

Einleitung

Der Ausgangspunkt dieses Themas ist die aktuelle bildungspolitische Situation der ländlichen Schulen in Mosambik und die damit zusammenhängenden Lehrerausbildungsmaßnahmen. Ein vernachlässigter, und deshalb meines Erachtens besonders problematischer Bereich, bei den neuen Strukturierungsmaßnahmen des Bildungssystems ist der schulische Misserfolg der ländlichen Kinder. Das Dilemma der Landschulen in Mosambik eignet sich dazu, spekulative theoretische Debatten zu führen, über die Schulkonzepte, das bestehende Curriculum, das Problem der Zäsur zwischen Theorie und Praxis, die konzeptionellen Beziehungen zwischen der Lebensweise in Stadt und Land, Wissen und Kenntnisse. Bekanntlich besteht ein krasser Unterschied in Mosambik zwischen dem Leben in der Stadt und dem Leben auf dem Lande, wobei dieser Unterschied weit schärfer ausgeprägt ist als in den westlichen Gesellschaften. In den Städten ähnelt die Erziehung und die Lebensweise denen der westlichen Städte, was sich daran zeigt, dass eine große Anzahl der Familien für ihre Kinder eine Ausbildung im Ausland anstrebt und die Schüler neben der normalen Schule auch privaten Englischunterricht bekommen. Dagegen herrschen in den ländlichen Gebieten traditionelle Konzeptionen der Vermittlung von Wissen und Lebensweisen vor. (vgl. IV Teil) Trotz dieser Lebensweise und dieses „gesellschaftlichen Daseins“ ist es wichtig hervorzuheben, dass nach Meinung der Landbevölkerung die Schule einen hohen sozialen Wert aufweist, denn durch Bildung erhofft sie sich einen gesellschaftlichen Aufstieg und eine Besserung ihrer Lebensqualität. Warum gelangt die Institution Schule aber zu keinem positiven Ergebnis in diesen Gebieten? Stehen Tradition und Moderne im Widerspruch zueinander? Wenn dem so ist, in welchem Maße spiegelt sich dieser Widerspruch in der Erziehung wider?

Das Phänomen des schulischen Misserfolges ist sehr komplex, seine geschichtlichen Wurzeln liegen in dem mangelhaften Ausbildungssystem Portugals und in der langen marxistisch-leninistischen Regierungszeit begründet. Gegenwärtig stellt sich das Problem im System des Nationalen Erziehungssystems (SNE)¹ sowie im Teilsystem der Lehrerbildung (SSFP) dar. Die Situation, die im Land herrscht, ist das Produkt der historischen Evolution einer afrikanischen Nation, die sehr spät ihre politische Unabhängigkeit und das demokratische Mehrparteiensystem erlangte.

¹ Die SNE gliedert sich in fünf „subsistemas“ (Teilsysteme): Allgemeinbildungssystem (SSEG), Erwachsenenbildungssystem (SSEA), Berufsbildungssystem (SSETP), Lehrerbildung (SSFP) und Hochschulsystem (SSES). Siehe ausführlich dazu Mazula (1995), Reuter & Strunk (1995).

Die Ausbildungsreformen, sowie alle nationalen und internationalen Förderungsmaßnahmen (vgl. Weltbank 1994) für eine Verbesserung der Schulsituation, sind in einen Engpaß geraten, der selbst den optimistischsten Pädagogen² mutlos werden lässt. Obwohl die Grundausbildung und die Alphabetisierung gesetzlich vorgeschrieben sind, gibt es anscheinend keine Aussicht, die Analphabetenquote von ca. 75% (vgl. Weltbildungsbericht 1997) zu senken. Die Abbrecherquote beträgt ca. 30% in den ländlichen Gebieten, der Mangel an Schulmaterial ist groß, und die sinkende Motivation bei Lehrern und Schülern ist augenscheinlich. Wir stehen vor einem sehr komplexen Problem, das seit geraumer Zeit ansteht und mit den Diskrepanzen zwischen den allgemeinen Richtlinien der Erziehungsinstitutionen, den traditionellen Normen der ländlichen Gemeinschaften sowie mit den psychosozialen Folgen des Krieges zusammenhängt. Die Frage, die sich hier stellt, ist diejenige, wie man angesichts des generellen Rückstands, der kulturellen Komplexität, des labilen emotionalen Klimas und der Herausforderung der ländlichen Gemeinden, die auf traditionelle Weise organisiert sind, zur Verbesserung der Schulqualität beitragen kann; wie man eine Schule für alle aufbaut, die auch in ländlichen Gebieten für eine nachhaltige Entwicklung sorgt, ohne ins Abseits zu geraten.

Trotz der bestehenden funktionalen Differenzierung ist Schule weltweit formal institutionalisiert. (vgl. Lenhart 1998) Dass die Schule in Mosambik generell an Akzeptanz gewonnen hat, ist den ständigen Initiativen der Regierung und den internationalen Bemühungen für die Ausbildung zu verdanken. Die Besuche, die ich im März 1997 den Schulen abgestattet habe, sowie die Gespräche mit den dortigen Lehrern lassen vermuten, dass die Nachfrage seitens der Lehrer sich nicht auf Zielsetzungen oder Inhalte bezieht, sondern deutlich auf pädagogische Alternativen, Ressourcen und strategische Methodologien auf das „Know-How“ in den Schulsituationen des Alltags. Hier herrscht ein Pragmatismus vor, dessen zugrundeliegende Paradigmen Produktivität und Effizienz sind. Daran orientieren sich zum Teil auch die nationalen Richtlinien, wenn sie das Profil des Lehrers in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft so definieren, dass er fähig sein soll, der „neuen“ Schülerschaft adäquate Erziehungsinhalte zu vermitteln. (vgl. SNE 1983) Trotz dieser Richtlinien und der Erwartungen seitens der Lehrer gibt es einen Unwillen und eine Unfähigkeit der Institutionen, die für die Lehrerbildung verantwortlich sind. Diese Unfähigkeit besteht darin, dass die Kurse nicht hinreichend auf die

² Alle in dieser Arbeit von mir verwendeten männlichen Formen sind grundsätzlich geschlechtsneutral gemeint. Die in der portugiesischen Sprache verwendeten Zitate wurden von mir übersetzt.

Erfordernisse der Lehrer ausgerichtet sind. Die Lehrerbildung wird auch deshalb nicht angenommen, weil genau die Kurse, die von den Lehrern als notwendig und nützlich angesehen werden, nicht angeboten werden. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, ein praktisches Ausbildungsprogramm zu artikulieren, welches die konkreten Bedürfnisse der ländlichen Lehrer erfüllt. Kann es sein, dass der fehlende Austausch zwischen den Angeboten und den Bedürfnissen etwas mit dem Niveau und der Qualität von Kenntnissen zu tun hat? Werden Haltung, Interessen und Überzeugungen der Lehrer in ungenügender Weise von den Ausbildungskommissionen berücksichtigt? Ist es wirklich so kompliziert, gemeinsam mit den Lehrern, Programme auszuarbeiten, die der aktuellen Situation der Lehrerschaft entsprechen? Diese unaufhörliche Suche nach geeigneten pädagogischen Methoden und Alternativen für die Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten ländlicher Lehrer, damit sie ihre schulalltäglichen Schwierigkeiten überwinden und die Qualität ihres Unterrichts verbessern könnten, sind das Thema meiner Überlegungen. Diese Überlegungen schließen zudem die Entwicklung einer konkreten pädagogischen Alternative ein. (s. Anhang) Die Arbeit besteht darin, auf neue Perspektiven für die berufliche Weiterbildung der Landlehrer aufmerksam zu machen. Aufgrund der geringen Wirksamkeit heutiger Ausbildungsprogramme, die den Lehrern zur Verfügung stehen, und den fehlenden materiellen Ressourcen, die für die Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungskursen nötig wären, stellt sich die Frage, auf welche Mittel und Perspektiven man zurückgreifen kann, um der aktuellen Situation entgegenzuwirken. Wie kann die internationale wissenschaftliche Diskussion zum Thema Lehrerbildung und zu den verschiedenen Aspekten von Wissen und Können zum Ausbildungsprozess der ländlichen Lehrer beitragen?

Auf internationaler Ebene findet man eine große Anzahl von empirischen und theoretischen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Stadelmann & Spirgi 1997), die sich dem Thema des Lehrerwissens und -verhaltens im Rahmen der praktischen Reflexion bzw. des Kontextes widmen. Sie zielen auf eine Verhaltensänderung der Lehrer ab, in der Hoffnung, dadurch die Unterrichtsqualität verbessern zu können. Obwohl dieser Trend besteht, stellt sich eine internationale Vielfalt bei der Umsetzung der Ausbildungsprogramme ein, was mit den individuellen und organisatorischen Kriterien der einzelnen Unterrichtssysteme der jeweiligen Länder zusammenhängt. Trotzdem erscheint es zulässig, danach zu fragen, ob die empirischen und theoretischen Resultate eine Perspektive offen lassen, die für den mosambikanischen Kontext geeignet ist. Es ist die Suche nach einer Perspektive für die Weiterbildung „nicht-qualifizierter“ Landlehrer, die in dieser Untersuchung vorgenommen wird. Wenn die institutionalisierte Lehrerbildung den dringenden Bedürfnissen ihrer beruflichen Bildung und Weiterbildung nicht nachkommt, dann

wird es notwendig, einen kreativen pragmatischen Weg zu finden, der die pädagogische Qualität der Lehrerschaft verbessert.

Die vorherrschenden Modelle der Weiterbildung neigen dazu, die Bedürfnisse zu verallgemeinern und den individuellen Bildungsprozess des Lehrers nicht zu berücksichtigen. Das scheint im Fall von Mosambik ein ernstes Problem zu sein, denn es gibt einerseits eine zu große Palette an unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten, die zum Lehrerberuf führen, und andererseits eine große Differenz zwischen den Problemen und Bedürfnissen der städtischen und ländlichen Schulen. Dies wird weder in den Bildungsinstitutionen noch in den Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt. Es stellt sich die Frage, welches Modell der Weiterbildung für die momentane Situation geeignet ist und gleichzeitig den professionellen Bedarf der Lehrer auf dem Land abdecken kann.

Hinsichtlich der Unzulänglichkeit der Bildungspolitik kann man folgende Fragen stellen: Wo liegen die Gründe für die Diskrepanz zwischen der Zielsetzung der „Bildung für Alle“ und der Schulpraxis im Alltag, die bei den Kindern keine Motivation weckt? Wo befinden sich die Differenzen und Unverträglichkeiten zwischen den Schulprogrammen, dem aktuellen Lehrerhandeln und der lokalen Kultur? Welche didaktischen Mittel und Methoden sowie pädagogischen Alternativen der Wissensvermittlung sind in den ländlichen Gebieten effizient? Welche Maßnahmen sind in der aktuellen Situation sinnvoll, damit einerseits die Qualität der Bildung verbessert werden, und andererseits die Integration der Kinder garantiert werden kann, die aufgrund des Krieges emotional belastet sind? Welche pädagogischen Alternativen sind nützlich, um den mangelnden Dialog zwischen Theorie und Schulpraxis zu bewältigen?

Eine große Herausforderung bestand in meinem Aufenthalt in Mosambik im Februar und März 1997. Der Grund meines Besuches war der Versuch, eine wissenschaftliche Studie mit Praxisbezug zu erstellen, um einen konkreten Beitrag zur Integration von Kindern in den ländlichen Gebieten, die durch den Krieg emotional belastet sind, in der Schule zu leisten. Die Studie hat Projektcharakter, der die „Förderung der Grundausbildung“ in der Provinz Sofala zum Ziel hatte. Diese Arbeit versucht, mit einem konkreten Vorschlag auf die Besonderheit gesellschaftsspezifischen Vorstellungen bzw. auf den Kontext in den ländlichen Gebieten, als auch auf die Möglichkeit adäquate pädagogische Alternativen zu entwickeln, aufmerksam zu machen. Sie soll zunächst eine explorative Aufgabe erfüllen, indem sie versucht, die historischen Hintergründe transparent zu machen. Dies soll vor allem unter einer Perspektive des Vergleichs zweier nicht demokratischer politischer Systeme geschehen. Ferner soll diese Arbeit reflektieren, welche pädagogischen Beiträge für die Integration von Schülern in den ländlichen Gebieten brauchbar sein können, insbesondere für Kinder, die emotional belastet sind. Es handelt sich hierbei um einen

Beitrag zur Verminderung der Bildungslücken der Lehrer ohne professionelle Befähigung. Das Hauptinteresse der Arbeit richtet sich auf das Verhältnis von Lehrerwissen und dem praktischen Lehrerhandeln. Aus diesem Grund wurde das Lehrerwissen in einen praktischen Kontext eingefügt, der für die berufliche Situation der ländlichen Lehrer eine Hilfestellung ihrer konkreten Bedürfnisse erwarten lässt.

Die Wahl des theoretischen Rahmens versucht vor allem den verschiedenen individuellen Bedürfnissen der Schüler in Bezug auf die Entwicklung didaktischer Materialien und Unterrichtsmethoden, Rechnung zu tragen. Ferner wird auf die Qualifikation in der Lehrerausbildung eingegangen. Die Orientierung an wissenschaftlichen Forschungsansätzen über praxiswirksame Lehrerweiterbildung begründet die Wahl des Ansatzes der reflexiven Praktiker und des kommunikativen Handelns, die den Prozess der beruflichen Weiterbildung als einen individuellen reflexiven Prozess in Abhängigkeit vom spezifischen kontextuellen Bildungsprozess betrachtet. Diese Perspektive zeigt in der Gegenwart einen hohen Grad an Effektivität innerhalb der Weiterbildungsprogramme.

Die Perspektive der individuellen Entwicklung beim Selbststudium berücksichtigt einerseits die wirtschaftliche Krise, das Fehlen von Haushaltsmitteln für die Finanzierung von komplizierten und teuren Weiterbildungskursen und bietet den Lehrern andererseits die kontinuierliche Möglichkeit einer pädagogischen Bildung. Mit dem Bewusstsein, dass dieser Vorschlag Einschränkungen unterliegt und seine Wirksamkeit abhängig ist vom Zugang zu den Erziehungsressourcen, von der Unterstützung eines Supervisors, als zusätzliche Hilfe bei der Begleitung und Kontrolle der beruflichen Entwicklung des Lehrers, und letztendlich von einer Institution für die technische Unterstützung, scheint es doch nützlich zu sein, einen konkreten pädagogischen Beitrag in Form eines Handbuchs zu leisten.

Das Handbuch hat ein konstruktives Ergebnis zum Ziel, welches als Motivation für die pädagogische Schulpraxis dient, die Bewältigung von Handlungsschwierigkeiten zwischen Tradition und Moderne vorsehen soll, und versucht, eine Allianz zwischen den pädagogischen, den psychologischen und den didaktischen Kenntnissen zu bilden. Das Grundprinzip der Weiterbildungsmodule besteht darin, dass die Lehrer während des Schuljahres neue pädagogische Alternativen kennenlernen, die es ihnen erleichtern, das Schulwissen mit der lokalen Kultur in Beziehung zu bringen sowie die individuelle Begleitung von Kindern zu vollziehen, speziell bei Kindern mit emotionalen Schwierigkeiten. Parallel dazu lernen die Lehrer, wie man die Kooperation in der Gemeinde im Alltag stimulieren könnte.

Der erste Teil dieser Arbeit ist eine Reflexion über die politischen Hintergründe und die Genese der Bildung und folglich auch derjenigen des Lehrerberufes. Es werden u. a. die Schultätigkeiten in den ländlichen Gebieten Mosambiks betrachtet. Nach der

geschichtlichen Einführung in die politischen Hintergründe im ersten Teil, folgt eine Darstellung der unterschiedlichen Programme der Lehrerbildungsmaßnahmen, die die Aktualisierung der Lehrkräfte vorsahen. Die Entwicklungstendenz der Lehrerbildung in den letzten zwei Jahrzehnten, weg vom Kapitalismus bzw. Kolonialismus, hin zum Kommunismus, lässt sich anhand des starken ideologisierten Modells (3+1) zeigen. Im Zusammenhang mit den im Zuge der Bildungsexplosion ausgelösten Diskussionen in den neunziger Jahren über den schulischen Misserfolg der Kinder, insbesondere in den ländlichen Gebieten, konzipierten verschiedene Lehrerausbildungsinstitutionen und -trägerschaften adäquate Lehrerbildungsprogramme.

Anschließend folgt ein theoretischer Teil, in dem eine Perspektive eingenommen wird, die eine reflexive Ansicht über die Praxis der Lehrtätigkeiten beinhaltet. Es soll eine deskriptive Analyse über das Lehrerwissen und -können durchgeführt werden, die die sozialen Kontexte und die Unterrichtspraxis einschließt. In diesem Teil wird innerhalb der zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zum Thema Lehrerbildung eine Perspektive formuliert, die die theoretische Grundlage für das konzipierte Handbuch für die Weiterbildung der Lehrer ohne professionelle Befähigung bildet. Im vierten Teil dieser Arbeit wird, innerhalb der reflexiven Perspektive ein Beitrag geleistet, für die Bildung von nicht-professionellen Landlehrern. Die Ergebnisse und die Erwägungen der vorhergehenden theoretischen Analysen stehen im Zentrum dieses Teils. Hierbei stehen nicht die Resultate im Vordergrund, sondern die Prozesse der Unterrichtssituation. Bei dieser Annäherungsweise gehe ich von der Beobachtung der konkreten pädagogischen Situation und den intensiven Gesprächen aus, die ich mit den Lehrern in den Landgebieten durchgeführt habe, aus. Ziel dieser Bemühungen war es, Schüler mit emotionalen Schwierigkeiten in den geregelten Schulunterricht zu integrieren. Diese Schwierigkeiten machen sich bei den Kindern durch fehlendes Selbstvertrauen, bezüglich ihrer eigenen intellektuellen Fähigkeiten (Symptom der Abhängigkeit), und durch den Mangel eines emotionalen Bezugs zu ihrer Arbeit bemerkbar, was dann zur Mutlosigkeit bis zum Aufgeben führt. Die Schwierigkeiten der Lehrer stehen im Mittelpunkt dieses Handbuchs, wobei eines der Ziele im Bewusstmachen der Existenz der Lernschwierigkeiten der Schüler besteht, damit diesen vorgebeugt werden kann. Was der Lehrer weiß, ist nicht das Wichtigste, sondern ebenso wichtig ist die Art und Weise, wie er dem Schüler hilft, das Verstehen zu lernen. Wenn der Schüler nicht lernt, wie er seine Kenntnisse zur Anwendung bringen kann, dann ist das Wissen dazu verurteilt, eine nutzlose Sedimentation von Kenntnissen zu sein, die nur dazu dienen, die Prüfungen zu bestehen. Das Handbuch wird im Anhang präsentiert.

I. Teil: Politische Evolution des Bildungssystems in Mosambik

1. Historischer Überblick

Bei der Behandlung des Themas der Grundschulbildung in Mosambik ist es notwendig, den politisch-historischen Hintergrund des Bildungssystems kurz zu betrachten. Die Institution Schule wurde von dem damaligen politischen System als ein Feld für die Produktion, die Zirkulation und die Konsolidierung von Bedeutungen präsentiert sowie als ein privilegierter Raum für die Umsetzung von Identitätspolitik. Wer an der politischen Macht ist, zwingt anderen Personen seine Repräsentationen³ und seine symbolisch vermittelte Kultur auf. Vor diesem Hintergrund wird die Präsentation der Bildungspolitik entwickelt, welche die problematische Form offenbart, wie bestimmte untergeordnete Gruppen im politisch-kulturellen Feld von den Gesellschaften behandelt werden, die keine demokratischen Prinzipien kennen.

Der historische Teil dient der Einführung in die analytische Untersuchung der Entwicklung von Bildungsinstitutionen, insbesondere der Entwicklung des Lehrerberufes. Seit dem Anfang der Kolonialzeit vergab die Regierung in Lissabon den Unterrichts- und Lehrauftrag an die portugiesisch-katholischen Missionen. (1.2) Die politische Situation änderte sich mit dem internationalen Druck und dem imperialistischen Drang im Jahre 1885, dem sogenannten „Rennen um Afrika“. (1.3) Mit der Einführung der Republik in Portugal im Jahre 1910 kam eine liberale Periode mit gemäßigttem wirtschaftlichen Wohlstand. Die Kirche wurde vom Staat getrennt und die „zivilisatorischen Missionen“ wurden gegründet, die für die Ausbildung der „Indígenas“⁴ verantwortlich waren. (1.4) Die ersten Jahre der Republik waren sehr unruhig und zeichneten sich durch Feindseligkeiten zwischen den Parteien aus, was im Jahre 1928 zur Bildung einer Rechtsregierung führte. (1.5) António Salazar definierte seine Afrikapolitik im „Acto Colonial“ (Kolonialakt) von 1930 und rief die Kirche erneut dazu auf, den

³ Repräsentation wird von mir nicht im Sinne eines abstrakten Begriffes verstanden, sondern diskursiv ausgehandelt.

⁴ „Indígenas“ bezeichnete in der damaligen Terminologie die „schwarze Bevölkerung die nicht lesen und schreiben konnte“.

Bildungssektor in den Kolonien zu übernehmen. Durch die „kollaborierende Neutralität“ Portugals während des Zweiten Weltkrieges schaffte es die Salazar-Regierung, sich vor dem portugiesischen Volk und der internationalen Gemeinschaft zu legitimieren. Bei dem Versuch, dem internationalen und nationalen Druck infolge des Überseekrieges auszuweichen, erlaubte Salazar Reformen in der Wirtschaft und in der Bildung, zog sich aber selbst in seinen „Bunker“ zurück und regierte das Land und die Überseeprovinzen mit eiserner Hand bis zu seinem Tode. (1.5) Die Politik seines Nachfolgers Marcelo Caetano lässt sich als liberal charakterisieren, aber die kurze Zeitspanne von 5 Jahren bis zur „Nelkenrevolution“ 1974 war zu kurz, als dass sich die veränderte Politik hätte auswirken können. Die Erziehungsreform der sechziger Jahre konnte bis 1975 aufrechterhalten werden, dem Zeitpunkt, an dem die Kolonien unabhängig wurden. Die Bildungsprogramme und Unterrichtsformen hatten die Förderung der Primärbildung in den ländlichen Regionen zum Ziel. (2.) Mit der Übertragung der politischen Macht an die FRELIMO, als Folge der „Aprilrevolution“ im Jahre 1974 in Portugal, erhielt Mosambik einen Einparteiensstaat mit kommunistischen Zügen, in dem die Erziehung einen zentralen Stellenwert hatte. Das Erziehungsmodell unter dem Motto „Bildung für Alle“ suchte man in den Bildungslabors von Nasingwea. (3.) Die lange Kriegsperiode bis zur Einführung eines demokratischen Mehrparteiensystems führte das Land und seine Einwohner in ein unvergleichbares Elend. Das neue Nationale Bildungssystem (SNE) wurde im Jahre 1983 eingeführt. (3.) In dieser Zeit erreichte der Krieg seinen Höhepunkt. Die Schulexplosion von 1975, ohne logistische Unterstützung, hatte einen Mangel an qualifizierten Lehrern zur Folge. Um der „neuen“ Bildungssituation gerecht zu werden, sah das SNE verschiedene Modalitäten für die Bildung von Grundschullehrern vor. In einer abschließenden Betrachtung wird auf die aktuelle bildungspolitische Debatte eingegangen.

Bei der Behandlung der Bildungsgeschichte Mosambiks gibt es vielerlei Implikationen, die sich nicht auf die Pädagogik beschränken. Auch die soziologischen, religiösen, psychologischen, anthropologischen und politischen Bereiche werden bei der Frage nach der pädagogischen Praxis der Grundschulbildung berührt. Ohne Zweifel ist die Geschichte der Bildung einer Nation auch ein Teil ihrer politischen Geschichte. Im Vordergrund stehen zunächst die sozialen Auswirkungen, die durch die Institutionalisierung von Schule in einem totalitären Staat erzeugt wurden. Wichtig erscheint es hier, folgende Fragen als Reflektionspunkte zu stellen: 1. Was für eine Art von Schultätigkeit gab es? Wer waren die Schüler, die zur Schule gingen? 2. Welche sozialen Gruppen waren einbezogen – und wie wurden sie einbezogen? 3. Welche

Kriterien lagen den sozialen Unterteilungen zugrunde? Waren es Geschlecht, Rasse und/oder Klasse? Welche Folgen ergaben sich daraus? 4.- Was hatte der Lehrer im Bildungsprozess für eine Rolle inne?

Es ist bekannt, wie wenig Bedeutung der Frage der Erziehung seit Jahrzehnten in Portugal zugebilligt wurde, besonders während der „Salazar-Zeit“. Insbesondere was die Erziehung auf dem Land anbelangt, wo im Vergleich zur Stadt der Analphabetismus die höchsten Quoten erreicht und die Schulbeteiligung insgesamt am niedrigsten war und noch ist. Die Kinder auf dem Land verweilten nicht nur kürzere Zeit in der Schule, sondern sie hatten auch weniger Gelegenheiten zu lernen und zu reflektieren. Die Erziehungsgeschichte zeigt, dass sich Intellektuelle und Pädagogen wenig für diese sozialen Gruppen einsetzten, die als untergeordnet galten. Welche Gründe gab es dafür? Um diese Problematik verständlich zu machen, werde ich zunächst den Verlauf des mosambikanischen Bildungssystems darstellen.

1.1 Die Erkundung Afrikas im 15. Jahrhundert

Als die Portugiesen in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts die Erkundung Afrikas in Angriff nahmen,⁵ gab es im christlichen Europa nur indirekte Kenntnisse über diesen Kontinent. Jeder Versuch eines direkten Zugangs war von der Konfrontation zwischen der christlichen und arabischen Zivilisation abhängig. Als Afonso Henriques das Territorium in Besitz nahm, welches den Kern der portugiesischen Nation bilden sollte, gab es dort bereits schulischen Unterricht, der nach der Übernahme, unabhängig von der neuen politischen Situation, weitergeführt wurde.

Die iberische Halbinsel befand sich in den ersten Jahren des Christentums unter der Herrschaft des Römischen Reiches und dies bis zum Ende des V. Jahrhunderts. Nach der Römischen Zeit kam die Invasion der barbarischen Völker, unter ihnen die Westgoten, die sich bis zum VIII. Jahrhundert dort aufhielten und dann der arabischen Vorherrschaft Platz machten. Zu dieser Zeit hatten sich nur die Kirchenmitglieder für die Unterrichtspraxis und ihre Entwicklung interessiert. Carvalho (1996) macht darüber

⁵ Ausführlich dazu siehe u.a. Ki-Zerbo (1972), Almeida (1979) und Telo (1994).

wichtige Bemerkungen in seiner Arbeit und weist darauf hin, dass „die Klosterorden, die sich anscheinend seit dem IV. Jahrhundert auf der iberischen Halbinsel befinden“ (S. 13), die Orte waren, in denen unterrichtet wurde.⁶

Trotz aller Hindernisse konnte das Christentum nach und nach seine Doktrin verbreiten, bis zu dem Punkt, als sie sogar den eigenen Machtinhabern selbst aufgezwungen werden konnte. Je mehr das Christentum von dem sozialen Umfeld akzeptiert wurde, versuchten die Männer der Kirche sich zu organisieren und ihre Organisation mit der Schaffung von neuen Arbeits- und Meditationszentren zu konsolidieren. Die Mönchsorden begannen sich während des IV. Jahrhunderts zu entwickeln⁷ und Unterricht anzubieten. Vor allem die Augustiner- und Zisterzienserorden waren für die Geschichte Portugals relevante Orden. Sie übten in politischen und sozialen Bereichen großen Einfluss aus.

Erst durch die islamische Welt gelangten einige Informationen über Afrika zur iberischen Halbinsel. Das mohamedanische Spanien übernahm die Rolle des Vermittlers der arabischen Kenntnisse in die christliche Kultur. Obwohl sich der Handelsaustausch zwischen den zwei Ufern des Mittelmeeres intensiviert hatte, verteidigten die Araber weiterhin ihre Monopolstellung in Afrika. Nur die Juden hatten in Katalonien und Mallorca Zugang zu diesem Handel, und so arbeiteten sie für die christlichen Prinzen und eröffneten schließlich eine Schule für Kartographie.

Zu dieser Zeit wurden phantasievolle Erzählungen über diesen Kontinent weitergegeben, welche den mittelalterlichen Menschen besonders beeindruckten.⁸ Die Kartographen selbst erzählten die ungewöhnlichsten Geschichten, wobei diese neben den realistischen Karten eingezeichnet wurden. Karten und Bücher waren zu dieser Zeit wenig verbreitet, und die Kenntnis der Schrift war ein Privileg von sehr Wenigen. In Übereinstimmung mit dem religiösen Geist der Zeit überschritten sich Mythos und Realität. Diese Sichtweise ist mit einer religiös- metaphysischen Vorstellung von einer Welt verbunden, in der das menschliche Leben einen Charakter der Verzauberung

⁶ In einer Fußnote weist er auf Gama Barros hin, der in der Geschichte der Öffentlichen Verwaltung von Portugal im XII. und XV. Jahrhundert sagt, dass „angenommen wird, dass das Klosterleben auf der Halbinsel im VI. Jahrhundert angefangen habe“; aber Torcato de Sousa Soares, in einer Anmerkung zur zweiten Ausgabe informiert, dass sich nach Garcia Villada in der Kirchengeschichte Spaniens die Existenz von Klosterorden in Spanien mindestens seit dem IV. Jahrhundert durch Dokumente nachweisen lässt. (vol.II, 82, 2^o edição, 1945)

⁷ Über die Bedeutung der Klosterorden in Portugal vgl.u.a. Fortunato de Almeida (1910)

⁸ Über die Sage von Preste João siehe Alvares (1943)

aufweist,⁹ mit unkalkulierbaren mysteriösen Kräften. Der Mikrokosmos war ein Reflex des Makrokosmos, und der Mensch hatte eine tiefe und mysteriöse Beziehung zu allen Wesen des Universums. Wenn wir uns auf Foucault (1984) beziehen, so bilden diese abbildlichen Erzählungen einen Apparat von Kenntnissen und Wissen mit dem Ziel, die Objekte über die geredet wird, kontrollierbar und erstrebenswert werden zu lassen.

Die Hochzeit von König D. Duarte de Portugal (XV. Jahrhundert) mit einer Prinzessin von Aragon führte zu intensiven Kontakten mit dem Hof von Aragon, an dem Kartenzeichner aus Mallorca und Katalonien arbeiteten. Von dort aus wurden ferner die phantastischen Geschichten von Reisenden in fernen Ländern verbreitet. Im Jahre 1420 rief D. Henrique, der Seefahrer, der ein sehr frommer Christ war¹⁰, die Kartenzeichner von der Judenschule aus Mallorca nach Portugal. So begann „unter dem Zeichen des Kreuzes Jesu“ die Erkundung des afrikanischen Kontinents. Das Tagebuch von Vasco da Gama berichtet darüber, was die Portugiesen auf afrikanischem Boden suchten: „nämlich Christen und Gewürzwaren“. (Velho, 1945: 59) Die Portugiesen orientierten sich an einem religiösen Denksystem, welches die Einheit des geistlichen wie auch des politischen Lebens (päpstliche Bulle von Alexander dem VI.) gewährleistete. Dieses System wurde zusehends dominanter und führte schließlich zu einer Allianz zwischen Kirche und Staat. Die Kirche erlangte dadurch einen starken politischen Einfluss. Eine päpstliche Bulle von 1454 festigte schließlich das Monopol der Portugiesen in Afrika.¹¹

Nachdem Vasco da Gama (1497-1499) das Kap der Guten Hoffnung umfahren hatte, fand er Häfen mit einem intensiven Warenhandel, der von den Arabern beherrscht wurde. Diese hatten sich entlang der Küste von Sofala niedergelassen, und ihre Schiffe fuhren durch den Indischen Ozean bis nach China und Indien. Die Waren, die sie dort holten, waren Gold, Elfenbein und Eisen, die möglicherweise aus dem Landesinneren kamen, wo man Goldminen vermutete. In Wirklichkeit aber lag dort, von der Küste durch einige Königreiche abgetrennt, das große afrikanische Kaiserreich von Monomopata, das mit den Küstenstädten Handelsbeziehungen unterhielt.¹² Es handelte sich um einen mächtigen Staat, dessen Autorität auf verschiedene Königreiche einwirkte. Zu dieser Zeit litt es

⁹ Siehe „Entzauberung der Welt“ von Max Weber (1967)

¹⁰ Zur tiefreligiösen Einstellung der Seefahrer siehe Brásio (1952-1964)

¹¹ Das Tordesilhas Abkommen von 1494 bestätigt, leicht modifiziert, den Urteilspruch des Papstes Nicolaus V.

¹² Die natürlichen Grenzen erstreckten sich im Norden entlang des Zambezi-Flusses bis zu der heutigen Republik Simbabwe und Botswana, und im Süden entlang der Flüsse Luni-Save und Limpopo.

aber unter internen Kämpfen.¹³ Ähnlich wie andernorts ließen sich die portugiesischen Seeleute an der Küste des Zambezi nieder.¹⁴

1.2 Das Königsreich Monomotapa¹⁵

Aufgrund der Zunahme des Handelsvolumens im Indischen Ozean wurden lukrative geschäftliche Kontakte mit dem Landesinneren aufgenommen. Die vermutete Existenz von Gold im Buschland von Mosambik war für die Auswahl dieser Küste, zum Zwecke des Aufbaus einer Handelsniederlassung, von großer Bedeutung. Abgesehen von den wirtschaftlichen Interessen waren auch Vorteile hinsichtlich der Schifffahrt und der militärischen Strategien im Spiel. Der Monsunwind, der zwischen der Küste Indiens und der östlichen Küste Afrikas sein Unwesen trieb, zwang die Schiffe dazu, dort auf günstige Winde zu warten. Mosambik lag zu weit südlich, um durch türkische Angriffe gefährdet zu sein, war jedoch nördlich genug, um die Nachrichten aus dem Orient zu erhalten. Somit wurde diese Gegend eine geschätzte Anlegestelle für die Schiffe, die nach Indien fuhren.

Die erste Nachricht über das Kaiserreich von Monomotapa wurde im Jahre 1518 durch den Chronisten Duarte Barbosa in Europa bekannt. Dieser Autor beschreibt einerseits die Lokalisierung und die Ausdehnung des Kaiserreiches, und andererseits ihre Ansiedlungen und die Einwohner. João de Barros (1552), der über die Goldminen im Königreich von Batua schrieb, kommentiert, dass die Bergwerke im großen Zimbabwe¹⁶ liegen, „im Felde wo in der Mitte sich eine quadratische Festung befindet, die von innen und außen aus Mauerwerk gemacht ist. Und über der Tür dieses Gebäudes hängt ein beschriftetes Schild, welches selbst die maurischen Händler, die gebildete Leute waren, nicht lesen konnten und auch nicht wußten, was es für eine Schrift war“. (S. dec.i) Nach diesem Chronisten gab es dort damals schon islamische Institutionen, die sogenannten

¹³ Ausführlich dazu Ki-Zerbo (1972)

¹⁴ Luis de Camões verewigt dieses Geschehnis in „Os Lusíadas“, Canto V, Est.13.

¹⁵ Manomotapa wird auch Munumotapa, Manamotapa, Banamotapa, Benametapa, Bonomotapa, Muenemotapa geschrieben. In: Arquivo Histórico de Lisboa. Siehe u.a.Tracy (1940) und Randles (1959)

¹⁶ „Zimbabwe“ bedeutet großes Haus aus Stein, in dem gewöhnlich ein Häuptling wohnt.

Koranschulen, die die Diffusion des Christentums durch die portugiesischen Missionare erschwerten. (Vgl. Santos Júnior 1944)

Die Portugiesen, die die gleiche Bautechnik in Äthiopien wie auch in Monomotapa vorfanden, brachten aus diesem Grunde die beiden Zivilisationen in Verbindung. João de Barros (1552) beschreibt sie als eine politisch organisierte Gesellschaft mit ähnlicher sozialer und religiöser Struktur. „Der Monomotapa ist wie bei uns der König. Seine Macht herrscht über verschiedene Prinzen, die sich manchmal gegen ihn auflehnen. Die Adligen verfügen über Privilegien, ebenso auch die Frauen des Königs. Sie sind Monotheisten, was ihre Bekehrung zum Christentum erleichtern dürfte“. (S.dec.iii,xi) Diese Annahme der damaligen Zeit diente als Grundlage für den Vorstoß der katholischen Religion. In Wirklichkeit fanden die Missionare im Bereich der Religion und der Erziehung große Hindernisse, die sie aus anderen Gegenden nicht kannten, wie z.B. im Kongo.

Zusammenfassend lässt sich folgern: Die vermutete Ähnlichkeit beider Zivilisationen basierte lediglich auf den mündlichen Erzählungen der Missionare und Chronisten. Es ist zu vermuten, dass bereits eine bewusste Entscheidung seitens der Kirche/Staat im Sinne der Realisierung einer Evangelisierung Afrikas zugrunde lag. Diese sollte durch eine Anpassung an das, was die weiße Gesellschaft von ihnen erwartete und vorgab, geschehen. (vgl. Junod 1940, Ki-Zerbo 1980, Lundi 1996)¹⁷

1.3 Die Tätigkeiten der Missionen

Eine Darstellung über die religiösen Tätigkeiten der Missionen in Mosambik kann nicht ohne einige Einschränkungen geschehen. Durch die Zielsetzung dieser Arbeit bedingt, scheinen mir folgende Aspekte von Bedeutung: Es besteht noch ein großer Mangel an

¹⁷ Die afrikanische Gesellschaft ist noch heute vor allem eine „interklassistische“ Gesellschaft. Das bedeutet, dass die sozialen Solidaritäten mehr durch die Familienverbände sowie durch die ethnisch-kulturelle Identität als durch Arbeitsaffinitäten oder Klasseninteressen ausgedrückt werden. Ohne Zweifel kommt in den Städten die Klassenidentität bereits zum Ausdruck. In den ländlichen Zonen hingegen handelt es sich um eine Haltung, die sich mehr auf die symbolische Identität stützt als auf eine tiefgehende Interessenvereinigung. Das deutlichste Anzeichen der Kluft zwischen den sozialen Gruppen in Mosambik manifestiert sich heutzutage bei der Frage von Landbesitz.

wissenschaftlichen Untersuchungen auf diesem Gebiet. Vor allem aber fehlt ein offener Dialog mit den portugiesisch- katholischen Institutionen, insbesondere auch über ihre Beziehung zur Politik des autokratischen Regimes sowie über ihre eigenen Konzepte und Theorien zur Erziehung. In diesem Kontext verweise ich auf die Forderungen von Freitag (1995): „Die intrakulturellen Aspekte internationaler Forschungsarbeiten erfordern als Kommunikationsgrundlage, dass die Partner zunächst ihre eigenen Theorien und Konzeptionen von Erziehung darlegen“. (S. 114)

So wie es auch in anderen Tätigkeitsbereichen der Fall war, war die Missionars- und Erziehungstätigkeit in Mosambik abhängig von der Ekleziastischen Regierung in Goa. Die territoriale Verwaltung des Königsreiches Portugal unterstand dem System von „Prazos“¹⁸ der Krone. Die Regierung von Goa, die für Mosambik zuständig war, zeigte kein großes Interesse an den afrikanischen Angelegenheiten.¹⁹ Der Grund lag darin, dass das Handeln mit dem Orient sich als lukrativer erwies. (vgl. Telo 1994)

Wie bereits erwähnt, war das grösste Hindernis für die Christianisierung von Mosambik, dass der nördliche Teil schon zum Islam konvertiert war. Die katholischen Missionare trafen dort auf großen Widerstand der Bevölkerung, die sich nicht bekehren ließ. Diese Tatsache kennzeichnet bis heute noch tiefgreifend die geographische Verteilung der religiösen Organisationen. Mosambik war historisch mit dem Islam, und über die Handelskontakte mit der arabischen Welt verbunden. Der Islam als Religion war aber nicht institutionell organisiert. Die katholische Kirche, als ein organisierter Teil des Staates, übte eine Kontrolle über die anderen Religionen aus. So ist diese Verteilung der Religion noch heute anzutreffen, wobei sich die katholische Kirche über das ganze Land verbreitet hat, aber mit einer größeren Konzentration in den Städten. Die protestantischen Kirchen und der Islam konzentrieren sich mehr im Zentrum und Norden des Landes.

¹⁸ Das System von „Prazos“ beinhaltet das traditionelle Recht der „Avoenga“ auf Erbpacht der Ländereien. Dieses Recht trat mit dem Gesetz von D. Afonso II im Jahre 1211 in Kraft.

¹⁹ Nach Telo (1994) „begann die Überseeeroberung 1415 mit der Eroberung von Ceuta, und endete 1975. Diese 560 Jahre können in drei große Perioden unterteilt werden. Das asiatische, das brasilianische sowie das afrikanische Imperium. Das Letzte begann formell im Jahre 1825 mit der Unabhängigkeit Brasiliens, in Wirklichkeit aber mit dem „Rennen um Afrika“ Ende des XIX Jahrhunderts.“ (S. 201)

Der Hof in Lissabon übergab der portugiesischen katholischen Kirche die gesamte Verantwortung für die schulische Erziehung in Afrika²⁰. Die Erzieher waren fast alle Priester. Der Geist, der die gesamte erzieherische Arbeit dominierte, war der Katholische mit einer spirituellen Bekehrung. Die Geistlichen sahen sich als Vertreter Christi, beauftragt, den ungläubigen Völkern das Evangelium beizubringen. Die Missionare, die auf ihrem Weg in den Orient durch Mosambik kamen, bestätigten, dass die Religion von Monomotapa nicht weit vom Christentum entfernt war. „Sie beteten zwar viele Götter an, die Pflanzen oder Tiere waren, verehrten aber einen obersten Gott“.(vgl. Martins 1938:6) Im Jahre 1560 kam der Jesuitenpfarrer Gonçalo da Silva mit der Absicht nach Monomotapa, den Kaiser zu bekehren, und taufte auch den König und einige weitere Adlige. Wegen Intrigen der Araber und der Adligen kam es aber zur Ermordung des Missionars. Im Jahre 1629 ließ sich schließlich auch der neue König von Monomotapa zum Christentum bekehren.

Durch die Niederlassungen der Dominikaner und Jesuiten entlang der Küste und im Landesinneren erreichten sie große Teile der Bevölkerung. Der Religionsunterricht war Teil der Mission, die die Jesuiten²¹ in die Kolonien brachte. Die Aufgabe der Lehrer bestand vorrangig in der Erfüllung der Pflichten gegenüber der Religion und der Gemeinschaft, daneben wurden die Grundfähigkeiten im Lesen und Schreiben vermittelt. Die Bildungstätigkeiten waren daher zweitrangig. (vgl. Agência Geral das Colonias 1940: 5)

Das Ziel der Bekehrung zum Christentum wurde konstant verfolgt, denn sie sollte ihre Kontinuität und Wirksamkeit garantieren. „Demzufolge war es nicht ausreichend, nur die Erwachsenen zu erreichen, d. h. nicht nur jene, die mehr oder weniger von den heidnischen Praktiken kontaminiert waren. Nur mit der Eroberung der Kinder würden solide Grundlagen für die Bildung von christlichen Familien geschaffen werden.“ (Santos Júnior 1944: 45)

²⁰ Ferreira Gomes (1985) weist darauf hin, dass die offizielle Einführung des Grundschulunterrichts im Jahre 1772 stattfand. Der Marquês de Pombal gründete im Königreich, in Überseeprovinzen und auf den Inseln einige hundert Schulen, in denen 479 Lehrer das Lesen, Schreiben und Zählen unterrichteten. Diese waren wie folgt verteilt: 440 im Reich, 24 in den Überseeprovinzen und 15 auf den Inseln. Der genannte Gesetzesbrief sah jedoch nicht die Gründung von literarischen, wissenschaftlichen oder pädagogischen Institutionen für die Ausbildung von Lehrern vor, sondern bestimmte nur, dass die königliche „Mesa Censória“ durch ein Examen die Qualifikation der Kandidaten prüfen sollte.

²¹ Über die Bildungstätigkeiten der Jesuiten in Mosambik vgl. u.a. Rego, (1940) und (1962), Brásio (1952-1968). Noch jüngere Literatur, Chamango (1992).

Die Tatsache, dass die Tätigkeiten der Missionen immer mit ihrer Identifikation und Zusammenarbeit mit dem Kolonialismus, einer Politik von Indoktrination und Unterdrückung, angesehen werden muss, kann angesichts der bedeutenden Tätigkeiten, die sie in den sozialen und erzieherischen Bereichen sowie in der Medizin entwickelten, als untergeordnet betrachtet werden. Mit doppelter Ironie kommentiert Lopes Galvão (1940) die Entsendung von Missionaren nach Afrika: „Schon 1837 ging ein Lateinlehrer nach Mosambik, sicherlich um den Schwarzen beizubringen, wie man im Gottesdienst hilft.“²² (S. 531)

Freilich liegen die Wurzeln für das Assimilationsverhalten der katholischen Kirche selbst in der praktizierenden Bildungstätigkeit begründet. Demzufolge sind die Welt und die Struktur der Gesellschaft ein direktes Ergebnis des göttlichen Plans und die Integration der Menschen in diese Welt geschieht „ex-causa naturalis“. Dies bedeutet, dass die Einstufung der Menschen in einer gegebenen sozialen Stellung durch Gott bestimmt wurde, so dass der Stand eine durch Gott bestimmte Grenze und eine religiöse Pflicht war. Dieser Aspekt zeigt eine strenge religiöse, traditionell katholische Verwurzelung, die später mit rassistischen Theorien verbunden wurde, und viele Jahre lang, bei der sich überlegen fühlenden kulturellen Position der weißen Rasse, Widerhall fand.²³

Eine Analyse der Ursprünge missionarischer Tätigkeiten in Afrika legte Roucek (1969) vor. Er kommt zu dem Schluss, dass „die Missionen gezwungen sind, sich von ihrem kulturellen Erbe zu lösen und die „Bürde des Weissen“ abzulegen, wenn sie weiterhin überhaupt einen Einfluss in Afrika erhalten wollen“. (S.181) In Bezug auf die zweideutige Stellung der Missionen, meint Said (1993), dass „Missionare, obwohl sie gelegentlich als Agenten der einen oder anderen imperialen Macht fungieren, das ganze 19. Jahrhundert hindurch imstande waren, die schlimmsten kolonialen Exzesse im Zaum zu halten“. (S. 232)

Ohne Zweifel verstanden Kirche und Missionare die religiöse Assimilation als eine religiöse Pflicht. Dennoch ist die positive pädagogische Rolle, die die Missionen u.a. im Bereich von Ausbildung und Medizin spielten, von großer Bedeutung. Die Missionen waren die Ersten, die den größten Teil der Schulen im Inland eröffneten. Unter dem

²² Zu dieser Zeit wurde der katholische Gottesdienst in lateinischer Sprache abgehalten.

²³ Hier wird auf die Veröffentlichung von Charles Murray (1994) aufmerksam gemacht, „The Bell Curve“, welche ein neues unglückliches Beispiel für die ideologische Argumentation ist, die den Rückschritt von bestimmten ethnischen Gruppen rechtfertigt.

Einfluss- der Jesuiten (Kongregationen von Dozenten)²⁴ bildete sich eine Grundlage mit dem „Wissen-wie“ und eine Sammlung von Normen und Werten, die durch die Tätigkeit der Lehrerschaft geprägt wurden. Die Lehrfunktion der Priester blieb jedoch eine wichtige Nebenbeschäftigung. Die wenigen bekannten Wörterbücher und Grammatiken der indígenas-Sprachen wurden von Priestern geschrieben.²⁵

1.4 Die liberale Revolution von 1820

Die katholischen Missionare spielten, wie bereits im Kapitel 1.2 angedeutet, eine wichtige Rolle bei der Indígenas- Erziehung, insbesondere in den ländlichen Gebieten. In diesem Kapitel geht es um die Umstrukturierung des Bildungssystems während der Liberalisierung. Insgesamt lassen sich klare Verbesserungen im Bildungssystem erkennen. Da aber die Entwicklung viel zu schnell verlief, nahm die politische Situation 1910 eine tragische Wende.

Der Niedergang der katholischen Missionen in Mosambik begann Anfang des XVIII. Jahrhunderts, intensiviert sich als Marquês de Pombal die Jesuiten²⁶ vertrieb und erreichte seinen Höhepunkt im Jahre 1834 mit dem Dekret von António de Aguiar, welches die Abschaffung der Religionsorden und die Verjagung der Mönche aus dem Nationalterritorium beinhaltete. Der Unterricht wurde dann durch den Laienklerus und seiner weltlichen Gehilfen von der Diözese in Goa übernommen und blieb deshalb auf die Küste beschränkt.

Die liberale Revolution von 1820²⁷ brachte weitere Reformen mit sich, welche die gesamte Gesetzgebung vereinheitlichten, die nun für den Kontinent und die Kolonien, für Weiße und Schwarze gelten sollten. Das Dekret zur Abschaffung der Sklaverei²⁸ im

²⁴ Carvalho (1995) zeigt am Beispiel der „Mosteiro de Santa Cruz“ wie die Elementarschule des Augustinerordens in Form eines „Collegium“ organisiert war. Die Unterrichtsmethode war gekennzeichnet durch Drill, Auswendiglernen und Prügel. Die unterrichteten Fächer waren: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geografie und Geschichte.

²⁵ Die Missionartätigkeiten in Afrika können aus vielen Perspektiven betrachtet werden. Einen Überblick dazu gibt Adick (1995).

²⁶ Macedo (1971) beschreibt diese Reformen in einem Artikel über Pombal.

²⁷ Eine Darstellung siehe Lopes Galvão (1940).

²⁸ Der geheime Sklavenhandel wurde toleriert, da andere Nationen wie Frankreich, England und Amerika dies ebenfalls taten.

Jahre 1836 führte trotz Vorschriften der Regierenden nicht zur Aufhebung der Sklaverei. Die Politik blieb jedoch weiterhin die Gleiche und verfolgte ihr Ziel, das in der „Christianisierung der Heiden“ mit geistiger Assimilation bestand. Merkwürdigerweise wurden die „Prazos“ in Portugal abgeschafft, blieben aber bis 1890 in den Kolonien bestehen.

Die offizielle Grundausbildung wurde 1850 in Lourenço Marques, Sena Tete, Inhambane, Quelimane und Ibo eingeführt. In diesen Schulen lernte man Lesen, Schreiben und Rechnen, Grammatikübungen sowie die Geographie und die Geschichte Portugals. Der offizielle Grundschulunterricht wurde sehr langsam in den Kolonien eingeführt. (vgl. Fußnote 20) Die Mangelhaftigkeit der Unterrichtsmethoden und das allgemeine Fehlen einer kompetenten Lehrerschaft wirkten sich nachteilig auf die Förderung der Schule aus. Das politische Ungleichgewicht in Portugal, fehlendes Interesse an der Kulturförderung in den Kolonien, sowie der Mangel an finanziellen Mitteln und an Bemühungen um das Bildungsniveau der Indígenas führten dazu, dass der kulturelle Fortschritt in den Kolonien gleich Null war.

Im Jahre 1869 veröffentlichte die Regierung das Dekret vom 30. November, hierin wurde die Ausbildung in den Kolonien neu organisiert. So waren Schulen für die Grund-, Sekundar- und Berufsausbildung vorgesehen, die dazu in der Lage sein sollten, die Eigenständigkeit der Zivilisation zu schützen und die wirtschaftliche Entwicklung der Provinzen voranzubringen. „Die Ausbildung ist in zwei Stufen unterteilt: Die Grundausbildung mit zwei Klassen und die Sekundarausbildung. Die Grundausbildung in der ersten Klasse soll die große Masse der Indígenas nationalisieren. Sie beinhaltet Lesen, Schreiben, Kenntnisse über die vier arithmetischen Operationen sowie Übungen mit Gewichten und Maßen. Die Lehrer werden durch einen öffentlichen Wettbewerb ausgesucht, für dessen Teilnahme keine großen Kenntnisse erforderlich sind. Der Schulbesuch ist obligatorisch für alle Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren, die im Umkreis von 3 km der Schule wohnen.“ (Malheiro 1930: 5) Festzuhalten ist, dass diese Maßnahme dazu hätte beitragen können, den Analphabetismus zu verringern. Gescheitert ist sie letztendlich daran, dass der Minister Rebêlo da Silva nicht über die finanziellen Mittel verfügte, die für die Umsetzung erforderlich gewesen wären. (vgl. Telo 1994)

Nach dem Triumph des Liberalismus und der Unabhängigkeit Brasiliens im Jahre 1825 lässt sich ein reformatorischer politischer Trend erkennen: Am Ende des Jahrhunderts legten zwei konstitutionelle Regierungen dem Hof Gesetzesentwürfe vor, die den Verkauf von Timor und Guiné (1881) sowie Mosambik im Jahre 1891 erlaubten. „Jedesmal, wenn in internationalen Kreisen vom hypothetischen Verkauf von Lourenço

Marques, Beira oder Angola die Rede war, ließ England gleich wissen, dass es das bestehende Gleichgewicht erhalten möchte und niemals auf die Kontrolle von Beira und Lourenço Marques verzichten würde, welches England durch den Vertrag von 1891 das „Recht auf Vorkaufsrecht einräumte“. (Telo 1995: 206) Die politische Stabilität endete mit einer wirtschaftlichen, politischen und finanziellen Krise.²⁹

1.4.1 Das Rennen um Afrika als eine Konsequenz von 1885

Aufgrund der Liberalisierung im Jahre 1820 lassen sich viele protestantische Missionen in Mosambik nieder, was von den katholischen Missionen nicht gern gesehen wurde. Belchior Dias (1964-1965) meint hierzu: „Ohne die geringste Aufsicht seitens des eklesiastischen Staates sei diese eine an sich entnationalisierende Aktion, die ohne offiziell anerkannte Programme unterrichtet und auch Kenntnisse in einer fremden Sprache vermittelt“. (S. 8) Diese Behauptung basiert auf einer progressiven Pädagogik, die von den protestantischen Missionen angewendet wurde. In diesem Zusammenhang weist Rouck (1969) ferner darauf hin, dass die katholischen Missionen die nationalistische Politik des Landes vertreten, indem sie arbeiten, während die protestantischen Missionen im Allgemeinen liberaler und demzufolge auch gegen den Totalitarismus und die Unterdrückung der ethnischen Minderheiten waren; sie versuchten immer, die freie Ausübung der Bürgerrechte und die Entwicklung der Ausbildung voranzubringen. Dieser Unterschied im Verhalten der Missionen findet nach Max Weber (1904/1996) ihre Erklärung in den andersartigen Rationalisierungen der Religion von Katholiken und Protestanten.³⁰ Silva (1993) beschreibt die Arbeit der protestantischen Missionen wie folgt: „Die protestantischen Kirchen, obwohl autorisiert, in den Überseeterritorien zu arbeiten, wurden durch den portugiesischen Staat nie mit Wohlwollen betrachtet, denn dieser hielt ihre Tätigkeiten für gefährlich, mit der Tendenz die Mosambikaner zu entkolonialisieren. Die Orientierung der katholischen Kirche hin zum Staat nach der Verkündung vom „Estado Novo“ erschwerte ihre Tätigkeiten im

²⁹ Das Wechseln der Staatsform -Monarchie zu Republik- und die politischen Konsequenzen für Mosambik zeigt Moura (1965)

³⁰ Zu dem Unterschied zwischen protestantischer und katholischer Erziehungslehre in der Erziehungs- und Bildungspraxis siehe Lenhart (1998)

sozialen Bereich. Durch das Kolonialsystem diskriminiert, schaffen sie einen Raum für Reflexion und Kritik am Kolonialismus“. (S. 16)³¹

Aufgrund der Berliner Konferenz von 1885 konsolidierte sich die schon praktizierte Liberalisierung der Gesellschaft weiter. Sie garantierte die freie und öffentliche Ausübung aller Religionen sowie die Organisation von Missionen jeglicher Religion in den Territorien, die zu den Staaten gehörten, die an der internationalen Konferenz teilgenommen hatten. Das gleiche Prinzip wurde auch im Generalakt der Konferenz von Brüssel im Jahre 1887 sowie in den englisch-portugiesischen Verträgen von 1891 anerkannt. Diese Abkommen sind das Resultat des seit 1835 bestehenden Wettkampfes zwischen den Engländern und den Böeren, ein Wettkampf, der erneut aufflammte, als sich die Deutschen in diesem Gebiet niederließen. Auf diese Weise versuchte England durch die Allianz mit Portugal zu verhindern, dass der Transvaal sich mit den deutschen Territorien vereinigte. (vgl. Telo 1995: 205)

Nach dem neuen Kolonialrecht wurde der Besitz von afrikanischen Territorien nur dort anerkannt, wo bereits eine effektive Besetzung stattfand. Portugal hatte nur einige Küstenstreifen besetzt und keine Eile, das innere Land zu besiedeln. In dieser Zeit und unter dem Druck des internationalen politischen Kontextes begann der „Wettkampf um Afrika“, der die portugiesische Regierung dazu brachte, Expeditionen zu organisieren, um afrikanische Territorien effektiv zu erobern.³² Dies führte u.a. zu einer Renaissance der katholischen Missionarstätigkeiten.

Die Bilanz des Bildungsniveaus im Jahre 1894 war insgesamt negativ. „Nur in Lourenço Marques hatte man folgende Situation: Analphabeten: 23,73% unter der weißen Bevölkerung 86,11% unter den Schwarzen und 8,41% unter den Indern. Der Anteil der Bevölkerung, der lesen und schreiben konnte, beträgt: 71,56% unter den Weißen, und 13,89% unter den Schwarzen, sowie 90,26% unter den Indern. Teilnahme an verschiedenen Kursen: 4,71% unter den Weißen, 0% unter den Schwarzen und 1,33% unter den Indern“. (Mazula 1995: 74) Mangels Schüler wurde die offizielle Grundschule am 8. Mai 1896 geschlossen.

³¹ Silva (1961) behauptet, dass die Kirche und der Staat sich nach der Proklamation der „Estado Novo“ zusammenschlossen. Ich denke, dass die Genese dieser Liaison vor 1928 gesucht werden muss.

³² Das große Imperium von Gungunhana in Manjacaze wurde 1895 von Portugiesen zerschlagen.

Der Unterricht wurde in „Escolas oficializadas“³³ abgehalten, in denen meistens nicht-ordensgebundene Missionare ihren Dienst leisteten.

Abschließend läßt sich zeigen, dass die erneute Niederlassung der katholischen Missionen als politische Taktik der damaligen Regierung zu verstehen ist, da sie darauf abzielte, auf internationaler Ebene das Recht auf die Kolonien zu bewahren, um den Bedingungen der Konferenz in Berlin (1885) gerecht zu werden. Die Konsequenzen der Berliner Konferenz werden folgendermaßen von Lopes Galvão dargestellt (1940): „Was für ein Unterschied zwischen unseren alten Kolonisationsmethoden und denjenigen, die jetzt praktiziert werden! Damals haben wir mit dem Kreuz kolonisiert: Es war das erste Symbol, das die Schwarzen sahen. Jetzt werden sie mit dem Schwert erobert. Aufgezwungene Herrschaft anstatt ersuchten Schutzes“. (S. 547) In dieser Aussage lässt sich ein tiefer religiöser Glaube der damaligen Gesellschaft erkennen.

1.4.2 Die Sicherung der portugiesischen Interessen in Mosambik

Aufgrund des neuen Kolonialrechts (1885) versuchte die portugiesische Regierung, ihr Interesse in Afrika zu sichern. In dieser Zeit war sie sich durchaus bewusst, dass ihre Anwesenheit in den Kolonien nicht effektiv war, und trotz der schwachen Entwicklung der wirtschaftlichen Beziehungen zu Mosambik beharrte die Regierung in Lissabon darauf, ihre territorialen Interessen auf dem afrikanischen Kontinent aufrecht zu erhalten. Die Gründung der „Companhia de Moçambique“ im Jahre 1890 stellt ein Indiz für den direkten Versuch dar, eine effektive Besatzung mit wirtschaftlicher Nutzung des Territoriums vorzunehmen, und zwar mit Mitteln, die grundsätzlich aus dem Ausland kamen (England, Frankreich und Deutschland). Damit kam es zur internationalen Anerkennung der portugiesischen Herrschaft in Mosambik durch die anderen europäischen Länder. António Enes, der Gouverneur von Mosambik, vergab für die Dauer von fünfzig Jahren „königliche Vollmachten“ an die Gesellschaft und zudem über 25% des Territoriums von Mosambik.

³³ „Oficializado“ bedeutet, dass der Abschluss dieser Schulen gleichwertig war mit dem der amtlichen Schulen.

Die Verpflichtungen beschränkten sich darauf, dem Staat 7,5% der Profite und 10% der verteilten Dividenden auszuschütten. Wenig später wurden andere Gesellschaften gegründet, wie Niassa und die Unternehmen Hoffmann & Co sowie W. Philipi & Co, die größtenteils mit deutschem Kapital finanziert wurden. Mit der Einführung dieser königlichen Gesellschaften (*companhias majestáticas*) wurden richtige Staaten innerhalb des Staates gegründet.³⁴ Mit dem Statut zur Konzession von Souveränität hatten sie weitläufige Vollmachten in den zentralen Regionen; sie kontrollierten die Verwaltungs- und Polizeigewalt, die Einziehung von Steuern, die Zollrechte und das Postmonopol. So beaufsichtigten sie fast alle ökonomischen Tätigkeiten in diesen Territorien. Hinzu kam, dass sie Bauwerke errichteten, Industriebetriebe sowie Banken und Kreditinstitute gründeten. Damit waren sie in allen Branchen der Industrie und des Handels tätig, sie konnten die Konzessionen in der Landwirtschaft, im Bergbau und Handelswesen an andere verpachten oder übertragen.

Ein signifikanter Faktor, der die politische Stabilität des Landes in Schwankung brachte, war das Ultimatum Englands im Jahre 1890, nach dessen Wortlaut zufolge Portugal auf weite Landstriche verzichten sollte, welche die Verbindung von Angola und Mosambik bildeten. Es handelt sich um ein Territorium, das als die „rosenrote Landkarte“ (*Mapa cor de rosa*) bekannt wurde. Dieses Ultimatum verursachte eine nationale Empörungswelle, die gegen England sowie gegen die Monarchie gerichtet war. In diesem Kontext wechselte die Regierung in Lissabon zu einer mehr interventionistischen Politik über. Im Jahre 1892 wurde durch eine neue Zolltabelle auch ein neues „Kolonialsystem“ eingeführt, nach dem die afrikanischen Exportprodukte zuerst über Lissabon umgeschlagen wurden, wo sie in portugiesischer Währung bezahlt wurden, um dann natürlich in englischer Währung ins Ausland verkauft zu werden. Auf diese Art und Weise wurde der Kolonialhandel zu einer der wichtigsten Finanzierungsquellen für die Zahlungsbilanz Portugals.

Die politische Rhetorik, die von der Regierung und einigen Intellektuellen benutzt wurde, um in der Öffentlichkeit die soziale Politik zu rechtfertigen, die über Jahre hinweg die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten verschärfte, hatte als Instrument religiöse, moralische und biologische Argumentation, die der Legitimation antidemokratischer politischer Entscheidungen diente, wie zum Beispiel das Dekret zum Arbeits-

³⁴ Meines Erachtens werden sich aufgrund des stattgefundenen Globalisierungsprozesses, bzw. wenn die Staaten ihre Souveränitätsrechte auf die supranationalen Konzerne übertragen, in naher Zukunft vielleicht wieder diese einzigartigen „wirtschaftlichen Machtmonopole“ zeigen.

gesetz von 1899, wonach mit § 1 sämtliche Indígenas rechtlich und moralisch dazu verpflichtet wurden zu arbeiten. (vgl. Almeida 1979: 312) Dies wurde bekannt unter dem Namen „Xibalo“ Trotz ihres liberalen Geistes, wurden die Regierungsmaßnahmen in den Kolonien nicht zur Anwendung gebracht. Die „Companhias“ hatten genügend politische und wirtschaftliche Macht, um „unprofitablen“ Maßnahmen entgegenzusteuern.

So geschah es mit dem Gesetz „Código do Trabalho Indígena“, wonach die Pflichtarbeit für die Indígenas zwar abgeschafft wurde, zugleich aber die Arbeitsbedingungen mit der Sklaverei vergleichbar waren. Das Dekret, welches die Gründung von Schulen in den Orten mit mehr als 500 Einwohnern obligatorisch machte, wurde von den Gouverneuren und den Majestätischen Gesellschaften in Mosambik allerdings ignoriert. Der Sklavenhandel war eine riesige Einnahmequelle für die Kolonien, wodurch sich der Widerstand der Verwaltungsbehörden erklären lässt, die liberalisierenden Maßnahmen zu akzeptieren. Die Maßnahmen verleiteten auch dazu, spitzfindige Formen der Leibeigenschaft einzuführen, wie das „Código do trabalho Indígena“ (1899). Aus dieser Zeit kommt (1898-1899) die „Indígena-Steuer“ bzw. „Palhota-Steuer“, welche in Hinsicht auf die Entwicklung des angewandten Kolonialsystems, eine weiterentwickelte Form und einen Ersatz des Regimes der „prazos“ darstellt. Diese Steuerart ist vergleichbar mit der Grunderwerbssteuer, die alle Eigentümer von Grundstücken entrichten müssen.

1.5 Die Republik und ihre Konsequenzen (1910-1926)

Neben den bisher dargestellten Bildungsformen innerhalb des Bildungssystems lässt sich ein weitere, direkte auf die neue politische Situation zeigen. Eine kurze Erläuterung des politischen Wandels und demzufolge reformierten Bildungsplanung ist Ziel der nächsten Betrachtung.

Die Einführung der Republik im Jahre 1910 war der Höhepunkt eines Prozesses, dessen Wurzeln im Jahre 1820 liegen; das natürliche Resultat des monarchistischen Liberalismus. Der große Feind der Republik war offensichtlich die Kirche, die ihre politische Rolle gefährdet sah. Aus diesem Grunde und gegen die Interessen der Kirche wurde 1911 das Gesetz erlassen, welches die Trennung zwischen Staat und Kirche vorsah. So hatten die Missionen keine wichtige politische Rolle im Zentrum des Staates mehr, und ihre finanzielle Unterstützung und die gesellschaftlichen Sonderbegünsti-

gungen wurden geringer. Die Jahre der Ersten Republik hatten sowohl in der Innen- wie in der Außenpolitik einen sehr unruhigen Charakter. Die Interessen der republikanischen Partei widersprachen den Vorhaben der Monarchisten und der links-orientierten Bewegungen. Zwischen den Republikanern selbst kam es bald zu Rivalitäten und Streitigkeiten. Trotz dieser Uneinigkeiten und Konflikte gewann das neue republikanische Regime immer mehr an nationaler Unterstützung.

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges erfährt die Regierung von den deutschen Ambitionen in Mosambik und verbündet sich mit den Alliierten. Die Intervention im Krieg auf der Seite der Alliierten wurde durch die nationalen, die kolonialen und die republikanischen Interessen gestützt. Für Portugal hatten die Kriegsausgaben und die internationale Konjunktur verheerende interne Folgen. Abgesehen von dem Hunger, unter dem die ärmeren Schichten der Stadtbewohner litten, kam eine enorme Unzufriedenheit auf, da eine wachsende Anzahl von Truppen an die Front in Mosambik und in Frankreich geschickt wurde. Das Volk verstand es nicht, warum sich Portugal an dem Kampf beteiligen sollte. Die Teilnahme am Ersten Weltkrieg ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Portugal den Besitz seiner Überseeterritorien sichern wollte.

1.5.1 Die Situation der Bildung

Schon ab 1913 wurde eine neue Art von Missionen geschaffen, die für die Ausbildung in den Kolonien verantwortlich sein sollten; die sogenannten zivilisatorischen Missionen, die ausschließlich weltliche Interessen vertraten. Diese unterstanden direkt den Verwaltungsbehörden und konnten sowohl die einheimische Sprache, als auch Portugiesisch lehren. Das Kollegium der Überseemissionen wurde im Jahre 1917 zum Institut der Kolonialmissionen. Das Ziel war es, Personen für die zivilen Missionen auszubilden. So nahmen in diesem Jahr vier Missionen in Mosambik ihre Tätigkeiten auf. Obwohl nun weltliche Missionen gegründet worden waren, verzichtete die Regierung in Lissabon nicht vollständig auf die Tätigkeiten von religiösen Missionen. Die schlechte wirtschaftliche Lage war zweifelsohne ein großer Einflussfaktor für die Entscheidung, wieder katholische Missionare als Lehrer zu engagieren. Ein Dekret von 1919 vergab ihnen erneut sämtliche Privilegien und Vorteile gegenüber den weltlichen Missionen.

1.5.2 Wie die fortschrittliche Bildungsmaßnahme zur Diktatur führte

Die Republik entwickelte sich mit fortschrittlichen Sozialreformen, wie z.B. der Agrarreform, der Entwicklung der Sozialfürsorge, die eine Verbesserung des Lebensstandards der ärmeren Schichten vorsah. Aber diese Evolution, die für die Intellektuellen und Arbeiter zu langsam voranging, war für das Bürgertum und die Kirche viel zu schnell. Ihre Interessen in Afrika standen im Widerspruch zu den Maßnahmen der Regierung der Republik, und so war die republikanische Partei die erste, die die afrikanischen Territorien „sakralisierte und mystifizierte“ (Freitas do Amaral 1996).

Im Jahre 1926 schaffte der Überseeminister alle zivilisatorischen Missionen ab und konzentrierte die gesamte „erzieherische“ Arbeit der Kolonien wieder in den Händen der portugiesischen katholischen Missionen.³⁵ Damals gab es acht Schulen zur Vorbereitung der zukünftigen Missionare für Mosambik, und der anderen Kolonien, denen die Regierung in Lissabon Subventionen gewährte. Sie wurden durch die Regierung als juristische Personen anerkannt. Das damalige Bürgerliche Gesetzbuch erkannte die Trennung von Staat und Kirche an, gab aber der Kirche die juristische Autorität sowohl im Bereich von religiösen als auch von erzieherischen Investitionen. Die Ansprüche der Kirche gingen noch weiter. Sie bekamen von der Regierung die volle Lehr- und Unterrichtsfreiheit. Nach Belchior Dias (1965) kennzeichnete das Dekret vom 13. Oktober 1926, „Estatuto Orgânico das Missões Católicas“ von Afrika und Timor, den Anfang dieser Periode. Damit wurde der Aufschwung der katholischen Missionen in den afrikanischen Territorien wieder begünstigt. Mit diesem Dekret fiel man hinter die gesetzliche Situation vor dem Liberalismus zurück. Die schlechte wirtschaftliche Lage war sowohl für die offizielle Schule als auch für die religiösen Missionen dafür verantwortlich, dass sich in den folgenden Jahren die Grundschulbildung nicht ausweitete. Freilich spielten die politische Interessen schon eine bedeutende Rolle. Nach einer Periode politischer innerer Unruhen bildete sich 1928 schließlich die rechtsgerichtete Regierung, in der Salazar Finanzminister wurde.

³⁵ Eine ausführliche Darstellung der Tätigkeiten der Missionen gibt Malheiros (1930).

1.6 Das Autokratische Regime 1928-1974

Unter Einbeziehung von wirtschaftlichen, sozialen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen gelangte Salazar zu einem autokratischen System, welches das künftige Bildungsniveau der Gesellschaft mitbestimmte. In diesem Abschnitt soll auf die politischen Mechanismen, die dazu führten, dass die Rechtsdiktatur so lange dauerte und somit das Kolonialsystem nicht abgeschafft wurde, eingegangen werden.

Oliveira Salazar³⁶, Professor für Ökonomie an der Universität Coimbra, war schon im politischen Milieu als Dozent sowie für seine Organisationsfähigkeit und seine Artikel über wirtschaftliche und finanzielle Probleme bekannt. Der Erfolg seiner Finanzpolitik brachte ihm ein enormes Ansehen ein und machte ihn zum Retter der Nation. Offensichtlich standen hinter Salazar die mächtigen Kräfte: Das Kapital und die Kirche. Carvalho (1996) schreibt über Salazar: „ein Mann der immer sich selbst gleich war, moderiert, ruhig, hartnäckig, der nicht mal aus seinem Büro raus mußte, denn von dort aus machte er seine heimlichen Geschäfte, womit er die reaktionäre Mentalität der Nation bewegte“. (S. 728)

Der sogenannte „Estado Novo“³⁷ wurde im Jahre 1930 festgelegt, ebenso wie seine Afrikapolitik im „Código“(Kodex) mit dem Titel „Kolonialakt von 1930“. Dieser Akt war eine feierliche Proklamation des portugiesischen Kolonialreiches.³⁸ Salazar sagte in einer Rede von 1933, dass er die Pflicht habe, die „Unterrassen“ zu beschützen, eine Mission die uns gegeben wurde „durch eine Art von historischer Prädestination“. (Salazar 1935: 227) Im Jahr 1930 führte die portugiesische Regierung ein neues Kolonialsystem ein, mit dem das System des „Zwischenumschlags“ in Lissabon durch die Kontrolle des Währungsflusses ersetzt wurde und das gleichfalls garantierte, dass die durch den Kolonialexport eingenommen Devisen in Lissabon blieben.

³⁶ Eine Biographie siehe Nogueira (1977-1980)

³⁷ Ein Beitrag diesbezüglich in der deutschen Sprache siehe Briesenmeister (1997: 159-181)

³⁸ Der „Estado Novo“ feierte 800 Jahre Nationalität und 300 Jahre Restauration. Dafür organisierte das Autokratische Regime eine grandiose Folge von Zeremonien, Ausstellungen, Kongressen und Veröffentlichungen, wovon die Ausstellung der Portugiesischen Welt der glorreiche Höhepunkt war. Abgesehen von ihrer ästhetischen Schönheit und wertvollen wissenschaftlichen Beiträgen war diese Ausstellung typischer Ausdruck der rechtsorientierten Sichtweise, die Vergangenheit zu interpretieren.

Nach Freitas do Amaral (1996) war die Überseepolitik von Salazar „ein Konzept des englischen Imperiums der Viktorianischen Ära, das bereits schon überholt war“. (S. 74) Die Einführung des Systems einer Rechtsdiktatur kam den Interessen der privilegierten Gruppen entgegen. In ihren Augen war der Analphabetismus (75%) für das Land besser, denn ein unwissendes Volk bleibt bescheiden, fügsam und resigniert schließlich. Die Gedanken über das Bildungswesen in dieser Epoche sind in Mónica (1978) zusammengestellt. Ein Regierungsminister der damaligen Zeit fasst dies in folgender Aussage zusammen: „Portugal braucht keine Schulen. (...) Das Lesen zu lehren bedeutet den Atavismus der Rasse zu verderben“. (Mónica 1978: 123)

Die Grundzüge des Nationalismus, der seinen Höhepunkt während der vierzig Jahre des Salazar-Regimes erreichte, wurden also schon sehr früh eingeführt. Ein Dekret vom 23. Februar 1928 machte auf die Überseeprovinzen aufmerksam und verlangte, „dass auch darüber Kenntnisse unentbehrlich seien, um in dem Volk eine koloniale Überzeugung zu bilden, damit im Geiste aller Portugiesen eine genaue Vorstellung ihres Überseeimperiums eingeflößt wird“. (Ministério do Interior - Dec. Lei. 446447) Was die Ausbildung in Mosambik anbelangt, so wird ihr Höhepunkt mit dem „Acordo Missionário“ erreicht, einer Präambel zum „Concordata“ zwischen Portugal und dem Vatikan von 1940 und dem „Estatuto Missionário“ (1941), der dieses Abkommen regelte. Der Artikel 66 des Missionarstatuts sieht vor, dass „der spezifische Unterricht für die Indígenas ausschließlich den Missionaren und ihren Assistenten anvertraut werden solle“. Der Artikel 68 besagt, dass „der Indígenasunterricht sich an der Doktrin orientiert, wie sie in der politischen Verfassung bestimmt wird. (...) man lehrt das Lesen, Schreiben, Rechnen und die portugiesische Sprache“.

Die politische Allianz von Kirche und Staat wird unterschiedlich betrachtet: Beispielsweise kommentiert Fernandes (1956), dass „der Vatikan Vertrag ein feierlicher Akt von Gerechtigkeit und Versöhnung ist. (...) Dennoch, was den Unterricht anbetrifft, so hat die heilige Kirche gegenüber dem Staat viel nachgegeben. Man könnte sagen, dass der Staat der Kirche ein Minimum an Zugeständnissen gewährte, dass heißt gerade mal so viel, worauf die Kirche sowieso nicht verzichten könnte, ohne ihre wesentliche Freiheit aufgeben zu müssen" (S.5/6). Diesen Tatbestand interpretiert Mazula (1995)³⁹ wie folgt: „Um die Aggressivität seines Systems zu mildern, nutzte die portugiesische

³⁹ Der Autor genoss eine religiöse Bildung bis zur Priesterweihe. Nach der Unabhängigkeit verzichtete er 1976 auf das Priestertum.

Regierung mit der Unterzeichnung des Vatikanvertrages und des Missionarstatuts die katholische Hierarchie“. (S. 66)

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass angesichts der verfolgten politischen Linie von Salazarsowie seinem übertriebenen Sinn für Religion, die Übertragung der Bildungsverantwortung an die Kirche sich innerhalb seines politischen Denkens einfügt, und eine von vielen taktischen Facetten seiner Regierung zeigt. Darüber hinaus zeigt sich aber auch sein fehlendes Interesse an der Entwicklung von Bildung und Erziehung. Dadurch erklärt sich die Bedeutung der Missionarschulen, deren indirekte Aufgabe darin bestand, die Indígenas-Bevölkerung zu kontrollieren, damit sie besser regiert werden konnte und sich in die neue Modalität des gesellschaftlichen Lebens einfügte.⁴⁰

1.6.1 Neutralität mit Kollaboration im Zweiten Weltkrieg

Der „Nicht-Eintritt“ Portugals in den Zweiten Weltkrieg zeigt die politische diplomatische Kapazität von Salazar⁴¹. Die Existenz des autoritären Regimes von Salazar, einer Rechtsdiktatur, kann meiner Meinung nach im demokratischen Europa der fünfziger Jahre nur dann verstanden werden, wenn man den internationalen Kontext analysiert, im Wesentlichen die Politik der USA, in der sich ab 1947 das Feindbild der UdSSR konsolidierte. Die Langlebigkeit dieser Diktatur ist einerseits dem Fehlen einer organisierten demokratischen Partei im Lande, andererseits den Alliierten zu „verdanken“, die diese Politik wohlwollend sahen, denn sie waren sich bewusst, dass Salazar sowohl die iberische Halbinsel als auch die portugiesischen Kolonien gegen eine Infiltration durch den Kommunismus verteidigte.

⁴⁰ Nach Freitas do Amaral (1995) folgte das politische Konzept Salazars der absolutistischen, traditionalistischen Linie, die sich zum Teil mit den autoritären modernen Staaten verwechseln ließ. Mussolini kam 1922 an die Macht, Primo de Riviera in Spanien und Atatürk 1923 in der Türkei, Hitler 1933 in Deutschland und Pétin 1940 in Frankreich. (S. 53/ff)

⁴¹ Offiziell wurde die politische Position Portugals im Zweiten Weltkrieg als „neutralidade colaborante“ bezeichnet.

Die zwei Machtblöcke, die sich nach dem Krieg bildeten, die USA und die UdSSR, sprachen sich aus verschiedenen Gründen für die Emanzipation der Kolonialvölker aus. Die Vereinigten Staaten, die wirtschaftliche Interessen in Afrika hatten, sahen das Risiko, dass die Russen sich alleine um Afrika kümmerten. Aus diesem Grunde haben sie die Kolonialpolitik von Salazars Regime toleriert.

Um dem internationalen Druck und den internen Konflikten zu entgehen, zuerst in Goa und später in Afrika, veränderte Salazar in seiner Rede vom 12.4.1954 vollkommen seine Strategie: „Es gibt keinen wirtschaftlichen oder politischen Imperialismus seitens Portugals, die Interessen sind rein moralischer Natur“. Im Fall von Indien behauptete er, dass „Goa ein kleiner christlicher Punkt im riesigen Orient sei, und um sich am Leben zu erhalten, muß es mit seinem Ursprung verbunden sein, wie ein Bach zu seiner Quelle“. (Salazar 1935: 12) Dennoch beginnt im Jahre 1961 der Krieg in Angola, und Goa wird im Dezember 1962 an die Indische Union angeschlossen. Die wesentlichen Elemente dieser Phase sind die Verwaltungsreformen für die Überseeprovinzen, abgesehen von den ersten militärischen Aktionen in den Kolonien, die der Erhaltung der öffentlichen Ordnung besonders in Angola dienten. Hier gilt es u.a. die Abschaffung des „Indígenasgesetz“ hervorzuheben, denn damit fand auch die anachronistische Unterscheidung zwischen Bürgern und Indígenas ein Ende.

Mit der Bewusstwerdung, dass die traditionelle Struktur ein Garantiefaktor für den materiellen und geistigen Wohlstand der Mitglieder der Gemeinschaft war, unternahm die Überseeverwaltung eine Unterteilung der Verwaltung in Provinzen und Territorien, deren Leitung an die traditionellen Häuptlinge, die „Régulos“ übergeben wurde, die die legitimen Vertreter der herrschenden Familien sind.⁴²

⁴² Bis 1953 wurden drei Kategorien von Personen in der Bevölkerung unterschieden: die Portugiesen, die automatisch Bürger waren, die Assimilierten und die Indígenas. Die Assimilierten mussten einen Nachweis für gutes Verhalten erbringen und eine Erklärung abgeben, dass sie die Nation respektierten. Sie hatten das Privileg, keine Reiserlaubnis zu brauchen, und waren auch nicht gezwungen, Arbeitsverträge einzugehen. Folgende Verwaltungsstruktur galt in den Kolonien: Der Generalgouverneur und der gewählte Rat, dessen Mitglieder aus einer sorgfältig vorbereiteten Liste stammten, in der nur die Missionen, die Unternehmen und einige portugiesische Arbeiter vertreten waren. In den Distrikten gab es einen Gouverneur, der die Bezirksverwaltungen (*circunscrição*) und die Dienststellen leitete. Der Chef der Dienststelle hatte als Assistenten den Dolmetscher, die Indígenapolizei (*cipaios*) und die Dorf-Häuptlinge (*régulos*), die wiederum als Assistenten die Mambos und die Fumos hatten, die letzten Kategorien in der Hierarchie. Siehe dazu Santos Júnior (1944), Alves da Cruz, Castro und Toscano (1940).

So ergab sich eine verwaltungspolitische Struktur, die aus zwei überlappenden Pyramiden bestand. An deren Spitze stand ein portugiesischer Generalgouverneur. (vgl. Providências Ultramarinas. Divisão Administrativa Lisboa. Inspeção Superior da Administração Ultramarina. 1971) Dadurch wurden klare und spezifische Bestimmungsrechte auf die Indígenasbevölkerung übertragen. Diese Einteilung hatte ferner einen lenkenden Effekt auf die künftige Legitimierung des Salazar-Regimes.

Die Förderungspläne für die Kolonien im Jahre 1955 hatten als Hauptziel, die Infrastruktur und den Handel zu modernisieren. Parallel dazu organisierte man die Emigration von Portugiesen in die Kolonien, wobei jedem Bürger, der in die Kolonien zog, Land, Haus und Tiere versprochen wurde. In den meisten Fällen mussten die Familien, die in Afrika ankamen, sich um ihr eigenes Überleben kümmern.

Um Lehrer zu rekrutieren, wurden die sogenannten „Licenças Graciosas“⁴³ vergeben. Desweiteren wurden die Dienstjahre, je nach der Klimazone, in der sie unterrichteten, doppelt gezählt. Mit dieser Verordnung erreichte man, dass ein Migrationsfluss in die Kolonien aufkam und die Leute vor dem Elend im Inneren des Landes fliehen konnten. Im Zuge der „Modernisierung“ wurden auch wieder die „Escolas Normais“ (Schule für das Grundlehramt) eröffnet. Die Kandidaten mussten einen Abschluss der fünften Schulklasse der Sekundarschule vorweisen. Das Programm sah zwei Jahre Ausbildung plus sechs Monate Praktikum in angeschlossenen Schulen vor.

1.6.2 Die koloniale Sturheit

Ende der fünfziger Jahre wuchs der internationale Druck seitens der politischen Gegner wie auch seitens der Alliierten auf Portugal. Dies führte zu verbalen Konzessionen gegenüber der internationalen Öffentlichkeit. Salazar versprach den Überseeprovinzen mehr Autonomie und billigte sogar eine Volksbefragung (Plebiszit) in Portugal und in den Kolonien, um die Meinung des Volkes über eine mögliche Unabhängigkeit der Überseeprovinzen zu erfahren.⁴⁴ Das Plebiszit fand aber nie statt. Trotz vieler Reformbestrebungen bestand Salazar darauf, seine harte und autokratische Linie

⁴³ Die Lehrer, die in Afrika unterrichteten, hatten nach 5 Dienstjahren Anrecht auf einen sechsmonatigen Aufenthalt in Portugal, wobei ihre Reisekosten übernommen wurden.

⁴⁴ Siehe ausführlich „Discursos“ Salazar (1935, Bd.VI. S.335)

fortzusetzen. Zu jener Zeit wurde jegliche Diskussion über die Situation der Kolonien verboten und wer von Unabhängigkeit und Selbstbestimmung sprach, wurde als Landesverräter angeklagt.

Vor allem in dieser Phase, in der Salazar „sich in seinen Elfenbeinturm zurückzog, isoliert vom Leben und von der Welt, fällt der Diktator in die totale Immobilität: Die letzten Jahre seiner Regierung werden als typische „Brejnew-Jahre“ bezeichnet.“ (Freitas do Amaral 1995: 78) Das Hauptargument für seine Überseepolitik lässt sich wie folgt zusammenfassen: „den afrikanischen Nationalismus als einen Vorposten des Kommunismus anzusehen, und diese Vogelscheuche war für sich genug, um die Verantwortlichen im US-Department of State, wie Foster Dulles, zu mobilisieren. Um so mehr, da Portugal den Vereinigten Staaten einen militärischen Stützpunkt auf den Azoren zugesprochen hatte“. (Ki -Zerbo S. 275)

In den sechziger Jahren gewann die Bewegung für die Befreiung von Mosambik FRELIMO⁴⁵ mehr Kraft und versuchte, sich als politische Partei zu organisieren.⁴⁶ Gleichzeitig versuchte sie, durch die Regierung in Lissabon anerkannt zu werden. Ziel war die Selbstbestimmung und Unabhängigkeit für Mosambik. Ein missglückter Versuch, ein Abkommen über die Unabhängigkeit der Kolonien abzuschließen, wurde 1963 durch G. Ball eingeleitet.⁴⁷ Salazar akzeptierte diese Forderung nicht und ließ sich auf keinen politischen Dialog ein. Damit war eine erneute Kriegssituation geschaffen. Die kommunistisch gesinnte Befreiungsbewegung stand nun in der kriegerischen Auseinandersetzung mit der extrem rechtsgerichteten autokratischen Partei. Die wenig bevölkerten Gebiete des Nordens, Niassa und Cabo Delgado, wurden von der Befreiungsbewegung in Besitz genommen und als Stützpunkte für die ganze Guerilla als „befreite Zonen“ erklärt.

⁴⁵ Frente de Libertação de Moçambique. (Front für die Befreiung Mosambiks)

⁴⁶ Über die politische Entwicklung und Spaltung der FRELIMO siehe u.a. Jardim (1977)

⁴⁷ Eine Darstellung siehe Freitas do Amaral (1994)

2. Strukturmerkmale der Grundschule

2.1 Die Schulreform der dreißiger Jahre

Die politischen Ereignisse, die in den letzten Abschnitten erläutert wurden, sind für die Betrachtung des allgemeinen Bildungssystems sowie der Entwicklung der Lehrerbildung insofern wichtig, als sie die spezifischen Rahmenbedingungen verdeutlichen. Die unterschiedliche Entwicklung in den verschiedenen Epochen erfordert allerdings eine differenzierte Betrachtung. Obgleich insgesamt das Bildungsergebnis schlecht ist, zeigte sich gerade in den dreißiger Jahren eine stetige Bemühung, die Quantität der Bildung zu erhöhen.

Im Jahre 1930 hatte das Bildungssystem der Kolonien, neben dem Grundschulunterricht für die weiße und assimilierte Bevölkerung⁴⁸ auch eine elementare Grundschule mit 3 Klassen für die Indígenas-Kinder in den ländlichen Gebieten vorgesehen, welche als offizielle Ausbildung galt. Diese Schulen standen ausschließlich unter der Aufsicht der katholischen Missionen. Eine Berufsausbildung gab es im Handwerk mit vier Klassen für die Jungen. Für die Mädchen gab es die weibliche Berufsschule mit zwei Klassen. In diesem Jahr wurde auch die Schule für die Bildung von Grundschullehrern für die Indígenas gegründet. Die nationalistischen Charakteristiken in den Lehrplänen wurden zunehmend sichtbar, nämlich in der Pflicht im Unterricht die portugiesische Sprache zu verwenden, wobei die Religion in der Indígena-Sprache gelehrt werden konnte. Letzteres hatte zum Ziel, eine schnellere und effektivere religiöse Assimilation zu erreichen. Die Lehrer hatten die portugiesische Staatsbürgerschaft wenn sie Afrikaner waren. (vgl. Pires 1966)

Nachdem die oben genannten Gesetze zur Wiedereröffnung der katholischen Missionen in den ländlichen Gebieten verkündet wurden (s.o.), waren die Missionen noch weit von der Möglichkeit entfernt, allen schulpflichtigen Indígenas-Kindern Unterricht zu garantieren. Die Zahl der Missionen stieg auf eine Anzahl von 44 Niederlassungen, folglich gab es auch mehr Schulen und eine höhere Rate an Schulbesuchen. Nach Belchior (1965: 13) „war im Schuljahr 1942-43 die Anzahl der Schüler auf 95444

⁴⁸ Siehe Fußnote 42

angestiegen und erreichte 385259 im Schuljahr 1960-61“. Die einheimische Einwohnerzahl wurde auf 6 Millionen geschätzt.

Bei einer aus verschiedenen Ethnien bestehenden schulpflichtigen Bevölkerung mit einem Anteil von 95% Nichteuropäern (einschließlich Inder und einigen Chinesen), und im Bewusstsein der daraus entstehenden pädagogischen Schwierigkeiten, hatte die Regierung von Salazar nicht die Fähigkeit und auch nicht den Willen, auf die Diversität der afrikanischen Situation in geeigneter Weise zu reagieren. Das Ziel, aus dem ganzen portugiesischen Territorium eine einzige Nation zu machen, rechtfertigte das Erscheinen des „Ensino Rudimentar“ (Elementarunterricht für Indígenas) in den Kolonien. Die Artikel 66 und 68 des Missionarsstatuts von 1940 über den „Ensino Rudimentar“ sahen den „gleichwertigen“ gesetzlichen Status dieser Primarschule der ländlichen Gebiete innerhalb des Bildungssystems vor. In Wirklichkeit wurde aber bis zum Jahre 1950 nur die Elementarbildung als amtlich angesehen, in der die „Bildungskompetenz“ der Schüler nur aus dem Programm der zweiten Grundschulklasse bestand. So waren die Schulen der portugiesischen katholischen Missionen insofern hybrid, als dass sie auch die dritte und vierte Grundschulklasse unterrichteten. Amtlich war dies nur bis zur zweiten Klasse vorgesehen; für die restlichen Klassen erfolgte dies auf privater Ebene. Nach Rosa (1973:228) „war diese Situation vollkommen widersinnig, solange die Lehrer und die Schüler der verschiedenen Klassen dieselben waren, gleichfalls Indígenas“.

Die (Nicht-)Entwicklung der Grundschulbildung lässt sich anhand der Analphabetenquote zeigen. Die schwarze Bevölkerung hatte 1930 eine Analphabetenquote von 95%, und 25 % die weiße Bevölkerung von Mosambik (vgl. Ramos 1979) Wenn wir nun diese Analphabetenquote von Mosambik mit der von Portugal vergleichen, die nach Carvalho (1996) zur gleichen Zeit 67,8% betrug, sehen wir, dass die von der Regierung Salazar verfolgte Bildungspolitik ihre Früchte trug. Salazar war der Meinung: „ich finde, dass die Bildung von großen Eliten dringender ist, als dem Volk das Lesen beizubringen“. (Mónica 1978: 116) Die Tatsache, dass eine große Bevölkerungsschicht lesen und schreiben konnte, stellte sich als eine potentielle Bedrohung dar. Die Bedrohung lag darin, dass der Zugang zu Büchern mit zersetzenden und „unheilvollen Doktrinen“ zu einer Emanzipation und im Ergebnis zu einem Lernpro-

zess führen kann, der nicht mehr durch den Staat kontrollierbar ist.⁴⁹

Die Entstehung von zwei verschiedenen Arten von Elementarbildung innerhalb des Bildungssystems von 1930 wurde von internationalen Organisationen als eine diskriminierende Situation angesehen, die dann später (1964) durch den Namen „Anpassungsunterricht“ ersetzt wurde. Malheiro (1930) verteidigt die Position der Regierung wie folgt: „Denn die primitiven Völker können nur schrittweise zivilisiert werden, und da die Bevölkerung der Kolonien aus zwei Elementen besteht, einem Zivilisierten und einem Nicht-Zivilisierten, wurden zwei Arten von Grundschulunterricht eingeführt: Für Europäer und Assimilierte und für die Primitiven“. (S. 3) Für den Lehrer Belchior (1965: 17) „handelt es sich um eine unbegründete Schlussfolgerung. Die afrikanischen Kinder, die in primitiven oder vorindustriellen Gesellschaften integriert lebten, haben nicht die gleichen Voraussetzungen wie die gleichaltrigen europäischen oder assimilierten Kinder, wenn sie das Schulalter erreichen, und aus diesem Grunde können sie nicht von Anfang an die gleiche Schule besuchen. Sie kennen die portugiesische Sprache nicht und ebensowenig viele andere Kulturelemente der entwickelten Gesellschaften. Dieser Unterricht, der als elementar bezeichnet wurde und zu Recht jetzt als ein Anpassungsunterricht angesehen wird, ist nichts weiter als eine Vorschule. Es käme zur Diskriminierung, wenn der Afrikaner auf diesen Anpassungsunterricht beschränkt bleiben und daran gehindert würde, in die nächsten Ausbildungsstufen aufzusteigen. Jedermann weiß jedoch, dass dies durchaus nicht der Fall ist. Dass viele Afrikaner nicht über diesen Anpassungsunterricht hinauskommen, ist nicht auf ein Rassenvorurteil zurückzuführen, sondern liegen in der Tatsache, dass nicht genug Grundschulen verfügbar waren“. Trotz der vielen Meinungsverschiedenheiten über die Legitimität der „Ensino Rudimentar“ zu der Zeit und innerhalb des politischen Kontextes, war diese Art von Bildung auf jeden Fall besser, als keine Bildung zu genießen.

Durch die Tatsache, dass die geringe Anzahl der katholischen Missionen nicht den Erziehungsbedarf im inneren Land abdeckten, gründet das Salazar-Regime eine offizielle neue Schulform, die sogenannten „Posto Escolar“ (Unterrichtsstellen), in den ländlichen Gebieten. Die „Postos Escolares“ wurden als eine „billigere“ Maßnahme gegen den

⁴⁹ Die Regierung von Salazar hatte einen interessanten und signifikanten Weg für die Bildungspolitik eingeschlagen. In der Schule wurde alles angeboten, lesen aber durfte man nur, was der Staat für anständig hielt, nicht nur als Kind, sondern auch als Erwachsener und dies das ganze Leben lang. Diese Bildungspolitik hielt sich jahrelang, ohne nachzulassen oder Schwächen zu zeigen. Ausführlich dazu Mónica (1978).

Analphabetismus angesehen, sie ermöglichten aber einigen Kindern der ländlichen Gebiete den Zugang zur Schule. In den Augen von vielen ausgebildeten Lehrern würde die Entstehung solcher Bildungseinrichtungen nur dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts und der Berufsbildung der Lehrer zu senken. Denn, um Lehrer an einer Unterrichtsstellen zu sein, die „Regentes“ genannt wurden, brauchte man absolut keine Lehrerausbildung, sondern nur ein gutes moralisches und ziviles Benehmen. Ein ausgebildeter Lehrer wollte auch nicht in einer ländlichen Schule (wo es keine Infrastrukturen gab) eingesetzt werden.

Da die berufliche Tätigkeit der Lehrer mit der politischen Intentionalität des Staates verbunden war, fungieren die Lehrer als Sprachrohr für die dominierenden nationalen Ideologien. Ihre Stellung beinhaltete eine gewisse Ambivalenz, denn auf der einen Seite durften sie sich als Staatsbedienstete nicht gegen den Staat auflehnen und wurden zudem einer ideologischen Kontrolle unterzogen; auf der anderen Seite hatten sie eine gewisse Autonomie (innerhalb der Schule aufgrund der Entfernung zur Hauptstadt), die ihnen eine gewisse Unabhängigkeit im Unterricht gewährte.⁵⁰

Die historische Perspektive des Lehrerberufes, wie Nóvoa (1992) darstellt, zeigt, dass die Lehrer nicht nur nützliche Instrumente in den Händen des Staates waren, um seine Ideologie zu verbreiten und seine Interessen zu bewahren. Sie handelten auch im eigenen Interesse, denn durch die Aufwertung des Staates werteten sie gleichzeitig auch ihre eigene soziale Funktion und ihren professionellen Status auf.

2.2 Die Schulreform der sechziger Jahre

Die Bildungsreformen dieser Zeit ergaben sich einerseits infolge von sozialen Forderungen in den Kolonien, andererseits durch den politischen Druck der internationalen

⁵⁰ Mir wurde von damaligen Lehrern in den Überseeprovinzen berichtet, dass die Gesetze, die in Lissabon verabschiedet wurden, dort erst ein Jahr später in Kraft traten.

Öffentlichkeit.⁵¹ Die Beschlüsse der Weltkonferenz 1961 in Adis-Abeba und die Abschaffung des Indígenasgesetzes führten nach Rosa dazu (1973), dass „ein seit über zwanzig Jahren praktiziertes und veraltetes System verschwand: Elementar- Anpassungs- oder Landunterricht für die Indígenas der Entwicklungsländer Afrika und Timor; Grundschulunterricht für die übrige Bevölkerung, sei es in Europa wie in den Überseeprovinzen. Dennoch muss daran erinnert werden, dass diese Vielfalt durch das Indígenagesetz zustande kam und dieses auch zu den Bestimmungen des Missionarstatuts gehörte“. (S. 201)

Die Notwendigkeit einer Reform der Grundschule wurde zuerst 1945 durch Rebelo in seinem Essay „Erziehen“ signalisiert. Es blieb jedoch ohne jegliches Echo. Auch Azevedo (1958) machte in seinen Werk „Bildungspolitik in Afrika“ einen Vorschlag und befürwortete eine neue Struktur, die den spezifischen Anforderungen in den Überseeprovinzen innerhalb einer als notwendig angesehenen Bildungseinheit entsprach. Er schlug vor, „die vorbereitenden Klassen als Vorschule anzusehen, die einen besseren Anschluss der Indígenas an die offizielle Schule erlauben würde“. (S. 166/ff.)

Die in den sechziger Jahren eingeführten Bildungsreformen⁵² halten sich bis 1975, dem Jahr der Unabhängigkeit der portugiesischen Kolonien, welche als Konsequenz der „Nelkenrevolution“ von 1974 in Portugal angesehen werden kann. Mit der Reform der 60er Jahre wurde die Grundschulbildung für alle gleich geregelt. Eine Ausnahme bildete die differenzierte Vorschulklasse, die eigene Strukturen, Studienpläne und Schulprogramme aufwies. In dem Bericht mit dem Titel „Der Portugiesischunterricht als Zweitsprache in Afrika“ macht Barreto (1968) ausführliche Betrachtungen über die Situation des Lernens der portugiesischen Sprache im Landesinneren. Er weist auf die Schwierigkeiten der Kinder in den ländlichen Gebieten bei der Anwendung der portugiesische Sprache in der Schule hin. Die Schulrealität brachte eine Reihe von Schwierigkeiten für Lehrer und Schüler mit sich. Die heterogene Gesellschaft, mit 16 ethnischen Gruppen und 24 Sprachen,⁵³ weist eine beträchtliche geographische Verteilung auf. Dieser Umstand ließ eine Reform notwendig werden, wodurch der gesamte Unterricht in der Vorschulklasse mündlich abgewickelt werden sollte. (vgl.

⁵¹ 1960 verabschiedeten die Vereinten Nationen eine Resolution, die das Selbstbestimmungsrecht nicht mehr von der Existenz eines effektiven Staates abhängig machte. Zu der daraus folgenden „Problematik“ siehe Jackson (1990) *Quasi- States: Sovereignty, International Relations, and the Third World*, Cambridge.

⁵² Gesetz (Decreto-Lei) Nr. 45908 vom 10. September 1964

⁵³ Zahlreiche Bibliografien über archäologische, anthropologische, ethnologische und linguistische wissenschaftliche Arbeiten und Materialien der unterschiedlichen Ethnien sind im Instituto Tropical (Lisboa) zu finden.

Barreto 1968) Diese Hinweise sind im Schulgesetz von 1964 zu finden: „Die Vorschulklasse hat die Aneignung der Nationalsprache zum Ziel. Es finden vorbereitende Tätigkeiten auf das schulische Leben statt. Der mündliche Unterricht soll auf spielerische Art durchgeführt werden. Das Hauptziel besteht darin, die kognitiven Fähigkeiten und die spezifischen Qualitäten des Kindes zu wecken, damit es direkt und unmittelbar seiner Entwicklung entsprechend in die Schule integriert wird“. (§1 Art. 2 des Gesetzeserlasses Nr. 45908)⁵⁴ Die Einführung der didaktischen Form der Oralität in den Vorschulklassen wurde seitens der Lehrer sehr positiv bewertet. Dieng (1983) beschreibt die Anwendung der Oralität als Einführungsphase in der Schule wie folgt: „In einer Zivilisation der Mündlichkeit, die nur über ein flüchtiges Instrument verfügt, nämlich das Wort, das nicht die Idee des Fortbestehens in sich hat wie es durch die Schrift vermittelt wird, wird die Phase der Oralität zu einer entscheidenden didaktischen Form im Lehr- und Lernprozess“ (S. 123).

Von nun an bestand die Grundbildung in allen Schulen in den ländlichen Gebieten aus einer obligatorischen Vorschulklasse und vier Grundschulklassen, wobei die 4. Klasse nur für die Schüler obligatorisch war, die im Schulgebiet (ca. 3 km) wohnten. So bestand die Grundschule in den ländlichen Gebieten aus fünf Klassen. Diese Reform berücksichtigte zunächst aber nicht die Inhalte und sah keine Neuanpassung der pädagogischen Lernziele für die Lehrerausbildung vor. Der Vorschlag einer Programmrevision kam durch die Initiative einer Gruppe von Grundschullehrern zustande, die in Angola ihren Dienst leisteten. Bei den Bildungsbehörden der Regierung in Lissabon wurden sie jedoch lange Zeit ignoriert, obwohl das Programm durch das Dekret Nr. 20380 offiziell eingeführt wurde. Seine Umsetzung konnte aber niemals sämtliche Überseeprovinzen erreichen.

Die neue Formulierung des Programms für den Grundschulunterricht, angepasst an die Überseebedingungen, lässt was den Inhalt und die Schulpraxis anbelangt, ohne Zweifel eine große pädagogische Adaptation an die afrikanischen Gesellschaften, erkennen. Die für die Lehrer vorgesehene didaktische Ausbildung, war durch den pädagogischen Geist der Reformpädagogik geprägt. Hier scheint es mir wichtig, einen Aspekt hervorzuheben, der für die pädagogische Bildung der Lehrer entscheidend war und ist: „Die Lehr- und Lernfertigkeiten werden nicht durch einen wortreichen Abstraktionismus erworben,

⁵⁴ Nach Rosa (1964) war diese Reform nicht „fortschrittlich“, weil der Zusammenhalt der „Nation“ gewährleistet werden müsste. (S. 202)

vielmehr sollen sie sich auf das Konkrete beziehen“. (Rosa 1964 :107) Im Kontext dieser Reform wertete die Regierung in Lissabon die örtlichen Sprachen auf und gab Hinweise, wie man die portugiesische Sprache fördern könnte. So verabschiedete die Gesetzesverordnung Nr. 45908 „Instruktionen“ für das Fach Nationalsprache. Auch in den Grundschulen wurde der Gebrauch der lokalen Sprache als ein Lehrinstrument der portugiesischen Sprache erlaubt, wie die in Mosambik üblichen Sprachen Ronga, Sena und Macua (vgl. Lei Orgânica do Ultramar Portaria Nr. 1992 und 20328 vom 3/7 1963 und 8/ 1964).

Diese Inhaltsreform berücksichtigte die Forderungen der Lehrerbildung schon allein deshalb, weil die Qualität des Unterrichts besonders in den ländlichen Gegenden erhöht und verbessert werden sollte. Leider brachte sie aber nicht die notwendigen Resultate hervor, denn die Arbeitsbedingungen der Lehrer wurden nicht verändert und die systematische Ausbildung von neuen Lehrern nicht gefördert. Dazu kam noch ein gewisser politischer Widerstand und ein fehlendes Interesse, die neuen Inhalte, die nicht zusammen mit der Gesetzesverordnung Nr. 45908 verkündet wurden, bekannt zu geben. Ein weiteres Problem bestand in dem Mangel an Lehrern auf allen Unterrichtsebenen. Im Jahre 1964 gab es in Mosambik 1278 Lehrer mit beruflicher Ausbildung, 4236 „Monitores“ und Hilfslehrer. (vgl. Pires 1965)

2.3 Die Grundschullehrer und ihre Ausbildung bis 1974

Dem Konzept des Aufbaus bzw. der Erweiterung der Lehrerausbildung für die Primarschule lagen vier Kategorien von Lehrern zugrunde, die die staatlichen Bildungsdefizite hinsichtlich des tatsächlichen Bedarfes an Lehrern zu steuern versuchte. Als da wären: 1.- Die Lehrer für die Elementargrundschule, die eine berufliche Ausbildung zum Grundschullehramt hatten (es gab zwei Schulen für das Lehramt in Mosambik); 2.- die Lehrer der Unterrichtsstellen für die ländlichen Schulen, für die weder der Nachweis einer bestimmten pädagogischen Qualifikation noch das Absolvieren der Lehrerausbildung notwendig war, sondern in erster Linie das Abschlussniveau der Grundschule. Sie durften bis zur 3. Klasse unterrichten; und 3.- die „Monitores“ mit Sekundargrundschulbildung und einem pädagogischen Ferienkurs. 4.- die Schulinspektoren, deren Aufgabe darin bestand, pädagogische Aufklärungsarbeit zu leisten, die

Weiterbildungskurse in den Ferien zu organisieren sowie die Befolgung von festgesetzten Normen und Bestimmungen für die Prüfungen zu beaufsichtigen.

Die Schulinspektion war eine hierarchische Gruppe. Sie wurde aus den Grundschullehrern rekrutiert und in verschiedene Stufen eingeteilt: Unterinspektor, Inspektor, Chefinspektor. Inspektion „bedeutet kooperieren, orientieren und erklären, um jedem einzelnen Lehrer dabei zu helfen, seine Aufgabe zum Wohl der Kinder mit ihrer natürlichen spontanen Entwicklung und ihrem physischen, geistigen Wachstum zu bewältigen“. (Rosa 1964: 240) Um Inspektor werden zu können, muss der Kandidat fünf Jahre lang als Unterinspektor tätig gewesen sein, über eine gute Reputation verfügen, eine neue Prüfung zum Nachweis eines sicheren Studiums bestehen sowie eine aktualisierte Allgemeinbildung nachweisen. Der Kandidat soll eine persönliche Arbeit in einer der folgenden Tätigkeiten der Grundschulausbildung präsentieren: Psychopädagogische Experimente, interne Schulorganisation, Methodologie, spezielle Didaktik, Schulselektion und Erziehungsstatistik. Diese Prüfung mussten alle Unterinspektoren zwangsweise vor dem 45. Lebensjahr ablegen. Sie wurden in den vorzeitigen Ruhestand versetzt, wenn sie zweimal durchfielen“ (ebd.: 238).

Obwohl das Ziel der Bildungsreform die Zunahme des Unterrichts sowie die Verbesserung des Ausbildungsniveaus war, hatte ihre Umsetzung einen sehr beschränkten Erfolg. Dieses Scheitern ist u.a. auf das politische Machtspiel sowie auf die Kürzung der Haushaltsmittel für den Bildungssektor zurückzuführen. Fraglich ist, weshalb eine Reform ausgearbeitet und eingeführt wurde, ohne eine Revision der staatlichen Haushaltsmittel, für den Bereich durchgeführt zu haben. Wie soll die Lehrerbildung die Schulpraxis verändern, wenn keine finanziellen Mittel, dafür verfügbar sind? Um eine Verbesserung des Unterrichts zu erreichen, wäre es an erster Stelle notwendig gewesen, eine breite finanzielle Unterstützung sowohl für den amtlichen wie für den nicht amtlichen Unterricht (Missionsschulen) zu erhalten. Nach Barreto (1968) sind die Gründe für den mangelhaften Grundschulunterricht dadurch zu erklären, „dass im Falle von Mosambik, wo die Schülerquote bei 37% der schulpflichtigen Kinder lag, kein großer Erfolg möglich gewesen wäre, denn der Haushaltsplan für die Provinzen sah nur 3,5% der öffentlichen Ausgaben (mit Ausnahme der Universität) für alle Schulebenen vor. Darüber hinaus gab es ein großes Missverhältnis zwischen den Ausgaben für die offizielle Grundschule - 76 000 Contos für 41552 Schüler - und 52 000 Contos für die

385002 Schüler des „offizialisierten Unterrichts“.⁵⁵ Was unsere Hoffnung auf positive Resultate bei der Ausführung einer Politik für die „Lusophonie“ enttäuschte, sind folgende Besorgnis erregenden Zahlen: Von jeweils 100 Indígenas Schülern sind 72% in der Vorgrundschule, 16,1% in der ersten Klasse, 7% in der zweiten Klasse, 3,4% in der dritten Klasse und 1,5 % in der vierten Klasse. Diese Zahlen beziehen sich auf die Bevölkerung, die zur Schule geht, denn der Rest (733 189) ist ein unbekanntes Terrain, was ebenso bei den Erwachsenen der Fall ist“. (S. 153)⁵⁶

3. „Bildung für Alle“ aus der Sicht der FRELIMO

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die politische Argumentation der FRELIMO-Bewegung, wie sie die Bildungsaufgabe auf bestimmte ideologische Anforderungen reduzierte. Das seit 1964 in den befreiten Regionen⁵⁷ geschaffene und praktizierte Organisationssystem wurde durch die FRELIMO als das Modell der sozialen Organisation für das zukünftige ländliche Leben angesehen. Die Grundlage für diese Ordnung war das Lebensmodell von „Nashingwe“ in Tanzania, das in positiver Weise das Leben nach kommunistischen und militärischen Prinzipien darstellte. In Wirklichkeit war das Modell von Nashingwe mehr der Situation und Organisation eines Laboratoriums ähnlich, weit von der Realität entfernt und nicht übertragbar auf das wirkliche Leben.

Die Perspektive einer „demokratischen Schule“ war eine große Herausforderung für eine Bildungspolitik, die sich bei der Machtverteilung auf eine soziale Partnerschaft stützen wollte, in der Lehrer und Schüler voneinander lernen sollten. Es wurde ein Umfeld voller Harmonie und Vertrauen propagiert, wo jedermanns Talent aufgebaut und aufgewertet werden sollte, mit dem Ziel, eine vereinte Nation zu schaffen. Grundlage hierfür sollte eine neue Art der sozialen Arbeitsbeziehung sein. Das ideologische Erziehungsprogramm, welches in den befreiten Zonen vermittelt wurde, zeigte folgende Konfiguration: 1. „Die Schule ist das Ausbildungszentrum des Volkes der

⁵⁵ Gemeint sind die Missionsschulen.

⁵⁶ 1965 wurde die Sekundarschule von 7% Indigenas-Kindern besucht. Die Universität hatte 502 Studenten.(vgl. Pires 1966:29)

⁵⁷ Die befreiten Zonen waren die Regionen, die FRELIMO eroberte.

Befreiungsfront von Mosambik; der Kern dieses Programms ist die Einheit des Volkes im Kampf seiner Befreiung und Emanzipation. 2. Sie ist ein Kampfbüro gegen die Konzepte und Gewohnheiten der traditionellen Kultur, die die Kreativität und die Initiative gefangen hielten. Sie tritt für eine neue Art der Beziehungen zwischen Jung und Alt, zwischen Mann und Frau, sowie für eine neue Weltanschauung ein. 3. Sie ist ein Diffusionszentrum von wissenschaftlichen Kenntnissen, wenn auch elementares Wissen, für die Einführung von neuen Arbeitsmethoden, hinsichtlich des Produktionszuwachses und der Befriedigung des wachsenden Bedarfes des Kampfes. 4. Sie ist die Ausbildungsstätte für die notwendigen Kämpfer. 5. Sie bildet Arbeiter, die sowohl die leitenden als auch die militärischen Funktionen inne haben, in einer ständigen Verbindung zwischen den manuellen und den intellektuellen Fähigkeiten“. (Mazula 1995: 109)

Die Grundschule für Kinder war in 2 Stufen unterteilt: Die Vorschule, die in Zentren für Kinder stattfand, die Grundausbildung mit 4 Klassen, die in den Grundschulen unterrichtet wurde. Folgende Fächer wurden unterrichtet: Portugiesisch, Arithmetik, Geographie, Naturwissenschaft, Geschichte, Praktische Arbeiten, Politik, Kunstunterricht und Gymnastik. Folgende Richtlinien waren für jedes Fach gültig:

- a) - „Portugiesisch - die Lehrer sollen die Schüler dazu befähigen, auf Portugiesisch zu denken und zu kommunizieren, demzufolge soll sich der Unterricht auf komplette Sätze konzentrieren und nicht auf isolierte Worte. Es sollen Themen zur Sprache gebracht werden, die eine allgemeine Diskussion aktivieren.
- b) - Mathematik - soll die Schüler dazu bringen, die gelernten Kenntnisse in der Praxis anzuwenden.
- c) - Geschichte - infolge der schwachen Portugiesischkenntnisse und der Schwierigkeiten der Lehrer, die Geschichte mit der Politik in Verbindung zu bringen, vermittelte man Kenntnisse der „Prozesserfahrungen des Volkes“. Dies ist ein wichtiges Mittel, um die Gegenwart zu verstehen und Orientierung für die Zukunft zu schaffen. Durch das Studium der Geschichte können die Erfahrungen der vergangenen Generationen verwertet werden, u. a. helfen diese Erfahrungen, die Notwendigkeit und die Bedeutung des bewaffneten revolutionären Kampfes zu verstehen.
- d) - Geographie - soll auch die wirtschaftlichen Charakteristiken von Mosambik lehren, seine Hauptprodukte, die Notwendigkeit die Produktion zu diversifizieren, sowie die Bedeutung der Erhaltung des Ackerbodens.
- e) - Politik - hatte diverse Konzepte für unterschiedliche Altersgruppen. So sollten den kleineren Kindern die politischen Grundbegriffe beigebracht werden, damit sie die Orientierung von FRELIMO für die verschiedenen Tätigkeitssektoren verstehen konnten, hauptsächlich in Bezug auf Erziehung und Kultur. Ferner sollten Grundaspekte des

Befreiungskampfes, die Begriffe des Kolonialismus, des Neokolonialismus und des Imperialismus vermittelt werden. Der Unterricht sollte auf konkrete bekannte Beispiele aufbauen und nicht auf auswendig gelernte Definitionen zurückgreifen“. (Mazula 1995: 112)

Für die älteren Schüler und für die Sekundarstufe wurden im Programm umfassendere Begriffe der Politik und der Ideologie, sowie die Differenz zwischen der politischen und der reaktionären Linie, die Bedeutung des kommunistischen Kampfes, der Macht des Volkes und der Unterschied zwischen dem idealistischen und materialistischen Weltkonzept behandelt. Im Jahre 1970 gab es 29.000 Schüler in den Schulen der befreiten Zonen. Nach Mazula (1995) sollte diese Form der politischen Erziehung „der Bevölkerung dazu verhelfen, den schöpferischen Wert der Arbeit zu verstehen und in ihr ein Bewusstsein für die Arbeit zu schaffen, das anders war als das Bewusstsein der kolonialen Sklavenarbeit“. (S. 148) Dieses kommunistische „Bewusstsein“ wurde dem Land später zum Verhängnis.

3.1 Die Lehrerausbildung in den befreiten Zonen

Dieses Kapitel hat in erster Linie das Ziel, die ideologischen Prinzipien im Lehrerbildungssystem der FRELIMO Bewegung zu zeigen. Dabei beruhen die Aussagen auf Erzählungen von in den befreiten Zonen tätigen Lehrern, die sich nach dem Demokratisierungsprozess „umorientiert“ haben. Alle Lehrer, die in den befreiten Zonen unterrichteten, wurden nach den Erziehungsprinzipien, Zielsetzungen und den Unterrichtsprogrammen von FRELIMO ausgebildet. Diese Ausbildung wurde in nationalen und provinziellen Kursen abgewickelt, die zwischen drei Monaten und einem Jahr dauerten. Jeden Monat versammelten sich die Lehrer in einem Seminar zur gemeinsamen Auswertung des Unterrichts vom Vormonat sowie zur Vorbereitung des Programms für den nächsten Monat. Diese Seminare hatten eine homogene Anwendung der Programme zum Ziel und sollten eine Vereinheitlichung der pädagogischen Methoden bewirken, die je nach Unterrichtsprogramm ausgewählt wurden. Nyasengo (1986), Lehrer an einer solchen Schule (Maguiguane), beschreibt die Tätigkeiten der Schüler folgendermaßen: Die Schüler hatten täglich 6 Unterrichtsstunden mit einer Dauer von jeweils 45 Minuten. Für das Lernen waren 3 Stunden vorgesehen, für die

landwirtschaftliche und handwerkliche Produktion 2 Stunden und für die sportlichen Tätigkeiten gab es 1 Stunde. Die älteren Schüler beteiligten sich auch am Bau von Unterkünften und am Erwachsenenunterricht, um auf diese Art und Weise die Verbindung zwischen Schule/Gemeinschaft sowie zwischen Schule/Produktion herzustellen. Dadurch bekam die Schule einen polytechnischen Charakter. (vgl. Mazula 1995)

Die militärische Schulung von Lehrern und älteren Schülern war obligatorisch, um sie auf den Kriegsfall vorzubereiten. Auf diese Art und Weise wollte man die Figur eines neuen Menschen prägen, der gleichzeitig Produzent, Kämpfer und Lehrer sein sollte. Die Lehrer wurden unter folgendem Motto rekrutiert: „Wer Lesen kann, hat die Pflicht, es denen beizubringen, die es nicht können“. (Mazula 1995: 104) Da die Lehrer ein sehr niedriges Bildungsniveau besaßen, was die Allgemeinbildung und die portugiesische Sprache anbelangt, wurden Fortbildungskurse zur Verbesserung dieser Kenntnisse angeboten. Die Lehrer entwickelten eine Unterrichtsform, in der sie produktives Arbeiten in ihre Schultätigkeiten integrierten, mit dem Ziel, in den Schülern „eine Liebe zur Arbeiterklasse zu bilden, die Schule selbst zu versorgen und in den Schülern den Schmarotzergeist auszurotten“. (Machel 1971)

Wie in Nashingwea durfte auch in den befreiten Zonen keinerlei Kritik geübt oder Standpunkte vertreten werden, die das Modell in Frage stellten. Die Kritiken wurden als eine Begünstigung des Feindes interpretiert, folglich als eine Aktion, die bestraft werden musste. Repressive Maßnahmen gegen „die Korrupten“ wurden oftmals in Razzien durchgeführt. Das Modell Nashingwea, das als Gegenstück zum Erziehungsmodell der Regierung von Lissabon fungieren sollte, wurde dadurch ein totalitär geschlossenes und ideologisches Modell.

Das Erziehungsprojekt übernahm auf diese Weise die soziale Veränderung als einen Leitfaden des pädagogischen Handelns der Schule, den die Lehrer letztendlich umsetzen sollten. Der Unterricht und die pädagogische Praxis sollten diese befreiende Dynamik stimulieren, um die Schüler dazu zu bringen, sich für die Veränderung der Gesellschaft verantwortlich zu fühlen und in ihnen die Überzeugung zu vermitteln, dass der Mensch Herr seiner eigenen Historie ist. Demzufolge sollte man gegen jederlei Praktiken kämpfen, die den Menschen zum Objekt und nicht zum Subjekt seiner Veränderung machen. Damit waren auch alle traditionellen Rituale, die noch existierten, ausgelöscht.⁵⁸

⁵⁸ Eine Darstellung der traditionellen Lebensform in Mosambik siehe u.a. Gonçalves Costa (1944)

3.2 Bildung als Indoktrination während der Machel Regierung (1975-1983)

Im Anschluss an den vorigen Abschnitt wird die bildungspolitische Konzeption Mitte der siebziger Jahre erläutert. Es lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der „Nashingwea Schule“ und dem Bildungskonzept Marchels zeigen. Um die Rahmenbedingungen darzustellen, die dazu führten, werden zuvor die politischen Hintergründe kurz zusammengefasst.

Die soziale und politische Situation in den Jahren nach der Unabhängigkeit zeichnete sich durch eine große politische und soziale Verwirrung, eine große soziale Agitation, eine labile Wirtschaft und den Mangel an politischer und administrativer Kompetenz aus. Der Unabhängigkeitsprozess konnte deshalb auch nicht in die „richtige Bahn“ gelenkt werden. Die Übernahme der politischen Macht durch die FRELIMO verlief relativ ruhig, ohne große politische Auseinandersetzungen innerhalb der Befreiungsbewegung von Mosambik. Sie zeigte sogar eine relativ große innere Kohäsion im Vergleich zu anderen Befreiungsbewegungen, wie zum Beispiel jener Bewegung von Angola. Die scheinbare Einheit innerhalb der Befreiungsbewegung wurde durch den plagenden Wunsch der inneren Union erzeugt, was dazu führte, dass keine politisch-ideologischen Divergenzen zwischen den aktiven Mitgliedern sichtbar wurden. Daneben gab es aber einen Antagonismus, besonders hinsichtlich des Modells von FRELIMO zur wirtschaftlichen Entwicklung und zur sozialen Organisationsform. Auf der einen Seite standen die kommunistisch-leninistisch-orientierten Parteimitglieder, auf der anderen Seite diejenigen, die eine Neustrukturierung innerhalb einer sozial-ökonomischen Perspektive sahen, die mehr der Tradition und dem kapitalistischen Wirtschaftssystem zugewandt waren. Ihr Ansatz wurde aber mit der Kolonialpolitik verglichen und durch diejenigen verworfen, die eine sozialpolitische Organisation auf der Basis einer breiten Volksbeteiligung nach dem Beispiel des politischen Sozialismus schaffen wollten. Der politische Übergang 1975 ging ohne demokratische Wahlen im Land vonstatten. Somit wurde, wie in der Kolonialvergangenheit auch nach der Unabhängigkeit wieder ein Einparteiensystem eingeführt, das nun aber kommunistisch war.

Revolutionäre Aktionen, die durch „angebliche“ Versuche einer unilateralen Unabhängigkeit beschwichtigt werden sollten⁵⁹, führten zwischen 1975-76 schließlich zu

⁵⁹ Ausführlich dazu Jardim (1977)

einer regelrechten „Jagd auf die Weißen“, welche die überstürzte Flucht aller portugiesischen, ausländischen und mosambikanischen Weißen zur Folge hatte. Von einem Tag auf den anderen gaben sie ihre Stellungen in sämtlichen sozialwirtschaftlichen Bereichen des Landes auf. Bei dem Versuch der FRELIMO-Regierung, Chaos und einen Kollaps des sozial-wirtschaftlichen Lebens des Landes zu verhindern, wurden alle Sektoren inklusive der Schulen mit dem Ziel nationalisiert, Grundlagen für die „reale und generelle Demokratisierung der Wirtschaft und der Bildung im ganzen Land zu schaffen“. (Machel 1976: 11) Bei dem Versuch, den internen Problemen, die durch eine Konfrontation zwischen den verschiedenen Standpunkten entstehen würden, vorzubeugen, kam es zu dem Beschluss, die noch bestehenden traditionellen Häuptlinge (Régulos) zu verbieten und abzuschaffen. Sie sollten durch Basiskomitees oder Dynamikgruppen ersetzt werden, die wiederum auf lokaler Ebene gewählt werden sollten⁶⁰. Aber die ideologischen Divergenzen im Kern der FRELIMO wurden immer größer und führten schließlich zur Teilung und zur Ausweitung des Krieges mit der RENAMO⁶¹, die auch europäische, südafrikanische und amerikanische Unterstützung erhielt.

Die Schulexpansion zwischen 1975-1977 lässt sich als nachholende Modernisierung im Rahmen eines kommunistischen Modells ansehen. Die erste Erziehungsreform brachte eine Änderung der Fächerinhalte und eine neue Schulorganisation mit sich: Die Unterrichtspläne und -inhalte wurden abgeändert, die Fächer Geschichte und Erdkunde Portugals wurden durch Geschichte und Erdkunde von Mosambik, das Fach Religion und Moral durch politische Erziehung ersetzt. Abgesehen von diesen neuen Fächern, wurden auch produktive und kulturelle Aktivitäten eingeführt, welche nach Graça Machel (1979) „eine Form der Bekräftigung der mosambikanischen Persönlichkeit darstellten“. (S. 19) Die Neubearbeitung der Schulbücher ließ den stark ideologischen Charakter deutlich werden. Die geringe Anzahl verfügbarer Literatur stammte aus Russland oder aus der damaligen DDR und die Übersetzungen waren sehr dürftig. Der Lernprozess wurde auf politisch gefärbten Slogans und Motti aufgebaut. Die Rechenaufgaben wurden mit Kriegsmaterial veranschaulicht. (vgl. Programa Escolar 1976). Ziel der Reform war in erster Linie, „demokratische Beziehungen“ in den Schulen

⁶⁰ Über diese Themen gibt es unterschiedliche Meinungen, z.B. Lundin (1992) und Alfane (1994)

⁶¹ Resistência Nacional Moçambicana. (Nationaler Widerstand von Mosambik) Fast 20 Jahre Bürgerkrieg endeten mit einem allgemeinen Friedensabkommen 1993 und mit dem Aufruf zu demokratischen Wahlen 1994.

zu schaffen und zu entwickeln. Dafür war die politische Mobilisierung des „Volkes“ notwendig, die an die Organisation von „dynamisierenden Gruppen“ gebunden wurde. Diese Gruppen versammelten das Volk und entschieden, wo neue Schulen eröffnet werden sollten, was zu einer Explosion von neuen Schulen führte. Man dachte aber nicht an ihre Finanzierung und vergaß zudem die Rekrutierung von Lehrern mit pädagogischer Bildung. In diesem Rahmen wurden in vielen Orten durch die Initiative der Gemeinden Schulen gegründet, die mit lokalen Ressourcen errichtet wurden. Das Schulpersonal wurde innerhalb der Gemeinden rekrutiert. Die Auswahlkriterien waren u. a. die politische Aktivität und ein Minimum an „Sensibilität“ für den Sektor, ohne die professionellen Qualifikationen der Kandidaten zu berücksichtigen.

Nach den ersten zwei Jahren der politischen und sozialen Instabilität wurde zunehmend die Tendenz zur kommunistischen Ideologie sichtbar. Die Nationalisierung und Verstaatlichung der Bildung war der erste Schritt, der dem Staat erlaubte, den Erziehungsprozess zu leiten und das Ausbildungssystem zu vereinheitlichen. Mit anderen Worten ging es darum, den Sektor zu „demokratisieren“. Die „neue Auslegung“ des Begriffs „Demokratie“ führte aber schließlich zur Schwächung und Verwirrung der gesamten zivilen Gesellschaft. So wurden die Schulen des Volkes, die aus den Initiativen der Bevölkerungen gleich nach der Unabhängigkeit entstanden sind und eine lokale Leitung und Orientierung bekamen, später durch die Regierung übernommen, was zu einer großen Unzufriedenheit der Gemeinschaften führte. (vgl. Ministério Educação 1980)

Die Leitung und Verwaltung des Bildungssystems standen unter der Verantwortung des Erziehungsministeriums. Das Ministerium händigte den Schulen ein Dokument über die politische und administrative Schulorganisation aus, mit der Absicht, dem Chaos in den Schulen ein Ende zu setzen. Dieses Dokument definierte die Methoden der kollektiven Arbeit und die Leitungsmethoden, belehrte über Formen der Demokratisierung durch das Volk und gab Orientierungen hinsichtlich des Aufbaus einer engen Verbindung zwischen Schule und Gemeinde (LEC). Diese Schulorganisation ging von zwei Vorbedingungen aus: Die erste beinhaltete, dass, solange die Schule das Privileg einer Minderheit bliebe und nicht allgemein zugänglich wäre, die Gefahr bestehe, dass Schüler und Lehrer eine privilegierte Elite bilden würden. So verlangte die Demokratisierung der Bildung auch die sozialpolitische Demokratisierung der Gesellschaft selbst. Die zweite Vorbedingung besagte, dass die Schaffung der Schule als ein „demokratisches Zentrum“ auch von den definierten Zielsetzungen und von den anzuwendenden Methoden abhängig sein würde. Cabaço (1995) stellt die Inkohärenz der Praktiken bezüglich dieser Prinzipien dar, „denn

diese waren der Ursprung für das Wiedererscheinen von autoritären Praktiken in der Schule und in der Gesellschaft, welche im Namen der Macht des Volkes legitimiert werden sollten“. (S. 353)

Die Grundschulbildung bestand aus zwei Stufen; die erste Stufe umfasste die 1. bis 4. Klasse und die zweite Stufe die 5. bis 6. Klasse. Wie oben bereits erläutert, wurde die erste Zeit nach der Unabhängigkeit durch eine große aber unkontrollierte Schulexplosion begleitet. Große Bevölkerungsteile strömten zu den Alphabetisierungskampagnen⁶², welche zuerst durch die „Dynamischen Gruppen“ und später durch Parteizellen koordiniert wurden. Diese Situation endete 1977 mit der Gründung der Frelimo-Partei und ihrer Umstrukturierung als eine marxistisch-leninistische Partei. Zu dieser Zeit wurden die „Dynamischen Gruppen“ durch die Parteizellen ersetzt, welche interne Strukturen hatten, die auf die Bevölkerung einwirken sollten.

Die Option von FRELIMO, den marxistisch-leninistischen Weg einzuschlagen, war nach dem III. Kongreß „eine unvermeidliche Bedingung, um das kapitalistische und imperialistische System zu zerstören und eine Gesellschaft aufzubauen, in der es keine Ausbeutung von Menschen durch Menschen gibt“. (Acta do Congresso de FRELIMO) Nach drei Jahren Unabhängigkeit war die Bekämpfung des sogenannten „Feindes“, der zu einem abstrakten Phantom wurde, nichts anderes als die Legitimierung eines kommunistischen Regimes, dessen Grundlage die obsessive Logik von Einheit und Sicherheit zu sein schien. Die Regierung als Volksvertretung sah keine Notwendigkeit, den Dialog mit Andersdenkenden und Dissidenten zu eröffnen. Sie wurden als unbedeutende Minderheit behandelt. Dieser Standpunkt bestimmte auch die Beziehung des Staates zu den verschiedenen Kirchen. Spannungen kamen in erster Linie durch die verschiedenartigen „Konzepte und Weltanschauungen“ auf, und zweitens durch die Nationalisierung des Besitzes der religiösen Institutionen. Die Konsequenzen des Einparteiensystems waren schwerwiegend und führten zu einem zwanzigjährigen Krieg, der das Land in einen Zustand des Elends brachte. (vgl. Baloi 1991)

Diese Phase lässt sich durch eine bürokratisierende, zentralisierende und technizistische Tendenz im Erziehungswesen kennzeichnen, die sich auch in den anderen Staatsorganen niederschlug. Die kritische Ansprache wurde durch die doktrinäre, autoritäre und

⁶² Zu diesem Thema siehe u.a. Fuchs (1993)

legitimierende Rede ersetzt, die eine extrem radikale links-politische Ausrichtung verfolgte. Als repressive Maßnahme gegen die kritischen Meinungen wurde 1979 die Todesstrafe durch Erschießen eingeführt, später im Jahre 1980 die Strafmaßnahme der Peitsche. Das war der soziale Kontext als das Nationale Bildungssystem eingeführt wurde. Die Situation wurde durch die Hungersnot verschlimmert, die durch mangelnde Verwaltungsfähigkeit, Krieg und Naturkatastrophen verursacht wurde. Mit der nachlassenden Motivation der Bevölkerung, mit dem progressiven Rückgang der logistischen Hilfe der Ostblockländer und der damit einhergehenden Schwächung der Parteidisziplin und -ethik erwies das Regime sich als ein Modell ohne Entwicklungspotential.

4. Das Nationale Bildungssystem (SNE) 1983

Im Folgenden sollen kurz die gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergründe, die für die Entstehung des jetzigen nationalen Bildungssystems konstitutiv sind, dargestellt werden. Die Einführung des neuen Erziehungssystem 1983 geschah zu dem Zeitpunkt, als der Krieg seinen Höhepunkt erreichte. Die Partei Frelimo reformulierte das zentralistische Wirtschaftsmodell neu, was für die Partei eine intensivere Kontrolle des Marktes zur Folge hatte. Desweiteren konnte dadurch die Haushaltsfinanzierung des Staates straffer diszipliniert werden. Die darauf folgende wirtschaftliche Umstrukturierung machte sich auf allen Sektoren bemerkbar, besonders in den sozialen Dienstleistungen, im Erziehungs- und Gesundheitswesen. So wurde die Einführung des Nationalen Bildungssystems von vornherein behindert. Nach Einschätzungen des Erziehungsministeriums hatte 1989 das Bildungssystem nur 50% des Landes erreicht.

Neben den angezeigten Konjunkturfaktoren kommt hinzu, dass das Nationale Bildungssystem durch sogenannte „technische Arbeitsgruppen“ erarbeitet wurde, die keine Erfahrung im Bildungswesen hatten. Dies führte dazu, dass die Umsetzung dieser Programme auch von Seiten der Lehrer auf Widerstand stieß. Die neuen Programme wurden von „oben“ oktroyiert und entsprachen nicht den realen Bedürfnissen von Schülern und Lehrern. (vgl. IV. Teil) Bei der Ausarbeitung der Lehrpläne haben weder Erziehungswissenschaftler noch Lehrer teilgenommen. Darin liegt ein Grund, weshalb

sich über diese Jahre die Situation des generellen Analphabetismus im ländlichen Raum nicht signifikant geändert hat.

Im Hinblick auf die bestehende soziale Ungleichheit zwischen Stadt und Land wurde aufgrund der neuen Definition im Lehrplan ein noch krasserer Unterschied zwischen den zwei Gruppen geschaffen. Die in diesem Zusammenhang ausgelöste Diskussion beschäftigt nationale Wissenschaftler, die auf die Kontextlosigkeit, die in den Lehrplänen herrscht, aufmerksam machen. (vgl. Michili 1996) Der nationale Lehrplan, der auf den Aufbau und die Bewahrung einer globalen „vereinten Kultur“ abzielte, die als Grundlage für die Entwicklung eines nationalen Identitätsgefühls dienen sollte, berücksichtige nicht das spezifische kontextuelle Umfeld der ländlichen Kinder. Dies trägt dazu bei, dass in den ländlichen Gebieten, in denen die Schulintegration ein schwieriger Prozess ist, der Lehrer sich mit der Situation überfordert fühlt.

Diese Verfahrensweise entspricht den Vorschlägen der Globalisierungsmethodologie als einer neuen überwältigenden Strategie, deren zentrales Motto in folgendem Satz zusammengefasst werden kann: „Sei identisch mit uns oder du existierst nicht“. (Costa 1998: 11) Diese These kann zwar als unsachgemäß angesehen werden, aber es ist nicht schwierig festzustellen, dass soziale Differenzierung erzeugt werden kann, die zwangsläufig bei der Definition eines nationalen Lehrplans auftritt. Eine Frage, die sich bei der Einführung eines neuen Systems und Lehrplans stellte, bezieht sich auf die Nicht-Qualifizierung der Lehrer infolge der neu an sie gestellten Anforderungen. (vgl. Baloi & Palme 1997)

Zusammenfassend lässt sich der Notstand an schulischen Dienstleistungen in der Grundstufe in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Ungeeignete, mangelhafte und hemmende Infrastruktur.
2. Lehrpläne, die streng fachorientiert und deren Inhalte insofern ungeeignet sind, da sie keine Beziehung zum Leben der Schüler und ihrer Gemeinschaft aufweisen.
3. Wenig effektive Unterrichtsmethode.
4. Qualitativer und quantitativer Mangel an Lehrern.
5. Ein sehr zentralisiertes Verwaltungssystem mit dürftigen materiellen und finanziellen Mitteln.
6. Niedrige und demzufolge entmutigende Arbeits- und Lebensbedingungen für die Lehrer.
7. Bloßes Vollziehen der Schulpläne.
8. Veraltete Lehrmethoden mit Vorrang des Auswendiglernens.

(Golias 1992, 1993, 1995, Golias & Tomo 1990 Palme 1992)

Aufgrund dieser Missstände soll im Folgenden das Ungleichgewicht zwischen Lehrerbildung, den Zielsetzungen des Systems und den realen Bedürfnissen der Schüler betrachtet werden.

4.1 Die Lehrerbildung im SNE

Im Anschluss an die allgemeinen Strukturmerkmale des Bildungssystems soll die Lehrerbildung als Bestrebung der Lehrer, ihrer gegenwärtigen nicht-qualifizierten Lage zu entkommen, hervorgehoben und näher betrachtet werden. „Der Lehrer wird als der Rückhalt des Bildungssystems angesehen, ohne den jede erzieherische Innovation nutzlos wäre“. (SNE 1983) Die vorgesehenen Strukturen für die Lehrerausbildung umfassen:

1. Die initiale Bildung oder die reguläre Bildung für den Primarbereich, die in zwei Stufen gegliedert ist (die Primarstufe I umfasst die Klassen 1 bis 5, die Primarstufe II die Klassen 6 und 7). Die geforderte Bildung für die Bewerbung als Lehrer ist der Abschluss des elementaren Niveaus.
2. Die Weiterbildung, einschließlich sämtlicher Aktualisierungs- und Fortbildungsaktivitäten für die Lehrer.
3. Die „Formação Continua“ (ständige Bildung) hat das Ziel, eine kontinuierliche Vervollkommnung der Lehrer zu ermöglichen. Sie dient als Vorbereitung für die Arbeit in der Schulverwaltung. (vgl. Mazula 1995, Castiano und Reuter 1995)

Die zu berücksichtigenden Aspekte sind die verschiedenen Kurse und Niveaus, die das Bildungssystem für die Lehrerausbildung schuf. So umfasst die Lehrerausbildung für die Primarstufe I eine zusätzliche Ausbildung von 3 Jahren in einem „Lehrerbildungszentrum“. Die dafür erforderliche Allgemeinbildung ist die 6. oder 7. Klasse der Primarbildung.⁶³ Dieses Niveau wurde mit dem Ziel festgesetzt, die Qualifikation der Grundschullehrer zu erhöhen.

⁶³ In Mosambik werden für die jeweiligen Ausbildungsmöglichkeiten folgende Abkürzungen (6 +3) oder (7 +3) benutzt.

Für einen Grundschullehrer der Primarstufe II ist eine berufliche Ausbildung von 2 bis 3 Jahren in einem pädagogischen Institut vorgesehen. Die erforderliche Grundbildung hierfür ist der Abschluss der 9. oder 10. Klasse. Ein höheres Niveau sieht die Bildung von Lehrern für die Sekundarstufe und für die mittlere technische Berufsschule vor. Sie dauert 5 Jahre und wird an der Hochschule für Pädagogik gelehrt. Für die permanente Bildung und Weiterbildung der Lehrer wurde das Institut für Lehrerfortbildung gegründet (IAP).

4.2 Konzepte und Strategien für die Lehrerbildung

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen der Qualifikation der Lehrer und der Schulexplosion von 1975-1977, dem Herabsetzen des Schulpflichtalters von 7 auf 6 Jahre und der Rückkehr von Kriegsflüchtlingen aus den Nachbarländern.

Dies hatte zur Folge, dass die Lehrer zuviele Unterrichtsstunden abhalten mussten und deshalb überlastet waren. Um dieser Situation entgegenzuwirken, wurden Lehrerausbildungsmodelle erarbeitet, die zwar Schnellkurse für die Lehrerbildung vorsahen, sich aber ungeeignet zeigten, den Mangel an Infrastruktur aufzuheben und somit den Besuch der Grundschule für alle zu garantieren. Golias (1992) diagnostiziert die Schulsituation folgenderweise: „Das Konzept zur Systemstruktur steht unter einer zentralen Kontrolle. In der Tat wird unser Erziehungssystem durch eine vertikale Hierarchie geleitet und finanziert. Seine Starrheit, das fehlende Personal und die mangelhaften materiellen Mittel erschweren seine Entwicklung und Vervollkommnung, was dazu führt, dass die Übernahme von Verantwortung für seine Verbesserung gehemmt wird“. (S. 5)

Um den Bildungsanforderungen nachzukommen und die Schulen mit Lehrern zu versorgen, schaffte das Ministerium zusätzliche einjährige (6+1) Kurse zur pädagogischen Ausbildung. Hier mussten die Kandidaten zumindest den Abschluss der 6. Klasse vorweisen. Für diesen Zweck wurden die Ausbildungszentren für Grundschullehrer der Primarstufe, die pädagogischen Institute für Lehrer der Sekundarstufe, gegründet. Diese Zentren mußten unter extremen Elendsbedingungen und Materialmangel funktionieren. Auch Dozenten mit geeigneter Ausbildung fehlten.

Mit der Einsicht, dass die einjährigen, beruflich bezogenen Kurse nicht die notwendigen Qualifikationen zur Berufsausübung vermittelten,⁶⁴ führte das Ministerium ein neues provisorisches Ausbildungsmodell ein: Für die Primarstufe I wurde die berufliche Vorbereitung auf drei Jahre heraufgesetzt. So entstand das Modell (6+3). Das mittlere Ausbildungsniveau des SNE mit dem Modell (10+3) wurde provisorisch zum Modell (9+2) umformuliert, welches sehr viel später im Jahre 1990 wieder eingeführt werden sollte. Nun sollte man die Möglichkeit haben, die Studien auf allen Ebenen innerhalb des SNE fortzusetzen. 1997 wurde die Struktur der Lehrerbildung nochmals durch die Einführung der Modalität (10+2) neu konzipiert. (vgl. II. Teil)

Schon ein erster Blick auf die Struktur dieses Teilsystems bringt uns zur Schlussfolgerung, dass die hier angebotenen Kurse nur den quantitativen Notstand beheben sollten und dem politischen Wunsch entsprachen, die Schule den Volksmassen zugänglich zu machen (vgl. Golias 1992). In Wirklichkeit brachten die vielfältigen Kurse des SNE keine wesentlichen Veränderungen im pädagogischen Verhalten der zukünftigen Lehrer. Beim Anheben des allgemeinen Bildungsniveaus der angehenden Lehrer hatte das SNE die pädagogischen, methodischen und didaktischen Komponenten ignoriert. So verfügten die Lehrer über wenig Informationen und Kenntnisse der pädagogischen Methoden, zeigten keine Eigeninitiative und erhielten keine orientierende Beaufsichtigung im Sinne der Vermittlung von neuen Kenntnissen und pädagogischen Techniken, die der Schulsituation angepasst gewesen wären. Die alarmierenden Ergebnisse waren bei der Bilanzdiagnose des Erziehungsministeriums 1995 eine Erhöhung der Durchfallquote auf zirka 60% und eine auf zirka 40% zunehmende Abbrecherquote von Schülern. (Machel 1989; Golias & Mucavele 1991; Palme 1992; Martins 1992; Palme & Balóí 1995)

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass es nach der Unabhängigkeit aufgrund der Bemühungen des marxistischen Staates, der Gesellschaft eine beschleunigte Modernität aufzuzwingen, zu einer Großoffensive gegen die traditionellen sozialen Werte kam⁶⁵ und schließlich zum Verbot der religiösen Institutionen, was zum Zusammenbruch des moralisch sozialen Gleichgewichts in der Bevölkerung führte.

Die aufgezwungene Modernität erzeugte keine tiefgehenden ethischen Inhalte, die sich als Alternative zu den Werten der traditionellen Gesellschaft oder der religiösen

⁶⁴ Die schulische Durchfallquote ist ca.60% siehe u.a. Golias (1995)

⁶⁵ Dies kam deutlich in dem berühmten Satz von Machel 1970 zum Ausdruck: „morra a tribo para que nasça a Nação,, (Der Stamm soll sterben, damit die Nation geboren wird)

Institutionen darstellen konnte. Der Krieg brachte neben diesem Ungleichgewicht der Werte auch noch eine unvergleichbare Gewalt mit sich, die als endemischer Regionalfaktor auftrat und zur Verschärfung von alten Rivalitäten führte, was einen erzwungenen Rückzug von Individuen mit traditioneller Lokalmacht herbeiführte, die um ihre eigene Sicherheit fürchteten.

Man erwartete, dass die Rückkehr dieser Führungskräfte eine stabilisierende psychologische Wirkung im ländlichen Raum hätte. Dies war ein Fehlschluss, denn mit der Allgegenwärtigkeit der Gewalt und des Todes gingen die Streitigkeiten zwischen den verschiedenen Häuptlingen um den Landbesitz weiter⁶⁶. Besonders dramatisch ist der Fall der neuen Generationen, die innerhalb einer sozialen Anarchie aufwachsen, von der Familie, der Gemeinschaft und der Schule entwurzelt, ohne konkrete definierte ethische Referenzpunkte, ohne einen Integrationsprozess in das Gemeinschaftsleben. Die aktuelle soziale Krise ist besorgniserregend und spiegelt sich hauptsächlich in Problemen wie Kriminalität, Korruption, fehlendem Respekt vor dem Leben und vor sich selbst sowie dem Nichtvorhandensein von Solidarität wider, die ein wichtiges Element bei der sozialen Organisation der Gesellschaft ist.

4.3 Bildungstendenzen im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Debatte

Das soziale Ungleichgewicht als direktes Ergebnis des Verlustes der moralischen und ethischen Werte, welches immer stärker bemerkbar wird, ist der Gegenstand von neuen Betrachtungen sowohl der Lehrer wie auch der offiziellen Institutionen. In diesem Kontext soll die Lehrerbildung die Leitlinien der Lehrerhandlungen neu definieren und

⁶⁶ Infolge des Krieges wurden die Bauern dazu gezwungen, die von ihren Vorfahren geerbten Felder zu verlassen, deren Eigentumsansprüche und Nutzungsrechte durch die lokale Macht oder durch die Gemeinschaft anerkannt waren, und die später durch den marxistischen Staat sanktioniert wurden. Viele Angestellte im öffentlichen Dienst und andere Stadtbewohner, die sich gut in der Gesetzgebung und Bürokratie des Frelimo-Staates auskannten, beantragten und erhielten legale Grundurkunden dieser Flächen, für die im Nationalkataster kein Eigentümer eingetragen war.

überdenken. Es steht fest, dass das heutige Erziehungswesen dem konkreten Bedarf in den ländlichen Gebieten wenig entgegenkommt. Daher wird die Lehrerausbildung unter Druck gesetzt. Sie muss nach pädagogischen Alternativen suchen, die Begrenzung des traditionellen Unterrichts überholen. Sie muss sowohl für diejenigen, die noch keinen Zugang zur Schule hatten, etwas bieten, wie auch für die, die ihre intellektuellen Bedürfnisse dort noch nicht befriedigen konnten. Abgesehen von vielen Verbesserungen in allen Hinsichten ist eine dringende Revision der angewandten pädagogischen Techniken und Methoden notwendig.

Die curricularen Inhalte der Lehrerausbildung stehen seit geraumer Zeit im Brennpunkt der Diskussion und Reflexion. Machili (1996) analysiert das Thema der curricularen Inhalte innerhalb der verschiedenen Konzepte der Lehrerbildung unter dem Gesichtspunkt des „Ethos“. Diese Orientierungslinie „Ethos“ spiegelt eine sorgfältige Untersuchung über die kulturelle Vielfalt in Mosambik wider. Innerhalb der Diskussion lassen sich in Bezug auf das „Ethos“ zwei Paradigmen hervorheben, das der Konvergenz und das der Beteiligung. Das Paradigma der Konvergenz besagt, dass eine Welle des Widerstandes gegenüber dem „Ethos“, die mit einer sozialistischen Idealisierung des Systems identifiziert werden, existiert. Diese Position wird durch Arbeitsgruppen des Erziehungsministeriums vertreten. Hier wird Bildung eher aus dem Blickwinkel der individuellen Entwicklung betrachtet. Dem Paradigma der Beteiligung zufolge ist das „Ethos“ eine obligatorische Referenz. Die Charakteristiken dieses Paradigmas können folgenderweise zusammengefasst werden: „Eine Synergie der Gemeinschaften, die durch ihre Mitwirkung an der Bildungsreform die kulturspezifischen bzw. kontextgebundenen Konzepte mit einbezieht.

Eine Synergie der sowohl religiösen wie auch ausländischen „non-governmental Organisations“, die ergänzende Tätigkeiten zum Nationalen Bildungssystem betreiben“. (Machili 1996: 3) In den Bildungsdebatten argumentieren die Vertreter der Lehrerschaft vor allem aus einer bildungssoziologischen Sicht und befürchten, dass die Grundschulbildung in den ländlichen Gebieten nicht die eigentliche Funktion erfüllen wird. Denn die fehlende Beziehung zwischen den ländlichen Kenntnissen und dem in der Schule formulierten Wissen, führten zum Misserfolg der Schule. (vgl. Machili 1997;

Palme 1992) In der Diskussion tritt die Auseinandersetzung zum Vorschein, die bei der Lehrplangestaltung ständig diskutiert wird: Die Auseinandersetzung zwischen der städtischen und der ländlichen Kultur, die noch durch die Stellung der Familie und des Geschlechtes verschärft wird.

Schließlich darf eine Anmerkung nicht fehlen, dass sich diese bildungspolitischen Debatten hauptsächlich mit den Lehrern beschäftigen, die eine pädagogische Ausbildung besitzen. Es handelt sich um eine Debatte über die Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte. Kaum beleuchtet dagegen werden die Bildungsmöglichkeiten und -perspektiven für Lehrer ohne eigentliche pädagogische Ausbildung. Für diese Lehrer soll der Zugang zur Weiterbildung eröffnet werden, denn ohne sie wird „Bildung für Alle“ in den ländlichen Gebieten gefährdet.

II. Teil: Der qualifikatorische Aspekt der (Weiter)bildungsmaßnahmen

1. Allgemeine Betrachtung

Die Darstellung des historischen Sachverhaltes zeigt, dass es verschiedene ethische, politische und ideologische Tendenzen gibt, die die ganze Geschichte des Lehrerberufes und des Bildungswesens kennzeichnen. Die Bewertung der Lehrerausbildung hängt mit der Art und Weise zusammen, wie sich die Lehrer in die Gesellschaft einfügen, die tiefgehend durch eine technisch-wissenschaftliche Entwicklung und durch den Übergang zu einer modernen Ära gekennzeichnet ist.⁶⁷

In dem historischen Kontext lassen sich unterschiedliche Konzeptionen der Lehrerausbildung erkennen. Die Lehrerbildung wurde aus unterschiedlichem Blickwinkel betrachtet, je nach politischer und dogmatischer Bewertung der Bildung, der professionellen Rolle des Lehrers sowie der Ziele des Erziehungsprozesses. Damit eng gekoppelt ist die Existenz verschiedener Konzepte und Praktiken, die zu unterschiedlichen Formen und Modellen der Aneignung von pädagogischem Wissen führen. Die Existenz heterogener Konzepte hängt primär mit dem Rekrutierungsverfahren der Erziehungsministerien zusammen, die die Lehrer für die Grundschulbildung oftmals direkt aus den Grundschulen rekrutieren. (vgl. I. Teil)

Der folgende Teil hat einen ergänzenden Charakter und dient dazu, die bislang nicht erkennbaren wichtigen Zusammenhänge der Bildungsmaßnahmen in den ländlichen Gebieten zu verdeutlichen. Durch die Rekonstruktion der Bildungsmaßnahmen in den ländlichen Gebieten wird nicht nach einer Begründung der Nicht-Professionalität der Lehrer gesucht, sondern werden zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten aufgedeckt, die einen heuristischen Wert aufweisen. Mit Blick auf die wesentlichen Aspekte der verschiedenen Paradigmen in der Lehrerbildung lässt sich feststellen, dass es verschiedene Erklärungsmodelle für die unterschiedlichen Lehrerbildungsmodelle gibt, die aus unterschiedlichen Perspektiven hervorgehen. (1.) Die in diesem Kontext gewählten Modelle: Kolonialmodell, Kurs (6+3) und Modell (10+2) sollen in einem ersten Schritt näher betrachtet werden. (2.) Im Anschluss daran werden die Weiterbildungsprogramme und ihre theoretischen Grundlagen behandelt. (3.) Innerhalb dieser Programme werden verschiedene Varianten betrachtet (4.): a) das Microteaching, das vom Institut für Berufliche Fortbildung (IAP) vorgeschlagen wurde, b) das Modell

⁶⁷ Beck (1997) kennzeichnet unsere moderne Ära als die „zweite Moderne“.

„Mediated Learning“, an dem sich die Organisation für Zusammenarbeit Red Barna orientiert und c) ein weiteres vom IAP entwickeltes Modell, die Bildungsmodule. Im letzten Abschnitt werde ich zeigen, dass sich in den verschiedenen Lehrerbildungsmodellen das pädagogische Handeln auf den Lernstoff reduzierte. (5.) Schlussfolgernd wird der personale Faktor als eine Bestimmungsgröße diskutiert, der für die Verbesserung des pädagogischen Lehrerhandelns in den ländlichen Gebieten von Bedeutung sein kann. (6.)

1.1 Die Adäquatheit der Lehrerbildung?

Aufgrund der fehlenden klaren Richtlinien des Bildungsministeriums zur Qualifizierung im Lehrerberuf ist es schwierig, die Ausbildungskompetenzen, die in den jeweiligen Modellen angestrebt werden, zu bestimmen. Wie bereits im ersten Teil erläutert, soll die Lehrerbildung anhand einer bestimmten Wissensvermittlung auf die Transformation der Gesellschaft vorbereiten. (SNE 1983, 1987) Aus diesem Grund lässt sich das Lehrerbildungskonzept des SNE mit dem Prozess der ständigen beruflichen Entwicklung des Lehrers identifizieren. Aber Angesichts der Tatsache, dass die konkretisierende berufliche Ausbildung meistens fehlt und die Mehrheit der Lehrer direkt nach der Grundschule in den Lehrerberuf eintritt, werden die Lehrerbildungsinstitutionen zwar zur Berufsausbildung benötigt, sie stoßen aber schnell an ihre Grenzen, wenn man sie mit dem Anspruch konfrontiert, zum Lehrerberuf zu qualifizieren. Aus diesem Grund kann hier nur eine Ausbildungsskizze der Lehrer in den ländlichen Gebieten aufgezeigt werden.

Die Diskussion über die Lehrerbildung berührt generell verschiedene Problembereiche, die nahezu alle um das Thema der Relation zwischen Theorie und Praxis kreisen. Obwohl man heute anerkennt, dass der Lehrer mit einer Reihe von technischen Kompetenzen ausgebildet werden muss, die mit dem „Know-how“ zusammenhängen, kann man nicht akzeptieren, dass sein Wirken ausschließlich durch bestimmte Kompetenzen festgesetzt wird. Nach Wildt (1996) ist es nötig, „die Lehrerbildung an die Entwicklung der Wissenschaften anzuschließen“ (S. 92), denn einer Qualitätsverbesserung im Lehrerausbildungssystem muss eine Entwicklung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischen Alternativen vorangehen.

Die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen in den institutionalisierten Bildungszentren ist ebenso wichtig, wie eine praktische Vorbereitung in der Schule und im sozialen Milieu. Der Übergang von den Ausbildungszentren zur Praxis in der Schule

stellt, aufgrund des veränderten Kontextes, eine Herausforderung für den Lehrer dar. Erwirbt der Lehrer in den beruflichen Bildungskursen wissenschaftliches Wissen, so erwirbt er in der Schule im Kontakt mit den Schülern sein praktisches Wissen. Die fehlende Relationierung der beiden Wissensformen ist eine der Schwierigkeiten im schulischen Alltag, mit denen Lehrer konfrontiert werden. (vgl. Palme & Baloi 1994; ausführlich dazu III. Teil)

Im Hinblick auf den mosambikanischen Lehrerbildungssektor lässt sich in den letzten dreißig Jahren ein eindeutiges Absinken der Qualität der Ausbildung feststellen. Dies ist einerseits auf die fehlende Qualität sowohl im Bereich der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als auch im Bereich der Praxis,⁶⁸ andererseits auf die Kluft zwischen den Bildungskonzepten der Stadt und des Landes zurückzuführen. (Beck 1983; Terhart 1993; Golias & Tomo 1992; Michili 1996) Während der Berufsausbildung ist es noch üblich, zuerst die Theorie zu lernen und später, in einer zweiten Phase, diese Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Die Notwendigkeit, dass Beziehungen zwischen den verschiedenen Wissensformen hergestellt werden müssen, wird kaum oder nicht hinreichend von den Ausbildungsinstitutionen berücksichtigt. Nach Oelkers (1996) lernt der Lehrer auf diese Weise nicht nur die Kenntnisse und die Handlung getrennt, er lernt auch nicht, diese miteinander in Beziehung zu bringen. Die Ursachen hierfür liegen in der Struktur der Lehrerausbildungsprogramme selbst.⁶⁹

Die pädagogische Debatte um das Verhältnis von Theorie und Praxis lässt sich bis zu der Konzeption Herbarts (1809) zurückverfolgen. Über das Verhältnis von Theorie und Praxis wurden verschiedene Konzeptionen, denen unterschiedliche Perspektiven zugrunde liegen, erarbeitet. Barth, beispielsweise (1993), benutzt den Begriff des Wissenstransfers als die Fähigkeit das Know-how des Wissens, das in einer bestimmten Situation erworben wurde, in einem neuen Kontext in Handlung umzusetzen. Perrenoud (1994) benutzt den Begriff der „didaktischen Transposition“, um die Transformationen zu zeigen, die das wissenschaftliche Wissen erfährt, bis es dem Schüler zugänglich wird. Diesem Autor zufolge muss die Schule in den ländlichen Gebieten außerdem noch mit Wissensformen arbeiten, die weniger „descodifiziert“ sind. Sie wird mit den Praktiken, den Werten und den Haltungen, die in der soziokulturellen Welt präsent sind, konfrontiert. (vgl. Perrenoud 1994)

Das Eindringen in dieses Universum lässt sich aber nicht in der gleichen Weise vollziehen, wie die didaktische Transposition oder der Transfer des wissenschaftlichen

⁶⁸ Dazu Stadelmann & Spirgi 1997.

⁶⁹ Zur Struktur der Lehrerausbildung: Siehe Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen 1997.

Wissens. Der Unterschied liegt in der Differenz des Eignungsprozesses der formellen Bildung versus informelle Bildung⁷⁰ bzw. in der Differenz der Wissensformen. (vgl. Dewe et al. 1993, III. Teil.) Diese Differenzierung ist unentbehrlich für die Weiterentwicklung neuer Ansätze, die sich von den traditionellen Lehrerausbildungsmodellen lösen, um Platz für die Diversität und Kreativität (Hentig 1998) zu schaffen.

Laut der offiziellen Bildungsdiagnostik (INDE 1995) ist einer der Faktoren, die am meisten zum schulischen Misserfolg der Kinder in den ländlichen Gebieten beitragen, die Nichteinbeziehung ihres kulturellen Backgrounds. (vgl. Golias 1992) Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass bis vor Kurzem die Auffassung der „globalen“ Transformation der Gesellschaft den Bildungssektor mitbestimmte. Das gegenwärtige Anwachsen der schulischen Misserfolgsquote in den ländlichen Gebieten zeigt, dass hinsichtlich der Lehrerqualifikation die Entwicklung neuer pädagogischer Alternativen sehr bedeutsam wird. Vor allem bei den Lehrern, die kaum einen pädagogischen Kurs vorweisen können, scheint diese Möglichkeit zunehmend wichtiger zu werden. Daher wäre es sinnvoll, in den Lehrerbildungsinstitutionen die Wissensformen der ländlichen Regionen mitzuberücksichtigen. Dies impliziert aber den Einsatz geeigneter didaktischer Methoden, damit die zukünftigen Lehrer neue Strategien zur Verfügung haben oder adäquat ihr Umfeld entwickeln können. Generell zeigt sich bei der Diskussion der Restrukturierung von Programmen, dass die Didaktik einen wichtigen Platz einnimmt. Ihre Bedeutung erklärt sich nicht nur aufgrund der Beziehung zwischen den verschiedenen Inhalten der Fächer, sondern auch aufgrund der Notwendigkeit, pädagogische Alternativen zu entwickeln, die einen Bezug zum sozialen Milieu, zur Umwelt und zur Altersgruppe der Schüler aufweisen. Nur unter solchen Bedingungen kann die Spannung zwischen der ländlichen- und schulischen Welt aufgelöst werden.

Ein allgemeines Problem, das in nahezu allen ländlichen Schulen beobachtet wurde, ist die Benutzung der Nationalsprache als einzige Sprache im Grundschulunterricht. (vgl. Martins 1992; Palme 1992; Golias 1992, 1995; Mazula 1995; Michili 1996) Dies sei hier nur am Rande erwähnt, denn die Erörterung dieser Tatsache würde die vorliegende Studie in eine andere Richtung bringen. Die Verwendung der portugiesischen Sprache auf dem Land ist auf bürokratische Situationen beschränkt, wie sie in den lokalen Verwaltungen der Dörfer auftreten. Innerhalb der Gemeinschaft sowie in der Familie gibt es keinen Kontakt der Kinder mit der Nationalsprache. Nur wenn die Schüler in der Schule lesen und schreiben lernen, bekommen sie auch die Information, dass es eine nationale Sprache gibt. Es wurde viel darüber diskutiert, ob die Nationalsprache als

⁷⁰ Zur Begriffsbestimmung siehe Lenhart (1993)

Zweitsprache oder Fremdsprache im Alphabetisierungsprozess benutzt werden soll. Innerhalb dieser Diskussion ist es interessant, die unilateralen Versuche festzuhalten, die die ausländischen staatlichen Organisationen für zweisprachige Erziehung in Gang brachten. Es scheint jedoch, dass diese Versuche nicht der Wirklichkeit oder dem Willen der Mehrheit der Verantwortlichen für das Erziehungssystem entsprechen und ebenso wenig den aktuellen Anforderungen des Lehrerausbildungssystems⁷¹, sondern es handelt sich um Formen, die durch die Organisationen aufgezwungen wurden, so dass die Finanzierung von Erziehungsprojekten auch durch die Kooperationspartner legitimiert wird. Ohne die Wichtigkeit dieser Diskussion herabsetzen zu wollen und ohne diese oder jene Sprache im Unterrichtsprozess vernachlässigen oder bevorteilen zu wollen (24 Sprachen, teilweise orale Sprachen), ist es möglich, die Ritualisierung, die sich im Unterrichten zeigt (vgl. IV Teil), teilweise durch die für diesen Zweck entwickelten pädagogischen Methoden und Alternativen zu überwinden, die während der Lehrerausbildung erworben werden konnten. Diese Haltung bedeutet nicht den zweisprachigen Unterricht in Verruf bringen zu wollen, sondern es handelt sich um eine Haltung, die den Mangel an Haushaltsmitteln und Forschungen der aktuellen Situation widerspiegelt, in der man nicht weiß, was man zur Besserung der heutigen Schulsituation beitragen könnte. Die Projektergebnisse sind übrigens auch so schwach (INDE 1995/6), dass sie meistens vor dem voraussichtlichen Termin abgebrochen werden.⁷²

⁷¹ Der SNE (1980) lehnt die Entwicklung eines unterschiedlichen Erziehungscurriculums jedoch mit der Begründung ab, dass es unmöglich sei, für alle Angehörigen ethnischer Gruppen separate Schulprogramme zu entwickeln. Dieses Argument wird ergänzt durch den Hinweis, dass die Institution Schule die vorrangige Aufgabe habe, das gesellschaftliche Zusammenleben und die mosambikanische Nation als Einheit zu stärken und nicht separatistische Tendenzen einzelner Gruppen zu unterstützen.

⁷² Wenn man die Mühe bedenkt, die die mosambikanische Gesellschaft auf sich nimmt, zur Bildung eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls voranzutreiben, das eine nationale Identität ermöglicht, wenn man die pädagogischen Vor- und Nachteile bei der Einführung des zweisprachigen Unterrichts bedenkt, scheint es ganz klar zu sein, dass für die Förderung der nationalen Sprache die „billigere“ bzw. leichtere Durchführung von Programmen spricht im Gegensatz zum bilingualen Unterricht. Weiterhin sprechen für die Nationalsprache die Verallgemeinerung der Staatsbürgerrolle und die Erleichterung der innerstaatlichen Kommunikation, kulturell die Förderung einer Nationalkultur und in politischer Hinsicht die Stärkung der staatlichen Einheit. Außerdem erleichtert sie die Arbeitsplatzsuche. (vgl. Lenhart 1993)

1.2 Die Lehrerausbildung

Es geht in diesem Abschnitt darum, die Funktion der Lehrerausbildung, wie sie im Land praktiziert wird, zu durchleuchten. Nach Bolam (1987) gibt es drei Phasen innerhalb dieses kontinuierlichen Prozesses der professionellen Entwicklung, nämlich die anfängliche Ausbildung (initial), das Referendariat (induction) und die Weiterbildung (inservice).⁷³ Der Ausdruck „Weiterbildung“ wird in Mosambik auch benutzt, um die professionelle Ausbildung von berufstätigen Lehrern zu bezeichnen, die ihre berufliche Befähigung nicht vor dem Dienstantritt an der Schule erworben haben. Generell ist Lehrerweiterbildung in Mosambik an die Idee der Veränderung bzw. an konkrete Auswirkungen im Unterricht, die sich auf die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler beziehen, geknüpft. Die Ausbildungsperiode (Referendariatszeit) für die Lehrer, die gerade ihre reguläre Ausbildung beenden und sich in ihrem ersten Dienstjahr befinden, existiert nicht im Ausbildungssystem des SNE. In der offiziellen Formulierung der jeweiligen Bildungsphasen lässt sich eine unpräzise Auffassung erkennen. Es zeigt sich die Tendenz der Trennung innerhalb der Entwicklungsprozess. Die Formen der Anfangsbildung und der Weiterbildung stellen zwei Momente eines Entwicklungsprozesses von professionellen Kompetenzen dar. Dabei handelt es sich um die Tendenz einer zeitlichen Trennung zwischen der Aneignung von theoretischem Wissen, die oftmals nur mit der Anfangsausbildung assoziiert wird, und einem Lernprozess in der Unterrichtspraxis, der mit der Weiterbildung assoziiert wird. Diese dichotomische Trennung und die genannte ungeeignete Assoziierung, lässt eine abnormale Situation erkennen, die es zu regeln gilt.

Wie bereits im ersten Teil dargestellt, gab es Anfang der achtziger Jahre durchaus starke politische und wirtschaftliche Motive für die Aufnahme von Personen in den Lehrerdienst, deren berufliche Qualifikation bei weitem nicht ausreichend angelegt war. Aufgrund der noch bestehenden Situation in der Lehrerschaft und angesichts der schlechten Resultate der schulischen Leistungen wird das Lehrerbildungssystem zunehmend kritisiert. (vgl. Golias 1995, Michili 1996) Das Bild einer Anfangsbildung, wenn sie erworben wurde, ist im Wesentlichen negativ, weil es als zu theoretisch und technisch angesehen wird. Die Lehrer werden nicht vorbereitet, um die Probleme des Schulalltags zu meistern, genau so wenig wären sie im Stande, verhaltensgestörte Schüler zu betreuen. Die berufliche Unzufriedenheit ist zum Teil auf das Resultat dieser

⁷³ Das nationale Bildungssystem (1985) sieht in ähnlicher Weise folgende Ausbildungskurse vor: „Formação Inicial“, „Formação em Exercício“ e a „Formação Permanente“. Diese Kurse unterscheiden sich sowohl strukturell als auch inhaltlich kaum.

unwirksamen Methoden und Techniken bei der praktizierten Lehrerausbildung zurückzuführen, aber wohl auch auf das negative soziale Image der Lehrer und ihre dürftigen Gehälter. (vgl. Balóí & Palme 1995) Ohne eine Untersuchung des anfänglichen Ausbildungssystems machen zu wollen, ist es dennoch angebracht, kurzgefasst einige theoretische und praktische Konzepte dieser Art von Lehrerausbildung zu erörtern. Laut den Richtlinien der SNE 1983, besteht der grundlegende Sinn der initialen Ausbildung darin, den zukünftigen Lehrer auf seine Aufgaben vorzubereiten, damit er sein Wissen und seine pädagogischen Methoden während seiner Tätigkeit als Lehrer verbessern kann. (vgl. SNE 1983)

2. Die Rekonstruktion der Entwicklung der Lehrerbildung

Die Praktiken und die Konzepte der Lehrerausbildung sind im Laufe der Jahre dem konstanten Wechsel und vielen sozialen, ökonomischen und politischen Anpassungen ausgesetzt worden. Die unterschiedliche berufliche Entwicklung der Lehrer erfordert eine besondere Betrachtung. Die bisher diskutierten Ansatzpunkte zur Erklärung des vorhandenen Mangels an Professionalität der Lehrer akzentuiert die besondere politische und wirtschaftliche Struktur der mosambikanischen Gesellschaft. Neben den strukturellen Aspekten der Entwicklung müssen auch die individuellen betrachtet werden. Es bedarf der Einbeziehung der individuellen Entwicklung des Lehrers. (vgl. Terhart 1992)

Die unterschiedlichen Ausbildungsmaßnahmen und -programme lassen verschiedene Situationen der Lehrer, der selbstdefinierten Ziele und Bildungspositionen innerhalb des politischen Systems deutlich werden. Zeichner (1983) und Zeichner und Liston (1990)⁷⁴ weisen anhand der „Restructuring Teacher Education“ darauf hin, dass die verschiedenen Paradigmen: Die „academic tradition“, „the social efficiency tradition“, „the developmentalist tradition“ und „the social reconstructionist“, die aus drei Versionen progressiver, humanistischer und individualisierter Ausbildung bestehen, als Indikatoren für globale Merkmale der Lehrtätigkeit und des Schulkontextes angesehen werden sollen. Denn, wie Feiman-Nemser (1990) behauptet, jede Orientierung hebt verschiedene Aspekte hervor, die berücksichtigt werden müssen, aber keine präsentiert einen kompletten Rahmen, um daraus die Entwicklung eines Programms ableiten zu können. In diese Perspektive reiht sich das Ziel dieser Arbeit ein. Es geht nicht darum, die wirksamste Methode für alle Lehrer herauszufinden, sondern um die Möglichkeit,

⁷⁴ Zu anderen Modellen in der Lehrerbildung siehe z.B. Ferry (1983)

aufgrund der Situation und der persönlichen Charakteristiken, die geeignetste pädagogische Alternative und Methode zu wählen.

Die folgende Analyse der Strukturen dreier mosambikanischer Lehrerbildungsmodelle, lässt sich in die verschiedenen politischen Momente der Bildungsgeschichte einreihen. (vgl. I. Teil) Obgleich die Bildungsmodelle (vielfach strukturlos und uneinheitlich) je nach politischer Regierung differenzierten Betrachtung bedürfen, lässt sich zeigen, dass in allen Modellen das Motto „Bildung für Alle“ in unterschiedlicher Weise gefordert wird.

2.1 Das traditionelle Kolonialmodell von 1964

Im folgenden Abschnitt wird die formale Struktur der Lehrerbildungskurse, die dazu befähigen sollten, in den sogenannten Unterrichtsstellen zu lehren, dargestellt. (vgl. I. Teil) Obwohl das Ziel bei der Einführung dieser Art von Schule zunächst nicht der Verbesserung der Lebensbedingungen der Indígenas dienen sollte, ermöglichte die Schule Aufstiegsmöglichkeiten insbesondere für Kinder, die nicht der Häuptlingsfamilie angehörten.

Bei den Lehrern der Unterrichtsstelle handelt es sich um jene, die speziell für den Unterricht im ländlichen Raum ausgebildet wurden. Die Ausbildungszentren für diese Lehrer waren nicht die Schulen für das Grundschullehramt, sondern Schulen⁷⁵, die für den ländlichen Unterricht besonderen Lehrerkompetenzen entwickelten. Es gab solche Schulen in den Distrikten und in den Provinzen mit Generalgouverneur. Diese Bildungseinrichtungen konnten im Form eines Internates, Externates oder Halbinternates besucht werden. (vgl. Decreto-Lei Nr°45908 Art. 28) Das Ausbildungsprogramm für die Lehrer war folgendermaßen organisiert: „Die Kandidaten, die diesen Beruf ergreifen wollen, werden mit der bestandenen Aufnahmeprüfung zu den beruflichen oder technischen Schulen zugelassen. Nach dieser schulischen Ausbildung, die aus der Primarbildung zweiten Grades (6. Klasse) bestand, folgte dann ein vierjähriger Kurs, der normalerweise eine allgemeine Bildung von 16 Wochenstunden vorsah, wobei die Lehrerkandidaten insgesamt 19 Wochenstunden hatten.“ (Rosa 1973: 175)

⁷⁵ Diese Schulen wurden „Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar“ genannt.

Diese Kurse waren wie folgt zusammengestellt: „Im ersten Jahr wurden Gemeindeentwicklung und ihre Techniken unterrichtet, und zwar mit insgesamt 14 Wochenstunden, davon waren 12 praktische Stunden für die Landwirtschaftspraxis, die Viehwirtschaft, einfache ländliche Arbeiten und die „weibliche Bildung“. Die praktischen Stunden waren für beide Geschlechter, wobei die ländlichen Arbeiten und die Veterinärbildung nur für die Männer bestimmt waren, und das Gesundheitswesen v.a. Allgemeinfürsorge, Erste Hilfe und Kinderfürsorge den Frauen zugänglich war. Im zweiten Jahr wurden die 12 Wochenstunden auf 9 reduziert und im dritten und vierten auf 6 Wochenstunden. Die zwei Wochenstunden, die für das Gesundheitswesen bestimmt waren, blieben während des gesamten Kurses gleich. Im 3. und 4. Jahr kamen neue Fächer hinzu, nämlich die portugiesische Bildung sowie Kenntnisse über die portugiesische Geschichte. Ferner wurde in einem soziologischen Studienprogramm der Umgang mit der Bevölkerung und mit wohltätigen Einrichtungen in der Dorfgemeinschaft vermittelt. Schon ab dem zweiten Studienjahr wurden pädagogische Begriffe und didaktische Methoden eingeführt: jeweils 2 und 4 Wochenstunden im zweiten Jahr, und 2 und 7 Wochenstunden mit zusätzlich einer Stunde für schulische Gesetzgebung und Schulverwaltung im dritten und vierten Schuljahr“. (ebd.: 226)

Die Unterrichtsstellen zeigten eine besondere Ausprägung im Hinblick auf die Vorbereitung des zukünftigen Lebensberufs in den ländlichen Gebieten: Der Erwerb von landwirtschaftlichen Fertigkeiten bzw. hauswirtschaftlichen Kenntnissen. Die geschlechtsspezifische Rollenverteilung ist sowohl in der formalen Struktur als auch in den Fächern zu erkennen. Die professionalisierende Bildung unterscheidet sich dadurch, dass neben den Kulturtechniken -Lesen, Schreiben und Rechnen- auch fächerspezifische Inhalte vermittelt wurden. Dieses Organisationssystem verweist auf eine Ruralisierung der Bildung. Es handelte sich dabei um einen Versuch, das allgemeine Curriculum an die ländlichen Gebiete anzupassen. In erster Linie sollten die Jugendlichen für die landwirtschaftliche Produktion engagiert werden. Auch heute noch scheint, dass solche Bildungsprojekte, die eine ruralisierte Primarbildung vorsehen, nicht die erwünschten Ziele erreichen. (vgl. Adler 1975; Bude 1989) Dieses Lehrerbildungsprogramm wurde mit wenigen Veränderungen bis 1974 durchgeführt.

2.2 Das Modell des Kurses 6+3 der Frelimo-Regierung

Die Entwicklung zu einer marxistisch-leninistischen Gesellschaft verlangte „neue“ Anforderungen an die Gesellschaft, an das Bildungssystem und demzufolge auch an die Lehrerbildung. Das Ziel des Kommunismus bestand in der Verstaatlichung aller gesellschaftlichen Sektoren, was zur Verarmung weiter Bevölkerungsschichten führte. Erziehung und Ausbildung dienten als Mittel, dieses Ziel optimal zu verwirklichen. Ein weiteres Ziel bestand darin, der Bevölkerungsmasse eine neue ausgeprägte Kulturidentität zu verleihen. Der bereits existierende Kulturdualismus (s. o.) gewann eine Besonderheit gegenüber dem Vorhergehenden dadurch, dass die kommunistische Regierung den neuen Diskurs zur ihrer Legitimierung benutzte.

Für die Primarlehrer des ersten Grades war das Zulassungskriterium der Abschluss der 6. Klasse der Grundschulbildung. Der Kurs sah drei Jahre berufliche Bildung vor (6+3). Der Studienplan war in vier Studiengebiete und 19 Fächer unterteilt, die jeweils auf 35 Wochenstunden verteilt waren. Abgesehen von den Fächern waren auch andere Tätigkeiten obligatorisch, wie z.B. in der Produktion, Aktivitäten in der Gemeinde und schließlich kulturelle Tätigkeiten. Zu dem 35 Wochenstundenplan kamen noch die bereits erwähnten zusätzlichen Fächer mit insgesamt 11 Stunden hinzu. Somit hatte der Lehrerkandidat 46 Wochenstunden zu absolvieren.

Gebiet	Fachbereich
Politisch-Ideologisch	Marxismus-Leninismus
Psychopädagogisch	Pädagogik und Psychologie
Allgemeinbildung	Portugiesisch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Physik, Chemie und Biologie
Spezielle Bildung	Lehrmethoden für die obengenannten Fächer, Leibeserziehung, Ästhetische Erziehung und Musik

Aus Mazula (1995: 243)

Dieser Kurs beinhaltet ein stark fachorientiertes Curriculum, dessen Ziel es ist, die Kenntnisse der Lehrer zu erweitern. Nach dem Misserfolg und den durch Wildwuchs im Jahre 1975 von Schulen erzeugten Problemen, wurden diese Ausbildungsmaßnahmen vom Ministerium verordnet. Es war ein Versuch, zumindest die durch die Lehrer zu vermittelnden Grundkenntnisse zu konsolidieren. Die Unterrichtsmethodologie erklärt allerdings nicht, wie diese Kenntnisse vermittelt werden sollten. Der Lehrer versuchte,

sich genau an den Programmbüchern zu orientieren. Der Unterricht wurde mechanisch, besonders bei der Methode, alles im Chor zu wiederholen. So kamen groteske Situationen im Klassenzimmer zustande, in denen die Schüler die Dialoge laut aus dem Lesebuch vorlasen, jedoch ohne zu wissen, was sie überhaupt sagten, oder unfähig waren, auf eine im Text vorkommende Figur zu verweisen. Nach Golias und Tomo (1986) war das Ziel dieses Kurses, „so viel Kinder wie möglich in die Schule zu bringen, unabhängig von den realen Erfolgsbedingungen“. (S. 27) Bei der Ausarbeitung dieses Modells scheint es große Anstrengung gegeben zu haben, dem zukünftigen Lehrer soviel Kenntnisse wie möglich auf den Weg zu geben. Dies lässt den Unterricht aber enzyklopädisch und langweilig werden und beeinträchtigt die Effizienz und Qualität des Unterrichts. (vgl. Golias 1986, 1992)

2.3 Das Modell 10+2 der demokratischen Regierung

Unter dem Druck der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Armut- und Elendssituation sowie um die Beitrittsbedingungen für die Förderprogramme der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds zu erfüllen, wurde im Jahre 1994 der Übergang zur Marktwirtschaft unvermeidlich. Ein demokratisches Mehrparteiensystem wurde eingeführt, um sich den gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen. Die Antwort auf die Herausforderung der gesellschaftlichen Demokratisierung im Bereich der Bildung sieht eine „Restrukturierung“ des Lehrerbildungsangebotes vor. Das relativ neu konzipierte Modell (10+2) lässt sich durch die Notwendigkeit charakterisieren, das Niveau und die Qualität des wissenschaftlichen Wissens zu heben. Es bildet eine solide Grundlage als nötige Stütze der beruflichen Kompetenzen der Lehrer. Nach den Richtlinien dieses Modells bildet die Allgemeinbildung gleichzeitig eine Stütze und eine Bereicherung der professionellen Ausbildung mit dem Ziel, die Horizonte des Verständnisses des psychologischen, sozialen und institutionellen Milieus in welchem der Lehrer wirkt, zu erweitern. (vgl. SNE 1997) Die Lehrerkandidaten besitzen den Abschluss der 10. Klasse der allgemeinen Bildung und besuchen anschließend einen zweijährigen Kurs am Lehramtsseminar. Dieser Kurs ist in 4 Gebiete und 16 Fächer unterteilt:⁷⁶

⁷⁶ Diese Angaben wurden von Sr. Manhiça (Erziehungsministerium 1997) freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

Gebiet	Fächer
Erziehungswissenschaften	Geschichte der Pädagogik, Allgemeine Didaktik Erziehungspsychologie (Kommunikation im Klassenraum.) Erziehungssoziologie Organisation und Schulverwaltung.
Kommunikation und Ausdruck	Lehrmethoden der portugiesischen Sprache Lehrmethoden des Gymnastikunterrichts Lehrmethoden des Musikunterrichts Lehrmethoden des Kunstunterrichts Linguistik Bantu Englisch
Sozialwissenschaften	Lehrmethoden für Geschichtsunterricht Lehrmethoden für Erdkundeunterricht Sozialerziehung
Natur- und mathematische Wissenschaften	Schulgesundheit und -hygiene Lehrmethoden für Mathematikunterricht Lehrmethoden für Naturwissenschaften und Biologieunterricht.

(Ministério da Educação 1997)

Während dieser zweijährigen Ausbildung sind für das zweite Semester praktische Stunden zur Beobachtung im Klassenraum mit insgesamt 15 Wochenstunden vorgesehen. Im zweiten Jahr ist ein pädagogisches Praktikum an einer Grundschule des ersten oder zweiten Grades vorgesehen. Danach wird eine allgemeine Bewertung des Ausbildungskurses durchgeführt.

Das Konzept dieses Kurses wurde Anfang des Jahres 1997 ausgearbeitet, und seine Einführung bedeutet ohne Zweifel einen Schritt vorwärts hin zur Qualitätsverbesserung der Lehrerschaft. In diesem Modell wird zumal deutlich, dass der allgemeinen Vorbereitung der Fächer weiterhin mehr Gewicht verliehen wurde als den pädagogischen und didaktischen Komponenten. Dies birgt die Gefahr in sich, dass eine adäquate Wissensvermittlung, die dem Entwicklungsstand der Schüler sowie der kontextuellen schulischen Situation angemessen ist, nicht stattfindet. Zum anderen wird auf die Situation der ländlichen Lehrer, die anders ist als die der städtischen, nicht eingegangen. Es wäre vorteilhaft, einen neuen Schwerpunkt im Studienplan einzugliedern, der auf die schulische Situation in den ländlichen Gebieten eingeht.

Zusammenfassend lässt sich folgern: Durch die Rekonstruktion der verschiedenen Ausbildungsprogramme konnte gezeigt werden, dass die berufliche Entwicklung der

Lehrer einer bestimmten Stufe folgte. Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Aspekt der Professionalisierung nicht hinreichend an die individuelle Entwicklung der Lehrer angeknüpft war, sondern eher als eine Anpassung an gegebene Wirklichkeiten gesehen wurde. Eine solche Betrachtungsweise schließt die Möglichkeiten aus, auf individueller Basis selbst kreative pädagogische Strategien zu entwickeln.

3. Die Vielfalt der Weiterbildungsprogramme

Ein signifikantes Merkmal, das für die eingeschränkte berufliche Situation der Lehrerschaft spricht, ist die Tatsache, dass Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne der Entwicklung von beruflichen Kompetenzen bis vor kurzem nicht existierten.⁷⁷ Durch den strukturellen gesellschaftlichen Wandel im Jahre 1994 wurde der Bedarf an beruflicher Qualifikation der Lehrer erforderlich. Insbesondere war dies deshalb nötig, um den neuen schulischen Anforderungen gerecht zu werden. (vgl. I. Teil) Im Folgenden werde ich zunächst auf den Sinn der Weiterbildung im kontinuierlichen professionellen Entwicklungsprozess eingehen.

Wie dargestellt wurde, zeichnet sich die berufliche Situation der Lehrer vor allem dadurch aus, dass sie keine homogene Bildungsbasis aufweist. In der Konzeption von Weiterbildungsprogrammen ist dieses heterogene Bildungsniveau der Adressaten zu berücksichtigen, denn im Schuldienst sind ausgebildete Lehrer mit unterschiedlicher beruflicher Befähigung beschäftigt. So unterrichten dort sowohl Lehrer ohne pädagogische Ausbildung als auch ausgebildete Lehrer. Der große Prozentsatz von Lehrern ohne pädagogische Ausbildung, die noch im Schulsystem tätig sind, ist einer der Hauptgründe für die Erarbeitung von Modellen der „Professionalisierung im Dienst“⁷⁸ innerhalb der Weiterbildung. Wenn vom theoretischen Standpunkt aus, dieser Vorschlag nicht ganz vertretbar ist, so ist er in der Praxis aus finanziellen Gründen gerechtfertigt: Die größte mögliche Zahl von Lehrern in der kürzesten Zeit zu professionalisieren, und das zugleich mit den niedrigsten Kosten im Haushaltsplan.

Bildungsspezifisch wird die Weiterbildung als eine Möglichkeit pädagogischer Alternativen für die Lehrer definiert, die auf ihre berufliche Anfangsbildung folgt, um ihr

⁷⁷ Bis zu der Demokratisierung der Gesellschaft bedeutete „Reciclagem Profissional“ oder „Atualização Profissional“ eine politische „Umerziehung“.

⁷⁸ Professionalisierung im Dienst ist für „Laien-Lehrer“ vorgesehen. Siehe auch „Projeto de Formação dos Professores Primários Leigos“ (1990). Universität Ceará. Brasilien.

Wissen, ihre Fähigkeiten, ihre beruflichen Haltungen zu vervollkommen sowie den Schülern eine bessere Unterrichtsqualität zu bieten. (vgl. SNE 1983) Die dafür entwickelten Tätigkeiten und Alternativen umfassen ein weites Spektrum, das als Flexibilitätsmodelle angesehen werden könnte, um aus der unbefriedigenden Berufssituation herauszukommen. Eine Motivation für die Lehrer ist, dass sie sich durch den Erwerb einer besseren Qualifikation Aufstiegsmöglichkeiten in der Lehrerlaufbahn erhoffen. (vgl. Passos & Cabral 1994)

Die Weiterbildung findet aus unterschiedlichen Gründen statt, wie anhand der von Eraut (1987) vorgeschlagenen Paradigmen gezeigt werden kann. Das Paradigma des „defect approach“, des „growth approach“, des „change approach“ und das „problem-solving paradigm“ geben eine Orientierungshilfe, die es erlaubt, den Begriff und die Rolle dieser Ausbildungsphase innerhalb der beruflichen Entwicklung des Lehrers zu klären.

All diese Paradigmen sind nützlich in dem Maße, in dem sie es erlauben, eine Antwort zu finden auf die Bedürfnisse der Lehrer, die sich aus den Problemen im Klassenraum oder in der Schule ergeben. Sie alle haben als Ziel, die Vervollkommnung des Lehrers und somit eine Besserung seiner Schulpraktiken zu ermöglichen. Die Rechtfertigung für die Übernahme des einen oder anderen Modells hängt von der Art und Weise ab, welche Perspektive die Ausbildungsinstitutionen für den Bedarf an Weiterbildung einnehmen. Die Antwort kann sowohl von inneren Faktoren abhängen, wie z.B. der individuellen oder kollektiven Beteiligung bei der Lösung von Problemen, als auch von äußeren Faktoren, wie der Forderung, durch Weiterbildung die Lücken zu schließen, deren Ursachen nichts mit der Schule und den Lehrern zu tun haben.

4. Die innovativen Modelle der Weiterbildung

Dieser Abschnitt hat in erster Linie das Ziel, die unterschiedlichen Weiterbildungsmaßnahmen in dem Lehrerbildungssystem zu dokumentieren. Betrachtet man die Abbrecherquote (ca. 30%) und die Quote der Nichtversetzungen (ca. 35%)⁷⁹ in ländlichen Grundschulen, so zeigt sich eine eindeutige Ineffizienz der Institution Schule, die auch auf fehlende berufliche Kompetenzen seitens der Lehrer zurückzuführen ist.

⁷⁹ „Abbrechen“ bedeutet, dass die Schüler die Schule vorzeitig verlassen, ohne die letzte Klasse der Grundschule abzuschließen. Die Datenquellen sind teilweise nicht zuverlässig. Die Angaben, die hier verwendet wurden, stammen aus dem Erziehungsministerium 1995. Vgl. auch die Angaben der Weltbildungsberichte (1995: 115/ ff.)

Desweiteren besteht die Unfähigkeit des Bildungssystems darin, dass es den Bedürfnissen der Gesellschaft nicht gerecht werden kann. Als Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie sich diese Defizite beheben lassen, wurden einige innovative Programme für die Lehrerweiterbildung gestartet, sowohl auf Initiative von Regierungsstellen als auch von Kooperationsorganisationen (NOG und OG).

Im Hinblick auf die Entwicklung der Weiterbildungsprogramme lässt sich in letzter Zeit ein eindeutiger Wandel in Bezug auf die Spezifikation von Kompetenzen und Wissen der Lehrer feststellen, was zu einer neuen Zielsetzung im Ausbildungssystem führen könnte. Während noch vor kurzem den Weiterbildungsmaßnahmen eher eine politisierende Aufgabe zugrunde lag, setzen sich die neuen Programme nun mit der Frage nach der beruflichen Kompetenz auseinander. Fragen wie z.B.: Welche Kompetenzen sollen entwickelt und geschult werden, welches Wissen braucht ein guter Lehrer auf dem Land, welches zusätzliche Wissen soll ein Lehrer sich aneignen um den heterogenen und spezifischen Problemen im Klassenzimmer entgegenzutreten, beschäftigen nationale und internationale Forscher, die sich dem Thema der „Lehrereffizienz“ widmen.⁸⁰

Die Weiterbildungskonzepte schließen im Wesentlichen zwei Hauptideen ein: Eine bezieht sich auf den Wechsel zu neuem Wissen, das in direkter Weise mit der Lehrpraxis verbunden ist; die andere beschäftigt sich mit den Aktivitäten, die zu einem neuen Verständnis des didaktischen Könnens und des erzieherischen Kontextes führen. In diesen Rahmen fügen sich alle ausgearbeiteten Programme zur beruflichen Weiterbildung der Grundschullehrer ein, jedes mit verschiedenen Perspektiven, aber alle mit der gleichen Zielsetzung.

4.1 Das Microteaching

Diese Ausbildungsstrategie hat im Wesentlichen die Entwicklung von allgemeinen Kompetenzen und Lehrfertigkeiten zum Ziel. Sie variiert im Prinzip zwischen zwei

⁸⁰ Die Methoden zur Identifikation von Kompetenzen können in drei Hauptgruppen gegliedert werden: a- eine Derivation, die sich auf theoretische Konzepte über die Rolle und die Funktion des Lehrers begründet; b- eine Analyse der Aufgaben, die der Lehrer durchführen soll; c- eine Transformation der traditionellen Ausbildungsprogramme. Vgl dazu u.a. Turner (1973), Joyce & Weil (1980), Houston et.al. (1972) sowie Hall & Jones (1976)

Extremen: a) kurzzeitig orientierten pädagogischen Praktiken in den Schulen und b) didaktischen Texten, Modulen und anderen Ausbildungsmaterialien mit Selbstlerncharakter, die in Mosambik im Allgemeinen unter der periodischen Leitung eines Supervisors benutzt werden. Das Microteaching bietet eine Bildungsstrategie, in die sich viele der oben genannten Elemente integrieren lassen. (vgl. Allen & Ryan 1972; Macleod & McIntyre 1977; Zifreund 1976, 1981)⁸¹ In einer simulierten Situation oder einer Laborsituation, in der effektiv unterrichtet wird und die Komplexität des Unterrichts im Klassenraum reduziert wird (was Zeit, Schülerzahl, Inhalt und Brennpunkt der Lektion anbetrifft), konzentriert sich der in Ausbildung befindliche Lehrer auf die Entwicklung von spezifischen Fertigkeiten und Techniken. Olivero & Brunner (1973) zeigen ein typisches Microteaching Muster. „Im Wesentlichen folgt das Microteaching dem Schema: Unterrichten - Beurteilen - wiederholtes Unterrichten“. (S. 11) Diese formale Struktur erlaubt zum einen die Beaufsichtigung des auszubildenden Lehrers und zum anderen⁸² bietet die Microteachingtechnik eine annehmbare Form des unmittelbaren Feedback über die erprobte Unterrichtssituation des Auszubildenden. Macleod & McIntyre (1977) plädieren für eine kognitive Ausrichtung des Microteaching. Microteaching wird als ein Mittel betrachtet, um Veränderungen der kognitiven Tätigkeiten des Lehrers hervorzurufen während er unterrichtet. Allerdings unter der Voraussetzung, dass kurzfristige Verhaltensänderungen nur dann zu dauerhaften Veränderungen im Lehrerverhalten führen werden, wenn diese die Veränderungen in den kognitiven Strukturen widerspiegeln. Diese Perspektive entspricht einer aktuellen Forschungslinie, die sich auf die Untersuchung des von Lehrern benutzten Wissens im Unterricht zentriert. (vgl. III. Teil)

Ein Projekt des Instituts für Lehrerfortbildung (IAP), das seit 1996 läuft, (vgl. IAP Doc. 229) stellt eine Verbesserung und eine Qualitätserhöhung der Lehrerausbildung dar. Diese Kurse wurden für Lehrer, die bereits über pädagogisches Wissen verfügen, organisiert. Die Einbeziehung eines Supervisors der Ausbildungsinstitution⁸³ oder eines Lehrers der Schule stellte sich als ein stützendes Element bei der Orientierungshilfe anderer Lehrer dar.⁸⁴ Unter diesem Aspekt ist die Rolle der Supervisoren als erfahrene

⁸¹ Dieses Modell geht von der Prämisse aus, dass der Lehrer ein „expert“ ist (vgl. III Teil) Es ist am Far West Laboratory for Education Research and Development in Berkeley in den sechziger Jahren entwickelt worden. Vgl. Allen & Ryan 1969

⁸² Microteaching kann die Verwendung von Video-Recordern und Tonbandgeräten einschließen. In ländlichen Gebieten können solche Geräte aus finanziellen Gründen nicht eingesetzt werden.

⁸³ In jeder „Direcção Provincial de Educação „(DPE) gibt es „Supervisão Provincial“, welche den „Núcleos Pedagógicos“ untergeordnet sind.

⁸⁴ Eine solche Beratung, etwa die „kollegiale Fallberatung“ kann durch geeignete Moderation neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dazu siehe u.a. Gudjons (1983: 138/ff.) und Wildt (1995)

Lehrer, die die Kollegen beraten und ihnen Orientierung geben können, fundamental, denn ihre Aufgabe besteht darin, Informationen zu vermitteln, Unterrichtsstrategien zu unterstützen, didaktisches Material zu organisieren und Unterrichtserfahrungen mitzuteilen. Der Mangel an qualifizierten Supervisoren sowie die Entfernungen, die sie bis zu den Ausbildungszentren zurücklegen müssen, erschweren die Einführung dieser zusätzlichen Unterstützung.

Das Institut für Lehrerfortbildung konzipierte im Jahr 1996 auch einen Fortbildungskurs für Lehrer ohne pädagogische Bildung. Dieser Kurs besteht aus einer Textbroschüre mit verschiedenen Inhalten, die in vier Hauptblöcken gegliedert ist: 1. Die Struktur des menschlichen Gehirns; 2. Der Unterrichtsbeginn; 3. Wie man mit den Schülerantworten umgeht und diese besser nutzt; 4. Problemlösungen. Diese Kenntnisse werden durch Lehrer bzw. Ausbilder in Seminaren vermittelt, die in den Schulzonen durchgeführt werden sollen. (vgl. IAP Doc. 229-232) Ein Überblick über den Inhalt der verschiedenen Ausbildungsblöcke zeigt, dass die Texte auf einer theoretischen Grundlage basieren, deren Darstellung unklar ist, und die sich eher verwirrend auf den Leser auswirken. Deshalb wird dieses Modell als eine unzureichend strukturierte Modalität angesehen, die eine geeignete Planung, eine Auswahl von Analysetechniken und eine Ergänzung mit anderen Ausbildungsmodalitäten erforderlich werden lässt. Die Umsetzung war bisher infolge des Mangels an adäquat ausgebildeten Lehrern sehr problematisch.

Die Anwendung des Microteachingverfahrens im Bereich des Sprachlernens wurde bereits kurzzeitig erprobt. Insbesondere in den ländlichen Schulen wurden Sprachübungen im Fach Portugiesisch als zweite Sprache durchgeführt. Ob diese Übungsform tatsächlich die sprachliche Kompetenz fördert, ist m. E. ungewiss. Der Lehrer muß zusätzliche Erklärungen anbieten können, falls die Schüler Schwierigkeiten beim Verstehen haben. Deshalb ist die Isolierung spezifischer Fertigkeiten für die Übung nicht wünschenswert.⁸⁵ In einem Microteachingkurs muss die simulierte Situation exemplarisch sein, denn es ist unmöglich, die Menge an Information vorherzusehen, die der Lehrer brauchen wird, um die Ideen und die neuen Begriffe verständlich zu machen, die er im Klassenzimmer einführt.

Was die Effizienz des Microteaching anbetrifft, soll hier seine positive Aufnahme durch die Teilnehmer hervorgehoben werden. Das Microteaching hat darüber hinaus positive Auswirkungen auf die Verhaltensänderung der Lehrer und führt zu einer Verbesserung der pädagogischen Unterrichtstechniken. Zu einer umfassenden Bewertung

⁸⁵ Zu Microteaching in der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Sh. u.a. Nehm, Ulrich (1976). Mir ist nicht bekannt, ob das Microteachingverfahren für die Übung einer Sprache als Zweitsprache eingesetzt wird. Die Wirkungen dürfen aber ähnlich sein.

der Effekte des Microteaching ist die Forschung bisher noch nicht gelangt. Weder das „Instituto de Aperfeiçoamento Profissional“ (IAP) noch das Erziehungsministerium haben bisher keine Untersuchungen über die Auswirkungen dieses Programms vorgelegt.

4.2 Das Modell des „Mediated Learning“

Das Modell „mediated learning“ stellt ein neues Verfahren zur Erklärung von Lehr-Lernprozessen dar. Dabei stehen die „Vermittlungen“ zwischen Lehrer und Schüler im Mittelpunkt. Im Unterricht findet sich zunächst eine modifizierte Verhaltensweise des Lehrers. Er soll die „Verhandlung“ der Schülerantworten moderieren.

Die unterschiedlichen Lernergebnisse der Schüler hängen von ihren Verhandlungstätigkeiten ab, die sie während des Unterrichts entwickeln. Diesem Konzept liegt die Idee zugrunde, dass aufgrund der Analyse der Schülerseitigen Gedankenprozesse die Lehrerhandlung die Schulleistung beeinträchtigen kann. (vgl. Wittrock 1986) Das Verhalten im Unterricht beeinflusst das Lernen in dem Maße, wie die Lehrer die Antworten, den Modus der Informationsverarbeitung und die „Bedeutungskonstruktionen“ der Schüler „aktivieren“. Damit wird bestimmt, was effektiv gelernt wird. (vgl. Doyle 1987)

Das „mediated learning“ unterscheidet zwei Programmlinien: Die kognitive und die soziale Orientierung⁸⁶. Das bei Red Barna (NOG) angewandte Modell gliedert sich im „mediated learning“ mit der sozialen Linie als Referenzpunkt ein. Die soziale „Verhandlung“ hat ihren Brennpunkt in den sozialen und interaktiven Unterrichtsprozessen innerhalb des Klassenzimmers und in der Gemeinschaft. Sie folgt der Tradition einer soziologischen Analyse der Schulaufgaben und der Gemeinschaftsarbeiten. In der Schule wird versucht, die Schüler an der sozialen Interaktion im Unterricht zu beteiligen. Ihre Absichten sollen in den Unterricht einfließen und sie sollen dort verhandelt werden.⁸⁷

⁸⁶ vgl. Wittrock (1986) Weinstein & Mayer (1986) Winne (1987) und Barth (1993)

⁸⁷ Mehan (1979) prägte dafür den Begriff „constitutive ethnography“: „Constitutive ethnography of schooling neither denies the facticity of the social world nor gives priority to structuring activities over social structures. Constitutive studies put structure and structuring on equal footing by showing how the social facts of the world emerge from structuring work to become external constraining, as part of a world that is at once of our making and beyond our making“. (S. 18)

Dieses Weiterbildungsmodell⁸⁸ ist ein seit 1996 laufendes Projekt, das noch im Experimentalstadium ist, und wurde durch die Kooperationsorganisation Red Barna im Dondo Gebiet implementiert. An diesem Projekt sind sowohl der Bildungssektor als auch der soziale Sektor beteiligt. Insgesamt handelt es sich um 52 Mitglieder der Gemeinde, samt Waisenkindern und behinderten Kindern. Die Lehrerbildung wird in periodischen Seminaren organisiert und durch Supervisoren beaufsichtigt. Diese Methode findet im Allgemeinen großen Anklang seitens der Lehrerschaft und der Gemeinde. Sie macht auf die mittelbaren und unmittelbaren Lehr-Lernprozesse aufmerksam. Der Lehrer agiert als „Verhandler“ im Unterricht. Diese Ausbildung ist für jeden Lehrer mit oder ohne pädagogische Bildung und für die Mitglieder der Gemeinde vorgesehen, die ein Interesse haben, sich in diesem Sinne auszubilden.

Das Programm besteht aus zwei Hauptkomponenten: Die positiven Beispiele und die Gegenbeispiele. Die positiven Beispiele sind Situationen, die gewöhnliche Charakteristiken oder Eigenschaften aufzeigen. Es sind Konstanten, die als Bewertungskriterien für die Bildung gelten. Die positiven Beispiele funktionieren also als Referenzpunkte. Der Vermittler lenkt die Schüler und illustriert dabei die Situationen durch Beispiele und Gegenbeispiele, die das, was nicht geeignet ist, eingrenzen. Jeder Teilnehmer soll fähig sein, zu verstehen, wo die „gewünschte“ Interpretation erreicht wird oder nicht. Jeder Teilnehmer bestimmt individuell, was für ihn selbst das Beispiel repräsentiert. Die Bemerkungen werden auf der Tafel notiert. Am Anfang ist jede Bemerkung in dem Maße gültig, wie positive Beispiele auftreten. Dann werden diejenigen ausgeschlossen, die nicht mehr geeignet sind. Die Aufgabe besteht darin, die Beispiele untereinander zu vergleichen, um herauszufinden, ob sie „sinnvoll“ sind und was sie gemeinsam haben. Damit gelangt man zu einer „Verhandlung“ über den Sinn.

Das Programm von Red Barna macht auf die allgemeinen Bedürfnisse der Kinder sowie auf die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit emotionalen Schwierigkeiten aufmerksam. Vor allem letztere brauchen ein persönliches positives Beispiel von Seiten der Erwachsenen. Um das Verständnis für die Teilnehmer zu vereinfachen, erklärt Red Barna die Begriffe der positiven Beispiele und der Gegenbeispiele mit dem Begriff des Guten (Ja-Zyklus) und mit dem Begriff des Schlechten (Nein-Zyklus). Zum Ja-Zyklus gehört alles, was gut ist, während dem Nein-Zyklus alles entspricht, was Unverständnis und Konflikte erzeugt. Aus diesem Grunde erzeugt der Ja-Zyklus Harmonie im Klassenzimmer, in den Familien und in der Gemeinde. Das ist der empfohlene Zyklus für alle Aktivitäten und Beziehungen mit den Kindern und mit den Mitgliedern der Gemeinde. Dem Nein-Zyklus entsprechen die Gegenbeispiele, die es gibt, um das zu zeigen, was als ungeeignet angesehen wird. Ein Beispiel für diesen Zyklus ist, wenn es

⁸⁸ Während eines Besuchs in dieser Region wurde mir die Möglichkeit gegeben, einige Stunden in einem Seminar zu hospitieren. Ein Überblick vgl. Vinho (1996)

keine Harmonie und kein Verständnis zwischen den Kindern und Erwachsenen und zwischen den Erwachsenen selbst gibt. Diese Zyklen umfassen fünf Kriterien:

1. Kriterium des Fokus – Intentionalität und Reziprozität;
2. Kriterium der Benennung mit Enthusiasmus oder Vermittlung der Bedeutung mit Enthusiasmus;
3. Kriterium der Bedeutungserweiterung;
4. Kriterium der Belohnung, des Lobes (Gefühle und Kompetenzen vermitteln);
5. Kriterium der Planung und Organisation (Verhaltensregelung).

Die Dorfgemeinschaft von Dondo zeigte 1997 große Zufriedenheit mit dem Projekt des „mediated learning“.⁸⁹ Mediated learning stellt ein wirksames und vielversprechendes Instrument dar, um neue Fragen zum Schulunterricht zu formulieren und Hypothesen darüber zu konzipieren. Desweiteren wurde experimentiert, um diese Hypothesen zu prüfen. Einige Auswirkungen der Handlung des Unterrichtens können daher experimentell antizipiert und erklärt werden. (vgl. Vinho 1996)

4.3 Bildungsmodule als individuelle Bildung

Im Mittelpunkt der bisher vorgestellten Weiterbildungskonzepte steht die Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, was sich auf die kognitive Dimension beziehen. Die Breite des Bildungsmoduls geht über diese Förderung hinaus. Sie gründet auf der interpersonellen Beziehung, auf der emotionalen und affektiven Entwicklung sowie auf den sozialen Fertigkeiten zur Orientierung und Beratung von Adressaten. Die Module liefern die konzeptionelle Basis für die Lehrerausbildung und stehen im Dienste der Praxis. (vgl. Zeichner & Liston 1990). Vor allem ihr systemischer Charakter ist relevant für die Weiterbildung von Lehrern ohne oder mit reduzierter pädagogischer Bildung. Nach Hall & Jones (1976) ist ein Modul⁹⁰ „a self-contained set of learning experiences intending to facilitate the student's attainment of a stated set of objectives.“ (Hall et al., 1973 zitiert in Hall & Jones 1976, S. 97) Diese generelle Definition umfasst eine große Vielfalt didaktischer Anregungen. Ein Modul stellt eine Art „Paket“ mit pädagogischen Strategien dar, in dem sich alle Komponenten zu einem System mit übergeordneter Zielsetzung zusammenfügen. Die Klarheit der Ziele stellt eine

⁸⁹ Gespräch am 6.3.97 mit Sr. Marcelino Vinho Director Provincial de Educação in Dondo.

⁹⁰ Über die Strukturen der Module siehe auch Houston et. al. (1972).

Charakteristik der Module dar. Die Konzeption und Organisation der jeweiligen Module gründen auf Prinzipien der systematischen Unterrichtsplanung. Das Arrangement von aufeinander bezogenen Lernaktivitäten und Lernmaterialien in einer systemischen Zusammenstellung erscheint als ein Charakteristikum der Module. Alle Elemente des Moduls konvergieren zu einem individualisierten und selbstorientierten Ausbildungssystem, das einen eigenen Progressionsrhythmus erlaubt.

Im „Instituto de Apefeiçoamento Profissional“⁹¹ wurde 1997 ein aus Modulen bestehender Weiterbildungskurs für Lehrer mit einem Abschluss der 7. Klasse plus drei Jahre pädagogischer Bildung (7+3) ausgearbeitet. Dieser Kurs besteht insgesamt aus fünfzig Modulen mit verschiedenartigen Inhalten, die sich in drei Hauptblöcke unterteilen:

1. Allgemeine Bildung: Portugiesisch mit 8 Modulen, Mathematik mit 5 Modulen, Geschichte mit 3 Modulen, Erdkunde mit 3 Modulen, Naturwissenschaften mit 3 Modulen.
2. Professionelle Bildung: Lehrmethoden des Portugiesischunterrichts mit 6 Modulen, Lehrmethoden des Mathematikunterrichts mit 4 Modulen, Lehrmethoden des Unterrichts von Naturwissenschaften mit 3 Modulen, Lehrmethoden für Sozialwissenschaften mit 3 Modulen, Lehrmethoden für die Alphabetisierung von Kindern mit 5 Modulen, Psychopädagogik mit 4 Modulen, Unterrichtspraktiken mit 3 Modulen.
3. Methodologische Inhalte zur Zivilerziehung und Ästhetik sowie Freizeitbeschäftigung, Spiele und Arbeitsaktivitäten. Die Texte sind noch nicht alle fertiggestellt worden.

Diese Module, die auch Texte oder „fascículos“ genannt werden, stellen eine Art Fernstudium für auszubildende Lehrer dar. Der Kurs sieht eine Dauer von vier bis fünf Jahren vor und wird im Pädagogischen Zentrum unter der Verantwortung eines Studienleiters organisiert. Der Studienleiter steht den immatrikulierten Lehrern mehrere Tage in der Woche zur Verfügung. Die Anwesenheit der Studienleiter im Unterricht ist mit Ausnahme von Samstag und Sonntag nicht obligatorisch. Die Teilnahme an einem beaufsichtigten Praktikum und an den Prüfungen ist Pflicht. Ein Kurs ist beendet, wenn der Kandidat die Prüfungen (eine pro Modul) besteht. Sollte er in irgendeinem der Module die Prüfung nicht bestehen, kann diese Prüfung wiederholt werden. Aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel und des Nichtvorhandenseins von genügend qualifizierten Lehrern, ist die Umsetzung dieser Module recht schwierig.

⁹¹ Ähnliche Programme siehe Cruz Vermelha de Moçambique Centro de Formação de Chimoio (1996)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Für den ländlichen Kontext bedarf es einer sorgfältigen und adäquaten Auswahl von pädagogischen Strategien bei der Konzeption von Bildungsmodulen. Aufgrund des konstanten Wandels der Gemeinden bedarf es der permanenten Anpassung der Module an die jeweiligen Bedürfnisse. Bei der Konzipierung der Weiterbildungskurse muss daher auf das Angebot an alternativen Optionen Wert gelegt werden, die verschiedene pädagogische Wege aufzeigen. Die Effizienz des Moduls hängt auch vom leichten Zugang zu Bildungsressourcen ab, die das individualisierte Lernen unterstützen. Die Lernmodule sollen aber nicht als einzig effiziente Strategie der Weiterbildung angesehen werden und ebensowenig als eine allgemeingültige Strategie, die für jeden und alle gut ist. Die Bildungsmodule stellen nur Instrumente und Lernhinweise dar.

5. Die individuelle Entwicklungsperspektive in den Weiterbildungs-konzepten

Die dargestellten Maßnahmen für die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen von Lehrern zeigen zunehmend die Tendenz, die Biographien der Lehrer mitzubersichtigen. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels ist ein Wechsel der Perspektive in der Entwicklung beruflicher Kompetenzen, die auch die internationale Professionalisierungsdebatte widerspiegelt, zu verzeichnen. Dieser Wechsel besteht in der Ablösung einer theoretischen, organisationsorientierten Konzeption durch eine individuelle erfahrungsorientierte Konzeption.

Die Vielfalt der Ausbildungswege zum Primarlehrer, die in Mosambik existiert, hängt primär mit der Geschichte des Landes zusammen. Neben den vielen Varianten an Weiterbildungskursen sind die Organisationskriterien, die die professionalisierenden Programme mitbestimmen, von großer Bedeutung. Das klassische administrative Organisationsmodell setzt eine durch Bildungsinstitutionen geplante und realisierte Ausbildung voraus, die eher im Einklang ist mit den organisatorischen Bedürfnissen der Schule als mit den persönlichen und professionellen Bedürfnissen von Lehrern. Sie werden durch die regionalen oder zentralen Stellen des Erziehungsministeriums umgesetzt. Normalerweise sind die Kurse von kurzer Dauer: Wochenend-Seminare oder Workshops. Dieses Modell zeigt, dass es nicht die konkreten Bedürfnisse der Lehrer berücksichtigt und sich deshalb nicht direkt auf die Unterrichtspraxis auswirkt. Die Anwesenheit des Lehrers hat bei dieser Art von Bildung Priorität. (vgl. Golias 1996) Angesichts der zentralistischen und des institutionalisierten Aspekts eignet sich das administrative Modell am besten innerhalb einer Logik eines Bildungssystems, mit dem Ziel, die Lehrer auf die gewünschten politischen Veränderungen vorzubereiten. Bei einer

näheren Betrachtung der Dokumente des Erziehungsministeriums von 1996/97 kann man leicht feststellen, dass diese Art von Bildung meist dazu dient, die Lehrer bei den curricularen Kenntnissen auf den aktuellen Stand zu bringen. Dabei wird aber das pädagogische Wissen vernachlässigt.

Ein weiteres Kriterium, das die Professionalisierungsprogramme beeinflusst, ist das soziale Organisationsmodell des kooperativen Lernens, dessen Wurzel in der Interaktion von administrativen und individuellen Organisationskriterien liegt. Das soziale Modell geht von dem Prinzip aus, dass die Lehrerbildung ein soziales Feld mit vielen Beteiligten ist. Jeder Beteiligte hat eine eigene Ausbildungsverantwortung inne. Die Weiterbildung selbst gliedert sich in die Logik der professionellen Entwicklung der Schule ein. Die verschiedenen Beteiligten, das heißt die Ausbildungsschulen, die Lehrer und die Dienststellen des Ministeriums, lassen sich durch spezifische Verantwortungen kennzeichnen. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit für ein gutes Gelingen des Modells unabdingbar. (vgl. Ausbildungszentrum Chimoio 1995)

In einer entgegengesetzten Linie steht das individuellen Organisationsmodell, das zwei Perspektiven verbindet: Einerseits die Selbstbildung, bei der jeder Lehrer Subjekt und Objekt der Ausbildung ist, andererseits eine Heteroausbildung, in der eine Gruppe von Lehrern Ausbildungsprojekte ausarbeiten kann. Dieses Modell operiert mit gezielten Antworten auf die realen Lehrerbedürfnisse. Dadurch werden die Lehrer als wichtige Ansprechpartner betrachtet, die zu signifikanten Veränderungen auf der Ebene der Unterrichtspraxis in der Lage sind. Es handelt sich also um ein Bildungsmodell, das auf die Schule und auf die individuellen Bedürfnisse der Lehrer zentriert ist. (vgl. IAP)

Abschließend lässt sich festhalten, dass die individuellen Weiterbildungskonzepte einen geeigneten Weg für die Verwirklichung einer Verbesserung im Lehrerbildungssystem darstellen. Bei einer näheren Betrachtung des pädagogischen Angebots stellte sich heraus, dass in allen Programmen noch ein großer Bedarf an pädagogischem Wissen existiert, der aber nur in dem Maße erfüllt werden kann, wie die Lehrer selbst, durch Aneignung pädagogischen Wissens, ihr eigenes Milieu erkundschaften, analysieren und zur eigenständigen Erarbeitung didaktischen Materials in der Lage sind. Die Idee einer individuellen Weiterbildung, die auf Kreativität abzielt, wird im IV. Teil weiter verfolgt.

6. Ausblick

Die im Kontext des beruflichen Lehrerwerdens beobachteten komplexen Entwicklungsmechanismen deuten darauf hin, dass bei den neuen Weiterbildungsbemühungen der

personelle Faktor als wesentliches Merkmal des Lehrerhandelns berücksichtigt werden muss. Für die Professionalisierung der Lehrer ohne pädagogische Befähigung stellt die individuelle Orientierung zweifelsohne einen relevanten Beitrag dar. Denn die Lehrer, die sich in dieser professionellen Situation befinden, verfügen über eine eigene Wissensbasis. Die Lehrerfahrung gründet auf Alltagswissen, das mit einem mechanischen pädagogischen Wissen verbunden ist. Gerade dieser Umstand verlangt die Entwicklung von kreativen, individuellen und pädagogischen Wegen, die im Rahmen gegebener Möglichkeiten fallgerecht angewendet werden können.

Der individuelle Aspekt stellt in der professionellen Entwicklung einerseits Professionalität als Entwicklungsproblem, andererseits auch als eine Phase der Ausbildung dar. Eine möglichst adäquate Form, Lehrern Handlungskompetenz zu vermitteln, stellt das Bekanntmachen von neuen Unterrichtsformen bzw. pädagogischen Strategien, wie des Prozesses der Reflexion über die Wirkung der Handlung dar. Nach Kolbe (1997) sind "praktischer Handlungsvollzug und nachträgliche Reflexion zugleich Mittel der Bewältigung von Handlungsanforderungen, der Lösung von Handlungsproblemen und der Entwicklung professionellen Wissens." (S. 135) Zu den wichtigsten Unterrichtsprinzipien zählt Klafki (1996: 68f.) das exemplarische Lernen, das methodenorientierte Lernen, den handlungsorientierten Unterricht und das sachbezogene und soziale Lernen. Diese Prinzipien basieren auf Selbständigkeit und Eigeninitiative, die die Lernenden in die Lage versetzen sollen, selbständig Probleme zu lösen. Darüber hinaus wird der Prozess der Relationierung vorgeschlagen. (vgl. Dewe et al. 1991) Hierbei handelt es sich um Forderungen, die zu einer internen Verbesserung der Schule und zu einer Zufriedenheit seitens der Lehrerschaft beitragen könnten.

Die zentralen Handlungsschwierigkeiten der Lehrer auf dem Land bestehen nicht darin, zu wissen, was sie unterrichten sollen, sondern eher darin, zu „Wissen-wie“ man unterrichten soll. (vgl. Gage 1978) Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden, dieses auf das soziale Milieu zu beziehen, über Lehrtätigkeiten zu reflektieren sowie Prinzipien und unterschiedliche Vorstellungen von Wissen, Lebenswelt und Schulleben zu relationieren. Dies bildet den Kern des beruflichen Sinnes. (vgl. Dewe 1994, 1996) Im Folgenden wird der individuelle Faktor als eine Bestimmungsgröße in der neuen internationalen Professionalisierungsdebatte aufgezeigt.

III. Teil: Eine Reflexion über den Zusammenhang von Lehrerwissen und Lehrerwerten im Lehrprozess

1. Kontextueller Überblick

Der Beruf des Lehrers ist historisch gesehen eine Tätigkeit, deren wesentlicher Charakter mit den Arten von Wissen und Können verbunden ist. Die Transformationen, die im Laufe der Jahre bei der Lehrerarbeit registriert wurden, sind schon aus verschiedenen Perspektiven mit vielfältigen Wert- und Begriffsreferenzen analysiert und interpretiert worden. (vgl. u.a. Terhart 1993; Altrichter & Posch 1990; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1990; Berliner und Bromme 1987; Tenorth, 1989) In meiner Arbeit orientiere ich mich am Ansatz der reflektierten Praktiker (Schön1987) und an der Habermasschen Theorie des kommunikativen Handelns, (vgl. Masschelein 1987) in der die Wirksamkeit der Lehrerausbildungsprogramme nicht auf die theoretischen Modelle beschränkt, sondern auf ihre Bewertungen und Wirkungen in der Schulpraxis bezogen ist. Ein Umstand, der in dieser Diskussion nicht beiseite gelassen werden sollte, ist die Tatsache, dass die berufliche Entwicklung etwas Individuelles und in einen Bildungsrahmen integriert ist. (Brunner 1979, 1990; Fullan 1985; Dewe & Radkte 1993)

Im Mittelpunkt dieses Teils steht eine deskriptive Erörterung von Untersuchungen über Lehrerwissen, die in einem praktischen professionellen Kontext eingebunden sind. (1.) Für die Ausübung des Berufes muss der Lehrer über ein bestimmtes Wissen und bestimmte Kenntnisse verfügen. Im Hinblick auf die Bedeutung des beruflichen „Know-hows“ für die professionelle Entwicklung der ländlichen Grundschullehrer werden die Beziehungen der verschiedenen Typen des professionellen Wissens erörtert. (2.) Diese Betrachtungen führen zu den Begriffen „Wissen-in-der-Handlung“ und „reflexiver Prozess“. Der Lehrer handelt nicht alleine bei der Ausübung seines Berufes, sondern ist in eine Unterrichtskultur eingebunden. (3.) Seine Kenntnisse und sein Wissen resultieren aus verschiedenen Quellen, die zur beruflichen Weiterbildung notwendig sind. (4.) Trotz der Existenz einer Unterrichtskultur ist es notwendig, das Lehren zu lernen, was sich als ein individueller Prozess charakterisieren lässt, bei dem jeder Lehrer den Weg einschlägt, der mit seiner Biographie und den jeweils angesammelten Erfahrungen einhergeht. (5.) Die durch die Kriegsauswirkungen verursachte labile emotionale Situation führt zu einer Reflexion über die geeigneten Vorgehensweisen, um die Konsequenzen von traumatischen Erfahrungen zu minimieren. (6.) Als Schlussfolgerung dieses Teils wird die Lehrerbildung als eine geeignete pädagogische Alternative dargestellt, die emotional belasteten Kinder vertrauensvoll im Alltag beizustehen. (7.)

Bei der Beobachtung des ständigen Verlustes der normativen und ethischen Grundlage präsentiert sich die „mosambikanische Modernität“ als ambivalent, wie eine Münze mit zwei Seiten. Angesichts der subtilen Ursachen des schulischen Misserfolges in Mosambik, trägt die „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Habermas (1981) zum Verstehen der Erziehung in einer kommunikativen Perspektive bei. Wie Prestes (1998) beobachtet, „stellt Habermas’ Theorie einen verführerischen Charakter für die Erziehung dar, in dem Maße, wie es die Überwindung seiner instrumentellen Dimension sowie eine mögliche Lösung vor dem Verlust seiner legitimierenden Basis signalisiert. Letztendlich gibt es gute Gründe, die eine Verständigung in der Theorie des kommunikativen Handelns begünstigen: Der Erkenntnisprozess wird von Rationalität geprägt, das kommunikative Handeln ermöglicht die Kontinuität der kulturellen Traditionen und die Erneuerung des Wissens sowie die soziale Integration und die Persönlichkeitsbildung“. (S.187) Die kommunikative Qualität des pädagogischen Austausches fördert die Erziehung, entwickelt die Kreativität im Lernprozess und legitimiert das pädagogische Handeln. Auf diese Weise kommt es innerhalb dieser Perspektive zu einer Verneinung des Erziehungsbegriffes als eine rein technologische Handlung, und andererseits wird die Erziehung als ein intersubjektives Handeln, als eine Interaktion verstanden. Hinsichtlich der Diagnose des Misserfolges der Lehrerausbildung verstehe ich, dass „die kommunikative Praxis eine Bedingung für die Kulturvermittlung ist, und die Selbstverwirklichung eines Individuums nur aufgrund einer intersubjektiven Beziehung möglich ist, denn die vermittelte Kultur und das sich verwirklichende „Selbst“ nicht vor der Kommunikation sind.“ (Masschelein 1987: 215)

Die Interaktion von Wissen und Können im erzieherischen Handeln weckt das Interesse von Forschern auf der ganzen Welt, die sich gleichfalls damit befassen, die Lehrtätigkeit aus verschiedenen Perspektiven mit vielfältigen Wert- und Begriffsreferenzen zu analysieren und zu interpretieren. Diese Feststellung ist für die Untersuchung in dem Maße wichtig, wie die Verknüpfung und Interaktion von wissenschaftlichem Wissen, allgemeinem Wissen und handlungsorientiertem Wissen im Lehrprozess einen Wissenskörper demarkiert, der dieser beruflichen Tätigkeit eigen ist. In den letzten zwanzig Jahren gab es eine Fülle von empirischen Untersuchungen, die von der reflexiven Praxis geprägt waren; hauptsächlich die anglo-amerikanischen Studien haben zur qualitativen Entwicklung der Lehrerausbildungsprogramme beigetragen. (vgl. u.a. Calderhead 1989; Liston & Zeichner 1987, 1990, 1993) Die Erkenntnis, dass die Veränderung des Lehrerverhaltens als ein Prozess und nicht als ein Ereignis zu verstehen ist, führte zu sinnvollen Beiträgen für die zukünftigen Entwicklungsprogramme in der Lehrerforschung. (vgl. Shulman 1984, 1986, 1987; Clark 1988; Fulan 1982)

Aus der Perspektive der reflexiven Praxis resultierte ein neues Konzept für Berufsausbildungsprogramme, das unter dem Motto „Lehrer als Forscher“ bekannt wurde. Dieser Ansatz versucht, die Lehrerausbildungsprogramme den neuen Kenntnissen anzupassen, die das Resultat des Reflexionsprozesses der eigenen Praxis sind. Diese

Praxis hat einen Bedarf an eigener beruflicher Entwicklung, welche den Lehrern eine gewisse Autonomie gewährt. Der neue Trend der Wissensforschung besteht in der Kooperation zwischen Lehrern und Forschern: Der Lehrer wird zum Forscher und der Forscher soll sich in die Rolle des Lehrers versetzen. (vgl. Stenhouse 1975; Elliot 1991; Carr & Kemmis 1986; Gore & Zeichner 1991; Altrichter & Posch 1990; Altrichter & Gorbach 1993) Diese Form der kooperativen Arbeit öffnet für den Forscher die verschlossene Tür der Praxis und für den Lehrer den „Elfenbeinturm“ der Wissenschaft.⁹² Damit kann sich auch eine Auffassung des Lernens als eine subjektiven Aneignung innerhalb einer komplexen Umwelt entwickeln.⁹³ Unter Berücksichtigung der empirischen Resultate dieser Arbeiten konzentriere ich mich jetzt auf die Auswahl einiger Aspekte, die eine direkte Beziehung zur Realität der mosambikanischen Lehrer haben und gleichzeitig auch als theoretische Grundlage des alternativen pädagogischen Manuals dienen sollen. (vgl. Anhang)

1.1 Eine Einführung

Im Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung stehen die Konzepte der professionellen Reflexion (vgl. Dewey, Schön, Habermas), die einen wertvollen Beitrag für die beruflichen Tätigkeiten des ländlichen Grundschullehrers leisten können. Der Lehrer wird diesem Konzept folgend nicht auf das Erwerben von Kompetenz und Performanz reduziert, sondern er wird als eine aktive Person angesehen, die über ihre Tätigkeit nachdenkt. Der Begriff „reflection in teaching“ verbreitete sich im Laufe der Zeit und wird immer mehr innerhalb der Ausbildungsprogramme akzeptiert. So wird der Prozess des „reflective teaching“ sowohl am Anfang der Ausbildung (initiale Bildung) wie auch während der Berufspraxis verwendet (Fortbildung). Grimmett et. al. (1990) heben drei Wege hervor, um den Begriff der beruflichen Reflexion in der Praxis zu nutzen: „technical orientation, deliberative orientation and dialectic orientation“, wobei die Beschreibung der Nutzungsweise dieses Begriffes die Theorie für die reflexiven Praktiker erleichtert und zugänglicher macht. Die gleichen Orientierungen zeigen die Arbeiten von Wellington & Austin (1996), die diesen Rahmen durch „immediate orientation“ und „transpersonal orientation“ ergänzen. Die Autoren zeigen, dass „the

⁹² Zu den kritischen Punkten unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive: Welte, H. (1998)

⁹³ Zu der ökologischen Perspektive siehe Wittrock (1986) und Kleber (1985)

scheme serves to highlight distinct, interjective aspects of the consummate practioners. No single aspect constitutes a good teaching; rather each orientation contributes to the fully developed educator.“ (S.314)

Der Lehrerberuf ist eine Tätigkeit, die auf das Wissen und auf dessen Produktion und Nutzung basiert. Obwohl diese Verknüpfung eindeutig ist, ist sie dennoch problematisch. Diese Problematik scheint auf der ganzen Welt den Lehrerberuf zu begleiten. (vgl. Dick 1994, Peter 1996, Stadelmann & Spirgi 1997) Diese verzwickte Beziehung der Lehrer zu Erarbeitung und Nutzung des Wissens und Könnens, ist sicherlich einer der kritischen Punkte in der Wissenschaft, der weiter erforscht werden muss. Eine Situation, die oft vorgefunden und in verschiedenen Arbeiten zitiert wird, ist die fehlende Wissensvermittlung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraumes. (vgl. Martins 1992; Palme 1992; Golias 1992) Es stellt sich die Frage, ob insbesondere die ländlichen Lehrer unter einer Entfremdung bezüglich Wissen und Können leiden. Oder lässt sich die Beziehung, die sie zum Wissen haben, in einer anderen Perspektive fassen, die durch die Wissenschaft noch nicht erfasst wurde? Die Annäherungsweise an die Arbeit des ländlichen Lehrers im Kontext von Mosambik muss natürlich in enger Weise mit der Thematik des Wissens und des Könnens der Lehrer verflochten sein. Es scheint so zu sein, dass heutzutage das Wissen von seinem Zweck getrennt ist, desintegriert von seiner kulturbildenden Gesamtheit und von den Aufgaben der Produktion und Vermittlung, deren Verbindungen untereinander aufgelöst werden. (vgl. Golias 1992) So wie Dewe und Radkte (1993) bin ich der Meinung, dass die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Formen des Wissens und des Könnens (einer der Gründe für die mangelnde berufliche Qualität) nur durch den Versuch, eine Relation zwischen diesen Kenntnissen herzustellen sowie durch eine reflexive Einstellung der Lehrer überwunden werden kann.

Die Konzepte, die den Lehrer als einen „reflektierenden Praktiker“ (vgl. Schön 1983, 1988; Tom 1985; Zeichner & Liston 1987; Zeichner 1992, 1993) ansehen, sind ohne Zweifel ein notwendiger Beitrag zur Einführung von neuen Formen der Behandlung des Wissens und Könnens innerhalb des Unterrichts. In diesen Konzepten werden Wissen und Können als ein „Wissen“ betrachtet, das in verschiedenartigen Handlungen ergänzend eingebaut ist. Es wird als ein „Wissen-in-der-Handlung“ bezeichnet. Auch innerhalb der Forschungslinie der reflexiven-Praxis bilden sich verschiedene Konzepte über das „reflective teaching“ heraus, welche sich nach Dick (1994) „wesentlich unterscheiden bezüglich der Begründungsebene, reichen sie doch von moralischer Verantwortung bis hin zu technischer Effektivität, um nur die beiden Polaritätsextreme zu nennen“. (S. 101)

Obwohl in der von mir rezipierten Literatur die Frage der Affektivität als Thema wenig debattiert wurde, erscheint es mir unmöglich, sie beiseite zu lassen, denn sie ist wichtig

für die Arbeit der ländlichen Lehrer, besonders in den Gebieten, die unter dem Krieg gelitten haben. Hänze (1997) gibt in „Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Schulunterricht“ einen Überblick über die psychologischen Forschungsergebnisse zur gegenseitigen Beeinflussung von emotionalen und kognitiven Prozessen. Die Emotion, die Affektivität und sogar die persönliche Haltung (Stimmungslagen) beeinflussen die Art und Weise, wie man die Realität und sich selbst wahrnimmt. Die Form, wie wir den Wert eines Wissens beurteilen, aber auch die Art und Weise, wie wir fühlen, dass unser eigenes Wissen von anderen beurteilt wird, beeinflusst unsere Realitätswahrnehmung und unsere Handlungsweise. Hänze (1997) stellt fest: Wenn „Lernen in einem selbstbestimmten Rahmen stattfindet, kann der Lehrstoff eine größere Selbstrelevanz entfalten. (...) Das selbstbestimmt erworbene Wissen wird durch den Selbstbezug und die damit verbundene Anknüpfung an eigene Ziele emotional bedeutsam“. (S.51) Nicht nur die Art und Weise, wie man spricht, der Tonfall, sondern auch die Haltungen, die konkreten Initiativen, wie z. B. ein Besuch bei den Familien der Schüler, oder sich in Gemeinschaftsveranstaltungen zu engagieren, die Mutter oder den Vater um ein Gespräch über ihr Kind zu bitten, das Organisieren und Teilnehmen an Schulfesten, sich spontan an Spielen zu beteiligen und unzählige andere Situationen offenbaren das, was man als Affektivität des Berufes bezeichnet. Csikszentmihalyi et al. (1991) weisen darauf hin, dass „das Ausmaß an Freude, die Lehrer mit ihrem Beruf verbinden, mit dem Aufmerksamkeitsgrad ihrer Schüler zusammenhängt“. (S.24) Auch verschiedene empirische Studien der Wissenspsychologie belegen die positive Korrelation der Stimmungslage und des selbstbestimmten Lernens. (vgl. Damásio 1995, Hänze 1997)

Die zentrale Frage dieser Arbeit dreht sich um das Problem von Quantität und Qualität des Wissens und Könnens der Lehrer, um die Relationsschwierigkeiten (vgl. Oelkers 1993) des Schulwissens mit dem bereits existierenden praktischen und ländlichen Wissen und um die Schwierigkeit der beruflichen Tätigkeit mit den durch den Krieg emotional beeinträchtigten Schülern. Wie wir wissen, hat die Landbevölkerung besonders unter den Auswirkungen des Krieges gelitten, dazu kommt noch, dass diese soziale Gruppe auch noch ein „anderes Wissen“ praktiziert, das nicht durch die Schule produziert und demzufolge nicht offiziell berücksichtigt wird. So entsteht eine Reihe von Problemen: Die Integration in der Schule, die fehlende Lust, zur Schule zu gehen, das generelle Desinteresse für das schulische Leben, der Missbrauch von alkoholischen Getränken, das Banditentum usw. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie man pädagogisch mit der kulturellen Vielfalt umgehen soll. Was für Folgen ergeben sich daraus ?

In der Perspektive der reflexiven Praxis wird der Erziehungsbegriff als eine einfache technologische Handlung abgelehnt, denn diese wird als eine intersubjektive Handlung, als eine Interaktion verstanden. Vor dem Hintergrund der Diagnose des Misserfolges der Lehrerausbildung bin ich der Ansicht, dass die Reflexion, verstanden als eine

Bewusstwerdung der Situation und der täglichen Probleme, eine Bedingung für die persönliche Weiterentwicklung, mit der eine berufliche Anpassung an die heutigen sozialen und schulischen Anforderungen möglich ist. (vgl. Hoyle 1991)

Bei der Konzeption dieser Arbeit ging ich von der Voraussetzung aus, dass der Lehrer durch die berufliche Weiterbildung sein Wissen erweitert, verändert und somit auch motiviert ist, sein Verhalten im Unterricht zu modifizieren, mit dem Ziel, eine bessere Schulleistung der Schüler und eine größere berufliche Befriedigung zu erreichen. Aus diesem Grund widmete ich mich den Untersuchungen über die qualitative Perspektive von Reflexion bei der Weiterbildung, die einen großen Impuls zur Besserung der Lehrerbildung brachten und auch noch in Zukunft einen heuristischen Wert behalten. (vgl. Calderhead 1989; Richardson 1990) Ein anderer Grund für meine Wahl ist, dass gegenüber der Komplexität der Kenntnisse der Lehrer die praktische professionelle Entwicklung einen kohärenten theoretischen Rahmen im Umfang des Wissens und des Könnens fordert, die mit der Lehrerpraxis in Beziehung stehen. Dieses Wissen und dieses Können bekommen ihre Bedeutung innerhalb der alternativen Perspektive zur Ausbildung von Grundschullehrern, die keine pädagogischen Befähigungen vorweisen können.

Diesem Gedankengang folgend, werden die Begriffe des beruflichen und des praktischen Wissens innerhalb der Forschungskonzepte des Lehrers als eine „Epistemologie der Praxis“ analysiert. Der Begriff von Schön (1983) über die „Reflexion-in-der-Handlung“ begründet sich teilweise auf die Arbeiten von John Dewey. Schön kritisiert die Begriffe des beruflichen Handelns als Nutzen der reinen Wissenschaft, ohne dass die Reflexion über die praktische Situation berücksichtigt wird. Eine andere Perspektive innerhalb dieser Forschungsrichtung nimmt Habermas (1981) ein. Seiner Ansicht nach stellt die Reflexion ein „Instrument der Selbstbestimmung“ dar. Es handele sich um einen Bewusstwerdungsprozess im Kontext und ist ganz im Sinne von Freire (1973) zu verstehen. Eine deskriptive Erörterung der verschiedenen Perspektiven über die Reflexion der Lehrer und über die Lehrerbildung ist die Zielsetzung der nächsten Kapitel.

2. Wie das Lehrerwissen die Gestaltung des Unterrichts mitbestimmen kann

Im Hinblick auf die historische Entwicklung der Lehrerbildung kann man festhalten, dass immer versucht wurde, die Wissensqualifikationen der Lehrer zu erhöhen, die der

Bewältigung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Anforderungen dienen sollten. In diesem Abschnitt geht es um die unterschiedlichen Wissensformen, die in der alltäglichen Lehrerhandlung mitwirken.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung benutzt spezifische Begriffe der Soziologie und Philosophie, um die Arbeit des Lehrers besser zu verstehen. Der Ausdruck „Können“ kann sowohl eine philosophische, subjektive und spekulative als auch eine experimentelle oder wissenschaftlich objektive, nomothetische Konnotation haben. Was Lehrer im Unterricht denken, machen, schreiben und ausdrücken ist ein Wissen, das einerseits das Resultat eines Erwerbprozesses, und andererseits einem Können zu verdanken ist, das mehr den Sinn eines Diskurses über eine Praxis oder eine Handlungsweise betont. (vgl. Schön 1983) Nach Dewe und Radtke (1993) ist das Können des Lehrers ein impliziertes Wissen, das eine globale Konzeption darstellt, mit persönlichen Präferenzen, kompletten Argumentationen, die nicht kohärent expliziert und auch nicht geordnet werden können. Es weist keine hierarchische Struktur zwischen den Elementen auf. Die Autoren weisen darauf hin, dass „der Lehrer in einem besonderen Lernprozess (gemeint ist das Referendariat/ Verfasserin) durch Steigerung seiner Reflexivität sich dieses Wissen verfügbar machen kann“. (S. 155) (vgl. Schön 1987; Radtke 1995)

Wenn von dem Können des Lehrers gesprochen wird, versteht man es als ein Wissen oder eine Ansammlung von Wissen, das durch ein konkretes System von Schulpraktiken in einen Kontext gebracht wird, mit der Widerspiegelung von Konzeptionen, Wahrnehmungen, persönlichen Erfahrungen, Glauben, Haltungen, etc. Es handelt sich um ein Wissen oder eine Vielfalt von Wissen mit Regeln und praktischen Prinzipien, die in der Handlung des Lehrers zum Ausdruck kommen, das zugleich auch ein objektives und subjektives Wissen ist, mit den persönlichen Erfahrungen verbunden oder, noch konkreter, mit dem „Alltagswissen“,⁹⁴ (in diesem Fall ländliches Wissen), den Meinungen, dem Pragmatismus der Handlung, den Lebenserfahrungen einer bestimmten sozialen Gruppe. Horn (1973) spricht in diesem Sinne von „subjektiven Faktoren“. ⁹⁵ Nach Radtke (1995) wird so das Können des Lehrers einer Subjektivität unterworfen, die „spätestens im Unterricht von einzelnen Subjekten im konkreten Vollzug ihrer alltäglichen Praxis kommunikativ realisiert werden. (...) Die Logik pädagogischen Handelns ist nicht rollenförmig zu erfüllen und erschöpft sich nicht im instrumentellen

⁹⁴ Im Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung steht der Mensch als Handelnder, der Verstand wird als ein aktives, vernünftiges und sich selbst steuerndes Wesen betrachtet. Sie beschäftigt sich mit den Wissensbeständen, mit denen der Alltagsmensch seine Wirklichkeit deutet und sein Handeln gestaltet. Es gibt zahlreiche Literatur dazu vgl. u. a. Groeben et.al. (1988: 254-262), Hierdeis/ Hug (1992)

⁹⁵ Zum Überblick über die Kritik des Subjektivitätsbegriffs siehe Radtke (1996: 96/ ff.)

Handeln, sondern bedarf kommunikativer Kompetenzen“. (S. 50)⁹⁶ In diesem Sinne ist das Wissen des Lehrers ein kommunikatives Wissen, das durch den Begriff von Rationalität oder kommunikativer Vernunft im Sinne von Habermas erklärt werden kann. Parallel zur Erziehung wurde das Wissen unter verschiedenen Perspektiven analysiert und interpretiert (Rationalismus, Phänomenologie, kritische Sozialwissenschaft, Psychologie und Neurowissenschaft), die auf verschiedene Typen von Wissen hinweisen, die nach Habermas durch die Theorie von Erkenntnis und Interesse und nach Schön durch die „epistemology practical“ erklärt werden können. (vgl. Habermas 1971)

Man kann den Begriff des emanzipatorischen Interesses mit dem Begriff der „reflection in action“ von Schön (1983) verbinden. Durch den Prozess der Reflexion, eingegrenzt durch die geschehende Handlung, die je nach Situation variiert, wird dem Lehrer das implizite Wissen deutlich, kann er die schulischen Situationen nachprüfen, um dieses als Feedback anzuwenden. So spricht man von einer kritischen Rationalität, die für eine Bewusstwerdung der Handlung bestimmend ist, von wo aus Lehrer handeln, eingebunden in einer reflexiven Gemeinschaft.

In einer ähnlichen Linie des Gedankenganges behaupten Fenstermacher (1986, 1991), Clarke und Peter (1993) und Doyle (1990), dass der Reflexionsprozess eine große Bedeutung bei der Lehrerausbildung hat, sei es auf der Ebene des Individuums oder der Gruppe.⁹⁷ Dieser könnte zudem durch Gespräche mit Kollegen oder dem Studienleiter unterstützt werden. Der Lehrer wird nicht mehr nur innerhalb der gewohnten Normen handeln, sondern, durch eine Reflexion der Situation nimmt er ebenso sich selbst und sein Wissen wie die Sorgen und die Interessen der Schüler zur Kenntnis. Er befragt sich somit selbst über die didaktischen Probleme und sein professionelles Handeln.

Das Können des Lehrers integriert verschiedene Wissensarten, die ihrerseits bestimmten technischen, praktischen und emanzipatorischen Interessen entsprechen. Dieses persönliche und biographische Wissen beeinflusst gewissermaßen seine Handlungen und somit auch den Unterricht. Demzufolge wird jeder Lehrer ein anderes Verhalten in bestimmten Situationen des Unterrichts aufweisen, denn nach Radtke (1996: 254) „liegt es in der Kompetenz des professionellen Berufspraktikers, welchen Gebrauch er von dem in der Fortbildung erworbenen Reflexionswissen macht“. Hinzukommt Radtkes Behauptung, dass eine bessere berufliche Qualität bei der Lehrerausbildung nicht nur dem Bildungsprozess und den erworbenen Theoriekenntnissen geschuldet wird, sondern dass „die Realisierung / Veränderung des Unterrichts allein seine (Lehrer / Verfasserin)

⁹⁶ Über die Transfer- und Transformationsmodelle von Wissen siehe Radtke (1996:39/ ff.)

⁹⁷ Auch für die Situation in Mosambik scheint dieser Vorschlag sehr sinnvoll.

Sache bleibt. Der Erwerb der situativen Kompetenz, zu wissen, was man tut, ist ein berufsbiographisches Projekt des Einzelnen.“ (ebd.)

In der Praxis wird das während der Schul- und Berufsausbildung erworbene theoretische Wissen zusammen mit dem Alltagswissen (in meinem Kontext ländliche Wissensformen) in ein interaktionelles Wissen umgewandelt, das an erster Stelle an die Schüler, an die Kollegen, an den Schuldirektor und an die Gemeinschaft gerichtet ist. In diesem Sinne kann man von einem praktischen Wissen mit idiosynkratischen Inhalt sprechen.⁹⁸

2.1 Das Know-how in der Unterrichtssituation: Die Professionalität des Lehrers⁹⁹

Das professionelle Lehrerwissen ist an einen praktischen Kontext und an eine Absicht zu lehren gebunden. Es ist offensichtlich, dass der Ansatz, den der Lehrer wählt, von der Form abhängt, wie seine Ausbildung konzeptionell strukturiert ist. Die wissenschaftlich orientierten Lehrer gehen von dem Prinzip aus, dass Erziehung und Ausbildung theoretische Tätigkeiten mit einem wissenschaftlichen Fundament sind, die ein kohärentes und abstraktes Wissen ergeben; diejenigen, die eine didaktische Normung verlangen, verteidigen Erziehung und Ausbildung als rationale Handlungen, gehorchen einer technologischen Theorie; eine Organisation der Mittel nach wissenschaftlichen Theorien also, um auf der Basis einer Zusammenstellung von Regeln und Normen mittels eines technischen Wissens die Ziele zu erreichen. Schließlich gibt es diejenigen, die die Lehrerausbildung auf einem didaktischen Pragmatismus begründen, und dabei Erziehung und Ausbildung als praktische, intuitive und kreative Tätigkeiten definieren, die nur durch ein idiosynkratisches Wissen, ein Synonym für Erfahrung und Subjektivität, ermöglicht werden.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass unabhängig von möglichen Konzeptionen in der Lehrerbildung, die oftmals durch die pädagogischen Strömungen aufgezwungen werden,

⁹⁸ Radtke (1996) beschreibt diese Situation bei einer Lehrerin: „Die Lehrerin müsse ihre Eigenschaft als Beamtin, als Pädagogin und als Erwerbstätige in jeder einzelnen Sequenz einer Interaktionssituation „auf die Reihe bringen.“ (S. 95)

⁹⁹ Der hier verwendete Begriff „Professionalität“ bedeutet „das Professionellsein des Lehrers“. Zu diesem Thema „Professionalität“ siehe die Arbeit von Altrichter/ Gorbach (1993)

Erziehung und Ausbildung von Natur aus praktische Tätigkeiten sind. Da es keine Praxis ohne eine Theorie zur Stützung der epistemologischen Begründung geben kann, verhält sich der Lehrer demzufolge auch beim Unterrichten im Einklang mit bestimmten curricularen Absichten und benutzt eine Grundlage wissenschaftlichen Wissen, welches er sich vorher während der Ausbildung angeeignet hat. So muss man, um über die Handlung des Lehrers zu sprechen, auch über das Bildungskonzept sprechen auf dem die Praxis basiert. Es handelt sich dementsprechend um eine Handlungstheorie mit der Zielsetzung, die Handlung zu orientieren und sie zu verstehen.

Da Unterrichten eine professionelle Tätigkeit ist, muss der Lehrer über mehrere grundlegende Fertigkeiten verfügen: Er muss Wissen über die formellen Inhalte des Unterrichts haben und dieses Wissen mit didaktischem Können, das während der Ausbildung beigebracht wurde bzw. beigebracht worden sein sollte, verbinden können. Jackson (1986) formulierte dies in einer gemeinsamen epistemischen Basis für die Ausübung des Lehrerberufs und Shulman (1987) als eine „elaborate knowledge base for teaching“. (S. 7) Oelkers (1992) zufolge muss die notwendige Grundausbildung zudem berücksichtigen, „welches Wissen für den späteren Beruf notwendig ist“ (S. 194) und „dieses Notwendige besteht ihm zufolge im Erwerb von Inhaltskompetenzen und Vermittlungskompetenzen“. (S. 149) Die gleiche Definition geben Valli & Tom (1988), für die die Grundkenntnisse (knowledge base) „the entire repertoire of skills, information, attitudes, etc., that teachers need to carry out their classroom responsibilities“ darstellen. (S. 5)¹⁰⁰Aus dem Gesagten geht hervor, dass das berufliche Können ein technisches Interesse, ein „Know-how“ zur Grundlage hat. (vgl. Oelkers 1993: 107)

Bei den empirisch-analytischen Wissenschaften und bei den Naturwissenschaften greift ein technisches Interesse ein, welches die Durchführbarkeit „erst aus den Regeln deriviert, nach denen wir Theorien auf die Wirklichkeit anwenden. In der kontrollierten Beobachtung, die oft die Form des Experimentierens annimmt, erzeugen wir Anfangsbedingungen und messen den Erfolg der dabei ausgeführten Operationen.“ (Habermas, 1968/ 1998: 156)

Dieses technische Interesse leitet ein Können, das sich auf eine kausale Erklärung begründet, eine instrumentelle Kenntnis, deren Hauptorientierung darin besteht, das Medium zu kontrollieren und zu beherrschen, und das ist der Grund, warum Habermas sie mit der Herrschaft verbindet. Die Handlung wird ihrerseits durch eine instrumentelle

¹⁰⁰ Tom & Valli (1990) differenzieren vier Konzepte, die die Theorie-Praxis-Relation zu erklären versuchen und dabei drei erkenntnis-theoretischen Traditionen (positivistisch, interpretativ und kritisch) zugeordnet werden können.

Handlung erklärt, wobei ihre Orientierung durch formulierte Regeln gerechtfertigt wird, die aufgrund von empirischen Regelmäßigkeiten entstanden sind. Habermas (1971) spricht von einem teleologischen, zweckrationalen Handeln, wie folgt definiert: „Unter ‘Arbeit’ oder zweckrationalem Handeln verstehe ich entweder instrumentales Handeln oder rationale Wahl oder eine Kombination von beiden. Instrumentales Handeln richtet sich nach technischen Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen. (...) Das Verhalten rationaler Wahl richtet sich nach Strategien, die auf analytischem Wissen beruhen“. (S. 62) Hierbei handelt es sich um ein rationales Wissen, ein Erbe des Positivismus, das durch den Begriff von Objektivität gekennzeichnet ist und dem entspricht, was Schön (1983) als ein Modell der technischen Rationalität bezeichnet, wonach „professional activity consist in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique“. (S. 21)

Wenn Schön die Praxis in der Perspektive von Problemlösung sieht, spricht er von einer positivistischen Epistemologie der Praxis, in der ein strenges und relevantes professionelles Können mit vier wichtigsten Charakteristiken gerechtfertigt wird: „It is specialized, firmly bounded, scientific, and standardized. This last point is particularly important, because it bears on the paradigmatic relationship which holds, according to technical rationality, between a profession’s knowledge base and its practice.“ (S. 24) Schön verwendet den Begriff Wissen-in-der-Handlung, um sich auf jede Art von Können zu beziehen, das zur Erledigung unserer täglichen Aufgaben notwendig ist, wobei wir aber unfähig sind, sie verbal explizit werden zu lassen. In diesem Sinn wird das professionelle Wissen mehr ein Wissen-in-der-Handlung sein, durch das Know-how, durch das auf Regeln und Handlungspläne beruhende Wissen identifiziert, dessen Umsetzung nicht aus einer vorherigen intellektuellen Handlung herkommt, sondern von einer verinnerlichten Erfahrung, die die Tendenz zeigt, zur Routine zu werden. (vgl. Schön, 1983: 49)

Um dieses Wissen-in-der-Handlung oder den charakteristischen Modus des gewöhnlichen praktischen Wissens zu bezeichnen, greift Schön (1988) auf Autoren zurück, die den Begriff „knowing more than we can say“ prägten: (S. 51f.) C. Barnard, der es als nicht logische Prozesse bezeichnet, oder Polanyi, der es „implizites Wissen“ nennt (das, was wir oftmals wissen, aber nicht erklären können), und Alexander, für den es sich um ein Wissen handelt das die Praxis umfasst (spontane Handlungen, die wir realisieren und worüber wir nicht nachdenken, wie zum Beispiel die Tatsache, dass wir in Übereinstimmung mit Syntaxregeln sprechen, obwohl wir diese gar nicht beschreiben können). Der Autor benutzt in ähnlicher Weise den Begriff „reflecting-in-action“, um den Reflexionsprozess über und während unserer Aktivitäten zu charakterisieren, sowie auch den Begriff „reflecting-in-practice“, um die durch die professionelle Praxis geprägte Reflexion zu bezeichnen.

Die berufliche Kompetenz eines praktischen Lehrers, die von diesem Wissen-in-der-Handlung oder von einer Perspektive technischer Rationalität Gebrauch macht, beobachtet man an seiner Fähigkeit, auf instrumentelle Weise in die Praxis einzugreifen und die Probleme durch Know-how zu lösen. Dieses professionelle Wissen-in-der-Handlung soll nach Schön (1988) auch mit einer Epistemologie der Praxis konvergieren, die im Wesentlichen den intuitiven und kreativen Prozess während des Unterrichts bestimmt.

Die schulische Realität zeigt eine Situation, die das Gegenteil der hier beschriebenen Perspektive darstellt. Der Lehrer denkt meist nicht über sein Wissen nach und auch dann nicht, wenn er dieses den Schülern vermittelt. Glasersfelds (1983) unterscheidet zwei Arten des Unterrichts: Zum einen das Unterrichten mit dem Ziel, sich verständlich zu machen (Verstehen), und zum anderen das Unterrichten mit dem Ziel der Nachahmung.¹⁰¹ Glaserfeld folgend werden die Versuche der reinen Wissenstransformation als ineffektiv und nicht erstrebenswert beurteilt. Verbale Kommunikation soll den Schülern helfen, durch die interaktive Auseinandersetzung mit anderen Menschen und die Reflexion ihrer persönlichen Erfahrungen ihr eigenes Wissen zu konstruieren. In einem auf operatives Wissen angelegten Unterricht werden Fehler als natürliche und hilfreiche Faktoren des Lernprozesses verstanden. (vgl. Peter 1996)

2.2 Die komplementäre Beziehung zwischen Wissensformen¹⁰²

Der Lehrer verfügt über Wissen oder Können, das auf verschiedene Art und Weise organisiert und durch bestimmte Kriterien abgegrenzt ist. Seine Funktion spielt sich in einem Kontext von sozialer Interaktion ab, und seine Handlungen sind in einem sozialkulturellen, institutionellen und didaktischen Kontext eingebunden. Innerhalb all dieser Kontexte stellt der Lehrer Verbindungen mit der Gesellschaft, mit dem alltäglichen

¹⁰¹ In Mosambik unterrichtet der Lehrer, indem er den Schülern das Auswendiglernen bestimmter Inhalte beibringt. Siehe u.a. Machili (1996) und Golias (1992)
Zu einer konstruktivistischen Orientierung siehe die Arbeiten von u.a. Voß (1997). Für das Fach Mathematik siehe u.a. die Arbeiten: Manouchehri (1997). Ernst von Glasersfeld erfasst Wissenserwerb gemäß eines konstruktivistischen Verständnisses. Dieses Konzept wird auch u.a. durch Doyle (1990) vertreten.

¹⁰² Dazu Dewe et al. (1991) Für einen breiten Überblick der verschiedenen Konzeptionen von Lehrerwissen siehe u.a. Dick (1994)

Wissen, mit der alltäglichen schulischen Praxis und dem pädagogischen Wissen her. (vgl. Mialaret 1988) Vor allem ist die Herstellung dieser Beziehungen für die Lehrtätigkeit auf dem Land von Bedeutung. Wie soll der Landlehrer das Schulwissen vermitteln, damit später die Kinder dieses Wissen im alltäglichen Landleben anwenden können?

Viele Forschungsbeiträge zeigen auf unterschiedlicher Ebene die Einflüsse der Wissensformen im Lehrerberuf, aber an der Erhellung dieses Zusammenspiels scheint sich hier der Geist zu scheitern. (vgl. Terhart 1990; Ternorth 1990; Dewe & Radtke 1993; Stadelmann & Spirgi 1997) Viele Forschungsperspektiven und -konzepte gehen meist von einem dualen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis aus. (vgl. Schön 1987) Dewe et al. (1993) weisen darauf hin, dass die fehlende Beziehung zwischen Theorie und Praxis mit ihrem Dualismus zusammenhängt. (vgl. u.a. Herbart 1802, Schleiermacher 1966) Sie plädieren in ihrer These, von einer „Radikalisierung der Differenz“ zwischen Theorie und Praxis auszugehen. (S.143) Sie zeigen weiterhin, dass die verschiedenen Wissensformen in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen. Die Grundlage für ihre Argumentation ist die Differenz der Wissensformen. Die Autoren befinden, dass sich die Vorstellung einer Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis von Lehrern nicht realisieren lasse.

In dieser Konzeption wird das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als Realitätsbeschreibung von verschiedenen Perspektiven aus aufgezeigt. Das bedeutet, dass Schulwissen und Alltagswissen (hier in Form ländlichen Wissens) nicht im Gegensatz zueinander stehen, vielmehr handelt es sich um zwei verschiedene Perspektiven auf dasselbe Phänomen bzw. dieselbe Wirklichkeit. Hier zeigen sich konstruktivistische Aspekte; Wissenserwerb wird als ein aktiver, individueller, selbstgesteuerter und situativer Prozess betrachtet. (vgl. Reich 1997:71) Die komplementäre Beziehung zwischen den verschiedenen Wissensformen ist von großer Bedeutung für die Weiterbildung der ländlichen Lehrer, wie später gezeigt wird. (vgl. IV. Teil)

Für diese Arbeit greife ich auf die klassische Unterscheidung Shulmans zurück, um die Relevanz des Relationierungsprozesses bei der Wissensvermittlung der Lehrer aufzuzeigen und deren verschiedene Repräsentationsformen und Wissensausprägungen darzulegen, die während der Lehreraus- und -weiterbildung oft nicht berücksichtigt werden. Sicherlich ist das in einem heterogenen sozialen Kontext ein schwieriges Unterfangen, wenn nicht einmal ein minimaler „Standard“ in der Lehrergrundausbildung gewährleistet wird. Dennoch kann das Bewusstmachen des Komplementaritätsprozesses

der Wissensarten einen Beitrag zur Überwindung der sogenannten „Unvereinbarkeit“ zwischen ländlichem Wissen und Schulwissen leisten. (vgl. IV. Teil)

Shulman (1984) identifiziert insgesamt sieben Wissenskategorien:¹⁰³ 1. Das disziplinäre Wissen des Fachinhaltes, 2. das Wissen über die didaktische Aufbereitung, 3. das Wissen über Unterrichtsmedien und Curricula, 4. das allgemeine pädagogische Wissen, 5. das Wissen von Lernformen und seine Bedingungen, 6. das Wissen um erziehungsorientierte Kontexte und Zusammenhänge sowie 7. das Wissen um erzieherische Ziele und ihre historischen Hintergründe¹⁰⁴. Seiner Meinung nach beeinflusst die qualitative und quantitative Ausprägung dieser einzelnen Wissenskategorien das Unterrichtsverhalten des Lehrers. Weiterhin unterscheidet Shulman (1991) drei Formen, in denen dieses Wissen repräsentiert sein kann. Jeder der o.g. Wissensbereiche kann in einer der folgenden Formen organisiert sein: Propositionales Wissen liegt in Form von Prinzipien, Maximen oder Normen vor. Die Ergänzung zum propositionalen bildet das kasuistische Wissen, als ein Wissen über Ereignisse oder Ereignisfolgen. Die dritte Wissensform ist das strategische Wissen, welches in Entscheidungssituationen benötigt wird. Propositionales und kasuistisches Wissen sind relevante Grundlagen für die Reflexion, Entscheidungen können aber nur getroffen werden, wenn das strategische Wissen diese beiden sich widersprechenden Formen erweitert.

Diese Sichtweise finden wir bei Carr & Kemmis (1988) in „Teoría Crítica de la Enseñanza“. Sie identifizieren verschiedene Arten von Wissen, einschließlich ihrer praktischen, theoretischen und technischen Natur; das allgemeine Verständnis von Praxis, das heißt die Vermutungen und Meinungen, das populäre Wissen, das bedeutet die Vermutungen, die aus der täglichen Praxis kommen, Geschicklichkeiten, kontextuelle Kenntnisse, professionelles Können zum Unterricht und Studienplan, Ideen, die mit den moralischen und sozialen Theorien sowie mit allgemeinen philosophischen Ansätzen verbunden sind. (S. 58-62).

Bromme (1992) suchte auch nach Formen des Wissens, die zur Bewältigung pädagogischer Situationen benötigt werden. So kam er auf fünf Wissenskomponenten, nämlich: 1. das disziplinäre Wissen, 2. das schulfachbezogene Wissen, 3. die Philosophie des Faches, 4. das pädagogische Wissen und 5. das fachspezifisch-pädagogische Wissen. Wie Shulman kommt er zu der Erkenntnis, dass das professionelle Wissen des Lehrers fallspezifisch organisiert ist. Für wichtig hält er eine klare Strukturierung und Anordnung des Wissens. Obwohl alle empirischen Arbeiten zu unterschiedlichen Resultaten

¹⁰³ Zur ausführlichen Darstellung, der vor kurzem erschienen Literatur, siehe Dick (1994)

Für einen Überblick der gesamten wissenschaftlichen Diskussion, siehe Kolbe (1997)

¹⁰⁴ Die letzten Wissensformen sind bedeutungsgleich mit dem, was Zeichner & Liston (1990) als „Sozialwissen“ bezeichnen.

gelingen, kann man abschließend behaupten, dass es weitgehend Übereinstimmung darüber gibt, dass Unterrichten ein komplexer und facettenreicher Prozess ist, in dem verschiedene Wissensformen miteinander verknüpft sind, sich ergänzen und die Grundlage für die Art und Weise bilden, wie Lehrer unterrichten. (vgl. Peter 1997) Die Bedeutung des Relationsprozesses ist für die Weiterbildung der Lehrer, insbesondere der ländlichen Lehrer, sehr entscheidend, damit die „Bildung“ der ländlichen Kinder gelingen kann.

Natürlich wäre es wünschenswert, dass die Lehrkräfte außer dem curricularen Wissen ihres Faches auch die Lehrpläne anderer Fächer kennen, um den Schülern inhaltliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern aufzeigen zu können. Neben dem inhaltlichen ist auch fachdidaktisches Wissen für unseren Zusammenhang von Bedeutung. Nach Shulman (1987) beinhaltet das fachdidaktische Wissen die Kenntnis effektiver Präsentationsformen von fachbezogenen inhaltlichen Zusammenhängen sowie das Wissen über die geeignete Erläuterung von Inhalten und das Anführen von Beispielen für die entsprechende Klasse in dem jeweiligen Millieu.¹⁰⁵

Wie bereits gesagt, ist das Können des Lehrers in verschiedenen Wissensformen strukturiert (vgl. Sockett und Shulman 1984), was eine Reihe von Fragestellungen beantwortet: Was soll unterrichtet werden? Wie soll unterrichtet werden? Wen unterrichtet man? Sicherlich könnte man einen sehr langen Katalog mit ähnlichen Fragen zu diesem Kontext entwickeln. Die Antwort auf die Frage, was und wie unterrichtet werden soll, verweist auf die Kenntnis der Fächerinhalte, wobei diese pädagogisch ausgearbeitet und verändert werden müssen.

Das curriculare Wissen ist durch bestimmte Wissensstrukturen vorgegeben, welche sich der Lehrer während seines Ausbildungsprozesses aneignet. Es ist gerade die Beziehung, die der Lehrer zu diesem Wissen hat, die den Unterricht beeinflusst. (vgl. Mialaret 1988) Die Inhalte, die der Lehrer unterrichtet, hat er sich in einer bestimmten Perspektive erarbeitet. Obwohl diese Inhalte in Fächern organisiert sind, hat der Lehrer sie so zu vermitteln, dass sie auch von den Schülern verstanden werden können. Diese didaktische Erarbeitung umfasst mehrere Faktoren, wie z. B. logische, sozial-kulturelle und psychologische, die je nach Schulsituation, nach Klasse und nach Schüler variieren.

Der Lehrer soll im Prozess der didaktischen Erarbeitung der wissenschaftlichen Inhalte eine Umwandlung von dem vornehmen, was er weiß und kennt. Dies soll in

¹⁰⁵ vgl. auch die Forschungsergebnisse der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997). Grundsätzlich sind didaktisch-methodische Ansätze zur Vermittlung der portugiesischen Sprache als Zweitsprache unverzichtbar.

Übereinstimmung mit den spezifischen Bedürfnissen der vorzubereitenden Unterrichtsstunde sowie den Charakteristiken der Schüler und deren sozialem Milieu geschehen. Dieser Prozess wird Dewe (1996) zufolge als „Verwandlungsprozess“ bezeichnet. (S. 731) Demzufolge muss der Lehrer pädagogische Praktiken mit dem Ziel entwickeln, dass die Gruppe das wissenschaftliche Wissen interpretiert und dekodiert und sich dadurch das Wissen aneignet. Wie bereits erläutert, kann man behaupten, dass ein Lehrer für sein Fach das sogenannte Fachwissen und die Programme ebenso kennen muss, wie auch über gewisse Grundlagen der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik verfügen muss, und schließlich muss er auch ein praktisches und reflexives Wissen entwickeln, das auf seiner täglichen Erfahrung mit den Schülern beruht. Diese Situation scheint eine der Dimensionen der Komplexität der Beziehungen zwischen den Lehrern und ihren Wissensformen zu bestätigen und deutet auch auf die Notwendigkeit hin, das wissenschaftliche Wissen mit dem (ländlichen) Alltagswissen und der praktischen Erfahrung zu relationieren. (vgl. IV. Teil)

Ohne Zweifel sind die pädagogischen Kenntnisse kein simples Repertoire einer möglichen Varietät bei der Präsentation des Stoffes. (vgl. Shulman & Richert 1987) Das praktische Wissen des Lehrers sowie sein Alltagswissen helfen ihm, die didaktischen Aktivitäten an die spezifische Situation anzupassen. Dies erlaubt, dass der Lehrer verschiedenartige didaktische Tätigkeiten entwickeln kann, die über die curricularen Vorgaben hinausreichen.¹⁰⁶

3. Die Bedeutung des reflexiven Prozesses für die Bewältigung des Schulalltages

Bei den im zweiten Abschnitt dargestellten Gesichtspunkten innerhalb der Lehrerbildung, die an die Konzeptionen von Ausbildungsprogrammen gebunden sind, lässt sich eine besondere Bedeutung für die berufliche Handlungspraxis der Lehrer erkennen. Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, wie das durch Reflexion gewonnene Wissen für die berufliche Handlungspraxis fruchtbar gemacht werden kann.

Nach Habermas (1971) greift in den historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches Interesse ein, das eine interpretative Praxis anleitet: „Wenn aber die methodischen Regeln in dieser Weise Auslegung mit der Applikation vereinigen, dann

¹⁰⁶ Es geht hier um die Gestaltung kreativer Lernmaterialien im Sinne von Montessori

liegt die Deutung nahe: Dass die hermeneutische Forschung die Wirklichkeit unter dem leitenden Interesse an der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung erschließt. Sinnverstehen richtet sich seiner Struktur nach auf möglichen Konsensus von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses. Dies nennen wir, im Unterschied zum technischen, das praktische Erkenntnisinteresse.“ (Habermas 1971: 158)

Das praktische Interesse setzt keine objektive Handlung voraus, wie es beim technischen Interesse der Fall ist, sondern eine subjektive Handlung, die mit der Interaktion von einem Subjekt mit einem anderen verflochten ist. Dies nennt Habermas (1971) eine kommunikative Handlung, also „eine symbolisch vermittelte Interaktion. Sie richtet sich nach obligatorisch geltenden Normen, die reziproke Verhaltenserwartung definieren und von mindestens zwei handelnden Subjekten verstanden und anerkannt werden müssen.“ (S. 62) Dieses subjektive Wissen ist keineswegs persönlich und willkürlich, denn es ist die Frucht eines Konsens von mindestens zwei Individuen, die sich intersubjektiv auf das Verständnis von gemeinsamen Bedeutungen einigen.

In diesem Zusammenhang stellt Schön (1983, 1987) das Versagen der formalen Modelle bei komplexeren Problemen Lösungen in der Praxis fest. Als problematisch erweist sich, dass diese Modelle an der traditionellen Bildungsidee festhielten, ohne sich die Frage nach den Subjekten zu stellen bzw. ohne Gelegenheit zur Reflexion zu geben. Bei jeder praktischen beruflichen Situation gibt es ein Verständnis von dem, was die Praktiker machen können, wobei es zu Ambivalenzen kommt, in denen die Situationen konfus und technisch unlösbar sind, denn die praktischen Situationen sind einmalige und einzigartige Ereignisse, die, wie Schön (1983) sagt, durch „uncertainty, disorder, and indeterminacy“ charakterisiert sind. (S. 16)

Schön zufolge (1988) lässt sich die professionelle Praxis nicht nach dem Modell der technischen Rationalität beschreiben, denn es gibt unbestimmte Praxisbereiche, in denen ihre Leitfäden nicht helfen. „Often, a problematic situation presents itself as a unique case. (...) A teacher of arithmetic, listening to a child's question, becomes aware of a kind of confusion and, at the same time, a kind of intuitive understanding, for which she has no readily available response.“ (S. 5) „It is just these indeterminate zones of practice, however, that practitioners and critical observers of the profession have come to see with increasing clarity over the past two decades as central to professional practice“. (Schön 1988: 6ff.)

Der professionelle Lehrer muss mehr als nur ein Problem lösen, er muss das Problem in eine bestimmte Situation einrahmen, das heißt, dieses einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext zuzuweisen. Schön (1983) sagt, dass die Problemeinstellung (problem setting) „is a process in which, interactivity, we name the things to which we will attend and frame the context in which we will attend to them“. (S. 40) Der Terminologie von Schön folgend, handelt es sich um ein praktisches Können, um eine

„reflexion-in-action“,¹⁰⁷ d. h. ein Praktiker muss wissen, dass die Realisierung einer Handlung, in der er einen Diskurs offen hält, einen reflexiven Prozess in Gang setzt. Nach Freires Terminologie entspricht es dem Prinzip der „Bewusstmachung“ der alltäglichen Schultätigkeiten und Probleme, dessen Ziel darin besteht, die geeignete Problemlösung zu entwickeln. Dieses reflexive Inbeziehungtreten eines Lehrers mit einer Situation ist ein Wissen, das in Handlung auftritt, wie Schön hervorhebt (1983: 49) „when we go about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what

it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that we are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of the action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action“. In Bezug auf die Lehrerfortbildung zeigte Shulman (1988) „To educate is to teach in a way that includes an account of why you do as you do. While tacit knowledge may be characteristic of many things that teachers do, our obligation as teacher educators must be to make the tacit explicit. (...) It also requires a combining of reflection on practical experience and reflection on theoretical understanding“. (S. 33)

Der subtile Charakter des Unterschieds zwischen dem Wissen-in-der-Handlung und der Reflexion-in-der-Handlung wird wie folgt von Schön (1988) dargestellt: „like knowing-in-action, reflection-in-action is a process we can deliver without being able to say what we are doing“. (S. 31) Personen, die gut improvisieren können, wissen häufig nicht, was sie sagen sollen oder geben gar völlig ungeeignete Antworten, wenn man sie darum bittet, zu sagen, was sie machen. „It is one thing to be able to reflection-in-action and quite another to be able to reflect on our reflection-in-action so as to produce a good verbal description of it; and it is still another thing to be able to reflect on the resulting description“. (ebd.) Die Schwierigkeit, die professionellen Handlungen zu verbalisieren, ist das Thema der Untersuchungen von Strittmatter-Haubold (1995). Diese Autorin zeigt, dass oftmals die „professionellen Techniker“ in Verlegenheit kommen, wenn sie um eine bestimmte Handlungserklärung gebeten werden, die zu ihrem Alltag gehört.

Wenn Schön eine Epistemologie der Praxis mit einem reflexiven zyklischen Prozess in Beziehung bringt, dessen Ziel darin besteht, neue Situationen zu verstehen, die ihrerseits zu neuen Reflexionen führen, baut er die Voraussetzungen für eine Theorie der Handlung

¹⁰⁷ Der Begriff „der reflexiven Professionell“ stammt aus Arbeiten von Dewey. Reflexion-in-action wird durch die permanente Selbstentwicklung gekennzeichnet.

als einen Entdeckungsprozess auf, der aus dem praktischen Wissen, aus einer eigenen Erfahrung und Situation stammt. „The theory of action include the values, strategies, and underlying assumptions that inform individuals’ patterns of interpersonal behavior“.(S. 255) Angesichts der Komplexität beruflichen Verhaltens unterteilt Schön (1988) die Handlungstheorie in zwei Operationalisierungsniveaus: „the espoused theories that we use to explain or justify our behavior“ und „theories-in-use implicit in our patterns of spontaneous behavior with others.“ (S. 255) In dieser Richtung gibt es einige Forschungsarbeiten, wie die von Clark/Lampert (1986) und Clark (1988) zum Thema, wie sich die „implicit theories“ auf das Verhalten von Lehrern auswirken.¹⁰⁸

Die Arbeit des Lehrers im Klassenraum wird häufig durch eine persönliche spontane Handlung geprägt. Das pädagogische Handeln weist daher eine besondere Struktur auf. Es erfordert häufig „wissenschaftlich nichtbegründbares normatives Handlungsvermögen“ (Dewe und Radtke 1991: 146) und ist eng mit der beruflichen Erfahrung und der persönlichen Identität des Handelnden verknüpft. Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass die Beziehung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können vor allem im Bereich der Reflexion realisiert wird.

Das Lehrerwissen ist ein Wissen, das mit verschiedenen Perspektiven mit der Realität verknüpft ist. Gleichzeitig handelt es sich um ein praktisches Wissen über Erziehungssituationen, das mit Fertigkeiten, Intuitionen und Werten verbunden ist. Es ist also ein Wissen sui generis, abhängig von den vorherigen Erfahrungen und Kenntnissen des Lehrers, denn was der Lehrer tut und sagt, ist ein praktischer Diskurs, der von seiner subjektiven Realität ausgehend erarbeitet wird.¹⁰⁹ Das Wissen ist mit einer Handlung verbunden, welche die professionelle Tätigkeit prägt. Schön (1987) unterscheidet zwischen „practice“ und „practicum“, um die unterschiedlichen Wege des praktischen Aneignungsprozesses aufzuzeigen „Knowing-in-practice is exercised in the institutional settings particular to the profession, organized in terms of its characteristic units of activity and its familiar types of practice situations, and constrained or facilitated by its common body of professional knowledge and its appreciative system.“ (S. 33) Während „practicum is a setting designed for the task of learning a practice.(...) The practicum is a

¹⁰⁸ Für den Zusammenhang von subjektiven Theorien und dem Handeln von Lehrern beschreibt Terhart (1991:129) verschiedene Erklärungsansätze (kognitivistische Ansätze, interaktionistische Erklärungsansätze und entwicklungstheoretische Ansätze. Vgl. auch Dann & Krause (1988). Es gibt weiterhin eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen, dass die Auffassungen von Lehrern offensichtlich zu einem großen Teil den Unterricht prägen. Ernest (1991) und Thompson (1992) untersuchten, inwieweit die Auffassung von Mathematik als Disziplin und ihr Erlernen den Mathematikunterricht von Lehrern beeinflussen.

¹⁰⁹ Radtke (1988) benutzt die Metapher des „kubistischen Bildes“, um zu zeigen, dass ein Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird.

virtual world, relatively free of the pressures, distractions, and risk of the real one, to which, nevertheless, it refers“ . (S. 37)

Wird das professionelle Wissen auf eine Sammlung von Fakten reduziert, das heißt auf eine bestimmte Gruppe von Techniken und Regeln (the practicum), dann bedarf es eines konkreten Konzepts für die Vermittlung dieser Techniken. Wird das professionelle Wissen hingegen als eine Reflektion-in-der-Handlung verstanden, dann bedarf es einer Ausbildung, in der der Lernprozess konstruktivistisch ausgerichtet ist, und in dem kreative didaktische Materialien zugrunde gelegt werden. Aus der reflexiven Perspektive erklärt sich das praktische Wissen des Lehrers durch ein praktisches Interesse, durch eine Reflektion-in-der-Handlung, die durch eine Praxis zur Bewusstwerdung bestimmt ist. Sie stellt einen wesentlichen Teil des professionellen Wissens dar. Diese Perspektive hebt die Professionalisierung hervor, gestützt auf die Idee, dass Lehrer ihre berufliche Kompetenz in dem Maße stärken können, wie sie sich auf die Reflexion über das wissenschaftliche Wissen, das praktische Wissen und eigene Erfahrung innerhalb ihrer Arbeit konzentrieren.

Das praktische Wissen des Lehrers ist das Resultat seiner täglichen Praxis, welche durch die eigene Persönlichkeit, die Beziehungen zu den Schülern, den Eltern oder den Erziehern sowie durch die anderen Lehrer beeinflusst wird. Ist das Wissen auf eine Praxis ohne Reflexion beschränkt, ein Machen um des Machens willen, dann ist dieses praktische Wissen ein „fruchtloses“ Wissen. Dieses resultiert nicht aus einem reflexiven Lernprozess, sondern ist ein Resultat eines unbewussten Lernens. Ist das Wissen hingegen mit einer Praxis verbunden, die durch Reflexion gekennzeichnet ist, dann handelt es sich um ein kreatives Wissen. Dewe, Ferchhof und Radtke (1992), behaupten, dass das professionelle Wissen nur „durch Selbstreflexion zur Sprache gebracht werden kann, indem der Professionelle selbst sein „knowing how“ in ein „knowing that“ zu überführen sucht.¹¹⁰ (S. 85)

Im engen Zusammenhang mit den beruflichen Erfahrungen von Lehrern steht auch ihre Ausbildung, in der verschiedene Formen des Lehrerwissens vermittelt wurden. Die Untersuchung von Fennemas und Loef-Frankes (1992) sowie diejenigen von Brophys (1991) belegen, dass fachliches Wissen positiv mit der Unterrichtspraxis korreliert und es eine enge Verbindung zwischen der Qualität des Fachwissens von Lehrern und ihrem

¹¹⁰ Die Unterscheidung von „knowing how“ und „knowing that“ wurde von Ryle (1969 S.26-ff) eingeführt: „Knowing how“ beschreibt, was eine Person können muss, während „knowing that“ bedeutet die Fähigkeit über die befolgteten Regeln Auskunft geben zu können. Dieses Begriffspaar wurde von Radkte (1996) mit Können und Wissen als verschiedene Formen des Handelns ins Deutsche übersetzt.

Unterrichtsstil gibt.¹¹¹ Im Rahmen dieses deskriptiven theoretischen Ansatzes über Lehrerwissen und -können ist es angebracht, die von Palme und Baloi (1995) durchgeführten Untersuchungen zu nennen, die auf die Existenz einer Korrelation zwischen dem erworbenen theoretischen Wissen und der aktuellen beruflichen Situation der ländlichen Lehrer hindeuten. Abschließend möchte ich auf die wissenschaftlichen Arbeiten der „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ (1997) verweisen, in denen die Verbindung zwischen dem „Standard“ eines Berufes, in diesem Fall des Lehrerberufes und den beruflichen Kenntnissen als ein „Qualitätsmaß der Lehrerausbildung“ gilt. „Die Ausbildung professioneller Standards besteht darin, schon während der Studienzeit professionelles Handlungswissen mit dem dafür notwendigen wissenschaftlichen Wissen zu verbinden und sie unter Berücksichtigung dieses Wechselbezuges in Übungs-, Simulations- oder Praxissituationen als Kompetenzen zu entwickeln und mit Experten zu überprüfen“. (Hessischen Hochschulen 1997: 55)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erzieherische Rolle der Lehrer innerhalb des Klassenraumes sehr komplex und mit vielfältigen Beziehungen und Perspektiven verflochten ist. Durch das Konzept der Reflexion, angereichert durch das des Relationierungsprozesses, konnte gezeigt werden, dass Möglichkeiten neuer Handlungsperspektiven in Unterrichtssituationen sichtbar werden. Reflexion auf individueller Basis kann zu einer positiven Unterrichtsveränderung führen, denn der Lehrer erkennt durch den Reflexionsprozess selbst was er verändern will und warum. (vgl. Peter 1997) Die Verwendung von Wissen findet auf diese Art und Weise „im Rahmen der Entscheidungsrationalität (Schön 1987) oder im Bereich der Begründungsrationalität statt“. (Dewe 1996: 732) Desweiteren wurde gezeigt, dass die berufliche Entwicklung eines Lehrers nie vollendet ist. Es ist eher ein spiralförmiger langfristiger Prozess von Aktivitäten wie Planen, Umsetzen, Reflektieren, immer mit dem Ziel, eine bessere Qualität im Lehr- und Lernprozess zu erreichen. (vgl. Clark, 1988; Elliott, 1991, Altrichter & Gorbach 1993)

Der Ansatz der Aktionsforschung weist auf die Intersubjektivität der gesellschaftlichen Realität hin und somit auf die Möglichkeit, unterschiedliche Interpretationen eines Geschehens bzw. einer Wirklichkeit zu entwickeln. Durch die

¹¹¹ Je eingeschränkter das fachliche Wissen der Lehrer ist, desto enger arbeiten sie mit dem Schulbuch, legen weniger Wert auf interaktive Dialoge, bevorzugen Einzelarbeit und stellen das Fach als eine Sammlung faktischen Wissens dar. Diese Einschätzung trifft meiner Erfahrung nach vielfach auf die mosambikanischen Verhältnisse zu. Die Welt des Lehrerlebens zur Quelle seiner beruflichen Kenntnisse zu machen, ist eine Form, die Lehrerschaft zu stärken. Sie sollte aber durch Strategien ergänzt werden, damit diese Kenntnisse die Ausbildungskurse und die curricularen Entscheidungen beeinflusst werden können.

Einbettung der Theorie des kommunikativen Handelns lässt sich zeigen, wie die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven innerhalb einer intersubjektiven gemeinsamen Lebenswelt integriert werden können.

4. Einbettung der eigenen Erfahrung in die Lehrgemeinschaft

Um zu zeigen, inwieweit das praktische Wissen der Lehrer für ihre Tätigkeiten erforderlich ist, ist es zunächst angebracht, einige kontextuelle Faktoren, die den schulischen Alltag mitbestimmen, näher zu betrachten.

Die Natur des praktischen Wissens des Lehrers bezieht sich auf seine Erfahrung und auf sein „Begründungswissen“, wobei dieses sich qualitativ von dem formalen theoretischen Wissen unterscheidet. (vgl. Calderhead 1988) Es handelt sich um ein Wissen, das auf den formalen erzieherischen Strukturen und auf der Klugheit der Praxis beruht, wobei diese Klugheit in einem Kontext der Unterrichtskultur angeeignet wird, nicht immer gelehrt, aber in loco gelernt werden kann. Aus diesem Grunde ist das praktische Wissen idiosynkratisch, persönlich (vgl. Radtke 1996), ergibt sich aus der eigenen Erfahrung und wird in seiner Natur und seinem Umfang durch die Charakteristiken des Arbeitskontextes des Lehrers eingegrenzt. Es ist ein Wissen über die Praxis, das von der Praxis ausgeht. Dewe et al. (1992) definieren die Dimension des Lehrerberufs wie folgt: „Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muss, und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist“. (S. 85)

Die Kontexte, in die der Lehrer integriert ist, legen ihm bestimmte Interaktionsnormen auf, die von verschiedenen Beschränkungen und einem professionellen Sozialisierungsprozess begleitet werden. Der Lehrer lehrt nicht nur, er gehört zu einer organisierten Gemeinschaft, der auch die Schüler, die Eltern, die Schulverwaltung und die Gemeinde zuzurechnen sind. So sind seine Entscheidungen von der Interaktion mit diesen Personen abhängig. Die Schulverwaltung formuliert darüber hinaus gewisse Verhaltenserwartungen an die Arbeit des Lehrers. In der Regel führt der Lehrer zwei Hauptfunktionen aus: Die eine bezieht sich auf die Verwaltung der Lehrtätigkeit und die andere auf den Unterricht. (vgl. Doyle 1986) Im Hinblick auf den Unterricht tritt der Lehrer als autoritäre Person den Schülern gegenüber. Er sollte Disziplin und Autorität verkörpern, damit ihn die Schüler innerhalb und außerhalb des Klassenraumes respektieren. Darüber hinaus sollte der Lehrer, der den Schüler in einem mehr familiären Stil betreut immer auch liberal sein. Diese Art von Beziehung zwischen Schülern und

Lehrern sind meist kulturell definiert und werden oftmals stillschweigend von den Lehrern akzeptiert. Die „strenge traditionelle“ Schüler-Lehrer Beziehung begünstigt weder die qualitative Entwicklung des Unterrichts noch die freie Entwicklung des Schülers, denn alle Aufgaben innerhalb des Klassenraumes unterstehen mehr oder weniger den Kontrollkriterien des Lehrers. (vgl. Perrenoud 1993; Mazula 1995)

Eine weitere Beschränkung liegt auf der Ebene der Interaktion zwischen den Lehrern. Normalerweise sind die Lehrer alleine tätig. Das heißt, sie wissen nicht, was der Lehrer im Nebenraum unterrichtet. Der fehlende Dialog zwischen den Lehrern und ihre relative Isolierung wird von einigen Autoren auch mit fehlendem Interesse am Beruf selbst identifiziert. (vgl. Teil IV) Feiman-Nemser und Floden (1986) zitieren hierbei Silver (1973) „that teachers have peer but no colleagues“ (S. 508) und zeigen auf klare Weise die fehlende Interaktion zwischen den Lehrern, denn „typically teachers work in isolation.“(S. 509) Dieses Bild des Individualismus in den Handlungen des Lehrers wird durch Hargreaves (1994)¹¹² verstärkt, wenn er behauptet, dass der Akt des Unterrichtens ein privater und individueller Akt sei. In Perrenoud's Perspektive (1993) bringt der Individualismus eine gewisse Kreativität bei der Ausführung der vielfältigen Aufgaben hervor, die der Lehrer zu bewältigen hat.

Die Isolierung des Lehrers in einer bestimmten Unterrichtskultur oder Schulorganisation ist das Spiegelbild allgemeiner kultureller Verhältnisse. Sie weist eine Affinität zum Individualisierungsprozess in der Gesellschaft auf. Dieser voranschreitende strukturelle gesellschaftliche Wandel bedarf aber einer Anpassung sowohl des Lehrerbildungssystems als auch des Unterrichtssystems an die „Modernität“. (vgl. Teil I) Nach Bullough (1997) „becoming a teacher is clearly not as simple as it once was. (...) The uncertainty many beginning teachers feel when negotiating a place within schools has wider cultural roots, grounded in a clashing of worlds“. (S. 98) Im Bereich der Überlieferung traditioneller Normen und Werte ist der Lehrer ständigen Konfrontationsproblemen ausgesetzt. Im Krieg sind zahlreiche alte Régulos und Fumos verstorben, die Garant für das Fortbestehen der Traditionen waren. Die „jungen“ Familien sind meist in einem emotional belasteten Klima aufgewachsen, ohne selbst (teilweise) die traditionelle Erziehung genossen zu haben. Aufgrund der sozialen Integrationsschwierigkeiten beanspruchen sie heute für ihre eigenen Kinder, dass das nationale Bildungssystem sowohl das Schulwissen, als auch ihre verlorengegangenen Werte vermitteln soll. Das ist das eigentliche große Dilemma, dem ein Lehrer in ländlichen Gebieten gegenübersteht. Die Vermittlung des reinen Schulwissens garantiert nicht allein die spätere Integration in die Gemeinschaft. Die traditionelle Erziehung hat für sie eine vergleichbare soziale

¹¹² Siehe auch dazu Hargreaves (1997)

Funktion wie die sogenannten sozialen Kompetenzen in westlichen Gesellschaften. Die formale Bildung kann durch neu entwickelte pädagogische Aktivitäten nur einen kleinen Beitrag zum Minimieren dieser „sozialen Not“ leisten.

Die pädagogischen Konventionen, welche die Lehrer vorfinden, wenn sie an die Schule kommen, werden von ihnen an Schüलगenerationen weitervermittelt. Eine Konvention, die sich einmal durchsetzen konnte, wird immer wieder aktiviert, selbst wenn sie an Aktualität verloren hat. Dewe et al. (1992) bezeichnen diese „pädagogischen Konventionen“ als typische Deutungs- und Legitimationsmuster der Berufsgruppe. Trotz des zellularen Charakters des Unterrichts und der vorherrschenden Kultur des Individualismus bleibt die Schule ein Organisationsraum, in dem der Lehrer seine Erfahrungen macht und sich eine gemeinsame kulturelle Grundlage aneignet. (vgl. Sockett 1989) Die gemeinsame Schulstruktur und die Unterrichtspraxis ist für alle Lehrer dieselbe. (vgl. Gitling 1990)

Der Lehrer ist in seinem Handeln nicht autonom. (vgl. Martins 1992) Was er macht und was er entscheidet, geschieht auf der Basis eines Schulgesetzes. Die Unterrichtsprogramme und die curricularen Pläne, auf die er sich bezieht, werden durch das Ministerium festgelegt. Auch seine Arbeitsbedingungen werden nicht durch ihn allein bestimmt. So wird das Verhalten des Lehrers in der Schule, sei es in seiner Beziehung zu den Schülern oder in den Beziehungen zu den anderen Schulangehörigen, von einer Hierarchie der Schulorganisation bestimmt, die ihrerseits durch den kulturellen Kontext beeinflusst wird.

Heute beschreibt man die Schulinstitution meist als einen Dienstleistungssektor, in dem den Schülern eine allgemeine Bildung gewährleistet wird. Die Lehrer erfüllen eine kreative und erzieherische Aufgabe, die Direktoren bringen Regeln und Normen zur Anwendung und die Schulbeauftragten tragen zum Erfolg der Lernenden bei. Damit stellt sich die Frage nach der Existenz einer oder mehrerer Unterrichtskulturen. Wenn man davon ausgeht, dass eine Unterrichtskultur eine gemeinsame Basis besitzt, wodurch sie charakterisiert werden kann, muss man aber auch erkennen, dass diese sehr heterogen ist, so die Meinung von Feiman-Nemser & Floden (1986: 507) „the assumption of cultural uniformity is, however, untenable. Teachers differ in age, experience, social and cultural background, gender marital status, subject matter, wisdom, and ability“ (S. 507). Die Schulen, in denen die Lehrer arbeiten, unterscheiden sich in vielen Aspekten genau so, wie sich die Schülergruppen unterscheiden. Diese Unterschiede können zu verschiedenartigen professionellen Wirkungsweisen führen. Hargreaves (1997) meint, dass „the importance for educational research and practice of understanding teacher cultures should therefore not be underestimated“. (S. 1306) Er verwendet den Begriff „reculturing schools“, um die Bedeutung der kulturellen Dimension in der erzieherischen Entwicklung und Veränderung zu bestätigen: „I believe that recognizing and embracing the cultural dimensions of teaching and educational change remain essential to

understanding what teachers do, why they do it, and how they might do it better". (S. 1314)

Innerhalb eines individuellen Weiterbildungsprogramms ist es notwendig, die Herkunft der Lehrerkompetenzen, was das wissenschaftliche Wissen und das Fachwissen betrifft, in Frage zu stellen. Wo wurde das Wissen angeeignet und welche Wissensquellen gibt es? Welches Berufs- Bildungsniveau herrscht vor? Auf welchem Wege werden die neuen Kenntnisse und das Wissen angeeignet? Wie werden die Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsweise gefällt? Wie wird Wissen verarbeitet, so dass der Schüler den Stoff verstehen kann?

4.1 Wie der Lehrer sein Wissen aktualisiert

Alle Kenntnisse, die zu dem professionellen Wissen des Lehrers gehören, sind Früchte einer formellen und informellen Lehre, die aus verschiedenen Quellen stammen.¹¹³ Shulman (1987) zählt Folgende auf:

1. Scholarship in content disciplines. Eine der wichtigsten Quellen zur Aneignung von professionellen Kenntnissen stammt aus einem formellen und akademischen Prozess innerhalb der Fachwissenschaften auf der Ebene, in der unterrichtet wird.
2. The materials and settings of the institutionalized education process. Diese gehören zur Schulgemeinschaft und zum Erziehungsprozess samt ihren Hierarchien, ihren Normen und Organisationsregeln. Es handelt sich um kontextuelle Bedingungen, unter denen der Lehrer arbeitet.
3. Research on schooling, social organizations, human learning, teaching and development, and other social cultural phenomena that affect what teachers can do. Als die wichtigsten Quellen des pädagogischen Wissens werden „accumulated literature“ und die Recherchen angesehen. Dennoch wird auch behauptet, dass die pädagogische Praxis sehr wichtig für das Unterrichten ist.
4. The wisdom of practice itself. Eine Reihe von Kenntnissen eignet sich der Lehrer in der Praxis an. Es handelt sich um Kenntnisse, die man lernt, die aber nicht beigebracht werden können. Daher ist die Praxis entscheidend für die Aneignung des professionellen Wissens des Lehrers.

¹¹³ vgl. auch Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997)

Diese von Shulman vorgeschlagenen Wissensquellen entsprechen denen von Mialeret (1988). Dieser Autor unterscheidet folgende Quellen des pädagogischen Wissens: „Die pädagogische Praxis, die philosophische Reflexion, die bibliographische Dokumentation und Forschung“. (S. 57) Er identifiziert ferner drei Hauptfunktionen des Lehrers: Die Entscheidungskompetenz, die pädagogische Bearbeitung des Lernstoffes und die eigentliche Handlung im Unterricht. Mialeret (1988) bezeichnet das akademische Wissen als den Lernprozess eines soliden Kerns von gut assimiliertem Wissen, von dem ausgehend anderes Wissen hinzukommt, das sich in drei Typen differenzieren lässt: „Funktionelles Wissen, unentbehrlich zum Aufbau des Wissens in einer bestimmten Domäne, wie Vorstellungen, Begriffe oder Eigenschaften; Wissen, das aus der Dynamik der Anwendung von Grundbegriffen resultiert; Wissen aus der Domäne der Erudition“. (S. 50)

Dem Aneignungsprozess von Grundwissen durch den Lehrer fügt Shulman (1987) zwei fundamentale Wege hinzu: „the accumulated literature and studies in the content areas, and the historical and philosophical scholarship on the nature of knowledge in those fields of studies. (...) The teacher should understand alternative theories of interpretation and criticism, and how these might be related to issues of curriculum and teaching.“ (S. 9) (vgl. auch Zeichner & Liston 1990) „The accumulated literature and studies“ sind zurückzuführen auf das Studium der wichtigen Pädagogen und Theoretiker der Erziehung (wie zum Beispiel Piaget, Rousseau, Montessori, Dewey, Freire, Freinet etc.), im Kontakt mit den verschiedenen Veröffentlichungen im Fachbereich Erziehung und im Nachschlagen von Informationstexten.¹¹⁴ Das pädagogische Wissen kann auch durch das Selbststudium des Lehrers oder durch institutionalisierte Fortbildungen erweitert werden. Legt der Lehrer seinem Bildungsinteresse eine praktische Perspektive zugrunde, die eine Infragestellung und Problematisierung seiner Tätigkeit erlaubt, so lernt er das erzieherische Phänomen in all seinen vielfältigen Aspekten und Dimensionen besser zu verstehen.¹¹⁵ Dennoch wird die Tätigkeit des Lehrers durch die Schulgemeinschaft sowie durch die kontextuellen Bedingungen begrenzt. Sie beeinflussen seine Bemühungen um eine professionelle Vervollkommnung. Obwohl der Lehrer alleine handelt, wird er sich einer Reihe von Schulfaktoren unterworfen fühlen, die seine Tätigkeit bestimmen. Ihm werden Handlungsgrenzen durch die organisatorischen und curricularen Strukturen sowie durch seine curricularen Materialien auferlegt. Die Autonomie und die Handlung

¹¹⁴ In der Diskussion der achtziger Jahre über geeignete Methoden wurden die Freire- und Freinetmethoden mit der Begründung verworfen, dass diese Methoden sich nicht auf die mosambikanischen Verhältnisse übertragen lassen.

¹¹⁵ Nach Terhart (1993) zeigt sich die berufliche Kompetenz eines Lehrers auf den drei Dimensionen des Wissens, Wollens und Handelns.

des Lehrers werden immer durch die Organisationskultur bestimmt, in der er eingebunden ist. (vgl. Brunkhorst 1992; Rosenholz 1989)

Nach Mialaret (1988) dient die Reflexion dazu, dass der Lehrer sich teilweise von der Handlung distanziert, damit er sich in eine Analyse dieser Handlung vertiefen kann, um die Charakteristiken, die Strukturen, die Begründung seiner Handlung zu erforschen. (S. 59) Es scheint sich also um eine introspektive Handlung des Lehrers zu handeln, ein Wissen, das durch die Praxis angereichert wurde, wobei die Resultate der Handlung mit den anfänglichen Absichten verglichen werden, um dann zu entscheiden, wie man in ähnlichen Situationen vorgehen soll. Der Lehrer eröffnet einen Diskurs durch die Reflexion über seine Tätigkeit des begangenen Weges. Für diesen Autor schließt das praktische Können drei Aspekte ein: Eine individuelle Erfahrung, das heißt ein Wissen, das durch die Praxis angereichert wurde, eine beobachtende Praxis dessen, was andere Lehrer machen, und eine Praxis, die auf der Ebene von Diskussionen und Informationen zusammen erarbeitet wird. Berufliches Wissen ist unbegrenzt, denn die konstanten Veränderungen in der Gesellschaft verlangen eine ständige Adaptation neuer Wissensbestände sowie eine praktische Aktualisierung dieses beruflichen Wissens.

Die Arbeiten der „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ (1997) stellen fest, dass das berufliche Standardwissen „von zwei Sorten von Wissensquellen begleitet ist, nämlich: a) Wissen, das sich direkt auf die Standards bezieht und b) Wissen, das an der Fachsystematik der Wissenschaften orientiert ist, welche in Korrelation zu und bezogen auf die angeeigneten Kompetenzen ein Qualitätsmodell in der beruflichen Ausbildung anbieten“. (S. 70)

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass das berufliche Wissen des Lehrers kein zeitlich begrenztes ist und, was seine Aneignung anbelangt, auch nicht als vollendet angesehen werden kann. Es handelt sich um ein Wissen, das vom Handlungskontext abhängig ist, das der ständigen Aktualisierung und Anpassung bedarf sowie eine praktische Orientierung aufweist.¹¹⁶ Die Hauptfrage in unserem Kontext besteht nicht darin, zu zeigen, „was“ man den Schülern vermitteln soll, sondern „wie“ man es vermitteln soll. (vgl. Gage 1978). Die Fähigkeit, Wissen in Beziehung zu bringen, angeeignete Kenntnisse anzuwenden und Prinzipien innerhalb sowie außerhalb des Klassenraumes zur Anwendung zu bringen, zeigen erst den professionellen Kern der Ausbildung. Was einen

¹¹⁶ In diesem Sinne erscheint die Kritik von Golias & Tomo (1986:27) treffend, dass die Inhalte der Ausbildungsprogramme nur die Vermittlung von Grundkenntnissen in den verschiedenen Fächern zum Ziel haben, womit der Kurs enzyklopädisch und die gewünschte Qualität benachteiligt wird. Die angewandte Methodologie besteht lediglich aus einer mechanischen Wissensübertragung in den Kursen, ohne auf die spezifischen Bedürfnisse oder die Situation jeden Schülers Rücksicht zu nehmen.

Professionellen auszeichnet, ist seine Kompetenz, wissenschaftliches Wissen, das er erworben hat, fallgerecht situativ anzuwenden. (vgl. Dewe 1996) In diesem Zusammenhang sind die Beobachtungen von Mandel et al. (1996) einzureihen: „Schüler bringen ihre Alltagskenntnisse und ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht miteinander in Verbindung. Ein Transfer des schulischen Wissens auf lebensnahe Probleme ist ihnen häufig nicht möglich“. Der Autor geht davon aus, „dass im Schulunterricht überwiegend „träges Wissen“ vermittelt wird. Träges Wissen ist Wissen, das außerhalb des Kontextes, in dem es erworben wurde, nicht angewendet wird“. (zitiert in Hänze 1998: 51)

Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, tragen weder ein übertriebenes Fachwissen noch ein auf die didaktischen Techniken beschränktes Wissen zur qualitativen Entwicklung der Lehrerkompetenzen bei. Es bedarf eines Gleichgewichts zwischen diesen beiden Kompetenzen, damit in der Realität wirklich eine qualitative Veränderung im Unterrichtsprozess stattfindet.

Wie bereits gesagt, geschieht es oftmals, dass ein Lehrer es nicht schafft, durch Worte den konkreten Ausdruck eines Wissens oder eines Know-how zu beschreiben. Um bei Schöns Terminologie zu bleiben, der professionelle Lehrer besitzt nicht die Fähigkeit zum „reflecting-in-action“. Es ist, als ob es sich um zwei parallele Wissensbestände handele, die keine Beziehung zueinander aufweisen. Theorie und Praxis sind voneinander getrennt. Sie werden nicht durch Transfer oder Transformation wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis vermittelt, sondern durch die Relationierung der differenten Wissenstypen. (vgl. Dewe et al. 1991, 1993) Der vollständig professionelle Sinn verlangt auch, dass man nicht nur weiß wie, sondern auch warum.

5. Die Ausbildungstendenzen zwischen Theorie und Praxis

Wie bereits gesagt, stehen die bestehenden Schwierigkeiten im beruflichen Handeln im Zusammenhang mit dem Wissens- und Ausbildungsstandard und der Formulierung der Konzeptionen zwischen Theorie und Praxis. In diesem Abschnitt geht es um den Spagat zwischen Theorie und Praxis, den die Weiterbildungsprogramme aufweisen. Lehrer haben beim Unterrichten häufig Schwierigkeiten. Sie hängen von einer Vielzahl von Variablen ab, von dem Kontext und den Zielen der nationalen Bildungsinstitutionen, von den erwarteten Qualifikationen, etc. Die Kandidaten haben ein großes Vertrauen und große Erwartungen an die Ausbildungskurse und sind überzeugt, dass „practice teaching is synonymous with teacher education“. (Bullough 1997: 82)

Im Allgemeinen fühlen sich die Lehrer in den Weiterbildungskursen als „Lehrlinge“. Die Bereitschaft, einen Weiterbildungskurs zu besuchen, erfordert einen Willen zur professionellen Weiterentwicklung und die Einsicht einer Notwendigkeit, das dort Gelernte mit der eigenen Erfahrung im Klassenraum verbinden zu können. Diese Faktoren haben einen großen Einfluss auf die Erwartung der Lehrer während der Ausbildung. Um dieser Erwartung gerecht zu werden, müssen die Weiterbildungsprogramme pädagogische Alternativen aufweisen, um einen Beitrag zur Lösung von Problemen im Klassenraum zu leisten. Nach Burden (1990) ist Flexibilität ein wichtiger Faktor, der bei der Planung von Weiterbildungskursen berücksichtigt werden muss. Sie müssen in erster Linie die individuellen Unterschiede zwischen den Lehrern, ihren Milieus, ihren spezifischen Bedürfnissen und ihren Erwartungen berücksichtigen.

Der Ausbildungsprozess eines Lehrers beinhaltet das Lernen zu lehren. Lernen zu lehren ist ein Evolutionsprozess mit unterschiedlichen Phasen und Einwirkungen. Für Calderhead (1988) handelt es sich um einen metakognitiven Prozess, und das Lernen zu lehren ist ein Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis,¹¹⁷ das von bestimmten Kontexten abhängt. Der Lehrer weiß über sich, über die Schüler, über den curricularen Stoff und über die Unterrichtsmethoden Bescheid. Dieses Wissen hat er sich nicht ausschließlich durch die Theorie angeeignet, sondern hauptsächlich durch die Praxis, über die er dann reflektiert.

Auch Dewe und Radtke (1993) sind der Meinung, dass die schlechte Beziehung zwischen Theorie und Praxis mit ihrem Dualismus zusammenhängt. Diese zwei Autoren empfehlen, dass während der Ausbildung das komplementäre Verhältnis von Theorie und Praxis betont werden soll: „Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, dass sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituationen erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht mehr vermittelt, sondern allenfalls relationiert“. (S. 154) So haben Theorie und Praxis innerhalb dieser Perspektive eine ergänzende Beziehung, und genau in dieser Komplementaritätsfunktion werden die verschiedenen Wissensformen geschaffen.

Dieses alternative Weiterbildungskonzept orientiert sich an einer Reflexion über die Wirkungsweise im Klassenraum und macht auf eine Realität aufmerksam: Der Lehrer rekonzeptualisiert das, was er in einer Ausbildungsinstitution lernt, wobei er als Orientierung die Notwendigkeit praktischen Wissens vor Augen hat, das er in den spezifischen Situationen anwenden kann, denen er im Klassenraum gegenübersteht. Diese

¹¹⁷ Zu dem Verhältnis zwischen Theorie-Praxis siehe Stadelmann & Spirgi (1997)

Auffassung der Wirkungsweise bei der Lehrerbildung führt zu einer Kritik der bisherigen Ausbildung in den entsprechenden Institutionen. (vgl. Martins 1992 und Teil IV)

Im Rahmen von Untersuchungen zum Lehrerwissen wurde der Versuch unternommen, diesen Beruf mit anderen eher technisch ausgerichteten zu vergleichen, wie z. B. die Medizin. (vgl. Berliner 1987) In diesem Kontext wurde das Konzept des „Lehrers als Experte“ geboren. (vgl. Dick 1994) Diesem Konzept zufolge lernt der Lehrer Regeln und Muster, an denen er sein Verhalten im Unterricht orientiert. Die Entwicklung von Unterrichtsfertigkeiten ist notwendig, aber nicht ausreichend, um die Reflexion über die eigenen Tätigkeiten anzuregen. Die Hingabe an den Beruf ist charakteristisch für die ländlichen Grundschullehrer. Diese stellt noch für viele eine Art Mission oder eine religiöse Aufgabe dar. (vgl. Balóí & Palme 1992)

Im Ausbildungsprozess wird der Lehrer als „Lehrling“ mit zwei verschiedenen Welten konfrontiert: Derjenigen des Lehrers und derjenigen des Schülers. Der Übergang von der Ausbildungsinstitution zu dem beruflichen Praxis-Verhältnis wird in der Literatur als ein „Übergangsschock“ bezeichnet. Für den Lehrer bedeutet dies Veenman (1988) zufolge, dass „in general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by harsh and rude reality of everyday classroom life“. (S. 143) Dieser Aspekt soll nicht als ein Anfangsschock im Beruf angesehen werden, sondern dem Autor folgend „the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out.“ (S. 144)

Die Faktoren, die diesen Schock auslösen, sind multidimensional. Sie können durch das Curriculum, durch die Ausbildungsinstitutionen, durch die Schulen sowie durch den Lehrer selbst hervorgerufen werden. Entscheidende Faktoren sind die falsche Berufswahl,¹¹⁸ ungeeignete Haltungen und persönliche Charakteristiken, die Phasenverschiebung der professionellen Ausbildung und die aktuelle Schulproblematik.

Knowles (1984) behauptet aufgrund einer modernen Theorie der Erwachsenenbildung, dass die Erwachsenen grundsätzlich zum Lernen motiviert sind, wenn sie Bedürfnisse und Interessen feststellen, die ihrer Ansicht nach durch Lernen gestillt werden können. (vgl. Habermas 1971; Burden 1990; Broome 1987) Abgesehen davon, ist das Lernen zu lehren, ein individualisierter und differenzierter Prozess, der vom Glauben, von Handlungen, Haltungen und den vorangegangenen Erfahrungen des Lehrers abhängig ist. (vgl. Calderhaed 1991)

¹¹⁸ Bis vor kurzem gab es in Mosambik eine „Zentralstelle“, die „automatisch“ am Ende jeder SNE-Stufe die Berufsbestimmung der Schüler wählte.

Lernen zu unterrichten ist ein kontinuierlicher Prozess von kognitiven Veränderungen, der mit der psychischen Entwicklung und mit den Fertigkeiten des Lehrers einhergeht. Ziel ist es, dass der Lehrer ein positives Bild von sich selbst gewinnt. Seine pädagogische Praxis kann dann reflexiver, aktiver, flexibler und innovativer werden.

Der Konzeptansatz, wie hier angedeutet wird, versucht, dem Anspruch gerecht zu werden, einerseits wissenschaftliches Wissen zu vermitteln, andererseits für die Praxis auszubilden. Die Reflexion über das Wissen und das Unterrichten-Können der Lehrer kann zu einer Aufklärung und Bewusstmachung der Lernschwierigkeiten von Schülern generell führen. Durch das reflexive Wissen, sowie durch die Eignung des wissenschaftlichen und des pädagogischen Wissens erhält der Lehrer keine Rezepte, wonach er unterrichten soll, sondern nur Hinweise innerhalb eines reflexiven Rahmens, in einer Optik von Intersubjektivität und Kontextualisierung seiner Handlung. Das Ziel besteht darin, dass der Lehrer annehmbare und kongruente Praktiken selbst entwickelt und auf diese Art und Weise die Qualität seines Unterrichts erhöht.

5.1 Ausblick für die Weiterbildung der ländlichen Lehrer

Die komplexe Thematik des Lehrerwissens zeigt uns einen sehr vielfältigen konzeptuellen Rahmen, in dem die Beziehungen zwischen dem wissenschaftlichen Wissen, Alltagswissen und dem praktischen Wissen beschrieben werden. Für die Zielsetzung dieser Arbeit bieten die Theorie des „Educating the reflective practioner“ (Schön 1987) und die des „kommunikativen Handelns“ (Habermas 1987)¹¹⁹ eine wichtige Grundtheorie für das Zusammenspiel zwischen der persönlichen und sozialen Entwicklung, verbunden mit praktischer Arbeit einerseits sowie dem traditionellen Lernprozess andererseits. Diese Basistheorien stellen zunächst einen allgemeinen Rahmen dar, der durch andere humanistische Ansätze, wie den ökologischen Ansatz, den handlungsorientierten Unterrichtsansatz, den reflektiven Ansatz und den Relationsprozess ergänzt wird. Sie sind insbesondere für die Formulierung einer konkreten pädagogischen Alternative brauchbar, in dem Maße wie sie für verschiedene Standpunkte und verschiedene pädagogische Perspektiven einen Weg offen halten. Diese

¹¹⁹ Zu einer kritischen Stellungnahme vgl. u.a. Greve 1999

Hinweise dienen als methodologische Grundlage für den kreativen pädagogischen Vorschlag, der im Anhang präsentiert wird.

Der reflexive Ansatz, dessen theoretische Grundlagen aufgezeigt und in einen praktischen Kontext gebracht wurde, leistet einen wertvollen Beitrag für die Entwicklungsmöglichkeiten verschiedener Alternativen innerhalb der Lehrerausbildung. Darüber hinaus lässt sich eine heuristische Dimension erkennen. Dieses Verfahren hält den Weg offen für flexible Konzeptionen, die entsprechende Kontextfelder adäquat berücksichtigen können. Das Ziel besteht darin, das Gleichgewicht zwischen dem Schulwissen und dem ländlichen Wissen, zwischen dem theoretischen Wissen und der alltäglichen Praxis herzustellen, sowie das emotionale Erleben, das im Unterricht eine besondere Rolle spielt, zu integrieren. Die Lehrer eignen sich das neue pädagogische Wissen durch die Reflexion der Praxis an und führen ihr Berufsleben in einer kompetenten und engagierten Weise aus.¹²⁰ Dies steht im Gegensatz zu jener Art von Landschule, die als eine isolierte Welt für sich besteht, eine Welt der Arbeit, in der die wirtschaftliche und die kulturelle Abhängigkeit aufrechterhalten und reproduziert wird. (vgl. Teil IV)

Die Erziehung und die berufliche Ausbildung in Mosambik sind Sektoren, die noch großer Investitionen bedürfen, um den Engpass zu überwinden, in dem sie sich befinden. Eine zur Gesellschaft hin geöffnete Schule setzt die Existenz von Lehrern voraus, die gegenüber der kulturellen Realität und den Erfahrungen des ländlichen Lebens aufmerksam sind. Ihre berufliche und soziale Qualifikation ist ausschlaggebend für eine gelungene Integration ländlicher Kinder im Schulalltag. Im Rahmen dieses Konzeptes wird die Gestaltung der Schule im Sinne eines integrativen Konzeptes aufgefasst: Eine Schule mit neuen Methoden, mit einer reflexiven kommunikativen Haltung, die auf dem Prinzip aufbaut, dass Erziehen nicht nur das bloße Vermitteln von Schulwissen ist und der Lernprozess sich durch eine Dialektisierung kennzeichnet. Eine Schule, in der die Kinder mit ihren sozialen Besonderheiten sowie mit ihren jeweiligen Lebensweisen aufgenommen werden.

Vor dem Hintergrund des für diesen Kontext gewählten Ansatzes der reflektierenden Praktiker und der Theorie des kommunikativen Handelns lässt sich zeigen, dass zugleich eine theoretische und reflexive praxisorientierte Lehrerweiterbildung in Form eines Selbststudiums die berufsbiographische Entwicklung des Lehrers berücksichtigt. Desweiteren fördert dies die Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit und somit die Fähigkeit, aus eigener Initiative weiterzulernen, bzw. adäquate pädagogische Materialien

¹²⁰ Über die emanzipatorischen Aspekte in der „Aktionforschung“ siehe u.a. Gore & Zeichner (1995)

weiterzuentwickeln. Durch die soziale Integration erhofft man eine Verbesserung der schulischen Leistung in den ländlichen Gebieten.

Nicht alle aktuellen Erziehungsprobleme lassen sich durch die geringe Bildungsqualität der Lehrer erklären, das heißt durch ungenügendes Wissen und Können sowie durch die Unfähigkeit, eine Beziehung zwischen angeeignetem Wissen und alltäglichem Wissen herzustellen. Darüber hinaus gibt es andere Faktoren, die in diesem Kontext sehr wichtig sind und nicht vergessen werden dürfen. Sowohl die sozialwirtschaftlichen und politischen Faktoren als auch die Rezession und die Instabilität in den ländlichen Zonen spielen eine entscheidende Rolle für die pädagogischen Zielsetzungen.¹²¹ Sich bei der Analyse von Erziehungs- bzw. Bildungsproblemen auf eine disziplinäre Blickrichtung zu fixieren, gefährdet die gesellschaftliche Realität. (vgl. Reich 1997)

Die folgenden Untersuchungen bewegen sich im psychosozialen Bereich. Für Marchel (1982) hängen Schulflucht und Nichtversetzung mit den Auswirkungen von Krieg, beziehungsweise mit der Unfähigkeit der Lehrer zusammen, in diesen Situationen pädagogisch sinnvoll zu handeln. Die dringende Notwendigkeit, den emotionalen Schwierigkeiten nach dem Krieg mit pädagogischen Mitteln entgegenzutreten, lässt einen Überblick über die Auswirkungen des Krieges auf die Schüler sowie über die Projekte bzw. Programme erforderlich werden, die die Auswirkungen des Krieges auf die Kinder thematisieren.

¹²¹ Das Erziehungsministerium (1988) zeigt verschiedene interne und externe Faktoren, unterteilt in sozialwirtschaftliche und politische, pädagogische und organisatorische Faktoren, welche diese Situation erklären sollen. Unter die internen Faktoren fallen Naturkatastrophen, die Aktion des bewaffneten Banditentums, die soziale Instabilität, welche die Unsicherheit in den ländlichen Zonen erzeugte, und die ständige Migration der bäuerlichen Bevölkerung; eine bäuerliche Bevölkerung, die noch nicht auf eine korrekte Weise motiviert ist, um an der Erziehung teilzunehmen; ein ungenügendes ländliches Sozialisierungsniveau, die fehlende gemeinschaftliche Organisation und die schwache Motivation zur Verwendung von Portugiesisch für Lesen und Schreiben in den ländlichen Zonen. Die pädagogischen Faktoren sind das ungenügende Ausbildungsniveau der Lehrerschaft und leitender Stellen, eine schwache pädagogische Unterstützung, mangelhaftes didaktisches Material, das oftmals schlecht an die Lebensbedingungen und -erfahrungen des Schülers angepasst ist sowie die Schwächen des Bewertungsprozesses. Was die organisatorischen Faktoren anbetrifft, so sind hier die mangelhaften Funktionen auf den verschiedenen Führungsebenen gemeint sowie die Formalisierung und Bürokratisierung der erzieherischen Tätigkeiten für Erwachsene. (vgl. S. 62-69)

6. Zur Situation von Kindern im Krieg

Im Anschluss an das thematisierte Lehrerwissen sollen die psychosozialen Faktoren, die durch den Krieg verursacht wurden und eine spezifische Bedeutung in der Lehrertätigkeit aufweisen, hervorgehoben und näher betrachtet werden.

Historisch gesehen, sind Kriegskinder ein bekanntes Phänomen. Schon im letzten Jahrhundert marschierten Kinder auf den großen Schlachtfeldern Europas und Amerikas als Militärbanden. Dieses Phänomen wird in der Dritten Welt in der Regel von der Führung der Kriegsparteien geleugnet. Aufgrund des durch die kriegerische Auseinandersetzung entstandenen Mangels an Erwachsenenarbeitskräften übernimmt die Kindergeneration verstärkt Verantwortung für die materielle Erhaltung nicht nur der eigenen Existenz, sondern auch die der ganzen Familie.

Militärische Gewalt beeinträchtigt Kinder nicht nur körperlich, sondern auch seelisch. Die überlebenden Kinder tragen oft bleibende Schäden davon. Die Kriegserlebnisse wirken sich nachhaltig auf die Gedanken, Gefühle und auf das Verhalten der betroffenen Kinder aus. Eine Folge dieser Erfahrung ist das Leiden unter Angstgefühlen, Alpträumen, Depressionen, Bettnässen und Schulphobien. (vgl. AMOSUPU 1995)¹²²

Unter Kriegskindern ist Schulverweigerung weit verbreitet. (vgl. Shatan 1984) Extreme Lebenssituationen, wie die Teilnahme an und das Erleben von Gewalt, beeinträchtigen die Entwicklung von Kindern. Peter Wolff (1969) hat in seiner Studie über die sozialen Auswirkungen des Vietnamkrieges auf Kinder festgestellt, dass die Kinder aufhörten zu spielen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung kann das Ausbleiben spielerischer Aktivitäten für die Kinder gravierende negative Folgen haben. Nicht nur die Bomben, Landminen und Spielzeugminen, sondern auch die gezielte Zerstörung der Infrastruktur behindert die Entwicklung der überlebenden Kinder. Besonders auf dem Land hat die Zerstörung von Schulen, Straßen, Ernten und Handelsnetzen sowie der sozialen Netze schwere Folgen für die Kinder mit sich gebracht. (vgl. Lamadé 1996) Wenn Kinder in einer Welt aufwachsen, die die Entwicklung behindert, wirkt sich dies auf ihr zukünftiges Leben aus. (vgl. Shatan 1984; Kestenber 1991)

¹²² Niederland (1980) schreibt vom „Überlebenssyndrom“ in Bezug auf KZ-Überlebende. Die übergroße Freude, am Leben geblieben zu sein, hat das Auftreten von Depressionen nicht verhindert, sondern verschoben.

Zum Thema „Die Auswirkungen des Krieges auf Kinder“ liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die in unterschiedlichen Gebieten und Ländern durchgeführt wurden. Eine Durchsicht der Publikationen zum Thema zeigt, dass sich die Auswirkungen des Krieges auf die kindliche Persönlichkeit sowohl auf den emotionalen, sozialen als auch kognitiven Bereich erstrecken. Weisaeth und Eitinger (1993) betonen die einheitliche Reaktionsweise der Kinder, die traumatische Ereignisse an den Tag legen, und sie führen dies auf die in der Grundstruktur ähnlichen psychobiologischen Prozesse zurück. Trotz der Ähnlichkeiten der Ergebnisse mehrerer Untersuchungen, die in unterschiedlichen Gesellschaften durchgeführt wurden, müssen bei der Erforschung der Auswirkungen des Krieges auf Kinder stets spezifische soziale, kulturelle, ökonomische und politische Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft berücksichtigt werden¹²³. Es ist nicht möglich, eine präzise und eindeutige Beschreibung der Erlebnisse von Gewalt und deren Auswirkungen zu erstellen. Was geleistet werden kann, ist eine Annäherung, bei der individuelle, familiäre, kulturelle und gesellschaftliche Faktoren eine Rolle spielen. Die Untersuchung von Walter (1995) zeigt darüber hinaus, dass sich auch Faktoren wie die Ausgangssituation, die Verfolgung, die Migration/Flucht, das Exil, die Rückkehr und die Wiedereingliederung unterschiedlich auf die Kinder in den verschiedenen Entwicklungsphasen auswirken können.

Auf die emotionalen Folgen des Krieges für Kinder weisen zahlreiche Untersuchungen hin. Freud und Burlingham (1944) untersuchten Kinder, die die Luftbombardements von London während des II. Weltkrieg überlebten. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Kinder bereits beim Ertönen einer Sirene starke Ängste entwickeln. Die Autoren sind der Meinung, dass diese Erfahrungen alleine keine gravierenden emotionalen Störungen hervorrufen können, sondern emotionale Störungen vor allem auf das Verhalten der Mutter zurückzuführen seien. Auch Zuckermann-Bareli (1979) weist auf die Übertragbarkeit der Ängste von Eltern auf die Kinder hin. In ihrer Untersuchung wird ein Zusammenhang zwischen den Ängsten der Eltern, die je nach kultureller Herkunft unterschiedlicher Ausprägung sind, und den Ängsten ihrer Kinder hingewiesen.

Einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Schichtzugehörigkeit und Angst bei Kindern zeigen die Untersuchungen von Vassiliou und Vassiliou (1967). Demnach weisen Kinder aus der Unterschicht ein höheres Angstniveau auf als Kinder der Oberschicht. Ziv und Luz (1973) zeigen darüber hinaus, dass Mädchen aus der Oberschicht weniger Angst haben als Jungen der Unterschicht. Ein weiterer relevanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Rolle, die das Kind während der Bedrohung einnimmt. Dabei ist auch die Dauer und Intensität der Bedrohung wichtig.

¹²³ Zum ethnokulturellen Beratungskonzept siehe Peltzer (1995)

Eine Reihe von Untersuchungen über Kinder, die unter Kriegsbedingungen leben, beschäftigt sich mit Auffälligkeiten dieser Kinder im Bereich des sozialen Verhaltens. Bender und Fross (1942) sowie Baker (1992) bestätigen, dass die gewalttätigen Umweltbedingungen ein Lernmodell für das aggressive Verhalten der Kinder darstellen. Als Folge wurden erhöhte Aggressivität, Ungehorsam und Interaktionsschwierigkeiten mit Gleichaltrigen festgestellt. Bender und Fross stellen eine Korrelation zwischen persönlich-traumatischen Erlebnissen und erhöhter Aggressivität fest. Baker beobachtet, dass die lang andauernde Bedrohung radikale Veränderungen im Verhalten einzelner Familienmitglieder erzeugt.

Weitere Untersuchungen befassen sich mit den Beeinträchtigungen im kognitiven und sprachlichen Bereich. Punamaki (1982, 1992) und Baker (1991) stellen eine erhöhte nationalistische und ethnozentrische Einstellung fest, die auf historisch-politische Hintergründe bzw. auf die nationale Identität der jeweiligen Gesellschaften zurückzuführen ist. Punamaki versucht die emotional-kognitiven Veränderungen im Verhalten der Kinder durch die Untersuchung ihrer Sprache, ihrer Spiele und ihrer Bilder zu erfassen. Ihrer Meinung nach haben Spiele für diese Kinder eine „Abdämpfungsfunktion“. Weitere Untersuchungen befassen sich mit der Analyse von Kinderzeichnungen. (vgl. Peterson & Hardin 1997)

In den Untersuchungen wird ferner darauf hingewiesen, dass die ideologischen Überzeugungen eine wichtige Rolle für die Bewältigung von gewalttätigen Erlebnissen spielen. Die Ideologien stellen für Kinder einen Orientierungsrahmen bereit, der ihnen hilft, die „außergewöhnliche“ Situation besser zu ertragen. In Eritrea werden überlebende Kinder als „nationale Idole“ in die Gemeinden aufgenommen. Diese Kinder benötigen keine besonderen Integrationsprogramme, da sie von der Gemeinde bzw. den Familien Unterstützung erfahren.¹²⁴

Für unseren Kontext ist die ideologische Überzeugung insofern von Bedeutung, da der revolutionäre kommunistische Slogan „a luta continua“ (der Kampf geht weiter) in Mosambik m. E. eine tragische Wende erfahren hat. Das Land hat beinahe 20 Jahre keinen Frieden gekannt. Generationen sind unter Gewalt und in Elend aufgewachsen. Aus politischen Gründen (Zusammenbruch des Ostblocks) verlor der mystische Touch des Befreiungskampfs, der anfänglich die Legitimationsbasis der Frelimo darstellte, an Bedeutung. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kinder angesichts der Tatsache, dass sie den Stellvertreterkrieg miterlebt haben mit diesen Erfahrungen umgehen. Im Krieg erlebt ein Kind Situationen, mit denen es noch nie zuvor konfrontiert war, die es nicht versteht und für die keiner in seiner Umgebung eine plausible Erklärung

¹²⁴ Gespräch mit Dr. Fatum Mehari 1997 Psychosoziales Zentrum Frankfurt.

geben kann. Da sich das Kind noch in der Entwicklung befindet, ist es im Gegensatz zu den Erwachsenen auch noch nicht in der Lage, Kompensationsmechanismen zur Traumabewältigung einzusetzen.

6.1 Entwicklung von angemessenen Interventionstechniken

Im Folgenden werden einige Grundprinzipien der Psychotherapie dargestellt, die m. E. für die individuellen Maßnahmen im Umgang mit traumatisierten Kindern eine wichtige Rolle spielen. Beratung oder Therapie sind höchst komplexe interaktive Prozesse, gleich welcher Schule sie angehören. Sie sind nur sinn- und wirkungsvoll, wenn sie die sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte der Betroffenen berücksichtigen.

In der Literatur findet man zahlreiche therapeutische Ansätze unterschiedlicher psychologischer Schulen. Neben den psychoanalytischen, den behaviouristischen und humanistischen Schulen gewann seit den fünfziger Jahren vor allem in den anglo-amerikanischen Ländern zunehmend die interkulturelle Beratung an Bedeutung. (vgl. Pederson 1991) Die Ansätze der Schulen reichen vom traditionellen Heilerwissen (vgl. Boia 1995) über die symptom-orientierten Therapien (vgl. Van der Veer 1992), die ressourcen- und lösungsorientierten Ansätze (vgl. Hellinger 1994) bis hin zu den Ansätzen ethnokultureller Therapien. (vgl. Peltzer 1994)

Alle diese Beratungsansätze beinhalten eine große Bandbreite von Anregungen und unkonventionellen Ideen psychotherapeutischer Techniken, die für die Unterstützung von Kriegskindern nützlich sind. Die meisten Therapien betrachten nach Schaeffer (1992: 206) das Vorhandensein von Störungen als „objektive“, meist krankheitswertige Beeinträchtigungen des Individuums.¹²⁵ Angesichts der zahlreichen Kriegsopfer¹²⁶ und der fehlenden Ressourcen sind Therapien nur punktuelle und individuelle Maßnahmen, die nicht ausreichend sind. Fraglich ist, ob solche Therapien die gesamtgesellschaftlichen Prozesse in Mosambik ersetzen können. Besonders hervorzuheben ist, dass in einer kollektiv traumatisierten Bevölkerung, in der ökonomische und soziale Probleme größten Ausmaßes vorhanden sind, die individualisierten Konzepte nur bedingt einsatzfähig sind. (vgl. IV. Teil)

¹²⁵ Zur Unterscheidung von therapeutischem und pädagogischem Handeln, siehe Schaeffer (1992)

¹²⁶ Kanji (1993) schätzte 1986 die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die während des Krieges getötet wurden, auf 84 000.

Anders als in westlichen Gesellschaften, wo Modernisierungsprozesse zur Herausbildung einer individualistischen Persönlichkeit geführt haben, ist die Erziehung in den ländlichen Gemeinden Mosambiks noch an die traditionelle ländliche Lebensweise gebunden. Die Gemeinde übt einen maßgeblichen Einfluss auf die Herausbildung von Werten und Normen bei Kindern aus. Das bedeutet, dass traditionelle Gesellschaften, insbesondere im ländlichen Raum, die kollektive soziale Identität betonen und den Ausdruck von Individualität meiden, wonach die westlichen therapeutischen Konzepte streben.¹²⁷ In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob und inwiefern therapeutische Techniken bzw. therapeutische Beratungen hier überhaupt geeignet sind, den kriegsbedingten Stress zu bewältigen.

Efraime Boia und seine Kollegen versuchen (seit 1996) einen psychoanalytischen Transfer auf die mosambikanische Gesellschaft auszuarbeiten. Sie setzen bei der psychologischen Behandlung der Kriegskinder auf Ilha de Moçambique das traditionelle Heilerwissen, insbesondere für die Behandlung der Kindersoldaten, ein. In Gruppen von vier Kindern wird versucht, die Verarbeitung der gewalttätigen Erfahrungen durch gestalterische Tätigkeiten wie Tönen aufzuarbeiten. Mit den Kindern werden Gespräche über ihre hergestellten Produkte und damit auch über ihre Erfahrungen geführt. (vgl. AMOSAPU 1996)

Wie Walter (1995: 65ff.) betont, ist es notwendig, einen Vertrauensrahmen zu schaffen, in dem die Kinder nach und nach spielen lernen. Erst im Anschluss könne mit der Analyse und Aufarbeitung von Trauer und Schuld begonnen werden. Dabei brauchen Kinder oft auch die Bezugsperson und nicht nur neutrale Therapeuten. Das Wichtigste ist aber die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die insbesondere durch die Eltern gestützt wird, aber auch die Lehrer, die Erzieher und Sozialarbeiter einbezieht.

Im Hinblick auf das pädagogische Wissen ist es oftmals problematisch, dass die Lehrer nicht über genügend Wissen verfügen. Sie haben zwei verfügbare Wissensquellen, die Literatur und die Praxis, die aber getrennt gelernt werden. D. h. der Lehrer weiß nicht, wie er das „neue erworbene Wissen“ in den praktischen Kontext einflechten kann. In Bezug auf die Literatur ist es wichtig, dass die Kenntnisse und Techniken an die gegebenen Situationen angepasst werden. Pädagogisches Handeln begleitet und strukturiert Lernprozesse. Dabei wird neu erworbenes Wissen mit dem vorhandenen Wissen verknüpft, um adaptiert werden zu können. Schaefer (1992) betont: „Solche Integrationsleistungen können durchaus (müssen jedoch nicht zwingend) zu

¹²⁷ Die Überlieferung der traditionellen Werte und Normen findet in begrenztem Maße statt, da viele Régulos während des Krieges gestorben sind.(vgl.I/ IV Teil)

weitgreifenden Veränderungsprozessen führen, machen unter Umständen eine Neustrukturierung des bestehenden Wissens erforderlich, tangieren dabei zuweilen auch die Struktur normativer Handlungsregeln und haben dann oft transformierende Effekte. Das ist der Grund, weshalb pädagogisches Handeln sehr wohl heilende Effekte zeitigen kann.“ (S. 209)

Die Entwicklung innovativer Formen zur Integration von Kriegskindern in den Schulalltag stellt eine der größten Herausforderungen für die Pädagogik und die pädagogische Praxis dar. Darauf richten sich sowohl die nationalen als auch die internationalen Anstrengungen.¹²⁸ Vor diesem Hintergrund wird versucht, eine neue Form für die Integration von Kriegskindern¹²⁹ in den Schulalltag zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht hierbei die Fortbildung der Lehrer, die in Zusammenarbeit mit den Eltern und der Gemeinde neue Perspektiven ermöglichen soll. Die Aufgabe der Lehrer beschränkt sich dabei nicht nur auf die Wissensvermittlung, sondern beinhaltet die Förderung der gesamten Persönlichkeit, damit die Kinder zu einem positiven Selbstbewusstsein gelangen können, das es ihnen ermöglicht, sich in die Gesellschaft zu integrieren.

Für den Lehrer bedeutet dies, dass er bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse der Schüler achten muss und diese mit der Vermittlung von Lehrinhalten in Einklang bringen muss. Es ist eine Grundvoraussetzung, dass Lehrer über eine gute fachliche Qualifikation und über ein hohes Maß an Sensibilität und Engagement verfügen müssen. Da die Lehrer meistens aus der Region sind, kennen sie natürlich die Lebensbedingungen aus eigener Erfahrung. Die persönlichen Kontakte zwischen Schule und Familie bilden die Basis zum Verständnis der Schüler, ihrer Verhaltensweisen, ihrer Probleme und ihrer Fähigkeiten. Die Kinder sollen sehr liebevoll in die Schulwelt eingeführt werden, die im Gegensatz zum Elternhaus und zur Gemeinde neue unbekannte Anforderungen stellt. (vgl. IV. Teil)

¹²⁸ Das Bildungsministerium hat in den achtziger und neunziger Jahren zwei Broschüren herausgegeben: „O atendimento à criança em situação difícil“ und „Comunicar com as crianças“. Beide Broschüren sind in unzureichender Anzahl erschienen, so dass nicht jeder Lehrer ein Exemplar erhalten konnte. Außerdem wurden aufgrund der Entfernungen und des katastrophalen Zustandes der Straßen bzw. aus Mangel an Fahrzeugen und Treibstoff solche Broschüren in einem großen Teil des Landes nicht verteilt. In den Regionen, in denen sie notwendig wären, sind sie nicht bekannt.

¹²⁹ Ich werde ab jetzt nicht den Begriff „Kriegskinder“ verwenden, sondern dieses wird durch den Ausdruck „Kinder mit emotionalen Schwierigkeiten“ ersetzt. Das entspricht auch der Darstellung im Handbuch.

7. Die Lehrerbildung als zentrale Interventionstechnik

Im vorigen Abschnitt wurde erläutert, dass die traumatischen Erlebnisse ein komplexes und individuelles Umfeld umfassen, und dass es nicht leicht ist, dafür eine formal festgelegte Behandlung anzubieten. In diesem Abschnitt geht es darum, welchen Beitrag die Lehrerbildung leisten kann, um die Lebensbedingungen der Kinder in dem Maße zu ändern, dass sie in den schulischen Alltag integriert werden können. Kleine Veränderungen im Umfeld können ihnen schon helfen, aktiver zu werden und ihre eigenen Kräfte besser zu nutzen.

Die Problematisierung des Entwicklungsprozesses von Kindern mit kriegsbedingten emotionalen Schwierigkeiten präsentiert ein Bild, das sich aus einer Reihe multidimensionaler Faktoren zusammensetzt und demzufolge auch das Profil eines sehr diversifizierten Verhaltens zeigt. Dieses Thema ist noch kein Gegenstand für Erwägungen innerhalb der Programme für die Lehrerweiterbildung in Mosambik. In den Lehrerausbildungsprogrammen für Sonderschulen werden meistens die auf sogenannte „Children in Distress“ oder „Children with special needs“ spezialisierten Autoren angesprochen. Die Lernschwierigkeiten, die ein Schüler mit emotionalen Störungen in der Schule aufweist, haben im Regelfall einen bestimmten strukturellen Charakter. Zur Rolle des Lehrers gehört die rechtzeitige Identifikation dieses Schülers sowie eine permanente Aufmerksamkeit bezüglich seiner Bedürfnisse. Dessen Integration in den Schulkontext ermöglicht ihm wiederum eine geeignete Integration ins Leben nach der Schule.

Vom Ansatz der emotionalen Auswirkungen des Krieges ausgehend, wird im Folgenden versucht, die maßgeblichen Faktoren für die Integration der Schüler mit emotionalen Schwierigkeiten sowie die konkreten Implikationen für den Integrationsprozess zu identifizieren. Dafür ist die permanente Aktualisierung des erworbenen Wissens und der pädagogischen Praktiken ein ständiges Muss. Eine größere Bedeutung wird seitens der Lehrer den Methodologien und Integrationsstrategien beigemessen. Es stellt sich die Frage, welche Herausforderungen bezüglich des Unterrichts für Kinder mit emotionalen Schwierigkeiten sich in Mosambik stellen. Die Schulintegration ist ein Erziehungsmodell, das großen Anklang in den betroffenen Ländern findet. In der Literatur über Kinder mit emotionalen Schwierigkeiten findet man eine Vielzahl von Untersuchungen, die zu identifizieren versuchen, welche Faktoren und Variablen berücksichtigt werden müssen, damit eine Schulintegration erfolgreich vonstatten gehen kann. Diese Studien zeigen auch, dass eine Integration nicht auf eine „natürliche Weise“ oder „freiwillig“ geschieht, sondern von heterogenen Faktoren abhängt, die zusammen eine wesentliche Rolle für den Erfolg des Prozesses spielen.(vgl. Hänze 1997)

Was den Unterricht und den Lernprozess anbetrifft, weist die Erziehung von Schülern mit emotionalen Schwierigkeiten zwei anscheinend widersprüchliche Faktoren auf: Die Individualisierung und das kooperative Lernen. Es sind die persönlichen und potentiellen Charakteristiken jedes Schülers sowie seine Limitationen, welche die pädagogischen Optionen für den Lehrer definieren sollen. Es gibt Schüler, bei denen die Interaktion mit anderen Schülern die Integration in den Unterricht ermöglicht, während andere eine persönliche Betreuung brauchen bzw. eine alternative Hilfe nötig haben. Eine individualisierte Betreuung muss innerhalb eines Handlungsplans stattfinden, bei dem das Kind im Kontext seiner vielfältigen Umweltbezüge betrachtet wird. Der von mir präsentierte Vorschlag zur Integration der Kinder in die Schule wird durch eine neue Form der Unterrichtsorganisation realisiert. Mit einer Veränderung der traditionellen Rolle des Lehrers als Informationsvermittler wird versucht, Strategien zu entwickeln, damit Kinder mit heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnissen gemeinsam in einem harmonischen sozialen Kontext lernen. (vgl. Anhang)

In diesem Sinne soll der Lehrer während des Unterrichts die kooperativen Praktiken bevorzugen, insbesondere die Aufwertung der Solidarität im Verhalten, der gegenseitigen Hilfe und der Kooperation. Dies steht im Gegensatz zur Überbewertung der individuellen Resultate, die die individuelle Leistungsergebnisse als einzigen Erfolgsfaktor hervorheben. Williams (1993) erinnert an die Bedeutung des kooperativen Lernens für Schüler mit oder ohne Schwierigkeiten. Ziel dieser Lehr- und Lernform ist es, den Lernprozess zu begünstigen und die soziale Entwicklung sowie auch die positiven Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zu fördern.

Eine entsprechende Ausbildung der Lehrer und aller an der Integration Beteiligten (Familien und Gemeinschaft) ist ein wichtiger Faktor für ihr Gelingen. Sehr wichtig ist die professionelle Ausbildung und Entwicklung der Lehrer, die mit solchen Schülern arbeiten. Es ist notwendig, dass der Lehrer von normalen Klassen¹³⁰ Zugang zu einer zusätzlichen Ausbildung hat, die es ihm erlaubt, den Kindern mit Schwierigkeiten in der Schule eine geeignete Erziehung anzubieten.¹³¹ Die Lehrerweiterbildung sollte auf verschiedenen Niveaus stattfinden. Die Kurse sollten dazu beitragen, dass die Lehrer positivere Haltungen gegenüber der Schulintegration einnehmen. Es wird immer mehr anerkannt, wie wichtig es ist, dass der Lehrer in seiner Ausbildung verschiedene Formen lernt, wie er das Curriculum diversifizieren kann. So z.B. durch das Nutzen von Methoden und Strategien, die es ihm erlauben, einer bestimmten Situation gerecht zu werden. Aufgrund differenzierter Bedürfnisse und verschiedenartiger Kontexte, mit

¹³⁰ Die Notwendigkeit dieser Ausbildung ist für Lehrer der „normalen“ Schulen gemeint und nicht nur für die der genannten „especiais“ Schulen.

¹³¹ Siehe integrative Form von Shulman (1990).

denen die Lehrer in der Praxis konfrontiert werden, müssen unterschiedliche Perspektiven bei der Lehrerausbildung berücksichtigt werden.

Jonsson (1993) beobachtet, dass der größte Teil der Schüler mit speziellen Erziehungsbedürfnissen mehr allgemeinkundige Lehrer braucht als Fachlehrer, die stark spezialisiert sind. Daher wäre es wünschenswert, wenn Fachlehrer zusehends eine komplementäre Allgemeinbildung erhalten. So soll die komplementäre Ausbildung von Lehrern, die in den ländlichen Gebieten unterrichten, als eine Priorität angesehen werden. Ein anderer für die Integration wichtiger Faktor ist die Einbeziehung der Familien und der Gemeinde. Kleine Veränderungen im Umfeld können den Familien bereits helfen, aktiver zu werden und aus eigenen Kräften adäquate Aktivitäten zu entwickeln. Die ausschließliche Bestätigung einer schlechten Schulleistung bedeutet einerseits eine Minderwertigkeitssituation für das Kind, und bringt andererseits die Eltern dazu, zu glauben, dass das Kind nicht intelligent wäre oder keinen Willen hätte; womit die Distanz zwischen den Eltern und der Schule verstärkt und der Integrationsprozess erschwert wird.

Ohne Zweifel ist es nicht immer leicht, mit den Eltern und der Gemeinde die Kenntnisse, die Erfahrungen und die Entscheidungen zu teilen, wenn man die traditionelle Ansicht bedenkt, wonach der Lehrer die Verantwortung für die Schulleistung zu tragen hat. Die Schule muss aber die Bedingungen für diese Aufteilung schaffen. Der Lehrer muss die Kommunikation zwischen Schule und Eltern intensivieren, die Eltern ermuntern, mehr Geduld mit den Kindern zu haben. Er muss sein professionelles Wissen entmystifizieren, um den Eltern pädagogische Fertigkeiten näher bringen. Sehr wichtig ist das Schaffen eines Vertrauensnetzes zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen Schüler, Familienangehörigen und der Gemeinde. Der Erfolg der Schulintegration hängt von der erhöhten Verfügbarkeit von materiellen und menschlichen Ressourcen in der Schulorganisation ab. Von zentraler Bedeutung ist u.a. die Zusammenarbeit der Lehrer sowie das Nutzen von geeignetem didaktischen Material, um die Schüler besser zu unterstützen. Im Lernprozess ist das Vorhandensein einer positiven Lehrer-Schüler-Interaktion ebenso wichtig für die Integration wie die Interaktion zwischen den Schülern. Das Nutzen von lernprozessfördernden Strategien, die Motivierung und das Schaffen von positiven Erwartungen bei den Schülern gehören zu den wichtigsten Maßnahmen der Lehrer. Die Teilnahme der Eltern an den Schulaktivitäten, die Stimulierung sowohl des Dialogs zwischen Eltern und Lehrern als auch der Kooperation zwischen Eltern und Schule ermöglicht eine natürliche Integration der Kinder in den Alltag. Der bewusste Einbezug der Eltern und der Gemeinde als Schlüsselfiguren im schulischen Programm stellt m. E. einen bedeutsamen Ansatz für die ländlichen Schulen dar. (vgl. Anhang)

Im Anschluss sollen im nächsten Kapitel die vorausgegangenen theoretischen Betrachtungen auf die konkrete Situation in Mosambik bezogen werden. Hierfür ist die Darstellung der kontextuellen Gegebenheiten von Bedeutung.

IV. Teil: Perspektiven und Möglichkeiten einer individuellen Lehrerweiterbildung in den ländlichen Gebieten

Im vierten Teil der Arbeit wird im Rahmen der reflexiven Perspektive für die Weiterbildung von nicht-professionellen Lehrern in ländlichen Gebieten ein Beitrag geleistet. Dabei soll auf die Ergebnisse und die Erwägungen der vorhergehenden Darstellungen Bezug genommen werden. Die vielfältigen Möglichkeiten, die die reflexiven Forschungsansätze in der Weiterbildung der Lehrer zeigten, können zur Erschließung neuer Handlungsperspektiven der Landlehrer beitragen. Denn in erster Linie geht es zunächst darum, die Situation zu verstehen, um neue Handlungsperspektiven zu erarbeiten, und nicht darum, vorgefertigte Konzepte anzubieten. Bei der Bearbeitung der komplexen Lehrersituation in den ländlichen Gebieten kommt dem spezifischen Kontext besondere Aufmerksamkeit zu. Schon allein deshalb ist die Einbeziehung der Lehrer bzw. ihrer Handlungserfahrungen eine sine qua non Voraussetzung.

In diesem Teil wird zuerst der Lebensraum und die Lehrererfahrungen in ländlichen Gebieten beschrieben. (1.) Zum Verständnis der Lebensverhältnisse wird das Szenario des aktuellen ländlichen Umfelds und die „Sorge um das Land“ umrissen. (2.) Um den kulturellen Hintergrund beschreiben zu können, werden die sozio-kulturellen Faktoren der ländlichen Bevölkerung, die den Rahmen für deren Verhalten bilden, erläutert. Desweiteren wird auf die ländlichen Strukturen eingegangen, und schließlich wird die Stellung der Lehrer samt ihrer Unterrichtsmethoden und deren professioneller Wert charakterisiert. Auf diese Weise wird es möglich sein, die von den ländlichen Lehrern geäußerten Wünsche nach einem pädagogischen Handbuch zu verstehen. Bei der Konzeption dieser Arbeit wird einer methodischen Vorgehensweise, die mit der eklektischen Analyse der Bildungsparadigmen in Beziehung steht, gefolgt. (3.) Die wissenschaftlichen Perspektiven werden vorgestellt, die der Formulierung des Handbuchs im Anhang zugrunde liegen. (4.) Im fünften Abschnitt werden die Referenzen für die Bedingungen aufgezeigt, die für die Vermittlung des Schulwissens innerhalb des Programms zur „reflektierenden Praxis“ günstig erscheinen. (5.) Das Resultat der verschiedenen Ansätze, sei es über die historische Entwicklung, sei es über die beruflichen Kenntnisse innerhalb des praktischen Kontextes oder über die Ansätze zu den verschiedenen Paradigmen der beruflichen Bildung, ermöglicht den Aufbau eines pädagogischen Handbuchs. Dieses Handbuch stellt ein alternatives Modell für die Weiterbildung von ländlichen Grundschullehrern dar, die keine pädagogische Bildung genossen haben. (vgl. Anhang)

1. Eine Einführung

Die Analyse der Hauptprobleme des Grundschulunterrichts sowie die Rekonstruktion der Entwicklung der Lehrerausbildung auf dem Land haben gezeigt, unter welchen eingeschränkten Bedingungen und Umständen die Lehrer in den ländlichen Gebieten unterrichten müssen. Diese Mängel lassen sich als das unendliche Fehlen „an allem“ zusammenfassen. (Martins 1992; Palme 1992; Golias 1991, 1995; Reuter & Castiano 1995; Michilli 1997) Im Folgenden wird eine kurze Skizze einiger Problemfelder dargestellt, um zeigen zu können, worauf sich die Verbesserung des Lehrerbildungssystems richten könnte. Diese Verbesserung lässt sich als eine Notwendigkeit auffassen, den verschiedenen Teilen der Lehrerausbildung eine gemeinsame Basis zugrunde zu legen.¹³² (vgl. Teil II) Bei den politischen Anstrengungen, das Bildungssystem neu zu strukturieren, sollen m. E. die mögliche und die wünschenswerte Vielfalt der Ausbildungsmodelle berücksichtigt werden. Trotz der Suche nach einer Bildungseinheit auf nationaler Ebene sollen die Programmvorschlage differenzierte Niveaus der Umsetzung ermöglichen. Dies entspricht auch der in Mosambik noch vorherrschenden Heterogenität bei der Lehrerbildung. (vgl. Teil I und II) Im Folgenden werden einige Charakteristiken der bereits praktizierten Ausbildung kurz zusammengefasst:

1. Uniformität und Tradition versus Innovation

Die Studienpläne und Lehrerausbildungsprogramme sind in der Regel uniform. Sie bieten eine Routine von Strategien für die professionelle Vorbereitung der Lehrer. Damit wird aber für den Fortschritt und die Innovation der Erziehung kein Beitrag geleistet.

2. Wechselnde Komplexität und konstante Mutation des Unterrichts und der Lehrerrolle in den ländlichen Gemeinschaften

Die Ausbildungsprogramme zeigen in ihrer Ausarbeitung und Entwicklung kein Bewusstsein für die wachsende Komplexität des Lehr-Lernprozesses und für die besondere Situation der ländlichen Gebiete. Folglich sind sie auch nicht fähig, sich Veränderungen anzupassen.

3. Fehlende Verbindung zwischen Schule und Gemeinschaft.

Die Ausbildungsprogramme spiegeln in ihren Inhalten nicht die realen Probleme wider, die sowohl die konkrete Situation der Schüler wie auch die der Lehrer betreffen.

¹³² Programme des Erziehungsministeriums; Programme des Instituts für Lehrerfortbildung und unterschiedliche Beiträge von NGO's, wie das Rote Kreuz in Chimoio und Red Barna in Dondo

Zum Teil haben die Bildungsinstitutionen die Tendenz, sich zu verschließen. Sie distanzieren sich von den realen Problemen der Schulen in den ländlichen Gebieten, in denen ihre Auszubildenden später lehren werden.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen und der Bemühungen seitens der Bildungsinstitutionen, den schulischen Misserfolg zu überwinden, wird es zunehmend wichtiger, pädagogische Alternativen bzw. didaktische und methodologische Optionen zu erschließen. Ein zentrales Element hierbei ist die Verbesserung der Lehrerbildung. Aus den reflektierenden Forschungsansätzen über Lehrerbildung ergibt sich, dass bei den ländlichen Lehrern ihre Lebensweise (Alltagswissen) Berücksichtigung finden sollte. Allein die Tatsache, dass in diesem Forschungsansatz das Einbeziehen der Lehrer mit ihren konkreten schulischen Problemen bedeutsam ist, stellt eine Innovation dar. Durch das Hervorheben des beruflichen Entwicklungsprozesses können innovative Situationen geschaffen werden. Lehrer werden eher in der Lage sein, die Integration der Schüler zu fordern, was dazu führen kann, dass die Schulleistungen in den ländlichen Gebieten angehoben werden. Die Verbesserung der Lehrerbildung ist keineswegs problemlos zu bewältigen. Eine integrative Allianz zwischen dem pädagogischen, psychologischen, lokalen und didaktischen Wissen scheint die ideale Situation für den ländlichen Lehrer zu sein.

2. Der ländliche Kontext

Die Rahmenbedingungen für die Restrukturierung in den ländlichen Gebieten haben sich geändert. Seit gut 3 Jahren zeichnet sich in der politischen Diskussion um den Aufbau des Landes ein bemerkenswerter Wandel ab, der sich in der politischen Entwicklung hin zur Marktwirtschaft widerspiegelt. Beim Wiederaufbau der Infrastruktur schlägt sich der erwähnte Wandel in der Ablösung der staatlichen Verantwortung durch private Initiative nieder. Da in absehbarer Zeit die Verbesserung der Infrastruktur auf dem Land kaum möglich sein wird, sieht die ländliche Bevölkerung in der Migration in die Städte eine Möglichkeit, ihre Einkommenssituation zu verbessern. Als wichtiges Instrument zur Existenzsicherung wird dabei die Schule angesehen. Denn dort findet das schulische Wissen in allen gesellschaftlichen Bereichen seine Bedeutung. Die positive Einstellung zur Schule bzw. der Wunsch, in die Stadt zu migrieren, reicht jedoch nicht aus, den Ansprüchen der Schule nach Lesen, Schreiben und Rechnen gerecht zu werden.

In der Regel verdient die ländliche Bevölkerung ihren Lebensunterhalt als Arbeiter in den Landwirtschaftsbetrieben oder im südafrikanischen Bergbau. Die Frauen bewirtschaften kleine „machambas“, deren Produkte auf dem Markt verkauft werden.

Aufgrund der erzwungenen Abwanderung großer landwirtschaftlicher Betriebe in der Zeit der kommunistischen Regierung verschwand die einzige Einkommensmöglichkeit in den ländlichen Regionen. Alle Bemühungen in Richtung einer Einkommensverbesserung sind für diese Bevölkerung bisher gescheitert. Solange keine durchgreifenden Sozialreformen durchgeführt werden, wird auch die Schule das bestehende Ungleichgewicht zwischen Stadt und Land nicht überwinden können.

Die ökonomische Krise des Landes, die große Anzahl von Arbeitern, die, um überleben zu können, gezwungen sind, eine zweite Arbeitsstelle anzunehmen, unter denen sich auch die ländlichen Lehrer und ihre Familien befinden, die hohe Arbeitslosenquote und die psychologischen Auswirkungen des Krieges erschweren die soziale und wirtschaftliche Reorganisation auf dem Land. In der aktuellen politischen Diskussion spitzt sich der Konflikt zwischen Tradition und Modernität zu, wobei Letztere differenzierte Erscheinungsformen aufweist: Kulturschock, Generationskonflikt, verlorene traditionelle Normen, Gegensatz zwischen Stadt und Land sowie Interessenkonflikte zwischen verschiedenen sozialen Gruppen. (vgl. Cabaço 1995) Die schwerwiegenden Folgen spiegeln sich in den statistischen Daten des Erziehungsministeriums (1995) wider. In Bezug auf die Schulleistungen, die Wiederholungsquote und Abbrecherquote der Kinder in den ländlichen Gebieten zeigen sich u.a. in der Primärbildung erhebliche Differenzen zu den Stadtkindern. (vgl. Palme 1992)

Seit der Demokratisierung der Gesellschaft im Jahre 1994 hat sich das Geld mit einem raschen Tempo in den Städten angehäuft. Die Gesellschaft verändert sich zu einer Dienstleistungsgesellschaft.¹³³ Die Dienstleistungen werden überwiegend in den Städten angeboten, weshalb sich die besseren Arbeitsmöglichkeiten in den Städten konzentrieren. Die Verbesserung der Infrastruktur auf dem Land geht zögerlich voran. Eine Konsequenz dieser „Wiederaufbaupolitik“ zeigt sich in den substantiven Veränderungen der Art der Arbeitsplätze auf dem Lande. Dies zeigt sich an der hohen Arbeitslosigkeit und an der Perspektivlosigkeit der ländlichen Bevölkerung. (vgl. Cabaço 1995) Darüber hinaus wird es immer schwieriger, die vor dem Kriegsterror in die Städte geflüchtete Landbevölkerung wieder rückzuführen. Dies wiederum hat ein Anwachsen der Stadtbevölkerung zur Folge. Daneben kommt es zu einer Häufung von Gewalttaten, die Armut dieser Bevölkerungsschicht steigt rapide an.¹³⁴

¹³³ Zur Privatisierung in Mosambik siehe Muibo (1999)

¹³⁴ Über die Verwaltung der ländlichen Gebiete vor der Unabhängigkeit siehe : Estatuto Político-Administrativo de Moçambique (1970). Agência Geral do Ultramar, Lisboa. - Divisão Administrativa. Províncias Ultramarinas (1970). Inspeção Superior da Administração Ultramarina. Lisboa

Die soziale Reintegration der Flüchtlinge auf dem Land ist nicht befriedigender als die Realität in der Stadt. Unter vielen Aspekten ist sie noch schlimmer und geht mit sozial schwerwiegenden Auseinandersetzungen einher, die die ländliche Lebensform der Bevölkerung beeinträchtigt. Dies zeigt sich an der ständigen Auseinandersetzung über die traditionellen Führungsstrukturen (Régulos), die eine Schwächung ihrer Position in der Gesellschaft erfahren haben. Sowohl während der kommunistischen Zeit als auch in den Flüchtlingszentren wurde ihre Autorität und Verantwortung stark beeinträchtigt. Hinzu kommen gelegentliche Konflikte zwischen den rückkehrenden und den neuen Régulos, die oft nicht von der Gemeinde akzeptiert werden. In den achtziger Jahren machten die neuen Beamten von ihrer Kenntnis und ihrer politischen Macht Gebrauch und beantragten die legalen Grundbesitzurkunden von Landstücken, die nicht im nationalen Grundkataster registriert waren. Als die Flüchtlinge zu ihren Besitztümern zurückkehrten, waren diese bereits an andere Eigentümer übergeben worden. Dies ist der augenscheinlichste Konflikt zwischen den sozialen Gruppen in der heutigen mosambikanischen Gesellschaft.

Die soziale Situation verschlimmerte sich auch durch die Auswirkungen der Politik zur Neustrukturierung, welche die Regierung streng zur Anwendung gebracht hat. Der Reichtum konzentriert sich in den Händen einer kleinen nationalen und ausländischen Minderheit auf Kosten der galoppierenden Degradation der Lebensbedingungen einer immer größer werdenden Mehrheit. Bei dem Versuch, die Produktivität und die Entwicklung in den ländlichen Zonen zu beschleunigen, wurden 1997 seitens der neuen Regierung Initiativen ergriffen, um neue Farmer „anzulocken“. Diesmal waren es Weiße, die auf dem Land „investieren“ sollen. Zu diesem Zweck verpachtet die Regierung das Land steuerfrei mit einer Laufzeit von 50 Jahren. Besonders die weißen Südafrikaner haben auf dieses Angebot der mosambikanischen Regierung zurückgegriffen.

Neben den o.g. sozialen und ökonomischen Aspekten, die das Leben auf dem Land charakterisieren, ist Erziehung an die Idee der Weitergabe von traditionellen Normen und Werten an die junge Generation gekoppelt. In diesem Kontext spielte die ältere Generation als Zeitzeugen und Erziehungsautorität eine doppelte Rolle. Die Tatsache, dass solche Bildungsmöglichkeiten eine soziale Vorbereitung auf das Leben innerhalb einer eigenen Bildungstradition ermöglichten, wird in der institutionellen Erziehung seit kurzem mehrfach thematisiert. Denn trotz der als wichtig empfundenen Wissensvermittlung der Schule kann diese die Überlieferung traditioneller Wissensbestände nicht ersetzen. Die Schule ist ein wichtiger Bestandteil, um den Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Trotz der kritischen Perspektive bezüglich der Schule der Kolonialzeit ist Schule heute ein Magnet für die ländliche Bevölkerung. Als Grundlage der kritischen Argumentation diente, dass die Schulerziehung ungeeignet war, „nicht nur weil sie wenige farbige Afrikaner integrieren konnte, sondern auch weil die Bildung, die diesen wenigen Leuten vermittelt wurde, den Notwendigkeiten Mosambiks völlig fremd war“.

(Mondlane 1975: 196) Mondlanes Kritik in Bezug auf den Mangel des Bildungssystems bis zum Jahr der Unabhängigkeit hatte keine strategischen Auswirkungen auf die Formulierung des Schulsystems während der Frelimo-Regierung. Die Fehler wurden während der zwanzig Jahre Bürgerkrieg um einen demokratischen Staat wiederholt, wobei sich nur die ideologische Färbung änderte. Die Kritik von Mondlane am kolonialen Schulsystem lässt sich auf das Schulsystem der kommunistischen Ära anwenden: „Die Schüler von ihrer Herkunft und soziokulturellen Realität trennen, sie dazu bringen, ihre Werte zu verachten und die Werte des Kolonialherren (der Revolutionäre /Verfasserin) anzunehmen“. (S .196)

2.1 Die anthropologische Konzeption von Raum und Zeit im ländlichen Gebiet

Um die unterschiedliche Auffassung und Lebensform zwischen Stadtbevölkerung (Schule) und ländlicher Bevölkerung und die daraus resultierenden Lernschwierigkeiten der ländlichen Schüler (s.o.) zu verdeutlichen, versuche ich exemplarisch anhand des Konzeptes von Raum und Zeit zu zeigen.

Raum und Zeit scheinen Elemente zu sein, die unabhängig von unserem Willen existieren und uns äußerlich sind. Es sind Elemente, die faktisch gegeben sind. Es stimmt, dass wir sie berücksichtigen, dass wir uns Sorgen um den Raum und die Zeit machen, bzw. um das Wann und Wie, dies geschieht aber in einer Weise, als ob sie zur Umwelt gehörten. Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass diese Kategorien auf eine ganz besondere Weise durch die ländliche Bevölkerung wahrgenommen und erlebt werden. Für sie ist die Zeit immer anthropologisch mit dem Menschen verbunden. Schwerlich wird die Zeit außerhalb des Menschen und vor der Menschheit wahrgenommen; Naturphänomene, die den Menschen und seine Umwelt charakterisieren, wie Zyklone, Dürren, Überschwemmungen und die Bewegung der Sterne, die periodischen sozialen Ereignisse, die landwirtschaftlichen Ernten, die Periodizität des Marktes, bestimmen das soziale Wiederkehren der Jahreszeit und der Woche. All diese Elemente bilden Einheiten, welche die Zeit einteilen, auf deren Basis die anthropologische Skala konzeptuell erarbeitet wird. Anthropologisch gesehen sind alle diese Phänomene im sozialen Gedächtnis des Volkes aufgehoben und charakterisieren die Epochen und die Generationen. Diese Konzeption lässt sich durch eine Beziehung zwischen der Tatsache, dem Phänomen und der Zeit charakterisieren. Die Zeit ist fragmentiert, obwohl nicht in der numerischen graphischen Skala, sondern in Zyklen, die durch die Wiederholung gekennzeichnet werden. (Vansina 1982: 167/ff.) Betrachtet man dagegen das lineare

chronologische wissenschaftliche Konzept der Schule, so lässt sich erkennen, welche schulischen Verständigungsprobleme auftreten können. Die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sachverhalten und Menschen herzustellen, wird nicht in der Schule gefordert. Dies erklärt zum Teil die Schwierigkeiten der Schüler, abstrakte Fakten auf der numerischen Skala mit erlebten historischen Ereignissen in Beziehung zu setzen. (vgl. Mazula 1995)

Wenn man die Begriffe Zeit und Raum miteinander vergleicht, dann ist es vielleicht einfacher zu verstehen, dass der Raum sozial aufgebaut ist. Es handelt sich zum Beispiel um menschliche Tätigkeiten, wenn man bestimmt, wo man lebt, studiert oder arbeitet. Schwieriger scheint es, an die Zeit als eine Konstruktion oder als eine Erfindung zu denken, die mit der sozialen Vergangenheit in Beziehung steht. Die Zeitmessung durch eine moderne digitale Uhr, mittels Sternkunde oder einer Sonnenuhr gibt uns eine Vorstellung der immanenten konzeptuellen Unterschiede bei jeder Messung. Diese Veränderungen in den Formen der Messung sind nur eine Referenz, die uns die Zeit und den Raum auf verschiedene Weisen wahrnehmen und erleben lassen.

Beide Kategorien haben tiefgreifende Implikationen für die Konstitution des Subjekts. Die geeignete Anwendung dieser Kategorien auf der Ebene des Sozialen verlangt einen Lernprozess, der im ersten Beispiel in der Verantwortung der Schulinstitution liegt, das heißt, in der formellen Bildung. Der Lernprozess im zweiten Fall wird innerhalb der Familie und der Gemeinde durch einen informellen Bildungsprozess ergänzt. Die Schwierigkeiten der Schulintegration und folglich auch des Lernens, lassen sich u.a. auf die methodologischen Differenzen zurückführen, die zwischen dem formellen und dem informellen Lernprozess zur Anwendung kommen. (vgl. III. Teil)

Hervorheben möchte ich, dass die Kategorien Raum und Zeit nicht einzigartig sind, sie unterscheiden sich auch kulturell innerhalb derselben Gesellschaft: Zwischen der Lebensform in der Stadt und auf dem Land, das heißt, sie bestimmen die ungleichen Formen, wie die Subjekte Zeit und Raum in ihrem Alltag erleben und wahrnehmen. Es handelt sich um zwei Realitätsbeschreibungen ein und derselben Sache. Diese Differenz kann letztendlich dem Relationsprozess der verschiedenen Wissensformen dienen. (Dewe et al. 1991) Deshalb ist es notwendig, diese kulturelle Dimension zu berücksichtigen und sie in das Schulwissen mit einzubeziehen. Die Berücksichtigung der kulturellen Dimension ist für die Gestaltung von Lehrerbildungsprogrammen von zentraler Bedeutung.

2.2 Charakterisierung der Lehrergruppe und des schulischen Milieus

Die ländlichen Grundschulen (EP1) sind vielfältig. Es gibt Schulen, die nach dem Krieg unmittelbar wieder aufgebaut und reorganisiert wurden. Sie verfügen aber über kein pädagogisches Grundmaterial, nicht mal über Tische und Stühle, so dass die Schüler hätten arbeiten können: Einige Schulen leiden bis heute noch unter einer mangelhaften Organisation und sind in Strohhütten untergebracht. Andere Schulen sind einfach unter einem Cajubaum angesiedelt, ohne jeglichen Wetterschutz.¹³⁵ Die wenigen Häuser aus Mauerwerk sind bescheiden. Die Mehrzahl von ihnen ist kriegsbeschädigt. Es gibt keine Infrastruktur, die Einwohner leben meistens in traditionellen Hütten. Soziale Einrichtungen gibt es praktisch nicht, genauso wenig gibt es öffentliche Transportmittel. Die Kinder laufen deshalb viele Kilometer zu Fuß, um zur Schule zu gehen, und es ist üblich, dass sie bei kleinen häuslichen Arbeiten oder bei der „machambas“ mithelfen.

Wie schon erwähnt, sind die Folgen des Krieges in diesen Zonen besonders gravierend. Während des Krieges gab es eine große Mobilität der Bevölkerung zu den „sicheren Gebieten“, wie z.B. den kleinen Kreisstädten. Die Reintegration dieser Bevölkerung in ihr ursprüngliches Zuhause ist aufgrund der „Aggressivität“ der Bevölkerungen und der neuen Verteilung von Grund und Boden ein sehr schwieriger und heikler Prozess. (vgl. Lamade 1997)

2.3 Die angewendeten Lehrmethoden

Die Darstellung der Situation auf dem Land lässt bereits deutlich werden, dass die Schulen sowohl materieller als auch ideeller Unterstützung bedürfen. In den kleinen, überfüllten Klassenräumen fehlen sowohl didaktische als auch pädagogische Materialien. Einziges Unterrichtsmedium stellt die Schultafel dar, die oft am Baumstamm hängt. Viel gravierender ist aber die fehlende Zusammenarbeit zwischen Schulen und Gemeinde sowie den Eltern oder Erziehungsberechtigten. Letztere haben meist keine Ahnung, was in der Schule vor sich geht. Die Schulklassen sind im Allgemeinen bezüglich Alter und

¹³⁵ Die Schule Consito in Dondo besteht aus fünf riesigen Cajubäumen, wobei jeder Baum ein „Klassenzimmer“ darstellt, an dem eine Tafel am Stamm angebracht ist.

Leistung zu heterogen. In allen Klassen gibt es eine Gruppe mit halbwegs „vernünftigen“ Resultaten; aber die Mehrheit der Schüler hat Lernschwierigkeiten. Diese lassen sich auf häufiges Fehlen oder auf ein fehlendes Interesse am Unterricht zurückführen.

Was den Lernprozess anbetrifft, so beschränken sich die Lehrer auf die strenge Erfüllung der Programme, welche einerseits ungeeignet sind und andererseits die Entwicklung der Schüler nicht hinreichend fördern. Diese Mängel beruhen u.a. auf der fehlenden Reflexion der Lehrer über die Differenz zwischen den Ausbildungskursen und den alltäglichen Erfahrungen im Unterricht. (vgl. Teil II) Die benutzten Methoden sind direktiv, hauptsächlich werden individuelle Übungsarbeit und Multiple-Choice-Verfahren für den Lernprozess angewendet. Es fehlt zudem an Initiative seitens der Lehrer, das verfügbare didaktische Material zu benutzen. Immer noch wird das Auswendiglernen und die Antwort im Chor als Unterrichtsmethode angewandt. (vgl. Palme 1992) Ein anderer Aspekt, der hervorgehoben werden muss, ist die fehlende Sensibilität und der Mangel an positiven Haltungen von einigen Lehrern gegenüber den anderen Lehren, den Schülern und der Gemeinde. Dies schlägt sich wiederum in einer Interesselosigkeit gegenüber dem Unterrichtsprozess nieder. (vgl. III. Teil) Häufig ignorieren die Lehrer die emotionalen Schwierigkeiten oder die Verhaltensstörungen der Schüler, die sich meist auf Kriegstraumata zurückführen lassen. Die negativen Auswirkungen des Krieges und die Verdrängung dieser Jahre haben ein Klima des Misstrauens gegenüber allem geschaffen, einschließlich der Fähigkeit, die eigenen Probleme zu bewältigen (Abhängigkeitssyndrom). So kommt es, dass ein allgemeines Desinteresse für „Schulangelegenheiten“ bei der Bevölkerung dieser Gebiete herrscht, obwohl sie, wie schon erwähnt wurde, der Funktion der Schule grundsätzlich eine Daseinsberechtigung verleihen.

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass die meisten Lehrer die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler nicht wahrnehmen und auch während des Unterrichts nicht darauf eingehen. Die frontale Unterrichtsmethode, die auf Auswendiglernen beruht und dabei die kognitive Entwicklung des Kindes unberücksichtigt lässt, ist vorherrschend. Die Gründe dafür liegen sowohl in der mangelhaften Lehrerausbildung wie auch in den curricularen und methodologischen Strukturen. Diese Strukturen unterlagen innerhalb einer kurzen Zeit verschiedenen Veränderungen, ohne dass man entsprechende Untersuchungen über die Bedürfnisse des Unterrichts gemacht hätte. (vgl. Golias 1992)

2.4 Das Image des ländlichen Lehrers

Ein großer Teil der ländlichen Grundschullehrer kommt aus einer bescheidenen sozialen Schicht. Der soziale Aufstieg, der mit dem Lehrerberuf einhergeht, bedeutet oftmals eine Hoffnung auf Besserung der sozialen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen. Diese Hoffnung wird in der Regel aber nicht erfüllt. Das Fehlen von materiellen Ressourcen, welche einen sozialen Aufstieg ermöglichen würden, wird zum Teil durch den symbolischen Wert, den der Lehrer als gebildeter und vertrauenswürdiger Mensch in diesen Gemeinden hat, ausgeglichen. Der ländliche Lehrer ist und bleibt immer noch der wichtigste Vermittler, das Verbindungsglied, zwischen der ländlichen und der modernen Welt, er ist ihr Dolmetscher und Botschafter.¹³⁶

Durch die wirtschaftlichen und sozialen Konflikte der letzten Jahre wurde das Prestige des ländlichen Lehrers allmählich geschwächt. Grund dafür waren vor allem die Vertreibung der Bevölkerung durch den Krieg wie auch die Zerstörung eines alten Brauchs. Dieser Brauch bestand darin, dem Grundschullehrer ein Haus in der Gemeinde zu bauen, ihm bei der Arbeit an der „machamba“ zu helfen sowie ihn mit Lebensmitteln zu versorgen. Die Unterstützung durch die Gemeinde bedeutete ein zusätzliches Einkommen und gleichzeitig Anerkennung seiner Lehrtätigkeit. Heute wird der Lehrer nicht mehr direkt von der Gemeinde unterstützt. Aufgrund seines niedrigen Gehaltes fühlt er sich minderwertig. Er kann sich nicht anständig kleiden, muss in zerlöchernten Schuhen gehen und wird augenscheinlich selbst durch einen einfachen Straßenhändler in der sozialen Skala überholt, der mit seinem Handel mehr Geld verdient als er selbst. So wird der Status des Grundschullehrers durch die Disparität zwischen seinen Lebensbedingungen und seinem Ausbildungsniveau in Zweifel gezogen. (vgl. Balói & Palme 1995)

In meinen Gesprächen mit ländlichen Lehrern über ihre berufliche Situation wurden folgende Dimensionen angesprochen: Isolierung, Unwirksamkeit der Unterrichtsmaterialien und -methoden sowie berufliche Unzufriedenheit. Die Isolierung wurde genannt,

¹³⁶ Während der Samora-Regierungszeit und noch bis vor kurzem gab es ein zentrales System für die Stellenverteilung zum Abschluss auf jeder Ebene im Bildungssystem, wodurch die weitere Ausbildung der Schüler vorgegeben wurde. So kommt es, dass viele der heute berufstätigen Lehrer nicht durch ihren eigenen Willen diesen Beruf ergriffen, obwohl es in einigen Fällen im Laufe der Zeit auch zu einer Meinungsänderung bezüglich des Berufes gekommen ist. Bei der Reformulierung des gültigen Curriculums wäre es empfehlenswert, einen „Berufseignungstest“ einzuführen. Wichtig wäre auch ein Freiraum innerhalb des Schullehrplans für eine freie Inhaltsplanung die die Besonderheiten der entsprechenden ethnischen Kulturen berücksichtigen würde.

um folgende Situation zu definieren: Obwohl es einige Strukturen gibt, wie die Distriktdirektion für Erziehung (DDE) oder die regionalen Zentren für Pädagogische Unterstützung (ZIP), die die heutige Situation ändern könnten, „ignorieren“ die Lehrer, was im „Raum nebenan“ stattfindet, diskutieren unter sich nicht die Probleme und Schwierigkeiten, die sie im Alltag zu bewältigen haben, und kennen die benutzten „Methoden“ ihrer eigenen Kollegen nicht. Ferner wird die Unwirksamkeit der angewandten Techniken und Methoden genannt, um auf die hohen Misserfolgsquoten der Schüler aufmerksam zu machen. Die kausale Beziehung zwischen dem niedrigen professionellen Status des Lehrers sowie dem niedrigen Status seiner Ausbildung, ergibt sich aus dem versteckten Curriculum der Lehrerbildung. Dieses besteht darin, Lehrer als Arbeitskräfte für die Massenschule zu gewinnen.

Die berufliche Unzufriedenheit stellt eine Konsequenz der obengenannten Situationen dar. Sie ist einerseits eine Folge des negativen sozialen Bildes, welches dem Lehrer zunehmend zugeschrieben wird, andererseits auf die Bewusstwerdung der negativen Leistungen der Schüler zurückzuführen. Die Unzufriedenheit begründet sich ferner auf die fehlende Fähigkeit, diese Situation zu lösen, und ist letztlich auch Folge der unzureichenden Vergütung. Die Untersuchungen von Balóí und Palma (1995) über die soziale Stellung des Grundschullehrers in den ländlichen Gebieten zeigen die systematische Degradierung dieses Berufes, die mit dem beschleunigten und außer Kontrolle geratenem Prozess der Modernitätspolitik der kommunistischen Regierung Machels in Beziehung gesetzt wird. Eine wesentliche Frage, die sich hier in Bezug auf diese vorangegangene Entwicklung stellt, ist die nach der Qualität der Beziehung zwischen Tradition und Modernität. Gibt es hier nicht einen plötzlichen Abbruch in den Prozessen der Wissensvermittlung und der Aufwertung dieses Wissens ?

3. Methodische Vorgehensweise

Im Paradigma der reflektiven Handlung werden normalerweise vernetzte Methoden als Untersuchungsinstrumente benutzt. Im Allgemeinen kombiniert man Untersuchungsstrategien, die einen umfassenden Charakter vorweisen. Hierbei beschränken sich die Forscher nicht auf die Arbeit mit qualitativen Daten, sondern in vielen Fällen werden auch quantitative Methoden zur Anwendung gebracht. Letztere werden v.a. dann angewandt, wenn sich dadurch Vorteile bei der Entwicklung der sozialen Situation ergeben. In der Praxis und bei dieser Art von Untersuchung kann man praktisch keine andere Methode benutzen als die qualitative Methode. Die am häufigsten

benutzten Erhebungsmethoden sind das erzählende Interview, die Beobachtung, die Besuche an den Schulen sowie die Benutzung eines Feldtagebuches. Vor allem Letzteres ist sehr wertvoll für diesen Forschungsansatz, da es einen Anhaltspunkt gibt für die Rekonstruktion und das Wiedererinnern an die Momente der Situation-in-der-Handlung, die erforscht werden sollen. (vgl. Altrich & Posch 1994)

In dieser Arbeit habe ich hauptsächlich die Methoden der Beobachtung, Gespräche (keine Interviews), Schulbesuche und mein „Feldtagebuch“ verwendet. Ich verfolge eine Forschungslinie, die die Bildung als ein Ganzes analysiert. (vgl. Terhart 1983, Shulmann 1987; III. Teil) Diese Position stimmt mit der Entwicklung von Methoden überein, die innerhalb der Forschungsansätze über den Unterrichtsprozess zu finden sind. Neben dem traditionellen Effekt des Paradigmas Prozess-Produkt-Forschung, stellt man eine Tendenz in Richtung zum epistemologisch untersuchenden Paradigma fest. (vgl. Clark & Peterson 1986; Zeichner & Gore 1990; Feimann-Nemser & Floden 1992)

Abschließend wird auf die wissenschaftliche Betrachtung der Ethnographie aufmerksam gemacht, die als ein qualitatives Mittel innerhalb der Forschungsparadigmen angesehen wird. Shulmann (1986) ist ein Befürworter der ethnographischen Forschungsstrategien, die es mit einer gewissen Genauigkeit zulassen, die „versteckten“ Bedingungen zu beobachten, welche die Unterschiede zwischen dem guten und dem schlechten Lehrer ersichtlich machen. Die in diesem Prozess gewonnene Information kann als Grundlage für Kurse dienen, die sich mit der Weiterbildung befassen. (vgl. Dick 1994; Acher 1991)

In Mosambik wird diese Forschungslinie durch Gerdes (1993) für das Fach Mathematik angewandt. Sie wird auch als Ethnomathematik¹³⁷ bezeichnet. Seine Arbeiten begründen sich auf die Forschung von Zaslavsky 1976 „African Counts“, welche die multikulturellen und interdisziplinären Aspekte des Schullehrplans hervorhebt. In seiner Untersuchung der Elemente afrikanischer Kultur erwähnt Gerdes die Möglichkeit, diese in dem erzieherischen Kontext als Anfangspunkt für die pädagogische Arbeit zu benutzen. Gerdes betrachtet das Fach Mathematik als ein kulturelles Erzeugnis, das direkt mit den Traditionen, mit der Art und Weise des Erlebens, des Fühlens und der Produktion verbunden ist, deshalb für die verschiedenen sozialen Gruppen von Bedeutung ist. Die von dem Autor angewandte Forschungsmethode zeigt meiner Ansicht nach eine Suprabewertung der traditionellen ländlichen Gesellschaft. Kritik kommt auch von Seiten mosambikanischer Erziehungswissenschaftler; so Neeleemann (1994): „der Gebrauch, den Gerdes von den verschiedenen ländlichen Praktiken von aktuellen Volksgruppen macht, um Hypothesen über die mögliche historische Entwicklung der

¹³⁷ In Brasilien gibt es zahlreiche wissenschaftliche Arbeit über die Etnopädagogik. U.a. siehe die Arbeiten von: D' Ambrósio (1987) und Knijnik (1996)

geometrischen Begriffe zu bilden, schlägt vor, dass man diese Volksgruppen zu einem Vorstadium der historischen Evolution einordnet, was auch in Übereinstimmung stehen würde mit dem Evolutionismus in seiner marxistischen Sichtweise der Geschichte“. (S. 85) Dowling (1993) argumentiert, dass Gerdes Projekt auf einen Kulturimperialismus schliessen lässt.

4. Zur Bedeutung des ruralen Lehrers: Eine gemeinsame Welt

Aus den deskriptiven theoretischen Teilen zum reflexiven und praktischen Wissen von Lehrern, lässt sich erkennen, wie dies möglicherweise für die Lehrerweiterbildung nutzbar gemacht werden kann. In diesem Abschnitt wird die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des ländlichen Lehrers gerichtet. Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen beschränken sich die Weiterbildungsangebote für diese Gruppe von Lehrern darauf, die benötigten Fertigkeiten und das pädagogische Wissen in Form von Theorie zu vermitteln. Die Notwendigkeit, den Unterricht kontextuell gebunden und praktisch zu gestalten, wird von allen Beteiligten im Erziehungsprozess gesehen. Zu den Faktoren, die eine neue Erschließung didaktischer Formen bzw. pädagogischer Alternativen erzwingend, lässt sich an erster Stelle die Lebensweltkonzeption der ländlichen Kinder nennen. Deren Lebensbedingungen sind von denen der Kinder in den Städten so verschieden, dass die Erarbeitung neuer pädagogischer Perspektiven unausweichlich wird.

In diesem Zusammenhang weist Mazula (1995) darauf hin, dass nur ein Prozess, der sich der Dialektik zwischen dem westlichen Wissen (Schule) und dem mosambikanischen Wissen (Tradition) öffnet, dem Misserfolg in der Schule entgegengewirkt werden kann. Der Analyse von Mazula zufolge existieren mehrere Wissensformen, die in Beziehung gesetzt werden sollten. Diese Argumentation vermeidet eine duale Sichtweise der Realität, welche die Kluft zwischen den Realitätsbeschreibungen zu überwinden versucht. (vgl. III. Teil)

Das Zwischenglied, das zur Vermittlung zwischen den verschiedenen Wissensformen im Unterricht beitragen kann, ist der ländliche Lehrer. Die Lehrer stammen grundsätzlich aus der gleichen Gegend, in der sie auch lehren, gehören selbst auch zu dieser Gruppe, leben oder lebten in diesem sozialen Kontext und kennen daher auch die traditionellen Wissensformen. Dadurch, dass sie die Primarschulbildung abgeschlossen haben, kennen sie auch die schulischen Wissensformen (westliches Wissen). So ist der ländliche Lehrer mit verschiedenen Arten von Wissensformen ausgerüstet: Die eine Art hat er während

der formellen Ausbildung gelernt. Es handelt sich um jene, die der westlichen Weltkonzeption entspricht (Schule). Die andere Art wurde im informellen Prozess gelernt und wird in den ländlichen Gemeinden praktiziert. Diese Lehrer kennen aus eigener Erfahrung die Dualität des Lebens und des Unterrichts. Aus dieser Sicht ist der ländlichen Lehrer derjenige, der mit pädagogischem Wissen und durch die Tätigkeit der Reflexion dazu fähig sein wird, die Kluft zwischen den verschiedenen Lebenswelten zu überwinden.¹³⁸

Als konkrete Möglichkeit zur Förderung der professionellen Kompetenzen dieser Lehrer wird die persönliche Weiterbildung angesehen. Ein wichtiger Grundgedanke hierbei ist, dass im erweiterten Umfeld der Lehrer ein Raum für die Reflexion geschaffen wird. Der Lehrer muss dabei zu einer kritischen Analyse bereit sein, die von der pädagogischen Praxis, dem Alltagswissen und dem Schulwissen ausgeht. Nur so können innovative Alternativen und Methoden erschlossen werden, die ihm helfen, die spezifischen Schwierigkeiten in der Schule zu bewältigen. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, ist es notwendig, dass die Lehrer ein Repertoire an Unterrichtsmodellen und pädagogischen Strategien kennen und beherrschen sollten, die sie dann auf die verschiedenen Unterrichtssituationen anwenden können. Dies impliziert natürlich, dass auch weiterhin eine Handlungsorientierung und ein reflexiver Prozess mit einbezogen wird.

Im Hinblick auf die vorhergehend dargestellten theoretischen Ansätze der Lehrerbildung (vgl. III. Teil) ist es wichtig, dass die ländlichen Lehrer, auf die eigene Praxis zurückblickend, versuchen, ihren Unterricht zu reflektieren. Diese neue Perspektive des Lehrerhandelns, weg von wissenschaftszentriert-technokratischen Konzepten, hin zu erfahrungsnahen, personenbezogenen Lehr-Lernkonzepten, findet in den ländlichen Schulen ihre Berechtigung. Die Resonanz seitens der Lehrer auf diese Konzepte ist sehr positiv. (vgl. II. Teil) Um diese Konzepte umsetzen zu können, bedarf es aber personeller Unterrichtsunterstützung im Bereich der kontextuellen Erarbeitung didaktischer Materialien. Die von offizieller Seite angebotenen Unterrichtsmethoden sind in der Regel so weit von der gemeinschaftseigenen Kommunikationspraxis entfernt, dass sie im Alltag der Schüler keinen Niederschlag finden; in diesen Zusammenhang sind die Untersuchungen von Mazula (1995) einzureihen. Der Autor bringt zum Ausdruck, dass die Erziehung nicht als ein Adaptions- oder Anpassungsprozess von Wissensstrukturen angesehen wird, sondern eher als ein dialektischer Prozess, in dem die Bedeutung dieser

¹³⁸ Die Nichtbeachtung (in der Erziehungswissenschaft) dieser Formen des pädagogischen Wissens bewirkt nach Terhart (1993: 130) „die Erosion der natürlichen Selbst-Sicherheit der Laien-Erzieher,“ da die wissenschaftliche Perspektive keine neuen Sicherheiten auf der Handlungsebene vermitteln kann.

Strukturen aufgebaut wird. Sie wachsen mit dem persönlichen und individuellen Bewusstsein eines jeden Lehrers weiter. Dieser Vorschlag zielt in seiner erzieherischen Praxis auf die globale Bildung in den ländlichen Gebieten, in der das Alltagswissen und das Unterrichtswissen kontrastiert werden, um das Schulwissen mit der ländlichen Lebensform in Beziehung zu bringen. Diese Argumentation zeigt, warum die Lehrerbildung das wissenschaftliche Wissen in seiner Beziehung zum Ganzen darstellen sollte. Dies liegt auch darin begründet, dass die ländlichen Kenntnisse trotz ihrer Informalität nach wie vor als Bestandteil der Persönlichkeit und als Fundament für die Ausübung sozialer Kompetenzen angesehen werden. Daneben ist auch das schulische Wissen eine Quelle für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Gruppe.

Aufgrund der gegebenen Lehrersituation basiert ein wesentlicher Gedanke der herausgearbeiteten Perspektive auf einem Relationierungsversuch zwischen dem wissenschaftlichen Wissen, dem Alltagswissen und der beruflichen Praxis der Lehrer. Wenn Erziehung eine Praxis und der Lehrer ein praktisch reflexiver Professioneller ist, der über ein bestimmtes Wissen-Wie in Bezug auf die verschiedenen Kontexte und die spezifischen Charakteristiken der Lehrtätigkeit verfügt, dann wird er durch das Aneignen von pädagogischen didaktischen Strategien bzw. Methoden und durch die Reflexion fallgerecht und situativ handeln können. (vgl. Terhart 1992; Dewe 1996) Ein erfolgreiches Lehrerhandeln zeichnet sich dadurch aus, dass den Schülern ermöglicht wird, sich das Schulwissen anzueignen und dieses wiederum positionieren und mit ihrem ländlichen Wissen in Beziehung bringen zu können, um so eine Zäsur zwischen den verschiedenen Kenntnissen zu vermeiden.

Dieser Ansatz versucht einen Ausgleich zu schaffen zwischen den Bedürfnissen des Bildungssystems und den individuellen, sozialen und professionellen Bedürfnissen der Lehrer. Dennoch gibt es sichtbare Hindernisse, die die Aufnahme eines solchen individuellen Weiterbildungskonzeptes hemmen können. Hierzu zählen v.a. die mangelhaften Bedingungen für die Lehrer im Unterricht sowie die fehlenden didaktischen Materialien und Ressourcen.

5. Eine alternative Perspektive: Ein pädagogisches Handbuch

Anders als die vorigen Abschnitte, die sich auf die Bedeutung der ländlichen Lehrer und deren Wirkung in den ländlichen Gebieten bezogen haben, geht es in diesem Abschnitt um die Möglichkeiten, die für die Weiterbildung dieser Lehrer brauchbar sein könnten. Aus den empirischen und deskriptiven Forschungsbeiträgen (vgl. III. Teil) lassen sich

keine normativen Kriterien¹³⁹ dafür gewinnen, wie eine gute Schule oder eine gute Handlungsstrategie verwirklicht werden könnte, sondern diese Beiträge zeigen, welche kontextuellen Handlungsmöglichkeiten bzw. pädagogischen Konstellationen möglich sind. Innerhalb der wissenschaftlichen Debatte taucht zunehmend das Stichwort von der Notwendigkeit der personellen, reflexiven, gerichteten und praktischen Lehrerbildung auf. Hinter diesem Konzept steht u.a. ein praktisches Können, das zudem dadurch gekennzeichnet ist, dass es sich um ein zeit- und situationsbezogenes Wissen handelt. Es wird nur in konkreten Erziehungssituationen zur Anwendung gebracht. Allgemein betrachtet wird dann der Prozess der Aneignung beruflicher Handlungskompetenz durch wissenschaftliches Wissen und praktische Erfahrung, die parallel geschieht, angesehen. Mit Hilfe des Konzeptes der Selbstreflexion wird der Reflexionsprozess über den beruflichen Alltag angeregt. Dieses Konzept der Weiterbildung postuliert, dass die pädagogischen Alternativen für den Unterricht sowie die Reflexion über die Unterrichtspraxis zur Entwicklung und zur Kombination von didaktischen und pädagogischen Methoden und Strategien beitragen kann. Dabei werden auch die Charakteristiken der Schüler samt ihren spezifischen Bedingungen des kulturellen Kontextes mit in den Lernprozess integriert. (vgl. III. Teil)

Mein eigener pädagogischer Beitrag besteht in einem Handbuch für die Lehrerweiterbildung in den ländlichen Gebieten, mit dem Hauptziel, (in erster Linie) kohärente pädagogische Kompetenzen zu entwickeln. Dabei sollen die traumatischen Erlebnisse, welche die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in diesen Zonen durchgemacht haben, berücksichtigt werden. Hinsichtlich der finanziellen Schwierigkeiten des Landes wurde nach einem Modell mit geringen Kosten gesucht, das auf die Bedürfnisse der Lehrer ausgerichtet ist. Für die Benutzung des Handbuches ist auch keine technische Unterstützung einer Ausbildungsinstitution mit allen ihren Unkosten erforderlich. Mosambik hat zur Zeit nicht die wirtschaftlichen Voraussetzungen, um von einer Zukunft zu träumen, in der Tausende von motivierten und gut ausgebildeten Lehrern die Grundschulen auf dem Land betreuen. In der nahen Zukunft muss Mosambik mit den zur Verfügung stehenden Lehrern auskommen, und diese müssen die Zielgruppe der Weiterbildung sein.

Hinsichtlich der angeführten Merkmale (s.o.) zeigt sich, dass es zur Überwindung des schulischen Misserfolges auf eine methodische Umgestaltung der Lernprozesse ankommt. Der Lehrer soll grundsätzlich teilnehmerorientierte, teilnehmeraktivierende

¹³⁹ Diese Kriterien sind strittig, denn das große Problem der Erziehung ist ihre Beziehung zu der pädagogischen Handlung und zum pädagogischen Prozess und weniger das Vorhandensein oder nicht- normativer Kriterien.

und kommunikationsfördernde Unterrichtsmethoden anwenden, die die Persönlichkeitsmerkmale der Beteiligten mitberücksichtigen. Freilich sind die Lebenswelten in den ländlichen Gebieten dermaßen unterschiedlich zu der schulischen Welt, dass seitens der pädagogischen Praxis eine verstärkte kreative Lehrerqualifikation erforderlich wird, um eine überzeugende Balance zu finden. Für die pädagogische Arbeit der ländlichen Lehrer bedeutet dies daher, dass die Beziehung zwischen diesen unterschiedlichen Lebensformen gefördert werden soll, so dass das Wissen in den Köpfen der Schüler nicht fragmentiert wird. Von Bedeutung ist, das ländliche Wissen und in analoger Weise auch das Schulwissen nicht zu verherrlichen. Sie bereichern sich gegenseitig.

Diese pädagogische Position weist eine Ähnlichkeit mit den Positionen von Paulo Freire auf, die er in seinen ersten Arbeiten verteidigt: Die Art und Weise, wie die Leute Bedeutungen produzieren, die Welt verstehen und ihr alltägliches Leben erleben, werden als wichtige Elemente im Erziehungsprozess angesehen. Es gibt keinen übertriebenen Relativismus, keine naive Sicht der Potentialität dieses ländlichen Wissens im pädagogischen Prozess. In dieser Position werden die Beziehungen zwischen dem ländlichen und schulischen Wissen qualifiziert. Die Schüler lernen somit ohne Fragmentation mit ihrer eigenen Kultur umzugehen und sie haben Zugang zur zeitgenössischen wissenschaftlichen und technologischen Produktion. Sie lernen auch, dass sie eine Wirkung auf das Staatshandeln als Garant für eine demokratische Verhaltensform haben können. In diesem Sinne versucht man deutlich zu machen, dass die Erziehung mit der permanenten Spannung zwischen der ländlichen und der schulischen Welt umgehen muss.

5.1 Das Handbuch als ein Instrument der persönlichen Weiterbildung

Angesichts der Notwendigkeit, auf die komplexe berufliche Situation der ländlichen Lehrer (s.o.) eine adäquate Weiterbildungsmöglichkeit zu formulieren, wurde für diesen Zweck die personale Ausbildung gewählt, die mit Hilfe des Handbuchs durchgeführt werden kann. (vgl. Hargreaves 1995) Dieses gilt als „suplementäres“ pädagogisches Handbuch, das das Wissen der Lehrer ergänzen soll. Je nach Bedarf kann darauf zurückgegriffen werden, sei es alleine oder zusammen mit den Kollegen. Die Kapitel oder Module können in der Reihenfolge oder unabhängig voneinander gelesen werden. Die hier vorgestellten Überlegungen zum pädagogischen Handeln ländlicher Lehrer lassen sich auch als einen Versuch verstehen, bei der Problemlösung die Wahl von alternativen Wegen offen zu lassen. Dies dient der Individualisierung des Lernens und lässt Freiheit, damit jeder seinem biographischen Prozess bzw. Rhythmus folgend,

arbeiten kann. Diese individualisierte Ausgestaltungsmöglichkeit erlaubt es jedem Lehrer, seinen Weg im professionellen Lernprozess in Kontakt mit den Schülern und in Übereinstimmung mit den gesammelten Erfahrungen, finden zu können. So wird, ausgehend von der eigenen beruflichen Erfahrung, der Reflexion und den realen Problemen, ein Wissen-Wie eine professionelle Kompetenz aufgebaut, die zur Bewältigung des Schulalltages beitragen kann.

Die Dynamik zwischen Handlung und Reflexion sowie der Relationierungsprozess zwischen Praxis und Theorie machen den Motor des Lernprozesses aus, der zum Selbstvertrauen und zur Lernautonomie führen kann. Um diese Ziele erreichen zu können, soll dem Lehrer bewusst werden, dass es innerhalb der theoretischen und professionellen Wissensbereiche Wahlmöglichkeiten gibt, die eine adäquate professionelle und persönliche Bildung ermöglichen, so dass jeder Lehrer seine eigene professionelle Kompetenz aufbauen kann. Es wird davon ausgegangen, dass, wenn der Lehrer die drei Vorbedingungen das Wollen, das Wissen und die Reflexion in der Handlung verarbeitet, er über die notwendige pädagogische Kompetenz verfügt, so dass er mit den schulischen Schwierigkeiten adäquat umzugehen in der Lage ist.

Gemeinsam mit einer Gruppe von ländlichen Lehrern wurden fünf Module zum Selbststudium ausgearbeitet. Diese sind geprägt durch die Bedürfnisse dieser Lehrer, die kaum Gelegenheit hatten, ihre pädagogischen Kenntnisse in den Weiterbildungskursen von Ausbildungszentren zu aktualisieren. Die fünf Module wurden nach den folgenden Prinzipien zusammengestellt:

- Prinzip der Bedürfnisse. Die konkreten Bedürfnisse der Lehrer dienen als Grundorientierung des Modells.
- Prinzip der Module. Die Inhalte werden in Form von Ausbildungsmodulen ohne bestimmte Reihenfolge organisiert, so dass sie je nach individuellen Interessen der Lehrer bearbeitet werden können.
- Prinzip der Flexibilität. Das logische System der Organisation in Modulen passt sich an die Ausbildungsbedürfnisse an, was diese modulare Organisation flexibel macht.
- Prinzip der Reflexion. Die Reflexion als eine Haltung zur Förderung eines kritischen Urteils und einer forschenden Haltung des Lehrers.
- Prinzip der Beobachtung als ein regulierendes Element bei der Entscheidungsfindung.
- Prinzip der Schaffung (Kreativität) von alternativen Modellen. Man erwartet, dass der Lehrer aufgrund der neuen Impulse die Fähigkeit erwirbt, selbst neue geeignete Formen zu entwickeln, die auf seine Schulsituation abgestimmt sind.

Diese Prinzipien folgen keiner linearen Sequenz, sondern sind in einem spiralförmigen Entwicklungsprozess eingebunden, welcher innerhalb des Selbstbildungsprogramms einen Lernprozess ermöglicht und an der Entwicklung des reflexiven Unterrichts orientiert ist.

Die inhaltliche Zusammensetzung der Kapitel bzw. Module folgen einer eklektischen Lösung, in der verschiedene Modelle des Unterrichts integriert werden, die zu einer besseren Qualität des Unterricht führen sollen. Die Wahl der reflexiven praktischen Perspektive ist die Option, die in der aktuellen Situation einen effektiven Beitrag für die Verbesserung des pädagogischen Wissens der ländlichen Lehrer erwarten lässt. Diese Orientierung hat ein breites Anwendungsfeld gefunden. (vgl. Wellington & Austin 1996) Sie ist innerhalb eines Selbststudienprogramms für die Lehrer leicht verständlich, so dass man einen individuellen Erfolg innerhalb einer kurzen Zeitspanne erreichen kann. Zudem kann das Programm ohne große finanzielle Kosten umgesetzt werden. (vgl. Anhang)

Der herausgearbeitete Weiterbildungsmodus setzt vor allem auf die berufsbezogenen Qualifikationen ländlicher Lehrer, d.h. auf das pädagogische „Wie“. Dafür sind die vorgeschlagenen Lehr- und Lerneinheiten der Module auf fünf eingeschränkt. Sie sind subjekt- und lernzieleorientiert. (vgl. Oelkers 1996) Der zentrale Gedanke ist, dass sowohl die Materialien wie auch die pädagogischen Methoden und Alternativen für die jeweilige Wissensvermittlung geeignet sind. Der Lehrer, der in den kulturellen Kontext der Gemeinde eingegliedert ist, erwirbt durch die Praxis der Reflexion sich ergänzende Fähigkeiten, die ihm ermöglichen, Lösungen von realen und situationsbedingten Problemen adäquat durch das Wissen-Wie zu finden. Die Fähigkeit ist auch Resultat seiner Erfahrung, des neu angeeigneten pädagogischen Wissens, der Reflexion sowie der Interaktion mit den anderen Lehrern und mit der Gemeinde. Der Brennpunkt dieses Handbuchs liegt in dem Aufzeigen von pädagogischen Alternativen, Methoden und Techniken, die zum Ziel haben, die Kompetenzen und Fähigkeiten des Lehrers bei der Integration von verschiedenen Wissensformen und deren Anwendung bei konkreten Unterrichtssituationen im Klassenraum zu verbessern.

Die Bemerkung von Mazula (1995) in Bezug auf die Problematik der Beziehungen zwischen den verschiedenen Wissensformen verweist auf die Schwierigkeiten, mit denen die Lehrerausbildung konfrontiert ist. „So ist der wahrscheinlichste Fall, dass der Lehrer es auch nicht schafft, für den Schüler eine Brücke zwischen der anthropologischen Zeit, in der er seinen Alltag lebt, und der linearen Zeit aufzustellen, in der zum Beispiel das Fach Geschichte gelehrt wird“. (S. 210) Aus diesem Grunde soll man den Kontext nicht von dem Wissen trennen, was man lehrt, aber zugleich ist es auch der Grund, warum der Lehrer lernen muss, das Wissen von dem gewöhnlichen Kontext zu trennen, um es in andere Kontexte einzufügen, oder nach den Worten von Mazula, die Brücke zu bauen zwischen der Schulwelt und der Lebenswelt der Kinder.

5.2 Das pädagogische Handbuch für „Barfußlehrer“

In diesem Teil der Arbeit wird das ausgearbeitete Handbuch als individuelle Berufseignungsstrategie vorgestellt, welches insbesondere für die Lehrer ohne pädagogische Bildung bestimmt ist. Dabei ist zu betonen, dass bei der Planung nur die Komponente der pädagogischen Bildung berücksichtigt wurde, so dass es keinesfalls eine wissenschaftliche Vorbereitung auf die Fachgebiete ersetzen kann, da die allgemeine Ausbildung bzw. die inhaltliche, fachliche Bildung durch institutionalisierte Ausbildungswege bereits erworben wurde und erworben wird. Die zu lehrenden Fächer und die Bildungsebenen sind die Anwendungspunkte für dieses Handbuch. Die Berücksichtigung des kulturellen Kontextes der Schüler wird als eine wesentliche Bedingung für den Lernprozess angesehen.

Die Planung und Konzeption des Handbuches wurden auf der Grundlage der Idee des permanenten Suchens nach adäquaten pädagogischen Antwortmöglichkeiten auf die schulischen Anforderungen (s.o.) ausgearbeitet. Es lässt dem Lehrer einen großen Gestaltungsspielraum im Handeln. Diese Gestaltungsfreiheit ist, neben dem kommunikativen Handeln, dem Umgang mit den anderen Lehrern, Schülern und der Gemeinde, einer der wichtigen Faktoren, um den Anspruch des Brauchbaren zu realisieren. Denn die Förderung der kreativen Tätigkeit bei der Erschließung neuer didaktischer Materialien erfordert eine hohe Motivation und Selbständigkeit seitens der Lehrerschaft. Dies ist der Grund, warum der individuellen Entwicklung des Lehrers große Bedeutung beigemessen wurde.

In Anlehnung an die für diese Arbeit formulierten theoretischen Forschungsansätze (vgl. III. Teil) lassen sich, auf der Basis der Differenzierung, verschiedener Wissensformen, Handlungsmöglichkeiten für die Relationierung von Wissen und Können entwickeln. Auf den ländlichen Kontext übertragen heißt das, dass der Lehrer durch geeignete Formen der Vermittlung von „Inhalten“ eine bessere Aneignung seitens der Schüler erreichen kann. Denn neben der Vermittlung von Inhalten geht es gerade darum, wie diese Inhalte vermittelt werden können. Unter dieser Prämisse und im Rahmen des Machbaren im Mosambikanischen Kontext habe ich folgende praktische Schritte entwickelt:

1. Eine pädagogische Arbeit zu entwickeln, die daran orientiert ist, das Schulwissen zugänglich zu machen, durch die Auswahl von geeigneten pädagogischen Formen und Alternativen für die Wissensvermittlung, mit dem Ziel, dass die Schüler kein fragmentiertes Wissen erhalten.
2. Das Wissen in einer konkreten Form auszudrücken, das heißt, dass die Worte und Begriffe mit Beispielen anhand von konkreten Objekten erklärt werden müssen.

3. Der Unterricht soll innerhalb des bekannten Kontextes des Schülers mit vertrauten Elementen anfangen.
4. Nach Möglichkeit sollte das ländliche Wissen innerhalb des Unterrichtsprozesses einbezogen werden.

Dies bezieht sich auf die Schwierigkeit von Lehrern und Schülern, das erworbene Wissen außerhalb der Lernsituationen anwenden zu können. Die Schüler haben meist nur passive Schulkenntnisse, die sie als Antwort auf typische Schulfragen reproduzieren, die sie aber nicht exemplarisch anwenden können.

Das professionelle Handeln im Unterricht lässt sich nicht durch eine Aufstellung von Vorschlägen, die sich um eine Idee konzentrieren, beeinflussen. Es ist auch nicht allein von der Beobachtung der Praxis abhängig, sondern eher von einer Reflexion/Bewusstwerdung der Praxis, dem Nachdenken über das, was im Klassenraum vorging, in Bezug auf das, was geplant war und wie man das Lernmedium verändern kann, um die Kinder besser zu motivieren. Die Reflexionsforschung präsentiert eine Forschungsalternative für die Lehrer, die ihrem Emanzipationsstreben entgegenkommt. Die Rolle des Lehrers besteht darin, über die Kombination von Mitteln und Wegen zu entscheiden und diejenigen anzuwenden, die für einen bestimmten Schüler oder eine Gruppe von Schülern geeigneter erscheint.

Das Handbuch erlaubt eine Flexibilität im Hinblick auf den Umgang mit pädagogischen Alternativen, die ihrerseits durch andere Möglichkeiten (Module) ersetzt werden können, die aus den alltäglichen Erfahrungen, sowie aus den Reflexionen der Lehrer entstehen können. Diese Perspektive zeigt einen Weg zur integrativen Lösung, ohne dass Änderungen im Lehrplan selbst nötig sind. Wichtig ist die Entwicklung von geeigneten pädagogischen Alternativen, die eine Grundlage für einen konstruktiven Dialog zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Lehrern und Gemeinde bilden. Ziel ist es, dem Schüler den Erwerb von sozialen Fähigkeiten zu ermöglichen. Dieses Ziel wurde insbesondere im fünften Kapitel in Anlehnung an das Buch „Save the Child Foundation“ erarbeitet. Ohne Zweifel bin ich mir über die Grenzen dieser Arbeit bewusst, dennoch bin ich der Meinung, dass diese Initiative einen Anstoß für andere Perspektiven darstellen kann. Die theoretischen Bezugspunkte für den Aufbau des Handbuches liegen in der aktuellen Forschungsdebatte über die Professionalität von Lehrern. (vgl. III. Teil) Dabei wurden handlungsorientierte Forschungsansätze zugrunde gelegt. Die Module, die dafür ausgearbeitet wurden, werden nachfolgend zusammengefasst vorgestellt.

1. Das Modul „ Der kindliche Entwicklungsprozess“ präsentiert einige Betrachtungen über die Entwicklung des Kindes. Die Charakteristiken und Gewohnheiten der Kinder kennenzulernen ist hilfreich, um eine bessere Beziehung zu ihnen aufbauen zu können. Das Vorhaben besteht darin, Kenntnisse über existierende Unterschiede in der

Entwicklung des Kindes aufzuzeigen. Ferner wird die Interaktion zwischen internen und externen sozialen Faktoren samt ihren Auswirkungen auf den Unterricht gezeigt. Ganz bewusst folge ich dabei keiner spezifischen Entwicklungstheorie (wie z.B. der von Piaget, Vygotsky, Bandura, Bronfenbrenner, oder Bruner). Die Entwicklung des Kindes wird dargestellt, um ein Beispiel für die Beziehung von Erwerb und Aufnahme von Wissen zu geben. Parallel dazu soll gezeigt werden, dass es eine kontextuelle – kulturelle, soziale und familiäre Unterstützung gibt, die für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig ist. Dieses Modul konzentriert sich auf einige Betrachtungen über die Entwicklung des Kindes im Vorschul- und Schulalter. Nehmen die kognitiven Theorien einen zentralen Platz in vielen Ansätzen über die Entwicklung des Kindes ein, so versuche ich hier, diesen Gesichtspunkt zu ergänzen, indem die Rolle der sozialen und familiären Beziehungen berücksichtigt wird. All diese Einflüsse sind für die sozialen Beziehungen sowie für das Verständnis von sich selbst in einer sozialen Welt, in die die Kinder eingefügt sind, von zentraler Bedeutung.

2. Das Modul „Erziehungs- und Ausbildungsprozess“ präsentiert Betrachtungen über die Art und Weise, wie der Lernprozess abläuft. Diese Referenz hat als Stütze die reflexive Forschungsrichtung. Es ist die Anerkennung, dass der Klassenraum ein komplexer Raum ist, in dem viele Individualitäten (Kinder) mit verschiedenartigen Präferenzen und Geschicklichkeiten zusammen sind. Was sie verbindet, ist ein gemeinsames soziales Ziel. Es gibt keine perfekte Form, den Aspekt des Lernprozesses zu entwickeln, aber es gibt Faktoren, die berücksichtigt und auf die hingewiesen werden soll. Sowohl bei der Unterrichtsplanung wie bei der Organisation muss der Lehrer Entscheidungen fällen, die man zusammenfassen könnte als Antwort auf das „Warum-und-Wie“. Das Unterrichten ist ein menschlicher Interaktionsprozess, in dem die Haltungen und die zwischenmenschlichen Beziehungen ein fundamentales Element darstellen. Eine zentrale persönliche Dimension in der Handlung des Unterrichts ist das Entwicklungsniveau der Lehrer, ihre persönlichen Charakteristiken, ihr Stil und ihre Art und Weise der Weltanschauung, die die Lehrerrolle beeinflussen. Auf diese Weise wird der Lehrer ein „Sprachrohr“ (SNE 1983) des Unterrichts, da er den Unterricht konzipieren und führen muss. Ein klares Verständnis des Unterrichtsprozesses ist wesentlich, um pädagogische und didaktische Aufgaben zu organisieren. Bei dieser Ausbildungsperspektive steht die Rolle des Lehrers bei der Erforschung und Innovation des Unterrichtsprozesses im Mittelpunkt.

3. Das Modul „Betrachtung der Handlungsbereiche von Lehrern“ präsentiert die Rolle des Lehrers mit seinen Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb der Gemeinschaft. Ziel ist es, den Lehrer auf diese Aspekte aufmerksam zu machen, die mit dem kulturellen Kontext zusammenhängen. Die Multidimensionalität der Tätigkeiten des Lehrers zeigt die Bedeutung seiner Aufgabe innerhalb und außerhalb der Gemeinde. Oftmals übernimmt

der Lehrer die Rolle des Informationsvermittlers, des Ratgebers, des Freundes, und er gibt Beispiele für soziale Werte und Normen. Der Lehrer wirkt sowohl in den internen als auch in den externen Kontext der Schule ein. So wird auf die Anerkennung dieser Faktoren hingewiesen, welche die Arbeit des Lehrers beeinflussen und kennzeichnen. Vor allem wird die Beziehung Familie-Schule-Gemeinschaft hervorgehoben. Sie bildet einen Faktor, der sowohl die Schüler als auch die Schule und den Unterricht beeinflusst.

4. Das Modul „Lehr- und Lernmethoden“ beinhaltet eine Vielzahl pädagogischer Alternativen, die auf verschiedenen Kriterien des Unterrichtskontextes beruhen. So z.B. auf den Vortragsmethoden, der Diskussion, den Strategien zur Problemlösung, der Planung und Leitung von Tätigkeiten mit modifizierten Texten, den Strategien zur Formulierung von Fragen, dem individuellen Unterricht, dem Lernen durch Entdecken sowie der Organisation von Gruppenarbeit. Die Kunst des Unterrichtens besteht grundsätzlich darin, die geeignetste Beziehung zwischen dem Zugang zum Lernprozess des Schülers und den entsprechenden Interventionsformen zu finden. Diese ist freilich abhängig von den Lernzielen, dem Inhalt, den man vermitteln will. Im Handbuch wird ein Repertoire von Strategien dargestellt, von denen der Lehrer diejenigen auswählen kann, die sich am besten seinen Bedürfnissen anpassen lassen. Anstatt den Lehrer für einen bestimmten Typ von Unterricht oder Schule vorzubereiten, scheint es deshalb eher angebracht, das Spektrum von Kompetenzen und Perspektiven des Lehrers zu erweitern, wobei es ihm obliegt, auszuwählen, welche für die Umstände, in denen er wirkt, angemessen sind. So wird ein Rahmen von konzeptuellen Referenzen geschaffen, die es erlauben, verschiedene Perspektiven und pädagogische Orientierungen zu analysieren. Gleichzeitig stellt das Handbuch ein Instrument zur Analyse dar, das die Anwendungen von unterschiedlichen Unterrichtsmodellen auf konkrete Situationen erleichtert.

5. Mit dem Modul „Kinder mit emotionalen Schwierigkeiten“ ist vorgesehen, dass der Lehrer die verschiedenen Haltungen der Schüler und ihre Schwierigkeiten in der Schule analysieren und die Faktoren erkennen lernt, welche den Lernprozess der Schüler beeinflussen können. Es werden Strategien aufgezeigt, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen. Sie zielen darauf ab, dass sich die Lehrer bewusst werden und akzeptieren, dass es Unterschiede zwischen den Schülern gibt (hier sind die Schüler mit kriegsbedingten emotionalen Schwierigkeiten gemeint), und dass die Haltungen in Bezug auf die Akzeptanz durch die anderen Schüler auch etwas mit der geeigneten Vorbereitung des Lehrers zu tun haben könnten. Obwohl der Lehrer nicht immer in der Lage ist, bestimmte Probleme in der Entwicklung der Kinder zu diagnostizieren oder zu behandeln, sollte er zumindest die Anzeichen dafür erkennen, um die betroffenen Kinder weiterleiten und beraten zu können oder auch, um die pädagogischen Alternativen anzupassen.

6. Resümee

Die im Kontext der ländlichen Schulen beobachtete komplexe Situation lässt sich einerseits auf die Bildungsgeschichte, andererseits auf die Tätigkeitssituation der Lehrer zurückführen. Die geschichtliche Evolution des Bildungssystems in Mosambik zeigt eine eindeutige Anlehnung an die vorherrschende politische Tendenz. Insbesondere in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts wurde die Lehrertätigkeit zunehmend auch in den ländlichen Gebieten gefördert. Dies resultiert aus dem internationalen politischen Druck, der seitens der internationalen Gemeinschaft auf das autokratische politische System ausgeübt wurde. Gleichzeitig übte der Staat weiterhin die technische und administrative sowie die ideologische Kontrolle über die Schule aus. Die Lehrer waren die „Vollstrecker“ der erzieherischen Prinzipien, die im Schulapparat dieses Gesellschaftssystems mit autoritärem Charakter zur Anwendung kamen. Dieser Tatbestand bekam erst sehr spät, um das Jahr 1970, eine liberalisierende Wendung. Aufgrund der politischen Ereignisse war die Zeit aber zu kurz, um die notwendige Demokratisierung und Liberalisierung durchzusetzen. Nach der Unabhängigkeit im Jahre 1975 dauerten die inneren Kämpfe für eine demokratische Gesellschaft fast zwanzig Jahre und ließen das Land in einem sozial und wirtschaftlich kläglichen Zustand zurück. Die Neustrukturierung des Einparteiensystems zu einer mitbestimmenden Demokratie wurde erfolgreich durchgeführt. Dennoch bleiben auf der sozialen, wirtschaftlichen und ethischen Ebene noch schwerwiegende Probleme zu lösen. Mosambik durchlebt heutzutage eine soziale Krise, die extrem besorgniserregend ist. Die Hauptprobleme sind Kriminalität und Korruption, fehlender Respekt vor dem Leben und vor sich selbst sowie Mangel an Solidarität. Besonders dramatisch ist die Tatsache, dass die jüngeren Generationen ohne enge Bindungen aufwachsen, weil sie von ihren Familien, ihrer Gemeinschaft und von der Schule entwurzelt sind, und ein Makel an sozialer Integration vorliegt.

Ein wesentlicher Grund für die defizitäre pädagogische Praxis in der Schule sowie in der Lehrerbildung ist einerseits der schwere methodische Zugang der ländlichen Bevölkerung zur nationalen Sprache, andererseits das Fehlen an pädagogischen Strategien, die die gegensätzliche Kultur auffangen könnten. Da im ländlichen Kontext die Schule immer auch die Konfrontation mit einer fremden Kultur impliziert, stand die Frage nach adäquaten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten für Lehrer im Mittelpunkt dieser Arbeit. Es wurde versucht, die vorhandenen (Weiter)bildungsmaßnahmen zu erörtern und die Kriterien zu erarbeiten, die zu einem einschlägigen Konzept in der Lehrerbildung im ländlichen Kontext beitragen könnten.

Analysiert wurden charakteristische Beispiele der Bildungsmaßnahmen für die Weiterbildung ländlicher Lehrer. All diesen Beispielen ist gemeinsam, dass in ihnen stets Kontextualisierungsversuche deutlich werden. Die Ruralisierung der ländlichen Schulen bringt, wie dies auch in anderen Ländern der Fall ist, nicht das erhoffte soziale Gleichgewicht in der Region zustande. Statt dessen wächst die Abhängigkeit von den Städten immer weiter. Obwohl Schule als essentiell empfunden wird und sie zunehmend einen festen Platz in der Lebenswelt der ländlichen Bevölkerung einnimmt, ist die schulische Misserfolgsquote bzw. Abbrecherquote mit ca. 30% nach wie vor zu hoch.

Angesichts dieser Tatsache wird deutlich, dass die mangelhafte Qualität der Lehrerbildung sowie die unzureichenden Bildungsangebote die Entwicklung der Lehrerschaft blockieren. Dennoch haben die ländlichen Lehrer die Hoffnung, die Misserfolgsquoten ihrer Schüler durch die adäquate Aneignung pädagogischer Strategien verändern zu können.

Um diese Hoffnung verwirklichen zu können, wurde seit kurzem seitens der institutionellen Erziehungsstellen und seitens mosambikanische Erziehungswissenschaftler eine Bildungsdiskussion in Gang gesetzt, in der es um die Einbeziehung ländlicher Konzepte in die Schule geht. Die Erfahrungen mit ländlichen Schulen zeigen, dass es bei der Universalisierung der Schule nicht ausreichend ist, einzelne Aspekte zu kontextualisieren. Damit es zu einer für die ländlichen Lehrer kreativen Auseinandersetzung mit der Schule kommt, ist das kommunikative Handeln unabdingbar.

Als wesentlicher Beitrag für die Weiterbildung der ländlichen Lehrer wird das ausgearbeitete „Pädagogische Handbuch für Barfußlehrer“ genannt. Die Konzeption gründet auf die kommunikativen und reflexiven/bewusstwerdenden Prozesse der Lehrer. Mittels der individuellen Weiterbildungsprogramme kann eine neue Handlungsperspektive erschlossen werden, in der die Dialektik der verschiedenen Wissensarten Berücksichtigung findet. Auf diese Weise können kohärente Unterrichtsformen geschaffen werden. Die gewählte Form der individuellen Bildung im Sinne eines Programms zum Selbststudium für ländliche Lehrer, lässt eine kreative und soziale Wirkungsweise der Lehrer erwarten. Die Reflexion über das Wissen und das Lehren erlaubt es, einen Unterricht vorzubereiten, der an den Bedürfnissen der Schüler orientiert ist, wobei auch ihr individuelles Lernniveau berücksichtigt wird. Die verschiedenen pädagogischen Orientierungen und Strategien im Handbuch bieten eine umfassende flexible Anwendung in den vielfältigen schulischen und sozialen Kontexten.

Alle Weiterbildungsbemühungen sollten darauf ausgerichtet sein, dass die eigene Lebenswelt bzw. Kultur als Grundlage des Wissens betrachtet wird, um neue Elemente zu entwickeln, die die jeweilige Kultur bereichern können.

