



Studienabschlussarbeiten

Faculty of Psychology and Educational Sciences

Unspecified

Dos Santos Gomes, Luiz André and Krippner, Maximilian Josef:

Bildungsgerechtigkeit unter Bedingungen struktureller Ungleichheit.

Eine empirische Analyse schulischer Handlungsspielräume in der Mara-Region Tansanias

Graduate Thesis, Winter Semester 2025

Gutachter*in: Dos Santos Gomes, Dr. Luiz André

Faculty of Psychology and Educational Sciences

Department Pädagogik und Rehabilitation

Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.127033>

Bildungsgerechtigkeit unter Bedingungen struktureller Ungleichheit: Eine empirische Analyse schulischer Handlungsspielräume in der Mara-Region Tansanias

Dr. Luiz André dos Santos Gomes
Maximilian Josef Krippner
LMU-München
DOI: 10.5282/ubm/epub.127033

1. Einleitung

Bildung ist eine der entscheidenden Voraussetzungen für soziale Teilhabe, wirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftlichen Zusammenhalt. In einer globalisierten Welt, in der Wissen und Bildung zu zentralen Ressourcen geworden sind, stellt sich Bildungsgerechtigkeit als eine der drängendsten Herausforderungen dar – insbesondere in Ländern des Globalen Südens. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, wie Bildungsgerechtigkeit in Tansania, mit besonderem Fokus auf die Mara-Region, gefördert werden kann. Ziel ist es, konkrete schulische Handlungsspielräume zu analysieren und strukturelle Hürden sichtbar zu machen, um nachhaltige Ansätze für eine gerechtere Bildungslandschaft zu entwickeln.

Tansania steht exemplarisch für viele afrikanische Staaten: Trotz eines konstanten Wirtschaftswachstums von über fünf Prozent und eines prognostizierten Anstiegs des Bruttoinlandsprodukts auf rund 1.400 US-Dollar pro Kopf bis 2025 bestehen weiterhin gravierende soziale Ungleichheiten. Im Human Development Index belegt das Land Rang 151 von 188 Staaten (vgl. Chengula, 2023, S. 67f.). Die Gründe hierfür sind vielfältig: unzureichende Bildungssysteme, fehlende Infrastruktur, geringe technologische Entwicklung sowie ein Mangel an Arbeitsplätzen und Investitionen. Viele staatliche Schulen sind überfüllt, schlecht ausgestattet und können grundlegende Bildungsstandards nicht garantieren. Zugleich belasten versteckte Kosten – etwa für Schuluniformen, Lehrmaterialien, Transport und Verpflegung – insbesondere Familien mit niedrigem Einkommen erheblich.

Obwohl seit 2002 keine offiziellen Schulgebühren mehr an staatlichen Schulen erhoben werden, beträgt der durchschnittliche Bildungsaufwand pro Kind rund 70 bis 100 US-Dollar jährlich. Bei

einem durchschnittlichen Familieneinkommen von etwa 750 US-Dollar pro Jahr stellt dies eine enorme Belastung dar – zumal viele Familien fünf bis sieben Kinder versorgen. Hinzu kommen gesellschaftliche und kulturelle Faktoren: Kinder müssen im Haushalt oder in der Landwirtschaft mithelfen, was regelmäßige Schulbesuche erschwert. Mädchen sind besonders häufig von früher Schulabbrüchen, Diskriminierung und Kinderheirat betroffen (vgl. ebd., S. 85).

In der Mara-Region spiegeln sich diese strukturellen Ungleichheiten in besonderer Weise wider. Trotz der formalen Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr und des bestehenden Schulsystems – bestehend aus Vorschule, Primary School, Ordinary und Advanced Secondary School – bleibt der Zugang zu Bildung stark von sozioökonomischen, kulturellen und geografischen Faktoren abhängig. Besonders Kinder mit Behinderungen, aus armen Verhältnissen oder aus ländlichen Gebieten sind von Bildungsungleichheit betroffen.

Diese Arbeit untersucht, welche konkreten Möglichkeiten Schulen in der Mara-Region haben, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Analysiert werden infrastrukturelle, personelle und soziale Rahmenbedingungen, bestehende Herausforderungen werden identifiziert und praxisorientierte Empfehlungen abgeleitet. Die Studie versteht sich als Beitrag zur internationalen Diskussion über gerechte Bildungssysteme im afrikanischen Kontext – mit dem Ziel, strukturelle Barrieren sichtbar zu machen und nachhaltige Handlungsansätze zu fördern.

2. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit ist ein vielschichtiger Begriff. Darunter wird nicht nur der gleiche Zugang verstanden, sondern auch gerechte Bedingungen für Lernerfolg und Teilhabe. Theoretisch orientiert sich die Arbeit an Stojanovs Konzept der Subjektautonomie (2011) sowie an Ansätzen von Rawls, Anderson und Giesinger, die Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Gleichheit begreifen (vgl. Rawls, 1999; Anderson, 2007; Giesinger, 2007).

Zur Analyse werden fünf theoretische Dimensionen unterschieden:

- 1) Bildungsgerechtigkeit als Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit: Bildung soll unabhängig von sozialer Herkunft an Leistung gekoppelt werden (Fend, 2006).

- 2) Kompensatorische Verteilung: Benachteiligungen durch Herkunft, Gesundheit und soziale Umstände sollen aktiv ausgeglichen werden (Calvert, 2014).
- 3) Demokratisch-rationale Gleichheit: Alle Individuen sollen über ausreichendes kulturelles Kapital verfügen, um gesellschaftlich anerkannt zu sein (Anderson, 2007).
- 4) Anerkennungsgerechtigkeit: Benachteiligungen sollen durch gezielte Umverteilung neutralisiert werden (Stojanov, 2019; Rawls, 1999; Brighouse, 2007).
- 5) Epistemic injustice: Die strukturelle Ungleichheit im Zugang zu Wissen und Diskursfähigkeit wird berücksichtigt (Fricker, 2007).

2.1 Bildung und Armutsbekämpfung in der Agenda 2030

Bildung gilt international als grundlegendes Menschenrecht und Schlüssel zur Überwindung von Armut. In vielen Ländern fehlen jedoch die finanziellen und strukturellen Voraussetzungen, um allen Kindern gerechte Bildungschancen zu bieten. Hier setzt die globale Bildungszusammenarbeit an, mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten zu reduzieren und den Zugang zu Bildung weltweit zu verbessern.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Primarbildung zu, die grundlegende Kompetenzen vermittelt und als hochwirksame Investition in die gesellschaftliche Entwicklung gilt. Frühkindliche und sekundäre Bildung sind in vielen Regionen unversorgt, obwohl sie für nachhaltige Entwicklung und soziale Teilhabe zentral sind. Deshalb unterstützt internationale Zusammenarbeit Maßnahmen wie Lehrkräftebildung, Curriculum Entwicklung und Bildungsmonitoring (vgl. Scheunpflug & Wenz, 2018, S. 310f).

Mit Ziel 4 der Agenda 2030 verpflichtete sich die Weltgemeinschaft 2015, inklusive und hochwertige Bildung für alle zu gewährleisten. Die UNESCO formulierte im Rahmen von „Education 2030“ einen Aktionsplan, der u. a. eine staatliche Bildungsinvestition von mindestens 4–6 % des BIP empfiehlt. Bildung wird dabei als zentrales Mittel der Armutsbekämpfung und gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet (vgl. Scheunpflug et al., 2018, S. 1204f).

Zugleich wird deutlich: Neben dem Zugang zur Schule sind auch Bildungsqualität, Gleichstellung und lebenslanges Lernen entscheidend. Nur durch umfassende, gut finanzierte Bildungssysteme lassen sich langfristig gerechte und nachhaltige gesellschaftliche Strukturen schaffen (vgl. UNESCO in Scheunpflug & Wenz, 2018, S. 314).

3. Problemstellung und Ziel der Studie

Bildungsgerechtigkeit ist ein zentrales Anliegen globaler Entwicklungsziele und eng mit Fragen sozialer Teilhabe und wirtschaftlicher Entwicklung verbunden. In der Mara-Region Tansanias zeigen sich dabei spezifische Herausforderungen: Armut, Geschlechterungleichheiten, sprachliche Barrieren und infrastrukturelle Defizite erschweren den Zugang zu hochwertiger Bildung. Während Ziel 4 der Agenda 2030 auf Bildung für alle abzielt, bestehen in ländlichen Regionen weiterhin strukturelle Ungleichheiten.

Die sozioökonomische Situation vieler Familien wirkt sich negativ auf den Bildungszugang aus. Rund 39 % der Bevölkerung der Region leben unterhalb der Armutsgrenze (vgl. NBS, 2020, S. 63), was Kinder häufig zur Erwerbsarbeit zwingt. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten verschärfen diese Problematik: Die Schulabschlussquote von Mädchen liegt deutlich unter der von Jungen, bedingt durch frühe Schwangerschaften, Kinderheirat und kulturelle Diskriminierung (vgl. TDHS, 2022, S. 77; UNICEF, 2021, S. 34).

Hinzu kommen sprachliche Barrieren: Kiswahili als Unterrichtssprache entspricht in vielen ländlichen Gebieten nicht der Muttersprache der Kinder, was ihre Lernchancen mindert (vgl. World Bank, 2020, S. 96). In einigen Gemeinschaften bestehen zudem kulturelle Vorbehalte gegenüber formaler Bildung – insbesondere für Mädchen.

Ziel der Studie ist es, ein differenziertes Bild der Bildungsrealität in ausgewählten Schulen der Mara-Region zu zeichnen. Dafür kommen strukturierte Fragebögen und Beobachtungsbögen zum Einsatz, um die materielle, personelle und soziale Ausstattung der Schulen zu erfassen. Zudem wird geprüft, inwieweit nationale Bildungsdaten auf regionale Kontexte anwendbar sind oder spezifische Lösungsansätze erfordern. Im Zentrum steht der Dialog mit den Lehrkräften, die als Expert*innen ihrer Schulpraxis wertvolle Hinweise zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit geben können.

3.1 Forschungsfrage, Umfang und Einschränkungen der Studie

Die zentrale Forschungsfrage lautet: **Welche Möglichkeiten haben ausgewählte Schulen in der Mara-Region, Bildungsgerechtigkeit zu fördern?** Analysiert werden dabei sowohl die

infrastrukturellen und materiellen Gegebenheiten als auch die pädagogische Perspektive der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen.

Die Datenerhebung war mit mehreren Herausforderungen verbunden: Sprachbarrieren beeinträchtigten die Verständlichkeit der Fragebögen, was durch Übersetzungen in Kiswahili nur bedingt ausgeglichen werden konnte. Zudem war der Zugang zu einzelnen Schulen teilweise erschwert und die Bereitschaft zur Mitwirkung nicht immer gegeben. Ursprünglich geplante Befragungen von Eltern und Schüler*innen mussten aus methodischen Gründen entfallen.

Trotz dieser Einschränkungen konnten relevante Daten gewonnen werden, die wertvolle Einblicke in die schulischen Bedingungen der Mara-Region und deren Potenziale zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit ermöglichen.

4. Methodologie

Für die Untersuchung wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, der quantitative und qualitative Verfahren systematisch kombiniert. Diese Methode ermöglicht ein tiefergehendes Verständnis des Forschungsproblems, da sie sowohl objektive, numerische Daten als auch subjektive Perspektiven der beteiligten Akteur*innen einbezieht (vgl. Kuckartz, 2014, S. 113).

Ziel war es, über die quantitative Auswertung ein strukturiertes Bild schulischer Rahmenbedingungen zu gewinnen und gleichzeitig mittels qualitativer Inhaltsanalyse die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften differenziert zu erfassen. So konnten sowohl strukturelle Bedingungen als auch individuelle Wahrnehmungen sichtbar gemacht werden.

Im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes wurde ein **quasi-paralleles Design** gewählt, das dem Triangulationsmodell folgt. Dabei wurden qualitative und quantitative Daten zeitgleich, aber methodisch getrennt erhoben und im Anschluss vergleichend ausgewertet. Diese explorative Herangehensweise ermöglichte es, die Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und die Ergebnisse wechselseitig zu ergänzen (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 8f).

4.1. Datenerhebungsinstrumente

4.1.1. Strukturierter Fragebogen

Die quantitative Datenerhebung erfolgte mittels eines strukturierten, selbsterklärenden Fragebogens, der von den Teilnehmenden eigenständig ausgefüllt wurde. Bei Bedarf standen erläuternde Hinweise zur Verfügung. Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene Fragen mit Mehrfachantworten zur quantitativen Analyse als auch offene Fragen, die im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (vgl. Raithel, 2008, S. 66f).

Um eine möglichst breite Datenerhebung zu gewährleisten, wurde auf einfache Sprache, klare Struktur und logischen Aufbau geachtet. Der Fragebogen gliederte sich in sechs thematische Abschnitte:

1. Grundlegende Informationen zur Schule und zur Forschungsfrage
2. Zugang zu Bildung und Inklusion
3. Ressourcenverteilung
4. Sprache und Kultur
5. Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinde
6. Offene Fragen zu Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen im Kontext von Bildungsgerechtigkeit

Der Fragebogen wurde in englischer und – zur besseren Verständlichkeit – auch in kiswahilischer Sprache bereitgestellt.

4.1.2 Standardisierte Beobachtungscheckliste

Zur Ergänzung der subjektiven Perspektiven wurde eine strukturierte Beobachtungscheckliste eingesetzt, mit der zentrale schulische Rahmenbedingungen aus externer Sicht dokumentiert wurden. Bewertet wurden insbesondere:

- Ausstattung der Schulräume
- Verfügbarkeit von Ganztagsangeboten
- Lehr- und Lernmaterialien
- Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Die Einschätzungen erfolgten auf einer vierstufigen Skala von 1 = äußerst unzureichend bis 4 = äußerst angemessen.

4.2 Stichprobe

Die Auswahl der Schulen erfolgte teils über Empfehlungen der Open University of Tanzania (OUT), teils über eigene Recherchen in Abstimmung mit der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dabei wurde ein bewusstes Sampling genutzt, das sowohl bestehende institutionelle Kontakte als auch theoretisch relevante Fallkonstellationen berücksichtigte.

Die Stichprobe umfasst vier Grundschulen und ein Berufsausbildungszentrum. Insgesamt nahmen 35 Personen an der Studie teil, darunter Schulleitungen und Lehrkräfte. Ein zentrales Auswahlkriterium war die Bereitschaft zur Teilnahme sowie ausreichende Englischkenntnisse, um Missverständnisse zu vermeiden. Dies führte dazu, dass insbesondere jüngere Lehrpersonen einbezogen wurden.

Die Verteilung der Teilnehmenden auf die Schulen stellt sich wie folgt dar:

- Mwembeni Primary School B: 12 Teilnehmende
- Lake Victoria Disability Center: 8 Teilnehmende
- Mwisenge Primary School B: 6 Teilnehmende
- Nyabange Primary School A: 5 Teilnehmende
- Iringo Primary School B: 4 Teilnehmende

Auf Grundlage der beschriebenen Methodik werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt. Dabeistehen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch subjektive Einschätzungen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen im Fokus.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebungen an fünf Schulen der Mara-Region präsentiert. Diese beinhalten sowohl quantitative als auch qualitative Daten aus Fragebögen und Beobachtungen und liefern wichtige Einblicke in schulische Infrastrukturen, inklusive

Maßnahmen, Ressourcenverteilung sowie Perspektiven der Lehrkräfte hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit.

5.1 Mwembeni Primary Zentrale Erkenntnisse

Die Mwembeni Primary School B gehört zu den wenigen Schulen in der Region, die ein grundlegendes Inklusionskonzept verfolgen. Von insgesamt 472 Kindern (260 Jungen und 212 Mädchen) haben 155 eine Beeinträchtigung, aufgeteilt in zwei spezialisierte Förderbereiche („Units“) – eine für hörgeschädigte Kinder und eine für Kinder mit geistiger Beeinträchtigung.

Der Schulbesuch erfolgt in drei vorbereitenden Klassenstufen für Kinder mit geistiger Beeinträchtigung sowie einer separaten Klasse für neun hörgeschädigte Kinder. Nur sieben der 155 Kinder sind tatsächlich in inklusiven Klassen untergebracht – vier davon mit Hörschädigungen, ein Kind mit geistiger Beeinträchtigung. Die übrigen verbleiben meist in segregierten Gruppen mit minimaler pädagogischer Betreuung.

Die Schule betreibt drei praxisorientierte Projekte (Schneiderei, Gärtnerei und Werkstatt), die beruflichen Fertigkeiten vermitteln sollen. Diese sind jedoch nicht vollständig mit dem Regelunterricht abgestimmt, was zu einer teilweisen Exklusion aus dem allgemeinen Curriculum führt.

Ein zentrales Problem stellt der unzureichende Einsatz von Gebärdensprache dar. Nicht alle Lehrkräfte sind entsprechend geschult, was dazu führt, dass Kinder mit Hörschädigungen dem Unterricht nur eingeschränkt folgen können. Auch mangelt es an strukturierten Lernangeboten für Kinder mit anderen Formen von Beeinträchtigung.

Ökonomische Barrieren erschweren den Zugang zu Bildung: Über die Hälfte der Familien lebt in prekären Verhältnissen, kann sich weder Schuluniform noch Transport noch ausreichendes Lernmaterial leisten.

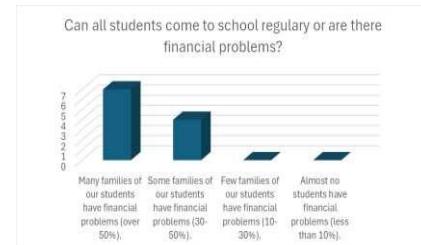
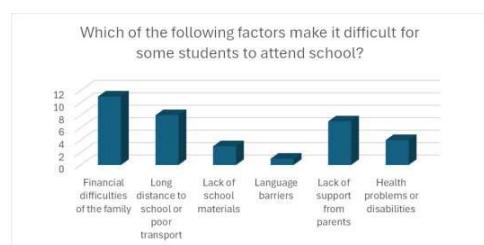


Abb 1: Diagramm Zugang zu Bildung

Abb 2: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang

Obwohl eine Form der Ganztagsbetreuung existiert, ist sie nicht systematisch strukturiert. Es fehlt an gezielten Programmen zur Vermittlung des Bildungswertes sowie zur Förderung von Differenzierung und Inklusion. Bücher sind kaum vorhanden, elektronische Hilfsmittel fehlen völlig. Zwar gibt es einige Lernspiele aus Spenden, doch diese werden selten genutzt.

Lehrkräfte berichten, dass sowohl Jungen als auch Mädchen gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen, jedoch fehlen konkrete geschlechterreflektierende Maßnahmen. Der Unterricht erfolgt weitgehend frontal und bietet keine individualisierten Lernformate.



Abb 3: Diagramm Gleiche Chancen Jungen/Mädchen

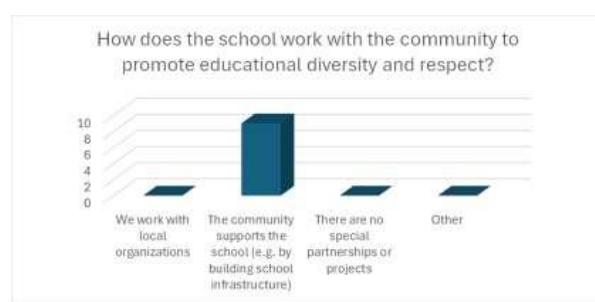


Abb 4: Diagramm Unterstützung durch die Community

Positiv hervorzuheben ist die Einbindung lokaler Kultur sowie der Austausch mit Eltern. Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde bei Infrastrukturmaßnahmen zeigt ein gewisses Maß an Unterstützung.

5.1.1 Konkrete Fördermöglichkeiten

Um die Bildungsgerechtigkeit an der Mwembeni Primary School B zu stärken, sollten bestehende Inklusionsansätze systematisch ausgebaut werden. Zentral ist die Integration möglichst vieler beeinträchtigter Kinder in reguläre Klassen – unterstützt durch differenzierte Materialien, Gebärdensprache und geschulte Fachkräfte. Hierfür sind regelmäßige Fortbildungsangebote für das Lehrpersonal notwendig.

Darüber hinaus sollte der Zugang zu Unterrichtsmaterialien und technischer Ausstattung massiv verbessert werden. Eine gezielte Ausstattung mit didaktischen Hilfsmitteln für inklusiven Unterricht (z. B. taktile Materialien, Tablets mit spezieller Lernsoftware) wäre ein entscheidender Schritt.

Die praxisorientierten Projekte sollten stärker mit dem Regelunterricht verzahnt werden, um sowohl berufliche als auch kognitive Kompetenzen zu fördern.

Ein weiterer Fokus muss auf der Sensibilisierung der Elternschaft und der Öffentlichkeit liegen. Aufklärungsmaßnahmen über die Potenziale und Rechte beeinträchtigter Kinder können gesellschaftlichen Vorbehalten entgegenwirken.

Nicht zuletzt ist eine engere Zusammenarbeit mit externen Partnern erforderlich. Die Kooperation mit der LMU München und der Open University of Tanzania bietet großes Potenzial, sowohl durch Forschung als auch durch Praxisimpulse. Die Beteiligung von NGOs könnte weitere Ressourcen und Expertise bereitstellen.

Durch die Umsetzung dieser Maßnahmen könnte die Mwembeni Primary School B als Modellschule für inklusive Bildung in der Mara-Region dienen und zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen für alle beitragen.

5.2 Nyabange Primary School A Zentrale Erkenntnisse

Die Nyabange Primary School A liegt in einer äußerst armen Region und weist einen erheblichen Mangel an Lehrpersonal und geeigneten Räumlichkeiten auf. Seit 2021 betreut sie offiziell keine Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf mehr. Kinder mit geistigen oder sensorischen Beeinträchtigungen wurden auf Empfehlung der Schule und in Absprache mit den Eltern an die Mwembeni Primary School B überwiesen. Lediglich zwei Kinder mit geistiger Beeinträchtigung verblieben an der Schule, da deren Familien sich den Transport nicht leisten konnten. Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten werden an der Schule nicht als förderbedürftig eingestuft.

Ein zentrales strukturelles Problem ist die massive Überbelegung: Die Schule verfügt über lediglich elf Klassenzimmer für insgesamt 1.732 Kinder (809 Mädchen, 923 Jungen). Besonders gravierend zeigt sich dies in der ersten Klasse, die mit 220 Kindern von nur zwei Lehrkräften betreut wird. Dies führt zu einem vollständigen Ausbleiben individueller Förderung und macht differenzierte Unterrichtsansätze faktisch unmöglich.

Die Ausstattung der Schule ist äußerst defizitär. Zwar existiert eine kleine sogenannte „Bücherei“, doch teilen sich dort bis zu 20 Kinder ein einziges Buch. Viele Lernmaterialien fehlen vollständig.

Die Unterrichtsform ist ausschließlich frontal und lässt keinerlei didaktische Variation zu. Kinder sitzen zum Großteil auf dem Boden, da es im Schnitt nur sechs Schulbänke pro Klassenraum gibt. Es existieren weder Fachräume noch eine Mensa oder Rückzugsräume.

Auch geschlechterspezifische Herausforderungen bestehen: Lehrkräfte benennen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts als Problem, jedoch werden keine Maßnahmen zur Gleichstellung umgesetzt. Der Unterricht wird auf Kiswahili gehalten. Förderangebote für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen werden nicht angeboten.

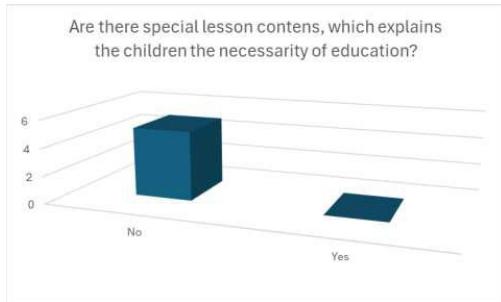


Abb 5: Diagramm Angebote zur Klärung der Notwendigkeit von Bildung

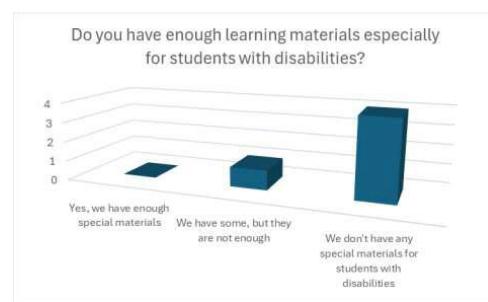


Abb 6: Diagramm Angebot spezieller Lernmaterialien

Die wirtschaftliche Lage vieler Familien beeinträchtigt den Bildungszugang massiv. Über 50 % der Eltern gelten als finanziell stark belastet. Die Kosten für Schuluniformen, Transport sowie Verpflegung stellen erhebliche Hürden dar. Obwohl Bücher nicht verpflichtend zu kaufen sind, reichen die vorhandenen Bestände keineswegs aus. Programme zur Sensibilisierung für den Wert von Bildung – weder für Schüler*innen noch für Eltern – existieren nicht.

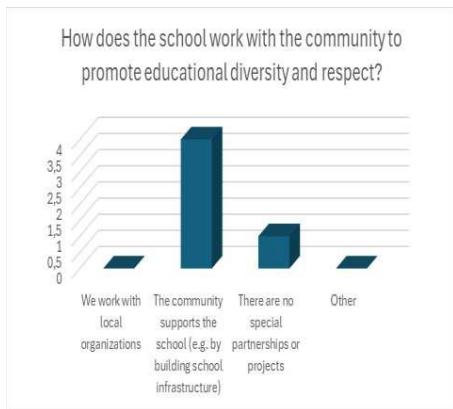


Abb 7: Diagramm Unterstützung durch die Community

Positiv hervorzuheben ist, dass Lehrkräfte in regelmäßigen Austausch mit den Eltern stehen und dass die Gemeinde sich bei baulichen Maßnahmen engagiert – so wurden kürzlich neue

Sanitäranlagen errichtet. Dennoch bleibt die infrastrukturelle Ausstattung in allen Bereichen unzureichend.

5.2.1 Konkrete Fördermöglichkeiten

Zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit an der Nyabange Primary School A müssen grundlegende strukturelle Bedingungen geschaffen werden. Vorrangig ist die Aufstockung des Lehrpersonals sowie der Ausbau der räumlichen Kapazitäten, um die Klassengrößen deutlich zu verkleinern. Nur so können Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen angemessen gefördert werden.

Zudem sind gezielte Investitionen in die Beschaffung von Lehr- und Lernmaterialien erforderlich. Eine Mindestversorgung jedes Kindes mit Unterrichtsmaterialien ist eine grundlegende Voraussetzung für gerechtes Lernen. Hier könnten Kooperationen mit Bildungsinitiativen oder NGOs wirkungsvolle Unterstützung leisten.

Programme zur Gleichstellung der Geschlechter, zur Sprachförderung sowie zur Aufklärung über den Wert von Bildung sind dringend erforderlich – sowohl für Schüler*innen als auch für Eltern. Solche Maßnahmen könnten die Bildungsbeteiligung nachhaltig stärken.

Langfristig sollte ein Förderkonzept für Kinder mit Lernschwierigkeiten und psychosozialem Unterstützungsbedarf entwickelt werden. Auch wenn Kinder mit schweren Beeinträchtigungen an andere Schulen verwiesen werden, bleiben viele mit zusätzlichem Förderbedarf vor Ort und benötigen gezielte Unterstützung.

Schließlich könnte die bestehende Zusammenarbeit mit der Gemeinde ausgebaut und die Kooperation mit externen Partnern – wie Universitäten oder Bildungsorganisationen – intensiviert werden. Die Partnerschaft zwischen der LMU München und der Open University of Tanzania bietet hier wertvolle Potenziale für nachhaltige Veränderung.

5.3 Mwisenge Primary School B Zentrale Erkenntnisse

Die Mwisenge Primary School B in Musoma ist eine traditionsreiche Schule mit besonderer historischer Bedeutung: Tansanias erster Präsident Julius Nyerere besuchte sie in seiner Kindheit. Im Jahr 2018 wurde die Schule im Rahmen eines staatlichen Programms modernisiert. Sie erhielt

eine verbesserte Infrastruktur, moderne Lehrmaterialien, eine Bibliothek sowie spezielle Ressourcen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Insgesamt besuchen 320 Jungen und 335 Mädchen die Schule, davon 126 mit speziellem Förderbedarf. Das Kollegium besteht aus 16 Lehrkräften, von denen viele über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung verfügen.

Die Schule hat sich auf die Förderung von Kindern mit Sehbehinderungen und Albinismus spezialisiert. Seit 1978 werden sehbehinderte Kinder aufgenommen, die in separaten Klassen Alltagskompetenzen wie das Lesen in Blindenschrift erwerben. Langfristig sollen sie am regulären Unterricht teilnehmen. Kinder mit Albinismus sind von Beginn an in Regelklassen integriert und sitzen aufgrund häufiger Sehbeeinträchtigungen meist in den vorderen Reihen. Die Schule bietet ihnen außerdem Schutz vor Diskriminierung und Gewalt, ein in Tansania verbreitetes gesellschaftliches Problem.

Ein Teil der Schüler lebt auf dem Schulgelände, ebenso wie sechs Lehrkräfte. Dies erleichtert den Schulalltag und fördert eine enge Bindung innerhalb der Schulgemeinschaft. Der Schulgarten, der von den Schülern gepflegt wird, generiert Einnahmen für die Schule und vermittelt praktische Fähigkeiten.

Trotz dieser günstigen Bedingungen bestehen weiterhin Herausforderungen. Finanzielle Schwierigkeiten und mangelnde Unterstützung durch Eltern sind auch hier verbreitet. Kinder mit Beeinträchtigungen haben oft einen langen Schulweg, was insbesondere bei gesundheitlichen Einschränkungen belastend ist. Die Schule ist materiell gut ausgestattet, dennoch nennen Lehrkräfte weiteren Bedarf an spezifischen Materialien und Hilfsmitteln. Die Nutzung des Computerraums ist eingeschränkt, da die Lehrkräfte hierfür zuvor einen Schlüssel organisieren und die Nutzung begründen müssen.

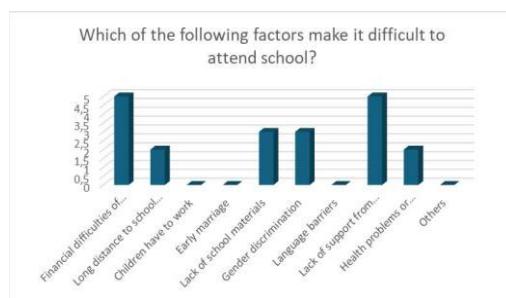


Abb 8: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang

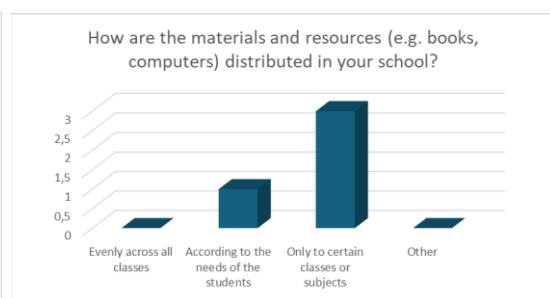


Abb 9: Diagramm Verteilung von Lernmaterialien

Kosten entstehen unter anderem für Schuluniformen – Kinder mit Albinismus erhalten jedoch kostenfrei Hüte zum Sonnenschutz – sowie teilweise für den Transport. Die vorhandene Bibliothek ist gut bestückt, sodass kaum Bücher gekauft werden müssen. Zusätzliche Lernangebote bestehen für Kinder, die auf dem Gelände wohnen, etwa in den Bereichen Hauswirtschaft oder Selbstversorgung.

Obwohl die Schule besonderen Wert auf Inklusion legt, existieren keine systematischen Programme zur Aufklärung über die Bedeutung von Bildung für Kinder mit Förderbedarf. Dennoch sind Materialien für alle Kinder verfügbar, und insbesondere die Klassen für Sehbeeinträchtigte sind sehr gut ausgestattet. Die Schule bietet neben einem Materialraum auch eine gepflegte Bibliothek.

Der Unterricht wird überwiegend auf Kiswahili gehalten, teilweise ergänzt durch Englisch. Der Einsatz von Anschauungsmaterialien ist häufiger als an anderen Schulen, der Frontalunterricht dominiert aber weiterhin. Die Schule engagiert sich auch im Bereich Geschlechtergerechtigkeit: So existiert ein Mädchen-Fußballteam, das erfolgreich an ostafrikanischen Schulmeisterschaften teilgenommen hat.

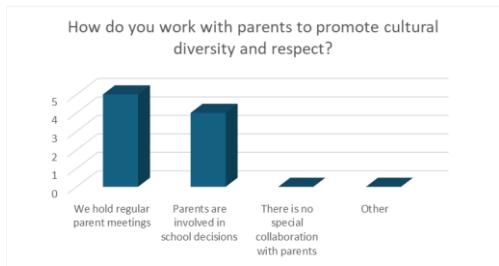


Abb 10: Diagramm Zusammenarbeit Eltern

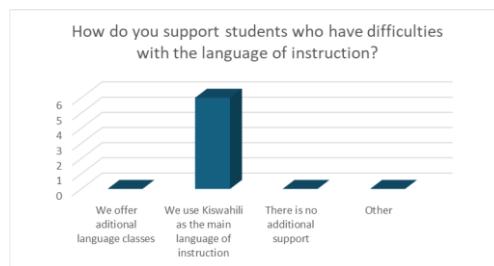


Abb 11: Diagramm Unterrichtssprache

Die Gebäude sind in sehr gutem Zustand, es gibt ausreichend Platz, Sitzmöglichkeiten, Lichtquellen und eine Mensa – allerdings nicht für alle Kinder. Die enge Zusammenarbeit mit der Gemeinde unterstützt diese Ausstattung zusätzlich. Die Beobachtungsdaten bestätigen die überdurchschnittlich gute materielle Ausstattung.

		1	2	3	4
1.1	Ausstattung der Lehr- und Lemträume				
	Sitzplatz und Tisch für jeden Schüler	1	2	3	4
	Vorhandensein einer Tafel oder eines Visualisierungsinstruments	1	2	3	4
	Beleuchtung/ Helligkeit des Klassenraumes	1	2	3	4
	Ablagefächer/ Regale für Lernmaterialien	1	2	3	4
	Ablagefläche für Lernmaterialien der Kinder	1	2	3	4
	Ausstellungsflächen für Schülerarbeiten	1	2	3	4
	Vorhandensein von Räumen der Ganztagsbetreuung	1	2	3	4
	Vorhandensein einer Mensa	1	2	3	4
1.2	Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien				
	Visualisierungsmaterialien für die Tafel	1	2	3	4
	Verfügbarkeit von Schulbüchern	1	2	3	4
	Verfügbarkeit von Heften/ Schreibunterlagen	1	2	3	4
	Spielerische Lernaktivitäten	1	2	3	4
	Spezifische Lernmaterialien für Mathematik	1	2	3	4
	Spezifische Lernmaterialien für den Sprachunterricht	1	2	3	4
	Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung	1	2	3	4
	Unterstützende Materialien für Kinder mit Beeinträchtigungen	1	2	3	4
1.3	Unterricht/ Differenzierung/Individualisierung				
	Frontalunterricht	1	2	3	4
	Offener Unterricht	1	2	3	4
	Verschiedene Sozialformen	1	2	3	4
	Differenzierung in Kleingruppen	1	2	3	4
	Anschauungsmaterialien	1	2	3	4

Abb 12: Beobachtungscheckliste Mwisenge Primary School

5.3.1 Konkrete Fördermöglichkeiten

An der Mwisenge Primary School B ist die individuelle Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen bereits fest etabliert. Um die Bildungsgerechtigkeit weiter zu verbessern, sollten bestehende Ressourcen wie der Computerraum und das Fördermaterial intensiver und niederschwelliger genutzt werden. Der Zugang zu technischen Hilfsmitteln sollte erleichtert und Lehrkräfte gezielt in der Nutzung geschult werden.

Weiterhin ist es notwendig, die Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren. Informationsveranstaltungen, Elternabend oder Workshops könnten helfen, das Verständnis für

die Bedeutung von Bildung zu fördern und die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus zu stärken. Gleichzeitig sollte ein stärkeres Bewusstsein für die Bildungsrechte von Kindern mit Beeinträchtigungen geschaffen werden.

Zusätzlich empfiehlt sich die Kooperation mit externen Partnern und Organisationen, um langfristig finanzielle und pädagogische Unterstützung sicherzustellen. Die Schule könnte als Modellschule für inklusive Bildung weiterentwickelt werden – insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Ausstattung, personellen Ressourcen und positiven Haltung gegenüber Vielfalt. Durch gezielte Maßnahmen zur Verstärkung bestehender Ansätze könnte die Mwisenge Primary School B eine noch stärkere Vorbildfunktion in der Region einnehmen.

5.4 Iringo Primary School B Zentrale Erkenntnisse

Die Iringo Primary School B in Musoma wird derzeit von 117 Jungen und 133 Mädchen besucht. Auffällig ist, dass nur ein Mädchen mit einer Behinderung eingeschrieben ist. Ein umfassendes Inklusionskonzept existiert nicht, wodurch die Bedürfnisse von Kindern mit besonderen Förderbedarfen nicht systematisch berücksichtigt werden.

Das Lehrpersonal besteht aus neun Kräften, von denen einige keine formale pädagogische Ausbildung haben. Dies führt zu häufigen Ausfällen und überfüllten Klassen mit durchschnittlich 80 Schüler:innen – ein Umstand, der eine individuelle Förderung kaum möglich macht.

Die Schule liegt zentral in Musoma, direkt neben der Mwembeni Primary School, weist jedoch erhebliche infrastrukturelle Mängel auf. Gebäude und Fenster sind beschädigt, Strom ist nur sporadisch vorhanden, und Lehrmaterialien stehen nur in sehr begrenztem Umfang zur Verfügung. Viele Kinder besitzen weder Hefte noch Bücher, was den Unterricht erheblich einschränkt.

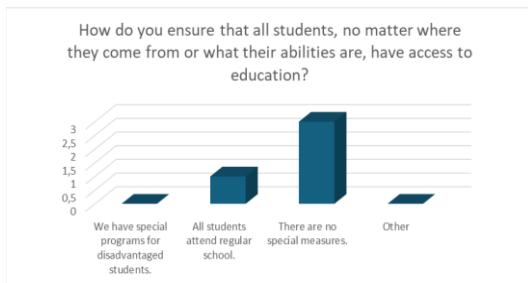


Abb 13: Diagramm Zugang zu Bildung

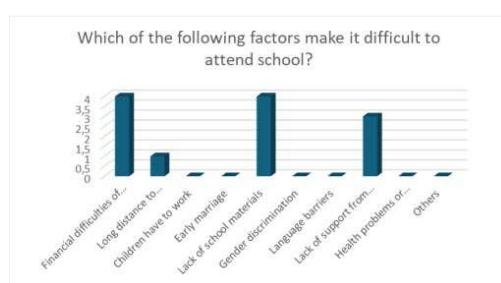


Abb 14: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang

Trotz dieser Herausforderungen zeigt das Kollegium eine hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Die Offenheit gegenüber Eltern und Kindern wird als wichtige Ressource für die Schulgemeinschaft wahrgenommen.

Ein Konzept zur Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft fehlt. Finanzielle Schwierigkeiten der Familien, fehlende häusliche Unterstützung und materielle Unterversorgung prägen den Schulalltag. Schuluniformen und Bücher müssen privat finanziert werden, Prüfungsgebühren sowie Beiträge zu Wasser- und Papierkosten stellen zusätzliche Belastungen dar. Zwar wird ein Mittagessen angeboten, aber es gibt keine nachmittägliche Betreuung.

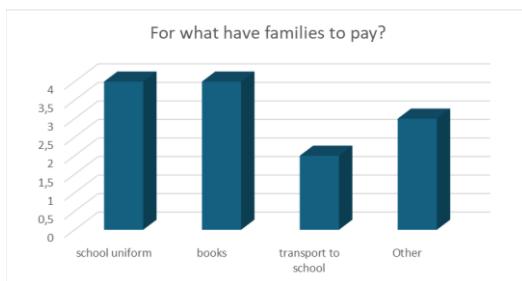


Abb 15: Diagramm Art der Ausgaben

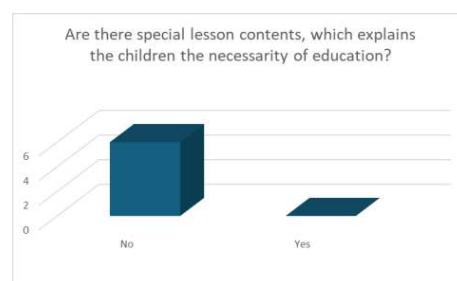


Abb 16: Diagramm Angebote Klärung der Notwendigkeit von Bildung

Es existieren keine Programme zur Vermittlung der Bedeutung von Bildung, weder für Kinder noch für Eltern. Die Unterrichtsmaterialien sind stark begrenzt, Diebstähle verschärfen das Problem zusätzlich.

Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit fehlen. Der Unterricht erfolgt frontal auf Kiswahili, Differenzierung oder Methodenvielfalt sind kaum gegeben. Positiv ist, dass die lokale Kultur integriert wird und ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern stattfindet. Eine Zusammenarbeit mit lokalen Organisationen besteht nicht.

Die Beobachtungen bestätigen das Bild: Klassenzimmer sind rudimentär ausgestattet, die Beleuchtung erfolgt ausschließlich über Tageslicht, und Materialien sind kaum vorhanden. Lernräume wie Bibliothek oder Aufenthaltsräume fehlen.

5.4.1 Konkrete Fördermöglichkeiten

Da es kaum Fördermaßnahmen für Kinder mit Beeinträchtigungen gibt, ist der Bedarf hoch. Gezielte Unterstützung durch Unterrichtsmaterialien, Infrastrukturverbesserung und eine Fortbildung des Lehrpersonals zu Bildungsgerechtigkeit wären zentrale Maßnahmen.

Ein Ansatz wäre auch die Nutzung des Außenbereichs bei Platzmangel sowie Spendenkampagnen zur Entlastung einkommensschwacher Familien. Langfristig sind politische Maßnahmen notwendig, um nachhaltige strukturelle Verbesserungen zu bewirken.

Ein stärkeres Bewusstsein für Bildungsgerechtigkeit auf Seiten des Kollegiums sowie die Zusammenarbeit mit externen Partnern könnten helfen, strukturelle Defizite abzubauen und individuelle Fördermöglichkeiten zu schaffen.

5.5 Lake Victoria Disability Zentrale Erkenntnisse

Das Lake Victoria Disability Center (LVDC) ist eine Berufsschule mit dem Status eines Vokational Training Centers, das sowohl sekundarstufenähnliche als auch collegeartige Ausbildungselemente kombiniert. Es richtet sich an Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren und bietet eine inklusive Lernumgebung, insbesondere für hörgeschädigte Jugendliche. Insgesamt besuchen 65 Jugendliche das LVDC, darunter 50 Jungen und 15 Mädchen. Zehn von ihnen haben eine Beeinträchtigung (6 Jungen und 4 Mädchen).

Das Ausbildungsangebot umfasst IT, Schreinerei, Metallbearbeitung, Sanitärinstallationen, Schneiderei, Chemielaborwesen und Elektrotechnik. Ergänzt wird dies durch allgemeine Bildungsinhalte wie Englisch, Mathematik, Life Skills und Sport. Ein besonderes Merkmal ist der wöchentliche Gebärdensprachkurs für alle, der eine umfassende Kommunikation in der inklusiven Gemeinschaft sicherstellt.

Die Schule verfügt über eine moderne Infrastruktur mit ausreichend Klassenräumen, einem Computerraum, einer Mensa und gut ausgestatteten Werkstätten. Das LVDC bietet Wohnmöglichkeiten auf dem Campus sowie Unterstützung bei der Verpflegung. Ergänzt wird das Angebot durch ein Physio- und Ergotherapiezentrum, das externe Patient:innen versorgt. Ein Orthopäde stellt mithilfe eines 3D-Druckers Hilfsmittel wie Prothesen, Schienen und Rollstühle her. Diese Angebote ermöglichen benachteiligten Familien Zugang zu kostengünstiger, hochwertiger orthopädischer Versorgung.

Inklusion wird am LVDC konsequent umgesetzt, insbesondere im Umgang mit hörgeschädigten Jugendlichen. Die Unterrichtssprache ist offiziell Englisch, faktisch dominiert jedoch Kiswahili,

da einige Lehrkräfte nicht über ausreichende Englischkenntnisse verfügen. Der Unterricht findet ganztägig statt (8 bis 16 Uhr), mit gemeinsamen Mahlzeiten und interessengeleiteten Stundenplan.

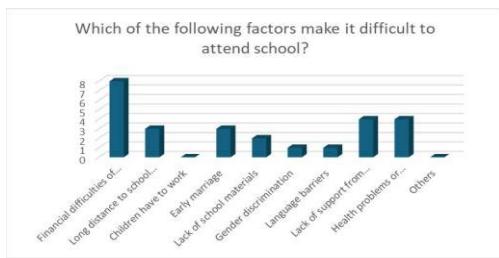


Abb 17: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang



Abb 18: Diagramm Zugang zu Bildung

Finanzielle Herausforderungen bestehen weiterhin: Neben Schuluniform, Büchern und Transport fallen auch allgemeine Schulgebühren, Tutorien kosten, medizinische Ausgaben und Materialkosten an. Frühverheiratung und geschlechtsspezifische Diskriminierung wurden ebenfalls als Herausforderungen genannt – insbesondere angesichts der geringen Zahl weiblicher Schüler:innen.

Die Ausstattung ist im Vergleich zu Grundschulen herausragend. Alle Klassenzimmer verfügen über Tafeln, teilweise auch über Flipcharts oder Beamer. Die Schüler:innen haben individuelle Sitzplätze und ausreichend Materialien. Praktisches Lernen mit direktem Einsatz von Anschauungsmaterialien ist ein zentraler Bestandteil des Curriculums.

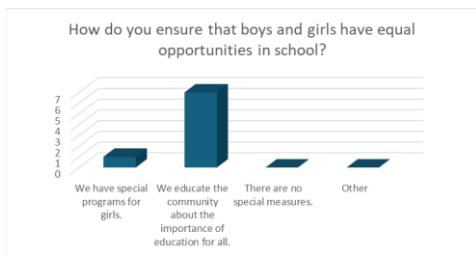


Abb 19: Diagramm Gleiche Chancen Jungen/Mädchen

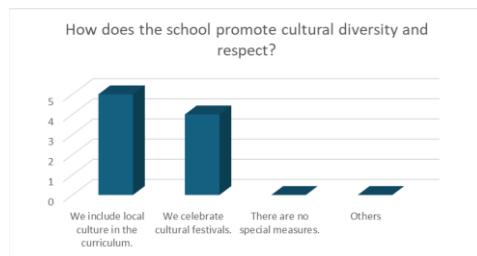


Abb 20: Diagramm Kulturelle Vielfalt und Respekt

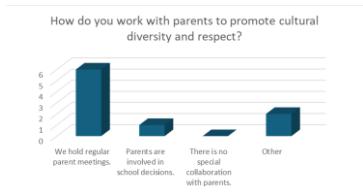


Abb 21: Diagramm Zusammenarbeit Eltern

Die Schule legt Wert auf kulturelle Bildung durch Feste und die Einbindung lokaler Traditionen. Es bestehen enge Kontakte zu Eltern – unter anderem durch Hausbesuche. Das LVDC zeichnet

sich durch eine hohe Kooperationsbereitschaft mit lokalen und internationalen Partnern sowie durch einen professionellen öffentlichen Auftritt aus, der sich an internationalen Standards orientiert. Das Schulkonzept fokussiert explizit auf Bildungsgerechtigkeit und die Förderung benachteiligter Jugendlicher.

Die Beobachtungen bestätigen eine überdurchschnittlich gute Ausstattung im Vergleich zu den Grundschulen: Einzelarbeitsplätze, gut ausgestattete Klassenzimmer mit Tafeln, teilweise Flipcharts oder Beamern, sowie separate Räume für den Ganztagsunterricht sind vorhanden. Lernmaterialien stehen ausreichend zur Verfügung, und selbstständiges Arbeiten wird gefördert. Der Unterricht erfolgt überwiegend frontal, schließt aber auch offene Methoden ein. Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen erhalten individuelle Förderung unter Einsatz praxisnaher Materialien.

5.5.1 Konkrete Fördermöglichkeiten

Das LVDC kombiniert berufliche Bildung mit allgemeinen Bildungsinhalten und sozialer Unterstützung. Um Bildungsgerechtigkeit weiter zu stärken, sollte die Kooperation mit externen Partnern ausgebaut werden. Diese könnten finanzielle Ressourcen, Materialien sowie fachliche Unterstützung bereitstellen.

Ein Ausbau zusätzlicher Förderangebote – beispielsweise in Form individueller Betreuung oder Nachhilfe – könnte Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen gezielt helfen. Auch Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte und Aufklärungskampagnen für Eltern wären sinnvoll, um das Verständnis für Inklusion und gerechte Bildungschancen zu vertiefen.

Die bereits vorhandenen Ressourcen sollten besser genutzt werden – etwa durch Öffnung der Räume für Gemeinschaftsprojekte oder außerschulische Bildungsformate. Durch gezielte Weiterentwicklung könnte das LVDC eine Vorreiterrolle für inklusive Berufsausbildung in der Region einnehmen und so ein nachhaltiges Modell für Bildungsgerechtigkeit bieten.

6. Schlussfolgerungen

Die Untersuchung zeigt deutlich, dass Bildungsgerechtigkeit in der Mara-Region Tansanias weiterhin mit erheblichen strukturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden ist. Trotz wirtschaftlicher Fortschritte und bildungspolitischer Initiativen bleibt der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ungleich verteilt. Besonders Kinder aus einkommensschwachen Familien, Mädchen und Kinder mit Beeinträchtigungen sehen sich systematischen Barrieren gegenübergestellt.

Zu den zentralen Hemmnissen zählen unzureichende finanzielle Mittel, mangelhafte Infrastruktur, ein erheblicher Lehrkräftemangel sowie tief verankerte kulturelle Normen, die insbesondere den Schulbesuch von Mädchen erschweren. Dennoch zeigen sich auch positive Entwicklungen: Inklusive Schulkonzepte, praxisnahe Lernformen und lokale Engagements verdeutlichen, dass gezielte Maßnahmen eine signifikante Wirkung entfalten können.

Langfristige Fortschritte erfordern jedoch ein umfassendes Maßnahmenbündel, das über die schulische Ebene hinausgeht. Notwendig sind nachhaltige Investitionen in Schulbau, Ausstattung und Personalentwicklung, ebenso wie gesellschaftliche Sensibilisierung für das Menschenrecht auf Bildung. Die Stärkung inklusiver Bildungsstrukturen und die gezielte Förderung benachteiligter Gruppen müssen dabei im Mittelpunkt stehen.

Die Zusammenarbeit zwischen lokalen Bildungseinrichtungen, politischen Entscheidungsträgern und internationalen Partnern – wie etwa im Rahmen der Kooperation zwischen der LMU München und der Open University of Tanzania – bietet eine wertvolle Grundlage, um Bildungsinnovation und strukturelle Verbesserungen gemeinsam zu gestalten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Bildungsgerechtigkeit nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern auch eine zentrale Voraussetzung für soziale Kohäsion und wirtschaftliche Entwicklung in der Mara-Region und darüber hinaus darstellt. Ein gerechteres Bildungssystem besitzt das Potenzial, soziale Ungleichheiten abzubauen und den Weg für eine nachhaltige, inklusive Zukunft zu bereiten.

Literaturverzeichnis

- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socio-economic segregation in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575–590.
- Calvert, J. (2014). Educational equality: Luck egalitarian, pluralist and complex. *Journal of Philosophy of Education*, 48(1), 69–85.
- Chengula, F. (2023). Tansania. Berlin: Trescher Verlag.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forst, R. (2007). Das Recht auf Rechtfertigung: Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 362–380.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A., & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Ministry of Education, Science and Technology (MoEVT). (2020). Education sector development plan 2016/17–2020/21. Government of Tanzania.
- National Bureau of Statistics (NBS). (2020). Tanzania household budget survey 2019/20. Government of Tanzania.
- Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rawls, J. (1999). A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press.
- Scheunpflug, A., Wenz, M., & Wirth, C. (2018). Das finanzielle Profil der deutschen Bildungszusammenarbeit – eine Analyse der Normen und Realitäten internationaler Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1203–1223.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, K. (2019). Bildungsgerechtigkeit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 348–354). Wiesbaden: Springer.

Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 784–802.

Tanzania Demographic and Health Survey (TDHS). (2022). Tanzania demographic and health survey and malaria indicator survey 2021/22. National Bureau of Statistics.

UNESCO (Hrsg.). (2019). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement, and education – building bridges, not walls. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2021). Child marriage in Tanzania: Impact and policy recommendations. Dar es Salaam: UNICEF Tanzania.

United Republic of Tanzania (URT). (2021). Tanzania education sector performance report 2021. Ministry of Education, Science and Technology.

World Education Forum (Hrsg.). (2015). Incheon declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf> (Zugegriffen am 05.01.2025).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Diagramm Zugang zu Bildung Mwembeni Primary School B

Abb. 2: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang Mwembeni Primary SchoolB

Abb. 3: Diagramm Gleiche Chancen Jungen/Mädchen Mwembeni Primary School B

Abb. 4: Diagramm Unterstützung durch die Community Mwembeni Primary School B

Abb. 5: Diagramm Angebote zur Klärung der Notwendigkeit von Bildung an der Nyabange Primary School A

Abb. 6: Diagramm Angebot Lernmaterialien Nyabange Primary School A

Abb. 7: Diagramm Unterstützung durch die Community Nyabange Primary School A

Abb. 8: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang Mwisenge Primary School

Abb. 9: Diagramm Verteilung von Lernmaterialien Mwisenge Primary School

Abb.10: Diagramm Zusammenarbeit Eltern Mwisenge Primary School

Abb.11: Diagramm Unterrichtssprache Mwisenge Primary School

Abb.12: Beobachtungscheckliste Mwisenge Primary School

Abb.13: Diagramm Zugang zu Bildung Iringo Primary School

Abb.14: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang Iringo Primary School

Abb.15: Diagramm Art der Ausgaben Iringo Primary School

Abb.16: Diagramm Angebote Klärung der Notwendigkeit von Bildung für Kinder Iringo Primary School

Abb.17: Diagramm Faktoren Erreichbarkeit/Zugang LVDC

Abb.18: Diagramm Zugang zu Bildung LVDC

Abb.19: Diagramm Gleiche Chancen Jungen/Mädchen LVDC

Abb.20: Diagramm Kulturelle Vielfalt und Respekt LVDC

Abb.21: Diagramm Zusammenarbeit Eltern LVDC