

Erdmute Alber

Veränderungen elterlicher Verpflichtungen durch „Bildung für alle“

Eine Untersuchung im ländlichen Raum Nordbenins*

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

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

1. Adamous Sorgen

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

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

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

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

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

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

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

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

sollte er dies finanzieren? Die Hindernisse erschienen ihm größer als seine Erfolgchancen.

Als ich Adamou ein halbes Jahr später wieder begegnete, hatte er die drei Prüfungen bestanden, so dass er zumindest im Herbst das zweite Studienjahr beginnen konnte. Doch seine Zweifel blieben bestehen.

Seine Eltern waren derweil zuversichtlich. Unabhängig voneinander erzählten beide, es erfülle sie mit Stolz, dass zumindest eines ihrer Kinder in Abomey-Calavi studierte, obwohl sie sich selbst als „blind“ bezeichneten. Dies ist eine in Nordbenin häufig verwendete Metapher für Menschen, die nicht lesen und schreiben können, nie den Süden des Landes besucht haben und sich als fern von den Netzwerken und dem Wissen verorten, welches man benötigt, um als städtische*r Bürger*in in formalen Berufskarrieren zu reüssieren. Doch auch wenn beide Eltern thematisierten, dass sie ihrem Sohn dank der eigenen „Blindheit“ nicht viel auf seinem Weg durch das Studium mitgeben konnten, vertrauten sie doch ihm selbst und seinen eigenen Fähigkeiten.

Diese Diskrepanz zwischen elterlichen Hoffnungen und den Zweifeln ihrer Kinder erlebe ich derzeit häufig, wenn ich mit Eltern und ihren heranwachsenden und sich mühsam durch das Bildungssystem kämpfenden Kindern aus ländlichen Gebieten Nordbenins spreche. Adamous Situation verweist auf ein spezifisches Generationenproblem, mit dem er und seine Altersgenossen im heutigen Benin konfrontiert sind. Er wurde 2002 geboren und gehört zu einer Generation, die ich „Generation Bildung für alle“ nenne. Ganz wesentlich für diese Generationenlagerung³ sind die groß angelegten Bildungskampagnen zu Beginn des neuen Jahrtausends. In jenen Jahren wurde das ganze Land mit Plakaten, Postern, Radio- und Fernsehwerbung überschwemmt, die die Eltern aufforderten, alle Kinder einzuschulen (dazu s. zusammenfassend Fichtner 2012). Finanziert von internationalen Gebern versuchte der Nationalstaat Benin, dieses *millennium goal* durch die Förderung der Grundschulbildung zu erreichen. Mangels staatlicher Kontrolle der Schulpflicht zielten die Kampagnen auf die Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder einzuschulen. Und tatsächlich waren die Bildungskampagnen erfolgreich: Zu der Zeit, als Adamou schulpflichtig wurde, wurde tatsächlich auch

3 Ich verwende hier einen Generationenbegriff im Sinne Karl Mannheims (1964 [1928]), der auf gesellschaftliche Kohorten zielt, deren Erfahrungshorizont durch spezifische „Generationslagerungen“ geprägt sind, die sich von den vorhergehenden und darauffolgenden Generationen unterscheiden. In meinem Text verschränkt sich dieses Generationenverständnis mit einem verwandtschaftlichen Generationenverständnis, denn es geht ja um die Modifikationen elterlicher Verantwortung, welche unter anderem durch ihre spezifischen generationellen Erfahrungen ausgelöst sind. Zu den Verschränkungen von Generationenverständnissen s. konzeptuell Alber & Häberlein 2010.

im ländlichen Raum Nordbenins ein überwiegender Großteil aller Kinder zumindest für wenige Jahre eingeschult und konnte zumindest für kurze Zeit Schulerfahrungen sammeln. Die allermeisten von ihnen schafften es jedoch nicht bis zum Grundschulabschluss.⁴

Adamou ist insofern ein erfolgreicher Vertreter dieser Generation, als er das Abitur bestand, ohne ein einziges Mal sitzenzubleiben. Aber auch darüber hinaus ist er typisch für den mit den Einschulungskampagnen erfolgten Wandel, denn viele seiner älteren Geschwister waren nicht eingeschult worden, während er, wie alle seine jüngeren Geschwister, zur Schule ging.

Doch trotz des verheißungsvollen Slogans „Bildung für alle“ ignoriert die staatliche Bildungspolitik in Benin die Probleme, mit denen Adamou und seine Familie konfrontiert sind. Während Grundschulbildung kostenfrei ist, müssen Einschreibengebühren für weiterführende Schulen aufgebracht werden, die zwar mit umgerechnet ca. 25 Euro vergleichsweise moderat gestaltet sind, jedoch Verantwortungsübernahme durch die Eltern bedeuten und für manche Familien sehr wohl eine Hürde bedeuten. Gleiches gilt für das Studium, dessen Finanzierung erst recht eine Hürde darstellt. Dies gilt umso mehr als nur wenige Jahre vor den großen Einschulungskampagnen, im Jahr 1987, die Universitätsstipendien abgeschafft wurden, die seit der Gründung der Universität in Abomey-Calavi im Jahr 1970 allen Studierenden gewährt worden waren (Banégas 2003: 97). Im Kontrast zur großen Sichtbarkeit der Einschulungskampagnen in der Öffentlichkeit waren andere bildungs- und wirtschaftspolitische Themen wenig präsent im öffentlichen Diskurs. Dazu gehörte die Frage einer ausreichenden Finanzierung der Sekundar- oder Hochschulbildung oder die Situation auf den Arbeitsmärkten für Hochschulabgänger*innen. In der öffentlichen Repräsentation erschien die Durchsetzung der Schulpflicht als wichtigster oder primärer Beitrag

4 Hier stütze ich mich auf quantifizierende Daten aus dem Forschungsprojekt „Making a Living. Learning Trajectories towards the Ability to Earn a Livelihood“, in dessen Rahmen wir exemplarisch in einem Dorf im Norden Benins in den Jahren 2020 und 2021 in zwei Befragungsrounds mehr als 1.300 Jugendliche im Alter von 18 bis 23 zu ihren Bildungsbiographien befragten, darunter sämtliche Abiturient*innen des Dorfes im Jahr 2020. Ausdrücklich hatten wir bei der Befragung von 2021 vorgesehen, auch Jugendliche zu befragen, die die Schule gar nicht besucht hatten. Solche Jugendlichen waren nicht leicht zu finden, am Ende machten sie nur etwa zehn Prozent aller Befragten aus.

Die Fragebögen wurden außer mir selbst von den Projektmitgliedern Prof. Dr. Iris Clemens, Dr. Sabrina Maurus und Issa Tamou entwickelt. Die Befragungen wurden in Benin von Issa Tamou, Thanmou Daouda Sero, Isaac Sambo, Amina Belco, Gnanki Gounou Zimé, Djibrila Bawa, Abraham Adamou, Bélou Mouniratu Sero, Fouléra Alassane, Prudent Fagnibo, Salamatou Moussa und Zouwératu Saï Garba durchgeführt. Die quantifizierende Analyse wurde von Dr. Sabrina Maurus und Issa Tamou mit Hilfe der studentischen Hilfskräfte Melina Götze, Yao Sotjadan, Victor Nakou und Katharina Greger erarbeitet. Allen sei an dieser Stelle gedankt.

zur Gestaltung einer bildungspolitisch besseren Zukunft, und dies genau zu dem Zeitpunkt, als die Sparmaßnahmen aufgrund der Finanzkrise in Benin zu einem erheblichen Rückgang der Einstellung neuer Beamt*innen (ebd.: 76ff) und insbesondere von Lehrer*innen führten (Tama 2014: 80f). Folglich wurde die primäre Verantwortung für die Umsetzung von „Bildung für alle“ den Eltern und Kindern zugeschrieben.

Mein Beitrag thematisiert die Spannungen, die sich aus dieser Verantwortungszuschreibung ergeben und diskutiert die Diskrepanzen zwischen dem nationalen Ziel der Bildung für alle und den Einschränkungen, denen junge Männer und Frauen aus dem ländlichen Hinterland auf ihren Wegen durch Schule und Ausbildung ausgesetzt sind. Sie werden durch elterliche Unterstützungen ihrer Kinder abgeschwächt, aber aufgrund der häufig sehr knappen elterlichen Ressourcen überhaupt nicht aufgehoben. Um dies zu verdeutlichen, präsentiere ich die Wahrnehmungen der Eltern und ihr Engagement hinsichtlich der Kinder. Die Einschulungskampagnen haben, so meine These, die Sorgeanforderungen für Eltern enorm erhöht, nicht allein hinsichtlich der Kosten für den Schulbesuch, sondern auch hinsichtlich anderer Verpflichtungen, die mit den schulischen Werdegängen der Kinder zusammenhängen. Wie kommt es zu dieser Ausweitung elterlicher Verpflichtungen? Meine Fallstudien zeigen, wie auch die erwähnten quantifizierenden Fragebögen bestätigen, dass die Einschulung von Kindern keineswegs regelhaft zu erfolgreichen Schulabschlüssen und auch nicht zu einer erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt führt. Dadurch fällt den Eltern zusätzliche Verantwortung zu, etwa auch nach Beendigung der Schulkarrieren für den (teilweisen) Unterhalt der Kinder wie den ihrer Partner*innen und möglicher Enkel zu sorgen sowie zusätzliche Ausbildungen zu ermöglichen. Heutige Eltern in Nordbenin haben dadurch über einen längeren Zeitraum andere und mehr Sorgeverpflichtungen als die Generationen vor ihnen. Hier weise ich auf die prinzipielle Asymmetrie von Elternschaft hin. In einem weiteren Argumentationsschritt bezeichne ich diese Verschiebung als *responsibilisation*, also ein gesellschaftliches Zuweisen (und Annehmen) von Verantwortung. Dies fügt sich ein in ein Argument, das ich am Ende des Texts vorstelle, nämlich die Zuweisung von Verantwortung gehöre zum *education alibi*, das ich als ergänzendes Konzept zu dem der Bildungsfalle anbiete. Ich beginne mit einem kurzen Überblick über die Geschichte der Schulbildung, um meine Argumentation in eine Bestimmung der historischen Linien der Schulbildung in Benin einzubetten und den von mir behaupteten generationellen Wandel elterlicher Verantwortung zu untermauern. Anschließend erläutere ich sich verändernde Moralvorstellungen der Eltern und die Verlagerung der Sorgepflichten anhand von zwei empirischen Fallstudien aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive.

Methodisch beruht meine Darstellung auf langjährigen Feldforschungen in der Republik Benin im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte, die es mir ermöglichten, seit 1992 immer wieder nach Nordbenin und in das Dorf Tebo zurückzukehren und so die Lebensverläufe von Menschen verschiedenen Alters über dreißig Jahre zu begleiten. Gezielt nahm ich die Bildungsproblematik bei zwei Forschungsaufenthalten in den Jahren 2019 und 2021 in den Blick, während derer ich ausgedehnte Gespräche mit Eltern und ihren heranwachsenden oder bereits erwachsenen Kindern führte und anschließend auswertete. Alle Personen, die ich hier zitiere, sind mir seit Jahrzehnten bekannt, so dass ich über biografische Informationen verfüge, vor deren Hintergründen ich die Gespräche führen und anschließend auch auswerten konnte.

2. Schulbildung im Norden Benins

Wie generell auf dem afrikanischen Kontinent, wurde formale Schulbildung im westlichen Sinne durch die christlichen Missionen und den kolonialen Staat in der damaligen Kolonie Dahomey, dem späteren Benin, eingeführt. Allerdings galten das Angebot und später für einige Menschen die Verpflichtung zur Schule nur für kleine Teile der Bevölkerung, wozu zunächst nicht der Norden der Kolonie zählte.

Die ersten Missionsschulen im damaligen Dahomey wurden im späten 19. Jahrhundert im Süden des Landes gegründet. Sie nahmen einen entscheidenden Einfluss auf die politische Geschichte des Landes, denn hier wurde die gesamte politische Elite, die einmal die Unabhängigkeit des Landes organisieren und die Plätze in der staatlichen Verwaltung und den politischen Parteien einnehmen würde, zwischen 1900 und 1920 ausgebildet (Banégas 2003: 40f). Die frühen kolonialen Schulen trugen auch wesentlich dazu bei, das koloniale Konstrukt der *évolués*, der „gebildeten“ oder „entwickelten“ Menschen, in Abgrenzung zu den *indigènes* (Einheimischen), die keine Schule besucht hatten, zu stabilisieren. Diese Unterscheidung war auch im Kolonialrecht verankert, das die *indigènes* dem Gewohnheitsrecht und die *évolués* dem französischen Recht unterstellte.⁵ Koloniale Schulbildung sorgte damit für die Herausbildung einheimischer Eliten und trug zur Abwertung derjenigen bei, die keinen Zugang zur Schulbildung hatten. Dazu zählte bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die breite

5 Teil der Konstruktion der kolonialen Teilung zwischen *indigènes* und *évolués* war die Kodifizierung des Gewohnheitsrechts, der sogenannte *Coutumier de Dahomey*. Dazu s. Médénuovo 2004. Zur Geschichte Dahomeys allgemein s. Cornevin 1962 und hier spezifisch zum *Coutumier de Dahomey* ebd.: 407–410.

Mehrheit der Bevölkerung. Bis heute spiegelt sich die Kluft in Selbstbeschreibungen wie der von Adamous Vater, der sich im Gegensatz zu seinem Sohn als „blind“ beschreibt.⁶ Bis heute beeinflusst die Selbstwahrnehmung von der eigenen „Blindheit“ die Hoffnung vieler Eltern, die Bildungswege ihrer Kinder mögen anders verlaufen als ihre eigenen.

Seit dem Jahr 1906, als der Status der Lehrer im Staatsdienst als wichtiger Baustein der kolonialen Bildungspolitik eingeführt wurde (Bierschenk 2014: 7), ergänzten die Kolonialschulen die Missionsschulen. Wie andere koloniale Infrastrukturen spiegelte auch das Schulwesen in der Kolonie Dahomey ein Nord-Süd-Gefälle wider. Im Süden des Landes hatten sich infolge des transatlantischen Sklaven- und später Palmölhandels bereits vor der formalen Kolonialisierung europäische Händler und Missionare niedergelassen, weswegen die ersten Missionsschulen bereits wenige Jahre vor der formalen Kolonialisierung die ersten Schüler*innen ausbildeten. Von Beginn der Kolonialisierung an galt der Norden als rückständig. Hier eröffneten sich die Möglichkeiten, ein *évolué* zu werden, später, und die Zahl der eingeschulten Kinder blieb geringer als im Süden.

Die ersten Schulen im Norden wurden in den Verwaltungszentren eröffnet und blieben lange Zeit auf diese beschränkt. Ganz konkret kam es erst im Jahr 1909, also etwa dreißig Jahre nach den ersten Missionsschulen im Süden, zur Gründung der ersten Grundschule im größten Verwaltungszentrum in Nord-Dahomey, in Parakou (Archives Nationales de Bénin, Serie 26). Weiterführende Schulausbildung war bis zum Ende der Kolonialzeit ausschließlich im Süden möglich, so dass Kinder aus dem Norden, die über die Grundschule hinaus ausgebildet werden sollten, in den Süden geschickt wurden, um hier Internate zu besuchen, die der koloniale Staat oder die Missionen unterhielten. Die Kosten für ihren Lebensunterhalt wurden nicht von den Eltern getragen. In der Folge dieses Gefälles zwischen den Regionen stammten mehr als achtzig Prozent der rund 90.000 Kinder, die 1960, im Jahr der Unabhängigkeit, eingeschult wurden, aus dem Süden des Landes (Asiwaju 1975a; 1975b). Wenn die Kolonie Dahomey wegen eines im Vergleich zu anderen französischen Kolonien hohen Anteils an *évolués* als *Quartier Latin* von Französisch-Westafrika bezeichnet wurde, (in Anlehnung an das *Quartier Latin* von Paris, das als Sitz der Sorbonne und Versammlungsort berühmter Intellektueller bekannt ist), so traf diese Zuschreibung bestenfalls auf einige Zentren im Süden des Landes zu.⁷

6 Zur Metapher „blind“ s.o., S. 349.

7 Der Spitzname von Dahomey als *Quartier Latin* Französisch Westafrikas ist in der kolonialen Literatur ebenso präsent wie in populären Repräsentationen, s. zum Beispiel <https://www.universalis.fr/encyclopedie/benin/2-le-dahomey-quartier-latin-et-enfant-malade-de-l-afrique/>. Er

Insgesamt besuchten während der gesamten Zeit der Kolonisierung nicht mehr als einhundert Kinder aus dem gesamten Norden gleichzeitig die Schule, darunter niemand aus dem Dorf Tebo. Diese Ungleichheit trug dazu bei, dass Schulbildung als radikale Ausnahme im Lebenslauf von Kindern wahrgenommen und eingeordnet wurde. Die wenigen Kinder aus dem Norden, die eingeschult wurden, schlugen Lebenswege ein, die sich deutlich von denen ihrer Geschwister unterschieden und oft im formalen Sinne sehr erfolgreich waren. Ihre Bildungskarrieren und die Arbeitsbedingungen nach der Ausbildung brachten sie in Lebensumstände, Gewohnheiten und Arbeitsstätten, die mit den Erfahrungen ihrer Altersgenossen wenig zu tun hatten. Folglich wurde von schulisch gebildeten Kindern erwartet, dass sie ihre eigenen Lebenswege steuerten, und bei der Gründung und dem Unterhalt ihrer Haushalte in den Städten eigene Normen entwickelten, wozu gehörte, dass sie ihre eigenen Heiratsentscheidungen trafen und Familiennormen etablierten, die sich von denen ihrer Verwandten in den Dörfern unterschieden.⁸

Die Unabhängigkeit brachte eine Beschleunigung der Entwicklung des Schulwesens und damit auch der Bildungshoffnungen. Bereits im Jahr 1972 war die Zahl der eingeschulten Kinder landesweit auf 200.000 gestiegen. Für Kinder aus dem Norden Benins blieben Schulerfahrungen jedoch die Ausnahme. Das Tempo beschleunigte sich während der sozialistischen Periode von 1972 bis 1990, als zum ersten Mal nationale Bildungsprogramme aufgelegt und Grundschulen in ländlichen Zentren eingerichtet wurden. Dies geschah im ganzen Land und erstreckte sich damals auf Dörfer wie Tebo, das etwa 1.000 Einwohner hatte, jedoch noch nicht auf sehr kleine und abgelegene Orte.

Mit der Eröffnung von Schulen bekam der Staat eine neue Präsenz im ländlichen Raum. Dies, die Förderung von Karrieren von Menschen aus dem Norden⁹ und ein nationales Rotationssystem für Beamte halfen erstmals, das koloniale Bildungsgefälle zwischen Nord und Süd und die

bezieht sich auf die Tatsache, dass Dahomey mehr ausgebildete Beamte stellte, die in den verschiedenen Kolonien Französisch-Westafrikas arbeiteten, als andere Kolonien. Vor der Unabhängigkeit waren die Beamt*innenkarrieren nicht auf die einzelnen Kolonien beschränkt, vielmehr zirkulierten die Staatsbeamten innerhalb des gesamten Französisch-Westafrikas. Erst nach den Unabhängigkeiten kehrten sie jeweils in ihre Herkunftsländer zurück, was Dahomey/Benin von Beginn an einen starken Beamt*innenapparat bescherte.

- 8 Bei dieser Darstellung stütze ich mich wesentlich auf eine Sammlung von Lebensgeschichten und Lebenserinnerungen, die ich mit ehemaligen Schülern in kolonialen Schulen aus dem Norden Benins erhob. Auszüge von einigen von ihnen sind in Alber (2018: 159ff) publiziert.
- 9 Diese wird in den von mir geführten Gesprächen weitgehend der Tatsache zugeschrieben, dass Mathieu Kérékou, von 1972 bis 1991 Staatschef der Volksrepublik Benin und von 1996 bis 2006 Präsident der Republik Benin, selbst aus dem Norden kam und sich dessen Förderung konsequent verschrieben hatte. Wichtig war hier auch die Umbenennung Dahomeys,

Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu staatlichen Institutionen zu verringern. (Banégas 2003: 66ff) Daneben wurden neue Formate der Bildungsvermittlung eingeführt, die eng mit der sozialistischen Vision der Nation verbunden waren.¹⁰ Die verstärkten Investitionen des Staates in die Grundschulbildung gingen mit einem Verbot von Privatschulen einher, was vor allem die Verstaatlichung der Missionsschulen zur Konsequenz hatte (Tama 2014: 24ff). Die Zahl eingeschulter Kinder und Jugendlicher stieg bis zum Jahr 2000 auf fast eine Million (Guignido u.a. 2001). Neben der Gründung von Sekundarschulen in allen Hauptstädten der Departments, auch im Norden, kam es auch zur erwähnten Gründung der ersten Universität des Landes, die *Université Nationale du Bénin*.

Diese Öffnung von Bildungswegen im ganzen Land wurde unter anderem durch eine gute Finanzierung während der Ausbildungsphase ermöglicht. Die staatlichen Internate waren allesamt kostenlos, zudem erhielten alle Universitätsstudierenden Stipendien für den Lebensunterhalt. Darüber hinaus bestanden hervorragende Karriereaussichten für Schul- und Universitätsabgänger*innen, vor allem im rasch wachsenden nationalen Beamtenapparat. Für Studienabgänger*innen bestand eine Übernahmegarantie in die staatliche Verwaltung. Bis Ende der 1980er Jahre genügte darüber hinaus bereits ein Grundschulabschluss, um in die Polizei oder Armee einzutreten, oder sogar, um Grundschullehrer*in an einer örtlichen Schule zu werden.

Allerdings belastete diese Politik des ständigen Ausbaus des öffentlichen Dienstes die Volkswirtschaft. Wie Thomas Bierschenk (2014: 7) argumentiert, war das Land aufgrund der hohen Lohnkosten für den Beamtenapparat bereits fast bankrott, als es seine Unabhängigkeit erlangte. Die notorisch angespannte Situation des Staatshaushaltes war ein wichtiger Grund für die politische Krise Ende der 1980er Jahre, die zu einem Ende des Sozialismus in Benin führte.

Die Wahrnehmung der Schulbildung durch die lokale Bevölkerung wurde bis zum Ende des Sozialismus durch zwei grundlegende Erfahrungen geprägt: Erstens galt Schulbildung als zentrale Möglichkeit des sozialen und ökonomischen Aufstiegs. Sie ermöglichte Karrieren im Staatsdienst und in der Folge Zugang zu den städtischen Eliten im Land. Dabei bildete der Zugang zur Schulbildung selbst die größte Hürde, während die Berufseinstimmung nach Abschluss von Schule oder Universität vergleichsweise leicht war. Die Hindernisse beim Schuleingang waren vielfältig. Viele meiner

der größten und mächtigsten, stark in den transatlantischen Sklavenhandel eingebundenen politischen Struktur im Süden des Landes, zum vergleichsweise neutralen Bénin.

10 In Tebo beispielsweise erinnern sich ältere Menschen an Wehrsportübungen in der sozialistischen Phase.

Forschungspartner*innen, die vor 1980 geboren sind, berichteten von den Schwierigkeiten, ihre Familien vom Schulbesuch zu überzeugen; andere erzählten, dass ihre Eltern bei der Entscheidung, wen sie in die Schule schicken sollten, ihre Geschwister vorzogen. Vielerorts gab es schlicht keine Schulen, die Kinder erreichen konnten. Auch erinnerten einige Männer und Frauen, sie hätten seinerzeit die Vorteile der Schulbildung nicht gekannt oder es nicht ertragen, den ganzen Tag in einem Klassenzimmer zu sitzen, und hätten die Schule daher verlassen. Andere meiner Gesprächspartner*innen meinten, als Kinder hätten sie nicht Außenseiter sein wollen und es vorgezogen, den Tagesablauf mit den anderen Kindern zu teilen. Im Gegensatz dazu berichteten diejenigen, die eingeschult worden waren und dann auch eine Zeit in der Schule blieben, dass es nicht schwer gewesen sei, das Schulsystem zu durchlaufen. Ganz grundsätzlich gab – und gibt es bis heute – kaum Sanktionen für Kinder, die die Schule verlassen. Wenn Kinder nach den Sommerferien etwa nicht wieder in der Schule angemeldet werden, werden keine Nachforschungen zu ihrem Verbleib angestellt. Die Schulpflicht existiert zwar auf dem Papier, wird jedoch nicht kontrolliert. Eben deshalb kommt den Eltern eine hohe Verantwortung zu, ihre Kinder zum Schulbesuch zu ermuntern und diesen auch zu ermöglichen.

Im Jahr 1987 wandelten sich die Rahmenbedingungen grundlegend, als die Strukturanpassungspolitik der *Weltbank* mitten in einer großen Finanzkrise des beninischen Staates die Regierung zwang, die Politik des Ausbaus der staatlichen Bürokratie zu beenden. Richard Banégas (2003) beschreibt diese Zeit als das „Ende des postkolonialen Kompromisses“ (ebd.: 76). Es kam zu einem Ende der Praxis der Einstellung aller Universitätsabsolvent*innen in den öffentlichen Dienst. Auch Schulabgänger*innen fanden nicht mehr ohne Weiteres Zugang zu Positionen im Staatsapparat, zumal eine Politik des Abbaus einer als zu groß angesehenen Beamtenschaft zu einer restriktiven Einstellungspraxis führte.

Diese Veränderung wurde von allen Menschen, die mit dem Bildungssystem zu tun hatten, als sehr tiefgreifend empfunden. Durch die Aufhebung der Beschäftigungsgarantie kam es zu einer ersten Welle arbeitsloser Akademiker*innen. Die Wirtschaftskrise führte zunächst zur Akzeptanz der Strukturanpassungspolitik und dann zu einer politischen Krise, die mit dem Ende der sozialistischen Regierung im Jahr 1990 endete.¹¹

Während die frühere Politik der Beschäftigungsgarantie für Menschen mit formalen Abschlüssen international wegen der Schaffung einer übermäßigen staatlichen Bürokratie und wegen unausgeglichener Staatsfinanzen

11 Zur demokratischen Erneuerung und der Strukturanpassungspolitik s. Banégas 2003 sowie auch Igue & Soule 1992: 74ff.

kritisiert wurde, hatte sie zumindest für diejenigen, die die Schule besuchten, zu vorhersehbaren Karrieremöglichkeiten, Sicherheit und Vertrauen in den Sinn von formaler Bildung geführt. Lange Zeit dominierte dieses die Wahrnehmung der Schulbildung. Dieser Optimismus spiegelt sich bis heute in den Wünschen vieler Eltern für ihre Kinder wider.

Die Phase der „demokratischen Erneuerung“¹² brachte wichtige, zum Teil widersprüchliche Veränderungen für die Bildungslandschaft. Die Struktur- und Anpassungsprogramme konsolidierten die finanzielle Situation des Staates Benin, was mit tiefen Einschnitten in der Verwaltung (und damit Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker*innen) einherging. Gleichzeitig wurden diese Sparprogramme von Bemühungen begleitet, in die Bildung zu investieren (Igue & Soule 1992: 77ff, Banégas 2003: 82ff). Im Jahr 2003 startete ein erster nationaler Aktionsplan zur Umsetzung von „Bildung für alle“ mit dem Ziel, die staatliche Bereitstellung von Grundschulbildung für jedes Kind im ganzen Land zu gewährleisten (Fichtner 2012: 96ff). Dieses Programm finanzierte den Bau von Grundschulen in fast jedem Dorf. Gleichzeitig änderte sich die staatliche Einstellungspolitik im Zuge der Sparmaßnahmen grundlegend. Neben den wenigen noch neu verbeamteten Lehrkräften wurden immer mehr Lehrkräfte mit befristeten Arbeitsverträgen, deutlich niedrigeren Gehältern und ohne Zugang zu staatlichen Sozialversicherungssystemen eingestellt. Infolgedessen differenzierten sich der Status und die Gehälter der Lehrer*innen stark aus (Tama 2014: 80ff). Clarisse Tamas Studie über Grundschullehrer*innen in Benin (ebd.) zeigt einen bemerkenswerten Prozess der Klassenbildung unter den Lehrkräften auf und argumentiert, dass immer mehr arbeitslose Hochschulabsolvent*innen niedrig bezahlte Zeitarbeitsstellen im Bildungssektor fanden.

In der Folge wurden die Eltern immer stärker, oft indirekt, an den Kosten für das Schulsystem beteiligt. Dazu gehörte die Finanzierung zusätzlicher Lehrer*innen an öffentlichen Schulen, die sich der Staat nicht leisten konnte und die neben den durch den Staat befristet angestellten Lehrer*innen zusätzlich gebraucht wurden. Während Schulbildung durch den massiven Neubau von Schulen auf dem Land generell besser zugänglich wurde, sanken die Qualität des Unterrichts, die Anzahl der Lehrer*innen pro Schüler*innen und ihre Gehälter (ebd.). Diese Trends setzten sich auch im Sekundarschulbereich fort, als 2005 ein Programm zum Bau von Sekundarschulen auf dem Lande aufgelegt wurde. Damit wurde auch die Sekundarschulbildung im ganzen Land zugänglich, allerdings mit großen Unterschieden hinsichtlich

12 Zu den politischen Veränderungen auf lokaler Ebene nach der demokratischen Erneuerung s. auch Bierschenk & de Sardan (1998), zur demokratischen Erneuerung und ihren Auswirkungen s. Bierschenk 2009.

der Qualität. Bis zum Jahr 2015 stieg die Zahl der Schüler*innen auf drei Millionen. (République du Bénin 2018: 39)

Ein entscheidender Schritt zur Neoliberalisierung des Bildungssektors war daneben die erneute Zulassung von Privatschulen nach 1990. Zunächst wurden die Missionsschulen wieder in kirchliche Hand zurückgegeben. Durch die anschließende Öffnung weiterer religiöser Schulen, wie etwa solche mit muslimischer Orientierung, internationaler Schulen und vieler anderer privat finanzierter Schulen entstand ein ganzer Markt von Bildungsmöglichkeiten für Kinder, mit großen Unterschieden hinsichtlich Qualität, Prestige und Ressourcen. Dies führte wieder zu einer Vergrößerung des Stadt-Land-Gefälles, da die Privatschulen wesentlich in den großen Städten angesiedelt waren. Durch die Privatisierung eines Teils des Schulsektors wurde Bildung zudem zu einem wichtigen Geschäft, und bereits 2015 besuchten etwa 25 Prozent aller Schüler*innen des Landes Privatschulen. (République du Bénin 2018: 39) Dies bewirkte eine starke Ausdifferenzierung der Bildungs- und Zukunftschancen von Kindern und trug erheblich zur Schaffung von Ungleichheit bei. Zugleich bot der wachsende Privatschulsektor auch wohlhabenderen Menschen neue Geschäftsmöglichkeiten. Dabei wurden Einkommensmöglichkeiten für jene Teile der Gesellschaft generiert, die ihre Kinder ebenfalls auf Privatschulen schickten.

Gleichzeitig benötigten auch die öffentlichen Schulen zunehmend Unterstützung aus privaten Mitteln, wie Sara Fichtner (2012) in ihrer Monographie *The NGOisation of Education* zeigt. Die Eltern finanzierten zunehmend nicht nur die Gehälter der befristet eingestellten Vertragslehrer*innen, sondern oft auch Kosten für Infrastruktur, die Schulspeisung der Kinder und Lehrmittel. Nichtregierungsorganisationen und Elternvereinigungen (die bereits während des Sozialismus in die Bildungslandschaft Einzug gehalten hatten) ergänzen die Bemühungen des Staates bei der Finanzierung und Entwicklung von Schulen. Nach der demokratischen Erneuerung traten zudem internationale und globale Geber zunehmend in die lokalen Arenen des Schulwesens in Benin ein (ebd.).

Doch trotz dieser fortschreitenden Privatisierung von Schulen und der damit verbundenen Kommerzialisierung des Bildungssektors verfolgt der beninische Staat in seiner offiziellen Rhetorik eine Bildungspolitik zur Förderung der Chancengleichheit. Im Jahr 2018 trat der dritte „Education Sector Plan (ESP) for 2018-2030“ in Kraft, der die staatliche Bildungspolitik für das nächste Jahrzehnt formuliert. Demnach wird das Ziel verfolgt, bis zum Jahr 2030

„allen Lernenden unterschiedslos den Zugang zu Kenntnissen, Unternehmmergeist und Innovation zu gewährleisten, die sie zu gut ausgebildeten,

kompetenten und wettbewerbsfähigen Bürgern machen und die in der Lage sind, Wirtschaftswachstum, nachhaltige Entwicklung und nationalen Zusammenhalt zu ermöglichen“ (République National du Bénin 2018: 18).¹³

Wie bei den früheren nationalen Bildungsplänen arbeiteten auch an diesem Programm zahlreiche internationale Institutionen und Geber wie unter vielen anderen die Weltbank, *UNICEF* und *Save the Children* unter Führung des Ministeriums an dem Plan mit (ebd.: 11).

Bis heute wird das öffentliche Bildungswesen in Benin stark von internationalen Gebern und Institutionen beeinflusst, die ihrerseits mit nationalen Nichtregierungsorganisationen verwoben sind und deren Arbeit finanzieren (Fichtner 2012). Zu seiner Finanzierung tragen andererseits immer stärker Eltern und Elternverbände bei, weswegen man im strengen Sinne eigentlich gar nicht mehr von einem öffentlichen, staatlich finanzierten Bildungssystem sprechen kann, sondern von einem auf Mischfinanzierung basierten System, das der vielfältigen und qualitativ heterogenen Landschaft ausschließlich privat finanzierter Schulen gegenübersteht. In beiden Systemen ist die Finanzierung durch die Eltern, zwar nicht gleichermaßen, aber doch eine tragende Säule.

Die egalisierenden Diskurse und Visionen von „Bildung für alle“, die vom Staat und internationalen Organisationen gemeinsam propagiert werden, versprechen also einerseits Gleichheit, und delegieren zugleich mit dem an die Eltern gerichteten Appell, jedes Kind in die Schule zu schicken, die Verantwortung an eben diese Eltern, die dafür erhebliche Summen aufbringen. Dies verschleiert die mangelnde Bereitschaft und vielleicht auch die Unfähigkeit des Staates, selbst für die Kosten des öffentlichen Bildungssystems aufzukommen. Darüber hinaus verbirgt sich hinter dem scheinbar egalisierenden Appell zur Einschulung aller Kinder ein wichtiger Prozess der Schaffung von Ungleichheit. Denn das ökonomische Gefälle bedeutet sehr ungleiche Möglichkeiten für Eltern, in die Schulbildung ihrer Kinder zu investieren. Diese Ungleichheit auf Seiten der elterlichen Kapazitäten führt zu enormen Unterschieden zwischen den verschiedenen Privatschulen, aber eben auch zu Unterschieden zwischen verschiedenen staatlichen Schulen. Denn wie ausgeführt sind auch diese auf die Unterstützung der Eltern angewiesen. Ausgelöst durch diese Unterschiede lernen Kinder wiederum in Benin heute unter höchst ungleichen Lernbedingungen. Zudem werden sie auch außerhalb des Unterrichts sehr ungleich unterstützt, etwa wenn es um Nachhilfelehrer*innen oder ergänzendes Schulmaterial geht. Vor allem ländlichen Eltern fehlen oft nicht allein die Mittel, ihre Kinder auf gute Schulen zu schicken, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit, sie mit

13 Alle Übersetzungen fremdsprachiger Zitate stammen von der Autorin.

Wissen und Netzwerken zu unterstützen. Das Beispiel von Adamou hat dies bereits angedeutet.

So wurde seit der demokratischen Erneuerung im Jahr 1990 zu Beginn des neuen Jahrtausends die alte Erfahrung, dass Schulbildung zwar nicht allen Kindern offensteht, jedoch ein durchaus vorhersehbarer Weg ist, später eine gute Position in Wirtschaft oder Verwaltung einzunehmen, allmählich durch eine neue Erfahrung ersetzt. Sie lautet, dass Schulbildung nicht mehr eine unter mehreren Optionen ist, sondern ein Recht, das nicht allein der Staat, sondern auch Kinder gegenüber ihren Eltern moralisch geltend machen können. Allerdings sind die Möglichkeiten der Eltern sehr unterschiedlich, so dass Schullaufbahnen der Kinder ökonomisch sehr unterschiedlich unterstützt werden, und unterschiedlich lange verlaufen. Vor allem aber garantiert Schulbildung keine gesicherte berufliche Laufbahn oder wirtschaftliche Existenz in der Zukunft; sie ist eine Investition in eine höchst ungewisse Zukunft. Im nächsten Teil konkretisiere ich diese Erkenntnisse am Beispiel einer ländlichen Familie, nämlich der von Yarou und seinen Söhnen.

3. Enttäuschte Hoffnung auf eine Schullaufbahn – Yarous Söhne

Yarou ist ein ca. 75-jähriger Kleinbauer im Dorf Tebo, der im Dorf bereits vor den Bildungskampagnen dafür bekannt war, alle Kinder in seinem Gehöft zur Schule zu schicken, während damals die meisten Familien im Dorf nur einzelnen ausgewählten Kindern diesen Weg eröffneten.¹⁴ Er selbst hatte nie die Möglichkeit gehabt, Lesen und Schreiben, und auch nicht Französisch zu lernen, wollte seinen Kindern jedoch diese Möglichkeiten eröffnen. Doch obgleich er über viele Jahre einen Großteil der jährlichen Ernteerträge in Schulgebühren, Lernmaterial, Transportkosten der Kinder und Lebensmittel für die Haushalte, in denen seine Kinder während ihrer Sekundarschulzeiten untergebracht waren, sowie in jüngster Zeit auch in Ausbildungsprogramme investiert hatte, hat nur ein einziges seiner zehn Kinder, die die frühe Kindheit überlebt hatten, das Abitur geschafft.¹⁵

Mehrere Söhne und alle Töchter brachen die Schullaufbahn ab, bevor sie die Grundschule beendet hatten. Mit einer Ausnahme schafften es auch jene

14 Als ich im Dorf Tebo im Jahr 1992 meine erste Feldforschung durchführte war es noch ganz üblich, ein oder zwei Kinder pro Haushalt zur Schule zu schicken. Im Jahr 2002 organisierte ich eine Befragung von einhundertachtzig ländlichen Erwachsenen, die vor 1955 geboren waren, aus drei Dörfern, unter anderem zum Thema Schulbildung. Von ihren knapp 1.000 Kindern waren siebzig Prozent nie zur Schule gegangen (Alber 2014: 348).

15 Yarou hatte mit seinen vier Frauen mehr als zwanzig Kinder, von denen nur zehn die frühe Kindheit überlebten.

Söhne, die weiterführende Schulen an anderen Orten besuchten – in Tebo gibt es keine Sekundarschule – nicht bis zum Abitur.

Der einzige Sohn mit Abitur nahm ein Studium an der Universität von Parakou auf, verließ sie aber nach einem Jahr, weil er sich verloren fühlte und (ähnlich wie Adamou) durch die Prüfungen im ersten Studienjahr gefallen war. Außerdem hatte er eine junge Frau geschwängert. Er brachte sie zurück ins Dorf und bat seine Eltern, für sie und das Kind zu sorgen. Schließlich kehrte auch er nach Tebo zurück, um durch Arbeit in der Landwirtschaft Geld zu sparen, in der Hoffnung, irgendwann zurückzukehren und seine Ausbildung fortzusetzen¹⁶.

Ein anderer Sohn fiel mehrmals durch die Abiturprüfungen. Yarou schickte ihn auf eine andere Schule, um es noch einmal zu versuchen. Später bezahlte er ihm eine Ausbildung in einer privaten Krankenpflegeschule. Doch gerade als er die Krankenpflegeschule abgeschlossen hatte, wurde eine Reform im Bereich der medizinischen Abschlüsse durchgeführt, in deren Folge Zeugnisse privater Ausbildungsstätten, die keine staatliche Akkreditierung hatten, ihre Gültigkeit verloren. Weil sein Berufsabschluss wertlos geworden war, musste auch dieser Sohn nach Tebo zurückkehren. Dort lebte bereits seine junge Frau, die von ihm ein Kind empfangen hatte, als beide noch zur Schule gingen. Yarou finanzierte auch dieser Schwiegertochter eine Ausbildung. Sie wurde als Schneiderin ausgebildet, da es sich nach den dörflichen Normen für die Schwiegerfamilie gehört, finanziell für die Schwiegertochter aufzukommen. Vor allem hat es sich als Norm durchgesetzt, dass junge Frauen, die während ihrer Sekundarschulzeit geschwängert werden und daher die Schule verlassen müssen, von der Schwiegerfamilie eine Lehre finanziert bekommen. Dies wird als leichter mit der Versorgung von Kindern vereinbar angesehen. Schließlich integrierte sich also auch dieser Sohn wieder in die Arbeitsprozesse der familiären Landwirtschaft.

Zwei weitere Söhne wurden im Kindesalter auf Koranschulen geschickt. Einer der beiden machte anschließend den Führerschein und wurde in Cotonou von einer Politikerin als Fahrer angestellt. Als sie nach einem Regierungswechsel ihr Amt verlor, wurde er entlassen und kehrte mit seiner Frau, die er in der Stadt kennengelernt hatte, und zwei Kindern zurück ins Dorf. Der andere Sohn war sehr erfolgreich in der Koranschule und setzte seine Ausbildung in Ghana und später an einer islamischen Hochschule im Niger fort. Danach war er für ein Stipendium zur Fortsetzung seiner Studien im Iran

16 In der bäuerlichen Familienökonomie ist es üblich, dass alle männlichen Haushaltsmitglieder auf den gemeinsamen Familienfeldern arbeiten, die die Grundversorgung der Familien mit Nahrungsmitteln und Geld sichert. Daneben können sie individuelle Felder bewirtschaften, um eigenes Geld zur erwirtschaften.

vorgeschlagen. Nach seiner eigenen Darstellung wurde kurz vor der Ausreise die Liste der Stipendienempfänger*innen manipuliert und sein Name gegen den eines anderen Mannes aus Nordbenin ausgetauscht. Infolgedessen kehrte auch dieser Sohn schließlich nach Tebo zurück. Er sucht unterdessen nach einer Beschäftigungsmöglichkeit als Arabischlehrer und Koranlehrer an einer islamischen Schule, ist allerdings noch nicht fündig geworden.

Nur einer von Yarous Söhnen bewertet seinen eigenen Werdegang als einigermaßen erfolgreich, nämlich Ousmane, der älteste lebende Sohn. Er hatte im Alter von sechzehn Jahren, bereits lange vor den Bildungskampagnen im Jahr 1997 die Schule verlassen, als er drei Jahre vor dem Abitur stand – freiwillig und gegen den Willen seines Vaters. Sein Beweggrund war, dass sein Vater dringend Hilfe auf den Feldern benötigte, um den Schulbesuch der vielen jüngeren Geschwister zu finanzieren. Ousmane dachte, dass sein Ausbildungsniveau auch ohne das Abitur genügend hoch war, um später in den öffentlichen Dienst einzutreten. Das war zu der Zeit sicherlich richtig. Allerdings kam es zu einer Inflation von Studienabschlüssen in Benin, die dazu führte, dass dies bereits wenige Jahre danach nicht mehr möglich sein würde. Als ältester lebender Sohn trat Ousmane die Nachfolge seines Vaters in der Leitung der familiären Landwirtschaft an. Dadurch erhielt er die Kontrolle über die Ressourcen aus der familiären Landwirtschaft. In der Folge war es nun an ihm, die jüngeren Geschwister und die Kinder des Gehöfts auf ihren Ausbildungswegen zu unterstützen.

Ousmane meinte allerdings, hätte er gewusst, dass seine jüngeren Brüder allesamt ihre Schulkarrieren abbrechen würden, wäre er weiter zur Schule gegangen. Zum Zeitpunkt seiner Entscheidung war dies nicht absehbar. Als neues Familienoberhaupt ist Ousmane de facto besser aufgestellt als seine jüngeren Brüder, die die Schule mit höheren Qualifikationen als er selbst verließen. Daher ist seine Selbsteinschätzung positiv, auch wenn er manchmal den verpassten Chancen hinterhertrauert.

Yarou selbst hatte für seine Söhne viel mehr erhofft. Seine tiefe Enttäuschung bezieht sich auf die Tatsache, dass es keinem von ihnen gelungen ist, die Universität abzuschließen und anschließend in den öffentlichen Dienst einzutreten. Gleichwohl sieht er die Schulbildung als alternativlos an und besteht darauf, auch weiterhin jedes Enkelkind einzuschulen, nicht zuletzt in der leisen Hoffnung, dass einer von ihnen vielleicht weiterkommen möge als Yarous Söhne.

Das Fallbeispiel von Yarou und seinen Söhnen ist für die heutige Situation typisch. Nur eine sehr kleine Minderheit heutiger Landkinder schafft erfolgreiche Schulabschlüsse. Zwar engagieren sich die ländlichen Eltern, indem sie das Schulgeld bezahlen, für die Zeit des Sekundarschulbesuches

Unterbringungsmöglichkeiten in Orten mit Sekundarschulen suchen, und die Kinder materiell unterstützen. Jedoch werden die Erwartungen, die die Eltern mit ihrer Unterstützung verbinden, oftmals nicht erfüllt.

Das Beispiel zeigt zudem, dass Yarou¹⁷ über die schulische Unterstützung hinaus mit zusätzlichen Verpflichtungen konfrontiert ist, die sich aus den Schullaufbahnen seiner Söhne ergaben: Er übernahm die Kosten der Hochzeiten seiner Söhne, nachdem diese junge Frauen geschwängert hatten, und die Versorgung der Ehefrauen und Kinder, solange die Söhne noch die Schule besuchten. Daneben waren zusätzliche Kosten für Ausbildungen wie eine Lehre für die Schwiegertochter oder die Krankenpflegeausbildung des Sohnes vonnöten. Als er bereits die Leitung des Gehöfts aufgegeben hatte, finanzierte sein ältester Sohn die Investitionskosten eines Autos für den taxifahrenden Sohn.

Anstelle mit Hilfe guter Schulabschlüsse in den öffentlichen Dienst einzutreten¹⁸, wie sich Yarou dies für seine Söhne vorgestellt und erhofft hatte, arbeiteten sie entweder im familiären Landwirtschaftsbetrieb oder gingen Aktivitäten nach, für die zusätzliche Investitionen erforderlich waren. Aber auch in das elterliche Gehöft zurückkehrende Söhne müssen zunächst mit Lebensmitteln und Lebenshaltungskosten unterstützt werden, bevor sie wieder zur Familienwirtschaft auf den gemeinsamen Feldern beitragen und möglicherweise ihr eigenes Einkommen generieren.

Trotz der vielen Hindernisse, mit denen Yarou und seine Kinder in ihren Bildungsbestrebungen konfrontiert sind, zeigt das Beispiel auch, dass weder ihr Verhalten noch das ihrer Eltern als „Waithood“ (Honwana 2012) beschrieben werden kann. Eher lassen sich ihre Bildungsverläufe als Prozesse des Navigierens beschreiben, als ein ständiges Bemühen um neue Wege und die Nutzung von Chancen, sowie als Versuch, etwas aus „vital conjunctures“ (Johnson-Hanks 2006) zu machen, die bei nicht bestandenen Prüfungen, Schwangerschaften, Geldmangel, oder Wohnungskrisen eintreten. Dabei navigieren nicht allein die Kinder, sondern auch ihre Eltern. Mit der Perspektivierung auf die Eltern zeigt sich, dass die Bildungswege

17 Yarou hatte zwar im Laufe seines Lebens vier Frauen, lebt jedoch nach dem Tod seiner letzten verbliebenen Frau seit etwa zehn Jahren alleine, weswegen ich zum Zeitpunkt meiner Interviews 2019 und 2021 mit keiner Frau mehr sprechen konnte. Daher fokussiere ich hier auf ihn allein, ohne zu negieren, dass auch seine Frauen erheblich dazu beitragen, die Kinder zu unterstützen.

18 Bis heute ist der Privatsektor Benins in Bezug auf formale Arbeitsverhältnisse nicht groß. Daher richten sich die Hoffnungen, was qualifizierte Arbeitsplätze angeht, nach wie vor stark auf den staatlichen Sektor – man kann dies, wie dies ein hochrangiger Politiker des Landes tut, bedauernd als Nachwirkung der sozialistischen Zeit deuten (Gespräch mit Nassirou Bako-Arifari, März 2023).

der Kinder nicht als individuelle Aufgaben oder individuell verstehbare Biografien begriffen werden können, sondern als relationale Prozesse des Erwachsenwerdens und der Existenzsicherung, an denen (neben anderen Akteur*innen) die Eltern beteiligt sind und sich als in der Verantwortung stehend begreifen. Diese Verantwortung wird ihnen allerdings auch gesellschaftlich zugewiesen, weswegen ich von Prozessen der Zuschreibung von Verantwortung (*responsibilisation*) spreche.

Teil dieser relationalen Prozesse von Eltern und Kindern ist die Suche nach Alternativen zur Schulausbildung. Dazu zählt der Erwerb eines Führerscheins parallel zur Koranschule, oder die Suche nach einer privaten Krankenpflegeschule, oder eben die Rückkehr zur landwirtschaftlichen Arbeit in Tebo, wenn es in der Stadt nicht weiter geht. Zu dieser relationalen Verschränkung elterlicher Verantwortung mit den Bemühungen der Kinder gehören nicht allein die Bereitstellung finanzieller Mittel, sondern auch ihr spezifisches Wissen und ihre Netzwerke. Yarous muslimische Prägung hat dazu geführt, dass zwei seiner Söhne Koranschulen besuchten, und es war sein Geld, das einem anderen Sohn eine private Krankenpflegeausbildung ermöglichte. Wie er einräumt, hatte andererseits auch er zu dieser spezifischen Krankenpflegeschule geraten, deren Abschlusszeugnis später ungültig wurde. Ein Freund hatte Yarou diese Schule empfohlen, wie er später einräumte, und er klagte darüber, zu ungebildet zu sein, um für seinen Sohn sichere zukunftsweisende Entscheidungen zu treffen. In unserem Gespräch deutete Yarou an, dass er in seiner eigenen Unzulänglichkeit, seinem mangelnden Wissen und seiner „Blindheit“ einen wesentlichen Grund für das (aus seiner Sicht) Scheitern seiner Söhne sieht. Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die Bildungskarrieren der Kinder nicht allein in relationalen Prozessen durch die elterlichen Netzwerke und ihr Wissen geprägt werden, sondern auch und manchmal sogar noch stärker durch deren Nichtwissen oder den Mangel an Netzwerken. Entgegen der egalisierenden Rhetorik der „Bildung für alle“ zeigt das Beispiel von Yarou und seinen Söhnen, wie schwierig es für Kinder vom Land ist, in einem Bildungssystem zu reüssieren, das Kinder der städtischen Ober- und Mittelschicht, die in Privatschulen lernen, stark privilegiert.

4. Töchter begleiten – Dados Perspektive

Prozesse der Zuweisung von Verantwortung (*responsibilisation*) an die Eltern mit Blick auf Bildungskarrieren sind nicht geschlechtsneutral. Sie betreffen nicht nur Jungen und Mädchen, sondern auch Väter und Mütter in unterschiedlicher Weise. Ich gehe hier weniger auf die komplexen Aushandlungsprozesse zwischen Ehepartnern ein und die verschiedenen Rollen,

die Väter und Mütter in Bezug auf Kinder einnehmen. Es soll nur so viel gesagt werden, dass trotz der öffentlichen Darstellung, Väter seien primär für die Finanzierung der Werdegänge ihrer Kinder zuständig, Mütter oft erheblich zu den Kosten für Kinder beitragen.

Im Folgenden möchte ich anhand eines weiteren Fallbeispiels die geschlechtsspezifischen Aspekte von Schullaufbahnen und die daraus resultierenden Konsequenzen für Eltern erläutern. Daher befasse ich mich mit der Perspektive einer Mutter auf die Schullaufbahnen ihrer Töchter. Natürlich hat auch Yarou Töchter, und Dado, die hier im Mittelpunkt stehen soll, ist auch Mutter von Söhnen, aber mir geht es gezielt um die geschlechtsspezifischen Auswirkungen des Schulbesuchs für Mädchen und die Frage, wie Mütter damit umgehen. Dado, eine Bäuerin, ist etwa fünfzig Jahre alt, leibliche Mutter von vier Töchtern und zwei Söhnen und die Pflegemutter mehrerer anderer Kinder, von denen einige nur wenige Jahre, und andere ihre gesamte Kindheit bei ihr verbrachten. Die Schullaufbahnen von Dados Töchtern sind ähnlich typisch für Mädchen aus dem ländlichen Raum wie es die von Yarous Söhnen für Jungen sind. Wie Yarou ist auch Dado der festen Überzeugung, dass es heute keine Alternative zum Schulbesuch gibt. Im Juli 2019 sagte sie mir: „Was auch immer geschieht, niemand sollte sagen können: ‚Mein Leben ist so, weil sie mich nicht zur Schule geschickt haben.‘“¹⁹

Hinter Dados Wunsch, niemals von ihren Kindern dafür verantwortlich gemacht zu werden, dass sie nicht eingeschult wurden, steckt eine spezifische Erfahrung ihrer eigenen Generation: Wie erwähnt waren zur Zeit ihrer Kindheit und Jugend die wenigen für den Schulbesuch auserwählten Kinder, hauptsächlich Jungen, häufig sehr erfolgreich, während sich einige ihrer Geschwister ausgeschlossen fühlten und später unter Umständen sogar den Eltern die Schuld für verpasste Chancen gaben.²⁰ Häufig hörte ich von Erwachsenen in Dados Alter, ihr Leben wäre anders verlaufen, hätten sie die Chance gehabt, eingeschult zu werden. Diese Art von Vergleich und die implizite Verantwortungszuweisung für eine vermeintlich missglückte Bildungsbiografie eines Sohnes oder einer Tochter möchte Dado vermeiden. Daher verweist sie auf Schulbildung als Recht jedes Kindes und sieht die Eltern in der moralischen Verpflichtung, dies zu realisieren. Tatsächlich werden Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken, heute im dörflichen Klatsch kritisch bewertet. Mit diesem Verständnis von Schulbildung

19 Das Gespräch wurde in der Lokalsprache Baatonum geführt. Im Original lautete der Satz: „Ba gaanu ya n kua, u ku ne yen so nem mobu ba 'n mam keu doke yensona nen waaru ta saa meine.“

20 Die Beziehungen zu den Eltern sind in aller Regel von großem Respekt geprägt, weswegen Kinder ihre Eltern öffentlich niemals kritisieren. Gleichwohl wird Enttäuschung über das elterliche Verhalten im geschützten intimen Raum durchaus geäußert.

als Ausdruck einer guten Elternschaft und Erziehung akzeptiert und internalisiert. Dado die implizite Botschaft der „Bildung für alle“-Kampagnen, dass Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken, keine guten Eltern sind. Wenn man so will, kann also gefolgert werden, dass der Prozess der *responsibilisation* durch die Kampagnen bei ihr erfolgreich war.

Ihre beiden ältesten Töchter wuchsen geraume Zeit vor den Kampagnen auf. Sie wurden, wie damals üblich, von Verwandten als Pflegekinder aufgezogen und nicht zur Schule geschickt.²¹ Die dritte Tochter, Falli, geboren 1992, war das erste Mädchen der Familie, das die Eltern behielten und auch einschulten. Sie war eine gute Schülerin und wechselte nach Abschluss der Grundschule in Tebo auf die neue Sekundarschule in einem dreißig Kilometer entfernten Nachbarort, wo sie bei ihrer Großtante lebte. Nachdem sie vier Jahre später die Prüfung zum Mittelschulabschluss nicht bestanden hatte, ermutigte ihre Mutter sie nachdrücklich, weiterzumachen. Falli beschloss jedoch, zu der Familie ihres damaligen Freundes zu ziehen und eine zweijährige Ausbildung zur Krankenpflegerin zu absolvieren. In der Öffentlichkeit wurde dies als Verlobung interpretiert, und in solchen Fällen übernimmt wie erwähnt, normalerweise die Familie des Mannes die Verantwortung für die Kosten der Ausbildung der Schwiegertochter. Dado bestand jedoch darauf, die Ausbildung selbst zu finanzieren, um ihrer Tochter Wahlmöglichkeiten zu erhalten. Falli wurde allerdings kurz nach Ende der Ausbildung schwanger. Sie brachte das Kind bald in die Obhut ihrer Mutter und begann, in einer dörflichen Gesundheitsstation zu arbeiten, wo sie einen anderen Mann kennenlernte und ihr zweites Kind bekam. Durch die Annahme des ersten Kindes hatte es Dado ihrer Tochter ermöglicht, ihren beruflichen Weg als Mutter fortzusetzen.

Dados viertes Kind, der älteste Sohn, war eingeschult, aber sein Vater nahm ihn vor dem Abschluss der Grundschule aus der Schule, weil er Hilfe auf den Feldern brauchte. Was Ousmane freiwillig und gegen den Willen des Vaters tat, wurde hier also durch den Vater angeordnet. Es verweist darauf, dass bäuerliche Familien häufig gerade dann dringend die Arbeitskraft von Söhnen brauchen, wenn sie Schulkinder unterstützen müssen – die Geschwister jener Jungen, die dann in der Landwirtschaft arbeiten.

Dado konnte ihren Mann nicht davon abbringen, den Sohn aus der Schule zu nehmen. Denn nicht zuletzt war offensichtlich, dass jemand dringend

21 Zur Kindspflegschaft als Norm im nördlichen Benin s. Alber 2018. Dort habe ich auch gezeigt, dass Pflegekinder sehr viel seltener zur Schule geschickt wurden als Kinder die bei den leiblichen Eltern aufwuchsen. Von den erwähnten rund eintausend Kindern, die zwischen 1950 und 2000 geboren wurden und zu denen ich Daten habe, gingen nur neun Prozent der in Pflege aufwachsenden Mädchen zur Schule (ebd.: 221).

gebraucht wurde, einerseits zur Arbeit, und andererseits, um später den Hof zu übernehmen. Dado zeigte daher auch Verständnis für seine Entscheidung, denn ihm oblag es, die Zukunft des Familienbetriebs zu sichern, was ihm auch in ihren Augen das moralische Recht gab, über den Schulweg seines Sohnes zu bestimmen.

Adama, das fünfte Kind, sollte aus Dados Sicht alle Möglichkeiten erhalten. Sie wurde im Haushalt meiner früheren Übersetzerin aus Parakou, der größten Stadt im Norden Benins, untergebracht, die keine leibliche Tochter hatte und anbot, dem Mädchen eine gute Schulbildung zu ermöglichen. Nach zwei Jahren wurde sie jedoch des Diebstahls bezichtigt und musste zu ihren leiblichen Eltern zurückkehren. Nachdem sie die Grundschule in Tebo abgeschlossen hatte, wurde sie wie ihre ältere Schwester auf die Sekundarschule in Biro geschickt. Zwei Jahre später wurde sie schwanger. Dado bat die Eltern des Freundes ihrer Tochter, sich um ihre Tochter zu kümmern. Die Mutter des Jungen weigerte sich jedoch, Adama oder das ungeborene Kind zu unterstützen, und behauptete, es sei nicht ihr Problem, wenn ihr Sohn jemanden schwängerte. Schließlich entschied Dado, ihre Tochter solle sich einer Abtreibung unterziehen, was diese im dritten Monat der Schwangerschaft auch tat. Es war eine schwierige Entscheidung, aber ohne jegliche Hilfe von Seiten der Eltern des Freundes sah Dado keine andere Wahl. Sie meinte, sie und ihr Mann könnten es sich nicht leisten, ein Baby zu versorgen und weiterhin die Schulgebühren aufzubringen. Außerdem hoffte sie, dass Adama nach dieser Erfahrung vorsichtiger sein und dadurch ihre Schullaufbahn erfolgreicher fortsetzen würde. Nach einiger Zeit wurde Adama erneut schwanger, jedoch taten die Eltern ihres neuen Freundes, was nach Dados Überzeugung angemessen war: Sie übernahmen die Verantwortung, indem sie den Brautpreis zahlten und die Kosten für die Heirat und die Geburt des Kindes trugen. Adama heiratete während ihrer Schwangerschaft und zog in den Haushalt der Schwiegerfamilie. Später begann sie, von den Schwiegereltern finanziert, eine Ausbildung zur Schneiderin, die Schwiegerfamilie übernahm die Betreuung des Kindes.

Dado äußerte sich enttäuscht, weil sie ganz andere Karrieren für ihre Töchter erhofft hatte, aber sie ist zumindest zufrieden, dass sich die Eltern von Adamas Freund angemessen verhielten, indem sie Verantwortung für die Schwiegertochter übernahmen. Sie selbst sorgt nicht allein für Fallis Tochter, sondern auch für ein Kind ihres Pflegesohns, der während seiner Schullaufbahn ebenfalls eine Mitschülerin geschwängert hatte. Diese verließ die Schule und zog nach Tebo, wo sie inzwischen eine Lehre absolviert, für die Dado und ihr Mann aufkommt. Der Pflegesohn versucht hingegen nach wie vor, einen anderen Bildungsweg außerhalb des Dorfes zu finden.

Für dörfliche Mädchen, die in Nachbarorten weiterführende Schulen besuchen, ist das Risiko von Schwangerschaften während der Schullaufbahn sehr hoch. Damit verbunden sind Verhandlungen und Entscheidungen, für oder gegen Heirat und Mutterschaft. Ein Schwangerschaftsabbruch ermöglicht, als Alternative, die Fortsetzung der Schulausbildung. Zur Wahl steht gegebenenfalls die Weggabe des Kindes an Großeltern oder andere (Schwieger-) Verwandte. Allerdings kenne ich im dörflichen Kontext bislang keinen Fall, bei dem junge Frauen ihre neugeborenen Kinder in die Obhut von Verwandten geben und den Schulbesuch fortsetzen. Während mir aus dem städtischen Kontext solche Fälle bekannt sind, scheint im dörflichen Kontext die implizite Regel zu lauten, dass in diesem Falle die Schule beendet und wenn irgend möglich eine Lehre absolviert wird.

Diese Optionen sind allgegenwärtig, sie tauchen nicht allein in nahezu allen Biografien ländlicher jugendlicher Schülerinnen auf, sondern auch in allgemeinen Diskursen über die Schulbildung von Mädchen. Schwangerschaftsabbrüche, die im Jahr 2022 legalisiert wurden, aber bis dahin streng verboten waren, sind dabei eine alltägliche Praxis.

Dados Frustration bezieht sich darauf, dass Eltern auf dem Land die Schwangerschaften ihrer heranwachsenden Töchter nicht verhindern können, sobald diese wegen des Besuchs einer Sekundarschule nicht mehr zuhause wohnen. Wie viele andere Mütter, mit denen ich sprach, gibt sie den Eltern eine Mit-Verantwortung. Diese seien zu arm, um ihre Töchter finanziell so auszustatten, wie sie es brauchten und wünschten. Daher könnten die Eltern intime Beziehungen ihrer Töchter nicht verhindern, weil sie dann auch von ihren Partnern finanziell unterstützt würden. Wie andere Mütter zieht auch Dado eine klare Verbindung zwischen dem Wunsch der Mädchen nach Kleidung, Geschenken und Zuwendung während ihrer Schulzeit, und ihren Intimverbindungen. Hier sieht sie eine zentrale Ursache, warum von den Schwangerschaften während der Schulzeit vor allem Mädchen aus ärmeren Familien betroffen sind. Enttäuscht erklärt sie: „Die Mädchen suchen nach Geld und Zuwendung, und was sie am Ende finden, sind Schwangerschaften!“ Als ich sie zum ersten Mal fragte, wie sie die neuen Möglichkeiten der Schulbildung für Mädchen beurteile, entgegnete sie spontan und trocken:

„Was soll ich davon halten? Man hat uns gesagt, dass wir alle unsere Mädchen zur Schule schicken sollen, aber anstatt mit bestandenen Prüfungen nach Hause zu kommen, kommen sie mit Schwangerschaften, und wir müssen Wege finden, sie aus ihrem Schlamassel herauszuholen!“²²

22 Frühe Schwangerschaften und Schulkarrieren sind ein großes Thema sowohl in den öffentlichen Diskursen wie auch in der Literatur. Das Navigieren von jungen Frauen in „vital conjunctures“ wurde von Jennifer Johnson-Hanks (2002; 2006) ausführlich beschrieben.

Geburten verhindernde Maßnahmen und Technologien, wie Verhütungsmittel, Abtreibung oder die Kontrolle und Überwachung, werden von vielen Müttern als einzige Möglichkeit genannt, ihre Töchter erfolgreich durch die Schulzeit zu bringen. Dado hat Abtreibungen und Verhütungsmittel für ihre leiblichen Töchter sowie für Pflegetöchter bezahlt. Man müsse, sagt sie, die Mädchen ständig davor warnen, schwanger zu werden. Tatsächlich gibt es bislang nur eine Frau aus Tebo mit Abiturabschluss. Sie wurde in jungen Jahren zu Ordensschwestern gegeben, die ihr ein christliches Internat finanzierten. Hier findet die Form von Überwachung statt, die die Mütter sich wünschten. Solche Wege stehen jedoch nur wenigen Mädchen offen.

5. Veränderungen elterlicher Verantwortung

Ich habe gezeigt, dass die Art wie Dado und Yarou jeweils als Eltern agieren, von ihren spezifischen Generationserfahrungen wie auch von den generationenspezifischen Bedürfnissen ihrer Kinder geprägt sind. Karl Mannheim (1964 [1928]) hat für diese generationenspezifischen Erfahrungen, die handlungsleitend sind, den Begriff der „Generationenlagerung“ geprägt. In diesem Abschnitt gehe ich auf die spezifischen elterlichen Moralvorstellungen und das Verständnis von Fürsorge ein, die durch verflochtene, aber nicht identische Lebenszeiten geprägt sind. Dazu führe ich das Argument ein, dass die Ungleichzeitigkeit (überlappender) Lebenszeiten für Elternschaft im Allgemeinen, aber insbesondere für Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels von Bedeutung ist.

Elternschaft verwende ich als relationales Konzept, das eine Vielzahl von Moralvorstellungen, Fürsorgehandlungen, Wissensvermittlungen und Gefühle für je spezifische historische Momente benennt, die durch die kontextuell eingebundenen Beziehungen zwischen den Generationen entstehen.²³ Eltern-Kind-Beziehungen werden häufig als symmetrisch beschrieben, was beispielsweise in der Idee eines Generationenvertrags zum Ausdruck kommt, der den Schwerpunkt auf Gleichgewicht und Gleichwertigkeit legt. Er geht davon aus, dass Eltern ihren Kindern das schulden, was sie von ihren eigenen Eltern erhalten haben, oder umgekehrt, dass erwachsene Kinder ihren alternden Eltern das schulden, was sie von ihnen erhalten haben. Wie Tabea Häberlein (2018) argumentiert, ist diese weltweit verbreitete Vorstellung

Zum transaktionalen Sex und den relationalen Moralitäten von Eltern und Kindern s. auch Cole 2004. Eine sehr differenzierte neuere Studie zu Heirat und Schulkarrieren findet sich bei Newman 2021, um nur einige wichtige Beispiele aus der umfangreichen Literatur zu nennen.

23 S. Alber 2023: Dieses Verständnis ist nicht auf eine Vorstellung von leiblicher Elternschaft reduziert, sondern umfasst ein sich wandelndes gesellschaftliches Verständnis, wer als Eltern und ihren Kindern angesehen wird.

von Elternschaft als eines auf Symmetrie basierenden Generationenvertrags, auch in der lokalen Wahrnehmung elterlicher Beziehungen in Benin und den Nachbarländern präsent. Er rechtfertigt die Vorstellung einer Reproduktion gesellschaftlicher Formationen durch die elterliche Fürsorge gegenüber ihren Kindern. In Ländern wie der Republik Benin, in denen es keine gesamte Bevölkerung umfassende Altersversicherungssysteme gibt, rechtfertigt er nicht zuletzt die Vorstellung, Kinder seien zur Fürsorge für ihre Eltern im Alter verpflichtet.

Einschulungskampagnen argumentieren ebenfalls implizit mit der Idee eines Generationenvertrags, wenn sie betonen, die Zukunft der Nation hänge von der Einschulung aller Kinder ab. Diesen wird dabei implizit als reziproke Leistung die Verpflichtung auferlegt, ihre Kinder später einmal ebenfalls einzuschulen. Jedoch ist die Vorstellung, man schulde seinen Kindern, was man selbst erhalten habe, angesichts des Gesellschaftswandels eine Illusion, die allerdings weit verbreitet ist. Denn die sich ändernden gesellschaftlichen Formationen, in die Elternschaftsbeziehungen grundsätzlich eingebettet sind, bewirken, dass elterliche Aufgaben für jede Generation von Kindern anders aussehen, sowohl auf gesellschaftlicher und nationaler Ebene, wie in konkreten Hausalt. Denn selbst jene Verpflichtungen, die zunächst als überzeitlich wirken, wie etwa die Verpflichtung, Kinder zu ernähren oder zu kleiden, erhalten durch den Wandel von Mode oder den Anforderungen an angemessene Kleidung, oder auch die Veränderungen der Essgewohnheiten immer wieder eine zeitspezifische Ausgestaltung. Wegwerf-Windeln etwa sind derzeit in Benin überall erhältlich und werden allmählich zum neuen Versorgungsstandard für die Einkleidung und Pflege von Neugeborenen und Kleinkindern. Noch vor wenigen Jahren galten sie als Kennzeichen der Kinderpflege gehobener städtischer Mittelschichten. Aufgrund solcher Veränderungen klagen heutige Eltern in Benin auch häufig darüber, dass Elternschaft heute viel kostspieliger geworden sei als zu früheren Zeiten, da ganz andere Pflegestandards, Kleidernormen oder Haushaltsgegenstände für Kinder normal geworden seien als jene, die zur Zeit ihrer Kindheit verwendet wurden.

Elternschaftsbeziehungen werden in der Literatur selten als asymmetrisch beschrieben, jedoch geschieht das beispielsweise bei Marilyn Strathern (2011), die damit Asymmetrien des Wissens benennt, und hier ganz konkret den Wissensbestand der Anerkennung von Elternschaft, etwa bei Vaterschaftskonflikten. Im Falle der Geschichte von Dados Tochter Adama ist diese Dimension der Asymmetrie im Rahmen eines Konflikts ebenfalls präsent: Ihre Mutter Dado rang um die Anerkennung ihrer Tochter als Schwiegertochter bei ihrer ersten Schwangerschaft. In Dados

Wahrnehmung weigerte sich die Mutter des jungen Mannes, die soziale Rolle einer guten Mutter anzunehmen, als sie erklärte, sie sei nicht für die Taten ihres Sohnes zuständig. Nach Dados Vorstellung ist die Elternschaftsrolle dagegen keineswegs auf die Kindheit begrenzt. Für sie gehört es zu einer guten Mutter, Verantwortung auch und gerade für heranwachsende Kinder zu übernehmen, was nicht allein bedeutet, diese zu versorgen, sondern auch, sich um deren Heirat kümmern. Ähnlich wie die Nicht-Einschulung eines Kindes wird aus Dados Sicht elterliche Verantwortung ignoriert, wenn sich die Mutter eines Sohnes nicht um eine junge Frau kümmert, die von ihm geschwängert wurde. Denn eine Schwangerschaft gilt normalerweise als Bestätigung einer Beziehung und de-facto-Verlobung oder möglicherweise auch Heirat. Das Ignorieren einer Schwangerschaft durch die Eltern stellt daher ein Versäumnis ihrer Verpflichtung, sich um die Heirat des Kindes zu kümmern, dar. Einerseits disqualifiziert es sie als Eltern, andererseits ist es eine starke Missachtung der möglichen Schwiegertochter, die nicht als Schwiegertochter anerkannt wird.

Das Beispiel zeigt, dass Asymmetrien von Elternschaft durch Ignoranz also nicht allein, wie bei Strathern, am Beginn des Lebens eine Rolle spielen können, sondern auch in späteren Momenten des Lebensverlaufs zu Konflikten führen können.

Darüber hinaus möchte ich eine andere und in meiner Sicht grundlegende Dimension der Asymmetrie von Elternschaft betonen, die sich aus der Tatsache ergibt, dass die Überlappung der Lebenszeiten von Eltern und Kindern Verbundenheit, jedoch keine geteilten Erfahrungshorizonte bedeutet. Das Konzept der verflochtenen Lebenszeiten (*lifetimes intertwined*) haben Susan R. Whyte, Erdmute Alber und Wenzel Geissler (2004: 1) für Menschen definiert, „die eine unterschiedliche Vergangenheit und eine unterschiedliche Zukunft haben und eine Gegenwart teilen, die (...) radikal von historischen Veränderungen betroffen ist“. Diese Ungleichzeitigkeit der Lebenszeiten und die damit verbundenen generationsspezifischen Erfahrungen beschäftigten bereits Mannheim (1964 [1928]), der die divergierenden Generationenerfahrungen für entscheidend in Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel hielt. Die Verflechtung von Lebenszeiten mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen beinhaltet, wie Cati Coe (2015) argumentiert, die Aufgabe, die spezifischen Bedürfnisse verschiedener Lebensphasen zu moderieren und anzuerkennen. In den hier vorgestellten Fallbeispielen basieren die Handlungen, Gefühle und Vorstellungen über elterliche Verantwortung von Yarou und Dado auf ihren zeit- und gesellschaftsspezifischen Generationenerfahrungen, die weder mit denen ihrer Eltern identisch sind, noch mit denen ihrer Kinder übereinstimmen. Beispielsweise sehen sie in der Ermöglichung

von Schulbildung eine wichtige elterliche Verantwortung, auf die Kinder ein Recht haben. Dies steht im Gegensatz zu ihren eigenen Kindheitserfahrungen, als es noch akzeptabel für gute Eltern war, nur einzelne ihrer Kinder zur Schule zu schicken.

Diese Asynchronität, die den steten Wandel der Vorstellungen von guter Elternschaft beinhaltet und damit voraussetzt, dass niemand von seinen Eltern erwarten kann, was diese von ihren Eltern bekamen, bedingt die Asymmetrie. In Zeiten eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels ist sie besonders ausgeprägt. Oft, aber nicht immer, trägt der Wandel der Normen von Elternschaft zum Entstehen von Konflikten bei, wobei Konflikte auch eine Möglichkeit sind, das Verständnis von Elternschaft auszuhandeln und der Zeit anzupassen, wie der Konflikt um Adamas Schwangerschaft gezeigt hat. Trotz ihrer an die Idee des Generationenvertrags anknüpfenden Idee von Elternschaft als Verantwortung für die Einschulung aller Kinder, haben die Einschulungskampagnen zu Beginn des Jahrtausends Vorstellungen elterlicher Verantwortung und Sorge tiefgreifend verändert und zur Entstehung neuer Ungleichheiten beigetragen.

Wie am Beispiel der Familien des Dorfes Tebo gezeigt, ging der mit der Einschulung aller Kinder verbundene Wandel über den Bereich der Schule hinaus. Heute betrifft elterliche Verantwortung auch die Deckung der Kosten für während der Schullaufbahnen von Mädchen und Jungen eintretende Schwangerschaften, allerdings mit unterschiedlichen Folgen.

Bei elterlicher Verantwortungsübernahme für Söhne stellt sich vor allem die Frage, ob die Verantwortung für die schwangeren Freundinnen und die Folgekosten von Schwangerschaft und Geburt übernommen wird. Daneben geht es darum, die Söhne darin zu unterstützen, andere Ausbildungen zu absolvieren oder andere einkommensschaffende Tätigkeiten zu finden.

Bei elterlicher Sorge für ihre Töchter geht es unter anderem darum, darauf einzuwirken, dass die künftigen Schwiegereltern die Verantwortung für Lehrstellen oder andere Ausbildungen der jungen Frauen übernehmen. Eine andere Art, Verantwortung für die Töchter zu übernehmen, besteht mitunter darin, diese zu Abtreibungen zu ermutigen, oder aber die Enkelkinder zu versorgen. Vor diesem Hintergrund liegt es auf der Hand, warum die Eltern von Mädchen selten die jungen Männer, die ihre Töchter schwängern, lautstark beschuldigen: wie Dado haben die meisten von ihnen auch Söhne, für deren Handlungen die Eltern ebenfalls geradestehen müssen. Zumindest aber versuchen die Eltern schwangerer Mädchen eigentlich immer, sicherzustellen, dass die Eltern der jungen Männer Verantwortung für die künftigen Schwiegetöchter übernehmen.

Jedem Kind eine*n Heiratspartner*in zu geben, die Hochzeit auszurichten und Brautgaben, Mitgift und Hochzeitsrituale zu finanzieren, galt auch in den vorangegangenen Generationen als elterliche Pflicht und wichtiger Bestandteil des Erwachsenwerdens von Söhnen und Töchtern in Nordbenin. Die Einführung der Schulbildung für einige Kinder im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts variierte dieses Schema in ökonomischer Hinsicht, indem sich ein alternativer Weg für Kinder auf dem Weg zum Erwachsenwerden auftat, der den Eltern neue Zuständigkeiten zwies. Anstatt sich finanziell bei der Heirat zu engagieren, übernahmen die Eltern, wenn sie einzelne Kinder zur Schule schickten, die Kosten für die Schul- und gegebenenfalls Berufsausbildung in der Erwartung, dass die Kinder später in der Stadt leben und einen anderen Lebensstil entwickeln würden als auf dem Dorf. Wohl erfüllten sie ihre rituellen und sozialen Rollen in Bezug auf die Heirat; überließen es jedoch zumeist ihren Kindern, die Heiratspartner*innen auszuwählen und die Hochzeit zu finanzieren. Implizit beruhte dies auf der Annahme, dass diese ohnehin wohlhabender würden als ihre Eltern.

Seit der Jahrtausendwende und der hier beschriebenen Einschulung der großen Mehrheit der Kinder haben sich die Normen und Handlungen elterlicher Verantwortung erneut geändert und nach meinen Beobachtungen beträchtlich zugenommen. Dadurch dass es für junge Erwachsene schwierig geworden ist, ihre Bildungskarrieren erfolgreich abzuschließen, ist die mit Schulbildung verbundene langfristige wirtschaftliche Unabhängigkeit in den meisten Fällen nicht möglich. Hinzu kommt, dass viele Jungen und Mädchen bereits während ihrer oftmals sehr langen Schul- und Studienzeit intime Beziehungen eingehen. Heirat und die Geburt von Kindern stehen derzeit also nicht unbedingt erst an, wenn die Phase der formalen Bildung abgeschlossen ist, sondern beeinflussen oftmals den Verlauf der Bildungskarrieren selbst. Oft fallen sie in eine Zeit, in der die Kinder noch als weitgehend von ihren Eltern abhängig gelten. Wie das Beispiel von Adama zeigt, können Schwangerschaften zu Schulabbruch führen, womit ein Wechsel der angestrebten Ziele in ein erwachsenes Leben verbunden ist. In Folge dieser Entwicklungen sehen sich die Eltern heute verpflichtet, zunächst für jedes Kind die Kosten der Schulbildung zu tragen, und zusätzlich für Ehe, Heirat, Schwangerschaft, die Versorgung von Kindern und oftmals noch für zusätzliche Ausbildungen aufzukommen.

Diese Kombination von Verpflichtungen trägt zu neuen Asymmetrien zwischen den Generationen bei: niemand der heutigen dörflichen Eltern hat in seiner eigenen Jugend auch nur annähernd so viel Unterstützung von den eigenen Eltern erfahren wie sie selbst geben.

6. Schlussfolgerung: Zuweisung von Verantwortung

In einem demnächst erscheinenden Band mit dem Titel *The Education Alibi* (Cooper u.a. i.E.) sprechen die Autorinnen einleitend davon, dass sich das positive Image von Schule und Bildung und der Idee, sie sei ein Mittel gegen Armut, Unwissenheit oder Demokratiefeindlichkeit, als ein Alibi verstanden werden kann, hinter dem sich tiefgreifende Prozesse mit weitreichenden Konsequenzen verbergen. Das hier entwickelte Konzept des *education alibi* überschneidet sich mit dem im Titel dieses Schwerpunkts genannten Konzept der Bildungsfalle (*education trap*), spricht aber noch andere Aspekte an. Mein Beitrag lässt sich zunächst als Argument lesen, dass es sich bei der Investition in Bildung oftmals um eine Falle handelt. Denn die zahlreichen Investitionen in Bildung, die ländliche Eltern tätigen, führen in der Regel nicht zu einem sozialen Aufstieg der Kinder, wie es sich die Eltern erhoffen. Vielmehr werden viele Ressourcen benötigt, damit sich das in Form ausgeübter Berufe oder guter Einkommen auszahlt. Darüber hinaus kommt es zu ungewollten Schwangerschaften während der Schulzeit, und viele Kinder arbeiten, obgleich sie bereits Sekundarschulen besuchten, in den bäuerlichen Betrieben ihrer Eltern, wie andere Familienmitglieder, die niemals die Schule besuchten.

Das Konzept des *education alibi* geht über diese Schlussfolgerungen noch hinaus, indem es drei Prozesse benennt, die den Alibicharakter von Bildung erzeugen. Erstens ist es die Zuweisung und Verschiebung von Verantwortlichkeit (*responsibilisation*) mit Bezug auf Bildung, sodann zweitens Prozesse der De-Politisierung (*depoliticisation*), die etwa dann auftreten, wenn politische Fragen, wie etwa die politischen Aushandlungsprozesse um die Organisation von Bildung als nationaler Aufgabe in die Zuständigkeit von Technokraten oder Hilfsorganisationen verschoben werden und damit politisch nicht mehr verhandelt werden. Drittens geht es um die Vertiefung von Ungleichheit, die hinter dem gleichmachenden Slogan „Bildung für alle“ verschleiert wird. In meinem Text finden sich Belege für alle drei Prozesse.

Ich habe erstens vor allem die Prozesse der Zuweisung von Verantwortung benannt, die der heutigen Generation von Eltern mehr Aufgaben in der Begleitung ihrer Kinder aufbürden als den Generationen zuvor. Heutige Eltern kommen für mehr Kosten rund um das Schulsystem auf als frühere Elterngenerationen. Zudem senden sie mehr Kinder zur Schule als je zuvor und tragen die individuellen Kosten dafür. Und schließlich tragen sie die Kosten für nicht intendierte Folgen des Schulbesuchs ihrer Kinder, wie etwa die erwähnten Schwangerschaften. Damit werden sie einmal mehr im

nationalen System benachteiligt, indem sie Verantwortung übernehmen für Aufgaben, die anderswo der Staat trägt.

Hinter dem gleichmachenden Slogan „Bildung für alle“ verschwindet zweitens die politische Dimension des Problems. Nicht der Staat sorgt für die Einschulung aller Kinder, dies wird den Eltern auferlegt. Anstelle politischer Debatten um die Förderung der Bildung wird diese zu einem scheinbar individuellen Problem. Und drittens wird dabei Ungleichheit reproduziert und verstärkt, was ebenfalls hinter dem gleichmachenden Slogan der „Bildung für alle“ verschleiert wird. Seit den neoliberalen Veränderungen der Jahrtausendwende, der Wiedereinführung der Privatschulen und der starken Beteiligung der Eltern an den Kosten auch des staatlichen Schulsystems trägt Bildung stark zur Fortschreibung und Vergrößerung von Ungleichheit bei, und nur noch selten zu sozialem Aufstieg von Kindern aus ärmeren Schichten. Die Kinder aus dem ländlichen Nordbenin, die hier im Blick sind, können mit ihren komplizierten Schulkarrieren auf öffentlichen Schulen trotz der hier geschilderten elterlichen Unterstützung in aller Regel nicht mit den Bildungskarrieren von auf Privatschulen gehenden städtischen Mittelschichtskindern mithalten, sondern brechen zuallermeist die Schule ab. Das nationale Gefälle der Chancen von Kindern driftet spürbar weiter auseinander, und das derzeitige Schulsystem, einschließlich „Bildung für alle“ steuert dem nicht entgegen, sondern vergrößert das Gefälle.

Bildung als Alibi zu verstehen, ist bislang selten gedacht worden, scheint mir jedoch ein sinnvolles Konzept für die Beschreibung , das aktueller Prozesse in Bezug auf Schulbildung, auf dem afrikanischen Kontinent und darüber hinaus. Dies gilt insbesondere als Schulbildung global als alternativlos gedacht wird und zugleich die mit Bildung verbundenen Hoffnungen sehr häufig nicht erfüllt werden können, weder für Schüler*innen, noch für Eltern, und nicht einmal für den Staat oder die Hilfsorganisationen. Es ist zu wünschen, dass Adamou doch noch Erfolg haben wird, wie es seine Eltern sehnlich erhoffen. Sicher ist dies keineswegs.

Literatur

- Alber, Erdmute (2014): *Soziale Elternschaft im Wandel. Kindheit, Verwandtschaft und Zugehörigkeit in Westafrika*. Berlin.
- Alber, Erdmute (2018): *Transfers of Belonging. Child fostering in West Africa in the 20th Century*. Leiden & Boston, US-MA (<https://doi.org/10.1163/9789004360419>).
- Alber, Erdmute (2023): „Multiple Relations: Towards an Anthropology of Parenting“. In: Meller Harald; Johannes Krause; Wolfgang Haak & Roberto Risch (Hg.): *Kinship, Sex, and Biological Relatedness. The Contribution of Archaeogenetics to Understanding of Social and Biological Relations*. 15th Archaeological Conference of Central Germany. October

- 6-8, 2022 in Halle (Saale). Tagungen des Landesmuseums für Vorgeschichte Halle, Bd. 28, Halle a.d. Saale, S. 35-41 (<https://doi.org/10.11588/propylaeum.1280.c17992>).
- Alber, Erdmute, & Tabea Häberlein (2010): „Ethnologische Generationenforschung in Afrika“. In: Alber, Erdmute; Bettina Beer; Julia Pauli & Michael Schnegg (Hg.): *Verwandtschaft heute. Positionen, Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin, S. 281-304 (<https://doi.org/10.5771/9783496030096-281>).
- Asiwaju, Anthony I. (1975a): „The Colonial Education Heritage and the Problem of Nation-building in Dahomey“. In: *Bulletin de l'I.F.A.N.*, Bd. 37, Nr. 2, S. 340-357.
- Asiwaju, Anthony I. (1975b): „Formal Education in western Yorubaland, 1889-1960: A Comparison of the French and British Colonial System“. In: *Comparative Education Review*, Bd. 19, Nr. 3, S. 434-450 (<https://doi.org/10.1086/445851>).
- Banégas, Richard (2003): *La démocratie à pas de caméléon. Transition et imaginaires politiques au Bénin*. Paris (<https://doi.org/10.3917/kart.undef.2003.03>).
- Bierschenk, Thomas (2009): „Democratisation without Development. Benin 1989-2009“. In: *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Bd. 22, Nr. 3, S. 337-357 (<https://doi.org/10.1007/s10767-009-9065-9>).
- Bierschenk, Thomas (2014): „Preface: Teachers, Developments and the State in Africa“. In: Tama, Clarisse (Hg.): *Etre enseignant au Bénin. Les mutations d'un groupe professionnel*. Mainz, S. 5-10.
- Bierschenk, Thomas, & Jean-Pierre Olivier de Sardan (1998): „Les arènes locales face à la décentralisation et la démocratisation. Analyses comparatives en milieu rural béninois“. In: Bierschenk, Thomas, & Jean-Pierre Olivier de Sardan (Hg.): *Les pouvoirs au village. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*. Paris, S. 11-52.
- Coe, Cati (2015): „The Temporality of Care: Gender, Migration, and the Entrainment of Life Courses“. In: Alber, Erdmute, & Heike Drotbohm (Hg.): *Anthropological perspectives on care. Work, kinship, and the life-Course*. New York, US-NY, S. 181-204 (https://doi.org/10.1057/9781137513441_9).
- Cole, Jennifer (2004): „Fresh Contact in Tamatave, Madagascar. Sex, Money, and Intergenerational Transformation“. In: *American Ethnologist*, Bd. 31, Nr. 4, S. 573-588 (<https://doi.org/10.1525/ac.2004.31.4.573>).
- Cooper, Elizabeth; Erdmute Alber & Wandia Njoya (Hg.) (i.E.): *The Education Alibi*. Ann Arbor, US-MI.
- Cornevin, Robert (1962): *Histoire du Dahomey*. Paris.
- Fichtner, Sarah (2012): *The NGOisation of Education. Case Studies from Benin*. Köln.
- Guignido, Julien K. Gaye; Martin Laorou & Kokou Zounon (2001): „Le Bénin“. In: Pilon, Marc, & Yacouba Yaro: *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, S. 83-99.
- Häberlein, Tabea (2018): „Complexities of Elder Livelihoods: Changing Age-inscriptions and Stable Norms in Three Villages in Rural West Africa“. In: *Anthropology & Aging*, Bd. 39, Nr. 1, S. 33-47 (<https://doi.org/10.5195/aa.2018.174>).
- Honwana, Alcinda (2012): *The Time of Youth: Work, Social Change, and Politics in Africa*. West Hartford, US-CT.
- Igue, John O., & Bio G. Soule (1992): *L'État entrepôt au Bénin: Commerce informel ou solution à la crise?* Paris.
- Johnson-Hanks, Jennifer (2002): „On the Limits of Life Stages in Ethnography: Toward a Theory of Vital Conjunctures“. In: *American Anthropologist*, Bd. 104, Nr. 3, S. 865-880 (<https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.865>).
- Johnson-Hanks, Jennifer (2006): *Uncertain Honor: Modern Motherhood in an African Crisis*. Chicago, US-IL.

- Mannheim, Karl (1964 [1928]): „Das Problem der Generation“. In: Kurt H. Wolf (Hg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 509-565.
- Médénuovo, Firmin (Hg.) (2004): *Coutumier du Dahomey*. Tillières-sur-Avre.
- Newman, Anneke (2021): „Getting the Best of Both Worlds‘: Aspirations and Agency in Relation to Marriage and Schooling among Haalpulaar Women in Northern Senegal“. In: *Compare: A Journal of Comparative Education*, Bd. 51, Nr. 8, S. 1157-1173 (<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1716306>).
- République du Bénin (2018): *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)*. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2018-10-gpe-benin-esp.pdf>, letzter Aufruf: 7.12.2023.
- Strathern, Marilyn (2011): „What is a Parent?“ In: *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, Bd. 1, Nr. 1, S. 245-278 (<https://doi.org/10.14318/hau1.1.011>).
- Tama, Clarisse (2014): *Etre enseignant au Bénin. Les mutations d'un groupe professionnel*. Köln.
- Whyte, Susan R.; Erdmute Alber & Wenzel Geissler (2004): „Lifetimes Intertwined: African Grandparents and Grandchildren“. In: *Africa*, Bd. 74, Nr. 1, S. 1-5 (<https://doi.org/10.3366/afr.2004.74.1.1>) (<https://doi.org/10.3366/afr.2004.74.1.1>).

Internetquellen

- <http://www.univ-parakou.bj-historique>, letzter Aufruf: 22.2.2023.
- <https://uac.bj/decouvrir-luniversite/historique/>, letzter Aufruf: 22.2.2023.
- <https://www.universalis.fr/encyclopedie/benin/2-le-dahomey-quartier-latin-et-enfant-malade-de-l-afrique/>, letzter Aufruf: 13.3.2023

Archivarische Quellen

Archives Nationales de Bénin, Serie 26: *Rapport Mensuel Trimestriel*. Borgou, May 1910.

Anschrift der Autorin:

Erdmute Alber

erdmute.alber@uni-bayreuth.de

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