

Kröhnert-Othman, Susanne

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina. Politische und professionelle Entwicklungstrends

Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 378-388



Quellenangabe/ Reference:

Kröhnert-Othman, Susanne: Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina. Politische und professionelle Entwicklungstrends - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 378-388 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310191 - DOI: 10.25656/01:31019

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310191>

<https://doi.org/10.25656/01:31019>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

Schulentwicklung hat viele Ebenen!

262

Die Diskussion um Schulprogramme und „Autonomie“ sollte nicht zu eng auf die einzelne Schule fixiert werden, sondern alle Ebenen einbeziehen, die zur Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Schule beitragen: von der globalen Dimension bis zur intra-individuellen Interaktion.

Christian Rittelmeyer

Infantilisierung der Informationsgesellschaft

Anlässe und Möglichkeiten einer kulturkritischen Erziehung in der Schule

266

Das moderne Medien- und Entertainment-Angebot läßt uns zunehmend in die Gefahr der Infantilisierung geraten – so lautet die These, die in einer engagierten, nicht unpolemischen Phänomenologie herausgearbeitet wird. Und daran sind nach Meinung des Autors auch manche Lehrerinnen und Lehrer nicht unerheblich beteiligt – passiv wie aktiv. Dem sollte eine Kultur des Widerstandes entgegengesetzt werden. Was das bedeuten könnte, wird an einigen Beispielen veranschaulicht. – Denen, die hier als „Naivdidaktiker“ bezeichnet werden, wird die Redaktion gern Gelegenheit geben, ihren Einspruch zu artikulieren!

Frank-Olaf Radtke

Schulautonomie und Sozialstaat

Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

278

Die Diskussion um Schulautonomie steht in der Gefahr, über der Beschäftigung mit Profilbildung und Evaluation der einzelnen Schulen den politischen Kontext aus den Augen zu verlieren, in dem die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Erziehung stattfindet. Angeregt durch eine Bemerkung von Norbert Maritzen (in Heft 1/96 dieser Zeitschrift) sollen die „blinden Flecken“ der Autonomiedebatte aufgezeigt werden: sie scheint den Bezug zur aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Sozialstaat zu verlieren und soziale Gerechtigkeit zu gefährden.

Schule zwischen Staat und Markt?

Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie
– eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke

Die von Radtke vorgetragenen Einwände und Bedenken seien im Prinzip durchaus frag-würdig und repräsentativ für eine bestimmte Sichtweise der Autonomie-Diskussion, sie hätten aber mit der tatsächlichen Entwicklung im eigenen Lande nicht viel zu tun. Im Konzept wie in der Praxis werde der Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Handlungsebenen durchaus gesehen. Der Staat wolle und könne seine Gestaltungsaufgabe nach wie vor in Form von verbindlichen Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen wahrnehmen. Zugleich setze er auf Steuerungsleistungen, die von den Schulen selbst effektiver erbracht werden können. Schließlich werde die externe Evaluation, die von der Bremischen Schulinspektion zu leisten sei, die erforderliche Rückkoppelung gewährleisten.

Ludwig Huber

306

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe
Aufgaben und Möglichkeiten

Nach der neuen KMK-Vereinbarung soll sich die Oberstufe der Gymnasien stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen und die Berufsfähigkeit fördern. Vermutlich werden sich viele Gymnasien bzw. gymnasiale Oberstufen mit dieser neuen Aufgabe sehr schwer tun. Vor dem Hintergrund der überkommenen gymnasialen Traditionen und Bewusstseinslagen werden die bildungstheoretischen Voraussetzungen dieses Konzepts sowie praktische Konsequenzen erörtert. Mit Beispielen aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft (Kollegschulen, Oberstufenkolleg) werden sie konkretisiert. „Beruflichkeit“ könne in allen Fächern integriert, aber auch durch Kooperationsformen mit beruflichen Lernorten gefördert werden. Die KMK-Vereinbarung läßt für entsprechende Entwicklungen einen breiten Raum, der genutzt werden müßte. Die praktischen Probleme bei der Umsetzung sollten jedoch nicht gering geschätzt werden.

Klaudia Schultheis

323

Deprofessionalisierung durch Schulreform?

Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs

Die Ausbildung neuer pädagogischer Profile, die Öffnung der Schule und die Automatisierung der Einzelschulen bringen für die LehrerInnen eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Um Überforderungen zu vermeiden, muß die Frage nach der professionellen Gestalt des Lehrberufs neu beantwortet werden: Lehrende sind ExpertInnen für die Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Andere Aufgaben des pädagogischen Handlungsfeldes müssen in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche und gemeinsamer Zielvorstellungen bearbeitet werden.

Manfred Bönsch

335

Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen

Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts

Differenzierung ist ein altes schulpädagogisches Thema – aber die oft bekundeten guten Absichten bleiben häufig in Maßnahmen der äußerlichen Gruppenbildung stecken. Auf dem Hintergrund didaktischer Überlegungen wird hier ein als „3-D-Differenzierung“ bezeichnetes Konzept der Gestaltung von Lernprozessen entwickelt, mit dessen Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die theoretischen Ansätze werden an Beispielen verdeutlicht.

Politische Bildung durch eigenes Tun

Erfahrungen des Projekts „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“

Politische Bildung bleibt häufig so abstrakt, daß den Jugendlichen – insbesondere in berufsbildenden Teilzeitschulen – nicht erkennbar wird, zu welchem Zweck sie sich mit diesem Fach beschäftigen sollen. Am Beispiel eines Sekundarstufenzentrums in Bremen wird hier deutlich, wie durch die konkrete Arbeit in einem Projekt sinnlich erfahren werden kann, was Politik bedeutet. Die Aufbauarbeit im ehemaligen KZ Sachsenhausen macht erfahrbar, wie wichtig und erfolgreich es ist, sich zu engagieren und die Erfahrungen bewußt zu machen.

Marina Kallbach

365

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

In den USA hat sich in den letzten fünf Jahre ein neuer Typ von öffentlichen Schulen verbreitet. Die Verfechter der „Charter Schools“ setzen auf vier Elemente: die Wahlfreiheit für Familien, unternehmerische Möglichkeiten für Pädagogen, Verantwortlichkeit für die Schulen und der Wettbewerb für die öffentlichen Schuldistrikte. Erste, vorläufige Ergebnisse weisen auf eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler und einen positiven Einfluß auf die Heranwachsenden hin. Für die Autonomie-Diskussion in Deutschland kann dieser Bericht sicherlich Anregungen geben.

Susanne Kröhnert-Othman

378

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina

Politische und professionelle Entwicklungstrends

Nach dem Machtwechsel in Palästina war der Bildungssektor einer der ersten Bereiche, die an die nationale Selbstverwaltung übergeben wurden. Damit sind vielfältige Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden, weil eine Fülle von Erwartungen bearbeitet werden sollen. Das Erbe der Besatzungszeit ist nicht einfach beiseite zu räumen. Die Hoffnungen der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesellschaftliche und materielle Aufwertung ihres Berufes scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens wird zwar proklamiert, die realen Verhältnisse bleiben jedoch dahinter zurück.

Neuerscheinungen:

- Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. (HGH)
- Jürgen Diederich und Elmar Tenorth: Theorien der Schule. (HGH)
- Rainer Winkel: Theorie und Praxis der Schule. (JöS)
- Elmar Tenorth, Sonja Kudella und Andreas Paetz: Politisierung im Schulalltag der DDR. (HGH)
- Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. (Cloer)
- Herbert Gudjons und Andreas Köpke (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. (HGH)
- Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Bildung in Deutschland. (JöS)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 89, 1997, Nr. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
School development has to take place on different levels!

The discussion of school programs and "autonomy" should not be fixed on the single school, but should rather include all levels contributing to the shaping of teaching and learning at school: i.e. from global dimensions to intra-individual interaction.

- Christian Rittelmeyer** 266
Infantilisation in the modern information-society?
Reasons and possibilities for a culture-critical education in schools

The modern world of media and entertainment is increasingly threatening to infantilise us. Teachers are also contributing to this process – both actively and passively. A culture of resistance should be built up to counteract this tendency. Certain examples show what this could lead to.

- Frank-Olaf Radtke** 278
School-Development and Welfare-State

The concentration on the micropolitics of schools and schoolboards within the debate on "school-autonomy" is held to be at risk of losing the broader political context in which the discussion takes place. Starting from a remark Norbert Maritzen made (DDS 96/1) the author tries to identify the "blind spots" of the debate in the context of the current conflict on the social welfare state and pointing at the consequences of market steering for social equity especially of immigrant children.

- Norbert Maritzen** 292
School between politics and market
On critical accuracy when discussing independence of schools
– A reply to Frank-Olaf Radtke

The objections and misgivings expressed by Radtke are, in principle, worthy of consideration. However, it has not much to do with the actual development in our own country. The government will be able to observe its original duties by controlling frame conditions and results. Finally, external evaluation, which has to be done by the "school inspection" will ensure the necessary feed-back.

- Ludwig Huber** 306
Informations about vocational choices at the secondary high school
Duties and possibilities

According to the new agreements of the KMK (Conference of the Cultural Ministers in Germany) the higher grades of the grammar schools shall pay more attention to the choice of professions. The theoretical educational requirements of this concept as

well as practical consequences are being discussed with respect to the traditional background of secondary education. "Professionalism" might be integrated into all subjects or be also promoted by cooperation with vocational learning.

Klaudia Schultheis

School-development and teaching-profession – a difficult relation? 323

Present reformatory efforts like the development of pedagogical profiles, community orientation or autonomy are increasing the teachers' professional tasks. To avoid overcharges it seems necessary to reflect on and define their special professional competences: Teachers are experts for the organization and company of the pupils' learning processes by teaching. Schools could be conceived as differentiated fields of pedagogical activities where teachers cooperate with other pedagogical professions.

Manfred Bönsch

335

Optimizing the process of learning by differentiation

Shaping learning by means of didactic, diagnostic or dialogs

Differentiation is an old subject of school-pedagogy – but in most cases it remains on a superficial level of grouping pupils. On the background of theoretical considerations a so-called "3-D-Differentiation" is being developed. The theoretical proposals are illustrated by several examples.

Hans-Wolfram Stein und Hans-Joachim Gries

353

Political learning by doing

Experiences gained by a project in the former "KZ Sachsenhausen"

Teaching political topics often remains abstract and it is rather difficult for pupils to understand the purpose to which they shall go down with these themes. An example is set, where political experiences have been provoked by reconstructing buildings in a former Konzentrationslager (KZ) of the Nazi-period. The pupils of a vocational course have learned that it is important to engage oneself.

Marina Kallbach

365

Are Charter Schools the autonomous schools of the future?

In the USA during the past five years a new type of public schools has spread. Advocates of the "charter schools" claim that the charter school movement brings together four powerful concepts: freedom of choice for families, entrepreneurial possibilities for educators, accountability of schools, and competition for public school districts. First temporary results seem to indicate an expansion of educational opportunities for students and a positive impact on youngsters. Proponents of more autonomy in German schools nevertheless can learn something from the charter school movement!

Susanne Kröhnert-Othman

378

Teachers in Palestine

Following the declaration of Principles and the Oslo agreements the educational sector became one of the first fields of administration being transferred to the Palestinian self-rule authorities. Palestinian teachers hoped that the transfer of power would bring about an improvement of their material and social conditions. The article describes Palestinian teachers' professional reality in the context of the difficult conditions inherited by military occupation. It views trends in Palestinian educational policies as well as in the field of teachers' union representation.

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina

Politische und professionelle Entwicklungstrends¹

Nach dem politischen Machtwechsel in Palästina haben die nationalen palästinensischen Organe der *Palestinian Authority (PA)* auch die Zuständigkeiten für Ausbildung und Lehre übernommen. Dadurch sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die entsprechenden Institutionen im Rahmen der begrenzten Selbstregierung neu organisiert werden. Der Traum von der Existenz eines palästinensischen Nationalstaates ist damit zwar noch nicht verwirklicht, es wurden jedoch auf dem Weg zu einem solchen Ziel wichtige Schritte (vollzogen bzw.) eingeleitet.

Eine der neu entstandenen Institutionen ist das *Ministry of Education and Higher Education (MEHE)*, dessen Zweigstellen sich heute in Ramallah auf der West Bank, in Jericho und in Gaza befinden. Zum Schuljahr 1994-1995 nahm das neue Ministerium seine Arbeit zur Bewältigung der dringendsten Probleme im Erziehungssektor auf, ohne dabei gleichzeitig auf Steuergelder zurückgreifen zu können. Seit dieser Zeit läuft die Arbeit des Ministeriums über die Finanzierung von Einzelprojekten durch internationale Geldgeber, während die laufenden Kosten von der *PA* gedeckt werden müssen. Bis heute sind Steuereinnahmen für die Deckung der anfallenden Kosten der palästinensischen Selbstverwaltung irrelevant (Baumgarten 1997, S. 32).

Im Schuljahr 1994/95 war der Bildungssektor einer der ersten und zugleich der größte Bereich einer zivilen Selbstregierung, die von den israelischen Militärbehörden an die palästinensische Selbstverwaltung abgetreten wurden. Mit dem Machtwechsel an die eigenen „nationalen“ Autoritäten hofften die Lehrer und Lehrerinnen Palästinas auf entscheidende Verbesserungen ihrer eigenen materiellen Situation und die Lösung administrativer und inhaltlicher Probleme der Lehre und Ausbildung in den palästinensischen Schulen aller drei Sektoren.² Damit verbunden war die Hoffnung auf eine Aufwertung des Lehrerberufs und mehr gesellschaftliche Anerkennung für die Leistungen der LehrerInnen.

1 Der Artikel wertet Datenmaterial aus, das 1995 in einem Werkauftrag für die Max-Traeger-Stiftung erhoben wurde. Die Autorin unternahm eine Feldstudie und erhob Interviews mit Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern an verschiedenen Orten der Westbank und im Gazastreifen. Sie war selbst im Schuljahr 1994/95 als Deutschlehrerin an einer lokalen Schule beschäftigt.

2 Es handelt sich bei den drei erwähnten Sektoren um den staatlich-öffentlichen, den UNRWA-verwalteten und den privaten Sektor. Alle drei Sektoren unterstehen verwaltungstechnisch gesehen heute dem MEHE. Direkter Arbeitgeber ist das Ministerium nur für die LehrerInnen der öffentlichen Schulen.

Anfänge des palästinensischen Bildungssystems und historische Entwicklung des Lehrberufs

Nach vierhundert Jahren Herrschaft in Palästina ließen die *Osmanen* bei ihrem Abzug zu Beginn diesen Jahrhunderts ein *rudimentäres Schulsystem* zurück, das der Ausbildung von lokalen Verwaltungskadern im zivilen, militärischen und religiösen Bereich diente. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden einige wenige säkulare Schulen eingerichtet. Bis zum Anfang diesen Jahrhunderts blieben alle diese Bildungseinrichtungen regional auf den Großraum von Jerusalem und des weiteren auf die Ausbildung von Männern beschränkt (Graham-Brown 1984, S. 15). Parallel dazu gingen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts einige Schulgründungen in der gleichen Region auf die Initiative missionarischer Gruppen zurück, wie zum Beispiel die Einrichtung der Quaker's Friends School 1869 und der St. Joseph's Girls School 1873 in Ramallah.

In dem Bemühen um die Ausbildung einer kooperativen Elite von einheimischen Verwaltungsangestellten der *Mandatsmacht* weiteten die Briten in den dreißig Jahren ihrer Herrschaft über Palästina das *formale Schulsystem* aus, wenngleich der für den Bildungssektor aufgewandte Anteil der öffentlichen Ausgaben nur einen verschwindend geringen Teil von 5% ausmachte. Eine Grundschulausbildung wurde für 33% aller Kinder im Schulalter möglich, beschränkte sich jedoch auf die wachsenden urbanen Zentren des Landes und auf die männliche Bevölkerung. Dörfliche Regionen wurden von dieser Entwicklung kaum erfaßt (Graham-Brown 1984, S. 19). Für das Jahr 1946 wird die Gesamtzahl der Schulen in Palästina mit 795 angegeben, die 118.335 SchülerInnen ausbildeten. 478 davon waren staatliche Schulen, 135 private muslimische und 182 private christliche Schulen (Tibawi 1956, S. 224).

In den Jahren *nach dem Krieg von 1948* brachte die Flucht großer Teile der palästinensischen Bevölkerung grundlegende Veränderungen in allen Bereichen des Lebens mit sich. Mit der Situation der Flucht, dem Verlust von Land und allen damit zusammenhängenden traditionellen ökonomischen Ressourcen, ging gleichzeitig ein Wandel in der Einstellung der palästinensischen Bevölkerung in Bezug auf die Schulbildung vor sich. Vor allem in den Flüchtlingsfamilien, die ab 1949 von den Institutionen der UNRWA, dem Hilfswerk der Vereinten Nationen für die Palästinaflüchtlinge, versorgt wurden, führte dieser Wandel zu der Auffassung, daß eine gute Schulausbildung unter den gegebenen Umständen den einzigen Weg zum sozialen Aufstieg bildete. Die Schulen der UNRWA, die zu Beginn mit dem Ziel der Rücksiedlung von Flüchtlingen nur als temporäre Einrichtungen ihre Arbeit aufnahmen, bilden seit dem Jahr 1949 einen festen Grundpfeiler des palästinensischen Schulsystems. Praktisch gesehen bedeutete eine erfolgreiche Schulausbildung den Zugang zu den Arbeitsmärkten der Golfstaaten und anderer arabischer Länder.

Der *allgemeine Bevölkerungszuwachs* und die *wachsende ökonomische Unsicherheit* unter der israelischen Besatzung führten ab 1967 auch in der dörflichen palästinensischen Bevölkerung zu der Einsicht, daß eine Schulausbildung notwendige Vorbedingung für die Teilnahme an den ausländischen Arbeitsmärkten sei. Die traditionelle Großfamilie investierte vor allem in die Ausbildung von Söhnen, die ihre Chancen in den siebziger Jahren in

der *Migration* suchten. Der gleichzeitig in erreichbarer Nähe in Israel neu entstehende Arbeitsmarkt verlangte keine ausgebildeten Arbeitskräfte, eine Tatsache, die zu einem vermehrten frühen Schulabgang von jungen Männern führte. Bis heute sind palästinensische Familien von nicht-lokal erwirtschaftetem Einkommen abhängig, das in die palästinensischen Gebiete zurückfließt (Heiberg/Ovensen 1994, S. 24f.).

Nach Angaben des Palestinian Bureau of Statistics nahmen im *Schuljahr 1994/95* alle palästinensischen Kinder an der Schulausbildung der Grundstufe teil, während es für die Oberstufe in der elften und zwölften Klasse nur noch die Hälfte der je eingeschulten Jugendlichen waren (PCBS 1995, S. 102). Palästinensische Mädchen haben in den letzten dreißig Jahren in Bezug auf ihre Ausbildung im Rahmen der Pflichtschuljahre mit den Jungen gleichgezogen. Im Zugang zu weiterführender Bildung und qualifizierter Berufsausbildung sind sie jedoch nach wie vor benachteiligt.

Mit der *Erweiterung des formalen Bildungssektors* und der Einrichtung von öffentlichen Schulen für Mädchen und Jungen, wuchs auch der Bedarf an lokal ausgebildeten Lehrkräften. Es entstanden staatliche und UNRWA-Lehrerausbildungsstätten, die den Erwerb eines Lehrdiploms anboten.

Der *Weg in die qualifizierte Berufsausbildung* setzte bis vor kurzem das weiterführende Studium an einem der Community Colleges oder an einer der später gegründeten lokalen Universitäten voraus. Bis zum Jahr 1994 war das Studium zum Lehrdiplom in einem zweijährigen Kurs an einer staatlichen oder UNRWA-Lehrerausbildungsstätte möglich. Die besten BewerberInnen für einen Ausbildungsplatz aus der Gruppe der AbiturientInnen eines Jahrgangs und einer Region wurden dabei für die staatlichen und UNRWA-Colleges ausgewählt. Die UNRWA, die seit dem Ende der vierziger Jahre eigene Lehrkräfte ausbildet, bevorzugt dabei durch ihre Aufnahme- und Einstellungspolitik BewerberInnen mit Flüchtlingsstatus.

Insbesondere für junge *Frauen aus den Dörfern und Flüchtlingslagern* war der Besuch einer Lehrerausbildungsstätte die einzige Chance, Zugang zu einer qualifizierten Berufsausbildung zu finden, da eine solche Ausbildung keine Kosten verursachte, während universitäre Ausbildung bis heute kostspielig ist und daher bei begrenzten materiellen Ressourcen meist den Söhnen vorbehalten bleibt. Da eine erfolgreiche Verheiratung der Tochter und ihre späteren Aufgaben als Mutter und Ehefrau im Denken palästinensischer Familien Priorität besitzen, gilt die Ausbildung zur Lehrerin für besonders gut vereinbar mit diesem Ziel. Religiöse und soziale Traditionen tragen dazu bei, daß die Tätigkeit der Lehrerin als Fortsetzung ihrer Mutterrolle gesehen wird. Der Beruf der Lehrerin steht in der palästinensischen Bevölkerung ganz oben auf der Skala sozialer Akzeptanz, und Lehrerinnen bilden heute die größte Gruppe aller professionellen Frauen in der palästinensischen Gesellschaft (Hindiye et al. 1994).

Die religiöse Ausrichtung der ersten Schulen unter christlich-missionarischen Trägern begründete eine *Tradition der Geschlechtertrennung im Ausbildungssystem*, die sich bis heute auswirkt. Diese Tradition wird von der islamischen Präferenz für die Geschlechtertrennung verstärkt. Nur wenige private Schulen in Ramallah und Jerusalem sind koedukativ und beschäf-

tigen Lehrer und Lehrerinnen. Lehrerinnen bilden an den privaten koedukativen Schulen der Westbank die Mehrheit der Beschäftigten.

Der *Lehrberuf* wird in Palästina, wie auch in anderen arabischen Ländern generell mit positiven Begriffen von Bildung, Schriftgelehrtentum und religiöser Schulung verknüpft. Für manche palästinensische LehrerInnen mag sich dabei die These vom Lehrberuf als typische Profession des sozialen Aufstiegs bewahrheitet haben. Aufgrund der generell schlechten materiellen Situation der LehrerInnen blieb eine professionelle Laufbahn im Lehrberuf für palästinensische Männer jedoch immer zweite Wahl, während bei palästinensischen Frauen eine Präferenz für den Beruf festzustellen ist. Neben sozialer Akzeptanz des Berufs und Liebe zur erzieherischen Arbeit wirken ökonomische Notwendigkeit, gute Vereinbarkeitschancen von Berufs- und Familienarbeit und der Mangel an beruflichen Alternativen als Arbeitsmotivation von Lehrerinnen. Die geringe Rate von Berufsaussteigerinnen bestätigt die Annahme hoher Vereinbarkeitschancen von Berufs- und Familienarbeit. Nach der Eheschließung verläßt kaum noch eine Lehrerin ihren Dienst. Diese Tatsache steht im Gegensatz zu der ansonsten auf dem Arbeitsmarkt dominierenden Beschäftigung von unverheirateten Frauen und Mädchen, die nach einer Eheschließung ihren Arbeitsplatz aufgeben.

Die Mehrheit der Lehrerinnen findet heute eine andere berufliche Karriere für ihre eigenen Töchter erstrebenswerter als die der Lehrerin. Um *dem Bildungsaufstieg ihrer Töchter den Weg zu bereiten* sind viele Lehrerinnen dazu bereit, ihre Töchter von der Mithilfe bei der Hausarbeit zu verschonen und mit ihrem Gehalt die universitäre Ausbildung der Töchter zu finanzieren. Lehrer bedauern die schlechte materielle Situation, die sie als Haupternährer ihrer Familien dazu zwingt, nach Schulschluß einer Nebentätigkeit nachzugehen, und es ihnen nicht erlaubt, ihren Kindern eine akademische Ausbildung zu ermöglichen.

Das Erbe der Besatzung

Das palästinensische Bildungsministerium übernahm 1994 einen Verwaltungssektor, der sich *in akuter Not* befand. Die öffentlichen Schulen, die neben den UNRWA-Schulen (ca. 24%) und den Privatschulen (17%) ca. 60% aller schulischen Institutionen ausmachen, litten aufgrund der Bevölkerungsentwicklung und der daraus resultierenden Verdoppelung der Schülerzahl unter Überfüllung der Klassenräume (40-60 SchülerInnen) und Lehrermangel. Der Raumangel an Schulen hatte außerdem vor allem in den Schulen Gazas zu der Einführung von zwei oder drei Unterrichtsschichten pro Tag geführt. Die *Unterfinanzierung des Bildungssektors* verursachte Unterbezahlung von Lehrkräften und die mangelnde Ausstattung von Schulen mit dem Notwendigsten, wie Büchereien, Labors und selbst Toilettenräumen. In den besetzten Gebieten, in denen es auch sonst an der dringendsten Infrastruktur von Einrichtungen in der Jugendbildung und Freizeitgestaltung fehlte, traf insbesondere das Verbot außercurricularer Aktivitäten, die bis zu diesem Zeitpunkt in Schulen stattfanden, palästinensische Schüler in ihrem Bedürfnis nach individueller Weiterbildung hart.

Die gesamten schulischen Einrichtungen der West Bank und des Gazastreifens waren in den Hochzeiten der Intifada zwischen 1988 und 1992 von

wiederkehrenden Schließungen bedroht, die bis zu mehreren Monaten dauern konnten. Obwohl diese Schulschließungen für die LehrerInnen eine andauernde Gehaltseinbuße bis zur Hälfte ihres Einkommens bedeuteten, entschlossen sich viele von ihnen dazu, verlorene Zeit durch Unterricht in ihren privaten Wohnungen wettzumachen. Heute beklagen palästinensische Bildungsexperten die Auswirkungen der Intifada auf das Ausbildungsniveau einer ganzen Generation palästinensischer Schüler und Schülerinnen. Untersuchungen zeigen, daß die Lernverluste durch Unterrichtsausfall und die Politisierung der SchülerInnen generell hoch sind.

Die mehr als 25 Jahre andauernde Berufsarbeit unter den Bedingungen der israelischen Besatzung brachten für die palästinensischen LehrerInnen vor allem in den Jahren der Intifada seit 1987 einen rapiden *Verfall des gesamten Bildungssektors* mit sich. Insbesondere die staatlich-öffentlichen Schulen wurden von den israelischen Militärbehörden, ihrem Arbeitgeber, streng kontrolliert. Lehrerinnen und Lehrer konnten sich in dieser Zeit weder für die Vertretung ihrer professionellen Interessen gewerkschaftlich organisieren, noch beruflich weiterbilden, da ihnen jede Teilnahme an lokalen palästinensischen Fortbildungsmaßnahmen von den Militärbehörden untersagt wurde. Hunderte der politisch aktiven LehrerInnen wurden in der Zeit des palästinensischen Aufstandes aus dem Schuldienst entlassen, in ihren Gehältern zurückgestuft, an kleine Dorfschulen strafversetzt oder frühzeitig pensioniert. Manche gewerkschaftlich aktive LehrerInnen waren Maßnahmen wie dem Stadtarrest unterworfen oder wurden ohne Prozeß in Verwaltungshaft genommen.

Zum *Zeitpunkt der palästinensischen Übernahme* waren in den Schulen der Westbank und des Gazastreifens insgesamt 21.054 LehrerInnen an den Einrichtungen aller drei Schulsektoren beschäftigt. Davon waren 13.533 an staatlich-öffentlichen Schulen, 4370 an UNRWA-Schulen und 3151 an privaten Schulen tätig. Die Verbreitung privater Schulen beschränkt sich bis heute auf die zentrale Region der Westbank um Ramallah, Bethlehem und Jerusalem. Der Gazastreifen besitzt nur eine einzige private Schule. Im Gazastreifen ist der staatliche Schulsektor ebenso stark vertreten wie die UNRWA, während die Westbank hauptsächlich staatliche Schulen besitzt und nur in der Umgebung der Flüchtlingscamps UNRWA-Schulen eingerichtet wurden.

1994/95 besaß die *Mehrzahl aller Lehrer und Lehrerinnen keine akademische Qualifikation* (nach Angaben des Palestinian Central Bureau of Statistics). 64% aller LehrerInnen besaßen ein „kleines Diplom“, das an einem der lokalen Lehrerausbildungsstätten erworben wurde. 28 % der Lehrer und 25% der Lehrerinnen besaßen einen akademischen Bakkalaureusabschluß und etwa 3% der Lehrer sowie 0,7% der Lehrerinnen ein höheres Diplom. Mit 1% der Lehrer und 0,3% aller Lehrerinnen ist nur eine verschwindend geringe Zahl der Lehrkräfte an allen Schulen im Besitz einer Magisterurkunde. 4% der Lehrer und 10 % der Lehrerinnen arbeiten bis heute mit einem einfachen Abiturabschluß der Sekundarstufe. Neben der mangelnden akademischen Qualifikation stellen heutige Analysen des Bildungssektors die häufige Beschäftigung von LehrerInnen staatlicher Schulen in ihnen ausbildungsfremden Unterrichtsfächern fest, eine weitere negative Bilanz der Einstellungspolitik israelischer Militärbehörden (Rimawi 1996, S. 12).

Das durchschnittliche *Einkommen* von LehrerInnen an den Schulen aller drei Sektoren lag zu Beginn der neunziger Jahre bei umgerechnet etwa 400 bis 550 DM. Der für den Lebensunterhalt einer fünfköpfigen palästinensischen Familie notwendige Betrag wurde gleichzeitig auf mindestens 1300 DM geschätzt (Ednet 1992 No.9, S. 2). Aufgrund der materiellen Probleme von Lehrerfamilien ist es allgemein bekannte Tatsache, daß viele Lehrer trotz eindeutigen Verbots nach Schulschluß noch einer anderen Arbeit nachgehen. Von Lehrern und Lehrerinnen werden hier vor allem Taxifahren, die Arbeit auf dem Bau, Straßenverkauf oder Zwischenhandel, oder der Betrieb eines Ladens genannt. Daneben gibt es andere KollegInnen, die bis abends spät als private NachhilfelehrerInnen versuchen, ein zusätzliches Einkommen zu erwerben. Manche Lehrerfamilien können nur durch die Subsistenzhilfe der Großfamilien existieren, die entweder Wohnraum im väterlichen Haushalt zur Verfügung stellen oder landwirtschaftliche Produkte zum Unterhalt beisteuern.

Obwohl die LehrerInnen zu einer der wenigen Berufsgruppen in der palästinensischen Gesellschaft gehören, die überhaupt in den Genuß von *Leistungen zu ihrer sozialen Sicherung* kommen, ist eine Besserung der Konditionen von Gesundheits- und Rentenversorgung dringend notwendig. Zwar haben LehrerInnen der staatlichen und UNRWA-Schulen Zugang zu den Einrichtungen der Gesundheitsversorgung ihrer jeweiligen Trägerinstitution, die Infrastruktur auf diesem Gebiet ist in der Westbank und Gaza jedoch soweit vernachlässigt und rudimentär, daß wer es sich leisten kann, private Einrichtungen vorzieht. Für die privaten Schulen besteht keine einheitliche Regelung der Krankenversicherung. Erst seit kurzem sind einige private Träger dazu übergegangen, ihre Beschäftigten bei privaten Gesellschaften zu versichern. Private Schulen besitzen auch keine einheitliche Rentenregelung, müssen sich jedoch an die Mindestvorgaben des jordanischen Arbeitsrechtes für den Staatsdienst halten. Nach dessen Regelungen gehen die LehrerInnen der staatlichen Schulen entweder nach Vollendung des sechzigsten Lebensjahres oder nach dreißig Dienstjahren in Rente. Die Rentenzahlungen liegen bei 60% des letzten Gehaltes für die LehrerInnen aller drei Sektoren.

Die Situation der *Interessensvertretung der palästinensischen Lehrerschaft* ist bis heute von der Organisation des politischen Widerstandes gegen die Besatzung beeinflußt. Die Nichtanerkennung der Gewerkschaftsbildung in den besetzten Gebieten führte zu einer Situation, in der sowohl im Exil unter dem Dach der PLO ein Lehrerverband existierte, als auch im Land selbst regionale Komitees der LehrerInnen entstanden. In den besetzten Gebieten selbst wurden wiederholt Versuche der LehrerInnen, ihre Interessen gegenüber der israelischen Besatzungsmacht zu äußern, von den Militärbehörden ignoriert oder abgewiesen und aktive LehrerInnen verhaftet. Eine Demonstration der LehrerInnen staatlicher Schulen am 14. Dezember 1980 bildete den Auftakt zu einem dreimonatigen Streik, der breite Unterstützung in der Lehrerschaft fand. Obwohl der Streik selbst nicht erfolgreich war, wurden doch die regionalen Komitees für die staatlichen Schulen zu einer ständigen Einrichtung. Als vereinigt Organ existiert seitdem das *General Committee of Government School Teachers (GCGST)* und der vierzehnte Dezember gilt als *Teacher's Day* und wird in Schulen gefeiert (Ednet 1992 No. 9, S. 2; 1994 No. 15, S. 3).

Die *Exilorganisation palästinensischer LehrerInnen*, die General Union of Palestinian Teachers (*GUPT*), die erst im Jahr 1990 in den besetzten Gebieten aktiv wurde, wird von vielen nichtorganisierten LehrerInnen als eindeutig mit der *PA* affiliert angesehen (Ednet 1994 No. 16/17, S. 13). Durch das Werben von Mitgliedern in allen Schulen und die Abhaltung von Wahlen hat der Dachverband bisher nur bedingt Legitimität erhalten.

Nicht in der *GUPT* organisierte LehrerInnen sehen die Unabhängigkeit der Gewerkschaftsarbeit gefährdet, da die *PA* zur Zeit sowohl als Begründer der *GUPT*, wie auch als Arbeitgeber der LehrerInnen staatlicher Schulen gilt. Ein weiterer Kritikpunkt ist der geringe Jahresbeitrag der *GUPT*, der eine unabhängige Finanzierung von Aktivitäten nicht erlaubt, sondern den Verband auf die Unterstützung von internationalen Geldgebern oder der Regierung angewiesen sein läßt.

Veränderungen unter dem neuen Ministerium

Im ersten Jahr nach der Übernahme der Zuständigkeiten entschieden sich die palästinensischen Erben des Bildungssektors für eine vorübergehende Verwaltung des Notstands, ohne dabei entscheidende Veränderungen des Systems vorzunehmen.

Mit der *Vereinheitlichung des Bildungssektors* von Westbank und Gaza-Streifen, der erfolgreichen Abhaltung der Abiturprüfungen und der Durchführung verschiedener berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen setzte sich die palästinensische Selbstverwaltung für das erste Schuljahr kurzfristige Ziele, während sie gleichzeitig eine langfristige Planung in den Bereichen Curricula, Lehrerfortbildung und Schulung von VerwaltungsexpertInnen entwickelte.

Erste *praktische Veränderungen* vollzogen sich im Bildungssektor mit der geringfügigen Erhöhung der Gehälter von LehrerInnen öffentlicher Schulen, der Heraufsetzung der Pflichtschuljahre, der Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtsstunden für die SchülerInnen und der Lehrerfortbildung. Die Zahl der Wochenstunden wurde insgesamt für jeden einzelnen Schüler/einzelne Schülerin erhöht, die Sommerferien um einen Monat auf zwei Monate gekürzt und die Pflichtschulzeit bis zum 10. Schuljahr ausgedehnt. Die Arbeitslast der LehrerInnen ist durch diese Maßnahmen gestiegen. Neueinstellungen von Lehrkräften und Erhöhung der Gehälter sind dabei nicht im gleichen Verhältnis vonstatten gegangen (Ednet 1993 No. 12/13, S. 16f.). Das Einkommen der LehrerInnen staatlicher Schulen wurde seit dem 1.1.1995 um ca. 15% erhöht. Diese geringe Gehaltsverbesserung kommt jedoch noch immer nicht den Forderungen der LehrerInnen nach einem Gehalt nahe, mit dem der Unterhalt einer fünfköpfigen palästinensischen Familie bestritten werden könnte.

Es haben daher auch schon *erste Auseinandersetzungen* mit der palästinensischen Selbstverwaltung stattgefunden, in denen es um die Beteiligung an politischen Entscheidungen und Verteilung von Geldern geht. Eine erste Lehrerdemonstration der LehrerInnen staatlicher Schulen und die Androhung eines Teilstreiks um Lohnerhöhungen und die Verbesserung sozialer Sicherung von LehrerInnen brachte im Februar 1996 LehrerInnen des Ge-

neralverbandes Palästinensischer Lehrer *GUPT* und Nichtorganisierte abseits von fraktionalen politischen Differenzen zusammen. Die Forderungen in diesem Streik waren eine 100% Lohnerhöhung, sowie eine nachträgliche Erhöhung von Rentenbezügen, Erhöhung von Kinderbezügen und die Aufwertung von Gehaltsstufen. Eine letzter im März begonnener Streik von LehrerInnen führte im April 1997 zur Verhaftung von 25 Mitgliedern eines Streikkomitees in verschiedenen Orten der Westbank von Seiten der palästinensischen Polizei (TAZ 23.4.97, S. 8).

Nachdem sich in den Jahren nach der israelischen Besetzung der Westbank und des Gazastreifens palästinensische LehrerInnen erfolgreich gegen die Einführung israelischer Curricula in palästinensischen Schulen gewehrt hatten, setzte sich unter palästinensischen PädagogInnen zu Beginn der siebziger Jahre in der Phase der Formierung der palästinensischen nationalen Befreiungsbewegung die Erkenntnis durch, daß auch die *nationalen Curricula* der benachbarten arabischen Aufnahmestaaten von palästinensischen Flüchtlingen den Bedürfnissen der Entwicklung eines palästinensischen nationalen Selbstbewußtseins nicht angemessen waren. In Zusammenarbeit mit der UNESCO richtete die palästinensische Selbstverwaltung im Jahr 1993 die Einrichtung eines Zentrums für die Entwicklung des palästinensischen Curriculums ein. Heute ist dieses Zentrum als Teil des Ministeriums damit beschäftigt, vorhandene Curricula zu analysieren und in regionalen Workshops einen gesellschaftlichen Konsens für neue Curricula herzustellen.

Palästinensischen BildungsplanerInnen gilt die Schaffung von Leitlinien der Bildungspolitik, die sich im Einklang mit den Vorstellungen der palästinensischen Bevölkerung befinden sollen, als wichtige Herausforderung. Als Zielvorgabe gilt die Etablierung eines einheitlichen nationalen Erziehungssystems, das von der Gesamtheit der palästinensischen Bevölkerung mit all ihren kulturellen Differenzen akzeptiert werden kann (Abu-Dohou 1996, S. 19f.).

Im Bereich der Aufwertung der Lehrerausbildung und der weiteren Qualifizierung von Lehrkräften hat das Ministerium ebenfalls mit der Umsetzung von langfristigen Plänen begonnen. Unter Mithilfe internationaler Partner haben so inzwischen verschiedene Fortbildungsmaßnahmen von LehrerInnen stattgefunden, die auch auf die Ausbildung von lokalen FortbilderInnen zielen.

Nach einem *Gesetz zur Verbesserung des Bildungssystems*, das vom jordanischen Bildungsministerium im Jahr 1988 verabschiedet wurde, sollen alle LehrerInnen, die ab der Mittelstufe unterrichten, bis zum Jahr 1996 ein *Bachelor Degree* erwerben. Danach soll keine Neueinstellung von DiplomabsolventInnen mehr erfolgen. Dieses Gesetz wurde im Jahr 1992/93 von der UNRWA und nachfolgend von staatlichen und privaten palästinensischen Schulen übernommen. Die Lehrerausbildungsstätten der UNRWA und des Staates sind infolgedessen seit 1994/95 entweder geschlossen, oder aber in akademische Institutionen oder Institute der Ausbildung in Sport, Musik, Kunst oder Büchereiwesen umgewandelt worden.

In Jordanien wurde gleichzeitig ein Gesetz verabschiedet, das die rein weibliche Verwaltung von Elementarschulen vorsieht. Auch im palästinensischen

Ministerium wird dies heute mit dem Argument vorgeschlagen, daß hauptsächlich Frauen einen Diplomabschluß in Erziehung machen. Diese Lösung antizipiert die zukünftige Versetzbarkeit derjenigen Lehrerinnen an Grundschulen, die ein *Bachelor Degree* nicht an einer der lokalen Universitäten nachholen können. Neben dem Programm zum Erwerb des *B.A.*, das bisher vom Ministerium aus Mangel an finanziellen Ressourcen nicht verbindlich eingeführt werden konnte, setzt das Ministerium vor allem auf *In-Service Training* der Lehrkräfte. Bisher ist die akademische Lehrerausbildung mit *B.A.-Abschluß* und Lehrdiplom nur an drei der lokalen Universitäten möglich und bleibt daher für viele LehrerInnen nur schwer zugänglich (Ednet 1993 No. 12/13, S. 16f.). In dem von der Europäischen Gemeinschaft und lokalen Universitäten unterstützten *B.A.-Programm* sind zur Zeit etwa 800 LehrerInnen eingeschrieben (Ednet 1994 No. 15, S. 9). Das Ministerium kann hier bisher nur in der Erleichterung der Dienstzeitregelungen für TeilnehmerInnen an dieser Maßnahme helfen. Die finanzielle und organisatorische Teilnahme an dem Programm ist jedoch in die Verantwortung des/der Einzelnen gestellt.

Kommentar

Die palästinensische Selbstverwaltung steht heute vor der *Herausforderung*, eine *Bildungspolitik* zu planen, die auf die bisher nur schwer absehbare wirtschaftliche Zukunft des Landes ausgerichtet sein sollte. Sie muß sich aus diesem Grund auf die verschiedensten Szenarien einer zukünftigen palästinensischen Wirtschaft einzurichten wissen, sowie mit absehbaren Entwicklungen, wie einem hohen Bevölkerungswachstum, dem Zustrom von palästinensischen Rückkehrern, mit anhaltenden Sperrungen und der drohenden Kantonisierung der palästinensischen Gebiete flexibel umgehen können.

Nach den Aussagen von palästinensischen BildungsplanerInnen ist die zukünftige Bildungspolitik getragen von *nationalen Aspirationen* und Fortschrittsgläubigkeit. Es herrscht unter den Verantwortlichen die Vorstellung einer palästinensischen Gesellschaft, die zur technischen Zivilisation der Zukunft beitragen wird (Abu-Dohou 1996, S. 19f.). In einer politischen Situation, die der palästinensischen Selbstverwaltung bisher kaum Kontrolle über die Ressourcen des Landes, wie Land und Wasser, läßt, liegt dieses Ziel noch in weiter Ferne. Auf dem Weg zur Verwirklichung des palästinensischen Traumes plant die Selbstverwaltung mittelfristig die Erleichterung des Zugangs zu schulischer Bildung, die Verbesserung der Ausbildungsqualität und die Erweiterung praxisnaher Ausbildungszweige, wie der Berufsbildung. Schulbildung und universitäre Ausbildung sollen stärker am inländischen Arbeitsmarkt ausgerichtet werden.

Trotz der vielfach bekundeten Absicht der Reformierung des Bildungssystems sind bis zum jetzigen Zeitpunkt *nur wenige mittelfristige Strategien umgesetzt* worden und manche Entwicklungen haben sich abgezeichnet, die den oben beschriebenen Absichten entgegenwirken.

Der Schaffung einer *geeinten palästinensischen Nation* und der damit verbundenen Harmonisierung der Lehrstoffe in den Schulen scheinen alle trennenden Faktoren untergeordnet zu werden. Insbesondere Themen, bei de-

nen kulturelle Differenzen innerhalb der palästinensischen Gesellschaft angesprochen werden, wie die Frage der Religions-, Geschlechts- oder Klassenzugehörigkeit, sollen nach Meinung der Verantwortlichen in den Ministerien im Unterricht nicht zum Gegenstand von Diskussionen werden. Es wird befürchtet, daß vorhandene Gegensätze aufbrechen und die Einheit der Nation schwächen. Ein Thema, das hier besonders für gesellschaftlichen Zündstoff sorgt und das bisher nicht erkennbar von den palästinensischen Behörden thematisiert wird, ist die Geschlechtertrennung.

Mit der *Feminisierung der Schulen* des Gazastreifens, d.h. dem Ausschluß aller männlichen Lehrkräfte aus den Mädchenschulen, setzte die palästinensische Selbstverwaltung im Jahr 1995 ein Zeichen, das nach offiziellen Verlautbarungen dazu gedacht war, palästinensische Traditionen zu wahren. Die Herstellung eines *Konsenses* zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen der palästinensischen Gesellschaft erweist sich tendenziell heute als Konfliktvermeidungsstrategie, der die fortschrittlichen Initiativen von engagierten PädagogInnen und BildungsplanerInnen untergeordnet werden.

Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeuten die widersprüchlichen Strategien und Verlautbarungen der Selbstverwaltung, daß *die Aufwertung ihres Berufes weiterhin in Frage steht*. Im palästinensischen Bildungsministerium zeichnet sich generell ein Trend zur Wiederbestätigung veralteter Regeln und zur Übernahme geltender jordanischer Regelungen ab. Das jordanische Arbeitsrecht unterliegt trotz gegenteiliger Absichtserklärungen bisher keiner grundsätzlichen Prüfung. Das Verbot einer Nebentätigkeit von LehrerInnen staatlicher Schulen wurde zum Schuljahr 1994/95 von den palästinensischen Behörden betont, und wenig später wurde der drohende Lehrstreik um angemessene Gehaltserhöhungen mit Appellen an die Geduld der LehrerInnen abgewendet.

Ist es die Absicht der palästinensischen Selbstverwaltung, den *LehrerInnen* wirklich eine *Schlüsselposition* in der Entwicklung der palästinensischen Gesellschaft einzuräumen, so wird sie dies durch einschneidendere Anstrengungen zur Aufwertung des Lehrberufs beweisen müssen. Kann das Ministerium den Forderungen der LehrerInnen nach Fördermaßnahmen und der Aufwertung des Berufs nicht ernsthaft nachkommen, so ist eine weitere Abwertung des Lehrberufs absehbar. Interessierte und talentierte Lehrer werden dann auch in Zukunft andere *professionelle Karrieren* vorziehen, oder weiterhin in einer Nebentätigkeit ihre Chancen suchen. Auch für palästinensische Frauen wird der Beruf der Lehrerin bei wachsender Vielfalt beruflicher Karrieremöglichkeiten von Frauen immer mehr zur ungewollten Alternative werden. Der Beruf wird dann zu einem typischen Frauenberuf mit schlechten Verdienstmöglichkeiten weiter abgewertet werden, einer Tätigkeit, die ein „zweites, zusätzliches Familieneinkommen“ schafft und andererseits bestimmte zeitliche Vorteile der Vereinbarkeit von Berufs- und Familienarbeit besitzt. Es wird unter diesen Voraussetzungen schwierig werden, eine Gruppe von fortschrittlich-denkenden und talentierten BerufsanfängerInnen für die Lehrtätigkeit an palästinensischen Schulen zu interessieren, für die der Beruf des Lehrers/der Lehrerin die erste Wahl bedeutet.

Literatur

- Abu-Duhou, Ibtisam 1996: Schools in Palestine under the Occupation and the Palestinian National Authority. In: Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture, Vol. III No. 1 Winter 1996 pp. 15-21, Jerusalem
- Abu-Sharkh, Asaad 1995: Feminization of Schools. In: Jerusalem Times May 5, 1995 p. 5, Jerusalem
- Baumgarten, Helga 1997: Palästina: Patrimonialismus oder Parlamentarismus? In: INAMO-Informationsprojekt Naher und Mittlerer Osten, Nr. 9, Jg. 3, Frühjahr 1997, S. 30-34, Erlangen
- Educational Network Newsletter 1992: No. 9. (ohne Titel) Ramallah
- Educational Network Newsletter 1993: No. 12/13. Female Education in Palestine, Ramallah
- Educational Network Newsletter 1994: No. 15. The Palestinian Teacher, Ramallah
- Educational Network Newsletter 1994: No. 16/17. Changes and Challenges after the Transfer of Education Authority, Ramallah
- Graham-Brown, Sarah 1984: Education, Repression and Liberation: Palestinians, London
- Heiberg, Marianne/Ovensen, Geir 1993/94: Palestinian Society in Gaza, West Bank and Arab Jerusalem – A survey of living conditions, Ramallah
- Hindiye, Suba et al. 1994: Women's Studies Center Jerusalem: Palestinian Women Professionals in the West Bank and Gaza Strip. I. In Seven Fields, July 1994, Jerusalem. II. In Four Fields, December 1994, Jerusalem
- Palestinian Central Bureau of Statistics & Ministry of Education and Higher Education 1995: Education Statistics Series (no. 1) Education Statistical Yearbook 1994-1995, September 1995, Ramallah
- Rimawi, Nasir 1996: Ministry to Improve Education Policy. In: The Jerusalem Times, May 10, 1996, p. 12, Jerusalem
- TAZ, die Tageszeitung 23.4.1997: Arafats Polizci nimmt Lehrer fest. S. 8 Ausland. Berlin
- Tibawi, Abdel Latif 1956: Arab Education in Mandatory Palestine, London
- Susanne Kröhnert-Othman*, geb. 1962, Ethnologin M.A., Promotion Soziologie, z.Z. wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie Universität Münster, freie Übersetzerin und Dolmetscherin, freie Gutachterin, Mutter eines zweijährigen Sohnes
- Anschrift: Institut für Soziologie, Universität Münster, FB 6, Scharnhorststr. 151, 48151 Münster