegt, streben einige Privatschulen nach Kommerz und nutzen die Unkenntnis der Bevölkerung aus, da diese, wie aus der Befragung hervorgeht, die grundsätzliche Auffassung vertritt, je kostenintensiver desto qualitativ besser sei die Bildung.

In Kapitel 8 wurde der Lernerfolg der Schüler mit Hilfe der Ergebnisse des NAT analysiert. Daraus ging hervor, dass die Schüler der Privatschule in allen Fächern besser abgeschlossen haben als die staatlichen Schüler. Bei Rückschlüssen über Ursachen dieses Ergebnisses müssen jedoch einige Einflussfaktoren berücksichtigt werden. So muss an der Privatschule ein Aufnahmetest bestanden werden, während an der staatlichen Schule alle Schüler unabhängig ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten unterrichtet werden. Demzufolge sind Differenzen bezüglich der Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und der Intelligenz möglich, welche sich entsprechend in den NAT Ergebnissen widerspiegeln können. Auch die Schülerzahl pro Klasse beziehungsweise Lehrer können sich auf den Lernerfolg auswirken. Insgesamt kann folglich die Frage „inwiefern ist der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern an privaten Schulen höher als an staatlichen Schulen?“ dahingehend beantwortet werden, dass der Schülerinnen und Schüler der Privatschulen bei den NAT bessere Ergebnisse erzielen. Die Ursachen können in den in Kapitel 7.4 und 7.5 analysierten Differenzen liegen.

Die erste Forschungsfrage thematisiert die Standorte der Schule. Die Analyse und Auswertung der räumlichen Verteilung der Schulen (vgl. Kapitel 6) ergab Ballungsgebiete von Bildungs-

institutionen in den Küstenregionen. Zwar sind diese urbanen Regionen dichter besiedelt als das überwiegend rurale Landesinnere der Republik, jedoch sind vor allem in den Verwaltungsbezirken vier, fünf und sechs fast keine Privatschulen registriert. Diese Beobachtung beschränkt sich nicht auf eine Schulform, sondern gilt für alle dargestellten Bildungsinstitutionen. Die durchgängig niedrigen Einschulungsquoten in diesen Gebieten belegen den Mangel an Bildungszugängen, auch wenn diese einseitigen Rückschlüsse um vielfältige Einflussfaktoren wie Infrastruktur, traditionelle Verwurzelung, Sozialstruktur etc. ergänzt werden müssen. Auch wenn diese multidimensionale Betrachtungsweise im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden kann, führen die sehr niedrige Anzahl an Schulen sowie die geringen Einschulungsraten in den ruralen Regionen zu dem Schluss, dass in diesen Gebieten ein deutlicher Mangel an allen Schulformen vorherrscht. Somit setzen NGOs mit dem Bau von Schulen räumlich nicht dort an, wo sie am dringendsten benötigt werden.

In diesem Kontext stellt sich die Frage nach der Motivation der NGOs. Bezogen auf die in dieser Arbeit fokussierte Privatschule Sukuta Wannsee wurde aus den Gesprächen mit der Vorsitzenden und Gründerin deutlich, dass ein Schulbau zunächst nicht beabsichtigt war, sondern durch die Bevölkerung angestrebt wurde (vgl. Transkriptausschnitt 1). Somit kann die Gründung nach Immanuel Kant als schwache Verpflichtung, dem Wunsch nach Handlung, betrachtet werden. Durch den Erhalt von Lob und Bestätigung erfolgte eine Tugendpflicht (vgl. Kapitel 2.2). Aus Rawls Sichtweise steht die Förderung der Interessen der Benachteiligten im Fokus. Die Interessen der gambischen Bevölkerung, wurden durch die Finanzierung und dem Bau einer Schule folglich umgesetzt. Auch aus der Sicht von Sen kann eine Legitimation der Vereinsarbeit erfolgen, da den Schülern durch den Erhalt von Bildung Verwirklichungschancen zugestanden werden, welche sie für die Nutzung ihrer Grundrechte benötigen.⁵⁸⁴

Der Anstoß des Projektes erfolgte durch die einheimische Zielgruppe, sodass diesbezüglich eine Einordnung des Partizipationsgrades als „Selbstmobilisierung“ erfolgen kann (vgl. Kapitel 2.5). Da zwar eigene Ideen und Vorstellungen der einheimischen Bevölkerung bezüglich des Schulbaus bzw. des Schulalltags eingebracht werden konnten und somit einen gewissen Grad der Mitbestimmung erhielten, kann diese anfängliche Phase als funktional partizipativ eingeordnet werden. Jedoch hat der Schulleiter im Laufe der Zeit immer mehr Entscheidungsfreiheiten zugesprochen bekommen. So darf er eigenständig beispielsweise über Personalangelegenheiten entscheiden. In allgemeinen Angelegenheiten hat er ein gleichberechtigtes Mit-

⁵⁸⁴ Vgl. weiterführend KESSELRING, THOMAS (2003), S. 5 ff bzw. 25 ff.

spracherecht. Dementsprechend kann der derzeitige Partizipationsstand als interaktiv bewertet werden.

Die Hauptziele der Entwicklungszusammenarbeit, eine nachhaltige Verbesserung des Entwicklungsstandes und eine Reduktion der Differenzen bezüglich vorgegebener Normen (vgl. Kapitel 2.3), werden somit durch den Verein „Sukuta Wannsee e.V.“ angestrebt. Die Differenzen beziehen sich auf die Erreichbarkeit und den Zugang zu Bildung, welche in der Gründungssituation nicht gegeben waren. Bezüglich der Nachhaltigkeit, welche als Erfolgskriterium in der wirkungsvollen Entwicklungszusammenarbeit gesehen wird (vgl. Kapitel 2.4), wird sich auf die in Kapitel 2.4 erläuterten Dimensionen bezogen. Die Privatschule Sukuta Wannsee kann als sozial gerechtes Projekt evaluiert werden, da alle Schüler unabhängig von Sozialstruktur, Religion und Geschlecht Zugang zu dieser Bildung erhalten. Somit erfolgt keine gesellschaftliche Separation beziehungsweise Beschulung elitärer Gesellschaftsschichten. Einschränkend kann der Aufnahmetest der Schule genannt werden, welcher Schülern ohne Vorkenntnisse den Zugang verwehrt. Ebenfalls wurde die Dimension der wirtschaftlichen Effizienz berücksichtigt. Die Bildungsinstitution ist so gebaut, dass eine Umsetzung des Bildungsauftrages erfolgt, jedoch keine überflüssigen Ausgaben und Anschaffungen getätigt werden. In diesem Kontext ist beispielsweise die Einrichtung eines Computerraumes zu nennen, auf welche bisher aus personellem und fachkenntlichem Mangel bewusst verzichtet wurde. Eine selbstständige Weiterführung ohne die internationale Unterstützung wird zwar angestrebt, ist auf Dauer jedoch vermutlich ohne weitere Unterstützung (beispielsweise Co-Finanzierung der Regierung) nicht realisierbar. Während des Baus und des Betriebs der Schule wurden keine Ressourcen verschwendet, sodass auch eine ökologische Tragfähigkeit vorliegt.

Schlussfolgernd kann die übergeordnete Forschungsfrage der Relevanz von NGOs im Bildungssektor Gambias nicht eindeutig beantwortet werden. Der Anteil an privaten Schulen, die durch internationale NGOs errichtet wurden, ist hoch. Vor allem LBS werden von den privaten Trägern errichtet, sodass fast ein Drittel aller Bildungseinrichtungen dieser Schulform von privaten Organisationen errichtet und betrieben werden. Da die Privatschulen überwiegend in den bevölkerungsreichen urbanen Küstenregionen errichtet wurden, ist die Relevanz dieser Form der internationalen Zusammenarbeit in diesen Verwaltungsdistrikten besonders hoch. Der Lernerfolg der Privatschüler kann insgesamt als höher bewertet werden, was auf unterschiedlichen Faktoren basieren kann. Beispielsweise werden die alltägliche Ernsthaftigkeit und Motivation der Privatschullehrer von der Bevölkerung mit dem höheren Lehrergehalt sowie bessere Arbeitsbedingungen (keine Doppelbelegung, weniger Schüler pro Klasse, mehr

und hochwertigere Arbeitsmaterialien etc.) zurückgeführt. Dieses Lehrerverhalten wird von der indigenen Bevölkerung als positiv bewertet. Somit wird die Arbeit der internationalen Organisationen insgesamt als ergänzend und vor allem die (sozial) benachteiligte Bevölkerung betreffend als bereichernd wahrgenommen. Eine gesellschaftliche Divergenz basierend auf der Wahrnehmung einer elitären Ausbildung ist nicht erkennbar.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Arbeit der internationalen Organisationen auch zukünftig erfolgreich im Bildungssektor Gambias gelingen kann. Die einheimische Bevölkerung kennt die Probleme selbst am besten, weshalb sie bei der Umsetzung und Planung der einzelnen Projekte integriert werden sollte, anzustreben ist in diesem Kontext ein möglichst hoher Partizipationsgrad (vgl. Kapitel 2.5). Dies betont auch der Experte Volker Seitz (vgl. Transkriptausschnitt 106). Ihm zu Folge ist die internationale Unterstützung nur dann erfolgreich, wenn die einheimische Bevölkerung durch ihre eigenen Projekte ihre Lebensverhältnisse dauerhaft verbessert. Die in der vorliegenden Arbeit betrachtete Sukuta Wannsee Schule wurde auf Grund des Wunsches der Bevölkerung errichtet. Das Komitee der Elternversammlung ist bei allen grundlegenden Entscheidungen und Planungen integriert. Die Organisation und Verwaltung der Schule (Personaleinstellung etc.) obliegt dem einheimischen Schulleiter. Somit kann das Kriterium der Mit- und Selbstbestimmung im vorliegenden Beispiel als erfüllt erachtet werden. Diese Mitbestimmung, auch auf das alltägliche Schulleben bezogen, ist für eine Akzeptanz des Projekts in der Bevölkerung unerlässlich. So betont auch Volker Seitz, dass „[...] Projekte, die nicht lokal verwurzelt oder von Gemeinschaften vor Ort getragen sind, [...] wenig Wirkung [haben]“⁵⁸⁵. Nur durch das „[...] Erbringen von Opfern [...]“⁵⁸⁶ erfolgt eine Wertschätzung. Anders ausgedrückt erfolgt eine Abhängigkeit zwischen zu erbringender Leistung und Anerkennung: Je höher das persönliche zu erbringende Opfer ist, desto höher sind der Respekt und die Achtung. Bezogen auf den Bildungssektor bedeutet dies, dass ein (finanzieller) Aufwand seitens der Schüler beziehungsweise Eltern erfolgen muss. In der analysierten Sukuta Wannsee Schule muss daher ein Schulgeld finanziert werden, obwohl die Bildung an staatlichen Schulen kostenfrei ist. In diesem Kontext muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass dieser Aspekt von einigen Privatschulen ausgenutzt wird. Die zum Teil sozial schwachen Eltern versuchen, die Schulgebühren aufzubringen in dem Glauben, die beste Bildung für ihr Kind zu erhalten. Auf den kommerziell organisierten Privat-

⁵⁸⁵ Transkript Volker Seitz, Zeilen 46 f.

⁵⁸⁶ Transkript Volker Seitz, Zeilen 49 f.

schulen bleibt der Lernerfolg jedoch aus, ohne dass die (ungebildeten) Eltern dies bemerken.⁵⁸⁷

Allgemein sollte das Ziel der im bildungspolitischen Sektor aktiven NGOs somit das Streben nach der Selbstständigkeit des jeweiligen Projektes sein. Eine dauerhaft fremdbestimmte Organisation ohne Beteiligung der Bevölkerung kann folglich kritisch betrachtet und als persönlicher Prestigegewinn gesehen werden. Zudem sollten Organisationen die Standortwahl hinsichtlich in räumlicher Nähe existierender Schulen sowie der Einschulungsraten überprüfen.

Die in der Entwicklungszusammenarbeit altbekannte „Hilfe zur Selbsthilfe“ sollte bei den NGOs ebenfalls im Vordergrund stehen. Es ist verhältnismäßig einfach, eine Schule zu errichten, die Ausbildung und Beratung einheimischer Lehrer beispielsweise ist hingegen komplexer. Dabei basiert ein fundiertes Bildungswesen auf gut qualifiziertem Lehrpersonal.

Auch die gambische Regierung sollte einerseits die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen stärken, andererseits die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung respektieren und in ihrer Interaktion berücksichtigen.

Aus den Gesprächen mit der Vorsitzenden des Vereins Sukuta Wannsee e.V. wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit mit der Regierung durch Diskrepanzen geprägt war beziehungsweise ist. Als Beispiel ist hierzu die Landnutzung zu nennen. Nur durch langwierige Verhandlungen konnte der Verein Land zur Errichtung der Bildungsinstitution gewinnen.⁵⁸⁸ An dieser Stelle sollten die Interessen der Bevölkerung jedoch im Vordergrund stehen.

Des Weiteren wird die „Supervision“ seitens der jeweiligen Ministerien kritisch betrachtet. Es ist zweifelhaft, inwiefern die in kürzesten Abständen durchgeführte Überprüfung wirklich zielführend ist und zu einer Verbesserung der unterrichtlichen Situation führt. Augenscheinlich übersteigt der bürokratische Aufwand den bildungspolitischen Nutzen. In diesem Kontext ist auch der landesweit durchgeführte NAT zu nennen: Da dieser in den Jahrgangsstufen drei und fünf parallel geschrieben wird, werden die gleichen Schüler aus der dritten Jahrgangsstufe in der fünften Klasse erneut miteinander verglichen. Demnach wäre entweder eine zeitliche Versetzung oder die Testung einer anderen Schulstufe sinnvoll.

Ein weiteres bildungspolitisches Defizit ist in der Lehrerbildung festzustellen. Aus den in Kapitel 7 untersuchten Gesprächen geht der Wunsch nach Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs deutlich hervor. Dies kann auf die Konditionen und das Lehrergehalt bezogen wer-

⁵⁸⁷ Diese kommerziellen Schulen werden überwiegend von einheimischen Lehrern beziehungsweise Lehrern aus den unmittelbar angrenzenden Ländern mit der Zielsetzung des persönlichen Gewinns gegründet. Kommerziell betriebene Privatschulen von internationalen Organisationen sind der Autorin nicht bekannt.

⁵⁸⁸ Vgl. Transkript Vorsitzende „Sukuta Wannsee e.V.“ Zeilen 120 ff.

den. Eine gleiche Entlohnung unabhängig von Geschlecht und Alter wäre hier wünschenswert. Zudem kann durch Modifikationen in der Lehrerbildung eine unterrichtliche Vielfalt und ein möglichst hoher Lernerfolg erzielt werden. Durch eine Erhöhung der Theorieanteile könnte ein fundiertes Wissen an methodischen und didaktischen Fertigkeiten vermittelt werden. Dies wäre auch durch Vorlesungen internationaler Universitäten mittels digitaler Übertragung ratsam. Vor allem die Privatschullehrer besuchen in ihrer Freizeit Fortbildungen (vgl. Kapitel 7.2), was als fortschrittlich und positiv bewertet werden kann. Da die Defizite überwiegend in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern festgestellt wurden (vgl. Kapitel 8), wären Fortbildungen in diesem Bereich empfehlenswert.

Des Weiteren können alle von der Bevölkerung geäußerten Wünsche und Bedürfnisse von der gambischen Regierung umgesetzt werden. Dies verdeutlicht gleichzeitig auch die Akzeptanz und die zufriedenstellende Arbeit der NGOs. Durch oben dargelegte Modifizierungen in der Lehrerbildung sowie Reformen bezüglich des Gehalts und der vorherrschenden Arbeitsbedingungen könnte der Lehrerberuf attraktiver gestaltet werden, sodass ein qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung steht. Dieses sollte auch in ruralen Gebieten eingesetzt werden. Vor allem dort wäre der Bau weiterer Schulen sinnvoll und wünschenswert. Um den Mangel an qualifiziertem Personal für neue Bildungsinstitutionen zu decken, wäre auch der Ausbau der Infrastruktur beziehungsweise der Einsatz von Schulbussen sinnvoll. So könnte auch Schüler aus abgelegenen Regionen die langen Schulwege überwinden. Für eine ausreichende Anzahl an Schulbuchexemplaren ist die Regierung verantwortlich.

Aus den Interviews und den Beobachtungen vor Ort wurde ein wichtiger Aspekt deutlich. Die beobachteten Unterrichtsstunden bestanden überwiegend aus auswendig zu lernenden Inhalten und bloßem Nachahmen der Schüler. Ein kritisches Hinterfragen, selbstständiges Analysieren sowie das Formulieren eigenständiger Fragestellungen und Bewerten von Sachinhalten erfolgte nicht. Aus den Berufswünschen der Schüler ging hervor, dass allgemein ein universitärer Bildungsabschluss angestrebt wird. Es erfolgt also ein Drill zu einem möglichst hohen Bildungsabschluss oder dem entgegengesetzten Schulabbruch. Typische Ausbildungsberufe, vor allem im handwerklichen Bereich, wie Schreiner, Maurer etc., mit mittlerem Bildungsniveau sind nicht verbreitet. Dabei werden gerade diese Berufe benötigt, um beispielsweise die Infrastruktur des Landes zu verbessern. Aus diesem Grund könnte das Engagement von NGOs sowie Investitionen der Regierung in diesem Bereich vielen Jugendlichen eine Zukunftsperspektive ermöglichen und die hohen Arbeitslosigkeit vor Ort senken. Eine Fokussierung und Konzentration auf den Ausbildungsbereich wird somit auch als Möglichkeit gesehen, Fluchtursachen entgegenzuwirken

Insgesamt leisten die NGOs im Bildungssektor Gambias einen wesentlichen Beitrag, die hohe Anzahl Jugendlicher fundiert auszubilden und somit Chancen auf eine erfolgreiche, meist universitäre, Berufsausbildung zu ermöglichen. Dennoch sollte bei der Arbeit von Nicht-Regierungsorganisationen auf die Bedürfnisse der Bevölkerung geachtet werden und diese unmittelbar in das Projekt mit eingebunden werden. Um der hohen Migrationsrate entgegenzuwirken, muss jedoch vor allem die Regierung in das Bildungssystem investieren und Modifizierungen in der Lehrerausbildung vornehmen. Hierzu wäre es empfehlenswert, die staatlichen Entwicklungsfinanzierungen projektgebunden zu vergeben. Die wahllose finanzielle Unterstützung in das Bildungssystem Gambias wird als nicht sinnvoll erachtet. Auch der Experte Volker Seitz betont:

„Die Staaten müssen ihre Rolle ernst nehmen. Die Politik muss auch entscheiden, wie man diese Jugend ausbildet und orientiert. Wir müssen unseren Kurs ändern: Realitätssinn muss Vorrang vor idealistischen Theorien, Wunschdenken und Ungeduld haben.“⁵⁸⁹

Daraus wird deutlich, dass einzelne Organisationen durch ihre Arbeit alleine nicht erfolgreich sein können. Vielmehr muss an die Regierung appelliert werden, die Zusammenarbeit mit NGOs als Ergänzung zu nutzen und diese nicht als Konkurrenz zu sehen. Im Laufe der kommenden Jahre wird sich im Zuge der SDGs und der globalen Perspektive die Entwicklungszusammenarbeit in internationale Arbeit umbenennen. Jedoch werden die Erfahrungen und die praktische Arbeit der NGOs weiterhin erhalten bleiben. Das primäre Ziel sollte für alle Akteure das Optimieren durch Modifizierungen und somit der Fortschritt des Bildungssystems sein, um die gambische Bevölkerung nachhaltig zu qualifizieren und Berufschancen zu ermöglichen. Nur so kann eine Reduktion der Armut erfolgen und die enorme Migration verringert werden.

⁵⁸⁹ Transkript Volker Seitz, Zeilen 25-27.

Literaturverzeichnis

- ADICK, CHRISTEL (2013): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*, Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- AISIKU, J.U.; BABS FAFUNWA, A. (1982): *Education in Africa - A comparative Survey*, London: George Allen & Unwin Ltd.
- APPEL, ANJA (2009): *Strategieentwicklung bei NGOs in der Entwicklungszusammenarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BARRETT, HAZEL R.; BROWNE, ANGELA W. (1988): *Women's Horticulture in the Pre-Urban Zone, The Gambia*, in: *Geography*, Band 73, S. 158-160, Geographical Association.
- BETHGE, JAN PER; STEURER, NORA; TSCHERNER, MARCUS (2011): *Nachhaltigkeit. Begriff und Bedeutung in der Entwicklungszusammenarbeit*, in: KÖNIG, JULIAN; THEMA, JOHANNES (Hrsg) (2011): *Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BEYENE, FEKADU (2010): *The role of NGO in informal seed production and dissemination. The case of eastern Ethiopia*, in: *Journal of Agriculture and Rural Development in the Tropics and Subtropics* Band 111, Heft 2, S. 79-88.
- BIRMINGHAM, DAVID (1995): *The decolonization of Africa*, London: UCL Press.
- BLÄSER, RALF; SOYEZ, DIETRICH (2004): *Washington, D.C. als Prozess. Zur räumlich-kontextuellen Situiertheit von NGO-Weltbank-Beziehungen*; in: *Petermanns Geographische Mitteilungen* Band 148, Heft 1, S. 76-85.
- BLISS, FRANK; HEINZ, MARCO (2010): *Wer vertritt die Armen im Entwicklungsprozess? ; in: Entwicklungsethnologie. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie*, 18/1+2; Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik, S. 13-75.
- BOCCOLARI, CHRISTINA (2002): *Nachhaltige Entwicklung. Eine Einführung in Begrifflichkeit und Operationalisierung*; in: *Dokumente und Materialien*, Mainz: Institut für Politikwissenschaft der Johannes zu Gutenberg-Universität Mainz.
- BOGNER, ALEXANDER; MENZ, WOLFGANG (2009): *Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung – Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte*, in: BOGNER, ALEXANDER; LITTIG, BEATE; MENZ, WOLFGANG: *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- BOHLE, HANS-GEORG (2007): Geographische Entwicklungsforschung; in : GEBHARDT, HANS; GLASER, RÜDIGER; RADTKE, ULRICH; REUBER, PAUL: Geographie. Physische Geographie und Humangeographie, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, S. 797 – 815.
- BOHLE, HANS-GEORG (2011): Vom Raum zum Menschen. Geographische Entwicklungsforschung als Handlungswissenschaft; in : GEBHARDT, HANS; GLASER, RÜDIGER; RADTKE, ULRICH; REUBER, PAUL: Geographie. Physische Geographie und Humangeographie, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, S. 746 – 763.
- BOHNET, MICHAEL (2006): Entwicklungspolitik der Europäischen Union, in: IHNE, HARTMUT; WILHELM, JÜRGEN (2006): Einführung in die Entwicklungspolitik, 2. Aufl., Hamburg: Lit Verlag.
- BRAUN, GERALD (1985): Nord-Süd-Konflikt und Entwicklungspolitik. Eine Einführung; Studienbücher zur Sozialwissenschaft Band 51; Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- CARNEY, J. (2008): Converting the Wetlands, Engendering the Environment. The Intersection of Gender with Agrarian Change in The Gambia; in: Development. Critical essays in human geography, S. 133-152.
- CHURCH, R.J. HARRISON (1978): West Africa, 8. Aufl., New York: Longman Inc.
- DEFFNER, V.; HAFERBURG, C. (2014): Bourdieus Theorie der Praxis als alternative Perspektive für die Geographische Entwicklungsforschung; in : Geographica Helvetica JG. 69 2014, Göttingen: Copernicus Publications.
- DRESING, THORSTEN; PEHL, THORSTEN (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschend, 8. Aufl., Marburg: Eigenverlag.
- ECKERT, ANDREAS (2006): Kolonialismus, Frankfurt (Main): Fischer Taschenbuch Verlag.
- ENGLERT, BIRGIT; GRAU, INGEBORG; KOMLOSY, ANDREA (2009): Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze zu ihrer Überwindung; Wien: Mandelbaum.
- FAAL, DAWDA (1997): A History of the Gambia AD 1000-1965, Serekunda: Edward Francis Small Printing Press.
- FISCHER WELTALMANACH (2009): Zahlen-Daten-Fakten, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- FISCHER WELTALMANACH (2012): Zahlen-Daten-Fakten, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- FISCHER WELTALMANACH (2014): Zahlen-Daten-Fakten, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- FRANTZ, CHRISTIANE; MARTENS, KERSTIN (2006): Nichtregierungsorganisationen (NGOs), 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER; KRAMER, CAROLINE (2015): Bildungsgeographie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GALEGA, BIRKAI D. (1984): Bildung und Imperialismus in Schwarz-Afrika: Historische und soziopolitische Hintergründe, Münster: Lit Verlag.
- GAREIS, IRIS (2003): Die Geschichte der Anderen. Zur Ethnohistorie am Beispiel Perus (1532 – 1700), Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- GIERSCH, HERBERT (1961): Allgemeine Wirtschaftspolitik, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- GIRTLER, ROLAND (2001): Methoden in der Feldforschung, 4. Aufl., Wien: Böhlau Verlag Gesellschaft m.b.H . und Co. KG.
- HIRSCH, PHILIPP-ALEXANDER (2017): Freiheit und Staatlichkeit bei Kant; Berlin/ Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- HAUCK, GERHARD (2001): Gesellschaft und Staat in Afrika, Frankfurt am Main: Brandes & Aspel Verlag.
- HAUCK, VOLKER (2006): Partner NGO. Konkurrenz vom Staat, in: Ueberblick Band42, Heft 4, S.26-29.
- HELBRECHT, ILSE (2014): Urbanität und Ruralität; in: LOSSAU, JULIA; FREYTAG, TIM; LIPPUNER, ROLAND: Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie, Stuttgart: Eger Ulmen.
- HELFFERICH, CORNELIA (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELMKE, ANDREAS (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.
- HEMMER, HANS-RIMBERT (2002): Wirtschaftsprobleme der Entwicklungsländer, 3. Aufl., München: Verlag Franz Vahlen GmbH.

- HEINEBERG, HEINZ (2007): Einführung in die Anthropogeographie/ Humangeographie, 3. Aufl., Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- HUGHES, ARNOLD; PERFECT, DAVID (2008): Historical Dictionary of the Gambia, Plymouth: The Scare Crow Press Inc.
- IHNE, HARTMUT; WILHELM, JÜRGEN (2006): Einführung in die Entwicklungspolitik, 2. Aufl., Hamburg: Lit Verlag.
- KARP, MARKUS (1998): Leistungsfähigkeit und Politikgestaltung von Nicht-Regierungs-Organisationen im Rahmen der internationalen Wirtschafts- und Entwicklungszusammenarbeit. Eine polit-ökonomische Analyse anhand ausgewählter Organisationen, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- KEITA, MODIBO (1983): Erziehung und Entwicklung in der dritten Welt, Heidelberg: Kivouvou Verlag.
- KESSELRING, THOMAS (2003): Ethik in der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung, München: C.H. Beck Verlag.
- KESSELRING, THOMAS (2005): Wozu Entwicklungspolitik, in: HIRSCH/SEITZ (Hrsg): Zwischen Sicherheitskalkül, Interessen und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik, Berlin: Iko-Verlag.
- KEVENHÖRSTER, PAUL; VAN DEN BOOM, DIRK (2009): Entwicklungspolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLEIS, JANINA; (2012): Das Erziehungs- und Bildungssystem in Gambia – analysiert an ausgewählten Beispielen, unveröffentlichte Master- Thesis.
- KREUZMANN, HERMANN (2003): Theorie und Praxis in der Entwicklungsforschung. Einführung zum Themenheft, in : Geographica Helvetica JG. 58 2003 Heft 1; Göttingen: Copernicus Publications.
- LACHMANN, WERNER (2004): Entwicklungspolitik Band 1: Grundlagen, 2. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- LACHMANN, WERNER (2010): Entwicklungshilfe- Motive, Möglichkeiten und Grenzen, Problemfelder, 2. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- LESER, HARTMUT (2010): Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie, 14. Aufl., München: DtV GmbH & Co KG.

- LOHMANN, NIKE (2009): Mikrofinanz in Entwicklungsländern – Hilfe für die Armen? Eine normative Betrachtung, Münster: LIT Verlag.
- LOSSAU, JULIA; FRETAG, TIM; LIPPUNER, ROLAND (2014): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie, Stuttgart: Euger Ulmen.
- LUGARD, FREDERICK JOHN DEALTRY (2010): The Dual Mandate in British Tropical Africa, London: General Books LLC.
- MAAZ, K.; BAUMERT, J.; NEUMANN, M. (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter; Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer Verlag GmbH.
- MALETZKE, GERHARD (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MENZEL, ULRICH (2010): Die Paradigmen der entwicklungspolitischen Ideengeschichte, in: STOCKMANN, REINHARD; MENZEL, ULRICH; NUSCHELER, FRANZ (Hrsg): Entwicklungspolitik- Theorien- Probleme- Strategien, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- MEUSBURGER, PETER (2010): Geography of Knowledge, in: Encyclopedia of Geography, Band 4, Herausgeber: WARF, B.; London S. 1659-1663.
- MEUSER, MICHAEL; NAGEL, ULRIKE (2009): Experte, Expertenwissen und gesellschaftlicher Wandel, in: BOGNER, ALEXANDER; LITTIG, BEATE; MENZ, WOLFGANG: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MEYER, HILBERT (2009): Was ist guter Unterricht? 6. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- MEYER, HILBERT (1994): Unterrichtsmethoden 1: Theorieband, 6. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- MICHAEL, THOMAS (2008): Diercke Weltatlas, Braunschweig: Westermann Druck GmbH.
- MOCK, ERWIN (1980): Afrikanische Pädagogik, Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH.
- MOLS, MANFRED (1991): Entwicklung/ Entwicklungstheorien, in: NOHLEN, DIETER (Hrsg): Wörterbuch Staat und Politik, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- NJIE, FATOU. (2005): Investigating Quality Factors in Private Schools in the Gambia, Paris: Association for the Development of Education in Africa.

- NJIE, MAKAIREH A. (2015): *The Gambia: An Overview, Trends and Futures*, in: *Education in West Africa*, London: Bloomsbury Academic.
- NOHLEN, DIETER; NUSCHELER, FRANZ (1993): *Was heißt Entwicklung?* In: NOHLEN, DIETER; NUSCHELER, FRANZ (Hrsg): *Handbuch der Dritten Welt. Grundprobleme – Theorien – Strategien*, Bonn: J.H.W. Dietz.
- NUGENT, PAUL (2004): *Africa since independence*, New York: Palgrave Macmillan.
- NUSCHELER, FRANZ (2008): *Die umstrittene Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit*, Duisburg: Institut für Entwicklung und Frieden.
- OTTACHER, FRIEDBERT; VOGEL, THOMAS (2015): *Entwicklungszusammenarbeit im Umbruch. Bilanz - Kritik – Perspektiven. Eine Einführung*; Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- OSTREICH, HANS (1977): *Gambia. Zur sozioökonomischen Problematik des Ferntourismus in einem westafrikanischen Entwicklungsland*; in: *Geographische Zeitschrift* Band 65, S. 302-308, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- PRETTY, JULES N. (1995): *Participatory Learning for Sustainable Development*, in: *World Development* Vol. 23/8, S. 1247-1263.
- PFAFFENBACH, CARMELLA; REUBER, PAUL: (2005): *Methoden der empirischen Humangeographie*, Braunschweig: Schöningh Winklers GmbH.
- RAUCH, THEO (2009): *Entwicklungspolitik. Theorien, Strategien, Instrumente*, Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- RAWLS, JOHN (2009): *A Theorie of Justice, Revised Edition*, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- RAWLS, JOHN (2001): *Justice as Fairness. A Restatement*, Edited by Kelly, Erin Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- ROVANIEMI, SIRPA (2015): *Caught in the Funding Game. The Challenges of NGO Research within Development Aid*; in: *Journal für Entwicklungspolitik* Band 31, Heft 1, S. 100 - 116.
- SANGMEISTER, HARMUT (2009): *Entwicklung und internationale Zusammenarbeit – Eine Einführung*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2009): Wege und Irrwege zum Wohlstand. Theorien und Strategien wirtschaftlicher Entwicklung, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- SANGMEISTER, HARTMUT; SCHÖNSTEDT, ALEXA (2010): Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert. Ein Überblick, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE; WENZ, MARK (2018): Die globale Bildungsagenda – zu den Herausforderungen der Entwicklungszusammenarbeit im Entwicklungskontext; in: SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018): Handbuch Bildungsforschung Band 1, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- SHIVJI, ISSA G. (2008): NGOs: Toyi-Toyi statt Live Aid. Ein Essay über die Blindstellen des NGO-Diskurses in Afrika, in: In: iz3w Heft 309 S. 14-17.
- SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018): Einleitung der Herausgeber; in: SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD; TIPPELT, RUDOLF (2018): Handbuch Bildungsforschung Band 1, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- SCHOLZ, FRED (2004): Geographische Entwicklungsforschung . Methoden und Theorien, Stuttgart: Gebrüder Borntraeger Verlagsbuchhandlung.
- SCHOLZ, FRED (2002): Die Theorie der Fragmentierenden Entwicklung; in: Geographische Rundschau 54 (10), S. 6 – 11: Braunschweig: Westermann Verlag.
- SCHRAMM, JOSEF (1965): Gambia - Eine Länderkunde, Bonn: Gebr. Hermes KG.
- SCHULTE, IMKE (2017): Armut aus Sicht der Armen – Ethnologische Forschung zur Nachhaltigkeit und Reziprozität in der Entwicklungszusammenarbeit, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- SCHWEISFURTH, MICHELE (2008): Education and Democracy in The Gambia: reflections on the position of development projects in a small African state, in: JOHNSON, DAVID (Hrsg): The Changing Landscape of Education on Africa - quality, equality and democracy, Oxford: Symposium Books.
- SIX, CLEMENS (2006): Gut oder nur gut gemeint? Fragen zur Wirkung entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen (NROs), in: ÖFSE (2007 Hrsg.): Zivilgesellschaft und Entwicklung, Wien: Südwind Verlag.
- STAMP, J. DUDLEY (1966): Africa: A study in Tropical Development, New York: John Wiley and Sons Inc.

- STOCKMANN, REINHARD (2010): Einleitung: Entwicklung, in: STOCKMANN, REINHARD; MENZEL, ULRICH; NUSCHELER, FRANZ (Hrsg): Entwicklungspolitik- Theorien- Probleme- Strategien, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- STOCKMANN, REINHARD (2010): Entwicklungsstrategien und Entwicklungszusammenarbeit, in: STOCKMANN, REINHARD; MENZEL, ULRICH; NUSCHELER, FRANZ (Hrsg): Entwicklungspolitik- Theorien- Probleme- Strategien, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- TALAL, B.M. (2004): Rethinking an NGO. Development, Donors and Civil Society in Jordan, New York: I B Tauris & Co Ltd.
- TOURAY, OMAR A. (2000): The Gambia and the World - A History of the Foreign Policy of Africa's Smallest State, 1965-1995, Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- VEREINTE NATIONEN (2015): Millenniums-Entwicklungsziele. Bericht 2015, New York: Vereinte Nationen.
- VEREINTE NATIONEN (2017): Unpacking Sustainable Development Goal 4, Education 2030 Millenniums-Entwicklungsziele, New York: Vereinte Nationen.
- WALLNER, ERNST (1974): Die Entwicklungsländer, Frankfurt/Main: Ullstein Verlag.
- WARDENBACH, KLAUS (2006): Nicht-staatliche Akteure in der deutschen Entwicklungspolitik, in: IHNE, HARTMUT; WILHELM, JÜRGEN (2006): Einführung in die Entwicklungspolitik, 2. Aufl., Hamburg: Lit Verlag.
- WARDENGA, UTE (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2002): Wissenschaftliche Nachrichten Nr. 120, Wien: Ueberreuter Print & Packaging GmbH.
- WESELY, STEPHAN (1998): Bildungsindikatoren im internationalen Vergleich - Der Transformationsprozeß im südafrikanischen Bildungssystem, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- WIEGELMANN, ULRIKE (1999): Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal - Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen, Frankfurt: IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- WIESE, BERND (1995): Senegal, Gambia - Länder der Sahel-Sudan-Zone, Gotha: Justus Perthes Verlag Gotha GmbH.

- WILLETS, PETER (1996): "The Conscience of the World": The Influence of Non-governmental Organisations in the UN System, Washington D.C.: Brookings Institution.
- WIRTH, HEINZ (1985): Aspekte des Zusammenhangs von Entwicklungshilfe und Entwicklungsplanung in Tansania, Dissertation, Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- ZIAI, ARAM (2014): Im Westen nichts Neues? Stand und Perspektiven der Entwicklungstheorie, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Internetquellen

AUSWÄRTIGES AMT:

http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Gambia/Wirtschaft_node.html; zuletzt eingesehen am 24.03.2016.

BERICHT CONCORD:

<http://www.concordeurope.org/publications/item/439-annual-report-2014>; zuletzt eingesehen am 23.11.2015.

BERICHT DER UNESCO:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Gambia.pdf; zuletzt eingesehen am 26.03.2016.

<https://www.unesco.de/bildung/2016/8-september-welttag-der-alphabetisierung.html>; zuletzt eingesehen am 07.06.2017.

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-en.pdf>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

<http://unescoeh.org/bildung/efa-bildung-fuer-alle-das-groesste-programm-der-unesco-im-bildungsbereich/>; zuletzt eingesehen am 08.07.2018.

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/countryreview_sdg4_gmb.pdf; zuletzt eingesehen am 06.12.2018.

BERICHTE UNICEF:

http://www.unicef.org/infobycountry/gambia_statistics.html; zuletzt eingesehen am 15.03.2015.

BERICHT DER UNPD (HUMAN DEVELOPMENT REPORT):

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2013_en_technotes.pdf; zuletzt eingesehen am 23.05.2015.

BERICHT DER WELTBANK:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/AFRICAEXT/GAMBIAEXTN/0,,menuPK:351664~pagePK:141132~piPK:141109~theSitePK:351626,00.html>; zuletzt eingesehen am 13.02.2016.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0,,contentMDK:20121357~pagePK:50004410~piPK:36602~theSitePK:29708,00.html>; zuletzt eingesehen am 15.10.2015.

<http://data.worldbank.org/region/LDC>, zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

BIBLIOTHEK GAMBIA:

<http://www.bibliothek-gambia.de/sukuta.htm>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

BRAND, KARL-WERNER (2000):

Kommunikation über nachhaltige Entwicklung, oder: Warum sich das Leitbild der Nachhaltigkeit so schlecht popularisieren lässt; https://www.sowi-online.de/journal/2000_1/brand_kommunikation_ueber_nachhaltige_entwicklung.html; zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

BRAND, KARL-WERNER; JOCHUM, GEORG (2000):

Der deutsche Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development / Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs“; MPS Texte 1/2000; München: Münchener Projektgruppe für Sozialforschung MPS; http://www.sozialforschung.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/09/kw_brand_deutscher_nachh_diskurs.pdf; zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE:

Asylgeschäftsstatistik 2017:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/hkl-antrags-entscheidungs-bestandsstatistik-kumuliert-2017.html?nn=9271904>, zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG:

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/bildungsfoerderung_int/index.html; zuletzt eingesehen am 26.04.2016.

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/ziele/ziele/MDGs_2015/fortschritte/mdg7/index.html; zuletzt eingesehen am 13.10.2015.

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/multilaterale_ez/akteure/weltbank/index.html?PHPSESSID=bb2b8dbe9790497302f1eb85a5626ecc; zuletzt eingesehen am 14.10.2015.

http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/nros/index.html?PHPSESSID=fc344d5ee5f8c660a9d8eed0f38c8796; zuletzt eingesehen am 24.11.2015.

http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/oda/ngo/index.html; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

<https://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/parisagenda/paris/index.html>; zuletzt eingesehen am 23.11.2017.

https://www.bmz.de/de/service/glossar/S/strategie_prsp.html; zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

<https://www.bmz.de/de/service/glossar/E/empowerment.html>; zuletzt eingesehen am 22.07.2018.

https://www.bmz.de/de/service/glossar/N/nachhaltige_entwicklung.html; zuletzt eingesehen am 10.08.2018.

CIA-FACTBOOK:

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ga.html>; zuletzt eingesehen am 13.05.2015.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK:

<https://www.die-gdi.de/die-entwicklungspolitik-der-vereinten-nationen/>; zuletzt eingesehen am 23.11.2015.

DEUTSCHES STATISTISCHES BUNDESAMT:

https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Institutionen/42_00_WorldBank.html; zuletzt eingesehen am 15.10.2015.

EDUCATION FOR ALL 2015 NATIONAL REVIEW GAMBIA:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002314/231425e.pdf>; zuletzt eingesehen am 08.07.2018.

ELECTION GUIDE:

<http://www.electionguide.org/countries/id/80/>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

FREYTAG, TIM; JAHNKE, HOLGER (2015): Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie; <https://www.geogr-helv.net/70/75/2015/gh-70-75-2015.pdf>; zuletzt eingesehen am 22.07.2018.

GAMBIA COLLEGE:

<http://www.gambiacollege.edu.gm/programms.php>, zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

GAMBIA TECHNICAL TRAINING INSTITUTE:

<http://www.gtti.gm/academics.php>; zuletzt eingesehen am 10.03.2017.

GAMBIA UNIVERSITÄT:

http://www.unigambia.gm/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=23; zuletzt eingesehen am 10.11.2016.

HANSEL, MISCHA (2014): NGOs und die Vereinten Nationen - Eine Zwischenbilanz

https://www.zfp.nomos.de/fileadmin/zfp/doc/Aufsatz_ZfP_14_03.pdf ; zuletzt eingesehen am 18.08.2018.

KRUMMACHER, ANDRE (2004):

Der Participatory Rural Appraisal (PRA)-Ansatz aus ethnologischer Sicht. Arbeitspapiere/ Workingpapers des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien Nr. 36; Mainz: Johannes Gutenberg Universität Mainz.

<https://www.ifeas.unimainz.de/Dateien/Krummacher.pdf>; zuletzt eingesehen am 22.07.2018.

KÜNZLER, JAN; SCHULZE, HANS-JOACHIM (2016):

https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/12816/file/X_Kuenzler_Ansaetze-Sozialisationsforschung.pdf; zuletzt eingesehen am 10.09.2018.

MASON, MARK (2010):

Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews, in: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, Vol. 11/3;

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1428/3027>; zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

MINISTRY OF EDUCATION GAMBIA:

<http://www.edugambia.gm/data-area/number-of-schools>; zuletzt eingesehen am 02.05.2017.

Education sector strategic plan 2004-2015; <http://www.edugambia.gm/data-area/publications/policy-documents/116-educationpolicy2004-2015.html>; zuletzt eingesehen am 01.06.2017.

Education sector strategic plan 2006-2015; <http://www.edugambia.gm/data-area/publications/policy-documents/116-educationpolicy2006-2015.html>; zuletzt eingesehen am 04.03.2017.

Education sector strategic plan 2016-2030: <http://www.edugambia.gm/data-area/publications/policy-documents/256-education-policy-2016-2030-web-version.html>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

Year Book 2015; <http://www.edugambia.gm/data-area/publications/year-book-2015.html>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

Year Book 2016; <http://www.edugambia.gm/data-area/publications/year-book-2016.html>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

The Gambia National Development Plan (2018-2021);
<http://www.thegambiatimes.com/wp-content/uploads/2018/02/1.-The-Gambia-National-Development-Plan-2018-2021-Full-Version.pdf>; zuletzt eingesehen am 07.12.2018.

MINISTRY OF HEALTH AND SOCIAL WELFARE GAMBIA:

Health Policy, Banjul; <https://gambia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/HealthPolicy2011-2015.pdf>; zuletzt eingesehen am 20.08.2016.

OECD:

Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit:
<http://www.oecd.org/dac/effectiveness/35023537.pdf>; zuletzt eingesehen am 02.12.2017.

<http://www.oecd.org/dataoecd/21/38/1881058.gif>; zuletzt eingesehen am 10.12.2016.

<http://www.oecd.org/dac/effectiveness/49320393.pdf>; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

OTTO, SIEGMAR (2007):

Bedeutung und Verwendung der Begriffe nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit, Bremen; <https://opus.jacobs-university.de/frontdoor/index/index/docId/378>; zuletzt eingesehen am 06.07.2018.

SUKUTA WANNSEE SCHOOL:

http://www.SukutaWannsee.de/images/pdf/chronik_sukuta_wannsee_1989_2009.pdf; zuletzt eingesehen am 15.06.2017.

SCHÖNHUTH, MICHAEL (2002):

<http://www.kulturglossar.de/html/e-begriffe.html#entwicklungsethnologie>; zuletzt eingesehen am 12.07.2018.

SPEKTRUM LEXIKON DER GEOGRAPHIE:

<https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/bildungsgeographie/972>; zuletzt eingesehen am 22.07.2018.

TRADING ECONOMICS:

[http://www.tradingeconomics.com/gambia/net-bilateral-aid-flows-from-dac-donors-total-US\\$-wb-data.html](http://www.tradingeconomics.com/gambia/net-bilateral-aid-flows-from-dac-donors-total-US$-wb-data.html); zuletzt eingesehen am 07.04.2015.

VISION 2020:

<http://www.statehouse.gm/vision2020/foreward.htm>; zuletzt eingesehen am 06.04.2017.

VOLK, THOMAS (2018):

Ein Jahr Demokratie in Gambia;

https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=4e8bbe55-f27f-7994-3dcb-ddc366ad2965&groupId=252038; zuletzt eingesehen am 15.08.2018.

WIRTSCHAFTSLEXIKON GABLER:

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/laenderklassifizierung.html>; zuletzt eingesehen am 15.10.2015.

Karten und Kartengrundlagen

© 2016 Google Earth

© Creative Commons TUBS <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/legalcode>

© OpenStreetMap - Mitwirkende Open Database Licence

Verzeichnis der Transkriptausschnitte

<i>Transkriptausschnitt 1:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 741 – 743.	152
<i>Transkriptausschnitt 2:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 353 – 355.	154
<i>Transkriptausschnitt 3:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 59 – 63.....	155
<i>Transkriptausschnitt 4:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 132 – 141.	155
<i>Transkriptausschnitt 5:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 916 – 924.	165
<i>Transkriptausschnitt 6:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 171 – 178.....	166
<i>Transkriptausschnitt 7:</i>	Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 132 – 134.....	167
<i>Transkriptausschnitt 8:</i>	Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 90 – 91 und 97 – 101.	169
<i>Transkriptausschnitt 9:</i>	Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 2 und 63 – 66.	169
<i>Transkriptausschnitt 10:</i>	Leitfadeninterview mit Fatima Kanteh, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 58 – 59.	169
<i>Transkriptausschnitt 11:</i>	Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 59 – 66.	169
<i>Transkriptausschnitt 12:</i>	Leitfadeninterview mit Hadi Juff, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 33.....	171
<i>Transkriptausschnitt 13:</i>	Leitfadeninterview mit Sanna Darboe, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 30 – 31.....	171
<i>Transkriptausschnitt 14:</i>	Leitfadeninterview mit Zeyna Camara, Mutter des Schülers Dawda Bojang der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 17.....	172

<i>Transkriptausschnitt 15:</i>	Leitfadeninterview mit Ramatoulaie Cham, Mutter der Schülerin Kumba Gaye der Privatschule „Suktua-Wannsee School“, Zeilen 36 – 40.....	172
<i>Transkriptausschnitt 16:</i>	Leitfadeninterview mit Amijam Sowe, Mutter der Schülerin Hawa Sowe der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.	172
<i>Transkriptausschnitt 17:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 15.....	172
<i>Transkriptausschnitt 18:</i>	Leitfadeninterview mit Fatou Cham, Mutter der Schülerin Fatima Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 15 – 18 und 43 – 48.....	173
<i>Transkriptausschnitt 19:</i>	Leitfadeninterview mit Jainaba Tabali, Mutter des Schülers Sherif Drammeh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 14 – 18.....	173
<i>Transkriptausschnitt 20:</i>	Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saily Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 24 – 27.....	173
<i>Transkriptausschnitt 21:</i>	Leitfadeninterview mit Genaba Drame, Mutter des Schülers Ciriff Drame der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 26.	173
<i>Transkriptausschnitt 22:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 24 – 29.	174
<i>Transkriptausschnitt 23:</i>	Leitfadeninterview mit Isatou Menneh, Mutter des Schülers Abdoul Aziz Jallow der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 8.....	174
<i>Transkriptausschnitt 24:</i>	Leitfadeninterview mit Pendah Juff, Mutter des Schülers Hadi Juff der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 14 – 26 und 35.....	176

<i>Transkriptausschnitt 25:</i>	Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 10 – 12.....	176
<i>Transkriptausschnitt 26:</i>	Leitfadeninterview mit Jankey Jabateh, Mutter der Schülerin Fatou Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 8 – 21.....	176
<i>Transkriptausschnitt 27:</i>	Leitfadeninterview mit Haddyatou Jeng, Mutter der Schülerin Isatou Jeng der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 8 – 11.....	176
<i>Transkriptausschnitt 28:</i>	Leitfadeninterview mit Isatou Darboe, Mutter des Schülers Sarjo Nije der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 10 – 11.....	177
<i>Transkriptausschnitt 29:</i>	Leitfadeninterview mit Jankey Touray, Mutter des Schülers Sanna Darboe der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 11.	177
<i>Transkriptausschnitt 30:</i>	Leitfadeninterview mit“ Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 20 – 22.....	177
<i>Transkriptausschnitt 31:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Cham, Vater des Schülers Mohamed Cham der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 23.....	177
<i>Transkriptausschnitt 32:</i>	Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 22 – 29.....	177
<i>Transkriptausschnitt 33:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 22 – 34 und 83 – 91.	179
<i>Transkriptausschnitt 34:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 15 – 27.	180
<i>Transkriptausschnitt 35:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 22.	180

<i>Transkriptausschnitt 36:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 46 – 66 und 197 – 209 und 230 – 246.....	182
<i>Transkriptausschnitt 37:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 212 – 221.	184
<i>Transkriptausschnitt 38:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 840 – 856.	185
<i>Transkriptausschnitt 39:</i>	Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 25 – 28.	187
<i>Transkriptausschnitt 40:</i>	Leitfadeninterview mit Sallimatou Seesay, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 15.	188
<i>Transkriptausschnitt 41:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Danso, Schülerin der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 9 – 12.	188
<i>Transkriptausschnitt 42:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 448 – 455.	190
<i>Transkriptausschnitt 43:</i>	<i>Leitfadeninterview mit Modulamin Jatta, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 37 – 52.</i>	191
<i>Transkriptausschnitt 44:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 120 – 132.....	192
<i>Transkriptausschnitt 45:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 857 – 861.	192
<i>Transkriptausschnitt 46:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 42 – 45.	193
<i>Transkriptausschnitt 47:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 52 – 56.	193
<i>Transkriptausschnitt 48:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 41 – 43.	193
<i>Transkriptausschnitt 49:</i>	Leitfadeninterview mit Modulamin Jatta, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 27 – 28.	194

<i>Transkriptausschnitt 50:</i>	Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 37 – 38.	194
<i>Transkriptausschnitt 51:</i>	Leitfadeninterview mit Kumba Gaye Cham, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 28 – 30.	194
<i>Transkriptausschnitt 52:</i>	Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 47 – 51.	194
<i>Transkriptausschnitt 53:</i>	Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 49 – 56.	195
<i>Transkriptausschnitt 54:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 725 – 733.	195
<i>Transkriptausschnitt 55:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 67 – 79.	198
<i>Transkriptausschnitt 56:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 32 – 35.	198
<i>Transkriptausschnitt 57:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“ Zeilen 42 – 44.	198
<i>Transkriptausschnitt 58:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 309 – 321.	200
<i>Transkriptausschnitt 59:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 28.	201
<i>Transkriptausschnitt 60:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 12.	202
<i>Transkriptausschnitt 61:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 8.	202
<i>Transkriptausschnitt 62:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 1 – 8.	203
<i>Transkriptausschnitt 63:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 238 – 248.	203

Transkriptausschnitt 64:	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 410 – 433 und 860 – 863.....	204
<i>Transkriptausschnitt 65:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 34.	206
<i>Transkriptausschnitt 66:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 26 – 24.	207
<i>Transkriptausschnitt 67:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 20 – 24.	207
<i>Transkriptausschnitt 68:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 48 – 54.....	207
<i>Transkriptausschnitt 69:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 434 – 466.	208
<i>Transkriptausschnitt 70:</i>	Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 32.	210
<i>Transkriptausschnitt 71:</i>	Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 33.	211
<i>Transkriptausschnitt 72:</i>	Leitfadeninterview mit Gujeh Saidy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 38 – 42.	211
<i>Transkriptausschnitt 73:</i>	Leitfadeninterview mit Gujeh Saidy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 37 – 44.	211
<i>Transkriptausschnitt 74:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 80 – 85.....	213
<i>Transkriptausschnitt 75:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 34 – 38.	213
<i>Transkriptausschnitt 76:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 864 – 887.	214
<i>Transkriptausschnitt 77:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 36 – 37.	215

<i>Transkriptausschnitt 78:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 86 – 94.....	216
<i>Transkriptausschnitt 79:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 45 – 51.	217
<i>Transkriptausschnitt 80:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 39 – 41.	217
<i>Transkriptausschnitt 81:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 38 – 40.	218
<i>Transkriptausschnitt 82:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 95 – 119.....	218
<i>Transkriptausschnitt 83:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 140 – 162.....	220
<i>Transkriptausschnitt 84:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 218 – 236.	221
<i>Transkriptausschnitt 85:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 96 – 99.	221
<i>Transkriptausschnitt 86:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 30 – 33.	223
<i>Transkriptausschnitt 87:</i>	Leitfadeninterview mit Haddyatou Jeng, Mutter der Schülerin Isatou Jeng der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 12 – 17.....	223
<i>Transkriptausschnitt 88:</i>	Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 28 – 33.....	223
<i>Transkriptausschnitt 89:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 45 – 50.....	224
<i>Transkriptausschnitt 90:</i>	Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 42 – 51.....	224

<i>Transkriptausschnitt 91:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 77 – 81.	225
<i>Transkriptausschnitt 92:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 186 – 192.....	226
<i>Transkriptausschnitt 93:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Fedire, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 56 – 70.	226
<i>Transkriptausschnitt 94:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 210 – 214.....	227
<i>Transkriptausschnitt 95:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 44 – 54.	227
<i>Transkriptausschnitt 96:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 170 – 185.....	228
<i>Transkriptausschnitt 97:</i>	Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saidy Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 170 – 177.....	228
<i>Transkriptausschnitt 98:</i>	Leitfadeninterview mit Ramatoulaie Cham, Mutter der Schülerin Kumba Gaye der Privatschule „Suktua-Wannsee School“, Zeilen 23 – 25.....	229
<i>Transkriptausschnitt 99:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 26 – 42.....	229
<i>Transkriptausschnitt 100:</i>	Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 112 – 115.	230
<i>Transkriptausschnitt 101:</i>	Leitfadeninterview mit Gujeh Saidy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 60 – 61.	230
<i>Transkriptausschnitt 102:</i>	Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 60 – 61.	230
<i>Transkriptausschnitt 103:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 181 – 186.	231

<i>Transkriptausschnitt 104:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 670 – 681.	231
<i>Transkriptausschnitt 105:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 894 – 913.	233
<i>Transkriptausschnitt 106:</i>	Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 4 – 95.	234
<i>Transkriptausschnitt 107:</i>	Schriftliches Experteninterview mit Volker Seitz, ehemaliger deutscher Botschafter, Zeilen 208 – 215.	238
<i>Transkriptausschnitt 108:</i>	Leitfadeninterview mit Zeyna Camara, Mutter des Schülers Dawda Bojang der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 5.	240
<i>Transkriptausschnitt 109:</i>	Leitfadeninterview mit Amijam Sowe, Mutter der Schülerin Hawa Sowe der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 6 und 10 – 11.	241
<i>Transkriptausschnitt 110:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sorr, Mutter der Schüler Fafa Nije und Awa Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 6 – 7.	241
<i>Transkriptausschnitt 111:</i>	Leitfadeninterview mit Fatou Cham, Mutter der Schülerin Fatima Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 4.	241
<i>Transkriptausschnitt 112:</i>	Leitfadeninterview mit Jainaba Tabali, Mutter des Schülers Sherif Drammeh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 6.	241
<i>Transkriptausschnitt 113:</i>	Leitfadeninterview mit Fatumata Dabo, Mutter der Schülerin Kujeh Saily Bah der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 7 – 53.	241
<i>Transkriptausschnitt 114:</i>	Leitfadeninterview mit Isatou Menneh, Mutter des Schülers Abdoul Aziz Jallow der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 4 – 8.	241
<i>Transkriptausschnitt 115:</i>	Leitfadeninterview mit Mariama Dabo, Mutter der Schülerin Sumaiya Kanteh der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 4 – 6.	242

<i>Transkriptausschnitt 116:</i>	Leitfadeninterview mit Genaba Drame, Mutter des Schülers Ciriff Drame der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 10.	242
<i>Transkriptausschnitt 117:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeile 8.	242
<i>Transkriptausschnitt 118:</i>	Leitfadeninterview mit Pendah Juff, Mutter des Schülers Hadi Juff der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 5 – 8.	242
<i>Transkriptausschnitt 119:</i>	Leitfadeninterview mit Awa Ceesa, Mutter des Schülers Alhagy Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 14 – 21.....	242
<i>Transkriptausschnitt 120:</i>	Leitfadeninterview mit Jankey Jabateh, Mutter der Schülerin Fatou Faye der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 22 – 23.....	243
<i>Transkriptausschnitt 121:</i>	Leitfadeninterview mit Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 3 – 4.....	243
<i>Transkriptausschnitt 122:</i>	Leitfadeninterview mit Fatou Konateh, Mutter der Schülerin Amie S. Cham der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 29.	243
<i>Transkriptausschnitt 123:</i>	Leitfadeninterview mit Aminata Sidibeh, Mutter der Schülerin Hulamatous Sisibeh der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 19 – 20.....	243
<i>Transkriptausschnitt 124:</i>	Leitfadeninterview mit Buba C. Jatta, Vater des Schülers Modulamin Jatta der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeile 5 – 11.....	243
<i>Transkriptausschnitt 125:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 5 – 10.	250
<i>Transkriptausschnitt 126:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 828 – 840.	251

<i>Transkriptausschnitt 127:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 65 – 91.	252
<i>Transkriptausschnitt 128:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 926 – 934.	252
<i>Transkriptausschnitt 129:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 215 – 223.	253
<i>Transkriptausschnitt 130:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 915 – 926.	253
<i>Transkriptausschnitt 131:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 340 – 353.	254
<i>Transkriptausschnitt 132:</i>	Leitfadeninterview mit Arret Sair, Mutter der Schülerin Auer Nije der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 35 – 36.	255
<i>Transkriptausschnitt 133:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 595 – 608.	255
<i>Transkriptausschnitt 134:</i>	Leitfadeninterview mit Aminata Sidibeh, Mutter der Schülerin Hulamatous Sisibeh der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 4 – 7.	261
<i>Transkriptausschnitt 135:</i>	Leitfadeninterview mit Senateh Danso, Mutter der Schülerin Mariama Danso der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 3 – 4.	261
<i>Transkriptausschnitt 136:</i>	Leitfadeninterview mit Kaddy Camana, Mutter der Schülerin Aisha Sanjang der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 5 – 14.	262
<i>Transkriptausschnitt 137:</i>	Leitfadeninterview mit Dawda Bojang, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 23 – 28.	262
<i>Transkriptausschnitt 138:</i>	Leitfadeninterview mit Fatima Kanteh, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 13 – 14.	262
<i>Transkriptausschnitt 139:</i>	Leitfadeninterview mit Abdoul Aziz Jallow, Schüler der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.	262

<i>Transkriptausschnitt 140:</i>	Leitfadeninterview mit Kumba Gaye Cham, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 19 – 20.	262
<i>Transkriptausschnitt 141:</i>	Leitfadeninterview mit Hawa Sowe, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 17 – 21.	263
<i>Transkriptausschnitt 142:</i>	Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 29 – 35.	263
<i>Transkriptausschnitt 143:</i>	Leitfadeninterview mit Hadi Juff, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 17.....	263
<i>Transkriptausschnitt 144:</i>	Leitfadeninterview mit Alhagy Faye, Schüler der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 16 – 17.....	263
<i>Transkriptausschnitt 145:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 358 – 387.	265
<i>Transkriptausschnitt 146:</i>	Leitfadeninterview mit Gujeh Saidy Bah, Schülerin der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 46 – 48.	266
<i>Transkriptausschnitt 147:</i>	Gruppeninterview mit Hawa Bojang, Njoba Saine, Abdourahman Cham, Sarjo Jarju, Schüler/innen der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 96 – 101.	267
<i>Transkriptausschnitt 148:</i>	Leitfadeninterview mit Lamin Daffeh, Lehrer der staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“, Zeilen 1 – 13.....	268
<i>Transkriptausschnitt 149:</i>	Leitfadeninterview mit Rose Mendy, Lehrerin an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 9 – 11.	268
<i>Transkriptausschnitt 150:</i>	Leitfadeninterview mit Baboucarr Dampha, Lehrer an der Privatschule „Sukuta Wannsee School“, Zeilen 9 – 12.	268
<i>Transkriptausschnitt 151:</i>	Narratives Interview mit Marina Jarra, Vorsitzende des Vereins „Förderverein Sukuta Wannsee e.V.“, Zeilen 792 – 796.	270

V - Anhang

A Die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (SDG) 2016 bis 2030⁵⁹⁰

- Armut in jeder Form und überall beenden
- Hunger beseitigen, Ernährungssicherheit und verbesserte Ernährung erreichen, eine nachhaltige Landwirtschaft fördern
- Ein gesundes Leben sicherstellen und das Wohlergehen aller Menschen in allen Altersgruppen fördern
- Eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung garantieren und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern
- Geschlechtergleichstellung erreichen, das Potenzial aller Frauen und Mädchen fördern
- Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitäreinrichtungen für alle sicherstellen
- Den Zugang zu erschwinglicher, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sicherstellen
- Anhaltendes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern
- Eine widerstandsfähige Infrastruktur schaffen, eine breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung und Innovation fördern
- Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern
- Städte und menschliche Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten
- Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen
- Unverzüglich Maßnahmen gegen den Klimawandel und seine Folgen ergreifen
- Die Ozeane, Meere und marinen Ressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen
- Terrestrische Ökosysteme bewahren und wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, die Wüstenbildung bekämpfen, Landdegradationen und den Verlust der Artenvielfalt beenden und umkehren
- Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern und leistungsfähige, verantwortliche und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen
- Die Mittel zur Umsetzung stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen

⁵⁹⁰ Quelle: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG.

B Leifaden der Interviews



**Leitfaden des Interviews mit der Schulleitung der
Privatschule „Sukuta Wannsee School“**

- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat ihre Schule gegenüber öffentlichen Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Wie definieren sie Privatschulen?
- Wie sind die Lehrer ihrer Schule ausgebildet?
- Welchen gesellschaftlichen Schichten gehören die Schüler ihrer Schule an?
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Wie wird die Schule von der Bevölkerung akzeptiert?
- Welche Rolle spielt internationale Unterstützung?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wer profitiert von der Unterstützung von NGOs im Bildungsbereich?
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Wie arbeiten sie mit der Regierung zusammen?
- Welche Bedeutung hat die Zusammenarbeit mit der Regierung für sie?
- Wie hat sich das Bildungssystem Gambias entwickelt?
- Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Maßnahmen gibt es seitens der Regierung, um Unterschiede zu begleichen?
- Wie realistisch sehen sie die Umsetzung der Zukunftspläne der Regierung?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?
- Arbeiten sie gerne an dieser Schule? Warum (nicht)?
- Würden sie gerne an einer öffentlichen Schule arbeiten? Warum (nicht)?



**Leitfaden des Interviews mit der Schulleitung der
staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“**

- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat ihre Schule gegenüber privater Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Wie definieren sie Privatschulen?
- Wie sind die Lehrer ihrer Schule ausgebildet?
- Welchen gesellschaftlichen Schichten gehören die Schüler ihrer Schule an?
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Wie wird die Schule von der Bevölkerung akzeptiert?
- Welche Rolle spielt internationale Unterstützung?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wer profitiert von der Unterstützung von NGOs im Bildungsbereich?
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Wie arbeiten sie mit der Regierung zusammen?
- Welche Bedeutung hat die Zusammenarbeit mit der Regierung für sie?
- Wie hat sich das Bildungssystem Gambias entwickelt?
- Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Maßnahmen gibt es seitens der Regierung, um Unterschiede zu begleichen?
- Wie realistisch sehen sie die Umsetzung der Zukunftspläne der Regierung?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?
- Arbeiten sie gerne an dieser Schule? Warum (nicht)?
- Würden sie gerne an einer öffentlichen Schule arbeiten? Warum (nicht)?



Leitfaden des Interviews mit Lehrern der

Privatschule „Sukuta Wannsee School“

- Welchen (Schul-) Abschluss haben sie?
- Wie lange hat die Lehrerausbildung gedauert?
- Warum haben sie sich entschieden, Lehrer zu werden?
- Arbeiten sie gerne an dieser Schule? Warum (nicht)?
- Würden sie gerne an einer öffentlichen Schule arbeiten? Warum (nicht)?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat ihre Schule gegenüber öffentlicher Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Wie viel verdienen sie?
- Wie lange arbeiten sie nachmittags zu Hause?
- Gibt es einen Lehrplan, nach dem sie unterrichten?
- Welche Materialien benutzen sie im Unterricht?
- Müssen sie oft eingreifen, weil die Schüler zu laut sind? Wie greifen sie ein?
- Haben sie schon mal einen Schüler geschlagen?
- Arbeiten sie mit Eltern zusammen? Wenn ja, wie?
- Wie motivieren sie ihre Schüler?
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Wie wird die Schule von der Bevölkerung akzeptiert?
- Welche Rolle spielt internationale Unterstützung?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wer profitiert von der Unterstützung von NGOs im Bildungsbereich?
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denken sie über das gambische Bildungssystem?
(Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?)
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Maßnahmen gibt es seitens der Regierung, um Unterschiede zu begleichen?
- Wie realistisch sehen sie die Umsetzung der Zukunftspläne der Regierung?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?



Leitfaden des Interviews mit Lehrern der

staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“

- Welchen (Schul-) Abschluss haben sie?
- Wie lange hat die Lehrerausbildung gedauert?
- Warum haben sie sich entschieden, Lehrer zu werden?
- Arbeiten sie gerne an dieser Schule? Warum (nicht)?
- Würden sie gerne an einer privaten Schule arbeiten? Warum (nicht)?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat ihre Schule gegenüber öffentlicher Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Wie viel verdienen sie?
- Wie lange arbeiten sie nachmittags zu Hause?
- Gibt es einen Lehrplan, nach dem sie unterrichten?
- Welche Materialien benutzen sie im Unterricht?
- Müssen sie oft eingreifen, weil die Schüler zu laut sind? Wie greifen sie ein?
- Haben sie schon mal einen Schüler geschlagen?
- Arbeiten sie mit Eltern zusammen? Wenn ja, wie?
- Wie motivieren sie ihre Schüler?
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Wie wird die Schule von der Bevölkerung akzeptiert?
- Welche Rolle spielt internationale Unterstützung?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wer profitiert von der Unterstützung von NGOs im Bildungsbereich?
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denken sie über das gambische Bildungssystem?
(Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?)
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Maßnahmen gibt es seitens der Regierung, um Unterschiede zu begleichen?
- Wie realistisch sehen sie die Umsetzung der Zukunftspläne der Regierung?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?



Leitfaden des Interviews mit Eltern der

Privatschule „Sukuta Wannsee School“

- Wie viele ihrer Kinder besuchen eine Privatschule? (die Sukuta Wannsee-Schule)
- Warum schicken sie ihre Kinder dorthin?
- Wie wichtig ist ihnen Bildung?
- Welchen Beruf wünschen sie sich für ihr Kind?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Schule gegenüber öffentlicher Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Müssen sie die Uniform bezahlen? Wenn ja, wie viel pro Kind?
- Müssen sie Schulgeld zahlen? Wenn ja, wie viel pro Kind?
- Müssen sie für sonstige Materialien (Schulbücher, Stifte, Hefte...) bezahlen?
(Wenn ja, wie viel pro Kind?)
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denken sie über die Bildungspolitik?
(Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?)
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?



**Leitfaden des Interviews mit Eltern der
staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“**

- Wie viele ihrer Kinder besuchen eine öffentliche Schule?
- Wie wichtig ist ihnen Bildung?
- Welchen Beruf wünschen sie sich für ihr Kind?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Schule gegenüber privater Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform, sonstige Finanzierung)
- Müssen sie die Uniform bezahlen? Wenn ja, wie viel pro Kind?
- Müssen sie Schulgeld zahlen? Wenn ja, wie viel pro Kind?
- Müssen sie für sonstige Materialien (Schulbücher, Stifte, Hefte...) bezahlen?
(Wenn ja, wie viel pro Kind?)
- Würden sie ihre Kinder auch an private Schulen schicken? Falls ja, woran scheitert es?
- Warum gibt es ihrer Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Glauben sie, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Was denken sie über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denken sie über die Bildungspolitik?
- Wo sehen sie Stärken und Schwächen des Systems?
- Was wünschen sie sich von der Regierung?



**Leitfaden des Interviews mit Schülern der
Privatschule „Sukuta Wannsee School“**

- Gehst du gerne zur Schule?
- Wie kommst du zur Schule?
- Wie lange brauchst du zur Schule?
- Wie lange brauchst du nachmittags für deine Hausaufgaben?
- Hast du genügend Zeit für Hausaufgaben?
- Was ist dein Lieblingsfach?
- Wie oft hast du die Schule schon gewechselt und warum?
- Wurdest du schon mal geschlagen in der Schule?
- Was denkst du über deine Lehrer/ die Beziehung zu deinen Lehrern?
- Was denkst du über den Unterricht? (langweilig, spannend..)
- Macht ihr auch Gruppenarbeit/ Partnerarbeit?
- Muss dein Lehrer oft eingreifen weil es zu laut ist?
- Wie wichtig ist Bildung für dich?
- Welchen Beruf möchtest du später lernen?
- Wer hat entschieden, auf welche Schule du gehst?
- Würdest du lieber an eine andere Schule gehen?
- Gehen deine Freunde auf die gleiche Schule?
- Hast du auch Freunde an staatlichen Schulen/ die nicht zur Schule gehen?
- Was gefällt dir an deiner Schule?
- Was gefällt dir nicht so gut an deiner Schule?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Schule gegenüber staatlichen Schulen?
(bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform..)
- Warum gibt es deiner Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Glaubst du, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Was denkst du über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denkst du über die Bildungspolitik?
- Wo siehst du Stärken und Schwächen des Systems?
- Was wünschst du dir von der Regierung?



**Leitfaden des Interviews mit Schülern der
staatlichen Schule „Sukuta Lower Basic School“**

- Gehst du gerne zur Schule?
- Wie kommst du zur Schule?
- Wie lange brauchst du zur Schule?
- Wie lange brauchst du nachmittags für deine Hausaufgaben?
- Hast du genügend Zeit für Hausaufgaben?
- Was ist dein Lieblingsfach?
- Wie oft hast du die Schule schon gewechselt und warum?
- Wurdest du schon mal geschlagen in der Schule?
- Was denkst du über deine Lehrer/ die Beziehung zu deinen Lehrern?
- Was denkst du über den Unterricht? (langweilig, spannend..)
- Macht ihr auch Gruppenarbeit/ Partnerarbeit?
- Muss dein Lehrer oft eingreifen weil es zu laut ist?
- Wie wichtig ist Bildung für dich?
- Welchen Beruf möchtest du später lernen?
- Wer hat entschieden, auf welche Schule du gehst?
- Würdest du lieber an eine andere Schule gehen?
- Gehen deine Freunde auf die gleiche Schule?
- Hast du auch Freunde an staatlichen Schulen/ die nicht zur Schule gehen?
- Was gefällt dir an deiner Schule?
- Was gefällt dir nicht so gut an deiner Schule?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen privaten und öffentlichen Schulen?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Schule gegenüber Privatschulen? (bzgl. Material, Schulausstattung, Lehrerbildung, Schulgeld, Kosten für Schuluniform..)
- Warum gibt es deiner Meinung nach Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs an privaten und öffentlichen Schulen?
- Glaubst du, dass NGOs gesellschaftliche Unterschiede fördern?
- Was denkst du über NGOs im Bildungssektor? (positiv/ negativ)
- Wie könnten NGOs ihre Arbeit vor Ort verbessern?
- Wie sollten NGOs zukünftig arbeiten?
- Was denkst du über die Bildungspolitik?
- Wo siehst du Stärken und Schwächen des Systems?
- Was wünschst du dir von der Regierung?