

**BILDUNG
REPRESSION**

Befreiung

NAMIBIA

World University Service

BILDUNG; REPRESSION & BEFREIUNG: NAMIBIA

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

1. 1. 1.

**BILDUNG; REPRESSION & BEFREIUNG:
NAMIBIA**

VON

Justin Ellis

mit einer Einleitung

VON

Dietrich Goldschmidt und Henning Meiber

**WORLD UNIVERSITY SERVICE
Deutsches Komitee**

CIP-Kurztitel der deutschen Bibliothek

Justin Ellis

Bildung; Repression & Befreiung: Namibia

mit Beiträgen von Henning Melber und Dietrich Goldschmidt

Verlag für wissenschaftliche Publikationen

Darmstadt, 1985

ISBN 3-922981-23-2

NE: Melber, Henning; Goldschmidt, Dietrich

© by World University Service, 1985

- Deutsches Komitee -

6200 Wiesbaden, Kurt-Schuhmacher-Ring 18

Übersetzung von Ariane Wahl

Gesamtherstellung: Gebr. Meurer, Darmstadt

Verlag für wissenschaftliche Publikationen

Darmstadt, 1985

ISBN 3-922981-23-2

Inhalt	Seite
Menschenrecht auf Bildung von Kambiz Ghawami	7
Namibia - Herausforderung auch für uns Dietrich Goldschmidt, Henning Melber	9
Bildung: Repression & Befreiung: Namibia von Justin Ellis	15
Einleitung	15
1. Das Bildungssystem während der Unterdrückung	19
2. Das Bildungswesen heute	43
3. Bildung im Exil	64
4. Die Unabhängigkeit wird kommen	73
Anhang	87
Vorschläge des Advisory Comitee for Human Sciences Research	87
Statistiken	89
Bibliographie	98
Presseerklärung der SWAPO of Namibia zur sogenannten „Entwicklungshilfe“ für Namibia vor der Unabhängigkeit	105
Bildung und Herrschaft im Wandel von Henning Melber	108
World University Service and Education for Namibians	135

Kambiz Ghawami

WUS-Menschenrecht auf Bildung

World University Service legt mit der deutschsprachigen Ausgabe des Buches „Education, Repression, Liberation - Namibia“ von Justin Ellis den ersten Band einer Publikationsreihe vor, in denen beschrieben wird, wie das Menschenrecht auf Bildung von staatlichen und halbstaatlichen Stellen und Organisationen verletzt wird, Regierungen angeprangert werden, die Menschen den freien Zugang zu Bildungseinrichtungen vorenthalten.

Das Deutsche Komitee des World University Service sieht es als primäres Ziel seiner Arbeit und dieser Publikation, die deutsche Öffentlichkeit über die Bildungssituation in Namibia zu informieren und Perspektiven einer künftigen Bildungspolitik in einem befreitem und unabhängigen Namibia aufzuzeigen

Die Verantwortung der Bundesrepublik Deutschland Namibia gegenüber und insbesondere bundesdeutsche Bildungseinrichtungen für die gegenwärtige Bildungssituation in Namibia und der künftigen Ausgestaltung der bilateralen Beziehungen ist ebenso Gegenstand dieses Buches, als auch die Beschreibung Justin Ellis der jetzigen rassistischen Erziehungspolitik Südafrikas.

World University Service führt gemeinsam mit der South West Africa People's Organisation seit Jahren Bildungsprojekte im Rahmen seiner Projekt- und Stipendienprogramme durch, um einen Beitrag zur Unabhängigkeit Namibia's zu leisten.

Hierzu dient diese Publikation.

NAMIBIA - HERAUSFORDERUNG AUCH FÜR UNS.

Ein einleitendes Plädoyer.

Als wir zu Beginn der 80er Jahre gemeinsam versuchten, den "state of the art" der bundesdeutschen Bildungsforschung zur Dritten Welt (unter besonderer Berücksichtigung der afrikanischen Gesellschaften) festzuhalten, ¹ nahmen wir in den umfangreichen Sammelband auch eine möglichst umfassende Bibliographie des erziehungswissenschaftlichen Schrifttums zur Dritten Welt auf, das zwischen 1970 und 1980 in deutscher Sprache publiziert worden war. ² Dabei kam z.T. Erstaunliches zum Vorschein: Nicht nur war die relativ hohe Zahl solcher Arbeiten - mehr als 700 Titel in einem Jahrzehnt - überraschend. Aufschlußreich erwies sich auch deren regionale Schwerpunktsetzung. Die drei bei weitem am häufigsten behandelten Länder repräsentieren zugleich jene drei Kontinente, die allgemein als "Dritte Welt" bezeichnet werden. Mit der Volksrepublik China (44 Arbeiten) sowie Tanzania (43 Arbeiten) standen dabei Staaten mit einer dezidiert sozialistischen Entwicklungsstrategie im Vordergrund des Interesses. Mit Brasilien (35 Arbeiten) folgte eine klar auf bürgerliche Herrschaftsstrukturen orientierte Gesellschaftsordnung mit kapitalistisch-modernistisch bestimmten Entwicklungszielen. Wichtig dabei schien jeweils der (vermeintlich) eindeutig bestimmbare gesellschaftliche Entwicklungskurs, der die Befassung auch mit dem Bildungssystem jener Länder offensichtlich attraktiv machte. Ähnliches Interessensmuster zeigte sich auch bezogen auf die Staaten Afrikas. Unter diesen rangierten hinter Tanzania die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Orientierung relativ markanten Länder Kenia (14 Titel), Algerien (13 Titel) und Südafrika (12 Titel). Mit Kamerun (11 Titel) folgte nach Tanzania ein weiteres ehemaliges Kolonialgebiet des deutschen Kaiserreichs dicht dahinter, Togo behauptete mit 6 Arbeiten einen Platz im Mittelfeld. Aber mit nur einer einzigen Studie war die einst so wichtige Siedlerkolonie "Deutsch-Südwestafrika" vertreten - das vierte deutsche Kolonialgebiet in Afrika, das nach dem Willen der Bevölkerungsmehrheit heute Namibia heißt und in dem als letzter Kolonie auf dem afrikanischen Festland noch immer Krieg tobt. Nur Burundi, Lesotho, Malawi, Mauritius, Niger und Obervolta waren in der Bibliographie ebenso schwach vertreten wie Namibia.

Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt, ehem. Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Hon. Prof. an der Freien Universität Berlin

Dr. Henning Melber, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Gesamthochschule Kassel, Schwerpunkt Internationale Politik

Es scheint müßig, über die Ursachen und Hintergründe dieses Mißverhältnisses zu spekulieren, wenngleich es uns symptomatisch erscheint für die deutsche Vergangenheits-**„Bewältigung“** durch Verdrängung. Tatsächlich wurden während der gut 30jährigen deutschen Kolonialherrschaft (1884 bis 1915) im heutigen Namibia die Grundpfeiler des immer noch bestehenden rassistischen Systems **„getrennter Entwicklung“** mit Gewalt auf den zerstörten afrikanischen Gesellschaftsstrukturen errichtet; ein Land und dessen Menschen wurden in den Status rechtloser, abhängiger Objekte gezwungen.³ Das galt auch für die Strukturen des formalen Bildungssystems: Bereits unter deutscher Kolonialherrschaft wurde die Bevölkerung nach Rassenzugehörigkeit getrennt unterrichtet. Die südafrikanische **„Bantu-Erziehung“**, wie sie später seitens der Republik Südafrika unter der Herrschaftsdoktrin getrennter Entwicklung eingeführt wurde, hatte ihre Vorläufer im Missionsschulwesen, das allenfalls nach dem **„ora et labora“**-Prinzip afrikanische Handwerker ausbildete - die dann doch ohne berufliche Anstellung blieben, weil die deutschen Siedler ebenso wie die Verwaltungsinstanzen keine **„verbildeten Kaffern“** einstellen wollten. Wenn auch rigider praktiziert als anderswo, wurde in **„Deutsch-Südwest“** damit doch nur der vorherrschenden Geisteshaltung jener Zeit, geprägt vom Rassenstolz und der Arroganz der Herrenmenschen, Ausdruck verliehen. In Deutschland selbst zeigten sich Anfang dieses Jahrhunderts gleiche Tendenzen, wie ein zeitgenössisches Beispiel verdeutlicht. So war der Deutschen Kolonialgesellschaft 1912 zu Ohren gekommen, daß es in Berlin den Kameruner Häuptlingssohn Richard Manga Bell gebe, der dort - ausgestattet mit einem auf einem Berliner Gymnasium erworbenen Zeugnis der Primareife - bei einer Firma auch deutsche Arbeiter beaufsichtigte. In ihrem Organ warnt die Deutsche Kolonialgesellschaft:

„Als in unseren ersten kolonialen Lehrjahren Schausteller die Eingeborenen unserer Schutzgebiete in Deutschland von Stadt zu Stadt führten und dadurch allerlei Mißstände und Unannehmlichkeiten zutage traten, hat es die deutsche Kolonialgesellschaft durchgesetzt, daß dergleichen Unfug ein Ende fand. ... Für nicht minder gefährlich erscheint es, wenn Neger im Erwerbleben unter Weiße gemischt werden, und für außerordentlich bedenklich wird jeder Kolonialkenner es halten, wenn der Schwarze Weißen gegenüber eine vorgesezte Stellung einnimmt.“⁴

Wenngleich dieser Artikel auch eine Stellungnahme Richard Manga Bells enthält (es hatte sich über den Vorfall ein Leserbrief-Disput in einer Berliner Zeitung entwickelt, der auszugsweise abgedruckt wurde), die dessen brillante rhetorische Ausdrucksweise eindrucksvoll dokumentiert, kommt das Organ zu einem eindeutigen Schluß:

„Ohne noch ein Wort über den vorliegenden Fall zu verlieren, glauben wir, daß bei der Zunahme solcher Fälle eine Regelung gefunden werden muß, die das Ansehen und die Stellung der Weißen mehr wahrt, als es bisher durchführbar war. Denn es muß durchaus ausgeschlossen sein, daß ein Farbiger in

unseren Schutzgebieten vor seinesgleichen sich damit brüsten kann, er habe im Deutschen Reiche Befehlsgewalt über Weiße, über Deutsche ausgeübt.“⁵ War die Toleranzschwelle - wie dieses Beispiel belegt - bereits innerhalb des deutschen Kaiserreichs recht schnell erreicht, sobald es um die Aufstiegschancen der kolonisierten "Mündel" ging, sah es in den Kolonien selbst noch viel schlimmer aus. In der Siedlerkolonie "Deutsch-Südwest" jedenfalls hatten die "Eingeborenen" keine Aussichten, das rigide Hierarchiegefälle zwischen weißem Kolonisator und schwarzem Kolonisierten zu überwinden - auch nicht durch die Wahrnehmung von Bildungsangeboten, die es ohnehin nur spärlich durch die Missionsgesellschaften gab. Angesichts der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit in Namibia werden wir somit auch mit einem historischen Vermächtnis deutsch-namibischer Kolonialvergangenheit konfrontiert. Der schulisch höher gebildete Schwarze, ein verbildeter Kaffer, wurde zur Zielscheibe ständiger Attacken und Kritiken seitens der Mehrzahl deutscher "Kolonialsachverständiger".

Warum aber, so müssen wir fragen, sind dieses Land und seine Menschen in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Literatur hierzulande angesichts der geschichtlichen Verknüpfung kein Thema? Daß Namibia - etwa dreieinhalbmal so groß wie die Bundesrepublik, in der Einwohnerzahl dagegen einer bundesdeutschen Großstadt vergleichbar - einfach nicht mehr wichtig sein soll, können wir nicht glauben: Mit noch immer mehr als 20.000 deutschstämmigen Siedlern im Lande (etwa einem Viertel der dort lebenden weißen Zivilisten) sowie mit großem Reichtum an strategisch bedeutsamen Rohstoffen ist das Land heute sowohl in seinem völkerrechtlichen Status als auch unter global-politischen Aspekten im Sinne der Interessensicherung der Großmächte von erheblicher Bedeutung. Auch die bundesdeutsche Außenpolitik hat in der Vergangenheit immer wieder den besonderen Status Namibias gerade auch aufgrund der historischen Verbindungen betont und dieser Konfliktregion mehr Gewicht beigemessen, als vergleichbaren Krisengebieten anderswo in der sogenannten Dritten Welt. Sie ist mittlerweile in besonderem Maße mit der politischen Entwicklung in diesem Lande verknüpft, so in erster Linie durch ihre Mitwirkung in der sogenannten westlichen Kontaktgruppe, in der sich die Bundesrepublik gemeinsam mit den USA, Frankreich, Großbritannien und Kanada von 1977 bis 1984 erfolglos um einen friedlichen Dekolonisierungsprozeß auf der Grundlage einer internationalen Verhandlungslösung bemühte. Seit 1978 bietet die Resolution 435 des UNO-Sicherheitsrates hierfür den Rahmen, in ihr wird die Durchführung freier und allgemeiner Wahlen unter Aufsicht der Vereinten Nationen gefordert, eine Forderung, die die nationale Befreiungsbewegung SWAPO of Namibia teilt, da sie das Votum der Bevölkerungsmehrheit nicht zu fürchten hat.

Die Beteiligung an internationalen Verhandlungen um die Unabhängigkeit Namibias ist nicht zuletzt darin begründet, daß die historischen Bande der deutsch-namibischen Vergangenheit in der Gegenwart ihre Fortsetzung in Form relativ intensiver Kontakte gefunden haben.⁶ Inzwischen hat es - mehr als 70 Jahre nach Ende der deutschen Kolonialära den Anschein, daß die bildungspolitischen Bemühungen für die Menschen Namibias in der bundesdeutschen Gegenwart ausgeprägter sind, als sie jemals zu Zeiten der deutschen Fremdherrschaft über dieses Gebiet gewesen waren. Auf der Ebene staatlicher Hilfsmaßnahmen wird seitens der Bundesrepublik dabei - wie der ergänzende Aufsatz am Schluß des Buches zeigt - im Zwielficht (macht-)politischen Kalküls nationalstaatlicher Interessenpolitik jener gesellschaftlichen Kräfte operiert, denen die modifizierte Aufrechterhaltung des Status quo am Herzen liegt.

Daneben lassen sich jedoch auch Bemühungen erkennen, die Dekolonisierung Namibias als einen Prozeß zu verstehen, der sich als Aufgabe und Herausforderung an die hiesigen Menschen richtet. Eine Entkolonialisierung Namibias ist von den (nicht nur historischen) deutsch-namibischen Beziehungen nicht zu trennen, sie läßt diese vielmehr selbst zum Gegenstand der Entkolonisierung werden. Um diesem Anspruch und Verständnis gerecht zu werden, wurde an der Universität Bremen eine Initiative von weitreichender Bedeutung ergriffen:

Anfang der 80er Jahre konstituierte sich eine Bremer Projektgruppe, die seither gemeinsam mit dem UNO-Institut für Namibia in Lusaka sowie in Zusammenarbeit mit der Erziehungsabteilung der nationalen Befreiungsbewegung SWAPO of Namibia ein langfristiges Kooperationsprojekt im Bildungsbereich durchführt.⁷ Entsprechend der Notwendigkeit gewissermaßen doppelter Entkolonisierung richten sich die dortigen Bemühungen auf die Erarbeitung von Bildungsmaterialien, die zum einen eine Entkolonisierung der Bildungsinhalte im Schulbereich für namibische Jugendliche verfolgen, zum anderen aber das Thema Namibia in seiner historischen wie auch aktuellen Bedeutung der hiesigen Öffentlichkeit näherbringen sollen. Nach erfolgreichem Abschluß der ersten Phase 1983/84⁸ steht das Projekt derzeit vor dem Abschluß weiterer Publikationsvorhaben.⁹ Während hier im Sinne praktischer Umsetzung eines Anspruchs auf gemeinsame Bewältigung von Vergangenheit und Gegenwart für die Zukunft beispielhaft der Versuch gemacht wird, mit einem Beitrag zum Unabhängigwerden Namibias auch die eigene Geschichte aufzuarbeiten, bleibt Namibia als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung im übrigen in der Bundesrepublik außerhalb jeglichen Diskussionszusammenhangs. Es ist die fast ausschließliche Domäne eines einzigen (Politik-)Wissenschaftlers

Dem bundesdeutschen Komitee des World University Service sei gedankt, daß wir nun die deutsche Ausgabe der Studie "Bildung, Re-

pression & Befreiung - Namibia“ von Justin Ellis einleiten können. Justin Ellis, selbst von Anfang der 70er Jahre bis Ende 1978 im Bildungssektor Namibias tätig, - zuerst als Lehrer einer kirchlichen Schule im nördlichen Namibia, danach in der Alphabetisierung und Erwachsenenbildung an nicht-staatlichen Einrichtungen in Windhoek - vermochte seine Arbeit vor dem Hintergrund der damals gewonnenen Einsichten aus der unmittelbaren Praxis zu formulieren. Ende 1978 des Landes verwiesen, trägt Justin Ellis derzeit vom Exil aus mit seinen Erfahrungen und Kenntnissen zu den Bemühungen der SWAPO im Bereich bildungspolitischer Kooperation bei.¹⁰ In hohem Maße aktuell, gelingt dem engagierten Pädagogen in der vorliegenden Veröffentlichung die Beschreibung und Analyse der Prozesse und Resultate im Bereich formaler Bildung der kolonisierten afrikanischen Bevölkerungsmehrheit Namibias gemäß der südafrikanischen Doktrin einer "Bantu-Erziehung". Darüber hinaus vermag er die Bemühungen um Alternativen zum derzeit herrschenden Erziehungssystem sowohl im Lande selbst (insbesondere durch die kirchlichen Schulen, vgl. Kapitel 2) als auch in den Flüchtlingslagern in den benachbarten afrikanischen Staaten durch die nationale Befreiungsbewegung SWAPO zu schildern. Daß einfach Erfahrung, also die Entwicklung politischen Bewußtseins, bereits einen Bildungsprozeß darstellt, vermag die Arbeit eindrucksvoll zu belegen (vgl. Kapitel 3).

Ellis' Schilderung zeichnet sich zudem dadurch aus, daß sie nicht bei der "Entlarvung" des rassistischen Regimes stehen bleibt und sich nicht auf die analytische Demaskierung und Verurteilung der südafrikanischen Kolonialmethoden im Bildungssektor beschränkt. Ellis geht weiter, behält die Entwicklungen in Abgrenzung zum bestehenden System im Auge und vermag so auch die sich abzeichnenden Perspektiven eines Erziehungssystems im künftig unabhängigen Namibia bereits in den Ansätzen zu benennen. Auch übersieht er nicht die derzeit dynamisch um sich greifende Neuorientierung jener neokolonialen Kräfte, die zur Durchsetzung ihrer Interessen zu Zugeständnissen und Reformen bereit sind; hier ist dem Bildungssektor eine wichtige Rolle zuge-dacht. Am wichtigsten jedoch: Ellis hat immer die Menschen selbst im Blick. Die zahlreichen Verweise auf authentisch Biographisches aus dem namibischen Widerstand machen dies deutlich und dokumentieren die Bedeutung, die das allgemeine Menschenrecht auf Bildung für diejenigen besitzt, denen dieses in einem Jahrhundert kolonialer Fremdherrschaft zuerst von den Deutschen, dann von den Südafrikanern vorenthalten wurde. Sie gilt es, in ihrem Kampf um freien Zugang zu freier Bildung in einem freien Land zu unterstützen. Wir hoffen, daß dieses Buch dazu beitragen kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu: D. Goldschmidt unter Mitwirkung von H. Melber (Hg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1981.
- 2 Ebenda, S. 337-373.
- 3 Die deutschsprachige Literatur hierzu dokumentiert dies mittlerweile überzeugend. Siehe an allgemeineren Darstellungen zur Situation Namibias in historischer Perspektive insbesondere: H.-G. Hubrich/ H. Melber: Namibia - Geschichte und Gegenwart. Zur Frage der Dekolonisation einer Siedlerkolonie. Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika 1977; H. Melber (Hg.): Namibia - Kolonialismus und Widerstand. Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika 1981; H.u.L. Helbig: Mythos Deutsch- Südwest. Namibia und die Deutschen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1983. Allgemeiner zum deutschen Kolonialismus informieren unter besonderer Berücksichtigung Südwestafrikas: O. Hinz/ H. Patemann/ A. Meier (Hg.): Weiß auf Schwarz. 100 Jahre Einmischung in Afrika. Deutscher Kolonialismus und afrikanischer Widerstand. Berlin (West): Elefantentpress 1984.
- 4 Deutsche Kolonialzeitung, Nr. 38/1912, S. 647.
- 5 Ebenda, S. 648. Den Hinweis auf diesen bezeichnenden Artikel verdanken wir Werner Hillebrecht.
- 6 Zur Ideologieggeschichte deutscher Kolonialpolitik zu Namibia informiert umfassend: H.u.M. Melber/ W. Hillebrecht (Hg.): In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation: von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart. Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika 1984. Die bundesdeutsch-namibischen Beziehungen sind am 16. und 17. September 1985 Thema einer öffentlichen Anhörung der Fraktion DIE GRÜNEN im Bonner Bundeshaus. Mit einer Veröffentlichung der Beiträge aus diesem Anlaß ist in absehbarer Zeit zu rechnen.
- 7 Über dieses auch wissenschaftspolitisch bedeutsame Unterfangen informiert: M.O. Hinz: Politische Landeskunde Namibias. Ein Gemeinschaftsprojekt des Namibia-Instituts der Vereinten Nationen in Lusaka mit der Universität Bremen. In: Vereinte Nationen, 30(1982) 1, S. 18-24. Eine umfangreiche Selbstdarstellung des Projekts bieten die Beiträge in: Diskurs - Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft, Band 6: Namibia. Die Aktualität des kolonialen Verhältnisses. Beiträge aus dem Projekt "Politische Landeskunde Namibias". Universität Bremen, August 1982.
- 8 Für die Bildungsarbeit der namibischen Schuleinrichtungen im Exil sowie in den alternativen Ausbildungsinstitutionen im Lande selbst wurden 3000 Exemplare eines sozialkundlichen Lehrbuchs herausgebracht: H. Melber (ed.): Our Namibia. A Social Studies Textbook. Osnabrück: terre des hommes 1983/84. Ein Nachdruck bei Zed Press in London wird derzeit erwogen, um die Publikation noch weiter bekannt zu machen. Im Falle der zweiten, an die bundesdeutsche Öffentlichkeit gerichteten Publikation ist dies bereits geschehen: H. Patemann: Lernbuch Namibia. Deutsche Kolonie 1884 bis 1915. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 1984.
- 9 Im kommenden Jahr ist mit der Veröffentlichung zweier weiterer Bücher zu rechnen, deren Erarbeitung sich derzeit in der Endphase befindet. Ein Junior History Textbook wird die geschichtlichen Aspekte für den Gebrauch an namibischen Bildungseinrichtungen vertiefen, für die bundesdeutsche Bildungsarbeit soll ein weiteres Lernbuch Namibia publiziert werden.
- 10 Vgl. hierzu zuletzt: J. Ellis/ C. Kalimba/ K. Munalisa: Literacy Survey of the Namibian Refugee Settlements in Angola and Zambia, May-July 1984. In: Dossier on Literacy in the Namibian Refugee Settlements. London 1985, S. 20-36.

Ich danke den vielen Menschen, die mir Informationen, Kommentare oder Vorschläge zur Verfügung stellten und verschiedene Entwürfe dieser Broschüre lasen. Ganz besonderen Tribut möchte ich dem WUS, sowie dem CIIR für ihre kräftige Unterstützung zollen. Ich stehe in der Schuld Henning Meibers, dessen sorgfältige Studie *„Schule und Kolonialismus: das formale Erziehungswesen Namibias“*, die ich für die ersten beiden Kapitel zu Rate zog. Prof. R. H. Green von IDS, Sussex University lieferte viele detaillierte hilfreiche Kommentare. Ich bedaure es, viele weitere Helfer nicht nennen zu können, hoffe jedoch, daß sie am Ergebnis meiner Arbeit Gefallen finden.

Justin Ellis

Einleitung

Als Kolonie von Südafrika erfährt Namibia noch immer extreme Ausbeutung und leidet unter dem Rassismus. In Namibia gibt es drei getrennte Sektoren für schwarze, weiße und "farbige" (1) Schulbildung. In jedem dieser Sektoren trennte man außerdem ethnische Gruppen in einer "trennen und kontrollieren" - Strategie.

Die Ausgaben für jedes weiße Schulkind betragen das sechs- bis zehnfache dessen für jedes schwarze. Der Mangel an schwarzer Schulbildung ist so groß, daß mindestens 60 % der schwarzen Bevölkerung Analphabeten sind (die Schwarzen machen 80 % der Gesamtbevölkerung aus). Die höhere Schulbildung wurde von der südafrikanischen Regierung dermaßen vernachlässigt, daß zwischen 1970 und 1979 lediglich 3000 Schwarze die Qualifikation für eine Universität erreichten. Sie sollten an schwarzen Universitäten in Südafrika studieren: Namibia hat keine eigenen Universitäten. Der gleiche Mangel bestand auf technischem Gebiet, bei Berufs- und Lehrerausbildung.

Justin Ellis, war von 1975 bis 1978 beim Christian Centre, dem Vorläufer des Council of Churches in Namibia angestellt, bis er von den südafrikanischen Behörden des Landes verwiesen wurde. Zusammen mit Heinz Hunke stellt er 1978 das Material für die Bücher, *Torture — a Cancer in our Society* (Folter - ein Krebsgeschwür unserer Gesellschaft) Anm. d. Ü.) und *1979 Elections in Namibia?* (Wahlen in Namibia); Anm. d. Ü.) zusammen, beide veröffentlicht vom CIIR und dem British Council of Churches.

Er schrieb seine Magisterarbeit an der Universität Manchester über das Thema: *Fundamentale Erwachsenenbildung in Namibia*

Keineswegs überraschend wurden die Schulen in Namibia zu Konfliktstätten. Schwarze - besonders auf höheren Schulen haben sich gegen einen anmaßenden Lehrplan, gegen die Unterdrückung durch die Schule, sowie die ganze Gesellschaft aufgelehnt. Jetzt wird in Schulen von südafrikanischen Soldaten unterrichtet, die ihre Waffen mit in die Klassenräume nehmen.

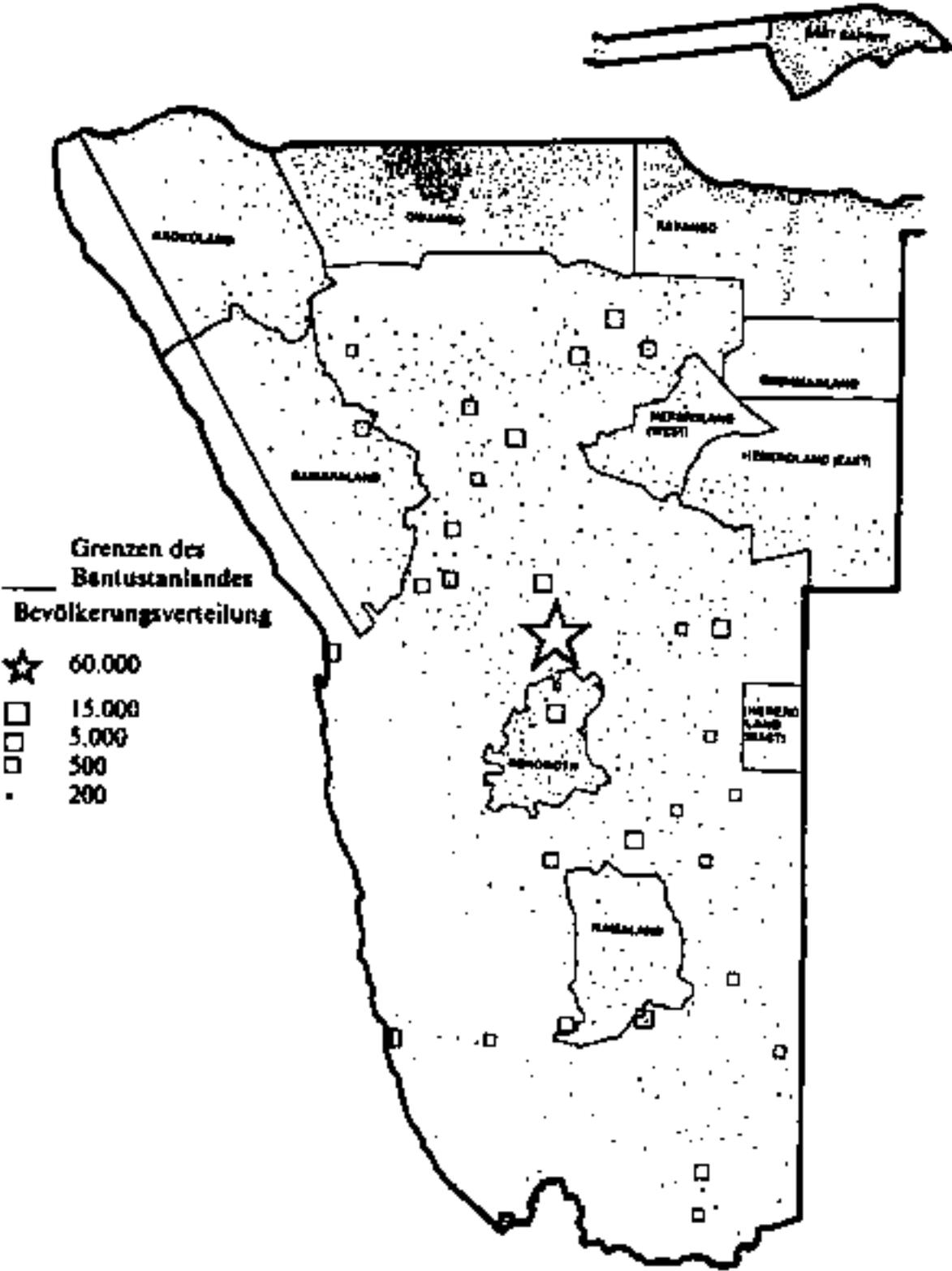
Das Bildungssystem beraubt die Namibianer der Fähigkeit, die sie zur Bildung einer eigenen Regierung und einer eigenständigen Nation benötigen. Daran wird sich nichts ändern, solange Südafrika Namibias Unabhängigkeit hinauszögert. Die SWAPO hat seit 1974 Fortschritte gemacht und Zehntausenden von Flüchtlingen Schul- und Ausbildung ermöglicht und ungefähr 5000 Flüchtlinge verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland verschafft. Viele Bildungsprogramme wurden im Exil erstellt, um den Weg zur Unabhängigkeit zu ebnen, aber sie können den enormen Bedarf an Fachkräften nicht decken.

Namibia wird deshalb wahrscheinlich seine Unabhängigkeit erreichen und gewaltigen Bildungsproblemen gegenüberstehen. Es gibt jedoch Gründe optimistisch zu sein: die Bevölkerung Namibias hat begonnen, sich selbst zu unterrichten, sie kann auf die Erfahrung anderer Länder zurückgreifen, die in den letzten Jahren ihre Unabhängigkeit gewonnen haben. Es gibt Möglichkeiten für Neuerungen, besonders in der Erwachsenenbildung, und für eine Verbindung zwischen theoretischem Unterricht und den Bedürfnissen der Menschen. Nichtsdestotrotz steht Namibia vor entscheidenden und schwierigen Problemen im Bildungswesen, sowohl vor als auch nach der Unabhängigkeit.

Diese Broschüre versucht, zuerst die Geschichte und Funktion des Bildungssystems verständlich zu machen, und im zweiten Teil zukünftige Aussichten und Probleme zu untersuchen.

1. Um die von der südafrikanischen Regierung gebildete Struktur im Namibia zu beschreiben ist es notwendig, Begriffe wie "weiß", "schwarz" und "farbig" (für Menschen gemischter Rassen) zu benutzen. Die Anwendung dieser Begriffe bedeutet nicht, daß diese von der südafrikanischen Regierung geprägten Unterscheidungen akzeptiert werden. Diese so Klassifizierten bilden keine Gruppe, nur weil man sie so genannt hat: jeder Begriff beinhaltet vielmehr mehrere Gruppen und Gemeinden, die man zusammen einordnet, jedoch verwaltungstechnisch separat behandelt. Besonders die "farbige" Schulbildung ist ein Mittel, drei ungleiche Kultursysteme unter einen Hut zu bringen, nämlich Rehobother, Farbige und Namas, wobei die Namas eine ähnliche Kultur haben, wie ihre schwarzen Landsleute in Namibia.

Karte 2 Landverteilung: Bantustans und übrige Bevölkerung



1

Das Bildungssystem während der Unterdrückung

Was ist Bildung?

Bildung ist im weitesten Sinne ein lebenslanger Lernprozeß : Trachten nach einem besseren Verständnis der Welt und lernen in ihr zu leben. Selbstverständlich kann diese Broschüre nicht all diese Aspekte für Namibia berücksichtigen. Sich auf das Lernen in der Schule zu beschränken, wäre jedoch zu wenig. Anstatt dessen wird hier großes Gewicht auf alle *Institutionen* gelegt (Organisationen, Sitten und Gebräuche, sowie Kommunikationsmöglichkeiten inbegriffen), durch die die namibianische Bevölkerung etwas lernen kann.

Bildung im vorkolonialistischen Namibia

Anfang des 19. Jahrhunderts umfaßten die Grenzen Namibias eine Vielfalt verschiedener Länder. In Zentral- und Südnamibia, wo das Klima im allgemeinen zu trocken für Getreideanbau war, gab es 3 Hauptstämme: die kleinen San (Buschmänner), Jäger, die Namas und Damaras, Schaf- und Ziegenhirten, beides Stämme, die von einigen wenigen bis zu mehreren tausend Mitglieder zählten; und als dritte die Hereros, Viehhirten. Die Ovamboebene sowie das Okavangotal waren fruchtbare Gegenden, in denen die Menschen eng beieinander in festen Siedlungen wohnten, die durch unbewohnte Wälder voneinander getrennt waren. Die zahlreichen Gruppen im Ovamboland waren politisch unabhängig und hatten eine Bevölkerungszahl bis zu 80.000. In den größten herrschte die Erbfolge, anderswo waren die politischen Aufgaben auf verschiedene Personen aufgeteilt.

Obwohl es Unterschiede zwischen den verschiedenen Eingeborenentstämmen gab, war bei allen die Bildung im vorkolonialistischen Namibia ein Teil des Alltags. Sie oblag nicht Experten, die man Lehrer

nannte (abgesehen vielleicht von den Stammesältesten), vielmehr hatte jeder Erwachsene die Aufgabe, fast gleichberechtigt mit den Eltern, jedes Kind zu unterrichten, zu verbessern oder es sogar zu bestrafen.

Die Rolle und die Fähigkeiten eines Erwachsenen erlernte man durch Geschichten, Rätsel, Gedichte und Gedächtnisübungen, durch traditionelle Lieder, Tänze und Spiele. Der Übergang zum Erwachsensein wurde oft von Initiationszeremonien begleitet, die besonders das Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsames Arbeiten hervorhoben. Die Unterschiede der Erwachsenenrolle waren hauptsächlich durch sexuelle Richtlinien gekennzeichnet. Fähigkeiten wurden oft von Vater zu Sohn, oder von Mutter zu Tochter weitergegeben. Besondere Fähigkeiten wie Schmieden, Töpfern oder Heilen waren im allgemeinen ein Monopol bestimmter Clans und wurden nach einer Lehrzeit an jüngere Familienmitglieder weitergegeben.

Die Errungenschaften traditioneller afrikanischer Erziehung waren sehr eindrucksvoll, wenn man den sozialen Zusammenhalt, die Weitergabe vieler nützlicher Fähigkeiten, das geschichtliche Bewußtsein und die Identität der Stämme betrachtet. Durch Experimentieren und Beobachten entwickelten die Namibianer für ihre Umstände beachtliche Fähigkeiten. Neuerungen wurden jedoch durch Aberglauben und durch die Unfähigkeit lesen und schreiben zu können, in Grenzen gehalten.

Viele wertvolle Bräuche der afrikanischen Kultur wurden zerstört oder gingen verloren, gleichzeitig bestehen jedoch viele Bräuche und Verhaltensweisen noch immer. Manche sollten in die Zukunft miteinbezogen werden, während andere sich ändern sollten. Besonders die Frauen lehnen jegliche Unterwerfung ab. Ähnlich wollen die Namibianer lieber ihre nationale Identität hegen, als an dem Stammesbewußtsein festzuhalten, das die Grundlage für die soziale Zusammengehörigkeit in der Vergangenheit gewesen ist (1).

Bildung durch Missionare

Die ersten europäischen Siedler in Namibia waren Händler und Missionare, hauptsächlich von der RMS (Rhenish Mission Society) die 1842 nach Namibia kamen. Bildung und Erziehung spielten bei der Missionierung eine zentrale Rolle. Einheimische Stammesoberhäupter sahen in den Missionsschulen eine Gelegenheit Handel zu treiben, Technologien und Verteidigung ihres Landes zu verbessern. Die Missionare zogen es vor zu predigen, anstatt die Eingeborenen zu unterrichten, aber durch die Schulen fanden sie wenigstens Anerkennung bei den afrika-

1. Blakemore and Cooksey 1981, S. 11; Mbamba 1982, S. 31.

nischen Gemeinden. Ein unausgesprochenes Tauschgeschäft fand statt, und die missionarische Bildung konnte verbreitet werden.

Schon 1866 war ein so großer Bedarf an Schulen, daß das RMS ein Lehrerausbildungszentrum in Otjimbingwe in Westnamibia eröffnete. Die Lutheranische Missionsarbeit wurde 1870 erweitert, als die finnische Missionsgesellschaft in den dichter besiedelten Gegenden im Norden des Landes tätig wurde. Sowohl die anglikanische als auch die katholische Kirche begann erst nach dem I. Weltkrieg mit der Missionierung.

Wenn ein Ziel der missionären Bildung es auch war, festen Fuß zu fassen und neue christliche Gemeinden zu gründen, das Hauptanliegen bestand darin, den Afrikanern eine neue gesellschaftliche Ordnung aufzuzwingen. Die Missionare waren davon überzeugt, daß europäische Wertmaßstäbe und europäische Lebensweisen den afrikanischen überlegen seien und es ihre christliche Berufung sei, den Afrikanern die westliche Kultur zu übermitteln. Da die afrikanischen Stammeshäuptlinge die Missionierung generell ablehnten, mußten Bekehrte ihr Volk verlassen und ein neues Leben in den Missionsstationen beginnen, die teilweise sogar als Missionskolonien bezeichnet wurden. Im Zuge dieser Entwicklung wurde von den Schwarzen, die zu einer Missionsstation kamen erwartet, daß sie dort als Angestellte und Handwerker arbeiteten, um am kapitalistischen Wirtschaftssystem teilzunehmen. Demgemäß schulte man sie in praktischen Fähigkeiten und bildete sie zu Hausangestellten aus. Ein Missionar namens Hoeflich faßte die Ziele der missionarischen Bildung folgendermaßen zusammen:

Für seine Entwicklung benötigt das Land keine gebildeten Neger, sondern kompetente, qualifizierte Arbeitskräfte. Das Wichtigste ist deshalb die Erziehung zu Gehorsam, Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß, Ehrlichkeit, Einfachheit und Bescheidenheit, und nicht die Erziehung zur akademischen Bildung (2).

Jedenfalls sahen viele weiße Siedler in Namibia in jedweder Bildung der Schwarzen eine Bedrohung für die Kolonisierung.

Die Kolonisierung

Die Namib- und die Kalahariwüste hielten die Kolonisatoren bis ungefähr 1878 davon ab, ins Landesinnere vorzudringen, und auch später nahmen die Briten zuerst nur die Walfischbai in Besitz, den schiffbaren Hafen Namibias. Dieser gewagte Schritt empörte die deutschen Missionare, die Deutschland immer mehr als potentielle Kolonialmacht gese-

2. Melber 1979, S. 20.

hen hatten. Ihre Annahme wurde noch verstärkt, als 1880 ein Konflikt zwischen den beiden Hauptstämmen, den Namas und den Hererors, in Zentralnamibia entstand.

Die Kolonisierung Namibias durch die Deutschen begann mit Adolf Lüderitz, der hoffte, durch Mineralienfunde reich werden zu können.

Lüderitz kaufte zwei Parzellen Land für die Summe von 600 und 260 Gewehren. Mit der Hilfe von Missionaren traf er ein Schutzabkommen über weite Teile Süd- und Zentralnamibias; er spielte einen Stamm gegen den anderen aus, und ihm wurden gelegentlich Rechte über ein Gebiet von einem Stamm verliehen, dem das Land gar nicht gehörte. Die Häuptlinge versprachen, Leben und Besitz der Deutschen zu beschützen, denen dadurch freier Handel garantiert war, und sie verpflichteten sich, mit keiner anderen Nation Verhandlungen aufzunehmen. Die Kontrolle durch die Deutschen bestand anfangs nur indirekt: die deutschen Behörden hatten die Kontrolle über ihre Landsleute, während sie den Stammeshäuptling als Oberhaupt seines Volkes anerkannten. Als Bismarck im April 1884 Lüderitzens Abkommen übernahm, proklamierte er ein deutsches Protektorat über Namibia.

Die Hoffnungen von Lüderitz wurden allerdings enttäuscht, denn in der neuen Kolonie konnten keine rentablen Minenfundee gemacht werden. Anstatt dessen kamen immer mehr weiße Siedler, die entweder unter dem Protektorat Deutschlands gewaltige Profite im Handelswesen erzielten, oder als Viehzüchter die Herden der Namas und Hereros raubten und für ihr Eigentum erklärten.

Unter dem immer stärker werdenden Druck begannen die Namibianer sich vermehrt gegen die Deutschen aufzulehnen; die bekanntesten Revolten waren die der Hereros und Namas zwischen 1904-1907. Die Deutschen antworteten darauf mit fanatischem Nationalismus, der darin gipfelte, die Hereros auszurotten. Der Stamm wurde schätzungsweise von 70.000 auf 15.000 Angehörige dezimiert. Dieser Völkermord stellte die Zwangsenteignung des gesamten Nama- und Hererobesitzes in den Schatten.

Obwohl die Missionare Komplizen der deutschen Kolonisatoren waren, wurden sie während der Revolten auf Befehl der Stammeshäuptlinge hin verschont. Die Missionsgesellschaften verurteilten die Rebellen jedoch aufs Schärfste, allerdings auch die anderen Überlebenden, die als Arbeiter verpflichtet wurden oder diejenigen, die in Obhut der Mission kamen, und auf unzulänglichem Gelände festgehalten wurden. Einige Missionare in Namibia widersprachen ihren Vorgesetzten und versuchten, die Aufmerksamkeit auf die gefährliche Lage durch die schwarzen Namibianer zu lenken.

Südarfrikanischer Schulbuchtext für Namibia: KRIEGERISCHE SCHWARZE UND FRIED- LIEBENDE WEISSE

Die Bilder zwischen den Texten verstärken die Vorstellung von den Weißen als friedliebende, kluge und tapfere und von den Schwarzen als kriegerische und undankbare Rasse.

Quellen: 'History, Standard 3': Jordaan & Jordaan (1983); 'History 4': Lambrechts, Van Schoor, Bester & Potgieter (1980); 'History in Perspective Junior Standard 5': Broodryk & Lategan (1975)

Die Tatsache, daß die Regierung der Kapkolonie die Schwarzen vor den Weißen beschützen wollte, war mehr, als die Voortrekkers (ndl: Bahnbrecher, Pioniere A.d.Ü.) ertragen konnten. Der geringe Schutz, den die britische Regierung ihnen vor den Schwarzen geboten hatte, war einer der Gründe, sich zum großen Treck zusammenschließen.



Die Schlacht von Vecht kop.

Die Hottentotten waren wütend, weil die Weißen ihnen ihr Weideland weggenommen hatten. Sie wollten ihr Vieh nicht gegen die Waren tauschen, die ihnen die Weißen anboten und begannen, die Weißen zu bestehlen. Die Schwierigkeiten wurden so groß, daß van Riebeeck eine Expedition aussandte, um die Kaapman Hottentotten zu bestrafen. Das war der erste Hottentottenkrieg.



Dirkie Uys versucht seinen verletzten Vater zu retten.

Die Häuptlinge der Einheimischen wurden alle *gefragt*, bevor das Gebiet annektiert wurde. Die Hereros waren mit den Vereinbarungen äußerst zufrieden und 59 Häuptlinge und Stammesoberhäupter unterschrieben den Vertrag von 1876 im Sinne der Hereros.



Buschmänner greifen ein benachbartes Farmhaus an

Die Missionare hatten diesmal keine ruhige und erfolgreiche Zeit. Wenn überhaupt, war ein geringer Erfolg zu verzeichnen, als die Nachfrage an Bildung für die Schwarzen stieg, die ein Teil des Kampfes war, ihr Land zurückzugewinnen. Die Siedler fürchteten sich vor der Schulung der Neger, es war nicht in ihrem Interesse, Arbeiter zu beschäftigen, die schreiben und rechnen konnten, und die das Auskommen der weißen Farmer, Händler und Handwerker gefährden konnten. Unter dem Druck von Liberalen und Sozialisten stimmte die deutsche Regierung ab, Fonds für die Ausbildung der Schwarzen bereitzustellen, es wurde jedoch wenig dafür ausgegeben. Im Jahr 1912 besuchten nur 5.500 schwarze Namibianer eine Schule (3).

Südafrika übernimmt die Regierung Namibias

Während des Ersten Weltkrieges marschierte Südafrika auf den Befehl Großbritanniens in Namibia ein und bekämpfte die deutsche Garnison. Die südafrikanische Regierung hatte gehofft, Namibia als fünfte Provinz zu annektieren, aber statt dessen unterstellte der Völkerbund Südafrika Namibia als C-Mandat. Die Absicht dieser Art Mandat war es, nicht die Behörden wirtschaftlich und militärisch zu bereichern, sondern sie dazu zu veranlassen, ein Gebiet so zu entwickeln, daß seine Bevölkerung eine eigene Zukunft aufbauen könnte.

In der Praxis allerdings gebrauchte die neue Regierung Namibia dazu, neue Siedlungen für arme Weiße zu schaffen, die aus der Landwirtschaft in Südafrika entlassen worden waren. Die Landverteilung zwischen Schwarzen und Weißen wurde bestätigt und verstärkt fortgeführt. Zur gleichen Zeit erweiterte man den Bergbau, besonders in der Tsumeb-Mine, die den Deutschen gehörte, sowie in den ergiebigen Diamantenfeldern, die 1919 in den Besitz der South African Anglo Corporation kamen.

Für die Minen und Plantagen der Weißen wurden gleichermaßen Arbeitskräfte benötigt. Da die Bevölkerung Zentralnamibias von den Deutschen dezimiert worden war, mußte nun der Norden Arbeitskräfte liefern. Die Stammeshäuptlinge bekamen für jeden ein Entgelt, der bereit war, im Süden des Landes zu arbeiten. Da es keine andere Arbeitsmöglichkeit gab, zog es die Männer südwärts.

3. Melber 1979, s. 30.

Schulbildung bis 1950

(1) Schulbildung für Schwarze

Genau wie die Deutschen, wollten die südafrikanischen Behörden die missionarische Bildung der Schwarzen nicht verbessern, sondern kontrollieren. Bei einem Treffen aller Missionsstationen 1923 (die Finnen nahmen nicht daran teil) wurde eine Schulzeit von nicht mehr als 4 Jahren festgesetzt (den Anforderungen entsprechend zwei). Der Lehrplan wurde auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und Singen beschränkt, alles in der einheimischen Sprache(4). In den 30er Jahren waren die südafrikanischen Behörden über die Bildungsarbeit der Kirchen sehr beunruhigt, obwohl diese nur sehr begrenzt auftrat.

Besonders beunruhigend fanden sie die "Buschschule"-Bewegung. Die finnische Mission veröffentlichte 1876 die erste Rechtschreibfibel. Da man Lesen und Schreiben können mußte, um zum baptistischen Glauben übertreten zu können, entwickelte die finnische Mission ein einfaches System, um die Lese- und Schreibfähigkeit zu verbreiten. Jeder, der lesen konnte, mußte andere unterrichten. Die "Schulklassen" trafen sich an jedem Wochentag unter einem bestimmten Baum und die "Lehrer" trafen sich jeden Sonntag, um den Unterricht für die kommende Woche zu besprechen. 1913 wurde eine Schule für Lehrerbildung in Ohiipa gegründet, Internate gab es seit 1920 (5). 1924 gab es 4.689 Schüler in Nordnamibia (6).

Der einheimische Bevollmächtigte Major Hahn lehnte jedoch das Schulsystem ab, das gleichmäßig die Zahl der Lese- und Schreibkundigen erhöhte, und das bei solch geringem Aufwand. Von 1932 an mußte dann für jede neue Schule eine Genehmigung erteilt werden. 1936 führte Hahn eine Inspektion durch und veranlaßte die Schließung von 84 der 164 Schulen der finnischen Mission (7). Die südafrikanische Präsenz war jedoch zu dieser Zeit im Norden zu gering, um die Schließungen mit Gewalt durchzusetzen, und Hahns Anordnungen wurden weitgehend ignoriert. In einem Bericht von 1936 an den Völkerbund kritisierte die südafrikanische Regierung die Schulen in Nordnamibia wegen ihres niedrigen Niveaus und ihrer mangelnden Effektivität. Die Behörden machten ihre Absicht schließlich klar, als sie ablehnten, weiterhin Geld für afrikanische Schulbildung aufzubringen.

4. Ibid, S. 23

5. Shejvali 1970 und Informationen von R. Voipio

6. Melber 1979, S. 31

7. Informationen von R. Voipio

Zwischen 1935 und 1956 wurden sieben staatliche Schulen auf Hererogebiet gegründet, wahrscheinlich weil die deutsche Mission zu verarmt war, um zusätzliche Bildungsarbeit zu übernehmen, jedoch auch auf Drängen des Völkerbundes hin. 1943 übernahm die südafrikanische Regierung das Augustineum Teacher Training College, damals noch in Okahandja, da der Zweite Weltkrieg weitere finanzielle Schwierigkeiten für die Rhenish Mission Society (Rheinische Missionsgesellschaft) mit sich brachte. In anderen Gebieten waren die Afrikaner von den Missionsstationen abhängig, deren Hilfsmittel spürbar begrenzt waren. Die gesamte schwarze Schülerzahl betrug 1945 lediglich 19.167 (8).

Es gab überhaupt keine Höheren Schulen und nur wenig weiterführende Schulen, was äußerst frustrierend für die Schwarzen war.

(2) Die Kritik der Schwarzen

Es gab viele Kritikansätze von den Schwarzen wegen der Schulbildung, die ihnen bis 1950 zukam. Ein Sprecher formulierte es folgendermaßen:

Das größte Problem, dem wir ständig gegenüberstehen, ist die jämmerliche Schulbildung der Jugendlichen. Sie ist so geringfügig, daß uns ihre Fortführung unnötig erscheint. Die Missionsschulen, vor allem die der Rhenish Mission Society, machen unsere Jugendlichen lediglich zu Holzfällern, Wasserpumpen und Küchenhilfen. Da unsere Bemühungen in allen Punkten gescheitert sind, haben wir beschlossen, unsere Kinder aus den Händen der obengenannten Mission zu nehmen und unabhängig weiterzukämpfen, bis sich die Regierung ihrer Pflichten uns gegenüber bewußt wird und ihre Hilfe einschaltet. Wir haben zwar keine Möglichkeit, unseren Kindern eine Schulbildung zu beschaffen, aber das ist die einzige Möglichkeit, unsere Rasse weiterzubringen. Wir wissen, daß wir verfolgt und eingesperrt werden, und angeklagt werden, die Tatsachen zu verzerren, wir werden jedoch nicht zurückschlagen, da wir nur Schulbildung und Weiterentwicklung verlangen (9).

Weitere Kritik bezog sich auf den Lehrplan. Ein Lehrer der Herero-Gemeinde wies darauf hin, daß zu der Zeit, als die Hereros noch Land besaßen, das Volk Mais, Getreide Wassermelonen, Tabak, Flaschenkürbisse, Bohnen und vieles mehr anbaute. Er verlangt, daß die Jugendlichen in der Landwirtschaft ausgebildet werden. Einige sträubten sich gegen einen Lehrplan, der sich auf Religion konzentriert, einer Belehrung, die die Hoffnung zerstört, obwohl einige frühe nationalistische Anführer ihre Stärke und Inspiration von den Gospelliedern bekamen (10).

8. Melber 1979, S. 31

9. Troup 1950, S. 216

10. Scott 1955, S. 225

(3) Schulbildung für die Siedler

Während der Herrschaft der Deutschen wurden staatliche Schulen für die Siedler geschaffen, um die deutsche Kultur zu erhalten. Die deutsche Kolonialregierung war trotzdem nicht sehr großzügig und man schätzt, daß nur 21% der Siedlerkinder eine Schule besuchten, als Südafrika die Regierung übernahm (11). Ein offensichtlich entsetzter Deutscher berichtete folgendes von einer Farmerschule:

Kinder zwischen 16 und 18 Jahre alt, die kaum lesen und schreiben und nur mit Mühe bis zehn zählen können, kamen zu diesen Schulen. Die Schüler wollen nicht auf Bänken sitzen, sondern in der Hocke, wie sie es von den Eingeborenen gelernt haben (12).

Der erste Schritt, den die südafrikanische Regierung unternahm, (Proklamation Nr. 55 im Jahre 1921) war die Einführung der Schulpflicht für weiße Kinder zwischen 7 und 17 Jahren.

Da die südafrikanische Regierung befürchtete, die deutschen Siedler würden im Einverständnis mit ihrem Vaterland die Wiederbesetzung Namibias befürworten, verhinderte sie den Gebrauch der deutschen Sprache als Lehrmittel in den Schulen. Weiße Schulen wurden fortan ein Problem in Namibia.

Die südafrikanische Regierung nahm einen Lehrplan im Stil des britischen Schulsystems in Angriff. Weiße konnten Grund- und Höhere Schulen in Namibia besuchen, um aber als Lehrer, in einem Beruf oder an der Universität ausgebildet zu werden, mußten sie nach Südafrika gehen. Afrikaans und Englisch waren die Trägersprachen in den meisten staatlichen Schulen. Das Ergebnis war, daß die meisten deutschen Kinder (damals die Mehrheit der weißen Bevölkerung) auf private deutsche Mittelschulen geschickt wurden. Ironischerweise (verglichen mit der Vernachlässigung schwarzer Schulbildung) verurteilten die deutschen Nationalisten die Streichung des Fonds als Angriff auf das Mandat des Völkerbundes. Seit 1950 ist Deutsch in weißen Schulen jedoch akzeptiert, da die südafrikanische Regierung versuchte, die verschiedenen Siedlergruppen in Einklang zu bringen.

(4) Schulbildung für Schwarze

Ein weiterer früher Schritt der südafrikanischen Regierung (Proklamation Nr. 16 im Jahre 1926) war die Einrichtung separater Schulsysteme für "Farbige" und "Menschen aus gemischten Rassen", zu denen die Baster gezählt wurden, die sich um 1870 in Rehobot niedergelassen hatten. Farbige und Schwarze wurden nicht daran gehindert, eine höhere Schule

11. Melber 1979, S. 38

12. Ibid, S. 16

Schulbuchtext für Namibia: ZIVILISATION

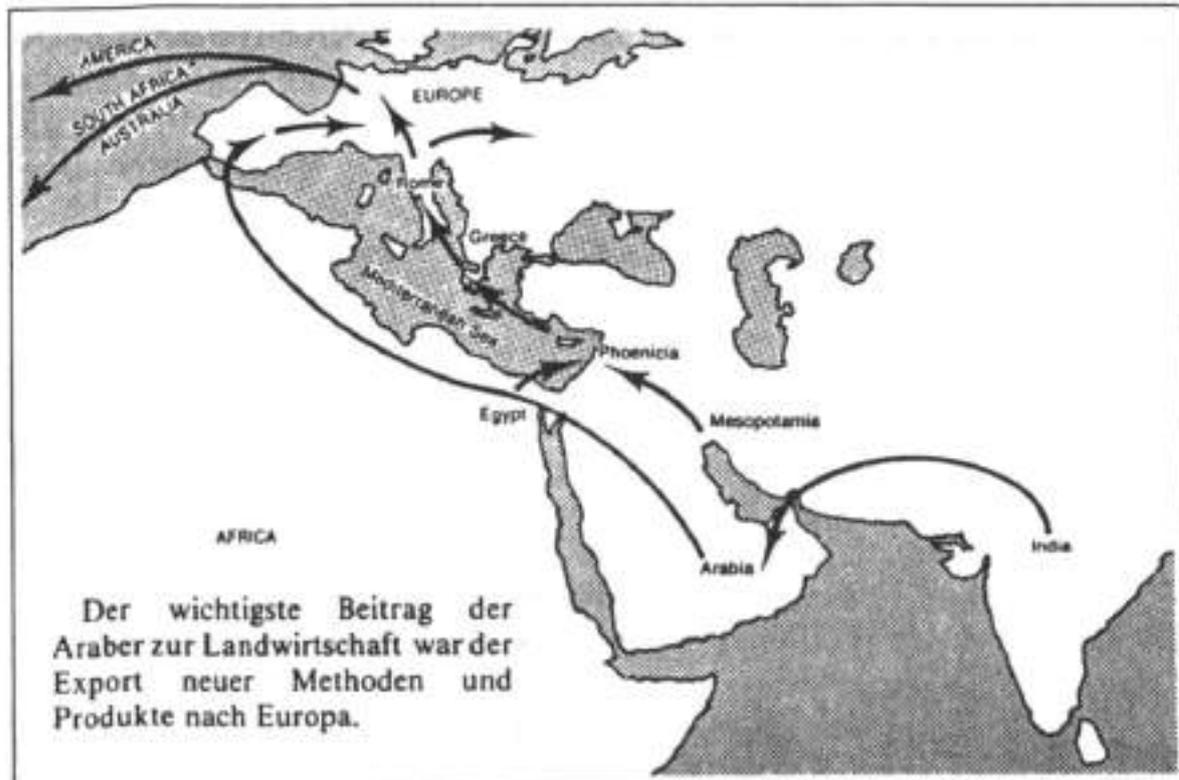
Auf die südafrikanischen Zivilisationsmaßstäbe legen wir besonderen Nachdruck: eine mitteleuropäische und grundlegend christliche Auffassung der Zivilisation, deren Überbringer die Weißen sind.

Quellen: *History in Perspective; Junior Standard 5; Broodryk & Lategan (1975)*

1. DIE EVOLUTION DES MENSCHEN

1.1. Der Mensch als Jäger

Das Buch Genesis, das erste Buch der Bibel, berichtet, wie der Mensch erschaffen wurde, Jahrtausende vor Christi Geburt.



Die Verbreitung des Alphabets und Zahlensystems

Zur Zeit des Römischen Imperiums (oder der Zivilisation) wurden alle Errungenschaften der alten Zivilisationen nach Westeuropa gebracht - nach Großbritannien, Holland, Deutschland, Frankreich usw. So ging die westliche Zivilisation aus dem Erbe der alten Zivilisation hervor. Als die Väter unseres Landes, Südafrika, sich hier niederließen, brachten sie alle Elemente der Zivilisation aus Europa mit.

zu besuchen, ihr Stundenplan war sogar dem weißer Schüler sehr ähnlich. Auf der anderen Seite konnte man für "Farbige" kaum mehr Geldmittel aufbringen als für die Schwarzen. Die Absicht dieser Regelung schien ein Herausfiltern halbwegs fähiger Arbeiter für niedrige Dienste in der von Weißen kontrollierten Wirtschaft zu sein (13).

Rassentrennung, wie sie in der Schulbildung von 1948 bis 1977 Ausdruck findet

Seit der Vereinigung Südafrikas mit dem britischen Imperium war es von Spannungen zwischen Siedlern niederländischer und englischer Herkunft geprägt. Die Schulbildung wurde zum Hauptstreitpunkt. Nach dem Burenkrieg hielten die Briten eine gemeinsame Schulbildung für ein Mittel, die gesamte weiße Bevölkerung zu vereinigen. Nationalistische Afrikaner empfanden dies als Versuch, sie zu anglisieren; die afrikaans Sprache und Holländisch Reformierte Kirche galten als die Hauptpunkte des Widerstands. Viele einheimische weiße Lehrer sahen die Schule als Möglichkeit, ihre kulturellen und wirtschaftlichen Interessen einerseits von dem britischen Imperium und zum andern vor der afrikanischen Mehrheit zu schützen. Unter der Flagge der "christlichen nationalen Erziehung" kämpften sie erfolgreich für getrennte Unterrichtung ihrer Kinder in ihrer Muttersprache und Unterweisung der Geschichte als die Enthüllung Gottes Plans für das Burenvolk (14).

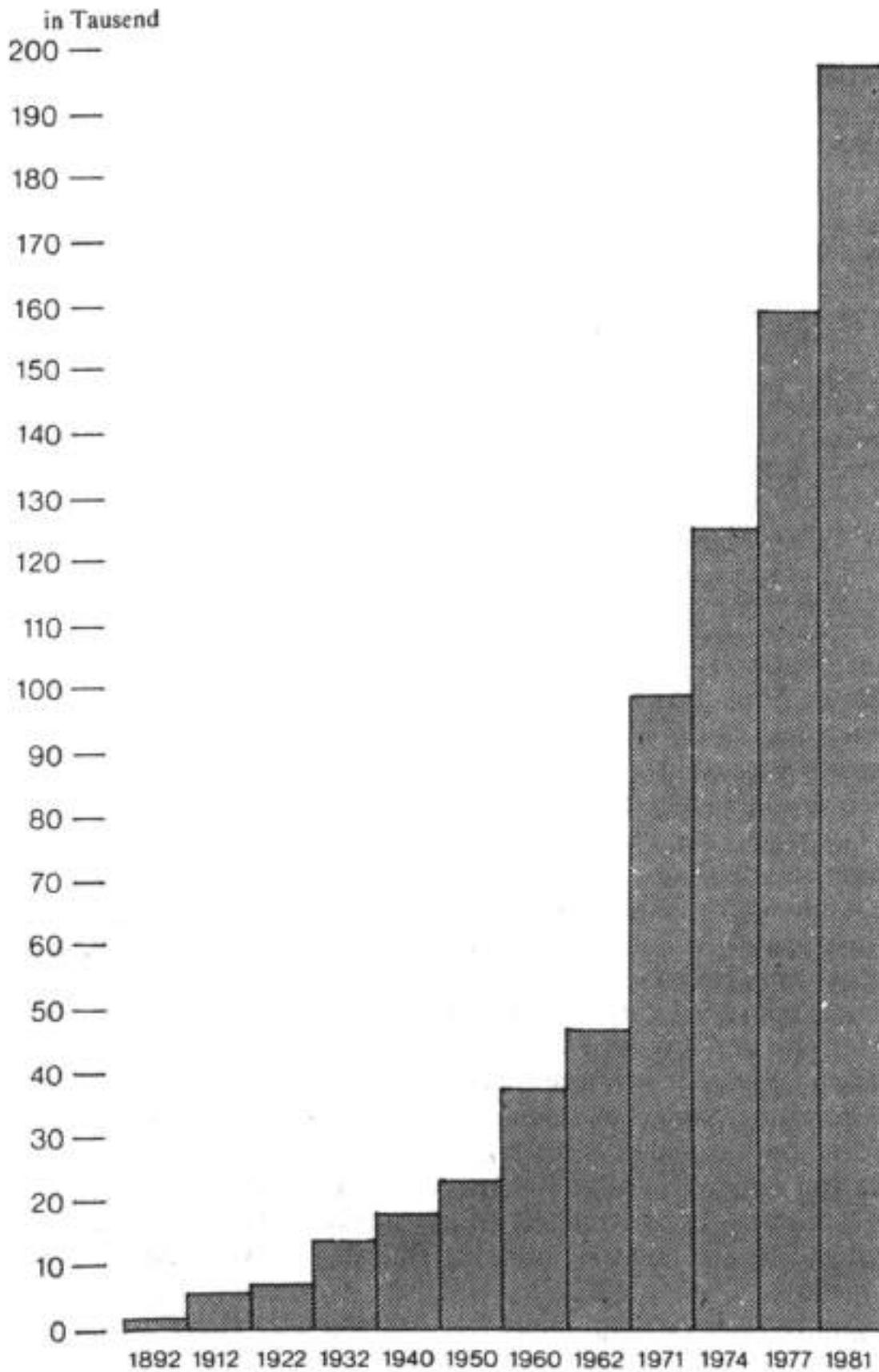
Im weißen Wahlkampf 1948 gingen die nationalistischen Buren als Sieger hervor und begannen ihre Apartheidpolitik zu verwirklichen; sie trennten die Rassen und die Weißen dominierten in allen Lebensbereichen. Die "christlich nationale Erziehung" war nun das offizielle Motto für die Politik der Weißen. Für die Schwarzen führte die Regierung das "Bantu-Schulsystem" ein.

Das Konzept des "Bantu-Schulsystems" entwickelte man aus den Arbeiten der Eiselen-Kommission, die gebildet wurde, um ein schwarzes Bildungssystem in Südafrika zu schaffen. Die Kommission berichtete - im Gegensatz zur rassistischen Ideologie-, daß schwarze Kinder in wissenschaftlichen Tests genauso gut abschnitten wie weiße Kinder. Wenn die Schwarzen zweitrangig bleiben sollten, mußte man ihre Bildung durch Verordnungen gering halten. Auf der anderen Seite stand Eiselen dem Problem gegenüber, daß man während des Industrie- und Wirtschaftsbooms in Südafrika viele gebildete Schwarze brauchte. Die Kommission löste das Dilemma, indem sie eine 4jährige elementare

13. Ibid, S. 38

14. Moodie 1975

1. Darstellung: Schülerzahl an schwarzen Schulen von 1892 bis 1981



Sources: Melber 1979, ACHSR 1983.

Schulbildung verordnete, die den Schwarzen Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben sowie in Englisch und Afrikaans vermitteln sollte, die sie im Umgang mit dem weißen Teil der Bevölkerung "anwenden" konnten. Der übrige Lehrplan befaßte sich mit Stammeserbe, Landwirtschaft, Religion und Hygienemaßnahmen (15).

Die Intention der Regierung machte Dr. Verwoerde, der Urheber des Bantu-Schulsystems und vielen anderen Apartheid-Doktrinen, deutlich:

Für die Eingeborenen gibt es keinen Platz in der Gemeinschaft der Europäer, abgesehen von bestimmten Arbeiten, die sie verrichten können . . . Bis jetzt waren sie einem Schulsystem unterworfen, das sie aus ihrer eigenen Umgebung herausriß und sie auf einen falschen Weg führte, weil es ihnen das grüne Weideland der europäischen Kulturen zeigte, auf dem sie nicht grasen durften. Sobald ich die Kontrolle über das Bildungssystem der Eingeborenen habe, werde ich es reformieren, damit man ihnen von Kind an klar macht, daß eine Gleichstellung mit den Europäern für sie unmöglich ist . . . Leute, die an die Gleichheit aller Menschen glauben, sind als Lehrer für die Eingeborenen nicht erwünscht (16).

Die Vorschläge der Eiselen-Kommission wurden im Bantu-Bildungsgesetz 1953 verabschiedet.

Diese Politik der südafrikanischen Regierung stieß in Namibia auf ein gewaltiges Echo. Das Bantu-Bildungsgesetz konnte nicht sofort angewandt werden, da die Vereinten Nationen darin einen Verstoß in der Verwaltung Namibias sahen. 1955 wurde jedoch von den Behörden das Bantu-Schulsystem eingeführt, und 1958 wurde die van Zyl-Kommission ins Leben gerufen, um ein Schulsystem für schwarze und farbige Namibianer zu schaffen.

Die Kommission fand beachtliche Übereinstimmungen im kulturellen Hintergrund der Eingeborenen aus Südwestafrika und den Bantunegern der Südafrikanischen Union. Man schlug deshalb vor:

- die Einführung des Lehrplans des Bantuschulsystems
- die Übergabe der von der Kirche geleiteten Schulen an den Staat
- Bildungsabgaben für Afrikaner und
- die Gründung eines separaten Bildungsministeriums mit einem Sprachbüro, das von einem Weißen geleitet wird.

Es gab im wesentlichen drei Komponenten bei diesem Plan. Erstens sollte die Anzahl der Schwarzen mit vierjähriger Grundschulbildung erhöht werden. Das Ziel bestand darin, bis 1988 80% schwarze Schulkinder mit 4jähriger Grundausbildung zu haben - eine beachtliche, wenn auch langsame Verbesserung. Diese Entwicklung ging Hand in Hand

15. O'Callaghan 1977, S. 99 f; Melber 1979, S. 67 f.

16. Melber 1979, S. 68 f.

mit dem Glauben, daß weiße Arbeitgeber lese- und recht-schreibekundige Arbeiter brauchen. Schulbildung für die Schwarzen brauchte man außerdem, um die Ideologie der "getrennten Entwick-lung" zu vermitteln und um Arbeitskräfte für niedrige Posten in der Re-gierung zu gewinnen.

Zweitens wollte man die Schulen der Schwarzen aus der Hand der Kirchen in die des Staates bringen. Das geschah teilweise deshalb, weil die geringen Geldmittel der Kirchen nicht ausreichten, um die geplante Erhöhung der Schülerzahl zu finanzieren. Außerdem konnte man nicht darauf bauen, daß die Kirchen den neuen Lehrplan mit der gleichen Be-geisterung vermitteln würden wie staatliche Organe. Die Ablehnung der Apartheidpolitik seitens der Kirchen wurde immer größer, und die Na-mibianer reichten mit der Hilfe des anglikanischen Pfarrers Michael Scott Petitionsbriefe beim Treuhandsrat der Vereinten Nationen ein.

Die dritte Komponente des van Zyl'schen Kommissionsplanes war es, die Bildungsstufe, die über die Grundschulbildung hinausging, ex-trem einzudämmen. Nur 20% der Grundschüler sollten eine Höhere Schule besuchen. Im Einklang mit der Politik der Regierung, die den Unterschied zwischen den einzelnen Rassen hervorheben wollte, sollte es für jede Stammesgruppe nur eine Höhere Schule geben. Die Mög-lichkeit, die Hochschulqualifikation zu erlangen, sollten die Schwarzen nur in zwei Schulen haben, die dann für alle Stämme des Landes zugäng-lich waren (17).

Die Schulverordnung ermächtigte Dr. van Zyl, dem Oberhaupt der afrikanischen Schulbehörde, diese Pläne zu verwirklichen. Die Oden-daal-Kommission, die 1964 entstand, stimmte dieser Strategie zu und entwarf einen Plan zur Gründung von Bandustans oder anderen Stam-mesgebieten innerhalb Namibias, jedes mit einer eigenständigen Ver-waltung, inklusive Schulbehörde.

Die absichtliche Unterdrückung mittlerer und höherer Schulbil-dung für die Schwarzen stimmte mit den Plänen der südafrikanischen Regierung für Namibia überein. Beim Internationalen Ständigen Ge-richtshof und anderswo wurde Propaganda gemacht, daß durch die größere Verbreitung von Grundschulen die "Massenbildung" (damals ein gern benutzter Ausdruck) unterstützt wurde. Das tatsächliche Ziel des Bantuschulsystems war aber, die Schwarzen auf dem niedrigsten Bildungsniveau zu halten, ihr Ehrgeiz sollte die Grenzen des Stammes-milieus nicht überschreiten. Indessen war es einer der Hauptauslöser neuer Proteste unter den Nationalisten und trug zur Entstehung politi-scher Organisationen bei. Die Anführer dieser neuen politischen Bewe-gung waren meistens Schwarze, die einen gewissen Bildungsstand er-reicht hatten, denen man dann aber die Weiterbildung

17. O'Callaghan 1977, S. 105 · 109; Melber 1979, S. 87-89.

verweigert hat. In den wenigen höheren Institutionen wie dem Augustineum College verfochten die Studenten ihre Ideen und entwickelten ein nationales Identitätsbewußtsein.

Ihr Eintritt in die politische Opposition wurde sofort unterdrückt, eine Erfahrung, die sie bald dazu brachte, mit den protestierenden Wanderarbeitern gemeinsame Sache zu machen. Die Behörden in Namibia hatten kein "Entkommen" für ehrgeizige Leute vorgesehen. Das Ergebnis war eine geschlossene nationalistische Bewegung.

Eine Erfahrung dieser Art ist in der Autobiographie John Ya Ottos festgehalten:

1956 und 1957 waren die Zeitungen voll von Artikeln über den Busboykott und andere Proteste gegen die Regierung in Südafrika. Ghana erhielt seine Unabhängigkeit durch Kwane Nkrumah, ein gebildeter, redegewandter Mann, der von vielen Europäern geachtet wurde, den unsere Lehrer jedoch lediglich für einen neuen Kaffer hielten, der alles zerstören würde, was die Briten für dieses Land aufgebaut hatten . . .

Eines Tages, kurz nach den Winterferien 1957, zeigte mir Efraim Mize ein Flugblatt, das er aus Südafrika mitgebracht hatte . . . Es beschrieb, daß die Weißen der führenden Nationalistenpartei in Südafrika sich als das Herrenvolk ansahen und wie sie uns Schwarze ausbeuteten, wie ihre Polizei uns schlug und quälte . . .

Ich hatte plötzlich das Gefühl, ich würde mir an dem zerknüllten Papier die Finger verbrennen; wir würden in Schwierigkeiten geraten, wenn man es bei uns fände . . .

Aller Anstrengungen zum Trotz konnte ich die Gedanken über das Flugblatt nicht abschütteln. Wohin ich auch ging, tauchten quälende Fragen auf. Mein Lieblingsfach in der Schule war Geschichte, doch die Schulbücher verleumdete die Geschehnisse, die jedes namibianische Kind von seinen Eltern wußte. Die Deutschen waren nie von kriegerischen Stämmen ins Land geholt worden, um Frieden zu stiften, noch hatte Südafrika uns zu Glück und Wohlstand verholfen. Es stimmt, daß wir uns untereinander bekämpft haben; die Deutschen haben uns aber dadurch übervorteilt und besiegt. Die Schulbücher erzählen jedoch nichts vom Widerstand, den unsere Großväter geleistet haben, und sie erwähnen auch nicht die bestialischen Morde an den Hereros und den Namas nach der Eroberung ihres Landes.

Sogar 1930 noch wurde Häuptling Ipumbus Dorf in Ukwambi in der Nähe meines Geburtsortes von Flugzeugen der Luftwaffe mit Bomben beworfen . . .

Die Jahre am Augustineum haben mir eins deutlich gemacht: Wenn wir Afrikaner etwas lernen wollten, konnten wir uns nur auf uns selbst verlassen (18).

Ya Otto wurde Lehrer in Windhoek. Er machte 1959 beim Boykott an Landeseinrichtungen mit, der mit einem Massaker an den Protestierenden endete; er war Gründer und langjähriger Mitarbeiter bei der SWAPO in Namibia und floh schließlich 1974 aus seinem Heimatland.

18. Ya-Otto 1982, S. 29 f.

Namibia seit 1971

1966 entzogen die Vereinten Nationen Südafrika das Mandat über Namibia. 1971 bestätigte der Internationale Gerichtshof, daß die Besetzung Namibias illegal sei. Im selben Jahr kam es zu einem großen Streik in den Minen und in einigen Städten in Namibia. Die Organisatoren dieses Streiks waren teilweise Studenten, die von staatlichen Schulen ausgeschlossen worden waren, weil sie bei Streiks ihre Unterstützung des Internationalen Ständigen Gerichtshofes demonstriert hatten. Der Streik richtete sich gegen das Wanderarbeitersystem, den "Kontakt" oder "Draht", wie man es nannte; mindestens die Hälfte der Wanderarbeiter kehrten in ihre Heimatorte auf dem Lande zurück und verlangten, dem "Kontakt" ein Ende zu machen. Der Streik endete, als die südafrikanischen Behörden ein anderes System zur Personalerhöhung einräumten. Der Effekt dieser beiden Ereignisse, ein äußerlicher und ein innerer, erweckten während der 70er Jahre überall Widerhall, brachten Änderungen und Konfrontationen in der Gesellschaft, und auch im Schulsystem. Internationale Firmen, weiße Farmer, schwarze Farmer und Arbeiter und die südafrikanischen Behörden selbst reagierten alle unterschiedlich auf die Neuerungen.

Als erste waren die internationalen Bergbaugesellschaften betroffen. Vor allem die neuen Minen waren durch Rechtsbestimmungen nicht abgesichert. Der Sicherheitsrat der Vereinten Nationen setzte nach der 1972 vom Internationalen Gerichtshof bestimmten Regelung einen Beschluß durch, in dem erklärt wurde, daß die Staaten ihre Firmen nicht vor den Forderungen eines zukünftigen unabhängigen Namibias schützen konnten, wenn den Firmen nach Ende des südafrikanischen Mandats irgendwelche Rechte zugesichert worden waren. Es wurden trotzdem neue Minen eröffnet, wie die Rössing Uranium. Die Gesellschaften sahen nämlich, wie wichtig es war, sich sowohl ein gutes Image zu verschaffen, als auch die Unterstützung Namibias für ihre Weiterarbeit nach der Unabhängigkeit des Landes zu gewinnen. Die Möglichkeit, in Namibia ansässig zu bleiben, war mit ein Grund für die internationalen Firmen, die Forderung nach Schulbildung der Schwarzen zu unterstützen, besonders die Forderungen nach Höheren Schulen, von denen potentielle Manager und gut geschultes Personal kommen würden.

Die Consolidated Diamond Mines (de Beers) übernahm die Führung mit einem 1,5 Mio. Rand Projekt, dem Valombola Technical Institute (eine technische Hochschule zur Ausbildung von Handwerkern) in Ovamboland, und das 5 Mio. Rand Projekt, das Concordia College in Windhock, die beide 1983 eröffnet wurden. Diese Fachhochschule für Schüler aller Rassen zielt darauf ab, durch akademische Bildung eine

Elite zu schaffen. Man beginnt mit der Oberstufe und die Zahl der Anmeldungen wird sich in wenigen Jahren von 500 auf 1.800 erhöhen (19). Die CDM, die Firma Rössing und die Tsumeb Corporation bieten Stipendien für Abiturienten und Studenten.

Verbunden mit viel Publicity haben manche Firmen verschiedene Stiftungen in Namibia gegründet, die Rössing Foundation, die Private-Sector-Foundation sowie den CDM Chairman's Fund. All diese Stiftungen kümmern sich um die Erwachsenenbildung und Gemeindeveranstaltungen, die bekannteste ist das Rössing Foundation Erwachsenenbildungszentrum, das im Randbezirk der schwarzen Siedlung in Windhoek errichtet wurde. In dem Zentrum werden vorwiegend Sprachkurse in Englisch, Afrikaans und Deutsch angeboten. 1983 kam noch eine Werkstätte hinzu. Der Erfolg dieser Projekte ist in der Relation zur Bevölkerungszahl gering, aber sie lenken die Aufmerksamkeit auf die Firmen.

Als die Bergbaugesellschaften diese Projekte aufbauten, änderte sich gleichzeitig ihr Arbeitskräftebedarf. Der Streik von 1971 erwirkte höhere Löhne und die Unzufriedenheit der Arbeiter und der Schaden, den sie verursachen konnten, beeindruckten das Management. Eine der Hauptursachen für die Unzufriedenheit waren und sind die begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten für schwarze Arbeiter. Ende der 70er Jahre war ein akuter Handwerkerangel im Süden Afrikas zu verzeichnen - es wurde immer schwieriger und teurer, qualifizierte weiße Arbeiter auszubilden. Die wachsende Mechanisierung erlaubte es, Geld einzusparen und bei manchen Arbeitsgängen anstelle von Fachkräften weniger gut ausgebildetes Personal einzusetzen.

Seit Mitte der 70er Jahre bildeten deshalb die Bergbaugesellschaften verstärkt schwarze Arbeitskräfte aus. Anfang der 70er Jahre begannen Tsumeb und CDM Schwarze für Arbeiten auszubilden, die vorher ausschließlich von Weißen ausgeführt wurden. Diese wiederum wurden, wie bei Rössing, für hochqualifizierte Arbeiten ausgebildet. Gegen Ende der 70er Jahre ließen diese drei führenden Firmen zum erstenmal schwarze Lehrlinge zu. Diese Ausbildung hat einen besonderen Einfluß auf die Bereiche, in denen nur gering qualifizierte Arbeiter beschäftigt sind; viel geringere Veränderungen traten in den Bereichen für besser qualifizierte Arbeiter und Fachkräfte auf (20).

Wenn auch die Bergbaugesellschaft die Behörden unter Druck setzten und mehr Höhere Schulen und Fachschulen forderten, waren die weißen Farmer daran nicht im mindesten interessiert. Für sie war die Schulbildung unnötig. Wenn überhaupt eine Veränderung stattfand,

19. *Windhoek Observer* 23. Juni 1979; *Windhoek Advertiser* 6. April 1982,

17. Mai 1982, 9. August 1982

20. CIIR 1983, S. 74 — 77.

war es der Trend, von Festangestellten zu Gelegenheitsarbeitern (21) überzugehen, und in der heutigen Wirtschaftskrise treffen alle Änderungen, die höhere Lohnforderungen mit sich bringen könnten, auf Ablehnung. Vielleicht ist teilweise die politische Stärke der weißen Farmergemeinde dafür verantwortlich, daß die Behörden kaum dazu zu bewegen sind, für weitere Schulen zu sorgen.

Für schwarze Namibianer, seien es kleine Farmer (meist Frauen), Wanderarbeiter (meist Männer) oder Leute, die in den Stadtgemeinden wohnen, hatte die Schulbildung nie zuvor größere Bedeutung als heute, nur mit ihrer Hilfe können sie sich einen Weg aus der Armut bahnen. Die überbevölkerten Farmgebiete im Norden können die Bevölkerung immer weniger ernähren - 1974 kam nur ein Drittel aller Haushaltseinkünfte aus der Landwirtschaft. In den Viehzuchtgebieten im Zentrum und Süden des Landes führte die Überbevölkerung und eine Dürreperiode in sechs aufeinanderfolgenden Jahren zur drastischen Verringerung der Herden. Bezahlte Arbeiten sind ein Ausweg und bezahlte Arbeiten verlangen zumindest einen Grundstock an Schulbildung. Die Schulbildung der Kinder mag auch eine Art Investition zur Altersversorgung sein: Kinder, die zur Schule gegangen sind, werden wahrscheinlich mehr verdienen und können damit besser den Lebensabend der Eltern sichern.

Die Anstrengungen der Eltern, ihren Kindern eine Schulbildung zukommen zu lassen, ist in gewissem Sinne für sie auch eine Auflehnung gegen die derzeitige politische Ordnung. Man versucht durch Opferbereitschaft das zu erreichen, was die Regierung den Schwarzen zu versagen sucht - das Recht auf Arbeit und den gleichen Status wie die Weißen. Es ist gewissermaßen auch eine Zustimmung zu gebildeten Anführern wie in der Befreiungsbewegung und eine Ablehnung ungebildeter Führungskräfte, die in der Vergangenheit die Helfershelfer Südafrikas gewesen sind.

Das Streben nach Schulbildung für ihre Kinder bedeutet für die Eltern jedoch ein schmerzhaftes Paradoxon. Obwohl alle für die Schulbildung zahlen müssen, kommen nur wenige Kinder bis zur Höheren Schule. Es entstehen immer Kosten, wie für die Schuluniformen oder die verlorene Arbeitskraft der Kinder im Haushalt. Um ihre Kinder auf die Schule zu schicken, müssen die Eltern nicht selten einen "Kontrakt" als Wanderarbeiter abschließen, sie müssen ihr Vieh und ihre kleinen Handwerksbetriebe verkaufen. Große Opfer werden gebracht, doch nur wenige führen zum Erfolg.

Politische Veränderungen

Die Besatzungsmacht Südafrika blieb von dem inneren und äußeren Druck in den 70er Jahren nicht unberührt. 1977 übergab Südafrika alle territorialen Rechte einem Generalverwalter, der angeblich ernannt worden war, um bei der Dekolonialisierung Namibias mit den Verein-

ten Nationen zusammenzuarbeiten. Trotz sorgfältiger Wahlpläne nutzte der Generalverwalter seine Macht nicht, um Namibia von der Kolonialmacht zu befreien. Statt dessen versuchte er, ein politisches Bündnis zu begünstigen, an dem auch einige Schwarze beteiligt waren; ein Bündnis, das auf südafrikanische Unterstützung angewiesen war, international jedoch als "vielrassisch" gelten sollte. Sein Ziel war es, ein Unabhängigkeitsabkommen zu treffen, an dem die SWAPO nicht beteiligt sein sollte. Für den Fall, daß dieser Plan scheitern sollte, hat Südafrika ein Ausweichprogramm vorbereitet. Das zöge die Etablierung einer schwarzen namibianischen Elite in privilegierten Positionen nach sich, deren Interesse es wäre, jegliche Änderungen in bestehenden Institutionen durch eine zukünftige SWAPO-Regierung zu unterbinden.

Die Südafrikaner versuchen deshalb ernsthaft, die Bildung einer kleinen, aber einflußreichen Mittelschicht zu fördern. Gleichzeitig bildet man eine kleine Zahl Schwarzer für Facharbeiter- und Managementposten in internationalen Firmen aus; eine Handvoll schwarzer Prominenter wurde in den Aufsichtsrat ortsansässiger Firmen gewählt. Einer anderen Gruppe gelang es, sowohl durch Korruption als auch durch legale Gehälter in die verschiedenen Behörden der Bantustans zu kommen. Zum Entsetzen seiner eigenen Beamten hat Südafrika bis heute ihre unbegrenzte Ausbreitung erlaubt.

Eine dritte Gruppe in dieser potentiellen neuen Mittelschicht bilden die Lehrer. Aus diesem Grund war auch eine der Änderungen seit 1978 im Feld der Bildung die Erhöhung der Lehrergehälter und verbesserte Wohnverhältnisse. Der Vermögenszuwachs betrifft besonders die Schulleiter, die jetzt genau so viel verdienen wie ihre überbezahlten weißen "Kollegen" (siehe Tabelle 4). Die Regierung förderte auch eine Lehrervereinigung, die die Lehrervereinigungen verschiedener Stammesgruppen zusammenbringt, sie wird jedoch von den Weißen dominiert. Die Vereinigung befaßt sich hauptsächlich mit Arbeitsbedingungen, vermeidet jedoch Diskussion über die Sozialpolitik des Landes. Das Ziel dieser Maßnahme ist es offensichtlich, die Mitarbeit oder zumindest das Stillschweigen der schwarzen Lehrer zu erreichen. Regierungsbeauftragte setzen nun das Gerücht in Umlauf, daß der eine oder andere Lehrer das sozialistische Prinzip der Befreiungsbewegung nicht unterstützen kann, wenn man bedenke, welches Auto er gekauft habe, welche Haushaltsausgaben er habe und welche Hausgehilfen er anstelle. Es wäre jedoch ein Fehler zu glauben, die Lehrer seien nun auf der Seite Südafrikas; der einzige Langzeiteffekt, der bei ihnen erzielt worden ist, sind ihre Erwartungen an den Lebensstandard nach der Unabhängigkeit.

21. Moorsom 1983, S. 33.

Durch nachfolgende Generalverwalter hat Südafrika eine dreirangige Regierungsstruktur in Namibia geschaffen: die Gemeindeverwaltung, die Völkerverwaltung und die zentrale Verwaltung. Auf der Gemeindeebene werden schwarze Gemeinden immer noch vom Gemeinderat regiert, der zehn Jahre zuvor von Weißen gewählt worden war. Reiche Schwarze können jedoch jetzt Häuser in vornehmen Vororten kaufen, die ehemals nur für Weiße bestimmt waren. Die Regierung hat ebenfalls ein Wohnungsprogramm entwickelt, das es Schwarzen der Mittelschicht (wie Lehrern) ermöglicht, in respektablen Unterkünften zu wohnen.

Die zweite Ebene besteht aus elf Völkerverwaltungen. Jede dieser Völkerbehörden ist für die Grund- und höhere Schulbildung einer bestimmten Bevölkerungs- oder Sprachgruppe zuständig, die von der Regierung festgelegt wurde. Andere Sektoren, wie Gesundheit und Landwirtschaft, fallen in den Bereich auf zweiter Ebene. Das Ziel dieser Unterteilung in ethnische Gruppen ist, die Rassentrennung und die Ungleichheit zu sichern, während die Weißen ihre privilegierten Schulen, Krankenhäuser, Gewerbeerlaubnis und die Subventionen für Farmer beibehalten. Einige der Völkerverwaltungen konnten ihrer Aufgabe auf dem Schulsektor nicht gerecht werden und übergaben sie der Zentralverwaltung. Im allgemeinen boten die Völkerverwaltungen fruchtbaren Boden für Korruption, wie kürzlich die Thirion-Kommission ans Licht brachte, die sich mit der Mißwirtschaft von Staatsgeldern beschäftigte. Der offizielle Bericht des Advisory Committee for Human Sciences Research (ACHSR) 1983 an das Nationale Erziehungsministerium berichtet, daß ethnische Behörden kaum dazu in der Lage seien, ihr Schulsystem zu verwalten (23). Die Verbreitung der Schulbildung ist 1981/82 um 45% gestiegen, aber der Bericht weist darauf hin, daß die Völkerbehörden die Gelder anscheinend in andere Bereiche umleiten, als es ihnen gesetzlich erlaubt ist (24).

Die Zentrale oder Verwaltung dritter Ebene sollte aus den elf ethnischen Verwaltungen hervorgehen. Jede Völkerverwaltung sollte eine Vetostimme für die zentrale Regierung haben -, aber das schlug fehl. Statt dessen bildete der Generalverwalter seine eigene Zentralautorität, bestehend aus mehreren Ausschüssen mit Repräsentanten aus dem südafrikanischen Militär oder der Geschäftswelt.

Die Zentralregierung hat die Autorität über die Höheren Schulen. Ein Ministerium für nationale Schulbildung wurde gegründet, das aber nicht die Macht hat den ethnischen Erziehungsministerien irgendeine Politik aufzuerlegen. Das Ministerium übernahm die Aufgaben der

22. Ibid, S. 45 — 61.

23. Advisory Committee on Human Sciences Research 1983, Band 5, S. 101.

24. Ibid, S. 99.

ehemaligen Bantu Schulbehörde. Man warb für Fachlehrer, aber bis jetzt wurde wenig getan, um einen Lehrplan aufzustellen, der nicht Südafrika, sondern Namibia gerecht wird. Laut dem ACHSR-Bericht von 1980 sind sowohl der Nationale Untersuchungsausschuß als auch der Nationale Schulrat - beide 1980 in der Verfassung verankert - machtlos und untauglich; die Dienststellen zur Unterstützung des Schulsystems, vor allem zur Entwicklung eines Lehrplanes für den Sprachunterricht, zur Führung und Planung, existieren entweder nicht oder sie sind unbrauchbar (25).

In einem Versuch, die Unterstützung des Volkes zu erlangen, führte die ethnische Verwaltungsbehörde in Ovamboland, dem dichtbesiedeltesten Gebiet Namibias, Englisch als Unterrichtssprache in den höheren Grundschulklassen ein. Zuvor war hauptsächlich in Afrikaans unterrichtet worden, der Sprache der Unterdrückten, die zudem in der internationalen Gemeinde nutzlos war. Viele Lehrer tun ihr Bestes, um in Englisch zu unterrichten, aber vielen fehlt die Ausbildung oder Fortbildungskurse, um erfolgreich in der fremden Sprache zu lehren.

Die Einführung des Lehrplans der Kaprepublik Südafrika an allen Schulen in Namibia kann auch als Entgegenkommen gesehen werden; wenn qualifizierte Lehrer vorhanden sind, könnten sie den Bildungsstand in Mathematik und Physik vergrößern. Auf der anderen Seite führt es immer noch zur Dominanz der Weißen und man berücksichtigt eher Südafrika als Namibia. Das Geschichtsbuch für die vierte Bildungsstufe sieht für Namibia nicht mehr Platz vor, als für Ägypten (26).

25. Ibid S. 85 f.

26. Beyers, Koetz und Preuss, *Geography 4*, Johannesburg 1982.

Südafrikanischer Schulbuchtext für Namibia:
WEISSE INITIATIVE UND SCHWARZE ARBEIT
Die zivilisierende Mission der Weißen stellt sich auf reuelos imperiali-
stischer Weise dar.

Quellen: History Standard 2: Jordaan & Jordaan (1983); History 4: Lambrechts, Van Schoor, Bester & Potgieter (1980); History in perspective, Standard 5: Broodryk & Lategan (1975); History Standard 3: Jordaan & Jordaan (1983)

Arbeitskraft

Eine andere reiche Quelle Südafrikas sind die Arbeitskräfte. Mit unserer großen Bevölkerung, die alle Rassen umfaßt, haben wir eine Arbeitskräfteversorgung, die die Entwicklung unseres Bergbaus und unserer Industrie sichert. Die relativ geringen Streiks und Kontroversen sind ein Zeichen dafür, daß unser Arbeitskräftepotential beständig ist.

David Livingston



Fig. 2.1. Van Riebeecks Landung am Kap



Fig. 2.2. Ein Postbote im frühen Südwestafrika

1.3.2. Die Sklaven als Arbeiter

Sklaven wurden auf dem Sklavenmarkt in Kapstadt ge- und verkauft. Ihr Preis wurde gemäß ihren Fähigkeiten festgelegt. Die Neger waren die Billigsten und nur für primitivste Arbeiten zu gebrauchen - Farmarbeit, Gartenarbeit und allgemein schwere Arbeiten. Haussklaven waren von besserer Qualität. Die besten und teuersten waren Sklaven, die als Handwerker ausgebildet waren.

Die besten Sklaven am Kap waren die Malaiier. Sie kamen aus Indien und waren besser entwickelt als Sklaven anderer Herkunft. Die malaiischen Sklaven waren ordentlich, intelligent und geschickt. Als Handwerker oder Künstler (Möbeltischler, Schneider, Schuhmacher, Baumeister, Musiker) waren sie sehr wertvoll.

42

Mit der Zeit entstand eine Gruppe gekreuzter Sklaven (eine Hottentotensklavenmischung). Diese Mischrasse brachte gute Farmarbeiter und Hausgehilfen hervor.

Zu Bedingungen des Gesellschaftsrechts wurden Mischlingskinder mit den Besitzern ihrer Eltern eingetragen. Die Eigentümer mußten für ihre Erziehung und Ausbildung sorgen.

1.3.3. Wie man die Sklaven am Kap behandelt

Um die Sklaven am Kap wurde sich relativ gut gekümmert - im allgemeinen besser als anderswo auf der Welt. Es gab Ausnahmen, aber normalerweise waren sie gut gekleidet, wohlgenährt und bekamen menschlich erträgliche Strafen. Den Sklaven der Firmen ging es möglicherweise schlechter als denen am Kap.

2. Das Bildungswesen heute

Nachdem wir einige der Hauptaspekte in der Geschichte der Bildung in Namibia betrachtet haben, sind wir nun in der Lage, den heutigen Stand der Bildung, sowohl den an Schulen, als auch den durch Tradition erlangten zu beleuchten. Wir beginnen mit den Schulen.

1982 entsprach das gesamte Budget für staatliche Erziehung in Namibia ungefähr den Angaben in Tabelle 6. Der Anteil für Schulen betrug ungefähr 12% des Haushalts, nicht mit eingerechnet werden hier die Ausgaben für den Krieg in Südafrika. Zum Vergleich betragen die Ausgaben auf dem Erziehungs- und Schulsektor in Botswana etwas über 25% der regelmäßigen Ausgaben. (1)

Grundausbildung der Schwarzen

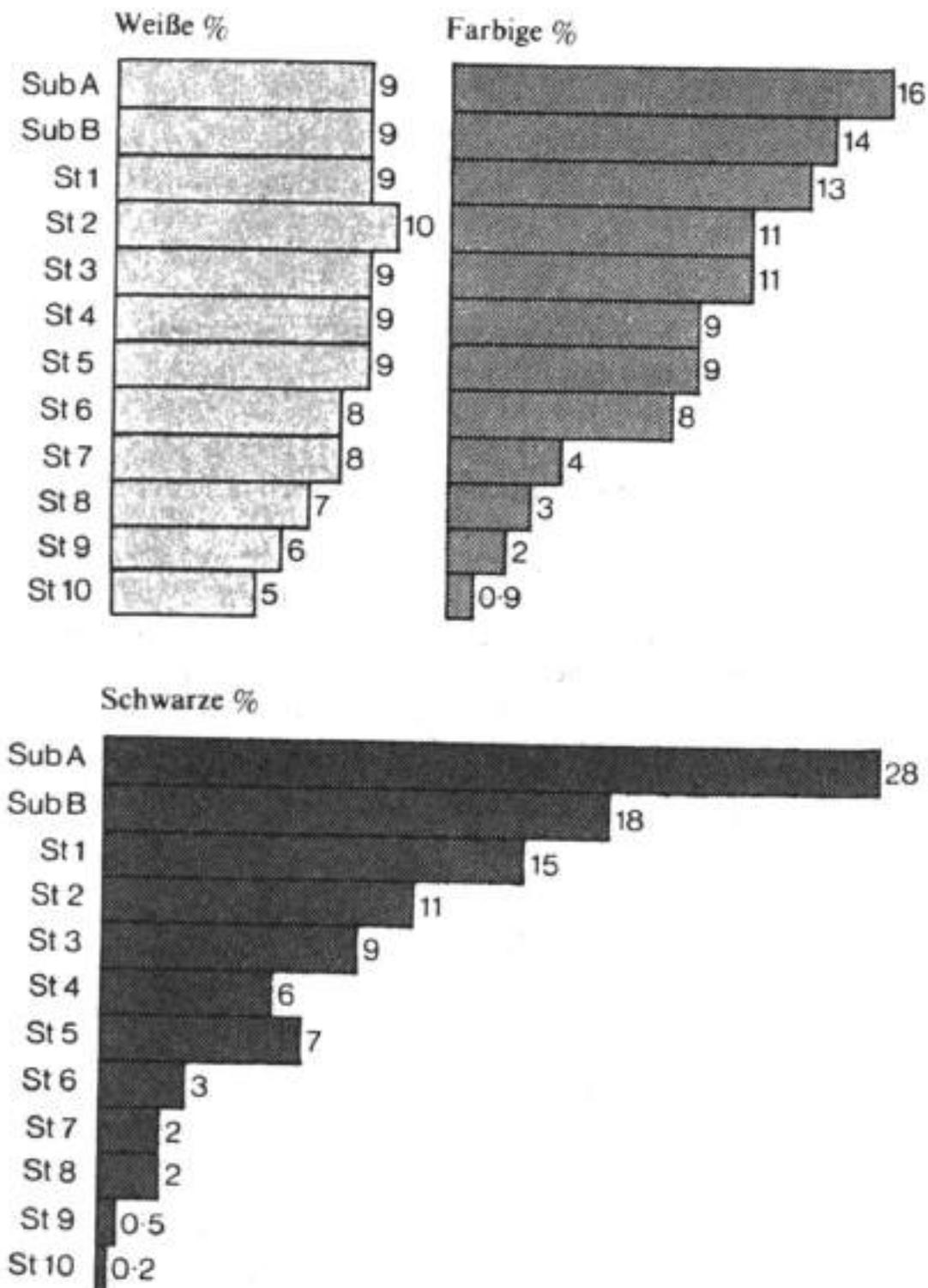
Die Einführung des Bantuschulsystems und nachfolgender Systeme brachten zweifellos eine Verschlechterung der Bildungsqualität. Da der Staat mehr Geld zur Verfügung hatte als die Kirchen, stieg die Zahl der Anmeldungen rasch. Sie stiegen sogar immer noch schneller als erwartet (1981/82 waren 14.456 Neuanmeldungen erwartet, es konnte jedoch laut Bericht des ACHR ein Zuwachs von 26.404 Schülern verzeichnet werden). (2) Die Folge sind sehr große Schulklassen: der ACHSR-Bericht meldet, daß schätzungsweise 50% mehr Klassenräume benötigt werden, um eine Klassengröße von 30 Schülern nicht zu überschreiten (3). Trotz der wachsenden Schülerzahl konnte das Ziel, grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse zu vermitteln, nicht erreicht werden, da nur wenige Schüler 4 - 6 Jahre an der Schule blieben.

1. Government of Botswana, Fifth National Development Plan (Gaborone, 1979).

2. Advisory Committee for Human Sciences Research (ACHSR) 1983
Band 5, S. 102.

3. Ibid, S. 101 f; Department of National Education Statistics 1980.

Abbildung 2. Schülerverhältnis
in den verschiedenen Klassen 1981



Anmerkungen

1. Die Abbildung stellt die prozentuale Schülerverteilung in jeder Klasse dar. In der ersten Klasse sind z.B. 9 % weiße Schüler.
2. Insgesamt waren es 197 533 schwarze Schüler, 33 315 farbige und 18 171 weiße Schüler.

Quelle: Tabelle I

Wahrscheinlich sind immer noch 60% der Bevölkerung Analphabeten. Der ACHSR-Bericht meldet, daß im Höchsthalle zwei Drittel aller Schulabgänger von 1981 richtig lesen und schreiben konnten (4).

Die meisten schwarzen Kinder gehen früher oder später einmal zur Schule, wenn auch nur für wenige Monate oder Jahre. Diejenigen, die überhaupt nie zur Schule gehen, arbeiten entweder auf den Farmen der Weißen oder an isolierten Orten, wie Eisenbahnlagern. 1982 betrug die Zahl der Anmeldungen an schwarzen Schulen etwas mehr als 200.000, das sind ca. 16% der schwarzen Bevölkerung. 1980 waren jedoch immerhin fast drei Viertel (71%) in den niedrigen Grundschulklassen. Nur 22% gingen in höhere Grundschulklassen und lediglich 7% besuchten eine Ober- oder Berufsfachschule. Das sind erschreckende Zahlen - beachtlich schlechtere Werte als in vergleichbaren anderen afrikanischen Ländern (siehe Darst. 2 und Tabellen 3 und 4).

Eine Erklärung ist vielleicht die Entwicklung des Schulsystems, nach dem neue Schüler ihre Schullaufbahn in den unteren Klassen beginnen müssen. Die Hauptprobleme bestehen jedoch weiterhin darin, daß viele der neuen Schüler die Schule nach wenigen Jahren verlassen, oder viele Kinder müssen auch niedrige Klassen wiederholen, anstatt aufzurücken. Der ACHSR-Bericht mißt der Tatsache besondere Wichtigkeit bei, daß (in Darstellung 3 ersichtlich) die Schülerzahl in Sub A (offiziell das erste Schuljahr für Kinder im Alter von 7 Jahren) doppelt so hoch ist, wie die Anzahl aller 7jährigen Kinder im Land. Die Gründe für die hohe Durchfallquote und die unregelmäßige Anwesenheit sind offensichtlich:

- Viele Kinder und deren Familien leiden an Hunger und sind nicht bereit, Geld, Zeit und Mühe aufzubringen, um die angebotene Schulbildung zu nutzen. Es gibt wichtigere Aufgaben für diese Kinder, wie Vieh hüten oder Wasser holen.
- Unterernährte Kinder können weder weite Schulwege zurücklegen noch konzentriert lernen.
- Die Klassen sind groß. 1980 waren durchschnittlich 37 Schüler in einer Klasse, in den unteren Stufen oft doppelt so viele. In der ersten Klasse (Sub A) sind häufig 100 Schüler. Die Schulleiter teilen gut ausgebildete Lehrer meistens für die höheren Klassen ein. - Die meisten Lehrer sind schlecht ausgebildet. 1980 hatten 40% der Lehrer lediglich einen Grundschulabschluß und eine kurze Lehrerausbildung; weitere 40% hatten bestenfalls die Anfangsklassen einer Höheren Schule besucht, aber keine Lehrerausbildung. Der ACHSR Bericht meint (5), daß drei Viertel der namibianischen Lehrer selbst eine zu geringe Bildung haben, um hochqualifizierten Unterricht zu halten (Tabelle 8). Die Motivation mancher

4. ACHSR 1983, Band 5, S. 71.

5. Ibid, S. 80.

Lehrer ist außerdem sehr gering, da sie sowohl den Behörden als auch dem Lehrplan feindlich gegenüberstehen.

- Der Lehrplan in Namibias Schulen ist beleidigend für die Schwarzen oder zumindest verwirrend.

- Die Wehrpflicht hat viele Namibianer aus den Schulen geholt, besonders da die Militärbehörden das Schülerverzeichnis eingesehen haben, um ihren Nachwuchs einzuziehen.

- Ein Grundschulabschluß ist keine Garantie für die Zulassung an eine Höhere Schule oder für eine lukrative Arbeit, nicht mal dem Wanderarbeiterskontrakt kann man dadurch entgehen.

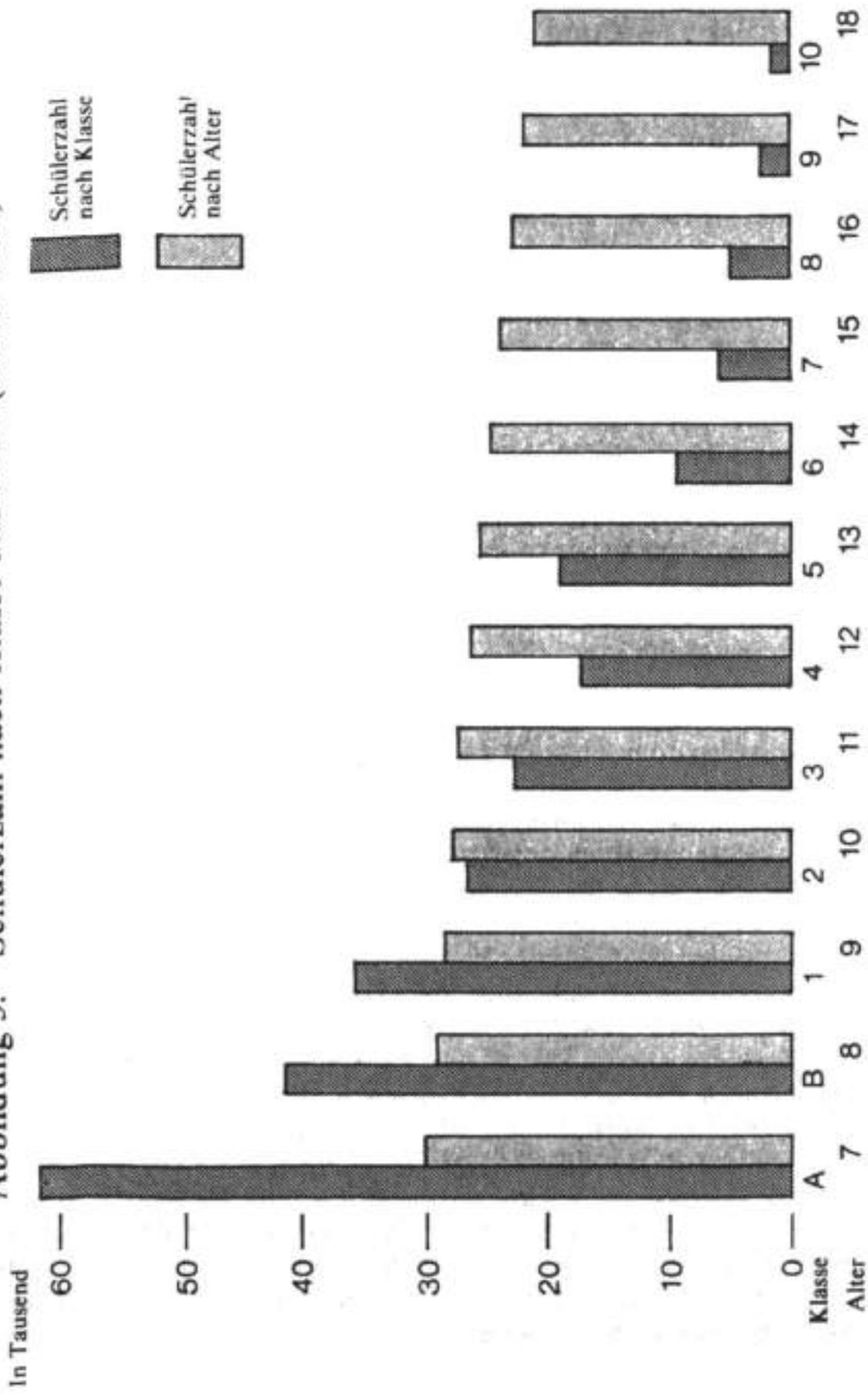
- Mechanisches Lernen und strenge Disziplin sind der Alltag in den Schulen die oft nicht genügend Lehrmaterial und Ausrüstung zum Arbeiten und Spielen haben.

- Viele Kinder müssen Hausarbeit erledigen (oft lebt nur ein Elternteil zuhause) oder sie suchen sich selbst eine Arbeit. Sie merken bald, daß nur diejenigen - ob schwarz oder weiß -, die Geld haben, die Schulgebühren (besonders für Höhere Schulen), die Schuluniformen, Bücher und Hausangestellte zu bezahlen, ihre Schullaufbahn erfolgreich beenden können.

Lehrer an Grundschulen haben oft große Konflikte bei ihrer Arbeit. Sie müssen zwei Herren zugleich dienen. Auf der einen Seite sollen sie die Hoffnungen der Eltern erfüllen, auf der anderen Seite sollen sie Mittelsmänner der südafrikanischen Apartheidpolitik sein. In einem Versuch, sie für sich zu gewinnen, hat die Regierung die Gehälter der Lehrer erhöht, die Besatzungsarmee im Norden verdächtigt die Lehrer jedoch, gleichzeitig hinter der SWAPO zu stehen.

Diese Gegensätze können die Lehrer nur schwer bewältigen. Sie wissen, daß sie weder die Ausbildung noch die Fähigkeit haben, mit Klassen von 40 bis 100 Schülern fertig zu werden. Sie lehnen den Lehrplan ab. Sie müssen ihrer Gemeinde irgendwie klarmachen, daß sie die rassistische Regierung ablehnen, die ihnen ihr täglich Brot gibt; gleichzeitig müssen sie sich dessen bewußt sein, daß ihre Einstellung sie um ihre Arbeit bringen kann, daß Militär oder Sicherheitspolizei sie festhalten können, wenn ein Informant Meldung macht. Eine Konsequenz dieses Konflikts ist die geringe Arbeitsmoral. Einige Lehrer vernachlässigen ihre Arbeit in der Schule und tun nur das Nötigste, damit man sie nicht belangen kann.

Abbildung 3. Schülerzahl nach Klasse und Alter (Stand 1981)



Quelle: Advisory Committee for Human Sciences Research 1983

Höhere Schulbildung der Schwarzen

Erst 1953, als das Augustineum College zum erstenmal Kurse anbot, war es den schwarzen Namibianer möglich, eine Höhere Schule zu besuchen. 1955 erreichten 32 Schüler die 3. Klasse auf der Höheren Schule und 1959 schlossen die ersten drei Schüler die Höhere Schule ab. In Nordnamibia wurde die höhere Schulbildung für die Schwarzen erst 1961 möglich. Sie lag vorwiegend in den Händen weniger kirchlicher Schulen und einigen Musterexemplaren staatlicher Schulen (6). In jüngerer Zeit hat die südafrikanische Regierung, teilweise unter dem Druck der Bergbaugesellschaften und aus Geschäftsinteressen, begonnen, mehr für Höhere Schulen und Gewerbeschulen zu tun.

Die Zahl der Anmeldungen an Höheren Schulen liegt nun bei ungefähr 14.000. Aber nur sehr wenige Schüler schließen die Schule auch erfolgreich ab. 1982 erreichten nur 261 Schwarze die Hochschulreife (Standard 10), verglichen mit 131 Farbigen und 832 Weißen. Nur 23 Schwarze und 7 Farbige bekamen die Zulassung zur Universität gegenüber 359 Weißen (7).

Das 1983 eröffnete Concordia College in Windhoek wird diese Zahlen in die Höhe treiben.

Der ACHSR-Bericht räumt ein, daß der geringe Zustrom schwarzer und farbiger Schüler auf Höhere Schulen bedeutet, daß diese Kinder die Schule mit einer zu geringen Bildung verlassen, um die Anforderungen für qualifizierte Arbeitsstellen zu erfüllen. Lediglich 17% aller Schulabgänger seien für eine Ausbildung zum Facharbeiter geeignet, und durch besonders schlechte Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und technischem Zeichnen erreicht nur eine unbedeutend kleine Anzahl der Schulabgänger eine Berufsausbildung oder bekamen einen anerkannten Gewerbeschein (8).

Es ist nicht verwunderlich, daß die Konflikte zwischen den jungen Namibianern und den südafrikanischen Behörden in den Höheren Schulen geschürt wurden. Seit 1971 gab es fast jedes Jahr feindselige Aufstände, die oft mit Massenausschließungen, Entlassungen von Lehrern, Bestrafungen und sogar Folterungen der mutmaßlichen Aufwiegler endeten. Eine Hauptursache der Konflikte war der Versuch der Regierung, den Schülern der staatlichen Schulen ihre Ideologie mittels weißer Lehrer aufzudrängen. Kürzlich sind viele Weiße wegen des Guerillakrieges aus schwarzen Gegenden weggezogen, und die südafrikani-

6. Melber 1979, S. 29, S. 36.

7. *Windhoek Observer*, 24. Dezember 1982.

8. ACHSR 1983, Band 5, S. 71.

sche Armee hat vermehrt bewaffnete Wehrdienstpflichtige als Lehrer eingesetzt.

Der Konflikt in den Höheren Schulen hat viele Schüler zur Freiheitsbewegung übergehen lassen, die ein völlig verschiedenes Lehrkonzept befürwortet, nämlich die Loslösung vom Streben nach einem Zeugnis (dem Schlüssel) zu einer der wenigen lukrativen Arbeitsstellen für Schwarze). Ein namibianischer "Schulabbrecher", der einige Zeit eine schwarze Universität in Südafrika besuchte, beschrieb seine Erfahrungen:

Unter diesem System (Bantuschulsystem) ist man durch die Angst gehemmt, und man kann nie unbefangen fragen. Auch bringen sie einem nicht alles bei, nur bestimmte Dinge wird man lernen . . .

Die südafrikanischen Universitäten sind lediglich Fabriken zur Züchtung individualistischer Leute, und die meisten Studenten haben diese "etwas mein Eigentum nennen"-Haltung

Wenn man sein Studium abgeschlossen hat, will man ein großes Haus und ein großes Auto kaufen und die anderen Leute, sogar die eigenen Eltern, vergessen. Aber jetzt, wo ich wieder hier bin, sehe ich, daß ich für mein Volk kämpfen muß. Wir können ein System schaffen, das Bildung für die einfachen Leute bedeutet . . . (9).

Ein Ergebnis des Konflikts war der Austritt zweier privater Schulen aus dem offiziellen Schulsystem; an ihnen wird jetzt nach Lehrplänen wie in Botswana, Lesotho und Swaziland unterrichtet. Die Martin-Luther-Schule in Okombahe und die private Gibeon-Gemeindeschule (entstanden nach einem Lehrerstreik) hatten es nicht so einfach. Es war schwierig für sie, das nötige Niveau in Englisch zu erreichen. Vom mechanischen Lernen zum kritischen Denken zu kommen, stellte hohe Anforderungen. Der Lehrplan ist den Namibianern teilweise immer noch fremd und diejenigen, die die Prüfungen nach britischem Muster bestehen, sehen sich vor die Diskriminierung durch die Arbeitgeber gestellt.

Die Fachausbildung auf einem höheren Niveau ist ebenfalls eingeschränkt. 1976 wurden nur 261 Afrikaner zu Schreibern, Mechanikern und Baumeistern etc. ausgebildet. Diese Ausbildung machte sie jedoch nicht zu fähigen Handwerkern (10). Mit der Eröffnung einer neuen technischen Fachschule, dem Valombola College (mit dem CDM als Förderer), in Ongwediva in Nordnamibia stieg die Zahl 1980 auf 380 (11). Die landwirtschaftliche Ausbildung war gleichermaßen vernachlässigt worden; die Landwirtschaftsschule in Ogongo in Ovamboland, eine von zwei Schulen für schwarze Namibianer, hatte 1982 nur 20 Auszubildende. Im Vergleich dazu waren 60 Auszubildende am

9. South African Labour Bulletin 1978, S. 73.

10. Melber 1979, S. 191.

landwirtschaftlichen College für Weiße (12). Die Ausbildung in technischen und handwerklichen Berufen ist fast ausschließlich für Jungen und Männer vorgesehen. Karrieremöglichkeiten für Frauen bestehen nur als Sozialhelferinnen, Lehrerinnen oder Krankenschwestern. Die Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrer reichten unter der südafrikanischen Führung nicht aus. 1976 erhielten 592 Afrikaner eine zweijährige Ausbildung zu Lehrern - aber nur für Grundschulen - es gab keinen Kursus für Lehrer an Höheren Schulen. (13) 1980 befanden sich 547 Lehrer in der Ausbildung, davon 31 für den Dienst an Höheren Schulen. (14) Der ACHSR-Bericht gibt an, daß 1983 nur maximal 293 Lehrer ihre Ausbildung beenden, 460 werden benötigt, um den Bedarf hinsichtlich der wachsenden Schülerzahl zu decken, ohne Ersatz für pensionierte Lehrer mitzurechnen. Einige hundert Lehrer werden jetzt allerdings unterstützt, im Teilzeitstudium an einem Regierungsprojekt und an Kursen an der Academy for Tertiary Education teilzunehmen. (15)

Weiße Bildung

Der Unterschied zwischen schwarzer und weißer Bildung liegt nicht im Lehrplan (beide sind gleichermaßen voreingenommen), sondern in den Mitteln, die den Weißen zur Verfügung stehen.
(Siehe Darst. 4 und Tabelle 5)

Darstellung 4

Ausgaben für die Schulbildung je Schüler im Jahr 1981

Schwarze R 232



Farbige R 300



Weiße R 1210

R - Rand (Südafrikanische Währung)



11. Department of National Education Statistics 1980. Valombola can accomodate 150 students. *Windhoek Advertiser*, 20. Mai 1983.
12. Moorsom 1979, S. 71.
13. Melber 1979, S. 193.
14. Department of National Education Statistics 1980.
15. ACHSR 1983, Band 5, S. 82.

South African Schooltexts for Namibia: CIVILISATION UNDER SIEGE

Training for citizenship inculcates a sense of a civilisation under siege.

Source: 'History 4': Lambrechts, Van Schoor, Buster & Potgieter (1989)

C. Citizenship

In Std 3 you were introduced to the rights and privileges of a citizen of the country. Apart from the duties and responsibilities imposed on a citizen by the state there are certain qualities within the person that have to be developed in order for him to become a useful citizen.

Patriotism

We are privileged to be able to live in a sunny land which is rich in raw materials and has the potential to produce enough food to feed its own inhabitants. Furthermore, the country offers opportunities of employment to all who are prepared to do hard and honest work.

This fatherland of ours was tamed by our hardy forefathers and built up into the prosperous land which it is today. This was no easy task. Earlier this year you learnt about the Voortrekkers and their privations. We also saw how Natal, the Orange Free State and the Transvaal had to struggle for their independence and how after that union was brought about and how the republican ideal was realised in 1961.

In the fields of agriculture, mining and industry, great achievements have been

made. Hard work, courage and determination are required from everyone if we wish to continue on this path of development, and if we in the present world-situation wish to make this country a safe and happy place for its inhabitants.

Threats from the outside world, the danger of communism and terrorism force us to unite and be prepared to face up to any threat or danger.

What can you do, as a citizen, to make a positive contribution to the welfare of your country?. It is the duty of each pupil to enjoy the privilege of attending school to prepare him — or herself as well as possible for his or her vocation.

Our land needs the best-qualified people. All the qualities of a useful citizen as studied in Std 3 should become part of your life to ensure that your country can depend on you.

In the military field as well, your country directs an appeal to you. When our country is threatened, our safety is at stake. Every boy should strive to make the safety and survival of his country one of his personal responsibilities. That is why every boy must take part in the defence of his country and undergo military training.

To love your country means to be prepared to make sacrifices for it when it requires them.

At thy will to live or perish,
O South Africa, dear land.

Activities

1. Why should we love our country?
2. What can I do to prove my love for my country?
3. Why is religion of such importance in one's life?
4. What does it mean to have a sense of values?



Everyone should know how to act in the event of a disaster.

There are also man-made disasters such as accidents, fires and riots which cause the province and its inhabitants great inconvenience.

Die Ermöglichung 10jähriger Pflichtschulzeit bei getrennter Schulbildung für die Weißen ist ein kostspieliges Unterfangen. Die Bildung der Weißen (5-7% der Bevölkerung) beträgt fast die Hälfte der Kosten für die Ausbildung der Schwarzen. Das ist zum Teil deshalb so, weil Weiße wahlweise englische, deutsche oder afrikaanse Mittelschulen besuchen können. Viele Wohnheime werden für die spärliche Bevölkerung unterhalten. Die Südafrikaner fliehen bei der Aussicht auf die Unabhängigkeit Namibias und die Schulen spielen deshalb eine immer geringere Rolle, ihre Zuschüsse werden trotzdem nicht wesentlich eingedämmt. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis war 1981 13:1. Manche weiße Schulen wurden zwar geschlossen, konnten aber selbstverständlich nicht von Schwarzen besucht werden.

Weiße Kinder müssen einige militaristische Aktivitäten betreiben, einschließlich Kadettenkorps und Ferienlager, in denen man ihnen Dinge beibringt, die für ein Überleben im Busch wichtig sind, gemischt mit Propaganda über den "totalen Angriff" auf Südafrika.

Kirchliche Privatschulen sind jetzt für alle zugänglich und eine ständig steigende Zahl schwarzer und farbiger Familien können die Schulgebühren aufbringen. (13)

Farbige Bildung

Bei dem Begriff "farbige Bildung" haben wir es wieder mit einer falschen Benennung zu tun, da drei ungleiche Zweige unter den gleichen Begriff fallen: die Bildung für Rehobother, Farbige und Namas.

Die Regierung hat die farbige Schulbildung großzügiger bemessen als die schwarze, und jedem farbigen Schüler 30% mehr Kosten als jedem schwarzen eingeräumt. Man wollte damit keine Teilung der verschiedenen unterdrückten Gruppen erreichen, sondern gut und sehr gut ausgebildete Handwerker "produzieren", die Arbeiten übernehmen können, für die weiße Kräfte fehlen. Da die Farbigen (mit einigen wenigen Ausnahmen) Afrikaans als Muttersprache haben, war das eine kosteneffektive Investition der Regierung; farbige Handwerker brachten beispielsweise große Vorteile für die Bauindustrie; sie arbeiteten für wesentlich niedrigere Löhne als die Weißen.

Unterdrückung und Probleme waren jedoch auch in der farbigen Bildung alltäglich. Als einmal ein Teacher Training College in Windhoek eröffnet wurde (ein weißes College war auch fast fertiggestellt), wurden die Wände mit Parolen beschmiert. Eine Lokalzeitung beschreibt die Beseitigungsarbeiten:

- Öffentliche Einrichtungen halfen, so gut es ging. Eine Gruppe Sträflinge des Windhoeker Zentralgefängnisses wurden geholt, der Direktor und der stellvertretende Direktor wurden bewaffnet. Es war ungewöhn-

lich, zwei gebildete Männer beim Schrubben und Putzen zu beobachten, während die Revolverläufe aus ihren Taschen lugten. (16)

Man versuchte jetzt auch, farbige Schulkinder an Führungskursen teilnehmen zu lassen, und ihnen damit eine Karriere beim südafrikanischen Militär zu ermöglichen.

Universitätsbildung

Wie schon erwähnt, hat Namibia keine eigene Universität. Finanziell läßt sich das nicht begründen: die weißen Behörden können 170 weiße Lehrer in der Ausbildung und 53 Lehrer eines Windhoeker College bezahlen, das für 18 Mio. Rand gebaut wurde und eine Kapazität für 500 Studenten bietet. (17)

Namibianische Studenten werden immer an südafrikanische Universitäten verwiesen. Laut offiziellen Statistiken (Tabelle 10) studierten 1978 2.268 weiße, 157 farbige und 98 schwarze Studenten aus Namibia in Südafrika. Dazu muß man sagen, daß die schwarzen Namibianer an der UNISA eingeschrieben waren, der südafrikanischen Fernuniversität. An ihr waren 1979 63 Studenten immatrikuliert. (18)

Statt einer Universität richtete die südafrikanische Regierung 1980 eine Academy for Tertiary Education in Windhoek ein. Die Akademie ist für alle Rassen, aber nur wenige Weiße müssen an ihr studieren. Schon zwei Jahre später hatte sich die Akademie zu einer ansehnlichen Institution mit 120 Angestellten (62 Dozenten und 58 Verwaltungsangestellten) und ungefähr 500 Studenten entwickelt (vgl. Tabelle 9). Das Budget betrug 1981/82 2,5 Mio. Rand. (19)

Die Akademie hat zwei Zweige. Im größten der beiden werden Kurse für Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluß angeboten. Man nennt ihn College für umfassende Bildung, es werden Kurse in Handel und auch Schulfächern angeboten (Englisch, Afrikaans, Biologie, Bibelstudium und Hauswirtschaft). Im zweiten Bereich werden Universitätskurse (in Verbindung mit einer Fernuniversität in Südafrika) und einige technische Kurse angeboten. Der Bereich nennt sich "Universität und Technikon". Für die Studenten dieses Zweiges gibt es Tutoren für folgende Fächer: Sprachen, Geographie, Bibelstudium, südafrikanische und europäische Geschichte, Sozialwesen, Zoologie, Hauswirtschaft, Erziehungswesen, Handel, Maschinenbau, Medizintechnik. Die Lehrer sind fast ausschließlich Absolventen von afrikaanssprachigen Universitäten in Südafrika (20).

17. Education Branch, Administration for Whites, Report 1981.

18. Melber 1979, S. 192.

19. *Windhoek Advertiser*, 4. Februar 1982.

20. Academy for Tertiary Education 1983.

Die Akademie spielt eine wichtige Rolle für die südafrikanische Bildungsstrategie in Namibia. Sie schafft Möglichkeiten für Lehrer (die durch Studieren ihr Gehalt verbessern können) und für junge Namibianer, die nicht auf Mittelschulen unterkommen können und vielleicht das Land verlassen würden, um durch Programme der SWAPO oder der Vereinten Nationen etwas zu lernen. Mehr schwarzen Namibianern wird geholfen, damit sie Jobs im Handel und bei Behörden finden, und damit die kleine schwarze Mittelschicht erhalten. In Wirklichkeit ist der Unterricht nicht immer von besonderer Qualität und die Anzahl der Studenten, die die Akademie ohne Abschluß verlassen, ist beachtlich. Das Militär interessiert sich auch sehr für die Akademie. In ihrem Werbeprospekt wird zumindest erwähnt, daß einige Fächer für eine militärische Karriere nützlich seien.

Zum Beispiel:

Der Geschichtsunterricht liefert ein ausgezeichnetes Hintergrundwissen, um Karriere im Informationsdienst, Nachrichtenbüro oder anthropologischen Diensten beim Militär oder den südwestafrikanischen Behörden zu machen (21).

Eine weitere Enthüllung über den Zusammenhang zwischen Militär und Geschäftswelt an der Akademie, der vielleicht durch die Frustration über das formale Schulsystem entstanden sein könnte, ist in dem Prospekt von 1983 zu finden, nämlich ein "Forschungsprojekt über die Entwicklung der Gemeinde". Dieses Projekt hat überhaupt nichts mit sekundärer oder tertiärer Bildung zu tun, sondern befaßt sich mit lese- und schreibunkundigen Erwachsenen. Ziel ist es, 60.000 Erwachsene anzusprechen und ihnen bestimmte Fähigkeiten in Sprachen, Mathematik, Soziologie und Wirtschaft zu vermitteln. Die ersten Nutznießer davon werden Mitglieder der südwestafrikanischen Landwehr sein. (22)

Dieser Schritt in die Erwachsenenbildung wird anscheinend Südafrikas kühnster Versuch sein, die Mitarbeit der Schwarzen zu gewinnen.

Vorgesehene Reformen

Im August 1983 veröffentlichte das Advisory Committee for Human Research in Südwestafrika/Namibia einen Bericht an das Nationale Erziehungsministerium in Namibia. Der Bericht faßte die Ergebnisse eines dreijährigen Forschungsprojektes zusammen und drängte auf eine verfeinerte Umstrukturierung des Bildungssystems. Die Gründe, warum das derzeitige Schulsystem in fast allen Gegenden Namibias zum Scheitern verurteilt war, wurden bereits genannt. Kurz, sie sind verheerend -vielleicht mit ein Grund dafür, daß der Bericht nur in Afrikaans erschien. Die detaillierten Vorschläge des Berichts sind in Anhang I aufgelistet. Hier die vielleicht 4 wichtigsten Punkte:

- Einen neuen Grundschullehrplan erstellen, dessen Schwerpunkt auf dem Lese- und Rechtschreibeunterricht liegt und den Schülern "moder-

21. Ibid S. 20.

22. Ibid S. 82.

ne Wertmaßstäbe näherbringt.

- Den Arbeitskräftebedarf in der Wirtschaft berücksichtigen und spezielle Berufsfachschulen parallel zu traditionellen Höheren Schulen schaffen - Mittelschulen für spätere "Maschinisten" und Oberschulen für hochqualifizierte Berufe.

- Zentrale Kontrolle der Schulen im Hinblick auf die Ineffektivität der ethnischen Verwaltung. Die Rolle des privaten Sektors bei der Bildung verstärken - besonders durch die von Bergbaugesellschaften finanzierten Berufsfachschulen auf dem Niveau der Oberschulen.

Merkwürdigerweise werden in dem Bericht zwei Probleme überhaupt nicht angeschnitten: eine ernste Diskussion über die allgemeine Schulpflicht und irgendwelche Verbindlichkeit gegenüber der englischen Sprache (zweckmäßig ist die Lese- und Schreibfähigkeit in Englisch und Afrikaans, der Bericht selbst ist natürlich in Afrikaans).

Der Leitfaden des Berichts sind die Bedürfnisse der Wirtschaft, und nicht Bildung für alle Namibianer oder der Aufbau eines nationalen Zusammenhalts.

Tatsächlich basiert der Bericht auf dem Glauben, daß Namibianer mit den Werten der modernen Gesellschaft vertraut gemacht werden müssen, deren Symbole Organisationen wie die großen Bergbaugesellschaften sind. Es wird behauptet, das größte Problem der Entwicklungsländer liege in der Tradition des Kleinbauern, der lediglich das produziert, was er für seinen eigenen Lebensunterhalt braucht, und daß dieses System bei der heutigen Landknappheit nicht mehr tragbar sei. Die Leute übernehmen deshalb eine verwirte oder "Übergangs"-Kultur zwischen Tradition und Fortschritt. In der Landwirtschaft muß sich einiges ändern, die Bauern müssen ihr eigenes Land haben und nicht nur einen Status erben. Andere werden zur Industrie abwandern müssen. All das bedeutet, daß das Volk neue Werte anerkennen muß: im Bericht wird beispielsweise bestritten, daß die Namibianer die Wirklichkeit harter Arbeit kennen, und daß man ihnen deshalb eine "Arbeitsmoral" beibringen müsse. Die Rolle der Bildung sei es, den Namibianern zu ermöglichen, die notwendigen Veränderungen durchzuführen, um an den komplexen technologischen und sozialen Institutionen der modernen Welt teilzunehmen. (23)

Der Bericht besagt außerdem, daß Schulkinder Schuljahre nicht aus den bereits genannten Gründen wiederholen müssen, sondern weil sie aus einer "traditionellen Kultur" und nicht stimulierender häuslicher Umgebung kommen. Sie sind die von der Schule gelehrtten Werte nicht gewöhnt: man mußte ihnen ein Vorgrundschuljahr bieten, um ihre Ansichten zu korrigieren. Anstatt sich auf ihre Erfahrung zu verlassen, müssen sie sich ändern.

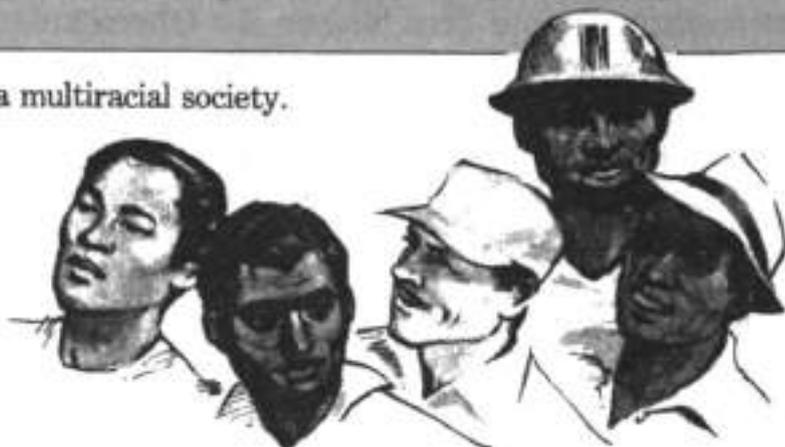
Diese Behauptung hält keiner Überprüfung stand. Erstens kann man die Namibianer nicht als isolierte Bauern sehen, die nur für den

South African Schooltexts for Namibia: RACE

South Africa is a multiracial society, the text says, but blacks are presented as anthropological curiosities.

Source: 'History, Standard 2': Jordaan & Jordaan (1982); 'History 1': Lambrechts, Van Schoor, Bester & Poigeter (1990); 'History, Standard 3': Jordaan & Jordaan (1983)

South Africa is a multiracial society.



WE HAVE LEARNT THE FOLLOWING

- The Wambos came into the country during the 16th and 17th centuries
- The Wambos live in the northern part of the country as well as in southern Angola
- There are eight Wambo tribes.
- The Wambos are dark people. They are not very tall.
- The men carried their knobkieries, pipes and snuff boxes under their aprons around their waists. The women were fond of ornaments.
- The men had more than one wife. Each man and each of his wives had their own huts, next to their lands. They formed a small village which was encircled by a high pole fence. At night the cattle slept inside the kraal.
- The sacred fire always burnt near the captain's hut.
- They were farmers. Their main food was a thick porridge made of mahangu wheat. They also ate fruit and vegetables and kept cattle and goats.
- The women tilled the soil, cooked the food and made the household utensils.
- The men herded the cattle, cleaned the waterholes and hunted for meat.
- They had bows made from the centre piece of a palm leaf. They also dipped their arrowheads in poison.
- They smelted iron and mined copper.
- The father gave a baby its name.
- Both the boys and girls had to go through an initiation ceremony before they could get married.
- The bridegroom had to supply an ox at his wedding feast. The wedding ceremony was a great feast.
- The captaincy was not inherited. All the ground belonged to the captain and the chiefs had to see that it was tilled.
- A captain's funeral varied from tribe to tribe.
- They had a strange form of punishment.
- The arrival of the Whites had a great influence on their way of life.

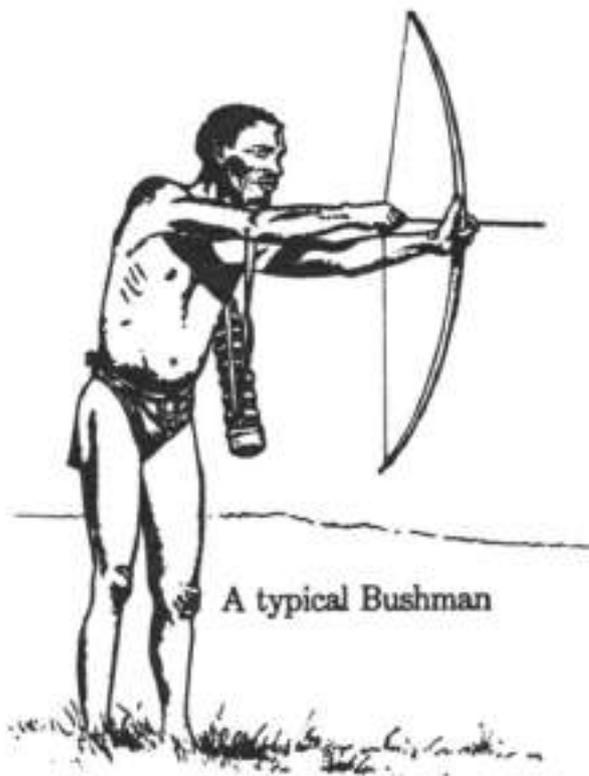
DO THE FOLLOWING

Complete the following main point scheme in your workbook by writing a short sentence or a few sentences next to each point.

1. The Wambos came from . . .
2. They lived in the area between . . . and . . .



Traditional Herero man.



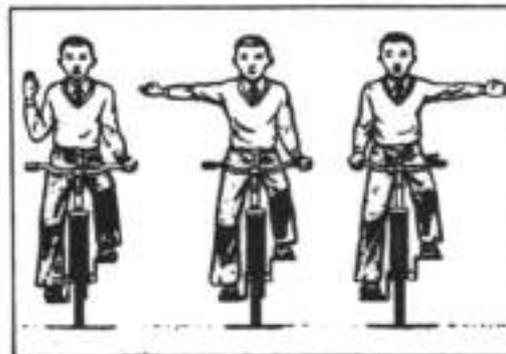
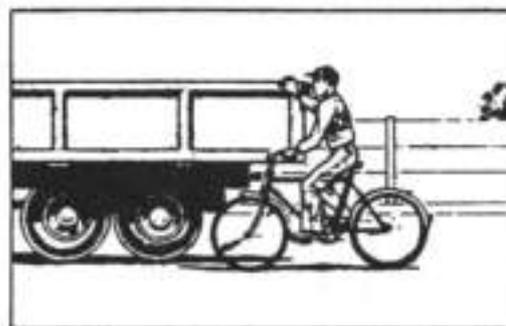
A typical Bushman



Traditional Wambo woman with her ornaments and headdress



A Herero woman and various headdresses



Eigenbedarf produzieren und der modernen Wirtschaft gegenüber un-aufgeschlossen sind. Während eines ganzen Jahrhunderts brutaler Kolonisation wurden die Namibianer als Wanderarbeiter in die moderne Wirtschaft integriert, fast alle Familien sind wenigstens teilweise von dem Einkommen eines Wanderarbeiters abhängig. Das traditionelle Familienleben änderte sich radikal, nachdem ihnen die Ordnung der Kolonisatoren aufgedrängt worden war, und viele Arbeiter ihre Familien verlassen mußten. Die Namibianer wissen genau, was harte Arbeit ist, vor allem, wenn man die niedrigen Löhne bedenkt, die sie in diesem Land erhalten. Können traditionelle Werte in einem Land, in dem 75% der Bevölkerung aktive Christen sind, überhaupt so stark wiegen? Ist es nicht möglich, daß die Kluft zwischen den Wertmaßstäben an den Schulen nichts mit "traditionell" oder "modern" zu tun hat, sondern daß sie entsteht, weil die Namibianer nach ihrer eigenen klaren Vorstellung die Werte der Apartheid ablehnen?

Zweite Frage: Was ist eigentlich diese "moderne Gesellschaft", zu der die Namibianer verändert werden sollen? Die jetzige Wirtschaftsstruktur ist offensichtlich ungerecht, es gibt nur sehr wenig Arbeitsstellen, große Verdienstunterschiede und Macht und Eigentumsrechte sind vorwiegend ausländischen Firmen oder afrikaansen Weißen vorbehalten.

Die "modernen Wertmaßstäbe" der gegenwärtigen Regierung, wie vor allem einfache Namibianer in Kriegsgebieten erfahren konnten, beinhalten Mißachtung der Menschenrechte und Folter. Die Distanziertheit des Berichts gegenüber der Arbeit der Kirchen und die Begeisterung für die großen Bergbaugesellschaften sind schlechte Vorzeichen für die "moderne Einstellung" (24).

Die Durchführung der Vorschläge in diesem Bericht wäre bestenfalls ein halber Segen: einige Punkte, wie die Konzentration auf den Les- und Rechtschreibeunterricht wären eine Verbesserung der heutigen Situation; aber oberstes Ziel der Vorschläge ist es, die Weißen in übergeordneten Positionen zu halten. Die Regierung muß noch offiziell zu dem Bericht Stellung nehmen, und einige ethnische Verwaltungen wehren sich gegen das Schwinden ihrer Macht und gegen die geringe Berücksichtigung der englischen Sprache. Trotzdem werden sich wohl die Reformen an diesen Richtlinien orientieren.

Staatliche Bildung durch andere Methoden

Wie wir gesehen haben, gibt es bei bedeutenden Arbeitgebern, wie den Bergbaugesellschaften, firmeneigene Ausbildungssysteme. Der Staat

24. Ibid S. 158, "(Private schools) which promote specific attitudes and value orientations which fit into the broad national framework should be financially supported".

als größter Arbeitgeber hat sie ebenfalls. Die Regierung hat jetzt ein Programm gestaltet, um an einem College in Otjiwarango afrikanische Verwaltungsangestellte niedriger Rangordnung auszubilden. Einen ähnlichen Kursus gibt es für Postbeamte. Auch für Eisenbahnarbeiter gibt es solche Programme, die allerdings von dem politischen Ziel eingeschränkt sind, Namibias Eisenbahnnetz auf unbestimmte Zeit unter die Leitung der Südafrikanischen Eisenbahngesellschaft zu stellen.

Das *Radio* wurde den Schulen zur Bewußtseinsmanipulation von der südafrikanischen Regierung zur Verfügung gestellt. Rundfunksendungen wurden mehrsprachig ausgearbeitet. Übertragen wird vorwiegend von Hochfrequenzsendern (UKW). Eine gute Empfangsqualität ist damit gesichert. Die Regierung hofft dabei in erster Linie, die Leute davon abzuhalten, Kurzwellenradios zu kaufen, mit denen sie ausländische Programme, vor allem die der SWAPO empfangen könnten. Daraus hat sich ergeben, daß man jetzt das ganze Land über UKW erreichen kann. Das Niveau technischer Produktionen ist im allgemeinen sehr hoch.

Tendenziös gefärbte Nachrichtensendungen sind mit Musik und Kulturprogrammen durchsetzt. Wenn man den südafrikanischen Radiosendungen auch keinen Glauben schenkt, so hört man sie doch überall. Die Wichtigkeit des Radios in einem derart dünnbesiedelten Land hat die SWAPO dazu veranlaßt, 6 Radioprogramme von Nachbarstaaten aus nach Namibia zu senden.

Das Fernsehen kam 1982 nach Namibia. Man unternahm kaum Anstrengungen, es in ländlich abgelegenen Gegenden populär zu machen. Vielmehr war es ein Weg, die südafrikanischen Behörden zufriedenzustellen, denn fast alle Programme werden vom "Südafrikanischen Fernsehen" geborgt.

Die Namibianer haben nur zu einigen wenigen kleinen Bibliotheken Zugang. Die Windhoecker Stadtbücherei, die über eine Sammlung von 60.000 Büchern verfügt, ist den Schwarzen unzugänglich. Dasselbe gilt für sechs andere Büchereien in Städten auf dem Land. An schwarzen Schulen gibt es keinen staatlichen Bücherdienst, obwohl das Bildungsministerium kürzlich einen Mitarbeiter suchte, der einen solchen Dienst einrichten sollte. An drei Mittelschulen, die der Kirche unterstehen, gibt es ziemlich gute Büchereien. Die Behördenbibliothek, die über eine unschätzbare Sammlung von Büchern und Artikeln über Namibia verfügt, wurde kürzlich vom Regierungshauptgebäude in eine Hochschule für weiße Lehrer verlegt.

Bildung durch andere Institutionen

Die Unzulänglichkeit der staatlichen Bildung regt die Nachfrage für zusätzliche private oder freiwillige Initiative an.

Der Vorreiter auf diesem Feld war das Christian Centre, das heutige Council of Churches in Namibia. Die meisten Hauptkirchen in Namibia (lutheranische, katholische, anglikanische und methodistische Kirche, nicht jedoch die Holländischen Reformierte Kirche, die für Apartheid ist) sind Mitglieder des Rates. Das wichtigste Programm des Kirchenrates ist die Einrichtung von Lerngruppen für Erwachsene, die Englisch lernen wollen. Zur Zeit gibt es 38 solcher Gruppen mit insgesamt 600 Schülern. (25) Hunderte von Fernstudenten werden in solchen Hilfsgruppen organisiert und von einem Tutor Hilfestellung gegeben. Gemeindeinitiativen wie die Gibeonschule und einige kleine Kooperativen werden vom Rat unterstützt, der auch Stipendien für Fern- und Auslandsstudien vergibt. Der Rat organisiert viele lokale und nationale Versammlungen, um das Thema Bildung zu diskutieren. Die Arbeit des Rates darf jedoch nicht ungehindert fortgeführt werden; zwei Angestellte, die an dem Bildungsprogramm mitarbeiteten, wurden im September 1983 in Haft genommen.

Das *Gemeindezentrum in Katutura* hat das Wohnheim für die Wanderarbeiter übernommen, das von der Gemeindeverwaltung geschlossen worden war, und gibt kulturellen Gruppen und Kooperativen des Ortes die Möglichkeit aufzutreten. Das Gemeindezentrum ist unabhängig von der Kirche, der Gemeindeverwaltung und den ortsansässigen Geschäftsleuten.

Das erste freiwillige Studienprogramm wurde vom *Bureau of Literacy and Literature* zusammengestellt, eigentlich einer Zweigstelle derselben Organisation in Südafrika. Das Büro ist jetzt dabei, sich als eigenständige namibianische Organisation zu etablieren. Unglücklicherweise hat das Büro organisatorische und auch politische Probleme. Trotz der schwachen Organisation hat das Büro 1983 100 Rechtschreiblerngruppen mit je 15 Schülern hervorgebracht. (26)

Die Entschlossenheit etwas zu lernen, vor allem bei den Frauen, bestätigt die Dringlichkeit der Erwachsenenbildung.

Wie wir gesehen haben, wurde dieser Bedarf von den großen Firmen erkannt, die sowohl Bildungsprogramme für ihre Angestellten und deren Familien angeboten haben. Die Rössing Stiftung hat auch den Gemeinden Kurse in Rechtschreibung, Handarbeit und demnächst

26. Brauer 1983.

auch für landwirtschaftliche Berufe ermöglicht. Das Ziel dieser Programme, aus der Sicht der Firmen, ist die Etablierung eines guten Images. Die Firmen sehen sich nicht als unterwanderndes, sondern als ergänzendes Element der staatlichen Bildungsprogramme. Diese Haltung steht vielleicht im Kontrast zu der Martin Luther High School und der Gebeonschule, die nicht noch eine Höhere Schule gründeten, sondern Lehrpläne von nicht-südafrikanischen Ländern übernahmen.

Der Versuch die Welt besser zu verstehen

Am Anfang des Kapitels wurde Bildung nicht nur als Lernprozeß definiert, sondern auch als Trachten nach einem besseren Verstehen der Welt. Radio und Fernsehen sind Teil eines Versuches, Südafrikas Meinung von der Welt zu vermitteln. Es gibt jedoch auch andere Wege und Ansichten, die in Namibia sehr wohl diskutiert werden.

Anderswo ist die Presse ein Forum, in Namibia hingegen ist sie nur eine schwache Institution. Da so viele Leute weder lesen noch schreiben können, gibt es nur wenige Zeitungen mit geringer Auflage. Zeitungen, die die Regierung kritisieren, bringen sich selbst in Gefahr. Auf das lutheranische Pressebüro in Oniipa wurde in den letzten zehn Jahren zweimal ein Anschlag verübt, und erst kürzlich entging es der erneuten Zerstörung durch eine südafrikanische Granate, die auf das Dach des Gebäudes geworfen wurde.

Der Windhoek Observer (Auflage ca. 10.000), eine unabhängige englischsprachige Wochenzeitung, spielt eine wichtige und auch mutige Rolle in Namibia in ihr werden Berichte über Greuelthaten und Korruption veröffentlicht, die man in einer südafrikanischen Zeitung kaum finden wird. Ein halbes Dutzend anderer Zeitungen werden von Parteien und Kirchen veröffentlicht. Eine neue Entwicklung ist eine Serie von Versammlungen in Windhoek unter dem Titel "The Education Forum" bei denen sich gebildete Namibianer auf einer Bühne zu politischen Gehehnissen äußern können.

Da zwei von drei Namibianern Christen sind, spielt die Kirche in der informalen Bildungsarbeit die wichtigste Rolle. Durch regelmäßige Gottesdienste, Bibelgruppen, Konfirmationsunterricht, Sonntagschule, Zeitungen und andere Informationsblätter, Chöre, Jugendgruppen, Frauenorganisationen, Seelsorgearbeit, Reisen und Treffen mit Leuten anderer Kultur bietet die Kirche ein bedeutendes Netz für die Kommunikation in wichtigen Bereichen. Die Kirchen kämpften in vorderster Front, um einen Ersatz für das Bantubildungssystem zu ermöglichen. Viele Schulen benutzten Kirchengebäude, wenn zu wenig Klassenräume

vorhanden sind, und die meisten Geistlichen haben Einfluß an den Schulen. Der Kirchenrat hat außer bei den bereits erwähnten Bildungsprogrammen eine wichtige gleichrangige Funktion mit den Schulen.

Die Kirche hat den Raum zur Entwicklung, zur Selbstdarstellung, Diskussionen, demokratischer Führung und Reflexion geschaffen. Dieser Prozeß hat die Kirchen immer kritischer gegenüber der südafrikanischen Regierung gemacht. Besonders ärgern sich die südafrikanischen Verwaltungen über in weiten Teilen des Landes veröffentlichte offene Briefe an den Premierminister und Seelsorgeschriften an Kirchengemeinden, in denen die südafrikanische Politik, und im besonderen die Anwendung der Folter angeprangert werden. Daraufhin haben die südafrikanischen Streitkräfte versucht, die Kirche mundtot zu machen - ein unergiebiges Versuchs. Das Kirchenleben wird durch diese Drohungen verändert. Viele Namibianer finden eine neue Bedeutung in ihrer Bibel, der einzigen Literatur, die in allen namibianischen Sprachen erhältlich ist. Viele Gruppen erfinden neue Hymnen und Gebete, um ihrer Hoffnung auf Befreiung Ausdruck zu geben. Viele Christen schließen sich der Freiheitsbewegung an, wenn sich praktische Möglichkeiten anbieten.

Politische Organisationen bieten besonders bedeutende Bildungsmöglichkeiten. Das Auftreten einer nationalen Befreiungsbewegung ist an sich ein wichtiger Lernprozeß, der die Gedeemütigten herausfordert, ihre Situation in gemeinsamer Anstrengung zu ändern. Wir haben zum Beispiel folgenden Bericht, wie Herman ya Toivo, ein Mitbegründer der SWAPO, es in den 50er Jahren anging, die Namibianer zu organisieren: „... zu dieser Zeit hatte ich keine Vorstellung davon, was eine Versammlung ist, und wie man die Leute dazu bringen konnte, miteinander zu reden und ihre Probleme zu diskutieren.

Zwei Dinge werden in diesen Versammlungen getan: zuerst mußte jeder über seine eigenen Probleme und Bedürfnisse berichten, und danach wurden die Belange jedes namibianischen Mitmenschen, der in Not war, erörtert. Danach wurde ein allgemeines Gespräch geführt, wieviel Geld jeder in der Versammlung den in Not Geratenen geben sollte ...“ (27).

In welchem Ausmaß dies tatsächlich passiert, ist schwer zu schätzen, aber das politische Programm der SWAPO von 1976 weist seine Organisatoren an, bei ihrer Arbeit auf die Bildung einzuwirken. Sie sollten:

- in einfachen namibianischen Gemeinden leben
- alltägliche Probleme der Leute herausfinden
- mit unterdrückten Gruppen ins Gespräch kommen und beraten, wie man die Probleme angehen kann.

27. Winter 1976

Selbstverständlich haben auch andere politische und kulturelle Organisationen dazu beigetragen, ein politisches Bewußtsein, und besonders ein Bewußtwerden über die Unterdrückung durch die Kolonialmächte zu entwickeln. Es ist jedoch wichtig zu wissen, daß in Namibia die routinemäßige Unterdrückung durch die Polizei und das weitverbreitete Analphabetentum bedeuten, daß Leute, die die Möglichkeit hatten, sich mit anderen Ideen wie Kapitalismus oder Sozialismus zu befassen, eher die Ausnahme als die Regel bilden.

Die Bildung im Exil stößt auch auf Probleme - einschließlich Analphabetentum und Geldmangel. Man hatte aber andererseits die Möglichkeit zu experimentieren, wie wir im nächsten Kapitel sehen werden.

3. **Bildung im Exil**

Heute leben insgesamt 70.000 Namibianer im Exil. Nur eine Minderheit nimmt am bewaffneten Widerstand teil. Die Mehrheit ist in Flüchtlingslagern in Angola und Zambia, in denen Bildung zum täglichen Kampf um Überleben und Entwickeln gehört. Die Flüchtlingsausbildung wird meistens von der SWAPO organisiert, und die Bewegung hat deshalb wichtige Erfahrungen gewonnen. Diese Erfahrungen werden die Durchführung eines Bildungssystems im freien Namibia beeinflussen.

Geschichte

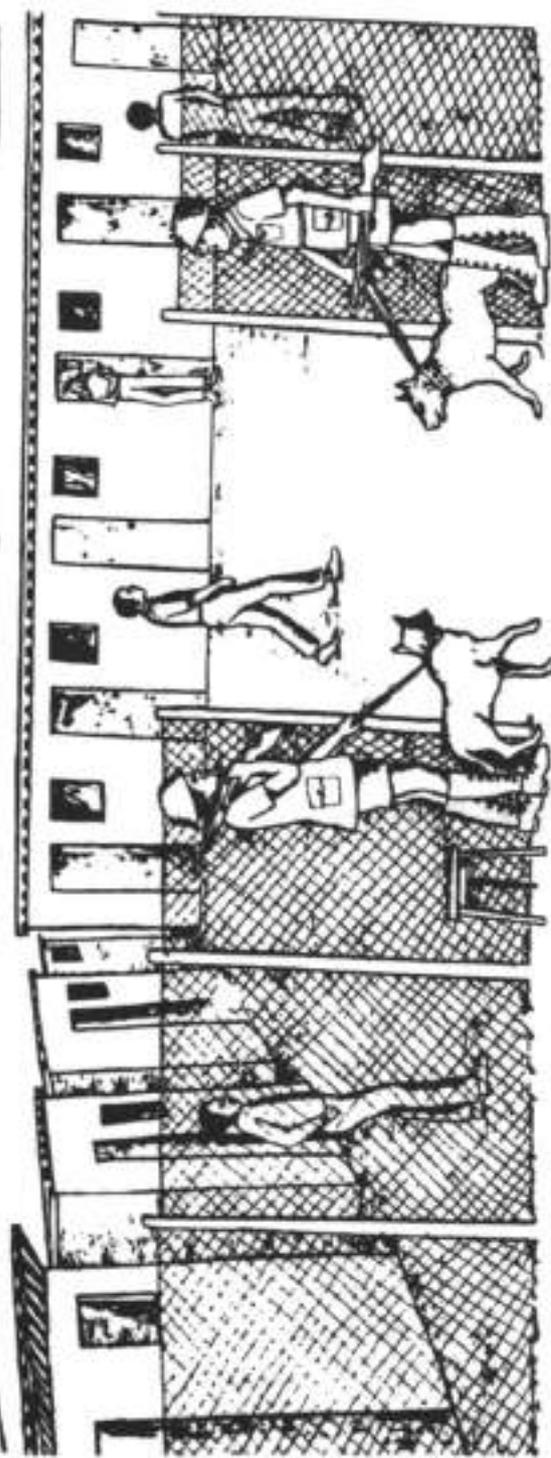
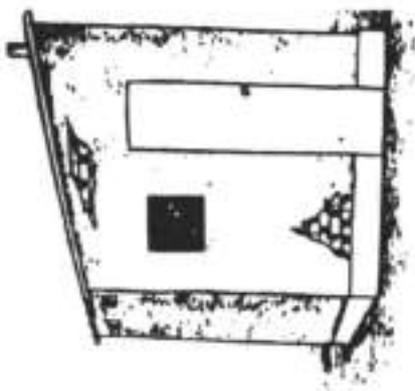
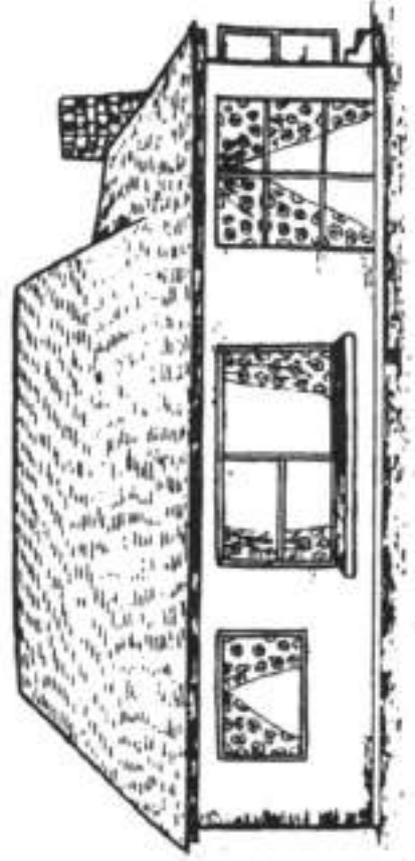
Einer der ersten Wünsche der namibianischen Führungspersonlichkeiten - noch vor der Etablierung einer politischen Partei - war es, junge Namibianer im Ausland ausbilden zu lassen, damit sie die Führung im Widerstand gegen Südafrika übernehmen konnten.

Die Ersten, die Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre ins Exil gingen, besuchten dann auch so viele wissenschaftliche Kurse wie möglich. Während der 60er Jahre verließen immer mehr Namibianer ihr Heimatland. Da Angola jedoch damals noch unter portugiesischer Herrschaft war, überstieg die jährliche Auswandererzahl nicht die Tausendergrenze. Die meisten gingen nach Zambia.

1966 startete die SWAPO ihren ersten Angriff auf eine südafrikanische Polizeiwache. Die Südafrikanischen Streitkräfte antworteten mit Massenverhaftungen und folterten Verdächtige. Herman ya Toivo, einer der Väter der SWAPO, wurde zu lebenslänglicher Haft verurteilt. Die Zahl der Flüchtlinge nahm daraufhin zu.

1971 kam eine neue Protestwelle, als der Internationale Ständige Gerichtshof in Den Haag das Urteil fällte, daß Südafrika seine Behörden aus Namibia abziehen müsse. Oberschüler im ganzen Land bekundeten ihre Zustimmung. Auch die Kirchen brachen ihr langes Schweigen und hießen das Urteil des Internationalen Gerichtshofs gut, da Südafrika die fundamentalsten Menschenrechte mißachtete.

**Material from
SWAPO
Women's Council
Experimental
Literacy
Campaign:
HOUSING**



Discussion questions for literacy group:

1. What do you see in this picture?
2. Who lives in each kind of house?
3. Why do some people live in the compounds?
4. Do they like it? Why or why not?
5. Who decides they should live there?
6. Where would they like to live?
7. Why do only white people live in the big houses?
8. How do people become rich?
9. Is it fair that some people have very big houses and others are crowded in very small houses?

Summarise the main ideas the group made about housing in Namibia after Independence.

Source: Literacy Leaders' Handbook, Feb 1983

Die Lage spitzte sich 1971 beim Generalstreik der Wanderarbeiter zu. Ein Lehrer, Johannes Nangutunala, wurde zum Sprecher der Streikenden gewählt. Der Streik wurde durch die Erhebung von Notstandsgesetzen, Versammlungsverboten und uneingeschränkter Inhaftierungsmacht der Polizei gebrochen, was noch mehr Namibianer dazu bewog zu fliehen.

Schon 1973 waren genug Namibianer in Zambia, sodaß die SWAPO eine Schule für mehrere Hundert Schüler auf einer Farm außerhalb Lusakas eröffnen konnte. 1974 gab die SWAPO einen Lehrplan heraus, der sich hauptsächlich sambische, aber auch auf tansanische Lehrpläne stützte. Die Spannungen innerhalb Namibias wurden immer größer. 1973 organisierte die SWAPO erfolgreich einen Boykott der Kommunalwahlen in Ovamboland. Daraufhin wurden SWAPO-Sympathisanten ausgepeitscht. 1974 wurde die portugiesische Herrschaft über Angola abgelöst - Angola wurde unabhängig und militärische Aktivitäten der SWAPO und Südafrika eskalierten. Zu Tausenden wanderten Namibianer nach Angola (um nach Sambia zu gelangen), was als "Exodus" (Auswanderung) bekannt wurde.

Den größten Teil der Flüchtlinge machten junge Leute aus, die nicht nur für die Unabhängigkeit kämpften, sondern auch Bildung erlangen wollten. Ein großer Teil waren Frauen, da sie die Hauptlast südafrikanischer Razzien, Verhöre und willkürlicher Erschießungen ertragen mußten. Zur selben Zeit ließen südafrikanische Behörden in Nordnamibia vermeintliche SWAPO-Anhänger, Männer und Frauen, öffentlich auspeitschen. Schlecht ausgebildete und undisziplinierte Stammespolizisten wurden eingesetzt. Krankenschwestern, Lehrer, Oberschüler und gebildete Leute waren hauptverdächtig.

Die SWAPO mußte daraufhin ein System finden, zuerst mit einer Flut und dann mit einem kontinuierlichen Strom von Flüchtlingen fertig zu werden. Man beschloß die Lager von der SWAPO verwalten zu lassen anstatt von einer Hilfsorganisation, da die Flüchtlinge unvermeidbar in politische Abhängigkeit dieser Organisationen kommen würden. Nicht alle Kinder konnten nach Sambia gebracht werden, und man richtete eine Schule in Kassinga ein. Im Mai 1978 (am Himmelfahrtstag) wurde die Schule von südafrikanischen Fallschirmjägern überfallen, die blindlings 600 Flüchtlinge töteten. Ein neues namibianisches "Gesundheits- und Schulzentrum" wurde weiter nördlich in der angolanischen Provinz "Kwanza Sul" eröffnet. (2)

1. Mbamba 1979, S. 7.

2. Ibid, S. 23.

Die Struktur formaler Bildung

Heute hat die Schule in Kwanza Sul, je nachdem, wieviele Flüchtlinge kommen oder weiterreisen, 8.000 bis 10.000 Schüler. Die Schule in Sambia hat 2.000 bis 2.500 Schüler. (3) Man entwickelt gerade Baupläne für Klassenräume und Schlafsäle an beiden Schulen. Im allgemeinen sind die Mittel jedoch sehr beschränkt. Die SWAPO selbst hat insgesamt vielleicht 1.000 Schüler an ihren Grund-, Mittel- und Oberschulen auf der Isle of Youth in Kuba. Die Schulen werden von der SWAPO verwaltet, nehmen aber zusammen mit benachbarten kubanischen und ausländischen Schulen an landwirtschaftlicher Arbeit teil, die in den Lehrplänen integriert sind.

Die SWAPO unterhält auch Kindergärten (sie sind besonders wichtig, da Mütter arbeiten gehen müssen, oder eine Ausbildung im Ausland machen, auf die eine sechsjährige Grundschulzeit und 3 Jahre weiterführende Schule folgen). In Angola hat man eine Art Vorschule gegründet, in der Kinder und Jugendliche verschiedene Kurse in namibianischen Sprachen besuchen können, damit sie später in der Schule besser mit der englischen Unterrichtssprache zurechtkommen. In den ersten drei Stadien liegt der Hauptakzent auf dem Erlernen des Englischen. Die anderen Hauptfächer sind Schreiben, Mathematik, Sozialkunde, Unterricht über die Umwelt und das Gesundheitswesen, sowie kreativer Unterricht (Kunst, Spiele, Gartenarbeit usw.). Jedes "Stadium" ist ungefähr wie ein normales Schuljahr, oft dauert es in den Flüchtlingslagern aber auch länger, bis der Lehrplan erfüllt ist. (4)

Vor kurzem wurden Lehrer für jedes Unterrichtsfach in Seminargruppen eingeteilt. Die Gruppen treffen sich jeden Samstag, um den Unterricht für die kommende Woche zu planen. Stundenpläne und Unterrichtsmaterial werden schülerorientiert entwickelt, und in wenigen Jahren wird man daraus wahrscheinlich den Grundstock für neue Schulbücher bilden, vorausgesetzt genügend detaillierte Berichte der Lehrer kommen zustande. Namibianische Geschichts- und Erdkundebücher werden in einem gemeinsamen Programm der Universität Bremen und dem Vereinte Nationen Institut für Namibia zusammengestellt.

Anfangs machte es sich die SWAPO zu ihrer Politik, angolanesische und sambische Schullehrer einzustellen, die eine gewisse Ausbildung im Ausland, zum Beispiel an Mittel- und Oberschulen Westafrikas, absolviert hatten und auf ihre nächste Arbeitsstelle warteten. Es war kein großer Erfolg, da es den meisten an angemessener Leh-

3. Zahlen in diesem Kapitel stammen aus Interviews mit SWAPO Erziehungsbehörden.

4. In jedem Stadium sind Kinder verschiedener Altersgruppen. Mbamba 1979, S. 11, Erziehungs- und Kulturministerium 1983.

rer Ausbildung fehlte und sie schnell auf andere Jobs auswichen. Man bereitet jetzt Ausbildungsprogramme für Lehrer vor, um für einen qualifizierteren und beständigeren Lehrkörper zu sorgen. Man hat jedoch auch mit dem ständigen Lehrermangel zu kämpfen und die Klassen sind genauso groß wie in Namibia (mindestens 40 Schüler pro Klasse).

Weitere Bildungsmöglichkeiten im Ausland

Seit der ersten Auswanderungswelle haben immer mehr qualifizierte namibianische Flüchtlinge, die entweder in Namibia selbst oder anderswo die Schule besucht hatten, eine Ausbildung in Ländern rund um die Welt gesucht. Insgesamt haben ungefähr 5.000 Namibianer im Ausland studiert. Dies ermöglichten ihnen die verschiedensten Regierungen, von der DDR bis England, Schottland und Wales, sowie auch internationale Organisationen, die Vereinten Nationen, das Commonwealth-Sekretariat, die EG, die Lutheranische Weltförderung und der World University Service. Obwohl sie sich eine gute Schulbildung wünschen, müssen Oberschüler, die in Namibia zur Schule gingen, Grundkenntnisse in Englisch und Mathematik (4) erwerben, bevor sie auf Universitäten oder auf Höheren Schulen zurechtkommen. Man entwickelt jetzt spezielle Aufbaukurse für Namibianer.

Da Namibia den Vereinten Nationen als Mandat unterstellt worden war, interessieren sie sich besonders für die Ausbildung der Flüchtlinge. Die wichtigste Einzelinstitution ist das Vereinte Nationen Institut in Lusaka. Dort wurden bisher ungefähr 500 Namibianer ausgebildet. Die meisten wurden als Verwaltungsangestellte ausgebildet und konnten als Beamte in unabhängigen Ländern arbeiten. Tatsächlich wird ein großer Bedarf an mittleren Verwaltungsangestellten bestehen, da schon jetzt 20% der Stellen in der Verwaltung nicht mehr besetzt sind. Man rechnet damit, daß viele derzeitige Weiße ihre Arbeitsstelle in der Verwaltung kündigen und das Land verlassen, wenn Namibia unabhängig wird und eine SWAPO-Regierung erhält. Studenten des UNIN können sich auf dem Bildungssektor, dem Verwaltungswesen und in Landwirtschaft spezialisieren.

UNIN bildet jetzt auch Lehrer und Büroangestellte aus.

Unter dem Schutz eines Programmes der Vereinten Nationen (United Nations Nationhood Programme) für Namibia wurden seit 1978 mehrere Gruppen Namibianer auf besondere Aufgaben vorbereitet. Es gab beispielsweise Kurse für Richter, Postbeamte,

Radiotechniker, Piloten, Flugzeugingenieure und Ernährungswissenschaftler. Teilstudiengänge über die namibianische Wirtschaft sind in Vorbereitung.

Andere Ausbildungsmöglichkeiten in den Flüchtlingscamps

Programme für Erwachsenenbildung werden in Selbsthilfegruppen, besonders von dem Frauenrat der SWAPO, erstellt. Viele Erwachsene wollen an dem Programm teilnehmen, um vor allem Englisch zu lernen und Grundkenntnisse in anderen Schulfächern zu erwerben, die ihnen mit ein Studium im Ausland ermöglichen können.

Es mangelt allerdings an Unterrichtsmaterial für Erwachsene. Man hat jedoch schon ein Programm gestartet, Rechtschreibelehrer auszubilden und Diskussionsmaterial zu sammeln.

Das neue Namibia Extension Unit ist eine Einrichtung der SWAPO in Sambia, mit der man versucht, durch Fernlehrgänge und Studiengruppen die Siedlungen zu erreichen. Der Lehrstoff für Englisch und Mathematik wurde erarbeitet und kürzlich wurden Tutorgruppen in einigen Siedlungen eingesetzt, die sich um 2.000 Erwachsene bemühen. Auf lange Sicht soll die Extension Unit auch für Berufsausbildung sorgen.

Man startete einige Selbsthilfeprojekte in den Siedlungen, einschließlich eines Landwirtschaftsprojektes, einiger Schneiderwerkstätten, einem Webkursus, Schreibmaschinenkursen, einer Geflügelfarm und einer Schusterwerkstatt. Man bemüht sich auch um Projekte zur Ausbildung von Architekten, die aus vorhandenen Rohstoffen Häuser bauen sollen. Dieses Projekt wird die große Wohnungsnot in den Siedlungen beheben, in denen oft nur Zelte Schutz bieten. Namibianer aus diesen Siedlungen werden auch in Wassertechnologien wie Brunnenbau und Pumpeninstallation unterrichtet.

Ein Berufsbildungszentrum der Vereinten Nationen mit einer Kapazität für 200 Auszubildende wurde in der Provinz Kwanza Sul in Angola in Zusammenarbeit mit der International Labour Organisation, ILO (internationale Arbeitsorganisation), errichtet. Nach der Eröffnung 1983/84 werden dort Schreiner, Maurer, Elektriker, Klempner und andere Handwerker ausgebildet. Eine Höhere Technische Schule ist für den Kongo geplant. Eine Gewerkschaftsschule in den Siedlungen wird von finnischen Gewerkschaften geleitet.

Letztendlich haben Namibianer die Möglichkeit, durch andere Gruppen etwas zu lernen, durch die jungen Pioniere, den Jugendverein, den Frauenrat, den Altenrat und Sportmannschaften. Der Religionsunterricht wird von ökumenischen Geistlichen erteilt, ein Teil der

SWAPO, in dem Geistliche mehrerer Konfessionen mitwirken.

In den letzten zehn Jahren entstand demnach aus dem Nichts ein beeindruckendes Bildungsprogramm. Die Bemühungen werden allerdings noch immer gestört und eingegrenzt, und zwar einerseits durch die drohenden Überfälle der Südafrikaner und von der Instabilität Angolas und Sambias. Den ausgebildeten Leuten fehlen aber immer noch gewisse Fähigkeiten für spezielle Aufgabenbereiche. Die spärliche Bildung in Namibia bedeutet, daß immer ein Mangel an qualifizierten Leuten bestehen wird, die neue Programme in die Wege leiten und ausführen könnten.

Heutige Überlegungen

Die Unterhaltung der Bildung in den Siedlungen ist von der internationalen Solidarität abhängig, und diese Abhängigkeit ist unbequem. Obwohl diese Solidarität wichtige und grundlegende Bedürfnisse befriedigt - und indirekt dazu beiträgt, vielen Menschen im Süden Afrikas zur Bildung zu verhelfen -, ist es nicht wünschenswert, daß Namibia auf längere Zeit hin auf internationale Hilfe angewiesen ist. Ein Bereich, dem die SWAPO jetzt größere Aufmerksamkeit schenkt, ist die Nahrungsproduktion, die Eigenversorgung. Die SWAPO stellt Überlegungen an, die landwirtschaftliche Produktion in den Siedlungen in den Lehrplan der Höheren Schulen aufzunehmen. Diese Idee wurde von dem Beispiel der kubanischen Schulen abgeleitet, die an die landwirtschaftliche Produktion angegliedert sind.

Da die Unabhängigkeit Namibias noch nicht in unmittelbarer Zukunft erreicht werden kann, schenkt man der Massenbildung besondere Aufmerksamkeit, insbesondere dem Fernunterricht und den Rechtsschreibekursen für Erwachsene. Es werden wahrscheinlich noch mehr Programme dieser Art benötigt, die von Namibianern geleitet werden sollten. Die Massenbildung kommt dann unmittelbar dem unabhängigen Namibia zugute.

Ein wichtiges Gebiet für die SWAPO ist die politische Bildung. (5) Politische Ideen, bis auf die wesentlichsten, können unter der diktatorischen Propaganda nur schlecht geformt werden. Der politische Lehrer muß deshalb auch ein guter Zuhörer sein, der die Diskussion leitet und auf dem Niveau der Schüler hält, damit sie das Vertrauen gewinnen, ihre eigenen Lebensumstände zu analysieren und sich gemeinsam um Verbesserungen bemühen. Die Erfahrung, Entscheidungen zu treffen und soziale Programme zu managen, ist sehr wichtig. Der hohe Grad an Disziplin, der notwendig ist, um die Sicherheit der Flüchtlinge nicht zu gefährden, schränkt die Gebiete, auf denen eigene Entscheidungen gefällt werden könnten, erheblich ein.

5. Mbamba 1979, S. 39 f; Mbamba 1982, S. 135 f.

Natürlich waren die Flüchtlinge schon in Situationen, schmerzliche Entscheidungen fällen zu müssen und haben klare Vorstellungen darüber, was es bedarf, um das südafrikanische Regime in Namibia zu beenden. Ihnen fehlt nur noch das "Handwerkszeug", um die Struktur ihres Landes zu erlernen und die Rolle, die sie selbst nach ihrer Rückkehr während des Wiederaufbaus spielen können.

Politische Maßnahmen

Die Lernerfahrung im Exil hat die Reflektion und Diskussionen über die zukünftige Bildungspolitik in Namibia angeregt. Es ist wichtig, die SWAPO-Politik zu untersuchen. Beobachter von der Südafrikanischen Armee bis zur Kirche sind sich darüber einig, daß wahrscheinlich die SWAPO die neue unabhängige Regierung nach freien Wahlen bildet. Die SWAPO ist ein radikaler Gegner der südafrikanischen Bildungspolitik, wie aus einem kürzlich erschienenen Informationsblatt ersichtlich ist:

Das Bantubildungssystem ist eine politische Waffe der führenden weißen Oligarchie gegen die unterdrückte afrikanische Mehrheit. Das Bantubildungssystem ist aus der Sicht der meisten Menschen einer Verzerrung aller Regeln der Bildung. Es versucht, verstärkte Stammeskokons zu bauen, in denen antiquare Ansichten gehegt und gepflegt werden. Ein neues Bildungssystem für das freie Namibia muß deshalb eine Antithese des jetzigen Bildungssystems bilden. (6)

Die Ansicht, daß es eine Verbindung zwischen der politischen Veränderung und einer neuen Art Bildung in Namibia geben muß, macht eine Erklärung des SWAPO-Präsidenten, Sam Nujoma, deutlich:

Durch Bildung innerhalb und außerhalb der Schulen verstehen wir die verschiedenen Kräfte, die für oder gegen die Forderung des Volkes nach Freiheit und Unabhängigkeit wirken . . .

Die kulturelle Tradition formt unsere Identität, unsere Persönlichkeit und unsere Rolle als Schöpfer einer neuen sozial politischen Ordnung in Namibia . . .

Revolution hat nur dann eine historische Bedeutung, wenn sie auf die Lebensweise des Volkes übertragen wird. Während einer Revolution wirken Bildung und Kultur dynamisch auf das Formen und Schaffen eines neuen Menschen ein: eines freien Menschen. Die fundamentale Bildung ist ein Muß für jeden jungen Namibianer. Erwachsenenbildung und Berufsbildung sind Rechte, die jeder Erwachsene wahrnehmen muß. (7)

6. Angula 1982 c, S. 1.

7. Ansprache an das Seminar on Education and Culture for Liberation in Southern Africa, 1981.

Auf einem Seminar über Bildung in Lusaka im September 1982 hat die SWAPO die Prioritäten auf drei Gebiete eingeschränkt: Lehrerausbildung, Entwicklung eines Lehrplanes und Untersuchungen über das jetzige und zukünftige Bildungssystem. (8) Das Streben nach Bildung ist die höchste Priorität der Namibianer im Exil. Es ist ein wesentlicher Bestandteil im Kampf um Unabhängigkeit und menschliche Entwicklung. Die Führungskräfte der SWAPO sind scharfe Gegner der Art Bildung, wie sie bis heute in Namibia gehandhabt wurde, sie starten nun trotz immenser Schwierigkeiten ein neues Bildungssystem. Es erweist sich als ein langsamer Prozeß, teils durch die kriegsbedingte Notlage, teils durch den Mangel an qualifizierten Ausbildungskräften und teils, weil das neue Bildungskonzept mit einer Vielzahl Leuten diskutiert werden muß, bevor es durchgeführt werden kann. Aber es befindet sich auf dem Erfolgsweg.

8. Angola 1982, S. 22.

4.

Die Unabhängigkeit wird kommen

Die Aufgaben in der Unabhängigkeit

Wenn Namibia unabhängig ist, wird die Verbesserung der Bildungssituation das Hauptanliegen der Nation sein. Der Anfangspunkt jeder Diskussion über die Bildungspolitik nach der Unabhängigkeit ist die Diskussion über die Politik der neuen Regierung. Wir befassen uns deshalb intensiver mit den Ansichten der SWAPO. Wie dem auch sei, die Änderung der Bildungspolitik wird von Widersprüchen und Konflikten begleitet sein. Die Regierung wird sich dem Druck bestimmter Gruppen aussetzen müssen, Eltern und Lehrern, deren Erwartungen von der jetzigen Kolonialgesellschaft geformt wurden.

Die unabhängige Regierung wird sich noch anderen Schwierigkeiten gegenübergestellt sehen, deren Ausmaße von der Zeit und den Unabhängigkeitsvereinbarungen abhängen. Wenn die Unabhängigkeit noch in den 80er Jahren erlangt wird, werden Hilfsquellen aller Art - qualifiziertes Personal, Finanzierung, Gebäude - sehr beschränkt vorhanden sein, vor allem, wenn die Wirtschaft ihren heutigen Verfall, der durch Kriegszerstörungen noch beschleunigt wird, nicht aufhalten kann.

Unter Berücksichtigung all dieser Belastungen sind die Umrisse der Herausforderung auf dem Bildungssektor bereits klar. Die neue Regierung muß folgende Probleme angehen:

- Bereitstellung vielfältiger technischer und berufsbezogener Ausbildungsprogramme. Die Schätzungen der Behörden über benötigte qualifizierte Arbeitskräfte im unabhängigen Namibia, unter Berücksichtigung der auszubildenden Heimkehrer, zeigen einen hohen Bedarf an. (Tabelle 11)
- Die Erstellung grundlegender Bildungsprogramme für die Mehrheit der Bevölkerung (Kinder und Erwachsene), denen dies bisher versagt war.
- Den nationalen Zusammenhalt fördern, nach einem Jahrhundert ethnischer Vorurteile und kolonialistischer Strukturen. Die Förderung des Englischen als Nationalsprache gilt als ein wichtiger Teil beim Aufbau dieser Nation. Dies ist eine große Aufgabe, da die Verbreitung des Englischen zur Zeit gering ist.

- Die Probleme in Angriff nehmen, die die Südafrikanische Regierung durch die Förderung einer gut bezahlten Mittelschicht (einschließlich Lehrer) geschaffen hat. Diese Ungleichheit muß ausgeglichen werden, wenn Mittel für Entwicklungsprogramme, die dem ganzen Volk zugute kommen, frei werden sollen. Gleichzeitig könnte dies zu einem Konfliktfeld mit einigen Lehrern werden.

- Die Erstellung eines Programmes sozialer und politischer Natur, um den Namibianern zu helfen, des kolonialen Erbes Herr zu werden und am Aufbau einer neuen Gesellschaft teilzunehmen. Die Auswirkungen eines Jahrhunderts Unterdrückung und Ausbeutung sind nur allzu offensichtlich - fehlendes Familienleben, Krankheiten, die man hätte verhindern können, und Alkoholismus. Die Reduktion von Wanderarbeitern und das Freiwerden einiger Mittel für landwirtschaftliche und industrielle Projekte wird die Bedingungen verbessern; ein neuer Krankendienst wird eingerichtet werden, qualifizierte Gemeindearbeiter werden zur direkten Arbeit in den Siedlungen gebraucht, die eine zentralistische Regierung nicht erreicht; sie sollen es den Leuten ermöglichen, wesentliche Bedürfnisse durch gemeinsame Anstrengung zu befriedigen. Ähnlich empfiehlt eine Studie des UNIN über die Agrarreform in Namibia, umfangreiche Erwachsenenbildungsprogramme für ländliche Gegenden zu erstellen, die sich nicht darauf beschränken, technische landwirtschaftliche Erweiterungen zu lehren, sondern politische Interessen wecken und den Leuten auf dem Land helfen, sich zu organisieren und Einfluß auf die Politik der Regierung zu nehmen. (1)

Trotz des großen Bedarfs muß bei der Planung und Durchführung dieser Bildungsprogramme das schmale Budget des Staates und die geringe Zahl qualifizierten Personals berücksichtigt werden.

Die Politik der SWAPO

Die generellen Ziele einer Bildungspolitik unter einer SWAPO-Regierung, die diese Aufgaben erfüllen, wurden in verschiedenen Unterlagen erläutert. (2)

Sie schließen ein:

1. Neun Pflichtschuljahre für Kinder zwischen 7 und 16 Jahren.
2. Während der letzten drei Jahre in der Grundschule und der Höheren Schule Nachdruck auf Landwirtschaft, Technik und berufsbezogene Ausbildung.
3. Einführung des Englischen als Nationalsprache sowohl in den Schulen, als auch bei der Erwachsenenbildung.

1. UNIN (Mshonga) 1979, S. 71.

2. Siehe Angula, Mbamba, Tjitendero und Bibliographie der SWAPO.

4. Verbreitung politischen und moralischen Bewußtseins, Aufklärung über die Politik der neuen Regierung, Förderung der lokalen und nationalen Solidarität, Abschaffung ethnischer Vorurteile.
5. Einrichten von Babykrippen, Tageshorten und Kindergärten.
6. Eliminierung aller Diskriminierungs- und Apartheidsstrukturen auf dem Bildungssektor, damit alle Bürger frei und gleich sind.
7. Entwicklung weitverbreiteter Erwachsenen- und anderer Bildungsprogramme, besonders am Arbeitsplatz.

Erweiterung der Schulen

Die obengenannten Pläne benötigen die Erweiterung und zusätzliche Einrichtung von Schulen. Die SWAPO hofft, daß nach 5jähriger Unabhängigkeit der Anteil der Kinder mit 6jähriger Grundschulausbildung von derzeit 40% auf 75% erhöht werden kann, und dann ungefähr die Hälfte davon eine Höhere Schule besuchen könne (derzeit 35%). Nach 20 Jahren Unabhängigkeit würden dann alle Kinder über eine 9jährige Grundschulbildung verfügen. (3)

Man wird einen großen Bedarf an Schulen haben, wie man aus Erfahrungen in Angola, Mozambique und Simbabwe errechnen kann, in denen sich nach zwei Jahren Unabhängigkeit die Schülerzahl bereits verdoppelt hatte. Welche Wachstumsrate die Regierung auch einplanen wird, die Eltern schreiten selbst zur Initiative: sie werden Schulen bauen, wo es keine gab und wo es schon welche gibt wird man sie an Klassenräumen erweitern. Irgend ein Weg wird sich finden, um neue Lehrer zu "ernennen", die mit den gewaltigen Neuanmeldungen fertig werden müssen. Durch den lokalen Parteiflügel wird die Regierung gezwungen werden, die Maßnahmen anzuerkennen. Die Regierung wird allerdings zustimmen, da sie Initiativen des Volkes nicht unterdrücken wird.

Man wird eine große Nachfrage nach Lehrern verzeichnen, zu einer Zeit, in der die fähigsten unter ihnen neue Posten in Regierung und Handel übernehmen werden. Eine enorme Kapazität von Lehrerbildungsstätten wird vonnöten sein. Die Zahl der auszubildenden Lehrer könnte auf 5.000 steigen (die zehnfache Kapazität von heute). Ein Weg, den Bedarf zu decken, ist die Übernahme von ungefähr 6 Hochschulen und Studentenwohnheimen für Weiße und ihre Umstellung auf Hochschulen für Lehrer. Wenn nach einiger Zeit eine übermäßige Kapazität festzustellen wäre, könnte man einige der Colleges in allgemeine Höhere Schulen umwandeln.

Man wird trotzdem noch zu wenig qualifizierte Lehrer haben. Das wird unvermeidbar sein, da sich die Schülerzahl zwei Jahre nach der

3. Angola 1962 c, S. 21 f.

Unabhängigkeit im Bereich einer halben Million bewegen wird (doppelt so viele wie heute). Die einzige Möglichkeit, die Schülerexplosion zu bewältigen, wird die Anstellung von Schülern aus hohen Grundschulklassen, sowie Oberschülern (für ein geringeres Entgelt) als Assistenzlehrer sein. Der Unterricht würde den Assistenzlehrern auch zeigen, was sie in den unteren Klassen gelernt haben. Erfahrungen dieser Art aus anderen Ländern zeigen jedoch, daß diese Lösung nur anwendbar ist, wenn die Assistenzlehrer gut vorbereitet und unterstützt werden: andernfalls wäre der Unterricht verwirrend und schlecht.

Die verfügbaren Mittel werden fast so knapp sein wie die Lehrer. Wenn die Aufgaben auf dem Bildungssektor nicht ungeplante Maße annehmen sollen, ist es notwendig, die derzeitigen Gehälter der Lehrer zu überprüfen. Auch bei den Schulbauprogrammen kann Geld eingespart werden. Anstatt mit großen Bauunternehmern und teurem Material kann man angemessene Klassenräume und Lehrerwohnhäuser auch mit am Ort vorhandenen Materialien und mit verbesserten traditionellen Methoden bauen. Die Teilnahme ortsansässiger Leute bedeutet Arbeitsbeschaffung am Ort zu geringen Kosten.

Ein neuer Lehrplan

Das Risiko des Drängens auf mehr Schulen besteht darin, daß die Regierung andere Prioritäten, wie die Veränderung der Bildung, vernachlässigt. Schulen zu bauen ist ein relativ einfaches Unterfangen. Wahrscheinlich ist diese Maßnahme auch schneller populär, als Neuerungen im Lehrplan. Die Erwartungen der Eltern wurden unweigerlich durch ihre Erfahrungen geprägt und ihre Nachfrage besteht deshalb anfangs nach Schulen, die sie bereits kennen. Einige unter ihnen sehen die Art Bildung, die bislang für die Weißen angeboten wurden, als ein Modell für den Weg zum Erfolg. Umgekehrt empfinden andere die Ausbildung in landwirtschaftlichen Berufen als Rückkehr zum Bantubildungssystem. Andere Neuerungen, wie der Nachdruck auf Englischunterricht, stoßen allgemein auf großen Enthusiasmus.

Bei einem Seminar, das im September 1982 von der SWAPO durchgeführt wurde, kam der Umriß für den neuen Lehrplan schon klar zum Vorschein (4):

- a) *Vorschule*: soziales Verhalten und Spiele, um die Kinder an den Lernprozeß heranzuführen.
- b) *Grundschule* (die ersten drei Grundschulklassen): grundlegende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Kommunikation in der Muttersprache; soziale Entwicklung; wesentliche Kommunikationsfähigkeit im Englischen; Mathematik, Körperpflege und allgemeine

4. Angula 1982 c, S. 11 f.

Gesundheitspflege; Kunst und Ballspiel; Gartenarbeit und andere produktive Fähigkeiten. Der Unterricht soll in der Muttersprache erteilt werden.

c) *Höhere Grundschule* (die mittleren drei Grundschulklassen): Man wird nach und nach Englisch als Unterrichtssprache einführen. Mit aufzunehmende Fächer: Englisch, Muttersprache, Mathematik, Umweltkunde, Sozialwissenschaften, Kunst und Ballspiele. Außerdem Gartenarbeit und anderes Werken, um eine positive Einstellung zur Arbeit zu fördern.

d) *Oberschule*: (die letzten drei Grundschuljahre) Eine akademische Komponente, einschließlich Kommunikationsfähigkeiten in Englisch, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie und Entwicklungsstudien (einschließlich Geschichte, Geographie und Wirtschaft). Eine kulturelle Komponente, einschließlich englische und muttersprachliche Literatur, Fremdsprachen, Musik und Tanz, Ethik- und Politikunterricht, Sport, Gesundheitswesen, Ballspiele, Clubs und Jugendorganisationen. Eine berufliche Fähigkeiten-Komponente, einschließlich englische und muttersprachliche Literatur, Fremdsprachen, Musik und Tanz, Ethik- und Politikunterricht, Sport, Gesundheitswesen, Ballspiele, Clubs und Jugendorganisationen. Eine berufliche Fähigkeiten-Komponente mit den Wahlfächern: Schreinern, Klempnern, Mechanik, Elektroinstallation, Drucken, textiles Gestalten, Handel und Design. Landwirtschaft wird Pflichtjahr.

e) Drei Alternativen für höhere Bildung: *höhere Oberschule*, eine Erweiterung des Lehrplans der Oberschulklassen (siehe d); *Berufsbildungsschulen* für spezielle Beschäftigungen, wahrscheinlich von kürzerer Dauer als die höhere Oberschule; *technische Berufsschulen* für handwerkliche Berufe.

f) Auf einem höheren Niveau können die Schüler dann für eine höhere technische und berufliche Ausbildung oder für die Universität ausgesucht werden. Man darf annehmen, daß in einem unabhängigen Namibia sofort eine Universität entstehen würde. Mit nur ungefähr 1.000 Schülern, die eine Hochschulqualifikation haben, kann die Universität nicht nur Studiengänge mit Diplomabschluß anbieten. Man wird eng mit technischen Hochschulen und Forschungsinstituten zusammenarbeiten. Der Plan der SWAPO, ein System kostenlosen Pflichtgrundschulunterrichts - mit dem Schwerpunkt auf Berufsvorbereitung einzuführen, deckt sich mit den Ideen anderer Institutionen über Bildungssysteme in Entwicklungsländern. Es ist wichtig, daß solche Bildungsprogramme in sich selbst nützlich und abgeschlossen sind: nützlich für diejenigen, die ihre Bildung auf weiterführenden und Höheren Schulen vervollständigen wollen (5).

5. Siehe Coombs 1973, S. 14 f, Liste der Fähigkeiten, die im Grundschulunterricht vermittelt werden können.

Die Lehrmethode ist mindestens genauso wichtig wie der Lehrstoff. Ein Experte im Unterrichten von Grundschülern betont die Methode, die "Neugierde weckt", das Selbstvertrauen entwickelt und die körperliche und geistige Wendigkeit fördert (6). Das bedeutet für die Lehrer, daß sie immer wieder neu geschult werden müssen, wie die SWAPO bereits erkannt hat.

Zweifellos wird die Einführung der englischen Sprache sich als schwierig erweisen, jedoch die meisten Pädagogen stimmen dem Versuch der SWAPO zu: die Schüler sollen in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen, gleichzeitig sollen sie das gesprochene Englisch lernen und danach erst in Englisch lesen und schreiben. Dieser und andere Punkte werden in einer Studie über Sprachlehrrmethoden der UNIN detailliert untersucht (7).

Die Beziehung zwischen Bildung und Arbeit

Es gibt eine entscheidende Beziehung zwischen Bildung und Arbeit: es ist ein Gebiet, das innerhalb der SWAPO noch immer diskutiert wird. Es wurde vorgeschlagen, die Vorbereitung auf die Arbeit in den Zyklus der letzten drei Grundschuljahre aufzunehmen. Das heißt, man wird jährlich ungefähr 40.000 Schüler aufnehmen müssen, ungefähr achtmal soviel wie heute. Der Aufwand für qualifiziertes Personal, Ausrüstung, Lehrmaterial und Land wird wahrscheinlich sehr kostspielig sein - erheblich höher als für die beiden ersten Zyklen der Grundschule. Unter diesen Umständen wäre eine Möglichkeit, es folgendermaßen zu leiten:

1. Konzentration zur Ausbildung auf Nahrungsmittelproduktion; Getreideanbau, Gemüseanbau, Tieraufzucht.
2. Zusätzliche Erfahrungen vermitteln, die auf mehreren technischen Gebieten anwendbar sind: die praktische Anwendung von Mathematik zur Vermessung und Kalkulation, Verwendung von Strom und Motoren etc. Eine genaue Liste über fundamentale Fähigkeiten in diesem Bereich könnte mit den Personen erstellt werden, die für die weitere Ausbildung bzw. für die Einstellungen zuständig sind.
3. Genauso wichtig wie spezielle Fähigkeiten zur Produktion ist die Geschicklichkeit, ein ertragreiches Arbeitsverfahren zu analysieren. In manchen Schulen in Simbabwe übernehmen die Schüler eigene Projekte, um die örtlichen Industriebetriebe zu befragen oder auch eigene landwirtschaftliche und andere Unternehmen aufzubauen. Ziel dieses Unterfangens ist es, das Verfahren der Finanzierung, der Produktion, des Absatzes und des Überwachens innerhalb eines Betriebes kennenzulernen, damit Verbesserungsvorschläge gemacht werden können (8).

6. Phillips 1975, S. 126.

7. UNIN 1979.

8. Robson 1982.

Auf dem Gebiet der technischen und beruflichen Ausbildung nach der Grundschule werden in Namibia einschneidende Neuerungen notwendig sein. Die Grundschule soll eine neunjährige Bildung bieten, die in sich selbst abgeschlossen ist und gleichzeitig allen Bürgern zugute kommt. Die Erfahrung überall in der Welt zeigt jedoch, daß die Arbeitgeber immer mehr auf eine längere Schulbildung drängen, die Mehrzeit jedoch kaum relevant ist. Da man Schulzeugnisse dazu benutzt, Leute für besser bezahlte Stellen zu selektieren, besteht die Tendenz, Zeugnisse ganz abzuschaffen. Dieses Problem kann jedoch nicht einfach durch die Änderung der Bildungspolitik gelöst werden. Obwohl natürlich Oberschulen benötigt werden, sollte man vielleicht dazu übergehen, die technische Ausbildung nach der Grundschule entweder den bereits Angestellten am Arbeitsplatz selbst zu ermöglichen oder denen, für die besondere Stellenangebote bestehen.

Es gibt noch andere Gründe, diese Änderungen durchzuführen. Die ganztägige technische Ausbildung ist oft nicht nur mangelhaft, sondern auch teuer. Die hohen Kosten für die Berufsbildungsprogramme für Namibianer im Exil, die teilweise von den Vereinten Nationen getragen werden, lassen sich vielleicht mit dem gegenwärtig enorm hohen Bedarf der Namibianer rechtfertigen. Wenn Namibia aber völlig unabhängig sein soll, muß ein Weg gefunden werden, kostengünstigere technische Ausbildung zu ermöglichen.

Eine Annäherung an das Problem wären Teilzeit- oder berufsbezogene Kurse oder Kurse am Arbeitsplatz für Leute, die bereits eine Arbeitsstelle haben. Für jeden einzelnen würden eine oder mehrere der folgenden Möglichkeiten zutreffen:

- die Teilnahme an mehreren kurzen Ganztagskursen jedes Jahr
- (Dauer: weniger als ein Monat)
- Abendschule
- Fernkurse
- Wochenendtagungen einmal im Monat
- halbe Tage frei zur Weiterbildung
- Lerngruppen mit einem Tutor am Arbeitsplatz.

Die Regierung müßte Institute einrichten, an denen weiterführende technische Ausbildung in Landwirtschaft, Bergbau, öffentlichem Dienst, Unterrichten, Baubranche, Gesundheitswesen, Fischfang, Genossenschaften usw. stattfinden könnte. Möglichkeiten zur Fortbildung sollten - wenn möglich - am Arbeitsplatz selbst oder in der Nähe geboten werden. Der Vorteil dieser Fortbildung ist, daß die Schüler mehr über eine Tätigkeit lernen, die sie bereits ausüben, und deshalb schneller neue Fähigkeiten erlernen können. In Namibia (und anderen Ländern) gibt es zum Beispiel keine formalen Schulkurse für Krankenschwestern. Trotzdem wurden schon viele Namibianer erfolgreich in diesem Beruf

ausgebildet, sie betreiben entweder ein Teilzeitstudium oder lernen an arbeitsfreien Tagen.

Man muß darauf achten, die Änderungen auf dem Bildungssektor nicht nur auf technische Berufe zu beschränken, es bestünde sonst die Gefahr, eine technokratische Elite heranzuzüchten. Der Grundschulunterricht sollte den Schülern angemessene Fähigkeiten vermitteln, um sich auf anderen Gebieten entsprechend weiterbilden zu können.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz bietet vielleicht nicht die Möglichkeit, alle notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln. Trotzdem ist es die Mühe wert zu untersuchen, in wieweit eine langfristige, ganztägige Ausbildung bei einigermaßen Disziplin gerechtfertigt wäre.

In dem Bildungsbereich nach der Grundschule und vor dem Universitätsstudium sollte man Platz für "Ausbildung mit Produktion"-Projekte, eine andere Form von berufsbezogener, am Arbeitsplatz stattfindender Bildung, schaffen. Diese Bildungsphilosophie betont, daß Schulen sowohl produzieren als auch konsumieren sollen. So wird den Schülern die Realität der Arbeit vermittelt; sie werden die Nützlichkeit dessen, was sie lernen, einsehen und jegliche Profite, die sie erzielen, können die Kosten ihrer Ausbildung decken. Die Erfahrungen in Simbabwe haben allerdings gezeigt, daß es trotz seiner Attraktivität nicht einfach ist, die Ausbildung mit der Produktion in Einklang zu bringen. Es gibt viele Beispiele, bei denen sogar die Kosten für die Ausbildung stiegen und kein Gewinn erzielt werden konnte. Die Schwierigkeiten erwiesen sich als folgende:

— Das Personal ist als Lehrer durchaus qualifiziert und tendiert natürlich dazu, seine Anstrengungen dem Unterrichten akademischer Fächer und technischer Fähigkeiten zu widmen und weniger der Leitung eines rentablen Unternehmens.

— Die Schüler werden im gegenwärtigen Prüfungssystem nicht für ihre praktischen Fähigkeiten und ihre Arbeit belohnt. Die Zeit, die sie mit der Arbeit verbracht haben, bringt ihnen vielmehr Nachteile im Vergleich mit anderen Studenten, die sich lediglich mit ihren Büchern beschäftigen haben.

— Studenten stellen ihre (Teilzeit-) Arbeitskraft zur Verfügung, aber man benötigt noch andere Investitionen wie Land, Saatgut, Arbeitsgeräte, Maschinen und Baumaterialien. Nichtstudentische Arbeiter müssen für die Ferienzeit und andere Schulpausen eingestellt werden. All diese Investitionen sind teuer und können oft nicht vom Bildungsministerium getragen werden.

— Akademische Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften sollten in die Produktion integriert werden und auch relevant für die Arbeit sein, mit der Lehrer und Schüler sich befassen; es wird jedoch qualifiziertes (zusätzliches) Personal benötigt, um den Lehrplan daraufhin auszurichten.

Ich will damit nicht sagen, daß man die produktionsbezogene Ausbildung abschaffen soll. Im Gegenteil, in Simbabwe werden bei "Ausbildungsbaumeistern" Erfolge verzeichnet. Man kann sie als Mittel zur Arbeitsbeschaffung ansehen, sofern die verschiedenen Ministerien bereit und fähig sind, alle Investitionen zur Verfügung zu stellen und den neuen Unternehmen die zu ihrem Gelingen notwendige Unterstützung geben.

Die Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeit muß unweigerlich bei der Überlegung mitberücksichtigt werden, wieviel die Leute an verschiedenen Arbeitsplätzen verdienen. Wenn man das Gehalt eines Lehrers betrachtet, besteht kein Zweifel daran, daß die namibianischen Studenten logisch handeln, wenn sie lieber Lehrer werden, als sich Fachwissen auf dem landwirtschaftlichen Bereich anzueignen. Das Problem dieser Einkommensverteilung ist delikats und schwierig - doch jede ernsthafte Bildungspolitik wird diesen Faktor berücksichtigen müssen.

Massenbildungsprogramme für Erwachsene

Da nur 60% der Bevölkerung lesen und schreiben können, und nur ein geringer Teil Englisch spricht, kann man die Bildung nicht auf Kinder beschränken. Die Lese- und Rechtschreibfähigkeit ist die Grundvoraussetzung zur Bildung politischen Bewußtseins und auch für Berufsausbildung und zum Verständnis der Volksgesundheitskampagnen. Die SWAPO plant, die Analphabetenrate innerhalb von 10 Jahren um die Hälfte zu reduzieren, und nach 20 Jahren Unabhängigkeit soll es gar keine Analphabeten mehr geben. Beachtliche Erfolge werden im Exil bereits erzielt. Vor allem die Frauen im Inland sowie im Exil stehen an der Spitze der Bildungswilligen. Die Rolle der Frau ist ein Hauptangriffsziel der Veränderungen im unabhängigen Namibia. Besondere Beachtung werden die Bedürfnisse der Frauen an Bildung und Organisationen finden, auch wird man ihre Stellung in der Familie gegenüber den Männern verbessern. Die Programme in der Bildung sollten von Programmen bei Rundfunk und Presse ergänzt werden. Die Programme müssen natürlich finanziert werden: Die Erwachsenenbildung erwies sich zwar auch anderswo als kosteneffektiver als Schulen, aber sie ist dennoch nicht billig.

Eines der interessantesten Modelle in der Erwachsenenbildung ist das von dem Brasilianer Paulo Freire geleitete, der mit den volksnahen christlichen Gemeinden in Lateinamerika arbeitete. Freire hält die Einstellung, daß Bildung etwas mit der Erlangung von Wissen zu tun hat, als feste und verkäufliche Ware. Jedoch ist Bildung ein Prozeß, ein Dialog, in dem die Leute voneinander lernen und über ihre Handlungen

nachdenken, damit sie Vertrauen gewinnen und lernen, ihre Realität zu "lesen" und ihre eigene Geschichte zu "schreiben". Bildung gibt den Menschen also die Macht, sich für ihre kollektiven Interessen zu entscheiden und danach zu handeln.

Eine Lese- und Rechtschreibekampagne nach diesem Modell wäre eine hinauszögernde, größere Anstrengung. Der Redensart, "ein Analphabet versteht nichts von Politik" folgend, haben sozialistische Staaten trotz großer Schwierigkeiten die größten Fortschritte gemacht, das Analphabetentum in ihren Ländern zu beseitigen. Rigorose Kampagnen gegen das Analphabetentum, wie sie in Nicaragua und Kuba durchgeführt worden sind, liegen für Namibia noch in ferner Zukunft. Kuba begann seine Unabhängigkeit mit 70% Lese- und Rechtschreibefähigen, mit einer einfachen Sprache und etablierter Literatur. Kuba konnte länger auf qualifizierte Leute verzichten, als es ein unabhängiges Namibia je können wird.

Eine namibianische Analphabetenkampagne müßte ihre Wirksamkeit langsam und stetig aufbauen, bis genug Mittel zur Verfügung stünden, die Maßnahmen zu beschleunigen. Wenn die Lesekundigen erst einmal durch eine Volkszählung erfaßt wären, müßte man Arbeitsleistungen und Journalismus, Schreiben, Drucken und Rundfunk verbessern. Linguistische Analysen müßten angefertigt werden und Aufbaukurse in Englisch und verschiedene Berufsausbildungskurse für Erwachsene müßten bereitgestellt werden, damit die Leute nicht lesen lernen, um dann zu entdecken, daß ihnen diese Fähigkeit nichts nutzt. Eine Vielfalt von Institutionen müssen motiviert werden, Lese- und Rechtschreibeunterricht anzubieten. Frauenorganisationen und die Kirchen sollten besonders in diesem Programm mit einbezogen werden: die Rechtschreibekurse am Arbeitsplatz, die von der SWAPO geplant sind, würden nicht die gesamte Bevölkerung erreichen.

Bald nach der Unabhängigkeit könnte der Grundstein für diese Kampagne von einem Team Forscher und Lehrer gelegt werden. Jedes Team würde auf einem sorgfältig ausgewählten Gebiet arbeiten, um Methoden und Material für eine Grundschulbildung für Erwachsene zu entwickeln. Das Team würde einen Standort in der Gemeinde benötigen, der gleichzeitig als Versammlungsort und Hilfszentrum für die Ortsansässigen wäre. Das Team selbst würde in dieser Phase am meisten lernen, da es die Probleme der Leute kennenlernen würde, da es sich mit den Leuten aus dem Ort treffen würde, um alltägliche Probleme gemeinsam angehen zu können. Wenn gute Methoden erst entwickelt wären, könnte man sie verbreiten; man könnte sich bei der Verbreitung auf die Kirchen, Farmergruppen, Organisationen am Arbeitsplatz, Jugendgruppen, Frauenorganisationen usw. verlassen. Eine wichtige Quelle für Arbeitskräfte in der Analphabetenkampagne könnten ehemalige Kämpfer der Guerilla-Armee sein.

Wenn die Kampagne wirklich zweigleisig sein soll, d.h. sowohl den Schülern als auch den Lehrern erlaubt, sich zu entfalten, wird es wesentlich sein, eine sorgfältige Ausbildung für die Lehrer zur Verfügung zu stellen. Wenn in der Zukunft einmal 100.000 Namibianer als Schüler an dieser Kampagne teilnehmen sollen, müssen mindestens 4.000 Teilzeitgruppenleiter und ungefähr 200 professionelle Erzieher ausgebildet werden; außerdem muß ein Institut mit mindestens 30 Angestellten errichtet werden, die Hilfsdienste leisten. Die Kosten einschließlich Material, Transport ect. würden sich in der Gegend um zehn Mio. Rand pro Jahr belaufen (R 100 pro erwachsenem Schüler), nach heutigen Preisen kalkuliert.

Die Rolle der Kirchen

Die Diskussion hat sich bis jetzt auf die Rolle des Staates beschränkt. Wegen der politischen Unterdrückung verfügt Namibia über relativ wenig unabhängige und freiwillige Körperschaften. Die Ausnahme bilden die Kirchen, die mit 70% Christen in der Bevölkerung ein unvergleichliches Netz an Kommunikation und sozialen Organisationen in Namibia, vor allem in ländlichen Gebieten, geknüpft haben.

Die Kontroversen um die Kritik der Kirchen an der südafrikanischen Besetzung Namibias hat ein grundlegendes politisches Bewußsein in den Kirchen geschaffen. Die SWAPO und die Kirchen werden wahrscheinlich zusammenarbeiten, wenn auch die Kirchen ihr Monopol als religiöse Körperschaft behalten wollen, mit dem Recht, jeden Angriff der Macht zu kritisieren. Natürlich stimmt es, daß die Kirchen selbst Kritik brauchen, wegen der beschränkten Rolle der Frau und der unentwegten ethnischen Trennung. Man muß auch die geringe Kooperationsbereitschaft der Kirche mit den lokalen Entwicklungsprojekten in Betracht ziehen.

Körperschaften wie der Council of Churches sehen große Möglichkeiten, mehr Programme zu entwickeln, um Gruppen zu unterstützen, die sich um die Bewältigung allgemeiner Probleme in der Bildung, im Gesundheitswesen und in der Landwirtschaft Namibias kümmern. Ein erster Schritt in diese Richtung könnte die Gründung interkonfessioneller Gruppen im ganzen Land sein, die ihre Gemeinden analysieren und die Wirkung ihrer Änderungsversuche beschreiben könnten.

Zur Zeit werden Kirchengebäude unter der Woche als Klassenräume benutzt. Ohne Zweifel wird das auch in Zukunft so bleiben. Ein Problem für Kirche und Staat gleichermaßen sind die privaten Oberschulen der Kirche. Diese Schulen stehen bei den Namibianern in hohem Ansehen, die Kirche sieht sich jedoch nicht in der Lage, Gehälter zu zahlen, wie sie im staatlichen Sektor geboten werden.

Es lassen sich vielleicht neue Initiativen in der Erwachsenenbildung verwirklichen. Jede Analphabetenkampagne wird Gruppen, Leiter und (wenn auch in geringerem Ausmaß) Gebäude benötigen: die Kirche könnte ihre ehemals bedeutende Rolle auf dem Gebiet des Lese- und Rechtschreibeunterrichts wieder aufnehmen. Das Gesundheitswesen ist zur Zeit in weiten Teilen Namibias von der Kirche abhängig. Nach der Unabhängigkeit werden die Regierung und das Volk auf die Kirche zugehen, um die medizinische Arbeit wieder aufzunehmen, von der die Südafrikanische Armee widerrechtlich Besitz ergriffen hatte. Das wäre eine Möglichkeit für die Kirchen, über Gesundheitsvorsorge zu informieren, anstatt nur in der traditionellen heilenden Medizin zu arbeiten. Hier gäbe es eine klare Verbindung zur Erwachsenenbildung.

Die bedeutendste Rolle der Kirchen wird sein, Laiengruppenleiter zu stellen, die sowohl an Wiederaufbauprogrammen teilnehmen als auch die Arbeit und die Institutionen der Kirchen neu gestalten

Die Bewältigung sozialer Spannungen

Die Regierung eines neuen unabhängigen Namibias wird die einzigartige Gelegenheit haben, Neuerungen im Bildungssektor einzuführen. Jedoch werden diese Programme nicht alle Erwartungen erfüllen und es werden Konflikte auftreten. Wir haben bereits erwähnt, daß vielleicht einige Eltern Druck ausüben, um die Schulen rein quantitativ zu erweitern. Wenn die ehemals weißen Schulen besser ausgestattet bleiben als andere, wird dadurch der kleine Strom (obgleich nicht rassenspezifisch) hochqualifizierter Schulabgänger mit dem Ziel kontrastieren, die Schulbildung weit zu verbreiten. Wenn die internationalen Firmen die Eliteschulen unterstützen, werden auch sie in Schwierigkeiten geraten.

Andere Interessenkonflikte sind voraussehbar. Es wird sich die Tendenz zeigen, daß verschiedene soziale Gruppen in verschiedenen Teilen des Landes ihren politischen Einfluß dazu benutzen, die Bildungsgelder in ihre Richtung umzulenken. Die neue Mittelschicht wird wahrscheinlich darauf drängen, die Mittel für akademisch orientierte Oberschulen für ihre Kinder zu verwenden, anstatt für Grundschulen und Erwachsenenbildung.

Die größten Probleme werden sich wohl daraus ergeben, daß sich die Lehrer ungern ihr Gehalt zurückstufen lassen, das noch Südafrika so festgesetzt hatte. Die Gehälter werden auf ein Niveau gebracht, das die Regierung sich für öffentliche Angestellte leisten kann. Die südafrikanische Regierung hat mit einem letzten Versuch, Freunde zu kaufen, damit Probleme für die neue Regierung auf das Tablett gebracht. Wenn die Gehälter der Lehrer unverändert blieben, würden sie, im Vergleich mit der restlichen Gemeinde, überbezahlt. Die Lehrer müßten sich also auf

ein niedrigeres Gehalt einstellen. Gehaltserhöhungen können nicht nach Dienstjahren durchgeführt werden, sondern müßten durch die Teilnahme an Kursen am Arbeitsplatz verdient werden, damit die größeren Ausgaben durch höhere Bildungsqualität gerechtfertigt wären. Mit dem Widerstand einiger Lehrer kann gerechnet werden.

Auf all diesen Gebieten wird der Staat hart durchgreifen müssen, um die Spannungen abzubauen. Zwei Schritte könnten den Lösungsweg erleichtern. Erstmal werden die Dinge viel klarer liegen, wenn die neue Regierung erst in der Lage ist, ihre neue Bildungspolitik detailliert darzulegen: den Inhalt des neuen Lehrplans und seine Einführungszeit, Kriterien, um Entscheidungen über die Standorte der neuen Schulen zu treffen; die Verteilung der finanziellen Mittel auf Schulen, Erwachsenenbildung, Rundfunk etc. Man wird sich bei der Entscheidung allerdings auch auf Vermutungen verlassen müssen. Nur wenige verlässliche Daten sind erhältlich. Das neue Ministerium wird ein dem Minister unterstelltes Forschungsteam anstellen, um die Entscheidungen leichter treffen zu können. Die Bestallung dieses Teams könnte ohne Referenz der Beamtenkommission oder anderer Körperschaften durchgeführt werden. Sollte es nicht möglich sein, solche politische Bestallungen einzuführen, könnte man vielleicht außerhalb der Regierungsstruktur ein Forschungsinstitut einrichten.

Das öffentliche Verständnis für die Probleme auf dem Bildungssektor könnte durch eine landesweite Informationsdebatte erhöht werden; die Debatte sollte von starken Organisationen von Lehrern, Studenten, Eltern und öffentlichen Angestellten sowie einer wöchentlichen Rundfunksendung unterstützt werden. Solch ein politisches Bewußtsein, das sich nur mit viel Zeit und Geld aufbauen läßt, würde das Risiko vermindern, daß das Bildungssystem von privilegierten Gruppen zu ihrem Vorteil manipuliert werden könnte.

Prioritäten

Es wird Zeit, zu den Hauptproblemen zurückzukehren, denen eine neue unabhängige Regierung gegenüberstehen würde. Prioritäten zu setzen, ist offensichtlich eine Aufgabe für diese Regierung. Es gibt Alternativen, und viel wird auch von den Umständen und dem Zeitpunkt der Unabhängigkeit abhängen. Wie dem auch sei, es lohnt sich die Mühe, aus unserer Analyse der Gesellschaft und des Bildungssystems, einige Prioritäten für den Aufbau eines neuen namibianischen Bildungssystems zu setzen:

1. Die Einführung eines zentralen Teams, das für Forschung, Koordination und Planung der Bildung zuständig ist, sowie für die Einrichtung öffentlicher Debatten und die Teilnahme an den Bildungsneuerungen.

2. Lehrerausbildungsprogramme, ganztägig und auch als Teilzeitstudium. Solche Programme könnten besonders die Fähigkeiten in Englisch, im Fachwissen für den Unterricht in hohen Klassen verbessern und auch eine Methode lehren, mit großen Klassen zurechtzukommen.
3. Ein neuer Lehrplan, der ständig überprüft wird, mit Nachdruck auf den Englischunterricht und produktbezogenen Fähigkeiten.
4. Entdecken und Entwickeln besonderer Schlüsselfähigkeiten, vor allem durch Ausbildung am Arbeitsplatz. Auf lange Sicht könnte man Ausbildungsprogramme für Fachkräfte sowie Forschungsinstitute für besondere Sektoren in der Wirtschaft erstellen.
5. Entwicklung von Expertisen und Institutionen für die Erwachsenenbildung, besonders für diejenigen, die sich mit Rechtschreibeunterricht und der Verbindung zwischen Lese- und Schreibfähigkeit und politischem Verständnis, kleineren Entwicklungsprojekten und Frauengruppen beschäftigen.

ANHANG

Vorschläge des Advisory Committee for Human Sciences Research

Im August 1983 übergab das Advisory Committee dem Nationalen Erziehungsministerium einen fünfbandigen Bericht. Eine Kritik dieses Berichts finden Sie auf den Seiten 45 - 49. In diesem Anhang werden die Vorschläge für ein namibianisches Schulsystem detaillierter erläutert, da der Bericht nur auf Afrikaans veröffentlicht wurde. Zwei wichtige Prinzipien sind erstens, daß Schule und Berufsausbildung kombiniert werden müssen und zweitens, daß die Bildungspolitik und Hilfsdienste zentralisiert werden müssen.

Der Bericht schlägt ein neues Bildungssystem vor, das folgende Punkte enthält:

- ein Jahr Vorschulunterricht (Sub A), der nachmittags von Grundschullehrern gehalten werden soll
- Sechs Grundschuljahre (Sub A - Standard 4, 4. Klasse);
- Miteinbeziehung der 5. Klasse (= Standard 5, jetzt in der Grundschule) in das erste Drittel auf der Höheren Schule, auf der ein 3-Jahresprogramm angeboten wird,
- drei Jahre in der Oberstufe der Höheren Schule;
- tertiäre Bildung (Universität), einschließlich 2 Jahre Diplomandenkurse und 4 Jahre Promotion;
- Erwachsenenbildung und alternative Bildungsmöglichkeiten für diejenigen, die nicht direkt in das Schulsystem integriert werden können.

Das Ziel der Grundschulbildung, laut Bericht, ist die Fähigkeit jedes Schulabgängers, perfekt lesen und schreiben zu können, weiterhin entweder Englisch oder Afrikaans zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben und einfache Rechnungen anfertigen zu können. Besonderer Nachdruck wird auch auf die "Modernisierung der Wertorientierung", die Entwicklung zur Handhabung einfacher Ausrüstung/Geräte, eine gesunde Arbeitsmoral und Wissen über Ernährung und Körperpflege gelegt. Es sollte ein nationales Rechtschreibe- und Grundausbildungszeugnis eingeführt werden, das den Zugang zu Anlernstellen erleichtern würde.

Zusätzlich sollte eine Aufnahmeprüfung für Höhere Schulen bestehen, nach deren Ergebnis man die Schüler in zwei Zweige aufteilen würde. Die erste Gruppe wären die "normalen" Schüler, die in der Schulart angemessenen Fächern, traditionellen Schulfächern und berufsbezogenen Fächern unterrichtet werden, um zum entsprechenden Oberstufenzweig weiterzugehen. Die andere Gruppe, die auf den alter-

nativen Zweig eingeteilt würde, würde in besonderen Berufsfähigkeiten ausgebildet und angemessenen Sprach- und Mathematikunterricht erhalten, so daß sie Arbeitsstellen mit maschinellen Arbeitsgängen erhalten könnten, oder eine Lehre (nach dem Bestehen einer Eignungsprüfung) beginnen könnten.

Vier Arten der höheren Schulbildung werden angestrebt:

— Vorbereitung auf die tertiäre *akademische Ausbildung*, einschließlich Logik, Naturwissenschaften, Mathematik, gute Kenntnisse in Englisch oder Afrikaans, Aneignung moderner Wertmaßstäbe und Einsicht in die Komplexität des Entwicklungsprozesses.

— *Berufsausbildung*, Einstimmung in die theoretische und praktische Ausbildung, um qualifizierte Arbeitskräfte für technische Berufe, Handel, Verwaltung und Landwirtschaft heranzubilden. Der Lehrplan sollte mit den eventuellen Arbeitgebern besprochen werden.

— *Lehrstellen*: eine Alternative zu dem obengenannten Zweig, die nach und nach wegen der Unkosten abgebaut werden würde.

— *Berufskarriere-Colleges*: ein Mittelweg zwischen Oberschule und Universität, der Angestellte mittlerer Qualifikation auf den Gebieten Technik, Unterrichten, Krankenpflege, Handel, Verwaltung und Landwirtschaft hervorbringen würde. Nach Beendigung der Kurse würden die Studenten ein Diplom erhalten, das etwa zwei Ausbildungsjahren an der Universität gleich käme. Die heutige "Academy für Tertiary Education" gilt als Modell für diese Colleges. Auf dem Gebiet der tertiären (Universitäts-) Bildung wird vorgeschlagen, daß sich die Academy for Tertiary Education anfangs auf Diplomfächer spezialisieren soll, und später um Studiengänge, die mit einer Promotion abschließen, erweitert werden soll. Die Akademie sollte ebenfalls mit Forschungsprogrammen für Doktoranden beginnen, die sich mit den Entwicklungsproblemen und den Problemen der Übergangskulturen beschäftigen.

Der Bericht schlägt vor, Sondereinheiten zu bilden, um seine Vorschläge durchzuführen. Folgendes Aktionsprogramm ist vorgesehen:

— Einführung der Berufscolleges auf Oberstufenniveau, in Zusammenarbeit mit Bergbaugesellschaften,

— die Durchfallquote in Grundschulen verringern, indem man einen neuen Lehrplan entwickelt, der ein Vorschuljahr vorsieht, und eine separate Klasse einrichtet für Schüler, die ein Schuljahr wiederholen müssen,

— Schulgebäude für mehrere Zwecke verwenden, besonders für Berufsschulunterricht, Abendschulen und Lehrerausbildung,

— Zentralisierung der Schulbehörden,

— Aufnahmeprüfungen anstatt Abgangsprüfungen,

— Entwicklung eines Lehrplans zum effektiven Erlernen von Afrikaans oder Englisch,

— Einrichtung eines zentralen Bildungsstatistikendienstes.

STATISTIKEN

Tabelle 1

Schülerzahl in verschiedenen Klassen 1981

	Jahr	Standard	Schülerzahl			insgesamt
			Schwarze	Farbige	Weiße	
GRUNDSCHULEN	1	Sub A	55 101	5 261	1 712	62 074
	2	Sub B	35 078	4 507	1 693	41 278
	3	Std. 1	29 603	4 195	1 714	35 512
	4	Std. 2	21 259	3 609	1 837	26 705
	5	Std. 3	17 227	3 695	1 665	22 587
	6	Std. 4	12 390	3 154	1 669	17 213
	7	Std. 5	14 294	2 936	1 622	18 852
HÖHERE SCHULEN	8	Std. 6	5 176	2 684	1 486	9 346
	9	Std. 7	3 107	1 457	1 422	5 986
	10	Std. 8	3 047	952	1 206	5 205
	11	Std. 9	905	581	1 155	2 641
	12	Std. 10	346	284	990	1 620
Total			197 533	33 315	18 171	249 019

Anmerkung:

Diese Tabelle könnte Fehler aufweisen, da die Zuschüsse der Regierung an ethnische Behörden von der Schülerzahl abhängig sind. Schüler in der Walfischbucht sind nicht mitinbegriffen.

Quelle:

Van Niekerk 1982, Advisory Committee for Human Sciences Research 1983

Tabelle 2**Schülerzahl 1971 - 1981**

<i>Jahr</i>	<i>Schwarze</i>	<i>Farbige</i>	<i>Weiße</i>	<i>insgesamt</i>
1971	99 846	20 174	22 473	142 493
1972	106 186	21 352	22 604	150 142
1973	116 320	22 097	22 781	161 198
1974	124 896	25 053	22 260	172 209
1975	134 551	27 118	22 488	185 157
1976	140 502	27 983	22 347	190 832
1977	152 384	27 517	22 281	202 182
1978	164 266	30 375	20 439	215 080
1979	175 549	29 743	19 397	224 689
1980	186 833	31 070	18 876	236 779
1981	197 533	33 315	18 171	249 019

Anmerkung:

1. Einschließlich Schülern für Lehrerausbildung und Berufsausbildung in den Schulen

2. die Angaben schließen die Walfischbucht aus (ab 1980)

Quelle:

Advisory Committee for Human Sciences Research, 1983.

Tabelle 3**Schulanmeldungen in Namibia und Botswana 1981**

prozentualer Anteil der Schüler in verschiedenen Schuljahren

	<i>Jahr</i>	<i>Namibia</i>	<i>Botswana</i>
Grundschule	1	25	15
	2	17	15
	3	14	13
	4	11	13
	5	9	10
	6	7	11
	7	8	13
Höhere Schulen	8	4	3
	9	2	3
	10	2	2
	11	1	0,8
	12	0,7	0,8

Quelle:

Bildungstatistik 1981 (Botswana) und Tabelle 1.

Tabelle 4

Analyse schwarzer Schüler 1980

<i>Niveau oder Klasse</i>	<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>insges.</i>	<i>in %</i>
Sub A	26 519	26 899	53 418	28.59
Sub B	16 116	16 444	32 560	17.43
Std. 1	12 906	14 616	27 522	14.73
Std. 2	8 594	10 964	19 558	10.47
<i>untere Grundklassen</i>	<i>64 135</i>	<i>68 923</i>	<i>133 058</i>	<i>71.22</i>
Std. 3	6 801	9 368	16 169	8.65
Std. 4	4 716	6 773	11 489	6.15
Std. 5	4 902	6 090	12 992	6.95
<i>höhere Grundklassen</i>	<i>16 419</i>	<i>24 231</i>	<i>40 650</i>	<i>21.75</i>
Std. 6	2 001	2 966	4 967	2.66
Std. 7	1 370	2 049	3 419	1.83
Std. 8	1 328	1 700	3 028	1.62
<i>untere Oberklassen</i>	<i>4 699</i>	<i>6 715</i>	<i>11 414</i>	<i>6.11</i>
Std. 9	338	206	544	0.29
Std. 10	206	137	343	0.18
<i>Oberst. Höh. Schulen</i>	<i>544</i>	<i>343</i>	<i>887</i>	<i>0.47</i>
Lehrerausbild.	242	331	573	0.31
techn. Ausbildung	97	—	97	0.05
Sozialarbeiter	9	7	16	0.008
<i>Berufsauszubildende</i>	<i>348</i>	<i>338</i>	<i>686</i>	<i>0.308</i>
Behinderte (Sondersch.)	84	54	138	0.07
Insgesamt	86 229	100 604	186 833	100.00

Anmerkung: Zwischensummen im Kursivschrift

Quelle:

Statistik des nationalen Bildungsministeriums, 1981.

Tabelle 5**Schüler- / Lehrerverhältnis**

	<i>schwarze Schulen 1980</i>	<i>farbige Schulen 1981</i>	<i>weiße Schulen 1981</i>
Lehrerzahl	5 066 ¹	1 207	1 362
Schülerzahl	186 833	33 315	18 171
Schülerzahl pro Lehrer	37	28	13

Anmerkung:

1. 179 davon waren weiß, 2.688 weiblich und 2.378 männlich, in Ovamboland, einem Kriegsgebiet, gab es 1.772 schwarze Lehrerinnen und nur 777 Lehrer.

Quelle:

Van Nickerk, 1982, Annual Report of Education Branch of Administration for Whites, 1981; Dept of National Education.

Tabelle 6**Schätzungen über die Bildungsausgaben 1981/82¹ (in Rand)**

	<i>Gesamtkosten</i>	<i>Kosten/Schüler</i>
Schwarze Schulen	46 m.	232
farbige Schulen	10 m.	300
weiße Schulen	22 m.	1 210
Academy for Tertiary Education	3 m.	
Ausbild. für Angest. bei Behörden	3½ m.	
Rundfunk	10 m.	
Insgesamt²	95 m.	

Anmerkung:

1. einschließlich Kapitaleausgabe

2. Gesamtbudget für den Bildungssektor 1982/83 ca. R 128 Millionen

Quellen:

1981/82 Budget, Bericht für weiße und farbige Behörden; Human Sciences-Bericht und eigene Schätzungen

Tabelle 7

Gehälter der schwarzen Lehrer 1982 (Rand) ¹

<i>Qualifikation</i>	<i>jährl. Anfangsgehalt</i>	<i>Gehalt monatl.</i>	<i>jährl. Gehaltserhöhung</i>
Grundschullehrer <i>Männlich</i>	1 590	132	(keine)
ohne Lehrerausbild. <i>weiblich</i>	1 176	98	(keine)
Std. 8 o. Lehrerausb.	2 760	230	300
Std. 10 o. Lehrerausb.	3 966	330	408
Std. 6 Lehrerausbildung	3 150	262	408
Std. 8 Lehrerausbildung	3 966	330	408
Std. 10 Lehrerausbildung	5 190	432	540
Universität + Lehrerausbild.	8 970	747	675
Grundschulleiter	8 160	680	600
Direktor an Höheren Schulen	14 370	1 197	810

Anmerkung:

1. Die Zahlen werden von Privatpersonen genannt, man nimmt an, daß eine wesentliche Gehaltserhöhung später im Jahr 1982 stattfand.

2. Zum Vergleich: der Minimallohn in der Tsumebmine war R 120, in der CDM Mine R 230.

Quelle: Verschiedene.

Tabelle 8

Qualifikation schwarzer Lehrer 1980

(Anzahl)

<i>höchst besuchte Klasse</i>	<i>Lehrer mit Lehrerausbild.</i>	<i>Lehrer ohne Lehrerausbild.</i>	<i>insges.</i>
Std. 6	1 957	} 1 998 ¹	
Std. 8	758		
Std. 10	127		
Universitätsabschluß	14	4	
<i>Insgesamt</i>	2 856	2 031	4 887

Anmerkung:

1. Ungefähr 22% oder 440 der angegebenen Lehrer waren höchstens bis Standard 8 gekommen, der Rest bis Standard 6 oder weniger, laut Statistik über Lehrer, die vom Advisory Committee on Human Sciences Research 1983, Bd. 5, S. 81, veröffentlicht wurde.

Quelle:

Nationales Bildungsministerium und Van Niekerk 1982.

Tabelle 9**Anmeldungen an der Academy for Tertiary Education 1981**

<i>Fach</i>	<i>Nur-Studenten</i>		<i>Teilzeitstudenten</i>	
	<i>Unvollst. höhere Bildung</i>	<i>abgeschl. höhere Bildung</i>	<i>unvollst. höhere Bildung</i>	<i>abgeschl. höhere Bildung</i>
Lehrerausbildung	151	35	—	24
Sozialarbeit	7	12	—	—
Handel (intensiv)	—	7	—	—
Bürotechniker	—	23	—	63
Technik	53	8	47	16
Mediz. Technol.	—	24	—	—
Fächer aus Std. 6	—	—	16	—
Fächer aus Std. 8	—	—	158	—
Fächer aus Std. 10	—	—	233	—
Musik	—	—	61	—
Handwerk	—	—	—	—
Sprachen	—	—	73	—
Kultur	—	—	—	—
Fortbildung	—	—	80	—
<i>Insgesamt</i>	211	109	668	103

Quelle:

Buitendicht, Bericht über die Academy for Tertiary Education 1981.

Tabelle 10**Nambianische Studenten an Universitäten in Südafrika 1971 - 1978**

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
<i>Weißer</i>	1 564	1 698	1 716	1 948	2 150	2 087	2 168	2 268
<i>Farbige</i>								
an weißen Universitäten	21	24	26	28	29	48	45	56
an farbigen Universitäten am Westkap	23	35	62	58	72	85	103	101
<i>Insgesamt</i>	<i>44</i>	<i>59</i>	<i>88</i>	<i>86</i>	<i>101</i>	<i>133</i>	<i>148</i>	<i>157</i>
<i>Schwarze</i>								
an weißen Universitäten	19	21	20	41	47	46	79	65
an schwarzen Universitäten	28	34	31	35	37	49	33	33
<i>Insgesamt</i>	<i>47</i>	<i>55</i>	<i>51</i>	<i>76</i>	<i>84</i>	<i>95</i>	<i>112</i>	<i>98</i>

Quelle:

Van Nickerk 1982.

Tabelle 11
Anforderungen¹ an qualifiziertes Personal im unabhängigen Namibia

Sektor	gegenw. Stellen	überfl. Stellen ²	neuer Bedarf ³	neue Ges.summe	gegenw. Europäer ⁴	neue Ausgebürgerte	Namibianer insgesamt ⁵	neue Stellen
Landwirtschaft ⁶	10 000	1 000	1 500	10 500	750	1 250	8 500	4 500
Fischfang ⁷	1 000	NR ⁷	—	1 000	100	250	650	150
Bergbau	5 000	—	100	5 100	2 500	500	2 100	3 000
Handwerk	3 000	750	250	2 500	1 000	500	1 000	500
Bauwesen	1 000	—	400	1 400	200	500	700	400
Transportwesen	2 500	250	750	3 000	250	500	2 250	750
Medien	1 500	—	1 000	2 500	100	200	2 200	1 200
Handel	750	—	250	1 000	50	450	500	350
Finanzwesen	5 000	2 250	250	3 000	650	250	2 100	600
and. Dienstleistung.	500	—	250	750	150	200	400	300
Regierung ⁸	1 750	250	250	1 750	500	—	1 250	250
Verwaltung ⁹	18 000	8 000	12 500	22 500 ¹⁰	1 250	2 700	18 550	12 000
Bildung	4 500	4 000	250	750	—	250	500	500
Gesundheit	6 500	1 500	6 250	11 250	500	1 250	9 500	6 000
Landwirtschaft ¹¹	3 500	1 000	3 500	6 000	500	500	5 000	3 000
Andere ¹²	1 500	500	1 000	2 000	100	400	1 500	1 000
Insgesamt	2 000	1 000	1 500	2 500	150	300	2 050	1 500
Insgesamt	50 000	12 500	17 500	55 000	7 500	7 300	40 200	22 000

Anmerkungen:

1. Die Schätzungen enthalten alles Personal auf den Gebieten: Management/ Verwaltung (10.000); hauptberufliches/technisches nebenberufliches Personal (16.800); 75% Aufsichtspersonal/ Vorarbeiter (8.250); 75% qualifiziertes Personal (4.750); 50% BÜroangestellte/ Sekretäre (3.250) und ungefähr 15% angeleitetes Personal (7.000).
 2. Stellen, entweder unangebracht, unnötig oder nicht von Dringlichkeit im unabhängigen Namibia.
 3. Stellen, die durch das Prioritätsprogramm und neue Institutionen notwendig werden.
 4. Einschließlich Personal, das vom Arbeitgeber (z.B. Bergbaugesellschaften), durch freiwillige Geschäftsstellen (z.B. Kirchen) und durch neue Management Kontrahenten (z.B. verstaatlichte Unternehmen) ersetzt wurde.
 5. Gegenwärtiges Gesamtpersonal 20.000, von denen 2.000 nach der Unabhängigkeit nicht verfügbar oder inakzeptabel sind; 22.000 Beförderungen und Neubeginn mit - wenn möglich - kurzen Aufbau- und Auffrischungskursen.
 6. Ohne landwirtschaftliche Dienste der Regierung (siehe 8)
 7. Sonderfall. Direkt nach der Unabhängigkeit ist mit einem Verlust der jetzigen Fischfangflotte zu rechnen, ausländische Fischfangflotten werden Namibianer in ihre Mannschaft aufnehmen müssen.
 8. Einschließlich landwirtschaftlichen Diensten der Regierung, ohne Polizei, Gefängnisse und Streitkräfte.
 9. Die Kategorien sind nicht vergleichbar. Die gegenwärtigen Zahlen schließen "Bantubehörden", "Farbige Behörden" und "Sicherheitskräfte" (z.B. Polizei, Gefängnisse) ein.
 10. Ohne Armee, Polizei und Gefängnisse.
-

Quelle:

United Nations Institute for Namibia, 1978.

Bibliography

- Abrahams, Kenneth, 'The Döbra Students Conference', *The Namibian Review*, January-March 1983.
- Abrahams, Kenneth, 'Whither Education in Namibia?', *The Namibian Review*, July-August 1983.
- Abrahams, Yvette, 'The Emergence of a Namibian Student Movement', *The Namibian Review*, April-June 1983.
- Academy for Tertiary Education, *General Information and Regulations 1983*, (Windhoek 1983).
- Advieskomitee vir Geesteswetenskaplike Navorsing in SWA/Namibië (Advisory Committee for Human Sciences Research in SWA/Namibia, ACHSR), *Ondersoek na die onderwys in SWA/Namibië (Inquiry into Education in SWA/Namibia)* Verslag AGN1: Verslag van die komitee insake riglyne vir 'n stelsel van onderwysvoorsiening 1982. (Report ACHSR 1: Report of the committee on guidelines for an education system).
- Verslag AGN 2: Verslag oor Demografie en onderwysstatistiek vir SWA/Namibië, C.J. Van Niekerk, 1982. (Report ACHSR 2: Report on demography and education statistics for SWA/Namibia).
- Verslag AGN 3: Verslag van die navorsingsprojek-komitee: Kurrikulering, 1982. (Report ACHSR 3: Report of the research project committee on curriculum development).
- Verslag AGN 4: Verslag van die navorsingsprojek-komitee: Knelpunte in veeltalige onderwyssituasie, 1982. (Report ACHSR 4: Report on the research project committee: problem areas in multi-lingual education).
- Verslag AGN 5: Verslag van die navorsingsprojek-komitee: Onderwysstelselbeplanning 1983. (Report ACHSR 5: Report of the research project committee: planning an education system).
- Administration for Coloureds, *Annual Report: 1980/81*, (Representative Authority of the Coloureds).
- Africa Bureau, *Black Education in South Africa*, Africa Bureau Document Paper No 32.
- Ahmed, M. & Coombs, P.H., *Education for Rural Development: Case Studies for Planners*, (N.Y. Praeger Publishers 1975).

- Angula, A.N., *Elementary School Syllabus for Namibian Children*, SWAPO Department of Education and Culture (Lusaka, 1974).
- Angula, A.N., *Programme Inviting Projects 1982*, SWAPO Department of Education and Culture (Luanda, 1982 a).
- Angula, A.N., *The Relationship between Education and Society*, SWAPO Seminar on Education and Culture for Liberation (Lusaka, 1982 b).
- Angula, A.N., *Preliminary Perspectives into An Emergent Education System for Namibia*, Paper for 1982 SWAPO/Dag Hammarskjold Foundation Seminar on Education and Culture for Liberation in Namibia (Lusaka, Sept 20-25, 1982 c).
- Angula, N., *English Usage in the Namibia Health and Education Centres: Some Reflections*, (paper from Commonwealth Secretariat/SWAPO Seminar (Lusaka, October 1983).
- Archer, M.S., *Social Origins of Educational Systems*, (Sage Publications, London, 1979).
- Beukes, A. & Boys, Aloys, *The 1982 Annual Report on Rural Community Development Work*, Council of Churches in Namibia, December 1982.
- Blakemore, K. & Cooksey, B., *A Sociology of Education for Africa*, (George Allen and Unwin, London, 1981).
- Brauer, H., *Report of Consultancy* (to Bureau of Literacy and Literature) photocopy, December 1980.
- Brauer, H., *Evaluation Report, Bureau of Literacy and Literature*, photocopy (Windhoek June 1983).
- Bryden, P.A., *Report on the First Pre-Teacher Training Course for Namibian Teachers at the Selly Oak Colleges*, (Birmingham, 1983).
- Bryden, P.A., *Report on the Course for Namibian Students at the Selly Oak Colleges September 1980-July 1981*, Department of Social Studies, Selly Oak Colleges, (Birmingham 1981).
- Buitendacht, A.J.H., *Annual Report 1981*, A Report on the Activities of the Academy for Tertiary Education for the period 1 January 1981 to 31 December 1981, Academy for Tertiary Education, 1981.
- Carver, D., *Teacher Training and English Language Teaching in the Namibian Context*, paper from SWAPO/Commonwealth Secretariat Seminar (Lusaka, October 1983).
- Castles, S. & Wüstenberit, W., *The Education of the Future: an Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*, (Pluto Press, London, 1979).
- CIIR/BCC (Catholic Institute for International Relations/British Council of Churches), *Namibia in the 1980s*, (London, 1981).
- CIIR (Catholic Institute for International Relations), *Mines and Independence, A Future for Namibia 3: Mining* (London, 1983).
- Chamberlain, R., *English as the medium of official communication for Namibia: the implications for the future government*, Paper from SWAPO/Commonwealth Secretariat Seminar (Lusaka, October 1983).
- Commonwealth Secretariat, *Distance Education Programme for Namibians*, Project Proposal (London, 1981).
- Coombs, P. & Ahmed, M., *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education can help*, (Baltimore, The Johns Hopkins UP, 1979)

- Coombs, P., *New paths to learning for rural children and youth*, International Council for Educational Development (New York, 1973).
- Council of Churches in Namibia, *Statements by Namibian Churches*, (Windhoek, 1979)
- Council of Churches in Namibia, *Continuing Education Projects*, mimeo, (Windhoek, 1980).
- Cross, S., Dionisotti, G., et al., *A Select Development Bibliography of Namibia*, Food and Agriculture Organisation, 1981.
- Crowley, D., Etherington, A., Kidd, R., *Mass Media Manual, How to Run a Radio Learning Group Campaign*, (Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1978)
- Department of Education and Culture (N. Angula), *Education for the Future: Programmes, Prospects and Needs. The Education Programme of SWAPO of Namibia*, Paper from Commonwealth Secretariat/SWAPO Seminar (Lusaka, 19-27 October 1983).
- Department of National Education, *Monthly Circular April 1982*.
- Department of National Education, *Onderwys vir Swartes in Suidwes-Afrika Statistiek Maart 1979*, (*Education for blacks in South West Africa Statistics March 1979*).
- Department of National Education, *Onderwys vir swartes in Suidwes-Afrika Statistiek vir 1980*, (*Education for blacks in South West Africa Statistics 1980*).
- Department of Social Studies, Selly Oak Colleges, *Report on the Course for Namibian Students at the Selly Oak Colleges September 1981-July 1982*.
- Dore, R., *The Diploma Disease, Education Qualification and Development*, (George Allen and Unwin, London, 1978).
- Doyle, M.V., 'Adult Literacy Education in Namibia', in *Community Development Journal*, Vol. 14, No. 2 (1979).
- Drechsler, H., *Let Us Die Fighting, The Struggle of the Herero and Nama against German Imperialism (1884-1915)*, (Zed Press, London, 1980).
- Dumont, R., & Cohen, N., *The Growth of Hunger, A New Politics of Agriculture*, (Marion Boyars, London, 1980).
- Education Branch (white) SWA Administration, *Annual Report 1981*.
- Ellis, J., *Formal and Nonformal Education in Namibia*, Dissertation submitted in part fulfilment for the Diploma in Adult Education at Manchester University, May 1980.
- Ellis, J., *Basic Adult Education in Namibia after Independence*, MEd thesis, Manchester University, 1981,
- Fauvet, P., 'Education in Angola', *People's Power No. 15*, Mozambique, Angola, and Guinea Information Centre, (London, Winter 1979).
- Freire, Paulo., 'To the Coordinator of a 'cultural circle' (in Chile)' *Convergence*, Vol. 14, No. 1, 1971.
- Freire, Paulo., *Education: the Practice of Freedom*, (1967 & 1969), (Writers and Readers, London, 1976).
- Freire, Paulo., *Cultural Action for Freedom*, (1970), (Penguin 1977).
- Freire, Paulo., *Pedagogy of the Oppressed*, (1972), (Penguin 1978).
- Freire, Paulo., *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*, (Seabury NY, 1978).
- Ganhao, F., 'The Struggle Continues: Mozambique's Revolutionary

- Experience in Education', *Development Dialogue*, 1978: 2.
- German Development Institute, *Multi-Sectoral Study on Namibia — Summary*, (West Berlin, 1978).
- German Development Institute, *Perspectives of Independent Development in Southern Africa, The Cases of Zimbabwe and Namibia*, (West Berlin, 1980)
- Gibellini, R. (ed.), *Frontiers of Theology in Latin America*, (SCM Press, London, 1980).
- Goody, J., *Literacy in Traditional Societies*, (1968) (Cambridge University Press, 1975).
- Gordon, Robert J., *Mines, Masters and Migrants*, (Ravan Press, Johannesburg, 1977).
- Goulet, Denis., *Looking at Guinea-Bissau: a new nation's development strategy*, Overseas Development Council, 1978.
- Green, R.H., 'The Unforgiving Land — Basis for a Post-Liberation Programme in Namibia', *Bulletin*, IDS, Sussex, September 1980, Vol. 11 No. 4.
- Green, R.H., Kiljunen K. & M.L., *Namibia The Last Colony*, (Longman, London, 1981).
- Guile, Timothy, *English in Non-formal Education: A Report on the Adult Education Program at CDM Oranjemund, Namibia 1976-79*, photocopy of lecture, 1980.
- Haikali, E., *Annual report for the Namibian Social and Chaplaincy Service 1980*, chaplaincy to Namibians (Lusaka, December 1980).
- Hastings, A., *A History of African Christianity 1950-1975*, (Cambridge University Press, 1979).
- Howell, Gareth, *The Education of Namibians*, mimeo, Overseas Development Ministry, 1978.
- Hoyles, M., *The Politics of Literacy*, (Writers and Readers, London, 1977).
- Hunke, Heinz, *Namibia — the strength of the powerless*, (IDOC International, Rome, 1980).
- International Seminar on Educational Alternatives for Southern Africa, Summary Conclusions, *Development Dialogue*, 1978: 2.
- Kahler, David (ed.), *International Seminar on Curriculum Development for Basic Education Programmes*, German Foundation for International Development and International Institute for Adult Literacy Methods 1978, DOK 969 A/a.
- Kelly, G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1, (Norton, 1955)
- Kiljunen, Kimmo, 'Namibia: the Ideology of National Liberation', *Bulletin*, IDS Sussex September 1980, Vol. 11, No. 4.
- Kindervatter, Suzanne, *Nonformal Education as an Empowering Process*, Centre for International Education (Massachusetts, 1979).
- King, Kenneth, *The African Artisan, Education and the Informal Sector in Kenya*, (Heinemann 1977).
- Kinsey, B.H., *Namibia: a data profile on agriculture, food, nutrition and rural development*, Food and Agriculture Organisation 1981.
- Kinsey, B.H. & Muir, K.A., *Agriculture, Food and Rural Development in Namibia: a Select Annotated Bibliography*, FAO, 1981.

- Kuhanga, N., 'Education and Self-Reliance in Tanzania: a National Perspective', *Development Dialogue*, 1978: 2.
- Lachenmann, G., *Namibia Sektorstudie Bildungswesen*, German Development Institute, West Berlin, 1979.
- Liberation Support Movement (ed.), *Namibia: SWAPO Fights for Freedom*, LSM Information Centre (California, 1978).
- Long, Norman, *An Introduction to the Sociology of Rural Development*, (Tavistock Publications, London, 1977).
- Mackie, R. (ed.), *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*, (Pluto Press, London, 1980).
- Majiedt, S.J., *Onderwys en Opleiding as 'n Noodsaaklike inset tot Sosio-Ekonomiese Ontwikkeling* Referaat, Sosio—Ekonomiese Beraad, Windhoek 11 Augustus, 1982.
- Mbamba, A. Mauno, *The Namibia Education and Health Centres — a study of SWAPO schools among Namibian refugees in Zambia and Angola*, Institute of International Education, University of Stockholm, November 1979.
- Mbamba, A. Mauno, 'Primary Education for an Independent Namibia: planning in a situation of uncertainty and instability', *Studies in Comparative and International Education No. 5*, (Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1982.)
- Mbamba, A. Mauno, *Primary Education for an Independent Namibia*, paper presented at a seminar on Education and Culture for Liberation (Lusaka, 1982).
- McEldowney, Patricia L., *Report on English in Namibia*, mimeo, Selly Oak Colleges, 1978.
- Melber, Henning, *Schule und Kolonialismus: das formale Erziehungswesen Namibias*, Institut für Afrika-Kunde (Hamburg, 1979).
- Melber, Henning, *General Notes on Exercises/Test Material*, Project: Political geography of Namibia, 1982.
- Mercer, Dennis (ed.), *Breaking Contract — the story of Vinnia Ndadi*, LSM Information Center (Canada, 1974).
- Moodie, T. Dunbar, *The Rise of Afrikanerdom: Power, Apartheid and the Afrikaner civil religion*, (University of California Press, 1980).
- Moorsom, Richard, *Transforming a Wasted Land, A Future for Namibia, 2: Agriculture* (CIIR, London, 1982).
- Mozambique, Angola and Guinea Information Centre, *MPLA First Congress and Theses on Education*, (MAGIC, London, 1979).
- Mthoko, N., *Distance Education Programme for Namibians*, Namibian Extension Unit (Lusaka, 1982).
- National Adult Education Programme, *Training of Adult Education Functionaries — a handbook*, Directorate of Adult Education, Ministry of Education and Social Welfare, Government of India (New Delhi, 1978).
- National Education Act 1980, (AG 196 of 1980), *Official Gazette Extraordinary*, 31 December 1980.
- Ngavirue, Z., 'Careers in SWA Namibia', *Education and Training Series — No. 1*, Private Sector Foundation (Windhoek, 1982).
- Niehoff, R.O. (ed.), *Nonformal Education and the Rural Poor*, (Michigan

- State University, 1977).
- Nouiseb, M., *A Descriptive Account of the Operations of the Churches' English Language Project*, paper, 1983.
- Nyerere, Julius, 'Education and Liberation', *Development Dialogue* 1974: 2.
- Nyerere, Julius, *The Arusha Declaration: ten years after*, (Government Printer, Dar es Salaam, 1977).
- Oakley, Peter, 'Participation in Development in N.E. Brazil', *Community Development Journal*, Vol. 15, No. 2 (1980).
- O'Callaghan, Marion, *Namibia: the effects of apartheid on culture and education*, UNESCO (Paris, 1977).
- Ombuze, Ya Namibia., (SWAPO), *Student Unrest in Namibia*, mimeo, 1976.
- Oxenham, J., *Nonformal Education Approaches to Teaching Literacy*, (Michigan State University, 1975).
- Price, R.F., *Education in Modern China*, (Routledge and Kegan Paul, London, 1979).
- Regulations made under the National Education Act, 1980, regarding School Committees at Government Schools, (AG73 of 1982), *Official Gazette Extraordinary*, 15 May 1982.
- Riddell, Roger, *Education for Employment*, No. 9 of From Rhodesia to Zimbabwe (CIIR, London, 1980).
- Robson, Mike, 'Production in Schools', *Teachers' Forum*, (Zimbabwe, April 1982).
- Segal, R. & First, R., *South West Africa: Travesty of Trust*, (Deutsch, London, 1967).
- Seminar on Education in Zimbabwe: Past, Present and Future, Salisbury August 27-September 7, 1981, News and Notes in *Development Dialogue*, Uppsala, 1982: 1-2.
- Scott, Michael, *A Time to Speak*, (Faber and Faber, 1958).
- Shejavali, Abisai, *The Ovambo-Kavango Church*, (Helsinki, 1970).
- Simpson, C., 'Life in a Frelimo School', *People's Power*, No. 12, Autumn-Winter 1978).
- South African Labour Bulletin, *Focus on Namibia*, Double Issue, January-February 1978, Vol. 4, Nos. 1 & 2.
- SWA/Namibia Survey, Press Relations Office of Administrator General (Windhoek, June 1980).
- South West Africa People's Organisation, *SWAPO Seminar on Literacy: To study strategies, techniques, methods and content towards establishment of a national literacy programme for an independent Namibia*, Lusaka, Zambia, May 1978, (SWAPO, 1979).
- SWAPO Women's Council, *Literacy Among Namibian Women*, Document, January 1980.
- SWAPO, Department of Information and Publicity, *To be Born a Nation: The Liberation Struggle in Namibia*, (Zed Press, London 1982).
- Thomas, Wolfgang, H., *Economic Development in Namibia*, (Kaiser-Grünwald, 1978).
- Tjitendero, M.P., *Policy Options for Basic Education*, paper presented at SWAPO Seminar on Education, Lusaka, 1982.
- Tjitendero, M.P., Untitled, draft paper on education policy for an

- independent Namibia, (Lusaka, 1982).
- Tjongarero, D.J.K., *The Role of the Black Student in Changing the Southern Africa situation*, mimeo, 1977.
- Tlhabanello, Mokganedi, M., *The Alternative to the South African 'Bantu Universities'*, (mimeo) 1976.
- Tötemeyer, Gerhard, *Namibia Old and New, Traditional and Modern Leaders in Ovamboland*, (C. Hurst, London, 1978).
- Troup, F., *In Face of Fear, Michael Scott's Challenge to South Africa*, (Faber and Faber, 1950).
- United Nations Institute for Namibia, *Prospectus 1979, Prospectus 1980*, (Lusaka, 1979, 1980).
- United Nations Institute for Namibia, *Report of the Senate of UNIN to the United Nations Council for Namibia and the Secretary General of the UN*, (1977, 1978, 1979).
- United Nations Institute for Namibia, (Green, R.H.) *Manpower Estimates and Development Implications for Namibia* (Lusaka, 1978).
- United Nations Institute for Namibia, (Mshonga, S.), *Toward Agrarian Reform, Policy Options for Namibia*, (Lusaka, 1979).
- United Nations Institute for Namibia, (Chamberlain, R.; Diallo, A. & John. E.), *Toward a Language Policy for Namibia: English as the Official Language: Perspectives and Strategies*, (Lusaka, Zambia, 1981).
- United Nations Institute for Namibia, (Tjitendero, M.), *Education Policy Planning for Independent Namibia*, Working paper for seminar, Lusaka, April, 28-30, 1981.
- Van Niekerk, C.J., 1982, See Advieskomitee vir Geesteswetenskaplike Navorsing in SWA/Namibië.
- Van Rensburg, P., *Report from Swaneng Hill: Education and Employment in an African Country*, Dag Hammarskjöld Foundation (Uppsala, 1974).
- Vella, J.K., *Learning to Listen*, Centre for International Education, (Massachusetts, 1979).
- Vesper, Michael, *Zur Funktion der Homelands in Namibia*, paper, Department of Sociology, University of Bielefeld, 1979.
- Winter, Colin O'Brien, *Namibia — the story of a Bishop in Exile*, (Eerdmans, Grand Rapids, USA, 1977).
- World University Service, (UK), *Seminar on Education for Namibians in the UK, June 7, 1982, Report*.
- Ya-Otto, John, with Gjerstad, O. & Mercer, M., *Battlefront Namibia*, (Heinemann, 1982).
- Zimbabwe Foundation for Education with Production, *New Schools to Transform Zimbabwe*, (ZIMFEP, 1982).
- Zimbabwe African National Union, Education and Culture Department, *Lecture on Philosophy of Education*, (Mozambique, 1978).
- Zimbabwe African National Union, Education and Culture Department, *Education Planning*, (Mozambique, 1979).

Presseerklärung der SWAPO of Namibia zur sogenannten "Entwicklungshilfe" für Namibia vor der Unabhängigkeit.

Bonn, den 12. September 1983: "Die Reagan-Administration und das rassistische Regime von Pretoria halten weiterhin die Unabhängigkeit Namibias auf und verlängern die Qual und das Leid unseres Volkes; gleichzeitig unternehmen die regierenden, rechtsgerichteten Kreise in Westeuropa Schritte, sich auf die Kollaboration mit dem illegalen und unterdrückerischen Besatzungsregime in Namibia einzulassen.

Man erinnere sich z.B., daß das Europäische Parlament am 13. Januar 1983 eine Resolution zur "Entwicklungshilfe" für Namibia vor der Unabhängigkeit annahm. Im Wesentlichen wurde in der Resolution die Europäische Kommission ersucht, friedlichen und gewaltfreien, privaten Organen "unverzüglich" humanitäre Hilfe, wie es genannt wurde, zukommen zu lassen. Weiter legt die Resolution fest, daß die genannte Hilfe "streng an vorgeschriebene Richtlinien gebunden" sein soll.

Die sogenannte Entwicklungshilfe soll Schwarzen eine Berufsausbildung ermöglichen, indem in Zusammenarbeit mit den ausbeuterischen, multinationalen und anderen vereinigten Monopolen in Namibia Ausbildungszentren geschaffen werden. Die Resolution spricht von der Notwendigkeit, Stipendien für "künftige, schwarze Geschäftsführer" bereitzustellen.

Indem es die Resolution zur "Entwicklungshilfe für Namibia" vor der Unabhängigkeit angenommen hat, versucht das Europäische Parlament die auf der Hand liegende Tatsache zu umgehen, daß die Lösung des Namibiaproblems in der Beschleunigung der Befreiung unseres Landes liegt. Anstatt der obersten Priorität, das namibische Volk zu unterstützen, Selbstbestimmung und nationale Unabhängigkeit zu erlangen, zu begegnen, hat das Europäische Parlament versucht, Südafrikas fortgesetzte, illegale und brutale Besatzung Namibias zu ignorieren. Das Europäische Parlament hat mit seiner Entscheidung, "Entwicklungshilfe" direkt an die Menschen in Namibia zu geben, als sei das Land unabhängig, gezeigt, daß die Befreiung unseres Landes für die Europäische Gemeinschaft von keinerlei Belang ist.

Wir sehen diesen Schritt als gefühllose und schändliche Kollaboration mit dem rassistischen Südafrika, das sich drohend bemüht, die Besatzung unseres Landes fortzusetzen.

Wie wir schon bei mehreren Anlässen betont haben, bedeutet die Resolution des Europäischen Parlaments eine Anerkennung von Südafrikas illegaler Besatzung Namibias; weil es Entscheidungen und Beschlüsse des Internationalen Gerichtshofes und der UN-Vollversammlung gibt, die es Staaten ausdrücklich untersagen, sich auf irgendeine Tat oder Handeln einzulassen, daß die Anerkennung von Südafrikas Präsenz in Namibia impliziert. Wir haben auch angeführt, und fahren

darin fort, daß, weil die vorgeschlagene Entwicklungshilfe an Namibier im Lande vergeben wird, die Zustimmung es südafrikanischen Besatzungsregimes eingeholt werden muß. Solch eine Zustimmung zu ersuchen impliziert zweifellos eine Anerkennung von Südafrikas Präsenz in Namibia und seiner Befugnis, für das Land zu handeln.

Die vorgeschlagenen Ausbildungszentren für sogenannte künftige, schwarze Geschäftsführer wird offensichtlich dem Besatzungsregime und den multinationalen und anderen Körperschaften zugute kommen. Das heißt, diese "Geschäftsführer" schließen öffentliche Angestellte ebenso ein, wie Personen, die in privaten Unternehmen arbeiten.

Die Ausbildung von sogenannten nicht weißen Verwaltungsbeamten ist in sich selbst nicht nur eine Form der Kollaboration, sondern eine konkrete Unterstützung für Südafrikas Bemühen, dem namibischen Volk weiterhin ein Marionettenregime aufzuzwingen. Auch die Ausbildung von schwarzen "Geschäftsführern" für die Monopolunternehmen ist eine Form der Kollaboration. Diese Monopole und andere private Unternehmen arbeiten in Namibia auf der Grundlage der südafrikanischen, rassistischen Gesetze und Bestimmungen, die diskriminierende Löhne und Gehälter für die Schwarzen, im Vergleich zu denen der Weißen, bestimmen. Die meisten sind auch an Unternehmungen beteiligt, die gegen das Dekret Nr. 1 zum Schutze der namibischen Rohstoffe, das vom UN-Rat für Namibia 1974 erlassen wurde, verstoßen.

Im Rahmen dieser Schritte, entsandte die Regierung der Bundesrepublik Deutschland am 31. August 1983 eine Delegation nach Namibia, um die praktischen Details von Bonns Durchführung der sogenannten Unabhängigkeit zu erörtern.

Die Delegation wird von Dr. Barthelt, Leiter der Abteilung Südliches Afrika im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), geleitet. Die Delegation Dr. Barthelt wird Unterredungen mit verschiedenen Unternehmen in Namibia über die Errichtung der sogenannten Ausbildungszentren für schwarze "Geschäftsführer" und Facharbeiter halten.

Die westdeutsche Regierung will offensichtlich mit diesem Schritt, der feindlich gegen den Kampf des namibischen Volkes für seine Befreiung ist, die Führung für andere konservative Regime in Europa bei der Durchführung des reaktionären, vom Europäischen Parlament beschlossenen, Planes übernehmen, und mit Südafrika bei seiner illegalen Besatzung Namibias zusammenarbeiten.

Es ist unvermeidlich, daß die westdeutschen Funktionsträger auch Unterredungen mit Vertretern des illegalen Besatzungsregimes haben werden, um die Zustimmung für ihren "Hilfs"plan zu erhalten; und dies ist zweifellos eine offenkundige Tat der bewußten Kollaboration.

SWAPO verurteilt nachdrücklich diese feindliche Tat der Regierung der Bundesrepublik Deutschland. Wir sind sicher, daß diese sogenannte Hilfe Apartheid-Südafrika in seinen Anstrengungen ermuntern wird, die unterdrückerische Besatzung Namibias zu verlängern. Wir sind auch davon überzeugt, daß diese "Hilfe" nicht dazu gedacht ist, die Opfer der Unterdrückung und Ausbeutung in Namibia zu unterstützen, sondern das Regime und die Unternehmen, die die billigen, afrikanischen Arbeitskräfte und die Rohstoffe unseres Landes ausbeuten.

Dieser Schritt hat darüber hinaus die Position der Bundesrepublik Deutschland als Mitglied der "Kontaktgruppe" beeinträchtigt, deren Mitglieder vorgeben, ehrliche Vermittler bei der Suche nach einer gerechten Lösung für das Namibiaproblem zu sein.

Es ist noch nicht zu spät für die Regierung der Bundesrepublik Deutschland, ihre Haltung bezüglich der sogenannten Entwicklungshilfe für Namibia vor der Unabhängigkeit umzukehren."

Bildung und Herrschaft im Wandel

Neokoloniale Modifikationen im Erziehungssystem Namibias unter besonderer Berücksichtigung der bundesdeutschen Beteiligung an diesem Prozeß.¹

Mittlerweile sind in einigen umfangreichen Studien ausführlich und empirisch fundiert die verheerenden Konsequenzen kolonialer Erziehung in Namibia untersucht worden.² Die engen Grenzen rassistisch bestimmter Bildung (eigentlich: Indoktrinierung) und deren Inhalte werden in diesen Arbeiten deutlich aufgezeigt. Zugleich werden derzeit bereits in den Reihen der nationalen Befreiungsbewegung SWAPO of Namibia ernsthafte Alternativen für ein künftiges Bildungswesen in einem unabhängigen namibischen Staat erwogen. Der Zugang zu diesem Diskussionszusammenhang ist allerdings weniger leicht.³ Bislang jedoch wurde den im Lande selbst von seiten der Besatzungsmacht Südafrika tolerierten - von privaten Kapitalinteressen sowie einer Klientel von politischen Trägern einer auf neokoloniale Abhängigkeiten gerichteten Politik forcierten - Versuchen zur graduellen Anpassung des anachronistischen Systems an die Erfordernisse der Zeit wenig Beachtung geschenkt. Allmählich aber zeichnet sich die Tendenz zur "Modernisierung" auch des Bereichs formaler Bildung und Erziehung in einem Maße ab, die eine eingehendere Befassung damit rechtfertigt. Vorerst noch bescheidene, aber dennoch deutlich auszumachende Reformen scheinen darauf abzuzielen, im Zuge des Versuchs zur Etablierung eines neokolonialen Statthalter-Regimes die interne Machtbasis zu erweitern, indem einer begrenzten Zahl von Kolonisierten durch Bildungs- und Aufstiegschancen erstmals die Partizipation am Herrschaftssystem eingeräumt werden soll. Mit der Behandlung dieser Tendenz soll ergänzend an die Aussagen in der Studie von Justin Ellis angeknüpft werden, die erstmals die Symptome einer solchen Re-Orientierung auf eine herrschaftspolitisch flexiblere Strategie im Bereich des formalen Bildungsektors benennt. Solche Reformversuche sind im gegenwärtigen Stadium, das mit der einseitigen Proklamierung einer "Übergangsregierung" im Juni 1985 in eine neue Phase getreten ist, in einen fließenden Prozeß begrenzten gesellschaftlichen Wandels eingebettet, der auf die Errichtung neuer Fassaden eines alten Systems ausgerichtet ist. Es wäre zu vereinfachend (und deshalb ebenso falsch wie auch politisch gefährlich), das anachronistische südafrikanische Apartheid-Regime und dessen Stellvertreterpolitik in Namibia lediglich als bewegungsunfähigen Koloß aus grauer Vorzeit wahrzunehmen, der zu solchen Modernisie-

rungsversuchen der Herrschaftsverhältnisse nicht in der Lage wäre. Tatsächlich zeichnet sich gerade im Bildungssektor Namibias die Durchsetzung einer neuen "Durchlässigkeit" ab, hinter der sich das Interesse an der Modifizierung des Systems verbirgt - und somit dessen langfristiger Aufrechterhaltung durch notwendige Kompromisse. Wenngleich die Erfolgsaussichten einer solchen Strategie - nicht nur aufgrund der internen Widersprüche, sondern insbesondere durch die Massenbasis, die der nationalen Befreiungsbewegung SWAPO in ihrem Kampf um mehr als formale Unabhängigkeit Rückhalt bietet - derzeit nur als sehr gering einzustufen sind, sollten diese Maßnahmen (auch angesichts der potentiellen Langzeitwirkung für künftige Destabilisierungsbemühungen) nicht ignoriert werden.

Vergangene und gegenwärtige Bildungswirklichkeit

Bis vor kurzem ließ sich die Bildungswirklichkeit in Namibia auf einen relativ einfachen Nenner bringen, der trotz zunehmender Korrekturen seit Ende der 70er Jahre bis heute noch weitgehende Gültigkeit besitzt. Gemäß des rassistischen Herrschaftsprinzips war die schulische Ausbildung strikt nach rassistischer und ethnischer Zugehörigkeit unterteilt. Darstellung und Analyse der verschiedenen Ausbildungsektoren (afrikanisches Schulwesen, das Erziehungswesen für 'Coloureds' Rehobother Baster und Nama (sowie das weiße Schulwesen) ergaben dabei krass ungleiche Verteilungen der Ressourcen und entsprechend voneinander abweichende Ergebnisse des Erfolgs schulischer Ausbildung. Das Erziehungswesen entsprach demnach der herrschaftspolitischen Gesamtstrategie des Siedlerregimes. Dementsprechend begünstigt sind die Kinder und Jugendlichen der weißen Minderheit, reziprok benachteiligt ist die afrikanische Mehrheit auch im Bildungsbereich, wohingegen die als "Mischlingsgruppen" klassifizierten Bevölkerungsteile (Coloureds, Rehobother Baster und Nama) ebenso wie in ökonomischer und sozialer Hinsicht in unterschiedlichem Grad eine Zwischenposition einnehmen. Mit der ungleichen Ressourcenverteilung korrespondierte die rassenspezifische Indoktrination mittels der Bildungsinhalte. Die Sozialisationsfunktion der Schule blieb der rassistischen Herrschaftsmaxime untergeordnet, entsprach dem deformierten Menschenbild der Apartheid. Dabei ist von Bedeutung, daß dieses Herrschaftsverständnis auch nicht vor der geistigen Manipulation der Siedlerkinder Halt machte, sondern deren Programmierung zum Herrenmenschen einerseits und Untertanen andererseits ebenfalls implizierte, soweit dies die Subsumption unter die Wert- und Normvorstellungen des burischen Vorherrschaftsanspruches erforderte.

Die gegenwärtige Situation im formalen Bildungswesen Namibias verdeutlicht nach mittlerweile hundert Jahren kolonialer Fremdherrschaft, daß insbesondere die Ausbildung der Afrikaner, letztlich jedoch alle drei rassenspezifisch getrennten Schulsektoren, Resultat der das gesellschaftliche System in seinen spezifischen Eigenschaften bestimmenden "Politik der getrennten Entwicklung" des weißen Minderheitsregimes sind. So ist die Erziehungsabsicht und deren Funktion - jeweils zugeschnitten auf die durch den Rassismus definierten drei Kategorien von Menschen innerhalb dieser Klassengesellschaft - in ihrem Charakter bestimmbar als ein Ausdruck sozio-ökonomischer und herrschaftspolitischer Interessen und Handlungsmaxime des Kolonialregimes. Die Organisation des jeweiligen Ausbildungssektors entsprach dabei bis vor kurzem mehr oder weniger funktional den Anforderungen des Systems und trug zur Aufrechterhaltung der bestehenden Verhältnisse bei. In jüngster Zeit allerdings war zunehmend eine Interessenskollision zwischen der staatlicherseits verordneten "funktionalisierten Indoktrination" der kolonisierten Bevölkerung und den Erfordernissen zur wenigstens rudimentären Qualifikation der schwarzen Arbeiterschaft gemäß den Anforderungen und Verwertungsinteressen der kapitalistischen Produktion festzustellen. Ebenfalls konträr zu den Interessen des Besatzungsregimes entwickelte sich seit Beginn der 70er Jahre auch im schulischen Bereich der "nicht-weißen" Bevölkerungsgruppen der Widerstand gegen die Fremdherrschaft ähnlich wie in Südafrika selbst mit zunehmender Entschlossenheit.

In den vergangenen Jahren zeichnete sich so eine wachsende Widersprüchlichkeit voneinander abweichender Interessenslagen ab. Staatlicherseits wurde weiterhin die Abrichtung "kopflöser Handarbeiter" in der "Bantu-Erziehung" betrieben, aufseiten der Wirtschaft dagegen wuchs das Bedürfnis an einer professionell qualifizierten Minderheit der im Arbeitsprozeß des kolonial-kapitalistischen Sektors stehenden schwarzen Produktivkräfte. Letzteres entsprang dem Interesse an einer Produktivkraftnutzung, die sich nicht mehr durch das stereotype, rassistische Wahrnehmungsmuster gängeln lassen wollte, nach dem die Hautfarbe das ausschlaggebende Kriterium für den Arbeitsplatz und die Klassenposition blieb. Während der südafrikanisch bestimmte Siedlerstaat diese strikten Rassenschranken nach wie vor zum elementaren Bestandteil des Herrschaftsprinzips rechnete, sollte nach Auffassung des Kapitals das "farbenblinde" Verwertungsinteresse stärkere Berücksichtigung finden. Zugleich repräsentierte ein solches Ansinnen auf der politischen Ebene auch das allmählich erwachende Interesse einer neo-kolonial orientierten Minderheit politischer Akteure innerhalb des Landes an der Herausbildung herrschaftspolitisch aufgeklärter Machtstrukturen.

Diese Re-Orientierungsversuche blieben auch im Bereich des Bildungswesens nicht folgenlos. Neuere Maßnahmen und Korrekturen des Systems lassen auf ein Konzept schließen das wohl am ehesten als "forcierter Expansionismus" im Bereich der Ausbildung von Schwarzen bezeichnet werden kann. Zugleich zielen sie auf die Lockerung ehemals strikt angewendeter kolonialistischer Trennung zwischen weißen Herrschenden und schwarzen Beherrschten. Dies geschieht mit der Absicht, begrenzte Aufstiegschancen zu schaffen, die einer Minderheit der kolonisierten Mehrheit die gesellschaftliche Karriere zugesteht und deren begrenzte Partizipation am politischen und wirtschaftlichen Machtsystem einräumt. Solche Änderungen werden sicherlich nicht den eigentlichen Kern des bestehenden Systems gefährden - weder politisch noch ökonomisch und schon gar nicht bezüglich der krass ungleichen Sozialstruktur, die auch weiterhin mit der Rassenzugehörigkeit zumeist auch die Klassenposition bestimmt. Statt dessen zielen diese Maßnahmen auf nichts anderes ab als die bereits vorhandenen Klassenstrukturen durch die Integrierung einer geringen Zahl von Schwarzen zu modifizieren. Die große Mehrheit der namibischen Bevölkerung dagegen hat von solchen Reformen keine Verbesserung ihrer Lage zu erwarten. Im Gegenteil: Mit der Entwicklung eines Systems, das eine begrenzte Zahl qualifizierter Arbeitskräfte und Bürokraten auf moderner technologischer Grundlage integriert, wird der Bedarf an unqualifizierter Arbeitskraft - und mag sie noch so billig und rechtlos sein geringer. Die Strategie bedingter und teilweiser Integration einer kleinen Minderheit erweist sich so zugleich als ein verstärkter Marginalisierungsprozeß für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung.⁴

Kontinuierlich steigende Arbeitslosenzahlen der letzten Jahre sind nicht nur Ausdruck der (welt-)wirtschaftlichen und politischen Krise, sondern auch Anzeichen dieses Umstrukturierungs-Prozesses.

Die augenblickliche Politik der Verwaltungsinstanzen und des privatwirtschaftlichen Sektors innerhalb Namibias läßt erstmals eine darauf abgestimmte Strategie erkennen. Zielsetzung ist die Schaffung einer gesellschaftlichen Zwischenschicht oder Pufferzone, die sich aus relativ privilegierten "nicht-weißen" Namibianern rekrutiert: Einer zahlenmäßig zwar kleinen, aber qualitativ dennoch wichtigen Gruppe von Kooperanten, die mit kleinbürgerlicher Orientierung vom neo-kolonialen System profitieren sollen, das derzeit in seinen Anfängen herausgebildet wird. Bedeutsam ist diese Entwicklung dadurch, daß aufgrund der rigiden Herrschaftspraxis bislang eine solche kleinbürgerliche afrikanische Klientel so gut wie nicht existierte und sich auch durch die strikte soziale Trennung entlang der Hautfarbe nicht entwickeln konnte. Die rigorose Anwendung der Apartheid ließ in der Vergangenheit einzig eine deformierte Version von "Profiteuren des Systems", zumeist Kleinkapitali-

sten, in den verordneten Lebensräumen der Afrikaner zu: Händler und (Klein-)Farmer, handwerkliche Produzenten in den Reservaten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen sowie einige höhergestellte Bürokraten in den Regionalverwaltungen. In den städtischen Ghettos waren es vor allem die Händler, die am bestehenden System zu partizipieren und bedingt zu profitieren vermochten. Im Rahmen einer Neuorientierung, die auch durch die Etablierung neuer politischer Strukturen in Form der sogenannten "Übergangsregierung" ihren Ausdruck findet, wird nunmehr der Versuch unternommen, eine Klientel mit Mittelstandsorientierung zu fördern, von der sich ein Minderheitsregime mit "liberalisierter" neokolonialer Orientierung die Kooperation erhofft.

Diese Strategie (wenn die ersten zielgerichteten Versuche in diese Richtung als eine solche zu bezeichnen sind) zeigt in jüngster Zeit auch erste Einflüsse und Auswirkungen auf die Neugestaltung des Bildungssektors. Zu Beginn der 80er Jahre wurde offiziell die Ausbildung nach getrennten Lehrplänen abgeschafft und ein einheitlicher Lehrplan eingeführt, der es ermöglichen sollte, daß die viel kritisierte getrennte Ausbildung nach Rassenzugehörigkeit langfristig von einer - wenn auch bislang noch immer mehrheitlich rassenspezifisch getrennt erfolgenden - Vermittlung von vereinheitlichten Bildungsinhalten abgelöst wird.²

Neben administrativen Initiativen gibt es jedoch auch eine quantitative Dimension deutlich auszumachen. So gehört es mittlerweile zur "offiziellen Reformstrategie", die Basis der schulisch höher qualifizierten Afrikaner zu erweitern und den "forcierten Expansionismus" insbesondere auch auf Sekundarschulebene zu fördern. Aufschlußreich ist hierbei die graphische Darstellung der "Bildungsexplosion", wie sie der Anhang zu diesem Beitrag dokumentiert. Wenngleich die Zunahme in absoluten wie auch relativen Größen noch immer innerhalb enger Grenzen erfolgt (und hierbei natürlich auch alle jene Kinder und Jugendlichen unberücksichtigt bleiben, die zu keiner Zeit ihres Lebens eine Schule besuchen werden), signalisieren die Zuwachsraten doch eine deutliche Ausweitung (vgl. hierzu Tabelle 1 im Anhang): Innerhalb von zehn Jahren stieg die Zahl der schwarzen Sekundarschulbesucher um mehr als das dreifache und belief sich 1981 auf etwa 2.500. Diese Sekundarschüler werden im Verlauf ihrer Ausbildung (und damit auch ihrer schulischen Sekundärsozialisation) innerhalb der gesellschaftlichen Grenzen eines Systems herangebildet, das mit Sicherheit nicht die Interessen der kolonisierten Mehrheit vertritt. Konfrontiert mit von südafrikanischen Lehrplänen festgelegten, "weißen" Bildungsinhalten, werden sie letztlich auf Rollen als kooperative Intellektuelle oder Facharbeiter in qualifizierten Berufsfeldern innerhalb der bestehenden Wirtschafts- und Sozialstruktur vorbereitet. Damit entspricht ihre Sozialisation den Anforderungen eines modifizierten Minderheitsregimes, das nicht mehr aus-

schließlich auf Grundlage des Kriteriums der Rassenzugehörigkeit operiert. Einem Bericht der nationalen Erziehungsbehörde zufolge, haben sich in den vergangenen Jahren auch deutliche Erfolge im Bereich der Examensergebnisse von schwarzen Namibianern gezeigt. Während noch 1980 nur 23 % der Prüfungskandidaten mit Erfolg das Examen in Standard 5 (Ende des 7. Schuljahres) absolvierten und damit ein Primarschulabschlußzeugnis erwarben, das sie zur Fortführung der schulischen Bildung berechnigte, wurde diese Prüfung 1983 schon von 48 % bestanden. Im darauffolgenden Standard 6 (8. Schuljahr), dem Eingangsjahr zur Sekundarstufe, verbesserte sich das Verhältnis von 15 % bestandener Examen 1980 auf einen Anteil von 57 % erfolgreicher Kandidaten im Jahre 1983.⁶ Eine solche Entwicklung paßt natürlich zu der These, die hier vertreten wird. Weit mehr noch scheint sich genau diese Tendenz im Bereich des Schulsektors für "Mischlinge" und Bastards abzuzeichnen: Innerhalb deren Erziehungssystem wurden auf Sekundar-schulebene bereits mehr als 5.500 Jugendliche aus einer Gesamtzahl von etwa 33.000 Schulbesuchern im Jahre 1981 für die Übernahme von Positionen in den modifizierten Strukturen vorbereitet (vgl. die Tabelle 2 im Anhang). Dies legt die Schlußfolgerung nahe, daß hauptsächlich im Bereich des Ausbildungssektors für die "farbige" Bevölkerung, aber auch zu einem geringen Grad innerhalb des Bildungswesens für Schwarze, erstmals einer größeren Zahl von Schulbesuchern die Möglichkeit höherer Schulbildung und damit einhergehend der Zugang zu qualifizierenden Bildungsgängen im nachschulischen bzw. tertiären Bereich eröffnet wird. In vielen Fällen wird inzwischen der Besuch solcher Tertiäreinrichtungen von der privaten Wirtschaft (insbesondere den großen internationalen Minenkonzernen) durch die Offerierung von Stipendien begünstigt und gefördert.

Neben den beiden schon genannten Maßnahmen, die den allmählichen Wechsel in der Bildungspolitik signalisieren (nämlich die formale Eliminierung der "Bantu"-Erziehung durch einen de-jure-Wechsel des Lehrplans sowie die skizzierte quantitative Expansion) müssen insbesondere folgende Indizien als Beleg für einen bildungspolitischen Reformkurs gelten: Die strukturelle Gleichstellung der rassenspezifischen Bildungssektoren durch die Abschaffung eines zusätzlichen Pflichtschuljahres für die schwarze Schuljugend zum Abschluß der Primarstufe. Bis Mitte der 70er Jahre umfaßte die Schuldauer für afrikanische Schüler dadurch insgesamt 13 Jahre, wohingegen die weißen und "farbigen Schulbesucher" ein Jahr weniger benötigten, um dieselbe Qualifikation zu erreichen. Das Zusatzjahr, das bis Mitte der 70er Jahre existierte, war Ausdruck der rassistisch begründeten Diskriminierung und Anlaß für ständige Kritik und Unruhen.

- Die, wenngleich anfänglich nur recht zögerliche, Duldung privater Initiativen, ab Ende der 70er Jahre die Erziehung an nicht-staatlichen Bil-

dungseinrichtungen auf offiziell nicht-rassistischer Grundlage den Angehörigen aller Bevölkerungsgruppen in Namibia zu öffnen (wobei gleichzeitig ein hoher Selektionsgrad als Aufnahmekriterium sowohl mittels inhaltlicher Prüfung wie auch durch Abverlangen eines relativ hohen Schulgeldes beibehalten wurde).

- Die Schaffung oder Unterstützung einer Reihe zusätzlicher Einrichtungen im Bereich der Sekundär- und Tertiärbildung, entweder direkt von der Verwaltung oder durch private Träger ins Leben gerufen. - Die graduelle Einführung von Englisch als erster europäischer Sprache an den schwarzen Schulen unter Verwaltung der "homeland"-Bürokratien. Dadurch wurde das gehäßte und verschmähte Afrikaans als Burensprache und unmittelbarem Medium der direkten Unterdrücker durch eine Sprache ersetzt, die von der schwarzen Bevölkerungsmehrheit akzeptiert und deren Erwerb angestrebt wird.

- Eine beträchtliche Erhöhung der Gehälter für schwarze Lehrkräfte, die dazu führte, daß deren Einkommen und soziale Lage als relativ privilegiert gelten muß - zumal inmitten einer massiven Wirtschaftskrise, wie sie insbesondere seit einigen Jahren die schwarze Bevölkerung beträchtlich beeinflußt und in enormen Arbeitslosenzahlen resultierte.

Weiterhin wird gegenwärtig, nachdem unter der im Juni 1985 proklamierten "Übergangsregierung" auch ein Bildungsressort unter einem schwarzen "Minister" installiert wurde, erneut das Vorhaben diskutiert, formale Bildung zu zentralisieren und die unabhängigen "homeland"-Verwaltungen im Bildungssektor abzuschaffen bzw. deren Erziehungshoheit stark zu reduzieren. Dies würde ein weiteres, effizientes Instrument bieten, das Erziehungssystem auf nationaler Ebene entlang koordinierter Richtlinien umzugestalten. Unter Berücksichtigung aller dieser Faktoren und Anzeichen einer Änderung bestehender Verhältnisse zeigt sich der Versuch zur Verringerung bestehender Ungleichheiten zwischen den einzelnen Ausbildungssektoren zumindest bezüglich der formalen Gleichstellung zugunsten einer aufgeklärteren, weniger offen rassistischen Erziehung verglichen mit dem bisherigen System.⁸ Als Hauptgründe für diese Verlagerung zugunsten einer neuen Strategie können die folgenden Faktoren gelten:

- Verminderung des Protests unter den Schülern und Lehrern, deren Widerstand zu Mitte der 70er Jahre einen Höhepunkt erreichte, als ganze (Sekundarschul-) Klassen gemeinsam den Weg ins Exil nahmen. Tausende von Schülern und eine große Zahl schwarzer Lehrkräfte überschritten die Grenze ins benachbarte Angola oder nach Botswana bzw. Zambia, um sich dort der SWAPO anzuschließen und ihre Ausbildung außerhalb des Landes fortzusetzen.

- Reorganisierung des Bildungssystems wenigstens in bescheidenen Ansätzen zur besseren Integration der schwarzen Bevölkerungsmehrheit in

die entstehenden Strukturen und Werte einer weniger offen ungerecht operierenden neokolonialen Gesellschaftsstruktur, wie sie gegenwärtig zumindest dem Schein nach entsteht. Wenngleich bisher zahlenmäßig höchst gering, werden schwarzen Namibianern erstmals innerhalb des Systems gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten und Karrieren auf Grundlage höherer Bildung angeboten. Verringerung der politischen Gegensätze und Widersprüche, um den Herausforderungen besser gegenüberzutreten zu können, die die SWAPO - auch mit ihren Bildungserfolgen im Exil - gegenüber dem System darstellt. Bislang war häufig sogar das Motiv nach mehr und besserer Ausbildung bei der Entscheidung junger Namibianer wichtig, das Land zu verlassen und sich im Exil der SWAPO anzuschließen.⁹

Ein verstärkender Faktor zur Herausbildung einer solchen Reform-Strategie stellt mit Sicherheit die Rückkehr einiger Namibianer aus dem Exil dar, die sich den Kollaborationsversuchen mit Südafrika zum Aufbau eines modifizierten Minderheitsregimes angeschlossen haben. Als Angehörige der neokolonialen Interessensgruppe sind sie maßgeblich an der sogenannten "internen" Politik beteiligt. Einige unter ihnen haben einen mehrjährigen Auslandsaufenthalt (teilweise auch politisch motiviert) hinter sich und an Hochschulen im Ausland ein Studium absolviert. Sie repräsentieren die anpassungsfähige Sorte modernisierter, intellektueller Kollaborateure eines neuen Schlags, ausgestattet mit beträchtlichem formalen Bildungsstandard. Sie fordern lautstark die Verbesserung der Bildungssituation - offensichtlich aufgrund des eigenen Wissens um die Bedeutung solcher Erziehung.¹⁰ Obwohl es schwierig ist, gerade in diesem Punkt zu unterscheiden, wo die bloß rhetorischen Pflichtübungen im Sinne propagandistischer Lippenbekenntnisse zur Image-Pflege beginnen und das tatsächliche Anliegen aufhört, bleibt dennoch festzuhalten, daß dem erzieherischen Werkzeug als Instrument im Prozeß "sozialen Wandels" hin zu neokolonialen Veränderungen - und damit aufgeklärteren Herrschaftsstrukturen und -formen - beträchtliche Bedeutung beigemessen wird.

Zu den wichtigsten und potentesten Unterstützern des Versuchs zur Etablierung eines (auch intellektuellen) Kerns neokolonialer Machtstrukturen gehört das internationale Kapital, das in Namibia insbesondere im Bergbau vertreten ist. Es ist deshalb wenig überraschend, daß gerade die großen Minenkonzerne maßgeblichen Anteil an den augenblicklichen Bemühungen haben. Insbesondere die Consolidated Diamond Mines (CDM) von de Beers Anglo-American-Imperium, Namibias größtes Einzelunternehmen, scheint in den vergangenen Jahren zunehmend flexibler geworden zu sein, was die frühzeitige Anpassung an denkbare neue, soziopolitische Konstellationen betrifft, die sich möglicherweise für die Zukunft des Landes abzeichnen. Im Bereich der Ausbildung widmet sich die CDM bereits seit längerem der Qualifizierung von Fa-

charbeitern durch innerbetriebliche Bildungsprogramme. In Ergänzung zu solchen berufsbezogenen "on the job" Trainingsprogrammen ließ sich CDM die Errichtung des Technischen Instituts Valambola in Ongwediva im Ovamboland zur Ausbildung von Handwerkern ca. 1,5 Mio Rand (etwa 3 Mio DM) kosten. CDM zeichnet auch für die Errichtung des Concordia College in Windhoek verantwortlich, das 1983 den Schulbetrieb eröffnete und dessen Baukosten sich auf etwa 5 Mio Rand (10 Mio DM) beliefen. Darüber hinaus trägt die CDM mit größeren Spenden zum Unterhalt der Akademie für Tertiären Unterricht in Windhoek bei und bietet regelmäßig attraktive Stipendien-Ausschreibungen für Hochschulstudien an.

Namibias zweitgrößter Minenkonzern, die Rössing Uranmine des Rio Tinto Zinc Konzerns, trägt ebenfalls zur Hebung des Bildungsniveaus von Schwarzen in vielfältiger Weise bei. Wie CDM existieren innerbetriebliche Ausbildungskurse zur Höherqualifizierung der schwarzen Arbeiterschaft der damit der Zugang auch zu entsprechend höher bezahlten (Facharbeiter-)Positionen ermöglicht wird, die bis vor wenigen Jahren ausschließlich im Rahmen der "job reservation" weißen Angestellten vorbehalten waren. Die Rössing Stiftung unterstützt in verschiedenen Bereichen Bildungsmaßnahmen, einschließlich der Vergabe von Stipendien für Hochschulstudien und Post-Graduierten-Förderung. Wie die CDM unterstützt auch die Rio Tinto Zinc über die Rössing Stiftung insbesondere den Bereich tertiärer Bildung für Angehörige aller Bevölkerungsgruppen. Studenten sollen sich - nötigenfalls in Obersee - bislang hauptsächlich in Berufszweigen ausbilden, die mit den wirtschaftlichen und innerbetrieblichen Schwerpunkten des Konzerns in Verbindung stehen und eine spätere Übernahme in den Firmendienst nahelegen (häufig auch bei der Stipendienvergabe zur Pflicht gemacht wird). Des weiteren liegt der bisherige Schwerpunkt der Ausbildungsförderung auf dem pädagogischen Sektor selbst, für den Fachkräfte aller Bevölkerungsgruppen herangezogen werden, um anschließend im innerbetrieblichen Weiterbildungsbereich aktiv werden zu können. Auf diese Art sind mittlerweile mit der Unterstützung durch CDM und die Rössing Stiftung eine Reihe schwarzer Akademiker herangewachsen, die ihr Hochschulstudium bereits erfolgreich absolviert haben und als hochdotierte Fachkräfte in das eigene Land zurückgekehrt sind. Sie üben ihren jeweiligen Beruf zumeist im Dienste des Konzerns aus, der ihre Ausbildung finanzierte. Daß sie als system-kritische Oppositionelle lediglich den langen Marsch durch die Institutionen antreten, ist kaum zu vermuten.¹⁰

Das Engagement dieser Minenkonzerne zur Hebung des Bildungsstandards in Namibia trägt sicherlich zwei nützlichen Komponenten Rechnung: Auf der einen Seite schaffen die Ausbildungsprogramme dem akuten Mangel an qualifizierten Facharbeitern und Handwerkern Ab-

hilfe, die im unmittelbaren Produktionsbereich dringend benötigt werden. Zum anderen schafft solches Engagement natürlich auch ein nützliches Image für die Gesellschaften selbst, die sich als "Entwicklungshelfer" zu profilieren bemüht zeigen, um dem Vorwurf der skrupellosen Ausbeutung der namibischen Rohstoffe zu begegnen. Auf der Grundlage der bislang noch immer beeindruckend hohen Profitraten, die diese Großkonzerne in Namibia im Rohstoffsektor erwirtschaften, haben die Multis offenkundig kaum finanzielle Probleme, auf diese Art in die Zukunft zu investieren. Sie sind groß und flexibel genug, um sich die vermeintlich beste Image-Pflege zulegen zu können, die eine Fortsetzung der Aktivitäten auch unter gänzlich neuen, weniger günstigen politischen Bedingungen erlaubt, möglicherweise mit Einschränkungen (Erfahrungen aus dem Dekolonisierungsprozeß anderer Staaten verdeutlichen, daß tatsächlich die größten Konzerne die besten Aussichten besitzen, auch unter einem neuen System zu überleben). Zu den wichtigsten Bildungseinrichtungen, denen im Zuge der Neuorientierung auf ein weniger rassistisches Herrschaftssystem eine wichtige Ausbildungsfunktion zufällt, gehören:

- *Concordia College*

Diese bislang einzigartige Sekundarschuleinrichtung in Windhoek verkörpert ungeschminkt den neuen Typus der Eliteschule, die allen Bevölkerungsgruppen freien Zugang bietet und sich auf das höhere Sekundarschulniveau konzentriert. Es wird damit gerechnet, wie auch Justin Ellis zu berichten weiß, daß die Anfangszahl von 500 Schülern sich während der kommenden Jahre auf eine Schülerzahl von 1.800 steigern wird. Diese von CDM finanzierte Einrichtung nahm den Schulbetrieb 1983 auf. Sie ist auf dem besten Weg, zur Avantgarde-Institution schlechthin für die zukünftigen Technokraten des Landes aus den verschiedensten Bevölkerungsgruppen zu werden. Ganz sicher wird sie zum absoluten Schau- und Vorzeigestück gegenüber allen Kritikern, um die Bereitschaft zumindest eines Teils der kapitalistischen Interessen zu einem Beitrag zur Veränderung hin zu weniger diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen unter Beweis zu stellen. Trotz einiger ursprünglich bestehender Schwierigkeiten¹¹ hat das Concordia College mittlerweile alle Hindernisse überwunden. Die offizielle amtliche Einweihung erfolgte Anfang Mai 1985, nachdem der Lehrbetrieb schon seit zwei Jahren lief. In diesem Jahr werden bereits die ersten 74 Matrikulanten das Sekundarschul-Abschluß-Examen bestreiten (und vermutlich auch alle bestehen).¹² Es steht zu erwarten, daß das Concordia College in Kürze bereits den Grundbedarf an jener Art intellektueller (Management-)Elite liefert, die zur reibungslosen Verwaltung eines neokolonialen Unternehmens (wie auch eines Staates) erforderlich ist.

- Andere nicht-rassistische Privatschulen

Die "Öffnung" einiger Privatschulen im Lande für alle Bevölkerungsgruppen resultierte bislang nur in einer recht geringen Zahl von "nicht-weißen" Schülern (hauptsächlich Angehörige der "Mischlinge"). Diese rekrutieren sich zumeist aus den bereits privilegierten Zwischenschichten des kolonialen Systems. Eine größere Ausweitung und Relevanz für die Bevölkerungsmehrheit wurde durch strikte Aufnahmekriterien und ein hohes Schulgeld an diesen Privateinrichtungen bislang verhindert. Die wenigen Absolventen solcher Einrichtungen aus der "nicht-weißen" Bevölkerung werden jedoch nach Abschluß des Schulbesuchs über eine erheblich gründlichere Bildung verfügen als die Angehörigen ihrer Altersgruppe, die in den staatlichen Schulen dem rassenspezifisch organisierten Unterricht beiwohnen mußten. Damit bieten sich auch diese Absolventen als aufstiegsorientierte, flexible Individuen für die Grundlage einer neuen intellektuellen Elite an, wie sie derzeit allmählich entsteht. Ausgebildet an Einrichtungen, die sich in den Inhalten wie auch Vermittlungstechniken vom staatlichen Bildungswesen teilweise gravierend unterscheiden, nicht aber bezüglich der grundsätzlichen Werte und Normen außerhalb einer neokolonial orientierten Gesellschaft stehen.¹³ Die sozialen Werte, die solchen Schülern vermittelt werden, stehen zwar in graduelltem Widerspruch zum rigiden Apartheids-System, wie es bislang noch die staatlichen Institutionen vertreten haben. Im allgemeinen jedoch passen diese Wertvorstellungen und Ideologiemuster wunderbar in ein elitäres Konzept von gesellschaftlichen Strukturen, die Macht und Herrschaft nach dem bürgerlichen Legitimationsmuster mit Kriterien wie Ausbildung und Befähigung verschleiern. Die durch die sozio-ökonomische Grundstruktur produzierten Ungleichheiten werden aufgrund solcher Wahrnehmungsmuster nicht mehr in ihrer ursächlichen Wirkung für das krass ungleiche soziale System wahrgenommen.

- Akademie für Tertiären Unterricht

Der Lehrbetrieb an dieser Einrichtung wurde 1980 aufgenommen. Die Akademie, mit Sitz in Windhoek, wurde offensichtlich gegründet, um die ungeheure Wirkung und Anziehungskraft des in Lusaka befindlichen UNO-Instituts für Namibia zu relativieren. Das UNO-Institut, dessen Anziehungskraft auch im Lande selbst enorme Wirkung gezeigt hat und häufig Jugendliche mit dazu bewegte, das Land zu verlassen, wird zu Recht als eine akademische Institution betrachtet, die als Vorläufer einer namibischen Nationaluniversität gelten kann.

Mittlerweile hat diese Einrichtung sowohl bezogen auf die dortigen Ausbildungsprogramme wie auch hinsichtlich der Grundlagenforschung für politische Entscheidungen nach der Unabhängigkeit eindrucksvolle Resultate vorzuweisen. So wurde selbst der sturen südafri-

kanischen Verwaltung bewußt, daß dem Einfluß dieser Institution ein Gegengewicht entgegengesetzt werden müßte. So wurde in Namibia selbst eine tertiäre Bildungseinrichtung geschaffen, die zumindest hinsichtlich der formalen Ausbildungsgänge (wenn auch natürlich nicht der Bildungsinhalte) den Erwartungen unter den Sekundarschulbesuchern der kolonisierten Mehrheit entspricht. Die Bedeutung dieser Akademie ist in der Studie von Ellis bereits klar benannt worden. Mittlerweile schreitet deren weiterer Ausbau zur Universität zügig voran: Insgesamt 5.300 Studenten beteiligten sich alleine 1983 an verschiedenen Examenprüfungen im Rahmen der Ausbildungsprogramme der Akademie auf unterschiedlicher Ebene. Für 1984 schrieben sich etwa 70 Studenten mit der Absicht ein, zum Erwerb eines akademischen Grades zu studieren. Weitere 300 Studenten ließen sich für die angebotene technische Ausbildung immatrikulieren. Insgesamt 1402 Studenten registrierten sich für die verschiedenen Kursangebote, während weitere 1800 Studenten an Sonderkursen während des Jahres teilzunehmen beabsichtigten.¹⁶ Ein Gesetzesentwurf von 1984 zielt auf die Differenzierung des Bildungsangebots. Unterschieden nach Universität (mit dem Zentrum im weißen Stadtkern von Windhoek), einem vortertiären College für Berufsausbildung (mit dem Hauptsitz im "Mischlingsviertel" Khomasdal) und einer technischen Einrichtung für angewandte Wissenschaften (verteilt auf die verschiedenen Standorte). Auf Grundlage einer solchen gesetzlichen Regelung wird die Akademie erstmals in der Lage sein, eigene Professorenstellen zu schaffen und den Bereich akademischer Qualifikationen im post-graduierten Bereich, wie Promotionen und ähnliche akademische Grade, anbieten zu können.¹⁷ Dem gegenwärtigen Rektor der Akademie zufolge, beabsichtigt diese zum nationalen Zentrum zu werden.¹⁸ Anlässlich der Veröffentlichung des Jahresberichtes 1984 wurde durch den Vorsitzenden des Akademierates Ende April 1985 bekannt gegeben, daß das Gesetz über den veränderten Status der Akademie im Prinzip bereits durch den südafrikanischen General-Administrator gebilligt worden sei. Ab 1986 sei deshalb damit zu rechnen, daß die formelle Bildung zur Partneruniversität (der südafrikanischen Fernkurs-Universität UNISA, University of South Africa) gelockert und die Akademie selbst Universitätsgrade erteilen werde.¹⁹

Dies paßt nahtlos in das gegenwärtige Puzzle-Spiel: Die einseitig proklamierte "Übergangsregierung", die sich aus den kooperationswilligen Trägern neokolonialer Interessen zusammensetzt, wird sich so bereits im ersten Jahr ihrer "Amtszeit" mit der Proklamierung einer "Landesuniversität" schmücken können.

Neben den bereits genannten größeren Institutionen im Sekundär und Tertiärbereich formaler Bildung operieren seit einigen Jahren einige weitere Einrichtungen im außerschulischen Bereich, deren Entstehung und Zielsetzung symptomatisch für die gegenwärtige Entwicklung sind.

Dazu gehören folgende Organisationen bzw. Institutionen:

- Private Sector Foundation (PSF)

Die PSF wurde Ende 1980 gegründet und ist seit 1981 im Bereich der Weiterbildung aktiv. Ihre Zielgruppe sind vor allem Kleinunternehmer, erklärtermaßen aus der schwarzen Bevölkerung, denen nach Aussagen der PSF selbst mittels Weiterbildung ein besserer Zugang und Aufstieg in die "Mittelklasse" ermöglicht werden soll.²⁰ Deren leitender Exekutiv-Direktor bekleidete bezeichnenderweise von 1978 bis 1980 den Posten als Direktor für Entwicklungsfragen im Büro des südafrikanischen General-Administrators.²¹ Die PSF hat bereits mehrere Ausbildungsprogramme in verschiedenen Bereichen von Management und Kommunikation durchgeführt.²²

Institut für Social Advancement

- Dieses Institut orientiert sich - ähnlich wie die PSF - an einem "sozialen Fortschritt", der ebenfalls mittels Ausbildungsveranstaltungen und Fachkursen auf eine liberale Version des bestehenden Systems orientiert ist. Im Klartext: Zielgruppe ist eine kleine Gruppe mittelständisch orientierter Schwarzer, denen die Partizipation an Macht und Herrschaft ermöglicht werden soll. Ursprünglich innerhalb der Demokratischen Turnhallen-Allianz (DTA) entstanden, arbeitet das Institut eng mit den Trägern der sogenannten "Übergangsregierung" zusammen. Die Arbeit des Instituts wird dabei maßgeblich von der Konrad-Adenauer-Stiftung (CDU) unterstützt und finanziert.²³

- Institute for Management and Leadership Training (IMLT)

Zeitungsberichten zufolge²⁴ wurde Anfang 1984 als Ergebnis gemeinsamer Gespräche zwischen dem Vorstand der Industrie- und Handelskammer Südwestafrika/Namibia sowie der Hanns-Seidel-Stiftung (CSU) die Gründung dieses Instituts vereinbart. Grundlage für die Entscheidung war die Einschätzung, daß es notwendig und erforderlich sei, die freie Marktwirtschaft durch das Angebot unterstützender Ausbildungskapazitäten und -möglichkeiten zu fördern. Das neugegründete Institut strebt einen Beitrag zur Hebung der Qualifikationen für Personal des (mittleren) Managements aus allen Bevölkerungsgruppen an, die in Handel und Industrie tätig sind. Damit ist das Ziel verbunden, zu einem besseren Verständnis der Übernahme moderner Management-Methoden beizutragen und die Prinzipien einer freien Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu unterstützen. Ausbildungskurse zur Verwirklichung dieses Ziels wurden noch 1984 entwickelt. Nach Angaben der zitierten Quelle sollte der Ausbildungsbetrieb Mitte 1984 aufgenommen werden.

- *Sozialpädagogisches Institut Windhoek
der Deutschen Ev.-Luth. Kirche in SWA.*

Diese Einrichtung, die den Lehrbetrieb im Januar 1985 aufnahm und dreijährige Fachkurse an der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik anbietet (Voraussetzung Hochschulreife, Ausbildungsziel erzieherische Tätigkeit) sowie zweijährige Fachkurse an der Fachschule für Hauswirtschaft (Voraussetzung Mittlere Reife, Ausbildungsziel Wirtschaftlerin) fällt voraussichtlich am wenigsten ins Gewicht, paßt aber dennoch in die neue Strategie. Unterrichtsmedium wird Deutsch sein, was sicherlich die Teilnahmemöglichkeiten unter der afrikanischen Bevölkerung einschränkt. Bewerber(innen) aus anderen Sprachgruppen allerdings werden zur Ausbildung zugelassen, sofern sie dem Unterricht folgen können. In Kombination mit den seit mehreren Jahren an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek angebotenen Sprachkursen, die eindrucksvolle Teilnehmerzahlen hochmotivierter Jugendlicher aus den schwarzen Bevölkerungsgruppen vorweisen können, dürfte ein solches Fachschulkonzept dennoch nicht wirkungslos sein. Zumindest eine begrenzte Zahl von schwarzen Teilnehmer(inne)n könnte ein solches Angebot berufsspezifischer Qualifizierung wahrnehmen - zumal beabsichtigt ist, Zusatzkurse in den verschiedenen Muttersprachen anzubieten. Das Institut setzt sich zum Ziel, Personal für Schülerheime, Kindergärten, Altersheime und andere sozialpädagogische Einrichtungen sowie Wirtschaftlerinnen auszubilden.²⁵ Es ist damit zu rechnen, daß ein solches Ausbildungsprogramm zugleich auch die bestehende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bestärkt bzw. vor deren Hintergrund den doppelt diskriminierten schwarzen Frauen als besonders attraktives Angebot erscheint, mittels einer solchen Fachausbildung die soziale Lage zu verbessern.

Weitere Perspektiven der politischen Neuorientierung auf ein neokoloniales Bildungssystem

Zu den - aus naheliegenden Gründen - sensibelsten Bereichen in bezug auf die Umgestaltung der gegenwärtigen Situation auch im Bildungswesen ist der potentielle Konflikt zwischen einer zentralisierten, landesweiten Bildungsbehörde und der ethnisch bestimmten Regionalautonomie der jeweiligen "Bantustan"-Verwaltungen zu zählen. Entsprechend der unter der Übergangsregierung des DTA-Ministerrats geschaffenen "Drei-Ebenen-Verwaltung" (unterteilt in eine nationale, eine regionale und eine lokale Verwaltungsebene, wobei der "zweiten Ebene", den sogenannten "homeland"-Bürokratien, u.a. auch die Bildungshoheit zusteht) fällt das Bildungsressort bislang unter die überwiegende Verantwortlichkeit der jeweiligen "Regierung" der verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen.²⁶ Auch unter der "Interimsregierung", die aus

den Reihen der "Vielparteienkonferenz" (VPK) rekrutiert und am 17. Juni 1985 proklamiert wurde, gibt es zwar einen Minister für Erziehung, aber weiterhin weitgehende Bildungshoheit der einzelnen Bevölkerungsgruppen so daß z. B. die "weißen" Schulen auch bisher nur für Weiße reserviert sind. Vorläufig noch besitzt die Vertretung einer jeden ethnischen Gruppe ein bindendes Veto-Recht gegenüber Beschlüssen, die von der nationalen Erziehungsbehörde gefaßt werden und in deren Kompetenzen eingreifen.

Wenngleich diese politische Struktur natürlich zur Interessenssicherung der privilegierten weißen Minderheit geschaffen wurde, schafft sie in dieser Übergangsphase und dem Versuchsstadium zur Errichtung einer neokolonialen Brückenkopf-Bürokratie unnötige Widersprüche und Reibungspunkte, die eine möglichst glatte Umsetzung der neuen Strategie verhindern. So wird es nicht zuletzt von der Bereitschaft der "Homeland-"Bürokratien abhängen, ob sie neue Reformen der Zentralinstanzen tolerieren oder gar unterstützen - möglicherweise um den Preis der Aufgabe eigener Machtbereiche. Kommt hinzu, daß in Fragen des Bildungswesens die traditionalistischen Kollaborateure, die im tribalistischen Partikularinteresse die Apartheid unterstützen, bislang nicht zu den gebildetsten Teilen der afrikanischen Bevölkerung zu rechnen sind. In einzelnen Fällen dürften solche "Traditionalisten" deshalb auch Schwierigkeiten haben, den expansionistischen Reformkurs im Erziehungssektor aktiv zu unterstützen - sind sie doch selber frei von jeglichen intellektuellen Ambitionen...

Verglichen mit den bisherigen, ethnisch dezentralisierten Strukturen einer Herrschaftsmaxime "getrennter Entwicklung", würde eine stärkere Zentralisierung der Verwaltung mit mehr Vollmachten auf der nationalen Ebene bezüglich der gegenwärtig in Ansätzen sich herausbildenden Strategie zur Schaffung neokolonialer Verhältnisse gleich zwei Vorteile bieten:

Zum einen wäre eine bessere Kontrolle regionaler Angelegenheiten möglich.

Zum anderen würde dies die Gelegenheit schaffen, landesweite Anpassungen an die neue Strategie reibungsloser durchzusetzen.

Insbesondere dieser zweite Aspekt scheint auch das "Advisory Committee on Human Sciences Research" (ACHSR) beschäftigt zu haben. In dem mehrbändigen Untersuchungsbericht, der von Justin Ellis in den wesentlichen Punkten zusammengefaßt und auch auszugsweise im Anhang bzgl. der darin enthaltenen Empfehlungen dokumentiert wird, wurde u.a. die Umstrukturierung des Erziehungswesens insbesondere hinsichtlich der Gestaltung eines neuen Lehrplanes für die Primarstufe empfohlen. Ebenso eine stärkere Konzentrierung berufsbildender (handwerklicher und kaufmännischer) Ausbildung sowie eine verstärkte Ausbildungsrolle von seiten der Privatwirtschaft (z. B. durch Einfüh-

rung von berufsbezogenen Fachschulen auf Sekundarstufenebene in Zusammenarbeit mit den Minengesellschaften). Aber es wurde auch die Empfehlung artikuliert, das Bildungswesen unter eine stärker zentralisierte Kontrolle zu verlagern.

Die nationale Erziehungsabteilung, bislang hauptsächlich im Bereich des tertiären Bildungssektors verantwortlich, erklärte in einer Stellungnahme Anfang 1984, es unterstütze diese Empfehlungen des ACHSR-Berichts. Die gültigen gesetzlichen Regelungen bezüglich der Organisation des Erziehungswesens wurden kritisiert. Gemeint war damit die vom südafrikanischen General-Administrator im Gesetz AG-8 erlassene Regelung, daß Erziehungsangelegenheiten in der Verantwortlichkeit der "Zweite-Ebene-Regierungen" liegen. Wie die nationale Erziehungsbehörde anmerkte, würde eine solche Regelung jeglichen Versuch beeinträchtigen, die Erziehungsstrukturen unter Anpassung an nationale Erfordernisse landesweit zu reorganisieren.²⁷ Wie schon von Ellis vermerkt, orientierten sich die Vorschläge des ACHSR-Berichts gegenüber der nationalen Erziehungsbehörde auf der Grundlage der Voraussetzung, daß Erziehung und Bildung den Menschen die notwendigen Veränderungen zur Teilnahme an den komplexen technologischen und gesellschaftlichen Einrichtungen "moderner Kultur" ermöglichen solle. Diese polarisierte Sichtweise von "Tradition versus Modernität" stellt sich bei genauerer Betrachtung als eine oberflächliche Perspektive dar, die auf "modernisierte" Gesellschaftsstrukturen einer neokolonialen sozial-ökonomischen Ordnung orientiert ist, innerhalb derer einer "modernen" Bildung eine wichtige "Legitimations"-Funktion zufällt. Um solche Zielsetzungen verwirklichen zu können.²⁸ Es dürfte interessant sein, den weiteren Verlauf der Debatte unter der neu geschaffenen "Übergangsregierung" zu verfolgen, da zunehmend deutlicher wird, wie sehr die merkwürdige Konstruktion der "Drei-Ebenen-Regierung" als Ausdruck des anachronistischen Apartheid-Systems "getrennter Entwicklung" in der gegenwärtigen Situation in Namibia die immanenten Widersprüche verstärkt und die Handlungsfähigkeit einschränkt. Diese Einschränkung betrifft eben auch gerade den Bereich von Reformen im Erziehungssystem des Landes unter den Vorzeichen des Versuchs zur Umsetzung einer aufgeklärteren neo-kolonialen Herrschaftsstrategie.

Die bundesdeutschen Hilfsmaßnahmen für diese Reformstrategie

Seit dem Machtwechsel im Herbst 1982 und der Etablierung der gegenwärtigen Koalitions-"Wende"-Regierung erfolgte innerhalb der Regierungsparteien eine zunehmend offenere und aktivere Unterstützung des Minderheitsregimes in Südafrika wie auch der pro-südafrikanischen Statthalter-Politik in Namibia.²⁹ Bestätigten sich schon seit Mitte der 70er Jahre die Konrad-Adenauer-Stiftung der CDU wie auch die Hanns-Seidel-Stiftung der CSU als Mittler und Förderer einer "Turnhallen-Lösung", eröffneten sich für die Unterstützung der neokolonia-

len Interessensgruppierungen in Namibia mit dem Regierungswechsel neue Perspektiven: Dr. Jürgen Warnke, der als CSU-Minister das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) übertragen hielt, und dessen Ministerium die einschneidenden personelle Umbesetzung erfuhr, zeigte sich der Förderung von Projekten in Namibia aus Mitteln des BMZ hold. Wie der entwicklungspolitische Jahresbericht 1983 ausweist, wurden im Rahmen der bilateralen öffentlichen Entwicklungszusammenarbeit alleine 1983 insgesamt 12 Projekte mit Zuschüssen in Höhe von 2,694 Mio DM gefördert, wobei darunter auch die Finanzierung zweier Fachkräfte vor Ort fiel.³⁰ Mit zumindest "verdeckter" Entwicklungshilfe in Namibia bereits vor der formalen Unabhängigkeit betreibt die Bundesregierung mittlerweile objektiv eine Stärkung der neokolonialen Interessensgruppen und -träger. So der Parlamentarische Staatssekretär im BMZ, Volkmar Köhler: "Wesentliches Ziel ist eine Hilfe zur Vorbereitung nicht-weißer Fachkräfte auf den nach der Unabhängigkeit zu leistenden wirtschaftlichen Aufbau".³¹ Einem wirtschaftlichen Aufbau, versteht sich, der in den geordneten Bahnen einer freiheitlichen Marktwirtschaft erfolgt... Solche Vorhaben mögen - abgesehen von der nicht zu unterschätzenden völkerrechtlichen Dimension - unscheinbar wirken. Bezeichnend ist aber, wenn die public relations-Agentur für die "Interimsregierung" in Namibia, die in Bonn unter den Namen "Namibia Information Office" eine rührige Öffentlichkeitsarbeit betreibt, ein solches statement sogleich mit Lob als "eine kleine, aber nicht unwichtige Kurskorrektur" bedenkt.³¹ Daß die gegenwärtig betriebenen Programme im Ausbildungsbereich in ihrer sozial-politischen Dimension und der ordnungspolitischen Weichenstellung keinesfalls ohne Versuch einer Einflußnahme erfolgen, bestätigte auch CDU-MdB Karl-Heinz Hornhues in einem Vortrag vor der Mitgliederversammlung der "Deutschen SWA/Namibia Vereinigung e. V." am 4. Juni 1983 in Bonn, als er zu deren Begründung u.a. anführte, daß dies Unterstützung sein könnte für die DTA, ganz offen gesagt".³³

Eine bereits im Juni 1983 an den Bundesminister gerichtete briefliche Anfrage erhielt von dessen Pressereferenten am 9. Juni 1983 folgende Antwort:

"Namibia ist, wie Sie wissen, kein unabhängiges Entwicklungsland. Eine entwicklungspolitische Zusammenarbeit von Regierung zu Regierung findet deshalb auch nicht statt. Allerdings führen deutsche kirchliche Entwicklungsorganisationen in Namibia Maßnahmen durch, die unmittelbar der ärmsten Bevölkerung zugute kommen, so z. B. auf dem Gebiet der schulischen Ausbildung. Diese Arbeit wird gemäß einer Sonderermächtigung aus dem Jahr 1978 von der Bundesregierung mit Zuschüssen gefördert."³⁴

In den Haushaltsberatungen des Einzelplans 23 (BMZ) für 1984 werden in den vertraulichen Erläuterungen insgesamt 8 Projekte in Namibia ausgewiesen, die von Nicht-Regierungsorganisationen durch-

geführt werden. 7 dieser 8 Projekte sind Neuvorhaben, 3 davon stehen auf der Reserveliste. Für die 5 zur Bewilligung vorgeschlagenen Projektförderungen wurde ein Volumen von 4,43 Mio DM bereitgestellt, die 3 Projekte der Reserveliste sehen weitere 2,8 Mio DM an Förderungsmiteln vor. Träger der 5 für 1984 vorgeschlagenen Projekte sind die Konrad-Adenauer-Stiftung (CDU), die Friedrich-Naumann-Stiftung (FDP), die Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe, die Arbeiterwohlfahrt sowie der Zentralverband des deutschen Handwerks. Von einer Dominanz kirchlicher Entwicklungshilfe kann also keinesfalls die Rede sein!

Anläßlich eines Empfangs einer Delegation der Demokratischen Turnhallen Allianz (DTA) im Juni 1983 durch den Bundeskanzler Helmut Kohl (der damit zum ersten westlichen Regierungschef avancierte, der diesen Stellvertretern die Hand schüttelte) wurden die Kontakte zum BMZ intensiviert und eine entwicklungspolitische Zusammenarbeit auf der Grundlage privater Trägerschaften erörtert.³⁵ Die Bonner SWAPO-Vertretung stellte zu diesem Anlaß in einer Presseerklärung klar: "Entwicklungshilfe für Namibia vor der Unabhängigkeit stellt eine Bedrohung und keine Hilfe für Namibias Unabhängigkeit dar. Sie ignoriert Namibias internationalen Status und mißachtet das internationale Recht, da sie eine Anerkennung von Südafrikas Präsenz in Namibia beinhaltet, und sie subventioniert Pretorias illegale Besetzung unseres Landes - Namibias."³⁶

Anfang September 1983 reiste der Referatsleiter des Bereichs Südliches Afrika im BMZ, Dr. Barthelt, nach Namibia - vermutlich um die notwendigen Verhandlungen für eine erhebliche Ausweitung der Zusammenarbeit zu führen. Anläßlich des Besuchs der BMZ-Delegation gab die Bonner SWAPO-Vertretung am 12. September 1983 eine Presseerklärung ab, in der erneut die grundsätzliche völkerrechtliche Situation und die daraus sich ergebende Unrechtmäßigkeit der Zusammenarbeit mit dem illegalen südafrikanischen Besatzungsregime betont wird. Diese Erklärung ist als ergänzendes Dokument im Anhang aufgenommen. Dessen ungeachtet wurde bereits zum Jahresende 1983 in einem hektographierten Mitteilungsblatt der südwestafrikanischen Consulting-Firma Keller & Neuhaus (u.a. Anlageberatung) darauf hingewiesen, daß von privater Initiative getragene Projekte innerhalb Namibias die Möglichkeit haben, eine finanzielle Zuwendung im Rahmen von 20.000 bis 70.000 DM aus Mitteln des BMZ zu erhalten, wobei ein einziges Projekt eine Förderung in Höhe von maximal 100.000 DM erhalten solle. Die Liste potentiell förderungswürdiger Projekte zählt u.a. Farmschulen, berufsbildende bzw. Handwerksschulen, landwirtschaftliche Ausbildungsschulen, Sporteinrichtungen und Projekte der Private Sector Foundation auf.³⁷ Es ist bemerkenswert, daß sich diese Aufzählung fast ausschließlich mit dem weiteren Bereich von Ausbildung befaßt. Tat-

sächlich konzentrieren sich die Bemühungen bundesdeutscher Träger darauf, in Partnerschaft mit innernamibischen Institutionen oder Privatpersonen im Bildungsbereich "Bildungshilfe" zu üben. Besonders prominent sind hierbei die Beispiele der privaten Farmschulen Baumgartsbrunn und Gras. In beiden Fällen hat sich das BMZ mit öffentlichen Mitteln am Ausbau der Schulen beteiligt. Im Falle der Farmschule Gras war der Johanniter-Orden der private bundesdeutsche Träger,³⁸ während sich Baumgartsbrunn neben dem BMZ u.a. der Unterstützung durch die Anthroposophen und einiger hiesiger Kirchengemeinden erfreut.

Friedrich Vogel, Staatsminister im Bundeskanzleramt, schaute sich im Juli 1984 im Lande danach um, "wie die Bundesrepublik der ehemaligen deutschen Kolonie wirksamer als bisher helfen kann, sich zu einem gesunden und unabhängigen Staatswesen zu entwickeln."³⁹ Im Rahmen der engeren Zusammenarbeit dürfte nach demselben Korrespondentenbericht "praktische Beihilfe für die Entwicklung des Landes Vorrang erhalten. Die Namibia-Verwaltung (d. h. die illegale südafrikanische Besatzungsmacht, H.M.) hat eine ganze Reihe von Projekten vorgeschlagen, an denen sich Deutschland beteiligen könnte, vor allem mit Ausbildungs- und Finanzierungshilfe".⁴⁰

"Entwicklungshilfe für Namibia vor der Unabhängigkeit" lautete gar der offizielle Titel eines von der Deutschen Welthungerhilfe im August 1984 veranstalteten Seminars. Sie gehört ebenso zu den Trägern dieser entwicklungspolitischen Zusammenarbeit, wie die bereits erwähnten Stiftungen der CSU, der CDU und der FDP, aber auch die Arbeiterwohlfahrt, die Otto-Benecke-Stiftung, der Deutsche Sportbund, der Zentralverband des deutschen Handwerks, die Johanniterunfallhilfe und einige mehr.⁴¹

Dazu paßt schließlich auch, daß sich das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung in einem Fortbildungskurs vom 16. bis 20. September 1985 mit dem Thema "Schulpartnerschaft Namibia" beschäftigen wird. In einem erläuternden Schreiben heißt es zur Konzeption:

"An der Tagung nehmen nur 12 - 15 Kollegen teil, die alle persönlich eingeladen sind. In der Tagung sollen Modelle erarbeitet werden, wie durch Partnerschaften praktische Hilfen an Schulen in Namibia vermittelt werden können. Wir haben zunächst nur Berufsschullehrer eingeladen, die entsprechende Hilfen mobilisieren könnten. So werden beispielsweise in den Werkstätten der Berufsgrundbildungsjahre in Niedersachsen jährlich Tausende von Schraubstöcken, Werkzeugkästen, Elektrolehrrmittel, Druckerzeugnisse hergestellt, die zumeist von den Schülern mitgenommen werden. Es wäre jedoch im Sinne des sozialen Lernens besser, wenn die Arbeitsergebnisse an Schüler in der Dritten Welt weitergegeben werden könnten (vgl. dazu die Anlage "Schulpartnerschaft - Lernpartnerschaft). Die praktischen Überlegungen zu Schulpartnerschaften greifen

jedoch zu kurz, wenn damit nicht die Aufarbeitung des politischen und soziokulturellen Kontextes der Schulen verbunden wird. Namibia ist in diesem Lehrerfortbildungskurs als exemplarischer Fall für die Idee der Schulpartnerschaft ausgewählt worden, das Land hat eine geringe Bevölkerungsdichte, überschaubare Schulstrukturen, und es sind die für das soziale Lernen in den deutschen Schulen dringend notwendigen Rückmeldungen zu erwarten. Die politischen Bedingungen dieses Landes machen im übrigen die Partnerschaftsidee besonders interessant.“⁴²

Es drängt sich die Frage auf, warum nicht Schulpartnerschaften mit den Bildungseinrichtungen der SWAPO oder der Vereinten Nationen für namibische Flüchtlinge aufgebaut werden. „Eine Brücke nach SWA/Namibia“ (so der Slogan einer im ähnlichen Umfeld aktiven Deutschen SWA/Namibia Vereinigung e. V.) scheinen derzeit eine ganze Reihe von hiesigen Institutionen schlagen zu wollen, wohingegen die aus der völkerrechtlichen Situation resultierende Konsequenz, nämlich eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Befreiungsbewegung SWAPO bzw. den von den Vereinten Nationen betreuten und geförderten Projekten im Exil offensichtlich keinerlei Attraktivität auszuüben scheint. Abgesehen von den bereits erwähnten politischen Stiftungen der CSU (Hanns-Seidel-Stiftung) und der CDU (Konrad-Adenauer-Stiftung), deren vorzüglichen Beziehungen zum in der „Übergangsregierung“ vertretenen politischen Spektrum innerhalb Namibias nicht nur in der Vergangenheit durch das Institut for Management and Leadership Training bzw. das Institute for Social Advancement dokumentiert werden, sondern auch durch eine sehr viel unmittelbarere Form politischer Unterstützung, muß mittlerweile auch die vom Auswärtigen Amt finanzierte Otto-Benecke-Stiftung (OBS) um ihren Ruf bangen (den sie im Gegensatz zu den beiden anderen tatsächlich zu verlieren hat): Die OBS verlegt sich derzeit (wieder) auf einen zweifelhaften Kurs politischer Zweigleisigkeit zu Namibia. Seit einigen Jahren hat sie in ihr Ausbildungs- und Förderungsprogramm erstmals auch eine größere Zahl namibischer Jugendlicher aufgenommen, die von der SWAPO zur Facharbeiterausbildung in die Bundesrepublik entsendet werden. Dieser Maßnahme steht gegenwärtig die Absicht zur Errichtung eines Berufsschulzentrums inmitten Windhocks entgegen. Zu diesem Zweck wurden nicht nur bereits vor Ort die notwendigen Absprachen getroffen, sondern dabei zugleich offensichtlich auch schon kooperative Kontakte mit der Akademie für Tertiären Unterricht geknüpft. Die Gewerbeschule wird mit Baukosten in Höhe von 15 Mio DM geplant.⁴³ Die Grundsteinlegung, ursprünglich bereits für den November 1984 vorgesehen, wurde wegen der heiklen politischen Diskussion zwar aufgeschoben, aber das Vorhaben ist keinesfalls vom Tisch.

In Ergänzung zu dem bereits geschilderten Kooperationsgeflecht zwischen bundesdeutschen Trägern und innernamibischen Projektpart-

nen zeichnen sich gegenwärtig auch Bemühungen um eine inoffizielle wissenschaftliche Kooperation mit der Akademie für Tertiären Unterricht ab, die wohl bald einen Status als Universität erlangen wird. Im März 1984 hielt sich Prof. Dr. Herbert Mainusch, Hochschullehrer am Fachbereich Anglistik der Universität Münster und Mitglied der Senatskommission für Internationale Beziehungen dieser Hochschule, zu einem Besuch in Windhoek auf. Er widmete sich der Evaluierung potentieller Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Akademie und bundesdeutschen Hochschuleinrichtungen, um die weitere akademische Ausrichtung der Akademie zu unterstützen. In einem vorläufigen Bericht nach seiner Rückkehr vertrat er die Einschätzung, daß es derzeit keinerlei Alternative zu dieser Akademie gebe, die sich innerhalb Namibias bereits fest etabliert habe. Auf Grundlage dieser Einschätzung fordert er die Hilfe bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt für das Überleben der Akademie. Seine Überlegungen gipfeln in dem Vorschlag, junge habilitierte Nachwuchswissenschaftler von westdeutschen Universitäten für eine gewisse Zeit an die Akademie zu entsenden, um deren Lehr- und Forschungstätigkeit zu unterstützen. Insbesondere plädiert Mainusch für die Entsendung von Anglisten bzw. Englisch-Lektoren mit Zeitvertrag, da sie zur Unterrichtung des Faches Englisch als Zweitsprache besonders gut geeignet seien. Er beschließt seinen vorläufigen informellen Bericht mit der Feststellung, daß eine Internationalisierung des Lehrkörpers der Akademie dazu beitrage, "Vorbehalte gegenüber der Akademie weiter abzubauen und den notwendigen und wünschbaren Entwicklungsprozeß einer solchen Einrichtung in gute Bahnen zu lenken".⁴⁴ Wenngleich weitere Konsequenzen dieser Initiative bislang nicht bekannt sind, könnte sie doch angesichts der gegenwärtigen Bereitschaft der Bundesregierung zur Unterstützung des neokolonialen Kurses zumindest unter der Hand zu einer massiven, direkten materiellen und personellen Unterstützung der Akademie bereits vor der international anerkannten Unabhängigkeit des Landes führen. Eine solche Kooperation aber würde wohl auch die Mitarbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) erforderlich machen, der allerdings auch schon über einschlägige Erfahrungen im Rahmen des wissenschaftlichen Austausches mit Südafrika auf Grundlage des immer noch bestehenden Kulturabkommens verfügt. Die Implikationen einer solchen offiziellen wissenschaftlichen Austauschbeziehung zwischen der Akademie und bundesdeutschen Universitäten jedenfalls wären von weitreichender Bedeutung, was die Anerkennung der gegenwärtigen Konstruktion einer "Übergangsregierung" betrifft und ließe sich von der politischen Anerkennung dieses Regimes nicht trennen. So fügt sich gegenwärtig ein Mosaiksteinchen zum anderen. Was sich dabei abzeichnet, ist ein Bild wachsender Kooperation und Verflechtung bundesdeutscher Instanzen und Einrichtungen mit jenem Spek-

trum innernamibischer Kräfte, dem der Versuch zur Reformierung des Systems hin zu neokolonialen Strukturen am Herzen liegt, um damit die so dringend benötigte internationale Aufwertung und Anerkennung erreichen zu können. Dem Bereich bundesdeutscher Bildungshilfe fällt dabei offensichtlich eine Schlüsselrolle bei der informellen Kollaboration mit dem völkerrechtlich illegalen Regime zu.

Schlußbemerkungen

Trotz der geschilderten Anzeichen einer bildungspolitischen Reorientierung haben die sich allmählich abzeichnende Strategie und die Bemühungen um deren Umsetzung bislang noch keine Kontur angenommen, die eine langfristige Prognose zuläßt. Es steht jedoch zu erwarten, daß dies unter Federführung der "Übergangsregierung" in absehbarer Zeit erfolgen wird. Weitergehende Erwartungen und Reformvorschläge für den Bildungssektor sind bereits von einzelnen Angehörigen dieses Statthalter-Regimes artikuliert worden.

Die bisherigen Maßnahmen haben noch keinesfalls eine ernsthafte soziale Umschichtung bewirkt. Auch kann natürlich nicht vorhergesagt werden, ob die gemäß solcher Prämissen sozialisierten "Produkte" sich tatsächlich als die anpassungsfähigen, integrationistisch-kooperativen intellektuellen Technokraten und Bürokraten erweisen werden, wie sie das System zur Erweiterung der eigenen dünnen Machtbasis gerne hätte. Die Transformation anderer kolonialer Gesellschaften hat in der Vergangenheit deutlich gemacht, daß gerade in den Reihen der afrikanischen Intellektuellen das politische Bewußtsein gänzlich unterschiedlich gelagert sein kann, und deren Angehörige sich sowohl als Teil einer revolutionären Avantgarde profilierten wie auch als unmittelbare Gegenspieler einer mehr als formalen Unabhängigkeit auf seiten der neokolonialen Interessensträger. Es wäre also verfrüht, angesichts dieser gerade erst beginnenden Entwicklung ausführlich darüber spekulieren zu wollen, inwieweit solche Maßnahmen die Schaffung einer kooperationswilligen intellektuellen Elite unter der kolonisierten Bevölkerung tatsächlich massiv begünstigen. Jedoch könnte im Verlauf des weiteren Dekolonisierungsprozesses eine Konstellation entstehen, in der zumindest für eine Übergangszeit auch unter Herrschaft der nationalen Befreiungsbewegung SWAPO of Namibia die Notwendigkeit besteht, die Entscheidungsträger und Repräsentanten der Staatsgewalt in zentralen Sektoren der namibischen Gesellschaft im Zuge der "Afrikanisierung" aus den Reihen solcher intellektueller "Grenzgänger" zu rekrutieren. Damit würde einer verhältnismäßig kleinen Gruppe der namibischen Bevölkerung eine relevante strategische Schlüsselposition zufallen, die eine Schaffung und Verankerung neuer Ungleichheiten innerhalb einer modifizierten, nachkolonialen Klassengesellschaft unter anderen ideologischen sowie politischen und wirtschaftlichen Vorzeichen ermöglichen

könnte. Inwieweit eine solche Entwicklung - keinesfalls ungewöhnlich im Zuge der Dekolonisierung afrikanischer Gesellschaften - tatsächlich durchsetzungsfähig sein wird, wird auch davon abhängen, inwieweit solche im Entstehen begriffene Interessensgruppierungen, unter dem Apartheid-System gemäß eines klassen- und gruppenspezifischen, partikularen Bewußtseins sozialisiert, dazu bereit sind, ihre relativen Privilegien im Zuge der Dekolonisierung aufzugeben.

Prophetische Fähigkeiten jedenfalls sind nicht notwendig, um zu der Vorhersage zu kommen, daß die kleine Zahl jener Kolonisierten mit höherer (Schul) Bildung eine wichtige Führungsrolle im Entscheidungsprozeß der künftigen namibischen Gesellschaft spielen wird. Der bürokratische Apparat des unabhängigen namibischen Staates wird sich maßgeblich aus dem Reservoir der ausgebildeten Afrikaner (i. S. von "Nicht-Weißen") rekrutieren müssen. Es bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber eine offene Frage, ob sich die kleine intellektuelle Elite in der polarisierten Situation des Endstadiums formaler Kolonialherrschaft einem Grad an politischem Bewußtsein und Engagement zuneigt, das die Sicherung der individuellen Interessen und Privilegien der eigenen sozialen "Klasse" hinter die Interessen der Bevölkerungsmehrheit stellt. In der augenblicklichen Situation läßt sich beides erkennen: Eine Gruppe kooperationswilliger Intellektueller, die um des eigenen Vorteils willen (zumeist noch ausgebildet an Hochschulen im Ausland) in das Land zurückgekehrt sind und sich an den Versuchen zur Legitimierung eines Minderheitsregimes in Zusammenarbeit mit Südafrika beteiligen. Andererseits eine Fraktion, die sich umso engagierter auf seiten der Befreiungsbewegung für eine nicht-rassistische und auf mehr Gleichheit orientierte Gesellschaft einsetzt.

Es gilt, die weitere Entwicklung innerhalb Namibias - aber auch und gerade die hiesige bundesdeutsche Politik dazu - genauer im Auge zu behalten und zu verfolgen. Die zaghaften Versuche einer neokolonialen Neuorientierung auf ein weniger offen rassistisches Klassensystem bedürfen weiterer Aufmerksamkeit, sie zu ignorieren wäre sträflicher Leichtsinns. Wenngleich der nach wie vor bestimmende Widerspruch zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden in Namibia noch keinesfalls von modifizierten Herrschaftsverhältnissen verschleiert oder verdeckt wird, sollten die Versuche dazu nicht auf die leichte Schulter genommen werden. Justin Ellis hat in seiner Studie die ersten Anzeichen der neuen Entwicklung im Bildungssektor Namibias feinsinnig entdeckt und benannt. Die Solidarität mit dem Befreiungskampf des namibischen Volkes gebietet es, in Zusammenarbeit mit dessen nationaler Befreiungsbewegung SWAPO solchen Versuchen entgegenzuwirken, um der Re-Orientierung eines anachronistischen Systems auf "modernisierte" Strukturen ungleicher Herrschaft Einhalt zu gebieten, die in Geist

und Ziel dem Kampf um tatsächliche Selbstbestimmung der Menschen Namibias entgegenstehen.

Vielleicht lohnt es sich abschließend die Worte Amilcar Cabrals ins Gedächtnis zu rufen. Selbst ursprünglich privilegierter Intellektueller im Dienste der portugiesischen Kolonialmacht in seiner Heimat Guinea-Bissau, trug er später als Präsident der PAIGC und brillanter Theoretiker der afrikanischen Revolution zur Debatte um eine Befreiung bei, wie sie der antikoloniale Kampf anstrebt. Cabral betonte immer wieder nachdrücklich, daß die koloniale Situation sowohl der kleinbürgerlichen Minderheit unter der kolonisierten Bevölkerung wie auch den wenigen afrikanischen Intellektuellen die Möglichkeit offen lassen als Klasse Selbstmord zu begehen und die kolonisierte Mehrheit in ihrem Kampf um mehr als nur eine Pseudo-Unabhängigkeit zu unterstützen und anzuführen. Wengleich in den meisten Fällen der Dekolonisierung afrikanischer Gesellschaften die bisherigen Erfahrungen eher skeptisch stimmen, was eine solche Möglichkeit betrifft, und der Schluß nahe liegt, daß es nicht ganz so einfach ist eine solche Forderung in die Praxis umzusetzen, nähren sich einige wenige Beispiele dennoch weiterhin die Hoffnung, daß dies prinzipiell möglich sei. Leider hat sich zwar bislang noch immer zumeist die Richtigkeit der Sichtweise Frantz Fanons bestätigt, der in "Die Verdammten dieser Erde" in den kleinbürgerlichen Intellektuellen die Verräter des eigenen Volks erblickte und diese als entfremdete Opportunisten geißelte. - Doch auch Fanon selbst schließlich war nichts anderes als ein revolutionärer Intellektueller...

Anmerkungen

(1) Bei dem vorliegenden Aufsatz handelt es sich um die überarbeitete deutschsprachige Fassung meines Konferenzbeitrags "New Tendencies of an old system: Neo-colonial adjustments within Namibia's system of formal education". Paper for International Conference on Namibia, held at the City University, London, September 10-13, 1984.

(2) Vgl. hierzu neben der Studie von Justin Ellis die in dessen Literaturverzeichnis aufgeführten Publikationen von O'Callaghan 1977, Melber 1979 sowie Mbamba 1982.

(3) Vgl. hierzu vor allem die in der Bibliographie bei Ellis aufgeführten 'policy papers' von Nahas Angula (Secretary for Education and Culture der SWAPO of Namibia) sowie von Mosé Penaani Tjitendero (Dozent am UNO-Institut für Namibia und Mitglied des Zentralkomitees der SWAPO). Seit Abschluß der Arbeit von Ellis ist die augenblickliche Diskussion in der folgenden Publikation ausführlich dargestellt worden: United Nations Institute for Namibia, Education Policy for Independent Namibia. Some Fundamental Considerations. Based on the work of Mosé P. Tjitendero. Lusaka 1984 (Namibia Studies Series Nr. 8). Einen zusammenfassenden Überblick zu den Erziehungszielen der SWAPO, ihren Bildungsbemühungen und -erfolgen sowie den Vorstellungen über das Erziehungswesen in einem unabhängigen Namibia bietet: Henning Melber, "... eine Waffe im Befreiungskampf..." - Erziehungsstrategien und Bildungsmaßnahmen der SWAPO für ein unabhängiges Namibia. In: Pädagogik Dritte Welt. Jahrbuch 1983. Herausgegeben von Walter Sülberg Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1983, S. 87-113.

(4) Dies ist ein Prozeß, der bereits seit längerer Zeit in Südafrika selbst stattfindet - mit zweifelhaftem Erfolg, wie die gegenwärtige Phase entschlossenen Widerstands eindrucksvoll verdeutlicht.

(5) Bisher konnte diese administrative Beschlußfassung noch nicht gänzlich in die Praxis umgesetzt werden. Weder besaßen die afrikanischen Lehrkräfte die erforderlichen Qualifikationen zur Vermittlung geänderter Bildungsinhalte, noch waren die Schulen für Afrikaner materiell darauf vorbereitet - es mangelte schlicht an den erforderlichen Schulbüchern. So wird selbst gegenwärtig noch häufig nach den alten "Bantu"-Lehrplänen unterrichtet, selbst wenn diese offiziell außer Kraft gesetzt worden sind. Auch sollte nicht der Fehler begangen werden, in der Einführung "weißer" Lehrpläne bereits eine Alternative zu sehen. Natürlich sind auch diese vom bestehenden System und dessen spezifischer Herrschaftsideologie bestimmt.

(6) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 6. Februar 1984.

(7) Englisch wurde u.a. als offizielles Unterrichtsmedium an den Schulen im Damaraland und dem Ovamboland auf Grundlage eines Beschlusses der jeweiligen "homeland"-Verwaltungen eingeführt. - Mit den Implikationen einer Sprachpolitik beschäftigt sich ausführlich: Henning Melber, Ein sprachloses Volk stirbt einen lautlosen Tod: Fremdherrschaft, Befreiungskampf und Dekolonisation - Probleme der Sprachpolitik für ein unabhängiges Namibia. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprach-Theorie (OBST), Nr. 31, September 1985 (in Druck).

(8) Natürlich findet eine solche Strategie keine reibungslose Umsetzung frei jeglicher interner Widerstände. Vielmehr machen eine zögerliche Verwaltung und lautstarke Proteste seitens der ultra-reaktionären Gruppe von Weißen gegenüber "zu liberalen" Reformversuchen deutlich, daß eine solche Strategie noch immer auf heftige Widerstände trifft.

(9) Bisher vermochte die SWAPO in einem Zeitraum von 20 Jahren bei weitem mehr Namibianern eine profunde Ausbildung zu vermitteln als das südafrikanische Regime während dessen 70jähriger Präsenz im Lande.

(10) Portraits dieser "modernisierten Kollaborateure" wurden immer wieder in den einzelnen Ausgaben des Propaganda-Pamphlets "Berichte aus Namibia" veröffentlicht sowie durch eine Serie von Hintergrund-Interviews in der deutschsprachigen Windhoeker Allgemeine Zeitung. In beinahe allen Fällen betonten diese neokolonial orientierten Protagonisten eines systemimmanenten, internen Reformkurses die Notwendigkeit von Verbesserungen im Erziehungssystem.

- (11) Die hauptsächlich im Widerstand aus der weißen Bevölkerung und der südafrikanischen Administration begründet lagen, ein solches Reform-Projekt inmitten Windhoeks zuzulassen. Die Debatte um das College zeigte erneut, daß die aufgeklärteren Kapitalinteressen anpassungsfähiger und innovativer sind als die ("weiße") öffentliche Meinung.
- (12) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 6. Mai 1985.
- (Zur fragwürdigen Rolle, die hierbei die aus Bundesmitteln massiv subventionierte Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek spielt, informiert ausführlich: Henning Melber, Deutsche Privatschulen in Namibia und deren Bedeutung für gesellschaftlichen Wandel. In: Die Deutsche Schule, 73 (1981) 7/8, S. 444-453.
- (14) Siehe hierzu u.a. auch: Christian M. Rogerson, A Future University of Namibia? The Role of the United Nations Institute for Namibia. In: Journal of Modern African Studies, 18(1980)4, S. 675-683.
- (15) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 8. Februar 1984.
- (16) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 23. Februar 1984.
- (17) Wirtschaftsbericht Südwestafrika, Nr. 10, 1983, S. 4; siehe auch Berichte aus Namibia, Nr. 18, Januar 1984, S. 2.
- (18) Berichte aus Namibia, Nr. 20, Juni 1984, S. 3.
- (19) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 1. Mai 1985.
- (20) Vgl. Wirtschaftsbericht Südwestafrika, Nr. 2, 1984, S. 4.
- (21) Zudessen Selbstdarstellung der PSF siehe: Charles Truebody, The Establishment of a Private Sector Foundation in Namibia. In: Internationales Afrika-Forum, 17(1981)3, S. 283-285.
- (22) Siehe Berichte aus Namibia, Nr. 19, März 1984, S. 3.
- (23) Die Stelle des Instituts-Leiters wird offensichtlich aus Mitteln der Stiftung und des BMZ finanziert.
- (24) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 2. März 1984.
- (25) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 21. März 1984.
- (26) Die "Drei-Ebenen-Verwaltung" ist eine Konstruktion, die der Abweicheung elementarer weißer Interessen dient und letztlich das Apartheid-System unter neuem Etikett repräsentiert: Am Entscheidungsprozeß auf der zentralen Ebene sind Vertreter aus den verschiedenen Bevölkerungsgruppen beteiligt - Entscheidungen aber bedürfen eines einstimmigen Beschlusses. Die "zweite Ebene" ist mit den "homeland"-Verwaltungen identisch und besitzt weitgehende Autonomie. Die "dritte Ebene" unterteilt kommunale Angelegenheiten entlang der jeweiligen Rassenzugehörigkeit.
- (27) Allgemeine Zeitung Windhoek vom 10. Februar 1984. Gegenwärtig wird von der neu proklamierten "Interimsregierung" die Abschaffung bzw. Änderung dieser AG-8 diskutiert.
- (28) Zwischenzeitlich hatte die Zentralregierung sogar die Einführung eines landesweiten Schulfernsehens über Satellit erwogen, um selbst die entlegensten Landesteile erreichen zu können. Vgl. Berichte aus Namibia, Nr. 11, Oktober 1982, S. 4.
- (29) Vgl. hierzu u.a. Reinhart Köbler/Henning Melber, Die "Wende" in der bundesdeutschen Afrika-Politik. - Kontinuität und Neuorientierung am Beispiel des Südlichen Afrika. Eine Hintergrundanalyse zur Öffentlichen Anhörung der Fraktion Die Grünen im Bundestag zum Thema "Bundesrepublik Deutschland und Namibia: Stand der Beziehungen und Perspektiven für die Unabhängigkeit". Bonn, Bundeshaus, 16. und 17. September 1985.
- (30) Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Entwicklungspolitik. Jahresbericht 1983. Bonn 1984, S. 68.
- (31) Deutscher Bundestag, Drucksache 10/37 vom 24. November 1983, S. 2605.
- (32) Namibia Information Office, Dokumentation Nr. 24: Genschers Namibia-Politik. Eine Analyse. Bonn 1984, S. 7.
- (33) Zitiert nach Namibia Information Office, Dokumentation Nr. 25: Wandel nach der

- Wende. Die Namibia-Politik der CDU, Bonn 1984, S. 9.
- (34) Brief des Pressereferenten des Bundesministers für Wirtschaftliche Zusammenarbeit vom 9. Juni 1983.
- (35) Vgl. Die Tageszeitung vom 21. Juni 1983.
- (36) Zitiert nach ebenda.
- (37) Wirtschaftsbericht Südwestafrika, Nr. 10/1983, S. 3.
- (38) Über die Einweihung des Schülerheims der Farmschule Gras, der u.a. der Beauftragte der Johanniter beim BMZ beiwohnte, berichtete die deutschsprachige Lokalpresse in großer Aufmachung. Vgl. hierzu Allgemeine Zeitung Windhoek vom 5. Juni 1985. Darin heißt es u.a. aufschlußreich: "Das Bemühen besonders der deutschen Farmerschaft geht in letzter Zeit dahin, die einheimischen Volksgruppen auf die Zukunft des Landes und die damit verbundenen Aufgaben als mitverantwortliche Bürger vorzubereiten."
- (39) Heinzgünter Klein, Die Bonner Afrika-Politik steht vor einer deutlichen Wende. Eßlinger Zeitung vom 26. Juli 1984.
- (40) Ebenda.
- (41) Verteilt auf diese und einige weitere Träger, steigerte sich die Höhe der vom BMZ aus öffentlichen Mitteln bewilligten Zuschüsse an Projekte in Namibia für den Haushalt 1985 auf 10,28 Mio DM! Vgl. hierzu den aufschlußreichen Artikel von Christine Oppermann, "Entwicklungshilfe" - oder Schaffung von neuen Abhängigkeiten? In: Informationsdienst Südliches Afrika, Nr. 5, Juli/August 1985, S. 10 f.
- (42) Brief von Prof. G. Wiemana namens des Instituts vom 25. Juni 1985.
- (43) Eßlinger Zeitung vom 26. Juli 1984.
- (44) Prof. Dr. Herbert Mainusch, Englischs Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Bericht über einen Besuch der Academy for Tertiary Education in Windhuk, SWA/Namibia, vom 17.3.-22.3.1984 (Entwurf, maschinenschriftlich, undatiert, S. 10.

Abbildung 1

Entwicklung der Gesamtschülerzahlen zwischen 1971 und 1981

(Graphische Darstellung der Daten aus Tabelle 2 bei Ellis)

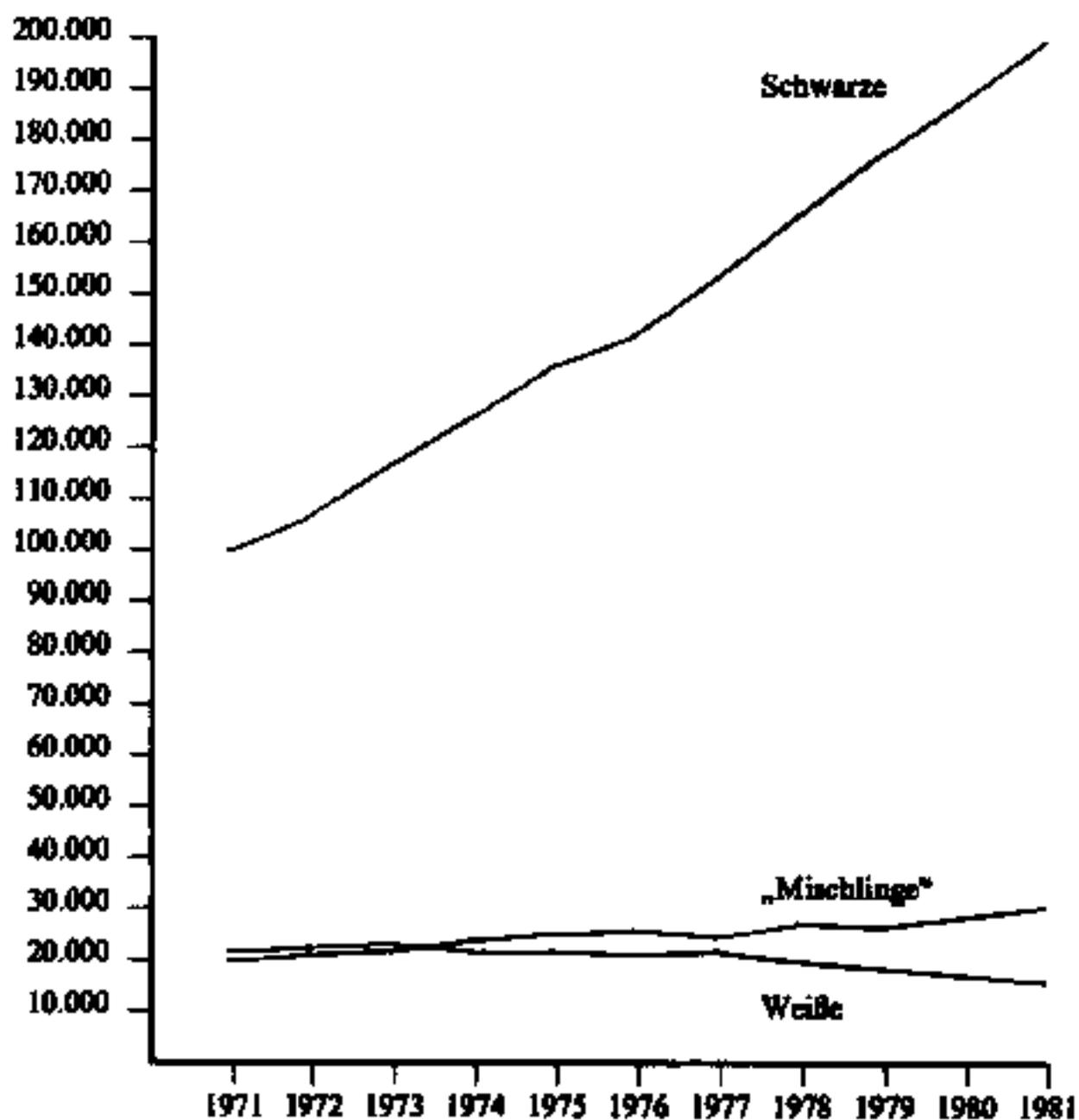


Tabelle 1

Wachstumsraten im Erziehungswesen für Schwarze, 1977 - 1981

(Nach offiziellen südafrikanischen Daten, wie sie von Melber 1979, S. 176 und Ellis in der vorliegenden Studie genannt sind.)

Schuljahr	Schülerzahl		Zuwachsraten	
	1977	1981	absolut	proportional
PRIMARSTUFE				
1	45.797	55.101	9.304	20,316 %
2	28.513	35.078	6.565	23,025 %
3	21.866	35.078	7.737	35,384 %
4	15.031	21.259	6.228	41,434 %
5	12.863	17.227	4.364	33,927 %
6	9.362	12.390	3.028	32,344 %
7	9.707	14.294	4.587	47,255 %
SEKUNDARSTUFE				
8	* 5.120	5.167	56	1,094 %
9	2.009	3.107	1.098	54,654 %
10	1.038	3.047	2.009	193,545 %
11	146	905	759	519,863 %
12	75	346	271	361,333 %

*Diese ungewöhnlich hohe Zahl resultiert aus der Abschaffung des zusätzlichen Schuljahres für Afrikaner in der Primarstufe von 1975 auf 1976.

Tabelle 2

Wachstumsraten im Erziehungswesen für „Mischlinge“, 1977 - 1981

(Nach offiziellen südafrikanischen Daten, wie sie von Melber 1979, S. 138 und Ellis in der vorliegenden Studie genannt sind.)

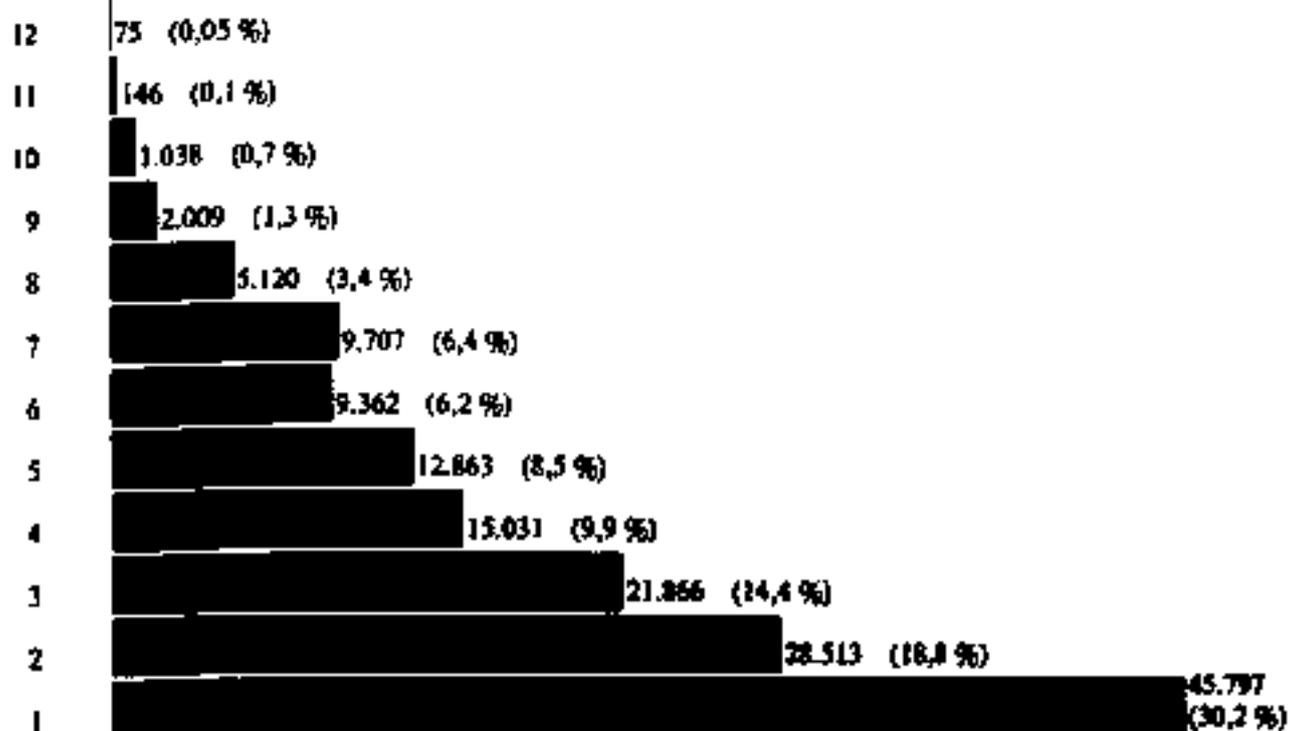
Schuljahr	Schülerzahl		Zuwachsraten	
	1977	1981	absolut	proportional
PRIMARSTUFE				
1	4.428	5.261	833	18,812 %
2	4.187	4.507	320	7,643 %
3	4.125	4.195	70	1,697 %
4	3.322	3.609	287	8,639 %
5	2.973	3.695	722	24,285 %
6	2.481	3.154	673	27,126 %
7	2.112	2.934	822	38,920 %
SEKUNDARSTUFE				
8	1.820	2.684	864	47,473 %
9	1.311	1.457	146	11,137 %
10	624	952	328	52,564 %
11	273	581	308	112,821 %
12	158	284	126	79,747 %

Abbildung 2 und 3

Vergleichende graphische Darstellung der Bildungspyramide für Schwarze 1977 und 1981

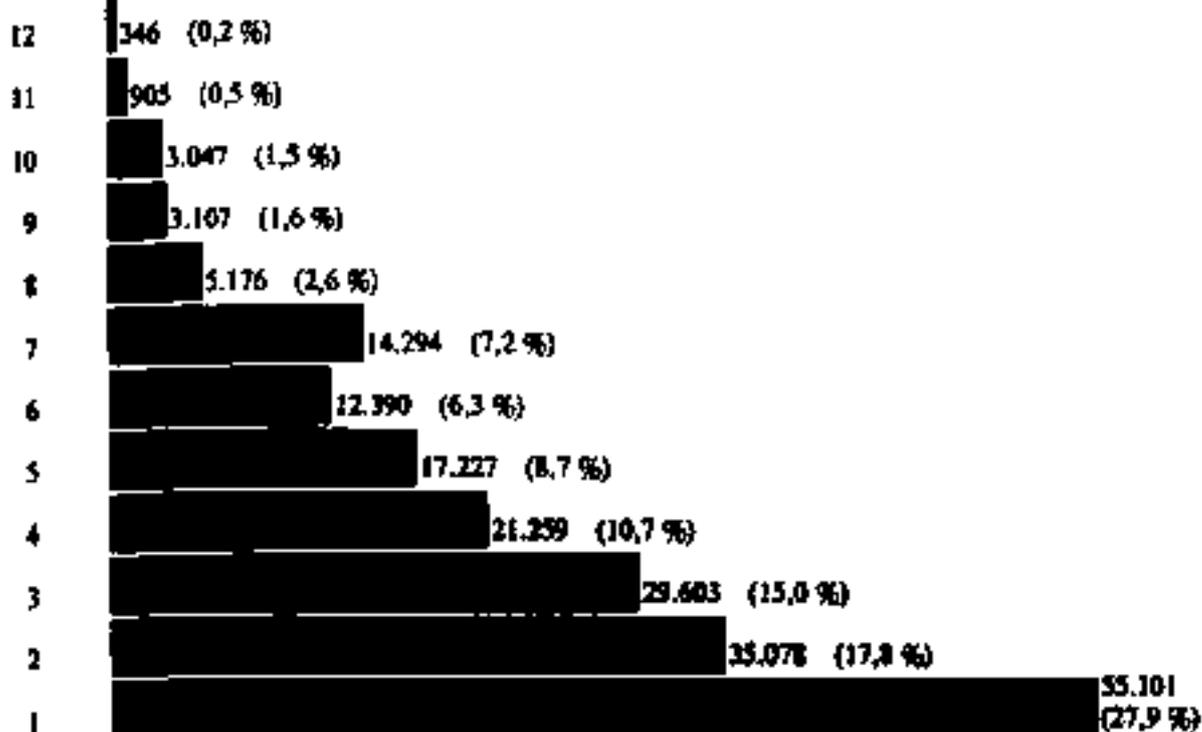
(Unter Verwendung der Daten in Tabelle 1)

Schuljahr



Stand 1977

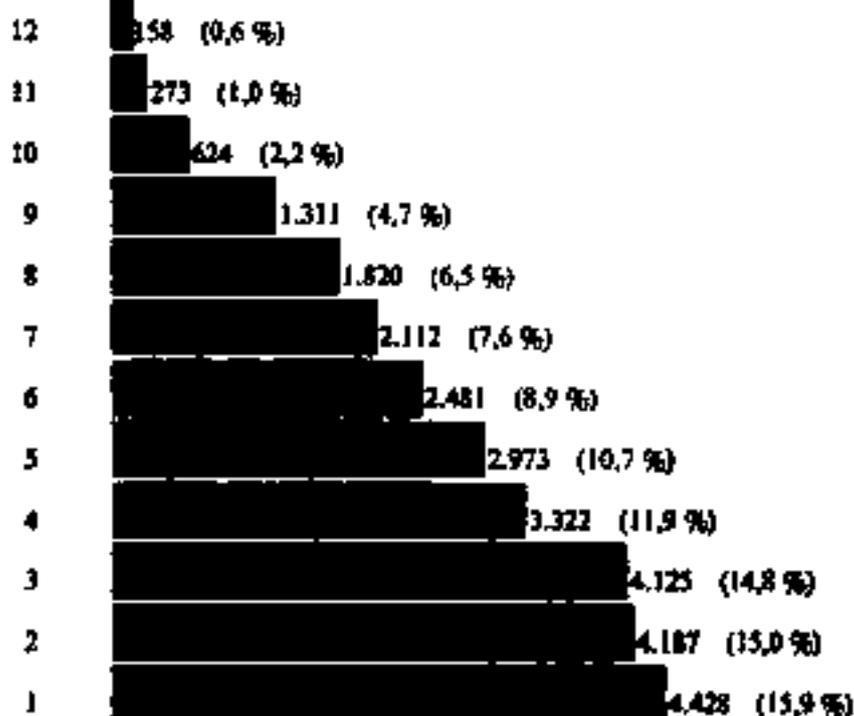
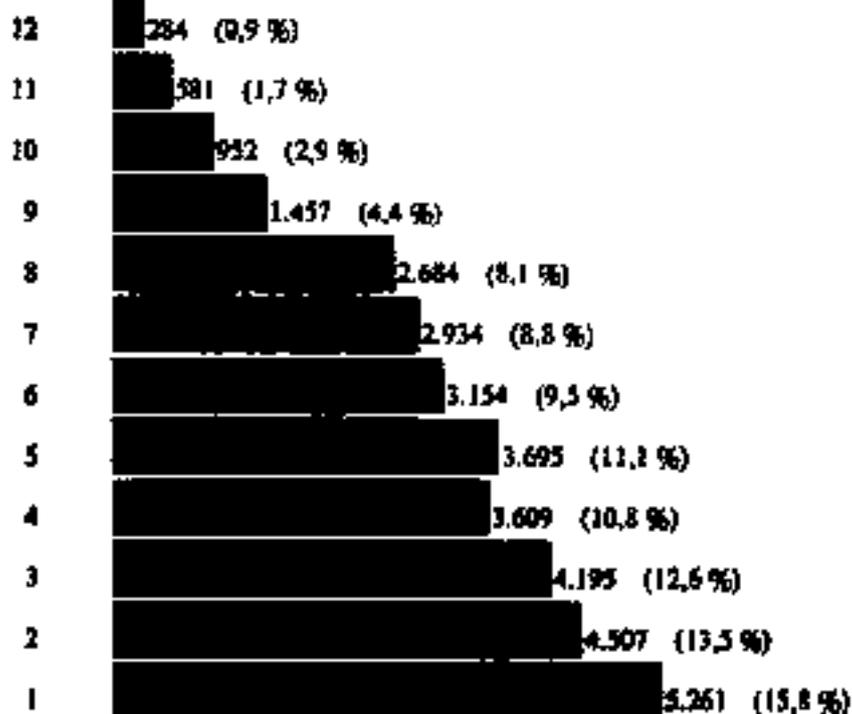
Schuljahr



Stand 1981

Abbildung 4 und 5

Vergleichende graphische Darstellung der Bildungspyramide für Mädchen 1977 und 1981
(Unter Verwendung der Daten in Tabelle 2)

Schuljahr**Stand 1977****Schuljahr****Stand 1981**

WUS AND EDUCATION FOR NAMIBIANS

Twenty-five years ago, on April 9 1960, the South West Africa People's Organisation (SWAPO) was founded. SWAPO is the largest Namibian liberation movement and has been recognized as the legitimate representative of the Namibian people by the United Nations and the Organisation of African Unity. It is under SWAPO's auspices that centres have been established in Angola and Zambia to cater for refugees, at the same time developing programmes which are geared towards preparing people for an independent Namibia.

Most of the people in the centres are women and children who have undergone a long and difficult journey into exile. What they have fled from is a country characterised by an ever-increasing repression. The majority of Namibians live and suffer under the institutionalised violence that is apartheid: the unequal division and ownership of land; the contract labour system which forces the wage earner to work for low wages in areas designated 'white'; black families having to survive in the arid areas designated as 'black' homelands. The education system, based on the ideology of apartheid, reinforces and seeks to justify the inequality in the whole society. Blacks are prepared for an inferior role, largely unskilled labour. Few black children complete primary education and only small proportion go on to secondary education. Illiteracy is estimated at over 60% among the black population, and according to a 1980 survey among women refugees aged 35-60 the rate was almost 100%. For this reason SWAPO gives as much priority to education as to physical and material needs in the camps in Angola and Zambia.

The situation in Namibia, with the constant but fruitless attempts to reach negotiated settlement due to the intransigence of the South African Government, has been of considerable concern to WUS for a number of years. WUS involvement in Namibian programmes is focused on education programmes designed to assist with the provision of basic literacy and elementary education both internally and externally. In the following pages there are descriptions of a number of programmes supported by International WUS and national WUS committees.

THE NAMIBIAN EXTENSION UNIT

According to UNHCR estimates, there are approximately 80,000 Namibian refugees in settlements in Zambia and Angola, of which the majority are illiterate or semi-literate. Until recently, with limited resources, SWAPO's educational efforts were concentrated on children and youth, but thanks to recent outside assistance educational activities are now available for adults too.

Launched in 1981, the Namibian Extension Unit (NEU) is the largest education programme aimed at adults with some literacy skills and elementary English. It is based on distance teaching methods adapted to the refugee settlement situation. Educational programmes are organised for learning groups in the settlements with printed materials, audio cassettes and simple visual aids. The NEU with the assistance of international experts and consultants writes, edits and prints course materials and organises courses for tutors, field supervisors and group leaders on the skills of group leadership, group dynamics and distance teaching methodology. At present the NEU offers the following courses:

- a short compulsory Study Skills Course for all would-be students designed to inculcate good study habits and self-confidence,
- an Introductory English Course including simple mathematical calculations for those students whose English is not good enough;
- English and Basic Mathematics Courses to provide remedial and upgrading of linguistic and numeracy skills to adult refugees who have had at least four and a half years of primary schooling;
- a newly introduced Junior Secondary Mathematics Course for students who have completed the Basic Mathematics course.

Courses in preparation include Agriculture, Child Care and Nutrition, Personal Hygiene and Community Health, and Secondary School English. Other practical and vocational courses are planned for the future.

At the beginning of 1985 there were 3,053 active students enrolled in the programme. The majority of students are women aged between 20-29 in settlements in Angola. Another 3,500 are enrolled but need to follow the Study Skills Course and the English Introductory Course before they can enroll in the English and Basic Maths Courses. For the limited but growing number of students having passed the English and Maths courses or in other ways having qualified for secondary studies, an agreement was reached at the end of 1984 between the NEU and the Zambian Government to enable the NEU to utilize the courses of the National Correspondence College in Luanshya.

NEU receives assistance from the Commonwealth Fund for Technical Cooperation, the International Extension College, the Commission of the European Communities, the Nordic countries, the Netherlands, the Ford Foundation and Denmark and Austria through WUS and its national committees in those countries.

In 1984 WUS raised approximately SF 300,000 from the Danish Government and a further SF 150,000 from the Austrian



We need ...
clean water ...
every day ...

Government. In the context of WUS assistance, the main emphasis was put on helping with the production and distribution of the course materials.

WUS Denmark acts as International WUS' implementing partner in this programme, and Carsten Norgard of WUS Denmark visited the project in Zambia in December 1984 and met with a number of people engaged in the programme. In his report he noted the success of the programme, particularly in Zambia, but pinpointed two major obstacles which have so far prevented the expansion of the programme - namely printing and logistics, i.e. the practical problems involved in the transportation and distribution of printed materials from Lusaka to Angola where the majority of the students are. It was originally planned that WUS would provide the supplies for printing to be done at the SWAPO Printshop in Lusaka, but the Printshop was unable to cope with the heavy workload (printing of NEU materials, workbooks, courses, etc.) and after close consultation between WUS, NEU and CFTC it was agreed to let WUS have the bulk of the printing done in Denmark and arrange transport direct to Angola and Zambia, thus simultaneously assisting in solving both problems.

Plans for 1985 include the editing and printing of further workbooks, improvement of printing facilities, and recruitment of more tutors. With these improvements to the programme NEU expects that student numbers will increase considerably in the latter half of 1985.

NAMIBIAN TEACHER-TRAINING PROGRAMME IN SRI LANKA

International WUS and the Commonwealth Fund for Technical Cooperation (CFTC) are cooperating in a joint venture to train 20 young Namibian women in Sri Lanka to become English teachers in a future independent Namibia. International WUS received a grant of SF 30,000 from DANIDA to implement an orientation programme for two months, and a student counselling service for the whole project period of 26 months. The WUS national committee in Sri Lanka is acting as International WUS' operating partner in the implementation of the programme.

A coordinating committee made up of representatives of WUS Sri Lanka, the Ministry of Education, CFTC, the Principal of the Teacher Training College of Peradeniya, the head of the English Department of the University of Colombo, was set up in September 1984 to oversee arrangements, the practical aspects of which were undertaken by WUS Sri Lanka. These included renting accommodation in Kandy and appointing a student counsellor.

Their low standard of English is a handicap but the group seems to be progressing well with their studies. In order to help them with their English and also to improve their general standard of education, WUS is assisting in building up a library of their own in the hostel. Professor Samaranayake obtained a first batch of about 51 books in English from the Asia Foundation and WUS intends to transfer funds shortly to procure further reading material. Students also have access to the library at the American Centre and to the British Council.

Since the beginning of March the students, at their own request, have been given the chance to manage their own finances, particularly the purchase and preparation of food. This initiative, it was felt, will be a useful learning experience in managing their affairs collectively.

This is a unique programme in Sri Lanka, the first time that a relatively large group of female students has been involved in a third country training programme with a parallel counselling service. It is hoped to be able to fund a continuous evaluation covering both the English language training and counselling aspects of the programme so as to make any adjustments to both this and future programmes where necessary.

THE NAMIBIA LITERACY PROGRAMME

The Namibia Literacy Programme (NLP) supported by WUS and a number of other donors, is the only non-denominational literacy programme in Namibia.

For a number of years now, the NLP has been providing basic literacy and numeracy courses all over the country, although the majority of the classes are to be found in the north. Courses are given in the Ovambo, Herero and Nama languages and in 1984 there were 111 groups, averaging 10-20 learners each, following one and a half hour classes three times a week. 1454 learners followed the programme in 1984, but it is estimated that only about two-thirds of these learners were assiduous enough to complete the two literacy books and the numeracy book used over the 8-12 month study period.

AN EVALUATION

Gayle Turner and John Watson of WUS Canada, who recently undertook an evaluation of the programme for WUS International, returned from Namibia very impressed by both the programme and the learners in spite of the difficult conditions in which they are working. They found the staff to be hard working and conscientious and the learners to be extraordinarily diligent, although they noted that there was a desperate need for training at all levels of the programme. They travelled extensively throughout the country and were able to meet many learning

groups and NLP staff and thus got a good impression of what the NLP is doing in widely scattered parts of the country.

They were interested to note that there was rarely a balance of women and men in the classes and that in the north there was a majority of women whereas in the south there was a majority of men. This is explained by the fact that the NLP at present is basically a migrant workers' projekt and that most of the migrant labour is undertaken in the south by Ovambo from the north. When asked by the evaluators why they wished to read and write, one of the main reasons given was to be able to communicate within the family when the husband and sons are away working in the south. Thus, aside from the immediate goal of increased literacy, the literacy programme helps to mitigate the most pernicious effects of family separation imposed by the migrant labour system. It also serves as a first step for those who wish to continue to follow literacy training in English, sponsored by the Namibian Council of Churches' English language programme (CELP). Both NLP and CELP operate in many of the same communities, and increasing numbers of NLP graduates seem to be moving on to CELP once they have concluded the NLP programme.

The evaluators were very much in favour of continued support to the programme and made a number of recommendations for up-grading the programme which are now being studied.

SCIENCE ACCESS COURSE FOR SWAPO STUDENTS

The experience of Namibian students in the UK has shown that many would have benefitted from a suitable academic upgrading course to help overcome gaps in their education prior to undertaking courses of higher education in the UK. During 1983, ideas for a specially designed access course to prepare students for degree level studies in the sciences were developed by UK agencies sponsoring Namibian students, in conjunction with SWAPO and British educationalists. In September 1984, with funds provided by the EEC and International WUS, a group of 12 Namibian students embarked on a science access course at Paddington College in London. The students, all in their twenties, completed their secondary education either in West Africa or Cuba, and most have a few years' teaching experience in settlements in Angola and Zambia. The access course aims to upgrade and prepare students for courses in the sciences and applied sciences in areas of priority for Namibia's future manpower requirements. The first year includes mathematics, basic science and technology, English language and study skills, and careers guidance. In the second year students will join science access courses at different colleges, specialising in either life sciences, or en-

gineering. They will then qualify for mature student entry to polytechnics and universities.

The course is being evaluated by a Namibian teacher. If successful, it is hoped that this type of access course will be seen as a practical way of providing bridging courses for refugees wishing to enter higher education.

LITERACY PACKS FOR SWAPO WOMEN'S COUNCIL

Black women in Namibia today are oppressed as women, as blacks and as victims of under-development which South Africa's colonial oppression perpetuates. The achievement of basic literacy is an essential first step on the road to the liberation of Namibian women. Work has begun in the refugee camps under SWAPO's control to assist women - who form the majority population of the camps - to obtain basic literacy. The illiteracy rate among the 22,000 women refugees aged 35-60 was almost 100% according to a 1980 survey.

A training programme, under the auspices of the SWAPO Women's Council, trains literacy tutors to teach, first in the vernacular and then in English, chosen by SWAPO as one of the official languages after independence. But teaching materials and facilities for producing them (apart from the NEU programme mentioned earlier) are almost non-existent in the refugee camps of Angola and Zambia. In 1982, the SWAPO Women's Council sent a request to SWAPO Women's Solidarity Campaign (SWSC) in Britain for teaching materials to be used in its literacy campaign. In response, SWSC and WUS(UK) established a joint project for the funding of literacy packs in basic English.

During 1982, funds were raised in UK colleges to produce these teaching materials. In 1983 the first pack - based on the theme of pregnancy and childbirth - was welcomed by the coordinator of the SWAPO Women's Literacy Campaign who described it as "interesting, educative, easy to use and useful to our people". She wrote, "We hope you will continue in the same spirit to help us in the eradication of illiteracy". Two further packs have since been produced, dealing with nutrition and environmental health; and work is underway on packs dealing with childcare and first aid. The method is based on identifying and discussing picture cards, reading and copying or writing simple sentences. Group leaders are encouraged to introduce discussion on each topic, to encourage women to describe their own experiences and thereby improve their confidence and ability to use English, as well as to increase their knowledge of health care issues. Namibian students and teachers in the UK are actively involved in the editorial group and provide the health in-

formation on which the packs are based. In January 1985, Louise Morris, who coordinates the project from WUS (UK), visited Zambia to discuss the programme with the SWAPO Women's Council. She received the following information on the piloting of the pregnancy and nutrition packs in Angola, from the direktor of adult education in Kwaza Sul Camp: **„The packs were displayed at the daily camp parade and people were told they could learn English as well as health care from them. Seventy-five adults volunteered to join classes, the majority were women, but 19 men also came forward. Learners were encouraged to talk about pregnancy in their camp situation. Many were ignorant about pregnancy; some of the young women did not know how to look for the signs . .**

The men were also very interested - now they understand the difficulties of pregnancy, and in what pregnant women should eat. Most of the learners had not this information before. They asked why these things were not taught in schools.“

The packs have been clearly stimulated interest among adult learners, and have been accepted by the SWAPO Women's Council as useful material in the literacy campaign. But one area of continuing concern is the great shortage of instructors trained to teach basic English to adults in the SWAPO settlements. In 1984, the SWAPO Women's Council asked World University Service and the SWAPO Women's Solidarity Campaign to help provide some training for teachers using the packs in the settlements. Plans are now being made for a training workshop to be held in Zambia later this year. The workshop will be used both to train teachers and to carry out an initial evaluation of the packs. The next stage will be the revision and final editing of the material prior to the printing of the packs for use in the settlements in Angola and Zambia

WUS INTERNATIONAL SCHOLARSHIP PROGRAMME

The Scholarship Programme for South Africans and Namibians provides educational assistance for refugees and students in exile at undergraduate, vocational/technical and secondary levels. The vast majority of students in the programme are South Africans, but the Namibian contingent has increased in the last few years. During the 1983/84 academic year, 44 Namibian refugees were included in the programme. This year the figure has increased to approximately 70, more or less equally divided between women and men. Of this number only 3 are studying at university level. The few Namibian students at university level are explained by the extremely poor level of education in Namibia. Few black children complete primary education and only a minute proportion complete five years of secondary schooling. Afrikaans, the language of

instruction imposed by South Africa, is another problem. With these and other factors in mind, WUS has had meetings and discussions with relevant parties. In the field to look into possible directions the Scholarship Programme as a whole should take, apart from purely individual grants. Possible directions with particular reference to the Namibian element of the programme include "group" education and training schemes and the provision of compensatory pre-entry training and access courses. An evaluation of the programme carried out recently confirms the need to develop these aspects, and a feasibility study in Zambia, where the majority of Namibian awardholders are studying, is planned for later in the year.

Examples of initiatives already taken in this field are the Teacher Training Programme in Sri Lanka and the Science Access Course in the UK mentioned earlier. International WUS has also awarded short-term scholarships in the UK to four women selected by SWAPO, all of whom are working with refugees in Angola and Zambia. Two will follow a 6-month English course at Bell College and two will attend Selly Oak College's Development Studies Programme where they will follow a course on project administration, supervision and reporting.

WUS

was ist das?

WUS — Das ist zunächst nicht mehr als eine Abkürzung.

W steht für **WORLD**, denn den **WUS** gibt es heute in über 50 Ländern der Erde. Er ist eine konfessionell und parteipolitisch nicht gebundene internationale Organisation.

U für **UNIVERSITY** soll deutlich machen, daß der **WUS** im Bildungsbereich arbeitet und sich aus Angehörigen und Absolventen der Hochschule zusammensetzt.

S bedeutet **SERVICE**, da der **WUS**, ausgehend von einem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschule, sich einsetzt für die Entwicklung gerechter sozialer und politischer Strukturen, insbesondere im Interesse der Länder der Dritten Welt.

Was will der WUS?

Als internationale Gemeinschaft von Hochschulangehörigen ist der **WUS** folgenden Zielen verpflichtet:

- Er wendet sich gegen jede Form der Beeinträchtigung der Freiheit in Studium, Lehre und Forschung.
- Er fördert das Engagement der Hochschulen bei der Lösung der Probleme ihrer Gesellschaft.
- Er wendet sich gegen jede Form der Diskriminierung, Ausbeutung und Ungerechtigkeit, insbesondere im Bereich der Bildung.

Der **WUS** ermutigt die Bildungsinstitutionen, in Solidarität mit den Unterprivilegierten auf deren uneingeschränkte Beteiligung an den

Entscheidungsprozessen einer demokratischen Gesellschaft hinzuwirken, um so eine auf den Bedürfnissen und kulturellen Eigenständigkeiten der Bevölkerung aufbauende soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklung zu ermöglichen.

Was macht der WUS?

Diese Ziele versucht der **WUS** vorrangig in zwei Aufgabenbereichen zu verwirklichen:

- Durch ein Programm gegen Diskriminierung (Stipendien für Schüler und Studenten im südlichen Afrika, Stipendien für Flüchtlingsstudenten aus dem südlichen Afrika und aus Lateinamerika)
- Durch »Social action and community development« — Programme, die in der Regel in Zusammenarbeit mit Hochschulangehörigen durchgeführt werden (Alphabetisierungskampagnen, Dorfentwicklungs-, Arbeiterbildungsprogramme und Gesundheitsprogramme)

Diese Programme werden von den jeweiligen nationalen Komitees der Internationalen Generalversammlung, dem obersten Organ des **WUS**, vorgeschlagen und als »Programme of Action« verabschiedet und veröffentlicht. Darüberhinaus versucht der **WUS** durch Öffentlichkeitsarbeit und praktizierte Solidarität zur Verwirklichung und Einhaltung der demokratischen Grundrechte aufzufordern.

Wie arbeitet der WUS?

Auf der Grundlage dieser Prinzipien und Zielsetzungen ist auch das Deutsche Komitee des WUS in den Bereichen internationaler Zusammenarbeit, internationaler Bildungsarbeit und Ausländerstudium tätig.

1. Das Deutsche Komitee des WUS arbeitet im Rahmen des internationalen WUS an der Gestaltung und Verwirklichung des internationalen Aktionsprogramms durch Spendenaktionen und Finanzierung von Projekten (Fundraising) mit. Es leistet seinen Beitrag als nationales Komitee eines hochindustrialisierten Landes, an dessen Bildungseinrichtungen eine große Zahl von Hochschulangehörigen aus Entwicklungsländern studieren und tätig sind.

2. Das Deutsche Komitee des WUS kooperiert im Rahmen von internationaler Bildungsarbeit mit anderen nationalen Komitees des WUS.

3. Das Deutsche Komitee des WUS versucht, auf dem Gebiet des Ausländerstudiums koordinierende Arbeit zu leisten und den Interessen der ausländischen Studenten gegenüber den Behörden und Institutionen Geltung zu verschaffen. Es bemüht sich, durch partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Ausländervereinen und -verbänden, mit Studentenvertretungen und Studentengemeinden, Initiativgruppen und Aktionskomitees die Lage der ausländischen Studenten in der BRD zu verbessern. Dabei geht es insbesondere um:

- Sprachliche und soziale Orientierungshilfen
- Den Abbau von Diskriminierungen, die durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften und deren Anwendung entstehen.
- Die Unterstützung der ausländischen Studenten in Fragen des Studiums und ihrer Rechte als Ausländer
- Die Verwertbarkeit der Ausbildung für die Berufswirklichkeit in den Entsendungsländern und Probleme der Reintegration.

4. Das Deutsche Komitee des WUS versucht, durch den Aufbau von lokalen Gruppen an verschiedenen Hochschulorten ein basisbezogenes Instrument der Interessen-

vertretung und Betreuung von ausländischen Studenten zu schaffen (=Hilfe zur Selbsthilfe).

5. Das Deutsche Komitee führt Seminare, Workshops und Studienreisen durch, mit denen konzeptionelle Arbeit an Problemen des Studienaufenthaltes von Ausländern geleistet und kritisches Bewußtsein für die Probleme der Dritten Welt gefördert werden sollen.

Es gibt vornehmlich zu Fragen des Ausländerstudiums die Zeitschrift »Auszeit« (vormals »ew«) heraus und versucht, durch Medienarbeit auf die Lage der ausländischen Studenten in der BRD und auf die Problemstellungen des internationalen WUS aufmerksam zu machen.

Was Sie tun können

Um diese Ziele zu verwirklichen und die damit gestellten Aufgaben zu erfüllen, braucht der WUS eine starke Vertretung — vor allem durch Studenten — an den Hochschulen und eine gesicherte Finanzbasis. Wenn Sie in irgendeiner Form dazu beitragen möchten, können Sie folgendes tun:

- Sie können sich weitere Informationen über den WORLD UNIVERSITY SERVICE und seine Aktivitäten bastellen
- Sie können »Auszeit« — die Zeitschrift des WUS — abonnieren
- Sie können für eines der Projekte des WUS spenden (Der WUS ist als allgemeinnützige Organisation anerkannt)
- Sie können sich als Referent für den WUS zur Verfügung stellen
- Sie können persönliches Mitglied des Deutschen Komitees des WUS werden (Unterlagen anfordern)
- Sie können einem der örtlichen Komitees des WUS beitreten oder ein solches an Ihrer Hochschule ins Leben rufen
- Sie können auch alles dies auf einmal machen.

Weitere Informationen erhalten Sie vom

WORLD UNIVERSITY SERVICE

DEUTSCHES KOMITEE

Kurt-Schumacher-Ring 18

6200 Wiesbaden

Tel. 0 61 21 / 49 41 35 u. 49 41 25