



Herausgegeben von

Marc Seifert, Markus Egert, Fabian Heerbaart, Kathrin Kolossa, Mareike Limanski, Meikal Mumin,  
Peter André Rodekuhr, Susanne Rous, Sylvia Stankowski und Marilena Thanassoula

## **(Hochschul-) Bildung in Postkonfliktsituationen**

Akiiki Babyesiza, Internationales Zentrum für Hochschulforschung  
der Universität Kassel

### **Abstract**

The role of education in postconflict situations and postconflict reconstruction has long been neglected by international non-governmental organisations and educational scientists. At the same time, practitioners and scientists included merely the focus on the management and provision of primary education in the postconflict settings. This springs from the general point of view in multilateral organisations and international non-governmental organisations that exclusively focus on primary education as an essential basis for economic development. In my paper I will argue that the reconstruction of the higher education sector in postconflict situations needs to be given more attention as higher learning forms a basis for state- and nation-building in postcolonial postconflict settings. My argument is exemplified by the educational situation – past and present – in the Republic of Sudan.

### **1. Einleitung**

In der folgenden Arbeit möchte ich meine Gedanken zum Thema Hochschulförderung in Nachkriegs- und Krisenstaaten vorstellen und dabei zwei Themen zusammenführen, die bislang in der Entwicklungsforschung und -praxis in ihrer Kombination zu kurz gekommen sind. Das ist zum einen das Phänomen des Staatszerfalls und der Staatswerdung in postkolonialen Postkonfliktsstaaten wie Afghanistan, Liberia, Sudan und der Demokratischen Republik Kongo und auf der anderen Seite der Bereich der entwicklungspolitischen Hochschulförderung. Zwar wurde das Problem der schwachen Staaten nach den Anschlägen des 11. September 2001 als sicherheitspolitisches Risiko definiert und rückte so in den Blick der internationalen Politik, die Frage der bildungs- und wissenschaftsorientierten Zusammenarbeit im Rahmen des State- und Nation-Building fand bislang jedoch wenig Berücksichtigung. Als humanitäre Hilfe definierte man bislang Nahrungs- und



Gesundheitshilfe. Bildungsangebote insbesondere im sekundären und tertiären Sektor galten eher als Luxus, der erst nach Wiederherstellung der öffentlichen Ordnung und einem gefestigten Frieden einzurichten sei. Dies hat gerade in langjährigen Kriegen wie in Angola oder Sudan verheerende Langzeitfolgen. Hinzu kommt, dass Bildung in der entwicklungspolitischen Debatte nach wie vor als Grundschulbildung definiert wird, auch wenn der tertiäre Bildungssektor zunehmend - utilitaristisch – als Motor wirtschaftlicher Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts betrachtet wird. Auch im Rahmen der Bildungsförderung in Postkonfliktsituationen hat sich daher unter den Geberländern, den multilateralen Organisationen und westlichen Nichtregierungsorganisationen eine starke Priorisierung des Grundschulsektors herauskristallisiert. Fragen der Hochschulförderung und des akademischen Wiederaufbaus in postkolonialen Nachkriegsstaaten wird weder in der Wissenschaft noch der entwicklungspolitischen Praxis speziell erforscht. Dem Hochschulsektor kommt gerade in Nachkriegsstaaten eine zentrale Rolle im Rahmen des ökonomischen, politischen und akademischen/intellektuellen Wiederaufbaus des Staates zu.

In den folgenden Zeilen werden die Zusammenhänge zwischen Bildung, Konflikten und Identität herausgearbeitet. Dazu möchte ich zunächst kurz das Problem der Postkonfliktsstaaten in der internationalen Zusammenarbeit vorstellen. Im Weiteren gehe ich auf die Problematik der Bildungsförderung in Postkonfliktsstaaten ein. Hierbei werde ich mich aufgrund der Quellenlage auf den Primarsektor beschränken. Anschließend werde ich am Beispiel des Sudan die Zusammenhänge von Politik, Bildung und Konflikten herausarbeiten. Zunächst werde ich kurz den kolonialen Hintergrund des sudanesischen Bildungssektors schildern, anschließend auf die Politisierung des Bildungssektors im nachkolonialen Sudan sowie die aktuellen Verwerfungen im Bildungsbereich der vom Bürgerkrieg betroffenen Regionen im Süden des Sudan nach Abschluss des Friedensvertrags eingehen.

## **2. Kriege, Governance und Entwicklungspolitik**

Das Phänomen schwacher und versagender Staaten ist seit den 1990er-Jahren bekannt, wird aber erst seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001, angesichts der Rolle des gescheiterten Staates Afghanistan, für den internationalen Terrorismus als *die*



Herausforderung für die internationale Politik im 21. Jahrhundert angesehen (vgl. Stockmayer 2005, Fukuyama 2004). Bei den betroffenen Ländern handelt es sich um Staaten, die Aufgaben des modernen westlichen Nationalstaats nicht mehr erfüllen können, die nicht mehr über das Gewaltmonopol nach innen und nach außen verfügen (Risse 2005:6) und nicht in der Lage sind, die Governance-Leistungen Herrschaft (Demokratie und Rechtsstaatlichkeit), Sicherheit und Wohlfahrt (Bildung, Gesundheit, Umwelt) sicherzustellen (Risse 2005:8). Zu diesen schwachen Staaten gehören zahlreiche Nachkriegs- und Krisenstaaten. Diese zeichnen sich vielfach durch den Kollaps bzw. die Schwäche des postkolonialen Staates, extreme Militarisierung und Politisierung von Ethnizität, die Entstehung von Gewaltmärkten sowie internationalen Schattenhandel (Menschen, Drogen, Waffen, Diamanten), hervorgerufen durch die Vorherrschaft von Kriegsherren, aus (Seitz 2004:4).

In der Konfliktforschung hat sich für die Beschreibung der Nachkriegsphase der Terminus Postkonfliktsituation durchgesetzt. Er bezeichnet Situationen, in denen die Phase akuter und manifester Kriegshandlungen zu einem – womöglich vorläufigen – Ende gekommen ist. In Postkonfliktsituationen ist die internationale Gemeinschaft bei der Unterstützung von State- und Nation-Building gefragt. State-Building beschreibt den Vorgang des Staatsaufbaus, dessen Ergebnis im Idealfall staatliche Institutionen und demokratische Regelungsmechanismen sind, die das Gewaltmonopol nach innen und nach außen sowie die Gewährung der erwähnten Governance-Leistungen ermöglichen. Nation-Building dagegen steht für den "Aufbau einer Nation im Sinn einer von gemeinsamer Geschichte und Kultur zusammengehaltenen Gemeinschaft" (Fukuyama 2004:141). Diese Entwicklung kann zwar nicht von außen hergestellt, jedoch unterstützt werden. Beide Bereiche bedingen einander.

Die Problematik der schwachen und zerfallenden Staaten und des Staatsaufbaus hat dazu geführt, dass der Terminus Governance zu einem zentralen Begriff der Entwicklungszusammenarbeit geworden ist (Stockmayer 2005:252). Governance beschreibt sowohl den Prozess als auch die Struktur gesellschaftlicher Regelung. Der Begriff berücksichtigt neben der Rolle des Staates gesellschaftliche Akteure wie die Privatwirtschaft, zivilgesellschaftliche Gruppen, Kirchen und Nichtregierungsorganisationen, die institutionalisiert und in den politischen Prozess involviert sind. Bereits Ende der 1980er-Jahre fand der Begriff Governance Eingang in die entwicklungspolitische Debatte. Dies war



unter anderem dem Scheitern der Strukturanpassungsmaßnahmen und der wissenschaftlichen Belegbarkeit von Korrelationen zwischen wirtschaftlichem Wachstum, einer kompetenten Regierungsführung und effizienten Institutionen geschuldet (Stockmayer 2005:262).

In der entwicklungspolitischen Praxis steht die Frage im Vordergrund, wie Reformen in Staaten durchgeführt werden können, in denen das Gewaltmonopol nicht ausschließlich beim Staat liegt und in denen mehrere Machtzentren existieren. Es stellt sich dabei die Frage, wie und von wem regiert wird, wenn horizontale Modi der Handlungskoordination gegenüber hierarchisch-staatlichen Formen vorherrschend sind (Stockmayer 2005:256). Der Fokus entwicklungspolitischer Governance-Förderung liegt auf dem Feld des Kapazitätsaufbaus von Staat und Regierung sowie im Aufbau einer Bürgergesellschaft und der Konfliktprävention (Stockmayer 2005:257). In der Governance-Beratung stehen die zentralen Bereiche Dezentralisierung, Rechtsstaatlichkeit und die Modernisierung von Staat und Verwaltung im Vordergrund (Stockmayer 2005:263). Eine Schwachstelle der Governance-Förderung ist ihre Wahrnehmung als Vehikel des westlichen Wertetransfers. So besteht das Risiko, dass westliche Maximen und Prinzipien unabhängig vom kulturellen und politischen Kontext einheitlich angewendet und implementiert werden. Die Einbettung entwicklungspolitischer Ansätze und Reformprogramme in das kulturelle, wirtschaftliche und politische Setting ist nach wie vor ein Problem. Bei der verwaltungspolitischen Zusammenarbeit müssen dementsprechend das Nachvollziehen und Verstehen nationaler Kontexte, das Erkennen der Realisierungsbedingungen und die Einschätzung systemischer Konsequenzen der zur Anwendung kommenden Politikansätze im Mittelpunkt stehen (Hill 2005:234). Die Berücksichtigung dieser Aspekte ist besonders wichtig, da die Umsetzung von good-governance-Ansätzen für gewöhnlich Grundlage für die Gewährung von Krediten und die Vermittlung von Know-how ist.

### **3. Bildung, Konflikt und Identität**

Bildungsförderung in Krisen- und Nachkriegsstaaten ist lange ein vernachlässigtes Feld der humanitären Hilfe gewesen. Dies geht auf die in der Konflikt- und Friedensforschung übliche Trennung der Konfliktphasen in *pre-conflict*, *escalation* und *post-conflict* zurück, an der sich die humanitären bzw. entwicklungspolitischen Maßnahmen (Krisenprävention,



entwicklungsorientierte Nothilfe, Wiederaufbau) orientieren (Seitz 2004:6). Diese bauen auf eine zeitliche und konzeptuelle Unterscheidung der Hilfe in Humanitäre Nothilfe und Entwicklungszusammenarbeit auf: Während eines Konfliktes sollten die humanitären Grundbedürfnisse der Zivilbevölkerung (Nahrungshilfe, Gesundheitsversorgung) befriedigt werden, erst in einer Nachkriegs- und Aufbauphase seien weitere Bereiche wie Bildung zu berücksichtigen. Durch diese Einteilung jedoch entsteht ein Bildungsvakuum. Erst allmählich wird die Signifikanz der Bildung bei der Stabilisierung von Nachkriegsstaaten erkannt. Dabei ist der Grad ökonomischer und sozialer Entwicklung ein möglicher Garant für den langfristigen Erhalt des Friedens. Ein Beruf oder mögliche Bildungsperspektiven bieten auch die Möglichkeit der Entwicklung einer Identität jenseits der Kriegsökonomie (Junne & Verkoren 2005:1).

Beim Wiederaufbau des Bildungssektors kann es nicht um die Erhaltung alter konfliktbeladener Strukturen gehen – dies gilt ebenso für den staatlichen und ökonomischen Aufbau des Landes – sondern um einen inhaltlichen und strukturellen Neubeginn (Junne & Verkoren 2005:6). Der Bildungssektor ist häufig gerade in sogenannten ethnisch begründeten Konflikten ein Brandherd. Die politische Instrumentalisierung der Bildung kann durch Missbrauch zur Propaganda, durch die Marginalisierung von Minderheiten mittels ausgrenzender Sprachpolitik und Lehrinhalte und ethnische Hetze durch Lehrkräfte erfolgen. Ein nach vorhandenen Mustern (wieder-)aufgebautes Bildungssystem kann also vorhandene Ungleichheiten verstärken, zur sozialen und kulturellen Marginalisierung beitragen und als Hauptmedium zur Mobilisierung von ethnischer Identität die Eskalation von Konflikten begünstigen (Seitz 2004:10). Außerdem kann auch ein gut aufgebauter Bildungssektor, der seine Schüler in die Perspektivlosigkeit (Arbeitslosigkeit) entlässt, zu erneuten Konflikten führen. Der schulische und akademische Aufbau muss also im Rahmen einer entwicklungsorientierten Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik geschehen. Die wichtigsten Herausforderungen, die in einer solchen Situation zu meistern sind, sind:

1. Ein Überangebot an ungelerten Lehrern

Gut ausgebildete Fachkräfte werden als Übersetzer und Mitarbeiter von besser bezahlenden multilateralen Organisationen und Nichtregierungsorganisationen abgeworben.



## 2. Die Integration von Flüchtlingen

Das Bildungssystem ist mit einer großen Diversität unter der Schülerschaft konfrontiert. Die lokale Bevölkerung, Flüchtlinge und Binnenvertriebene mit unterschiedlicher Bildungsbiografie müssen integriert werden. So differieren Alter, Bildungsstand, bisher gelernte Lehrinhalte und Unterrichtssprache.

## 3. Korruption

Die Korruption in Postkonfliktsituationen ist einerseits systembedingt andererseits auf das Fehlen eines Systems zurückzuführen. Wir haben es mit Korruption auf institutioneller Ebene sowie hervorgerufen durch anarchische Zustände auf individueller Ebene zu tun (Hallak 2003:36). Sensible Bereiche dabei sind die Verwaltung und Verteilung von Finanzen, die Besetzung von Management- und Lehrposten und Fehlverhalten der Lehrer unter anderem bei der Zulassung und der Vergabe von Prüfungsnoten (World Bank 2005:55).

## 4. Die mangelnde Koordination der involvierten Akteure

In Nachkriegssituationen sind zahlreiche internationale und nationale staatliche und nicht-staatliche Akteure vor Ort. Die effiziente Koordination und Kohärenz der dort aufeinander treffenden unterschiedlichen Politikansätze und -maßnahmen ist nach wie vor ein Problem (World Bank 2005:XIX).

# 4. Bildung und Politik im Sudan

Der Sudan ist mit 2,5 Mio. qkm der größte Staat Afrikas. Er zeichnet sich insbesondere im Süden durch eine starke ethnische und linguistische Heterogenität aus. 67% der 38 Mio. Einwohner sind Muslime, ca. 25% Anhänger lokaler Religionen und 10% sind Christen. Phasen demokratischer Herrschaft wurden seit der Unabhängigkeit im Sudan durch Putsche in den Jahren 1958, 1969 und 1989 unterbrochen und beendet (vgl. Beck 2001, Auswärtiges Amt 2006).

Im Juni 1989 putschte sich unterstützt durch die Muslimbrüder der heutige Staats- und Regierungschef Umar al-Bashir an die Macht. Seither wird der laut Verfassung föderale Bundesstaat Sudan durch ein islamistisches Militärregime zentralistisch und autoritär regiert.



Seit 1956 herrschte im Sudan ein Bürgerkrieg, der nur von 1972 bis 1983 kurz unterbrochen wurde. Durch die Unterzeichnung eines Comprehensive Peace Agreement am 09. Januar 2005 wurde diesem Bürgerkrieg zwischen der Zentralregierung und der Sudan People's Liberation Army im Südsudan beendet. Basierend auf diesem Friedensvertrag wurde inzwischen eine Regierung der nationalen Einheit (Government of National Unity) zwischen der systemtragenden National Congress Party und dem Sudan People's Liberation Movement/Army gegründet sowie eine eigenständige Regierung des Südsudan (Government of Southern Sudan) und ein südsudanesisches Parlament. Seit Unterzeichnung des Vertrags genießt der Südsudan eine Teilautonomie, auf die im Jahr 2011 ein Referendum folgen soll, in dem über den Verbleib im Sudan oder die Gründung eines eigenständigen Staates entschieden werden soll.

Die Wurzeln der sudanesischen Bürgerkriege und der regionalen Disparitäten gehen bis in die vorkoloniale Zeit zurück und sind nicht ohne Einfluss auf das Bildungssystem gewesen. Da hier in erster Linie vom formalen Bildungssystem westlichen Ursprungs die Rede ist, gehe ich im folgenden nur auf die britisch geprägte Kolonialzeit ein. Von 1899 bis 1955 wurde der Sudan von Ägypten und Großbritannien als Kondominium gemeinsam verwaltet. Vorhandene Ungleichheiten wurden in jener Zeit durch die segregationistische Verwaltungspolitik der britischen Kolonialmacht vertieft und verfestigt. Hier hat auch die Dysbalance des sudanesischen Bildungssystems ihren Ursprung.

#### 4.1. Bildungspolitik im Sudan

Die Anfänge der formalen Bildung im Sudan wurden durch die britische Kolonialmacht geprägt. Die Gebiete des Nord- und Südsudans wurden als zwei eigenständige Kolonien und damit getrennt voneinander verwaltet. Dies galt insbesondere für den Bildungssektor. Während man im Norden zunehmend Nordsudanese für Tätigkeiten in der Kolonialverwaltung ausbildete und so in das System einband, verfolgte man im Süden keine Bildungspolitik und überließ dieses Feld den Missionaren. Dem nordsudanesischen Schulwesen stand ein von Missionaren verantwortetes Mosaik an provisorischen Bildungsmöglichkeiten im Süden gegenüber. Erst als 1946 deutlich wurde, dass Nord und Süd gemeinsam in die Unabhängigkeit entlassen werden sollten, änderte sich diese



zweigeteilte Bildungspolitik. Das Ergebnis dieser Politik war ein Mangel an gutausgebildeten Südsudanesen mit Berufs- bzw. Verwaltungserfahrung und ein dadurch entstandener Mangel an formalen Partizipationsmöglichkeiten im postkolonialen Sudan. Am Vorabend der Unabhängigkeit war der Süden auf dem Feld der Bildung, der wirtschaftlichen Entwicklung und der Einbindung in Regierung und Verwaltung im Vergleich zum Norden unterentwickelt und marginalisiert (Johnson 2003:15).

Wie andere afrikanische Staaten auch verfügte der Sudan zu Zeiten der Unabhängigkeit nur über eine Hochschule, das University College Khartoum, das später zu einer Universität ausgebaut wurde. Nach der Unabhängigkeit folgten der Ausbau des Hochschul- und Bildungssektors sowie seine strukturelle wie inhaltliche Sudanisierung. Man kann drei Phasen der sudanesischen Hochschulentwicklung unterscheiden: (1) die Gründungsphase von der Unabhängigkeit bis zum Jahr 1969, (2) die Phase der Systemexpansion und -reorganisation von 1970 bis 1989 und (3) die islamistische Hochschulrevolution authentication of knowledge von 1990 bis 2005.

#### 1. 1956 bis 1969: Die Gründungsphase

Die Universität Khartoum ging 1956 aus dem University College Khartoum hervor. Im zweiten Schritt folgte die Gründung von Professional Colleges. Auch zu Zeiten der Militärdiktatur blieb die akademische Freiheit und Unabhängigkeit der Universität Khartoum bestehen. Seit 1958 ist jedoch das Staatsoberhaupt automatisch Rektor der Universität.

Die Gründungsphase des sudanesischen Hochschulsystems ist durch eine starke Dominanz der Universität Khartoum geprägt, die durch Personal und externe Prüfer zunächst noch sehr britisch geprägt war, aber schrittweise sudanisiert wurde. Eine strategische Planung des gesamten Systems fand in jener Zeit jedoch nicht statt. Die einzelnen Institutionen funktionierten unabhängig voneinander und unterstanden unterschiedlichen Ministerien und Institutionen. Die Zulassung zum tertiären Bildungssektor war sehr selektiv, weniger als 1% der betreffenden Alterskohorte nahm ein Studium auf.

#### 2. 1970 bis 1989: Begrenzte Expansion, Reorganisation und Demokratisierung

Unter dem Militärregime Nimeiri wurden die Zuständigkeiten für den Hochschulsektor durch die Gründung des Ministry for Higher Education and Scientific Research sowie das National





Council for Higher Education gebündelt. Des Weiteren nahm das Regime Einfluss durch die Ernennung der Hochschul- und Institutsleiter der Universität Khartoum, die mit Zustimmung der politischen Führung erfolgen mussten. Es wurden zwei weitere Universitäten gegründet: die Universität Juba und die Universität Gezira. Die Gründung der Universität Juba im Südsudan ging auf die Verhandlungen 1971 mit der politischen Elite des Südens zurück, die schließlich zum Addis Ababa Agreement 1972 führten (El Tom 2003:565).

### 3. 1990 bis 2005: Die weitere Expansion und Politisierung des Systems

Nach der Machtübernahme Umar al-Bashirs wurde im Jahr 1990 eine Hochschul- und Bildungskonferenz einberufen, auf deren Basis das Regime weitreichende bildungspolitische Reformen in folgenden Bereichen durchführte:

Universitätssatzungen wurden dahingehend geändert, dass sie der Regierung weitreichende Einflussmöglichkeiten garantierten und die Wirkungsmöglichkeiten der Hochschulleitungen stark einschränkten.

- Es wurde eine Erhöhung der Zahl der aufzunehmenden Studierenden beschlossen und durchgesetzt. Dabei orientierte sich die sudanesische Expansionspolitik an internationalen Vorgaben für Studierendenzahlen pro Altersgruppe und nicht an den lokalen Gegebenheiten. Es wurden zahlreiche neue Universitäten, insbesondere in den Provinzen, gegründet, so dass sich in jeder Provinz eine Universität befand. Da nicht genügend qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung standen, führte die Expansion zu Qualitätsproblemen.
- Es folgte eine Arabisierung und Islamisierung des gesamten Bildungssystems, *authentication of knowledge* genannt, welche zur weiteren akademischen Marginalisierung sprachlicher und ethnischer Minderheiten beitrug. Arabisch wurde als Unterrichtssprache eingeführt. Nach den neuen Immatrikulationsvorgaben musste jeder Studienbewerber über Arabisch- und Islamkenntnisse verfügen oder entsprechende Kurse belegen. Männliche Studierende mussten zuvor ihren Militärdienst geleistet haben.

Bildungspolitische Neuerungen fielen also immer mit der Machtübernahme der jeweiligen Militärregime zusammen. Es wird deutlich, dass gerade Militärregime die Entwicklung des



sudanesischen Hochschulsektors durch richtungsweisende Entscheidungen beeinflusst und geprägt haben. Der Bildungssektor diente dabei als Vehikel, um die kulturelle Vereinheitlichung des Sudans in Form von Islamisierung und Arabisierung voranzutreiben.

## 4.2. Das Bildungssystem

Die Primarstufe im Sudan umfasst 8 Jahre in einer Basic School, die mit dem Abschluss Basic Education Certificate Examination beendet werden. Die Schulpflicht umfasst die Grundschulzeit vom 6. bis 14. Lebensjahr. Darauf aufbauend folgen ein allgemein weiterführender Schulzweig (General Secondary Education) und ein berufsorientierter Schulzweig (Technical and Vocational School) auf, die jeweils nach drei Schuljahren mit dem Sudan School Certificate Examination abgeschlossen werden. In allgemein weiterführenden Schulen gilt in den beiden ersten Jahren ein allgemeines Curriculum. Im dritten Schuljahr erfolgt auf dieser Basis eine Spezialisierung auf geistes- oder naturwissenschaftliche Fächer. Zum berufsorientierten Schulzweig gehören Industrie-, Handels- und Landwirtschaftsschulen für Jungen sowie Hauswirtschaftsschulen für Mädchen. Weitere Institutionen der Berufsbildung sind sogenannte Berufsfachzentren (vocational training centres), die zweijährige Kurse anbieten. Die Zugangsvoraussetzung zu diesen Zentren ist ein Grundschulabschluss.

Gängige Hochschultypen im Sudan sind Universitäten, Institute und Technical sowie Professional Colleges. Die allgemeine Zugangsvoraussetzung für den tertiären Bildungssektor ist das Ergebnis des Sudan School Certificate Examination. Es gibt öffentliche wie private Bildungseinrichtungen. Unterrichtssprachen sind Arabisch und Englisch. Neben Universitäten gibt es auch post-sekundäre berufsbildende und technische Bildungsinstitutionen, die Kurse in den Bereichen Musik, Hygiene, Krankenpflege und Maschinenbau anbieten.

Zugang und Zulassung für das Studium an technischen und berufsorientierten Instituten und Colleges sowie an Universitäten erfolgen aufgrund der erfolgreichen Teilnahme am Sudan School Certificate. Der Sudan hat sowohl die UNESCO-Konventionen der afrikanischen (1981) als auch der arabischen (1978) Staaten zur Anerkennung von Studienleistungen, Zeugnissen, Akademischen Graden und anderen Qualifikationen unterzeichnet und ratifiziert.



### 4.3. Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung für die Primarstufe erfolgt an speziellen Colleges für Grundschullehrer, die den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten angegliedert sind. Dort ausgebildete Grundschullehrer können nach einer Phase der beruflichen Praxis ein Bachelor-Studium in Erziehungswissenschaft absolvieren. Sekundarschullehrer werden entweder an Colleges für Sekundarschullehrer oder den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten ausgebildet. Nach erfolgreichem Studium erhalten sie den Bachelor-Grad in Erziehungswissenschaft.

### 4.4. Die Bildungssituation im Südsudan

Die Situation in den ehemaligen Bürgerkriegsgebieten des Südsudan ist mit dem eben geschilderten System nicht zu vergleichen. Wie in anderen ethnischen Konflikten war auch im Sudan die Bildungspolitik ein zentraler Aspekt und Auslöser des Konfliktes. Maßnahmen wie die Einführung der Sharia, die Islamisierung des Curriculums sowie die Einführung der arabischen Sprache als Unterrichtssprache wurden als Versuche der kulturellen Assimilation gedeutet.

Der Südsudan ist die am wenigsten wirtschaftlich entwickelte Region Afrikas. Die nur rudimentär bestehende Infrastruktur – auch im Bildungsbereich – wurde durch den Bürgerkrieg vollends zerstört. Auch dadurch gehört der Südsudan zu den am wenigsten mit formalen Bildungsmöglichkeiten ausgestatteten Regionen der Welt. Ein weiterer Grund für das mangelnde Bildungsangebot liegt in der kolonialen Bildungspolitik, die diesen Sektor zunächst christlichen Missionaren überließ. Die Entscheidung der britischen Kolonialverwaltung, die Gebiete des Nord- und des Südsudan getrennt voneinander zu verwalten, ging auf die lange bestehende Unklarheit zurück, ob der Südsudan anderen britischen Kolonialgebieten in Ostafrika zugeteilt werden oder dem Norden angegliedert werden sollte. Als die Entscheidung gefasst war, beide Regionen des Sudan vereint in die Unabhängigkeit zu entlassen, setzte eine verspätete Wende der Bildungspolitik ein. Es wurden nun vermehrt die Söhne lokaler Chiefs zwecks Einbindung in die Kolonialadministration ausgebildet (vgl. Johnson 2003:15). Zusammenfassend ist zu sagen,



dass im Süden des Sudans schon vor Ausbruch der Bürgerkriege kein flächendeckendes Bildungssystem existierte. Die vereinzelt Institutionen waren nicht gleichmäßig über die gesamte Region verteilt, sondern befanden sich zu einem Großteil in Regionen, die von sesshaften Bauern bewohnt wurden. Es fand keine strategische Steuerung der Gesamtheit der Institutionen statt. Ein starker Fokus wurde auf die Bildung und Erziehung von Jungen gesetzt. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien orientierten sich am im kolonialen Uganda verwendeten East African Curriculum. Man kann im Falle des sudanesischen Bildungssystems durchaus von zwei voneinander technisch und inhaltlich unabhängigen Systemen sprechen.

Die postkoloniale Entwicklung der Bildungsinstitutionen im Süden des Sudan kann in zwei Phasen unterteilt werden. Die erste Phase während des ersten Bürgerkriegs von 1956 bis 1972 war durch erste richtungsweisende bildungspolitische Maßnahmen seitens der Zentralregierung gekennzeichnet. So erfolgte 1957 die Schließung aller nichtstaatlichen christlichen Schulen sowie die Einführung eines nationalen islamisierten Curriculums und Arabisch als Unterrichtssprache. Im Jahr 1964 folgte dann die Ausweisung aller ausländischen Missionare aus dem Südsudan. Schätzungen aus dem Jahr 1976 zufolge sollen zu diesem Zeitpunkt 90% der Bevölkerung im Südsudan nie eine Schule besucht haben. Die Phase nach dem ersten Friedensabkommen 1972 bis zur Wiederaufnahme der Kriegshandlungen 1983 war durch einen starken Ausbau des Primar- und Sekundarsektors gekennzeichnet. Während es Ende der 1960er Jahre nur zwei Sekundarschulen im Süden des Sudan gab, waren es 1983 bereits 25 Sekundarschulen und 650 Primarschulen, wovon sich 485 im Bundesland Equatoria befanden.

Die Notwendigkeit, ein Bildungssystem aufzubauen, ist von der SPLM erkannt und durch die Gründung eines *Secretariat of Education* konkretisiert worden. Diese Institution – in erster Linie von männlichen Soldaten geleitet und ohne signifikante finanzielle Ressourcen – wurde Anfang der 1990er-Jahre in Form eines Büros in Nairobi gegründet. Aufgabe waren Aufbau, Planung und Leitung eines Bildungssystems in den von der SPLA gehaltenen Regionen des Südsudan, wobei die Mitarbeiter in Nairobi und im Südsudan aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen ehrenamtlich arbeiteten. Das *Secretariat of Education* sollte ein Fundament für ein zukünftiges Ministerium bilden. Geleitet von einem *Commissioner*, dem



wiederum ein Generaldirektor unterstand, bestand es aus sechs Abteilungen für Planung, Verwaltung und Finanzen, Qualitätsförderung und Innovation, Geschlecht und sozialer Wandel sowie allgemeine und Hochschulbildung. Zu den bildungspolitischen Maßnahmen des *Secretariat of Education* gehörte der Entwurf eines *New Sudan Curriculum*, das sich regionalen Bildungsexperten zufolge an den Curricula Kenias und Ugandas orientiert, aber nicht dasselbe Niveau aufweist (Sommers 2005:91). Aufgrund von Transportproblemen und einem Mangel an Kopien sind die Verbreitung und der Bekanntheitsgrad dieses neuen Curriculums mit 48% der Grundschulen jedoch sehr gering (Sommers 2005:86). Andere Schulen, insbesondere von christlichen Nichtregierungsorganisationen geleitete, verwenden je nach geographischer Lage das ugandische oder das kenianische Curriculum. In den von der Regierung verwalteten Regionen wiederum wird nach wie vor nach dem nationalen sudanesischen Curriculum unterrichtet. Neben der Uneinheitlichkeit der verwendeten Lehrinhalte (Kenia, Uganda, New Sudan, nat. Sudan) bietet auch die Qualifikation und Bezahlung der Lehrer ein heterogenes Bild. Viele der von Nichtregierungsorganisationen angestellten und weiter fortgebildeten Lehrer verfügen lediglich über einen Grundschulabschluss und werden mit *incentives* der Dorfgemeinschaft entschädigt, während die lokalen christlichen Organisationen ausgebildete Lehrer aus Kenia und Uganda rekrutieren, die ein Gehalt erhalten. Daraus ergeben sich starke Niveauunterschiede. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für den Aufbau eines südsudanesischen Bildungssystems von Belang sein wird, sind die unterschiedlichen Bildungsbiografien der Flüchtlinge, da weder der UNHCR, der für die Bildung von Flüchtlingen zuständig ist, noch die vor Ort tätigen Nichtregierungsorganisationen ihre Tätigkeiten an einem möglichen Ende des Konfliktes orientiert haben. Auch innerhalb des UNHCR und seiner Büros in den Anrainerstaaten, in denen viele Flüchtlinge leben – Uganda, Äthiopien, Demokratische Republik Kongo, Kenia, Zentralafrikanische Republik und Ägypten – fand keine Koordinierung oder Abstimmung bezüglich der Bildungsprogramme für südsudanesische Flüchtlinge statt. So ist es ein grundsätzliches Problem in Postkonfliktsituationen, dass Unklarheit darüber herrscht, ob die Flüchtlinge für eine Integration in das Gastland oder eine mögliche Rückkehr in das Heimatland vorbereitet werden sollen. Im Bereich der Flüchtlingsbildung besteht ein noch größerer Mangel an post-primarstufiger Schulbildung. Gründe für diese Vernachlässigung sind Befürchtungen seitens der Gastländer, dass sekundäre und tertiäre Bildungsinstitutionen



politisierende Effekte zeitigen und durch gut ausgebildete Flüchtlinge eine Konkurrenz auf dem heimischen Arbeitsmarkt werden könnten. Nach wie vor wird Flüchtlingsbildung als temporär und provisorisch angesehen. Daher waren bislang weder die Gastländer noch die internationalen Organisationen an einer Investition in den anderen beiden Subsektoren interessiert. Eine Ausnahme bildet das von der Bundesrepublik Deutschland finanzierte DAFI-Programm (**D**eutsche **A**kademische **F**lüchtlings **I**nitiative **A**lbert **E**instein) des UNHCR, das Hochschulstipendien an anerkannte Flüchtlinge vergibt.

Der zwanzigjährige Bürgerkrieg hat auch das Entstehen eines Hochschulsystems im Südsudan vereitelt. Der sekundäre und post-sekundäre Bildungssektor sowie die Lehrerausbildung und die Berufsbildung sind durch den Bürgerkrieg quasi nicht existent. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass die finanzielle Verantwortung für den Bildungsbereich von internationalen Organisationen und Nichtregierungsorganisationen getragen wird, die ein Angebot weiterführender Bildung zu Kriegszeiten als nicht dringlich empfanden. Neben der Universität Juba, die im Rahmen des Addis Ababa Agreement 1972 gegründet wurde, gibt es die Universitäten Bahr al-Ghazal und Upper Nile. Zu Beginn der neunziger Jahre wurden alle drei Universitäten aufgrund der Kriegswirren nach Khartoum verlegt. Die Rückführung der Universitäten und die Aufnahme des Lehrbetriebs im Laufe dieses Jahres werden im Rahmen eines Weltbankprojekts vorbereitet. Im Jahr 2003 gründete die SPLM das Institute of Development, Environment and Agricultural Studies (IDEAS), welches neben dem Institute for Regional Languages in Yei derzeit die einzige post-sekundäre Bildungseinrichtung im Südsudan ist. Die verlegten Universitäten unterstehen immer noch der Zentralregierung und über die zukünftigen Zuständigkeiten gibt der Friedensvertrag keinen Aufschluss. Das *Secretariat of Education* ist mittlerweile in einem südsudanesischen *Ministry for Higher Education, Science and Technology* aufgegangen.

#### 4.5. Der Friedensvertrag und seine bildungspolitischen Ansätze

Laut dem Comprehensive Peace Agreement ist die Regierung für nationale Einheit für die Etablierung einer Personal- und Zulassungspolitik an allen nationalen Universitäten, nationalen Instituten und anderen Hochschuleinrichtungen auf der Basis eines fairen Wettbewerbs und der Chancengleichheit aller Bürger zuständig (CPA 2005:14). Der



Regierung des Südsudan obliegt die Bereitstellung öffentlicher Güter, darunter die Bildung (CPA 2005:27). Des Weiteren zeichnen die Bundesländer für die Primar- und Sekundarschulen und deren Verwaltung verantwortlich (CPA 2005:28), während die tertiäre Bildung, die Bildungspolitik sowie die wissenschaftliche Forschung von allen drei Verwaltungsebenen verantwortet werden soll (CPA 2005:29). Auch eine Gleichberechtigung der Englischen sowie der lokalen Sprachen mit Arabisch auf regionaler Ebene ist im Vertrag festgeschrieben (CPA 2005:16). Derzeit wird der Entwurf für eine südsudanesische Verfassung erarbeitet, der noch mehr Aufschluss über die zukünftige Hochschul- und Bildungspolitik im Südsudan geben wird.

## **5. Schlussbemerkungen**

Das entwicklungspolitische Credo "Bildung für Alle" wird von multilateralen Organisationen und bilateralen Gebern als "Grundschulbildung für alle" interpretiert (vgl. Brock-Utne 2000:10). Auch wenn dem Hochschulsektor in bildungspolitischen Politikpapieren Internationaler Organisationen wieder ein größerer Stellenwert eingeräumt wird, so setzen sich doch auch in der Rehabilitations- und Wiederaufbauphase in Nachkriegsstaaten eine Ungleichbehandlung und ein daraus folgendes Ungleichgewicht der Subsektoren fort. Der Primarstufe wird als Fundament eine essentielle Bedeutung in Nachkriegssituationen eingeräumt. Die Möglichkeiten, für diesen Bereich auch lokale Initiativen und Ressourcen zu mobilisieren, scheinen aussichtsreicher. Durch diesen Fokus und die Vernachlässigung des Sekundär- und Tertiärbereichs, dessen Aufbau meist lokalen Kräften überlassen wird, ergibt sich ein sektorales Ungleichgewicht (World Bank 2005:63). Ich halte dies für problematisch, da ein flächendeckendes Angebot von Grundbildung ebenso wichtig für den staatlichen und gesellschaftlichen Wiederaufbau ist wie die Ausbildung einer Elite an Universitäten. Besonders die Hochschulbildung kann die Aufgabe leisten, eine zivilgesellschaftliche Elite zum Aufbau eines demokratisch verfassten Staates auszubilden (vgl. Daxner 2006). Die Vernachlässigung der beiden Subsektoren verstärkt dazu die Marginalisierung Jugendlicher in Postkonfliktsituationen, die sich durch Arbeitslosigkeit und mangelnde Bildungsangebote ausgegrenzt fühlen (World Bank 2005:70). Ein originärer Staats- und Gesellschaftsaufbau kann nicht ausschließlich durch lokale Absolventen des Primarsektors und internationale





Berater geleistet werden, sondern durch die Qualifizierung und Einbindung lokaler Kapazitäten auf allen Bildungsstufen. Kein Staatsaufbau ohne Capacity-Building. Das Abwerben qualifizierter Sudanesen durch besser bezahlende internationale Organisationen verhindert ebenfalls die Einbindung lokaler Kapazitäten in lokale Institutionen.

Am Beispiel der Bildungssituation im Südsudan wird deutlich, dass Bildungshilfe in Kriegs- und Krisensituationen keineswegs als Luxus sondern als Fundament für die Wiederaufbauphase anzusehen ist. Der provisorische und temporäre Status, der insbesondere dem Konzept der Flüchtlingshilfe innewohnt, die weder eine Reintegration der Flüchtlinge in ihr Heimatland noch eine Integration in das Gastland avisiert, zeitigt gerade in langandauernden Konflikten wie dem sudanesischen Bürgerkrieg katastrophale Folgen. Diese Politik ebenso wie die mangelnde Koordination der im Bildungssektor tätigen Nichtregierungsorganisationen und das späte Entstehen von Verhandlungs- und Koordinationssystemen erschwert die jetzigen Bemühungen, einen eigenständigen Staat oder eine regionale Autonomieverwaltung aufzubauen.

## 6. Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt 2006: *Länder- und Reiseinformationen*. <<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laender/Sudan.html>> Zugriff am 16. September 2006.
- Beck, Kurt 2001: "Sudan" In: Mabe, Jacob E. (Hg.): *Das Afrika-Lexikon*. Wuppertal und Stuttgart: Peter Hammer und J.B. Metzler.
- Brock-Utne, Birgit 2000: *Whose Education for All? The Recolonization of the African mind*. Studies in Education Politics Vol. 6. New York: Falmer.
- Comprehensive Peace Agreement 2005: Chapter II – power sharing – Preamble.
- Daxner, Michael 2006: "Bildung in Nicht-Zivilgesellschaften." In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 266-284.
- Fukuyama, Francis 2004: *Staaten bauen. Die neue Herausforderung internationaler Politik*. Berlin: Propyläen.
- Government of the Republic of Sudan; Sudan People's Liberation Movement/Army 2005: *The Comprehensive Peace Agreement between The Government of The Republic of The Sudan and*





- The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army: Chapter II – power sharing – Preamble.* Nairobi.
- Hallak, Jacques 2003: "Education Governance in Post-conflict Countries: Problems and Challenges." In: IIEP/World Bank: *Post-conflict Reconstruction in the Education Sector.* Summer School Report. S. 32 – 39.
- Hill, Hermann 2005: "Good Governance – Konzepte und Kontexte." In: Schuppert, Gunnar Folke (Hg.): *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien.* Schriften zur Governance-Forschung Band 1. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 220-250.
- Johnson, Douglas H. 2003: *The Root Causes of Sudan's Civil Wars. African Issues.* Oxford, Kampala, Nairobi et.al.: James Currey.
- Junne, Gerd & Willemijn Verkoren (Hg.) 2005: *Postconflict Development: Meeting New Challenges.* Boulder, Col.: Lynne Rienner.
- Mayntz, Renate 2004: "Governance im modernen Staat." In: Benz, Arthur, (Hg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung.* Governance Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.65-76.
- Risse, Thomas 2005: "Governance in Räumen begrenzter Staatlichkeit." *Internationale Politik, September, Nr. 7: Zerfallende Staaten*, S. 6 – 12.
- Seitz, Klaus 2004: *Education and Conflict. The Role of Education in the Creation, Prevention and Resolution of Societal Crises – Consequences for Development Cooperation.* Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.
- Sommers, Marc 2005: *Islands of Education. Schooling, Civil War and the Southern Sudanese (1983-2004).* Paris: International Institut for Educational Planning/UNESCO.
- Stockmayer, Albrecht 2005: "Governance – aus der Praxis der GTZ." In: Schuppert, Gunnar Folke (Hg.) *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien.* Schriften zur Governance-Forschung Band 1. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 250-273.
- El Tom, M.E.A. 2003: "Sudan" In: Teferra, Damtew und Altbach, Philip G. (Hg.): *African Higher Education. An International Reference Handbook.* Bloomington und Indianapolis: Indiana University Press, S. 563 – 573.
- World Bank 2005: *Reshaping the Future. Education and Postconflict Reconstruction.* Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.