South African Council of Sports (SACOS), Federation of South African Trade Unions (FOSATU) mit Fragezeichen; zu den ›exiles‹: ANC, PAC, BCM.

12 In einem Diskussionsbeitrag zum internationalen Symposium der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn am 29. und 30.Mai 1980 zum Thema ›Konflikt in Südafrika — Internationale Strategien und innerer Wandel‹.

13 Siehe Anm.12.

14 Robert von Lucius, Südafrika: Schwarze Hoffnung, weiße Reformbereitschaft, Bonn (Schriftenreihe der Deutschen Afrika-Stiftung, Heft 13) 1981.

15 Saul und Gelb (Anm.9) belegen diese Debatte recht ausführlich.

16 Informationsdienst Südliches Afrika, Nr. 5-6/81, S.9f., wo diese Passage aus einem Papier südafrikanischer Theologen zitiert wird, die anonym zu bleiben vorzogen.

17 Das Zitat stammt aus einem im März 1981 in Südafrika erstellten Papier mit dem Titel ›Notes for the West‹, das von einer Gruppe nicht genannter Südafrikaner stammt. Das Papier fand weithin Beachtung.

18 Joe Slovo, South Africa — No Middle Road, in: Davidson, Slovo and Wilkinson, Southern Africa. The New Politics of Revolution, Harmondsworth 1976, S.118. Der Aufsatz von Slovo, einem der führenden intellektuellen Köpfe des ANC, stellt immer noch eine der beeindruckendsten Analysen des südafrikanischen Befreiungskampfes dar.

19 African National Congress, Vorwärts zur Freiheit. Strategie und Taktik des ANC-SA, in: Dokumente der südafrikanischen Befreiungsbewegung, Bonn (Wissenschaftliche Reihe der Informationsstelle Südliches Afrika, Bd.6) 1976, S.55f. Das zitierte Dokument stammt aus dem Jahre 1969.

20 Ruth First, After Soweto: A Response, in: Review of African Political Economy, No. 11 (1978), S.98.

21 Vgl. Baruch Hirson, Year of Fire, Year of Ash. The Soweto Revolt: Roots of a Revolution, London 1979, wo der Charakter der Bewegung des Schwarzen Selbstbewußtseins detailliert und kritisch analysiert wird.

22 Diese Entwicklung ist am ausführlichsten beschrieben von Ken Luckhardt und Brenda Wall, Working for Freedom. Black trade union development in South Africa throughout the 1970s, Genf (Programme to Combat Racism/ World Council of Churches) 1981.

23 Diese Debatte wird vornehmlich durch die Arbeiten der Wiehahn- und Riekert-Kommissionen verdeutlicht, die im Auftrage von Parlament und Regierung Reformen der Arbeitsgesetzgebung und der Arbeitskräfteplanung vorbereiteten. Kennzeichen dieser Reformen sind eine wenn auch eingeschränkte Legalisierung schwarzer Gewerkschaften, die Schaffung eines stabilen schwarzen Industrieproletariats (und damit eine partielle Abkehr von dem System der Wanderarbeit), die Modernisierung der Kontrollen über die Mobilität der schwarzen Arbeiter und eine Steigerung der Ausbildungsmöglichkeiten für Schwarze.

24 Vgl. Africa Confidential, Vol.22, No.14 v. 1.7.1981.

25 Das starke Interessse der südafrikanischen Sicherheitsbehörden am ANC wird nicht zuletzt durch die Infiltration des ›International University Exchange Fund‹ durch den Agenten Williamson (sinnigerweise in der Tarnung eines weißen Fundamental-Oppositionellen) verdeutlicht, der die Politik dieser Stipendien-Organisation von einer Förderung von BCM in Richtung auf stärkere Zusammenarbeit mit dem ANC zu verändern half. — Vgl. auch die laufende Berichterstattung in südafrikanischen Zeitungen über Prozesse, bei denen eindeutig mehr ANC-Anhänger und -Mitglieder vor Gericht stehen als Anhänger anderer Organisationen.

26 Nicht ohne Grund knüpft Inkatha in seinen Symbolen und Slogans an die Tradition des ANC an, wenn diese Bewegung sich auch von wesentlichen Inhalten der ANC-Strategie (z. B. in der Frage der Sanktionen und des bewaffneten Kampfes) distanziert.

27 Vgl. The Star (Johannesburg) v. 23.9.1981. Nach einer Umfrage unter 396 Schwarzen in Johannesburg, Durban und Kapstadt würden 40vH bei freien Wahlen für den ANC stimmen; die Zustimmung zum ANC steigt mit größerer Bildung.

28 The Star (Johannesburg) v. 24.10.1981.

29 Die Erwähnung des Begriffs der ›Eroberung der Macht‹ in vielen Dokumenten des ANC sollte nicht mißverstanden werden, als ginge es dem ANC lediglich um die Eroberung des Apparates der weißen Macht. Vgl. Slovo (Anm.18), passim.

30 Vgl. Winrich Kühne, Der Befreiungskampf in Südafrika: von ›Black Consciousness‹ zu ›Black Power‹. Formen, Gruppen und Entwicklungstendenzen des Befreiungskampfes, Ebenhausen (Aufzeichnung SWAP-AZ 2276, Stiftung Wissenschaft und Politik) 1981. Hier wird die Debatte um die südafrikanische Guerilla-Strategie sehr viel ausführlicher als hier möglich analysiert.

31 Der nach einem Wissenschaftler benannte ›Lombard-Plan‹ sieht die Fusion der weißen Provinz Natal mit dem Bantustan KwaZulu vor, um auf diese Weise ein Modell eines multirassischen Staates zu schaffen. Politisch wird dieses Konzept bisher lediglich von der ›Buthelezi Commission‹ des KwaZulu-Chefministers G. Buthelezi (zugleich Präsident von Inkatha) und Teilen der Progressive Federal Party getragen.

›Politische Landeskunde Namibias‹

Ein Gemeinschaftsprojekt des Namibia-Instituts der Vereinten Nationen in Lusaka mit der Universität Bremen

MANFRED O. HINZ

I. Entstehung, Zielsetzung und Hintergrund des Projekts

Die ersten Überlegungen zum Projekt ›Politische Landeskunde Namibias‹ reichen in das Jahr 1975 zurück, als in der Bundesrepublik Deutschland eine kirchlich getragene Namibia-Woche stattfand. Ben Amathila, damals Vertreter der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) für Westeuropa, heute SWAPO-Sekretär für Wirtschaft, wies in seinen Vorträgen immer wieder auf das hierzulande völlig fehlende Engagement in Sachen Bildung für Namibia hin. Während die meisten westeuropäischen Länder Stipendien für schwarze Namibier zur Verfügung gestellt hatten, verhinderte in der Bundesrepublik das auch auf Namibia erstreckte Kulturabkommen mit Südafrika Entsprechendes; auch für namibische Flüchtlinge gab es keine Unterstützung aus öffentlichen Mitteln. Im Rahmen eines Besuchs bei der Universität Bremen griff Amathila das Thema der Bildungshilfe erneut auf: Eindrücke und Gespräche fügten sich zur Idee eines Projekts als Alternative zum konstatierten Mangel an bildungspolitischem Engagement und als Beitrag zum Bildungssystem eines unabhängigen Namibia. Das damals noch im Gründungsstadium begriffene Namibia-Institut der Vereinten Nationen bot sich als Partner für dieses Vorhaben an. Der Akademische Senat der Universität Bremen befürwortete den Plan einer Kooperation mit dem Namibia-Institut und stellte einen Betrag zur Verfügung, der es erlaubte, einen Projektplan zu erarbeiten; das Übersee-Museum Bremen und das Bremische Staatsarchiv boten unter Bezug auf ihre wichtigen Namibia-Bestände Unterstützung und Hilfe an.

Der endgültigen Festlegung des Projektplans folgte das Bemühen um die finanzielle Sicherung des Projekts. Am 1.August 1980 konnte nach Finanzierungszusagen durch das Bremische Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit und den deutschen Zweig der internationalen Kinderhilfsorganisation ›Terre des Hommes‹ das Projekt als sogenanntes drittmittelgefördertes Projekt seine Arbeit an der Universität Bremen aufnehmen. Für die wissenschaftliche Leitung auf bundesdeutscher Seite ist der Verfasser dieses Artikels verantwortlich, auf seiten des UN-Namibia-Instituts Billy Modise, Beigeordneter Direktor und Leiter des Fachbereichs ›Soziales und Erziehung‹. Für die im Projekt gewünschte Praxisnähe und praktische Nutzbarkeit des Projektergebnisses ist besonders wichtig, daß das Namibia-Institut (mit Befürwortung des SWAPO-Sekretärs für Erziehung und Kultur) als Mitarbeiter den Leiter einer Schule gewinnen konnte, die sich im größten namibischen Flüchtlingslager in Angola befindet.

›Politische Landeskunde Namibias‹ ist ein Sammelbegriff für breit angelegtes Material, das von der Statistik über die Geschichte (vorkoloniale Geschichte, Geschichte der kolonialen Unterdrückung und Ausbeutung, Geschichte der nationalen Befreiung) bis zur Soziologie der Gegenwart reicht. Namibische Vergangenheit und Gegenwart begegnen deutscher Vergangenheit und Gegenwart. Das Material zur ›Politischen Landeskunde Namibias‹ soll Namibiern helfen zu verstehen, in welcher Welt und Umwelt sie leben, wo ihre Möglichkeiten liegen, etwas für die eigenen Geschicke zu tun. Die Aufdeckung des vergangenen und gegenwärtigen Bezugs von Deutschland (Deutsches Reich und Bundesrepublik Deutschland) und Namibia wirkt auf die Situation hierzulande zurück, macht begreiflich, auf welche Weise der deutsche Kolonialismus ein Stück Vergangenheit ist, und was diese Vergangenheit in ihrer Nachwirkung auf die Gegenwart bedeutet. Das Landeskunde-Projekt ist also nicht nach bekanntem Muster eindimensional von ›hier‹ nach ›dort‹ ausgerichtet; dem Grundgedanken der Kooperation folgend ist Ziel

des Projekts ein Ergebnis, das beiden Projektpartnern zugute kommen soll. Erwartet werden also Bildungsmaterialien, die — zugeschnitten auf die jeweiligen Gegebenheiten — sowohl im namibischen als auch im bundesdeutschen Kontext eingesetzt werden können. Für die Anlage der bisherigen wie der künftigen Projektarbeit sind insbesondere die nachfolgend beschriebenen Zusammenhänge im Bereich Bildung einerseits und Forschung andererseits bestimmend geworden.

Wendet man zunächst den Blick auf die für Namibia (und damit auch für die ins Exil gehenden Namibier) maßgebende Bildungssituation[1], so wird man feststellen müssen, daß entgegen allen Beschönigungen Südafrikas und der Administration der Demokratischen Turnhallenallianz (DTA) in Namibia das Bildungsniveau der Bevölkerungsmehrheit katastrophal ist. Auch wenn in Namibia in den letzten Jahren einige Schranken der Apartheid gefallen sind, gilt in der Praxis nach wie vor die Devise der getrennten Entwicklung, die sich politisch wie ökonomisch entscheidend in der unverändert gültigen Aufteilung des Landes in schwarze Reservate (›Homelands‹) und übrige, letztlich den Weißen vorbehaltene Gebiete zeigt. Die vereinzelte Durchbrechung der Apartheid im Bildungsbereich nach formaler Aufhebung der ›Bantu Education‹ darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich in der Bildungsstruktur für die schwarze Mehrheit der Bevölkerung bisher nur wenig geändert hat. Die folgenden Zahlen mögen das Gesagte belegen: Die Ausbildung für schwarze Schüler konzentriert sich überwiegend auf eine Ausbildung im Primarbereich: 1981 besuchten etwa 93 vH (1971: 98,18 vH) lediglich Primarschulen. 83 vH (1971: 97,8 vH) verlassen die Schule vor Abschluß der Primarausbildung. Nur 7,5 vH (1971: weniger als 1 vH) der schwarzen Schüler erreicht die erste Klasse der Sekundarstufe. Von den weißen Schülern erreicht praktisch jeder die Sekundarstufe, bei den ›Farbigen‹ sind es etwa 50 vH. Betrachtet man die finanziellen Aufwendungen, die jeweils pro Schüler und Jahr notwendig sind, so setzt sich das Bild fort: für einen weißen Schüler werden im Schnitt 1042 Rand aufgewendet, während die Aufwendungen für einen ›farbigen‹ Schüler 614 Rand betragen. Für die schwarzen Schüler liegen keine genauen Angaben vor; jedenfalls sind es weniger als 150 Rand.

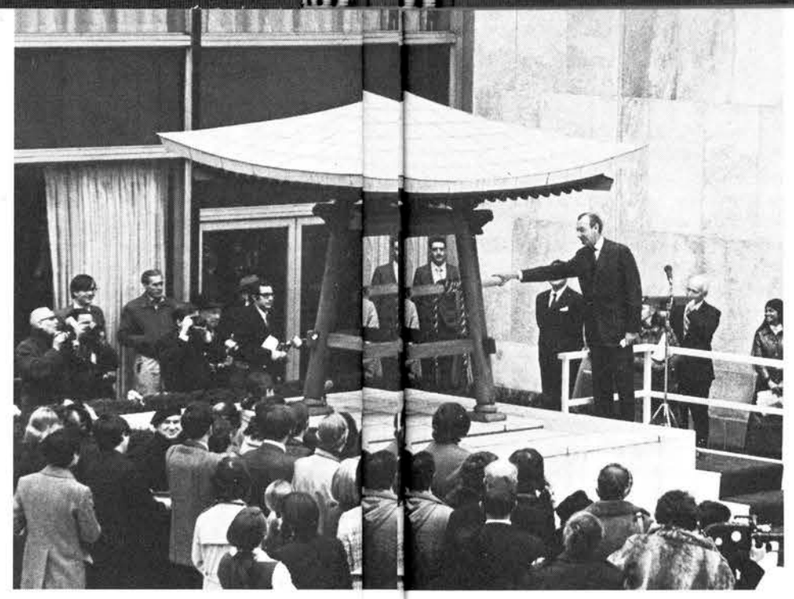
Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre kaum verändert; für Weiße kann es mit 1 zu 17, für ›Farbige‹ mit 1 zu 29, für Schwarze mit 1 zu 35 angegeben werden. Die Aussage des Vergleichs des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wird noch verschärft, stellt man zusätzlich in Rechnung, daß sich in einem Jahrzehnt das Verhältnis von ausgebildeten zu nicht hinreichend ausgebildeten Lehrern für schwarze Schüler von 2 zu 1 (1971) auf 2 zu 3 (1981) verschlechtert hat. Die Konsequenzen aus dieser Situation lassen sich am Ausbildungsergebnis unmittelbar festmachen: Von den 221 schwarzen Abiturienten (Matrikulanten) des Jahres 1980 konnten nur 42 einen naturwissenschaftlichen Unterricht vorweisen; beim Abschlußexamen der Klasse 5 der Primarschulen im Kavango-Gebiet bestanden 1981 von 900 Kandidaten nur 20.

Dem formalen Defizit tritt ein inhaltliches zur Seite: Soweit im Projekt ›Politische Landeskunde Namibias‹ das in Namibia benutzte Unterrichtsmaterial (Material für Schüler wie auch Unterrichtshilfen für Lehrer) bisher analysiert werden konnte[2], zeigte sich, daß in den landeskundebezogenen Fächern die Zusammenhänge, die oben als das Charakteristische einer politischen Landeskunde herausgestellt wurden, entweder fehlen oder auf die Orientierung der herrschenden Politik vereinseitigt sind. In ungebrochen kolonialer Tradition verbleibt die Geschichte Namibias Geschichte der Kolonialisten, Geschichte der ›Befriedung‹, die die Grausamkeit des Unterwerfungsprozesses verschweigt und die Möglichkeit, daß auch die Unterworfenen Subjekte von Geschichte gewesen sein könnten (und sind), auch nicht ansatzweise erwägt. Daß man in Namibia bis heute am Jahrestag der Beendigung des Herero-Krieges immer noch nur die ›glorreichen Sieger‹ feiert, des Volkes der Herero und ihrer Führer nicht gedenkt, spiegelt gesellschaftlich das wider, was für die Unterrichtsmaterialien bezeichnend ist.

Es liegt auf der Hand, daß für den bildungspolitischen Ausgangspunkt, der für die bundesdeutsche Ausrichtung des Landeskunde-Projekts maßgebend ist, andere Momente in Erscheinung treten, als dies für die namibische Ausrichtung geschehen ist. Die Gründe hierfür liegen nicht nur in der handgreiflichen Unterschiedlichkeit der gesellschaftlichen Systeme, sondern auch darin, daß der Gegenstand ›Politische Landeskunde Namibias‹ für einen Namibier eine andere Funktion hat als für einen Deutschen. Während es für den namibischen Zusammenhang auf breite und konkrete Information ankommt, ist für den bundesdeutschen Zusammenhang die Selektion bestimmter Bereiche (deutsche Kolonialgeschichte, Nachwirken der Kolonialideologie im Faschismus und danach, wirtschaftliche Verflechtungen zwischen Bundesrepublik Deutschland und Südafrika) notwendig. Diese Bereiche müssen jedoch wiederum so angelegt sein, daß sie in ihrem Beispielcharakter für andere, unsere Gesellschaft bestimmende Zusammenhänge analogiefähig bleiben: Die Geschichte des deutschen Kolonialismus muß zur Erklärung des Phänomens des Kolonialismus allgemein beitragen; aus den Wirtschaftsbeziehungen der Bundesrepublik zu Südafrika und deren Folgen für die Stabilisierung des Apartheidsystems müssen weiterführende Erkenntnisse zum Thema Abhängigkeit möglich sein; der Umgang mit der Nachwirkung der kolonialen Ideologie sollte dazu befähigen, mit den immer noch präsenten Formen dieser Fortwirkungen in unserer Gesellschaft praktisch umzugehen.

Um eine empirische Basis für diese Arbeitsrichtung zu haben, wurde im Projekt eine Untersuchung einschlägiger Materialien (Unterrichtsbücher und Lehrpläne), wie sie für das Land Bremen vorliegen, vorgenommen. Aus dem Ergebnis dieser Untersuchung erwies sich bisher für die Fortsetzung der Arbeit zweierlei als besonders wichtig: einmal das hohe Maß an gesellschaftstheoretischen Fehleinschätzungen, die sich häufig, wenn es um das Problem des Verhältnisses von unserer Welt zur sogenannten Dritten geht, bis zu längst überholt geglaubten Klischees und Vorurteilen verdichten. Zum anderen fiel die sehr geringe Bereitschaft auf, Themen wie Unterentwicklung, Abhängigkeit oder Kolonialismus auf einer konkret faßbaren Ebene darzustellen bzw. konkret Faßbares so einzubringen, daß von ihm aus die genannten Themen als lebendige Begrifflichkeiten erfahren werden. Bei dieser Kritik geht es also weniger darum, daß an ganz bestimmten Stellen das Thema Namibia nicht erscheint (auch wenn es von der Sache her nahegelegen hätte), sondern darum, daß man sich der Ebene der Konkretion gerade dort entzieht, wo diese in der Lage wäre, unmittelbar die Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen. Ein wichtiges Ergebnis, das für Form und Inhalt der erwarteten Projektmaterialien entscheidende Konsequenzen hat.

Neben der bildungspolitischen Determinierung der Projektarbeit liegt die forschungsmäßige. Die Beschäftigung mit den zu Namibia, zum deutschen Kolonialismus, den Wirkungen der Kolonialideologie und ähnlichen Themen vorliegenden Arbeiten zeigt sehr schnell, daß sich das Landeskunde-Projekt nicht darauf beschränken kann, lediglich pädagogische Arbeit aus zweiter Hand zu leisten. Die Richtung der notwendig politisch-soziologischen Primärarbeit wird deutlich, führt man sich einige grundlegende Daten zum Stand der gegenwärtigen Forschung vor Augen. Daß für den deutschsprachigen Bereich bis heute eine Diplomarbeit die einzige bis in die Gegenwart reichende Gesamtdarstellung Namibias ist[3], ist bereits entscheidendes Indiz dafür, daß sich Namibia-Wissenschaft weitgehend in der Analyse und Interpretation von Teilen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erschöpft, wenn sie sich nicht sogar nur auf unkommentierte Darstellungen beschränkt. Dies gilt insbesondere auch für das, was in Namibia selbst erarbeitet wird, etwa die Publikationen der ›Südwestafrikanischen Wissenschaftlichen Gesellschaft‹ in Windhoek. Es verbleiben im wesentlichen als weiterhin gültige historische Grundlagenwerke die Arbeiten von Drechsler, Bley und Goldblatt, die in ihrem Bemühen um objektive Darstellung für die in ihnen behandelten Zusammenhänge



Streiflichter einer Amtszeit

Die Vielfalt der Tätigkeiten eines Generalsekretärs der Vereinten Nationen spiegelt sich nicht zuletzt in seinen Reisegepflogenheiten wider. Doch auch symbolische Handlungen gehörten zur Amtszeit Waldheims: das Läuten der Friedensglocke am ›Tag der Erde‹, dem Sitz des Sitz (oben Mitte, 21.März 1972). Mit dem chinesischen Vize-Außenminister Qiao Guan-hua besichtigte er die Große Mauer (oben rechts, 14.August 1974). Mit der ehemaligen Präsidentin des Deutschen Bundestages, Annemarie Renger, ihrem Mann und ihres UN-Besuchs zusammen (linkes Bild, 12.April 1974), die frühere israelische Ministerpräsidentin Golda Meir besuchte er zu Hause in Jerusalem (1974). Im Gespräch mit Journalisten der Bundespressekonferenz in Bonn Porträt unten links (28.März 1979). Von Oskar Fischer, dem Außenminister, wurde er auf dem Ost-Berliner Flughafen mit einer Ehrenformation empfangen (unten links, 5.April 1979). Mit Richard von Weizsäcker, Berlins Regierender Bürgermeister, hatte er eine Begegnung in New York (unten rechts, 18.September 1981). Karikaturen von Ironimus und Murschetz, die wir mit freundlicher Genehmigung abdrucken, stammen aus der ›Süddeutschen Zeitung‹ vom 3.Dezember (unten links) bzw. aus der ›Zeit‹ vom 18.Dezember 1981 (unten rechts).

Waldheim geht

der politischen Landeskunde wichtige Materialien liefern[4], wenn auch für sie Bedeutung hat, was Goldblatt in der Einleitung zu seinem Buch[5] schreibt: »Mit wenigen Ausnahmen in der Art von Hendrik Witboois Dagboek (Tagebuch von 1884 bis 1894)[6] gilt, daß alles, was über Südwestafrika geschrieben worden ist, vom weißen Mann geschrieben wurde.« Sicher hat sich an Goldblatts Feststellung seit 1971 gerade auch durch die Tätigkeit des Namibia-Instituts einiges geändert. Dennoch ist nach wie vor richtig, daß die überwiegende Anzahl der Publikationen über Namibia von einem interessenmäßig eindeutigen Standpunkt, dem des Status quo, verfaßt ist. Der Standpunkt der Betroffenen ist wissenschaftlich weitgehend ausgeblendet; die ›eigene‹ Geschichte Namibias, die Entdeckung der ›vergessenen‹ Geschichte Namibias ist ein forschungspolitisches Postulat, wie in entsprechender Weise forschungspolitisches Postulat die Wiederentdeckung der deutschen Antigeschichte ist: die von der Geschichte der Herrschenden verschwiegene Geschichte der antikolonialen Tradition, die sich auf der Gegenseite des deutschen Kolonialismus entwickelte[7].

II. Die Projektpartner

Der Partner im Exil

Das Namibia-Institut der Vereinten Nationen (United Nations Institute for Namibia) wurde am 26.August 1976 — dem Namibia-Tag — in der sambischen Hauptstadt Lusaka eröffnet; seine Gründung war zwei Jahre zuvor vom Namibia-Rat angeregt und von der Generalversammlung beschlossen[8] worden. Eine dem Namibia-Institut vergleichbare Einrichtung hatte es zuvor nicht gegeben; Kenneth Kaunda, Präsident Sambias, betonte dies in seiner Eröffnungsansprache:

»Zum ersten Mal in der Geschichte eines Landes ohne Selbstregierung hat die internationale Gemeinschaft vor der Befreiung die Initiative ergriffen, um die Infrastruktur und Verwaltung, die nach der Befreiung benötigt werden, vorzubereiten.«[9]

Aufgabe des Instituts ist:

> Die Ausbildung von Namibiern auf den für den öffentlichen Dienst eines unabhängigen Namibia notwendigen Gebieten,

> die Forschung über die verschiedenen politischen und sozio-ökonomischen Bereiche Namibias als Beitrag zum Befreiungskampf und als Grundlage für die Erarbeitung von Politiken und Programmen für ein unabhängiges Namibia,

> der Aufbau eines Informations- und Dokumentationszentrums

und

> die Unterstützung des Befreiungskampfes und des Kampfes für einen unabhängigen namibischen Staat nach Maßgabe der Möglichkeiten des Instituts[10].

Die unmittelbaren Geschäfte des Instituts werden von einem Verwaltungsrat geführt, der aus dem Direktor, seinem Stellvertreter und fünf Beigeordneten Direktoren besteht. Das höchste Entscheidungsgremium ist der Senat; seine 15 Mitglieder werden zum überwiegenden Teil aus dem System der Vereinten Nationen entsandt, ein Mitglied von der Universität von Sambia, eines von der sambischen Regierung, drei von der SWAPO. In den Gremien des Instituts sind die Studenten in den sie betreffenden Angelegenheiten mit einer aus fünf Mitgliedern bestehenden Vertretung repräsentiert.

Das Institut hat sechs Fachbereiche: Landwirtschaft und Bodenschätze; Verfassungs- und Rechtsfragen; Wirtschaft; Geschichte, Politik und Kultur; Information und Dokumentation; Soziales und Erziehung. Den einzelnen Fachbereichen stehen Fachbereichsleiter vor, die auch gleichzeitig Funktionen als Stellvertretende oder Beigeordnete Direktoren wahrnehmen. Von den 27 im ›Prospectus 1981/82‹ des Instituts ausgewiesenen Lehrkräften sind sieben Namibier; die anderen sind überwiegend Fachkräfte aus anderen afrikanischen Ländern.

Von den Aktivitäten des Instituts nimmt im Zeichen der bereits beschriebenen Bildungssituation in Namibia die Ausbildung vor der Forschung den ersten Platz ein. Unter dem Titel ›Management and Development Studies‹ bietet das Institut ein drei Jahre dauerndes Ausbildungsprogramm an. Das erste Jahr ist ein Einführungsjahr mit interdisziplinären Kursen aus den am Institut vertretenen Fachbereichen. Dem Einführungsjahr vorgeschaltet ist ein Vorbereitungsprogramm in Englisch, dem ein zwei Jahre währender Intensiv-Englischkurs als Teil der Ausbildung der ersten beiden Studienjahre folgt. Auf diese Weise versucht man an die Stelle der in Namibia fast ausschließlich benutzten Unterrichtssprache Afrikaans das auch zur internationalen Kommunikation geeignete Englisch zu setzen. Das zweite Ausbildungsjahr ist ein Jahr der Spezialisierung, die gemäß den Fachbereichen des Instituts vorgesehen ist. Das dritte Jahr ist ein Praxisjahr. Für eine Zeit von neun Monaten arbeiten die Studenten in dem für sie einschlägigen Bereich. Für den letzten Praxisdurchgang hatten die Regierungen von Botswana, Tansania, Äthiopien, Benin, Kenia, Mosambik und Sambia sowie das Zentrum der Vereinten Nationen für Wohn- und Siedlungswesen, die UN-Wirtschaftskommission für Afrika und die Organisation der Afrikanischen Einheit Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt. Abgeschlossen wird die Ausbildung nach Ausarbeitung eines Themas eigener Wahl durch ein praxisorientiertes Examen.

Am 29.Dezember 1979 erhielten die ersten 66 Studenten des Instituts ihr Diplom. Die einzelnen Jahrgänge beginnen jeweils mit 100 Studenten. Soweit das Institut nicht aus persönlichen Gründen vor Ausbildungsende verlassen wird, gibt es so gut wie keine förmlichen Ausfälle; Studenten, die mit ihrem Lernstoff nicht zurecht kommen, versucht man möglichst frühzeitig in andere Bereiche der namibischen Exilorganisation überzuleiten.

Neben den ›Management und Development Studies‹ bietet das Institut ein Programm für die Ausbildung in Büroberufen und Sprachkurse in Französisch an. Sprachkurse in Deutsch sowie Aufbaulehrgänge für Lehrer sind geplant.

In der Zielbeschreibung des Instituts wurde schon deutlich, daß Forschung nicht um ihrer selbst willen betrieben werden soll; das Forschungsprogramm »ist darauf ausgerichtet, die notwendigen Materialien zu liefern, wie sie von der Befreiungsbewegung und der zukünftigen Regierung eines unabhängigen Namibia benötigt werden.«[11] In diesem Sinne hat das Institut eine Reihe von ›Policy Options for Namibia‹ vorgelegt: Studien zu Sektoren, die für ein unabhängiges Namibia besonders wichtig sind. Als erstes erschien eine Studie zur Arbeitskräfteplanung, in der unter Berücksichtigung der gegenwärtigen bildungs- wie auch allgemeinpolitischen Situation Namibias ermittelt wird, welche Fachkräfte ein unabhängiges Namibia braucht[12]. Es folgte eine Studie zu Verfassungsfragen, in der von der Entwicklung des Landes seit der Mandatszeit ausgehend die verfassungsrechtlichen Wege diskutiert werden, die Namibia beschreiten kann[13]. Die dritte Arbeit untersucht die Landfrage in Namibia, die Lage der weißen Farmen und der ›Eingeborenen-Reservate‹, die Versorgungssituation und die Möglichkeiten weiterer landwirtschaftlicher Entwicklung[14]. Die vor kurzem erschienene, bisher letzte Studie untersucht die Implikationen der politischen Entscheidung, in einem unabhängigen Namibia Englisch als nationale Sprache zu wählen[15]. Die nächste Studie wird zur Zeit diskutiert; sie behandelt die Möglichkeiten der Neugestaltung des Erziehungswesens. Der gewollten Einbindung dieser ›politischen Optionen‹ in den politischen Zielfindungsprozeß entspricht es, daß diese Untersuchungen jeweils nicht Ergebnis der Forschung einzelner sind; die bisher veröffentlichten Studien wurden im Entwurf zunächst in einem eigens dazu einberufenen Seminar diskutiert, an dem Spezialisten aus Forschung und Politik (UN-Organisationen wie auch SWAPO-Repräsentanten) teilnahmen.

Vom äußeren Bild her trägt das Namibia-Institut sicherlich universitäre Züge; man wird in ihm mit Recht viele Strukturen angelegt sehen, die in einem unabhängigen Namibia die Basis der Universität des Landes sein könnten. Gleichwohl ist festzuhalten, daß man mit dieser Sicht zu kurz greift, wenn bei ihr unbeachtet bleibt, wie sehr die am Institut Lernenden und Lehrenden (die Namibier, aber auch andere) durch eigenes Schicksal mit dem verbunden sind, worauf dieses Institut ausgerichtet ist: mit dem Ziel eines unabhängigen und freien Namibia. Die namibischen Lehrkräfte und die Studenten des Instituts haben nicht

ohne Not ihr Land verlassen. Viele waren zu Hause der Verfolgung ausgesetzt und haben Folterungen ertragen müssen. Sie haben den schwierigen Weg ins Exil gewählt, weil das Überleben in ihrer Heimat nicht mehr möglich war. Keineswegs mehr im üblichen Studienalter, nach Jahren im Beruf und politischem Kampf, zum Teil verheiratet, mit Kindern, haben sie sich für die Schulbank entschieden, arbeiten zehn Stunden am Tag und mehr, um nachzuholen, was ihnen das Apartheidsystem vorenthalten hat. Diese Zusammenhänge heben das Namibia-Institut von anderen Bildungseinrichtungen ab, selbst wenn jene in Abkehr von traditionellen Mustern Interdisziplinarität und Praxisorientierung unterstreichen. Form und Ausmaß von Betroffenheit, die Lehrende und Lernende am Namibia-Institut kennzeichnet, verändert das übliche Verhältnis von Lerninhalt und lernendem Subjekt: Lehrende und Lernende sind durch gemeinsame Erfahrungen, das gemeinsame Interesse an einem befreiten Namibia verbunden, die Lerninhalte verlieren ihren Gegenstandscharakter im bewußten Begreifen, daß sie angeeignet werden müssen, um schließlich die eigene Geschichte mitbestimmen zu können.

Der Partner ›hier‹ und sein Selbstverständnis

Als die Projektidee ›Politische Landeskunde Namibias‹ Gestalt gewann und die ersten Ansätze zur Projektformulierung zu Papier kamen, war keinem der damals Beteiligten deutlich, wie sehr die Merkmale, die im Porträt des Namibia-Instituts zusammengefaßt wurden, die Struktur der Kooperation bestimmen würden. Der klaren Nähe zur politischen Praxis dort stand ein Forschungsverständnis hier gegenüber, das sich zwar zur politischen Praxis bekannte, in das jedoch nur wenig Erfahrung mit dieser integriert war. Der keiner besonderen Vermittlung bedürfenden Dialektik zwischen Lernsubjekt und Lernobjekt dort entsprach hier nur jene Art von Betroffenheit, wie sie für Solidaritätsorganisationen im allgemeinen üblich ist. Was sich in der Studentenbewegung der späten Sechziger an Betroffenheit und gesamtgesellschaftlichem Bewußtsein mit internationalistischer Komponente herausgebildet hatte, hatte in den siebziger Jahren an Spannkraft verloren, die von der Ökologie her kommende neue Bewegung der späten Siebziger noch nicht begonnen (von der Erneuerung der Friedensbewegung ganz zu schweigen). In diesem Kontext entwickelte sich, was über die Jahre in verschiedenen Zusammensetzungen die — offene — Bremer Gruppe wurde, die in dem Projekt ›Politische Landeskunde Namibias‹ arbeitet bzw. seine Arbeit interessiert verfolgt.

Um die für die Kommunikation mit dem Projektpartner notwendige, wenigstens ansatzweise tragfähige Plattform zu erreichen, war es erforderlich, Wissen und Empfinden zu einem Verstehen zu verbinden, mit dessen Hilfe ein ›Einlassen‹ in die Situation möglich wurde, auf die sich der Wunsch nach Kooperation bezog. Gefördert wurde das Bemühen um Verstehen und Einlassen durch selbstgestellte Fragen nach den Gründen und der Berechtigung, ausgerechnet ein bildungspolitisches (d. h. gesellschaftspolitisch hochsensibles) Projekt für Namibia von hier aus zu initiieren. Fragen dieser Art provozierten eine Standortbestimmung der Mitarbeiter der Gruppe, die das Projektinteresse auf der Seite des deutschen Partners für diesen wie auch für den namibischen klären und nachvollziehbar machen sollte. Als Einstieg hierzu bot sich eine Orientierung an, die am Verständnis der eigenen Vergangenheit, der deutschen Kolonialgeschichte, ansetzte. Die Tatsache, daß es ein Bremer Kaufmann, Adolf Lüderitz, war, der mit den von ihm veranlaßten Landkäufen die Kolonisierung Südwestafrikas einleitete, erleichterte den ortsspezifischen Zugang. Er ließ die Projektgruppe Zugang zu einer Aktion finden, die von der Anti-Apartheid-Bewegung (AAB) in Bremen seit einiger Zeit betrieben wird: die ›Aktion Lüderitzstraße‹. Diese Aktion setzt bei der Tatsache an, daß es in Bremen heute immer noch eine Straße gibt, die den Namen Lüderitz' trägt. Ziel der Aktion ist, über die Verdeutlichung der Rolle, die Lüderitz für den Kolonisierungsprozeß gespielt hat, Bewußtsein dafür zu schaffen, daß eine Umbenennung der Lüderitzstraße — die AAB schlägt den südafrikanischen Widerstandskämpfer und Friedensnobelpreisträger Albert Luthuli vor — ein wichtiger Schritt zur Bewältigung der kolonialen Vergangenheit und zur eigenen Entkolonisierung wäre. Die Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit der ›Aktion Lüderitzstraße‹ provozierten bzw. verstärkten bei der Projektgruppe Momente eines ›anderen‹ Geschichtsverständnisses: Die seit der deutschen Kolonialzeit nahezu ungebrochen erhaltene Mythologisierung der ›kolonialen Tat‹ war nur die eine Seite, die andere war, wie sich in der aktuellen Auseinandersetzung ein Stück Geschichte in die Gegenwart schob, wie sich im Begreifen von Geschichte (akute) Betroffenheit einstellte, die wiederum in besonderer Weise für die Betroffenheit der Menschen öffnete, die in Namibia immer noch um die Befreiung von kolonialer Herrschaft ringen.

III. Erwartetes Projektergebnis

Nutzen für den namibischen Partner

Die möglichen Zielgruppen des Projekts auf namibischer Seite ergeben sich aus dem bisher Dargelegten fast zwangsläufig. Der primäre Verwendungsbereich liegt vorerst außerhalb des Landes selbst — in den Lagerschulen und im Namibia-Institut der Vereinten Nationen. Nur wenige Bildungsinstitutionen in Namibia werden das im Projekt entwickelte Material in ihr Curriculum einarbeiten können. Zu denken ist hierbei an einige kirchlich getragene Schulen wie z. B. die ›AME Private School‹ in Gibeon[16] und die ›Martin Luther High School‹ in Okombahe. Beides sind Schulen, die sich dem staatlichen Zugriff weitgehend entziehen, Englisch als Unterrichtssprache benutzen und die Lehrpläne auf Material aufbauen, das in Botswana, Lesotho und Swasiland benutzt wird. Inwieweit hier tatsächlich Nutzungsfelder für die ›Politische Landeskunde Namibias‹ sind, kann man zur Zeit nicht sagen, da vieles von der weiteren politischen Entwicklung des Landes abhängt.

Um den primären Verwendungsbereich ›Exil‹ näher zu kennzeichnen, ist nach dem Porträt des Namibia-Instituts nun noch ein Wort zu den Lagerschulen am Platz. Es bezieht sich auf den zur Zeit wichtigsten Lagerkomplex für namibische Flüchtlinge, ›Cuanza Sul‹ in Angola[17]. Dieses gegen Ende 1977 eingerichtete Lager — vereinfachend mit dem Namen der Provinz benannt, in deren nördlichem Teil sich das Lager befindet — liegt etwa 180 km südöstlich von Luanda. Nach dem Massaker von Kassinga vom 4.Mai 1978, bei dem mehr als 600 Menschen, Angolaner und Namibier, von der südafrikanischen Armee getötet wurden, wurde Cuanza Sul aus Sicherheitsgründen sehr schnell zum Zentrum für die namibischen Flüchtlinge in Angola. Heute leben hier rund 35 000 namibische Flüchtlinge; auf 70 000 ist die Zahl der insgesamt in Angola lebenden Namibier nach Angaben des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen bzw. der SWAPO zu schätzen. Seit der Einführung der Wehrpflicht in Namibia für schwarze Jugendliche steigt die Zahl der Flüchtlinge ständig; im Frühjahr 1981 berichtete der SWAPO-Sekretär für Gesundheit, daß täglich bis zu 500 Namibier das Land verlassen.

Cuanza Sul ist ähnlich wie das Lager Nyango in Sambia Erziehungs- und Gesundheitszentrum. Neben dem Hauptlager gibt es zum Teil räumlich weit auseinander liegende Lagerbereiche: die Klinik; ein Lager, in dem ältere Personen versorgt werden; ein Lager für Mütter mit Neugeborenen und kleinen Kindern; eine Farm und eine Schule. Die Schule wird von über 10 000 Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter besucht und arbeitet mit einfachsten Mitteln — von der Kreide bis zum Zubehör für die Schulbaracken ist alles Mangelware. Schüler und Lehrer leben in Zelten, die nur allzuoft ihre Funktion als Unterkunft nur mangelhaft erfüllen; aufgrund der extremen Witterungsverhältnisse müssen die Zeltplanen jährlich ersetzt werden. Da eigenes namibisches Lernmaterial fehlt, wird das Material aus Sambia benutzt, zum Teil jedoch auf die Verhältnisse in Cuanza Sul umgeschrieben. Für den Unterricht in namibischer Geschichte ent-

wickeln die Lehrer eigene Texte. Unterrichtssprache ist von Anfang an Englisch. 120 Lehrer unterrichten in zwei Schichten: Sprachunterricht, Mathematik, Gesundheitslehre, Sozialkunde und Geographie und für die höheren Klassen Naturwissenschaften sind die wichtigsten Fächer. Die Schule umfaßt alle Klassen des Primarbereichs sowie zwei Klassen des Sekundarbereichs. Zur Erreichung der Hochschulreife sind die Schüler auf Studienplätze außerhalb und Stipendien angewiesen[18].

Wirkungsbereich des Projektmaterials in der Bundesrepublik

Ist ›Namibia‹ nur selektiert möglicher Unterrichtsgegenstand, so kann dies für die zu erarbeitenden Materialien nur heißen, daß jeweils nach den curricular gebotenen Selektionsmöglichkeiten Themenschwerpunkte zu Namibia angeboten werden, die dem Lehrer gestatten, auf der Basis des Materials nach seinem spezifischen Unterrichtsinteresse zu variieren. Darüberhinaus erscheinen allerdings als fast noch wichtigere Adressaten die vielfältigen außerschulischen Lerngruppen aus der Erwachsenenbildung, die Lehrer, Eltern, aber auch weitere politisch Engagierte umfassen, die entweder gezielt entwicklungspolitisch arbeiten oder nach Wegen suchen, in denen sich Veränderungswünsche für unsere Gesellschaft mit der notwendigen Veränderung in einer Gesellschaft wie der namibischen verbinden[19]. Nur im Blick auf diesen Adressatenkreis wird der umfassende Ansatz, Entkolonisierung hier wie dort zu fördern, entfaltet werden können.

Form des erwarteten Projektergebnisses

Für den namibischen Exilbereich sollen ein ›Junior-Textbook‹ zur Verwendung in den unteren Klassen der Lagerschulen und ein ›Senior-Textbook‹ für die oberen Klassen wie auch die Studenten am Namibia-Institut entstehen. Didaktisches Prinzip im ›Junior-Textbook‹ ist der Ansatz der Beispielhaftigkeit, mit dem die gewichtigsten konkreten Erfahrungsbereiche der Schüler in Namibia, auf ihrer Flucht und im Lager selbst weiterführend verarbeitet werden sollen. Mosaiksteinhaft sollen die wichtigsten Bestandteile grundgelegt werden, die für das komplexe Bild einer politischen Landeskunde Namibias maßgebend sind. Im ›Senior-Textbook‹ soll ein systematischer Ansatz versucht werden, bei dem entlang der Geschichte der namibischen Gesellschaft die diese Gesellschaft bestimmenden Momente herausgearbeitet werden sollen. In Anbetracht der schwierigeren Unterrichtssituation in den Lagern wurde auf Wunsch des Partners Namibia-Institut entschieden, dem ›Junior-Textbook‹ in der laufenden Projektphase den Vorrang zu geben.

Um den Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen dem Arbeitsbereich ›Junior-Textbook‹ und dem deutschen Schulmaterial zu gewährleisten, wurde gleichzeitig mit der Festlegung der Vorrangigkeit des ›Junior-Textbook‹ die Arbeit im deutschen Teil des Projekts auf die unmittelbar schulbezogenen Unterrichtsmaterialien ausgerichtet. Die Arbeit für den als Erwachsenenbildung bezeichneten Bereich wird entsprechend der Arbeit am ›Senior-Textbook‹ einer weiteren Projektphase vorbehalten.

Der Rahmen für die Unterrichtsmaterialien ist, wie schon erwähnt, durch die Struktur der Lehrpläne weitgehend festgelegt; für die konkrete Form gilt, daß möglichst breit versucht werden soll, in das Material Elemente zum ›Anfassen‹ einzubauen. Damit sind nicht nur die Möglichkeiten gemeint, die insbesondere audiovisuelle Medien bieten, sondern auch Erfahrungen, wie sie etwa im Briefkontakt mit namibischen Schülern oder im Rahmen von Solidaritätsaktionen mit dem Ziel materieller Unterstützung für die namibischen Lagerschulen gemacht werden können.

Wie bei Projektkonzeption und der Aufarbeitung relevanten Projektmaterials die Tatsache der Kooperation strukturbestimmend war und ist, ist für den Prozeß der Ergebnisgestaltung selbst Kooperation in einem noch umfassenderen Sinne methodisches Prinzip. Soll das zentrale Postulat des Projekts, das Postulat nach einer Geschichte von unten, wenigstens ansatzweise erfüllt werden, so kann dies nur heißen, daß die Betroffenen, so wie sie mit dem Schritt in den Kampf für die Befreiung Namibias die eigene Geschichte in die Hand genommen haben, auch die Niederschrift dieser eigenen Geschichte in die eigene Hand nehmen. Was die Wissenschaftler des Projekts leisten können, kann deshalb nur Angebot sein, dessen Annahme und weitere Entwicklungsmöglichkeit vor Ort zu ergründen sind; die mit dem Projektpartner erarbeiteten allgemeinen Leitlinien befinden sich zur Zeit in der praktischen Erprobung. Vergleichbares gilt auch für die Erarbeitung des Materials, das in die genannten Unterrichtseinheiten für bundesdeutsche Schulen einfließen wird; nur im direkten Gespräch mit Lehrern und Schülern wird sich schließlich herausfinden lassen, wo über die ermittelten Leerstellen in den Lehrplänen (den formalen Anschlußpunkten für das zu erarbeitende Material also) die Verknüpfungsstellen sind, die die Verbindung von Motivation, vorhandener und erhoffter Betroffenheit ermöglichen.

Projektbegleitende Evaluierung

Neben den in den verschiedenen Bildungsbereichen einzusetzenden Projektmaterialien sollen als weiteres Projektergebnis Entwicklung und Durchführung des Projekts dokumentiert werden. Welcher Rahmen für diese Dokumentation zu wählen ist, wird erst im weiteren Verlauf zu entscheiden sein. In besonderer Weise hervorzuheben ist jedoch, daß neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse für diesen Teil der Projektarbeit ein praktisches Interesse auf seiten des Projektpartners sprach. In einem unabhängigen Namibia wird das Bildungssystem zweifellos sehr viel differenzierter sein, als es sich heute im Exil darstellt. Ein derartiges differenzierteres Bildungssystem wird jedoch auch eine differenziertere Verarbeitung des Themas ›Politische Landeskunde Namibias‹ verlangen. Um für diese zukünftige Arbeit den Denk- und Erfahrungsprozeß, den das Landeskunde-Projekt durchlaufen hat bzw. weiter durchlaufen wird, greifbar zu machen, wurde die Vorstellung der Dokumentation entwickelt.

Anmerkungen

1 Siehe hierzu H. Melber, Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias, Hamburg 1979. Die Angaben zur Situation 1981 hat T. Schöfthaler, Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, ermittelt.
2 Wie etwa die ›Geskiedenis van Suidwes-Afrika‹ (Bloemfontein-Johannesburg-Pietermaritzburg, Standard 3, 1980; Standard 4, 1981; Standard 5, 1980) von P.S. Malan und C.F. Malan.
3 H.-G. Hubrich/H. Melber, Namibia — Geschichte und Gegenwart. Zur Frage der Dekolonisation einer Siedlerkolonie, Bonn 1977.
4 H. Drechsler, Südwestafrika unter deutscher Kolonialherrschaft, Berlin (DDR) 1966; H. Bley, Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika, Hamburg 1968; I. Goldblatt, History of South West Africa from the Beginning of the Nineteenth Century, Cape Town-Wynberg-Johannesburg 1971.
5 Goldblatt (Anm. 4) S.V.
6 Vollständiger Titel in der deutschen Übersetzung: ›Das Tagebuch des Hottentottenkapitäns Hendrik Witbooi in Deutsch-Südwestafrika aus den Jahren 1884 bis 1894‹, Bundesarchiv Koblenz.
7 Vgl. hierzu z. B. H. Donat (Hrsg.), Auf der Flucht erschossen... — Beiträge von und über Hans Paasche, Bremen-Zeven 1981.
8 UN-Doc. A/Res/3296(XXIX) v. 13.12.1974, Ziff.5.
9 United Nations Institute for Namibia, Prospectus 1981/82, Lusaka 1981, S.1.
10 Prospectus (Anm. 9), S.2f.
11 Prospectus (Anm. 9), S.66.
12 R.H. Green, Manpower Estimates and Development Implications for Namibia, Lusaka 1978.
13 M.D. Bomani, C. Ushewokunze, Constitutional Options for Namibia: A Historical Perspective, Lusaka 1979.
14 S. Mshonga, Toward Agrarian Reform — Policy Options for Namibia, Lusaka 1979.
15 R. Chamberlain, A. Diallo, E.J. John, Toward a Language Policy for Namibia — English as the Official Language: Perspectives and Strategies, Lusaka 1981.
16 Schule der afrikanisch-methodistischen Kirche; M. Vesper hat das Projekt beschrieben in: H. Melber (Hrsg.), Kolonialismus und Widerstand, Bonn 1981, S.267ff.
17 Im folgenden werden Informationen wiedergegeben, die zum Teil selbst vor Ort zusammengetragen werden konnten, zum Teil über den Leiter der Schule in das Projekt vermittelt wurden.
18 So werden zur Zeit 50 Absolventen der Lagerschulen mit bundesdeutschen Mitteln über die Otto-Benecke-Stiftung in Sierra Leone zur Reifeprüfung geführt.
19 Vgl. hierzu etwa die Ansätze der sogenannten Entwicklungspädagogik in der ›Zeitschrift für Entwicklungspädagogik‹.