

Johanna Dienst

„I have to struggle
for my education“

Bildungsethnographie einer
Familie in Nordwestghana

ARBEITSPAPIERE DES
INSTITUTS FÜR
ETHNOLOGIE
UND AFRIKASTUDIEN

WORKING PAPERS OF
THE DEPARTMENT OF
ANTHROPOLOGY AND
AFRICAN STUDIES



Herausgegeben von / The Working Papers are edited by:

Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,

Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.

Tel. +49-6131-3923720; Email: ifeas@uni-mainz.de; <http://www.ifeas.uni-mainz.de>

<http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/Arbeitspapiere.html>

Geschäftsführende Herausgeberin / Managing Editor: Eva Spies (espies@uni-mainz.de)

Copyright remains with the author.

Bitte zitieren als / Please cite as:

Dienst, Johanna, 2011: „I have to struggle for my education“. Bildungsethnographie einer Familie in Nordwestghana.

Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Working Papers of the Department of Anthropology and African Studies of the Johannes Gutenberg University Mainz) 131.

<URL: <http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP131.pdf>>

Johanna Dienst: „I have to struggle for my education“. Bildungsethnographie einer Familie in Nordwestghana

Zusammenfassung

Diese Arbeit analysiert, inwiefern Bildung die Beziehungen einer Familie in Nordwestghana verändert und neu strukturiert. Ich nutze dabei die Konzepte von Bourdieu über kulturelles Kapital und Chancengleichheit im Zugang zu Schulbildung, zeige aber ihre Grenzen für meine Analyse auf. Den Ausgangspunkt meiner Analyse bilden drei Mitglieder der Familie Batiir, ihr Zugang zur Institution Schule und ihre Bildungsbiographie. Die Wahrnehmungen, Auffassungen und Erwartungen von Bildung und Schule in den verschiedenen Generationen sind von besonderem Interesse für meine Arbeit. Ich möchte Strategien analysieren, wie einzelne Familienmitglieder Beziehungen innerhalb ihrer Familie nutzen und nutzen, um einen Bildungsweg einschlagen und fortführen zu können. Darüber hinaus möchte ich der Frage nachgehen, ob sich durch die Bereitstellung und den Zugang zu Bildung eine soziale Vernetzung unter den Gebildeten ergibt. Die unterschiedlichen Bildungsbiographien einzelner Familienmitglieder in der Familie Batiir werden zeigen, welche Strategien angewendet oder welche Verwandtschaftsbeziehungen mobilisiert werden, um den „struggle for education“ auszufeuchten.

Abstract

This paper analyses how education shapes and restructures the relations within a family in Northwestern Ghana. With the help of Bourdieu's concept on cultural capital and equal opportunities on the access to secondary education this paper analyses the upcoming of education in Northwestern Ghana, its consolidation and its meaning for current pupils. I will also show the constraints of my analysis. The paper starts with an analysis of three members of the Batiir family, their access to school and their educational biographies. Their perceptions, views and expectations of education and school within the different generations are of special interest for my paper. I want to examine their strategies of how they make use of other family members to pursue and follow their way into education. Moreover I want to answer the question, if provision and access to school results in social networking within the educated class. The different educational biographies will show, which strategies are used or which relations are activated to fight the "struggle of education".

The Author

Johanna Dienst, M.A.

2003 – 2010 Studium der Ethnologie, Politikwissenschaft und Geographie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Email: johanna.dienst@yahoo.com



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis und Abkürzungen.....	3
1. Einführung	5
1.1 Bildung und soziale Mobilität	8
1.2 Bildung in Nordghana.....	12
2. Schulbildung in der Familie Batiir	19
2.1 Der Pionier: Cletus Batiir.....	21
2.2 Das Vorbild: Norbert Batiir.....	25
2.3 Der Aussichtslose: Philip Batiir	28
3. Die drei Bildungsbiographien im Zeitverlauf.....	32
3.1 Die erste Generation: Schule für Wenige	35
3.2 Die zweite Generation: Schule für Einige	47
3.3 Die dritte Generation: Schule für Alle	55
4. Bildung als Kapital in familiären Beziehungen	66
4.1 „I should reciprocate“: familiäre Verpflichtungen.....	69
4.2 „My uncle has to take care of me“: familiäre Erwartungen.....	73
5. Fazit: Soziale Differenz und soziale Vernetzung.....	75
Anhang.....	79
Literatur	82

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die neuen Distrikte der Upper West Region	20
Abbildung 2: Das Wohnzimmerregal	44
Abbildung 3: Blick auf das Haus der Familie Batiir in Fielmuo	45
Abbildung 4: Einschulungszahlen Fielmuo Middle School/ JSS.....	57
Abbildung 5: Eine Schülerin	60
Abbildung 6: Zertifikat von Marc Batiir	62
Abbildung 7: Ausschnitt Familiengenealogie	70

Abkürzungen

JSS: Junior Secondary School
 SSS: Senior Secondary School

„I have to struggle for my education“

Bildungsethnographie einer Familie in Nordwestghana

1. Einführung¹

„I have to struggle for my education“ - mit einem Kampf verglich mein 25-jähriger Gastbruder Philip Batiir² seine Motivation, sich für seine Bildung stark zu machen. Philip kommt aus Fielmuo, einem Dorf im Norden Ghanas. Er ist dort zur Grundschule gegangen und konnte schließlich in der Regionalhauptstadt Wa die weiterführende Schule besuchen. Nachdem er keine guten Noten in seinen Abschlussprüfungen der Sekundarstufe erreichen konnte, setzt er nun alles daran, diese Prüfungen wiederholen zu können. Er erhofft sich finanzielle Hilfe von Cletus Batiir und Norbert Batiir, seinen beiden Onkeln väterlicherseits, um die Gebühren für eine Wiederholungsklausur bezahlen zu können. Nur mit guten Noten auf dem Abschlusszertifikat der Sekundarschule kann er sich um eine Ausbildungsstelle als Lehrer oder für seinen Traumberuf in der Einwanderungsbehörde bewerben.

Aber warum muss Philip überhaupt für Bildung kämpfen, deren Bereitstellung mittlerweile jeder moderne Nationalstaat für sich beansprucht? Die seit dem Jahr 1948 als ein universales Menschenrecht gilt (UN Generalversammlung 1948: Art. 26) und die in der Verfassung Ghanas als frei, pflichtgemäß und für alle Bürger des Landes zugänglich bezeichnet wird (Ministry of Justice 2005: 24)? Mit wem oder gegen was muss er kämpfen? Und warum muss er sich so sehr dafür engagieren, dass es einem Kampf gleichkommt?

„I have to struggle for my education because I cannot sit in the house [in the village, JD] like that, doing nothing. Instead of working on my father's farm I want to go to school and I also want to have the chance of achieving something. I want to become somebody in life. My uncles should give me the chance to continue my education.“ (Philip Batiir, 14.10.2008)

Er erklärte mir, dass seine schlechten Noten nicht ausschließlich seinem persönlichen Versagen zuzuschreiben seien, sondern ungünstigen Umständen. Da er während der Schulferien bei seinem Onkel Cletus Batiir in der Regionalhauptstadt Wa wohnte, musste er in dessen Kunsthandwerksbetrieb mithelfen. Während seine Klassenkameraden sich mithilfe privaten Zusatzunterrichts intensiv auf die bevorstehenden Prüfungen vorbereiten konnten, half er seinem Onkel in der Werkstatt. Er trage keine Schuld an seinem schlechten Schulabschluss. Es läge nicht an ihm, dass er ein so schlechtes Ergebnis erzielt habe und er deshalb keine Ausbildung beginnen könne. Dass er nun ohne eine professionelle Berufstätigkeit zurück nach Fielmuo, in das Haus seines Vaters ziehen muss, um ihm bei der Landwirtschaft zu helfen, damit könne er sich nicht abfinden. Den Aufenthalt in seinem Heimatdorf

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete Version meiner Magisterarbeit, die ich im Januar 2010 am Institut für Ethnologie und Afrikastudien der Universität Mainz vorgelegt habe.

² Die Namen aller Akteure dieser Arbeit wurden geändert.

und landwirtschaftliche Tätigkeit haben für ihn keinen Wert, diese kommentiert er mit „doing nothing“. Wenn er davon spricht, keine Chance erhalten zu haben, richtet er sich an seine gebildeten Verwandten, die ihm die Möglichkeiten zu weiterer Bildung und Ausbildung bieten sollten. Er wolle nun seine Verwandtschaftsbeziehungen mobilisieren, um seinen Bildungsweg fortsetzen zu können.

Schulbildung - durch sie hofft Philip eine professionelle Berufstätigkeit ergreifen zu können. Erst mit dem erfolgreichen Abschlusszertifikat der Sekundarschule wird ihm die Möglichkeit eröffnet, eine Anstellung in der nationalen Verwaltung oder Ökonomie zu erhalten. Ohne Schulbildung müsse er, wie einige seiner Brüder oder Cousins, entweder im Dorf bleiben und die väterlichen Felder bestellen oder als Saisonarbeiter auf Plantagen im Süden des Landes arbeiten. Aussichten, die so gar nicht zu seinen Träumen von der Arbeit im Sektor des sogenannten *white-collar job*, einer Berufstätigkeit in einem klimatisierten Büro in der Stadt passen wollen.

Schulbildung - das bedeutet für Philip eine Distanzierungsstrategie von seinen nicht-gebildeten Verwandten in seinem Heimatdorf. Mit einer Berufstätigkeit könne er sich das Prestige und Ansehen eines „educated man“ aneignen. Der Besitz eines Autos oder einer teuren Armbanduhr dienen ihm als Insignien für diesen Status. Seine Onkel Cletus und Norbert sind seine Vorbilder: Sie können eine erfolgreiche Bildungskarriere vorweisen und haben es zu bescheidenem Wohlstand gebracht. Beide haben ihr Heimatdorf Fielmuo in jungen Jahren verlassen, um an verschiedenen Bildungsinstitutionen des Landes zu studieren. Später erlangten sie eine Anstellung im Staatsdienst, die ihnen neben einem regelmäßigen Einkommen eine staatlich finanzierte Wohnung oder einen Dienstwagen garantierte. Schulbildung unterscheidet sie nun sozial, ökonomisch und kulturell von ihren Verwandten im Dorf, die weiterhin hauptsächlich in der Landwirtschaft tätig sind.

Die Einführung von Schulbildung³ erzeugt immer Erwartungen und Hoffnungen: Neben der Sicherung des ökonomischen Standorts wertet Bildung die gesellschaftliche Position einer Person auf und erlaubt eine selbstbestimmte Lebensführung (Budde und Willems 2009: 11). Ein Anspruch auf Gleichheit aller Staatsbürger im Zugang zu Bildung und Eigenverantwortung wird etabliert und die Vorstellung genährt, mit Bildung könne ein sozialer und wirtschaftlicher Aufstieg jedem gelingen. Das schulische Leistungsprinzip, welches auf der meritokratischen Ideologie beruht, scheint dabei soziale, wirtschaftliche und kulturelle Unterschiede unbedeutend werden zu lassen (Solga 2009: 64). Die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron kommen aber bereits Ende der 1960er Jahre in ihrer Studie zu Chancengleichheit im französischen Schulsystem zu folgendem Schluss: Die Vorstellung, dass Bildungsprozesse eine sozial-technische Korrektur einer Gesellschaft

³ Unter Schulbildung verstehe ich eine institutionalisierte Form von Bildung als staatliche Dienstleistung im Rahmen eines Nationalstaats. Dazu gehören die Pflichtschule, eine professionalisierte Lehrerbildung und eine staatliche Schulaufsicht. Bildung meint in dieser Arbeit eine Vermittlung von Werten, Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die die soziale Übereinstimmung insoweit stärken, so dass alle Mitglieder einer Gesellschaft die Grundelemente einer gemeinsamen Kultur internalisieren (Adick 1992: 10).

vornehmen, sei eine Illusion. Als den entscheidenden Faktor für den sozialen Aufstieg einer Person identifizierten sie nicht dessen Leistung, sondern seine soziale Herkunft (Bourdieu und Passeron 1971). Dennoch bleibt die meritokratische Ideologie erhalten und wird bestätigt, wenn eine Person sozial und beruflich aufsteigt. Allerdings bestimmt die soziale Herkunft immer mehr, aber (noch) nicht vollständig die sozialen und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten.

In Ghana stellt der Zugang zu Schulbildung einen entscheidenden Faktor für die soziale und wirtschaftliche Mobilität und Stellung einer Person in Ökonomie und Gesellschaft dar (Foster 1965, 1980; Grindal 1972). Foster hat herausgefunden, dass die Einführung von Bildung zwei gegenteilige Wirkungen erkennen lässt: eine homogenisierende, integrierende und eine differenzierende. Homogenisierend, soweit allen Kindern die gleichen Zugangsmöglichkeiten zur Aneignung „of a general or common culture“ (ebd.: 6) gewährleistet wird. Diese Vorstellungen nähren eine Idee von Gleichheit. Differenzierend, weil es in der Folge der Einführung von Bildung zu sozialen Ungleichheiten in der Verteilung von politischem und wirtschaftlichem Status und Positionen kommt (Foster 195: 6).

In dieser Arbeit untersuche ich, wie der Zugang zu Schulbildung zu sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen bei einzelnen Mitgliedern einer Dagara-Familie aus Fielmuo, einem Dorf in Nordghana, beigetragen hat und beiträgt und wie umgekehrt Schulbildung diese Familie neu strukturiert. Welchen Einfluss hatte und hat Schulbildung auf die sozialen Beziehungen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und Verpflichtungen in der Familie Batiir? In meiner Fallstudie werde ich die Perspektiven, Erwartungen und Bindungen einzelner Familienmitglieder aufzeigen und die sich daraus ergebenden Konflikte bezüglich sich verändernder Verwandtschaftsverhältnisse und Familienbeziehungen analysieren. Ich werde untersuchen, wie sich mit zunehmender Bildung die Lebensstile und Meinungen verändert haben. Anhand einer Familiengenealogie, die ich zum Thema schulische Bildung und Berufstätigkeit in meiner Gastfamilie erstellt habe, werde ich historische, politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen innerhalb dreier Generationen aufzeigen.

Den Ausgangspunkt meiner Analyse bilden drei Mitglieder der Familie Batiir, ihr Zugang zur Institution Schule und ihre Bildungsbiographie. Die Wahrnehmungen, Auffassungen und Erwartungen von Bildung und Schule in den verschiedenen Generationen sind von besonderem Interesse für meine Arbeit. Ich möchte Strategien analysieren, wie einzelne Familienmitglieder Beziehungen innerhalb ihrer Familie nutzten und nutzen, um einen Bildungsweg einschlagen und fortführen zu können. Darüber hinaus möchte ich der Frage nachgehen, ob sich durch die Bereitstellung und den Zugang zu Bildung eine soziale Vernetzung unter den Gebildeten ergibt. Ich nutze dabei die Konzepte von Bourdieu über kulturelles Kapital und Chancengleichheit, zeige aber ihre Grenzen für meine Analyse anhand der untersuchten Familie auf. Die unterschiedlichen Bildungsbiographien einzelner Familienmitglieder in der Familie Batiir werden zeigen, welche Strategien angewendet oder welche Verwandtschaftsbeziehungen mobilisiert werden, um den „struggle for education“ auszufechten.

1.1 Bildung und soziale Mobilität

In der internationalen Debatte ist Bildung das zentrale Thema, wenn es um ökonomische Entwicklung und Armutsbekämpfung geht. Wenn die UNESCO in dem Programm *Education for All* universale Basisbildung fordert und dies als ‚catalyst for development‘ (Unesco 2008: 7) beschreibt, folgt sie dem Diskurs Bildung als Entwicklungsmittel: „Progress in education can unlock progress in health, nutrition and poverty reduction, and vice versa“ (Unesco 2008: 7). Mit der Festschreibung von Bildung als Menschenrecht, wird sie nicht nur zu einer nationalen Pflicht erhoben, sondern als eine internationale Verantwortlichkeit formuliert. Mit der Aneignung von Bildung werden Qualifikationen angehäuft, die sowohl der Gesellschaft aber auch dem Individuum einen Mehrwert verschaffen sollen. Der Schulabschluss einer Person ist mittlerweile in allen Staaten mit einem institutionalisierten Bildungssystem zu einem entscheidenden Faktor für den Zugang zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen geworden.

Darüber hinaus soll über das Bildungssystem außerdem eine ideologisch-integrative Funktion im Prozess des *nation-building* in Gang gesetzt werden, der in afrikanischen Gesellschaften spätestens mit der Entkolonialisierung Mitte des 20. Jahrhunderts begann (Bierschenk 2003: 9f; Melber 1981: 16).⁴ In der Bevölkerung in den ehemaligen Kolonialländern entstand die Überzeugung, „dass Bildung ein leicht zu handhabendes Potential zur Erreichung individueller und kollektiver Freiheit, zur Herstellung von Gleichheit zwischen Gruppen und zur Beseitigung sozioökonomischer Strukturzwänge“ (Dias 1981: 34) sei. Ideen von europäischen und amerikanischen Nationen, die auch Sprache und nationalem Zusammengehörigkeitsgefühl beruhen, sollten in den neuen Staaten geschaffen werden. Bildung wurde als Instrument zur Entwicklung einer sozialen und kulturellen Kohäsion angesehen. Bedingung ist jedoch der barrierefreie Zugang zum Bildungssystem.

Bildungseinrichtungen, wie Schulen und Universitäten, stellen die wichtigsten Mechanismen zur Strukturierung der ghanaischen Gesellschaft dar, indem sie einen gesellschaftlichen Transformationsprozess in Gang setzen (Foster 1965: 201).⁵ Im gegenwärtigen nationalen Diskurs wird Bildung mit den Begriffen Moderne und Entwicklung assoziiert. Schulen und Lehrer werden als „agents for the social, economic, political and moral progress of the nation“ verstanden (Sedegah 2006: 6). Durch politische Umbrüche war die Schulpflicht zeitweise aufgehoben. Seit dem Jahr 2003 ist Schulbildung wieder für alle Kinder in Ghana verpflichtend und kostenfrei. Jedem Kind ab dem Alter von sechs Jahren soll der Besuch der sechsjährigen *primary school* und der anschließenden dreijährigen *junior secondary school* gebührenfrei ermöglicht werden. Die ghanaische Regierung betrachtet Grundschulbildung

⁴ Nach Dias erscheine es schließlich widersprüchlich, dass gerade durch die Installation eines Bildungssystems in den Kolonialgebieten letztlich die Menschen ausgebildet wurden, die schließlich auf das Selbstbestimmungsrecht pochten und gegen die Kolonialherrschaft die politische Souveränität durchsetzen konnten (Dias 1981: 34).

⁵ Die Neuordnung der Gesellschaftsstruktur durch schulische Bildung stellt keineswegs ein ghanaisches oder afrikanisches Phänomen dar. Weber zeigt ähnliche Entwicklungen für die Einführung von formaler Schulbildung in Frankreich in der Zeit von 1870 bis 1914 auf (1977: 303ff).

als wichtigen sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsfaktor. Das ghanaische Bildungsministerium formuliert seine gegenwärtige Strategie:

„The overall goal of the ministry is to provide relevant and quality education for all Ghanaians especially the disadvantaged to enable them acquire skills which will make them functionally literate and productive to facilitate poverty alleviation and promote the rapid socio-economic growth of the country“ (Ministry of Education 2009).

Erste Untersuchungen, die sich diesem gesellschaftlichen Wandel durch die Institution Schule in Ghana und anderen afrikanischen Ländern widmeten, fanden in den 1960er und 1970er Jahren statt (Foster 1965, Clignet und Foster 1966, Lloyd 1966, Grindal 1972, Weis 1983). Foster hat für Ghana herausgearbeitet, dass mit der Einführung von Bildung ein neues Konzept von sozialen Status kreiert werde, welches sich von dem so genannten traditionellen, vorkolonialen Modell unterscheide (Foster 1965: 8). Dabei sei die westliche Bildungsidee für die existierenden traditionellen sozialen Strukturen dysfunktional gewesen.

„With the acceptance of Western-type schools formal education *necessarily* became a significant dimension of social status in a number of emergent social structures“ (Foster 1965: 7, Hervorhebg. im Original).

Schulbildung eröffnet neue Möglichkeiten, die zuvor in dieser Art nicht von Relevanz gewesen waren. Während die gesellschaftliche Ordnung in vorkolonialer Zeit über die Variable Abstammung hergestellt wurde, basiert die Schule auf dem persönlichen Leistungserfolg.⁶ Die Idee von Bildung als Instanz der Statuszuteilung sei gänzlich unabhängig von den Inhalten, und stelle eine neue Dimension in der Sozialstruktur dar. Die Entwicklung einer komplexen Berufsstruktur in Ghana während der britischen Besetzung und insbesondere seit der Unabhängigkeit bot neue Rollen, Ränge, Prestige und Einkommensmuster an, zu der formale Bildung als Zugang dient. Die Schule konnte sich aber erst dann gesellschaftlich etablieren, wenn sie von der Bevölkerung erkannt, genutzt und damit auf bedeutungsvolle Art und Weise in die Gesellschaft eingegliedert wurde (Foster 1965: 2; Weber 1977: 306). Schule und Bildung waren und sind bis heute Teil des persönlichen Statuserwerbes (Foster 1965: 5). Darüber hinaus erkennt Foster mit der Zunahme von Bildung eine Annäherung an westliche Werte und Lebensweisen (Foster 1980: 221). In afrikanischen Gesellschaften habe sich schnell ein sozialer Wandel vollzogen. Einer afrikanischen Klassenbildung stünden allerdings starke kulturelle und gesellschaftliche Gemeinsamkeiten entgegen, die jedoch früher oder später verwischen und gänzlich verschwinden können.

Die Einführung von Schule und Bildung stellt weltweit ein Phänomen der gesellschaftlichen Transformation dar. Weber identifiziert die Dorfschule in Frankreich

⁶ Die Dagara hatten in vorkolonialer Zeit eine akephale, segmentäre Gesellschaftsordnung (Lentz 1999: 306). Sozialer Status einer Person war von relationalem Alter oder Zugehörigkeit zu einem Patriklan abhängig. Eine Person konnte auch zu individuellen Erfolg kommen, z.B. als reicher Bauer, weit gereister Händler oder siegreicher Krieger (Lentz 2006: 45).

Ende des 19. Jahrhunderts als eine „passage from relative isolation and a relatively closed economy to union with the outside world through roads, railroads and a money economy“ (Weber 1970: xii). Entscheidungen über den Lebenslauf werden nicht mehr von der Familie im Dorf gefällt, sondern von nationalen Bildungsplänen abgelöst. Dem Schulbesuch folgt eine Abkehr von der bisherigen Wirtschaftsweise. Die geographische Mobilität wird oft von einer sozialen und ökonomischen begleitet wird.⁷ So kann sich eine hierarchische Unterscheidung zwischen dem urbanen, modernen Raum und dem dörflichen und so genannten unterentwickelten Raum erst ergeben.

Dabei ist gerade während der Einführungszeit Schulbildung besonders relevant für Einzelschicksale:

„It takes the successful individual out of the local setting and enables him to operate on a national level; it permits him to command a national or even international salary“ (Goody 1987: 140).

Formal wird der soziale Status und die gesellschaftliche Stellung einer Person seit der Einführung eines Schulsystems über dessen Bildungszertifikate (z.B. Sekundarschulabschluss) kanalisiert. Diese berechtigen zur Ausübung eines Berufes und teilen die Schulabsolventen, ihrer Leistung entsprechend, gesellschaftliche Positionen zu (Krais 1983: 199). In der Idealform besteht unter dem Vorzeichen des Leistungsprinzips und vollkommener Konkurrenz die Gleichheit der Chancen für einen sozialen Aufstieg. Nach Bourdieu und Passeron (1971) hat das Schulsystem die Tendenz bestehende soziale Ungleichheiten immer wieder zu reproduzieren.

Wenn Schulen und Universitäten eine soziale Gliederung der Gesellschaft vornehmen und Positionen neu verteilen, muss untersucht werden, ob der Zugang aller Bürger eines Landes zu diesen Institutionen gewährleistet ist. Für Ghana identifiziert Foster, dass höhere Bildungsinstitutionen im Laufe der Zeit weniger durchlässig werden. Er kommt zu dem Schluss, dass Schulen in Afrika zwar Mechanismen zur sozialen Mobilität darstellen können, aber in Zukunft verstärkt als Instrumente zum Statuserhalt gebraucht würden und sogar Abgrenzungen errichteten, die als soziale Klassen betrachtet werden könnten (1980: 222).

„They are not simply reflections of extant patterns of social and economic differentiation, but rather powerful independent forces on the creation of new and emergent groupings based on the variable possession of power, wealth, and prestige“ (Foster 1980: 201).

Diese Beobachtung teilt Weis. Er hat bereits Ende der 1970er Jahre herausgefunden, dass vor allem Sekundarschulen in Ghana bestehende, soziale Ungleichheiten reproduzieren (1983: 23). Demnach bestünden kaum noch Zweifel, dass das Bildungssystem Ungleichheiten generieren könne. Der Zugang zur Grundschule ist zwar in

⁷ Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall: Zum Beispiel Arbeitsmigranten, die auf der Suche nach einer Lohnarbeit im Agrar-, Minensektor oder im Handel ihr Herkunftsort verlassen, durchlaufen nicht zwangsläufig eine Bildungskarriere.

nahezu jedem Nationalstaat gegeben, von besonderer Bedeutung sei aber der Zugang zu sekundärer Bildung. Diese sei für die Berufswahl entscheidend und kontrolliere den Zugang zu tertiärer Bildung (ebd.: 210; Clignet und Foster 1966). Ethnische, sozioökonomische und residenzielle Herkunft seien außerdem entscheidend für die Besetzung von Stellen.

„If we talk in terms of ‚life chances‘ it can be inferred that the opportunity for a student from a professional family to enter a secondary school is approximately 60 times that of a child from an unskilled urban worker’s family, and about 11 times that chance of a student coming from a farming background“ (Foster 1980: 211).

Tatsächlich kommen Foster und Sheffield zu dem Schluss, dass der soziale Aufstieg durch Bildung jedoch mehr ein „act of faith“ als ein „solid empirical evidence“ sei (1974: 3). Die Existenz von Schulen stelle nur scheinbar eine Möglichkeit zum sozialen Aufstieg dar. Die Konsequenzen von Bildung erfüllten heute nicht die erhofften Erwartungen von Aufstieg und ökonomischer Sicherung. Nach Solga fungiert Bildung als Statuszuweisungsinstrument und sei deshalb der Sinngeber und die alltägliche Sinnkonstruktion in den individuellen Handlungsmotivationen der Bevölkerung (Solga 2009: 65). Bening kommt zu dem Schluss, dass Studenten und Schüler in Ghana den Schulbesuch heute lediglich als „Fassade“ nutzen, deren Inhalt manchmal völlig irrelevant sein könne, aber einen Zugang zu Reichtum, Prestige und sozialen Status liefere (Bening 1990: 265).

Jüngere Studien zu Nordghana thematisieren das Phänomen sozialer Ungleichheit als Folge von Bildung. Behrends schlossfolgert, dass die Einführung von Bildung einen weitreichenden Transformationsprozess in Gang setzte. Dieser habe nicht nur Auswirkungen für Gebildete, sondern impliziere auch Innovationen für diejenigen, die in der Herkunftsregion bleiben und die Schule selbst nicht besucht haben (Behrends 2002; Lentz 2006:150). Zudem habe die Möglichkeit zur Schulausbildung und die Vielfalt an Berufsmöglichkeiten mit jeder Generation stark zugenommen, und die Anforderungen für eine erfolgreiche berufliche Karriere hinsichtlich Qualifikation und räumlicher Mobilität seien mit jeder Generation gestiegen (Behrends 2002: 225).

Mörath untersucht in ihrer Fallstudie die Beziehungsstrukturen einer Dagara Familie in Nordwestghana. Sie identifiziert Bildung als den stärksten Faktor für die Herausbildung von sozialen Ungleichheiten und stellt fest, dass Bildung fast immer die Ursache für eine räumliche Trennung und eine soziale Differenzierung innerhalb einer Familie darstellt (Mörath 1992: 21). Sie kommt zu dem Schluss, dass obwohl schulische Bildung einzelne Familienmitglieder voneinander abgrenzen und entfremden kann, gleichzeitig Familienbeziehungen revitalisiert werden. Im Zuge eines Verpflichtungsgefühls auf der Seite der gebildeten Aufsteiger und eines Erwartungsgefühl auf der Seite derer, die keinen Zugang zu Schulbildung haben, können sich Identität und Zugehörigkeit verstärken (Mörath 1992: 86f).

In einer Mikrostudie hat Frackmann (1994) die Beziehungen drei verwandter Haushalte in Nordwestghana untersucht. In diesem Zusammenhang stellt der Faktor

Bildung in einer Familie ein Instrument zur Abgrenzung dar. Gebildete Dagara grenzen sich durch ihr Verhalten, ihre Einstellungen oder veränderte Ideale zu ihren nichtgebildeten Verwandten ab. Die Anhäufung des neuen Wertes Bildung ermöglicht einen modernen, anderen Lebensstil – ein „progressives“ Leben. Eine räumliche und soziale Mobilität sowie eine soziale, ökonomische und kulturelle Differenzierung werden durch die Schule ermöglicht. Auch sie beobachtet, dass Beziehungen zur „anderen Welt“ bestehen bleiben und weiterhin eine Rolle spielen, sei es sozial, ökonomisch oder rituell. Die Beziehungen werden keineswegs abgebrochen, sondern neu ausgehandelt und bewertet (Frackmann 1994: 3).⁸ Darüber hinaus werden Netzwerke außerhalb der traditionellen erweiterten Familienstrukturen relevanter.

1.2 Bildung in Nordghana

Schulbildung in Ghana kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, die eng mit dem britischen Kolonialismus verknüpft ist. Bereits im 17. Jahrhundert errichteten verschiedene europäische Mächte erste Bildungsinstitutionen an der Küste des heutigen Staates Ghana. Sie dienten der Ausbildung weniger afrikanischer Dolmetscher, Schreiber und Hilfspersonal für die Handelsenklaven (Foster 1965: 64, Adick 1992: 49). Der heutige Staat Ghana setzte sich während des britischen Kolonialregimes aus den drei Verwaltungseinheiten Gold Coast Colony, Ashanti Confederacy und den Northern Territories zusammen. Diese administrative Dreiteilung ist vor allem in den nördlichen Regionen bis heute spürbar. Während die ersten zwei Regionen von der Bevölkerung im Norden seit der Unabhängigkeit bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt als „the South“ bezeichnet werden und mit Entwicklung und Reichtum assoziiert werden, wird der Norden des Landes mit Rückständigkeit und der Unterentwicklung konnotiert (Grindal 1972: 5; 69). In den südlichen Regionen wurde bereits im 19. Jahrhundert ein formelles Schulsystem nach britischem Vorbild errichtet. Der Bevölkerung in den nördlichen Regionen war dagegen der Zugang zu Bildung lange Zeit versperrt (Foster 1965: 45, Grindal, 1972, Bening 1990).

In den Küstengebieten der britischen Kronkolonie wurden ab dem 19. Jahrhundert Angestellte für den Verwaltungsdienst auf der unteren Ebene ausgebildet.⁹ Schulbildung bedeutete für Bewohner der Gold Coast einen Zugang zu der Berufsstruktur der Europäer oder die Aussicht auf einen bezahlten Arbeitsplatz im aufstrebenden Handel mit Bodenschätzen und landwirtschaftlichen Produkten (Foster 1965: 66). Die *laissez-faire* Einstellung der britischen Kolonialpolitik erlaubte christlichen Missionen in den südlichen Regionen des Landes in der Bildungspolitik dagegen große Freiheiten (Clignet und Foster 1966: 29, Thomas 1974). Die Errichtung einer Missionsstation ging in der Regel immer mit einer Schulgründung einher.

⁸ Die Studien von Behrends, Frackmann und Mörath sind durch eine gemeinsame Lehrforschung in Nordghana der FU Berlin im Jahr 1989 entstanden.

⁹ Aus diesen rekrutierten sich dann die Riegen der ersten Nationalisten.

Wesentlich später, im Jahr 1902, gelangte das Hinterland, die Northern Territories, unter britisches Protektorat.¹⁰ Unter Gouverneur Guggisberg wurde in den 1920er und 1930er Jahren das Prinzip der *indirect rule* eingeführt. Verwaltungsaufgaben in den Northern Territories sollten an *chiefs*¹¹ übertragen werden. Das bedeutete die Errichtung von *native authorities*, die mit der direkten Besteuerung der Region beauftragt waren. Für eine effiziente Verwaltung und die Zusammenarbeit verlangte das britische Regime eine formale Ausbildung der *chief*-Söhne: Lokale Gebildete sollten fortan Verwaltungsaufgaben übernehmen (Bening 1990: 3). Allem voran war der Kolonialregierung an der Bewahrung der „Traditionen“ und einer kontrollierten Heranbildung einer „semi-literate class of Africans“ (Thomas 1974: 438) gelegen, die mit anstatt gegen die neuen Institutionen arbeiten sollten. Diese Politik ließ sich nur schwer mit den Bildungsplänen der christlichen Missionen vereinbaren, die auf eine ganzheitliche Bildung Wert legten. Die Expansion der Mission im Norden des Landes wurde von der Kolonialverwaltung nur sehr zögerlich genehmigt. Man befürchtete, die christliche Erziehung würde die traditionellen Werte dieser Gesellschaften unterminieren und eine breite gebildete Klasse schaffen (Lentz 2006: 171).

Dementsprechend entwickelten sich die Bildungsstrukturen in der nordwestlichen Region nur langsam, aber vergleichsweise schneller als in anderen Teilen des Nordens. Ein breiterer Zugang zu Schulbildung war weder von der britischen Administration noch von den Eltern, die die fremden Institutionen der Europäer zunächst ablehnten, beabsichtigt (Thomas 1974: 430). Das fremde Konzept der Institution Schule, beschränkte Beschäftigungsmöglichkeiten, der Arbeitskraftverlust der Kinder und die Befürchtung, die Kinder würden nach dem Schulbesuch nicht mehr zu ihren Eltern aufs Dorf zurückkehren, hielten die Bauern in der nördlichen Region davon ab, ihre Kinder zur Schule zu schicken (Bening 1971: 23f; Frackmann 1994: 15). Die südlichen Regionen dagegen konnten bereits durch die Entwicklung einer Cash-Crop Ökonomie eine differenzierte Beschäftigungsstruktur ausbilden. Schulbildung war in den südlichen Regionen bereits bedeutsam in die Gesellschaft integriert worden (Foster 1980: 206), während sie im Norden verzögert eine Bedeutung zugeschrieben bekam. Im Vergleich mit den französischen Kolonien im Umland verlief die Installation von Schulen im Norden des heutigen Ghanas jedoch vergleichsweise früh.

¹⁰ Der Norden Ghanas besitzt nur wenige Bodenschätze. Die klimatischen Bedingungen erlauben nur begrenzte eine Kultivierung der Landwirtschaft. Anders als in den südlichen Kolonien, wurden Infrastruktur und Bildungseinrichtungen von der Kolonialregierung zunächst nicht benötigt (Lentz 2006: 57).

¹¹ Foster (1965) und Lentz (2006) weisen darauf hin, dass in vorkolonialer Zeit in einigen Ethnien des heutigen Ghana keine *chiefs* in diesem Sinne vorhanden waren. Das „traditionelle Oberhaupt“ war vielmehr eine koloniale Erfindung. Die Installation von *chiefs* erfolgte aber keineswegs willkürlich. Das neue Amt konnte in Verbindung mit der vorkolonialen Position des Erbpriesters stehen, oder wurde an Männer gegeben, die bereits Macht und Reichtum angehäuft hatten und deren gesellschaftliche Stellung ihnen die notwendigen Kompetenzen gab (Foster 1965: 30; Lentz 2006: 44f). Das neue Herrschaftssystem führte allerdings auch zu Widersprüchen, wenn *chiefs* auch durch Wahl bestimmt wurden, oder zu Konflikten, da *chieftancy* auf der Erbfolge basierte und nicht auf dem traditionellen Konzept des relationalen Alters (Lentz 2006: 61f; Grindal 1972: 63).

Mit der Unabhängigkeit und der Staatsgründung Ghanas im Jahr 1957 wurden im ganzen Land verstärkt Primar- und Mittelschulen eröffnet. Die neue Regierung unter Kwame Nkrumah wollte jedem Kind des Landes eine formale Grundbildung zur Verfügung stellen, um eine flächendeckende Erziehung der neuen Staatsbürger zu gewährleisten. Im Jahr 1961 wurde die Schulpflicht eingeführt. Die Weiterentwicklung des Schulwesens im Bereich höherer Bildung wurde jedoch zunächst von staatlicher Seite nicht angestrebt. Die ehemaligen Northern Territories, nun unter dem Namen Northern Region, befanden sich noch immer in einer benachteiligten Position: es waren nicht genügend ausgebildete Lehrer vorhanden, die in den lokalen Sprachen in den Grundschulen unterrichten konnten.¹² Aufgrund der in weiten Teilen des Nordens bestehenden bäuerlichen Strukturen war die dortige Nachfrage nach Schulbildung relativ gering (Foster 1962: 129; Foster 1965: 76). Anfang der 1970er Jahre stand die Abschaffung des wirtschaftlichen und sozialen Ungleichgewichts zwischen dem Norden und dem Süden Ghanas auf der politischen Tagesordnung (Bening 1990: 235). Die Einschulungszahlen stiegen stetig an (ebd.: 240) und der Zugang zu Sekundarschulen begann sich bereits Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre zu schließen (Weis 1983: 33).

Feldforschungserfahrungen

Meine Fallstudie basiert auf einer dreimonatigen Feldforschung im Rahmen einer Lehrforschung des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz. Unter der Leitung von Prof. Dr. Carola Lentz untersuchten zehn Studenten in der Upper West Region in Ghana den öffentlichen Dienst im Erziehungswesen, der Justiz und in der Polizei. Diese Forschungen waren in das Projekt „States at work“ eingebettet, das von der Volkswagen-Stiftung finanziert wurde.

Meine Forschung beschäftigte sich von September bis Dezember 2006 mit Bildung im ländlichen Raum, weshalb sich mein Forschungsfeld über ein Dorf, Fielmuo, und die dort ansässigen Schulen erstreckte. In diesem Zusammenhang erforschte ich die Bildungsgeschichte des Dorfes und befragte Lehrer, ehemalige Schüler und Dorfbewohner zu ihren Wahrnehmungen von Bildung und Schule. Bei der Auswertung meiner Daten stellte ich fest, dass auch der Bildungsprozess über mehrere Generationen innerhalb meiner Gastfamilie ein interessantes Forschungsfeld darstellte. Bereits während der Lehrforschung 2006 hatte ich mich mit Bildungsstrategien einzelner Personen meiner Gastfamilie befasst und eine Genealogie der Mitglieder meiner Gastfamilie in Bezug auf schulische Bildung erstellt. Im Oktober 2008 hatte ich die Möglichkeit, ein weiteres Mal nach Ghana zu reisen, um ergänzende Interviews zu führen und offene Fragen zu klären.

¹² Im Jahr 1960 wurde diese Region durch zwei geteilt: das südliche Gebiet behielt den Namen Northern Region und als Regionalhauptstadt Tamale. Das Zentrum der Upper Region stellte das östlich gelegene Bolgatanga dar. 23 Jahre später, 1983, wurde diese Region erneut geteilt: In Upper East Region mit Bolgatanga und Upper West Region mit Wa als Regionalhauptstadt.

Im gesamten Forschungsprozess wurden mir, je nach Gesprächspartner, unterschiedliche Rollen zugeschrieben. Die Schlüsselfigur, die mir den Eintritt in mein Forschungsfeld öffnete, war Cletus Batiir. Dieser war von Prof. Dr. Lentz beauftragt worden, als lokaler Ansprechpartner für die studentischen Lehrforschungen zu fungieren. Für meine Forschung zu Bildung im ländlichen Raum schlug er als Standort seine eigene Familie in seinem Heimatdorf Fielmuo vor. Während der über 80 km langen Fahrt von der Regionalhauptstadt Wa bis ins Dorf schwärmte er mir von der Gastfreundschaft und der Liebenswürdigkeit seiner Verwandten vor: „You are at home. Feel free.“ Damit deutete er an, dass die Familie bereit war mich nicht nur als Gast aufzunehmen, sondern auch mich intensiv zu integrieren. Er schien davon überzeugt, dass ich bei seinen größtenteils nichtschulgebildeten Verwandten in einem abgelegenen Dorf gut aufgehoben sei. Obwohl man die Unterschiede zwischen meiner Heimat in Deutschland und Fielmuo wahrscheinlich erahnte (kein Strom, kein fließendes Wasser, große klimatische Unterschiede), sollte ich mich trotzdem wie zu Hause fühlen. Zu meinem Schutz wurde mir ein junger Mann in meinem Alter mit „this is your bodyguard“ vorgestellt: Philip Batiir sollte mir fortan bei allen Tätigkeiten im Dorf und bei der Forschung in den ansässigen Schulen behilflich sein. Als Gast des Hauses Batiir sollte er mich fortan beschützen. Es war aber auch ein Selbstschutz, der garantierte, dass ich mich nicht falsch verhielt, meiner neuen Familie Schaden zufügte oder sie gar im Dorf in Verruf geriet, sich nicht ausreichend um ihren Gast zu kümmern. Philip begleitete mich anfangs täglich in die Schulen, in denen ich meine Forschung durchführte. Später engagierte ich ihn als Übersetzer für Interviews, die ich mit nicht-gebildeten Dorfbewohnern führte.

Die Tatsache, dass Cletus in seiner Familie eine hoch geachtete und von einigen sogar gefürchtete Persönlichkeit war, machte es für viele Familienmitglieder nicht leicht, meine Position einzuschätzen. So begegneten mir die Familienmitglieder im Dorf zunächst mit einer höflichen Distanz, ähnlich der, die ich bei Cletus' Aufenthalt in Fielmuo beobachtete: In den ersten Tagen wurde darauf geachtet, in meiner Nähe nicht laut zu sprechen oder mir in Arbeitskleidung zu begegnen. Die ersten Speisen wurden mir im Haus am Tisch, mit eigenen Tellern und Besteck serviert – eine untypische Art und Weise die ghanaischen Mahlzeiten zu sich zu nehmen.¹³ Meine Gasteltern Nathan und Faustina Yelpoe achteten stets darauf, dass ich genug aß und stets Wasser zum Duschen bereitstand; ihre Töchter fragten nahezu täglich, ob sie meine Kleidung waschen sollten.

Meine Sonderstellung in der Familie Batiir zeigte sich darin, dass ich Zugang zu allen Räumen hatte, die anderen meines Alters verwehrt waren. So konnte ich bei den Besuchen in Wa mit Cletus und seiner Frau Agatha gemeinsam am Tisch essen, während die anderen Bewohner, die größtenteils in meinem Alter waren, in der Kü-

¹³ Zu einem späteren Zeitpunkt aß ich gemeinsam mit meinem Gastvater Nathan und dessen Bruder Philip, wobei beide darauf bestanden, ihre Mahlzeit mit Besteck einzunehmen. Diese Praxis haben beide bei dem Besuch der Sekundarschule gelernt und sie wollten mir offenbar zeigen, dass sie den Umgang mit Messer und Gabel beherrschten.

che oder im Freien aßen. Ein Eintrag aus meinem Feldtagebuch verdeutlicht meine Position in der Familie:

„Zwar gehöre ich mittlerweile fest dazu, rede mit den Gleichaltrigen wie mit meinen Freunden, und sie blödeln mit mir herum, doch sobald Cletus dabei ist, verhalten sie sich ruhig und unauffällig, während ich nach wie vor eine Sonderstellung genieße und er mir stets seine ganze Aufmerksamkeit schenkt. Bei meinem Besuchen in Wa darf ich ein eigenes Zimmer bewohnen und bei den Mahlzeiten mit Cletus und seiner Frau Agatha am Tisch sitzen. Während den Hochzeitsfeierlichkeiten von Cletus' Tochter Celestine ist mir dies umso mehr bewusst geworden, als ich es mir im Zimmer der Mädchen bequem gemacht hatte, da mein übliches Zimmer von Celestines Trauzeugin bewohnt war. Stattdessen kam es jedoch zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen Cletus und mir, in der er mir vorwarf, seine Gastfreundschaft nicht zu würdigen, das sei das Schlimmste, was ich ihm antun könne. Er rügte vor meinen Augen Kate und Lilian (meine beiden Gastschwestern aus Fielmuo) mich auf diese Idee gebracht zu haben, mit ihnen auf dem Boden zu schlafen, anstatt auf dem Bett in einem eigenen Zimmer. So habe ich nun sowohl ihm als auch Kate und Lilien gegenüber ein schlechtes Gewissen“ (Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 28.12.2006).

Meine Sonderstellung wurde dadurch verstärkt, dass ich während meines gesamten Aufenthaltes in Fielmuo ein neu gebautes, modernes, zweistöckiges Wohnhaus im Gehöft der Familie Batiir bewohnte. Das Haus befindet sich in der Mitte des Gehöfts und überragt alle weiteren Häuser. Es wurde im Jahr 2003 von den Brüdern Cletus und Norbert als „a tribute to our father Kobru Batiir“ (Norbert Batiir, 2008) gebaut, der es bis zu seinem Tode vorzog in einem zweigeschossigen Lehmhaus zu wohnen. Bei den klimatischen Bedingungen vor Ort ist dies sicherlich der komfortabelste Schlafplatz. Während die ansässigen Familienmitglieder das ganze Jahr in kleinen, ebenerdigen Zimmern mit karger Ausstattung wohnen, ist das Wohnhaus, das mir zugewiesen wurde, mit Küche, Gasherd, Badeinstallationen, Wasserklosett und Elektrizitätsvorrichtungen ausgestattet.¹⁴ Cletus wies mich bereits am ersten Tage darauf hin, niemandem Zutritt in mein Zimmer zu gewähren. Interessanterweise steht das größte und komfortabelste Haus der Batiirs die meiste Zeit des Jahres leer und ist nur zur Unterbringung von Besuch bestimmt.

Mein Gastvater Nathan gab mir zu Beginn meines Aufenthaltes den Namen *Pogpla*. Dieses Wort bezeichnet auf Dagara „Mädchen mit heller, weißer Haut“. Damit wurde ich als Fremde gekennzeichnet, was ich während der ganzen Forschung blieb. In allen Situationen wurde mir besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sei es, dass Dorfbewohner bei meinem ersten Ausflug auf dem Fahrrad applaudierten, Mopedfahrer mich auf meinem Weg mitnehmen wollten oder ich bei Spaziergängen

¹⁴ Allerdings befanden sich während meiner beiden Aufenthalte keine Anschlüsse für Wasser und Elektrizität im Haus. Im Jahr 2008 wurde Fielmuo an das Stromnetz angeschlossen. Auf der Hauptstraße waren bereits die Straßenlaternen in Betrieb. Da das Haus der Familie Batiir sich nicht direkt an der Hauptstraße befindet, wird es etwas später an das Stromnetz angeschlossen werden.

im Dorf von Bekannten häufig zu einem Getränk eingeladen wurde. Meine ständige Anwesenheit während der Feldforschung in den Schulen, in denen ich Beobachtungen, Interviews und Recherchearbeit durchführte, vermittelte meiner Gastfamilie, dass mein Hauptinteresse im Bildungsfeld lag. Interessant ist, dass erst durch Bildung die Interaktion zwischen den Nordghanaern und mir ermöglicht wurde. Da ich nur über sehr unzureichende Dagara-Kenntnisse verfüge, erfolgte die Kommunikation in englischer Sprache. Diese Sprache stellte sowohl für mich als auch für die Nordghanaer eine Fremdsprache dar, der Spracherwerb erfolgte in beiden Fällen durch die Schule. Die Begegnung mit den Personen meines Forschungsfeldes war also von Beginn an tief in die Thematik Bildung und Schule eingeschlossen.

Als Studentin genoss ich einen Status, den viele wesentlich ältere Familienmitglieder anstrebten oder angestrebt hatten und die mir daher Respekt zollten. Vor allem Schulkindern diente ich als Vorbild, und sie baten mich oft um die Korrektur ihrer Hausaufgaben. In vielen Situationen wurde ich als eine Repräsentantin westlicher, europäischer Schulbildung vorgeführt. Bei den Ansprachen der Lehrer während allmorgendlichen Versammlungen auf dem Schulhof verwies der Schulleiter häufig auf mich, wenn es darum ging, die Schüler zu animieren, fleißig zu sein und sich diszipliniert und respektvoll im Umgang mit anderen zu verhalten, um erfolgreich die Schule zu beenden: „She has come all the way from Germany, because of education. She is a student like you. She has come to learn about you. So all that is made up by education“.¹⁵ Lehrer traten nach dem Unterricht an mich heran und baten mich um Ratschläge für ihre Lehrtätigkeit.

Ich versuchte aktiv, diese Vorbildfunktion zu relativieren und betonte dabei meinen Studentenstatus. Die Distanz in meiner Gastfamilie versuchte ich abzubauen, in dem ich mich so oft wie möglich draußen mit Familienmitgliedern, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam aufhielt. Mich wissentlich über Cletus' Rat hinwegsetzte, gewährte ihnen Zugang zu meinem Zimmer, ließ mir die alltäglichen Aufgaben der Mädchen und Frauen erklären und versuchte, sie auch auszuüben (Wasser holen, Speisen zuzubereiten, Wäsche waschen). Philip führte daraufhin bald den Namen *Sister Johanna* ein – eine Bezeichnung, die ich auch bei anderen Freunden, Bekannten und Clanmitgliedern der Familie hörte. Dadurch hatte ich den Eindruck, in die Familie intensiver aufgenommen zu sein. Nathan stellte mir nach einigen Wochen die Frage „I think I can call you my daughter“? Vielleicht versuchte Nathan, mich als Bündnispartnerin zu gewinnen, denn nach und nach wurden immer wieder Beschwerden über das Verhalten von Cletus an mich herangetragen. Er und sein jüngerer Bruder Philip hofften, ich würde eine vermittelnde Rolle zwischen Cletus und ihnen einnehmen.

Der Umgang mit meiner Gastfamilie erforderte viel Fingerspitzengefühl, und ich stellte mir mehr als einmal die Frage, ob ich in bestimmten Situationen nicht hätte diplomatischer handeln sollen. So wurde mein Interesse für die Angelegenheiten und Probleme von Nathan und Philip vielleicht von Cletus als falsch verstandene

¹⁵ Ansprache von Schulleiter P. Besangn während der *closing assembly* am 14.12.2006 in der Fielmuo Primary School.

Positionierung meinerseits empfunden, denn seine anfangs warmherzige Freundlichkeit mir gegenüber kühlte im Laufe der Forschung etwas ab. Während er mir zu Beginn noch seine ganze Aufmerksamkeit schenkte, hatte ich kurz vor meiner Abreise das Gefühl, dass er mir aus dem Weg ging. Das Interview, um das ich Cletus bat, konnten wir erst am Tag vor meiner Abreise führen.

Eine schwierige Situation war die Bezahlung der Fahrtkosten für Philip: Während ich öfters für einen Wochenendbesuch in die Regionalhauptstadt Wa fuhr, stellten die Kosten für ihn eine erhebliche Summe dar.¹⁶ Bei meinem zweiten Besuch reiste Philip auf Geheiß seines Onkels extra aus dem Süden an, um mich willkommen zu heißen. Als wir darauf Cletus und seine Frau Agatha in Wa besuchten, musste ich die Fahrtkosten für ihn hin und zurück bezahlen. Sein Onkel hatte ihm kein Geld gegeben und ihm erklärt, er solle mich um die Fahrtkosten bitten. Als ich Philip darauf ansprach antwortete er mir: „Because I am walking with you, with the white lady, people think you have everything. You should try to help the needy people.“ Die Referenz, die mich als Europäerin in nahezu jeder Situation als finanziell solvente Person auswies, begegnete mir in vielen Situationen und musste von mir immer wieder relativiert werden.

Die Rollen, die mir von den unterschiedlichen Familienmitgliedern zugeschrieben wurden, machen deutlich, wie ich in die Familie Batiir integriert wurde. Gerade von älteren Familienmitgliedern (Cletus, Norbert) wurde meine Rolle als Tochter oder Enkeltochter interpretiert. Nach dieser Auffassung hatte ich mich deren Willen zu beugen und der Person Respekt zu zollen. Von jüngeren Familienmitgliedern (Philip, Matilda, Lilian, Vincent, Rose) wurde ich aber auch als strategische Bündnispartnerin gedeutet, die, je nach Interessenlage, Fürsprache bei anderen Familienmitgliedern leisten sollte oder selbst als Unterstützerin in Frage kommen konnte. Hier wurde schließlich mein Interesse für die Thematik der familiären Beziehungen im Bildungsprozess geweckt. Cletus nahm eine besondere Rolle in der Familie ein: Er hob sich nicht nur durch sein Erscheinungsbild von seinen Verwandten im Dorf ab und trat als Respektperson auf. Die Art, wie seine Verwandten über ihn (mit mir) sprachen, weckte mein Interesse für die Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern.

Aufbau der Arbeit

Im nächsten Kapitel stelle ich drei Mitglieder der Familie Batiir anhand ihrer Bildungsbiographien vor, die das dritte Kapitel dann in einen zeitlichen und gesellschaftlichen Rahmen einordnet. Hier soll die Konstruktion von Differenz durch die Einführung von Bildung behandelt werden. In Kapitel 3.2 stelle ich mit der zweiten Generation das theoretische Konzept des Bildungskapitals vor, welches ich in Anlehnung an Bourdieu verwende. Der Besitz des Bildungskapitals kann

¹⁶ Im Jahr 2006 betrug eine einfache Fahrt 35.000 Cedi (10.000 Cedi = 1 Euro). Bei meinem zweiten Besuch im Jahr 2008 kostete eine Fahrt von Fielmuo nach Wa 4 Ghana Cedis (1 Ghana Cedi = 0,80 Euro).

schließlich die Gesellschaft gliedern. Kapitel 3.3 schließlich wird sich mit gegenwärtigen Erwartungen an Bildung auseinandersetzen. Bildung wird stark von den Akteuren der Gesellschaft angenommen, da sie eine Garantie für sozialen Aufstieg darzustellen scheint. Gleichzeitig stellt sich aber die Frage nach der Chancengleichheit, die durchaus kritisch betrachtet werden muss. Im vierten Kapitel werde ich das Konzept des Bildungskapitals wieder aufgreifen und im Zusammenhang mit den familiären Beziehungen analysieren. Hier stehen sich zwei Parteien in der erweiterten Familie gegenüber: zum einen die, die sich verpflichtet fühlen, ihre Familie zu unterstützen, und zum anderen jene, die diese Verpflichtungen einfordern. Aus dieser Opposition „Verpflichtung“ und „Erwartung“ ergeben sich Konflikte unter den Familienmitgliedern. Hier möchte ich zeigen, inwiefern es durch Bildung zu einer Neubewertung von Positionen und Beziehungen und neue Austauschrelationen innerhalb der erweiterten Familie kommt. Im Schlusskapitel werde ich schließlich meine Ergebnisse zusammenfassen und die Frage beantworten, ob es sich um einen ungleichen Tausch oder um ein gegenseitiges Geben und Nehmen handelt.

2. Schulbildung in der Familie Batiir

Die Familie Batiir siedelte sich in den 1930er Jahren in Fielmuo an. Ursprünglich stammt die Familie aus Tome, einem Dorf nahe Nandom. Auf der Suche nach neuen landwirtschaftlichen Anbauflächen zogen die Brüder Kobru, Yaali, Daale und Gyel Batiir in die Gegend östlich von Nandom und erfragten sich Land von Sisala-Bauern, die das Gebiet zu diesem Zeitpunkt bereits besiedelt hatten. Mehrere Dagara-Familien zogen in dieser Zeit in die Region östlich von Nandom (Lentz 2006: 116f). Die Siedlung wuchs rasch an und erhielt den Namen Fielmuo, was auf Sisali „a place to settle“ bedeutet (vgl. Abb.1).¹⁷

¹⁷ Eine andere Geschichte der Dorfgründung präsentiert ein Überblickspapier über das Dorf, welches an Nicht-regierungsorganisationen gegeben wird: „There lived a great hunter by name Wame who migrated from Burkina Faso. His other compatriots were Lee, Niele, Domepuo, Donbelong, Wietie and Danikuu. They found this present settlement suitable for settlement. They initially constructed huts and later built round houses which they used for grasses to roof. In short, this was how the present day Fielmuo came to be known“ (Community Development Outline Fielmuo 2003:1). Diese Erzählung ist deshalb interessant, weil sie die Dorfgründung den Dagara-Migranten zuschreibt, obwohl zu einem früheren Zeitpunkt bereits Sisala nahe der Region lebten und den Dagara die Erlaubnis gaben, sich dort anzusiedeln. Es zeigt aber auch die ethnische Mehrheit der Dagara in diesem Gebiet auf.



Abbildung 1: Die neuen Distrikte der Upper West Region, 1989 (Town and Country Planning Department, Wa. In: Lentz 2006: 243).

Im Folgenden werde ich drei Mitglieder der Familie Batiir und ihre Bildungsbiographien vorstellen. Alle drei wurden in Fielmuo geboren und haben dort zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihre Schulausbildung begonnen. Die Auswahl dieser drei Personen war zum einen davon beeinflusst, dass sie mir während der Forschung am markantesten in den Familienbeziehungen auffielen, zum anderen hatte ich zu diesen drei Personen eine besonders gute Beziehung und konnte nicht nur mehrere Interviews, sondern viele Gespräche führen und ihre Interaktionen untereinander beobachten. Es handelt sich bei meiner Auswahl ausschließlich um Personen männlichen Geschlechts. Dies war nicht angestrebt und zeigt die Begrenztheit meiner Fallstudie auf.¹⁸ Ich hatte zwar genauso viel Kontakt zu Frauen und Mädchen der Familie, beschränke mich im Folgenden jedoch nur auf diese drei Personen. Zum besseren Verständnis der Familienstruktur möchte ich auf die genealogische Darstellung im Anhang verweisen.¹⁹

¹⁸ Studien zur Bildung von Mädchen und Berufstätigkeit von Frauen in Nordwestghana haben Andrea Behrends (2002) und Andrea Noll (2009) erarbeitet.

¹⁹ Diese Genealogie habe ich gemeinsam mit Daale Batiir und Nathan Yelpoe angefertigt.

2.1 Der Pionier: Cletus Batiir

Cletus Batiir wurde am 10. März 1945 als Sohn von Kobru Batiir²⁰ geboren. Zu dieser Zeit befanden sich in seinem Heimatdorf Fielmuo noch längst keine Schulen. Trotzdem konnte er bereits Anfang der 1950er Jahre den Bildungsweg einschlagen. Dies verdankte Cletus der Position seines Vaters in der Dorfgemeinschaft:

„My father was one of the elders of the Fielmuo chief, he pushed them [the elders; JD] to send some children to the school. They had to interact with people and had common ideas and there was a need to transmit, to communicate, which was a handicap” (Cletus Batiir 27.12.2006).

Cletus musste für den Schulbesuch sein Heimatdorf verlassen, um die nächstgelegene Grundschule in Zini besuchen zu können. Das Dorf liegt ca. 25 km östlich von Fielmuo. Die guten Beziehungen des Vaters zum Haus des *chiefs* ermöglichten es ihm, bei dessen Familie in Zini zu wohnen. Eine kinderlose Frau des *chiefs* wurde seine Pflegemutter, die von nun an für ihn sorgte. Nur während der Ferien besuchte er seine Familie in Fielmuo. In Zini leben mehrheitlich Sisala, und es wird kein Dagara gesprochen, was Cletus als erste Hürde im Gedächtnis geblieben ist: „I picked Sisale as my first language, because they were teaching in Sisali. And also in the Sisala village I had to speak Sisale, I had to speak their language.” Die Absolventen der Zini Primary School besuchten in der Regel die Tumu Middle School, doch diese konnte zu diesem Zeitpunkt keine weiteren Schüler aufnehmen. In den Jahren 1958-1961 besuchte er die staatliche Lawra Middle Boarding School, die ihn noch weiter weg von seinem Heimatdorf führte. Während dieser Zeit kam er mit der katholischen Religion in Berührung und ließ sich im Jahr 1958 taufen. Cletus schloss die *middle school* im Jahr 1961 erfolgreich ab. Eine anschließende Sekundarausbildung konnte sich die Familie aber aus finanziellen Gründen nicht leisten. Cletus entschied sich gegen die Teilnahme an einer Eingangsklausur für die Sekundarschule im weit entfernten Tamale.²¹

Zwar waren Schüler aus den nördlichen Regionen zu dieser Zeit von Schulgebühren für die Sekundarschule befreit, jedoch überstiegen die Kosten für die Anreise, Unterbringung, die Schuluniform, Bücher, Taschen, Schuhe, Seife und ähnliche Dinge das Budget der Familie. Die Kosten wären für Cletus's Vater, der zeitlebens Bauer und Viehzüchter in Fielmuo blieb, nicht tragbar gewesen. Hinzu kam, dass Anfang der 1960er Jahre im Nordwesten des Landes nur begrenzte Möglichkeiten zum Besuch einer Sekundarschule vorhanden waren. Cletus kehrte nach Fielmuo zurück

²⁰ Nyuge Batiir hat den Namenszusatz Tèng-na, der auf rituelle Pflichten über den Erdschrein des Namensträgers hinweist (Lentz 2006: 18).

²¹ Schüler der Mittelschule erhielten ab dem Jahr 1959 die Möglichkeit, sich bereits während der zweiten oder dritten Klasse der Mittelschule für die Sekundarschule zu qualifizieren. Das Bestehen der Common Entrance Examination stellte einen Weg da, die vierte Klasse der Mittelschule gänzlich zu überspringen. Hier differenzierten sich die Schulen in jene hoch selektiven, die eine qualifizierte Sekundarausbildung für den Besuch von höheren Institutionen vorbereiteten, und jene Schüler, die diese Prüfung nicht bestanden und auf Sekundarschulen niedrigeren Status gingen (Foster 1965: 195).

und arbeitete zunächst ein Jahr als *pupil teacher*²² in der katholischen Nemora Primary School in Fielmuo. Im gleichen Jahr, 1961, verstarb sein Vater und er musste gemeinsam mit seinen Onkeln Verantwortung über seine jüngeren Geschwister übernehmen.

Die Arbeit in der Schule bereitete Cletus solche Freude, dass er beschloss, Lehrer zu werden. Aber auch Erfahrungen aus Zini spielten eine Rolle: „The Zini one [his teacher in primary school, JD] in fact I really admired him. I didn't miss my parents, because he gave me the love I needed and attention“.²³ Mit seinem Mittelschulabschluss bewarb er sich am katholischen St. John Bosco's Training College in Navrongo. Der Besuch kostete zum damaligen Zeitpunkt keine Gebühren, die angehenden Lehrer erhielten einen geringen Lohn. Durch sein Ersparnis aus der Zeit als *pupil teacher* konnte er sich die Reise nach Navrongo leisten.

In den Jahren von 1962 bis 1966 absolvierte Cletus am St. John Bosco's Training College in Navrongo eine Lehrerausbildung, die er mit der Bestnote beendete. Sein zweijähriges Praktikum führte Cletus in die Mittelschule nach Tome, das Dorf in der Nähe von Nandom, welches die Familie Batiir ihr „ancestral home“ nennt. Er betonte in unseren Gesprächen immer wieder seine besondere Geflogenheit, als Lehrer in das Dorfgeschehen mit eingebunden zu sein. „So I stayed there with them, because I wanted to be really committed to it. It is not far from Nandom, but I liked to stay with the people“. Er organisierte freiwillig informelle *night classes*, an denen ältere Dorfbewohner teilnehmen konnten. Stolz berichtete er mir, dass während seiner Anwesenheit zwei Drittel eines Jahrgangs die Abschlussklausur der Mittelschule bestand. Schon ein Jahr nach seinem Abschluss als ausgebildeter Lehrer wurde er Schulleiter der Mittelschule in Tome.

Von seinen beruflichen Erfolgen motiviert, entschied er sich für eine Weiterbildung (*diploma course*) am Specialist Training College in Winneba. Er besuchte dort für vier Jahre das College of Arts. Im Jahr 1973 ging er wieder zurück in den Norden und arbeitete ein Jahr in Bawku in der Upper East Region an einer Sekundarschule als Kunstlehrer. Anschließend übernahm er in Navrongo am *teacher training college* die Leitung des Kunstbereichs. Im Jahr 1975 heiratet er seine Frau Agatha, die er zuvor auf der Universität in Winneba kennen gelernt hat. Die Hauswirtschaftslehrerin stammt aus Daputori, einem Dorf zwischen Nadawli und Jirapa. Ihre Muttersprache ist ebenfalls Dagara.²⁴ Im gleichen Jahr wurde das erste ihrer insgesamt vier Kinder geboren. Da Agatha in Bolgatanga am Woman's Teacher Training College tätig war, beschloss Cletus, zu seiner jungen Familie zu ziehen, und lehrte ebenfalls für drei

²² *Pupil teacher* werden in der Regel junge Aushilfslehrer genannt, sie haben die Schule besucht, aber noch keine formale Ausbildung zum Lehrer absolviert haben. *Pupil teacher* erhalten Verträge vom Ghana Education Service (GES) und werden an den Schulen, meist in ihrem Herkunftsgebiet, eingesetzt. Während meines Aufenthaltes wurden *pupil teacher* auch von Nichtregierungsorganisationen (NRO) bezahlt.

²³ Interview geführt von Prof. Dr. C. Lentz, Wa, 9.12.2006

²⁴ Agatha wuchs in Takoradi auf, einer Stadt an der Küste des Landes. Ihrer Mutter war mit einem Mann aus dem Süden, der Fanti sprach, verheiratet. Sie wuchs in der Heimatregion ihres Vaters auf der dort als Bauer tätig war.

Jahre an der Pädagogischen Hochschule.²⁵ Im Jahr 1979 wurde Cletus beauftragt, als Schulleiter für ein Pilotprojekt²⁶ eine *junior secondary school* in Navrongo zu eröffnen.

Im Jahr 1981 wurde das letzte Kind der Familie geboren. In den Jahren 1982 bis 1984 nahm Cletus als einziger Lehrer aus der nördlichen Region an einem Austausch für Lehrkräfte mit Nigeria teil. Dort war er in der Nähe von Lagos als Lehrer tätig. Seine Frau Agatha arbeitete zu dieser Zeit als Lehrerin an der St. Francis Girls' Secondary School in Jirapa und lebte mit ihren Kindern auf dem Campus. Amadou Seidu, der damalige Regional Director of Education der neu gegründeten Upper West Region, bot Cletus eine Stelle als Schulleiter in Wa an.²⁷ Cletus hatte ihn während seiner Studienzeit in Winneba kennengelernt. Nach seiner Rückkehr nach Ghana übernahm Cletus für ein Jahr den Posten des Direktors im Jahan Teacher Training College in Wa. Bereits während seines Aufenthaltes in Nigeria hatte der Katholik Cletus an muslimischen Schulen unterrichtet, so dass er, nach eigenen Aussagen, keinerlei Probleme hatte, an einer moslemischen Lehrerbildungseinrichtung als Direktor zu tätig zu sein.²⁸

Nach einem Jahr wurde Cletus in das Regional Office of Education in Wa versetzt und war dort von 1988 bis 1993 als Regional Cultural Officer tätig. Zwischen 1993 und 1996 besuchte er die University of Education in Winneba und machte dort sein *post-diploma* in Arts und Special Education. 1996 ging er wieder nach Wa und unterrichtete an der Gehörlosen-Schule (Wa Deaf), die er von 1997 bis 2003 als Schuldirektor leitete. Seine Frau Agatha folgte ihm an diese Schule und erhielt eine Stelle als Hauswirtschaftslehrerin. Die Familie lebte gemeinsam auf dem Campus der Schule. Während die Töchter Roda und Celestine in Jirapa auf die Sekundarschule für Mädchen gingen, besuchten ihre beiden jüngeren Brüder Michael und Marc die Primarschule und JSS in Wa. Im Jahr 2000 zog Philip, ein weiterer Sohn von Daale zu der Familie von Cletus und Agatha Batiir nach Wa.

In den Jahren 2000 bis 2002 studierte Cletus das Fach Verwaltung an der Universität in Cape Coast. Eine Stellenausschreibung für den Posten des Direktors im District Education Office in Jirapa machte ihn auf diesen Weiterbildungskurs aufmerksam. Obwohl ihm die Stelle des Schuldirektors der Wa Deaf viele Freiheiten ermöglichte, reizten ihn die administrativen Führungsaufgaben, und er beschloss, sich für diese Stelle zu bewerben. Er konnte sich gegen rund 300 Mitbewerber durchsetzen und bekleidete die Stelle für fünf Jahre, in denen er für die Lehrerfortbildung zuständig war. Er erzählte mir, dass dieser Posten nicht nur sein monatliches Einkommen ver-

²⁵ Während dieser Zeit wohnte Nathan Yelpoe im Haus der Familie Batiir in Bolgatanga. Er ist der erst geborene Sohn von Cletus' ältestem Bruder Daale und half der Familie im Haushalt und bei der landwirtschaftlichen Arbeit.

²⁶ Das Pilotprojekt zur Gründung einer *junior secondary school* weist auf eine Reform der Schulstruktur zu dieser Zeit hin. Die vierjährige *middle school* sollte durch eine dreijährige *junior secondary school* ablösen und den Lehrplan effizienter gestalten.

²⁷ Die Upper West Region wurde im Jahr 1983 gegründet. Die zuvor bestehende Upper Region wurde in Upper East, mit der Regionalhauptstadt Bolgatanga, und Upper West mit dem Zentrum in Wa geteilt.

²⁸ Nach Informationen von Prof. Dr. Lentz wurde er durchaus von Kollegen und Freunden angefeindet, als Katholik einer muslimisch- ausgerichteten Lehrerbildungsanstalt vorzustehen.

bessert, sondern auch das Ansehen vor seinen Freunden gesteigert habe. Im Jahr 2005 wurde er pensioniert.

Er lebt heute zusammen mit seiner Frau Agatha in seinem Haus in Wa, das er bereits in den 1980er Jahren baute. Agatha war zuletzt im Regional Education Office in Wa tätig und wurde im Jahr 2009 ebenfalls pensioniert. Die beiden möchten weiterhin in ihrem Haus in Wa wohnen bleiben. Cletus hat sich dort noch während seiner Tätigkeit als Lehrer eine Werkstatt eingerichtet. Hier findet sich eine Druckerpresse und Handwerkszeug zum Batiken. Dies ist eine Geschäftsidee, mit der er sich seine Pension aufbessern will: das „Perpetual Help Arts Centre“ soll als private Kunsthandwerksschule dienen. Cletus möchte hier seine Kunstfertigkeiten an Interessierte weitergeben. Cletus hat darüber hinaus einen Arbeiter eingestellt, der T-Shirts zu verschiedenen Gelegenheiten bedruckt. Diese T-Shirts werden zu verschiedenen Anlässen wie Beerdigungen, Vereinsjubiläen oder religiösen Festen bedruckt und sind in der Bevölkerung sehr beliebt.²⁹ Alle Produkte kann er in seinem Straßenladen in Wa oder bei Feierlichkeiten in Fielmuo gewinnbringend verkaufen. Auch Agatha verdient sich nebenbei ein Zusatzeinkommen, in dem sie Brote backt und verkauft oder Kleidung näht. Cletus' Bildungsbiographie zeichnet sich durch einen gradlinigen Weiterbildungswillen aus, den er einschlug, da er aus finanziellen Gründen nicht gleich die Universität besuchen konnte. Dass er selbst nach seiner Pensionierung nach neuen Einkommensmöglichkeiten sucht, macht deutlich, wie er seine finanzielle Situation zu festigen und weiter auszubauen versucht.

Die vier Kinder von Cletus und Agatha leben alle im Süden des Landes: Roda, die älteste Tochter, arbeitet als Chefsekretärin in einer Wirtschaftsprüfungsgesellschaft. Sie hat einen Mann aus der Eastern Region geheiratet und hat einen Sohn. Die zweitälteste Tochter Celestine hat im Jahr 2006 ihren Mann aus Wa geheiratet, der kein Dagara ist. Sie ist im Gefängnisdienst für die Lebensmittelversorgung zuständig. Beide Töchter leben und arbeiten heute in Accra. Der älteste Sohn Michael studiert gegenwärtig an der Kwame Nkrumah University of Science and Technology in Kumasi Werkstofftechnik. Der jüngste Sohn Marc wollte zunächst auf die Polytechnische Hochschule in Accra gehen, um dort Informatik zu studieren. Da er aber nicht zugelassen wurde, bewarb er sich bei einer Computerfirma und absolvierte dort eine Ausbildung. Er hatte vorgehabt, ein Internet-Café in Wa zu eröffnen, die Computer wurden jedoch durch ein Unwetter zerstört. Er entschied sich daher, weiterhin in der Hauptstadt zu arbeiten.

²⁹ Bei Beerdigungsfeiern tragen die Angehörigen und Freunde T-Shirts mit einem Foto des Verstorbenen und dem Datum der Beerdigung. Weitere Möglichkeiten wären beispielsweise die Amtseinführung eines Bischofs, die Mitgliedschaft einer Youth Association, wie die der Fielmuo Area Development Association, oder das 25-jährige Bestehen der Upper West Region, welches im Jahr 2008 gefeiert wurde.

2.2 Das Vorbild: Norbert Batiir

Norbert Batiir wurde im Jahr 1961 geboren. Er ist das letzte Kind von Kobru Batiir, der kurz nach Norberts Geburt verstarb. Aufgezogen wurde er von Kobru's Bruder Gyel Batiir, Norberts Onkel väterlicherseits. Norbert erzählte mir, dass sein Onkel von Matthias Mwintome für den Schulbesuch seiner Kinder sensibilisiert wurde. Dieser war als Steuerprüfer von der Distriktverwaltung beauftragt worden, die Eltern in den Dörfern über die Wichtigkeit des Schulbesuchs für ihre Kinder zu unterrichten.³⁰ Norbert erinnerte sich an ihn: „That time, teacher Matthias used to come around here and a lot of villagers admired him. They really took him as a role model, because he could speak the English like the British man did“ (Norbert Batiir, 28.11.2006). Sein Onkel Gyel, der seines Vaters statt Entscheidungen für Norbert übernahm, schickte ihn im Jahr 1966 auf die L/A Primary School in Fielmuo. Als er in der vierten Klasse war, entschied Gyel, dass Norbert von nun an das Vieh der Familie hüten müsse. Da er aber nicht der eigene Sohn war, kam es zu Problemen:

„When I got to P4, he [Norbert's father's brother; JD] said, there was nobody to take care of the cattle that we were having in the house. So he came to school to remove me and take care of the cattle. It was like war. My mother objected this. There was quarrel, she wanted me to come back, so I had to go to exile to my uncle's house [Norbert's mother's brother; JD]. My uncle [Norbert's father's brother; JD] used to go to school to tell the teachers to cancel my name from the register so that I'll come back and take care of the cattle“ (Norbert Batiir, 28.11.2006).

Norbert beschrieb mir den starken Interessenkonflikt zwischen seinem Onkel Gyel und seiner Mutter: Während Gyel Norbert für die Beaufsichtigung seiner Viehherde gewinnen wollte, war Norberts Mutter davon überzeugt, dass eine Schulausbildung die bessere Option für ihren Sohn sei. Mithilfe des Lehrers Cyril Soteng, der sich weigerte, den guten Schüler Norbert von seiner Liste zu streichen, durfte Norbert weiterhin auf die Grundschule gehen. Stattdessen musste Gyels Sohn Vinija die häuslichen Pflichten übernehmen und konnte die Schule nicht besuchen. Dieser Ungehorsam erzürnte den Onkel sehr: „I came back to his house and I was going to my school. He insulted me that I'll die in the school there and he'll come and carry and bury me.“ Dennoch konnte Norbert in das Haus seines Vaters zu seinem Onkel Gyel zurückkehren und seine Schulausbildung erfolgreich fortsetzen.

In der sechsten Klasse wurde er zum *school prefect* ernannt, was ihm als eine große Ehre im Gedächtnis geblieben ist. Stolz berichtete er mir, dass unter seinem Einsatz die Schulkinder an den Markttagen in die Schule gingen und nicht, wie zuvor, landwirtschaftliche Produkte für ihre Eltern verkauften. Die schulischen Leistungen von Norbert und dem gleichaltrigen Nathan, dem erstgeborenen Sohn von Daale, waren so herausragend, dass ihr Lehrer beide für die Eingangsklausur der St. Francis Xavier Secondary School in Wa vorschlug. Die beiden mussten nach Hamile auf-

³⁰ Matthias Mwintome, damals Mitte 20, hatte als Sohn des *chiefs* von Kankandole, eine Schulausbildung bis zur Mittelschule absolviert.

brechen, um die zentrale Zulassungsprüfung zu schreiben. Dort stellte sich heraus, dass die beiden nicht katholisch getauft waren und ihnen wurde die Teilnahme verweigert. Die Zugehörigkeit zur katholischen Religion stellte ein Aufnahmekriterium für die Missionsschulen zu diesem Zeitpunkt dar. In unseren Gesprächen betonte Norbert mehrmals, er habe keineswegs aus taktischen Überlegungen zum Schulbesuch ab dem Jahr 1973 für den katholischen Katechismusunterricht entschieden und sich später taufen lassen.³¹ Nur kurze Zeit später erhielt Norbert erneut eine Chance für die Fortsetzung seiner Schulausbildung. Die FIC Brothers³² hatten Ende der 1968 die St. Michael's Secondary School in Kaleo gegründet. Diese wurde kurz darauf ins nördlich gelegene Nandom verlegt.³³ Die katholischen Brüder unterhielten weiterhin eine Vorschule für ihre Sekundarschule in Kaleo. Obwohl Norbert zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht getauft war, wurde er diesmal ausgewählt.

„I was the only one [pupil, JD] from the village, non-baptised Christian among pupils who were already baptised. So there was a lot of moaning and complaining in the village about me being selected for a Catholic school who was not a Catholic while their children went for the interview and were rejected“ (Norbert Batiir, 28.11.2006).

Nathan erhielt diesmal keine Chance, die Klausur zu schreiben. Norbert erklärte mir:

„I was to go with Nathan again but my older brother [Nathan's father; JD] said the two of us could not go. So I went. When I came to the point that Nathan had to go further for his education, my older brother had that illiterate mentality that because he is his eldest son, he has to stay with him and support him.“ (Norbert Batiir 23.10.2008)

Norbert profitierte davon, dass er der jüngste Sohn war. Da sein Vater bereits verstorben war, konnte dieser ihn nicht zur Mithilfe auf dem Feld beanspruchen. Nathans Vater hingegen, der selbst keine Schule besucht hatte, benötigte Hilfe bei der Landwirtschaft und wählte seinen Erstgeborenen aus.

Im Jahr 1973, im Alter von 12 Jahren verließ Norbert sein Heimatdorf und wohnte ein Jahr in Kaleo im Orden der FIC Brothers. Die ausgewählten Schüler wurden von den Brüdern unterrichtet und konnten nach zwei Jahren die Common Entrance Examination für die *secondary school* schreiben. Nach bestandener Prüfung besuchte Norbert ab dem Jahr 1975, wie alle anderen Schüler der FIC Brothers, die Nandom Secondary School.³⁴

³¹ Sein gleichaltriger Neffe Charles Batiir jedoch machte keinen Hehl daraus, sich nur aus taktischen Gründen habe taufen zu lassen, um eine katholische polytechnische Mittelschule besuchen zu können.

³² Die FIC Brothers gehören einem niederländischen Orden an. FIC lat.: „Congregation Fratrum Conceptionis Beatae Mariae Virginis“ (Kongregation der Brüder der unbefleckten Empfängnis der Heiligen Jungfrau Maria) (Göpfert 2009: 14).

³³ Die Sekundarschule für Jungen in Nandom war seit diesem Zeitpunkt unter dem Namen Nandom Secondary School bekannt.

³⁴ Die katholische Privatschule wurde im Jahr 1972 in das öffentliche Schulsystem des Landes eingliedert. Die FIC Brothers waren nach wie vor an der Schule tätig. Ab dem Jahr 1976 konnten die Schü-

1980 beendete Norbert die Sekundarschule in Nandom mit dem *O-level*. Er beschloss, zu seinem älteren Bruder Cletus nach Navrongo zu gehen, der dort als Schulleiter tätig war. An der Navrongo Secondary School absolvierte er bis zum Jahr 1982 die 6th Form, das *A-level*, welches ihn zum Besuch einer Universität berechtigt. Danach durchlief er das verpflichtende Jahr des National Service, in dem er als *pupil teacher* in Bolgatanga tätig war. Während seiner Zeit als Aushilfslehrer las er eine Stellenausschreibung des Ghana Custom Service und beschloss nach einer Diskussion mit seinem Bruder Cletus, sich für eine Ausbildung zu bewerben. Dafür musste er Bolgatanga und den Norden verlassen und in die Hauptstadt Accra reisen. Cletus vermittelte ihn an einen guten Freund, den er während seiner Studienzeit in Winneba kennen gelernt hatte und bei dem Norbert wohnen konnte. Cletus' Freund unterstützte Norbert in seiner Bewerbung, die zunächst fehlschlug. Mit Gelegenheitsjobs konnte er jedoch vorerst in der Hauptstadt bleiben und seine Bewerbung weiterverfolgen. Erst nach zwei Jahren wurde Norbert vom Ghana Customs Service akzeptiert und erhielt eine dreimonatige Ausbildung in Tamale.

Sein erster Posten führte Norbert nach Kumasi. Dort beaufsichtigte er die Zollabfertigung für Nutzholz und andere Waren. Zwischen 1988 bis 1990 war er an einem Grenzposten zur Elfenbeinküste tätig und wurde schließlich an den Hafen nach Tema versetzt. Dort war er bis zum Jahr 1995 tätig, bevor er überraschend in die Western Region versetzt werden sollte. Zur gleichen Zeit hatte er sich bei dem Chartered Institute of Marketing beworben, um sich dort in Wirtschaft und Verwaltungsaufgaben ausbilden lassen. Die Kurse konnte er nur in Accra wahrnehmen, so dass er sogar eine Herabsetzung seines Dienstgrades hinnahm, um in der Hauptstadt arbeiten zu können. Er war für weitere fünf Jahre in Accra tätig, besuchte Kurse und qualifizierte sich als Buchhalter. Während dieser Zeit lernte er seine Frau Prudence, eine Dagao aus dem Norden, kennen. Sie hatte eine Ausbildung als Schneiderin auf einer polytechnischen Schule erworben.

Im Jahr 2000 wurde Norbert erneut in Tema eingesetzt und im Jahr 2004 nach Wa berufen, um die Stelle als District Commander des Ghana Customs Service in Bole zu besetzen. Seit dem Jahr 2007 ist er wieder in der Regionalhauptstadt Wa tätig. Er wohnt in einer von der Regierung bezahlten Wohnung. Zur Unterstützung im Haushalt hat er die zwölfjährige Natali aus Fielmuo zu sich geholt. Sie besucht nun die JSS in Wa. Seine Frau lebt weiterhin in einem Appartement in Accra. Seine zwei Töchter Solomay und Sonia besuchen beide Schulen im Süden des Landes. Solomay geht auf die St. Louis Secondary School, eine katholische Privatschule in Kumasi. Sonia besucht die University Primary School in Accra.

Norbert dient heute für viele Familienmitglieder der jüngeren Generation als Vorbild. Er hat einen gradlinigen Bildungsweg verfolgt und konnte von den Beziehungen seines älteren Bruders Cletus profitieren. Dieser Weg erscheint den Vertretern der nachfolgenden Generationen nachahmungswert, weil er erfolgsversprechend auf solidarische Familienbindungen aufbaut.

ler dort auch den Abschluss zum *A-level* ablegen, der sie zum Besuch einer höheren Bildungsinstitution wie der Universität berechtigt (Göpfert 2008: 18).

2.3 Der Aussichtslose: Philip Batiir

Philip Batiir wurde am 28. September 1983 in Fielmuo geboren. Philip war sich anfangs über sein Geburtsjahr unsicher. Er schwankte zwischen den Jahren 1982 und 1986. Dies ergab sich, als wir beide über unser Alter redeten. Als er feststellte, ich teile möglicherweise seinen Geburtsjahrgang, hatte ich den Eindruck, er versuchte sein Alter zu korrigieren und sich jünger als ich zu machen. Er stellte häufig Vergleiche zu mir an, in denen er bemerkte, ich sei ihm schon so viele Jahre voraus, da ich bereits die Universität besuche, während er seinen Sekundarabschluss noch nicht bestanden habe. Deshalb hatte ich den Eindruck, es sei ihm peinlich und unangenehm nicht mit mir auf einen gleichen Bildungsstand zu sein. Gleichzeitig versuchte er mir so viel wie möglich im Forschungsprozess zur Hand zu gehen und bot beispielsweise beim Transkribieren der Interviews seine Hilfe an.

Er stellte sich mir zwar mit seinem Taufnamen „Philip“ vor, wurde jedoch von seiner Familie, seinen Freunden und Bekannten in der Kurzform seines Dagara-Namens gerufen. Er selbst erklärte mir, dass er diesen Namen bevorzuge. Er übersetzte mir seinen Namen mit der Bedeutung „to develop and build a nation and a family“ und sieht dies als vorbestimmte Lebensaufgabe an. So sei es sozusagen sein Schicksal von Geburt an gewesen, diesem Entwicklungspfad zu folgen und sich Bildung anzueignen. Diesen Willen, so erklärte mir Philip immer wieder mit einer gewissen Verzweiflung. Da sein Vater sehr geringe finanzielle Ressourcen zur Verfügung hat, gleiche sein Bildungsweg seiner Meinung nach einem „aussichtslosen Kampf“.

Philip ist wie Cletus das letztgeborene Kind seiner Mutter. Sein Vater Daale, der älteste Bruder von Cletus und Norbert, ist heute über 70 Jahre alt und wird als der *yirsob*³⁵ von Batiir House in Fielmuo bezeichnet. Er hat insgesamt vier Frauen geheiratet, mit denen er sechzehn Kinder hat. Sein ältester Sohn Nathan wohnt mit seiner Frau ebenfalls im Gehöft der Familie. Nahezu alle seine Kinder haben, mithilfe der Verwandten, die Schule besucht oder befinden sich derzeit noch in ihrer Ausbildung. Philip ist einer von ihnen.

Er besuchte ab dem Jahr 1989 den Kindergarten der staatlichen Schulen in Fielmuo. Sein Vater Daale hatte zu diesem Zeitpunkt beschlossen, alle seine Kinder einzuschulen. Nach Philips Darstellung allerdings habe sein Vater mit seiner Entscheidung die Schule zu besuchen, nichts zu tun. „I walked to the school myself, because all the time by then I saw the schoolchildren were going to school and I was staying in the house, that is why I decided to join them“. Der Schulbesuch war zu dieser Zeit mit Kosten verbunden, für die sein Vater Daale aufkam.

³⁵ *Yirsob* wurde mir mit *landlord* (Hausherr, Vermieter) übersetzt. Er hat rituelle und soziale Pflichten innerhalb der Familie inne (Lentz 2006: 16f). Frackmann (1994) stellt in ihrer Studie fest, dass die ursprünglich höchste Autoritätsperson im Zuge einer Neubewertung von Beziehungen und Positionen innerhalb der Familie an Einflussmöglichkeiten eingebüßt hat (116f.).

Von 1990 bis 1997 besuchte Philip die Grundschule. In dieser Zeit trug er die Schuluniform seines älteren Bruders Vitalis. Obwohl diese nicht mehr die neueste und schönste war, erfüllte ihn das Tragen täglich aufs Neue mit Stolz. „I became one of the schoolchildren, I was schooling like my brothers and no longer a stubborn cattle boy“.³⁶

In den Jahren 1997 bis 2000 besuchte Philip die Nemorro JSS, da zu dieser Zeit Bauarbeiten an dem Gebäude der L/A JSS ausgeführt wurden. Seine Abschlussprüfungen für das BECE³⁷ fielen jedoch nicht gut aus, statt der höchstens erlaubten Punktzahl 30, erreichte er 33 Punkte. Dieses schlechte Ergebnis relativierte er jedoch vor mir:

„The government of Ghana was saying the results of that particular year 2000; all the BECE passes were all not that good. So all secondary school headmasters should admit up to 36“.

Nach diesem Ergebnis ist er zunächst ratlos, dennoch steht für ihn außer Frage, die Schule abzuschließen. Sein größter Wunsch war es, eine Sekundarschule zu besuchen, doch dafür benötigte er finanzielle Unterstützung bei der Zahlung der Schulgebühren. Philip war sehr unzufrieden mit dieser Situation und suchte nach Auswegen. „I sat in the home for a long time, but I said to myself ‚The whole of my life, I will not spend here‘“.

Zunächst suchte er bei seinem älteren Bruder Charles Hilfe. Charles versuchte sich zu dieser Zeit als Bauunternehmer in Tumu zu etablieren und betrieb dort eine Bar. Philip hoffte, sein Bruder, der die gleiche Mutter hat wie er, würde ihm aushelfen können. Zuvor hatte Charles eine Bar in Fielmuo betrieben, in der Philip nach der Schule kellnerte. Aus diesen Gründen war Philip sehr überrascht, als ihm der ältere Bruder jegliche Hilfe und sogar die Unterkunft versagte. Seine finanziellen Möglichkeiten seien bereits erschöpft. Charles finanzierte zu diesem Zeitpunkt bereits ihren gemeinsamen Geschwistern Steven und Lilian ihre Sekundarausbildung.³⁸

Nach dieser Ablehnung erschien Philip eine Rückkehr nach Fielmuo ausgeschlossen. Vor seinem Fortgang hatte er bereits vor seinen Freunden mit der Möglichkeit einer Sekundarschulbildung geprahlt. „I thought, when I go back, I would be

³⁶ Diese Bezeichnung soll sich hier nicht nur auf Jungen beziehen, ist aber ein pejorativer Begriff, der von Lehrern wie Eltern und Kindern gleichermaßen aufgegriffen wurde. Ein ähnlicher Begriff für Mädchen, wie etwa „bush girl“ war nicht in der Weise präsent, wurde aber von Mitgliedern meiner Gastfamilie immer dann verwendet, wenn ein Mädchen nicht nach den angemessenen Verhaltensregeln benahm (z.B. beim Essen kleckerte oder aufstieß, über den Marktplatz sehr laut nach ihren Freundinnen rief oder nicht angemessen gekleidet war). Maria Kind hat in ihrer Forschung zu Schulbildung in Wa herausgefunden, dass Lehrer in der Regionalhauptstadt Wa zwischen Schulkindern und „street children“ unterscheiden, denen die Kompetenzen für ein gesellschaftlich anerkanntes Leben fehlen würden und die auf Schulkinder einen schlechten Einfluss hätten (Kind 2009: 87).

³⁷ Die Basic Education Certificate Examinations (BECE) werden zentral von der Westafrikanischen Bildungsbehörde (WAEC) ausgewertet und entscheiden über den Besuch einer Sekundarschule. „To qualify for consideration into Senior Secondary School a candidate should obtain at least an aggregate of 30 in six subjects.“ (WAEC 2009). Entscheidend ist die Punktzahl, die höchstens 30 betragen darf.

³⁸ Charles, Steven, Lilian und Philip Batiir haben die gleiche Mutter, Louisa Batiir.

ashamed of myself.“ Der Zufall wollte es, dass ein Freund der Familie sich zur gleichen Zeit in Tumu aufhielt und auf dem Weg in die Regionalhauptstadt Wa war. Philip hatte die Möglichkeit, ihn zu begleiten. In Wa angekommen, suchte er Zuflucht bei seinem Onkel Cletus und hoffte, mit seiner Hilfe eine der ansässigen Sekundarschulen in der Regionalhauptstadt besuchen zu können. Mit seinem schlechten Abschluss habe Philip jedoch keine Chance auf einer der Schulen zugelassen zu werden, argumentierte sein Onkel Cletus. Philips Erklärung über den generell schlechten Durchschnitt aller JSS Schüler dieses Jahrgangs ließ er nicht gelten. Philip stellte vor mir die Vermutung an, dass es seinem Onkel peinlich gewesen wäre, wenn andere Schulleiter dieses schlechte Ergebnis von einem Neffen von Cletus Batiir feststellten, der selbst einen hohen Posten in der Bildungsadministration bekleidete. Dennoch fügte er sich dem Willen seines Onkels, als dieser ihm vorschlug, die JSS in Wa zu wiederholen.

Cletus meldete ihn für die Community JSS an, eine Schule, mit der Philip überhaupt nicht einverstanden war. Er beschrieb mir ausführlich den schlechten Zustand der Schule, der ihn an die unzulänglichen Schul- und Lernbedingungen in seinem Heimatdorf Fielmuo erinnerten. Während in den Städten die Schulen allgemein über bessere Ausstattungsmöglichkeiten verfügen, wie ein höheres Lehrer-Schüler Verhältnis, ausgebildete Lehrer anstatt *pupil teachers* oder eine bessere Ausstattung mit Büchern und Lehrmaterial, haben die Schulen in vielen Dörfern einen deutlich niedrigeren Standard. Philip erhoffte sich von seinem Aufenthalt in der Stadt wohl eine qualitativ bessere Schulbildung, als er sie aus seinem Heimatdorf kannte. Deshalb wandte sich Philip an Cletus`s jüngsten Sohn Marc, der hin und wieder von Accra nach Wa zu Besuch kam und beschwerte sich bei ihm. Marc absolvierte zu diesem Zeitpunkt eine Ausbildung in einer Computerfirma in Accra und beauftragte einen Freund, Philip gegen Bezahlung Nachhilfestunden zu erteilen. Doch Philip erzählte mir, dass sein Nachhilfelehrer immer öfter umsonst in das Haus seines Onkels kam. Cletus hätte seinen Neffen genau zu diesen Zeitpunkten beauftragt, Arbeiten im Haus für ihn auszuführen. So konnte er keine Nachhilfestunden mehr erhalten. Ob Philip mir hier tatsächlich Schikanen des Onkels beschrieb oder ob er lediglich Ausflüchte für seine schulischen Leistungen erfand, kann ich nicht beurteilen. Philip erzählte, wie er daraufhin eigene Strategien entwickelte, um die Schularbeiten und die Hausarbeiten zu vereinbaren: Beim Ziegenhüten hatte er stets ein Buch dabei. Im Jahr 2003 schloss er die JSS in Wa mit der Punktzahl 24 ab.

Sein Wunsch, eine Sekundarschule zu besuchen, war ungebrochen. Die Nandom Secondary School schwebte ihm dabei als die ideale Institution vor, „because this place is well equipped, whether they teach or not, those who pass out will get employment.“ Der gute Ruf der Schule sollte ihm nach seiner Vorstellung als Karriereleiter dienen. Das Abschlusszeugnis der Nandom Secondary School habe für die Bewerbungen einen speziellen Wert.³⁹ Obwohl diese Schule nur Schüler ak-

³⁹ Die Weißen Väter hatten 1968 in Kaleo eine katholische Sekundarschule für Jungen gegründet, die ein Jahr später nach Nandom verlegt wurde. Die Schule erhielt Ende der 1970er Jahre den Ruf einer besonders guten, akademischen Ausbildung. In den 1990er Jahren ging der Leistungsstand der Schule zurück, verbesserte sich aber seit dem Jahr 2002 wieder deutlich (Göpfert 2008: 17f.).

zeptierte, die die JSS höchstens mit einer Punktzahl von 20 abgeschlossen hatten, rechnete sich Philip dennoch Chancen aus: Nach seiner Aussage wurde zum damaligen Zeitpunkt die Herkunft der Schüler nach Distrikten berücksichtigt. Da Philip aus dem Sisala Distrikt stammte, aus dem sich nur wenige für diese Schule bewerben würden, könnte ihm dies zugutekommen. Doch sein Onkel Cletus stellte sich strikt gegen seine Entscheidung, indem er Philips Chancen als zu niedrig einstufte.

Als eine alternative Schule nannte Philip die St. Francis Xavier Secondary School in Wa. Hier ergab sich ein neuer Konflikt zwischen Onkel und Neffe: Cletus weigerte sich, das Formular für seinen Neffen zu unterschreiben, da er nicht der Erziehungsberechtigte, der Vater, von Philip sei. Philip deutete diese Reaktion erneut so, dass Cletus die Noten seines Neffen zu peinlich seien, da er als Distriktdirektor die Angestellten in der Bildungsbehörde kenne. Cletus dagegen erklärte mir, dass Philip leiblicher Vater Daale die Verantwortung für seinen Sohn trage, gerade wenn es um den Besuch einer höheren Schule gehe. Worauf Philip wiederum begründete, dass sein Vater schließlich niemals eine Schule besucht habe, und das Formular nicht mal lesen und nur per Daumenabdruck abzeichnen könne. Cletus hingegen sei mit dem Prozess vertraut, da er nicht nur gebildet, sondern selbst Lehrer und Schuldirektor sei. „You, my uncle, are taking care of me in the school. You are supposed to sign the form! You are my guardian, you are also my father.“ Nach Cletus' deutlichen Widerstand beschloss Philip seine Tante Agatha, Cletus' Ehefrau, aufzusuchen und sie zu bitten, das Formular zu unterschreiben. Als Cletus davon erfuhr, soll er sehr zornig gewesen sein und behauptet haben, dass Philip nur seinen guten Namen und Kontakte nutzen wolle, um die Schule seiner Wahl besuchen zu können.

Philip besuchte schließlich die Queen of Peace Senior Secondary School in Nadowli, von der er mir berichtete: „We had to eat under a tree and to sleep in the classroom. During lessons, our masters were not there.“ Diese Schule sei deutlich unter dem Standard der anderen Schulen gewesen und stand nicht auf seiner persönlichen Prioritätenliste. Der Konflikt um den Besuch der Sekundarschule kann mit den Schulgebühren erklärt werden, die für die SSS zu zahlen sind. Philip erinnerte sich, dass sein Onkel 480.000 Cedis⁴⁰ allein für seine Aufnahmegebühr zahlte. Weitere Kosten wie Uniform, Matratze und weitere Gegenstände für den Aufenthalt in einem Internat kamen hinzu. Nach Philips Aussagen, wären die beiden anderen Schulen noch teurer gewesen. Philip berichtete mir von weiteren Erfahrungen aus seiner Sekundarschulzeit in Nadowli: „Whenever we vacated, they [other students; JD] had the chance to go to extra classes for them to learn things. You know since I left Fielmuo, I never had any extra classes after vacation“. Stattdessen hätte ihm sein Onkel während der Ferien gar keine Zeit zum Lernen gelassen und ihn erneut mit viel Hausarbeit beauftragt. Aus diesem Grund machte Philip seinen Onkel mitverantwortlich für seine hohe Durchfallquote in den Abschlussprüfungen der Sekundarschule, die er im Sommer 2006 beendete. Seine Schulleistungen wären besser gewesen, hätte er nur die Möglichkeit für Nachhilfestunden oder bezahlte *extra*

⁴⁰ Im Jahr 2006 waren 10.000 Cedis etwa 1 Euro. 480.000 Cedis entsprachen also ca. 48 Euro. Das durchschnittliche monatliche Gehalt eines ausgebildeten Lehrers betrug in gleichem Jahr ca. 1.500.000 Cedis, die Aufnahmegebühr ist mit rund 1/3 eines monatlichen Gehaltes recht hoch.

classes gehabt, in denen die Lehrer außerhalb des Unterrichtes den klausurrelevanten Stoff besprechen.

„I didn’t have the chance but if I would have had the chance of attending extra classes, my grades would have been much better, because these topics they do not teach in the school. Maybe they would have taught that in extra classes because there you pay money and the teachers are active to do so, but I didn’t have the chance! “

Nun hätte er die Möglichkeit gegen eine Gebühr die Prüfungen wiederholen zu können. Doch weder sein Bruder Charles, noch seine beiden Onkel Cletus und Norbert hätten ihm die notwendige Unterstützung gegeben. Obwohl er mir nach meiner Abreise immer schrieb, er wolle sich für die Nachschreibeklausuren registrieren lassen, hat er es bis heute nicht geschafft.

„I was crying on registration but they were not listening. [...] I need the money to register. I worked for him so I am supposed to get money from him for my registration. They are telling me I should look for a vocation or do trading instead. They will support me in this aspect. But I don’t want to do business right now. I want to study“.

Nach seinem Verständnis stünden Philip vor allem von seinem Onkel Cletus Unterstützungen zu, da er während seines ganzen Aufenthaltes in Wa für ihn gearbeitet habe. Durch seine Arbeit, so Philip, habe Cletus einen großen finanziellen Gewinn erreicht. Sein Onkel und seine Tante wollen ihn aber nur dann unterstützen, wenn er einen praktischen Beruf ergreifen würde, mit dem er sogleich ein Einkommen erzielen könne. Doch das liegt nicht in Philips Interesse, der sich durch eine höhere Ausbildung den Zugang zu einer Position im Verwaltungsdienst ausrechnet.⁴¹ Deshalb beschloss er im Jahr 2008 nach Assin Fuso zu seinem älteren Bruder Alexis zu gehen, der dort als Krankenpfleger arbeitet und über Kontakte zur Einwanderungsbehörde verfügt. Bisher konnte Philip jedoch die Reise noch nicht antreten. Heute wohnt Philip wieder im Haus seines Onkels Cletus. Er schrieb mir, dass er dort bei der Hausarbeit mithelfe. Bisher konnte er noch keine Ausbildung beginnen oder seine Prüfungen wiederholen.

3. Die drei Bildungsbiographien im Zeitverlauf

Eine Person, ihre Wahrnehmungen und ihr Lebenslauf sind immer mit den jeweiligen historischen, politischen, gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen ihrer Zeit verknüpft. Auf meine Frage, was ihm den Schulbesuch ermöglicht hatte, antwortete Cletus Batiir mit „I happened to be qualified by age“. Diese Aussage deutet bereits an, dass sein Lebenslauf wahrscheinlich eine andere Entwicklung genommen hätte, wenn er zu einem anderen Zeitpunkt geboren worden wäre. Er gehörte der Generation an, die als erste Vertreter ihrer Region mit der Innovation Schule in

⁴¹ Arnold (1989) hat festgestellt, dass der sekundäre Sektor in afrikanischen Ländern bisher nur wenig entwickelt sei und eine akademische Ausbildung daher vielfältiger verwertbar wäre als eine berufliche Spezialisierung (169f). Diese These bestätigt Philips Strategie, der sich durch einen höheren Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnet.

Berührung kamen. Norbert erklärte seinen Schulbesuch mit der Unterstützung seiner Mutter und seines Lehrers. Philip wurde eingeschult, da Anfang der 1990er Jahre verstärkt Kinder die Schule besuchen konnten. Alle drei gehören unterschiedlichen Generationen an.

Das Konzept von „Generationen“ im Sinne von Alterskohorten wird in der Wissenschaft, in den Medien und im alltäglichen Diskurs häufig herangezogen, wenn es darum geht gesellschaftliche Transformationsprozesse zu beschreiben und zu analysieren. Die Einteilung von Personen unterschiedlichen Alters in Generationen beinhaltet ein Verständnis von Wandel (Parnes et.al. 2008: 10). Ein landläufiges Verständnis erklärt die biologische Folge von Generationen alle 20 bis 25 Jahre. Aus ähnlicher Sicht definiert die Ethnologie Generation über die familiäre Abstammung. Die Söhne und Töchter von *ego* gehören der gleichen Generation an wie dessen Nefen und Nichten. Nach dieser Auffassung können Altersunterschiede von bis zu 50 Jahren in einer Generation auftreten. Parnes et.al. haben in der Verwendung des Begriffs eine semantische Doppelung festgestellt: zum einen wird familiäre Abstammung zum Ausdruck gebracht, zum anderen existieren Generationen gesellschaftlich gleichzeitig (Parnes et.al. 2008: 11).

Indem Karl Mannheim eine soziologische Definition des Begriffs „Generation“ vornimmt, umgeht er dieses Problem. Er beschreibt eine Generation als eine „Gemeinschaft ohne konkrete Gruppenbildung“ (Mannheim 1964: 527). Neben den verwandten Geburtsjahrgängen nehmen Mitglieder einer Generation an „historisch-sozialen Lebenseinheiten“ (ebd.: 542) teil.

„Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins, konstituiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die daraus entstehende Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewußtseinsschichtung aus dies zu tun“ (Mannheim 1964: 536).

Nach Mannsheim's These erleben die Mitglieder einer Generation infolge derselben historischen Bedingungen und Erfahrungen die Welt in einer bestimmten Art und Weise. Deshalb entwickeln sie ähnliche Formen des Denkens, Fühlens und Handelns (Ecarius 2008: 51). Die Zugehörigkeit einer Person zu einer bestimmten Generation kann nicht ausgewählt und nicht aufgekündigt werden. Gleichmaßen ist ein Individuum nicht mit seiner gesamten Existenz an seine Generation gebunden (Ecarius 2008: 50).

Mannheim begreift die Gesellschaft als einen sozial geschichteten Raum, in dem Individuen in Bezug auf ihre Generation miteinander verwandt sein können. Da die Gesellschaft geschichtet ist, gleichzeitig also mehrere Generationen anwesend sind, kann sich sozialer Wandels ergeben. Ständig wächst eine neue Generation nach, der die ältere Generation ihre Werte und Normen mitteilen kann. Gleichzeitig treten Generationen ab, Praktiken können ebenso vergessen, wie aufgenommen und revolutioniert werden. Wissen, Werte und Traditionen werden nur weitergegeben, wenn sie relevant waren (Ecarius 2008: 55). Es erfolgt eine Reproduktion. Oft wird das

Traditionelle jedoch von der jungen Generation umgewandelt und neu bewertet. Damit stellt die Jugend kein passives Sozialisationsprodukt dar, sondern agiert als Schrittmacher des sozialen Wandels. Unterschiedliche Generationen treffen auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und haben daher unterschiedliche Handlungsspielräume und entwickeln eigene Strategien auf Innovationen.

In meiner Darstellung greife ich das Verständnis von Generation als kollektive Erfahrungsgemeinschaften nach Mannheim auf und teile meine Interviewpartner drei Generationen anhand des schulischen Bildungssystems in Nordghana ein: Die erste Generation bezeichnet diejenigen, die als erste Zugang zu Schulbildung hatten. Die zweite Generation hatte bereits einen breiteren Zugang zu einer Bildungsinfrastruktur und profitierte von der Neuordnung des Schulsystems. Die dritte Generation erlebt die gegenwärtigen Bestrebungen im ghanaischen Bildungssektor, die Bildung für alle Kinder zugänglich machen sollen.

Meine Interviewpartner haben die Einteilung in die Generationen selbst nicht vorgenommen. In unseren Gesprächen stellten sie jedoch immer zeitliche Zusammenhänge zu ihren Erfahrungen her oder ordneten ihre Erlebnisse in einen größeren politischen und zeitgeschichtlichen Kontext ein. In Aussagen wie „in the colonial times“, „in the olden days“ „you can't compare now to then“ oder „nowadays“ konnte ich ihre Aussagen und Erzählungen zeitlich einordnen. Behrends hat in ihrer Studie zu gebildeten Frauen in Nordghana ähnliche Erfahrungen gemacht und eine Unterteilung in Generationen vorgenommen. So konnte sie die verschiedenen Innovationen und Veränderungen, mit denen die Frauen ihrer Studie konfrontiert waren, in einen historischen Zusammenhang einordnen und miteinander vergleichen (Behrends 2002: 21). Lentz teilt ihre Interviewpartner anhand des ghanaischen Schulsystems zu einem früheren Zeitpunkt in zwei Generationen ein (Lentz 1998: 654). Grindal unterscheidet zwischen einer älteren Generation, die den ersten Kontakt mit der Institution Schule machte, während die jüngere Generation von diesen Erfahrungen profitieren konnte (Grindal 1972: 79). In einem Times-Artikel über wirtschaftliche Entwicklung in Ghana greift der Autor ebenfalls das Verständnis von Generation in einer Familie aus Accra auf. Der Leser folgt den verschiedenen Vertretern der drei Generationen anhand des biologischen Konzepts, Großvater, Tochter, Enkelsohn, durch eine historisch-politische Reise durch das postkoloniale Ghana (Robinson 2007).

Ich teile damit die beiden Brüder Cletus und Norbert sowie ihren Neffen Philip jeweils einer dieser drei Generationen zu: Cletus stellte den Pionier für den Zugang zu Schulbildung in seiner Familie dar: in den 1940er Jahren geboren, gehört er der ersten Generation an. Sein Bruder Norbert wurde Anfang der 1960er Jahre geboren. Vier Jahre nach der Unabhängigkeit hatte eine umfassende nationale Bildungsexpansion stattgefunden. Er gehört der zweiten Generation an. Philip, ein Sohn ihres Bruders, wurde Anfang der 1980er Jahre geboren. Zu dieser Zeit war das Land von wirtschaftlichen und politischen Krisensituationen geprägt, auf die bald politische Reformen im Bildungssektor folgten. Philip gehört der dritten Generation an. Darüber hinaus habe ich weitere Interviewpartner anhand ihres Geburtsjahres in dieses Generationenkonzept eingeordnet. Im Folgenden werden ich die historischen Um-

stände der einzelnen Generationen beschreiben und bestimmte Charakteristiken herausarbeiten.

3.1 Die erste Generation: Schule für Wenige (Geburtsjahrgänge 1945 - 1960)

Geschichtliche und politische Hintergründe

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Norden der britischen Kolonie, das Protektorat der Northern Territories, zunächst vernachlässigt. Die Region besaß keine wertvollen natürlichen Ressourcen wie die Goldminen im Süden des Landes. Die klimatischen Verhältnisse ließen einen Anbau von tropischen Nutzpflanzen wie Kakao nicht zu. Die Bevölkerung diente als ein Reservoir für ungelernete Lohnarbeiter, die saisonal in den wirtschaftlich prosperierenden Süden migrierten (Bening 1990: 178ff; Grindal 1972: 5; Lentz 2006: 138f).

Erste staatliche Grundschulen wurde in den Jahren 1909 in Tamale, 1917 in Wa und 1919 in Lawra eröffnet. Die Einschulungszahlen blieben jedoch sehr gering, die bauerliche Bevölkerung lehnte die Schulen zunächst ab. Im Jahr 1922 besuchten im Norden weniger als 4% der Kinder im Schulalter eine Schule (Bening 1990: 70). Da nur sehr begrenzten Beschäftigungsmöglichkeiten im Norden der britischen Interventionszone vorhanden waren, mussten Gebildete für eine Anstellung in den Süden abwandern. Die Einführung von lokaler Verwaltung mit eigener Besteuerung im Rahmen der *indirect rule* machte aus der Bevölkerung, vor allem aus den Söhnen von *chiefs*, Mitte der 1930er Jahre aktivere Partner in der Administration und der Entwicklung der Region (Bening 1990: 86). Lokale Gebildete sollten für den Verwaltungsdienst tätig werden und als Vermittler zwischen der einheimischen Bevölkerung und der Kolonialregierung auftreten (Lentz 2006: 34).

Der Bildungsplan der staatlichen Schule für den Norden sah vor, dass die Schüler sich durch die Schulbildung nicht zu sehr von ihrer Herkunft entfernten. Auf dem Lehrplan standen neben Lesen, Schreiben und Rechnen, Kenntnisse für die Landwirtschaft und Respekt vor der Tradition (Lentz 1998: 297). Die britische Kolonialregierung wollte die Bevölkerung nicht bis zum akademischen Standard ausbilden (Bening 1990: 50), um traditionelle Strukturen zu erhalten. Die Schüler sollten nicht über den geringen Standard III hinaus ausgebildet werden, der ausreichte, um Posten in der lokalen Verwaltung bekleiden zu können. Der Verwaltungssektor bot nun etwas breitere aber immer noch eingeschränkte Beschäftigungsmöglichkeiten für die Absolventen der Schulen an. Bewohner in der Region der Northern Territories kamen zu der Überzeugung, dass Schule ihnen nützlich sein könne, „that they must have boys who can read and write English to act as links between the Central Government and the Local Government“ (zit. in Bening 1990: 87). Der Schulbesuch war dennoch nur wenigen vorbehalten.⁴²

⁴² Sogar im Jahr 1953 noch besuchten schätzungsweise nur 5.000 Kinder eine Schule im Norden, bei einer Gesamtzahl von Kindern im Schulgängeralter von etwa 250.000 (Bening 1990: 262). Die

Im Gegensatz zum kolonialen Bildungsziel für den Norden standen Versuche von christlichen Missionen zur Gründung von Schulen. Sie legten Wert auf gesellschaftliche Aufwertung durch eine ganzheitliche Ausbildung der Bevölkerung. Das erklärte Ziel des katholischen Orden der Weißen Väter (White Fathers) war, „to push back the frontiers of ignorance and bring the Good News of God's love to places where it had never been proclaimed before“ (McCoy 1988: 42). Dieses Bildungsziel ließ sich nur schwer mit dem der britischen Kolonialregierung vereinbaren. Man befürchtete, eine breite Ausbreitung von Christentum und Schulbildung würde die Legitimität der neu installierten *native authorities* schwächen und Einfluss auf die restriktive Kolonialpolitik nehmen (Lentz 2006: 171). Nach Auffassung der Kolonialregierung sollte der Islam im Norden dominieren und es bestand ein großer Widerstand gegen Schulgründungen. Aus diesem Grunde schränkte die britische Kolonialverwaltung die Gründung von christlichen Missionen ein (Thomas 1974: 432). Nachdem die Weißen Väter Anfang des Jahrhunderts zunächst eine Missionsstation im nordöstlichen Navrongo eröffnet hatten, erhielten sie erst Ende der 1920er Jahre die Erlaubnis der Kolonialregierung, sich im Nordwesten in Jirapa und 1936 in Nandom niederzulassen. Gleichzeitig wurden katholische Schulen in der Region eröffnet, zunächst in Jirapa, später in Nandom. Die Weißen Väter legten Wert auf eine praxisnahe Bildung und lehrten ihre Schüler neben Handwerksberufen, wie Zimmerer oder Mauer, in Geschichte und Geographie. Die Missionsschulen waren bei der Bevölkerung beliebter, sie waren in der Regel kostenfrei, während die Schulen der Regierung eine Gebühr erhoben (Bening 1990: 62; McCoy 1988: 41).

Das Jahr 1951 markierte einen Wendepunkt im ganzen Land. Die Vereinigung der drei Gebiete Gold Coast, Ashanti und Northern Territories und das Abhalten von Wahlen zu einer gesetzgebenden Versammlung bedeuteten den ersten Schritt in Richtung einer nationalen Integration. Die massiven wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten zwischen dem Norden und Süden sollten beseitigt werden. Während in den Küstengebieten bereits seit über 100 Jahren ein formales Schulsystem existierte, wurden in dieser Zeit in den Dörfern des Nordwestens auf breiter Basis Schulen gegründet und erste Absolventen von Training Colleges wurden als Lehrer in den Norden eingesetzt. Nur 1% der Bevölkerung in den Northern Territories hatte Anfang der 1950er Jahre eine Schule besucht (Bening 1990: 197). Die mit den meisten Sitzen gewählte CPP (Convention People's Party) unter dem späteren Staatspräsidenten Kwame Nkrumah setzte deshalb auf politische, wirtschaftliche und soziale Integration, um die materielle Armut durch moderne und fortschrittliche Bildungspläne aufzuheben. Analphabetismus sollte durch ein Programm zur Massenbildung ausgelöscht werden (Bening 1990: 200; Lentz 2006: 187). Außerdem benötigte der Staatsdienst Gebildete vor allem in den nördlichen Gebieten. Im Zuge dieser Politik wurden verstärkt in den nördlichen Gebieten zahlreiche Primar- und Mittelschulen eröffnet. In der Folge mangelte es vor allem an qualifizierten Lehrern. Sekundarschulen wurden in den 1950er Jahren nur zögerlich eröffnet, obwohl schon

Einschulungsraten wurden bewusst gering gehalten. Vorwiegend gingen die Kinder von Gebildeten wie Beamten und Katecheten besuchten die Schule.

bald von der Bevölkerung eine hohe Nachfrage bestand (Bening 1990: 207)⁴³. Stattdessen wurden Absolventen aus dem Norden mit Hilfe von Stipendien der Native Authorities unterstützt, um höhere Schulen und Ausbildungsinstitute im Süden besuchen zu können (Lentz 2006 188; 201).

Mit der Staatsgründung Ghanas und einer beginnenden nationalen Integration stellte Bildung die Strategie für Modernisierung dar. Bildung bedeutete der Aufbau eines „human capital for takeoff into modernity“ (Dore 1976: 1). Im Jahr 1959 wurde gesetzlich der Pflichtschulbesuch eingeführt. Nach der Unabhängigkeit des afrikanischen Staates wurde Bildung als Teil von „manpower planning“ (Foster und Sheffield 1974: 1) von der Regierung angesehen. Das Jahr 1961 markierte einen weiteren Wendepunkt in der Bildungspolitik des Landes. Der kürzlich unabhängig gewordene Staat Ghana führte ein einheitliches, nationales Schulsystem ein. Alle Kinder sollten eine kostenlose und pflichtmäßige Grundbildung erhalten, welche aus sechs Jahren Primar- und vier Jahren Mittelschule bestand. Für die Northern Territories bedeutete dies eine umfangreiche Eröffnung von weiteren Grundschulen. Wirtschaftliche und soziale Probleme wollte die neue Regierung durch „unprecedented expansion of education and training“ (Foster und Sheffield 1974: 15) lösen. Diese Ausgaben wurden als langfristige Investition angesehen, Bildung wurde als „basic human right“ und als Beitrag zu nationalen Entwicklungsstrategien betrachtet.

Bildung als Schicksalsschlag

„I passed the exams - but I refused to go. You know there was nobody to direct us, to enlighten us. We don't even know why we were attending school.“
(Janis Dery, 16.11.2006).

Die Vertreter der ersten Generation konnten als erste eine Schule besuchen, sie wurden die ersten Gebildeten in ihren Familien. Sie waren Pioniere auf einem neuen, ihnen bis daher völlig unbekannten Terrain, auf dem sie sich nun zurechtfinden mussten. Ihre Eltern, Großeltern, Tanten, Onkel und die meisten anderen Verwandten waren nie mit der Institution Schule in Kontakt gekommen und bestritten ihren Lebensunterhalt größtenteils durch Landwirtschaft und Viehzucht. Der Großteil der Bevölkerung hatte zum damaligen Zeitpunkt keinerlei Vorstellungen von schulischer Bildung. Abgesehen von Arbeitsmigranten hatten Bewohner in den Dörfern im Nordwesten ihre Herkunftsregion noch nie verlassen (Grindal 1972: 74). Die Entscheidung der Eltern für einen Schulbesuch ihrer Kinder hatte manchmal fast etwas Zufälliges:

„My father saw the importance of education, but he also saw the importance of fieldwork, the farming. So he alternated every second child. The first one is in school, the second one will not go, the third born go and the fourth one will

⁴³ Die erste Sekundarschule gab ab 1951 Tamale, ab 1953 die zweite, ebenfalls in Tamale.

not go. So if you look at it, we were four boys. In fact one died and the other one is a girl. The sixth one is me and I went“ (John Walo 17.11.2006).

Bei Cletus spielte die gute Beziehung seines Vaters zum *chief* des Dorfes eine Rolle, die ihm den Schulbesuch ermöglichte. Sein Vater schien eine höhere Stellung in der Dorfgemeinschaft inne gehabt zu haben, weshalb ihm der *chief* von Fielmuo die schulische Bildung einen seiner Söhne nahe gelegt hatte. Cletus' Zugang zu Schule scheint, aus heutiger Sicht, reiner Zufall gewesen zu sein, denn es hätte auch einer seiner älteren Brüder oder Cousins auf die Schule geschickt werden können. Doch er betonte, die Entscheidung zum Schulbesuch habe allein bei seinem Vater gelegen. Warum sich dieser ausgerechnet für ihn entschieden habe, konnte er sich selbst nicht erklären. Er stellt diese Möglichkeit heute als ein schicksalhaftes Ereignis dar, in dem er mit seiner Geburt zum richtigen Zeitpunkt argumentierte. In seinen Kommentaren „I happened to be qualified by age“, „my education was just divine“, „I was lucky“ oder mit dem gnadenhaften und christlichen Konzept „I went to school by grace“ wird deutlich, dass er den Umstand des Schulbesuchs zwar bedeutungsvolle Konsequenzen zuschreibt, aber die Verantwortung von sich weist.⁴⁴ Mit diesen Legitimationsstrategien wird der soziale und wirtschaftliche Aufstieg kompatibel gemacht. Es ist interessant, dass Vertreter der ersten Generation mir nahezu immer eine Erklärung, die einer Rechtfertigung für ihren wirtschaftlichen und sozialen Stand glich, über ihre Bildungschance gaben.

Cletus selbst hatte zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich noch nie einen Lehrer gesehen oder war je mit Schulen und Schulkindern in Berührung gekommen. Aus diesem Grunde habe er als kleiner Junge nie die Absicht gehabt, eine Schule zu besuchen. Er hätte es vorgezogen, mit seinem Vater auf das Feld zu gehen oder das Vieh zu hüten. Eine typische Tätigkeit für Jungen in diesem Alter, die ihn mit Stolz erfüllt hätte, eine nützliche Hilfe in der Familie zu sein. In den meisten Fällen der ersten Generation wurden nur ein oder zwei Kinder einer Familie ausgewählt zur Schule zu gehen. Ihre Geschwister blieben zu Hause und gingen den Tätigkeiten in der Landwirtschaft, bei der Viehzucht oder im Haushalt nach. Ein heute etwa 60-jähriger Bauer aus Fielmuo erklärte mir diese Praxis in einem Interview:

„One man cannot afford to send more than two or three children to school. Unfortunately some of my brothers have gone but I didn't go to school. I think it is a disadvantage for me. I wanted to go, but we were so many children, my father couldn't afford to send all his children to school, because of financial problems. I had to help in the farm and take care of the cattle“ (Kpeng Latuo, 7.11.2006).

⁴⁴ Der Begriff „Schicksal“ oder „Gnade“ ist eine Bezeichnung „für die Erfahrung, dass vieles, was dem Menschen widerfährt oder was sich in Welt und Geschichte ereignet, nicht Resultat menschlichen Willens und Handelns, sondern ihm >von außen< auferlegt ist“ (Brockhaus 1996: 288). Das Schicksal ist eine nicht beeinflussbare, höhere Macht, die ohne menschliches Zutun das Leben einer Person entscheidend beeinflusst. Behrends identifiziert bei einer Vertreterin ihrer zweiten Generation einen glücklichen Zufall, der ihr schließlich ein Universitätsstudium in den USA eröffnete (Behrends 2002: 123).

Für die Eltern bedeutete der Schulbesuch zum einen den Ausfall als Arbeitskraft des jeweiligen Kindes, zum anderen kamen aber auch Kosten wie der Kauf einer Schuluniform hinzu. Bücher und Schreibhefte waren, so meine Interviewpartner, zu dieser Zeit für den Besuch in der Grund- und Mittelschule allerdings kostenfrei.

Wie bei vielen Kindern seiner Generation führte der Schulbesuch Cletus schon früh auf einen Lebensweg, der sich stark von dem anderer Familienmitglieder unterscheiden sollte. Er verließ sogar sein Heimatdorf und sein Elternhaus, um die Schule besuchen zu können. Daraufhin musste er sich in der Familie des *chiefs* von Zini zurechtfinden und eine neue Sprache, Sisale, erlernen. Er erinnerte sich, dass es seiner Mutter besonders schwer fiel, ihr letztgeborenes Kind in ein entferntes Dorf ziehen zu lassen, um dort eine unbekannte Institution zu besuchen. Weitere Vertreter seiner Generation berichteten hingegen mir, dass in diesen Jahren vorrangig Kinder auf die Schule geschickt wurden, die nicht besonders artig oder beliebt in ihren Familien waren. Die guten, artigen Kinder gab man lieber nicht fort, in die „institutes of the white man“, die in Verruf standen, besonders hart und streng mit ihren Schülern umzugehen (Bernard Polkuu, 17.11.2006).

Zwei Jahre nach Cletus' Fortgang nach Zini wurde in Fielmuo eine Grundschule eröffnet. Weitere zwei Jahre später errichtete die Mission der Weißen Väter eine katholische Primarschule, die St. Thomas Aquinas Primary School.⁴⁵ Der Vorteil bestand darin, dass die Schulkinder nun nachmittags und an den Wochenenden ihren Eltern im Haushalt und auf dem Feld helfen konnten. Diese erste Generation von Schulkindern in Fielmuo war jedoch nur von geringer Anzahl. Eltern schickten ihre Kinder aus den oben genannten Gründen gar nicht erst in die Schule, oder die Kinder verließen die Schule schon bald wieder aufgrund mangelnden Interesses.

„But even at that time when anybody dropped out of school, our parents didn't see anything wrong with us, because they themselves didn't know the importance of education“ (Janis Dery, 16.11.2006).

Janis Dery, eine Frau der ersten Generation, beschreibt hier die Einstellung der Eltern der ersten Generation, die den Wert der Bildung nicht erkannten und noch nicht schätzten. Aus diesem Grunde stuften sie den Schulabbruch als unbedeutend ein. Matthias Mwintomne, der Sohn des *chiefs* von Kankandole, ein Steuerprüfer, beschrieb mir seine Methode in den 1950er und 1960er Jahren in die Häuser zu gehen, um dort die Bauern von Fielmuo über die Wichtigkeit des Schulbesuchs ihrer Kinder zu überzeugen.

„At that time, things weren't well so I combined the things: I was dealing with accounting as a revenue inspector in Sisala District. I was going round and

⁴⁵ Diese Schule wurde in den 1980er Jahren in Anlehnung an eine Siedlung in der Nähe der Schule in Nemorra Primary School umbenannt, da sie von nun an als „government-assisted“ galt. Während meines Aufenthaltes gab es jedoch Bestrebungen diese Schule wieder in St. Thomas Aquinas zu benennen, um die Identifikation mit der katholischen Religion hervorzuheben. Die Uniformen der Schulkinder sollten sich von denen der rein staatlich finanzierten Schulen unterscheiden. Seit dem Schuljahr 2008 tragen die Schüler der Nemorra Primary School eine blau-gelbe, anstatt der üblichen braun-beigen Schuluniform.

checking the collections and told the people about the importance of education. I wasn't a teacher but that was my mission" (Matthias Mwintomne, 21.12.2006).

Die Eltern mussten zu diesem Zeitpunkt vom Schulbesuch ihrer Kinder überzeugt werden. Die oben genannten Ausfälle als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft wogen zu schwer, als dass man Kinder freiwillig weg gab. Die Schulen standen außerdem in Verruf, sie würden die Kinder zu stark von ihren eigenen Familien entfernen und sie würden nie wieder zurückkehren oder müssten für ihre Lehrer arbeiten (Thomas 1974: 430). Diese Angst der Eltern sollte sich teilweise bestätigen. Denn in vielen Fällen bedeutete der erfolgreiche Abschluss der Schule, dass der Schüler einen anderen Lebenslauf einschlagen konnte, der ihn in den meisten Fällen weg aus den dörflichen und landwirtschaftlichen Strukturen führte.

Cletus konnte jedoch nach Beendigung der Mittelschule nicht auf eine Sekundarschule gehen und kehrte zunächst wieder in sein Dorf zurück. Der Besuch einer weiteren Schule wäre mit zu hohen Kosten verbunden gewesen. Anderen Vertretern ging es ähnlich: Jonas Fiire, musste aus den gleichen Gründen seine Schullaufbahn Mitte der 1960er Jahre mit dem Mittelschulabschluss beenden. Da sein Vater verstarb, konnte ihn keiner in seiner Ausbildung unterstützen. Diese Beispiele zeigen bereits, dass höhere Bildung mit finanziellem Aufwand verbunden war. Eine Möglichkeit stellte der Erwerb von Stipendien dar. Diese konnten durch gute schulische Leistungen erworben werden.⁴⁶

Cletus hatte die Möglichkeit, sich mit seinem Mittelschulabschluss als Lehrer zu bewerben. Der Ausbau der Bildungsinfrastruktur im nördlichen Ghana verlangte nach ausgebildeten, einheimischen Lehrern. Die Aussage von Cletus „I had no other option than teaching“ zeigt, dass es nur wenige Auswahlmöglichkeiten zur Berufsfindung gab, obwohl er auch immer wieder betonte, dass der Lehrberuf seine persönliche Berufung und Passion war. Er sei seine Aufgabe und seine Pflicht, die Menschen in seiner Heimatregion aufzuklären und zu erziehen.

Die Schüler der ersten Generation verbindet eine Sicherheit, die der Schulbesuch garantierte: Jeder Absolvent erhielt eine Anstellung.⁴⁷ Die Positionen in der Verwaltung, die nach dem Abzug der Kolonialverwaltung durch gebildete Ghanaer besetzt werden mussten, eröffneten der ersten Generation einen breiten Zugang zu dem städtischen *white-collar* Sektor (Behrends 2002: 59; Bierschenk 2003: 10). Hinzu kam die große Bereitschaft des gerade gegründeten, unabhängigen Staates Ghana, in die Bildung des Landes zu investieren. Die Eltern der Schulkinder in der ersten Generation mussten keinerlei Schulgebühren zahlen. Das Ausbildungsniveau wurde als sehr hoch eingestuft und die Klassenstärke durch die geringe Schülerzahl war

⁴⁶ Während der Zeit der *indirect rule* wurden Bildungsförderungen der Native Authorities vor allem an die Söhne von *chiefs* vermittelt (Bening 1990: 64; Lentz 2006: 134).

⁴⁷ Obwohl die wenigsten Vertreter der ersten Generation einen Sekundarschulabschluss machen konnten, erhielten sie die Möglichkeiten Staatsangestellte zu bekleiden, einige studierten in der Folge. In den späteren Generationen wurde der Sekundarschulabschluss dagegen unerlässlich, um eine höhere Bildungsinstitution besuchen zu können, oder in der Verwaltung tätig zu sein.

relativ niedrig. Im kollektiven Gedächtnis der ersten Generation steht fest: „the government was virtually doing everything“ (Bernard Polkuu, 17.11.2006). Bernard Polkuu sieht darin einen markanten Vorteil seiner Generation, die sie von allen nachfolgenden unterscheidet. Der Zugang zu Schulbildung eröffnete ihnen Möglichkeiten zu beruflichen Positionen, zu einem anderen Lebensstil, zu dem Konsum von Gütern, der den nichtgebildeten Verwandten in den Dörfern nicht offen stand und die Vertreter der ersten Generation schließlich von den Dorfbewohnern unterscheiden sollte.

Bildung als Unterscheidungsmerkmal

„During my education I had to stay with my parent’s friends, who used to live closer by the school in Nemorra. That was an experience. Because of that, many of the children who came from far away could not complete school, because of certain differences in treatment and other things. Some were not treated well and so the dropout rate of that time was high. They preferred to go back to their parents and lost their education. But I didn’t go back. I wasn’t treated better, but I think, I can give the reason: I had a vision, an objective which, in fact was an illusion. When I grew up I thought I went to school because I didn’t want to die. I thought that when you got educated you’ll never die. It was my thinking at that time. I never saw a schoolchild or a teacher die. Only the illiterate were dying. My perception was that if you go to school you will not die. Because of that motivation, even though the treatment was not good, but because I know if I ran [away from school; JD] I would die and I continued and persisted. But when I got to P4, a teacher died, so I was afraid. But of course I’d gotten already to a level that I had some self-motivation to stay. I still had the hope that maybe I will not die. And I think that is the actual reason why I didn’t go back“ (Bernard Polkuu, 17.11.2006).

Cletus’ Freund Bernard Polkuu ist nur wenige Jahre jünger als er selbst. Er stammt aus Liero, einem Dorf vier Kilometer von Fielmuo entfernt, und besuchte die St. Thomas Aquinas Primary School in Fielmuo. Seine Schulzeit verbrachte er bei Verwandten in Fielmuo, die ihn nicht gut behandelten. Die meisten Informanten, die während ihrer Schulzeit bei Verwandten oder Freunden ihrer Eltern wohnten, berichteten mir, dort hätte sie schwerer und mehr arbeiten müssen als die eigenen Kinder.⁴⁸ Bernard nimmt diese Behandlung und Strapazen in Kauf. Er beschreibt hier anschaulich, wie sich für ihn, als kleiner Junge, die Schulkinder und Lehrer in geradezu übermenschlicher Art und Weise scheinbar vom Rest der Bevölkerung unterscheiden. Er sei bereit gewesen, alle Strapazen auf sich zu nehmen, um den gleichen Weg einzuschlagen.

⁴⁸ Behrends Informantinnen beschrieben ihr ebenfalls, als Adoptivkinder bei ihren Verwandten mehr im Haushalt mitgeholfen zu haben als die eigenen Kinder. Diese Tatsache wurde später als eine Charaktereigenschaft ausgelegt, besonders fleißig und zielstrebig zu sein (Behrends 2002: 134f; 184).

Die Schule und ihre Repräsentanten in Gestalt von Lehrern und Schulkindern stellen für Bernard einen Gegensatz zu der bäuerlichen Gesellschaft dar: Das große Vorbild des Lehrers teilen weitere Vertreter seiner Generation. Attribute wie schöne, saubere Hosen, ein gebügeltes, weißes Hemd und geschlossene Schuhe, ein aufrechter Gang, ein freundliches und hilfsbereites Wesen und die Kenntnisse des Lesens und Schreibens beeindruckten ihn sehr. Der Lehrer unterscheidet sich im Erscheinungsbild maßgeblich von dem des Bauern: während der Lehrer Tätigkeiten in einem geschlossenen Raum, meist im Sitzen durchführen kann, muss der Bauer in der heißen Sonne mühsam das Feld bearbeiten; während der Lehrer ein monatliches Gehalt von der Regierung ausgezahlt bekommt, muss der Bauer von seiner Ernte leben und kann nur überschüssige Erträge auf dem Markt verkaufen. Lehrer und Bauer stehen sich in ihrem wirtschaftlichen Modell diametral gegenüber, wobei der Lehrer ein modernes Lohn-Beschäftigungsverhältnis und der Bauern die Subsistenzwirtschaft repräsentiert.

Die Schulbildung eröffnete den Absolventen der ersten Generation neue Möglichkeiten der Beschäftigung. Von nun an stand ihnen der Zugang zu Berufen offen, die zuvor nur von Europäern ausgeübt werden konnten. Der europäische Beamte oder Geschäftsmann stellte das Resultat von Schulbildung dar. So sei es eine logische Konsequenz gewesen, dass afrikanische Schulkinder nun die gleichen Beschäftigungsmöglichkeiten anstrebten (Clignet und Foster 1964: 352). Der Schulbesuch war zwangsläufig mit einer Beschäftigung im modernen Sektor verknüpft.

„Failing a ‚white collar‘ job, any job in the European sector of the economy is more desirable than one in the African sector; and for all such jobs it is often essential and always advantageous to be educated“ (Fortes zit. in Foster 1965: 132).

In der Hierarchie der ehemaligen Kolonialgesellschaft stand der Europäer - symbolisiert durch den „weißen Kragen“- ganz oben. Dagegen wurde der Beruf des Bauern abgewertet. Gebildete der ersten Generation äußerten sich größtenteils mit negativen Konnotationen über den Beruf des Bauern: „farming the land is like slavery“ (Bernard Polkuu, 17.11.2006), „you suffer on farming“ (Cletus Batiir, 27.12.2006). Diese Aussagen zeigen eine Abkehr von der am meisten ausgeübten Beschäftigung, der des Subsistenzbauers.

Nicht nur die Berufsstruktur erfuhr durch Bildung eine Modifikation. Als Konsequenz des Schulbesuchs begann sich auch Cletus' Lebensstil von dem seiner Familie und Altersgenossen zu unterscheiden. Sein neuer christlicher Glaube und die Erziehung seiner Kinder unterschieden sich von dem seiner nichtgebildeten Brüder. Er erklärte mir seine Konversion zum christlichen Glauben mit einer Abkehr von „primitiven“ Glaubensvorstellungen und Praktiken der traditionellen Ahnenverehrung. Cletus vertrat die Meinung, Christen hätten eine andere Einstellung zu Bildung. Im Gegensatz zu den so genannten „traditionals“, die „noch immer“ eine Ahnenverehrung praktizieren und andere Prioritäten als Schulbildung hätten.

„So among the Christian homes many people went to school, but in the traditional believer homes, they continued with farming. The Christians are different. The awareness is there. We are enlightened.“ (Cletus Batiir, 27.12.2006)

Indem sich Cletus selbst als Katholik bezeichnet, ordnet er sich selbst denjenigen zu, die er als modern, entwickelt und *enlightened* betrachtet. Er kreiert einen Gegensatz zwischen „traditionals“ und Christen. Die christliche Religion bot eine Möglichkeit zur Aneignung von Unterscheidungsmerkmalen und versprach individuellen und kollektiven Fortschritt (Lentz 2006: 154). Konvertiten erlernten einen neuen Katalog von Normen und Werten, der sich von dem der Nichtchristen unterschied. Praktiken wie Begräbnisse, Heirat, das Verhältnis von Jung und Alt oder die Beziehung der Geschlechter erhielten durch die Missionare eine Neubewertung (ebd.: 166). Christliche Bildung stellte in der ersten Generation einen Gegenpol zu Schulen der *native authorities* dar. Missionare setzten sich besonders für die Einschulung von Nicht-*chief*-Söhnen ein und unterrichteten christliche Erziehungsideale (ebd.: 172; Behrends 2002: 95f). Der Beitritt zum Christentum wird durch zahlreiche christliche Symbole wie Kreuze, Rosenkränze und Heiligenbilder ausgedrückt. Diese Zeichen kodieren die Zugehörigkeit ihres Trägers und weisen ihn als Christen aus. Nur wer diese Symbole verstehen und lesen kann, ist in der Lage, ihnen Bedeutung zu verleihen. In Anlehnung an Bourdieu, der Kunst und Konsum als Mittel der Legitimierung sozialer Unterschiede begreift, könnte das Vorzeigen der Symbole als Abgrenzungsmechanismus gewertet werden (Bourdieu 1998: 22).

Eine andere Ebene der Unterscheidung zwischen Gebildeten und Nichtgebildeten stellt ein erweitertes Netzwerk aus außerfamiliären Beziehungen dar. Die Erfahrung in den Schulen und in den christlichen Gemeinden erweiterten Cletus' persönlichen Netzwerke (vgl. Lentz 2006: 165). Schulkameraden und soziale Kontakte in der Kirche gingen für Cletus über das ursprüngliche Netz von Verwandten der erweiterten Familie hinaus (vgl. Cheney 2004: 6).

Mörath spricht in diesem Zusammenhang von einem Austritt aus den genealogischen und normativen Regeln. Die gebildete Person sei zwar weiterhin noch ein Mitglied der Familie, werde als solche betrachtet und behandelt und habe religiöse und soziale Verpflichtungen inne. Dennoch müsse ihre Rolle neu definiert werden (Mörath 1992: 33). Erweiterte Handlungsmöglichkeiten vergrößern den Spielraum einer gebildeten Person in ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht. Ihre Rolle muss von ihr und von ihrer erweiterten Familie neu ausgehandelt werden (vgl. Kap. 5 dieser Arbeit).

Ein monatliches Einkommen ermöglichte der ersten Generation einen anderen Lebensstil: Cletus fährt heute ein Auto und besitzt ein eigenes Haus in der Regionalhauptstadt Wa. Güter wie Fernseher, Stereoanlage, Computer oder der elektrische Backofen weisen sein Haus als das eines gebildeten, modernen Mannes aus. In Abbildung 2 ist das Wohnzimmerregal im Haus von Cletus und Agatha Batiir in Wa zu sehen. Der Blick fällt als erstes auf die moderne Inneneinrichtung: große Sofas und das Wohnzimmerregal dominieren den Raum. Es enthält eine Vielzahl von Statussymbolen, Kunstgegenständen, Diplome und Fotografien,

Dekoration und Heiligenfiguren. Diese weisen die Besitzer als ökonomisch gut situierte Personen aus, die über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, ihr Haus zu verschönern. Interessant ist hier, dass keine Bücher in den Regalen ausgestellt sind. Cletus und seine Frau Agatha arbeiten beide im Bildungssektor.



Abbildung 2: Das Wohnzimmerregal im Haus von Cletus und Agatha Batiir (Foto: J.Dienst)

Durch den Besitz von materiellen Gütern wie Autos, Kleidung oder Schmuck wird ausgedrückt, wie sich die Familie von Cletus und Agatha von Nichtgebildeten unterscheidet. Cletus Batiir entwickelte noch eine weitere Strategie, seine Unterschiedlichkeit vor seiner Familie und in seinem Herkunftsdorf zum Ausdruck zu bringen. Gemeinsam mit seinem Bruder Norbert baute er im Jahr 2003 ein zweigeschossiges Haus auf das Familiengrundstück in Fielmuo. Über dem Eingang befindet sich der christliche Lobpreis „Glory be to God“. Er investierte nahezu die gesamten Bezüge seiner Pension für Baumaterial und beaufsichtigte selbst die Bauarbeiten. Obwohl er nicht beabsichtigt, dauerhaft in das Dorf zurückzukehren, möchte er einen Raum haben, in dem er leben kann, wenn er die Familie besucht oder seine Besucher empfangen kann. Auf meine Frage, warum er sich nicht vorstellen könne im Dorf zu leben, antwortete er mir, dass der Lebensstil seiner Verwandten im Dorf sich mittlerweile zu stark von seinem eigenem unterscheidet. Sei es zum einen durch die tägliche Feldarbeit und zum anderen durch die Ausführung von „traditionellen“ Riten der Ahnenverehrung, die ihm mittlerweile fremd erscheinen und sich mit seinem katholischen Glauben nicht mehr vereinbaren lie-

ßen. Als wichtigen Punkt führte er aber an, dass er in seinem jetzigen Wohnort Wa viele soziale Kontakte wie Freunde, ehemalige Arbeitskollegen und Gemeindemitglieder habe, auf deren Anwesenheit er nicht verzichten wolle. Zu der Motivation für den Bau dieses Hauses sagte er:

„Well I felt... I was going back home, I was no longer outside or in the diaspora [laughs]. I was going back to my roots, so I should get something out of it. Because I have lived outside and I didn't feel well going back to ... I've lived a certain status outside, so if I'm going back home, I should at least show the difference.“ (Cletus Batiir, 22.10.2008)

Das neue Gebäude verleiht dem Haus der Familie Batiir eine Sonderstellung im Dorf: Es ist vom zentralen Marktplatz auch dann noch sichtbar, wenn die Hirse hoch gewachsen ist. Abgesehen vom *chief's palace*, ein zweigeschossiges Wohnhaus in traditioneller Lehmbauweise, war bisher in dem gesamten Gebiet kein solches Haus zu finden. Cletus erklärte mir, dass Batiir Haus nun für jeden als ein „house of literates“ erkennbar sei. Bei Besuchen in Fielmuo wies Cletus die Kinder an, den Müll, der um das Haus verstreut lag, zu entfernen. Alle Bewohner von Batiir Haus sollten in Zukunft darauf achten, das Haus und seine Umgebung zu pflegen, damit es nicht zum Gespött der Nachbarn würde.



Abbildung 3: Blick auf das Haus der Familie Batiir in Fielmuo (Foto: J.Dienst).

Das Zeigen von Unterschieden beschreibt auch Lentz für die erste Generation Gebildeter: In *literate associations* schlossen sich Gebildete zusammen und genossen einen „anderen“ Lebensstil; Sie tranken statt des traditionellen Sorghumbiers, Bier aus Flaschen oder aßen Reis statt Hirsebrei (Lentz 2006: 200 f.). Studenten und ehemalige Schüler aus Fielmuo schlossen sich Ende der 1970er und 1980er Jahre zu „Literates“ oder „Citizens Associations“ zusammen, „to be a guidance to promote brotherly and sisterly understanding among us, promote our economic and social development“ (Constitution Fielmuo Citizens Association 1979: 1; vgl. dazu auch Lentz 1999). Gebildete der ersten und zweiten Generation erzählten mir, im Jahr 1999 wurden auf ihre Initiative hin das Kukur Bagr, ein traditionelles Erntedankfest wieder eingeführt. Es soll die „Söhne und Töchter des Dorfes“ wieder zu ihren Familien führen und die Verbindungen in den Familien stärken.

Durch die Einführung von Schulbildung konnten Gebildete erstmals eine Unterteilung der Gesellschaft in Vereine von *literate* und *illiterate* - in Gebildete und Nichtgebildete vornehmen. Während *literate* ein Begriff zur Selbstbenennung Gebildeter ist, dient die Bezeichnung *illiterate* als Abgrenzungsbegriff für alle jene, die selbst keine Bildungserfahrungen haben (Lentz 1994: 154f). Diese Begriffe werden jedoch nur von den Gebildeten gebraucht und dienen ihnen zur Selbstbezeichnung und Abgrenzung. Darüber hinaus existieren noch weitere Bezeichnungen, die ihre Träger diametral verortet (*Christians/Catholics – Traditionalists*). Die Einteilung der Gesellschaft in diese Dichotomie aus Gebildeten und Nichtgebildeten wurde bereits in der Kolonialzeit geschaffen. Nun konnte diese Differenzierung auf die gesamte Gesellschaft übertragen werden.

Ein weiterer Begriff, der zur Unterscheidung zwischen Gebildeten und Nichtgebildeten von Cletus und von weiteren Gebildeten aufgegriffen wurde, ist *enlightenment*. Diese soziale Kategorie unterscheidet sie von ihren Verwandten, die ihm Dorf wohnen, keine Schule besucht haben, ausschließlich in der Landwirtschaft tätig seien und den traditionellen Glaubensvorstellungen anhängen. Es ergibt sich hier erneut eine sprachliche Dichotomie, diese Personen werden er als *unenlightened* bezeichnet. Der Begriff *enlightenment* wird im Sprachgebrauch von wirtschaftlich gut gestellten und gebildeten Personen in Nordghana zur Selbstbezeichnung benutzt. *Enlightenment* beschreibt ein Set an Einstellungen, Lebensstandards und Verhaltensweisen, welches Gebildete von Nichtgebildeten, den *unenlightened*, unterscheidet (Lentz 1994: 154f). Die Kategorien *enlightened* und das Gegenstück *unenlightened* werden in vielen Situationen der alltäglichen Praxis herangezogen und ermöglichen eine Positionierung auf der Seite von Modernität und Entwicklung (Amo-Antwi et.al. 2009: 15). Diese Kategorie dient dazu, eine Differenz zu kreieren, die situativ und relational zugeschrieben werden kann und die einen Erziehungs- und Modernisierungsauftrag legitimiert. (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit).

Die 1960er Jahre, die Schulzeit der ersten Generation, bedeuteten für den neuen Staat Ghana eine Wende zu Moderne, Innovation und sozioökonomische Entwick-

lung.⁴⁹ Gebildete der ersten Generation entwickeln durch ihre gemeinsamen Schulerfahrungen einen „strong sense of unity “ (Grindal 1972: 75), der sie als eine eigene Kategorie auftreten lässt.

3.2 Die zweite Generation: Schule für Einige (Die Geburtenjahrgänge 1957-1975)

Geschichtliche und politische Hintergründe

Bildung in der zweiten Generation in der Familie Batiir deutet bereits an, dass hier auf einer breiteren Ebene Kinder Zugang zu Schulbildung hatten und die Schule mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen verließen (vgl. Genealogie). Die Kinder der zweiten Generation waren bereits nach der Unabhängigkeit des Landes geboren worden und profitierten von Reformen im Bildungssektor. Die ehemaligen Northern Territories wurden in Northern Region und 1960 in Northern und Upper Region umbenannt und im gesamten Gebiet wurden Grund- und Mittelschulen eröffnet. Unter der Regierung von Kwame Nkrumah wurde im Jahr 1961 der *Accelerated Development Plan for Education* implementiert. Dieser schrieb eine gesetzliche, sechsjährige, kostenlose Elementar-Bildung und den anschließenden Besuch der vierjährigen Mittelschule für jedes Kind ab dem fünften Lebensjahr vor. In diese Zeit fiel die Eröffnung von vielen Grund- und Mittelschulen. In Fielmuo war bereits im Jahr 1955 von der *local authority* eine erste Grundschule eröffnet worden. Zwei Jahre später eröffnete die Mission von Nandom, die für das Gebiet zuständig war, eine katholische Primarschule. Mittelschulen von beiden Schultypen wurden Mitte der 1960er Jahre eröffnet. Diese Entwicklung bedeute, dass die Kinder nicht mehr fortgeschickt werden mussten, um eine Schule besuchen zu können. Der Schulbesuch konnte besser mit den landwirtschaftlichen Tätigkeiten, die die Kinder auf den Feldern ihrer Eltern durchführen mussten, vereinbart werden. Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schickten, machten sich strafbar. *Secondary schools* in der Upper West Region wurden zum Großteil von Missionen geleitet, während sich staatliche Schulen auf Grundbildung beschränkten. Jedes Kind sollte Zugang zur Schule erhalten. Der kontinuierliche Schulbesuch wurde jedoch von Seiten der Regierung nicht weiter kontrolliert (Behrends 2002: 182).

In die 1960er Jahre fiel die Einführung des *Seven Year Development Plan* unter Nkrumah. Dieser hatte den Anspruch, dass:

„Every child without regard as to whether his parents are rich or poor will be able to develop his talents to the fullest degree. Eventually this revolution will make it possible for every child, provided he had the ability to get an education from primary to university level without any hindrance from his financial circumstances“ (zit. in Bening 1991: 223).

⁴⁹ Studien gingen von einer Entwicklung zu einer dualen Gesellschaftsstruktur aus, in der Gebildete sich so stark von ihren nichtgebildeten Verwandten unterscheiden würden, dass sie sich aus den traditionellen sozialen Strukturen lösen würden. Bildung und Urbanisierung, so die Annahme, wäre der Auslöser für veränderte Familienkonstellationen. Gebildete könnten dann eine Vermittlerrolle zwischen westlichen und traditionellen Werten einnehmen (Lloyd 1966: 40).

Diskriminierungen im Schulsystem, die aufgrund von Geburt, Wohnort oder Herkunft die Kinder vom Schulbesuch abgehalten haben, sollten durch die neue einheitliche Strategie abgelöst werden. „It is proposed to replace this haphazard and frequently inequitable selection mechanism with one more closely related to the intellectual abilities of children“ (zit. in Bening 1990: 224). Diese Strategie betonte die gleiche Behandlung von allen Einwohnern der neuen Nation. Die festgestellten regionalen Unterschiede sollten abgebaut und ein einheitlicher Standard geschaffen werden.

Bening interpretiert die Ausbreitung von Grundschulen in Nordghana als „educational revolution“, da daraufhin eine Umgestaltung in allen Bildungssektoren folgte (1990: 224). Die Ausdehnung der Primar- und Mittelschulen hatten jedoch zur Folge, dass ein Ungleichgewicht zwischen dem Zugang zu Grund- und Sekundarbildung geschaffen wurde. Die Sekundarschulen konnten mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten.⁵⁰ Um hier einen Ausgleich zu schaffen, erhielten Absolventen von nördlichen Schulen bei erfolgreichen Leistungen Stipendien, um Bildungseinrichtungen im Süden des Landes besuchen zu können. Das *Special Scholarship Scheme* der Local Councils stellte zumindest formal eine Möglichkeit zu höherer Bildung für Nordghanaer sicher (Lentz 2006: 134).

Im Jahr 1966 stürzte das Militär die Regierung Nkrumahs. Die neue Militärregierung sicherte dem Norden weitere Hilfestellungen zu. Ein weiteres Verfahren ermöglichte Bewerbern aus dem Norden die Zulassung zu Schulen im Süden, obwohl sie nicht unbedingt deren Leistungsstandards entsprachen. Zum gleichen Zeitpunkt entbrannte auf der Verwaltungsebene eine Debatte, ob der Norden mittlerweile genügend Unterstützung erhalten hatte oder ob der Norden nach wie vor benachteiligt sei und finanzielle Begünstigungen für Northerners legitim seien (Bening 1990: 236). Politiker aus verschiedenen Regionen setzten sich jeweils für die Entwicklung ihres Herkunftsgebietes ein. In den folgenden Jahren bekamen den Northern, Upper und Volta Region Ghanas besondere Zuwendungen für den Bildungssektor (238).

In den 1970er Jahren kam es zu politischen Unruhen und Streiks in den Universitäten. Dies brachte die generelle wirtschaftliche und politische Krise des Landes zum Ausdruck. Deshalb wurden im Jahr 1971 Zuschüsse für Northerners abgeschafft, es wurde aber ein Darlehenssystem für Universitätsstudenten etabliert. Ab dem Jahr 1974 wollte die Regierung weitere Sparmaßnahmen durchsetzen, ohne an der Effizienz von Schulbildung einsparen zu müssen. Dazu erlaubte sie eine voruniversitäre Bildung, wobei Schüler aus dem Norden von Zahlungen erneut befreit wurden. Da Nordghana noch immer nicht „in line with the country“ wäre (Bening 1990: 244), wurde den Studenten aus dem Norden 50% der Gebühren erstattet. Ab dem Jahr 1977 mussten Schulkinder eine Schulgebühr von einem Cedi für die Primarschule und fünf Cedis für die Sekundarschule zahlen, die jedoch, laut Bening,

⁵⁰ Im Jahr 1959 eröffnete in Jirapa die katholische St. Francis Girls' Secondary School. 1960 die staatliche Sekundarschule in Lawra, 1962 wurde eine katholische Sekundarschule für Jungen in Wa eröffnet und 1969 in Nandom die St. Michael Secondary School.

immer noch unter der Gebühr anderer Regionen lag. Die Wiedereinführung von Schulgebühren stellte jedoch für bäuerliche Familien ohne ein regelmäßiges Einkommen eine finanzielle Belastung dar.

Die Sekundarschule stellte ab diesem Zeitpunkt keine fremde Institution mehr dar, sondern bot offenkundig erweiterte Möglichkeiten für konkrete Berufsvorstellungen. Das Ausbildungsniveau wurde immer entscheidender für den beruflichen Aufstieg (Behrends 2002: 186). Der Schulabschluss der Sekundarschule stellte spätestens ab den 1970er Jahren im Nordwesten des Landes einen wichtigen Zugangsschlüssel für die Besetzung höherer Positionen dar (vgl. Foster 1965; Clignet und Foster 1966). Während in der ersten Generation noch der Mittelschulabschluss völlig ausreichte, um Lehrer oder Krankenschwester zu werden, war dieser nun nicht mehr ausreichend, beispielsweise für den Besuch eines *teacher training college* (Behrends 2002: 189). Eine höhere Ausbildung war jedoch trotzdem kein Garant für einen gehobenen Lebensstil, wie in der vorherigen Generation. Die wachsende Zahl an Schulabsolventen, die sich aus der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren ergeben hatte, drängten zur gleichen Zeit auf dem Arbeitsmarkt und konkurrierten um die Stellen in der Verwaltung. Behrends identifiziert bei den Vertretern dieser Generation den Ansporn sich ständig weiterzubilden, um mit den Entwicklungen ihrer Zeit standhalten zu können (2002: 188). Die Verschlechterung der nationalen wirtschaftlichen Situation trug dazu bei, den Bildungsstand immer wieder neu auszubauen, um einen gewissen Lebensstand behalten zu können.

Bildung als Kapital

„We had to leave our village and we continued our education elsewhere. Every time we came home, we were more or less secretaries to the rest of the village, especially these houses who didn't have their children going to school. They get letters and they come to my older brother to solicit permission for us to read the letter for them. When they had festivals and people bring donations, they want those peoples' names to be recorded. They want my older brother to release us and then being their secretaries and write the donations that come in. We wrote the donors' names in the book so that in future they can refer and also pay back“ (Norbert Batiir, 28.11.2006).

Norbert beschreibt hier folgende Szene: Die Fähigkeiten, die sich die Kinder in den Schulen aneigneten, wurden spätestens Ende der 1960er Jahre in den Dörfern in Nordwesten Ghanas für die ganze Bevölkerung relevant. Dennoch schickten immer noch wenige Eltern ihre Kinder auf die Schule. Die Fähigkeiten zu Lesen, Schreiben und Rechnen stellte in der Bevölkerung eine begrenzt vorhandene Ressource dar. Diese Kenntnisse wurden allmählich immer wichtiger und erhielten eine Aufwertung in der alltäglichen Lebenswelt der Bevölkerung, z.B. um eine Wahlbenachrichtigungskarte lesen zu können, selbst Briefe an Verwandte in andere Regionen zu versenden oder Rechnungen zu quittieren.

Bereits zu Zeiten der *indirect rule* während der Kolonialzeit sollte die Selbstverwaltung durch geschultes Personal sichergestellt werden. Anfang und Mitte der 1960er Jahre ergab die landesweite Modernisierung eine Nachfrage an qualifiziertem Verwaltungspersonal auch eine Ausweitung von Bildung in den nördlichen Regionen. Der neue Nationalstaat war auf die Ausbildung und Einstellung von Staatsangestellten für die Verwaltung und den öffentlichen Dienst angewiesen, die ihre Kenntnisse und Qualifikationen in der Schule erworben hatten. Ein Lehrer aus der zweiten Generation erzählte mir, wie seine Berufswahl durch die Erfahrung beeinflusst war, Bezahlung für die Kenntnisse, die durch die Schule vermittelt wurden, zu erhalten.

„That time if you wanted to write a letter, it was only the pupils that you could go to and do it, I mean to read and write. And after writing the letter you'll give him something, mostly eggs, because we regard eggs as something luxurious“ (James Dobo, 26.11.2006).

Die Qualifikationen die die Schule vermittelte bekamen nun ökonomische Relevanz. Die Schüler waren, wie bereits einige in der ersten Generation, von den schönen Kleidern der Lehrer beeindruckt. Der Unterschied war, dass sich Gebildete der ersten Generation nun allmählich diese Güter bereits selbst leisten konnten und sich dadurch mit einem Prestigewert und einem Status versahen. Goody (1987) resümiert für diese Situation sogar ein Abhängigkeitsverhältnis der Nichtgebildeten. „They [the illiterates; JD] are at the mercy of a hostile world, geared to the man who can read or write“ (143).

Dieses Phänomen möchte ich in Anlehnung an Bourdieu mit dem Begriff des Bildungskapitals und des Habitus diskutieren. Bourdieu definiert einen erweiterten Kapitalbegriff. Er bestimmt neben dem ökonomischen und dem sozialen Kapital das kulturelle Kapital, welches auf drei verschiedene Arten in Erscheinung tritt: (1) Im verinnerlichten, inkorporierten Zustand ist diese Kapitalform gänzlich körpergebunden. Sie kann von einer Person erst über einen längeren Zeitraum angeeignet werden, in der Wissen oder Praktiken erlernt werden. Diese Zeit muss der Investor dieses Kapitals selbst aufbringen. Diese Kapitalform kann nicht an andere weitergegeben oder vererbt werden, sondern stellt jeweils eine individuelle Investition dar. (2) Die objektivierte Form stellt kulturelle Güter wie Bücher, Bilder, Instrumente oder Maschinen dar. Diese können durch ökonomisches Kapital erworben werden. Voraussetzung für den Gebrauch ist das verinnerlichte kulturelle Kapital, um z. B. das Buch lesen zu können. (3) Im institutionalisierten Zustand wird das inkorporierte Kulturkapital objektiviert. Bildungstitel, wie Zeugnisse und Diplome, weisen eine Person als Träger mit kulturellem Kapital aus (Bourdieu 1983: 185).

Krais hat in diesem Zusammenhang festgestellt, Bildung bringe symbolische und materielle Erträge und werde in der Folge ökonomisch bedeutsam. Bildung wird als ein „individuell angeeignetes Produktionsmittel zur Vermehrung und Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums“ interpretiert (Krais 1983: 211). Die Aneignung von Bildung wird als eine Investition verstanden, die eine zukünftige Rendite mit

sich bringt und auf dem Arbeitsmarkt gewinnbringend verkauft werden kann.⁵¹ Bildung wird zu einer Kapitalart, die gegen weitere Kapitalarten eingetauscht werden kann und gesellschaftlich reproduziert wird (ebd.: 217).

Schulische oder akademische Titel verleihen dem Inhaber eine institutionelle Anerkennung. Diese Titel erlauben einen Vergleich oder Austausch unter den Trägern. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1983: 190). Diese Titel werden von Institutionen verliehen, deren Vertreter ihrerseits mit einem hohen Maß an Kulturkapital ausgestattet sind. Das kulturelle Kapital ist eng mit dem Individuum verbunden, kann aber auch durch eine soziale Vererbung weitergegeben werden (ebd.: 187). Das Bildungskapital statet seinen Besitzer nicht nur mit Attributen aus, die ihn von seiner Herkunftskultur in speziellem Maße unterscheiden, sondern wertet sämtliche Tätigkeiten und Praktiken auf:

„When we came home, they see us, they admire [the villagers, JD] us and they definitely want their children to go to school. So that in future they are like some of us“ (Norbert Batiir, 28.11.2006).

In diesem Zitat beschreibt Norbert die Reaktionen der nichtgebildeten Dorfbewohnern („they“) und den zurückgekehrten Schülern („us“). Diese wurden für ihre Fähigkeiten und ihr Auftreten bewundert, so dass die Dorfbewohner ihre Kinder ebenfalls in die Schule schicken wollten.

Der Inhaber des Bildungskapitals eignet sich einen Habitus an, der sich wie oben beschrieben in einer „Andersartigkeit“ manifestiert. Der Habitus gibt der Person, laut Bourdieu, ein Verhalten vor welches durch äußere Zwänge bestimmt wird. Er ist die individuelle, „inkorporierte Geschichte“ (Bourdieu 2001: 165), die sich in Gesten, Aussprache und Auftreten widerspiegelt. Der Habitus wird bereits in der frühesten Sozialisation angeeignet. Die soziale Herkunft wird daher zu einer schicksalhaften Bedeutung für einen Menschen und seinen schulischen Werdegang. Anders als bei den Pionieren, für die der Bildungsweg eine Innovation darstellt, trifft die zweite Generation bereits auf die Sozialisation mit dem Bildungskapital bereits vor dem Schulbesuch.

Gebildete ergreifen neue Berufe: Dies stattet sie mit einem Überlegenheitsgefühl aus, dass die Anwesenheit des Bildungskapitals beschreibt. Mit der Aussage „Our farming is more advanced than that of the illiterate farmer, because of the methods you learn in farming“ (John Walo, 17.11.2006) beschrieb mir ein Beamter aus der ersten Generation, dass die rückständige, traditionelle Landwirtschaft, die nur wenige Erträge abwerfe, während die erlernten Kenntnisse der Schule zu profitableren Anbaumethoden führen. Die traditionelle Religion, in der es vorkommen kann, dass Tiere den Ahnen geopfert werden, interpretierte Norbert Batiir aus der zweiten Ge-

⁵¹ Von einer ähnlichen Idee geht die wirtschaftswissenschaftliche Humankapital-Theorie aus, die Investitionen in Bildung auf Investition, Produktivität und Einkommen untersucht. Der Unterschied ist, dass in Bourdieus Konzept auch soziale Produktionsmechanismen, wie Vererbung oder die tägliche Praxis sozialer Handlungen berücksichtigt werden (Krais 1983: 217).

neration als eine Verschwendung wichtiger Ressourcen, die weit besser investiert werden könnte: „The traditional religion is wasting their resources in worshipping“ (Norbert Batiir, 28.11.2006). Die polygame Heiratspraxis bringe viele Probleme mit sich: „Their problem is they are making so many children with different women, the consequence is jealousy and disunity“ (Bernard Polkuu). In allen Aussagen beschrieben mir Vertreter der ersten und zweiten Generation Situationen in der gesellschaftlichen Praxis, in der Gebildete besser und mit einem größeren Ertrag umgehen könnten.

„In engem Zusammenhang damit steht die Tatsache, dass ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellen Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (Bourdieu 1983: 188).

Bildungskapital teilt die Gesellschaft in „fortunate few“ (Clignet und Foster 1966) oder in „educational haves and not-haves“ (Goody 1987: 140) ein, in jene mit Bildungskapital und jene ohne. Bourdieu hat aufgezeigt, dass in der Unterscheidung verschiedener Klassen die Privilegierten eine Vorbildfunktion haben und die weniger privilegierten Klassen und Schichten immer versuchen, diese zu imitieren. Was wie bewertet wird, ist keine rationale Planung, sondern die Entscheidung derer, die die Macht dazu besitzen, es wichtig erscheinen zu lassen. Die nicht-Gebildeten streben nach diesem Verständnis, die Gebildeten zu imitieren, um in den gleichen Genuss des Prestiges zu gelangen.

Bildung als Aufstiegsmöglichkeit

„They are saying if you don't know how to read or write, you cannot get any work, not even a toilet job“ (Kunya Lari 4.12.2006).

Kunya Lari, ein heute 70-jähriger Bauer, der nie die Schule besucht hat, zeigt in dieser Aussage auf, dass Schulbildung ein Mittel darstellt, um sozial aufzusteigen. Ohne das Wissen, Lesen und Schreiben zu können, könne man keine Arbeit finden, nicht einmal als Reinigungskraft einer Toilette. Diese Einstellung des Bauern trifft auf ihn selbst nicht zu. Mit „sie sagen“ macht er deutlich, dass ein Transformationsprozess stattgefunden hat, dem er sich nun anpassen müsse. Wenn er wolle, dass seine Kinder aufsteigen, nicht den Beruf des Bauern ergreifen, muss er sie zur Schule schicken.

Schulbildung nimmt in der zweiten Generation bereits einen anderen Stellenwert ein als in der ersten Generation. Die Reaktionen der beiden Mütter von Cletus und Norbert verdeutlichen dies: Anders als Cletus' Mutter, die ihren Sohn nur unter Tränen ziehen ließ, kämpfte Norberts Mutter für eine Schulbildung ihres Sohnes. Allerdings sind die Ausgangsbedingungen jeweils andere gewesen: Während der Schulbesuch für Cletus das Verlassen des väterlichen Hauses bedeutete, konnte Norbert weiterhin im Haus seiner Eltern wohnen, da die Schule sich nicht weit entfernt am Rande des Dorfes befand. Die Wahrnehmung der nicht-gebildeten Eltern gegenüber der Institution Schule scheint sich in diesen beiden Generation bereits

gewandelt haben: Cletus' Mutter ängstigte die harte Behandlung in den Schulen, von der zu jener Zeit erzählt wurde. Norberts Mutter bestand auf eine Schulausbildung ihres Sohnes. Sie malte sich bereits eine alternative Zukunft für ihren Sohn aus. Sie setzte sich sogar gegen den Willen von Gyel, den damaligen *landlord* des Hauses, für die Interessen ihres Sohnes durch, so dass Norbert die Grundschule in Fielmuo besuchen konnte. Norbert stellte die Vermutung an, seine Mutter hätte für ihren Sohn den Plan gehabt, eine Berufstätigkeit zu ergreifen. Norbert erzählte mir, dass seine nichtgebildete Mutter zwar maßgeblich an seiner Einschulung und den Schulbesuch bis zum Ende der Grundschule beteiligt war, seine weitere Schulkarriere hatte jedoch sein Lehrer Cyril Soteng für ihn initiiert. Ihn sei Norbert nun zu besonderem Dank verpflichtet. Er habe ihm beigestanden und ihn ermutigt, seine Schulbildung stets fortzusetzen.

„If he had not been the one, by now I would have been ended up either in some village or farming in Kumasi like my brothers who are there and never want to come home. My older brother is farming cocoa in Sunyani. I'm very, very fortunate that I've gotten so far“(Norbert Batiir 28.11.2006).

Der soziale Aufstieg über die Institution Schule kann nicht nur über formale Kriterien erfolgen, sondern beinhaltet eine soziale Komponente. Hätte Norbert nicht die Unterstützung seines Lehrers gehabt, so sagte er, würde es ihm beruflich so ergehen wie einigen seiner Brüder, die als nichtgebildete Bauern heute kommerziell Kakao-plantagen betreiben. Interessant ist, dass diese Vorstellung für Norbert mit negativen Empfindungen verknüpft ist. Eine Berufstätigkeit als Kakaobauer im Süden stellt für ihn keinen besonderen Wert dar. So ist der Verweis auf den Lehrer vielleicht nur eine Legitimationsstrategie, seine privilegierte Situation zu beschreiben. Mit dem Satz, sein Bruder wolle nie nach Hause ins Dorf kommen, lassen sich ebenfalls zwei wichtige Punkte festhalten: Zum einen wird hier die Vorstellung bestätigt, dass nichtgebildete Menschen nicht den nötigen Respekt vor der Familie zeigen und im Süden verschollen bleiben, während Gebildete Verantwortung und Pflichtgefühl gegenüber ihren Verwandten entwickeln. Zum anderen existiere ein Schamgefühl, das Lebensziel nicht erreicht zu haben.

Bernard Polkuu hatte seine eigene Theorie über die transformatorischen Kräfte des Schulsystems, die er mir mitteilte:

“When you look at either one thread, those people who were rich, they are now the poor. But those who were poor are now the rich. It is education that has turned the system upside down, because the richness was measured by the number of cows you had. So the children of those people who had plenty cows never went to school, because they were forced to look outside for the cattle. At the age of six when you get to P1 they had to look for the cattle. When you reach ten, eleven, twelve the younger one takes over. He is too big to go to school; he will help his father on the farm. And then when he is 15, 16, he goes down south to look for a job. And he never returns. [...] They followed that procedure, until the last born leaves the cows in the night and runs away to the south himself too. And then the next week the cattle are gone. The fa-

ther is now alone with the old lady, who now has grown up to a certain age and cannot farm. The cattle are gone, all the children are in the south, and because they are all illiterate they can't get any job. They are getting small money, they can't get back home. And the parents stay there. And that's the end.

And those who were poor, they didn't have cattle. What are the children doing? OK, you go to school, because you don't have a cow to look after. You are too small; you can't go to the farm. At six you go to school. Those days they were giving us food in school. So the problem is solved where to get something to eat in the afternoon. It was the poor that were going to the school. After that they certainly had jobs, their poor parents started transforming, because they get small support from their educated children who are now in better jobs like teachers. And the ones who had the cattle, they now have nothing; the children are not there too. They are poor persons. So that's why I said education has turned over poor people to become rich and rich to become poor." (Bernard Polkuu, 17.11.2006).

Diese Vorstellung verdeutlicht die ideologische Kraft, die Bernard dem Schulsystem zuschreibt. Indem es die Gesellschaftsstruktur umkehre und eine Neuordnung vornehme, erhalte es einen besonderen gesellschaftlichen Stellenwert. Die arme Bauernfamilie, zu der er sich selbst rechnet, erhielt durch die Einführung von Schulbildung die Möglichkeit, mit anderen Mitteln als dem Besitz von Vieh und Land sozial aufzusteigen. Darüber hinaus erziehe der Schulbesuch die Kinder zu verantwortungsbewussten und rücksichtsvollen Menschen, die ihren Profit mit den Eltern teilen, während er nicht-gebildeten Kinder unterstellt, nach der Suche nach Lohnarbeit im Süden nie wieder zurückzukehren. Nach diesem Verständnis stattete die Schule den Schüler mit Werten wie Moral und Verantwortung aus, die Nichtgebildeten allein schon wegen des ihres fehlenden Schulbesuchs verwehrt bleiben. Bildung verbessere, nach Bernards Vorstellung, nicht nur den individuellen Lebensstil, sondern werte das Verhalten des Schulgängers anderen gegenüber auf und mache sämtliche Aktivitäten produktiver.⁵² Gleichzeitig deutet er einen Schulabbruch als Rückkehr in die alten Strukturen. Seine Ideen sind damit fast vergleichbar mit denen der bürgerlichen Bewegung, in der sich das Bürgertum von dem feudalen Herrschaftssystem befreit. Dennoch folgt seine Argumentation seiner eigenen Logik und verklärt das Schulsystem als gerechtes Instrument zur Zuteilung von Positionen. Wie bereits schon Zitate von verschiedenen Vertretern der ersten Generation gezeigt haben, schickten keineswegs nur arme Bauernfamilien ihre Kinder auf die Schule, während die Kinder reicher Viehbesitzer auf die Herden aufpassten. Wahrscheinlicher ist es sogar, dass vor allem ärmere Familien auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen waren und besser situierte Familien Hilfsarbeiter bezahlen konnten. Diese Darstellung zeigt vor allem jedoch das Bedürfnis von Vertretern der ersten und zweiten Generation, ihre heutige Position vor ihren Verwandten, die nicht zur

⁵² Laut Dore sei es eine konventionelle Meinung, dass ein Mehr an Bildung einen Menschen verbessere (1976: 5).

Schule gegangen sind oder sich heute in einer niedrigeren Position befinden, zu legitimieren. In dem die Kräfte dem Schulsystem allein auferlegt werden, werden diejenigen, die davon profitiert haben, von jeglichen Forderungen freigesprochen. Diese Forderungen werden von der erweiterten Familie an Gebildete gerichtet und in Kapitel 4.2 genauer beleuchtet.

„My middle brother was also in school but he failed. He had to come back to the house as a shepherd boy, to take care of the goats and cattle. As of now he is the landlord.“ (John Walo, 17.11.2006)

Der Schulbesuch ist zwar seit Anfang der 1960er Jahre landesweit verpflichtend und gesetzlich vorgeschrieben, aber das Abschlusszeugnis und vor allem eine höhere Sekundarbildung sind nur wenigen Schülern aus dem Nordwesten vorbehalten. Dabei sind es laut Clignet und Foster (1966) die „fortunate few“ der Sekundarschüler, denen am ehesten ein sozialer Aufstieg durch die Besetzung von hohen Positionen gelingt.⁵³ Mit der Einführung eines nationalen Bildungssystems wurden in der neuen, unabhängigen ghanaischen Gesellschaft neue Spielregeln verbreitet, die von nun an soziale Positionen bewerten. Die Akkumulation von Bildung befähigt eine Person, nicht nur eine professionelle Berufstätigkeit mit monatlichen Einkommen zu ergreifen, sondern sich teilweise von den „traditionellen“ Modi der Status-Legitimation zu lösen. Wie bereits oben angesprochen, basierte der Status in der traditionellen vorkolonialen Dagara-Gesellschaft auf relationalen Altersabständen, Lineage- bzw. Clanzugehörigkeit, Verwandtschaft und Geschlecht (Lentz 1999: 306; Grindal 1972: 63). Interessant ist, dass diese jedoch weiter existieren und nicht völlig verschwinden. Mit der Einführung von Bildung werden diese Strukturelemente immer zwar obsoleter und Bildung wird stattdessen das neue Unterscheidungsmerkmal. Dennoch werden die „traditionellen“ Strukturelemente situativ und je nach Position und Interessenlage strategisch genutzt. Mit der Übernahme der Idee einer Leistungsgesellschaft wird eine (soziale) Position durch individuelle Bildungsinvestitionen verstanden, und der Beitrag zum Gemeinwohl durch soziales Prestige und wirtschaftlichen Wohlstand belohnt.⁵⁴

3.3 Die dritte Generation: Schule für Alle (Geburtenjahrgänge 1980-1995)

Geschichtliche und politische Hintergründe

Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre erlebte Ghana ökonomische Krisen und politische Umwälzungen. Die Wechsel in der Regierung behinderten Weiter-

⁵³ Die Inflation der Bildungstitel setzt sich weiter fort. Zu einem späteren Zeitpunkt gilt: Je mehr qualifizierte Schulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt um Positionen kämpfen, desto höher werden die Anforderungen an den Schulabschluss (vgl. Dore 1976 und Kapitel 3.3 in dieser Arbeit).

⁵⁴ Grindal weist aber auch auf Migrationserfahrungen im Süden des Landes hin, die den ungelerten Arbeiter auch mit Reichtum und Prestige, vor allem aber mit Erfahrungen und Geschichten für die Rückkehr ausstattet. Dies kann dem Rückkehrer die Bewunderung der Daheimgebliebenen einbringen. Vor allem kann hier das Unterscheidungsmerkmal vom Migrant gebraucht werden, in dem er seine Reise durch die Begegnung mit einen Lebensstil „apart from unacculturated tribesmen“ gewinnt (Grindal 1972:70)

entwicklungen im Bildungssystem. Die nationalen Ausgaben für das Schulsystem wurden drastisch gekürzt. Ein Mitglied der Ghana National Association of Teachers kommentierte diese Entwicklung wie folgt:

„The reform took an economic approach to education. The quality of our education is threatened by a too narrow-minded, short-sighted economic approach by which economists' advice governments on educational policies, on the basis of cutting costs with the hope of not affecting the quality. Quality is sacrificed for saving money. The obvious risk is that children of poor parents suffer.“ (Nyaiye o.J.: 9)

Nyaiye kritisiert die Dezentralisierung der Verwaltung von Bildung auf der Distriktebene und Gemeindeebene als Kosteneinsparungen. Die armen und mittellosen Gemeinden treffe das besonders hart, sie konnten ihrem Bildungsauftrag nicht nachkommen. Die Kosten für den Schulbesuch wurden mehr und mehr auf die Eltern umgelegt und die einstige gebührenfreie Schulbildung eine kostenintensive Angelegenheit (z.B. *agriculture fee, PTA dues, development levy, sports fee, furniture fee*). Die ländlichen Gemeinden hätten die ansteigenden Kosten für die Bildung nicht tragen können (Nyaiye o.J.: 9).

Bereits im Jahr 1976 gingen Hunderte von Lehrern nach Nigeria, da ihnen dort bessere Arbeitsbedingungen geboten wurden. (Behrends 2002: 182; Nyaiye o.J.: 2). Seit Anfang der 1980er Jahre wurden die Lehrergehälter kontinuierlich gekürzt. In dieser Zeit waren viele Lehrer gezwungen, sich zusätzliche Einkommen zu suchen, was die Qualität des Unterrichts stark beeinträchtigte. Die Schülerzahlen gingen zurück, Stipendien und Ausbildungszuschüsse für Studenten aus dem Norden wurden gekürzt. Dafür wurden aber neue Universitäten und *training colleges* eröffnet (Nugent 1995: 174). Im Jahr 1987 wurde das ghanaische Schulsystem reformiert und neu strukturiert: Die Schuldauer wurde von 17 auf 12 Jahre reduziert.⁵⁵ Anstatt der vierjährigen Mittelschule wurde die dreijährige *junior secondary school* (JSS) eingeführt. Da das Schulsystem als zu akademisch identifiziert wurde, sollte den Schülern verstärkt technische und praktische Fähigkeiten vermittelt werden. Die polytechnischen Sekundarschulen und Berufsschulen sollten auf die Schüler in der Ausbildung von Handwerksberufen spezialisieren (Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 9; Tonah 2006: 8). Für den Abschluss der Sekundarschule benötigte ein Schüler im alten Schulsystem rund sieben Jahre. Die neuen *senior secondary schools* (SSS) berechtigten den Schüler schon nach drei Jahren zum Besuch einer tertiären Bildungsinstitution. Die Regierung richtete das Bildungssystem an den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Landes aus.

„[Education has to be; JD] more closely to the productive sectors of the economy to enhance its relevance, and exposure of the educable young to the problems of commerce, industry and the world of work generally“ (Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 8).

⁵⁵ Eine Verkürzung der Schulzeit war jedoch schon vorher möglich gewesen. Grundschüler in der sechsten Klasse oder Schüler der ersten Klasse der Mittelschule konnte die bereits Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule schreiben und so die Mittelschule überspringen.

Die ersten Absolventen dieser neuen Sekundarschulen schlossen ihre Abschlussprüfungen zu Beginn der 1990er Jahre jedoch sehr schlecht ab (Nyiaye o.J.: 9; Tonah 2006: 9). Die Einsparungen im Bildungssektor machten sich bemerkbar. Die wirtschaftliche Lage verstärkte die Arbeitslosigkeit bei den Schulabsolventen und schwächte das Interesse für den Schulbesuch in der Bevölkerung. „Most [pupils, JD] do not have confidence in the education they receive because they know they cannot get jobs after they have gone through it“ (Nyiaye o. J.: 13).

Schulische Grundbildung wurde zwar bereits unter Nkrumah Anfang der 1960er Jahre Pflicht und kostenfrei für alle Kinder zur Verfügung gestellt. In der zweiten Generation gingen zu jener Zeit jedoch längst nicht alle Kinder im Nordwesten zur Schule und konnten sie erfolgreich abschließen. In den 1970er Jahren hat Goody sogar einen verstärkten Rückgang des Schulbesuchs in Nordwestghana beobachtet: Die hohe Arbeitslosigkeit unter Schulabgängern ließ den Wert von Schulbildung sogar kurzfristig sinken (Goody 1987: 143). Diese These belegt die Abbildung 4. Zwischen 1970 und 1976 fielen die Schülerzahlen der Fielmuo Middle School drastisch. In dieser Zeit kamen mit dem Schulbesuch verstärkt Kosten auf die Eltern zu, deshalb wurden weniger Kinder eingeschult.

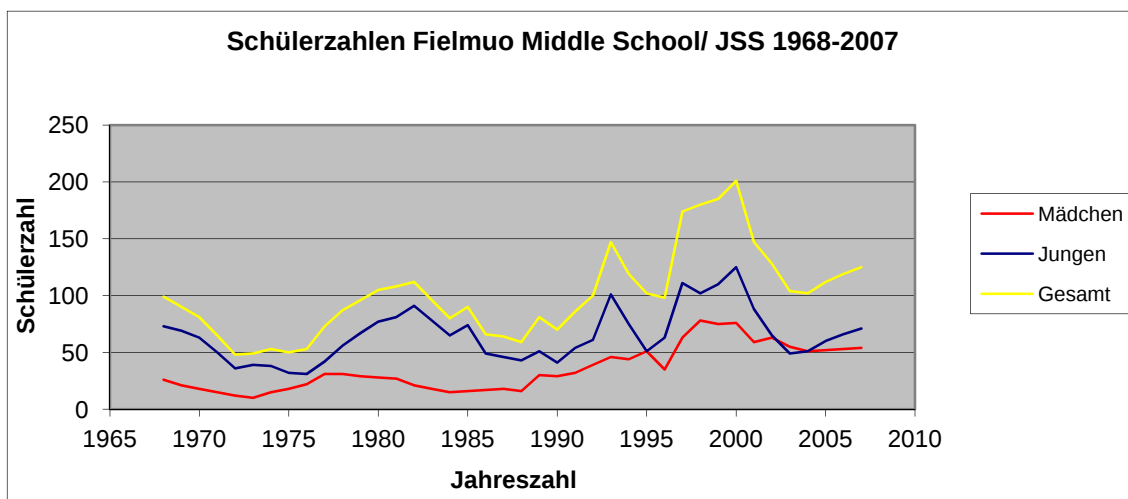


Abbildung 4: Einschulungszahlen Fielmuo Middle School/ JSS (eigene Darstellung basierend auf Eintragungen des *logbook* der Schule).

Mitte der 1990er wurde die Krise des Bildungssystems von der Politik erkannt und ein Umdenken setzte ein: Unter dem Programm Free Compulsory and Universal Basic Education (FCUBE) sollte der Zugang zu Bildung wieder für alle Kinder des Landes kostenfrei und pflichtmäßig erfolgen. Ein Bildungssystem, welches „functional and productive citizens“ ausbildet und eine „knowledge-based economy within the next generation“ aufbaut, wurde angestrebt (Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 9f). Das Ziel der ghanaischen Regierung war es nun, die Bevölkerung durch Bildung zu befähigen, Armut zu überwinden, um einen besseren Lebensstandard, der als „global interchange of images, information and ideas“ (Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 10) beschrieben wird, zu erhalten. Die Grundbildung beinhaltet den Besuch der sechsjährigen Grundschule und den

erfolgreichen Abschluss der dreijährigen JSS durch die Basic Education Certificate Examinations (BECE).

Ein von der Regierung beauftragtes Komitee stellte im Oktober 2004 fest, dass weder die gewünschten Ziele der Reform von 1987, noch die des FCUBE-Programms erreicht wurden (Ministry of Education, Youth and Sports 2004). Die erhofften berufsbildenden Fähigkeiten konnten nicht in ausreichender Weise vermittelt werden (Nyiyae o.J.: 15). Der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern, die Breite der zu unterrichtenden Fächer und der Engpass an Material überforderte das System. Die vom FCUBE-Programm angestrebte Einschulungszahl von 100% in den Grundschulen wurde bei weitem nicht erreicht. Landesweit wurden für das Schuljahr 2002/2003 nur 78,8 % der Jungen und 72,5% der Mädchen eingeschult (Ghana Statistical Service 2003: 67). Im Sisala Distrikt der Upper West Region erhält man für den gleichen Zeitraum noch niedrigere Zahlen: 56,1 % der Jungen und 73,6 % der Mädchen⁵⁶ (259). Der Zugang zur JSS fällt noch geringer aus: 41% (67,3% national) der Jungen und 44% (59,3 % national) der Mädchen aus dem Sisala Distrikt gingen nach der Grundschule auf die JSS. Von den 700 JSS-Schülern im Sisala Distrikt bestanden nur zwei Drittel die Prüfungen und waren zum Besuch einer *senior secondary school* berechtigt.⁵⁷ Nur wenigen Kindern gelang es, die SSS erfolgreich zu beenden.

Die ghanaische Regierung formulierte in diesem Zusammenhang: „Economically, it is a criminal waste of human resources“ (Ministry of Education Youth and Sports 2004: 14). Für das Schuljahr 2008/2009 wurde erneut eine Reform des Schulsystems vorgenommen, welche aus einem zweijährigen Kindergarten, einer sechsjährigen Grundschule und drei Jahre dauernden *junior high school* bestehen soll. Diese Schulausbildung soll für alle Kinder von 4 bis 15 Jahren verpflichtend sein (Ministry of Education Youth and Sports 2004: 15). Der Besuch der *junior high school* soll stärker mit der darauf folgenden vierjährigen *senior high school* verknüpft sein und so mehr Schüler absorbieren (Daily Graphic 2007: 11).

In dem ursprünglich rein landwirtschaftlich geprägten Fielmuo befindet sich seit dem Jahr 1985 eine Gesundheitsstation, in der zwei Krankenschwestern arbeiten. Das Dorf fungiert mittlerweile als ein Zentrum für die umliegenden Siedlungen. Seit dem Jahr 2000 ist Fielmuo ein Landkreis. Die untere Verwaltungseinheit auf der Distriktebene umfasst insgesamt dreizehn Siedlungen.⁵⁸ Die Distriktverwaltung

⁵⁶ Die höhere Anzahl der Mädcheneinschulungen lässt sich mit Programmen der United Nations Food Programme erklären, welche den regelmäßigen Schulbesuch von Mädchen mit einer Getreideration honoriert. Dies hat dazu geführt, dass Eltern verstärkt ihre Töchter einschulen.

⁵⁷ In dem neu gegründete Sisala West Distrikt ist bisher keine SSS vorhanden. In der gesamten Upper West Region befinden sich zur Zeit zwölf SSS: Jirapa Secondary School, Piina Secondary School, St Francis Girls Secondary School, Lawra Secondary School, Nandom Secondary School, Nadowli Secondary School, Tumu Secondary School, St. Francis Xavier Secondary School, Wa Secondary School, Ko Secondary School, Erimon Secondary School, Lasie Tuolu Secondary School (Africanseer.com 2009).

⁵⁸ Die Siedlungen unter Fielmuo sind: Bukpal, Buo, Chetu, Foliteng, Gaaper, Kaa, Kankanduale Kuonchuri, Liero, Muosoyiiri, Nimoro und Wiuro. Laut Bevölkerungszensus lebten hier im Jahr 2005 insgesamt 14.781 Menschen, wobei auf Fielmuo rund 6.068 Einwohner fielen (Ministry of Local Government and Rural Development 2006: 2).

modernisierte im Jahr 2004 den Marktplatz. Händler können die befestigten Stände mieten, die Gebühren werden von der Distriktverwaltung erhoben. Die meisten Händler können sich die Miete jedoch nicht leisten und die Stände stehen leer. Im Jahr 2006 wurde Fielmuo an das staatliche Stromnetz angeschlossen, die Hauptstraße wurde mit Straßenlaternen ausgestattet. Jeder Haushalt soll in den kommenden Jahren mit Strom versorgt werden. Seit dem Jahr 2007 existiert eine Polizeistation in Fielmuo und während meiner Anwesenheit im Jahr 2008 wurde eine *revenue barrier* errichtet, die von den passierenden LKWs eine Steuer erheben darf. In den letzten fünf Jahren wurden außerdem eine Post und eine Bankfiliale in dem Dorf eröffnet. Diese staatlichen Institutionen haben eine Reihe an Arbeitsplätzen geschaffen, dennoch sind rund 80% der Bevölkerung in der Landwirtschaft oder Viehzucht tätig (Ministry of Local Government and Rural Development 2006: 3).

Bildung und Chancengleichheit

Philips Einschulung in die Grundschule verlief, nach seiner Darstellung, anders als die seiner beiden Vorgänger. Seiner Erzählung zufolge war er weder von seinem Vater zur Schule geschickt worden, noch hatten seine Mutter oder seine Geschwister einen Einfluss darauf gehabt. Er betonte immer wieder, dass er sich selbst für den Schulbesuch entschied. Er sah Schulkinder, die sich von Dorfkindern, die nicht auf die Schule gehen, unterschieden. Er sah, was aus diesen Schulkindern wurde. Sie gingen einer Berufstätigkeit nach und konnten Status und Prestige erwerben. Die Schulen in seinem Heimatdorf hatten sich etabliert und waren Anfang der 1990er Jahre eine feste Institution geworden. Die Krise des Bildungssystems in den 1980er Jahren erhielt durch die Reform im Jahr 1987 einen Gegenwind. Schulbildung stellte ohne Zweifel eine Möglichkeit zum Aufstieg dar und obwohl sie zu diesem Zeitpunkt mit Kosten verbunden war, wollte Philip sie sich unbedingt aneignen. Mit seiner Aussage „I started schooling on my own initiative“ drückte er seine individuelle Entscheidung und Entschlossenheit aus. In Kommentaren zu seiner späteren Schulbildung teilte er mir mit, besonders beharrlich gewesen zu sein: „going to SSS was my choice“ oder „I really had to fight to go for further education“. Seine Schullaufbahn stand dabei vor allem unter dem Vorzeichen des „Menschenrechts auf Bildung“:

„I have a right to go to school. If I don't do it, I will not be educated, I will not be enlightened, and I will not know my left from my right. Education in Ghana is compulsory by law. So why don't I use my right to go to school?“ (Philip Batiir, 14.10.2008)

Der Zugang zur Schulbildung erfolgte in der Familie Batiir nicht mehr selektiv. Ab den 1990er Jahren wurden nahezu alle Kinder eingeschult (vgl. Bildungsgenealogie im Anhang). Es ist erkennbar, dass fast alle Kinder einen höheren Bildungsabschluss anstrebten, obwohl bisher im gesamten Sisala West District keine *senior secondary school* vorhanden ist. Dennoch ist Besuch einer Sekundarschule mittlerweile keine Seltenheit mehr und sogar notwendig geworden. Philip erklärt mir: „Without a senior secondary degree you can't do anything.“ Für eine Bewerbung zu

einer Ausbildung als Lehrer oder in der Einwanderungsbehörde sei ein Sekundarschulabschluss obligatorisch.

Eine Bildungsexpansion hat jedoch eine Nivellierung zur Mittelmäßigkeit zur Folge (vgl. Müller und Mayer 1976: 25).⁵⁹ Tatsächlich erweitern sich mit der Bildungsexplosion nicht die Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern die Anforderungen werden gleichzeitig hochgeschraubt. Ronald Dore hat sich bereits in den 1970ern mit den Konsequenzen der Bildungsexpansion und der Beschäftigungsstruktur in verschiedenen Ländern befasst. Seine These lautet, dass die Schule mehr und mehr dazu gebraucht wird, um die notwendigen Zertifikate zu erhalten, um eine Berufstätigkeit ergreifen zu können. „Schooling has become more and more a ritualised process of qualification-earning“ (Dore 1976: 4). Dies habe eine „qualification inflation“ und „certificate devaluation“ (ebd.: 6) zur Folge. Während für die Ausbildung zum Lehrer in Nordghana in der ersten Generation zuvor noch ein Mittelschulabschluss genügte, ist mittlerweile ein Sekundarschulabschluss notwendig.

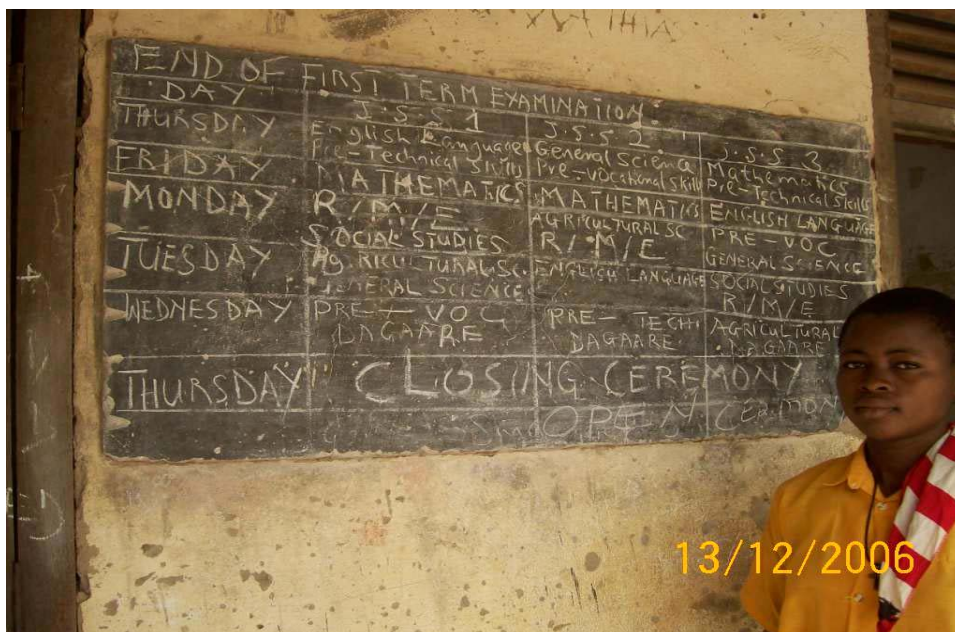


Abbildung 5: Eine Schülerin der Fielmuo JSS auf dem Weg zu ihren Prüfungen (Foto: J.Dienst).

Eine Politik der Chancengleichheit beseitigt ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren, die Leistungsbewertungen erfolgen nach universalen, objektiven Kriterien. Der Zugang ist formal geregelt und nicht mehr exklusiv. Diese Idee aus den bürgerlichen Bestrebungen soll ehemals erbliche Statuszuweisungsin-

⁵⁹ Müller und Mayer identifizieren drei Motive für die Expansion von Bildung: Für die Wirtschaft müssen qualifizierte Arbeitskräfte bereitgestellt werden, die zur Produktivität beitragen; in der nationalen Kulturpolitik findet eine Modernisierung der Werte und Normen statt; auf der gesellschaftlichen Ebene erhält der Schüler formal ein Recht auf die Entfaltung der Persönlichkeit durch den Zugang zur Bildung. Vor allem wird ein Recht auf gleiche Chancen für den Statuszuweisungsprozess geschaffen (Müller & Mayer 1976: 9f.). Da der Zugang zu beruflichem Status, Einkommen und Macht von der erworbenen Bildungsqualifikation abhängig ist, sollen formal alle Kinder die Möglichkeit zu Schulbildung und damit zur Aneignung dieser Zertifikate haben.

stanzen mit dem schulischen Leistungsprinzip ersetzen (Borst 2009). Dieses bezeichnet Solga als die meritokratische Formel, die „eine *normative Selbstdefinition* moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten“ liefert (65; Hervorhebung im Original).⁶⁰ Die Verbreitung der Zugangsmöglichkeiten wird als durchgesetzte Chancengleichheit gewertet (Solga 2009: 63). Formierende Ungleichheiten können danach als gerecht interpretiert werden, da „Bildungsanstrengungen und Leistungsverausgabungen einem Individuum unter dem Vorzeichen von Talent und Fleiß zugeschrieben werden können“ (Solga und Powell 2006: 175). Die Politik betreibt einen inklusiven Anspruch „Bildung für alle“ und legitimiert die Leistung des Einzelnen für den Zugang zu sozialen Positionen. Die Erweiterung der Bildungschancen auf die gesamte Bevölkerung unter dem Schlagwort der Bildungsexpansion soll die soziale Hierarchie verringern (Teichler 1979: 47). Die Schule reguliert jedoch über Selektionsprozesse eine Zuteilung von Lebenschancen und letztlich von sozialen Positionen (Fend 1976:112).

Bourdieu und Passeron entlarven die formale Chancengleichheit als bloße Illusion. Viel entscheidender als die Kenntnisse von Fähigkeiten, die in der Schule erworben werden, sei die soziale Herkunftsfamilie (Bourdieu und Passeron 1971: 29). Die Leistungen in der Schule können nicht objektiv betrachtet werden, sondern sind immer mit dem sozioökonomischen Hintergrund des Schülers verknüpft (Bourdieu 2001: 24, Foster 1980: 208). Sprache, Allgemeinbildung und Vertrautheit mit der Institution wird Kindern in privilegierten Familien schon seit ihrer frühesten Kindheit vermittelt.

„Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“ (Bourdieu 2001: 39).

Das Schulsystem überzeuge Unterprivilegierte davon, dass ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel von Fähigkeiten oder Verdienst beruhen (Bourdieu und Passeron 1971: 225). Oder, wie Bourdieu es später ausdrückt

„Von unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass die selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (2001:21).

⁶⁰ Der Begriff der Meritokratie wurde erstmals 1958 in Michael Youngs Satire „The Rise of Meritocracy“ gebraucht. In einer Zukunftsvorstellung malt er das Bild der britischen Gesellschaft, die unter der Ideologie der Meritokratie im Jahr 2033 lebt. Nachdem das Schulsystem pflichtmäßig geworden sei und auf Wettbewerb beruhe entstehe eine neue soziale Klasse. Deren Zutritt kann anderen verwehrt bleiben. Es entsteht eine elitäre Klassengesellschaft, in denen die Herrscher das Prinzip der Meritokratie als Legitimation für ihre Positionen verteidigen. „If meritocrats believe, as more and more of them are encouraged to, that their advancement comes from their own merits, they can feel they deserve whatever they can get. They can be insufferably smug, much more so than the people who knew they had achieved advancement not on their own merit but because they were, as some-body's son or daughter, the beneficiaries of nepotism“ (Young 2001).

Interessant ist, dass Philip nach wie vor an seinem Bildungswillen festhält. Gleichzeitig positioniert er sich auf der Seite der „Aussichtslosen“, die für ihren Zugang zu Bildung kämpfen müssen, da sein Vater nicht im Besitz des Bildungskapitals ist und ihm daher diesen nicht vererben konnte.

Anders sieht es bei Marc Batiir, der jüngste Sohn von Cletus und Agatha, aus. Er wurde durch eine Urkunde gewürdigt, die ihn als besten Schüler der Upper West Region im Jahr 1998 auszeichnet und von dem damaligen Präsidenten Ghanas unterzeichnet wurde (Abb. 6). Diese Urkunde befindet sich für jeden Besucher gut sichtbar im Wohnzimmer der Familie (vgl. Abb. 2). Diese offizielle Anerkennung der persönlichen Leistung von Marc stattet ihn mit einem besonders hohen Wert an kulturellem Kapital aus. Seine soziale Herkunft ist dabei nicht unwichtig. Marcs Eltern sind beide studierte Lehrer und hatten Posten als Beamte in der Bildungsbehörde inne. (vgl. Bourdieu 2001: 26).

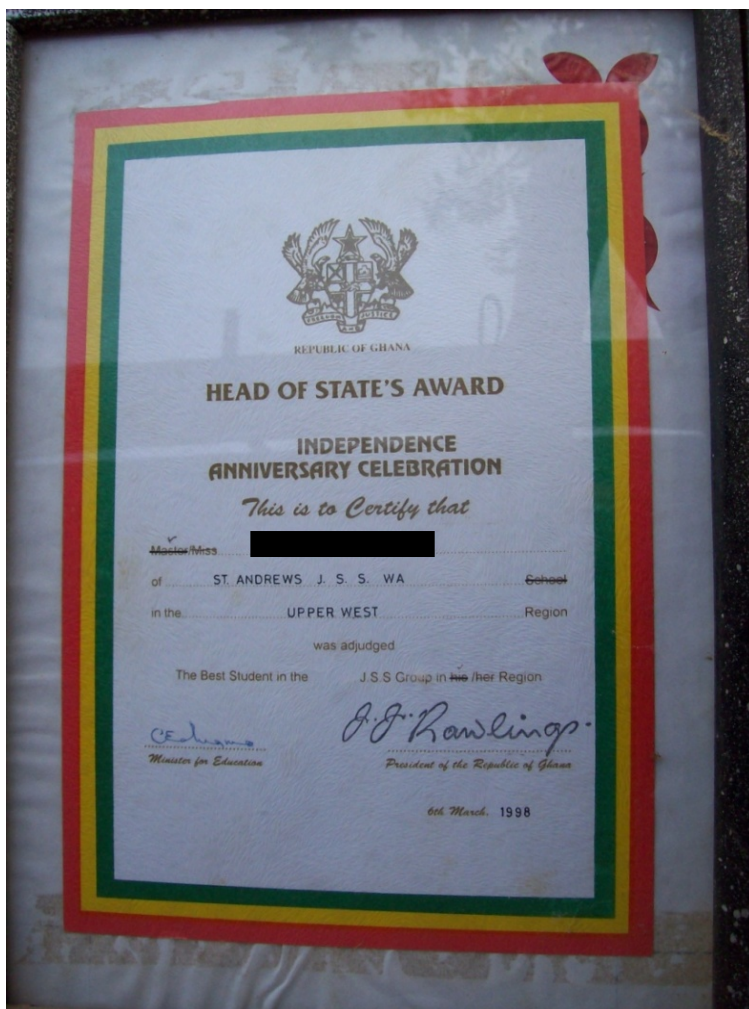


Abbildung 6: Zertifikat von Marc Batiir (Foto: J.Dienst).

Die heterogene Gesellschaftsstruktur stattet die Kinder mit einem unterschiedlichen Habitus aus. (Liebau 2008: 48-49). Kinder mit gebildeten Eltern haben danach einen Vorteil, während Kinder mit nichtgebildeten Eltern in der Schule nur begrenzte Teilhabe und Lernchancen erhalten. Unverschuldet haben sie eine strukturell unter-

legene Position inne.⁶¹ Im schulischen Leistungswettbewerb treten sie oft als die Verlierer auf. Durch ihren erlernten Habitus werden sie durch die Schule stigmatisiert.⁶²

Überträgt man diese These auf den Fall von Philip, dessen Vater keine Schule besucht hat, der auf einem Dorf im Nordwesten Ghanas aufgewachsen ist und dessen schulische Leistungen Anlass zur Klage geben, so könnte man annehmen, dass er zwar versuchen würde, die Schule erfolgreich und mit guten Noten abzuschließen. Bei einem Scheitern würde er sich jedoch mit der Situation resigniert abfinden, mit dem Selbstverständnis als Kind eines nichtgebildeten Bauern keinerlei Chance für einen sozialen Aufstieg zu besitzen. Interessant ist, dass Philip einen ungebrochenen Aufstiegswillen besitzt und neue Strategien entwickelt, die ihm aus seiner unterprivilegierten Situation herausholen sollen. Dies widerspricht Bourdieus These und zeigt hier ihre Grenzen auf, nämlich wenn der Zugang zu Bildung und Aufstiegsmöglichkeiten angefochten wird. Im nächsten Abschnitt möchte ich aufzeigen, dass Philip und andere sich keineswegs mit ihrem Bildungsschicksal abfinden möchten, sondern eigene Strategien entwickeln, um sich Bildung anzueignen und eine Berufstätigkeit ergreifen zu können.

Bildung als Kampf

„I was disadvantaged. Even though my father and my mother are illiterate I went to school, up to SSS-level. But I didn't have the chance to get my certificate, because I had to do so much work for my uncle [Cletus; JD] which stopped me from learning. I really would like to re-sit for the exam, but for that reason I have to pay a fee. Without a senior secondary certificate you can't achieve something - to be either a teacher or do any other job. I need to look for that money. I have to struggle for my education" (Philip Batiir, 14.10.2009).

⁶¹ In diesem Zusammenhang kann der Begriff der „Bildungsarmut“ genannt werden. Unter dieser Bezeichnung wird die Bedeutung von Bildung für die Verteilung von Erwerbschancen und damit die gesellschaftliche Teilhabe deutlich. Mit dem Besuch von Bildungsinstitutionen wird eine Erwartung zum Erreichen dieses Standards generiert. Wenn dieser jedoch nicht erreicht werden kann, wird dies als individuelles Leistungsdefizit oder persönliches Versagen ausgelegt. Die Armut einer Person zeigt sich schließlich in seiner „Zertifikatsarmut“ (Solga und Powell 2006: 181).

⁶² Hartmann hat die soziale Herkunft der politischen und wirtschaftlichen Elite in der BRD untersucht und festgestellt, dass während sich in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die politischen Eliten noch aus den kleinbürgerlichen Milieu der Arbeiter und Mittelschicht rekrutierten, schließlich zu einem extremem Übergewicht der Bürgerkinder in der Elite des Landes wandelte. Er stellt fest, dass für die BRD diese Zugehörigkeit nicht auf der eigenen Leistung basiert, sondern sei auf die Bildungsbarrieren im deutschen Bildungssystem zu schließen, die er als soziale Barrieren bezeichnet (Hartmann 2006: 201). Er beschreibt einen „richtigen Habitus für die Vorstandsetage“, da man nur nach seinesgleichen und der Bestätigung desselben Lebensstils suche. Die persönliche Souveränität kodiert den Unterschied zwischen jenen die dazugehören und jenen, die nur dazugehören möchten (203). So kommt er schließlich zu dem Schluss: „Wenn die Unterschichten an ihrem Los letztlich selbst Schuld sind, weil sie sich keine Bildung aneignen und einen undisziplinierten Lebenswandels führen, und die Eliten ihre Position ausschließlich ihrer individuellen Leistung verdanken, dann sind die Macht – und die Einkommensverhältnisse – in der Gesellschaft nur eine zwingende Folge der jeweils unterschiedlichen Anstrengungen einzelner Bürger und damit legitim.“

In diesem Gespräch zeigte Philip, nicht ohne Stolz, dass er es bis zur Sekundarschule geschafft hat, obwohl seine Eltern beide nicht die Schule besucht haben. Auf Grund ungünstiger Umstände konnte er sie jedoch nicht erfolgreich abschließen. Er benötige nun finanzielle Mittel für die Wiederholungsklausur. Da der Abschluss für ihn von herausragender Bedeutung ist, müsse er nun für seine Bildung kämpfen.

Bereits nach Abschluss der JSS in Fielmuo stand für Philip fest, dass er weiterhin die Schule besuchen, die Sekundarschule abschließen und danach eine Berufsausbildung machen wolle. Dies erklärte er mir mit der Aussage:

„Once I've tasted the fruit of education I wanted to get further. I want to get something out of it. You know once you start to learn something; you can never go back to an illiterate status. It is impossible to go back in your house and continue farming like an unenlightened person.“

Es sei für ihn undenkbar, wieder in das Dorfleben zurückzukehren. Habe er sich erst einmal einen gewissen Bildungsstand angeeignet, könne er unmöglich das gleiche Leben wie Nichtgebildete führen.

Deshalb setzt er nun alle seine familiären Ressourcen ein, um seine Ausbildung fortsetzen zu können. Sein älterer Bruder Charles diene ihm dabei als erster Ansprechpartner. Philip rechnete sich gute Chancen aus, dass dieser ihm helfen würde: Schließlich hätten beide die gemeinsame Mutter. Außerdem hatte Philip Charles schon früher geholfen, seine Bar in Fielmuo zu betreiben und er erwartete nun eine Gegenleistung. Er war sehr enttäuscht, als Charles Philip kurz nach seiner Ankunft in der Kleinstadt Tumu wieder fortschickte und ihm jegliche Hilfe versagte. Er erklärte mir, dass er sich nun in einer schwierigen Situation befand: „Once I went out to get educated, I cannot turn back to the house without anything.“ Sein Onkel Cletus in Wa schien ihm ein weiterer guter Ansprechpartner zu sein. Schließlich müsse er als ehemaliger Lehrer seinen Neffen in seiner Ausbildung unterstützen. Wie ich in Philips Bildungsbiographie dargestellt habe, besuchte er in Wa und später in Nadowli, Schulen, die nicht seiner Wahl entsprachen, aber von Cletus empfohlen wurden. Cletus' eigene Kinder hätten jedoch die Möglichkeit gehabt, bessere Schulen besuchen zu können und wären deshalb im Vorteil gewesen. „But since I am not their biological son, I cannot expect, that they treat me the same way.“

Die unzulängliche Ausstattung dieser Schulen und die Tatsache, dass er Hausarbeit für seinen Onkel verrichten musste, hätten schließlich maßgeblich zu seinem schlechten Abschneiden in den Abschlussprüfungen beigetragen.

„If I sit down and open a book, they say ' Philip come and do this, come and iron my dress, come and pick the T-shirts to sell'. I cannot refuse. But all that kept me away from learning.“

Die Wahl der Schulen und die Aufgabenverteilung im Haushalt lägen in der Verantwortung seines Onkels. Darüber hinaus hätte er Philip nicht die üblichen Nachhilfestunden gewährt. Aus diesem Grund macht Philip ihn für seinen schlech-

ten Schulabschluss verantwortlich und sagt: „I couldn't complete my SSS, because I didn't have the chance to concentrate on my studies.“

Stattdessen erhoffte er sich die Aufmerksamkeit und Unterstützung seines Onkels erwerben zu können. „I thought if I work hard for him and I have any problem he would solve it.“ Bei jeder Gelegenheit, bei der es darum ging zu helfen, sprang Philip sofort ein: Er arbeitete ohne Bezahlung in Charles' Bar und später in seinem Bauunternehmen. Er half beim Bau des neuen Hauses von Cletus und Norbert in Fielmuo. Für Cletus verkaufte Philip T-Shirts auf Beerdigungsfeiern und in der katholischen Gemeinde in Fielmuo. Seiner Meinung nach hätte er nun Anspruch auf finanzielle Unterstützung, denn er habe seine Arbeitskraft zur Verfügung gestellt und erwarte nun eine Gegenleistung. Doch diese blieben bisher aus. Resigniert stellte er fest: „I did it for myself all alone.“

Zwar habe er mit seinem Onkel Cletus schon öfter über seine weitere Zukunft gesprochen, aber dieser wolle ihn nicht in einer weiteren Schulbildung unterstützen. Wenn es nach Philip ginge, so würde er den SSS-Abschluss wiederholen, um sich danach an einem *teacher training college* oder in der Bildungsbehörde zu bewerben. Allerdings hat Cletus bereits konkrete Vorstellungen, die seinen Neffen in die Berufstätigkeit nach Fielmuo führen können: Er unterbreitete Philip den Vorschlag, eine Ausbildung als Elektriker zu machen. Nach seiner Meinung wäre Philip genau richtig für diese Beschäftigung, „before the Ashanti boys from the South take the lead“ (Cletus Batiir, 22.10.2009). Dabei hätte Philip gute Chancen hier ein „big business“ zu machen: Da Fielmuo vor kurzem an das Stromnetz angeschlossen wurde, gäbe es nach kompetenten Elektrikern starke Nachfrage. Für Philips Wunschberuf des *white collar job* hat Cletus kein Verständnis und will diesen Berufsweg nicht unterstützen. Er hält Philips Überlegungen, sich in der Einwanderungsbehörde oder auf einer Wirtschaftsschule zu bewerben, für unrealistisch da Philip die Sekundarschule nicht abgeschlossen hat.

Diesen Abschluss möchte Philip unbedingt wiederholen, um eine Beschäftigung ihm *white-collar* Sektor nachzugehen. Die Möglichkeit, ins Dorf zurückzukehren, sieht er dagegen als persönlichen Fehlschlag an, den er unbedingt abwehren müsse.⁶³ Seine Argumente lauten, dass ihm sein Onkel Cletus, den er als „guardian“ bezeichnet und mit den Fürsorgepflichten eines Vaters versieht, die Aufstiegschancen verwehrt habe. Er plädiert auf sein Recht auf Bildung, welches Cletus bereits vor ihm wahrgenommen hätte und welches er ihm nun verwehre.

Die Erfahrung von Schulbildung erlaubt ein selbstbestimmtes Leben und betont individuelle Entscheidungen. Solga sieht in der Entwicklung von Schulbildung eine Individualisierung als neues Prinzip der gesellschaftlichen Organisation. Dabei erkennt sie jedoch keine Zunahme an individuell bestimmbar Optionen. Chancen und sozialen Risiken würden in ein individuelles Optimierungsproblem umdefiniert werden. Strukturelle Risiken lägen in der individuellen Verantwortung und

⁶³ Dieses Phänomen hat auch Goody (1987) beobachtet. Absolventen der Schule würden sich weigern ins Dorf zurückzukehren und erheben Anspruch auf eine professionalisierte Berufstätigkeit im modernen Sektor (141).

Entscheidung. Chancen und Risiken würden zum individuellen Problem. Das bedeute, jeder müsse für sich alleine kämpfen und seine eigene Strategie entwickeln, und könne nicht im Kollektiv handeln (Solga 2009: 70).

Philip kommentierte sein nächstes Vorgehen folgend:

“My problem is finally that I have to fight for my own, because if you rely on so many people you might not get any help. I have to rely on my own. But I want to have the patience; I cannot suffer like this one day. You always ask me, what am I doing and I keep on saying 'I am doing nothing.' But I work more than those who end up with a monthly salary. I know laziness can never lead me to success, so wherever I am I work hard without being paid. In fact I work, but end up having nothing. That is why I tell you I am doing nothing” (Philip Batiir, SMS vom 7.11.2009)

Eine letzte Hoffnung auf Hilfe ist Philips Bruder Alexis, der gegenwärtig im Gesundheitssektor im Süden arbeitet. Laut Philip käme Alexis seiner Verpflichtung nicht nach, seinen jüngeren Geschwistern bei ihrer Ausbildung zu helfen. „He is not taking care for anybody in the house and he is earning so much more, he is a medical. It is his duty to assist his junior brothers and sisters“. Die Pflicht zur Unterstützung macht Philip an der Zugehörigkeit zur Familie fest. Er hat klare Vorstellungen von den Pflichten und Aufgaben seiner Brüder und Onkel. Diese Erwartungshaltung gegenüber seinen Verwandten ergänzt sich mit dem Gedanken an Verpflichtungen der ersten und zweiten Generation. Dennoch können daraus Konflikte entstehen, die im nächsten Kapitel behandelt werden.

4. Bildung als Kapital in familiären Beziehungen

Anfang November 2006 erhielt mein Gastvater Nathan die Einladung zu einem Familientreffen der Familie Batiir, welches an Weihnachten des gleichen Jahres stattfinden sollte. Ein solches Treffen fand bereits im vorausgegangenen Jahr statt und wurde auf Initiative von Cletus, Norbert und weiteren Gebildeten der ersten und zweiten Generation eingeführt, „to have a forum to discuss all family issues“ (Norbert Batiir, 28.11.2006). Hier kamen sämtliche Mitglieder der erweiterten Familie Batiir zusammen, um Angelegenheiten zu besprechen, die die ganze Familie betrafen. Im Folgenden möchte ich aus dem Protokoll des Treffens aus dem Jahr 2005 zitieren. Ein Teilnehmer, der zuvor als Protokollant bestimmt worden war, hatte es in englischer Sprache verfasst, abgetippt und per Post oder Email an die Familienmitglieder versendet. Neben der Einladung zum nächsten Treffen und dem Protokoll befanden sich eine Anwesenheitsliste und eine Aufstellung von gemeinsamen Beitragszahlungen für den „family welfare fund“ und das Projekt zum Bau eines Brunnens. Diesen plant die Familie Batiir gemeinsam vor dem Haus in Fielmuo zu errichten. An diesem Treffen nahmen gebildete und nichtgebildete

Männer dreier Generationen der Familie Batiir teil.⁶⁴ Das Protokoll verwies auf die Diskussionspunkte des letzten Treffens und sollte sie für das kommende wieder in Erinnerung rufen.

Minutes of the Batiiryir (Family) Meeting. Held on the 29th of December 2005

The Meeting commenced at about 8:30 am with a short prayer by Nathan Yelpoe. Opening the meeting, uncle Cletus who served as interim chairman directed Daale Batiir to pave the way as landlord in the absence of Gyel, the only father but distant.

Mr. Daale Batiir in his capacity as landlord thanked the gathering and said that Gyel though absent has been informed about whatever is taking place in the house and had given the go ahead for a successful manipulation. He also informed the gathering that he was happy about the idea brought in by Cletus and said that their fathers were not many but that there was unity and understanding amongst them hence, they handled the affairs of the house steadily and without shame till they passed away leaving the house now for us. He therefore appealed to us to try to follow suit if the examples of their father of late.

Cletus in his term [sic!] quickly drew the attention of the house to the fantastic number of gathering being from the same root (family). He said he was so delighted at our number. What he observed was that education has absorbed many of them and by the nature of their work detached them from the house. Others he added also left the house not for the sake of education but seek greener pastures all for the improvement of the house and this has brought about the situation of family members.

He observed that the situation has resulted to only a few people living in the house and are incapable of solving problems that confront the house and automatically it results to insults from general public and shame to the house. He lamented over the issue and remarked again that our parents were not as many as we are today but that because they were united they were able to manage and handle affairs of the house perfectly which accorded them honor until they died.

He also observed that though we are many and educated or enlightened if we don't unite it would automatically stand out clear that our education is meaningless. He lamented a lot of the fact that our disunity is breeding lots and lots of problems in spite of our education and enlightenment. He said it is bothering him so much and that this has brought about the formulation of this idea of unity in the whole house.

[...]

⁶⁴ Gleichzeitig fand ein separates Treffen der Frauen statt, bei dem ähnliche Angelegenheiten besprochen und anschließend in der Runde der Männer vorgetragen wurden. Ein Protokoll liegt nicht vor.

Uncle Cletus further suggested that family members should put away with segregation and individualism since these are obstacles to unity. Rather he approved of the respect for the family hierarchy and consultations. He believes strongly that consultations and respect is the key to unity. By giving respect to the immediate elders, he said our problems can always be solved easily.

In his contribution Steven hinted the house that individual views should be honored as regards problem solving irrespective of the age, possession or status of the needy. He noted that even one is not in a position of solving a problem for the other but that it should be taken kindly. By this he was referring to the kind of approach one will meet when presenting a problem confronting him. He appealed to able persons or relatives to let patience and consultation prevail in problem solving.

[...]

Der Ablauf des Treffens erinnerte an eine formale Konferenz: Es beginnt mit einem Gebet und ein Vorsitzender wird bestimmt, der die Sitzung moderiert. Das Gesagte wird schriftlich festgehalten und in englischer Sprache als Protokoll an alle Anwesenden versendet. Bemerkenswert dabei ist, dass nicht alle Teilnehmer des Familientreffens eine Schulbildung genossen haben. Sie können das Protokoll nicht lesen. Die Kommunikation des eigentlichen Treffens erfolgte jedoch auf Dagaare, der Muttersprache aller Teilnehmer. Eine Entfremdung erfuhren Nichtgebildete erst durch das schriftlich verfasste Protokoll.

Cletus, der erste in seiner Familie mit Schulbildung, wurde zunächst als Wortführer bestimmt. Dieser gab seine Position jedoch sofort an seinen älteren Bruder Daale weiter, damit dieser, in seiner Funktion als *landlord*, die Verbindung zu den Ahnen herstellen konnte. Cletus ergriff daraufhin erneut das Wort und berief sich auf eine Revitalisierung alter Traditionen, die die Familie als Einheit und zu gegenseitiger Hilfestellung verpflichtete. Damit betonte er seine Zugehörigkeit zum Haus. Er lehnt ein modernes Familienmodell der Kernfamilie ab, welches Unterstützungen nur auf die Kernfamilie beschränkt. Vielmehr setzt er auf die Mischung von modernen Errungenschaften, wie Schulbildung, und Tradition, um den Zusammenhalt der Familie zu stärken. Die gegenwärtige Spaltung zwischen den Familienmitgliedern solle, nach Vorbild der Vorväter, durch stärkeren Zusammenarbeit Einhalt geboten werden, um dem Haus zu Erfolg und Ansehen zu verhelfen. Nach seiner Definition nach habe Bildung dann keinen Wert mehr, wenn sie in der Folge eine Trennung der Familienstruktur bedeute. Soziale Ungleichheiten innerhalb der Familie stellte er als Probleme der gesamten Familie dar und es sei die Pflicht der Gebildeten, diese gemeinsam zu lösen. Bildung erweitere die Handlungsmöglichkeiten der Gebildeten, die diese nun nutzen sollten, um ihren Herkunftsort ihrer Familie Respekt zu zollen. Er schlägt eine Revitalisierung der alten Strukturen vor, in denen die Hierarchie nach dem Alter aufgebaut war. Danach seien gerade jüngere Menschen, ohne Status auf die Hilfe der älteren, gebildeten Generation angewiesen.

Cletus stellt sich auf die Seite seiner nichtgebildeten Verwandten, denn er weiß, dass diese die Unterstützung der Berufstätigen erwarten. Andererseits kann die Initiierung einer formalen Ebene wie dem Familientreffen auch als eine Strategie gewertet werden.

In seiner Selbstdarstellung als Gebildeter - sei es durch sein Erscheinungsbild und den Besitz materieller Güter oder durch seine Einteilung in *literate*s und *illiterate*s, in *enlightened* und *unenlightened* - versucht er sich von seinen nichtgebildeten Familienmitgliedern abzugrenzen. Andererseits hält er den Kontakt und begreift es als seine soziale und moralische Pflicht, sie an dem Bildungsprozess teilhaben zu lassen.

Ein verbreitetes Verständnis geht von einem hohen Wert von Solidarität in afrikanischen Gesellschaften aus. Diese solidarischen Verwandtschaftsbeziehungen sind es, die Verpflichtungen auferlegen und gleichzeitig mit einer Erwartungshaltung der erweiterten Familie einhergehen. Mörath hat in ihrer Masterarbeit das normative Verständnis des Konzeptes der idealen Dagara-Familie (*yirdem*) herausgearbeitet. Danach könne die lokale Verwandtschaftsgruppe in Krisensituationen mit dem Beistand der erweiterten Familie rechnen und umgekehrt sind Familienmitglieder zu finanziellen Beistand verpflichtet (Mörath 1992: 38).

Diese beiden unterschiedlichen Standpunkten - einerseits die Selbstverpflichtung zur Unterstützung und andererseits die Erwartungshaltung der erweiterten Familie zu finanziellen Beistand - scheinen sich durchaus zu ergänzen. Die Familienmitglieder hatten jedoch ihre eigenen Ansichten über Verpflichtungen und Erwartungen in ihrer erweiterten Familie, die ich im Folgenden beschreibe.

4.1 „I should reciprocate“: familiäre Verpflichtungen

Seit Cletus und Agatha eine feste Anstellung als Lehrer haben, nehmen sie Kinder ihrer Verwandten für einige Zeit bei sich im Haus auf. Die Kinder arbeiten im Haushalt mit und erhalten im Gegenzug eine Schulbildung. Im Herbst 2006 wohnten in ihrem Haushalt in Wa noch viele weitere Personen: Paula Yelpoe, die älteste Tochter von Nathan Yelpoe, hatte gerade erfolgreich die JSS in Fielmuo abgeschlossen und bereitete sich nun für den Besuch der Kanton Senior Secondary School in Tumu vor. Ihre Ferien verbrachte sie im Haus ihres Großonkels. Sie half in der Küche und kümmerte sich gemeinsam mit Rita, einer Tochter von Agathas Schwester, die in Wa die JSS besuchte, um Cletus' Enkelsohn Francis. Dessen Mutter Rose arbeitete tagsüber in Cletus' Straßenladen in Wa, in denen er seine Stoffe verkauft und einen Kopierdienst betreibt. Während meines Aufenthaltes holte Cletus den 12-jährigen Peter Batiir aus Fielmuo zu sich nach Wa. Er besucht dort die St. Andrews JSS und hilft im Haushalt.⁶⁵ Peter Batiir ist der Sohn von Tang Batiir, der über keine

⁶⁵ Bereits in den vorherigen Jahren haben Kinder aus dem Haus in Fielmuo bei den Batiirs in Bolgatanga, Navrongo, Jirapa und Wa gelebt. Nathan Yelpoe, der erstgeborene Sohn von Daale, war der erste, den Cletus als *houseboy* zu sich in den Haushalt nach Bolgatanga rief. Nathan, der zu diesem Zeitpunkt die Mittelschule abgeschlossen hatte, bekam von seinem Vater nicht die Erlaubnis zu den

Schulbildung verfügt. Tangs Vater war Daale Batiir, ein älterer Bruder von Cletus' Vater Kobru (vgl. Abb.7).

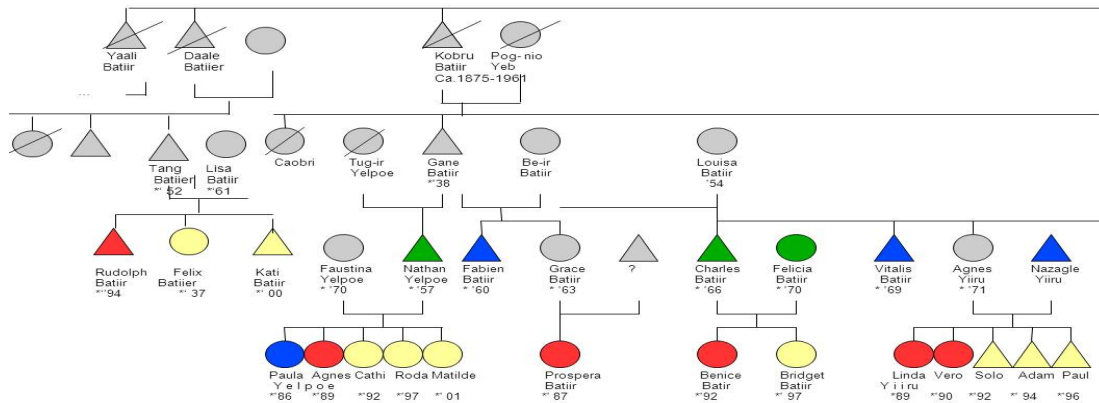


Abbildung 7: Ausschnitt Familiengenealogie der Familie Batiir (siehe auch Anhang).
Quelle: Eigene Darstellung nach Gesprächen mit N. Yelpee und D. Batiir.

Seit Norbert in Wa arbeitet, kocht die 13-jährige Natali Batiir für ihn. Zuvor hatte sie in Fielmuo die Primarschule abgeschlossen, nun besucht sie in Wa die JSS. Natali Batiir ist die Tochter von Ziem Batiir, einem älteren Bruder von Norbert. Er selbst hat keine Schule besucht und ist als kommerzieller Farmer in Sunyani tätig. Außerdem hatte Norbert zwei Söhne seines Bruders Daale, Vitalis und Albert, in ihrer Ausbildung zu Lehrern unterstützt. Gegenwärtig zahlt er die Schulgebühren der SSS für Rhoda und unterstützt Philips Bruder Vincent, der die Universität in Ouagadougou besucht.

Cletus und Norbert halten beide Kontakt zu ihren nichtgebildeten Verwandten ihrer erweiterten Familie in Fielmuo. Ökonomisch sind sie ihnen in den meisten Fällen überlegen. Cletus erhält mittlerweile eine Rente von seiner Tätigkeit als Lehrer, Schulleiter und Distriktdirektor. Norbert hat eine feste Anstellung als Zollbeamter. Cletus hat eine Idealvorstellung:

„Most of them [literate; JD] should help at least one child in the house, a student of the house who is excellent in school and who cannot go further because of poverty. That is my major issue at home, to help that one day the village is full of educated people [...] to help in the educational development.

Prüfungen für die SSS zu gehen, um wie sein Altersgenosse Norbert, die Sekundarschule zu besuchen. Im Haus von Agatha und Cletus in Bolgatanga kümmerte er sich um anfallende Arbeiten und arbeitete auf der Farm. Während dieser Zeit nahm er an einer Eingangsklausur für ein *teacher training college* teil, bestand diese jedoch nicht.

[...] You have to develop, to pass on what you have gone through to others. You have benefited and you have suffered through education, because your parents didn't have money. So why don't you help others to establish something in your home. You have to be aware that you are from a particular village and you were not born in a town. They are quite a number, who will sustain and support the others, you are not the only one able to gain from it, and everybody needs it [education, JD]." (Cletus Batiir, 27.12.2006)

Seiner Meinung nach sei die Bevölkerung in den Dörfern aus finanziellen Gründen vom Bildungserwerb ausgeschlossen. Deshalb sei es die Pflicht jener, die über diese Mittel verfügen, den Begabtesten zu einer Bildung zu verhelfen. Nur so könne eine Entwicklung vonstattengehen, indem die nächste Generation von den Erfahrungen der vorherigen Generationen wirtschaftlich profitiert. Damit verfolgt er einen hohen Gleichheitsanspruch, der mit der Ideologie der Bildungsexpansion erklärt werden kann. Cletus' Wunschvorstellung vom „Dorf voller gebildeter Menschen“ muss jedoch kritisch betrachtet werden. Cletus selbst hat nie lange Zeit in Fielmuo gewohnt und plant nicht, seinen Lebensabend dort zu verbringen. Außerdem sind Beschäftigungsmöglichkeiten im Dorf nur auf wenige Posten in Schulen, Kranken- und Polizeistationen oder staatlichen Landwirtschaftsprojekten beschränkt. Diese Posten sind zudem unter den jungen Schulabgängern nicht beliebt, diese bevorzugen eine Tätigkeit in der Stadt. So ist es oft eine Konsequenz, dass Gebildete in die Städte ziehen. Ein junger Lehrer in Fielmuo drückte es wie folgt aus:

„When you are in the village you suffer from everything. When you are in the village you don't learn much. In town you learn so many things like watching TV, radio, and the internet. But here in the village you are lost, you are alone" (Marc Konkuu, 9.12.2006).

Cletus und Norbert nennen fast ausschließlich ideelle Gründe, ihren Verwandten zu helfen: Ihre eigenen Bildungsweg konnten sie nur einschlagen, da sie ebenfalls von Verwandten unterstützt wurden, so sehen sich nun verpflichtet „I was't raised by my father, it was other people who helped me with my education. I should reciprocate" (Norbert Batiir, 28.11.2006). Cletus und Norbert betonten, dass für sie aus einem Pflichtgefühl und Verantwortung die Zahlungen leisten. Sie stellen sich als hilfsbereite, mitfühlende Menschen dar. Zum Wohle ihrer Verwandtschaft müssten sie sogar auf Luxusgüter verzichten, die sie sich sonst leisten könnten.

„To be honest that [the support, JD] is some of the extra burden that comes to us. If you are a literate you have to spread your resources very wide. And in doing so it has to be very thin. But some of them expect you to give you sums of money to go and start a business for them. They don't even know when or how to start. And when you tell them that you don't have anything to give to them, they will think that you are cheating. Some of them think that I am a government worker, working in an office and having so much salary" (Norbert Batiir 23.10.2009).

Norbert wirft seinen Verwandten vor, ihn finanziell so sehr unter Druck setzen, dass er selbst unter seinen finanziellen Möglichkeiten leben muss. Vor mir setzte er

seinen eigenen Lebensstil herab. Er erzählte mir, dass die Unterstützungsleistungen für seine Verwandten sein Budget so stark beeinflusst hätten, dass er unter seinen Verhältnissen leben müsse. „We don't mind, but if others weren't pressuring maybe by now we would be further“ (Norbert Batiir 23.10.2009). Beide erzählten mir jedoch gleichzeitig, dass die Lasten für sie nicht mehr tragbar seien. Deshalb hoffen sie darauf, dass vor allem Philips Brüder ihrerseits Familienmitglieder unterstützen sollten. „I just want to be out of the solution, probably for others to take over.“ Damit relativiert Norbert seine anfänglich genannte Motivation, seinen Verwandten aus Pflichtgefühl Unterstützung zu leisten, denn hier stellt er sie als stets Einfordernde dar, deren Druck er sich gar nicht entziehen könne.

Tatsächlich gibt es aber weitere Gründe für die Gebildeten, die Kontakte zu ihren im Dorf lebenden und nichtgebildeten Verwandten aufrecht zu erhalten. Besonders bei der Haushaltsführung sind Gebildete auf die Hilfe ihrer Verwandtschaft angewiesen. Kinder von Verwandten leben für eine gewisse Zeit im Haushalt ihrer Onkel, Tanten, Brüder oder Schwestern und helfen bei den täglich anfallenden Arbeiten im Haushalt: Hausmädchen betreuen die Kinder, helfen bei der Küchenarbeit und beim Waschen und Putzen des Hauses. Hausjungen halten die Wohnung instand, hüten Tiere oder kümmern sich um die Ernte. Berufstätige Frauen können die Pflichten von Familie und Beruf nur dann vereinbaren, wenn sie Hilfe im Haushalt bekommen (Behrends 2002: 41f; 210). Gleichzeitig wird von den Eltern dieser Kinder erwartet, dass diese nicht nur als Arbeitskräfte fungieren, sondern als Bezahlung eine Schulausbildung erhalten.

Auch im Falle von Krankheit oder Tod wären die Mitglieder der erweiterten Familie die ersten Ansprechpartner: Norbert überlegte, was mit seinen Kindern im Falle seines Todes geschehe. „They will say, ‘Ah, your father was not supporting us, why should we support you?’ And this is going to ruin their life“ (Norbert Batiir, 23.10.2009) Er wolle seine beiden Töchter im Falle seines Todes nicht mittellos zurücklassen. Da beide noch nicht die Schule abgeschlossen haben, wären sie auf die Unterstützung ihrer Verwandten angewiesen.

Diese soziale Absicherung scheint von allen Familienmitgliedern internalisiert zu sein. Selbst außerfamiliäre Netzwerke in der Stadt, wie Vereine oder Kirchengemeinden können diese Sicherheit (noch) nicht leisten. Die fehlende soziale Sicherheit und die instabile wirtschaftliche und politische Lage kann nur durch die erweiterte Familie aufgefangen werden.

Obwohl den gebildeten Familienmitgliedern die Erwartungshaltung ihrer erweiterten Familie bewusst ist, müssen sie immer wieder aufs Neue versuchen, sich ständigen Zahlungen an die Familie zu entziehen, um ihre eigenen Interessen wahrnehmen zu können. Dies geschieht, indem sie für sich einen anderen Lebensentwurf planen und ein neues Verständnis von Familie entwickeln. Wie Mörath in ihrer Studie beschreibt, wird diese neu konzeptualisiert: Indem ihr neue Regeln gegeben werden, kann eine gebildete Person aus dem normativen Rahmen entfliehen. Die Gebildeten sind gezwungen, pragmatisch mit den verschiedenen Erwartungshaltungen der erweiterten Familie umzugehen (Mörath 1992: 33f). Die

Unterstützung wird in der Regel für diejenigen geleistet, die selbst einen Bildungsweg einschlagen, die selbst die neuen normativen Regeln anerkennen wollen, die selbst die Unterstützer als die Vorbilder anerkennen und oft den Lebensentwurf als Ideal übernehmen. Dabei darf das eigene Lebens- und Konsummuster nicht wesentlich von der erweiterten Familie beeinträchtigt werden.

4.2 „My uncle has to take care of me“: familiäre Erwartungen

„After my middle school I wanted to go further in education; but I couldn't. As I was not able to go to secondary school I wanted to go to commercial school. But my uncle was second minded. He didn't see the need. If he had done so, maybe I would have gone somewhere. I can blame him, I can blame both, and I can blame all of them. It is because if I had gone to the commercial school my uncle would not have had the chance to send me to Bolga to go and stay with him. I would be schooling somewhere. My mates were there, some of them have become big accountants, some of them are directors, some of them are vice chancellors and I could have also gone somewhere, complete the commercial school. [...]

But in Obuasi, Achimota, Kumasi, the schools are there. They needed northern scholars, because the northerners are very bright. All the three schools invited me to come. I was so busy and I didn't have time to study. I worked through the house, sometimes Madam had to beg me to go to sleep. I was more concentrated in the work than in the studies. They didn't force me but I thought I want to please them so that they'll support me in a way, but they didn't. It didn't touch their heart; they didn't see the effort that I made“ (Nathan Yelpeo, 25.10.2008).

Nathan beschrieb mir in einem Interview, warum es ihm nicht gelang, einen höheren Schulabschluss zu machen und eine professionelle Berufstätigkeit zu ergreifen. Er lebt heute mit seiner Frau und seinen fünf Töchtern im Gehöft seines Vaters Daale und bestreitet seinen täglichen Lebensunterhalt durch die Landwirtschaft und durch sein geringes Gehalt als Sekretär des Bezirksrats. Weder sein Vater noch sein Onkel Cletus unterstützen ihn in seinem Berufswunsch, die Handelsschule zu besuchen. Stattdessen habe sein Onkel die Situation, dass er nicht die Sekundarschule besuchen konnte, ausgenutzt, damit Nathan ihm im Haushalt helfen könne. Hätte er jedoch diese Schule besuchen können, so Nathan, säße er längst nicht mehr im Haus seines Vaters, sondern würde wie viele seiner Bekannten, eine hohe berufliche Position innehaben. Obwohl Nathan mir erzählte, dreimal die Eingangsklausur für die Sekundarschule geschrieben und nicht bestanden zu haben, macht er dennoch seinen Onkel für seine verpasste Chance verantwortlich eine höhere Bildung zu bekommen. Dieser hätte sich mehr für Nathan einsetzen sollen, denn zu dieser Zeit wurden Schüler aus dem Norden zusätzlich durch Stipendien gefördert. Letztlich beschuldigt Nathan Cletus, dass er sich durch die viele Hausarbeit nicht ausreichend habe auf die Prüfungen vorbereiten können. Dies verstärkt er sogar mit der Aussage, er habe wesentlich mehr gearbeitet, damit sein Onkel seine Arbeitsbereit-

schaft wertschätze und sich erkenntlich zeige. Dennoch hätten seine Verwandten seinen Verdienst nicht anerkannt. Die Tatsache, dass er keine professionelle Berufstätigkeit ergreifen konnte und nun als Bauer tätig ist, stellt für Nathan ein Statusproblem dar.

„Ok, I am a farmer but there is nothing wrong with it. I am educated. It is just because of my uncle that I couldn't go further. [...] I feel I am not in the right position“ (Nathan Yelpoe, 6.11.2006).

Nathan macht zunächst deutlich, dass er es nicht als falsch empfindet, Bauer zu sein. Er erkennt die Arbeit durchaus an. Da er jedoch die Schule besucht habe, fühlt er sich im Beruf des Bauern unterfordert. Dieser Beruf sei die falsche Position für ihn. Dennoch versuchte er vor mir seine, aus seiner Sicht, niedrige Position des Bauern als positiv darzustellen. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, hat der Beruf des Bauern gesellschaftlich an Achtung verloren. Ihm haften die Attribute der mühseligen, harten Arbeit an mit geringen, vom Wetter abhängigen Erträgen. Die Position, die sich Nathan durch den Abschluss der Sekundarschule erträumte, sind dagegen die Tätigkeiten eines Buchhalters oder Bankangestellten.

Dieselben Berufswünsche hat Philip. Als Nathan und Philip eines Abends während meines Aufenthaltes zusammen saßen, ergab sich folgender Dialog:

N.Y.: I think Uncle Cletus didn't do well by not supporting me. And now he is doing the same with Philip. You know Philip was working for him a lot, but now he refuses to help him.

P.B.: Yes, and I don't want to end up in the house. All my brothers have gone outside for a job and me, I am sitting down here. I was doing more than them. I was committed to my uncle's house, like Nathan has been in the former days. But the way he was treating Nathan, he is treating now me.

N.Y.: He [Cletus] uses children to work for him in the house and when it comes to the time, they want something back, and he refuses. That is how it has been.

Nathan und Philip haben beide die gleiche Situation erlebt: Sie lebten und arbeiteten im Haus von Cletus und erhofften sich so Unterstützung. Ihrer Meinung nach wurde dieser Unterstützung nicht ausreichend nachgekommen. Anderenfalls wären sie nicht mehr in Fielmuo, sondern hätten längst eine Position inne, die ihnen zu mehr Prestige und Status verholfen hätte. In der gleichen Weise argumentierte sein Bruder Philip, der mir beschrieb, dass Cletus durch seine Tätigkeiten im Haus finanzielle Gewinne gemacht hätte, die ihm nun zumindest anteilmäßig zustehen würden. Norbert fasste das Problem aus seiner Sicht für mich zusammen

“But the father has in mind that the boy can get a job and go. Because Philip is always with Cletus, they may think that he is abusing him for the work in the house. And he also has his brothers who are not there. I think the problem is that my brother has created so many children with so many different women. Yes that is it: different mothers, they think they are different“. (Norbert Batiir, 23.10.2009).

Er habe die beiden deshalb schon oft auf ihre beiden Brüder Alexis und Charles aufmerksam gemacht. Beide hätten einen Beruf und ein monatliches Einkommen, würden verweigern ihren Brüdern jedoch ihre Hilfe. Alexis berufe sich auf die Abstammung, da er mit keinem eine Mutter teile, sieht er sich dem Haus in keiner Weise verpflichtet. Charles hat viele jüngere Geschwister, aber er verweigert ihnen seine Hilfe unter Berufung eines Familienmodells, dass er neu interpretiert. Er erklärte mir: „It is not my responsibility. I have also children and I am taking care of these children. They [his brothers and sisters; JD] are not my children.“ (Charles Batiir 10.12.2006). Es ist interessant, dass Cletus und auch Norbert diese Vorstellung von Familie nicht teilen, sondern in ihr Familienmodell an ein „traditionelles“ der erweiterten Familie anlehnen.

Familienmitglieder ohne Schulabschluss oder ohne professionellen Beruf aktivieren Solidaritätsansprüche an ihre gebildeten Verwandten. Dies könne Erwartungen finanzieller Hilfe in Notlagen sein oder Unterstützungen durch die Zahlung von Schulgebühren. Verwandte, die ihre Kinder zu Verwandten geben haben andere Erwartungen. Tang Batiir, der Vater von Peter, erklärte mir, er habe nun die Hoffnung, einen Ausgleich zu erhalten, da sein Sohn bei der Mithilfe auf dem Feld ausfalle. In den reziproken Austauschprozessen tauscht die jüngere Generation ihre Arbeitskraft gegen Bildungsmöglichkeiten ein. Die erweiterte Familie kann Gebildeten einen kulturellen und sozialen Anschluss und Fähigkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe sichern oder verbessern.

5. Fazit: Soziale Differenz und soziale Vernetzung

Die Analyse der drei Bildungsbiographien von Cletus, Norbert und Philip Batiir in drei Generationen zeigt auf, wie die unterschiedlichen historischen, politischen und gesellschaftlichen Faktoren zu deren Schulerfahrungen und Lebensvorstellungen beigetragen haben. So hat sich die Möglichkeit des Schulbesuchs von einer unbekannten Innovation zu einer Option des Aufstiegs hin bis zu einer notwendigen Aneignung entwickelt, um die ein Kampf entstehen kann. Schulische Bildung hatte für jede der drei Personen aus den unterschiedlichen Generationen eine andere Bedeutung, abhängig von den historischen Umständen und eigenen Erfahrungen.

Der Schulbesuch stellte für die Kinder der ersten Generation und ihre Familien, einen innovativen Einschnitt in deren Lebenslauf dar. Die Eltern entschieden sich für den Schulbesuch ihres Kindes und konnten wahrscheinlich die Konsequenzen nicht einschätzen. Für Cletus bedeute der Schulbesuch eine fremde Umgebung mit neuen Verhaltensregeln und ungewohnten Tagesabläufen. Das Wertesystem unterschied sich stark von dem seines Elternhauses. Diese Differenz schlug sich schließlich auf allen Ebenen seines Lebens nieder: Cletus machte eine Ausbildung und ergriff die Berufstätigkeit des Lehrers. Diese ermöglichte es ihm, an verschiedenen Orten in Ghana zu studieren und in Nigeria zu arbeiten. Er hatte durch Bildung die Möglichkeit, hohe Positionen in der Verwaltung zu erreichen. Die historischen Bedingungen für diese Berufstätigkeit schienen denkbar günstig zu sein: Der Abzug der Kolonialverwaltung und der Ausbau der Infrastruktur für Verwaltung und Bildung eröffnete den Absolventen im Nordwesten die Sicherheit, eine Berufstätigkeit

schon mit einem niedrigen Schulabschluss, wie dem Mittelschulabschluss, ergreifen zu können. Seine Schulausbildung hatte im Vergleich zu den nachfolgenden Generationen einen hohen Standard. Die Lehrer in den Grund- und Mittelschulen oder später im St. John Bosco's Training College waren gut ausgebildet, kamen aus dem Süden und teilweise aus europäischen oder nordamerikanischen Ländern. Da Cletus in verschiedenen Orten tätig war, musste er sich immer wieder neue Netzwerke aufbauen. Diese Freundschaften halfen ihm und seinem Bruder Norbert in seiner Karriere. Mit seiner Frau bekam er vier Kinder, denen er zwar den Respekt vor Tradition und Herkunft beibrachte, die aber auch gleichzeitig alle einen höheren Bildungsweg beschritten und heute in der Hauptstadt leben und arbeiten. Seitdem er die Schule besucht hat, kommt er nur noch als Gast in sein Elternhaus zurück. Verbindungen zu seinen Verwandten im Dorf bestehen jedoch nach wie vor. Er beschreibt seinen Schulbesuch als ein schicksalhaftes Ereignis und fühlt sich verpflichtet, weitere Familienmitglieder an diesem Schicksal teilhaben zu lassen.

Die Entwicklung in der zweiten Generation zeigt auf, dass Schulbildung in der Bevölkerung eine breite Akzeptanz fand. Die Erfahrungen der ersten Generation haben gezeigt, dass Schulbildung einen sozialen Aufstieg ermöglichen kann, der mit der Akkumulation von Prestige und Wohlstand einhergeht. Zu dieser Zeit etablierte sich Bildung als Kapital. Die Reaktion von Norberts Mutter, die ihren Sohn gegen den Willen des Onkels väterlicherseits zur Schule schickte, verdeutlicht dies. Sie erhoffte der Erwerb des Bildungskapitals würde ihren Sohn in eine spätere Berufstätigkeit und ihm ein regelmäßiges Einkommen zusichern. Norbert konnte später von den Beziehungen seines Bruders Cletus profitieren und eine hohe Position erreichen. Die Bildungspolitik nach der Unabhängigkeit ermöglichte einen breiteren Zugang zu Schulbildung. Allerdings zeichnet sich hier bereits ab, dass der Schwerpunkt auf der Primar- und Mittelschulbildung lag. Höhere Positionen sind nun, anders als in der ersten Generation, erst mit dem Abschluss der Sekundarschule zu erreichen. Die wirtschaftliche und politische Krise, in der sich das Land während der 1970er und 1980er Jahre befand, zwangen Norbert sich nach neuen Arbeitsmöglichkeiten umzusehen und sich weiterzubilden. Im direkten Vergleich zu seinem Altersgenossen Nathan fühlt er sich durch sein sicheres Beschäftigungsverhältnis privilegiert. Obwohl Norbert, Nathans Leistungen als gleichwertig zu seinen eigenen einstuft, hatte nur er die Möglichkeit einen höheren Schulabschluss zu machen. Nathan arbeitet heute als Bauer in Fielmuo. Norberts verwies auf Nathans Vater Daale, der seinen Sohn in der Landwirtschaft einsetzen wollte. Nach Nathans Darstellung setzte sich sein Onkel Cletus zu wenig für ihn ein. Nathan wollte ihm durch seinen Fleiß beweisen, dass er hart arbeiten würde. Heute gibt Nathan Cletus die Schuld, dass sich seine Berufswünsche nicht erfüllt haben. Tatsächlich nahm er dreimal vergeblich an den Aufnahmeprüfungen zur Sekundarschule teil. Aus diesem Grund sieht Norbert sich verpflichtet, Unterstützungen für seine erweiterte Familie und die nachfolgende Generation zu leisten. Er hat erfahren, dass durch Schulbildung eine soziale Differenzierung in seiner Familie stattfinden kann.

Die dritte Generation hat die Erfahrungen der ersten zwei Generationen für sich interpretiert und verfolgt eine Strategie der Bildungsanhäufung. Dabei erwartet Philip als Vertreter der dritten Generation von den ersten beiden Generationen die volle Unterstützung in der Schulbildung. Die Erfahrungen seiner beiden Onkel Cletus und Norbert dienen ihm als Beweis, dass der soziale und berufliche Aufstieg auch für möglich ist. Mit dem Erwerb eines Bildungszertifikats wird ein Leben auf dem Dorf spätestens in dieser Generation unvorstellbar. Bildungstitel werden durch die Bildungsexpansion inflationär abgewertet. Gleichzeitig erhält Schulbildung eine ideologische Aufwertung als Aufstiegsmöglichkeit. Für die dritte Generation schließlich ergaben sich ganz andere Ausgangsbedingungen: Für sie stellte sich gar nicht mehr die Frage, ob eine Schule besucht und welcher Abschluss angestrebt werden soll. Der höchste Schulabschluss ist ein notwendiges Hilfsmittel zur Ergreifung einer Berufstätigkeit, vor allem dient er aber dazu Prestige anzuhäufen und sozial aufzusteigen. Der persönliche Wille zu schulischem Erfolg und sozialen Aufstieg wird betont. Dabei kommt es zunehmend zu einer familiären Vernetzung. Die derzeitigen Schüler möchten in jeden Fall eine höhere Bildungsinstitution abschließen. Für diesen Zugang bestehen jedoch finanzielle Hürden. Die Mobilisierung von berufstätigen, finanziell gut situierten Verwandten ist die Folge. Dabei stoßen sie auf das Konzept der ersten Generation, welche es als normativen Anspruch empfindet, Unterstützungen zu leisten. Doch bereits in der zweiten Generation beginnt sich diese Verpflichtung zu wandeln: Während Norbert zwar vor mir stets seine Bereitschaft betonte zu unterstützen, zeigen die Reaktionen von Charles oder von Alexis, ihre Unterstützungen zu verweigern. Hier ergeben sich neue Konflikte, die untersucht werden können.

Schließlich zeigt sich in dem Zusammenspiel dieser drei Generationen, dass Bildung in vielen Situationen strategisch eingesetzt werden kann: Als Unterscheidungsmerkmal, als Referenz und Bestätigung des eigenen Lebensstils, als Legitimation für Erziehungsversuche oder als Kapital. Der Besitz des Bildungskapitals differenziert den Lebensstil innerhalb Familie, andererseits aber führt sie auch wieder zusammen. Gebildete wie Cletus und Norbert nehmen sich in ihrem Selbstverständnis als *literates* wahr und treten als Partner im Unterstützungsprozess ihrer nichtgebildeten Verwandten auf. Indem sie vor mir wieder ihre besondere Rolle für die Familie heraushoben, betonten sie ihren Bildungsauftrag, der sie gleichzeitig überfordere. Für Cletus scheint das Familientreffen eine Strategie zu sein, ihn von individuellen Zahlungen zu befreien.

Ausblickend stellt sich die Frage, ob es Vertretern der dritten Generation gelingt, sich Bildung und eine Berufstätigkeit über die Mobilisierung ihrer Verwandtschaft anzueignen, oder ob sie gezwungen sein werden, neue Strategien zu entwickeln, wenn sich ihnen der Zugang zu Bildung weiter verschließt. Auf der Ebene der Familie wäre es interessant zu erforschen, inwiefern die Kinder der ersten und zweiten Generation, denen die Möglichkeiten zu einer guten Ausbildung und die Kontakte ihrer Eltern offen stehen, nach ihren Eltern die Unterstützung in deren Herkunftsfamilien weiterführen – und inwiefern die Verwandten diese einfordern. Ein weiteres Forschungsfeld wäre auch, ob und wie sich diese Werte der Generationen-

solidarität gesellschaftlich ausbilden und von Verwandten aus den Dörfern übernommen werden. Interessant wäre auch, die bestehenden Ungleichheiten im ghanaischen Schulsystem auf der Ebene der Schulen zu untersuchen. Der Besuch von privaten Schulen im Süden stellt vor allem für die Kinder der zweiten Generation eine Möglichkeit dar eine bessere Sekundarbildung zu erhalten, als die Kinder, die eine SSS im Norden besuchen.

Ich habe mit dieser Fallstudie gezeigt, wie sich individuelle Perspektiven, Bindungen und Wahrnehmungen zu Schule und Bildung in einer Familie aus Nordwestghana innerhalb dreier Generationen verändert haben und welchen Einfluss dies auf einen Wandel der Familienbeziehungen hat. Der soziale Wandel, ausgelöst durch die Einführung von Schulbildung, zeigt, wie Beziehungen neu individuell ausgehandelt und neu bewertet werden müssen. Eine Fallstudie auf Mikroebene kann gesellschaftliche Transformationsprozesse aus der Sicht der Akteure aufzeigen.

Anhang

Interviewliste

Nr.	Generation	Name	Beruf	Datum	Ort
1	2	Nathan Yelpoe	Sekretär, Bauer	06.11.2006	Fielmuo
2*	-	Kpeng Latuo	Bauer	07.11.2006	Fielmuo
3*	3	GeorgeLatuo	Bauer	07.11.2006	Fielmuo
4	2	Laurence Bizigribiri	Buchhalter, GHS	15.11.2006	Wa
5	2	Janis Kuunyire	Krankenschwester	16.11.2006	Wa
6	1	Janis Dery	Beamten, GES	16.11.2006	Wa
7	1	Rose Babie	Lehrerin (Pension)	16.11.2006	Wa
8	2	John Walo	Beamter NCCE	17.11.2006	Wa
9	2	Bernard Polkuu	Priester	17.11.2006	Wa
10	2	George H. Benson	Politiker	17.11.2006	Wa
11	2	Jonas Fiire	Sekretär, Bauer	22.11.2006	Fielmuo
12	2	Prosper Besangn	Schulleiter	23.11.2006	Fielmuo
13	2	James Dobo	Aufsichtsbeamter	26.11.2006	Fielmuo
14	2	Norbert Batiir	Zollbeamter	28.11.2006	Fielmuo
15	2	Pius Mwintome	Schulleiter	29.11.2006	Kankandole
16	1	Cyril Soteng	Schulleiter (Pension)	29.11.2006	Fielmuo
17	3	Joseph Zienwabr	Lehrer	29.11.2006	Fielmuo
18	2	Pauline Balangtaa	Lehrerin	03.12.2006	Fielmuo
19*	-	Kunya Lari	Bauer	04.12.2006	Fielmuo
20	3	Adamu Juaha	Lehrer	06.12.2006	Fielmuo
21	2	Cecilia Siewobr	Lehrerin	06.12.2006	Fielmuo
22	2	Adamu Abubakari	NRO-Mitarbeiter	07.12.2006	Tumu
23	2	Julius Baair	Sekretär, Bauer	06.12.2006	Fielmuo
24	3	Matthiew Antieme	Lehrer	09.12.2006	Fielmuo
25*	-	Chaokole Danikuu	stellvt. Regent	09.12.2006	Fielmuo
26	2	Charles Batiir	Bauunternehmer	10.12.2006	Fielmuo
27	2	John Bosco Dakyie	Lehrer, Priester	11.12.2006	Fielmuo
28	2	Idrissu Mahama	Beamter GES	20.12.2006	Gwollu
29	1	Matthias Mwintome	Steuerbeamter (Pension)	21.12.2006	Fielmuo
30*	2	Alidu Zeguna	Bauer	21.12.2006	Fielmuo
31*	-	Daale Batiir	Bauer	22.12.2006	Fielmuo
32	2	Millicent Vaadi	Lehrerin	22.12.2006	Fielmuo
33	1	Aloysius Yuuru	Lehrer	23.12.2006	Liero
34	1	Cletus Batiir	Beamter, GES (Pension)	27.12.2006	Wa
35	2	Iygeve Bamuna	Lehrer	27.12.2006	Wa
36	3	Vincent Batiir	Student	10.10.2008	Ouagadougou
37	3	Philip Batiir	Schüler/ arbeitssuchend	14.10.2008	Fielmuo
38	2	Norbert Batiir	Zollbeamter	20.10.2008	Wa
39	1	Agatha Batiir	Beamten, GES, (Pension)	21.10.2008	Wa
40	1	Cletus Batiir	Beamter, GES (Pension)	22.10.2008	Wa
41	2	Nathan Yelpoe	Sekretär, Bauer	25.10.2008	Fielmuo

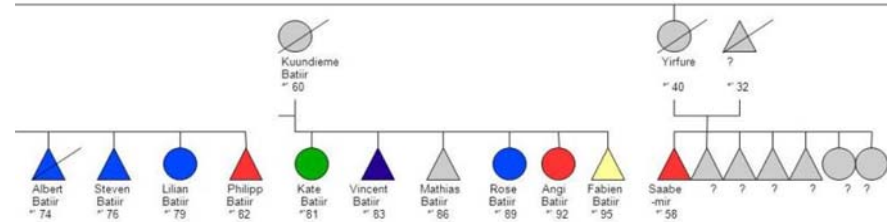
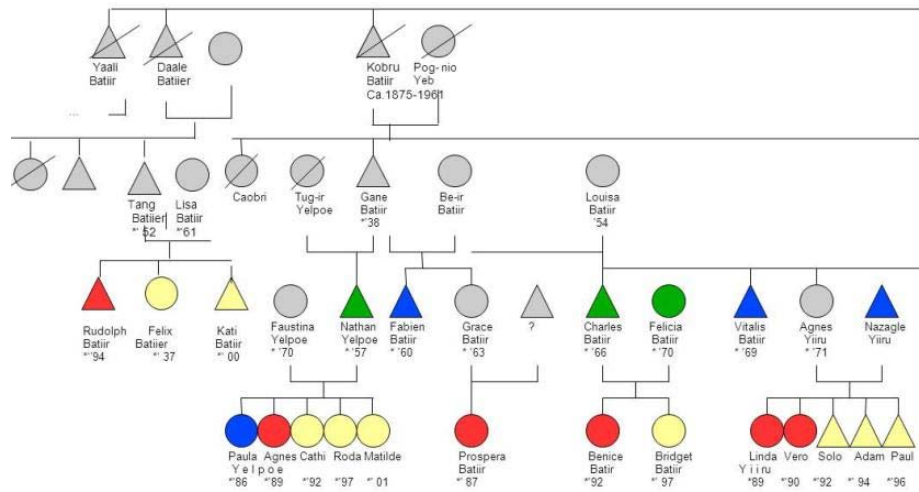
* Interview wurde mit einem Übersetzer durchgeführt

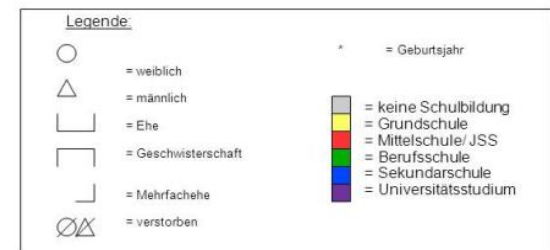
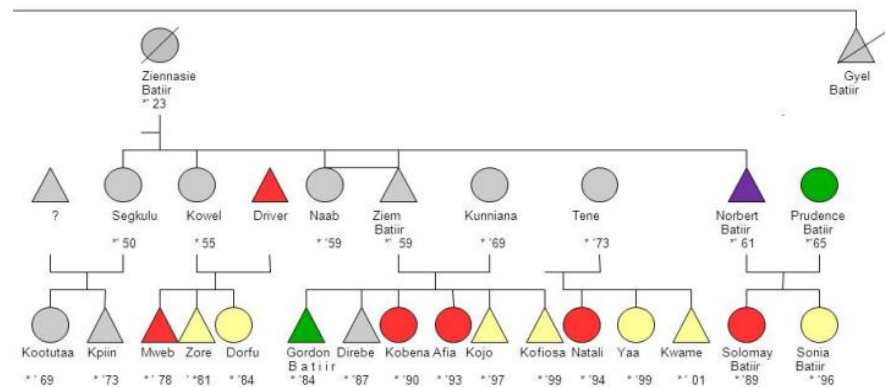
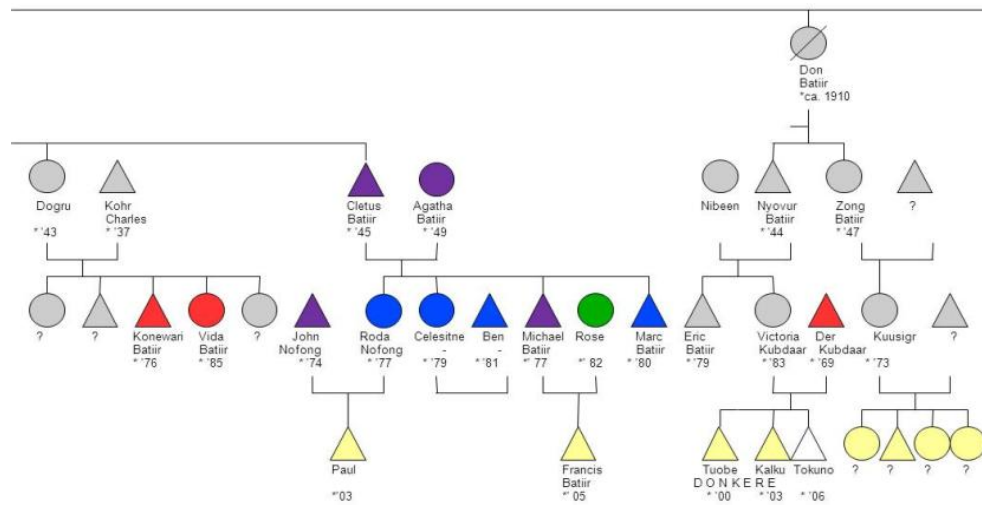
Familiengenealogie

der Familie Batiir in Bezug auf Bildung

Quelle: Eigene Darstellung nach Gesprächen mit N. Yelpoe und D. Batiir.

AP IFEAS 131/2011





(Fischer 1996: 163 ff.)

Literatur

- Adick, Christel 1992: *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Africanseer.com 2009: *List of Secondary Schools in Ghana*.
<<http://www.africanseer.com/ghana/823-List-Senior-Secondary-schools-Ghana.html>> (10.10.2009).
- Amo-Antwi et al 2009: „They are not enlightened“ Wie Staatsbedienstete in Nordghana Differenz zwischen sich und ihren Klienten konstruieren. *Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. 97.
- Arnold, Bernard 1989: Bauern aus Afrika äußern sich zur Schule. In: Hettlage, Nathan (Hg.): *Die post-traditionale Welt der Bauern*. Frankfurt: Campus. 161–193.
- Behrends, Andrea 2002: *Drahtseilakte. Frauen aus Nordghana zwischen Bildung, Beruf und gesellschaftlichen Konventionen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Bening, Bagulo R. 1990: *A History of Education in Northern Ghana 1907-1976*. Accra: Ghana University Press.
- Bierschenk, Thomas 2003: Staat und Nation im postkolonialen Afrika: Ein Forschungsprogramm. *Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. 26.
- Borst, Eva 2009: *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. 183-198.
- Bourdieu, Pierre 1998: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 2001: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brockhaus 1996: *Die Enzyklopädie in 24. Bänden. 18. Band: SAG-SEIF*. Brockhaus: Leipzig/Mannheim.
- Budde, Jürgen und Katharina Willems 2009: Einleitung: Bildung als sozialer Prozess. In: Budde, Jürgen und Katharina Willems, (Hg.): *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim/ München: Juventa. 11-18.
- Burzan, Nicole 2004: *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cheney, Kristen E. 2004: „Village Life is Better Than Town Life“: Identity, Migration and Development in the Lives of Ugandan Child Citizens. In: *African Studies Review* 47/3. 1-22.
- Clignet, Remy; Foster, Philip 1964: French and British Colonial Education in Afri-

- ca. In: *Comparative Education Review*, (812). 191-198.
- Clignet, Remi; Foster, Philip 1966: *The Fortunate Few. A study of secondary schools and students in the Ivory Coast*. Evanston: Northwestern UP.
- Daily Graphic 2007: Major Changes in the education sector. 05.02.2007. 11
- Dias, Patrick V. 1981: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (16). Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, S. 33–48.
- Dore, Ronald 1976: *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Dore, Ronald 1997: The Argument of the Diploma Disease: a summary. In: *Assessment in Education*. (4)1. 23-32.
- Ecarius, Jutta; Walgenbach, Katharina 2008: Generationen, Bildung und Gerechtigkeit. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.): *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich, S. 101-117.
- Fielmuo Citizens Association 1979: *Fielmuo Citizens Association Tamale Constitution*. (Persönliche Quelle von A. Batiir)
- Fischer, Hans 1996: *Lehrbuch der Genealogischen Methode*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Fend, Helmut 1976: Schulsystem und Gesellschaft. In: Speck, Josef (Hg.): *Wissenschaft, Schule, Gesellschaft*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 108-149.
- Foster, Philip 1962: Ethnicity and the schools in Ghana. In: *Comparative Education Review* (6/2), 127-135.
- Foster, Philip; Clignet, Remi P. 1964: Potential Elites in Ghana and the Ivory Coast. A Preliminary Comparison. In: *The American Journal of Sociology*. (70/3)) 349-362
- Foster, Philip 1965: *Education and Social Change in Ghana*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Foster, Philip 1980: Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa. In: *The Journal of Modern African Studies*, (18). 201-236.
- Foster, Philip; Sheffield, James R. (Hg.) 1974: *Education and Rural Development*. The World Year Book Of Education. London: Kogan Page.
- Frackmann, Ruth 1992: "With education you see things in a different light" – soziale und ökonomische Differenzierungsprozesse. Eine Familienfallstudie in Nordwest-Ghana. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Berlin: Institut für Ethnologie.
- Ghana Statistical Service 2002: Population and Housing Census. Special Report on 20 Largest Localities.
- Goody, Jack 1987: Literacy and the non-literate: the impact of European schooling. In: Goody, Jack: *The interface between the written and the oral*. Cambridge 139-147.
- Göpfert, Miro 2008: „When we are disciplined, we can learn very well.“ Schüler und Disziplin an einem Jungeninternat in Nordghana.. (*Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. 91).
- Grindal, Bruce 1972: *Growing up in two worlds. Education and transistion among the Sisala in Northern Ghana*. New York.

- Hartmann, Michael 2006: Elite-Masse. In: Lessenich, Stephan & Nullmeier, Frank (Hg.): *Deutschland - eine gesplittene Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus. 191-208.
- Kind, Maria 2008: *"To be someone in future."* Die Erziehung von Staatsbürgern in Nordghana. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien.
- Krais, Beate 1983: Bildung als Kapital. Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz. S. 199-220.
- Lentz, Carola 1994: *Home, death and leadership: discourses of an educated elite from north-western Ghana*. In: *Social Anthropology* (2). 149-169.
- Lentz, Carola 1998: *Die Konstruktion von Ethnizität in Nord-West Ghana 1870-1990*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Lentz, Carola 1999: Youth Associations und Ethnizität in Nordghana. In: *Africa Spectrum*. (34/3). Institute for African Affairs at GIGA. Hamburg. 305-320.
- Lentz, Carola 2006: *Ethnicity and the Making of History in Northern Ghana*. Edinburgh: UP.
- Liebau, Eckart 2008: Die Bildung des Geschmacks. Über Distinktion und Kapital. Und über Gerechtigkeit. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.): *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich, S. 45-53.
- Lloyd P.C. 1966: Introduction. In: Lloyd, P.C. (Hg.): *The New Elites of Tropical Africa*. London: Oxford UP. 1-85.
- Mannheim, Karl 1964: Das Problem der Generationen. In: Wolff, K. (Hg.) *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand. 509-565.
- McCoy, Remigius F., Mafr. 1988: *Great Things Happen. A personal memoir of the first Christian missionary among the Dagaabas and Sissalas of northwest Ghana*. Montreal: The Society of Missionaries of Africa.
- Melber, Henning 1981: Herrschaftsinstrument Erziehung: Das Funktionsmodell Schule. Zum Charakter formaler Bildung in abhängigen Klassengesellschaften Afrikas. In: *Peripherie*, H. 4, S. 5-22.
- Ministry for Local Government and Rural Development 2006: *Medium Term Development Plan for Fielmuo Area Council*. Gwollu.
- Ministry of Education, Youth and Sports 2004: *White Paper on the Report of the Education Reform Review Committee*. Accra.
- Ministry of Education, Science and Sports 2007: *Education Statistics 2002-2006*. <www.edughana.net/gesbed.htm/education_statistics> (13.02.2007)
- Ministry of Education and Sports 2009: *Ministry of Education and Sports*. <<http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/republic/ministry.profile.php?ID=9>> (4.9.2009)
- Ministry of Justice 2005: *Constitution of the Republic of Ghana 1992*. Accra.
- Mörath, Verena 1992: *Yirdem - wir sind eine Familie. Die Familie bei den Dagara: Wandel und Beständigkeit*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Berlin: Institut für Ethnologie.
- Müller, Walter; Mayer, Karl Ulrich 1976: *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und*

- Berufsstatus*. Stuttgart: Klett.
- Noll, Andrea 2009: „They can be responsible leaders, they can also be housewives.“ Ein Mädcheninternat in Nordghana. (*Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Nr. 104).
- Nugent, Paul 1995: *Big Men, Small Boys and Politics in Ghana. Power, Ideology and the Burden of History 1982-1994*. London/New York: Pinter.
- Nyiaie, Kofi, Erscheinungsjahr unbekannt: *Productivity and Efficiency of Ghana's Education*. GNAT Headquarters. Accra. 1-15.
- Parnes, Ohad; Vedder, Ulrike; Willer, Stefan (Hg.) 2008: *Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Robinson, Simon 2007: *Midnight's family*. In: Time Magazine (169/8). 5.3.2007. 16-21.
- Rolff, Hans-G; Furck, Carl-Ludwig (1980): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sedegah, Rejoice 2006: Teachers are agents for progress. In: *The Standard*. 29.10.-4.11.2006: 6.
- Solga, Heike 2009: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: In: Solga, Heike; Berger, Bernard A.; Powell, Justin (Hg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt/Main: Campus. 63-75.
- Solga, Heike; Berger, Bernard A.; Powell, Justin 2009: Soziale Ungleichheit. Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike; Berger, Bernard A.; Powell, Justin (Hg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt/Main: Campus. 11-45.
- Solga, Heike & Powell, Justin 2006: Gebildet – Ungebildet. In: Lessenich, Stephan & Nullmeier, Frank (Hg.): *Deutschland – eine gesplittete Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus, 175-190.
- SWD Directorate of Education 2006: *Educational Sector in Sissala West District of the Upper West Region*.
<http://www.ghanadistricts.com/districts/?r=9&_id=112&sa=3151> (4.9.2009)
- Teichler, Ulrich 1979: Bildung und Statusdistribution. In: Raschert, Jürgen (Hg.): *Sozialisation, Qualifikation und Statusverteilung. Zu Veränderungen der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems*. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979. Stuttgart: Klett. 14-66.
- Thomas, Roger G. 1974: Education in Northern Ghana 1906-1940: A Study in Colonial Paradox. In: *The International Journal of African Historical Studies*, 7(3) 427-467.
- Tonah, Steve 2006: *The challenge of making education relevant to national needs: Analyzing Ghana's Unending cycle of educational reforms*. Paper prepared for the 25th VAD Conference Frankfurt. 25.7.2006.
- Unesco 2008: *Overcoming inequality: why governance matters*. Oxford. UP.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683E.pdf>> (10.08.2009).
- UN Generalversammlung 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

- <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf> (11.8.2009).
- Weber, Eugen 1977: *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1914*. London: Chatto & Windus.
- Young, Michael 1960: *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie*. Düsseldorf: Econ-Verlag.
- Young, Michael 2001: Down with meritocracy. In: The Guardian, 29.06.2001.
<<http://www.guardian.co.uk/politics/2001/jun/29/comment>> (29.08.2009)
- WAEC (West African Examinations Council) Ghana 2009: *Basic Education Certificate Examination*. <<http://www.ghanawaec.org/exams1.htm>> (18.9.2009).
- Weis, Lois 1983: Inequality in Ghanaian Secondary School: Educational Expansion, Recruitment, and Internal Stratification. In: *International Review of Education* (29/1). 21-33.