

Die Entwicklung des Schulsystems in Äthiopien

Jana Zehle

1. Historischer Ablauf

Die Entwicklung eines Schul- und Erziehungswesens in Äthiopien ist mit der Implementierung des christlichen Glaubens 330 AD anzusetzen. Das formale Erziehungswesen lag noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich in der Hand der orthodoxen¹ Kirche und einiger Koranschulen.

Der Staat Äthiopien erregte in den letzten vierzig Jahren Interesse durch Nachrichten über einen blutigen Bürgerkrieg, kriegerische Auseinandersetzungen mit seinen Nachbarstaaten und verheerende Dürre- und Hungerskatastrophen. Äthiopien wurde bereits als Vielvölkerstaat beschrieben.

Wie konnte, wie kann sich unter diesen Bedingungen ein staatliches Schul- und Erziehungswesen entwickeln?

Welche Probleme stellen sich, welche Lösungen wurden gefunden bzw. müssen noch gefunden werden?

Wie eingangs erwähnt, liegen die Anfänge in einer traditionellen, kirchlichen Erziehung im orthodoxen Christentum, im Judentum und später auch im Islam mit jeweils unterschiedlichen regionalen Schwerpunkten. Gemeinsam ist diesen „religiösen Unterweisungen“, dass sie „... *conservative in thought and deed* ...“, sind, und die Kinder dazu erzogen werden, „... *quiet, polite, shy unquestioningly, obedient respectful*...“, zu sein; die Methodik „... *at all levels is based on repetition and memorization*...“ (Teshome Wagaw 1979, 23).

Den „Markstein moderner Erziehung“ in Äthiopien setzt die Eröffnung der Menelik II Schule in Addis Abeba 1908. Die folgende Beschreibung der Entwicklung des Schul- und Erziehungswesens ist in fünf Phasen unterteilt:

1.1 Die Vorkriegsphase (1908-35)

1.2 Die Phase der italienischen Besetzung (1935-41)

1.3 Die Nachkriegsphase (1941-74)

¹ Die äthiopisch-orthodoxe Kirche hat mit anderen orthodoxen Kirchen, z.B. mit der griechisch-orthodoxen Kirche, wenig gemein. Im vierten Jahrhundert wurde das Christentum unter dem aksumitischen König Ezana Staatsreligion. Zu dieser Zeit wanderte eine Gruppe vertriebener syrischer Mönche in Äthiopien ein und trug zur Etablierung der monophysitischen Lehre Christi bei. Die Lehre hebt die nur göttliche Natur Christi und die Reinheit der Jungfrau Maria hervor. Die im Gegensatz zum monophysitischen Glauben stehenden Dyophysiten, z.B. die griechisch-orthodoxen und die katholischen Christen, sehen in Christus göttliche und menschliche Eigenschaften vereint. In Konsequenz akzeptierte die äthiopisch-orthodoxe Kirche die Beschlüsse des vierten ökumenischen Reichskonzils (Chalkedon 451) nicht. Als monophysitisch, bzw. nicht-chalkedonisch sehen sich noch die koptische, die armenische, die syrische und die indische (Thomas-)Kirche an.

1.4 Die Phase der Revolution (1974-91)

1.5 Die Postrevolutionäre Phase (seit 1991)

1.1 Die Vorkriegsphase

Unter der Regentschaft Kaiser Menelik II entwickelte sich zum ersten Mal in Äthiopien die Idee, dass das Schul- und Erziehungswesen in den Aufgabenbereich des Staates fällt. Die Verantwortung hierfür übergab Menelik II Lehrern aus Ägypten, namentlich dem koptischen² Professor Hanna Saleb (vgl. Mayrhofer 2001, 140). Mit diesem „diplomatischen Schachzug“ konnte Menelik II den Widerstand der orthodoxen Kirche gegenüber einer möglichen religiösen Bedrohung bremsen, „... *minimize the fear that foreign teachers might engage in religious propaganda...*“, (Teshome Wagaw 1979, 31).

Gleichzeitig begannen ausländische Missionare im Land Schulen zu eröffnen.

Unter Kaiser Haile Selassie I wurde eine vierjährige Grundschule, finanziert durch eine Schulsteuer, und eine vierjährige weiterführende Schule eingerichtet. Die Einrichtung eines staatlichen Schul- und Erziehungswesens wurde von großen Teilen der Bevölkerung als „*useless luxury*“ (vgl. Mayrhofer 2001, 144) aufgefasst. Hinter dieser Auffassung stand und steht ein noch bis heute gültiges Problem, dass Kinder ihren Anteil zum Familienhaushalt beisteuern, sowohl durch ihre praktischen Tätigkeiten als auch durch finanzielle oder materielle Beiträge, die sie in sogenannter „daily labourwork“³ erwirtschaften. Vor allem Mädchen tragen die Hauptlast in der täglichen Verrichtung des Haushaltes. Ein staatliches Schul- und Erziehungswesen damals wie heute muss sich also den Forderungen stellen:

- 1) Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die (auch) im Alltagsleben von Bauern und Landarbeitern (ca. 82 % der Bevölkerung) einsetzbar sind und
- 2) den erworbenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens auch außerhalb der Schule Anwendungs- und Trainingsmöglichkeiten zu bieten.

1.2 Die Phase der italienischen Besetzung (1935-41)

Seit 1912 unterstand das Erziehungswesen in Italiens Kolonien dem Ministerium für Kolonien. Das Erziehungsministerium und das Finanzministerium nahmen beratende

² Die koptisch-orthodoxe Kirche geht auf das alexandrinisch-ägyptische Christentum der Spätantike zurück. Ihr Begründer ist noch im ersten Jahrhundert der Evangelist Johannes Marcus. Wie die äthiopisch-orthodoxe Kirche ist die koptisch-orthodoxe Kirche eine nicht-chalkedonische, monophysitische Kirche.

³ Daily labour work bedeutet frei aus dem Englischen übersetzt Tagelöhner und umfasst all jene entgeltlichen Tätigkeiten, die keine Berufsausbildung voraussetzen. In Äthiopien zählen zu den daily labour workern insbesondere die Schuhputzer, Straßenverkäuferinnen und Straßenverkäufer mit ihren „Bauchläden“, Kinder und Jugendliche, die ihre Arbeit als Wächterinnen und Wächter für parkende Autos anbieten, und Mädchen und Frauen, die Feuerholz sammeln.

Funktionen ein. Nach der Besetzung Äthiopiens im Mai 1936 durch italienische Truppen unter Marschall Badoglio wurden alle bis dahin eingerichteten staatlichen Schulen geschlossen und auch die Schulen kirchlicher Trägerschaft erfuhren scharfe Reglementierung. Italienische Soldaten und wenige äthiopische Bürger, insbesondere Nonnen und Priester, wurden als „Hilfslehrer“ ausgebildet. Gemeinsam mit italienischen Pädagoginnen und Pädagogen, insgesamt 79 Fachkräfte, wurden ca. 4000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Der Unterricht wurde in italienischer Sprache erteilt und vornehmlich zu politischen Zwecken missbraucht, so z.B. war der faschistische Gruß obligatorisch. Zahlreiche Menschen, junge Intellektuelle, wurden hingerichtet, „... 75 % of the young graduates, young intellectuals who were to have been the administrators and technicians of modern Ethiopia were murdered...“ (Pankhurst in Teshome Wagaw 1979, 48). Sylvia Pankhurst bilanziert den Einfluss der italienischen Besatzung für die Entwicklung des Schulsystems in Äthiopien wie folgt: „During the Italian occupation the schools of Ethiopia were closed and all genuine education for the Ethiopian terminated...The educational system suffered a terrible setback as a result of the Italian occupation...“ (Pankhurst in Teshome Wagaw 1979, 45).

1.3 Die Nachkriegsphase (1941-74)

Mit der Befreiung Äthiopiens durch die alliierten Truppen wurde das Schul- und Erziehungswesen nach europäischem Vorbild „wiederbelebt“. Mit der Unterzeichnung des Britisch-Äthiopischen Vertrags vom 31. Januar 1942 verpflichtete sich der äthiopische Staat, britischen Beratern auch im Bildungssektor Einfluss zu gewähren. Neben den wieder geöffneten staatlichen Schulen wurden zahlreiche private Schulen, ebenfalls von ausländischen Organisationen, gegründet, zum Beispiel die heute noch existente Sandfordschool. Mit dem „Anglo-Ethiopian-Agreement“ von 1944 verlor Groß-Britannien seinen immanenten Einfluss auf die Politik Äthiopiens; Schweden und die USA übernahmen viele der Aufgaben und Privilegien.

Auch während der „Derg-Zeit“ (s. 1.4), in der vor allem die Sowjetunion, Kuba und die DDR das (bildungs-)politische System Äthiopiens steuerten, blieb der Einfluss westlicher Berater durch nationale und internationale Organisationen (SIDA, UNICEF, UNESCO, Weltbank) präsent. Tekeste Negash beschreibt das Verhältnis zwischen der Weltbank und den „sogenannten Entwicklungsländern“ mit einer alten englischen Spruchweisheit: „*He who pays the piper calls the tune.*“ (Tekeste 1996, 27). Sein abschließendes Urteil bezogen auf das Schul- und Erziehungswesen lautet: „*We have seen that aid and credits were extended first by the United Kingdom later by the United States...has caused teachers and students alike to*

see education as a matter of securing certificates.” (Tekeste 1996, 146). „Die Politik der Zertifikate und Abschlussprüfungen” bestimmt bis heute bereits vom Primarschulbereich beginnend das Schul- und Hochschulwesen Äthiopiens. Die Ignoranz der Verantwortlichen in der Bildungsplanung gegenüber den verschiedenen Ethnien war und ist ein gravierendes Problem: „...with the educational system which was installed after 1941 they [the over 90 ethnically groups] were either excluded or substantially disadvantaged in education... “ (Mayrhofer 2001, 148).

1.4 Die Phase der Revolution (1974-91)

Auf die revolutionären Regierungsübernahme durch den PMAC (Provisional Military Administration Council, amharisch: Derg) folgte im Dezember 1974 die „Development through Cooperation“-Kampagne (amharisch: semetscha): mehr als 5600 Lehrerinnen und Lehrer, Studentinnen und Studenten, Oberstufenschülerinnen und -schüler, Politiker, Staatsdiener und 1000 Soldaten waren an dieser Literarisierungskampagne aktiv beteiligt, an deren Erfolg im Nachhinein Zweifel geäußert werden. Ein Kritikpunkt ist, dass die Alphabetisierung der Bevölkerung ausschließlich auf Amharisch erfolgte und somit für einen Großteil der Bevölkerung eher ein Fremdsprachenlernen als einen Schriftspracherwerb bedeutete. Durch hohe Kosten im Verteidigungshaushalt aufgrund anhaltender Bürgerkriege im Norden des Landes und der Invasion Somalias 1977 / 78 konnten die gesetzten Ziele im Bildungssektor, zum Beispiel Bau von Schulen, Produktion und Verteilung von Lehr-Lernmaterialien oder die Erweiterung der Lehrerausbildung unter dem Derg-Regime nur begrenzt realisiert werden.

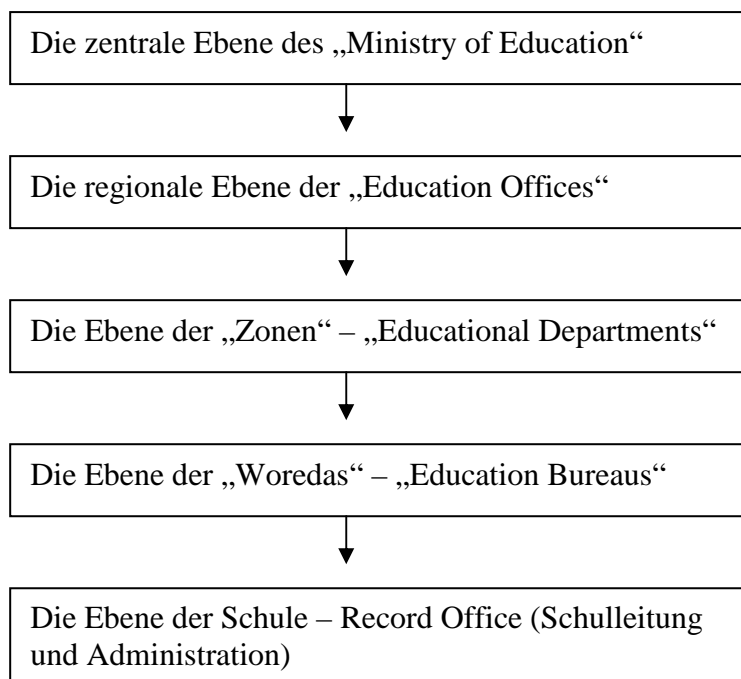
1.5 Die Postrevolutionäre Phase (seit 1991)

Unter der Regierung der „Federal Democratic Republic of Ethiopia” wurde im April 1994 „A New Education and Training Policy“ deklariert. Einige Reformen betreffen die Einführung der achtjährigen Primarschule, unterteilt in zwei Zyklen 1) „Grade 1-4 Basic Education“ und 2) „Grade 5-8 General Education“, sowie die verbindliche Festlegung Nationaler Examen für die Klassen acht und zehn zwecks Selektion für die weiterführenden Schulen („General Secondary Education Grade 9+10“ und „Senior Secondary Education Grade 11 + 12“) (vgl. MoE, Education and Training Policy, Addis Ababa 1994). Neben den staatlichen – „government schools“ – gibt es halbstaatliche – „public“ – und private Schulen. Durch den Ausbau des „Shift-Systems“ soll die Versorgung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler durch Unterrichtung am Vor- oder am Nachmittag gewährleistet werden.

Eine vollständige Neubearbeitung des Curriculums war für das Jahr 2000 geplant, nach Auskunft verschiedener Vertreter des MoE und des Higher Education Office sollte das aufgearbeitete Curriculum Ende des äthiopischen Kalenderjahres (September 2004) erscheinen, d.h. die Phase der mehrjährigen Revision und Evaluation soll dann beginnen. Unter Punkt 1.3: Nachkriegsphase, wurde von Mayrhofer auf das Problem hingewiesen, die verschiedenen Ethnien bei der Bildungsplanung gleichmäßig zu berücksichtigen. Von den mehr als 90 verschiedenen ethnischen Gruppen des Landes haben 21, vereinzelt, begonnen, die eigene Sprache als Unterrichtssprache zu nutzen, Unterrichtsmaterialien in den jeweiligen Sprachen existieren jedoch oft nicht.

Das Schul- und Erziehungswesen gliedert sich in fünf Ebenen:

Die Ebenen des Schul- und Erziehungswesens



Aus dieser hierarchischen Unterteilung resultiert u.a. auch die Schwierigkeit, dass Entscheidungen, die auf zentraler Ebene getroffen, von Vertretern auf niedrigerer Ebene nicht verstanden und folglich nicht korrekt ausgeführt werden.

Zu den hervorstechenden Problemen, mit denen sich das Schul- und Erziehungswesen heute konfrontiert sieht, zählen eine niedrige Einschulungsrate, hohe Klassenfrequenzen, ineffizientes Schulmanagement, ein Ungleichgewicht in der ländlichen und städtischen Unterrichtsversorgung, niedrige Unterrichtsqualität, die sich unter anderem in einer hohen „Grade Repetition-Rate“ und „Dropout-Rate“ manifestieren.

Exkurs:

Da die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit inhaltlichen Überlegungen und Schlussfolgerungen der Forschungsarbeit eine zentrale Rolle spielt, soll diese kurz referiert werden:

Nach erfolgreichem Abschluss der Klasse zehn, werden in Äthiopien die Studentinnen und Studenten für die einjährige Ausbildung zur Primarschullehrerin und zum Primarschullehrer für die Klassen eins bis vier (first cycle) zugelassen. Tatsächlich beträgt die Ausbildungszeit sieben Monate. *„Research has shown, that at present teachers in Ethiopia are weakest at practical teaching using student-centred methods.“* (MoE 2003, 11) Daher sieht die Ausbildung zukünftig vier Praktika, zwei Blockpraktika von zwei bzw. vier Wochen und zwei parallel zu den Vorlesungen laufenden Unterrichtshospitationen vor. Die Ausbildungsinhalte des Studiums beinhalten:

Für den Bereich Unterrichtspädagogik:

- PS I Teaching in the Ethiopian Context
- PS II General Methods of Teaching
- PS III Child Development and Support
- PS IV Special Educational Needs
- PS V Professional and Topical Issues

bzw. für die Unterrichtsfächer:

- Teaching Languages
- Teaching Maths
- Teaching Environmental Science
- Teaching Aesthetics and PE (vgl. MoE 2003, 27, 28).

Bei einem Stundenplan von 35 Semesterwochenstunden, die Praktika ausgenommen, ist fraglich, wie die genannten Studieninhalte tiefgründig erlernt werden können.

Die verantwortlichen Personen im Ministerium haben in ihrem – noch theoretischem – Curriculumentwurf für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern konstatiert, dass der Anfangsunterricht bedeutsam ist: *„In view of the crucial importance of early years education, much more investment should be put into 1st Cycle education...“* (MoE 2003, 11). Mit der geplanten Implementierung des Pflichtkurses PS IV Special Educational Needs in die allgemeine pädagogische Ausbildung, soll eine bislang vernachlässigter Schülerinnen- und Schülerpopulation bzw. ein vernachlässigter Bereich Berücksichtigung finden. Bis dato handelt es sich um noch theoretisch formulierte Ziele, die in der Praxis ihre Umsetzung noch finden müssen.

Primarschule auf dem Land SNNPR



2. Das Lernmodell für staatliche Primarschulen in Äthiopien

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf das formale Lernen, das hierarchisch und chronologisch in Institutionen, wie den äthiopischen staatlichen Primarschulen, organisiert ist „*In a typical class in Ethiopia, the teacher is at the centre of teaching-learning process. He/she sets the parameter of “right” and “wrong”...*” (Simon Gebremedhin 1998, 323). Simon Gebremedhins Zitat belegt, dass die Lehrperson im äthiopischen schulischen Kontext eine zentrale, eine führende Position beansprucht. Sie steuert ausschließlich den Lehr-Lernprozess, ist Quelle des Wissens und setzt die Parameter „richtig“ und „falsch“. Die Schülerinnen und Schüler lernen in einer sehr stark vorstrukturierten Lernsituation, die einzelnen Lernfortschritte sind durch die Lehrerin oder den Lehrer genau vorgegeben und bei jedem Lernschritt bleibt abzuwarten, ob er als richtig oder falsch bewertet wird. Eine solche Lernform umfasst die Muster des operanten Konditionierens bzw. des instrumentellen Lernens (vgl. Edelmann 2000, 32), es handelt sich um ein mechanisches Lernen bzw. um das Lernen I (vgl. Bateson in Werning 96, 93). Charakteristisch für das instrumentelle Lernen ist, dass die Konsequenzen, die dem Verhalten folgen, über dessen zukünftiges Auftreten entscheiden. Wenn ein Verhalten eine positive Verstärkung erfährt, dann tritt es wieder auf. Ein Verhalten ist gewohnheitsmäßig, bzw. automatisiert. Instrumentelles Verhalten impliziert Anpassungsprozesse auf Seiten der Schülerin oder des Schülers, ist somit situationsabhängig und ein Transfer des Gelernten auf neue Situationen ist nur begrenzt möglich. Die Funktion der Lehrerin oder des Lehrers beim instrumentellen Lernen, und diese Funktion wird auch in den Unterrichtssituationen an den äthiopischen staatlichen Primarschulen beobachtet, besteht in der direkten Instruktion.

Das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson ist durch absoluten Gehorsam als Zeichen des Respekts gekennzeichnet, „...*The children's respect for the authority of these specific adults [teachers] and their right to distribute punishment and rewards seemed to be great...*” (Polluha 2004, 94). Positive und negative Verstärkung bestimmen das Unterrichtsgeschehen und damit in weitem Maße auch den Lernerfolg, wie durch die Studie von Rosenthal und Jakobsen (1971) für die negative Verstärkung eindrücklich nachgewiesen wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer werden nicht nur als Autorität gefürchtet und als Quelle des Wissens und Vermittlerin oder Vermittler dieses Wissens angesehen, darüber hinaus, „...*teachers were considered to be close kin, the older ones like fathers and mothers, and the younger ones like sisters and brothers.*“ (Polluha 2004, 116). Nicht nur die – extremen – Rollen und hierarchischen Strukturen sind festgelegt, auch Denken und Handeln erfolgt in Normen. Diese extern festgelegten Normen werden als legitim anerkannt und dürfen nicht kritisch hinterfragt werden. Hierarchie und Gleichberechtigung sind entsprechend nicht zwei unvereinbare Konzepte, denn an Gleichberechtigung wird als ein „lehrer Wert“ geglaubt. Gleichberechtigung so verstanden hat nichts mit der Verteilung von Ressourcen gemein (vgl. Louis Dumont in Polluha 2004, 94ff). Hierarchien sind flexibel. Die äthiopische Geschichte belegt, dass Könige und Staatsoberhäupter ihre Positionen stets erkämpften. Modellhaft wird den Schülerinnen und Schülern suggeriert, dass sie sich durch harte Arbeit – und etwas Glück – eine erfolgreiche Zukunft gestalten können. Dieser optimistische Blick in die Zukunft, eine Vielzahl von Schülerinnen und Schüler äußern als Berufsvorstellung, dass sie Arzt werden wollen, ist für die Forscherin während der Durchführung der Interviews immer wieder erstaunlich. Der obige knappe „kulturanthropologische Exkurs“ ist wichtig für ein Verständnis der Unterrichtsinteraktion, der Unterrichtsmethoden und des dahinter stehenden, durch das instrumentelle Lernen charakterisierte, Lernmodells. Wie bereits ausgeführt, hat das formale Lernen in äthiopischen Staatsschulen seinen Ursprung in der religiösen Unterweisung durch die äthiopisch-orthodoxen Kirche und durch die Koranschulen. „*The purpose of church education is not to extend man's understanding of the world but rather to lead men to accepting the existing order of things as it is to preserve whatever has been handed down through the years and in turn to pass it on unchanged to the next generation.*” (Teshome Wagaw 1979, 27). Ein stabiler Wissenskanon wird von einer Generation zur nächsten überliefert. Wissen ist nicht dynamisch oder von einer Person individuell konstruiert. Idealerweise erfolgt die Vermittlung und Aneignung des Wissens durch Memorisierung, Imitation und Wiederholung. Dieses sind auch heute noch die dominierenden Unterrichtsmethoden und erwarteten “Fähigkeiten” an

äthiopischen Staatsschulen, „ ...*they* [the students] *are required to demonstrate their powers of memory and not their skills in processing that knowledge. The product is important, the process of arriving at the product is not...* ” (Plass 1998, 310) . Zwar werden in den vom Erziehungsministerium herausgegeben Richtlinien „Partizipation“, „Aktives Lernen“ und „Schülerzentrierung“ als Leitprinzipien genannt (vgl. MOE: National Curriculum; Guideline Addis Ababa 2003), in der Unterrichtspraxis lässt sich die Umsetzung dieser Leitlinien, die eher den Modellen des entdeckenden Lernens (kognitives Lernen) oder des Handelns und Problemlösens entspringen, nur sehr selten beobachten. Mitunter erfährt ihre unterrichtspraktische Umsetzung auch eine Bedeutungsverschiebung: Partizipation bedeutet im äthiopischen schulischen Kontext, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehren aufmerksam zuhören, gegebenenfalls Verständnisfragen stellen (dürfen); von ihnen wird erwartet, dass sie ihre Aufgaben gewissenhaft erledigen und die an sie adressierten Fragen korrekt beantworten. Die Antworten wiederum werden als Beleg dafür angesehen, ob der Lerninhalt behalten wurde oder nicht. Eine Untersuchung von Seime Kebede belegt, „...*that the bulk of question (94%) raised by instructor are all recall questions (i.e. knowledge, comprehension and application) that emphasised rote learning and that required short answers...*” (Seime 2002, 1). Polluha fasst die Unterrichtsaktion wie folgt zusammen: „*All motion, all initiatives were expected to come from the teachers and good, participating students should re-act to these stimulants... What actually happened was that teachers lectured to these students...*” (Polluha 2004, 117).

Primarschule in Addis Abeba



3. Literatur:

EDELMANN, Walter: Der Lernbegriff. In: Lernpsychologie, Weinheim 2000 (6)

MAYRHOFER, Wolfgang: The history of education in a (nearly) forgotten country: The case of Ethiopia. In: Wartenberg, Dieter; Mayrhofer, Wolfgang (Hrsg.): Education in Ethiopia, Hamburg 2001

MOE (Ministry of Education): A National Curriculum Guideline for Pre-service Teacher Education Programmes TESO, Addis Ababa, January 2003

PLASS, Hillary: The learner centred classroom. In: IER, AAU: Quality Education in Ethiopia visions for the 21st century, Addis Ababa 1998

POLUHA, Eva: The Power Of Continuity – Ethiopia through the eyes of its children, Uppsala 2004

SEIME Kebede: An Exploration of the Relationship among types of teachers questions, students proficiency and wait time: A case study. In: The Ethiopian Journal of Education Volume XXII Number 2 (December) (IER), Addis Ababa 2002

SIMON Gebremedhin: Individualised Instruction in Ethiopian Schools. In: Quality Education in Ethiopia visions for the 21st century, Addis Ababa 1998

TEKESTE Negash: Rethinking Ethiopia. Nordiska Afrikainstitutet, Uppsala 1996

TESHOME G. Wagaw: Education in Ethiopia Prospect and Retrospect, Michigan 1979

WERNING, Rolf: Das sozial auffällige Kind, Münster 1996 (2)