

This Corona Thing Has Taken Away Our Future: Schulen und Schüler*innen in Lodwar, Nordkenia und die Pandemie (Zur Diskussion)

Schultz, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schultz, U. (2021). This Corona Thing Has Taken Away Our Future: Schulen und Schüler*innen in Lodwar, Nordkenia und die Pandemie (Zur Diskussion). *PERIPHERIE - Politik, Ökonomie, Kultur*, 41(3), 476-491. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v41i4.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

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

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Ulrike Schultz

This Corona Thing Has Taken Away Our Future
Schulen und Schüler*innen in Lodwar, Nordkenia
und die Pandemie
(Zur Diskussion)

Lodwar ist eine Provinzstadt im Nordwesten Kenias und die Hauptstadt des Turkana County. Hier leben überwiegend sesshaft gewordene Turkana, aber auch Menschen aus anderen Teilen Kenias (*down county people*), die in Lodwar als Lehrer*innen arbeiten, kleine Geschäfte betreiben oder in anderen Bereichen Arbeit gefunden haben. Lodwar ist aber auch ein bedeutender Ort für die als Viehnomad*innen lebenden Menschen. Sie verkaufen Tiere, kaufen Lebensmittel auf den Märkten der Stadt und gehen zu einer der in Lodwar ansässigen Banken. Hier gehen Kinder von Viehhalter*innen zur Schule, alte Menschen holen ihre Sozialhilfe ab oder besuchen das Krankenhaus. Lodwar ist eine Schnittstelle, durch die nicht nur mobile Viehhalter*innen in die Warenökonomie integriert (Schultz 1996), sondern auch *ethnic subjects* zu Bürger*innen (Mamdani 1996) des Nationalstaates Kenia werden. Dies geschieht insbesondere durch das Bildungssystem, aber auch durch Programme zur sozialen Sicherung, die in den städtischen Zentren des County abgewickelt werden. Wie ist die Situation unter Pandemiebedingungen in Lodwar?

Ich möchte in diesem Artikel nicht diskutieren, ob die Reaktion des kenianischen Staates angemessen war oder die Folgen des Lockdown schwerer wiegen als eine mögliche Ausbreitung von COVID-19-Erkrankungen. Inzwischen versuchen Wissenschaftler*innen zu erklären, warum sich die Krankheit in Subsahara-Afrika nicht so stark verbreitet hat, wie dies ursprünglich angenommen wurde (u.a. Spiegel 2021). Auch diesem Thema werde ich in diesem Artikel nicht nachgehen. Meine Argumentation zielt daraufhin zu zeigen, dass die COVID-19-Reaktion des kenianischen Staates lokale Bedingungen außer Acht lässt und nicht nur ihre unmittelbaren Folgen für die Menschen im Turkana County negativ sind, sondern diese auch weit in die Zukunft reichen. Besonders deutlich wird das am Fall der Schulbildung.

Lodwar: Strukturelle Aussichtslosigkeit

Für mich ist Lodwar der Ort, in dem ich von 1989-1996 für meine Doktorarbeit geforscht habe, wo ich Menschen kennengelernt habe, mit denen ich bis heute verbunden bin und wo ich viel über mich selbst, meine Privilegien und Vorurteile gelernt habe. Mein Bild von Lodwar ist immer noch von dieser Zeit geprägt, obwohl ich seitdem schon viele Male wieder dort war und seit einiger Zeit auch wieder „forschend“ in Lodwar tätig bin; zuletzt im Spätherbst 2021. Ich bin z.B. immer wieder überrascht, wie wenig Turkana in der Stadt gesprochen wird und welche Rolle inzwischen Geldtransaktionen per Telefon (MPesa) im wirtschaftlichen Leben spielen. Zudem hat sich das Erscheinungsbild der Stadt verändert. Es gibt viele neue Bauten, asphaltierte Straßen, Taxis und *boda bodas* (Motorradtaxi). Dieser Prozess ist insbesondere durch die Dezentralisierung, durch die der regionalen Regierung nicht nur ein beachtliches Budget zur Verfügung steht, sondern auch die Verantwortung für Bereiche wie z.B. den Gesundheitssektor und die lokale Infrastruktur übertragen wurde, und durch die Entdeckung von Öl und Grundwasservorkommen befördert worden. Turkana und insbesondere die Provinzhauptstadt Lodwar scheinen Teil des modernen Kenias geworden zu sein. Demgegenüber erlebte ich bei meinen Besuchen von Familien, die ich seit Ende der 1980er Jahre kenne, dass diese Veränderungen meist keine neuen Perspektiven eröffnet haben und dass das Leben vieler weiterhin von Armut, Ausgrenzung und struktureller Ungleichheit geprägt ist. Zum Teil empfinde ich in Lodwar das Gefühl der Aussichtslosigkeit noch stärker als zur Zeit meiner Feldforschungsaufenthalte in den 1990er Jahren. Damals planten viele in Lodwar lebende Menschen noch, in das Nomadengebiet zurückzukehren oder setzten auf die Bildungskarrieren ihrer Kinder (Schultz 1997; 2000). In meinem derzeitigen Forschungsvorhaben beschäftige ich mit Bildungsverläufen¹ und den damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen an Teilhabe und persönliche Entwicklung. Erste Reflektionen, basierend auf Interviewtranskripten und Beobachtungsprotokollen, zeigen nicht nur, dass Bildungsabschlüsse kaum mehr zu sozialer Mobilität und Einkommen verhelfen, sondern auch, dass Bildungsverläufe häufig durch familiäre Krisen, aber auch durch äußere Ereignisse unterbrochen oder gar beendet werden. Krisen wirken dabei als Auslöser und machen deutlich, wie prekär die Integration vieler Turkana-Familien in das nationale Bildungssystem ist und wie wenig Unterstützung sie vom Nationalstaat, der lokalen Regierung aber auch von NGOs und anderen Akteuren erhalten. Als Auslöser für das Unter- bzw. Abbrechen von Bildungskarrieren wirkt

1 Diese Forschung führe ich gemeinsam mit Greta Semplici durch.

auch die Reaktion der kenianischen Regierung auf die Pandemie, die unter anderem eine neunmonatige Schließung bzw. Teilschließung der Schulen, die radikale Einschränkung der Mobilität und nächtliche Ausgangssperren beinhaltete. Der Lockdown und die Schließung der Schulen reihen sich für viele Turkana nahtlos in bisherige Erfahrungen mit den Regierenden in Nairobi ein. Während lokale Krisen wenig Interesse bei der Regierung in Nairobi erwecken (Schilling u.a. 2016: 57), werden die Turkana in nationale (und globale) Krisen hineinzogen, auch wenn diese zunächst keine Auswirkungen auf ihr Leben haben.

Die Pandemie kommt nach Lodwar

Ganz anders als z.B. im Nachbarland Tansania ist die Reaktion der kenianischen Regierung auf die Pandemie rigoros und folgt den Empfehlungen der WHO (Kimani u.a. 2020: 1074). Am 15.3.2020 werden von einem Tag auf den anderen alle Schulen geschlossen und Schüler*innen und Lehrer*innen nach Hause geschickt. Am 27.3.2020 erklärt Präsident Kenyatta den nationalen Notstand. Innerhalb weniger Stunden ruft die Regierung in Nairobi einen nationalen Lockdown aus, der eine rigorose Einschränkung von Mobilität und eine nächtliche Ausgangssperre von 19:00-5:00 Uhr morgens einschließt (Kimani u.a. 2020: 1075). Damit steht das öffentliche Leben auch in Lodwar und im gesamten Turkana County im März 2020 plötzlich still. Die Pandemie ist im County angekommen, obwohl der erste COVID-19-Fall in Turkana erst am 26.5.2020 gemeldet worden war (CGTN Africa 2020). Zu diesem Zeitpunkt sind die Schulen im County schon seit über zwei Monaten geschlossen und viele Menschen haben bereits ihre Arbeit verloren.

Ähnlich wie in Nairobi kommt es während der nächtlichen Ausgangssperren auch in Lodwar zu Polizeigewalt (Kimani u.a. 2020: 1074). Märkte werden geschlossen und Straßenhändler*innen können ihren Tätigkeiten nicht mehr nachgehen oder haben hohe zusätzliche Kosten in Form von Bestechungsgeldern an die örtliche Polizei. Generell scheint der Lockdown mit einer Machtzunahme staatlicher Sicherheitsorgane und besonders der örtlichen Polizei einherzugehen. Die Regierung lässt den Menschen zudem keine Zeit, sich auf den Lockdown und die Einschränkung der Mobilität vorzubereiten. Dies ist besonders problematisch in einem Kontext, in dem das Überleben vieler Menschen von Mobilität abhängt.

Einige der in Krisen bewährten Handlungsstrategien werden zudem während der COVID-19-Pandemie auf den Kopf gestellt. Während Kinder während Dürreperioden oder gewaltsamen Konflikten in den Ferien oft im Internat verbleiben oder sogar auf ein Internat geschickt werden, wo die

Eltern sie gut versorgt und in Sicherheit wissen, werden sie nun gezwungen, innerhalb weniger Stunden das Internat zu verlassen und zu ihren Eltern oder anderen Verwandten zurückzukehren. Einige Schüler*innen haben jedoch kein Fahrgeld, um vom Internat nach Hause zu fahren und müssen sich tagelang in der Nähe der Schule durchschlagen, während sie auf darauf warten, von ihren Angehörigen Geld geschickt zu bekommen; andere Kinder verlassen panikartig ihre Schule, ohne ihre Bücher oder anderen Unterrichtsmaterialien mitnehmen zu können. Schüler*innen berichten mir auch, dass sie schon wenige Stunden nach der Schließung die Schule nicht mehr betreten konnten, um vergessene Gegenstände abzuholen. Darüber hinaus werden die Kinder und Jugendlichen zu Hause oft mit Angst und Panik empfangen, da COVID-19 zu Beginn der Pandemie als städtische Krankheit oder Zivilisationskrankheit betrachtet wurde.

Als im Januar 2021 die Schulen wieder öffnen und auch andere Einschränkungen wieder aufgehoben werden, hat sich die Lage beruhigt. Die Menschen in Lodwar haben keine Angst vor Corona, da es kaum zu Infektionen und zu keinen Todesfällen gekommen ist (CGTN Africa 2020). Dagegen sind die Menschen nun damit beschäftigt, mit den Folgen der Pandemiebekämpfung umzugehen.

Schulen und Schüler*innen in der Pandemie

Das Schulsystem in Kenia ist zentral organisiert. Es gibt einheitliche Lehrpläne, Schüler*innen im ganzen Land schreiben zentrale Prüfungen und werden mit gleichen Maßstäben bewertet. Die Ausstattung der Schulen und die Bedingungen, unter denen die Schüler*innen lernen, sind jedoch unterschiedlich. Es gibt ein großes Gefälle zwischen privaten und öffentlichen Schulen, aber auch innerhalb der öffentlichen Schulen gibt es große Unterschiede, die strukturelle Ungleichheiten innerhalb des Landes widerspiegeln. Neben einem Stadt-Land-Gefälle und klassenspezifischen Ungleichheiten stechen besonders regionale Unterschiede hervor (Archambault 2011).

In Bezug auf formale Schulbildung gilt Turkana laut einer Studie von UNICEF (2015) als das am stärksten marginalisierte County in Kenia. Die Aussagen der UNICEF-Studie beruhen auf Daten aus der Volkszählung 2009 und ziehen die Alphabetisierungsrate und den Anteil der Bevölkerung, die eine Sekundarschulbildung genossen haben, heran. 2014 besuchten nur 8,7 % der im Turkana County lebenden Kinder eine Sekundarschule, während z.B. im Kisii County² 81,5 % der Kinder auf eine Sekundarschule

2 Kisii liegt im Südwesten Kenias. Das County ist dicht besiedelt und die Bewohner*innen leben überwiegend von Landwirtschaft.

gingen (Republic of Kenya 2014, in UNICEF 2015: 23). Auch wenn Vertreter*innen des Bildungsministeriums auf County-Ebene davon ausgehen, dass aufgrund von *Education for all* (freie Grundschulbildung) und der *100 percent transition policy*, die allen Kindern den Besuch einer Sekundarschule ermöglichen soll, heute mehr Kinder Zugang zu Bildung haben, ist davon auszugehen, dass diese Ungleichheiten weiter Bestand haben. So zeigen Daten von 2018, dass Turkana County mit 9,3 % Kindern, die eine Sekundarschule besuchen, weiter den letzten Platz im County-Vergleich einnimmt (Kippra 2020).

Während die geringen Schulbesuchsraten auch teilweise aus der Skepsis gegenüber formaler Schulbildung und der Resilienz der mobilen Viehwirtschaft gegenüber nationalstaatlicher Intervention resultiert (Little u.a. 2008), zeigt sich die Marginalisierung der Turkana ganz besonders an Indikatoren zur Qualität der Bildung. So schneiden die in Turkana County zur Schule gehenden Schüler*innen in den zentralen landesweiten Prüfungen vergleichsweise schlecht ab. Während der landesweite Durchschnitt beim KCPE (*Kenya Certificate of Primary Education*) in den Jahren 2002-2011 zwischen 245,9 und 248,9 lag, erzielten Schulen in Turkana County 2002 ein durchschnittliches Ergebnis von 188 Punkten (Oketch & Mutsiya 2013, in UNICEF 2015: 24). Turkana weist mit 1:77 das schlechteste Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis auf (UNICEF 2015). Die Durchschnittszahlen verschleiern zudem die großen Unterschiede innerhalb des County. Während die beiden besten Sekundarschulen im County 2020 in der Liste der 200 besten in Kenia erscheinen (Kippra 2020), schließt kaum ein*e Schüler*in der neu gegründeten diese Schulform erfolgreich ab. Die Statistiken zeigen zudem nicht, dass Schulverläufe oft unterbrochen sind und große finanzielle Anstrengungen der Familien und ihrer sozialen Netzwerke erfordern. Besonders verarmte sesshaft gewordene Turkana versprechen sich vom Schulbesuch ihrer Kinder eine bessere Zukunft. Schul- und Prüfungsgebühren zu bezahlen, bedeuten eine ständige Herausforderung für diese Familien. Familiäre Krisen wie der Tod eines Elternteils oder der Verlust ökonomischer Ressourcen führen häufig zur Unterbrechung oder gar zum Abbruch des Schulbesuchs. Wie sich die Schließung der Schulen auf Bildungsverläufe und die Qualität von Bildung im Turkana County ausgewirkt hat, möchte ich nun im Folgenden aus der Sicht einiger Schulleiter*innen und Schüler*innen schildern. Überwiegend beziehe ich mich dabei auf narrative Interviews, die ich während eines zweiwöchigen Aufenthalts im September 2021 durchgeführt habe, auf Beobachtungen während meines Aufenthaltes und Gespräche, die ich vor meinem Aufenthalt über WhatsApp oder Zoom durchgeführt habe.

Observing the Corona Protocol: Die Antwort der Schulen auf die Pandemie und die Schließung der Schulen

Im entwicklungspolitischen Diskurs ist formale Schulbildung eng mit „Entwicklung“ und Modernisierung einer Gesellschaft verknüpft. Zugang zu Schulbildung ist ein zentraler Bestandteil der Messung menschlicher Entwicklung, der Bestimmung von Geschlechtergerechtigkeit und der Messung von Armut (u.a. Häberlein & Maurus 2020). Im Kontext marginalisierter Gruppen in postkolonialen Staaten dient formale Schulbildung zudem als Instrument, diese in den Nationalstaat zu integrieren. Schulen sind Orte, an denen Turkana-Kinder zu Kenianer*innen gemacht werden. Dies geschieht besonders in Internatsschulen, in denen Kinder diszipliniert und aus ihrem häuslichen Umfeld gerissen werden. In meinen Gesprächen mit Schulleiter*innen wird deutlich, dass in diesem Prozess der Erziehung der Kinder zum modernen gebildeten Subjekt die Familien der Schüler*innen als wenig unterstützend angesehen werden. Schulen scheinen sich im ständigen Kampf gegen die Anfeindungen zu befinden, denen die Schüler*innen in ihrem häuslichen Umfeld ausgesetzt sind. Besonders Lehrer*innen und Schulleiter*innen, die selbst nicht aus Turkana County kommen, verweisen in diesem Zusammenhang auf eine spezifische Mentalität, mit der sie in Viehhaltengesellschaften konfrontiert sind. Der stellvertretende Schulleiter eines Mädcheninternats erklärt:

„Die Menschen in dieser Gegend betreiben keine Landwirtschaft, nicht wie in Down Country, wo viele Kinder auf dem Feld arbeiten müssen, sondern die Kinder wachen morgens auf und haben nichts zu tun. Sie wachen morgens auf und ihre Eltern sind nicht da. Sie (Schülerinnen der Schule, US) hängen in der Stadt herum und treffen ihre Freunde (*boyfriends* i.O.).“ (Stellvertretender Schulleiter eines Mädcheninternats, der in Nairobi lebt)

Die Aussage des Schulleiters zeigt eine häufig hergestellte Verbindung von zwei unterschiedlichen Zuschreibungen. Zum einen wird die mobile Viehwirtschaft der Turkana als eine Lebensweise beschrieben, die anders als das Leben der Kleinbauern und -bäuer*innen im Hochland nicht auf harter Arbeit beruht. Zum anderen wird auf die schwierigen Bedingungen in den Armenvierteln der Stadt verwiesen. Probleme wie Alkohol- und Drogenkonsum sowie Promiskuität und frühe Schwangerschaften werden herausgestellt. Diese Zuschreibungen werden generell gegenüber städtischen Armen gemacht.

„So ist die Situation hier in Turkana. Sie ist sehr schlecht. Die meisten Kinder sind mit schlechten Dingen beschäftigt. Kindesmissbrauch, Kinderarbeit, Verkauf von Bier. ...Als die Kinder in die Schule zurückkamen, gab es vor

allem bezüglich der Leistungen eine Menge Probleme. Das war ein großes Problem, denn die Kinder waren mental nicht mehr in der Schule. Sie waren es gewohnt, zu Hause zu sitzen. Als sie zurückkamen, war für sie der Umgang mit Büchern nicht einfach, und wir hatten viele Schulabbrecher*innen. Die meisten von ihnen kehrten nie wieder in die Schule zurück...“ (Schulleiterin einer Grundschule in Lodwar)

Die Schließung der Schulen verbinden die Lehrer*innen und Schulleiter*innen mit dem Abtauchen ihrer Schüler*innen in eine feindliche Welt und mit jeglichem Kontrollverlust seitens der Schule. Um dem entgegenzuwirken, setzen sie auf die Schulen als Orte, in der Turkana-Kinder diszipliniert werden. Mit der strengen Befolgung der staatlich verordneten Corona-Maßnahmen zeigen sie, dass Regeln befolgt und umgesetzt werden müssen und dass Turkana Teil des kenianischen Nationalstaates ist.

„Letztes Jahr im März herum gab es eine Unterbrechung wegen der COVID-19-Pandemie, und die Schule war neun Monate lang geschlossen, ein sehr langer Zeitraum. Während dieser Zeit konnte die Schulleitung jede Sitzung in der Schule abhalten, aber natürlich in einer kleineren Gruppe, und die Vorschriften des COVID-19-Protokolls wurden eingehalten wie z.B. Händewaschen und das Anlegen der Masken. Wir konnten auch Strategien für das Einhalten der Regeln an der Schule festlegen, da wir die Wiedereröffnung erwarteten. In diesem Zusammenhang haben wir einen kleinen Beitrag vom Bildungsministerium erhalten, mit dem wir Handwaschbecken aus Beton gebaut haben, aber das Projekt ist noch nicht abgeschlossen, weil die Kosten zu hoch sind, so dass das Verlegen der Rohre und die Vergrößerung des Tanks im Laufe des Jahres erfolgen wird. Wir konnten beobachten, dass wir keine Probleme hatten. Die Schule hatte bisher kein Problem mit einer COVID-19-Infektion und das können wir zum einen auf die kleinen Maßnahmen zurückführen, die wir ergriffen haben, und zum anderen auch auf die Hand Gottes. [...] Als wir dieses Jahr im Januar wiedereröffnet haben, war es die ganze Schule, und wir waren immer noch in der Lage, uns an diese Maßnahmen zu halten, an die COVID-19-Gesundheitsrichtlinien. Wir waren sogar in der Lage, Plakate zur Sensibilisierung in allen Gebäuden aufzuhängen... [...] und wir haben trotzdem darauf bestanden, dass unsere Schüler und das Personal die Masken aufsetzen müssen.“ (Schulleiter eines Internats für Jungen in der Nähe von Lodwar)

So antwortet ein Schulleiter einer Sekundarschule, auf meine Frage, welche Erfahrungen die Schule während der Schulschließung gemacht hat. Ich hatte mit meiner Frage jedoch darauf abgezielt, ob und wie die Schule Kontakt zu ihren Schüler*innen halten konnte, und wie sie nach der langen Pause auf die Lernrückschritte der Schüler*innen reagiert hat. Die Antwort des Schulleiters lässt sich möglicherweise damit erklären, dass ich als weiße Europäerin für den Schulleiter auf der Seite von NGOs und internationalen

Organisationen zu stehen schien, die Hygienemaßnahmen und die Sensibilisierung der Bevölkerung in den Mittelpunkt ihrer COVID-19-Maßnahmen gestellt haben. Gleichzeitig aber zeigt die Antwort auch, dass die Schulen dem Bildungsministerium in Nairobi unterstellt sind und sich den nationalen Vorgaben unterwerfen müssen, ganz unabhängig davon, ob diese Maßnahmen im lokalen Kontext Sinn machen. Auch andere Interviewpartner*innen stellen das Einhalten der Corona-Maßnahmen in den Mittelpunkt ihrer Erzählung.

Die Reaktion des Schulleiters weist auch auf die strukturellen Bedingungen hin, die Online- oder Fernunterricht während der Schließung unmöglich machen. Einige Schüler*innen leben in Gebieten, in denen es keinen Internetempfang gibt. Dies macht nicht nur Online-Unterricht unmöglich, sondern erschwert auch den Kontakt mit Eltern und Kindern. Aber auch Schulen, deren Schüler*innen überwiegend in Lodwar leben, gelingt es meist nicht, den Kontakt mit den Schüler*innen zu halten. Nur wenige Schüler*innen verfügen über Endgeräte, kaum einer über eine WLAN-Verbindung zu Hause. Mobile Daten sind teuer. Einige Lehrer*innen halten Kontakt zu ihren Schüler*innen per Telefon oder WhatsApp. In einer Grundschule in Lodwar, deren Schüler*innen überwiegend in der Nähe der Schule leben, verteilen Lehrer*innen Aufgaben an die Kinder der 8. Klasse, damit diese sich auf die anstehenden Abschlussprüfungen vorbereiten können. Hierbei handelt es sich jedoch um Einzelmaßnahmen, die bei den meisten Schüler*innen nicht ankommen. Generell scheinen die Schulen über die gesamte Zeit der Schließung keinen Kontakt zu den Schüler*innen gehabt zu haben.³

Alternative Angebote des Bildungsministeriums wie Radio- und Fernsehprogramme sowie *community teaching* – ein Appell an Lehrer*innen, in ihren Heimatgemeinden zu unterrichten – scheinen im gesamten Turkana County keine Rolle gespielt zu haben. Radio- und Fernsehempfang gibt es nur in wenigen städtischen Zentren und kaum ein Turkana besitzt ein Radio oder Fernsehgerät. Viele Lehrer*innen besonders von Sekundarschulen leben nicht im County. Sie sind aus anderen Countys nach Turkana versetzt worden, haben ihre Familien dort zurückgelassen und haben die Zeit der Schulschließung in ihren Heimatgebieten verbracht. Für *community*-Unterricht im Turkana County standen sie nicht zur Verfügung.

Während sich Vertreter*innen des Bildungsministeriums im Turkana County von nationalstaatlichen Institutionen im Stich gelassen fühlen und auf die Bürokratisierung vieler Abläufe verweisen, die es ihnen unmöglich

3 Dass im Hinblick auf Fern- und Onlineunterricht die Schüler*innen in Nordkenia benachteiligt werden, zeigt auch eine Studie des Population Council & Presidential Policy and Strategy Unit 2021: 30.

macht, auf die Bedürfnisse der Schulen angemessen zu reagieren, verbinden viele Schulleiter*innen das Scheitern von Fernunterricht mit den häuslichen Bedingungen und der Lebensweise der Turkana. Auf meine Frage, warum es nicht gelang, Kontakt zu den Schülerinnen seiner Schule zu halten, antwortet ein stellvertretender Schulleiter eines Mädcheninternats:

„Sie kennen Turkana-Land. Die Frage der Internetverbindung ist ein Problem. Aber es gibt auch das Problem mangelnder Zivilisation. Es gibt einige Regionen, in denen die Menschen Bildung schätzen, aber in anderen Regionen ist das nicht so. Wir versuchen, Turkana-Kindern die Bedeutung von Bildung nahe zu bringen.“

In ihrem Versuch, den Kindern die Bedeutung von Bildung (und Disziplin) nahezubringen, haben die Schulen aufgrund der langen Schließungszeit einen empfindlichen Rückschlag erlitten. Einige Schüler*innen kommen nach dem Lockdown nicht zurück zur Schule. Die Schulleiter*innen nennen als Gründe dafür Schwangerschaften, Drogenmissbrauch und die Aufnahme von Arbeit. Zum Teil sind Kinder vom Radar der Schule verschwunden, da sie während der Schließung der Schule umgezogen sind. Die zurückgekehrten Schüler*innen haben „alles verlernt“, „ihre Köpfe sind leer“ und müssen zunächst wieder an die Abläufe der Schule gewöhnt werden. Dabei steht neben dem Aufholen von Lernlücken auch ihre Disziplinierung im Mittelpunkt. Schulleiter*innen berichten von Disziplinarmaßnahmen wie Suspendierungen, auf die nach der Wiederöffnung der Schulen verstärkt zurückgegriffen wurde. Zudem beklagen die Schulen Lehrermangel, die Verkürzung der Schuljahre und die Kosten der Corona-Maßnahmen, die jede andere Investition z.B. in Computer oder eine bessere Ausstattung mit Lernmaterialien, verhindern.

**Corona hat uns unsere Zukunft gestohlen:
Die Schüler*innen in der Pandemie**

Den Diskurs der Schulleiter*innen nehmen viele der von mir befragten Schüler*innen auf. Auch für sie ist Bildung eng verknüpft mit Modernisierung. Schulbildung nach westlichem Vorbild verspricht Entwicklung, soziale Mobilität und eine Zukunft (Häberlein & Maurus 2020: 570). Aufgrund der massiven Ausweitung der Schulbildung und der neoliberalen Anpassungspolitik können aber nur wenige das versprochene Ergebnis erreichen (Coe 2020; Häberlein & Maurus 2020: 570). Daher wirkt sich Schulbildung ambivalent auf die Imagination einer persönlichen Zukunft aus. Zum einen ist sie der Grund für das Gefühl festzustecken und keine Zukunft zu haben, zum anderen ermöglicht sie jungen Menschen (und ihren

Eltern) in einer Situation von Armut und Marginalisierung sich überhaupt eine Zukunft vorzustellen zu können (Dungey & Ansell 2020: 616). Diese Widersprüchlichkeit von formaler Schulbildung zeigt sich deutlich darin, wie die Schüler*innen im Turkana County den Lockdown erleben. Während für viele Lehrer*innen und Schulleiter*innen Schule und formale Bildung für Entwicklung und für die Integration der Turkana in den Nationalstaat Kenia stehen, steht für die Schüler*innen ihre persönliche Zukunft im Vordergrund. Modernisierung und Entwicklung beziehen sich auf das Private, auf die Familie und die persönliche Zukunft. Hoffnungen auf soziale Mobilität und ökonomischen Erfolg sind für die von mir befragten Sekundarschüler*innen, ganz unmittelbar mit dem Erreichen eines bestimmten Prüfungsergebnisses bei den zentralen Abschlussprüfungen, dem *Kenya Certificate of Secondary Education* (KCSE), verknüpft. Das Abschneiden bei dieser Prüfung entscheidet nicht nur über den Hochschulzugang, sondern auch über berufliche Ausbildungsmöglichkeiten.

Während bei einigen Schüler*innen die genannten Erwartungen an die persönliche Zukunft realistisch erscheinen und ihnen bewusst ist, welche Prüfungsergebnisse notwendig sind, um ihre Ziele zu erreichen, stehen bei vielen anderen die geäußerten Wünsche (und die Erwartungen ihrer Familien, die mit ihrem Schulbesuch verknüpft sind) in keinem Verhältnis zu dem, was für sie als möglich erscheint. Auch hinsichtlich der Auswirkungen der Schulschließung unterscheiden sich diese beiden Gruppen beträchtlich.

Einige Schüler*innen haben spezifische Vorstellungen für ihre Zukunft, die sich an ihren bisherigen Leistungen orientieren und im Hinblick auf diese durchaus realistisch sind bzw. waren. Für diese Schüler*innen war der Lockdown ein schmerzhafter Einschnitt in eine Bildungskarriere, die bisher einerseits von Erfolg und andererseits von großen Erwartungen an sie geprägt war. Auch wenn diese Schüler*innen nach dem Lockdown in ihre Schulen zurückgekehrt sind, steht ein erfolgreicher Abschluss für sie nun in Frage. Viele Schüler*innen beschreiben eine Aufholjagd, in der sie sich den Stoff für die Prüfungen in kurzer Zeit aneignen müssen, um im zentralen Abschlussexamen KCSE das erwünschte Ergebnis zu erzielen. Die 15-jährige Josephine, die Form 3 (3. Klasse der Sekundarschule) in einem Mädcheninternat in Lodwar besucht, berichtet:

„Für mich war es sehr schwer, den Stoff aufzuholen, weil ich viele Dinge aus dem Unterricht vergessen habe. Je länger ich wieder in der Schule war, desto mehr habe ich mich selbst dazu gezwungen, ein bisschen Stoff aufzuholen, aber es ist nicht genug, da ich zu Hause nicht so viel Zeit mit Lesen verbracht habe. Es ist schwierig. Diese Corona-Sache hat viel Zeit gekostet. Wir müssen also in kleinen Schritten vorgehen, um Stoff aufzuholen. [...] Unsere Lehrer

machen jedoch im Unterricht sehr schnell, weil sie den Lehrplan abschließen wollen. Es ist also sehr viel. Man ist erschöpft, wenn man versucht, einige Dinge nachzuholen, aber wir geben unser Bestes, damit wir alles aufholen können.“ (Josephine)

Ähnliches berichtet Naima, eine 16-jährige Schülerin aus einer der neu gegründeten Sekundarschulen in Lodwar:

„Als ich nach den neun Monaten, ich war in Form 3 (3. Klasse der Sekundarschule), in die Schule zurückgekehrt bin, begannen wir sofort mit einer Prüfung. Meine Ergebnisse waren nicht so gut. Ich bin schlechter geworden. [...] Es war also nicht so einfach, da wieder herauszukommen und weiterzumachen, weil ich das meiste vergessen habe. Also ist es jetzt an der Zeit, das aufzuholen, aber ich bin nicht mehr so gut, wie in Form 1 oder Form 2. Ich bin schlechter geworden.“ (Naima)

Während die Schüler*innen Zeit benötigen, um Vergessenes zu wiederholen, werden sie durch den zentralen Lehrplan in verkürzten Schuljahren gejagt. Anton, einer der besten Schüler des Jungeninternats Lodwar High School⁴ erklärt:

„Ich mache im nächsten Jahr die Abschlussprüfung, aber sie haben die Anzahl der Wochen pro Semester um vier Wochen reduziert, so dass wir nur begrenzte Zeit haben. Wir haben aber Ziele, die wir erreichen müssen. Ich muss dieses Ziel erreichen, um an die Universität zu gehen und Medizin zu studieren. Es wird jetzt schwierig für mich, das zu schaffen.“ (Anton)

Während die verkürzten Schuljahre für alle Schüler*innen in Kenia gelten, zeigt sich die Marginalisierung der Schüler*innen im Turkana County daran, wie sie die Zeit während des Lockdown erlebten. Keiner der von mir befragten Schüler*innen hatte kontinuierlichen Kontakt zur Schule. Einige wenige hatten über WhatsApp Kontakt zu einzelnen Lehrer*innen. Für fast alle bedeutete der Lockdown den völligen Abbruch des Kontakts zu Schule und Lehrer*innen, ohne irgendwelche Möglichkeiten zu haben, sich Lehrstoff anzueignen oder zumindest alten Stoff zu wiederholen. Kein Zugang zum Internet, die mangelnde Bereitschaft der Schulen, Kontakt zu ihren Schüler*innen aufzunehmen und Angebote des Bildungsministeriums, die die lokalen Bedingungen im Turkana County außer Acht lassen, wie die oben beschriebenen Radio- und Fernsehprogramme, erklären dies. Zudem leben die meisten Schüler*innen zu Hause, wie auch die Schulleiter*innen beschreiben, in einer ganz anderen Welt. Oft leben sie beengt mit ihren Geschwistern und anderen Familienangehörigen in einem Raum und/oder haben keinen Zugang zur Elektrizität. Viele der von mir befragten

4 Die Lodwar High School ist ein Internat für Jungen. Es ist die älteste Sekundarschule im Turkana County. Die Schule wurde 1964 gegründet und gilt neben einem Mädcheninternat (*Turkana Girls*) als die beste Schule des County (Jambo News 2021).

Schüler*innen haben die Zeit der Schulschließung nicht bei ihren Eltern, sondern bei Verwandten verbracht. Die Erzählungen der Schüler*innen zeigen zudem, dass es den meisten Familien schwergefallen ist, regelmäßige Mahlzeiten anzubieten, da ihre generell prekäre wirtschaftliche Lage durch den Lockdown noch schwieriger geworden ist. Während sich im Internat alles um das Aufnehmen von Lernstoff und die Disziplinierung und Erziehung der Schüler*innen dreht, stehen zu Hause die alltäglichen Probleme und Bedürfnisse der Familien im Mittelpunkt. Anders als viele Schulleiter*innen annehmen, sind die Schüler*innen jedoch nicht zum Nichtstun verdammt, sondern werden in die täglichen häuslichen Arbeiten einbezogen.

„Es war irgendwie schwierig, weil wir die meiste Zeit zu Hause und nicht in der Schule verbrachten. Ich genieße es, wieder in der Schule zu sein, denn zu Hause verkaufe ich normalerweise im Laden meiner Tante. Es ist ein Laden, in dem wir Kleidung verkaufen. Ich bin morgens zum Laden gegangen, habe ihn geöffnet, geputzt und dann habe ich verkauft. Abends bin ich nach Hause gegangen und habe gekocht. Deshalb finde ich es besser, in der Schule zu sein, weil ich dort viel Zeit zum Lernen habe. Zu Hause wirst du müde, weil du gearbeitet hast.“ (Josephine)

Josephines Beschreibung ihrer Situation während des Lockdown zeigt, dass die Schüler*innen nicht nur bei häuslichen Verpflichtungen wie Kochen, Wäsche waschen, Wasser und Feuerholz holen, helfen müssen, sondern auch im Geschäft ihrer Eltern und Verwandten oder bei anderen Tätigkeiten im informellen Sektor aushelfen. Schüler*innen, die während des Lockdown in ländliche Gebiete zurückgekehrt sind, helfen ihren Eltern bei der Versorgung des Viehs. Zudem haben einige der von mir befragten Schüler*innen während des Lockdown gearbeitet, um ihre Familien zu unterstützen oder um ihren eigenen Unterhalt zu finanzieren. Auch wenn einige Schüler*innen berichten, dass sie oder andere Jugendliche während des Lockdown mit ihrer Peer Group abhingen oder mit Drogen experimentiert haben, widerspricht das Bild, dass die Jugendlichen von ihrer Zeit im Lockdown zeichnen, diametral dem des oben zitierten Schulleiters.

Im Fall von Josephine, Naima und Anton hat die Schließung der Schulen ihre Zukunftspläne in Frage gestellt. Sie haben bis jetzt hart dafür gearbeitet, mit einem guten Schulabschluss eine persönliche Zukunft aufzubauen und dann auch ihre Familien zu unterstützen. Naima, die kein Stipendium erhält, berichtet zudem, dass es für ihre Eltern schwierig war, die Schulgebühren nach der Öffnung der Schule zu bezahlen, da ihr Vater während des Lockdown kaum Einkommen hatte. Aufgrund dieser Probleme konnte sie erst einige Wochen nach Öffnung der Schule wieder an die Schule zurückkehren. Von ähnlichen Problemen berichten besonders Schüler*innen, für

die der Lockdown der Auslöser dafür war, die Schule ganz abzubrechen. An ihren Erzählungen zeigt sich, wie brüchig Schulverläufe im Kontext der Turkana sind.

Dies zeigt sich an Jacobs Geschichte. Jacob ist ein 21-jähriger junger Mann, der nach der Öffnung der Schulen nicht wieder in die Schule zurückgekehrt ist. Er antwortet auf meine Frage, warum er die Schule abgebrochen hat, wie folgt:

„Ich schuldete der Schule 23.000 KSh (etwa 200 Euro, Erg. US), und es war nach der Öffnung der Schule, dass ich den Betrag bezahlen sollte. Corona ist passiert und diese Geschichte ist passiert...“ *Ulrike Schultz*: „Was für eine Geschichte?“ *Jacob*: (lacht, als ob er die Geschichte, die ihm während des Lockdown im letzten Jahr passiert ist, nicht erzählen wollte, US) „Als Corona passiert ist und die Schule lange zu war, da habe ich ein Problem gehabt, was ich nicht haben sollte, weil ich in meinem Alter keine Familie haben sollte... Aber es ist einfach passiert. Ich musste mich um alles kümmern, was das Mädchen betraf: Das ist einer der Gründe, warum ich die Schule abgebrochen habe: Die Eltern der Frau haben gesagt, wenn ihre Tochter zu Hause bleibt, muss ich auch zu Hause bleiben. [...] Ich hätte mit der Schule weitermachen können, aber der Lockdown hat mich dazu gebracht, die Schule abzubrechen, und das Problem mit den Schulgebühren auch.“ (*Jacob*)

Jacobs Geschichte zeigt, dass unterschiedliche Dinge zusammenwirken, die es den jungen Menschen unmöglich machen, weiter zur Schule zu gehen. Die Pandemie wirkt hier wie ein Auslöser oder Beschleuniger, der die strukturellen Probleme, die auch in normalen Zeiten häufig zum Abbruch der Schule führen, sichtbar machen. Jacobs Geschichte zeigt auch, wie prekär und fragmentiert Schulverläufe im Kontext von Armut und Marginalisierung sind. Viele Schüler*innen haben den Schulbesuch aufgrund finanzieller Schwierigkeiten und anderer Herausforderungen wie Umzug der Familie oder der Tod eines Familienangehörigen häufig unterbrochen. Schüler*innen verpassen Schuljahre, weil sie die Schulgebühren nicht bezahlen können. Sie müssen gute, teurere Internatsschulen verlassen und besuchen Tagesschulen in der Nähe ihres Wohnortes, um Schulgebühren und Fahrkosten zu sparen. Auch Jacob hat mehrmals die Schule gewechselt und musste immer wieder Pausen einlegen, da seine Familie Schul- und Prüfungsgebühren nicht bezahlen konnte. Vielen Menschen sind durch den Lockdown Einkommensmöglichkeiten weggebrochen. Somit hat sich die gefühlte Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher und junger Erwachsener durch die Pandemie verstärkt. Junge Menschen stecken in einer Situation fest, in der sie keine Perspektiven für die Zukunft entwickeln können. Sie können nicht erwachsen werden. Demgegenüber hatte Jacob schon während

seiner Schulzeit als *Boda-Boda*-Fahrer Geld verdient, um seine Mutter zu unterstützen; nun versucht er, damit seine Familie zu versorgen. In gewisser Weise hat die Schließung der Schule dazu geführt, dass er nun erwachsen geworden ist. Er lebt mit seiner Freundin und seinem Kind in einer kleinen Hütte am Stadtrand und muss sich selbst versorgen. Allerdings empfindet er seine Situation nicht als einen vollzogenen Übergang vom abhängigen Jugendlichen zum Erwachsenen, sondern als ein persönliches Scheitern und wünscht sich, wieder in die Schule gehen zu können. Der vorherrschende Entwicklungsdiskurs, in dem formale Bildung eng mit Entwicklung und Modernisierung verknüpft ist, führt dazu, dass für viele junge Menschen eine Zukunft außerhalb von Bildung und Schulabschlüssen nicht vorstellbar ist. Die empfundene Ausweglosigkeit hat sich zudem durch die nach dem Lockdown angespannte ökonomische Situation verstärkt. Jacob verdient zur Zeit meines Feldforschungsaufenthalts im September 2021 weniger Geld als vor dem Lockdown, als er noch zur Schule ging.

Während „Corona“ Josephine, Anton und Naima um eine erfolgreiche Zukunft gebracht hat, haben Jacob und viele andere junge Menschen in Lodwar auch vor der Pandemie keine für sie erstrebenswerte Zukunft gehabt. Die Schulschließung, gekoppelt mit den ökonomischen Auswirkungen des Lockdown, lässt die Ausweglosigkeit noch deutlicher hervortreten. Die Möglichkeiten, im informellen Sektor ein eigenes Geschäft aufzubauen, sind nun eingeschränkter als vor der Krise. Die Unterstützung von NGOs für Qualifizierungsmaßnahmen sind zum Teil von Corona-Sensibilisierungsprogrammen verdrängt worden. Insofern hat auch Corona die Zukunft dieser Gruppe von Jugendlichen gestohlen.

Schlussfolgerungen

Die Brüchigkeit der Integration und die Marginalisierung der Turkana innerhalb des Nationalstaates einerseits und ihre Abhängigkeit vom Nationalstaat andererseits zeigt sich auch darin, welche Auswirkungen die globale Pandemie und die Reaktion der Regierung in Nairobi auf die Menschen in Lodwar haben. Obwohl Turkana County wie der gesamte Norden Kenias geringe Infektionszahlen und wenig schwere Verläufe aufzeigt, haben die Corona-Maßnahmen das County besonders schwer getroffen. Während zentral verordnete Schulschließungen dazu führten, dass Kinder aus Internaten in dicht besiedelte Armenviertel nach Hause geschickt (damit wurde das Infektionsgeschehen vermutlich eher befördert als eingedämmt) und damit Schulverläufe unterbrochen oder abgebrochen wurden, profitierten die

Schüler*innen nicht von den digitalen Lernangeboten durch das Bildungsministerium in Nairobi.

Die Auswirkungen der Pandemie auf die Menschen in Lodwar zeigt, dass es sich bei COVID-19 im Kontext vieler afrikanischer Staaten nicht um eine medizinische Krise, sondern vielmehr um eine soziale Krise handelt, die zu einem Machtgewinn von Eliten und staatlichen Organen geführt (Bashizi u.a. 2021: 191) und bestehende Ungleichheiten verstärkt hat. Nicht nur globale Ungleichheiten und die periphere Rolle afrikanischer Ökonomien, die sich z.B. in der ungleichen Verteilung von Impfstoff zeigen, werden in der Krise sichtbar, sondern auch strukturelle Ungleichheiten innerhalb der Nationalstaaten werden perpetuiert.

Die partielle Integration der in Lodwar lebenden Turkana in den Nationalstaat erweist sich dabei als Damoklesschwert. Während viele Träume der von mir befragten die Schüler*innen (und ihrer Familien) in der Pandemie zerplatzten, sind die Zukunftsvorstellungen der von der mobilen Viehwirtschaft lebenden Turkana kaum von den Corona-Maßnahmen betroffen. Obwohl auch sie heute anders als noch in den 1990er Jahren zur Zeit meiner Forschung für die Doktorarbeit ihre Kinder in die Grundschule schicken, beruhen ihre Erwartungen nicht allein auf schulischen Erfolgen ihrer Kinder, sondern auf den Fortbestand ihrer Herden und ihrer mobilen Lebensweise.

Literatur

- Archambault, Caroline S. (2011): „Ethnographic Empathy and the Social Context of Rights: ‚Rescuing‘ Maasai Girls from Early Marriage“. In: *American Anthropologist*, Bd. 113, Nr. 4, S. 632-643 (<https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2011.01375.x>).
- Bashizi, Anuarite; An Ansoms; Guillaume Ndayikengurutse; Romuald Adili Amani; Joel Baraka Akilimali; Christian Chiza; Innocent Karangwa; Laurianne Mobali; Emery Mushagalusa Mudinga; David Mutabesha; René-Claude Niyonkuru; Joseph Nsabimana; Aymar Nyenyezi Bisoka & Emmanuelle Piccoli (2021): „Real Governance of the COVID-19 Crisis in the Great Lakes Region of Africa“. In: *Journal of Eastern African Studies*. Bd. 15, Nr. 2, S. 190-213 (<https://doi.org/10.1080/17531055.2021.1913704>).
- CGTN Africa (2020): *The Coronavirus: Turkana County Situation Analysis*. 24.8.2020, <https://www.youtube.com/watch?v=QfriOBclWm0>, letzter Aufruf: 24.1.2022.
- Coe, Catie (2020): „The Enchantment of Neoliberal Education: A Healthcare Certificate, Elusive Adulthoods, and a New Middle Class in Ghana“. In: *Children's Geographies*, Bd. 18, Nr. 6, S. 601–613 (<https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1740649>).
- Dungey, Claire Elisabeth, & Nicola Ansell (2020): „I Go to School to Survive‘: Facing Physical, Moral and Economic Uncertainties in Rural Lesotho“. In: *Children's Geographies*. Bd. 18, Nr. 6, S. 614-628 (<https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1822514>).
- Häberlein, Tabea, & Sabria Maurus (2020): „Loosing or Securing Future? Looking Beyond ‚Proper‘ Education to Decision-making Processes about Young People's Education in Africa – An Introduction“. In: *Children's Geographies*, Bd. 18, Nr. 6, S. 569-583 (<https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1708270>).

- Jambo News (2021): *Lodwar Boys High School KCSE Results. Kneec Code, Form One Selection, Location, Contacts*. <https://jambonews.co.ke/lodwar-boys-high-school-kcse-results-kneec-code-form-one-selection-location-contacts/>, letzter Aufruf: 11.1.2022.
- Kimani, Joshua; Joyce Adhiambo; Rosemary Kasiba; Peninah Mwangi; Veronica Were; John Mathenge; Pascal Macharia; Francois Cholette; Samantha Moore; Souradet Shaw; Marissa Becker; Helgar Musyoki; Parinita Bhattacharjee; Stephen Moses; Keith R. Fowke; Lyle R. McKinnon & Robert Lorwa (2020): „The Effects of COVID-19 on the Health and Socioeconomic Security of Sex Workers in Nairobi, Kenya: Emerging Intersections with HIV“. In: *Global Public Health*, Bd. 15, Nr. 7, S. 1073-1082 (<https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1770831>).
- Kippra (2020): *Achieving 100 per cent Transition*. <https://kippra.or.ke/achieving-100-percent-transition-from-primary-to-secondary-school-status-challenges-and-opportunities-for-sustainability/>, letzter Aufruf: 11.1.2022.
- Little, Peter; John McPeak; Christopher B. Barrett & Patti Kristjanson (2008): „Challenging Orthodoxies: Understanding Poverty in Pastoral Areas of East Africa“. In: *Development and Change*, Bd. 39, Nr. 4, S. 587-611. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2008.00497.x>)
- Mamdani, Mahmoud (1996): *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton, US-NJ.
- Population Council & Presidential Policy and Strategy Unit (Kenya) (2021): *Promises to Keep: Impact of COVID-19 on Adolescents in Kenya. Poverty, Gender, and Youth. Report*. (<https://doi.org/10.31899/pgy19.1012>).
- Schilling, Jan-Peter; Thomas Weinzierl; Augustine Ekitela Lokwang & Francis Opiyo (2016): „For Better or Worse: Major Developments Affecting Resource and Conflict Dynamics in Northwest Kenya“. In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, Bd. 60, Nr. 1-2, S. 57-71 (<https://doi.org/10.1515/zfw-2016-0001>).
- Schultz, Ulrike (1996): *Nomadenfrauen in der Stadt*. Berlin.
- Schultz, Ulrike (1997): „Eines Tages werden wir zurückgehen“ – Migration und Remigration von Turkanafrauen in Lodwar. In: *KEA, Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, Bd. 10, S. 205-230.
- Schultz; Ulrike (2000): „One Day, We Will Return Home“ – Turkana Women Migration and Remigration. In: Knörr, Jacqueline; Barbara Meier (Hg.): *Women and Migration. Anthropological Perspectives*. Frankfurt a.M. & New York, US-NY, S. 164-180.
- Spiegel (2011): *Das afrikanische Coronawunder*. 4.11.2011, <https://www.spiegel.de/ausland/hohe-durchseuchung-und-niedrige-sterblichkeit-in-afrika-a-5b16ecd0-1803-4659-8405-3696c0ef55cb>, letzter Aufruf: 15.1.2022.
- UNICEF, Eastern and Southern Africa Regional Office (ESARO) (2015): *A Study of Education and Resilience in Kenya's Arid and Semi-Arid Lands*. Nairobi.

Anschrift der Autorin:

Ulrike Schultz

ulrike.schultz@thh-friedensau.de