

Nothing actually really changed? Die kenianische Bildungsreform von 2003 im Licht der sozialen Ungleichheit

Künzler, Daniel

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Künzler, D. (2007). Nothing actually really changed? Die kenianische Bildungsreform von 2003 im Licht der sozialen Ungleichheit. *Afrika Spectrum*, 42(3), 507-517. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-364181>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Kurzbeiträge / Reports

Daniel Künzler

Nothing actually really changed?

Die kenianische Bildungsreform von 2003 im Licht der sozialen Ungleichheit

Vor einigen Jahren wurde in einem Aufsatz in dieser Zeitschrift ein Reformstau im kenianischen Bildungssystem konstatiert (van den Boom 2000). Der enorme Reformbedarf resultierte u.a. daraus, dass das Bildungssystem durch strukturelle Probleme wie die *'diploma disease'* oder die mangelhafte Implementierung der Schulreform von 1985 gekennzeichnet war (ähnlich auch Charton 2003). Außerdem führten ökonomische Probleme zu einer direkten und indirekten Abwälzung der Bildungskosten auf die Eltern und Gemeinden. Eine Folge davon war ein Absinken der Primarschuleinschulungsquoten (79,0% im Jahr 2000) und der Übergangsraten von der Primar- in die Sekundarstufe. Kenia entfernte sich damit immer mehr vom Ziel einer universellen Basisbildung, nachdem das Land in den 1980er Jahren noch Einschulungsquoten von nahezu 100% in der Primarschule gekannt hatte. Hinzu kamen wiederholte Schulstreiks sowie Gewalt- und Sicherheitsprobleme mit mehreren Todesfällen – Ausdruck der schlechten Infrastruktur, der finanziellen Probleme der Regierung, der verbreiteten Korruption und der schlechten Qualifikation und geringen Motivation der Lehrkräfte. Gleichzeitig befand sich das Land in einer politisch angespannten Situation, in der unklar war, ob der autoritäre Präsident Daniel arap Moi versuchen würde, mit allen Mitteln an der Macht zu bleiben oder ob er verfassungsgemäß zurücktreten werde.

Am 27. Dezember 2002 kam es zu einem Machtwechsel an der Urne. Die Regenbogenkoalition NARC unter dem neuen Präsidenten Mwai Kibaki proklamierte kurz nach ihrem Amtsantritt im Januar 2003 die *'free primary education'* (FPE) und beendete damit den Reformstau. Im Wahlkampf war die Abschaffung der Schulgebühren ein zentrales Versprechen der NARC, während die Regierungspartei KANU die Schulgebühren lediglich senken wollte. Bildung war eines der wenigen Themen, um die im Wahlkampf inhaltliche Debatten geführt wurden. Diskussionen über Schulgebühren gehen in Kenia bereits auf die Kolonialzeit zurück (Nkinyangi 1982). Nach der Unabhängigkeit 1963 versprach die Regierung unter Jomo Kenyatta die freie Primar-

schulbildung, ein Versprechen, das lange nicht eingelöst wurde und in den 1960er und 1970er Jahren zu wiederkehrenden Debatten führte. 1973 wurden von Jomo Kenyatta anlässlich der Zehnjahresfeier der Unabhängigkeit per Dekret die Schulgebühren für die ersten vier Primarschuljahre abgeschafft. Die Schulgebühren der drei anderen Primarschuljahre wurden standardisiert, mit der Idee, sie schrittweise abzubauen. 1979 schließlich verkündete der neue Präsident Daniel arap Moi zu seinem Amtsantritt die Abschaffung der Schulgebühren für alle Primarschulklassen.

Die Euphorie nach dem Wahlsieg der NARC legte sich rasch. Wie oft wenn die Ablehnung einer regierenden Partei das hauptsächlich einigende Thema eines heterogenen Oppositionsbündnisses ist (Künzler 2004), zerstritt sich die NARC schnell über inhaltliche Fragen. Der Lebensstandard fiel derweil drastisch. Bald wurde NARC für viele Kenianerinnen und Kenianer zum Kürzel für 'nothing actually really changed'.¹ Stimmt dieses Verdikt auch für den Bildungsbereich? Der Autor dieses Beitrages untersucht die Auswirkungen der Bildungsreform und befasst sich insbesondere mit Fragen der sozialen Ungleichheiten beim Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten. Die Analyse basiert auf Berichten des kenianischen Bildungsministeriums und der UNESCO-Büros in Nairobi.² Ergänzend dazu wurden Ende Januar 2007 anlässlich des Weltsozialforums in Nairobi zehn Interviews mit Fachleuten aus dem Bildungsbereich durchgeführt. Alltagsgespräche mit Kenianern und Kenianerinnen haben geholfen, den Fokus auf kritische Punkte zu lenken. Ein Vergleich zu den Auswirkungen der Bildungsreform von 1979 ermöglicht außerdem, interessante Parallelen und Unterschiede heraus zu arbeiten. Im Zentrum steht dabei die Primarbildung, welche auch auf der internationalen Agenda einen hohen Stellenwert hat.

Der Einschulungsboom nach der Reform von 2003

Nach der Deklaration der FPE standen die Eltern im Januar 2003 vor den Schulen Schlange, um ihre Kinder einzuschreiben. Die Zahl der Einschreibungen in der Primarschule nahm von 6 Millionen Kindern (2002) auf 7,1 Millionen Kinder (2003) zu und stieg weiter auf knapp 7,4 Millionen (2004) und 7,6 Millionen (2005) (MoE 2006: 11; UNESCO 2006: 24; MoE 2007: 10).³ Die Nettoeinschulungsquoten stiegen in der gleichen Zeit von 76,4% auf

1 Manchmal auch 'nothing 'as really changed'.

2 Der Autor ist Dr. Susan Nkinyangi (Senior Education Adviser bei der UNESCO in Nairobi) und dem Personal der UNESCO-Bibliothek sowie Dr. Charles Obiero vom Bildungsministerium zu Dank verpflichtet.

3 In einer anderen amtlichen Quelle werden die Einschulungen auf 5,9 Millionen (Dezember 2002) und 7,2 Millionen (Dezember 2004) beziffert (MoEST 2005: 99). In beiden Fällen sind sie deutlich angestiegen.

80,4% und schließlich auf 82,1% (2004) und 83,2% (2005), wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf nationaler Ebene minimal sind. Auf der Ebene der einzelnen Provinzen zeigen sich aber deutlichere Unterschiede. In Nairobi liegt der 'Gender Parity Index' (GPI) bei 1,14 (2004), womit die Mädchen in der Primarschule in der Mehrheit sind. Andere Provinzen weisen ausgeglichene GPIs von 1,00 auf (Central, Eastern) oder nähern sich diesen an (Nyanza, Western, Rift Valley). Etwas abgeschlagen ist die Küstenprovinz (0,93), während im Nordosten mit 0,63 die Mädchen deutlich untervertreten sind (MoE 2006: 15). Die Provinzen mit den höchsten Nettoeinschulungsquoten (Western, Nyanza, Eastern) haben relativ ausgeglichene GPIs, während in jenen mit den tiefsten Einschulungsquoten (North Eastern, Coast, Nairobi) ein deutliches Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern besteht (MoE 2006: 13). Während in den ersten beiden vor allem Mädchen nicht eingeschult sind, sind es in Nairobi die Knaben. Es ist deshalb nicht korrekt, nationale Aggregatsdaten zu verwenden und daraus zu schlussfolgern, dass die Geschlechtergleichheit in Kenia nahezu erreicht sei, wie dies etwa im Global Monitoring Report 2003/4 der UNESCO geschieht (UNESCO 2003: 109) und auch in der lokalen Presse kolportiert wird. Das Bildungsministerium hingegen verweist auf diese wichtige Nuance (MoE 2007: 10).

Die Einschulungsquoten sagen natürlich nichts über die Abschlussquote aus. Diese stieg von 62,8% (2002) auf 68,2% (2003) und 76,2% (2004), wobei hier große Unterschiede zwischen Geschlechtern und Provinzen feststellbar sind (MoE 2006: 17).⁴ Der Nordosten hat etwa eine Quote von 14,8% bei den Mädchen und 39% bei den Knaben (2004), während die Central Province mit 92,1% (Mädchen) und 91,5% (Knaben) die besten Abschlussquoten hat. Im nationalen Durchschnitt liegen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei 8,2%. Dies relativiert erneut die angebliche Geschlechtergleichheit. Hinzu kommen noch Ungleichheiten innerhalb der Provinzen. In den Teeregionen etwa werden viele Knaben für landwirtschaftliche Arbeiten eingesetzt und deshalb nicht eingeschult oder aus der Schule genommen. Dies führt dazu, dass etwa im Embu District in der Eastern Province die Knaben untervertreten sind und bereits ein politisches Eingreifen gefordert wird: 'Hence, some affirmative action is needed to save the boy-child' (UNESCO 2005a: 126).

Mit den Zahlen zur Einschulung und zur Nettoeinschulungsquote lässt sich die Anzahl der Kinder schätzen, die bereits am ersten Schultag nicht zur Schule gingen. Diese sank von 1,8 Millionen (2002) auf 1,7 Millionen (2003) und betrug 2004 immer noch stolze 1,6 Millionen (eigene Berechnungen nach MoE 2006). Hinzu kommen jährlich noch mehrere hunderttausend Kinder,

4 In einer anderen amtlichen Quelle (MoE 2007: 12) werden die Abschlussquoten mit 56,9% (2002), 62,7% (2003) und 65,8% (2004) angegeben. In beiden Fällen wird deutlich, dass ein bedeutender Anteil der eingeschulten Kinder die Primarschule nicht beendet.

welche die Primarstufe nicht abschließen. Zwei Gebiete, die besonders von niedrigen Schulabschlussquoten betroffen sind – Nairobi und die ariden/semi-ariden Gebiete des Nordostens –, werden noch vertieft diskutiert werden. Von jenen, welche die Primarstufe abschließen, findet knapp die Hälfte keinen Platz in einer Sekundarschule und scheidet so aus dem Schulsystem aus (MoE 2006: 20). 2004 waren es 48,6% aller Mädchen und 52,4% aller Knaben, die am Ende der Primarschule (Standard 8) einen Platz in der Sekundarstufe (Form 1) bekamen.

‘Not really free’!

Ein Assessment der UNESCO (2005a, 2005b) zeigt auf, wie die Auswirkungen der Reform bei verschiedenen Stakeholdern (Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen sowie Vertretern und Vertreterinnen der Gemeinden) beurteilt werden. In 162 Primarschulen wurden im Februar 2004, also etwa ein Jahr nach der Einführung der FPE, in Fokusgruppen moderierte Diskussionen durchgeführt. Hinzu kamen andere Formen der Datenerhebung – neben statistischen Daten insbesondere eine schriftliche Befragung von Schulleitern und Schulleiterinnen. Hier zeigt sich ganz klar, dass wie schon unter Kenyatta und Moi auch unter Kibaki eine große Reform hastig und ohne große Konsultationen der relevanten Stakeholder eingeführt wurde. Selbst die Lehrkräfte ‘gingen vergessen’ (UNESCO 2005a: 56, Übersetzung durch den Autor). Die Rolle und Funktion der Schulleitung und der Schulkomitees waren beispielsweise nicht geklärt. Was als Wahlversprechen gut getönt hatte, war in Tat und Wahrheit eine ziemlich unklare Reform. Wie sich auch bei den eigenen Interviews und Gesprächen gezeigt hatte, bestand bei der Implementation der Reform kein Konsens darüber, was eigentlich nun alles gratis sei. Die Regierung finanziert die Lehrkräfte der staatlichen Primarschulen, stellt Schulmaterial zur Verfügung und leistet Beiträge zu den Betriebskosten der Schulen. Von verschiedenen Stakeholdern werden die begleitenden Schulbuchlieferungen als eine der großen Errungenschaften der FPE-Reform gesehen (UNESCO 2005b: 35). Während die Schulgebühren abgeschafft wurden, werden nach wie vor Prüfungsgebühren verlangt und die Eltern müssen für Schuluniformen und Schulmahlzeiten aufkommen.

Einige Eltern haben FPE so aufgefasst, dass sie sich nun in keiner Art und Weise mehr an den schulischen Aktivitäten beteiligen müssten. Berichtet wird auch, dass als Folge der Schulreform an verschiedenen Schulen die Unterstützung durch NGOs weggefallen sei. Dies führte zu einem Rückgang des lokalen zivilgesellschaftlichen Engagements bei der Finanzierung des Baus und der Unterhaltung von Schulgebäuden und es herrscht wenig Klarheit darüber, wer für diese Kosten in welchem Rahmen aufkommen soll. Ein Rückgang des elterlichen Engagements zeigt sich nicht nur im Bereich der

Finanzierung, sondern auch im Bereich der elterlichen Partizipation an der Schulentwicklung. Einige Eltern fordern, dass der Staat nun auch die Schuluniformen bezahlen soll. Gefordert wird teilweise auch eine Ausweitung der FPE auf die vorschulische und die Sekundarstufe⁵ sowie eine Abschaffung der Prüfungsgebühren für die nationalen Examen am Ende der Primarstufe. Diese betragen KSh 300 – etwa 3, 20 Euro zum Wechselkurs vom 21. September 2007 – und hindern Kinder aus ärmeren Familien am erfolgreichen Abschluss der Primarschule. Die Interviews und auch die informellen Gespräche haben aufgezeigt, dass unter den Eltern vier Jahre nach der Reform das Gefühl verbreitet ist, finanziell nicht entlastet worden zu sein. In verschiedenen Interviews wurde bemerkt, dass die Primarschulbildung gar nicht wirklich gratis sei ('not really free'). Während einige dies mit dem Hinweis auf die nach wie vor bestehenden Gebühren begründen, verweisen andere darauf, dass sie über Steuern und – aufgrund von reduzierten Subventionen – erhöhte Preise von Nahrungs- und Transportmitteln in anderen Bereichen mehr bezahlen müssen.

Wie nachhaltig ist die Reform?

Unter den Eltern wird teilweise befürchtet, dass die FPE bei einem allfälligen Machtwechsel bei den Präsidentschaftswahlen im Dezember 2007 wieder rückgängig gemacht werden könnte. Mit dem Hinweis auf die versandeten Reformen von 1973 und 1979 wird außerdem die finanzielle Nachhaltigkeit der FPE in Frage gestellt. Bei den erwähnten Reformen wurden die Schulgebühren in den ersten vier Jahren bzw. für die ganze Primarstufe offiziell abgeschafft, aber die Eltern mussten über verschiedene andere Kanäle die Bildung ihrer Kinder finanzieren. Die Reform von 1973 führte zu einem Anstieg der Einschulungsquoten um durchschnittlich 49,0%, bei den Mädchen waren es 53,0% (Charton 2003: 193). Dieses Wachstum war allerdings sozial und regional ungleich und wenig nachhaltig. Bereits in den folgenden Jahren nahmen die Einschulungsquoten wieder massiv ab. Gründe dafür waren neben Qualitätsproblemen vor allem die Tatsache, dass der Schulbesuch bei weitem nicht gratis war: Der Ansturm von 1974 machte den Bau von Klassenzimmern und andere Investitionen notwendig, wofür Beiträge von den Eltern verlangt wurden, welche die ursprünglichen Schulgebühren häufig übertrafen. Hinzu kamen Gebühren für Uniformen u.a., was durchaus auch von Regierungsseite als Problem anerkannt wurde (Nkinyangi 1982: 204). Bei der Reform von 1979 war der Effekt etwas nachhaltiger: Die Einschulungsquoten erhöhten sich und blieben auf diesem Niveau, wenngleich die Schul-

5 Die 'free secondary education' wurde von Präsident Kibaki im Mai 2007 – also im Wahljahr – für 2008 in Aussicht gestellt.

abbruchquoten nach wie vor hoch waren. Die elterlichen Beiträge zum Bau und für den Unterhalt der schulischen Infrastruktur wurden entgegen der Absicht von Präsident Daniel arap Moi faktisch aber nicht abgeschafft (Nkinyangi 1982: 216). Sie stiegen in den folgenden Jahren mit der Reform von 1985 sogar noch an (Eshiwani 1993).

Auch bei der FPE-Reform sind die Einschulungsquoten im zweiten Jahr zwar gesunken, aber nicht massiv zusammengebrochen wie bei der Reform von 1973. Hingegen wird von verschiedenen Stakeholdern die finanzielle Nachhaltigkeit der Reform bezweifelt. Im Schuljahr 2006/2007 hatte das Bildungsministerium ein Budget von einer knappen Milliarde Euro, wovon knappe drei Viertel für Löhne und Verwaltung verwendet wurden (UNESCO 2006: 31). Das Bildungsbudget ist damit seit 2002/2003 um mehr als 50,0% gewachsen und beträgt etwa ein Drittel der Staatsausgaben. Die Finanzierung der Bildungsausgaben ist allerdings nicht gesichert. 2006 haben verschiedene namhafte internationale Geldgeber ihre Zahlungen auch im Bildungsbereich aufgrund von Korruptionsbedenken ausgesetzt.⁶ Das Budget für das Bildungsentwicklungsprogramm 2005-2010 (MoEST 2005) weist sogar trotz budgetierter Zahlungen der internationalen Geldgeber in mehreren Jahren nicht finanzierte Ausgaben in Höhe von knapp 10,0% der budgetierten Ausgaben auf.⁷ Das Budgetdefizit Kenias ist – nicht nur im Bildungssektor – seit dem Amtsantritt von Kibaki massiv angewachsen, was zu einer steigenden Inflation führt.

Steigende Qualitätsprobleme und eine folgenschwere Transformation

Während die Einschreibungen in der Primarschule von 6,0 Millionen Kindern (2002) auf 7,6 Millionen (2005) zunahmen, stagnierte die Zahl der Lehrkräfte bis Juni 2007. Das Bildungsministerium ersetzte nur verstorbene, zu-

6 Nach dem Amtsantritt von Kibaki zu Beginn des Jahres 2003 ging die Korruption etwas zurück, begann aber bereits 2005 wieder auf das alte – hohe – Niveau anzusteigen. Neben dem Justizsystem sind auch soziale Dienstleistungen wie Gesundheit und Bildung stark betroffen. Laut dem lokalen Ableger von Transparency International braucht es ein durchschnittliches Bestechungsgeld von KSh 16 359 (174 Euro), um einen Platz in einem öffentlichen College zu erkaufen (Nation, 29. Mai 2006 gemäß <http://www.afrika.no/Detailed/12326.html>, Zugriff am 15. Juni 2006).

7 Dieses Bildungsentwicklungsprogramm ist noch aus einem anderen Grund interessant. Die darin formulierten Politikziele gehen deutlich über die Bildungsziele der internationalen Agenda (universelle Primarschulbildung und Geschlechterparität) hinaus. Die kenianische Bildungspolitik hat auch eine gewisse Autonomie gegenüber den Bildungszielen der Weltbank, welche etwa eine Kürzung der Mittel für die universitäre Bildung vorsieht (Künzler 2007). Dies geschieht in Kenia nicht, die Mittel steigen sogar (UNESCO 2006: 31). Auf der anderen Seite sind steigende Klassengrößen und ein Fokus auf die Verteilung von Schulbüchern typische Elemente der Weltbankpolitik im Bildungsbereich.

rückgetretene oder in den Ruhestand versetzte Lehrkräfte. Dies war nicht zuletzt eine Folge der widersprüchlichen Politik der internationalen Geldgeber, welche eine universale Primarschulbildung ohne zusätzliche Kosten für die öffentliche Hand einfordern (van den Boom 2000: 382). Diese Politik entsprach nicht nur den Vorstellungen der Weltbank, sondern auch der regierenden Regenbogenkoalition NARC. Die Regierung sprach von einem 'effizienten Management' der Lehrkräfte und schloss implizit Lohnerhöhungen oder die Anstellung von zusätzlichen Lehrkräften aus. Von Eltern, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern wurde der Mangel an Lehrkräften beklagt. Im Mai 2007 beschloss die Regierung, Vertrags- und Teilzeitlehrkräfte zu rekrutieren, um aus gesundheitlichen oder anderen Gründen abwesende Lehrkräfte zu ersetzen. Einen Monat später wurde die Rekrutierung von 4 000 neuen Lehrkräften bekannt gegeben. Von der Gewerkschaft der Lehrkräfte wird der zusätzliche Bedarf auf etwa 60 000 geschätzt.

Der Anstieg der Einschulungen hat die Klassengrößen anschwellen lassen. Die durchschnittliche Quote von 40 Kindern auf eine Lehrkraft verdeckt dabei enorme regionale Unterschiede: während in städtischen Gebieten Lehrkräfte Klassen von mehr als 100 Kindern unterrichten, sind es in den ruralen ariden und semiariden Gebieten teilweise weniger als 15 Kinder (MoEST 2005: 129, UNESCO 2005b: 6). Besonders groß ist das Verhältnis von Lehrkräften zu Schulkindern in den Provinzen Coast, Nairobi und Western (MoE 2006: 21). Die meisten Schulen haben nicht die Kapazitäten, die zusätzlichen Schulkinder aufzunehmen. Außerdem sinkt die Motivation der Lehrkräfte: Sie vergeben weniger Hausaufgaben und setzen weniger Probeexamen an, um den Arbeitsaufwand noch bewältigen zu können. Einige Lehrkräfte wanderten in den Privatsektor oder in andere Sektoren ab. Kurz: Im öffentlichen Sektor ist die Qualität der Schulbildung gesunken. Die öffentlichen Schulen schließen in den landesweiten Examen schlechter ab, während in vielen Privatschulen die Qualität besser ist (UNESCO 2005a, 2005b).

Die FPE-Reform unterscheidet nicht zwischen Kindern verschiedenen Alters. Viele Schulkinder sind deshalb nicht im vorgesehenen Alter. Einerseits wurden viele ältere Kinder neu oder erneut eingeschult. Von Lehrkräften wie auch von Eltern, Schülern und Schülerinnen werden in diesem Zusammenhang Disziplinarprobleme beklagt. Verschiedentlich wird deshalb die Wiedereinführung der Prügelstrafe gefordert, die im Rahmen der FPE-Reform abgeschafft wurde. Andererseits wird beklagt, dass vermehrt ganz junge Kinder direkt eingeschult würden, ohne sie in die vorschulischen Angebote einzuschreiben, was Leistungsprobleme zur Folge habe (UNESCO 2005b: 37). Angesichts der steigenden Einschulungen in den vorschulischen Einrichtungen zwischen 2001 und 2005 muss dieser Befund doch etwas relativiert werden (UNESCO 2006: 23).

Mit der Einführung von FPE wurde auch der Ergänzungsunterricht ('tuition' oder 'shadow education') verboten. Für viele Lehrkräfte fällt damit eine motivationssteigernde Quelle zusätzlichen Einkommens weg. Sie sehen, ähnlich wie auch viele Eltern, die schulischen Leistungen der Kinder darunter leiden und fordern die Wiedezulassung. Außerdem profitieren erneut die privaten Schulen, die nach wie vor Ergänzungsunterricht anbieten. Es gibt allerdings verschiedentlich Hinweise, dass auch an öffentlichen Schulen heimlich kostenpflichtiger Ergänzungsunterricht angeboten wird – allerdings zu höheren Preisen als zuvor. Teilweise sind auch die Schulleitungen und die Schulkomitees involviert (UNESCO 2005a, 2005b). Der Ergänzungsunterricht war insbesondere im urbanen Umfeld verbreitet und hat zu besseren Schulleistungen geführt (Buchmann 2002). Dieser Vorteil im Kampf um die Bildungszertifikate war aber ungleich verteilt: Neben ländlichen Kindern waren insbesondere Mädchen und Kinder aus ärmeren Familien benachteiligt.

Neben dem Zufluss von neu eingeschriebenen Kindern kam es auch zu verschiedenen Transfers von Schülern und Schülerinnen zwischen Schulen, weil die Einschreibrestriktionen in öffentlichen Schulen wegfielen. Einige Eltern transferierten ihre Kinder aus Kostengründen von privaten in die öffentlichen Schulen und einige der schlechteren privaten Schulen mussten deshalb schließen. Gewichtige Transfers gab es aber auch innerhalb des öffentlichen Sektors: von weiter entfernten zu näher gelegenen und vormals teureren oder von 'schlechteren' zu 'besseren' öffentlichen Schulen. Letzteres hatte einen Qualitätsverlust in den nun überfüllten öffentlichen Schulen zur Folge, die zuvor als qualitativ besser gegolten hatten (UNESCO 2005a, 2005b). Unter Eltern ist das Gefühl des Qualitätsverlustes in den einstigen öffentlichen Elite-Schulen weit verbreitet. Es kam deshalb auch zu Transfers von öffentlichen in weniger überfüllte private Schulen. Insbesondere verhältnismäßig wohlhabende Familien wollten so ihren Kindern bessere Lehrbedingungen ermöglichen. Neben kleineren Klassen gehört vor allem der in den privaten Schulen nach wie vor erlaubte Ergänzungsunterricht zu den Vorteilen von Privatschulen.

2006 gab es für eine Viertelmillion Kinder nach dem Ende der Primarschule keinen Platz in einer Sekundarschule, auch wenn die Transitionsrate in den letzten Jahren von 47,0% (2003) auf 57,0% (2006) gestiegen ist (MoEST 2005: 195; UNESCO 2006: 23). Dies ist noch weit von der angestrebten Rate von 70,0% für das Jahr 2008 entfernt. Eltern vergleichen die publizierten Resultate an den nationalen Examen, sehen die besseren Resultate der privaten Schulen und befürchten schlechtere Chancen für Kinder aus den öffentlichen Schulen bei der Suche nach Plätzen in guten Sekundarschulen. In der Folge ist die Anzahl der privaten Primarschulen von 1 441 (2002) auf 1 985 (2005) angestiegen, während in dieser Zeit lediglich 275 neue öffentliche Primarschulen eröffnet wurden (UNESCO 2006: 23). Neben qualitativ hochstehenden Privatschulen sind darunter sicher auch einige Schulen, deren Betreiber

und Betreiberinnen vor allem mit der Verzweiflung der Eltern Geld machen wollen. Es zeichnet sich also eine folgenschwere Entwicklung ab: Privatschulen gewinnen – wie auch in anderen afrikanischen Ländern – an Bedeutung für die Statusreproduktion der besser gestellten Familien. Die öffentlichen Schulen werden zunehmend als ‘Auffangbecken’ für die Kinder der Armen angesehen (UNESCO 2005a: 256). Neben dieser Polarisierung in eine ‘Zweiklassenbildung’ gibt es aber noch weitere Ungleichheiten im Bildungszugang.

Regionale Ungleichheiten

Wie erwähnt sind zwei Gebiete besonders von niedrigen Schulabschlussquoten betroffen: Nairobi und die ariden und semiariden Gebiete des Nordostens. Im Nordosten lag die durchschnittliche Nettoeinschulungsquote im Jahr 2004 bei 23,6% für Knaben und bei 14,9% für Mädchen (MoE 2006: 14). In diesen Gebieten sind die Schulabbruchsraten für Mädchen die höchsten in Kenia (6,9%), während die Repetitionsraten für Mädchen zu den niedrigsten (9,3%) in Kenia gehören (Chege und Sifuna 2006). Bei allen Kennwerten sind die Geschlechterunterschiede sehr ausgeprägt. Neben dem Bau von zusätzlichen Schulen setzt die Regierung auch auf alternative Angebote wie z.B. mobile Schulen, Hirtenschulen und islamische Schulen (Dugsi, Madrassa). Allerdings ist nicht nur der Zugang zu Schulen aufgrund der weiten Distanzen ein Problem, sondern auch etwa die Sicherheitslage. Es ist eine Region, die mit Kleinwaffen überschwemmt ist. In den letzten Jahren kam es verschiedentlich zu gewalttätigen Auseinandersetzungen um Ressourcen mit Hunderten von Toten und Tausenden von Vertriebenen, darunter sowohl Schulkinder als auch Lehrkräfte.

Anders sieht die Situation in Nairobi aus. Die Vorstellung, wonach die urbanen Gebiete im Bildungsbereich bevorteilt sind (‘urban advantage’), ist weit verbreitet und basiert insbesondere auf der vermeintlich guten Versorgung mit Schulen. Dabei wird allerdings übersehen, dass ein großer Teil der Bevölkerung (60,0%) von Nairobi in informellen Siedlungen auf rund 5,0% der urbanen Wohnfläche lebt (Mugisha 2006: 472). Die FPE hat sich auch in einem Anstieg der Einschulungsquoten in den informellen Siedlungen niedergeschlagen. Unterscheidet man zwischen urbanen ‘nicht-slums’ und ‘slums’, so haben die ‘nicht-slums’ wenig überraschend höhere Einschulungsquoten als die ‘slums’. Diese wiederum haben anfangs noch leicht höhere Einschulungsquoten als die ruralen Gebiete. In den urbanen ‘slums’ sinken die Einschulungsquoten bereits mit neun (Mädchen) beziehungsweise elf Jahren (Knaben), während dieser Einbruch auf dem Land erst mit 13 beziehungsweise 14 Jahren einsetzt und weniger ausgeprägt ist. Im Sekundarbereich sind dann die ruralen Kinder im Vergleich zu den urbanen Kindern aus ‘slums’ bevorteilt. Neben der schlechten Schulqualität, dem beschränkten

Angebot an nahe liegenden Sekundarschulen gehören insbesondere die Kinderarbeit, – wobei die Arbeitsmöglichkeiten für Kinder im Gegensatz zu den ruralen Gebieten in der Stadt ganzjährig sind –, Schwangerschaften sowie ein nachteiliges Umfeld zu Hause zu den Gründen. Nachteilig ist auch das schulische Umfeld: der Mangel an Lehrkräften ist ausgeprägter und die Infrastruktur schlechter.

Fazit

Geschätzte 1,6 Millionen schulpflichtige Kinder wurden in Kenia nie eingeschult. Hinzu kommen Zehntausende, die jedes Jahr die Schule verlassen. Darunter finden sich viele der 150 000 HIV-positiven Kinder, einige der schätzungsweise 2,0 Millionen AIDS-Waisen und viele der ungefähr 3,0 Millionen Kinder mit Behinderungen (Mulama 2004) sowie der etwa 1,9 Millionen Kinder, die arbeiten. Vom Ziel der universellen Primarschulbildung bis 2015 ist Kenia noch weit entfernt, auch wenn die Einführung der FPE ein Schritt in diese Richtung ist. Unter der NARC hat sich im Bildungsbereich aber noch mehr geändert: Es zeichnet sich eine Polarisierung in eine 'Zweiklassenbildung' ab.

Bildung ist kein isoliertes gesellschaftliches Phänomen. Das Bildungsentwicklungsprogramm (MoEST 2005) richtet sich zwar an den ganzen Bildungssektor und geht damit weit über die FPE hinaus, vernachlässigt aber weiterhin kulturelle Fragen. Nach wie vor ungeklärt ist die Frage, welche Bildung mit welchem Ziel angeboten werden soll. Mit einer Bildungsreform kann außerdem das Problem der Integration in das ökonomische System nicht gelöst werden. Selbst mit einem Sekundarschulabschluss sind die Beschäftigungsmöglichkeiten in Kenia beschränkt. Viele qualifizierte Arbeitskräfte – nicht nur aus dem Gesundheitssektor – migrieren ins Ausland. Die weniger qualifizierten bleiben im Land und gehen in den informellen Sektor. In dieser Hinsicht hat sich in Kenia tatsächlich wenig verändert.

Literatur

- Boom, D. van den (2000): Der Bildungssektor der Republik Kenia am Anfang des neuen Jahrhunderts. *Afrika Spectrum* 35(3): 377-382.
- Buchmann, C. (2002): Getting ahead in Kenya: Social capital, shadow education, and achievement. In: Fuller, B./Hannum E. (eds.), *Schooling and social capital in diverse cultures. Research in Sociology of Education*, Vol. 13. Amsterdam: Jai, 133-159.
- Charton, H. (2003): La débâcle éducative du Kenya. *Éléments d'analyse historique. Cahiers d'Études Africaines*, 43(1-2): 189-208.
- Chege, F. N./Sifuna D.N. (2006): *Girls' and women's education in Kenya. Gender perspectives and trends*. Nairobi: UNESCO.

- Eshiwani, G. S. (1993): *Education in Kenya since independence*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Künzler, D. (2004): *Wo die Elefanten tanzen, leidet das Gras. Staat und Entwicklung in Afrika*. Münster: Lit Verlag.
- Künzler, D. (2007): *L'éducation pour quelques-uns? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation: le cas du Bénin*. Paris: L'Harmattan.
- MoE (Ministry of Education) (2006): *Education Statistical Booklet 1999-2004*. Nairobi: Ministry of Education.
- MoE (Ministry of Education) (2007): *Education Sector Report 2007*. Nairobi, Ministry of Education, online: <http://www.treasury.go.ke/sector_reports/EDUCATION_SECTOR_REPORT_2007%20_DRAFT_.pdf>, accessed 29.05.2007.
- MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2005): *Kenya education sector support programme 2005-2010. Delivering quality education and training to all Kenyans*. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Mugisha, F. (2006): School enrolment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding? *International Journal of Educational Development* 26 (5): 471-482.
- Mulama, J. (2004): 'Schooling for all' an empty slogan for disabled children. *Inter Press Service*, June 17, online: <<http://www.ipsnews.net/africa/index.asp>>, accessed 25.06.2004.
- Nkinyangi, J. A. (1982): Access to primary education in Kenya: The contractions of public policy. *Comparative Education Review* 26(2): 199-217.
- UNESCO (2003): *EFA Global Monitoring Report 2003/4. Gender and education for all. The leap to equality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005a): *Challenges of implementing free primary education in Kenya. Experiences from the districts*. Nairobi: UNESCO Nairobi Office.
- UNESCO (2005b): *Challenges of implementing free primary education in Kenya. Assessment Report*. Nairobi: UNESCO Nairobi Office.
- UNESCO (2006): *Fact book on education for all (EFA)*. Nairobi: UNESCO Nairobi Office.

Daniel Künzler ist Soziologe und studierte in Zürich. Er hat zwei Jahre in Benin für Post doc-Studien im Bildungsbereich geforscht und arbeitet als Lehrbeauftragter an der Universität Zürich, wo er zur Bildung und Populärkulturen sowie den Auswirkungen des Kolonialismus in Afrika forscht. Neben Aufsätzen zu Populärkultur in Afrika veröffentlichte Künzler 'Wo die Elefanten tanzen, leidet das Gras'. Staat und Entwicklung in Afrika (Münster 2004) sowie 'L'éducation pour quelques-uns? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation: le cas du Bénin' (Paris 2007).