



Politikwissenschaft

Hausarbeit
zur Erlangung des Grades einer
Magistra Artium
der Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster, Westfalen

vorgelegt von
Astrid Sauermann

aus München
2009

Schulabbruch

Im Bereich weiterführender Schulen als Problem
von Mädchen in Kenia

**Schulabbruch im Bereich weiterführender Schulen als Problem von Mädchen in Kenia.
Magisterarbeit.**

Inhalt:

1. Einleitung	3
1.1 Problem und Fragestellung	3
1.2 Aufbau der Arbeit	5
1.3 Forschungsstand.....	6
2. Die empirische Erhebung	8
2.1 Grounded Theory	9
2.1.1 Theoretical Sampling.....	10
2.1.2 Kodieren	10
2.1.3 Theorieentwicklung	11
2.2 Die Interviews.....	12
2.2.1 Experteninterviews	12
2.2.2 Narrative problemfokussierte Interviews	12
2.2.3 Leitfäden.....	13
2.2.4 Auswahl der Interviewpartner	14
2.3 Methodische Schwierigkeiten	15
3. Soziale Ungleichheit und Geschlecht im Bildungssystem. Theoretische Grundlagen.....	19
3.1 Soziale Ungleichheit	19
3.2 Soziale Ungleichheit und Geschlecht	21
3.3 Soziale Ungleichheit und Geschlecht im Bildungssystem.....	23
3.4 Theoretische Erklärungsansätze für geschlechtsspezifische Ungleichheit im Bildungssystem.....	24
3.5 Bildungserfolg: Schulabbruch als Indikator für Ungleichheit	31

4. Schulabbruch als Problem von Mädchen in Kenia	34
4.1 Das Bildungssystem in Kenia	34
4.1.1 Kenia allgemein	34
4.1.2 Kenias Schulen	34
4.1.3 Finanzierung des Bildungssystems	36
4.1.4 Ziele der kenianischen Bildungspolitik	38
4.1.5 Schulabbruch in Kenias weiterführenden Schulen	38
4.2 Die Interviewpartner	40
4.3 Gründe für den Schulabbruch	45
4.3.1 Allgemeine Gründe	45
4.3.2 Geldmangel.....	53
4.3.3 Schwangerschaft.....	56
4.3.3.1 Schwangere Schulmädchen	56
4.3.3.2 Sexuelle Selbstbestimmung von Frauen in Kenia	58
4.3.3.3 Sexualaufklärung.....	64
4.4 Maßnahmen zur Bekämpfung des Schulabbruchs	68
4.4.1 Politisches Handeln	68
4.4.2 Free Secondary Education	69
4.4.3 Re Entry-Programm.....	73
6. Fazit	79
Literatur.....	i
Interviews.....	xi
Verzeichnis der Dokumente im Anhang	xii
Abkürzungen	xiii

1. Einleitung

1.1 Problem und Fragestellung

Bildung hat in allen Gesellschaften der Erde positive ökonomische, soziale und politische Auswirkungen auf ein Land. Diese hohe Wertschätzung kommt in verschiedenen internationalen Deklarationen und Dokumenten zum Ausdruck, etwa in der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte¹, in den *Millennium Development Goals*² oder in der Initiative *Education for All*³. Auch in den Staaten Afrikas wurden in der Vergangenheit Anstrengungen unternommen, Bildung für mehr Menschen zugänglich zu machen.

Kenia gilt im Vergleich zu anderen Staaten des Kontinents als Vorzeigebispiel: Die Einschulungsraten der Grundschulen sind hoch, die der weiterführenden Schulen höher als in anderen afrikanischen Staaten. Trotzdem sind in Kenia Teile der Bevölkerung von Bildung ausgeschlossen oder haben schlechte Chancen auf Bildungserfolg, oft aufgrund des Geschlechts. Obwohl Frauen in Kenia formal den Männern gleichgestellt sind⁴, sehen sich Mädchen und Frauen mit einer Vielzahl von diskriminierenden Strukturen, Institutionen und Verhaltensweisen konfrontiert, die ihre Chance auf ein gleichberechtigtes Leben schmälern. Traditionell sind die meisten Ethnien Kenias patriarchisch organisiert. Erben und besitzen können nach Gewohnheitsrecht nur Männer, die Frau gehört nach der Heirat dem Mann und seiner Familie und der Name des Vaters wird weitervererbt.⁵ Frauen spielen eine große Rolle bei der Produktion und dem Verkauf landwirtschaftlicher Güter.⁶ Nur 5% des Landes in Kenia ist aber offizieller Besitz von Frauen. Frauen haben kaum Chancen auf bezahlte Arbeit und verdienen, wenn sie Arbeit finden, weniger als Männer. Gewalt gegen Frauen, auch in der Ehe, wird kaum verfolgt. Die AIDS-Rate bei Frauen ist wesentlich höher als bei Männern.⁷ Politisch haben Frauen wenig Mitsprache: Alle Provinzkommissare sind männlich, nur 6% der Kabinettsmitglieder, 8% der Parlamentsabgeordneten und 27% der Diplomaten sind Frauen.⁸

¹ UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26.

² Die Millennium Development Ziele wurden im September 2000 im Rahmen der Millennium Declaration von 189 Ländern unterzeichnet. „The goals and targets are related and should be seen as a whole. They represent a partnership of countries determined, as the Declaration states, ‘to create an environment – at the national and global levels alike – which is conducive to development and the elimination of poverty.’” Wold Bank (2007): xviii.

³ Education for all (EFA) ist eine globale Partnerschaft mit dem Ziel, den Zugang zu Bildung für alle Menschen zu verwirklichen. Die UNESCO ist mit der Koordinierung von EFA betraut. Langthaler (2005): 3.

⁴ Chege/Sifuna (2006): 11ff, Eshiwani (1990): 28ff, Human Rights Watch (2003): 32ff und Ministry of Education (2008k): 2. Festgeschrieben ist die Gleichheit der Geschlechter in der Verfassung von 1961 (Artikel 70: Rechte und Freiheit, unabhängig vom Geschlecht), den Nationalen Entwicklungsplänen und diversen Abkommen, wie z.B. der Convention of the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women, ratifiziert 1976 von 173 Ländern, darunter auch Kenia. Auch die „National Gender and Education Policy“ von 2005 soll die Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen der Bildung gewährleisten. (Republic of Kenya/UNICEF (2007): 11).

⁵ Cubbins (1991): 1067, Human Rights Watch (2003) und Jivanjee/Tebb (1999): 28.

⁶ Jivanjee/Tebb (1999): 29.

⁷ Human Rights Watch (2003): 9ff.

⁸ Republic of Kenya (2007): 134.

Die Ungleichheit der Frau spiegelt sich im Bildungssystem wieder.⁹ 1,7 Millionen Kinder sind nicht in der Schule, die Mehrheit davon sind Mädchen. Nur 35% der Mädchen zwischen 16 und 20 Jahren sind in der Schule, im Vergleich zu 47% der Jungen im gleichen Alter.¹⁰ Mädchen schließen seltener und mit schlechteren Leistungen die weiterführende Schule ab. Die Ungleichheit schlägt sich auch in den Abbruchraten nieder. Interessant sind hierbei insbesondere die Gründe, die hinter dem Abbruch stehen. Diese sollen in dieser Arbeit untersucht werden.

Die Ungleichheit von Frauen zu reduzieren, ist ein Ziel der *Millennium Development Goals* (MDGs). Das zweite MDG ist die universale Grundbildung. Als drittes Teilziel wird dort angestrebt, dass bis 2015 alle Kinder, egal ob Jungen oder Mädchen, in der Lage sein sollen, die Grundschule zu besuchen und abzuschließen. Das MDG 3 beschäftigt sich explizit mit der Geschlechtergerechtigkeit. Alle Genderunterschiede in den Grund- und weiterführenden Schulen sollten bis 2005¹¹, auf allen Bildungsebenen bis 2015 behoben sein. Indikatoren für die Gleichstellung der Geschlechter sind laut der MDGs die Aufhebung der Unterschiede bei den Einschulungsraten, die Beteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt und die Anzahl von Frauen in nationalen Parlamenten.¹²

Auch die UNESCO erhebt im Rahmen von *Education for All* die Fortschritte im Bereich der geschlechtsspezifischen Ungleichheit im Bildungsbereich.¹³ Neben der Verbesserung der Alphabetenrate bei Frauen werden auch Ziele für den weiterführenden Schulbereich aufgestellt.¹⁴ Insgesamt legen die UN-Institutionen in ihren Statistiken und Berichten aber einen Schwerpunkt auf die Grundschulbildung.¹⁵ Dabei spielt weiterführende Bildung eine entscheidende Rolle für den Einstieg in den Arbeitsmarkt und angemessene Löhne.¹⁶ Pro Jahr Bildung wird, schätzt Onsomu (2006), 11% mehr Einkommen erzielt.¹⁷ Der Ansturm auf weiterführende Schulen sei deshalb, und wegen der vielerorts gebührenfreien Grundschulbildung größer geworden.¹⁸ Weiterführende Bildung wiederum ist das Sprungbrett zu höherer Bildung¹⁹ An weiterführenden Schulen sind aber auch die Geschlechterunterschiede besonders hoch. Je höher die Bildungsebene, desto geringer sind die Partizipation und die Erfolgchance von Mädchen und Frauen.²⁰

⁹ Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 401. Wenngleich Kenia im afrikanischen Vergleich auch bei der Bildungspartizipation von Mädchen recht gut abschneidet.

¹⁰ Republic of Kenya/UNICEF (2007): 24.

¹¹ Das Ziel, Gendergerechtigkeit bis 2005 auf der Ebene der Grund- und weiterführenden Schulen herzustellen, wurde nicht erreicht.

¹² World Bank (2007): 10. und UN (2008): 16ff. Sonstige Indikatoren der MDGs, die mit Gender Equality zu tun haben, sind: Die Abschlussrate der Grundschulen bei Jungen und Mädchen (MDG2), die Sterblichkeitsrate von Kindern unter fünf Jahren nach Geschlecht (MDG4), der Prozentsatz von Frauen, die moderne Verhütungsmittel verwenden (MDG6) und der Prozentsatz der 15-19-jährigen Mädchen, die schwanger sind oder bereits ein Kind haben. World Bank (2007): 12.

¹³ Education for all (EFA) ist eine globale Partnerschaft mit dem Ziel, den Zugang zu Bildung für alle Menschen zu verwirklichen. Die UNESCO ist mit der Koordinierung von EFA betraut. Langthaler (2005): 3.

¹⁴ Bunyi (2008): 177.

¹⁵ Allerdings gibt es seit 2003 das Programm *Secondary Education and Training in Africa* der Weltbank, das sich explizit mit der Verbesserung und dem Ausbau der weiterführenden Bildung beschäftigt.

¹⁶ Sutherland-Addy (2008): vii und Bunyi (2004): 44.

¹⁷ Onsomu (2006b): 2.

¹⁸ Oketch/Rolleston (2007): 156 und Sutherland-Addy (2008): 7.

¹⁹ Onsomu (2006a): 1.

²⁰ UNESCO (2008b): 11.

Wegen ihrer großen Bedeutung, aber auch wegen der vergleichsweise geringen Aufmerksamkeit, die ihnen bisher zuteil wurde, beschränke ich mich in dieser Arbeit auf die Abbruchraten der weiterführenden Schulen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um das Problem des Schulabbruchs bei Mädchen in Kenia empirisch zu untersuchen, wurden Experteninterviews und problemfokussierte narrative Interviews mit Schulabbrecherinnen geführt. Bei den Interviews und dem darauf folgenden Abgleich mit bisherigen Forschungsergebnissen und der Theorie galt es besonders, die Beziehung zwischen der unabhängigen Variable Geschlecht und der abhängigen Variable Schulabbruch zu identifizieren. Es werden also Aussagen getroffen, die „auf Beobachtung der Realität und wissenschaftlicher Testung beruhen.“²¹ Das Verfahren, angelehnt an die Methode der *Grounded Theory*, ist hypothesengenerierend, nicht -überprüfend. Daher stehen die Hypothesen am Ende der Arbeit.

Im Rahmen der Auswertung sollen Ansprüche staatlichen Handelns mit der Lebensrealität der interviewten Schulabbrecherinnen abgeglichen werden. Das Bildungsministeriums führt vor allem zwei Programme an, wenn es auf die hohen Abbruchraten angesprochen wird: Das *Free Secondary Education*-Programm, das allen Schülern einen nahezu kostenfreien Zugang zu staatlichen weiterführenden Schulen erlauben soll, und das *Re Entry*-Programm, das jungen Müttern die Rückkehr zur Schule formal erleichtert. Die Kriterien bei der Bewertung werden jeweils sein: Bekanntheit und Nutzen für die Interviewpartnerinnen, Umsetzung und vom Bildungsministerium erhoffte, bzw. erwartete Effekte.

Die Frage nach den Gründen für den Schulabbruch von Mädchen in Kenia ist einzuordnen in den Diskurs um soziale Ungleichheit. Soziale Ungleichheit kann in Anlehnung an Kreckel und Bourdieu definiert werden als

„[...] differente Zugangschancen zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und Positionen [...], die zugleich mit ungleichen Macht-, Anerkennungs- und Interaktionsmöglichkeiten einhergehen und die die Lebenschancen von Individuen oder Gruppen relativ dauerhaft positiv oder negativ beeinflussen, d.h. zu „strukturierter sozialer Ungleichheit“ führen.“²²

Diese Arbeit kann aber keinesfalls als Theoriearbeit über die Ungleichheit der Geschlechter gesehen werden. Es soll lediglich eine Einordnung des Problems des Schulabbruchs in eine größere theoretische Diskussion vorgenommen werden. Ich werde deshalb nicht in den Diskurs der *Gender Studies* oder die Frage der Konstruktion von Geschlecht einsteigen, sondern einzelne theoretische Ansätze heranziehen, die zur Erklärung der in Kenia beobachteten Phänomene dienen können.

²¹ Lauth/Pickel/Pickel (2009): 271.

²² Gottschall (2000): 23.

1.3 Forschungsstand

Generell stellt sich das Problem der mangelnden Verbindung zwischen feministischen und soziologischen Theorien sozialer Ungleichheit und zwischen theoretischen Arbeiten und empirischen Studien, stellt Cyba (2000) fest.

„Dies ist daraus zu erklären, daß Theorie und Empirie sich an unterschiedlichen Zielsetzungen orientieren und die Interessen der Forschenden divergieren. Ungleichheiten aufzuzeigen, um eine Grundlage für Veränderung zu schaffen, ist auch ohne übergreifende Theorie möglich. Die Theorien auf der anderen Seite sind mit der Zielsetzung verbunden, universelle Erklärungen zu entwickeln, die häufig einseitig verallgemeinert und nur selektiv auf empirische Analysen bezogen werden. Auf diese Weise wird zu wenig berücksichtigt, welchen Stellenwert die einzelnen Ungleichheiten haben und wie sie erklärt werden können.“²³

Schulabbruch steht in der Regel nicht im Zentrum der Bildungsforschung. Zwar gilt er als Indikator für Bildungserfolg und -zugang, aber es gibt kaum Studien, die sich ausschließlich mit diesem Phänomen befassen. Vor allem über die sozialen Zusammenhänge und die individuellen Probleme, die zum Schulabbruch führen, ist wenig bekannt. Quantitative Studien, die die Gründe für den Schulabbruch abgefragt haben, geben einen Überblick über die Faktoren, die zum Schulabbruch führen.²⁴ Allerdings wird durch diese Forschungen nicht das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren und Zusammenhänge aufgedeckt, ebenso wenig wie die individuellen Erfahrungen der Schulabbrecherinnen. Kleinere qualitative Studien, wie diese Magisterarbeit, bieten zwar einen tieferen Einblick in die individuellen Problemzusammenhänge, die Situation der Schulabbrecher und die Komplexität des Themas, können aber kein allgemeingültiges Bild zeichnen.²⁵

Eben solche konzentrierten Einblicke unter der Oberfläche der quantitativen Darstellung des Problems sind aber nötig, um wirksame Maßnahmen zur Reduzierung des Schulabbruchs zu entwickeln. Allerdings sollten diese Studien immer eingeordnet werden in den Zusammenhang, den die quantitativen Erhebungen bieten. Denn nur so kann gewährleistet werden, dass die Maßnahmen nicht nur wenigen Individuen zugute kommen, sondern eine erhebliche Anzahl von Schulabbrüchen verhindern.

Es gibt kaum Literatur, die sich mit ungleichen Bildungschancen für Mädchen, deren theoretischer und empirischer Diskussion in Entwicklungsländern beschäftigt.²⁶ Insbesondere in der politikwissenschaftlichen Forschung gibt es einen Mangel an Forschungsarbeiten zu diesen Themen, eine Lücke, die mit Arbeiten wie dieser geschlossen werden könnte. An kenianischen Universitäten wird zu genderspezifischen Fragen der Bildungspolitik zwar geforscht, die Veröf-

²³ Cyba (2000): 9.

²⁴ Komplexe Statistiken werden unter anderem von der Initiative Education for All oder vom Bildungsministerium in Nairobi geführt, wobei letzteres nicht einmal die Gründe, sondern nur die Zahlen der Abbrecher nach Geschlecht, Klassenstufe, Provinz und Distrikt erhebt. Die Gründe für den Abbruch und sonstigen Bildungsmisserfolg werden u.a. bei Coalition (2006), Buchmann (2000), Bunyi (2008) und Chege/Sifuna (2006), Herz (1991), Herz/Sperling (2004), UNICEF (2007): 17 und anderen genannt.

²⁵ Hunt (2008): 5f und Glewwe/Kremer (2005): 6.

²⁶ Jünger (2008) beschäftigt sich mit der Schweiz, Tilleczek (2008) mit Kanada, Gottschall (2000), Richter (1996) und Georg (2006) mit Ungleichheiten im Bildungssystem in Deutschland.

In der Bibliographie zur Geschlechterforschung von Bontrup (1999) findet sich unter etwa 500 Buchtiteln nur einer, der auf einen direkten Bezug auf Afrika schließen lässt. Bontrup (1999).

fentlichungen sind von Deutschland aus aber nicht zugänglich.²⁷ Deutsche und andere westliche Literatur ist kaum verwendbar, weil sie sich auf einer anderen Ebene mit der Geschlechterungleichheit auseinandersetzt, als es für Kenia angebracht wäre.²⁸ Die Diskussionen können aber mit denen in Entwicklungsländern abgeglichen und teilweise übertragen werden. Auch Erkenntnisse aus Einzelfallstudien über Länder wie den Sudan, Indien, Peru oder Sierra Leone sind nur begrenzt für diese Arbeit verwendbar, setzen sie doch eine umfangreiche Kenntnis des jeweiligen Bildungssystems und der sozialen und ökonomischen Umstände des Landes voraus.

Statistiken über den Schulbesuch in Kenia gibt es in Deutschland kaum. Vereinzelt Zahlen tauchen in UN-Berichten auf oder in Texten über die Probleme des kenianischen Schulsystems. Im *Education for All*-Bericht finden sich die Einschulungsraten in alle Stufen der schulischen Bildung, auch wird die Abbrecherquote für die ersten fünf Jahre der Grundschule erhoben, die Abschlussrate der letzten Klasse der Grundschule und die Übergangsquote von der Grund- zur weiterführenden Schule. Für Kenia sind aber die wenigsten dieser Daten im Bericht enthalten. Und die für diese Arbeit relevanten Daten, nämlich die Abbrecherquoten der weiterführenden Schulen, werden gar nicht erst erhoben.²⁹ Die wirklich aufschlussreichen Statistiken bekommt man nur im kenianischen Bildungsministerium. In diesen wird (leider auch lückenhaft) aufgelistet, wie viele Mädchen und wie viele Jungen zu welchem Zeitpunkt in welchen Schultyp eingeschult waren, wie hoch die Abbruchraten waren und in welchen Fächern welche Ergebnisse in den landesweiten Examen erreicht wurden. Die Statistiken sind in der Regel aufgegliedert nach Provinzen und/oder Distrikten und nach Geschlecht. Der Fokus liegt in all diesen Erhebungen aber auf der Quantität der Bildung, wie Einschulungsraten und Jahre des Schulbesuchs, nicht auf der Qualität der Bildung oder auf den Gründen, die hinter den Zahlen stehen.

²⁷ Zwar gibt es Abstracts im Internet, aber keine vollständigen Studien. Auch per Fernleihe sind nur einige dieser sehr interessanten Studien aus Kenia verfügbar.

²⁸ Vor allem in den Gender Studies in Deutschland und anderen Industrienationen beschäftigen sich die Autoren z.B. mit gleichgeschlechtlicher Sexualität, der Abtreibungsdebatte, punktuellen Benachteiligungen von Frauen in kapitalistischen Gesellschaften, die nicht das Ausmaß der Benachteiligung in Kenia erfassen können.

²⁹ UNESCO (2008b): 266-387 (Statistical Annex).

2. Die empirische Erhebung

Über die Benachteiligung von Mädchen ist relativ viel bekannt. Sogar die vermuteten, teilweise auch empirisch bestätigten Gründe für den Schulabbruch in Entwicklungsländern sind diskutiert worden. Eine tiefer gehende Analyse der Gründe, die zum Schulabbruch führen, und der Konsequenzen aus dem Misserfolg der Bildung, ist aber noch nicht vorhanden. Politische Akteure sollten genauer darüber Bescheid wissen, mit welchen Zusammenhängen sie es zu tun haben, wenn sie wirksame Maßnahmen ergreifen wollen.

Der Ansatzpunkt dieser Arbeit ist daher, genauere Einblicke in spezifische Problemzusammenhänge zu geben. Durch Interviews mit Schulabbrecherinnen sollen Gründe für den Schulabbruch identifiziert und diese einer detaillierten Analyse unterzogen werden. Für diese Herangehensweise eignet sich besonders die Methode der *Grounded Theory*, die im Folgenden genauer beschrieben werden wird. Allerdings kann ich diese in einer Magisterarbeit nicht vollständig umsetzen. Durch meine kleine Stichprobe kann ich keine verallgemeinerbaren Aussagen treffen und daher auch keine Theorien bilden. Aber ich habe mich sowohl in der Interviewgestaltung, der Auswahl der Interviewpartner als auch im explorativen Vorgehen an den Empfehlungen der *Grounded Theory* orientiert.

Offenheit ist nicht nur ein Merkmal der *Grounded Theory*, sondern auch ein Gütekriterium qualitativer Forschung.³⁰ Es meint, führt Lamnek aus, die Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsmethoden. Der Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung sollte so offen wie möglich erhalten bleiben, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten. Damit wird die Explorationsfunktion qualitativer Sozialforschung betont. Auf eine Hypothesenbildung ex ante wird verzichtet, „da häufig vor der Hypothesenbildung keine ausreichende Vorstrukturierung des Forschungsgegenstandes erfolgt.“³¹

Das Verhältnis zur theoretischen Grundlage ist auch eine andere als bei quantitativen Forschungen: Während die quantitative Forschung in der Regel Theorien überprüft, komme es, so Lamnek, bei der qualitativen Forschung zu einer methodischen Verzögerung einer theoretischen Strukturierung. Der Sinn solle aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und nicht hineingelegt werden.³² Als weitere Prinzipien qualitativer Forschung neben der Offenheit sieht Lamnek Forschung als Kommunikation, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität.³³

³⁰ Kruse (2008): 14 und Lamnek (2005): 21.

³¹ Lamnek (2005): 21.

³² Kruse (2008): 11

³³ mehr dazu bei Lamnek (2005): 22ff.

2.1 Grounded Theory³⁴

Glaser und Strauß schufen 1967 mit ihrem Buch „*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*“ die Grundlage für den Forschungsstil der *Grounded Theory*, der zum festen Grundbestand der qualitativen Forschung gehört. Danach allerdings entwickelten Glaser und Strauß die *Grounded Theory* in unterschiedliche Richtungen weiter.³⁵ Sie haben unterschiedliche Analyseverfahren entwickelt, sind sich aber im wesentlichen einig in den Spezifikationen des Analyseverfahrens rekonstruktiver Sozialforschung³⁶: Es ist eine umfassend offene, prozessgesteuerte, theoretisch weitgehend voraussetzungslose Methode. „Die *Grounded Theory* basiert darauf, dass im qualitativen Forschungsprozess erst eine gegenstandsbegründete Theorie auf der Grundlage der qualitativen Daten entwickelt wird.“³⁷

Die Forschungslogik der *Grounded Theory* ist der ständige Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse via Kodierprozeduren und Theoriebildung), wobei die Theoriebildung bereits mit den ersten erhobenen Daten beginnt. Die Ergebnisse steuern über das *Theoretical Sampling* wiederum die Auswahl der weiteren zu erhebenden Daten.³⁸ Am Ende des Forschungsprozesses soll eine an Daten gewonnene, in den Daten verankerte, *Grounded Theory* stehen. „Beendet ist die Analyse, die unendlich fortgesetzt werden könnte, nur vorläufig unter einem nach den Forschungsinteressen der Interpretinnen und Interpreten ausgewählten Analyseaspekt.“³⁹

Die rekonstruktive Forschung ist kein hypothesenüberprüfendes Verfahren. Das heißt aber nicht, dass man keine forschungsleitenden Annahmen im Vorfeld der Erhebungen haben dürfte.⁴⁰ Ziel der Forschung ist, „das Fremde weitgehend – aber eben niemals vollständig – aus dessen Sinnstrukturen heraus zu verstehen.“⁴¹ Die *Grounded Theory* kann daher als induktive Gewinnung soziologischer Theorie verstanden werden, eine von der Relevanz der Gegenstände geleitete systematische Suche nach wissenschaftlichen Kategorien, Theorien und Konzepten.⁴²

Das Ziel dieser Arbeit ist es also nicht, Hypothesen oder gar Theorien zu überprüfen, sondern auf die offene Forschungsfrage „Warum brechen Mädchen in Kenia die Schule ab?“ Antworten vor Ort zu finden, um diese nachher mit der Literatur und bisheriger Forschung abzugleichen. Demnach steht die Hypothesenbildung am Ende der Arbeit und bildet somit nicht die Grundlage, sondern das Ziel.

³⁴ Ich verwende die englische Bezeichnung „*Grounded Theory*“, weil in der Forschung bislang kein adäquater deutscher Ersatz gefunden wurde. Es gab verschiedene Versuche, „*Grounded Theory*“ zu übersetzen: sei es beispielsweise als „gegenstandsbegründet“, „gegenstandsverankert“, „gegenstandsnah“, „datenbasiert“ oder als „empirisch fundiert“. Mittlerweile wird der Versuch einer Übersetzung jedoch kaum noch unternommen, sondern der englische Ausdruck beibehalten. Vgl. Mey/Mruck (2007): 11.

³⁵ Mey/Mruck (2007): 13.

³⁶ Kruse (2008): 106.

³⁷ ebd.: 106.

³⁸ Mey/Mruck (2007): 13.

³⁹ Berg/Milmeister (2007): S. 189.

⁴⁰ Kruse (2008): 223.

⁴¹ ebd.: 228.

⁴² Knoblauch (1996): 98.

Damit man das Vorgehen einer Forschungsarbeit als *Grounded Theory* bezeichnen kann, müssen folgende Punkte erfüllt sein⁴³: *Theoretical Sampling*, Kodieren und Theorieentwicklung.

2.1.1 Theoretical Sampling

Bereits nach dem ersten Interview beginnen die Auswertung und das Formulieren von Hypothesen, die dann für die Auswahl der nächsten Interviewpartner herangezogen werden. Das *Theoretical Sampling* verbindet bei der qualitativen Analyse Datenerhebung, Datenlektüre, Datenreduktion und Theoriebildung, die in Schleifen miteinander verbunden sind.⁴⁴ Die Datenreduktion beginnt schon während der Erhebung, die Erhebung wird während der Analyse fortgesetzt.

Ich bin bei der Auswahl der Interviewpartner in Kenia weitgehend nach den Maßgaben des *Theoretical Sampling* vorgegangen, habe ausgehend von der Analyse des ersten Interviews den nächsten Interviewpartner gesucht. Die zeitlichen und technischen Möglichkeiten ließen allerdings keine umfassende Auswertung und Kodierung der Interviews zu. Auch war es nicht möglich, alle Experten erst im Anschluss an die Interviews mit den Mädchen zu befragen. Das hätte zwar Sinn gemacht, weil dann die Experten konkret zu den von den Mädchen geschilderten Problemen hätten befragt werden können, aber der enge Zeitplan und vor allem die langen Reisezeiten ließen ein solches Vorgehen nicht in jedem Fall zu.

2.1.2 Kodieren

Unter Kodieren versteht man die Zuweisung von Schlüsselwörtern zu den einzelnen Textstellen.⁴⁵ Im Zuge der weiteren Kodierarbeit und durch weitere Vergleiche sollen Codes dann zu theoretisch relevanten Konzepten verdichtet werden, die ihrerseits im Zuge des fortlaufenden Kodierens zu Kategorien werden (können). Am Ende der Kodierschritte wird eine Kernkategorie herausgebildet, die in zu definierenden Beziehungen zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien steht. Das so ausgearbeitete relationale Gefüge bildet die neue substantive Theorie.⁴⁶ Im Gegensatz zur Auswertung quantitativer Daten kommt es hier auf eine „eher interpretative und heuristische Erschließung von vorerst nur als Annäherungswerte verstandenen Kategorien im Dialog mit den empirischen Daten an.“⁴⁷ Oberstes Prinzip bei der Analyse der Daten ist Offenheit: Das Hintergrundwissen wird zurückgestellt, es werden keine Hypothesen an den Text herangetragen.⁴⁸ Je offener die Interviews geführt werden, desto offener wird auch kodiert und kategorisiert.⁴⁹ Glaser und Strauß schlagen jeweils eigene Kodiermuster vor, die sich durch den Grad der Offenheit und dem Theoriebezug unterscheiden.⁵⁰

⁴³ Mey/Mruck (2007): 17.

⁴⁴ Berg/Milmeister (2007): 190.

⁴⁵ ebd.: 187.

⁴⁶ Mey/Mruck (2007): 25.

⁴⁷ Berg/Milmeister (2007): 188.

⁴⁸ Kruse (2008): 88.

⁴⁹ Berg/Milmeister (2007): 198.

⁵⁰ Glaser differenziert zwischen dem gegenstandsbezogenen Kodieren, das sich aus dem Offenen Kodieren und dem selektiven Kodieren zusammensetzt, und dem theoretischen Kodieren. Diese Variante versucht sicherzustellen, dass

Ich werde in dieser Arbeit allerdings keine der beiden Kodierkonzepte in jedem Detail anwenden können. Denn das Konzept der *Grounded Theory* sieht die Arbeit in einer Forschungsgruppe vor, insbesondere bei der Kodierung und Theorieentwicklung.⁵¹ Das ist im Falle einer Masterarbeit nicht möglich. Deshalb, aber auch wegen des zeitlich engen Rahmens, muss ich die Komplexität der *Grounded Theory*-Methode für meine Arbeit reduzieren. Das ist aber auch nicht ungewöhnlich: „Es erscheint nahe liegend, die Vorgehensweise (Forschungsstrategien) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit, so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorieentwicklung nützen.“⁵²

Ich lege bei der Auswertung der Interviews mit den Schulabbrecherinnen statt eines aufwändigen Kodiersystems Leitfragen zugrunde:

- Welche Gründe werden für den Schulabbruch genannt? Wenn es mehrere sind, wie werden sie gewichtet?
- Wie reagierten die Eltern, wie reagierte das Umfeld auf den Abbruch?
- Wie sehen sich die Schulabbrecherinnen selbst, wie stellen sie andere dar?
- Welche Erfahrungen haben die Mädchen mit staatlichen Programmen zur Bekämpfung des Schulabbruchs, insbesondere dem Programm der gebührenfreien Schulbildung und dem Wiedereingliederungsprogramm für junge Mütter?
- Welche Zukunftsaussichten hatten die Mädchen vor, welche haben sie nach dem Schulabbruch?
- Gibt es das Bewusstsein einer kollektiven Identität?

2.1.3 Theorieentwicklung

Bei der Theorieentwicklung werden Vergleiche zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen, woraus theoretische Konzepte erwachsen.

„Theorie wird dementsprechend verstanden als fortlaufender Prozess der Theoriediskussion und -modifikation. Sie bietet in dieser Hinsicht weniger Lösungen von Problemen und gibt eigentlich keine abschließenden Antworten, sondern liefert komplexere Konzepte, die gerade dazu dienen,

der Forscher offen an das Material herangeht, weshalb es erst nach der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten zu einer Konfrontation und Integration des theoretischen Vorwissens kommt, damit dies nicht den Blick verstellt. (Vgl. Mey/Mruck (2007): 26.)

Strauss unterscheidet hingegen zwischen dem offenen, axialen und selektiven Kodieren, wobei diese Phasen nicht als voneinander getrennt betrachtet, sondern kombiniert werden sollen. (Vgl. Mey/Mruck (2007): 28ff.) Bei dem von Strauss vorgeschlagenen Kodierprozess finden sich „deutlichere Einfallspforten für vor- und nachgängige Theoriebezüge (...) und auch Hinweise auf eine Relativierung des „induktiven“ Vorgehens“. ebd.: 32.

⁵¹ Teampartner sollen als erste Prüfinstanz gelten. Durch die Arbeit in der Gruppe ist eine flexible Rollenverteilung möglich, die verhindert, dass sich subjektive Muster oder Vorgehensweisen durchsetzen. Die Interpretation, die Kodierung und die Theorieentwicklung entstehen dabei im stetigen Dialog. Durch die Arbeit in einem Forschungsteam sind „Einzelne so gehalten (...), methodische Entscheidungen explizit auszuhandeln und festzulegen, worauf der isolierte Forschende nicht im gleichen Maße angewiesen ist.“ Vgl. Berg/Milmeister (2007): 194f und 205.

⁵² Mey/Mruck (2007): 34. Tiefel (2005) z.B. hat eine Alternative für das Gebiet der biographischen Bildungsforschung entwickelt: Dabei wird zwischen drei Analyseperspektiven unterschieden: Sinnperspektive, Strukturperspektive, Handlungsweisen. Unter Sinnperspektiven versteht man die Rekonstruktion des Selbstbildes, unter Strukturperspektive die Rekonstruktion des Weltbildes und unter Handlungsweisen die Aktivitäten und Interaktionen. Berg/Milmeister (2007): 201.

neue Fragen und Probleme zu formulieren, über die es wert ist nachzudenken und deren Analyse so überhaupt erst möglich wird.“⁵³

Da es reichlich optimistisch wäre, in einer Magisterarbeit eine neue Theorie zu erwarten, schlägt Breuer vor, das Ergebnis eher als „Theorie-Skizze“ denn als „Theorie“ zu bezeichnen, „[...] da in vielen Qualifikationsarbeiten das Kriterium der „theoretischen Sättigung“ nicht erreicht und die notwendige Variation mittels *Theoretical Sampling* nicht ausgeschöpft werde, so dass es zur „Modell-Bewährung und Präzisierung“ de facto weiterer Fälle bedürfe.“⁵⁴

Aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten werde ich noch einen Schritt zurückgehen: Interviews mit sieben Mädchen und drei Experten können keine Grundlage für verallgemeinerbare Aussagen sein. Es ist nur eine Auswertung der Gründe für den Schulabbruch der befragten Mädchen möglich. Ziel meiner Arbeit ist daher der Abgleich meiner Ergebnisse mit der Forschung und vorhandenen theoretischen Konzepten sowie die Hypothesenentwicklung. Die Entwicklung neuer Theorien wäre die Aufgabe weiterer, ausgedehnter Forschungsarbeiten.

2.2 Die Interviews

2.2.1 Experteninterviews

Experteninterviews sind eine spezifische Form qualitativer Interviews, bei der das Erkenntnisinteresse im Vordergrund steht. Lauth (2009) definiert Experteninterviews als „[m]ikrobasiertes Verfahren zur Informationsgewinnung, in dem der Forscher durch qualitative Interviewverfahren (Leitfadeninterviews) Informationen über einen sozialen Tatbestand erhalten möchte.“⁵⁵

Spezifisch für diese Interviews ist die Befragtengruppe, die „in einer Doppelrolle präsent [ist] – als Professionelle und als Personen“⁵⁶. Wer Experte ist und wer nicht, ist ein soziales und methodisches Konstrukt. Der Expertenstatus hängt von dem Forschungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse ab. In der Regel, so Abels und Behrens (2005) handele es sich „um gut ausgebildete und statusbewusste Personen, die es gewohnt sind, sich darzustellen, mit Fragesituationen umzugehen und komplexe Zusammenhänge darzulegen.“⁵⁷ Dass der Experte aber nicht nur als Angehöriger einer Organisation oder Ansprechpartner für professionelle Zusammenhänge gesehen werden kann, wurde in meinen Interviews spätestens dann klar, wenn die Interviewpartner von sich aus ihren Familienstatus, die Anzahl der eigenen Kinder oder ihren Ausbildungsweg darstellen wollten.

2.2.2 Narrative problemfokussierte Interviews

Narrative problemfokussierte Interviews zeichnen sich vor allem durch die Möglichkeit aus, „[...] die alltagspraktisch relevante und allgegenwärtige Kommunikationsform des Erzählens als

⁵³ Berg/Milmeister (2007): 191.

⁵⁴ Mey/Mruck (2007): 34.

⁵⁵ Lauth/Pickel/Pickel (2009): 271.

⁵⁶ Abels/Behrens (2005): 175.

⁵⁷ ebd.: 175.

eine (scheinbar) einfache, relativ voraussetzungslose und technisch unkomplizierte Methode der Datenerhebung zu nutzen.“⁵⁸ Im narrativen Interview können die Befragten ihre eigenen Relevanzsysteme in den Vordergrund stellen und dem Forscher ihre biographische Selbstdeutung präsentieren⁵⁹, im Gegensatz zu stark formalisierten Interviews, von deren Anwendung Ziche (1992) in ländlichen, nicht-westlichen Kulturen abrät.⁶⁰ Ziel meiner Interviews war es, Informationen über die Personen und über die Lebensumstände zu erhalten. Ein besonderer Schwerpunkt in den Interviews lag auf der Einschätzung der Bedeutung des Schulabbruchs für das Leben des Mädchens.

2.2.3 Leitfäden

Für alle Interviews, sowohl für die Experten- als auch für die problemfokussierten narrativen Interviews, entwickelte ich vor der Reise einen Interviewleitfaden, der jedoch sehr offen gehalten war, da ich vor Antritt der Reise nicht wusste, wer meine Interviewpartner sein würden, aber auch, weil ich vor allem die Mädchen zum Erzählen anregen wollte, ohne sie durch Fragen einzuengen.

Bei den **Experteninterviews** hat der Interviewleitfaden eine stark steuernde und strukturierende Funktion. Fragen werden direkt hinsichtlich eines bestimmten Themas formuliert. Die Experten werden hierbei nicht als Personen befragt, sondern als Repräsentanten für die Handlungs- und Sichtweise einer bestimmten Expertengruppe.⁶¹ Im Gegensatz zu den narrativen Interviews mit den Schulabbrecherinnen, von denen ich mir Prozess- und Erfahrungswissen erhoffte, sollten die Experten in Hinblick auf ihr analytisches, abstrakteres Überblickswissen befragt werden.

Narrative Interviews zeichnen sich durch einen hohen Grad an Hörerorientierung und einen niedrigen Grad an Fremdstrukturierung aus. In der klassischen Form werden diese Interviews ohne Interviewleitfäden durchgeführt. Bei meinen Interviews war ein grober Interviewleitfaden mit konkreten Nachfragen aber sinnvoll, weil die Mädchen sehr wortkarg waren und auf Erzählaufforderungen oft nicht reagierten. Deshalb gestaltete ich die Interviews teil-narrativ. Ist die Spontanerzählung beendet, geht das Interview normalerweise in die dialogischeren Teile des Nachfragens und Bilanzierens über.⁶² Bei meinen Interviews fielen größtenteils die Spontanerzählungen weg. Nach der Phase der „erzählgenerierenden Eröffnungsfrage“ folgen nach Lucius-Hoene (2002) die Phasen der Fragenformate für den Nachfrageteil und die Fragen für die Bilanzierungsteil⁶³, wobei letztere wesentlich mehr Raum in meinen Interviews einnahmen als die erste Phase.

⁵⁸ Lucius-Hoene/Deppermann (2002): 9.

⁵⁹ ebd.

⁶⁰ Formalisierte Interviews in ländlichen nicht-westlichen Gegenden seien deshalb nutzlos, weil es die Menschen dort nicht gewohnt seien, auf eine große Anzahl formalisierter Fragen zu antworten, ohne den Interviewer zu kennen. Ziche (1992): 308.

⁶¹ Kruse (2008): 31.

⁶² ebd.: 29.

⁶³ Lucius-Hoene/Deppermann (2002): 295.

Die offene Einstiegsfrage lautete in allen Interviews mit den Schulabbrecherinnen: „Wie sieht dein Tagesablauf aus?“. Als Antwort auf diese Frage werden im Idealfall bereits die Darstellung der Familien- und Wohnsituation und die Bewertung der momentanen Lebensphase vorgenommen.

2.2.4 Auswahl der Interviewpartner

Die Merkmalskategorien der Interviewpartnerinnen für die narrativen Interviews waren bei der Konzeption bereits theoretisch begründet. „Solche typologischen Varianzmerkmale können z.B. standarddemographische Aspekte sein (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsniveau, etc.) oder forschungsthematisch spezifische Aspekte.“⁶⁴ Meine Interviewpartnerinnen mussten Mädchen sein, die die weiterführende Schule abgebrochen haben. Der Abbruch sollte, um die aktuelle Situation erfassen zu können, nicht länger als drei Jahre zurückliegen. Somit waren sowohl Alter, Geschlecht als auch Bildungsniveau vorgegeben.

Die Interviewpartnerinnen so auszuwählen, dass sie stellvertretend für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten Kenias stehen und durch die Auswertung der Interviews Rückschlüsse auf einen eventuellen Zusammenhang zwischen Schicht und Bildungserfolg zu ziehen, war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Um aber trotzdem eine maximale strukturelle Variation zu gewährleisten, entschied ich mich für Interviews in einem städtischen und in einem ländlichen Gebiet. Ich wählte das Dorf Kanyumba in der Nyanza Provinz im Westen Kenias und den Slum Kibera in Nairobi. So konnte ich Gemeinsamkeiten trotz der großen Differenz der Lebensumstände finden. Innerhalb dieser Stichprobe gibt es aber drei, bzw. vier Mädchen mit einem ähnlichen Hintergrund, was mir einen differenztheoretischen Blick vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten ermöglichte.

Über einen *Gatekeeper* bekam ich die Möglichkeit, in den Dorf Kanyumba Interviews zu führen. Bei der Auswahl vor Ort wählte ich ein kombiniertes Verfahren aus Schneeballsystem und *Gatekeeper*.⁶⁵ Nach dem Schneeballprinzip sprach ich Menschen aus der Nachbarschaft im Dorf an, die ihrerseits wiederum Menschen ansprachen, die Schulabbrecherinnen kannten. Daneben bat ich aber auch *Gatekeeper*, also „Türsteher“, passende Interviewperson ausfindig zu machen und anzusprechen, z.B. Schulleiter. Diese wiederum wählten das Schneeballsystem, indem sie Schülerinnen und Schüler nach ihren Kontakten zu Schulabbrecherinnen befragten. Denn den Namen zu kennen, reicht nicht aus, um den Kontakt herzustellen. Oft wussten weder Lehrer noch Schüler, wo sich die Mädchen aufhielten, ob sie überhaupt noch in der dörflichen Region lebten. Fast alle Schulabbrecherinnen der weiterführenden Schule *Inungo* waren in der Region nicht mehr auffindbar. Nachbarn, Lehrer und ehemalige Mitschüler vermuteten, die Mädchen wären in andere Dörfer oder nach Nairobi gezogen, weil sie sich für ihre Situation schämten: Die meisten hatten die Schule abgebrochen, weil sie schwanger waren.

⁶⁴ Kruse (2008): 51.

⁶⁵ ebd.: 54.

Die Suche nach den Experten, die größtenteils gleichzeitig als *Gatekeeper* für die Interviews mit den Schulabbrecherinnen fungierten, war weniger aufwändig. Sowohl im Schulministeriums als auch in der *Inungo*-Schule im ländlichen Siaya-Distrikt sowie im Kibera Slum Nairobi wurde ich durch *Gatekeeper* an die jeweiligen Interviewpartner vermittelt.⁶⁶

2.3 Methodische Schwierigkeiten

Die Schüler Kenias lernen ab der dritten Klasse der Grundschule die englische Sprache, Englisch ist in der weiterführenden Schule Unterrichtssprache, und nur die besten Absolventen der Grundschule bekommen Plätze an den weiterführenden Schulen. Daher kann man davon ausgehen, dass Mädchen, die die weiterführende Schule abbrechen, in der Lage sind, sich ausreichend in Englisch zu verständigen. Die Muttersprache der Mädchen ist aber die Sprache der jeweiligen Ethnie, die erste Fremdsprache ist Kiswahili. Auch wenn die Mädchen englisch verstehen und sprechen können, würden sie sich wahrscheinlich weitaus freier und ungehemmter in ihrer Muttersprache artikulieren können.⁶⁷ Zumal eine Studie über Lernerfolge und Schulbücher von Kindern in Kenia zeigte, dass viele Schüler die englischen Schulbücher nicht wirklich lesen und verstehen können.⁶⁸ Für weitergehende Forschungen wäre es daher sinnvoll, die Interviews mithilfe einer Übersetzerin in der Muttersprache der Mädchen zu führen.⁶⁹ Die Experten hingegen boten keinen Anlass zu der Vermutung, sie fühlten sich durch die englische Sprache im Interview eingeschränkt.

Während die Experten problemlos die Gesprächsaufforderungen annahmen und umfangreich auf meine Fragen antworteten, zeigte sich bei den Schulabbrecherinnen teilweise eine Wortkargheit. Nach Kruse (2008) gibt es „karge Interviews“, in denen der Interviewte weniger spricht, als er eigentlich sollte. Auf offene Erzählaufforderungen wird nicht eingegangen, die Impulse zeigen keine Wirkung.⁷⁰ Die Interviews mit einigen der Schulabbrecherinnen, insbesondere mit denen in Kibera, kann man als derartige „karge Interviews“ bezeichnen. Kruse meint, die Nicht-Problematisierung zeuge von einem nicht vorhandenen Problembewusstsein in diesem Feld, die Zustände würden als normal betrachtet werden. Das trifft bei einigen Fragen nach der Lebens- und Familiensituation sicherlich zu. Erschwerend kommt aber bei den Interviews im Slum hinzu, dass aufgrund der Raumknappheit und des schlechten Wetters, der beengten Wohnsituation und der Tatsache, dass der Wohnraum gleichzeitig der Arbeitsraum ist, andere Familienmitglieder während der Interviews im Raum waren. Manchmal saß die Mutter

⁶⁶ NGOs und multilaterale Organisationen, die ich ursprünglich gerne befragt hätte, ließen sich nicht auf Gespräche ein. Sowohl bei der afrikanischen NGO FAWA als auch bei UNICEF versuchte ich vergeblich, Termine zu bekommen oder Ansprechpartner zu finden. Für meine Fragestellung ist es aber, vor allem angesichts der großen Anzahl von Publikationen dieser Akteure, nicht nötig, Interviews mit NGOs zu führen.

⁶⁷ Ziche (1992): 315.

⁶⁸ Glewwe/Kramer/Moulin (2009): 2.

⁶⁹ Es müssten Übersetzer gefunden werden, die sowohl die Muttersprache des jeweiligen Mädchens als auch Englisch sehr gut sprechen und dort sind oder zur Verfügung stehen, wo das Interview stattfinden soll. Erschwerend kommt aber hinzu, dass die Übersetzer nicht aus dem Umfeld der Mädchen kommen dürfen, da diese über intime Probleme und Erfahrungen sprechen sollen, über die sie im Beisein von Bekannten vielleicht nicht sprechen würden.

⁷⁰ Kruse (2008): 231ff.

direkt neben der Schulabbrecherin, ein anderes Mal hielt sich die gesamte Verwandtschaft im Raum auf, weil der zur Herstellung von Backwaren genutzt wurde, mit deren Verkauf sich die Familie den Lebensunterhalt verdient. Die Anwesenheit der Familienmitglieder könnte ein Grund sein, warum die Mädchen nicht offen über ihre Erfahrungen und ihre Situation sprachen, zumal es um Themen wie schulisches Versagen, frühe Schwangerschaft, sexuelle Erfahrungen und Verhütung ging.⁷¹

Da die Mädchen nicht mit Interviewsituationen, insbesondere im Rahmen von Forschungsarbeiten, vertraut waren, sind sie mit anderen Erwartungen in das Interview gegangen als ich. Das ist in ländlichen Gegenden in Entwicklungsländern üblich, da die Menschen dort nicht darin geübt sind, frei und offen zu Fremden zu sprechen. Interviews setzen daher eine lange und intensive Kennenlernzeit voraus, um Vertrauen zu schaffen.⁷² Insbesondere bei den Mädchen, die mir durch *Gatekeeper* vermittelt worden waren, stellte ich während des Interviews fest, dass diese Kennenlernzeit fehlte und offensichtlich eine Erwartungshaltung geschürt worden war: Einige der Mädchen gingen davon aus, ich würde ihnen dabei helfen wollen, wieder zur Schule gehen zu können. Sie stellten ihre Leistungen besonders gut dar und betonten immer wieder die Bereitschaft, sich bei einer zweiten Chance noch mehr anzustrengen. Einige fragten auch direkt, wie es nach dem Interview weiterginge, wann sie wieder zur Schule könnten. Sobald ich diese Erwartungshaltung zu spüren meinte, unterbrach ich das Interview, um zu wiederholen, was ich eingangs schon erklärt hatte: Dass es sich um eine wissenschaftliche Arbeit handele, die dem Mädchen selbst keinerlei Nutzen bringt, und dass ich, so gerne ich es auch täte, keinerlei Hilfe anbieten könnte. Nach dieser Klarstellung hatte ich in der Regel das Gefühl, dass die Mädchen ehrlicher, wenn auch resignierter mit mir über ihre Situation sprachen.

Nach Richter (1996) stellt sich in der Forschung generell das Problem des Sex Bias, der eventuellen Befangenheit des Forschers, da auch dieser einem Geschlecht angehört. Es käme zu einer Beeinflussung der Bewertungen durch die impliziten Rollenstereotype der Beurteiler⁷³. „Jedes (Forscher-)Geschlecht beurteilt gleichgeschlechtliche Menschen positiver als die zum anderen Geschlecht gehörenden.“⁷⁴ Umgangen werden könnte dieses Problem, indem gemischtgeschlechtliche Forscherteams Fragen der Geschlechterungleichheit bearbeiten würden. Die Experteninterviews habe ich in Anwesenheit eines männlichen Begleiters durchgeführt, der sich in das Thema eingearbeitet hat und deshalb auf die Ausgewogenheit der Fragen und eine eventuelle Überinterpretation bestimmter Formulierungen im Nachgang des Interviews achten konnte. Die Interviews mit den Schulabbrecherinnen aber führte ich alleine durch, da diese in Anwesen-

⁷¹ Ein Beispiel für ein karges Interview: *What do you usually do the day? I'm doing nothing. I'm just at home. What do you do there? Nothing. I just sit at home. Do you take care of somebody? No. Do you cook? Yes. Do you clean the room?* [nickt] [...] (Auszug aus dem Interview mit Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum.)

⁷² Eine andere Möglichkeit wäre, auf professionelle Interviewer oder geeignete Bewohner der Gegend zurückzugreifen, die parallel Interviews in relativ kurzer Zeit durchführen können. Gerade in dem Dorf hätte es aber auch keine Interviewer gegeben. Ziche (1992): 309f.

⁷³ Richter (1996): 35.

⁷⁴ ebd.: 23f.

heit eines Mannes nicht so frei hätten sprechen können, wie in einem vertraulichen Gespräch zwischen zwei Frauen. Von dem Vorwurf der Befangenheit kann ich mich nicht gänzlich freisprechen, erfahre ich doch in den Interviews automatisch nur die Position des Mädchens, das in einer höchst prekären Situation ist und einen großen Sympathievorschuss meinerseits genießt. Interviews mit (männlichen) Familienmitgliedern und ehemaligen Klassenkameraden hätten vielleicht das Gesamtbild etwas zugunsten der Männer verschoben.

Ein weiteres Problem stellt die Beziehung zu meinen Interviewpartnern dar: In den Interviews haben sich die Mädchen und jungen Frauen durch Äußerungen wie „as you know“ oder „I think you know it“ oder unterschwellig auf ein gemeinsames Referenzsystem bezogen. Sie gingen davon aus, dass ich ihre Pflichten im Haushalt oder die Schwierigkeit, eine Frau zu sein, kennen würde, weil ich auch eine Frau bin. Bei den männlichen Experten fiel dagegen auf, dass sie bei kritischen Aussagen, z.B. über die schlechten Schulerfolge oder die fehlende Disziplin von Mädchen, nicht mich angesehen haben, sondern meinen männlichen Begleiter.⁷⁵ Ich sehe darin eine unbewusste erwartete Komplizenschaft, bzw. die Erwartung, mit mir nicht darüber reden zu können. Ich gehe davon aus, dass die Formulierungen oft anders ausgefallen wären, wäre ich ein Mann gewesen.

Außerdem trat das Problem der Überschneidung von Merkmalsausprägungen auf. Werden in dieser Arbeit zum Beispiel Mädchen interviewt, die der Ethnie der Luo angehören, in einem Slum in Nairobi leben, die AIDS-Waisen sind und bei Verwandten oder Bekannten leben, so greift es zu kurz, sie auf die Tatsache, dass sie weiblich sind, zu reduzieren und alle Ungleichheiten damit erklären zu wollen. Sie sind ebenso eine soziale, stigmatisierte Randgruppe, weil die Eltern an AIDS gestorben sind. Sie haben keinerlei gesellschaftliche Aufstiegschancen, weil sie in einem der größten Slums Afrikas leben. Sie haben ein erhöhtes gesundheitliches Risiko, weil die Lebensbedingungen im Slum ein hygienisches Umfeld und eine gute Gesundheitsversorgung nicht zulassen. Die Zugehörigkeit zur Ethnie der Luo kann ebenso zu Ungleichheit führen – die Ausschreitungen zu Beginn des Jahres 2008 waren im Wesentlichen ein Kampf zwischen der Ethnie des Präsidenten Kibaki, den Kikuju, und der Ethnie seines Herausforderers Odinga, den Luo. Die Ethnie der Kikuju ist größer und erfolgreicher.⁷⁶ Im Slum Kibera ist die Mehrheit Luo.

Aber es sind auch Mädchen, die von all diesen Ungleichheiten mehr betroffen sind als die Jungen in ihrem Umfeld. Man kann hier von einer Häufung der Ungleichheiten sprechen.⁷⁷ Die Wechselwirkungen komplexer sozialer Ungleichheiten nach Klasse, Ethnizität und Geschlecht sind bisher ein ungelöstes Problem,⁷⁸ das bei der Beschäftigung mit der Frage des Schulab-

⁷⁵ Da ich die Interviews mit einer Kamera aufgezeichnet habe, kann ich die Blickrichtung der Interviewpartner auch nach dem Interview noch nachvollziehen.

⁷⁶ Alle Präsidenten des Landes waren bisher Kikuju. Sie sehen sich als geistige und wirtschaftliche Elite des Landes. Vgl. Scholz (2002), Närman (1995): 260, Meck (1971): 27f und Ahner-Tönnies (2004).

⁷⁷ Cyba (2000): 71.

⁷⁸ Kröhnert-Othman/Lenz (2002): 160.

bruchs mit bedacht werden sollte. Zunehmend gewinnt die Frage an Aktualität „wie soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern mit weiteren Formen sozialer Ungleichheit vermittelt ist.“⁷⁹ Im Falle dieser Magisterarbeit erledigen sich diese Überlegungen weitgehend dadurch, dass die Mädchen im Slum ausschließlich ihre Schwangerschaft als Grund für den Schulabbruch anführen. Damit schildern sie ein explizit frauenspezifisches Problem.⁸⁰

⁷⁹ Gottschall (2000): 16 vgl. auch 27f.

⁸⁰ FAW (1995): 3.

3. Soziale Ungleichheit und Geschlecht im Bildungssystem. Theoretische Grundlagen

Die Frage nach dem Schulabbruch als Problem von Mädchen in Kenia ist aus erziehungswissenschaftlichem und soziologischem Blickwinkel in den Diskurs über Bildung und soziale Ungleichheit einzuordnen. Im Zentrum steht dabei, dass der Bildungserfolg von Kindern von ihrer sozioökonomischen und der kulturellen Herkunft, aber auch vom Geschlecht abhängt.⁸¹

Die Ausführungen zur Theorie der sozialen Ungleichheit können in dieser Arbeit keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es können lediglich einige Einblicke in die Diskussion um soziale Ungleichheit gewährt werden, einige Theorien kurz und schlaglichtartig vorgestellt und auf ihre Anwendbarkeit auf die Bereiche der Geschlechter- und Bildungsungleichheiten überprüft werden. Die umfassende Darstellung und Kritik der Theorien und Ansätze muss Aufgabe anderer Forschungen bleiben.

Nach einer kurzen Vorstellung der Definitionen von sozialer Ungleichheit soll der Fokus auf die geschlechterspezifische Ungleichheit gelenkt werden, noch spezifischer wird der dritte Teil: Soziale Ungleichheit und Geschlecht im Bildungssystem. Im vierten Kapitel werden theoretische Konzepte der Erklärung der Ungleichheit vorgestellt, bevor im fünften und letzten Kapitel dieses Teil der Zusammenhang zwischen geschlechtsspezifischer Diskriminierung und Bildungserfolg darstellen, der sich besonders in den Abbruchquoten niederschlägt.

3.1 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit meint im Allgemeinen die ungleiche Verteilung von Lebenschancen.⁸²

Nach Kreckel (2004) ist soziale Ungleichheit „[...] eine von Menschen gemachte und somit auch von Menschen veränderbare Grundtatsache heutigen gesellschaftlichen Lebens. Von den Beteiligten und Betroffenen wird sie allerdings häufig als unabänderliches Schicksal hingenommen.“⁸³ Sie ist eine „[...] gesellschaftlich verankerte [...] Form der Begünstigung und Bevorzugung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer.“⁸⁴

Merkmal von Ungleichheit ist dabei, so Kreckel, die dauerhafte Benachteiligung bestimmter Gruppen oder Individuen.

„Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden.“⁸⁵

⁸¹ World Bank (2006): 64, Aikman/Unterhalter (2007): 17, Lewis/Lockheed (2008): 11ff.

⁸² Burzan (2004): 7.

⁸³ Kreckel (2004): 13.

⁸⁴ ebd.: 15.

⁸⁵ ebd.: 17.

Soziale Ungleichheit heißt daher, fasst Cyba (2000) zusammen, „daß bestimmte Gruppen im Vergleich zu anderen nur über einen beschränkten Zugang zu sozialen Gütern und Lebenschancen verfügen.“⁸⁶

Von der Betrachtungsweise der Ungleichheit als der bloßen Hierarchie der Erwerbspositionen ist man in den letzten Jahren abgerückt, weil die sozialen Schichten zunehmend heterogen sind und durch das traditionelle erwerbszentrierte Verständnis nicht mehr abgedeckt werden können.⁸⁷ Soziale Ungleichheiten können auch nicht nur nationalstaatlich betrachtet werden. Einen zu großen Einfluss hat das Geburtsland: Die materiellen Lebenschancen sind zu einem großen Teil durch den geographischen Ort auf der Weltlandkarte bestimmt, in dem man aufwächst und lebt, was vor allem in Entwicklungsländern wie Kenia von Bedeutung ist.⁸⁸

Soziale Unterschiede werden nicht immer als ungerechte Ungleichheiten aufgefasst, also als „illegitim geltende Unterschiede bei der Verteilung gesellschaftlich relevanter Güter.“⁸⁹ Von illegitimen sozialen Bildungsungleichheiten etwa kann man sprechen, wenn nicht Leistungsmerkmale sondern etwa die soziale Herkunft über den Zugang zu Bildung entscheiden.⁹⁰ Umstände bei der Geburt, Gruppenzugehörigkeit und Ausgangsbedingungen sollen für die Lebenschancen eines Menschen keine Bedeutung haben.⁹¹

Wissenschaftliche Darstellungen, so Barlösius (2004), sollten nicht in erster Linie Position beziehen, sondern sich als „Objektivierungen und Erklärungen des Ungleichheitsgeschehens“ verstehen.⁹² Das Eine vom Anderen trennen zu können, sei aber eine Illusion: „Die normativen Diskurse fußen auf Beobachtungen der sozialen Wirklichkeit und die soziologischen Darstellungen greifen Gerechtigkeitspostulate auf – also normative Überzeugungen.“⁹³ Ohne Gerechtigkeitspostulate wäre es nicht möglich, Maßstäbe für gleich und ungleich zu bestimmen.

Ungleichheiten sind Ursache und gleichzeitig Ergebnis ungleicher Machtverteilung. Die ungleiche Machtverteilung führt zu Bildung von Institutionen, „die Ungleichheiten mit Bezug auf

⁸⁶ Cyba (2000): 70.

⁸⁷ Gottschall (2000): 11 und 15.

⁸⁸ Kreckel (2006): 4.

⁸⁹ Hillmert (2007): 77.

⁹⁰ ebd.: 78.

⁹¹ World Bank (2006): 24. Bei Gerechtigkeit, so Stojanov (2007), ginge es im Wesentlichen darum, „dass die Spielregeln für alle gleich sind, und zwar ungeachtet dessen, wie gut die Einzelnen das Spiel beherrschen.“ (Stojanov (2007): 32) Die Weltbank versteht unter Gerechtigkeit „[...] dass alle Menschen gleiche Chancen haben sollten, ein Leben ihrer Wahl führen zu können und dafür keine extremen Entbehrungen hinnehmen zu müssen“. (World Bank (2006): 2) Gerechtigkeit ist also gegeben, wenn alle Menschen unabhängig von Faktoren, die sie nicht beeinflussen können, die gleichen Chancen haben. (World Bank (2006): 35 und 92) Im Rahmen des Weltentwicklungsberichts 2006 wird Gerechtigkeit im Sinne zweier grundlegender Prinzipien definiert: Chancengleichheit und Verhinderung absoluter Deprivation. Chancengleichheit wiederum wird definiert als: „Die Lebensleistung eines Menschen in ihren vielen Dimensionen sollte im Wesentlichen seine Strebsamkeit und Befähigung und nicht seinen sozialen Hintergrund widerspiegeln. Nicht beeinflussbare Ausgangsbedingungen – Geschlecht, Rasse, Geburtsort, familiäre Herkunft – und die sozialen Gruppen, in die eine Person hineingeboren wurde, sollten keinen Einfluss darauf haben, ob jemand in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Hinsicht erfolgreich ist.“ (World Bank (2006): 24) Gerechtigkeit hat nicht Gleichheit zum Ziel, letztere ist eher als Nebenprodukt zu verstehen. (Barlösius (2004): 29) „Größere Gerechtigkeit fördert daher die Verringerung von Armut in doppelter Hinsicht – zum einen durch potentielle positive Auswirkungen auf die langfristige Entwicklung der Gesellschaft insgesamt und zum anderen durch Schaffung besserer Möglichkeiten für ärmere Gruppen in der Gesellschaft.“ (World Bank (2006): 2).

⁹² Barlösius (2004): 9.

⁹³ ebd.: 9.

Macht, Status und Reichtum perpetuieren⁹⁴. Deshalb wirkt sich Ungleichheit auch langfristig auf Entwicklung aus. Faire Institutionen sind aber die Grundlage von Wachstum in einer Gesellschaft. Herausbilden können sie sich jedoch nur bei annähernd gleichen Machtverhältnissen und einer beschränkten Macht der jeweiligen Amtsträger. Denn das politische System konstruiert mit seinen Entscheidungen und Instrumenten sowie in seinen Institutionen Geschlechter. „Politische Institutionen, Prozesse und Kulturen sind demnach zugleich Ergebnisse wie auch stetige Produzenten von hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit.“⁹⁵ Die Wechselwirkungen von politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Ungleichheiten prägen die Institutionen und Regeln aller Gesellschaften. Die Funktionsweise der Institutionen wiederum hat Auswirkungen auf die Lebenschancen der Menschen. „Ungleiche Machtverhältnisse prägen die Institutionen und politischen Handlungskonzepte, die wiederum die Tendenz haben, den Fortbestand der Ausgangsbedingungen zu unterstützen“⁹⁶, so die Weltbank (2006).

Eine spezifische Form sozialer Ungleichheit ist neben der ungleichen Verteilung der Einkommen und des ungleichen Zugangs zur Gesundheitsfürsorge auch die Ungleichheit der Geschlechter.

3.2 Soziale Ungleichheit und Geschlecht

Frauen sind global betrachtet in vielerlei Hinsicht in einer dem Mann untergeordneten Rolle: Sowohl bezogen auf die ökonomische Absicherung, soziale Anerkennung und politische Vertretungsmöglichkeiten befinden sie sich „auf jeder Stufe der sozialen Hierarchie gegenüber Männern in schlechteren Positionen.“⁹⁷ Sie besitzen nur 1% des globalen Vermögens⁹⁸ und sind in der Regel persönlich abhängig von verdienenden Männern⁹⁹. Dem kann eine Frau nur entkommen, indem sie selbst einer Erwerbsarbeit nachgeht. „Denn ohne Geld bleibt sie der männlichen Ordnung verpflichtet und damit der Reproduktion, oder aber sie muss auf wenig attraktive Berufe innerhalb der männlichen Arbeitswelt zurückgreifen.“¹⁰⁰ Obwohl Frauen in Entwicklungsländern zwischen 60 und 80% der Grundnahrungsmittel erzeugen, besitzen sie nur 10% der Anbaufläche.¹⁰¹ Die Chancen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt sind dort schlechter als die von Männern, so die Weltbank (2006).

„Da die sozialen und wirtschaftlichen Faktoren, die die Lebenschancen der Frauen bestimmen, eher in der Ehe als auf dem Arbeitsmarkt liegen, investieren Eltern weniger in das weibliche Humankapital. Überall in den Entwicklungsländern werden Frauen mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Männer in eine höhere Schule geschickt oder an einer Universität immatrikuliert.“¹⁰²

⁹⁴ World Bank (2006): 11.

⁹⁵ Sauer (2005): 381.

⁹⁶ World Bank (2006): 26.

⁹⁷ Gottschall (2000): 11.

⁹⁸ Lehmann (2006): 235.

⁹⁹ Cyba (2000): 55.

¹⁰⁰ Schößler (2008): 51.

¹⁰¹ Lehmann (2006): 235.

¹⁰² World Bank (2006): 64.

Durch die Abgrenzung von männlichen und weiblichen Einflussphären in den meisten Gesellschaften bleibt der Wirkungskreis der Frauen auf den Haushalt beschränkt. Die männliche Sphäre hingegen bezieht sich normalerweise auf die außerhäuslichen marktorientierten Tätigkeiten und auf soziale Interaktion, die den Status und die Macht der Familie stärken.¹⁰³ Die Möglichkeiten von Frauen, an der politischen Entwicklung ihres Landes mitzuwirken, sind begrenzt: Nur 10% aller Parlamentarier weltweit sind Frauen.¹⁰⁴ Die Gesellschaften der meisten Entwicklungsländer sind patrilokal organisiert, die Frau zieht also nach der Heirat in das Haus des Mannes und zu seiner Familie. Die Frau besitzt dort in der Regel kein Erbrecht.¹⁰⁵ Häusliche Asymmetrien, die Ausübung von Gewalt gegen die Frau und die ungleiche Arbeitsverteilung wird in diesen Gesellschaften gemeinhin akzeptiert.¹⁰⁶

Die geschlechtsspezifische Ungleichheit ist dabei nicht das Ergebnis bewusster Diskriminierung, sondern der traditionellen Arbeitsteilung, die nicht nur von den Männern, sondern auch von älteren Frauen überwacht wird, die sich den Regeln unterworfen, bzw. diese verinnerlicht haben, wie Kabeer (2000) ausführt.¹⁰⁷ Geschlechtsspezifische Ungleichheit ist nach Meinung der Weltbank (2006) das Ergebnis „eines ganzen Bündels sich überlagernder wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und politischer Ungleichheiten, die sich gegenseitig verstärken.“¹⁰⁸ Sie bewirken, dass Frauen weniger Zugang zu Bildung, zu Erwerbsmöglichkeiten und Vermögenswerten haben, was wiederum ihre Einflussmöglichkeiten auf Haushaltsentscheidungen schmälert. Darüber hinaus engen die Informationsasymmetrien innerhalb des Haushalts und die Gewaltanwendung durch den Mann als Mittel zur Steuerung des Verhaltens der Frau ihre Einflussmöglichkeiten ein.¹⁰⁹ Schößler (2008) begründet die Beständigkeit der geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse damit, dass „in Systemen, die Männlichkeit und Weiblichkeit hierarchisieren und unterschiedlich bewerteten Feldern zuordnen (privat/öffentlich; Reproduktion/Produktion), [...] dieser Zusammenhang von Macht und Geschlecht im Interesse der herrschenden Gruppen tendenziell nicht wahrgenommen“¹¹⁰ wird.

Die empirische Vielfalt der Benachteiligung von Frauen, die unterschiedlichen Frauengruppen sprengen jede Form einer monokausalen Erklärung. „Nicht Frauen generell sind Objekte von Ausbeutung und Unterdrückung, sondern immer bestimmte Gruppen von Frauen.“¹¹¹ Die Ungleichheit liegt aber nicht im Geschlecht an sich begründet:

¹⁰³ ebd.: 63.

¹⁰⁴ Lehmann (2006): 235.

¹⁰⁵ World Bank (2006): 63.

¹⁰⁶ ebd.: 65. In manchen Teilen Ost- und Südasiens, besonders in einigen ländlichen Gegenden Chinas und im Nordwesten Indiens, kann sogar die Überlebenschance von einem einzigen vorbestimmten Kriterium – nämlich der Geschlechtszugehörigkeit – abhängen. Diese Regionen weisen signifikant mehr Jungen als Mädchen auf, was teilweise auf geschlechtsabhängige Abtreibungen sowie unterschiedliche Betreuung und Pflege nach der Geburt zurückzuführen ist. Drèze/Sen (2002): 229ff.

¹⁰⁷ Kabeer (2000): 440.

¹⁰⁸ World Bank (2006): 66.

¹⁰⁹ ebd.: 66.

¹¹⁰ Schößler (2008): 15.

¹¹¹ Cyba (2000): 47.

„Geschlecht wird von einem Unterschied erst dadurch zu einer Ungleichheit, wenn sich daran soziale Bewertungen anschließen, die sich günstig oder ungünstig auf andere, und zwar auf ungleichheitsgenerierende Lebensbereiche wie Beruf, Bildung und Gesundheit auswirken. Gibt es derartige Folgewirkungen nicht, dann handelt es sich um Unterschiede beispielsweise im Auftreten und Aussehen und nicht um Ungleichheiten.“¹¹²

3.3 Soziale Ungleichheit und Geschlecht im Bildungssystem

Eigentlich sollten Bildungseinrichtungen, so Hillmert (2007), „gesellschaftliche Orte der Kompensation herkunftsbezogener Ungleichheiten“ sein, da hier „universelle (leistungsbezogene) Standards angelegt werden, während die Wahrnehmung von Schülern und Eltern stärker durch lebensweltliche soziale Abhängigkeiten geprägt ist.“¹¹³ Doch die feministische Schulforschung geht davon aus, dass ein großer Teil der Ursachen für die schlechte Stellung der Frauen in der beruflichen und gesellschaftlichen Hierarchie ausgerechnet von der Schule selbst geschaffen wird. Diese Hypothese beruht auf der Annahme, „[...] daß in der nachschulischen Gesellschaft Persönlichkeitsausprägungen gefragt sind, die die Schule primär bei den Jungen entwickelt, und daß auch die für einen späteren gesellschaftlichen Erfolg wesentlichen Fähigkeiten eher bei Jungen gefördert werden.“¹¹⁴

Weltweit konnte die Ungleichheit im Bildungsbereich eingedämmt werden: Die mittlere Schulbesuchsdauer wurde erhöht,¹¹⁵ die Quote derjenigen, die weltweit die Grundschule abschließen, ist gestiegen.¹¹⁶ Auch die Einschulungsraten in der Grundschule und in der weiterführenden Schule wurden verbessert.¹¹⁷ Aber noch immer gibt es große Ungleichheiten, insbesondere in den Entwicklungsländern, auch innerhalb der Länder und zwischen den Geschlechtern. Weltweit besuchen 78 Millionen Kinder im Grundschulalter keine Schule.¹¹⁸ 94% davon leben in Entwicklungsländern¹¹⁹, 55% sind Mädchen.¹²⁰ 63% der Analphabeten weltweit sind weiblich.¹²¹ In Afrika liegt die durchschnittliche Schulbesuchsdauer von Mädchen unter 16 Jahren bei 2,82 Jahren¹²², womit sie weit hinter den Jungen zurück liegen.¹²³ Nur 17% der Mädchen in Afrika besuchen weiterführende Schulen.¹²⁴ Das MDG-Ziel, bis 2005 die Geschlechtergerechtigkeit in Grund- und weiterführenden Schulen herzustellen, haben 94 Länder nicht erreicht.¹²⁵ Gründe für die geringere Partizipation von Frauen und Mädchen an Bildung sind unter anderem

¹¹² Barlösius (2004): 30.

¹¹³ Hillmert (2007): 83.

¹¹⁴ Richter (1996): 16.

¹¹⁵ World Bank (2006): 73 und 81. in Subsahara Afrika liegt sie bei 5,4 Jahren, in Industrienationen bei 13,4 Jahre.

¹¹⁶ World Bank (2007): xi. von 78% im Jahr 2000 auf 83% (2005).

¹¹⁷ ebd.: 112.

¹¹⁸ Lewis/Lockheed (2008): 6 und UNESCO (2008b): 10.

¹¹⁹ Glewwe/Kremer (2005): 2.

¹²⁰ Aikman/Unterhalter (2007): 17.

¹²¹ World Bank (2007): 114f.

¹²² Aikman/Unterhalter (2007): 91.

¹²³ Die Schulbesuchsdauer sagt dabei aber nichts über den Leistungsstand aus. Lewis/Lockheed (2008): 7.

¹²⁴ Herz/Sperling (2004): 2.

¹²⁵ Marshall (2006): 2.

die stärkere Belastung von Frauen in der Hausarbeit, die hohen Bildungskosten, frühe Heirat, religiöse und kulturelle Faktoren.¹²⁶

Bildung kommt bei der Beurteilung von Chancenungleichheit eine große Bedeutung zu.¹²⁷ Sie ist ein wichtiger Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen und das Einkommen des Einzelnen, seine Gesundheit und seine Fähigkeit zur Interaktion und Kommunikation mit der Umwelt. „Ungleiche Bildungschancen tragen infolge dessen zu Ungleichheiten in anderen Dimensionen des individuellen Wohlergehens bei“¹²⁸, so die Weltbank (2006). „Es herrscht nicht nur eine große Diskrepanz in der Verteilung von Einkommen, Gesundheitsstatus und Bildung, sondern – was noch wichtiger ist – diese Indikatoren stehen tendenziell in enger Korrelation zueinander.“¹²⁹, stellt die Weltbank fest und meint damit, dass Arme gleichzeitig einen schlechten Bildungsstatus haben und Reiche gesünder sind.

3.4 Theoretische Erklärungsansätze für geschlechtsspezifische Ungleichheit im Bildungssystem

Bei der Erklärung der Ursachen der ungleichen Machtverteilung zwischen Männern und Frauen stehen sich im Wesentlichen zwei Positionen gegenüber: Zum einen wurde versucht, über den physiologischen Ansatz Geschlechterunterschiede mit dem Unterschied der Chromosomen und dem Aufbau des Gehirns zu erklären. Frauen seien „natürlicherweise“ dem Mann unterlegen.¹³⁰ Mit aus der Biologie und Fortpflanzung abgeleiteten Argumenten, Frauen seien „von Natur aus“ für Geburt und Aufzucht von Nachwuchs zuständig, wurde ihnen unterstellt, sie wären auch besonders für Verhaltensweisen prädestiniert, die damit im Zusammenhang stehen: im karitativen und kommunikativen Bereich. Für die Konkurrenz in anderen Bereichen fehlten ihnen die Anlagen, mit denen Männer ausgestattet seien: Aggressivität und Leistungsmotivation.¹³¹ Ziel der biologisch orientierten Geschlechtsunterschiedsforschung war laut Richter (1996) nicht die Erforschung der Andersartigkeit der Geschlechter, sondern die Suche nach Belegen für die Unterlegenheit der Frau.¹³² Die neuere Geschlechterforschung geht aber davon aus, dass die „natür-

¹²⁶ Lewis/Lockheed (2008): 11ff. Es soll aber nicht der Eindruck erweckt werden, bei der geschlechtsspezifischen Ungleichheit im Bildungssystem handele es sich nur um ein Problem von Entwicklungsländern. Auch in Deutschland und anderen Industrienationen sind die Befunde eindeutig: Mädchen und Frauen werden benachteiligt und haben schlechtere Chancen, den gleichen Bildungsgrad zu erwerben, wie ihre männlichen Altersgenossen. Allerdings sind in den meisten Ländern die Unterschiede nach Schichtzugehörigkeit oder anderen Faktoren größer als die geschlechtsspezifische Ungleichheit. Vgl. Bacher (2004) für Österreich, Tilleczek 2008 für Kanada u.a.

¹²⁷ Ungleichheit im Bildungssystem ist allerdings nicht einfach zu messen. Statistiken über Schulbesuch sagen wenig über Qualität der Schulbildung aus und auch die Kriterien im Weltentwicklungsbericht sind nicht aussagekräftig genug: Die Weltbank macht ungleiche Bildungschancen an den Kriterien männliche und weibliche Haushaltsvorstände nach Schulbildung und Einkommen, Haushaltsvorstände auf dem Land und in der Stadt und Lehrerwesenheit fest. Außerdem werden die absolvierten Schuljahre betrachtet. (World Bank (2006): 45)

¹²⁸ World Bank (2006): 42.

¹²⁹ ebd.: 87.

¹³⁰ Richter (1996): 137, Cyba (2000): 14 und Marini (1990): 100f..

¹³¹ Richter (1996): 14f.

¹³² ebd.: 22.

liche Frauenrolle“ eine soziale Konstruktion darstellt, die die ungleiche Arbeitsteilung und Machtverhältnisse legitimieren soll.¹³³

Die zweite Richtung nimmt an, Männer hätten als Inhaber der Macht wenig Interesse, ihre Privilegien aufzugeben. Demnach wären zum einen Sozialisationsmechanismen von Männern geschaffen bzw. beibehalten worden, die weibliche Individuen von klein auf an die gewünschte gesellschaftliche Position anpassen. Zum anderen seien Männer als Inhaber der Macht, so Richter (1996), in der Lage, im Sinne dieser Sozialisation „abweichendem“ Verhalten von Frauen den Erfolg zu verwehren.¹³⁴

Daneben gibt es weitere Erklärungsversuche, etwa den sozialisationstheoretischen Ansatz mit der Ungleichheitstheorie Bourdieus, der *Gender Stratification*-Ansatz von Blumberg und die Etablierten-Außenseiter-Figuration von Elias. Für die Erklärung von elterlichen Bildungsentscheidungen eignet sich besonders die *Rational-Choice-Theorie*.¹³⁵

Sozialisationstheoretische Erklärungen

Sozialisation ist „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselnder Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten und materiellen Umwelt.“¹³⁶ Sozialisationsinstanzen sind dabei die Eltern, die *Peer Group*, die Schule und Medien.¹³⁷ Gemäß der Aussage von Simone de Beauvoir: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, sondern wird dazu gemacht.“¹³⁸, kann man von einer geschlechtsspezifischen Sozialisation sprechen, in der Geschlechtsrollenstereotype vermittelt werden. Jungen und Mädchen kommen demnach bereits „geschlechtsrollensozialisiert“ in die Schule. Und dort treffen sie nicht auf geschlechtsneutrale Lehrpersonen, „sondern auf Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls von ihrer gesellschaftlichen Geschlechtsrolle geprägt sind. Auch Lehrpersonen haben sehr feste, stereotype Vorstellungen von Jungen und Mädchen [...]“¹³⁹

Die Bildungsentscheidung sei, so Bourdieu, milieuspezifisch zu verstehen.¹⁴⁰ Klassen und Fraktionen mit ähnlichen Ressourcenkonstellationen, also ähnlichem ökonomischen, kulturellen und

¹³³ Kröhnert-Othman/Lenz (2002): 160 und Gottschall (2000): 292. Aus der Erkenntnis heraus, dass die Geschlechterunterschiede konstruiert sind, wurde die Bezeichnung „Gender“ entwickelt, als das soziokulturelle Geschlecht im Gegensatz zum biologischen Geschlecht. Für „Gender“ gibt es eine Entsprechung in der deutschen Sprache. Vgl. Braun/Stephan (2006): 3.

¹³⁴ Richter (1996): 14.

¹³⁵ Andere Ansätze, wie die Zentrum-Peripherie-Metapher von Kreckel, werden hier nicht vorgestellt, weil sie sich auf den Typus „fortgeschrittener kapitalistischer Staatsgesellschaft westlichen Zuschnitts“ (Kreckel (2004): XI) beschränken und daher schwer übertragbar auf Ungleichheiten in Entwicklungsländer sind. Bei der Zentrum-Peripherie-Metapher steht das Machtgefälle als Ursache von Ungleichheit im Vordergrund. Kreckel betrachtet dabei hauptsächlich verfestigte soziale Institutionen, die relativ unabhängig vom Einzelnen bestehen und dauerhaft Ungleichheit strukturieren. Als Alternative zu den Begriffen der horizontalen und vertikalen Ungleichheiten schlägt Kreckel „Zentrum-Peripherie“ vor. Vgl. Kreckel (2004). Ebenso unerwähnt bleiben wird die differenztheoretische Konzeption von Durkheim, da diese sich vor allem mit Arbeitsteilung beschäftigt. Vgl. Gottschall (2000): 82.

¹³⁶ Richter (1996): 137.

¹³⁷ Marini (1990): 109f und Richter (1996): 157.

¹³⁸ Richter (1996): 142.

¹³⁹ Richter (1996): 166.

¹⁴⁰ Hillmert (2007): 91 Bourdieus Bildungssoziologie bezieht sich jedoch auf die westlichen Gesellschaften seit Beginn des 20. Jahrhunderts und ist deshalb nicht ohne weiteres auf Entwicklungsländer übertragbar. Und es stellt sich die Frage nach der Operationalisierung und Messung kulturellen Kapitals. Vgl. Werner (2006): 126.

sozialen Kapital, bilden einen ähnlichen Habitus aus. Dieser umfasst auch das Verhältnis zur Schule, wobei der schulbezogene Teil des Habitus als schulische Logik bezeichnet wird. Je nach sozioökonomischer und -kultureller Prägung existieren laut Bourdieu Habitusformen und schulische Logiken, die sich von solchen der Kinder mit anderer sozioökonomischer und -kultureller Herkunft unterscheiden und sich darauf auswirken, wie ein Kind das schulische Angebot erlebt und gebrauchen kann.¹⁴¹ Dieses sogenannte kulturelle Erbe meint also das schichtspezifische, implizite Wissen, das innerhalb einer Familie von den Eltern auf die Kinder übergeht.¹⁴² Das Bildungswesen übernimmt dabei, von den sozialen Akteuren häufig unbemerkt, die zentrale Funktion einer Chancenverteilungsstelle.¹⁴³

Der Habitus ist abhängig von der sozialen Herkunft und der Bildungserfolg ist abhängig von der Einstellung der Schüler zur schulischen Bildung. Die Einstellung zur Bildung und damit die Strategie des Bildungserwerbs ist demnach unmittelbarer Ausdruck der aus dem Herkunftsmilieu abgeleiteten Fähigkeiten, die sich in dem Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen materialisieren. Die Einstellungsmuster sind „Ausdruck eines dem Einzelnen eingeschriebenen Habitus.“¹⁴⁴ Individuelle Bildungsstrategien sind daher nicht nur die Ursache der Bildungsungleichheit, sondern auch die Wirkung des ungleichen Bildungserwerbs der vorangegangenen Generationen.¹⁴⁵

Nach Bourdieu ist das Bildungssystem Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Selbst in Deutschland sind Führungspositionen in Schulen hauptsächlich mit Männern besetzt. Der Frauenanteil ist umso größer, je jünger die zu bildenden Kinder sind. In der Grundschule sind 82% der Lehrer weiblich. Die Personalstruktur an Schulen wird von den Schülern als Grundlage für das gesellschaftliche Modell der Hierarchien in der Gesellschaft betrachtet.¹⁴⁶ Darüber hinaus wurde eine Bevorzugung der Jungen im Unterricht beobachtet: Zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrer wird den Jungen zuteil, ein Drittel den Mädchen. Jungen werden öfter aufgerufen, häufiger gelobt und getadelt, erhalten mehr Blickkontakt und mehr Rückfragen.¹⁴⁷

In den Prozessen der Sozialisation werden über Internalisierung, soziales Lernen und soziale Kontrolle die für die Rollenübernahme wesentlichen kulturellen Wertorientierungen zum akzeptierten Bestandteil persönlicher Orientierung.¹⁴⁸ Dadurch werden soziale Rollen verfestigt¹⁴⁹, so auch das Geschlechterverhältnis, das durch die Sozialisation manifestiert und reproduziert wird. Bourdieu geht davon aus, dass die Geschlechtsunterschiede nichts Natürliches, sondern etwas

¹⁴¹ Jünger (2008): 63.

¹⁴² Bonz (2006): 95.

¹⁴³ Bauer (2002): 417.

¹⁴⁴ ebd.: 421.

¹⁴⁵ ebd.: 422.

¹⁴⁶ Richter (1996): 168.

¹⁴⁷ Leach (2008): 70f und Richter (1996): 169.

¹⁴⁸ Gottschall (2000): 89.

¹⁴⁹ Parson (1994) entwickelte eine Konzeption sozialer Rollen. Über Rollen, insbesondere über Berufs- und Geschlechterrollen werden Ansprüche des sozialen und gesellschaftlichen Systems in das personale System vermittelt. Vgl. Gottschall (2000) 88ff.

kulturell Erzeugtes sind.¹⁵⁰ „Sie werden durch machtvolle Diskurse mit ihren binären Klassifikationsschemata (oben/unten, groß/klein, hart/weich, aktiv/passiv, penetrierend/penetriert usw.) so tief in unsere Hirne und Körper eingraviert, dass das Kulturelle als Natur erscheint.“¹⁵¹ Die Persistenz und historische Kontinuität der männlichen Herrschaft führt Bourdieu auf die Überhöhung und Absicherung der Geschlechterordnung durch eine symbolische Ordnung zurück.¹⁵²

„Der mächtigste Stützpfeiler männlicher Herrschaft liegt in der unsichtbaren und fortlaufend verschleierte*n* symbolischen Gewalt der Geschlechterverhältnisse, die eine heimliche Komplizenschaft zwischen männlichen Herrschern und weiblichen Beherrschten erzeugt. Kennzeichen der symbolischen Gewalt ist gerade ihre *Verkennung als Gewalt* und ihre *Anerkennung als legitime Macht*.“¹⁵³

Symbolische Gewalt über einen Akteur könne daher nur erfolgreich unter Mittäterschaft dieses Akteurs ausgeübt werden. Einen Ausweg sieht Bourdieu in einer symbolischen Revolution, die darauf zielt, „die fundamentalen Prinzipien der männlichen Weltsicht und der männlichen Herrschaft in den Köpfen wie in der Wirklichkeit umzustürzen“¹⁵⁴. Denn oft nehmen niedrigere Gesellschaftsschichten oder ausgegrenzte Gruppen das Wertesystem der dominierenden Gruppe an, z.B. übernehmen Frauen die geschlechtsspezifischen Meinungen über ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Rolle.¹⁵⁵

Der Kern der Theorie Bourdieus sind die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen als Ursache differenzieller Ausstattung mit kognitiven und kulturellen Fähigkeiten und deren Behandlung im Bildungssystem. Im Vordergrund steht das Interesse einer Klasse oder Klassenfraktion, den sozialen Status der Eltern an die Kinder weiterzugeben, diesen also zu reproduzieren.¹⁵⁶ Einige Soziologen, z.B. Boudon und Goldthorpe, haben Bourdieus kulturelle Reproduktionstheorie kritisiert. Sie vertreten den Standpunkt, dass nicht die Diskrepanz zwischen heimischer und schulischer Kultur die Unterschiede zwischen hohen und niedrigen Statusgruppen hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidung erzeugt. Vielmehr seien die Bildungsentscheidungen aus der ökonomischen Lage der Eltern heraus zu verstehen.¹⁵⁷

Gender Stratification bei Blumberg

Rae Lesser Blumberg stellte 1984 ihre Theorie der Stratifikation der Geschlechter vor, die sich besonders gut für die Erklärung von Geschlechtsunterschieden in Entwicklungsländern eignet. Blumberg stellt die Hypothese auf, dass Macht die Schichtung der Geschlechter bestimmt. Macht existiert ihrer Meinung nach in verschiedenen Formen: Macht der physischen Gewalt

¹⁵⁰ Rademacher (2002): 146 und Kröhnert-Othman/Lenz (2002): 162.

¹⁵¹ Rademacher (2002): 146.

¹⁵² ebd.: 148.

¹⁵³ ebd.: 148.

¹⁵⁴ ebd.: 148.

¹⁵⁵ World Bank (2006): 27.

¹⁵⁶ Werner (2006): 7 Paul Di Maggio setzte der Reproduktionshypothese (kulturelles Kapital dient zur Weitergabe des Status in oberen Klassen) die Mobilitätshypothese (kulturelles Kapital wird von unteren Schichten zum Aufstieg genutzt) entgegen. Werner (2006): 9.

¹⁵⁷ De Graaf/de Graaf (2006): 150.

und Nötigung, politische, ideologische und ökonomische Macht, wobei die ökonomische Macht die größte Bedeutung besitzt. Um ökonomische Macht zu besitzen bedarf es entweder bezahlter Arbeit, relevanten technischen Wissens oder Vererbungsfolgen.¹⁵⁸

Gruppen, die mit ökonomischer Macht ausgestattet sind, besitzen Privilegien in der Gesellschaft. Je größer die ökonomische Macht, desto größer sind die individuellen Wahlmöglichkeiten und die Autonomie. Eine Frau, die einer bezahlten Arbeit nachgeht, hat zum Beispiel eine größere Bewegungsfreiheit, Zugang zu Bildung und mehr Entscheidungsmacht innerhalb der Familie.¹⁵⁹ Der Zugang von Kindern zu Bildung hängt demnach unmittelbar mit der ökonomischen Macht ihrer Eltern zusammen, denn vor allem in Entwicklungsländern müssen Eltern finanzielle Ressourcen für die formale Bildung ihrer Kinder aufbringen.¹⁶⁰

Etablierten-Außenseiter-Figuration von Elias

Macht spielt auch die entscheidende Rolle bei Norbert Elias' Etablierte-Außenseiter-Figuration, denn Ungleichheit ist für Elias die Folge ungleicher Machtverteilung, insbesondere der Macht, andere zu stigmatisieren.¹⁶¹ Macht ist dabei auch konstitutives Element jeder sozialen Beziehung und damit der gesamten gesellschaftlichen Ordnung, wobei Elias unter Macht in gesellschaftlichen Beziehungen nicht nur den Besitz von Ressourcen versteht, sondern auch die „Fähigkeit, soziale Beziehungen nach seinen eigenen Zwecken ausrichten und kontrollieren zu können.“¹⁶² Etabliert sind nach Elias jene, die aufgrund einer zu ihren Gunsten verschobenen Machtbalance andere erfolgreich als Außenseiter behandeln und ihnen so eine nachteilige Position zuweisen können, ohne dass diese in der Lage sind, sich gegen diese Behandlung zu wehren.¹⁶³ Um die Gruppe der Etablierten zu bilden, sind Gruppenintegration und Organisation nötig. Einer Gruppe mit geringem Organisationsgrad und ohne kollektive Identität fehlt das Fundament für einen festen Zusammenhalt zur Interessenartikulation und damit zu der Möglichkeit, den Etablierten etwas entgegenzusetzen,¹⁶⁴ die ihrerseits wiederum die Waffe der Stigmatisierung als eine Machtquelle nutzen.¹⁶⁵

Die Etablierten-Außenseiter-Figuration eignet sich zwar gut, um das soziale Beziehungsgeschehen und die unmittelbare Machtausübung zu analysieren. Doch der größte Teil der ungleichheitsträchtigen Beziehungen, so auch das Bildungssystem, sei institutionell verfasst, wendet Barlösius (2004) ein:

„Die besondere Qualität der durch Institutionen garantierten Ungleichheitsverhältnisse, zumal wenn sie politisch legitimiert sind, kann mit dem Figurationsbegriff wahrscheinlich nicht hinreichend verstanden werden, weil er den Eindruck vermittelt, als würden die sozialen Beziehungen

¹⁵⁸ Blumberg (1984): 42ff und 62.

¹⁵⁹ ebd.: 67f, 71f und 73.

¹⁶⁰ Cubbins (1991): 1065.

¹⁶¹ Barlösius (2004): 57.

¹⁶² ebd.: 61.

¹⁶³ ebd.: 64.

¹⁶⁴ ebd.: 66.

¹⁶⁵ ebd.: 70.

permanent ausbalanciert werden. Der größte Teil der Ungleichheitsverhältnisse ist jedoch fest institutionalisiert, gesellschaftlich weitgehend akzeptiert und wird als politisch legitim anerkannt.“¹⁶⁶

***Rational Choice*-Theorie bei Boudon**

Die finanzielle Lage der Eltern ist, ebenso wie für Blumberg, für Boudon (1974) entscheidend für den Bildungsweg der Kinder. Er stellte eine Theorie für die Wahl der Schulausbildung auf, der zufolge elterliche Bildungsentscheidungen nach der Abwägung der Vor- und Nachteile höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung erfolgen.¹⁶⁷ Gemäß der handlungstheoretischen *Rational Choice*-Theorie¹⁶⁸ stellt er klassenspezifisch unterschiedliche Opportunitätsstrukturen und Kosten-Nutzen-Kalküle ins Zentrum der Überlegungen.¹⁶⁹ Ausgangslage für Bildungsentscheidung ist demnach die soziale Herkunft, also die sozioökonomische Lage des Elternhauses.

Boudon unterscheidet nach drei Entscheidungsebenen und zwei Herkunftseffekten. Die erste Entscheidungsebene sind die Bildungsrenditen, also die erwarteten Berufs- und Einkommenschancen, soziale Aufstiege oder Statuserhalt, bzw. Vermeidung des sozialen Abstiegs. Als zweite Ebene führt er die Kosten der Bildung an, sowohl die Investitions- als auch die Opportunitätskosten. Die Sozialisation im Elternhaus stellt die dritte Ebene dar: kognitive Fähigkeiten, sprachliche und soziale Kompetenz und schulische Leistungen.¹⁷⁰

Als Herkunftseffekte bezeichnet Boudon zum einen die Erfolgswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit vom sozialen Status, der Sozialisation im Elternhaus und dem Erwerb von kognitiven Kompetenzen, der abhängig ist von der sozio-ökonomischen Lage. Dieser primäre Herkunftseffekt hat vor allem Einfluss auf die dritte Entscheidungsebene. Der sekundäre Herkunftseffekt meint die institutionellen Verteilungsprozesse, die Kinder in unterschiedliche Typen von weiterführenden Schulen lenken. Die elterliche Bildungsentscheidung in Abhängigkeit vom sozialen Status beeinflusst die erste und zweite Ebene.¹⁷¹ Beide Herkunftseffekte wirken dabei „in komplexer, noch nicht genügend erforschter Form zusammen“.¹⁷²

Die Mechanismen, die für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind, sind noch weitgehend unerforscht.¹⁷³ Boudon gibt mit seinen primären und sekundären Effekten mögliche Erklärungen, der herkunftsabhängige schulische Erfolg kann anhand dieser Effekte sichtbar gemacht werden. Der familiäre Hintergrund spielt eine Rolle, weil Kulturkapital vorhanden sein kann und die Art und Weise der kindlichen Erziehung sich vorteilhaft oder nachteilig auf die Nutzung des schulischen Angebots und das Lernvermögen des Kindes auswirkt. Bei

¹⁶⁶ Barlösius (2004): 79.

¹⁶⁷ Becker (2007): 163 und Schultz (2002): 217.

¹⁶⁸ Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2006), S. 57.

¹⁶⁹ Werner (2006): 8.

¹⁷⁰ Hillmert (2007): 81f.

¹⁷¹ Becker (2007): 164 und Vester (2006): 16.

¹⁷² Vester (2006): 25.

¹⁷³ Jungbauer-Gans (2006): 175 und Hillmert (2007): 71.

privilegierten Kindern sind bereits beim Schuleintritt mehr Kompetenzen vorhanden. Die Eltern geben Wissen und Einstellungen zu Institutionen an ihre Kinder weiter. Außerdem können sie direkte und indirekte Bildungskosten tragen.¹⁷⁴ Die schulischen Strukturen und Prozesse und das Verhalten der Lehrpersonen verstärken diese Effekte.¹⁷⁵ Die staatlichen institutionellen Unterschiede haben so eine Strukturierungswirkung für individuelle Lebensverläufe. Insbesondere werden historische Trends und internationale Unterschiede im Bildungsverhalten auf institutionelle Veränderungen zurückgeführt.¹⁷⁶

Aus dieser Verknüpfung von Herkunft und Bildungsentscheidung resultiert eine dauerhafte Reproduktion der Ungleichheit von Bildungschancen. Bildungsabschlüsse werden so vererbt.¹⁷⁷ Familien mit höherem Sozialstatus haben privilegierte Lebenschancen, die sie an die nächste Generation weitergeben.¹⁷⁸ Die Entscheidungspunkte im Bildungssystem werden somit auch klassenspezifische Wahlprozesse.¹⁷⁹ *Rational Choice* ist aber nicht ausschließlich gültig, denn die Schulentscheidung ist keine rein individuelle.¹⁸⁰ Auch die Schule beeinflusst den Bildungsweg des Kindes, denn sie ist keine neutrale Institution der Wissensvermittlung sondern ein Mechanismus der Reproduktion von Macht und Herrschaft. Insbesondere Bourdieu hat die Bedeutung von Schule für die Legitimierung der dominanten Kultur in allen ihren Äußerungsformen betont.¹⁸¹

Sowohl bei der *Rational Choice*-Theorie als auch bei der Sozialisationstheorie von Bourdieu wird von einem strategischen Verhalten von Klassen im Bildungssystem ausgegangen, mit dem Ziel, für die Investition in Bildung einen möglichst optimalen Rücklauf im Sinne von verwertbaren Bildungspatenten zu erhalten. Die Entscheidung für unterschiedliche Bildungsgänge ist aber nicht primär Ausdruck eines rationalen Kalküls, sondern fällt unbewusst auf Grundlage des Klassenhabitus und eines unterschiedlich entwickelten „Anlagesinns“ für die Investitionen im Bildungssystem.¹⁸²

Empirisch haben Studien in Deutschland Zusammenhänge zwischen dem Bildungsverhalten und einer ganzen Reihe von Kapital-Formen neben den berufsbezogenen Variablen gezeigt: ökonomische Parameter (z.B. Beschäftigungssicherheit der Eltern), soziales Kapital (persönliche Netzwerke), kulturelle Ressourcen (Freizeit- und Konsumverhalten der Eltern) und das individuelle Zeitbudget.¹⁸³ Soziologische Erforschungen der Bildungschancen bringen immer wieder neue empirische Belege dafür, dass Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen Startkapitalien in das Bildungssystem eintreten und dort nach ihrer sozialen Herkunft schrittweise so

¹⁷⁴ Jünger (2008): 48 und Vester (2006): 17. Mehr Informationen zu den Bildungskosten im Kapitel „Geldmangel“.

¹⁷⁵ Jünger (2008): 49 und Hillmert (2007): 71.

¹⁷⁶ Hillmert (2007): 81.

¹⁷⁷ Jünger (2008): 29f.

¹⁷⁸ Vester (2006): 22.

¹⁷⁹ Werner (2006): 8.

¹⁸⁰ Vester (2006): 26.

¹⁸¹ Kalthoff (2006): 94

¹⁸² Werner (2006): 7.

¹⁸³ Hillmert (2007): 90.

sortiert werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem eingelenkt werden.¹⁸⁴ Insbesondere die genderspezifische Sozialisation wirkt sich hier auf die Bildungschancen aus.

3.5 Bildungserfolg: Schulabbruch als Indikator für Ungleichheit

Der vorzeitige Abbruch der Schulbildung ist ein Indikator für den Bildungserfolg bzw. Misserfolg. Marginalisierte Gruppen erreichen seltener einen Bildungsgrad, Mädchen machen seltener den Abschluss als Jungen und die Verweildauer in Entwicklungsländern ist niedriger als in Industrienationen.¹⁸⁵

Bildungsmisserfolg äußert sich vor allem in Schulabbruchs- und Wiederholungsraten. Die UNESCO sieht dabei einen engen Zusammenhang zwischen dem Wiederholen eines Schuljahrs und einem Abbruch: „Students are locked into cycles of repetition and dropout. The cycles are mutually reinforcing because repetition is often a prelude to dropout.“¹⁸⁶ Denn „Sitzenbleiben“ bedeutet für die Familien, ein Jahr länger die Kosten für die Bildung tragen zu müssen. Vor allem für ärmere Familien und solche, die den Sinn einer Ausbildung ihrer Kinder, insbesondere der Töchter, ohnehin in Frage stellen, ist das ein Grund, das Kind von der Schule zu nehmen.

47% der Kinder, die nicht zur Schule gehen, obwohl sie im richtigen Alter dafür sind, leben in Subsahara-Afrika.¹⁸⁷ Das Geschlecht spielt dabei eine große Rolle: 2006 waren 55% aller Kinder, die nicht zur Schule gehen, Mädchen. 53% dieser Mädchen sind niemals zur Schule gegangen, 47% waren mal eingeschult, sind es nun aber nicht mehr. Sie haben die Schule abgebrochen.¹⁸⁸ Insgesamt verlassen 150 Millionen Kinder die Grundschule vorzeitig ohne einen Abschluss, 100 Million davon sind Mädchen.¹⁸⁹ In Entwicklungsländern brechen durchschnittlich 25,5% die Grundschule ab, in Industrienationen sind es lediglich 2,3%.¹⁹⁰ 2000 haben 76% der Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren in Entwicklungsländern die Grundschule abgeschlossen, bei den Jungen gleichen Alters waren es 85%.¹⁹¹

Laut der NGO *Forum for African Women Educationalists* (FAWE) gibt es im Wesentlichen zwei Erklärungsansätze für den Schulabbruch bei Mädchen: Zum einen werden die Erklärungen in kulturellen, zum anderen in ökonomischen Gründen gesehen. Neuere Ansätze verbinden Beides. „According to this conceptual model, the survival or non-survival of girls in the education system is influenced by a complex interlay between macro-level policy (both international and national) and micro-level practices, beliefs and attitudes.“¹⁹² Die politische Umgebung ist aber

¹⁸⁴ Vester (2006): 14.

¹⁸⁵ Lewis/Lockheed (2008): 7.

¹⁸⁶ UNESCO (2008b): 67.

¹⁸⁷ ebd.: 61.

¹⁸⁸ ebd.: 64. Als Schulabbrecher bezeichne ich hier diejenigen, die zwar eingeschult waren, aber keinen Schulabschluss gemacht haben. Dabei ist die Unterscheidung zwischen freiwilligem Verlassen der Schule und erzwungenem Schulabbruch nötig. FAWE (1995): 55.

¹⁸⁹ Herz/Sperling (2004): 2.

¹⁹⁰ Glewwe/Kremer/Moulin (2009): 3.

¹⁹¹ Lewis/Lockheed (2008): 5.

¹⁹² FAWE (1995): 55.

immer beeinflusst durch das dominierende Geschlecht und durch die politische, ökonomische und religiöse Ideologie.¹⁹³

Generell sind die Gründe für den Schulabbruch gut dokumentiert: Einen sehr guten Überblick über die bisherigen Forschungen bietet Hunt (2008). Nicht speziell auf Entwicklungsländer oder Kenia bezogene Forschungen finden sich unter anderem bei Edney/Boydell (2008). Veröffentlichungen, die sich auf den afrikanischen Raum beziehen oder auf Entwicklungsländer im Allgemeinen, sind vor allem die von FAWE (1995, 2001), Herz (1991), Herz/Sperling (2004), Kane (2004), Maureen/Lockheed (2008) und Geissing (1997). Spezielle Studien und Aufsätze zum Schulabbruch oder geschlechtsspezifische Bildungswege in Kenia veröffentlichten unter anderem Chege und Sifuna (2006), Coalition (2006), Bunyi (2004/2008), Lloyd/Mensch/Clark (2000), Mensch et. al. (1999 und 2001) und Achoka (2007). Nähere Informationen, tiefergehende Studien, Erforschungen der sozialen Zusammenhänge und wirksame Strategien gegen Schulabbruch fehlen aber.¹⁹⁴

Grundsätzlich muss neben der Unterscheidung zwischen erzwungenem und freiwilligem Schulabbruch auch zwischen jenen Gründen unterschieden werden, die in der Familie oder im Umfeld der Mädchen, und jenen, die in der Schule oder im Bildungssystem zu suchen sind.¹⁹⁵ Es ist ein enger Zusammenhang zwischen Haushaltseinkommen und Schulbesuch zu erkennen.¹⁹⁶ Schüler mit geringem sozio-ökonomischen Status brechen eher die Schule ab.¹⁹⁷ Armut führt aber nicht nur dazu, dass Mädchen die Schule abbrechen müssen, sondern auch, dass sie dies zugunsten ihres Bruders tun müssen.¹⁹⁸ Wenn wenig Geld da ist, wird das lieber in die Bildung der Jungen investiert.¹⁹⁹ Das liege, so FAWE, auch daran, dass davon ausgegangen wird, Jungen seien intelligenter und zielstrebig als Mädchen.²⁰⁰ Außerdem werden Jungen bessere Arbeitsmarktchancen zugesprochen.²⁰¹ Auch die Nähe zur Schule und die Sicherheit auf dem Weg dorthin spielen eine Rolle bei der Frage, ob Mädchen eingeschult werden oder die Schule abbrechen müssen²⁰², ebenso die Zustände an der Schule: Gibt es keinen getrennt geschlechtlichen Unterricht oder keine gesonderten sanitären Anlagen für Mädchen, ist das ein Grund, die Töchter von der Schule zu nehmen.²⁰³

¹⁹³ ebd.: 55.

¹⁹⁴ Hunt (2008): 5. Das gilt nicht nur für Kenia, sondern auch für Industrienationen, wie etwa Tiliczek (2008) am Beispiel Kanada zeigt.

¹⁹⁵ Stromquist (1989): 145.

¹⁹⁶ Kabubo-Mariara/Mwabu (2007): 581 und Hunt (2008): 7. z.B. in Kenia: Die Kinder, die nicht zur Schule gehen, kommen zu 53% aus dem ärmsten Fünftel der Bevölkerung und nur zu 5% aus dem reichsten Fünftel. (UNESCO (2008b): 76)

¹⁹⁷ 2000 in Amerika brachen Schüler aus den 20% Haushalten mit dem geringsten Einkommen sechs mal öfter die weiterführende Schule ab, als ihre Mitschüler aus den oberen 20%. Vgl. Tiliczek (2008): 18f.

¹⁹⁸ FAWE (1995): 14.

¹⁹⁹ Lewis/Lockheed (2008): 16.

²⁰⁰ FAWE (1995): 64.

²⁰¹ ebd.: 61 und Bunyi (2008): 185.

²⁰² Lewis/Lockheed (2008): 15.

²⁰³ Bunyi (2008): 185 und Geissing (1997): 427f. Mehr Gründe werden im Kapitel „Allgemeine Gründe für den Schulabbruch“ ausgeführt.

Schulabbruch hat negative psychische und soziale Konsequenzen für Mädchen. „By dropping out, girls remain entrapped in a vicious cycle of poverty, losing out on the transformative and liberative aspect of education.”²⁰⁴ Abgesehen davon ist ein Schulabbruch auch ein finanzieller Verlust: Das Schulgeld wurde bis zum Abbruch gezahlt, die Schuluniform und die Bücher wurden gekauft.

²⁰⁴ FAWE (1995): 15.

4. Schulabbruch als Problem von Mädchen in Kenia

4.1 Das Bildungssystem in Kenia

4.1.1 Kenia allgemein

Zwar eröffnet die kenianische Regierung in ihrem Strategiepapier *Kenya's Vision 2030*, sie wolle Kenia bis 2030 zu einer „globally competitive and prosperous nation“ machen, „where every citizen enjoys high quality life“.²⁰⁵ Bis dahin ist es aber noch ein weiter Weg: 23% der Bevölkerung leben von weniger als einem Dollar pro Tag, 58% haben weniger als zwei Dollar pro Tag zur Verfügung.²⁰⁶ 47% der ländlichen und 27% der städtischen Bevölkerung leben unterhalb der Armutsgrenze.²⁰⁷ Der Großteil der Bevölkerung lebt in ruralen Gebieten, wobei nur 20% der Fläche Kenias landwirtschaftlich nutzbar ist.²⁰⁸ Die meisten Landbewohner sind Kleinbauern, die Subsistenzwirtschaft betreiben.

Die Bevölkerung ist in mehr als 40 Ethnien unterteilt, die jeweils eine eigene Sprache sprechen. Abgesehen von den Städten Nairobi und Mombasa leben die Ethnien getrennt voneinander in unterschiedlichen Regionen Kenias. Teilweise sind die Gebiete der Ethnien deckungsgleich mit den 72 Distrikten Kenias, die wiederum in 8 Provinzen zusammengefasst sind. Die größten Ethnien, die insgesamt mehr als 70% der Bevölkerung ausmachen, sind die der Kikuyu, Luo, Luyia und Kamba.²⁰⁹ Die Alphabetisierungsrate der Erwachsenen liegt in Kenia bei 74% (Männer: 78%, Frauen: 70%). Bei den 15- bis 24-jährigen liegt die Alphabetisierungsrate bei 80% ohne einen gravierenden Unterschied nach Geschlecht.²¹⁰

4.1.2 Kenias Schulen

Kenias Schulsystem hat die Struktur 8-4-4²¹¹: Auf eine achtjährige Grundschule folgt die vierjährige weiterführende Schule und darauf die ebenso lange Universitätsausbildung. Der Grundschule vorgelagert ist die freiwillige frühkindliche Erziehung: Kinder bis zu drei Jahren können die *Nursery* besuchen, die vier- bis fünfjährigen die Vorschule. Beide Einrichtungen sind kos-

²⁰⁵ Ministry of Education (2008k): 1 und 12. und Republic of Kenya (2007).

²⁰⁶ UNESCO (2008b): 267.

²⁰⁷ Kane (2006): 4.

²⁰⁸ Republic of Kenya/UNICEF (2007): 6.

²⁰⁹ Cubbins (1991): 1067. Die Präsidentschaftsrepublik Kenia ist seit 1963 unabhängig von Großbritannien. 1992 wurde das Mehrparteiensystem eingeführt und die Partei KANU (Kenya African National Union) nach 39-jähriger Herrschaft im Jahr 2002 von dem Parteienbündnis NARC (National Rainbow Coalition) abgelöst. Seitdem ist Mwai Kibaki Präsident des Landes (Ahner-Tönnis (2004), Ngesa (2008) und Scholz (2002)). Die 36 Millionen Einwohner (2006) haben eine Lebenserwartung von 54 Jahren, eine Frau bringt durchschnittlich fünf Kinder zur Welt (UNESCO (2008b): 266). 50% der Bevölkerung ist jünger als 15 Jahre. Die Bevölkerungsdichte schwankt je nach Region von 3 bis 230 Personen pro km² (Republic of Kenya/UNICEF (2007): 6), der Atlas für weiterführende Schulen Ostafrikas gibt als durchschnittliche Bevölkerungsdichte 49 Menschen pro km² an (Holgarth (2006): 54). 75 bis 80% der Bevölkerung und 85% der 17,5 Millionen Kindern leben auf dem Land. Knapp 60% der Farmer bewirtschaften weniger als zwei Hektar (Thomas-Slayter (1992): 811).

²¹⁰ UNESCO (2008b): 275f.

²¹¹ Das 8-4-4-System wurde 1985 in Kenia eingeführt. Vorher war das Schulsystem 7-4-2-3, was bedeutet: sieben Jahre Grundschule, vier Jahre Junior Secondary School, zwei Jahre Senior Secondary School und drei Jahre Universität. Vgl. Neuner (2001): 599.

tenpflichtig, die *Nurseries* werden in der Regel von privaten Trägern angeboten. 49% der kenianischen Kinder waren 2006 in Vorschulprogramme eingeschult, etwas mehr Mädchen als Jungen.²¹²

Generell muss unterschieden werden zwischen öffentlichen und privaten sowie Tages- und Internatsschulen.²¹³ 58% der Schüler besuchen Tagesschulen und 87% öffentliche Schulen. Neben den öffentlichen gibt es auch private Schulen, die jedoch in der Regel schlechter abschneiden als die öffentlichen Schulen. Denn auch die Schüler der privaten Schulen schließen ihre Ausbildung mit dem nationalen Examen ab, die Schulen unterliegen aber kaum staatlicher Kontrolle, weshalb eine hohe Qualität des Unterrichts nicht gewährleistet werden kann. Auch das Geschlechterverhältnis ist an privaten Schulen üblicherweise schlechter als an öffentlichen²¹⁴, was daran liegen könnte, dass die Investitionskosten höher sind. Private Schulen verlangen Schulgeld.

Die Grundschule (Klassen Standard 1 bis Standard 8) wird in der Regel von den sechs bis 13-jährigen Kindern besucht und mit dem nationalen Examen *Kenya Certificate of Primary Education* (KCPE) abgeschlossen. Seit 2003 ist der Besuch der Grundschulen gebührenfrei.²¹⁵ Infolgedessen ist die Einschulungsrate von 5,9 Millionen Schülern im Jahr 2002²¹⁶ auf 8,2 Millionen Schüler 2007 gestiegen.²¹⁷ Auch die Abschlussrate an Grundschulen konnte erheblich gesteigert werden: Während 2001 nur 52,5%²¹⁸ die Grundschule beendeten, waren es 2007 schon 81%. Die Abschlussraten bei den Jungen (86,5%) sind höher als die der Mädchen (75,7%).²¹⁹ 2007 nahmen rund 372.000 Jungen zu 332.600 Mädchen am Examen der 8. Klasse teil. Zwischen den Provinzen gibt es hierbei große Unterschiede: In Nairobi schrieben genauso viele Jungen wie Mädchen das Examen, in der Nyanza Provinz nur 49.500 Mädchen, gegenüber 63.600 Jungen.²²⁰

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Grundschule besucht etwa jeder zweite Absolvent die weiterführende Schule (Klassen Form 1 bis Form 4). Die Schüler in diesen Schulen sind durchschnittlich 14 bis 17 Jahre alt.²²¹ Den landesweit 26.100 Grundschulen stehen 6.500 weiterführende Schulen gegenüber.²²² Aufgenommen werden an den weiterführenden Schulen diejenigen, die im KCPE besonders gut, mindestens aber befriedigend abgeschnitten haben. Seit 2008 ist der Besuch der weiterführenden Schulen gebührenfrei.²²³

²¹² UNESCO (2008b): 290f.

²¹³ Onsomu (2006a): 4. 2004 gab es 3.621 öffentliche Schulen, wovon 0,5% nationale Internatsschulen, 27,2% andere Internatsschulen, 45,3% Tagesschulen und 26,9% sowohl Tages- als auch Internatsschulen waren.

²¹⁴ Ministry of Education (2008e), siehe Anhang.

²¹⁵ UNESCO Nairobi Office (2005): 7.

²¹⁶ Tooley/Dixon/Stamfield (2008): 450 und Republic of Kenya/UNICEF (2007): 24.

²¹⁷ Ministry of Education (2008k): viii und xi.

²¹⁸ UNESCO Nairobi (2008): 57.

²¹⁹ Ministry of Education (2008k): 18f.

²²⁰ Ministry of Education (2008a): 1.

²²¹ UNESCO Nairobi (2008): 54f.

²²² ebd.: 59 und Ministry of Education (2008k): 21.

²²³ Ministry of Education (2008k): ix. Mehr zu den Programmen der gebührenfreien Bildung im Kapitel *Free Secondary Education*

2007 waren 638.700 Jungen und 541.600 Mädchen an weiterführenden Schulen eingeschult²²⁴, das sind 23,2% der Kinder der entsprechenden Altersgruppe.²²⁵ Nach vier Jahren wird das nationale Examen *Kenyan Certificate of Secondary Education* (KCSE) geschrieben. Von den 276.000 Absolventen 2007 waren 126.000 weiblich, wobei es auch hier große Unterschiede zwischen den Provinzen gibt: In Nairobi nahmen 7.500 Jungen und 5.000 Mädchen am Examen teil, in Nyanza 29.600 Jungen und 19.000 Mädchen.²²⁶ Die Abschlussrate lag 2007 bei 80%.²²⁷ Die besten Absolventen der weiterführenden Schulen qualifizieren sich für den Besuch einer der sieben staatlichen Universitäten. Jeder, der das Examen mit der Note 3+ oder besser besteht, hat sich formal qualifiziert. Aber wegen der begrenzten Plätze an den Universitäten wurden 2007 von 60.000 qualifizierten Absolventen lediglich 16.000 aufgenommen, ca. 10% aller Absolventen. Effektiv reicht eine 3+ für den Zugang nicht.²²⁸ Nach Aussage eines Mitarbeiters des Bildungsministeriums mussten die Schüler wenigstens eine 2+ erreichen, um studieren zu können.²²⁹ Neben den staatlichen gibt es private Universitäten, deren Besuch nicht an die Leistungen gekoppelt ist, aber einen hohen finanziellen Aufwand bedeutet. Nur 18% aller kenianischen Studenten sind an den 21 privaten Universitäten eingeschrieben. Von den 133.710 Studierenden waren im letzten Jahr 97.000 männlich, 36.600 weiblich.²³⁰ Auf allen Ebenen der Bildung sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erkennen.²³¹ 2004 besuchten 31,7% aller Jungen Kenias eine weiterführende Schule, aber nur 27,3% der Mädchen.²³² Daneben sind aber auch große Unterschiede zwischen den Provinzen²³³ und den Einkommensschichten zu erkennen. So machen etwa Schüler aus Elternhäusern mit geringem Einkommen an weiterführenden Schulen nur 29% aus, während 40% aus Elternhäusern mit hohem Einkommen stammen.²³⁴ Und an den Universitäten kommt keiner der Studenten aus den beiden untersten Fünfteln der Einkommensschichten.²³⁵

4.1.3 Finanzierung des Bildungssystems

Fast 73% der Ausgaben der kenianischen Regierung für den sozialen Sektor und 40% der nationalen Ausgaben fließen in den Bildungsbereich. Das sind 7% des Bruttoinlandsprodukts, stellt das kenianische Bildungsministerium in seinem Bericht bei der internationalen Bildungskonferenz in Genf im November letzten Jahres fest.²³⁶

²²⁴ UNESCO Nairobi (2008): 59.

²²⁵ ebd.: 60.

²²⁶ Ministry of Education (2008a): 4.

²²⁷ Ministry of Education (2008k): 21.

²²⁸ in Kenia: C+.

²²⁹ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

²³⁰ Ministry of Education (2008k): 1.

²³¹ Ministry of Education (2008k): viii.

²³² Onsomu (2006b): 56.

²³³ ebd.: 26.

²³⁴ ebd.: 27.

²³⁵ Verspoor (2008): 99.

²³⁶ Ministry of Education (2008k): viii.

Die Finanzierung der Schulen findet nach dem Prinzip der Kostenteilung statt. Demnach werden die Kosten von Partnerschaften zwischen dem öffentlichen Sektor, NGOs, religiösen Organisationen, Entwicklungspartnern, Gemeinden und Privathaushalten getragen. Der Regierung kommt dabei die Aufgabe zu, die Lehrer auszubilden und zu besolden, die Infrastruktur, Administration und das Management zur Verfügung zu stellen und Stipendien für bedürftige Schüler zu finanzieren. Der größte Posten ist das Gehalt der Lehrer. 2006 flossen 80% des Geldes der Grundschulen in Löhne, bei weiterführenden Schulen waren es 93,5%.²³⁷ Die anderen Partner tragen die Kosten für Wartung der Infrastruktur, die Schulgebühren, die Kosten für die Examen, Verpflegung und Unterbringung in Internatsschulen, die Löhne der sonstigen Mitarbeiter an den Schulen (*non-teaching stuff*) und die persönlichen Ausgaben der Schüler.²³⁸

Die Stärke des Prinzips der Kostenteilung ist laut Onsomu (2006), dass sich die Partner ergänzen und verantwortlich fühlen. Der Nachteil wäre allerdings, dass arme Haushalte nicht dazu in der Lage seien, sich an der Kostenteilung zu beteiligen, und deshalb keinen Zugang zum Bildungssystem hätten. Das sei der Grund dafür, warum Schulen von den Bevölkerungsgruppen dominiert werden, die nicht arm sind.²³⁹

“[...]the household is also faced with unlimited needs in form of other expenditures like food, health, housing, and clothing, among others. Besides, even in its education budget, households are faced with the decision of spending either in primary, secondary or tertiary and higher education given the number of children to be educated.”²⁴⁰

Hauptgeldgeber für Bildung sollte immer die Regierung sein und die Finanzierung niemals größtenteils dem privaten Sektor überlassen, auch deshalb, weil nur die Regierung zu langfristigen Planungen und Auslagen und zur Mobilisierung großer finanzieller Ressourcen für den Bildungsbereich in der Lage wäre.²⁴¹

Vor der Einführung der Gebührenfreiheit für weiterführende Schulen trugen die Haushalte im Durchschnitt 60% der Kosten, die Regierung 40%. Die Relation wird sich im weiterführenden Bereich geändert haben, aber nicht gravierend, da trotz des Wegfalls der Gebühren von den privaten Haushalte noch die Kosten für die Unterkunft und Verpflegung, Schulbücher und Schuluniform getragen werden müssen.²⁴²

²³⁷ Onsomu (2006b): 16. Der Grund für die hohen Kosten für weiterführende Schulen ist, dass Lehrer an weiterführenden Schulen höher qualifiziert sind als Grundschullehrer. Die Kosten bleiben gleich, egal wie gering die Anzahl der Schüler pro Klasse ist. In weiterführenden Schulen sind die Klassen im Vergleich zu Grundschulen eher klein: 2003 waren 20-35 Schüler in einer Klasse. Lehrer kosten 53,8% der gesamten Ausgaben für die weiterführenden Schulen (öffentliche und private Ausgaben zusammengefasst). An Internatsschulen treiben vor allem die Kosten für die Schlafräume und Labor-Ausstattung die Gebühren in die Höhe. Stipendien machten 2004/05 2,4% der gesamten Ausgaben für weiterführende Bildung aus. (Onsomu (2006b): 33-36).

²³⁸ ebd.: 1.

²³⁹ ebd.: 14.

²⁴⁰ ebd.: 16f. Ähnlicher Befund auch bei Wane/Gathenya (2003): 184.

²⁴¹ ebd.: 7.

²⁴² Die Relation der Finanzierung nach Sektoren (Darstellung nach Onsomu (2006b): 29. Details zur Finanzierung des weiterführenden Schulbereichs im Anhang.

Sub-sector	Public Schools	
	Government	Households
ECDE	5%	95%
Primary	80%	20%
Secondary	40%	60%

4.1.4 Ziele der kenianischen Bildungspolitik

Laut ihrem *Sessional Paper No 1 of 2005 in Education, Training and Research* sind die bildungspolitischen Ziele der kenianischen Regierung unter anderem, die frühkindliche Bildung auszubauen, benachteiligte Gruppen einzubeziehen, den Zugang zu allen Ebenen des Bildungssystems zu verbessern, die Qualität der Bildung zu verbessern und die Alphabetisierungsrate zu steigern. Außerdem sollen die Einschulungs- und Abschlussraten auf 100% gesteigert werden, und bis 2015 sollen alle Geschlechterdifferenzen in den Grundschulen, weiterführenden Schulen und an den Universitäten abgebaut sein, wie es die *Millennium Development Goals* fordern.²⁴³

Um die *Millennium Development Goals* und die Ziele von *Education for All* zu erreichen, hat die kenianische Regierung das *Kenya Education Sector Support Programme* (KESSP) aufgestellt, das verschiedene Investitionsprogramme enthält.²⁴⁴ Ein Ziel des Programms bis 2008 war unter anderem, die Übergangsquote von der Grund- zur weiterführenden Schule auf 70% zu steigern.

In einem Bericht kündigt das Bildungsministerium an, sich insbesondere um *Children in Especially Difficult Circumstances* (CEDCs) kümmern zu wollen. Unter CEDCs versteht es dabei:

„Children working or living on the streets; those in Arid and Semi-Arid Lands (ASALs) and pockets of poverty; children with special learning needs (particularly the handicapped); children engaged in worst forms of children labour; Most Vulnerable Children (MVC), including orphans; adolescent mothers and sibling minders; those affected by HIV and AIDS, those discriminated because of gender, culture and religion; young offenders; victims of domestic and internal political violence; out-of-school youth and refugees.“²⁴⁵

Zwar taucht *Gender* hier nur am Rande auf, aber immerhin stellt das Ministeriums an einer späteren Stelle im Bericht klar, Mädchen müsste man besondere Beachtung schenken, da sie, wenn sie zu einer dieser Gruppen gehören, doppelt benachteiligt wären.

4.1.5 Schulabbruch in Kenias weiterführenden Schulen

Jedes Jahr veröffentlichen die kenianischen Medien Statistiken des Bildungsministeriums. Die landesweit besten 100 Absolventen der Grundschulexamen und der Examen der weiterführenden Schulen werden namentlich genannt. Auch Top-100-Listen der Provinzen werden veröffentlicht, ebenso die Namen der 100 schlechtesten Schüler und die Namen der 100 oder wahlweise nur 10 besten Schulen des Landes und der Provinzen. Betrachtet man diese Listen, könnte man annehmen, dass insbesondere die weiterführenden Schulen hauptsächlich von Jungen besucht werden. Zwar gibt es Mädchenschulen, die unter den Top-Schulen auftauchen, aber unter den besten Schülern befinden sich in einigen Provinzen nur drei Mädchen.²⁴⁶

Von diesen Listen auf den tatsächlichen Schulbesuch zu schließen ist aber nicht möglich. Es werden lediglich Spitzenleistungen dokumentiert. Diese haben zwar einen erheblichen Einfluss auf den weiteren Lebensweg der Absolventen, weil nur die besten Schüler Plätze an Universitäten

²⁴³ UNESCO Nairobi (2008): 52.

²⁴⁴ Ministry of Education (2005) und Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

²⁴⁵ Ministry of Education (2008k): 4.

²⁴⁶ Otieno/Otieno (2009).

ten bekommen, aber sie geben keine Antwort auf die Frage, wie viele Mädchen die vier Jahre der weiterführenden Schule tatsächlich besucht haben. Die Analyse der Statistiken über Einschulungen und Abbruch des Bildungsministeriums weist darauf hin, dass die Abbruchraten von Mädchen an weiterführenden Schulen nicht so hoch sind, wie es die Bestenlisten erwarten lassen. Sie sind nicht einmal höher als die der Jungen, die genauso häufig die Schule ohne Abschluss verlassen. Mädchen tauchen in den Bestenlisten nicht oder nur selten auf, weil sie im Examen schlechtere Leistungen erbringen als Jungen.

Die aktuellsten Statistiken über Schulabbruch, die das Bildungsministerium erstellt hat, sind von 2003. In diesem Jahr lag die landesweite Abbruchquote an weiterführenden Schulen bei 7,1% (Jungen: 7,3%, Mädchen: 6,9%).²⁴⁷ Allerdings werden die Zahlen höher, wenn man nicht die einzelnen Klassen betrachtet, sondern die Kohorten: Von den Mädchen etwa, die 1997 in die erste Klasse der weiterführenden Schule eingeschult worden waren, machten 2000 nur 50% den Abschluss. Die durchschnittliche Abbruchrate, über vier Jahre betrachtet, war bei den Jungen 17%, bei den Mädchen 21%.²⁴⁸ Noch gravierender waren die umfangreicher erhobenen *Survival Rates* im Zeitraum bis 1997. Damals erreichten nur 19,9% (20,4% der Jungen, 19,4% der Mädchen) derjenigen, die 1989 in Standard 1 eingeschult wurden, Form 1. Knapp 20% aller Schüler schafften es von Standard 1 bis Form 4, also bis zum Abschluss der weiterführenden Schule (20,6% der Jungen, 18,8% der Mädchen). Und nur 1,2% der ehemals Standard 1-Schüler gingen zur Universität (1,6% der Jungen, 0,7% der Mädchen).²⁴⁹

Je nach Provinz und Geschlecht sind die Abbruchraten, das zeigen die Statistiken des Ministeriums, sehr unterschiedlich. Besonders in der Zentral-Provinz und in Nairobi sind die Abbruchraten der Jungen höher als die der Mädchen, weil Jungen dort auf Kaffee- oder Drogenplantagen arbeiten oder andere Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten haben.²⁵⁰ Auch zeigen sich Unterschiede nach Klassenstufen und Geschlecht: In der ersten Klasse der weiterführenden Schule brachen 2003 mehr Mädchen als Jungen ab, ebenso in der vierten und letzten Klasse. In der zweiten und dritten Klasse hingegen sind die Abbruchraten für Jungen höher. Insgesamt brachen die meisten Schüler prozentual in der zweiten Klasse ab (9,5%), die wenigsten (2,1%) in der vierten.²⁵¹ Die größten Abbruchraten treten bei Schülern im Alter von 16 bis 20 auf.²⁵² Entsprechend den MDG-Zielen, sollen die Abbruchraten bis 2015 auf 1% reduziert werden, die Wiederholungsraten auf 5%.²⁵³

²⁴⁷ Ministry of Education (2008c und d), siehe Anhang. Grundschulen: 2006 stellten UNICEF und die kenianische Regierung fest, dass durchschnittlich 2,1% der Jungen und 2,0% der Mädchen die Grundschule abbrechen. UNICEF/Government of Kenya (2006): 44.

²⁴⁸ Achoka (2007): 238.

²⁴⁹ Onsomu (2006a): 9.

²⁵⁰ Ministry of Education (2008c und d), siehe Anhang. Interviews mit Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi und Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

²⁵¹ Ministry of Education (2008c), siehe Anhang.

²⁵² Family Health International (2006): 13.

²⁵³ Onsomu (2006b): 20.

4.2 Die Interviewpartner

Experteninterviews



Charles Obiero

Charles Obiero ist der *Senior Economist* des Bildungsministeriums in Nairobi. Er gehört der *Central Planning and Monitoring Division* an. Das Interview fand am 7.11.2008 im Bildungsministerium in Nairobi statt.

Das Bildungsministerium in Nairobi ist zuständig für den Bereich der frühkindlichen Bildung, der Grundschulen und der weiterführenden Schulen. Es besteht aus drei Abteilungen: Grundbildung, Qualitätssicherung und *Policy and Planning*. Die Universitäten und andere Bereiche der Erwachsenenbildung und des tertiären Bildungsbereichs sind im Ministerium für höhere Bildung, Wissenschaft und Technologie angesiedelt.²⁵⁴



Joshua Akuro

Joshua Akuro ist der Leiter der *Inungo Mixed Secondary School*, die in Inungo, einem Dorf im Siaya Distrikt (Nyanza Provinz) in Westkenia liegt. Das Interview fand am 28.10.2008 in Inungo statt.

Die Provinz Nyanza liegt im Westen Kenias und grenzt an den Viktoriasee an. 63% der Bewohner der landwirtschaftlich recht produktiven²⁵⁵ Nyanza Provinz müssen mit einem Dollar pro Tag auskommen. Damit ist die Provinz eine der ärmsten des Landes.²⁵⁶ Weiterführende Schulen besuchen dort 121.000 Jungen und 86.000 Mädchen.²⁵⁷ Das sind 37,4% der Kinder im Schulalter (44,4% Jungen, 30,6% Mädchen).²⁵⁸ Die Abbruchraten lagen 2003 bei 9,0% bei den Jungen und 10,3% bei den Mädchen.²⁵⁹

Der Siaya Distrikt ist einer von 13 Distrikten in der Nyanza Provinz. Hier leben fast ausschließlich Angehörige der Ethnie der Luo, einer der vier größten Ethnien Kenias.²⁶⁰ Die Luo sind, wie die meisten anderen Ethnien Kenias auch, patrilinear organisiert.²⁶¹ Die meisten Bewohner des

²⁵⁴ UNESCO Nairobi (2008): 52f.

²⁵⁵ Närman (1995): 212.

²⁵⁶ Human Rights Watch (2003): 12f.

²⁵⁷ Ministry of Education (2008j), siehe Anhang.

²⁵⁸ Ministry of Education (2008i), siehe Anhang.

²⁵⁹ Ministry of Education (2008c und d), siehe Anhang.

²⁶⁰ Neben den Ethnien der Kikuyu, Luyia und Kamba. Vgl. Cubbins (1991): 1067 und Watkins (2000): 726.

²⁶¹ Geissler et al. (2002): 40.

Distrikts sind Kleinbauern, am häufigsten wird Mais angebaut.²⁶² 2007 waren 11.000 Kinder im Siaya Distrikt eingeschult (6.000 Jungen, 5.000 Mädchen). Das sind 19,4% (20,8% Jungen, 17,9% Mädchen).²⁶³ 2003 haben 7,5% der Schüler die Schule abgebrochen (6,1% der Jungen, 9,2% der Mädchen).²⁶⁴ Im Siaya Distrikt gibt es 380 Grund- und 70 weiterführende Schulen.

An der weiterführenden *Inungo*-Schule unterrichten zehn männliche und zwei weibliche Lehrer die etwa 300 Schülerinnen und Schüler. Vor vier Jahren wurden hier 30 Mädchen und 39 Jungen in Form 1 eingeschult. Zur Zeit des Interviews schrieb diese Klasse gerade das Examen. Von den 30 Mädchen waren 11 übrig geblieben. Alle anderen hatten abgebrochen. Die Jungen hingegen waren noch vollständig. Nach den Schätzungen des Schulleiters brechen 10 Mädchen pro Jahr die Schule ab. Auf der Rangliste der weiterführenden Schulen des Siaya Distrikts (sortiert nach Punktzahlen beim nationalen Examen) steht die *Inungo Mixed Secondary School*, deren Leiter Akuro ist, auf Platz 56.²⁶⁵



Beatrice Wairimu Mania

Beatrice Mania ist die stellvertretende Leiterin der *St. Aloysius Gonzaga Secondary School*, einer katholischen Privatschule im Slum Kibera in Nairobi. Das Interview fand am 04.11.2008 in Kibera statt.

Nairobi hat 2 Millionen Einwohner auf einer Fläche von 684 qkm. Die Bevölkerungsdichte beträgt 3.133 Menschen pro qkm.²⁶⁶ Die Einschulungsraten in weiterführenden Schulen in Kenias Hauptstadt lagen 2007 bei 26.700 Jungen, 23.000 Mädchen.²⁶⁷ Das waren 35,4% der Kinder im schulfähigen Alter, 29,9% Jungen, 31,1% Mädchen.²⁶⁸ Die Abbruchraten lagen 2003 bei 5,5% (6,3% Jungen, 4,4% Mädchen).

60% der Einwohner Nairobis leben in Slums²⁶⁹, die aber nur 5% der Fläche Nairobis ausmachen.²⁷⁰ Kibera ist einer der größten Slums Ostafrikas. Die Bevölkerung wird auf 600.000²⁷¹ bis 800.000²⁷² Menschen geschätzt, bei einer Bevölkerungsdichte von 41.000 Menschen pro qkm. Die übliche Bauform ist ein einstöckiges Haus mit Lehmwänden und Blechdach. 86% der Familien leben in einem einzigen Raum, durchschnittlich besteht eine Familie aus vier Personen.²⁷³

²⁶² Omamo (1998): 117.

²⁶³ Ministry of Education (2008i), siehe Anhang.

²⁶⁴ Ministry of Education (2008c und d), siehe Anhang.

²⁶⁵ Ministry of Education (2008b): 11ff.

²⁶⁶ Holgarth (2006): 55.

²⁶⁷ Ministry of Education (2008j), siehe Anhang.

²⁶⁸ Ministry of Education (2008i), siehe Anhang.

²⁶⁹ Tolley/Dixon/Stanfield (2008): 451.

²⁷⁰ Mudege/Zulu/Izugbara (2008): 104.

²⁷¹ Tolley/Dixon/Stanfield (2008): 451, Chakaya et al. (2005: 404) schätzen 700.000.

²⁷² Chinyama (2006).

²⁷³ Chakaya et al. (2005): 404.

Das mittlere Einkommen in Kibera beträgt 27 Dollar pro Monat.²⁷⁴ Da es in Kibera zu wenige staatliche Schulen gibt, sind 40% der Kinder im Grundschulalter nicht eingeschult.²⁷⁵

Die katholische Privatschule *St. Aloysius Gonzaga* ist eine von 76 privaten Schulen in Kibera.²⁷⁶ Sie besteht seit 2003 und nimmt nur AIDS-Waisen auf. Momentan ist die Schule am Rande des Slums angesiedelt und teilt sich einige Klassenräume mit umliegenden Schulen, denn der Platz im Slum ist begrenzt. Deshalb plant die Schulleitung, einen Schulcampus außerhalb des Slums zu bauen. An der Schule arbeiten 17 Lehrer (sieben weibliche, zehn männliche), ein Praktikant, ein Missionar und Krankenschwestern.

Voraussetzung für den Besuch der gemischtgeschlechtlichen weiterführenden Schule ist ein sehr gutes Ergebnis in den Examen der Grundschule und das Bestehen eines Aufnahmetests. Außerdem werden die Bewerber zuhause besucht, um zu prüfen, ob die Angaben über den Familienstatus wirklich stimmen. Die Schüler müssen entweder Halb- oder Vollwaisen sein, wenn sie Halbwaisen sind, muss der noch lebende Elternteil HIV-positiv sein. Werden die Schüler aufgenommen, bekommen sie Schulbücher, Schulessen, Unterrichtsmaterialien und Uniform umsonst, Schulgebühren müssen sie nicht zahlen. Neben *St. Aloysius* gibt es noch eine weitere private Schule, die von ihren Schülern keine Schulgebühren verlangt.²⁷⁷ Finanziert wird die Schule über Patenschaften und Spenden von katholischen Gruppen aus den USA. Pro Jahr werden 80 Schüler aufgenommen: 40 Mädchen und 40 Jungen. Im Laufe der Zeit reduziert sich aber die Zahl der weiblichen Schüler immens. Seit Bestehen der Schule haben 80 Schülerinnen abgebrochen.

Problemfokussierte narrative Interviews



Beatrice Atieno Othiambo

Interview am 27.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz

Beatrices Vater war Polizist. Er starb 2004. Kurz zuvor war Beatrices Mutter, getrennt lebend vom Vater, zurück zur Familie gekommen. Kurz nach seinem Tod verließ die Stiefmutter die Familie. Heute lebt die 19-jährige²⁷⁸ Beatrice mit ihrer leiblichen Mutter, ihrem Sohn und einem ihrer älteren Brüder auf einem Grundstück mit drei kleinen Häusern. Ihre Mutter ist Alkoholikerin.

Beatrice hatte mithilfe eines staatlichen Stipendiums eine Internatsschule besucht. Sie musste die Schule verlassen, als diese den Betrieb

einstellte. Bei privaten Schulen, so Beatrice, müsse man damit rechnen. Da das Stipendium an die Schule gekoppelt war, konnte sie nicht an eine andere Schule. Nach dem Abbruch wurde sie schwanger, der Sohn ist heute ein Jahr alt. Beatrice wollte Anwältin werden.

²⁷⁴ UNICEF (2004): 35.

²⁷⁵ Global Campaign for Education (2004): 18.

²⁷⁶ Tolley/Dixon/Stanfield (2008): 452. 20 der privaten Schulen sind in kirchlicher Trägerschaft.

²⁷⁷ Tolley/Dixon/Stanfield (2008): 454.

²⁷⁸ Alle Zeit- und Altersangaben beziehen sich auf den Zeitpunkt des Interviews.



Mildred Ngesa Nyalwal

Interview am 28.10.2008, Kanyumba, Nyanza Provinz

Mildred ist 21 Jahre alt und hat bereits zwei Kinder: Die dreijährige Valery Akinyi und den 9 Monate alten Antony Owino. Die Beiden haben unterschiedliche Väter, die beide mittlerweile verheiratet sind und Mildred keine finanzielle Unterstützung zukommen lassen.

Mildred kommt aus einer polygamen Familie: Ihr Vater hat drei Frauen in drei unterschiedlichen Häusern. Die drei Frauen haben fünf, acht und neun Kinder. Das, sagt Mildred, sei der Grund, warum der Vater das Schulgeld nicht aufbringen könne.

Mildreds Mutter wurde verheiratet, als sie die Grundschule abgeschlossen hatte. Unmittelbar danach, mit 15 Jahren, bekam sie das erste Kind. Der Vater ist mittlerweile etwa 60 Jahre alt und war Grundschullehrer. Mildred lebt bei ihrer älteren Schwester, die ebenfalls Grundschullehrerin ist. Sie kümmert sich um deren Haushalt, um die Tochter der Schwester und um ihre zwei eigenen Kinder.

Der Grund für den Abbruch war aber nicht die Schwangerschaft, sondern Geldmangel. Die Gebühren für die Anmeldung zum Examen konnte der Vater nicht mehr bezahlen, so dass sie kurz vor dem Abschluss der weiterführenden Schule abbrechen musste.



Eunice Adhiambo Omware

Interview am 29.10.2008, Inungo, Nyanza Provinz

Die 20-jährige Eunice kommt aus dem Dorf Mahwi/Sidindi in der Nyanza Provinz. Für das Interview nahm sie den fünf Kilometer langen Fußmarsch zu ihrer ehemaligen Schule in Inungo auf sich.

Eunice ist Mutter einer dreijährigen Tochter, Wendy Awino. Ihre Mutter ist tot, ebenso wie einer ihrer älteren Brüder. Sie lebt mit ihrem arbeitslosen Vater und ihrer jüngeren Schwester zusammen.

Der Vater von Eunices Tochter hatte sie verlassen, nachdem er von der Schwangerschaft erfahren hatte.

Auf einem kleinen Feld baut die Familie Mais und Kartoffeln an, manchmal auch Bohnen. Davon ernährt sich die Familie, der Überschuss wird auf dem Markt im Dorf verkauft. Beim Anbau helfen zwei ältere Brüder, die nicht mehr zuhause wohnen. Neben den Brüdern und der jüngeren Schwester hat Eunice noch eine Schwester, die älter ist und nach dem Abschluss der Grundschule verheiratet wurde. Sie ist Mutter eines Kindes. Zwei weitere Kinder starben. Eunice wäre neben dem toten Bruder die einzige in ihrer Familie gewesen, die die weiterführende Schule abgeschlossen hätte.



Mercy Akoth Okumu

Interview am 29.10.2008, Kanyumba, Nyanza Provinz

Mercy, 16, lebt bei ihrem ältesten Bruder in Kanyumba. Sie teilt sich mit dem Bruder, dessen Frau und Kind zwei Räume. Sie zog zu ihrem Bruder, weil sie schwanger geworden war und nicht mehr in ihrem Dorf bleiben wollte.

2003 war Mercys Mutter an einer Krankheit, die Mercy nicht näher beschreibt, gestorben. Der Vater lebt mit Mercys Geschwistern in Nairobi, hat den Kontakt zu ihr aber wegen ihrer Schwangerschaft abgebrochen.

Im Haus ihres Bruders ist Mercy für den Haushalt zuständig. Sie kümmert sich um das Essen, um die Wäsche und um die Kinder – ihr eigenes, einmonatiges Baby und die dreijährige Tochter ihres Bruders. Alle Brüder von Mercy haben den Abschluss der weiterführenden Schule, bzw. machen ihn gerade. Der älteste Bruder, Grundschullehrer, zahlt das Schulgeld für den jüngsten, weil der Vater seit einigen Jahren arbeitslos ist und dafür nicht aufkommen kann. Für die Bildung der Mädchen hat niemand Geld: Alle Schwestern haben die weiterführende Schule abgebrochen. Das Schulgeld für Mercy möchte der Bruder nicht zahlen, weil sich niemand um Haushalt und Kinder kümmern würde, wenn sie zurück zur Schule ginge.



Beatrice Aoko Odhiambo

Interview am 08.11.2008 in Kibera Slum, Nairobi

Beatrice Aoko ist 17 Jahre alt und Mutter des einmonatigen Sohns June Clinton. Sie ist Vollwaise und lebt bei ihrer Tante, die sie aber Mutter nennt. Die Tante arbeitet als Waschfrau und verdient damit das Familieneinkommen. Sie ist auch eine Schulabbrecherin: Weil sie die Gebühren nicht mehr zahlen konnte, verließ sie die weiterführende Schule in der zweiten Klasse.

Beatrice war gerade erst zwei Wochen an *St. Aloysius*, als sie erfuhr, dass sie schwanger war.



Mary Auma

Interview am 08.11.2008 in Kibera Slum, Nairobi

Mary Auma, 17, hat als einzige der befragten Mädchen noch kein Kind. Allerdings ist sie im vierten Monat schwanger, was der Grund des Schulabbruchs war. Mary lebt mit ihren Geschwistern bei ihrem Vater in Kibera. Die Mutter starb 2005. Gefragt nach dem Grund des Todes brach Mary in Tränen aus. Ich interviewte Mary im Raum ihrer Tante. Wir saßen in einer Ecke des Zimmers, direkt neben den Familienmitgliedern. Die Tante kochte, die Kinder sangen Lieder, man hörte wegen der dünnen, löchrigen Lehmwände, alles, was sich

auf der schmalen Gasse vor dem Haus abspielte. Marys Interview war das „kargste“ von allen. Kaum eine Frage beantwortete sie mit mehr als einem Wort.



Jacinta Atieno

Interview am 08.11.2008 in Kibera Slum, Nairobi

Jacinta, 21, besuchte bis 2007 die *St. Aloysius*-Schule. In der dritten Klasse der weiterführenden Schule wurde sie schwanger. Ihr Sohn ist bereits die dritte Generation der Familie, die in Kibera geboren ist. Da die Schule *St. Aloysius* nur AIDS-Waisen aufnimmt, muss mindestens ein Elternteil von Jacinta verstorben sein. Im Interview sprach sie aber von ihrem als Schuhmacher arbeitenden Vater und nannte die Frau, die neben ihr saß, Mutter. Ich gehe davon aus, dass die Mutter eigentlich ihre Tante oder der Vater ihr Stiefvater ist.

In Anwesenheit der Mutter und der Kinder der Schwester konnte ich nicht genauer nachfragen, welcher Elternteil auf welchem Grund gestorben war. Jacinta hat zwei Brüder und zwei Schwestern. Niemand in der Familie hat eine weiterführende Schule besucht. Die ältere Schwester verließ die Grundschule kurz vor dem Examen, weil sie schwanger war.

Jacinta wohnt mit ihrer Mutter und fünf weiteren Personen in einem Zimmer im Slum. Die Miete beträgt 1.000 Schilling im Monat (entspricht etwa 10 Euro). Wasser, Toilettenbenutzung und Strom müssen extra gezahlt werden. Die Familie verdient Geld, indem sie Donuts backt, die in den Gassen verkauft werden. Auch während des Interviews war die Mutter damit beschäftigt Donuts zu backen. Da die Familie nur ein Zimmer zur Verfügung hat, dient dieses nicht nur zum schlafen und wohnen, sondern auch zum kochen und backen.

4.3 Gründe für den Schulabbruch

4.3.1 Allgemeine Gründe

In den Interviews befragte ich sowohl die Mädchen als auch die Experten nach den Gründen für den Schulabbruch. Ich beschränkte mich aber nicht darauf, nur auf die von den Mädchen genannten Gründe einzugehen, sondern erfragte auch die sonstigen Lebens- und Lernumstände. Wenngleich die Mädchen diese Umstände nicht als Grund für den Abbruch bezeichneten, denke ich, dass sie bei der Bewertung des Lern- und Lebensumfeldes entscheidend sind. Deshalb führe ich nun Aspekte auf, die von den Mädchen und den Experten genannt wurden, und beschäftige mich dann mit den von den Mädchen genannten Hauptgründen für den Schulabbruch: Geldmangel und Schwangerschaft.

Hausarbeit und Wohnumgebung

Zwei der interviewten Schulabbrecherinnen, Beatrice und Mildred aus Kanyumba, beschreiben ihren Tagesablauf so:

“In the morning I do go to the *shamba* [Kiswaheli für Feld oder Garten], after that I normally go to fetch water. After that I prepare breakfast, after all I wash utensils. Then I rest. After resting I prepare lunch. After preparing lunch I rest. Then I wash utensils. After that I go to the market, because I normally do business, selling vegetables. Then after market, back home. Then I do kitchen work, then resting again. I wake up at six thirty. The end of the day is at nine.”²⁷⁹

“What I do? I wake up, I wash the rooms, clothes, utensils, then I take a bath, plus the baby, then I prepare the lunch. After preparing the lunch we take the lunch, I wash the kids, wash the utensils, then I rest for some times. After that, when it is in the evening I prepare the supper, we have the supper, then we sleep. I do wake up at six. Sleep at ten.”²⁸⁰

Die Hausarbeit nimmt im Leben einer kenianischen Frau im Allgemeinen viel Zeit in Anspruch, wie auch das kenianische Bildungsministerium (2008k), Herz et al (1991), Sutherland-Addy (2008) und die Weltbank (2007) bestätigen: Neben Kochen, Wäsche waschen, kleinere Geschwister betreuen und Feldarbeit gehört Wasser und Feuerholz holen zu ihren Aufgaben. Die Zeit, die dafür benötigt wird, hängt von den Zuständen der Umwelt ab. In der Regel verbringen Mädchen und Frauen drei bis vier Stunden täglich damit, Wasser zu holen.²⁸¹ Mädchen und Frauen in Kenia arbeiten zwischen 50% und 75% mehr Stunden als Männer.²⁸² Je weniger Zeit aber für Arbeit verwendet werden muss, desto mehr Zeit kann das Mädchen für Schule und andere Aktivitäten investieren.²⁸³ Durch die hohe Arbeitsbelastung zu Hause kommt es zu Fehlstunden und -tagen in der Schule und die Mädchen haben weniger Zeit für Hausaufgaben. Da-

²⁷⁹ Interview Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba.

²⁸⁰ Interview Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba.

²⁸¹ Jivanjee/Tebb (1999): 29.

²⁸² Kane (2004): 68.

²⁸³ World Bank (2007): 58, Ministry of Education (2008k): 23, Herz et al. (1991): 26f und Sutherland-Addy (2008): 5. ähnliche Befunde für Indien bei Drèze/Sen (2002): 161f.

durch werden die Leistungen schlechter, was wiederum ein Grund für den Schulabbruch sein kann.²⁸⁴

Das Problem tritt bei Internatsschulen weniger auf als bei Tagesschulen. Doch auf der anderen Seite könnten vor allem Mütter Vorbehalte gegen Internate haben, weil ihre Töchter dann gar nicht mehr zu Hause helfen können. Außerdem sind Tagesschulen wesentlich kostengünstiger.²⁸⁵

Die interviewten Mädchen sind sich einig: Die Tagesschulen sind billiger und der Besuch einer Internatsschule kommt für keines der Mädchen in Frage, weil sie zu teuer ist und das Kind betreut werden muss. Dürften sie es sich aussuchen, würden aber alle Mädchen eine Internatsschule nur für Mädchen bevorzugen. Auch der Schulleiter der weiterführenden Schule in Inungo sieht das so, sowohl auf abstrakter, als auch auf persönlicher Ebene:

“Yes, girls should be in boarding schools. Because when they are at home the parents see them as workers, not as students. But boarding schools are very expensive and very few parents can afford. That’s why they bring the students to day schools. Very expensive. Boarding school costs in a year between 25-30.000. A day school like this one, the total cost in a year is 3.300. That’s very cheap, that’s why the parents bring their children here. But most of them wish they would be in boarding schools.

Would you send your daughter to this school [Inungo Mixed Day School]?

It’s just what happens. I saw myself in the same situation and took my daughter to the boarding school. [...] It’s better for her. The mother would give her a lot of work.”²⁸⁶

Die Belastung durch die Hausarbeit ist besonders in ländlichen Gegenden ein Problem, vor allem durch die Arbeit in der Landwirtschaft.²⁸⁷ Die Kinder dort sind seltener eingeschult und brechen häufiger die Schule ab.²⁸⁸ Das zeigt sich auch in den Interviews: Bei der Beschreibung ihres Tagesablaufes haben die Mädchen im Dorf von einem von morgens bis abends ausgefüllten Tag voller Pflichten berichtet. Die Antworten der Mädchen im Slum waren weniger aufschlussreich. Das wird nicht nur an der Wortkargheit liegen, sondern auch daran, dass im Slum keine Landwirtschaft betrieben wird und die Wasserstellen nicht so weit entfernt sind. Weil die Mädchen auf dem Land mehr Arbeit erledigen müssen, sind dort die Opportunitätskosten für Bildung höher.²⁸⁹ „Being poor, rural and female is a triple barrier to equal opportunity“²⁹⁰, stellt die UNESCO fest.

Aber der Stadt-Land-Unterschied trifft im Falle meiner Interviewpartnerinnen nicht in dem Maße zu, wie es bei Kindern in besseren Vierteln Nairobis wäre. Denn Slums gelten als besonders arm, haben eine schlechte Gesundheitsversorgung und einen geringen Zugang zu Bildung.²⁹¹ Im Slum kommen andere Probleme auf Kinder zu, wie etwa Alkohol und Drogen und eine hohe Kriminalitätsrate.²⁹² 7% der Schüler in den Slums handeln mit Drogen.²⁹³ Die Schule wird nicht

²⁸⁴ Hunt (2008): 11ff und Barg’etuny (1999): 24f.

²⁸⁵ UNESCO Nairobi (2008): 61 und Ministry of Education (2008k): 22.

²⁸⁶ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

²⁸⁷ FAWA (2001): 8.

²⁸⁸ UNESCO (2008b): 78.

²⁸⁹ Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 413.

²⁹⁰ UNESCO (2008b): 78.

²⁹¹ UNESCO (2008a): 4.

²⁹² Hunt (2008): 33 und Mudege/Zulu/Izugbara (2008): 104.

²⁹³ Mudege/Zulu/Izugbara (2008).

als geschützter Raum wahrgenommen, immer wieder kommt es auch dort zu Übergriffen. Mania von der *St. Aloysius*-Schule beschreibt die Lebensumstände der Schüler im Slum:

“So basically the financial status of most families in Kibera is very low. And most of the students even find themselves in problems. They are sometimes forced to be watchmen at night, because the school can not afford 100 per cent. Another thing is there are so many criminal activities in the slum, problems to do with drugs, with alcoholism. Our students are involved in these things, because they live in their neighbourhood. So in some cases there are one or two students who've been affected by that. Most of the students claim that some of their parents even are engaged in brewing of alcohol to make sure that they provide for the family. And in the time our students instead of studying in the evening they are involved in the same business. They either prepare the brew or they sell it. Others instead of selling the brew they sell their body to the customers. These are some of the problems we are faced in Kibera.”²⁹⁴

AIDS-Waisen

Ein weiteres Problem in Kibera ist die hohe AIDS-Rate. Jacinta, Maria und Beatrice sind drei von geschätzten 650.000 AIDS-Waisen in Kenia. Die Rate in ländlichen Gegenden ist 20% höher als in den Städten.²⁹⁵ Weltweit gab es 2003 etwa 15 Millionen AIDS-Waisen. UNIFEM erwartet einen Anstieg auf 25 Millionen bis 2010.²⁹⁶ In Kenia haben 9% der Kinder unter 15 Jahren ihren Vater, 4% ihre Mutter und 2% beide Elternteile verloren.²⁹⁷

AIDS-Waisen sind oft gezwungen, die Schule abzubrechen, und haben geringe Chancen, wieder zurückzukommen.²⁹⁸ Während der Krankheit der Eltern oder des Elternteils müssen sie häufig zuhause bleiben, um Mutter oder/und Vater zu pflegen. Lehrer beschreiben dabei die Schwierigkeit, AIDS-Waisen zu identifizieren und von denen zu unterscheiden, die aus anderen Gründen im Unterricht fehlen.²⁹⁹ Die hohen Fehlzeiten wiederum haben einen negativen Einfluss auf die Leistungen der Schüler. Sind die Eltern tot, gelingt es dem Kind in der Regel nicht, jemanden zu finden, der das Schulgeld für sie zahlt.³⁰⁰ Selbst wenn das Schulgeld gezahlt werden könnte, besuchen viele AIDS-Waisen nicht die Schule, weil sie Vorurteile und Ausgrenzung fürchten.³⁰¹

Jacinta, Maria und Beatrice leben entweder bei dem noch lebenden Elternteil oder bei Verwandten. Studien und die Analyse von Haushaltserhebungen zeigen, dass Pflegekinder im Vergleich zu anderen Kindern seltener eingeschult werden, länger im Haushalt arbeiten müssen und weniger an Immunisierungsmaßnahmen teilnehmen, wobei die Benachteiligung von Mädchen größer

²⁹⁴ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

²⁹⁵ Human Rights Watch (2005): 18. Ausführlicher zur Benachteiligung von (AIDS-)Waisen im Bildungssystem: Bennell (2005) und speziell zu Kenia: Mishra et al (2005). Mehr Informationen zu Anti-AIDS-Programmen der kenianischen Regierung: Family Health International (2006). Über die Rolle von AIDS-Waisen in der afrikanischen, speziell auch kenianischen Gesellschaft: Human Rights Watch (2005). Zur Situation von Mädchen in Schulen und dem Schutz vor HIV/AIDS: Leach (2008). Zu den Maßnahmen der kenianischen Regierung im Kampf gegen HIV/AIDS: Republic of Kenya (2004a).

²⁹⁶ UNIFEM (2004).

²⁹⁷ Mishra et al (2005): 6.

²⁹⁸ Bennell (2005): 473.

²⁹⁹ ebd.: 473 und Human Rights Watch (2005): 1.

³⁰⁰ Human Rights Watch (2005): 18.

³⁰¹ Mishra et al (2005): 5.

ist als bei Jungen.³⁰² Beatrice Mania, die stellvertretende Schulleiterin, erläuterte im Interview die speziellen Probleme der AIDS-Waisen in Kibera:

“Most of girls feel lots of problems where they come from. Most of them stay with their guardians. And sometimes you will even find that the guardians are male. Some of them stay with their stepmothers. These guardians give them a lot of work. Sometimes they have not even given time to study. When they come home in the evening they have to prepare the room, to wash the clothes, cooking. The time they have finished they are very tired. They don't even have time to study. Others have been taken advantage by the guardians. If the guardian is an uncle, for example, and the uncle is not married, there are certain cases with sexual approaches from the male. That's not good for academic performance. We have such cases here. We also have cases of rape. Some girls tell: I was raped by my uncle, my own brother. You also find some families that brew in their house. A parent brews it in the house. We have the traditional way of brewing. The children help to brew and to sell it. In other cases the children have to entertain drunken guests in the house. They don't know bounds. Others tell us: I'm unable to sleep, there are men around the compound, I'm unable to study, and such cases.”³⁰³

Schlechte Ausstattung der Schulen

Weil Mädchen vor und nach der Schule so viel Zeit mit Hausarbeit verbringen müssen, wirken sich ein zu weiter Schulweg und eine schlechte Infrastruktur insbesondere auf Mädchen aus.³⁰⁴ Sie müssen früher aufstehen als Jungen und haben abends weniger Zeit, für die Schule zu lernen. Das gilt insbesondere in ländlichen Gegenden ohne Elektrizität, wo es ab 18 Uhr dunkel ist. Da die Schule in der Regel bis 16 oder 17 Uhr dauert, schaffen es einige Kinder nicht einmal, vor Einbruch der Dunkelheit ihr Zuhause zu erreichen. Eunice sagte im Interview zum Beispiel, ihr Schulweg hätte eine Stunde gedauert.³⁰⁵

Ein weiteres Problem ist, dass viele Schulen keinen Zugang zu Wasser haben, die nächste Wasserstelle oft bis zu 10 km entfernt ist.³⁰⁶ Beatrice aus Kanyumba berichtet im Interview, ihre Schule hätte nur einen Wassertank gehabt, was dazu führte, dass die Schüler sich ihr Wasser selbst in Flaschen kaufen mussten, wenn der Tank leer war. Das sei aber sehr teuer.³⁰⁷ Außerdem gibt es in vielen Schulen keine getrennten Toiletten für Jungen und Mädchen³⁰⁸, weshalb sich Mädchen nicht trauen, die sanitären Anlagen zu nutzen und in der Zeit ihrer Menstruation zu Hause bleiben.³⁰⁹

Insbesondere die Schulleiter beklagten sich in den Interviews über den Mangel an Lehrern und Klassenräumen.³¹⁰ In der *Inungo*-Schule im dörflichen Kanyumba schrieben die Schüler ihr Examen im Freien, weil die Räume nicht für alle Klassen ausreichten.³¹¹ Die Schule im Slum in Nairobi hatte sich Räume in einer anderen Schule gemietet.³¹²

³⁰² World Bank (2006): 187.

³⁰³ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

³⁰⁴ Chege/Sifuna (2006): 46 und Herz et al (1991): 29.

³⁰⁵ Interview Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁰⁶ UNESCO Nairobi (2008): 75.

³⁰⁷ Interview Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba.

³⁰⁸ FAWE (2001): 8.

³⁰⁹ Sutherland-Addy (2008): 5 und 27.

³¹⁰ UNESCO Nairobi (2008): 59ff und 75 und Verspoor (2008): 64.

³¹¹ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

³¹² Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

Stereotypisierung in der Schule

Streben nach Erfolg und Vermeiden von Misserfolg sind zwei Motive, die im Unterricht eine Rolle spielen. Hoffnung auf Erfolg wirkt dabei leistungssteigernd, die Angst vor Misserfolg dagegen leistungsmindernd.³¹³ Alle sieben Mädchen berichteten von der Angst, im Unterricht etwas Falsches zu sagen. Mädchen wären deshalb im Unterricht ruhiger als Jungen. Die Mädchen haben Schwierigkeiten, sich gegen die Jungen durchzusetzen. Auch die interviewten Experten haben dieses Verhalten beobachtet:

“[...M]ost girls are shy from answering questions especially if the boyfriend is in the same class. She fears shaming the boy in case she gives a negative or the wrong response. We also felt that the boys think the girls don't know anything. If a girl tries to rise up, they have a way of pulling them down. They all want to be on the top.”³¹⁴

Alle interviewten Schulabbrecherinnen hatten gemischtgeschlechtliche Schulen besucht, würden aber vor allem wegen des diskriminierenden Verhaltens der Jungen in der Klasse den Besuch einer Mädchenschule bevorzugen.³¹⁵ Mädchen schneiden im Examen besser ab, wenn keine Jungen an der Schule sind, stellen Herz et al (1991) und Barg'etuny (1999) fest.³¹⁶ Und den Eltern fällt es leichter, ihre Töchter auf reine Mädchenschulen zu schicken, als auf gemischtgeschlechtliche, wo sie Übergriffe von männlichen Mitschülern fürchten, so Kane (2004).³¹⁷

Die *St. Aloysius*-Schule in Kibera hat 2008 damit begonnen, die ersten zwei Klassen der weiterführenden Schule zu trennen: In Form 1 und 2 werden Mädchen und Jungen nicht gemeinsam unterrichtet. Nur Form 3 und 4 verbringen sie im selben Klassenraum. Die stellvertretende Schulleiterin erhofft sich davon weniger Zurückhaltung von den Mädchen und eine Leistungssteigerung. Noch sei es aber zu früh, einzuschätzen, ob sich die Trennung positiv auswirke.³¹⁸

Die interviewten Mädchen in Kibera jedenfalls sind von der Idee begeistert.³¹⁹

Das deckt sich mit Forschungsergebnissen von der UNESCO (2007), Aikman und Uterhalter (2007), Shabaya und Konadu-Agymeng (2004) und Chege/Sifuna (2006). Marginalisierte Gruppen, wie z.B. Mädchen, beteiligen sich seltener am Unterricht und haben weniger Redebeiträge als ihre männlichen Klassenkameraden. Lehrer forcieren dieses Verhalten durch eine Bevorzugung von Jungen und niedrige Erwartungen an die Leistungen der Mädchen.³²⁰ Stereotypisierungen und Diskriminierungen führen bei den Mitgliedern der diskriminierten Gruppen zu Einbußen im Selbstwertgefühl, im Arbeitseinsatz und im Leistungsniveau³²¹, was auch ein in

³¹³ Richter (1996): 32.

³¹⁴ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

³¹⁵ Interviews mit Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba, Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba, Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba, Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba.

³¹⁶ Herz et al (1991): 47 und Barg'etuny (1999): 31.

³¹⁷ Kane (2004): 116f.

³¹⁸ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

³¹⁹ Schulleiter Akuro aus Inungo allerdings bevorzugt gemischtgeschlechtliche Schulen. Denn da würden Mädchen und Jungen den Umgang miteinander lernen. Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

³²⁰ UNESCO (2007): 6, Aikman/Uterhalter (2007): 19, Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 414 und Chege/Sifuna (2006): 61.

³²¹ World Bank (2006): 10.

Indien durchgeführtes Experiment bestätigt: Kinder aus niedrigen Kasten erbringen demnach schlechtere Leistungen, wenn ihre Kastenzugehörigkeit öffentlich bekannt ist. Wird die Kastenzugehörigkeit nicht genannt, erbringen sie genauso gute Leistungen wie Kinder höherer Kasten.³²²

„In der Schule kann sich eine stigmatisierte Gruppe durch die ihr zugeschriebenen negativen Stereotype bedroht fühlen (stereotype threat), was dazu führt, dass sie die Urteile der dominierenden Gruppe über ihre Leistungsfähigkeit übernehmen – etwa in kognitiven Tests oder in Berufen, die traditionell mit der dominierenden Gruppe besetzt sind.“³²³

Die Rollenerwartungen werden den Kindern aneignet: Bereits in der frühen Kindheit lernen sie die Stereotype und deren Erfüllung kennen.³²⁴ In der Schule wird die Sozialisation fortgesetzt: Das Geschlechterverhältnis der Lehrer fällt zugunsten der Männer aus und die Unterrichtsmaterialien sind keineswegs geschlechtsneutral.

Muttersprache

In vielen Entwicklungsländern werden Kinder in einer Sprache unterrichtet, die nicht ihre Muttersprache ist. Oft ist es die Sprache der ehemaligen Kolonialmächte, die in der Schule gesprochen wird.³²⁵ In Kenia ist die Unterrichtssprache Englisch. Unterricht in der Muttersprache kommt vor allem Mädchen zugute, da Jungen mehr Möglichkeiten haben, außerhalb ihres Zuhauses andere Sprachen zu sprechen. Mädchen, die ihre Freizeit zu Hause arbeitend verbringen müssen, haben dazu keine Gelegenheit.³²⁶ Kinder auf dem Land haben besonders wenig Möglichkeit, andere Sprachen zu lernen.³²⁷ In dem Dorf Kanyumba in der Nyanza Provinz etwa leben nur Angehörige der Ethnie der Luo, die sich in ihrer Muttersprache Kiluo verständigen. Nur an den Schulen wird Kisuaheli und Englisch gesprochen. In den Städten hingegen leben Angehörige unterschiedlichster Ethnien auf engerem Raum zusammen, weshalb die Kinder schon früh an andere Sprachen gewöhnt sind.³²⁸

Bezogen auf Kenia ist es allerdings fraglich, ob der Unterricht in der Muttersprache möglich wäre. Jede der mehr als 40 Ethnien hat ihre eigene Sprache, selbst Ethnien, deren Territorien aneinandergrenzen, können die jeweils andere Sprache nicht verstehen. Eine gemeinsame Sprache ist durchaus sinnvoll. Fraglich ist aber, ob neben der Nationalsprache Kisuaheli, in der der Unterricht in der Grundschule abgehalten wird, auch noch die zweite Fremdsprache Englisch als einzige Unterrichtssprache in den weiterführenden Schulen nötig ist.

³²² Lewis/Lockheed (2008): 13.

³²³ World Bank (2006): 27.

³²⁴ Chege/Sifuna (2006): 2 und 46 und UNGEI (2007): 3.

³²⁵ Glewwe/Kremer (2005): 10 und Eshiwani (1990): 18.

³²⁶ Lewis/Lockheed (2008): 25f, Aikman/Unterhalter (2007): 32 und UNESCO (2008b): 114.

³²⁷ UNESCO (2008b): 78.

³²⁸ Interview Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum.

Schlechte schulische Leistungen

Wegen der großen Belastung im Haushalt und der Benachteiligung im Unterricht erbringen Mädchen im Durchschnitt schlechtere Leistungen in der Schule als Jungen.³²⁹ Dass Jungen besser abschneiden als Mädchen, zeigen die Ergebnisse des nationalen Exams der weiterführenden Schulen sehr deutlich³³⁰ und auch bei Bunyi (2008 und 2004), UNESCO (2008b), Chege und Sifuna (2006), Sutherland-Addy (2008) und Kane (2004) wird dieser Befund bestätigt.³³¹ Schlechte Leistungen wiederum führen häufig zum Schulabbruch. Wenn das Vertrauen in den Lernerfolg fehlt oder dieser nicht sichtbar wird, entscheiden sich Eltern eher, ihre Kinder nicht (mehr) zur Schule zu schicken.³³² Auch hat die Schule wenig Interesse daran, leistungsschwache Schüler bis zum Examen an der Schule zu behalten. Denn die Examensergebnisse einer Schule sind einer der wichtigsten Faktoren für Eltern bei der Schulwahl für ihre Kinder und Aushängeschild der Schule.³³³ Und schaffen die Schüler das Examen nur mit durchschnittlichen oder schlechten Leistungen, haben sie kaum Chancen auf einen Universitätsplatz.

Auch die Einstellung der Mädchen zur Schule führt zu schlechten Leistungen, wie Akuro meint: „It’s because of attitude. The attitude girls have. They believe girls can’t perform well.“³³⁴ Das negative Selbstbild zeigt sich auch in Untersuchungen in Deutschland, in denen deutlich wird, dass Mädchen ihre eigenen Erfolge eher auf leichte Aufgaben zurückführen, während sie Misserfolge mit niedrigeren Fähigkeiten begründen. Jungen hingegen begründen Erfolge mit der eigenen Begabung und Misserfolge mit zu schweren Aufgaben oder dem Zufall.³³⁵

Mädchen haben auch deshalb Probleme, schulischen Erfolg einzugestehen, weil sie sich ständig bemühen müssen, das „weibliche Image“ aufrechtzuerhalten. Bildung und Erfolg gilt nicht als feminin.³³⁶ „Das Bestreben, sich entsprechend der herrschenden Rollenklischees dazustellen, scheint auch im Bereich der Leistungsmotivation von Belang zu sein.“³³⁷ Vor allem bei Eltern besteht die Angst, gebildete Mädchen würden keinen Mann mehr finden, und wären, wenn sie doch einen fänden, wegen der vielen Bildung keine guten Ehefrauen.³³⁸

Die schlechten schulischen Leistungen werden auch auf das Fehlen von Rollenvorbildern für Mädchen zurückgeführt. Aus den Interviews ging klar hervor, was von den Statistiken bestätigt wird: Es gibt mehr männliche als weibliche Lehrer, besonders auf den höheren Bildungsebenen.

³²⁹ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba., Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum. und Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi..

³³⁰ Ministry of Education (2008a): 4ff.

³³¹ z.B. Bunyi (2008): 182, Bunyi (2004): 54f, UNESCO (2008b): 105f, Chege/Sifuna (2006): 65, Ministry of Education (2008k): 23, Sutherland-Addy (2008): 27f, Kane (2004): 51. Dabei wird meistens festgestellt, Jungen würden bessere Leistungen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern erreichen, während Mädchen den Jungen in Sprachen überlegen seien. Allerdings steht erstaunlicherweise eine Mädchenschule in den Examen der weiterführenden Schulen im Siaya Distrikt sowohl in Mathe als auch in Chemie auf dem zweiten Platz der Bestenlisten. Ministry of Education (2008b): 41.

³³² Bunyi (2008): 185 und Lloyd/Mensch/Clark (2000): 114.

³³³ Glewwe/Kremer/Moulin (2009): 22.

³³⁴ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

³³⁵ Richter (1996): 34.

³³⁶ Morley (2003): 9.

³³⁷ Richter (1996): 35.

³³⁸ Chege/Sifuna (2006): 41 und Schäfer (2004): 4.

An der *Inungo*-Schule arbeiten nur zwei weibliche Lehrer, aber zehn männliche, in der privaten *St. Aloysius*-Schule immerhin sieben Frauen und zehn Männer.³³⁹ Die UNESCO stellt in ihrem *Education for All*-Bericht 2009 fest, auf den unteren Ebenen der Bildung seien die Lehrer zu einem großen Teil weiblich, während es im Sekundar- und Tertiärbildungsbereich kaum weibliche Lehrpersonen gäbe. Das stimmt mit anderen Forschungen überein.³⁴⁰ In Kenia sind in den Vorschulen 73% der Lehrer weiblich.³⁴¹ 2007 waren 94.000 Lehrer der Grundschulen männlich und 79.000 weiblich.³⁴² An weiterführenden Schulen waren im gleichen Jahr 28.500 Lehrer männlich und 15.700 weiblich.³⁴³

Schulleiter Akuro sieht die Notwendigkeit, mehr weibliche Lehrer einzustellen, zeigt aber gleichzeitig das Rekrutierungsproblem auf: Wenn Mädchen in der Schule nicht gut sind, können sie nicht Lehrerinnen werden. Wenn es wenige Lehrerinnen gibt, können Mädchen in der Schule nicht so gut sein.

“The girls don’t have role models, people they can copy. They don’t know people they can say I want to be like so and so. The boys they have teachers they can copy, they want to be like these teachers. [...] We have very few female teachers, because girls don’t perform well. You see, for you to qualify for university you must perform well. So most girls don’t qualify for university and come back to teach.”³⁴⁴

Dabei könnten weibliche Lehrer Rollenvorbilder für Mädchen darstellen und sie zum weiteren Schulbesuch motivieren.³⁴⁵ Laut Obiero hat das Bildungsministerium auch vor, insbesondere Frauen einzustellen.³⁴⁶ Bis es so weit ist, helfen sich Schulen wie die *Inungo*-Schule mit Rollenvorbildern aus der Gesellschaft: Sie laden regelmäßig Frauen aus Politik und Gesellschaft ein, die im Rahmen des *Guidance and Counselling* mit den Schülern sprechen und Mädchen signalisieren, dass auch Frauen Karriere machen und wichtige Positionen einnehmen können.³⁴⁷

Erfolg haben aber auch Mädchen durchaus: In sprachlichen Fächern sind sie den Jungen überlegen. Passend dazu nannten alle Interviewpartnerinnen als ihre Lieblingsfächer Englisch und Kisuaheli. Die interviewten Schulabbrecherinnen schätzen ihre Leistungen ohnehin als „not bad“ oder sogar „well“ ein. Die Jungen wären gar nicht besser gewesen als sie. Das träfe aber, meinten sie, nur auf die eigene Klasse zu. Im Allgemeinen seien Jungen durchaus besser.³⁴⁸

Aber auch Jungen haben Probleme mit den Anforderungen der weiterführenden Schulen. Der Lehrplan sei zu voll, zu praxisfern und zu anspruchsvoll, sagen die interviewten Schulleiter.³⁴⁹ Auch von Glewwe, Kremer und Moulin (2009) wird bestätigt, die hohen Abbruchraten seien ein

³³⁹ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba und Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

³⁴⁰ Schäfer (2004): 4 und Aikman/Unterhalter (2007): 19f.

³⁴¹ UNESCO (2008b): 354ff. Für die Grund- und weiterführenden Schulen liegen diese Daten im EfA-Bericht der UNESCO nicht vor.

³⁴² Kenya National Bureau of Statistics (2008): 52.

³⁴³ ebd.: 54.

³⁴⁴ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

³⁴⁵ UNESCO (2008b): 107, Aikman/Unterhalter (2007): 29, Kane (2004): 115f und Schäfer (2004): 4.

³⁴⁶ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

³⁴⁷ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

³⁴⁸ z.B. Interviews mit Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008 und Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba.

³⁴⁹ Interviews Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum und Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

Indikator dafür, dass der Lehrplan für viele Kinder zu anspruchsvoll sei.³⁵⁰ Deshalb wird viel privater Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen, insbesondere von Jungen, die diesen von ihren Eltern finanziert bekommen. Das führt wiederum zu der Vergrößerung der Ungleichheit zwischen Armen und Reichen, Mädchen und Jungen.³⁵¹

4.3.2 Geldmangel

Eunices älterer Bruder war von einem Auto überfahren worden, kurz darauf starb die Mutter nach einer Magenoperation. Da der ältere Bruder der einzige mit einem Abschluss der weiterführenden Schule gewesen war und damit Haupternährer der Familie werden sollte und die Mutter durch die Bewirtschaftung der Felder das Einkommen der Familie bestritten hatte, bedeutete der Tod der Beiden den finanziellen Ruin der Familie. Der Vater konnte nach einer Augenkrankheit seiner Arbeit bei der kenianischen Eisenbahn nicht mehr nachgehen. "My dad is just at home. He can go to the *shamba*, back, he is just there, because he has an eye-problem. He is just seeing, but not clear. My dad was operated in 1996, back from there he was going for check up, but in 2004 he did not chance to go back because of finance."³⁵² Eunices Bruder, der nun der Älteste ist, arbeitet als Maurer. Der zweite Bruder musste, ebenso wie Eunice, die Schule abbrechen, als die Mutter starb. Er verdient nun etwas Geld, indem er ein Fahrradtaxi³⁵³ fährt. Die beiden Brüder sind für das Einkommen der Familie zuständig. Eunice wurde kurz nach dem Tod ihrer Mutter schwanger. Ihr ehemaliger Schulleiter begründete ihren Schulabbruch mit der Schwangerschaft, Eunice selbst nennt aber als Grund für den Abbruch das finanzielle Problem der Familie.

In den Interviews haben alle Mädchen aus dem Dorf Geldmangel als Grund für den Abbruch angegeben. Beatrice musste abbrechen, weil ihre Schule geschlossen wurde und ihr Stipendium an die Schule gekoppelt war. Mildreds Eltern konnten die Examensgebühren in der letzten Klasse der weiterführenden Schule nicht zahlen. Mercys Vater wurde arbeitslos und Eunices finanzielle Situation hat sich mit dem Tod der Mutter gravierend verschlechtert.³⁵⁴ Ökonomische Barrieren werden auch von nahezu allen Forschungen und Positionspapieren, Studien und anderen Veröffentlichungen als einer der Hauptgründe genannt, warum Mädchen nicht eingeschult werden oder abbrechen müssen.³⁵⁵

Die Kosten für den Schulbesuch in Kenia sind hoch. Auf die Familien kommen mehrere Arten von Bildungskosten zu: Die direkten Kosten sind die Schulgebühren. Als indirekte Kosten fal-

³⁵⁰ Glewwe/Kremer/Moulin (2009): 23.

³⁵¹ Verspoor (2008): 69 und Wane/Gathenya (2003): 185f.

³⁵² Interview Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁵³ Fahrradtaxen sind die einzigen Fortbewegungsmittel in der ländlichen Gegend. Sie werden „Boda Boda“ genannt und meistens von jungen Männern gefahren. Der gepolsterte Gepäckträger dient als Sitz für den Fahrgast.

³⁵⁴ Interviews mit Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba, Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba, Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba und Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁵⁵ u.a. Bunyi (2008): 183, Sutherland-Addy (2008): 23ff, Bunyi (2008): 186, UNESCO (2007): 8 und UNESCO (2008b): 105.

len Schuluniform, Schulbücher, Transportkosten und sonstige mit dem Unterricht verbundene Kosten an. Die indirekten Kosten sind für Mädchen höher als für Jungen.³⁵⁶ Neben den direkten und indirekten Kosten gibt es Opportunitätskosten: Das Kind könnte, wenn es nicht zur Schule ginge, auch auf dem Feld arbeiten, Geld verdienen oder Hausarbeit erledigen. Die Opportunitätskosten sind auf dem Land höher als in der Stadt und bei Mädchen höher als bei Jungen.³⁵⁷ Und sie werden höher je älter das Kind, insbesondere das Mädchen wird, weil es mit zunehmendem Alter mehr Aufgaben im Haushalt übernehmen kann.³⁵⁸ Auch die Gefahr von gewalttätigen oder sexuellen Übergriffen und damit der Angriff auf die Unversehrtheit des Kindes muss in die Opportunitätskosten eingerechnet werden. Die Kosten für Bildung steigen mit langen Schulwegen oder fehlenden Transportmitteln, weil damit lange, unsichere Wegzeiten verbunden sind.³⁵⁹

Nach der *Rational-Choice-Theorie* müsste die Bildungsentscheidung der Eltern in Kenia in der Regel zu Ungunsten der Mädchen ausfallen. Denn die Hausarbeit wird von den Frauen und Mädchen erledigt, ebenso die Arbeit auf dem Feld. Die Opportunitätskosten für einen Schulbesuch sind demnach sehr hoch. Auch kann es als wenig sinnvolle Investition betrachtet werden, einem Mädchen Bildung zu finanzieren, wenn es dann doch nur verheiratet wird und das erworbene Wissen höchstens der Familie des Mannes zugute kommt.³⁶⁰ Denn ob ein Kind zur Schule geht oder nicht, hängt auch mit den Erwartungen an seine Zukunft zusammen.³⁶¹

Nun könnte man meinen, Boudons Modell der elterlichen Bildungsentscheidung sei nicht auf das Problem des Schulabbruchs in Kenia übertragbar. Denn Boudon bezieht sich nicht auf Bildung in Entwicklungsländern und erklärt den Zugang zur Schule, nicht aber den Verbleib, wenn die Entscheidung für den Schultyp gefallen ist. Da in Kenia aber bis 2008 Schulgeld erhoben wurde und auch nach der Einführung der Gebührenfreiheit hohe Bildungskosten anfallen und die Kinder, würden sie nicht zur Schule gehen, zum Einkommen der Familie beitragen könnten, steht aber jedes Jahr erneut die Entscheidung über den Schulbesuch an und somit Boudons Entscheidungsebenen jedes Jahr aufs Neue greifen. Grundsätzlich werden Investitionen in Bildung so lange getätigt, wie der zu erwartende Bildungsnutzen die erwarteten Kosten übersteigt, und auch mit einiger Sicherheit abzusehen ist, dass angesichts der schulischen Leistungen der Kinder die Investitionen auch zum Ziel führen, sich also lohnen.³⁶²

Einige interviewte Mädchen mussten die Schule abbrechen, während ihre Brüder weiterhin zur Schule gehen konnten. Mercy berichtete zum Beispiel, in ihrer Familie hätten alle Mädchen die Schule abgebrochen, während die Jungen entweder noch zur Schule gingen oder diese bereits

³⁵⁶ Aikman/Unterhalter (2007): 96, Herz/Sperling (2004): 7f und Herz et al (1991): 25.

³⁵⁷ Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 413 und Alderman/King (1998): 457f.

³⁵⁸ Stromquist (1989): 151, Hunt (2008): 13 und Kane (2004): 69.

³⁵⁹ Lewis/Lockheed (2008): 12.

³⁶⁰ Alderman/King (1998): 455, Onsomu (2006a): 15 und Buchmann (2000): 1352.

³⁶¹ Aikman/Unterhalter (2007): 20.

³⁶² Becker/Lauterbach (2007): 15 und Onsomu (2006a): 24.

abgeschlossen hätten.³⁶³ Das entspricht den Befunden von Bacher (2004) und Sutherland-Addy (2008): Jungen werden von den Eltern bevorzugt, weil sich für sie, entsprechend der *Rational-Choice-Theorie*, die Investition in Bildung eher lohnt.³⁶⁴ Deshalb werden bei Geldknappheit die Mädchen von der Schule genommen.³⁶⁵ Gemäß den Ausführungen von Bourdieu führen einige Mädchen das Verhalten ihrer Eltern fort. Auf die Frage, welches ihrer Kinder die Mädchen bei Geldmangel aus der Schule nehmen würden, wenn sie eine Tochter und einen Sohn hätten, antworteten einige, sie würden den Jungen in der Schule lassen. Das Mädchen hätte trotz des Abbruchs größere Chancen im Leben als ein Junge, der die Schule abbricht. Der Junge müsse schließlich eine Frau finden, den Brautpreis zahlen und für das Familieneinkommen sorgen. Das Mädchen hingegen könne leicht verheiratet werden.³⁶⁶

Schulgebühren sind meistens die höchsten Bildungskosten. Onsomu et al. haben eine 2006 in Nairobi veröffentlichte Studie vorgelegt, die zeigt, dass 33,15% der Befragten³⁶⁷ im Schulalter nicht zur Schule gehen konnten, weil sie die Gebühren nicht zahlen konnten. Oft korreliert der geringe Bildungsgrad der Eltern mit einem geringen Einkommen des Haushalts. Schlecht gebildete Eltern können deshalb in der Regel das Schulgeld für die Kinder nicht zahlen. Dass Schulgebühren abschreckend wirken, bestätigen auch andere Forschungen.³⁶⁸ Sutherland-Addy (2008) gibt an, dass in einigen Distrikten Kenias 40% der Abbrecher die Schule wegen Schulgebühren verlassen.³⁶⁹ Hirschmann (2003) und Chege/Sifuna (2006) hingegen vermuten, Schulgebühren seien im Falle der weiblichen Schulabbrecher häufig nur ein vorgeschobenes Argument, weil die Eltern gar nicht in die Schulbildung ihrer Töchter investieren wollten.³⁷⁰

Im Weltentwicklungsbericht der Weltbank wird außerdem die Auffassung vorgestellt, Schulgebühren seien ein wichtiges Instrument der Rechenschaftslegung, ein Instrument, das den Eltern das Recht gebe, qualitativ hochwertige Leistungen von den Schulen zu verlangen. Diese Meinung stützt sich auf Untersuchungen, die ergaben, dass selbst arme Haushalte bereit sind, für ein qualitativ gutes Schulangebot Geld zu zahlen. Außerdem könnten Schulgebühren den Eltern zu mehr Mitsprache verhelfen, was aber besser durch einen aktiven Arbeitseinsatz in den Schulen und durch Mitarbeit in Eltern-Lehrer-Beratungsgremien verwirklicht werden kann. Denn das ist weniger kostenintensiv und bindet die Eltern aktiver in die schulischen Entscheidungsprozesse ein.³⁷¹ „Wir erkennen durchaus an“, so die Weltbank, „dass Schulgebühren einen gewissen Rechenschaftsmechanismus darstellen; dennoch plädieren wir für einen Verzicht auf Schulgebüh-

³⁶³ Interview Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁶⁴ Sutherland-Addy (2008): 24 und Bacher (2004): 75.

³⁶⁵ Kane (2004): 67.

³⁶⁶ Interviews mit Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008 und Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁶⁷ Es wurden 285 Haushalte befragt, 80% davon in ländlichen Gegenden.

³⁶⁸ u.a. Sutherland-Addy (2008): 23ff, Bunyi (2008): 186, UNESCO (2007): 8 und UNESCO (2008b): 105.

³⁶⁹ Sutherland-Addy (2008): 24.

³⁷⁰ Hirschmann (2003): 57 und Chege/Sifuna (2006): 41.

³⁷¹ World Bank (2006): 164 und Glewwe/Kremer (2005): 23f.

ren, wenn die Konsequenzen entgangener Steuereinnahmen ohne größere Effizienzeinbußen oder schmerzliche Ausgabenkürzungen zu bewältigen sind.“³⁷²

4.3.3 Schwangerschaft

4.3.3.1 Schwangere Schulmädchen

10% der 15- bis 19-jährigen Frauen in Subsahara-Afrika, Südasien und Lateinamerika sind Mütter. Im Gegensatz zu den entwickelten Ländern sind die meisten jungen Mütter in Entwicklungsländern bereits verheiratet. In Mali z.B. sind 36% aller jungen Frauen im Alter von 15 Jahren verheiratet.³⁷³ In Kenia sind ca. 23% der Mädchen zwischen 15 und 19 entweder Mütter oder schwanger.³⁷⁴ Täglich werden, so die kenianische Regierung, 390 Kinder von Müttern im Jugendalter geboren.³⁷⁵

Die vermehrte Schwangerschaft von Mädchen im Jugendalter ist kein neues Phänomen. In den letzten Jahren wurde es aber zunehmend als gesellschaftlich relevantes Problem wahrgenommen, weil Mädchen mehr als zuvor am öffentlichen Leben teilnehmen und durch die Schwangerschaft plötzlich aus diesem verschwinden. Dadurch, dass mehr Mädchen die Schule besuchen als noch vor 20 Jahren, spielt sich die Schwangerschaft nicht mehr nur im privaten Raum ab, sondern äußert sich im Schulabbruch.³⁷⁶ 10 bis 20% der Schülerinnen brechen jedes Jahr in Subsahara-Afrika die Schule ab, weil sie schwanger sind.³⁷⁷

Zwar gibt es auch in den Grundschulen Kenias Mädchen, die schwanger werden, besonders verbreitet ist das Problem aber in weiterführenden Schulen, weil Mädchen in diesem Alter sexuell aktiv sind.³⁷⁸ Schwangere Schülerinnen sind durchschnittlich zwischen 16 und 18 Jahre alt.³⁷⁹ Nach Schätzungen des Bildungsministeriums in Nairobi brechen jährlich 10.000 bis 15.000 Mädchen die weiterführende Schule ab, weil sie schwanger sind.³⁸⁰ Das Gesundheitsministerium schätzt die Zahl auf 13.000.³⁸¹ In anderen Quellen wird von 10% der Schulmädchen gesprochen.³⁸²

Frühe Schwangerschaft ist laut Grant und Hallman (2006) ein Hauptgrund für den Schulabbruch in weiterführenden Schulen.³⁸³ Frühe, ungeplante Schwangerschaften führen aber nicht nur zum Schulabbruch, sondern setzen auch die gesamten Lebensperspektiven der Mädchen aufs

³⁷² World Bank (2006): 164.

³⁷³ World Bank (2007): 127.

³⁷⁴ ebd.: 127.

³⁷⁵ Republic of Kenya/UNICEF (2007): 26.

³⁷⁶ Meekers/Gage/Zhan (1995): 92. 1969 waren zum Beispiel nur 32.000 Mädchen in weiterführende Schulen eingeschult, dagegen 83.000 Jungen. Vgl. Meck (1971): 41.

³⁷⁷ FAWE (1995): 53.

³⁷⁸ Meekers/Gage/Zhan (1995): 95.

³⁷⁹ FAWE (1995): 60.

³⁸⁰ Brookman-Amisshah/Moyo (2004): 231.

³⁸¹ Michaelis (2007).

³⁸² Nzioka (2001): 109.

³⁸³ Das gilt nicht nur für Kenia, sondern z.B. auch für Südafrika. Vgl. Grant/Hallman (2006).

Spiel.³⁸⁴ Junge Mütter haben einen schlechteren Zugang zur Gesundheitsversorgung³⁸⁵, geringere Chancen auf ein hohes Einkommen und werden mit höherer Wahrscheinlichkeit in Armut leben.³⁸⁶ Im reichsten Viertel der Bevölkerung gibt es nur halb so viele Fälle von frühen Schwangerschaften wie im ärmsten Viertel.³⁸⁷

Es wäre aber falsch, die Schwangerschaft an sich für den Schulabbruch verantwortlich zu machen. Vielmehr ist es die Reaktion des sozialen Umfeldes, die schwangere Mädchen zum Abbruch zwingt³⁸⁸: „[...] it is the sexist societal attitudes manifested in gender insensitive pregnancy policies (including permanent or temporary expulsion of pregnant girls from school; absence of re-entry policies; lack of preventive and support services for pregnant girls and lactating adolescents).”³⁸⁹

Forschungen von Edney und Boydell (2008), Mensch et al (2001) und Grant/Hallman (2006) zeigen, dass viele Mädchen, die zur Zeit des Schulabbruchs noch keine Kinder hatten, kurz nach dem Abbruch schwanger wurden.³⁹⁰ Das deckt sich mit den Erzählungen der interviewten Schulabbrecherinnen in Kenia. Beatrice aus Kanyumba wurde erst nach dem Verlassen der Schule schwanger. Die anderen Mädchen im Dorf erzählten, zuerst hätten sie sich mit dem Geldproblem konfrontiert gesehen, danach seien sie schwanger geworden. Deshalb werten sie auch eher den Geldmangel als Grund für ihren Abbruch und nicht die Schwangerschaft.³⁹¹ Bei Jacinta, Mary und Beatrice aus Kibera war die Schwangerschaft an sich ausschlaggebend für den Schulabbruch: Die *St. Aloysius*-Schule führt zweimal jährlich verpflichtende Schwangerschaftstests mit allen Schülerinnen durch. Wer schwanger ist, muss die Schule umgehend verlassen.³⁹²

Einige Mädchen versuchen sich mit einer Abtreibung aus der Situation zu retten. Dabei müssen sie oft auf gefährliche und unsichere Methoden zurückgreifen, nehmen Drogen oder versuchen auf andere Weise, das Ungeborene loszuwerden.³⁹³ Denn Abtreibungen sind in Kenia nur dann erlaubt, wenn das Leben der Schwangeren in Gefahr ist.³⁹⁴ Pro Jahr werden in Afrika mehr als vier Millionen unsichere Abtreibungen vorgenommen. Besonders in Städten sind illegale Abtreibungen weit verbreitet.³⁹⁵ In Kenia beträgt die Todesrate der jährlich geschätzten 300.000

³⁸⁴ Schäfer (2004): 4.

³⁸⁵ World Bank (2007): 13.

³⁸⁶ ebd.: 126.

³⁸⁷ ebd.: 31, Zahlen für 2003.

³⁸⁸ FAWE (1995): 58.

³⁸⁹ ebd.: 15.

³⁹⁰ Edney/Boydell (2008): 103, Mensch et al. (2001): 297f, Grant/Hallman (2006): 5.

³⁹¹ Interviews mit Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba, Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba, Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba und Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba.

³⁹² Interviews mit Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum und Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

³⁹³ FAWE (1995): 60.

³⁹⁴ Michaelis (2007).

³⁹⁵ Chege/Sifuna (2006): 63.

Frauen, die illegale Abtreibungen vornehmen lassen, 33%.³⁹⁶ Laut *Amnesty International* sind Schwangerschaftsabbrüche die Haupttodesursache von Frauen.³⁹⁷

Während die Mädchen im Dorf die Möglichkeit des Schwangerschaftsabbruchs gar nicht im Interview erwähnten, erzählten Jacinta, Mary und Beatrice Odhiambo in Kibera von ihren Überlegungen zur Abtreibung. Da die Schule *St. Aloysius* sich aber entschieden gegen Abtreibung einsetzt und dies in Beratungen im Anschluss an den verpflichtenden Schwangerschaftstest auch den Mädchen eindringlich vermittelt, haben sich alle drei gegen eine Abtreibung entschieden.³⁹⁸

Beatrice gibt allerdings nicht nur die Beratung in der Schule sondern auch die hohen Kosten als Grund dafür an.³⁹⁹

Mädchen aus wohlhabenden Familien haben dabei bessere Chancen, eine Schwangerschaft relativ unbeschadet zu überstehen. Sie, bzw. ihre Eltern, können sich eine sichere Abtreibung unter ärztlicher Aufsicht leisten, im Falle einer Geburt die Betreuung des Kindes sicherstellen und ihre Ausbildung fortsetzen.⁴⁰⁰

4.3.3.2 Sexuelle Selbstbestimmung von Frauen in Kenia

In Kenia wird es Frauen nicht zugestanden, ihre Körperlichkeit selbstbestimmt zu leben und selber zu entscheiden, welche sexuellen Kontakte sie wünschen und welche nicht. „Im Umgang zwischen den Geschlechtern tragen vor allem die Frauen das Risiko, Opfer sexueller Gewalt – von Anmache bis zu Vergewaltigung – zu werden, wobei sie zugleich z.B. in Vergewaltigungsprozessen Gefahr laufen, auch noch die Schuld am Opferstatus zugewiesen zu bekommen“⁴⁰¹, so Faulstich-Wieland (1999).

Ein Mädchen muss fürchten, von seinem Freund verlassen zu werden, wenn es sich ihm verweigert. Der Junge oder Mann wiederum fürchtet um die Anerkennung seiner Männlichkeit. Der enorme kulturelle Erwartungsdruck drängt ihn dazu, möglichst viele Frauen in sexuelle Aktivitäten zu zwingen. Denn aktives sexuelles Verhalten gilt bei Jungen im Jugendalter als normal.⁴⁰² Das „Nein“ einer Frau wird dabei keineswegs als Ablehnung gesehen, sondern lediglich als „sich abwehrend den Männern gegenüber zu geben und sie dadurch zum Brechen ihres Widerstandes aufzufordern“⁴⁰³. In einer Studie in Südafrika berichteten junge Frauen, dass eine

³⁹⁶ Brookman-Amissh/Moyo (2004): 228. Die Müttersterblichkeit liegt in Kenia bei 590 pro 100.000 Geburten. Vgl. Brookman-Amissh/Moyo (2004): 230.

³⁹⁷ Michaelis (2007).

³⁹⁸ Interviews mit Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum, Beatrice Aoko Odhiambo, Mary Auma und Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum.

³⁹⁹ Interview Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁴⁰⁰ Brookman-Amissh/Moyo (2004): 230. Gomperts (2008): 330 und FAWE (1995): 60. Nur wenige Ärzte sind bereit, gegen Bargeldzahlungen Abtreibungen vorzunehmen und damit das Gesetz zu übertreten. Das können sich aber nur wohlhabende Familien leisten. Vgl. Michaelis (2007).

⁴⁰¹ Faulstich-Wieland (1999): 48.

⁴⁰² ebd.: 61.

⁴⁰³ Hirschmann (2003): 68.

Ablehnung von Sex mit dem Freund in fast allen Fällen zu erzwungenem Sex führen würde.⁴⁰⁴ Das deckt sich mit den Erzählungen der interviewten Mädchen.⁴⁰⁵

Da Frauen prinzipiell das Recht auf eine Verweigerung sexueller Aktivitäten abgesprochen wird, ist in der Konsequenz die Vergewaltigung auch kein Verbrechen. Da verwundert es nicht, dass ein traditioneller Dorfhäuptling in Malawi zitiert wird: „A woman cannot be raped. She must have wanted it.“⁴⁰⁶ Vergewaltigungen werden häufig als verzeihliches Vergehen von Männern angesehen, die keine Kontrolle über ihre Triebe hatten.⁴⁰⁷ Die ersten sexuellen Erfahrungen machen Frauen in Subsahara-Afrika in der Regel unfreiwillig und mit wesentlich älteren Männern.⁴⁰⁸

Alltäglich sind in Kenias Schulen und auf den Wegen dorthin sexueller Missbrauch und Gewalt gegen Mädchen, insbesondere durch Mitschüler und Lehrer.⁴⁰⁹ Die Angst vor (sexuellen) Übergriffen auf Mädchen führt dazu, dass viele Eltern ihre Töchter aus der Schule nehmen.⁴¹⁰ Und diese Angst ist umso ausgeprägter, desto älter die Mädchen werden. In der Regel setzt die Pubertät zu Beginn der weiterführenden Schule ein.⁴¹¹

„Am häufigsten werden Mädchen und junge Frauen [...] auf ihrem Weg zur Schule oder Universität vergewaltigt. Unterricht zu späten Tageszeiten und die Benutzung von universitären Bibliotheken werden so zu lebensgefährlichen Risiken. Dabei sind es nicht nur die Mitschüler, die zu einer Gefahr werden, sondern auch Lehrer und Schuldirektoren.“⁴¹²

Die wenigsten dieser Verbrechen kommen zur Anzeige, weil sich die Opfer in einer abhängigen Position befinden und die strafrechtliche Verfolgung schwierig ist. Da die Schuld an einer Vergewaltigung ohnehin meistens den Frauen angelastet wird, müssen sie den Verlust des Ansehens befürchten. Oft wird deshalb vermieden, über sexuelle Gewalt zu sprechen und einzugestehen, dass man belästigt oder missbraucht wurde.⁴¹³

Sugar Daddies

Sogenannte *Sugar Daddies* erkaufen sich Sex von jungen Mädchen, im Gegenzug für Schulgebühren, Geld, Kleidung oder andere Geschenke, eine Art der „informellen Prostitution“⁴¹⁴. Der stellvertretenden Schulleiterin der katholischen Schule in Kibera ist dieses Problem bekannt:

„People take advantage of our girls, that they are not able to buy some of these basic necessities, like may be oil to make their hair. So when they provide these services sometimes they expect a

⁴⁰⁴ Erulkar (2004): 183.

⁴⁰⁵ Interviews mit Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum, Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba und Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba.

⁴⁰⁶ Hirschmann (2003): 68.

⁴⁰⁷ Erulkar (2004): 187.

⁴⁰⁸ Hirschmann (2003): 53.

⁴⁰⁹ Sutherland-Addy (2008): 36, Schäfer (2004): 4, Leach et al. (2003): 3, Kane (2004): 74, Chege/Sifuna (2006): 63f und Leach (2008): 67.

⁴¹⁰ Leach (2008): 73 und Chege/Sifuna (2006): 63.

⁴¹¹ Sutherland-Addy (2008): 23.

⁴¹² Hirschmann (2003): 62. Auch Chege/Sifuna (2006: 13), Mensch/Lloyd (1998): 178f und Shabaya/Konadu-Agymeng (2004: 415) bestätigen diesen Befund.

⁴¹³ Erulkar (2004): 183. Wobei aber nicht übersehen werden sollte, dass die Verfolgung von Sexualstraftaten nicht nur in Entwicklungsländern schwierig ist.

⁴¹⁴ Brockerhoff/Biddlecom (1999): 839. dazu auch: Mweru (2008): 340f, Mensch et al. (2001): 288, Leach et al. (2003): 17 und Nzioka (2004): 32..

pay. And what the students have to offer is their body. And in the cause of these things you find a girl getting pregnant.”⁴¹⁵

Die Vorstellung, dass die Gefahr einer Ansteckung mit AIDS beim Geschlechtsverkehr mit jungen Mädchen nicht gegeben sei, ist noch immer die Triebfeder für Sex mit Minderjährigen.⁴¹⁶ Die Männer sind dabei meist verheiratete Männer, oft auch Lehrer⁴¹⁷, die die jüngeren Sexualpartnerinnen mit dem Versprechen einer späteren Heirat an sich binden. Vor allem in der Küstenregion Kenias sind die Männer in der Regel weiß.⁴¹⁸ Nach Schätzungen der kenianischen Regierung arbeiten 10.000 bis 15.000 Mädchen zwischen 12 und 18 Jahren als Prostituierte.⁴¹⁹ Das Verhältnis zwischen *Sugar Daddy* und Mädchen ist in der Regel durch eine große Asymmetrie geprägt: Asymmetrie des Alters, der ökonomischen Verhältnisse und der Mitbestimmungsrechte in der „Beziehung“.⁴²⁰ Diese Asymmetrie erschwert es den Frauen, die Verwendung von Kondomen einzufordern.⁴²¹ Die Familien der Mädchen fördern diese Beziehungen, da sie darin einen Ausweg aus der Armut sehen.⁴²² Dadurch steigt der Druck auf die Mädchen, eine solche Beziehung einzugehen. Durch diese Praxis stieg die HIV-Infektionsrate bei Mädchen zwischen 15 und 19 Jahren mittlerweile auf das vier- bis sechsfache der gleichaltrigen Jungen an.⁴²³

Stigmatisierung und Scham

Ein Grund für schwangere junge Frauen, die Schule abzubrechen, ist Scham. Der Schulleiter Akuro in Inungu hatte mir für die Suche nach Interviewpartnerinnen eine Liste mit den Namen der Schulabbrecherinnen zur Verfügung gestellt. Alle hatten nach Aussage des Schulleiters und der Lehrer abgebrochen, weil sie schwanger waren. Eunice war das einzige Mädchen dieser Liste, das noch in der Umgebung des Dorfes lebte. Alle anderen hatten die Gegend verlassen. Sowohl Mildred als auch Mercy sind nach dem Schulabbruch zu ihren Geschwistern gezogen, die weit weg von ihrer ehemaligen Schule und den Freunden wohnen. Sie fürchteten die Stigmatisierung, insbesondere durch Klassenkameraden und Lehrer⁴²⁴, und schämten sich für ihre Schwangerschaft. Das wird auch von Mädchen im Slum bestätigt.

“I was ashamed. Because of the neighbours and even my classmates. You must feel ashamed. Even my classmates used to go to school, but I can not go, because I was pregnant. So I used not to walk around, because I don’t want them to see me.”⁴²⁵

“The teachers don’t treat you well if you are pregnant. And even the classmates. If you are pregnant they don’t like you. They are just abusing you; they don’t like to sit together with you.”⁴²⁶

⁴¹⁵ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

⁴¹⁶ Hirschmann (2003): 43, Republic of Kenya (2002): 15, Kane (2004): 74, Family Health International (2006): 11.

⁴¹⁷ Frederiksen (2000): 217.

⁴¹⁸ Michaelis (2007).

⁴¹⁹ Republic of Kenya/UNICEF (2007): 29.

⁴²⁰ Luke (2005).

⁴²¹ Nzioka (2004): 32.

⁴²² FAWE (1995): 64 und Schäfer (2004): 4.

⁴²³ Hirschmann (2003): 44.

⁴²⁴ Mulama (2008) und Oyaro (2008).

⁴²⁵ Interview Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁴²⁶ Interview Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba.

Sex in der Ehe

Um der Stigmatisierung als ungewollt Schwangere oder unverheiratete Mutter zu entgehen, versuchen viele Eltern, ihre Tochter zu verheiraten, sobald die Schwangerschaft festgestellt wird. Wenn der Vater des Ungeborenen nicht zu einer Heirat bereit oder in der Lage ist, wird das Mädchen als Zweitfrau an einen älteren Mann verheiratet, oder an einen, der gerade dringend eine Frau sucht.⁴²⁷

Durch eine Heirat verbessert sich ihre Situation nicht wesentlich: Auch innerhalb der Ehe können Frauen selten den Gebrauch von Kondomen oder eine Mitbestimmung im Sexualleben verlangen, so Frederiksen (2000) und Bauni/Jarabi (2000).⁴²⁸ „Nicht die Anzahl der Kinder, die sie im Laufe ihres Lebens gebären werden, noch der Zeitpunkt oder der Abstand der Schwangerschaften sind in ihrem Entscheidungsbereich, sondern werden vom Mann und der Familie bestimmt“⁴²⁹, bestätigt auch Hirschmann (2003). Auch die kenianische Regierung stellt fest: „Women are not expected to discuss, make decisions about, or enjoy sex.“⁴³⁰

Eine Trennung kommt kaum in Frage. Das Scheidungsrecht ist in der Regel zugunsten des Mannes gefasst. In Kenia wird die Frau durch die Zahlung eines Brautpreises an ihre Familie als Eigentum des Mannes und seiner Familie gesehen. Der Mann kann im Falle einer Scheidung die Kinder behalten, die Frau hat nichts, weil sie nach traditionellem Recht weder erben noch besitzen darf. Scheidung bedeutet für Frauen daher meistens ein Leben in Armut.⁴³¹ Deshalb ertragen Frauen die Ehe, selbst wenn sie von ihrem Mann missbraucht und misshandelt werden. 2002 ergab eine Studie von Human Rights Watch, dass 60% der verheirateten Frauen in Kenia Opfer häuslicher Gewalt sind.⁴³² Auch das Risiko, sich mit HIV zu infizieren, ist für verheiratete Frauen größer als für unverheiratete.⁴³³

Die Heirat bedeutet in Kenia einen gravierenderen Einschnitt in das Leben als das Gebären von Kindern. Heirat bedeutet, dass man die Jugend hinter sich lässt und damit auch all das, was man im Jungendalter macht, inklusive Bildung.⁴³⁴ Auf meine Frage, ob ein Mädchen in Kenia denn nicht weiterhin zur Schule gehen könne, auch wenn es verheiratet sei, sahen mich die Interviewpartnerinnen teilweise irritiert, teilweise belustigt an. Das ginge natürlich nicht, sie seien

⁴²⁷ Nzioka (2004): 38.

⁴²⁸ Frederiksen (2000): 216 und Bauni/Jarabi (2000): 74.

⁴²⁹ Hirschmann (2003): 53.

⁴³⁰ Republic of Kenya (2002): 15.

⁴³¹ Human Rights Watch (2003): 7. Ähnlich schlimme Folgen hat der Tod des Mannes. Die Frau bleibt im Besitz der Familie des Mannes, die über ihre Zukunft entscheiden kann. Oft wird die Frau an einen Bruder des Mannes weitervererbt oder besitzlos aus dem Haus gejagt. Vgl. Human Rights Watch (2003): 16f.

⁴³² Human Rights Watch (2003): 9. Ähnliche Befunde gibt es auch bei Fonck et al (2005). Eine verheiratete Frau ist nach Fonck einem höheren Risiko ausgesetzt, Opfer von Gewalt zu werden, als eine unverheiratete Frau. Vgl. Fonck et al (2005): 337f.

⁴³³ UNIFEM (2004).

⁴³⁴ Frederiksen (2000): 216f.

dann ja Ehefrauen! Drei der Mädchen erzählten im Interview, der Vater des Kindes hätte sie heiraten wollen. Doch sie hätten abgelehnt, weil sie zurück in die Schule wollen.⁴³⁵

Entgegen meiner Annahme, Mütter von unehelichen Kindern hätten wenig Chancen auf eine Heirat, waren die interviewten Mädchen zuversichtlich, einen Mann zu finden, wenn sie bereit zum Heiraten wären. Denn in der afrikanischen Gesellschaft ist das un- und voreheliche Kind ein Beweis für die Fruchtbarkeit der Frau und Mütterlichkeit ein Kennzeichen für Weiblichkeit⁴³⁶, die ein ausschlaggebendes Kriterium für die Partnerwahl ist.⁴³⁷

Rolle des Vaters

In einer Studie von Nzioka (2001) äußerten sich kenianische Jungen im Alter von 15 bis 19 Jahren über frühe Schwangerschaften. Es wäre leicht, ein Mädchen zu schwängern, sagten die Jungen. Eine Möglichkeit wäre, ihr zu sagen, man wolle sie heiraten. Ein Mädchen zu schwängern, wird zwar als Symbol für Männlichkeit betrachtet, die Verantwortung für die Schwangerschaftsprävention und die Konsequenzen ungeschützten Geschlechtsverkehrs schreiben die Männer Frauen zu.⁴³⁸ Verantwortlich sei in keinem Fall der Junge, sondern nur das Mädchen und seine Mutter. Das Mädchen, weil es freiwillig zu dem Jungen gegangen sei, die Mutter, weil sie der Tochter nicht erklärt hätte, wie man Schwangerschaften verhindert. „Girls are to blame because they are expected to know when they can get pregnant and must refuse sex if they think they could conceive, or they must insist on condom use or just keep away from the boy.“⁴³⁹

Da bei den Jungen sexuelle Aktivität auch gesellschaftlich anerkannt ist, gilt es nicht als Schande, ein Mädchen geschwängert zu haben.

“They are indeed unlikely to be made personally liable for the consequences of engaging in such activity. If their partner becomes pregnant for example, the likelihood is that their parents will take over the penalties and duties for seeing her through parturition. A male adolescent in school is most unlikely to be made to terminate his education or change school as a result of partner’s pregnancy resulting from his sexual activity.”⁴⁴⁰

Ein Junge, der für die Schwangerschaft eines Mädchens verantwortlich ist, muss die Schule nicht verlassen. Das schwangere Mädchen aber auf jeden Fall.⁴⁴¹ In allen Interviews wurde deutlich, dass Väter nicht im gleichen Maße verantwortlich für ihre Kinder gemacht werden wie Mütter.⁴⁴² Auch das Schulministerium sieht das Problem.

“But I think the parliament passed a law on the issues of pregnancies, where the responsibility of the man and the woman is embedded. I don’t know how far down you can take it to school level. But other level it’s enforceable. But at school level I don’t know how it can be enforced. Because

⁴³⁵ Interviews mit Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba, Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum, Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁴³⁶ Faulstich-Wieland (1999): 47.

⁴³⁷ Meekers/Gage/Zhan (1995): 106 und Kane (2004): 129.

⁴³⁸ Chege/Sifuna (2006): 13 und Nzioka (2001): 111.

⁴³⁹ Nzioka (2001): 112.

⁴⁴⁰ Sutherland-Addy (2008): 5.

⁴⁴¹ ebd.: 34.

⁴⁴² Hunt (2008): 27.

I think in most cases you want to punish the boy, but it has not been only included in our rules and guidelines.”⁴⁴³

Keines der interviewten Mädchen erhält finanzielle Unterstützung vom Vater seines Babys. Auf die Frage, ob sie die Möglichkeit hätten, Unterhalt vom Vater des Kindes zu fordern, antworteten die Schulabbrecherinnen resigniert: Zwar gäbe es die Möglichkeit, vor Gericht zu gehen, aber dazu würde das Geld fehlen. Es bestünde die Gefahr, dass der Mann mehr Geld habe und das Gericht bestechen könnte. Andere sagten, sie wüssten nicht, wo sich der Mann aufhält, weshalb es nicht möglich wäre, rechtlich gegen ihn vorzugehen. Einige meinten, sie hätten keinen Anspruch auf finanzielle Unterstützung, weil sie sich vom Vater des Babys getrennt hätten.⁴⁴⁴

Mania von *St. Aloysius* meint, den Männern wäre die Schwangerschaft oft nicht, bzw. nur sehr kostenaufwändig nachzuweisen und der Unterhalt deshalb nicht einzuklagen.⁴⁴⁵

Wölte (2007) hat in ihrer Dissertation festgestellt, Frauen in Kenia besäßen kaum Rechtskenntnisse. „Sie kennen ihre staatlich verankerten Rechte, etwa im Eherecht [...] oder im Erbrecht nicht, oder ihnen sind die Implikationen dieser Rechte für ihre Lebenssituation nicht bekannt.“⁴⁴⁶ Das Wissen der Frauen über ihre Rechte ist so rudimentär, dass staatliche Gesetze kaum praktische Relevanz haben. Selbst wenn sie ihre Rechte kennen würden, wäre es schwierig, sie durchzusetzen, weil sich die Institutionen meistens fernab des örtlichen Lebenszusammenhangs befinden. „Die eigenmächtige Initiative einer Frau, außerhalb des lokalen Kontextes Unterstützung zum Schutz ihrer Rechte in Anspruch zu nehmen, wird in vielen Familien, Clans und Dörfern als Affront empfunden und birgt das Risiko sozialer Sanktionen.“⁴⁴⁷

Weitere Probleme sind, dass die Rechtsinstitutionen männerdominiert sind und die Männer an den entscheidenden Stellen selten zugunsten von Frauen entscheiden, und dass traditionelle und staatliche Gesetze widersprüchliche Stellenwerte haben. Oft wird das traditionelle Recht einer Ethnie über das staatliche Recht gestellt, was einen „widersprüchlichen Stellenwert der Tradition in der heutigen kenianischen Gesellschaft und die ambivalente Auswirkung der so genannten Traditionen auf die Rechte der Frauen“⁴⁴⁸ verdeutlicht.

Das staatliche Recht schafft es kaum, das Gewohnheitsrecht zu verdrängen.⁴⁴⁹ 2006 wurde ein Gesetz zur Eindämmung von Gewalt gegen Frauen verabschiedet. Die *Sexual Offences Bill* sieht strenge Strafen für Sexualstraftäter vor. Die Gerichte verhängen aber weiterhin niedrige oder gar keine Strafen und in abgelegenen Gebieten wurde der Gesetzestext nicht einmal an Gerichte und Polizeiwachen verteilt, beklagt *Amnesty International*.⁴⁵⁰

⁴⁴³ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁴⁴⁴ Interviews mit Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba, Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba, Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum, Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁴⁴⁵ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

⁴⁴⁶ Wölte (2007): 103.

⁴⁴⁷ ebd.: 105.

⁴⁴⁸ ebd.: 107. Die geringen Rechtskenntnisse und die Dominanz traditioneller Rechtssprechung in Kenia hat bereits Cubbins (1991: 1067) festgestellt. Human Rights Watch (2003: 38ff) bestätigt die Befunde.

⁴⁴⁹ Barg’etuny (1999): 73.

⁴⁵⁰ Michaelis (2007).

4.3.3.3 Sexuaufklärung

In der traditionellen kenianischen Gesellschaft war die Einführung der Kinder in ihre Sexualität mit einer Initiationszeremonie verbunden. Mit der Urbanisierung und dem räumlichen Zerfall der Ethnien ist das heute so aber nicht mehr möglich. Die Informationen über Sexualität erhalten Jugendliche in Kenia nun durch die Sozialisationsinstanzen Eltern, *Peer Group*, Medien und die Schule.⁴⁵¹ Auch die Kirche⁴⁵² spielt eine große Rolle. Die Aufklärung ist unzureichend⁴⁵³, vor allem aber wird zu spät damit begonnen, meint zumindest FAWE. Die Aufklärung müsse in der Grundschule beginnen, denn „The facts are that young boys and girls do have sex – what is important is that adults accept this fact and devise strategies to deal with it.“⁴⁵⁴

Die Verwendung von Kondomen ist vor allem bei Männern in Kenia verpönt.⁴⁵⁵ 2003 verwendeten nach Angaben der Weltbank 31,5% aller kenianischen Männer moderne Verhütungsmittel.⁴⁵⁶ Und die Meinung der Frauen zählt in der Regel nicht: Laut dem *Demographic Health Survey* meinen knapp 30% der kenianischen Männer, Frauen hätten nicht das Recht, von ihnen die Benutzung von Kondomen zu verlangen. Diese Einstellung ist insbesondere unter den unter 20-jährigen verbreitet.⁴⁵⁷ Mildred erklärt sich die Ablehnung der Verwendung von Kondomen unter Männern und Jungen damit, dass der ungeschützte Sexualverkehr keine Konsequenzen für sie hätte: „Males don't need the condoms. They are just massing the girls and then they just continue with their studies.“⁴⁵⁸ Die Vorbehalte gegen die Nutzung von Kondomen ist nicht zuletzt auf die Propaganda der katholischen Kirche zurückzuführen.⁴⁵⁹

Von Kondomen ist in den Aufklärungsprogrammen der Kirche keine Rede, die Wirksamkeit von Safer Sex wird bestritten.⁴⁶⁰ Im Allgemeinen stehen sich in der römisch-katholischen Kirche bei der AIDS-Prävention⁴⁶¹ zwei Lager gegenüber: Zum einen die kompromisslosen Verfechter einer rigiden Sexualmoral, zum anderen die Anhänger einer pragmatischen, kontextbezogenen Präventionsarbeit.⁴⁶² Die kenianischen Bischöfe sind eher Anhänger des ersten Lagers. In einem Pastoralbrief appellieren sie, die „wahre Natur der Kondome“ zu erkennen. Damit ist die hohe Versagensquote der Kondome gemeint, die sie bei 40% sehen.⁴⁶³ Diese hohe Fehler-

⁴⁵¹ Meekers/Gage/Zhan (1995): 91f und Barg'etuny (1999): 26.

⁴⁵² Kirche meint hier in erster Linie die katholische Kirche. Neben dieser gibt es in Kenia u.a. noch die Anglikanische Kirche (Church of the Province of Kenya CPK) und die Presbyterian Church of East Africa (PCEA). Diese drei Kirchen vereinen 70% der Kirchenmitglieder Kenias auf sich. Vgl. Sabar-Friedman (1997): 26.

⁴⁵³ Michaelis (2007).

⁴⁵⁴ FAWE (2001): 7f.

⁴⁵⁵ Human Rights Watch (2003): 13.

⁴⁵⁶ World Bank (2007): 126.

⁴⁵⁷ Central Bureau of Statistics Kenya, Ministry of Health Kenya (2004): 204.

⁴⁵⁸ Interview Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba.

⁴⁵⁹ Bauni/Jarabi (2000): 73 und Republic of Kenya (2002): 13f.

⁴⁶⁰ Derenthal (2002): 63.

⁴⁶¹ Bei Veröffentlichungen über die Kondomnutzung geht es normalerweise immer um AIDS-Prävention, nicht um die Verhütung von Schwangerschaften.

⁴⁶² Derenthal (2002): 69.

⁴⁶³ Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): 69f. Die Bischöfe meinen: „Man weiß auch, dass sie [Kondome] platzen oder reißen und gewöhnlich überlaufen. Latexgummi, aus dem Kondome hergestellt werden, hat Poren, durch die beim Geschlechtsverkehr Partikel von Virusgröße durchdringen können. Diese Faktoren müssen unseren Menschen zur Kenntnis gebracht werden, wann immer über Kondome gesprochen wird. Zumindest werden sie, wenn

quote lässt sich nicht bestätigen. Die kenianischen Bischöfe sehen sich aber wegen der Entwicklung der Zahl HIV-Infizierter im Recht: Deren Zahl sei bei gleichzeitiger Zunahme der Verwendung von Kondomen gestiegen.⁴⁶⁴ „Trotz aller Propaganda“, so die Bischöfe Kenias, „hat das Kondom erkannte und zugestandene Mängel. Wenn wir uns in der Tat einzig und allein auf diese Maßnahmen konzentrieren, werden wir zu der irrigen Überzeugung gelangen, dass durch das Kondom die Gefahren der Ansteckung ausgeschlossen werden.“⁴⁶⁵ Sie fordern sogar „mit umfangreichen Mitteln ausgestattete internationale Organisationen“ und die Medien auf, die Irreführung der Jugend durch die Aufklärung über Kondome zu beenden, die eine „völlige Missachtung der Wahrheit“⁴⁶⁶ sei. Stattdessen müsse „die frohe Botschaft verbreite[t werden], dass Reinheit möglich ist.“⁴⁶⁷ Die Propaganda der Kirche scheint zu wirken: In der Studie von Nzioka (2001) über die Sicht von Jungen auf frühe Schwangerschaften begründeten die Jungen die Nicht-Nutzung von Kondomen mit dem unzureichenden Schutz.⁴⁶⁸ Die katholischen Bischöfe rekurrieren dabei auf die „2000 Jahre alte Erfahrung [der Kirche] mit dem menschlichen Verhalten“⁴⁶⁹.

In staatlichen Programmen zur Aufklärung wird zumindest über Safer Sex informiert.⁴⁷⁰ Auch deshalb ist das Wissen über das Vorhandensein von Verhütungsmitteln, insbesondere von Kondomen, weit verbreitet. In einer Studie im Nakuru Distrikt in Westkenia stellten die Forscher fest, 98% der Befragten wüssten über Verhütungsmittel Bescheid, aber nur ein Bruchteil davon würde sie auch verwenden. Diese große Kluft, so Bauni und Jarabi (2000), würde zeigen, dass Wissen über Familienplanung nicht notwendigerweise zu Verhaltensänderungen führt.⁴⁷¹ Das stellt auch Obiero fest: „You see, you can have a curriculum, you can be taught about the impact of pregnancies, but you don't act that way. So to me it's more behaviour change communication.“⁴⁷²

Besonders deutlich wird diese Diskrepanz bei Bevölkerungsgruppen, die eigentlich aufgeklärter und gewissenhafter sein müssten als andere – schon des Berufs wegen. Bei einer Studie über das Wissen über HIV-Übertragungen äußerten sich 200 *Health Care Worker* am *Aga Khan* Krankenhaus in Nairobi:

„25% glaubten demnach, dass Kondome keinen Schutz vor HIV böten. 43% sahen in der Pflege eines AIDS-Patienten eine Gefahr der Übertragung. Jedoch hatten lediglich 27% ihr sexuelles Verhalten geändert und 48% benützten auch keine Kondome bei sexuellem Kontakt mit fremden

sie die Gefahren kennen, sich nicht dem tollkühnen Glauben aussetzen, sie seien geschützt.“ Die Bischöfe kritisieren außerdem die „Kommerzialisierung von AIDS“ durch die massenhafte Produktion von Kondomen, einer „Industrie mit Milliardenumsatz“ (1999: 71). 1996 machte ein Kardinal in Kenia von sich reden, indem er Kondome und Aufklärungsbroschüren öffentlich verbrannte. Vgl. *Catholic World News* (1996).

⁴⁶⁴ Derenthal (2002): 76f.

⁴⁶⁵ Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): 68.

⁴⁶⁶ ebd.: 69.

⁴⁶⁷ ebd.: 68.

⁴⁶⁸ Nzioka (2001): 114.

⁴⁶⁹ Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): 71.

⁴⁷⁰ Auch wenn in dem Programm der kenianischen Regierung zu „Education Sector Policy on HIV and AIDS“ nicht einmal das Wort „Kondom“ vorkommt. Republic of Kenya (2004a).

⁴⁷¹ Bauni/Jarabi (2000): 76.

⁴⁷² Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

Partnern. Obwohl 70% glaubten, dem Risiko eines positiven Infektionsstatus zu unterliegen, hatten lediglich 12% sich einem Test unterzogen.⁴⁷³

Die Kondomnutzung ist auch innerhalb der Ehe sehr selten, weil Kondome mit außerehelichem oder kommerziellem Geschlechtsverkehr⁴⁷⁴ assoziiert werden und es als Vorwurf des Fremdgehens und als fehlendes Vertrauen verstanden würde, wenn einer der Partner die Nutzung des Kondoms in der Ehe einfordern würde. Die Angst vor Stigmatisierung ist zu groß.⁴⁷⁵

Die Nichtnutzung von Kondomen ist besonders im Slum Kibera erschreckend. Die drei dort interviewten Mädchen sind AIDS-Waisen. Über zwei Millionen AIDS-Infizierte leben in Kenia. 2002 starben dort insgesamt 180.000 Menschen, also 500 pro Tag.⁴⁷⁶ Weltweit weisen zwar Männer im Verhältnis eine deutlich höhere Infektionsrate auf als Frauen, in Afrika südlich der Sahara ist das Verhältnis aber umgekehrt⁴⁷⁷: Dort waren 2003 fast 7% der Mädchen und Frauen im Alter von 15 bis 24 und 2,1% der Männer im selben Alter infiziert.⁴⁷⁸ Die Gründe dafür sind Polygamie und Promiskuität. In Kenia liegt die AIDS-Rate bei Frauen bei 7,7%, bei Männern bei 4,0%.⁴⁷⁹ Die Sterblichkeitsrate bei Lehrern in Kenia ist hoch: Geschätzte 14.500 Lehrer sind HIV-positiv, täglich sterben vier bis sechs von ihnen an AIDS.⁴⁸⁰ Trotz des Wissens über die Gefahren, die mit ungeschütztem Geschlechtsverkehr einhergehen können, haben auch die interviewten AIDS-Waisen in Kibera keine Kondome benutzt oder konnten sich nicht gegen den Partner durchsetzen, der sie zum Sex ohne Kondome zwang.⁴⁸¹

Wirklich aktiv über die Verwendung von Kondomen aufklären wolle man in der Schule nicht, sagt Obiero, „because that will go against the Catholics.“⁴⁸² Deshalb wirke man eher auf Verhaltensänderungen hin und propagiere Abstinenz. Denn die wird auch von der Kirche als „wahres Rückgrat der AIDS-Bekämpfung“⁴⁸³ bezeichnet. Papst Johannes Paul II. etwa war der Meinung, die sexuelle Enthaltensamkeit sei der „einzig sichere und tugendhafte Weg, der tragischen AIDS-Plage, die so viele junge Opfer gefordert hat, ein Ende zu setzen.“⁴⁸⁴

„Als Priester sollten wir auch unsere Anstrengungen verdoppeln, indem wir von der Kanzel herab die Gläubigen zu Keuschheit und Treue erziehen. Der Religionsunterricht für die Jugend muss einhergehend und gründlich sein. Wir müssen uns gegen Unmoral, Pornographie, Korruption und Ungerechtigkeit wehren. Wir müssen über die wahre Natur des Kondoms aufklären.“⁴⁸⁵

⁴⁷³ Hirschmann (2003): 34f.

⁴⁷⁴ Über die Verwendung von Kondomen bei Prostituierten und ihre Rolle bei der Verbreitung von AIDS: Elmore-Meegan/Conroy/Agala (2004).

⁴⁷⁵ Brockerhoff/Biddlecom (1999): 850, Republic of Kenya (2002): 9f, Ahlberg/Jylkäs/Krantz (2001): 32 und Bauri/Jarabi (2000): 72.

⁴⁷⁶ Derenthal (2002): 9.

⁴⁷⁷ Hirschmann (2003): 53.

⁴⁷⁸ Verspoor (2008): 93. Laut UNDP ist die Rate bei Frauen im Alter von 15 bis 24 6mal höher als bei Männern im gleichen Alter. UNDP (2007): 21f.

⁴⁷⁹ Republic of Kenya/UNICEF (2007): 32.

⁴⁸⁰ UNESCO (2008b): 121. Nach Angabe des Bildungsministeriums sterben von den 245.000 Lehrern pro Jahr etwa 1,8% an AIDS. Ministry of Education (2008k): 42.

⁴⁸¹ Verheerend ist das auch wegen des hohen Risikos der Mutter-Kind-Übertragung. Vgl. Theuring (2008): 242.

⁴⁸² Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁴⁸³ Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): 69.

⁴⁸⁴ Paps Johannes Paul II 1993 in Kampala/Uganda. zit. nach Derenthal (2002): 62.

⁴⁸⁵ Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): 70.

Entsprechend hängen in den Schulen Kenias Plakate des YMCA⁴⁸⁶ mit der Aufschrift „Abstain and be free of HIV/AIDS“. Abgebildet ist auf den Plakaten bezeichnenderweise ein Mädchen, kein Junge, womit sich eher Schulumädchen als Jungen angesprochen fühlen werden.⁴⁸⁷ Präventionskampagnen, die an afrikanische Frauen gerichtet sind, vermitteln oft die Botschaft: „Sag Nein!“ und schlagen die Verweigerung der Sexualität vor.⁴⁸⁸ Solchen Kampagnen liegt ein Menschenbild zugrunde, das der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen in Kenia nicht gerecht wird, weil die soziokulturellen Faktoren und Zwänge ausgeblendet werden und ein freies, selbstbestimmtes Handeln vorausgesetzt wird.⁴⁸⁹

Die Aufklärung in Schulen findet in der Regel außerhalb des normalen Lehrplans in dem Fach *Family Life Education* oder im Rahmen des *Guidance and Counselling* statt. Da dieser Teil der Schulbildung nicht examensrelevant ist, wird er, so Studien, von Schülern und Lehrern nicht ernst genug genommen.⁴⁹⁰

In einer Studie von FAWE berichteten kenianische Eltern, sie würden mit ihren Kindern nicht über Sexualität sprechen, weil es peinlich wäre, man darüber nicht sprechen würde, die Kinder so etwas woanders lernen müssten oder es selbst herausfinden könnten oder schlicht nicht danach gefragt hätten. Die Mütter wären für die Aufklärung eher zuständig als Väter, die Schule eher als Eltern.⁴⁹¹ Die Aufklärung in Schulen sei aber generell schwierig, sagen die Schulleiter. Denn das Schamgefühl der Lehrer sei groß und viele Lehrer fühlten sich nicht informiert genug, um über Sexualität aufzuklären.⁴⁹² Auch kommt es durch Wiederholer und späte Einschulungen zu einer großen Altersspanne in den Schulen (z.B. 15- bis 21-Jährige in Form 3), was eine altersspezifische Aufklärung erschwert.⁴⁹³

“We talk to them, we ask them, where the problem is. But most of them are not open to tell us. But mainly it’s, I can say it’s cultural influence. In Africa, particularly in this region, people are not allowed to discuss sex openly. They find it very difficult to discuss it openly. Sometimes also teachers are shy to discuss such things. But we have a department *guidance and counselling*, we have invited speakers also to talk to them, like recently we invited the bishop of this region, to come and talk to them openly about sex and all those things.”⁴⁹⁴

Weder Eltern noch Lehrer fühlen sich dazu in der Lage, mit Kindern und Jugendlichen über Sexualität zu sprechen.⁴⁹⁵ So geben Eltern die Verantwortung für die Aufklärung ihrer Kinder an die Schule ab, die sie aus den gleichen Gründen nicht übernehmen möchte.⁴⁹⁶ So sind die Jugendlichen auf die Aufklärungsarbeit der katholischen Kirche angewiesen, die die einzige handelnde Instanz ist.

⁴⁸⁶ Young Men's Christian Association.

⁴⁸⁷ Foto des Plakats im Anhang.

⁴⁸⁸ Hirschmann (2003): 52.

⁴⁸⁹ Derenthal (2002): 62.

⁴⁹⁰ Mensch/Lloyd (1998): 180.

⁴⁹¹ FAWE (1995): 62.

⁴⁹² Interviews mit Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum und Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

⁴⁹³ Hirschmann (2003): 45.

⁴⁹⁴ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

⁴⁹⁵ Meekers/Gage/Zhan (1995): 93.

⁴⁹⁶ ebd.: 101.

Vor allem durch die unklaren Zuständigkeiten erreicht das Wissen um Infektionsschutz und Verhütung die meisten Jugendlichen gar nicht, bruchstückhaft, oder zumindest nicht rechtzeitig. „Wenn Kinder Kinder kriegen, liegt dies nicht am moralischen Verfall der Jugend, sondern an riskanten Wissensdefiziten.“⁴⁹⁷, konstatiert Hirschmann (2003). Denn, so Lewis und Lockheed (2008), „[...] education empowers women to protect themselves from infection and domestic violence. In Africa, encouraging evidence suggests that education can help halt transmission of HIV/AIDS [...]. Educated women are better able to reduce risky sexual behaviour by negotiating safe sex with their partners.“⁴⁹⁸ Die fehlende Aufklärung führt außerdem zu der weiteren Verbreitung der zahlreichen Mythen über Sexualität, wie etwa, dass man beim Sex im Stehen, tagsüber oder beim ersten Mal nicht schwanger werden könnte.⁴⁹⁹

4.4 Maßnahmen zur Bekämpfung des Schulabbruchs

4.4.1 Politisches Handeln

Im Mittelpunkt der strategischer Bemühungen eines Staates muss stehen, allen Menschen zu annähernd gleichen Voraussetzungen für ein produktives, erfülltes Leben zu verhelfen, so die Weltbank (2006): Schaffung von gerechten Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit – durch frühkindliche Fördermaßnahmen, formale Schulbildung, Gesundheitsdienste und soziale Sicherung.⁵⁰⁰ Bei der Durchsetzung von Reformen sollten Koalitionen aus profitierenden mittleren und ärmeren Gruppen gebildet werden, um auf diese Weise den eher benachteiligten Mitgliedern einer Gesellschaft direkt oder indirekt zu mehr Macht und Einfluss zu verhelfen.⁵⁰¹

„Wenn Chancenungleichheit und absolute Armut dem langfristigen Wohlstand abträglich – und prinzipiell verabscheuungswürdig – sind,“ so die Weltbank in ihrem Weltentwicklungsbericht 2006, „eröffnen sich Möglichkeiten für politische und institutionelle Reformen, die auf eine Ausgewogenheit der wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen abzielen.“⁵⁰² Die Chancenungleichheit sei „sowohl aus intrinsischen als auch aus funktionalen Gründen inakzeptabel.“⁵⁰³ Denn sie trage zu ökonomischer Ineffizienz, politischem Konfliktpotential und institutioneller Instabilität bei. Aufgabe politischen Handelns muss daher die Bemühung um Gerechtigkeit sein. Laut Weltbank müsse zum einen eine Umverteilung von den wohlhabenderen und mächtigeren zu den ärmeren mit begrenzteren Mitteln ausgestatteten Gruppen stattfinden und der Einfluss, die Vorteile und die Vergünstigungen dominanter Gruppen gemindert werden. Zum zweiten müsste durch eine gerechtere Verteilung von Möglichkeiten die Effizienz einer

⁴⁹⁷ Hirschmann (2003): 50.

⁴⁹⁸ Lewis/Lockheed (2008): 4. zum Zusammenhang von Bildung und Sexualität auch Herz/Sperling (2004): 5.

⁴⁹⁹ Mpesha (2000): 8.

⁵⁰⁰ World Bank (2006): 188.

⁵⁰¹ ebd.: 13.

⁵⁰² ebd.: 30.

⁵⁰³ ebd.: 11.

Gesellschaft erhöht werden. Drittens müsse berücksichtigt werden, dass sich Chancenverteilung und Wachstumsprozesse gegenseitig bedingen. Politische Maßnahmen, die dem einen Bereich dienen, wirken sich also auch auf den anderen aus. „Entscheidend ist das Gesamtkonzept und die Fairness des zugrunde liegenden Prozesses.“⁵⁰⁴ Dabei kommen Regierungsführung (*Governance*) und *Empowerment* (Hilfe zu Selbsthilfe oder selbstbestimmtem Handeln) eine zentrale Bedeutung zu.

Die Reduzierung der Abbrecher- und Wiederholungsrate auf allen Ebenen der Bildung ist ein wichtiger Bestandteil der Erhöhung der Effizienz des Bildungssystems.⁵⁰⁵ Die Ausweitung des Zugangs ist gut und notwendig, aber nicht ausreichend. Um bisher ausgeschlossene Gruppen, wie Kindern einkommensschwacher Familien, behinderten Kindern, indigenen Gruppen oder Mädchen, den Zugang zum Bildungssystem zu erleichtern, sind zusätzliche Anstrengungen erforderlich.

Das kenianische Bildungsministerium hat zwei Programme initiiert, um die Schulabbrecherquoten zu reduzieren. Das *Free Secondary Education*-Programm soll verhindern, dass Kinder aus Geldmangel die Schule verlassen. Das *Re Entry*-Programm setzt beim zweiten Hauptgrund für den Schulabbruch an, indem es jungen Müttern die Rückkehr zur Schule erleichtern soll. Die *Policies* des Ministeriums beschäftigen sich also mit eben jenen Problemen, die von den Interviewpartnerinnen als wesentlich identifiziert wurden. Die Kriterien bei der Bewertung der Programme sollen hier sein: Bekanntheit bei den und Nutzen für die Interviewpartnerinnen, Umsetzung und vom Bildungsministerium erhoffte und erwartete Effekte.

4.4.2 Free Secondary Education

Das kenianische Bildungsministerium ist sich des Problems bewusst, dass viele Kinder wegen der Schulgebühren keinen Zugang zu Bildung haben. Deshalb hat es 2003 mit dem Programm *Free Primary Education* die gebührenfreie Grundschule durchgesetzt. Dabei wurden nicht nur die Schulgebühren erlassen, sondern gleichzeitig auch Schulbücher und Lern- und Lehrmaterialien bereitgestellt, die vorher von den Eltern gezahlt werden mussten. Das Verhältnis der Eltern zu den Lehrern habe sich, stellt UNESCO fest, verbessert, weil die Lehrer nicht mehr nur Eintreiber der Gebühren seien. Die Anwesenheit in der Schule sei kontinuierlicher geworden, da die Schüler nicht mehr nach Hause geschickt werden, wenn sie die Gebühren nicht zahlen können. Das wirkte leistungssteigernd.⁵⁰⁶

Nach den guten Erfahrungen mit der gebührenfreien Grundschule schaffte die Regierung Anfang 2008 die Gebührenpflicht in den weiterführenden Schulen ab. Einige Informationen zu dem Programm *Free Secondary Education* finden sich in Strategiepapieren und neueren Texten

⁵⁰⁴ World Bank (2006): 13.

⁵⁰⁵ Onsomu (2006b): 20.

⁵⁰⁶ UNESCO Nairobi Office (2005): 7f.

über das Bildungssystem in Kenia.⁵⁰⁷ Außerdem habe ich sowohl die Experten als auch die Schulabbrecherinnen nach dem Programm befragt.

Bekanntheit bei den Interviewpartnerinnen: Drei der interviewten Schulabbrecherinnen besuchten die gebührenfreie Schule *St. Aloysius*. Die anderen vier waren an gebührenpflichtigen Schulen. Ich habe keines der Mädchen direkt darauf angesprochen, dass die Regierung ab 2008 die Gebührenfreiheit eingeführt hat. Ich wollte feststellen, ob die Mädchen von sich aus erwähnen, dass sie bei einem Wiedereintritt in die Schule weniger zahlen müssten als zuvor. Allerdings hat keine der Schulabbrecherinnen das Programm erwähnt oder angedeutet, dass der Besuch von Schulen seit 2008 kostengünstiger wäre als zuvor. Die Mädchen in Kibera etwa gingen davon aus, sie müssten an anderen Schulen, die nicht wie *St. Aloysius* Sponsoren haben, Gebühren zahlen.⁵⁰⁸

Umsetzung: Seit 2008 zahlt die Regierung pro Schüler 10.000 Kenianische Schilling, was in etwa die Schulgebühren abdeckt, während die Eltern weiterhin für Unterkunft, Examen-gebühren, Uniformen, und sonstige Kosten für den Schulbesuch aufkommen müssen.⁵⁰⁹ Der Besuch von Tagesschulen wird dadurch wesentlich günstiger als der von Internatsschulen, wie Obiero erläutert: "In boarding also we pay some tuition. But tuition in the boarding school is around ten percent of the cost. So there is still a lot the parents have to meet. But for the day school it is actually free."⁵¹⁰ Laut Akuro, dem Schulleiter in Inungo, betragen die Schulgebühren für seine (Tages-) Schule im letzten Jahr noch 12.000 KSH, in diesem Jahr hingegen nur noch 3.000 KSH, was in etwa 30 Euro entspricht.⁵¹¹

Die staatlichen Ausgaben für die weiterführenden Schulen stiegen mit der Einführung der Gebührenfreiheit von 1,0 auf 7,8 Milliarden KSH, also etwa 78 Millionen Euro.⁵¹² Damit sind die Ausgaben für Grund- und weiterführende Schulen ab 2007/08 auf dem gleichen Niveau.⁵¹³

Bei einem Wegfall der Schulgebühren müssen Schulen auf alternative zuverlässige Finanzquellen zurückgreifen können, damit es nicht zu einem Qualitätsverlust kommt. Nach der Einführung der gebührenfreien Grundschulbildung verschlechterten sich die Lernbedingungen an Kenias Grundschulen. In vielen Schulen saßen mehr als 70 Schüler in einer Klasse, weil die Zahl der Lehrer nicht erhöht worden war.⁵¹⁴ „Deshalb muss“, so die Weltbank, „mit staatlichen Maß-

⁵⁰⁷ Der Internetauftritt ist in Bezug auf aktuelle Programme des Ministeriums wenig ergiebig. Sowohl unter dem Punkt *Free Secondary Education* als auch unter sämtlichen anderen für diese Arbeit interessanten Punkten findet sich der Hinweis, die Seite wäre noch nicht fertig.

⁵⁰⁸ Interviews mit Jacinta Atieno, Mary Auma und Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁵⁰⁹ UNESCO Nairobi (2008): 60.

⁵¹⁰ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁵¹¹ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

⁵¹² Kenya National Bureau of Statistics (2008): 47.

⁵¹³ ebd.: 48.

⁵¹⁴ UNESCO Nairobi Office (2004): 6.

nahmen erreicht werden, dass nicht nur das Interesse an Schulbildung wächst, sondern auch bessere Rahmenbedingungen und Anreize im Schulsystem als solches geschaffen werden.“⁵¹⁵

Denn sonst kommt es zu verheerenden Wechselwirkungen: Eine übereilte Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten kann zur Verschlechterung der Qualität der Schulbildung führen. Eine schlechte Qualität wiederum führt zu mangelndem Schulbesuch.⁵¹⁶ In Kenia kommt hinzu, dass die Finanzierung der Regierung vor allem die Gehälter der Lehrer abdeckt, die aber nur in zu geringer Zahl eingestellt werden. Deshalb müssen, erläutert Schulleiter Akuro, zusätzliche Lehrer von der Schule eingestellt werden, die von den Eltern bezahlt werden. Es fallen also durchaus Gebühren an, die jedoch direkt an die Schule gezahlt werden.⁵¹⁷

Die Tatsache, dass die Schulabbrecherinnen das Programm *Free Secondary Education* nicht kannten oder zumindest nicht für so bedeutsam erachteten, dass sie es erwähnten, illustriert ein Problem kenianischer Schulpolitik: Viele Reformen und Maßnahmen sind in der Bevölkerung zu wenig bekannt, als dass sie wirkungsvoll sein könnten.

Erwartete Wirkung des Schulministeriums: Die Wirkungen des *Free Secondary Education*-Programms, sagt Obiero, müssten erst noch ausgewertet werden. Bis jetzt sei ein Anstieg der Einschulungen zu beobachten, aber das könne noch nicht als Erfolg des Programms gewertet werden. Programme zur gebührenfreien Bildung haben bisher meistens zu einer Erhöhung der Einschulungsraten geführt, nicht nur in Kenia, sondern auch in Äthiopien, Lesotho, Sambia und Tansania.⁵¹⁸

Obiero erwartet neben der weiteren Steigerung der Einschulungsrate auch eine höhere Abbruchrate, da nun auch die Eltern ihre Kinder zur Schule schicken können, die keine kontinuierliche Finanzierung gewährleisten können. Vorher wurden diese Eltern von den Gebühren abgeschreckt, denn: “Those ones who are not able, will not take the children to secondary school. Because if they can’t pay the money the first year they can’t pay it for the next years.”⁵¹⁹ Da nun die Investitionskosten geringer sind, können mehr Eltern ihre Kinder zur Schule schicken, können sich später aber eventuell die immer noch hohen sonstigen Kosten nicht mehr leisten. Diese Prognose deckt sich mit den Erfahrungen aus dem Grundschulbereich: Zwar besuchen seit der Gebührenfreiheit mehr Kinder die Grundschule, aber gestiegen ist auch die Zahl derer, die vorzeitig abbrechen.⁵²⁰ Das liegt unter anderem daran, dass mit der gebührenfreien Grundschulbildung der Ansturm auf die weiterführenden Schulen größer geworden ist⁵²¹, womit die Chancen des Einzelnen auf einen Platz sinken, denn schon im Verlauf der Grundschule ist erkennbar, ob ein Schüler im Examen gut genug abschneiden wird, um einen der wenigen Plätze an den wei-

⁵¹⁵ World Bank (2006): 162.

⁵¹⁶ ebd.

⁵¹⁷ Interview Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba.

⁵¹⁸ UNESCO (2008b): 59.

⁵¹⁹ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁵²⁰ UNESCO (2008b): 56.

⁵²¹ Oketch/Rolleston (2007): 156 und Sutherland-Addy (2008): 7.

terführenden Schulen zu bekommen. Haben die Schüler oder ihre Eltern keine Hoffnung auf eine Weiterführung der Bildung, führt das zu höheren Abbruchquoten.⁵²² Eine ähnliche Entwicklung kann sich in den weiterführenden Schulen abzeichnen. Denn der Abbau der Selektivität auf einer unteren Stufe kann zu zunehmender Selektivität auf höheren Ebenen führen, z.B. wenn im Primär- und Sekundarbereich Ungleichheit reduziert wird, wird diese im Tertiärbereich besonders hoch sein.⁵²³ Das gilt zumindest solange, bis auf allen Ebenen genug Plätze für alle vorhanden sind und die Investitionskosten bis hin zur Universität gering sind.

Die Entwicklung geht aber, zumindest nach dem Willen der Weltbank, in eine andere Richtung. Sie schlägt vor, die hohen Kosten für die Gebührenfreiheit der Schulen durch die allmähliche Reduzierung von Zuschüssen für öffentliche Einrichtungen, einschließlich des tertiären Bildungsangebots, zu finanzieren.⁵²⁴

Nutzen für die Interviewpartnerinnen: Selbst wenn allen interviewten Schulabbrecherinnen bewusst wäre, dass sie bei einem Wiedereintritt in das Schulsystem nicht mehr die bisher so hohen und abschreckenden Gebühren zahlen müssten, würde es ihnen den Zugang zur Schule kaum erleichtern. Denn, wie Beatrice Mania von der *St. Aloysius*-Schule anmerkt: “The free secondary education [...] is not such free as we think.”⁵²⁵ Die übrig bleibenden Kosten, wie die für die Schuluniform, das Schulessen, die Bücher und Lernmaterialien, den Transport zur Schule und die Opportunitätskosten, wirken immer noch abschreckend und können von ärmeren Familien nicht getragen werden.⁵²⁶

Es stellt sich also die Frage, ob durch die Abschaffung der Gebühren bei gleichzeitiger Beibehaltung sonstiger Bildungskosten das bildungspolitische Angebot wirklich nachhaltig ausgeweitet wird. Die Antwort auf diese Frage hängt laut Weltbank davon ab, „mit welchem Erfolg Haushalte angesprochen werden, die ohne solche Geldzahlungen keinen Zugang zum Schulsystem gefunden hätten.“⁵²⁷ In Kenia, stellt Onsomu (2006b) fest, profitieren “[...] the high-income quintiles [...] more from provision and financing of secondary education compared to the low-income quintiles.”⁵²⁸

Die interviewten Mädchen aus Kibera würden am liebsten zur der Schule zurückkehren, von der sie kamen: Die private Schule *St. Aloysius*, die nicht nur keine Gebühren verlangt, sondern auch kostenloses Schulessen, Uniformen, Bücher und sonstige Materialien bereitstellt.⁵²⁹ In Kenia wurde in ähnlichen (nichtstaatlichen) Projekten, die derartige kostenlose Leistungen anboten,

⁵²² Onsomu (2006b): 2.

⁵²³ Vester (2006): 21.

⁵²⁴ World Bank (2006): 164.

⁵²⁵ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

⁵²⁶ Aikman/Unterhalter (2007) und Sutherland-Addy (2008): 26.

⁵²⁷ World Bank (2006): 164.

⁵²⁸ Onsomu (2006b): iii.

⁵²⁹ Interviews mit Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum, Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum und Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

eine erhebliche Senkung der Abbrecherquote beobachtet: Nach fünf Jahren stieg die Schulabschlussrate um 15 Prozent.⁵³⁰

Durch das kostenlose Schulessen, aber auch durch bedingungslose Geldzahlungen, können die Opportunitätskosten der Eltern gesenkt werden, wodurch der Schulbesuch barrierefreier wird. Derartige Programme erfordern aber signifikante staatliche Ressourcen.⁵³¹ In Bangladesh und Mexiko haben Sonderzuschüsse für Mädchen erfolgreich zum Abbau von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beigetragen. Leistungsstipendien haben sich als besonders wirkungsvoll erwiesen.⁵³² Sie bewirkten sogar bei Kindern, die für das Stipendium nicht in Frage kamen, Leistungssteigerungen⁵³³ bei verhältnismäßig geringem Kostenaufwand.⁵³⁴ Seit 2003 vergibt die Regierung Kenias Stipendien für arme, aber leistungsstarke Kinder. 770 Millionen KSH wurden für die Stipendien im Jahr 2004/05 bereitgestellt. Aber diese Stipendien kommen gerade mal einem Drittel der bedürftigen Schüler zugute.⁵³⁵

Dass die interviewten Schulabbrecherinnen keinen oder nur einen geringen Nutzen aus der Gebührenfreiheit weiterführender Schulen ziehen können, liegt auch daran, dass sie Mütter von kleinen Kindern sind. Neben den für den Schulbesuch anfallenden Kosten müssten sie auch noch die Betreuung des Babys oder Kleinkindes finanzieren.

4.4.3 Re Entry-Programm

In den meisten afrikanischen Ländern besteht das Missverständnis, die Gründe für die frühe Schwangerschaft seien beim Mädchen selbst oder in seiner Erziehung durch die Eltern zu suchen.⁵³⁶ In einer Parlamentsdebatte in Kenia 1983 wurde die Befürchtung geäußert, schwangere Mädchen in der Schule würden ein schlechtes Beispiel abgeben und andere Mädchen dazu animieren, ebenfalls schwanger zu werden. Schwangeren Mädchen erlauben, weiter zur Schule zu gehen, wäre „like contaminating good potatoes with rotten ones“.⁵³⁷ Auch viele Lehrer denken, schwangere Mädchen oder junge Mütter seien schlechte Vorbilder für die anderen Schülerinnen.⁵³⁸ Aus Scham verlassen deshalb viele Mädchen schon die Schule, bevor ihre Schwangerschaft sichtbar wird. Spätestens, wenn es offensichtlich wird, würden sie ohnehin von den Lehrern nach Hause geschickt werden.

Das Bildungsministerium findet es durchaus richtig, dass werdende Mütter nicht am Unterricht teilnehmen. Auch einige der interviewten Mädchen und die Schulleiter stimmen dem zu. Denn Schwangere könnten sich schlechter konzentrieren und für Mädchen und Ungeborenes wäre es

⁵³⁰ World Bank (2006): 163.

⁵³¹ ebd.: 164.

⁵³² Bunyi (2008): 186.

⁵³³ Lewis/Lockheed (2008): 27f.

⁵³⁴ World Bank (2006): 167, siehe auch Glewwe/Kremer (2005): 25, 28.

⁵³⁵ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi und Onsomu (2006b): 30.

⁵³⁶ FAWE (1995): 58.

⁵³⁷ ebd.: 58.

⁵³⁸ Chege/Sifuna (2006): 13 und Meekers/Gage/Zhan (1995): 92.

sicherer, zu Hause zu bleiben.⁵³⁹ Doch es sollte möglich sein, meint Obiero aus dem Bildungsministerium, dass Mädchen nach der Geburt ihres Babys wieder zurück zur Schule gehen, um ihre Ausbildung fortzusetzen. In vielen afrikanischen Ländern, etwa in Botswana, Guinea und Sambia, ist die Rückkehr zur Schule verboten.⁵⁴⁰ Die kenianische Regierung wollte das ändern und kündigte 1994 das *Re Entry*-Programm an.

Umsetzung und vom Bildungsministerium erwartete Effekte: 1994 fand eine von FAWE einberufene Konferenz zu frühen Schwangerschaften statt. Das Problem der frühen Schwangerschaften und der Zusammenhang mit der Diskriminierung von Mädchen in Schulen, den hohen Abbruchraten und der Ineffizienz des Bildungssystems wurden damals schon erkannt. Heute, 15 Jahre danach, scheint immer noch alles beim Alten zu sein: Noch immer gibt es ein Defizit an Forschung, die Patentlösung wurde noch nicht gefunden, schwangerschaftsbedingter Abbruch ist nach wie vor ein Problem. Und das, obwohl bei eben dieser Konferenz das kenianische Bildungsministerium angekündigt hatte, mit einer neuen *Re Entry*-Politik den Wiedereinstieg junger Mütter in Schulen erleichtern und damit den hohen Abbruchraten eine hohe Wiedereinschulungsrate entgegensetzen zu wollen.⁵⁴¹ Wie genau das geschehen soll, wird nicht erklärt. *Re Entry* wird lediglich als Schlagwort verwendet, das die Lösung sämtlicher mit früher Schwangerschaft verbundenen Probleme symbolisieren soll.⁵⁴² In einem Bericht des Bildungsministeriums über die Entwicklung im Bildungsbereich wird das Problem der frühen Schwangerschaften zum Beispiel gar nicht erwähnt. Lediglich auf der vorletzten Seite wird unter der Überschrift „Way forward“ aufgeführt, man wolle die Rückkehr junger Mütter oder verheirateter Mädchen zur Schule erleichtern.

Children Act und *Education Act* schreiben das Recht der Mädchen fest, bis zur Geburt des Kindes die Schule zu besuchen und sofort danach wiederzukommen. 2007 wurde das vom Bildungsministerium noch einmal bekräftigt.⁵⁴³ Auch im *Poverty Reduction Strategy Paper* Kenias wird der Wiedereinstieg junger Mütter in die Schulen als Maßnahme zur Herstellung von Gendergerechtigkeit im Bildungssystem angeführt.⁵⁴⁴ Wie das Programm allerdings konkret umgesetzt werden soll, wird in keiner der mir vorliegenden Veröffentlichungen ausgeführt.

Die einzigen verfügbaren Informationen sind: Mädchen, die schwanger waren, müssen bedingungslos zurück zur Schule dürfen. Die Schulleiter müssen ihnen dabei helfen, eine andere Schule zu finden, wenn das Mädchen nicht mehr zur alten Schule gehen möchte. Außerdem muss es in der Schule Beratungsangebote für junge Mütter, Schwangere und deren Eltern geben.

⁵³⁹ Interviews mit Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi, Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum, Joshua Akuro, 28.10.2008, Kanyumba, Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum, Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁵⁴⁰ Sutherland-Addy (2008):5.

⁵⁴¹ FAWE (1995): 23.

⁵⁴² Ministry of Education (2008k): 44.

⁵⁴³ Ministry of Education (2007): 38.

⁵⁴⁴ Republic of Kenya (2006): 65.

Wird dem Mädchen der Zugang zu einer Schule verwehrt, kann es sich an das Bildungsministerium wenden.⁵⁴⁵

Das Bildungsministerium erwartet sich von der *Re Entry*-Politik eine höhere Bildungsbeteiligung von Mädchen. Außerdem bietet das Programm die Möglichkeit, den Zielen von *Education for All* näher zu kommen. Denn die verlangen eine Bildungspolitik, die niemanden wegen des Geschlechts oder des sozialen Hintergrunds diskriminiert.

Das Problem der Gesetze ist aber die Umsetzung. Wenn die Unterstützung von Eltern, Lehrern und Mitschülern fehlt, werden die jungen Mütter trotz rechtlicher Sicherheit nicht ihre Schulbildung fortsetzen können.⁵⁴⁶ Ein kenianischer Zeitungsartikel vom Januar 2009 zeigt ungewollt deutlich die Schwäche des *Re Entry*-Programmes. In dem Artikel werden zwei Mädchen vorgestellt, die mit 16 schwanger sind, aber dank ihrer Lehrer die Schulbildung fortsetzen können. Die Lehrer hätten ihnen erlaubt, bis zur Geburt des Kindes in der Schule zu bleiben, und später wieder zu kommen. Das per Gesetz festgeschriebene Recht auf Schulbildung trotz Schwangerschaft wird nicht erwähnt, sondern nur, dass der Verbleib der Mädchen an der Schule von der Willkür der Lehrer abhängt.⁵⁴⁷ Formal wird den Mädchen zwar erlaubt, wieder zur Schule zu gehen, aber die Entscheidung darüber, ob sie junge Mütter aufnehmen oder nicht, liegt in der Hand der Schulleiter.⁵⁴⁸ Insbesondere kirchliche Schulen verweigern jungen Müttern in der Regel die Aufnahme.⁵⁴⁹ „However, the school re-entry policy remains unclear, ungratified and, hence, lacks clear and effective directions/mechanics for implementation.“⁵⁵⁰, stellen Chege und Sifuna (2006) fest. Das scheint nicht nur ein Problem des *Re Entry*-Programms zu sein: Chege und Sifuna werfen der kenianischen Regierung vor, ihre Maßnahmen zur Herstellung der Gendergerechtigkeit würden in der Phase der Formulierung und Verkündung stecken bleiben „[...] mainly because the practical aspects of implementation fail to define clearly strategic plans that address specific issues of access, quality, retention and performance.“⁵⁵¹

Bekanntheit bei den und Nutzen für die interviewten Mädchen: Alle interviewten Schulabreicherinnen gaben im Interview an, zurück zur Schule zu wollen. Als Hindernisse führten sie Gründe an, die in der Familie, in der finanziellen Situation, in der Schule und in der eigenen Lebenssituation liegen, nicht aber gesetzliche Rahmenbedingungen. Alle wussten, dass sie theoretisch die Möglichkeit hätten, trotz des Babys zur Schule zu gehen.⁵⁵² Dieses Ergebnis weicht ab von den Befunden anderer Forschungen, z.B. Coalition (2006), die ergaben, dass die meisten

⁵⁴⁵ Mpesha (2000) 3.

⁵⁴⁶ Oyaro (2008).

⁵⁴⁷ Kithi (2009).

⁵⁴⁸ Mulama (2008).

⁵⁴⁹ Meekers/Gage/Zhan (1995): 104.

⁵⁵⁰ Chege/Sifuna (2006): 13.

⁵⁵¹ ebd.: 16.

⁵⁵² Interviews mit Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba, Beatrice Atieno Odhiambo, 27.10.2008, Kanyumba, Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba, Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba, Mary Auma, 8.11.2008, Kibera Slum, Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum und Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

Familien gar nichts von dem Recht junger Mütter wissen, zur Schule zu gehen.⁵⁵³ Dass die Interviewpartnerinnen ihr Recht kennen, reicht aber nicht aus, um die Schulbildung fortzusetzen. In Kenia setzen nur 10% der jungen Mütter die Schulausbildung fort.⁵⁵⁴ Denn selbst wenn die jungen Frauen die Chance bekommen, wieder zur Schule zu gehen, stehen ihre Aussichten auf ein erfolgreiches Examen schlecht: Sie haben durch die Versorgung des eigenen Kindes eine noch größere Belastung im Haushalt und noch weniger Zeit, für die Schule zu lernen. Sie sind älter als die Mitschüler. Die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs bei Schülern, die eigentlich zu alt für ihre Klassenstufe sind, ist höher als bei denen, die im richtigen Alter sind.⁵⁵⁵ Neben ihrem Alter ist auch die Tatsache, dass sie Mutter eines Kindes sind, ein Grund, stigmatisiert und in der Schule diskriminiert zu werden. Deshalb fühlen sich viele Mädchen unwohl dabei, an ihre ehemalige Schule zurückzukehren. Gerade in ländlichen Gebieten ist die Auswahl an erreichbaren Schulen aber nicht groß genug, um eine andere Schule zu suchen. Und die Mädchen im Slum sind darauf angewiesen, dass die Schule alle Kosten für die Ausbildung trägt, weil sie niemanden haben, der ihnen die Bildungskosten finanzieren könnte. Die einzige derartige Schule in Kibera ist *St. Aloysius*. Alle drei Mädchen wünschen sich, dorthin zurückkehren zu können, haben aber Angst vor der Stigmatisierung und würden, wenn es ginge, lieber eine andere Schule wählen.⁵⁵⁶ Doch nach wie vor (trotz der gebührenfreien weiterführenden Schulen) besteht das finanzielle Problem: Die Familie oder die junge Frau selbst müssen für die Kosten für die Uniform, die Schulbücher und die Examen aufkommen.

Auch stellt sich die Frage, ob das Mädchen nach einer mindestens einjährigen Pause den Einstieg in den Unterrichtsstoff problemlos schaffen würde.⁵⁵⁷ Mildred stand zum Beispiel kurz vor dem Examen, als sie die Schule abgebrochen hat. Mittlerweile war sie aber vier Jahre nicht in der Schule. Wahrscheinlich müsste sie einige Klassenstufen wiederholen, was wiederum zu höheren Bildungskosten führen würde.⁵⁵⁸

Ein weiteres, in der Formulierung des *Re Entry*-Programms und in sämtlichen Veröffentlichungen vernachlässigtes Problem ist das der Kinderbetreuung. Verantwortlich für die Betreuung des Kindes ist laut Bildungsministeriums die Familie. Das Ministerium selbst sieht sich nicht in der Lage und befugt, Betreuungsangebote außerhalb der Familie zur Verfügung zu stellen:

“The student girl is under a family setup. The mother is there, the aunt is there, the grandmother is there. If the child goes back to school it’s assumed to be taken care by the mother or the grandmother. That’s the family setup process. For the government to come and intervene in a family setup requires another understanding of how families are supported by the government concept. And I don’t know how that can be done. There are no guidelines of that. That’s the cultural context.”⁵⁵⁹

⁵⁵³ Coalition (2006): 111.

⁵⁵⁴ FAWE (1995): 60. Ähnlich niedrig ist die Quote in Malawi, wo der Wiedereinstieg von jungen Müttern in die Schule ebenfalls erlaubt ist. Nur 7,9% der jungen Mütter nutzen diese Möglichkeit (Hirschmann (2003): 50).

⁵⁵⁵ Ngware et al. (2006): 535.

⁵⁵⁶ Interviews mit Mary Auma, Jacinta Atieno und Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁵⁵⁷ UNESCO Nairobi Office (2005): 2.

⁵⁵⁸ Interview Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba.

⁵⁵⁹ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

Die kulturelle Norm verlangt von jungen Müttern, für ihre Kinder zu sorgen, die Betreuung also nicht in staatliche Hände zu geben.⁵⁶⁰ Staatliche finanzielle Unterstützung für die jungen Mütter gibt es nicht, und auch nur formal die Verpflichtung des Vaters, für den Unterhalt des Babys aufzukommen, die in der Praxis kaum durchsetzbar ist.⁵⁶¹

Das ist besonders für diejenigen jungen Frauen ein Problem, die nicht auf die von Obiero erwähnten zahlreichen Verwandten zurückgreifen können. Von den interviewten Schulabbrecherinnen hat nur eine einzige noch Mutter und Vater, alle anderen sind Halb- oder Vollwaisen. Nur eines der Mädchen gab im Interview an, ihre Tante würde sich um ihr Baby kümmern wollen, wenn sie wieder zur Schule ginge.⁵⁶² Alle anderen kümmerten sich selbst um das Kind und wussten nicht, wie sie die Kinderbetreuung sonst regeln sollten.

Mercy ist nach Bekanntwerden ihrer Schwangerschaft zu ihrem Bruder gezogen, der weit entfernt von ihrem Heimatdorf wohnt. Sie begründet das damit, dass ihr Vater keinen Kontakt mehr mit ihr haben wollte und der Bruder sich bereit erklärte, sie aufzunehmen. Er erwartet aber im Gegenzug, dass sich Mercy nicht nur um ihr eigenes Baby, sondern auch um sein Kind und seinen Haushalt kümmert. Bei Mildred ist die Situation ähnlich: Sie lebt bei ihrer Schwester, kocht und wäscht für sie, kümmert sich um ihre eigenen zwei Kinder und um das ihrer Schwester. Beide beschreiben ihre Situation als trost- und ausweglos. Sie sind ständig darauf bedacht, den Geschwistern nicht zur Last zu fallen, weil sie auf sie angewiesen sind. Eine Möglichkeit, dieser Abhängigkeit zu entkommen, gibt es nicht, weil die Mädchen nicht arbeiten gehen können. Sie müssen sich um ihre Kinder kümmern und würden wegen ihres fehlenden Schulabschlusses ohnehin keine Arbeit finden. Da die Geschwister, in beiden Fällen Grundschullehrer, schon für die Verpflegungskosten ihrer jüngeren Schwestern aufkommen, können sie keinesfalls die Kosten für den Schulbesuch tragen. Und selbst wenn sie es könnten, würde sich die Frage stellen, wer sich um den Haushalt und um die Kinder kümmert, wenn das Mädchen zur Schule geht.⁵⁶³ Mercy und Mildred leben in hochgradig prekären Situationen, obwohl sie Geschwister haben, die sich ihrer angenommen haben. Gerade durch die familiäre Verbundenheit und das Pflichtgefühl der Mädchen gegenüber ihren älteren Geschwistern, befinden sie sich in einer Abhängigkeit, aus der ein Entkommen unmöglich zu sein scheint.

Mania von der katholischen Privatschule in Kibera weist darauf hin, dass besonders die AIDS-Waisen im Slum keine Familienangehörigen haben, die sich um sie oder ihre Kinder kümmern könnten, weshalb eine Rückkehr zur Schule für die jungen Mütter unmöglich wäre.

“There was a time where the school was allowing these girls back but then with time the pressure at home made automatically make the girls drop out of school. Sometimes the girl could complain of: My child is sick, I can find no one to take her to the hospital. I need to take my child to immunization, because the person I stay with does not provide the services. They are even told:

⁵⁶⁰ Sutherland-Addy (2008): 38.

⁵⁶¹ Mulama (2008).

⁵⁶² Interview Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁵⁶³ Interviews mit Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008 und Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba.

Employ a house girl to cater for your child. This the girl can not. So once a girl becomes pregnant we have no option then to just let her go and take care of that family she has started.”⁵⁶⁴

Obwohl der Wiedereinstieg in die Schule gesetzlich erlaubt ist, nimmt die *St. Aloysius*-Schule keine jungen Mütter auf.

Die größte Kritik an dem Programm ist wohl, dass es nur die Symptome eines Problems beheben soll. Nicht die Schwangerschaft an sich, nicht die mangelhafte Aufklärung, nicht die Zustände an den Schulen, die zu früher Schwangerschaft führen, und nicht das Verhalten der Jungen, die bedenkenlos ungeschützten Geschlechtsverkehr haben können, sind Gegenstand der *Policy*. Der Ansatzpunkt einer Politik im Bereich früher Schwangerschaften müsste eigentlich nicht (nur) bei dem Wiedereinstieg junger Mütter sein, sondern viel früher. Doch ob in Veröffentlichungen des Schulministeriums oder im Interview mit Obiero – immer wird das *Re Entry*-Programm als einzige mit den frühen Schwangerschaften zusammenhängende Maßnahme angeführt.⁵⁶⁵

Dabei wäre zum Beispiel eine Anpassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen dringend nötig, damit die Anzeige von sexueller Gewalt erleichtert und die rechtliche Gleichstellung der Frau gegen die Gewohnheitsgesetze durchgesetzt wird.⁵⁶⁶ In einem nächsten Schritt muss der Ist- an den Soll-Zustand angeglichen werden, indem für eine Durchsetzung der Gesetze gesorgt wird.

Eine Möglichkeit, die ungewollten Schwangerschaften einzudämmen, wäre die Legalisierung der Abtreibung. Damit würde die hohe Todes- und Krankheitsrate in Folge illegaler Abtreibungen reduziert werden.⁵⁶⁷ In Südafrika hat die Liberalisierung der Abtreibungsgesetze zwar zu einem Anstieg der Schwangerschaftsabbrüche geführt, aber während vor 1997 noch 425 Frauen jährlich an den Folgen von Abtreibungen starben, sind es heute nur noch 20. Allerdings gibt es immer noch eine hohe Dunkelziffer von Frauen, die aus Geldmangel illegale Abtreibungen vornehmen lassen.⁵⁶⁸ Legale Abtreibungen sind medizinisch relativ ungefährliche Eingriffe, zumindest im Vergleich zu illegal durchgeführten. Eine von 500.000 Frauen stirbt bei einem legalen Eingriff.⁵⁶⁹

Auch müssen mehr Einkommensmöglichkeiten für Frauen geschaffen werden, damit diese sich aus der Abhängigkeit von den Männern befreien können. Und schließlich sollte die Aufklärung von Jugendlichen über Sexualität und Verhütung intensiviert werden.

⁵⁶⁴ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

⁵⁶⁵ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi und UNESCO Nairobi Office (2005): 13.

⁵⁶⁶ Hirschmann (2003): 97ff.

⁵⁶⁷ Brookman-Amisah/Moyo (2004).

⁵⁶⁸ Michaelis (2007).

⁵⁶⁹ Gomperts (2008): 330.

6. Fazit

Insgesamt ist die Abbrecherquote in Kenia nicht so hoch wie in anderen afrikanischen Ländern. Trotzdem ist Schulabbruch ein Problem für die kenianische Gesellschaft, wobei der Abbruch dabei eher als Symptom, nicht als Hauptproblem betrachtet werden sollte. „The reasons behind the dropout is what we are concerned about.“, meint auch Obiero aus dem Bildungsministerium.⁵⁷⁰ Die Abbrecherquoten der Mädchen sind Ausdruck eines gesellschaftlichen Problems: Der Unterdrückung der Frauen, frühe und ungewollte Schwangerschaften sind eine größer werdende Ungleichheitsfalle.

Die Gründe für den Schulabbruch von Mädchen in Kenia sind vielfältig. Neben den Hauptgründen Schwangerschaft und Geldmangel sind weitere Missstände in den Interviews thematisiert worden. Die Belastung der Mädchen im Haushalt ist groß, die Investition in ihre Bildung für viele Eltern nicht lohnenswert und oft mit zu hohen Opportunitätskosten verbunden. In einer von Onsomu (2006) durchgeführten Studie wurden als weitere Gründe, nicht zur Schule zu gehen, das hohe Alter, die weite Entfernung der Schule, kulturelle Faktoren, Krankheit oder Tod der Eltern oder Misserfolge in der Schule genannt. Andere gaben an, sie wären bereits verheiratet, hätten eine bezahlte Arbeit gefunden, oder sähen keinen Sinn in Schulbildung.⁵⁷¹ Dabei fällt auf, dass viele dieser Gründe nur von Mädchen genannt werden konnten. In der Regel sind die Männer bei der Hochzeit nicht mehr im Schulalter, die Mädchen aber schon. Die Arbeit im Haushalt – Feuerholz und Wasser holen, kochen, waschen, Kinder betreuen – müssen Mädchen und Frauen erledigen.⁵⁷² Schwanger werden nur Mädchen und „Vater sein“ wird als Grund, nicht zur Schule zu gehen, nicht genannt. Die kulturellen Gründe meinen vor allem Vorbehalte gegenüber der Bildung von Mädchen. Wird das Geld knapp, sparen die Eltern am ehesten am Schulgeld der Mädchen, nicht an dem der Jungen.⁵⁷³ Hier sieht Onsomu Handlungsbedarf, wengleich die *Gender-Frage* nicht im Vordergrund der Studie stand.⁵⁷⁴

Meine Stichprobe ist zu klein, um verallgemeinerbare Schlüsse ziehen zu können. Aber zumindest können Hypothesen aufgestellt werden, die es durch weitere Forschungen zu bestätigen oder zu widerlegen gilt.

⁵⁷⁰ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁵⁷¹ Onsomu (2006a): 27.

⁵⁷² Hirschmann (2003): 53 und Onsomu (2006a): 29.

⁵⁷³ Onsomu (2006a): 29.

⁵⁷⁴ ebd.: 38.

1. Die Verantwortung für den Schulabbruch bei Mädchen ist nicht allein auf die gesellschaftlichen Bedingungen, das soziale Umfeld und die Bevorzugung von Jungen durch die Eltern zurückzuführen.

Das Bildungsministerium gibt als Grund für die Geschlechterungleichheiten an weiterführenden Schulen an, Jungen würden beim Zugang zur Bildung aus kulturellen Einstellungen und wegen der frühen Heirat der Mädchen bevorzugt werden.⁵⁷⁵ Die Verantwortung alleine der Familie und der Kultur zuzuweisen, ist aber zu kurz gegriffen. Es sollte Aufgabe der Politik sein, Benachteiligungen von Mädchen in der Familie durch die Bereitstellung von guten Bildungsangeboten auszugleichen. Die Regierung hat über den Lehrplan, die Ausbildung der Lehrer, die Ausstattung der Schulen und über gesetzliche Rahmenbedingungen die Möglichkeit, ein gendersensibleres Umfeld zu schaffen.⁵⁷⁶ Wälzt man die Verantwortung für die soziale Ungleichheit auf das Elternhaus ab, könnte dies „insbesondere die pädagogische Profession [...] entlasten, indem die Schulwahlentscheidung der Eltern als Verursachung dasteht und die Lehrenden nicht darüber nachdenken müssen, wie sie zur sozialen Segregation beitragen.“⁵⁷⁷ Vester (2006) geht eher davon aus, dass sich die institutionelle und sozio-kulturelle Segregation gegenseitig stützen und verstärken. Ohne einander könnten sie weniger wirken.

Durch die Einstellung von weiblichen Lehrern und gezielten Förderungsmaßnahmen von Frauen an Universitäten, könnten den Schulumädchen Rollenvorbilder zur Verfügung gestellt werden.⁵⁷⁸ Bildung muss für Mädchen (und deren Eltern) sichtbar lohnenswert werden, etwa durch konkrete Vorbilder. Schulen müssen erreichbar und sicher sein, die Lernumgebung sollte auch für Mädchen angenehm und freundlich sein.⁵⁷⁹ Auch müssen die geschlechtsspezifischen Stereotype aus Klassenräumen und Schulbüchern entfernt werden.⁵⁸⁰ Durch eine geschlechtssensible Ausbildung der Lehrer könnte die Sozialisationsinstanz Schule zu einem Gegengewicht zu den klassischen Rollenbildern in der Familie und im sozialen Umfeld werden. Dazu aber müssen sich Bildungsministerium und Schulen der Verantwortung bei der Reproduktion von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten bewusst werden.

2. Das Programm *Free Secondary Education* kann die Abbruchrate der Jungen reduzieren, nur in geringem Maße aber die der Mädchen.

Die Abschaffung der Schulgebühren an Grund- und weiterführenden Schulen kann auf jeden Fall als Schritt in die richtige Richtung betrachtet werden: Dieses Programm richtet sich nicht ausschließlich an Mädchen, sondern an wirtschaftlich benachteiligte Gruppen, auch wenn es die wirklich Armen nicht erreichen wird. Der Erlass der Gebühren kann aber auch die Partizipation

⁵⁷⁵ Ministry of Education (2008k): xi.

⁵⁷⁶ In den Lehrplan wurde bereits die Aufklärung über HIV/AIDS, Kinderrechte und andere Themen mit aufgenommen. Ministry of Education (2008k): 11.

⁵⁷⁷ Vester (2006): 25.

⁵⁷⁸ Glewwe/Kremer (2005): 27.

⁵⁷⁹ Ministry of Education (2008k): 38.

⁵⁸⁰ FAWE (1995): 29.

von Mädchen an Bildungsangeboten erhöhen, wenn auch nicht im gleichen Maße wie bei den Jungen.

Mädchen brechen die Schule aus Gründen wie Geldmangel, Schwangerschaft oder früher Heirat ab, also erzwungen. Jungen hingegen verlassen die Schule meistens vorzeitig, weil sie sich eine bessere ökonomische Situation außerhalb der Schule erhoffen.⁵⁸¹ Da die Investitionskosten durch die Schulgebühren bisher sehr hoch waren, erschien es vielen Jungen sinnvoller, etwa auf Kaffeeplantagen zu arbeiten, um damit Geld zu verdienen, statt in Bildung zu investieren. Mit dem Senken der Investitionskosten durch die Abschaffung der Schulgebühren kann die Abbrecherquote bei Jungen daher gesenkt werden. Die Probleme der Mädchen sind dadurch zwar entschärft, aber nicht behoben.

Die weiterführenden Schulen sind für Mädchen de facto nicht wirklich frei zugänglich, die indirekten und die Opportunitätskosten sind nach wie vor hoch.⁵⁸² Abgeschreckt werden insbesondere arme Familien, wie sogar das Bildungsministerium bestätigt: „Children from poor economic backgrounds may still be excluded from attending schools due lack of health services, uniforms and feeding programmes that support them to remain in school.“⁵⁸³ Armut trifft Frauen und Mädchen besonders. Die Arbeitsbelastung von Mädchen in armen Familien ist höher als die von Jungen und höher als jene in wohlhabenderen Familien. Die Opportunitätskosten für den Besuch von Mädchen sind deshalb sehr hoch.⁵⁸⁴ Zwar wird der Schulbesuch auch für Mädchen durch die Gebührenfreiheit erleichtert, aber da nach wie vor Investitions- und Opportunitätskosten vorhanden sind und die Gründe für den Abbruch der Schule bei Mädchen nicht nur finanzieller Natur sind, wird das Programm *Free Secondary Education* nicht zu einer erheblichen Senkung der Abbruchrate bei Mädchen führen.

3. Der Bildungserfolg von Mädchen hängt mit Bildungsstand und dem Einkommen der Eltern, insbesondere der Mütter zusammen. Frühe Schwangerschaft wird damit zu einer Ungleichheitsfalle.

Studien aus Kenia, Malawi und Mali zeigen, dass der Bildungsgrad der Eltern neben den (direkten und indirekten) Kosten für die Ausbildung, der Anzahl der Kinder (insb. Relation von Mädchen und Jungen), der Entfernung zur Schule und dem Wohnort (Stadt oder Land) den größten Einfluss auf den Schulbesuch der Kinder haben.⁵⁸⁵ Der Einfluss des Bildungsgrads besonders der Mütter wird in vielen Studien betont⁵⁸⁶, und findet sich auch in den Theorien von Bourdieu und des *Rational Choice*: Der Bildungsstand wird durch Sozialisation und die elterliche Bildungsentscheidung vererbt. Dabei können drei Einflussdimensionen des Bildungsgrades der

⁵⁸¹ Edney/Boydell (2008): 106.

⁵⁸² Oketch/Rolleston (2007): 157.

⁵⁸³ Ministry of Education (2008k): 35.

⁵⁸⁴ Stromquist (2001): 45ff.

⁵⁸⁵ Onsomu (2006a): 16.

⁵⁸⁶ Lewis/Lockheed (2008): 4, Bunyi (2008): 178., Langthaler (2005): 16, UNESCO (2008a): 3, Chege/Sifuna (2006): 10, Herz/Sperling (2004): 30, Herz et al. (1991): 20, Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 398, Alderman/King (1998): 462f, Marshall (2006): 8, Kabubo-Mariaia/Mwabu (2007): 576, Schultz (2002): 213f.

Eltern konstatiert werden: Zum einen könnte es sein, dass Kinder gebildeter Eltern mehr Fähigkeiten im Elternhaus erlernt haben und deshalb bessere Leistungen erzielen. Zum zweiten messen gebildete Eltern Bildung eine höhere Bedeutung zu, und zum dritten stellt das gebildete Elternhaus eine bessere Lernumgebung dar.⁵⁸⁷

Entsprechend der Theorie der *Gender Stratification* von Blumberg vermute ich, dass die Investitionen in die Bildung der Töchter auch insofern mit dem Bildungsgrad zusammenhängen, als dass Frauen nur dann dazu in der Lage sind, Geld zu verdienen, wenn sie selbst zur Schule gegangen sind. Demnach hätte der Bildungsgrad der Mutter einen Einfluss auf die Bildung der Tochter, wenn die Mutter dank ihrer Bildung arbeiten geht und Geld verdient, das sie dann wiederum in die Bildung ihrer Kinder, insbesondere der Mädchen investieren kann.⁵⁸⁸ Die Chancen einer Frau auf einen Arbeitsplatz sind aber in Kenia wesentlich schlechter als die eines Mannes.⁵⁸⁹ Frauen ohne Schulabschluss haben nach Einschätzung der interviewten Mädchen erst recht keine Chancen auf bezahlte Arbeit. Wollten die Mädchen vor ihrem Schulabbruch noch Lehrerin oder Krankenschwester werden, haben sie nach dem Abbruch nur noch die Hoffnung, als Hausmädchen für eine wohlhabendere Familie zu arbeiten oder zuhause wohnen bleiben zu können.⁵⁹⁰

Durch die mangelhafte Möglichkeit junger Mütter, ihre Schulbildung fortzusetzen, geraten Mutter und Kind in eine Ungleichheitsfalle⁵⁹¹: Die Benachteiligung des Mädchens im Bildungssystem führt zu einem geringen Bildungsniveau oder zumindest zum Fehlen eines formalen Bildungsabschlusses. Das wiederum verhindert, dass die jungen Frauen eine gute Beschäftigung finden, die es ihnen ermöglicht, genug Geld zu verdienen. Verdienen sie aber nicht genug Geld, können sie die Bildung ihrer Kinder nicht finanzieren. Somit setzt sich die Ungleichheit fort, sie wird über Generationen hinweg reproduziert, was zu einer generationenübergreifenden Immobilität führt.⁵⁹² Die Weltbank (2006) bezeichnet daher die geschlechtsspezifische Ungerechtigkeit als die „archetypische Ungleichheitsfalle“.⁵⁹³ Diese kann, warnt die Weltbank, Generationen von Frauen den Zugang zu Bildungseinrichtungen vorenthalten, ihre Teilnahme am Arbeitsmarkt behindern und sie in ihren Möglichkeiten beschneiden, freie, informierte Entscheidungen zu treffen und ihr Potential als Individuen zu entfalten. Diese Beschränkungen verstärken wiederum das geschlechtsspezifische Machtgefälle und unterstützen die Tendenz zum hartnäckigen

⁵⁸⁷ Kabubo-Mariaia/Mwabu (2007): 576 und Bunyi (2008): 178.

⁵⁸⁸ Cubbins (1991): 1065 und Shabaya/Konadu-Agymeng (2004): 399.

⁵⁸⁹ Jivanjee/Tebb (1999): 28. Laut Human Rights Watch (2003) waren 2002 nur 29% der kenianischen Frauen in regulären Beschäftigungsverhältnissen, wurden dabei aber wesentlich schlechter bezahlt als Männer. Human Rights Watch (2003): 9. Wenn Frauen Unternehmen gründen, fällt es ihnen schwer, das Geschäft auszubauen, weil ihnen der Zugang zu Finanzierungsmöglichkeiten fehlt. Vgl. Okonja-Iweala (2007): 194.

⁵⁹⁰ Interviews mit Eunice Adhiambo Omware, 29.10.2008, Kanyumba, Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum, Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008, Kanyumba und Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba.

⁵⁹¹ Ungleichheitsfallen sind „Situationen, die gekennzeichnet sind von unsäglicher materieller Not, rationalen Erwartungen bezüglich ihrer begrenzten Mobilitätschancen und verinnerlichten Überzeugungen von der Rechtmäßigkeit und Unabänderbarkeit ihrer Lebensumstände.“ World Bank (2006): 85.

⁵⁹² ebd.: 7 und 23.

⁵⁹³ ebd.: 62.

Fortbestand dieses Zustands.⁵⁹⁴ Nötig, um die Ungleichheitsfalle zu durchbrechen, ist die Einsicht, dass ein Ausbruch möglich und wünschenswert ist.

Eine Mutter ohne Bildung zu haben, stellt UNESCO fest, verdoppelt die Wahrscheinlichkeit eines Kindes, nicht eingeschult zu werden.⁵⁹⁵ „Generally women tend to play the dominant role in financing their children’s education, paying school fees for all the children, especially in situations where men have refused to support girls’ schooling. [...M]aternal education is the main influence on children’s schooling.“⁵⁹⁶

Es stellt sich aber die Frage, welcher Bildungsgrad entscheidend ist. Die Mütter aller interviewten Mädchen hatten höchstens einen Primarschulabschluss. In keiner der hier verwendeten Studien, Berichte oder Aufsätze fanden sich Hinweise, ob Frauen nach einer achtjährigen Schulbildung als gebildet gelten oder ob sie zu der Gruppe derjenigen gezählt werden, die kaum oder keine Bildung in Anspruch genommen haben. Lediglich Herz und Sperling schlagen vor, die Grenzen bei einem siebenjährigen Schulbesuch anzulegen⁵⁹⁷, eine Grenze, die alle interviewten Mädchen zum Teil erheblich überschritten haben. Auch die Mütter der Mädchen waren mindestens acht Jahre in einer Schule. Wie aber ist die Rolle der Schulabbrecherinnen, wenn es um die Bildung ihrer eigenen Kinder geht? Dass die meisten Mädchen im Zweifelsfall eher den Sohn als die Tochter zur Schule schicken würden, zeigt, dass die gesellschaftlichen Zwänge wirksamer sind als die Lehren, die die Mädchen aus ihren eigenen Bildungsmisserfolgen gezogen haben. Gerade wegen des engen Zusammenhangs mit dem Bildungsgrad der Mütter muss nun ein Ausweg aus der Ungleichheitsfalle gefunden werden.

4. Solange das *Re Entry*-Programm nicht die Schulen wirkungsvoll zur Aufnahme junger Mütter verpflichtet und solange keine staatlichen, kostenlosen Kinderbetreuungsangebote geschaffen werden, wird die Ungleichheitsfalle der frühen Schwangerschaften nicht durchbrochen.

Im Interview erwähnte der Mitarbeiter des Bildungsministeriums immer wieder, wie schwer es sei, Gesetze wirkungsvoll um- und vor allem durchzusetzen.⁵⁹⁸ Wie schwer das ist, zeigt das *Re Entry*-Programm, das vielen Schulen und Eltern unbekannt ist. Aber selbst wenn die rechtliche Möglichkeit der Rückkehr zur Schule bekannt wäre, würde das, wie die Auswertung der Interviews gezeigt hat, keine Verbesserung der Situation der jungen Mütter bedeuten.

In vielen Studien, Berichten und Texten über Bildung für Mädchen werden Strategien vorgestellt, die dazu dienen sollen, den Bildungserfolg von Mädchen zu erhöhen. In jeder Auflistung von Maßnahmen erscheinen Tipps, wie: Entfernung zur Schule verringern, weibliche Lehrer einstellen, Schulbücher überarbeiten und manchmal auch jungen Müttern die Rückkehr zur Schule

⁵⁹⁴ ebd.: 26.

⁵⁹⁵ UNESCO (2008a): 3.

⁵⁹⁶ Chege/Sifuna (2006): 10.

⁵⁹⁷ Herz/Sperling (2004): 27.

⁵⁹⁸ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

ermöglichen. Aufklärungsunterricht wird nur im Zusammenhang mit HIV/AIDS gefordert.⁵⁹⁹ Nur Coalition (2006) erwähnt die Notwendigkeit einer Betreuung für Kinder, belässt es allerdings bei dem Hinweis, dass der Mangel an Kinderbetreuungsmöglichkeiten ein Grund für junge Mütter wäre, nicht zur Schule zu gehen.⁶⁰⁰ Jivanjee und Tebb (1999) schieben auch hier, ebenso wie das Bildungsministerium, die Verantwortung den Familien zu, die schwangere Mädchen dabei unterstützen sollen, weiterhin zur Schule zu gehen, indem sie auf das Baby aufpassen.⁶⁰¹ Dass das in der Praxis oft schwer umsetzbar ist und nur zu größeren Abhängigkeiten der Mädchen führt, wurde im vorhergehenden Kapitel ausgeführt.

Zwar ist es möglich, das Kind im Alter von drei Jahren in eine Art Kindergarten zu schicken, im Anschluss daran in eine Vorschule und ab sechs Jahren in die Grundschule, aber im Gegensatz zur Grundschule sind die Angebote der frühkindlichen Erziehung und Bildung nicht kostenfrei. Im Interview erläuterte Obiero zwar, die frühkindliche Erziehung solle demnächst in das Programm der Grundbildung aufgenommen werden und damit ebenfalls kostenfrei werden⁶⁰², in den Strategiepapieren und Berichten des Ministeriums findet sich dazu aber nichts. Außerdem wäre wohl davon auszugehen, dass der Besuch der Vorschule ebenso wenig umfassend kostenfrei sein wird, wie der Schulbesuch. Wahrscheinlich werden die Eltern weiterhin für das Schulessen, die Uniform und den Transport zur Schule verantwortlich sein. Eine kostenlose Kinderbetreuung außerhalb der Familie ist dringend nötig. Die kenianische Regierung hat aber andere Pläne: Sie möchte zwar die staatliche Betreuung der Vier- bis Fünfjährigen ausbauen, die Betreuung der bis zu drei-Jährigen aber privaten Akteuren überlassen.⁶⁰³

Die Alternative zu diesen Betreuungsmöglichkeiten wäre, ein Hausmädchen anzustellen, das Tag und Nacht bei der kleinen Familie lebt und sich um das Kind kümmert. Doch auch diese Frau müsste bezahlt werden, wenn auch in der Praxis sehr gering. Normalerweise sind diese Hausmädchen noch minderjährig und in hohem Maße abhängig vom Wohlwollen der „Hausfrau“. Mädchen, die durch ihre frühe Schwangerschaft in eine prekäre Situation geraten sind, schaffen neue Abhängigkeiten, indem sie ein anderes Mädchen mit einem Lohn an sich binden, der zu einem eigenständigen Leben nicht ausreicht.

Ein weiteres Problem ist, dass im Rahmen der *Early Childhood Development Education* bereits Grundlagen vermittelt werden, die in der Grundschule vorausgesetzt werden. Kinder, die in der Vorschule waren, erbringen durchschnittlich erheblich bessere Leistungen in der Grundschule.⁶⁰⁴ Und in Indien wurde der Zusammenhang zwischen einer besseren frühkindlichen Betreuung und geringeren Abbrecherquoten in der Grundschule nachgewiesen.⁶⁰⁵ Beatrice Mania, die stellvertretende Schulleiterin der katholischen Privatschule in Kibera meint: „Children who has

⁵⁹⁹ UNICEF (2004a), Kane (2004), Mensch et al. (2004) und andere.

⁶⁰⁰ Coalition (2006): 111.

⁶⁰¹ Jivanjee/Tebb (1999): 31.

⁶⁰² Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁶⁰³ UNICEF/Government of Kenya (2006): 43.

⁶⁰⁴ Ministry of Education (2008k): xi.

⁶⁰⁵ World Bank (2006): 160.

not been in the nursery are not able to follow in the primary. Education starts at that low level. The alphabet for example. There are some things you if you've not learned in the nursery you never learn in primary."⁶⁰⁶ Dieser Befund wird auch vom Bildungsministerium bestätigt: „[...] most learners from poor families feel excluded when put in the same class one in primary, with those who attended pre-primary education."⁶⁰⁷

Staatliche Programme sind deshalb besonders wichtig, weil die frühkindliche Erziehung einen wesentlichen Beitrag zur Verwirklichung des Ziels „Bildung für alle“ leisten kann.⁶⁰⁸ Und eine kostenfreie oder zumindest kostengünstige Kinderbetreuung würde sich nicht nur positiv auf junge Mütter auswirken. Generell hätten Frauen dann eher die Chance, arbeiten zu gehen. Und ältere Mädchen, deren Aufgabe die Betreuung ihrer jüngeren Geschwister ist⁶⁰⁹, könnten zur Schule gehen. Denn die Einschulungsrate von Mädchen zwischen 14 und 17, in deren Haushalt ein Kind unter drei Jahren wohnt, ist 41% niedriger als bei anderen Mädchen.⁶¹⁰

5. Solange Jungen und Männer keine Verantwortung für die Folgen ihrer sexuellen Aktivität übernehmen müssen, wird sich die Zahl der frühen, ungewollten Schwangerschaften nicht reduzieren.

Auf die Frage, warum sie sich auf ungeschützten Geschlechtsverkehr mit ihrem Freund eingelassen habe, antwortete Jacinta im Interview:

He forced me. It was not voluntarily. But it was just once.

After that you broke down the relationship?

He was the one who told me that. He doesn't want to see me again. I think he realized that I was pregnant. He didn't want the child.⁶¹¹

Dieser Auszug zeigt deutlich ein Problem auf, das mir in allen Interviews begegnete: Dadurch, dass die Jungen und Männer keine Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen, besteht für sie keine Notwendigkeit, Kondome zu benutzen oder Rücksicht auf die Bedürfnisse der Frau zu nehmen. Die Interviews haben gezeigt, und die Forschungen von Hirschmann (2003), Aikman/Unterhalter (2007), Bauni/Jarabi (2000) und Nzioka (2004) haben bestätigt, dass Mädchen und Frauen oft keine Wahl haben, ob sie Kondome benutzen oder ob sie überhaupt Sex haben wollen.

Es reicht daher nicht aus, im Rahmen der Aufklärung Mädchen dazu zu ermutigen, „nein“ zu sagen. Sondern gleichzeitig müssen die Jungen und Männer lernen, ein „Nein“ zu akzeptieren.⁶¹² Das meinen auch Aikman und Unterhalter (2007): „Change will not happen until both girls and boys change sexual and reproductive behaviour and gender norms. Harmful practices, such as violence against girls at school and the sexual abuse of girls by teachers, need to be

⁶⁰⁶ Interview Beatrice Wairimu Mania, 4.11.2008, Kibera Slum.

⁶⁰⁷ Ministry of Education (2008k): 34f.

⁶⁰⁸ World Bank (2006): 160.

⁶⁰⁹ Coalition (2006): 109.

⁶¹⁰ Kane (2004): 122.

⁶¹¹ Interview Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum.

⁶¹² UNDP (2007): 22.

eliminated.”⁶¹³ Gleiches gilt für die Kondomnutzung. Akzeptieren Männer diese Verhütungsmethode nicht, nützt den Frauen das Wissen darüber nichts. Angesichts der im Vergleich zu Frauen großen Anzahl von Sexualpartnern der Männer, ist es dringend notwendig, Männer von der Verwendung von Verhütungsmitteln zu überzeugen.⁶¹⁴ „As principal decision-makers, they [the men] can use their greater economic, political and social powers for preventative behaviour.“⁶¹⁵ Kritisch muss dabei die Aufklärung durch die Kirche gesehen werden. 2007 bekräftigte die kenianische katholische Kirche bei einer Konferenz noch einmal ihre Haltung: Sie sei gegen die Verwendung von Kondomen. Die katholische Konferenz, in deren Rahmen diese Haltung bekräftigt wurde, fand bezeichnenderweise im *Institute of Education* statt.⁶¹⁶ Unterstützung für ihre Haltung erfuhr die Kirche von Kenias First Lady Lucy Kibaki.⁶¹⁷ Die Verbindung zwischen Bildungssystem, Staat und Kirche ist traditionell eng: 1963, zu Beginn der Unabhängigkeit Kenias, waren 90% der Schulen in der Hand der christlichen Kirchen.⁶¹⁸ Daher verwundert es nicht, dass im Bildungsministerium die Zurückhaltung bei der Aufklärung über Kondome mit der Rücksichtnahme auf die katholische Kirche begründet wurde.⁶¹⁹

6. Die Ungleichheit der Geschlechter im Bildungssystem kann nicht durch bildungspolitische Maßnahmen alleine behoben werden.

Nach Bourdieu besteht ein Zusammenhang zwischen geschlechtsspezifischen und anderen sozialen Ungleichheiten. Geschlechtshierarchien müssten deshalb mit anderen Machthierarchien und sozialen Ungleichheiten in Beziehung gesetzt werden, da sie sich vielfach wechselseitig verstärken.⁶²⁰ Man kann davon ausgehen, „dass die bildungsspezifische Diskriminierung von Mädchen und Frauen ihre allgemeine gesellschaftliche Stellung widerspiegelt, die auch bedingt, dass sie von Armut und ihren Auswirkungen stärker betroffen sind als Männer.“⁶²¹ Neben der geschlechtsspezifischen Ungleichheit ist gerade in Kenia auch eine soziale Ungleichheit nach Einkommensschichten zu sehen: Die Kinder, die nicht zur Schule gehen, kommen zu 53% aus dem ärmsten Fünftel der Bevölkerung und nur zu 5% aus dem reichsten Fünftel.⁶²²

Weil Mädchen von all den Umständen mehr betroffen sind als Jungen, wirken sich auch Programme, die nicht explizit zur Herstellung der Gendergerechtigkeit angelegt sind, sondern nur Missstände im Bildungssystem oder in der Gesellschaft beheben sollen, positiv auf das Geschlechterverhältnis an Schulen aus.⁶²³ In der Schule die Muttersprache als Standard einzufüh-

⁶¹³ Aikman/Unterhalter (2007): 22.

⁶¹⁴ Bauni/Jarabi (2000): 77.

⁶¹⁵ Republic of Kenya (2002): 16.

⁶¹⁶ Catholic Information Service for Africa (2007). Das Institute of Education ist unter anderem für die Erarbeitung des Lehrplans zuständig.

⁶¹⁷ Catholic Information Service for Africa (2006).

⁶¹⁸ Sabar-Friedman (1997): 28.

⁶¹⁹ Interview Charles Obiero, 7.11.2008, Nairobi.

⁶²⁰ Schäfer (2004): 2.

⁶²¹ Langthaler (2005): 16. auch bei Kabubo-Mariaia/Mwabu (2007): 581ff.

⁶²² UNESCO (2008b): 76.

⁶²³ Glewwe/Kremer (2005): 27.

ren oder die Distanz zur Schule zu verringern, würde Jungen und Mädchen helfen, Mädchen aber mehr als Jungen.⁶²⁴

Gender-Strategien müssen aber auch unterschiedliche Politikfelder und Problembereiche einbinden, damit sie umfassend und wirksam sein können. Schulabbruch von Mädchen ist zwar im *Gender*-Bereich anzusiedeln, betrifft aber auch andere Felder, wie z.B. Gesundheitsvorsorge, Bildungspolitik im Allgemeinen (Schulbauprogramme, Verbesserung der Ausstattung, Maßnahmen gegen Gewalt an Schulen etc.), Sexualaufklärung und Armutsbekämpfung.⁶²⁵

„Geschlechtspolitik meint in einer starken Variante, daß alle Politikbereiche – von der Verkehrs- und Wohnungsbaupolitik bis hin zur Außen- und Militärpolitik –, ob intendiert oder nicht-intendiert – d.h. implizit oder explizit – vergeschlechtlicht sind, weil sie Männer und Frauen unterschiedlich betreffen und damit auf das Geschlechterverhältnis als Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnis Einfluss nehmen. Staatliche Maßnahmen und Programme entstehen in einer vergeschlechtlichen Struktur von *polity* und *politics* und zeigen deshalb notwendig geschlechtsselektive Effekte.“⁶²⁶

Eine Vergeschlechtlichung der *Policy*-Analyse sollte dabei alle Phasen des Politikprozesses geschlechtsspezifisch hinterfragen.⁶²⁷ Es gibt Anzeichen dafür, dass Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und staatliche Intervention die Ungleichheitsfalle aufbrechen können. Höhere Löhne, bessere Zugangsmöglichkeiten zu schulischer Bildung und die Möglichkeit der Vererbbarkeit von Land an Frauen haben bereits in einigen Ländern zur Verbesserung der Situation der Frauen beigetragen.⁶²⁸ Sinnvoll ist aber auch die Verbesserung der Zugänge zu Wasser, die sich positiv auf die Partizipationschancen von Frauen auswirkt, da sie dadurch Erleichterung in ihrer traditionell zugeteilten Arbeit erfahren.⁶²⁹ Wegen des signifikanten Zusammenhangs zwischen der Bildung der Frauen und der Sterblichkeitsrate von Säuglingen, dem Bildungsgrad der Kinder, der finanziellen Lage der Familien etc. können durch bildungspolitische Maßnahmen gleichzeitig Verbesserungen in anderen Bereichen forciert werden.

Bei allen politischen Maßnahmen im Bildungsbereich müssen die großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den Ethnien und den Regionen in Kenia berücksichtigt werden.⁶³⁰ Denn der Zugang zu Bildung wird beeinflusst durch den Wohnort (Stadt/Land), die Gemeinschaft, das Heiratssystem und die kulturellen Werte. Bei der *Policy*-Formulierung ist es deshalb wichtig, die Gründe für den verminderten Zugang zu identifizieren und die Intervention auf diese Felder zu fokussieren.⁶³¹

⁶²⁴ Kane (2004): 7f.

⁶²⁵ Chege/Sifuna (2006): 14, Oketch/Rolleston (2007): 150 und Aikman/Unterhalter (2007): 11.

⁶²⁶ Sauer (2005): 384.

⁶²⁷ Sauer (2005): 384.

⁶²⁸ In Bangladesh entwickelte sich die Bekleidungsindustrie als lukrativer Arbeitsmarkt für Frauen, was deren Einflussmöglichkeiten auf Haushaltsentscheidungen ausgeweitet hat. Eine Studie über die Philippinen, Sumatra und Ghana zeigte, dass die Muster der Vererbung von Land und Investitionen in schulische Bildung aufgrund von veränderten Chancen für Frauen auf dem Arbeitsmarkt egalitärer geworden sind. World Bank (2006): S. 66

⁶²⁹ World Bank (2007): 58.

⁶³⁰ Deutlich werden die Unterschiede nach Provinzen und Distrikten in den Statistiken des Bildungsministeriums: Ministry of Education (2008j), siehe Anhang.

⁶³¹ Onsomu (2006a): 2.

7. Das Bewusstsein einer kollektiven Identität von Frauen und besonders benachteiligter Frauengruppen ist notwendig, um die geschlechtsspezifische Ungleichheit zu reduzieren.

Bourdieu geht davon aus, die ungebrochene Macht der Männer wäre nur durch die Akzeptanz ihrer Herrschaft durch die Frauen möglich.⁶³² Das deckt sich mit den Ausführungen von Cyba (2000), die von einem Zusammenspiel von Benachteiligenden und Benachteiligten ausgeht, das für die Reproduktion der Ungleichheit sorgt.⁶³³ Frauen haben, so Bourdieu und Cyba, die geschlechtsspezifischen Meinungen über ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Rolle übernommen.⁶³⁴

Einen Ausweg sieht Bourdieu in einer symbolischen Revolution, um die Prinzipien in den Köpfen umzustürzen. Dazu allerdings bedarf es einer kollektiven Identität der unterdrückten Gruppe. Denn die Gruppe der Benachteiligten selbst wird nicht zur Verringerung der Ungleichheit beitragen, verzichtet doch niemand gerne auf Machtpositionen.⁶³⁵ Sie wollen – ob bewusst oder unbewusst – die traditionellen Werte und die Aufgabenverteilung aufrechterhalten. Das gelingt ihnen durch die Sozialisation in der Familie und in der Schule, die kulturelle, Frauen benachteiligende Selbstverständlichkeiten reproduziert.⁶³⁶ Collins et al (1993) stellen fest: „There is a self-reinforcing circle: male monopoly or organized violence creates a culture which identifies masculinity with aggressiveness and feminity with passivity; when women break the monopoly on force, others mobilize against them for violating the cultural ideal.“⁶³⁷ Eine wirkliche Veränderung wird, so auch Richter (1996) „erst stattfinden, wenn Frauen sich den ihnen vorgegebenen Rollen – unabhängig von der Reaktion der Männer – entziehen.“⁶³⁸

Von den benachteiligten Frauen wurden traditionelle Werte, wie Heirat, Mütterlichkeit, keine Bildung für verheiratete Frauen usw. durch die Sozialisation verinnerlicht. Das erschwert das Ausbrechen aus der Situation und das Reflektieren der Ungleichheit. Frauen haben sich mit ihrer Lage abgefunden.⁶³⁹ Deshalb muss ein Unrechtsbewusstsein entwickelt werden, damit Frauen ihre Lage nicht mehr als „gottgegeben“ ansehen.⁶⁴⁰ Dazu gehört auch die Aufklärung über Rechte und *Empowerment*. Unter *Empowerment* wird in der Entwicklungszusammenarbeit verstanden, das Selbstvertrauen benachteiligter Gruppen zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, ihre Interessen zu artikulieren und sich am politischen Prozess zu beteiligen. Frauen stellen aber nicht nur selbst eine benachteiligte Gruppe dar, sondern sind Teil vieler benachteiligter Gruppen. Daher muss das *Empowerment* von Frauen als Querschnittsthema verstanden werden.⁶⁴¹ Der Wandel kann, wie schon Bourdieu meinte, nicht nur durch Änderung der Geset-

⁶³² Rademacher (2002): 148.

⁶³³ Cyba (2000).

⁶³⁴ World Bank (2006): 27.

⁶³⁵ Richter (1996): 57.

⁶³⁶ Cyba (2000): 82.

⁶³⁷ Collins et al (1993): 202.

⁶³⁸ Richter (1996): 57.

⁶³⁹ Frederiksen (2000): 216 und Kabeer (2000): 440ff.

⁶⁴⁰ BMZ (2000): 8.

⁶⁴¹ Lehmann (2006): 234.

ze und die Angleichung der formalen Lebensbedingungen, sondern durch Änderung des Rollenbildes und des Selbstverständnisses erreicht werden.

Problematisch ist allerdings, dass sich die Frauen nicht als eine benachteiligte Gruppe organisieren oder als kollektive Identität wahrnehmen. Die kollektive Identität ist aber, wie Norbert Elias mit seiner Etablierten-Außenseiter-Figuration zeigte, nötig, um sich zu organisieren und gemeinsame Interessen zu artikulieren. „Diese Identität kann unterschiedliche Formen annehmen: Sie kann überhaupt fehlen, in rudimentären Formen vorhanden, also nur auf beschränkte Aspekte der Situationen bezogen sein, oder aber die Frauen identifizieren sich allgemein mit Frauen als einer benachteiligten Gruppe.“⁶⁴², so Cyba (2000). Nach Elias befinden sich Frauen in vielerlei Hinsicht in der Außenseiterposition, das Machtgefälle ist eindeutig zugunsten der Männer gekennzeichnet, die insbesondere die Macht besitzen, zu stigmatisieren. Außerdem besitzen sie die für Etablierte nötige ökonomische und institutionelle Macht.⁶⁴³ Wie bereits ausgeführt, sind z.B. die Rechtsinstitutionen von Männern dominiert, auch sind viele der Lehrer vor allem auf höheren Bildungsebenen männlich.

Bei den interviewten Mädchen in Kenia ist zwar das Bewusstsein der Zugehörigkeit einer schlechtergestellten Gruppe in Maßen vorhanden. Das wird aber abstrakt ausgedrückt und nicht mit einem Drang zum Handeln verbunden. Das mangelnde Bewusstsein der kollektiven Identität spiegelt sich in der Ausdrucksweise der Mädchen wieder: Ihre eigene Situation wird als individuelles Problem eingeschätzt, die Probleme von Frauen im Allgemeinen werden nie in der wir-Form, sondern aus der Position eines Beobachters geschildert. Oft bemühten sich die Mädchen, klar zu stellen, dass die eine oder andere Form der Diskriminierung zwar auf einige Frauen zuträfe, auf sie selbst aber nicht.

Der Drang, sich gegen die Diskriminierungen zur Wehr zu setzen, würde wohl einen höheren Grad an Organisation voraussetzen, der schon dadurch erschwert wird, dass die Frauen sich vor allem in ihren Häusern, im familiären Umfeld oder in der unmittelbaren Nachbarschaft aufhalten, was unter anderem an der Angst vor sexuellen Übergriffen im öffentlichen Raum liegt.⁶⁴⁴ Die meisten Mädchen, die nicht zur Schule gehen, sind „unsichtbar“⁶⁴⁵. Mercy und Mildred wohnen zum Beispiel fast Tür an Tür, haben aber beide die Frage verneint, ob sie Mädchen kennen würden, die ebenfalls wegen einer Schwangerschaft die Schule abgebrochen hatten.⁶⁴⁶ Auch im Slum wussten die Mädchen zwar von anderen Fällen, die ihrem glichen, kannten aber niemanden persönlich. Dass sie sich für ihre Situation schämen, erschwert die Kontaktaufnahme zu anderen jungen Frauen zusätzlich.⁶⁴⁷ Das Erkennen der Gemeinsamkeit der Lage ist nötig,

⁶⁴² Cyba (2000): 85.

⁶⁴³ Barlösius (2004): 74.

⁶⁴⁴ Frederiksen (2000): 214.

⁶⁴⁵ UNICEF (2004b): 32.

⁶⁴⁶ Interviews mit Mercy Akoth Okumu, 29.10.2008 und Mildred Ngesa Nyalwal, 28.10.2008, Kanyumba.

⁶⁴⁷ Interviews mit Maria, Beatrice Aoko Odhiambo, 8.11.2008, Kibera Slum, Jacinta Atieno, 8.11.2008, Kibera Slum.

um Gruppeninteressen erkämpfen zu können.⁶⁴⁸ Ob der Kampf für die Gruppeninteressen erfolgreich ist, hängt wiederum von den Ressourcen und Strategien der „Etablierten“ ab.⁶⁴⁹

8. Je mehr Forschungsarbeit im Bereich der geschlechtsspezifischen Ungleichheit im Bildungssystem geleistet wird, desto größer ist die Chance, wirksame politische Maßnahmen zu ergreifen.

In ihrem *Poverty Reduction Strategy Paper*, im Interview und in sämtlichen mir vorliegenden Veröffentlichungen wird der politische Wille der kenianischen Regierung deutlich, die Ungleichheit der Geschlechter im Bildungssystem zu bekämpfen. Doch an vielen Stellen, etwa bei der halbherzigen Gebührenfreiheit der weiterführenden Schulen oder der nur theoretischen Möglichkeit des Wiedereinstiegs junger Mütter, werden ökonomische und kulturelle Gegebenheiten als Entschuldigung für die Inaktivität angeführt.⁶⁵⁰ Viel gravierender ist aber der Mangel an Forschung und wissenschaftlicher Fundierung der politischen Programme. Zwar muss in erster Linie der politische Wille vorhanden sein, aber ohne Analysen und Recherchen wird er wirkungslos bleiben. Das politische Handeln der kenianischen Regierung wird durch die fehlende Verbindung zwischen Forschung und *Policy*-Formulierung erschwert. FAWE kritisiert die Unfähigkeit, die Forschung in eine Sprache zu übersetzen, die für Politiker verständlich ist, gleichzeitig aber auch den Unwillen der Politik, die nötigen Ressourcen für Forschung zur Verfügung zu stellen.⁶⁵¹

Geschlechtsspezifische Ausformungen sozialen Handelns und Interagierens sind nach wie vor erst begrenzt untersucht worden.⁶⁵² Es ist noch sehr viel empirische Untersuchungsarbeit für eine umfassende Theoriebildung und für kreative Handlungsentwürfe notwendig.⁶⁵³ Besonders mangelt es an Untersuchungen von Experten aus Entwicklungsländern,⁶⁵⁴ die aber nötig sind für die Einbettung der Ungleichheitsdiskussion in die Politik, Ökonomie und Kultur der jeweiligen Gesellschaft.⁶⁵⁵ In der Literatur besteht ein Konsens darüber, dass es an theoretischen wie empirisch fundierten Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten und sozialer Herkunft mangelt.⁶⁵⁶ Die sozialen Mechanismen der Sortierung nach sozialer Herkunft oder Geschlecht sind zu wenig bekannt.⁶⁵⁷ Diese verbinden aber Ursache (soziale Herkunft) mit Wirkung (Bildungsungleichheit). Bezogen auf die Entwicklungsländer ist diese Forschungslücke besonders gravierend. Wenn aber die sozialen Mechanismen und Prozes-

⁶⁴⁸ Barlösius (2004): 66.

⁶⁴⁹ Cyba (2000): 192.

⁶⁵⁰ FAWE (1995): 7.

⁶⁵¹ ebd.: 16.

⁶⁵² Gieseke (2006): 324.

⁶⁵³ ebd.: 329.

⁶⁵⁴ World Bank (2006): 276.

⁶⁵⁵ Gottschall (2000): 37.

⁶⁵⁶ Vgl. auch Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2006), S. 55.

⁶⁵⁷ Vester (2006): 15.

se, die Bildungsungleichheiten hervorbringen, nicht bekannt sind, ist es nicht möglich, sinnvolle bildungspolitische Maßnahmen zu empfehlen.⁶⁵⁸

Auch müssen die unterschiedlichen Formen der Hierarchisierung, einschließlich der Ungleichheit der Geschlechter, umfassend analysiert werden.⁶⁵⁹ Die Schulabbrecherinnen sollten nicht nur als Mädchen und Frauen, sondern auch als junge (alleinerziehende) Mütter, als sozial und wirtschaftlich marginalisierte Gruppe, Angehörige einer bestimmten Ethnie oder einer Schicht, prekär Beschäftigte, Slumbewohner oder als Waisen betrachtet werden. Wenn die Formen und Gründe der Benachteiligung nicht offen gelegt werden, dürfte es schwer fallen, mit staatlichen Programmen die richtige Gelenkstelle zu treffen.

Laut UNESCO besteht ein eklatanter Mangel an Daten, Forschung und Studien, insbesondere über die Kinder, die nicht zur Schule gehen.⁶⁶⁰ Während die Barrieren für einen Schulbesuch relativ gut bekannt sind, wurden bisher selten die Gründe für den Bildungsmisserfolg in der Schule selbst untersucht.⁶⁶¹ Vor allem im sekundären und tertiären Bildungsbereich wird sehr wenig geforscht, was freilich auch einer richtigen Logik folgt: Erst muss die Grundbildung gesichert sein, dann kann man die höheren Bildungsebenen ins Auge fassen. „Because of good proportion of women in Africa have not had and still do not have access to even primary education, higher education for a few women is often seen as too much of a luxury and as such little attention is paid to gender disparities in higher education.“⁶⁶² Allerdings ist unbestritten, dass die Arbeitschancen mit einem Grundschulabschluss nicht gut genug sind, als dass die Entwicklung eines Landes vorangetrieben werden könnte.⁶⁶³ Höhere Bildung ist nötig und sollte daher gleichzeitig mit der Ausweitung der Grundbildung in Angriff genommen werden.⁶⁶⁴ Das ist auch deshalb wichtig, weil die Einschulung in die Grundschule erheblich davon abhängt, wie groß die Chancen auf eine weiterführende Bildung sind.⁶⁶⁵

Gerade weil über den gesamtgesellschaftlichen Schaden durch den Bildungsmisserfolg und den Nutzen der Bildung von Frauen weitgehende Einigkeit besteht, verwundert es, dass so wenig Forschung betrieben wird, die eine sinnvolle *Policy*-Formulierung möglich macht. Ein Land wie Kenia, das in den letzten Jahrzehnten beachtliche Fortschritte im Ausbau seines Bildungssystems und bei der Bildungspartizipation von Frauen gemacht hat, das im afrikanischen Vergleich eine Vorreiterrolle einnimmt und über eine Regierung mit dem politischen Willen zur Verbesserung der Lebensbedingungen seiner Bevölkerung verfügt, sollte seine Potentiale nutzen. Durch gezielte Forschungen zu dem Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen und deren Finanzierung, durch eine effizientere Ausgestaltung des Bildungssystems, durch Aufklärungsmaß-

⁶⁵⁸ ebd.: 23.

⁶⁵⁹ Gottschall (2000): 34.

⁶⁶⁰ UNESCO Nairobi (2008): 76.

⁶⁶¹ Leach (2003): 1.

⁶⁶² Bunyi (2004): 43.

⁶⁶³ Verspoor (2008): 103ff, Sutherland-Addy (2008): 9f.

⁶⁶⁴ Sutherland-Addy (2008): 22.

⁶⁶⁵ ebd.: 7 und Oketch/Rolleston (2007): 156.

nahmen, durch die Anpassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und durch zielgruppenspezifische Interventionsmaßnahmen könnte die Abbrecherquote reduziert und damit die Vorreiterrolle Kenias weiter ausgebaut werden.

Literatur

- Abels, Gabriele und Maria Behrens (2005): ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode. in: Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, 2. Auflage. S. 173-190.
- Achoka, John S. K. (2007): In search of remedy to secondary school dropout pandemic in Kenya: role of the principal. In: Educational Research and Review, Vol. 2, Nr. 8/2007. S. 236-244.
- Adick, Christel (1997): Mädchen und Frauen in Bilder- und Schulbüchern. Bestandsaufnahme und interkultureller Vergleich. in: Schäfer, Gudrun und Rose Wecker (Hrsg.) (1997): Konstruktionen von Weiblichkeit – Blicke auf das Fremde. Pfaffenweiler. S. 82-103.
- Ahlberg, Beth Maina, Eila Jylkäs und Ingela Krantz (2001): Gendered construction of sexual risks: implications for safer sex among young people in Kenya and Sweden. In: Reproductive Health Matters, Vol. 9, Nr. 17/2001. S. 26-36.
- Ahner-Tönnis, Wolfgang (2004): Ein Jahr Regenbogen über Kenia. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Internationale Zusammenarbeit, Länderberichte, Januar 2004.
- Aikman, Sheila und Elaine Unterhalter (2007): Practising Gender Equality in Education. Oxford.
- Alderman, Holger und Elizabeth M. King (1998): Gender differences in parental investment in education. In: Structural Change and Economic Dynamics, Nr. 9/1998. S. 453-468.
- Bacher, Johann (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Vol. 29, 4/2004. S. 71-96.
- Barlösius, Eva (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden.
- Barngetuny, Marylene C. (1999): Women's Education and Career Opportunities in Kenya. Nairobi.
- Bauer, Ullrich (2002): Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. in: Bittlingmayer, Uwe H., Rolf Eickelpasch, Jens Kastner und Claudia Rademacher (Hrsg.) (2002): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen. 415-445.
- Bauni, Evasius K. und Ben Obonyo Jarabi (2000): Family Planning and Sexual Behavior in the Era of HIV/AIDS: The Case of Nakuru District, Kenya. In: Studies in Family Planning, Vol. 31, Nr. 1/2000. S. 69-80.
- Becker, Rolf (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. in: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 2. Auflage. S. 157-185.
- Ders.* und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 2. Auflage.
- Bennell, Paul (2005): The Impact of the AIDS Epidemic on the Schooling of Orphans and Other Directly Affected Children in Sub-Saharan Africa. In: The Journal of Development Studies, Vol. 41, Nr. 3/2005. S. 467-488.
- Berg, Charles und Marianne Milmeister (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Historical Social Research, Supplement. Nummer 19/2007. S. 182-210.

- Bigsten, Arne (1980): Regional Inequality and Development. A Case Study of Kenya. Hampshire.
- Bischöfe der katholischen Kirche in Kenia (1999): Die AIDS-Pandemie und ihre Asuwirkung auf unser Volk. Hirtenbrief der Bischöfe. In: Weltkirche 3/2000. S. 65-72.
- Bittlingmayer, Uwe H. und Rolf Eickelpasch (2002): Pierre Bourdieu: Das Politische seiner Soziologie. Zur Einführung. in: Bittlingmayer, Uwe H., Rolf Eickelpasch, Jens Kastner und Claudia Rademacher (Hrsg.) (2002): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen. S. 13-26.
- Blumberg, Rae Lesser (1984): A General Theory of Stratification. In: Sociological Theory, Vol. 2/1984. S. 23-101.
- Bontrup, Hiltrud (Hrsg.) (1999): Doing Gender. Das Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht: eine Bibliographie mit Einführung. Münster.
- Bonz, Jochen (2006): Das Kultur-Wissen des Habitus. Ausführungen zu Pierre Bourdieus Rekonzeptualisierung des ethnologischen Kulturbegriffs angesichts der Kultur der Moderne. In: Hillebrand, Mark et al. (Hrsg.) (2006): Die willkürlichen Grenzen. Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung. Bielefeld. S. 91-112.
- Bradshaw, Steve (2003): Vatican: condoms don't stop AIDS. in: The Guardian, 9.10.2003. unter: <http://www.guardian.co.uk/world/2003/oct/09/aids>. (abgerufen am 11.12.2008, 19:37).
- Braun, Christina von, Inge Stephan (Hrsg.) (2006): Gender Studies. Eine Einführung. Stuttgart, 2. Auflage.
- Brockhoff, Martin und Ann E. Biddlecom (1999): Migration, Sexual Behaviour and the Risk of HIV in Kenya. In: International Migration Review, Vol. 33, Nr. 4/1999. S. 833-856.
- Brookman-Amissah, Eunice und Josephine Banda Moyo (2004): Abortion Law in Sub-Saharan Africa: No Turning Back. In: Reproductive Health Matters, Vol 12, Nr. 24/2004. Supplement: Abortion Law, Policy and Practice in Transition. S. 227-234.
- Buchmann, Claudia (2000): Family Structure, Parental Perceptions, and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who Is Enrolled in School? In: Social Forces, Vol.78, Nr. 4/2000. S. 1349-1379.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2000): Empowerment von Frauen in der entwicklungspolitischen Praxis. BMZ spezial Nr. 012, Mai 2000.
- Bunyi, Grace W. (2004): Gender Disparities in Higher Education in Kenya: Nature, Extent And The Way Forward. In: The African Symposium: An On Line Journal Of African Educational Research Network, Vol. 4, Nr. 1/2004. S. 43-62.
- Dies. (2008): Gender, Education and EfA in Sub-Saharan Africa: Progress, Challenges And The Way Forward. In: The African Symposium: An On Line Journal Of African Educational Research Network, Vol. 8, Nr. 1/2008. S. 177-190.
- Burzan, Nicole (2004): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Catholic Information Service for Africa (2006): Kenya: First Lady Asks Youth to Reject Condoms in Anti-AIDS Campaign. 23.05.2006. unter: <http://cisanewafrika.org/story.asp?ID=1356>. (abgerufen am 11.12.2008, 21:58).
- Ders. (2007): Kenya: Catholics Reaffirm Stand Against Condoms in fighting HIV/AIDS. 27.06.2007. unter: <http://cisanewafrika.org/story.asp?ID=2330>. (abgerufen am 11.12.2008, 21:59).

- Catholic World News (1996): Kenyan Cardinal burns Condoms. 3.9.1996. unter: <http://www.catholicculture.org/news/features/index.cfm?recnum=2066>. (abgerufen am 15.02.2009, 14:23).
- Central Bureau of Statistics Kenya, Ministry of Health Kenya (2004): Kenya Demographic and Health Survey 2003. unter: <http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/FR151/00FrontMatter.pdf>. (zuletzt abgerufen am 16.02.2008, 19:19).
- Chakaya, Muhwa et al. (2005): Planning for PPM-DOTS implementation in urban slums in Kenya: knowledge, attitude and practices of private health care providers in Kibera slum, Nairobi. In: *The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, Vol. 9, Nr. 4/2005. S. 403-408.
- Chege, Fatuma und Daniel N. Sifuna (2006): *Girls' and Women's Education in Kenya. Gender Perspectives and Trends*. ohne Ort.
- Chinyama, Victor (2006): Kenya's abolition of school fees offers lessons for rest of Africa. Nairobi, 17.04.2006. Unter: http://www.unicef.org/infobycountry/kenya_33391.html. (abgerufen am 27.01.2009, 00:17).
- Coalition, Elimu Yetu (2006): The challenge of educating girls in Kenya. In: Aikman, Sheila und Elaine Unterhalter (Hrsg.) (2006): *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford. S.106-127.
- Collins, Randall et al. (1993): Toward an Integrated Theory of Gender Stratification. In: *Sociological Perspectives*, Vol 36, Nr. 3, Herbst 1993. S. 185-216.
- Cook, Michael (2005): Der größte Massenmörder des 20. Jahrhunderts? *kreuz.net*, Katholische Nachrichten, 20.07.2005. unter: <http://kreuz.net/print-article.1548.html>. (abgerufen am 11.12.2008, 19:42).
- Cubbins, Lisa A. (1991): Women, Men, and the Division of Power: A Study of Gender Stratification in Kenya. In: *Social Forces*, Vol. 69, Nr. 4, Juni 1991. S. 1063-1083.
- Cyba, Eva (2000): *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen.
- De Graaf, Paul M. und Nan Dirk de Graaf (2006): Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz. S. 147-173.
- Derenthal, Olaf (2002): *Aids in Afrika und die Rede von Gott. Impulse einer Option für Menschen mit HIV. Anhang mit Gebeten aus Kenia*. Münster, Hamburg, London.
- Drèze, Jean und Amartya Sen (2002): *India. Development and Participation*. New York. 1. Auflage 1996, 2. Auflage 2002.
- Edney, Dara Roth und Katherine Boydell (2008): Gender and Sexuality as Issues in School Disengagement. in: Tilleczeck, Kate (Hrsg.) (2008): *Why do students dro out of highschool? Narrative studies and social critiques*. Lewinston. S. 101-114.
- Elmore-Meegan, Michael, Ronán M. Conroy und Bernhard Agala (2004): Sex Workers in Kenya, Numbers of Clients and Associated Risks: An Exploratory Survey. In: *Reproductive Health Matters*, Vol. 12, Nr. 23/2004. S. 50-57.
- Erulkar, Annabel S. (2004): The Experience of Sexual Coercion Among Young People in Kenya. In: *International Family Planning Perspectives*, Vol. 30, Nr. 4/2004. S. 182-189.
- Eshiwani, George S. (1990): *Implementing Educational Policies in Kenya*. World Bank Discussion Paper No. 85. Washington.
- Family Health International (2006): *Assessment of Youth Reproductive Health and HIV/AIDS Programs in Kenya*. Nairobi.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (1999): Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereoty- per Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: Scarbath, Horst, Heike Schlottau, Veronika Staub und Klaus Waldmann (Hrsg.) (1999): *Geschlechter. Zur Kritik und Neu- bestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung*. Opladen. S. 47-62.
- Fonck, Karoline et al. (2005): Increased Risk of HIV in Women Experiencing Physical Partner Violence in Nairobi, Kenya. In: *AIDS and Behavior*, Vol. 9, Nr. 3/2005. S. 335-339.
- Forum for African Women Educationalists FAWE (1995): *School Drop-out and Adolescent Pregnancy*. African Education Ministers Count the Cost. Nairobi.
- Dies.* (2001): *Girls' Education and Poverty Eradication: FAWE's Response*. Nairobi.
- Frederiksen, Bodil Folke (2000): Popular Culture, Gender Relations and the Democratization of Everyday Life in Kenya. In: *Journal of Southern African Studies*, Vol. 26, Nr. 2, Juni 2000. S. 209-222.
- Geissinger, Helen (1997): Girls' Access to Education in a Developing Country. In: *International Review of Education*, Vol. 43, Nr. 5/1997. S. 423-438.
- Geissler, Wenzel et al. (2002): Medical plants used by Luo mothers and children in Bondo dis- trict, Kenya. In: *Journal of Ethnopharmacology*, Nr. 83/2992. S. 39-54.
- Georg, Werner (2006): *Kulturelles Kapital und Statusvererbung*. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz. S. 123-146.
- Ders.* (Hrsg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz.
- Gieseke, Wiltrud (2006): *Gender Studies in den einzelnen Disziplinen: Erziehungswissenschaft*. In: Braun, Christina von, Inge Stephan (Hrsg.): *Gender Studies. Eine Einführung*. Stutt- gart 2006. S. 322-337.
- Glewwe, Paul und Michael Kremer (2005): *Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries*. Second draft of chapter for Handbook on the Economics of Educa- tion. Ohne Ort.
- Ders./Ders.* und Sylvie Moulin (2009): Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. In: *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol. 1, 2009.
- Global Campaign for Education (2004): *Learning to survive: Hoy education for all would save millions of young people from HIV/AIDS*. Brüssel.
- Gomperts, Rebecca (2008): *Abtreibung. Alle sieben Minuten ein Todesfall*. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit*, 09/2008. S. 330-331.
- Gottschall, Karin (2000): *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs*. Opladen.
- Grant, Monica und Kelly Hallman (2006): *Pregnancy-related School Dropout and Prior School Performance in South Africa*. Policy Research Division Working Paper Nr. 212, New York.
- Hengst, Heinz und Helga Zeiher (Hrsg.) (2000): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzepte und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim/München.
- Herz, Barbara et al (1991): *Letting Girls learn. Promising Approaches in Primary and Seco- ndary Education*. World Bank Discussion Paper 133, Washington.
- Dies.* und Gene B. Sperling (2004): *What works in Girls' Education. Evidence and Policies from the Developing World*. New York.

- Hillmert, Steffen (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. in: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 2. Auflage. S. 71-98.
- Hirschmann, Olaf (2003): Kirche, Kultur und Kondome. Kulturell sensible HIV/AIDS-Prävention in Afrika südlich der Sahara. Münster.
- Holgarth, Kariss (2006): Longman Secondary Atlas for East Africa. Harlow/Essex.
- Human Rights Watch (2003): Double Standards: Women's Property Rights Violations in Kenya. New York.
- Ders.* (2005): Letting Them Fail. Government Neglect and the Right to Education for Children Affected by AIDS. New York.
- Ders.* (2008): Kenya: Justice Vital to stability. Prosecutions Key to Ending Violence, Policy Abuses. unter: <http://www.hrw.org/en/news/2008/03/16/kenya-justice-vital-stability>. (zuletzt abgerufen am 11.12.2008, 16:03).
- Hunt, Frances (2008): Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature. Sussex.
- Jansen, Rainer, Nicole Franke und Jens Naumann (2004): State of the Art Research Findings on Textbooks and Education for All. Münster.
- Jivanjee, Pauline und Susan Tebb (1999): Visions of community. Women and children in the developing and developed worlds. In: International Social Work, Vol. 42, Nr. 1/1999. S. 27-38.
- Jungbauer-Gans, Monika (2006): Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. S. 175-198.
- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Kabeer, Naila (2000): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. In: Development and Change, Vol. 30, 1999. S. 435-464.
- Kabubo-Mariara, Jane und Monisiano K. Mwabu (2007): Determinants of School Enrolment and Education Attainment: Empirical Evidence from Kenya. In: South African Journal of Economics, Vol. 75, Nr. 3/2007. S. 572-593.
- Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. S. 93-122.
- Kane, Eileen (2004): Girls' Education in Africa. What Do We Know About Strategies That Work? The World Bank. Washington, D.C.
- Karl, Marilee (1995): Women and Empowerment. Participation and Decision Making. London/New Jersey.
- Kenya National Bureau of Statistics (2008): Economic Survey 2008. Nairobi.
- Kithi, Ngumbao (2009): Marginalised girls still hopeful. In: The Standard, 4.1.2009. unter: <http://easstandard.net/print.php?id=1144003178&cid=&a=1>. (abgerufen am 6.1.2009, 01:15).

- Knoblauch, Hubert, A. (1996): Soziologie als strenge Wissenschaft? Phänomenologie, kommunikative Lebenswelt und soziologische Methodologie. In: Preyer, Gerhard, Georg Peter und Alexander Ulfig (Hrsg.) (1996): Protosoziologie im Kontext. „Lebenswelt“ und „System“ in Philosophie und Soziologie. Würzburg. S. 93-105.
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M. ³2004.
- Ders.* (2006): Soziologie der sozialen Ungleichheit im globalen Kontext. Halle-Wittenberg.
- Kröhnert-Othman, Susanne und Ilse Lenz (2002): Geschlecht und Ethnizität bei Pierre Bourdieu. Kämpfe um Anerkennung und symbolische Regulation. in: Bittlinmayer, Uwe H., Rolf Eickelpasch, Jens Kastner und Claudia Rademacher (Hrsg.) (2002): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen. S. 159-178.
- Kruse, Jan (2008): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Basel, 4. vollständig überarbeitete Auflage.
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. S. 55-92.
- Langthaler, Margarita (2005): Die Internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehen, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. Working Paper 8 der Österreichischen Forschungsstiftung für internationale Entwicklung. Wien.
- Lauth, Hans-Joachim, Gerd Pickel und Susanne Pickel (2009): Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Leach, Fiona (2008): Violence against girls: are schools doing enough to protect them against HIV/AIDS? In Aikman, Sheila and Elaine Unterhalter (Hrsg.) (2008): Education, Gender Equality and HIV/AIDS. Oxford. S. 60-83.
- Dies.* et al. (2003): An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools. Department for International Development: Educational Papers. Sussex.
- Lehmann, Julia (2006): Nachhaltige Entwicklungspolitik durch „Empowerment“ von Frauen? In: Rudolph, Beate (Hrsg.) (2006): Frauen und Völkerrecht. Zur Einwirkung von Frauenrechten und Fraueninteressen auf das Völkerrecht. Baden-Baden.
- Lewis, Maureen und Marlaine Lockheed (2008): Social Exclusion and the Gender Gap in Education. (Policy Research Working Paper 4562. The World Bank) Washington.
- Lloyd, Cynthia B., Barbara S. Mensch und Wesley H. Clark (2000): The Effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys. In: Comparative Education Review, Vol. 44, Nr. 2/2000. S. 113-147.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.
- Luke, Nancy (2005): Confronting the “Sugar Daddy” Stereotype: Age and Economic Asymmetries and Risky Sexual Behaviour in Urban Kenya. In: International Family Planning Perspectives, Vol. 31, Nr. 1/2005. S. 6-14.
- Marini, Margaret Mooney (1990): Sex and Gender: What Do We Know? In: Sociological Forum, Vol. 5, Nr. 1, März 1990. S. 95-120.
- Marshall, Ecaterina (2006): Promoting Girls’ Education: Where do we stand and how do we move forward? The Children’s Defense Fund. Washington, D.C.

- Meck, Margarete (1971): Problems and Prospects of Social Services in Kenya. A Study with Special Regard to Education and Health in the Light of Regional Needs and Demographic Trends. München.
- Meekers, Dominique, Anastasia Gage und Li Zhan (1995): Preparing adolescents for adulthood. Family life education and pregnancy-related school expulsion in Kenya. In: Population Research and Policy Review, Nr. 14/1995. S. 91-110.
- Mensch, Barbara S. et al. (1999): Premarital Sex and School Dropout in Kenya: Can Schools Make a Difference? New York.
- Dies. et al. (2001): Premarital Sex, Schoolgirl Pregnancy, and School Quality in Rural Kenya. In: Studies in Family Planning, Vol. 32, Nr. 4/2001. S. 285-301.
- Dies. und Cynthia B. Lloyd (1998): Gender Differences in the Schooling Experiences of Adolescent in Low-income Countries: The Case of Kenya. In: Studies in Family Planning, Vol. 29, Nr. 2/1998. S. 167-184.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. in: Historical Social Research, Supplement. Nr. 19/2007, S. 11-29.
- Michaelis, Birgit (2007): Eine Frage von Leben und Tod. Abtreibungen als Todesursache. In: Amnesty International Journal, Juli 2007.
- Mishra, Vinod et al. (2005): Education and Nutritional Status of Orphans and Children of HIV-Infected Parents in Kenya. DHS Working Papers Nr. 24/2005.
- Morley, Louise (2003): Women's Careers in Higher Education: Theorising Gender Inequalities. (Conference Paper 03/02, Women in European Universities). Münster.
- Mpesha, Nyambura (2000): Curbing Drop Out: Re-entry Programme for Teenage Mothers. The Case of Kenya. Forum for African Women Educationalists. Kampala.
- Mudege, Netsayi N., Eliya M-. Zulu und Chimaraoke Izugbara (2008): How Insecurity Impacts on School Attendance and School Dropout among Urban Slum Children in Nairobi. In: International Journal of Conflict and Violence, Vol. 2, Nr. 1/2008. S. 98-112.
- Mulama, Joyce (2008): Kenya: Stopping Pregnancy From Being the End of the Educational Road. Inter Press Service News Agency, 28.07.2008. unter: <http://ipsnews.net/print.asp?idnews=34137> (abgerufen am 28.12.2008, 16:26).
- Mweru, Maureen (2008): Women, migration and HIV/AIDS in Kenya. In: International Social Work, Vol. 51, Nr 3/2008. S. 337-347.
- Närman, Anders (1995): Education and Nation Building in Kenya. Perspectives on Modernization, Global Dependency and Local Development Alternatives. Göteborg.
- Neuner, Ralf (2001): Erwartungshaltungen von Sekundarschullehrern in Nairobi. In: International Review of Education, Vol. 47, Nr. 6/2001. S. 597-610.
- Ngesa, Mildred (2008): Die Wurzeln von Kenias Krise. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Nr. 2/2008.
- Ngware, Moses W. et al. (2006): Improving access to secondary education in Kenya: what can be done? In: Equal Opportunities International, Vol. 25, Nr. 7/2006. S. 523-543.
- Nickel, Hildegard Maria (2006): Gender Studies in den einzelnen Disziplinen: Sozialwissenschaften. In: Braun, Christina von, Inge Stephan (Hrsg.): Gender Studies. Eine Einführung. Stuttgart, 2. Auflage. S. 124-135.
- Nzioka, Charles (2001): Perspectives of adolescent boys on the risks of unwanted pregnancy and sexually transmitted infections: Kenya. In: Reproductive Health Matters, Vol. 9, Nr. 17/2001. S. 108-117.

- Ders.* (2004): Unwanted pregnancy and sexually transmitted infection among young women in rural Kenya. In: Culture, Health & Sexuality, Vol. 6, Nr. 1/2004. S. 31-44.
- Oketch, Moses und Caine Rolleston (2007): Policies on Free Primary and Secondary Education in East Africa: Retrospect and Prospect. in: Review of Research in Education, Vol. 31, März 2007. S. 131-158.
- Okonjo-Iweala, Ngozi (2007): Blockiert auf niedrigem Niveau. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 05/2007. S. 194.
- Omamo, Steven Were (1998): Transport Costs and Smallholder Cropping Choices: An Application to Siaya District, Kenya. In: American Journal of Agricultural Economics, Vol. 80, Nr. 1/1998. S. 116-123.
- Onsomu, Eldah N. et al (2006a): Determinants and Strategies Expanding Access to Secondary Education in Kenya. Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis (KIPPRA) Discussion Paper No. 63. Nairobi.
- Ders.* (2006b): Financing of Secondary Education in Kenya: Costs and Options. Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis (KIPPRA) Discussion Paper No. 55. Nairobi.
- Otieno, Dorothy und Sam Otieno (2009): Starehe, Alliance top in KCSE, The Standard, 04.03.2009. unter: <http://www.eastandard.net/InsidePage.php?id=1144008037&cid=4&> (zuletzt abgerufen am 04.03.2009, 21:00).
- Oyaro, Kwamboka (2008): Kenya: Teenage Mothers Denied Education. Inter Press Service News Agency, 23.05.2008. unter: <http://ipsnews.net/print.asp?idnews=42487> (abgerufen am 28.12.2008, 16:22).
- Rademacher, Claudia (2002): Jenseits männlicher Herrschaft. Pierre Bourdieus Konzept einer Geschlechterpolitik. in: Bittlinhayer, Uwe H., Rolf Eickelpasch, Jens Kastner und Claudia Rademacher (Hrsg.) (2002): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen. S. 146-157.
- Republic of Kenya (2002): Mainstreaming Gender into the Kenya National HIV/AIDS Strategic Plan 2000-2005. Nairobi.
- Dies.* (2004a): Education Sector Policy on HIV and AIDS. Nairobi.
- Dies.* (2004b): Investment Programme for the Economic Recovery Strategy for Wealth and Employment Creation. Nairobi.
- Dies.* (2006): Annual Progress Report: 2004/2005. Investment Programme for the Economic Recovery Strategy for Wealth and Employment Creation 2003-2007. Nairobi.
- Dies.* (2007): Kenya Vision 2030. A Globally Competitive and Prosperous Kenya. Nairobi.
- Dies.* und UNICEF (2007): Review of Progress towards the World Fit for Children +5 goals in Kenya. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2005): Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010. Delivering quality education and training to all Kenyans. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2007): Gender Policy in Education. Nairobi.s
- Dies.*, Ministry of Education (2008a): DRAFT – Education Statistics Booklet 2002-2007. Nairobi 2008.
- Dies.*, Ministry of Education (2008b): Siaya District Education. Awards Day for 2007. KCPE and KCSE Examination Results. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008c): Table: Percentage Drop-Out Rates by Gender and Class, 1999 and 2003. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008d): Table: Percentage Drop-Out Rates by Gender and Province, 1999 and 2003. Nairobi.

- Dies.*, Ministry of Education (2008e): Table: Private Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008f): Table: Public Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008g): Table: Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008h): Table: Secondary Schools Drop-Out Rate by Gender and District in %, 1999 und 2003. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008i): Table: Secondary Schools Gross Enrolment Rate by Sex, District and Province in %, 2002-2007. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008j): Table: Secondary Schools Gross Enrolment Rate by Sex, District and Province, 1999-2006. Nairobi.
- Dies.*, Ministry of Education (2008k): The Development of Education. National Report of Kenya. Nairobi, November 2008.
- Richter, Sigrun (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Theorie und Forschung Band 399. Regensburg.
- Sabar-Friedman, Galia (1997): Church and State in Kenya, 1986-1992: The Churches' Involvement in the "Game of Change". In: African Affairs, Vol. 96, Nr. 382/1997. S. 25-52.
- Schäfer, Rita (2004): Afrika – Gender-Aspekte bei der Darstellung eines Kontinents. Bundeszentrale für politische Bildung. Berlin. unter: <http://www.bpb.de/files/YW1W6A.pdf> (zuletzt abgerufen am 03.01.2009, 13:00).
- Scholz, Ingo (2002): Aufbruchsstimmung in Kenia vor den Wahlen am 27. Dezember 2002. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Internationale Zusammenarbeit, Länderberichte, November 2002.
- Schöblier, Franziska (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin.
- Schultz, Paul T. (2002): Why Government Should Invest More to Educate Girls. In: World Development, Vol. 30, Nr. 2/2002. S. 207-225.
- Sen, Amartya (2007): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. New York. 1. Auflage 2000, 4. Auflage 2007.
- Shabaya, Judith und Kwadwo Konadu-Agyemang (2004): Unequal access, unequal participation: some spatial and socio-economic dimensions of the gender gap in education in Africa with special reference to Ghana, Zimbabwe and Kenya. In: Compare. Journal of Comparative Education, Vol. 34, Nr. 4/2004. S. 395-424.
- Stojanov, Krassimir (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, Michal et al (Hrsg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn.
- Stromquist, Nelly P. (1989): Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique. In: Review of Educational Research, Vol. 59/1989. S. 143-183.
- Dies.* (2001): What Poverty Does to Girls' Education: the intersection of class, gender and policy in Latin America. in: Compare. Journal of Comparative Education, Vol. 31, Nr. 1/2001. S. 39-56.
- Sutherland-Addy, Esi (2008): Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa. World Bank Working Paper No. 140. Washington.

- Theuring, Stefanie (2008): Das Risiko beginnt mit der Geburt. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Nr. 11/2008. S. 424-425.
- Thomas-Slayter, Barbara P. (1992): Politics, Class, and Gender in African Resource Management: The Case of Rural Kenya. In: Economic Development and Cultural Change, Col. 40, Nr. 4/1992. S. 809-828.
- Tilleczek, Kate (Hrsg.) (2008): Why do students drop out of highschool? Narrative studies and social critiques. Lewinston.
- Tolley, James, Pauline Dixon und James Stanfield (2008): Impact of Free Primary Education in Kenya. A Case Study of Private Schools in Kibera. In: Educational Management Administration Leadership, Nr. 36/2008. S. 449-469.
- UN (1984): Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1984. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. unter: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.pdf> (zuletzt abgerufen am 10.02.2009, 05:24).
- Dies.* (2008): The Millennium Development Goals Report 2008. New York.
- UNDP (2007): Empowered and Equal. Gender Equality Strategy 2008-2011. New York.
- UNESCO (2007): Education for all Global Monitoring Report 2008: Regional overview: sub-Saharan Africa. Unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001572/157229E.pdf> (zuletzt abgerufen am 09.02.2009, 16:59).
- Dies.* (2008a): Education for all Global Monitoring Report 2009: Regional overview: sub-Saharan Africa. Unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf> (zuletzt abgerufen am 09.02.2009, 17:09).
- Dies.* (2008b): Education for all Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters. Oxford.
- UNESCO Nairobi (2008): Factbook For UNESCO National Education Support Strategies. Eritrea, Kenya, Rwanda and Uganda. Nairobi. unter: <http://www.education.nairobi-unesco.org/PDFs/UNESS%20FactBk.pdf> (zuletzt abgerufen am 09.02.2009, 19:45).
- UNESCO Nairobi Office (2004): Education for all Newsletter. Nairobi.
- Dies.* (2005): Education for all Newsletter. Nairobi.
- UNGEI (2007): United Nations Girls' Education Initiative. Regional Updates. New York.
- UNICEF (2004a): Strategies for Girls' Education. New York.
- Ders.* (2004b): The State of World's Children 2004. Girls, Education and Development. New York.
- Ders.* (2007): Zur Situation der Kinder in der Welt 2007. Starke Frauen, Starke Kinder. Frankfurt am Main.
- Ders.* und Government of Kenya (2006): Social Budgeting: Investments in Kenya's Future. Working Paper No. 2. Nairobi.
- UNIFEM (2004): Facts and Figures on HIV/AIDS. unter: http://unifem.org/gender_issues/hiv_aids/fact_figures.php (zuletzt abgerufen am 27.12.2008, 13:56).
- Vermeersch, Christel (2003): School Meals, Educational Achievement and School Competition: Evidence from a Randomized Evaluation. Oxford.
- Verspoor, Adriaan N. (2008): At the Crossroads. Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa. The World Bank. Washington 2008.

- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. S. 13-54.
- Wane, Njoki N. und Wambui T. Gathenya (2003): The Yokes of Gender and Class: The Policy Reforms and Implications for Equitable Access to Education in Kenya. In: *Managing Global Transitions. International Research Journal*, Vol. 1, Nr. 2/2003. S. 169-194.
- Watkins, Susan Cotts (2000): Local and Foreign Models of Reproduction in Nyanza Province, Kenya. In: *Population and Development Review*, Vol. 26, Nr. 4/2000. S. 725-259.
- Wieczorek-Zeul, Heidemarie (2007): Ohne Frauen keine nachhaltige Entwicklung. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit*, Nr. 05/2007. S. 188.
- Wölte, Sonja (2007): International – national – lokal: Die Bedeutung internationaler Frauen-Menschenrechtsnormen für Frauenbewegungspolitik in Kenia. Dissertation. Frankfurt a.M.
- World Bank (2006): Weltentwicklungsbericht 2006: Chancengleichheit und Entwicklung. Washington, D.C.
- Dies.* (2007): Global Monitoring Report 2007. Millennium Development Goals: Confronting the Challenges of Gender Equality and Fragile States. Washington, D.C.
- Ziche, Joachim (1992): Some Critical Aspects in Cathering Socio-economic Data in Rural Areas of Non-Western Societies. In: Reichert, Christoph, Erwin K. Scheuch und Hans Dieter Seibel (Hrsg.) (1992): *Empirische Sozialforschung über Entwicklungsländer. Methodenprobleme und Praxisbezug*. Saarbrücken. S. 307-316.
- Zulu, Elya Msiyaphazi, Nil-Amoo Dodoo und Alex Chika-Ezeh (2002): Sexual risk-taking in the slums of Nairobi, Kenya, 1993-98. In: *Population Studies*, Vol. 56, Nr. 3/2002. S. 311-323.

Interviews

- Akuro, Joshua, Interview am 28.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.
- Atieno, Jacinta, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.
- Auma, Mary, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.
- Mania, Beatrice Wairimu, Interview am 4.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.
- Nyalwal, Mildred Ngesa, Interview am 28.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.
- Obiero, Charles, Interview am 7.11.2008 in Nairobi, Kenya.
- Odhiambo, Beatrice Atieno, Interview am 27.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.
- Odhiambo, Beatrice Aoko, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.
- Okumu, Mercy Akoth, Interview am 29.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.
- Omware, Eunice Adhiambo, Interview am 29.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Verzeichnis der Dokumente im Anhang

Abbildungen:

Karte Kenias mit Provinzen und Distrikten

Plakat der YMCA-Aufklärungskampagne

Tabellen:

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008c): Table: Percentage Drop-Out Rates by Gender and Class, 1999 and 2003. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008d): Table: Percentage Drop-Out Rates by Gender and Province, 1999 and 2003. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008e): Table: Private Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008f): Table: Public Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008g): Table: Secondary Schools Enrolment by Province, 1999-2007. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008h): Table: Secondary Schools Drop-Out Rate by Gender and District in %, 1999 und 2003. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008i): Table: Secondary Schools Gross Enrolment Rate by Sex, District and Province in %, 2002-2007. Nairobi.

Republic of Kenya, Ministry of Education (2008j): Table: Secondary Schools Gross Enrolment Rate by Sex, District and Province, 1999-2006. Nairobi.

Transkriptionen der Interviews

Akuro, Joshua, Interview am 28.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Atieno, Jacinta, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.

Auma, Mary, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.

Mania, Beatrice Wairimu, Interview am 4.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.

Nyalwal, Mildred Ngesa, Interview am 28.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Obiero, Charles, Interview am 7.11.2008 in Nairobi, Kenya.

Odhiambo, Beatrice Atieno, Interview am 27.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Odhiambo, Beatrice Aoko, Interview am 8.11.2008 in Kibera Slum Nairobi, Kenya.

Okumu, Mercy Akoth, Interview am 29.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Omware, Eunice Adhiambo, Interview am 29.10.2008 in Kanyumba, Nyanza Provinz Kenya.

Abkürzungen

ECDE	Early Childhood Development Education
EFA	Education for All
FAWE	Forum for African Women Educationalists, NGO
FPE	Free Primary Education
FSE	Free Secondary Education
GPI	Gender Parity Index
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus und Acquired Immune Deficiency Syndrome
KCPE	Kenyan Certificate of Primary Education, nationales Examen zum Abschluss der Grundschule
KCSE	Kenyan Certificate of Secondary Education, nationales Examen zum Abschluss der weiterführenden Schulen
KESSP	Kenya Education Sector Support Programme
KSH	Kenyan Shilling, 100 KSH entsprechen etwa 1 Euro
MDGs	Millennium Development Goals
MOE	Ministry of Education
NGO	Non-governmental Organization
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Scientific and Cultural Organization
UNGEI	United Nations Girls' Education Initiative
UNICEF	United Nations Children Fund
UNIFEM	United Nations Development Fund for Women