

Issa Tamou

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

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

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

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

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

Methoden

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

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

Primarstufe verlassen haben. Sie wurden dabei u.a. zu ihren Ausbildungswegen und beruflichen Wegen bzw. Zukunftsvorstellungen befragt. Mit Hilfe von halbstandardisierten Interviews wurden im Anschluss Daten zu 24 Personen erhoben: fünf Eltern (vier Männer und eine Frau), vier Lehrer (zwei Schuldirektoren öffentlicher Schulen und zwei Lehrer an privaten Schulen, alles Männer), vier Gymnasialschüler:innen im letzten Schuljahr (zwei männliche und zwei weibliche) und zwölf Schulabbrecher:innen (acht männliche und vier weibliche). Die jungen Männer und Frauen wurden aus den Teilnehmer:innen der quantitativen Studie ausgewählt. Den Kontakt zu Eltern habe ich auf zwei Arten erhalten: im Fall von Bourandi, der von einem Lehrer als Vorbild dargestellt wurde, auf Empfehlung. Im Falle von Kora, Arouna, Gaani und Alimatou handelt es sich um Eltern von befragten Jugendlichen. Sie alle erklärten sich bereit, an den Erhebungen teilzunehmen. Darüber hinaus wurden ergänzende Daten aus einer kollektiven Kurzstudie herangezogen, die als eigene Forschungsmethode unter dem Begriff *Enquête Collective Rapide d'Identification des conflits et des groupes Stratégiques*, (ECRIS) bekannt ist (Bierschenk u.a. 1995). Diese habe ich zusammen mit der Betreuerin meiner Promotion, drei Professor:innen bzw. Forscher:innen der Universität Parakou und Forschungsassistent:innen durchgeführt. Darüber hinaus flossen Daten aus informellen Alltagsgesprächen zum Thema Bildung mit Personen unterschiedlichen Alters und Hintergrunds in den Beitrag ein. Der Text betrachtet auch Sprichwörter, weil sie in ländlichen Gebieten oft verwendet werden; sie sind bedeutsam und transportieren Botschaften oft besser als Alltagssprache. Ältere Menschen benutzen sie oft mit Erziehungsabsichten: um jemanden von etwas abzuhalten, jemandem einen Ratschlag zu erteilen oder zu ermutigen, oder um eine wichtige Botschaft zu vermitteln. Die am häufigsten verwendete Kommunikationssprache während der Interviews war *Baatonu*. Die Interviews wurden sodann ins Englische (und der Beitrag am Ende ins Deutsche; Anm. der Red.) übersetzt. In meinem Beitrag habe ich mich auf die Analyse qualitativer Daten beschränkt, nachdem bei den quantifizierenden Erhebungen nur Jugendliche, aber keine Eltern einbezogen wurden.

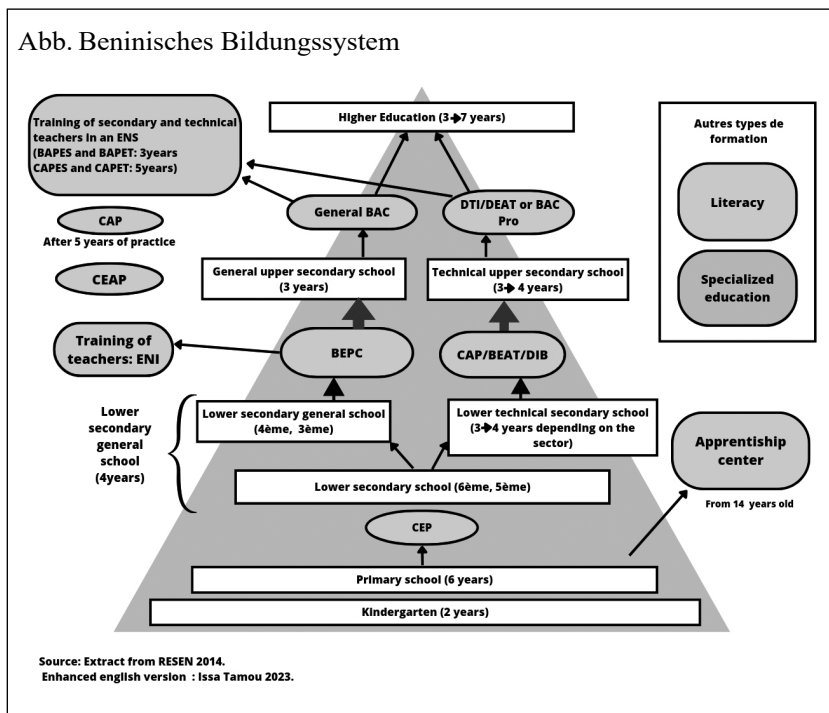
Überblick zu Bildung und Beschäftigung in Benin

Der Abschnitt liefert einen Überblick über das beninische Bildungssystem, die Entwicklung des Bildungswesens nach der Kolonialzeit und die Frage nach der Effizienz des Schulsystems.

In Benin sind Angebot und Qualität von Bildung seit langem sehr ungleichmäßig verteilt, wobei ländliche Gebiete besonders benachteiligt

sind. Seit Erlangung der politischen Unabhängigkeit des Landes gab es mehrere Bildungsreformen in Benin, die auf eine Verbesserung des Zugangs zu und der Qualität von Bildung abzielten. Es sollten Bürger:innen ausgebildet werden, die zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Das aktuelle System gliedert sich in vier Stufen: (1) Kindergarten/Vorschule, (2) Primarstufe, (3) Sekundarstufe (technischer und allgemeiner Zweig) und (4) Hochschulbildung. Zuständig sind drei Ministerien: das für Vorschul- und Grundschulbildung, das für Sekundar-, Fach- und Berufsbildung sowie das für Hochschulbildung und Forschung. Die nachstehende Abbildung liefert eine Beschreibung der gegenwärtigen Bildungsstufen und -zweige.

Abb. Beninisches Bildungssystem



In der ersten Stufe besuchen Kinder ab drei Jahren den Kindergarten bzw. die Vorschule für die Dauer von zwei Jahren. Die zweite Stufe besteht aus sechs Klassen (CI bis CM2) und wird mit dem Erwerb des *Certificat d'Etude du primaire* (CEP) abgeschlossen. Danach beginnt die Sekundarstufe, die zwei Bildungszweige umfasst: den allgemeinen und den technisch-beruflichen Zweig. Der allgemeine Zweig (GSE) besteht aus zwei Abschnitten: der erste dauert vier Jahre (Klassen 6ème bis 3ème) und wird mit dem *Brevet d'Etude*

du Premier Cycle (BEPC) abgeschlossen; der zweite dauert drei Jahre (Klassen *Seconde* bis *Terminale*) und schließt mit dem *Baccalaureate* (Abitur) ab. Auch die Sekundarstufe im technisch-beruflichen Zweig (TSE) ist in zwei Zyklen von – je nach Fachrichtung – drei oder vier Jahren unterteilt. Der erste Zyklus steht Schüler:innen offen, die bis zur 5ème im GSE gelernt haben. Der zweite Zyklus steht Schüler:innen offen, die ein BEPC oder ein Diplom aus dem ersten Zyklus der TSE besitzen. Die Diplome *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) und *Brevet d'Etudes Agricoles Tropicales* (BEAT) werden am Ende des ersten Zyklus verliehen, während die Ausbildung bei Schülern des zweiten Zyklus zum *Diplôme de Technicien* (DT), *Diplôme de Technicien Industriel* (DTI), *Diplôme d'Etudes Agricoles Tropicales* (DEAT) oder zu einem technischen Abitur führt. Die vierte Stufe des Bildungssystems ist die Hochschulbildung, die zwischen drei und sieben Jahren dauert und in drei Zyklen unterteilt ist: ein erster von zwei bis drei Jahren, ein zweiter von zwei bis vier Jahren und ein dritter von drei bis fünf Jahren. Die Dauer der Ausbildung variiert nach Fachrichtung und Lehrplan (Dansou 2017: 5). Die Hochschulen vermitteln dabei allgemeine und berufsbezogene Qualifikationen. Zusätzlich zu diesen Bildungsstufen im formalen Schul- bzw. Hochschulsystem existiert eine Berufsausbildung in verschiedenen Handwerken, zu der auch Schulabbrecher:innen und Menschen ohne Schulbildung Zugang haben. Sie dauert in der Regel drei Jahre und führt zum *Certificat de Qualification des Métiers* (CQM) oder – für jene, die das BEPC besitzen und eine Zusatzausbildung an einem Berufsbildungszentrum oder einer Fachschule absolviert haben – zum *Certificat de Qualification Professionnelle* (CQP) (UNESCO-IIPE 2014: 61; Dansou 2017: 7).

Nach der Unabhängigkeit hatte das beninische Bildungssystem die zentrale Aufgabe, Verwaltungspersonal auszubilden, welches in dem jungen Staat dringend gebraucht wurde. Zu Beginn der postkolonialen Phase hat es diese Aufgabe zur mehr oder weniger großen Zufriedenheit von staatlichen Behörden, Familien, Lehrern und Absolventen erfüllt (Ngoupandé 1995: 2), was sich jedoch inzwischen grundlegend verändert hat. Das beninische Bildungswesen steht inzwischen vor enormen Schwierigkeiten, denn es bringt zahlreiche Absolvent:innen hervor, die zugleich nicht hinreichend auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes vorbereitet sind (Ahodékon & Kponou 2019: 50). Die glorreiche Ära, in der Hochschulabsolvent:innen manchmal schon vor dem Examen in den öffentlichen Dienst übernommen wurden, in der der Staat „Zehn-Jahres-Verpflichtungen“ verlangte, um sicherzustellen, dass die Empfänger nationaler Stipendien auch in der öffentlichen Verwaltung arbeiten, ist vorbei (Ngoupandé 1995: 2). Heute sind viele junge Menschen mit akademischer Qualifikation oder Sekundarschulabschluss arbeitslos

(Gnanou 2017: 89) und das Problem der Unterbeschäftigung ist eine offensichtliche Realität (Ahodékon & Kponou 2019: 50). Einige junge Menschen entscheiden sich deshalb, nach oder noch während der Schule bzw. des Studiums eine handwerkliche Ausbildung zu beginnen (Houngbedji o.J.: 4). Die Wurzeln des Problems liegen im aus der Kolonialzeit stammenden Bildungssystem (Ngoupandé 1995: 2), aber auch in der Wirtschafts- und Finanzkrise, die Benin wie andere afrikanische Länder in den 1980er Jahren erlebte. In dieser Zeit begannen die großen Schwierigkeiten junger Menschen, einen Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden. In den 1990er Jahren begann dann eine neue Etappe in der Entwicklung des Schulwesens in Benin. Diese ist vor dem Hintergrund der massiven Umgestaltung von Bildungslandschaften im globalen Süden zu sehen, getrieben von globalen Politiken zur Expansion der Schülerzahlen und erzwungener Marktorientierung im Bildungswesen (Pesambili u.a. 2022). Als Ergebnis der jüngsten globalen Initiative von 2015 wurde die Agenda 2030 verabschiedet, deren viertes Entwicklungsziel die Ziele im Bereich Bildung beschreibt: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (UNESCO 2016: 22). Neben der Umsetzung der UN-Ziele „Bildung für alle“ und den im Jahr 2000 verabschiedeten Millenniumsentwicklungszielen (UNICEF & UNESCO 2011) führten die Politiken zur Umsetzung auch dieses Ziels dazu, dass in Gesellschaften des globalen Südens viel mehr Kinder, insbesondere in ländlichen Gebieten, eingeschult wurden. Auch in Benin stiegen seit 2000/01 die Schülerzahlen an Grundschulen enorm an: auf eine Bruttoeinschulungsrate von 98,5 % im Schuljahr 2006/07. Allerdings erreichen lediglich 66 % der eingeschulten Kinder das sechste Schuljahr, was auf anhaltend hohe Abbrecherquoten zurückzuführen ist (Banque Mondiale 2009: 30). In den Grundschulen in Benin wird die Abbrecherquote für 2012 auf 13,2 % geschätzt (INSAE 2018: 33). Die Abschlussquoten der Primarstufe betrugen im Jahr 2020 56,8 % für Jungen und 51,3 % für Mädchen, die Schule abgebrochen haben 13,2 % der Mädchen und 12,44 % der Jungen (Social Watch & Rifonga-Bénin 2021: 9). Unterschiede bei Abbrecherquoten zwischen Jungen und Mädchen sind auch in der Sekundarstufe zu beobachten. Auf nationaler Ebene schließen schätzungsweise 16,5 % der Jungen die Sekundarstufe II ab, aber nur 14,4 % der Mädchen. Diese Lücke ist in ländlichen Gebieten noch größer, während die Wahrscheinlichkeit, die Sekundarstufe II abzuschließen, für Jungen wie für Mädchen insbesondere in ländlichen Gebieten sehr gering ist (UNICEF & World Bank 2021: 5).

Das Schulsystem soll die jungen Menschen darauf vorbereiten, mit den erworbenen Fähigkeiten direkt in die Arbeitswelt einzutreten oder höhere

Bildungseinrichtungen zu besuchen. Auf diesem Weg haben jedoch junge Menschen in Benin mit zahlreichen Schwierigkeiten zu kämpfen, die sie daran hindern, ihre Potenziale zu nutzen und ihre Grundrechte einzufordern (Monyai 2018: 75). Viele Absolvent/innen von Schulen und Universitäten finden gegenwärtig keinen Arbeitsplatz im formalen Sektor. Und der relativ schneller wachsende informelle Sektor kann deren rasch wachsende Zahl auch nicht aufnehmen (Majgaard & Mingat 2012: 10). Jugendarbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung bleiben deshalb grundlegende Probleme in Benin (Gninafon 2019: 2). Verzweiflung macht sich in den Reihen dieser jungen Menschen breit, aber auch bei deren Eltern. Mit einem Abschluss in der Hand und arbeitslos sorgen sich junge Menschen und ihre Familien um ihre Zukunft. Lange Wartezeiten bis zum Eintritt in ein Angestelltenverhältnis, von dem nicht sicher ist, dass es jemals erreicht wird, erzeugen bei Jugendlichen Angst vor langen Studienzeiten. Obwohl sie die Nützlichkeit von Schulbildung grundsätzlich anerkennen, verlassen viele junge Menschen in Benin, wie die übergroße Mehrheit der Jugendlichen in Afrika (Kabwe 2020: 3), das Bildungssystem, ohne eine Universität besucht zu haben; um „nach einem eigenen Weg zu suchen“ (Frz.: „se chercher“) oder um „ihre Zukunft selbst in die Hand zu nehmen“ („prendre leur avenir en main“), wie es in Benin oft beschrieben wird. Diese Entscheidung von Jugendlichen deckt sich jedoch nicht unbedingt mit der Meinung ihrer Eltern. Viele Eltern sind trotz grassierender Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit entschlossen, ihre Kinder in Schulen einzuschreiben und in ihre Ausbildung zu investieren.

Umsetzung staatlicher Bildungspolitik

Wie andere Staaten hat Benin Bildungsreformen beschlossen und setzt staatliche Bildungspolitik durch, um für Kinder, insbesondere für Mädchen, den Zugang zu Bildung zu verbessern. In diesem Teil werden die staatlichen Bemühungen vorgestellt. In Benin existiert ein gesetzlich verbrieftes Recht auf Bildung. Das Land hat die meisten der einschlägigen internationalen Konventionen und Verträge ratifiziert und in seiner Verfassung das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung festgelegt. In Art. 12 der Verfassung heißt es, dass Staat und öffentliche Behörden für die Bildung der Kinder sorgen und dafür günstige Bedingungen schaffen. Art. 13 verweist auf den obligatorischen Charakter der Grundschulbildung. Seit 2006 werden in Grundschulen keine Einschreibegebühren mehr erhoben, was zu einem deutlichen Anstieg der Einschulungszahlen in Grundschulen beigetragen hat. Nachdem eine der aktuellen Prioritäten vieler Bildungssysteme darin besteht, Mädchen einen besseren Zugang zur Schulbildung zu ermöglichen (Delorme 2011: 105),

wurde die Kostenfreiheit des Unterrichts für Mädchen 2010 bis zum sechsten Schuljahr ausgeweitet und 2013 bis zum neunten Schuljahr. Seit 2019 gilt in Benin der Grundschulabschluss (CEP) als Mindestvoraussetzung für die Berufsausbildung – eine Strategie der Regierung, Kinder zumindest bis zum Erwerb dieses Abschlusses in der Schule zu halten. Solche Maßnahmen, die von der Regierung auch auf Druck internationaler Organisationen durchgesetzt wurden, haben die Einstellungen von Eltern zur Schulbildung ihrer Kinder beeinflusst. Tatsächlich machen internationale Bildungsorganisationen und Institutionen die Zahlung von Geldern bei Staaten wie Benin, in denen die Verbesserung oder auch nur die Aufrechterhaltung des existierenden Bildungssystems wesentlich von externen Mitteln abhängt, von der Einhaltung ihrer Leitlinien abhängig (Akkari 2018: 1). Viele internationale Organisationen verfügen über formale Befugnisse, einzelne Staaten mit Finanzierungs- oder Kreditprogrammen zur Einhaltung internationaler Regeln oder zu Reformen zu bewegen (Verger u.a. 2016: 17). Die staatlichen Maßnahmen, die zur wachsenden Zahl von Schüler:innen in beninischen Schulen beitragen, sind auch vor diesem Hintergrund zu sehen.

Rolle von Nichtregierungsorganisationen

In diesem Abschnitt wird die Rolle von Nichtregierungsorganisationen (NRO; Plural: NROen) für die steigenden Einschulungsraten in Benin dargestellt. Seit der politischen Unabhängigkeit des Landes gilt Bildung in Benin als Mittel zur Verbesserung der sozioökonomischen Lebensbedingungen der Menschen und der Gesellschaft. In den Reden politischer Akteur:innen wird diese Argumentation regelmäßig verwendet, um Maßnahmen zur Förderung der Schulbildung zu rechtfertigen. So betonen am Vorabend jedes neuen Schuljahres Politiker:innen in ihren an die Bevölkerung gerichteten Reden die Verpflichtung von Eltern zur Einschulung aller ihrer Kinder im schulpflichtigen Alter. Aber auch internationale und lokale NROen spielen in Benin eine wichtige Rolle dabei. Deren Zahl ist seit den 1990er Jahren derart gewachsen, dass Sarah Fichtner (2012) von einer „NGOization of Education“ in Benin spricht. Viele Staaten des Globalen Südens, so auch Benin, verpflichteten sich im Anschluss an die Bildungskonferenzen zu engeren Beziehungen zwischen staatlichen Behörden und Organisationen der Zivilgesellschaft, womit die Verantwortung für die Bewältigung der Bildungs Herausforderungen seither auf verschiedene Akteure verteilt wird (Comhaire & Masic-Garac 2007: 43). NROen werden für Aufklärungskampagnen eingesetzt und bei der Implementierung staatlicher Politiken einbezogen, um die Akzeptanz von Schulbildung in der Bevölkerung,

insbesondere in ländlichen Gebieten, zu erhöhen. Sie tragen dazu bei, dass die ländliche Bevölkerung Schule zunehmend als Brücke der Hoffnung und des Vorwärtstrebens sieht. Inzwischen ist es infolge der Aktivitäten auch zahlreicher NROen zu einer anerkannten elterlichen Pflicht geworden, Kinder des Haushalts zur Schule zu schicken. Dabei trägt auch die soziale Kontrolle in den Dörfern dazu bei, dass Eltern sich dem allgemeinen Trend zunehmend anpassen. Da die Mehrheit der Eltern ihre Kinder inzwischen in die Schule schickt, kann die Nichteinhaltung dieser Regel zu Reaktionen oder sogar Vorwürfen aus dem sozialen Umfeld führen.

Auch zögern entsprechende NROen, von denen die meisten über eine gewisse Legitimität in der Gemeinschaft verfügen, nicht, neben ihren Aufklärungsmaßnahmen im Zweifelsfalle auch die Polizei einzuschalten, um ihre Maßnahmen durchzusetzen, insbesondere im Falle von Mädchen. So erfuhren die Mitarbeiter der NRO *Equi-Filles*² von dem Vorhaben einer jungen Frau, die kurz vorm Abitur stand, zu heiraten. Ein Projektleiter der NRO erklärte, dass sie im letzten Jahr der Sekundarschule zu ihrem Freund gezogen war und sie heiraten wollten, jedoch auf Kosten ihres Schulabschlusses. Die Organisation nahm Kontakt zu den Familien der Jugendlichen auf, um das Heiratsprojekt zu stoppen, erreichten aber nichts damit. Daraufhin wandten sich die Mitarbeiter:innen der NRO an die Polizei. Nach Intervention dieser und einer Mitarbeiterin von *Equi-Filles* kehrte die junge Frau schließlich zur Schule zurück.

Das Beispiel verweist auf den Einfluss und die ambivalente Rolle von NROen im Bildungsbereich. Sie haben Einfluss auf die Einschulung von Kindern und sie beteiligen sich an vielen Aktionen; zugleich können sie zur Schaffung komplexer sozialer Situationen in den ländlichen Gebieten beitragen.

Erfahrungen von Eltern mit Schulbildung

Beschäftigung, sozialer Erfolg und soziales Prestige sind Möglichkeiten, die Schule potenziell bietet. Manchmal ist die Entscheidung von Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken und so lange wie möglich in deren Ausbildung zu investieren, durch eigene Erfahrungen mit Schulbildung beeinflusst. Nach Einführung der ersten Schulen in ländlichen Gebieten gingen die ersten Beamt:innen aus diesen Regionen hervor. Solche Beamte wurden für viele Familien zu Vorbildern und zu einer Motivation, in die Schulbildung von Kindern zu investieren. Eltern, die mit diesen Beamt:innen zur Schule

2 „Equi-Filles“ wurde von Lehrerinnen gegründet, um für mehr Geschlechtergerechtigkeit zu kämpfen, insbesondere im Bereich Schulbildung.

gegangen waren, beziehen sich oft auf sie, um ihre Enttäuschung darüber auszudrücken, dass sie selbst nicht ähnlich erfolgreich waren wie ihre Altersgenoss:innen. Ihre Erfahrungen aus der Vergangenheit projizieren manche Eltern in die Gegenwart, um die Zukunft ihrer Kinder zu steuern. Sie rücken dann weniger die schlechten Berufsaussichten junger Absolvent:innen in den Vordergrund, sondern die Chancen, die ihre Kinder ohne einen akademischen Abschluss verpassen würden. Arouna, ein Vater, erklärt:

„Ich bin in die gleiche Schule in Bembèrèkè gegangen wie Minister X. und Y.³ Es war eine katholische Schule. Leider habe ich sie sehr früh verlassen, um Bauer zu werden, aber ich hätte es, wie sie, zu einer guten Stelle bringen können. Daher möchte ich nicht, dass meine Kinder die gleichen Fehler machen wie ich.“

Arouna betrachtet seinen Schulabbruch heute als Fehler. Indem er sich aktiv an ihrem Lernen beteiligt, versucht er, dies bei seinen Kindern zu vermeiden. Dieser Wunsch mancher Eltern, vergangene Fehler wieder gut zu machen, indem sie auf der Schulbildung ihrer Kinder bestehen, erklärt teilweise ihr Engagement im Bildungsprozess. Das Gleiche gilt für Eltern, die nie eine Schule besucht haben. Auch sie wollen ihren Kindern eine bessere Ausbildung in einer komplexeren und anspruchsvolleren Welt ermöglichen. Dabei verweisen sie auf den „Obskurantismus“, in dem die Bevölkerung bisher gelebt habe. Wie Kora, eine meiner Interviewpartnerinnen, benutzten Eltern oft die Redewendung: „Die Dunkelheit hat uns am Sehen gehindert.“⁴ Mit diesen Worten bringen manche ihre Enttäuschung zum Ausdruck, die Bedeutung der Schulbildung nicht schon in jungen Jahren erkannt zu haben. Tatsächlich sah der größte Teil der Bevölkerung damals keinen Nutzen in der kolonialen Schulausbildung. Vor allem in ländlichen Gebieten wurde sie als Maßnahme der Franzosen zur Kontrolle und Unterwerfung der lokalen Bevölkerung gesehen, später als Mittel, deren Kinder von der landwirtschaftlichen Arbeit, der Haupteinnahmequelle der Bauern, abzuhalten. Frühere Vorstellungen selbstkritisch zu hinterfragen ist heute ein häufig zu beobachtender Modus im Wettlauf um die Bildung von Kindern. Dies veranschaulichen auch die Worte dieser Frau:

„Als man uns aufforderte zur Schule zu gehen, waren wir nicht aufgeklärt genug, um zu verstehen. Deshalb weigerten wir uns. Heute, nachdem wir mehr über den Nutzen von Schule informiert wurden, akzeptiert niemand mehr, dass sein Kind nicht zur Schule geht.“ (Alimatou, Dezember 2021)⁵

3 Beide Personen stammen aus dem ländlichen Raum und arbeiteten später als Minister.

4 Wörtliche Übersetzung von: „Yā wōka su nōri gāru wa.“

5 „Sa nam me ba nī su keu da, nōri wōkunu ya dera be se dabi nu sa ye yinā. De me sa guisō busi kua mā sa keudiru alfani wa mō, go kura ma wure wi bii ù mā keudiru sinā.“

Wie Arouna, Kora und Alimatou möchten die meisten Eltern in ländlichen Gebieten vermeiden, dass ihre Kinder in die gleiche Situation geraten wie sie selbst. Sie wünschen sich, dass ihre Kinder eines Tages Führungspositionen in der Gemeinschaft oder sogar im Land einnehmen. Die Hoffnung darauf trägt entscheidend dazu bei, dass Eltern ihre Kinder unterstützen und sie so lange wie möglich in der Schule zu halten versuchen. Obwohl nicht alle Kinder und Jugendliche diese Hoffnungen teilen, führt das dazu, dass viele von ihnen zumindest bis zum Ende der Sekundarstufe in der Schule bleiben.

Manche Eltern formulieren auch Sorgen und wenden sich gegen eine *allgemeine* Schulpflicht. Das begründen sie damit, dass die Schule ihre Kinder verändere, so dass sie danach mit den Realitäten ihrer Herkunftsgemeinschaft nicht mehr zurechtkämen. Einige von ihnen beklagen die Entfernung der gebildeten jungen Menschen von ihrem ländlichen Arbeitsalltag. Gaani, ein Bauer, fragt aber auch: „Wenn wir alle zur Schule gehen, wer wird uns dann ernähren? Einige von uns müssen in den Gehöften bleiben, um das anzubauen, was wir essen.“ Deshalb, so die Logik, können im ländlichen Raum nicht alle Kinder zur Schule geschickt werden. Solche Bedenken halten ihn und andere Eltern jedoch nicht davon ab, die meisten ihrer Kinder an den Schulen einzuschreiben.

Prestige, Erfolg und sozialer Aufstieg: gute Gründe für Schulbildung

Die Untersuchung der Faktoren, die das hohe Niveau der Schulbildung in ländlichen Gebieten trotz der damit verbundenen Kosten und Zwänge erklären, erfordert auch die Verwendung der Konzepte soziales Prestige, sozialer Erfolg und soziale Mobilität. Diese Begriffe tauchen vielfach in den Aussagen der Forschungsteilnehmer:innen auf. Die Sichtweise von Eltern auf das Leben ihrer Kinder beruht auf deren Verständnis dieser Begriffe. Das folgende Sprichwort erklärt die Einstellung und das Verhalten von Eltern ihr gegenüber: „Deinen Hund kannst Du nicht erst am Tag der Jagd erziehen.“⁶

Dieses Sprichwort war die Antwort eines Mannes und Vaters von neun Kindern, Bourandi, auf meine Frage, warum ihm der Schulerfolg seiner Kinder so wichtig ist, auch wenn eine Anstellung nicht garantiert ist. Mit dem Sprichwort verweist Bourandi auf die Notwendigkeit, in die Ausbildung von Kindern zu investieren. Der Vater, der sich der Probleme mit der Beschäftigungsfähigkeit nach Schule oder Studium durchaus bewusst ist, setzt, wie viele Eltern – Männer wie Frauen – seine ganze Hoffnung darauf, dass sich der Schulabschluss seiner Kinder langfristig lohnt. Er und viele

6 „Ba kura damaru sōnu bōō sabe.“

andere Eltern sehen Schule als Sprungbrett im Leben ihrer Kinder. Hoffnung ist ihr Leitmotiv, das ihr Engagement für die Bildung ihrer Kinder bestimmt. Bourandi ist ein gutes Beispiel dafür. Der in einem Dorf lebende pensionierte Offizier hat drei Töchter und sechs Söhne. Alle Kinder sind bzw. waren in Schulen eingeschrieben, und das am wenigsten qualifizierte Kind besitzt das BEPC. Mit Stolz erzählt mir Bourandi von seinen Kindern: zwei besuchten nach ihrem BEPC eine technische Schule, einer hat das DEAT gemacht, der andere ist auf dem Weg dahin. Vier weitere Kinder, darunter eine Tochter, haben bereits die Universität abgeschlossen, wobei bislang nur eines eine feste Arbeit hat. Die anderen, so Bourandi, sind „auf der Suche nach sich selbst“, was in diesem Kontext bedeutet, dass sie versuchen, sich mit Gelegenheitsjobs über Wasser zu halten. Trotz unsicherer Arbeitsverhältnisse mehrerer Kinder ist Bourandi nicht enttäuscht.

„Ich bin heute stolz auf meine Kinder. Sie sind nicht in hohen Positionen, aber fast alle haben ihr Abitur gemacht und einige von ihnen sind Universitätsabsolventen. Auch wenn ich keine Millionen von ihnen bekomme, habe ich im Dorf den Respekt der Leute, weil ich einer der Wenigen bin mit vielen Kindern, die in der Schule erfolgreich waren.“ (Bourandi, Februar 2022)

Bourandi bleibt zuversichtlich, hoffnungsvoll und optimistisch in Bezug auf die Zukunft seiner Kinder. Er sei sich sicher, dass die Abschlüsse seiner Kinder „nicht nutzlos sind“. Trotz des Mangels an Ressourcen tun sie ihr Bestes, um ihre Kinder so lange wie möglich in der Schule zu halten, weil sie wollen, dass sie „akowe“ (gebildet) werden – so, wie Bourandis Kinder. Der Begriff „akowe“ kommt aus der Kolonialzeit und der Zeit nach der Unabhängigkeit, als junge Menschen für die Besetzung von Verwaltungsposten ausgebildet wurden. Plötzlich wurde es zur Quelle des Stolzes, ein Kind in den Reihen der Elite zu haben. Heute besitzt der Begriff „akowe“ nicht mehr die gleiche Bedeutung wie früher, er ist aber immer noch positiv konnotiert. Anders als in der Vergangenheit, als er sehr präsent war, um sozialen Erfolg auszudrücken, hat der Begriff heute mit der großen Zahl gebildeter Menschen an Wert verloren. In ländlichen Gebieten gilt es jedoch nach wie vor als prestigeträchtig, ein „akowe“-Kind zu haben, und Lehrer und Führungspersonen in ländlichen Gebieten profitieren auch heute noch davon. Dieser Wunsch nach Prestige und der damit verbundene Stolz tragen zu den hohen Einschulungszahlen bei. Die Bevölkerung hält es für notwendig, die neue Generation auszubilden, in der Hoffnung, dass ihnen ihr Bildungsabschluss am Ende etwas nützt. In ihren Untersuchungen in Niger bzw. Kenia weisen Adeline Masquelier (2013) sowie Amy Stambach und Kathleen Hall (2017) darauf hin, dass sich Eltern und Schüler:innen zunehmend bewusst sind, dass

nur einer Minderheit der Absolvent:innen mit akademischen Abschlüssen Zugang zum formalen Arbeitsmarkt bekommt. Nichtsdestotrotz bleibt die Vorstellung, dass „westliche“ Schulbildung zur persönlichen Entwicklung beiträgt, dazu, weltoffen zu werden und eine prosperierende Zukunft zu haben, ein wichtiges Kriterium für die Bildungsentscheidung (Häberlein & Maurus 2020: 572).

Neben dem Sozialprestige ist das Streben nach wirtschaftlichem Erfolg ein weiterer Faktor, der die Eltern dazu bewegt, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Dieser wirtschaftliche Erfolg beschränkt sich nicht darauf, einen Arbeitsplatz zu finden, sondern bezieht sich auch und vor allem auf die Rentabilität der Investition für die Eltern. Von einem erfolgreichen Kind wird erwartet, dass es seinen Eltern und allen Mitgliedern der Gemeinschaft, die es auf seinem Weg unterstützt haben, hilft. Eltern, die keine oder nur wenig Schulbildung hatten, wünschen sich, dass ihre Kinder in eine andere Gesellschaftsschicht aufsteigen. Sie erhoffen sich, dass sie Autoritäten werden, im besten Falle in die Reihen der Beamten aufgenommen werden. Schule wird daher als Schritt zur potenziellen Verbesserung der manchmal schwierigen Situation der Eltern gesehen. Alima formuliert es in diesen Worten: „Wer in der Schule war und wer nicht in der Schule war, können niemals gleich sein.“⁷ Die Mutter berichtet von der Hilfe, die ihre Tochter ihr bei der Führung ihres Geschäfts auf dem Markt leistet. Ihre Anwesenheit habe dazu beigetragen, das Geschäft zu verbessern, da sie einfacher mit gebildeten Kund:innen kommuniziert. Sie helfe ihr auch mit der Buchhaltung. Wie Alima profitieren viele Eltern in Dörfern von den Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen ihrer schulisch gebildeten Kinder. Auch darin liegt eine Motivation von Eltern. Das große Interesse von Eltern an der Einschulung von Kindern entspringt den beschriebenen Faktoren. Gleichwohl fällt es einigen schwer, ihre Kinder über einen längeren Zeitraum in der Schule zu behalten. Das hängt auch damit zusammen, dass Kinder nicht immer die gleichen Vorstellungen wie ihre Eltern haben.

Perspektive von Jugendlichen

Die Jugend ist der Meinung, dass sie sich nicht mehr auf die Schule verlassen kann, da diese ihre Erwartungen in Bezug auf Arbeitsplätze, darauf, dass sich die Investitionen der Eltern langfristig lohnen, kurzum, in den Aufbau ihrer Zukunft, nicht erfüllen. Die Vorstellungen der jüngeren Generation unterscheiden sich dabei zunehmend von denen der älteren Generation. Die verschiedenen Zukunftsprojektionen sind den unterschiedlichen

7 „Wi keu diru kua ka wi kù keu de bā'kpī bu wenā.“

wirtschaftlichen und sozialen Zwängen geschuldet, denen sie ausgesetzt sind. In diesem Abschnitt stelle ich den Einfluss solcher Zwänge auf die schulischen Entscheidungen der Jugendlichen und damit auch auf ihre Zukunft dar.

Wenn es eine Sache gibt, die die befragten jungen Menschen am meisten wollen, dann ist es, ihre Vorstellungen vom Leben möglichst rasch zu verwirklichen. Ihre Entscheidungen stehen deshalb manchmal im Widerspruch zu denen ihrer Eltern, die wollen, dass sie in ihrer Ausbildung weit kommen, z.B. einen Universitätsabschluss machen, um später einen „guten Job“ zu bekommen. Bilder (*images*) und Vorstellungen spielen eine wichtige Rolle dabei, wie afrikanische Jugendliche und ihre Familien die Zukunft in der Gegenwart gestalten (Martin u.a. 2016). Dabei positioniert sich jede Person und trifft ihre Entscheidungen vor dem Hintergrund eigener Ziele. Mehrere befragte Jugendliche erklärten, dass sie die Schule entgegen dem Wunsch ihrer Eltern verlassen hätten. Die Hoffnungen der Eltern mögen für einige von ihnen eine zu schwere Last geworden sein. Bildung ist zu einem Schlachtfeld (Clemens 2016: 389) geworden, zu einem sozialen Feld, in dem die Zukunft imaginiert wird (Stambach 2017: 2). Wenn soziale Normen die Schulbildung und den akademischen Erfolg von Jugendlichen als einzigen Weg aus der materiellen Not vorgeben, wird das Hoffen zwanghaft und die Enttäuschung herzerzerrend (Mathew 2017: 113). So bringen Eltern in den Dörfern ihre Wut über schlechte Noten oder das Schwänzen ihrer Kinder oft mit diesen Worten zum Ausdruck: „Du musst zur Schule gehen, eine große Autorität werden, mir ein schönes Haus bauen und ein Auto kaufen.“ Dabei fragen sich Jugendliche: Wer wird am Ende einen Angestelltenjob bekommen?

Um ihre Eltern dazu zu bringen, ihre Entscheidung zu akzeptieren, tun manche Jugendliche alles dafür, schlechte Noten zu bekommen. Einer der Schulabbrecher, Gounou, erzählte mir, dass er oft die Schule schwänzte, woraufhin er schlechte Noten bekam und Klassen wiederholen musste. Durch diese Misserfolge zwang er seine Eltern, zu akzeptieren, dass er lieber eine Ausbildung zum Friseur machen wollte. Damit versuchen die Jugendlichen, eine direkte Konfrontation mit den Eltern zu umgehen. Sie haben aber auch finanzielle Beweggründe. Mein Gesprächspartner gibt an, dass er sich für diesen Beruf entschieden hat, weil er dachte, dass er damit besser leben kann. In der Tat beschließen viele Jugendliche die Schule zu verlassen. Dies tun sie nicht (nur) wegen fehlender finanzieller Mittel, familiärer Probleme oder zu großer Entfernung der Schule, die in Studien häufig als Hauptgründe für den Schulabbruch in Afrika genannt werden. Sie tun es vor allem wegen der Ungewissheit über die Zukunft, die mit Schulbildung verbunden ist.

Junge Menschen sind oft enttäuscht von der Unterbeschäftigung Älterer, die einen Universitätsabschluss haben, und verlieren das Interesse an der

Schule. Um ihren Rückzug zu rechtfertigen, meinen sie, „Schule lohnt sich nicht mehr“ oder „Schule sichert keine Zukunft mehr“ oder „Schule allein reicht nicht“. Sie verweisen auf die Rückkehr junger Hochschulabsolvent:innen in die Dörfer oder auf diejenigen, die das Studium abgebrochen haben. Trotz ihres Abschlusses kehren sie zurück, um in der Landwirtschaft zu arbeiten – genauso wie die, die im Dorf geblieben sind. Einige Jugendliche, die die Schule vorzeitig verlassen haben, sind der Meinung, dass die Älteren ihre Zeit im Bildungssystem verschwendet haben. Da Arbeitsplätze rar und selbst mit einem Hochschulabschluss kaum zu bekommen sind, finden die Schulabbrecher, dass die Älteren früher hätten gehen sollen, um „sich selbst zu suchen“ oder „ihre Zukunft selbst in die Hand zu nehmen“.⁸ Letzteres verweist auf den zunehmenden Einfluss moralischer Diskurse über formale Bildung und die Kultivierung dörflicher Identitäten. Diese Kritik an denjenigen, die in der Schule erfolgreich sind, hat die Schüler:innen oft dazu gebracht, ihre Bildungsbestrebungen zu verschleiern oder aufzugeben und auf eine bezahlte Arbeit zu hoffen (Jeffrey u.a. 2004: 962).

Es wurde deutlich, dass die Krise der formalen Bildung die Hoffnungen junger Menschen verändert hat. Ihre Wahrnehmung von Bildung als Quelle von Freiheit und sich eröffnenden Möglichkeiten erodiert (Honwana 2013b: 3) und macht Platz für alternative Vorstellungen. Lange Übergangszeiten zwischen Studienabschluss und erster Beschäftigung führen dazu, dass sie „nach nichts Bestimmtem streben“ (Dasen & Akkari 2008: 6). Ursprüngliche Ziele werden oft durch verfügbare Arbeitsangebote ersetzt, während man zugleich „auf etwas Besseres wartet“ (Masquelier 2013; Roder 2017). Angesichts dieser Sackgasse, in der sich junge Menschen wiederfinden, weisen R. Pierre Dasen und Abdeljalil Akkari (2008: 19) darauf hin, dass das derzeitige Schulmodell den Anforderungen einer sich ständig verändernden Welt immer weniger gerecht wird. Es bringt immer mehr Schüler:innen hervor, die nicht ausreichend ausgebildet wurden und die desillusioniert sind. So verlassen viele junge Menschen die Schule, um sich nach Alternativen umzuschauen.

Hinwendung zu Alternativen

Die meisten der von mir befragten Schulabgänger:innen hatten die Schule verlassen, um einen Beruf zu erlernen. Allerdings haben sich nicht alle dafür entschieden. In diesem Abschnitt geht es um Alternativen, die diese jungen Menschen verfolgen, und die Gründe für ihre Entscheidungen.

8 s. auch Demerath 2000 zu Jugendlichen in Papua-Neuguinea.

Junge Menschen, die die Schule verlassen, sind gezwungen, sich dem zuzuwenden, was Olivier Pattenden (2017) „alternative Möglichkeiten“ nennt. Dabei treffen Jugendliche diese Entscheidung nicht immer allein: häufig sind ihre Eltern daran beteiligt, wichtige Akteurinnen in diesem Prozess, wenngleich die Jugendlichen deren Meinung nicht unbedingt berücksichtigen. Der Einfluss von Eltern auf die Berufswünsche junger Menschen wurde bisher nur in sehr wenigen Studien untersucht (s. den Beitrag von Erdmute Alber in diesem Heft, S. 347ff; Häberlein & Maurus 2020). Eine handwerkliche Ausbildung ist die Alternative, der sich die meisten Schulabgänger:innen zuwenden. Sie dauert in der Regel drei Jahre und führt zu einem Handwerkerdiplom. Da sie weniger zeitaufwändig als eine formale Ausbildung ist, wird die Lehre als Möglichkeit gesehen, der Arbeitslosigkeit zu entkommen und relativ rasch Geld zu verdienen. Im Gegensatz zu Gleichaltrigen mit einem akademischen Hintergrund sind Lehrlinge nicht auf eine Anstellung im formalen Sektor angewiesen. Gleichwohl sind auch die Hoffnungen von Lehrlingen nicht immer von Erfolg gekrönt. Nach ihrem Abschluss fehlt es manchen jungen Leuten am Geld, sich die Ausstattung zu kaufen, die sie für ihre berufliche Selbständigkeit benötigen, z.B. Nähmaschinen, Haarschneidemaschinen. Viele sehen sich gezwungen, im Anschluss an ihre Berufsausbildung auf schlecht bezahlte und wenig dauerhafte Gelegenheitsjobs auszuweichen.

Für andere Jugendliche ist eine Lehre keine Option. Sie sehen die Berufsausbildung wie eine „zweite Schule“, als ein System, das der Schule gleicht. Sie bezeichnen sich als „frei“ und sind stolz darauf, nicht der Autorität von Lehrern oder eines Handwerksmeisters unterworfen zu sein. Diese Freiheit mag sich auch darauf beziehen, dass sie nicht, wie Schulabgänger:innen, der Jobsuche unterworfen sind oder, wie Lehrlinge, irgendwann in eine berufliche Ausstattung investieren müssen. Diese jungen Männern und Frauen sind hauptsächlich in der Landwirtschaft bzw. im Kleinhandel tätig.

Um nach Einkommen zu streben, greifen junge Menschen auch auf andere, ebenfalls unsichere, Möglichkeiten zurück, z.B. auf Migration, Online-Wett- und Glücksspiele. Mit verschiedenen Partner:innen Beziehungen eingehen, Prostitution und Diebstahl sind weitere Varianten, wie junge Menschen auf die herausfordernden Bedingungen des Arbeitsmarktes antworten (Honwana 2013a; Slesnick u.a. 2018). Die Zukunftsgestaltung der jungen Menschen ist dabei weder linear noch eindimensional, sondern ein dynamisches Suchen und Aushandeln von Möglichkeiten, um Ziele zu erreichen (Martin u.a. 2016: 3). Diese Herausforderungen, mit denen sich auch junge Menschen mit akademischem Abschluss konfrontiert sehen, lassen die Debatte über die Bedeutung von Schule wieder aufleben. Jedoch

ist die Zahl der Schulanfänger:innen dadurch nicht zurückgegangen – im Gegenteil: sie steigt jährlich weiter.

Schlussfolgerungen

Die formale Bildung in Benin steht im Mittelpunkt zunehmend heftiger Debatten in der Bevölkerung. In diesem Artikel habe ich das Paradoxon aufgezeigt, dass trotz Skepsis von einigen Eltern und vielen Jugendlichen in ländlichen Gebieten gegenüber dem Bildungssystem die Schüler:innenzahlen weiter steigen. Dies zeugt von der zentralen Bedeutung von Schulbildung im aktuellen Lebenslauf. Dieses Ergebnis meiner Forschung bestätigt die Resultate der von Bukola Oyinloye (2021) in Nigeria durchgeführten Studie. Darin wird gezeigt, dass Eltern trotz unsicherer Zukunftsaussichten für Schüler:innen auf dem Schulbesuch ihrer Kinder beharren, weil sie weiter hoffen, dass die Ausbildung sich lohnt, aber auch, weil Kinder dabei funktionale Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, die eine Handwerkerlehre oder anderer Aktivitäten zur Sicherung des Lebensunterhalts erleichtern.

Durch die differenzierten Perspektiven von Eltern und Kindern auf die Schule wird hier das Scheitern eines Systems verdeutlicht. Tatsächlich erfüllt die beninische Schule, so wie sie konzipiert ist und beeinflusst von einem globalen System, nicht die Erwartungen der Bevölkerung. Diese Ablehnung formaler Bildung wirft erneut das Problem der Krise der Schule und der Notwendigkeit einer Reform der Lehrpläne auf. Dabei ist klar, dass das eingeführte System eher darauf abzielt, die Bevölkerung durch Bildung zu kontrollieren, als ihr die Möglichkeit zu geben, eine qualifizierte Arbeit zu erlangen. Die beobachtete Desillusionierung auf Schulebene hat auf politischer Ebene zur Entstehung eines anderen Paradigmas geführt, bei dem die technische Berufsausbildung gefördert wird, die aber auch nur einer Minderheit zugänglich ist.

Die Verbindung von handwerklicher Ausbildung und Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen wäre von großem Vorteil. Sie würde dazu beitragen, die Zahl der Schulabbrecher deutlich zu senken, da sie es jungen Menschen ermöglicht, beide Bildungswege zu kombinieren und somit sowohl einen Schulabschluss als auch eine handwerkliche Qualifikation zu erlangen. Außerdem würden sich dabei die Ziele der Eltern und die Ziele ihrer Kinder mehr oder weniger annähern. Für zukünftige Forschungen wäre es interessant, die Perspektiven der Mütter von Schüler:innen besser zu dokumentieren, aber auch, die Ergebnisse der quantitativen Erhebung einzubeziehen.

Literatur

- Ahodékon, Cyriaque S.C., & Joseph Kponou (2019): „Analyse des défis de l'école face à l'emploi au Bénin“. In: *Journée de recherche Scientifique*, Bd. 21, Nr. 3, S. 49-73.
- Akkari, Abdeljalil (2018): „Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle“. In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Nr. 77, S. 20-25 (<https://doi.org/10.4000/ries.6105>).
- Bierschenk, Thomas; Olivier de Sardan & Jean-Pierre (1995): „ECRIS. Eine kollektive Erhebungsmethode zur schnellen Identifizierung von sozialen Konflikten und strategischen Gruppen“. In: *Entwicklungsethnologie*, Bd. 4, Nr. 1, S. 43-55.
- Clemens, Iris (2016): „When the Solution Becomes Part of the Problem. The Role of Education in Social Conflicts: Observations in the Indian Context“. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Exploring Alterity in a Globalized World*. London u.a., S. 389-400.
- Comhaire, Gaël, & Sonia Mrcic-Garac (2007): „La 'Participation' des parents dans des contextes de système éducatif en crise. Études de cas au Bénin et en République Démocratique du Congo“. In: *Mondes en Développement*, Bd. 139, Nr. 3, S. 43-56 (<https://doi.org/10.3917/med.139.0043>).
- Dansou, Justin (2017): *Variations de l'espérance de vie scolaire et déterminants de la fréquentation scolaire des 6-24 ans au Bénin: Une analyse à partir des données du recensement de 2002*. Ville de Québec, CA-QC (<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31592.98568>).
- Dasen, R. Pierre, & Abdeljalil Akkari (2008): „Ethnocentrism in Educational and How to Overcome it“. In: Dasen, R. Pierre, & Abdeljalil Akkari (Hg.): *Educational Theories and Practices from the Majority World*. Neu-Delhi, S. 49-70 (<https://doi.org/10.4135/9788132100683>).
- Delorme, Charles (2011): „Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest“. In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Nr. 31, S. 103-107 (<https://doi.org/10.4000/ries.1949>).
- Demerath, Peter (2000): „The Social Cost of Acting 'Extra': Students' Moral Judgements of Self, Social Relations, and Academic Success in Papua New Guinea“. In: *American Journal of Education*, Bd. 108, Nr. 3, S. 196-235 (<https://doi.org/10.1086/444243>).
- Fichtner, Sarah (2012): *The NGOization of Education: Case Studies from Benin*. Köln.
- Gnanou, Pinidié (2017): *Le travail des enfants en Afrique, de l'éducation à l'exploitation: Regard sur le Burkina Faso et le Mali*. Paris.
- Gninafon, Horace (2019): „La création d'emploi: un défi majeur au Bénin“. In: *Synthèse de Politique d'Afrobarometer*, Nr. 59, S. 1-12, https://www.afrobarometer.org/wp-content/uploads/2022/02/ab_r7_policypaperno59_emploi_au_benin.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Guarcello, Lorenzo; Marco Manacorda; Furio Rosati; Jean Fares, Scott Lyon & Cristina Valdivia (2008): „School-to-Work Transitions: Regional Overview“. In: Garcia, Marito, & Jean Fares (Hg.): *Youth in Africa's Labour Market*, Washington DC, S. 109-147, <http://documents.worldbank.org/curated/en/687001468007775569/Youth-in-Africas-labor-market>, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Häberlein, Tabea, & Sabrina Maurus (2020): „Losing or Securing Futures? 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>).
- Honwana, Alcinda (2013a): *Youth, Waithood, and Protest Movements in Africa*. Lugard Lecture, S. 1-11, <https://www.internationalafricaninstitute.org/downloads/lugard/Lugard%20Lecture%20%202013.pdf>, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Honwana, Alcinda (2013b): „Youth“. In: Honwana, Alcinda (Hg.): *The Time of Youth: Work, Social Change and Politics in Africa*. London, S. 1-17.

- Houngbedji, Gbeognin Mickael (o.J.): „*Ritualistic Schooling*“ and *Returning of In-school-youths and Students to Craft Apprenticeship: Fear of Unemployment or Crisis in of the Education System and How Can States Capitalize This New Trend?* Draft Paper for the Africa Knows! Conference, file:///C:/Users/admin/Downloads/ritualistic-schooling-and-returning-of-in-school-youths-and-students-to-craft-apprenticeship-fear-of-unemployment-or-crisis-in-of-the-education-system-and-how-can-states-capitalize-this-new-trendij.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- INSAE – Institut National de la Statistique et de L’analyse Economique (2015): *Enquête modulaire intégrée sur les conditions de vie des ménages (EMICoV)*. https://instad.bj/images/docs/insae-statistiques/enquetes-recensements/EMICoV/2015/Rapport_pr%C3%A9liminaire_Emicov_2015.pdf. letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Jeffrey, Craig; Patricia Jeffery & Roger Jeffery (2004): „A Useless Thing!‘ or ‚Nectar of the Gods?‘ The Cultural Production of Education and Young Men’s Struggles for Respect in Liberalizing North India“. In: *Annals of the Association of American Geographers*, Bd. 94, Nr. 4, S. 961-981 (<https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2004.00443.x>).
- Kabwe, Musonda (2020): *Preparing Youth for the Future of Work*, https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/07/SEA_PerspectivesAfricanYouth_2020-07-20.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Majgaard, Kirsten, & Alain Mingat (2012): *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington DC (<https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8889-1>)
- Martin, Jeannett; Christian Ungruhe & Tabea Häberlein (2016): „Young Future Africa – Images, Imagination and its Making: An Introduction“. In: *AnthropoChildren*, Nr. 6, S. 1-18 (<https://doi.org/10.25518/2034-8517.2508>).
- Masquelier, Adeline (2013): „Teatime: Boredom and the Temporalities of Young Men in Niger“. In: *Journal of the International African Institute*, Bd. 83, Nr. 3, S. 470-491 (<https://doi.org/10.1017/S0001972013000272>).
- Mathew, Laya (2017): „Betrayed Futures: Uneconomic Schooling in Liberalizing Kerala (India)“. In: Stambach & Hall 2017, S. 103-118 (https://doi.org/10.1057/978-1-137-54786-6_7).
- MEPS – Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (2006): *Plan décennal de développement du secteur de l’éducation. Tome 1*. Cotonou, BJ-LI.
- Monyai, Reginald Botshabeng (2018): „The Significance Attached to Education and Youth Development in Rural South Africa“. In: April, Wilfred (Hg.): *Culture and Identity*. London, S. 75-89 (<https://doi.org/10.5772/intechopen.72836>).
- Ngoupandé, Jean-Paul (1995): „Crise morale et crise éducative en Afrique Subsaharienne“. In: *Revue Internationale d’éducation de Sèvres*, Nr. 5, S. 119-132 (<https://doi.org/10.4000/ries.4170>).
- Oyinloye, Bukola (2021): *Parents’ Perspectives and Practices around the Schooling of Children in Rural Northern Nigeria*. PhD thesis. The Open University, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies (WELS), https://oro.open.ac.uk/80376/1/Oyinloye%20Bukola_Thesis%20November2021_2.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Pattenden, Olivier (2017): „Schooling in Post-Apartheid South Africa: Hopes, Struggles, and Contested Responsibilities“. In: Stambach & Hall 2017, S. 85-102 (https://doi.org/10.1057/978-1-137-54786-6_6).
- Pesambili, Joseph C.; Yusuf Sayed & Amy Stambach (2022): „The World Bank’s Construction of Teachers and Their Work: A Critical Analysis“. In: *International Journal of Educational Development*, Nr. 92, S. 1-8 (<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>).
- Roder, Dolma (2017): „‚Too Good to Teach‘: Bhutanese Students and a Hierarchy of Aspirations“. In: Stambach & Hall 2017, S. 33-50 (https://doi.org/10.1057/978-1-137-54786-6_3).

- Slesnick, Natasha; Jing Zhang & Tansel Yilmazer (2018): „Employment and Other Income Sources Among Homeless Youth“. In: *Journal of Primary Prevention*, Nr. 9, S. 247-262 (<https://doi.org/10.1007/s10935-018-0511-1>).
- Social Watch & Rifonga-Bénin – Réseau pour l'Intégration des Femmes des ONG et Associations Africaines (2021): *Note budgétaire sensible genre sur les enseignements maternel et primaire année 2021*. Cotonou, BJ-LI, https://socialwatch.bj/wp-content/uploads/2021/06/BB-MEMP-2021_VF-1.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- Stambach, Amy, & Hall, Kathleen (2017): *Anthropological Perspectives on Student Futures. Youth and the Politics of Possibility*. New York, US-NY, u.a. (<https://doi.org/10.1057/978-1-137-54786-6>).
- Stambach, Amy (2017): „Student Futures and the Politics of Possibility: An Introduction“. In: Stambach & Hall 2017, S. 1-16 (https://doi.org/10.1057/978-1-137-54786-6_1).
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016): *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. For the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- UNESCO-IIPE – UNESCO-International Institute for Educational Planning (2014): *Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*. Dakar, <https://www.iiep.unesco.org/fr/benin-rapport-detat-du-systeme-educatif-pour-une-revitalisation-de-la-politique-educative-dans-le>, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund, & AU – Africa Union (2019): *Transforming Education In Africa: An Evidence-based Overview and Recommendations for Long-term Improvements*. New York, US-NY, <https://www.unicef.org/reports/transforming-education-africa>, letzter Aufruf: 30.11.2023.
- UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund, & UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011): *The Right to Education for All in Africa: Reinforcing Quality and Equity*. Lomé, TG-M.
- UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund, & World Bank (2021): Bénin: Facteurs affectant la progression éducative des élèves par genre. Cotonou, BJ-LI.
- Verger, Atoni; Clara Fontdevila & Adrian Zancajo (2016): *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, US-NY.
- Banque Mondiale (2009): *Le système éducatif Béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Washington, DC, file:///C:/Users/admin/Downloads/9780821380888.pdf, letzter Aufruf: 6.12.2023.

Anschrift des Autors:

Issa Tamou

tamou83@yahoo.fr

Dieser Beitrag wurde im „double-blind peer-review“-Verfahren begutachtet.

Ermöglicht wurde der Beitrag durch Daten, die im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zuge der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder – EXC 2052/1 - 390713894 – geförderten Projekts „Making a Living“ beim Exzellenzcluster „Africa Multiple“ erhoben wurden.