

Bea Lundt

Manuskript des Beitrages in Kassel am 3. Mai 2016

Lehramtsausbildung in Deutschland als Reproduktion der Rolle des Kolonialherren?

Irritationen bei der Begegnung deutscher Studierender mit Schulen in Ghana und Chancen für eine kultursensible Lehramtsausbildung in Deutschland.

Lehramtsausbildung als Aufgabe internationaler Kooperation

Meine Bezugsgruppe und mein Erfahrungsradius sind nicht deutsche Schüler und Schülerinnen, sondern Studierende, die sich auf ein Lehramt vorbereiten. Ich bin Historikerin, und das Fach Geschichte führt in der Regel in ein Lehramt.

In der Agenda 2030, die Ende September von der UNO beschlossen wurde heißt es: „Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit **im Bereich der Lehrerausbildung** in den Entwicklungsländern... wesentlich (zu) erhöhen.“ Bereits 2000 hatten die Vereinten Nationen Entwicklungsziele formuliert, in denen Schulbildung eine hohe Priorität erhielt, nämlich allen Kindern eine Grundschulausbildung zu ermöglichen. Diese Resolution, bekannt unter dem Namen „Millenium Development Goals“ (MDGs) verpflichtete also insbesondere auch Einrichtungen, die Lehrer beschäftigen bzw. Studierende für ein Lehramt qualifizieren.

Ich bin davon überzeugt, dass im Bildungsbereich nur effektiv gearbeitet werden kann, wenn sich Schule und Hochschule mit ihren Maßnahmen sowie mit ihren jeweiligen Agenten, den Lehrpersonen und Hochschullehrenden und Bezugsgruppen Schüler und Schülerinnen sowie Studenten und Studentinnen ergänzen. Die Angebote des ASA-Programms nehmen nur wenig Lehramtsstudierende wahr. Das ENSA-Programm fördert Aktivitäten im Schulbereich. Dazwischen gibt es eine Lücke. Dort setzt meine Arbeit ein.

Ich bin selber als Studentin mit dem ASA-Programm zum ersten Mal 1972 in Ghana gewesen und dem ASA-Programm seither verbunden, etwa in der Jury für Foto-Stories. Es ist daher für mich klar, dass ich auch meinen eigenen Studierenden Erfahrungen in Afrika vermitteln und sie dabei begleiten möchte.

Ich möchte daher im Folgenden einige Überlegungen über die Schwierigkeiten und Irritationen bei der Arbeit mit Schulpraktika von Lehramtsstudierenden in Afrika vorstellen. Doch finden diese Schulpraktika nicht „isoliert“ statt, vielmehr sind sie integriert in einen Arbeitszusammenhang von Forschung, Lehre und Netzwerkbildung. Nur im Rahmen eines solchen Komplexes machen sie Sinn und sind vertretbar.

Meine Arbeit

Zunächst zu dieser meiner Arbeit: Seit 8 Jahren halte ich mich nun jedes Jahr etwa 3 Monate in Westafrika auf und baue Kooperationen mit Hochschulen und Schulen auf. Ich habe dort selber als Gastprofessorin an einer Universität Geschichte gelehrt (DAAD), umgekehrt aber auch einen Kollegen aus Ghana als Gastprofessor (DAAD) an meine Universität Flensburg geholt, der drei Semester bei uns war. Ich nehme Studierende des Lehramtes mit nach Ghana, die dort ihr Schulpraktikum in verschiedenen Kontexten absolvieren, in dörflichen und auch in eher städtischen. Dabei kooperiere ich mit einer auf Schulprojekte spezialisierten ghanaischen Hilfsorganisation. Die Studierenden halten sich dort von 6 Wochen (so haben wir begonnen) bis zu einem Semester auf, seit meine Hochschule 2014 ein Praxissemester eingeführt hat. Da ich auch verschiedene Projekte durchführe, etwa Exkursionen mit Studierenden aus Togo, Ghana, Kontakt- und Studienreisen in die Nachbarländer Togo, Benin, Kamerun, ein Filmprojekt in einem Slum, und jedes Jahr seit 2010 eine Tagung mit afrikanischen Kollegen*innen veranstalte, erhalten die Studierenden auch ein breites Ergänzungsangebot. Es sind bisher 4 Bände in Kooperation mit afrikanischen Kollegen*innen erschienen, zwei weitere sind in Druck. Etwa 100 Studierende haben seither Schulpraktika in diesem Rahmen durchgeführt. Auch etwa 20 Kollegen und Kolleginnen habe ich in diese Arbeit involviert. Alle werden nachbetreut durch zwei blogs und eine Art newsletter mit Infos. Es findet auch ein Forschungsprojekt der VW-Stiftung zur Erinnerungskultur in Ghana statt. Zudem biete ich Lehrveranstaltungen zur Afrikanischen Geschichte, Globalem Lernen usw. an.

Aufenthalte junger Deutscher in Ländern des Globalen Südens sind zur Zeit sehr erwünscht, um die Statistiken der Universitäten in Sachen Mobilität und Internationalität zu verbessern. Doch gibt es dabei auch Hindernisse, unerwünschte Nebenwirkungen, ja Irritationen. Und über diese möchte ich sprechen. Da es um die Interessen verschiedener beteiligter Gruppen geht, tauchen sie auch auf verschiedenen Ebenen auf, die sich zum Teil überschneiden:

Es geht um die folgenden Ebenen:

- „Koloniale“ Orientierungen der Ausgereisten Deutschen verhindern. White Savior-Syndrom und fordernde Herren-Mentalität
- Probleme durch Erwartungen der Gastländer und ihre anderen Systeme für die Lehramtsausbildung
- Probleme durch Lehramtsausbildung in Deutschland. Historische Ebene. Tradition des föderalen Systemes und provinzielle Orientierung
- Probleme durch Lehramtsausbildung in Deutschland. Aktuelle Ebene: Normenwerke der Praktikumsbüros und Zentren für Lehramtsausbildung

„Koloniale“ Orientierungen der Ausgereisten verhindern

Es ist im ASA-Programm schon lange bekannt und durch zahlreiche Evaluationen bestätigt, dass durch kurzfristige Aufenthalte in Ländern des Globalen Südens (das sind auch solche von mehreren Monaten) latente Vorurteile erst richtig ausbrechen, ja bis hin zu Rassismen, die sich auf den blogs der Weißen Volunteers befinden. „Mit kolonialen Grüßen“, so daher der provokante Titel der Broschüre einer rassismuskritischen Organisation.

In einem Instagramm, das 2016 über verschiedene internationale Netzwerke eingestellt wurde (Zum Teil über den BBC, auch die Deutsche Welle), wird soeben erneut das „White Saviour Syndrom“ karikiert: Eine Barbie-Puppe steht dabei für die vielen weißen jungen Frauen, die meist ohne jegliche Vorbildung in Klassen schwarzer Kinder unterrichten. Kritisiert wird dabei ihre Haltung, dass es einer Ausbildung und Vorbereitung nicht bedarf, karikiert wird das unangepasste modebewusste Äußere, die Ignoranz gegenüber den afrikanischen Lebensbedingungen, der naive Wahn, dabei aktiv zu „helfen“, die Abwertung der „anderen“, die eben zufrieden sein müssen.

Diese Kritik richtet sich typischerweise gegen entwicklungspolitische Austauschprogramme mit ihrem Anspruch, zu „helfen“. Meine Beobachtungen erweisen ein gegenteiliges Syndrom meiner Studierenden und weißen Kontaktpartner bei den Schulpraktika: eine fordernde Herren-Mentalität, die unterstellt, Schule sei auf dieser Welt überall gleich und die bereisten Länder müssten den Ansprüchen der deutschen Studierenden gerecht werden und ihnen zur Verfügung stehen. Afrikanische Lehrer müssten sie als Mentoren betreuen und ihnen beibringen, „wie man unterrichtet“. Fächer, Schulstufen usw. müssten den Bedürfnissen der Weißen entsprechend angeboten werden. Geschieht dies nicht, werden Defizite der afrikanischen Länder konstatiert.

Beide Haltungen gehen trotz ihrer Gegensätzlichkeit auf dasselbe Problem zurück, nämlich, dass nicht genügend Wissen über das Gastland da ist, die Partner nicht genügend berücksichtigt werden und historische Fragen der kolonialen Beziehungen, wie die postcolonial studies sie thematisieren, nicht rezipiert werden. Eine Schlüsselfunktion kommt dabei dem Fach Geschichte zu, das zuständig und gefragt ist, wenn es um den Abbau von „kolonialer“ Mentalität und von rassistischer Orientierung geht. Die Resolution 68/237 der UNO für den Zeitraum 2015-2024 verpflichtet die Internationale Gemeinschaft, insbesondere die Rechte der Menschen afrikanischer Abstammung diesbezüglich zu fördern. Bisher ist aber eine systematische Aufarbeitung dieser Herausforderung im Fach Geschichte nicht zu beobachten.

Erwartungen der Gastländer und ihre Lehramtsausbildung

Schulen gehen auf koloniale Gründungen und auf die Tätigkeit von Missionaren zurück; diese Anfänge der formalen Bildung durchmischten sich aber auch mit lokalen Traditionen der Erziehung und Wissensvermittlung. „Mfantsipim“ ist ein Internat und eine Eliteschule, die auf eine Gründung zurückgeht, die mit großer Beteiligung der afrikanischen Umgebung zustandekam. Die Hochschulen Legon, Cape Coast und Winneba liegen direkt hinter den Sklavenburgen an der Küste. Die Themen Kolonialismus und Sklavenhandel sind hier allgegenwärtig, aber noch nicht gemeinsam bearbeitet. Allen Gäste der Universitäten wird eine Exkursion zu diesen Orten offeriert.

Im kollektiven Geschichtsbild sehen die Bewohner dieser Region „koloniale“ Handlungen verbunden mit den seit dem 15. Jahrhundert anwesenden Weißen. Seit Generationen erzählt man sich die Details von ihren Aktivitäten. Kolonialismus wird also nicht definiert über die politischen Grenzziehungen und Verträge im 19. Jahrhundert- und er gilt auch nicht als beendet. Stark ausgeprägt ist bis heute die Ablehnung einer paternalistisch-bevormundenden Haltung von Weißen. Es war Kwame Nkrumah (1909-1972), der erste Staatspräsident Ghanas, der die Begriffe „Neokolonialismus“ bzw. „Kulturimperialismus“ prägte und seine

Landsleute davor warnte, „Hilfsangebote“ von Weißen anzunehmen, da sie zumeist heimlich eigenen Interessen folgten.

Der Aufbau einer Partnerschaft

Ich besichtigte zunächst Schulen in Ghana, diskutierte mit meinen verschiedenen Kontaktpersonen in Schule und Hochschule Perspektiven des Einsatzes von deutschen Studierenden im Unterricht und kaufte das dort eingesetzte Unterrichtsmaterial, Schulbücher usw. auf. Ich fragte meine Partner, welche Erwartungen sie an Studierende stellten, die in ihren Klassen unterrichten sollten.

Ghana ist ein Schwellenland mit einer noch immer hohen Analphabetenrate. Viele Kinder bleiben unbeschult. Unterrichtet wird in großen Klassen, in denen zum Teil 60-80 Kinder sitzen. Oft ist für mehrere Klassen nur ein Lehrer da. Unterrichtsmaterial ist rar; daher wird viel diktiert und auswendig gelernt. Ein westafrikanischer Prüfungscouncil setzt verbindliche Standards und Wissensziele fest. Unter großem Druck wird daran gearbeitet, dass die Schüler die Prüfungen bestehen, um ihre Schullaufbahn fortsetzen zu können. Für eine Unterstützung durch gut ausgebildete Lehramtsstudierende ist man daher dankbar. Man besteht darauf, dass sie die „Syllabi“ des Landes kennen und dem konkreten Lehrplan folgen. Der Einsatz in bestimmten Stufen und Fächern muss entsprechend dem Bedarf des Landes stattfinden und von der Lehrer ausbildenden Universität bzw. örtlichen Schulbehörde genehmigt werden. Es bedarf einer Einweisung durch diese. Für eine Betreuung durch Mentoren wird ein angemessenes Honorar erwartet. Man hofft auf Gegenseitigkeit, etwa durch Gegeneinladung nach Deutschland und man freut sich auf Unterstützung durch mitgebrachte Materialien für den Unterricht bzw. Werke für die Lehrerbibliothek. Erwartet wird Interesse für das Gastland und seine Kultur; in der Regel geht man davon aus, dass die Studierenden zu Hause eine entsprechende Seminararbeit vorgelegt haben. Alle Praktikanten aus Deutschland sollen sich an der Universität einschreiben, sich über die Lehramtsausbildung in ihren Fächern informieren, an Seminaren teilnehmen und ihre Vorhaben in einem Forschungsinstitut vorstellen. Dort werden sie über bereits vorhandene Publikationen zu ihrem Thema informiert und ggf. an Experten weitervermittelt. Von den durch Recherchen dort entstandenen Bachelor- und Masterarbeiten sollen Belegexemplare zurückgebracht werden. In der dörflichen Umgebung kooperiere ich mit einer auf Schulprojekte spezialisierten afrikanischen Hilfsorganisation, die vor Ort die Kontakte mit den Schulbehörden herstellt. Eine erfahrene Lehrperson dieser Stiftung beriet die Studierenden bei ihren Planungen über Unterrichtsprojekte vor ihrer Abreise, eine sehr umfangreiche Tätigkeit, für die sie einen Lehrauftrag meiner Hochschule erhielt.

Lehramtsausbildung in Ghana ist völlig anders als in Deutschland. Die Ausbildung fand an Lehrerakademien statt, wird jetzt aber an den Universitäten betrieben. Es gibt an diesen Hochschulen keine Fachdidaktiken, und entsprechende Seminare werden also auch nicht angeboten. Die für Deutschland typische Konstellation, bereits während des Studiums in Schulklassen aktiv zu werden, stößt auf große Befremdung, da man in Ghana davon ausgeht, dass erst nach Abschluss einer Bachelor-Ausbildung nach 4 Jahren eigenverantwortlich unterrichtet werden kann. Erst gegen Ende des 4. Studienjahres gibt es eine Praxisphase, die langfristig vorbereitet und von einem Hochschullehrer betreut wird. Sie wird mit einem Bericht abgeschlossen, der eine „Teaching-Philosophy“ zum Thema hat, grundlegende persönliche Überlegungen zur Lehrer*Innen-Rolle. Es gibt zwar eine Ausbildung von einzelnen Lehrern*innen als „Mentoren“, doch gehört die Betreuung von Lehramtsstudierenden nicht zu den Aufgaben „normaler“ Lehrer*Innen.

Der Einsatz von deutschen Bachelor-Studierenden wurde also mit Befremden zur Kenntnis genommen. Deren mangelnde Fachorientierung wurde beobachtet, für die in Deutschland übliche Ausbildung im Methodenbereich gibt es kein Verständnis. Warum stellen die Deutschen unfertige Lehrer*innen vor die Klassen? So wird gefragt. Mit Befremden wird auch gesehen, dass sie zum Teil fachfremd unterrichten. Eine umfangreiche Vorstellung der Studierenden vor Instanzen der Hochschule, der Schulbehörde sowie den einzelnen Schulen ist erforderlich. Es wird eine „Mappe“ erwartet, in der jeder Studierender sich mit Vita, Foto, Qualifikationsnachweisen präsentiert.

Die Vorbereitung der Praktikanten an der Hochschule in Deutschland

Die Studierenden, die sich für einen Aufenthalt in Ghana gemeldet hatten, habe ich ein Semester lang vorbereitet. Wichtig war mir während dieser ganzen Phase nicht nur die Beteiligung von letztjährigen Praktikanten*innen, sondern auch von Afrikanern.

Zwei Jahrgänge bereitete ich gemeinsam mit Prof. Dr. Yaw Ofosu-Kusi, unserem Gastprofessor aus Ghana vor. Wir entwickelten ein Doppelseminar „Teaching Africa in Europe from an African Perspective“ (diese zweistündige Lehrveranstaltung unterrichtete er) sowie „from an European Perspective“ (dies war mein Seminartitel). Ihm war vor allem daran gelegen, den Studierenden ein realistisches Bild von seinem Land zu vermitteln: „Sie sollen verstehen, warum wir so arm sind... und zugleich, dass wir es nicht sind, weil wir einfach eine andere Kultur haben.“ Es ging ihm also um die Alterität von Wertstrukturen und Lebensmodellen in einer globalen Gesellschaft. Was ist eigentlich „Entwicklung“, woran wird sie gemessen? Was ist Lebensqualität in verschiedenen Regionen dieser Welt? Er legte afrikanische Texte zugrunde, die zum Teil aus eigener Feder stammten und sich auf sozioökonomische Fragen von Kolonialismus und Neokolonialismus sowie Modelle für eine Zukunftsplanung Ghanas durch Bildungspolitik bezogen; auch das Thema Gender fand besondere Beachtung.

Ich ergänzte dieses Spektrum, indem ich ein Themenangebot zusammenstellte über internationale Organisationen und deren Zielperspektiven, die Menschenrechte, über Geschichte, Geographie und Kultur Westafrikas (Landeskunde), das Erziehungs- und Bildungswesen in Ghana. Zugleich wurde überlegt, wie Kompetenzen in Bezug auf ein globales Denken sowie interkulturelle Sensibilität im Unterricht in Deutschland vermittelt werden können. Dabei wurden Begriffe wie Vorurteil, Rassismus, Weißsein erläutert. Mehr und mehr traten Fragen nach kultureller Differenz und ihrer Verarbeitung in den Vordergrund: Ich benutzte zunächst einen mit der afrikanischen Partnerorganisation zusammen entwickelten „code of conduct“, einen Leitfaden zur Selbstverpflichtung zu einem kultursensiblen Verhalten, diskutierte ihn ausführlich und ließ ihn mir von den Teilnehmern unterschreiben. In den letzten Jahren setzte ich den beim ASA benutzten „Code of conduct zum Umgang mit Bildern und Botschaften“ ein, der inzwischen weltweit diskutiert wird. In einer Projektwoche ging es um das Problem des „kolonialen Blickes“ am Beispiel der ASA-Foto-Stories. In Kooperation mit einem in Afrika erfahrenen Filmemacher drehten wir eigene Kurzfilme, wie man sich in Afrika vorstellen könne, ohne das arrogante Schema „mein Haus, mein Auto, mein Boot“ zu reproduzieren. Nach ihrer Rückkehr betreue ich die Studierenden, von denen viele jetzt bereits als Lehrer im Schuldienst sind, durch blogs und Netzwerke weiter.

Lehramtsausbildung in Deutschland: Die Tradition der föderalen Orientierung (Provinzialität)

In der Tat gibt es zunächst einmal im ganzen Lehramtsbereich eine verzögerte Entwicklung in Sachen Internationalität und Globales Lernen. Das gilt insbesondere für das Fach Geschichte, obwohl es doch besonders gefordert wird, wenn es um „Kolonialismus“ geht. Ein Grund für die deutsche Trägheit in diesem Bereich ist zweifellos die regionale Tradition von Schule im föderalen System. Man orientiert sich regional.

Im Bereich der Aktivitäten zur Bildung von Partnerschaften und Kooperationen mit afrikanischen Ländern gilt es aber, mit einem Netzwerk von Akteuren auf Bundesebene zu kooperieren. So sind für Auslandsaufenthalte das Auswärtige Amt (AA) und das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zuständig, das ENSA-Programm. Obwohl diese Ministerien und ihre Unterorganisationen sich schon lange für Schul- und Bildungsfragen engagieren, sind ihre Angebote bisher im Arbeitsbereich Lehramtsausbildung zumindest im Norden Deutschlands wenig (oder gar nicht) zur Kenntnis genommen worden. Zentrale Schriften zum Verständnis der Situation im Erziehungsbereich anderer Länder stammen zudem aus den Forschungskontexten der Internationalen Organisationen, so der jährliche „Weltbildungsbericht der UNESCO“, und sie werden auch von diesen online zirkuliert, eine in der Lehramtsausbildung oft „verbotene“ Informationsquelle.

Kurzum: die Lehramtsausbildung orientiert sich nicht an den Standards der Entwicklungspolitik, das gilt für ihre Normenwerke (Richtlinien), Schulbücher, Netzwerke, Ausbildungszentren für die 2. Phase, die besondere Rolle der Elternschaft für die Inhalte des Schulunterrichts usw.

Der Druck der lokalen Instanzen auch auf die universitäre Lehramtsausbildung ist gewaltig. Sie definieren quasi „von unten“, wie Schule zu sein hat. Sie empfinden ein Schulpraktikum in Ghana als Irrweg, weil dort nicht gelernt werden kann, „wie die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen bei uns unterrichten müssen“. Alle Afrikaaktivitäten gelten als Zeitverlust, und ein Qualifikationsdefizit der Studierenden wird als Folge befürchtet.

Probleme durch Lehramtsausbildung in Deutschland. Normative Vorgaben von Institutionen an der Hochschule wie Praktikumsbüros, Zentrum für Lehramtsausbildung usw.

Die Zuständigen für die Praktika an der Europa-Universität in Flensburg (EUF) beharrten auf der Alleingültigkeit ihrer „Ordnung“, um die Vergleichbarkeit mit den an deutschen Schulen durchgeführten Schulpraktika zu garantieren. Sie bestritten eine Alterität der Situation und versuchten, eine Zustimmung der Partner zu den eigenen Konzepten zu erzwingen. „Fact-sheets“ sollten die Partner in Ghana verpflichten, eine nicht begrenzte Zahl von weißen Studierenden unentgeltlich und ohne Zusagen von Gegenleistungen im Sinne der EUF zu betreuen. Verträge dieser Art mit Europäern über von diesen definierte „Fakten“ kenne man seit Jahrhunderten, so argumentierten die Partner und weigerten sich, diese „neokolonialen“ Ansprüche gegenzuzeichnen.

Die Präsenz von aktiven afrikanischen Partnern in der Ferne wurde von den Praktikumsverantwortlichen in Flensburg im Laufe der Jahre zunehmend als bedrohlicher

Kontroll- und Autoritätsverlust wahrgenommen. Zum Teil weigerte man sich an der EUF, die Schulpraktika in Afrika anzuerkennen und Mittel in sie zu investieren. Die Drohung, die Auslandsaktivitäten in Afrika nicht als Studienleistungen zu akzeptieren, waren sehr bedrückend für die Studierenden, denn das bedeutete, ein Semester zusätzlich zu studieren, schon finanziell also nicht möglich.

Globales Lernen durch Afrika-Praktika: die Studierenden

Die Studierenden aller Jahrgänge erlebten die Ghana-Reise als eine wichtige Bereicherung, ja oft als eine entscheidende Wende in ihrem Leben, wie die Evaluationen ergaben. Zum Teil erhielt ich ein Jahr oder noch länger nach der Rückkehr entsprechende Rückmeldungen, etwa durch eine Ausstellung über 5 Jahrgänge, die 2015 im Rahmen der „Zukunftswoche“ der EUF eröffnet wurde. Viele reisten gleich wieder aus in Länder des Globalen Südens. Es entstanden viele Bachelor- und Masterarbeiten zu Themen, die durch die Afrikareise aufgetaucht waren. Gleichwohl gab es vor Ort auch Irritationen, die die Erfahrungen bestätigen, die die anfangs genannten Organisationen mit ihren Programmen machen.

Die bisherigen Reiseerfahrungen der Studierenden sind durch die Freizügigkeit von Urlaub und Tourismus geprägt. Sie sind sehr selbstbewusst in ihrem Auftreten. Sie haben gelernt, sich überall spontan und kritisch zu äußern, gerade auch gegenüber Autoritäten. Sie bringen die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der Tätigkeit der Lehrperson, der Inhalte und Unterrichtsformen mit. Sie haben einen klaren Maßstab, an dem sie Verhältnisse messen - und dieser ist ganz und gar europäisch. Ich bin dann mal da!!! Und jetzt unterrichte ich euch!!! Und zeig Euch, wie's geht!!! Dass Schule und Ausbildung irgendwo auf dieser Welt ganz anders sein könnten als in der unmittelbaren Nähe der ihnen vertrauten Ausbildungsschulen in Deutschland, können sie und auch die meisten ihrer Ausbilder an der EUF sich nicht vorstellen. Christel Adicks These von der Universalisierung von Schule ist verbreitet (und ihre Habilschrift, die übrigens weitgehend am Beispiel Ghana entstand, offenbar falsch oder zumindest oberflächlich rezipiert).

Die Evaluation durch eine Masterarbeit, die während der Zeit in Ghana angefertigt wurde, ergab, dass die Studierenden sich über Land und Leute in Ghana positiv äußerten, die Schulen aber massiv ablehnten. Sie sind geprägt durch eine Erwartungshaltung, im Praktikum „unterrichten zu lernen“, und zwar auf eine Art und Weise, die sie zu Hause unmittelbar umsetzen können. Die Praktikumsordnung der EUF sieht ein entwicklungspolitisches Orientierungspraktikum nicht vor. Entsprechend empfanden die Studierenden die aufwändige Vorbereitung als unnötig. Sie versuchten sich dieser Arbeit zu entziehen und wurden darin von den für das Praktikum Verantwortlichen bestärkt. Zusammen mit ihren Fach-Betreuern, die sie aus der Ferne bei der Durchführung ihrer kleinen Forschungsarbeiten beraten, beharrten sie auf der „Freiheit der Forschung“.

Entsprechend hatten sie Schwierigkeiten, die Abhängigkeit von Partnern in Afrika zu akzeptieren. Die afrikanische Betreuung ihrer Unterrichtsprojekte (und die potentielle Verweigerung der Zulassung dieser zu Hause geplanten Arbeiten) empfanden sie als Gängelung, ja Zensur. Die Aussicht, vor Ort auch afrikanische Texte lesen zu müssen, schien ihnen eine Belastung darzustellen, die für ihren Beruf nicht erforderlich ist.

Auch die Bitten der Hilfsorganisation, ihre Erfahrungen für einen blog aufzubereiten, wurden als unzumutbare Zusatzanforderungen abqualifiziert. Doch versuchten sie umgekehrt eine umfangreiche Betreuung von Mentoren einzufordern: „Der muss mir sagen, wie ich unterrichten soll.“ Diesen Anspruch begründeten sie mit dem Partnerschaftsvertrag zwischen

der EUF und der Gastuniversität: „Die müssen das machen, weil wir ein Memorandum of Understanding mit ihnen haben.“

Vor afrikanischen Betreuern brachten sie zum Teil massive Klagen über die Schulverhältnisse vor. „Die Kinder verfügen sehr wohl über das Wissen, das sie für ihre Umwelt brauchen“, so verteidigten Hochschullehrer unserer Gastuniversität daraufhin ihre Pädagogik, „aber sie erleben einen Kulturschock durch Euch“. Sie drehten damit deren Beschwerden über die Unterrichtssituation herum. Nicht die afrikanischen Schulen sind defizitär, so machten sie deutlich. Ihr müsst über Euer eigenes Anderssein nachdenken, mit dem ihr hier einbrecht und Verunsicherungen auslöst. Wisst Ihr eigentlich, was die Kinder hier lernen müssen? Die Einsicht, dass die schulischen Realitäten des Herkunftslandes kein Modell für Ghana sein können, tut weh. So kann etwa das individualistische Prinzip der Förderung jedes einzelnen in einer Klasse mit 60-80 Fischerkindern nicht handlungsleitend für die tägliche Praxis in der Schule sein.

Oft wurden solche Auftritte im Nachhinein in der Distanz zu Hause selbstkritisch reflektiert. Auch die Vorbereitung wurde von den Zurückgekehrten später als ungemein hilfreich bezeichnet. Es bestätigte sich: jene Studierenden hatten die größten Anpassungs-Schwierigkeiten in Afrika und sorgten dort durch ihr forderndes Auftreten für Verärgerung, die am wenigsten Zeit in diese Vorbereitung investiert hatten.

An der EUF gab es eine großzügige Unterstützung der Schulpraktika und anderen Aktivitäten in Afrika, aber auch massive Konflikte.

Arbeit am Fortschrittsmythos für Lehramtsstudierende: Fremdheit als Verlusterfahrung

Die unreflektierte Eroberer-Mentalität „Mir gehört die Welt und alle müssen mich unterstützen!“ kann nur korrigiert werden, wenn Selbstkritik und kulturelle Bescheidenheit an ihre Stelle treten. Das bedeutet einen tiefen Eingriff in die europäische Identität, die immer noch durch das Bewusstsein von weißer Superiorität geprägt ist. In der Erinnerungskulturforschung wird Kolonialismus „als mental map, als mentale Disposition“ beschrieben. An zahlreichen Beispielen zeigt Jürgen Zimmerer 2013 eine Kontinuität solcher Einstellungen auch in post-kolonialer Zeit. „Nur wenige davon wurden bisher dekonstruiert oder dekolonialisiert“, so fasst er zusammen. Die Haltung des Paternalismus über andere kann in vielfältigen Verhaltensweisen und Symbolisierungsformen des Alltages wiedergefunden werden.

Das Bewusstsein von der Alleingültigkeit der Normen der eigenen Zivilisation abzubauen, bedeutet also zunächst einmal eine Verlusterfahrung. Für Studierende, die sich auf den Beruf des Lehrers vorbereiten, ist diese besonders schmerzhaft, denn sie stellt die Autorität des Berufes und der bisherigen Ausbildung in Frage. Reste der Entstehungssituation von Schulunterricht im Obrigkeitsstaat haften noch an der klassischen Rolle der Lehrperson, die diesen vertritt. Der Lehrer ist per se der Kolonialherr, der über das gesicherte Wissen und die Kriterien für die Zuteilung von Status in der Gesellschaft zu verfügen glaubt.

In der afrikanischen Schule begegnen weiße Studierende daher auch dem unerwünschten Eigenen im zunächst scheinbar Fremden. So waren es die Missionare und Kolonialherren, die eine schulische Disziplin in Ghana einführten, die die Praktikanten jetzt kritisieren. Der Wunsch, die eigene Kultur möglichst positiv darzustellen, ist ein Selbstschutz und führt zu

typischen Projektionen, wobei das Negative ganz dem Anderen angelastet wird: „Prügeln von Kinder? So etwas gibt es bei uns nicht“.

Die Aufforderung, sich reflexiver zu verhalten gegenüber Alteritäten, empfinden Studierende als Zwang zum Verzicht auf Spontaneität. Sie haben gelernt, dass authentisches Verhalten im Alltag und vor der Klasse entscheidend sei für ihre Glaubwürdigkeit. „Warum kann ich nicht einfach so sein, wie ich bin?“ , fragt eine Studentin, die die ungerechte Asymmetrie der Beziehungen nicht verstanden hat. Denn spontanes Verhalten auf der Basis der Vorstellungen der eigenen Kultur kann Menschen in einer anderen Lebenswelt verletzen und ausgrenzen.

Verzicht als Chance. Die Aufgabe historischer Orientierung

Der Verzicht auf Orientierungen, die einmal Sicherheit vermittelt haben, ist schmerzlich, aber auch heilsam, weil damit Platz für Neues geschaffen wird. Diese Arbeit ist zeitintensiv. Das ASA-Programm versteht sich als „entwicklungspolitische Lernwerkstatt“. Es bereitet Studierende ein Jahr lang vor und betreut sie auch nach der Rückkehr. Eine selbständige Transfer-Leistung muss später zu Hause erbracht werden, sodass die Studierenden als Multiplikatoren tätig werden und dabei gezwungen sind, ihre Erfahrungen in nun erneut von außen gespiegelter reflektierter Weise weiterzugeben. Ein Wettbewerb für ein kultursensibles Fotografieren und Filmen findet statt; auch Texte müssen zu den Dokumentationen verfasst werden, ein Wechsel der Medien ist wichtig. Es gibt eine Einbindung in ein Netzwerk aus Alumni. Die Evaluation von Sonja Richter hält 2009 als Ergebnis fest: „Aus den vorliegenden Fallanalysen wird.. ersichtlich, dass eine positive Bewertung der ASA-Teilnahme trotz unterschiedlicher ‚Misserfolge‘ während des Auslandsaufenthaltes nur durch das **Rahmenangebot der Trägerorganisation** erzielt werden konnte.“ Dieses ergänzende Programm wurde seither noch ausgeweitet.

In diesem Prozess der Auseinandersetzung mit einem Auslandsaufenthalt erfüllt eine historische Orientierung eine wichtige, ja zentrale Funktion. Denn die historischen Wunden von Kolonialismus, Sklavenhandel und nachkolonialer Ungerechtigkeit sind noch nicht geschlossen. Als Vorbereitung auf das als besonders erfolgreich geltende deutsch-französischen Jugendwerk hat eine Historikerkommission an der historischen Schuld (Stichwort: „Erbfeindschaft“) gearbeitet und die Beziehungen der beiden Länder neu definiert. Eine Delegation mit Vertretern aus Namibia und Deutschland erstellt zur Zeit gemeinsam eine Erklärung zu der deutschen Schuld an der Niederschlagung des Aufstandes der Herero und Nama 1904-1908. Eine Entschuldigung für die vergangenen Verbrechen an den kolonisierten Menschen hilft entscheidend, die Vergangenheit anders einzuordnen und einen neuen Weg in die Zukunft zu ebnet.

Neben der Bearbeitung der konflikthaften Geschichte zwischen Europa und Afrika seit den Eroberungsreisen der Frühen Neuzeit trägt insbesondere die Darstellung im Modus der *longue durée* zu einem veränderten Afrikabild bei: das Wissen um die Selbständigkeit der alten afrikanischen Kulturen, etwa der Königreiche Westafrikas, ihrer Schriftkulturen, spirituellen Zentren (Timbuktu), der Mobilität und Verflechtung mit den Kontinenten Europa und Asien. Dabei werden Gemeinsamkeiten vorindustrieller Welten deutlich, es gab ein friedliches Miteinander im Trans-Sahara-Handel, bevor in der gegenseitigen Wahrnehmung die Unterschiede zwischen Schwarz und Weiß zu überwiegen begannen.

Fazit

Die Agenda 2030 stellt eine faszinierende Herausforderung für die Lehramtsausbildung in Europa dar und ist zugleich auch eine dringende Aufgabe, die eigene Aktivitäten erforderlich macht: Sie kann nicht einfach durch quantitative Vermehrung der Kontakte, etwa durch die simple Verschiebung von Studierenden nach Afrika gelöst werden. Eine erfolgreiche Kooperation mit afrikanischen Ländern setzt vielmehr voraus, dass die koloniale Mentalität der Überlegenheit des eigenen Systems reflektiert und abgebaut wird. Den Kulturen Afrikas ihre Hochwertigkeit zurückzugeben, bedeutet zugleich auch, das europäische Verständnis von Lehren und Lernen neu zu durchdenken und die Rolle des Lehrers als Alleswisser zu korrigieren.

Die bisher gültigen Praktikumsordnungen reichen dafür nicht aus. Es bedarf einer speziellen Definition, vielleicht als „entwicklungspolitisches Orientierungspraktikum“, es muss klar sein, dass Lehrpersonen auch in anderen Ländern eingesetzt werden: aus dem Aufenthalt in Afrika kann also eine andere Berufsperspektive erwachsen, etwa in Auslandsschulen. Die Frage nach den Partnern, ihren Bedürfnissen und Wünschen muss systematisch gestellt werden, d.h., die autoritäre Orientierung muss abgebaut werden. Es muss kulturell eingebettet werden, d.h. erweitert werden über das „Unterrichten-lernen“ hinaus.

Dabei kann das Fach Geschichte eine Schlüsselfunktion erfüllen, denn es eröffnet Einsichten in die Anfangslogiken und die Entwicklungsprozesse, die zu dieser Vorstellung geführt haben. Das setzt aber auch voraus, dass das Fach Geschichte sich ändert und es eine Kooperation mit afrikanischen Akteuren gibt. Möglicherweise ist das Fach so belastet durch seine Entstehungsgeschichte, dass es nur geht durch Integration in ein anderes Fach: „Weltkunde“.