

Moderne Schul- und Bildungssysteme im Maghreb

El Maghreb („der Westen“) liegt mit seinen Ländern Marokko, Algerien und Tunesien am Westrande eines alten Kulturgebietes, dessen Gesicht von den Berbern, Phöniziern, Griechen, Römern, Arabern und Franzosen geprägt wurde. Die Bevölkerung dieses Raumes fühlt sich der arabisch-muselmanischen Welt zugehörig, steht aber teils seit einer, teils seit vier Generationen unter dem Einfluß der französisch-okzidentalen Zivilisation. Heute zählt der Maghreb zu den unterentwickelten Gebieten. Seine Entwicklungsprobleme sind typisch für viele Entwicklungsländer, die im Bereich alter Hochkulturen liegen. Die Entwicklung moderner Schul- und Bildungssysteme muß darum im Maghreb andere Wege nehmen als etwa in Zentralafrika, wo niemals eine strukturierte Kultur Platz greifen konnte. Die maghrebinische Entwicklung ist dagegen leichter vergleichbar mit der in China, Indien und im Mittleren Orient.

In der gesamten arabischen Welt, wo gegenwärtig von 15 Millionen Kindern nur fünf Millionen die Volksschule besuchen können, stellen sich beim Aufbau neuer Schulsysteme vor allem drei Aufgaben: Die Übereinstimmung der pädagogischen Planung mit der wirtschaftlichen Planung, die Bekämpfung des Analphabetentums, die Modernisierung der arabischen Sprache und Kultur.

Die *Modernisierung der arabischen Sprache* ist seit 50 Jahren ein dringendes Problem. Seit 25 Jahren versucht man sich an verschiedenen Lösungen, die teils phantastisch, teils undurchführbar, teils — wie ein Versuch der Arabischen Akademie in Kairo auf dem Gebiet der Geographie — ziemlich langsam entwickelt werden. Nun bietet allerdings die arabische Sprache einige Schwierigkeiten: Die Syntax ist zu starr, es fehlen Vokale im Schriftsatz, der Wortschatz für Stimmungs- und Gemütsleben ist verhältnismäßig zu groß, während der technische Wortschatz gekünstelt erscheint.

Zwar dürfte dennoch die arabische Sprache dank ihrer akademischen Überlieferung befähigt sein, das Gedankengut der modernen Wissenschaften auszudrücken, doch damit ist das Problem ihrer Modernisierung nicht gelöst. Diese Sprache leidet — nicht nur seit 50 Jahren — darunter, daß sie den Graben zwischen Elite und Masse nicht überbrücken kann. So wie es bislang in der arabischen Welt eine Dichtung des Volkes („1001 Nacht“) und eine Dichtung des feudalen und wissenschaftlichen Klans gab, ohne daß beide miteinander in Bezug standen, so gibt es auch die Sprache der einen und die Sprache der anderen in schroffer gesellschaftlicher Differenzierung. Der Übergang vom alten Feudalsystem zur modernen Demokratie kann darum solange nicht realisiert werden, wie die Sprache nicht „demokratisiert“ ist. Ähnliche soziale Probleme der Sprachen gab es in China, in Indien und nicht zuletzt im europäischen Mittelalter. Neben der volkstümlichen, d. h. diutiscen, also „deutschen“ Sprache, war Lateinisch als Sprache der Gebildeten im Gebrauch.

Bis heute hat kein „Martin Luther der arabischen Welt“ dieses Problem zu lösen vermocht. Immerhin ist es der arabischen Presse gelungen, die akademische Koran-Sprache volkstümlicher zu machen. Der Film konnte einige arabische Dialekte, besonders die ägyptischen, verfeinern. Wahrscheinlich wird den modernen Massenmedien vorbehalten sein, was den Sprachwissenschaftlern bisher versagt blieb: einen Kompromiß zwischen der vulgären und der feudalen Sprache zu finden.

Ein anderes Problem der Modernisierung bedeutet die *Schriftreform*. Die arabische Handschrift ist zwar schneller als die europäischen — sie wird von rechts nach links geführt —, aber es hält schwer, von 1100 Schrifttypen die wichtigsten auf einer Schreibmaschine einzuordnen. (Die europäischen Schriften kommen durchweg mit 70 bis 80 Typen aus.) In der Vereinigten Arabischen Republik wird man sich künftig mit „nur“ 170 Schriftzeichen begnügen wollen.

Viele international gewordene Ausdrücke (z. B. „Film“, „Radio“) können ohne Schwierigkeit von der arabischen Sprache übernommen werden. Andere Ausdrücke (z.B. „Elektrokardiogramm“) lassen sich nicht ohne weiteres übertragen, da der arabischen Sprache die Kompositionsfähigkeit fehlt. Offensichtlich sind aber die Araber findiger als die Erbauer des Turms zu Babel. Wenn sie neben der arabischen eine europäische Sprache beherrschen, benutzen sie im Gespräch beide nebeneinander. Besonders weit haben es die Algerier in der polyglotten Sprachmischung gebracht. Im Schriftverkehr wird dann die französische Sprache bevorzugt. Entsprechend reagierten auch die neuen Schulsysteme in Marokko und Tunesien. Die literarischen Unterrichtsfächer werden meist in arabischer, die naturwissenschaftlichen Fächer in französischer Sprache gehalten.

So wie die Modernisierung der arabischen Sprache vor allem die soziale Struktur der Bevölkerung beeinflusst, so ist die *Alphabetisierung* besonders ein Problem der ethnischen Zusammensetzung der nordafrikanischen Bevölkerung. 75 bis 85 vH der Maghrebener leben in ländlichen Gebieten. Ebenso viele können nicht lesen und schreiben. Ein Drittel bis zur Hälfte der Nordafrikaner ist nicht sesshaft. Viele von diesen Nomaden oder Halb-Nomaden können auch in absehbarer Zeit nicht sesshaft gemacht werden, da die karge Vegetation der Steppen- und Wüstengebiete nur eine nomadische oder halb-nomadische Viehwirtschaft zuläßt.

Dem Leben dieser Nomaden entspricht ihre Kultur. Die darstellende Kunst äußert sich im Wirken von Teppichen und Stoffen; Poesie und Nachrichten werden mündlich übermittelt. Schreiben und Lesen erfordern den Besitz von Papier und Büchern, also einer die Wanderung erschwerenden materiellen Last. Die alten – phonetischen – Kommunikationsmöglichkeiten des Sprechens und Hörens lassen sich dagegen für die Nomaden sehr vorteilhaft durch Funkgeräte, Tonbandgeräte und Rundfunk modernisieren. In der Tat spielen diese neuen Nachrichtenmittel im nomadischen Leben eine nicht zu unterschätzende Rolle. Den europäischen Beobachter mag es verblüffen, wenn am nächtlichen Lager einer nomadischen Sippe das Familienoberhaupt unterstützt von einem Funkgerät mit der Außenwelt in Verbindung tritt. Es leuchtet aber auch ein, daß in dieser Lebensform die Alphabetisierung eine zweitrangige Bedeutung hat.

Doch auch im städtischen und dörflichen Leben der Nordafrikaner spielen die audiovisuellen Massenmedien eine große Rolle. Mittels des *Radios* erhalten sie Zugang zu den universellen Kulturgütern und die erste Anregung, sich im Lesen zu üben. Wenn in einer sicherlich überspitzten Formel behauptet wird, die Einheit der marokkanischen Nation sei durch den französischen Bau der Landstraßen erwirkt worden, so darf man den Algeriern nachsagen, sie seien in ihrem Freiheitskampf gegen Frankreich durch den Import französischer Rundfunkgeräte zu einem weltpolitisch aufgeschlossenen und nationalbewußten Volk geformt worden. Nicht ohne Grund haben die französischen Behörden in den algerischen Dörfern und abgelegenen Siedlungen den Verkauf von Radiobatterien verhindert.

In vielen Teilen des Maghreb begegnen wir einer Zivilisation, die stärker auf phonetischer als auf alphabetischer Basis beruht. Für diese Lebensform mag der Begriff „Analphabetismus“ gerechtfertigt sein, während unter „Analphabetentum“ die Unfähigkeit zu verstehen ist, sich innerhalb einer alphabetischen oder schon stark alphabetisierten Zivilisation der Grundlagen dieser Lebensform, eben der Buchstaben, in ausreichendem Maße zu bedienen. So bedeutet die *Bekämpfung des Analphabetentums* eine Aufgabe, die ; prinzipiell und nicht nur aus finanziellen Gründen auf die Städte und auf die ländlichen Modernisierungszonen konzentriert werden muß. (In anderen Landstrichen kann dafür die Einführung der modernen Hygiene oder der Veterinärmedizin vordringlich sein.)

Damit ist die dritte Aufgabe der modernen Bildungssysteme im Maghreb gestellt: *die Übereinstimmung der pädagogischen Planung mit der wirtschaftlichen Planung.*

Die Konzeption der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur über Planungsprobleme in Entwicklungsgebieten ist formell zusammenhängend, analytisch exakt, aber abstrakt. Die sozialwissenschaftliche Literatur ist dagegen in ihren Gedankengängen relativ konkret, aber noch wenig systematisiert. Die pädagogische Planung, als ein Teil der sozialen Planung, kann auch in ihrer Durchführung nicht so generell und schematisch sein wie die wirtschaftliche Planung.

Hinzu kommt noch, daß beide Planungssysteme recht verschiedenartige Rhythmen haben. Wenn es der Industrie und der Verwaltung gelingt, z. B. innerhalb von fünf Jahren, einen Wirtschaftszweig aufzubauen, so benötigt die Pädagogik unter Umständen 30 Jahre, um die Menschen so weit auszubilden, daß sie als Facharbeiter oder als Kader die Umstellung der Wirtschaft und den Neuaufbau der Industrie beherrschen können. Oft müssen darum die pädagogischen Planer weiter vorausschauen und vorausberechnen als die Wirtschaftsplaner. In dieser Situation steht beispielsweise Algerien, In einem anderen Fall, so in verschiedenen Gebieten Tunesiens, könnte ein pädagogisches Programm schneller realisiert werden als ein wirtschaftliches Projekt. Dann wäre es verhängnisvoll und könnte leicht zu politischen Krisen führen, wenn die pädagogische Bildung und Berufsausbildung zu früh oder ohne Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen Aufbau durchgeführt wird.

Die drei maghrebischen Länder Marokko, Tunesien und Algerien stehen vor fast gleichen pädagogischen Aufgaben. Sie versuchen allerdings mit unterschiedlichen Methoden diese Probleme zu lösen.

Marokko

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts durfte Marokko nicht anders als mit Maßstäben des europäischen Mittelalters beurteilt werden. Unter diesen Aspekten hatte das alte, traditionelle Bildungswesen hohen Wert. 1930 schrieb *Andre Colliez* in seinem Bericht „*Notre Protectorat marocain*“; „Als der Protektoratsvertrag unterzeichnet wurde, stand Marokko gerade in einer großen Blüte seines Schulwesens. Große und kleine Koranschulen fand man ebenso im Schatten der Stadtteile wie unter den Zelten der Dörfer. Teils wurden sie vom Sultan, teils von privater Seite und durch fromme Stiftungen unterhalten.“ Die Atmosphäre dieser Schulen war über ein Jahrtausend unverändert geblieben: Im Hintergrund eines dunklen Raumes, zur Gasse der Medina hin geöffnet, hockten die Kinder auf Matten und sangen mit hohen Nasallauten Koranverse. Nur selten durften auch Mädchen diesen Unterricht besuchen.

Die meisten Kinder verließen die Koranschulen, ohne sich weiterzubilden. Einige suchten eine religiöse und juristische Ausbildung („Chrâa“) in den Zaouias auf den Dörfern oder in den Medersas der Städte. Die einzige *Universität* Marokkos, die im Jahre 808 von Idris II gegründetete „Karawiyne“ in Fes, war in ihrem Erziehungswesen verkümmert; als Marokko 1955 unabhängig wurde, entsprach diese Hochschule dem europäischen Universitätsleben des 12. und 13. Jahrhunderts. „Unter uns haben wir einen Alem (islamischer Schriftgelehrter), der kennt noch die Geheimnisse der Pflanze“, erzählte 1956 einer ihrer Lehrer dem europäischen Besucher. Es klang wie die wehmütige Erinnerung an die Hochzeit arabischer Wissenschaft von Medizin und Natur. In der Tat blühten Astronomie und Algebra an der Karawiyne zu einer Zeit, als in Europa noch niemand von diesen Wissenschaften eine Ahnung hatte. 1955 erlebte diese Schule - und mit ihr die gesamte arabisch-muselmanische Wissenschaft Marokkos - den tiefsten Stand ihres Niederganges. Die mathematischen Klausurarbeiten der Studenten waren von erschütternder Primitivität. Der Geographieunterricht beschränkte sich auf eine Berichtigung alter islamischer und vorislamischer Lehren, in denen die

Erde noch als eine Scheibe betrachtet wurde. Philosophie wurde erst dann wieder eingeführt, als durch die Begegnung mit Europäern die Existenz Gottes in Frage gestellt wurde.

Damit ist der wunde Punkt auch des modernen Bildungswesens Marokkos berührt: der Versuch, alte Glaubenslehren, Lebensweisheiten und Sprachkulturen in die moderne Zeit hinüberzuretten und sie zu Instrumenten der Modernisierung zu machen.

Die „Rückkehr zu den Quellen“ war Leitmotiv der Erziehungspolitik in den ersten Jahren der marokkanischen Unabhängigkeit. Das Land sollte „arabisiert“ werden. Erinnerungen an große Wissenschaftler der Vergangenheit, an den Arzt *Avicenna* (980 bis 1037) und den Philosophen *Ibn Khaldoun* (1380 bis 1406) wurden geweckt, gleichzeitig aber auch der islamischen Lehre neue Akzente gegeben. *Mohamed Aziz Lahbabi* schrieb ein Essay über den realistischen Personalismus „Vom Sein zur Person“. Seine Thesen stehen in enger Nachbarschaft mit dem Gedankengut des christlichen Philosophen *Emmanuel Mounier*, der in der französischen Widerstandsbewegung gegen die deutsche Besatzung ein Zentrum humanistischer Selbstbesinnung schuf. Der konservative Führer der Istiqlal-Partei, *Allal el Fassi*, veröffentlichte 1957 sein philosophisches Lebenswerk „Die Selbstkritik“. Im Gegensatz zu Mohamed Aziz Lahbabi ließ Allal el Fassi die Neuerungen des Orients, insbesondere der Kairoer Schule, stärker zur Geltung kommen.

Wie kein anderes Land steht Marokko auf der Drehscheibe zwischen Orient und Okzident. Sicherlich, die moderne marokkanische Bildungs- und Erziehungspolitik wird sehr stark von konservativen und feudalistischen Schichten beeinflusst; aber auch ohne diese innerpolitischen Kräfte muß Marokko seiner jahrhundertelangen Stagnierung und seiner kulturgeographischen Lage Rechnung tragen. Die Spannung zwischen arabisch-muselmanischer Vergangenheit und europäisch-technokratischer Neuzeit hat die marokkanische Wirtschaft in eine ernste Krise geführt, aber andererseits die marokkanische Erziehungspolitik fruchtbar angeregt.

1944 gab es im öffentlichen Schulwesen Marokkos weniger als 100 000 Schüler, nur 33 000 einheimische Kinder besuchten die Volksschule. (Zu der Zeit wurde Marokko von 6,5 Millionen Marokkanern und 0,3 Millionen Europäern bevölkert.) 1953, zu Beginn des marokkanisch-französischen Krieges, zählte man 190 500 muselmanische Volksschüler. 1955, zu Ende des Krieges, war die Zahl auf 310 000 angewachsen. 1960 besuchen 680 000 Marokkaner die Volksschule. Trotzdem haben immer noch über eine Million Kinder keine Gelegenheit zur modernen Schulausbildung gefunden.

1959 standen für 629 000 Schüler 1230 Klassen, 8073 Arabisch-Lehrer und 5905 Französisch-Lehrer zur Verfügung. Die Zahl der höheren Schüler stieg von 6000 (1955) auf 35 000 (1959). Die Zahl der Studenten an der modernen Universität in Rabat stieg im gleichen Zeitraum von 700 auf 2730, davon studierten 1228 Rechtswissenschaft, 831 Geisteswissenschaft, 671 Natur- und Sozialwissenschaft. Der Besuch des traditionellen, religiös orientierten Schulwesens verbesserte sich ebenfalls von 2470 Schülern (1955) auf 15 465 (1959).

Diese Zahlen skizzieren das zweite Ziel der marokkanischen Erziehungspolitik, neben der Arabisierung soll die Alphabetisierung gefördert werden. Als der Sultan im Juni 1956 zu einem *Feldzug gegen das Analphabetentum* aufrief, erfuhr er ein Echo, das die Erwartungen und die finanziellen Möglichkeiten der Regierung weit überforderte. Binnen weniger Wochen ließen sich 250 000 Männer und Frauen in den Listen der *Erwachsenenschulen* eintragen. Der Bildungshunger der Bevölkerung war geweckt. Vor allem die Frauen begriffen, daß mehr Wissen größere Freiheit für ihr Geschlecht bedeutet. Notdürftig wurden Garagen, Fabriken, Zelte für den Unterricht eingerichtet. Das Budget für das Erziehungswesen wurde unmittelbar nach der Befreiung von der europäischen Hegemonie um 20 vH erhöht. Es stieg von 97,1 Millionen DM im Jahre 1955 (letztes Jahr des französischen Protektorats) auf 130,3 Millionen DM im

Jahre 1956 und 155,2 Millionen DM 1957. Dabei verfügte die Regierung über ein Gesamtbudget von nur 913 Millionen DM. Das Erziehungsbudget war 1957 um 20,7 Millionen DM höher als das Verteidigungsbudget und fast so hoch wie das Wirtschaftsbudget.

Trotz dieser eindrucksvollen Zahlen konnte in den ersten Jahren der marokkanischen Unabhängigkeit noch nicht von einer klarumrissenen Erziehungspolitik die Rede sein. Improvisationen und lokale Initiative bestimmten die Entwicklung. Drei verschiedenartige Erziehungssysteme konkurrierten untereinander: 1. Das ursprüngliche, eigentlich marokkanische Erziehungssystem vermittelte in den drei Stufen Grund-, Mittel- und Oberschule den Schülern eine gute Grundlage in der arabischen Sprache und der Lehre des Islams; es gab eine gewisse Übersicht über das geistige und kulturelle Leben der heutigen muselmanischen Welt, aber den Schülern dieses Systems blieb der Zugang zur modernen, technischen Welt verschlossen. 2. Das sogenannte öffentliche Erziehungssystem war mit seiner Grundschule, Mittelschule, technischen und höheren Schulen ein rein europäisches System. Es führte die Schüler zu guten französischen, beziehungsweise in der ehemaligen Nordzone Marokkos zu spanischen Sprachkenntnissen und unterrichtete über das Denken der westlichen Welt. Es hinderte aber den Einblick in die einheimische nordafrikanische Kultur. Die Schüler dieses Bildungswesens liefen leicht Gefahr, die alte arabisch-muselmanische Welt mit fremden Augen zu sehen. 3. Das „freie“ Erziehungssystem war mit seinen Grund- und Mittelschulen mehr oder weniger zufällig entwickelt worden. Es vermittelte eine doppelseitige Bildung in der europäischen und arabischen Welt. In früher Jugend erhielten die Schüler in den Koranschulen zunächst eine traditionelle Ausbildung; aber etwa vom 12. Lebensjahr an wurden sie auf einem französisch-muselmanischen Bildungsweg erzogen.

Seit 1959 ist es ein Ziel der marokkanischen Erziehungspolitik, eine einheitliche Schulreform zu entwickeln, in der zugleich eine gründliche Orientierung über die muselmanische Kultur und eine erste Einführung in die moderne technische Zivilisation gegeben werden soll. So entstand der *Fünf-Jahres-Plan 1960 — 1964*. Diesem Plan entsprechend sollen die Schulfächer in zwei Disziplinen gegliedert werden. Zur arabisch-muselmanischen Disziplin gehören: arabische Sprache und Literatur, islamische Religionslehre, Geschichte und Geographie der arabisch-muselmanischen Welt. Zu den Fächern der „allgemeinen Disziplin“, die vorwiegend in französischer Sprache unterrichtet werden sollen, zählen: Geschichte fremder Nationen, allgemeine Geographie, Mathematik, Physik, Chemie und Naturkunde. Der Fremdsprachenunterricht soll sich in erster Linie auf Englisch und Spanisch, in zweiter Linie, vor allem in den Großstädten, auch auf Deutsch, Italienisch und Russisch erstrecken. Entscheidungen über den Fremdsprachenunterricht bleiben zunächst den einzelnen Schulen überlassen, da es vor allem in diesen Fächern an geeigneten Lehrkräften und Lehrmaterial fehlt. Wenn irgend möglich, sollen auch Latein und Griechisch mit in den Unterrichtsplan aufgenommen werden, da diese Sprachen wesentlich zum Verständnis der arabischen Kultur beitragen.

Erster Schritt zur Verwirklichung dieses Planes ist die Herstellung geeigneter und eigener Lehrmittel; bisher wurden sie teils aus dem Mittleren Orient, teils aus Frankreich bezogen. Insbesondere gilt es, die arabische Kultur auf den Stand der Neuzeit zu bringen, ohne dabei die besondere geographische, ethnische und geistige Stellung Marokkos innerhalb der arabischen Welt zu vernachlässigen. In einem späteren Erziehungsplan soll die Arabisierung Marokkos noch weiter gefördert werden.

Zur *Bekämpfung des Analphabetentums* werden 1960 diejenigen elfjährigen Kinder, die bislang keine Schule besuchen konnten, in vierjährigen Lehrgängen mit 20 Wochenstunden ausgebildet. 1961/62 sollen die zwölf- und dreizehnjährigen Kinder erfaßt werden. 1963 werden alle Kinder unter elf Jahren dem Schulunterricht zugeführt. So

erhofft sich die Regierung, im Verlauf von fünf Jahren den allgemeinen Schulbesuch zu verwirklichen. Allein dieses Programm wird innerhalb des Fünf-Jahres-Planes 189,2 Millionen DM kosten.

Die *Berufsorientierung* der Volksschüler soll auf drei Gruppen gerichtet werden: 1. landwirtschaftliche, industrielle und kommerzielle Berufsausbildung (Lehrzeit drei Jahre); 2. wissenschaftliche und technische Ausbildung; 3. Lehrerausbildung (vier Jahre). Für die Lehrerausbildung werden besonders große Anstrengungen gemacht. Es wäre nötig, jährlich 2000 neue Lehrstellen zu besetzen, Bislang konnten aber in Marokko nicht mehr als 500 Lehrer jährlich neu ausgebildet werden. So müssen 1960 von 877 neu eingestellten Arabisch-Lehrern 299 ohne gründliche Ausbildung, von 1067 neuen Französisch-Lehrern 347 nur mit flüchtiger Ausbildung in den Schuldienst gehen.

Die Akzente der *Erwachsenenbildung* liegen auf der Grunderziehung: Alphabetisierung, Einführung in das moderne Leben (Rechnen, Verkehrsunterricht, Benutzung des Telefons, Umgang mit dem Finanzamt.. .), Geschichte und Geographie, Gesundheitspflege. Nach dem starken Andrang in den ersten Jahren der Unabhängigkeit hat sich mittlerweile für die genannten Fächer ein fester Hörerkreis von 25 000 Erwachsenen gebildet; weitere 30 000 Hörer besuchen Religionsunterricht (Einfluß der Religion auf die sozialen und wirtschaftlichen Vorgänge in Marokko) und Staatsbürgerkunde (Familienkunde, Gewerkschaftskunde, Wesen der Nation). Für diese insgesamt 55 000 Hörer stehen 800 Lehrer und 600 Klassen zur Verfügung. Ein Bedürfnis vor allem der Bevölkerung in städtischen und landwirtschaftlichen Modernisierungszonen, Unterricht über elementare Mechanik, Motorkunde, handwerklichen Unterricht und landwirtschaftliche Technik zu erhalten, konnte noch nicht ausreichend befriedigt werden, da die materiellen Voraussetzungen fehlen.

Besondere Aufmerksamkeit findet die *Landschule* in dem marokkanischen Erziehungsplan. Das Schulwesen ist zwar städtischen Ursprungs, aber es spielt eine große Rolle bei der Bildung neuer Landgemeinden. Das Projekt der Landschulen ist deshalb so schwer zu realisieren, weil es Mühe macht, den Lehrer in die Landbevölkerung zu integrieren. In Marokko hat man sich mit dem Gedanken vertraut gemacht, einige Jahre für die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus der Bevölkerung zu „verlieren“, bevor man mit einer speziellen agrartechnischen Ausbildung beginnen will. Dabei sollen die Lehrkräfte aus dem dörflichen Milieu selbst gewonnen werden. Wo in dünnbesiedelten Gebieten die Errichtung einer Landschule nicht rentabel ist, werden *neue Formen des Fernunterrichts* und der Kurzlehrgänge in zentral gelegenen Schulen gesucht. So stellte sich ein besonderes Problem für die wasser-elektrische Industrie Marokkos, deren Fabriken mit jeweils sechs bis zehn Arbeitern in allen Teilen des Landes verstreut sind. Für diese Arbeiter konnte mit Unterstützung französischer Experten ein System entwickelt werden, das den Lehrer durch ein Tonbandgerät ersetzt. Jeder Arbeiter besitzt einen entsprechend ausgearbeiteten Lesebogen und erfährt beim Abhören der Bandaufnahmen, wie er Buchstaben zu schreiben und zu lesen hat. Allein zur Betreuung dieser Ausbildung sind von der marokkanischen Elektroenergie-Wirtschaft 24 Zentralstellen eingerichtet worden.

Neben der Massenausbildung ist die *Kaderbildung* ein Schwergewicht der marokkanischen Erziehungspolitik. Angelehnt an die von Franzosen aufgebaute moderne Universität in Rabat wurde eine Schule der medizinischen Praxis in Casablanca und eine Ingenieurschule in Rabat gegründet. In späteren Abschnitten des Fünf-Jahres-Planes sollen die Disziplinen der Mathematik, Physik, Anthropologie, Sozialwissenschaft und Rechtswissenschaft ausgebaut, ein Institut zur Arabisierung der Technologie und ein anderes Institut der politischen Wissenschaften eingerichtet werden. Vorlesungen über semitische Sprachen (hebräisch, türkisch, syrakisch) sollen wieder eingeführt werden. Ziel

dieser Reform ist, die alte islamische Universität Karawiyye in Fes mit der modernen europäischen Universität in Rabat zu verschmelzen.

Tunesien

Während in den Nachbarländern 80 bis 85 vH der Bevölkerung in ländlichen Verhältnissen leben, drängt sich die Bevölkerung Tunesiens massiv in den Großstädten zusammen. Von 3,8 Millionen Einwohnern leben 680 000 in der Stadt Tunis und ihrer Umgebung, 230 000 wohnen in Sfax, und eine weitere Million drängt sich in der Bannmeile von acht Großstädten zusammen. Entsprechend sieht auch auf der Landkarte die Verteilung der Schulen und der Schulbesucher aus: 1958 besuchten 60 vH der Jungen und 40 vH der Mädchen in der Hauptstadt Tunis eine Schule. In Bizerta an der Nordküste und in Sfax an der Südküste Tunesiens konnte die Hälfte aller schulaltriger Kinder eine Schule besuchen. Im Landesinnern hatten aber weniger als 20 vH der Jungen und weniger als 5 vH der Mädchen Gelegenheit zur Schulausbildung.

Damit verursacht die ungünstige Bevölkerungsverteilung das erste Problem der tunesischen Erziehungspolitik. Nicht die Pädagogik, sondern die Wirtschaftspolitik, insbesondere die Modernisierung des Landes und die Einrichtung neuer Verkehrsverbindungen¹⁾ können dieses Problem lösen. Das Erziehungswesen kann nur eine sekundäre Hilfe bieten. So konzentrieren Regierung, Neo-Destour-Partei, Gewerkschaft und Pfadfinder die Bekämpfung des Analphabetentums auf die landwirtschaftlichen Expansionsgebiete, vor allem auf das Medjerda-Tal im Norden des Landes. Daneben wurden 1958 zur Bekämpfung des Analphabetentums vier Versuchsstellen in Kairouan, Souk-el-Arba, im Jebel Lahmar und im Hafen von Tunis eingerichtet. 20 weitere Versuchsstellen folgten 1959.

Die Lehrer der landwirtschaftlichen Versuchsstellen müssen, wenn sie nicht in ihrer Wirkungsstätte beheimatet sind, zumindest die Fähigkeit nachweisen, daß sie sich dem dörflichen Milieu anpassen können. Außerdem müssen sie die Fertigkeit erwerben, neuartige Lehrmittel (Film, Schallplatten, Bildstatistiken, Schulfunk) zu benutzen, denn an Lehrbüchern mangelt es noch allenthalben. Neben der Vermittlung modernen Wissens haben diese Lehrer auch die Aufgabe, alte Kulturgüter der Dorfbevölkerung (Volkslieder, Handwerk) zu bewahren oder — wo dies nicht mehr möglich ist — zumindest zu sammeln und zu archivieren.

Da die Dorfpädagogik vor allem der *Erwachsenenbildung* dienen muß, sind den Lehrern vielseitige Aufgaben gestellt. Neben der allgemeinen Pädagogik müssen sie in der Berufsbildung, dem Agrarwesen und dem Gesundheitswesen unterrichten können. Unter diesen Umständen fällt es dem Staat schwer, geeignete Lehrkräfte zu finden — selbst wenn er sie bezahlen könnte. Er kann nicht ausreichend Lehrkräfte in seinen Dienst stellen, denn bei der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht müßte er jährlich 440 Millionen DM für sein Erziehungsbudget bereitstellen. Die tunesische Regierung verfügt aber über ein Jahresbudget von nur 430 Millionen DM. Es können nicht mehr als 78 Mill. DM für das Erziehungswesen bereitgestellt werden. Ohne die Bereitschaft freiwilliger und ehrenamtlicher Kräfte wäre der Kampf um die Alphabetisierung der Landbevölkerung von vornherein verloren.

1958 wurden in Tunesien 300 Schulklassen (für jeweils 40 Schüler) mit freiwilliger Unterstützung der Dorfbevölkerung gebaut. Während normalerweise der Staat für die Einrichtung eines Klassenraumes durchschnittlich 10 000 DM aufbringen müßte, konnte er durch die materielle Hilfe der Bauern und durch den Einsatz ehrenamtlicher Arbeitskräfte diese Kosten auf 1500 DM reduzieren.

1) Siehe W. Plum „Tunesien: Wirtschaftliche Probleme eines Entwicklungslandes“ in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Juli 1959.

Trotz dieser Improvisationen der Regierung und der mehr oder weniger spontanen Selbstverpflichtungen der Dorfbevölkerung gelang es nicht, den *Circulus vitiosus* der tunesischen Entwicklung zu durchbrechen. Die Wirtschaft kann nur dann blühen, wenn eine alle Bevölkerungsteile erfassende Allgemeinbildung und eine gründliche fachliche Ausbildung der aktiven Bevölkerung durchgeführt werden. Eine solche Pädagogik setzt aber eine gesunde Wirtschaftslage voraus.

Öffentliche Volksschulen und moderne Koranschulen wurden 1951 von 113 000, 1955 von 209 000 und 1959 von 350 000 Schülern besucht. Das sprunghafte Anwachsen der Schülerzahlen in den letzten Jahren wurde aber vor allem durch eine Extensivierung des Schulwesens erreicht: die Unterrichtszeit wurde verkürzt, zweitrangig erscheinende Fächer mußten hintangestellt werden. Immerhin konnte 1960 für mehr als die Hälfte der schulaltrigen Jugend (800 000) eine Grundausbildung gesichert werden. Neben diesen öffentlichen Volksschulen übernahm die französische Kulturmission die Ausbildung von etwa 13 000, die katholischen Schulen die Ausbildung von 4300 muselmanischen Tunesiern (1959).

Die Zeit der Stegreif-Reformen wurde im Herbst 1958 durch den Plan einer „vorbereitenden Kommission“ des Staatssekretariats für Erziehungswesen abgelöst. Der „horizontalen Expansion“, der allgemeinen Verbreitung des Schulwesens, wurde die größte Aufmerksamkeit geschenkt. In zweiter Linie soll die „vertikale Expansion“, die Ausbildung der Fach- und Spitzenkräfte, gefördert werden.

Einige Zahlen verdeutlichen diesen zweiten Teil des Reformplanes: Um 500 neue Ingenieure der Wirtschaft zuführen zu können, müssen zuvor 2000 Abiturienten ausgebildet werden. Um weitere 500 Ärzte, Studienräte, höhere Verwaltungsbeamte zu gewinnen, müssen nochmals 2000 Schüler ihr Abitur bestehen. Mit 4000 Abiturienten kann Tunesien aber nur dann rechnen, wenn vorher etwa 80 000 Kinder in die höhere Schule eintreten. 1958 besuchten aber nur 12 000 Tunesier eine höhere Schule.

Geld- und Lehrermangel bedingten im neuen Reformplan eine Verkürzung der Volksschulzeit von sieben auf sechs Jahre. In den ersten beiden Volksschulklassen beschränkt sich der Unterricht auf 15 Wochenstunden in arabischer Sprache. In den vier letzten Jahren werden 25 Wochenstunden in arabischer und französischer Sprache unterrichtet. Jeder Schulraum wird schichtweise von zwei Klassen benutzt. In arabischer Sprache werden unterrichtet: Naturkunde, Geographie, Koran, Morallehre, Staatsbürgerkunde und Geschichte. In französischer Sprache werden die Fächer Mathematik, Technik und Berufsorientierung (im letzten Schuljahr) unterrichtet.

Die Besucher der höheren Schulen sollen durch eine möglichst vielseitige Bildung und Ausbildung auf leichte Anpassungsfähigkeiten bei künftigen Strukturveränderungen der Wirtschaft und Gesellschaft vorbereitet werden. Gleichzeitig gilt es aber auch, die unter dem französischen Protektorat vernachlässigte Orientierung über die arabische Welt zu fördern. Der Geschichtsunterricht wurde z. B. so gegliedert, daß die Geschichte Nordafrikas und des Orients mit der jeweiligen Phase der europäischen Geschichte verglichen werden kann. Ähnlich werden im Geographieunterricht die entwickelten Länder den unterentwickelten Gebieten gegenübergestellt.

Das *Hochschulwesen* war in dem Reformprogramm von 1958 noch nicht berücksichtigt. 1958 glaubte der Erziehungsminister *Mahoud Messadi*, nur Gott wisse, wie viele Jahre bis zur Gründung einer tunesischen Universität vergehen werden. Es verging nur ein Jahr, bis die in Tunis gelegene Akademie der Universität Paris am 31. Oktober 1959 in eine Universität umgewandelt wurde. Die Wandlung hatte allerdings zunächst mehr formellen als institutionellen Charakter. Im Gründungsjahr besuchten 1600 Tunesier diese Universität. Weitere 1500 Tunesier studierten 1959 in Frankreich, 100 im Mittleren Orient, 100 in Westeuropa und den USA, 650 auf der muselmanischen

theologisch-juristischen Hochschule Zitouna („Olive“) in Tunis. Im Gegensatz zu den Marokkanern bevorzugen die Tunesier das Studium der Naturwissenschaften. In dieser Fakultät werden ebenso viele Tunesier gezählt wie in den rechts- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten zusammen. Überhaupt kann sich Tunesien größere akademische Hoffnungen machen als seine Nachbarländer. Von 10 000 Einwohnern studieren zehn. Von ebenso vielen Marokkanern sind 3,8 Studenten, und von 10 000 Algeriern besuchen nur 0,8 eine Universität²⁾.

Algerien

Über den geringen Anteil der einheimischen Bevölkerung am Besuch der Hochschule, der höheren und Fachschulen informiert eine statistische Übersicht der französischen Verwaltung aus dem Jahre 1955. Am Industrie-Institut waren von 113 Schülern nur zwei Muselmanen. Zwischen 1952 und 1955 konnten drei Muselmanen ihr Examen an der Nationalen Landwirtschaftsschule ablegen. 1953 wurde die Universität von Algier von 513 Muselmanen und 4636 Europäern besucht. Im Juni 1956 protestierten die europäischen Studenten dieser Universität in einem Hungerstreik gegen ein Dekret des Generalgouverneurs, das eine Erleichterung für Muselmanen zum Eintritt in die Verwaltung vorsah.

Statistiken französischer Behörden, Zitate französischer Politiker und Beispiele der französischen Schulpolitik könnten in ihrer Vielzahl untermalen, wie eine vorgebliche Kulturmission Europas tatsächlich zu einer Vernichtung der einheimischen Kultur Algeriens führte... beinahe führte, denn lange bevor die Algerier den militärisch-politischen Kampf gegen Frankreich aufnahmen, rangen sie bereits um die Wiedergewinnung ihrer kulturellen Eigenständigkeit.

Diese geistige Auseinandersetzung mit Europa ging zwei Wege: 1. durch die Einführung eines privaten arabischen Schulwesens, 2. durch die Bereitschaft der Algerier, französische Sprache und Kultur anzunehmen. Um ein modernes arabisches Schulwesen bemühten sich einige Ulemas (islamische Schriftgelehrte), die während des ersten Weltkrieges als junge Studenten aus Algerien ausgewandert waren, um an der Zitouna in Tunis und der Azhar in Kairo das Studium der arabischen Sprache und der muslimischen Religion aufzunehmen. Das zähe Ringen zwischen diesen Ulemas und den europäischen Kolonisten zählt mit zu den erschütterndsten Kapiteln in der Vorgeschichte des algerischen Krieges. Die Ulemas führten den Kampf gegen die von Franzosen geförderten Sekten und Irrlehren des Islam. Nach 25 Jahren gelang es ihnen, diese Auseinandersetzung siegreich zu bestehen. Der erste Präsident der „Gesellschaft der Ulemas“, Scheich *Abd el Hamid Ben Badis*, gewann an Autorität im Lande. Er wurde neben Scheich *Abdou* in Ägypten und *Iqbal* in Pakistan einer der drei großen Reformatoren des modernen Islam.

Das Schwergewicht ihrer Aktion legten die Ulemas auf die arabische Schulbildung. Da der „Habus“, die Länddomänen des islamischen Kultes, von Franzosen beschlagnahmt war, mußten sich die Schriftgelehrten auf Kollekten unter ihren Landsleuten und auf die Hilfe der ostarabischen Staaten stützen. Auf ihrer letzten Generalversammlung am 7. Januar 1956 konnte die Gesellschaft neben 520 Ulemas 270 000 unterstützende Mitglieder zählen. Mit dieser Hilfe gründeten sie von 1931 bis 1955 insgesamt 151 Schulen mit je drei bis vier Klassen. Für 50 000 Schüler stand ihnen ein Budget von jährlich 4,7 Mill. DM zur Verfügung.

Ständig wurden ihre Schulen, die Medersas, von der Polizei aufgesucht. Unter fadenscheinigen Gründen erlegte ihnen die französische Verwaltung Geldstrafen auf, bei

2) Von 10 000 Einwohnern studieren in Belgien 25, in Frankreich 33, in der Bundesrepublik 29, in Ägypten 10, in Syrien 7.

nichtigen Anlässen wurden die Schulen geschlossen. Algerischen Arbeitern, deren Kinder eine Medersa besuchten, wurden die Familienzulagen entzogen. Schriftgelehrte, die ohne Genehmigung Arabisch-Unterricht erteilten, wurden mit hohen Geldstrafen und Zwangsverschickungen bestraft. Unter diesen Umständen erlahmte der Schulbetrieb der Ulemas mehr und mehr. Im Frühjahr 1956 brach er schließlich mit der Flucht des letzten Generalsekretärs der „Gesellschaft der Ulemas“, *Ahmed Toufik Madani*, zusammen.

Zwei Jahre später war ein neues arabisches Schulsystem von der algerischen Gewerkschaft U. G. T. A. für die in Marokko und Tunesien lebenden Landsleute und von der Algerischen Befreiungsarmee F. L. N. für die kämpfenden Einheiten aufgebaut worden. Diese Schulsysteme verfügen allerdings kaum über ausgebildete Lehrkräfte und nur selten über Lehrmittel.

Den zweiten, scheinbar paradoxen Weg der geistigen Auseinandersetzung mit Europa beschrieb *Kateb Yacine*, ein algerischer Schriftsteller: „Die französische Sprache, in Algerien eingeführt als ein Mittel zur Entpersönlichung, wurde durch eine natürliche Entwicklung der Dinge zur hohen Sprache von großer Gewalt. In französischer Sprache erklären wir am leichtesten unsere Zugehörigkeit zur algerischen Gemeinschaft. Man bedient sich eben vergebens einer Sprache und einer universellen Kultur, um damit ein Volk in seiner Seele zu demütigen. Früher oder später bemächtigt sich das Volk dieser Sprache, dieser Kultur und schweißt daraus Waffen von großer Reichweite zu seiner Befreiung. Wir sind weit davon entfernt, uns zu ‚französisieren‘. Die französische Kultur vermag nur unseren Durst nach Freiheit zu entfachen, unseren Drang nach Eigenständigkeit.“

Einer Erziehungspolitik, die politische Hegemonieansprüche einer fremden Nation zu verteidigen sucht, bleiben Grotesken nicht erspart. Staatsbürgerkunde und Fremdsprachenunterricht waren den Algeriern über ein Jahrhundert vorenthalten oder wurden nur widerwillig gegeben. Heute, und das erkennen selbst Publizisten der Algerischen Befreiungsfront an, genießen gerade die in französischen „Beherbergungslagern“, inhaftierten Widerstandskämpfer einen vorzüglichen Unterricht — und erhalten durch diese von Franzosen vermittelten Kenntnisse Waffen zur Bekämpfung Frankreichs.

Ein weitsichtiges Bildungssystem ist unter den augenblicklichen Verhältnissen in Algerien nicht einführbar. Nicht aus der Gegenwart, sondern aus der Vergangenheit ist den Franzosen ein Vorwurf des Versagens abzuleiten. So wenig wie die Franzosen haben aber auch die Algerier der F. L. N. bisher Richtlinien für ein modernes Erziehungswesen aufgestellt. Nur wenige Führer der F. L. N. — unter ihnen einige Ulemas — denken an eine Abkehr von der französischen Sprache als Unterrichtsbasis. Wahrscheinlich wird in Algerien, wie immer die politische Entwicklung auch laufen wird, ein nach europäischen Vorbildern orientiertes zweisprachiges Bildungssystem eingerichtet werden, wobei der französischen Sprache eine große Bedeutung zukommen wird.

Diese Sprache ist nicht nur im Sinne Kateb Yacines eine „Waffe der Befreiung“, sondern erwies sich in Marokko auch als eine Waffe der errungenen Freiheit. Wo noch unter dem französischen Protektorat einheimische Kommunalbeamte nur der arabischen Sprache mächtig waren, sind heute in dem unabhängigen Land junge, französisch sprechende Fachleute an ihre Stelle getreten.

*

Der Maghreb ist dabei, mit Hilfe neuer Erziehungssysteme einen eigenen Weg zu suchen, der über die Weckung nationalen Bewußtseins und Förderung einheimischer Zivilisation zur Teilnahme an der universellen Kultur führen soll. Dieser internationalistische Aspekt ist nirgends in der arabischen Welt so deutlich geworden wie in den maghrebinischen Ländern, die dank ihrer geographischen Lage und ihrer Kulturgeschichte Bindeglieder zwischen dem Orient und dem Okzident sind.