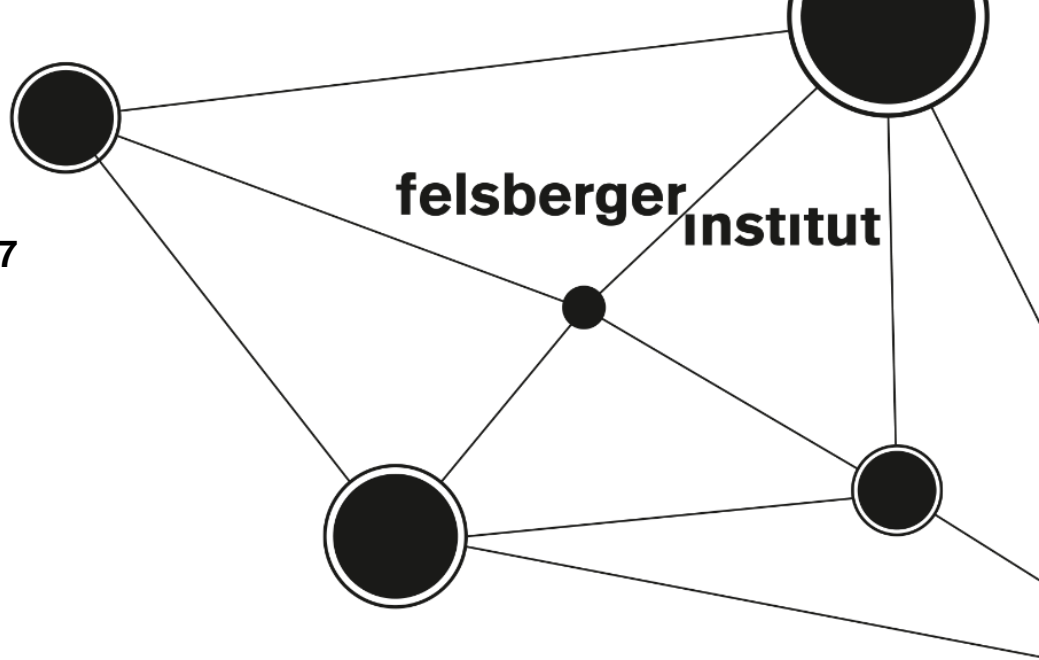


Working Paper No. 07
10/2016



Bildungswesen Somalia

Eine Handreichung für die Flüchtlingsarbeit

Samia Aden

**Felsberger Institut
für Bildung und
Wissenschaft e.V.**

Felsberg Institute for
Academic Research and
Education

Untergasse 31
D-34587 Felsberg
05662 - 6629
kontakt@fibw.eu
www.fibw.eu

Redaktionelle Verantwortung:

Working Papers des Felsberger Institutes e.V. dienen der fachlichen Diskussion innerhalb der Themenschwerpunkte des FI. Die in den Working Papers vertretenen Inhalte unterliegen der Verantwortung des/r jeweiligen Autors/in. Das Felsberger Institut lädt ausgewählte Autoren/innen zur Publikation in diesem Format ein, übernimmt aber keine redaktionelle Überarbeitung, also weder Korrektur noch Lektorat.

Editorial Note:

The Felsberg Institute's Working Papers aim at instigating further discussion within FI's fields of interest. Authors of FI-Working Papers assume full responsibility for text and content. Felsberg Institute invites selected authors to publish within this series; however it refrains from further responsibility and assistance, such as editorial review or proof-reading.

Bildungswesen Somalia. Eine Handreichung für die Flüchtlingsarbeit

Samia Aden

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel am Institut für Sozialwesen (IfS), FG Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und Interkulturelle Bildung

FI Working Paper No. 7

Felsberg: edition eins, 2016

Copyright © 2016 Hartmut Quehl, Magnus Treiber

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf ohne die vorherige schriftliche Erlaubnis der Autoren in irgendeiner Form vervielfältigt, kopiert oder durch elektronische oder andere Medien weiter verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

1 Landeskunde	4
2 Das formale und non-formale Bildungswesen in Somalia	6
2.1 Traditionelle Bildung in Somalia	6
2.2 Bildungswesen während des Kolonialismus (1880-1960)	7
2.3 Bildungswesen nach der Unabhängigkeit (1960-1996)	9
2.4 Bildungswesen unter Siad Barre (1969-1991)	11
2.5 Bildungswesen seit Ausbruch des Bürgerkrieges 1991	13
2.6 Struktur des Bildungswesens seit 1991	17
3 Ausblick	22
Literaturverzeichnis	24
Das Felsberger Institut	26

1 Landeskunde

Somalia, auch bekannt als „Horn von Afrika“, grenzt im Norden an Dschibuti, im Süden an Kenia und im Westen an Äthiopien. Der Golf von Aden verläuft, mit dem Zugang zum Suezkanal als zentrale Handelsroute zwischen Europa und Asien, entlang des nördlichen Teils des Landes. Im Osten grenzt Somalia an den Indischen Ozean mit einer Küstenlänge von ca. 3.025 km. Die Hauptstadt, Mogadishu, befindet sich südlichen Teil des Landes. Die Flüsse Jubba und Schabelle sind die einzigen ganzjährig wasserführenden Gewässer in Somalia.

Die dominanten Vegetationsarten der Steppen und Halbwüsten (ca. 90% des gesamten som. Gebiets) bedingten die bis heute bestehende Existenzform, des Nomadismus. Im Zuge kolonialer Herrschaft (England, Frankreich, Italien) wurden die Grenzen in den ostafrikanischen Gebieten, entgegen der pastoralistischen Lebenswirklichkeit und der clanbasierten Gesellschaftsordnung, künstlich gezogen. Innerhalb der heutigen Staatsgrenzen ist Somalia in drei Gebiete gespalten: South-Central Somalia, Puntland und Somaliland. Insgesamt sind diese in 18 (Vorkriegs-) Regionen (*Gobolka*) geteilt. Des Weiteren lebt ein wesentlicher Anteil der somalischen Herkunftsgruppe im heutigen Djibouti sowie dem heutigen äthiopischen Ogadengebiet.

Die in Somalia lebende Bevölkerung besteht im Verhältnis zu anderen afrikanischen Nationen aus einer ethnisch, kulturell, sprachlich und religiös außergewöhnlich homogenen Bevölkerung. Gleichzeitig beruht das Gesellschaftssystem auf einer segmentären Organisationsform, deren traditionelle Charakteristik u.a. die einheitliche, ethnische Abstammung, nomadisierende Lebens- bzw. Wirtschaftsform und eine akephale Struktur ohne zentrale, hierarchisch organisierte Instanz ist. Ihre Abstammung ist von einem weitverzweigten Clan abgeleitet, der patrilinear bis auf den Propheten Mohammed als gemeinsamer Stammesvater zurückgeht. Der Familienstammbaum aller Somalis gliedert sich in zwei übergeordnete Abstammungslinien, die *Sab* und die *Samalee*, die nach ihren Gründungsvätern benannt sind und in sechs große Clanfamilien (*Gaabii*) unterteilt sind: *Daarood*, *Hawiye*, *Isaq*, *Dir*, *Digir* und *Rahanweyn*. Die sechs Clanfamilien gliedern sich nochmals in zahlreiche Sub-Clans (*Tof*) auf, die wiederum aus mehreren Familien (*Reer*) bestehen. Die Zugehörigkeit zu einem Clan verweist auf die familiäre und regionale Herkunft, die Verwandtschaftsverhältnisse zu einer größeren Einheit, dem

(Sub-)Clan und somit den sozialen Bezugsrahmen sowie auf die territorialen Ansprüche von Clan-Familien.

Somali ist die offizielle Landes- und Amtssprache, sie gehört der kuschitischen Sprachfamilie an. Je nach Region sind Arabisch, Englisch und Italienisch weitverbreitete Sprachen. *Af-Maay* wird von ca. 11% der Bevölkerung; vorwiegend im Süden des Landes von der Bevölkerungsgruppe der Bantu gesprochen. Der Anteil (selbst- und/oder fremdzugeschriebener) Somalis beträgt 85% an der Gesamtbevölkerung. Minderheitengruppen, wie die Bantus oder Araber, sind zu weiteren 15% vertreten. Fast die gesamte Bevölkerung (99%) sind sunnitische Muslime. Die Bevölkerungsanzahl wird (Stand 2014) auf 12.3 Millionen Menschen geschätzt. In städtischen Regionen leben ca. 46%, in ländlichen Gebieten 23% der Bevölkerung. Der Anteil nomadisierender Bevölkerung beträgt ca. 26%., Binnenvertriebene, die innerhalb eigener Staatsgrenzen geflohen sind, machen ca. 9% der Bevölkerung aus.

Ein wichtiger Wirtschaftssektor ist die Landwirtschaft, insbesondere die Viehzucht erwirtschaftete 2012 ca. 40% des Bruttoinlandsprodukts und 50% der gesamten Exporterträge. Zudem sind Rücküberweisungen aus dem Ausland für viele Familien überlebenssichernd. Vor dem Hintergrund der weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen aus Somalia ergeben sie ca. 35% des Bruttoinlandsprodukts. Daran gemessen betrug das Pro-Kopf-Einkommen in Somalia 2014 284\$. Der Anteil von Armut betroffener Personen lag bei einer Armutsgrenze von 2\$ pro Tag bei insgesamt 73%, davon 61% in städtischen und 80% in ländlichen Regionen.

Die Geschichte Somalias ist nach der Kolonialisierung 1869, dem Unabhängigkeitskampf 1961–1968, dem Militärputsch Siad Barres 1969, dem verlorenen Grenzkrieg gegen Äthiopien 1977/78 und dem Bürgerkrieg seit 1991 von Konflikten und Kriegen geprägt. Unterdessen plagten immer wiederkehrende Dürrekatastrophen, als deren Folge bereits eine unschätzbare Anzahl von Menschen verstarb oder zur Massenflucht bewegt wurde, die Bevölkerung und die Entwicklung des Landes.

Durch den mittlerweile über 25 Jahre andauernden Bürgerkrieg nach dem Sturz Siad Barres ist die politische Lage in weiten Teilen Somalias instabil. Indessen etablierten sich radikal-islamische Gruppen, wie die Al-Shabaab, in South-Central Somalia, die in mehrfachen Militäroffensiven der Afrikanischen Union (AMISOM) teilweise verdrängt wurden. Allerdings herrschen clanbasierte Gebietskämpfe zwischen

Somaliland und Puntland, um die Regionen Sool und Sanaag (*Khatuumo State*), weiterhin fort. Die Gesamtlage Somalias in den letzten Jahrzehnten führte zu stetig anhaltenden Fluchtbewegungen, insbesondere in die afrikanischen Nachbarländer, aber auch in sämtliche Länder der westlichen Welt. Es wird angenommen, dass jede sechste somalisch-stämmige Person derzeit außerhalb des Landes lebt. Somalische Fluchtmigrant_innen werden daher auch als „*the global diaspora*“ bezeichnet.

2 Das formale und non-formale Bildungswesen in Somalia

Schon vor Beginn des Bürgerkriegs 1991 war das Bildungswesen zugunsten der Militarisierung eingeschränkt finanziert und während der Kolonialherrschaften hauptsächlich den Bedürfnissen der Kolonisatoren entsprechend ausgerichtet (vgl. Abdi 1998: 334; Höhne 2010: 16). So besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass mit dem Zerfall des Staates zwar das formale Bildungswesen stark beschädigt bzw. komplett zerstört wurde, die Ereignisse aber nur den „final blow to an already collapsed education system“ darstellen (Moyi 2012b: 202; u.a. auch Bekalo et.al 2003: 464; Cassanelli/Abdikadir 2007; Höhne 2010; Morah 2000, Skeie 2013). Sinnvoll erscheint daher die Einordnung des Bildungswesens in den jeweiligen historisch-politischen Kontext.

2.1 Traditionelle Bildung in Somalia

In den traditionell nomadisierenden Clanfamilien fand Bildung informell statt und diente der Vorbereitung auf die entsprechende Lebens- und Wirtschaftsform¹. Kinder und Jugendliche lernten überwiegend in der Familie oder im erweiterten familiären Kontext praktische Fähigkeiten, die sie zum Überleben in der Steppe und den Halbwüsten brauchten. Dabei fand die Bildungsvermittlung mit den Produktionstätigkeiten nicht getrennt voneinander und in mündlicher Form statt. Die zu lernenden Inhalte umfassten Sitten und Bräuche, die Familien- und Clangeschichte und notwendige Regeln und Kenntnisse der Kriegsführung (Abdi 1998: 329; Abdinoor 2007: 25; vgl. Höhne 2010: 14). Abdi (1998) skizziert die traditionelle Form der Bildung als „training“ (Ausbildung) der jungen Generation durch

¹ Vgl. „Despite All Odds“ Bericht der UNICEF (2015: 3) Verfügbar unter http://www.unicef.org/somalia/SOM_NewDawndoc.pdf Zugriff am 15. 02.2016

die ältere Generation ohne Eingreifen äußerer Einflüsse, welche mit den Anforderungen eines „vorkolonialen Afrikas“ übereinstimmte und „vollkommene Persönlichkeiten“ hervorbrachte (Abdi 1998: 329).

Ergänzt wurde das informelle Lernen innerhalb der Familie später durch die non-formal organisierten Bildungsmaßnahmen der Koranschulen (*Dugsi*). Das von kleineren Clanfamilien/ Communitys organisierte Bildungssystem basierte auf der Lehre des Korans und wurde von männlichen, islamischen Gelehrten (*Sheikhs*) unterrichtet. Die Sheiks wanderten mit den nomadisierenden Gruppen umher und lehrten die Kinder Lesen, Schreiben und das Auswendiglernen des Korans. Später kamen Grundrechenarten hinzu. Interessant ist, dass dabei in somalischer Sprache unterrichtet wurde, der Koran aber in arabischer Schrift verfasst ist. Die somalische Sprache in schriftlicher Form wurde erst viel später eingeführt. Noch bis in die heutige Zeit gilt die Koranschule als stabilste Form der Bildung in Somalia (Abdinoor 2007: 26; vgl. BEPS 2003: 15). Koranschulen gibt es in Somalia seit ca. 700 Jahren und seither stellen sie die Hauptbildungseinrichtung für Kinder dar (vgl. Bekalo et.al. 2003: 463).

2.2 Bildungswesen während des Kolonialismus (1880-1960)

Um 1930, ungefähr 50 Jahre nach der ersten Kolonialisierung begannen die Kolonialmächte Großbritannien und Italien ein nach ihren Interessen ausgerichtetes formales Bildungswesen aufzubauen und entsprechende Infrastrukturen zu schaffen (Abdinoor 2007: 14; vgl. Höhne 2010:14). Zweck der Einrichtung einer institutionell organisierten Bildung lag in dem Erhalt und dem Ausbau kolonialer Strukturen, wozu geschultes Personal für die militärische Verwaltung benötigt wurde (vgl. Dawson 1964:203). Gleichzeitig sollte (formale) Bildung in Somalia auf einem geringen Niveau gehalten werden, um eine „critical citizenship“ zu vermeiden, die die Kolonialherrschaft in Frage stellen könnte (vgl. Abdi 1998: 331). Damit stand die Errichtung eines formalen Bildungswesens aus der Perspektive der Kolonialisierenden zwischen Machterhalt und Machtverlust.

Nach Cassanelli/Abdikadir (2007) zeichneten sich vor der Kolonialisierung auf der Seite der somalischen Gesellschaft zwei Entwicklungen ab, welche die Akzeptanz

kolonialer Bildungspolitik in der somalischen Bevölkerung förderte. Zum einen wuchs das Prestige der arabischen Sprache mit der Verbreitung der Koranschulen und löste neue „moderne“ Bildungsdebatten aus. Zum anderen stiegen mit somalischen Reisenden und Handelsleuten die Kenntnisse über Lebens- und Kulturformen weiterer Teile der Welt. Diese führten laut den Autoren zu der Bereitschaft vieler Somalis die Sprachen der Kolonialherrscher zu erlernen, nicht zuletzt, weil diese Erwerbsarbeit in Aussicht stellte. Währenddessen aber entstand eine Ambivalenz zwischen „westlichen“ und islamischen Bildungsmodellen (ebd. 2007: 92f). Aufgrund der christlichen Kolonialmächte trafen Maßnahmen zur Gründung formaler Bildungsinstitutionen zunächst auf starken Widerstand. Britische Kolonialmächte im Norden des Landes versuchten deshalb über die Koranschulen und die Sheikhs in das Bildungswesen einzugreifen. Ihnen gelang mithilfe von finanziellen Mitteln, dass die Sheikhs und kommunale Selbstorganisationen Mathematik und Englisch in den Unterricht übernahmen und sich somit schrittweise den Bildungsvorstellungen der Kolonialmächte anpassten. Unterdessen erzwangen sie die Gründung einiger „*secular elementary schools*“ („weltlicher Grundschulen“) und einer „*intermediate school*“ (weiterführende Schule) (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007: 93). Im Norden besuchten laut Dawson 1955 ca. 1000 Schüler insgesamt 19 Grundschulen (ebd. 1964: 203). Im Süden Somalias hingegen wollten italienische Kolonialmächte zunächst keine „weltlichen“ Bildungssysteme einführen. Da sie von „den Afrikanern“ vermeintlich als „rassisch minderwertig“ ausgingen, sollten ihnen nicht die gleichen Privilegien zustehen, wie der italienischen Bevölkerung (Dawson 1964: 201). Nachdem die Rolle eines formalen Bildungssystems für koloniale Interessen erkannt worden ist, begannen sie beschränkt auf die städtischen Gebiete Bildungseinrichtungen zu schaffen (Abdinoor 2007: 29). In Anbetracht der Tatsache, dass die Mehrheit der Bevölkerung zu dieser Zeit in ländlichen Gebieten lebte (vgl. Höhne 2010: 15), verweist dies auf den selektiven und elitären Charakter kolonialer Bildung. Während der Kolonialherrschaft wurden im italienischen Teil keine Schulgebühren erhoben. Im britischen Norden verlangte man diese von den Familien (Cassanelli/Abdikadir 2007:97).

Als Vorbereitung auf die Unabhängigkeit Somalias sollten schließlich bildungspolitische Programme den Ausbau von Schulen vorantreiben und die Schulbeteiligung erhöhen (Abdi 1998: 332). Zwischen 1950 und 1960 haben nach

Schätzungen von Cassanelli/Abdikadir (2007) im Süden ca. 16.000 Kinder eine *primary schools* (Grundschule), 2.800 eine *intermediate* (weiterführende Schule), 782 *higher secondary schools* (Oberstufe der weiterführenden Schule) und 500 *vocational schools* (berufsbildende Schule) besucht (ebd. 2007: 94). Es scheint als habe es zu dieser Zeit lediglich eine Universität, in Mogadischu, gegeben. Die Seminare der Fachbereiche Wirtschaft, Recht und Education wurden ausschließlich auf italienischer Sprache angeboten, sodass kaum Studierwillige einen Zugang hatten (vgl. Dawson 1964: 207). Die formale Bildungsbeteiligung fiel im Norden aufgrund fehlender Angebote² deutlich geringer aus (ebd.:202).

Insgesamt ist auszumachen, dass das formale Bildungswesen während der Kolonialzeit in Somalia entsprechend der jeweiligen Herrschaftsinteressen entstand. Im Norden glichen sie dem englischen und im Süden dem italienischen Bildungssystem (vgl. Abdinoor 2007: 32; BEPS 2003:7). Auch bei regionalen Unterschieden hatte insgesamt nur eine kleine Anzahl der Bevölkerung Zugang zu formaler Bildung und höhere Schulformen wurden kaum aufgebaut bzw. ging formale Bildung nur wenig über die Grundschule hinaus (vgl. Bekalo et. al 2003: 463; Dawson 1964: 201ff).

2.3 Bildungswesen nach der Unabhängigkeit (1960-1996)

Während der Unabhängigkeit sollte das formale Bildungssystem stärker ausgebaut werden und für alle zugänglich sein, was aber nur bedingt gelungen war (vgl. Abdi 1998: 332; Cassanelli/Abdikadir 2007: 97). Cassanelli/Abdikadir (2007) gehen davon aus, dass es zwar bildungsbezogene Vorhaben der somalischen Parteien gab, allerdings seien diese nur für bestimmte Kinder der politischen Eliten zugänglich gewesen. Insgesamt aber seien finanzielle Investitionen in das Bildungswesen gering geblieben (ebd. 2007: 97). Sowohl die unterschiedlichen offiziellen Amts- und Unterrichtssprachen als auch die von Süden nach Norden variierenden Bildungssysteme führten zu Herausforderungen in der Umsetzung neuer formaler Bildungsziele. Wie in vielen anderen postkolonialen afrikanischen Staaten war die

² Teilweise gab es auch Vorbehalte nomadischer Familien ihre Kinder außerhalb der Familie in die Obhut anderer zu geben (vgl. Dawson 1964: 201). Höhne (2010) beschreibt weiter, dass nomadische Familien ihre Söhne nur dann in die Schulen der Städte schickten, wenn sie diese für die Viehhaltung als „nutzlos“ ansahen (ebd. 2010: 15).

offizielle Amtssprache die der Kolonialmächte geblieben (vgl. Abdinoor 2007: 31f), demnach war behördlicher und offizieller Schriftverkehr weiterhin in westlichen Sprachen verfasst. Aufgrund der Nord-Süd Unterschiede wurden beide Sprachen, sowohl Englisch und Italienisch als auch religiös bedingt Arabisch, als offizielle Amtssprachen erklärt worden (vgl. Abdi 1998:333). Ausgeblieben, aber als politisches Ziel formuliert, ist während der Phase der Unabhängigkeit zwischen 1960 und 1969 die Umsetzung der somalischen Sprache in schriftlicher Form, die bis dahin „nur“ in mündlich existierte (vgl. Abdi 1998: 333f; vgl. Abdinoor 2007: 31f).

Während der Unabhängigkeit blieb das Bildungssystem weiterhin nur für bestimmte Gruppen innerhalb der Bevölkerung zugänglich und immer mehr Studierwillige wanderten vor dem Hintergrund geringer formalen Bildungsmöglichkeiten als Bildungsmigranten von Somalia aus (vgl. Abdinoor 2007: 31).

Struktur des formalen Bildungssystems

Dawson (1964) beschreibt das formale Bildungssystem, im Kontext des Zeitpunkts der Veröffentlichung des Beitrags „Education in Somalia“, wenige Jahre nach der Unabhängigkeit in Somalia, getrennt nach dem kolonial eingeteilten britischen Nordsomalia und dem italienischen Südsomalia (siehe ebd. 205ff.).

Nordsomalia (3-4-4)

- Eine 3-jährige *elementary school*, in der arabisch die Unterrichtssprache war und weiter Englisch, Mathematik, Kunst und Handwerk, Sport und regionale Themen gelehrt wurden.
- Die 4-jährige *intermediate school* hatte als Unterrichtssprache Englisch. Weitere Fächer waren Mathe, Religion (Koran), Naturwissenschaften, Erdkunde, Geschichte und teilweise Sport.
- In der *secondary school* wurden fast nur noch männliche Schüler über 4 Jahre unterrichtet, wovon 2 der Lehrerausbildung galt. Zu den Fächern aus der Intermediate School kam hier noch Chemie hinzu. Höhere Schulformen existierten in Nordsomalia nicht.

Südsomalia (5-3-4-2)

- Der Unterschied zu Nordsomalia waren die 5-jährige *elementary school*, wo in den ersten zwei Jahren in arabischer und anschließend drei Jahre auf italienischer Sprache unterrichtet wurde.
- Die *intermediate school* war vergleichbar mit der im Norden, allerdings wesentlich schlechter ausgestattet.
- In der *secondary school* kam Psychologie, und Musik hinzu. In Mogadishu, an der ein einzigen Universität war ein Studium über 2 Jahre möglich³.

Seine Darstellungen zeigen, dass insbesondere die Anzahl der genannten Schulen und die formalen Bildungsstandards eher gering waren. Hinzu kam die schlechte geografische Verteilung, welche die Möglichkeit eines Schulbesuch zusätzlich begrenzte. Im Norden beispielsweise gab es 90 *elementary schools*, 17 *intermediate schools* und 5 *secondary schools*. Je höher die Bildungsstufe also, desto niedriger die Anzahl der Bildungseinrichtungen. Die Bildungssituation der 60er Jahre blieb demnach auf dem kolonial intendierten Niveau stehen. Das Verhältnis der formalen *elementary schools* und der non-formalen traditionellen Koranschulen lag zu diesem Zeitpunkt bei 90: 198 (siehe ebd. 205ff.).

2.4 Bildungswesen unter Siad Barre (1969-1991)

Höhne (2010) formuliert: „Education and literacy was boosted under the ‘revolutionary’ regime of Maxamed Siyad Barre (1969-91)” (ebd. 2010:15). Die politische Wende der Militärregierung unter der Führung Siad Barres stand unter dem Zeichen der Bildungsexpansion und „Somalisierung“ (vgl. Abdi 1998: 333; Abdinoor 2007: 33), zugleich der Repression, Korruption und Vetternwirtschaft (vgl. Abdi 1998: 333f). Die diktatorische Regierungsphase (u.a. Morah 2000) führte in Bezug zum formalen Bildungswesen in den 70er Jahren zunächst zu positiven Veränderungen, mit denen Dekolonialisierungsprozesse einhergingen (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007: 99; vgl. Abdinoor 2007: 16). Dafür maßgeblich waren die Verschriftlichung der somalischen Sprache in lateinischer Schrift 1972 und unterschiedliche „Alphabetisierungskampagnen“ beispielsweise 1973 und 1974. Die

³ Nach Bekalo et.al (2003) gab es im Süden eine zweite Universität in Lafoole mit dem Schwerpunkt der Lehrerausbildung (ebd. 2003: 464).

Bildungskampagnen sollten in zwei Stufen sowohl der städtischen als auch der nomadischen Bevölkerung zu Gute kommen (vgl. Abdinoor 2007:32). So wurden beispielsweise um 1975 100.000 „*students*“ von den Städten in die nomadischen Gebiete geschickt, um die Kinder der nomadisierenden Clans zu unterrichten (vgl. Abdi 1998: 333). Nomaden, die die Mehrheit der Bevölkerung ausmachten, wurden auf formale Bildung bezogen erstmals berücksichtigt. Außerdem verstaatlichte Barre das Bildungssystem und führte eine Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 14 Jahren ein. Schulbildung sollte erstmals für alle und kostenfrei gewährleistet werden (Cassanelli/Abdikadir 2007: 99).

Mit der Verschriftlichung der somalischen Sprache folgte die Einführung von Somali als Amts- und Unterrichtssprache, dessen Umsetzung deshalb als „Somalisierung“ bezeichnet und mit ihr datiert wird (vgl. Abdi 1998: 333; Abdinoor 2007: 33). Die einzelnen Kommunen wurden dazu angehalten den Ausbau von Bildungseinrichtungen voranzutreiben und für den Unterricht erarbeiteten Lehrer sowie andere ausgewählte Personen über alle Fächer hinweg neues Material in Somali, dass zwischen 1972 und 1974 publiziert wurde. Des Weiteren erhöhte man im Zusammenhang der Kampagnen Lehrerbildungsmaßnahmen. Zudem waren Absolventen der *secondary school* dazu verpflichtet für ein Jahr Kinder in der *primary school* zu unterrichten. Diese Maßnahmen dienten dem Zweck der Erhöhung der Alphabetisierungsrate in der Bevölkerung, mit der die gesundheitliche Verbesserung der Menschen und Tiere und damit auch die wirtschaftliche Produktivität einhergehen sollte (Casanelli/Abdikadir 2007: 100; vgl. Abdi 1998: 334). Die positiven Veränderungen hinsichtlich der Bildungssituation führten zwar zunächst zum Anstieg der Alphabetisierungsrate, während des Ogaden-Krieges 1977-78 aber nahmen Investitionen in das Bildungssystem wieder ab und in die Militarisierung stark zu (Abdi 1998: 334f). Die Somalisierung führte zur geringeren Abhängigkeit ausländischer Fachkräfte, gleichzeitig führte diese zur uneinheitlichen Bildungsstandards und der Zunahme von Verwaltungsbeamten, die lediglich die *primary school* beendeten. Schließlich war es das Ineinandergreifen unterschiedlicher Faktoren, durch die zwar zunächst die Quantität des Bildungssystems verbessert wurde, die Qualität der Bildung jedoch weiterhin auf einem geringen Niveau stehen blieb (Abdinoor 2007: 35).

„Like many other popular programs from the early Siyaad era, mass education fell victim to the regime's preoccupation with natural disasters, war with Ethiopia, and the subsequent refugee crisis. Increasing corruption and nepotism in all agencies of government (including the Ministry of Education) drained resources and enthusiasm from the schools, the teachers, and the pupils" (Cassanelli/Abdikadir 2007: 101f).

Unverändert blieb in den 70ern die Situation höherer Bildung in Somalia. Die Universität von Mogadishu, finanziert durch die italienische Regierung, war weiterhin die einzige Hochschule des Landes, in der bis vor dem Bürgerkrieg ca. 4.000 Student_innen eingeschrieben waren (vgl. HIPS 2013:1). Der Unterricht fand auf Italienisch statt, sodass Schüler mit einem somalischen *high school* Abschluss bei dem Wunsch die Hochschule zu besuchen zunächst Italienisch erlernen mussten. Der Zugang zur höheren Bildungslaufbahn war damit weiterhin mit zusätzlichen Barrieren verbunden (vgl. Abdinoor 2007: 33). Die geringe Verwertbarkeit von (höheren) Bildungsabschlüssen aufgrund der Vetternwirtschaft und dem Tribalismus (vgl. Abdi 1998: 334) haben dazu beigetragen, dass für viele Somalis formale Bildung nicht mehr als erstrebenswert galt (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007: 103).

2.5 Bildungswesen seit Ausbruch des Bürgerkriegs 1991

“(...) an entire generation has lost out on one of the most precious opportunities of childhood.” (Cassanelli/ Abdikadir 2007: 91)

Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Somalia sind unter Kriegsverhältnissen und Armutslagen derartig desolat, dass diese seit dem Staatszerfall als „lost Generations“ bezeichnet werden (u.a. Abdinoor 2007:95; Carr-Hill 2015: 167; UNDP 998: 68). In den Kriegsgebieten des Landes bestimmen bis heute die lebensgefährlichen Umstände den Alltag Vieler, weshalb das Überleben vor dem Besuch der Schule Priorität hat. Das Aufwachsen unter Kriegsbedingungen zwingt Kinder und Jugendliche laut Abdi (1998) zur Übernahme von

„ (...) the culture of thuggery, war-like attitudes toward life, clan and sometimes sub-clan fightings, and survival on the fringes of an otherwise disintegrating society “(ebd. 1998: 336).

Auch nach dem Krieg sind viele der Kinder weiterhin von Traumatisierung betroffen (Hussein 2015:6). Somalias Regionen sind heute unterschiedlich stark von Krieg und Konflikten betroffen, deshalb divergieren die Bildungsverhältnisse je nach Region (South-Central Somalia, Somaliland und Puntland) (vgl. Moyi 2012b: 202). Der Bericht „Education under attack 2014“ zeigt auf, wie im Süden des Landes Schüler und Lehrer während des Unterrichts in bewaffnete Konflikte zwischen islamistischen und anderen militanten Gruppen geraten, indem sie von ihnen als menschliche Schutzschilder missbraucht werden (vgl. GCPEA 2014:17). Neben diesen lebensbedrohlichen, traumatisierenden und unsicheren Lebens- und Lernbedingungen liegt heute die Problematik des Bildungswesens in der mangelnden Ausbildung und Abwesenheit ausreichend qualifizierter LehrerInnen, sowie fehlendem Unterrichtsmaterial (Cassanelli/Abdikadir 2007:112f). In der ohnehin für die ganze Bevölkerung Somalias geltenden prekären Bildungssituation sind Kinder und Jugendliche mit Behinderung und Kinder nomadischer Gruppen diejenige mit den geringsten Chancen auf Bildung (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007:110, Moyi 2012b: 202). Gleichzeitig verzeichnet Somalia eine der weltweit größten Gruppen von Binnenvertriebenen (UNHCR 2011). Die in Siedlungen lebenden Kinder und Jugendlichen sind besonders vulnerabel und laut Skeie (2013) am stärksten marginalisiert (vgl. Skeie 2013: 41, 44). Zudem leben allein geflüchtete Kinder und Jugendliche innerhalb Somalias häufig als Straßenkinder in größeren Städten. Sie sind dort ohne den Schutz ihrer Sub-Clanfamilie erheblichen Gefahren ausgesetzt und die reine Überlebenssicherung steht dann einem Schulbesuch gegenüber (vgl. ebd. 2013: 45f.).

Über alle Gruppen hinweg sind junge Mädchen und Frauen am häufigsten von (non-) formalen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen (vgl. Moyi 2012b: 202; Skeie 2013: 47). Die Beteiligung von Schülerinnen (Gender Education Gap) und Lehrerinnen im Bildungssystem fällt deutlich niedriger aus als bei männlichen Schülern und Lehrern (UNICEF 2013: 6ff). Vor dem Hintergrund der ökonomischen Lage führen Entscheidungen der Eltern vorzugsweise in die Schulbildung ihrer Söhne zu

investieren zur Bildungsbenachteiligung von Mädchen und jungen Frauen (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007:110). Dies geht damit einher, dass die Rolle der Frau in der somalischen Gesellschaft häufig an häusliche Aufgaben und der Versorgung ihrer Familien geknüpft wird, der Besuch einer Schule dementsprechend nicht als notwendige Vorbereitung damit verbundener Aufgaben verstanden wird. Außerdem werden Mädchen und junge Frauen traditionell früh verheiratet⁴ und gelten im Anschluss der Familie des Bräutigams angehörig, sodass Erträge aus einer möglichen, dem Schulbesuch folgenden, Erwerbstätigkeit nicht mehr der Herkunftsfamilie zugutekommen würden (vgl. ebd.:110; Skeie 2013: 48). Dieser Kosten-Nutzen-Rechnung folgend trägt der Schulbesuch von Mädchen nichts zum familiären Überleben und Weiterkommen bei und wird somit für Familien nicht erstrebenswert. Hinsichtlich der Situation binnenvertriebener Mädchen und jungen Frauen geht Skeie (2013) weiter davon aus, dass sie aus Scham und Angst vor Stigmatisierung aufgrund der fehlenden sanitärer Einrichtungen insbesondere während ihrer Menstruation von der Schule fernbleiben. Ihre Bildungslaufbahn ist u.a. dadurch, aber auch durch die frühe Verheiratung (vgl. Human Development Report 2012:57), von Diskontinuitäten gekennzeichnet (ebd. 2013: 48f; Cassanelli/Abdikadir 2007: 110). Gefahren von sexualisierter Gewalt gegen und Vergewaltigungen von Mädchen und jungen Frauen, denen sie auf den teilweise langen Schulwegen ausgesetzt sind, bedingen zudem die geschlechterspezifische Bildungsbenachteiligung, insofern sie oder ihre Familien sich deshalb gegen einen Schulbesuch entscheiden (Skeie 2013: 48f).

In Bezug zu Somaliland ist nach Bekalo et.al. (2003) pro Schuljahr sowohl eine hohe Nachfrage an Schulplätzen als auch eine hohe Abbruchquote von Schüler_innen zu verzeichnen. Sie gehen davon aus, dass die Gründe für den Schulabbruch zwar komplex sein können. Doch sind die Kosten für den Schulbesuch (Schulgeld, -bücher und uniform) für viele Familien mit geringem Einkommen- insbesondere von kinderreichen Familien- nicht getragen werden können (ebd.: 466,469). Carr-Hill (2015) hat in seiner Studie über das Bildungsverhalten nomadischer Kinder in einem Sample von 6650 Haushalten auch die Höhe des Schulgeldes ermittelt. Er kommt zu

⁴ Die Formulierung „sie werden verheiratet“ verweist auf die unfreiwillige und ebenso auf die freiwillige Heirat junger Frauen und Mädchen, da traditionell der Vater seine Tochter nach vorangegangenen Verhandlungen über Art und Menge der „Ablösesumme“ für die Tochter und „Schadensersatzhöhe“ an die Braut im Scheidungsfall, an den Mann und seine Familie übergeben wird.

dem Ergebnis, dass der durchschnittliche Betrag für die Schule bei 121\$ pro Kind und Monat bei einem Pro-Kopf- Einkommen von 333\$ (Stand 2009) liegt (ebd. 2015: 169). Bekalo et.al. (2003) verweist in diesem Zusammenhang weiter auf die Verwertbarkeit der Bildung hinsichtlich des Arbeitsmarkts. Mit einem abgeschlossenen Schulbesuch geht in Somalia nicht zwingend die Chance eines höheren Verdienstes oder eines finanziellen Vorteils gegenüber Personen ohne einen Schulabschluss einher (ebd. 2003: 465f).

Hoffnungen durch private und Nicht-Regierungs-Organisationen

Insbesondere im dem politisch stabileren Somaliland wird in den letzten Jahren ein rasanter Anstieg an privaten Bildungsinitiativen beobachtet (vgl. Bekalo et.al. 2003: 470). Die Beteiligung unterschiedlicher Akteure hat zu einer vielfältigen Trägerlandschaft non-formaler Bildungsangebote beigetragen. So sind unter anderem lokale und internationale NGOs, lokale Gemeinschaften, die somalische Diaspora und Islamische Verbände wesentlich an der Entwicklung und dem Wiederaufbau des Bildungswesens beteiligt (HIPS 2013:1). In allen drei Regionen Somalias bestehen Bildungsangebote durch die sog. *Alternative Basic Education (ABE)*, für Kinder und Jugendliche im Alter von 8-14 Jahren ohne formale Bildungserfahrungen. Diese werden i.d.R. von NGOs getragen und haben besonders vulnerable und schwer zu erreichende Kinder (*u.a. aus ländlichen Regionen und binnenvertriebene Kinder*) als Zielgruppe (Unicef 2013: 18). Die ABEs verwenden eigene Curricula, Unterrichtsmaterialien und greifen auf *non-formal teachers* zurück (vgl. Ministry of Education and Higher Education 2015: 13). Unterschiede im Aufbau der Programme werden für Somaliland und Puntland festgestellt. In Puntland beträgt die Dauer des Grundschulbildungsprogramms (ABE) 3 Jahre, anstelle der 4-jährigen formalen *lower primary education*. Somaliland komprimiert die 8-jährige *lower and upper primary education* auf insgesamt 5 Jahre. Aufgrund der bildungspolitischen Anerkennung der ABEs durch die zuständigen Ministerien, kann theoretisch in beiden Landesteilen nach Abschluss der ABE der Übergang ins formale Bildungssystem erfolgen (vgl. Unicef 2013: 19).

Zudem zielen Bildungskonzepte im Rahmen des „Education 4 all“ (EFA) Aktionsplans vermehrt auf den Ausbau integrativer Bildungsstrukturen ab, indem etablierte

Koranschulen um formale Aspekte erweitert und damit zunehmend institutionalisiert werden. Während die *Integrated Quranic Schools* Lehrpläne aus dem formalen Bildungsbereich in bestehende Koranschulen integrieren, werden in *Quranic Cluster Schools* Kinder aus unterschiedlichen Koranschulen gemeinsam und zusätzlich Rechen- und Schreibkompetenzen vermittelt (siehe weiter Unicef 2013: 18f).

Auch für Höhne (2012) sind private Initiativen signifikant für den Wiederaufbau des Bildungssystems verantwortlich, doch seien diese vor allem durch die im Ausland lebende Diaspora getragen. Diese Annahme folgert er aus der Tatsache, dass „(...) *money sent from abroad is not only used to build schools and universities and provide teaching materials, but also pays teachers and student fees, and frees particularly younger family members from income generating obligations so that they can pursue education*“ (ebd.:10). Non-formale Bildungsangebote schaffen Bildungsmöglichkeiten für junge Menschen in Somalia und entfalten eine erhebliche Relevanz innerhalb gering ausgeprägter staatlich organisierter Bildungsstrukturen. Allerdings gibt es nur wenige Informationen und empirische Befunde⁵ über dessen inhaltliche Ausgestaltung und gesellschaftlichen Wirkungsweisen.

2.6 Struktur des Bildungswesens seit 1991

Non-formale frühkindliche Bildung

Frühkindliche Bildungsangebote in Somalia sind überwiegend durch private Träger und die jeweiligen Communities organisiert. Die Ministerien für *Education and Higher Education* (2015) in Somaliland und South-Central Somalia (2015) erheben zwar bildungsbezogene Daten, kritisieren allerdings das Fehlen statistischer Daten zum frühkindlichen Bildungsbereich. Unbekannt seien vor allem die Zugänglichkeit und Reichweite der Angebote für Kinder im Alter von 3-5 Jahren (ebd.: 12, 12). Morah (2000) zeigt in seiner Studie über die aktuelle Situation der Koranschulen in Somaliland, die besondere Bedeutung der non-formalen Bildungsorte auf. Er vergleicht die Koranschulen mit westlichen Kindergärten und stellt deren überproportionale Präsenz im Verhältnis zu formalen *primary schools* fest. „They are

⁵ Siehe hierzu Evaluationsstudie zu *Integrated Quranic Schools* von Anil Khamis 2011 unter http://www.unicef.org/evaldatabase/index_66791.html (14.10.16)

so omnipresent amongst the settled population in Somaliland that one can be found every 300-500 meters. "(ebd. 2000: 306). Die Beteiligung in Koranschulen läge bei 60% gegenüber 17% in *primary schools* (ebd. 2000: 305). Kinder lernen dort zwischen 2 und 3 Jahren zwar hauptsächlich, aber nicht ausschließlich den Koran auswendig (ebd. 2000: 305; vgl. BEPS 2003:15). Die in Morahs Sample befragten Lehrer gaben folgende Unterrichtsfächer an: Arabisch (82%), Mathe (79%), Somalisch (57%). Alle diese Fächer unterrichteten 43% der Koranschulen, 30% lediglich Arabisch und Mathe. Koranschulen sind 5 Tage die Woche geöffnet und werden hauptsächlich privat von den Eltern der Kinder finanziert. Lehrer bekommen ein durchschnittliches Gehalt von 40 \$ pro Monat (ebd. 2000: 316). Nach Cassanelli/Abdulkadir (2007) erlernen Kinder in Somalia ihre ersten Lese- und Schreibkompetenzen in den Koranschulen (ebd.:118).

Formale Primar- und Sekundarbildung

Es können zwei Hauptmodelle unterschieden werden: In dem Modell (4-4-4) besuchen die Kinder 4 Jahre die *primary school*, 4 Jahre die *intermediate school* sowie 4 Jahre die *secondary school*. Ein weiteres häufig aufzufindendes Modell (6/8-3-3) ist an die Golfstaaten angelehnt. Nach 6-8 Jahren *primary school* folgen 3 in der *intermediate school* und 3 in der *secondary school* (vgl. Cassanelli/Abdikadir 2007: 107; Hussein 2015: 8). Die jeweiligen Unterrichtssprachen der *primary schools* variieren zwischen arabisch, englisch und somalisch. Der Umfang und die Art der Fächer können sich zum Teil im Hinblick auf die Unterrichtssprache unterscheiden. In den *primary schools* wird „*Islam, mathematics, social science, natural sciences, and languages*“ gelehrt. Einige Schulen unterrichten darüber hinaus „*discussion of peace, environmental and civic issues*“ (Cassanelli/Abdikadir 2007: 107f). Der Unterricht in den *secondary schools* findet teilweise auch in Arabisch, Englisch oder auf Somali statt. Dort sind die Unterrichtsfächer Islam, Mathe, Physik, Biologie, Chemie, Erdkunde und Geschichte (ebd. 2007: 107f).

Somaliland

In Somaliland besuchen die Kinder und Jugendlichen im Alter von 6-13 Jahren bis zu 8 Jahren die Grundschule: 1-4 Klasse *lower primary school* und 5-8 Klasse die *upper*

primary school. Nach Bestehen der standardisierten Abschlussprüfung am Ende der 8. Klasse folgen im Alter von 14-17 Jahren 4 Jahre *secondary school* (Ministry of Education and Higher Education 2015a: 50). In Somaliland werden die Bildungsinhalte durch einen einheitlichen Lehrplan des *Ministry of Education, Youth and Sports* vorgegeben. Eine Einheitlichkeit ließe sich nach Bekalo et.al. (2003) jedoch nicht realisieren, da Lehrer_innen mit unterschiedlichen verfügbaren Lehrmaterialien aus den Nachbarländern, häufig aus den Golfstaaten oder Kenia, arbeiten. Grundsätzlich könne man bezüglich der formalen Schulen von einem Mindeststandard hinsichtlich der vermittelten Lese-, Schreib- und Grundrechenkenntnisse ausgehen (Bekalo et.al. 2003: 460).

Central-South Somalia

In Central-South Somalia können Kinder im Alter von 3-6 Jahren⁶ bis zu drei Jahren die *early childhood education* besuchen. In Abhängigkeit der infrastrukturellen Bedingungen des Wohnorts und der finanziellen Möglichkeiten können Eltern zwischen formaler *pre-primary school* und der *quranic school*⁷ wählen. Es folgen 4 Jahre die *lower primary school* und 4 Jahre *upper primary school*. In Central-South besteht im Anschluss an die die frühkindlichen Bildungsangebote die Wahl einer 8-jährigen non-formalen *integrated quranic school*. Sie sind Teil der *primary education* und verwenden dieselben Curricula, wie die formalen Schulen. Der Unterschied zu den öffentlichen Schulen besteht im zusätzlichen Koranunterricht (Ministry of Education and Higher Education 2015: 10 ff). Im Alter von 14-18 Jahren folgt die 4-jährige *secondary education*, in englischer Sprache. Alternativ besteht nach der *primary school* die Möglichkeit der *Technical Vocational Education Training (Ausbildung)* (Ministry of Education and Higher Education 2015b: 10 ff.).

Puntland

In Puntland besteht der Unterschied in der *early childhood education*, in der Regel besuchen Kinder dort 2 Jahre die Koranschule. Darauf folgen 4 Jahre in der *lower*

⁶ Die Angaben variieren je nach Quelle.

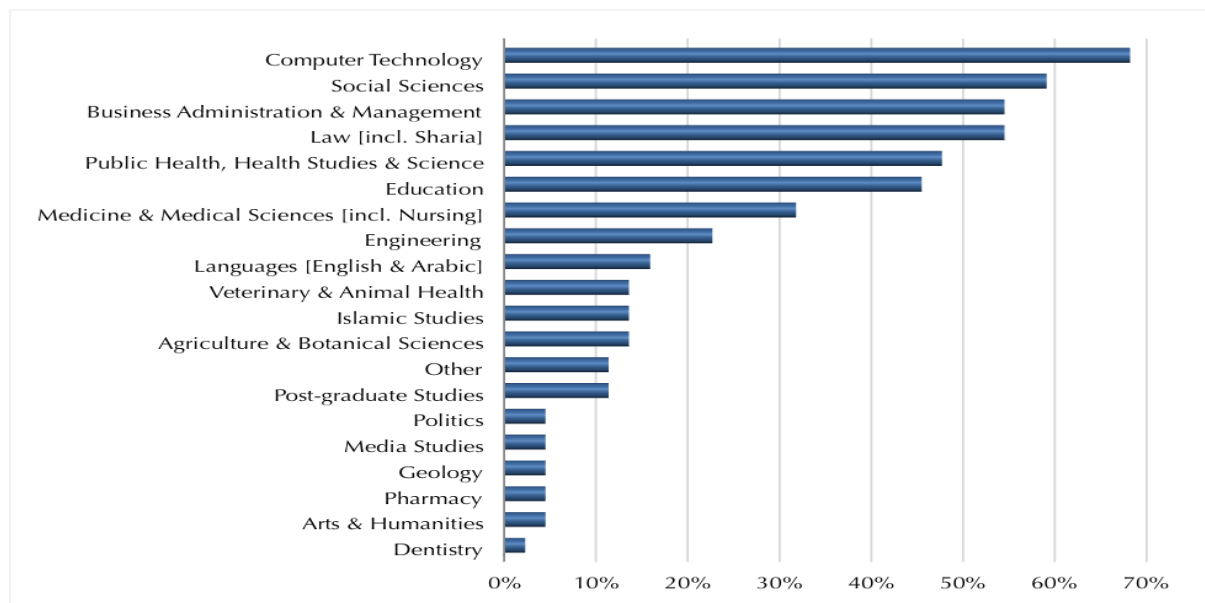
primary education sowie 4 Jahre in der *upper primary school*, wo der Unterricht jeweils auf Somali stattfindet. In der 4-jährigen *secondary education* ist die Unterrichtssprache dann Englisch. Sowohl die *primary* als auch die *secondary school* schließen mit einer Examensprüfung ab (Moyi 2012a: 164).

Tertiäre Bildung

Die *tertiary education* (Hochschule) umfasst je nach Region eine Universität oder auch das *College* und wird bis zu 4 Jahren i.d.R. im Alter von 18-21 durchlaufen (vgl. Ministry of Education 2015: 50). Informationen über das somalische Hochschulwesen existieren nur lückenhaft. So fehlt beispielsweise ein Gesamtüberblick über die Abschlussarten (BA, MA, PhD) in den jeweiligen Fachdisziplinen. Das Heritage Institute for Policy Studies in Mogadishu untersuchte 2013 in einer Grundlagenstudie mittels eines standardisierten Umfrageformats und qualitativen Interviews den tertiären Bildungsbereich in Somaliland, Puntland und Central-South Somalia. Für den untersuchten Zeitraum 2004 und 2013 stellen sie eine Anzahl von ca. 50.000 eingeschriebenen Student_innen in 50 *higher education institutions*⁸ (HEIs) fest. Der größte Anteil an Hochschulen in 2013 konnte in South-Central Somalia (50%) ausgemacht werden, gefolgt von Somaliland (29,5%) und Puntland (20,5%) (HIPS 2013: 4, 11). Dementsprechend lag die höchste Hochschulbesuchsquote während des Untersuchungszeitraums in Mogadishu, South-Central Somalia (ebd.:7).

⁸ Im Hinblick der unsicheren politischen Lage in South- Central Somalia konnten insgesamt 44 der erfassten Hochschulen berücksichtigt werden.

Übersicht der Fakultäten



Quelle: The Heritage Institute for Policy Studies (2013: Abb. 2)

Die drei am häufigsten vertretenen Studienfächer waren *Computer Technology* (68%), *Social Science* (59%) und *Business Administration and Management* (59%). Die Mehrheit der Studierenden in Somalia war 2013 in den Studiengängen *Social Science* (17%), *Computer Technology* (15%), *Public Health and Health Studies* (14%) und *Business Administration and Management* (13%) eingeschrieben.

34 der 50 Hochschulen sind zwischen 2004 und 2012 u.a. durch religiöse NGOs, im Ausland lebende Diaspora oder andere private Einrichtungen gegründet worden. Jedoch zeigt die Studie, dass ihre Verwaltung im Laufe der Zeit teilweise in die öffentliche Hand, unter Kontrolle der Regierung, übergegangen ist. Vor dem Hintergrund mangelnder personaler und finanzieller Ressourcen sind sie je nach Region dennoch nur zu einem sehr geringen Anteil durch staatliche Mittel subventioniert. Zum größten Teil werden sie durch Studiengebühren getragen und von Dachorganisationen sowie lokalen Verbänden gesteuert (ebd.: 11f). Weiterhin wird anhand der Untersuchung deutlich, dass der überwiegende Anteil der Hochschulen (86%) den Personalmangel und seine Auswirkungen auf die Ausbildungsqualität sowie die unzureichende Infrastruktur und Lehrmaterialien kritisiert (ebd.:1f).

3 Ausblick

Die Lebens- und Sozialisationsbedingungen in Somalia sind über Jahrzehnte und Generationen hinweg extrem desolat. Hinsichtlich des Bildungswesens ist insgesamt eine lückenhafte Datenlage auszumachen. Bestehende Kenntnisse übersteigen kaum die Beschreibung der existierenden Schulformen, Dauer des Schulbesuchs, einige unvollständige Informationen zu Unterrichtsfächern und wenige Untersuchungen, die das Fehlen jeglicher Ausstattung postulieren. Bekannt ist die geringe (formale) Schulbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, welche kaum in einem anderen Land der Welt so gering ausfällt wie in Somalia (vgl. UNICEF 2013: 6). Die Gemengelage von Problemen bedingt durch Krieg und Armut macht den Schulbesuch für Kinder und Jugendliche heute häufig gar nicht oder nur unter prekären Bedingungen möglich. Im Laufe des Bürgerkriegs von 1991 wurden viele Bildungseinrichtungen zerstört oder bestehende Einrichtungen später für die Unterbringung von Binnenvertriebenen genutzt, sodass es heute erheblich an entsprechenden Infrastruktur für Bildungsangebote mangelt (vgl. Abdinoor 2007: 35). Es fehlt an einheitlichen Curricula, Lehrmaterialien, qualifizierten Lehrer_innen und die Grundschulbildung übersteigende Bildungsangebote (vgl. Bekalo et. al 2003; Cassanelli/Abdikadir 2007; Moyi 2012). Neben den schlechten strukturellen Bildungsbedingungen sind für junge Menschen und ihre Familien, die geringe Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt und/oder schlichtweg fehlende finanzielle Mittel hemmende Faktoren für den Schulbesuch (vgl. Human Development Report 2012). Außerdem stehen das Überleben und damit verbundene Aktivitäten häufig dem Schulbesuch gegenüber.

Zusammenfassend konstatieren Cassanelli/Abdikadir (2007):

„There is no systematic research and only limited reliable data about the teaching and learning achievements of the country since 1990“ (ebd.:112).

Eindeutig ist hingegen, dass Kriege und bewaffnete Konflikte in einigen Teilen des Landes, das Fehlen politischer Stabilität sowie permanente Armutslagen das Aufwachsen unter geringen Entfaltungs- und Bildungsmöglichkeiten bestimmen. Die daraus resultierende, anhaltende kriegsbedingte Fluchtmigration vieler Somalis findet überwiegend innerhalb der eigenen Staatsgrenzen statt. Viele flüchten in die benachbarten afrikanischen Staaten, leben dort zum Teil über Generationen hinweg in Flüchtlingslagern. 2015 haben Kenia (417.900) und Äthiopien (256.700)

zusammen den größten Anteil Geflüchteter aus Somalia aufgenommen, aber auch Yemen (253.200), Südafrika (41.5000) und Uganda (27.700) stellen 2015 Hauptaufnahmeländer dar (UNHCR 2016). Im Gesamtverhältnis betrachtet, schafft es nur ein kleiner Anteil Geflüchteter aus Somalia und Afrika heraus. Diejenigen, die nach den lebensgefährlichen Fluchtrouten (u.a. der Mittelmeerüberquerung) Europa erreichen, verteilen sich 2015 insbesondere auf Schweden (21.500), den Niederlanden (17.400), Norwegen (8.600), Deutschland (4.900) und den ehemaligen Kolonialmächten Italien (13.100) und Großbritannien (7.000) (UNHCR 2016).

Aktuell sind neuzugewanderte Asylsuchende aus Somalia häufig minderjährig und kommen ohne Begleitung sorgetragender Erwachsener in Deutschland an. Sie zählen zu den Hauptherkunftgruppen (2013-2014) sog. „unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge/Ausländer“ (BumF 2014; 2015). Im idealsten Fall werden sie zum Klientel der Kinder- und Jugendhilfe und darüber Teilnehmer_innen des hiesigen Bildungssystems. Für die Schaffung fairer und dauerhafter Bildungsteilhabemöglichkeiten bedarf es einer fundierten Auseinandersetzung mit ihren bildungsbiographischen Erfahrungen, die jedoch über westlich gedachte formale Bildungsstrukturen hinausgehen müsste.

Literaturverzeichnis

- Abdi, Ali A. (1998): Education in Somalia: history, destruction, and calls for reconstruction. In: *Comparative Education*, Vol. 34, No. 3, pp.327-340.
- Abdinoor, Abdullahi S. (2007): Construction education in a stateless society: The case of Somalia. Doctorial dissertation (Cultural Studies in Education), Ohio University.
- Bekalo, S. A./ Brophy, M. et. al. (2003): The development of education in post-conflict „Somaliland“. In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, pp.459-475.
- Basic Education and Policy Support (BEPS) Activity (2003): Somalia Education Sector Assesment: With special attention to Northwest Zone. Verfügbar unter <http://www.beps.net/publications/somaliaeducationsectorassessmentfinalreport.doc.pdf>. Zugriff am 10.02.2016
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2013): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2013 und das Berichtsjahr 2013. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201312-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile Zugriff am 03.03.2016
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2014): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2014 und das Berichtsjahr 2014. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201412-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile Zugriff am 03.03.2016
- Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. (Bumf) (2015): Inobhutnahmen von unbegleiteten Minderjährigen im Jahr 2014. Verfügbar unter <http://www.b-umf.de/images/inobhutnahmen-2015-web.pdf> Zugriff am 03.03.2016
- Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. (Bumf) (2014): Gekommen um zu bleiben? Auswertung der Inobhutnahmen von Kindern und Jugendlichen nach unbegleiteter Einreise aus dem Ausland im Jahr 2013. Verfügbar unter <http://www.b-umf.de/de/themen/inobhutnahme> Zugriff am 15.10.16
- Carr-Hill, R. (2015): Education of children of nomadic pastoralists in Somalia: Comparing attitudes and behaviour. In: *International Journal of Educational Research*, No. 40, pp. 166-173.
- Cassanelli, L. / Abdikadir, F. S. (2007): Somalia: Education in Transition. In: *Bildhaan: An Internationales Journal of Somali Studies*, Vol. 7, pp. 91-125.
- Dawson, G. G. (1964): Education in Somalia. In: *Comparative Education Review*, Vol.8, No.2, pp.199-214.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2014): Education under attack 2014. Verfügbar unter http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_summary_lowres_final.pdf. Zugriff am 13.02.2014.

- Höhne, M. V. (2010): Diasporic engagement in the educational sector in post-conflict Somaliland: A contribution to peacebuilding? In: DIASPEACE, Working Paper No.5.
- Human Development Report (2012): Empowering Youth for Peace and Development. Online verfügbar unter http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/242/somalia_report_2012.pdf Zugriff am 13.02.2016
- Hussein, A. Sh. A. (2015): Education challenges in post-transitional Somalia (2015). The Heritage Institute for Policy Studies: Mogadishu. http://www.heritageinstitute.org/wp-content/uploads/2015/04/Educational-challenges-in-post-transitional-Somalia_ENG.pdf. Zugriff am 26.02.2016.
- Ministry of Education and Higher Education (2015a): Somaliland Education Statistics Year Book 2013/2014. Verfügbar unter http://www.unicef.org/somalia/education_17272.html Zugriff am 15.10 .2016
- Ministry of Education and Higher Education (2015b): Federal Republik of Somalia Education Statistics Year Book 2013/2014. Verfügbar unter http://www.unicef.org/somalia/education_17273.html Zugriff am 15.10 .2016
- Morah, E. U. (2000): Old institutions, new opportunities: the emerging nature of Koranic schools in Somaliland in the 1990s. In: International Journal of Educational Development, No. 20, pp. 305-322.
- Moyi, P. (2012a): Who goes to school? School enrollment patterns in Somalia. International Journal of Educational Development, No. 32, pp. 163-171.
- Moyi, P. (2012b): Girl's schooling in war- torn Somalia. In: International Journal of Educational Development, No. 53, pp. 201-2012.
- Myres, J. L. (1941): Nomadism. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol. 71, No. 1/2, pp. 19-42.
- Skeie, S. S. (2013): Alternative Approaches to Education for Displaced Children in Puntland and Somaliland. In: Smith Ellison, C./ Smith, Alan (Ed.): Education and Internally Displaces Persons. London& New York: Bloomsbury, pp. 41-60.
- The Heritage Institute for Policy Studies (2013): The State of Higher Education in Somalia: Privatization, rapid growth, and the need of regulation. Magadishu: The Heritage Institut for Policy Studies. Verfügbar unter <http://www.heritageinstitute.org/> Zugriff am 15.10.16
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2015): *UNHCR Global Trends 2014: World at War*. Verfügbar unter <http://www.refworld.org/docid/558292924.html> Zugriff am 17. März. 2016
- UNFPA (2014): Population Estimation Survey 2014. Verfügbar unter <http://countryoffice.unfpa.org/somalia/drive/Population-Estimation-Survey-of-Somalia-PESS-2013-2014.pdf> Zugriff am 5.01.2016
- UNICEF Somalia (2013): Go- 2- School Initiative 2013-2016: Education for Resilience. Somalia: Federal Republic and Ministry of Human Development and Public Services. http://www.unicef.org/somalia/education_12440.html. Zugriff am 9.02.2016.
- UNICEF (2015): Despite All Odds. URL: http://www.unicef.org/somalia/SOM_NewDawndoc.pdf. Zugriff am 15. 02.2016

Das Felsberger Institut

Das ‚Felsberger Institut für Wissenschaft und Bildung e.V.‘ (FI) ist ein gemeinnütziger, eingetragener Verein mit dem Ziel, Kritikfähigkeit, Toleranz, kreative Betätigung, solidarisches Verhalten, internationale Gesinnung und Völkerverständigung anzuregen und zu fördern. Hierzu betreibt das Institut interdisziplinäre wissenschaftliche Forschung, initiiert Bildungsmaßnahmen, und ermöglicht Begegnungen.

Neben vergleichender Friedens- und Konfliktforschung ist die Schnittstelle von Migrationsforschung, Bildungswissenschaft und praktischer Bildungsarbeit mit Flüchtlingen und Migrant_innen ein zentrales Profildes FIBW. Unter anderem führten wir 2012-2015 mit Unterstützung des Europäischen Flüchtlingsfonds (EFF) und des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ein umfassendes Projekt zur „Sprach- und Lernförderung Unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge (UMF) zur Integration in das deutsche (Aus-) Bildungssystem“ durch und arbeiten insbesondere zur mehrdimensionalen (sozialpädagogischen, psychosozialen und therapeutischen) Fallbetreuung der besonders schutzbedürftigen Gruppe Unbegleiteter Minderjähriger sowie zum Zusammenhang von psychosozialer und therapeutischer Betreuung und Sprachmittlung. Diesbezüglich kooperiert das Felsberger Institut mit dem Institut für Sprachen in Kassel.

Mehr Informationen unter www.fibw.eu.