

Wade, Manuela

Research Report

Soziale Bewegungen: Politisches Engagement über Alphabetisierung. Ein Vergleich zwischen Dakar und anderen westafrikanischen Städten

ÖFSE-Forum, No. 35

Provided in Cooperation with:

Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), Vienna

Suggested Citation: Wade, Manuela (2008) : Soziale Bewegungen: Politisches Engagement über Alphabetisierung. Ein Vergleich zwischen Dakar und anderen westafrikanischen Städten, ÖFSE-Forum, No. 35, ISBN 978-3-9502306-9-7, Südwind-Verlag, Wien, <https://www.oefse.at/publikationen/oefse-forum/detail-oefse-forum/publication/show/Publication/Soziale-Bewegungen-Politisches-Engagement-ueber-Alphabetisierung/>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/268117>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Manuela Grabner

Soziale Bewegungen: Politisches Engagement über Alphabetisierung

**Ein Vergleich zwischen
Dakar und anderen
westafrikanischen Städten**

ÖFSE **F O R U M**

35

Manuela Grabner

SOZIALE BEWEGUNGEN: POLITISCHES ENGAGEMENT ÜBER ALPHABETISIERUNG

Ein Vergleich zwischen Dakar und anderen westafrikanischen Städten

Jänner 2008

1. Auflage 2008

© Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE)

A-1090 Wien, Berggasse 7, Telefon (+43 1) 317 40 10, Fax: (+43 1) 317 40 15

e-mail: office@oefse.at, internet: www.oefse.at

Für den Inhalt verantwortlich: Manuela Grabner

Cover: Grieder Graphik

Druck: Facultas Wien


Südwind-Verlag

ISBN: 978-3-9502306-9-7

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

finanziert durch die

 **Österreichische
Entwicklungszusammenarbeit**

Vorwort

Die bedeutende Rolle sozialer Bewegungen für den Entwicklungsprozess der Länder des Südens wird in den letzten Jahren immer stärker wahrgenommen. Das umso mehr, seit die Entwicklungszusammenarbeit begonnen hat, Zielsetzungen wie Empowerment, Partizipation und Demokratisierung zu verfolgen und Prinzipien wie Ownership und Politikdialog anzuwenden.

Dünner gestreut ist jedoch die Auseinandersetzung mit den Gründen für soziales und politisches Engagement, das zum Entstehen von sozialen Bewegungen führt. Selten wird beispielsweise der Zusammenhang mit Alphabetisierung untersucht.

Tatsächlich stellt Analphabetismus unter Jugendlichen und Erwachsenen für viele Länder des Südens und insbesondere Afrikas südlich der Sahara nach wie vor ein Problem dar. Während dank internationaler Initiativen wie Education for All und der UN-Millenniumsziele in den letzten Jahren beachtliche Fortschritte bei der Einschulung von Kindern erzielt worden sind, gibt es auf dem Gebiet der Erwachsenenalphabetisierung kaum nennenswerte Verbesserungen. Es ist dies auch heute ein von nationalen Regierungen, Geberländern und internationalen Organisationen vernachlässigtes Feld. Meist sind es zivilgesellschaftliche Organisationen und andere nicht-staatliche Akteure, die versuchen dem Bildungsbedürfnis der vom Zugang zu Bildung abgeschnittenen Bevölkerungsgruppen nachzukommen.

Alphabetisierung bedeutet weit mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. In den meisten Gesellschaften ist mit dem Zugang zu Bildung auch der Zugang zu gesellschafts-politischer Partizipation verwehrt. Verbesserung des Gesundheitszustandes, der Einkommen schaffenden Tätigkeit und der rechtlichen Situation hängen oft ursächlich mit Alphabetisierung zusammen. Gerade für das Empowerment von Frauen ist Alphabetisierung eine unabdingbare Grundlage – sie stellen zwei Drittel der weltweiten Analphabetinnen und Analphabeten.

Der Wunsch nach Bildung geht daher oft mit einem gesellschaftlichen Bewusstwerdungsprozess einher. Diesen Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und politischem Engagement in sozialen Bewegungen zu untersuchen, setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel. Sie tut dies anhand einer Fallstudie der senegalesischen Hauptstadt Dakar und zieht den Vergleich zu anderen westafrikanischen Städten – Abidjan, Bamako und Ouagadougou. Die Autorin Manuela Grabner legt besonderes Augenmerk auf die Untersuchung der Rolle von Frauen und jenen Jugendlichen, die bereits einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. An diesen vom Zugang zu formellen Bildungsmöglichkeiten und zur institutionalisierten politischen Ebene ausgeschlossenen Gruppen zeichnet sie die Bedeutung von Alphabetisierung nach. Insbesondere die Selbstorganisation in den Stadtvierteln und die damit in Verbindung stehende Alphabetisierung hat in vielen Fällen zu Veränderungen in Bezug auf Einstellungen zu Rollenbildern oder Verbesserungen der Lebensumstände geführt.

Der vorliegende Band nimmt eine in den letzten Jahren in den Hintergrund gerückte, jedoch für die Funktionalität von Bildung im Entwicklungsprozess zentrale Fragestellung wieder auf: die Kontextabhängigkeit von Bildung, die Bildung je nach den gegebenen Umständen zu einem Instrument des sozialen Wandels aber auch der Erhaltung des Status quo machen kann.

Margarita Langthaler
Wissenschaftliche Mitarbeiterin der ÖFSE

**SOZIALE BEWEGUNGEN:
POLITISCHES ENGAGEMENT ÜBER
ALPHABETISIERUNG**

**Ein Vergleich zwischen Dakar und anderen
westafrikanischen Städten**

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des Magistergrades der

Philosophie

an der Fakultät für Sozialwissenschaften

der Universität Wien

Studienrichtung Politikwissenschaft

eingereicht von

Manuela Grabner

Wien, Februar 2007

„Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit.

Bewegt euch, denn wir brauchen all eure Begeisterung.

Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.“

(L'Ordine Nuovo, in: MERKENS 2004: 6)

„Nous posons que la personne est à la fois *moteur et obstacle* au changement.

Elle est obstacle par ses peurs, ses dérives comportementales, ses incapacités, ses ambitions démesurées, etc., elle est ressource par son imagination, sa créativité, sa recherche de synergie constructive avec autrui, ses compétences, etc.“

(DE LEENER et al. 1999: 132)

„Oui, l'apprentissage permanent d'être protagoniste de sa propre histoire.“

(ENDA TIERS MONDE 2003: 24)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zur Ausgangslage: Urbanisierung in Dakar	3
1.2	Forschungsinteresse und -ziel	11
1.3	Aufbau der Arbeit	14
2	Theorieteil: Soziale Bewegungen und Alphabetisierung	18
2.1	Zum Forschungsstand	18
2.2	Was ist eine <i>soziale Bewegung</i> ?	21
2.3	Zur Frage von Identität und Räumen	27
2.4	<i>Political opportunity structures</i> und <i>framing</i>	36
2.5	Macht und Widerstand	44
2.6	Hegemonie und Bildung	47
2.7	Alphabetisierung als Bewusstwerdung	50
2.8	Verwendeter Forschungsansatz	58
3	Methode	61
4	Alphabetisierung in Senegal	66
4.1	Internationale Debatten	67

4.2	Das senegalesische Bildungssystem und seine Probleme	70
4.3	Diskussionen über Sprachenpolitik	77
4.4	Bedeutung und Spezifika der <i>éducation non formelle</i>	83
4.5	Motivation: Warum wollt ihr alphabetisiert sein?	90
5	Bewegungen im städtischen Raum	95
5.1	Rolle der Jugend: Kinder und Jugendliche als soziale Subjekte	98
5.2	Beispiel: <i>Le Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs - MAEJT</i> . . .	102
5.3	Zusammenfassung: Bewegungen und Alphabetisierung	105
6	Dakar im Vergleich mit Abidjan, Bamako und Ougadougou	109
6.1	Internationale und regionale Entwicklungen	110
6.2	Urbanisierung im Vergleich	112
6.3	Alphabetismus im Vergleich	117
6.4	Das formelle Bildungswesen	121
6.5	Sprachenpolitik im Vergleich	128
6.6	Alphabetisierung abseits des formellen Systems - die <i>éducation non formelle</i>	133
6.7	Soziale Räume, Partizipation und Bewegungen	137
6.8	Zusammenfassung: Struktur und Handlungsmöglichkeiten von AkteurInnen	142
7	Schlussbemerkungen:	

Alphabetisierung - ein politischer Akt?	147
Literaturverzeichnis	151
Tabellenverzeichnis	170
InterviewpartnerInnen	171

1 Einleitung

Im Jahr 2005 gab es weltweit rund 860 Millionen erwachsene AnalphabetInnen - das entspricht einem Fünftel der Weltbevölkerung über 15 Jahren. Oder anders ausgedrückt: Jeder sechste Mann sowie jede vierte Frau sind betroffen. Jener Kontinent, der die höchsten Zahlen aufweist, ist Afrika. Immerhin 175 Millionen AfrikanerInnen können weder lesen noch schreiben. (GIERE 2005: 17) Was bedeutet das für eine sich globalisierende Gesellschaft, in der Informationen und deren Verarbeitung und Vermittlung einen immer größeren Stellenwert besitzen? Wie bewältigen Menschen ihren Alltag, die darauf angewiesen sind, dass andere ihnen ihre Briefe oder Emails vorlesen und interpretieren, ihnen sagen, wie sie ein bestimmtes Medikament einzunehmen oder einfach in welchen Bus sie einzusteigen haben? In seiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Weltalphabetisierungsdekade im Februar 2003 in New York nennt der UNO-Generalsekretär Kofi Annan Alphabetisierung den

„Schlüssel zur Linderung menschlichen Elends,
zur Entfaltung der Fähigkeiten eines jeden Menschen“

sowie

„zu einer Zukunft in Frieden und Hoffnung.“

(in: GIERE 2005: 28)

Die *United Nations Literacy Decade* dauert noch bis 2012 an und hat sich eine massive Reduzierung der AnalphabetInnenrate zum Ziel gesetzt. Dies wird als wichtiger Beitrag zur Linderung der weltweiten Armut und nicht zuletzt als Voraussetzung für *nachhaltige Entwicklung*¹ gesehen.

Auch in Bezug auf die politische Dimension bietet der Aspekt der Alphabetisierung wichtige Anknüpfungspunkte, die in verschiedene Richtungen gehen können: Ist in einer alphabetisierten Gesellschaft eine bessere Einbeziehung der Bevölkerung in politische Entscheidungen zu erreichen? Welche Rolle kann Alphabetisierung für Formen der Konfliktaustragung spielen? Können eine positive Auswirkung und neue Möglichkeiten vor allem für Frauen erzielt werden, die ja oft von formalen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind? Diese Fragen sind vor dem Hintergrund einer Überlegung zu denken: Was bedeutet es für eine Demokratie, wenn über die Hälfte der Bevölkerung nicht in der Lage ist, Zeitungen, Kundmachungen und Wahlprogramme zu lesen oder die teilweise nötigen Amtswegen alleine zu bewältigen? In der vorliegenden Arbeit geht es um die Rolle, die Alphabetisierung für ein politisches Engagement der Menschen spielen kann. Für die Analyse ausgewählt wurde Dakar, die Hauptstadt des westafrikanischen Staates Senegal, sowie deren Einzugsgebiete. Seit einigen Jahren gibt es in Senegal Initiativen von Regierungsseite im Hinblick auf eine weitreichende Dezentralisierung. Die Bevölkerung soll vermehrt in die lokale Politik eingebunden werden. Auf der anderen Seite haben sich gerade in Dakar vor dem Hintergrund

¹Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung ist in der Entwicklungspolitik seit dem Brundtlandbericht 1987, in dem v.a. auf die partizipatorische und die Umweltdimension eingegangen wird, gebräuchlich. (SCHULZ 1997: 24)

einer sehr raschen Urbanisierung und der damit entstehenden Probleme für die Lokalbevölkerung Bewegungen gebildet. Eine der Hauptforderungen dieser *sozialen Bewegungen* stellt jene nach Bildung und Alphabetisierung dar, die als Basis für eine Partizipation und Eingliederung in die senegalesische Gesellschaft und Politik gesehen werden.

1.1 Zur Ausgangslage: Urbanisierung in Dakar

Historisch betrachtet begann das Anwachsen der städtischen Bevölkerung in Afrika südlich der Sahara Anfang der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts spürbar zu werden. Seit dem Zweiten Weltkrieg und in besonderem Ausmaß nach der Erreichung der Unabhängigkeit der einzelnen afrikanischen Staaten ab 1960 hat es Dimensionen wie nie zuvor angenommen. (COQUERY-VIDROVITCH 1998: 87) Dieser Anstieg wird am Beispiel Dakar deutlich, wo sich die Anzahl der EinwohnerInnen von 50.000 im Jahr 1931 auf 93.000 1936 fast verdoppelte. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges lebten bereits 132.000 Menschen in der senegalesischen Hauptstadt, 1970 612.000. (DEBLÉ/HUGON 1982: 64) Ende der 1980er-Jahre zählte Dakar neben Johannesburg, Kapstadt, Accra, Abidjan, Addis Abeba, Dar es Salaam, Durban, East Rand, Harare, Ibadan, Khartoum, Luanda und Nairobi zu jenen Städten Afrikas, deren Bevölkerung die Eine-Million-Marke überschritt. Schätzungen von UN-Habitat (2004: 69) gehen davon aus, dass bis 2010 mindestens 33 Städte über eine Million EinwohnerInnen haben werden, zwei davon über fünf Millionen sowie eine - Lagos in Nigeria - über 13 Millionen. Das würde bedeuten, dass bis 2030 rund 55% der afrikanischen Bevölkerung in Städten leben werden - heute sind es 38%. (WEGSCHEIDER 2004: 19) Arnaud (1993: Vorwort) spricht im Zusammenhang mit der Urbanisierung in Westafrika von einem

„croissance démographique sans équivalent dans l’histoire.“

Für Senegal sind diese Zahlen noch deutlicher: 2000 lebten noch 47,4% der senegalesischen Bevölkerung in Städten, 2010 werden es bereits 54,3% sein. (UN-HABITAT 2004: Anhang, Table B.2) Damit gehört Senegal zu jenen Staaten Afrikas südlich der Sahara, die am stärksten urbanisiert sind. Die Region Dakar selbst deckt eine Fläche von rund 525 km² ab und ist gegliedert in drei *départements*: Dakar, Pikine sowie Rufisque, welche wiederum in 43 *communes d’arrondissements* eingeteilt sind. (FRANK 2006: 96) Im Jahr 1989 zählte diese Region 1.690.000 Menschen, was einer Bevölkerungsdichte von 2.596 EinwohnerInnen pro km² entspricht. Im Vergleich dazu liegt die Dichte der übrigen Landesfläche von Senegal bei 33 pro km². (CAMARA 1991: 17) Daten über die aktuellen Bevölkerungszahlen Dakars schwanken zwischen 1.820.000 (FRANK 2006: 96) und 2.510.000 (UN-HABITAT 2004: Anhang, Table C.I) EinwohnerInnen.²

Tabelle 1: Bevölkerungsentwicklung der Region Dakar

Localité	1980	1985	1989	2001
Commune de Dakar	565.000	640.000	700.000	1.000.000
Commune de Pikine	420.000	520.000	600.000	1.000.000
Commune de Rufisque	175.000	294.000	390.000	850.000
TOTAL	1.160.000	1.454.000	1.690.000	2.850.000

Quelle: CAMARA 1991: 18

Eine Analyse der genauen Ursachen dieser rapiden Urbanisierung würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Es wird allerdings davon gesprochen, dass diese vor allem auf eine massive Landflucht, auf die Umwidmung ländlicher Zonen in städtische bzw. auf deren Zusammenwachsen zu Agglomeraten und auf die höhere Reproduktivität im städtischen

²Schwankungen ergeben sich v.a. daraus, dass in manchen Statistiken die Einzugsgebiete wie Rufisque oder Pikine miteinbezogen werden, während sich andere nur auf die Stadt Dakar konzentrieren.

Raum (niedrigere Kindersterblichkeitsrate sowie höhere Lebenserwartung) zurückzuführen ist (DIOP 1987: 2), und nicht - wie im Europa des 19. oder auch des 20. Jahrhunderts - die Folge eines industriellen oder ökonomischen Wachstums darstellt. In den letzten 20 Jahren blieb beispielsweise die ökonomische Entwicklung Senegals schwach - zwischen 1977 und 1983 stieg das BIP jährlich um 1,6% - bei einem konstanten Bevölkerungswachstum von 3% in derselben Periode. (MBOW 1992: 208) Das hat natürlich auch Auswirkungen auf die Probleme, die im Zuge der raschen Zunahme der Bevölkerung in den Städten auftreten. Ohne ein ausreichendes Angebot an Arbeitsplätzen bzw. aufgrund einer unzureichenden Erhöhung des Lebensstandards für die städtische Bevölkerung, sind die urbanen Zentren mit Versorgungs-, Platz- und Infrastrukturproblemen konfrontiert.

Vor allem der Mangel an Energieversorgung, an Arbeitsplätzen, der den informellen Sektor stärkt, sowie der Mangel an Unterbringungsmöglichkeiten, der zu einer Zunahme an *quartiers défavorables*³ führt, sind evident. (WEGSCHEIDER 2004: 36ff) Laut UN-Habitat (2004: 70) leben rund 72% der Stadtbevölkerung in Afrika südlich der Sahara in Slums.⁴ Folgende Probleme werden häufig als die dringenden im städtischen Umfeld charakterisiert:

- der Zugang zu einer sauberen Wohnmöglichkeit, zu trinkbarem Wasser sowie zu frischer Luft,

³Unter *quartiers défavorables* werden jene Stadtviertel verstanden, in denen die ärmeren Teile der Bevölkerung auf engem Raum wohnen und die nur unzureichend mit Infrastruktur ausgestattet sind. Sie liegen zumeist am Stadtrand und verzeichnen durch Urbanisierung die höchsten Wachstumszahlen.

⁴Diese werden definiert als

„residential areas that lack adequate access to water and sanitation, security of tenure, poor structural quality of housing and insufficient living area.“

(UN-HABITAT 2004: 103)

- Abwasser- und Müllentsorgung,
- Einrichtung und Sicherstellung eines öffentlichen Verkehrs und öffentlicher Grünflächen,
- Information und Bildung für alle, vor allem in Bezug auf Gesundheit und Ernährung, sowie
- „la prise en compte des disparités et des précarités tant économiques que sociales, pour assurer une qualité de vie décente.“

(HAINARD/VERSCHUUR 2004: 15f)

Dabei ist keineswegs davon auszugehen, dass sich diese Probleme sukzessive und stetig verbessern. Nur zwei Beispiele: In Dakar sank die Anzahl der Haushalte mit Zugang zu sauberem Trinkwasser in den Jahren von 1996 bis 2000 von 97% auf 93%, die Ausgaben für Bildung, Jugend und Kultur der Stadt gingen in demselben Zeitraum von 22,9% auf 18,5% zurück. (FRANK 2006: 103) Aus diesem Grund geht die in Dakar ansässige NGO Enda Rup⁵ in dieselbe Richtung bei der Definierung der Problembereiche in Bezug auf die *quartiers défavorables* der senegalesischen Hauptstadt (Interview mit Kharty DIAGNE und Badara DIENG: Dakar, am 15.5.2006): Gesundheit; (Umwelt-)Verschmutzung; Sterblichkeitsrate; Bildung; Unterernährung; Arbeitslosigkeit; Zugang zu sauberem Trinkwasser; und die sogenannten *quartiers spontanés*⁶, die nicht nur Finanzspekulationen zum Opfer fallen, sondern auch eine extrem hohe Bevölkerungsdichte aufweisen, die wiederum Auswirkungen auf Gesundheit, Bildung sowie Arbeitslosigkeit hat. Dabei wird gerade Bildung

⁵ENDA Rup ist eine Verzweigung ENDA Tiers Monde - environnement et développement du tiers monde -, die 1972 von Jacques Bugnicourt in Dakar gegründet wurde und mittlerweile in großen Teilen der sogenannten Dritten Welt aktiv ist. ENDA Rup selbst beschäftigt sich hauptsächlich mit Städten und ihren Problemen.

⁶Diese illegal und spontan entstandenen Siedlungen finden sich z.B. in Dakar auch am Rande der Innenstadt.

und Alphabetisierung eine wichtige Bedeutung für die Partizipation der Lokalbevölkerung, in Bezug auf StaatsbürgerInnenschaft, Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein, sowie für das Konzept des *renforcement des capacités*⁷ beigemessen:

„Éducation et communication, ce sont des outils de sensibilisation communautaire - parce qu' ils permettent un peu d'avoir une prise de conscience, (...) de mieux comprendre leur environnement (...) et d'avoir de priorités en terme de décision, de développement de quartier.“

(Interview mit Kharty DIAGNE und Badara DIENG: Dakar, am 15.5.2006)

Das ist von Bedeutung für jene städtischen Gruppen, die von der institutionalisierten Politik ausgeschlossen sind - für Frauen und Jugendliche, besonders jene, die nie in ein formelles Schulsystem eingegliedert waren.

Auch vonseiten des senegalesischen Staates gibt es Initiativen zur besseren Eingliederung der Bevölkerung. Die Urbanisierung in Senegal ist einerseits gekennzeichnet von einer Konzentration der Städte im Westen - an der Küste - und im Zentrum des Landes, andererseits durch eine urbane Struktur charakterisiert durch eine unverhältnismäßig große Metropole im Vergleich zu den anderen Agglomeraten (MBOW 1992: 205), die eher stagnieren. Dem wird versucht mit der 1996 eingeleiteten Dezentralisierung entgegenzuwirken, die bereits 1972 ihren Anfang nahm, als durch eine Verwaltungsreform die Regionalversammlungen aufgelöst und *communautés rurales*⁸ geschaffen wurden. Den Entscheidungsgremien, den alle fünf Jahre gewählten *conseils rurales (CR)*, wurden Budgets und Kompetenzen zugewiesen. Durch die zweite und die dritte administrative Reform in den Jahren 1990 und

⁷Hierbei handelt es sich um ein Konzept, bei dem *Hilfe zur Selbsthilfe* im Vordergrund steht.

⁸Das sind ländliche Gemeinden, die aus mehreren Dörfern bestehen.

1992 bekamen die CR ein eigenes Budget und eigene Kompetenzen. Außerdem wurde der institutionelle Rahmen präzisiert. 1996 wurde dann das bis heute prägende Gesetzespaket verabschiedet (TULL 2001: 116):

1. Erhebung der Regionen des Landes sowie der *communes d'arrondissements* innerhalb des Großraumes Dakar in Selbstverwaltungskörperschaften
2. Zunahme und Präzisierung der Kompetenzen der zehn Regionen, 60 Kommunen und der 320 ländlichen Gemeinden
3. Reformen der wahlrechtlichen Bestimmungen
4. Modifizierung des Gesetzes von 1972 hinsichtlich der Organisation der zentralstaatlichen Territorialverwaltung: zehn *régions* mit Gouverneuren, drei *départements* mit Präfekten sowie *arrondissements* mit Unterpräfekten.

Der Dezentralisierung lag - oder liegt - die Annahme zugrunde, dass damit eine verstärkte Partizipation der Bevölkerung ermöglicht und eine verbesserte Integration der Interessen auf lokalem Niveau erzielt wird.

Gleichzeitig ist dieser Prozess aber nicht allein in einem senegalesischen Kontext zu betrachten. Als eines der ersten Länder Afrikas begann Senegal 1980 Strukturanpassungsprogramme der internationalen Finanzinstitutionen durchzusetzen, deren Hauptziel eine verminderte Bedeutung der Staatsstrukturen darstellte. Das hat Auswirkungen auf die Organisation nicht nur der politischen Sphäre, sondern auch der Alltags- und der ökonomischen Situation der heutigen senegalesischen Bevölkerung, die sich besonders in Dakar - als dem wirtschaftlichen und politischen Zentrum des Landes - bemerkbar machen: Durch den

Rückzug des Staates wird öffentlicher Raum für das Entstehen von *associations* geschaffen. Gleichzeitig trägt gerade die ökonomische Situation zu einer Informalisierung vieler Lebensbereiche der Menschen bei, was wiederum die Herausbildung von Netzwerken - zum Beispiel in Form von *tontines*⁹ - begünstigt. Über das Ausmaß und die Bereitschaft der Stadtbevölkerung, sich zu organisieren und eigene Initiativen zu bilden, gehen die Meinungen allerdings auseinander:

„L’Afrique évolue, naturellement et même rapidement, mais les résistances au changement sont inévitable nombreuses et diverses. Certaines peuvent être entièrement négatives, retardatrices. Beaucoup, au contraire, contribuent au maintien de fragiles équilibres et, pour tout dire, à la survie.“

(ARNAUD 1993: 2)

„In einem Land, in dem der Großteil der Bevölkerung die meiste Zeit für die Sicherung der Grundbedürfnisse investieren muss, ist ehrenamtliches Engagement zwar wichtig, aber nicht das dringende Ziel der Kommune.“

(FRANK 2006: 103)

„Le dynamisme des mouvements de base ou réseaux informels qui font face aux difficultés de la vie quotidienne dans les quartiers est remarquable. La participation des femmes y est extrêmement importante, alors qu’elles sont absentes des lieux de décision.“

(HAINARD/VERSCHUUR 2004: 44)

⁹Hierbei handelt es sich um rotierende Spar- und Kreditvereine, bei denen v.a. Frauen Mitglieder sind.

„Such empowerment is illustrated by the phenomenal development of self-organization and investment practices on public space carried out by the people who negotiate and work with the authorities. By doing this, the people construct a *universe and new arenas of authority*. They forge new forms of solidarity and a citizenship through which they readapt, in their own way, to their land.“

(ABDOUL 2005: 251)

Trotz der infrastrukturellen und organisatorischen Schwierigkeiten ist es immer wieder gelungen, einzelne Bewegungen zu initiieren. Diese variieren in ihrer Dauer und Intensität stark. Während beispielsweise *Set Setal*, eine Stadtteilbewegung, die Ende der 1980er-Jahre ihren Höhepunkt erreichte und sich die Reinigung einzelner *quartiers* zum Ziel setzte, eine gewisse Dauer und Kontinuität vorwies - und somit klar als soziale Bewegung definiert wurde -, ist das bei aktuelleren Initiativen schwieriger zu beurteilen. Interessant zu beobachten ist allerdings, dass sich diese einerseits mit ihrer Forderung nach *Bonne Gouvernance*¹⁰ in ihren Zielsetzungen überschneiden, andererseits netzwerkartige Strukturen aufweisen. Außerdem betonen sie die Bedeutung des Bezugs zur lokalen Bevölkerung als Basis, die sie durch ständigen Informationsaustausch gewährleisten wollen. Allerdings ist es dafür nötig, dass die Informationen nicht nur bei den Menschen ankommen, sondern diese auch in der Lage sind, sie zu interpretieren und in Zusammenhang zu setzen - womit wieder eine Verbindung zur Alphabetisierung hergestellt werden kann.

¹⁰Dieser Begriff ist in den Interviews immer wieder gefallen. Es geht den Leuten besonders um Transparenz der Regierungsführung, ein Miteinbeziehen der Bevölkerung sowie Effizienz bei finanziellen Ausgaben.

1.2 Forschungsinteresse und -ziel

Über soziale Bewegungen in Afrika zu schreiben stellt einen anfangs vor das Problem der Auffindung von Literatur. Zwar gibt es Ansätze, die in Richtung der Bedeutung des Miteinbeziehens der afrikanischen Bevölkerung für eine demokratische und ökonomische Entwicklung des Kontinents gehen, diese beziehen sich aber fast ausschließlich auf die Begriffe der *Zivilgesellschaft* oder der *Nichtregierungsorganisationen*¹¹, oder analysieren die fehlende Partizipation vor einem entwicklungstheoretischen Hintergrund - um sie als Erklärung für die momentan schlechte Situation in Afrika heranzuziehen.¹² Demnach ist eine Intention dieser Arbeit, eine Lücke in Bezug auf das Aktionspotential der Menschen in Afrika zu füllen, die aufgrund der Berichterstattung oft in eine gewisse Opferrolle gedrängt werden. AfrikanerInnen sollen als AktivistInnen, als handelnde soziale Subjekte dargestellt werden, die für sich selbst sprechen. Das in die Tat umzusetzen, war nicht immer leicht: Zu oft während meines Forschungsaufenthaltes in Dakar¹³ stand ich einerseits vor sprachlichen Problemen und hatte andererseits lange Zeit als Außenstehende Schwierigkeiten, zu geeigneten InterviewpartnerInnen vorzudringen. Das Resultat ist eine Konzentration auf Interviews mit Personen, die mit der Bevölkerung der *quartiers défavorables* arbeiten und auf diese Art in das Geschehen involviert sind, und nur vereinzelt mit Betroffenen selbst - aber darauf werde ich in dem Kapitel über die Methode noch näher eingehen.

Warum Senegal? Sicherlich hätte ich betreffend der Intention der Arbeit auch über ein anderes afrikanisches Land schreiben können. Die Entscheidung für den westafrikanischen

¹¹vgl. in diesem Zusammenhang v.a. LACHENMANN 1991 sowie 1997a - Wobei eine von ihr vetretene These ist, dass auch NGOs als soziale Bewegungen definiert werden können.

¹²siehe u.a. NUSCHELER/NOHLEN 1993, auch LACHENMANN 1997b

¹³Dieser dauerte insgesamt drei Monate, von Anfang März bis Ende Mai 2006.

Staat fiel vor allem aufgrund seiner demokratischen Bedeutung: Im Vergleich zu anderen Ländern der Region gilt Senegal als politisch stabil und kann eine lange demokratische Tradition vorweisen, die mit Erreichung der Unabhängigkeit im Jahr 1960 ihren Anfang nimmt.¹⁴ Daraus ergeben sich auch Partizipationsmöglichkeiten für die Bevölkerung, die eine gewisse Bandbreite aufweisen - sei es in Bezug auf die Beteiligung an Wahlen oder auf eine legale Selbstorganisation vor Ort. Die Fokussierung auf Verbindung des politischen Engagements mit Alphabetisierung entwickelte sich erst während der Recherchen vor Ort, als mir nicht nur die hohe AnalphabetInnenrate in den Statistiken ins Auge stach, sondern mir durch persönliche Kontakte und Beobachtungen die Auswirkungen auf den Alltag jener Menschen bewusst wurden, die nicht lesen und/oder schreiben können. Folgende Forschungsfrage drängte sich auf: *Welche Bedeutung hat Alphabetisierung für ein Engagement in sozialen Bewegungen, demnach für ein soziales und politisches Engagement?* Studien über Alphabetisierung beschäftigen sich - gerade für den afrikanischen Kontinent - vor allem mit dem ländlichen Raum, der auch eine höhere AnalphabetInnenrate vorweist. Ich habe mich aus zweierlei Gründen für eine Untersuchung der Hauptstadt Dakar und deren Einzugsgebiete entschieden: Erstens gibt es gerade in diesem Raum Bewegungen, die sich aufgrund der Probleme der zuvor beschriebenen rapiden Urbanisierung gebildet haben, und sich im Speziellen auf das durch die unzureichende Infrastruktur hervorgerufene Bildungsdefizit beziehen. Zweitens verändert die Migration vom Land in die Stadt die Anzahl der AnalphabetInnen besonders in den Einzugsgebieten, wo sich die meisten MigrantInnen - aufgrund des Platzmangels in Dakar - ansiedeln. Das betrifft vor allem Frauen, auf die ich mich auch verstärkt konzentrieren werde. Eine weitere Gruppe, auf die ich ein besonderes Augenmerk lege, sind Jugendliche, die nie oder nur kurz in das formelle Schulsystem ein-

¹⁴Dass trotzdem bis ins Jahr 2000 dieselbe Partei an der Macht blieb, ist eine andere Geschichte.

gebunden waren und bereits einer beruflichen Tätigkeit im informellen Sektor nachgehen. Gerade diese sind aus dem sozialen und politischen Raum ausgeschlossen und haben keinen Zugang zu institutionalisierter Politik. Außerdem geschieht Alphabetisierung für Jugendliche in dieser Situation in Abgrenzung zur herkömmlichen Schulbildung, da es für sie nicht nur darum geht, lesen, schreiben und rechnen zu lernen, sondern Alphabetisierung auch eine Hilfe für das eigene Überleben darstellt - sei es, durch das gleichzeitige Erlernen eines Berufes oder von sozialen Umgangsformen und Konfliktlösungsstrategien.

Daran anknüpfend werde ich Alphabetisierung in einem breiteren Bedeutungsrahmen einbinden und begreifen: Sie trägt dazu bei, das eigene Umfeld besser zu verstehen und somit auch kritisch hinterfragen zu können. Dadurch, so die Hauptthese, wird ein soziales und politisches Engagement begünstigt. Die Auswirkungen sind hierbei auf lokalem Niveau stärker zu spüren als auf nationalem: Alphabetisierte Menschen nehmen sich beispielsweise sanitären Fragen oder jenen nach kommunaler Organisation verstärkt an. In diesem Zusammenhang verstehe ich sozialen Wandel als ein aktorsbezogenes Phänomen: Menschen werden zwar von ihrem sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Umfeld geprägt, gestalten dieses aber auch *aktiv* mit und werden somit zu TrägerInnen von sozialem Wandel. Eine weitere These bezieht sich auf die theoretische Forschungslage in dem Feld der sozialen Bewegungen: In der Literatur wird davon ausgegangen, dass ein günstiges politisches und auch kulturelles Umfeld - wie ein demokratisches System, das An-die-Macht-Kommen einer Partei oder eine gewisse Tradition an Arbeitskämpfen - das Entstehen von Bewegungen forcieren (siehe *political opportunity structures*-Ansatz). Somit wird der Fokus auf die Bündelung bzw. das Zusammentreffen von äußeren Faktoren gelegt, auf welche die Bewegung selbst kaum Einfluss nehmen kann, von denen sie aber andererseits beeinflusst wird. Mir greift dieser Ansatz zu kurz. Ich gehe vielmehr davon aus, dass

günstige Gelegenheitsstrukturen nur dann zum Entstehen sozialer Bewegungen beitragen, wenn sie auch als solche erkannt werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im nächsten Kapitel - dem theoretischen Teil der Arbeit - werde ich auf diese Verbindung näher eingehen. Der zuvor erwähnte *political opportunity structures*-Ansatz dient zum besseren Verständnis des Umfeldes, in dem die Bewegungen agieren, wird jedoch durch jenen des *framing* ergänzt, was den Erklärungsrahmen zugunsten der Beweggründe der einzelnen AkteurInnen für ein politisches Engagement, der Konstruktion ihrer Identitäten und der von ihnen angestrebten Zielsetzungen erweitern soll. VerteterInnen des *framing*-Ansatzes begreifen soziale Bewegungen als

„a set of opinions and beliefs in a population which represents preferences for changing some elements of the social structure and/or reward distribution of a society.“

(MCCARTHY/ZALD 1977, in: AHLEMEYER 1995: 40)

Das bedeutet auch, dass Interpretationen der Wirklichkeit - oder die Macht zu diesen Interpretationen - im Mittelpunkt des Interesses stehen. Bezugnehmend auf das zentrale Thema meiner Arbeit setze ich somit bei der Frage nach dem *Warum?* an: Warum entscheiden sich Menschen dazu, sich zu organisieren? Vorrangiges Ziel ist es, eine Verknüpfung aktueller politischer Theorien und Debatten zum Thema soziale Bewegungen mit der Bedeutung von Alphabetisierung herzustellen. Dabei wird bei der Definition einer sozialen Bewegung nicht nur davon ausgegangen, dass diese neue Konfliktlinien schafft und Problemlagen neu definiert, sondern auch zur Schaffung einer kulturellen Identität und neuer

sozialer Räume beiträgt. Hier geht die Diskussion in jene über Alphabetisierung über: Auch diese schafft kulturelle Identität, zum Beispiel durch die Diskussion über nationale Sprachen, sowie neue Räume und Möglichkeiten für benachteiligte Gruppen der jeweiligen Gesellschaft - vor allem für Frauen und Jugendliche aus den *quartiers défavorables*. Bezug genommen wird hierbei auf die Rolle von Alphabetisierung für das Selbstbewusstsein des/der Einzelnen sowie den Prozess der Bewusstwerdung der äußeren Lebensumstände und der damit verbundenen Problemlagen. Paulo Freire betont, dass Alphabetisierung

„fait partie du processus grâce auquel les personnes alphabétisées prennent conscience de leur situation personnelle (conscientisation) et s’instruisent afin de l’améliorer.“

(in: AFRIK 1993: 14)

Der empirische Teil beginnt mit einer Definition von Alphabetisierung im zuvor erarbeiteten Kontext. Dies ist vor allem einerseits in Bezug auf eine Abgrenzung zu anderen Begriffen wie jenem der *Einschulung*, andererseits zu Abklärungen von Überschneidungen zum Begriff der *Bildung* vonnöten. Es folgt eine Lokalisierung der Problematik der Alphabetisierung im Untersuchungsland Senegal, in dem die AnalphabetInnenzahlen für Frauen besonders hoch sind. Welche Alphabetisierungs- bzw. auch Bildungspolitik verfolgt der Staat? Welche Bedeutung nehmen hierbei die nationalen Sprachen ein? Eine Unterscheidung zwischen *éducation formelle* und *éducation non-formelle* ist zentral: Während erstere sich in einem institutionellen - und somit meist staatlichen - Rahmen vollzieht und durch ein vorgegebenes Programm in bestimmten Altersklassen definiert ist, bezieht zweitens all jene mit ein, die nie in den Genuss einer formellen Bildung gekommen sind. Unter *éducation non-formelle* wird somit verstanden

„toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi-exercée séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large-destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.“

(Coombs 1981, in: CAMARA 1991: 3)

Es sei vorweggenommen, dass sich der Staat bisher nur in sehr begrenzter Form um diese Art der Bildung und Alphabetisierung der Bevölkerung gekümmert hat. In das dadurch entstandene Vakuum sind andere Gruppen und Bewegungen gestoßen, die Gegenstand des darauf folgenden Kapitels sein werden. Ihnen ist gemeinsam, dass sie sich vorwiegend in *quartiers défavorables* bewegen und auf Initiative der dortigen Lokalbevölkerung agieren. Ich werde besonders auf das Beispiel der *Afrikanischen Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher - Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs (MAEJT)* - eingehen, da hier die von mir im Theorieteil definierten Merkmale einer sozialen Bewegung am stärksten zutreffen: Die MAEJT ist seit Mitte der 1990er-Jahre aktiv und organisiert Kinder und Jugendliche, die bereits einer beruflichen Tätigkeit im informellen Sektor nachgehen. Es ist gelungen, mit dem Auftreten bei Maiaufmärschen nicht nur auf die Situation in diesen prekären Beschäftigungsverhältnissen hinzuweisen, sondern auch eine Organisationsplattform für diese Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Unter den von ihnen formulierten *12 Rechten* stehen zwei in direktem Zusammenhang mit Alphabetisierung:

1. Das Recht, lesen und schreiben zu lernen, sowie
2. das Recht, einen Beruf zu erlernen.

Die MAEJT ist bereits in weiten Teilen Westafrikas zu finden - unter anderem auch in Ouagadougou (Burkina Faso), Bamako (Mali) und Abidjan (Côte d'Ivoire). Diese Städte werden im folgenden Kapitel mit Dakar verglichen, um die senegalesische Situation in

einen verständlicheren Kontext setzen zu können. Ein Vergleich Senegals mit Burkina Faso, Mali sowie Côte d'Ivoire¹⁵ bietet sich aus mehreren Gründen an: Sie alle sind ehemalige französische Kolonien und weisen eine vergleichbar große Bevölkerungsanzahl auf. Bezüglich des Urbanisierungsgrades liegen die beiden Küstenländer Senegal und Côte d'Ivoire vor den Binnenländern Mali und Burkina Faso. In den Schlussbemerkungen wird zusammenfassend noch einmal die Frage gestellt, ob Alphabetisierung nun einen politischen Akt darstelle - und was die Erkenntnisse dieser Arbeit vielleicht auch für eine weiterführende Diskussion über Entwicklungspolitik bedeuten könnten.

¹⁵Es wird der französische Ausdruck und nicht der deutsche, Elfenbeinküste, verwendet.

2 Theorieteil: Soziale Bewegungen und Alphabetisierung

2.1 Zum Forschungsstand

Soziale Bewegungen waren und sind ein integraler Bestandteil der menschlichen Gesellschaft - und somit auch immer wieder Gegenstand von wissenschaftlicher Forschung. In Abgrenzung zu früheren Ansätzen, die Bewegungen als spontan und irrational darstellten, begreift der Ansatz des *rational choice* diese als rational und kalkulierend. Laut Olson (1968, in: HÄRTL 2004: 9) bestehen Organisationen, um die Interessen ihrer Mitglieder zu fördern, Smelser (1963, in: AHLEMEYER 1995: 31) sieht die Grundlage sozialen Handelns in der strukturellen Spannung in einer Gesellschaft - das heißt, je stärker die Spannung, desto wahrscheinlicher ist kollektives Verhalten. Daraus entwickelte sich der *resource mobilization*-Ansatz, der soziale Bewegungen als strategisch definiert und ihnen eigene Handlungsrationalität zuerkennt. (vgl. HELLMANN 1996: 11f) Demnach ist der Mobilisierungsgrad abhängig von bestimmten Ressourcen wie beispielsweise Geld, Zeit, Qualifikation oder Beziehungen, ebenso wie von günstigen Bedingungen im äußeren Umfeld. Ziel von Bewegungen ist die politische Einflussnahme sowie Interessensartikulation

und -durchsetzung im politischen Bereich. Die Masse wird ersetzt durch eine/n rational agierenden AkteurIn - ein Individuum oder eine Gruppe. Ebenfalls in den USA wurde der *collective behaviour*-Ansatz entwickelt (vgl. DELLA PORTA/ DIANI 1999: 2ff), in dem es darum geht, soziale Bewegungen in Verbindung mit Bedeutungssystemen zu setzen: Konstituieren existierende Normen keine ausreichende Basis mehr für soziale Handlungen, tauchen neue Bewegungen auf und definieren die aktuelle Situation als ungerecht. Einen weiteren Ansatz stellt jener des *political process* dar, dessen Bezugspunkt die Interaktion zwischen institutionellen politischen AkteurInnen und Protest darstellt. Die Kritik an all diesen Ansätzen basiert vorwiegend darauf, dass sie die strukturellen Wurzeln von Protest negieren und nur nach dem Wie aber nicht nach dem Warum von kollektivem Verhalten fragen. Der in Europa entwickelte Ansatz der *new social movements* versucht dieser Frage nachzugehen, indem Transformationen der strukturellen Basis von Konflikten im Vordergrund stehen. (vgl. ebd.: 4) Für Touraine (1994, in: AHLEMEYER 1995: 12f) gibt es drei Typen kollektiven Verhaltens:

1. Die kollektive Verteidigung individueller Interessen,
2. soziale Bewegungen als Reaktion auf die Unfähigkeit des politischen Systems, institutionelle Antworten zu finden, und
3. kollektive Handlungen, die versuchen, die soziale Kontrolle der wichtigsten kulturellen Muster - wie zum Beispiel Wissenssysteme oder moralische Normen - zu verändern.

„Neu“ an den heutigen sozialen Bewegungen - im Gegensatz zur ArbeiterInnenbewegung - ist somit, dass die Veränderung von Lebensmustern und nicht der Machterwerb im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass es keinen zentralen gesellschaftlichen Konflikt mehr gibt, sondern der Kampf um kulturelle Autonomie im Mittelpunkt steht. Wichtig bleibt

bei Touraine der Begriff der Klasse bzw. der Klassenrelationen: Differenz entsteht durch die soziale Praxis, und soziale Bewegungen sind

„a collective organized action through which a class actor battles for the social control of historicity in a given and identifiable historical context.“

(in: ebd.: 47)

Für die aktuelle Forschung in Bezug auf soziale Bewegungen können vier Schlüsselkonzepte hervorgehoben werden, die teilweise auf früheren Überlegungen aufbauen bzw. diese weiterentwickelt haben (vgl. MCADAM et al. 2001: 14f): Der *political opportunity structures*-Ansatz beschäftigt sich mit den Gelegenheitsstrukturen, die das äußere Umfeld für soziale Bewegungen bereit hält; bei dem Ansatz der *mobilizing structures* stehen die formalen Bewegungsorganisationen, das heißt der Organisationsgrad oder die Art der Organisation, im Mittelpunkt; für den *collective action frames*-Ansatz sind die Bedeutungsrahmen und die kulturellen Konstanten, die Mitglieder leiten, von besonderem Interesse; und im Ansatz der *repertoires of contention* wird der Fokus auf die unterschiedlichen Handlungsmuster und Arten von Aktionen von sozialen Bewegungen gelegt. Obwohl sich all diese Strömungen auf unterschiedliche Themenbereiche spezialisieren und jeweils andere Blickwinkel auf den Gegenstand werfen, sind ihnen doch einige Mindestkriterien gemeinsam (vgl. DELLA PORTA/DIANI 1999: 14f): Sie alle heben die Bedeutung von informellen Interaktionsnetzwerken sowohl für die Mobilisierung als auch für die Förderung von spezifischen Weltansichten und Lebensstilen hervor, sehen gemeinsam geteilte Wertvorstellungen und Solidarität als zentral an, fokussieren auf Konflikte und betonen den Nutzen von Protest.

2.2 Was ist eine *soziale Bewegung*?

Raschke (1987a: 79f) sieht in der Französischen Revolution von 1789 den „Beginn“ von modernen sozialen Bewegungen. Um diese definieren zu können, grenzt er sie auf der einen Seite von spontanem Massenverhalten wie beispielsweise Panik und auf der anderen Seite von primär organisiertem Verhalten ab: Soziale Bewegungen weisen einerseits eine gewisse Dauer, Kommunikations- und Rollenstrukturen sowie eine Strukturierung von Zielen auf, andererseits sind sie durch eine Dialektik zwischen Organisation und den fluiden Teilen der Bewegung gekennzeichnet. Er gelangt zu folgender Definition:

„Soziale Bewegungen sind ein mobilisierender kollektiver Akteur, der mit einer gewissen Kontinuität auf der Grundlage hoher symbolischer Intergration und geringer Rollenspezifikation mittels variabler Organisations- und Aktionsformen das Ziel verfolgt, grundlegenden sozialen Wandel herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen.“

(ebd.: 77)

Das bedeutet, dass soziale Bewegungen einerseits AkteurInnen sind, da sie in den Lauf der Dinge *aktiv* eingreifen, andererseits stellen sie einen kollektiven Handlungszusammenhang dar, da sie nicht als einzelne Individuen auftreten. Mobilisierung, also eine permanente Suche nach Unterstützung, eine hohe symbolische Integration - vor allem ein ausgeprägtes Wir-Gefühl -, sowie geringe Rollenspezifikation - das heißt, jedeR kann wechselhaft und in unterschiedlichem Ausmaß partizipieren - sind weitere Charakteristika. Außerdem zielen diese Bewegungen darauf ab, Strukturen der Gesellschaft zu verändern bzw. eine Veränderung zu verhindern. (ebd.: 76ff) Es geht demnach um einen sozialen Wandel.

An diesem Punkt sind wohl einige Erläuterungen angebracht: Was bedeutet *sozialer Wandel* überhaupt? Strebt beispielsweise die sogenannte „Anti-Globalisierungsbewegung“ - die ja in so gut wie der gesamten Literatur als soziale Bewegung charakterisiert wird - einen grundlegenden sozialen Wandel an, wenn Teile von ihr die Einführung einer Tobin-Tax fordern? Reicht das aus, um maßgebliche Strukturänderungen der Gesellschaft herbeizuführen? Ich denke, hier wird deutlich, dass eine zu enge Definition dieses Punktes viele Bewegungen ausschließen würde - daher: Was ist *sozialer Wandel* überhaupt? In seiner *Introduction à la Sociologie Générale* bezeichnet Rocher (1968: 22) sozialen Wandel als

„toute transformation observable dans le temps, qui affecte d’ une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l’organisation sociale d’ une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire.“

Diese Definition ist eng, müssen doch historisch bemerkbare Strukturveränderungen, die zumindest eine größere Einheit betreffen, sowie Fortdauer gegeben sein. Melucci (1999: 128) hingegen unterscheidet zwei Typen von Wandel: Jenen auf individueller Ebene, mit dem eine Transformation des täglichen Lebens, also der Lebensstile und der Formen von Beziehungen, einhergeht, und Effekte auf der politischen und institutionellen Ebene. Laut ihm ist soziales und politisches Engagement heutzutage nur noch von begrenzter Dauer und meistens in bestimmten Bereichen anzutreffen, was auf eine zunehmende Heterogenität und Pluralität der Gesellschaft schließen lässt:

„Wandel ereignet sich immer im Verhältnis zu einem ‘regionalen’ Muster, innerhalb von Gebieten oder Teilen eines Systems, aber niemals global.“

Allerdings bezieht er sich lediglich auf die europäische Dimension, was auf meinen Untersuchungsgegenstand einer westafrikanischen städtischen Bevölkerung nur mit Vorsicht zu

übertragen ist. Auch die in Dakar ansässige Forschungsgruppe Enda Graf Sahel (2005) hat sich über den Begriff des sozialen und politischen Wandels Gedanken gemacht: Sie gehen dabei davon aus, dass Wandel ein immanentes und fundamentales Charakteristikum der menschlichen Gesellschaft ist. Das heißt, er bestimmt sowohl unser Leben, als auch unsere Beziehungen und Gefühle. (ebd.: 7) Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass AkteurInnen maßgeblich von strukturellen Elementen beeinflusst werden. Ein Wandel der Strukturen hätte demnach auch Auswirkungen auf die Art der Repräsentationen der Individuen. Das würde, unter anderem, Veränderungen in der Weise, über sich und andere zu sprechen, die Welt zu sehen, zu denken oder auf die Art und Weise, wie sich zu identifizieren, haben. (ebd.: 9) Wandel ist laut Enda Graf Sahel interaktiv und betrifft wenigstens vier Dimensionen: Jene der Personen oder Individuen, jene der Institutionen, jene der Gesellschaft im weitesten Sinne des Wortes sowie die Dimension des Umfeldes, in dem die vorigen Komponenten agieren. Somit stellt sich die Herausforderung von Veränderung mir selbst, dem/der Anderen sowie der Beziehung zwischen uns. (ebd.: 267) Aber:

„le changement part toujours de l' initiative de personnes et ne peut nécessairement être mis en oeuvre que par les personnes.“

(ebd.: 13)

Sozialer und politischer Wandel beginnt im Denken und in den konkreten Aktionen der einzelnen Menschen, verändert diese aber gleichzeitig im Laufe der Zeit - das bedeutet, dass durch die Aktionen, die Individuen setzen, sich ihr politisches Denken mitverändert, sich immer neue Forderungen stellen (können), und am Ende des Prozesses die Sicht auf die Welt eine andere ist. Dabei spielt die Einsicht, dass Veränderung nicht nur einzelnen „Spezialisten“ vorbehalten ist, sondern durch jedeN EinzelneN vollzogen werden kann, eine wichtige Rolle:

„ils ne sont plus agis mais ils agissent d' eux-mêmes.“

(ebd.: 144)

Dass sich dieser Prozess vor einem bestimmten Hintergrund bzw. Kontext abspielt, wird in einem späteren Kapitel noch Untersuchungsgegenstand sein. Für das Verständnis von sozialem Wandel lassen sich durch diese Überlegungen folgende Punkte ableiten: Sozialer Wandel ist zu verstehen als immanentes und interaktives Phänomen, das von den Individuen ausgeht und Auswirkungen sowohl auf die Strukturen und die Gesellschaft, als auch in weiterer Folge auf die Individuen selbst hat.

Raschke meint weiters, dass die Definition von sozialen Bewegungen mit dem Erkenntnisinteresse zusammenhängt. (1987b: 20) Das ist insofern von Bedeutung für diese Arbeit, da ich mich einerseits auf die Frage konzentriere, warum Menschen beginnen, sich zu organisieren, andererseits das Umfeld der Untersuchung außerhalb der sogenannten „westlichen Gesellschaft“ liegt. Zum ersten Punkt noch ein paar Worte Raschkes (1987b: 24):

„Von einer ‘Konstitutionsphase’ ist zu sprechen, wenn durch verstärkte Interaktionen, Organisationsbildung, operative Zielformulierung und erste Aktionen die Abgrenzung eines Handlungskollektivs zur Umwelt stattfindet, die typischerweise von der aufkommenden Selbstbezeichnung als Bewegung begleitet wird.“

Bezüglich des zweiten Punktes weist, unter anderen, Boris in seinem Werk über soziale Bewegungen in Lateinamerika (1998: 16f) darauf hin, dass diese in einigen zentralen Aspekten mit jenen in Europa vergleichbar sind - beispielsweise betreffend der netzwerkartigen Verbindung, der dezentralen Verankerung sowie der Betonung kultureller und gruppenspe-

zifischer Identitäten -, dass aber gleichzeitig durch die stärkere soziale Ungleichheit und aufgrund der durch die neoliberale Politik entstandene Polarisierung eine unterschiedliche Trägerschaft und Basis geprägt wurde. Der Sozialwissenschaftler Samir Amin (1993: 76f) geht davon aus, dass im 20. Jahrhundert in Afrika und Asien soziale Bewegungen dadurch charakterisiert waren, dass sie sich rund um den Kampf für nationale Unabhängigkeit polarisierten. Die nachfolgenden Regierungen sahen sich in diesem Erbe¹, was sich allerdings mit dem Bedeutungsverlust der Dreiteilung der Welt in West-Ost-Süd und der damit einhergehenden Legitimationskrise vieler Regime geändert hat:

„In this view, these movements, which were formerly anti-systemic in so far as they conflicted with the actually existing system, have today been coopted and are now systemic in the sense that they have become relatively conservative forces which are not very keen on anyone wanting to go beyond their achievements and, above all, to move forward without them.“

(ebd.: 78)

Anti-systemische Kräfte und Bewegungen sind laut Amin jene, die die Ungleichheit und Polarisierung - zwischen den „Zentren“ und den sogenannten „Semiperipherien“, wobei die „Vierte Welt“ vollkommen ausgeschlossen ist - innerhalb der weltweiten kapitalistischen Produktion thematisieren. (ebd.: 82f) Die Ablehnung einer derartigen Peripherisierung hat zwar oft eine nationale Dimension, allerdings ist es notwendig, eine universalistische kulturelle Dimension miteinzubeziehen und auf die Bedeutung einer weitgehenden Demokratisierung hinzuweisen, denn

¹Das gilt ebenfalls für die Gewerkschaften dieser Länder.

„the principal task of the social movement in the periphery of the system today is to impose the missing democratic dimension, not to substitute it for the national and social dimensions, but to strenghten them.“

(AMIN 1993: 117)

In ihrer Untersuchung über dörfliche Bauerngruppen und Organisationen in Senegal stellt Lachenmann (1991: 74) die These auf, dass der in Afrika nach der Unabhängigkeit übersprungene Differenzierungs- und Institutionalisierungsprozess nachgeholt werden müsse. Das bezieht sich vor allem auf die autoritären Interaktionsmuster zwischen Staat und Bevölkerung und die dadurch in dieser Lücke entstandenen „freien“ Räume, die einer verstärkte Partizipation der Bevölkerung dienen könnten - da die Notwendigkeit für eine eigenständige Organisation des Überlebens bereits besteht. Demnach ist es auch eine Aufgabe von sozialen Bewegungen, Problemlagen in einer Gesellschaft neu zu definieren und somit auch zu neuen Entwicklungskonzepten beizutragen. (LACHENMANN 1997b: 3)

All diese Überlegungen lassen mich zu folgender Definition des Begriffs der *sozialen Bewegung* kommen:

- Die zusammen handelnden Menschen treten als kollektive AkteurInnen auf, das heißt, sie verfolgen gemeinsame Handlungsstrategien und Ziele, was auch Auswirkungen auf ihre kollektive Identität hat.
- Als Ziel streben sie einen grundlegenden sozialen Wandel - im von mir definierten Sinn - an.
- Die Protestperioden weisen eine gewisse Dauer auf.
- Ihre Protestformen befinden sich jenseits der institutionalisierten Politik. Durch diese

prekäre Machtgrundlage wird die Mobilisierung zur Existenzbedingung, was bedeutet, dass sich soziale Bewegungen in einen ständigen Suchen nach Unterstützung befinden.

- Dadurch - und aufgrund ihrer Fähigkeit, Problemlagen neu zu definieren - schaffen soziale Bewegungen neue soziale und politische Räume für das Agieren von marginalisierten Gruppen.

2.3 Zur Frage von Identität und Räumen

Die Teilnahme an Bewegungen wird zu einem guten Teil von Überlegungen zu Identitäten und den damit verbundenen Problemen getragen. Dabei kann es sich sowohl um ein kollektives Suchen nach sozialer Identität, als auch um die Möglichkeit einer Verifizierung derselben handeln. (SNOW/MCADAM 2000: 43) In Bezug auf den Begriff der sozialen Bewegung wird die Konstruktion von Identität als sozialer Prozess hervorgehoben:

„The rediscovery of oneself becomes possible as a result of collective processus.“

(DELLA PORTA/DIANI 1999: 85)

Identitäten existieren somit nicht per se, sondern sind immer kontextbezogen. Sie dienen als Orte der Auseinandersetzungen über Macht - oder des Widerstandes dagegen: Wie definiere ich mich selbst? Wie werde ich von anderen gesehen? Wer hat darauf Einfluss? Daher haben sie auch eine politische Dimension, wobei nach der Zugehörigkeit und dem Verlauf der trennenden Linien zu „den Anderen“ gefragt werden kann - die allerdings ständig neu definiert und ausverhandelt werden.

Tilly (2002: 61) stellt folgende Überlegungen zu politischen Identitäten an: Sie sind immer und überall relational und kollektiv. Deshalb verändern sie sich, sobald politische Netzwerke, Gelegenheiten und Strategien sich wandeln. Weiters werden „geteilte Geschichten“ in Bezug auf eine Wir-Sie-Grenze - das heißt, Geschichten über das Entstehen und die Art der Grenzen - übernommen. Zentral ist die Bestätigung von politischen Identitäten, die von einem Kontingenz von Handlungen abhängt, für die eine Akzeptanz oder Ablehnung anderer AkteurInnen entscheidend ist. Damit kann Bestätigung kollektives Handeln von jenen, die diese Identität teilen, gleichzeitig erzwingen und erleichtern. Schließlich trennen große Unterschiede politische Identitäten, die in das Alltagsleben - also in das routinierte, soziale Leben - eingebettet sind, von jenen, die vor allem im öffentlichen Leben präsent sind. Soziale Bewegungen finden somit nicht als abgeschottete Handlungen, sondern als Interaktionen, die ständig zwischen den einzelnen AkteurInnen ausgehandelt werden, statt. (ebd.: 88) Laut Touraine (1976: 195) schafft das Engagement in gesellschaftlichen Kämpfen ein Bewusstsein von sozialer Identität. Diese ist nicht von der herrschenden Ideologie zu trennen, da sie eine Verinnerlichung von Werten darstellt. (ebd.: 176) Das bedeutet, Identität ist nicht ausschließlich etwas, das wir selbst bestimmen und definieren können, sondern sie wird uns von außen aufgezwungen - durch das Umfeld, in dem wir leben, durch vorherrschende gesellschaftliche Normen und Gesetze sowie durch ökonomische Gegebenheiten. Sie sagt mir demnach nicht, wer ich bin, sondern wer ich sein soll, und welches Verhalten für die Position, die ich in der Gesellschaft einnehme, angemessen wäre. Und weiter:

„Die Suche nach Identität ist kein reflexives Verhalten, nicht die Entdeckung sozialer Koordination, übernommener Statusformen und Rollen - sie ist die Geburt einer sozialen Bewegung.“

(ebd.: 182)

Warum? Weil die Suche nach einer neuen Identität gleichzeitig bedeutet, dass ich aufgehört habe, die Identität, die mir durch das soziale System zugeschrieben wird, zu akzeptieren. Durch ihr politisches Engagement - bzw. durch die zuvor getroffene Entscheidung zu diesem - wird den AkteurInnen ihre soziale Identität bewusst und sie versuchen, diese zu ändern.

Für das Verständnis von Beweggründen für politische Aktivitäten und in weiterer Folge für das Entstehen von sozialen Bewegungen sind die Einstellungen von Individuen zu Politik und dem politischen System entscheidend. An dieser Schnittstelle führt Almond (1966: 50) den Begriff der *politischen Kultur* ein:

„Political culture is the pattern of individual's attitudes and orientations toward politics among the members of a political system. It is the subjective realm which underlies and gives meaning to political action.“

Es handelt sich um die psychologische Dimension des politischen Systems, um die dahinterliegenden Neigungen sowie um deren aktuelle Umsetzung. Das Konzept des politischen Systems im Sinne Almonds beinhaltet das ganze Spektrum politischer Aktivitäten und alle politischen Aspekte von Strukturen - beispielsweise Kasten, Parteien, Medien oder Aufstände - innerhalb einer Gesellschaft und ist nicht auf einige Institutionen - wie Legislative -, die zumeist in „westlichen“ Gesellschaften zu finden sind, begrenzt. (ebd.: 18) Zentral ist auf der einen Seite die Interdependenz der einzelnen Teile, was bedeutet, dass eine Veränderung der Zusammensetzung einer Komponente des Systems Auswirkungen nicht nur auf

alle anderen Komponenten, sondern auch auf das System als Ganzes hat. Auf der anderen Seite existieren Grenzen zwischen dem System und seinem Umfeld, die allerdings variieren. (ebd.: 19) Für die Beschreibung der politischen Kultur zieht Almond verschiedene Stufen des Bewusstseins der Individuen² heran (ALMOND et al. 2004: 48):

- *parochials* sind Menschen, die kein oder kaum Bewusstsein in Bezug auf Politik oder Regierung aufweisen. Sie sind eventuell AnalphabetInnen, leben in abgeschiedenen ländlichen Gebieten oder ignorieren Politik und deren Auswirkungen auf ihr Leben.
- *subjects* sind jene Personen, die zwar Regierungen und das System unterstützen und sich an dessen Gesetzen orientieren, aber weder wählen gehen, noch sich aktiv an der Politik beteiligen.
- *participants* sind Menschen, die informiert sind und Forderungen an das System stellen, demnach aktuelle oder potentielle Partizipanten im politischen Prozess darstellen.

Politische Meinungen von Individuen und die politische Kultur von BürgerInnen werden durch die politische Sozialisation geformt, wobei es auch zur Herausbildung von politischen Subkulturen innerhalb der Nationen³ kommen kann. Diese Sozialisation wird über unterschiedliche Akteurinnen vermittelt (ebd.: 53ff): über die Familie, religiöse Institutionen, Massenmedien, *peer groups*⁴, soziale Kategorien wie Klasse oder Gender, politische Parteien, über den direkten Kontakt mit Regierungsstrukturen sowie über die Schule:

²1966 (53) verwendet er noch den Begriff *political objects*, 2004 (46) jenen der *Bürger*.

³Der Begriff der Nation bezieht sich bei Almond et al. (2004: 16) auf *a group of people with a common identity*.

⁴z.B. Kinderspielgruppen, Cliques, Schul- und Collegevereinigungen oder kleine Arbeitsgruppen

„Educated persons are more aware of the impact of government on their lives and pay more attention to politics. The better-educated have mental skills that improve their ability to interpret and act on new information. They also have more information about political processes and undertake a wider range of political activities.“

(ALMOND et al. 2004: 54)

Obwohl Almond mit dem Begriff der politischen Kultur eine Tür zu den subjektiven Einstellungen und Meinungen von Individuen geöffnet hat, bleibt sein Fokus - und damit sein Politikbegriff - auf Subgruppen, Nationen und deren Institutionen haften. Dadurch besteht ein starker Bezug zu Aktivitäten innerhalb des institutionellen Rahmens - wie Wahlen -, der sozialen Bewegungen, die abseits davon agieren, zu wenig Raum lässt. Zwar variieren die Grenzen des politischen Systems, die Dynamik der Interaktion zwischen AkteurInnen um eben diese wird aber kaum näher beleuchtet, wodurch ein statischer Eindruck entsteht. Außerdem erscheint die Komponente des handelnden Subjektes innerhalb der Struktur nicht konsequent genug, da diesem kaum Interpretationsleistungen betreffend des eigenen Kontextes zugestanden werden. Ich habe mich daher für den Begriff der Identität, der mehr Eigenleistung sowie Handlungsoptionen für AkteurInnen zulässt, und gegen jenen der politischen Kultur entschieden.

In den Überlegungen Bourdieus bestätigt sich soziale Identität in der Differenz (BOURDIEU 1982: 279), und ist bestimmt durch die unterschiedlichen Möglichkeiten, die von den einzelnen AkteurInnen vorgefunden werden, die wiederum durch die Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten geprägt sind. Dabei unterscheidet Bourdieu neben dem sym-

bolischen Kapital, das sich auf Bekanntheit, Anerkennung, Ruf, Ehre, etc. gründet, drei grundlegende Kapitalarten (FRÖHLICH 1994: 35ff): das ökonomische Kapital, das sich direkt auf den Besitz von Geld und Eigentum bezieht; das soziale Kapital, das durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und dem damit verbundenen Beziehungs- und Ressourcennetz geprägt ist⁵; sowie das kulturelle Kapital. Dieses ist in drei Formen vorzufinden: Erstens in einem verinnerlichten, dauerhaften Zustand - das sogenannte *inkorporierte Kulturkapital*, das nicht übertragbar ist; zweitens in einem *objektivierten* Zustand in Form von kulturellen Gütern, Bildern oder Büchern; drittens als *institutionalisiertes Kulturkapital*, das sich auf Titeln gründet. (BOURDIEU 2001b: 113) Nehmen wir das Beispiel der Schule, um das zu verdeutlichen: Für die Kinder der vermögenden Schichten oder Klassen⁶ gehört die Schule zu jener Ordnung der Dinge, wie sie es vom Elternhaus gewöhnt sind - Umgangsformen, Sprache, Bücher und Umweltbedingungen sind ihnen vertraut, es ist ihre Welt. Kinder von Bauern- oder Arbeiterfamilien hingegen haben Probleme, sich diesem Umfeld anzupassen, mit ihm zurechtzukommen. Somit sorgt die Schule einerseits für

„das kollektive Heil der bereits begünstigten Klassen“,

andererseits nur für das

„individuelle Heil von einigen Ausnahmen der benachteiligten Klassen.“

(ebd.: 20)

Einer der großen Verdienste Bourdieus liegt darin, dass er die duale Entgegensetzung von Struktur und Akteur oder von Objektivismus und Subjektivismus überwunden hat. Einerseits betont er, dass das Verhalten von Individuen sich nicht von ihrer historischen Entwicklung und ihrem Umfeld trennen lässt bzw. es von äußeren Faktoren und Strukturen

⁵Das politische Kapital ist eine Unterart des sozialen Kapitals.

⁶Das ist der Begriff, den Bourdieu verwendet. Eine soziale Klasse wird definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen. (BOURDIEU 1982: 182)

geprägt wird. Dabei spielt der Begriff des *Habitus* eine zentrale Rolle, der sowohl die Kategorisierung oder den Rang eines Individuums innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen bestimmt, als auch - auf subjektiver Ebene - die Verinnerlichung kollektiver Dispositionen, also Fähigkeiten, umfasst (WIKIPEDIA vom 27.9.2006), die die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer spezifischen Klassenlage verdeutlichen. Das bedeutet, dass Menschen Handlungen anderer aus dem symbolisch strukturierten Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind, nachahmen - somit erzeugen ähnliche Lebensbedingungen ähnliche Habitusformen. Andererseits sieht Bourdieu die soziale Welt in Form eines multidimensionalen Raumes von Positionen:

„Les agents et les groupes d’agents sont ainsi définis par leurs positions relatives dans cet espace.“

(BOURDIEU 1984: 3)

Dieser soziale Raum besteht aus mehreren Teilräumen, den sogenannten *Feldern*, die eine Art autonomen Mikrokosmos darstellen - wie zum Beispiel das politische, das religiöse oder das ökonomische Feld. Jedes Feld ist

„ein Kräftefeld und ein Kampffeld zur Veränderung der Kräfteverhältnisse.“

(BOURDIEU 2001a: 49)

Handeln richtet sich nach den verinnerlichten Strukturen und reproduziert auf diese Weise die gesellschaftlichen Strukturen erneut. Damit bedarf jedes Feld handelnder Menschen, also Subjekten. Das Verhalten der AkteurInnen wird durch ihre Position in der Struktur dieses Kräfteverhältnisses bestimmt, wobei die Bedeutung jedes/r Einzelnen darin liegt, dass er/sie die Möglichkeit hat, den Zustand des Feldes zu verändern. Und nachdem jedes Feld eine relativ autonome Einheit mit eigenen Bewertungskriterien ist, stellt sich die

Frage nach den verlaufenden Trennungslinien: Wer gehört dazu, wer nicht? Wer ist beispielsweise berechtigt, eine politische Meinung zu äußern - bzw. wer traut sich überhaupt? Laut Bourdieu (1982: 624) variiert die Wahrscheinlichkeit der Äußerung einer politischen Meinung entsprechend den Merkmalen der Frage - inwieweit diese mit der Alltagserfahrung verknüpfbar ist - und des/r Antwortenden selbst. Vor allem drei Variablen sind hier tragend: jene des Geschlechts, des Bildungskapitals und der sozialen Klasse. Die Wahrscheinlichkeit einer Stellungnahme über Politik ist höher für einen Mann als für eine Frau, höher je größer der Wohnort, je höher die soziale Position, je umfangreicher das (am Abschluss gemessene) Bildungs- sowie das (am Einkommen gemessene) ökonomische Kapital. Demzufolge hätten jene AkteurInnen, auf die in dieser Arbeit eingegangen wird und die außerhalb der institutionalisierten Politik stehen - wie nicht-alphabetisierte Frauen oder Jugendliche des informellen Sektors in Dakar -, wohl kaum das gesellschaftlich gebilligte und geförderte Gefühl, berechtigt zu sein, ihre Meinung zu formulieren oder Forderungen zu stellen. Allerdings ist gerade der Kampf um die Grenzen des politischen Feldes und der Verschiebung der Trennungslinie zentral. Somit

„existieren die politischen Bewegungen nur in Opposition zu den konkurrierenden Bewegungen, eine Opposition, die durch den Kampf ständig erneuert wird.“

(BOURDIEU 2001a: 89)

Bleibt die Frage, welche sozialen Bewegungen vom politischen Feld überhaupt als existent anerkannt werden.

Der Begriff *Feld* bezieht sich also auf Situationen, in denen organisierte Gruppen von AkteurInnen situations- und ortsspezifische Formen von Identität, Bewusstsein und Wissen produzieren. Daher noch ein Wort zur Bedeutung von *Räumen*: Diese sind keineswegs frei

von symbolischen Bedeutungen. In seinem Artikel über *urban poor* als räumliche Akteu-
rInnen bezeichnet Gotham (2003: 730) Raum als

„not a container of action but a social construction; it is a product of assigning
meaning that shapes action and guides behaviour.“

Das bedeutet, dass räumliche Grenzen, Identitäten und Bedeutungen durch soziale In-
teraktionen, sozialen Konflikt und durch die Kämpfe zwischen unterschiedlichen Gruppen
verhandelt, definiert sowie produziert werden. (ebd.: 723) Räume sind Objekte von politi-
schen Kämpfen und menschlichen Handelns. Gerade BewohnerInnen von ärmeren Vierteln
*nutzen Raum*⁷, was nicht heißt, dass sie neue Räume produzieren, sondern bereits vorhan-
dene als Symbole von beispielsweise Sicherheit konsumieren. (ebd.: 731) Unterschiedliche
räumliche Bedeutungen und Standorte können spezielle Aktionsformen - wie Anpassung
oder Widerstand - begünstigen, ermöglichen oder einschränken. Außerdem werden über
Räume Ein- und Ausschlüsse organisiert. Die Art und Weise, wie Arme in der Stadt ihre
Beziehung zu Raum begreifen und verstehen, verändert bzw. beeinflusst ihre Aktionen und
Identitäten. Räumliche Bedeutungen sind demnach gleichzeitig Produkte von menschlicher
Interaktion und Produzenten von bestimmten Formen dieser Interaktion. (ebd.: 732) Der
Begriff des Raumes ist kein passiver, sondern wird durch politische, soziale und ökonomische
Gegebenheiten sowie Möglichkeiten produziert und reproduziert. Das ist insofern
interessant, als auch in Dakar Alphabetisierungskurse auf der Straße oder auf anderen
öffentlichen Plätzen abgehalten werden - teils aus Mangel an Alternativen, teils aber in
Abgrenzung zu der als elitär betrachteten formellen Schulbildung und als Ausdruck der
Zugehörigkeit von Lernen zum Alltagsleben und Umfeld der Teilnehmenden.

⁷Gotham benutzt den englischen Begriff *use space*.

2.4 *Political opportunity structures* und *framing*

Wie bereits erwähnt, bezieht sich der *political opportunity structures*-Ansatz auf das politische Umfeld sozialer Bewegungen, geht aber in Folge auch auf soziale, ökonomische oder kulturelle Komponenten ein. Tarrow (1996: 54) definiert *political opportunity structure* als

„consistent - but not necessarily formal, permanent, or national - signals to social or political actors which either encourage or discourage them to use their internal resources to form social movements.“

Wie ist das nun zu verstehen? Im Mittelpunkt stehen Umweltbedingungen, die vorwiegend politisch bestimmt werden. Um Veränderungen zu bewirken, die über die eigenen vier Wände hinausgehen, stellen soziale Bewegungen politische Forderungen, die im Gegenzug politisch entschieden werden müssen. Sie treten in die öffentliche Sphäre ein, was wiederum damit einhergeht, dass Gepflogenheiten und Routinen des öffentlichen Lebens auf die Art und die Chancen des Protestes Einfluss ausüben. Wichtig sind hier nicht nur der Staat, sondern auch die internationale Dimension und eventuell auftretende Gegenbewegungen. Tarrow betont weiters, dass soziale Bewegungen nicht nur Gelegenheiten und Möglichkeiten ergreifen, sondern diese gleichzeitig schaffen - sowohl für sich selbst, als auch für andere, die ihre Interessen oder Werte nicht teilen. (ebd.: 58) Das bedeutet, dass Menschen als Antwort auf politische Gelegenheiten an Bewegungen teilnehmen, aber in Folge durch kollektive Aktion(en) neue Möglichkeiten schaffen. Die Dimensionen des politischen Umfeldes, die Menschen entweder er- oder entmutigen, kollektiv zu handeln, werden erweitert. Drei generelle Formen können hierbei ausgemacht werden (TARROW 1994: 96): die Ausdehnung deiner Möglichkeiten und jener deiner Verbündeten - beispielsweise durch neue Handlungsformen -, eine Dynamisierung der Dialektik zwischen Bewegungen und Gegenbewegungen, sowie das Schaffen von Möglichkeiten und die Erweiterung des Handlungsspielraumes für

Eliten und Autoritäten. Soziale Bewegungen tragen insofern dazu bei, als sie kollektive Aktion durch soziale Netzwerke und durch das Eingehen von Koalitionen mit sozialen AkteurInnen erweitern, politischen Raum für gleichartige und für Gegenbewegungen kreieren und Maßnahmen oder Anreize zur Antwort der Eliten schaffen. (ebd.: 8) Die Struktur von politischen Gelegenheiten stellt ein Produkt der Interaktion von Bewegungen mit ihrer Umgebung bzw. mit ihrem Umfeld dar:

„Le macro n’ est pas la somme arithmétique des ‘micros’, un ensemble des faits structurels y agissent et produisent des effets (contraintes ou opportunités).“
(ENDA GRAF SAHEL 2005: 21)

Auch zeitlich nur sehr kurzlebige und begrenzte soziale Bewegungen können somit Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft haben.

Über die Dimensionen von *political opportunities* gibt es verschiedene Ansichten: Della Porta und Diani (1999: 197f) sprechen davon, dass der Zugang von (individuellen) Bewegungen zum politischen Entscheidungsprozess umso größer ist, je mehr Macht dezentralisiert bzw. an die Peripherie weitergegeben wurde. Darüber hinaus ist das politische System umso offener, je ausgeprägter die Gewaltentrennung geregelt ist, da dadurch die Zugänge zum System vielfältiger sind und mehr Autonomie für die AkteurInnen zur Verfügung steht. Für Mc Adam (1996: 27) ergeben sich folgende Dimensionen: die relative Offenheit oder Geschlossenheit des institutionalisierten politischen Systems, die Stabilität oder Instabilität einer breiten Reihe an Ausrichtungen von Eliten, die Existenz oder Inexistenz von verbündeten Eliten, sowie die staatliche Fähigkeit zur Repression. Besonders der letzte Punkt ist allerdings umstritten, da die Fähigkeit des Staates zur Repression nicht unbedingt als unabhängige Variable gilt, sondern als Ausdruck von Kräfteverhältnissen

interpretiert werden kann. In Anlehnung daran, formuliert Bianchini (2002: 362) für die StudentInnenbewegungen in Afrika südlich der Sahara - und hier besonders für Senegal - fünf Hauptelemente, an denen ich mich orientieren möchte:

- der Grad der Offenheit oder Geschlossenheit des politischen Systems,
- die Stabilität oder Instabilität von politischen Spaltungen,
- die Möglichkeit, Allianzen mit anderen sozialen Gruppen zu erneuern oder breitere Unterstützung zu mobilisieren,
- der Grad der Aufspaltung der herrschenden Klasse und ihre vorhandene oder nichtvorhandene Fähigkeit, unter bestimmten Umständen auf Mittel der Repression zurückgreifen zu können⁸, sowie
- die räumliche Aktionsdimension einer sozialen Bewegung.

Damit stellt sich nun aber die Frage, ob soziale Bewegungen nur eine Reflektion auf soziale Krisen - bzw. einen Ausdruck der Unfähigkeit des politischen Systems, diese unter Kontrolle zu bekommen - darstellen, oder ob sie auch mit dem Ziel antreten, neue Normen und Solidaritäten zu produzieren. Hier kommt der Ansatz des *framing* ins Spiel. Dieser ermöglicht es uns, den Prozess der Zuordnung von Bedeutungen, der hinter einem Konfliktausbruch liegt, zu begreifen. (DELLA PORTA/DIANI 1999: 5) Es geht darum, nachzuzeichnen, ab wann ein Phänomen zum sozialen oder politischen Problem wird bzw. ab wann es als solches begriffen wird - wobei der Prozess der Interpretation von Wirk-

⁸Ich begreife im Sinne der zuvor angeführten Kritik allerdings keine der genannten Punkte als unabhängig, sondern auf die jeweilige Situation und das damit verbundene Kräfteverhältnis in einer Gesellschaft bezogen.

lichkeit durch die AkteurInnen in einer Bewegung, bzw. durch die Bewegung selbst, im Mittelpunkt steht. Zald (1996: 262) definiert die zentralen Begriffe folgendermaßen:

„Roughly speaking, as we use the term,

- culture [Hervorhebungen im Original, Anm. M.G.] is the shared beliefs and understandings, mediated by and constituted by symbols and language, of a group or society;
- ideology is the set of beliefs that are used to justify or challenge a given socio-political order and are used to interpret the political world;
- frames are the specific metaphors, symbolic representations, and cognitive cues used to render or cast behaviour and events in an evaluative mode and to suggest alternative modes of action.⁹

(...) Moreover symbols, frames, and ideologies are created and changed in the process of contestation. “

Gruppen oder Bewegungen unternehmen bewusste, strategische Anstrengungen um die Konstruktion eines Deutungsrahmens über die Welt und sich selbst, der es ihnen gestattet, für sich selbst ebenso wie gegenüber der Gesellschaft eine Legitimation ihres kollektiven Handelns zu schaffen. Ihre Wahrnehmung der Welt wird bestimmt durch die jeweilige Interpretation, mit der versucht wird, SympathisantInnen zu gewinnen: Sie identifizieren einzelne Situationen als ungerecht sowie Opfer und TäterInnen, formulieren breitere Forderungen angesichts lokaler Missstände und überlegen sich Handlungsformen. (BAUD/RUTTEN 2004: 1) Ziel ist die Mobilisierung der Bewegung und der öffentlichen Meinung. Dabei ist

⁹Ein Beispiel für einen *frame* wäre der Slogan *Mein Bauch gehört mir!*, mit dem sich die Frauenbewegung für das Recht auf Abtreibung einsetzte.

die Konstruktion von Begriffen, dem Umfeld, von Gegebenheiten, etc. ein *aktiver* Prozess, denn das zugrundeliegende Interpretieren der Welt geht über ein Identifizieren von Problemen hinaus: Es beinhaltet das Suchen nach neuen Lösungen, neuen sozialen Mustern, neuen Regulationsmechanismen für die Beziehungen zwischen Gruppen sowie neue Formen der Machtausübung. (DELLA PORTA/DIANI 1999: 72) Soziale Bewegungen orientieren sich somit nicht nur an praktischen Zielen. Vielmehr gelingt es ihnen, neue Räume und Möglichkeiten für Handlungen zu eröffnen, die von der dominierenden Kultur und der institutionalisierten Politik bisher ausgeschlossen wurden. Zentral für diese Überlegungen ist, dass sich Bewegungen und Konflikte nicht in gesellschaftlicher Isolation entwickeln, sondern dazu tendieren, sich in bestimmten politischen und historischen Perioden zu konzentrieren. Die dominierenden Weltansichten der jeweiligen Zeit werden gemeinhin als *master frames* bezeichnet - beispielsweise der Marxismus, der Neoliberalismus, Rechte von Minderheiten oder einzelne Religionen. (BAUD/RUTTEN 2004: 205) Die Antworten darauf sind vielfältig - Della Porta und Diani (1999: 80) heben vier Formen hervor: *Antisystem frames* fordern eine radikale Veränderung der Politik und stellen sowohl Identitäten als auch Konfliktlösungsmöglichkeiten des Systems in Frage; *realignment frames* betonen die Notwendigkeit der Restrukturierung politischer Systeme auf der Basis von neuen kollektiven Identitäten; *inclusion frames* fordern die Legitimierung neuer politischer AkteurInnen; und *revitalization frames* plädieren für das Hineingehen in bereits etablierte Organisationen, um von innen heraus deren Zielsetzungen zu verändern.

Das Problem ist, dass *frames* oft ausschließlich als strategische Instrumente von AnführerInnen von Bewegungen analysiert werden. In Anlehnung an Mc Adam, Tarrow und Tilly (2001: 44) verwende ich in dieser Arbeit ein breiteres Verständnis dieses Begriffes, das die interaktive Konstruktion von Konflikten und Kontroversen zwischen den einzelnen

gesellschaftlichen AkteurInnen in den Vordergrund rückt. Wie die eben genannten Autoren betonen, werden Gelegenheiten und Bedrohungen nicht nur von der Bewegung selbst interpretiert, sondern auch von anderen Gruppen und AkteurInnen. Sie ziehen das Beispiel des von der Bürgerrechtsbewegung in den USA durchgeführten Bus-Boykottes in Alabama heran, der auch als Folge von Urbanisierung und dem Wissen, dass die städtische Wirtschaft von afro-amerikanischen Arbeitskräften abhing, betrachtet werden kann. (ebd.: 46) Handlungsweisen von sozialen Bewegungen werden demnach nicht nur von der Zielsetzung der eigenen Bewegung, sondern ebenfalls von der Interaktion mit beispielsweise GegnerInnen beeinflusst.

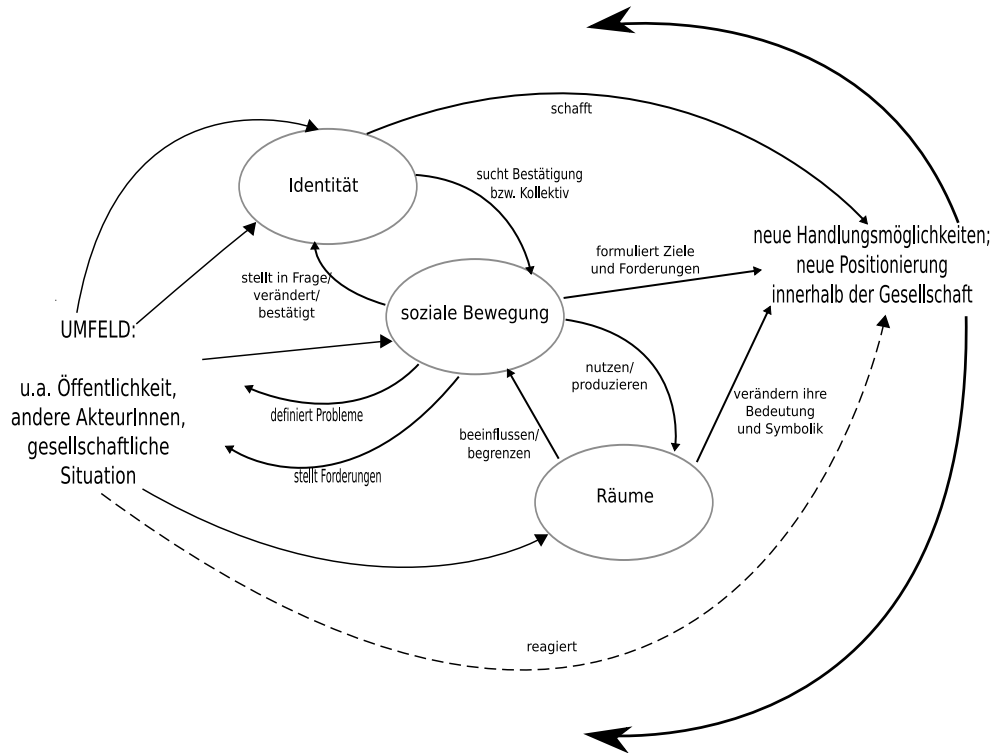
Neben dieser Betonung der Interaktion halte ich eine Verbindung der beiden Ansätze - der *political opportunity structure* und des *framing* - für zentral. Das geht einher mit der Frage, warum es trotz günstiger Umweltfaktoren und Gelegenheiten oft *nicht* zum Entstehen von sozialen Bewegungen kommt. Gerade AkteurInnen, die von der institutionalisierten Politik nahezu ausgeschlossen sind, werden mit einem politischen Umfeld konfrontiert, das nicht unveränderlich, sondern bestimmten gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen unterworfen ist. Allerdings haben günstigere Bedingungen für ein soziales und politisches Engagement nur dann positive Auswirkungen auf das Entstehen von sozialen Bewegungen, wenn sie auch als solche wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass AkteurInnen dann sozusagen zur Tat schreiten, wenn sie Gelegenheiten als vorteilhaft interpretieren und das Gefühl haben, in der derzeitigen Situation etwas erreichen zu können. Die bloße Existenz eines günstigen Umfeldes alleine reicht nicht aus - es muss erst von den Menschen erkannt werden. Diese These ist vor dem Hintergrund der angeblich entgegengesetzten Pole von Struktur und Handlungsfähigkeit der AkteurInnen zu diskutieren: Sind wir es, die frei über unser Handeln entscheiden oder wird dieses vorherbestimmt durch von uns un-

abhängig existierende Strukturen?¹⁰ Für eine Analyse von sozialen Bewegungen halte ich eine zu starke Konzentration auf eines der beiden Elemente für wenig sinnvoll: Wenn alle Handlungen ausschließlich durch die Struktur bestimmt und vorhersagbar werden, warum sollten Menschen dann noch aktiv werden? Und welchen Sinn würde es für ForscherInnen machen, Ideen und Vorstellungen der einzelnen AktivistInnen näher zu betrachten, wenn diese lediglich von deren Umfeld übernommen werden? Auf der anderen Seite führt eine Nichtberücksichtigung des Kontextes zum Ausschluss bedeutender Variablen in Bezug auf die Handlungsgrenzen von AkteurInnen, wie beispielsweise das Verhalten anderer AkteurInnen oder die Verbindung zu historischen Erfahrungen. Die Folge wäre eine - zumeist deskriptive - Konzentration auf aktuelle und spezifische Situationen, ohne Möglichkeit zu weiterreichenden Vergleichen - und genau diese sollen aber auch Teil der vorliegenden Arbeit sein.

Die ständige Interaktion zwischen Umfeld und AkteurInnen soll mithilfe von Abbildung 1 verdeutlicht werden: Das Umfeld bzw. die gesellschaftlichen Strukturen üben Einfluss auf die Identität der Individuen aus, welche sich in ihrem Suchen nach Bestätigung einem Kollektiv, einer sozialen Bewegung, zuwenden. Diese Bewegung wiederum stellt bisher prägende Identitäten in Frage oder aber bestärkt sie. Durch deren Veränderung werden neue Handlungsmöglichkeiten geschaffen sowie eine Neupositionierung der AkteurInnen innerhalb der Gesellschaft ermöglicht. Mit ihrem Eintritt in die Öffentlichkeit wird eine soziale Bewegung von dieser beeinflusst, definiert aber gleichzeitig Problemlagen innerhalb des Umfeldes neu und stellt Forderungen an dieses. Eine etwaige Reaktion hat Auswirkungen

¹⁰Für eine ausführlichere Diskussion dieser Problematik siehe HAY (2002): *Political Analysis : An Introduction*.

Abbildung 1: Interaktion zwischen Struktur und AkteurInnen



auf Handlungsmöglichkeiten und die Stellung von Individuen.¹¹ Außerdem definiert das Umfeld vorhandene Räume, die wiederum soziale Bewegungen beeinflussen und begrenzen können. Gleichzeitig nutzen und produzieren Bewegungen Räume, die dadurch ihre Bedeutung und Symbolik verändern und somit neue Handlungsmöglichkeiten und Positionierungen eröffnen. Durch die Formulierung von Zielen und Forderungen kann eine soziale Bewegung ebenfalls zu diesem Ergebnis führen. Dabei ist anzumerken, dass neue Möglichkeiten zum Handeln nicht per se deren Erweiterung bedeuten, sondern sie können durch Interaktionen und Entwicklungen auch begrenzt werden. In jedem Fall wirkt sich ihre Ver-

¹¹Eine Reaktion des gesellschaftlichen Umfeldes kann aber auch aufgrund fehlender Mobilisierungskraft der Bewegung ausbleiben.

änderung auf die gesellschaftliche Situation aus, die wiederum die Identität von Personen prägt, usw. Das Umfeld beeinflusst nach meinem Verständnis das Handeln der einzelnen AkteurInnen, es wird aber gleichzeitig von ihnen aktiv gestaltet bzw. verändert.

2.5 Macht und Widerstand

Menschen interpretieren ihr Umfeld. Es ist also nichts Statisches, nichts objektiv Gegebenes:

„Le contexte (...) n’ est nullement un donné, mais un ‘construit’. La question clef est alors de savoir qui construit notre contexte.“

(ENDA GRAF SAHEL 2005: 27)

Für Enda Graf Sahel ist die Gesellschaft charakterisiert durch eine permanente Spannung zwischen zwei Strängen von Dynamiken: jene AkteurInnen, die neue Ideen, Regeln oder Identitäten und eine Neudefinition von sozialen Räumen anstreben; und jene, die - im Gegenteil - den Status quo erhalten wollen. *StaatsbürgerIn zu werden*¹² bedeutet demnach, sich dieser Spannung bewusst zu sein, ein denkendes Subjekt zu werden, sich eine eigene Selbstrepräsentation zu schaffen, die es ermöglicht, eigene Handlungen und Forderungen zu verfolgen - um schließlich ein/e historische/r AkteurIn zu werden. (ebd.: 80) Hier liegt die Betonung stark auf dem Ermöglichen einer *eigenständigen* Analyse des eigenen Umfeldes und der eigenen Realität.

¹²Im französischen Original heißt es: *devenir citoyen*.

Auf der anderen Seite ist die Konstruktion von Wirklichkeit verbunden mit folgender Frage: Wer hat die *Macht*, zu definieren, zu konstruieren? Laut Foucault (1983: 116) ist Macht zwar verknüpft mit Absichten und Zielsetzungen, basiert aber nicht auf persönlichen Entscheidungen von einzelnen Subjekten. Sie ist weder gleichzusetzen mit Regierungsmacht oder einem allgemeinen Herrschaftssystem, noch eine Unterwerfungsart, sondern

„die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren, das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteten - oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“

(ebd.: 133f)

Macht wird nicht auf Repression reduziert - auch Verweigerung, Absperrung, Disqualifizierung, Intensivierung oder Anreizung gehören zu den *polymorphen Techniken der Macht*. (ebd.: 22) Sie ist nicht nur dann existent, wenn jemand gezwungen wird, etwas zu tun, sondern auch, wenn jemandem beispielsweise etwas vorenthalten wird. Zusätzlich beeinflusst sie die Vorstellungen darüber, welche Entscheidungsmöglichkeiten wir überhaupt für gegeben und machbar halten. Demnach ist Macht oft nicht erkennbar, sondern verborgen wirksam. Sie ist überall und konzentriert sich nicht um einen Mittelpunkt. Für Foucault erzeugt sich Macht

„an jedem Punkt - oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt.“

(ebd.: 114)

Machtbeziehungen sind anderen Typen von Verhältnissen - zum Beispiel ökonomischen Prozessen, Erkenntnisrelationen oder sexuellen Beziehungen - immanent. Das heißt, sie sind nichts Äußeres, sondern üben unmittelbare Auswirkungen auf Ungleichheiten aus und schaffen die inneren Bedingungen jener Differenzierungen. Kräfteverhältnisse, die sich beispielsweise in Familien oder in Produktionsverhältnissen bilden und auswirken, dienen als Basis für jene Spaltungen, die die ganze Gesellschaft durchdringen. Damit kommt Macht *von unten*. (ebd.: 115) Diese weite Definition von Macht erlaubt es, über eine Analyse von sozialen Bewegungen als direkte Konkurrentinnen eines Machtzentrums - wie zum Beispiel des Staates - hinauszugehen, und sie in allen gesellschaftlichen Bereichen und Konflikten zu suchen. Denn:

„Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.“

(ebd.: 117)

Widerstand liegt nach diesem Verständnis niemals außerhalb der Macht. Genauso wie Macht ist er überall zu finden und verdichtet sich in unterschiedlicher Weise an einzelnen Punkten oder Knoten - was bedeutet, dass es eben keinen bestimmten „Ort der Großen Weigerung“ gibt. (ebd.: 117) Auch die Widerstandsarten variieren: Sie können spontan oder abgestimmt, gewalttätig, unversöhnlich oder kompromissbereit sein. Fuchs (1999: 404) sieht soziale Bewegungen als Bestandteil dieser Verdichtung von Widerstandspotentialen an:

„Im Gesamtspektrum der sozialen Interaktions- und Konstitutionsprozesse bilden Bewegungen nur ein Moment, in dem sich Handlungsinteressen, Energien und Projekte vieler einzelner konzentrieren.“

Für den senegalesischen Kontext sind diese Überlegungen relevant: Macht geht eben nicht nur vom Staat aus, sondern wird auch geprägt von, unter anderem, internationalen Kräfteverhältnissen oder kulturellen und religiösen Normen; Menschen werden eben nicht nur repressiv gezwungen, etwas zu tun, sondern auch davon abgehalten, sich in das gesellschaftliche Leben einzubringen - zum Beispiel dadurch, dass ihnen eine formelle Schulbildung oft vorenthalten wird. Macht ist in den *quartiers défavorables* wirksam, in denen vielen Menschen diese Art des Wissenserwerbs im Rahmen der Schule überhaupt jenseits ihrer Möglichkeiten erscheint. Denn auch Wissen ist für Foucault Ausdruck bzw. Resultat von Macht.

2.6 Hegemonie und Bildung

Viele der bereits angesprochenen Ansätze finden wir bereits bei Antonio Gramsci. Auch für ihn ist die Verknüpfung der äußeren Gelegenheitsstrukturen mit einer Erkenntnisleistung des handelnden Subjektes zentral:

„Aber die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: es gilt, sie zu ‘erkennen’ und sich ihrer bedienen zu können.“

(Gramsci, in: MERKENS 2004: 96)

Der Mensch ist demnach nur im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen zu analysieren: Einerseits wird er durch die sozialen Umstände geformt, andererseits wirkt er über seine historisch-spezifische Verarbeitung des Gesellschaftlichen auf diese Umstände zurück. Dadurch wird zwar auf das Subjekt fokussiert, es aber gleichzeitig nicht auf seine Singularität reduziert, sondern in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gebracht. Verbindungen zu Foucault können ebenfalls nachgezeichnet werden: Alle Individuen werden von Gramsci als Sitz der Macht verstanden, wobei betont wird, dass nicht alle Menschen über dieselbe Menge an Macht verfügen. Das ergibt sich daraus, dass die bestehenden hegemonialen Anordnungen von Überzeugungen und Praxen gestützt werden, die in den unterschiedlichsten Umgebungen - wie in der Erziehung - zu finden sind. (MAYO 2006: 107) *Hegemonie* umfasst jene gesellschaftliche Dimension, in der alle Aspekte des Lebens von dominanten Gruppen oder Klassen beherrscht werden. Sie hat keine statische Struktur, ist unvollständig und selektiv. (ebd.: 43) In bestimmten Momenten kann aber der gesamte hegemoniale Prozess in die Krise geraten, denn es kann zu Bewegungen kommen, die gegen die Hegemonie ankämpfen. Dieses Kampffeld ist die *Zivilgesellschaft*, die auf der einen Seite ein Bereich ist, in dem die dominierenden Institutionen die herrschende hegemoniale Ordnung festigen, auf der anderen Seite Nischen bietet, in denen die herrschende Hegemonie nicht greift und sie bekämpft wird. (ebd.: 22) Zivilgesellschaft ist damit zwar der Ort, wo gegen Hegemonie gekämpft wird, gleichzeitig wirkt sie jedoch unterstützend für eben diese.

Das politische, ökonomische, kulturelle und soziale Leben ist also geprägt durch ständige Kämpfe um die Vormachtstellung, um die Hegemonie, um die Veränderung sozialer Organisation und kulturellen Einfluss. Das schließt auch Bildung mit ein:

„Jedes Verhältnis von ‘Hegemonie’ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.“

(Gramsci, in: MERKENS 2004: 28)

Schule ist kein neutraler Ort. Gesellschaftliche Institutionen der Erziehung und Bildung sind ein *ideologisches Terrain* (Gramsci, in: ebd.: 29), auf dem sich Individuen Bewusstsein aneignen, zu hinterfragen und sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen beginnen oder Beteiligungsmöglichkeiten an der Veränderung der Welt entdecken können. Gleichzeitig können sie Anpassung und unhinterfragte Integration in das bestehende System fördern. Trotzdem nennt Gramsci Bildung - neben dem Formen einer neuen Kultur - ein Schlüsselement für gegenhegemoniale Aktivitäten. Warum? Da sie nicht neutral ist, stellt sie ein reflexives Geschehen dar, dessen Inhalte immer neu definiert werden müssen. Das Aufnehmen von Wissen spiegelt den Bewusstseinsstand des/r Lernenden wider. Das heißt, es steht in Zusammenhang mit bereits gemachten Erfahrungen und dem kulturellen Umfeld.

Politische Bildung muss demnach einen starken Bezug zur Praxis aufweisen. Außerdem plädiert Gramsci für ein dialektisches Verhältnis - also ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen - zwischen SchülerIn und LehrerIn. Jede/r LehrerIn muss auch gleichzeitig SchülerIn sein und umgekehrt. (MAYO 2006: 53f) Dadurch, dass politische Bildung einen zentralen Stellenwert im Kampf um hegemoniale Macht einnimmt, können verschiedene Orte des gesellschaftlichen Lebens zu Lernorten politischer Bildung werden. Gramsci hatte diese Einstellung in den kulturellen Vereinigungen verwirklicht, die er als alternative

Räume der Arbeiterbildung begriff (MERKENS 2004: 28), und auch in Dakar finden - wie bereits erwähnt - Bildungs- und Alphabetisierungskurse an öffentlichen Orten statt.

Zentral ist auch, dass politische Bildung zwar ein wichtiges Element gegenhegemonialer Handlungen darstellt, diese aber nicht in gesellschaftlicher Isolation stattfinden, sondern nur in Verbindung mit einer oder mehreren Bewegungen entwickelt werden können.¹³ Bildung ist keine unabhängige Variable. Das bedeutet, für sich allein genommen führt sie nicht zu gesellschaftlicher Veränderung. Aus diesem Grund ist es notwendig, sie

„im Kontext einer starken, allumfassenden sozialen und politischen Bewegung“
(MAYO 2006: 159)

zu betrachten.¹⁴ Nur in Zusammenhang mit einer sozialen Bewegung, deren Charakteristika das Suchen nach kollektiver Identität und das Schaffen neuer Räume für Handlungen beinhaltet, wird Bildung somit zu einer Variable für sozialen Wandel.

2.7 Alphabetisierung als Bewusstwerdung

Diese zentrale Rolle einer Bewegung und des Konzeptes der Praxis für den Prozess des Lernens wird ebenfalls von Paulo Freire, einem brasilianischen Vertreter der kritischen Pädagogik, betont. Sein Grundgedanke ist, dass nur derjenige oder diejenige, der/die die Welt benennen kann - das heißt, die Sprache in Wort und Schrift beherrscht -, in der Lage ist, sie zu verändern. Auch für Freire ist die politische Dimension in der Erziehung

¹³Gramsci spricht in diesem Fall von einem *geschichtlichen/historischen Block*.

¹⁴Das widerspricht meiner Meinung nach nicht dem Einwand Foucault, der einen „Ort der Großen Weigerung“ ablehnte, da er gleichzeitig davon spricht, dass sich verschiedene Punkte des Widerstandes verdichten können.

immanent: Entweder dient sie als Instrument der Domestizierung des Menschen, oder als Instrument für dessen Befreiung. Er wendet sich deshalb im Besonderen gegen jene Art der Erziehung, die er als *Bankierskonzept der Bildung* bezeichnet. (MAYO 2006: 62) Dies stellt eine hierarchische Form der Wissensvermittlung dar, wobei der/die Lehrende als alleinige/r Wissende/r von oben herab dieses Wissen vermittelt, und der/die Lernende als Objekt - und nicht als Subjekt des Lernprozesses - angesehen wird. Laut Freire ist diese Art der Erziehung dabei behilflich, den Menschen an die gegebenen Verhältnisse anzupassen sowie eigenständiges Denken und Kritik auszuschalten. Dazu gehören auch Mythen, die den Status quo sichern sollen, wie beispielsweise, dass die unterdrückerische Ordnung eine freie Gesellschaft sei, oder dass jede/r Fleißige es bis ganz nach oben schaffen könnte. (WAGNER 2001: 18)

Menschen, die nicht fähig sind, sich zu artikulieren und dieser Definitionsmacht etwas entgegenzusetzen, verfallen in Apathie. Die Ursache für ihre Handlungsunfähigkeit ist demnach die Beschränkung ihrer Möglichkeiten durch die herrschenden Verhältnisse. Armut, Unterdrückung und Ausbeutung erzwingen Handlungsstrategien und Denkgewohnheiten, die nur dem reinen Überleben dienen. Aus diesem Grund sollte die Erziehung bei den verschiedenen Bewusstseinsstufen des Menschen ansetzen, um ihm/ihr die Möglichkeit zu bieten, das eigene Umfeld besser begreifen und umschreiben zu können. Freire geht von drei Bewusstseinsstufen aus (FREIRE 1977: 23f):

1. *Semi-Intransitivität des Bewusstseins*: Auf dieser Stufe beziehen sich die Interessen der Menschen nahezu ausschließlich auf das Überleben, und sie sind nicht in der Lage, Probleme, die darüber hinausgehen, zu erfassen.
2. *Naive Transitivität*: Probleme werden vereinfacht, die Menschen sehnen sich nach

einer - angeblich besseren - Vergangenheit, unterschätzen sich selbst, tendieren zu Gruppenbildung und stützen sich auf magische Erklärungen oder Mythen.

3. *Kritisches transitives Bewusstsein*: Probleminterpretationen gehen in die Tiefe, Ergebnisse werden überprüft. Die Menschen lehnen es ab, Verantwortung abzuschieben oder eine passive Haltung einzunehmen und sind empfänglich für das Neue.

Menschen werden also *transitiv*, wenn sie lernen, Probleme ihres Kontextes zu begreifen und darauf zu reagieren; wenn sie ihre Rolle in der Welt erkennen und danach handeln.

Und diese Fähigkeiten sollen sie durch Alphabetisierung erlangen. Freire spricht von einem *politischen Alphabetismus* und meint damit die Fähigkeit, die Welt zu lesen. (MAYO 2006: 76) Durch Praxis sollen Menschen in die Lage versetzt werden, sich von ihrem Alltag kognitiv zu lösen, um über ihn reflektieren und somit ihr Umfeld kritischer betrachten zu können (ebd.: 76):

„Alphabetisierung ist nur in dieser Weise sinnvoll, wenn nämlich Menschen über ihre eigene Befähigung zur Reflexion, über die Welt und ihre Position darin, über ihre Macht zur Veränderung der Welt und die Begegnung des Bewusstseins zu reflektieren beginnen. (...) In meinen Augen ist nur ein Alphabetisierungsprogramm richtig, in dem die Menschen die wahre Bedeutung der Wörter verstehen: nämlich als Kraft, die Welt zu verändern [Hervorhebung im Original, Anm. M.G.]. (...) Dadurch, dass Menschen, indem sie über sich selbst und die Welt, in der und mit der sie sind, nachzudenken genötigt sind, die Welt als ihre zu entdecken, dadurch hat das Erlernen des Lesens und des Schreibens überhaupt einen Sinn.“

(FREIRE 1977: Anhang)

Das ist der Prozess des *conscientizacao* - zu deutsch Bewusstmachung oder Bewusstwerdung -, der Erlangung eines kritischen Bewusstseins. (ebd.: 14) Es bedeutet, sich darüber klar zu werden, dass menschliche Aktion aus Handlung und Reflektion besteht, mit dem Ziel, die Welt zu verändern. (MAYO 2006: 66f). Ausgangspunkt der Alphabetisierungsprogramme stellt nach Freire

„die Rolle des Menschen als eines Subjekts in der Welt und mit der Welt“

(FREIRE 1977: 52)

dar. Der/die AnalphabetIn soll dabei zu der Erkenntnis gelangen, dass er/sie selbst GestalterIn der kulturellen Welt ist. (ebd.: 52) Es geht also um mehr als um bloße Informationsweitergabe und -vermittlung. Um das zu erreichen sollen Lehrende und Lernende in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen und die Inhalte in einem direkten Bezug zum Alltagsleben der Lernenden stehen.¹⁵

¹⁵Da die vorliegende Arbeit keine pädagogische ist, würde es ihren Rahmen sprengen, auf die genauen

Von Bedeutung ist, dass Freire Alphabetisierung keineswegs als Ergebnis für sich selbst versteht, sondern vielmehr als Mittel oder Medium in einem Prozess politischer Bewusstwerdung. Dabei geht es um die Entschleierung von bestehenden Widersprüchen und Problemen mit dem Ziel, undemokratische soziale Verhältnisse zugunsten radikal-demokratischer zu ersetzen. (MAYO 2006: 162f) Nicht nur in dem Punkt der Aufdeckung sozialer Missstände besteht ein Zusammenhang zu sozialen Bewegungen. Freire selbst betonte immer wieder, dass gesellschaftsverändernde Aktionen nicht isoliert, sondern in Verbindung zu einer Bewegung durchgeführt werden müssen, um Erfolg zu haben.

Die Verbreitung von kognitiven Basiskompetenzen - wie die Fähigkeit des Lesens, Schreibens und Rechnens - wird von der UNESCO (2004: 14) als Schlüssel für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung angesehen. Stromquist (in: UNESCO 2005a: 137) geht in einer für die UNESCO angefertigten Studie noch weiter:

„literacy skills are fundamental to informed decision-making, personal empowerment, active and passive participation in local and global social community.“

Demzufolge haben Bildung und Alphabetisierung Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen (ebd.: 138ff): Für den einzelnen Menschen kann die Fähigkeit, des Lesens und Schreibens mächtig zu sein, zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und somit zu *empowerment* im Alltagsleben führen. Auf politischer Ebene wird die Konfliktwahrscheinlichkeit - zum Beispiel zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen - verringert, und politische Partizipation erhöht. So ist mit der Teilnahme an Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene

Methoden einzugehen. Freire hat dies aber v.a. in seinem Werk *Pedagogy of the Oppressed* von 1970 näher ausgeführt.

die Organisierung in Gewerkschaften oder das aktive Interesse am lokalen und nationalen politischen Leben gestiegen. Außerdem können Alphabetisierungsprogramme in Bezug auf die kulturelle Sphäre helfen, Einstellungen und Verhaltensmuster anzuzweifeln und somit zu einem kulturellen Wandel beitragen. Das ist, unter anderem, für die Rolle der Frau in der Gesellschaft zentral, was sich ebenfalls auf sozialer Ebene ausdrückt:

„Participation in adult literacy programmes does enable women to gain access to and challenge male domains by, for instance, entering male-dominated areas of work, learning languages of power previously associated with men (...) and participating in housing finances.“

(ebd.: 142)

Auf ökonomischer Ebene verzeichnet Stromquist eine verstärkte Tendenz zu wirtschaftlichem Wachstum und Investitionsmöglichkeiten.

Alphabetisierung¹⁶ kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Die UNESCO (2005a: 149ff) hat diesbezüglich vier Hauptströmungen erarbeitet:

1. *Literacy as skills* ist das verbreitetste Verständnis: Alphabetisierung wird als Gruppe von konkreten Fähigkeiten, im Besonderen der kognitiven Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, aufgefasst - unabhängig vom Kontext, in dem sie erlangt wurden oder vom persönlichen Hintergrund des Menschen. Der Übergang von oralen zu lese- und schreibkundigen Ausdrucksformen wird als entscheidend für das menschliche Bewusstsein betrachtet, vor allem in Bezug auf analytisches Denken. Allerdings wird anerkannt, dass unterschiedliche Kontexte unterschiedliche Anforderungen und Auf-

¹⁶Der englische Begriff *literacy* wird hier mit Alphabetisierung übersetzt, beinhaltet aber auch den deutschen Begriff der Bildung.

fassungen von Alphabetisierung sowie unterschiedliche Arten von Machtbeziehungen und Wissenshierarchien aufwerfen können.

2. *Literacy as applied, practised and situated*: Hier wird der Fokus auf die Anwendung dieser Fähigkeiten gelegt, in den 1970er- und 1980er-Jahren beispielsweise in Bezug auf die sozio-ökonomische Entwicklung. Für das Konzept der *functional literacy* kann Alphabetisierung als universeller Fähigkeitenkomplex überall unterrichtet und angewandt werden. JedeR sollte auf dieselbe Art und Weise lernen. Sie ist somit neutral und unabhängig vom sozialen Kontext. In der ethnographischen Forschung stehen demgegenüber die *New Literacy Studies(NLS)* im Vordergrund. Anstatt Alphabetisierung als vom Kontext unabhängige, technische Fähigkeit zu begreifen, argumentieren VertreterInnen, dass es eine soziale Praktik, eingebettet in soziale Einstellungen, ist. Dadurch können auch „objektive“ Fähigkeiten wie Rechnen sozial situiert werden. Außerdem wird die Einteilung in „alphabetisierte“ und „nicht-alphabetisierte“ Menschen angezweifelt, da zweitere in ihrem Alltagsleben immer wieder von diversen Praktiken Gebrauch machen, die ansonsten nur alphabetisierten Leuten zugetraut werden. Dieser Ansatz ist allerdings oft unter Kritik geraten, da lokale Anforderungen überbewertet und die Auswirkungen externer Kräfte - wie zum Beispiel des Kolonialismus - auf „lokale“ Erfahrungen vernachlässigt werden. (ebd.: 151)
3. *Literacy as a learning process*: Dieser Ansatz sieht Alphabetisierung nicht als ein Produkt begrenzter Bildungsintervention, sondern als einen aktiven Lernprozess mit einer breiten Basis. Wenn Individuen lernen, werden sie alphabetisiert. In Bezug auf Erwachsenenbildung wird der persönlichen Erfahrung des/der Lernenden ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. In den letzten Jahren wurde der Begriff der *communities of practice* immer zentraler, womit der Fokus von den Individuen hin zu kollektiven

sozialen Praktiken gelegt wurde. Freire betonte wiederholt, dass es wichtig sei, die sozio-kulturellen Einstellungen des/der Lernenden in den Lernprozess zu integrieren, um anschließend diesen zur Infragestellung jener sozialen Prozesse heranzuziehen. (ebd.: 152)

4. *Literacy as text*: Die „betrachtete Einheit“ und die Art der Texte, die von alphabetisierten Menschen produziert und konsumiert werden, stehen im Mittelpunkt des Interesses. Texte variieren in ihrem Thema, der Gattung, der Komplexität der Sprache oder auch in Bezug auf ihren ideologischen Gehalt - explizit oder versteckt. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Analyse von nicht explizit im Text erwähnten Inhalten. In Anlehnung an den Begriff des *Diskurses*¹⁷ bei Foucault wird dadurch Alphabetisierung in einem weiteren Kontext von kommunikativen und sozio-politischen Praktiken, die bestehende Machtstrukturen konstruieren, legitimieren und reproduzieren, lokalisiert. (ebd.: 152)

Wie wird der Begriff der *Alphabetisierung* nun definiert? Die traditionelle und bis heute gültige Definition der UNESCO (2004: 142) lautet:

„la capacité de lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.“

Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens könnte noch um den Zusatz *in der eigenen Sprache* - bzw. in jener Sprache, die der/die Lernende spricht - erweitert werden. (AFRIK 1993: 13f)
Gerade für die ehemals unter Kolonialherrschaft gestandenen Länder ist das von zentraler

¹⁷Ein Diskurs im Verständnis Foucaults beschreibt die subjektunabhängig gedachte Verkettung von Elementen und Argumenten, ist also nicht notwendigerweise eine Diskussion zwischen zwei konkreten Menschen.

Bedeutung. Sprache stellt in diesem Kontext ein politisiertes Phänomen dar. In Senegal findet formelle Schulbildung nur in Französisch statt. Das hat sich für viele SenegalesInnen als Stolperstein herausgestellt - viele verlassen die Schule oder schaffen gar nicht erst den Einstieg. Besonders um diese Jugendlichen soll es in dem empirischen Teil dieser Arbeit gehen. Die Diskussionen um die Unterrichtssprache waren von Anfang an wichtiger Bestandteil der Alphabetisierungsprogramme und der darum entstandenen - oder schon bestehenden - Bewegungen. Kurse werden hier auch in den nationalen Sprachen wie Wolof oder Pulaar angeboten. Senegal gehört - wie die zu vergleichenden Untersuchungsländer Côte d'Ivoire, Burkina Faso und Mali - zur Weltregion Afrika südlich der Sahara, die gemeinsam mit den arabischen Staaten sowie Süd- und Ostasien die höchste AnalphabetInnenrate der Welt aufweist. Laut der UNESCO (ebd.: 145) beheimaten diese drei Regionen drei Viertel der weltweiten AnalphabetInnen.

2.8 Verwendeter Forschungsansatz

Den Ausgangspunkt für meine theoretischen Überlegungen bildet die Frage nach dem Warum: Warum treffen Menschen die Entscheidung, sich zu organisieren? Damit liegt der Fokus der Untersuchung auf zwei Punkten, die durch jeweils einen theoretischen Ansatz aus der Bewegungsforschung erklärt werden sollen. Als erstes wäre das Umfeld zu nennen, das soziale Bewegungen beeinflusst, und das wiederum durch deren Aktionen und Diskurse beeinflusst wird. Hier werde ich mich auf den bereits erwähnten Ansatz der *political opportunity structures* beziehen, wobei ich mich auf die von Bianchini für den senegalesischen Kontext definierte Komponente der räumlichen Aktionsdimension von Bewegungen konzentriere. Soziale Bewegungen werden als in ständiger Interaktion mit ihrem Umfeld - wie beispielsweise Gegenbewegungen, UnterstützerInnen oder internationale Dimensionen

- verstanden. Gleichzeitig stellen sie eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten bzw. eine Art „Raumbeschaffer“ für marginalisierte Gruppen dar. Zentral an dieser Überlegung ist, dass ich *Räume* nicht als sozial isolierte Phänomene begreife, sondern als einerseits Produkte eben dieser sozialen Interaktionen und Konflikte, durch die ihnen Bedeutungen zugeschrieben werden, andererseits aber auch als Produzenten menschlicher Handlungen, die sich diese Bedeutungszuschreibungen zunutze machen. Somit unterliegen Räume sozialer Konstruktion. Das ist auch Teil des zweiten wesentlichen Punktes: jenem der Zielsetzungen - bzw. der Probleminterpretation - der Bewegungen sowie der Zuordnung von Bedeutungen, den ich durch den Ansatz des *framing* näher beleuchte. Wie interpretieren Menschen die Wirklichkeit? Welche Probleme werden als gesellschaftlich relevant anerkannt? Sozialen Bewegungen kommt die Aufgabe zu, Problemlagen neu zu definieren, sie bedeutungsvoll zu machen und daran anknüpfende Zielsetzungen zu formulieren. Umgelegt auf die Frage nach den Gründen für ein soziales und politisches Engagement bedeutet das, dass günstige Gelegenheitsstrukturen - also das Umfeld - nur dann zum Entstehen sozialer Bewegungen beitragen, wenn diese von den AkteurInnen auch als solche erkannt werden. So lautet die erste These dieser Arbeit.

Dabei ist die Frage nach der *Identität* der AkteurInnen entscheidend. Ich verstehe Identität als einen Ort der Auseinandersetzung über Macht - bzw. des Widerstandes dagegen. Identitäten sind wandelbar und kontextbezogen, abhängig vom äußeren Umfeld. Sie werden nicht ausschließlich von uns selbst bestimmt, sondern wir erfüllen uns vom gesellschaftlichen System zugeschriebene Rollen. Diese Position innerhalb der Struktur ist aber nur eine Seite der Medaille. Denn gleichzeitig bedarf jedes gesellschaftliche Feld laut Bourdieu handelnder Subjekte. Das bedeutet - als zweite These formuliert -, dass Menschen zwar von ihrem sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Umfeld geprägt werden (Struk-

tur), dieses aber auch *aktiv* mitgestalten. Somit werden sie zu TrägerInnen von sozialem Wandel (Akteur). Soziale Bewegungen sind identitätsstiftende Phänomene, sie verändern zugeschriebene Identitäten und schaffen neue, indem sie alte in Frage stellen.

Doch wodurch oder warum kommen Menschen auf die Idee, ihre Rollen in Frage zu stellen? Oder anders: Wie *lernen* wir, kritisch zu sein? Wie die Formulierung dieser Frage schon zeigt, stellt für mich Bildung einen wesentlichen Faktor für die Kritikfähigkeit dar. Aber auch Schule ist kein neutraler Ort, kein statischer Raum ohne Bedeutungen. Unterschiedliche gesellschaftliche Orte können zu Räumen von (politischem) Lernen werden. Sie sind ebenso geprägt durch die gesellschaftlichen Kämpfe sozialer Bewegungen wie Identität. Nach Freire verändern sich Menschen durch das Bewusstsein, das einhergeht mit der Fähigkeit, die Welt zu benennen, das Umfeld zu begreifen und eigene Forderungen zu stellen. In diesem Sinne hebe ich in dieser Arbeit die politische Dimension des Erlernens von Lesen und Schreiben, der *Alphabetisierung*, hervor: als ein Medium in einem Prozess politischer Bewusstwerdung. Alphabetisierung - so die dritte und zentralste These - trägt dazu bei, sein eigenes Umfeld besser verstehen und somit kritisch hinterfragen zu können. Das begünstigt ein soziales und politisches Engagement, demnach ein Engagement in sozialen Bewegungen. Da ich mich auf Bewegungen konzentriere, die lokalbezogen agieren, gehe ich weiters davon aus, dass die Auswirkungen von Alphabetisierung auf lokalem oder kommunalem Niveau - vor allem im Hinblick auf die Partizipation der Leute - stärker zu spüren ist als auf nationalem.

3 Methode

Um diese komplexen Überlegungen „dingfest“, also operationalisierbar, zu machen, habe ich mich für eine Fallstudie Dakars mit anschließendem Differenzvergleich entschieden. Für die Fallstudie wurden qualitative Forschungsmethoden ausgewählt, vornehmlich Interviews. Bei meinem dreimonatigen Forschungsaufenthalt vor Ort habe ich zunächst versucht, durch Bibliotheks- und Internetrecherchen mir Zugang zu relevanter Sekundärliteratur zu verschaffen. Diese diente der ersten Einschätzung der Quellenlage sowie einem ersten Wissenserwerb im Hinblick auf die Bildungssituation im senegalesischen Kontext, demnach für die Rahmenbedingungen. Forschungslücken ergaben sich vor allem aus dem Mangel an Literatur nach 1998 sowie aus der fehlenden Verbindung zu lokalen Bewegungen. Diese Lücken wurden durch *ExpertInneninterviews* versucht zu schließen.

Zweck eines ExpertInneninterviews ist die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen, dem sogenannten „ExpertInnenwissen“. Der/Die ForscherIn begreift soziale Realität als eine

„durch Interpretationshandlungen hergestellte Konstruktion von Wirklichkeit.“

(BOGNER/MENZ 2002: 35)

Wer als ExpertIn gilt, ist dabei abhängig vom Untersuchungsgegenstand sowie vom For-

schungsinteresse, allerdings sollte sich die befragte Person im Rahmen folgender Definition bewegen:

- „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“

(MEUSER/NAGEL 2002: 73)

Die ExpertInnen werden hierbei nicht als Einzelpersonen angesprochen, sondern als RepräsentantInnen einer Organisation oder einer Institution; ihr Kontextwissen dient der Erschließung von Eigenschaften und Strukturen der Handlungssituation der Zielgruppe. (ebd.: 74ff) Das bedeutet, dass das Wissen der ExpertInnen Handlungsbedingungen anderer AkteurInnen mitstrukturiert und somit soziale Relevanz aufweist. (BOGNER/MENZ 2002: 45) Eigentlich habe ich mir das Ziel gesetzt, mit möglichst vielen „Betroffenen“ - also TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen und lokalen Bewegungen - zu sprechen und sie nach den Gründen für ihr Engagement zu befragen. Aufgrund der sprachlichen und auch statusbedingten Unterschiede¹ war das allerdings nur in eingeschränktem Maße möglich. Ich habe mich daher dafür entschieden, vorwiegend Personen zu interviewen, die aufgrund ihrer beruflichen Aktivitäten und Erfahrungen direkten Zugang zu Alphabetisierungskursen sowie lokalen Bewegungen haben. Insgesamt wurden elf Interviews geführt, einige mit mehreren Personen gleichzeitig. Es handelt sich um: einen Linguisten der Université Cheikh Anta Diop (UCAD) in Dakar; VertreterInnen der CNTS²; einen Vertreter von ANAFA³;

¹Es handelt sich vor allem um Leute mit sehr rudimentären Französischkenntnissen, die im informellen Sektor beschäftigt sind - dadurch gestaltete sich mein Zugang als nur relativ kurz im Land anwesende Europäerin nicht gerade einfach!

²Confédération Nationale des Travailleurs du Sénégal; die größte Gewerkschaft des Landes

³Association Nationale pour l'Alphabétisation et la Formation Adulte; 1990 zur Bekämpfung des An-

eine Vertreterin von GRAIF⁴ in Thiès; insgesamt jeweils zwei VertreterInnen von ENDA Ecopole⁵, ENDA Rup⁶ und ENDA Jeunesse Action⁷ sowie einem von ENDA Graf Sahel⁸; sowie einer Vertreterin von ARED⁹. Außerdem ist ein Interview während meiner Beiwohnung eines Alphabetisierungskurses für Frauen am Rande Dakars entstanden, bei dem ich die anwesenden Frauen nach ihrer Motivation zur Teilnahme hin befragen könnte. Mit Ausnahme des letzten Interviews, bei dem nur zwei Fragen in die Gruppe gestellt wurden, habe ich die Form des systematischen ExpertInneninterviews gewählt, um am exklusiven ExpertInnenwissen teilhaben zu können. Bei dieser Art des Interviews steht Wissen, das aus der Praxis gewonnen wird, reflexiv verfügbar und spontan kommunizierbar ist, im Vordergrund. (BOGNER/MENZ 2002: 37)

Durchgeführt wird es auf Basis eines ausdifferenzierten Leitfadens, bei dem der/die ForscherIn zwar die Themen zusammenstellt, dem/der ExpertIn aber gleichzeitig Freiräume gegeben werden. Da sich bei ExpertInneninterviews die Auswertung an thematischen Einheiten - das heißt, an inhaltlich zusammengehörenden, über den Text verteilten Passagen - orientiert (MEUSER/NAGEL 2002: 81), habe ich versucht, in jedem Interview meine

alphabetismus unter Erwachsenen gegründet.

⁴Groupe de Recherche et d'Appui aux Initiatives Féminines; eine in Thiès ansässige und aktive NGO, die mit Frauen arbeitet.

⁵Enda Ecopole ist eine Teilorganisation von Enda Tiers Monde und in Dakar ansässig. Ihr geht es v.a. um Bildung, multimedialen Austausch sowie um die Anfertigungen von künstlerischen Arbeiten - also um das Schaffen von Räumen und die Ermöglichung des gegenseitigen Austausches im städtischen Gebiet.

⁶Enda Relais pour le développement Urbain Participé beschäftigt sich mit durch Urbanisierung entstandenen Problemen und möglichen Lösungsansätzen - v.a. auch durch eine Vernetzung der in diesem Bereich arbeitenden AkteurInnen.

⁷Enda Jeunesse Action wurde Mitte der 1990er-Jahre von Enda Tiers Monde ins Leben gerufen und beschäftigt sich mit den Anliegen von Kindern und Jugendlichen bzw. versucht, deren Ansätze von Selbstorganisation zu unterstützen.

⁸Enda Graf Sahel ist eine Art Forschungsgruppe, die in der Praxis Lokalinitiativen v.a. von Frauen aus den *quartiers défavorables* unterstützt.

⁹Association de Recherche et d'Éducation pour le Développement; 1990 zur Verbreitung von lokalen Sprachen - v.a. Pulaar - gegründet.

Forschungsfrage nach dem Zusammenhang von Alphabetisierung und sozialen Bewegungen als zentrale Frage einzubauen. Transkribiert wurden nur einzelne, selektiv ausgesuchte Passagen, die auch in Zitaten verwendet werden.

Ausgehend von dieser Fallstudie werde ich die Situation in Dakar mit jener in Abidjan - Côte d'Ivoire -, in Bamako - Mali - sowie in Ouagadougou - Burkina Faso - vergleichen. Davon erwarte ich mir validere Aussagen über Alphabetisierung, Bildung und soziale Bewegungen in Dakar, da durch diesen Vergleich konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervortreten. Bei dem *Differenzvergleich*, auch *most-similar-cases/systems-Design* genannt, handelt es sich um eine Methode aus der Vergleichenden Politikwissenschaft nach Mill, bei der Gegenstände untersucht werden, die eine Reihe gemeinsamer Eigenschaften vorweisen. Ziel ist das Herausfinden der Unterschiede:

„Die Auswahl von Gesellschaften mit ähnlichem geographisch-kulturellen Hintergrund stellt im allgemeinen schon den differenzmethodisch erforderlichen Bestand an Gemeinsamkeiten her. Auf ihrer Grundlage kann eine weitergehende Auswahl nach Gesichtspunkten erfolgen, in denen sich die verglichenen Gesellschaften unterscheiden.“

(HARTMANN 1995: 35)

Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle fiel aus mehreren Gründen zugunsten der eben genannten Städte: Erstens sind sie geographisch in Westafrika anzusiedeln. Diese Region zeichnet sich durch eine besonders hohe AnalphabetInnenrate aus. Zweitens standen alle vier Länder unter französischer Kolonialherrschaft, was bis heute Auswirkungen sowohl auf das formelle Schulsystem wie auch auf die Sprachenpolitik hat. Französisch ist in jedem dieser Länder die einzige offizielle Sprache - auch für das Unterrichtswesen. Drittens verfolgen

alle genannten Staaten eine Politik des *faire-faire* gegenüber der *éducation non formelle*, die Anfang der 1990er-Jahre von Senegal begonnen wurde, und nichtstaatlichen sowie internationalen AkteurInnen in diesem Bereich relativ freie Hand lässt. Unterschiede finden sich im Grad der Urbanisierung sowie in der tatsächlichen Höhe der AnalphabetInnenrate. Die ausgewählten Städte - bzw. teilweise auch die Länder insgesamt - werden auf der Basis quantitativer Daten, vorwiegend aus dem Datenmaterial der UNESCO und der Weltbank, sowie auf Basis von Sekundärliteratur miteinander verglichen. Es geht hierbei nicht um das jeweils gesamte politische System, sondern nur um für diese Arbeit relevante Bereiche und Strukturen, wie das Bildungssystem, die Sprachenpolitik, die AnalphabetInnenrate, den Urbanisierungsgrad sowie - wenn möglich - lokale Initiativen und Bewegungen. Dabei ist anzumerken, dass mir Daten und Quellen nur in geringer Zahl bzw. in sehr unterschiedlicher Intensität zugänglich waren.¹⁰

Die UNESCO (2004: 141) hat für die Erreichung des Ziels der Reduzierung der AnalphabetInnenrate weltweit drei Indikatoren angegeben: die AnalphabetInnenrate von Jugendlichen, also von jene der 15- bis 24-Jährigen; die AnalphabetInnenrate der Erwachsenen; sowie das Verhältnis des Analphabetismus von Frauen zu jenem von Männern. In dieser Arbeit lege ich daher aufgrund der höheren Anzahl an weiblichen Analphabetinnen in Westafrika ein besonderes Augenmerk auf die Situation von Frauen. Im Vordergrund stehen weiters bereits im informellen Sektor beschäftigte Jugendliche, die von der UNESCO zu den *groupes vulnérables* in Senegal gezählt werden. (ebd.: 149) Sie sind nicht nur diejenigen, die in der öffentlichen politischen Sphäre kaum bis keinen Platz bekommen, sondern von ihnen gehen auch einige Initiativen und Bewegungen zur eigenen Alphabetisierung aus.

¹⁰Für Mali gibt es beispielsweise weit mehr Literatur über Bildung als über Côte d'Ivoire.

4 Alphabetisierung in Senegal

In Bezug auf den Begriff der *Alphabetisierung* möchte ich auf die Definition der UNESCO (2004: 142) zurückgreifen:

„la capacité de lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne“

und sie um den Zusatz *in der eigenen Sprache* - bzw. in jener Sprache, die der/die Lernende spricht - erweitern. (AFRIK 1993: 13f) Weiters messe ich der Alphabetisierung - in Anlehnung an Freire - eine politische Dimension zu und begreife sie nicht als einen zu erreichenden Endpunkt, sondern als ein Medium im Prozess der politischen und sozialen Bewusstwerdung. Damit ergeben sich Überschneidungen zum Begriff der *Bildung - éducation* -, die auch gewollt sind, da ich nicht glaube, dass man die beiden Begriffe trennen sollte. Laut meinem Verständnis bezieht sich Alphabetisierung allerdings eher auf die Anfangsphase des Lernprozesses, das heißt, höhere Bildung - wie beispielsweise die Universität - findet in dieser Arbeit keine Berücksichtigung. Gleichzeitig möchte ich den Begriff der Alphabetisierung von jenem der *Einschulung - scolarisation* - abgrenzen. Einschulung bezieht sich auf das formelle Schulsystem, Alphabetisierung hingegen umfasst alle Lern- und Bildungswege, auch die für den afrikanischen Kontext bedeutende *éducation non formelle*.

4.1 Internationale Debatten

Seit 1948 gilt Alphabetisierung - oder Bildung - als Menschenrecht. Prah (1995: 5f) identifiziert vier Hauptperioden in der Konzeptualisierung von Massenbildung und Alphabetisierung: Beginnend mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis 1964 herrschte das Prinzip der *fundamental education* vor, das Alphabetisierung in Verbindung mit praktischen Kenntnissen setzte. Möglichst viele Menschen sollten lesen und schreiben lernen, Massenalphabetisierungskampagnen wurden ins Leben gerufen. Daran anschließend und bis 1974 andauernd wurde Alphabetisierung mit wirtschaftlicher Entwicklung in Zusammenhang gebracht, die sogenannte *functional literacy*. Alphabetisierung galt als Antwort auf ökonomische Anforderungen, der Fokus lag auf Produktivitätssteigerung. Das Bekanntwerden der Theorien von Paulo Freire Mitte der 1970er-Jahre inspirierte ein Verständnis des *consciousness-raising*, das den bisher vernachlässigten sozio-kulturellen Kontext des/der LernendeN in den Vordergrund rückte. Seit 1981 stehen die Massenalphabetisierungsprogramme unter dem Motto der *Education for All*.¹ Besonders in Afrika betrat zu dieser Zeit ein neuer Akteur das Feld der Bildung: die Weltbank. Diese richtete ihr Hauptaugenmerk auf die Einschulungsraten von Kindern - zuungunsten der *éducation non formelle* sowie der Erwachsenenbildung.

Für einen Paradigmenwechsel auf internationaler Ebene sorgte die 1990 in Jomtien, Thailand, stattgefundene Konferenz mit dem Ziel der *Education for All*. Bildung sollte innerhalb *und* außerhalb der Schule zum Tragen kommen, lebenslang sein und den/die Lernende als Subjekt anerkennen. Mit dieser Konferenz wurde nicht nur der *éducation non*

¹Weiters betont die UNESCO (2003: 9f), dass seit den 1990er-Jahren lebenslanges Lernen im Mittelpunkt steht.

formelle eine Legitimation verliehen, sondern es wurden auch unterschiedliche Formen von Wissen und Lernbedürfnissen anerkannt. In welchen Punkten sich diese Auffassung von einer konventionellen Sichtweise unterscheidet, geht aus Tabelle 2 hervor.

Hervorzuheben ist die Tatsache, dass Alphabetisierung nicht als individuelles, sondern als gesellschaftliches Problem anerkannt wird, das mit dem jeweiligen Kontext in Verbindung steht. In dieser Tradition steht auch das Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000, das folgende sechs Grundziele verfolgt (GIERE 2005: 26):

1. Ausweitung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung.
2. Kostenfreie Grundschulpflicht für alle Kinder.
3. Verbesserung der Lernangebote für Jugendliche und Erwachsene.
4. Steigerung der Alphabetisierungsrate bei Erwachsenen um 50%.
5. Keine Benachteiligung mehr für Mädchen und Frauen in der Bildung.
6. Verbesserung der Qualität des Bildungswesens.

Für den afrikanischen Kontinent hat die Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes besondere Bedeutung, da das formelle Schulsystem nach der Unabhängigkeit der einzelnen Staaten ohne größere Veränderungen von den ehemaligen Kolonialherren übernommen wurde. Das hat bis heute Auswirkungen auf Einschulungsraten, die Unterrichtssprache, Unterrichtsmaterialien, die Ausbildung der Lehrkräfte sowie auf das literarische Umfeld. Wiegelmann (1998: 10) konstantiert in diesem Zusammenhang:

Tabelle 2: Die Bedeutung von Grundbildung

DIE ENGERE, KONVENTIONELLE AUFFASSUNG VON GRUNDBILDUNG	DIE WEITERE AUFFASSUNG VON GRUNDBILDUNG, DIE VISION VON JOMTIEN
Richtet sich an Kinder.	Richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene.
Findet in der Schule statt.	Findet in und außerhalb der Schule statt.
Ist begrenzt auf eine bestimmte Lebensphase.	Ist lebenslang - beginnt mit der Geburt.
Ist identisch mit Primarschule oder mit einem vorab definierten Grad der Erziehung.	Richtet sich nicht nach der Anzahl der Schuljahre oder der Zeugnisse, sondern nach dem, was tatsächlich gelernt worden ist.
Bezieht sich auf den Unterricht bestimmter Fächer.	Bezieht sich auf die Befriedigung grundlegender Lernbedürfnisse bzw. die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Kompetenzen.
Anerkennt nur einen Typ von Wissen als gültig: das in der Schule erworbene Wissen.	Anerkennt jede Form von Wissen, auch das traditionell überlieferte Wissen.
Grundbildung ist für alle gleich.	Grundbildung ist unterschiedlich, da die grundlegenden Lernbedürfnisse und die Befriedigung dieser Lernbedürfnisse sich nach Gruppen und Kulturen unterscheiden.
Ist statisch. Wechsel findet nur statt als periodische Schul- und Lehrplanreform.	Ist dynamisch und ändert sich mit der Zeit. Die Reform ist permanent und immanent.
Die Anbietenden, d.h. die Institutionen, das Schulsystem, die Administration bestimmen den (schulischen) Inhalt und die Methoden.	Der tatsächliche Bedarf der Lernenden, ihrer Familien, ihrer Gesellschaft bestimmen Inhalt und Methode.
Akzent auf dem Lehren .	Akzent auf dem Lernen .
Die Verantwortung liegt beim Erziehungsministerium. Grundbildung als Sektor unter sektoraler Verantwortung.	Bezieht alle Ministerien und Regierungsstellen mit ein, die sich in irgend einer Form mit Bildung befassen, macht eine multisektorale Politik erforderlich.
Unter Verantwortung des Staates.	Verantwortlich ist der Staat und die ganze Gesellschaft. Verlangt Konsensbildung und Koordination aller Aktionen.

Quelle: TORRES/CORRAGIO 2001: 186

„Dringend notwendige, umfassende und wirksame Anpassungen des importierten Schulsystems an die lokalen, kulturellen, pädagogischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten und Normen sind bis heute nicht oder nur unzureichend erfolgt.“

4.2 Das senegalesische Bildungssystem und seine Probleme

Der westafrikanische Staat Senegal existiert seit dem 20. August 1960 als eigener Staat, vormals stand er unter französischer Kolonialherrschaft. Seit dem Jahr 2000 regiert die, sich selbst als liberal einstufende, *Parti Démocratique Sénégalais* unter Präsident Abdoulaye Wade. Wade beendete mit seinem Wahlsieg die 40 Jahre andauernde Vorherrschaft der *Parti Socialiste*, die mit Léopold Sédar Senghor auch den ersten Präsidenten nach der Unabhängigkeit stellte. Senegal erstreckt sich auf einer Fläche von 193.000 km² und zählt 10,2 Millionen EinwohnerInnen.² Das jährliche Bevölkerungswachstum beträgt 2,7%. Mit einem Prozentanteil der städtischen Bevölkerung von 49,6% an der Gesamtbevölkerung gehört das Land zu den urbanisier testen Staaten Afrikas südlich der Sahara. Im Jahr 2002 waren 39% der senegalesischen Bevölkerung alphabetisiert, bei den Männern lag der Anteil bei 49%, bei den Frauen bei 30%. Die Einschulungsrate beträgt 80% im Primarschulbereich³, der Sekundarschulbereich liegt mit 20% deutlich darunter. Auf eine/n LehrerIn kamen 2002 49 SchülerInnen pro Klasse.

²Die folgenden Daten beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, auf das Jahr 2003. Als Quelle wurden die *African Development Indicators* der Weltbank aus dem Jahr 2005 verwendet.

³Eine derart hohe Zahl konnte allerdings in sonst keiner Quelle gefunden werden.

Die ältesten Alphabetisierungsbewegungen in Senegal gehen einerseits auf den Einfluss religiöser Bildung im Zuge von Missionarsbestrebungen und auf die Verbreitung des Handels, andererseits auf das Entstehen vorkolonialer staatlicher Verwaltungs- und Kontrollstrukturen zurück. Interessant dabei ist, dass islamische Bildungseinrichtungen, die seit dem 11. Jahrhundert zunächst für eine kleine intellektuelle Elite geschaffen wurden, ab dem 19. Jahrhundert - als Reaktion auf das Vordringen des Kolonialismus - als Massenbildung für die senegalesische Bevölkerung fungierten. (WIEGELMANN 1998: 15f) Die historische Entwicklung des allgemeinen öffentlichen Schulsystems in Senegal begann 1903 mit der Etablierung eines einheitlichen, kolonialen Bildungswesens durch Frankreich. (ebd.: 23) Dieses hatte die Aufgabe, Arbeitskräfte und Beamte für das koloniale System auszubilden. Deren Zahl war allerdings relativ gering, der Großteil der Bevölkerung blieb von Bildung ausgeschlossen. Außerdem verfolgte das von Frankreich eingeführte Bildungswesen eine *mission civilisatrice*, was bedeutet, dass der Bevölkerung die Überlegenheit Frankreichs - als dem Land der Französischen Revolution - sowie der französischen Sprache näher gebracht werden sollte. Allerdings:

„Das Ziel der französischen Assimilationspolitik in Senegal, die von 1830 bis 1960 durchgeführt wurde, war nicht die sprachliche und kulturelle Assimilation der gesamten Kolonialbevölkerung, sondern die Herausbildung einer mit der Kolonialverwaltung eng zusammenarbeitenden afrikanischen Elite, die in der kolonialen Administration und Wirtschaft eingesetzt werden konnte.“

(GAHLEN/GEISLER 1999: 79)

Aus diesem Grund bestand der Unterricht für eine Vielzahl der SenegalesInnen⁴ im Erlern-

⁴Hier ist anzumerken, dass Frauen kaum die Möglichkeit hatten, irgendeine Schulausbildung zu absol-

nen der französischen Sprache, von Kenntnissen über Hygiene und Rechnen. (WIEGELMANN 1998: 24) Nur wenige „Begabte“ hatten die Möglichkeit, darüber hinaus Wissen zu erwerben und die Schule länger zu besuchen. Sie waren (fast) ausschließlich Männer⁵ und kamen vorwiegend aus den Städten Dakar, St. Louis, Rufisque und Gorée.⁶ Die Auswirkungen des dadurch entstandenen extremen Gefälles zwischen Stadt und Land bezüglich Bildung hielt auch nach der Unabhängigkeit an: 1970/71 hatte auf dem Land nur eine von 30 Personen eine Primarschule besucht - in der Stadt war es immerhin eine von drei. (ebd.: 27) Das koloniale Bildungssystem zeichnete sich nicht nur durch große Unterschiede in der Bildungsversorgung zwischen städtischen und ländlichen Gebieten - und zwischen den Geschlechtern - aus, sondern auch durch einen hohen Selektionismus. Die Beschulungsrate betrug 1960 rund 36%. (ebd.: 27) Ein Vertreter von Enda Ecopole (Interview mit Edouard DIATTA, Dakar am 4.5.2006) meint dazu:

„Donc, le resultat de ce système, de ce modèle éducatif, a été qu’il y avait une bonne partie, la majorité partie, des Sénégalais qui se retrouvait pratiquement exclue de l’école.“

Ein weiteres Kennzeichen war die auf das Französische fixierte Sprachpolitik. Im Gegensatz zu den britischen Kolonien wurden lokale Sprachen in keinster Weise zugelassen.

Die nationale Definition von Alphabetismus in Senegal lautet heute:

vieren.

⁵Es war mir nicht möglich, Angaben über Frauen zu finden, ich möchte aber nicht gänzlich ausschließen, dass es welche gab.

⁶Wer in diesen sogenannten *quatre communes* geboren wurde, bekam automatisch die französische Staatsbürgerschaft.

„Ability to read and write *in any language*.“

(UNESCO 2005: 157)

Nach den zahlreichen Protesten von LehrerInnen, SchülerInnen und StudentInnen 1968 fielen bezüglich einer Reform des Bildungswesens folgende Schlagworte: Einerseits *l'enraciment*, andererseits *l'ouverture*. (WIEGELMANN 2002: 67) Demnach waren die Ziele des gleichnamigen Bildungsrahmengesetzes von 1971 eine Afrikanisierung der Bildungsinhalte, die Einführung der Nationalsprachen sowie die Implementierung eines mittleren praxisorientierten Bildungszweiges, des sogenannten *Enseignement Moyen Pratique, EMP*. Gleichzeitig wurde eine Fortführung der „Aufholpolitik“, das heißt eine weitere Angleichung des Ausbildungssystems an internationale Standards, angepeilt. (WIEGELMANN 1998: 28) Mit einer stärkeren Betonung naturwissenschaftlicher und technischer Fächer sowie mit dem Festhalten an der Relevanz der Ausbildung in einer international verbreiteten Sprache sollte dem Ausdruck verliehen werden. Das hatte zur Folge, dass zwar Lehrbücher zugunsten afrikanischer bzw. lokaler Geschichte, Kultur und Geographie teilweise abgeändert wurden, es aber sprachlich zu keinen großen Veränderungen kam, was bedeutet, dass Französisch auch weiterhin Unterrichtssprache blieb. Auch wurde das EMP nicht etabliert. (ebd.: 29) Nach weiteren Protestwellen und Verhandlungen wurde 1991 ein weiteres *Loi d'orientation* beschlossen, das folgende Zielsetzungen in den Vordergrund rückte (ebd.: 32f):

- Integration nicht-formeller (Alphabetisierungs-) Strukturen in das staatliche Bildungswesen,
- Umstrukturierung des gesamten Bildungswesens in einen Elementar-, einen Sekundar- und einen berufsbildenden sowie höheren Bildungszweig,

- Reintegration der Schule in das sie umgebende sozio-kulturelle und ökonomische Milieu durch Berücksichtigung praktisch-technischer Ausbildungselemente,
- Bestätigung der Bedeutung der arabischen Sprache⁷,
- sukzessive Einführung der Nationalsprachen in das formelle Schulsystem, sowie
- Einrichtung eines Spezialfonds für das Bildungswesen.

Tatsächlich geht die Tendenz in den letzten Jahren in Richtung einer verstärkten Erprobung neuer Lehrpläne und - mit internationaler Unterstützung - in Richtung Verbesserungen im Primarschulwesen. Das betrifft vor allem die Reduzierung der Disparitäten zwischen städtischen und ländlichen Gebieten sowie die verstärkte Einschulung von Mädchen. Weiters findet eine Öffnung gegenüber nicht-formellen Bildungsinitiativen und eine intensivere Förderung der Nationalsprachen⁸ statt. (ebd.: 36ff) Seit 1995 verfolgt der senegalesische Staat in Bezug auf die *éducation non formelle* die Politik des *faire faire*, die im Laufe der 1990er-Jahre auch von anderen westafrikanischen Staaten übernommen wurde. Hierbei handelt es sich um eine Dezentralisierung von EntscheidungsträgerInnen sowie der Entscheidungsfindung:

⁷Das war v.a. für die islamischen Bildungseinrichtungen von Bedeutung.

⁸1991 wurde beispielsweise das Ministerium für Alphabetisierung und Förderung der Nationalsprachen gegründet.

„La stratégie du faire faire est une décentralisation, c'est-à-dire la délégation consciente et organisée des fonctions de conception et de mise en oeuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu' elle s'exprime sur le terrain, à des acteurs connus, reconnus capables de mise en oeuvre et qui sont respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat.“

(WADE DIAGNE/SALL 2006: 7)

Genaugenommen stellt der Staat 1% seines Haushaltsbudgets lokalen Initiativen und NROs zur Verfügung, damit diese Alphabetisierungsprogramme für die Bevölkerung organisieren können. Wer Geld bekommt, entscheidet ein Auswahlverfahren. Dadurch soll vor allem eine Reduzierung der AnalphabetInnenrate unter Frauen zwischen neun und 55 Jahren und jene von Disparitäten zwischen ländlichen und städtischen Regionen erreicht werden, was direkte Auswirkungen auf soziale, ökonomische, gesundheitliche und bildungsrelevante Indikatoren haben soll. Somit stehen eine *alphabétisation fonctionnelle* sowie die Entwicklung von alternativen Modellen der Basisbildung unter Einbeziehung der nationalen Sprachen - auch in Bezug auf die Förderung deren literarischen Umfeldes - im Vordergrund. (GUEYE/DIAGNE 2006: 12) Die Plattform jener, die für Bildung verantwortlich sind, wird somit erweitert und umfasst nicht mehr nur den Staat.

Was in der Theorie ambitioniert klingt, hat in der Praxis bisher noch zu geringe positive Veränderungen erbracht. Kritisiert wird vor allem, dass das staatliche Bildungswesen selbst noch zuviele Defizite aufweist bzw. bis heute zu rigide ist (Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006) und somit zuwenig auf die Bedürfnisse der Bevölkerung eingeht. Laut Fagerberg-Diallo (2006: 8) treten 70% der Kinder im schulfähigen Alter in das formelle System ein, aber nur 75% von diesen ist nach dem Primarschulbereich noch in der Schule,

was insgesamt also auf 50% der gesamten Kinder zutrifft. Wiegmann (2002: 68f) spricht nur von 20% aus der entsprechenden Altersklasse, die überhaupt die Möglichkeit haben, über ein Auswahlverfahren in die weiterführende Sekundarschule aufgenommen zu werden. Probleme bei der Finanzierung ergeben sich nicht nur durch die hohen Personalkosten für die LehrerInnen, sondern durch die schnell anwachsende absolute Zahl der Kinder: 1980 waren es noch 900.000, 1995 bereits 1,4 Millionen. (ebd.: 70f) Nicht nur eine zu geringe Brutto-Einschulungsrate ist die Folge, sondern viele SchulabbrecherInnen. Das trifft vorwiegend Mädchen:

„Le problème est évolutif, c'est-à-dire qu' au départ, à l'école primaire, généralement il y a (...) plus de filles que de garçons. (...) Mais avec le temps, le nombre de filles diminue.“

(Interview mit Souleymane FAYE, Dakar am 25.4.2006)

Warum? Einerseits durch die frühzeitige Eingliederung in das Familienleben und die damit verbundene Hausarbeit sowie durch den Arbeitsbeginn der Mädchen - vor allem als *bonne*, also als Hausangestellte, in den Städten -, andererseits durch die Tatsache, dass die meisten Sekundarschulen nur im semi-urbanen oder urbanen Raum zu finden sind. Aber auch

„parce que la scolarisation, c'est avec la langue française.“

(ebd.)

Die Sprachenproblematik wird ebenfalls von Wiegmann (2002: 72) thematisiert:

„Kinder und Jugendliche aus dem ländlichen Milieu oder aus den dicht besiedelten Vierteln (*quartiers populaires*) und den Slumgebieten in und am Rande der Großstädte sind allein durch ihre Sozialisation in einem eher gering bis gar

nicht alphabetisierten Umfeld und durch den geringen Kontakt zur französischen Sprache gegenüber ihren Mitschülern aus wohlhabenden und gebildeten Kreisen in ihrer schulischen Karriere stark benachteiligt.“

Das erinnert an Bourdieu (2001b: 20ff), der dem französischen Bildungssystem eine Verstärkung der Ungleichheit von Chancen statt deren Abschwächung vorgeworfen hat. Auch er begründet das mit der unterschiedlichen Sozialisation und dem Umfeld der Kinder, da die Schule nur einen Ausdruck der Welt der Kinder der vermögenden Klassen darstellt - auch in Bezug auf die verwendete Sprache.

4.3 Diskussionen über Sprachenpolitik

Bereits nach der Unabhängigkeit 1960 wurde Französisch als einzige offizielle Landessprache Senegals anerkannt. Sie ist damit Unterrichtssprache, Verwaltungssprache, Verkehrssprache sowie die dominierende Sprache in den Medien und der gesamten öffentlichen Sphäre. Gleichzeitig vertritt der senegalesische Staat offiziell eine die einheimischen Sprachen fördernde Sprachenpolitik. Das zeigt sich besonders deutlich ab 1968, als eine Reihe von Gesetzen zur Vereinheitlichung der Transkription der einheimischen Sprachen als Grundlage für eine Alphabetisierung weiter Teile der Bevölkerung verabschiedet wurde. (GAHLEN/GEISEL 1999: 76) Kernstück dieser Bemühungen war die Einstufung von sechs lokalen afrikanischen Sprachen als *Nationalsprachen*, was deren Bedeutung innerhalb des senegalesischen Staatsgebietes hervorheben sollte. Es handelt sich dabei um (WIEGELMANN 2002: 76):

- **Wolof**, das von rund 50% der SenegalesInnen die Muttersprache ist, aber bereits von über 70% der Bevölkerung verstanden und gesprochen wird und somit auch zur

Verständigung zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen dient. Wolof hat sich insbesondere durch die rasche Urbanisierung stark verbreitet: In Dakar, Kaolack, Thiès, Rufisque und St. Louis sprechen es bereits 100% der Bevölkerung, in Ziguinchor sind es 80%.⁹ Das liegt einerseits daran, dass es zum Kommunikationsmedium in den Städten avanciert ist und dadurch selbst dann die Erstsprache innerhalb städtischer Familien darstellt, wenn kein Elternteil Wolof ist, andererseits nicht zuletzt an der Dynamik der Sprachentwicklung im lexikalischen Bereich und der damit verbundenen Anpassung an die moderne gesellschaftliche Entwicklung. (GAHLEN/GEISEL 1999: 68f)

- **Pulaar** mit 22% SprecherInnen,
- **Séerer** mit 13%, von denen aber mehr und mehr Wolof als Erstsprache übernehmen,
- **Diola** mit 5%,
- **Mandinka** ebenfalls mit 5%, und
- **Soninke** mit 1,4%.

Die Einbeziehung dieser sechs Nationalsprachen in den Unterricht stand im Vordergrund, auch um eine Regionalisierung des Erziehungswesens zu erzielen. Doch erst 1978 wurden die ersten Experimentalklassen im Primarschulbereich eingeführt, im Schuljahr 1980/81 existierten im Großraum Dakar rund 15 Wolofklassen. (GAHLEN/GEISEL 1999: 77)

⁹Im Vergleich dazu wird Wolof in den ländlichen Gebieten um Ziguinchor von nur 17,3% gesprochen.

Nach diesem Jahr wurden allerdings alle eingestellt, was, unter anderem, an unzureichender Planung, fehlenden didaktischen Materialien, mangelhafter Ausbildung der LehrerInnen, sowie an fehlender Information der Eltern lag. (eb.: 78)

Worum geht es in den Diskussionen über die Sprachenpolitik nun genau? Der Hauptpunkt ist sicherlich die Kritik an Französisch als - alleiniger - Unterrichtssprache. Gefordert wird eine tatsächliche und gleichberechtigte Einbeziehung der Nationalsprachen in das formelle Schulwesen sowie in das öffentliche Leben im Allgemeinen. Das liegt darin begründet, dass der Anteil derjenigen, die des Französischen wirklich mächtig sind, relativ gering ist: Laut Gahlen und Geisel (1999: 69f) dient Französisch nur 0,76% der senegalesischen Bevölkerung als Muttersprache oder als Sprache innerhalb der Familie.¹⁰ Weitere 11,8% sind mehr als sechs Jahre zur Schule gegangen bzw. haben intensive Sprachkurse im Rahmen der Erwachsenenalphabetisierung absolviert und beherrschen somit das Französische. Diese beiden Gruppen leben vorwiegend im städtischen Raum. Das bedeutet aber, dass ein Großteil der SenegalesInnen, nämlich 87,09%, nur über rudimentäre Kenntnisse dieser Sprache verfügt. Sie sind entweder AnalphabetInnen, haben die Schule noch während des *cycle primaire*¹¹ beendet oder haben eine Koranschule besucht (ebd.: 70) - und leben zumeist auf dem Land, in den *banlieus* oder den *quartiers défavorables* der Städte.¹² Daraus ist ersichtlich, dass das Erlernen des Französischen in der Regel erst über den Schulbesuch erfolgt.

¹⁰Zu dieser Gruppe zählen auch jene, die mehr als zehn Jahre Schulbesuch bzw. vier bis fünf Hochschuljahre in Französisch vorweisen können.

¹¹Also noch während der Primarschulbildung.

¹²In dem *quartier* Grand Yoff in Dakar liegt die AnalphabetInnenrate von Erwachsenen beispielsweise bei 70%. (NDIONE 1993: 19)

Auf der einen Seite wird damit der Ruf des Französischen als Sprache der Wissenschaft gefestigt: Ein Informant der sprachenbezogenen Studie von Gahlen und Geisel (1999: 161) meint beispielsweise, dass er philosophische Inhalte besser in Französisch als in seiner Muttersprache Wolof ausdrücken kann - allerdings aufgrund der Tatsache, dass er diese Inhalte nur in Französisch gelernt habe, da Französisch und nicht Wolof in der Schule unterrichtet werde. Auf der anderen Seite gilt Französisch als Synonym für einen sozialen Aufstieg - was besonders für die Eltern, die ihre Kinder in die Schule schicken, von Bedeutung ist:

„Nur unter der Voraussetzung, dass die einheimischen Sprachen die Funktion der Sprache des sozialen Aufstieges, die bisher ausschließlich dem Französischen vorbehalten ist, übernehmen, kann deren Einführung in das Bildungswesen erfolgreich sein, nur dann macht es überhaupt Sinn. Bisher gibt es keinerlei Anzeichen dafür, dass der senegalesische Staat bereit wäre, eine derartige Entscheidung zu treffen und damit den Status des Französischen in irgendeiner Form in Frage zu stellen.“

(GAHLEN/GEISEL 1999: 78)

Erschwerend kommt hinzu, dass lokale afrikanische Sprachen zwar verschriftet, jedoch größtenteils nicht standardisiert sind, das heißt, keine einheitliche Norm aufweisen. Ousmane Ndongu von ANAFA (Interview, Dakar am 11.4.2006) betont aus diesem Grund vor allem die Notwendigkeit der Schaffung eines *environnement littéraire*, eines schriftlichen Umfeldes, in den Nationalsprachen - wozu auch eine verstärkte Übersetzungsarbeit gehört -, gibt aber gleichzeitig das Problem des Multilinguismus zu bedenken. Welcher Sprache sollte demnach der Vorzug gegeben werden? Wolof? Zwar befürworten nach einer Studie von Rau aus dem Jahr 1987 (in: GAHLEN/GEISEL 1999: 26) über 90% der senegalesi-

schen Bevölkerung eine Einführung der Nationalsprachen in den Unterricht und würden auch gerne in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen, aber bei der Entscheidung über die Anhebung der Bedeutung einer dieser Sprachen im öffentlichen Leben herrscht Zurückhaltung. Befürchtet werden ethnische Spannungen. Französisch gilt nämlich nicht nur als Sprache des sozialen Aufstieges, sondern auch als „ethnisch neutral“. Ihr wird die Fähigkeit für eine „interethnische Kommunikation“ zugeschrieben, die eventuell aufkommende ethnische Rivalitäten durch die Bevorzugung einer Sprache - zum Beispiel Wolof - vermeiden und somit zur Förderung der nationalen Einheit des Landes beitragen kann. (GAHLEN/GEISEL 1999: 148ff)

Gleichzeitig gelten die lokalen Sprachen als Bewahrer der afrikanischen Kultur (ebd.: 155) und sind damit von Bedeutung für die Identität des/der SprecherIn. Auf den Zusammenhang von Sprache, Kultur, Geschichte, Identität und Wissen weist, unter anderen, Prah (1995: 49) hin:

„If culture carries the identity, collective fund of knowledge and history of a people, language is the aspect of culture which directly mirrors in both verbal and written forms, all the other dimensions of culture. (...) In short, knowledge empowers people through the development and use of language.“

Sprache kann somit die Selbstdefinition und -wahrnehmung beeinflussen. Die UNESCO (in: WIEGELMANN 1998: 12) hob bereits 1953 die Muttersprache als die geeignetste Sprache für den Lernerfolg eines Kindes hervor:

„It is axiomatic that the best medium for teaching a child to read is his mother tongue. Psychologically, it is the medium of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar medium.“

Die Forderungen nach einer Einführung der Nationalsprachen in das Unterrichtswesen werden daher immer lauter. Vorschläge im senegalesischen Kontext gehen in die Richtung, dass die Kinder in der jeweiligen Muttersprache - sofern sie eine der sechs Nationalsprachen ist - eingeschult werden, ab dem dritten Jahr Französisch hinzukommt und dieses ab dem vierten Jahr als Unterrichtssprache fungiert. Eine Einschulung in der Muttersprache würde den großen Unterschieden in Bezug auf Französischkenntnisse unter den Kindern entgegenwirken. Laut Chumbow (2005: 171) tendieren Englisch oder Französisch als Unterrichtssprachen dazu, vor allem Menschen aus ländlichen Regionen auszuschließen, die dieser Sprachen (oft) nicht mächtig sind. Eine flächendeckende Mobilisierung weiter Teile der Bevölkerung für eine nationale Entwicklung könne nur auf Basis einer Demokratisierung des Zugangs zu Bildung - und somit einer Reduzierung des Analphabetismus - erfolgen, für die wiederum afrikanische nationale Sprachen am besten geeignet sind. (ebd.: 171) Außerdem würde dadurch eine bessere Einbettung des formellen Schulwesens in das Alltagsleben der SenegalesInnen forciert werden.

4.4 Bedeutung und Spezifika der *éducation non formelle*

Die nationalen Sprachen dienen bereits als Unterrichtssprachen in der *éducation non formelle*, die all jene betrifft, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht vom formellen Schulsystem profitieren können. Es handelt sich damit um

„toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi-exercée séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large-destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.“

(Coombs 1981, in: CAMARA 1991: 3)

Fagerberg-Diallo von ARED (Interview, Dakar am 23.5.2006) fügt noch hinzu, dass die *éducation non formelle* auf Basis der nationalen Sprachen stattfindet, und sich - im Gegensatz zur *éducation formelle*, also dem formellen Schulsystem - nicht ausschließlich an Kinder richtet, sowie weder vom Staat organisiert noch großzügig finanziert wird.¹³ Außerdem kann man zusammengerechnet von nur rund 430 Unterrichtsstunden ausgehen, während das formelle System sechs Schuljahre - also rund 7.200 Stunden - umfasst (ebd.). Für Abou Moussa Bâ von Enda Ecopole (Interview, Dakar am 8.5.2006) liegt die Besonderheit der *éducation non formelle* vor allem darin, dass sie jenen Rechnung trägt, die besondere Lernbedürfnisse haben, die am Rande der Gesellschaft stehen, *des groupes qui sont marginalisés*. Aus diesem Grund ist es auch nötig, Lerninhalte und Ziele an diese Lernenden anzupassen:

¹³Wie bereits erwähnt, handelt es sich im Rahmen der Politik des *faire faire* um 1% des Staatsbudgets.

„Maintenant elle [die éducation non formelle, Anm. M.G.] essaie aussi, par rapport à la réalité de ces groupes, de trouver un contenu adapté.“

Und dieser besteht nicht nur im Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern ebenfalls im Erlernen eines Berufes, um im Alltag bestehen zu können:

„Apprendre dans ce contexte est un besoin complexe. Au-delà d'un savoir lire, écrire et compter, c'est apprendre à survivre à toutes formes d'agressions dont la rue peut être symbole, c'est apprendre à travailler, un travail libérateur.“

(ENDA TIERS MONDE 2003: 252)

Das gilt besonders für Jugendliche, die im informellen Sektor in und am Rande der Städte arbeiten und aufgrund ihrer Lebensumstände keine Möglichkeit haben, eine formelle Schulbildung zu absolvieren. Auf die Bedeutung eines Praxisbezuges von Bildung wurde bereits von Gramsci hingewiesen.

Von staatlicher Seite gab es in Senegal für die Diskussion und Entwicklung der *éducation non formelle* zwischen 1990 und 2000 drei wichtige Etappen (SALL/DIAGNE 2006: 5): Auf den Kolloquien von Kolda im Jahr 1993 und in St. Louis 1995 wurde eine nationale Politik in diesem Bezug definiert sowie ein eigenes Ministerium geschaffen, das sich den Besonderheiten der *éducation non formelle* annehmen sollte. Die bereits erwähnte Politik der Dezentralisierung von 1996 hatte insofern Auswirkungen auf den Bildungssektor, als die Verantwortung für Alphabetisierung damit auf die lokalen Kollektive und *communautés* transferiert wurde. Mit dem Forum Bildung für Alle, das 2000 in Dakar stattfand und als Weiterführung von Jomtien galt, wurde diesem Sektor erneut eine privilegierte Position in der nationalen Bildungspolitik eingeräumt. Tatsächlich verwendet der senegalesische Staat 40% seines nationalen Budgets für Bildung. Allerdings kam 2003 davon nur knapp 1% der

Alphabetisierung - und somit der *éducation non formelle* - zugute (ebd.: 8), wie aus Tabelle 3 ersichtlich ist. Und das, obwohl dieses Feld für 3,6 Millionen AnalphabetInnen zwischen 15 und 55 Jahren zuständig ist. (ebd: 8) Das bedeutet, dass das Hauptaugenmerk der senegalesischen Regierung nach wie vor auf den Einschulungsraten der Kinder liegt. Besonders Frauen sowie jene Kinder und Jugendliche, die das Schulalter bereits überschritten haben, werden nicht erfasst. (Interview mit Mor DIAKHATÉ, Dakar am 11.5.2006) Aufgrund dieser oft unzureichenden Kapazitäten steigt die Kritik am formellen Schulwesen - und somit die Bedeutung einer *éducation non formelle*:

„Le système d’éducation formelle en français est de moins en moins en mesure de satisfaire les demandes d’une population croissante désireuse de recevoir une éducation à la mesure de ses besoins. De ce fait, l’éducation non formelle dans les langues nationales est une option de plus en plus intéressante.“

(FAGERBERG-DIALLO 2002: 56)

Tabelle 3: Bildungsausgaben des Staates Senegal

Enseignement élémentaire	31,97%
Enseignement moyen et secondaire général	24,75%
Enseignement technique et formation professionnelle	2,13%
Enseignement préscolaire	0,72%
Alphabétisation	0,77%
Gestion administrative	22,35%

Quelle: SALL/DIAGNE 2006: 10

Laut Wiegelmann (1998: 40f) finden nicht-formelle Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene - also Menschen ab dem 15. Lebensjahr - in Französisch oder in den Nationalsprachen in lateinischer Transkription in Senegal in größerem Umfang seit den 1970er-Jahren statt. Allerdings standen diese Alphabetisierungsprogramme in Zusammenhang mit

landwirtschaftlicher Nutzung, schonenderer Nutzung von natürlichen Ressourcen oder hatten einen Bezug zum Fischereisektor. Das bedeutet, dass es sich um eine sehr funktionale Alphabetisierung mit Fokus auf Männer handelte (ebd.: 41), da vorwiegend Männer in diesen Sektoren tätig sind. Die Mitte der 1990er-Jahre von staatlicher Seite begonnene Politik des *faire faire* ermöglichte die Ausweitung der in diesem Sektor tätigen AkteurInnen, vor allem in Bezug auf internationale sowie lokale NROs. Diese legen ihren Fokus zwar verstärkt auf Frauen, behalten aber - so Wiegelmann (1998: 46) - eine funktionale Ausrichtung von Alphabetisierung bei, da sich die Maßnahmen auf Gesundheitsaufklärung, Buchhaltung oder verbesserte landwirtschaftliche Nutzung beziehen:

„Die Förderung der politischen Emanzipation im Sinne Paulo Freires spielt in der senegalesischen Alphabetisierungsarbeit nur eine marginale Rolle.“
(ebd.: 46f)

Gleichzeitig wird gerade in den letzten Jahren von jenen, die in der *éducation non formelle* aktiv sind, immer wieder betont, dass es nicht nur um die Einbeziehung der vom formellen Schulsystem Ausgeschlossenen oder um die Einführung anderer, praxisnaher, Lerninhalte gehe, sondern auch um pädagogische Innovationen (Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006) sowie um die Berücksichtigung des sozio-educativen Umfeldes (Interview mit Edouard DIATTA, Dakar am 4.5.2006) und um ein anderes Verständnis der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Der/die Lernende wird genauso wenig als bloße EmpfängerIn von Wissen begriffen wie der/die Lehrende als AllwissendeR. Der Begriff der *éducation alternative*, einer neuen, anderen Form der Bildung, fällt des Öfteren:

„L'éducation alternative ... quand on parle des alternatives, c'est par rapport à quelque chose ... c'est par rapport au système publique, au système formel (...) qui a un caractère élitiste, sélectif, et qui suit aussi des normes. Alors que, pour le système alternatif, ce sont des modes qui sont là, qui essaient de promouvoir un idéal d'une éducation différente du système classique. Même la notion d'éducation est beaucoup plus généreuse que, par exemple, dans le formel.“

(Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006)

Denn es würde nach der These gearbeitet, dass jeder Mensch ein bestimmtes Potential innehat, dass aber seine Realität, sein Umfeld, es ihm/ihr nicht immer erlaubt, dieses voll auszuschöpfen bzw. danach zu handeln. (ebd.)

Die meisten dieser Alphabetisierungsmaßnahmen im Rahmen der *éducation non formelle* im Großraum Dakars finden in den *banlieus* - wie beispielsweise in Guédiawaye oder Pikine - statt. Dabei werden am Beginn der Programme die Anwesenden nach ihrer Motivation und nach ihren Forderungen an diesen Kurs befragt und dann versucht, diese umzusetzen (ENDA TIERS MONDE 2003: 16f), was auch bedeutet, ständig Veränderungen zuzulassen. Die Lernenden werden zu Subjekten ihrer eigenen (Aus-) Bildung. Einer der Teilnehmenden an einem derartigen Kurs fasst die Unterschiede zur formellen Schulbildung auf Basis seiner Erfahrungen folgendermaßen zusammen:

„À Guédiawaye, ce qui m’a le plus marqué, c’était la négociation de programme, les techniques de gestion d’une classe, et les techniques d’évaluation. J’étais déjà rebelle, je voulais rompre avec l’école formelle [Hervorhebung im Original, Anm. M.G.]. À l’école il y avait les notations: médiocre, bien, très bien, mal. (...) qui est mal? Est-ce le garçon ou l’instituteur? (...) Les filles domestiques ne pouvaient pas comprendre qu’on leur mette 0/20 parce que l’effort qu’elles font pour venir après le travail, pour recevoir un zéro, cela pose des problèmes.“
(in: ebd.: 57)

Éducation alternative heißt auch, dass die Lernenden nicht in einem abgeschlossenen Raum mit vier Wänden sitzen, sondern in eine bestimmte Struktur an öffentlichen Orten - wie einer Garage¹⁴ oder an bestimmten Punkten am Rande einer Straße - eingebunden sind. Es geht außerdem darum, eine Sprache und Vokabeln zu verwenden, die von den Anwesenden verstanden werden (ebd.: 80f), um eine Einheit bzw. eine Verbindung zwischen ihrer Bildung und ihrem alltäglichen Leben herzustellen. Somit werden Räume und Sprache für die Vermittlung eines anderen Verständnisses von Bildung und Alphabetisierung genützt.

Ein Projekt, das versucht, die eben erwähnten Komponenten miteinzubeziehen, ist *Formation Coin(s) de Rue - FCR* - von Enda Ecopole. Seit ihrer Gründung 1994 versucht Enda Ecopole Prozesse und Bewegungen in den einzelnen *quartiers* zu begleiten und mit der dort ansässigen Bevölkerung zu arbeiten, denn

¹⁴Garagen von Automechanikern in Dakar befinden sich nicht in geschlossenen Werkstätten, sondern am Rande einer Straße.

„Éducation, c’était une demande de la population.“

(Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006)

Dabei steht - wie Edouard Diatta (Interview, Dakar am 4.5.2006) betont - das *s’organiser dans les quartiers* der Menschen im Vordergrund. Enda selbst unterstützt die Suche nach Räumen, Materialien und Lehrkräften. FCR gibt es in fast allen *quartiers* in und um Dakar, das heißt, auch in den *banlieus* wie Dalifort, Thiaroye oder Djembbeul. Gearbeitet wird vorwiegend mit Kindern, denen entweder eine Basisausbildung - falls sie nie eine Schule besucht haben - bzw. Unterstützungskurse beim Lernen - für jene, die eine Schule besuchen - angeboten werden. Für Frauen gibt es eigene Alphabetisierungskurse. Alle Klassen sowie die verwendeten Materialien und die Inhalte werden partizipativ, das heißt unter Mitwirkung der Lernenden, gestaltet. (ebd.) Auswirkung ist, unter anderem, dass es nun kleine Bibliotheken in einigen *quartiers* gibt, wo sich die Leute treffen, um zu diskutieren, zu lesen oder um Informationen auszutauschen. Außerdem haben diese Kurse zu einer Veränderung, beispielsweise bei den Entscheidungsprozessen, in einigen *quartiers* geführt - vor allem in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse:

„maintenant elles [die Frauen, Anm. M.G.] participent à la vie et la politique de leur quartier.“

(Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006)

4.5 Motivation: Warum wollt ihr alphabetisiert sein?

Für einen Linguisten der UCAD in Dakar (Interview mit Souleymane FAYE, Dakar am 25.4.2006) ist eine alphabetisierte Person

„une personne qui peut, qui sait lire et écrire dans une langue (...) qu'elle parle.“

Da die meisten der Initiativen für Alphabetisierungskurse in Dakar von der lokalen Bevölkerung in jenen *quartiers* ausgehen, die kaum Zugang zum öffentlichen System haben, stellt sich die Frage nach deren Motivation. Denn ungebildet zu sein ist nur sehr selten Ergebnis einer bewussten individuellen Entscheidung, vielmehr treffen immer mehr betroffene Menschen die bewusste Entscheidung, dem entgegenzuwirken. Ich hatte die Möglichkeit, Frauen in dem Dorf Niacoulrab im Einzugsraum von Dakar bei einem ihrer Alphabetisierungskurse zu besuchen und ihnen die Frage nach dem Warum für ihre Entscheidung zu stellen. Alle Frauen sind Mitglieder des *Cercle Sant Yalla*, der von ihnen gegründet wurde, nur aus Frauen jenes Dorfes besteht und sich für deren Interessen einsetzt. Folgende Antworten bekam ich auf meine Frage (Interview mit dem CERCLE SANT YALLA, Niacoulrab am 17.5.2006):

- „L'alphabétisation me permet d'accumuler des connaissances qui favorisent, d'abord, la gestion de ma vie familiale, la relation avec les autres, (...) le pouvoir de faire le marché.“
- „On est beaucoup plus conscient de toutes les choses.“
- „L'alphabétisation permet d'abord de gérer des secrets personnels, donc, si on reçoit une lettre, il n'est plus question de l'avoir lue par quelque personne - mais, moi, je peux vraiment gérer mes secrets personnels.“

- „La connaissance permet de s’humaniser plus, (...) de s’adapter à n’importe quelle circonstance et condition.“
- „Les informations servent toujours à mieux s’organiser au niveau de mon foyer.“
- „Si on n’apprend pas, on ne peut pas participer à la vie politique et au développement social.“

Auffällig ist, dass die Antworten eine große Bandbreite aufweisen: Die Frauen erwarten sich auf der einen Seite Vorteile für ihr persönliches Leben wie die Möglichkeit, eigene Briefe zu schreiben bzw. erhaltene selbst lesen zu können, damit persönliche Dinge auch wirklich persönlich bleiben. Das ist vor allem vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass die AlphabetInnenrate von Männern in dieser Region höher ist als jene von Frauen, die dadurch oft von ihren Männern abhängig sind. Joséphine Ndong von Graif (Interview, Thiès am 29.3.2006) hebt hervor, dass alphabetisierte Frauen viel eher den Mut und das Selbstbewusstsein aufbringen, andere Positionen als ihre Männer zu vertreten, einfach einmal „Nein“ zu sagen. Das hängt damit zusammen, dass Alphabetisierung das Selbstbewusstseinsniveau der betreffenden Person anhebt und eine Veränderung von Mentalität und Einstellungen mit sich bringt oder mit sich bringen kann. (ebd.)

Von den Frauen erwartet werden auch verbesserte Beziehungen zu anderen Menschen sowie mehr Erfolg in der eigenen beruflichen Tätigkeit, die vor allem im Bereich des Handels angesiedelt ist. Was den Handel betrifft, so geht es den Frauen vorwiegend um Rechenkenntnisse sowie um Kenntnisse der französischen Sprache¹⁵, von denen man sich besseren

¹⁵Die allerdings in dem betreffenden Kurs noch nicht erworben wurden, da die Alphabetisierung in diesem Fall in Wolof stattfindet.

Zugang und mehr Verkäufe unter besser gestellten gesellschaftlichen Schichten - auch EuropäerInnen, die im Land sind - erhofft, da diese bereit sind, höhere Preise zu bezahlen.

Auf der anderen Seite versprechen sich die Frauen durch den Erwerb von Informationen, die ihnen durch Alphabetisierung zugänglich werden, verbesserte Möglichkeiten zur Organisation, nicht nur ihres Alltags, sondern auch ihrer Kommune, ihres Dorfes. Alphabetisierte Frauen beginnen zunehmend, sich auf lokaler Ebene bevorzugt mit anderen Frauen zusammenzuschließen, sich zu organisieren. Sie übernehmen die Verantwortung für diese Initiativen und treffen eigene Entscheidungen:

„Ce sont les femmes qui dirigent, ce sont les femmes qui décident, ce sont les femmes qui agissent elles-mêmes.“

(Interview mit Joséphine NDIONG, Thiès am 29.3.2006)

Hier spielt die bereits erwähnte Bewusstseinssteigerung eine große Rolle. Auffällig ist das geäußerte Bedürfnis, am öffentlichen, gesellschaftlichen und sozialen Leben teilhaben, sich behaupten zu können. Das Auftreten vor der Familie oder vor einer Gruppe verändert sich ebenfalls:

„Elle [die Alphabetisierung, Anm. M.G.] donne du pouvoir parce que la femme analphabète est un peu prisonnière d'elle même. Donc, elle ne sent pas totalement ses capacités au sein de la société, également au sein de la commune. Et dès temps qu'elle commence à lire et à écrire, elle découvre un nouveau pouvoir en elle même. (...) Et qui lui permet maintenant de pouvoir s'affirmer face à un public ou à sa famille et de pouvoir vivre sa vie autrement.“

(Interview mit Mor DIAKHATÉ, Dakar am 11.5.2006)

Dieses Zitat stammt von einem Vertreter von Enda Graf Sahel, die geholfen haben, das erwähnte Alphabetisierungsprogramm der Frauen in Niacoulrab zu organisieren. Bezugnehmend auf das Umfeld der Frauen wird versucht, ein Verständnis von Alphabetisierung zu vermitteln, das sich nicht nur auf das Erlernen von Schreiben und Lesen beschränkt, sondern darüber hinausgehend Fragen der Ökonomie, des Sozialen, des Kulturellen und der Politik miteinzubeziehen. (ebd.) Diese Notwendigkeit wird auch von den Frauen erkannt, die ihren Beitrag zur sozialen Entwicklung ihres Umfeldes und zum politischen Leben leisten wollen. Eine Auswirkung des verstärkten Zusammenschlusses von Frauen ist die Möglichkeit, eigene Probleme untereinander besser austauschen und diskutieren zu können - sei es, in Bezug auf gesundheitliche und hygienische Dinge wie Aidsprävention oder in Bezug auf die Ausbildung ihrer Kinder, der größere Beachtung geschenkt wird. Besonders durch das Erkennen der eigenen Lage wird die Situation der Töchter mit anderen Augen gesehen und versucht, ihnen neue Möglichkeiten zu bieten. Einhergehend mit einer Veränderung der Einstellung in Bezug auf die eigene Situation und jener der nächsten Generation von Frauen, werden existierende Rollenbilder in Frage gestellt. (ebd.) Auf diese Art und Weise tragen die Alphabetisierungsprogramme dazu bei, Identitäten neu zu definieren, indem

Rollenzuschreibungen hinterfragt werden. UNESCO weist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Rolle von Alphabetisierung für kulturellen Wandel sowie für eine Veränderung der Rollenzuschreibung der Frau hin. Joséphine Ndiong (Interview, Thiès am 29.3.2006) zieht folgendes Resümee der Auswirkungen:

„Avec l’alphabétisation, donc, (...) on ne forme pas seulement pour savoir lire, écrire et calculer, mais on forme pour savoir réfléchir, savoir s’engager, avoir des idées, prendre des décisions, savoir reconnaître ses droits. (...) l’alphabétisation, c’est comme une clé.“

Diese Antworten und Aussagen zeigen ebenso deutlich wie das Beispiel der FCR, dass unter Teilen der Bevölkerung der Bedarf nach Alphabetisierung besteht - selbst, oder gerade, wenn für sie der Zugang zu formeller Schulbildung nicht offen steht. Allerdings wird eine andere Art der Wissensvermittlung gefordert. Fähigkeiten, die sie im Alltagsleben einbeziehen können und die dieses erleichtern, stehen im Vordergrund. Um diese zu erlangen, sind die betroffenen Menschen auch bereit, sich zu organisieren oder Initiativen zu gründen. Andererseits erwarten sie sich von ihrer eigenen Alphabetisierung eine Veränderung ihrer Lebensumstände:

„Autrement dit, les gens verront les choses sous un autre angle; se situeront face à ces choses avec un autre esprit, avec dignité malgré la situation dure et difficile. C’est ce que certains considèrent (A. Touraine par exemple), comme des acteurs sociaux et non comme des victimes.“

(ENDA TIERS MONDE 2003: 21)

5 Bewegungen im städtischen Raum

Städte eignen sich besonders gut als Untersuchungsräume für soziale Bewegungen aller Art, denn sie sind Ballungsräume. Das bedeutet, dass in ihnen einerseits soziale und infrastrukturelle Probleme verstärkt auftreten, andererseits nur geringe Distanzen sowie gute Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den als soziale AkteurInnen handelnden Menschen bestehen. Im Großraum Dakar konzentrieren sich über 20% der senegalesischen Bevölkerung. Es ist das politische und wirtschaftliche Zentrum Senegals:

„Cette concentration d’activités et de population, de statuts socio-professionnels, d’origines ethniques et régionales, d’appartenances à des courants religieux, tous différents, ainsi que l’émergence de nouveaux besoins de plus en plus aigus et urgents dans les domaines de l’habitat et de l’emploi et d’autres secteurs de la vie, ont constitué une condition favorable au développement des pratiques associatives.“

(NIANG 1996: 119)

Die Entwicklung der Konzentration der Bevölkerung in städtischen Gebieten geht einher mit einer - vor allem seit 1996 forcierten - Dezentralisierungspolitik des senegalesischen Staates. Diese ermöglichte es sozialen, lokal agierenden, AkteurInnen, vormals staatlich besetzte Räume in Anspruch zu nehmen. Sogenannte *associations* wurden - und werden -

ins Leben gerufen, beispielsweise für die Bereiche Wohnen oder Kunst, sowie Sparvereine, religiöse Vereinigungen, Jugendgruppen oder soziale Netzwerke. (NIANG 1996: 120ff) Doch handelt es sich dabei nicht immer um eine von der lokalen Bevölkerung gewollte politische, soziale oder ökonomische Partizipation, sondern um Selbstorganisationsmaßnahmen im eigenen Überlebenskampf. Denn aufgrund der ökonomischen Krisen, denen das Land vor allem seit Mitte der 1970er-Jahre ausgesetzt ist, sowie des ständigen Rückzuges des Staates aus vielen Lebensbereichen der Gesellschaft, haben diese *associations* - gemeinsam mit zahlreichen internationalen und nationalen NROs - viele Aufgaben in sozialen Fragen übernommen. (ebd.: 123)

Bewegungen entstanden - und entstehen - demnach als Reaktion auf ihr Umfeld: Auf der einen Seite die rasche Urbanisierung mit ihren sozialen Folgen, die als Probleme definiert werden, auf der anderen Seite der Dezentralisierungsprozess, der Bewegungen die Möglichkeit bietet, neue Handlungsspielräume für davor von der institutionalisierten Politik ausgeschlossenen Gruppen zu eröffnen. Gleichzeitig erweitern diese Bewegungen ihre Räume ständig selbst und stellen Forderungen an ihr Umfeld. Im Falle Dakars gilt das seit einigen Jahren den lokalen VertreterInnen der Stadt, denen schlechte Verwaltung vorgeworfen wird, die beispielsweise eine steigende Zahl von Stromausfällen, Probleme bei der Abfallentsorgung oder überfüllte Klassenräume zur Folge hat. Gefordert wird *Bonne Gouvernance*, eine transparente und effiziente Regierungsführung, die auch die lokale Bevölkerung miteinbezieht. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang wären die *Comités de Développement Local - CDL* -, die besonders in den Einzugsgebieten Dakars wie Pikine, Guédiawaye und Rufisque zu finden und von Enda Graf Sahel unterstützt werden. Ihnen geht es vor allem um eine

„recomposition des espaces publics“

(ABDOUL/DAHOU 2003: 185),

wobei den sozialen AkteurInnen eine Handlungslegitimität in Entscheidungsprozessen auf lokaler Ebene zugesprochen werden soll. Weitere Zieldefinitionen sind (ebd.: 186):

- Die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung durch die Wertsteigerung von lokalen Ressourcen.
- Die Stärkung der organisatorischen Kapazitäten der Bevölkerung.
- Die Harmonisierung der Interventionen der einzelnen AkteurInnen.
- Die Förderung einer dezentralen Kooperation.

Als *associations communautaires* stehen die CDL außerhalb des institutionellen Rahmens. Obwohl sie netzwerkartig strukturiert sind, weisen sie bereits stärkere Organisationsmerkmale als eine Bewegung auf. Besonders hervorzuheben ist ihre Betonung der verbesserten Partizipation der Lokalbevölkerung sowie deren Informationszugang:

„Les représentants des associations membres du CDL ont donc pour mission de diffuser les formations reçues jusqu’aux groupes de base.“

(ebd.: 187)

An diesem Punkt wird auf die Bedeutung hingewiesen, dass die Informationen nicht nur bei den Menschen ankommen, sondern diese auch in der Lage sind, sie zu interpretieren und in Zusammenhang zu setzen - womit eine Verbindung zur Alphabetisierung hergestellt werden kann. Allerdings beziehen sie eine wichtige Gruppe (noch) zu wenig mit ein: jene der städtischen Kinder und Jugendlichen.

5.1 Rolle der Jugend:

Kinder und Jugendliche als soziale Subjekte

Die Bevölkerung der Region Dakar ist sehr jung: 1988 waren 54,8% unter 20 Jahren (DIOP/FAYE 2002: 688), Tendenz steigend. Im selben Jahr wurde die Arbeitslosigkeit in der Region auf 24,3% geschätzt - jene der 15 bis 29-Jährigen lag mit 27,7% darüber. 60% der Erwerbstätigen waren im informellen Sektor beschäftigt. (ebd.: 688) Vor allem seit der Abwertung der nationalen Währung CFA Mitte der 1990er-Jahre gibt es viele Jugendliche, die sich vom Staat alleine gelassen fühlen, die die Schule verlassen, da ihnen die Mittel und die Zeit dazu fehlen. (Interview mit Abou Moussa BÂ, Dakar am 8.5.2006) Somit bringt gerade die Stadt die - bereits erwähnten - Probleme mit sich, die Kinder und Jugendliche vermehrt zu sozialen AkteurInnen werden lassen:

„In Afrika stellen Kinder eine konstante und aktive Mehrheit der Bevölkerung dar. Kulturell gesehen sind sie in der Position, den Vorrang der älteren Generation respektieren zu müssen, aber ihr demographisches Gewicht bringt sie dazu, inmitten der Spannungen ihres Kontinents die Rolle der ökonomischen, sozialen oder sogar politischen Akteure auszuüben.“

(COLY/TERENZIO 2005: 309)

Es ist zentral, diese Kinder und Jugendlichen als *ökonomische und soziale Subjekte* wahrzunehmen (LIEBEL et al. 1998: 7), die eine eigenständige Rolle im Leben und in der Gesellschaft spielen, beruhend auf ihrem eigenen Urteil und Handlungsvermögen. In Afrika beginnen Kinder bereits früh, Verantwortung für sich und ihre Familie zu übernehmen: Viele gehen einer ökonomischen Tätigkeit nach. Diese Kinder verrichten vor allem

Landarbeit, Hausarbeit oder arbeiten im informellen Sektor. (SCHIBOTTO 1998: 14) Gerade wenn es sich um arbeitende Kinder und Jugendliche handelt, werden sie oft in die Opferrolle gedrängt, die ihnen jegliche Mitbestimmung und aktive Mitgestaltung ihrer Lebensumstände verunmöglicht. Sie werden doppelt marginalisiert: einerseits als Kinder und Jugendliche, denen kein Platz im institutionellen Politikfeld eingeräumt wird¹, andererseits als Arbeitende, die aber beispielsweise für eine gewerkschaftliche Organisation als zu jung gelten. Allerdings haben sich vor allem im letzten Jahrzehnt Organisationen und Bewegungen dieser arbeitenden Kinder und Jugendlichen gegründet, die soziale Anerkennung für die von ihnen erbrachten Leistungen fordern. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als ökonomische Subjekte, sondern darum, mit ihren Organisationen und Bewegungen als *politische Subjekte* wahrgenommen zu werden. Sie wollen Mitbestimmung und Einfluss in der gesamten Gesellschaft - nicht nur in den ihnen zugedachten Bereichen und Handlungsräumen.

Liebel (1995: 74) versteht unter einer *Kinderbewegung*

„eine soziale Bewegung, die von Kindern selbst getragen wird und über selbstbestimmte Strukturen verfügt.“

Es handelt sich demnach nicht um eine Bewegung für Kinder, in denen sich Erwachsene für die Belange und Rechte von Kindern einsetzen, sondern um eine Bewegung von Kindern, in denen Kinder selbst die ProtagonistInnen sind. Verbindendes Element sind hierbei weder die formelle Mitgliedschaft noch das Programm, sondern gemeinsame Aktivitäten. (ebd.: 75) Zwei wesentliche Elemente stellen die spontanen Formen der Selbstorganisation als Altersgruppe, die die Kinder und Jugendlichen in ihrem Lebenskontext bzw. unter ih-

¹In Senegal beispielsweise liegt - trotz der extrem jungen Bevölkerung - das Wahlalter bei 18 Jahren.

ren spezifischen Lebensbedingungen entwickeln, sowie die Tendenz zur Verselbstständigung und Eigenverantwortung, die sich aus deren Arbeitserfahrungen ergeben, dar. (ebd.: 81) Durch die Existenz eines sozialen Netzwerkes gelingt es ihnen demnach, eine Verknüpfung zwischen Lernen und Alltagshandeln herzustellen. Die erste autonome Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher entstand laut Liebel (ebd.: 77) 1978 in Peru. Sie entwickelte sich im Zuge einer Streikbewegung, als viele Kinder und Jugendliche arbeiten mussten, um den Lohnausfall ihrer Väter auszugleichen:

„Im Kontext ihrer Bewegungen und Organisationen entwickeln die Kinder eigene Kommunikations- und Handlungsformen, in denen sie partizipieren und einflussnehmende soziale Subjekte sind.“

(LIEBEL 1995: 88)

Ihre Bewegungen und Organisationen dienen den Kindern und Jugendlichen nicht nur als Mittel, um in der Gesellschaft mehr Einfluss zu erlangen, sondern auch, um bessere Lebensumstände herbeizuführen. Fast alle dieser Bewegungen sind urban geprägt, das heißt, sie entstanden - und entstehen - im städtischen Raum.

In Dakar selbst treten soziale Bewegungen von Jugendlichen² - vorwiegend SchülerInnen, StudentInnen und junge Arbeitslose, aber auch generell die städtische Jugend - seit den späten 1980er-Jahren³ verstärkt in die politische öffentliche Sphäre ein. (DIOUF 2002: 157) Sie sind eine Antwort auf die monozentristische Machtausrichtung und die Institutionalisierung rund um eine Einheitspartei, die *Parti Socialiste*, die seit der Unabhängigkeit die Regierungen stellte. Den existierenden politischen, ökonomischen, sozialen und kultu-

²Kinder waren hier - meines Wissens nach - nicht die tragenden Kräfte.

³Abgesehen natürlich von den Protesten und Streiks von SchülerInnen und StudentInnen 1968.

rellen Strukturen wurde misstraut. Die Jugendlichen verließen die institutionalisierten und formellen politischen Organisationen und gründeten eigene, autonome Organisationen, die sich vor allem auf ein lokales Arbeiten in den *quartiers* konzentrierten:

„Les jeunes deviennent ainsi des enjeux des luttes politiques et des ressources des mouvements sociaux urbains.“

(ebd.: 160)

Es handelte sich hierbei vor allem um kulturelle und sportbezogene *associations*, um neue Organisationsformen unter SchülerInnen und StudentInnen, sowie um ökonomische Vereinigungen, die ihre Betonung auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit legten. Diese Bewegungen und Initiativen organisierten, unter anderem, Sanierungsarbeiten, Müllentsorgung oder öffentliche Bibliotheken in den einzelnen *quartiers* (ebd.: 160f), da sich der Staat finanziell aus diesen sozialen Bereichen während der 1980er-Jahre mehr und mehr zurückgezogen hatte. Zwei der bedeutendsten Bewegungen dieser Zeit waren die Stadtteilreinigungsbewegung *Set Setal*⁴ sowie *Sopi*⁵, die eine politische Veränderung - vor allem in Bezug auf die Vorherrschaft der *Parti Socialiste* - forderte. Mitte der 1990er-Jahre entstand eine neue Bewegung, getragen von arbeitenden Kindern und Jugendlichen, die sich über weite Teile Westafrikas ausdehnte: die *Afrikanische Bewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen*, MAEJT.

⁴*Set Setal* ist Wolof und bedeutet reinigen bzw. säubern.

⁵*Sopi* ist Wolof und bedeutet Wandel.

5.2 Beispiel:

Le Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs - MAEJT

Die Anfänge der MAEJT gehen zurück in das Jahr 1992, als junge Hausangestellte sich auf Basis ihres *quartiers*, des HLM Montagne in Dakar, zu einer Gruppe zusammenschlossen, um ihre Interessen besser vertreten zu können und für

„meilleures conditions de vie et de travail“

(Interview mit Bouna DIALLO und Adama DIOUF, Dakar am 9.5.2006)

auftraten. Sie wurde - und wird bis heute - dabei von Enda Jeunesse Action unterstützt. Die Bewegung dehnte sich rasch auch auf andere Städte aus. Es handelt sich bei den AkteurInnen um im informellen Sektor beschäftigte Kinder und Jugendliche aus der Peripherie der urbanen Zentren, die, unter anderem, als Hausangestellte, VerkäuferInnen, *coxeurs*⁶, Autowäscher oder Gepäckträger tätig sind. (ebd.)

Der erste Auftritt in der Öffentlichkeit erfolgte bei den Aufmärschen zum 1. Mai 1994, an denen die MAEJT in Dakar, Ziguinchor, Cotonou und in Bamako teilnahm. Offiziell gegründet wurde die MAEJT einige Monate später, am 21.7.1994 in Bouaké - Côte d'Ivoire -, mit der Verabschiedung folgender 12 Rechte, die auf Basis des Lebenskontextes und der Arbeitsbedingungen der AkteurInnen formuliert wurden (ENDA TM JEUNESSE ACTION 2000: 6ff):

1. das Recht, einen Beruf bzw. ein Gewerbe zu erlernen

⁶Das sind jene Burschen, die bei den Sammelbussen - den sogenannten *cars rapides* oder den *Ndiada Ndiayes* - die Fahrgäste einsammeln bzw. ihnen beim Aussteigen behilflich sind.

2. das Recht, im Dorf zu bleiben
3. das Recht, in einer sicheren Umgebung zu arbeiten
4. das Recht auf eine leichte und begrenzte Arbeit
5. das Recht, sich im Krankheitsfall auszuruhen
6. das Recht, respektiert zu werden
7. das Recht, gehört zu werden
8. das Recht auf gesundheitliche Versorgung
9. das Recht, lesen und schreiben zu lernen
10. das Recht, sich zu amüsieren, zu spielen
11. das Recht, seine Meinung zu äußern, sich zu organisieren
12. das Recht auf rechtlichen Beistand, wenn es zu Problemen kommt.

Heute ist die MAEJT in 400 Gruppen in 64 Städten in 20 afrikanischen Ländern aktiv, darunter in Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinea Bissau, Mali, Mauretanien, Niger, Senegal und Togo. (COLY//TERENZIO 2005: 312) Die Organisation erfolgt über örtliche Basisgruppen an Arbeitsplätzen oder Wohnorten, die dann gewählte VertreterInnen in *associations* auf städtischer Ebene entsenden. Außerdem gibt es überregionale und internationale Koordinierungsbüros zum Erfahrungsaustausch sowie zur Formulierung gemeinsamer Ziele. In Senegal existieren neun dieser *associations*, die Mehrzahl der an der Basis tätigen AkteurInnen in Dakar sind Mädchen. (Interview mit Bouna DIALLO und Adama DIOUF, Dakar am 9.5.2006) Über die Thematisierung bestehender sozio-ökonomischer

und politischer Probleme sowie der Schaffung des Rahmens für eine Selbstorganisation der Betroffenen sollen Verbesserungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen der AkteurInnen erreicht werden.

Interessant ist, dass sich zwei der formulierten Rechte direkt auf die Alphabetisierung beziehen: das Recht, einen Beruf zu erlernen sowie das Recht, lesen und schreiben zu lernen. Dabei wird betont, dass die Bildung eines Kindes oder eines Jugendlichen Spezifika der afrikanischen Kultur sowie deren positive Werte beinhalten und einen breiteren Bedeutungsgehalt als formelle Schulbildung aufweisen soll. Bildung sollte außerdem gratis sein und Alphabetisierungskurse sollen mit der Arbeit Hand in Hand gehen können (ENDA TM JEUNESSE ACTION 2000: 15ff) - was sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Zeitkomponente und die Räumlichkeiten bezieht. Bouna Diallo von Enda Jeunesse Action (Interview, Dakar am 9.5.2006) hebt den Hintergrund dieser Forderungen hervor:

„Les enfants et jeunes travailleurs sont, en général, des enfants et des jeunes qui n’ont pas eu la chance d’aller à l’école.“

Und weiter:

„Ils [die arbeitenden Kinder und Jugendlichen, Anm. M.G.] voulaient avoir la chance de recevoir une éducation, une formation.“

(ebd.)

In Senegal werden von der MAEJT insgesamt rund 6.000 Lernende in 300 Räumen im Rahmen der *éducation non formelle* betreut. In der Region Dakar gibt es 300 TeilnehmerInnen, beispielsweise in HLM Montagne, Guédiawaye, Parcelles oder der Médina. (ebd.) Diese Kurse finden in den *quartiers* oder an den Arbeitsplätzen der Kinder und Jugendlichen statt - und zwar sowohl in Französisch als auch in den nationalen Sprachen. Es

geht vor allem um eine praktische und theoretische Berufsausbildung - beispielsweise als SchneiderIn oder als AutomechanikerIn⁷ -, um das Erlernen von Kenntnissen des Lesens, Schreibens, Rechnens sowie des Französischen, aber auch um die Vermittlung der Rechte und der Pflichten der Kinder und Jugendlichen:

„L'éducation est fondamentale dans la vie de l'être humain. Parce qu' elle te permet de connaître tes droits et tes devoirs, de communiquer avec l'extérieur.“

(Interview mit Bouna DIALLO und Adama DIOUF, Dakar am 9.5.2006)

5.3 Zusammenfassung: Bewegungen und Alphabetisierung

Die bisher zentralste Erkenntnis für meine Hauptthese über den Zusammenhang von sozialen Bewegungen und Alphabetisierung ist, zu beobachten, dass es Menschen gibt, die bereit sind, sich zu organisieren, um Wissen zu erwerben bzw. vermittelt zu bekommen. Gleichzeitig ermöglicht ihnen das erworbene Wissen, sich über die eigene Rolle in der Gesellschaft Gedanken zu machen, neue Problemlagen herauszuarbeiten und somit neue Forderungen zu stellen:

⁷Obwohl ich hier jeweils die geschlechtsneutrale Formulierung verwende, orientieren sich die Ausbildungen zumeist an „traditionellen“ Arbeitsbildern, was bedeutet, dass Mädchen kaum oder gar nicht Automechanikerin werden.

„Another major use of literacy skills is in the creation and management of local associations and community-based groups. (...) Usually such associations bring together people who have had a few years of formal education, new literates in the local languages, and volunteers who cannot read and write but want to be part of the association's activities. Often work in an association encourages someone to start attending literacy classes; once literate he is encouraged to put these skills to use in the community.“

(FAGERBERG-DIALLO 2006: 32)

Außerdem erwähnen Vertreter der größten senegalesischen Gewerkschaft, der CNTS, dass es einfacher ist, alphabetisierte ArbeiterInnen von einer gewerkschaftlichen Organisation zu überzeugen, da diese gegenüber ihrem Umfeld aufmerksamer sind (Interview mit der CNTS, Dakar am 24.3.2006) und somit Problemlagen in der Gesellschaft besser erkennen. Und Edouard Diatta von Enda Ecopole (Interview, Dakar am 4.5.2006) betont die Bedeutung von Alphabetisierung für die Menschen, um ihre Rechte und Pflichten als StaatsbürgerInnen zu kennen, um so politisch partizipieren zu können:

„Donc, forcement, l'alphabétisation - au sens où on l'exerce, à notre niveau - est un moyen d'amener l'individu à jouer, pleinement, son rôle de citoyen, de citoyen au sens large.“

Frauen, die Rollenbilder in Frage zu stellen beginnen, Kinder und Jugendliche, die mitbestimmen wollen: Was kommt nun zuerst - die Alphabetisierung oder die Teilnahme an einer Bewegung? Aufgrund der bisherigen Resultate ist es nötig, die Ausgangsthese etwas zu modifizieren: Es handelt sich bei den erwähnten Beispielen vorwiegend um Menschen, die bereits - von sich aus - den Entschluss gefasst haben, lesen und schreiben zu lernen.

Von einer Alphabetisierung versprechen sie sich eine Verbesserung ihrer Lebensumstände und ein verstärktes Eingebundensein in ihr direktes Umfeld. Diese Menschen haben auch begonnen, sich für ihr Anliegen zusammenzuschließen, zu organisieren. Das bedeutet, sie haben sich bereits entschieden, aus ihren existierenden Rollenzuschreibungen und Positionen auszubrechen und befinden sich somit auf der Suche nach einer neuen Identität. Die Bewegung, an der sie teilhaben und das Wissen, das sie in diesem Prozess erwerben, verstärken allerdings diese Tendenz. Ihre Erfahrungen durch gemeinsame Aktivitäten auf der einen Seite und das gewonnene Selbstbewusstsein durch die Fähigkeit, unabhängig und selbstständig handeln zu können, auf der anderen Seite tragen dazu bei, sich immer neuen Problemlagen und den damit verbundenen Aufgaben anzunehmen. Als soziale AkteurInnen begreifen sie in einem Prozess des persönlichen Engagements ihr Potential zu Veränderung. Sie dehnen ihre Aktivitäten aus und besetzen neue Räume des öffentlichen Lebens und geben ihnen dadurch neue Bedeutungen, indem sie zum Beispiel Alphabetisierungskurse am Rande von Straßen abhalten.

Durch diese Dynamik nimmt die Interaktion mit dem eigenen Umfeld zu. Und in diesem Umfeld wiederum gibt es Menschen, die sich in derselben Situation befinden und nun auf das Angebot und die Strukturen einer bereits existierenden Bewegung zurückgreifen können. Das gilt auch für die Alphabetisierungskurse, die zum Programm vieler Bewegungen in dieser Region zählen. Menschen, die an diesen Kursen teilnehmen und auf diese Art Wissen erwerben, das es ihnen ermöglicht, ihre Lage mit anderen Augen zu sehen, beginnen oft, sich ebenfalls zu organisieren bzw. sich bereits existierenden Bewegungen anzuschließen. Diese rasche Ausbreitung konnte beispielsweise bei der MAEJT beobachtet werden.

Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse kann daher festgestellt werden, dass Alphabetisierung bereits existierende Prozesse und Dynamiken von sozialen Bewegungen verstärkt. Gleichzeitig kann sie auch ein soziales und politisches Engagement begünstigen - allerdings vor allem im Kontext einer sozialen Bewegung, die Strukturen und Perspektiven für die Menschen bereithält. Das bedeutet, dass Alphabetisierung zwar immer politisch ist, aber sowohl systemerhaltend sein als auch zu sozialem Wandel führen kann. Die Weise und der Kontext, in dem Wissen erworben wird, sind entscheidend. Der Zusatz, dass die Auswirkungen auf lokalem Niveau stärker zu spüren sind als auf nationalem, kann bestätigt werden, da alphabetisierte Menschen sich eher mit ihrem direkten Umfeld auseinandersetzen und Aktivitäten zu dessen Verbesserung unternehmen.

6 Dakar im Vergleich mit Abidjan, Bamako und Ougadougou

Um die zuvor erwähnten Erkenntnisse und aufgestellten Thesen in Relation bzw. in einen Bezug setzen sowie um eventuelle Besonderheiten der Situation in Dakar herausarbeiten zu können, werden in diesem Kapitel andere Städte der Region Westafrika zum Vergleich herangezogen. Es handelt sich um die Städte Abidjan in Côte d'Ivoire, Bamako in Mali und um Ougadougou in Burkina Faso. Mit Ausnahme von Abidjan, das in dieser Position 1983 abgelöst wurde, sind alle genannten Städte - wie auch Dakar - die Hauptstädte der betreffenden Länder.¹ Sie stellen damit nicht nur politische, sondern auch wirtschaftliche Zentren dar: Abidjan beispielsweise ist das Zentrum für den industriellen Sektor, der sowohl agro-industrielle Aktivitäten im Bereich Kakao oder Kaffee, als auch einen Automobil- und Textilzweig sowie Ölraffinerien miteinschließt. (UN 1995: 8) Dakar selbst konzentriert fast 90% der Jobs im sekundären und tertiären Sektor. (ebd.: 72) All diese Staaten standen bis 1960 unter französischer Kolonialherrschaft, was bis heute Auswirkungen auf regionale und innerstaatliche Entwicklungen - wie beispielsweise auf das Bildungssystem oder die

¹Abidjan hat aufgrund des Verlustes des Status der Hauptstadt aber keineswegs seine Bedeutung für das Land eingebüßt. Es gilt noch immer als die wichtigste Stadt der Côte d'Ivoire, weswegen es auch in diese Analyse miteinbezogen wurde.

sprachliche Situation - hat. Für den Vergleich werden einzelne Aspekte und Teilgebiete der politischen Systeme herausgenommen und in thematischen Einheiten miteinander in Verbindung gesetzt.

6.1 Internationale und regionale Entwicklungen

„The world we live in today has two opposing dynamics: globalisation of the economy and an approach to social change based on the sense of shared interests, which lead to wide-ranging social movements.“

(MCINTYRE-MILLS 2000: 3)

Die Globalisierung hat die Welt zusammenrücken lassen. Wir sind heute vernetzter und voneinander abhängiger denn je zuvor. Aber gleichzeitig kann festgestellt werden:

„les frontières ne disparaissent pas, elles se reconfigurent.“

(ENDA GRAF SAHEL 2005: 37)

Diese Grenzen prägen in besonderem Ausmaß die Beziehungen zwischen Afrika, das sich seit vielen Jahrzehnten in einem Abhängigkeitsverhältnis befindet, und dem Rest der Welt. Somit hat die Globalisierung nicht die oft erwähnte Homogenität gebracht, sondern neue Differenzen geschaffen. Auf dem im Jänner 2003 in Addis Abeba stattgefundenen Afrikanischen Sozialforum wurden diese Entwicklungen und ihre negativen Auswirkungen für den afrikanischen Kontinent problematisiert. Die Delegierten von sozialen Bewegungen forderten mehr Selbstbewusstsein, eine Suche nach panafrikanischen Grundwerten sowie die Entwicklung von eigenen demokratischen Formen. (ROBERT 2003: 19)

Für die Region Westafrika ist das demographische Wachstum, das auf dem ganzen Kontinent zu spüren ist, besonders markant. Die enorme Urbanisierung und die Zunahme vor allem der internen Migration lassen den Druck auf Ressourcen - wie zum Beispiel Wasser - und auf den vorhandenen Platz steigen. (ENDA GRAF SAHEL 2005: 39) Gleichzeitig ist ein Auseinanderbrechen der sozialen Netzwerke, wie der großen Familien, sowohl im urbanen als auch im ländlichen Raum zu bemerken. Damit einher geht eine Neuverteilung der Rollen zwischen den Geschlechtern, unter anderem durch eine verstärkte Einbindung von Frauen in den Arbeitsmarkt. (ebd.: 40f) Der Staat ist nicht in der Lage, die soziale Absicherung, die oft von den Familien getragen wurde, zu übernehmen. Die Tendenz geht - neben einer Konzentration in den urbanen Räumen - in Richtung Verarmung weiter Teile der Bevölkerung. Mit dem Versiegen der Ressourcen für die Rentenökonomie² und den Reformen der Strukturanpassungsprogramme der internationalen Währungsinstitutionen seit Beginn der 1980er-Jahre haben sich auch die Bedingungen für die politische Stabilität der Staaten in Westafrika verändert, die sich nun grob in drei Kategorien einteilen lassen (ebd.: 57):

- Länder, die friedliche Veränderungen durchgemacht und ein Mehrparteiensystem verankert haben, wie zum Beispiel Senegal, Mali, Ghana und Benin;
- Länder, in denen autoritäre Systeme restauriert wurden, beispielsweise Guinea, Burkina Faso, Mauretanien oder Togo; sowie
- Länder, die sich in einer Spirale von politischen Krisen und zivilen Konflikten befinden, wie Sierra Leone, Liberia oder Côte d'Ivoire.

²Rentenökonomie gilt als eine Wirtschaftsform, in der die AkteurInnen nicht durch eine gesteigerte Produktion, sondern durch die Ausnutzung von strukturell bedingten Knappheitslagen zu Wohlstand kommen.

Die Forschungsgruppe Enda Graf Sahel (2005: 57) kommt daher zu dem Schluss, dass

„malgré les avancées formelles de la démocratie représentative, les gens n’arrivent toujours pas à avoir leur mot dans la gestion de la Cité.“

6.2 Urbanisierung im Vergleich

Tabelle 4: Urbanisierung

Staaten	EINWOHNER- ZAHL 2003	BEWOHNER PRO KM ² 2001	EWZ DER STÄDTE 2000	WACHSTUM DER STÄDT. BEV. IN % 1990-2003	% DER STÄDT. BEV. AN DER GE- SAMTBEV. 2003
Burkina Faso	12,1 Mio.	42	Ouagadougou: 831.000	4,5	17,6
Côte d’Ivoire	16,8 Mio.	52	Abidjan: 3,8 Mio.	3,8	44,9
Mali	11,7 Mio.	9	Bamako: 1,1 Mio.	4,1	32,3
Senegal	10,2 Mio.	51	Dakar: 2,1 Mio.	4,4	49,6

Quelle: UN-HABITAT 2003: The Challenge of Slums: 267; WB 2003: World Bank Atlas: 54f; WB 2005: African Development Indicators: 301

Im Jahr 2000 lebten weltweit 47% der Gesamtbevölkerung in urbanen Agglomeraten. Für Afrika südlich der Sahara belief sich diese Zahl auf 38%, es wird allerdings ein Anstieg auf 55% bis 2030 erwartet. (WEGSCHEIDER 2004: 19) Das würde dem schnellsten jährlichen städtischen Bevölkerungswachstum entsprechen. Diese Tendenz ist ebenfalls in den vier Untersuchungsländern zu beobachten. Im Zeitraum zwischen 1990 und 2003 stieg ihre städtische Bevölkerung jährlich zwischen 3,8% in Côte d’Ivoire und 4,5% in Burkina

Faso (siehe Tabelle 4). Für Côte d'Ivoire ist dieser Wert relativ gering: Von 1950 bis 1975 verzeichnete Abidjan mit einem jährlichen Wachstum von 11% eine der höchsten Raten in Afrika südlich der Sahara, zwischen 1975 und 1990 ging dieser Prozentsatz auf 5,4% zurück. (UN 1995: 7) Im Jahr 1950 lebten erst 2% der ivoirischen Bevölkerung in Abidjan, 1990 waren es bereits 18%. (ebd.: 7) Insgesamt 25% der in Côte d'Ivoire lebenden Bevölkerung sind nicht in diesem Land geboren, das heißt, es handelt sich um MigrantInnen, die vor allem aus Burkina Faso, Mali oder Ghana kommen. (UN-HABITAT 2003) In den letzten Jahren hat der Anstieg ihrer Anzahl aufgrund der immer wieder aufflammenden Konflikte und kriegerischen Auseinandersetzungen abgenommen.³ Auch diese Konflikte müssen mitberücksichtigt werden.

In allen vier Ländern lag das jährliche Wachstum der Bevölkerung in urbanen Räumen vor dem insgesamten Schnitt. Das hat eine stetige Zunahme der städtischen Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten zur Folge. In Burkina Faso lag der Prozentsatz der Bevölkerung in Städten im Jahr 1980 noch bei 8,5%, 2003 bereits bei 17,6%, in Mali stieg er in derselben Periode von 18,5 auf 32,3%. Auch für die beiden stärker urbanisierten Länder Senegal und Côte d'Ivoire stieg der Anteil um rund 10 Prozentpunkte. Im ersten Fall von 35,7 auf 49,6%⁴, im zweiten von 34,7 auf 44,9%. Senegal ist somit das am stärksten urbanisierte Land der Untersuchung, Burkina Faso das am wenigsten urbanisierte.

³Seit der Erhebung eines Teils der Armee 2002 gegen die Regierung Gbagbo ist das Land zweigeteilt: Den Norden kontrollieren die Rebellen - die sogenannten *Forces Nouvelles* -, den Süden - und damit auch Abidjan - die Übergangsregierung unter Ministerpräsident Banny bzw. noch immer Gbagbo, dessen Mandat von der UNO letztes Jahr noch einmal verlängert wurde. Trotz der Stationierung von UN-Truppen kommt es immer wieder zu Gewalteskalationen und neuerlichen Konflikten. Entwaffnungen sind bisher gescheitert, Neuwahlen haben nicht stattgefunden.

⁴Die UN spricht allerdings für das Jahr 2005 nur von 41,6%. (<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/hum-sets.htm> vom 19.12.2006)

Tabelle 5: Soziale Situation der Bevölkerung

Staaten	LEBENSERWARTUNG		% DER BEV. MIT WE-NIGER ALS 1 US-DOLLAR PRO TAG	% MIT ZUGANG ZU SANITÄREINRICHTUNGEN - 2002		% MIT ZUGANG ZU SAUBEREM WASSER - 2002	
	1990	2003		1994-2003	Stadt	Land	Stadt
Burkina Faso	45	43	45	45	5	82	44
Côte d'Ivoire	50	45	11	61	23	98	74
Mali	45	41	72	59	38	76	35
Senegal	50	52	22	70	34	90	54

Quelle: WB 2005: African Development Indicators: 309ff

Aber da das Wachstum annähernd gleich rasch ausfällt, sind die damit verbundenen Probleme im städtischen Raum ähnlich. In seinem 1983 erschienenen Werk, *A Geography of the Third World*, spricht Dickenson (1983: 182) von rund 60% der Stadtbevölkerung in Abidjan und Dakar, die in Slums und Slumsiedlungen leben. Für Ougadougou beläuft sich der Prozentsatz gar auf 70%, für Bamako liegen keine Zahlen vor. In drei der vier Untersuchungsländer ist die Lebenserwartung gesunken. Das starke Zurückgehen in Côte d'Ivoire um fünf Jahre erklärt sich zum Teil aus der derzeitigen Konfliktsituation.

Trotzdem weisen die städtischen Gebiete eine bessere Gesundheitsvorsorge als die ländlichen auf: Die Lebenserwartung lag in Abidjan 1989 mit 56 Jahren durchschnittlich acht bis zehn Jahre über dem Rest des Landes. (UN 1995: 7) Eine Frau in dieser Stadt bekam darüberhinaus mit durchschnittlich 5,7 Kindern ein Kind weniger als eine Frau im ländli-

chen Raum, die Kindersterblichkeit lag mit 73 von 1.000 Kindern unter den 112 von 1.000 in ländlichen Gebieten. (ebd.: 7)

Auch in Bezug auf den Zugang zu Sanitäreinrichtungen sowie zu sauberem Trinkwasser liegen die städtischen Gebiete weit über den ländlichen. Allerdings können beispielsweise die Abwasser- und Kanalanlagen mit dem rasanten Städtewachstum kaum Schritt halten: In Abidjan, welches das beste Abwassersystem Westafrikas aufweist, waren bereits 1988 nur noch 35% der Bevölkerung direkt an das Netz angeschlossen, weitere 45% mussten sich mit Klärtanks und Abwassergruben zufrieden geben, und 20% wurden nicht von dem System erfasst (UN 1995: 8) - Tendenz der letzten beiden Gruppen steigend. Vor allem die Einzugsgebiete der Städte, die das schnellste Wachstum verzeichnen, sind nur unzureichend versorgt. In Dakar ist der Zugang zum Kanalsystem nur im Zentrum der Stadt gesichert. Laut dem Hyginedepartment ist die Abwasser- und Müllentsorgung nur für ein Viertel der Stadtbevölkerung ständig gewährleistet. (ebd.: 73) In Bezug auf die Versorgung mit Trinkwasser sind die Zahlen in der senegalesischen Hauptstadt rückläufig: In den Jahren von 1996 bis 2000 sank die Anzahl der Haushalte mit Zugang zu sauberem Trinkwasser von 97% auf 93%. (FRANK 2006: 103) Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, geht die Welbank (2005: 318) für das Jahr 2002 von 90% aus. Gleichzeitig ist aus ihren Daten keine Verschlechterung der Situation zu erkennen, da die Weltbank (ebd.: 318) bereits 1990 von 90% der Bevölkerung mit Zugang zu sauberem Trinkwasser spricht.

Unterkunft und Wohnungswesen stellen in allen genannten Städten ein immer größer werdendes Problem dar, Zahlen sind allerdings kaum vorhanden:

„A 1986 study by the Abidjan town planning agency indicated that 54 per cent of city residents were living in traditional village-style houses, 16 per cent in shanty towns and the remaining 30 per cent in modern housing financed by heavy Government subsidies during the period 1955-1980. Some 80 per cent of residents are renters or leasers.“

(UN 1995: 8)

Ougadougou breitet sich in den letzten Jahren immer mehr aus, Unterkünfte werden von der zuwandernden Bevölkerung oft nicht legal aufgestellt, und sind nicht an ein Infrastrukturnetz angeschlossen. Die 1951 in Dakar zur Reduzierung der Wohnungsnot gegründete *Société Immobilière du Cap-Vert (SICAP)* hat ebenfalls Schwierigkeiten, die Lage in den Griff zu bekommen: 1989 wurden rund 11.000 Einheiten verteilt, aber auf der Warteliste befanden sich bereits zu dieser Zeit mehr als 39.000 Anfragen. (ebd.: 72) Heute kann von einem noch höheren Bedarf ausgegangen werden.

Besonders große Unterschiede innerhalb der untersuchten Staaten finden sich in dem Prozentsatz jener, die mit einem US-Dollar oder weniger pro Tag auskommen müssen: Während dieser Anteil in Côte d'Ivoire, das bis Anfang der 1980er-Jahre als Wirtschaftswunder galt, bei 11% liegt, leben in Mali 72% der Bevölkerung unter dieser Marke. Allerdings müssen diese Zahlen in Relation zu anderen Schätzungen gesetzt werden: UN-HABITAT (2003: 265) stuft für das Jahr 1994 im Fall von Burkina Faso noch 61,2% als Teil der Bevölkerung mit weniger als einem US-Dollar pro Tag ein, während die Weltbank (2005; Tabelle 5) von 45% im Zeitraum zwischen 1994 und 2003 ausgeht. Interessant ist aber, dass die beiden Länder, in denen der Prozentsatz geringer ist - Côte d'Ivoire und Senegal - nicht nur bei den Küstenländern mit somit besserem Zugang zu Handelswegen sind, sondern bereits in

der kolonialen Wirtschaftspolitik Frankreichs einen größeren Stellenwert einnahmen als die Binnenländer Mali und Burkina Faso.

Tabelle 6: Information und Kommunikation

Staaten	RADIO PRO 1.000 EINWOHNER	FERNSEHANLAGE PRO 1.000 EW	INTERNETBENUTZER IN TAUSEND	
			2001	2003
Burkina Faso	433	79	19	48
Côte d'Ivoire	185	61	70	240
Mali	180	33	20	..
Senegal	126	78	100	225

Quelle: WB 2005: African Development Indicators: 247f

Diese beiden Staaten führen die Statistik auch in der Anzahl der InternetbenutzerInnen an: In Senegal nutzten 2001 225.000 Menschen das Internet - um 125.000 Personen mehr als noch zwei Jahre davor -, in Côte d'Ivoire waren es bereits 240.000, was einem Anstieg von 170.000 Personen entspricht. Währenddessen weist Burkina Faso mit 433 Menschen von 1.000 die höchste Dichte an RadiobesitzerInnen auf. Diese Zahlen über Formen der Informationsbeschaffung und Kommunikation sind deswegen von Bedeutung, da sie Rückschlüsse über die AnalphabetInnenrate zulässt, da nur alphabetisierten Menschen die Nutzung des Internets möglich ist.

6.3 Alphabetismus im Vergleich

Mali und Burkina Faso sind - gemeinsam mit Niger - jene Länder Afrikas südlich der Sahara, die den niedrigsten Anteil an alphabetisierter Bevölkerung aufweisen. Im Jahr

Tabelle 7: AlphabetInnenrate unter Erwachsenen und Jugendlichen

Staaten	Jahr	ALPHABETENRATE UNTER ER- WACH- SENEN (15+) IN %			ALPHABETENRATE UNTER JU- GENDLI- CHEN (15-24) IN %		
		Insg.	Männer	Frauen	Insg.	Männer	Frauen
Burkina Faso	2003	22	29	15	31	38	25
Côte d'Ivoire	2000	49	61	39	61	71	52
Mali	1998	19	27	12	24	32	17
Senegal	2002	39	51	29	49	58	41

Quelle: UN 2006: Indicators on literacy, <http://www.unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/literacy.htm> vom 19.12.2006

2003 konnten in Burkina Faso nur 29% der Männer und 15% der Frauen über 15 Jahre lesen und schreiben, in Mali waren es 1998 27 bzw. 12%. Die Anzahl der alphabetisierten Jugendlichen liegt in Burkina Faso rund 10% darüber, in Mali rund 5%. Die nationale Definition von Alphabetismus lautet in Burkina Faso - wie auch in Senegal -:

„Ability to read and write in any language.“

(UNESCO 2005a: 157)

Damit schließen sich die beiden Staaten der häufigsten Definition von Alphabetismus an, die die Lese- und/oder Schreibfähigkeit in den Vordergrund rückt. In Mali wird demgegenüber auf das Kennzeichen einer Schulbildung gesetzt:

„Illiterate is a person who never attended school even if that person can read and write.“

(ebd.: 157)

Unklar bleibt allerdings, ob Personen, die lesen und schreiben im Rahmen der *éducation non formelle* erlernt haben, als alphabetisiert gelten oder nicht. In Côte d'Ivoire stehen Aspekte der Kommunikation und Informationsbeschaffung im Vordergrund. Alphabetismus ist demnach die

„Ability to read easily or with difficulty a letter or a newspaper.“

(ebd.: 157)

Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden für die Tabellen im Rahmen dieser Arbeit Daten von internationalen Organisationen herangezogen, die Alphabetisierung mit der Fähigkeit des Lesens und Schreibens in Verbindung setzen.

Alle vier Untersuchungsländer weisen - teils erhebliche - Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Alter und Region auf: Frauen, die ältere Generation sowie die ländliche Bevölkerung sind weniger alphabetisiert. In Burkina Faso beispielsweise weisen nur halb so viele Frauen wie Männer - 15 zu 29% - Lese- und Schreibkenntnisse auf. Von 100 Frauen in diesem Land sind 89 nie in die Schule gegangen, und von jenen elf, die eine Schule besucht haben, gelang es acht nicht, in den Sekundarbereich vorzudringen. (OUEDRAOGO 1994) In den vier Städten, die Gegenstand dieser Untersuchung sind, ist die Alphabetisierungsquote im nationalen Vergleich relativ hoch, wobei Côte d'Ivoire die geringsten Verschiebungen zu verzeichnen hat: In Abidjan sind 36,8% der Frauen und 63,3% der Männer alphabetisiert (Daten in: UN-HABITAT 2003: 284) - verglichen mit 39 bzw. 61% für das gesamte Land. In Senegal und Mali sind diese Unterschiede größer: In Dakar sind 47,7% der Frau-

en und 74,7% der Männer alphabetisiert, in Bamako gar bei beiden Geschlechtern 71,2%, für Ougadougou liegen keine Zahlen vor. (ebd.: 283f) Allerdings erscheinen die Daten für Bamako angesichts einer nationalen AlphabetInnenrate von 27% bei Männern und 12% bei Frauen - aus dem Jahr 1998 - unverhältnismässig hoch und wenig glaubwürdig, selbst wenn berücksichtigt wird, dass die Rate über die Jahre ansteigt.

Tabelle 8: Entwicklung der AnalphabetInnenrate unter Erwachsenen

Staaten	% DER ANALPHABETEN ÜBER 15 JAHRE								
	1990			1997			2002		
	Insg.	Männer	Frauen	Insg.	Männer	Frauen	Insg.	Männer	Frauen
Burkina Faso	84	75	92	79	69	88	74	64	84
Côte d'Ivoire	61	49	74	54	43	66	49	39	60
Mali	81	72	90	77	67	86	73	62	83
Senegal	72	62	81	65	55	75	61	51	70

Quelle: WB 2004: African Development Indicators: 322

Generell ist zu sagen, dass die AlphabetInnenrate gestiegen bzw. die AnalphabetInnenrate gesunken ist. Während in Senegal 1990 noch 72% der Bevölkerung AnalphabetInnen waren, sind es im Jahr 2002 61% (siehe Tabelle 8). Dieser Rückgang um rund 10% ist auch in den übrigen drei Untersuchungsländern zu beobachten. Aber obwohl einerseits von nationaler, andererseits von internationaler Seite, verstärkte Anstrengungen in Richtung einer Alphabetisierung von Mädchen und Frauen unternommen wurden, spiegelt sich das nicht in den Zahlen wieder: Der Analphabetismus von Frauen ist nicht stärker gesunken als jener von Männern. Für Burkina Faso ist ein stärkerer Rückgang bei Männern - von 75 auf 64% - als bei Frauen - von 92 auf 84% - zu verzeichnen. Anders als die Weltbank (2004: 322), auf deren Daten Tabelle 8 dieser Arbeit beruht, gehen andere Quellen, wie das Internationale Afrikaforum (1997, in: SCHICHO 2001: 230), für den Fall von Côte

d'Ivoire nicht von Verbesserungen, sondern von massiven Verschlechterungen in Bezug auf die Alphabetisierung der Bevölkerung aus:

„Auch ist der Anteil derjenigen, die Lesekenntnisse aufweisen können, von 54% auf 29% gefallen. Nur 50% der Kinder erhalten eine Grundschulausbildung im insgesamt als nur mittelmässig zu bezeichnenden Schulsystem.“⁵

6.4 Das formelle Bildungswesen

Weltweit liegt die Bruttoeinschulungsrate für den ersten Teil des Sekundarbereichs des Schulwesens - das betrifft Kinder und Jugendliche zwischen zehn bzw. elf und vierzehn bzw. fünfzehn Jahren - bei 79%. Während dieser Prozentsatz für Europa 100% beträgt, sind es in Afrika nur 45%. (UNESCO 2005b: 8) In 19 von 44 afrikanischen Ländern beendet mehr als die Hälfte der Kinder nicht den Primarschulbereich - alle vier Untersuchungsländer fallen unter diese Kategorie.

Aber warum ist das vorherrschende Schulsystem überhaupt von Bedeutung für eine sozialwissenschaftliche Analyse? Bianchini (1997: 2) gibt darauf folgende Antwort:

„De façon générale, on peut rappeler que, pour le sociologue, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique car l'institution scolaire est investie par des groupes internes et externes, notamment par l'Etat central, dans une optique stratégique, c'est-à-dire avec des projets qui visent à transformer son fonctionnement.“

⁵Für diese Zahlen konnten allerdings von meiner Seite keine Entsprechungen gefunden werden.

In diesem Sinne war und ist die Schule in den ehemaligen französischen Kolonien ein besonders politisierter Ort, diente sie doch während dieser Zeit nicht nur zur Rekrutierung von Verwaltungspersonal, sondern auch als Vermittlerin der Werte und Normen der Kolonisierenden. In ihrer Bedeutung für die Kolonialmacht Frankreich unterschieden sich die zu analysierenden Staaten voneinander, was sich auch in dem Zeitpunkt der Bildungsbestrebungen ausdrückt: Während in dem Schlüsselland Senegal diese bereits 1816 begannen, musste Burkina Faso - damals Obervolta - bis 1899 darauf warten. (BIANCHINI 1997: 17ff) Vereinheitlicht wurde das formelle Schulwesen durch Frankreich im Jahr 1903. Laut dem in Bamako lebenden Historiker Joséph Ki-Zerbo handelte es sich hierbei um eine

„institution d’importation qui n’a de racines ni locales ni anciennes.“

(in: DIAKITÉ 2000: 6)

Weder Senegal noch Burkina Faso, Mali oder Côte d’Ivoire führten signifikante Veränderungen im Schulsystem nach ihrer Unabhängigkeit 1960 durch. Zu diesem Zeitpunkt hatten in Mali und Burkina Faso erst 5% der Bevölkerung Zugang zu Bildung. (ALIDOU 2006: 18)

Versuche betreffend Reformen des Schulwesens nach der Unabhängigkeit wurden in Burkina Faso vor allem in Bezug auf eine Einführung der nationalen Sprachen sowie in Bezug auf eine *ruralisation* - ein verbessertes Einbeziehen des ländlichen Raumes in die Bildung - unternommen. (BIANCHINI 2004: 41f) Bei zweiterem ging es im Besonderen um eine Alphabetisierung für jene, die in der landwirtschaftlichen Produktion tätig sind, sowie um eine professionelle Ausbildung zur Produktivitätssteigerung. (ebd.: 41f) Ähnliche Projekte fanden auch in den anderen Untersuchungsländern statt. Allerdings standen diese in ihrem Ansehen immer hinter Schulen in den Städten, die auch eine weiterführende Ausbildung ermöglichten.

Im Laufe der 1980er-Jahre und als Folge der Implementierung der Strukturanpassungsprogramme löste die Weltbank die UNESCO als führenden internationalen Akteur im Bildungsbereich in vielen afrikanischen Ländern ab. In Senegal und Côte d'Ivoire geschah dies bereits Anfang der 1980er-Jahre, in Burkina Faso und Mali erst am Ende dieser Dekade. Ab diesem Zeitpunkt standen verstärkt ökonomische und demographische Überlegungen im Vordergrund (BIANCHINI 2004: 43f): Schnelle Einschulungen mit geringen Kosten sollten eine Basisausbildung für möglichst viele Kinder mit sich bringen - zuungunsten von Bereichen wie beispielsweise der Erwachsenenbildung. Besonders gefördert wurde die Einschulung von Mädchen, da man sich durch deren verbesserte Bildung eine Reduzierung der Anzahl der Kinder erhoffte. Außerdem sollten nicht-staatliche AkteurInnen besser eingebunden und Privatschulen ein höherer Stellenwert eingeräumt werden:

„Plus récemment, comme dans d'autres domaines de l'action étatique, la Banque Mondiale veut orienter la gestion du système dans le sens d'une décentralisation, avec un renforcement du rôle des collectivités locales et des ONG.“

(BIANCHINI 2004: 44)

Der Prozess der Dezentralisierung macht sich besonders im Hinblick auf die Beziehung des formellen Systems zum nicht-formellen Sektor bemerkbar: Die in Senegal bereits 1995 eingeführte Strategie des *faire faire* kam in den darauffolgenden Jahren auch in den anderen drei untersuchten Staaten zur Anwendung. In Mali im Jahr 2002. Diese Entwicklung kann aber auch als Folge der unzureichenden Kapazitäten und der vielfältigen Probleme des formellen Bildungssystems interpretiert werden, das keine Einschulung für alle Kinder ermöglicht.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie zwischen Stadt und Land, die bereits bei der Alphabetisierung festgestellt wurden, treffen auch auf das formelle Schulwesen zu bzw. sind die Ursache für Disparitäten im Bereich der Alphabetisierung. Stellvertretend hierfür können Charakteristika des Schulsystems in Burkina Faso genannt werden (BALI-MA 2006: 11):

- frühe und hohe Abbruchraten,
- große geographische Unterschiede, sowie
- große Disparitäten in Bezug auf Geschlecht.

Das hat zur Folge, dass in Burkina Faso nur 48% der Bevölkerung unter 15 Jahren in das formelle System integriert sind. (ebd.: 8) Für die anderen drei Länder treffen diese Charakteristika ebenfalls zu, besonders betreffend Unterschieden zwischen Männern und Frauen:

„Dans la société sénégalaise empreinte de traditions d’inégalité entre les sexes, les hommes et les femmes n’ont toujours pas les mêmes chances d’accéder et de se maintenir dans les structures éducationnelles, qu’elles soient religieuses, artisanales, scolaires ou professionnelles.“

(SOW et al. 1999: 60)

In allen vier Untersuchungsländern liegt - wie aus Tabelle 9 ersichtlich - die Brutto-Einschulungsrate⁶ im Primarbereich von Frauen unter jener von Männern, wenn auch die

⁶Die Brutto-Einschulungsrate vergleicht die Anzahl der auf allen Bildungsstufen eingeschulten SchülerInnen gleich welchen Alters mit dem Bevölkerungsanteil der für die jeweilige Bildungsstufe relevanten Altersgruppe; die Netto-Einschulungsrate hingegen berücksichtigt nur die altersgemäß eingeschulten SchülerInnen.

Tabelle 9: Formelles Schulsystem

Staaten	BRUTTO-EINSCHULUNGSRATE IM PRIMARBEREICH IN % - 2001-02			BRUTTO-EINSCHULUNGSRATE IM SEKUNDARBEREICH IN % - 1998-2002			% DER WIEDERHOLER IM PRIMARBEREICH
	Insg.	Männer	Frauen	Insg.	Männer	Frauen	
							2004
Burkina Faso	46	53	39	10	14	9	13
Côte d'Ivoire	78	86	69	22	30	16	18
Mali	58	66	50	15	25	14	19
Senegal	80	83	77	20	23	16	13

Quelle: WB 2005: African Development Indicators: 322ff; UNESCO 2006: Progression and Completion in Education

Disparitäten unterschiedliche Ausmaße annehmen: Während in Côte d'Ivoire der Unterschied 17 Prozentpunkte beträgt, da 86% der Jungen und 69% der Mädchen eingeschult werden, liegt er in Senegal bei nur sechs Prozentpunkten. Dabei ist anzumerken, dass sich die vier Untersuchungsländer in Bezug auf diese Einschulungsraten in zwei Gruppen teilen lassen. In Senegal und Côte d'Ivoire wurden im Schuljahr 2001/02 fast 80% der Kinder in den Primarschulbereich eingeführt, in Mali und Burkina Faso waren es mit 58 bzw. gar nur 46% bedeutend weniger.

In Bezug auf ein Stadt-Land-Gefälle scheint nur Dakar die bisherige Tendenz zu belegen, dass Menschen im städtischen Raum besseren Zugang zu Bildung haben, da hier mit 88,9% für Männer und 86% für Frauen die Brutto-Einschulungsraten über den nationalen Werten liegen (siehe Tabelle 10). Für Bamako und Abidjan ist das Gegenteil

Tabelle 10: Einschulungsraten in den Städten

Stadt	BRUTTO-EINSCHULUNGSRATE IM PRIMARBEREICH IN %		BRUTTO-EINSCHULUNGSRATE IM SEKUNDARBEREICH IN %	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Ougadougou
Abidjan	81,7	61,7	29,8	14,8
Bamako	59	41	65	35
Dakar	88,9	86

Quelle: UN-HABITAT 2003: The Challenge of Slums: 283f

zu beobachten. Allerdings wurde betreffend der Daten für Bamako bereits bei der hohen AlphabetInnenrate von 71,2% auf eventuelle Unverhältnismäßigkeiten hingewiesen. Für Abidjan sei angemerkt, dass die Brutto-Einschulungsraten im Primarbereich im Laufe der 1980er-Jahre rückläufig waren: Sie sanken von 98,1% im Jahr 1985 auf 96,4% 1988, während sie im selben Zeitraum landesweit von 72,2% auf 74,7% anstiegen. (GROOTAERT 1994: 138) Besonders markant ist der Abfall bei im informellen Sektor tätigen - und zumeist in der Stadt lebenden - Menschen von 91,8% auf nur noch 39,7% im Jahr 1988. (ebd.: 138) Erklärung für den Rückgang gerade im städtischen Bereich könnte - neben der Verarmung - die rasche Urbanisierung sein, die nicht nur viele Menschen ohne formelle Schulbildung in die Stadt zieht, sondern auch Infrastrukturen im Bildungsbereich vor allem in den *banlieus* und den *quartiers défavorables* überfordert.

Auffällig ist des Weiteren die geringe Brutto-Einschulungsrate im Sekundarbereich - selbst verglichen mit jener im Primarbereich. Das trifft Mädchen genauso wie Jungen, Jugendliche im städtischen Raum aber zumeist weniger als im ländlichen. Der Prozentsatz der WiederholerInnen liegt zwischen 13% in Burkina Faso sowie Senegal und 19% in Mali

und ist damit relativ hoch.⁷ Ausschlaggebend ist aber die Anzahl der SchulabbrecherInnen, die statistisch nicht erfasst werden. Nach einer Einteilung der UNESCO (2006: 2) gehören alle untersuchten Staaten zu jener Gruppe, in der die Hälfte der Kinder, die im letzten Jahr im Primarschulbereich eingeschult wurden, ihre Studien nicht weiterverfolgen. Außerdem beendete in Mali und Burkina Faso im Schuljahr 2002/03 nur eines von drei Kindern überhaupt die Primarstufe, in Senegal und Côte d'Ivoire weniger als die Hälfte - afrikaweit sind es aber rund 62%, in Nordamerika 94%. (ebd.: 1)

Aufgrund der geringen Einschulungsquote im Sekundarbereich geht aus einer Studie von Sahn und Bernier aus dem Jahr 1994 (in: GROOTAERT 1994: 135) über die öffentlichen Ausgaben im Bildungsbereich hervor, dass im Sekundarschulbereich 174 bis 1.500% pro SchülerIn mehr als im Primarbereich ausgegeben werden, bei höherer Bildung beläuft sich der Prozentsatz gar auf 971 bis 22.500%:

„It is generally agreed that the bias in favor of secondary and tertiary education is a bias against the poor, since typically few children of poor households succeed in going beyond primary education.“

(GROOTAERT 1994: 135)

Über 90% der Ausgaben im Primarbereich betrafen in Côte d'Ivoire 1990 Personalkosten, weniger als 1% Lernmaterialien oder Textbücher. (ebd.: 137) An dieser Stelle treten Defizite des formellen Schulwesens zutage, die in allen vier Untersuchungsländern immer wieder zu Unruhen und Krisen geführt haben bzw. führen.⁸ Diakité (2000: 9ff) nennt als Ursachen für die Schulkrise in Mali nicht nur die schlechte Infrastruktur und die Nachlässigkeit des

⁷Zum Vergleich: In Österreich mussten 1999 2% der SchülerInnen im Primarbereich wiederholen.

⁸In allen untersuchten Staaten kam es vor allem um 1968 bzw. Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre zu verstärkten Protesten von SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen.

Staates, sondern auch die nichtadaptierten Lerninhalte sowie

„l’inadaption de l’école à la société“

(ebd.: 13),

die eine Folge der zuwenig weitreichenden Reformen nach der Unabhängigkeit sind. Zentral in den Diskussionen um eine verbesserte Anpassung des Schul- und Bildungswesens an die Realität der Menschen ist die Sprachproblematik:

„Concernant l’éducation formelle, l’utilisation des langues officielles comme l’anglais et le français en tant que langues d’instruction dominantes explique, en grande partie, l’inefficacité des systèmes éducatifs africains.“

(ALIDOU 2006: 4)

6.5 Sprachenpolitik im Vergleich

„The key question is not whether multilingualism predominates in countries facing literacy challenges. It does. The central issue is how and in what ways multilingualism can be integrated into formal schools and adult learning programmes so as to enhance the literacy prospects of all.“

(UNESCO 2005a: 204)

Tanzania ist das einzige afrikanische Land, das mit Erfolg eine nationale Sprache - nämlich Kiswahili - als offizielle Sprache in Administration und Bildung eingeführt hat. In Senegal wie auch in Côte d’Ivoire, Mali und Burkina Faso ist bis heute die einzige offizielle Sprache Französisch. Wie bereits erwähnt, waren alle untersuchten Staaten französische Kolonien. Während in den vormals britischen Kolonien aufgrund des Einflusses der Missionarsschulen

die lokalen Sprachen im Unterrichtswesen von der ersten Stufe an präsent waren - Englisch fungierte erst ab dem vierten Jahr als Unterrichtssprache (ALIDOU 2006: 11f) -, waren diese in den vormals unter französischer Kolonialmacht stehenden Ländern verboten. Diese Sprachenpolitik ging auf einen im Jahr 1539 in Frankreich herausgegebenen Erlass zurück, der die Verwendung anderer Sprachen auf dem französischen Territorium untersagte. (TAVERNIER 2005: 102) Somit entsprach die Bedeutungssteigerung von lokalen Sprachen - wie sie beispielsweise in Guinea 1968 oder in Madagaskar 1975 eingeführt wurde - einem Bruch mit der *école coloniale*. (BIANCHINI 2004: 41)

Auch in den Untersuchungsländern gab es vor allem seit dem Jahr 1968, als im Zuge von Protesten von SchülerInnen und StudentInnen eine verstärkte Eingliederung des Bildungswesens in das sozio-kulturelle Umfeld gefordert wurde, Bestrebungen und Diskussionen über die Rolle der lokalen afrikanischen Sprachen im Unterricht. Allerdings mit unterschiedlicher Intensität bzw. Prägung:

„Dans le cas de Sénégal, la revendication d’un enseignement en langues nationales a été un des thèmes de prédilection de l’opposition politico-intellectuelle au président Senghor. Dans le cas voltaïque⁹, cette aspiration a existé mais pas de manière aussi affirmée, peut-être parce que le mouvement étudiant ‘révolutionnaire’ des années 1970 n’a pas choisi d’en faire son cheval de bataille, laissant cette perspective aux ‘réformistes impenitents’ (...) qui prétendaient réformer le système d’enseignement dans le cadre politique et économique existant.“

(BIANCHINI 2004: 41)

Das hatte zur Folge, dass Senegal bereits 1968 gesetzliche Bestimmungen zur Vereinheitlichung der Transkription und zur Erhebung von sechs lokalen Sprachen zu Nationalsprachen verabschiedete (siehe Kapitel 4.3.). In den anderen Staaten setzte dieser Prozess später ein: Burkina Faso erließ 1978 ein Statut, das allen im Land gesprochenen Sprachen den Rang einer Nationalsprache zuerkannte. (ALIDOU 2006: 14) Das betraf, unter anderem, Moore, das über 50% der Bevölkerung sprechen, sowie Jula und Fulfulde, das besonders auf den Märkten und in der Stadt als Verkehrssprache dient. (BARRETEAU 1998: 6) Weiters wurden die ersten *écoles expérimentales* ins Leben gerufen, die der *éducation non formelle* zuzuordnen sind und in denen die Menschen in den Nationalsprachen unterrichtet bzw. alphabetisiert werden. (ALIDOU 2006: 14) Vorangetrieben wurde deren Entwicklung vor allem durch die Regierung von Thomas Sankara¹⁰, die sich eine Eliminierung von Analfabetismus mit Schwerpunkt auf den ländlichen Raum zum Ziel gesetzt hat. Aber erst im Jahr 1997 wurden alle nationalen Sprachen auch zu Unterrichtssprachen erhoben und

⁹Burkina Faso hieß bis 1984 Obervolta.

¹⁰Thomas Sanakara kam 1983 durch einen Militärputsch an die Macht und wurde 1987 von ehemaligen Verbündeten getötet. Er verfolgte eine Politik der Erneuerung des Staates sowie eine Neuorientierung der bäuerlichen Produktion, die eine selbstbestimmte Entwicklung seines Landes ermöglichen sollte.

somit deren Verwendung nicht nur im nicht-formellen, sondern auch im formellen System ermöglicht. (ebd.: 14) Mali setzte den gesetzlichen Rahmen Mitte der 1990er-Jahre fest, als 1995 dreizehn Sprachen zu Nationalsprachen ernannt wurden, um eine kulturelle, wissenschaftliche und technologische Entwicklung des Landes zu fördern. (ebd.: 14) Es handelt sich hierbei beispielsweise um Bambara, das die Muttersprache von 40% der Bevölkerung ist, aber von rund 80% verstanden wird, sowie um Songhay, Bobo, Senufo und Malinké. (OPHEIM 2000: 154) 1999 folgte ein *Loi d'orientation de l'Education*, das den Unterricht sowohl in der offiziellen als auch in den nationalen Sprachen ermöglichte. (ALIDOU 2006: 14) Schulversuche in Bezug auf zweisprachige Bildung, die Teil der *éducation non formelle* waren, fanden bereits seit 1979 statt. (OPHEIM 2000:154) Diese wurden allerdings mit zahlreichen Problemen konfrontiert, die sich von einem zu geringen Wirkungsgrad und der unzureichenden Ausbildung der LehrerInnen über das Fehlen von didaktischem Material bis hin zum elterlichen Verständnis von Schule als einem Ort, an dem Französisch gelernt wird, erstreckten. (ebd.: 155)

Für Côte d'Ivoire ist der Entwicklungsprozess weniger gut nachzuzeichnen. Mit einem Gesetz von 1977 wurde eine Reform des Schulwesens eingeleitet, die auch eine deutliche Aufwertung der lokalen Sprachen zur Folge hatte - vor allem vorangetrieben durch das *Institut Linguistique Appliqué* in Abidjan. (KOCH 1991: 29f) Es existieren 60 bis 70 verschiedene Sprachen, vier davon besitzen heute den Rang einer Nationalsprache: Baule, Bete, Senufo sowie Dyula, das als Verkehrssprache dient und vermutlich von rund der Hälfte der in Côte d'Ivoire lebenden Menschen verstanden wird. (TAVERNIER 2005: 24ff) Côte d'Ivoire nimmt nicht nur aufgrund seines Status als wichtiges Einwanderungsland eine gesonderte Position ein. Denn obwohl ein Großteil der SchulanfängerInnen zum Zeitpunkt des Schuleintritts keine oder nur sehr schlechte Französischkenntnisse vorweist (ebd.:

34), ist im Vergleich zu den anderen untersuchten Staaten eine stärkere Verbreitung des Französischen bzw. einer besonderen Form des Französischen zu beobachten: Während nur rund fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung in Mali das Französische gut beherrschen¹¹, wurde die Anzahl jener, die Französisch sprechen, lesen und/oder schreiben können, in Côte d'Ivoire 1983 auf 25% geschätzt. (DERIVE 1986: 42) Die Kenntnisse variieren nach Geschlecht, Alter, sozialer Stellung oder geographischen Gesichtspunkten. Französisch ist am stärksten im *département* Abidjan verbreitet: In der Nähe der Innenstadt können 85% der Männer und 60% der Frauen, in den *banlieus* immerhin noch 82 bzw. 50% diese Sprache sprechen. (ebd.: 43) Doch im Gegensatz zu der Situation beispielsweise in Senegal, hat sich in Côte d'Ivoire eine eigene Form des Französischen herausgebildet - das sogenannte *Français Populaire Ivoirien* -, die nicht nur als verbreitetste Form gilt (TAVERNIER 2005: 32), sondern auch als Verkehrssprache besonders in den Städten dient.

Trotz der, in allen vier Ländern existierenden, Bestrebungen herrscht bis heute ein Ungleichgewicht zwischen den Sprachen - zugunsten von Französisch und zuungunsten der nationalen Sprachen. Französisch wird als Garant für die nationale Einheit betrachtet (DERIVE 1986: 45) und gilt als Synonym für sozialen Aufstieg. Außerdem sind viele der nationalen Sprachen zwar verschriftet, allerdings nicht standardisiert, und es fehlt ein literarisches Umfeld in diesen Sprachen. Denn selbst wenn jemand in einer nationalen Sprache alphabetisiert ist, kann er/sie Schriftzüge und Texte im öffentlichen Leben nicht lesen, da diese in Französisch gehalten sind. Gefordert werden daher eine verstärkte Literatur und Übersetzungen in die nationalen Sprachen. (Interview mit Ousmane NDONGO, Dakar am 11.4.2006) Weiters wird argumentiert, dass eine bloße Übersetzung der Lernbücher nicht

¹¹Für Burkina Faso kann in etwa auch von dieser Spanne ausgegangen werden, für Senegal beläuft sich der Prozentsatz auf rund 12-13.

ausreicht, sondern auch Lerninhalte und -methoden überdacht werden müssen:

„L'introduction des langues nationales dans le système éducatif entre dans la question générale de la rénovation des méthodes d'enseignement.“

(BARRETEAU 1998: 28)

6.6 Alphabetisierung abseits des formellen Systems

- die *éducation non formelle*

Schulversuche in Richtung einer alternativen Gestaltung des Unterrichts wurden bisher nur in der *éducation non formelle* erprobt. Dieses nicht-formelle System deckt einen großen Teil der Alphabetisierung der Bevölkerung der untersuchten Länder ab. Genaue Zahlen sind allerdings nicht bekannt, auch aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen AkteurInnen in diesem Bereich. Vonseiten des Staates wird - wie bereits erwähnt - seit Mitte bzw. Ende der 1990er-Jahre eine *faire-faire*-Politik betrieben, die eine breite Akteursbasis noch zusätzlich fördert. Für deren Aktivitäten stehen 1% des Staatsbudgets zur Verfügung. Im allgemeinen Verständnis ist die *éducation non formelle* besonders für nicht-alphabetisierte Menschen über 15 Jahre zuständig, allerdings gibt es auch Programme für Kinder und Jugendliche, die nie oder nur kurz die Schule besucht haben.

Beispiele für die Alphabetisierungsarbeit für die Jugendlichen zwischen 9 und 15 Jahren stellen die *Centres d'Education de Base Non Formelle* in Burkina Faso dar, die nicht nur eine Basisbildung, sondern auch eine Art Vorausbildung zum späteren Erlernen eines Berufes ermöglichen sollen und seit 1995 aktiv sind. (NIAMEOGO 1996: 54) Ziele sind, unter

anderem, eine geeignete und fachgerechte Ausbildung für die Zielgruppe, die Zunahme der AlphabetInnenraten, eine Adaptierung der Bildung und Alphabetisierung an das Umfeld der Jugendlichen, sowie eine verstärkte Mobilisierung der Nichtregierungsorganisationen in den Dörfern vor Ort, verbunden mit der Stärkung von Partnerschaften zwischen verschiedenen AkteurInnen, wie NROs, dem Staat oder Entwicklungshilfeagenturen. (ebd.: 54) Diese wurden vom Staat mithilfe der UNICEF initiiert. (BALIMA 2006: 19) Das Hauptaugenmerk der Alphabetisierungszentren in Burkina Faso liegt aber nach wie vor auf groß angelegten Bildungsprogrammen für Erwachsene - vorwiegend im Kontext verschiedener Entwicklungspläne, kultureller oder Menschenrechtsinitiativen (UNESCO 2005a: 197) -, die mit der Einrichtung von *Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation* 1991 auf drei Ebenen festgelegt wurden: anfängliche Alphabetisierung, ergänzende Basisausbildung sowie spezifische technische Ausbildung. (BALIMA 2006: 18) Gefördert werden diese einerseits von der Regierung, andererseits verstärkt von lokalen und internationalen NROs. 1988 wurde von staatlicher Seite ein *Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation* geschaffen, das diese Initiativen koordinieren sollte, 2000 folgte ein Staatssekretariat, das mit Alphabetisierung und *éducation non formelle* beauftragt wurde. (BALIMA 2006: 7) In einem 1996 angenommenen Gesetz über Bildung wird *éducation non formelle* folgendermaßen definiert:

„L'Education Non Formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire.“

(ebd.: 16)

Dabei soll es vor allem um eine Verbesserung der Lebensbedingungen sowie der beruflichen Situation der Bevölkerung gehen. (ebd.: 16)

Mali führt Alphabetisierungsprogramme in kleinerem Maßstab im Zuge anderer Projekte durch. Diese fokussieren sowohl auf Dezentralisierung¹² und verbesserter Einbindung von traditionellen lokalen Institutionen, als auch auf die Implementierung von lokalen Sprachen, um den Zugang für Lernende zu erleichtern. (UNESCO 2005a: 198) Beispiele hierfür sind Kurse in Bambara, Mandé, Peul, Songhay und Tamasheq. (ebd.: 198) Über *Centres d'Education pour le Développement* sollen Jugendliche, die das Einschulungsalter bereits überschritten haben, eine Ausbildung erhalten. (KEITA 2006: 11) Die Dauer beträgt vier Jahre, wobei die ersten Jahre durch eine funktionelle Alphabetisierung gekennzeichnet sind und im vierten das Erlernen eines Berufes bzw. eines Handwerkes oder Gewerbes hinzukommt. (ebd.: 11)

Obwohl mir für den Fall der Côte d'Ivoire keine konkreten Programme bekannt sind, weisen die genannten Beispiele aus Mali und Burkina Faso viele Parallelen mit der senegalesischen Situation auf, was auf allgemeine Tendenzen, aber auch auf Probleme, der *éducation non formelle* in den Untersuchungsländern schließen lässt: Diese Art der Alphabetisierungsarbeit ist für viele Menschen in den untersuchten Ländern die einzige Möglichkeit, Bildung zu bekommen, da das formelle System überfordert ist. Alle vier Staaten verwenden 1% ihres Budgets für den nicht-formellen Sektor. Kritisiert wird häufig, dass das für die große Anzahl an Lernenden zu wenig sei. Die durch die dezentralisierte Bildungspolitik entstandene Vielzahl an beteiligten AkteurInnen in diesem Bereich stellt ein weiteres Problem

¹²Die Dezentralisierung des Bildungssektors wurde 2002 beschlossen.

dar, da die Koordinierung oft mangelhaft ist und somit eine flächendeckende Bildungsarbeit erschwert wird. Außerdem werden Abschlüsse aus den unterschiedlichen Programmen nicht im formellen System anerkannt, was eine Verfolgung der Studien für die Lernenden praktisch verunmöglicht. Als progressiv wird hingegen der methodische und inhaltliche Zugang bewertet. Lerninhalte werden diskutiert und ausverhandelt, Lehrende und Lernende als gleichberechtigt betrachtet, und Materialien an das Umfeld angepasst - sofern dies aufgrund der finanziellen Situation möglich ist. Die Adaptierung an das gesellschaftliche und soziale Umfeld beinhaltet einen Unterricht in lokalen und nationalen Sprachen.

Doch Kritik wird nicht nur an den finanziellen und akteursbezogenen Umständen geübt, sondern auch an der grundsätzlichen Konzeption und der historischen Bedeutung der *éducation non formelle*:

„Les campagnes d’alphabétisation qui caractérisaient les premières formulations de l’éducation non formelle ont eu, eux aussi, à suivre une évolution selon la phase politique du moment: l’alphabétisation pour être fonctionnelle, pour ‘produire’, suivi de l’alphabétisation pour satisfaire des besoins immédiats et l’alphabétisation pour le changement des comportements.“

(KEITA 2006: 14)

Der Anfang dieser Art der Alphabetisierung fand beispielsweise in Mali in Französisch zur Kriegsvorbereitung der malischen *tirailleurs*¹³ statt. (ebd.: 14) Eine verstärkte Einbeziehung lokaler Initiativen und Bewegungen könnte einen emanzipatorischen Ansatz in den Vordergrund rücken lassen.

¹³Darunter werden Kampfeinheiten verstanden, die von Frankreich besonders aus den Kolonien rekrutiert wurden und im Ersten sowie im Zweiten Weltkrieg zum Einsatz kamen.

6.7 Soziale Räume, Partizipation und Bewegungen

Seit Mitte der 1990er-Jahre wurde das Konzept der Dezentralisierung in allen vier Untersuchungsländern vorangetrieben, besonders aber in Senegal, Mali und Burkina Faso. Für den Fall von Côte d'Ivoire sind diese Tendenzen weniger stark auszumachen. In einer Studie über die Rolle von *grassroots*-Bewegungen zur Vermeidung von Konfliktsituationen, kommt die Autorin (MCLEAN 2004: 610) zu dem Schluss, dass Dezentralisierung in Côte d'Ivoire bisher wenig Auswirkungen gezeigt hat bzw. zuwenig ernsthaft verfolgt wurde. Das hat zur Folge, dass die Bevölkerung kaum Vertrauen zu lokalen Vertretern hat und sich eher an nationale Stellen - bzw. an Familienmitglieder in diesen Stellen - wendet.

Obwohl durch diese Initiativen von staatlicher Seite die Rahmenbedingungen für eine verbesserte Einbeziehung der lokalen Bevölkerung geschaffen werden sollte, stellt Lachenmann (2004: 55) für die Region Westafrika fest, dass sich der Dezentralisierungsprozess in letzter Zeit verlangsamt hat. Dies gelte im besonderen Maße im Hinblick auf soziale Räume für Partizipation von Frauen, da

„Dezentralisierung durch weibliche Akteure vor allem als Zugang zu entwicklungsspezifischer Information gesehen wird, der von ihnen Tag für Tag neu ausverhandelt werden muss im Rahmen der die Dezentralisierungsmaßnahmen begleitenden Demokratisierung in Form einer lokalen Selbstverwaltung. Ihre eigenständigen Handlungsräume werden dadurch tendenziell eingeschränkt.“

(ebd.: 55)

Gleichzeitig haben sich durch die Auslagerung von Verantwortung - bzw. deren Trans-

ferierung auf untere Ebenen - durch den Staat bereits vorhandene Lücken besonders im infrastrukturellen und sozialen Bereich ergeben, die eine veränderte Lebenssituation der Bevölkerung zur Folge hatten. Dies trifft vor allem auf den städtischen Raum zu, indem ein Rückgang an Versorgungsleistungen zu beobachten ist (siehe Kapitel 6.2.). Um dem entgegenzuwirken haben sich *associations* und Bewegungen gegründet:

„parallèlement à la décentralisation, on assiste à une formidable irruption du mouvement associatif dans l’espace local.“

(ENDA GRAF SAHEL: 59)

Tabelle 11: Politische Aktivitäten

Senegal	ÜBER POLITIK DISKUTIEREN	SICH MIT ANDEREN ZUSAMMENSCHLIE- SSEN, UM EIN PROBLEM AUFZUWERFEN	AN EINER DEMONSTRATION ODER EINEM AUFMARSCH TEILNEHMEN, WENN...
Stadt	80	70	38
Land	81	75	35
Männer	84	78	35
Frauen	76	68	38

Quelle: SALL/SMITH 2004: Afrobarometer Working Papers: 36

In einer Umfrage beantworteten 58% der Befragten in Mali und 77% in Senegal die Aussage *As citizens, we should be more active in questioning the actions of our leaders* positiv. (THE AFROBAROMETER NETWORK 2006: 9) Rund 80% der senegalesischen Bevölkerung gaben an, über Politik zu diskutieren. Während es hier kaum Unterschiede zwischen Menschen in städtischen und ländlichen Gebieten gibt, treten diese bei Fragen nach Organisierung und aktiver Partizipation deutlicher zutage: 75% der Leute in ländlichen Regionen würden sich mit anderen Personen zusammenschließen, um ein Problem

aufzuwerfen - in der Stadt sind es 70%. (SALL/SMITH 2004: 36) Gleichzeitig würden 38% der städtischen Bevölkerung die Möglichkeit einer Teilnahme an einer Demonstration oder einem Aufmarsch unter bestimmten Voraussetzungen in Betracht ziehen - auf dem Land stimmten dem drei Prozent weniger zu. Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, tendieren Männer und Frauen zur ersten Möglichkeit, Frauen können sich aber eher als Männer die Teilnahme an einer Demonstration vorstellen. Im ländlichen Raum gaben außerdem mehr Menschen an, organisiert zu sein: 26% sind bei Gewerkschaften oder Bauernvereinigungen aktive Mitglieder, 26% in Entwicklungskomitees vor Ort - im Vergleich zu 5 bzw. 19% in der Stadt. (ebd.: 36) Interessant ist, dass besonders in Mali die Bevölkerung besser über lokale Angelegenheiten informiert ist und sich eher auf dieser Ebene engagiert als auf nationaler: 52% haben bereits an einem Gemeinschaftstreffen auf lokaler Ebene teilgenommen, 29% würden sich mit anderen zusammentun, um ein Problem zu thematisieren. (BRATTON et al. 2000)

Laut Tetzlaff (1991: 40ff) sind folgende Gruppen als die sozialen Trägerinnen von Demokratie in Afrika anzusehen:

- urbane Mittelschichten;
- StudentInnen, die zwar als Katalysatoren für politische Veränderungen fungieren können, aber kaum BündnispartnerInnen für sich gewinnen;
- Gewerkschaften, die

„wohl stärkste (ausgenommen die Militärs) konfliktfähige Gruppe in postkolonialen Gesellschaften Afrikas“

(ebd.: 41);

- religiöse Bewegungen; sowie

- *professionals*, demnach beruflich gut qualifizierte Gruppen, wie beispielsweise LehrerInnen, AnwältInnen oder ÄrztInnen.

Diese Aufzählung konzentriert sich allerdings auf Initiativen, die sich oft innerhalb des institutionellen politischen Rahmens bewegen, und lässt Bewegungen außer Acht, die besonders in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Ein Beispiel stellt jene der arbeitenden Kinder und Jugendlichen dar.

Rund 44% der Bevölkerung in Afrika südlich der Sahara sind unter 15 Jahre alt. (UNESCO 2006) Nach Daten der Weltbank (2005: 269) ist der Anteil jener Kinder unter 14 Jahren, der seine Arbeitskraft im Erwerbsleben zur Verfügung stellt, an der Gesamtzahl der Kinder in dieser Altersklasse in den betreffenden Ländern seit 1970 stark gesunken: in Burkina Faso von 75,1 auf 38,9%, in Côte d'Ivoire von 34,6 auf 17,7%, in Mali von 62,5 auf 49,1% und in Senegal von 46,9 auf 24,9%. Somit verzeichnet Burkina Faso den stärksten, Mali den schwächsten Rückgang. Laut diesen Zahlen weist Côte d'Ivoire den niedrigsten Anteil an Kinderarbeit auf, allerdings weist ein im Jahr 2003 erschienener Artikel (ATSE 2003: 14) darauf hin, dass die Kinderarbeit in diesem Land beunruhigende Ausmaße annimmt: Fast 15.000 Kinder würden hauptsächlich im Südwesten des Landes arbeiten, aus Nachbarstaaten werden junge Arbeitskräfte in die Côte d'Ivoire gebracht (ebd: 16), um dort unter schwierigsten Bedingungen Geld zu verdienen.

Um eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erreichen, haben sich in diesem Bereich Initiativen und Bewegungen gebildet. Die in Dakar aktive *Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs - MAEJT* - organisiert auch Kinder und Jugendliche in den anderen untersuchten Ländern und Städten. Ein Hauptaugenmerk ihrer

Arbeit stellen die Alphabetisierungsklassen dar: Während in Dakar 300 Lernende - die Mehrzahl davon Mädchen - daran teilnehmen, sind es in Ougadougou 800, die vor allem in den *quartiers défavorables* an öffentlichen Plätzen unterrichtet werden. In Bamako sind momentan 700 bis 800 Kinder und Jugendliche Mitglieder der MAEJT, in Abidjan 200 bis 300. (Mitteilung von Mamadou NIAMBÉLÉ von Enda Jeunesse Action vom 21.12.2006) Genaue Zahlen sind schwer zu nennen, da diese sich stetig ändern. Die aktiven Kinder und Jugendlichen begreifen sich selbst als junge ArbeiterInnen, die ihren Beitrag für die Gesellschaft leisten, wobei sie sich zum Ziel setzen, dass die Kinder selbst das Recht haben sollen, zu entscheiden, ob sie arbeiten wollen oder nicht. (ERKLÄRUNG VON DAKAR 1998) Im Rahmen der - zusammen mit arbeitenden Kindern und Jugendlichen aus Lateinamerika und Asien - verfassten Erklärung von Dakar 1998 fordern sie nicht nur eine verbesserte Lebens- und Arbeitssituation, sondern auch ein Recht zur Mitbestimmung in sie betreffenden Fragen (ebd.) - ebenfalls auf Ebene der internationalen Organisationen. Somit treten sie klar aus der Opferrolle heraus und agieren als Subjekte. Interessant an dieser Bewegung ist, dass mit der Schaffung von eigenen Strukturen, Gruppen zur Selbsthilfe, eigenen Alphabetisierungsklassen sowie deren Austragung an öffentlichen Orten, neue Handlungsräume für AktivistInnen geschaffen wurden. Den AkteurInnen gelingt eine Verbindung zwischen der Arbeit in der Bewegung und in den betreffenden Vierteln und der Schaffung von Möglichkeiten einer Alphabetisierung für ihre Mitglieder.

6.8 Zusammenfassung: Struktur und Handlungsmöglichkeiten von AkteurInnen

Bezugnehmend auf das vorhandene quantitative Datenmaterial konnten ähnliche Ausgangsbedingungen für alle vier Staaten rekonstruiert werden. Es ist daher festzustellen, dass die Situation in Senegal bzw. in Dakar nicht signifikant von jener in den anderen Untersuchungsländern abweicht. Zwar bestehen Unterschiede im Grad der Urbanisierung, aber sowohl Dakar, als auch Bamako, Ougadougou und Abidjan sind mit ähnlichen infrastrukturellen und sozialen Problemen konfrontiert, die besonders im Bereich Wohnen, Abwasserentsorgung sowie Bildung zutage treten. Generell ist eine Tendenz zu einer Konzentrierung der Bevölkerung in städtischen Agglomeraten und zu Verarmung bemerkbar.¹⁴ Dieses Umfeld steckt den Rahmen für das Handeln der AkteurInnen ab, definiert demnach die räumliche Aktionsdimension für soziale Bewegungen, die wiederum die strukturellen Bedingungen wahrnehmen und interpretieren.

In welchem Ausmaß und auf welche Weise diese Initiativen und Bewegungen die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsräume nun nutzen, ist schwer zu vergleichen, da statistische Daten und Informationen weitgehend fehlen, und mir der Weg über qualitative Interviews nur für Dakar möglich war. Gemeinsam ist ihnen, dass sich die entstandenen Bewegungen einerseits jenseits institutionalisierter Politikräume gebildet haben, aber andererseits vorhandene Räume der öffentlichen Sphäre gerade in ihrem direkten Umfeld - beispielsweise durch das Abhalten von Alphabetisierungskursen - nutzen und ihnen dadurch eine neue Symbolik geben. Es entwickelt sich eine Dynamik, die besonders Menschen

¹⁴Aufgrund der noch aktuellen Konfliktsituation weicht Côte d'Ivoire in einigen Punkten von den anderen untersuchten Staaten ab.

in der lokalen Umgebung und einer ähnlichen Lebenssituation erfassen kann. Für eine soziale Bewegung, die auf eine sich ständig erneuernde Unterstützung angewiesen ist, ist das von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig verändern - und möglicherweise erweitern - sich die Zielsetzungen, und die Bewegung wirkt auf die Identitäten der AkteurInnen zurück, indem sie diese in Frage stellt oder auch im Kollektiv bestärkt. In allen vier Untersuchungsländern ist die politische Partizipation der Bevölkerung auf lokaler Ebene stärker ausgeprägt als auf nationaler, steigt mit höherer Schulbildung und ist eher bei Männern als bei Frauen vorzufinden. Die unterschiedliche Stärke der Suche nach dauerhafter kollektiver Identität bzw. deren Notwendigkeit zeigt sich an den verschieden ausgeprägten Aktionsformen in Stadt und Land: In ländlichen Gebieten überwiegen dauerhafte Organisationen, während im städtischen Raum sich Menschen kurzzeitiger zusammenschließen, um bestimmte Probleme zu thematisieren. Diese Initiativen oder Bewegungen weisen kaum hierarchische Organisationsmerkmale auf, sondern sind netzwerkartig organisiert und nehmen - stärker als in ländlichen Regionen - Bezug auf internationale Dimensionen, wie Versuche am Beispiel der MAEJT zur Zusammenarbeit mit arbeitenden Kindern und Jugendlichen aus anderen Teilen der Welt gezeigt haben. Hier werden Auswirkungen der Urbanisierung sowohl auf die Art der Organisierung als auch auf das Selbstverständnis der AkteurInnen deutlich. Eine entscheidende Variable in diesem Zusammenhang stellt jene der Bildung dar, wie eine Umfrage in Mali erkennen lässt:

„The strongest explanation, however, is socio-demographic. An individual’s level of formal education has strong and consistent effects on all indicators of political interest, knowledge and efficacy. For example, Malians who have completed primary school are more than twice as likely to be interested in politics (56 percent) than those with no education. (...) And Malians with secondary education or above are more than twice as likely to partake in the deliberative aspects of democracy by discussing politics and influencing the opinions of friends and neighbors.“

(BRATTON et al. 2000)

Politikinteresse und -verständnis variieren demnach stark je nach Ausbildungslevel der Menschen. Diese Erkenntnis hat Bourdieu in Zusammenhang mit der Position jedes/r Einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen gesetzt, wobei er gleichzeitig die Handlungsmöglichkeiten der AkteurInnen zu deren Veränderung betont. Es geht um ein ständiges Ausverhandeln der Grenzen der politischen Sphäre, und somit auch um die Frage, wer das Recht hat, Forderungen zu stellen und Probleme zu definieren.

Dass Bewegungen tendenziell den Rahmen für Alphabetisierungsmaßnahmen und -programme bilden, die in allen untersuchten Ländern - zumeist in Verbindung mit der *éducation non formelle*, die offenere Strukturen aufweist als das formelle System - stattfinden, lässt darauf schließen, dass Analphabetismus als zentrales Problem angesehen wird. Die AnalphabetInnenraten sind hoch, obwohl die Situation in Burkina Faso und Mali gravierender ist als jene in Senegal und Côte d’Ivoire. Interessant ist, dass einzig Mali seine nationale Definition einer alphabetisierten Person mit Schulbildung verknüpft, während diese in den anderen Ländern mit allgemeinen Schreib- und Lesekenntnissen in Verbin-

dung gebracht wird. Disparitäten zwischen den Geschlechtern, zwischen Stadt und Land sowie zwischen der jüngeren und der älteren Generation sind in allen Staaten auszumachen und spiegeln Auslastungsdefizite im formellen Schulwesen wider. In Bezug auf dieses sowie betreffend der Sprachenpolitik überwiegen die Gemeinsamkeiten zwischen den Untersuchungsländern, was auf die historischen Wurzeln in der französischen Kolonialpolitik zurückzuführen ist.

Die Frage ist nun, welche Zielsetzungen als Folge der Anerkennung des Problems des Analphabetismus formuliert werden. In allen vier untersuchten Staaten - und hier schließe ich die dort agierenden NROs mit ein - scheint die Diskussion über Alphabetisierung von Erwachsenen und Jugendlichen, die das Einschulungsalter bereits überschritten haben, abseits des formellen Systems zu laufen und dieses kaum zu berühren. Maßnahmen für, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden, Frauen und bereits arbeitende Kinder und Jugendliche sind ausschließlich Teil und Aufgabe der *éducation non formelle*, womit ihnen aber die Möglichkeit anerkannter Abschlüsse und eines Quereinsteigens in das - mit sozialem Aufstieg verbundene - formelle Schulwesen genommen wird. Um mit Foucault zu sprechen, erscheint die Option der Integration dieser Gruppen in das formelle System - und somit dessen Öffnung und Adaptierung an spezifische Bedürfnisse oder Problemlagen - jenseits des Denkbaren und Machbaren. Das bedeutet, dass sich sowohl im Hinblick auf die Bildungswege als auch auf politische Partizipation parallele Strukturen herausgebildet haben, die aber kaum national flächendeckend sind. Selbst bei einer Organisation der betroffenen Menschen in sozialen Bewegungen mit der Forderung nach Alphabetisierung, läuft diese immer in einem gesonderten Rahmen ab: höhere Bildung für gesellschaftlich privilegierte, funktionelle Alphabetisierung für den Rest der Bevölkerung. Handlungsräume verbleiben begrenzt sowie abseits der institutionalisierten politischen Sphäre. Dabei ist das

Handlungspotential der agierenden Bewegungen auf lokaler Ebene, beispielsweise die verstärkte Partizipation zur Verbesserung der Lebensumstände in den *quartiers*, sowie für eine Veränderung der Einstellungen der AkteurInnen und deren Umfeld nicht zu unterschätzen. Das kann sowohl in Bezug auf eine Neudefinierung ihrer Rolle durch Frauen selbst, als auch betreffend der Forderung nach Anerkennung als eigenständige soziale Subjekte durch im informellen Sektor beschäftigte Kinder und Jugendliche beobachtet werden. Aber die Marginalisierung wurde bisher nicht überwunden. Wissen bedeutet nicht nur Macht, sondern ist auch deren Ausdruck.

7 Schlussbemerkungen:

Alphabetisierung - ein politischer Akt?

Die Ausgangsfragestellung der vorliegenden Arbeit war jene nach den Gründen für politisches Handeln und Organisation. Aus der Vielfalt an Möglichkeiten habe ich einen - für mich zentralen - Aspekt herausgenommen: jenen der Alphabetisierung. Damit ergab sich die Zielsetzung, eine Verknüpfung der theoretischen Ansätze in Bezug auf soziale Bewegungen mit einem politischen Verständnis von Alphabetisierung herzustellen. Die in diesem Zusammenhang hervorgebrachten Überlegungen sind vor dem Hintergrund der versuchten Herausarbeitung des Handlungspotentials von AkteurInnen in den sie umgebenden und beeinflussenden Strukturen zu denken - demnach vor der in den Sozialwissenschaften oft gestellten Frage nach Struktur und/oder AkteurIn. Da ich eine Konzentrierung auf einen der beiden Aspekte für eine Analyse von sozialen Bewegungen für wenig sinnvoll erachte, vertrete ich die These, dass Menschen von ihrem sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Umfeld zwar beeinflusst und geprägt werden, dieses aber auch gleichzeitig aktiv mitgestalten.

Mit einer rasanten Urbanisierung der Region Westafrika gehen infrastrukturelle und soziale Probleme einher, zu denen auch der Zugang zu Bildung gehört. Die AlphabetIn-

nenraten in den vier untersuchten Ländern liegen zwischen 19% in Mali und 49% in Côte d'Ivoire, und sind somit verglichen mit anderen Teilen der Welt relativ gering. Im städtischen Raum sind besonders Frauen sowie Kinder und Jugendliche, die das Einschulungsalter bereits überschritten und zumeist im informellen Sektor tätig sind, betroffen. Diesen beiden Gruppen, die in den *quartiers défavorables* und den *banlieues* leben, wurde daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Doch warum ist es überhaupt von Bedeutung, alphabetisiert zu sein? Paulo Freire nennt Alphabetisierung ein Medium im Prozess politischer Bewusstwerdung, das Menschen befähigt, in Interaktion mit ihrem Umfeld zu treten und an dieses Forderungen zu stellen. ExpertInnen bzw. TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen in Dakar sehen in ihr die Möglichkeit, das alltägliche Leben zu verbessern, persönliche Unabhängigkeit zu erreichen, die eigene Marginalisierung aufzuheben, sich an der gesellschaftlichen Entwicklung besser beteiligen zu können, StaatsbürgerInnen in einem partizipativen Sinn zu werden. Die Antworten weisen einen starken Bezug zum Begriff der Identität auf. Identität ist immer kontextbezogen, manifestiert sich in der Interaktion mit anderen Individuen sowie in der Differenz zu diesen. Die Diskussion in den Untersuchungsländern um Selbst- und Fremdzuschreibungen zeigt sich anhand der Sprachenpolitik und des formellen Schulwesens, die beide in der Kontinuität des Erbes der französischen Kolonialpolitik stehen. Nicht umsonst versuchen Initiativen innerhalb der parallel agierenden *éducation non formelle* mit der Einbeziehung von, vom formellen System ausgeschlossenen, Gruppen, lokalen Sprachen sowie interaktiven Lernkonzeptionen ein anderes Bild von Schule zu vermitteln. Das geschieht auch in Form von Alphabetisierungsklassen, die an öffentlichen Plätzen abgehalten werden, und somit Raum nutzen und produzieren.

Die in dieser Arbeit verwendete Definition von sozialer Bewegung ist weit angelegt: Sie beschreibt eine soziale Bewegung nicht nur als das Handeln von kollektiven AkteurInnen mit gemeinsamen Strategien und Zielen, die einen sozialen Wandel anstreben und deren Protestperioden eine gewisse Dauer aufweisen, sondern bescheinigt ihr auch die Fähigkeit, Problemlagen neu zu thematisieren und dadurch neue Handlungsräume für marginalisierte Gruppen zu eröffnen. Die entstehende Dynamik unterstützt Individuen bei ihrer Suche nach neuen Identitäten, da im Rahmen der Bewegung Bedeutungszusammenhänge konstruiert und in die öffentliche Sphäre getragen werden. In diesem Punkt sind viele Parallelen zu dem Potential von Alphabetisierung zu erkennen. Eine soziale Bewegung befindet sich in ständiger Interaktion mit ihrem Umfeld. Sie agiert zwar jenseits institutionalisierter Politik, ist aber involviert in die Kämpfe um deren Grenzen. Die untersuchten Bewegungen in westafrikanischen Städten haben auf ein Vakuum betreffend sozialpolitischer und infrastruktureller Mängel, das infolge des Rückzuges des Staates aus diesen Bereichen entstanden ist, reagiert. Auf lokaler Ebene haben sich Initiativen gebildet, die die aktuelle Situation als veränderungsbedürftig klassifizierten und sich zum Ziel gesetzt haben, diese zu verändern. Ein in diesem Zusammenhang immer wieder thematisiertes Problem ist jenes des Analphabetismus.

Ist Alphabetisierung nun ein politischer Akt? Kann sie ein soziales und politisches Engagement begünstigen? Diese Frage ist schwer zu beantworten, da eine empirische Verifizierung nicht möglich ist. Anhand der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sind allerdings Tendenzen erkennbar. Zuerst: Alphabetisierung ist - genauso wie Bildung im Allgemeinen - immer politisch, die Richtung ist aber offen. Das bedeutet, sie kann sowohl zu sozialem Wandel führen, als auch der Erhaltung des Status quo dienen:

„Ich denke, dass die Pädagogik den Fortschritt unterstützen, kontrollieren kann.
Sie kann ihn aber nicht auslösen.“

(BOURDIEU 2001b: 16)

Entscheidend sind die Weise und der Kontext, in dem Wissen erworben wird. Und zu diesem Kontext kann auch eine soziale Bewegung gehören. Wenn Menschen von sich aus die Entscheidung getroffen haben, lesen und schreiben erlernen zu wollen und sich zu diesem Zweck zusammengeschlossen haben, werden sie durch gemeinsam gemachte Erfahrungen und durch das neugewonnene Selbstbewusstsein in ihrem Vorhaben bestärkt. Gleichzeitig bleibt das direkte Umfeld davon nicht unberührt - weitere Menschen schließen sich der Bewegung an und nutzen bereits vorhandene Strukturen. Besonders am Fallbeispiel Dakar konnten, aufgrund der Selbstorganisierung in den *quartiers* und der damit in Verbindung stehenden Alphabetisierung, Veränderungen in Bezug auf Einstellungen zu Rollenbildern oder Verbesserungen der aktuellen Lebensumstände beobachtet werden. Allerdings betreffen diese vorwiegend und in unterschiedlichem Ausmaß - abhängig von der Konzentration von Initiativen - die lokale Ebene, während die nationale fast unberührt bleibt. Der zentralste Aspekt von Alphabetisierung ist aber meiner Meinung nach die Befähigung zur Formulierung eigener Forderungen - und diese Auswirkung ist sowohl im Hinblick auf gleichberechtigte PartnerInnen vor Ort, als auch betreffend einer Effizienzsteigerung der einzelnen Projekte für die Entwicklungspolitik von Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- [1] AAREBROT, Frank H. ; BAKKA, Pal H.: Die vergleichende Methode in der Politikwissenschaft. In: BERG-SCHLOSSER, Dirk (Hrsg.) ; MÜLLER-ROMMEL, Ferdinand (Hrsg.): *Vergleichende Politikwissenschaft, 4. Auflage*. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 57–76

- [2] ABDOUL, Mohamadou: Urban development and urban informalities : Pikine, Senegal. In: ABDOUMALIQ, Simone (Hrsg.) ; ABDELGHANI, Abouhani (Hrsg.): *Urban Africa : Changing contours of survival in the city*. Dakar : CODESRIA, 2005, S. 235–260

- [3] ABDOUL, Mohamadou ; DAHOU, Tarik: Décentralisation et construction d'un espace public local en milieu urbain : Les Comités de Développement Local (CDL) au Sénégal. In: TOTTE, Mark (Hrsg.) ; DAHOU, Tarik (Hrsg.) ; BILLAZ, René (Hrsg.): *La décentralisation en Afrique de l'Ouest : Entre politique et développement*. Paris : Karthala, 2003, S. 183–199

- [4] AFRIK, Tai: Femmes analphabètes et pauvreté extrême. In: *UNESCO-Afrique* (1993), März, Nr. 6, S. 12–22

- [5] AHLEMEYER, Heinrich W.: *Soziale Bewegungen als Kommunikationssystem : Einheit, Umweltverhältnis und Funktion eines sozialen Phänomens*. Opladen : Leske +

Budrich, 1995

- [6] ALIDOU, Hassana: *Utilisation des langues africaines et l'alphabétisation : Conditions, facteurs et processus : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie*. Working Paper. http://www.adeanet.org/biennal-2006/fr_papiers-2006.html.
Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [7] ALMOND, Gabriel ; POWELL, G. Bingham J.: *Comparative Politics : A Development Approach*. Boston : Little, Brown and Company, 1966
- [8] ALMOND, Gabriel A. ; POWELL, G. Bingham J. ; STROM, Kare ; DALTON, Russel J.: *Comparative Politics Today : A World View, 8th edition*. New York/ San Francisco/ Boston : Pearson/ Longman, 2004
- [9] AMIN, Samir: The Social Movements in the Periphery : An End to National Liberation? In: AMIN, Samir (Hrsg.) ; ARRIGHI, Giovanni (Hrsg.) ; FRANK, Andre G. (Hrsg.): *Transforming the Revolution : Social Movements and the World-System*. New York : Monthly Review Press, 1990, S. 96–138
- [10] AMIN, Samir: Social Movements at the Periphery. In: WIGNARAJA, Ponna (Hrsg.): *New Social Movements in the South : Empowering the People*. London/ New Jersey : Zed Books, 1993, S. 76–100
- [11] ARNAUD, Michel: *L'urbanisation en Afrique de l'Ouest : Mécanismes et logiques*. Document de travail No 10, SAH/D (93) 412, 1993
- [12] ATSE, David: Die Elfenbeinküste : Ein Eldorado für Kinderarbeit in Westafrika. In: *Entwicklung und ländlicher Raum* (2003), Nr. 1, S. 14–17

- [13] BALIMA, Pierre: *Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso*. Working Paper. http://www.adeanet.org/biennal-2006/fr_papiers-2006.html. Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [14] BARRETEAU, Daniel: *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : Recueil d'articles*. Ouagadougou : ORSTOM, 1998
- [15] BAUD, Michel ; RUTTEN, Rosanne: Popular intellectuals and social movements : Framing protest in Asia, Africa, and Latin America. In: *International Review of Social History* 49 (2004), Nr. 12
- [16] BERG-SCHLOSSER, Dirk: Makro-Qualitative vergleichende Methoden. In: BERG-SCHLOSSER, Dirk (Hrsg.) ; MÜLLER-ROMMEL, Ferdinand (Hrsg.): *Vergleichende Politikwissenschaft*. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 103–125
- [17] BIANCHINI, Pascal: *Crises de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique noire : le cas du Sénégal et du Burkina Faso (1966-1995)*. Paris, Thèse, 1997
- [18] BIANCHINI, Pascal: Le mouvement étudiant sénégalais : Un essai d'interprétation. In: DIOP, Momar-Coumba (Hrsg.): *La société sénégalaise entre le local et le global*. Paris : Karthala, 2002, S. 359–395
- [19] BIANCHINI, Pascal: Les crises des systèmes d'enseignement en Afrique noire : Un essai d'analyse à travers le cas du Burkina Faso. In: *Canadian Journal of African Studies/ Revue Canadienne des Études Africaines* 38 (2004), Nr. 1, S. 20–57

- [20] BOGNER, Alexander ; MENZ, Wolfgang: Das theoriegenerierte Experteninterview : Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander (Hrsg.) ; LITTIG, Beate (Hrsg.) ; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview : Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen : Leske + Budrich, 2002, S. 33–70
- [21] BORIS, Dieter: *Soziale Bewegungen in Lateinamerika*. Hamburg : VSA, 1998
- [22] BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede : Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1982
- [23] BOURDIEU, Pierre: Espace social et genese des 'classes'. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 52/53 (1984), Juni, S. 3–17
- [24] BOURDIEU, Pierre: *Das politische Feld : Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz : UVK, 2001a
- [25] BOURDIEU, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt : Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg : VSA, 2001b (Schriften zu Politik und Kultur 4)
- [26] BRATTON, Michael ; COULIBALY, Massa ; MACHADO, Fabiana: *Popular Perceptions of Good Governance in Mali*. Version: 2000. <http://www.afrobarometer.org/mali.htm>, Abruf: 03.01.2007. – Afrobarometer Paper No. 9
- [27] CAMARA, Gakou F.: *État et perspectives de l'éducation et de la formation environnementales non formelles des agents de Santé Communautaire Féminins : Cas du projet de restructuration d'un quartier sous-intégré de Dakar : Dalifort*. Dakar, UCAD, Thèse, 1991

- [28] CHUMBOW, Beban S.: The Language Question and National Development in Africa. In: MKANDAWIRE, Thandika (Hrsg.): *African Intellectuals : Rethinking Politics, Language, Gender and Development*. Dakar : Codesria, 2005, S. 165–192
- [29] COLY, Hamidou ; TERENCE, Fabrizio: Wegmarken der Partizipation : Die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher. In: OVERWIEN, Bernd (Hrsg.): *Von sozialen Subjekten : Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten : Für Manfred Liebel zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M. : IKO, 2005, S. 309–318
- [30] COQUERY-VIDROVITCH, Cathérine: *Processus d'urbanisation en Afrique, Tome I + II*. Paris : L'Harmattan, 1988
- [31] COQUERY-VIDROVITCH, Cathérine: Vom Bauern zum Arbeiter südlich der Sahara. In: BOCKHORN, Olaf (Hrsg.) ; GRAU, Ingeborg (Hrsg.) ; SCHICHO, Walter (Hrsg.): *Wie aus Bauern Arbeiter wurden : Wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt*. Frankfurt a. M. : Brandes + Apsel, 1998, S. 87–99
- [32] DE LEENER, Philippe ; NDIONE, Emmanuel ; PERIER, Jean-Pierre ; JACOLIN, Pierre ; NDIAYE, Mamadou: *Pauvreté, décentralisation et changement social : Éléments pour la reconstruction d'une société politique*. Dakar : Enda Graf Sahel, 1999
- [33] DEBLÉ, Isabelle ; HUGON, Philippe: *Vivre et survivre dans les villes africaines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1982
- [34] DELLA PORTA, Donatella ; DIANI, Mario: *Social Movements : An Introduction*. Oxford : Blackwell Publishers, 1999

- [35] DERIVE, J. und M.-J.: Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire. In: *Politique Africaine* 23 (1986), September, S. 42–56
- [36] DIAKITÉ, Drissa: La crise scolaire au Mali. In: *Nordic Journal of African Studies* 9 (2000), Nr. 3, S. 6–28
- [37] DICKENSON, John P.: *A Geography of the Third World*. London/ New York : Methuen, 1983
- [38] DIE ERKLÄRUNG VON DAKAR: *Abschlusserklärung des Internationalen Treffens der Bewegung arbeitender Kinder aus Afrika, Lateinamerika und Asien in Dakar vom 1. bis 4. März 1998*. Version: 1998. <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/pronats/doku/dakar.htm>, Abruf: 28.11.2006
- [39] DIOP, Momar-Coumba ; FAYE, Osseynou: Les jeunes et la gouvernance de la ville. In: DIOP, Momar-Coumba (Hrsg.): *La société sénégalaise entre le local et le global*. Paris : Karthala, 2002, S. 687–720
- [40] DIOP, Sabara: *L'urbanisation en Afrique : Niveaux, caractéristiques et perspectives*, Université Catholique de Louvain, Thèse, 1987
- [41] DIOUF, Mamadou: Les jeunes Dakarois dans le champ politique. In: CRUISE O'BRIEN, Donal (Hrsg.) ; DIOP, Momar-Coumba (Hrsg.) ; DIOUF, Mamadou (Hrsg.): *La construction de l'État au Sénégal*. Paris : Karthala, 2002, S. 157–167
- [42] DOUMBIA, Amadou T.: L'enseignement du Bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. In: *Nordic Journal of African Studies* 9 (2000), Nr. 3, S. 98–107

- [43] ECO, Umberto: *Wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt : Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften, 9. Auflage.* Heidelberg : C. F. Müller, 2002
- [44] ENDA GRAF SAHEL: *Changement politique et social : Éléments pour la pensée et l'action.* Dakar : Éditions Enda Graf Sahel, 2005
- [45] ENDA TIERS MONDE: *Éducation : Alternatives africaines.* Dakar : Éditions enda tiers monde, 2003
- [46] ENDA TM JEUNESSE ACTION: *Les 12 droits du Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs : Fondement juridique, plate-forme revendicative ou instrument de développement?* Dakar : JEUDA 104, 2000
- [47] FAGERBERG-DIALLO, Sonja: 'Apprendre à lire m' a réveillée'! Motivations et contraintes de l'apprentissage de la lecture en Pulaar (Sénégal). In: INSTITUT DE COOPÉRATION INTERNATIONALE DE LA CONFÉDÉRATION ALLEMANDE POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (Hrsg.): *Éducation des Adultes et Développement.* Bonn : Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (IZZ/DVV), 2002
- [48] FAGERBERG-DIALLO, Sonja: *Learner centred processes and approaches : The connection between non-formal education and creating a literate environment.* Working Paper. http://www.adeanet.org/biennal-2006/en_papers_A-2006.html. Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [49] FAYE, Alassane ; NAUMANN, Craig: L'éducation en crise : Le cas du Sénégal. In: *Développement et Coopération* (1999), Nr. 2, S. 25–29

- [50] FOUCAULT, Michel: *Dispositive der Macht : Michel Foucault : Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin : Merve, 1978
- [51] FOUCAULT, Michel: *Der Wille zum Wissen : Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1983
- [52] FRANK, Andreas: Indikatoren einer nachhaltigen kommunalen Entwicklung in den Großstädten Afrikas : Das Beispiel Dakar. In: *afrika spectrum* 41 (2006), Nr. 1, S. 95–106
- [53] FREIRE, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum, 1970
- [54] FREIRE, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit : Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek : Rowohlt, 1977
- [55] FRÖHLICH, Gerhard: Kapital, Habitus, Feld, Symbol : Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: MÖRTH, Ingo (Hrsg.): *Das symbolische Kapital der Lebensstile : Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu*. Frankfurt a. M. : Campus, 1994, S. 31–53
- [56] FUCHS, Martin: *Kampf um Differenz : Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen : Das Beispiel Indien*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1999
- [57] GAHLEN, Dorothea ; GEISEL, Birgit: *Französische Sprachpolitik und Sprachbewusstsein in Senegal*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 1999
- [58] GIERE, Ursula: *Jede Vierte, jeder Sechste... Analphabetismus und Alphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern : Ein Beitrag zur UN-Weltalphabetisierungsdekade*. Hamburg/ Stuttgart : UNESCO-Institut für Pädagogik/ Ernst Klett Sprachen, 2005

- [59] GOTHAM, Kevin F.: Toward an Understanding of Urban Poverty : The Urban Poor as Spatial Actors. In: *International Journal of Urban and Regional Research* 27 (2003), September, Nr. 3, S. 723–737
- [60] GROOTAERT, Christiaan: Education, poverty, and structural change in Africa : Lessons from Côte d’Ivoire. In: *International Journal of Educational Development* 14 (1994), Nr. 2, S. 131–142
- [61] GUEYE, Cheikh ; TALL, Serigne M.: Mutations foncières urbaines et décentralisation au Sénégal : Quelles articulations? In: TOTTE, Marc (Hrsg.) ; DAHOU, Tarik (Hrsg.) ; BILLAZ, René (Hrsg.): *La décentralisation en Afrique de l’Ouest : Entre politique et développement*. Paris : Karthala, 2003, S. 103–121
- [62] GUEYE, Pape M. ; DIAGNE, Kassa: *La diversification de l’offre d’éducation au Sénégal : Quelques exemples du sous-secteur du non formel*. Working Paper. http://www.adeanet.org/biennal-2006/fr_papiers-2006.html. Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [63] HAINARD, François ; VERSCHUUR, Christine: *Femmes et politiques urbaines : Russes, luttes et stratégies*. Paris : UNESCO-Karthala, 2004
- [64] HÄRTL, Daniela: *Soziale Bewegungen und politische Partizipation : Selbstorganisation für die Lösung sozialer urbaner Probleme in Mexiko Stadt, dargestellt am Beispiel der Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ)*, Universität Wien, Dipl.-Arb., 2004
- [65] HARTMANN, Jürgen: *Vergleichende Politikwissenschaft : Ein Lehrbuch*. Frankfurt a. M. : Campus, 1995

- [66] HAY, Colin: *Political Analysis : A Critical Introduction*. New York : Palgrave, 2002
- [67] HELLMANN, Kai-Uwe: *Systemtheorie und neue soziale Bewegungen : Identitätsprobleme in der Risikogesellschaft*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1996
- [68] HELLMANN, Kai-Uwe: Paradigmen der Bewegungsforschung : Eine Fachdisziplin auf dem Weg zur normalen Wissenschaft. In: KLEIN, Ansgar (Hrsg.) ; LEGRAND, Hans-Josef (Hrsg.) ; LEIF, Thomas (Hrsg.): *Neue soziale Bewegungen : Impulse, Bilanzen und Perspektiven*. Opladen/ Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 1999, S. 91–113
- [69] KEITA, Maria D.: *Processus, approches et pédagogies dans les programmes d’alphabétisation : Étude de cas de l’expérience de l’Institut pour l’Éducation Populaire (IEP) au Mali*. Working Paper. http://www.adeanet.org/biennial-2006/fr_papiers-2006.html. Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [70] KOCH, Sylvia: *Massenkommunikation und Sprachkonflikt in Schwarzafrika : Das Beispiel der Elfenbeinküste und der Tageszeitung Fraternité Matin*, Universität Wien, Dipl.-Arb., 1991
- [71] LACHENMANN, Gudrun: Soziale Bewegungen als gesellschaftliche Kraft im Demokratisierungsprozess in Afrika? Bauernorganisation in Senegal angesichts des Rückzugs des Staates und der Strukturanpassung. In: *afrika spectrum* 26 (1991), Nr. 1, S. 73–98
- [72] LACHENMANN, Gudrun: *Mouvement social ou ONG? Conceptions du développement des genres en Afrique*. Bielefeld : Working Paper No 262, 1997a

- [73] LACHENMANN, Gudrun: Zivilgesellschaft und Entwicklung. In: SCHULZ, Manfred (Hrsg.): *Entwicklung : Die Perspektive der Entwicklungssoziologie*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1997b, S. 187–211
- [74] LACHENMANN, Gudrun: Dezentralisierung und lokale Bewegungen : Strukturierung der Gesellschaft und Genderperspektive in Westafrika. In: LUHR, Manfred (Hrsg.) ; KOHLS, Arne (Hrsg.) ; KUMITZ, Daniel (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Perspektiven in Afrika : Festschrift für Manfred Schulz*. Münster : LIT, 2004, S. 54–81
- [75] LIEBEL, Manfred: Kinderbewegungen in Lateinamerika. In: HOLM, Karin (Hrsg.) ; DEWES, Jürgen (Hrsg.): *Neue Methoden der Arbeit mit Armen : Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder : Dokumentation einer internationalen Tagung in der FH Düsseldorf*. Frankfurt a. M. : IKO, 1995, S. 73–88
- [76] LIEBEL, Manfred ; OVERWIEN, Bernd ; RECKNAGEL, Albert: *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a. M. : IKO, 1998
- [77] MAYO, Peter: *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire : Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg : Argument, 2006
- [78] MBOW, Lat S.: Les politiques urbaines : Gestion et aménagement. In: DIOP, Momar C. (Hrsg.): *Sénégal : Trajectoires d'un État*. Dakar : Codesria, 1992, S. 205–231
- [79] MC ADAM, Doug: Conceptual origins, current problems, future directions. In: MC ADAM, Doug (Hrsg.) ; MC CARTHY, John D. (Hrsg.) ; ZALD, Mayer N. (Hrsg.): *Comparative Perspectives on Social Movements : Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996, S. 23–40

- [80] MC ADAM, Doug ; TARROW, Sidney ; TILLY, Charles: *Dynamics of Contention*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001
- [81] MC INTYRE-MILLS, Janet: *Global Citizenship and Social Movements : Creating Transcultural Webs of Meaning for the New Millenium*. Amsterdam : Harwood Academic Publishers, 2000
- [82] MC LEAN, Lauren M.: Mediating ethnic conflict at the grassroots : The role of local association life in shaping political values in Côte d'Ivoire and Ghana. In: *African Studies* 42 (2004), Nr. 4, S. 589–617
- [83] MELUCCI, Alberto: Soziale Bewegungen in komplexen Gesellschaften : Die europäische Perspektive. In: KLEIN, Ansgar (Hrsg.) ; LEGRAND, Hans-Josef (Hrsg.) ; LEIF, Thomas (Hrsg.): *Neue soziale Bewegungen : Impulse, Bilanzen und Perspektiven*. Opladen/ Wiesbaden, 1999, S. 114–130
- [84] MERKENS, Andreas: *Antonio Gramsci : Erziehung und Bildung*. Hamburg : Argument, 2004
- [85] MEUSER, Michael ; NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht : Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander (Hrsg.) ; LITTIG, Beate (Hrsg.) ; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview : Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen : Leske + Budrich, 2002, S. 71–93
- [86] NDIONE, Emmanuel S.: *Dakar : Une société en grappe*. Paris/ Dakar : Karthala/ Enda Graf Sahel, 1993

- [87] NIAMEOGO, Anatole ; MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION DE MASSE (Hrsg.): *L'Alphabétisation au Burkina Faso*. Ougadougou : Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation, 1996
- [88] NIANG, Abdoulaye: Les associations en milieu urbain dakarais : Classification et capacités développantes. In: *Cahiers du Centre d'Études et de Recherche en Lettres, Sciences Humaines et Sociales (CERLESHS)* 13 (1996), S. 119–163
- [89] NOHLEN, Dieter ; NUSCHELER, Franz: *Handbuch der Dritten Welt, 1 : Grundprobleme, Theorien, Strategien*. Bonn : Dietz Nachf. GmbH, 1993
- [90] OPHEIM, Marianne: Les filles et l'école au Mali. In: *Nordic Journal of African Studies* 9 (2000), Nr. 3, S. 152–171
- [91] OUEDRAOGO, Christine: L'éducation de la mère et soins aux enfants à Ougadougou. In: *CEPED* (1994), August, Nr. 27
- [92] PFADENHAUER, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe reden : Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: BOGNER, Alexander (Hrsg.) ; LITTIG, Beate (Hrsg.) ; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview : Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen : Leske + Budrich, 2002, S. 113–130
- [93] PRAH, Kwesi K.: *African languages for the mass education of Africans*. Bonn : Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED), 1995
- [94] RASCHKE, Joachim: *Soziale Bewegungen : Ein historisch-systematischer Grundriss*. Frankfurt a. M./ New York : Campus, 1987a

- [95] RASCHKE, Joachim: Zum Begriff der sozialen Bewegung. In: ROTH, Roland (Hrsg.) ; RUCHT, Dieter (Hrsg.): *Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M./ New York : Campus, 1987b
- [96] ROBERT, Anne-Cécile: Wie Bettler auf einer Goldader : Das Afrikanische Sozialforum will Stimme des Kontinents werden. In: *Le Monde Diplomatique - die tageszeitung/WoZ* 9 (2003), Februar, Nr. 2, S. 19
- [97] ROCHER, Guy: *Introduction à la Sociologie Générale : 3. Le changement social*. Paris : Éditions HMH/ Seuil, 1968
- [98] SALL, Babaly ; SMITH, Kay: *Libéralisme, patrimonialisme ou autoritarisme attenué : Variations autour de la démocratie sénégalaise*. Version: 2004. <http://www.afrobarometer.org/senegal.htm>, Abruf: 03.01.2007. – Afrobarometer Paper No. 36
- [99] SALL, Binta R. ; DIAGNE, Kassa: *Étude sur les coûts et le financement de l'alphabétisation au Sénégal*. Working Paper. http://www.adeanet.org/biennal-2006/fr_papiers-2006.html. Version: 2006, Abruf: 07.11.2006
- [100] SCHIBOTTO, Giangi: Wer sind die arbeitenden Jungen und Mädchen? Anmerkungen zur Orientierung in der Welt der Kinderarbeit. In: LIEBEL, Manfred (Hrsg.) ; OVERWIEN, Bernd (Hrsg.) ; RECKNAGEL, Albert (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a. M. : IKO, 1998, S. 11–28
- [101] SCHICHO, Walter: *Handbuch Afrika, Band 2 : Westafrika und die Inseln im Atlantik*. Frankfurt a. M. : Brandes + Apsel, 2001

- [102] SCHULZ, Manfred: *Entwicklung : Die Perspektive der Entwicklungssoziologie*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1997
- [103] SEAGER, Joni: *Der Fischer Frauen-Atlas*. Frankfurt a. M. : Fischer TB-Verlag, 1998
- [104] SNOW, David A. ; MC ADAM, Doug: Identity work Processes in the Context of Social Movements : Clarifying the Identity/Movement Nexus. In: STRYKER, Sheldon (Hrsg.) ; OWENS, Timothy J. (Hrsg.) ; WHITE, Robert W. (Hrsg.): *Self, Identity, and Social Movements*. Minneapolis/ London : University of Minnesota Press, 2000, S. 41–67
- [105] SOW, Fatou ; GUÈYE, Mamadou M. ; FALL-TOURÉ, Adama ; DIAKHATÉ, Ngagne: *Les Sénégalaises en chiffres : Analyse des données socio-démographiques, économiques et politiques relatives aux femmes : Programme des Nations Unies pour le Développement*. New York : UN, 1999
- [106] TARROW, Sidney: *Power in Movement : Social Movements, Collective Action and Politics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994
- [107] TARROW, Sidney: States and Opportunities : The Political Structuring of Social Movements. In: MC ADAM, Doug (Hrsg.) ; MC CARTHY, John D. (Hrsg.) ; ZALD, Mayer N. (Hrsg.): *Comparative Perspectives on Social Movements : Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002, S. 41–61
- [108] TAVERNIER, Barbara: *Das sprachliche Erbe des französischen und belgischen Kolonialismus am Beispiel der Côte d'Ivoire und der Demokratischen Republik Kongo*, Universität Wien, Dipl.-Arb., 2005

- [109] TETZLAFF, Rainer: *Demokratisierung von Herrschaft und gesellschaftlicher Wandel in Afrika : Perspektiven der 90er Jahre*. Bonn : Friedrich Ebert Stiftung, 1991
- [110] THE AFROBAROMETER NETWORK: *Citizens and the State in Africa : New Results from the Afrobarometer Round 3*. Version: 2006. <http://www.afrobarometer.org/newsupdates.html>, Abruf: 03.01.2007. – Working Paper No. 61
- [111] TILLY, Charles: *Stories, Identities and Political Change*. Oxford : Rowman + Littlefield Publishers, 2002
- [112] TORRES, R. M. ; CORRAGIO, J. L.: Die Bedeutung von Grundbildung. In: HINZEN, Heribert (Hrsg.) ; MÜLLER, Josef (Hrsg.): *Bildung für Alle - lebenslang und lebenswichtig : Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung : Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000 : Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen, ihr Echo*. Bonn : Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (IIZ/DVV), 2001, S. 186
- [113] TOURAINE, Alain: *Was nützt die Soziologie?* Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1976
- [114] TULL, Denis: *Demokratisierung und Dezentralisierung in Senegal : Dezentralisierungsformen und innenpolitische Entwicklung seit 1990*. Hamburg : IAK, 2001
- [115] UN - DEPARTMENT FOR ECONOMIC AND SOCIAL INFORMATION AND POLICY ANALYSIS: *The Challenge of Urbanization : The World's Large Cities*. New York : UN, 1995
- [116] UN-HABITAT: *The Challenge of Slums : Global Report on Human Settlements 2003*. London/ Sterling : Earthscan Publications Ltd., 2003

- [117] UN-HABITAT: *The State of the World's Cities 2004/05 : Globalization and Urban Culture*. London/ Sterling : Earthscan Publications Ltd., 2004
- [118] UNESCO: *Literacy, a Unesco Perspective*. Paris : Unesco, 2003
- [119] UNESCO: *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Éducation pour tous : L'exigence de qualité*. Paris : Unesco, 2004
- [120] UNESCO: *Education For All : Literacy for Life : EFA Monitoring Global Report 2006*. Paris : Unesco, 2005a
- [121] UNESCO: *Reccueil de données mondiales sur l'éducation 2005 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : L'Institut de Statistique de l'Unesco, 2005b
- [122] UNESCO: *How many children in Africa reach secondary education?* Version: 2006.
http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=4927_201&ID2=DO_TOPIC, Abruf:
03.01.2007. – Fact Sheet No 1
- [123] UNESCO: *Strong foundations : Early childhood care and education : EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris : Unesco, 2006
- [124] UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS: *Burkina Faso : Statistics in brief*.
http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/GEN/countryProfile_en.aspx?code8540,
Abruf: 19.12.2006
- [125] UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS: *Côte d'Ivoire : Statistics in brief*.
http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/GEN/countryProfile_en.aspx?code=3840,
Abruf: 19.12.2006

- [126] UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS: *Mali : Statistics in brief.*
http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/GEN/countryProfile_en.aspx?code=4660,
Abruf: 19.12.2006
- [127] UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS: *Senegal : Statistics in brief.*
http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/GEN/countryProfile_en.aspx?code=6860,
Abruf: 19.12.2006
- [128] UNITED NATIONS: *Social indicators : Indicators on human settlements.*
<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/hum-sets.htm>,
Abruf: 19.12.2006
- [129] UNITED NATIONS: *Social indicators : Indicators on literacy.*
<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/literacy.htm>,
Abruf: 19.12.2006
- [130] UNITED NATIONS: *Social indicators : Indicators on water supply and sanitation.* <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/watsan.htm>,
Abruf: 19.12.2006
- [131] WADE DIAGNE, Amadou ; SALL, Binta R.: *Éléments de bilan de la stratégie du faire faire en alphabétisation.* Working Paper.
http://www.adeanet.org/biennal-2006/fr_papiers-2006.html. Version: 2006,
Abruf: 07.11.2006
- [132] WAGNER, Christian: Paulo Freire (1921-1997) : Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: *E+Z* 42 (2001), Nr. 1, S. 17–19

- [133] WEGSCHEIDER, Alice N.: *Die Urbanisierung in Westafrika : Zur Situation von Frauen in afrikanischen Städten am Beispiel der westafrikanischen Metropole Abidjan*, Universität Wien, Dipl.-Arb., 2004
- [134] WIEGELMANN, Ulrike: *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal : Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen*. Frankfurt a. M. : IKO, 1998
- [135] WIEGELMANN, Ulrike: Allgemeine Bildungspolitik in Senegal von 1960 bis heute. In: WIEGELMANN, Ulrike (Hrsg.): *Afrikanisch - europäisch - islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt a. M./ London : IKO, 2002, S. 63–91
- [136] WIKIPEDIA: *Habitus*. <http://de.wikipedia.org/wiki/Habitus>, Abruf: 27.09.2006
- [137] WORLD BANK: *World Bank Atlas*. Washington D.C. : The World Bank, 2003
- [138] WORLD BANK: *African Development Indicators 2004*. Washington D.C. : The World Bank, 2004
- [139] WORLD BANK: *African Development Indicators 2005*. Washington D.C. : The World Bank, 2005
- [140] ZALD, Mayer N.: Culture, ideology, and strategic framing. In: MC ADAM, Doug (Hrsg.) ; MC CARTHY, John D. (Hrsg.) ; ZALD, Mayer N. (Hrsg.): *Comparative Perspectives on Social Movements : Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996, S. 261–274

Tabellenverzeichnis

1	Bevölkerungsentwicklung der Region Dakar	4
2	Die Bedeutung von Grundbildung	69
3	Bildungsausgaben des Staates Senegal	85
4	Urbanisierung	112
5	Soziale Situation der Bevölkerung	114
6	Information und Kommunikation	117
7	AlphabetInnenrate unter Erwachsenen und Jugendlichen	118
8	Entwicklung der AnalphabetInnenrate unter Erwachsenen	120
9	Formelles Schulsystem	125
10	Einschulungsraten in den Städten	126
11	Politische Aktivitäten	138

InterviewpartnerInnen

Interview mit **Ndiou WADE**, **Alpha Oumar DIALLO** sowie **Abdoulaye WDIAYE** als Vertreter der Confédération Nationale des Travailleurs du Sénégal (CNTS), geführt am 24.3.2006 in Dakar

Interview mit **Joséphine NDIONG** der Groupe de Recherche et d'Appui aux Initiatives Féminines (GRAIF), geführt am 29.3.2006 in Thiès

Interview mit **Ousmane NDONGO** der Association Nationale pour l'Alphabétisation et la Formation Adulte (ANAF), geführt am 11.4.2006 in Dakar

Interview mit **Souleymane FAYE** der Université Cheikh Anta Diop (UCAD), geführt am 25.4.2006 in Dakar

Interview mit **Edouard DIATTA** in seiner Funktion als *chargé de programmes* von Enda Ecopole, geführt am 4.5.2006 in Dakar

Interview mit **Abou Moussa BÂ** als Vertreter von Enda Ecopole, geführt am 8.5.2006 in Dakar

Interview mit **Bouna DIALLO** - Association des Enfants et Jeunes Travailleurs (AEJT) de St. Louis - sowie mit **Adama DIOUF** - AEJT de Fatick - als VertreterInnen von Enda Jeunesse Action, geführt am 9.5.2006 in Dakar/Guédiawaye

Interview mit **Mor DIAKHATÉ** als Vertreter von Enda Graf Sahel, geführt am 11.5.2006 in Dakar

Interview mit **Kharty DIAGNE** sowie **Badara DIENG** als VertreterInnen von Enda
Relais pour le développement Urbain Participé (RUP), geführt am 15.5.2006 in Dakar

Interview mit Frauen des **CERCLE SANT YALLA**, geführt am 17.5.2006 in Niacoulrab

Interview mit **Sonja FAGERBERG-DIALLO** der Association de Recherche et d'Éducation
pour le Développement (ARED), geführt am 23.5.2006 in Dakar

Ich danke...

meinen Eltern für ihre Unterstützung, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, mein Studium auf diese Art und Weise zu absolvieren.

Dr. Gernot Stimmer für die Betreuung dieser Arbeit sowie für seine Anmerkungen, die sich mir oft nicht gleich erschlossen, sich aber immer als gewinnbringend und richtungsweisend herausstellten.

Martin für seine vorbehaltlose Unterstützung, für seine Geduld und für zahlreiche politische Diskussionen, die diese Arbeit ständig beeinflussten und prägten.

allen Menschen, die mir den Aufenthalt in Dakar ermöglichten und mich bei meinen Recherchen vor Ort unterstützten, besonders Prof. Ibrahima Thioub und Prof. Souleymane Faye (UCAD), sowie Elisabeth Leiner (ADA) und Ute Bocandé.

all meinen InterviewpartnerInnen, die mich an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben ließen - vor allem den Frauen vom Cercle Sant Yalla, allen Teilorganisationen von Enda TM, mit denen ich zu tun hatte, sowie Mamadou für die Beantwortung all meiner Fragen auch nach meines Aufenthaltes.

El Hadji für den Ansporn.

Lamine Sarr für die Vermittlung von Kontakten und für Diskussionen über die senegalesische Politik und Gesellschaft.

Maria, Katharina, Stefan und Leoni nicht nur für das Korrekturlesen, sondern auch für interessante Anmerkungen und Diskussionen.