

Pazifik

INFORMATIONSSTELLE

Pazifik-Informationsstelle, Hauptstr. 2, 91564 Neuendettelsau.
Telefon: +49 (0) 9874/91220. Info@Pazifik-Infostelle.org. www.pazifik-infostelle.org.

Dossier Nr. 110

Bildung in Ozeanien



SchülerInnen in einer High School in Suva, Fidschi. Foto: Steffi Kornder.

Grundbildung, Sekundarschulen und Hochschulen im pazifischen Raum

Autoren: Prof. Dr. Volker Schubert, Hildesheim

Erscheinungsdatum: April 2015

Dossier ISSN 2198-6967

Pazifik NETZWERK

Anmerkung der Redaktion:

Das hier vorliegende Dossier enthält einen Artikel aus einem Sammelband. Überarbeitete Version von: Volker Schubert, Bildung in der Pazifikregion, in: Christel Adick (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik, Münster: Waxmann 2013, S. 109-124.

Zum Autor: Prof. Dr. Volker Schubert, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. Arbeitsgebiete: Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ästhetische Erziehung.

Zuletzt erschienene *Buchpublikationen*: Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft (mit Dorle Klika), Weinheim 2013; Einführung in die Ästhetische Bildung (Mit Cornelia Dietrich und Dominik Krinninger), 2. Aufl. Weinheim 2013; Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan, Wiesbaden 2005.

Kontakt zum Autor: schubert@uni-hildesheim.de.

Das **Urheberrecht** des Textes liegt beim Autor.

Redaktion: Steffi Kornder,
Pazifik-Informationsstelle,
Neuendettelsau, 2015.

Pazifik
INFORMATIONENSTELLE

1. Einleitung

1.1 Ambivalenzen im Bildungswesen

Ein modernes Bildungswesen ist in mehrfacher Weise ambivalent. Einerseits verspricht es Chancengleichheit, ökonomischen und sozialen Aufstieg; andererseits steht die Bildungsexpansion oft in keinem Verhältnis zum Arbeitskräftebedarf in Wirtschaft und Verwaltung. Überdies werden vorhandene Unterschiede und soziale Differenzen nicht nur bestätigt und neu legitimiert, sondern vielfach auch neue geschaffen, die meist in einem Spannungsverhältnis zu den überkommenen sozialen Strukturen stehen. Zu diesen Ambivalenzen gehört auch der Widerspruch zwischen dem Zwang und der Notwendigkeit einer gewissen Vereinheitlichung und Homogenisierung durch das Schulwesen auf der einen Seite und dem Recht der Bevölkerungen auf ihre je eigene Lebensweise. Einerseits wird das Wissen vereinheitlicht, um Anschluss an die internationale Wissensgesellschaft zu gewinnen; einher damit geht andererseits eine Entwertung des vorhandenen eigenen Wissens, ja eine Entfremdung von den eigenen Realitäten und die Entwicklung einer negativen Haltung der Heranwachsenden gegenüber einheimischen Kulturen und Sprachen. Diese Ambivalenzen können sich so weit verschärfen, dass mit der Durchsetzung eines Schulwesens die gesamte Kultur und Lebensweise aufs Spiel gesetzt wird; der Verzicht auf eine solche Durchsetzung aber die Rechte der betroffenen Heranwachsenden auf unzumutbare Weise einschränken würde.

In den älteren europäischen Nationalstaaten sind diese Ambivalenzen zwar nicht ganz verschwunden, doch weitgehend in Vergessenheit geraten; in sich neu formierenden und sich entwickelnden Staaten werden sie zwar auch nicht oft thematisiert, aber sie sind oft unmittelbar mit ihnen konfrontiert. Diese gilt zumal für Staaten, in denen sie alle zugleich auftreten. Die pazifische Inselwelt kann hierfür als besonders anschauliches Beispiel gelten. Insofern kann ein Überblick über die dortigen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse nicht nur Informationen über eine nur scheinbar exotische Region vermitteln, sondern auch auf sonst eher verdeckt bleibende eigene Probleme aufmerksam machen.

1.2 Ökonomische und soziale Aspekte der Pazifik-Region

Charakteristisch für den pazifischen Raum ist seine extreme Fragmentierung in Tausende von Inseln, die nicht nur geographisch, sondern auch kulturell oft sehr weit voneinander entfernt sind. Für Melanesien¹, dem bevölkerungsreichsten und heterogensten Teil dieser Region wird davon ausgegangen, dass hier ein Drittel aller Sprachen dieser Welt gesprochen werden. Allein in Papua-Neuguinea sollen es um die 800 sein (vgl. Buchholz 1984: 184; Seib 1994: 411). Anders als in den kulturell etwas homogeneren polynesischen und mikronesischen Inseln setzt die Bevölkerung sich hier aus einer Vielzahl kleiner und kleinster Gruppen mit egalitären, oft nur wenige Siedlungseinheiten umfassenden Sozialstrukturen ohne formelle Hierarchien oder erbliche Führungsfunktionen. Das Interesse von Ethnologen und Ethnologinnen an diesen sehr vielfältigen, oft relativ isoliert lebenden sog. „segmentären Gesellschaften“ hat sich teilweise auch auf die Erziehungsverhältnisse ausgedehnt – von Malinowski (1930) über Mead (vgl. 1970) bis zu den wegweisenden Kindheitsstudien von Weiss (1981; 1993). Auch die älteren Berichte können – selbst wenn sie nicht immer frei sind von Projektionen – noch immer Impulse für eine kulturvergleichende pädagogische Anthropologie liefern.

Die insulare Zersplitterung und die – von den weltwirtschaftlichen Zentren aus gesehen – periphere Lage setzt aber auch einer marktwirtschaftlichen oder kapitalistischen „Modernisierung“ gleichsam „natürlichen“ Widerstand entgegen. Aufgrund der geringen Bevölkerungszahl, die sich überdies auf viele Inseln verteilt, sind die Märkte für industrielle Produktion generell zu klein und können weder durch die Aufhebung von Zollschränken noch durch elektronische Kommunikation vergrößert werden – die Entfernungen bleiben. Auch für die Belieferung des Weltmarktes sind die Distanzen zu groß. Nur seltene, besonders hochwertige oder exklusive Rohstoffe oder Erzeugnisse – Phosphat auf Nauru,

¹ Die pazifische Inselwelt wird gemeinhin in drei Regionen aufgeteilt: *Polynesien* erstreckt sich über das sog. polynesisches Dreieck zwischen Hawaii im Norden, den Osterinseln im Osten und Neuseeland im Süden. Westlich davon liegt südlich des Äquators *Melanesien*; in der Äquatorregion selbst und nördlich davon *Mikronesien*. Diese Aufteilung ist zwar umstritten; als allgemeine Orientierung mag sie aber durchaus ihren (begrenzten) Zweck erfüllen.

Kupfer auf Bougainville, Nickel auf Neukaledonien, neuerdings Mineralwasser auf Fidschi – haben hier eine Chance. Andere wichtige Produkte – Kopra oder heute Kokosöl, Zuckerrohr usw. – lassen sich anderswo ebenso gut, wenn nicht sogar günstiger erzeugen. Die vergleichsweise späte Kolonialisierung der Pazifikregion im 19. Jahrhundert erklärt sich auch aus dem für die Kolonialmächte ungünstigen Verhältnis von Aufwand und Ertrag.²

1.3 Lebensbedingungen in den Inselstaaten

Obgleich etliche der Staaten von den Vereinten Nationen zu den am wenigsten entwickelten Ländern gezählt werden, sind sie nicht als arm zu bezeichnen, zumindest nicht im landläufigen Sinne absoluter Armut. Zwar sind generalisierende Aussagen angesichts der Heterogenität der Region problematisch, aber gewöhnlich sind die „Lebensbedingungen in den pazifischen Kleinstaaten besser [...] als in den großen Entwicklungsländern, wo Marginalisierung und Verelendung breiter Schichten der Bevölkerung zur Alltagswirklichkeit gehören“ (Krosigk 1994: 315). Nicht Unterernährung, eher Fehlernährung ist ein verbreitetes Problem; das Gesundheits- und das Bildungswesen sind meistens besser entwickelt als in anderen Entwicklungsländern (vgl. ebd.).

Die ökonomische Grundlage für dieses fragile Gleichgewicht von fehlenden Möglichkeiten im industriellen und agrarischen Produktionsbereich einerseits und relativem Wohlstand auf der Ebene der Deckung von Grundbedürfnissen andererseits bildet eine in den meisten Staaten noch immer dominierende Subsistenzwirtschaft, also eine marktunabhängige Selbstversorgung, die sich zwar teilweise auch zusätzlich am Markt orientiert, bei der die binnenmarktorientierte Produktion generell aber meist nur schwach entwickelt bleibt. Mit der Ausbreitung der *cash flow economy* weicht diese Art der Selbstversorgung allerdings nicht mehr aus; Lohnarbeit lässt sich aber, wenn überhaupt, eher in den Zentren finden, also in den wenigen Städten oder im Ausland. Arbeitsmigration nach Neuseeland, Australien und die USA ist inzwischen fester Bestandteil der Inselöko-

² Zu den bisweilen geradezu grotesken Schwierigkeiten bei der Verwaltung einer entlegenen Kolonie vgl. die Studie von Gerd Hardach (1990) zur deutschen Herrschaft über die Marianen.

nomien. Schon seit geraumer Zeit wohnen „mehr Personen von den Cook-Inseln, von Niue und Tokelau in Neuseeland [...] als in den Heimatländern“ (Buchholz 1984: 137). Die Subsistenzökonomie wird inzwischen also ergänzt, wenn nicht getragen, durch Unterstützungsleistungen von im Ausland arbeitenden Familienmitgliedern. Für die Staaten stellen darüber hinaus ausländische Hilfen und Lizenzzahlungen für das Abfischen der Inselgewässer, wobei die Frage einer effizienten Kontrolle nach wie vor ungelöst ist (vgl. Kreisel 2004: 246), wichtige Einnahmequellen dar.

1.4 Anpassungsstrategien

„Ozeanien hat sich nicht entwickelt, weder nachholend noch autozentrisch (*self-reliance*) oder nachhaltig (*sustainable development*). Was sich dagegen im Südpazifik faktisch verändert hat, liegt fern der Vorstellung von Weltbank, IWF und anderen Entwicklungsagenturen und lässt sich am besten subsumieren unter der Begrifflichkeit einer Anpassungs- und Überlebensstrategie.“ (Krosigk 1994: 317) Insbesondere die sehr kleinen Staaten haben gewissermaßen den Sprung in die postindustrielle Ära vollzogen und sog. MIRAB-Ökonomien (*Migration, Remittance, Aid, Bureaucracy*) entwickelt, also „Ökonomien, für die Entwicklungshilfe, Migration, Rücküberweisung aus dem Ausland und Bürokratie – die wichtigste Quelle von Beschäftigung in allen pazifischen Mikrostaaten – nicht einfach supplementäre Bedeutung zum lokalen Einkommen gewonnen haben, sondern Grundlagen der modernen Wirtschaft geworden sind“ (ebd.).

Durch Migration wurden die dörflichen und familialen Unterstützungsstrukturen unmittelbar an die globale Ökonomie angeschlossen. „Die Sozialsysteme und Netzwerke sind zunehmend nicht mehr lokal, sondern globalisiert. Nur noch ein Viertel der [in Samoa] befragten Haushalte (27 Prozent) sehen ihren primären sozialen Halt im Dorf gegeben, drei Viertel außerhalb, davon wiederum der größte Teil (insgesamt 50 Prozent) außerhalb von Samoa.“ (Hennings 2009: 151) Nicht nur die Familien werden auf diese Weise transnational; auch die Staaten selbst erscheinen weniger als territoriale Einheiten denn als multinatio-

nale Netzwerke von globalen Aktivitäten zur Erschließung von Finanzierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. Krosigk et al. 1988: 97f.). Solche post-industriellen Ökonomien bleiben freilich auf die ganz traditionelle Basis einer relativ intakten Subsistenzwirtschaft angewiesen, mit der mögliche Störungen in den Bereichen von *remittance* und *aid* aufgefangen und die Grundbedürfnisse gesichert werden können (ebd. 98f.). Eben diese Subsistenzbasis wird in zunehmendem Maße gefährdet (ebd. 99) – unter anderem durch wachsende Ansprüche, wie sie nicht zuletzt auch durch Schule gefördert werden.

2. Grundbildung

2.1 Geschichte der Entstehung von Schulen

Schrift und Schriftlichkeit und eine darauf bezogene Schulung kamen im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der protestantischen Mission auf die Inseln. Die Vermittlung von Schreib- und vor allem Lesekenntnissen, die den Einheimischen in ihrer Sprache Zugang zur Heiligen Schrift ermöglichen sollte, ergänzte die traditionellen Formen der Unterweisung etwa im Rahmen von Initiationsriten und wird heute meist als „Beginn des formalen Schulwesens“ (Küpper 1990: 276) gesehen. Unter anderem durch das Ausnutzen der vorhandenen politischen Strukturen und den Einsatz von mit den Verhältnissen vor Ort vertrauten einheimischen Missionaren konnten sich die verschiedenen Spielarten des Protestantismus auf den polynesischen Inseln relativ rasch durchsetzen³; im kulturell und sprachlich sehr viel heterogeneren Melanesien dauerte das bis weit in 20. Jahrhundert hinein (vgl. Kreisel 2004: 107ff.; Koloto 1998: 123f.; Lotherington 1997: 88f.; Küpper 1990).

Bis heute ist das Schulwesen eng mit den verschiedenen Glaubensgemeinschaften verbunden. In einigen Staaten – so in Fidschi (vgl. Baehr 1994: 361) und Papua-Neuguinea (vgl. Seib 1994: 422) – werden viele Grundschulen nach wie

³ Der Katholizismus konnte sich – außer auf den Marianen, die schon im 16. Jahrhundert zusammen mit den Philippinen missioniert wurden – nur in den französischen Kolonialgebieten stärker durchsetzen. Mehr oder weniger große katholische Bevölkerungsteile gibt es allerdings auf vielen Inseln.

vor von den Kirchen unterhalten; das Sekundarschulwesen ist fast überall überwiegend in kirchlicher Hand. „Der Südpazifik ist die am stärksten missionarisch erfasste Region der Dritten Welt und nirgendwo sonst verfügen die Kirchen über ein größeres Einflusspotential“ (Krosigk et al. 1988: 139) – nicht nur im Blick auf Schulen, sondern auch im Gesundheitswesen, in Selbsthilfeorganisationen, Entwicklungsprojekten usw.

2.2 Schulpflicht und tatsächliche Besuche

Möglichkeiten der allgemeinen Grundbildung und ihre Ausgestaltung sind in den einzelnen Staaten recht unterschiedlich und bieten insgesamt ein widersprüchliches Bild. In Tonga, wo es bereits seit 1897 eine allgemeine Schulpflicht gibt (Fensterseifer 1994: 450), oder in Samoa sind die Alphabetisierungsraten schon lange sehr hoch – nach den Daten des Global Monitoring Reports der UNESCO liegen sie für Erwachsene gegenwärtig sogar bei angeblich 99 Prozent. In Papua-Neuguinea mit einer Alphabetisierungsrate von 57 Prozent (eine Zahl, hinter der sich eine beachtliche Steigerung verbirgt) und auf den Salomonen befindet sich das Schulwesen noch im Aufbau (vgl. UNESCO 2009). Schule beginnt in allen Staaten im Alter von fünf oder sechs und die Schulpflicht – soweit vorhanden – endet mit 14, 15 oder 16 Jahren; in Vanuatu schon mit zwölf.

Nach den (nicht sehr aussagekräftigen und lückenhaften) UNESCO-Daten wird die meist sechsjährige Grundschule in der Regel von fast allen Kindern absolviert (so auch Thaman 2008); für die Cook-Inseln, die Marshall-Inseln, die Salomonen und Papua-Neuguinea liegt die Rate allerdings unter 80 Prozent (vgl. UNESCO 2009). Einerseits sind Fortschritte zu konstatieren: Noch 1994 lag der Anteil derer, die aus einer Alterskohorte die fünfte Klasse erreichen, nur in Fidschi, Kiribati, Tonga und Tuvalu bei etwa 90, in Samoa und auf den Salomonen um 80 Prozent, in Papua-Neuguinea und Vanuatu deutlich darunter (vgl. Burke 2007: 1277). Andererseits gingen die Einschulungsraten zwischen 1999 und 2006 in einigen Ländern auch zurück, so auf den Cook-Inseln, in Vanuatu, Samoa und Fidschi (vgl. UNESCO 2009).

Allgemein gibt aber – trotz des hohen Bevölkerungswachstums⁴ – weniger der Zugang zu den Grundschulen Anlass zur Sorge als deren Leistungsfähigkeit: Viele Schülerinnen und Schüler beenden die Schule – vorzeitig oder zum Ende der Pflichtschulzeit – ohne die grundlegenden Fähigkeiten erworben zu haben, die sie für eine Weiterqualifikation oder für eine Beschäftigung im formellen oder im informellen Sektor benötigen. Als Gründe werden genannt: der Mangel an hinreichend ausgebildeten Lehrpersonen, die schlechte Ausstattung der Schulen, die überfrachteten und unflexiblen Lehrpläne, aber auch fehlende Unterstützung durch Eltern und Gemeinde und unterschiedliche Wertorientierungen von Schule und Familie. (vgl. Coxon/ Munce 2008: 153, 155)

2.3 Schulleben und Unterrichtsmethoden

Über Unterricht und Schulleben selbst ist – jenseits solcher allgemeinen Klagen – kaum etwas in Erfahrung zu bringen. Aus einer Reihe autobiographischer Berichte kann man immerhin einen Eindruck gewinnen (vgl. Nabobo-Baba et al. 2008). Demnach scheint in den meisten Schulen ein recht rigides Disziplinarsystem vorzuherrschen, das im Gegensatz oder zumindest in einer gewissen Spannung zu den im Gemeinwesen vorherrschenden Orientierungen zu stehen scheint und den Betreffenden – heute Universitätsdozentinnen und Dozenten sowie Studierende – einen akademischen Aufstieg ermöglicht hat. Auf die Schulordnungen und die stark kontrollierte Lernumgebung wird immer wieder Bezug genommen. Mehrfach ist auch von Lehrern oder Lehrerinnen die Rede, die schnell ärgerlich werden und ihre Schützlinge anschreien. In einem Fall wird es sogar so laut, dass eine Mutter herbeieilt, um ihren Sohn aus dem Klassenzimmer zu retten, und andere sich beim Schuldirektor beschweren (vgl. Tiko 2008: 37). Strafen – auch körperliche – scheinen üblich (gewesen) zu sein, auch um die Lernmotivation zu fördern: „One mistake meant one hit, ten mistakes meant ten hits, with a long wooden ruler.“ (Koya 2008a: 14)

⁴ In fast allen Staaten liegt der Anteil der 0-14-Jährigen zwischen 30 und 40 Prozent; lediglich im mikronesischen Palau bei 22 Prozent. Zum Vergleich: In Deutschland beträgt der Anteil 13,7 Prozent, in Österreich 14,5, in der Schweiz 15,6 (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>).

Der Unterricht wird als recht konventionell geschildert. Erwähnt werden – nicht immer in kritischer Absicht – Auswendiglernen, das gemeinsame Nachsprechen im Chor und das vielfach unterschätzte „chalk and talk“. Gar nicht mal unzufrieden fasst ein Autor seine Erfahrungen so zusammen: „My class one year at primary school was full of new discoveries – new knowledge, new language, new friends and a new way of restrictive behaviour in a restrictive and highly controlled learning environment.“ (Houma 2008: 18)

2.4. Sprachen im Unterricht

Die Unterrichtssprache stellt ein besonderes Problem dar. Hier rivalisieren nicht nur Kolonialsprache – also meistens das Englische – und das lokale Idiom, sondern nicht selten auch verschiedene lokale Sprachen. Im gerade zitierten Beispiel aus Malaita (eine der Salomon-Inseln) wechseln in der Grundschule Englisch, salomonisches Pidgin und die lokale Sprache (ähnlich bei Hoe 2008: 158). In einem anderen Beispiel berichtet eine aus der Stadt in die Provinz gekommene Schülerin, wie sie in der Grundschule erst die lokale Sprache lernt, weil die Lehrerin sich weder auf Pidgin noch auf Englisch in der Klasse verständigen kann (Namoga 2008: 174f.). Es kann aber auch das Problem auftreten, dass eine Lehrperson nicht in der jeweiligen lokalen Sprache unterrichten kann, da sie diese aufgrund ihrer Herkunft nicht oder nur unzureichend beherrscht (vgl. Lotherington 1997: 92).

Unabhängig von den curricularen Vorgaben existiert offenbar öfter so etwas wie eine inoffizielle Zwei- oder Mehrsprachigkeit in den Schulen, bei der man sich irgendwie über die auf Englisch gedruckten Lehrmaterialien verständigt (vgl. ebd.). Die Pidgin-Sprachen, die sich in den sprachlich sehr heterogenen melanesischen Staaten für die alltägliche Verständigung herausgebildet haben (Tok Pidgin in Papua-Neuguinea und auf den Salomonen, Bislama in Vanuatu), erleichtern die Situation auch nicht unbedingt, da für sie meist weder einheitliche Orthographien noch Aussprachekonventionen existieren.

Die offizielle Sprachpolitik sieht in den meisten Staaten eine Alphabetisierung in der jeweiligen eigenen Sprache vor, die dann ab der dritten oder vierten Klasse durch Englisch als Unterrichtssprache abgelöst wird. In einigen Staaten wie Tonga und Samoa wird die Landessprache auch in der Sekundarschule unterrichtet und so eine explizit bilinguale Schulbildung angestrebt (vgl. ebd. 89ff.).

2.5 Lehrpläne

Die Lehrpläne in den multilingualen melanesischen Staaten sehen meist gleich Englisch (in Vanuatu auch Französisch) als Unterrichtssprache vor, wenngleich einzelne anspruchsvolle Programme zum Beispiel in Papua-Neuguinea den Kindern eine Alphabetisierung in ihrer eigenen Sprache ermöglichen sollen (vgl. Watts 1997: 236). Auch wenn ein langsamer, aber anhaltender Bedeutungszuwachs der indigenen Sprachen im Schulwesen konstatiert wird (Watts 1997), bleibt doch fraglich, ob sich deren allmähliches Verschwinden damit aufhalten lässt, zumal es die oft unterstellten einfachen und eindeutigen Verbindungen von Ethnizität, kultureller Identität und Sprache nicht oder zumindest immer weniger gibt (vgl. Burnett 2008).

Andererseits ist es nicht einfach, Englisch (oder Französisch) als Unterrichtssprache wirklich durchzusetzen, zumal dort, wo es auch sonst nicht oder nur wenig gesprochen wird. Selbst in Fidschi, wo Englisch weit verbreitet ist, greifen Lehrer und Schüler offenbar noch in der Sekundarschule gerne auf eines der einheimischen Idiome zurück (vgl. Phan 2008: 79). So scheint auch in den Schulen – ähnlich wie im Alltag – ein Nebeneinander unterschiedlicher Sprachen vorzuherrschen. Die älteren sprachlichen Fragmentierungen werden durch neue ersetzt oder ergänzt, wobei die Grenzen vermutlich nicht nur sprachliche, sondern auch soziale Milieus und Schichten gegeneinander abheben.

Die eigenen Traditionen, deren stärkere Berücksichtigung seit der Unabhängigkeit in den 1960er und 70er Jahren immer wieder gefordert worden ist, werden unterdessen auf Englisch konstruiert, damit sie den Schülerinnen und Schülern

so auf der gesamten Inselwelt zugänglich gemacht werden können. Dabei wird ein beträchtlicher Nachholbedarf konstatiert. Neben der Ausstattung insbesondere der ländlichen Schulen und der Qualität des Unterrichts wird vor allem die Relevanz der vermittelten Inhalte diskutiert (vgl. Coxon/ Munce 2008). Dies bezieht sich zum einen auf die vielfach importierten Lehrmaterialien und Curricula, in denen die eigene Welt nicht vorkommt oder – implizit – sogar abgewertet wird; zum anderen aber auch auf die Entwertung des traditionellen Wissens, der überlieferten Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen. Vermittelt würden fast ausschließlich Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die anderen, nicht ohne Weiteres übertragbaren kulturellen Kontexten entstammen und dem Alltag sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen weitgehend fremd blieben (Thaman 1993; Pene et al. 2002).

Andererseits, so ein Einwand, wandelt sich dieser Alltag und ist Kultur weder konstant noch einheitlich. Es kann nicht Aufgabe der Schule sein, Lebensverhältnisse und kulturelle Orientierungen zu konservieren und die Lernenden damit einseitig festzulegen. Würde man die Eltern fragen, so Burnett (2007: 270), so wünschten sie für ihre Kinder keineswegs eine Einschränkung ihrer Möglichkeiten und ihrer Mobilität durch eine an Kulturdifferenzen orientierte Pädagogik. Es tut sich hier ein schwer lösbares pädagogisches Dilemma auf zwischen dem berechtigten Anspruch auf eine umfassende Bildung, die sowohl sprachlich als auch von den Fähigkeiten und Wissensbeständen her eine umfassende Teilhabe am sozialen, politischen und kulturellen Leben der jeweiligen – schon seit längerem transnationalen – Gesellschaft ermöglicht, und den ebenso berechtigten Ansprüchen auf Anerkennung und Förderung der eigenen Sprache, Kultur und Lebensweise.

3. Sekundarschulen

Die Probleme des Schulwesens bündeln sich in den meisten pazifischen Staaten im Sekundarbereich, dessen Ausbau von internationalen Entwicklungsorganisationen massiv gefordert wird. Im Mittelpunkt stehen Fragen des Zugangs, der inhaltlichen Ausrichtung und wiederum der Qualität. Ähnlich wie für die Grundschulen wird über schlechte Ausstattung und teilweise nicht oder unzureichend ausgebildete Lehrpersonen geklagt. Hinzu kommt für die Sekundarschulen der Mangel an Fachlehrern und Fachlehrerinnen sowie Fachräumen (Dorovolomo 2008: 14f.; Maebuta 2008: 100). Insbesondere die zahlreichen Sekundarschulen, die von den verschiedenen Glaubensgemeinschaften unterhalten werden, gelten in dieser Hinsicht als Schwachpunkte, denen die Regierungen mangels finanzieller Ressourcen allerdings meist nur wenig entgegensetzen können (vgl. Thaman 2008; Koloto 1998).

3.1 Erschwerte Zugänge – Natur

Die Frage des Zugangs bezieht sich zunächst auf die naturräumlichen Gegebenheiten. Schon für die Grundschulen stellt die geographische Zersplitterung und die Aufteilung der Bevölkerung in kleine, oft sogar sprachlich heterogene Gruppen eine besondere Schwierigkeit dar. Die abgelegenen Inseln oder Täler wären auch dann ein Problem, wenn die Staaten mehr Geld für die Schulen und für infrastrukturelle Maßnahmen zur Verfügung stellen könnten. Pädagogisch müssten einklassige Dorfschulen zwar nicht unbedingt von Nachteil sein; soweit die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung mit einem an sog. moderner Pädagogik orientierten Berufsverständnis konfrontiert wurden, sind sie darauf aber meistens nicht vorbereitet. Für Sekundarschulen lassen sich aber auch nicht mehr die Vorteile der ländlichen Grundschule – größere Übersichtlichkeit und günstigere Lehrer-Schüler-Relationen (vgl. Dorovolomo 2008) – geltend machen; hier scheitert Zugangsgerechtigkeit oft bereits an den geographischen Gegebenheiten.

Dieses Problem ist schon von den Missionsgesellschaften durch die Einrichtung von Internaten zu lösen versucht worden. Diese Lösung ist kostspielig – sofern

sich die Schülerinnen und Schüler nicht auf eigenen Feldern und in Schulgärten selbst versorgen, wie dies in vielen Missionsschulen der Fall war (vgl. die Berichte bei Nabobo-Baba et al. 2008) – und für alle Beteiligten aufwändig. Viele Sekundarschüler leben heute offenbar unter eher schlechten Bedingungen bei in die Städte migrierten Verwandten, bei denen sie nicht selten für ihren Unterhalt arbeiten müssen (für die Salomonen: Maebuta 2008: 104f.). Hier liegen wohl Gründe für die relativ hohen Abbrecherraten. In der unteren Sekundarstufe, die in den meisten Ländern noch in die Pflichtschulzeit fällt, sind die Schulbesuchsquoten teilweise noch recht hoch, vor allem in Fidschi, den Föderierten Staaten von Mikronesien, in Kiribati, Palau, Samoa und Tonga; sie nehmen aber in der oberen Sekundarstufe rasch ab; in Kiribati, Nauru, und Samoa übrigens mit einem Geschlechtergefälle zugunsten der Mädchen (vgl. UNESCO 2009).

3.2 Teilhabe in der Gesellschaft

Gleichzeitig gilt die Sekundarschule als das entscheidende Mittel sozialer Mobilität. Sowohl in der Wahrnehmung der Jugendlichen und ihrer Eltern als auch der meisten damit befassten politischen Instanzen geht es bei der Sekundarschule nicht – wie noch in den Grundschulen – um die Gewährleistung einer möglichst umfassenden Teilhabe der Mitglieder der nachwachsenden Generation am sozialen, politischen und kulturellen Leben der Gesellschaft, sondern um sozialen Aufstieg. Der Sekundarschulbesuch ist ein Mittel, um – jenseits der Subsistenzökonomie – eine bezahlte regelmäßige Beschäftigung zu finden; er öffnet den Weg in den modernen Sektor. Dies macht zum einen die stetig steigende Nachfrage erklärlich, der in einigen Staaten wie den Salomonen oder Vanuatu nicht mehr entsprochen werden kann (vgl. Thaman 2008: 414).

Es weist zum anderen aber auch auf eine Ursache der Land-Stadt-Migration hin, wenn nicht bei den Eltern, so bei den Kindern, die nach dem Schulbesuch in ihrer Herkunftsregion keine angemessenen Beschäftigungsmöglichkeiten mehr finden. Das führt häufig „zu einem beträchtlichen Produktionsverlust und somit zu einer Schwächung von Außengebieten, die dadurch oft mit großen Entwick-

lungsschwierigkeiten zu kämpfen haben“ (Kreisel 2004: 177). Das Problem wird durchaus gesehen; Gegenmaßnahmen sind aber schwierig (vgl. Bray 1997: 253).

So versuchte man beispielsweise auf den Salomonen, wo „besonders die akademisch ausgerichteten Sekundarschulen, die alle als Internate betrieben werden, dafür kritisiert wurden, dass sie die Jugendlichen vom dörflichen Umfeld entfremden, [...] zu Anfang der siebziger Jahre einen anderen Typ der Sekundarschule. Das Projekt umfasste die Einrichtung sogenannter Provincial Secondary Schools in jeder ländlichen Region. Sie sollten praktischer orientiert sein, angepasst an die lokalen Bedürfnisse der dörflichen Wirtschaft, und die Vermittlung grundlegender moderner Kenntnisse der Betriebswirtschaft und des Gesundheitswesens ermöglichen. Man versuchte bei den Jugendlichen ein Gefühl von kultureller Identität zu vermitteln, um die starke Abwanderung von Schulabgängern und -abbrechern in die städtischen Bereiche zu unterbinden. [...] Doch die Zentralregierung, gehemmt durch die heikle Landrechtsfrage, hatte keinen Mut, die Forderung nach Land für die Absolventen durchzusetzen. Weiterhin waren die Schulen in aller Eile errichtet und schlecht organisiert [...]. Die Eltern hatten große Vorbehalte gegen diese Provincial Secondary Schools. Sie befürchteten, dass ihre Kinder mit einer Bildung zweiter Hand abgespeist würden, versteckt hinter dem Vorwand, die traditionelle Kultur und deren Werte stärken zu wollen“ (Küpper 1990: 291).

3.3 Berufsschulen im Vergleich

Vorbehalte seitens der Eltern bestehen aber auch gegenüber beruflich oder technisch orientierten Sekundarschulen, deren Ausbau von vielen ausländischen Beratern mit Blick auf die angestrebte wirtschaftliche Entwicklung gewünscht und empfohlen wird (vgl. Lene 2003). Zwar besuchen inzwischen insgesamt immerhin etwa ein Drittel aller Sekundarschülerinnen und -schüler der Region solche Schulen (vgl. UNESCO 2009); sie gelten aber als zweite Wahl, als Notlösung für diejenigen, die an allgemeinbildenden Schulen Schwierigkeiten haben.

Hinter der Bevorzugung allgemeinbildender Sekundarschulen steht die durchaus realistische Einschätzung, dass sich weiterführende Bildung am ehesten im Staatsdienst oder in der Bürokratie amortisiert. Für handwerkliche oder technische Tätigkeitsfelder gibt es zumindest keine „Laufbahnen“, wenn überhaupt Beschäftigungsmöglichkeiten im Inland.

Die Hoffnung, dass gut ausgebildete Arbeitskräfte selbst entsprechende Arbeitsmöglichkeiten finden oder schaffen (vgl. Maebuta 2008: 95), wird von den Betroffenen offenbar nicht geteilt. Angesichts der fehlenden Beschäftigungsmöglichkeiten auf den sehr begrenzten Arbeitsmärkten wird Berufsausbildung inzwischen teilweise auch schon als Hilfe zur Migration propagiert – mit Verweis auf die große ökonomische Bedeutung der Transferzahlungen der Migranten für die Familien und die Ökonomien der Inselstaaten (vgl. Lene 2003: 692). Die Anerkennung der Abschlüsse durch die entwickelteren Länder Neuseeland und Australien – seit der Unabhängigkeit ein ständiges Thema – rückt damit erneut in den Vordergrund (ebd. 695).

3.4 Prüfungen

Ein viel diskutiertes Thema sind schließlich die selektiven Prüfungen, von denen sowohl der Zugang zu den Sekundarschulen als auch die weitere Schulkarriere abhängen. Externe Aufnahmeprüfungen finden nach dem sechsten oder achten Schuljahr statt; in einigen mikronesischen Staaten und in Fidschi wird inzwischen auch mit internen Assessment-Verfahren experimentiert (vgl. Thaman 2008: 414; Koya 2008). Landesweite Tests begleiten den weiteren Schulweg. Auf den Salomonen sind das beispielsweise nach dem *Solomon Islands Secondary Entrance Examination (SISEE)* am Ende der Grundschule das *Solomon Islands Form 3 Examination*, das *Solomon Islands School Certificate (SISC)* und schließlich das *Pacific Senior Secondary Certificate (PSSC)* (vgl. Maebuta 2008: 94). Das zuletzt genannte Examen wird einheitlich in den meisten pazifischen

Staaten durchgeführt.⁵ Die Orientierung von Eltern, Schülern und Lehrern an diesen Prüfungen wird fast durchgehend als pädagogische fragwürdig beklagt. Die Prüfungsvorbereitung sei gegenüber allen anderen Aufgaben des Schulwesens dominant geworden. Das verstärke die Neigung zu mechanischem Auswendiglernen und die Überbewertung der prüfungsrelevanten bei Vernachlässigung der anderen Fächer (vgl. für Fidschi: Koya 2008; für Tonga: Koloto 1998). Auch der Erfolg der Lehrkräfte werde oft danach bemessen, wie viele ihrer Schülerinnen und Schüler gut bei den landesweiten Examina abschneiden. Daher seien sie ebenfalls vor allem an den Examina interessiert und hielten die Beschäftigung mit Fächern und Inhalten, die nicht abgeprüft werden, für reine Zeitverschwendung (vgl. Dorovolomo 2008: 16). Alternativen sind freilich kaum zu erkennen. Neben den „output-orientierten“ Assessments, die bislang hinter den Erwartungen zurückbleiben (vgl. Koya 2008), wird auch gefordert, weitere Fächer bei den Examina zu berücksichtigen, um sie auf diese Weise aufzuwerten (so Dorovolomo 2008: 21).

4. Hochschulen

Neben den – je nach Größe des Staates bzw. der Insel – begrenzten Angebote zur technischen und beruflichen Bildung im Sekundarbereich, z. T. auch in Form von Berufsschulen, Fachschulen oder Fachoberschulen, gibt es eine Reihe von Ausbildungsinstitutionen, die meist als postsekundär eingestuft werden: Landwirtschaft, Krankenpflege, Fischerei, Seefahrt, Technik. Als besonders erfolgreiche Beispiele werden Schifffahrtsschulen genannt, z. B. in Kiribati und Tuvalu, die internationalen Standards genügen und deren Absolventen fast ausschließlich bei ausländischen Schiffseignern unterkommen (vgl. Lene 2003: 698). Oft sind solche Einrichtungen notgedrungen klein und müssen mit weniger als hundert Studierenden auskommen (vgl. Bray 1997: 250). Auch Lehrerinnen und Lehrer werden meist vor Ort in pädagogischen Seminaren oder Hochschulen ausgebildet, z.B. im *Solomon Islands College of Higher Education (SICHE)* oder

⁵ Zuständig dafür ist das *South Pacific Board for Educational Assessment* in Suva. Beteiligt sind Fidschi, Kiribati, Nauru, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Samoa, die Salomonen und Vanuatu sowie Australien und Neuseeland als die wichtigsten Geldgeber. Vgl. <http://www.spbea.org.fj/pssc.html>.

im *Tawara Teachers`College* in Kiribati. Lediglich ein Teil der Studierenden, die sich auf eine Lehrtätigkeit in der oberen Sekundarstufe vorbereiten, besuchen Universitäten (vgl. Thaman 2008).

Sieht man von Hawaii und Neuseeland ab, finden sich in der Region – je nach Definition – vielleicht sieben oder acht Universitäten. Die älteste ist die *University of Papua New Guinea*, die 1966, neun Jahre vor der politischen Selbständigkeit, in Port Moresby gegründet wurde. Die *University of Guam* entstand 1968 aus einem vormaligen Teachers' College. Die für die pazifischen Kleinstaaten wichtigste Universität ist die gemeinsam betriebene und wesentlich von Australien und Neuseeland finanzierte *University of the South Pacific*, die seit 1968 aufgebaut wurde und in allen zwölf beteiligten Staaten (Cookinseln, Fidschi, Kiribati, Marschallinseln, Nauru, Niue, Salomonen, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu und Vanuatu) kleine Niederlassungen unterhält. Der Hauptcampus befindet sich in Suva, Fidschi, die *School of Law* in Vanuatu und die *School of Agriculture and Food Technology* in Samoa. Insgesamt hat die Universität fast 20 000 Studierende. Sie bietet nicht zuletzt auch Fernstudiengänge an – ein Markt, auf den inzwischen auch kommerzielle Anbieter aus dem Ausland drängen – und ist für Weiterbildung zuständig (vgl. USP o.J.). Die Konzentration der wichtigsten Teile der Universität auf die Hauptstadt von Fidschi hat allerdings auch zu Spannungen unter den beteiligten Staaten geführt. Tatsächlich hat Fidschi von der Universität wahrscheinlich am meisten profitiert (vgl. Bray 1997: 256f.).

In Fidschi und Samoa gibt inzwischen weitere, teilweise private Neugründungen, so die staatliche *National University of Samoa* (seit 1984) und die private *'Atenisi University* in Tonga, eine Art „Graswurzelnuniversität“ (Gizicky 1986: 113; vgl. auch Bray 1997: 247f), die sich besonders um ein distanzierendes und analytisches Verständnis der eigenen Kultur bemüht, und die private *University of Fiji* (seit 2005) in der Nähe der alten Zuckermetropole Lautoka. Für den französischen Teil der Region gibt es seit 1987 die *Université Française du Pacifique*. Sie ist 1999 in die *Université de la Nouvelle Calédonie* und die *Université de la Polynésie Française* aufgeteilt worden.

5. Ein Beispiel: Samoa

Im Unterschied zu den Bewohnern vieler anderer Südsee-Archipele sprechen die Samoaner eine Sprache und haben eine gemeinsame Kultur, die sich durch eine eigene Lebensweise („*fa'a Samoa*“) gegenüber anderen pazifischen Staaten abgrenzt. Obgleich in vielfältiger Weise in den Prozess der Globalisierung einbezogen, gilt die samoanische Kultur bis heute als ein in sich geschlossener Gegenentwurf zur sich global ausweitenden Lebensweise nach westlichem Muster (vgl. Kroeber-Wolf/ Mesenhöller 1998: 30f.). Die ehemals (1899-1914) deutsche Kolonie West-Samoa erlangte als erste der kolonialisierten Inselnationen des westlichen Pazifik 1962 die politische Unabhängigkeit, nachdem sie bis dahin Mandatsgebiet Neuseelands gewesen war; der Osten des Archipels ist seit 1899 Außenterritorium der USA.

Traditionell ist das Dorf die zentrale ökonomische und politische Einheit; in West-Samoa spielt es nach wie vor eine bedeutende Rolle. Verfassungsrechtlich geschützt ist ein Großteil des landwirtschaftlich genutzten Landes „customary land“, Gemeinschaftseigentum von Familien, das ihnen zur Subsistenzproduktion zur Verfügung steht, aber nicht veräußert werden kann (vgl. Hennings 2009). In West-Samoa wird bis heute in den Dörfern „Fischfang und Anbau in Form von Subsistenzwirtschaft betrieben. Nahrung ist für jeden reichlich vorhanden, doch als Einkommensquelle ist die Subsistenzwirtschaft nicht ausreichend. Möglichkeiten zum Gelderwerb gibt es in Samoa kaum. Der industrielle Sektor steht erst in den Anfängen. Es gibt nur kleine und mittlere Betriebe im Bereich der Nahrungsmittel- und Getränkeproduktion.

Auch hat der kommerzielle Fischfang des Landes – im Gegensatz zu Amerikanisch-Samoa – bislang keine Bedeutung, da es dem Staat an entsprechender Ausrüstung zur Hochseefischerei mangelt. Über 90% der Fänge im Umkreis Samoas werden von Fangflotten aus asiatischen Ländern eingebracht.“ (Kroeber-Wolf/ Mesenhöller 1998: 68) Entsprechend niedrig ist das Pro-Kopf-Einkommen. Aber Subsistenzproduktion geht keineswegs schon mit Unterent-

wicklung und Mangelwirtschaft einher. „Das samoanische Beispiel zeigt das Gegenteil: Subsistenzproduktion schafft eine Überproduktion; wie die meisten anderen (historischen) Subsistenzgesellschaften ist auch die samoanische Gesellschaft eine Überflusgesellschaft, [...] trotz der systematischen Beschränkung auf die notwendige Arbeitszeit.“ (Hennings 2009: 162) Aber in dem Maße, in dem die Monetarisierung zunimmt, werden nicht nur „die soziale Verteilung ungleicher, die sozialen Netzwerke enger (das heißt auf die Kleinfamilie begrenzt)“ (ebd.: 151), sondern zugleich auch die Zwänge größer, zumindest zeitweise Lohnarbeitsverhältnisse einzugehen. Das ist einer der Gründe dafür, dass inzwischen fast die Hälfte der samoanischen Bevölkerung in Neuseeland, Australien oder den USA arbeitet und lebt (vgl. ebd.: 156). In Auckland leben heute mehr Samoaner als in Apia, der Hauptstadt Samoas.

Über Erziehung in Samoa gibt es sehr unterschiedliche Bilder. Bekannt sind Margaret Meads literarisch eindringliche Schilderungen, die vor allem in der Rezeption oft mit Südseeydyllen verschwimmen, und Derek Freemans verständnislose Kritik. Beide Studien sind nicht nur von unterschiedlichen Voreingenommenheiten beeinflusst, sondern beziehen sich auch zu unterschiedlichen Zeiten auf unterschiedliche Teile der samoanischen Gesellschaft. Mead (vgl. 1970; Bd. 1) hat vor allem Gruppen heranwachsender Mädchen untersucht, zu denen Freeman keinen Zugang hatte; Freeman (1983) hat sich (mindestens 20 Jahre später) mehr an politisch führende, hochangesehene erwachsene Männer (meist *matai*, „Oberhäupter und Titelträger der verschiedenen Familien“, Hennings 2009: 35) gehalten, die Mead nur am Rande berücksichtigt. Dass dabei unterschiedliche Bilder entstanden sind, ist wohl weniger verwunderlich als die methodische und wissenschaftstheoretische Naivität, mit der sie gegeneinander ausgespielt werden.

Gegenwärtige Berichte betonen neben dem liebevollen Umgang mit Säuglingen Strenge gegenüber Kindern in Gesellschaft Erwachsener (einschließlich körperlicher Strafen) sowie die frühzeitige Einordnung in die soziale Rangordnung einerseits und die ebenso frühe Selbständigkeit im Kleinkindalter andererseits

(vgl. Kroeber-Wolf 1998). Im Vergleich zu heutigen westlichen Gesellschaften fällt vor allem „die Verteilung der Elternschaft auf mehrere Personen“ (ebd.: 252) und die Selbstorganisation der Kinder in relativ eigenständigen Kindergruppen oder Kindergesellschaften auf. Samoanische Kinder wirken „im Alltag keineswegs nur scheu und unterwürfig in der Gegenwart der Erwachsenen, denn der Druck, den diese auf Kinder ausüben, trifft in der Regel weniger das einzelne Kind, als vielmehr die gesamte Gruppe, in der es heranwächst. Und in der Gruppe verteilt sich dieser Druck auf viele Kinder, löst sich mitunter gar auf. Die Gruppe bietet Zuflucht und mancherlei Möglichkeit, sich den Forderungen der Erwachsenen zu entziehen. Bei Arbeit und Spiel sind Kinder nie allein, sondern stets mit anderen Kindern zusammen. Und viele ihrer Tätigkeiten verrichten sie fernab vom häuslichen Geschehen, etwa am Meer, in der Plantage, also an Orten, wo sie nicht unmittelbar unter der Kontrolle der Erwachsenen stehen. Dort finden sie immer auch Raum und Gelegenheit, unbeschwert herumzutollen und zu spielen. Spiele lösen Zwänge und durchbrechen Hierarchien. Spiele bieten somit auch jüngeren Kindern, die sonst stets im Schatten der Älteren stehen, die Möglichkeit, durch persönliche Leistung und Geschicklichkeit Lob und Anerkennung zu finden.“ (Ebd.: 260f.)

Schulen sind, zusammen mit einer samoanischen Schriftsprache, seit Mitte des 19. Jahrhunderts von (vor allem britischen) Missionaren eingeführt worden. Das Christentum ließ sich offenbar gut assimilieren und mit einheimischen Vorstellungen verknüpfen (vgl. Hoerschelmann-Schneider 1998). Schon Ende des 19. Jahrhunderts soll fast die gesamte Bevölkerung Samoas alphabetisiert gewesen sein (vgl. Kroeber-Wolf 1998: 263). Erst seit 1994 besteht allerdings allgemeine Schulpflicht für Kinder vom fünften bis zum vierzehnten Lebensjahr bzw. bis zum Abschluss der achten Klasse. Das Schulwesen gilt als gut entwickelt. „Alle Dörfer sind mit Primarschulen ausgestattet, die gemeinsam von der Regierung und den Dorfgemeinschaften finanziert werden. Jeder Distrikt (5-15 Dörfer) hat mindestens eine gemeinsame Sekundarschule, insgesamt 45, so dass alle Jugendlichen zwischen fünf und 18 Jahren Zugang zu (auch weiterführender) Schulbildung in einem Einzugsradius von nicht mehr als 10-12 km haben.“

(Hennings 2009: 184) Trotzdem würden – entgegen den höheren Zahlen des Global Monitoring Report der UNESCO – „nur gut zwei Drittel einer Alterskohorte eine Primarschule [...], gut 28 Prozent [...] eine Sekundarschule, 23 Prozent eine College“ (ebd.) besuchen.⁶ „Die Daten belegen“, so Hennings (ebd.), „dass die vorhandenen Bildungsmöglichkeiten bei weitem nicht ausgeschöpft werden, eine Beobachtung, die sich im Falle der Primärausbildung unter anderem dadurch erklärt, dass viele Haushaltsvorstände die Meinung vertreten, dass ihre Kinder für die noch weiterhin in ländlichen Regionen vorherrschende Subsistenzproduktion keine Schulbildung benötigen. Im Hinblick auf die geringe Inanspruchnahme der Sekundarausbildung ist wohl entscheidend, dass das Land den meisten Absolventen dieses Schultyps keine angemessene bzw. angemessen bezahlte Beschäftigung zu bieten hat, mithin eine monetär nicht lohnende Investition darstellt.“

⁶ Die Zahlen beziehen sich auf 2004 und 2001 und stammen aus Regierungsquellen sowie dem „Samoa National Human Development Report“ von 2006, die mir nicht zugänglich waren.

Literatur

- Baehr, R. (1994): Fidschi. In: Nohlen/ Nuscheler (Hg.), S. 350-368.
- Böge, V. (2006): Salomonen: Kein "Neuer Krieg" (aber auch kein alter). In: Waibel, M./ Jordan, R. / Schneider, H. (Hg.): Krisenregion Südostasien. Alte Konflikte und neue Kriege (Pazifik Forum, Bd. 11), Bad Honnef: Horlemann, S. 101-119.
- Bray, M. (1997): Papua New Guinea and the Pacific Islands, in: Postiglione, G./ Mak, G. (Hg.): Asian Higher Education, Westport, CT: Greenwood, S. 245-263.
- Buchholz, H. J. (1984): Australien – Neuseeland – Südpazifik (Fischer Länderkunde Bd. 10). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Burke, G. (2007): Education Reform and the Labour Market in Pacific Island Countries. In: Keeves/ Watanabe (Hg.), S. 1271-1283.
- Burnett, G. (2007): "Culture isn't what it used to be": Problematizing Pedagogics of Cultural Difference in Pacific Education. In: Social and Economic Studies 56: 1&2: 261-276.
- Burnett, G. (2008): Language Policy Work and Teaching: Complicating Pacific Language Communities. In: Dorovolomo, J., et al. (Hg). S. 180-195.
- Coxon, E./ Munce, K. (2008): The global education agenda and the delivery of Aid to Pacific education. In: Comparative Education, Vol. 44, No. 2: 147-165.
- Dorovolomo, J. (2008): Rural Education Matters: Access to Opportunities to Learn in Physical Education and School Sports in Rural Solomon Islands Schools. In: Dorovolomo, J., et al. (Hg). S. 5-27.
- Dorovolomo, J., et al. (Hg) (2008): Pacific Education: Issues and Perspectives, Suva, Fiji: The University of South Pacific.
- Fensterseifer (1994): Tonga. In: Nohlen/ Nuscheler (Hg.), S. 437-453.
- Freeman, D. (1983): Liebe ohne Aggression. Margaret Meads Legende von der Friedfertigkeit der Naturvölker, München: Kindler.
- Gizycki, R. von (1986): Nachbarn in der Südsee. Reiseberichte über Inseln im Pazifik. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hardach, G. (1990): König Kopra. Die Marianen unter deutscher Herrschaft 1899-1914, Stuttgart: Steiner.
- Hennings, W. (2009): Entwicklungsforschung. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel Samoas, Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hoerschelmann-Schneider, D. von (1998): Anmerkungen zur Religion. In: Kroeber-Wolf/ Mesenhöller (Hg.), S. 270-289.
- Hoe, D. (2008): Growing up and learning on Savo Island. In: Nabobo-Baba et al. (Hg.), S. 157-162.
- Houma, S. (2008): From Palasu'u to the world – reflecting on my educational journey. In: Nabobo-Baba et al. (Hg.), S. 16-25.

- Keeves, J.P. / Watanabe, R. (Hg.) (2003): International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region, 2 Bde., Dordrecht: Kluwer.
- Koloto, 'Ana (1998): Issues for Education in the South Pacific: education and change in the Kingdom of Tonga, in: Sullivan, K. (Hg.): Education and Change in the Pacific Rim: meeting the challenges, Wallingford : Triangle Books, S. 119-136.
- Koya, C. F. (2008): The Quest for Authentic Assessment: What are we assessing and why? An examination of the Internal Assessment Initiative at Secondary School Level in Fiji. In: Dorovolomo, J., et al. (Hg). S. 28-58.
- Koya, C. F. (2008a): A Tree grows only as strong as its roots: From Schooling to Teaching – my educational journey. In: Nabobo-Baba et al. (Hg.), S. 2-15.
- Kreisel, W. (2004): Die pazifische Inselwelt. Eine Länderkunde. (2., völlig neu bearbeitete Aufl.). Berlin, Stuttgart: Gebr. Borntraeger.
- Kroeber-Wolf, G. (1998): Kinder warten bis zum Schluß. Aufwachsen in Samoa. In: Kroeber-Wolf/ Mesenhöller (Hg.), S. 247-267.
- Kroeber-Wolf, G./ Mesenhöller, P (Hg.) (1998): Talofa! Samoa, Südsee. Ansichten und Einsichten. Frankfurt a. M.
- Krosigk, F. von/ Rath, G./ Leidhold, W. (1988): Südsee – Inselwelt im Umbruch. Einzelstaatlicher und regionaler Wandel im Südpazifik, Erlangen: Univ.-Bibliothek.
- Krosigk, F. von (1994): Struktur- und Entwicklungsprobleme der südpazifischen Inselwelt. In: Nohlen/ Nuscheler (Hg.), S. 298-324.
- Küpper, B. (1990): Bildungswesen und christliche Missionierung auf den Salomonen, in: W. Kreisel, J. Vossen, F. Dickmann (Hg.): Entwicklungstendenzen und Entwicklungsstrategien im pazifischen Inselraum, Aachen: Alano Verlag, S. 275-293.
- Lene, P.T. (2003): Pacific Island Issues in Vocational Education and Training. In: Keeves/ Watanabe (Hg.), S. 687-699.
- Lotherington, H. (1997): Bilingual Education in the South Pacific, in: Cummins, J. / Corson, D. (Hg.): Bilingual Education. Encyclopedea of Language and Education, Vol. 5, Dodrecht: Kluwer, S. 87-95.
- Maebuta, J. (2008): Students Wearem Unifom Nating: Examining the Quality of Learning in Solomon Islands Urban Community High Schools. In: Dorovolomo, J., et al. (Hg). S. 92-108.
- Malinowski, B.: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien, Leipzig und Zürich o.J. [1930].
- Mead, M. (1970): Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, 3 Bde., München: dtv. (Bd. 1.: Kindheit und Jugend in Samoa [1928]; Bd. 2: Kindheit und Jugend in Neuguinea [1930]; Bd. 3: Geschlecht und Temperament in drei primitiven Gesellschaften [1935].
- Mückler, H. (2001): Fidschi. Das Ende eines Südseeparadieses. Wien: Promedia.

- Nabobo-Baba, U./ Houma, S./ Veramu, J. (Hg.) (2008): Pacific Educational Journeys. Suva, Fiji: The University of the South Pacific.
- Namoga, A. (2008): My Journey: From Isabel to Suva. In: Nabobo-Baba et al. (Hg.), S. 173-180.
- Nohlen, D./ Nuscheler, F. (Hg.) (³1994): Handbuch der Dritten Welt. Bd. 8: Ostasien und Ozeanien. Bonn: Dietz Nachf.
- Pene, F./ Taufe'ulungaku/ Benson, C. (Hg.) (2002): The Tree of Opportunity. Rethinking Pacific Education. Suva, Fiji: The University of the South Pacific.
- Phan, H.P. (2008): Teaching and Learning in the South Pacific. A Vygotskian classroom. In: Dorovolomo, J., et al. (Hg). S. 68-91.
- Schwartz, R. (1992): Das Kinderspiel in Western Samoa und Tonga. Eine vergleichende Analyse zur autochthonen Bewegungskultur. Münster.
- Seib, R. (1994): Papua-Neuguinea. In: Nohlen/ Nuscheler (Hg.), S. 350-368.
- Thaman, K.H. (1993): Culture and the Curriculum in the South Pacific. In: Comparative Education, Vol. 29, No. 3, S. 249-260.
- Thaman, K.H. (2003): Culturally Inclusive Teacher Education in Oceania. In: Keeves/ Watanabe (Hg.), S. 1221-1230.
- Thaman, K.H. (2008): Oceania, in: The Routledge International Encyclopedia of Education. Ed. by G. McCulloch, D. Crock, London u. a.: Routledge, S. 413-416.
- Tiko, L. (2008): Growing up in a rural and remote island village in Lau, Fiji. In: Nabobo-Baba et al. (Hg.), S. 36-40.
- UNESCO 2009: EFA-Global Monitoring Report: Overcoming Inequality: Why Governance matters. Regional Overview: East Asia and the Pacific. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001801/180181e.pdf>
- USP (o.J.): The University of The South Pacific: Strategic Plan 2010-2012 http://www.usp.ac.fj/fileadmin/files/academic/pdo/Planning/USP_Strategic_Plan_2010_-_2012.pdf
- Watts, N. (1997): Innovative Second Language Education in the South Pacific. In: G. R. Tucker/ D. Corson (Hg.): Second Language Education. Encyclopedea of Language and Education, Vol. 4, Dodrecht: Kluwer, S. 231-239.
- Weiss, F. (1981): Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea. Basel: Ethnologisches Seminar der Universität und Museum für Völkerkunde.
- Weiss, F. (1993): Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. In: M.-J. van de Loo / M. Reinhart (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München: Trickster, S. 96-153.