

Castiano, José P.

Bitte, denkt und handelt nicht ethnisch! Wie die mosambikanische Bildungspolitik für die Entwicklung einer "nationalen" Kultur beizutragen versucht. Eine kritische Bilanz seit der Unabhängigkeit Mosambiks

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 4, S. 21-26



Quellenangabe/ Reference:

Castiano, José P.: Bitte, denkt und handelt nicht ethnisch! Wie die mosambikanische Bildungspolitik für die Entwicklung einer "nationalen" Kultur beizutragen versucht. Eine kritische Bilanz seit der Unabhängigkeit Mosambiks - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 4, S. 21-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63394 - DOI: 10.25656/01:6339

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63394>

<https://doi.org/10.25656/01:6339>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

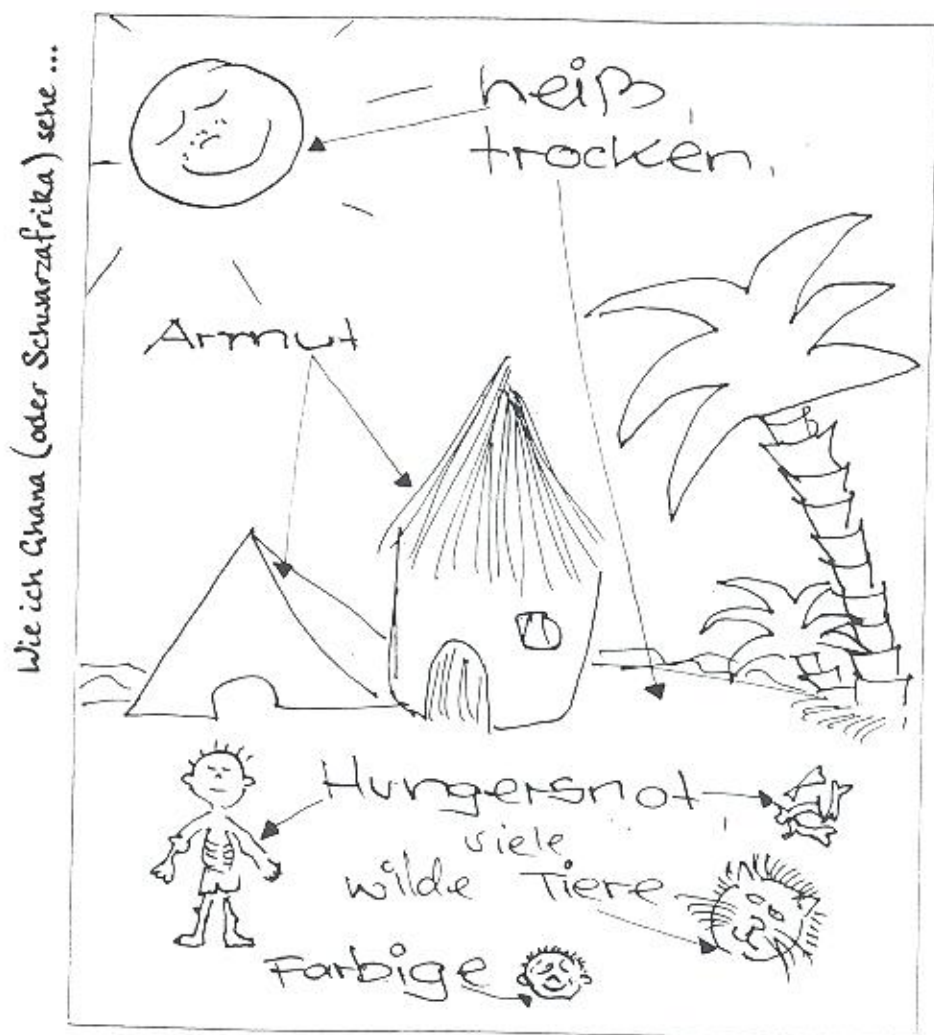
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fremdheit



Aus dem Inhalt:

- Fremdheitserfahrung in der sozialen Arbeit und Pädagogik
- Globale Zusammenhänge aus der Sicht von Jugendlichen
- Jugendliche und „Dritte Welt“
- Interkulturelles Lernen, Migration und soziale Wahrnehmung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang Dezember **4** 1997 ISSN 0175-0488D

- | | | |
|----------------------|-----------|---|
| Cornelia Giebeler | 2 | Fremdheitserfahrung als methodisches Verfahren der Kulturanalyse in der sozialen Arbeit und Pädagogik |
| | 8 | Die Schweiz, die Entwicklungsländer und globale Zusammenhänge aus der Sicht von Jugendlichen |
| Wulf Schmidt-Wulffen | 10 | Jugendliche und „Dritte Welt“: Bewußtsein, Wissen und Interessen |
| Renate Nestvogel | 15 | Interkulturelles Lernen, Migration und soziale Wahrnehmung |
| José P. Castiano | 21 | Bitte, denkt und handelt nicht ethnisch! |
| Gerd Conradt | 27 | Ünäjis: „Love Parade und Edelweiß“ |
| Zeppelin | 31 | Banaue Dreams |
| | 32 | Leserbrief |
| | 33 | Rezensionen |
| Sammelrezension | 39 | Kinderpornographie und Kinderprostitution |
| | 42 | Kurzrezensionen |
| | 46 | Unterrichtsmaterialien |
| | 49 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingen; Barbara Toefer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toefer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische(r) Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** © Wulf Schmidt-Wulffen. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688

Zusammenfassung: Afrikanische Bildungssysteme haben nicht nur das Problem, einheimische kulturelle Ausdrucksformen (Sprachen, religiöse Glaubensvorstellungen, moralische Werte, Tanz und Musik, Kunst, herkömmliches Handwerk und Landwirtschaft, Gesang, Sprichwörter und das Nachdenken über die Natur, den Mensch und die Gesellschaft) vertiefend und anregend in den Lerninhalten für die Sozialisation der Schüler umzusetzen, sie stehen angesichts der Existenz unterschiedlicher Kulturkontexte und Völkertraditionen innerhalb ein und desselben Landes auch vor dem bildungspolitischen Problem, an welchen Traditionen sich die Lerninhalte an den Schulen orientieren sollen. Wie die mosambikanische Bildungspolitik im Kontext des Prozesses der Nationenwerdung mit dem letztgenannten Problem umgegangen ist, zeigt dieser Aufsatz.

Die Bildungspolitik¹ in Mosambik steht seit der Unabhängigkeit des Landes (1975) vor dem Dilemma, entweder die vermeintlichen und wirklichen „Differenzen“ zwischen den Kulturkontexten oder das „Gemeinsame“, d.h. das, was alle Bewohner des Landes als „Mosambikaner“ unabhängig von ihrer sprachlich-ethnischen Zugehörigkeit ausmacht, im Unterricht zu betonen. Hierzu stelle ich die Behauptung auf, daß es der mosambikanischen Bildungspolitik in erster Linie bisher darum ging, das vermeintliche kulturell „Gemeinsame“, also eine „nationale Kultur“, durch die soziale Instanz Schule zu fördern.

1. Die unterschiedlichen Kulturkontexte in Mosambik

Die Multikulturalität der mosambikanischen Gesellschaft ist an der Existenz von unterschiedlichen *Kulturkontexten*² zu sehen. Diese „Komplexität des kulturellen Universums“ - so Brazão Mazula (1993, 147) - prägt das Denken und Handeln der Kinder vor und in der Schulzeit. Daher ist es nötig, diese Vielfalt kurz zu beschreiben. Die Plurikulturalität wird anhand der Sprachenvielfalt, der unterschiedlichen (bedingt durch die unterschiedlichen ökonomischen Rahmenbedingungen) Relevanz der Schule für die Kinder und Eltern und der Existenz verschiedener Glaubensgemeinschaften beschrieben.

Sprachenvielfalt: Obwohl Sprachwissenschaftler in der *sprachlichen Eingruppierung* der mehr als 15 Millionen Mosambikaner (1994) nicht übereinstimmen, schätzt NELIMO (1989, 8), eine Sprachforscherguppe der Universität Eduardo Mondlane, daß etwa 20 Sprachen (Kiswahili, Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Ekoti, Elomwe, Echuwabo, Cinyanja, Cisenga, Cinyngue, Cisena, Cishona, Xitswa, Xitsonga [Xichangana], Bitonga, Cicopi, Xironga, Swazi und Zulu) gesprochen werden. Diese Sprachen untergliedern sich in eine Vielzahl von Dialekten und differieren im Hinblick auf ihre

José P. Castiano

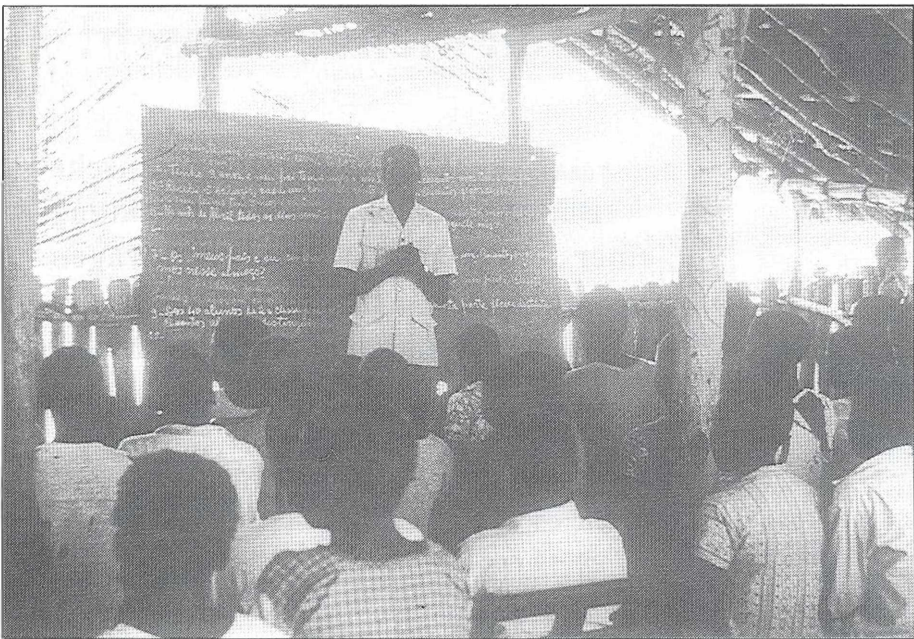
Bitte, denkt und handelt nicht ethnisch!

Wie die mosambikanische Bildungspolitik für die Entwicklung einer „nationalen“ Kultur beizutragen versucht. Eine kritische Bilanz seit der Unabhängigkeit Mosambiks.

regionale Verbreitung und die Anzahl der Sprecher. Während Emakhuwa z.B. von etwa 3,3 Mio. (22,1 %) Mosambikanern gesprochen wird, hat Cisena etwa eine Million (6,6%) Sprecher und Echuwabo 664 Tausend (4,4 %) (NELIMO 1989, 42 u. 50). Die linguistischen Grenzen entsprechen weder den internationalen Staatsgrenzen noch den inneren mosambikanischen Verwaltungsgrenzen (Provinzen, Distrikte). Beispielsweise lebt eine Minderheit der Nyanjas in der Provinz Niassa, die Mehrheit hingegen im Nachbarland Malawi. Ähnliches gilt für die Swazi in der Provinz Maputo an der Grenze zu Swasiland. Während in den Provinzen Nampula und Gaza je eine einheitliche Sprache gesprochen wird (Emakhuwa bzw. Xichangana), werden in anderen Provinzen wie Maputo - der kleinsten Provinz Mosambiks -, Cabo Delgado, Niassa und Tete je vier oder mehr Sprachen gesprochen. Einige Sprachen konnten sich durch Migration als überregionale und interethnische Verkehrssprachen herausbilden. Dies sind Emakhuwa, Cisena, Cinyanja (Chichewa), Ndau (Cishona) und Xitsonga (Xichangana). Alle einheimischen Sprachen werden jedoch durchweg nur im Alltag, im Familien- oder Bekanntenkreis verwendet. Sie werden nicht in Schulen, Behörden oder im Parlament benutzt, obwohl ihre Verwendung nirgendwo gesetzlich untersagt ist. Es wird geschätzt, daß 98,8 % der Bevölkerung einheimische Sprachen und 1,2 % Portugiesisch als Muttersprache sprechen. Etwa 76 % der Mosambikaner sprechen ausschließlich afrikanische Sprachen und 23 % sind zweisprachig, d.h. sprechen eine Regionalsprache und Portugiesisch (Firmino 1994, 4f.).

Unterschiedliche Relevanz der Schule: Das Beschäftigungssystem in Mosambik setzt sich aus dem traditionellen, dem informellen und dem modernen Wirtschaftsbereich zusammen. Die Mehrheit der Bevölkerung in den nördlichen, zentralen und einigen südlichen Provinzen des Landes verdient sich ihren Lebensunterhalt mit Subsistenzackerbau; im Süden ist Viehzucht (neben der Landwirtschaft) die Haupttätigkeit. Die Arbeits-

religionen, 20 % Muslime, 15 % Christen (etwa 1,5 Mio. Katholiken sowie 40 Tsd. Protestanten) (Kuder 1995, 58). Der Anteil der Sektenanhänger ist nicht bekannt. Die Mehrheit der Bevölkerung übt heute Naturreligionen aus, wobei sich Elemente der unterschiedlichen Religionen vermischen. Da der Katholizismus die Staatsreligion in der Kolonialzeit war, erweiterte sich die Rolle der katholischen Kirche in der Gesellschaft gleichzeitig mit der Verbreitung der kolonialen Verwaltung. Generell wurden neben einer Kirche auch eine Schule, ein Ausbildungszentrum oder andere Bildungseinrichtungen gebaut. Hauptverbreitungsgebiete des Katholizismus sind die inneren Regionen des Landes im Süden und im Zentrum Mosambiks. Die protestantischen Kirchen sind im Süden und im Norden des Landes (insbesondere an den Ufern des Malawisees) und weniger im Zentrum verbreitet. Hauptgebiete des Islam sind der Norden des Landes und der bis zur Provinz Zambézia reichende Küstenstreifen. Der Islam wird von den Emakhuwas im Norden mehrheitlich ausgeübt.



migration insbesondere der jüngeren Männer nach Südafrika spielt eine wichtige Rolle für das Familieneinkommen. Für die Bevölkerung an der Küste ist Fischerei die Haupteinnahmequelle. Die städtische Bevölkerung ist zu einem großen Teil in der Industrie und im Verwaltungsapparat, insbesondere im Dienstleistungsbereich, beschäftigt. Der informelle Sektor ist für viele städtische Industrie- und Verwaltungsarbeiter nicht nur eine Nebentätigkeit, sondern eine Haupteinkommensquelle vor allem für Frauen, Jugendliche und Kinder. Nicht wenige städtische Kinder müssen nach dem Schulbesuch (z.T. auch anstelle dessen) im informellen Sektor als Straßenverkäufer oder in Kleinwerkstätten arbeiten. Mosambik ist seit der Kolonialzeit insofern wirtschaftlich gespalten, als über die Hälfte der Industrie in nur zwei Provinzen (Maputo und Sofala) mit der entsprechenden Infrastruktur (Eisenbahn, Schulen, Krankenhäuser) konzentriert ist, während andere Provinzen wirtschaftspolitisch vernachlässigt sind. Dementsprechend unterschiedlich sind die Lebenswelten und kulturellen Hintergründe der Schulkinder. Aus dieser Perspektive wird die Relevanz der Schule in unterschiedlichen ökonomischen Milieus unterschiedlich eingestuft.

Religionen: Religiöse Unterschiede sind ein weiteres Merkmal differierender Kulturkontexte in Mosambik. Etwa 60 % der Bevölkerung sind Anhänger von Natur-

2. Bei allen Unterschieden sind alle Mosambikaner

Gemäß § 6 Abs. b der Verfassung von 1990 ist es das Ziel der Republik Mo-

sambik, die nationale Einheit zu konsolidieren. Im Mittelpunkt des Prozesses der Herausbildung der „nationalen Einheit“, die sich im Grunde auf die vermeintliche gemeinsame Geschichte bzw. auf den Widerstand gegen den portugiesischen Kolonialismus stützt, steht die Entwicklung einer „nationalen Kultur“ Mosambiks. Dabei sollte die schulische Bildung einen Beitrag leisten. Nachdem die unterschiedlichen soziokulturellen „Welten“, in denen die Schüler aufwachsen, oben grob dargestellt worden sind, wende ich mich der Frage zu, wie die Schulpolitik angesichts der Existenz unterschiedlicher Kulturkontexte bisher versucht hat, zur Entwicklung einer „nationalen Kultur“ der Mosambikaner inhaltlich etwas beizutragen und sie zu fordern.

a) Im Hinblick auf die Unterrichtssprache

Im nachkolonialen Mosambik wurde versucht, aus Portugiesisch eine „nationale“ Sprache zu etablieren. Daher wurde sie als einzige Schulsprache beibehalten. Mit Blick auf den Weltmarkt und auf die Wissenschaft ist diese Entscheidung in gewissen Rahmen zu verstehen: Man wollte den Anschluß hier nicht verlieren! Immerhin ermöglichte Portugiesisch während des Befreiungskampfes die Verständigung zwischen den Kämpfern unterschiedlicher Muttersprachen und den Zugang zur (Waffen)Technologie und erleichterte die Kontakte der

FRELIMO - der Befreiungsbewegung Mosambiks - mit dem Ausland. Nach der Unabhängigkeit wurde sie als eine „neutrale“ Sprache aufgefaßt, da sie die einzige Sprache der im Lande gesprochenen Sprachen war, die keine ethnische Gruppe privilegierte. Dies jedoch führte im Hinblick auf die Kulturfunktion der Schule im Primarschulbereich zu erheblichen Konsequenzen: Der Unterricht in nicht-afrikanischer Sprache verstärkte nicht nur die Kommunikationskluft zwischen den Schülern und ihren nicht-alphabetisierten Eltern, sondern veränderte den Denk- und Erfahrungshorizont der Schüler. So scheinen Schule und das Dorf- und Familienleben im Auge der Schüler unterschiedliche (Sprach)Welten zu sein: In der Schule wird Portugiesisch und zu Hause Landessprache gesprochen!

b) Im Hinblick auf soziale Unterschiede

Die sozialen Unterschiede der Mosambikaner gehören zu den am wenigstens ausgearbeiteten Themen im Unterricht. In den frühen Jahren nach der Unabhängigkeit hat man diese Unterschiede unter der Unterrichtseinheit „soziale Klassen und Klassenkämpfe“ im marxistischen Sinne im Politik- und Geschichtsunterricht behandelt: Soziale Unterschiede seien Produkt der Ausbeutung und Charakteristikum der kapitalistischen Gesellschaften. Mit der Aufhebung des privaten Eigentums würden auch die Klassen verschwinden und dadurch wäre für den materialen Wohlstand aller gesorgt. Heute wird die Armut, die immerhin 80 % der Bevölkerung im Lande betrifft, thematisiert. Sie wird aber ursächlich als Erbe des Kolonialismus, des Bürgerkriegs oder als Resultat der für Mosambik ungünstigen internationalen Wirtschaftsbeziehungen dargestellt. Dadurch wird die Existenz der ökonomischen und politischen Elite zwar nicht geleugnet, aber (andere) innergesellschaftlichen Gründe (Korruption, Bildungsbenachteiligung unterer Schichten, Familienverhältnisse u.a.) für die extrem ungleiche Verteilung des Reichtums des Landes sehr wenig thematisiert. Damit wird eine Facette des Alltags in den Schulen völlig übersehen: In vielen Klassenräumen lernen Schüler ausgestattet mit Markenkleidung und -schuhe zusammen mit solchen, die überhaupt keine Schuhe tragen, oder lernen Schüler, die sich über das Fernsehprogramm des vorherigen Tages unterhalten, mit solchen, deren Eltern keinen Fernseher besitzen. Soziale Unterschiede werden aus der innergesellschaftlichen Perspektive nicht problematisiert.

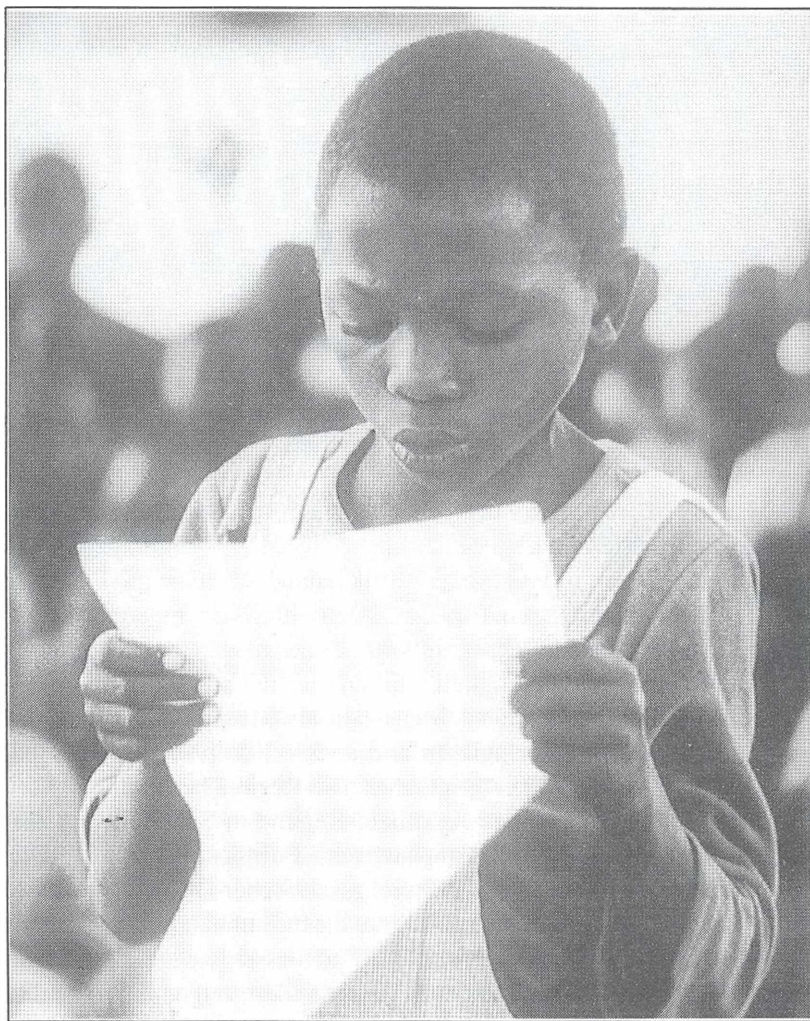
c) Im Hinblick auf die Religionen

Seit der Unabhängigkeit spielen die Religionen und religiöse Inhalte im Bildungssystem noch keine Rolle. Der

Religionsunterricht bzw. das Fach Moral und Religion - in der Kolonialzeit durch Katholiken an den offiziellen Schulen unterrichtet - wurde abgeschafft. Der Staat definiert sich gemäß § 9 Verfassung (1990) als säkular; daher macht man sich - zumindest vorläufig - keine Gedanken, wie die religiöse Vielfalt inhaltlich im Unterricht aufklärerisch dargestellt werden kann. Da man sich auf keinen „nationalen“ Glauben berufen kann, wurde auch die Darstellung der unterschiedlichen Religionen im Schulsystem ausgeschlossen.

d) Im Hinblick auf anti-rassistische Erziehung

Die nach der Unabhängigkeit geförderte anti-rassistische Politik, deren Keime bereits bei FRELIMO wäh-



rend des Befreiungskampfes zu suchen sind, ist die Negation der in der Kolonialzeit praktizierten Politik der Rassendiskriminierung der einheimischen Majorität zugunsten der zugewanderten portugiesischen Minorität. Im Ergebnis der Siedlungspolitik des Kolonialregimes Portugal gab es nach der Unabhängigkeit „weiße Mosambikaner“, die sich entschieden haben, im Lande zu leben. Selbst innerhalb der Führung der FRELIMO gab es den sog. „weißen Flügel“. Jedoch wurde Hautfarbe nicht in direkten Zusammenhang mit kultureller Zuge-

hörigkeit gebracht, da sich auch die „weißen Mosambikaner“ mit der „mosambikanischen Kultur und Nationalität“ identifizieren konnten. Die anti-rassistische Bildungspolitik des mosambikanischen Staates ist daran zu erkennen, daß diejenigen Gesetzte, die den Zugang von Kinder der europäischen Minderheit an die Schule privilegierten, nach der Unabhängigkeit sofort abgeschafft

„Analysiert man den Inhalt vieler Lieder, stellt sich heraus, daß die Themen, die bis heute verbreitet sind, wenig Varianten haben; sie sind vor allem inspiriert durch die großen Ereignisse (der Nation), Heldentaten und politischen Schlagzeilen. Es gibt bloß wenige Lieder, die den Alltag der Menschen in den Städten und auf dem Land preisen, die z.B. über die Liebe, die Familie, das Leben und die Probleme der Gemeinschaft u.a. singen“ (MEC 1979, 37 sinngemäß übersetzt v. J.C.).

Bezogen auf das Problem wurde folgendes angewiesen:

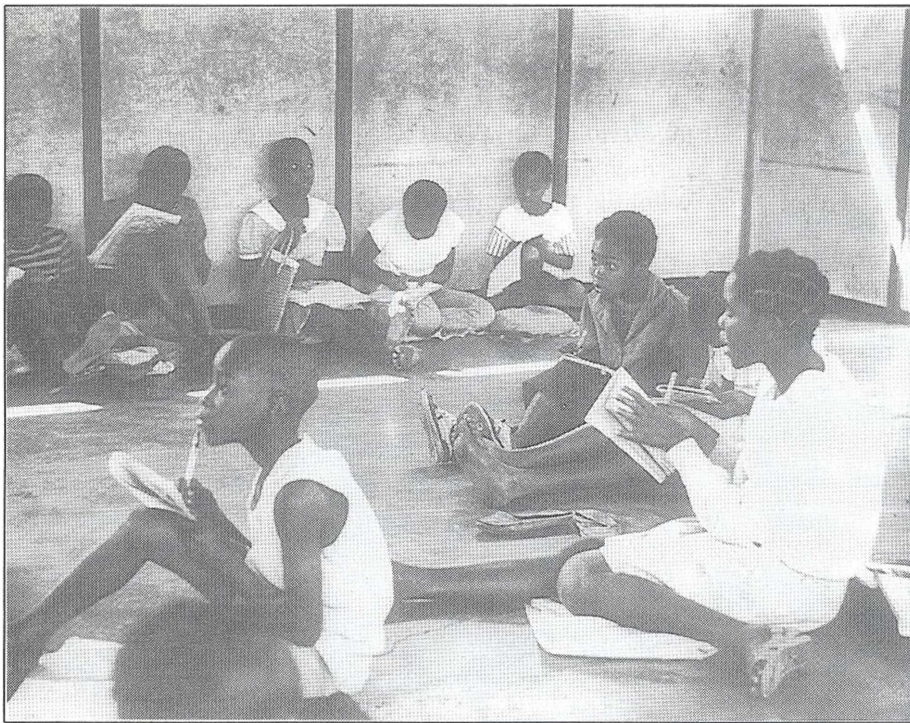
„Es sollen (polivalente) kulturelle Gruppen (in den Schulen) gebildet werden, die Tänze und Lieder des ganzen Landes vorstellen können; so wird der Regionalismus bekämpft und das Kulturreichtum des Landes verbreitet. (...) Zu den (kulturellen) Gruppen sollen Schüler, Werktätige und (Dorf)Bewohner gehören, um die Verbindung zwischen Schule und Gemeinschaft herzustellen. So kann die Schule die Erfahrungen unterschiedliche gesellschaftliche Bereichen aufnehmen“ (MEC 1979, 39).

Beide Zitate belegen, wie wichtig es für die Schulpolitik in Mosambik war, regionale Tänze in der Schule als ein „nationales“ Gut auch zu präsentieren. Darauf

bezogen sollten die Schüler des Südens nicht nur eigene Tänze, sondern auch der nördlichen Regionen des Landes (z.B. Libondo von Makhondes) oder Schüler aus dem Norden Tänze aus den südlichen Teilen Mosambiks (z.B. Makhwaela) tanzen können. Diese Politik prägte die Schule bis zum Ende der achtziger Jahre. Heute ist dies mehr oder weniger abgeschafft. Statt dessen gibt es jedoch keine eindeutige (neue) Schulpolitik.

f) Im Hinblick auf Literatur und Dichtung

Die Literatur und Dichtung spielen eine wesentliche Rolle für die national-kulturelle Bildungspolitik. In den Lehrbüchern für Sprachfächer werden Werke von „nationalen“ Schriftstellern wie Luís B. Honwana, Mia Couto und von Dichtern wie Noémia de Sousa, José Craveirinha, Marcelino dos Santos u.a. präsentiert, also jene Werke, die vornehmlich an Widerstand gegen Kolonialismus, an Heldentaten und an Befreiungskampf erinnern. Damit wird versucht, die vermeintliche gemeinsame Geschichte aller Mosambikaner zum Ausdruck zu bringen. In diesem Fall handelt es sich, wie erwähnt, um die gemeinsame Widerstandsbewegung gegen die Kolonialherrschaft. Nun besteht die Schwierigkeit, literarisch den Bürgerkrieg aufzuarbeiten und im Unterricht aufzunehmen, ohne die Versöhnungspolitik zu gefährden.



wurden. Im selben Zuge bekamen Kinder unterschiedlicher Hautfarben gleiche Zugangschancen zur Schulbildung. Die anti-rassistische Politik hat jedoch keine großen Konsequenzen für die Konzeptualisierung der Unterrichtsinhalte gehabt, sie wurde bisher inhaltlich wenig problematisiert. Lediglich wurden hier die aus Europa und Asien stammenden Menschen als Mosambikaner behandelt. Die Portugiesen und andere Europäer wurden als „Brüdervölker“ angesehen. Das Regime Ian Smith in Rhodesien und das Apartheid-Regime in Südafrika wurden im Unterricht, meistens im Politik- und Geschichtsunterricht - als Beispiel rassistischer Diskriminierung dargestellt. Daran konnte die mosambikanische Bildungspolitik ihre „erfolgreiche“ anti-rassistische Haltung gegenüber den beiden Nachbarländern zeigen. Dadurch wurde die Loyalität der Schüler gegenüber der eigenen „Nation“ gefördert.

e) Im Hinblick auf Lieder und Tänze

Die Aufnahme der Lieder und Tänze in die Aktivitäten der Schule war ein bedeutender Bestandteil der Erziehung zur Herausbildung einer „nationalen Kultur“ für die Heranwachsenden. Diesbezüglich zitiere ich ein Dokument³, in dem das Bildungsministerium erstmalig deutlich Stellung dazu bezogen hat. Dort wurde zunächst folgendes Problem festgestellt:

g) Im Hinblick auf die Bildungschancen der Frau und ihre Rolle in der Gesellschaft

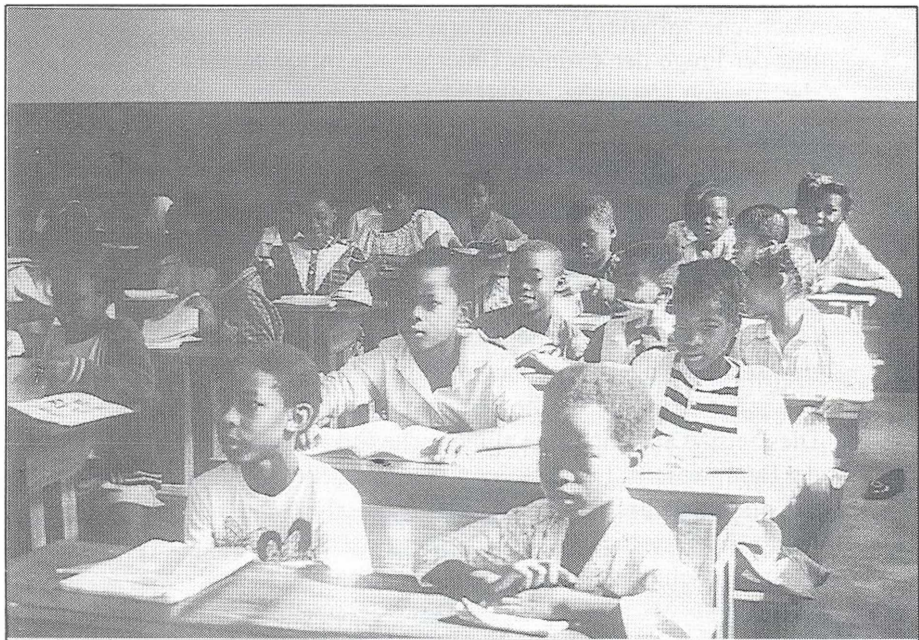
Im Durchschnitt sind etwa 40 % der Schüler, die die ersten sieben Klassen besuchen, Mädchen; der weibliche Anteil sinkt in den höheren Stufen (Sekundarschule 39 %, Oberschule 33 %, Universitäten 30 %). Obwohl die Frauen unterrepräsentiert sind, belegen diese Zahlen, daß die Regierung der FRELIMO seit der Unabhängigkeit die unterschiedlichen Programme zur Förderung der Beteiligung von Frauen im Schulsystem insbesondere in der Grundbildung und in der Erwachsenenalphabetisierung ernsthaft zu ihrer Aufgabe gemacht hat (vgl. MINED 1995, 6-11). Diese Förderpolitik wurde jedoch bisher im „nationalen“ Kontext praktiziert, d.h. ohne aus der Differenz der Zugangsmöglichkeiten der Frauen zur Schule in den Provinzen und zwischen Land und Stadt tiefgreifende Konsequenzen für die Planung der Sonderprogramme für die Mädchen und Frauen zu ziehen. Denn vermutlich (hierzu fehlen eingehende empirische Untersuchungen) wird man bei der Betrachtung der Verteilung der Frauenanteile in den Provinzen und in den städtischen und ländlichen Schulen feststellen, wie unterschiedlich die Chancen der Frauen verteilt sind. Inhaltlich wird versucht, der Frage der Rollenverteilung und der Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann mit Hilfe von Lehrbüchern im Unterricht nachzugehen: Hausfrauen werden durch Bilder von Frauen, die Mahlzeiten zubereiten, Kinder erziehen, Wasser holen u.a. dargestellt; Frauen werden auch als Tätige in der Landwirtschaft bis hin zur Fabrik, in der Schule als Lehrerin u.a. dargestellt. Spezifische Aspekte der Frauenrollen, die sich aus der unterschiedlichen Völkertraditionen ergeben, werden aus Mangel an Forschung auf diesem Gebiet jedoch sehr wenig differenziert im Unterricht behandelt.

3. Neue Thematisierung der unterschiedlichen Kulturkontexten im Bildungssystem

Am oben dargestellten Sachverhalt wurde gezeigt, daß der mosambikanische Schulpolitik eine zentrale Rolle für die Herausbildung und Entwicklung einer „nationalen Kultur“ im Rahmen des Prozesses der Nationenwerdung eingeräumt wurde. Es wurde auch gezeigt, wie diese Intention inhaltlich im Unterricht instrumentalisiert worden ist. Es erwies sich als problematisch, eine „nationale Kultur“ zu entwickeln, ohne die einzelnen Komponenten der angestrebten „nationalen Kultur“, d.h. die einzelnen Kulturkontexte, zu entwickeln. Nun geht es darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die einzelnen Kulturkontexte ihren Platz in der Schulpolitik fin-

den. Im voraus ist es wichtig zu betonen, daß es sich nicht um ein Plädoyer für Regionalismus oder Ethnozentrismus handelt. Es ist gegen eine blinde nationalistische Grundhaltung, insbesondere wenn diese durch das Bildungssystem getragen wird. Es ist nötig, einen bildungsinstitutionellen Rahmen für die Entfaltung kleinerer und größerer sowie schichtmäßig unterer und oberer Kulturkontexte zu schaffen.

Zunächst wende ich mich dem Problem Nation oder nationale Einheit und ihrer Beziehung zu einzelnen Kulturkontexten zu. „Nation“ stellt keinen Gegensatz zur Existenz unterschiedlicher Kulturkontexte. Eine nationalistische Grundhaltung kann sich auch entwickelungshemmend auswirken, insbesondere wenn sie die Entwicklung kleinerer Sprach- und Kulturgemeinschaft aus-



blendet. Der mosambikanische Soziologe Elisio Macamo schreibt bezüglich Afrika zu diesem Thema folgendes:

„Afrika ist ein Produkt der Moderne oder anders formuliert, ein moderner Begriff. Die Moderne schlug sich auf den Begriff Afrika nieder durch die vermittelnde Rolle der Intellektuellen. Es waren die Intellektuellen, die in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts in Reaktion auf den europäischen Kolonialismus den Begriff Afrika neu dachten und dabei eine Kette von Ereignissen auslösten, die in die Unabhängigkeit mündeten“ (Macamo 1996, 28?).

Dieser Gedanke ist in bezug auf die Herausbildung der mosambikanischen Nation übertragbar: Auch unsere intellektuelle Minderheit sieht sich bedrängt, im Kontext einer mosambikanischen Nation zu denken und zu handeln. Mosambik kann in den Augen der Intellektuellen nur als eine einheitliche Nation fortbestehen. Dadurch wird eine nationalistische Grundhaltung durch die intellektuelle Minderheit hervorgehoben, die den sprachlich-ethnisch Denkenden und Handelnden nicht wahrhaben

mag. Der Fehler dieses Verhaltens besteht darin, daß das Denken und Handeln im ethnischen Kontext bewußt und unbewußt aus der Politik und insbesondere aus der bildungspolitischen Praxis ausgeklammert bzw. nicht zur Kenntnis genommen wird. Dadurch verbannen auch die Intellektuellen (ebenfalls bewußt oder unbewußt) die ethnisch Denkenden oder Handelnden aus der Schule. So erklärt sich, daß sich die Bildungspolitik in Mosambik bisher im Hinblick auf Kulturkontexte auf die Aufarbeitung von vermeintlichen Gemeinsamkeiten konzentriert hat und wenig für die aufklärerische Arbeit der bestehenden kulturellen Unterschiede beigetragen hat. Folgende handlungspraktische Maßnahmen in bezug auf die Kulturpolitik für die Schulen wären im Querschnitt zu begrüßen: Einführung der muttersprachlichen Alphabetisierung für Kinder in der Grundschule und für Erwachsene, offene Auseinandersetzung im Unterricht mit der Frage der sozialen Unterschiede mit Betonung der inneren Ursachen, aufklärerische Darstellung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen, Entscheidungsfreiheit der Schulleitung unter Einbeziehung der Kommissionen von Eltern und örtlichen Bürgervertretungen darüber, welche Tänze und Lieder praktiziert oder gesungen werden sollen, nach Möglichkeit Angebot im Unterricht an Texten der örtlichen Autoren und Gedanken anerkannter Persönlichkeiten u.a. Doch zunächst sollten die Rahmenbedingungen für Realisierung dieser Kulturpolitik für die Schulen geschaffen werden. Dies betrifft allerdings die allmähliche Dekonzentration der Befugnisse im Hinblick auf die Lehrplanentwicklung, auf die Lehrerausbildung für die Grundschule und auf das Prüfungssystem vom Bildungsministerium in Maputo zu den Schulbehörden in den Provinzen und Distrikten.

Gleichwohl sollte man sich die Gefahren des Ansatzes der „Kulturgrenzen“ bewußt machen: Eine zu starke Betonung der kulturellen Unterschiede bringt die Gefahr mit sich, Tendenzen zur Re-ethnisierung zu stärken und damit wiederum Diskriminierungsverhalten ungewollt zu verstärken. Die Konzentration auf die Verschiedenheiten von Kulturen sollte daher nicht funktionslos, d.h. bloß aus folkloristischen Motiven, im Bildungssystem geschehen.

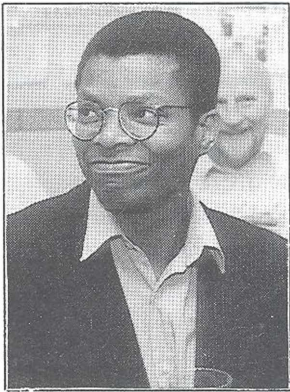
Literatur

Cabral, Zaida: Projecto: Bilinguismo. Desenvolvimento Cognitivo e Experiência Pré-Escolar da Criança Moçambicana. INDE (Hg.): 1º Seminário sobre Investigação Educacional. Maputo, März 1991 (Typoskript).
Castiano, José P.: Das Bildungssystem in Mosambik (1974-1996): Entwicklung, Probleme und Konsequenzen. Fachbereich Pädagogik, Universität der Bundeswehr Hamburg. Hamburg 1997.
Firmino, Gregório: Language and Education in Mozambique. Universidade Eduardo Mondlane (Hg.), Faculdade de Letras. Maputo, November 1994.
Kuder, Manfred: Lands-, Wirtschafts-, Bevölkerungsstrukturen, geschichtliche Entwicklung und Kultur. In: DASP-Hefte Mosambik Nr. 2/3. Bonn 1995, 32-59.

Macamo, Elísio: Afrikanistik, Identität und Anti-Moderne - Versuch einer Kulturosoziologie der Bedeutung der Moderne in Afrika. Inaugural-Dissertation. Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Bayreuth. Bayreuth, Dezember 1996.
Mazula, Brazão: Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Brasilien 1993.
MEC (Ministério de Educação e Cultura): III Reunião Nacional. Documento Final. Maputo 1979.
NELIMO: Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane. INDE-UEM/NELIMO (Hg.). Maputo 1989.
Reuter, Lutz R.: Bildung. In: Görlitz, Axel/Prätorius, Rainer (Hg.): Handbuch Politikwissenschaft. Reinbek b. Hamburg 1987, 29-35.
REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE: Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei N.º 4/83. Minerva Central. November 1985.

Anmerkungen:

¹ Bildungspolitik bezeichnet hier nur die staatlichen, Bildungsfragen betreffenden Planungen, Entscheidungen und Maßnahmen der unterschiedlichen Akteure und Institutionen auf der Ebene des Landes (Gesamtstaates), der Provinzen, Distrikte und Kommunen. Außer acht werden die entsprechenden Tätigkeiten ausländischer und internationaler Organisationen und Institutionen und schließlich die Aktivitäten gesellschaftlicher, nicht-staatlicher Einrichtungen und Organisationen wie z.B. Religionsgemeinschaften und Gewerkschaften gelassen (vgl. Reuter 1987, 32).
² Da sich die unterschiedlichen Völkertraditionen und Kulturen in bestimmten Kontexten von Raum und Zeit äußern und wandeln und die historischen und geographischen Grenzen zwischen den benachbarten Kulturkreisen fließend sind, verwende ich statt des Kulturbegriffs der Sammelbegriff des *Kulturkontextes*. Kulturkontext vermittelt die Vorstellung eines soziokulturellen Zusammenhanges, welche die Existenz von fließenden Grenzen zwischen den unterschiedlichen Kulturen berücksichtigt und zugleich den Prozeß des kulturellen Wandels einschließt. Die Schwäche dieser Definition liegt darin, daß die Trennschärfe zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen in Mosambik verloren geht, deren Realität heute allerdings ohnehin zweifelhaft ist (vgl. CASTIANO 1997, 176f.).
³ Es handelt sich um den Abschlußbericht der zweiten Konferenz des Ministeriums im Jahr 1979.



José P. Castiano, 1962 in Beira (Mosambik) geboren, Lehramtstudium für Sekundarstufe I an der Universität Eduardo Mondlane in Maputo, Lehrtätigkeit 1984-1987, ab 1988 Lehramtsstudium der Sozialkunde an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. Seit 1993 Dozent an der Pädagogischen Universität Maputo. Promotion 1997.