

Holger Spöhr

**Zukunftsvorstellungen von Oberschülern
in Mwanza, Tansania**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt auf holz- und säurefreiem Papier,
100 % chlorfrei gebleicht.

© Weißensee Verlag, Berlin 2010
www.weissensee-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagbild: © iStockphoto.com/MissHibiscus

Printed in Germany

ISSN 1610-6768

ISBN 978-3-89998-183-4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank	9
1 Einleitung	11
1.1 Fragestellung und Aufbau der Arbeit	11
1.2 Forschungen zu Zukunftsvorstellungen afrikanischer Jugendlicher	14
2 Kontext	17
2.1 Gesellschaftliche Transformationen in Tansania und ihr Einfluss auf das Bildungssystem	17
2.2 Jugend als gesellschaftliches Konstrukt	20
2.3 Relevanz der Fragestellung	23
2.4 Theorie-Empirie-Bezug: Zur Anwendung des Theoriekonzeptes von Bourdieu	25
2.5 Das Schulsystem in Tansania	27
2.5.1 Primary School	28
2.5.2 Secondary School	28
2.5.3 Schulgebühren	29
2.6 Die Forschungsarbeit in Tansania	30
2.6.1 Die Ankunft im Forschungsfeld	30
2.6.1.1 <i>Ankunft in Tansania</i>	30
2.6.1.2 <i>Ankunft in Mwanza</i>	31
2.6.2 Ankunft in der Sekundarschule	31
2.6.2.1 <i>Direktor und Regional Education Officer (R.E.O.)</i>	31
2.6.2.2 <i>Der erste Schultag</i>	31
2.6.3 Die Stadt Mwanza	32
2.6.4 Die Uhuru Secondary School	32
3 Methodische Ansätze	35
3.1 Definition der Untersuchungseinheit	35
3.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung	36
3.2.1 Feldforschung mit methodologischer Triangulation	36
3.2.2 Teilnehmende Beobachtung	36
3.2.3 Feldforschungstagebuch	40
3.2.4 Aufsatzerhebung	41
3.2.5 Interviews	42
3.2.5.1 <i>Stark strukturierte mündliche Einzelbefragung mit standardisiertem Fragebogen</i>	43
3.2.5.2 <i>Episodische Interviews</i>	43
3.2.5.3 <i>Interview-Setting</i>	44
3.2.5.4 <i>Transkription</i>	44

3.2.5.5	<i>Auswertung</i>	44
3.2.5.6	<i>Zitation</i>	45
3.2.6	Biographische Interviews und Portraits	45
3.2.7	Standardisierte Fragebögen	46
3.3	Methodologische Reflexionen	46
3.3.1	Methodologische Triangulation	46
3.3.2	Reflexion der ethnologischen Feldforschung und der Teilnehmenden Beobachtung	48
3.3.3	Reflexion der Rolle des Forschers im Feld	49
4	Ergebnisse der Forschung	53
4.1	Kategorisierung der Untersuchungseinheit nach sozioökonomischen Kriterien	53
4.1.1	Gruppe A: Rurale Bildungsmigranten	54
4.1.2	Gruppe B: Urbaner Hintergrund	54
4.1.3	Bourdieu's Habitus- und Kapitalbegriff und ihre Relevanz für Bildungseinstellungen und Zukunftsvisionen der Oberschüler	56
4.2	Das Leben als Schüler in Tansania	60
4.2.1	Die Wohnsituation	60
4.2.2	Exemplarische Darstellung eines Schüleralltags der Gruppe A	60
4.2.3	Darstellung des Schüleralltags der Gruppe B	61
4.3	Portraits	62
4.3.1	Gruppe A: Ruraler Hintergrund	63
4.3.1.1	<i>Portrait 1</i> Sabbath M. U.: <i>I have the right, as citizen of this country, to express my ideas. They must listen to me. Because I am the part of this country.</i>	63
4.3.1.2	<i>Portrait 2</i> Kennedy A.: <i>I am now an elite (...) I don't want to be like any star. I want to be like Kennedy. I want to be a star of my own.</i>	72
4.3.2	Gruppe B: Urbaner Hintergrund	82
4.3.2.1	<i>Portrait 3</i> Deogratus V. M.: <i>I'm not actually afraid, I'm really happy if I think about my future. Because I think nothing bad will come across.</i>	82
4.3.2.2	<i>Portrait 4</i> Emmanuel S.: <i>That's what my heart likes, that way, artist. I really like it. Painting is coming from my heart!</i>	86
4.4	Persönliche Zukunftsvorstellungen	94
4.4.1	Relevanz der Fragestellung aus der Perspektive der Befragten	94
4.4.2	Schicksal oder Selbstbestimmung	95
4.4.3	Positive oder negative Erwartungshaltungen gegenüber der persönlichen Zukunft	96
4.4.4	Vorbilder der Jugendlichen	97
4.5	Bildung und Zukunft	99
4.5.1	Gesellschaftlicher Aufstieg und Machtgewinn: Motivationen für Bildung?	99
4.5.2	Motivationen für ein Studium im Ausland	99

4.6	Berufliche Zukunft	101
4.6.1	Traumberuf	101
4.6.2	Armee und Polizei als Arbeitgeber	102
4.6.3	Berufswahl als sozialer Faktor: Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Zukunftsplanung – Unterschiedliche Prioritäten in den Gruppen A und B	103
4.7	Familiäre Zukunftsplanung	105
4.7.1	Kinderwunsch und Familienplanung	105
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	109
6	Literaturverzeichnis	113

Vorwort und Dank

Die vorliegende Publikation beruht auf einer dreimonatigen Feldforschung in Tansania sowie einer einjährigen Vorbereitungszeit und einer ebenso langen Auswertung. Die Forschung fand im Sommer 2001 hauptsächlich in der Stadt Mwanza am Victoriasee statt. Dort wurden etwa 70 Schüler der Oberstufe der *Uhuru Secondary School*¹ mit qualitativen und quantitativen Methoden nach ihren Zukunftsvorstellungen befragt. Des Weiteren wurden Schüler und Studenten während einer Forschungsreise durch Tansania interviewt, vor allem während mehrerer Aufenthalte in Dar es Salaam und auf der Insel Sansibar. Die Fragestellung war hierbei, welches die Wünsche, Ideale, Pläne und Visionen der Jugendlichen in Bezug auf ihre persönliche, familiäre, berufliche sowie gesellschaftliche Zukunft sind.

Die sehr heterogenen Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen sind in dieser Arbeit aus einer emischen Perspektive dargestellt. Sie werden darüber hinaus in einen größeren Zusammenhang eingebettet, zueinander in Beziehung gesetzt, interpretiert und analysiert.

Ich möchte allen Interviewpartnern und allen Schülern der *Uhuru Secondary School* in Mwanza für ihre freundliche Unterstützung, Hilfsbereitschaft und Kooperation beim Ausfüllen der Fragebögen danken. Mein ausdrücklicher Dank gilt insbesondere den Schülern Sabbath, Gromic, Deogratius, Allen, Emmanuel, Erick und Kennedy für die enge Zusammenarbeit während der ausführlichen Interviews sowie für die Einladungen zu ihren Familien. Ganz herzlich möchte ich mich auch bei zahlreichen Studenten der University of Dar es Salaam bedanken, die mir durch ihre offene und herzliche Aufnahme einen Einblick in ihr Leben und Denken sowie in ihre Vorgehensweise bei der Praktikums- und Arbeitsplatzsuche gewährten.

Prof. Dr. Ute Luig danke ich für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit und die Anregungen in Ihrem Colloquium. Prof. Dr. Urte Undine Frömming und Dr. Jochen Seebode danke ich für die wissenschaftliche Betreuung sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Auswertungsphase der Forschung.

Mein ausdrücklicher Dank gilt auch Dr. Markus Wiencke, der zeitgleich mit mir in Mwanza zu einer ähnlich definierten Altersgruppe in einer extrem gegensätzlichen Situation forschte – den Straßenkindern von Mwanza.² Henrike Ortmann danke ich für das vorzügliche Lektorat und die immer wieder sehr gute Zusammenarbeit.

Auf einer persönlichen Ebene danke ich meiner Familie, Katharina, Lily und Clara, für die Kraft, die wir uns während der arbeitsintensiven Zeit gegenseitig gegeben haben, sowie meinen Eltern Brigitte und Eberhard Spöhr für ihre Unterstützung.

¹ Um die Anonymität zu wahren, wurde der Name der Schule geändert.

² Wiencke 2005, 2007.

1 Einleitung

1.1 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gilt den Zukunftsvorstellungen junger Oberstufenschüler in Tansania und stellt einen Beitrag sowohl zu einer Ethnologie der Jugend als auch zu einer Elitensoziologie des tansanischen Bildungskontextes dar. Sie basiert auf einer umfangreichen empirischen Feldforschung, die mit Hilfe einer methodologischen Triangulation hauptsächlich in der Stadt Mwanza am Victoriasee durchgeführt wurde.³

Ausgangsfrage und Forschungsinteresse dieser Arbeit ist: Was erwarten diese Jugendlichen von ihrer Zukunft, was sind ihre Träume, Wünsche, Hoffnungen und Vorstellungen darüber, ob und wie das Erwünschte zu erreichen sei? Welchen Stellenwert nimmt die Zukunft in ihrem Leben und Denken ein? Welche Relevanz besitzt die Frage nach der Zukunft überhaupt für sie? Wird Zukunft von Jugendlichen als Schicksal begriffen oder als etwas selbst zu Gestaltendes? Was sind die Vorstellungen, Wünsche und Hoffnungen der Jugendlichen bezüglich ihrer persönlichen, beruflichen und privaten Zukunft? Was sind ihre Träume? Was sind ihre Ideale? Wie drücken sie diese aus, und welche Bedeutung haben diese für sie? Was ist ihr Konzept von Zukunft: Ist diese etwas Positives oder etwas Bedrohliches?

Fokussiert wurden Pläne, Hoffnungen, Ängste und Wünsche für die persönliche, berufliche und familiäre Zukunft. Das beinhaltet Vorstellungen der Jugendlichen zu ihrem derzeitigen und zukünftigen Leben, die Frage, wie die Jugendlichen ihre Lebenssituation im Moment und in der Zukunft erleben und beurteilen, und wie ihre weitere Lebensplanung aussieht.

Interessant waren hierbei – jenseits einer exotistischen Perspektive – die Normalität des tansanischen Oberschüleralltags, die Diskurse, Sorgen, Wünsche und Hoffnungen der Schüler.⁴ Mein Ziel war es, die Jugendlichen als soziale Akteure in ihrem Umfeld ernst zu nehmen und mich dabei auf die emische Perspektive ihrer Diskurse einzulassen. Sie werden dabei als eigenständige Akteure wahrgenommen. Diese Arbeit bietet somit einen Einblick in die „subjektive Innensicht“, welche nach Luig und Seebode im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend von Bedeutung ist (vgl. Luig, Seebode 2003: 11).

³ Um ein umfassenderes Bild dieser Altersgruppe zu bekommen, arbeitete ich außerdem in Dar es Salaam und auf der Insel Sansibar mit Interviews, informellen Gesprächen und teilnehmender Beobachtung unter tansanischen Studenten sowie unter Jugendlichen, die aus finanziellen Gründen nicht länger zur Schule gehen konnten, sich aber innerhalb derselben Altersgruppe befanden.

⁴ Zum Vergleich werden im Verlauf der Arbeit bei verschiedenen Themen Parallelen und Unterschiede zu deutschen Jugendlichen aufgezeigt.

Anhand der ersten Forschungsergebnisse im Feld wurde die Forschungsfrage dahingehend erweitert, inwiefern sich die Schüler aus ländlichem und städtischem Milieu in Bezug auf ihre Zukunftsvorstellungen unterscheiden, und wie sich diese Unterschiede in ihrem „Lebensstil“⁵, ihrer Berufswahl und ihren Idealen widerspiegeln. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, inwieweit die Ergebnisse der Soziologie Pierre Bourdieus auf den tansanischen Zusammenhang übertragen werden können.

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt knapp 70 Schüler der Abschlussklassen der tansanischen Oberstufe befragt sowie mehrere Studenten der Universität von Dar es Salaam befragt. Darüber hinaus fanden zahlreiche informelle Gespräche und Interviews mit Jugendlichen derselben Altersgruppe statt, die aus finanziellen Gründen nicht mehr zur Schule gehen konnten.

Der Fokus der Arbeit liegt jedoch auf Schülern der Oberstufe. Die Situation, in der diese sich befinden, verlangt von ihnen, bald wichtige Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen und sich über persönliche Ziele und Vorstellungen über ihr Leben bewusst zu werden. Diese Zeit des Oberschulabschlusses bildet einen wichtigen biographischen Wendepunkt, und ist daher besonders aufschluss- und ergebnisreich für die Fragestellung. Des Weiteren bestehen für diese Gruppe Jugendlicher, da sie die „Bildungselite“⁶ ihres Landes repräsentieren, ganz andere und vielfältigere Möglichkeiten hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Zukunftsplanung als für Jugendliche, die das Privileg einer Schulbildung nicht besitzen. Wie die Forschungsergebnisse zeigen, bildet die Gruppe der Oberschüler aber in sich keineswegs eine sozioökonomisch homogene Einheit.

Diese „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982 [1979]) wurden mit Hilfe des Theoriegebäudes von Pierre Bourdieu weitergehend analysiert. Bourdieus Konzepte des *Lebensstils*⁷ (vgl. Bourdieu 1982), des *Habitus* (vgl. Bourdieu 1982 [1979]; Kraus, Gebauer 2002; Barlösius 2006: 45ff.) sowie des *ökonomischen, kulturellen* und *sozialen Kapitals* (Bourdieu 1983) wurden in Zusammenhang mit den Erwartungen und der Herangehens-

⁵ Die Konzeptualisierung dieses Begriffes wurde vor allem von Pierre Bourdieu geprägt und geht zurück auf Max Weber und Georg Simmel (vgl. Schäfers 1998: 316). „Die Art und Weise, wie die einzelnen ihr Alltagsleben organisieren, bezeichnet man als ‚Lebensstil‘. Demnach: Regelmäßig wiederkehrender Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (Hradil 2001: 46).

⁶ „Bildungselite“ ist ein Sammelbegriff für eine soziale Gruppe innerhalb einer Gesellschaft, die über ein überdurchschnittlich hohes Maß anerkannter Bildung verfügt. Für diesen Kontext werden, äquivalent zu einer Untersuchung von Boetius (2001) in Mosambik, auch bereits Sekundarschüler zur Bildungselite gezählt (vgl. Boetius 2001). Soziologisch handelt es sich um eine Kategorie der „Leistungseliten“ und wird von anderen Eliten wie der politische Elite abgegrenzt. Der Autor nimmt aber eine kritische Haltung zum Begriff der Leistungselite ein. (vgl. Kapitel *Relevanz der Fragestellung und Elitenforschung*). Der Begriff der Bildungselite soll überdies nicht suggerieren, die Untersuchten seien bereits „an der Spitze“ der Gesellschaft angelangt (vgl. Kraus 2001a). Sie haben aber im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Sekundarbildung eine größere Chance dazu.

⁷ Bei Bourdieu ist der Lebensstil ein Bestandteil des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983). Der Habitus, welcher durch die jeweilige Sozillage bedingt ist, erzeugt einen spezifischen Lebensstil, der sich in distinktiven kulturellen Praktiken äußert.

weise der Jugendlichen an ihre berufliche und familiäre Zukunftsplanung gesetzt. Dabei konnte eine Typologisierung der Schüler in zwei Hauptgruppen vorgenommen werden, anhand derer eine jeweils durch einen distinktiven Habitus geprägte Zukunftsvorstellung der Jugendlichen erörtert werden konnte. So war es möglich, die interne Feinstruktur einer potentiellen zukünftigen tansanischen Elite zu eruieren.

Diese Magisterarbeit bildet durch ihre methodologische Triangulation eine Kombination aus einer quantitativen Studie mit standardisierten Fragebögen und einer klassisch-ethnologisch angelegten Feldforschung mit Teilnehmender Beobachtung, informellen Gesprächen und Interviews. Sie bietet auf der einen Seite einen qualitativ recht breit formulierten Einblick in die persönlichen, familiären und beruflichen Zukunftsvorstellungen tansanischer Oberstufenschüler und belegt andererseits unter Rückgriff auf quantitative statistische Methodik empirisch nachweisbare Unterschiede zwischen rural und urban geprägten Jugendlichen.

Im einleitenden ersten Kapitel wird die *Fragestellung* definiert, der Aufbau der Arbeit dargestellt (1.1) sowie Forschungen zu Zukunftsvorstellungen afrikanischer Jugendlicher erörtert (1.2).

Das zweite Kapitel führt in den *Forschungskontext* ein. Dazu werden gesellschaftliche Transformationen in Tansania und ihr Einfluss auf das Bildungssystem dargestellt, theoretische Erörterungen zur *gesellschaftlichen Konstruktion von Jugend* sowie die ethnologische Interpretationsfolie zur Jugendforschung erläutert. Des Weiteren wird die *Relevanz der Fragestellung* dargelegt. Dies beinhaltet einen kurzen Abriss zur Elitesozioogie im afrikanischen Kontext. Außerdem wird der *Theorie-Empirie-Bezug* hergestellt und die Verwendung des Habituskonzeptes und des Kapitalbegriffes von Bourdieu in der vorliegenden Forschung erläutert. Anschließend wird in diesem Kapitel das *Schulsystem in Tansania* kurz behandelt sowie eine Einführung in die Praxis der Forschungsarbeit in Tansania vorgenommen, wobei zunächst die Ankunft im Forschungsfeld erläutert wird und dann die Stadt Mwanza mit der betrachteten Oberschule als Forschungsorte vorgestellt werden.

Im dritten Kapitel werden die *methodischen Ansätze* behandelt. Dazu wird zunächst eine kurze *Definition der Untersuchungseinheit* vorgenommen, die *Methoden der Datenerhebung und Auswertung* dargestellt und abschließend *methodologische Reflexionen* vorgenommen sowie die Rolle des Forschers im Feld reflektiert.

Den *Ergebnisteil* bildet das vierte Kapitel, wobei die *Kategorisierung der Untersuchungseinheit nach sozioökonomischen Kriterien* den Kernpunkt der Auswertung bildet, der in Form von vier Schülerportraits anschaulich weiter vertieft wird. Den zweiten Abschnitt dieses Kapitels bildet eine exemplarisch beschreibende Darstellung der verschie-

denen Formen der *Lebensumstände als Schüler in Tansania*. Einzelne Aspekte der *persönlichen Zukunftsvorstellungen* der Jugendlichen werden im Abschnitt *Portraits* aufgeklärt, während im Abschnitt *Persönliche Zukunftsvorstellungen* weitere Aspekte der Zukunftserwartungen der Jugendlichen diskutiert werden. Abschließend werden in diesem Kapitel im Abschnitt *Bildung und Zukunft* Ergebnisse zu von den Jugendlichen hervorgebrachten Motivationen für höhere Bildung besprochen und Aspekte der angestrebten *beruflichen sowie persönlichen Zukunfts- und Familienplanung* dargelegt.

Das fünfte Kapitel bildet eine *Zusammenfassung und Diskussion* der Ergebnisse, wobei eine Einordnung des vorliegenden Beitrages in den Forschungskontext vorgenommen und in einer zusammenfassenden Typologisierung der Zusammenhang von Habitus und sozialer Segregation geschildert wird.

1.2 Forschungen zu Zukunftsvorstellungen afrikanischer Jugendlicher

Allgemein sind *Zukunftsvorstellungen* aus ethnologischer Perspektive bisher nur relativ selten beforscht worden (vgl. Munn 1992, Offe 2001). Dies wird durch eine allgemeine Darstellung fremder Kulturen als „rückwärtsgewandt“ begründet (vgl. Munn 1992: 115). Ausnahmen bilden hier die Untersuchungen von Pierre Bourdieu in Algerien (2000 [1977]) sowie eine Untersuchung, die Cottle und Klineberg 1974 bei Jugendlichen in Tunesien durchführten. Diesen Autoren ist gemein, dass sie die Auswirkungen von Modernisierungsprozessen auf Zukunftsaspirationen als eine radikale Veränderung begreifen, die aufgrund der Zerstörung der alten sozialen Ordnung mit zunehmender Verunsicherung einhergeht.

Eine sehr umfangreiche Forschung zu den Zukunftsbildern Jugendlicher bildet eine UNICEF-Studie aus den Jahren 1971/72, welche in acht westafrikanischen Ländern durchgeführt wurde (UNICEF 1972). So wurde beispielsweise in Togo das Zukunftsbild Jugendlicher in einer Totalerhebung von 11.500 Aufsätzen von Primärschulabgängern ermittelt. (Vgl. *Prospective de l'enfance et de la jeunesse*, UNICEF Togo 1971⁸ und UNICEF 1972). Die Autoren resümieren, dass drei typische Argumentationskomplexe dominieren:

1. Eine vorherrschende Attraktion des städtischen Lebens und der Arbeit im Dienstleistungssektor (vor allem im Staatsdienst) in Zusammenhang mit Bildungsaspiration.
2. Der Wunschtraum eines modernen Lebensstils mit eigenem Haus und Auto.

⁸ *Prospective de l'enfance et de la jeunesse dans le développement – Togo* (UNICEF Togo, 1971): Documents de Travail, Enquêtes et Rapports (2 Bde.); *Enfants et jeunesse dans l'Espace Togolais* (2 Bde.). – Lomé.

3. Das Vertrauen auf einen guten Willen der Gemeinschaft, das heißt als positiv wahrgenommene Sozialbeziehungen, intensive Familienkontakte und Verbundenheit mit dem Heimatland.

Außerdem fanden die Forscher heraus, dass pessimistische oder negative Bemerkungen – die bezüglich unsicherer Berufsaussichten sicherlich angemessen wären – recht selten vorkamen.

Christel Adick (2003) bezieht sich 25 Jahre später in ihrer Arbeit zu „Zukunftsvorstellungen senegalesischer Jugendlicher vor dem Hintergrund ihrer Lebenssituation im ländlichen Milieu“ auf diese Ergebnisse. Sie untersuchte in einer Aufsatzstudie 40 Aufsätze von Jugendlichen im Alter von 11-17 Jahren⁹ aus der Abschlussklasse der sechsjährigen Grundschule eines Dorfes im Senegal zum Thema „Mon Avenir“ (vgl. Adick 2003: 229). Adick stellt fest, dass trotz der eingeschränkten Chancen dieser Landjugendlichen in fast allen Fällen ein „westlicher“ Wunschberuf (vor allem Lehrer) gewählt wurde, wohingegen sich nur ein Drittel der Befragten vorstellen können, selbst landwirtschaftlich tätig zu sein. Die Jugendlichen bevorzugen darüber hinaus einen städtischen Lebensstil (vor allem in Dakar) und wünschen sich im Schnitt fünf bis sechs Kinder (Adick 2003). Allen befragten Jugendlichen war aber auch ein künftiger Bezug zu ihrer ländlichen Großfamilie wichtig. Aufgrund ihrer im Vergleich zur UNICEF-Studie ähnlichen Ergebnisse resümiert Adick abschließend: „Dies legt die Vermutung nahe, dass wir es hier mit Zukunftsvorstellungen zu tun haben, die zu einem großen Teil charakteristisch sind für Jugendliche in Afrika“ (Adick 2003: 243). Auch wenn sich diese Verallgemeinerung sicherlich nicht in allen Punkten empirisch belegen lässt, finden sich doch auch in meinen Forschungsergebnissen aus dem tansanischen Kontext einige der hier genannten Punkte wieder.

Dass Zukunftsvorstellungen afrikanischer Jugendlicher aber keineswegs so homogen sind wie oben dargestellt, zeigen auch die teilweise von meinen Ergebnissen stark abweichenden Resultate von Anna Jahn (2006), die zu einem späteren Zeitpunkt zur gleichen Fragestellung in Benin forschte. Bezüglich der beruflichen Zukunftswünsche ließ sich dort ein äußerst einheitliches und konformes Bild ausmachen. Übereinstimmend erfasst aber auch Jahn eine ausgesprochen positive Zukunftsaspiration der Schüler (vgl. Jahn 2006).

Weiterhin ist zum Forschungsstand festzustellen, dass außer der bereits erwähnten Untersuchung von Pierre Bourdieu (2000 [1977]) über Zeit- und Zukunftsvorstellungen in Nordalgerien auch recht wenige ethnologische Untersuchungen zu kulturellen Differenzen im Umgang mit Zukunft durchgeführt wurden. Ausnahmen bilden hier der Sammelband *Contemporary Futures* von Sandra Wallman (1992), in welchem kulturelle Variabi-

⁹ Auch hier kam – ähnlich wie in meiner Stichprobe – die große Altersheterogenität durch hohe Wiederholraten der Schüler zustande (vgl. Adick 2003: 236).

lität von Zukunftsvorstellungen und dafür ausschlaggebende Bezüge darstellt werden, sowie die Magisterarbeit *Prävention und Zeit. Zur Bedeutung von Zukunftskonzepten in der AIDS-Prävention* von Johanna Offe (2001), die unter anderem eine zusammenfassende Darstellung von Untersuchungen zu afrikanischen Zukunftskonzepten bietet.

Zum Thema *Jugendforschung* aus ethnologischer Sicht sind die Sammelbände von Luig et al. 2003 sowie von Dracklé 1996 zu erwähnen, welche an verschiedenen Stellen als theoretische Stütze sowie als allgemeine Interpretationsfolie der Ergebnisse dieser Arbeit dienen.

Von Birgit Boetius (2001) liegt eine Dissertation vor, die sich mit der Rolle von Bildungseliten bei der Demokratisierung von Mosambik beschäftigt. Auch zählt zur Bildungselite die in Mosambik ebenfalls relativ kleine Schicht von Absolventen der Sekundarschule (vgl. Boetius 2001: 13) und beschäftigt sich mit ihrer regionalen und sozialen Herkunft, ihren Berufsperspektiven, Lebens- und Arbeitsperspektiven (vgl. ebd.: 20). Boetius konzentriert sich allerdings weniger auf ihre individuellen Zukunftsvorstellungen als auf den Aspekt einer afrikanischen Bildungselite, welche als „Rekrutierungsgruppe für die zu schaffende Zivilgesellschaft ins Auge gefasst“ wird (ebd.: 48). Sie resümiert, dass sich dies als schwierig erweise, da die Schüler aufgrund von drängenden Alltagsproblemen (vor allem ökonomischer Art) keinen Raum für Visionen hätten (vgl. ebd.: 292).

Die vorliegende Untersuchung der *persönlichen* Zukunftsvorstellungen und *individuellen* Wünsche einer *afrikanischen Bildungselite* betritt somit weitestgehend Neuland. Zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen junger Mitglieder der tansanischen Bildungselite lag bislang keine Publikation vor.

2 Kontext

2.1 Gesellschaftliche Transformationen¹⁰ in Tansania und ihr Einfluss auf das Bildungssystem

„Education has long been a source of pride for Tanzania”

OECD 2002: 124

Tansania erlebte in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die großen Einfluss auf die soziale Realität der befragten Schülerinnen und Schüler hatte. Nach der Unabhängigkeit Tanganyikas im Jahre 1961 und der Vereinigung mit Sansibar zum neuen Staat Tansania im Jahre 1964 brach dieser 1967 mit viel Idealismus und Hoffnung in eine Zukunft des afrikanischen Sozialismus auf. Diese Ideale, von Präsident Julius Nyerere (Amtsinhaber von 1961-1985) in der *Arusha Declaration* 1967 artikuliert, basierten auf den Werten der brüderlichen Gemeinschaft und Einheit (Swahili: *Ujamaa*) sowie der Selbstversorgung. Die Deklaration proklamiert den Respekt für die Menschenwürde, das Teilen von Ressourcen, das Arbeiten eines jeden und die Ausbeutung von niemandem. Nicht immer wurde nach diesen Idealen gehandelt: So kam es beispielsweise zu Zwangsumsiedlungen der ländlichen Bevölkerung in sogenannte *Ujamaa*-Dörfer, in denen gemeinschaftliches Wirtschaften, kommunale Erzeugung und Verteilung stattfinden sollten. Kisuheli wurde Nationalsprache und eine nationale Identitätsbildung wurde angeregt, um die verschiedenen Ethnien zusammenzuführen. Obwohl Differenzen weiterhin bestanden und auch heute immer wieder zu Spannungen führen (wie beispielsweise der Konflikt um den politischen Status Sansibars u.a.), kann Tansania, im Gegensatz zu manchen seiner Nachbarstaaten (vgl. Ruanda, DR Kongo), auf eine lange Periode des internen Friedens zurückblicken – worauf die befragten Schüler sehr stolz sind, was mehrere meiner Interviewpartner unabhängig voneinander und ohne Nachfrage erwähnten.

Nach der Unabhängigkeit Tansanias gehörte es auch zu den Idealen der sozialistischen Regierung unter Nyerere, ein gebührenfreies Schulsystem einzuführen. Dieses brachte, zumindest in finanzieller Hinsicht, jedem Kind im Schulalter die Möglichkeit des Schulbesuches. Infolgedessen besuchten Ende der 1970er Jahre ca. 96 % der Kinder im Grundschulalter die Schule (OECD 2002: 144) – im Vergleich zu ca. 25 % Anfang der 1960er Jahre. Die Alphabetisierungsrate stieg von ca. 10 % im Jahre 1960 auf fast 80 % zum Ende der 1970er Jahre.

¹⁰ Der Begriff der *Transformation* wird nach Merkel „als Oberbegriff für alle Formen, Zeitstrukturen und Aspekte des Systemwandels und Systemwechsels benutzt“ (Merkel 1999: 76).

Die Ressourcen wurden unter Nyerere allerdings hauptsächlich in die Grundschulbildung investiert, abgehende Oberschüler mussten vor dem Eintritt in die Universität zunächst mindestens zwei Jahre – zumeist in der Landwirtschaft – arbeiten (vgl. Kolouh 1993: 12f.).

Das planwirtschaftliche *Ujamaa*-System konnte sich ökonomisch nicht behaupten und führte in den 1970er Jahren zu einem wirtschaftlichen Kollaps. Gründe waren u.a. die OPEC-Krise, das Absinken des Kaffeepreises, der Krieg gegen Uganda (2. ugandisch-tansanischer Krieg, 1978), aber auch eine ineffiziente zentralstaatliche Planwirtschaft und die Verbreitung von Korruption.

Zusammenfassend schreibt Spalding (1996) über den tansanischen Sozialismus unter Nyerere von 1967 bis 1984: „Es drängt sich (die Überlegung) auf, dass es niemals ein löblicheres soziales Experiment gab und nie einen unglücklicheren Fehlschlag“ (Spalding 1996: 108).

Ende der 1970er Jahre war Tansania eines der ärmsten Länder der Welt und konnte die marktwirtschaftlichen Reformangebote der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds nicht länger ablehnen, welche an die Vergabe von Wirtschafts- und Entwicklungshilfe gekoppelt waren (*Strukturanpassungsmaßnahmen*). Dies bedeutete intensive Einschnidungen im Sozial- und Bildungssektor und eine allgemeine Rücknahme staatlicher Regulation.

Unter dem Druck des Internationalen Währungsfonds und der Weltbank und ihren Forderungen nach weiteren finanziellen Einschränkungen sah sich der tansanische Staat gezwungen, Schulgebühren für sämtliche Schulen (auch Grundschulen) des Landes einzuführen (Oxfam 2002). Für viele Schüler machte dies den Besuch der Schule aus finanziellen Gründen unmöglich – womit die Gesetzgebung in einem gewissen Widerspruch zur weiterhin bestehenden Schulpflicht in der Grundschule steht (vgl. *Tanzania Education Act*). Im Jahre 2002 hatten mehr als zwei Millionen tansanische Kinder keine Möglichkeit, die Schule zu besuchen (Oxfam 2002). Die Lehrkräfte sehen sich sinkenden Löhnen, ansteigenden Klassengrößen und verfallenden Schulgebäuden gegenüber. „Als Ergebnis ist die Moral der Lehrer sowohl auf dem Lande als auch in den Städten niedrig. In vielen Schulen fehlen Tische, ausreichend Bücher und technisches Equipment.“ (Wiencke 2007: 21).

Es ist stark zu bezweifeln, dass mit dieser Taktik eine nachhaltige Entwicklung des Landes gefördert wird. Zum Zeitpunkt der Feldforschung stieg die Analphabetenrate um ca. 2 % jährlich (vgl. Oxfam 2002). Der Anteil der Kinder im Grundschulalter, der die Schule besucht, fiel von ca. 96 % Ende 1970er auf ca. 75 % Ende der 1980er Jahre und auf nur noch 52,6 % im Jahr 1993 (OECD 2002: 144). Umfangreiche Modernisierungsmaßnahmen im Gesundheits- und Bildungswesen wurden angestrebt – dennoch lag die Anal-

phabetenquote im Jahr 2000 bei 24,9 % der ab 15-Jährigen, die durchschnittliche Lebenserwartung bei nur 44 Jahren (Stand 2001).¹¹

Weitere Veränderungen, die das Leben der jungen Menschen in Tansania heute beeinflussen, sind die zunehmende Verstädterung, die Verbreitung von HIV/AIDS, die Auswirkungen der Liberalisierung der Wirtschaft und das Aufkommen eines religiösen Pluralismus (vgl. Liljeström et al. 1998). Diese Phänomene sind als Auswirkungen eines auch in Tansania spürbaren Globalisierungsprozesses zu sehen. HIV/AIDS wird als Resultat eines modernen Lebensstils interpretiert, als „Krankheit des Fortschritts“ (Dilger 2003: 249).

Die Autorinnen des Sammelbandes „Haraka, haraka... Youth at the crossroad of custom and modernity“¹² (Liljeström, Rwebangira 1998), welcher vor allem Beiträge tansanischer Frauen enthält, zeigen das breite Feld der unterschiedlichen Lebensbedingungen und Berufschancen, in welchem Jugendliche – in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Stand ihrer Eltern, ihrer geographischen Herkunft und ihrer Bildung – agieren können. Sie betonen dabei die Divergenz zwischen dem Leben in dörflichen Strukturen¹³, in denen die Jugendlichen aufgrund von fehlenden Arbeitsmöglichkeiten eine eingeschränkte Zukunftsperspektive haben, und den Zukunftsperspektiven in der Stadt, die für Jugendliche ohne weiterführende Ausbildung in den Metropolen wie Dar es Salaam und Sonoga vor allem auf Baustellen, in den Straßenverkauf oder in vergleichbare Arbeitsbereiche führen. Die Jugendlichen mit höherer Bildung hingegen streben einen Beruf im wachsenden Dienstleistungssektor, in den Medien oder in Behörden an (vgl. Kapitel 4: *Ergebnisse der Forschung*). Eine Art „Durchgangsmöglichkeit“ bietet eine Verpflichtung beim Militär und eine damit zusammenhängende Besoldung, die eine weitere Ausbildung ermöglichen kann.

Demnach ist Bildung auch im tansanischen Kontext zu einem wichtigen Kriterium sozialer Differenzierung geworden (vgl. Kraus 1983). Kraus konstatiert, dass die Transformationsprozesse in Entwicklungsländern quasi im Zeitraffer Anschauung für soziale Strukturierung durch Bildung repräsentieren: „Diese Gesellschaften sehen sich mit der Transformation ihrer Wirtschaft und der Entwicklung eines modernen Bildungssystems unvermittelt einer zuvor ungekannten Differenzierung der Lebenschancen entlang des Kriteriums formaler Bildung gegenüber, da der Zugang zum attraktiven modernen Sektor

¹¹ Hauchler et al. 2003: 334-335, zitiert nach Wiencke 2007: 19.

¹² Die Autorinnen konstatieren: „Die Jugend in Tansania befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne“ – eine Einschätzung, die auch von anderen ForscherInnen geteilt wird (vgl. z.B. Ly 1981). Diese Darstellung, die Jugend in einem dichotomen Verhältnis „zwischen Tradition und Moderne“ zu sehen, möchte ich nicht ganz teilen, da Gesellschaft sich ständig im Wandel befindet, und sich Jugendliche sowohl die sogenannte „Moderne“ als auch die sogenannte „Tradition“ gleichzeitig zueigen machen, und daraus in einem kreativen Handlungsprozess Eigenes schaffen.

¹³ wie z.B. im Dorf Gairo (siehe Juliana C. Mziray in: Liljeström, Rwebangira 1998), wo es zum Zeitpunkt der Forschung Mzirays weder eine Oberschule, ärztliche Versorgung noch Elektrizität gab.

über Bildungszertifikate kanalisiert wird.“ (Krais 1983: 199). Krais bringt in diesem Zusammenhang das Stichwort „diploma disease“ auf.

Das Phänomen des „diploma disease“, wie es Ronald Dore 1979 einführte, beschreibt die Entwicklung zu einer Überbewertung und gleichzeitigen Entwertung von Bildungsqualifikationen in Entwicklungsländern. Bildungsinstitutionen haben demnach in Ländern mit einem begrenzten Arbeitsmarkt für qualifizierte Personen und einer großen Schüleranzahl vor allem die Funktion von sozialer Auslese. Allein das Versprechen, vielleicht zu den wenigen Schülern zu gehören, die am Ende ihrer Ausbildung eine Stelle im begehrten „modernen Sektor“ bekommen, reicht nach Dore aus, um sich in die „Warteschlange“ der Hoffenden einzureihen (vgl. Dore 1979; Dore 1997).

2.2 Jugend als gesellschaftliches Konstrukt

“Man kann davon ausgehen, dass eine Kultur sich ihre Jugend, ihr Bild von der Jugend, herstellt.”¹⁴

Dorle Dracklé

Wer ist *die Jugend*, wer sind *Jugendliche*? Welches Bild konstruiert die Gesellschaft Tansanias von ihren Jugendlichen? Existiert dort überhaupt das Konzept *die Jugend*? Oder ist Jugend kein wichtiger, zentraler Begriff, besitzt er nicht so große Bedeutung wie in den westlichen Industrieländern? Wird *die Jugend* vielleicht nicht mit Prädikaten wie “die schönste Zeit des Lebens” etc. verklärt, gilt “ewige Jugend” nicht als Idealvorstellung? Das waren einige der Fragen vor Beginn der Feldforschung.

Zunächst muss die Validität von *Jugend* als wissenschaftliches Konzept problematisiert werden. Die Kriterien und Grenzen des Begriffes und des Themas *Jugend* sind nicht in jedem Fall eindeutig definiert, was seine Brauchbarkeit für den wissenschaftlichen Diskurs zumindest in Frage stellt. Eine Untersuchung, wann und wo und unter welchen Umständen das Konzept im jeweiligen Diskurs aufgetaucht ist und wie es sich entwickelt hat, wäre für eine exaktere Terminologie notwendig – eine Historisierung und Kontextualisierung des Konzeptes *Jugend* wäre erforderlich. Dies sprengt jedoch den Rahmen dieser Arbeit, weshalb ich lediglich verschiedene Herangehensweisen einer Definition von *Jugend* vorstellen möchte.

Es gibt unterschiedliche Kriterien, nach denen *Jugend* definiert wird. Hélène d’Almeida-Topor (1992) fasst drei Herangehensweisen zusammen. Am einfachsten erscheint die demographisch-statistische Herangehensweise der Definition über das Alter. Hier wird die Jugendphase an feste Altersgrenzen geknüpft, die sich je nach den Umständen ausdehnen oder verkürzen (vgl. d’Almeida-Topor: 1992). Eine weitere gängige Defini-

¹⁴ Dracklé 1996: 9.

tion ist die soziobiologische Definition der Jugend als Bindeglied zwischen Kindheit und Erwachsenenesein. Jugend orientiert sich hier am biologischen Entwicklungszyklus und beginnt mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife. Jugend wird nach dieser Definition als „natürliches“ Phänomen durch bestimmte, universal verbreitete Eigenschaften charakterisiert (vgl. ebd.). Die dritte Definition von Jugend, die d’Almeida-Topor vorstellt, besteht in einer Klassifizierung nach dem sozialen Status. Nach dieser Definition wird das Ende der Jugend gerne mit dem Eintritt in die Ehe definiert. Das würde bedeuten, dass es Gesellschaften gibt – unter ihnen auch Bereiche der tansanischen – in denen manche Individuen, zumeist Frauen, direkt vom Status der Kindheit in den Status der Erwachsenen wechseln (vgl. ebd.).

Das Konzept *Jugendliche* oder *die Jugend* ist ein soziales Konstrukt (zu sozialem Konstruktivismus vgl. Gergen 2002), und daher nicht stabil, sondern wandelbar. Es ist nicht fest umrissen und kann in verschiedenen Kulturen unterschiedlich definiert sein. Auch im persönlichen Selbstgefühl variiert die Vorstellung von *Jugend*. Eine Person kann sich selbst, abhängig von Kontext und Situation, bald als Jugendlicher, bald als Erwachsener definieren, oder sogar als beides zur selben Zeit. Deborah Durham schreibt: „... youth is both relational and culturally constructed, even possibly a social effect of power...“ (Durham 2000: 115).

Wenn Gesellschaften sich ein Bild von ihrer jugendlichen Generation herstellen, besteht also die Möglichkeit, dass das Resultat dieses Konstruktionsprozesses in unterschiedlichen Kulturen nicht identisch ist. Dies sollte zu den grundlegenden Ausgangspunkten einer interkulturellen Jugendforschung gehören. Das heißt, dass das Konzept, das Bild, die Vorstellung und Definition von Jugend, wer Jugendliche sind und was sie darstellen, nicht ohne Modifikationen von einem kulturellen Kontext auf den anderen übertragbar sind. Dies bedeutet wiederum, dass der Beobachter sich jeweils auf ein anderes Konstrukt von Jugend einlassen muss, um der betrachteten Gesellschaft gerecht zu werden. Ich habe daher versucht, mich nicht an meinem westlichen Begriff von Jugend zu orientieren, sondern mich auf die Perspektive der betrachteten Jugendlichen in Tansania einzulassen. Dazu gehörte, dass ich die untersuchte Gruppe nach ihrer Eigenbezeichnung fragte. Das Ergebnis war, dass sich drei Viertel (76 %) der Schüler als Jugendliche bezeichneten (Swahili: *kijana*), während sich lediglich circa ein Viertel von ihnen (24 %) eher als Erwachsene sahen.

Nach Dracklé (1996) wird der Begriff *Jugend* in den an sich kontinuierlichen Strang eines Menschenlebens als Zwischenstufe zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gesetzt. Dracklé beschreibt, wie Jugendliche – zumindest in den westlichen Gesellschaften – als *Wilde* bezeichnet werden, und verfolgt Bedeutung und Zusammenhang dieses Begriffes: Als Wilde wurden in den letzten Jahrhunderten Menschen sehr „fremder“,

scheinbar einfach organisierter Gesellschaften bezeichnet. Mit dieser Bezeichnung verband man große Nähe zur Natur, Kulturlosigkeit, Unschuld, Unwissenheit und edlen Charakter, um nur einige der Attribute zu nennen. Diese Eigenschaften sind, so Dracklé, eng mit der Vorstellung von Jugend (und auch *Kindheit*) verbunden. Jugendliche verhalten sich nicht entsprechend der kulturellen „Codes“, sie werden daher mit Begriffen wie „unzivilisiert“ oder als „wilde Horden“ bezeichnet. Die Gesellschaft der Erwachsenen hat Angst vor ihren Jugendlichen, sie werden als außer Kontrolle, als potentielle Gefahr und als Unruhestifter oder Störenfriede betrachtet und mit Gewalt und Verbrechen in Verbindung gebracht, so Dracklé (Dracklé 1996: 7, 23, 32). Die Erwachsenengesellschaft grenzt ihre eigene Jugend aus der Gesellschaft aus und marginalisiert sie, zumindest in den euro-amerikanischen Gesellschaften (vgl. auch Elwert 1998: 51).

Unter dem Stichwort „adult bias“ bezeichnet der Ethnologe Baudler die Schwierigkeit, sich als Erwachsener beim Blick auf Jugendliche (und Kinder) von der Perspektive des Erwachsenen zu lösen, sich auf die Perspektive eines Jugendlichen einzulassen und sich in gewissem Maße von einem „Adultismus“, wie er es nennt, freizumachen (Baudler 1996: 146-147).

Dracklé stellt fest, dass Kinder und Jugendliche in der ethnologischen Forschung meist nicht als eigenständige Informanten auftreten, sondern nur Informationen *über* sie, selten jedoch von ihnen verarbeitet werden. Jugend wird hier lediglich als Übergangsstadium zum Erwachsenenalter gesehen (Dracklé 1996: 24ff). Dracklé betont hingegen, dass Sozialisation kein *passiver* Prozess ist, sondern Kinder und Jugendliche aktiv zu diesem beitragen und diesen auch modifizieren können. Jugendforschung sollte Jugendliche demnach nicht als *Objekte* betrachten, *über* die Informationen gesammelt werden können, sondern muss sie als *Subjekte* akzeptieren, *von* denen Informationen in einem direkten, gleichberechtigten Dialog gewonnen werden müssen (ebd.: 26). Anstatt Jugendliche als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten, muss die aktive Beteiligung der Jugendlichen an der Konstruktion von Kultur anerkannt und dieser Tatsache Rechnung getragen werden. Jugendliche sind somit nicht als passive Rezipienten ihrer Umgebung zu begreifen. Vielmehr verändern sie ihr Umfeld aktiv, in einem simultanen Prozess der Annahme und der gleichzeitigen Modifikation dieser sich zur eigenen gemachten Gesellschaft.

Demnach ist eine „Ethnologie der Jugend“ (Luig et al. 2003) – abseits der Erforschung von „traditionellen“ Initiationsriten – und insbesondere die Beschäftigung mit den emischen Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen lange Zeit unterrepräsentiert gewesen. Helena Wulff fragt dahingehend: „If anthropology is the study of humankind, why has it dealt mostly with men, to an increasing extent with women, to some degree with children and old people, but very little with youth?“ (Wulff 1995: 1). Virginia Caputo bezeichnet

Jugendliche (und Kinder) gar als „Anthropology’s silent ‚others‘“ (Caputo 1995: 19). Durham (2000) sieht die Jugend zwar nicht als schweigend oder abwesend an, stimmt aber zu, dass ihr zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde: „Youth have certainly not been absent from the anthropology of Africa, but attention has been sporadic and too often secondary.“ (Durham 2000: 114). Dorle Dracklé konstatiert, dass zumindest ein unkritisches und romantisierendes Bild von *Jugend* (Dracklé 1996: 16) vorherrsche: „Die Forschungsgeschichte zum Thema ‚Jugend‘ in unserem Fach zeigt, daß hauptsächlich verzerrte Bilder entworfen worden sind. [...] Studien, die direkt und ungefiltert die Erfahrungen der Jugendlichen selbst wiedergeben, sind bisher selten geblieben.“ (Dracklé 1996: 18). Aus diesen Gründen fordert Sharp (2000: 279), die Ethnologen müssten das „Sprechen“ – sowohl mit als auch über Jugend – erst wieder erlernen. Diesen Überlegungen folgend, soll in dieser Arbeit das Sprechen „über“ die Jugend durch das Sprechen „der“ Jugend ergänzt werden. Dies wurde durch vier ausführliche exemplarische Biographien in Form persönlicher Portraits realisiert.

2.3 Relevanz der Fragestellung

Die Brisanz und Relevanz der Forschungsfrage wird deutlich, wenn man folgende Zahlen betrachtet: In Tansania leben ca. 38 Millionen Menschen (Stand: Juli 2005¹⁵), von denen etwa 44 % unter 14 Jahre alt sind¹⁶. Es gibt aber lediglich eine Universität mit verschiedenen Zweigstellen und wenige kleinere, spezialisierte oder konfessionell orientierte Universitäten¹⁷. Die Universitätsstudenten werden aus den tansanischen Oberschulen (Secondary Schools)¹⁸ rekrutiert, welche ihrerseits wiederum nur einer äußerst begrenzten Menge an jungen Menschen zugänglich sind: Nur 8 % der tansanischen Bevölkerung besuchen jemals eine Secondary School (8,1 %, OECD 2002). Davon beenden, selbst im Vergleich mit anderen afrikanischen Ländern, nur extrem wenige das letzte Schuljahr (0,9% insgesamt, auf dem Land sogar nur 0,2 % [Stadt: 1,2 %]. Quelle: OECD 2002: 142). Viele Kinder und Jugendliche gehen überhaupt nicht zur Schule. Häufigster Grund sind finanzielle Barrieren (vgl. Oxfam International, April 2003).

Das Privileg auf Bildung und damit auf den Zugang zu Positionen in Politik, Wirtschaft und Medien haben im Verhältnis zur Bevölkerung und im Vergleich zu westlichen Industrieländern nur extrem wenige inne. Die in dieser Arbeit betrachteten Jugendlichen gehören zur *Bildungselite*, sie haben potentiell die Möglichkeit, die Zukunft des Landes in führenden und zentralen Positionen maßgeblich mitzubestimmen. Dies sehen auch die

¹⁵ Quelle: Zahlen der Weltbank, vgl. <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laender/Tansania.html>.

¹⁶ ebd.

¹⁷ So beispielsweise die katholische *Saint Augustine University of Tanzania in Mwanza*.

¹⁸ Vgl. Kapitel 2.5: *Das Schulsystem in Tansania*.

untersuchten Schüler so. Sie bezeichnen sich selbst als Elite und schätzen ihre Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt als sehr hoch ein.¹⁹ Sie wissen, dass nur wenigen diese Bildungschancen gegeben sind und welche Möglichkeiten sie dadurch haben, aber auch, welche gesellschaftlichen Erwartungen an sie gestellt werden.

Allgemein sind *Eliten* als die exklusiven Inhaber von Spitzenpositionen in besonderen Segmenten der Struktur sozialer Ungleichheit definiert. Ihnen werden die größten Einflussmöglichkeiten auf Gestaltung und Wandel der Gesellschaft zugeschrieben.²⁰ Insbesondere in Deutschland ist der Elitenbegriff allerdings „ein problematischer, politisch und ideengeschichtlich belasteter Begriff“ (Krais 2001b: 11), dessen ganze Bandbreite hier aber nicht ausgeführt werden kann. Eine Einteilung der Autoren, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, lässt sich aber entlang ihrer Begrifflichkeit von „Leistungseliten“ vornehmen. So schreibt Dreitzel (1962): „Der Elitenbegriff bezeichnet die Inhaber von Spitzenpositionen in der Gesellschaft, die aufgrund einer sich wesentlich an der (persönlichen) Leistung orientierten Auslese in diese Positionen gelangt sind.“ Wesentliches Kriterium dieses Verständnisses von Eliten ist demnach eine persönlich zu-rechenbare Leistung und nicht eine qua Geburt privilegierte Stellung. Andere Soziologen – allen voran Pierre Bourdieu – lehnen diesen „Mythos der Leistungseliten“ (Hartmann 2002), ab und wenden sich einem jeweils klassen- oder gruppenspezifischen Habitus und dessen Rolle in der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu. Bourdieu (1982) stellt fest, dass sich ein klassenspezifischer Habitus (das inkorporierte Kulturkapital) durch eine Vertrautheit mit den Dingen auszeichnet, das nur das „umfassende und unmerklich vor sich gehende, bereits in frühesten Kindheit im Schoß der Familie einsetzende Lernen“ hervorbringe (Bourdieu 1982). Umfangreiche Studien in verschiedenen Ländern haben bestätigt, dass selbst der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen eine soziale Segregation darstellt (vgl. Bourdieu 1971, Hartmann 2001: 201, Hearn 1990:131), die entlang eines „typischen“ Habitus funktioniert.

Es kann daher bei der von mir betrachteten Schülergruppe nur mit Einschränkungen von „Bildungselite“ gesprochen werden. Die betrachteten Schüler haben zwar in diesem Fall alle einen Zugang zu höherer Bildung erreicht, während jedoch über das Weiterkommen derjenigen, die über einen weniger „exklusiven“ Hintergrund verfügen, noch nichts Endgültiges ausgesagt werden kann. Hartmann (2001) prognostiziert, dass die Stabilität des Rekrutierungsmusters von Spitzenmanagern aus den oberen Schichten in den nächsten Jahren eher noch zunehmen wird (vgl. Hartmann 2001: 201). Das heißt, dass weniger

¹⁹ Vgl. z.B. Interview Kennedy: *Because when I consider being an elite... (48:57); I will exactly know what to do, because I am now an elite. (46:04); ...sitting here, as an elite,... (51:27); When we are looking at the statistics of people who are educated, they are very few... (51:55).* Oder Gromic: *Especially if we consider Tanzania: graduates are very few, so possibilities of getting a job is very high. (47:10).*

²⁰ Vgl. dtv-Lexikon (1992), Band 5, Mannheim: Brockhaus, S. 42, und Krais 2001b; 2001a.

exklusive Bildungstitel als vielmehr die Zugehörigkeit zu einer der oberen Schichten als soziales Selektionskriterium funktioniert. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in Tansania feststellen. Dazu bedürfte es aber weiterer Forschung in Form einer Verbleibsstudie der hier untersuchten Individuen. Die vielleicht für eine Untersuchung von Eliten im europäischen Kontext unübliche Ausdehnung auf Oberstufenschüler rechtfertigt sich durch die oben genannten Zahlen und wurde auch von Boetius (2001) dementsprechend vorgenommen.

Wie diese jungen Menschen also erzogen werden, wie ihre Schulbildung aussieht, was sie denken, wer ihre Vorbilder sind und warum es diese sind, was sie über Politik lernen, denken und sagen und welche Vorstellungen von Gesellschaft sie haben, spielt daher eine wichtige Rolle für die Zukunft dieses Landes. Sie konstituieren die zukünftige Führungsschicht. Aus ihrer Mitte rekrutieren sich in den nächsten Jahrzehnten die internationalen Politiker, die mit denen anderer Nationalitäten zusammen an einem Tisch sitzen werden. Es sind die Menschen, welche die zukünftigen Geschicke der Innen- und Außenpolitik, der Wirtschaft mitentscheiden werden, kurz, sie werden einen immensen Einfluss auf die Entwicklung Tansanias haben.²¹ Aus diesen Gründen halte ich es für äußerst relevant und sinnvoll, diese Menschen mit ihren Standpunkten und Erkenntnissen genauer kennen zu lernen.

2.4 Theorie-Empirie-Bezug: Zur Anwendung des Theoriekonzeptes von Bourdieu

Nach Bourdieu (1982) kann man annehmen, dass Verhaltensmuster und Alltagspraxen durch den von den Subjekten inkorporierten „Habitus“ als Disposition von Wahrnehmungen und Bewertungen dirigiert werden. Diese Muster werden durch die Bedingungen sozialer Herkunft entwickelt und enthalten „klassentypische“ Bewertungen, die wiederum zu „klassentypischen“ Verhaltensweisen“ führen. Die „Übersetzung“ des Habitus in (typologisierbare) Handlungen von Subjekten beschreibt Bourdieu mit dem Konzept des „Lebensstils“. Dieser ist gefasst als ein Resultat der sozialen Position und der Handlung ihres Akteurs: „Der ‚Raum der Lebensstile‘ ist dem ‚Sozialen Raum‘, mit dem B. [Bourdieu] den Raum der ökonomischen Bedingungen meint, strukturell analog. [...] Beide Räume sind durch dieselben Prinzipien konstruiert, deren Vermittlung durch den Habitus zustande kommt. Denn Lebensstile sind ‚systematische Produkte des Habitus‘ und aufzufassen als ‚System(e) von klassifizierten und klassifizierbaren Praktiken‘, von Unterscheidungszeichen“ (Beckert-Zieglschmid 2005: 33).

²¹ In den letzten Jahren nahm die wissenschaftliche Beschäftigung mit afrikanischen Eliten zu – auch weil man sie als Rekrutierungsgruppe für NGOs ansieht, die im weitesten Sinne „Entwicklungsarbeit“ in ihren Heimatländern anstoßen sollen (vgl. Boetius 2001).

Es geht demnach um distinktive Praktiken von Individuen. Bourdieu schreibt dazu: „Der Habitus, der immer seine Entstehungsgeschichte und jeweiligen Existenzbedingungen widerspiegelt, übersetzt diese Bedingungen quasi in Lebensstile und garantiert somit die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken [...] viel sicherer als formale Regeln und Normen.“ (Bourdieu 1987: 101).

Vermittelt über das Konzept des Habitus spielen so – neben konkreten Lebensbedingungen – auch die Wahrnehmungen der Subjekte und ihre Zukunftsvorstellungen eine Rolle. Um die Funktionsweisen der Sozialstruktur kapitalistischer Gesellschaften aufzuzeigen, entwirft Bourdieu eine Reproduktionstheorie, deren Grundannahme es ist, dass sich Gesellschaften über längere Zeit derart reproduzieren, dass ihre soziale Struktur konstant bleibt – und sich auf diese Weise eine soziale Ungleichheit manifestiert. (Vgl. Beckert-Zieglschmid 2005: 13f.).

Dies für den tansanischen Kontext verallgemeinerbar zu belegen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Es gibt aber Indizien dafür, dass trotz der raschen Transformationsprozesse, denen die tansanische Gesellschaft unterliegt, Jugendliche aus dem städtischen Umfeld bereits in zweiter Generation eine höhere Bildung genießen. Es ist also anzunehmen, dass künftig mehr Menschen über „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983) in Form von Bildungstiteln verfügen werden. Auch wenn die Schüler mit ruralem Hintergrund teilweise bessere schulische Leistung erbringen, sind sie doch vielfach im Weiterkommen behindert. Eine an objektiven Strukturen festgemachte Sozialstruktur für die tansanische Gesellschaft zu erstellen, würde ebenfalls den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Festhalten kann man aber, dass ein drastisches Arm-Reich-Gefälle besteht, welches sich unter anderem auch darin offenbart, wieviel Taschengeld den Schülern zur Verfügung steht.

Die Ressourcenausstattung der „Gruppen“ innerhalb einer gesellschaftlichen Struktur bilden die identifizierbaren Lebensbedingungen von Individuen. „Sie determinieren die Handlungschancen aber auch die Handlungsmotivationen der zugrunde liegenden Präferenzen“ (Beckert-Zieglschmid 2005: 15). Individuelle Handlungen und Alltagspraxen werden nach Bourdieu als Lebensstile, d.h. konstante Muster untersucht, die auf gesellschaftliche Produktionsbedingungen zurückbezogen werden. Jugendliche befinden sich dabei in einer Lebensphase, in der die gesellschaftliche Habitualisierung noch nicht abgeschlossen ist. Da aber schon seit früher Kindheit der Umgang mit dem „sozialen“ und „ökonomischen“ Kapital durch das Vorbild der Eltern trainiert wird, kann auch eine ähnliche Schulbildung den ausgeprägten Habitus nicht „überdecken“.

Eine bedeutsame Frage für den tansanischen Kontext ist nun, inwieweit sich die Lebensstile der Jugendlichen unterscheiden und inwiefern man dementsprechend eine Unterscheidung bezüglich ihrer Herkunftsfamilie vornehmen kann. Relevant ist hierbei die Art

des „kulturellen Konsums“²², wie er den Untersuchten möglich war. Dazu wurden Aspekte der „Kultur“ durch eine Teilnehmende Beobachtung der Alltags- und Freizeitgestaltung und die „Selbstdarstellung und Repräsentation“ in Aussagen in den Interviews zu gesellschaftlichen Idealen, den Vorbildern, der Berufswahl sowie der Familienplanung empirisch beforscht.

Durch die umfangreiche methodische Herangehensweise dieser Forschungsarbeit kann neben den statistischen Fakten (wie Herkunft und Beruf der Eltern, Geschwisterzahl, Unterbringung, Einkommen etc.) so auch die alltägliche Feinstruktur der Lebensstile der verschiedenen Schüler in „dichter Beschreibung“ (vgl. Geertz 1983) erfasst werden und so eine Typologisierung der Schüler anhand des ihnen zu Verfügung stehenden „sozialen“ und „ökonomischen Kapitals“ (Bourdieu 1983) vorgenommen werden.

So wurden Bourdieus Habitusstheorie sowie dessen Kapitalbegriff in Zusammenhang mit den Erwartungen und der Herangehensweise der Jugendlichen an ihre berufliche und familiäre Zukunftsplanung gebracht. Fokussiert wurde dabei die Frage der individuellen Berufswahl, die aber von Faktoren wie der Eingebundenheit in eine Großfamilie, den gesellschaftlichen Idealen, der familiären Zukunftsplanung und selbstverständlich den zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen der Familie nicht zu trennen war. Zur Theoretisierung der vorgenommenen Typologisierung wird demnach vor allem auf Bourdieus Werke *Die Illusion der Chancengleichheit* (1971) sowie *Die feinen Unterschiede* (1982 [1979]) in den betreffenden Kapiteln Bezug genommen sowie für den tansanischen Kontext relevante Parallelen aufgezeigt.

2.5 Das Schulsystem in Tansania

Das Schulsystem in Tansania ist zweiteilig in die Grundschule (*Primary School*) und die weiterführende Schule (*Secondary School*) gegliedert und verfolgt einen bilingualen Ansatz; das heißt, die Schüler müssen sowohl Swahili als auch Englisch beherrschen. Dabei ist Swahili die Sprache der Grundschulbildung, während das Englische für die höhere Schulbildung und die Universität vorgesehen ist.²³

²² Bourdieu untersuchte dazu als Hauptdimensionen des Lebensstils Konsumstrukturen anhand von Büchern, Zeitungen, Schreibwaren, Schallplatten, Sport, Spiel, Musik und kulturellen Veranstaltungen für den Bereich der „Kultur“. Zum Thema „Selbstdarstellung und Repräsentation“ untersuchte er ausführlich Kleidung, Kosmetik, Reinigung und Ausbesserung, Toilettenartikel, Hausangestellte und auch die „Nahrung“ als divergentes Merkmal. Vgl. Beckert-Zieglschmid 2005.

²³ Für die formelle Bildung in Tansania sind das Ministerium für Erziehung und Kultur (Ministry of Education and Culture), das Ministerium für Wissenschaft, Technologie und höhere Bildung (Ministry of Science, Technology and Higher Education) sowie das Büro des Premierministers zuständig (Prime Minister's Office). Die anderen Ministerien können in Ausbildung und Training in ihrem spezifischen Fachgebiet eingebunden werden.

Das formelle Bildungssystem in Tansania ist nach der Struktur „2-7-4-2-3+“ aufgebaut. Das bedeutet: zwei Jahre Pre-Primary Education, sieben Jahre Primary Education (auf der Primary School), vier Jahre Secondary

2.5.1 Primary School

Die Primary School (Grundschule) erstreckt sich über sieben Jahrgangsstufen. Die Einschulung findet zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr statt. Es besteht, zumindest theoretisch, eine Schul- und Anwesenheitspflicht für die gesamte Primary School. Die Klassenstufen der Primary School werden als *Standards* bezeichnet und verlaufen von Standard 1 bis Standard 7. Spätestens nach Abschluss der Primary School und oft schon früher endet für die meisten Tansanier ihre schulische Laufbahn – häufig aus finanziellen Gründen (lediglich 34 % beenden die Grundschule, vgl. OECD 2002: 142).²⁴ Mit guten Noten kann man in die weiterführende Secondary School wechseln. Die Abschlussprüfung der Primary School kann wiederholt werden.²⁵ Unterrichtssprache in der Primary School ist Swahili, während Englisch als Pflichtfach gelehrt wird.

2.5.2 Secondary School

Die Secondary School (manchmal von den Schülern auch als *High School* oder als *College* bezeichnet) ist aufgeteilt in vier Jahre Ordinary Level und zwei Jahre Advanced Level. Die Klassenstufen der Secondary School werden *Form* genannt. Die Oberstufe läuft somit von Form I. bis Form VI. und ist in etwa mit den Klassenstufen 8-13 des deutschen Schulsystems zu vergleichen. Nach Form IV. ist ein bereits ein Schulabschluss möglich. Mit entsprechend guten Noten ist danach der Wechsel vom Form IV. des Ordinary Levels in die Form V. des Advanced Levels möglich. Hier können die Schüler zwischen verschiedenen Fächerschwerpunkten wählen – wie beispielsweise HGE (History, Geography, Economics), ECA (Economy, Commerce & Accounting) oder EGM (Economics, Geography, Mathematics). Mit dem Abschluss des Advanced Levels erwirbt man die Hochschulzugangsberechtigung. Für sehr gute Notendurchschnitte werden staatliche Stipendien für den Universitätsbesuch vergeben.²⁶

Ordinary Level und zwei Jahre Secondary Advanced Level (bilden zusammen die Secondary School) sowie mindestens drei oder mehr Jahre Universitätsausbildung. Vgl. „Education and Training Policy“, The Ministry of Education and Culture, Dar es Salaam.

²⁴ Auf Druck des Internationalen Währungsfonds und der Weltbank wurden im Zuge der Strukturanpassungsmaßnahmen auch Schulgebühren für die zuvor gebührenfreie Grundschule eingeführt. Dies führt dazu, dass aufgrund der höheren finanziellen Belastungen noch mehr Schüler als zuvor von einer Grundschulausbildung ausgeschlossen sind, und steht auch in gewissem Widerspruch der trotzdem bestehenden aber oft nicht finanzierbaren Schulpflicht. Vgl. Artikel: „Tanzania – no longer free“, Oxfam 2002. Vgl. auch Absatz 2.5.3: Schulgebühren.

²⁵ Dies ist aus finanziellen Gründen nur einer begrenzten Anzahl Schülern möglich und stellt insofern eine gewisse Verzerrung der vergleichbaren Schulleistungen und des gleichen und fairen Zuganges zu höherer Bildung dar.

²⁶ Allerdings berichteten mir mehrere Schüler, dass das Zulassungssystem an den Universitäten sowie das Verteilungssystem für die staatlichen Stipendien teilweise korrupt sei, sodass man sich als zwar sehr guter, aber unbetuchter Schüler seines Platzes an einer Universität nicht sicher sei, während man als Kind einflussreicher oder gut verdienender Eltern einen Studienplatz und das Stipendium relativ sicher bekommen könne. So

Die Unterrichtssprache in der Secondary School ist Englisch, Swahili ist ein Pflichtfach. Nach der Secondary School gibt es neben dem Studium auch die Möglichkeit der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf verschiedenen *Colleges* und *Schools* (wie z.B. *Polytechnics*, *Trade Schools* etc.). Der Anteil der tansanischen Bevölkerung, der die Secondary School beendet hat, ist mit 0,9 % selbst im Vergleich zu anderen afrikanischen Staaten sehr gering (Quelle: OECD 2002: 142).

2.5.3 Schulgebühren

Zuständig für das Eintreiben der Schulgebühren sind die Lehrkräfte, welche sich mit dieser Aufgabe zuweilen überfordert fühlen. Zu ihrer Durchführung setzen sie die Prügelstrafe ein oder drohen diese zumindest an. Dies gilt nicht nur für Schüler der Grundschule, sondern auch für die Schüler der weiterführenden Oberschulklassen.²⁷

Die Kosten für die Primary School betragen nach Auskunft meiner Informanten zum Zeitpunkt der Forschung etwa 6.000 Tsh pro Monat (ca. 8 Euro, zum Zeitpunkt der Forschung). Die Kosten für Secondary Schools liegen bei ca. 80.000 Tsh (ca. 100 Euro) im Jahr. Hierzu kommen aber weitere Beiträge und Zuzahlungen, so dass die eigentlichen Schulgebühren für die Secondary School bei über 100.000 Tsh (125 Euro) im Jahr liegen.²⁸

berichtet Gromic A. im Interview auf meine Frage *“So, to get a government sponsoring, you have to perform very well in High School?”* Gromic: *You must perform very well, but at the same time there is corruption. There is a lot of corruption in the government. Because you can be at a position of getting that loan, but you might not get it. So that’s the main problem.* (48:20).

Den Angaben mehrerer Schüler zufolge macht sich die Korruption bereits in den Abschlussprüfungen der Schulen bemerkbar: Die abgegebenen Klausuren der Secondary, aber vor allem der Primary School Abschlussprüfungen würden teilweise an zahlungswillige Eltern schlechterer Schüler verkauft und durch einen Austausch der Namen als deren ausgegeben. Der bestohlene Schüler stehe somit ohne Abschluss da. Auf Nachfrage werde ihm mitgeteilt, er habe leider keine Klausur abgegeben – der Schüler ist somit durchgefallen. Diese letzteren Darstellungen von Korruption wurden mir von mehreren, voneinander unabhängigen Personen in Interviews oder in offenen Gesprächen berichtet. Über den Wahrheitsgehalt dieser Behauptungen kann ich keine Aussage machen, da mir jegliche Beweis- oder Untersuchungsmöglichkeit fehlt.

²⁷ So wurde ich während einer meiner Stunden an einer Secondary School vom Geschäftsführer der Schule in Begleitung eines Lehrers unterbrochen, indem diese mit Schlagstöcken und einer Liste der Schüler, deren Schulgebühren noch ausstanden, den Klassenraum betraten, um mit Drohungen und Gebrüll die Schüler zum Entrichten ihrer Gebühren, die sie offensichtlich nicht aufbringen konnten, zu zwingen. Jugendliche, welche die Schule aus finanziellen Gründen abbrechen mussten, berichteten mir, dass sie beim Versuch, den Klassenraum zu betreten, solange physisch misshandelt wurden, bis sie sich aus Angst nicht mehr in die Schule wagten. Da ein Schulverweis in der Primary School aufgrund der Schulpflicht formal nicht möglich ist, ist es auch hier nach Aussagen der von mir befragten Schüler die übliche Methode der Lehrer, die Schüler durch Prügelstrafen zum Verlassen der Schule zu bewegen.

²⁸ Das mag für westliche Einkommensverhältnisse zunächst moderat erscheinen. In Relation zu durchschnittlichen tansanischen Löhnen erscheinen diese Zahlen jedoch in einem ganz anderen Licht: Ein Lehrer verdient beispielsweise im Monat ca. 50.000-60.000 Tsh (65-80 Euro). Eine Bedienung in einem Restaurant oder einer Bar in der Stadt verdient ca. 30.000 Tsh (40 Euro) im Monat (auf dem Land ist das Einkommen um einiges niedriger). Die Lebenshaltungskosten in der Stadt, vor allem für Miete und Verpflegung in Restaurants, sind dagegen teilweise fast mit europäischem Preisniveau zu vergleichen.

Aufgrund der Problematik der Finanzierung des Schulbesuches gehen viele Kinder überhaupt nicht zur Schule, oder sie müssen ihre schulische Laufbahn vorzeitig abbrechen oder Zwangspausen einlegen, bis ihre Familie wieder über die nötigen finanziellen Ressourcen verfügt, um den Schulbesuch weiter zu finanzieren. Aus diesem Grund ist die Altersverteilung innerhalb der Schulklassen sehr heterogen, mit Altersdifferenzen zum Beispiel in den von mir erhobenen Schulklassen von bis zu sechs Jahren.²⁹ Dazu kommt die Möglichkeit, bestimmte Abschlussprüfungen und damit das Schuljahr zu wiederholen; was aus finanziellen Gründen aber eher den Schülern mit einem starken ökonomischen Hintergrund möglich ist.

Seit Januar 2002 ist durch den Erfolg der *Fast Track Initiative* (FTI) des *Education For All* (EFA)-Programms zumindest die Grundschulbildung in Tansania wieder frei zugänglich (Oxfam International, April 2003). Dies führte zu einem Ansturm von Schülern auf die Grundschulen: 1,6 Millionen Schüler im Grundschulalter traten ihre oft erste Schulerfahrung an (Oxfam International, April 2003). Es kommen aber weiterhin Kosten auf die Familien zu, da diese zum Beispiel die Schuluniform sowie Lehrmaterial kaufen müssen oder sich an Bau- und Renovierungsmaßnahmen beteiligen müssen.

Für weiterführende Schulen fallen weiterhin zusätzlich Schulgebühren an, die für große Teile der Bevölkerung unerschwinglich sind – fast 80 % der Bevölkerung Tansanias leben von weniger als einem US-Dollar am Tag (Quelle: UNCTAD, 2002).

2.6 Die Forschungsarbeit in Tansania

2.6.1 Die Ankunft im Forschungsfeld

2.6.1.1 *Ankunft in Tansania*

Nach meiner Ankunft in Tansania fanden in den Straßen von Dar es Salaam erste Kontakte und Gespräche mit Jugendlichen statt. Bereits hier bemerkte ich ein großes Interesse der Befragten bei Fragen nach der persönlichen Zukunft. Darauf folgte ein Besuch des Filmfestivals „Festival of the Dhau-Countries“ auf Sansibar. Auch dort nahm ich Kontakt zu Jugendlichen auf, trug Beobachtungen in mein Feldforschungstagebuch ein und erprobte meine Swahili-Kenntnisse. Nach meiner Rückkehr nach Dar es Salaam musste ich aufgrund einer Malaria-Erkrankung zunächst eine kurze Reiseverzögerung in Kauf nehmen, um dann eine Woche später die vierzig Stunden dauernde Zugreise nach Mwanza, quer durch das Hochland von Tansania, anzutreten.

²⁹ SPSS-Berechnungen innerhalb der von mir untersuchten Schulklassen.

2.6.1.2 *Ankunft in Mwanza*

Nach Ankunft in Mwanza suchte ich mir zunächst eine Unterkunft und erkundete die Stadt. Auf der langen, staubigen Zugfahrt von Dar es Salaam nach Mwanza hatte ich mehrere Studenten aus Dar es Salaam kennen gelernt, welche in Mwanza längere Praktika im Rahmen ihres Studiums absolvieren wollten. Diese sollten unter anderem bei Unternehmen wie der *CRDB-Bank*, *Geita-Goldmines* und der *Coca-Cola Company* stattfinden. Dies gewährte mir einen guten Einstieg in das soziale Umfeld von Schülern und Studenten in Tansania sowie einen regen Austausch unter Studenten.³⁰

2.6.2 *Ankunft in der Sekundarschule*

2.6.2.1 *Direktor und Regional Education Officer (R.E.O.)*

Meine Arbeit an der *Uhuru Secondary School* begann mit der Vorstellung beim *Headmaster* (Direktor), *Assistant Headmaster* (Stellvertretender Direktor) und beim *Head Accountant* (Geschäftsführer). Des Weiteren besprach ich mein Forschungsvorhaben mit dem Regionalen Bildungsbeauftragten der tansanischen Regierung (R.E.O. – Regional Education Officer), da seine persönliche Genehmigung für die Schülerbefragung in Mwanza notwendig war.³¹

2.6.2.2 *Der erste Schultag*

Nach kurzer Absprache mit dem Stellvertretenden Direktor bekam ich eine eigene Unterrichtsstunde zugeteilt. Die Lehrer waren der Ansicht, die Schüler reagierten besser, wenn kein Lehrer dabei sei, wenn ich mit den Schülern arbeitete. So stand ich also Montagmorgen alleine vor ca. 40 Schülern im Alter von 19 bis 24 Jahren, die alle neugierig waren, herauszufinden, was ich wollte und mich als „Mwalimu“ oder „Teacher“ ansprachen. Ich erklärte ihnen, dass ich kein Lehrer sei, sondern Student, und erläuterte ihnen mein Forschungsvorhaben sowie meine Forschungsfragen. Dies war ein geeigneter Einstieg für meine Forschung: Es kam zu eifrigen Gesprächen, Austausch und Diskussion über mein

³⁰ Dies ermöglichte mir später auch eine inoffizielle Besichtigung des *Coca-Cola*-Werkes bei Mwanza. Die *CRDB-Bank*-Filiale wurde zu einem Treffpunkt der studentischen Praktikanten aus Dar es Salaam und mir. Auf diese Weise konnte ich mich mit den späteren Arbeitsbedingungen sowie mit den Strategien der Berufswahl und Arbeitsplatzsuche tansanischer Eliten in Form von teilnehmender Beobachtung auseinandersetzen.

³¹ Sie alle wollten sämtliche offiziellen Dokumente sehen: Die „Papiere aus Dar es Salaam“, die „Papiere der tansanischen Botschaft“, die „Papiere der deutschen Botschaft“, die „Papiere der Universität von Dar es Salaam“ sowie die „Papiere der tansanischen Regierung“. Nach jeweiliger ausführlicher Darlegung meines Forschungsvorhabens wurde dieses genehmigt.

Forschungsinteresse, sowie im Folgenden zur Erstellung von Aufsätzen zur individuellen Zukunftsplanung der Schüler.

2.6.3 Die Stadt Mwanza

Die Stadt Mwanza ist mit etwa 225.000-250.000 Einwohnern (über 400.000 im weiteren Stadtgebiet) die zweitgrößte Stadt Tansanias sowie Hauptstadt der gleichnamigen Region Mwanza (ca. 3 Millionen Einwohner).³² Sämtliche Angaben zur Höhe der Einwohnerzahl sind jedoch kritisch zu betrachten, da man je nach Quelle stark differierende Zahlen bekommt. Es ist jedoch eindeutig, dass Mwanza seit Anfang der 1990er Jahre ein starkes Bevölkerungswachstum erlebt.

Mwanza ist vor allem für die Landflucht aus dem Westen Tansanias und als Transit-Stadt für den Handel mit Kenia, Uganda, Ruanda und dem Kongo bedeutsam. Mit ihrer strategisch günstigen Lage, dem größten Binnenhafen Tansanias, dem internationalen Flughafen mit der längsten Landebahn des Landes (und Hauptstützpunkt der tansanischen Luftwaffe) sowie der Anbindung an das Schienennetz ist Mwanza das wichtigste Industrie- und Handelszentrum im Norden des Landes. Die Stadt liegt direkt am Victoriasee auf 254 Höhenmetern.

Die Sukuma, welche in der Region Mwanza angesiedelt sind, bilden Tansanias größte ethnische Gruppe. Die Mehrzahl von ihnen lebt von Landwirtschaft, Viehzucht oder Fischfang. Es finden sich in Mwanza aufgrund seiner Größe und seinen Arbeitsmöglichkeiten auch Menschen aus anderen Regionen des Landes (so ist z.B. der Objektschutz und Wachdienst, wie sehr häufig in Tansania, ein beliebter Arbeitsmarkt für junge Maa-sai. Des Weiteren leben hier Immigranten aus den südlichen Gebieten Kenias (unter diesen bilden die Luo eine große Gruppe), aus der Demokratischen Republik Kongo, aus Ruanda sowie aus anderen Nachbarstaaten. Eine weitere wichtige Gruppe sind Tansanier indischer und pakistanischer Herkunft, die, oft schon in der dritten Generation in Tansania lebend, in Mwanza wirtschaftlich aktiv sind.

2.6.4 Die *Uhuru Secondary School*

Die Uhuru Secondary School wurde ausgewählt aufgrund ihrer Lage in Mwanza, welches einen Knotenpunkt der fortschreitenden Modernisierung der nordöstlichen Regionen des Landes darstellt. Diese Schule bildet mit ihrem hybriden Gemisch an urban und rural sozialisierten Schülern sowohl im eigentlichen Sinne des Wortes als auch in der von Luig und Seebode (2003) erarbeiteten Bedeutung des Wortes einen „Lern-Ort“.

³² Stand jeweils 1. Januar 2005, vgl. Wikipedia.

Luig und Seebode (2003) verstehen unter dieser Metapher „Orte, an denen Jugendliche sowohl formalisierten als nicht-formalisierten Tätigkeiten zur Unterhalts- und Überlebenssicherung nachgehen.“ Sie schreiben weiter: „Wichtig ist uns an dieser Wortschöpfung die Betonung des Lernens als Erwerb von sozialem Kapital, das vor allem Jugendlichen in rechtlich nicht abgesicherten Verhältnissen Überlebens- und Bildungschancen garantiert.“ (Luig, Seebode 2003: 19f.). Die Schüler sind innerhalb des sich ihnen bietenden Raumes „Schule“ zwar durchaus abgesichert, über ihre Position außerhalb der Schulmauern sagt dies aber nichts aus. Dass in diesem Kontext die Schule nicht nur den formalen Rahmen eines am Vormittag stattfindenden Bildungsangebotes bildet, sondern, vor allem für die Schüler aus dem ruralen Kontext, den Lebensmittelpunkt darstellt, wurde mir durch den Besuch der an jedem Nachmittag selbstständig organisierten Lerngruppen bewusst. In diesem Rahmen, in dem die Schüler einen Großteil der Zeit verbringen, wird soziales Kapital erworben. Es werden soziale Bindungen gepflegt, bildungsspezifische Umgangs- und Habitusformen inkorporiert und darüber hinaus diszipliniert bildungsschichtenrelevantes Wissen angeeignet. Dies geschah *peer-group*-intern ohne Beisein von Pädagogen im „Lern-Ort“ Schule, da es für die betreffenden Schüler außer der Straße den einzigen Raum darstellte, an dem sie sich tagsüber aufhalten konnten.³³

³³ Vgl. Sabbath und Gromic, die sich in der Hütte, in der sie einen Schlafplatz im Flur gemietet hatten, tagsüber nicht aufhalten durften.

3 Methodische Ansätze

3.1 Definition der Untersuchungseinheit

Die Untersuchungseinheit der statistischen Studie wurde auf Schüler der letzten beiden Klassenstufen der *Uhuru Secondary School* festgelegt.³⁴ Die Schüler haben hier meist ein Alter von 18 bis 24 Jahren. Die Altersdifferenz kommt daher, dass viele Schüler eine Klasse wiederholen oder aus finanziellen Gründen Zwangspausen einlegen müssen. Die Schüler der von mir erhobenen Klassen sind im Schnitt 20,7 Jahre alt, der jüngsten Befragte war 17, der älteste 24 Jahre. Die Mehrzahl der Befragten (76 %) bezeichnete sich selbst als „jugendlich“ (Swahili: *kijana*).

Um ein möglichst differenziertes Bild zu bekommen, suchte ich außerdem den Kontakt zu jungen Menschen, die aus finanziellen Gründen nicht länger zur Schule gehen konnten, sich aber innerhalb derselben Altersgruppe befanden. Viele waren arbeitslos, andere arbeiteten beispielsweise in Restaurants als Köche oder Kellner. Genauso suchte ich auch den Kontakt zu tansanischen Studenten, welche mir als wertvolle Hintergrundinformanten dienten. Diese beiden Gruppen wurden vor allem durch Teilnehmende Beobachtung sowie informelle Interviews und Gespräche beforscht.

Der *quantitative* Teil der Arbeit konnte mit Hilfe der standardisierten Fragebögen für alle Schülerinnen und Schüler erhoben werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass sich alle statistischen Angaben, soweit nicht anders angegeben, auf die Schülerschaft insgesamt beziehen, während *qualitative* Ergebnisse lediglich für die männlichen Schüler Gültigkeit beanspruchen können. In den statistisch erhobenen Schulklassen sind 87 % der Schüler männlich, der Anteil der Schülerinnen in den statistisch erhobenen Klassen liegt folglich nur bei 13 %.

Der *qualitative* Teil meiner Arbeit bezieht sich, wie oben erwähnt, ausschließlich auf männliche Jugendliche. Diese Beschränkung resultiert aus den gesellschaftlichen Umständen in Mwanza. Als fremder junger Mann ist es schwer, mit jungen Frauen in Kontakt zu treten und intensivere Gespräche zu führen, ohne in den Verdacht zu kommen, sexuelle Absichten zu haben. Interviews unter vier Augen mit jungen Frauen wären für mich nicht erlaubt und sozial nicht toleriert gewesen. Außerdem reagierten junge Frauen sehr schüchtern und waren äußerst schweigsam in meiner Anwesenheit. In Antizipation dessen war eine Studie über Zukunftspläne junger Frauen in Tansania von einer Kommi-

³⁴ Diese bilden mit dem 12. und 13. Schuljahr die beiden letzten Klassenstufen im tansanischen Schulsystem. Sie entsprechen somit in etwa den Klassenstufen 12 und 13 des deutschen Schulsystems (vgl. Kapitel 2.5: *Das Schulsystem in Tansania*).

litionin als gemeinsames Forschungsprojekt geplant gewesen. Diese Forschung konnte aber leider aufgrund eines Fachwechsels der Kommilitonin nicht realisiert werden.

3.2 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

3.2.1 Feldforschung³⁵ mit methodologischer Triangulation

„Von Beginn an war in meiner Forschungspraxis die Opposition quantitativ-qualitativ hinfällig: hier gehen ethnographische und statistische Methoden Hand in Hand...“³⁶

Pierre Bourdieu

Die vorliegende Arbeit verbindet nach dem Prinzip der *methodologischen Triangulation*³⁷ verschiedene Methoden. Dabei kombiniert sie zwei methodisch unterschiedliche Herangehensweisen: Ein Teil des Methodenbündels besteht aus einem Spektrum qualitativer Methoden. Dieses setzt sich aus den Methoden *Teilnehmende Beobachtung*, *Feldforschungstagebuch*, *Aufsatzerhebung*, sowie *Standardisierten Interviews* und *Episodischen Interviews* zusammen. Der andere Teil der kombinierten Herangehensweise besteht aus einer *quantitativen Erhebung* mithilfe *standardisierter Fragebögen*.

Die einzelnen Methoden werden im Folgenden erläutert. Die Wahl der *methodologischen Triangulation* wird in Kapitel 3.3.1 theoretisch reflektiert.

3.2.2 Teilnehmende Beobachtung

„Setzen Sie sich in die Empfangshallen der Luxushotels und auf die Treppenstufen von Abrißhäusern, machen Sie es sich auf den Polstergarnituren der Reichen ebenso bequem wie auf den Holzpritschen im Obdachlosenheim... Mit einem Wort, machen Sie sich die Hände schmutzig mit realer Forschung!“³⁸

Ezra Park

Die *Teilnehmende Beobachtung* stellt für die Ethnologie die zentrale Methode der Datengewinnung dar.³⁹ Der qualitative Jugend- und Sozialforscher Christian Lüders schreibt in seinem Artikel *Beobachten im Feld und Ethnographie*, keine noch so ausführ-

³⁵ Zur Methode der Feldforschung, dem „Gründungsmythos einer ganzen Fachrichtung“ (Elwert 2003: 50), vgl. Fischer 1983, Zelditch, Jr. 1984, Roth 1984, Fischer 1985, Fischer 1988a: 61, Fischer 1988b, Legewie 1991, Stagl 1991, Kohl 1993: 99, Bortz, Döring 2002: 338, Illius 2003, Elwert 2003; Fischer et al. 2003 u.a.

³⁶ Bourdieu 2000 [1977]: 166

³⁷ Zur *methodologischen Triangulation*, auch als *kreuzperspektivische Analyse* (vgl. Elwert 2003: 30ff.) oder *Methoden-Triangulation* bezeichnet, vgl. Denzin 1970, Bohnsack 1991, Flick 2003, Seipel, Rieker 2003: 225 u.a.

³⁸ Aus einer Rede des Programmatikers der Chicagoer Schule, Ezra Park. Zitiert nach Legewie 1991: 189.

³⁹ Vgl. Spradley 1980: 3; Fischer 1985; Fischer 1988a: 63; Fischer et al. 2003.