

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 50

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht und Rolf Meinhardt

Jürgen Krause

**Das DDR-Namibia-  
Solidaritätsprojekt  
„Schule der Freundschaft“**

Möglichkeiten und Grenzen  
interkultureller Erziehung



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 2541  
26015 Oldenburg  
E-Mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)  
Internet: [www.bis-verlag.de](http://www.bis-verlag.de)

ISBN 978-3-8142-2176-2

# Gliederung

<b>Die „Schule der Freundschaft“ – ein Exempel der Bildungszusammenarbeit des „real existierenden Sozialismus“ der DDR (Volker Lenhart)</b>	11
<b>Vorwort</b>	15
<b>1 Einleitung</b>	21
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	21
1.2 Methodik und Aufbau der Studie	32
1.2.1 Zur Forschungsmethodik	32
1.2.2 Zum Aufbau der Studie	40
<b>2 Internationale Solidarität und Bildungshilfe der DDR</b>	49
2.1 Aspekte internationaler Solidarität im Rahmen der Afrikapolitik der DDR	49
2.2 Zur Bildungshilfe der DDR und das Beispiel „Schule der Freundschaft“	65
<b>3 Aus der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der „Schule der Freundschaft“</b>	77
<b>4 Der Bereich Namibia an der „Schule der Freundschaft“ im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Forschung und Journalistik – zum Erkenntnisstand</b>	91
4.1 Zum Erkenntnisstand bis August 1990	91
4.2 Zum Erkenntnisstand ab August 1990	97
4.2.1 Einleitende Gedanken	97
4.2.2 Journalistik und pädagogische Forschungsergebnisse	99

<b>5</b>	<b>Namibische Schulbildung im afrikanischen Exil – Zur Vorgeschichte der Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an der „Schule der Freundschaft“</b>	125
5.1	Einleitende Gedanken	125
5.2	Das Massaker im angolanischen Cassinga und seine unmittelbare Auswirkung auf eine zukünftige Beschulung namibischer Kinder in der DDR	126
5.3	Zum Schulwesen in den ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC’s) in Cuanza-Sul und Nyango und Einflüssen auf die Führung des Fachunterrichts an der SdF	140
5.3.1	Das SWAPO-Bildungsprogramm im Vergleich zu Aspekten namibischen Schulwesens zur Zeit des südafrikanischen Apartheidregimes	142
5.3.2	Zum Schulwesen in namibischen ‚Exile-Camps‘ auf afrikanischem Boden	160
5.3.2.1	Halbherziger Bruch wohlbehüteter DDR-Tabus	160
5.3.2.2	Leben und Lernen in SWAPO-Exile-Camps	166
5.4	Von den NHEC’s an die „Schule der Freundschaft“	219
<b>6</b>	<b>Zur Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an der „Schule der Freundschaft“ unter interkulturell- pädagogischem Aspekt</b>	237
6.1	‚Auslandspädagogik‘ oder ‚Interkulturelle Pädagogik‘ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung der DDR?	237
6.2	Die „Schule der Freundschaft“ – integrativer Bestandteil der ‚zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ der DDR	250
6.3	Zur Zusammenarbeit der ‚Akademie der Pädagogischen Wissenschaften‘ der DDR mit den Pädagogen der ‚Schule der Freundschaft‘ (Bereich Namibia)	259
6.4	‚Modifizierungen‘ von Unterrichtsinhalten	269
6.4.1	Begründung von ‚Modifizierungen‘	269
6.4.2	Möglichkeiten und Grenzen von ‚Modifizierungen‘ notwendiger Inhalte einzelner Unterrichtsfächer des Lehrplans der POS der DDR	294
6.4.2.1	Die ‚Lose-Blatt-Sammlung‘	297
6.4.2.2	Unterrichtsfächer ohne Veränderungen des Lehrplans	300

6.4.2.3	Unterrichtsfächer mit geringen Veränderungen des Lehrplans	309
6.4.2.4	Unterrichtsfächer mit beträchtlichen Veränderungen des Lehrplans	324
6.4.2.5	Unterrichtsfach mit einem besonderen Lehrplan	352
6.5	„Jugend – Blüte des Befreiungskampfes“ (NUJOMA)	362
<b>7</b>	<b>Epilog</b>	<b>379</b>
	<b>Anhang</b>	<b>385</b>
	<b>Zusammenfassung (deutsch/englisch)</b>	<b>535</b>

## **Anhang**

<b>A/1</b>	In der Studie zitierte Literatur	388
<b>A/2</b>	Verzeichnis von Unterrichtsmaterialien	406
<b>A/3</b>	Grundsatzmaterialien zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der SdF	418
<b>A/4</b>	Archivalien und weitere Materialien	419
<b>A/5</b>	Publizistik	423
<b>A/6</b>	Zeugnisse/Urkunden	435
<b>A/7</b>	Studentafeln und Erläuterungen	436
<b>A/8</b>	Verzeichnis der Abbildungen und Tafeln	446
<b>A/9</b>	Abkürzungsverzeichnis	447
<b>A/10</b>	Vortragsmanuskript – Pädagogischer Rat SdF (17/02/1988)	452
<b>A/11</b>	Beispiele von im NHEC Cuanza-Sul (Angola) zum Einsatz gekommenen Unterrichtsmaterialien und weiterer Dokumente	464
<b>A/12</b>	Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der SdF (APW der DDR, 1981)	468
<b>A/13</b>	Schullehrbücher der SdF – Bereich Mosambik	485
<b>A/14</b>	Fotothek	526
<b>A/15</b>	Analyse der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Volksbildungswesens und Schlussfolgerungen für ein neues Herangehen (Thesen); (APW der DDR – Afa – Abt. Entwicklungsländer, Juli 1990, Anonymus)	527

„Ich will nur noch aufschreiben,  
was ich wirklich weiß,  
und ich will aufschreiben,  
was ich wirklich fühle.  
Das ist nicht leicht,  
aber ich hoffe,  
damit aufzuschreiben,  
was nur ich aufschreiben kann.“

*Erwin Strittmatter (1966)*

„Es lohnt sich,  
das Schwierige fertigzubringen.“

*(Kwanyama/Namibia)  
für Hilka-Imba*





## **Die „Schule der Freundschaft“ – ein Exempel der Bildungszusammenarbeit des „real existierenden Sozialismus“ der DDR**

Volker Lenhart

Die Entwicklungszusammenarbeit der DDR im Bildungsbereich ist viel weniger dokumentiert als die der alten Bundesrepublik. Das liegt vor allem an einer ideologisch motivierten Geheimhaltung durch die Verantwortlichen selbst. So ist bekannt, dass auch noch Ende der 80er Jahre ausreisende Bildungsexperten eben die Tatsache der Ausreise im persönlichen Berufs- und Lebensumfeld nicht offen legen durften. Nach der Vereinigung haben sie nur die Unterlagen erhalten, die bereits archiviert waren, zeitlich näheres Material ist, z. B. bei der Auflösung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW), achtlos entsorgt worden.

Es ist ein großes Verdienst der vorliegenden Untersuchung, für eine Einzelsituation, den namibischen Teil der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt bei Magdeburg, alle erreichbaren Unterlagen gesammelt, strukturiert und ausgewertet zu haben. Für die in Privatbesitz befindlichen Materialien interessiert sich inzwischen das namibische Nationalarchiv. Über die Materialgrundlage bereits zum Thema vorliegender Untersuchungen (bes. Reuter/Scheunpflug Hrsg. 2006) hinaus konnten besonders curricular-didaktische Dokumente analysiert werden. Daten zur sozialisations- und bildungsbiographischen Identitätsentwicklung der bis 1990 in Staßfurt und mit der Schule verbundenen Einrichtungen unterrichteten und erzogenen Schüler/innen, gar im Längsschnitt bis zur Gegenwart, konnten hingegen nur punktuell einbezogen werden.

Die Untersuchung thematisiert auf der Makroebene die Entwicklungspolitik und die auf Dritte-Welt-Gesellschaften bezogene Grundrichtung der DDR-„Auslandspädagogik“. Die Entwicklungsländer wurden dabei unterteilt in außereuropäische RGW-Staaten, wie Vietnam oder Kuba, Länder „sozialistischer Orientierung“, wie Angola oder Mozambique, Staaten des kapitalistischen Lagers, zu denen Beziehungen der Koexistenz bestanden, wie Mexiko oder Brasilien, und Regime, wie das Uganda des Idi Amins oder das Zentralafrika Bokassas, zu denen seitens der DDR keine Verbindungen existierten. Bei einem Land wie Namibia, das sich erst 1990 aus kolonialer Abhängigkeit

vom südafrikanischen Apartheidregime lösen konnte, unterhielt die DDR enge Beziehungen zur Befreiungsorganisation South West Africa Peoples Organisation (SWAPO), die von der UNO als legitime Vertretung der Namibier anerkannt war. Die DDR verstand den Kontakt freilich in erster Linie als Verbindung zweier Parteien (SED und SWAPO). Die DDR verfolgte gegenüber den sozialistischen Entwicklungsländern ein ausgeprägtes (wie man in der westlichen Entwicklungstheorie sagte) Modernisierungskonzept, bei dem die Entwicklungsperspektive durch die marxistisch-leninistische Lehre vorgegeben war. Dependenztheoretische Ansätze wurden nur in Bezug auf die kolonialistische Vergangenheit oder – wie bei Namibia – Gegenwart akzeptiert, eine Dependenz von den nördlichen realsozialistischen Staaten kam nur in der Umdeutung als „antiimperialistische Solidarität“ in den Blick. Da in den 1970/80er Jahren die Führungseliten der „sozialistischen jungen Nationalstaaten“ ähnliche Modernisierungshoffnungen hegten, und häufig, wie am Beispiel Mozambiques am besten untersucht, ganz unsensibel mit einheimischen Traditionen umgingen, fand die Orientierung weitgehende, aber doch nicht völlige Akzeptanz. Beim namibischen Teil der Schule der Freundschaft drängte die SWAPO etwa auf Beachtung der Bewusstmachungspädagogik Freires. Das verursachte bei den DDR-Offiziellen erhebliche Verlegenheit, denn welches Bewusstsein zu entwickeln war, stand doch parteiamtlich-„wissenschaftlich“ längst fest.

Auf der Meso-Ebene wurden die Umstände, die zur Gründung der Schule der Freundschaft und zur Errichtung ihrer namibischen Abteilung führten, von den Entscheidungen auf der politischen Leitungsebene bis zu den bei der Lehrereinstellung vorgestellt. Die Rolle einer Vizepräsidentensektion in der APW, in der der Verfasser der Untersuchung 1985 bis 1990 selbst tätig war, wird beleuchtet. Aufschlussreich ist auch der Blick auf die Bevölkerung der Stadt Staßfurt, die sich bei der Errichtung der Schulgebäude um „Baukapazität“ gebracht sah, ein Umstand, der die kommunale Akzeptanz der Afrikaner erschwerte und bei manchen Einwohnern wohl auch eine latente rassistische Ausländerfeindlichkeit förderte. Eine detaillierte Analyse der Organisationsstruktur und der Funktionsabläufe der Schule erläutert den schuladministrativen Alltag. Überall wird deutlich, wie engmaschig und unflexibel die politischen Vorgaben waren.

Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Mikroebene des schulischen Tagesablaufs und Unterrichtsgeschehens. Unter der (für die DDR-Pädagogik nicht existierenden) Kategorie der interkulturellen Erziehung lotet der Verfasser fast verzweifelt Spielräume aus, die dafür bestanden, nicht de facto schwarze

DDR-Deutsche sondern Namibier mit moderner afrikanischer Identität heranzubilden. Das schließt die auf formal-offiziellem Weg nur mühsam, auf kollektional-informellem Weg zuweilen schneller zu erringende Erlaubnis ein, vom vorgeschriebenen Lehrplan der Polytechnischen Oberschule (POS) abweichen zu können. Besonders kritisch war die Frage, wie weit Namibia-bezogene „Literatur des Klassenfeindes“, z. B. ein Schulbuch des sehr Namibia-interessierten westdeutschen Namibiawissenschaftlers Henning Melber, wenn sie denn überhaupt zugänglich war, herangezogen werden durfte. Im Rahmen der vorgegebenen marxistisch-leninistischen Grundorientierung gibt es gelungene Beispiele für die „Namibisierung“, z. B. den Einbezug des Betruges des Bremer Kaufmanns Lüderitz – durch Vertauschung der englischen und der preußischen Meile beim Landkauf in den 1880er Jahren von einem namibischen ethnischen Oberhaupt – in den Mathematikunterricht der Grundstufe. Es gibt aber auch furchtbare Beispiele, besonders die von SED wie SWAPO geforderte Erziehung zur Wehrtüchtigkeit, deren Mittel von militärischen Appell-Rufen und Kampfesliedern über Geländespiele bis zu paramilitärischer Ausbildung reichten. Das entsprach einem bei den realsozialistischen Staaten des Nordens sowie bei den deren Vorbild folgenden Ländern des Südens nicht angezweifelteten Muster. Dieselbe Graca Machel, die im Auftrag der Vereinten Nationen Mitte der 1990er Jahre den erschütternden Bericht „The Impact of Armed Conflict on Children“ herausgab, hat als mozambikanische Bildungsministerin nicht die hemmungslose Militarisierung von Schulbüchern ihres Landes – auch und gerade durch DDR-Pädagogen! – verhindert. Der Verfasser referiert die einzig angemessene Antwort eines namibischen Grundschülers angesichts der ihm im Kunstunterricht auch bildlich angesonnenen heroischen Kampfbereitschaft: „Ich lasse mich doch nicht totschießen“.

Der Autor, der Forschungs- und Lehrerfahrungen in der vereinigten Bundesrepublik hat, argumentiert auf dem aktuellen entwicklungspädagogischen Diskussionsstand. Das schließt sowohl einen kritischen Blick auf die eigene Arbeit in der APW für die Schule der Freundschaft ein als auch das Bemühen, die bildende Tätigkeit von manchen Pädagogen der Schule als verantwortungsvoll und förderlich für die Identitätsentwicklung der Schüler/innen zu erweisen. Dass ein „gelernter DDR-Bürger“ schreibt, merkt man zuweilen noch an der Ausdrucksweise. Da ist von „Schulfunktionären“ die Rede und Margot Honecker heißt nicht nur im Zitat sondern auch im eigenen Kommentar „der Minister“ für Volksbildung. Wer sich für Details der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit der DDR interessiert, kann die Studie mit Gewinn zur Hand nehmen.



## Vorwort

Als mit dem Aus der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt bei Magdeburg Ende August 1990 die letzten namibischen Kinder, Jugendlichen, Erzieher und Schulfunktionäre die DDR verlassen hatten und die deutschen Lehrer, Erzieher, Schulfunktionäre, die an dieser Einrichtung gewirkt und unterrichtet hatten, wieder anderen Tätigkeiten nachgehen mussten, soweit sie eine neue Anstellung fanden, als ab Januar 1991 die ‚Akademie der Pädagogischen Wissenschaften‘ der DDR infolge der Wendegegebenheiten geschlossen wurde und sich das gesamte wissenschaftliche Personal buchstäblich auf der Straße wieder fand, dachte wohl niemand daran, dass dieser elfjährige namibisch-deutsche Schulabschnitt je zu wissenschaftlicher Aufarbeitung von Interesse sein könnte.

Doch weit gefehlt!

Das aus damals unbegreiflichen Gründen in der DDR bewusst wenig publik gemachte Schulprojekt fand plötzlich ein überdimensionales Interesse, vor allem in jenen Kreisen, die bis dato nichts davon gehört hatten und eine schulpolitische Sensation witterten. Zeitungen, Zeitschriften, wissenschaftliche Abhandlungen, Fernseh-, Film- und Radiobeiträge widmeten sich mit sehr unterschiedlicher, überwiegend fragwürdiger Kritik dieser Thematik. Und bis heute ist das Interesse an jenem Projekt nur wenig abgeebbt. Allerdings haben die Darstellungen mehr und mehr an Sachlichkeit gewonnen.

Nur jene Pädagogen der DDR, Lehrer wie Erzieher und Erziehungswissenschaftler, die in unterschiedlichster Art und Weise in dieses Schulprojekt direkt involviert waren, haben sich bis heute nicht an einer umfassenden wissenschaftlichen Aufarbeitung beteiligt. Was nun wohl auch nicht mehr zu erwarten ist.

Das mag mehrere Gründe haben.

Meines Erachtens liegt es vor allem daran, dass sie von einer übereilig kritisierenden Klientel in Unsicherheit versetzt wurden und sich einer überwiegend negativen Stigmatisierung ausgesetzt fühlten, was ihrem beruflichen Weiterkommen in jener Wendeperiode nur hinderlich schien. Einiges hat sich letztendlich bewahrheitet. Stigmatisierung wohl auch deshalb, weil nun für jedermann sichtbar wurde, dass es sich um ein von Parteien, wie der „Sozia-

listischen Einheitspartei Deutschlands“ (SED) und der „Souths West Africa Peoples Organisation“ (SWAPO) Namibias, initiiertes, über das „Ministerium für Volksbildung“ (MfV) der DDR kontrolliertes und die „Akademie der Pädagogischen Wissenschaften“ (APW) der DDR wissenschaftlich begleitetes Schulprojekt handelte.

Noch bis heute, beinahe achtzehn Jahre nach dem abrupten Ende jenes Projektes, hat sich nur wenig an dieser Zurückhaltung geändert.

Seit dem Jahre 2000 ist es mir gelungen, bei ehemaligen DDR-Pädagogen, namibischen Schülern und SWAPO-Funktionären, ein Interesse an Vergangenen zu wecken und soweit noch die Möglichkeit besteht, das aufzuschreiben, was das eigentliche Unterrichtsgeschehen an der SdF ausmachte, eingebettet in die historischen Gegebenheiten jener Zeit und zwar sowohl auf deutschem Boden, d. h. der DDR, als auch auf dem afrikanischen Kontinent.

In keiner bis heute vorgenommenen Recherche über den Aufenthalt der namibischen Kinder und Jugendlichen in der DDR stand der Unterricht mit seinen Zielen und Inhalten eingebettet in den Gesamtprozess schulischer Bildung und Erziehung an der SdF im Fokus der Betrachtungen. Das mag zumindest damit seine Begründung finden, dass es an den dazu notwendigen Dokumenten mangelte (Lehrpläne (LP), Rahmenlehrpläne (RLP), Schullehrbücher (SLB), Akzentuierungsmaterialien u.a.m.). Allerdings wäre damit auch ein vorherrschendes Argument zumindest ins Wanken gebracht worden, dass es sich mit dem Schulprojekt ausschließlich um eine Parallelvariante des DDR-deutschen Schulsystems handelte. Was zumindest in Bezug auf die Unterrichtsinhalte nur zum Teil zutrif.

Allen Partnern war bewusst, dass es sich mit der Studie um einen Beitrag wissenschaftlicher Aufarbeitung eines wohl einmaligen Vorhabens interkultureller Pädagogik, sowohl in der deutschen als auch der namibischen Bildungsgeschichte handeln würde.

Da ich seitens der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR knapp sechs Jahre meines Berufslebens diesem interkulturellem Schulprojekt verpflichtet war, d. h. der Gesamtzeit der Beschulung der namibischen Kinder und Jugendlichen an der SdF in Staßfurt und in Löderburg, und sich bis heute niemand fand, der zu spezifischen Fragen Afrika- bzw. Namibia-bezogener Unterrichtsinhalte an dieser Einrichtung rückblickend Aussagen getroffen hatte, jedoch eine Menge Spekulatives im Raum stand, stand für mich fest, mich dieser Aufgabe stellen zu müssen.

Die Materialbasis war äußerst dürftig. Da das Projekt noch keinen Abschluss gefunden hatte, war in den Archiven des MfV und der APW so gut wie noch nichts abgelegt worden. Was den Unterricht im Vorfeld der Beschulung an der SdF betraf, waren mir vor allem die Schulbücher der ehemaligen Lehrer Sabine (†) und Herbert Zinke, die von 1981 bis 1983 am Namibian Health and Education Centre (NHEC) Cuanza-Sul in Angola tätig waren, eine große Hilfe. Die meisten Dokumente, wie z. B. Zeitungsartikel, Pressefotografien, Schulbücher, SWAPO Materialien u.a.m., befanden sich allerdings noch in meinem Privatbesitz. Vieles davon lag nur als Schreibmaschinenmanuskript oder gar als Handschrift in einfacher Ausführung vor.

Eigentlich hatte ich unmittelbar nach 1990 den Vorsatz, mich von dem „Ballast“, zumindest eines Großteils davon, schnellstens zu befreien! Was vor allem der durchgehend negativen Beurteilung dieses deutsch-namibischen Schulprojektes geschuldet war. Doch auch der Zuspruch der Professoren Wolfgang Nitsch von der Universität Oldenburg und Bernd Overwien von der Technischen Universität Berlin (heute Universität Kassel) weckten in mir neues Interesse, mich der Thematik nochmals zu öffnen.

Von den ehemals an der SdF und an der POS Löderburg agierenden Fachlehrern, Fachzirkelleitern und Schulleitungsmitgliedern war für die Studie an schriftlichen Dokumenten nichts mehr zu bekommen. Von besonderem Wert war mir jedoch die von einigen Pädagogen zugesicherte Kooperationsbereitschaft. Mein besonderer Dank gilt denn auch für ihre Unterstützung Gottfried Baumgart, Heinz Berg, Helga Dornemann, Alice und Herbert Rudnitzki, Monika Staedt und Herbert Zinke.

Mühsam musste für die Studie einstmals Erbrachtes Stück für Stück wieder ans Tageslicht befördert werden. Vieles ist unwiederbringlich verloren gegangen, wie z. B. einzelne Rahmenlehrpläne, Unterrichtshilfen und Unterrichtsvorbereitungen, Einzelexemplare von Lehrbüchern, z. B. Geschenke der SWAPO an die Schule, Kartenmaterial, die umfangreiche über Jahre aufgebaute Schulbibliothek und der Aktenbestand der SdF. Gottfried Baumgart, ehemals Direktor der POS Löderburg, hat in liebevoller Kleinarbeit in privater Umgebung mit geretteten Restbeständen, die er der damals gängigen chaotischen Auflösungspraxis entzog, ein sehenswertes Museum eingerichtet.

Gespräche, dialogische Interviews, Auffrischungen ehemaliger Bekanntschaften, Freundschaften und Arbeitsbeziehungen waren mir eine große Hilfe. Mehrmals hielt ich mich seit dem Jahre 2000 zu Gesprächen in Staßfurt, Löderburg und anderen Orten auf.



Insgesamt sechsmal nutzte ich in dieser Zeit Besuche in Namibia, um ehemalige mit der SdF eng verbundene namibische Pädagogen und SWAPO-Funktionäre über das Vorhaben zu informieren und zum Teil mit ihnen über Inhalte und Formulierungen zu diskutieren. Zu diesem Kreis gehörten Nahas Angula, damaliger Sekretär für Bildung und Kultur der SWAPO und heutiger Premierminister Namibias, Nangolo Mbumba, damaliger stellvertretender Sekretär für Bildung und Kultur der SWAPO und heutiger Bildungsminister. Beide übten am ehemaligen NHEC im angolanischen Cuanza-Sul leitende Funktionen aus, sowohl als Direktor des gesamten Camps als auch Verantwortlicher für den Gesamtkomplex von Bildung und Erziehung. Aus jenem Exilcamp wurden unter ihrer Leitung bis Ende der achtziger Jahre die meisten namibischen Kinder und Erzieher für den DDR-Aufenthalt rekrutiert. Hinzu kamen die ehemaligen SWAPO-Chefrepräsentanten in der DDR Tuli mane Obed Emvula und Shikwetepo Haindongo. Beide nehmen heute führende Positionen in namibischen Regierungskreisen ein, letzterer als Chief Regional Officer im Khomas Regional Council von Windhoek. Außerordentliche inhaltliche Beziehungen bestanden zu den ehemaligen SWAPO-Bevollmächtigten an der SdF Abel Shafa Shuufeni und Werner Ndumbu (†), beide schließlich in führenden Positionen im Ministerium für Umwelt und Tourismus Namibias. Die Diskussionen und helfend-kritischen Hinweise der ehemaligen Schüler der SdF Paulino José Miguele (Mosambik) und Patrick Lapitaominda Hashingola (Namibia), bedürfen einer besonderen Betonung. Dabei nicht zu vergessen, die dem Projekt positiv gegenüberstehenden und kritisch urteilenden Dr. Helen Nkandi-Shimi, Hilka Imba Shuuya, Shaanica Ruusa, Lahja Nandjila Lukileni und Gebu Muteka, die u. a. als Lehrer, Schüler und Eltern von Exile-Kids unmittelbaren Anteil am Leben im Exile-Camp und in der DDR besaßen.

Eine besondere Hilfe waren mir die mündlichen Informationen, freundlichen Zuwendungen und mir überlassenen Dokumente von Dr. Constance Kenna, Professor am Middlebury College in Middlebury, Vermont/USA, die Gespräche mit dem ehemaligen Direktor der „Deutsche(n) Höhere(n) Privatschule“ in Windhoek Klaus Becker (†), der an seiner (!) Schule, auch gegen den Willen weißer Eltern, ehemalige „DDR-Kids“ zur weiteren Beschulung aufnahm und zwei Schülerinnen an Kindes statt in seine Familie einbezog. Ähnlich verhielt es sich mit dem Direktor der Schuldorfstiftung im namibischen Otjikondo Rainer Stommel und seiner Gattin Gilian Stommel, der Direktorin dortiger Internatsschule, die eine Anzahl ehemaliger Schüler der SdF aufnahmen und mir wichtige Informationen zu ihrer Erziehung lieferten.

Letztendlich wurde mir durch den Direktor des ‚National Archives of Namibia‘ in Windhoek Werner Hillebrecht Unterstützung zugesagt und zugesichert, Archivalien des Bereichs Namibia der ehemaligen „Schule der Freundschaft“, die sich in meinem Besitz befinden, bei sich zu archivieren. Es handelt sich um Quellenmaterial gemeinsamer namibisch-deutscher Schulgeschichte. Windhoek resp. Namibia verkörpert den Ort, wo die übergroße Zahl der ehemaligen Schüler und Erzieher nach der Unabhängigkeit eine bleibende Heimat gefunden hat. Seine Exzellenz Neville Melvin Gertze, Botschafter der Republik Namibia in der Bundesrepublik Deutschland, der der Überführung aller von mir gesammelten Materialien und Quellen nach Namibia positiv zugetan ist, sicherte ebenfalls seine umfassende Unterstützung zu.

All jenen spreche ich für ihre mir erwiesene Hilfe meinen aufrichtigen Dank aus. Auch wenn sie für mich zuweilen nur (!) eine moralische Stütze war, das Begonnene über alle Hindernisse hinweg, auch oftmaligen Selbstzweifeln zum Trotz, kontinuierlich zu verfolgen und schließlich zum Abschluss zu bringen.

Einen besonderen Dank schulde ich Gabriele Huber und Hans-Peter Gerstner, die mir dabei halfen, meine Texte in eine ansprechende Form zu bringen.

Wem ich darüber hinaus für das Zustandekommen dieser Studie weiterhin verpflichtet bin, geht letztendlich aus dem vorliegenden Text hervor.

Ein ganz besonderes Bedürfnis ist es mir jedoch, den Professoren Wolfgang Nitsch und Bernd Overwien aus Oldenburg und Kassel für ihre mir gegenüber aufgebrachte Geduld zu danken, einbezogen ihre Beharrlichkeit im Ringen um neue Sichten und Positionen in einer seit Ende des vergangenen Jahrhunderts grundlegend veränderten Welt, in welcher die Studie zeitlich angesiedelt ist.

Mein Dank gilt darüber hinaus Professor Volker Lenhart vom Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, der sich der Mühe unterzog, die vorliegende Studie zu lesen und zu bewerten.

Anzumerken wäre noch, dass im Text die afrikanischen Schreibweisen wie z. B. Oshindonga und Afrikaans unverändert übernommen wurden. Gleiches trifft für bibliografische Angaben (Quellen) und wörtliche Zitate zu. Sie sind in der überkommenen Rechtschreibung belassen. Der eigentliche Text entspricht den neuen amtlichen Rechtschreibregeln.



# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Untersuchung

Die „internationale politische Epochenschwelle“ – „the world wide political changes around 1990 [...]“ (vgl. Lenhart 2002, S. 51) brachte nicht nur das menschlich-subjektive Konstrukt von den verschiedenen Welten und ihrer gegensätzlichen weltanschaulichen Systeme ins Wanken, sondern war auch gleichzeitig der Beginn der Öffnung von Staaten, die sich in Folge des sogen. kalten Krieges ideologisch und militärisch feindlich gegenüber standen. Dafür steht das Beispiel Deutschland.

Jene Öffnung, die sich auf deutschem Boden relativ schnell vollzog, brachte auch tief greifende strukturelle Veränderungen im pädagogisch schulischen Bereich, damit in Folge auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften ganz allgemein, sowohl ihres geistigen als auch personellen Forschungspotentials.

Forschungen zu Fragen und Problemen komparativer und interkultureller Pädagogik im Systemvergleich gewannen zunehmend an Interesse. DDR-seits sollte es nun nicht mehr ursächlich um Deklaration und Aufrechterhaltung eines selbst konstruierten Feindbildes in scharfer Systemauseinandersetzung und -abgrenzung gehen, bei dem die Sieger der Geschichte von vornherein festzustehen hatten, sondern dass sich Systemwandel nun auch im methodologisch-geistigen Bereich niederzuschlagen hatte.

Jene Feindbilddoktrin besaß Geschichte, war Forschungsauftrag und tief verwurzelt in der Systemauseinandersetzung. Lesen wir noch am Beginn der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in einem Gemeinschaftswerk der Akademien der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der DDR, dass

„die Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Imperialismus und seiner Jugenderziehung [...] von höchster Aktualität (sei) und die entscheidende gesellschaftliche Ursache für die Erhöhung der Rolle der Bildung und Erziehung in der ideologischen Klassenausinandersetzung zwischen Sozialismus und Kapitalismus [...] im Charakter unserer Epoche begründet (liegt), in der Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses zugunsten des revolutionären Weltprozesses und des sozialen Fortschritts sowie in den wachsenden Anforderungen

der wissenschaftlich-technischen Revolution“. (Hofmann/Malkowa 1981, S. 9f.)

Dann liest sich das in der Mitte des Jahres 1990, beim gleichen DDR-Autor, unter dem Versuch eines möglichen Überlebens der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR zu künftiger ‚auslandspädagogischer‘ Tätigkeit bereits folgendermaßen:

„Die in der DDR vor sich gehenden Demokratisierungsprozesse geben Raum dafür, die quantitativ kontinuierlich gewachsene, aber qualitativ sporadisch veränderte Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung von jeder Art ideologischer Überformung zu befreien und deren Missbrauch als ein Mittel zur Realisierung politischer, bzw. ideologischer Zielstellung zu überwinden.“ (Analyse ..., 1990, S. 1)

Wollen wir heute – achtzehn Jahre danach – über jene Äußerungen ideologischer Richtungsänderung zu Felde ziehen, sollte nicht vergessen werden, dass es sich hier um eine ‚Wendeproblematik‘ handelt, als Ausdruck tief greifender Verunsicherung, die ihrerseits nun Potentiale frei setzte, die in der pädagogischen Forschung der DDR nicht genehm waren.

Dass diese Brüche auch einem gewissen Anpassungsdruck an den ‚Westen‘ geschuldet waren, darf dabei ebenfalls nicht vergessen werden.

Diese neue ideologische und strategische Sicht sollte letztendlich nicht nur Grundposition des wissenschaftlichen Umgangs mit den sogen. Entwicklungsländern werden, die bis dato in sozialistische (mit weiterer Unterteilung in ‚Schwerpunktländer‘ oder nicht), kapitalistische und jene an der Schwelle zum Sozialismus stehenden ‚Schwellenländer‘ untergliedert waren, sondern ebenso mit dem ehemals ideologischen Gegner Bundesrepublik Deutschland (BRD) und seinen Verbündeten.

In einem Geleitwort zu einer, äußerst schnell in jener Umbruchsituation, diesem Anpassungsdruck gezollten, neuen Schriftenreihe bezüglich internationaler Bildungsentwicklungen am Beispiel von „Schulsysteme(n) in der Welt von heute“, ist denn auch zu erfahren, dass „den Heften [...] eine Brückenfunktion beim Vergleich des eigenen Schulwesens mit dem in anderen Ländern zu (kommt)“ und dass „die Hefte [...] auch dazu dienen (sollen), die Bildungsentwicklung im Westen unseres Vaterlandes genauer zu erschließen, mit der Schule der BRD zu vergleichen“. (Hofmann 1990, Heft 1/1, S. 1)

Das Maß aller Dinge war nun nicht mehr die Sowjet- und/oder DDR-Pädagogik, sondern die ‚Schule der BRD‘!<sup>1</sup> Wendeverunsicherung aber auch weitgehende Unkenntnis, der bis dahin pauschal als zutiefst ‚bürgerlich‘ bezeichneten Schule der BRD, ist es wohl zuzuschreiben, dass bei aller Öffnung und notwendiger Hinwendung, die bereits traditionell behaftete Schulkritik in der ‚alten‘ Bundesrepublik Deutschland wenig bis keine Beachtung fand, obwohl gerade sie einem Annäherungs- und Vereinigungsprozess beider Schulsysteme und ihrer wissenschaftlichen Grundlagen äußerst dienlich gewesen wäre und sicherlich manchen Kahlschlag verhindert, zumindest abgedämpft hätte. Und es ist die persönliche Meinung nicht nur ins Reich der Spekulation zu verdammen, dass durch einen angestrebten Vergleich eine Öffnung zu „grundlegenden Reformen und pädagogischen Bewegungen und Schulexperimenten“ (dto. S. 1) unter gesamtdeutschem Aspekt möglich gewesen wäre.

Nicht verwunderlich ist es denn auch, dass in jener neuen Schriftenreihe gleich mit dem ersten Beitrag das Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt wird (vgl. Sielski 1990, S. 3ff), allerdings von einem Autor, der sich bis 1990 ausschließlich seine Meriten damit verdiente, das „Feindbild BRD“ in aller Schärfe und Parteitagitation zu deklarieren!<sup>2</sup>

Letztendlich wird von den Autoren eine Vision herauf beschworen,

„über das zu informieren, was morgen schon Wirklichkeit im Osten des Landes sein wird“ und anzuregen, „aus dem für uns Neuen und dem eigenen Wertvollen zu spezifischen Lösungen zu kommen, die vielleicht selbst morgen schon – geboren im Umbruch Ende 1989 – Anregungen für eine gesamtdeutsche Bildungsreform hervorbringen können“. (vgl. Hofmann 1990, S. 1)

Dass sich diese prophetische Sicht nicht oder nur in Partikeln erfüllte, ist dem Lauf der Geschichte zu zollen. Und es soll nicht Aufgabe der Studie sein, über Visionen und Realitäten eines nun gesamtdeutschen Bildungssektors, herausgebildet in jener Zeit, zu philosophieren und sich damit auseinanderzusetzen. Von Bedeutung scheint mir jedoch für das Projekt zu sein, die kon-

- 
- 1 Nicht uninteressant zu wissen erscheint mir der Hinweis, dass im Umgang mit dem anderen Teil Deutschlands (nicht nur in den Erziehungswissenschaften) stets von der BRD und nicht von der Bundesrepublik Deutschland gesprochen (und geschrieben) wurde aber immer von der Schule der Deutschen Demokratischen Republik.
  - 2 Der Autor war bis zum Beginn der Periode der „Abwicklung“ der APW der DDR hauptamtlicher Parteisekretär, somit neben dem Präsidenten (Mitglied des ZK der SED) eine der einflussreichsten – parteipolitisch Meinungsbestimmenden – Personen an der Akademie.

kret-historische Situation in Forschung und Praxis bewusst zu machen, in der das Untersuchungsfeld angesiedelt ist.

Im Rahmen jenes gesellschaftlichen Umbruchs machte ein DDR-Schulprojekt von sich reden, das im Mai des Jahres 1982 seinen konkreten Anfang nahm<sup>3</sup> und im August 1990 sein abruptes Ende fand. Gemeint ist das Projekt „Schule der Freundschaft“ (SdF) in Staßfurt bei Magdeburg, in dem 900 mosambikanische Schüler<sup>4</sup> in fünfeinhalb Jahren von ca. 100 mosambikanischen und deutschen Pädagogen unterrichtet und erzogen wurden, mit einer abschließenden Facharbeiterausbildung. Hinzu kamen insgesamt 425 namibische Kinder, Jugendliche, Lehrer, Erzieher und Träger verschiedener parteipolitischer Funktionen, die von Ende 1979 bis August 1990 eben in diesem Projekt involviert waren, jedoch die SdF in Staßfurt/Löderburg erst ab dem Schuljahr 1985/86 besuchten. Die Untersuchungen vorliegender Studie beziehen sich ausschließlich auf die pädagogische Prozessgestaltung der namibischen Kinder und Jugendlichen an der SdF im Zeitraum 1985 bis 1990 und jener Phase, in der alle namibischen direkt Beteiligten am DDR-Namibischen-Bildungsprojekt, im sog. Vorfeld, sowohl als Vorschüler, Schüler, Lehrer und Erzieher in Bildungseinrichtungen namibischer Exile-Camps auf dem afrikanischen Kontinent (z. B. Angola, Zambia, VR Congo) involviert waren.

Somit verkörpert die vorliegende Studie am Beispiel Namibias die Aufarbeitung eines Teilkapitels DDR-deutscher Zusammenarbeit mit ausgewählten Ländern des Südens.

Nur wenig Konkretes war bezüglich dieses Projektes auch im eigenen Lande über den Rahmen der unmittelbar beteiligten Personen hinaus bekannt, geschweige denn im anderen deutschen Staat, der Bundesrepublik Deutschland (BRD). Nicht zu Unrecht kritisierte Führ (1989, S. 256) unmittelbar vor der ‚Wende‘ 1989 „die Abschottung der DDR [...] und die Geheimniskrämerei, die die DDR in brisanten schulpolitischen Fragen auch im eigenen Lande betreibt, (als) ein erhebliches Hindernis für sachgerechte Forschung“. Defizite also in beiden deutschen Staaten!

So kam es mit der Öffnung der DDR zu Spekulationen unterschiedlichster Art. Vermeintliche, auch real existierende Tabus zum namibisch-deutschen Schulprojekt, sind bis zum heutigen Tage noch nicht restlos aufgearbeitet.

---

3 Verhandlungen und der Vertragsabschluß über das zukünftige Schulprojekt lagen weit früher (24.02.1979), worauf noch einzugehen ist.

4 Ich benutze alle generischen Feminina und Maskulina als geschlechtstunspezifische Allgemeinbegriffe.

Erst allmählich setzt sich eine realistische, mehr und mehr objektive Betrachtungsweise durch, die sich allerdings kopflastig den zu jener Zeit bestimmenden politisch-ideologischen, also weltanschaulichen Rahmenbedingungen hingezogen fühlt, denn dem eigentlichen pädagogischen Prozess an der Schule selbst. Das trifft auch für jene zu, die maßgeblich diesen Prozess bestimmten, also den Unterrichtenden und den Erziehungsprozess Leitenden. Die Gründe dafür sind vielfältig und nicht nur in Betroffenheit zu suchen.

Diese Lücke soll mit der vorliegenden Untersuchung weitestgehend geschlossen werden. Die Hauptzielrichtung besteht in der Sichtbarmachung und Auseinandersetzung von und mit Möglichkeiten und Grenzen interkulturell-pädagogischer Prozessgestaltung in einem bis 1990 parteidiktatorisch beherrschten politischen System, am Beispiel der Erziehung und Bildung von etwa 430 namibischen Kindern<sup>5</sup>, ca. 12.000 Kilometer von ihrem Heimatland, sprich ihren geographischen und kulturellen Wurzeln entfernt. Ein wohl als einmalig zu bezeichnendes Beispiel deutscher Schulgeschichte. Allein schon deshalb unbedingt würdig zu seiner weiteren erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung.

Allein unter dem Aspekt der Distanz wird eines der Grundprobleme der Erarbeitung der Studie sichtbar, nämlich noch an aussagekräftige Quellen zu gelangen, sowohl bezüglich ihrer ehemaligen Verschriftlichung, als auch durch Befragungen ehemals Beteiligter. Es hat sich in von mir durchgeführten umfangreichen Voruntersuchungen als Tatsache erwiesen, dass durch die Wendeerscheinungen und -praktiken, nun nach ca. 17 Jahren, umfangreiches Potential an Wissen verloren gegangen ist und die Zeit endgültig gegeben scheint, noch Erhaltenes und Erhaltenswertes einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen, es unter den neuen gesellschaftlichen Bedingungen und damit verbunden auch anderen Sichten zu werten und wenn möglich, daraus für zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschungen und pädagogisches Agieren Lehren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Am Beispiel der schulischen Erziehung namibischer Kinder und Jugendlicher an der SdF versteht sich die vorliegende Studie als wissenschaftliche Aufarbeitung entwicklungspolitisch-solidarischer Zusammenarbeit von Parteipolitik und Erziehungswissenschaft der DDR und den pädagogischen Vorstellungen der politisch-militärischen Befreiungsorganisation SWAPO, die sich

---

5 Neben den 1.000 Erziehern, Schülern und Funktionsträgern aus Mosambik quasi zu gleicher Zeit und an gleichem Ort.



anschickte, in einem zukünftig von Apartheid befreiten und unabhängigen Namibia, als Partei staatstragende Verantwortung zu übernehmen.

Den einzelnen Kapiteln sind folgende Inhalte und Problemstellungen zugeordnet:

Einführend geht es um die Klärung der Frage, weshalb solch ein Schulprojekt nicht auf afrikanischem Boden realisiert werden sollte, obwohl sich namibische Flüchtlingslager sowohl in Angola als auch in Zambia, quasi an der Grenze zum zukünftig unabhängigen Namibia in jener Zeit befanden. Durch umfangreiche europäische Hilfe und Unterstützung existierten in ihnen schulische und vorschulische Einrichtungen, in denen – zumindest im angolanischen ‚refugee camp‘ Cuanza-Sul – seit Jahren sog. ‚Solidarity-Worker’s‘, auch aus der DDR, tätig waren. Es lag doch nahe, dass es einmal weniger kostenaufwendig gewesen wäre aber, was wohl bedeutender erscheint, die Kinder wären nicht über Jahre ihrem afrikanischen Umfeld und ihren namibischen Wurzeln entwöhnt worden.

Da es sich jedoch mit der SdF um ein DDR-Solidaritätsprojekt auf heimischem, sprich DDR- Boden handelte, sind grundsätzliche Fragen zur Solidarität in der DDR und solidarischer Hilfe, Unterstützung und Zusammenarbeit mit Ländern und Organisationen der sog. Dritten Welt unter bildungspolitisch-pädagogischen Aspekten angebracht.

Daraus resultieren Fragen nach dem Charakter dieses spezifischen Solidaritätsprojektes. Sollte es sich primär um ein durch die DDR-Erziehungswissenschaft konzipiertes komparatives Schulexperiment handeln, beispielgebend für das eigene Bildungssystem oder anknüpfend an ähnliche pädagogische Projekte im Ausland? Bekannt war, dass nicht nur in Angola und in Zambia, sondern auch in der Volkrepublik Congo, vor allem aber in den sozialistischen Staaten Kuba und der ÇSSR, ähnlich spezifische Einrichtungen zur internatsmäßigen Unterbringung und schulischen Ausbildung junger namibischer Kriegsoffer unterhalten wurden. Oder handelte es sich vorrangig um ein Schulprojekt von partei-politischer Bedeutung, zur Erziehung junger militanter Revolutionäre für ein unabhängiges von Apartheid befreites zukünftig sozialistisches Namibia? Dafür sprächen zumindest die engen politischen Kontakte zwischen der SED mit ihrem Generalsekretär Erich Honecker und der politisch-militärischen Führung der SWAPO unter seinem Präsidenten Sam Shafiißhuma Nujoma.

Zum ehemaligen Schulprojekt liegt bereits eine gewisse Anzahl von Arbeiten unterschiedlichsten Charakters vor, ohne sich allerdings auf das direkte Unter-

richtsgeschehen, seiner Planung und wissenschaftlichen Betreuung zu beziehen. Verfasst wurden sie mit wenigen Ausnahmen von ehemals Unbeteiligten zu vorwiegend bildungspolitischen und erziehungsabstrakten Inhalten, bis hin zu Versuchen belletristischer<sup>6</sup> auch filmischer Aufarbeitung unterschiedlichster Themen<sup>7</sup>. Eine Ausnahme, auch den Unterricht betreffend, macht ein ‚Bilanzmaterial‘ der APW der DDR (vgl. Plötz 1989), allerdings als ‚Dienstsache‘ deklariert und ausschließlich auf den Bereich Mosambik an der SdF bezogen.

Die Analyse vorliegender Quellenmaterialien lässt vermuten, dass es auf der Grundlage unterschiedlichster bildungspolitischer Ansichten ihrer Verfasser zu Zielen, Inhalten und pädagogisch-erzieherischer Umsetzung des Schulprojektes zu erheblich differenten Interpretationen, doch wohl besonders zu Sinn und Zweck eines solchen schulpolitischen Vorhabens kommt. Auch besteht die Annahme, dass der divergierende Gebrauch erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe und ihrer Inhalte zumindest zu Interpretationsverwirrungen führen könnte. So fanden die Begriffe ‚interkulturelle Pädagogik/Erziehung‘ oder ‚interkulturelles Lernen‘ in der DDR-Pädagogik keine Verwendung. Sie waren bereits in sprachlicher (politischer!) Abgrenzung zum ‚Westen‘ anderweitig besetzt! Das muss allerdings nicht ausschließen, dass interkulturelle Erziehung an sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Schulpraxis der DDR keinerlei Bedeutung besaß, nur weil sie mit anderen Begriffen und divergierenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen belegt war.

Da eine große Anzahl der namibischen Kinder im afrikanischen Exil sowohl in Angola als auch in Zambia bereits in vorschulischer und/oder schulischer Erziehung involviert war, besteht die Aufgabe darin zu ergründen, wie diese Erziehung nach Zielen, Inhalten, Methoden und Organisation ausgerichtet war, um folgerichtig – wenn möglich und eventuell gewollt – im Bildungsprozess an der SdF daran anknüpfen zu können. Das setzt gleichwohl voraus, dass die DDR Lehrer und Erzieher an der SdF bezüglich Namibias grundsätzliches Wissen über den Rahmen des Reinpädagogischen hinaus besitzen sollten. Anknüpfend an das Diop‘sche Modell der Kultur würde das erstens heißen, ein schulischer Bildungs- und Erziehungsprozess eingebunden in die namibisch-südafrikanische Historie, nicht nur bezüglich des europäischen Kolonialismus und südafrikanischer Apartheid, sondern umfassend unter dem Aspekt ‚Afrika als Wiege der Menschheit‘, zweitens in Grundzüge namibi-

---

6 Siehe z. B. Brase Schloe/Brase (1996); Leskien (1988); Engombe (2004).

7 Siehe dazu vor allem A/1 und A/2

scher Geisteshaltung, „im weitesten Sinn, auch religiöse Besonderheiten umfassend,“ (vgl. Diop, S. A. 1982, S. 5) und schließlich drittens der Pflege der Mutter- oder Umgangssprache im gesamt-pädagogischen Prozess, als des eigentlichen Kennzeichens kultureller Identität. (vgl. ebenda)

Dem entgegen steht, dass für den namibischen Bereich an der SdF das Curriculum der 10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (POS) der DDR zum verbindlichen Dokument erklärt wurde und zwar in seinem umfassenden Sinne, d. h. bezüglich formeller, nichtformeller und informeller Bildung und Erziehung. (vgl. Rassekh/Vaideanu 1987, S. 201ff)

Welche Problematik für einen auch nur teilweise auf Afrika bzw. Namibia bezogenen schulischen wie außerschulischen Erziehungsprozess damit verbunden war, ist dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965“ (Gesetzblatt der DDR, Teil I Nr. 6, 1965) zu entnehmen, das solch eine spezifische Internationalisierung bei vorrangiger sozialistischer<sup>8</sup> Erziehung seiner Schüler nur unter großen Vorbehalten und Einseitigkeiten zuließ.

Jene möglichen Verbindungen zu ‚interkultureller Erziehung‘ finden sich im DDR-Bildungsgesetz unter Paragraph 5, Abschnitt (2): „Die Schüler [...] sind im Geiste des Friedens und der Völkerfreundschaft, des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus zu erziehen.“ (vgl. Gesetz über das einheitliche ..., 1965, S. 87)

Zu ergründen wird sein, wie es dem praktizierenden Pädagogen an der SdF aber auch der pädagogischen Wissenschaft (im Besonderen der APW der DDR) möglich war, auf dieser Grundlage, bestimmte Handlungsspielräume zu schaffen und den durch das Curriculum vorgegebenen auf die DDR bezogenen Rahmen zu Gunsten spezifisch namibischer Bezüge begrenzt zu sprengen und wo sich letztendlich seitens des Ministeriums für Volksbildung (MfV) der DDR<sup>9</sup> unüberwindbare Hindernisse zu weiterem auf Namibia bezogenem Vorgehen auftraten. Gedacht war dabei an gewisse Akzentuierungen und/oder Modifikationen, auch Weglassungen ganzer Stoffeinheiten zu Gunsten DDR-

---

8 Die Schulordnung des Jahres 1979 spricht sogar von der „Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung der Schuljugend“. (vgl. Schulordnung, 1979, S. 433)

9 Seitens des Ministers für Volksbildung Margot Honecker waren dafür zwei stellvertretende Minister verantwortlich gemacht worden: 1. für Schule und Unterricht (STM PARR) und 2. zu Fragen sozialistischer Erziehung, politisch-ideologischer Strategie, Außenbeziehungen (STM ENGST).

untypischer Inhalte und der Konzipierung von Rahmenlehrplänen ausgewählter Unterrichtsfächer. (vgl. Krause, Die Lehrplankonzeption ..., 1988, S. 8ff)

Bezüglich partieller Veränderungen sind vor allem jene Unterrichtsfächer von besonderem Interesse, deren ‚POS-Inhalte‘ einer ministeriellen Prüfung unterzogen wurden und als weniger relevant zu Gunsten afrikanisch-namibischer Inhalte eliminiert oder ausgedünnt werden durften (vgl. ebenda). Nicht uninteressant und von größter Bedeutung für die vorliegende Studie sind jedoch jene Modifikationspraktiken kreativer Pädagogen aus Wissenschaft und Schulpraxis, die ohne ministerielle Absegnung in den Schulalltag Eingang fanden und von denen nur die unmittelbar Beteiligten etwas wussten.

Jene begrenzte auf Namibia bezogene Durchlässigkeit vorgegebener DDR-Schullehrpläne macht die Frage interessant, ob es der pädagogischen Forschung auch möglich war, reformpädagogische Strategien, die im namibischen Exilschulwesen (in Angola, Zambia und VR Congo) zumindest partiell zur pädagogisch-erzieherischen Praxis gehörten, in den Unterricht an der SdF zu integrieren?

Da dies durchaus den Forderungen des ‚politischen Programms der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia‘ (vgl. S. 14f.) entsprach, hätten sich für eine die SdF begleitende pädagogische Forschung an der APW der DDR ungeahnte Freiräume aufgetan, eine Forschung, die schon aus politischen Gründen heraus vom ZK der SED, dem von ihm abhängigen MfV der DDR und der SWAPO-Führung nur hätte schwerlich abgelehnt werden können. Ihren bildungspolitischen Auftrag könnte die SdF über den Rahmen der Zielstellung der POS der DDR hinaus (wovon ja nicht abgegangen werden durfte) nur erfüllen, wenn sie sich auch anderen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Strategien geöffnet hätte und zwar als integralen Bestandteil des kulturellen Kampfes des namibischen Volkes zur Erringung seiner politischen und kulturellen Souveränität. (vgl. Fanon 1966, S. 178)

Wie sich diese Dialektik von Eigenem und Fremdem in Theorie und Erziehungspraxis äußerte, ist wesentlicher Bestandteil der Untersuchung und zwar nicht nur rein stofflich auf Fächer bezogen betrachtet, sondern auch und vor allem unter Zugrundelegung theoretischer Zugänge, die DDR-seits zumindest mit Skepsis betrachtet wurden, wie z. B. einer (gewissen) Öffnung bezüglich anderer ‚revolutionärer Erziehungsmethoden wie der von Paulo Freire‘ und seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ (vgl. Wick 1981, S. 261) auch unter afrikanischen Pädagogen als ‚Pädagogik der Befreiung‘ verstanden, Befreiung von ausländischer Bevormundung und rassistischer Indoktrination, von

Apartheid in all ihren Schattierungen (vgl. Neville/Helbig 1988, S. 65ff). Hier also Freire nicht nur gesehen als Alphabetisator von Analphabeten (vgl. auch Kruse 1990, S. 5), sondern auf dieser methodologischen Grundlage, mit Hilfe des geschriebenen Wortes und des sich daraus ergebenden Dialogs ein kritisches Bewusstsein gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen und der politischen Führung zu erzeugen, mit dem Ziel der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Eine von der SWAPO ausdrücklich betonte Strategie (vgl. Wick 1981, S. 261f.), in ihrer letzten Konsequenz jedoch bei den DDR-Bildungsverantwortlichen weniger gern gesehen.

Reformpädagogisches Gedankengut, das zu theoretischer Fundierung und erhöhter schulpraktischer Effektivität durchaus beigetragen hätte, fand keinerlei Zugang in den Schulalltag und zwar besonders mit der Argumentation, dass ein Schulsystem, das sich bereits über Jahrzehnte bewährt habe, keiner Reformierung bedürfe. Gesprochen wurde denn – allerdings nicht nur im Bildungswesen – von einer ‚weiteren inhaltlichen Ausgestaltung‘.

Immerhin erfolgte auf dem IX. Pädagogischen Kongress der DDR des Jahres 1988 erstmalig seit Schaffung der POS der DDR eine gewisse Öffnung hin zu bereits reformpädagogisch-historisch Erbrachtem. Erwähnung fand die bis zum Beginn der dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts aus Deutschland hervorgegangene Arbeitsschulbewegung, bzw. -pädagogik am Beispiel Scherer's (1851–1933), Gaudig's (1860–19239), doch vor allem Kerschensteiner's (1854–1932). (vgl. Günther 1987, S. 453ff) Letzterer allerdings mit dem DDR-ministeriellen Vorwurf behaftet, bei ‚Vernachlässigung wissenschaftlicher Allgemeinbildung‘, ‚praktizistisch‘, also unwissenschaftlich ausgerichtet gewesen zu sein. (vgl. Laabs u. a. 1987, S. 29) Dass jene Erwähnung nun als der Beginn reformerischen Denkens, sprich Forschens auch Handelns im Bildungswesen der DDR hätte sein können, muss bestritten werden. War doch 1988 auch dafür die Zeit bereits abgelaufen.

Sowohl bei der Auswertung vorliegender Materialien, als auch von mir vorgenommener Befragungen und Gespräche mit Zeitzeugen, doch vermehrt auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Erkenntnisse, ist zu erwarten, dass jene zaghafte Öffnung zumindest die Möglichkeit zuließ, sich im Rahmen spezifisch inhaltlicher Ausgestaltung des Bildungsprozesses an der SdF auch anderem Gedankengut und strategisch-methodischem Vorgehen bei der Erschließung neuer Inhalte wenigstens partiell zu nähern.

Zu untersuchen ist, wie es auf rein praktizistischem Wege gelang, vorgegebene Unterrichtsstoffe des POS-Curriculums durch die pädagogische For-

schung auf Afrika und/oder Namibia spezifisch zu modifizieren und in den Unterricht zu integrieren.

Dazu wird zu klären sein, auf welchem Wege auf den afrikanischen Kontinent und speziell auf Namibia bezogene Materialien jeglicher Art, bis hin zu mündlichen Informationen, überhaupt zu beschaffen waren, wie sie und durch wen sie für Unterrichtszwecke aufbereitet werden sollten und vor allem, wie es ermöglicht wurde, den betreffenden Fachlehrer, der daran gewöhnt war den Vorgaben seines Lehrplans zu folgen, zu motivieren, sich für ihren wirksamen Einsatz zu engagieren.

Zu klären wird sein, ob es eine den spezifischen Bedingungen einer solchen Einrichtung entsprechende immanente Fortbildung aller am Unterricht beteiligter Fachlehrer und Erzieher gab oder ob das Prinzip der Selbstbildung auf der Grundlage vorgegebener oder selbst erarbeiteter stofflicher Modifikationen der Realität entsprach oder ob es als ‚ausreichend‘ erachtet wurde, im Verlaufe des Schuljahres durch Fachwissenschaftler der APW der DDR auch in der ‚Auslandspädagogik‘ erfahrener Schulpraktiker sporadisch, d. h. nach Bedarf, zentrale Veranstaltungen anzubieten.

Neben einer auf Namibia bezogenen Einflussnahme auf Inhalte einer Reihe von Unterrichtsfächern, sind im Rahmen der Studie Bezüge nach Ganzheitlichkeit, nach Komplexität des gesamtpädagogischen Geschehens von besonderem Interesse.<sup>10</sup> Die Bedeutung liegt vor allem darin, dass sowohl traditionelle als auch rezente afrikanische Bildungsvermittlung und -aneignung, gesellschaftliche Tatsachen und Vorgänge einer bestimmten Gesellschaftsstruktur zu reflektieren hat (vgl. Kodjo 1973, S. 190) und zwar im Sinne (sicherlich diskussionswürdiger) Senghorschers Kulturauffassung nach ‚Bewahrung negro-afrikanischer Zivilisation‘ (vgl. Senghor 1967, S. 6ff) nicht nur auf dem afrikanischen Kontinent selbst, sondern überall da, wo sich ihre Kulturträger und -bewahrer auch immer aufhalten.

In der Enge eines an der SdF nur partiell möglichen auf Namibia bezogenen Fachunterrichts ist die Frage zu stellen, wie es dennoch gelang, dem Schwund verloren gegangener Bezüge zu namibisch-afrikanischer Kultur in Sprache, Historie, Musik, Kunst u.a.m. mit nur spärlichen pädagogisch-erzieherischen Mitteln wirksam entgegnetreten zu können (vgl. Fanon 1986, S. 282) und

---

10 Im Rahmen der Zielstellung der Studie, also des besonderen Bezugs auf den Unterricht, finden Probleme der Führung und Gestaltung außerunterrichtlicher Prozesse nur in begrenztem Umfang eine besondere Erwähnung.

dennoch keine ‚schwarzen‘ DDR-Bürger zu erziehen. (vgl. Krause 1988, Die Lehrplankonzeption ..., S. 5f.) Inwieweit dies geglückt ist, sollte versucht beantwortet zu werden.

In einem Epilog geht es weniger darum, ein Resümee bereits erbrachter Erkenntnisse zu bieten, als vor allem der Frage nachzugehen, wie mit den gewonnenen Erkenntnissen weiter zu verfahren sei, welche Probleme sich neu gestellt haben, die nun einer weiteren Beantwortung unterzogen werden könnten.

## **1.2 Methodik und Aufbau der Studie**

### *1.2.1 Zur Forschungsmethodik*

Die vorliegende Studie entspricht ihrem Charakter nach einer quantitativ-qualitativen Analyse historisch erbrachter Leistungen im Rahmen eines binationalen Schulprojektes auf dem Boden der DDR, am Beispiel der Bildung und Erziehung namibischer Schülerinnen und Schüler an der SdF in Staßfurt bei Magdeburg/Sachsen-Anhalt.<sup>11</sup>

Anhand empirisch-analytischer Untersuchungsmethoden sollen konkret wahrgenommene Erscheinungen und Sachverhalte, die als Fakten und Daten aus der Praxis dieses Schulprojektes vorliegen, erfasst, komprimiert und ausgewertet werden.

Entsprechend ihrer Gliederung konzentriert sich die Untersuchung auf drei wesentliche historische Etappen:

1. die Etappe der Erziehung und Beschulung namibischer Kinder im angolanischen und zambischen Exil an den ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC’s);
2. die Etappe des eigentlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses an der SdF in Staßfurt und in Löderburg bis zum faktischen Aus im Jahre 1990 und
3. jene nachfolgende Etappe, in der es vor allem darum geht, das damals Erbrachte wissenschaftlich unter den nun veränderten gesellschaftlichen und weltanschaulichen Bedingungen zu analysieren, zu werten, d. h. neu zu hinterfragen und zu synthetisieren, um schließlich daraus wissenschaftlich begründete Schlussfolgerungen für mögliche weitere Untersuchungen ziehen zu können.

---

<sup>11</sup> Ehemals Bezirk Magdeburg (DDR).

Entscheidend für die Wahl der Einzelmethoden und die Konstruktion des Methodengefüges sind Untersuchungsziel und Untersuchungsgegenstand.<sup>12</sup> Beide bedingen bzw. erfordern den Einsatz spezifischer Methoden und bestimmter Methodenstrukturen, die im Rahmen des empirisch-analytischen Vorgehens für die Informationsgewinnung, Verdichtung und Auswertung folgende Forschungsmethoden präferieren:

1. Methoden der Informationsgewinnung, wie der Befragung, vor allem am Beispiel des offenen Gesprächs zur Ermittlung erkenntnistheoretischer und praktischer Erfahrungen, der am Prozess beteiligten Personen und der Dokumentenanalyse.
2. Methoden der Informationsverdichtung, d. h. der Aufbereitung und Bearbeitung der gewonnenen Informationen, sowohl unter qualitativen als auch unter quantitativen Aspekten.
3. Die Methode der Auswertung gewonnener Untersuchungsergebnisse unter phänomenologischen und kausalen bzw. konditionalen Gesichtspunkten, als Beitrag zur Erkenntnisgewinnung und daraus zu ziehender Schlussfolgerungen für mögliche weitere Untersuchungen.

Zu 1: Eine schriftliche *Befragung* auf der Grundlage standardisierter Frageprogramme wurde von vornherein als nicht sinnvoll erachtet. Geschuldet war dies der Heterogenität der Probanden und der nur geringen Anzahl einzelner Vertreter zu befragender Gruppen. Es handelte sich vor allem um ehemalige Lehrer, Erzieher<sup>13</sup>, Schulleitungsmitglieder der DDR, ehemalige namibische Schüler, jugendliche Exilanten in der DDR, Partei- und Schulfunktionäre der SWAPO.

Damit waren enorme Schwierigkeiten verbunden. So war es nicht mehr möglich, am Orte des einstmaligen Agierens Untersuchungen durchzuführen. Mit der Liquidierung der SdF im Jahre 1990 waren nicht nur sämtliche Strukturen des Schulprojektes zusammengebrochen, sondern auch alle ehemals an diesem Schulprojekt beteiligten Personen notgedrungen auseinander gegangen, bis hin ins kleinste Harzdorf oder in den Norden Namibias, an verschiedene Bildungseinrichtungen des Landes oder selbst zum Studium ins Ausland, z. B. in die Südafrikanische Republik (SAR). Einen Teil von den möglich zu Interviewenden ausfindig zu machen, sie vor allem zu motivieren, sich einer Befragung bzw. eines ungezwungenen Gesprächs über das für ihr Leben ehe-

---

12 Siehe Unterkapitel 1.1.

13 Erzieher waren jene Pädagogen, die nicht direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt waren und sich im Internat mit den Schülern, also außerschulisch, betätigten.



mals Bestimmende zu stellen, bedurfte großer Anstrengungen. Immerhin handelte es sich doch um Personen, die, wie Kenna, unter positivem Vorzeichen bemerkte, „vom Schicksal relativ begünstigt waren und in besonderen Umständen aufgewachsen sind“ (1999, S. 8), sich nun aber anderen beruflichen (wenn überhaupt!) und familiären Lebensumständen stellen mussten und zwar in einer Welt, die sie nur lückenhaft in großer geographischer, inhaltlicher und ideologischer Distanz kennen gelernt (!) hatten.

Das macht Grenzen deutlich, denen auch ich mich trotz mehrmaliger Aufenthalte in Namibia selbst ausgesetzt sah. Nach einer beinahe siebzehnjährigen temporären Distanz zu einer nun untergegangenen Welt (SWS) spielte Vergangenes zunehmend eine untergeordnete Rolle, wohl auch einem gewissen Grad an Vergessen geschuldet. Zumindest anfängliche Befangenheiten gegenüber dem Interviewer oder Gesprächspartner waren keine Seltenheit. Das steigerte sich bei einigen Probanden bis zu Unwillensbekundungen nun bereits wiederholt befragt zu werden und zwar zu Dingen, die nicht mehr ihrem nun völlig anderem Lebensrhythmus und -inhalt entsprachen, auch wenn sich die Frageninhalte deutlich von bereits gegebenen Interviews unterschieden, indem sie sich nun besonders auf das ehemals schulische Geschehen an der SdF in Staßfurt und Löderburg konzentrieren sollten.

Was für die namibischen Schüler weitgehend zutreffend zu sein schien, traf ebenso für die ehemaligen Pädagogen, Schulleitungsmitglieder, auch für die das Schulprojekt begleitenden wissenschaftlichen Mitarbeiter der APW im gewissen Sinne zu. Sie wurden durch die Wendegegebenheiten fast ausnahmslos ihren Posten enthoben. Noch vorhandene Frustrationen und Enttäuschungen wirkten sich nicht gerade fördernd auf die Gesprächsführung aus. Die Gefahr des Abgleitens in subjektivistische Ansichten und Schlussfolgerungen war somit durchaus gegeben.

Bei den Befragungen und Gesprächen musste davon ausgegangen werden, dass trotz aller damaligen scheinbaren Übereinstimmung beider Seiten, die Meinungen zu den Zielen des Schulprojektes divergierten. Einem punktuellen Beitrag zum Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab, stand der Wunsch gegenüber, junge Menschen zu erziehen, die zukünftig mithelfen, einen von Apartheid befreiten unabhängigen afrikanischen Staat aufzubauen.

Jene Grenzen und Divergenzen kennend und berücksichtigend, wurde den persönlichen nichtstandardisierten Fragen im offenen, überwiegenden Einzelgespräch (Exploration) Priorität eingeräumt, wo Tatsachenwissen, Meinungen und Handlungsmotive im Mittelpunkt der Antworten standen. Subjektivismus

ließ sich in gewissen Grenzen halten, indem so genannte Filterfragen auch Kontrollfragen gestellt werden konnten, die unumstößliche, der objektiven Realität entsprechende Tatsachen als gewissen Maßstab zur Grundlage hatten, um bestimmte Aussagen des Dialogpartners zu überprüfen und zu validieren. Als durchaus positiv erwies sich, dass Einzelsachverhalte bei einem kleinen Personenkreis tiefer gehend erkundet werden konnten

Die Wahl einer mündlichen nichtstandardisierten Befragung ermöglichte es den Dialogpartnern, ihre persönliche Sichtweise auf Vergangenes möglichst unverfälscht, ungestört und konzentriert zu entwickeln. Das hatte insofern Vorteile, dass die Dialoge beweglicher gestaltet werden konnten und die Fragen, Begriffe, Formulierungen, auf der Basis stark variierender Erfassungskriterien (Indikatoren), von einem Dialogpartner zum anderen individuell differieren konnten. Insofern erwies sich diese Art der Befragung als eine durchaus auf das Ergebnis orientierte Methode zur Erhebung empirischer Daten.

Die im Ergebnis der Befragungen erschlossenen Erinnerungen, preisgegebenen Biographien, gemachten Erfahrungen aus einer der Vergangenheit angehörenden Gesellschaftsordnung und daraus vielfach gewonnenen neuen Einsichten, Erkenntnissen, Lebensauffassungen oder des Verharrens auf überlebten Standpunkten, tragen im Sinne der Zielstellung des Forschungsprojektes dazu bei, die Ergebnisse der Untersuchung anhand unumstößlicher historischer Tatsachen zu objektivieren und dazu aufzufordern und anzuregen, sich auch weiterhin mit dieser Thematik wissenschaftlich auseinander zu setzen.

Die konsequente Beachtung des Phänomens des Erinnerns und in diesem Zusammenhang des Vergessens, bedeutete für das Bestreben nach wissenschaftlich fundierten Aussagen ein nicht zu unterschätzendes Problem bei allen Dialogpartnern. Die Objektivität betreffend, wirkte sich der Untersuchungszeitraum, der sich auf jene historischen Ereignisse bezieht, die durch den weltweit gesellschaftlichen Umbruch am Ende des vergangenen Jahrhunderts charakterisiert waren, als durchaus problematisch aus. Alle an der Untersuchung Beteiligten waren persönlich einem tief greifenden Wertewandel unterzogen, der vielfach bis in die Gegenwart emotional nachwirkt. Die Problematik, die damit verbunden ist, entäußert sich noch heute darin, dass zu damaliger Zeit Unbeteiligte<sup>14</sup> mit einem vorgefassten, zumeist abwertenden und undifferenzierten Urteil zum betreffenden Schulprojekt das Wort noch

---

14 Im gesamtdeutschen Rahmen gesehen.

immer ergreifen, ohne die konkret historischen Zusammenhänge gebührend zu beachten, bzw. überhaupt zu kennen.

Das Phänomen des Erinnerns und damit verbunden, der subjektiven Auswahl des vermeintlich Erinnerungswürdigen bei der Sicht auf Vergangenes, öffnet möglichem Bagatellisieren, Verdrängen, und Verschweigen, doch ebenso der Glorifizierung objektiver Tatbestände Tür und Tor. Nicht zu vergessen, dass auch der die Untersuchung Durchführende zutiefst in die sich zu jener Zeit vollziehenden gesamtgesellschaftlichen Umbruchprozesse involviert war. Und es bestand permanent die Gefahr, die eigenen Leistungen ins vermeintlich rechte Licht zu rücken und der objektiven historiographischen Kontrolle zu entziehen, also den eigenen Beitrag zu verklären. Unabhängig eines objektiv eingeschränkten Erinnerungsvermögens, scheint erwiesen zu sein, dass es in der Natur der Speicherprozesse unseres Gehirns liegt, dass das unter nicht pathologischen Bedingungen einmal Gespeicherte nicht spurlos verschwinden kann. (vgl. Singer 2000, S. 26)

Die Gefahr eines überzogenen Subjektivismus bestand allerdings nur dann, wenn nicht parallel zur mündlichen Befragung weitere empirisch-analytische Untersuchungsmethoden zur Anwendung gelangten, um den wissenschaftlichen Anforderungen pädagogischer Forschung umfassender zu entsprechen.

Stärker als jede andere Erfassungsmethode hatte die *Dokumentenanalyse* für die inhaltlichen Schwerpunkte und die methodische Gestaltung der empirisch-analytischen Untersuchung zum unterrichtlichen Geschehen des namibischen Bereichs an der SdF orientierende Funktion, so auch unbedingt zum Erfassen von Zielen, Inhalten, Methoden ausgewählter Unterrichtsfächer an den NHEC's und bildungspolitischer Strategien und Vorgehensweisen im Vorfeld von Bildung und Erziehung in der DDR.

Die Dokumentenanalyse hatte drei wesentliche Aufgaben zu erfüllen:

- Zum einen hatte sie die Untersuchung inhaltlich und forschungsstrategisch vorzubereiten, d. h. sie ging der mündlichen Befragung zeitlich voraus, um das Frage- bzw. Gesprächsprogramm zu objektivieren.
- Zum anderen war die Kenntnis der Dokumente unerlässlich für die Verifizierung des größten Teils der mündlich erbrachten Ergebnisse.
- Schließlich war es unumgänglich, spezielle Frage- oder Problemstellungen anhand unterschiedlichster Dokumente präzise zu beantworten und andere Erfassungsergebnisse zu ergänzen.

Im Sinne der Realisierung der Zielstellungen des Forschungsprojektes erwies sich diese Art der Datenerfassung als die effektivste, objektivste und auf das Ergebnis orientierteste.

Was den Umfang an Datenträgern betrifft, ist anzumerken, dass es mit der überstürzten Aufgabe dieses spezifischen Schulprojektes im Jahre 1990 und der damit verbundenen Vernichtung von Dokumenten, der Zersplitterung bzw. Auflösung der Teams unmittelbar Beteiligter, wie Schüler, Lehrer, Erzieher, staatlicher und politischer Leitungen, des gesamten Forschungspotentials der APW der DDR, der größte Teil an Dokumenten, unwiederbringlich zum Opfer gefallen ist. Sie wurden quasi von einem Tag zum anderen nicht mehr benötigt!

Da der namibische Zweig an der SdF, anders als der Bereich Mosambik, noch keinen Abschluss gefunden hatte, wurden auch nur sehr wenige Dokumente den Archiven anvertraut. Umso erstaunlicher ist es, dass es trotzdem gelungen ist, an Dokumente zu gelangen, die sich noch in Privatbesitz befinden und bis heute keiner wissenschaftlichen Auswertung unterzogen wurden. Der größte Teil konnte durch mich selbst erbracht werden.

Über den Umfang jener spezifischen Quellen, die oftmals nur als Manuskripte vorliegen, gibt die der Studie im Anhang beigefügte Bibliographie Auskunft.

In der Hauptsache handelt es sich bei den noch vorhandenen Dokumenten um schulcurriculare Quellen, wie Studententafeln, Rahmenlehrpläne, Schullehrbücher, Unterrichtshilfen für den Lehrer, didaktisch-methodische Hilfen, z. B. Folien, Fotografien, Noten, Liedtexte, Aufzeichnungen von Chorbeiträgen, Diapositive für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Heimatkunde und politische Erziehung. In relativ großem Umfang konnten durch eine Schenkung Dokumente (vor allem Schullehrbücher, Lehrpläne, unterrichtsmethodische Hinweise, Fotografien) des Bildungsbereichs am NHEC Cuanza-Sul in den Forschungsprozess mit einbezogen werden.

Eine besondere Beachtung bei der Auswahl der Dokumente war dem Umstand geschuldet, dass beginnend mit dem Jahre 1982 zentral in allen Unterrichtsfächern der POS neue Schullehrpläne (SLP) eingeführt wurden. Seinen Abschluss sollte dies mit dem Schuljahr 1990/91 finden. (vgl. Neuner 1987, S. 9) Das erforderte für den namibischen Bereich an der SdF eine zumindest partielle Umgestaltung und Akzentuierung bereits vorhandener Rahmen- und Stoffverteilungspläne.

Hinzu kommen Dokumente unterrichtsbegleitenden Charakters in deutscher und englischer Sprache, wie Geschichtsbücher, Atlanten, politische Programme der SWAPO, Dokumente der Vereinten Nationen (UNO), Lese- und Märchenbücher und anderes mehr.

Eine beinahe lückenlose Dokumentation von Presseerzeugnissen (Zeitungsartikel, Pressefotografien, Journalbeiträge) vervollständigt die qualitativ zu analysierenden und quantitativ zu erfassenden Dokumente. Auch darüber wird in einem umfangreichen Anhang informiert.

Schließlich findet der Quellenfundus durch eine Reihe schulpolitischer Dokumente der siebziger und achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts seine Ergänzung, die für die pädagogische Prozessgestaltung an der SdF, als immanenten Bestandteil des Systems der POS der DDR, von außerordentlicher Bedeutung waren.

Eine Vielzahl von Materialien, vor allem der Epoche seit 1990, zeugt vom wachsenden Interesse am ehemaligen DDR-Schulprojekt. Sie setzen sich mehrheitlich gesellschaftskritisch mit der Problematik auseinander, so z. B. in Form von Rundfunk-, Fernseh- und Filmbeiträgen, bis hin zu belletristischen Abhandlungen in Büchern und Journalen. Eine Ausnahme bilden die wenigen Arbeiten zu Teilaspekten des Schulprojektes, allerdings in keinem Falle explizit das schulische Unterrichtsgeschehen behandelnd.

Entsprechend der Zielstellung der Studie, sind auch diese Dokumente von besonderem Interesse, worauf im Kapitel zum gegenwärtigen Erkenntnisstand näher eingegangen wird.

Zu 2: Auf der Grundlage der durch Befragung und Dokumentenerfassung und -analyse gewonnenen Breite und der außerordentlich vielfältigen Informationen, erlangte, entsprechend der Zielstellung der Studie, die Methode der *Informationsverdichtung* der qualitativen und quantitativen Aussagen eine besondere Bedeutung.

Die enge Verbindung von verbalen und in Dokumenten schriftlich fixierten Angaben vermittelte wohl ein relativ komplexes Bild der äußeren Erscheinungen und Sachverhalte, ließ jedoch zumeist die darin zu Grunde liegende Dialektik der inneren Beziehungen von Ursache und Wirkung nicht eindeutig erkennen. Geschuldet war dies besonders dem Umstand, dass jene Beziehungen oftmals durch zufällige oder unwesentliche Fakten überdeckt wurden, die der Zielstellung nicht entsprachen.

Die Funktion der Verdichtung der durch das empirisch-analytische Vorgehen erlangten Informationen bestand darin, die erhaltenen Daten und Befunde so aufzubereiten und zu bearbeiten, dass es möglich erschien, von den äußeren Erscheinungen des Untersuchungsgegenstandes, zu den essentiellen kausalen Zusammenhängen im durch die Zielstellung fixierten Untersuchungsbereich vorzudringen.

Die methodische Vorgehensweise des Ineinandergreifens von empirischen und theoretischen Forschungsanteilen, erlaubte den Übergang von der empirisch-analytischen zur theoretischen Ebene des Untersuchungsgegenstandes, mit dem Ziel, zu wissenschaftlichen Aussagen zu gelangen.

Folgende Schritte wurden zur Informationsverdichtung gewählt:

- Entsprechend der Gliederung der Studie, Ordnung aller verfügbaren Untersuchungsmaterialien.
- Klassifizierung bzw. Gruppierung der geordneten Informationen in Primär- und Sekundärinformationen und zwar in Informationen erklärenden und beweisenden Charakters.
- Qualitative Bearbeitung der geordneten und verdichteten Informationen zur Erlangung entsprechender Aussagen über die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes nach siebzehn Jahren der Beendigung des Schulprojektes und der nach Möglichkeit noch existierenden Zusammenhänge des Untersuchungsfeldes, allerdings bei Nichtvorhandensein regelhafter Relationen zu ähnlichen Schulprojekten.
- Die Einmaligkeit des Projektes ließ eine quantifizierte Verdichtung qualitativ erfasster und bearbeiteter Informationen kaum zu, d. h., vorliegende Qualitäten quantitativ näher zu bestimmen, um sie mathematisch-statistisch bearbeiten zu können. Eine gewisse Ausnahme bilden statistisch erfassbare Qualitäten beim Vergleich Afrika- bzw. Namibia bezogener Unterrichtsinhalte auf der Basis vorliegender Schullehrbücher beider Bereiche (Namibia und Mosambik) des Schulprojektes, obwohl es sich auch hier um nicht kongruente Curricula handelte.
- Durch Schulbuch- (Bereich Mosambik und Namibia) und Studentafelvergleiche (POS der DDR, Bereiche Mosambik und Namibia der SdF) konnten die bezüglich ihrer Afrika- und/oder Namibiabezogenheit erfassten Infor-

mationen, über den Zwischenschritt ihrer Quantifizierung statistisch bearbeitet werden.<sup>15</sup>

Zu 3: Die Funktion der *Auswertung* und eventuellen *Überleitung* erhaltener Forschungsergebnisse in die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis unterrichtlicher Erziehungsarbeit bestand letztendlich darin, entsprechend der Frage- und Problemstellungen, aus der Gesamtheit der gewonnenen, aufbereiteten und bearbeiteten, also verdichteten Informationen, ein relativ endgültiges Urteil über das ehemalige Schulprojekt zu gewinnen.

Folgende Untersuchungsschritte waren zu beachten und zu realisieren:

- Endanalyse der aufbereiteten und in den einzelnen Kapiteln bzw. Unterkapiteln bearbeiteten Materialien unter phänomenologischen Aspekten, ergo einer weitgehend erklärungsfreien, den Tat- und Situationsbeständen entsprechenden Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes.
- Verifikation oder Falsifikation, der der Studie zu Grunde liegenden Ziel- und Fragestellungen und ihres möglichen Beitrags zu schulpolitischer und/oder schulpädagogischer Theoriebildung. Die Grundlage dazu bestand in der konditionalen bzw. kausalen Auswertung der aufbereiteten und konzentrierten Informationen zur Aufdeckung wesentlicher Ursachen und Bedingungen, sowohl gesellschafts-politisch als auch schulpolitisch, die die untersuchten Gegenstände, Sachverhalte, Erscheinungen und Prozesse eindeutig qualitativ und quantitativ bestimmten.
- Überprüfung einer etwaigen Umsetzung oder Überführung von Untersuchungsergebnissen in ähnliche Schulprojekte, bzw. der Rechtfertigung, zukünftig von solchen oder ähnlichen Schulprojekten Abstand zu nehmen.

### 1.2.2 Zum Aufbau der Studie

Neben einem *Vorwort* und der *Einleitung (Kapitel 1)* zu Zielen, Inhalten und Methoden gliedert sich die Studie schwerpunktmäßig

- in Aussagen zur Entwicklungspolitik und solidarischen Bildungshilfe der DDR am Beispiel des Schulprojektes SdF,
- in Aussagen zur Entstehungsgeschichte des Projektes und seiner Wahrnehmung im Prozess erziehungswissenschaftlicher Forschung und Journalistik,

---

15 Siehe Anhang A/7 Studententafeln und A/8 „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt – Bereich Mosambik – Schullehrbücher.

- in Aussagen zur Vorgeschichte der Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an den NHEC's in Angola/Zambia und im SWAPO-Kinderheim Bellin bzw. der POS Zehna in der DDR,
- in Aussagen zur Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an der SdF in Staßfurt und Löderburg unter interkulturell-pädagogischen Aspekten und
- in eine Zusammenfassung gewonnener Forschungsergebnisse und Vorschlägen zu möglicher weiterer erziehungswissenschaftlicher Forschung bezüglich des Schulprojektes mit dem Schwerpunkt Namibia.

*Kapitel 2* der Studie befasst sich mit entwicklungspolitischen Grundprinzipien der DDR, darin aspekthaft inbegriffen Aussagen zur Bildungshilfe und -zusammenarbeit gegenüber Staaten, Völkern, Organisationen und Parteien der ‚Dritten Welt‘, hinführend zum spezifischen Solidaritätsprojekt Schule der Freundschaft in Staßfurt bei Magdeburg.

Der Hinweis wird erbracht, dass es sich bezüglich dieser spezifischen pädagogischen Einrichtung um ein von der SWAPO-Führung gewünschtes, vom Politbüro der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) daraufhin initiiertes und dem Ministerium für Volksbildung (MfV) der DDR zu seiner Umsetzung verpflichtetes Projekt handelte, das vom Solidaritätskomitee der DDR und damit von den Bürgern dieses Staates zu finanzieren war.

Seine Sonderstellung drückt sich insofern aus, dass das Schulprojekt nicht zwischen zwei souveränen Staaten oder Nichtregierungsorganisationen (NGO's) beschlossen wurde, sondern durch die staatstragende Partei – SED – der DDR und die namibische Volksbefreiungsorganisation – SWAPO –, die allerdings auf der Grundlage zweier Resolutionen des UN-Sicherheitsrates<sup>16</sup> (vgl. Namibia: Perspectives ..., 1986, S. 49f.) das von der Republik Südafrika (RSA) verweigerte Recht besaß, als einzige von der Weltorganisation anerkannte politische Kraft, Namibia in die Unabhängigkeit zu führen.

*Kapitel 3* widmet sich der Entstehung und dem Charakter der SdF, eines bis heute einmaligen Beispiels deutscher Schulgeschichte, deklariert als ‚Symbol der Solidarität der DDR mit den um ihre Unabhängigkeit kämpfenden afrikanischen Staaten Mosambik und Namibia‘.

Ein ausschließlich für dieses Projekt vorrangig in Plattenbauweise am Nordrand Staßfurts neu errichteter Schul- und Internatskomplex sollte der Auf-

---

16 UN-Resolution Nr. 385 von 1976 und Nr. 435 von 1978



gabe dienen, 900 mosambikanischen Schülern, ihren Lehrern und Erziehern, pädagogischen und politischen Führungskräften für etwa fünf Jahre einen neuen Lebensmittelpunkt zu verschaffen.

Hinzu kamen Mensa-, Gesundheits-, Verwaltungs- und eine Vielzahl von Freizeiteinrichtungen für außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften, Sportstätten und Wohnungen für mosambikanische und namibische Lehrer, Erzieher und Funktionsträger, gleichsam für DDR-Pädagogen, die nicht am Schulort ansässig waren.

Die Beschulung und internatsmäßige Unterbringung eines ersten Teils der namibischen Schüler konnte erst mit dem Schuljahr 1985/86 an der SdF in Staßfurt bzw. Löderburg vorgenommen werden, als sich im SWAPO-Kinderheim Bellin eine drohende Überbelegung bemerkbar machte und durch Umschichtungen des mosambikanischen Bereichs zusätzliche Internatsplätze in Staßfurt geschaffen werden konnten.

*Kapitel 4* gibt Einblicke in den gegenwärtigen Erkenntnisstand zum ehemaligen Schulprojekt SdF, sowohl über erziehungswissenschaftliche Beiträge als auch über journalistische Abhandlungen unterschiedlichster Art.

Bei der Aufarbeitung des Erkenntnisstandes erweist es sich als günstig, von zwei grundlegend verschiedenen temporären Etappen der Erkenntnisgewinnung auszugehen:

- erstens der Etappe bis zum Jahre 1990, der so genannten DDR-Etappe und
- zweitens der sich daran anschließenden Etappe nach Beendigung des Schulprojektes bis in die unmittelbare Gegenwart.

In der ersten Etappe wird festzustellen sein, dass das ‚Solidaritätsprojekt Schule der Freundschaft‘ für die Bevölkerung der DDR weitgehend tabuisiert war. Über den Rahmen wenig aussagekräftiger allgemein gehaltener Pressemitteilungen, die wohl den Heroismus der Bauschaffenden betrafen und das feste solidarische Bündnis zwischen der DDR (sprich SED) mit den afrikanischen Befreiungsorganisationen FRELIMO und SWAPO betonten, ist nur vereinzelt etwas über das Schulprojekt zu erfahren. Zum eigentlichen pädagogischen Prozess dieser schulischen Spezies in der Einheitsschullandschaft der DDR sind keine Informationen vorhanden, auch nicht in der pädagogischen Fachpresse.

Obwohl das Schulprojekt Zeit seines Bestehens von der APW der DDR wissenschaftlich begleitet wurde, fand es im ‚zentralen Forschungsplan‘ dieser

Einrichtung keinerlei Erwähnung. „Pädagogische Lesungen“<sup>17</sup>, Diplomarbeiten oder Dissertationen sind infolgedessen nicht vorhanden.

Zum namibischen Bereich der SdF, auf den sich die Recherche hauptsächlich bezieht, existiert über den Rahmen von Stundentafeln, Schullehrbüchern (POS der DDR und Bereich Mosambik) Rahmenlehrplänen, Lehrerhilfen und anderen didaktischen und ergänzenden Materialien auch internationaler Herkunft, eine Vielzahl von Dokumenten, die bis heute keiner wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen worden sind. Ihrer Bedeutung entsprechend, werden sie erstmals mit dieser Studie zur Erkenntnisgewinnung herangezogen.

Die zweite Etappe ist geprägt von zunehmendem Interesse ehemals Außenstehender am Schulprojekt, das mit den Wendeereignissen im Jahr 1990 sein Ende nahm. Eine vorrangig partielle Zuwendung und Dokumentierung bezieht sich vor allem auf politische und ideologische Aspekte des Schulprojektes, bei Vernachlässigung des eigentlichen Unterrichtsgeschehens, des eigentlichen Ausdrucks jener Schulpolitik und ideologischen Ausrichtung.

Zu verdeutlichen wird sein, welche Schwerpunktsetzung der Erkenntnisgewinnung in dieser Etappe dominiert und wer sich bis heute sowohl personell als auch Institutionell an der Aufarbeitung des Projektes beteiligte. Gründe werden erörtert, warum sich die ehemals Agierenden, also die vermeintlich aussagekräftigsten Personen, bis heute so gut wie nicht an der Erforschung des ehemaligen Schulprojektes beteiligen und die nicht gänzlich unbegründete Annahme versucht zu beantworten, warum auch dieser Teil der DDR-Schulgeschichte vom ‚Westen‘ weitgehend aus seiner hermeneutischen Sicht heraus vernachlässigt bzw. nur punktuell aufgearbeitet wird.

Journalistische Beiträge in Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk und Fernsehen, auch Buchveröffentlichungen und Kinofilme liegen in umfangreicher Anzahl vor, deren Inhalte und Ausdruckskraft die öffentliche Meinung stark beeinflussten und in die Untersuchung mit einbezogen werden.

---

17 „Pädagogische Lesungen – eine besondere Form der schriftlichen Fixierung und des Austausches in der Praxis bewährter und erprobter Erfahrungen von einzelnen Pädagogen bzw. Pädagogenkollektiven zur Qualifizierung ihrer pädagogischen Arbeit sowie zur Vervollkommnung der Erziehungsarbeit an den Schulen und anderen Einrichtungen der Volksbildung in der DDR [...] (P.L.) sind für die pädagogischen Wissenschaften eine wichtige Grundlage wissenschaftlicher Verallgemeinerung [...].“ (LAABS (Hrsg.); Pädagogisches Wörterbuch; Verlag Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987, S. 284)

Mit dem 5. *Kapitel* erfolgt die ausschließliche Hinwendung auf den namibischen Bereich an der SdF und zwar beginnend mit der Vorgeschichte der Beschulung im afrikanischen Exil.

Die ersten namibischen Kinder, die im Dezember 1979 im Alter von drei bis sechs Jahren nach Bellin bei Güstrow in die DDR kamen, waren mehrheitlich Waisen des südafrikanischen Massakers vom 4. Mai 1978 im südangolanischen Flüchtlingslager Cassinga. In den kommenden Jahren folgten weitere Gruppen nun vor allem aus den ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC), jenen SWAPO-Flüchtlingslagern von Cuanza Sul im mittleren Angola, und dem westzambischen Nyango. Ein Großteil dieser Exil-Kinder hatte bereits in einem der Lager am Schulunterricht teilgenommen (vgl. Engombe 2004, S. 30ff).

Unter dem Aspekt der Ergründung schulischer Vorleistungen, an die an der SdF hätte angeknüpft werden können (müssen!), konzentriert sich das Kapitel auf Unterrichtsfach bezogene curriculare Spezifika, (z. B. Stoffpläne, Schullehrbücher, Handzettel für die Pädagogen), die den Schulalltag in den NHEC's bestimmten. Die Bildungs- und Erziehungsziele der pädagogischen Einrichtungen (Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildungs- und Lehrerbildungseinrichtungen) in den Camps mit tausenden Exilanten entsprachen weitgehend dem politischen und Bildungsprogramm der SWAPO. (vgl. 1976, S. 14f.) An ihrer Umsetzung waren sowohl noch heute führende SWAPO-Funktionäre, hohe Staatsbeamte und Pädagogen<sup>18</sup> beteiligt, als auch sog. Solidarity-Wokers verschiedener europäischer Staaten, so auch aus der DDR. Mit dieser Studie werden jene Schuldokumente erstmals einer Analyse unterzogen.

Um die im politischen Programm der SWAPO enthaltenen Forderungen zu ‚Bildung und Kultur‘ in einem unabhängigen und dekolonialisierten Namibia (vgl. Melber 1977) in ihrer Zukunftsbezogenheit dem schulischen Erziehungsprozess an der SdF zugänglich zu machen, wäre es erforderlich gewesen, sich mit Aspekten des formalen Erziehungswesens Namibias in seiner kolonialen Abhängigkeit vom Apartheidstaat Südafrika, vertraut zu machen (vgl. Melber 1979). Dazu bestand allerdings keine Möglichkeit.

---

18 Z. B. Angula, damaliger SWAPO-Sekretär für Erziehung und Kultur und Direktor des NHEC von Cuanza Sul; heutiger Premierminister Namibias. Mbumba, Nangolo, damaliger stellvertretender SWAPO-Sekretär für Erziehung und Kultur und Schuldirektor am NHEC in Cuanza Sul; heutiger Minister für Erziehung Namibias.

Auch Röhner's Dissertation (B)<sup>19</sup> über „[...] Bildungsstrategie und Bildungspraxis der SWAPO in der Phase des nationalen Befreiungskampfes“, 1987/88 an der APW der DDR eingereicht und verteidigt, wurde aus heute wie damals unerfindlichen Gründen unter Verschluss gehalten. Für die wissenschaftliche Betreuung und Fortbildung, der an der SdF tätigen Pädagogen und zur Objektivierung ihres Bildungsprozesses, waren diese Dokumente, trotz ihrer anticolonialen und antiimperialistischen Tendenzen, unerreichbare Informationen. Mit jener Tabuproblematik auch zu den NHEC's setzt sich das Kapitel ebenfalls auseinander.

Wie es dennoch möglich war, diese schier unüberwindlichen Schwierigkeiten zumindest partiell zu meistern, an Primärquellen und Informationen über ‚Umwege‘ zu gelangen, sie praxisbezogen in den formellen Bildungsprozess an der SdF zu integrieren, ist einer der Hauptinhalte des folgenden *6. Kapitels*.

Jener Unterrichtsprozess hatte den Anspruch zumindest partiell interkulturell-pädagogisch geprägt zu sein. Allerdings waren Begriffe wie ‚interkulturelle Pädagogik‘, ‚interkulturelle Erziehung‘ und ‚interkulturelles Lernen‘ im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch der DDR unüblich. Sie waren, wie schon erwähnt, in sprachlicher Abgrenzung zum ‚Westen‘ bereits belegt!

Aspekte interkultureller Pädagogik fanden sich wieder in solchen begrifflichen Konstrukten, wie z. B. ‚auslandspädagogischer Vergleich und/oder Auseinandersetzung‘<sup>20</sup>, ‚Erziehung zu Frieden zwischen den Völkern‘, ‚Erziehung zu Völkerverständigung und internationaler Solidarität‘, doch auch ‚Erziehung zu Hass und Ablehnung von Unterdrückung‘. Das Maß aller Vergleiche und Auseinandersetzungen war jedoch stets die Ideologie und Politik der führenden Staatspartei der DDR, so dass von interkultureller Pädagogik, von Toleranz, Überdenken, Abwägen, Anerkennen und möglicher, wenn auch nur partieller Übernahme anderer/fremder Positionen u.a.m. kaum die Rede sein konnte. Zudem hatte die SdF den Anspruch, ein ‚Solidaritätsprojekt‘ der DDR zu sein und war somit ‚verlängerter Arm und praktischer Ausdruck der Afrikapolitik‘ dieses Staates.

---

19 Dissertation B entspricht einer Habilschrift. Röhner war ehemaliger DDR-Solidarity-Worker am NHEC im angolanischen Cuanza Sul.

20 An der APW der DDR existierte eine ‚Arbeitsstelle für Auslandspädagogik‘. Vergleiche wurden mit ideologisch Gleichgesinnten (z. B. Sowjetunion und ihrer Pädagogik, allerdings vor Glasnost und Perestroika!) vorgenommen; auseinandergesetzt wurde sich mit dem ideologischen Gegner (z. B. Bundesrepublik Deutschland).

Da der namibische Bereich an der SdF, mit einigen Einschränkungen und Präzisierungen, auf die besonders eingegangen wird, den Anspruch erhob, integrativer Bestandteil des Curriculums der POS der DDR zu sein, unterlag er folgerichtig den ‚Grundsätzen und Zielen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems‘ der DDR, mit der Hauptzielstellung, ‚allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeiten‘ zu bilden und zu erziehen (vgl. Gesetz über das ...; 1965, S. 86), deren zukünftige Aufgabe es war, den Aufbau des Sozialismus in der DDR ‚inhaltlich auszugestalten‘ und schließlich zu vollenden.

Die trotz alledem vom MfV der DDR in Grenzen gestatteten Einschränkungen, Präzisierungen, Akzentuierungen auch Modifikationen von Inhalten verschiedener Unterrichtsdisziplinen werden in diesem Kapitel vorrangig unter zwei Aspekten untersucht.

Zum einen mussten die am Unterrichtsprozess beteiligten Pädagogen auf partielle Veränderungen der Stundentafel der POS und damit verbunden, präzisierter Unterrichtsinhalte eingestimmt werden, die die einzelnen Fächer und Stoffeinheiten unterschiedlich betrafen. Einmal fehlte es bei den meisten von ihnen an spezifischem Afrika bzw. Namibia bezogenem Fachwissen, zum anderen zeigten sich zumindest anfänglich, trotz allem Engagements, Defizite im pädagogisch-psychologischen Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Nur einige unter ihnen besaßen Erfahrungen aus ihrer pädagogischen Tätigkeit auf dem afrikanischen Kontinent zum Beispiel in Angola, Tanzania oder Mosambik. Zur Beseitigung dieser Defizite machten sich spezielle Strategien immanenter Lehrerfortbildung notwendig.

Zum anderen eröffneten sich für die an der APW der DDR integrierten Fachwissenschaften spezifische Möglichkeiten zu wissenschaftlicher Begleitung des Schulprojektes, d. h. der Begründung und Konzipierung neuer bzw. modifizierter auf Namibia bezogener Unterrichtsinhalte und ihrer möglichen methodischen Umsetzung. Wenn gleich es auch hier in unterschiedlicher Ausprägung und Engagement galt, spezifisch fachliche Defizite zu überwinden.

Antworten werden gesucht, ob durch Modifikation von Einzelinhalten oder der Erarbeitung neuer Stoffeinheiten, bei verordneter Unverrückbarkeit grundsätzlicher Erziehungsziele des Curriculums der POS der DDR, eines für die namibischen Schüler fremden Kulturproduktes (vgl. Mahfuz 1989, S. 4; Kodjo 1973, S. 190), überhaupt die Möglichkeit bestand, Afrikanität (vgl. Lölke 2001, S. 128f.), sprich afrikanische bzw. namibische Identität wieder zu gewinnen (‚Reafrikanisierung‘ von durch christlicher Missionierung oder gouvernementalem

Kolonialismus, wie z. B. Apartheid Genommenem), zu bewahren oder gar neu hinzu zu gewinnen.

Durch die Negation der Einheit von Erziehungszielen und Bildungsinhalten, wird ein schizophrener Zustand erzeugt, der sich für die Persönlichkeitsentwicklung der namibischen Schüler nur hinderlich auswirken musste. „Kulturelle Unterwerfung führt zur kulturellen Verfälschung derer“, die diesem verfälschten Erziehungsprozess unterworfen sind. (vgl. Freire 1973, S. 178f.) „Sie gehen nach und nach auf die Werte, Normen und Ziele (ihrer ideologischen J.K.) Eindringlinge ein“ (dto.). Eine Problematik, der die namibischen Kinder während ihres Aufenthaltes in der DDR permanent ausgesetzt waren. Bildungsexperten der SWAPO wiesen in diesem Sinne besonders darauf hin, „relevante Methoden“ von Freire’s „Pädagogik der Unterdrückten“ für die Erziehung der Jugend in den NHEC’s auf Namibia bezogen anzuwenden. (vgl. Wick 1981, S. 261f.) Was sich für die SdF als relativ problematisch erwiesen hätte, sollte sich dort auch im DDR-Pädagogenkollegium ein kritisches Bewusstsein am gesellschaftlich Bestehenden bemerkbar machen und zwar mit dem Ziel, sogar im Eigenen nach Veränderungen des Seins zu streben. Dieser Problematik wird eine gewisse Aufmerksamkeit zu Teil werden, in Auseinandersetzung mit der auch zu damaliger Zeit unter DDR-Erziehungswissenschaftlern geläufigen Meinung, Freire nur als einen umtriebigen Alphabetisator abtun zu können. (vgl. Kruse 1990, S. 5 u. a.)

Entsprechend der differenten Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Neubestimmung bzw. Modifizierung vorgegebener Unterrichtsinhalte, wurden die in der Stundentafel für namibische Klassen ausgewiesenen Unterrichtsfächer einer veränderten hierarchischen Gruppierung unterzogen und zwar in:

1. Unterrichtsfächer (UF) ohne Veränderungen des Lehrplans (LP) der POS;
2. UF mit nur geringen Veränderungen des LPs der POS;
3. UF mit beträchtlichen Veränderungen des LPs der POS und
4. UF mit einem neuen, d. h. gesonderten LP.

Die inhaltliche Ausgestaltung, der neuen Struktur von Unterrichtsfächern war durch ein ständiges Spannungsverhältnis charakterisiert. Der Problematik wird nachgegangen, wie es trotz aller objektiver Hemmnisse und Grenzen trotz weiterhin starrer curricularer Vorgaben und manch subjektiver Engstirnigkeit und Unwissen, vor allem in höchsten Leitungsebenen des MfV der DDR, gelang, wissenschaftlich begründete Positionen zur Erreichung von Namibia-spezifischem auch theoretisch zu begründen und in die Fachunterrichtspraxis der SdF zu überführen.

Durch eine sich stetig steigende Selbständigkeit und dadurch erreichte Fachkompetenz, der am schulischen Erziehungsprozess unmittelbar beteiligten Lehrer der SdF und Wissenschaftler der APW, erübrigte sich zunehmend eine Hilferwartung durch das MfV in Berlin und besonders durch das ‚Bezirkskabinett für Unterricht und Weiterbildung‘ (BKUW) in Magdeburg. Das führte zur Öffnung individueller Freiräume beider Seiten (SdF, APW) mit positiven Auswirkungen auf Inhalt und Organisation eines zunehmend schöpferischen auf Afrika und Namibia bezogenen Unterrichts, jedoch ebenso zu (gelegentlichen) Kontroversen zwischen Administration, pädagogischer Forschung und Schulpraxis.

*Kapitel 7* gestattet einen kurzen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse der Studie und möglichen Schlussfolgerungen zu weiteren Forschungen bezüglich des namibischen Schulprojektes.

Insofern versteht sich die Studie keineswegs als eine abschließende Dokumentation und Bewertung des schulischen und außerschulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses namibischer Schüler an der SdF in Staßfurt und in Löderburg.

Die Originalität vorliegender Studie liegt vor allem darin begründet, dass erstmals nach Beendigung dieses Schulprojektes im Sommer 1990 schulisch-unterrichtliche Prozesse zum Bereich Namibia untersucht und einer möglichen Interpretation aus damaliger und heutiger Sicht unterzogen werden und dies unter weitgehender Hinzuziehung von in der Schule der NHECs erbrachten fachlich-pädagogischen Leistungen bezogen auf die Vorgaben der Programme der SWAPO.

Die außerschulischen Erziehungsprozesse können nur aspekthaft behandelt werden. Im Sinne der Komplexität von Schulischem und Außerschulischem wäre zu empfehlen, dieser Problematik in einer anschließenden Untersuchung besondere Aufmerksamkeit zu widmen und zwar unter möglicher Einbeziehung einer repräsentativen Auswahl ehemals beteiligter Personen sowohl aus Namibia als auch aus Deutschland.

## 2 Internationale Solidarität und Bildungshilfe der DDR

Bildungspolitisch galt die „Schule der Freundschaft“ als ein „Symbol der Freundschaft“, als „Ausdruck gelebter Solidarität“ (vgl. Kruse o. Jg., S. 1) ‚konstruktiver Kooperation‘ (vgl. Döring 2001, S. 204) zwischen der DDR, der Volksrepublik Mosambik (VRM) und Namibia<sup>1</sup>, und deren progressiven Befreiungsbewegungen FRELIMO und SWAPO.

Als ‚Solidaritätsprojekt‘ verkörperte sie die Einheit von solidarischer Entwicklungszusammenarbeit (EZ) und partnerschaftlicher Bildungshilfe.

Bezüglich ihrer Einordnung in das gesamtgesellschaftliche Gefüge der DDR, soll einleitend auf einige wesentliche Aspekte staatlicher, sprich parteipolitisch gelenkter Entwicklungspolitik und solidarischer Unterstützung eingegangen werden.

### 2.1 Aspekte internationaler Solidarität im Rahmen der Afrikapolitik der DDR

Das vorrangige Ziel der Hilfe und Zusammenarbeit bestand neben nationalstaatlich ökonomischen Interessen vor allem darin, einen Beitrag zur Ausbreitung des Sozialismus im Weltmaßstab zu leisten, allerdings ohne sich als sozialistischer ‚Arbeiter- und Bauernstaat‘ für die kolonial-imperiale Vergangenheit, verantwortlich zu fühlen. Darin sah sich die DDR mit der ‚sozialistischen Staatengemeinschaft‘ im Einklang.

„Die Hilfe der sozialistischen Länder für die Entwicklungsländer ist nicht Sühne für alte Sünden, nicht Ersatz für zugefügten Schaden, sondern Hilfe eines Freundes und natürlichen Verbündeten im Kampf gegen den gemeinsamen Gegner – gegen Imperialismus, Kolonialismus und Neokolonialismus und Rassismus (vgl. Langer 1982, S. 350), für Frieden Abrüstung und Sicherheit, nationale Unabhängigkeit und sozialen Fortschritt.“ (Klug 1980, S. 1062)

---

1 Ich benutze den Terminus ‚Namibia‘ obwohl Namibia erst seit dem 21. März 1990 seine staatliche Unabhängigkeit erlangte. Allerdings wurde dieser Name auf Beschluß der UN-Vollversammlung bereits 1968 dem ehemaligen Südwest Afrika (SWA) als annektiertes Gebiet durch die Republik Südafrika (‚Fünfte Provinz‘), zuerkannt. Bis zur Proklamation staatlicher Unabhängigkeit galt die SWAPO als alleiniger Vertreter dieses zukünftigen Staates.



Bezogen auf Namibia und seine Befreiungsorganisation SWAPO hieß das, Unterstützung des Kampfes ‚gegen die fortgesetzte, widerrechtliche Okkupation und Ausplünderung‘ durch das rassistische ‚Apartheid-System in Südafrika‘ (vgl. Langer 1982, S. 346) und zwar nicht nur auf militärischem Gebiet, sondern ebenso an der ‚ideologischen Front‘, an der die SdF auf dem Territorium der DDR ihren festen Platz zugewiesen bekam.

Im Kanon der Staaten der ‚zweiten Welt‘ spielte die DDR in ihrer Afrikapolitik besonders gegenüber den vermeintlich sozialistisch orientierten Ländern des afrikanischen Kontinents eine durchaus führende Rolle, die sich Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts stetig verstärkte. Das war auch jene Epoche, in der die SdF in Staßfurt gegründet wurde.

Die DDR hatte es verstanden, ausgehend von „deklatorischen Grundprinzipien ihrer Außenpolitik [...] sich trotz begrenzter handels- und entwicklungspolitischer Ressourcen als wichtiger politischer Verbündeter für die sog. ‚progressiven Kräfte‘ in Afrika darzustellen. Die frühzeitige aktive Parteinahme im Dekolonisierungsprozeß hat dabei eine signifikante Rolle gespielt. Die politische, diplomatische, humanitäre und später auch militärische Hilfe für Befreiungsbewegungen stellt eine der wichtigsten Kontinuitätslinien in der Afrikapolitik der DDR dar“. (Engel/Schleicher, H.-G. 1997, S. 17)

Solidarische Hilfe und Unterstützung, der dem Sozialismus zugewandten Länder und ausgewählter Befreiungsorganisationen der dritten Welt unterlag der politisch-ideologischen Führung des Politbüros der SED.

Auf dem für den Zeitraum unserer Untersuchung bedeutsamen XI. Parteitag der SED des Jahres 1986 proklamierte der damalige Generalsekretär der SED und Staatsratsvorsitzende Erich Honecker in Berlin folgendes:

„Wir werden auch künftig die befreiten Staaten und Völker Afrikas, Asiens und Lateinamerikas im Kampf für Frieden und sozialen Fortschritt solidarisch unterstützen.“ (Honecker, E. 1986, S. 18)

„Aktive antiimperialistische Solidarität mit allen um ihre nationale und soziale Befreiung kämpfenden Völkern, Entwicklung gleichberechtigter und freundschaftlicher Beziehungen mit allen befreiten Staaten, Unterstützung ihres Kampfes um eine neue internationale Wirtschaftsordnung auf der Grundlage der Gleichberechtigung.“ (ebenda, S. 20),

galten als Eckpunkte staatlicher, sprich parteipolitisch gelenkter Entwicklungspolitik, an der sich die gesamte Bevölkerung des Staates zu orientieren hatte.

Antiimperialistische Solidarität war eng verbunden mit der Lösung globaler Probleme, mit dem Ziel: Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab. Diese Art von Solidarität offenbarte ein politisches Programm, das weit über humanitäre Unterstützung Hilfebedürftiger in den sog. Entwicklungsländern hinauszugehen hatte.

Wissenschaftlich (!) begründet wurden die Parteitagebeschlüsse unter zumindest zwei Aspekten:

Erstens durch die ‚sozialistischen Afrika-Wissenschaftler‘<sup>2</sup> der DDR, denen es ‚eine Herzenssache‘ war, die ‚Wahrheit über den gesetzmäßigen Zerfall des Kolonialsystems, den Sieg der revolutionären Befreiungsbewegungen und die sozialistische Perspektive der Menschheit‘ wissenschaftlich unter Beweis zu stellen. (vgl. Büttner/Rachel 1974, S. 5) So waren die Interessen der DDR gegenüber Namibia, resp. der SWAPO, als dem ‚einzigen authentischen Vertreter‘ (vgl. Namibia die politische(n) ... 1986, S. 4) vor der Weltöffentlichkeit, zumindest anfänglich rein politisch-ideologischer Art.

„Hier begegneten sich ideologische Motivationen von tradierter anti-kolonialer Solidarität mit weltrevolutionärem Engagement, stimuliert durch die neue Situation im südlichen Afrika. Bewußt wurde Solidarität als Grundprinzip der Außenpolitik der DDR, aus der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung hergeleitet und als kontinuierliche Weiterentwicklung der Kritik August Bebels am Kolonialismus verstanden. Namibia und seine deutsche Kolonialvergangenheit waren dafür der perfekte Referenzfall.“ (Bley/Schleicher, H.-G. 2004, S. 282)

Zweitens durch die partei-doktrinaire Absicherung beim ‚Grossen Bruder‘, der KPdSU. Die Neufassung des Parteiprogramms, beschlossen auf dem 27. Parteitag ebenfalls des Jahres 1986, war bereits getragen von Glasnost (гласность) und Perestroika (перестройка)<sup>3</sup>, eines ‚humanen‘ Sozialismus, dem die SED mit ihrem Parteitagebeschluss nur zögerlich zu folgen vermochte.

Wenn auch das neue Parteiprogramm der KPdSU in altbekannter Weise dazu aufrief, den ‚Kampf gegen Überreste des Kolonialismus, gegen eine neokoloniale Politik des Imperialismus, für Frieden und weltweite Sicherheit‘ zu unterstützen (vgl. Programm KPdSU 1986, S. 84f.), sollte dies jedoch unter der Perspektive geschehen, dass die ‚national befreiten Staaten ihr Schicksal selbst bestimmen sollten, die Wahl der Gesellschaftsordnung alleiniges heili-

---

2 Wie sie sich selbst titulierte, im Gegensatz zur kapitalistischen (!) Afrikaforschung.

3 Öffnung und Umgestaltung.

ges Recht dieser Länder sei und der Export der Revolution eine prinzipielle Unzulässigkeit bedeute<sup>4</sup>. (vgl. ebenda, S. 87)

Dieser neuen liberalisierten Sicht konnte sich die SED auf ihrem Parteitag schlecht entziehen. So war dem Parteitagsbeschluss zu entnehmen, dass anti-imperialistische Solidarität keine Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Staaten bedeute und jegliche Androhung und Anwendung von Gewalt, sowie alle Formen von Expansionismus abzulehnen seien (vgl. Honecker, E. 1986, S. 16f.). Dies galt als ein Ausdruck ‚neuen Denkens‘ in der DDR-Afrikapolitik. (vgl. Bley/Schleicher, H.-G. 2004, S. 287)

Das Mitglied des ZK der SED und DDR-Außenminister Fischer unterstrich die Bedeutung der Solidarleistungen des Staates DDR, als einem untrennbaren Bestandteil der Außenpolitik der Regierung, indem er auf dem Parteitag betonte:

„Unser Staat gewann an Ansehen in den Beziehungen zu den Staaten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas. Seine stete Hilfe, seine zuverlässige Solidarität machen ihn zum Gefährten dieser Staaten in ihrem Ringen um nationale und soziale Unabhängigkeit. Ob unsere Piloten im Einsatz gegen die Dürre in Äthiopien, unsere Mediziner in dem von der DDR errichteten Krankenhaus in Managua oder ob die FDJ-Brigaden und zahlreichen Experten in Asien, Afrika und Lateinamerika oder die Genossen in unseren Botschaften – sie alle vertreten treu unseren Staat, sie alle bewähren sich auch unter schweren, mancherorts gar unter Kriegsbedingungen. (*Starker Beifall*)

All das ist internationale Solidarität, die Partei, Staat und Volk selbstverständlich üben, so wie wir sie vielfach dankbar erhalten haben.“ (Fischer 1986, S. 6)

Markenzeichen der Entwicklungspolitik von Partei und Staat war vor allem die Unterstützung von Dekolonialisierungsprozessen und das ‚Engagement in der Süddimension des Ost-West-Konflikts‘ (vgl. Schleicher, H.-G. 1995, S. 202) und zwar auf der Grundlage internationaler Wirtschaftsbeziehungen, z. B. zwischen den europäischen RGW-Staaten<sup>4</sup> und ausgewählten Entwicklungsländern (EL). Deklaratorisch war jene Entwicklungspolitik ausgerichtet nach den Prinzipien von ‚Gleichberechtigung, Achtung der Souveränität,

---

4 Europäische RGW-Staaten (Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe): Albanien (Mitglied ohne Mitarbeit), Bulgarien, ČSSR, DDR, Polen, Rumänien, UdSSR, Ungarn, mit Sitz in Moskau. Im kapitalistischen Ausland, bekannt unter COMECON-Staaten (Council of Mutual Economic Aid).

Nichtdiskriminierung, gegenseitigem Nutzen und Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten, gerichtet auf die Stärkung der ökonomischen Unabhängigkeit der Entwicklungsländer‘ (vgl. Stier u. a. 1987, S. 34).

Dieser Doktrin entsprechend, wurden die regionalen Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit primär nach von der Partei fixierten außenpolitischen Kriterien festgesetzt, denen sich auch die Bildungshilfe unterzuordnen hatte.

So erlangten seit Mitte der siebziger Jahre vergangenen Jahrhunderts auch die Beziehungen zwischen der DDR und der SWAPO eine neue Qualität bilateraler Kooperation. Dazu gehörten offizielle Parteibeziehungen zwischen der SED und der SWAPO und die Einrichtung einer SWAPO-Vertretung in ‚Berlin-Hauptstadt der DDR‘.

Auf der Basis dieser Beziehungen wurden in angolanischen SWAPO-Camps Ärzte, Krankenschwestern und Lehrer aus der DDR als sog. Solidarity-Workers eingesetzt. (vgl. Bley/Schleicher, H.-G. 2004, S. 285) So auch im ‚Namibian Health and Education Centre‘ (NHEC) von Cuanza-Sul, aus dem u. a. im Jahre 1979 die ersten namibischen Flüchtlingskinder (Exile-Kids) in das SWAPO-Kinderheim im mecklenburgischen Bellin gelangten und zwar als sog. Solidaritätsbeweis der Bevölkerung der DDR, die allerdings in ihrer Breite davon nicht unterrichtet wurde.

Entsprechend ihrer nach sowjetischem Vorbild gemessenen Sozialismunähe wurden die Länder der Dritten Welt unterschiedlich gruppiert, was gleichzeitig den Grad zu ihrer Entwicklungshilfe bestimmte.

Folgende Gruppierungen existierten im Rahmen der europäischen RGW-Staaten:

1. Außereuropäische RGW-Staaten, wie Vietnam, Kuba und die Mongolische VR, die feste Beziehungen zum ‚Sozialistischen Weltsystem‘ (SWS) besaßen. Hinzu kamen Staaten mit sog. Sonderbeziehungen, wie Afghanistan, Laos und Kampuchea.
2. EL ‚sozialistischer Orientierung‘, wie z. B. Algerien, Angola, Äthiopien, DVR Jemen, Mosambik, Nicaragua, Syrien und Zimbabwe. Diese Kategorisierung war allerdings keiner Statik unterworfen. Falsch ist ihre Bezeichnung als ‚sozialistische Bruderländer‘, wie sie von Clauss noch 1990 vorgenommen wurde. (vgl. S. 4) Dass es sich um eine dynamische Zuordnung handelte, beweist die Möglichkeit der Negierung entwicklungs(politischer) Zusammenarbeit und Hilfe beim ‚Verlassen der Pfade des Sozialis-

mus<sup>4</sup>. Dafür steht das Beispiel Ägypten nach der Ermordung von Gamal Abd el Nasser im Jahre 1970.

3. EL des kapitalistischen Lagers, zu denen gute Beziehungen der Koexistenz bestanden, wie z. B. Brasilien, Indien, Irak und Mexiko.

Mit EL totalitärer und rassistischer Regime, wie z. B. Uganda unter Amin oder der Zentralafrikanischen Republik unter Bokassa, unterhielt die DDR keine entwicklungspolitischen Beziehungen.

Sektorale Schwerpunkte der DDR-Entwicklungshilfe waren zu großen Teilen entwicklungspolitische Schlüsselbereiche, wie z. B.:

- Förderung von Landwirtschaft, Industrie und Handwerk,
- Nutzung natürlicher Ressourcen und Ausbau von Infrastrukturen,
- Staatswirtschaft und Genossenschaften,
- Journalistik,
- wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit,
- Gesundheitswesen,
- Sport,
- universitäre Aus- und Weiterbildung,
- Volksbildung, Berufsausbildung, Fortbildung.

(vgl. Schleicher, H.-G. 1995, S. 204)

Die finanzielle, auch militärische Unterstützung, die Ausbildung von Sicherheitskräften nationaler Befreiungsbewegungen, wie z. B. der FRELIMO in Mosambik; der SWAPO Namibias in ihrer Diaspora vor allem in Angola, Zambia und in der DDR; auch des ANC im Süden Tanzanias und der PLO, erfolgte überwiegend aus dem Solidaritätsfond der DDR, unter der Rubrik technischer Zusammenarbeit (TZ).

Da die RGW keine nennenswerte entwicklungspolitische Komponente aufzuweisen hatte, war die EZ der DDR, wie auch die der anderen RGW-Staaten, vorrangig bilateral bestimmt. Es existierte keinerlei Transparenz der betreffenden Staaten untereinander, sowohl bezüglich einer abgestimmten politisch-ideologischen Strategie, als auch vor Ort, in den sog. Einsatzländern, bei der praktischen Realisierung sektoraler Schwerpunkte, eine mögliche Bildungszusammenarbeit nicht ausgenommen.

Auch im nationalen Maßstab überwogen intransparente Dezentralisationsprozesse zu erbringender Solidarleistungen im Rahmen der EZ, die auf der Grundlage zentraler Beschlüsse der Partei und ihrem Politbüro (dem vermeintlich

integrativen Bestandteil außenpolitischer, außenwirtschaftlicher und kultureller Beziehungen im Parteistaat) im Rahmen ihrer deklarierten Entwicklungspolitik gegenüber EL ‚sozialistischer Orientierung‘ und nationalen Befreiungsorganisationen<sup>5</sup> (vgl. Honecker, E. 1986) äußerst diffus und damit für den Solidarbeitrag leistenden Bürger wenig verständlich und handlungsanleitend vorgegeben waren.

Es fehlte ein alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens umfassendes, auf konkrete Vorhaben bezogenes entwicklungspolitisches Konzept und eine einheitliche staatlich gelenkte Administration für Entwicklungszusammenarbeit. Die Durchführung der Parteibeschlüsse oblag auf staatlicher Ebene den betreffenden Staatssekretariaten bzw. Fachministerien. Zwischen ihnen gab es keinen bzw. nur ungenügenden Austausch von Informationen und praktischer Kooperation vor Ort. Das wirkte sich auf eine exakte statistische Erfassung zu erbringender und erbrachter Leistungen äußerst negativ und damit fragwürdig aus.

„Erst nach dem Eintritt in die VN und auf Grund des damit verbundenen Zwangs zur Offenlegung und Rechtfertigung orientierte sich die DDR an den Kategorien des VN-Systems.“ (Claus 1990, S. 4) Aus Solidarleistungen wurden Leistungen technischer Zusammenarbeit (TZ). Aus Vorzugsbedingungen für Kredite und Warenlieferungen wurden Zuschusselemente berechnet. Kosten für die Ausbildung von Facharbeitern und Studenten aus Entwicklungsländern wurden als EZ verbucht (vgl. ebenda).

Im Jahre 1986 beauftragte die Regierung der DDR die ‚Staatliche Plankommission‘ (SPK), entsprechend internationaler Maßstäbe ein System auszuarbeiten, das eine einheitliche Koordinierung und Erfassung der Hilfeleistungen gegenüber den EL zu regeln hatte und entsprechende Verantwortlichkeiten festlegen sollte. Zentral erfasst wurden Hilfeleistungen aus Mitteln des Staatshaushaltes, des Solidaritätskomitees und der verschiedenen gesellschaftlichen Organisationen. Ein Vorschlag wurde erarbeitet, der vom Ministerrat der DDR im November 1988 zum Beschluss erhoben wurde (vgl. Beschluß MR 79/I. 5/88). Zur Realisierung des Beschlusses gab die SPK noch im gleichen Monat eine ‚Richtlinie für die Koordinierung und Abrechnung der Hilfeleistungen gegenüber Entwicklungsländern‘ und Hinweisen für die Abrechnung geleisteter Hilfe (vgl. SPK Dienstsache 6/88) heraus.

---

5 Siehe weiter oben: Honecker, E., auf dem XI. Parteitag der SED, 1986, S. 18: „Wir werden auch künftig die befreiten Staaten und Völker Afrikas, Asiens und Lateinamerikas im Kampf für Frieden und sozialen Fortschritt solidarisch unterstützen.“

Die durch die SPK der DDR übernommene Koordination und Abrechnung umfasste sämtliche ‚Aktivitäten der über sechzig an den Hilfsaktionen der DDR beteiligten Staatsorgane und gesellschaftlichen Organisationen‘. (vgl. epd-Entwicklungspolitik: Materialien, S. 42)

Dem Bericht ist zu entnehmen, dass die Gesamtaufwendungen des Staates für Hilfeleistungen der Jahre 1986 bis 1989 etwa 9.245,2 Mio. Mark der DDR betragen. Das entsprach einem jährlichen Durchschnitt von 0,91 % des produzierten Nationaleinkommens (NE)<sup>6</sup>. Davon wurden rund 89 % aus dem Staatshaushalt finanziert. Die restlichen 11 % setzen sich aus Mitteln der Fonds des Solidaritätskomitees und der gesellschaftlichen Organisationen zusammen. Die Leistungen der Kirchen fanden dabei keine Berücksichtigung, so auch die Aufwendungen für militärische Hilfeleistungen (!), (vgl. ebenda, S. 44) wozu die Unterstützungen der Befreiungsorganisationen FRELIMO und der SWAPO zu rechnen wären.

Unter drei Titeln von Hilfeleistungen wurde unterschieden (vgl. ebd):

1. *Unentgeltliche Leistungen*, zu denen im Jahre 1989 folgende Kategorien mit bereitgestellten Mitteln (in Mio. Mark der DDR) gehörten:

– materielle Lieferungen und Leistungen	101,5 Mio.
– berufliche Aus- und Weiterbildung	74,9 Mio.
– Hoch- und Fachschulausbildung	102,2 Mio.
– Expertenentsendung	7,7 Mio.
– medizinische Betreuung	11,6 Mio.
– Regierungsgeschenke	23,0 Mio.
– freiwillige UNO-Beiträge	5,0 Mio.
– <i>total:</i>	395,9 Mio.
– entspricht 0,15% am NE	

Zu den unentgeltlichen Leistungen gehörten sowohl Lieferungen materieller Güter als auch Hilfe auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung an Hoch- und Fachschulen, in Betrieben und unterschiedlichen technischen Einrichtungen. Der Bericht der SPK vermerkt diesbezüglich u. a.:

„Neben der langfristigen Ausbildung, vor allem von Bürgern aus der SR Vietnam, Kambodscha, Laos und der MVR konnten im Jahre 1988 nach langjähriger Ausbildung auch mehr als 830 mocambiquische

---

6 Anteil am produzierten Nationaleinkommen (NE), entspricht in etwa dem Bruttosozialprodukt.

Jugendliche in 37 Facharbeiterberufen die ihre Ausbildung an der Schule der Freundschaft in Staßfurt abschließen.“ (ebd. S. 45)

„Ein Schwerpunkt für die Gewährung von Hilfeleistungen der DDR gegenüber EL bildeten [...] die Staaten mit sozialistisch orientiertem Entwicklungsweg sowie nationale Befreiungsbewegungen.“ (ebd.)

Auf den afrikanischen Kontinent bezogen, konzentrierten sich die Hilfeleistungen auf die Staaten Angola, Mosambik, Äthiopien und die Befreiungsbewegungen SWAPO und ANC. Dafür wurden jährlich durchschnittlich 80 % des Solidaritätsaufkommens der DDR aufgewendet.

„Auf dem Höhepunkt ihres Unabhängigkeitsprozesses verstärkte die DDR ihre Hilfe für die SWAPO noch einmal massiv, so wurden zum Beispiel im Jahr 1989 16,0 Millionen Mark hierfür ausgegeben, mehr als jede andere Befreiungsbewegung in irgendeinem Jahr bekam. Projekte in dieser Phase schlossen die Ausbildung einer großen Gruppe von Sicherheitskräften, insbesondere im Personenschutz, ein.“ (Bley/Schleicher, H.-G. 2004, S. 287)

2. *Vergünstigungspreise total*: 653,8, Mio. Mark der DDR, entspricht 0,25% am NE.
3. *Regierungs- und Sonderkredite*, von 1986 bis 1989 *insges.* 4450,7 Mio. Mark der DDR.

(vgl. epd-Entwicklungspolitik: Materialien, S. 43f.)

Im Grunde handelte es sich nicht nur um eine Offenlegung und Rechtfertigung der Solidarleistungen der DDR vor der VN. Der Wunsch, wohl auch vielfach der Druck von Millionen ‚Solibeitragszahlern‘, wofür ihre Beiträge Verwendung fänden, machte schließlich eine zumindest selektive Veröffentlichung in ausgewählten Printmedien (z. B. Zeitschrift ‚horizont‘) notwendig.

Auch wenn weiterhin keine exakten Zahlenangaben bezüglich der Ausgaben von Solidaritätsgeldern gemacht wurden, war doch gelegentlich von Solidaritätsprojekten zu lesen, an denen sich die DDR beteiligte. Reichardt, damaliger Generalsekretär des Solidaritätskomitees der DDR, reagierte auf die aufkommenden Zweifel vieler Bürger, indem er feststellte, dass ‚Solidarität als Kraftquell der Völker selbstverständlich‘ sei. Und er fährt fort:

„Doch wofür wird meine Spende konkret gebraucht?“ So äußern sich viele Bürger, die zu verschiedenen Anlässen und von verschiedenen Organisationen um einen Solidaritätsbeitrag gebeten werden. Daraus spricht der verständliche Wunsch, am Beispiel ganz konkreter Ent-



wicklungs- und Hilfsprojekte zu erfahren, in welcher Weise die betreffenden Mittel verwendet werden.“ (1987, S. 16)

Von einer ‚Bitte zur gelegentlicher Beitragsleistung‘ konnte allerdings in den wenigsten Fällen die Rede sein. Wer wollte sich schon irgendwelchen Repressalien auszusetzen? Beitragszahlung war Gewissenspflicht eines jeden Bürgers!

Reichardt nennt einige Beispiele solidarischer Unterstützung, so auch mit pauschalierten Zahlenangaben, jedoch mit der Einschränkung, bei weitem nicht alle Spendenadressaten aufführen zu können! Bezug genommen wird, wie nicht anders zu erwarten, auf die ‚Schwerpunktländer‘ Nikaragua, Mosambik, Angola, Afghanistan, Vietnam, Kampuchea und die Befreiungsorganisationen ANC, PLO und SWAPO.

Bezüglich Namibias und der SWAPO-Organisation erwähnt der Autor ergänzend das ‚SWAPO-Flüchtlingslager in Kwanza-Sul (Angola)‘ (vgl. ebenda), allerdings ohne nähere Angaben darüber zu machen, dass gerade dieses Projekt unter der Führung und Kontrolle des ZK der SED stand und aus eben diesem Exile-Camp (NHEC) namibische Kinder in das Solidaritätsprojekt ‚SWAPO-Kinderheim‘ in Bellin und „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt auf dem Boden der DDR übernommen wurden. 1987 noch immer ein Tabuthema!

Andere Ungenauigkeiten bezogen sich u. a. darauf, dass die meisten ‚DDR-Spezialisten‘ in EL nicht, wie vom Autor angegeben, vom Solidaritätsfond finanziert wurden. Delegiert wurden sie nur, wenn der ‚Partner‘ die Gehälter übernahm, von dem der ‚Spezialist‘ nur einen Teil DDR-seitig ausgezahlt bekam. Der Rest ging auf das Devisenkonto der Staatsbank der DDR, unter der Ägide des ‚DDR-Devisenbeschaffers‘ Schalck-Golodkowski. Im Grunde hat der ausländische ‚Partner‘ der DDR zu den für sie so notwendigen Devisen verholten.

Auf der Basis der durch Partei und Gewerkschaft verordneten Gewissenspflicht zur Leistung von Solidaritätsbeiträgen, gab es, mit nur geringen Ausnahmen z. B. der Kirchen, keine ‚Solidaritätsbewegung im Sinne eigeninitiativer Basisorganisationen‘. (vgl. Schleicher, H.-G. 1995, S. 203)

„Solidaritätsarbeit im gesellschaftlichen Bereich mit z. T. nicht unbeachtlichen finanziellen und materiellen Leistungen erfolgte innerhalb der Parteien, Massenorganisationen, Berufs- und Fachverbände, in Betrieben und Institutionen.“ (ebenda)

Vor allem im Partei- und Staatsapparat, sowie in wissenschaftlichen Einrichtungen, im Volksbildungswesen etc. war die Entrichtung eines Solidaritätsbeitrags weitgehend Pflicht eines jeden Gewerkschaftsmitgliedes, einer Spende, die prozentual dem Gehalt entsprechend berechnet und in den meisten Fällen an den Gewerkschaftsbeitrag gekoppelt war. Vielfach im Verhältnis eins zu eins. Über diese Gelder verfügte die Einheitsgewerkschaft ‚Freier Deutscher Gewerkschaftsbund‘ (FDGB) selbstherrlich, d. h. dem einzelnen Gewerkschaftsmitglied nicht rechenschaftspflichtig. Dass die verordnete Pflicht zur Solidarität in den wenigsten Fällen einem inneren Bedürfnis entsprach und der Meinung Fischer’s als einer ‚Selbstverständlichkeit‘ (vgl. 1986, S. 6) widersprach, darf nicht unerwähnt bleiben. War sie doch nach dem Ende der durchherrschten DDR-Gesellschaft vielfach Quelle unterschwelligem bis offenem Ausländerhasses.

Jedoch ist dem durchaus beizupflichten, was Bley/Schleicher, H.-G. zu den Beziehungen zwischen der DDR und der SWAPO berichten. Sie seien „durchaus stark persönlich beeinflusst und geprägt“ (2004, S. 287f.) gewesen. Und sie fahren fort:

„Das galt nicht nur für die Führungsebene. Ihre Nachhaltigkeit erhielten sie vor allem durch Beziehungen zwischen Menschen: in den Flüchtlingslagern in Angola und Sambia, an Ausbildungsstätten, in Krankenhäusern und Rehabilitationsstätten, Schulen und Kindergärten in der DDR gesteuert. So zentralistisch Solidarität in der DDR gesteuert, so sehr sie politisch instrumentalisiert war, sie war vielen Menschen auch Herzenssache. Es gab spontane Reaktionen, Familien, die Namibier zu sich einluden, mit ihnen Ausfahrten organisierten, sie mit in die Kirche nahmen. Zahlreiche nachhaltige persönliche Freundschaften entstanden. Spendenaktionen brachten überraschend hohe Ergebnisse, so wurden von einer Kinderzeitschrift (gemeint ist die Kinderzeitschrift BUMMI; J.K.<sup>7</sup>) 950.000 Spielzeuge für namibische Flüchtlingskinder gesammelt, größtenteils von Einzelspendern, zumeist Kindern. Unzulänglichkeiten der DDR-Mangelwirtschaft wurden oft durch persönliches Engagement ausgeglichen.“ (ebd.)

Und beide Autoren kommen zu dem Schluss:

„Die umfangreiche politisch-diplomatische und materielle Unterstützung sowie Ausbildungshilfe machte die DDR zu einem der wich-

---

7 Vgl. dazu Werner-Böhnke; Vivat DDR! SWAPO-Gruß an BUMMI; 18/1983 und Gruß aus Afrika, in: BUMMI 05/1984.

tigste Verbündeten der SWAPO, der immer dann zur Stelle war, wenn sich die SWAPO in Schwierigkeiten befand.“ (ebd.)

Da es an einer exakten Rechenschaftslegung über die Verwendung der durch die Bevölkerung erbrachten Solidaritätsbeiträge seitens des Solidaritätskomitees und des Bundesvorstands der Gewerkschaft (FDGB) mangelte, war dem Missbrauch mit diesen Geldern Tür und Tor geöffnet. Das wohl bekannteste Beispiel der Veruntreuung von Solidaritätsgeldern war die parteistaatliche Bezuschussung in Höhe von 100 Mio. Mark zur Bejubelung Honeckers und seiner Führungsriege zum 40. Jahrestag der Gründung der DDR am 7. Oktober 1989. Es war nur der gewissen Öffnung in der ‚Wendezeit‘ geschuldet, dass dieses Beispiel publik wurde. Ähnliche Praktiken der Vergangenheit waren damit nicht ausgeschlossen. Hinzu kam die fragwürdige Handhabung mit sog. Rücklaufgeldern eingezahlter Beiträge, die der ‚Festigung der Arbeitskollektive‘ dienen sollten.<sup>8</sup> Das Vertrauen der Beitrag zahlenden Bürger in die offizielle Solidaritätspolitik des Staates war schwer erschüttert (vgl. Lennig 1990, S. 4). Ein massiver Rückgang bis zur Einstellung der Beitragszahlungen war schließlich die Folge und damit verbunden, eine weiterhin unmöglich noch finanzierbare Entwicklungshilfe aus den Beiträgen der Bürger dieses Staates.

Das stellte schließlich auch die weitere Existenz des SWAPO-Kinderheims im mecklenburgischen Bellin und der SdF in Staßfurt infrage.

In der ‚Deutsche Lehrerzeitung‘ (DLZ) vom 01. April 1990 war denn auch Folgendes zu lesen:

„Ist die Solidarität mit Namibia nach dem Eklat um Solidaritätsgelder weiterhin stark genug, damit die Betreuung der Kinder finanziell gesichert ist? [...] Wer den Kindern in Bellin helfen möchte, kann seine

---

8 Aus den eingezahlten ‚Solibeiträgen‘ wurden im Rahmen eines prozentualen ‚Rücklaufs‘ zur ‚Festigung der Arbeitskollektive‘ durch die Gewerkschaft meist zum Jahresende Gelder zum kollektiven Besuch von ‚Kulturveranstaltungen‘ (Theater, Museen, Ausstellungen ...), für Fahrten aber auch für ‚geselliges Beisammensein‘ (vom Gesamtücklauf wieder ein bestimmter Prozentsatz für ‚Essen und Trinken‘!) bereitgestellt. Arbeitskollektive luden oftmals zum ‚Kulturprogramm‘ Vertreter der URANIA zu Vorträgen ein, danach begann die eigentliche Festivität! Es gab allerdings nicht wenige ‚Solibeitragszahler‘, die diese Praxis zumindest infrage stellten, denn dafür hatten sie eigentlich nicht gespendet. Ähnliche Rücklaufpraktiken existierten z. B. bei der SED, der DSF, dem DFD, allerdings stets zweckgebunden, z. B. bezüglich der DSF (Deutsch Sowjetische Freundschaft): ‚Besuch eines aserbaidzhanischen Teeabends im Haus der DSF in Berlin, als Beitrag zur Festigung des Bruderbundes mit den Völkern der UdSSR‘.

Solidaritätsspende [...] überweisen. Solidaritätsschecks gibt es bei allen Sparkassen und Postämtern.“ (Müller 1990, S. 1)

Einen Nutzen hatte dieser Aufruf nicht. Mit ein Grund, weshalb ca. fünf Monate später das gesamte Schulprojekt auch aus Geldmangel sein vorzeitiges Ende fand.

In einer Analyse zur Politik der DDR gegenüber der Dritten Welt, kommt Döring (vgl. 2001, S. 13) auf Mosambik bezogen zu einem interessanten, wohl nicht ganz überraschenden Schluss, dass die DDR-Afrikapolitik durchaus selbstbezogen gewesen sei. Den ehemaligen ‚DDR-Devisenbeschaffer‘ Schalck-Golodkowski zitierend, hätte es sich für die DDR um eine existenzielle Frage gehandelt.

Da wäre es durchaus gestattet und nicht gänzlich ins Reich der Spekulation zu verdammen, dass die DDR-Präsenz in einem zukünftig von Apartheid befreiten und unabhängigen, dem Sozialismus zumindest nahe stehenden Namibia unter ähnlich ökonomischen, doch wohl auch politischen Aspekten, im Sinne einer weiteren (!) Stärkung des ‚Sozialistischen Weltsystems‘ (SWS), durchaus von Vorteil gewesen wäre, auch wenn DDR-seitig der Eindruck erweckt werden sollte, einen Beitrag zu leisten, dass in einem zukünftig unabhängigen Namibia stabile demokratische Verhältnisse<sup>9</sup> herrschen und es nicht um eine sozialistische Entwicklung des Landes gehe, noch weniger um eine Kopie der DDR.<sup>10</sup>

Obwohl der Staat keinesfalls auf die enormen Solidarbeiträge verzichten konnte, machte sich, trotz einiger Offenlegungen, Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in der Bevölkerung eine gewisse Solidaritätsmüdigkeit breit. Geschuldet war sie einer sich immer mehr abzeichnenden neuen politischen Weltsituation, einem sich stetig verändernden Kräfteverhältnis zwischen Kapitalismus und Sozialismus und beider Stellung gegenüber der Dritten Welt und ihrer solidarischen Unterstützung. Auch dazu

---

9 ‚Sozialistische Demokratie‘, was anderes ist hier nicht gemeint, bezieht sich stets auf die Errichtung einer Arbeiter und Bauernmacht (Diktatur des Proletariats, im leninschen Sinne!) in der alle anderen Schichten der Bevölkerung nur von peripherer Bedeutung sind. Das bestätigt auch die massive Ausbildung von namibischem Militär und Sicherheitskräften auf dem Boden der DDR.

10 Die Aussagen beziehen sich auf Interviews mit Pohamba (heutiger Staatspräsident Namibias, J.K.) 24.01.1996, Naholo, Windhoek 20.01.1996 sowie Toivo ya Toivo (Minister für Bergbau und Energie, 1986–91 SWAPO-Generalsekretär). Windhoek 25.01.1996, in: Bley/Schleicher, H.-G. 2004, S. 287 und 291.

musste der Bevölkerung eine Argumentation gereicht werden. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen.

In einem Dialog zu Problemen der Entwicklungsländer, der im Oktober 1987 zwischen Vertretern der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED und der Grundwertekommission der SPD der Bundesrepublik Deutschland stattfand, wurde darauf hingewiesen, künftig darauf zu verzichten, den Entwicklungsländern jedwede Modelle vorzuschreiben und solidarische Entwicklungshilfe an politische Bedingungen zu knüpfen. Die EL seien keine Reserve eines Systems, sondern im demokratischen Verständnis eine eigenständige Kraft, die ihren Entwicklungsweg selbst zu bestimmen haben. (vgl. Raabe 1987, S. 10)

Als Fazit dieses deutsch-deutschen Dialogs stellt Raabe in seinem Artikels fest, dass

„beide Seiten über Denkweisen und Werte verfügen, die eine progressive Lösung des Problems zu fördern vermögen. Progressivität heißt unter den Bedingungen der Entwicklungsländer nicht a priori Wahl eines sozialistischen Weges. Es bestehen dort heute, darüber sind sich auch die Kommunisten im klaren, auch noch im kapitalistischen Rahmen Möglichkeiten für soziale Fortschritte.“ (ebd.)

Und er fühlt sich allerdings dazu bemüht noch hinzuzufügen:

„Das ändert nichts an der generellen gesellschaftlichen Perspektive der Menschheit, an die die Kommunisten glauben.“ (ebenda)

Trotz allem waren das neue Töne, die mehr und mehr den Realitäten weltweiter politischer Entwicklung und Entspannung entsprachen, denen sich niemand mehr verschließen konnte.

Die Argumentation, dass Solidaritätsleistung ein Beitrag zum weltweiten Sieg des Sozialismus beizutragen hätte, war nicht mehr zu halten. Nun ging es vordergründig um die Verwirklichung und Gewährleistung elementarster Menschenrechte, um internationalistisches und humanistisches Denken und Handeln und einen Beitrag zur Sicherung und Festigung des Friedens. Also auch weiterhin der Legitimation militärischer und sicherheitspolitischer Unterstützung, wenn darum gebeten wurde! Dass all dies zur Stärkung des internationalen Ansehens ‚unseres Vaterlandes‘ beizutragen hatte, bedurfte besonderer Erwähnung. (vgl. Reichardt 1987, S. 16)

Vor allem in der Parteipresse wurde der Bevölkerung gegenüber zunehmend mehr eingestanden, dass die Entwicklungswege der Staaten der Dritten Welt

äußerst diffus seien. Vom Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab könne keine Rede mehr sein. Mährdel (vgl. 1989, S. 963) stellte u. a. fest, dass es unter veränderten historischen Bedingungen weder die kapitalistische Entwicklung noch die sozialistische Orientierung bisher vermocht hätte, Unterentwicklung als historische Grundsituation dieser Staaten zu überwinden. Andere Formen des revolutionären Umbruchs seien notwendig. Der einfache Nachvollzug eines ‚Modells‘ habe sich in der Geschichte der Entwicklung zum Sozialismus, ‚erst recht nicht in Asien und Afrika‘, als nicht realisierbar erwiesen. (vgl. ebenda, S. 265)

„Zwar erweist sich der kapitalistische Entwicklungsweg für die jungen Staaten als ungeeignet und der sozialistische Entwicklungsweg ist nicht erfolgreich, aber es gibt bislang noch kein alternatives, universelles ‚Modell‘“, wird die Redakteurin des britischen Guardian BRITTAIN zitiert. Und sie fährt sinngemäß fort, dass nach ihrer Ansicht, gegenwärtig auf dem afrikanischen Kontinent eine Neubewertung der politischen Orientierung erfolge. Eine Wende sei eingetreten. Der schwarze Kontinent befände sich an einem Scheideweg. (vgl. 1989, S. 1553ff)

Nicht nur die Übernahme westlich-kapitalistischer ‚Journaille‘ in der Parteipresse der DDR war ein Novum, sondern ebenso die durch sie verbreiteten Visionen von einer anders gearteten Welt.

In diese sich stetig verändernden Weltlage, ihrer unterschiedlichen Sicht und Interpretation war das Schulprojekt „Schule der Freundschaft“ involviert. Da nimmt es nach meiner Ansicht nicht Wunder, dass es in den verschiedenen Verantwortungs- und Realisierungsbereichen zu manchen Unstimmigkeiten, Fragen, Fehlinterpretationen auch Irritationen kam. Um nicht zu vergessen, dass sich das Ende des südafrikanischen Apartheidsystems in Namibia verschärft andeutete und die Deutschlandfrage immer deutlicher nach einer Lösung drängte.

Spekulationen, unterschiedliche Meinungsäußerungen und Einschätzungen bezüglich entwicklungspolitischer Zusammenarbeit und solidarischer Unterstützung der DDR mit Staaten, Organisationen und Befreiungsbewegungen der ‚Dritten Welt‘ sind auch heute noch, nach mehr als fünfzehn Jahren deutscher Wiedervereinigung in statistischen und dokumentarischen Aufbereitungen nicht zu übersehen. Das mag besonders darin seine Begründung finden, dass es äußerst schwierig ist, an exakte Zahlen und Aussagen aus jener Zeit zu gelangen, die einer wissenschaftlichen Interpretation standhalten können. Die Sichtung der Beiträge von Döring; Schleicher, I.; Schleicher, H.-G. u.a.m.

aber vor allem auch der Angaben unterschiedlichster Printmedien unserer Zeit, offenbaren dies in aller Deutlichkeit. Ein Aspekt mag auch darin liegen, wie an anderer Stelle bereits angedeutet, dass in der DDR, außer parteipolitischer Deklamationen, weder ein einheitliches, alle staatlichen und gesellschaftlichen Bereiche einbeziehendes Konzept entwicklungspolitischer Prinzipien und damit verbundener Kriterien ihrer Anwendung, noch eine diesbezügliche zentrale staatlich gelenkte Administration existierte, in der sich sämtliche Fäden vereinigen, damit verbunden der Erhalt exakter Gesamtinformationen.

Was allerdings das SWAPO-Kinderheim in Bellin und die SdF in Staßfurt als ‚Projekt solidarischer EZ‘ konkret betraf, gab es eine systembedingte Steuerung und Kontrolle aller Aktivitäten und zwar insofern, dass sämtliche Beschlüsse und Festlegungen bezüglich Entstehung und Fortdauer des Schulprojektes auf Weisung der Politbüros der SED durch das Sekretariat des ZK der Partei gefasst und kontrolliert wurden, die zentralistisch bis in die ausführenden unterschiedlichen staatlichen Bereiche weitergeleitet wurden.

Wie wenig all das mit einer vom Volk bewusst getragenen Solidaritätsleistung zu tun hatte, lässt sich unschwer erahnen.

Nach dem Sturz des SED-Regimes und dem damit verbundenen Ende des Staates DDR traf sich der neue und letzte Entwicklungsminister der DDR Hans-Wilhelm Ebeling mit seinem Kollegen Jürgen Warnke im April 1990 in Berlin. Ebeling informierte über die veränderte Entwicklungspolitik in der DDR. Er kündigte an, sich alle Projekte sehr genau ansehen zu wollen, ob man sie fortführen könne. „Aus [...] ideologiebestimmten Projekten, wie zum Beispiel Kuba, werde ich mich schnell zurückziehen“, gab er kund. Für sein neues Entwicklungsministerium wolle er „sich vor allem aus dem kirchlichen Bereich Fachleute holen“. Er fügte hinzu:

„Außerdem werden wir natürlich auch auf die zurückgreifen müssen, die vor Ort Erfahrung gesammelt haben, die die Gegebenheiten und die Mentalitäten der Menschen dort kennen. Da ja weithin politische Kader dort tätig gewesen sind, muß man allerdings vorsichtig sein.“  
(Krugmann-Randolf 1990, S. 6)

Im gleichen Monat wurde durch die neue Regierung der DDR folgenden Solidaritätsprojekten Priorität eingeräumt:

Nikaragua	Krankenhaus „Carlos Marx“	Managua
	Polytechnisches Institut	Jinotepe
Jemen	Berufsausbildungszentrum	Al-Kod

Tanzania	Berufsausbildungszentrum Flüchtlingslager des ANC	Ihemi Dakawa
Zimbabwe	Berufsausbildungszentrum	Mashayamombe
Angola	Berufsausbildungszentrum	Cabinda

(vgl. Auszüge aus den ..., 1990, S. 24)

Das Solidaritätsprojekt SWAPO-Kinderheim in Bellin und die SdF in Staßfurt fanden keinerlei Erwähnung mehr, desgleichen eine eventuell weitere Unterstützung der SWAPO.

Namibia erlangte am 21. März 1990 seine Unabhängigkeit. Im Juli 1990 flogen insgesamt 460 namibische Kinder, Schüler, Erzieher, Schul- und SWAPO-Funktionäre in ihre neue Heimat. Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland unterstützte mit Millionenbeträgen die ehemaligen ‚SWAPO-Kinder‘ bei ihrer Reintegration vor Ort.

Das Ende der DDR war gleichzeitig das Ende der DDR-Solidaritätsbewegung.

## **2.2 Zur Bildungshilfe der DDR und das Beispiel „Schule der Freundschaft“**

Als ‚Solidarprojekt‘ stellte die „Schule der Freundschaft“ (SdF) in Staßfurt und das SWAPO-Kinderheim in Bellin einen außerordentlichen Bestandteil der DDR-Bildungshilfe dar.

Zum einen wurde es maßgeblich vom Solidaritätskomitees der DDR auf der Grundlage des Solidaritätsaufkommens des FDGB finanziert, zum anderen war es Bestandteil der Parteibeziehungen zwischen der SED und der Volksbefreiungsorganisation SWAPO, wofür allerdings auch umfangreiche Mittel aus dem Staatsetat zur Verfügung standen. (vgl. Schleicher 1994, S. 149) Hinzu kam, dass sämtliche am Bildungsprozess der SdF beteiligten Pädagogen – Lehrer, Erzieher, Schulfunktionäre – und das technische Personal weiterhin aus dem Staatshaushalt vergütet wurden. Die Schul- und Internatsbauten in Staßfurt und der Schulneubau in Zehna waren keine Solidaritätsleistungen. Sie wurden aus dem Staatsetat durch sogen. Umschichtungen<sup>11</sup> bezahlt.

---

11 Gelder, die für den Wohnungsbau der Bevölkerung Staßfurts vorgesehen waren, wurden für den Bau des Schul- und Internatsstandortes SdF ‚umgeschichtet‘. Siehe auch Kapitel 2 der



An der APW der DDR bestand ein Sonderkonto für die SdF, aus dem zusätzliche didaktische Materialien (z. B. auf Afrika bezogene Literatur für die Schulbibliothek<sup>12</sup>, Herstellung von Diapositivreihen<sup>13</sup>, Auftragsarbeiten zur afrikanischen Geschichte an der Universität Leipzig – Museum für Völkerkunde) für den Unterrichtsprozess bezahlt wurden. Der Verlag Volk und Wissen stellte neben dem Druck der mosambikanischen Schullehrbücher (SLB)<sup>14</sup> zusätzliche DDR-SLB in großer Zahl zum ‚ausschlachten‘ von Materialien zur Verfügung, die von der APW der DDR zur Erarbeitung und dem Druck von Geographie-SLB (Afrika und Namibia) verwendet wurden<sup>15</sup>.

Die ‚Ständige Vertretung der SWAPO‘ in der DDR stellte vor allem politische Materialien für den Fachunterricht, doch besonders für die Information und Fortbildung des ‚Leitungs- und Pädagogenkollektivs‘ an der SdF unentgeltlich zur Verfügung.<sup>16</sup>

Bereits jene Beispiele verdeutlichen, dass es uns heute unmöglich ist, die wirklich aufgebrachten Leistungen bezüglich des Aufbaus und des Erhalts des Schulprojektes ‚SdF‘ exakt in Mark der DDR anzugeben. Statistische Angaben aus DDR-Zeiten existieren darüber nicht, die gegenwärtigen sind oft recht widersprüchlich. Mit Sicherheit liegen die Ausgaben höher, als die uns bekannten Pauschalangaben im Gesamtkomplex der DDR-Bildungshilfe.

Eine gewisse Transparenz war erst zu verzeichnen, als Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts der Forderung der VN zumindest in etwa entsprochen wurde, die Ausgaben entsprechend des prozentualen Anteils am Bruttosozialprodukt des Staates sichtbar zu machen.

Doch ermöglichten auch weiterhin Widersprüchlichkeiten in der Rechenschaftslegung kein exaktes Bild der erbrachten Leistungen gegenüber dem ‚Solidaritätsbeitrag‘ zahlenden Bürger, wie folgendes Beispiel zeigt:

---

Studie „Aus der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Schule der Freundschaft“. Der Schulneubau in Zehna wurde zu Ungunsten anderer Schulstandorte im ehem. Bezirk Schwerin genehmigt und realisiert.

12 Die Schulbibliothek mit mehreren hundert Büchern und Dokumenten zu Politik, Ökonomie, Geschichte, Geographie, Befreiungskampf Mosambiks (FRELIMO) und Namibias (SWAPO) ist seit Auflösung der SdF verschwunden! Nachfragen meinerseits blieben ergebnislos.

13 Siehe Anhang A/2, 2.3 Diapositivreihen für Unterrichtszwecke von 2.3.1 bis 2.3.3.5.

14 Siehe ebenda 2.4 Schullehrbücher – SdF (Bereich Mosambik) von 2.4.1 bis 2.4.11.3.

15 Worauf im Unterkapitel 6.5.4 besonders eingegangen wird.

16 Siehe Anhang A/2, 2. Verzeichnis von Unterrichtsmaterialien (z. B. 2.2.6 Geschichte, 2.2.5 Geographie, 2.2.9 Politische Erziehung/Staatsbürgerkunde) vom ‚Referat für Öffentlichkeitsarbeit, SWAPO-Namibia‘ und dem ‚Namibia-Rat der Vereinten Nationen‘.

„Als sich das SED-Politbüro am 4. April 1989 letztmalig mit der jährlichen Übersicht zur Entwicklungszusammenarbeit befasste, wurden für 1988 2.353,9 Mio. Mark an Gesamtleistungen ausgewiesen, das wurde mit 0,68 % des Bruttosozialprodukts (statt der vor dem benutzten Bezugsgröße Nationaleinkommen) beziffert. Angesichts absehbarer sinkender Leistungen wurden die Angaben zur Veröffentlichung auf 2.207,4 Mio. Mark und 0,64 % des BSP festgelegt.“ (Schleicher, H.G. 1995, S. 204)

Zwei Tage nach der Sitzung des Politbüros<sup>17</sup>, veröffentlichte das Solidaritätskomitee der DDR ein vierseitiges, nur für den Dienstgebrauch (!) bestimmtes, maschinenschriftliches Dokument zur Bildungshilfe der DDR mit dem Titel: „Die solidarische Hilfe und Unterstützung des Solidaritätskomitees der DDR für die Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas.“ Jedoch auch hier überwiegen Allgemeinplätze in der Darstellung erbrachter und noch zu erbringender Leistungen. Einige Beispiele sollen dies belegen:

„Das Solidaritätskomitee setzt jährlich umfangreiche Mittel ein, um mit der Unterstützung für die Entwicklung des Bildungswesens in den Entwicklungsländern zur Beseitigung einer der wesentlichsten Ursachen für deren sozialökonomischen Rückständigkeit und neokolonialistische Abhängigkeit beizutragen. Dabei geht es vor allem um die Ausbildung von Fachleuten auf dem Gebiet des Hoch- und Fachschulwesens sowie der Berufsausbildung für die volkswirtschaftlich dringendsten Bereiche dieser Länder in der DDR, die Stärkung der nationalen Bildungseinrichtungen dieser Länder, die Senkung der Analfabetenrate sowie die Gewährleistung einer Grundschulausbildung für alle Kinder im schulfähigen Alter.“ (Die solidarische Hilfe ...; 1989, S. 1)

Um diese Leistungen finanzieren zu können, ist dem Dokument zu entnehmen, wurden vom Solidaritätskomitee der DDR „seit Beginn der 80er Jahre“ jährlich „ca. 130 Mill. Mark“ aus dem Zentralen Solidaritätsfonds aus Spenden der Bevölkerung der DDR zur Verfügung gestellt. (vgl. ebenda)

Rückwirkend vom Jahr 1983 werden drei Bereiche genannt, auf die sich die genannten Leistungen beziehen, die allerdings lediglich nur als Näherungswerte angegeben werden:

---

17 Die ‚führende Rolle der Partei‘ musste stets gewahrt bleiben!

1. Für Ausbildungsleistungen in der DDR mit jährlich etwa 100 Mill. Mark.
2. Die Finanzierung der SdF in Staßfurt und des SWAPO-Kinderheims in Bellin in der DDR mit jährlich durchschnittlich 15 Mill. Mark.
3. Die Unterstützung von Bildungseinrichtungen in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas durch materielle Lieferungen für jährlich 8 bis 10 Mill. Mark (vgl. ebenda).

Somit bezog sich solidarische Bildungshilfe auf Aktivitäten innerhalb und außerhalb der DDR.

Innerhalb der DDR wurde diese Hilfe seit dem Jahre 1983 (vgl. Die solidarische Hilfe ..., 1989, S. 2f.) kontinuierlich aufgestockt. Waren es 1983 und folgende Jahre etwas über 1.000 ‚Kader‘<sup>18</sup> aus Entwicklungsländern (EL) und nationalen Befreiungsbewegungen, die eine Aus- und Weiterbildung im Hoch- und Fachschulwesen oder eine berufliche Ausbildung in Anspruch nahmen (vorrangig auf Gebieten der Industrie, Land- und Forstwirtschaft, Gesundheitswesen, Leitung und Planung volkswirtschaftlicher Prozesse, Bergbau, Journalistik und Volksbildung), waren es 1989 ca. 6.000 ‚Kader‘ im Hoch- und Fachschulwesen und ca. 2.000 in der Berufsausbildung.

In Sondereinrichtungen des MfV der DDR (z. B. den Bezirkskabinetten für Unterricht und Weiterbildung<sup>19</sup>, BKUW) und der APW (z. B. in Potsdam<sup>20</sup>) nahmen eine Vielzahl von Lehrern, Erziehern, Lehrerbildnern und Schulfunktionären verschiedener EL (z. B. aus Nikaragua, VR-Congo, Benin, Mosambik, Angola, Tansania) an Qualifizierungs- und Weiterbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Dauer und Qualifikationsabschlüsse teil. (vgl. Krause 1997, S. 3)

Außerhalb der DDR wurden auf dem Gebiete der Bildungshilfe umfangreiche Leistungen sowohl durch das Solidaritätsaufkommen der Bevölkerung als auch durch staatliche Finanzierungen erbracht.

---

18 Ich benutze hier und in der Folge dieses Unterkapitels statt ‚Personen‘ das Wort ‚Kader‘ in seiner für die DDR typischen Auslegung: „Kader: ehemals in der DDR, Gruppe von (besonders ausgebildeten oder geschulten) Personen mit wichtigen Funktionen in Partei, Wirtschaft, Staat oder Ähnliches.“ (vgl. Duden – Das Fremdwörterbuch; Weltbild Verlag GmbH, Augsburg 1999, S. 392)

19 Vor allem die BKUW's in Dresden und Halle/Saale waren spezialisiert auf die Fortbildung ausländischer Bildungskader; Schwerin übernahm die Fortbildung der namibischen Erzieherinnen des SWAPO-Kinderheims in Bellin; Magdeburg war verantwortlich für den Unterrichtsprozess an der SdF in Staßfurt/Löderburg.

20 Am ‚Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens‘ (ILO) der APW der DDR.

Das Solidaritätskomitee lieferte vor allem materielle Güter zur Unterstützung von Bildungseinrichtungen auf dem afrikanischen Kontinent, in Asien und in Lateinamerika, wie z. B. Schreibgeräte, Schulhefte, Schulbücher und Vervielfältigungsgeräte, didaktische Materialien für den Lehrer (z. B. Schultafeln, Kreide, Zirkel, Lineale, Dreiecke), Experimentiergeräte für Schüler (z. B. Mikroskope, Vergrößerungsgläser, Schulfernrohre, naturkundliche Experimentiersätze), ‚Alphabetisierungskoffer‘ bzw. ‚-rucksäcke‘<sup>21</sup>, Einrichtungsgegenstände (z. B. Schulmöbel, komplette Ausstattungen für Fachkabinette).

Eine kontinuierliche Unterstützung materieller Leistungen aus Mitteln des Solidaritätsfonds konzentrierte sich über Jahre hinweg besonders auf Universitäten, Fachschulen, pädagogische Institute und Einrichtungen zur Berufsausbildung. ‚Schwerpunktländer‘ waren vor allem in den achtziger Jahren die Länder Mosambik, Äthiopien, Zambia, Madagaskar, Afghanistan, Laos, Vietnam und Nicaragua. (vgl. Die solidarische Hilfe ..., 1989, S. 2ff)

Neben der materiellen solidarischen Bildungshilfe spielte die personelle Unterstützung in einer Vielzahl von ‚jungen Nationalstaaten‘ (EL)<sup>22</sup> durch den Einsatz von ‚Volksbildungsexperten‘<sup>23</sup> der DDR eine besondere Rolle. Deren Leistungen wurden jedoch nicht durch das Solidaritätsaufkommen der DDR honoriert. Die Finanzierung erfolgte seitens der delegierenden Ministerien auf der Grundlage zwischenstaatlicher Übereinkommen mit den betreffenden Einsatzländern in engster Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Außenhandel der DDR (MfA).<sup>24</sup> Die fachlich-inhaltliche und politisch-ideologische Führung oblag ausschließlich den Fachministerien, in unserem Falle dem MfV.

Mit Stand vom August 1989, dem letzten Jahr der DDR Bildungshilfe, bezog sich die erziehungswissenschaftliche Zusammenarbeit des MfV der DDR mit

---

21 Am APW Institut für Didaktik entwickeltes methodisch-didaktisches Material, das es dem Alphabetisator (ausländischer EH oder Einheimischer) gestattete, besonders in abgelegenen dörflichen Gemeinschaften mit wenig Aufwand alphabetisatorische Erwachsenenbildung durchzuführen, z. B. in Tanzania, Äthiopien, Mosambik mit gewissem Erfolg eingesetzt gewesen.

22 Der Begriff ‚Entwicklungsländer‘ (EL) war bereits besetzt und fand nur in Ausnahmen (z. B. Diskussionen mit Ausländern) Verwendung. Ich verwende in der Folge den Begriff EL.

23 Der Begriff ‚Entwicklungshelfer‘ (EH) war ebenfalls bereits durch die Entwicklungshilfe der Bundesrepublik Deutschland besetzt.

24 Innerhalb des MfA verantwortlich das „Staatssekretariat für kommerzielle Koordinierung“ (Staatssekretär Dr. Schalck) und seinem ihm unterstellten ‚Außenhandelsunternehmen für technische Dienstleistungen sowie für wirtschaftliche und wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit mit dem Ausland‘, dem ‚AHB-intercoop‘ (Außenhandelsbetrieb) bei der ‚Limex G.m.b.H.‘

ausgewählten EL auf folgende inhaltliche Schwerpunkte: (vgl. Krause 1997, S. 3)

- Allgemeinbildungskonzepte, Bildungsinhalte in Lehrplänen (LP), Konzipierung von Schullehrbüchern (SLB), didaktisch-methodische Hilfen für den Lehrer (UH), Unterrichtsmittel (UM)  
(Ägypten, Angola, Äthiopien, Benin, Guinea-Bissau, Mali, Mosambik, Jemen, Nicaragua)
- Pädagogische Forschung, z. B. Lehrplanforschung, Schulexperimente  
(Angola, Äthiopien, Benin, Guinea-Bissau, Mosambik, Jemen)
- Mithilfe bei der Ausarbeitung von nationalen Bildungskonzeptionen (Bildungspolitik, Bildungsplanung)  
(Äthiopien, Benin, Kap Verde, Rep. Congo, Mosambik, Tanzania, Jemen)
- Analysen von Planungs- und Leitungsprozessen  
(Äthiopien, Rep. Congo)
- Polytechnische Bildung und Erziehung (Arbeitserziehung, Schule und Leben)  
(Äthiopien, Rep. Congo, Mali, Nicaragua)
- Vorschulerziehung  
(Nicaragua)
- Weiterbildung von Schulfunktionären  
(Angola, Äthiopien, Benin, Guinea, Rep. Congo, Mali, Mosambik, Jemen, Nicaragua)
- Lehreraus- und -weiterbildung  
(Angola, Äthiopien, Guinea, Mali, Rep. Congo, Tanzania)<sup>25</sup>

In dieser Aufstellung sind die Beiträge der ‚Volksbildungsexperten‘ bei der SWAPO in Angola, der FRELIMO in Mosambik und des ANC in Tanzania unberücksichtigt geblieben. Sie waren als Parteiprojekte gesondert beim ZK der SED zu verteidigen.

---

25 Die Angaben beziehen sich auf die von mir ausgewerteten Jahresrechenschaftsberichte der einzelnen ‚Expertenkollektive‘, vorgelegt im MfV der DDR verteidigt und diskutiert August 1989 in Struveshof/Ludwigsfelde während der jährlichen obligatorischen Rechenschafts- und Weiterbildungsveranstaltungen der ‚EH‘ des MfV der DDR.

Im Bericht des Solidaritätskomitees der DDR von 1989 fällt auf, dass die SdF in Staßfurt und das SWAPO-Kinderheim in Bellin trotz einiger Ungenauigkeiten besonders erwähnt werden. Folgendes ist zu lesen:

„Von 1983–1988 erfolgte mit Mitteln des Solidaritätskomitees die Finanzierung der ‚Schule der Freundschaft‘ für Kinder aus Moçambique und seit 1983 des SWAPO-Kinderheimes in Bellin für Kinder aus Namibia.

In Staßfurt erhielten 900 mocambiquanische Kinder eine Schulbildung bis zur 9. Klasse mit einer anschließenden Berufsausbildung.

100 namibische Kinder besuchen im Kinderheim Bellin die Vorschuleinrichtungen und die erste bis dritte Klasse. Anschließend besuchen sie die Schule der Freundschaft in Staßfurt.“ (Die solidarische Hilfe ..., 1989, S. 2)

Die Wahrheit ist, dass das Kinderheim bereits im Dezember 1979 von den ersten 80 namibischen Kindern und ihren Erziehern bezogen wurde und an der SdF der allgemeinbildende Unterricht im September 1982 mit 900 mosambikanischen Schülern begann. Nach Abschluss der 8. Klasse begannen 840 von ihnen eine 2 bis 2½-jährige Berufsausbildung. Das Solidaritätskomitee war von Beginn bis zum endgültigen Aus im August 1990 finanzieller Träger beider Einrichtungen.

Im SWAPO-Kinderheim in Bellin wurde niemals unterrichtet. Bis zum Ende des Schuljahrs 1984/85 besuchten die schulpflichtigen namibischen Kinder die POS ‚Salvador Allende‘ in Zehna, einem Nachbarort von Bellin. Im August 1985 mussten die beiden fünften und vierten Klassen nach Staßfurt übersiedeln. Sie wurden aus Platzmangel im Nachbarort Löderburg an der POS ‚Willi Wallstab‘<sup>26</sup> unterrichtet. Internatsmäßig waren sie an der SdF untergebracht.

Auch das verdeutlicht, dass die der Öffentlichkeit zugänglich gemachten Daten und Informationen nur unter großen Vorbehalten zu gebrauchen waren und uns bis heute kein zuverlässiges Bild erbrachter Solidarleistungen gestatten. Hinzu kommt, dass auch das scheinbar Bekannte über das Schulprojekt – SdF – im Anschluss an den deutschen Vereinigungsprozess vielfach fehlerhaft dar-

---

26 Willi Wallstab – ein ehemaliger ‚verdienter‘ SED-Funktionär (nach 1946) aus dem Bezirk Magdeburg. Auf einer Ehrentafel (mit der Wende entfernt) am Schulgebäude war folgendes zu lesen: „Willi Wallstab führender Funktionär der KPD u. Widerstandskämpfer verstorben 1956 an den Folgen 10-jähriger Zuchthaus- u. KZ-Haft“.

gestellt wurde. So schrieb z. B. Sebastian bezüglich seines „Versuch(s) einer Bewertung“ der ‚Solidaritätsarbeit‘ der DDR folgendes:

„Ein markantes, zugleich fragwürdiges Beispiel [...] ist die so genannte ‚Schule der Solidarität‘ in Staßfurt, wo ca. 900 Kinder aus Mosambik eine Schul- und Berufsausbildung erhalten.“ (1990, S. 7)

Abgesehen vom fehlerhaften Namen der Schule muss berichtigt werden, dass im Jahre 1990 beim Erscheinen des Artikels, die nach Sebastian „ca. 900 Kinder aus Mosambik“ bereits seit Herbst des Jahres 1988 nach absolvierter Berufsausbildung wieder in ihrer Heimat waren und dass sich danach noch 291 namibische Schüler, plus Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre an der SdF aufhielten – von denen bei Sebastian keine Rede ist – und diese im August 1990, vor dem Erscheinen des zitierten Beitrags, bereits nach Namibia ausgeflogen waren. Das Schulprojekt existierte also gar nicht mehr! Sämtliche Solidarleistungen waren bereits eingestellt.

Die neue Regierung der DDR unter Ministerpräsident de Maizière überprüfte die bis dahin existierenden Verträge über Entwicklungshilfe auf ihre wirtschaftlich-soziale Zweckmäßigkeit hin und räumte der SdF keinerlei Priorität mehr ein. Vorrangig sollten Ausbildungsprogramme in den Entwicklungsländern selbst durchgeführt und gefördert werden. (vgl. Grundlinien der Entwicklungspolitik ..., 15/90)

Die Solidarleistungen für das Schulprojekt wurden während seines Bestehens – wenn überhaupt – stets mit einem Pauschalbetrag angegeben. Danach finanzierte das Solidaritätskomitee der DDR „die Schule der Freundschaft in Staßfurt und das SWAPO-Kinderheim in Bellin ... mit jährlich durchschnittlich 15 Mill. Mark.“ (vgl. Die solidarische Hilfe ..., 1989, S. 1) Auch diese Zahlenangaben variieren. Laut Bericht des Solidaritätskomitees bezüglich der „Solidaritätsleistungen des Solidaritätskomitees der DDR 1988–89“ (vgl. epd-Entwicklungspolitik: Materialien V/90, S. 54ff) wurden allein die SdF im Jahre 1988 mit 15 Mio. Mark und das SWAPO-Kinderheim in Bellin mit 1,5 Mio. Mark unterstützt.<sup>27</sup> Nach Beendigung des Aufenthaltes der mosambikanischen Jugendlichen in Staßfurt verringerte sich der Betrag im Jahr 1989 um 8 Mio. auf 7 Mio. Mark. Für das SWAPO Kinderheim wurden in-

---

27 Vgl. auch: MfV/HA IV; Bilaterale Zusammenarbeit DDR – Namibia (1988/89), I. Perspektive der Betreuung namibischer Kinder in der DDR (1988–90); in: Außenstelle Berlin Zwischenarchiv, MfV/Hauptabteilung Internationale Verbindungen (HA IV), (ARch, DR 2A.3853 und 3854)

folge von Neuzugängen im gleichen Jahr durch das Solidaritätskomitee Beiträge von 1,68 Mio. Mark gezahlt. (vgl. ebenda)

Die Gesamtleistungen der DDR gegenüber der SWAPO lagen um ein Vielfaches höher.

Die folgenden Zahlenangaben beinhalten Unterstützungsleistungen des Solidaritätskomitees gegenüber der SWAPO, als einer vorwiegend in der afrikanisch-europäischen Diaspora agierenden Befreiungsorganisation. Nach Schleicher, I. (vgl. 1994, S. 149) entsprechen sie nicht dem Gesamtumfang der DDR-Hilfe. Sie ist wesentlich höher anzusetzen. So sind z. B. auch die staatlichen Leistungen zur Finanzierung des Schulprojekts „Schule der Freundschaft“ unberücksichtigt geblieben.

Auch fehlen in der Aufstellung aus Mangel an beweiskräftigem Quellenmaterial (zumindest bis 1982) die Ausgaben der DDR gegenüber der ‚People’s Liberation Army of Namibia‘ (PLAN), dem bewaffneten Arm der SWAPO, Kosten für die Behandlung von Verwundeten in der DDR, für die Herstellung von Druckerzeugnissen oder die Aufwendungen für die SWAPO-Vertretung in Berlin.

Gemeint ist vor allem die materielle Hilfe im engeren Sinne und Leistungen im Ausbildungsbereich. Insofern handelt es sich „eher um eine untere Grenze der Solidarität der DDR mit dem antikolonialen und antirassistischen Befreiungskampf“ (vgl. ebenda) der SWAPO Namibias.

Tab. 1 Hilfeleistungen der DDR gegenüber der SWANU/SWAPO von 1960–1989  
(nach Schleicher, I. 1994, S. 151f.)

<b>1960</b>	0,3	<b>1970</b>	31,6	<b>1980</b>	5.500,0
1961	0,9	1971	4,2	1981	5.000,0
1962	k.A.	1972	k.A.	1982	10.570,2
1963	2,2	1973	74,1	1983	7.800,0
1964 <sup>1</sup>	*35,0	1974	487,3	1984	11.300,0
1965	*25,0	1975	1.001,9	1985	10.900,0
1966	k.A.	1976	1.522,7	1986	10.200,0
1967	50,0	1977	2.262,4	1987	8.900,0
1968	12,8	1978	3.55,1	1988	10.400,0
1969	70,4	1979	5.000,0	<b>1989</b>	*15.700,0

total: 110.403,1 Mark der DDR (bezogen auf eintausend – TM)

Erläuterungen:

- bis 1963 wurde die ‚South West Africa National Union‘ (SWANU) unterstützt, „die sich in sozialer und ethnischer Beschränktheit auf Kräfte der Intelligenz und der Herero stützte“ (vgl.



Büttner 1984, S. 289). Die SWAPO wurde im Jahre 1960 gegründet, die sich als von allen Namibiern legitimiert verstand,

- Die Summe der Solidarleistungen ist nicht umfassend, da z. T. keine Angaben (k. A.) vorliegen,
- \* hier handelt es sich um geplante Summen,
- *kursiv*: Angaben aus Arbeitsmaterialien des Solidaritätsdienst International e.V. (SODI),
- 1964<sup>1</sup> die Angaben schließen die Hilfen für Organisationen in Basutoland, Botswana und Swaziland ein.

Die Beziehungen der DDR gegenüber der Befreiungsorganisation SWAPO entwickelten sich nach Bley/Schleicher, H.-G. in drei Etappen (vgl. 2004, S. 285):

1. Von 1960–1977 dominierte vor allem eine politische Zusammenarbeit, Gewährung von Ausbildungshilfen und begrenzte paramilitärische Unterstützung.
2. Die Zeit von 1977–1982 war charakterisiert durch enge Kontakte auf hoher Ebene (z. B. die Einrichtung einer SWAPO-Vertretung in Berlin), Parteibeziehungen zwischen SED und SWAPO, deutliche Steigerung der materiellen Hilfe mit neuen Formen humanitärer Unterstützung (z. B. Einsatz von Lehrern, Ärzten, Krankenschwestern im NHEC Cuanza-Sul in Angola; bis 1989 Aufnahme von über 400 Flüchtlingskindern, Erziehern und SWAPO-Funktionären im SWAPO-Kinderheim Bellin und an der SdF in Staßfurt; Aufnahme von ca. 2.000 auszubildenden Namibiern als Facharbeiter, Studierenden an Fach- und Hochschulen); enge Zusammenarbeit im Militär- und Sicherheitsbereich (z. B. DDR Hauptlieferant von Waffen, Ausrüstungen und Versorgungsgütern; medizinische Behandlung von verwundeten PLAN-Kämpfern in der DDR)
3. Von 1982 bis 1989/90 Beginn einer strategischen und konzeptionellen Kooperation beider Partner und die Bereitstellung von DDR-Beratern. Vorrangig ging es um „die zielgerichtete Vorbereitung der SWAPO auf Wahlen und die Übernahme der Macht nach der Unabhängigkeit, [...] der Vorbereitung bilateraler staatlicher Beziehungen [...], die aber nicht mehr zum Tragen kamen“ (vgl. ebd.).

Neben diesen Hilfeleistungen gegenüber der SWAPO, wurden durch das Solidaritätskomitee der DDR weitere Befreiungsorganisationen auf dem afrikanischen Kontinent unterstützt, wie z. B. die ZAPU Zimbabwes, die FRELIMO Mosambiks, die MPLA Angolas, der ANC der Republik Südafrika und der PAIGC Guinea-Bissaus und Kapverden. Davon kamen der FRELIMO

und der MPLA, bzw. den seit 1975 politisch unabhängigen Staaten Mosambik und Angola die weitaus umfangreichsten Solidarmittel zugute.

Wieviel Gelder und andere Solidarleistungen in die ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC’s) in Cuanza Sul (Angola) und Nyango (Zambia) ‚zur Unterstützung der namibischen Exilkinder gelangten, von denen ein Teil in Bellin und Staßfurt Aufnahme fanden, ist nicht bekannt. Neuere Quellen und Schätzungen gehen davon aus, dass größere Summen in dunkle Kanäle der SWAPO geflossen seien. (vgl. z. B. Engombe 2004, S. 20ff/Bruhns, 2005, S. 54f.)

Eine Abschlussbilanz aller aufgewendeten Solidarleistungen und staatlichen Mittel bezüglich des Schulprojektes ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt und Löderburg und des SWAPO-Kinderheims in Bellin und Zehna bis zum Jahre 1990 ist meines Wissens nie gezogen worden.

Eine ‚vorläufige Berechnung des Finanzbedarfs zur Realisierung des Schulprojektes mit der VR Moçambique‘, also von 1981 bis zum Herbst 1988, ging von einem Gesamtbetrag von 99,4 Mio. Mark aus. (vgl. Beschluss über die Weiterführung ..., 1981, S. 13f.)



### **3 Aus der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der „Schule der Freundschaft“<sup>1</sup>**

Der ‚Vertrag über Freundschaft und Zusammenarbeit‘ zwischen der DDR und der Volksrepublik Mosambik (VRM) vom 24. Februar 1979 abgeschlossen von der SED und der FRELIMO enthielt eine Klausel, in der festgeschrieben war, dass die VRM auf schulischem und berufsbildnerischem Gebiet zu unterstützen sei, indem für mehrere Jahre eine bestimmte Anzahl von Schülern, Lehrern, Erziehern und Schulfunktionären der FRELIMO-Partei an ein von der DDR zu errichtendes Schulzentrum delegiert werden sollten.

Auf Beschluss des Zentralkomitees (ZK) der SED und des Ministeriums für Volksbildung der DDR (MfV) wurde im Oktober des folgenden Jahres die APW der DDR mit der inhaltlichen Konzipierung des Schulprojektes beauftragt. Unter der Leitung eines Vizepräsidentenbereichs konstituierte sich eine zeitweilige Arbeitsgruppe, der Wissenschaftler aller am Projekt zu beteiligenden Institute, Arbeitsstellen und des Schulbuchverlags Volk und Wissen (VWV) angehörten. Nach der ministeriellen Bestätigung der Arbeitsgruppe wurden die zukünftigen Fachzirkelleiter des geplanten Schulprojektes zur konzeptionellen Arbeit mit herangezogen. Erste Überlegungen galten der Erstellung einer Studentafel und der darauf basierenden Fachkonzeptionen und Lehrpläne jener Disziplinen, die durch deutsche Pädagogen zu unterrichten waren.

Am 17. November 1980 fasste das Sekretariat des ZK der SED den Beschluss, das Schulprojekt unter der vorläufigen Bezeichnung ‚Objekt Moçambique Staßfurt‘ (OMS) zu führen und unverzüglich alle Maßnahmen zu seiner umfassenden Vorbereitung zu ergreifen

Noch im gleichen Monat arbeitete das MfV der DDR unter der Mitarbeit der APW ein Verhandlungskonzept aus, das im November/Dezember 1980 von einer Delegation des MfV der DDR (29.11. bis 15.12.1980) am Ministerium für Erziehung und Kultur (MEC) in Maputo als Diskussionsgrundlage zu

---

1 Bezüglich des Bereiches Mosambik an der SdF in Staßfurt bezieht sich das Kapitel auf Plötz; „Bilanz- und Erfahrungsbericht ...“, APW Berlin 1989, dem zu DDR-Zeiten einzigen Bilanzierungsmaterial über Bildung und Erziehung an dieser ehemaligen Einrichtung. Andere Quellen werden im Text angegeben.

dienen hatte. Vorrangiges Ziel war es, in beiderseitiger Abstimmung ein Memorandum zu erstellen, das sowohl die inhaltlichen als auch organisatorischen Haupttrichtungen des vorgesehenen Schulprojektes zu umfassen hatte. Das Memorandum enthielt folgende Schwerpunkte:

- Ziel, Inhalt und Beginn des Bildungs- und Erziehungsprozesses (auch einer eventuellen vormilitärischen Ausbildung);
- zu erstrebende Berufsrichtungen und ihrer möglichen Abschlüsse;
- Zusammensetzung des Personals beider Partner;
- Festlegungen über Verantwortlichkeiten und erziehungsrechtliche Fragen;
- Auswahl und Vorbereitung der Schüler;
- Sicherung der materiellen Bedingungen und des Transports.

Januar 1981 wurde der APW durch das MfV der Entwurf eines ‚Plan(es) der Hauptmaßnahmen zur Realisierung des Projektes der Weiterführung der Allgemeinbildung moçambiquanischer Kinder in der DDR‘ zur Diskussion und weiteren Präzisierung übergeben. Unmittelbar danach, wurde am 14.01.1981 vom Sekretariat des ZK der SED das ‚Objekt Moçambique Staßfurt‘ unter der Beschlussnummer 06/81 dem ‚Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik‘ zu seiner Beschlussfassung als ‚Beschluss über die Weiterführung der Allgemeinbildung moçambiquischer<sup>2</sup> Jugendlicher in der DDR‘ (vgl. Beschluss des Ministerrates 199/I. 3/81) übergeben und das MfV der DDR zu seiner Ratifizierung beauftragt. Der Passus ‚Weiterführung der Allgemeinbildung‘ fand insofern seine Begründung, dass alle zukünftigen mosambikanischen Schüler über einen erfolgreichen Abschluss der vierten Klassenstufe des mosambikanischen Primarschulwesens verfügen sollten und das DDR-Schulprojekt daran anknüpfen sollte.

Der Beschluss regelte sämtliche pädagogische Maßnahmen zur Bildung und Erziehung der mosambikanischen Schüler; bis zum Beginn ihrer beruflichen Ausbildung und legte die Verantwortlichkeiten beider Partner im Detail fest. Ein ‚vorläufiger Finanzbedarf‘ für den Gesamtverlauf des Schulprojektes wurde auf 99,4 Mio. Mark (der DDR)<sup>3</sup> veranschlagt.

Als Anlage war dem Beschluss das ‚Abkommen zwischen der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik und der Regierung der Volksrepublik

---

2 Nur wenn es sich um direkte oder indirekte Zitate handelt, benutze ich die damals typische DDR-Schreibweise, wie z. B. Moçambique, moçambiquisch oder moçambiquanisch.

3 Siehe auch Unterkapitel 1.2 Bildungshilfe der DDR und das Beispiel „Schule der Freundschaft“.

Moçambique über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließenden Berufsausbildung moçambiquanischer Schüler in der DDR<sup>4</sup> in 12 Artikeln beigefügt. (vgl. Beschluß über die Weiterführung ..., 1981)

Die Beschlussfassung galt gleichzeitig als der unverzügliche Beginn der inhaltlichen und personellen Vorbereitung des zukünftigen Schulprojektes durch das MfV und die APW.

Eine der ersten und wohl wichtigsten Aufgaben bestand darin sicherzustellen, dass die mosambikanischen Schüler vom ersten Unterrichtstage an in der deutschen Sprache unterrichtet werden sollten. Die Notwendigkeit dazu bestand aus zweierlei Gründen:

Erstens wurde davon ausgegangen, dass nur einige der deutschen Pädagogen Portugiesisch als Unterrichtssprache beherrschen und zwar nur jene, die bereits während sog. Auslandseinsätze in Bereichen des Erziehungswesens in der VRM tätig waren. Ehemalige Lehrer aus Angola, Guinea-Bissau oder den Kapverden standen nicht zur Verfügung. Dieser Umstand verlangte, dass der Schulunterricht mit einem Deutsch-Intensivlehrgang beginnen musste und zwar ohne Einsatz einer Mittlersprache. Diesbezügliche Erfahrungen bestanden lediglich an der ‚Schule für ausländische Vertretungen – Johann Gottfried Herder‘ in Berlin, die durch die APW als Kooperationspartner gewonnen werden konnte.

Zweitens war mit Sicherheit anzunehmen, dass die mosambikanischen Schüler nur unvollkommen das Portugiesische beherrschten und sich vorrangig in ihrer Muttersprache verständigen würden, allerdings soweit es sich bei ihnen um die gleiche ethnische Herkunft handeln sollte. Was sich schließlich auch bestätigte. Vor allem hatten jene Schüler sprachliche Schwierigkeiten die aus ländlichen Gebieten kamen, wo die portugiesische Sprache nur rudimentär beherrscht wurde. Vorgesehen war jedoch, einige Unterrichtsfächer, wie Politische Erziehung, Geschichte und Geographie, von mosambikanischen Lehrern in Portugiesisch unterrichten zu lassen. Das setzte voraus, dass das Fach Portugiesisch von ihnen als zweite Fremdsprache zu unterrichten war.<sup>4</sup>

Durch die bereits erwähnte Arbeitsgruppe der APW, die sich nun ‚Arbeitsgemeinschaft Schule Moçambique‘<sup>5</sup> nannte, wurden letzte Arbeiten an der präzisierten Stundentafel<sup>6</sup> vorgenommen, um den Lehrer- und Erzieherbedarf

---

4 Siehe Anhang A/7, Stundentafel Nr. 5.

5 In den weiteren Ausführungen ‚AG der APW‘.

6 Siehe Anhang A/7, Stundentafel Nr. 5.

für die zu erwartenden 900 Schüler in den geplanten dreißig Parallelklassen sinnvoll koordinieren zu können. Anfang März 1981 wurde der Entwurf dem MfV der DDR zu einer ‚Grundsatzentscheidung‘ übergeben.

Auf der Grundlage eines Sekretariatsbeschlusses des ZK der SED begannen noch im Januar 1981 im Ministerium für Bauwesen der DDR erste Beratungen zur Planung des ‚Objekt(s) Moçambique Staßfurt‘ (OMS). Am 15. Februar erfolgt die Konstituierung eines Aufbaustabes, der unverzüglich seine Tätigkeit aufzunehmen hatte.

Da es bezüglich eines derartigen Schulprojektes im Volkswesen der DDR keinerlei Erfahrungen gab, auch in der deutschen Schulgeschichte nichts Vergleichbares existierte, bot sich ein kubanisches Projekt an.

Daraufhin reiste am 12. Februar 1981 eine Delegation des ZK der SED für drei Wochen in die Republik Kuba, um sich mit Erfahrungen der kubanischen Genossen vor allem bezüglich der bildungs-politischen Führung einer derartigen Einrichtung zur Beschulung ausländischer Kinder und Jugendlicher vertraut zu machen. Das Objekt befand sich, abgeschildert von der Außenwelt, auf der ‚Isla de la Juventud‘<sup>7</sup>, der vormaligen ‚Pinieninsel‘ (vgl. Husén 1983, S. 18), einem dem Süden der Hauptinsel vorgelagerten Eiland.

Eine zweite Delegation, nun des MfV und der APW folgte im April/Mai des gleichen Jahres. Ihr Auftrag bestand im Studium der Organisation und Leitung des pädagogischen Prozesses eines solchen Schulprojektes, in dem seit Jahren ausländische Kinder und Jugendliche – auch aus der VR Mosambik – vor allem eine landwirtschaftliche Ausbildung erhielten.

Gleichzeitig wurden durch die AG der APW in Berufsausbildungsstätten der DDR gesammelte Erfahrungen in der Arbeit mit mosambikanischen Lehrlingen und Praktikanten gesammelt. Das erwies sich als notwendig, da das zukünftige Projekt im Anschluss an die dreijährige allgemeinbildende Schule für alle 900 Jugendlichen eine zwei bis zweieinhalbjährige Berufsausbildung vorsah. Für diesen abschließenden Ausbildungsabschnitt sollte dem Staatssekretariat für Berufsausbildung der DDR, in Verbindung mit dem MfV und in Absprachen mit der APW, die Verantwortung übertragen werden.

Die AG begann mit der Ausarbeitung von ‚Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft‘ (vgl. APW der DDR, 1981), den Konzeptionen der einzelnen Unterrichtsfächer und damit eng ver-

---

7 ‚Insel der Jugend‘.

bunden, den gänzlich neu zu erarbeitenden Schullehrbüchern aller Unterrichtsfächer, die in wesentlichen und ausgesuchten Inhalten der mosambikanisch-afrikanischen Realität und der sozialistisch ausgerichteten Zukunft des Landes zu entsprechen hatten.<sup>8</sup>

Bereits im März 1981 erfolgte durch die ‚Abteilung Kader‘ des MfV die Auswahl des zukünftigen ‚Leitungskollektivs‘ und der Fachzirkelleiter für das geplante Schulprojekt. Auswahlkriterien waren fachliche Kompetenzen, möglichst ‚auslandspädagogische‘ Erfahrungen<sup>9</sup>, Leitungseigenschaften und – besonders für die erste Leitungsebene, die Zugehörigkeit zur staatstragenden Partei, der SED.

In allen für das künftige Schulprojekt verantwortlichen Gremien ging es zu gleicher Zeit um die Vorbereitung einer sog. ministeriellen ‚Grundsatzentscheidung‘ zum ‚Objekt Moçambique Staßfurt‘ (OMS), quasi einem ‚Strategiematerial‘, das alle bis dato erbrachten Ergebnisse und weiterhin geplanten Maßnahmen zum Gelingen des Projektes zu enthalten hatte. Auf einer Sitzung der ‚AG Schwerpunktländer‘<sup>10</sup> der APW und beim Rat des Bezirkes Magdeburg wurde der Entwurf im Mai 1981 als Vorlage der Ministerdienstbesprechung (MDB) im MfV angenommen. Im Ergebnis dieser Zusammenkünfte wurde der Beschluss zu einer pädagogisch-erzieherischen Gesamtkonzeption gefasst und die inhaltliche Vorbereitung der baulichen Maßnahmen am künftigen Schulstandort Staßfurt ministeriell bestätigt. Der Auftrag beinhaltete, in den noch verbleibenden vierzehn Monaten, die vertraglich mit dem mosambikanischen Partner eingegangene Verpflichtung zu realisieren, dass sämtliche 900 mosambikanischen Schüler internatsmäßig untergebracht und beschult werden können, die mosambikanischen Lehrer, Erzieher und FRELIMO-Funktionäre und die nicht ortsansässigen deutschen Lehrer, Erzieher und

---

8 Siehe dazu Anhang A/13, Schullehrbücher der Schule der Freundschaft (Bereich Mosambik).

9 Siehe dazu auch: Unterkapitel 6.3.

10 Die ‚AG Schwerpunktländer‘ der APW (Vizepräsidentenbereich V) war ein Gremium ausgewählter ‚Auslandspädagogen‘, besonders der APW und des MfV, die sich mit bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Problemen (in Theorie und Praxis) befassten und zwar in den Ländern, in denen DDR-Bildungsexperten tätig waren. Wobei Prioritäten (Schwerpunkte) gesetzt wurden. In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts waren dies Nikaragua, Äthiopien, Mosambik (die sogen. Schwerpunktländer) und Namibia (d. h. Politik und Wirken der SWAPO), vor allem das Schulprojekt SdF betreffend.



Leitungskader mit Wohnraum zu versorgen, um pünktlich im September 1982 in vollem Umfang mit dem Unterricht beginnen zu können.<sup>11</sup>

Anlässlich des Aufenthaltes einer Delegation des MfV der DDR im Juli 1981 am Ministerium für Erziehung und Kultur (MEC) in Maputo, war das Ergebnis der Ministerberatung vom 26. Juni 1981 Grundlage einer Konsultation mit dem mosambikanischen Partner über den gegenwärtigen Realisierungsstand am OMC.

Noch im gleichen Monat erfolgte am 30. Juli die Grundsteinlegung am OMS.

Unter der Überschrift „Grundstein zu ‚Schule der Freundschaft‘ gelegt“, konnte die DDR-Öffentlichkeit in einer ersten Pressemitteilung<sup>12</sup> im ‚Zentralorgan der SED Neues Deutschland‘ (ND) folgendes lesen:

„Der Grundstein zu einer ‚Schule der Freundschaft‘ ist am Freitag in Staßfurt gelegt worden. In dieser Bildungsstätte und dazugehörenden Internaten werden ab September nächsten Jahres 1.000<sup>13</sup> Kinder und Jugendliche aus der Volksrepublik Moçambique lernen und leben. Die Zwölf- bis 14 jährigen, die in ihrer Heimat die vierte Schulklasse absolviert haben, werden in Staßfurt bis zur achten Klasse geführt. Es schließt sich eine Berufsausbildung an.

Kurt Ranka, Vorsitzender des Rates des Bezirkes Magdeburg, widmete die drei traditionellen Hammerschläge dem Frieden, der antiimperialistischen Solidarität und der Freundschaft zwischen der DDR und dem ostafrikanischen Land. Staßfurt biete für die Schul- und Berufsausbildung der jungen Afrikaner gute Bedingungen. Es ist unter anderem Sitz des Kombines für Fernsehelektronik, eines großen Chemieanlagenbaubetriebes und eines Sodawerkes. In der Nachbarschaft befinden sich mehrere LPG und andere Betriebe der Landwirtschaft und Landtechnik.“ (ND 06/07/08/1981)

Am 20. August 1981 wurde dem MfV durch die APW die ‚Gesamt-Konzeption‘ der künftigen Schule vorgelegt, die durch den Minister M. Honecker in

---

11 Zum Umfang der geplanten Baumaßnahmen liegen in einem Anhang Fotokopien vor, so z. B. das Arbeitsmodell der gesamten Anlage, der Bebauungs- und Freiflächenplan, perspektivische Ansichten, Pläne der Internats- und Wohngebäude des pädagogischen Personals, der Wohneinheiten der Leitungskader und für je 12 Schüler, der Bau- und Einrichtungsplan des Versorgungszentrums und der Bauplan des Schulgebäudes (siehe A/1, 5.6 Fotothek, 5.6.1 Fotokopien von der SdF).

12 Plötzlich vermerkte neben diesem Artikel des ND handschriftlich: „Die erste öffentliche Meldung“.

13 Die Zahl 1.000 ist irreführend. Sie trifft wohl in etwa für das gesamte Kontingent zu, also: 900 Schüler, plus Lehrer, Erzieher, Leitungsmitglieder bzw. FRELIMO-Funktionäre.

der Ministerdienstbesprechung (MDB) vom 15. September 1981 bestätigt wurde. Die Konzeption umfasste folgende Materialien:

- Konzeptionen der Rahmenlehrpläne (RLP) aller Unterrichtsfächer, die von Lehrern der DDR zu erteilen waren<sup>14</sup>,
- „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft“,
- Plan der Fertigstellung der Schullehrbücher (SLB) und aller anderen didaktischen Unterrichtsmittel (UM),
- Struktur und Stellenplan der künftigen Schule,
- Maßnahmeplan zur Eröffnung der Schule im September 1982.

Danach galt es, die Fachzirkelleiter, die mit Beginn des Schuljahres 1981/82 dem ‚Objektstab-Staßfurt‘ vollberuflich angehörten, verstärkt in die weitere wissenschaftliche Arbeit der AG der APW mit einzubeziehen. Auf der Grundlage der durch den Minister bestätigten Konzeptionen der Unterrichtsfächer, wurde mit der inhaltlichen Erarbeitung der Rahmenlehrpläne begonnen. Die ersten Entwürfe für die fünfte Klassenstufe konnten bereits Mitte Dezember 1981 an das MfV zu ihrer Bestätigung übergeben werden.

Entscheidungen über die zukünftig zu verwendenden Schülerdokumente wurden getroffen. Dazu gehörten: Schülerlisten, Klassenbücher, in deutscher und in portugiesischer Sprache<sup>15</sup> Zeugnisvordrucke über den Abschluss der Allgemeinbildung und die berufliche Qualifizierung, Urkunden über den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung als Facharbeiter und der Berechtigung zur Berufsbezeichnung.

Am 29. Oktober 1981 erfolgte zwischen den Regierungen beider Staaten in Berlin die Unterzeichnung des „Abkommen(s) zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Regierung der Volksrepublik Moçambique über die Weiterführung der Allgemeinbildung und Berufsausbildung moçambiquanischer Schüler in der DDR“. Unterzeichnende waren die Minister für Volksbildung der DDR Margot Honecker und für Erziehung und Kultur der VR Mosambik Graça Machel.

In ihrer Festansprache nannte Graça Machel das Erziehungsziel des Schulprojektes, „daß die Volksrepublik Moçambique die Kinder in die DDR schickt, weil viele gute Techniker und Facharbeiter gebraucht werden, vor allem aber gute Kommunisten erzogen werden sollen“. (vgl. Plötz, R. 1989, S. 10)

---

14 Siehe Anhang A/7: Studentafel Nr. 5.

15 Vgl. Anhang A/6: 7. Zeugnisse/Urkunden.

Im Protokoll zum Abkommen wurde u. a. Folgendes festgelegt:

- Entscheidung über die Studentafel und damit der zu unterrichtenden Fächer,
- Entscheidung über die Bewertung der Schülerleistungen nach den Prinzipien der DDR-Schule,
- Erteilung von Zeugnissen und Urkunden am Ende der allgemeinbildenden Schule und der beruflichen Ausbildung nach den gleichen Prinzipien,
- Entscheidung über die Leitung der Schule durch einen DDR-Direktor und ihn beratend einem Stellvertreter und Verantwortlichen der FRELIMO-Partei,
- Seitens der VRM, die Verpflichtung zur Sendung von Druckerzeugnissen (Bücher, Hefte, Programmen ...), als Beitrag zum Aufbau einer Schulbibliothek, einer Sammlung von Musikinstrumenten und anderen landestypischen für die Schule relevanten didaktischen Materialien,
- Vorbereitung, der in eine engere Auswahl getroffenen Schüler während eines Halbjahreskurses von Januar bis Juni 1982 in speziellen Zentren der VRM und deren medizinische Untersuchung durch eine Ärztedelegation des Ministeriums für Gesundheitswesen der DDR.

Auswahlkriterien für die Schüler waren:

- soziale Herkunft aus der Arbeiter- bzw. Bauernklasse,
  - erfolgreicher Abschluss der vierten Klassenstufe und gute schulische Leistungen,
  - diszipliniertes Verhalten,
  - guter Gesundheitszustand,
  - Alter zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr.
- Festlegung des Namens „Schule der Freundschaft“ (SdF).

(vgl. Plötz 1989, S. 175)

„Der Name der neuen Institution, Schule der Freundschaft“, lesen wir bei Kenna „zeugt von ihrem Zweck. Die DDR-Deutschen wollten ihre Freundschaft zu und Solidarität mit Mosambik und später mit anderen Ländern in Afrika, Asien und Lateinamerika zeigen [...] Die Straße, in der die SdF stand, hieß ‚Straße der Völkerfreundschaft‘“. (1999, S. 31) Sie sei in den Augen mancher Staßfurter „die längste Straße der Welt“, da außer den Mosambikern und später den Namibiern auch junge Leute aus Vietnam und Kuba, die

in Staßfurt lebten, lernten und arbeiteten, zu ihren Bewohnern zählten (vgl. ebenda). Dass dieses Solidaritätsgefühl nur bei einem geringen Teil der Bevölkerung Staßfurts ausgeprägt war, sollte nicht verschwiegen werden.

November 1981 konstituierte sich beim ‚Rat der Stadt‘ Staßfurt ein sogen. Leitungsstab, dessen wichtigste Aufgabe zunächst darin bestand, in der Bevölkerung aufkommenden Stimmungen über Sinn und Zweck bezüglich des geplanten Projektes und der begonnenen Baumaßnahmen aufklärerisch zu begegnen. Vor allem zwei Probleme bewegten das öffentliche Interesse.

Erstens musste Spekulationen und Hoffnungen über den Verwendungszweck der vier neuen Wohnbauten, Funktionsgebäude, Garagen, auch der Schule mit Turnhalle und Sportplatz entgegengetreten werden. Eine verbreitete Meinung bestand darin, dass es sich um zusätzlichen Wohnraum für die Bevölkerung des Ortes und um eine positive Veränderung der Schulsituation im Neubaugebiet handeln könnte. (vgl. Kruse 1994, S. 201) Die Enttäuschungen all derer, die sich irgendwelchen Hoffnungen hingaben, waren schließlich nicht wegzudiskutieren, als sich endgültig herausstellte, dass die Wohnbauten wohl im Kontingent der Stadt verbucht waren, allerdings ihre Verwendung einem Sonderstatus unterlag, also zu einer Verbesserung der angespannten Wohnsituation nicht beitragen würden.

Zweitens sah das Konzept vor, den zukünftigen 900 mosambikanischen Schülern nach Absolvierung einer zweijährigen Allgemeinbildung in der Industrie und Landwirtschaft sowohl des Ortes, als auch im Territorium einen Berufsausbildungsplatz zu garantieren. Soweit es sich nicht um zusätzliche Lehrstellen handeln würde, war ein Ausbildungsengpass für die einheimischen Schulabgänger abzusehen, ganz zu schweigen von vorhersehbaren Engpässen bei der Versorgung der Bevölkerung mit Nahrungs- und Gebrauchsgütern.

Der durch den Bürgermeister Staßfurts in der (Partei)Presse verbreitete Optimismus konnte nur wenig ausrichten, indem er verkündete: „Wir alle, die ganze Stadt ist auf die schöne und verantwortungsvolle Aufgabe eingestellt“. (Brylla(b) 1982)

Worum es sich im Detail handelte, ist der Pressemitteilung in Ausschnitten zu entnehmen:

„Ein in der DDR einzigartiges Objekt internationalistischer Solidarität nimmt in Staßfurt Gestalt an: die ‚Schule der Freundschaft‘. [...] ab

kommenden Herbst (werden) 1.000<sup>16</sup> (mosambikanische, J.K.) Kinder und Jugendliche aus dem befreundeten afrikanischen Land eine Schulbildung erhalten und anschließend in Betrieben der Stadt und des Kreises einen Beruf erlernen.

Sechs Monate nach der Grundsteinlegung ist auf dem 6,6 Hektar großen Komplex die Mehrzahl der Gebäude bereits rohbaufertig. So stehen schon die drei zehngeschossigen Internatshäuser, das Wohngebäude für Lehrer und Erzieher, Schule, Sporthalle und Mensa [...]

Das Lehrer- und Erzieherkollektiv hat sich bereits zusammengefunden und macht sich in Kursen mit den Besonderheiten der Aufgabe vertraut. Die Lehrpläne sind weitgehend fertig. Verteidigt sind auch die Konzeptionen der Betriebe, in denen die Schüler aus Moçambique das Lehrfach ‚Produktive Arbeit‘ absolvieren. Zu den Betrieben gehören das Stammwerk des Kombinats Rundfunk und Fernsehen und der Chemieanlagenbau.

Vorbereitungen treffen auch die Betriebe, die später für die Berufsausbildung sorgen. Brigaden und Gewerkschaftskollektive bewerben sich um Patenschaften zu den künftigen Klassen der Freundschaftsschule. Ab 1983 werden die Kinder aus Moçambique auch in die Kinderferiengestaltung der Betriebe einbezogen.

Alle gesellschaftlichen Kräfte der rund 28.000 Einwohner zählenden Industriestadt tragen auf spezifische Weise zur Erfüllung dieses Auftrages bei. Die FDJ gestaltet den ‚Park der Jugend‘ als Teil der Außenanlagen. Den von den Ministern Margot Honecker und Graça Machel im Oktober 1981 gepflanzten ersten zwei Linden folgten inzwischen 10.000 Eschen.“ (Brylla(a) 1982)

Unter der Verantwortung der APW der DDR und der sich bereits konstituierten Schulleitung wurde im Februar 1982 ein zweiwöchiger Lehrgang für jene zukünftigen Lehrkräfte durchgeführt, die im ersten Halbjahr des Schuljahres 1982/83 den 30 zu erwartenden fünften Klassen in einem Intensivkurs Grundlagen der deutschen Sprache zu vermitteln hatten. Deutsch war als Unterrichts- und Umgangssprache endgültig vorgesehen.

Darüber hinaus erhob sich die Forderung Maßnahmen zu erörtern, wie allen zukünftigen 900 Schülern ein einheitliches Ausgangsniveau an Wissen und Können beim Übergang von der vierten Klassenstufe der mosambikanischen Schule zum Fachunterricht an der SdF mit dem Niveau einer fünften Klasse

---

16 Siehe Fußnote 13

der POS der DDR zu verschaffen sei. Das erforderte bereits in der Vorbereitung, geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen zur Wissens- und Könnensermittlung, der Wiederholung, Übung, Festigung und Vertiefung prioritärer Unterrichtsinhalte mit in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Weiterhin bestand die Notwendigkeit zur Konzipierung von Vorstellungen über erste Schritte zur möglichst schnellen, umfassenden und vor allem reibungslosen territorialen Integration der mosambikanischen Kinder und des sie begleitenden pädagogischen Personals.

Um das Schuljahr 1982/83 an der SdF relativ problemlos beginnen zu können, wurde die neue Schulleitung durch das MfV beauftragt, einen Rahmenplan zur Tätigkeit einer ‚Vorlaufgruppe‘ zu erstellen. Bereits am 25. Mai 1982 konnten ein FRELIMO-Beauftragter, 12 mosambikanische Lehrkräfte und die ersten 35 Schüler in Staßfurt begrüßt werden.

Diese Gruppe wurde, getrennt nach Schülern und Pädagogen, in einem knapp zweimonatigen Lehrgang auf ihre spezifischen Aufgaben beim Eintreffen der Hauptgruppe vorbereitet. Für die Schüler ging es vor allem darum, Grundbegriffe der deutschen Sprache zu erlernen, um zumindest in den ersten Wochen als Sprachmittler eingesetzt zu werden. Darüber hinaus wurden sie auf ihre zukünftige Funktion als Klassensprecher in den geplanten 30 Klassenkollektiven vorbereitet.

Unter der Ägide der künftigen Schulleitung wurde für die mosambikanischen Lehrer und Erzieher ein ‚Komplexprogramm‘ über Weiterbildungsmaßnahmen im Prozess der pädagogischen Arbeit erstellt, das einer schnelleren und umfassenderen pädagogisch-erzieherischen und sprachlichen Integration zu dienen hatte.

Im Juli 1982 wurde die SdF durch die ‚Bauschaffenden‘ offiziell an den Rat des Bezirkes Magdeburg übergeben. So entstand nach nur einjähriger Bauzeit am nördlichen Rand von Staßfurt „ein großer Gebäudekomplex, [...] wo schon ein in DDR-Zeiten typisches Neubaugebiet mit vielen fast identisch aussehenden sechsgeschossigen Wohnbauten in Plattenbauweise entstanden war“ (vgl. Kenna 1999, S. 31)

Bis zum 14. September des gleichen Jahres trafen innerhalb eines Monats sämtliche mosambikanischen Schüler, Lehrer und Erzieher in Staßfurt ein.

Zwei Tage darauf wurde die SdF feierlich eröffnet.<sup>17</sup> Aus Anlass dieses Ereignisses war der ‚Parteipresse‘ – ‚Neues Deutschland‘ – folgendes zu entnehmen:

„Am Donnerstag wurde im Auftrag des Ministers für Volksbildung vom Bezirksschulrat des Rates des Bezirkes Magdeburg, Harald Hönel, auf einem feierlichen Appell die ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt eröffnet [...]

Im Namen der Bezirksleitung der SED und des Rates des Bezirkes Magdeburg begrüßte der Bezirksschulrat herzlich 900 Jungen und Mädchen aus der Volksrepublik Moçambique, die in der DDR ihre Allgemeinbildung vollenden und eine Berufsausbildung absolvieren werden. Zugleich überbrachte er den herzlichen Dank für die hervorragenden Leistungen der Bauschaffenden, die diese Bildungseinrichtung planmäßig errichtet haben.

Die Pädagogen und Mitarbeiter aus der DDR, die gemeinsam mit Pädagogen aus der VRM an dieser Schule arbeiten werden, meldeten die Bereitschaft zur Aufnahme des Unterrichts.

Matias Kaphesse, Mitglied der Parteikontrollkommission der FRE-LIMO-Partei und Nationaldirektor für Erziehung der Volksrepublik Moçambique, der in Begleitung des Stellvertreters des Ministers für Volksbildung der DDR Werner Engst an der Eröffnung teilnahm, brachte zum Ausdruck: ‚Mit besonderer Herzlichkeit begrüßen wir die Schaffung dieser Schule als weiteren Beweis der revolutionären Haltung und des proletarischen Internationalismus, der unsere Völker und Staaten fest vereint.‘ (ND, 17/09/1982)

Bereits am 27. September 1982 konnte mit allen 900 mosambikanischen Schülern der Unterricht beginnen.

In der Ministerdienstbesprechung vom 9. November wurde der Start mit dem Prädikat ‚ausgezeichnet‘ eingeschätzt.

Somit nahm ein umfangreiches logistisches Programm sein Ende.

Anzumerken wäre:

Im Herbst des Jahres 1988 beendeten 840 Jugendliche aus der VR Mosambik ihre 1982 begonnene allgemeine Schulbildung und berufliche Ausbildung mit

---

17 Siehe dazu A/14 Fotothek: Pressefotos (Originale), 1982 Eröffnung der Schule: Eingangsbereich Schulgebäude; Klasse mit Schülern, Lehrern, Gästen; Schüler vor dem Schulgebäude

dem Erwerb der Facharbeiterqualifikation in 37 Berufen. (vgl. Informationen zum Stand ..., 1988, S. 3) Im Beschluss des Sekretariats des ZK der SED vom 6. Mai 1987 wurde festgelegt:

„Die ‚Schule der Freundschaft‘ wird nach 1988 als internationalistisches Objekt der Volksbildung zur Unterstützung der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aus national befreiten Staaten und Befreiungsorganisationen weitergeführt.“ (vgl. ebenda, S. 4)

Eine konkrete Planung sah vor, „unter Berücksichtigung des Wunsches des moçambiquanischen Erziehungsministers“ (Graça Machel, J.K.) in den Folgejahren bis zu insgesamt 300 mosambikanische Schüler (in 3 Jahresschüben, beginnend im Januar 1990 (vgl. Protokoll der Beratung ..., S. 1) neu an der SdF aufzunehmen und sie einer gleichen Ausbildung zu unterziehen. (vgl. ebenda, S. 6)

Gleichzeitig wurde von parteiamtlicher Seite festgelegt, den ‚bewährten Weg‘ weiter zu verfolgen, namibische Kinder im Vorschulheim Bellin aufzunehmen und deren spätere ‚Unterbringung im Objekt Staßfurt‘ bis zum Abschluss der 10. Klasse zu garantieren. (vgl. ebenda)

Im SWAPO-Kinderheim Bellin war es, trotz vorgenommener Umbauten und Renovierungen, auf Dauer unmöglich, immer mehr Internatsplätze bereit zu stellen. Die SWAPO-Führung drängte jedoch darauf, weitere namibische Kinder in der DDR aufzunehmen. So mussten schließlich auf Beschluss des ZK der SED vom 8. Februar 1984 ca. 60 namibische Schüler der Klassenstufen 4 und 5, ihre namibischen Erzieher, zwei deutsche Lehrer und ein SWAPO-Beauftragter Bellin und die POS Zehna aus Kapazitätsgründen verlassen, um mit Beginn des Schuljahres 1985/86 zumindest internatsmäßig an der SdF in Staßfurt untergebracht zu werden. Damit begann die Präsenz des ‚Bereichs Namibia‘ an der SdF in Staßfurt.

Da das Schulgebäude der SdF weiterhin den mosambikanischen Jugendlichen für die Fortsetzung des ‚allgemeinbildenden Unterrichts in der Berufsausbildung‘ bis zum Herbst des Jahres 1988 vorbehalten war, mussten die namibischen Schüler bis zum Beginn des Schuljahres 1988/89 in der Nachbargemeinde Löderburg dortige POS besuchen.

Zur effektiveren Nutzung der SdF wurde im ‚Beschluss des Sekretariats des ZK der SED vom 31. August 1988‘ und dem darauf fußenden ‚Beschluss des Präsidiums des Ministerrates der DDR (97/I. 20/88)‘ vom 12. September 1988 festgelegt, mit Beginn des Schuljahres 1988/89 sämtliche ‚namibische Kinder [...] mit Erreichen des Schulalters vom SWAPO – Kinderheim Bellin an



die Schule der Freundschaft in Staßfurt zu übernehmen“ (S. 7). Bellin sollte nur noch als Vorschuleinrichtung weiter geführt werden (vgl. ebenda), was gleichzeitig das Aus der Beschulung namibischer Kinder an der benachbarten POS in Zehna bedeutete. Um die frei gewordenen Kapazitäten im Kinderheim jedoch weiter zu nutzen, erklärte sich die DDR dazu bereit, weitere Kinder im Vorschulalter und namibische Erzieher aufzunehmen. (vgl. ebenda)

Doch auch an der SdF in Staßfurt trafen noch im Jahre 1989 zusätzlich 100 namibische Schulkinder (die sog. S-100) ein, vorrangig aus dem NHEC Cuanza Sul in Angola und dem Norden Namibias. Mehrheitlich handelte es sich dabei um Kinder von SWAPO-Funktionären, die an der Vorbereitung der ersten freien Wahlen in Namibia eingesetzt waren.

Damit war eine Schülerzahl von 430 erreicht.

Da mit dem Weggang der mosambikanischen Jugendlichen und des pädagogischen Personals an der SdF die Internatsplätze trotzdem nicht ausgelastet waren, wurde mit dem bereits zitierten Ministerratsbeschluss festgelegt:

„Zur operativen Nutzung von freien Kapazitäten der ‚Schule der Freundschaft‘, die durch den Belegungsrythmus und andere Faktoren zeitweilig entstehen können, ist die Deutschausbildung von Lehrlingen der SWAPO, des ANC, der VR Moçambique bzw. der VR Angola in 5-Monate-Lehrgängen im Objekt der ‚Schule der Freundschaft‘ durchzuführen. Verantwortlich: Minister für Volksbildung.“ (S. 8)

Mit dem August 1990 bereitete der Lauf der deutschen, der namibischen und der Weltgeschichte all dem ein abruptes Ende.

## **4 Der Bereich Namibia an der „Schule der Freundschaft“ im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Forschung und Journalistik – zum Erkenntnisstand**

Das Kapitel konzentriert sich auf zwei temporär eng begrenzte Bereiche:

1. Die Zeit von August 1985, als die ersten zwei Klassenstufen (zwei vierte und zwei fünfte Klassen) von Bellin kommend in Staßfurt eintrafen, bis zum August des Jahres 1990, jenem Zeitpunkt, an dem die namibischen Schüler, Erzieher und SWAPO-Funktionäre Deutschland verlassen mussten, d. h. bis zum faktischen Aus des namibischen Schulprojektes auf deutschem Boden.
2. Die Zeit nach dem August des Jahres 1990, bis in die unmittelbare Gegenwart, also jener Zeitraum, in dem unter vielfältigen Aspekten versucht wurde, das nun nicht mehr bestehende internationalistische Schulprojekt auf die unterschiedlichste Art und Weise zu interpretieren.

Dargestellt werden soll der Erkenntnisstand vor allem anhand von wissenschaftlichen Arbeiten zur Thematik, die, das darf an dieser Stelle bereits betont werden, nur in einem sehr geringen Umfang vorliegen. Unmittelbar bezogen auf den Unterrichtsprozess, seiner Planung, Realisierung, Auswertung, wissenschaftlichen Betreuung, liegt bis dato nichts vor. Wenige Autoren nehmen meist nur auszugsweise und im Allgemeinen recht spekulativ darauf Bezug.

Das Gros der uns zugänglichen Dokumente bezieht sich auf Druckschriften, wie Zeitungen, Zeitschriften und wenige Bücher mehr belletristischen Charakters. Einige Radiosendungen, auch das Fernsehen, widmeten sich überwiegend unterhaltend der Thematik namibischer Kinder in der DDR.

Bezüge zur POS in Zehna und zum SWAPO-Kinderheim in Bellin, doch auch zum Bereich Mosambik an der SdF in Staßfurt, werden nur hergestellt, wenn es für das Verständnis der Thematik erforderlich erscheint.

### **4.1 Zum Erkenntnisstand bis August 1990**

Der Bereich Namibia sowohl bezüglich der Einrichtungen in Bellin/Zehna als auch in Staßfurt/Löderburg wurde zu DDR-Zeiten weitgehend tabuisiert. Im Gegensatz zum mosambikanischen Bereich an der SdF, drang über die Nami-

bier nur sehr wenig an die Öffentlichkeit. Vor allem in Bellin wurde dies besonders unter dem Aspekt der Sicherheit für die Kinder und ihrer Erzieher versucht zu begründen. All das ist ein Argument mit dafür, dass uns nur wenig Quellenmaterial zur Auswertung vorliegt und zwar sowohl die unterschiedlichsten Medien betreffend als auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung Verwertbares.

Einen ersten Hinweis, dass die Viert- und Fünftklässler aus Bellin/Zehna mit dem Schuljahr 1985/86 nach Staßfurt an die SdF kommen würden, entnehmen wir einem Kurzbericht von Berg in dem an der Schule erschienenen „Jornal Amizade“ vom Juli/August 1985 unter dem Titel „SWAPO-Kinder leben in der DDR“. (vgl. A/5: 5.2.1/1985-4) Da diese Zeitung allerdings ausschließlich innerhalb der SdF unter den Pädagogen, Schülern und technischen Kräften Verbreitung fand, war die Wirkung auf diese Ankündigung außerhalb des Schulobjektes minimal.

Auch nach dem Fortgang der mosambikanischen Schüler im November 1988 erschien diese Zeitung weiterhin in regelmäßigen Abständen bis zum Sommer 1990 mit einer Vielzahl von Beiträgen vor allem politischen Charakters in deutscher und englischer Sprache.<sup>1</sup>

Erst im November 1988 erfuhr die DDR-Öffentlichkeit etwas darüber, dass im fernen Angola, „im SWAPO-Camp Kwanzu-Sul“ DDR-Pädagogen in „praktische Wissensvermittlung für ein freies Namibia“ einbezogen wurden.<sup>2</sup> Dass namibische Kinder und Erzieher dieses Camps bereits seit Jahren in der DDR weilten, in Kindergärten und Schulen gebildet und erzogen wurden, dass ehemalige Pädagogen dieses Camps in den Erziehungsprozess an dortigen Einrichtungen mit einbezogen wurden, darüber herrschte weiterhin Stillschweigen.

An der SdF selbst erfolgte eine weitere Vervollständigung der sog. „Lose-Blatt-Sammlung“ zu namibischen Problemen unterschiedlichsten Charakters. Initiiert wurde diese Sammlung von S. und H. Zinke (vgl. 1983 bis 1990), zwei ehemalige Pädagogen, tätig im angolanischen SWAPO-Exile-Camp Cuanza-Sul, nun eingesetzt an der POS in Zehna, schließlich an der SdF in Staßfurt und in Löderburg. Mit der „Lose-Blatt-Sammlung“ handelte es sich um einen gewissen Vorläufer auf Namibia bezogene Akzentuierungen und Modifikationen, die schließlich unter wissenschaftlicher Ägide der APW der

---

1 (vgl. A/5, 5.2.1/1989-3, 4, 5 und A/5, 5.2.2/1990-1, 2).

2 (vgl. A/5, 5.2.1/1988-4).

DDR auf die einzelnen Unterrichtsfächer bezogen eine gewisse Fortführung fanden.<sup>3</sup>

Da nichts archiviert wurde, liegt uns Quellenmaterial zum Unterricht der namibischen Schüler nur noch vereinzelt vor. Die APW der DDR war durch das MfV beauftragt, auf der Grundlage der Stundentafel für namibische Klassen<sup>4</sup> zu verschiedenen Unterrichtsfächern Rahmenlehrpläne (RLP) entsprechend der Lehrplankonzeption der POS der DDR zu erarbeiten, bzw. ausgesuchte Stoffe (Inhalte) oder Stoffgebiete auf Afrika bzw. Namibia bezogen zu modifizieren.<sup>5</sup> Dabei handelte es sich um eine kontinuierlich über die Jahre fortzusetzende pädagogische Forschungsarbeit an ausgesuchten Instituten und Arbeitsstellen der APW, unter der Mitarbeit einzelner Fachzirkelleiter der SdF in Staßfurt/Löderburg. Verantwortlich war dafür an der APW der Bereich des Vizepräsidenten Stöhr. Von den einzelnen Fachwissenschaftlern wurden lehrplantheoretische Kenntnisse vorausgesetzt und spezifisches Wissen bezogen auf afrikanische bzw. namibische Besonderheiten ihres Forschungsgegenstandes und das Können und den Willen zur Einarbeitung dieser in ihre RLP-Vorschläge, auch unter didaktisch-methodischen Aspekten.

Für die Erarbeitung von RLP auch für Modifikationen größeren Umfangs hieß das konkret, vom relativ starren vorgegebenen SLP der POS der DDR mit dem Ziel abzugehen, dem Fachlehrer, der für die Umsetzung der LP-Forderungen die alleinige Verantwortung trägt, zu gestatten, seinen Unterricht inhaltlich und methodisch mit gewissen Freiheiten, bezogen auf eine relativ kleine Population (zweizügig mit insgesamt ca. 25 Schülern eines Jahrgangs), effektiv zu gestalten.

Für die pädagogische Forschung an der APW hieß das,

- einen nach Inhalt und Methode *am Schüler orientierten Unterricht* zu konzipieren. Dabei Orientierung an der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der Schüler, als Voraussetzung vor allem das zukünftige Lebensumfeld relativ selbständig erschließen zu können;
- einen *an Problemen orientierten Unterricht* zu konzipieren. In unserem Sinne hieß das in zweifacher Hinsicht, einmal besonders die Probleme von Kindern, die weitgehend ohne Familie im Exil ihr Leben, wenn auch wohl behütet, meistern müssen und zum anderen, Meistern von Problemen in

---

3 Siehe dazu Unterkapitel 6.4.2.1 dieser Studie.

4 Siehe dazu A/7, 2.1.

5 Siehe dazu das Kapitel 6.4 (bis 6.4.2.6) dieser Studie.

- einer Gesellschaftsordnung, die nicht die Ihrige ist. All das als eine Vorbereitung auf ein Leben in einem politisch unabhängigen Namibia, das nur schemenhaft zu erahnen war;
- in der Rahmenplanung eine Dialektik von ganzheitlichem und exemplarischen Unterricht zu berücksichtigen. Eine Ganzheitlichkeit, „in der [...] Inhalte fachübergreifend durch komplexe Erscheinungen, die dem (Schüler) täglich begegnen bestimmt“ ist, die sich durch eine „fachübergreifende Auseinandersetzung [...] zum durchgängigen Prinzip eines [...] lebensverbundenen doch „wissenschaftsorientierten Fachunterricht“ erklärt. (Laabs, H.-J. u. a. 1987, S. 147) In engem Zusammenhang dazu stand eine, wo immer mögliche Beachtung exemplarischer Rahmenplanung, d. h. Unterrichtsinhalte zu wählen, die beispielhaft auch für andere Zusammenhänge nicht nur im gleichen Unterrichtsfach waren. Für die Planer setzte das ein fächerübergreifendes Wissen voraus;
  - auf der Basis einer profunden Grundbildung, die Rahmenplanung so zu durchdenken, dass der Schüler darauf sein individuelles Profil entsprechend seiner Interessen, Stärken und Begabungen zu bilden in der Lage ist. Das setzte voraus, nicht nur einen fachwissenschaftlich exakten Unterricht zu planen, sondern darüber hinaus zusätzliche Bildungsmaßnahmen für den Schüler mit dem RLP anzubieten, wie z. B. Förderunterricht im Sinne von Leistungskursen, also nicht nur für Schüler mit fachlichen Defiziten, weiterhin Arbeitsgemeinschaften für die unterschiedlichsten Interessen und Stärken der Schüler, auch Aufbau einer umfassend ausgestatteten Schulbibliothek und diese auch unbegrenzt nutzen zu dürfen;
  - zumindest darüber informiert zu sein, dass die namibischen Kinder überwiegend christlich erzogen und aufgewachsen sind, sie nun im Sinne der SWAPO- und der DDR-Ideologie, wenn auch unterschiedlich in ihrer Ausprägung, von der Sieghaftigkeit des Sozialismus im Weltmaßstab weitgehend weltlich zu erziehen seien. Dass hier eigentlich weltanschauliche Pluralität im Unterricht angesagt war und eine Rahmenplanung jedoch darauf keine Rücksicht nahm (nehmen durfte, um die Feindbildproblematik unbedingt am Leben zu erhalten), entsprach der Zielstellung des sozialistischen Bildungswesens der DDR aber ebenso der zumindest ursprünglichen Forderung Sam Nujomas, die namibischen Kinder in der DDR kon-

sequent im Sinne des Sozialismus zu Kämpfern gegen Kolonialismus und Apartheid zu erziehen.<sup>6</sup>

Insofern war es dem einzelnen Fachlehrer überlassen, über den Rahmen einer vorgegebenen Planung hinaus, sich zusätzliches Wissen anzueignen und es unterrichtswirksam einzusetzen, z. B. im Literaturunterricht, wenn afrikanische Märchen besprochen wurden, wo es um die Erschaffung der Welt oder des Menschen durch ein höheres Wesen ging oder wenn deutsches Volksliedgut gelehrt wurde, das von christlichen Missionaren in indigene Sprachen übertragen wurde (z. B. „Kommt ein Vogel geflogen“ in Oshindonga), Liedgut, das noch heute in Schulen des ganzen Landes gesungen und dessen Ursprung gelehrt wird. In diesem Sinne war weltanschauliche Pluralität durchaus gewollt.

So trug die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen und ihre ständige Vervollkommnung wesentlich dazu bei, den Erkenntnisprozess bei allen Beteiligten auf ein überdurchschnittliches wissenschaftliches Niveau zu heben und die Schüler als Profiteure dessen maßgeblich daran zu beteiligen, als einer Selbstverständlichkeit jeglichen schulischen Lehrens und Lernens.

Auch wenn das Schulprojekt im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung der APW darüber hinaus keine Rolle spielte, als interkulturell-pädagogisches Forschungsprojekt keine Aufnahme in den „Plan der pädagogischen Forschung der APW der DDR“ fand, hieß das also nicht, dass das Schulprojekt „Schule der Freundschaft“ nicht wissenschaftlich begleitet wurde. Davon zeugen sowohl die oben bereits erwähnten theoretischen Positionen zur RLP-Gestaltung, als auch ihre fachinhaltliche Ausgestaltung, worauf im sechsten Kapitel der Studie näher eingegangen werden soll.

Das verdeckt allerdings keineswegs das Manko einer nicht zufrieden stellenden Forschung in damaliger Zeit zu spezifischen Themen bezüglich Namibias oder des südlichen Afrikas insgesamt, einer Unterrichtsfachforschung, die den Bildungs- und Erziehungsprozess an der SdF hätte unbedingt fundieren müssen. Es fehlte an Informationen aus Politik und Wissenschaft insgesamt.

Dass es auch Ausnahmen gab, sollte vorab an dieser Stelle zumindest erwähnt werden und bezeugen, dass der Prozess zur inhaltlichen Vervollständigung und Ausgestaltung des Unterrichts nie als abgeschlossen galt. Zumindest seit dem Schuljahr 1985/86 war es gelungen, an Quellen zu gelangen, die, an der APW für den Unterricht aufgearbeitet oder den Fachlehrern im Original, also

---

6 Siehe z. B. das Unterkapitel 6.5 dieser Studie: „Jugend – Blüte des Befreiungskampfes“.

„ungefiltert“, in der Schulbibliothek zugänglich gemacht, einen enormen Schub an neuen Erkenntnissen in einigen Fächern brachten. Zu erwähnen wären Quellen z. B. für den Englischunterricht (Finnland), den Geschichtsunterricht, Politische Erziehung und Gesellschaftskunde (UNIN Lusaka, UNO, SWAPO, ADW Berlin, APW Berlin, Universität Bremen), Geographieunterricht (APW Berlin, Universität Stellenbosch RSA)<sup>7</sup>.

Ab Mitte der 80er Jahre war meinerseits geplant, eine Datenbank zu erstellen, die die bis dahin genutzten und zu nutzenden Quellen zum Unterricht im Bereich Namibia an der POS in Zehna und der SdF in Staßfurt und Löderburg erfassen sollte. Die RLP für jedes Fach lagen bereits vor. Es fehlte eine lückenlose Aufstellung aller zusätzlichen Materialien, die den für die Fortschreibung der RLP verantwortlichen Instituten der APW zur Verfügung gestellt werden sollte (was auch bereits seinen Anfang nahm, z. B. Geographie, Geschichte, Musikerziehung), doch vor allem den Fachlehrern in Zehna und Staßfurt/Löderburg zur Erleichterung, besonders der Fundierung ihrer Stundenplanung dienen sollte. Ein Großteil der Materialien konnte für diese Studie durch mich noch erfasst werden.<sup>8</sup>

Vieles Zusätzliches und oftmals Einmaliges, ist dem Vandalismus der unmittelbaren Wendeperiode zum Opfer gefallen. Was an der APW nicht bereits archiviert war, war verloren, landete buchstäblich auf der Straße oder in riesigen Altpapiercontainern! Eine Rettung war kaum noch möglich, da wir unsere Büroräume schließlich nicht mehr betreten durften! Ähnliches ereignete sich an den Schulen in Staßfurt und in Löderburg. Die Restbestände an SLB des Bereichs Mosambik, die gesamte Schulbibliothek, waren für immer verloren. Die meisten Lehrer trennten sich letztendlich von ihren persönlichen Aufzeichnungen. Es war von einem Tag zum anderen anrücklich, an der SdF afrikanische Kinder unterrichtet und erzogen zu haben. Vieles hat sich an dieser Einstellung gegenüber den damals Agierenden bis heute erhalten!

Mein Wunsch, von einigen ehemaligen Lehrern der SdF für diese Studie persönliche Unterrichtsmaterialien zu erhalten oder nur einsehen zu dürfen, wurde denn auch in den meisten Fällen abschlägig behandelt. Nichts wurde mehr aufgehoben.

---

7 Nähere Erläuterungen und Quellenangaben siehe Kapitel 6.4.2 und folgende Unterkapitel.

8 Nachzulesen im Anhang A/2.

Frau Stegmann<sup>9</sup>, eine ehemalige Mathematiklehrerin schrieb mir im Dezember des Jahres 2002 u. a. das Folgende:

„[...] In den drei Löderburger Jahren sammelten wir Material, um eine bedingte Verbindung zum Mutterland der Schüler herzustellen. – Als ich 1988 Rentnerin wurde, überließ ich einen Teil der Unterlagen der Schule und Herbert Zinke. Von meinen Vorbereitungen, Stoffverteilungsplänen, Hospitationsberichten usw. trennte ich mich 1993 vor meinem Umzug [...] Zu meinem Bedauern sind Erinnerungen zu ungenau, um diese für eine wissenschaftliche Arbeit verwerten zu können [...].“<sup>10</sup>

Ein glücklicher Zufall wollte es, dass ich schließlich dennoch einen Teil dieser Aufgabensammlung<sup>11</sup> mit Namibiabezügen durch H. Zinke bekam, der mir ebenfalls einen Großteil seiner Materialien für diese Studie überließ.<sup>12</sup>

## 4.2 Zum Erkenntnisstand ab August 1990

### 4.2.1 Einleitende Gedanken

Erst durch die Wendegegebenheiten und dem damit verbundenen wohl übereilten Ende des Schulprojektes, der Schließung der SdF in Staßfurt, der Auflösung des SWAPO-Kinderheims in Bellin, dem vermeintlich unaufschiebbaren Abtransport der namibischen Kinder und Jugendlichen, auch ihrer Erzieher nach Windhoek via Frankfurt am Main, wurde die „Schule der Freundschaft“ in weitesten Kreisen der Bevölkerung bekannt, sowohl in Deutschland als auch in Namibia.

Mit dem Bekanntwerden immer neuer Details, begann ab Ende des Jahres 1990 eine stetig zunehmende vor allem journalistische Aufarbeitung des Projektes. Jedoch nicht durch die ehemals Beteiligten, den eigentlich Kompetentesten, wie man hätte erwarten müssen, sondern von jenen Außenstehenden, die nun davon erfuhren. In vielen Fällen handelte es sich um einen mehr spekulativen ‚Sensationsjournalismus‘, dem nur sehr langsam mit einer objektiven Berichterstattung hätte begegnet werden können, wohl auch damit, dass

---

9 Siehe auch Stegmann, Glückliche Jahre am Ende meiner Dienstzeit, in: Kenna 1999, S. 89ff

10 Mein Anschreiben und diese schriftliche Mitteilung an mich befinden sich in meinem Privatbesitz.

11 Siehe dazu Unterkapitel 6.4.2.2 Mathematik.

12 Siehe dazu die mannigfaltigen Bezüge auf Zinke, H. in dieser Studie.



das eigentlich Pädagogische durchaus in seiner Ambivalenz mehr ins Zentrum der Betrachtungen gerückt worden wäre.

Zwei Ausnahmen bestätigten die Regel! Vier Jahre nach Beendigung des Schulprojektes äußerten sich Kruse (1994)<sup>13</sup>, eine ehemalige Lehrerin an einer FRELIMO-Schule in Mosambik, schließlich tätig an der SdF, und 1997, drei Jahre darauf, Haase/Kruse (Haase ein ehemaliges Leitungsmitglied an der SdF mit langer ‚Afrikaerfahrung‘) zur Bildungs- und Erziehungsproblematik an der SdF, allerdings ausschließlich bezogen auf den mosambikanischen Bereich, für den sie Verantwortung trugen.

Es kam etwas an das Tageslicht, von dem die meisten zuvor noch nicht einmal eine leiseste Ahnung besaßen. Die abenteuerlichsten Wertungen dieses Schulprojektes und über die daran Beteiligten lösten sich einander ab.

Das war wohl auch der Grund mit dafür, dass jene, die meist über Jahre damit befasst waren, aus der Unsicherheit ihrer nun neuen Lebenssituation heraus, sich nicht mehr zu Wort melden konnten bzw. wollten. So auch ich. War ich doch drauf und dran, all das was ich noch an persönlichen Dokumenten und Literaturen besaß, nicht mehr anzurühren, es bei der nächsten Gelegenheit zu vernichten. Ich war ‚Teil der Geschichte‘! Wie es u. a. so schön hieß. Dass es nicht dazu kam, ich die Materialien dennoch aufbewahrte, nicht der neuen Situation alles opfern wollte, auch aus der persönlichen Einstellung heraus, nichts Unrechtes getan zu haben, kann ich heute nur als mein persönliches Glück bezeichnen, auch unter der Option, mich anhand von niedergeschriebenen, auch gedruckten Fakten der Diskussion stellen zu können und damit vermeintlicher Inkompetenz begegnen zu können. Wenn es denn erwünscht ist. Allerdings in absoluter Stellung gegen eine kopflastige Ambivalenzen negierende Sieger- oder Verliererinterpretation.

Jene 1990 begonnene zweite Phase der Erkenntnisgewinnung zum Aufenthalt namibischer Kinder und Jugendlicher in der DDR und ihrer Beschulung ist äußerst materialintensiv. Erfasst wurden von mir soweit als möglich alle Quellen über die SdF und zwar sowohl zum Bereich Mosambik als auch zu dem Namibias. Wobei entsprechend der Thematik dieser Studie das Schwergewicht auf letzterem Bereich lag. In der Studie wird Mosambik nur insofern einbezogen, als es sich in den Quellen mit Namibia als kongruent heraus-

---

13 Von der gleichen Autorin liegt uns noch ein weiteres Manuskript ‚zur SdF als einem Symbol der Solidarität zwischen der VRM und der DDR‘ vor, doch leider ohne Jahresangabe. Reuter/Scheunpflug 2006, S. 313, positionieren es verwirrend zwischen 1994–1996, geben allerdings an, dass die Jahreszahl fehlt!

stellt, d. h. Aussagen zum Gesamtbereich „Schule der Freundschaft“ gemacht werden.

Recherchiert und ausgewertet wurden die Materialien unter zwei Aspekten:

- einmal Quellen rein allgemein journalistischen Charakters und
- zum anderen, Quellen erziehungswissenschaftlicher Forschung, worauf das Schwergewicht der Auswertung liegen soll.

Hingewiesen sollte allerdings darauf werden, dass eine strikte Trennung beider Materialschwerpunkte nicht in jedem Falle gewollt ist, nämlich dann, wenn sich Bezüge zueinander herausstellen.<sup>14</sup>

#### 4.2.2 *Journalistik und pädagogische Forschungsergebnisse*

Einigermaßen überraschend war es schon, dass sogar Journalisten des Zentralorgans des ZK der SED – „Neues Deutschland“ – noch 1990 Wissensdefizite in Bezug auf das Solidaritätsprojekt der DDR aufwiesen, obwohl das SWAPO-Kinderheim in Bellin unter Führung des ZK der SED 1979 eingerichtet wurde und seit 1982 die SdF in Staßfurt mit dem Unterricht der mosambikanischen und seit 1985 der namibischen Schüler begann. Wohl ein weiteres Indiz dafür, dass auch sie der Tabuisierungspolitik von Partei und Regierung bis zum Ende der DDR ausgesetzt waren.

So lesen wir z. B. von ehemals „ungefähr 800 moçambiquischen Jugendliche(n)“, die an der SdF „eine zehnjährige Schulausbildung“ absolviert hätten. (vgl. Wenk 1990, S. 6) In Wahrheit waren es 900 Schüler, die eine vierjährige Schulausbildung erhielten, plus eine zweijährige Berufsausbildung mit Anteilen allgemeinbildender Fächer.

Ähnliche Beispiele ließen sich mehrheitlich anführen, so auch bezüglich des Aufenthalts der namibischen Kinder und Jugendlichen in der DDR.

Zumindest erstaunlicher sind meines Erachtens erste verbale Reaktionen unmittelbar nach Bekanntwerden, dass sich namibische Kinder bereits seit Jahren in der DDR aufhielten. Wir lesen von „verschleppten Kindern“, von „für politische Zwecke missbrauchte Kinder“, von „verschickten Häftlingskindern der SWAPO“ u.a.m. (vgl. ebd. in Bezug auf ‚Namibia Nachrichten‘, Wind-

---

14 Sämtliche Titel sind bibliographisch unter A/1 bis A/6 erfasst und als Originale der Studie in Anhängen beigelegt. Gesammelt und archiviert wurde von mir alles, was seit der Grundsteinlegung der SdF zugänglich war (auch Fotos, Filme, Musik- und Rundfunkaufnahmen) und zwar bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Auch dieses Quellenmaterial soll mit nur wenigen Ausnahmen dem Staatsarchiv Namibias in Windhoek übermittelt werden.

hoek) Dass sich die Meinung vieler sog. Südwestler letztendlich änderte, beweisen die vielen Fälle von Adoptionen dieser ‚schwarzen DDR-Kinder‘ von ‚weißen namibischen Familien‘ als es zu ersten direkten Kontakten gekommen war. Noch heute haben ehemalige ‚GDR-Kids‘ gute Verbindungen zu ihren ‚Gastfamilien‘.

„Besonders deutsche Farmer, vor der Unabhängigkeit im März 1990 für ihren Rassismus (und ihren Haß auf die SWAPO) bekannt, reagierten warmherzig: 50 Kinder wurden zwischen Tsumeb und Keetmanshop, zwischen Swakopmund und Gobabis von Deutschen aufgenommen [...]“, berichtete die Frau des (damaligen J.K.) deutsch-stämmigen Finanzministers der SWAPO-Regierung, [...].“ (DER SPIEGEL 02/1991, S. 130)

Aber nicht nur in Namibia überschlugen sich die Meinungen. „Afrikanische Kinder in die DDR entführt“, schrieb die „Frankfurter Rundschau“ (28/02/1990). Und wir können u. a. lesen:

„140 afrikanische Kinder, die wahrscheinlich Müttern in Gefangenelagern der früheren namibischen Befreiungsorganisation SWAPO fortgenommen worden sind, leben nach Angaben der Gesellschaft für Menschenrechte (IGfM) in einem DDR-Kinderheim. Bei den meisten der Drei- bis Fünfjährigen [...] stehe die Identität nicht fest. Ihre Namen seien von der SWAPO und der ehemaligen DDR-Regierung als „geheime Verschlussache“ behandelt worden, mutmaßt der Verband [...] Nur in wenigen Fällen bestünde Kontakt zwischen den Kindern und ihren Eltern in Afrika [...].“

Dass viele Kinder auf abenteuerliche Weise in die DDR gelangten, war eine Tatsache. Darüber berichtet auch Engombe in ihrer „deutsch-afrikanische(n) Odyssee“. (vgl. 2004, S. 28ff) Dass sie ihren Müttern, die sich in Gefangenelagern der SWAPO befanden, weggenommen wurden, halte ich für übertrieben, doch nicht in jedem Fall für unmöglich (vgl. Saul/Leys 2003, S. 95ff). Was die Namen betrifft, bin ich im Besitz von Klassenlisten mit den Namen der Schüler, die sie auch heute noch tragen. Der mangelnde Kontakt zu den Eltern oder Verwandten ist so zu erklären, dass zumindest die ersten namibischen Kinder, die 1979 und 1980 in die DDR kamen, ihre Eltern oder nur (!) ein Elternteil bei dem südafrikanischen Angriff auf das Exile-Camp im süd-angolanischen Cassinga verloren hatten. Später kamen immer mehr Kinder von hohen SWAPO-Funktionären in die DDR, deren Namen bzw. deren Herkunft „aus Sicherheitsgründen“ wohl nicht geändert wurden, so doch zumindest nicht in aller Munde waren. Die Kontakte zu den noch lebenden Eltern

oder Verwandten der Kinder waren locker, Briefe wurden an der SdF kontrolliert. (vgl. Rüchel 2001, S. 35f.)<sup>15</sup> Was für die Kinder sehr schnell kein Geheimnis mehr war. Und nach ihrer Rückführung trieb es sie nicht unbedingt in die alte Heimat im Norden des Landes, in das ehemalige Homeland der Ovambos, das von vielen Namibiern, vor allem jenen in den Städten Zentralnamibias, noch immer mehr abwertend als ‚Afrika‘ bezeichnet wird! In der Meinung vieler waren sie zu ‚schwarzen Deutschen‘ geworden. Ein Großteil von ihnen verbrachte an die elf Jahre ihrer Kindheit in der DDR.

Viel wurde in jener Zeit über die SdF diskutiert, jedoch nicht mit den ehemaligen Akteuren, also jenen, die theoretisch wie praktisch an der Erziehung (schulisch wie außerschulisch) der Kinder beteiligt waren, schon gar nicht mit jenen, die an der APW der DDR für das Curriculum des Bereichs Namibia und dessen schulpädagogische Umsetzung die Verantwortung trugen.

Das Meiste was in den unterschiedlichsten Presseorganen jener Zeit erschien, waren Produkte bis dato Außenstehender. Die ehemals Agierenden schwiegen weiterhin.

Über die eigentlichen schulischen Prozesse, war nur hin und wieder etwas andeutungsweise zu vernehmen. Ein Zustand, der noch bis heute anhält. Vieles war hinterfragungswürdig, wie z. B. jene Formulierungen, die aber ein ganz bestimmtes Bild vermitteln sollten:

„Als unsere Lehrerin sagte, wir sollten Namibia zeichnen, da haben wir riesige Hochhäuser und viele Blumen aufs Papier gemalt [...] Und die offizielle Landessprache Englisch stand in der DDR nicht auf dem Stundenplan.“ (Dieterich 1991, S. 1)

Eigentlich haben auch wir bei den namibischen Kindern meist genau das Gegenteil erlebt, nämlich Zeichnungen mit Rundhütten, davor schwarze Kinder und hinter allem eine mächtige Palme, beleuchtet von einer prallen gelben Sonne! Ein Klischee, das sich auch noch heute bei vielen Deutschen hartnäckig behauptet. Aber auch Zeichnungen bildhaften Ausdrucks ihrer schrecklichen Erlebnisse in den Exile-Camps Angolas (z. B. Cassinga) waren nicht selten.

Und der Englischunterricht stand ab der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres für die namibischen Klassen auf der Stundentafel, „allerdings beginnend mit nur vier Wochenstunden, was sich für den aktiven Sprachgebrauch als zu

---

15 Rüchel recherchierte allerdings über die „Mosambikaner in der Schule der Freundschaft“, doch jene Praxis bestand ebenso für den namibischen Bereich an der Schule.

wenig herausstellte“ (vgl. Krause 1991, S. 14) Es ist aber falsch zu behaupten, dass Englisch nicht gelehrt wurde. „Die Vokabeln haben wir alle gepaukt und beherrscht. Uns fehlte nur das Gespräch in englischer Sprache“, berichtete mir der ehemalige Schüler Hashingola im Juli 2008 in Windhoek.

Eine der wenigen Informationen zum Unterrichtsgeschehen an der SdF finden wir in der Zeitschrift GEO des Jahres 1994. (vgl. Petschull 06/1994, S. 65ff) Der Verfasser lässt einen ehemaligen Schüler namens Tileinge über Lehrer und Unterricht an der SdF zu Wort kommen. Der Angesprochene nennt seine damaligen Lieblingslehrer: „Herr Zinga (Zinke, J.K.), Frau Stett (Staedt, J.K.) und Frau Dornemann“ (vgl. ebd. S. 69). Bezüglich des Unterrichts an der SdF wird Tileinge folgendermaßen zitiert:

„Die Geschichte seiner Heimat hat Tileinge in seiner deutschen Schule gelernt, in der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt/DDR. Und auch wie die politische Zukunft Namibias eines Tages aussehen sollte, hat man ihm dort beigebracht: sozialistisch natürlich. Politisches Vorbild sei die Deutsche Demokratische Republik gewesen.“ (vgl. ebd. S. 78)

Nur langsam setzte sich der eigentliche Name der Schule in Staßfurt durch – „Schule der Freundschaft“. Stock (1990) bezeichnet sie als „Parteiprojekt der SED“. Sebastian (1990, S. 28) schreibt von der „so genannten ‚Schule der Solidarität‘ in Staßfurt“. Auch Schleicher, I. schrieb noch 1996 von der „Schule der Solidarität“. (vgl. 18/06/1996) Eigentlich hätte sie es besser wissen müssen, sie war die Ehefrau des ersten und letzten Botschafters der DDR in Namibia und beschäftigt sich noch heute mit Problemen solidarischer Bildungshilfe der DDR im südlichen Afrika.

Müller, der 1994 an der Universität Osnabrück über die Bildungshilfe der DDR promovierte, berichtet über „diese so genannte »Schule der Freundschaft« [...] in Staßfurt“ (S. 127), kommt allerdings, zumindest was das Schulprojekt betraf, vielerorts nicht über „vermutlich“, „offensichtlich“ und „genaue Herkunft nicht zu ermitteln“ hinaus, obwohl er, rein kriminalistisch betrachtet, einen Teil seiner Dissertation dem „Fall Staßfurt“ (ebd.) widmete. Jene Spekulationen werden schließlich noch durch fehlerhafte Aussagen untermauert. So spricht er z. B. in Bezug auf die namibischen Kinder, „deren genaue Herkunft“ nach seiner Meinung „im übrigen nicht ermittelt werden konnte“, dass es sich „nach DDR-Angaben um Waisenkinder von Bürgerkriegsopfern der Frelimo-Partei“ gehandelt hätte. (vgl. ebd.) Aussagen, Formulierungen, die ihn in den Augen ehemals Beteiligter und um Objektivität Bemühter unglaubwürdig erscheinen lassen. (vgl. auch Krause 1997, S. 5)

Letztendlich kommt der Autor zu dem Schluss, dass durch sozialistisch indoktrinierte Erziehungskader offensichtlich Kinder zu »weltanschaulich gefestigten« Parteikadern auf der Grundlage der „Heilslehre der sozialistischen Partei nach dem Vorbild der DDR, herangezogen“ wurden. Dieser „Offensichtlichkeit“ hätte Müller im Rahmen seiner Promotion mit einer Reise nach Namibia nachgehen sollen (wie es z. B. Kenna, Sikora taten), um zu recherchieren, was schließlich aus den „weltanschaulich gefestigten Parteikadern“ geworden ist. Einen Großteil der ehemaligen Schüler hätte er an Schulen des Landes antreffen können, wo sie sich um einen namibischen Schulabschluss bemühten, auch bereits an der Universität von Windhoek (UNAM) befanden sich etliche, um ihren Bildungsweg fortzusetzen oder auch in Einrichtungen des Handels, in Verlagen, bei Funk- und Fernsehen u.a.m. Andere scheuten nicht den Weg in die Republik Südafrika (RSA), um dort ein Studium (Jura, Kunst, Medientechnik etc.) zu absolvieren. Und wieder andere hätte er auf verstreuten Wegen in Deutschland entdecken können, doch keinen von ihnen in der Parteizentrale der SWAPO in Windhoek oder wo auch immer.

Am Ende des auf die SdF bezogenen Kapitels verrät Müller dem Leser schließlich seinen Beweggrund, weshalb er „in dieser Arbeit auf die Darstellung dieses Sonderfalls nicht verzichtet, nämlich um darzustellen, zu welchen Auswüchsen das DDR-Regime [...] in seiner Endphase fähig war“. (Müller 1996, S. 134) Abgesehen von jener Pauschaleinschätzung muss ihm der Vorwurf gemacht werden, dass er uns insgesamt nur ein verschwommenes Bild zum Unterrichtsgeschehens an der SdF vermittelt, damit aus dem Weg gehend, an welchen Bildungsinhalten die Schüler entsprechend der „Heilslehre der sozialistischen Partei“ unterrichtet wurden. Hinzu kommen bei ihm Vermischungen beider Länderbereiche, was uns zusätzlich daran hindert, mit ihm einen sachbezogenen, unspektakulären, d. h. der objektiven Realität entsprechenden Disput führen zu können.

Um es vorweg zu nehmen, auch Reuter/Scheupflug kommen letztendlich in ihrer Fallstudie über die „Schule der Freundschaft“ nach 283 Seiten (plus 33 Seiten Anhang) zu einem ähnlichen Ergebnis wie Müller, indem sie „den politisch Verantwortlichen (Ministern, ihre Stellvertreter, Staatssekretäre, Leitung der APW) anlasten, 900 mosambikanische Jugendliche politisch-ideologisch instrumentalisiert zu haben und zwar im Wissen, dass die geschichtliche Entwicklung anders als geplant verlaufen würde<sup>16</sup> und damit das

---

16 Wie überrascht war doch die ganze Welt (auch die heute so Schlaunen, die damals nicht einmal etwas von der Existenz eines SWAPO-Kinderheims und einer SdF ahnten, geschweige

Scheitern der Schule vorhersehbar gewesen sei‘ (vgl. 2006, S. 282). Allerdings geht aus ihrer Untersuchung nicht hervor, dass sie diese Einschätzung durch Interviews mit den ehemals politisch und pädagogisch Verantwortlichen abgesichert hätten, zumal all jene noch heute am Leben sind, so auch in Mosambik. Und die Autoren bedienen sich letztendlich einer an Müller angelehnten Wortwahl, obwohl sie seine Recherche als „analytisch oberflächlich“ und „ausgeprägt normativ“ (vgl. ebd. S. 25)<sup>17</sup> einschätzen, indem sie resümierend feststellen:

„Vor allem war der die individuellen Entwicklungsbedürfnisse junger Menschen missachtende Charakter der SdF ihrem Bildungskonzept von vornherein immanent; dieses war Ausdruck einer totalen Ideologie, die Bildung und berufliche Qualifizierung ausschließlich in den Dienst gesellschaftlicher Entwicklungsziele stellte.“<sup>18</sup> (ebd. S. 282f.)

Auch darüber ließe sich diskutieren. Welche Schulsysteme stellen sich gegen die gesellschaftlichen Entwicklungsziele ihres Staates? Warum sind die Lehrer<sup>19</sup> Beamte dieses Staates? Leider werden jedoch Interview- oder Gesprächspartner, unter ihnen auch ehemalige Pädagogen der Schule in der Fallstudie generell anonymisiert, obwohl man sich im Vorwort für ihre Unterstützung bedankt und sie dort namentlich, also lediglich pauschal erwähnt.

---

denn wussten!), als es 1989 zum Fall der Mauer kam und damit ein ganzes System, das der sog. 2. Welt endgültig einstürzte.

- 17 Die Autoren vermeiden es, sich selbst zu zitieren. Die auf Seite 25 eingefügten Zitate und Einschätzungen über Müller sind einer Publikation entnommen (Scheunpflug/Krause, 2000 S. 34 (siehe A/1, Quellen), die in der Fallstudie keine Erwähnung findet.
- 18 „Berufliche Qualifizierung, in den Dienst gesellschaftlicher Entwicklungsziele“ zu stellen, sollte meines Erachtens keinem Staat als ein Negativum angelastet werden. Die dialektische Einheit von Politik und Ökonomie ist kein Unterscheidungsmerkmal zwischen verschiedenen Gesellschaftssystemen. Das wesentlichste Problem bei der beruflichen Ausbildung der mosambikanischen Jugendlichen an der SdF bestand jedoch darin, dass die mosambikanische Gesellschaftsorientierung nicht der Realität entsprach, auch DDR-seitig unrealistische Berufe präferiert wurden, wie z. B. in der Landwirtschaft, entgegen der Stellung von Schwarz-Afrikanern zu jener Berufsorientierung nach Beendigung der Kolonialherrschaft. (siehe auch Sifuna 1986, S. 105ff am Beispiel Kenias; auch Hoffmann, Lenhart 1994) Vor allem kam noch hinzu, dass man den Heimgekehrten Mosambik-seitig keine Möglichkeiten gab, sich trotzdem beruflich zu orientieren und sie dafür, kaum dass sie das Flugzeug verlassen hatten, in den Krieg gegen die Renano schickte. Was letztendlich aus einem Großteil jener ehemaligen Schüler wurde, wie sie (natürlich mit Ausnahmen, es waren ehemals ca. 900 Schüler!) sich auch auf Grund ihrer Ausbildung an der SdF behaupteten, sollte uns Hochachtung abverlangen und noch in der Gegenwart umfassender untersucht werden, um noch immer vorherrschenden Pauschalisierungen entgegenzutreten.
- 19 Zumindest jene der sog. alten Bundesrepublik.

Jene Pauschalisierungen erreichten denn in einem Vorabdruck (Mai 2005) mit dem Titel „Die Schule der Freundschaft in der DDR – Transkulturalität, Vermittlung und Aneignung“ zur bereits erwähnten Fallstudie von Reuter/Scheunpflug (2006) ihren Höhepunkt, indem an einem eher randständigen Problem Grundüberzeugungen der Verfasser bezüglich ihrer Stellung zum DDR-Afrikabild am Beispiel der SdF zu Papier gebracht wurden, die eigentlich unter (Erziehungs)Wissenschaftlern als nicht diskussionswürdig abgetan werden sollten, doch einer Leserschaft als vermeintlich wissenschaftliches Ergebnis offeriert werden. So wird die SdF „in ihrem normativen Selbstbild“, da es ein Anderssein nicht gab, als eine „monokulturelle Institution“ deklariert, „die ihre Identität aus dem internationalistischen Anspruch des Sozialismus bezieht“. Abgesehen davon, dass ‚internationalistisch‘ mit ‚mono ...‘ auch im Sozialismus wenig gemein hatte, auch da führte die Vielfalt der Kulturen unter den ‚Sozialisten‘ oft zu widersprüchlichen Meinungen, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass sich das Afrika-Bild der DDR<sup>20</sup> in der „künstlerischen Ausgestaltung des Schulgeländes“ manifestiere.

Die „Vorstellungen spiegelten sich auch in der künstlerischen Ausgestaltung des Schulgeländes wider. Auf die kulturelle »Besonderheit« ihrer Schülerschaft nahm ein Glasmosaik im Speisesaal der Schule mit Musikinstrumenten und Südfrüchten aus Afrika Bezug (das zugleich aufschlussreich für das Afrika-Bild der DDR war); die internationale Solidarität verkörperte ein sich über mehrere Etagen erstreckendes Fassadengemälde. (vgl. ausführlich Lohrmann/Bürk-Auner 2004)“ (Reuter/Scheunpflug, 2006, S. 2f.)<sup>21</sup>

Zu diesem vermeintlichen DDR-Afrikabild gehörte ebenso die von den Autoren oftmals in Diskussionen betonte Reduzierung von biologischen Stoffgebieten des Curriculums der POS der DDR am Beispiel der vorgenommenen Aufnahme von Pflanzenfamilien des südlichen Afrikas, unter ihnen die Rautengewächse mit der Gattung Citrus und die Aufnahme der Bananengewächse!<sup>22</sup> Jene Reduktion von Stoffen und die Hinzufügung dieser Inhalte war allerdings keine Aufgabenstellung in den Grundpositionen zu Bildung und Erziehung der mosambikanischen und namibischen Schüler, wie Reuter/

---

20 17 Millionen DDR-Bürger mit einem Afrikabild? (Wissenschaftlichkeit!)

21 Die Verfasser beziehen sich dabei „insb.“ auf Krüger-Potratz (1991). Wer mit „insb.“ Konkret gemeint ist, geht aus der angefügten „Literatur“ (S. 18) nicht hervor.

22 Plötz erwähnte diese Anpassung an die südafrikanische Pflanzenwelt im „Bilanz- und Erfahrungsbericht ...“ der APW (1989, S. 21f.) damals jedoch nicht ahnend, dass einstmals aus den Bananen und Zitrusfrüchten ein an sozialistische Mangelwirtschaft angelehntes DDR-Afrikabild abgeleitet werden könnte!



Scheunpflug in ihrer Fallstudie „aus Gründen angeblicher »Heimatverbundenheit«<sup>23</sup> nicht ganz richtig (2006, S. 97) zitieren, sondern ein Passus in dem „Bilanz- und Erfahrungsbericht ...“ der APW (1989, S. 21f.), also aufgeschrieben nach Beendigung des ersten Durchlaufs mosambikanischer Schüler an der SdF. Zu diesem Bericht heißt es in der Fallstudie in einem Satz pauschal, den Verfasser ignorierend:

„Nach Rückkehr der Absolventen nach Mosambik verfasste die APW<sup>24</sup> im Jahre 1988 (*muss heißen 1989, J.K.*) einen Abschlussbericht (*gemeint ist augenscheinlich jener „Bilanz- und Erfahrungsbericht...“; J.K.*), welcher von uns unbeschadet seines methodisch unbefriedigenden und in manchen Teilen ausgeprägt normativen Charakters als Dokument über die Entstehung und Entwicklung der Schule ausgewertet wurde.“ (Reuter/Scheunpflug 2006, S. 25)

Und ein Fazit der Verfasser lautet denn auch:

„Dass der sozialistische Internationalismus allerdings nicht die Heterogenität der unterschiedlichen Lebenswelten, die in der SdF aufeinander trafen, auffangen und integrieren konnte, zeigte sich schon in den ersten Jahren der pädagogischen Arbeit.“ (ebd. S. 3)

Heterogenität war jedoch verlangt, gleichwohl in den Grenzen, die das System nicht infrage stellen durften. So übergehen Reuter/Scheunpflug, warum auch immer, die in den „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft“ (1981, S. 10) enthaltene Festlegung „zur didaktisch-methodischen Grundkonzeption des Unterrichts“, die auch sinngemäß für die Unterrichtung der namibischen Schüler bestand, die da folgendermaßen lautet:

„Um den Schülern den politischen, ökonomischen und allgemeinpraktischen Nutzen ihres Bildungsauftrages in der DDR bewußt zu

---

23 Diese Formulierung ist – meines Wissens – in keiner der zitierten Aufgaben- und Bilanzmaterialien zur SdF enthalten.

24 Im Bericht sind die Autoren jedoch angegeben: „Erarbeitet von Dr. Rudolf Plötz (Verantwortlicher Wissenschaftlicher Mitarbeiter für den Bereich SdF an der APW, J.K.) unter Verwendung inhaltlicher Zuarbeiten von Herbert Rudnitzki, Dr. Inge Haase, Jörg Barczinski, Rainer Klemmt (Verantwortliche für Unterricht und ausserunterrichtliche Erziehung im Direktorat an der SdF, J.K.), Klaus Holzwith (Direktor der SdF, J.K.), Eduard August (hauptamtlicher Parteisekretär an der SdF, J.K.), Christel Oswald (Fachzirkelleiterin Deutsch und Fachlehrerin an der SdF, J.K.), Dr. Gisela Hoell (Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Büro des Präsidenten der APW Prof. Dr. Gerhard Neuner, J.K.). Für den Inhalt verantwortlich: Prof. Dr. Gerd Stöhr (verantwortlicher Vizepräsident der APW für die SdF, J.K.)“ (Bilanz- und Erfahrungsbericht ..., 1989, S. 2)

erhalten, ist im Fachunterricht an allen geeigneten Stellen durch die Auswahl von sachlichen Repräsentanten, inhaltlichen Zusammenhängen und Anwendungsbeispielen das Landestypische und der Bezug zu den Aufgaben in der Volksrepublik Mocambique herauszustellen.“

Kann man eine geforderte Heterogenität deutlicher formulieren?

Jener den Autoren der Fallstudie fehlenden Heterogenität der Bildungsinhalte, unter dem Motto: „Anderssein gab es nicht“ (vgl. Reuter/Scheunpflug 2006, S. 2) entging auch, obwohl sie sich an mehreren Stellen ihrer Fallstudie darauf beziehen, dass die mosambikanischen Schüler auf der Grundlage eigens erstellter Schullehrbücher (damit verbunden Rahmenlehrplänen) unterrichtet wurden, die an vielen Beispielen beweisbar (vgl. Krause, A/13), wohl ihre POS-Wurzeln nicht verleugnen konnten, vielfach Bezüge zum Heimatland der Schüler herstellten.

Ein Beweis multikulturellen Vorgehens bestand wohl auch darin, dass die Stundentafel (vgl. Krause, A/7: 3.1 bis 3.4) für den Unterricht der mosambikanischen Schüler das Fach Portugiesisch enthielt und darüber hinaus die Fächer Politische Erziehung, Geschichte, Geographie und Kulturelle Tätigkeit von mosambikanischen Pädagogen in portugiesischer Sprache, der Landessprache Mosambiks, unterrichtet wurden. Handelt es sich doch hier nicht nur nach Diop um die drei wesentlichsten Säulen nationaler Kultur. (vgl. Diop 1982, S. 5ff)

Auch widerspricht obige Feststellung zu fehlender Heterogenität der Tatsache, dass die namibischen Schüler auf der Grundlage ministerieller Festlegung in vielfacher Hinsicht auf Afrika und Namibia bezogen zu unterrichten und zu erziehen waren, hier natürlich (!) wieder mit dem einschränkenden Hinweis, ohne von der Zielstellung der POS der DDR abzurücken (vgl. vor allem Kapitel 6 dieser Studie), doch in gewisser Freiheit, inhaltliche Bezüge zur Kultur der Schüler herzustellen.

Eben diese, wenn auch nur partikularen Heterogenitätsanklänge waren es, die letztendlich auf Erfahrungen der Beschulung mit ausländischen Kindern Bezug nahmen. Reuter/Scheunpflug berichten, dass die DDR über Erfahrungen mit „Schülern, Lehrlingen und Studierenden aus anderen sprachlich-kulturellen Kontexten“ verfügte, deren Entsendung in die DDR oft in der einen oder anderen Form mit dem Ost-West-Konflikt in Zusammenhang stand“ (vgl. 2006, S. 22). Was sie jedoch mit „der einen oder anderen Form“ verstanden wissen wollen, verschweigen sie uns. Neben der Erwähnung von Kindern aus Griechenland, Nordkorea und Vietnam, zitieren sie das Beispiel

Angola – Kuba<sup>25</sup>, das für Anlage, Ziel und Inhalt der SdF in Staßfurt schließlich DDR-seitig von nicht geringer Bedeutung war. Vor allem bezogen auf das Sprachkonzept und die geplante Berufsausbildung der mosambikanischen Schüler an der SdF hatte das kubanische Projekt insofern einen entscheidenden Einfluss, dass schließlich nicht nur die Sprache des Einsatzlandes als Unterrichtssprache fungierte<sup>26</sup> und das Konzept der Berufsausbildung nicht darin bestand, die Schüler als Erntehelfer auszubilden<sup>27</sup>. Auch das bedeutet, in seiner Negation, Nutzung von Erfahrungen anderer. Reuter/Scheunpflug kommen zu dem Schluss: „Diese Erfahrungen mit der Beschulung ausländischer Kinder wurden allerdings weder konzeptionell noch personell für die Entwicklung der SdF genutzt.“ (ebd.) Wie sie zu dieser Schlussfolgerung gelangten, bleibt ihr Geheimnis. Ein Hinweis auf einen wissenschaftlichen Vergleich ist der Fallstudie nicht zu entnehmen.

Als positiv schätzen die Autoren ein, dass als einzige Ausnahme für die Nutzung von Erfahrungen der Deutschintensivkurs galt, wie er an der Herder-Schule (die Autoren sprechen fälschlicherweise von der „Rolack-Schule“<sup>28</sup>) für Kinder ausländischer Vertretungen in Berlin praktiziert wurde. Auch das Sprachkonzept für den Bereich Namibia beruhte auf den Erfahrungen dieser Schule.

Völlig überproportioniert scheint mir der „Umgang mit Religion“ (vgl. S. 131ff, 17 Seiten) zu sein, doch auch die Ausführungen über „Funktion und [...] Einfluss des Ministeriums für Staatssicherheit“ (vgl. S. 109ff, S. 208ff, 20 Seiten) und zwar im Gegensatz zum eigentlichen Medium sozialistisch-ideologischer Indoktrination, dem Unterricht an der SdF (vgl. S. 83ff, lediglich 10 Seiten), seinen Zielen und Inhalten, seines Vergleichs zum Curricu-

---

25 Auf der südlich der Hauptinsel befindlichen „Insel der Jugend“ (ehemals „Pinien-Insel“). Reuter/Scheunpflug (2006, S. 22) geben fälschlicherweise an, dass „der Name des großen Schul- und Internatskomplexes“ „Insel der Jugend“ heißen würde.

26 Unterrichtssprache war Spanisch und nicht Portugiesisch. An der SdF wurden zumindest einige Fächer in Portugiesisch (der Landessprache Mosambiks) unterrichtet (vgl. Krause, A/7, Studentafel Mosambik).

27 Eine Berufsausbildung bekamen die Schüler auf der „Insel der Jugend“ nicht. Eingesetzt wurden sie in der Landwirtschaft und zwar vor allem auf den zur Schule gehörenden Zuckerrohr- und Citrusplantagen.

28 Reuter/Scheunpflug sprechen allerdings von einer gewissen „Rolack-Schule“ (S. 22 und S. 38), was falsch ist. Dr. Rolack war der Direktor dieser Einrichtung in den 80er Jahren! Siehe auch Plötz 1989, Bilanz- und Erfahrungsbericht, S. 178, worauf sich die Autoren eigentlich vielfach berufen!

lum der POS der DDR, seiner Verbindung zur mosambikanischen Realität (vgl. Krause, A/13).

Obwohl z. B. zum „Umgang mit Religion“ an der SdF nach Auskunft der Autoren „keine zusammenhängenden Berichte oder Dokumente“ vorlagen, „in den umfangreichen Aktenbeständen zur SdF [...] das Thema Religionsausübung nur am Rande“ vorkommt, näherten sie sich auch auf der Grundlage „einiger Interviews“ (anonym!) „dem Thema induktiv über einzelne Fälle bzw. Episoden“. (vgl. Reuter/Scheunpflug 2006, S. 131) Im Grunde kommt es schließlich zu einem „allgemeinen Bild des pädagogischen und politischen Umgangs mit Religion (nicht nur, J.K.) an der SdF“ (vgl. ebd.), sondern insgesamt bezogen auf die DDR und die Religionspolitik ihrer führenden Partei. „Einzelne Fälle und Episoden“ (siehe oben) sind wenig geeignet allgemein gültige, objektive, d. h. verifizierbare wissenschaftliche Aussagen über ein Schulprojekt zu machen, das knapp zwölf (12!) Jahre Bestand hatte.

Werden wir dabei nicht an den Goethe-Adepten Johann Peter Eckermann erinnert, der in seinen „Gespräche(n) mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ seinen ‚Meister‘ zitiert, als der über die „trefflichen Menschen“ in den (Natur)Wissenschaften sinniert?

Sie „fangen gut an, aber sie halten sich nicht, ihr vorwaltendes Subjective führt sie in die Irre. Wiederum andere halten zu sehr auf Facta und sammeln derer zu einer Unzahl, wodurch nichts bewiesen wird. Im Ganzen fehlt der theoretische Geist, der fähig wäre, zu Urphänomenen durchzudringen und der einzelnen Erscheinungen Herr zu werden.“ (Eckermann 1948, S. 240)

Die pädagogische Wissenschaft am Beispiel der APW der DDR fristet in der Fallstudie lediglich ein Schattendasein. Obwohl die Akademie in allen Phasen des Bestehens beider Bereiche (Namibia und Mosambik) des Schulprojektes für die erziehungswissenschaftliche Begleitung die Hauptverantwortung übertragen bekam, wird sie lediglich in ihrer Abhängigkeit vom ‚Staatsapparat‘, sprich dem MfV der DDR, erwähnt. Dass diese systembedingte absolute Unterstellung einer Tatsache entsprach, ist unstrittig und traf nicht nur für dieses Beispiel zu. Genau so verhielt es sich mit dem MfV gegenüber dem ZK und dem Politbüro der SED. Interessant wäre jedoch gewesen, wenn mit der Fallstudie der Beitrag der pädagogischen Wissenschaft, sowohl in der Schule als auch außerschulisch erforscht worden wäre. Es genügt auch hier nicht, nur das vermeintliche Sein zu präsentieren und – siehe oben – überwiegend ‚Facta in ihrer Unzahl zu sammeln‘. Ein Beitrag für die vergleichende pädagogische Forschung wäre hier möglich gewesen, darüber hinaus zu

wachsen und zu verdeutlichen, was dennoch möglich war und bei aller auch offensichtlichen Fehlerhaftigkeit genutzt wurde, um dieses Sein den konkret-historischen Bedingungen entsprechend auszufüllen und zu verändern. Das fehlt generell. Dazu wäre es schon von gewisser Bedeutung gewesen, wenn auch ehemals am Schulprojekt Beteiligte, in welcher Funktion auch immer, für die Erstellung der Studie herangezogen worden wären und man den Leser nicht nur auf anonymisierte Gespräche/Interviews, mit wem auch immer(?) verweist.

Aus der Sicht der Autoren soll das Wirken der APW anhand einiger Zitate demonstriert werden:

„Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) begleitete die SdF im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung (MfV) in pädagogisch-konzeptionellen und wissenschaftlichen Fragen.“ (Reuter/Scheunpflug 2006, S. 25)

„Transmissionsriemen für den Einfluss der Ministerin war die APW; sie sicherte die Kongruenz der Konzeption und Umsetzung mit den Zielen der politischen Führung. Trotz der Beteiligung der Lehrkräfte war die APW allein für die Entwicklung der Lehrpläne der SdF verantwortlich; im Falle von Dissensen setzte sie sich gegen die Lehrkräfte durch. In dieser Funktion der Herrschaftsausübung für das MfV hatte die Leitung der APW gleichermaßen Teil am fortschreitenden Realitätsverlust der SED-Führung im Verlauf der achtziger Jahre.“ (ebd. S. 265)

Als eine der Quellen führen sie pauschal den „affirmativen Bilanzbericht der APW (1989)“ an! (vgl. ebd. S. 265, Fußnote 24)

Die Autoren stellen sich hier gegen ein allgemeingültiges Prinzip von kollektiver Erarbeitung und Übernahme von Verantwortung eines Einzelnen. Jene Dissensen betreffend, führen sie ein Beispiel „der Fachlehrer der Schule“ (anonym: „B7 Lehrerin/Erzieherin, Interview in Deutschland“, S. 323)<sup>29</sup> an,

---

29 Diese einigermaßen befremdliche Art des Zitierens von Gesprächen und Interviews wird in der Fallstudie durchgehend angewendet. Die Autoren bedienen sich dabei folgenden Kategorien: „Ehemalige Schüler der SdF (Abk. J.K.); Ehemalige deutsche Lehrkräfte und Erzieher der SdF; Ehemalige mosambikanische Lehrkräfte und Erzieher der SdF; Deutsche und mosambikanische Mitglieder der Leitung und der Verwaltung der SdF; Ehemalige Mitarbeiter der Bildungsverwaltung der DDR (Mitarbeiter beim Rat des Bezirkes Magdeburg); Ehemalige und heutige Bildungspolitiker und leitende Mitarbeiter der mosambikanischen Bildungsverwaltung“ (S. 323f.) Letztere wurden als „Personen der Zeitgeschichte“ von der Anonymisierung ausgeschlossen. (vgl. ebd. S. 323) Ehemalige Mitarbeiter des MfV und

„wo das Lesen als Freizeitbedürfnis“ „von der APW verworfen“ worden sei. „Lektürevorschläge der Lehrer“ für den Literaturunterricht wurden von der APW „durchgängig abgelehnt“. Daraufhin hätten die Lehrer die „Schuldruckerei“ zur Vervielfältigung genutzt und „ohne Zustimmung der APW mit den Schülern gelesen“. (vgl. ebd. S. 89) An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass jene Bezüge auch zur afrikanischen Literatur (speziell Mosambik, Namibia) ausdrücklich ministeriell und von den APW-Verantwortlichen für die SdF gefordert waren.<sup>30</sup> Weitere Ausführungen zu dieser Problematik sind in dieser Studie unter 6.4.2.3 – Deutsche Sprache – vorgesehen, wo es ausschließlich um Gedanken und ehemalige Praktiken der Modifizierung von Schullehrplänen im Sinne ihrer möglichen Angepasstheit an Mosambikanisches, Namibisches und/oder allgemein Afrikanisches geht.

Tullner, Mitautor eines Unterkapitels der Fallstudie, machte in der Literatur auf sich aufmerksam, in dem er über das sog. „Experiment Schule der Freundschaft“ berichtet (vgl. Tullner 2005(a) und (b)). In zwei Buchbeiträgen stellt er Betrachtungen über die Verbindung von SdF im Kontext damaliger mosambikanischer Bildungspolitik an. Eine gelungene Symbiose, die wie ich meine, in ihrer streng objektiven Argumentation und ambivalenten Betrachtungsweise mehr Raum in der Fallstudie verdient hätte. Zu bemängeln wäre allerdings, dass Tullner (2005) über „Das Experiment »Schule der Freundschaft« im Kontext der mosambikanischen Bildungspolitik“ schreibt und es zumindest fragwürdig erscheint, wenn Reuter/Scheunpflug in ihrer Studie „Die Schule der Freundschaft – Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik“ (2006) eine Quelle zitieren (vgl. ebd. S. 313), an der ich – trotz Zitat der Verfasser (!) – als Autor keinen Anteil habe, die jedoch einen Vorläufer hat, wo auch in meinem Namen von einem „Bildungsexperiment in der DDR“ im Titel die Rede ist. Ein Titel, den ich vor der Veröffentlichung des Aufsatzes nicht zu Gesicht bekam!<sup>31</sup>

Tullner und andere stehen mit dieser Meinung nicht allein da, dass es sich um ein pädagogisches Experiment gehandelt hätte. Zu nennen wären ausschließ-

---

der APW fehlen gänzlich, obwohl an vielen Stellen der Fallstudie auf ihr Wirken Bezug genommen wird! (siehe oben zur APW)

30 Siehe (auch weiter oben dieses Kapitels) dazu „Grundpositionen ...“, 1981, S. 10: „... im Fachunterricht an allen geeigneten Stellen durch die Auswahl von sachlichen Repräsentanten, inhaltliche Zusammenhänge und Anwendungsbeispielen das Landestypische und der Bezug zu den Aufgaben der Volksrepublik Moçambique herauszustellen“.

31 Scheunpflug/Krause: Die Schule der Freundschaft – ein *Bildungsexperiment* in der DDR; Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik 3/2000, Universität der Bundeswehr Hamburg.

lich Verfasser, die sich erst nach 1990 mit dieser Problematik zu beschäftigen begannen, die meist rein zufällig durch die Wendegegebenheiten von der Existenz einer „gewissen Schule der Freundschaft“ in Staßfurt erfuhren und sich nun daran machten, sich ein Urteil über das deutsch-namibische (mosambikanische) Schulprojekt zu verschaffen. Auch Kenna (1999, S. 29) spricht in ihrer Studie fälschlicherweise von einem Experiment.

Ich bedauere es persönlich sehr, dass dieses Schulprojekt in seiner Triade von Bildung und Erziehung am Beispiel DDR – Mosambik – Namibia nie als ein würdiges pädagogisches Experiment in den Rang vergleichender interkulturell-pädagogischer Forschung erhoben wurde, wissenschaftlich betreut und begleitet durch die APW, um daraus Schlüsse für etwaige zukünftige Projekte ziehen zu können. Im Positiven wie im Negativen. Was auch immer man darunter verstehen will.

Dass die SdF (als Sammelbegriff) nicht im Range eines pädagogischen Experiments an der APW wissenschaftlich erforscht und begleitet wurde, liegt die nach meiner Ansicht durchaus berechtigte Überlegung zu Grunde, dass auch in der Erziehungswissenschaft das Experiment in seiner Einheit von Analyse und Synthese nach einem Umfang geordneter und schöpferischer Operationen verlangt, die eigentlich (noch) nicht gegeben waren. Ich denke da z. B. an die Schaffung spezieller Bedingungen auf der Basis theoretischer, methodologischer und methodentheoretischer Grundsätze und Methoden (vor allem Erfassen von Primärinformationen und deren Bearbeitung) zur Verifizierung wissenschaftlicher Hypothesen, ohne die ein Experiment nicht möglich war. (vgl. auch dazu Bauer 1979, S. 36ff)<sup>32</sup> Dass auch für die Zukunft an der APW, also nach Abschluss der Beschulung der namibischen Schüler, keine interkulturell-pädagogisch (vergleichende) wissenschaftliche Untersuchung geplant war, muss erwähnt werden.

Doch auch Reuter ging davon aus, dass es sich mit der SdF um ein ‚Experiment‘ gehandelt hätte. In Vorbereitung der Fallstudie wurden an seiner Professur an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, Bereich Pädagogik,

---

32 Ich führe Bauer, H. (1979) an dieser Stelle besonders deshalb an, da er im Übergang zu den 80er Jahren, in der die konzeptionelle Phase zu zukünftiger Beschulung mosambikanischer und namibischer Schüler (sowohl in Staßfurt als auch in Zehna) am ausgeprägtesten war, an der APW der DDR einer der führenden Theoretiker zu Fragen der Methodologie und Methodentheorie empirischer pädagogischer Forschung war.

Diplomarbeitsthemen für das Studienjahr 2002/2003 unter der folgenden Ankündigung angeboten<sup>33</sup>: (vgl. Reuter 2002/03, S. 1ff)

„Die folgenden Themen stehen im Zusammenhang mit dem von der DFG geförderten Projekt ‚Das pädagogische Konzept der Schule der Freundschaft in Staßfurt/DDR: Ein Experiment der Bildungszusammenarbeit der DDR‘ [...].“ (ebd. S. 1)

Hier eine Auswahl der insgesamt zehn angebotenen Diplomarbeitsthemen:

– „Das Bild Afrikas in der Pädagogik der DDR in den achtziger Jahren“  
Zum gleichen Thema liegt eine Diplomarbeit der Universität der BW (Hamburg) vor (siehe Frank, C. 07/2003), die dann allerdings in den Quellenangaben der Fallstudie (2006) nicht angeführt ist, ebenso die Quelle Scheunpflug/Krause (2000). Auch im Text der Fallstudie finden sich keinerlei Bezüge zu Frank, obwohl er u. a. erste Vergleiche zu den SLB der POS und denen der SdF anstellt, die es m. E. verdient hätten, zitiert worden zu sein, ebenso seine Ideen und Vorschläge zu weiteren und vertiefenden Forschungen zumindest bezüglich des mosambikanischen Bereichs an der SdF.

– „Die Staatssicherheit auf dem Schulhof (achtziger Jahre)“  
Zum gleichen Thema gibt es eine Quellenangabe in der Fallstudie, allerdings bereits des Jahres 1998 von Behnke/Wolf, doch kein Hinweis auf eine vergebene Diplomarbeit dazu. Auch Rüchel (2001(a und b))<sup>34</sup>, die explizit zur Rolle der Staatssicherheit in den Bereichen Mosambik (SdF Staßfurt) und Namibia (SWAPO-Kinderheim Bellin) geforscht hat, wird im ausführlichen Text nur einmal pauschal erwähnt. (vgl. S. 224)

– „Die ‚Afrikanisierung‘ der Schulbücher und Lehrpläne für die Schule der Freundschaft“

Dazu gibt es eine Veröffentlichung von Behrend (2004) an der Universität der BW/Hamburg mit einem Hinweis in der Fallstudie auf eine Veröffent-

---

33 Es handelte sich um einen öffentlichen Aushang im Bereich Pädagogik an der Universität der BW.

34 Rüchel hat akribisch bei den „Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR“ in Mecklenburg Vorpommern (Schwerin) und Sachsen-Anhalt (Magdeburg) bezüglich des Einflusses der Stasi im SWAPO-Kinderheim in Bellin und der SdF in Staßfurt recherchiert. Beide Ergebnisse liegen seit 2001 in Buchform vor. An keiner Stelle der Fallstudie finden sich Reaktionen weder auf diese Studien noch auf die öffentliche Präsentation in Staßfurt, die rege Diskussionen zu Fragen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus unter der Bevölkerung Staßfurts in der Presse Sachsen-Anhalts zur Folge hatte. Siehe z. B. „Volksstimme“ Magdeburg: Voigt 01/08/2001, Klemmt 04/09/2001, Brylla 07/08/2001, Rüchel 09/08/2001 (in den Anlagen zur dieser Studie einsehbar).



lichung (?) von Behnke „Zum Afrikabild in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR“ (siehe S. 102, Fußnote 171). Ein Hinweis auf die Diplomarbeit von Frank (07/2003; siehe oben), der sich ebenfalls mit der Thematik beschäftigt hat, fehlt jedoch.

– „Die Disziplin ist aufrechtzuerhalten“ – zu den tatsächlichen und vermeintlichen Vorfällen an der Schule der Freundschaft“

Obwohl in der Fallstudie Ausführungen zu „Alltagskonflikte(n)“ (S. 155f.) und „Fremdenfeindlichkeit“ (S. 157ff) unter dem Aspekt „Umgang mit kultureller Differenz“ (S. 147ff) gemacht werden, sind keine Hinweise zu eventuellen Diplomarbeiten zu erkennen, ebenso zum folgenden verwandten thematischen Vorschlag durch die Professur:

– „Zum Umgang mit Fremdheit an der Schule der Freundschaft“

Weitere Themen mit direktem Bezug zur SdF waren:

- „Kosten der Schule der Freundschaft“ und
- „Organisation und Struktur der Schule der Freundschaft“,

worauf letztendlich verzichtet wurde.

Auch der Fallstudie und damit der pädagogischen Wissenschaft hätte es sicherlich gut getan, wenn sich die Autoren in einem resümierenden Kapitel dem Umstand zugewendet hätten, wie die mosambikanischen Jugendlichen nach den schweren Jahren ihrer Rückkehr letztendlich ihr Leben gemeistert haben, oder wie viele von ihnen auf der Grundlage des in der DDR, doch besonders an der SdF Durchlebten gescheitert sind, um die mehr hypothetischen Aussagen letztendlich verifizieren zu können, wie es z. B. Kenna und Sikora in Bezug auf die ehemaligen namibischen Schüler an der SdF getan haben.

In der ersten Hälfte der 90er Jahre begann Kenna (US-amerikanische Professorin für Germanistik), mehr durch Zufall, in Namibia der Frage nachzugehen, was aus den ersten in die DDR entsandten 80 namibischen Kindern, den sog. 79ern, nach ihrer Rückkehr auf den afrikanischen Kontinent geworden ist. Das Ergebnis wurde anhand von Fotos und vielen persönlichen Kommentaren der Ex-Schüler, gefördert durch die „Namibisch-Deutsche-Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit“ unter dem Titel „AUSSTELLUNG – Was ist aus den „79ern“ geworden? – „Ex-DDR-Kinder“ im Berufsleben – eine Fotodokumentation“ – zweisprachig in Deutsch und Englisch – im Juni 1996 in Windhoek der Bevölkerung zugänglich gemacht (vgl. Kenna 1996(c) und (d)). Wie sie mir berichtete, war das Interesse der Bevölkerung an der Exposition überwältigend.

Das Ziel der Recherche war nach ihren eigenen Worten,

„[...] durch die Foto-Porträts zu zeigen und durch die von den jungen Leuten selber geschriebenen Texte beschreiben zu lassen, was in den sechs Jahren seit ihrer Repatriierung aus ihnen geworden ist“. (Kenna, 1996(c), S. 13)<sup>35</sup>

Sie wollte Klischees und Stigmatisierungen entgegen, denen die Jugendlichen fast sechs Jahre nach ihrer Heimkehr noch immer ausgesetzt waren. In Windhoek, Swakopmund und anderen Orten, all da wo sie sich nun aufhielten, kursierte in der Bevölkerung, auch provoziert durch die Presse viel Unbewiesenes und Schemenhaftes über ihr einstiges Leben im Exil. Und wir lesen bei Kenna weiter:

„In Windhoek hörte ich bei meiner Ankunft im September 1995 zunächst viel Negatives über die ‚DDR-Kinder‘, ‚Ex-DDR-Kinder‘, ‚the GDRs‘. Auch die Zeitungsberichte, die ich inzwischen gelesen habe, neigen dazu, das eher Sensationelle (sprich das Negative) zu betonen. Gehört oder gelesen habe ich unter anderem: ‚Die armen DDR-Kinder, die tun mir so leid.‘ – ‚Das sind verschleppte Kinder.‘ – ‚Diese Kinder wurden ihren Eltern als Säuglinge abgenommen und in die DDR geschickt.‘ – ‚Sie sind als kleine Deutsche großgezogen worden und hatten bei ihrer Rückkehr keine Ahnung von ihrer namibischen Heimat.‘ – ‚Die DDR hat sie einfach abgeschoben.‘ – ‚Bei ihrer Rückkehr kümmerte sich niemand von der namibischen Regierung/von der SWAPO um sie.‘ – ‚Viele sind spurlos verschwunden.‘ – ‚Viele der Mädchen sind Prostituierte geworden. Und viele Jungens sind auf der Straße gelandet.‘ (ebd. S. 12)

Ähnliches weiß Sikora (1995) in ihrer Diplomarbeit über „Die Oshi-Deutschen“ zu berichten, einer Untersuchung, die sich mit dem Leben der „namibischen Jugendlichen aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik“ – so der gewählte Untertitel – auseinandersetzt und zwar einer Auseinandersetzung, die in zweierlei Welten angesiedelt ist, sowohl in der DDR als Teil der zweiten Welt, dem sog. sozialistischen Weltsystem, als auch jener der dritten Welt, der sog. Entwicklungsländer, im nun politisch unabhängigen Namibia am Beginn der 90er Jahre, der Heimat der ehemaligen Schüler der POS Zehna und der SdF in Staßfurt und Löderburg.

Wie auch Kenna, suchte Sikora den Weg nach Namibia, um sich, zur wissenschaftlichen Fundierung ihrer Diplomarbeit, in persönlichen Gesprächen mit

---

35 Eine Kopie jener Exposition und der dazugehörigen Texte befindet sich in meinem Besitz.

ehemaligen Erziehern, Schulfunktionären, Betreuern, doch besonders mit ehemaligen Schülern der SdF über ihre schicksalhaften Lebenswege zu informieren. In namibischen Zeitungen begegneten ihr die unterschiedlichsten Ansichten über die aus dem ausländischen Exil heimgekehrten jungen namibischen Staatsbürger. Trotz einiger Unterschiede in den Sichtweisen der Verfasser einzelner Artikel, fasste sie das Ergebnis ihrer Untersuchung mit folgenden Worten zusammen:

„Während der kurzlebigen Kontroverse vor und nach der Ankunft der Exiljugendlichen in Namibia um ihre ‚wahre‘ Herkunft stand nicht das Wohlergehen der Exiljugendlichen im Zentrum der Diskussion, sondern sie dienten allen fünf namibischen Zeitungen<sup>36</sup> als Mittel der Politik [...].“ (Sikora 1996, S. 34)

Und Kenna räumte schließlich ein:

„Es mag in dem einen oder anderen Kommentar etwas Wahres drinstecken, aber da ist auch viel Falsches/viel Übertriebenes verbreitet worden. Ich will hier nicht im Einzelnen auf die Kommentare eingehen, um deren Wahrheit zu beweisen bzw. um sie zu widerlegen. Das versuche ich anderswo.“ (Kenna, 1996(c), S. 12)

Drei Jahre später löste sie jene Vorankündigung mit ihrem Buch über „Die „DDR-Kinder“ von Namibia – Heimkehrer in ein fremdes Land“ (1999) ein. Im Vorwort schildert sie, wie sie rein zufällig 1994 im Zentrum Windhoeks einem ‚fließend Deutsch sprechenden Schwarzen‘ (vgl. Kenna 1999, S. 8) begegnete, der sich schließlich als ein ‚DDR-Kind‘ herausstellte. Gehört hatte sie bis dahin nichts davon. Das weckte ihr Interesse und mit einem Stipendium der amerikanischen Fulbright-Stiftung und der Unterstützung des Middlebury College (USA Vermont) kehrte sie nach Namibia zurück, um dieser Sache auf den Grund zu gehen. Sie bemühte sich um kompetente Verbündete, die sie in den ‚DDR-Kids‘ und namibischen Erzieherinnen, den SWAPO-Beauftragten, der Leiterin des Projekts für die psychische und soziale Betreuung der Kinder in Windhoek und vor allem in einer Reihe ehemaliger Lehrer und Erzieher der SdF in Staßfurt und Löderburg, doch auch in Zehna und Bellin fand. Dazu bereiste sie in Deutschland alle Orte, Internate und Schulen, in denen die Kinder zu DDR-Zeiten über Jahre eine Heimat fanden.

---

36 Times of Namibia, Allgemeine Zeitung, Namibia Today, The Namibian, Namibia Nachrichten. (vgl. Sikora 1996, S. 34)

Mit eigenen Beiträgen beteiligten sich die meisten ihrer Interviewpartner an der Erstellung des Buches, so z. B. durch Erlebnisberichte, Briefe, Gedichte, Fotos, auch von Visionen zur Neugestaltung des persönlichen Lebens in einer sich im Umbruch befindlichen Welt.

Das Ziel ihrer wissenschaftlichen Recherche formulierte sie wie folgt:

„In diesem Buch wollen wir, d. h. alle, die daran mitgearbeitet und Beiträge geschrieben haben, die Geschichte der ‚DDR-Kinder‘ von Namibia wiedergeben und das Leben der namibischen Kinder beschreiben, die in den 80er Jahren im Osten Deutschlands in der damaligen DDR, der Deutschen Demokratischen Republik, im Exil aufwuchsen und 1990 nach Namibia zurückkehrten – in ihr Herkunftsland, ihr ‚Elternland‘, in dem aber nur einige von ihnen auch geboren sind. Es ist die komplexe Geschichte von jungen Leuten, die vom Schicksal relativ begünstigt waren und in besonderen Umständen aufgewachsen sind [...].“ (Kenna 1999, S. 8)

Das Buch ist jedoch nicht nur eine Aneinanderreihung von Lebensläufen und Lebensepisoden eines heute umstrittenen und kontrovers diskutierten internationalen Schulprojekts, an dem Menschen unterschiedlicher Aufgabenstellung, Qualifikation und Engagements beteiligt waren. Es ist die erste wissenschaftlich geführte und von der Autorin unvoreingenommene, relativ umfassende Aufarbeitung der Bildung und Erziehung von über vierhundert namibischen Kindern unterschiedlichen Alters und verschiedener Herkunft in einer Welt und Zeit, die ihnen viel Kraft und Lebensmut abverlangte.

Für dieses Vorhaben ‚zur Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher im DDR-Solidaritätsprojekt Schule der Freundschaft‘ sind in Kennas Studie folgende Aspekte von besonderem Interesse:

- die Einordnung des Schulprojektes in verschiedene Phasen, unter Beachtung des Vorausgegangenen und den Auswirkungen auf das Leben der namibischen Kinder und Jugendlichen nach ihrer Rückführung (Cassinga → Bellin und Zehna → Staßfurt und Löderburg → Heimkehr nach Namibia: Repatriierung in Schule, Familie und Gesellschaft),
- die in den Text integrierten statistischen Angaben und ihre Interpretation durch die Autorin,
- die Betrachtung der Ergebnisse unter den verschiedenen Bedingungen von Politik, Staat und Schule, bezogen auf SED/DDR/BW; SWAPO als Befreiungsorganisation und schließlich als führende Partei eines unabhängigen Namibias,

- die Interpretation der Interviewergebnisse unter den unterschiedlichen Aspekten der Beteiligtenkreise (Schüler, Lehrer, Erzieher, staatlich und politisch Verantwortliche),
- die Darstellung enger Bezüge zwischen schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung,
- im Rahmen von „Lehrplan und Programm“ (ebd. S. 26ff) erste Informationen über eine auf Namibia bezogene Unterrichtsgestaltung.

Resümierend äußerte sich Schleicher, H.-G. (1999) über das Buch mit den folgenden Worten:

„[...] Kenna ist es in beeindruckender Weise gelungen, die Thematik in ihrer ganzen Komplexität zu behandeln. Sparsam mit eigenen Kommentaren und Wertungen lässt sie vor allem Kinder selbst zu Wort kommen, aber auch ihre früheren Lehrer und Erzieher in der DDR, Menschen in Namibia und Deutschland, die den Jugendlichen Freunde und Partner geworden sind.

Frei von herkömmlichen Schemata aus der Zeit des Kalten Krieges wird die Bedeutung dieser humanitären Aktion in den 70er und 80er Jahren dargestellt, werden Engagement und Wärme geschildert, die die Kinder durch ihre ostdeutschen Lehrer und Erzieher erfahren haben. Zugleich werden aber auch die Probleme nicht verheimlicht, die sich aus dem Wandel zwischen den Welten nach ihrer Rückkehr nach Namibia ergeben haben.“ (ohne Seitenangabe)

Reuter/Scheunpflug (2006) erwähnen den Bereich Namibia an der SdF lediglich im einleitenden Teil ihrer Fallstudie (vgl. S. 22), in dem sie auf Sikora, Kenna, Rüchel und Engombe hinweisen. Im Kapitel „Auflösung der Schule“ (vgl. S. 67ff) wird von ihnen schließlich festgestellt, dass nach Abzug der Mosambikaner (November 1988) „die Gebäude der Schule der Freundschaft [...] bis 1990 noch als Internat für namibische Schüler genutzt [...]“ (vgl. S. 74) wurden. Das entspricht allerdings nur der halben Wahrheit. Ab jenem Zeitpunkt wurden sämtliche sich im Schulalter befindlichen namibischen Kinder nach Staßfurt verlegt und auch dort unterrichtet. Im SWAPO-Kinderheim Bellin verblieben nur die Vorschulkinder. In Zehna und in Löderburg war eine Beschulung nicht mehr notwendig. In der Endphase der SdF kamen noch über einhundert namibische Kinder, die sog. S-100<sup>37</sup>, unterschiedlichen Schul-

---

37 Worauf in dieser Studie nur am Rande eingegangen wird. Siehe aber auch A/7: 2.2 Stundentafeln für den Sonderbereich Namibia (S-100).

alters hinzu. Somit wurden bis August 1990 nicht nur die Internatsplätze in Staßfurt genutzt, sondern mit ihnen sämtliche schulischen Einrichtungen.

Doch auch in Deutschland zogen die namibischen Kinder und Jugendlichen nach ihrer Rückführung in allen Medienkreisen immer mehr die Aufmerksamkeit auf sich. In Zeitungen, Zeitschriften, Magazinen waren sie ob ihres Schicksals besonders bis in die Mitte der 90er Jahre von beachtlichem Interesse, das bis heute nur gering abgeebbt ist. Der eigentliche Unterrichtsprozess war und ist dabei weitgehend uninteressant. Es ist das Exotische, was den Leser zum Kauf der Druckerzeugnisse animieren sollte.

Da war die Sprache von den „schwarzen Oassis von Namibia“ (vgl. Duenbostel 12/1991) oder den „schwarzen Oassis von Windhoek“ (vgl. Goergen 24/2000), den „schwarzen Deutschen“ (EMVULA) (vgl. Schleicher, H. G. 09/1999); den „DDR-Kindern der SWAPO“ (Schleicher, E. D. 01/95) oder den „SWAPO-Kindern“ (Hope 3/94), auch schlichtweg den „Oassis“ (Hopf 02/97)

Doch auch in anderen Medien sind die Namibier bis heute präsent. An einigen Beispielen soll dies demonstriert werden:

1996 erschien, geschrieben von den Dänen Brase Schloe und Brase, eine frei erfundene romanhafte Erzählung über einen ehemaligen Schüler namens Onesi Shimwafeni, den die Autorin bei einem Namibiabesuch des Jahres 1993 an der deutschen Schule in Swakopmund kennen gelernt hat. Der Titel des Buches lautet: „ONESMUS – Weisse Kinder mit schwarzer Haut in Namibia“. In einem Vorwort lesen wir: „Im vorliegenden Buch versuche ich, Konfrontationen zu verdeutlichen, die nach der Ankunft in Windhoek 1990 entstanden. Die dargestellten Handlungsabläufe sind der Situation der Kinder angeglichen, aber frei erdacht.“ (S. 5) Vieles an der Handlung (soweit vorhanden) ist nebulös. Wenn es um konkrete Informationen geht, sind sie oftmals nicht nur falsch, sondern auch peinlich erzählt. So besonders im einführenden Kapitel, wo es um die Schicksale der ins unabhängige Namibia gekommenen Kinder geht. Die frei erfundene Handlung des Buches verkörpert die Symbiose eines mit beiden Beinen im Leben stehenden Kindes – Onesmus – in überweltlicher Verbindung bis Abhängigkeit mit dem schwebenden ‚Barlach-Engel im Dom zu Güstrow‘.<sup>38</sup>

---

38 Müsste eigentlich heißen: „in der Gertrauden Kapelle zu Güstrow“, wo zumindest das Original zu sehen ist.

In einem von mir im September 2000 in Windhoek geführten Gespräch mit Onesi Shimwafeni äußerte er sich über das ihm gewidmete Buch recht abfällig und eindeutig!

2004 sorgte ein Buch über das Leben der ehemaligen Schülerin der SdF Lucia Engombe für Aufsehen. Sein Titel „Kind Nr. 95 – Meine deutsch-afrikanische Odyssee“, aufgezeichnet von P. Hilliges. Es ist die Geschichte Lucias als Kleinkind mit ihren Eltern im Exile-Camp Zambias, ihres elfjährigen Aufenthalts in der DDR (Bellin/Zehna und Staßfurt/Löderburg), ihrer Rückkehr auf den afrikanischen Kontinent und ihren ersten Jahren im nun unabhängigen Namibia.

Vieles wäre zu hinterfragen. In einem Gespräch in Windhoek (Januar 2007) mit dem ehemaligen Schulkameraden Lucias, Patrick Hashingola, ebenfalls einem 79er, erfuhr ich von ihm, dass das Buch bei den ‚79ern‘ viele Fragen aufgeworfen hätte, die vor dem Erscheinen hätten geklärt werden sollen. Doch es wäre eben die Sicht der Autorin. Damit sollte man es bewenden lassen.<sup>39</sup>

Rezensionen und Reportagen zum Buch erschienen in mehreren Zeitungen und Journalen, so z. B. in ‚DER SPIEGEL‘ (Bruhns 38/2005), der Zeitschrift ‚Bella‘ (Schiller 47/2004), der Tageszeitung ‚Märkische Allgemeine‘ (SAAB, 10/12/2004) u.a.m. Nicht zu vergessen eine Reportage in der ZDF-Sendung ‚ML Mona Lisa‘ (Bassler 24/10/2004), in der die ehemaligen Schüler der SdF als ‚für den Befreiungskampf gedrillte‘ ‚kleine Kämpfer‘ bezeichnet wurden oder als ‚Kindersoldaten‘, deren ‚Aufpasser jeden Kontakt mit den Einheimischen verboten‘ hatten! Sofortiger Protest der ehemaligen Lehrerin M. Staedt wurde ignoriert.

Selbst in Gronemeyer’s Buch mit dem Titel ‚So stirbt man in Afrika an Aids‘ (2006) erzählt ein anonymisierter ehemaliger Schüler der SdF seine DDR-Geschichte (an mehreren Stellen recht fehlerhaft!) und wie er schließlich in Namibia zum Kriminellen wurde. Im Mai 2002 starb er in Windhoek an AIDS. „Drei Tage nachdem er zu einer zweijährigen Gefängnisstrafe verurteilt worden war.“ (S. 118)

Noch immer stehen die nun erwachsenen namibischen Kinder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, wogegen sie sich in ihrer Mehrheit gelegentlich verbal energisch zur Wehr setzten. Bei der Repräsentation von Kenna’s Buch über

---

39 Trotz meiner Bemühungen, mit der Autorin ins Gespräch zu kommen, sogar in ihrem Heimatort im Norden Namibias, ist es mir bis heute nicht gelungen mit ihr Kontakt aufzunehmen.

„Die „DDR-Kinder“ von Namibia“ im Juli 1999 in Windhoek äußerte sich der ehemalige 79er Nixon (Bully) Marcus in seiner Laudatio sehr kritisch über die immer wiederkehrende Zurschaustellung der Kinder und Jugendlichen aus Staßfurt und Bellin mit den folgenden Worten, die ich wegen ihrer Originalität unverkürzt zitieren möchte:

„Werte Anwesende, liebe Freunde!

Als erstes möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie der Einladung gefolgt sind, um der heutigen Buchvorstellung beizuwohnen.

Man hat mich gebeten, ein paar Gedanken, die ich zu der Buchvorstellung habe, mit Ihnen zu teilen.

Ich bin der Bitte gerne gefolgt. Die Gründe dafür werden sich in meiner kurzen Rede widerspiegeln.

Ich will es nicht leugnen, dass ich dieser Buchvorstellung mit Erwartung und Spannung entgegengefeibert habe. Das war für mich ein wenig erstaunlich, da ich normalerweise, wie so viele von uns, jeglichen Publikationen, die sich mit uns befassen, eher abgeneigt und skeptisch gegenüber stehe.

Das liegt darin begründet, dass es uns über die Jahre leid geworden ist, die vielen Fragen über uns und unsere Vergangenheit zu beantworten. Die vielen Sensationsberichte, die unsere Vergangenheit verklärt und verzerrt dargestellt haben, haben nicht wenige von uns verärgert und verstimmt zurückgelassen.

So ist es nur verständlich, dass es den meisten von uns viel lieber wäre, wenn das Thema ‚Ex DDR Kids‘ endlich ad acta gelegt werden würde und es dem nationalen und internationalen Rampenlicht entzogen werden würde. Für uns ist es oft unverständlich, warum wir über all die Jahre solches Interesse erregt haben.

Die Frage, glaub ich, kann nur von den Interessenten beantwortet werden.

Trotz alledem habe ich dieser Buchvorstellung mit Erwartung entgegengesehen. Der Grund liegt darin, dass so ein umfangreiches und detailliertes Zeitzeugnis, in der Art eines Buches über uns noch nicht geschrieben wurde. Vielleicht war ich auch nur neugierig, was es denn beinhalten würde, nach alledem was schon über uns geschrieben wurde.

Ich muss sagen, dass das Buch mich positiv überrascht hat. Besonders beeindruckt hat mich die Sachlichkeit, in der das Buch geschrieben wurde und die wahrheitsgetreue Wiedergabe der Ereignisse. Durch die vielen persönlichen teilweise witzigen Geschichten, Briefe und Gedichte einiger von uns, wird das Buch nicht nur zu einer objektiven



Betrachtung eines Außenstehenden, sondern auch zu einem sehr persönlichen Selbstzeugnis.

Darüber hinaus hat das Buch für mich noch eine weitaus größere Bedeutung. Es stellt ein historisches Dokument dar, da es den aufopferungsvollen Kampf unseres Volkes gegen das südafrikanische Regime für die Unabhängigkeit unseres Landes schildert. Als solches wird es einen bleibenden Wert in den Analen des namibischen Volkes einnehmen.

Ganz besonders freut es mich, dass das Buch auch eine Danksagung von uns an den Menschen und Organisationen ist, denen wir soviel zu verdanken haben.

Da denke ich an die SWAPO, die SED, die Menschen in der Ex-DDR, der Bundesregierung nach 1990, kirchlichen Organisationen und allen nichtregierungsgebundenen und humanitären Organisationen. Ich möchte diese Gelegenheit aber auch nutzen, um ganz besonders unsere Erzieherinnen und Lehrerinnen in der ehemaligen DDR und unseren namibischen Erzieherinnen für ihre selbstlose und aufopferungsvolle Hingabe, die sie uns den 11 Jahren DDR erwiesen haben zu danken.

Sie haben gezeigt, wozu der Mensch fähig ist, wenn sein Handeln durch Humanität, Solidarität und Liebe geleitet und gelenkt wird. Ihnen haben wir es zu verdanken, dass wir allen widrigen Umständen zu wider, eine tolle Kindheit verlebt haben. Nicht umsonst heißt es, dass der beste Teil unseres Lebens sich in den Herzen der Menschen wieder findet, die uns geliebt haben.

Ich glaube wir haben eine moralische Pflicht, anderen Menschen etwas von dem zurückzugeben, was wir in all den Jahren an Gutem erfahren haben. Das können wir am besten tun, wenn wir unserem Land bei der sozialen und ökonomischen Entwicklung helfen.

Für mich würde sich der Kreis, dessen Anfangsspuren im Jahre 1979 zu suchen sind, nur dann endgültig schließen [...].“

In einem Brief vom 17. Juli 1999 berichtet Kenna über den Laudator Nixon (Bully) Marcus u. a. folgendes: „Ich war sehr stolz auf ihn [...] Ende 1998 hat er sein Studium (Jura + Politik) an der Uni Kapstadt abgeschlossen und arbeitet seit Anfang des Jahres bei [...], Anwaltskanzlei hier in Windhoek.“<sup>40</sup>

Nicht nur viel geschrieben wurde über den Aufenthalt namibischer und mosambikanischer Kinder und Jugendlicher in der DDR, auch Filme wurden mit

---

40 Die Rede (Abdruck vom Laudator nach Absprache autorisiert) und der Brief befinden sich als Kopien in meinem Besitz. Beide werden der Studie als Anlage beigefügt.

und über sie in Deutschland, in Mosambik und in Namibia gedreht, die sich mehrheitlich in meinem Besitz befinden. Ebenso liegen einige Rundfunkaufnahmen vor.<sup>41</sup> Allen ist jedoch gemein, dass sie den Unterrichtsprozess an der SdF, wenn überhaupt, nur am Rande zum Inhalt haben.

Sogar die ‚freie Enzyklopädie Wikipedia‘ gestaltete ihre Seiten zum Stichwort „DDR-Kinder von Namibia“ im Jahr 2007 neu.

Allen mir bekannten Arbeiten und Publikationen unterschiedlichster Art haftet jedoch an, dass sie den eigentlichen Bildungs- und Erziehungsprozess, wie er konkret an der Schule ablief, in seiner Planung, Durchführung, Aufarbeitung, in offensichtlicher Unkenntnis der Fakten und Materialien aussparten bzw. stiefmütterlich behandelten. Dass dies vielen Spekulationen Tür und Tor öffnete ist erwiesen, weist aber auch auf die Notwendigkeit hin, sich weiteren Forschungen auf das von mir gewählte Untersuchungsfeld zuzuwenden.

---

41 Siehe A/1, Quellen zur Studie und Bibliographie. Die überwiegende Mehrheit der Veröffentlichungen liegt vor und ist im Original einsehbar bzw. abhörbar. Siehe auch unter A/5, 5.3 Musikkassetten, 5.4 Rundfunkaufnahmen, 5.5 Film und Fernsehen.



## **5 Namibisches Bildungswesen im afrikanischen Exil – Zur Vorgeschichte der Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an der „Schule der Freundschaft“**

### **5.1 Einleitende Gedanken**

Die Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher in der DDR unterlag unterschiedlichen Voraussetzungen.

Die meisten von ihnen waren Exilanten. Sie kamen aus Durchgangs- (z. B. Cassinga, Lubango in Angola, Senanga in Zambia) auch Transitlagern (Luanda in Angola) oder den Namibian Health and Education Centres (NHEC) von Cuanza Sul in Angola und Nyango in Zambia. Nur wenige fanden den Weg direkt aus Namibia kommend in das SWAPO-Kinderheim in Bellin und schließlich an die SdF in Staßfurt und dem benachbarten Löderburg.

Obwohl es in den meisten Lagern Kindergärten und Schulen gab, war doch die Art und Weise der Beschulung äußerst unterschiedlich. Es mangelte nicht nur an den unbedingt notwendigen Schulräumen und deren Einrichtungen für alle Kinder, sondern vor allem an Schulbüchern und anderen Lehrermaterialien, die den bildungspolitischen Grundsätzen des politischen Programms der SWAPO entsprachen (vgl. Politisches Programm ..., 1976, S. 14f.). Kinder und Jugendliche, die noch vor ihrem Exil in Namibia die Schule besuchten, waren Teilhaber einer Erziehung, die den Prinzipien, der ausschließlich für die ‚Schwarzen‘ und ‚Farbigen‘, den coloureds, kreierten Bantu-Erziehung unter der Losung: „to keep the natives where they belong“ zu entsprechen hatte. (vgl. Mbumba/Noisser 1988, S. 288)

Es fehlte an qualifizierten Pädagogen, wie Fachlehrern, Erziehern und Kindergärtnerinnen. Der Großteil unter ihnen, ebenfalls Exilanten wie ihre Schüler, besaß keine pädagogische Ausbildung und nur wenige hatten eine abgeschlossene Hochschulreife bzw. Universitätsausbildung, diese allerdings in südafrikanischen Einrichtungen erlangt. (vgl. Entstehung einer Nation, 1981, S. 108ff) Sie unterlagen in ihrer vormaligen pädagogischen Tätigkeit in Namibia der südafrikanischen Kontrolle des ‚Department of Bantu Administration‘ und des ‚Department of Coloured Affairs‘ (vgl. ebd.), mit dem ausschließlichen Auftrag, die Prinzipien der ‚Bantu Education‘, jener Bildung

auf niedrigem Niveau für Andersfarbige, in den namibischen Bildungseinrichtungen mit aller Konsequenz durchsetzen zu müssen.

Ein geringer Teil jener Pädagogen profitierte von der Möglichkeit, während des Exils am ‚United Nations Institute for Namibia‘ (UNIN) in Lusaka (Zambia), nach Erlangung der Hochschulreife, in den zukünftigen Bedingungen Namibias weitgehend entsprechendes erziehungswissenschaftliches Studium, mit Erlangung der Lehrbefähigung eines bestimmten Unterrichtsfaches aufzunehmen, um schließlich als ‚vollwertiger‘ Fachlehrer besonders in den Schulen der NHEC’s Unterricht erteilen zu können.

Das macht deutlich, dass die in der DDR aufgenommenen namibischen Kinder und Jugendlichen, so auch, die sie begleitenden Erzieher, in ihrem Vorleben den unterschiedlichsten pädagogisch-erzieherischen Einflüssen ausgesetzt waren. Die vorrangige Aufgabe bestand erst einmal darin, ein möglichst einheitliches Ausgangsniveau für alle zu erzielen.

Die ersten achtzig Kinder, die im Dezember 1979 in das SWAPO-Kinderheim im mecklenburgischen Bellin Aufnahme fanden und schließlich im August 1985 an die SdF in Staßfurt kamen, waren überwiegend Waisen oder Halbwaisen, deren Eltern, Geschwister auch Großeltern im Mai 1978 während des Massakers im südangolanischen SWAPO-Durchgangslager Cassinga ums Leben kamen.

## **5.2 Das Massaker im angolanischen Cassinga<sup>1</sup> und seine unmittelbare Auswirkung auf eine zukünftige Beschulung namibischer Kinder in der DDR**

„80 bis 100.000 Namibier<sup>2</sup> sind aus Namibia geflohen und leben im Exil“, lesen wir bei Patemann. (1984, S. 238) Und sie fährt fort: „Sie sind Gäste fremder Regierungen und Völker, die ihnen eine Bleibe gewähren, weil sie die Not, die den Entschluß zur Flucht bewirkt hat, nicht in Frage stellen – die kollektive Not der schwarzen Bevölkerung Namibias.“ (ebd.)

Sie befanden sich auf der Flucht vor der Politik des völkerrechtswidrigen südafrikanischen Apartheidsystems in ihrem Heimatland und ihren mit süd-

---

1 Ich gebrauche Cassinga, und Cuanza Sul in ihrer in Angola benutzten portugiesischen Schreibweise. Bei der Übernahme direkter Zitate kommt es zu Abweichungen in der Orthographie.

2 Einhundertprozentig abgesicherte Angaben existieren bis heute nicht. (J. K.)

afrikanischen Privilegien ausgestatteten nicht minder brutalen dunkelhäutigen Kollaborateuren.

Die Flucht der Frauen, Männer, Kinder aller Altersstufen, war zielgerichtet. Zu Tausenden fanden sie Aufnahme vor allem in den Nachbarstaaten Angola und Zambia. Von besonderer Bedeutung waren die SWAPO Gesundheits- und Erziehungszentren (NHEC's) im zambischen Nyango und dem angolanischen Cuanza Sul. Dort war das Leben der Exilanten umfassend organisiert, bis hin zur Vorbereitung auf ein Leben in einem zukünftig unabhängigen Namibia, allerdings unter der geplant uneingeschränkten Herrschaft der SWAPO als der führenden politischen Kraft. (vgl. Melber 2003)

Angola nahm als Zufluchtsland eine führende Rolle ein. Allerdings nicht nur unter geographischen Aspekten wegen der die beiden Staaten<sup>3</sup> verbindenden Nordgrenze von über 1.400 km, sondern vor allem weil aus dem einstmaligen „Schild Südafrikas ein unabhängiger und fortschrittlicher Staat“ geworden war, der sich „zum Stützpunkt gegen die rassistischen Kräfte des Südens“ verwandelte (vgl. Ki-Zerbo 1979, S. 626) und aus diesem Grunde den namibischen Exilantenströmen ein bedingt sicheres Areal bot.

Das Problem einer Reihe sog. Durchgangs- oder Übergangslager bestand darin, zu nah an der namibischen Nordgrenze zu liegen und somit dem militärischen Zugriff der südafrikanischen Armee ungehindert ausgesetzt zu sein. Hinzu gesellte sich eine fortwährende Bedrohung durch marodierende Banden der UNITA unter der Führung Savimbi's<sup>4</sup>, der sich der Unterstützung der südafrikanischen Armee stets sicher sein konnte, bis hin zur Gewährung von Rückzugsgebieten in den von der Republik Südafrika (RSA) auf nordnamibischem Territorium errichteten Reservate bzw. Homelands – Okavangoland und Ostcaprivi.

Eines dieser Lager befand sich in Südangola auf dem Territorium eines von der angolanischen Bevölkerung wegen seiner Überfallanfälligkeit (!) verlassenen Dorfes, namens Cassinga, ca. 200 km von der nordnamibischen Grenze

---

3 Namibia erlangte am 21. März 1990 seine Unabhängigkeit, war jedoch mit der UN-Sicherheitsrat(s) Resolution 385 (1976) vom 30.01.1976 als politische Einheit anerkannt, auf deren Basis ‚Südafrika seine rechtswidrige Verwaltung aus dem Territorium zurückziehen und die Gewalt an das Volk von Namibia übertragen sollte‘. (vgl. Namibia, Die politische(n) ..., 1986, S. 4)

4 Jonas Savimbi, Arzt, (Rebellen)Führer der angolanischen Oppositions- und Bürgerkriegspartei ‚Nationale Union für die totale Unabhängigkeit Angolas‘ (siehe Abkürzungsverzeichnis UNITA) am 23.02.2002 von Angehörigen der führenden angolanischen ‚Volksbewegung für die Befreiung Angolas‘ (siehe ebenda MPLA) – im Süden Angolas ermordet.

entfernt. Es wurde der SWAPO überlassen, die einen Zufluchtsort für ihre immer zahlreicher werdenden Flüchtlinge unbedingt benötigte. Obwohl Durchgangslager, herrschte in ihm „ein organisiertes gesellschaftliches Leben mit Wohnhäusern, Schulen, Apotheken, Geschäften und anderen sozialen Einrichtungen“ (vgl. Melber (Hrsg.) 1983/84, S. 151), zu denen auch ein Krankenhaus, dem einzigen Ziegelbau gehörte. All das sollte den Flüchtlingen nach ihrer gefährlichen und strapaziösen Flucht ein erstes Gefühl von Sicherheit vor südafrikanischer Verfolgung vermitteln.

Im April 1978 musste die südafrikanische Regierung dem Druck der Vereinten Nationen und weiterer westlicher Vorschläge zur Entkolonialisierung Namibias grundsätzlich zustimmen und damit der Unabhängigkeit eines zukünftig souveränen Namibias ein Stück, wenn auch ungewollt, weiter zum Durchbruch verhelfen. Das Ergebnis war jedoch die Fortsetzung und Verschärfung südafrikanischen Terrors gegen die SWAPO, insbesondere ihrer Führung und weiter Teile der namibischen Zivilbevölkerung besonders im Norden des Landes unter den Ovambos und Kavangos. Ein Schwergewicht bildete dabei der mit allen Mitteln fortgesetzte Kampf gegen die bewaffneten Einheiten der SWAPO, der ‚People’s Liberation Army of Namibia‘ (PLAN) und der letztendlich misslungene militärische Versuch, den Strom der Exilanten zumindest einzudämmen und zwar sowohl auf namibischem Territorium als auch weit hinein in den Süden Angolas.

Der Terror erreichte am 04. Mai des gleichen Jahres seinen einstweiligen Höhepunkt. Der Publikation ‚Entstehung einer Nation – Der Befreiungskampf für Namibia‘ des ‚Referat(s) für Information und Öffentlichkeitsarbeit der SWAPO von Namibia‘ des Jahres 1981 ist Folgendes zu entnehmen:

„Am 04. Mai 1978 schickte [...] (Südafrika, J. K.) seine Truppen über die namibisch-angolanische Grenze, die in einer Siedlung in Kassinga mehr als 200 km jenseits der Grenze, unter namibischen Flüchtlingen ein Blutbad anrichteten. Von den dort ansässigen 3.000 Personen wurden 867 getötet, 464 verwundet, über 200 gefangen genommen und nach Namibia in Konzentrationslager verschleppt. Dieses Massaker war bisher die abscheulichste Tat in einem brutalen Unterdrückungskrieg. Die meisten Bewohner des Lagers waren Frauen, Kinder und alte Leute. Viele von ihnen hatten erst kurz zuvor Namibia verlassen, um der südafrikanischen Schreckensherrschaft zu entgehen. Trotz anders lautender Aussagen der SWAPO, der angolanischen Regierung, westlicher Journalisten und einer gemeinsamen Delegation des Amtes des Hohen Kommissars der Vereinten Nationen für Flüchtlinge und

der Weltgesundheitsorganisation behauptete Südafrika, Kassinga sei das militärische Hauptquartier der SWAPO.“ (S. 287)<sup>5</sup>

Die Zahlenangaben und Darstellungen des Geschehens verschiedenster Autoren variieren jedoch zum Teil, so auch jene der SWAPO selbst.

Wenige Wochen nach dem Massaker berichtet die SWAPO in einem ‚special bulletin‘, dass sich zum Tag des Überfalls im Lager Cassinga 4.098 Exilanten aufgehalten hätten, von denen innerhalb von 90 Minuten 602 getötet wurden. In zwei Massengräbern hat man sie beigesetzt. Unter ihnen befanden sich 300 von den 568 Primarschulkindern. (vgl. spezial bulletin ..., 1978, S. 13ff)

Dem Bericht des Hohen Kommissars für Flüchtlinge der VN ist zu entnehmen, dass bei dem Überfall 600 Exilanten durch schwere Bomben, Granaten, Maschinengewehrfeuer und Giftgas getötet wurden seien. Mehr als 400 Verwundete konnten nur notdürftig versorgt werden, da das Krankenhaus mit seiner Ärzteschaft und dem medizinischen Hilfspersonal dem Massaker vollständig zum Opfer fiel. Unbekannt sei die Zahl der Toten, die auf ihrer Flucht in die Umgebung Cassingas durch Minen und Phosphor umgekommen seien. (vgl. auch Melber 1983/84, S. 161)

Auch neutrale Augenzeugen des Massakers wussten zu berichten, dass Cassinga keine militärischen Einrichtungen besaß.<sup>6</sup> (vgl. Patemann 1984, S. 231) Zumindest sei das Lager nicht der Ort der obersten PLAN-Führung gewesen. Dem ‚special bulletin‘ der SWAPO (vgl. S. 20) ist jedoch zu entnehmen, dass sich zur Zeit des Überfalls 300 PLAN-Kämpfer im Lager befanden, die für die Sicherheit der Exilanten die Verantwortung trugen. Von ihnen seien ebenfalls 102 getötet worden. Nach Äußerungen führender SWAPO Funktionäre sei Cassinga auch nicht die heimliche exterritoriale Zentrale ihres Zentralkomitees bzw. der namibischen Exilregierung in Südafrika gewesen. (vgl. Patemann, ebd.)

---

5 Nach neuesten Berichten (2008) sind jene südafrikanischen Behauptungen nicht vollends zu verwerfen. Aus einem Bericht der „Allgemeine Zeitung“ Windhoek/Namibia vom 06/05/12008 zum 30-jährigen Gedenken an dieses Massaker in Ogongo/Omusati: „[...] Kamwi (Gesundheitsminister, J.K.) spricht von 600 Todesopfern, die zu beklagen sind, Shaningwa (Gouverneurin der Region Khomas, J.K.) nennt 900 Tote. Die [...] SWAPO-Redner erkennen bei den Opfern lediglich Frauen und Kinder. Weil Cassinga auch ein militärisches Ausbildungslager und eine Kommandozentrale des Guerillakrieges war, befanden sich unter den Todesopfern ebenso reguläre SWAPO-Kämpfer. Diese wurden von den Rednern jedoch nicht in das Gedenken einbezogen [...].“ Hofmann, E.

6 Nach: The Kassinga File, Hrsg. von The International University Exchange Fund (IUEF), einer internationalen Organisation mit Sitz in Genf.



Saunders (2003), der sich mit der „Autobiografie“ von Sam Nujoma<sup>7</sup> kritisch auseinandersetzt, behauptet auf der Grundlage seiner Recherchen, dass die SWAPO-Führung für die Massaker in Shatotwa<sup>7</sup> und Cassinga mit verantwortlich zeichnen würde, da sie „bereits im voraus von diesen Überfällen Kenntnis hatte, ihre Leute in den Lagern aber nicht warnte“.<sup>8</sup> (vgl. S. 135) Somit wären die Ausmaße dieser Überfälle zumindest minimiert worden.

Schreckliche Fotodokumente, auf denen namibische Kinder in Schützengräben, das zerstörte Lager und Massengräber zu sehen sind, gingen in der internationalen Presse um die gesamte Welt.

Im Bericht der Vertreter des UNO-Hochkommissariats für Flüchtlinge (UNHCR) und der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die sich unmittelbar nach dem Ereignis an Ort und Stelle ein Bild über die Ausmaße des Überfalls verschafften, war zu lesen, dass das Cassinga-Massaker „als ein Verbrechen, als Verstoß gegen das internationale Recht und vom Standpunkt der Moral als Barbarei bezeichnet werden (kann J.K.). Es wird als eine der dunkelsten Episoden der modernen Geschichte in Erinnerung bleiben“. (vgl. Melber (Hrsg.) 1983/84, S. 151)

Auf Vorschlag der angolanischen Regierung entschied sich die SWAPO Führung für einen Umzug der Cassinga-Überlebenden weiter ins Landesinnere hinein. 500 km nördlich von Cassinga gelegen, wurde in der Region Cuanza Sul, etwa 250 km südöstlich der angolanischen Hauptstadt Luanda, auf einer ehemals von portugiesischen Farmern bewirtschafteten Kaffeeplantage ein geeigneter Ort für ein neues Lager gefunden. Trotz seiner angenommen schwierigeren Erreichbarkeit durch die South African Defence Force (SADF), war auch in diesem Lager keine absolute Sicherheit vor Kampfeinsätzen sowohl zu Lande als auch aus der Luft garantiert.

Cuanza Sul war ursprünglich für eine Kapazität von 20 bis 30.000 Exilanten geplant. Doch der sich gerade nach dem Cassinga-Massaker vor allem im nördlichen Namibia weiter verschärfende südafrikanische Druck auf die Bevölkerung, sorgte für einen verstärkt einsetzenden Exilantenstrom, der in der

---

7 Ebenfalls ein Durchgangs- doch auch militärisches Ausbildungslager der PLAN im südlichen Angola, 1976 von südafrikanischen Einheiten der SADF zerstört.

8 Siehe dazu Groth, *Namibische Passion* (1995); Anon, *Breaking the Wall of Silence Movement, A Report to the Namibian People* (1997); Nathanael, *A Journey to Exile: The Story of a Namibian Freedom Fighter* (2002: 151, 163, 179). Entnommen einer Fußnote von Saunders, 2003, S. 135

Folge eine beinahe Verdoppelung der Aufnahmekapazität des Lagers notwendig machte.

Unter den Exilanten befanden sich Kinder und Jugendliche in großer Zahl. Unterschiedlichsten Motivationen folgend, verließen sie, meist gruppenweise bis zu gesamten Schulklassen, auch mit ihren Lehrern, ‚bei Nacht und Nebel‘ ihre Heimatdörfer und -städte. „Der Stein des Anstoßes war regelmäßig die Unterdrückung jeglicher politischer Betätigung von Schülern und Studenten innerhalb und außerhalb der Schulen durch die Polizei oder die Schulbehörden.“ (Entstehung einer Nation, 1981, S. 328)

Unter zum Teil großen Strapazen und Opfern erreichten sie auf abenteuerliche Weise, größtenteils zu Fuß, unter Vermeidung der für sie besonders gefährlichen Nordgrenze des Landes, über Botswana, Zimbabwe, auch die VR Congo, sogar über das westafrikanische Sierra Leone, die großen Lager in Zambia (Nyango, Senanga) und Angola (Lubango, Luanda, Cuanza Sul), unterstützt durch eine afrikanische Solidarität, von der in der übrigen Welt wenig bis gar nichts bekannt war. Wer war jedoch auch in Deutschland darüber informiert, dass es bis zum gewaltsamen Tod des UNITA-Führers Savimbi im Februar 2002 angolansische Flüchtlingsströme von fast einer halben Million Menschen allen Alters in Angolas Nachbarländern (Rep. Congo, DR Congo, Zambia und Namibia) gab? 24.000 von ihnen lebten seit der Unabhängigkeit Namibias (1990), in Osire (vgl. Feldmann 2002), dem zurzeit einzigen Flüchtlingslager Namibias im Zentrum des Landes. Noch heute fristen in ihm fast 8000 meist Angolaner und Congoleesen (DR) dort ihr kärgliches Leben. (vgl. Wicke 2008, S. 1)

Das Beispiel Cassinga war Motivation vieler Jugendlicher am Befreiungskampf ihres Volkes teilzunehmen, sei es als Kämpfer in den bewaffneten Kräften der SWAPO, der Peoples Liberation Army of Namibia (PLAN), unter ihnen viele weibliche Jugendliche<sup>9</sup> oder als medizinische Hilfskräfte bei

---

9 Dialogisches Interview (verkürzt): 02.2002 mit SHUUYA (Onguediva) und „As a woman in PLAN“, 10.2000, 5 S.: Als 19-Jährige durch Cassinga-Massaker endgültig motiviert, Flucht aus Olupumbu Okantaya (Omusati-Region, Ovamboland) mit noch einem Mädchen nach Lubango (Südangola). Als PLAN-Kämpferin Teilnahme am Befreiungskampf. Schließlich als Hilfskrankenschwester im dortigen SWAPO-Lazarett tätig. Delegation in die DDR und Studium an medizinischer Fachschule in Quedlinburg mit Staatsexamen Krankenschwester. Zurück nach Angola Luanda – Lubango zur PLAN. 1990 nach Namibia, Diplomstudium an Universität Windhoek. Gegenwärtig Tätigkeit im „Ongwediva Medi Park“ (Oshana-Region, Ovamboland).

der Versorgung verwundeter PLAN-Kämpfer und der Pflege erkrankter Exilanten in den NHEC's und diverser anderer Durchgangscamps.

„In den nördlichen Bantustans, haben seit Anfang 1976 ganze Schulen die Grenze überschritten und sich dem bewaffneten Kampf angeschlossen [...] Mehrere Hundert folgten dem Beispiel Tausender anderer vor ihnen [...] und wurden Freiheitskämpfer in der PLAN.“ (vgl. ebenda, S. 329)

Da von der SWAPO-Führung Schulzwang angeordnet war, setzten die meisten der Kinder und Jugendlichen ihre Schulausbildung in den Lagern fort. Allerdings mangelte es dort besonders an ausgebildeten Pädagogen, die auch der südafrikanischen Bantu-Education zumindest skeptisch gegenüber standen.

Am 26. August 1976 wurde in Lusaka (Zambia) das United Nations Institute of Namibia (UNIN) feierlich eröffnet. In seiner Eröffnungsrede betonte der damalige zambische Präsident Dr. Kenneth Kaunda folgendes:

„Zum erstenmal in der Geschichte eines sich nicht selbstverwaltenden Landes hat die Internationale Gemeinschaft vor der Befreiung die Initiative ergriffen und Vorbereitungen für die Infrastruktur und Verwaltung, die nach der Befreiung benötigt werden, ergriffen.“ (Patemann 1984, S. 247)

Das Datum war für alle Namibier, die sich im Widerstand gegen die südafrikanische Politik in Namibia befanden zumindest von zweifacher Bedeutung.

Einmal handelte es sich um den zehnten Jahrestag des Beginns des bewaffneten innernamibischen Befreiungskampfes der SWAPO gegen das südafrikanische Apartheidregime nahe dem nordnamibischen Dorf Ongulumbashe.

Zum anderen machten die Vereinten Nationen „vor aller Welt deutlich, daß sie zur Überwindung der bildungsmäßigen Benachteiligung der Schwarzen in Namibia das Ihre beitragen wollten“. (vgl. ebenda)

Das Studium am UNIN war in Lehre und Forschung vor allem darauf ausgerichtet, Namibier in englischer Sprache auszubilden, die unmittelbar nach Erringung der politischen Unabhängigkeit in der Lage versetzt waren, führende Positionen im öffentlichen Sektor des Staates zu übernehmen und zwar hauptsächlich in den Fachbereichen: Verfassungs- und Gesetzesrecht, Politik und Kultur, Geschichte, Ökonomie, Landwirtschaft und Bergbau, Information und Dokumentation, Sozial- und Erziehungswissenschaften, mit dem Schwerpunkt, Ausbildung von Pädagogen für die Primarstufe. (vgl. Röhner

1988, S. 259) Derart qualifizierte Lehrer wurden vor allem zur Unterrichtung in den ‚Exile-Camps‘ benötigt.

Absolventen der pädagogischen Wissenschaften mussten unmittelbar nach Studienabschluss in die Lage versetzt werden, an Bildungseinrichtungen der Flüchtlingslager zu unterrichten, in denen auf der Basis neuer curriculärer Forschungen und Festlegungen die Ziele und Inhalte der südafrikanischen Bantu-Erziehung keinen Platz mehr hatten.

Nach mehr als zehn Jahren absolvierten über 900 namibische Studenten dieses Institut. (vgl. Mbumba/Noisser 1988, S. 288f.) Zusätzlich zu den Kursen am UNIN bildete das Institut in seinen im Jahre 1981 gegründeten Außenstellen in Zambia (NHEC Nyango) und Angola (NHEC Cuanza.Sul) 40.000 Erwachsene und Jugendliche aus, „denen eine Ausbildung durch das südafrikanische Regime in Namibia verwehrt wurde“ (vgl. Der Namibia-Rat ..., 1988, S. 14).

„Entsprechend seiner Gründungsurkunde sollte das Namibia-Institut ‚mit der freundlichen Zustimmung der Regierung der Republik Sambia [...] bis zur Beendigung der illegalen Besetzung Namibias durch Südafrika‘ seinen Sitz in Lusaka haben und so organisiert sein, daß es ‚sofort nach der illegalen Besetzung des Territoriums‘ nach Namibia verlegt werden kann ‚und der Regierung eines unabhängigen Staates von Namibia übergeben werden kann‘.“ (ebd., S. 13f.)

Was in der Folge nicht realisiert zu werden brauchte, da die gesamte Hochschulausbildung seither von der Universität Windhoek (UNAM) übernommen wurde.

Ein Teil der jungen Exilanten, die das UNIN mit Erfolg abgeschlossen hatten, erhielt die Möglichkeit, an Universitäten, Hoch- oder Fachschulen des Auslands, so auch in der DDR, ein Zusatzstudium aufzunehmen. Bevorzugt waren jene Fachrichtungen, für die in einem zukünftig unabhängigen Namibia besondere Notwendigkeiten bestehen würden, z. B. in medizinischen<sup>10</sup>,

---

10 Dialogisches Interview (verkürzt): 10./11.09.2000 mit Nkandi-Shimi (Tsumeb): Mit 13 Jahren und weiteren Mitschülern (10–12) Heimatdorf Omuthiawipindi (südlich Ondangwa, ‚Ovamboland‘, Oshikoto-Region) ohne Wissen der Eltern verlassen. Zu Fuß über Botswana („immer der aufgehenden Sonne nach“), Zimbabwe nach Zambia. Dort Schulbesuch. Anschließend am UNIN – Lusaka Lehrerausbildung Mathematik. Über Sierra Leone nach Angola. Lehrerin am NHEC Cuanza Sul. Delegation in die DDR. An Universität Halle/Saale Studium der Erziehungswissenschaften/Mathematik, schließlich der Medizin und Promotion. Zurück nach Angola als Medizinerin. Nach Unabhängigkeit Namibias, 1990 leitende Ärztin (Kinderklinik) im State-Hospital und Mayor von Tsumeb (Bezirksregierungssitz der

pädagogischen und landwirtschaftlichen Berufen<sup>11</sup>. Auf der Grundlage von Untersuchungen und Berichten des Namibia-Rates der UN zur Ausbildungs-, Sozial- und Nothilfe für Namibier, wurde im Jahre 1988 entsprechend eines Stipendienprogramms des Rates bekundet, dass „zur Mitte des Jahres 1986 [...] 224 Stipendien in 11 Ländern“ zur Ausbildungsunterstützung von Namibiern vergeben worden sind<sup>12</sup>. Die DDR ist in der Aufzählung nicht vermerkt. Anzunehmen ist, dass die Stipendien der DDR ausschließlich Eigenleistungen waren, die durch den Solidaritätsfond des Staates aufgebracht wurden.

Erwähnt sei auch, dass darüber hinaus viele Exiljüngliche die Möglichkeit erhielten, in einer Reihe europäischer Staaten einen Facharbeiterberuf zu erlernen.

Auf Bitten der SWAPO-Führung, erreichte ein Teil, der das Massaker überlebenden überwiegend hochgradig traumatisierten ‚Cassinga-Kinder‘, aus Angola kommend, im Dezember 1979 die DDR. In der sog. 79er-Gruppe, jenen ersten 80 namibischen Kindern, die im SWAPO-Kinderheim Bellin aufgenommen wurden, fanden sie eine vorübergehende<sup>13</sup> neue Heimat. Begleitet wurden sie von 15 namibischen Erzieherinnen und einem SWAPO-Bevollmächtigten.

Einige wenige ‚Cassinga-Kinder‘ fanden auch in der damaligen ČSSR<sup>14</sup> Aufnahme. Andere wiederum gelangten in die Republik Cuba, wo sie auf der ‚Isla de la Juventud‘ an den dort eingerichteten ‚internationalen Schulen‘ unterkamen. Das cubanische Schulprojekt, das auch für die SdF in Staßfurt als

---

Oshikoto-Region). Gegenwärtig leitende Ärztin im State-Hospital Windhoek-Katutura, dem größten Krankenhaus Namibias.

- 11 Dialogisches Interview (verkürzt): 02.2002 mit Lukileni (Onguediva) und „Solidarity helped me get an occupation“ 03/2002, 6 S. Mit 14 Jahren aus Olukonda/Utapi (Omusati-Region, ‚Ovamboland‘) Flucht als Sekundarschülerin ins angolanische Exil, über Lubango ins NHEC Cuanza Sul, dort weiterer Schulbesuch und Abschluss. Delegation in DDR. ‚Meister der Landwirtschaft‘ in Kamenz und Studium der Getreidewirtschaft in Bautzen und Greiz. 1989 zurück nach Namibia. Arbeit in Kindergartenprojekten, Mitarbeit bei einem GTZ Projekt zu ländlicher Wasserwirtschaft und danach Administrative Assistant im Projekt für Basic Education by Academy for Educational Development/AED) einer USA-Hilfsorganisation in Onguediva/Oshana-Region, ‚Ovamboland‘. Gegenwärtig tätig im Geschäftsbereich einer namibischen Firma in Oshakati.
- 12 Die 224 Stipendien waren auf folgende 11 Staaten verteilt: 125 USA, 42 Zambia, 20 Botswana, 16 Kenya, 9 Rumänien, 6 England; 2 Zimbabwe, jeweils 1 in Australien, Kongo (vermutlich VR-Congo, J.K.), Senegal und Schweden. (vgl. Der Namibia-Rat ... 1988, S. 17)
- 13 Am Ende waren es bis August 1990 für diese Schüler zehneinhalb Jahre DDR-Aufenthalt.
- 14 Heute Tschechische Republik.

Modell diente<sup>15</sup>, war im Jahre 1977 für insgesamt 2.400 angolanische Kinder gegründet worden.<sup>16</sup>

Noch sieben Jahre nach dem Massaker von Cassinga hatte die Tat nichts an ihrer Aktualität verloren. Unter dem Titel ‚Cassinga Remembered‘, verdeutlicht dies ein Interview, das von der Monatszeitschrift ‚The COMBATANT‘, dem Organ der People’s Liberation Army of Namibia (PLAN)<sup>17</sup> vom Mai 1985 (VOL. 6. No. 10, S. 6ff) mit einem der überlebenden Schüler geführt wurde.

Was es so aktuell erscheinen ließ, war der Umstand, dass es genau zu jener Zeit veröffentlicht wurde, als die ersten namibischen Schüler, unter denen sich ehemalige Cassingaopfer und -waisen befanden, aus dem mecklenburgischen Bellin kommend, das Internat im anhaltinischen Staßfurt bezogen und als Fünftklässler den Unterricht an der SdF aufnahmen. Das Interview ist Ausdruck der SWAPO-Philosophie jener Zeit, die auch den Schulalltag in

---

15 Siehe auch Kapitel 2: Aus der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der „Schule der Freundschaft“.

16 1977 bot Cuba den Angolanern an, „vier Schulen mit jeweils 600 Schülern zu gründen, in denen angolanische Schulkinder die Grundschule beenden, die Sekundarschule besuchen und ihre Ausbildung an kubanischen Technikerschulen fortsetzen können. Infolge des süd-afrikanischen Massakers im namibischen Flüchtlingslager Cassinga wurde dieses Angebot noch im gleichen Jahr auf Namibia ausgedehnt“. (vgl. Fritsche, K. 1994, S. 145) Zwei SWAPO-Schulen mit namibischen und cubanischen Lehrern nahmen ihre Arbeit in den Jahren 1978 und 1981 auf, „firstly [...] the HENDRIK WITBOOI SCHOOL [...] with 600 pupils (presently 650 pupils), secondly [...] the HOSEA KUTAKO SCHOOL with 525 pupils.“ (vgl. Paradise Schools ..., 1983, S. 12) Insgesamt wurden Ende der 80er Jahre 17.000 Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren auf dem ‚Island of Youth‘ ausgebildet (in 12 Schulen für Schüler aus Cuba, in jeweils 4 für Schüler aus Angola, Mosambik und Äthiopien, in jeweils einer für Congoleesen, die Polisario (Western Sahara) und Nicaragua und in 2 für die SWAPO Namibias; vgl. ebenda).

17 Jeder Nummer dieser Zeitschrift ist folgende nähere Erläuterung beigelegt: „THE COMBATANT is an official organ of the PEOPLES LIBERATION ARMY OF NAMIBIA, (PLAN), the military wing of the SOUTH WEST AFRICA PEOPLE’S ORGANISATION (SWAPO) OF NAMIBIA. It is published monthly as the main instrument of the PLAN Commissariat in educating PLAN Combatants, providing the political direction by propagating the aims and objectives of SWAPO as stipulated in SWAPO’s Political Programme. It also exposes the enemy’s genocidal aggression and all fascistic methods of repression against the majority of Namibian people. Moreover, it serves as the main vehicle of PLAN in disseminating to the Namibian oppressed masses and the outside world, information on political and military activities by PLAN against the forces of the illegal occupationist racist regime of South Africa in Namibia.“

Staßfurt/Löderburg maßgeblich mitbestimmte. Es soll an dieser Stelle in seinem vollen Wortlaut zitiert werden:<sup>18</sup>

„In commemoration of the Cassinga massacre, **The Combatant** had an exclusive interview with Comrade Mutubatuli Festus, one of the Cassinga survivors who witnessed the terrifying and brutal carnage that left more than 1.000 Namibian refugees dead at the hands of racist South African troops.

**The Combatant:** Comrade Mutumbatuli, how long did you stay in Cassinga before the attack?

**Mutumbatuli:** I was not quite long there. I had been there for only three days.

**The Combatant:** Would you describe the pattern of normal life of the Cassinga residents?

**Mutumbatuli:** We had classes every Monday to Saturday as from 0700-1100. After classes we used to make sun-dried bricks and collected grass for thatching our classes and other shelters.

**The Combatant:** How large do you think, the Cassinga population was then? What would you say about its general composition?

**Mutumbatuli:** There were many people, most of whom were school children, young boys and girls (about sixteen years of age) as well as old people who were new in the camp. These people found life unbearable in the country of their birth after their houses had been burnt down, livestock killed and their families killed or indefinitely detained. These young Namibians, who were fed-up with inferior education in SWAPO schools. There is neither liberty nor freedom of education in our country.

**The Combatant:** Do remember what you were doing at the time of the attack?

**Mutumbatuli:** Exactly. We were just marching to the open meeting ground to be briefed on the daily programme. Then I heard a deafening explosion. The attack had started.

**The Combatant:** Describe your own experience of the attack?

---

18 Die zitierte Zeitschrift war Bestandteil der Lehrer-Schüler-Bibliothek der SdF und somit für den Unterricht zugänglich.

**Mutumbatuli:** It was Thursday morning, the 4<sup>th</sup> of May round about 0700. I heard a loud explosion, then I saw dust columns and flames leaping high, I looked around and there was confusion.

People were running in different directions. There were bombings. I did not know exactly what was going on because, I had just come in from Namibia. I took cover from time to time. Later I saw a big helicopter (which I learned later to be a French-made Puma).

Paratroopers were dropped at a distance of 300m from where I took cover. They were shooting at us indiscriminately. I saw people killed at blank range, children bayoneted and all over the camp there were mutilated bodies with some parts missing. It was a horrifying sight.

**The Combatant:** Had you then ever heard or seen a massacre of such proportion in your life?

**Mutumbatuli:** NO. I had never. But I was told by my grandfather how German colonisers plundered, looted and killed Namibian villagers *en masse*. I have also, heard how the boers mercilessly massacred the Bondelswarts in 1922 and how they raided Chief Iipumbu's kraal in 1932.

**The combatant:** Would you agree that Cassinga was a military headquarters of SWAPO as South Africa claims?

**Mutumbatuli:** There was no truth in the South African claim. I completely reject that Cassinga was a military headquarters. Cassinga's population as I have stated already was composed of old people, children and pregnant women. Even foreign journalists who were at Cassinga after the attack had seen for themselves who the victims were.

**The Combatant:** What justification do you think did the racists have for conducting such an operation?

**Mutumbatuli:** Justification! What justification? South Africa is in Namibia illegally and all her cross-border raids into neighbouring Angola and elsewhere are gross violations of UN resolutions.

**The Combatant:** How was your morale after the attack?

**Mutumbatuli:** Our morale was high. The gathering held afterwards had shown it. Those of us who survived in Cassinga asked to be given guns and to go and fight.

**The Combatant:** When you recall the Cassinga massacre what message do you have for The PLAN combatants?



**Mutumbatuli:** Recalling that tragic day, I want to call upon my fellow PLAN fighters to redouble and rededicate our efforts to the cause of freedom which our people had and continue to sacrifice for. The Cassinga massacre was not an isolated act of brutal intimidation. It is part and parcel of the military and political manoeuvres carried out by racist South Africa, with the tacit approval of her imperialist mentors to suppress our popular resistance.”

In „Our Namibia“, „a textbook written especially for teaching social studies to Namibian pupils in upper primary and lower secondary classes, [...] the very first Namibian school book [...] compiled essentially by Namibians for Namibians“ (Melber (Hrsg.) 1983/84), das von namibischen und deutschen (Universität Bremen) Autoren verfasst wurde, finden wir einen Kurzbericht dreier namibischer Mädchen im Alter von 9 bis 12 Jahren aus dem NHEC Nyango, die über ihre noch immer lebendigen Cassinga-Erinnerungen berichteten.

Dieses erste namibische Schulbuch gehörte in den Namibian Health- and Education Centres (NHEC) Cuanza Sul und Nyango zur im Curriculum angegebenen Pflichtliteratur. An der SdF fand es in den Unterrichtsfächern Deutsch/Heimatkunde, Englisch, Geschichte und Politische Erziehung/Gesellschaftskunde<sup>19</sup> Anwendung. Da an der SdF Englisch – nur mit wenigen Ausnahmen – keine Unterrichtssprache war, wurde der Text des Buches für den Unterrichtsgebrauch ins Deutsche übertragen.

Der Originaltext des Schülerberichtes lautet folgendermaßen:

“Amelia (12 years), Julia (12 years), and Shiwonpiri (9 years) were still very young, when they tried to remember Kassinga in October 1982 at Nyango, where these eyewitnesses were then living in the Health and Education Centre. It was difficult for them to hide their emotions, when telling about the most horrifying day in their lifes so far:

When the attack started, we were attending a general meeting. This was during the morning hours. We saw the airplanes coming, but we could not hear the engines. They came without sound.

Firstly, we did not realize that there was danger, as we could not identify the planes as South African ones. But immediately the planes started bombing, and everyone was trying to run away.

---

19 Vgl. Anhang: A/7, Studentafeln/Erläuterungen, 2 Bereich Namibia, 2.1 Studentafel für den Bereich Namibia.

There were many people of various age at this meeting. When the bombing started, we first just stayed close to the ground. Then we started moving slowly from the open land for the river nearby to find shelter. Some bombs fell on the meeting ground, while some hit the houses. All the people were screaming and running away. A lot of them were killed on the spot. Of those who managed to the nearby river, some succeeded in crossing the river, some drowned in the water. Those who managed to cross the river safely ran as fast as they could, to reach another place, where some of the people also used to stay. This was a safe place. We realized that a lot of people must have been killed. Among the dead were also some relatives of ours.

If we could, we would send back airplanes to the Boers. We still feel great sorrow and suffer from the experiences of Kassinga, where so many people have been innocently killed. We still have a great fear, even thousands of miles away from Kassinga, as soon as we hear any unfamiliar sound.” (S. 152)

1990, dem Jahr der Unabhängigkeit Namibias, wurde der 4. Mai in Gedenken „an die zahlreichen Opfer [...], die der Kampf gegen die südafrikanische Fremdherrschaft gefordert hat“ (vgl. Springer, M. 2005) zum nationalen Gedenktag – dem Namibia-Day – erhoben.

Dass dieser Tag noch heute in Namibia in enger Beziehung mit der damaligen Solidarleistung der DDR im SWAPO-Kinderheim in Bellin und der SdF in Staßfurt in Verbindung gebracht wird, bezeugt die folgende Begebenheit, über die die deutschsprachige ‚Allgemeine Zeitung, Windhoek, Namibia‘ vom 10. Mai 2006 ihren Lesern u. a. Folgendes berichtet:

Aus Anlass der „über Hunderte wehrlosen Opfer und die vielen Kinder, die von einem Tag auf den anderen elternlos waren“ lud der Botschafter der Republik Namibia in Deutschland, Hanno Rumpf, Anfang des Jahres 2006 „Menschen (...) ein, die sich von 1979 bis 1990 um die Aufnahme von Waisenkindern in der DDR, um deren gesundheitliches Wohlergehen, ihre Erziehung und Bildung verdient gemacht hatten“ ...

Der Zweck dieses Treffens bestehe darin, so der Botschafter, den Teilnehmern den Dank der namibischen Regierung dafür auszusprechen, dass sie sich vor vielen Jahren, zu einem Zeitpunkt, da sich der Unabhängigkeitskampf für das Land in einer sehr schwierigen Phase befand, in solidarischem Handeln an die Seite des namibischen Volkes gestellt hatten. Die DDR-Regierung, die sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) und jene Gemeinschaften, aus denen die Eingee-

ladenen kommen, unabhängig davon, ob es die Schule der Freundschaft in Staßfurt oder das SWAPO-Kinderheim in Bellin waren, hatten die Solidarität und die Freundschaft aufgebracht, sich der Flüchtlingskinder anzunehmen, die Überlebende des Cassinga-Massakers von 1978 waren. „Ich darf Ihnen versichern, dass ihre solidarischen Leistungen in Namibia hoch geschätzt werden“, so Rumpf. (vgl. Postler 10/05/2006)<sup>20</sup>

### **5.3 Zum Schulwesen in den ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC’s) in Cuanza Sul und Nyango und Einflüssen auf die Führung des Fachunterrichts an der SdF**

In den ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC) unterlag das Schulwesen einer mehrfachen Belastung.

Besonders als Folge des Massakers von Cassinga hatten die angolanischen und zambischen Lager namibischer Exilanten schon bald ihre Kapazitätsgrenzen weit überschritten. Das wirkte sich außerordentlich belastend auf ihre Schulaufnahmefähigkeit aus. Denn neben der eigentlichen Schule, deren Besuch durch die SWAPO zur Pflicht gemacht wurde, existierten eine Vielzahl von Vorschuleinrichtungen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Letztere dienten vor allem der Hebung der Alphabetenrate und der damit verbundenen staatsbürgerlichen Erziehung ihrer Absolventen als Orientierungshilfe und Vorbereitung auf ein von Apartheid befreites Leben in Namibia.

In den Camps herrschte permanenter Mangel an ausgebildeten Lehrern und Vorschulerziehern. Die relativ wenigen Exilpädagogen, die nach den Prinzi-

---

20 Anzumerken wäre, dass auf dieser löblichen Veranstaltung ein gewisser Schatten ruhte, von dem der einladende namibische Botschafter nichts wissen konnte. Nach Aussagen von Beteiligten, wurde es dem ehemaligen Leiter des SWAPO-Kinderheims und dem Ex-Direktor der SdF und Hauptamtlichen Parteisekretär des SdF anheim gestellt, wer von den damals Beteiligten eingeladen werden sollte. So waren, trotz Hinweis des ehemaligen Direktors für Unterricht der SdF vor allem jene geladen, die die damalige Nomenklatura (herrschende Klasse) ausmachte, also führende SED-Genossen des ZK der SED, der Kreisleitung der SED, des MfV der DDR, die mit der direkten schulischen Erziehung nicht betraut waren. Kurzkommentar eines Beteiligten: „Ich hatte das Gefühl, Teil einer überkommenen Seilschaft gewesen zu sein, abgesehen von peinlichen Auftritten des ehemaligen Leiters des SWAPO-Kinderheims Bellin.“ Nicht anwesend waren z. B.: Staatlicher Leiter des Bereichs Namibia der SdF; sein Stellvertreter und Leiter der S-100; Direktor der POS Löderburg; Fachzirkelleiter und Lehrer der SdF, die noch heute Verbindung mit ehemaligen Schülern haben; die verantwortliche Lehrerin für die namibischen Schüler der POS Zehna; Vertreter der APW der DDR zur wissenschaftlichen Begleitung des Unterrichtsprozesses und seiner Namibia angepassten Inhalte (siehe auch Kapitel 8, Epilog).

pien der von der Apartheid-Regierung der RSA für Schwarz-Afrikaner seit 1953 geforderten ‚Bantu-Erziehung‘ ihr Studium absolvierten, mussten sich nun in ihrer schulpädagogischen Tätigkeit den progressiven Zielen der SWAPO öffnen. Ein Umerziehungsprozess, der an alle Beteiligten große Anforderungen stellte.

Nur eine äußerst geringe Anzahl namibischer Pädagogen, die das United Nations Institute for Namibia (UNIN) in Lusaka (Zambia) nach dreijährigen Studium in einem der ‚Exile camps‘ ihre schulpädagogische Tätigkeit aufnahm, entsprach zumindest theoretisch den progressiven Bildungsgrundsätzen des von der SWAPO beschlossenen politischen Programms.

Vorausgeschickt sei bereits an dieser Stelle, dass jene von der SWAPO proklamierten Grundsätze sowohl auf die planerische als auch die inhaltliche Gestaltung des pädagogischen Prozesses an der SdF nur mit Verzögerung an Einfluss gewannen. Eigentlich war dies eine Grundvoraussetzung, um an Vorausgegangenes sinnvoll anknüpfen zu können. Das Curriculum der POS der DDR war vor allem seitens des MfV der DDR nach wie vor ein unantastbares Gebot. Erst ab Mitte der achtziger Jahre setzte seitens der APW der DDR unter Mitwollen und Mitwirken einzelner Pädagogen und Leitungskräfte an der SdF (auch an der Schule in Zehna) bei ausgewählten Unterrichtsinhalten eine verstärkte und schrittweise Zuwendung zu Afrikanischem und typisch Namibischem ein.<sup>21</sup>

Das war insbesondere folgenden Umständen geschuldet:

- einer engeren auf gegenseitigem Vertrauen beruhenden inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen meiner Person, als dem APW-Verantwortlichen für die inhaltliche Gestaltung des Schulprojektes, mit den SWAPO-Chefrepräsentanten in der DDR Emvula und ab 1986 Haindongo;
- damit verbunden einem Zuwachs an mündlichen Informationen, gedruckten Dokumenten (z. B. der SWAPO, des UNIN, der UNO u. a. aus Zambia, England, Südafrika und der Bundesrepublik Deutschland) und (Agitations)Materialien der SWAPO größeren Umfangs auf direktem Wege, unter Umgehung des MfV der DDR und des BKUW Magdeburg, das im Auftrag des MfV für Bildung und Erziehung an der SdF verantwortlich zeichnete;
- auf dieser Grundlage einer fundierten inhaltlichen Zusammenarbeit meinerseits mit APW-Instituten zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Geschichte, Geographie, Sprachen (Englisch), Musik- und Kunsterver-

---

21 Siehe vor allem Unterkapitel 6.4ff

- hung, doch auch der Akademie der Wissenschaften der DDR und dem Völkerkundemuseum Leipzig zu Problemen afrikanischer Geschichte;
- einer engeren inhaltlichen Zusammenarbeit meinerseits mit den Fachlehrern (besonders den Fachzirkelleitern) an der SdF in Staßfurt und Löderburg, auch der POS in Zehna und letztendlich
  - einer auf die politisch-ideologischen Strategien der SWAPO und ihrer pädagogischen Grundsatzprogramme bezogenen Führungstätigkeit mit der Leitung der SdF in Staßfurt und in Löderburg in enger Zusammenarbeit mit den für die SdF verantwortlichen SWAPO-Bevollmächtigten Namwandi (Shafa) und N'Dumbu.

### 5.3.1 *Das SWAPO-Bildungsprogramm im Vergleich zu Aspekten namibischen Schulwesens zur Zeit des südafrikanischen Apartheidregimes*

In dem im Juli/August 1976 auf einer Tagung des Zentralkomitees der SWAPO in Lusaka (Zambia) beschlossenen ‚Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia‘ wurden die „Aufgaben für Gegenwart und Zukunft“ (vgl. Politisches Programm ..., 1976, S. 6) einer unabhängigen namibischen Nation unter der alleinigen Führung der SWAPO fest umrissen. Neben der Außen- und Innenpolitik nimmt das Programm vor allem Bezug auf den ‚bewaffneten Kampf‘, den ‚wirtschaftlichen Aufbau‘, das ‚Gesundheits- und Sozialwesen‘ und schließlich auf ‚Bildung und Kultur‘. (vgl. ebenda S. 7ff)

Die dem SWAPO-Programm zu Grunde liegenden übergeordneten Zielstellungen waren es gerade, die es den DDR-Oberen leicht machten, namibische Exilanten in ihr politisch-ideologisches System relativ unkompliziert zu integrieren. Das traf besonders für die Beschulung und Erziehung namibischer Kinder und Jugendlicher in der DDR zu. So waren die Ziele des politischen Programms der SWAPO weitgehend kongruent mit denen des ‚Gesetz(es) über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘ der DDR, der Schulordnung und somit im umfassenden Sinne dem Curriculum der POS der DDR. DDR-seits konnte davon ausgegangen werden, dass das Gros der namibischen Vorschulkinder, der Schüler und der sie begleitenden Erzieher und Schulfunktionäre bereits in den NHEC's und anderen Übergangslagern mit den Zielen und Aufgaben der SWAPO konfrontiert war.

Im politischen Programm von 1976 lesen wir:

„Der SWAPO stellen sich jetzt und in unmittelbarer Zukunft folgende Aufgaben“

- a) die Befreiung und die Erlangung der Unabhängigkeit für das Volk Namibias mit allen nur möglichen Mitteln sowie die Einsetzung einer demokratischen Volksregierung;
- b) die Herbeiführung der echten und vollständigen Unabhängigkeit Namibias in Politik, Wirtschaft, Verteidigung, Sozialwesen und Kultur.

Zu diesem Zweck hat die SWAPO beschlossen,

- a) die breite Masse der namibischen Bevölkerung unaufhörlich zu mobilisieren und zu organisieren, damit sie sich aktiv am nationalen Kampf um Befreiung beteiligen kann;
- b) inmitten des nationalen Befreiungskampfes das nationale und politische Bewusstsein des namibischen Volkes zu wecken und zu stärken;
- c) alle Erscheinungsformen und Tendenzen des Tribalismus, des Regionalismus, der ethnischen Orientierung und der rassischen Diskriminierung zu bekämpfen;
- d) Das namibische Volk, insbesondere die Arbeiterklasse, die Bauern und die progressiven Intellektuellen in einer Partei zusammenzufassen, die eine Speerspitze darstellt und in der Lage ist, die nationale Unabhängigkeit zu garantieren und eine klassenlose, nicht ausbeuterische auf den Idealen und Grundsätzen des wissenschaftlichen Sozialismus beruhende Gesellschaft aufzubauen.“ (Politisches Programm ..., 1976, S. 6f.)

Wenn auch hier die direkte Beteiligung der ‚breiten Massen‘ – ohne Angaben von Geschlecht und Alter, so auch der Schulkinder – am Befreiungskampf der namibischen Bevölkerung gefordert wird, sind doch Vergleiche zum ideologischen ‚Kampf um den Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab‘ als Beitrag eines jeden DDR-Bürgers durchaus angebracht. Und dass sich letztendlich die namibische Gesellschaft den ‚Idealen und Grundsätzen des wissenschaftlichen Sozialismus‘ nur zögerlich bis ablehnend hingezogen fühlte, ist nicht nur der ‚internationalen politischen Epochenschwelle‘ (vgl. Lenhart 1996) am Ende des vergangenen Jahrhunderts zuzuschreiben, sondern den objektiven politischen Gegebenheiten nach der Erringung der staatlichen Unabhängigkeit Namibias im Jahre 1990, trotz eines noch immer nicht zu übersehenden Alleinvertretungsanspruchs führender SWAPO-Kreise. Das widerspricht allerdings der programmatischen Forderung, allen ‚Erscheinungsformen und Tendenzen von Tribalismus, Regionalismus und ethnischer Orientierung‘ den Kampf anzusagen.

Parallelen zum ehemals unumschränkten Führungsanspruch der SED im ‚ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat‘, sind nicht zu übersehen. Dienten sie doch der SWAPO als Vorbild zumindest in der partei-politischen Absicht, ‚insbesondere die Arbeiterklasse, die Bauern und die progressiven Intellektuellen in einer Partei zusammenfassen‘ zu wollen. (vgl. Politisches Programm ..., 1976, S. 6)

Das machte den SWAPO-Wunsch gegenüber der SED-Führung so attraktiv und scheinbar so ideologisch problemlos, namibische Kinder und Jugendliche auf eine unbestimmte Zeit in der DDR aufzunehmen und sie entsprechend den curricularen Zielstellungen der POS der DDR zu unterrichten und zu erziehen. Dabei wurde zumindest anfangs die Gefahr übersehen, dass ein weitgehend kongruenter schulischer Erziehungsprozess zwangsläufig ‚schwarze DDR-Bürger‘ zum Ergebnis haben dürfte.<sup>22</sup>

Die im politischen Programm der SWAPO formulierten Ziele für den Bildungsbereich weisen jedoch auch auf Namibiaspezifisches hin und setzen sich damit konsequent von überkommener südafrikanischer 'Bantuerziehung' ab. Worauf noch näher einzugehen ist.

Folgendes ist zu lesen:

„Eine tiefgreifende sozio-ökonomische Veränderung der namibischen Gesellschaft erfordert grundlegende Veränderungen in den Produktionsverhältnissen durch die für eine rasche Entwicklung der Produktivkräfte Namibias, insbesondere der Entwicklung der Fähigkeiten, der Kenntnisse und der kulturellen Kreativität der arbeitenden Massen Namibias gesorgt wird. Infolgedessen stellen sich unserer Bewegung folgende Aufgaben<sup>23</sup>:

- 1) Die umgehende Ausbildung von Führungskräften in technischen und akademischen Berufen an technischen und anderen Hochschulen in verschiedenen Teilen der Welt wie auch an dem neu errichteten Namibia-Institut der Vereinten Nationen;
- 2) Die Schaffung der erforderlichen Voraussetzungen für eine ein Les- und Schreibprogramm einschließende arbeitsorientierte, umfassende Bildung und Ausbildung von Erwachsenen, die des Lesens und Schreibens entweder überhaupt nicht oder nur zum Teil mächtig sind, an SWAPO-Schulen;

---

22 Dieser Problematik widmet sich ausschließlich das 6. Kapitel der Studie.

23 Ich beziehe mich hier ausschließlich auf den Bildungsbereich, wohl wissend, dass Bildung und Kultur untrennbar (integral) miteinander verbunden sind.

- 3) Die Schaffung der Voraussetzungen für ein allen Namibiern offen stehendes schulgeldfreies allgemeines Bildungswesen von der Grundschul- über die Sekundarschul- bis hin zur Universitätsausbildung durch die jetzt schon beginnende Ausbildung<sup>24</sup> zahlreicher Lehrer und Pädagogen.“

(Politisches Programm ..., 1976, S. 14f.)

Auf der Grundlage jener partei-programmatischen Festlegungen, wurde im Jahre 1984 ein Bildungs- und Erziehungsprogramm der SWAPO verabschiedet, das Programm des ‚Nationalen Integrierten Erziehungssystems für das sich herausbildende Namibia‘ (National Integrated Education System for Emergent Namibia – NIESEN). Das SWAPO Department of Information & Publicity erarbeitete dazu ein Strukturschema. Gedruckt und veröffentlicht wurde das unkommentierte Table in Luanda, Angola.(siehe Tabelle 2) Laut Aussagen ehemaliger ‚Solidarity Workers‘ des NHEC Cuanza Sul avancierte dass Programm seit Mitte der achtziger Jahre zur Grundlage der Erziehungssysteme an den ‚exile camps‘ der SWAPO in Angola und Zambia und es ist davon auszugehen, dass es in der VR Congo und in den Bildungseinrichtungen auf der cubanischen Insel der Jugend zumindest bekannt war.

Die Drucklegung des Strukturschemas in Angola weist vor allem auf die beiden führenden namibischen Pädagogen am NHEC Cuanza Sul hin, auf Angola, dem damaligen SWAPO-Sekretär für Erziehung und Kultur und Direktor des NHEC Cuanza Sul (heutiger Primeminister Namibias) und Mbumba, damaliger stellvertretender SWAPO-Sekretär für Erziehung und Kultur und Schuldirektor am selbigen NHEC (heutiger Minister für Basic Education, Sport and Culture). Beide Pädagogen und führenden SWAPO-Funktionäre waren sowohl mit dem UNIN in Lusaka eng verbunden als auch in der Bundesrepublik Deutschland bekannt, wo sie sich in Verbindung mit deutschen Wissenschaftlern als Autoren und Koautoren unterschiedlichster erziehungswissenschaftlicher Werke hervortaten, die auch zum Teil, in enger Kooperation mit der SWAPO-Vertretung der DDR, an der SdF zum Einsatz kamen.

Das NIESEN enthielt Vorstellungen, die nach Ansicht jener führenden SWAPO-Pädagogen einer Langzeitkonzeption zu entsprechen hatten, also über den Zeitpunkt des Erringens politischer Unabhängigkeit Namibias hinaus. Röhner (1988), ehemaliger Solidarity Worker der DDR im angolanschen Cuanza Sul berichtet, dass jene „Vorstellungen unter den komplizierten

---

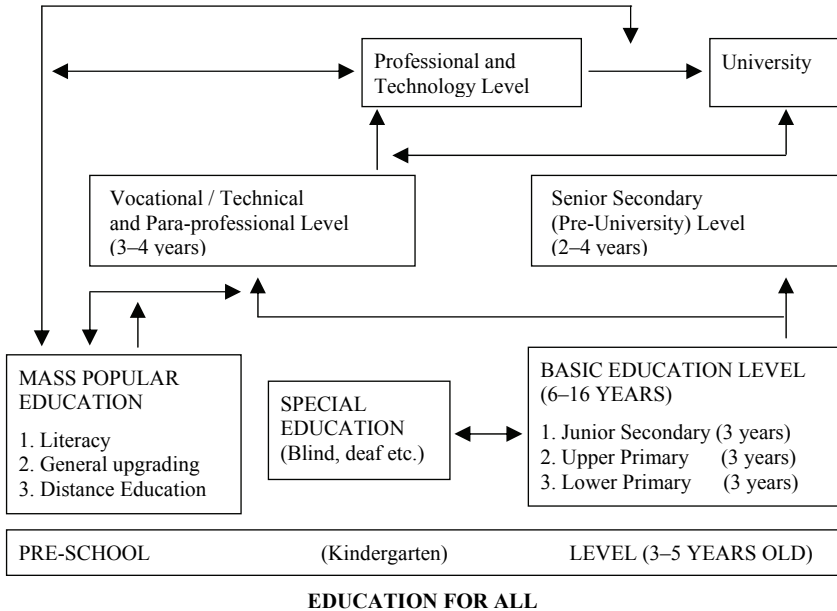
24 Gemeint ist die 1976 begonnene Ausbildung am UNIN im zambischen Lusaka.



Bedingungen der Schulen der SWAPO mit großem Engagement verwirklicht“ (vgl. Die Sprachenfrage in ..., S. 258) werden.<sup>25</sup>

Das Strukturschema war, wie in Tabelle 2 ersichtlich, folgendermaßen gegliedert:

Tab. 2 National Integrated Education System for Emergent Namibia (NIESEN)



Quelle: National Integrated Education for Emergent Namibia (NIESEN); Printed and Published by SWAPO Dept. of Information & Publicity, P.O.Box 953 Luanda, Angola

25 Diese Art des Zitierens war über Themen, die einen gewissen Grad an Anonymität zu erfüllen hatten, in der DDR üblich und findet sich an mehreren Stellen des zitierten Artikels. Die Arbeit der DDR-Solidarity-Workers auf dem afrikanischen Kontinent, sogar das Bestehen des SWAPO-Kinderheims und der SdF waren Tabuthemen. Röhners Dissertation (B) „Gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen Namibias – Bildungsstrategie und Bildungspraxis der SWAPO in der Phase des nationalen Befreiungskampfes“ (APW der DDR (1987), wurde vor einem ausgesuchten Publikum der APW der DDR und des ZK der SED verteidigt mit dem schließlichen Hinweis, dass sie nicht für jedermann zur Einsicht vorläge. Sie lagerte ab dieses Datums neben ‚westlichen Quellen‘ im sog. ‚Giftschrank‘ (im DDR-Jargon) der pädagogischen Zentralbibliothek in Berlin.

Das für das zukünftige Namibia ‚Revolutionäre‘ an diesem Vorschlag war, dass jeder Namibier, auch der körperlich Geschädigte, ab dem sechsten Lebensjahr die Pflicht zu neunjährigem Schulbesuch haben sollte, bei Anschluss weiterer Bildungsmöglichkeiten. Vorzüge, die das Bildungssystem des Apartheidstaates nur sehr wenigen angepassten Namibiern gestattete. In den NHEC's bestand bereits die Pflicht zum Schulbesuch. Das heißt, alle namibischen Kinder, die in der DDR Aufnahme fanden, waren Teilhaber dieses durch die SWAPO initiierten Bildungssystems, auch jene, die ‚nur‘ die Vorschuleinrichtungen, also den Kindergarten in den Camps besucht hatten. Insofern waren die im politischen Programm der SWAPO beschlossenen Bildungsstrukturen nicht nur für ein zukünftig von Apartheid befreites Namibia bestimmt, sondern sie waren bereits im Exil Realität. (vgl. Politisches Programm ..., 1976, S. 6)

Das politische Programm der SWAPO war für ein Gesamtnamibia bestimmt, somit vermeintlicher Ausdruck der Resolution 435 des UN- Sicherheitsrates von 1978, in der festgelegt wurde, dass die SWAPO die authentische, rechtmäßige und anerkannte Vertretung des namibischen Volkes sei (vgl. Büttner (Hrsg.) 1984, S. 290), zumindest bis zu dem Zeitpunkt der Erlangung uneingeschränkter staatlicher Unabhängigkeit, sollten wir hinzufügen. In seiner Studie zu ‚Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias‘ gab Melber 1979, ein Jahr nach Verabschiedung der UNO-Resolution; denn auch zu bedenken, dass

„bildungsplanerische Forschungsambitionen [...] in der gegenwärtigen Situation Namibias zwangsläufig dem Bereich illusionärer Zukunftsvisionen jeder realistischer Grundlage anheim fallen, solange die künftige gesellschaftliche und politische Entwicklung nicht operationalisierbar ist.“ (vgl. S. 2)

Die geographische, ethnische und damit verbunden, auch bildungspolitische Situation Namibias (vormals DSWA und SWA) war seit über einhundert Jahren Resultat einer sich stetig verschärfenden ‚Fragmentierung‘ (vgl. Hubrich/Melber 1977, S. 87), beginnend mit der territorialen Aufteilung und weltanschaulichen Indoktrination indigener Stammesgesellschaften durch christliche Missionen, der sich daraus ergebenden und sich anschließenden deutschkolonialen Unterwerfung zu extensiver weißer Besiedlung und Landnahme schwarzer Siedlungsgebiete, schließlich hin zu südafrikanischer Reservats- bzw. Homelandpolitik nach der altrömischen Devise ‚devide et impera‘, damit aufs engste verbunden eine Transplantation südafrikanischer Erziehungspolitik auf der gesetzlichen Grundlage des ‚Bantu Education Act No. 47 of

1953‘, unter Verantwortung des damaligen Ministeriums für Eingeborenen-Angelegenheiten der SAR und seines Ministers Verwoerd. Allerdings wurde der Bantu-Act erst 1970 für Namibia offiziell rechtsgültig. (vgl. Melber 1979, S. 162)

Über die angebliche Notwendigkeit des Gesetzes äußerte sich Verwoerd mit folgenden Worten:

„Wenn ich für die Erziehung der Eingeborenen verantwortlich sein werde, will ich sie so reformieren, daß den Eingeborenen von Kindheit an beigebracht werden wird, daß sie Europäern niemals gleichberechtigt werden können. Für den Bantu gibt es innerhalb der europäischen Gemeinschaft auf einem Niveau, welches gewisse Dienstleistungen überschreitet, keinen Platz. Aus diesem Grund ist es auch sinnlos, ihm eine Ausbildung zu geben, die ihm einen Platz in der Gemeinschaft der Europäer sichern soll. Bisher wurde er in der Schule nach einem System erzogen, welches ihn über seine eigene Gemeinschaft hinauswachsen ließ und ihn verführte, weil es ihm einen Blick auf die grünen Wiesen der europäischen Gemeinschaft erlaubte, auf denen er niemals weiden darf.“ (Paczensky v. 1970, S. 453)

In seiner Autobiographie bezeichnet Mandela (vgl. 1994, S. 230f.) den Bantu Education Act für die Erziehung der (Schwarz)Afrikaner, denn nur für sie galt das Gesetz, als Stempel der Apartheid. Er zitiert Matthews, der resümierend feststellt: „Erziehung zur Ignoranz und zur Minderwertigkeit in Verwoerds Schulen ist schlimmer als überhaupt keine Bildung“. (vgl. ebenda, S. 231)

1962 unterbreitete die sog. Odendaal-Kommission<sup>26</sup> dem südafrikanischen Parlament einen Vorschlag bezüglich einer „Politik der Differenzierung, unter der die verschiedenen Gruppen als Grundeinheiten von Entwicklung anerkannt und geachtet werden“ sollten, mit der zynischen Begründung:

„[...] die meisten der eingeborenen Bevölkerungsgruppen sind immer noch auf einer Stufe, auf der sie gegen die mögliche Ausbeutung einer hochkonkurrierenden Ökonomie geschützt werden müssen.“ (vgl. Melber 1977, S. 84)

Das Ergebnis jener Politik der Differenzierung, bzw. einer ‚Politik der getrennten Entwicklung‘ war, bezogen auf Namibia, die territoriale Fragmentierung in relativ kleine, leicht kontrollier- und beherrschbare zehn schwarze

---

26 Odendaal 1962 Administrator Transvaals (Homeland in der SAR).

Randländer, den Bantustans bzw. Homelands<sup>27</sup>, streng differenziert nach sprachlichen, ethnischen und regionalen Aspekten. Eine Reduzierung von bis dahin 23 existierenden „Reservierten Gebiete für Eingeborene und Rehoboth Basters“<sup>28</sup> (vgl. ebenda, S. 87), die zwar SAR abhängig, sich jedoch weitgehend nach südafrikanischem Muster durch hörige Stammeshäuptlinge selbst regieren sollten, allerdings ohne jegliches Mitspracherecht am Entscheidungsprozeß bezüglich ihrer und gesamt-namibischer Angelegenheiten. (vgl. Melber 1979, S. 122, Appendix 257)

Der größte Teil des Territoriums bestand jedoch aus dem zentralen weißen Herrschaftsgebiet, dem sog. ‚Heimatgebiet der Weißen‘.<sup>29</sup> (vgl. Melber 1977, S. 91) und den ‚Government Areas‘, d. h. der gesamten Namib-Küstenzone mit ihren Diamantenfeldern und den Wildreservaten des Nordens.

„[...] die ganze Bantustan-Politik (hat) kein anderes Ziel, als ein starkes, zentrales, weißes Herrschaftsgebiet zu schaffen, das von einer Anzahl kleiner leicht kontrollier- und beherrschbarer schwarzer Randländer umgeben ist. Prinzip dieser Politik ist nicht die Entfaltung der afrikanischen Völker, sondern Grundziel ist die Herrschaft der Weißen. Nach den Wünschen und Zielen der Weißen werden die Heimatländer geformt und gestaltet, nicht nach afrikanischer Kultur und Geschichte.“ (Fehr 1973, S. 71f.)

Trotz dieser Zerstückelung des namibischen Territoriums, auch unter dem Gesichtspunkt schulischer Bildung, befasste sich die SWAPO Führung in Erklärung ihres politischen Programms von 1976, im Sinne ihres gesamt-namibischen Anspruchs, mit Homeland übergreifenden Problemen im Bildungsbereich und zwar im Vorgriff auf ein mögliches einheitliches nationales Bildungswesen bei Wahrung des Eigenen, in Kenntnis der schwierigen Problematik von ‚Einheit in der Verschiedenheit‘ bzw. ‚Erhalt von Ethnizität in nationaler Einheit‘, nach Erringung politischer Unabhängigkeit. Malan (1998) bezeichnet als höchstes Ziel, dem steter Vorrang gebührt, das Erreichen namibischer Identität für alle Landesbewohner. (vgl. S. 17f.) Was sich bis

---

27 Folgende 10 Homelands Namibias existierten weitgehend unabhängig voneinander: Hereroland, Ovamboland, Kaokoveld, Damaraland, Okavangoland, Buschmannland, Namaland, Eastern-Caprivi-Stämme, Rehoboth-Gebiet, Tswanaland. Die Landverteilung ergab: 46,7 % landwirtschaftliches Land der Weißen; 39,5 % Homelands für Afrikaner und Rehobother; der Rest fiel auf Städte, Straßen, Tier- und Naturparks, Diamantenspergebiet. (vgl. Melber 1977, S. 88)

28 Nachkommen von Mischlingen zwischen Khoi-Khoi (Namas, im Kolonialjargon ‚Hottentotten‘) und Europäern (Buren) ‚weiße Väter und Namamütter‘. (vgl. Malan 1998, S. 144)

29 Siehe Odendaal-Report, R. P. No. 12 of 1964, § 296, S. 81.

heute als ein schwieriger Spagat herausstellen sollte. Allerdings nicht nur in Namibia! Er zitiert den ersten Premierminister des unabhängigen Namibia, Geingob (1993), der eine nationale Identität fordert, „die alle anderen Identitäten beseitigt“. Es sei dafür zu sorgen, dass „Ethnizität niemals hochgespielt werden darf, um die nationale Identität als die wichtigste von allen zu verdrängen“. (vgl. S. 14f.)<sup>30</sup>

Obwohl bezüglich der Einschulungsrate bis in die sechziger Jahre hinein, nach einer fast völligen Vernachlässigung des Bildungssektors Fortschritte zu verzeichnen waren, besuchten 1976 nur etwa zwei Fünftel aller schwarzen Kinder im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 17 Jahren die Bildungseinrichtungen des Landes (167.000 von ca. 420.000). (vgl. Entstehung einer Nation, 1976, S. 108) Jene Fortschritte (!) entsprachen jedoch ausschließlich den damaligen politisch-ökonomischen Notwendigkeiten. Seitens der SWAPO-Führung wurde denn auch festgestellt:

„Bis Anfang der sechziger Jahre überließen die Südafrikaner die Ausbildung und Gesundheitsversorgung vor allem in den ländlichen Gebieten fast gänzlich den Missionaren.<sup>31</sup> Als aber der internationale Druck spürbar größer wurde und die Arbeitgeber in verstärktem Maße nach Arbeitern verlangten, die in der Sprache ihrer Herren (gemeint ist Afrikaans, J.K.) zumindest rechnen und lesen konnten, sah sich die Regierung veranlaßt, beide Bereiche zu übernehmen, allerdings voll im Sinne der Apartheidpolitik, wie sie im Odendaal-Bericht festgelegt ist.“ (ebenda)

Von den etwa zweifünftel Eingeschulten erreichte allerdings nur die Hälfte den Abschluss der ersten beiden Klassenstufen des Grundschulbereichs, der auf fünf Jahre angelegt war. Nur etwas mehr als 6 % aller eingeschulten Kinder erreichten die Oberschule, die laut Studentafel von der sechsten bis zur zehnten Klasse konzipiert war. Die niedrigen Schülerzahlen waren gewollt,

---

30 „Was wir nötig haben, ist ein Zugehörigkeitsgefühl im sozialen und kulturellen Zusammenhang. Mit diesem Gedanken im Mittelpunkt steht die Notwendigkeit der Zugehörigkeit zu einer Kultur nicht im Widerspruch mit der Notwendigkeit, zu einer Nation zu gehören. Deshalb können sie ein Herero und ein Namibier sein oder Owambo und Namibier oder Nama und Namibier. Ich bin stolz darauf, Damara und Namibier zu sein ... Wir haben uns schon viel zu lange als Hereros, Namas, Afrikaaner, Deutsche, Owambos betrachtet. Nun müssen wir anfangen, uns auch als Namibier zu sehen.“ (Geingob 1993, S. 14f.)

31 „Missionarisch geführte Schulen besonders im Norden des Landes (‘Owamboland’/‘Kawangoland’) waren unberechenbare Partner des Systems, obwohl das Schwarzsein auch von vielen Kirchenleuten versucht wurde als Manifestation Gottes über die Sünder anhand der Heiligen Schrift zu begründen. Viele (Schwarz)Afrikaner leiden noch heute unter dem sogenannten Hamsyndrom.“

obwohl dem Department of Bantu Education 83,5 % aller schwarzen und farbigen<sup>32</sup> Schüler unterstand, die Ende der siebziger Jahre an 830 Grundschulen, jedoch nur an 34 Oberschulen im ganzen Land unterrichtet wurden. Lediglich an 10 Ausbildungsstätten konnte das Abitur abgelegt werden. Da es bei einer Bevölkerung von etwa 1,5 Mio. zu jener Zeit keine Universität im Lande gab, waren schwarze und farbige Schüler mit Hochschulreife gezwungen, „nur an den entsprechenden Stammesschulen in Südafrika“ zu studieren. (vgl. ebenda, S. 107f.) Das schon allein wegen der sprachlichen Voraussetzungen, die die namibischen Schüler mitbrachten.

Das Medium des Unterrichtens und der Kommunikation in den Schulen war entsprechend des ‚Bantu Education Act’s Afrikaans. Die Unterrichtung der afrikaansen Sprache, die außerhalb Südafrikas und Namibias in keinem anderen Land als Kommunikationsmittel diente, hatte nur das eine Ziel, die Afrikaner auf das bestehende südafrikanische Herrschaftsgebiet und -system zu fixieren.

Die gleichzeitige „Vernachlässigung des englischen Sprachunterrichts im afrikanischen Schulwesen (bedeutete) die systematische Isolierung der überwältigenden Bevölkerungsmehrheit des Landes von einer Zugangsmöglichkeit zu alternativen Kommunikationsmedien und Informationsmöglichkeiten, die auch außerhalb der nationalstaatlichen Grenzen Einfluß und Verbreitung besitzen.“ (Melber 1979, S. 200)

Das Ziel der SWAPO bestand allerdings darin, englische Sprachkenntnisse unter der afrikanischen Bevölkerung anzustreben und zwar unter dem Aspekt, der Schaffung einer für alle Namibier akzeptablen ‚lingua franca‘, die sie auch rein sprachlich durch länderübergreifende Kommunikation aus der Isolation befreien sollte.

---

32 Die Zugehörigkeit zu den „Farbigen“ bzw. „Couloureds“ in Namibia wird unterschiedlich interpretiert: Während einige Autoren die Rehobother Baster, die Khoi Khoi (Namas) die „Roten Menschen“ (im Gegensatz z. B. die Damaras „Schwarze Leute“), auch die San dazu rechnen (in der SAR z. B. auch die Asiaten, z. B. Inder), trifft Malan (1998), dessen Meinung ich mich anschließe, sicherlich auch aus rassistischen (und/oder rassistischen) Gründen keine solch scharfe Differenzierung indem er feststellt: „Schätzungsweise 4 % der Bevölkerung Namibias (im Jahre 1994 ungefähr 64.000 Menschen) sind sog. „Farbige“. Sie stellen eine bunte Vielfalt von Menschen dar, die enge Beziehungen zu einigen anderen Bevölkerungsgruppen haben. Obwohl die Entstehung dieser Gruppe ursprünglich auf einen Prozeß der Rassenmischung zurückzuführen ist, sind die allermeisten ihrer gegenwärtigen Mitglieder Kinder von farbigen Eltern. Die lange Tradition der Farbigsiedlungen und Farbigen-schulen in Namibia hat zusätzlich zur Entwicklung eines für diese Menschen typischen Gemeinschaftslebens beigetragen. Fast alle benutzen Afrikaans als Umgangssprache und fühlen sich den Grundprinzipien einer christlichen Zivilisation verpflichtet“. (S. 147)

Aus den Stundentafeln der Homeland-Schulen geht allerdings hervor, dass für den gesamten Primarstufenbereich, auch mit geringen Ausnahmen für die niedrigste Sekundarstufenebene, die jeweiligen Stammessprachen zum Hauptfach avancierten. Was jedoch beim Fehlen einer einheitlichen Landessprache zu weiterer Fragmentierung der Bevölkerung Namibias wesentlich beitrug.

Im Sinne des SWAPO-Bildungsprogramms galt in den NHEC's, neben der Pflege der einheimischen Sprachen der unterschiedlichen Ethnien und deren Stammesgruppierungen<sup>33</sup>, das Englische als Unterrichtssprache. Die Pflege der Muttersprache brachte jedoch in dieser Menschenkonzentration mit ihren verschiedenen Sprachen und Dialekten gewisse Schwierigkeiten mit sich. Wenn auch die überwiegende Mehrzahl der Exilanten der Ethnie der Owambos aus dem Norden des Landes angehörten, gibt es allein unter den acht Owambostämmen mit ihren jeweils eigenen Dialekten keine lingua franca (vgl. Malan 1998, S. 23). Und obwohl zwischen diesen Dialekten enge Sprachverwandtschaften bestehen, gibt es, als Erbe christlicher Missionierung, in Schule und Kirche bis heute zwei Schriftsprachen zwischen den Kwanyama und den anderen sieben Stämmen,<sup>34</sup> nämlich das OshiKwanyama und das OshiNdonga. (vgl. ebenda) Hinzu muss gerechnet werden, dass in den Lagern nicht nur Owambos lebten, sondern noch eine Reihe anderer namibischer Ethnien mit ihren unterschiedlichsten Muttersprachen, so z. B. die ebenfalls im Norden beheimateten Kawangos, untergliedert in ‚vier verschiedene Bantusprachen bzw. -dialekte‘. (vgl. ebenda, S. 43)

Zur Pflege der Muttersprachen in ihrer Vielfalt fehlte es jedoch insbesondere an geeigneten Pädagogen. Auch mit ein Grund, die englische Sprache für alle einheitlich als Unterrichtssprache zu favorisieren.

Darauf Bezug nehmend sei an dieser Stelle der Vorgriff erlaubt, dass es im SWAPO-Kinderheim Bellin, in der POS Zehna und an der SdF in Staßfurt und Löderburg ungleich schwieriger, bis unmöglich war, Muttersprachen in ihrer Vielfalt curricular zu fordern. Durch die namibischen Erzieherinnen geschah im Umgang mit den Kindern und

---

33 Ich benutze bezüglich Ethnie, Stamm, Gruppe ... die Semantik J. S. Malan's (Professor für Anthropologie Südafrikas), wie er sie in „Die Völker Namibias“ (1998) verwendet, unterstützt durch K. Budack, „der wohl kenntnisreichste Ethnologe Namibias“. (vgl. Hess, in: Malan, Die Völker Namibias, 1998, S. 5)

34 „Die gegenwärtige Stammeseinteilung der Owambo sieht folgendermaßen aus (in Klammern der Prozentanteil): Kwanyama (36,6 %), Ndonga (28,7 %), Kwambi (11,8 %), Ngandjera (7,7 %), Mbalanhu (7,4 %), Kwaluudhi (5 %), Eunda und Nkolonkadhi (2,8 %).“ (Malan 1998, S. 22)

Jugendlichen im außerunterrichtlichen Bereich eine gewisse Pflege der Muttersprachen. Das war jedoch ihren zum Teil lückenhaften Englischkenntnissen geschuldet bzw. ihrer weitgehenden Unkenntnis des Deutschen, also der Unterrichtssprache ihrer zu betreuenden Schüler.

Eine gewisse Ausnahme machte der Unterricht in Musikerziehung an der SdF. In Verbindung mit namibischen Erzieherinnen wurden, neben dem Unterricht in deutscher Sprache, durch das persönliche Engagement der deutschen Fachlehrerin Texte von Volks- und SWAPO-Kampfliedern von den Schülern aller Klassenstufen in OshiNdonga<sup>35</sup> einstudiert,<sup>36</sup> allerdings einer Sprache, die wiederum nicht jedes Schülers Muttersprache war.

Zur Umsetzung des Bildungsprogramms der SWAPO von 1976 wird davon ausgegangen, dass der Schulunterricht von Pädagogen durchzuführen ist, die eine solide Ausbildung genossen haben und sich in einer multiethnischen Demokratie einer gesamtnationalen Bildungspolitik verpflichtet fühlen. Dieser Blick in die Zukunft verdeckte dagegen nicht, dass gerade noch zu jener Zeit schwarze Lehrer nur selten eine für die geforderte Unterrichtstätigkeit adäquate Ausbildung erhielten. 1976 war ein Viertel aller schwarzen Pädagogen nie zum Lehrer ausgebildet worden. (vgl. Entstehung einer Nation, 1981, S. 109)

Melber (1979) gibt einen Überblick über die Qualifikation und die Verteilung der Lehrkräfte des Ovambolands auf die verschiedenen Unterrichtsstufen, indem er den ‚Report of the Department of Bantu Education for 1976‘ unter Hinzuziehung eigener Berechnungen zitiert.

Im Sinne der Thematik der Studie sei angefügt, dass gerade das Beispiel „Owamboland“ von besonderer Bedeutung ist. Einmal war es das volkreichste namibische Homeland, zum anderen waren es gerade die Owambos, die mehrheitlich in den Befreiungskampf einbezogen waren und zwar sowohl auf ihrem eigenen Territorium als auch aus dem angolanischen Exil heraus. Das trieb große Teile der Bevölkerung, besonders Frauen, Kinder und alte Leute, aus den Kampfgebieten in die vermeintliche Sicherheit<sup>37</sup> der NHEC’s Nyango und Cuanza Sul. Und setzt man das weiter fort, waren es hauptsächlich die NHEC’s, aus deren Kindergärten und Schulen meist Owambos – Er-

---

35 Bei Jähnichen/Zinke, Uunona Imbeni! Namibian children songs and dances; (1994, S. 3) fälschlicherweise als OshiWambo bezeichnet, einer Sprache, die es so nicht gibt. (vgl. Malan 1998, S. 23)

36 Diese Problematik ist Gegenstand des Unterkapitels 6.5.

37 Siehe das Beispiel Cassinga.



zieherinnen, Kinder und Jugendliche – unter der Regie der SWAPO-Führung ins SWAPO-Kinderheim Bellin und schließlich an die SdF in Staßfurt gelangten.

Sie alle waren zumindest bis zur ihrer Ankunft in den ‚exile camps‘, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung, der Apartheidpolitik der SAR und ihrem Erziehungssystem ausgesetzt, das ausschließlich den Zielen, Inhalten und Methoden jener ‚Bantu Education‘ entsprach.

Tab. 3 Qualifikation der afrikanischen Lehrkräfte des Owambolands 1976		
Mit Lehrerausbildung und:		
Primarschulabschluß	1.077	58,16 %
Junior Certificate	163	8,80 %
Matrik	9	0,49 %
Abgebrochenem Hochschulstudium	1	0,05 %
Universitätsabschluß	3	0,16 %
Sonderschulausbildung	1	0,05 %
	1.254	67,71 %
Ohne Lehrerausbildung und:		
Junior Certificate oder weniger	597	32,24 %
Matrik	1	0,05 %
	598	32,29 %
Quelle: „Report of the Department of Bantu Education for 1976“, in: Melber 1979, S. 208		

Tab. 4 Verteilung der afrikanischen Lehrkräfte des Owambolands auf die verschiedenen Unterrichtsstufen 1976		
Niedere Primarstufe	1.242	67,06 %
Höhere Primarstufe	504	27,43 %
Sekundarstufe und Lehrerausbildung	92	4,97 %
Sonderschule	5	0,27 %
Fortbildungsklassen	5	0,27 %
	1.852	100,00 %
Quelle: „Report of the Department of Bantu Education for 1976“, in: Melber 1979, S. 208		

Die Voraussetzungen einer den sozialen und politischen Umständen entsprechenden Lehrerausbildung waren mehr als fragwürdig. Die schulischen und beruflichen Qualifikationen der Lehrkräfte waren zu niedrig und unbefriedi-

gend. Bemängelt wurde, dass das akademische Wissen im Sprachunterricht, besonders bei Afrikaans, und dem Fach Mathematik den Anforderungen widersprach. Die Gestaltung des Unterrichts war unkreativ. Didaktisch-methodische Unkenntnis war vorherrschend. Das Lehrbuch, soweit vorhanden, wurde als völlig ausreichend betrachtet. Es mangelte an Eigeninitiative und Identifikation der Lehrkräfte.

Die Gründe dafür waren allerdings nicht nur in den fragwürdigen Ausbildungsbedingungen zu suchen. Melber (1979) schreibt in Auswertung von Berichten der Erziehungsabteilung des Owambolands, es würde deutlich hervor gehen, dass neben den schulischen Verhältnissen vor allem auch politische und soziale Faktoren den Grad des beruflichen Engagements der Lehrkräfte stark beeinträchtigen würden. Das sei angesichts der niedrigen Gehälter, der katastrophalen Unterrichtsbedingungen sowie der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in Namibia ein erklärter Ausdruck mangelnder Identifikation. Die Einstellung und Auffassung der Lehrer zu ihrer eigenen Arbeit, würde lediglich konsequent die tatsächlichen Verhältnisse widerspiegeln, von denen sie selbst zugleich immanenter Bestandteil seien. (vgl. S. 210)

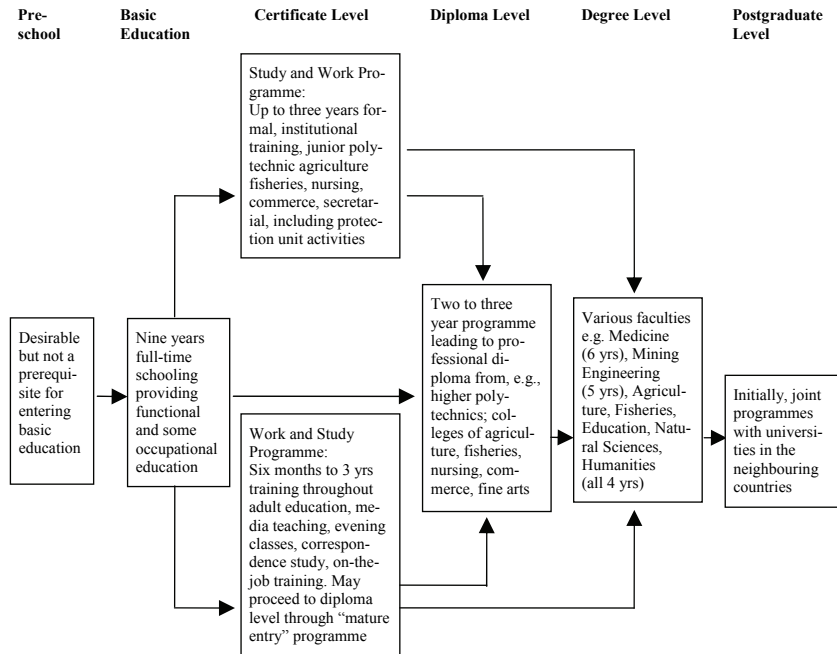
Jene allgemein herrschende Passivität und Resignation der Pädagogen war nicht nur Ausdruck einer minderwertigen Ausbildung.

„Unfähigkeit“, die Anforderungen und Erwartungen des Systems zu erfüllen, ist in allgemeinsten Form ein Ausdruck, ein Resultat der vom System produzierten Verhältnisse auf der Erscheinungsebene.“ (ebenda S. 211)

Jene Verhältnisse verbargen in sich den Keim politischen Widerstands. „Die institutionalisierten Herrschaftsinstanzen (fanden) kaum mehr manipulierbare Opfer, sondern produzierten fast nur noch Gegner.“ (ebenda, S. 213) Auch wenn es nur vereinzelte meist verbale unterrichtsprovozierende Proteste von Lehrern in Bezug auf das Regime gab, die Repressalien waren enorm, drückte sich ihr Unwillen gegenüber dem herrschenden System durch vermehrte Abwanderungen aus. Bevorzugt waren die Frontstaaten Angola und Zambia mit ihren mehr und mehr ausufernden ‚Exile-Camps‘. Trotz ihrer größtenteils geringen fachlichen und pädagogisch-psychologischen Qualifikationen waren die Pädagogen in den Bildungsbereichen der ‚Exile-Camps‘ stets willkommen. Dort nutzte das Gros von ihnen sich weiterzubilden, um entsprechend der Ziele des SWAPO-Bildungsprogramms ihren Unterricht zukünftigen namibischen Bedingungen entsprechend inhaltlich zu gestalten.

1986 erschien eine über eintausendseitige Studie des UNIN (Lusaka, Zambia) unter dem Titel ‚Namibia – Perspectives for National Reconstruction and Development‘, gedruckt und verlegt in Großbritannien. Mit Bezug auf das bereits skizzierte SWAPO-Bildungsstrukturschema (siehe Tab. 2; Education for All) enthielt die Studie im Kapitel ‚Education and Culture‘ (vgl. ebenda S. 505ff) einen relativ detaillierten Vorschlag eines zukünftigen ‚national education system for independent Namibia‘. (vgl. ebenda S. 528). Neu waren neben einer detaillierteren Struktur (siehe Tabelle 5) ausführliche Zielangaben für die einzelnen Bildungsniveaus (Level), ausgewiesen als “major components of the proposed structure are: pre-school education, basic education, certificate level education (or second stage education), and diploma/degree level education (or third stage education)”. (vgl. ebenda)

Tab. 5 Proposed Structure for Namibian Education



Quelle: Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development, 1986, S. 529

Für die in den ‚Exile-Camps‘ mit der Erstellung eines praktikablen Curriculums beauftragten Schulfunktionäre und nicht zuletzt für die dort praktizierenden Pädagogen bedeutete dies eine große Hilfe.

Die Bedeutung für die Gestaltung des Bildungsprozesses an der SdF (Bereich Namibia)<sup>38</sup> lag zum einen darin, dass die vom UNIN vorgeschlagene Struktur (siehe Tabelle 5), fußend auf dem ‚National Integrated Education System for Emergent Namibia‘ (NIESEN) der SWAPO (siehe Tabelle 2), dem ‚Strukturschema des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems der DDR‘ (vgl. Bildung ’86, 1986, S. 95) ähnelte. (siehe im Vergleich Tabelle 6)

Zum anderen bestand ein wesentliches Ziel der ‚Basic Education‘, um diese handelte es sich ja ausschließlich im SWAPO-Kinderheim Bellin/Zehna und an der SdF in Staßfurt/Löderburg, in ihrer vorgeschlagenen sozialistischen Ausrichtung. „Basic education should form the very foundation of the national, integral, socialist education system.” (Namibia: Perspectives for ..., 1986, S. 528)

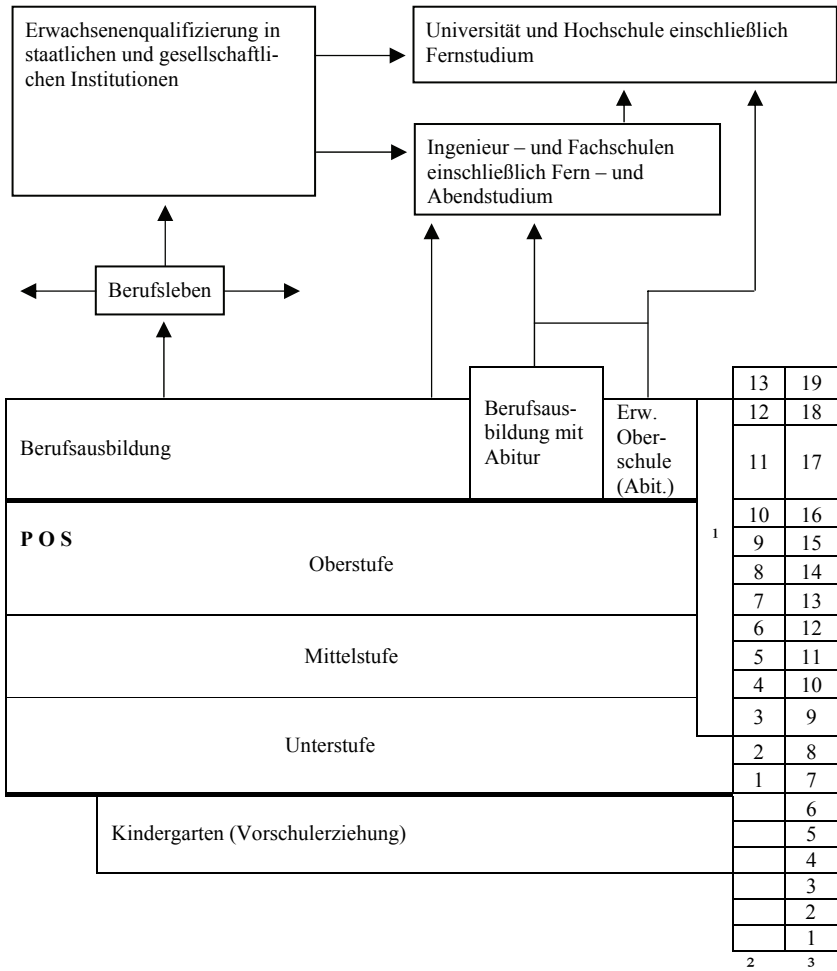
Das legitimierte die führenden Kreise des ZK der SED und des MfV der DDR die namibischen Kinder in der DDR auch weiterhin nach den Zielen und Prinzipien der POS der DDR zu unterrichten und zu erziehen, d. h. sie entsprechend der Forderung des ‚Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘ der DDR vom 25. Februar 1965 zu „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen. (vgl. Gesetz über ..., 1965, Erster Teil, § 1, Absatz 1)

Ein Vergleich der Strukturschemata soll die Ähnlichkeiten, wohl auch Übereinstimmungen in etwa veranschaulichen.

---

38 Der mosambikanische Bereich an der SdF unterlag einem spezifischen Curriculum und nicht dem der POS der DDR (siehe Anhang A/7)

Tab. 6 Strukturschema des Einheitlichen Sozialistischen Bildungssystems der DDR



Erläuterungen: <sup>1</sup> Spezialschulen und -klassen  
<sup>2</sup> Schuljahre  
<sup>3</sup> Lebensjahre  
 (1. bis 3. Lebensjahr Möglichkeit zum Besuch der Kinderkrippe)

Quelle: Bildung '86 – Zur Entwicklung des Bildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1986, S. 95

Für die Erziehung der namibischen Kinder und Jugendlichen im SWAPO-Kinderheim und an der SdF war es von Bedeutung, dass beide Bildungsstrukturen und die übergeordneten Erziehungsziele hin zum Sozialismus quasi deckungsgleich waren, zumindest Ähnlichkeiten aufwiesen. Damit wäre bei einer Rückführung der Schüler in ein politisch unabhängiges Namibia – wann auch immer – ein weitgehend konfliktfreier zumindest struktureller Anschluss gegeben. Dass sich die SWAPO von ihrer ursprünglichen sozialistischen Orientierung im Laufe der Jahre mehr und mehr distanzierte, also von dem was die UNIN noch Mitte der achtziger Jahre in ihrer Studie proklamierte, muss zumindest erwähnt werden.

Das Problem für die APW und somit auch der SdF bestand allerdings darin, dass wohl an den NHEC's in Zambia und in Angola die SWAPO-Bildungsstruktur und die damit verbundenen präzisierten Bildungs- und Erziehungsziele in die pädagogische Prozessgestaltung einbezogen wurden, doch die Verantwortlichen der APW der DDR waren erst seit etwa Beginn des Jahres 1989 über die Existenz jener UNIN-Studie informiert. Drei Jahre nach ihrem Erscheinen! Eine für die SdF wissenschaftliche und modifizierte praktikable Aufarbeitung durch die APW war kaum noch möglich. enn auch zu jener Zeit niemand damit ernstlich rechnete, dass bereits ein Jahr später im August 1990 das Ende dieses Schulprojektes kommen würde.

Doch auch die führenden SWAPO-Funktionäre in der DDR reagierten, wenn überhaupt, nur schleppend auf derartig inhaltlich pädagogische Präzisierungen, die nun auch in einer Reihe anderer Publikationen vorlagen. Aber erhältlich für wen?

Da es zum Ankauf derartiger Literatur aus dem ‚kapitalistischen Ausland‘, so auch aus der Bundesrepublik Deutschland<sup>39</sup> vor allem an den nötigen Devisen mangelte, war die APW der DDR und die SdF ausschließlich auf Schenkungen seitens der SWAPO-Vertretung angewiesen.

---

39 Obwohl die Bundesrepublik Deutschland (BRD) die SWAPO vor der Unabhängigkeit Namibias nicht anerkannte, bestanden allerdings relativ enge Beziehungen auf dem Gebiete erziehungswissenschaftlicher Forschung (Universität Bremen u. a.). In Kooperation mit namibischen Pädagogen und führenden SWAPO-Bildungsfunktionären wurden Publikationen erarbeitet, die auch in der BRD verlegt wurden und in den NHEC's, auch durch sporadische Schenkungen an der SdF zum Einsatz kamen.

### 5.3.2 *Zum Schulwesen in namibischen ‚exile camps‘ auf afrikanischem Boden*

#### 5.3.2.1 Halbherziger Bruch wohlbehüteter DDR-Tabus

Seit etwa Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts war die Staatsmacht der DDR, auf Grund verstärkter Forderungen weiter Kreise der Bevölkerung, gezwungen, ihre Informationspolitik besonders zu von ihr als brisant angesehenen Themen zu lockern.

Dazu gehörte auch die Problematik des als Solidaritätsprojekt deklarierten Aufenthalts namibischer Kinder, Jugendlicher und der sie begleitenden namibischen Pädagogen und SWAPO-Funktionäre auf dem Gebiet der DDR.

Einige Artikel mit spärlichen Informationen im Zentralorgan der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands ‚Neues Deutschland‘<sup>40</sup> über den Bau der SdF in Staßfurt und über gelegentliche Solidaritätsbekundungen seitens führender Partei- und Staatsfunktionäre der DDR mit ihren Gegenparts der FRELIMO aus dem süd-ost-afrikanischen Mosambik, auch mit führenden Genossen der SWAPO Namibias, erwiesen sich letztendlich als zu gering aussagekräftig.

Völlig tabuisiert waren Angaben über vorausgegangene Lebensabschnitte der namibischen Kinder, woher sie kamen, welchen politischen, sozialen und pädagogisch-erzieherischen Einflüssen sie bis zu ihrem Eintreffen in die DDR ausgesetzt waren.

Unbekannt war ebenfalls, dass Pädagogen aus der DDR als sog. DDR-Solidarity-Workers in SWAPO-Exile-Camps auf afrikanischem Boden bereits über Jahre als Lehrer tätig waren und dass der größte Teil der namibischen Kinder und Erzieher des SWAPO-Kinderheims in Bellin und im weiteren an der SdF in Staßfurt aus eben jenen Camps in Angola und Zambia nun in der DDR zumindest in zeitweiliges Zuhause gefunden hatten.

Doch handelte es sich dabei nicht nur um Tabus gegenüber einer breiten DDR-Öffentlichkeit. Auch jene, die seitens des MfV der DDR mit der Bildung und Erziehung der namibischen Kinder beauftragt waren, also in unmittelbarem Kontakt mit ihnen standen, wurden nur lückenhaft bis gar nicht über diese Vorleben informiert. Inbegriffen waren ebenfalls jene pädagogischen Wissenschaftler, die in Instituten der APW der DDR mit der Erarbeitung von RLP und akzentuierenden Unterrichtsmaterialien beauftragt waren,

---

40 Siehe Unterkapitel 2.2.

die eigentlich, einen sinnvollen Übergang garantierend, an bereits Erbrachtes hätten anknüpfen müssen.

Auch mir war es erst nach 1990, dem Ende des Namibia-Projektes in der DDR, vergönnt, detaillierte Informationen über jene voraus gegangenen Prozesse zu erhalten, obwohl ich seit 1985 seitens der APW der DDR für die inhaltliche Zusammenarbeit mit den an der Erziehung der namibischen Kinder und Jugendlichen beteiligten Pädagogen in Zehna und Staßfurt Verantwortung trug. Möglich war dies nur, dank nun vertrauensvoller und offener Kontakte mit damals ‚Mehrwissenden‘, sowohl in Deutschland als auch in Namibia.

#### 5.3.2.1.1 Das Tabu der ‚Namibian Health and Education Centres‘ (NHEC) im angolanischen Cuanza-Sul und zambischen Nyango

Als Mitte August 1985 die ersten namibischen Schüler aus Bellin kommend an der SdF in Staßfurt Aufnahme fanden, war das kein Grund, in den Medien darüber zu informieren. Woher sie kamen, welches Schicksal sie in die DDR führte und welche Zukunft man ihnen bescheren wollte, war von keinem Interesse.

Dieses Tabu wurde erst Jahre später gebrochen.

Manch einer wird sich noch daran erinnern haben, dass im Mai 1978 im angolanischen Cassinga seitens des südafrikanischen Militärs ein Massaker an namibischen Flüchtlingen verübt wurde. Dass hunderte Tote und Verwundete zu beklagen waren. Darunter viele Kinder, die zu Waisen wurden und einige von ihnen in der DDR Aufnahme fanden.

Dass nun stetig neue Gruppen namibischer Kinder mit ihren Betreuern in der DDR eintrafen, woher sie kamen und vor allem welcher Erziehung sie bis dahin unterzogen waren, unterlag absoluter Geheimhaltung. Die Existenz namibischer Flüchtlingscamps mehrerer afrikanischen Staaten mit ihren schulischen und außerschulischen Einrichtungen, in denen auch Pädagogen aus der DDR tätig waren, war weitestgehend unbekannt.

Erst im November 1988, also nach ca. neunjähriger Präsenz namibischer Kinder und ihrer Betreuer in der DDR, erschien im Zentralorgan der SED ‚Neues Deutschland‘ ein Kurzbericht mit dem Titel: „DDR-Pädagogen unterrichten im SWAPO-Camp Kwanza-Sul“ mit dem Untertitel „Praktische Wissensvermittlung für ein freies Namibia“, quasi ein erster Hinweis darauf, welchem sozialen Umfeld die meisten namibischen Kinder und Jugendlichen in der



DDR entstammten und welche pädagogische Hilfe sie bereits vor ihrer Ankunft in die DDR erhielten.

Folgendes ist dem Artikel zu entnehmen:

„800 Kilometer von ihrer Heimat entfernt, leben etwa 40.000 Namibier, vor allem Kinder, Frauen und alte Menschen, im Flüchtlingslager der SWAPO in der südwestangolanischen Provinz Kwanza-Sul. Das im hügeligen Waldgebiet einer verstaatlichten Kaffeepflanzung gelegene Camp ist das größte seiner Art, das die namibische Befreiungsbewegung im Ausland versorgt. Seit 1980 sind dort auch Ärzte und Pädagogen aus der DDR tätig. Die Größe des Camps, die damit verbundenen Probleme bei der Wasser- und Stromversorgung, der Bereitstellung von Nahrungsmitteln und Kleidung, der medizinischen Grundbetreuung sowie der anhaltende Terror der UNITA lassen die schwierigen Bedingungen der dort wirkenden DDR-Kollektive nur ahnen. Zu ihnen gehört eine Gruppe von acht Lehrern, die tatkräftige Hilfe bei der Erziehung und der schulischen Ausbildung namibischer Kinder leistet.

Als Fachlehrer für Mathematik, Biologie, Polytechnik und Gesellschaftswissenschaften unterrichten sie vormittags im Bildungszentrum des Lagers Kinder von der 1. bis zur 5. Klasse, mit der in der Regel die Schulausbildung beendet wird. Auf ihrem Programm steht außerdem die Betreuung der Vorschulkinder, die in 25 Klassen mit jeweils 40 Mädchen und Jungen zusammengefaßt sind.

Nicht weniger wichtig ist die Arbeit des DDR-Lehrerkollektivs als Fachberater für die 150 an der Schule tätigen namibischen Lehrer sowie die organisatorische Hilfe bei der Leitung der Einrichtung, die von etwa 4.000 Kindern besucht wird.

An den Nachmittagen leiten die Pädagogen aus der DDR Weiterbildungskurse für Erwachsene. Sie wurden geschaffen, um Frauen, die tagsüber zu Hause ihre Kinder betreuen, sowie diejenigen, die in den Kindergärten, Krankenstützpunkten und in den kleinen Werkstätten im Lager arbeiten, Möglichkeiten zur Weiterbildung geben. An Hand der Fragen, die die Bewohner des Camps bewegen, vermitteln die Lehrer Grundkenntnisse von Politik, Wirtschaft und damit Wissen für das Leben in einem freien und unabhängigen Namibia.

Diese Hilfe wird mit großer Dankbarkeit und Wertschätzung angenommen. Das brachte auch SWAPO-Generalsekretär Andimba Toivo ya Toivo zum Ausdruck, als er unlängst eine Gruppe von DDR-Pädagogen empfing, die ihren mehrjährigen Einsatz im Flüchtlingslager Kuanza-Sul beendet hatte.“ (Groß 1988, S. 6)

Die Autorin des Artikels (Groß, Korrespondentin des ND in Luanda/Angola) verschweigt allerdings die enge auch solidarische Bindung, die zwischen dem SWAPO-Camp Cuanza-Sul in Angola und der SdF in Staßfurt und dem SWAPO-Kinderheim in Bellin bestand. Unverständlich auch deshalb, da es sich doch um ein zentrales Solidaritätsprojekt der DDR handelte, an dem die meisten Bürger des Landes durch ihre Spenden beteiligt waren.

Falsch ist die Aufzählung der von DDR-Pädagogen zu unterrichteten Fächer. Obwohl für Gesellschaftskunde, auch Geschichte, jeweils eine ‚Planstelle‘ vorgesehen war, wurde der Unterricht dafür – sinnvoller Weise – von namibischen Pädagogen übernommen.

Es ist anzunehmen, dass der Artikel nur im ND erschien, nicht in der ‚Deutsche Lehrer Zeitung‘ (DLZ). Soweit überhaupt gelesen, war somit sein Inhalt nur einem relativ begrenzten Leserkreis bekannt.

Einige inhaltliche Aussagen, auch Zahlenangaben des Artikels waren offensichtlich geschönt, so z. B. die Kapazität des Camps. Nach Zinkes, H. Meinung, ehemaliger DDR-Pädagoge in Cuanza-Sul, bevölkerten viel weniger Flüchtlinge das Lager, obwohl je nach politischer und militärischer Lage in Namibia die Anzahl der Exilanten steten Schwankungen unterlag. Wohl aus politischen Gründen, wurden seitens der SWAPO-Führung meines Wissens bis heute keine offiziellen Zahlenangaben veröffentlicht.

Ebenfalls im Jahr 1988 veröffentlichte der Verlag Neues Leben (Berlin) eine von Leskin in Buchform verfasste Reportage mit dem Titel „Shilumbu<sup>41</sup> – was will er in Afrika!“.

In einer Rezension zu Leskin, ebenfalls im ND erschienen, schildert der Rezensent den Autor als „solidarischen Mithelfer bei der Neugestaltung des sozialen Lebens auf dem afrikanischen Kontinent“. (vgl. Neubert 1988, S. 4) Anzunehmen als sog. FDJ-Brigadist<sup>42</sup> war Leskin zeitlich begrenzt, für einige

---

41 Shilumbu – bei den Ovambos in OshiNdonga und OshiKwanyama ‚Sammelbegriff‘ für ‚Weißer‘ oder auch Europäer, sowohl im Positiven als auch im Negativen. Neubert definierte Shilumbu: „– dies bezeichnet den geschichtlich bedingten Vorbehalt gegenüber dem ‚weißen Mann‘, der in seiner kaiserlich-imperialistischen deutschen Version einst Jagd machte auf die legitimen Besitzer afrikanischen Reichtums. Es bezeichnet heute aber auch Hoffnung auf Hilfe aus dem industrialisierten Europa, darunter aus unserer Republik“, (gemeint ist die DDR). (vgl. Neubert, 1988, S. 4)

42 Mitglieder der FDJ (‚aktive Helfer und Kampfeserve der Partei‘; (vgl. Laabs 1987, S. 136f.) als FDJ-Brigadisten und ‚proletarische Internationalisten‘ (vgl. ebenda) im Auftrag des Zentralrats der FDJ in einer Reihe (sozialistischer) Länder in produktiver Arbeit und Berufsausbildung tätig.

Monate in Cuanza-Sul als Betonarbeiter beim Auf- und Ausbau des Lagers tätig. In Gemeinschaft mit schwedischen und finnischen Solidarity-Workers, mit südafrikanischen ANC-Mitgliedern und angolanischen Freunden, vereint durch das finnische Solidaritätskomitees ‚Taksvärkki‘ (vgl. Leskin 1988, S. 9 und 227), berichtet er als kritischer Beobachter über das Leben im Camp.

Für uns von Bedeutung, gestattet der Autor als ‚Nichtpädagoge‘ interessante Einblicke in Leben und Wirken der DDR-Pädagogen in Cuanza-Sul. Worauf an anderer Stelle des Kapitels noch näher eingegangen werden soll. Allerdings, obwohl Insiderwissen bei Leskin vorausgesetzt werden muss, erwähnt er mit keiner Silbe, dass gerade das Exile-Camp Cuanza-Sul als Reservoir und Übergangsstation namibischer Flüchtlinge für längere Aufenthalte in der DDR fungierte, so auch für namibische Kinder, die letztendlich nach dem Willen der SWAPO-Führung im Kinderheim Bellin und an der SdF in Staßfurt bis August 1990 Aufnahme fanden.

Ein Tabu war gebrochen, jedoch nur halbherzig.

#### 5.3.2.1.2 Das Tabu der ‚Namibia Secondary Technical School‘ im congoleseischen Loudima (VR-Congo)

Im Mai 1989 erreichte die APW der DDR eine als Manuskript verfasste „Information über die Schule der SWAPO in der VR Kongo“. Der Verfasser, M. Dorzok, war zu jenem Zeitpunkt im Auftrag des ZK der SED Berater an der Parteihochschule der Congoleseischen Arbeiterpartei (Parti Congolais du Travail – PCT) in Brazzaville/VR-Congo.

Zur gleichen Thematik kamen wir durch den SWAPO-Chefrepräsentanten in der DDR Haindongo in den Besitz einer zweisprachigen (engl./frz.) Informationsschrift über jene ‚Namibia Secondary Technical School‘, die sich unweit der Stadt Loudima (Region Bouenza) im Süden des Landes befand.

Die Schule galt als Pilotobjekt für den Sekundarbereich des ‚National Integrated Education System for Emergent Namibia‘ (NIESEN)<sup>43</sup>, an der ein Abschluss in allgemein bildenden Fächern mit parallel verlaufender handwerklicher Berufsausbildung vorgesehen war.

Die Einrichtung, ein Solidarprojekt Norwegens, Schwedens und Dänemarks, in Mitverantwortung des ‚United Nations Fund for Namibia‘, war ausgelegt für die Aufnahme von bis zu 630 Schülern beiderlei Geschlechts.

---

43 Siehe Kapitel 5.3.1, Tabelle 2

120 namibische Schüler (60 % Mädchen und 40 % Jungen) im Alter von 15 bis 17 Jahren wurden zur Eröffnung der Einrichtung gezählt. Vorgesehen war ein Verbleib jedes Schülers von fünf Jahren an der Schule, d. h. von der 6. bis zur 10. Klassenstufe.

Der Broschüre entnehmen wir:

“The school will provide five years of general education (70 per cent) pre-vocational skills (10 per cent) and agricultural production skills (20 per cent). The general education component will have a scientific bias. The school will also serve as a centre of secondary school curriculum development and implementation. It may also offer craft training after Grade IX for those learners who are advanced in age or have demonstrated an inclination towards vocational training.” (Namibia Secondary ..., 1986/87(?), S. 2)

Neben der schulpraktischen Ausbildung zum Erlernen handwerklicher, landwirtschaftlicher, bürotechnischer, medizinischer oder hauswirtschaftlicher<sup>44</sup> Grundfertigkeiten umfasste die Studentafel einen umfangreichen Canon allgemein bildender Fächer wie:

- Sprachen: Englisch, Französisch
- Naturwissenschaften: Mathematik, Physik, Chemie, Biologie
- Gesellschaftswissenschaften: Geschichte, Politische Erziehung, Geographie

Seitens des SWAPO-Vertreters wurde die Idee geäußert, eine zumindest ähnlich praxisbezogene Ausbildung für die namibischen Schüler an der SdF zu etablieren, um damit der Forderung des SWAPO-Bildungsprogramms zu entsprechen, junge Menschen entsprechend des bereits praktizierten zehnjährigen Schulcurriculum der POS der DDR auf die vielfältigen beruflichen Anforderungen in einem unabhängigen Namibia vorzubereiten.

Jener Gedanke scheiterte schließlich an ministerieller Unbeweglichkeit und starrem Festhaltenwollen am einmal gefassten (Partei)Beschluss, die schulische Ausbildung der namibischen Kinder auch weiterhin konsequent den Zielen und Inhalten der ‚allgemeinbildenden zehnklassigen polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR anzupassen bzw. unterzuordnen, die wohl lebensverbunden, doch nicht vorberuflich orientiert sei.

---

44 „... Tischler-, Schlosser-, Bau-, Schneider-, (auch) Büro-, Haushaltsarbeiten und Gesundheitslehre.“ (Dorzok 1989, S. 2)

Insofern Tabuisierung eines starren Schulcurriculums, das nicht in die Lage versetzt werden durfte, auf neue, entsprechend der gesellschafts-politischen Entwicklung veränderte Zielstellungen, zukunftsbezogen reagieren zu dürfen.

### 5.3.2.2 Leben und Lernen in SWAPO-Exile-Camps

#### 5.3.2.2.1 Namibische Exile-Camps in ihrer Ambivalenz

Bis heute ist kaum etwas über das Leben in den SWAPO-Camps berichtet worden, geschweige denn über das an den NHEC's existierende System dortiger Schulen und anderer Bildungseinrichtungen.

Die militärischen Angriffe Südafrikas auf die Frontstaaten Namibias richteten sich seit dem Jahre 1975 vor allem gegen Angola. Das Massaker im südangolanischen Cassinga des Jahres 1978<sup>45</sup> war Höhepunkt südafrikanischer Aggressivität, das weltweite Ächtung hervorrief. „Südafrika vermochte jedoch nicht zu verhindern, daß Angola erstes Exilland für namibische Flüchtlinge wurde. Es sind etwa 80.000 Namibier, die heute<sup>46</sup> in Angola im Exil leben“, lesen wir bei Patemann (1984, S. 234). Eine Zahl, die sich nicht nur auf das NHEC Cuanza-Sul bezog, in dem jedoch das Gros der Exilanten Aufnahme fand. Neben dem ‚PLAN- und Zivilistencamp‘ in Lubango und dem ‚Transitcamp‘ in Luanda<sup>47</sup>, existierten eine Anzahl weiterer meist südangolanischer ‚Durchgangslager‘, die „eine erste längere Rast, ein erstes Gefühl von Sicherheit vor südafrikanischer Verfolgung“ (vgl. ebd.) gewährten.

„Das Transit-Camp. Letztmögliche Zuflucht für den einen, schon Zwischenstation für den anderen.

Wer direkt aus der Heimat kam, sich in den für eine Flucht viel zu kurzen Nächten durch das Kaokoveld geschleppt hatte, wer den Cunene erreichte und übersetzen konnte, wer über das Mondgebirge in die freie Stadt Lubango gelangte, der war auch bald hier, im Camp Viana, am Rande Luandas.

---

45 Siehe Unterkapitel 5.2.

46 Jenes „heute“ bezieht sich auf Schätzungen der ersten Hälfte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts.

47 Lubango vor allem Militärcamp der PLAN, Hospital, Erziehungszentrum, Gefängnis für scheinbar Andersdenkende und Denunzierte (vgl. u. a. AZ-Windhoek, 27.10. und 30.11.2006) und Luanda als Transitcamp besonders wegen seiner internationalen Anbindung durch Tiefseehafen am Atlantik und Flughafen.

Die Zelte, ohne sichtbare Ordnung aufgestellt zwischen den Mango-bäumen einer Fazenda, verhiessen Ende und verhiessen Neubeginn. Leben ohne Angst vor allem.“ (Leskin 1988, S. 7)

In Cuanza-Sul sollen sich zu jener Zeit ‚mehr als 60.000‘ (vgl. Patemann, 1984, S. 240) Exilanten befunden haben. Leskin, der sich etwa zum gleichen Zeitpunkt in Cuanza-Sul aufhielt, spricht von über 40.000 namibischen Flüchtlingen (vgl. Leskin 1988, S. 8).

Ein ständiges Kommen und Gehen, machte eine exakte Zahlenangabe unmöglich.

Mbumba<sup>48</sup>/Noisser gehen, für die achtziger Jahre eine Gesamtpopulation von etwa 1,5 Millionen Namibiern zu Grunde legend, davon aus, dass sich etwa die Hälfte („75 to 80.000 Namibians“) aller Namibier weltweit im Exil befand, jedoch „most of them live in the large SWAPO Health and Education Centres in Nyango, Zambia, and Kuanza Sul, Angola“. (vgl. 1986, S. 286)

Cuanza-Sul soll allerdings nie mehr als 20.000 bis knapp 30.000 Exilanten beherbergt haben. So jedenfalls die Meinung von H. Zinke, der von 1981 bis 1983 als DDR-Pädagoge in Cuanza-Sul tätig war. Er interpretiert die immensen Zahlenangaben mit folgendem Argument: Die SWAPO konnte sich nur von weltweiter Solidarität am Leben halten. Und die Zuwendungen richteten sich weitgehend nach der Anzahl, der in den Camps mutmaßlich befindlichen Exilanten!<sup>49</sup>

Da Angola erst im November 1975 seine staatliche Unabhängigkeit von der ehemaligen Kolonialmacht Portugal erhielt und bis zu diesem Zeitpunkt enge Beziehungen mit dem Apartheidregime Südafrikas bestanden, war es namibischen Exilanten unmöglich auf angolanischem Territorium um Asyl nachzusehen.

So fanden die ersten namibischen Flüchtlinge im seit Oktober 1964 unabhängigen Zambia, der ehemaligen englischen Kolonie Südrhodesien, eine erste Zuflucht. In der Nähe der Landeshauptstadt Lusaka wurde auf ‚Old Farm‘ eine provisorische begrenzt aufnahmefähige Unterkunft geschaffen. Unter

---

48 Mbumba von 1980 bis 1985 Rektor des NHEC Cuanza-Sul in Angola, von 1986 bis 1988 stellv. Sekretär für Erziehung und Kultur im SWAPO-Hauptquartier in Luanda. Seit 1988 Leiter der Abteilung Erziehung und Lehrerausbildung am UNIN in Lusaka (vgl. Mbumba, 1989, S. 3). Heute Minister für Erziehung in Namibia.

49 Aussage auf der Grundlage eines von mir mit H. Zinke im September 2006 in Stralsund geführten Gesprächs.

ihrem ersten Präsidenten Kaunda verfolgte der junge zambische Staat eine konsequent antirassistische Politik. Das galt als Garantie solidarischer Unterstützung des namibischen Unabhängigkeitskampfes unter Führung der SWAPO.

1973 kam es zur Gründung der ersten Schule der SWAPO in Zambia, an der Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens gelegt wurden. Die Unterweisung der namibischen Kinder erfolgte in englischer Sprache, der zukünftig offiziellen Landessprache des unabhängigen Namibia. (vgl. Röhner 1988, S. 259)

Von seiner Kapazität her erwies sich ‚Old Farm‘ letztendlich als zu gering aufnahmefähig, um den sich ständig vergrößernden Flüchtlingsstrom namibischer Exilanten zu bewältigen. Auch befand sich das Lager in unmittelbarer Reichweite möglicher südafrikanischer Luftangriffe von namibischem Territorium aus.

Inmitten subtropischen (Regen)Waldes, stand 600 Kilometer nordwestlich Lusakas neues, noch unbebautes Land zur Verfügung. 1975 wurde mit der Rodung eines weiträumigen Areals begonnen, auf dem das erste ‚Namibian Health and Education Centre‘ namens Nyango entstand. Obwohl auf exterritorialem Gebiet errichtet, handelte es sich um ein selbst verwaltetes namibisches Gemeinwesen mit einem Direktor und dessen Stellvertreter an der Spitze. Gegliedert war es in mehrere Abteilungen, geführt von jeweils einem Leiter und dessen Assistenten.

Folgende Abteilungen umfasste das Gemeinwesen:

- Erziehung: mit Schulen, Lehrerunterkünften, Schulhort, Schulgarten und Kindergarten;
- Unterkünfte: mit Haus- und Wegebau;
- Gesundheitsfürsorge: mit Krankenhaus und Apotheke;
- Technik: mit den Bereichen: Fahrzeuge, Elektrizität und Wasserversorgung;
- Landwirtschaft: mit den unterschiedlichsten Einrichtungen und der Verantwortung zur Urbarmachung und Nutzung kultivierten Bodens als Beitrag zu möglicher Eigenversorgung mit landwirtschaftlichen Produkten.

(vgl. auch Melber (Hrsg.) 1981, S. 256)

In einem Gespräch, das Engombe, ehemalige Schülerin an der SdF<sup>50</sup>, nach der Unabhängigkeit Namibias an ihrem Heimatort Ongwediva im Norden des Landes mit ihrem Vater führte, berichtet dieser von Überforderungen der Funktionäre und von korrupter Leitung des Camps. (vgl. Engombe 2004, S. 357) Der Vater war von der SWAPO-Führung auf Grund von Meinungsverschiedenheiten mit der SWAPO, seiner Partei, in das dem Camp angeschlossene Straflager verdammt worden.<sup>51</sup>

Ihren Vater zitierend lesen wir:

„Meine Freunde und ich warfen der SWAPO-Führung Unfähigkeit vor. Denn wir wussten, dass das Ausland damals sehr viel Geld spendete, um den Flüchtlingen zu helfen. Doch von diesen riesigen Summen und von den Lebensmittellieferungen kam nichts bei uns an. Es verschwand in dunklen Kanälen. Meine Freunde und ich beschwerten uns. Zur Strafe schickten sie uns nach Nyango [...] Die *Old Farm* war schon schlimm [...] Aber Nyango war die Hölle.“ (ebd.)

In ihren Erinnerungen an das dortige Lagerleben weiß Engombe selbst von unsäglichem ‚Hungerjahren‘ und ‚ständiger Angst‘ zu berichten (vgl. ebd. S. 20ff).

„Bei uns in Nyango fielen keine Bomben (wie in Cassinga, J.K.); wir sahen die Spähflugzeuge am Himmel und lernten so die fiese kleine Schwester des Krieges kennen – die Angst.“ (ebd. S. 30)

Im Dezember 1979, dem Zeitpunkt der Abreise der ersten Gruppe namibischer Kinder in die DDR, – „weg von einem Ort, an dem ich stets Hunger und oft Angst hatte“ (ebd. S. 34), – befanden sich ca. 2.000 namibische Exilanten im NHEC-Nyango. (vgl. ebenda, S. 358) Und ihre Zahl nahm ständig zu. Bereits 1982 weiß Patemann von etwa 4.500 Flüchtlingen zu berichten. (vgl. 1984, S. 240) Ein Menschenstrom, der bis 1990, dem Jahr der Unab-

---

50 Lucia Engombe, kam mit der ersten Gruppe (die sogen. 79<sup>er</sup>) direkt aus Nyango in das SWAPO-Kinderheim Bellin, wurde in Zehna eingeschult und besuchte von 1985 bis 1990 (fünfte bis neunte Klassenstufe) die SdF in Staßfurt/Löderburg. Eine zehnte Klassenstufe war bereits in Planung, doch das Aus des Schulprojektes machte eine weitere Beschulung unmöglich.

51 In allen größeren Flüchtlingslagern der SWAPO (z. B. Cuanza-Sul, Nyango, Lubango) existierten für SWAPO-Dissidenten, auch vermeintlichen südafrikanischen Spionen, besondere Straflager für Männer und Frauen. Eine Geschichte, die heute von ehemals Betroffenen – soweit sie die dortigen Zustände zum Teil in Erdlöchern überlebten – vermehrt zur Sprache gebracht wird.



hängigkeit Namibias, nie versiegte. Doch an die Zahl der Exilanten auf angolanischem Territorium reichte jener Strom niemals heran.

#### 5.3.2.2.2 Zu Inhalten und Organisation des Schulwesens in den NHEC's

##### *Zum Schulalltag im Exile-Camp*

In den Camps herrschte Schulpflicht. Das traf auch für jene zu, die bereits über das eigentliche Schulalter hinaus waren. Wegen des steten Kommens und Gehens an Exilanten liegen uns keine exakten Schülerzahlen vor. Bezüglich des NHEC Cuanza-Sul geht Zinke, H. für Mitte der achtziger Jahre davon aus, dass auf Grund der Anzahl der Schulklassen, von etwa 10.000 Schulpflichtigen aller Altersgruppen per annum die Rede sein sollte.

Auf Grund permanenten Mangels an ausgebildeten Lehrern, einer übergroßen Anzahl Schulpflichtiger und fehlender Klassenräume, fand der Unterricht nach dem Prinzip einer Halbtagsschule mit Schichtunterricht entweder am Vor- oder am Nachmittag statt. Die so genannte unterrichtsfreie Zeit war für manuelle Tätigkeiten bestimmt, um auch ,ihrer Würde zu entsprechen.<sup>52</sup> (vgl. Elementary school syllabus ... 1980/81(?), S. 7), so z. B. in verschiedenen Bereichen vor allem familienbestimmter Tätigkeiten, wie ,Gardening, Woodwork, Laundering'. (vgl. ebenda)

Was die Halbtagsschule betraf, handelte es sich um eine Schul- und Unterrichtsform, die bis zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts auch in der deutschen Schulgeschichte noch als sog. Einlehrerschule besonders auf dem Lande Bestand hatte und noch heute in Ländern der sog. Dritten Welt vor allem aus Mangel an ausgebildeten Pädagogen durchaus zur bewährten, allerdings zeitlich begrenzten, Schulpraxis gehört, um allen Kindern unabhängig ihrer ,traditionellen Gruppierungen' (vgl. Malan, 1998, S. 152) eine Grundbildung zu garantieren. (vgl. Krause/Stöhr 1989, S. 137ff.)

Nicht nur, dass es an Lehrern in den Exile-Camps mangelte, war doch die überwiegende Zahl praktizierender Pädagogen kaum in der Lage, den zukunftsorientierten Forderungen und Ideen des ,National Integrated Education System for Emergent Namibia' (NIESEN) auf der Basis des ,Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia' zu entsprechen. Ein Spagat zwischen der Realität des Lebens in den

---

52 "Children should be taught to be self-reliant in many ways. They should also be made to realise the importance of manual work and the dignity of work [...]." (Elementary school syllabus for Namibian children, (1980/81(?), S. 8)

Exile-Camps und den noch weitgehend imaginären Ansichten eines einheitlichen Bildungs- und Schulsystems in einer – wann auch immer – geeinten und unabhängigen namibischen Nation, unter Berücksichtigung unterschiedlichster ethnischer Gruppen, damit verbunden unterschiedlicher Sprachen, Traditionen, Lebensvorstellungen und Weltanschauungen.

„In einem Lande mit großen ethnischen Unterschieden, einer wahrhaft multikulturellen Gesellschaft, muß das Ziel des Aufbaus einer Nation gut geplant und gut ausgeführt werden [...] Wenn man [...] ein geopolitisch begründetes Nationalgefühl begünstigt und gleichzeitig die Belange der dazugehörigen ethnischen Gruppen fördert, könnte Harmonie zwischen beiden Identitätsformen wirklich erreicht werden.“ (Malan 1998, S. 152)

Dass es sich um einen langen, zuweilen dornenreichen Prozess, noch weit über das Heute hinaus handeln wird, an dem das Bildungswesen seinen spezifischen Beitrag zu leisten hat, sei an dieser Stelle nur erwähnt.

Um dem Lehrermangel in den Exile-Camps noch wirksamer zu begegnen, erklärten sich neben dem UNIN im zambischen Lusaka, Dänemark und Großbritannien bereit, namibische Lehrer für Basic Education Lower- (4 years) and Higher- (or Upper-) Primary (3 years), (vgl. *Toward a Language ...* 1981, S. 11) in Jahreslehrgängen auszubilden, die nach Beendigung ihres Studiums überwiegend in den Bildungseinrichtungen der namibischen Exile-Camps eingesetzt werden sollten.

Zur fachpädagogischen Weiterqualifizierung wechselten einige UNIN-Absolventen auch an Universitäten und Fachschulen in die DDR.<sup>53</sup>

So bildete die DDR seit 1979 in Schwerin/Mecklenburg namibische Vorschulerzieher aus, die ursprünglich als Begleitpersonen mit den ersten namibischen Exilkindern, den sog. 79<sup>ern</sup>, im SWAPO-Kinderheim Bellin eingetroffen waren.

„[...] nach den ersten zwei Jahren (schlossen) sie eine wichtige Etappe ab. Im Sommer 1981 legten sie mit Erfolg Prüfungen ab und erhielten ‚Zeugnisse über den Erwerb des Fachschulabschlusses als Kindergärtnerin‘. Die Mehrzahl von ihnen kehrte nach Angola zurück, vier Frauen qualifizierten sich in der DDR in sechs Monaten auf dem Gebiet der Leitung und Planung der Vorschulerziehung weiter. Im Sep-

---

53 Siehe z. B. Dr. Nkandi-Shimi, die von Lusaka (UNIN) aus in Cuanza Sul (Angola) als Lehrerin eingesetzt war, von dort zum Pädagogik- und Mathematikstudium in die DDR an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg delegiert wurde. Vergleiche Fußnote 10, Kap.5

tember 1981 reiste die nächste Gruppe von fünfzehn zukünftigen Kindergärtnerinnen in Bellin an. Bis 1989 erwarben 64 Namibierinnen den begehrten Qualifikationsnachweis der Schweriner Fachschule. Ein Teil von ihnen arbeitete nach der Ausbildung in dem von der DDR und Finnland aufgebauten und eingerichteten Kindergarten im angolanischen Kuanza Sul.“ (Schleicher, I./Schleicher, H.-G. 1997, S. 196f.)

Leskin, wie bereits erwähnt, ‚DDR-Solidarity-Worker‘ und Mitglied der internationalen Workers-Brigade, war im angolanischen Busch von Cuanza-Sul am Bau jenes Kindergartens beteiligt. Seiner Reportage entnehmen wir:

„[...] die DDR und das Finnische Solidaritätskomitee ‚Taksvärkki‘ haben das Geld zusammengetragen für diesen Kindergarten. Laßt uns so schnell als möglich die Fundamente in die Erde bringen. In Helsinki sitzen die Monteure schon auf den Koffern, bereit, hierher zu kommen, um die Wände der Häuser zu errichten [...].“ (Leskin 1988, S. 26)

Nach Fertigstellung der sieben Fundamente des künftigen Kindergartens gab er in seiner Abschiedsrede vor „der SWAPO-Führung, den Delegationen der Schweden, der Finnen, der DDR“ (ebd., S. 227) und den namibischen Exilanten einen kleinen Einblick in jenes solidarische Tun, indem er u. a. hervorhob:

„[...] mit der letzten Schaufel Beton wollen wir die Arbeit an den Fundamenten des neuen Kindergartens beenden. Auf den Tag genau ist es fünf Monate her, da haben wir mit den Rodearbeiten begonnen, da standen hier noch Hütten und Zelte des Boy-Camps. Diese Arbeit in den vergangenen Monaten ist geworden, weil die Frauen und Männer der Workers-Brigade Kuanza Sul, nach besten Kräften gearbeitet haben, die Arbeit ist geworden, weil die Männer des ANC mit Hand anlegten und die angolanischen Freunde uns bei den Erdarbeiten mit ihrem Bulldozer unterstützten.

Auf unserer Baustelle hat sich der Gedanke der Solidarität mit dem Volk Namibias im besten Sinne materialisiert.

Auf Grundlage des Taksvärkki-Projektes hatte unser Land Zement und Stahl bereitgestellt, sind Baumaschinen aus der DDR und Werkzeuge aus Finnland nach Kuanza Sul gekommen [...].“ (ebd.)

Erwähnenswert scheint, dass finnisch-deutsches Engagement in Namibia und Südafrika auf christlich-missionarischem Gebiet seine Geschichte hat.

In Absprache mit der ‚Rheinische(n) Missionsgesellschaft‘<sup>54</sup> (ehem. Barmer Mission) begann die Finnisch-Lutherische-Mission im Jahre 1871 ihre christlich-missionarische Tätigkeit im Norden des heutigen Namibias, dem sog. Ovamboland. Eine ihrer ersten Missionsstationen war Olukonda, die von 1880 bis 1926 von dem finnischen Missionar Rautanen (1845–1926), genannt ‚Nakambale – the man with the hat‘ – geleitet wurde. (vgl. *The 125th Anniversary [...]*, 1996, S. 1) Während der deutschen Kolonialperiode trug die Station Olukonda<sup>55</sup> wegen ihrer zentralen Lage und ihrer Breitenarbeit auch säkularen Charakters unter den dort ansässigen Ovambos den Beinamen ‚Hauptstadt des Nordens‘.

Vor allem im namibischen Teil des Ovambolands bauten die Finnen ein enges Netz von Missionsstationen, Hospitälern und Schulen, auch Lehrerausbildungsstätten auf, ein Netz, das bis zu Beginn der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts von Bestand war. Als sich jedoch besonders die pädagogischen Einrichtungen mehr und mehr als Zellen des ideologischen Widerstands gegen das herrschende Apartheidsystem herausstellten, wurden sie unter die Oberhoheit der südafrikanischen Administration gestellt. Die meisten von ihnen wurden geschlossen und dafür eine zentralisierte Einrichtung in Ongwediva (Oshana-Region) geschaffen, die sich allerdings zum Zentrum studentischen Widerstands im Norden des Landes entwickelte.

Infolge der Schließung von Schulen verließen ganze Schulklassen, zuweilen mit ihren Lehrern ihre Heimatregionen, um sich in sambisches oder angolantisches Exil zu begeben. Unter schwierigsten Bedingungen setzten sie dort ihre schulische Ausbildung fort.

Über das Leben in den namibischen Exile-Camps, doch insbesondere über das dort praktizierte System von Schule und Erziehung, ist in den Kreisen der

---

54 Die RMG begann im Jahre 1842 als sogen. Nama-Damara-Herero-Mission von Süden kommend auf dem Territorium des heutigen Namibias mit ihrer christlichen Missionstätigkeit. Eine umfassende Missionierung der im Norden lebenden Ovambos überstieg ihre damaligen Möglichkeiten. Der rheinische Missionar Hahn (1818–1895), „Hauptpionier der Hereromission“ (vgl. *Afrika in Wort ...*; 1904, S. 332), „Sendbote der Rheinischen Mission und Vorbote der deutschen Kolonisation“ (Längin 2005, S. 1001), „reiste zweimal nach Norden (1851, 1. Ovambofahrt, 1857, 2. Ovambofahrt, vgl. Hahn; *Tagebücher 1837–1860*, Part II und IV, 1985/86, S. 509ff und S. 1042ff), um das Ovamboland zu erkunden. Im Jahre 1870 veranlaßten die rheinischen Missionare Brüder der finnischen Mission, sich im Ovamboland niederzulassen. Neuerdings sind auch rheinische Missionare dort, so daß Finnländer und Deutsche einander in die Hände arbeiten.“ (*Afrika in Wort ...*, 1904, S. 333)

55 Missionshaus, Missionskirche und Missionsfriedhof seit 1992 durch die namibische Regierung als nationales Denkmal proklamiert. (vgl. Vogt 2006, S. 150ff)

DDR, die es für ihre Tätigkeit hätten wissen müssen, nichts bekannt geworden. Informationen waren dem Zufall überlassen. Seitens der Verantwortlichen beim ZK der SED und/oder dem MfV der DDR unterlag das meiste absoluter Geheimhaltung.

Erst seit Mitte der achtziger Jahre erreichten die APW der DDR vermehrt Materialien/Dokumente und mündliche Informationen über Schule und Erziehung besonders im NHEC Cuanza-Sul in Angola, die nun mehr und mehr im Sinne einer möglichen ‚Namibisierung‘ von Unterrichtsinhalten an der SdF genutzt werden konnten.<sup>56</sup> Auch dank persönlich aufgenommenen Kontakte zu ehemals im angolanischen Camp tätigen Pädagogen<sup>57</sup>, den SWAPO-Bevollmächtigten in der DDR<sup>58</sup> und den von ihnen beauftragten SWAPO-Funktionären in Bellin/Zehna und Staßfurt/Löderburg<sup>59</sup>, ergaben sich weitere Chancen, den Unterricht an der SdF namibiaspezifischer zu gestalten.

Von besonderem Interesse waren für uns Informationen über das schulische Leben sowohl in Namibia selbst als auch und vor allem in den namibischen Exile-Camps. So kamen wir 1986 in den Besitz einer bereits 1981 erschienen Dokumentation ‚der Informationsstelle Südliches Afrika‘ – issa – Bonn mit dem Titel ‚Namibia – Kolonialismus und Widerstand‘, in ihm enthalten eine Reportage über ‚Das Erziehungs- und Gesundheitszentrum für namibische Flüchtlinge in Sambia‘ (Nyango). (vgl. Melber (Hrsg.) 1981, S. 255ff) Die in dieser Publikation enthaltenen Aussagen bezogen sich auf das Ende der siebziger Jahre vergangenen Jahrhunderts, also jenem Zeitpunkt, wo die ersten namibischen Exilanten – Kinder wie Erzieher – aus Cuanza – Sul und Nyango in der DDR Aufnahme fanden.

Gleichzeitig war es jener Moment, wo seitens der Führung der SWAPO daran gedacht wurde, auch ausländische Pädagogen in den Schulen der Camps unterrichten zu lassen.

In einem im September 1977 in Lusaka geführten Interview von einer Vertreterin der ‚Anti-Apartheid-Bewegung‘ (AAB) der BRD mit dem SWAPO-Sekretär für Erziehung Kalenga über die Situation namibischer Flüchtlinge im zambischen Exilcamp Nyango, wurde das Problem der Nationalität der

---

56 Siehe Unterkapitel 6.4 der Studie und Anhang 6 der Studie.

57 Sabine († 1994) und Herbert Zinke.

58 Emvula, nach ihm Haindongo.

59 Shunfeni, gen. Shafa, nach ihm Ndumbu († 2004).

dort unterrichtenden Pädagogen angesprochen. Auf die Frage: „Sind die meisten Lehrer Namibier?“, antwortete Kalenga:

„Wir haben nur namibische Lehrer. Die meisten Studenten, die ihre Ausbildung im Ausland abgeschlossen und ihre Examina gemacht haben, kommen zurück und arbeiten dann für die Organisation. Die meisten von ihnen gehen in die Abteilung Erziehung, denn da werden sie am dringendsten gebraucht. In beiden Zentren haben wir nur Namibianer, SWAPO-Kader, die unterrichten.“ (ebd. S. 261)

Kalenga verschwieg jedoch auch nicht die damit verbundenen Probleme. Da das UNIN in Lusaka erst ein Jahr zuvor im August 1976 die ersten Studenten immatrikuliert hatte, konnte noch auf keine Pädagogikabsolventen aus diesem Institut zurückgegriffen werden. Hinzu kam, dass die namibischen Exilpädagogen und „die am UNIN Auszubildenden aus dem Bantu-Erziehungssystem (kamen), wenn sie das Land verlassen (hatten). Wir müssen also auf ein neues Erziehungssystem umorientieren“ (vgl. ebd. S. 259), so Kalenga. Im Moment könne nur im Prozess der Arbeit eine Umorientierung im Sinne der Ziele und Prinzipien des SWAPO-Bildungsprogramms bzw. dem darauf aufbauenden National Integrated Education System for Emergent Namibia (NIESEN) erfolgen.

All das waren Gründe genug, zumindest für einen gewissen Zeitraum ausländische Pädagogen zum Einsatz kommen zu lassen. Und Kalenga fährt fort:

„Wir haben schon einmal daran gedacht, ausländische Lehrer einzustellen, d. h. nicht-SWAPO oder nicht-Namibier. Das ist natürlich eine Frage nach deren Qualifikation. Es muß aber auch mit der Regierung des Landes, aus dem der Interessent kommt, und außerdem mit den Regierungen unserer Gastländer (Angola, Zambia J.K.) diskutiert werden, ob eine Person für eine Arbeit unter den entsprechenden Bedingungen geeignet ist. Auf diese Weise könnten SWAPO-Lehrer freigestellt werden und diese dann Leerstellen in anderen Abteilungen füllen oder weiterstudieren. Die Erläuterungen dieser Frage ist noch nicht abgeschlossen, wir sind noch dabei, die Regelungen eines solchen Programms auszuarbeiten.“ (ebd., S. 261)

Schließlich kam seitens der SWAPO-Führung die DDR in die engere Wahl. Laut Beschluss des Sekretariats des ZK der SED vom 14. Dezember 1979 über den „Einsatz von Lehrern bei der Befreiungsorganisation SWAPO/Angola“<sup>60</sup>

---

60 Siehe Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv (Berlin), Beschluss des Sekretariats des ZK der SED: BArch, J IV 2/3/2999

wurden im Jahre 1980 die ersten Schulpädagogen ins NHEC Cuanza-Sul<sup>61</sup> entsendet.

Einer „Information zu den Beziehungen SED – SWAPO im Bereich Volksbildung“ über die „Entsendung von DDR-Kadern in das SWAPO-Camp Kwanza-Sul in der VR Angola“ (BArch, DR 2 d 6001, 7/4/1981, S. 3) können wir entnehmen:

„Entsprechend einer Bitte des SWAPO-Präsidenten wurde die Entsendung von 6 DDR-Lehrkräften in das SWAPO-Bildungszentrum Kwanza-Sul beschlossen. Die Kader wurden durch das Ministerium für Volksbildung ausgewählt und vorbereitet und ab Dezember 1979 im Auftrage des ZK der SED als Lehrkräfte für

- Politische Erziehung (SWAPO-Funktionäre und Schüler)
  - Polytechnische Erziehung
  - Mathematik/Naturwissenschaften
- eingesetzt.

Auf Bitte der SWAPO wurde vereinbart, daß die Ehefrauen der 6 Kader im Camp mitarbeiten (Kindergarten, Nähausbildung für namibische Frauen, Informationsabteilung/Bibliothek.“)

Der Einsatz der in Frage kommenden Pädagogen vollzog sich in unterschiedlichen Bereichen und zwar in der Hauptsache als unterrichtende Fachlehrer, doch auch in der Lehrerweiterbildung entsprechend ihrer Unterrichtsdisziplinen, schließlich zumindest als Ansprechpartner in Bezug auf Probleme der Leitung und Organisation des Bereichs Erziehung am NHEC.

Einen der wenigen Einblicke in das Erziehungssystem am NHEC Cuanza-Sul<sup>62</sup> gestattet uns Lukileni. Von besonderem Interesse für uns sind ihre Aussagen zum Wirken der DDR-Pädagogen im Camp. In ihren Erinnerungen an das Leben im Exil<sup>63</sup> lesen wir u. a.:

„The Namibian Education Centre in Kwanza-Sul, Angola (NEC), was set up by SWAPO for youngsters to continue their schooling. Most of

---

61 Nur im angolanischen Cuanza-Sul wurden Lehrer aus der DDR eingesetzt. Mit dem NHEC Nyango bestanden lose Beziehungen, vor allem bezüglich des Erhalts von SLB in englischer Sprache. Hinzu kam, dass Angola, im Gegensatz zu Zambia, wegen seines (vermeintlich) sozialistischen Weges ‚Schwerpunktländ‘ DDR-deutscher Entwicklungszusammenarbeit auch auf schul- (z. B. Luanda) und hochschulpädagogischem (Huambo) Gebiet war.

62 Siehe auch Fußnote 10, Unterkapitel 5.2.

63 Der Niederschrift ging ein Gespräch voraus, dass wir (H. Zinke/Krause) mit ihr September 2000 in Ongwediva (Oshana-region) in Vorbereitung einer von uns damals geplanten Publikation über ehemalige namibische ‚Exile-Kids‘ mit ihr führten.

the younger children who came from Namibia through the different border posts were sent either to NEC in Kwanza-Sul or NEC-Nyango, Zambia. Teachers, volunteers from the international solidarity and other organizations, Namibian teachers, books, and other educational resources were provided in the hopes that the children's education would contribute to the future of Namibia. Every new student who arrived in the NEC was required to write a big test to determine placement. Some students were sent back to lower grades. I was one of those students who failed the test. I was sent back to standard five but I stayed for only one month. Everything was very easy for me and the teachers realized I should join the others in the senior grade. The Director of the centre at that time was comrade Nangolo Mbumba, now the Honorable Minister of Finance.<sup>64</sup> I can remember some of my teachers like: Mr Shimbode and Mr Shigwedha Hango (thanks to these two teachers my English improved dramatically), Ms Veronica Mokwena (Geography), and Mr Helmar Franke (History), Dr Röhner (Chemistry), Mr Baum (Physics), and Mr Christian Peters (Mathematics). The last four teachers were from the former GDR. Although we were in the bush, we had a nice time and it was a great opportunity to continue with the learning process again. (Lukileni 2002, S. 2)

So wird auch in der bereits zitierten „Information zu den Beziehungen SED – SWAPO im Bereich Volksbildung“ von 1981 seitens des ZK der SED davon gesprochen, dass

„die Arbeit der Kader von der SWAPO-Führung sehr positiv bewertet (wird). Es besteht die Absicht, sie künftig verstärkt zu nutzen für die Konzipierung eines namibischen Bildungswesens sowie für die Qualifizierung der im Camp tätigen SWAPO-Lehrer und Funktionäre.

(Seitens der DDR wurde in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, die Frage des Einsatzes eines DDR-Experten als Berater für Bildungsfragen im SWAPO-Hauptquartier in Luanda (Büro des Sekretärs für Bildung und Kultur) zu prüfen.“ (vgl. BArch, DR 2 D 6001, 7 (4/1981, S. 3)

Trotz vielerlei Bestrebungen ist es allerdings nie dazu gekommen. Das bezeugen einige kurzfristige Einsätze ausgesuchter Bildungsexperten sowohl in Angola als auch in Zambia.

Dass das Hauptinteresse der delegierenden Institutionen – ZK der SED und in dessen Auftrag das MfV der DDR – nicht unbedingt an der Unterrichtung namibischer Kinder und Erwachsener in allgemeinbildenden Fächern be-

---

64 Seit 2006 Minister für Erziehung, am ‚Ministry of Basic-Education, Sport and Culture‘.



stand, war eindeutig. In einer Anlage eines Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 28. Januar 1982 wird denn auch unverhohlen von einem vor allem politischen Auftrag der Lehrertätigkeit im Camp gesprochen. Ausgangspunkt des Beschlusses war die Reise einer Arbeitsgruppe unter der Leitung des ZK der SED am 9. Februar 1982 nach Luanda (VR Angola) und schließlich ins Exile-Camp Cuanza-Sul, wo es zu einer Aussprache mit der Gruppe der Lehrer kam. Schwerpunkt war die Vergatterung jedes einzelnen Pädagogen auf seine spezifischen politisch-ideologischen Aufgaben beim namibischen ‚Partner‘.

„Es wurde eine Verständigung darüber erzielt, daß die Hauptaufgabe in der ideologischen Arbeit mit der Gruppe darin besteht, die besondere Aufgabe der DDR-Lehrergruppe im Rahmen der Beziehungen zwischen der SED und der SWAPO bewußt zu machen.

Wir müssen davon ausgehen, daß die DDR-Lehrergruppe außer den Ärzten die einzigen DDR-Kader sind, die unmittelbaren Einfluß auf die SWAPO ausüben können.

Ihr Wirkungsbereich geht deshalb weit über das Unterrichten der Kinder und Erwachsenen hinaus. Sie sind u. a. für die politische Bildung im größten Flüchtlingslager der SWAPO verantwortlich. Sie müssen das konzeptionelle perspektivische Denken in Richtung der Gestaltung des künftigen freien Namibia anregen, sie müssen Kontakte zu den heutigen und künftigen Führungskadern knüpfen und festigen.

Das alles verlangt, unsere Kader mit politischer Weitsicht auszurüsten und ihr Selbstbewusstsein auszuprägen. Die politische Stellung der Gruppe wird noch dadurch erhöht, daß kein anderes sozialistisches Land mit zivilen Kadern bei der SWAPO vertreten ist, jedoch westliche Länder (z. B. Schweden, BRD) große Aktivitäten entwickeln, den direkten Einfluß zu gewinnen.“ (BArch, DR 2 D 6001, Anlage 2, S. 1f.)

Insofern waren die Aufgabenbereiche für die Pädagogen, die demnach eigentlich nur noch am Rande Lehrer zu sein hatten, unmissverständlich verteilt. Ein Versagen an der pädagogischen Front wog weniger als an der politisch-ideologischen. So ging es laut zitiertem Protokoll ausschließlich um die Klärung ideologischer Standpunkte, auch in den eigenen problemgeladenen Reihen. In den Archiven ist nichts zu finden, wo es um die Einschätzung der fachlichen und pädagogischen Leistungen der einzelnen Lehrer bei der Vermittlung von Allgemeinbildung bei den namibischen Schülern, Kindern, Jugendlichen wie Erwachsenen ging.

Die Realität des Lagerlebens war jedoch, wie auch bereits an anderen Stellen hervorgehoben, alles andere als rosig. In der Information zu den Beziehungen SED – SWAPO im Bereich Volksbildung vom April 1981 lesen wir:

„Im Camp befinden sich ca. 30.000 namibische Bürger, davon ca. 3–4 Tausend Kinder im Schulalter und ca. 3.000 Kinder im Vorschulalter unter schwierigen Bedingungen (Unterbringung in Zelten in Kaffee-Plantagen, Wassermangel, (schlechte, J.K.) hygienische Bedingungen).“ (Arch, DR 2 D 601, 7/4/1981, S. 3)

Und schließlich der Hinweis auf die solidarische Unterstützung seitens der DDR:

„Die Arbeit wurde in Zusammenarbeit Zentralkomitee, Solidaritätskomitee, Ministerium für Volksbildung durch Materialsendungen unterstützt (Wandtafeln, Schülertische, Stühle, Kinderbetten, Unterrichtsmittel für Naturwissenschaften und Polytechnik, Spielzeug).“ (ebd.)

Für die Jahre 1983/84, den Jahren extremer Fluchtbewegungen namibischer Bürger aus ihren Heimatregionen, geht Zinke, H. (2006) von bis zu 10.000 Schulpflichtigen aus. Darin einbezogen einmal jene, die das Camp-Leben aufgeben konnten, um in anderen afrikanischen Staaten, wie der VR-Congo, in Sierra Leone oder Nigeria, ihre Schulbildung fortsetzen zu können und zum anderen, die eigentlich Schulpflichtigen, die einer gewissen drop-out Rate zuzurechnen waren, die sich vom Schulleben fernhielten und sich im günstigsten Falle am Lagerleben in der Plantagenwirtschaft, beim Hütten- oder Wegebau, bei der Wasserversorgung u.a.m. beteiligten.

Schulpflicht bestand für die erste bis sechste Klassenstufe (Lower- and Higher-Primary). Doch die Altersunterschiede waren oftmals beträchtlich. Nicht alle ‚Exile-Kids‘ hatten vor ihrer Flucht eine Schule besucht. Nun waren aber auch die Überalterten zur Schule verpflichtet.

Über den Abschluss der Higher-Primary hinaus bestand zudem die Möglichkeit, die Klassen sieben bis neun, d. h. die Lower-Secondary zu besuchen. Zinke (2006) spricht von durchschnittlich etwa 300 Schülern, die diese Möglichkeit in den einzelnen Schuljahren nutzten.

Egal wie unterschiedlich die Zahlenangaben auch sein mögen, weisen sie doch auf erhebliche Probleme einer möglichst qualitativ ausreichenden Beschulung für alle Schulpflichtigen hin. Neben einer notwendigen Anzahl (gut) ausgebildeter Pädagogen, der Versorgung der Schüler mit Schreibmaterialien und Lehrbüchern, bestand vor allem eine vorrangige Aufgabe darin, im Camp für die erforderlichen Unterrichtsräumlichkeiten zu sorgen.

Wenn auch Leskin (1988) von einem umfangreichen finnisch-deutschen solidarischen Schulbauprojekt am NHEC Cuanca-Sul berichtet, an dem er Teil hatte, so war das Ergebnis gemessen an dem tatsächlich Notwendigen, doch nur ein Tropfen auf den berühmten heißen Stein. Vor allem für die Primary weiß Zinke von sog. Schattenunterrichtsplätzen in freier Natur zu berichten. „[...] feste Unterrichtsgebäude werden für die nächste Zeit erwartet, noch ‚arbeiten‘ die Schüler auf Bohlen sitzend auf den Knien.“ (Zinke, H. 1983, S. 3) Eine unumgängliche Praxis, die noch heute vielerorts auf dem afrikanischen Kontinent aus Mangel an Räumlichkeiten und Einrichtungsgegenständen anzutreffen ist.

Schlunk, der 1912 im Auftrag des deutschen Kolonialinstituts in Hamburg mit der Auswertung einer umfassenden Untersuchung zum „Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten“, so auch im ehemaligen „Deutsch-Südwest Afrika“, beauftragt war, bedeutete dieser Umstand zu jener Zeit Normalität. In seiner Analyse lesen wir:

„[...] es wird nicht wundernehmen, daß in die Statistik Schulen aufgenommen sind, die weder ein eigenes Schulhaus noch einen geordneten geschlossenen Raum zum Unterricht zur Verfügung haben, sondern sich mit einem Schattenbaum begnügen oder mit vier Bambuspfeosten, die mit Palmblättern zum Schutz gegen die Sonne überdeckt sind.“ (Schlunk 1914, S. 40)

Und er fügt hinzu:

„Solche Schulhäuser sind aber nur sehr vereinzelt noch zu finden. Meist besitzen die Schulen Häuser nach Landesart mit einem Schulraum. Auch das noch recht primitive Gebäude: Lehmwände, vielleicht nur einen Meter hochgeführt, dann ein freier Raum, durch den die Luft durchstreifen kann, und endlich auf den Dachstützen das einfache Rohr- oder Wellblechdach. Türen und Fenster sind noch überflüssiger Luxus, Luft und Licht haben freien Zutritt, so daß am ganzen Hause die Ventilation das Beste ist.“ (ebd.)

Zinke, H. (2006) erlebte in Cuanza-Sul durchschnittliche Klassenfrequenzen von 35 bis 40 Schülern,<sup>65</sup> bei bis zu 14 Parallelklassen der einzelnen Klassenstufen der Lower und Higher Primary.

---

65 Eigentlich handelt es sich dabei für viele afrikanische Schulsysteme in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts um ‚Traumzahlen‘. Ich selbst unterrichtete in Guinea am Beginn der siebziger Jahre in der Sekundarstufe II in ‚Sciences Naturelles‘ mit 110 (10. Klassen) bis 80 Schülern (12. Klasse) in einem Klassenraum. In den peripheren Gebieten Brazzavilles (VR-Congo) zählten wir Mitte der achtziger Jahre bis zu 200 (!)

Die enorm große Zahl von Schülern, die damit verbundenen relativ hohen Klassenfrequenzen, die Mehrzügigkeit gleicher Klassenstufen und der permanente Mangel an (ausgebildeten) Pädagogen, die begrenzte Anzahl von Unterrichtsräumen zwang die leitenden Schulfunktionäre des NHEC Cuanza-Sul dazu, wie bereits an anderer Stelle angedeutet, den Unterricht in Schichten zu erteilen. Nur im wöchentlichen Wechsel von Vormittags- und Nachmittagsunterricht war eine gewisse Normalität im Schulablauf zu garantieren. An den unterrichtsfreien Tageshälften waren die Schüler verpflichtet, sich fakultativ an Arbeitsgemeinschaften oder an gemeinnütziger Arbeit im Camp zu beteiligen.

Seitens der SWAPO wurde der Bildung aller Altersklassen höchste Priorität eingeräumt. Der Erziehungsbereich avancierte zum Lebensmittelpunkt der meisten Campbewohner. Dies zugrunde legend, lesen wir bei Patemann, die sich im Herbst des Jahres 1982 anlässlich eines Informationsbesuches in Zambia am NHEC Nyango aufhielt, folgendes:

„Denn ohne den Bildungsrückstand der schwarzen Namibier aufzuholen, wird in Namibia nicht die Zukunft verwirklicht werden können, auf die alle setzen: Die der Freiheit, Unabhängigkeit und Chancengleichheit von schwarzen und weißen Namibiern.“ (1984, S. 241)

Dieser Gigantismus, tausenden Exilanten Bildung zu gewähren, relativiert den Wirkungsgrad einer nur geringen Anzahl von durchschnittlich sechs DDR-Lehrern, die im Camp am Unterrichtsgeschehen teilhatten. Allerdings war ein Teil von ihnen darüber hinaus auch in der Lehrerfortbildung involviert, um ihre meist nur geringer qualifizierten namibischen Kollegen fachlich und unterrichtsmethodisch zu unterstützen. Worauf noch näher einzugehen ist.

Der Unterricht der DDR-Pädagogen konzentrierte sich auf die Fächer Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Polytechnik/Werken und Englische Sprache. Geographie, Geschichte und Gesellschaftskunde wurde ausschließlich von namibischen Lehrern unterrichtet. Eine ursprüngliche Planung ging jedoch davon aus, dass auch die gesellschaftskundlichen Disziplinen von DDR-Pädagogen unterrichtet werden sollten.

---

Schulanfänger in einem Raum (!). Allerdings war bereits in der zweiten Klassenstufe die Drop-Out-Rate dermaßen hoch, so dass sich die Schülerzahl, nach statistisch fast hundertprozentiger Einschulungsrate (Befriedigung der UNESCO-Statistik!), auf ein schulpädagogisch machbares Minimum (!) reduzierte, natürlich zum Nachteil der eigentlich Schulpflichtigen.

Am NHEC Cuanza-Sul sah die Verteilung der Unterrichtsfächer folgendermaßen aus (nach Zinke, H. 2006):

<i>Lower Primary</i> (1. bis 3. Klasse)	<i>Higher Primary</i> (4. bis 6. Klasse)	<i>Lower Secondary</i> (7. bis 8. Klasse)
<b>English</b>	<b>English</b>	<b>English</b>
<b>Mathematics</b>	<b>Mathematics</b>	<b>Mathematics</b>
Social Studies	Social Studies	<b>Biology</b>
Hygiene	History	<b>Chemistry</b>
	Geography	<b>Physics</b>
		History
		<b>Poly Technique</b>
		Craft Instruction

(Fettdruck: unter Beteiligung von Lehrern aus der DDR)

In sog. after school activities wurden von den DDR-Pädagogen, zuweilen auch deren ‚mitreisende Ehefrauen‘<sup>66</sup>, Aktivitäten übernommen, die außerhalb des engen Schulcurriculums lagen, so z. B. in Zeichnen, Sport und im Rahmen von Kulturgruppenarbeit, wie Musik, Tanz, Gesang, auch Rezitation von meist politischen Texten: eine außerschulische Betätigung, die an der SdF verstärkt fortgeführt werden konnte, da es sich um die selbe leitende Pädagogin<sup>67</sup> handelte. Seitens der für den Lehrereinsatz an der SdF Verantwortlichen im MfV in Berlin wurden daraus unverständlicherweise – außer in einem Falle<sup>68</sup> – keinerlei Lehren gezogen.

Bezüglich der Unterrichtsfächer Englische Sprache, Mathematik, Gesellschaftskunde und Geschichte liegen uns Schuldokumente vor, die meines Wissens zur Zeit des Bestehens der SdF an der APW in Berlin und in Staßfurt unbekannt waren. Dabei handelt es sich um einzelne Lehrprogramme, Schullehrbücher und Stoffverteilungspläne, doch auch um schulpolitische Dokumente. Im Rahmen der Studie sollen sie nur insofern erwähnt werden,

---

66 Eine mehr anonymisierende (auch geringschätzig) Bezeichnung von Ehefrauen mit pädagogischer Ausbildung, die sich trotzdem, allerdings ohne Vertrag und deshalb unbezahlt, an der Seite ihrer Ehepartner betätigten und damit Berufe ausfüllten, die im ‚Partnerland‘ oder direkt am Einsatzort gefragt waren.

67 S. Zinke (†), eigentlich nur sog. mitreisende Ehefrau (!), die als ausgebildete Musiklehrerin an der SdF den Musikunterricht übernahm. 1993 promovierte sie an der HU-Berlin zu Musik und Tanz der Owambos in der Zeit ihres Kampfes gegen das südafrikanische Apartheidssystem. (siehe Zinke, S. Bibliographie/Quellen)

68 S. Zinke (siehe oben)

wie sie unmittelbar einen sinnvollen Übergang vom NHEC zur POS Zehna und der SdF hätten garantieren können (müssen), z. B. bei der Konzipierung von RLP der betreffenden Fächer oder für die Erarbeitung unterrichtsbegleitender Materialien durch die verantwortlichen Fachbereiche der APW der DDR.

Bekannt hätten die Dokumente sein müssen, da die NHEC-Lehrer der DDR sie soweit wie möglich ihren Jahresberichten über die geleistete Arbeit beim namibischen Partner der delegierenden Institution (in diesem Falle der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED in Berlin) beifügten und zum anderen, weil in regelmäßigen Abständen Delegationen des ZK der SED und des MfV der DDR ihre im Ausland tätigen ‚Spezialisten‘ besuchten und dabei unmittelbar mit diesen Materialien in Verbindung kamen. Zinke, H. fügte dem Bericht über seine „zweijährige Tätigkeit im namibischen Schulzentrum (NEC)<sup>69</sup> in Kwanza Sul“ (Juni 1983)<sup>70</sup> folgenden Satz hinzu: „Die Materialien liegen beim Leiter (der Gruppe der DDR-Pädagogen, J.K.) vor bzw. sind im Schulbüro (des NEC Cuanza-Sul, J.K.) aufbewahrt. Teilweise sind Durchschriften oder Einschätzungen der Materialien an das ZK bzw. an das MfV gesandt worden.“ (S. 2)

Die in den NHEC benutzten Schulbücher und methodischen Hilfen entsprachen oftmals schon allein ihrer Herkunft wegen (UK, USA, RSA), geschweige denn ihres Inhalts, nicht dem Sozialismusbild, das den namibischen Exilkindern in der DDR vermittelt werden sollte. Allein schon das war Grund genug, sich nicht darauf beziehen zu dürfen!<sup>71</sup>

*Zum Gebrauch der Lokalsprachen und des Englisch’  
als Unterrichtssprachen am NHEC*

Eine der vordringlichsten Maßnahmen zur Überwindung des von Patemann (1984, S. 241) betonten Bildungsrückstands in Namibia, bestand in der Klärung<sup>72</sup> der Sprachenfrage und dem damit verbundenen Beitrag, den das Unterrichtswesen zu ihrer Klärung zu leisten hatte und das nicht erst mit Erringung der staatlichen Unabhängigkeit.

---

69 Im Rahmen des NHEC nur der Bereich Education, deshalb NEC.

70 Siehe Auflistung aller mir zugegangenen Dokumente in A/6.

71 In Kapitel 6.4 werden Beispiele behandelt, wie doch Wege gefunden wurden, Materialien kapitalistischer Staaten in den Unterrichtsprozess an der SdF mit einzubeziehen.

72 Siehe dazu auch Unterkapitel 5.3.1.

Das Schulcurriculum der NHEC's sah vor, von der ersten bis zur dritten Klassenstufe den Unterricht in der Mutter- bzw. Lokalsprache<sup>73 74</sup> zu erteilen. Englisch, die zukünftige Nationalsprache Namibias, avancierte zur ersten Fremdsprache bereits ab dem ersten Unterrichtstag der Schulanfänger in der Lower Primary.

Als Unterrichtsfach spielte die Muttersprache keinerlei Rolle. Ein Grund dafür, dass sie in der Studentafel keine Berücksichtigung fand. Es mangelte an ausgebildeten Muttersprachlern. Das Apartheidssystem sah sich zu ihrer Ausbildung in keiner Weise veranlasst. Eine Muttersprachenmethodik der unterschiedlichsten Sprachen Namibias, z. B. der Owambos<sup>75</sup>, Hereros, Kavanogos etc. gab es nicht, ganz zu schweigen von muttersprachlichen (Schul)Lehrbüchern.<sup>76</sup> Eine Problematik, die erst nach Erringung der Unabhängigkeit sukzessive in Angriff genommen werden konnte, doch noch heute, auch mit deutscher Hilfe, umfangreicher Unterstützung bedarf.<sup>77</sup>

---

73 Beide Bezeichnungen benutze ich gleichberechtigt.

74 Da es sich beim überwiegenden Teil der Exilanten im NHEC Cuanza-Sul um Owambos handelte, dominierte das sog. Oshiwambo in seinen verschiedenen, doch eng verwandten Dialekten. Exilanten anderer namibischer Volksgruppen (z. B. Kavangos, Caprivier, Hereros, Damaras ...), die sich ebenfalls als Exilanten in den Camps befanden, waren weit in der Unterzahl. Ihre Muttersprache wurde nur umgangssprachlich im außerschulischen Bereich gebraucht. Noch heute nicht ganz zu Unrecht als tribalistisches Gebaren seitens der (Owambo)SWAPO-Führung angesehen.

75 Ein Beispiel nur der Owambos (Nordnamibia) mit ihren acht Untersprachen verdeutlicht die Problematik für den Muttersprachenunterricht (es gibt keine einheitliche Owambosprache, so wie fälschlicherweise oftmals vom sogen. ‚Oshiwambo‘ gesprochen wird). „Die ... Stammeseinteilung der Owambo sieht folgendermaßen aus (in Klammern der Prozentanteil, allerdings bezogen auf 1998): Kwanyama (36,6%), Ndonga (28,7%), Kwambi (11,8%), Ngandjera (7,7%), Mbalanhu (7,4%), Kwaluudhi (5,0%), Eunda und Nkolonkadhi (2,8%).“ (vgl. Malan 1998, S. 22)

76 Ich gehe hier nicht ein auf die vielfältigen Bemühungen der Verschriftlichung bevorzugter indigener Sprachen durch vor allem protestantische Missionare (z. B. Schmelen, Hahn, Rautanen, Tönjes u.a.m.), ihrer Erarbeitung (nur mit Hilfe einheimischer Muttersprachler) von Bibelübersetzungen, Liederbüchern, Geschichten, Wörterbüchern, Grammatiken ..., die wohl in Missionsschulen zum Einsatz kamen, doch nur einen kleinen Kreis Aufnahme-williger erreichten und nie den Status eines wissenschaftlich abgesicherten allgemein gültigen Schulbuchs erreichten.

77 Beispiel: Muttersprache (in Geschichten) in Oshindonga für ‚Grade 2‘. Dort ist über die Zusammenarbeit das Folgende zu lesen: “*Tundelaka elaka lyOshindonga, Ondolo 2*, is based on the Let’s read and write course for grade 2, developed in collaboration with the *Basic Education Programme: Upgrading African Languages (AfriLa)*, implemented by the National Institute for Educational Development (NIED) of the Ministry of Education (MoE) and supported by the Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)”. (vgl. Amwele/Mbenzi, 2005, s.v)

Eine einheitliche afrikanische Sprache, wie z. B. Swahili in Tanzania, die eine wichtige Funktion für die politische und kulturelle Integration der unterschiedlichen ethnischen Gruppen als Landessprache übernehmen könnte, gibt es in Namibia nicht. So musste das Votum für das Englische als durchaus progressiv gewertet werden, „weil es den Protest gegen die Sprache der Buren<sup>78</sup> (Afrikaans, J.K.) ebenso symbolisierte, wie die Überwindung der traditionellen Sprachgrenzen“. (vgl. Grohs 1980, S. 274)

Ab der vierten Klassenstufe wurde in den NHEC's Englisch, als die zukünftige Nationalsprache, zur Unterrichtssprache erhoben.

1981 veröffentlichte das UNIN in Lusaka eine Schrift mit dem Titel „Toward a Language Policy for Namibia“ und dem richtungweisenden Untertitel „English as the Official Language: Perspectives and Strategies“, die für die Begründung, Planung und Gestaltung des Englischunterrichts in den Camps von grundlegender Bedeutung war. Im Vorwort betont Geingob, damaliger Direktor des UNIN:

„South Africa has always pursued a deliberate policy of ethno linguistic fragmentation in order to divide the people of Namibia. The South West Africa People's Organisation (SWAPO) of Namibia, on the other hand, is enjoined by its Constitution to unite all the Namibians irrespective of race, religion, sex or ethnic into one national entity. SWAPO therefore decided, *inter alia*, to introduce English, an extra-ethnic language of imminently independent Namibia. This decision will have far reaching implications for the country.

This is the first time in the history of a non-self-governing country that a decision has been taken to introduce a language, other than the language of the colonizers or on the indigenous language of the people, as the official language. The implications of this policy will therefore present one the greatest challenges to the Namibian people [...].“  
(Duggal 1981, S. v)

Von den Sprachentscheidungen der SWAPO waren die im NHEC Cuanza-Sul arbeitenden DDR-Pädagogen in ihrer Unterrichtstätigkeit unmittelbar betroffen. In Unkenntnis der Mutter- bzw. Lokalsprachen (Local Languages) ihrer Schüler dominierte bei ihnen die englische Sprache bereits ab der ersten

---

78 Eigentlich Nachkommen der niederländischen – auch deutschen – Ansiedler des 17. und 18. Jahrhunderts in Südafrika (Buren: niederl. Bauern). Heute allerdings in Namibia seitens der dunkelhäutigen Bevölkerung meist verächtliche Bezeichnung vor allem gegenüber weißen Landbesitzern/Farmern, sog. Afrikaandern mit Afrikaans als ihrer Muttersprache.



Unterrichtsstunde in der Lower Primary. Grundlage dafür war das vom ‚Commonwealth Secretariat and SWAPO of Namibia‘ herausgegebene ‚English Language Programme for Namibians‘, das seinerseits auf dem ‚Education Programme of SWAPO of Namibia‘ vom ‚Department of Education and Culture‘ (1983) basierte. Verantwortlich dafür zeichnete Angula, ‚Secretary for Education and Culture‘ der SWAPO und dem damaligen Direktor des NHEC Cuanza-Sul und heutigen Premier Minister der Republik Namibia.

Ein Auszug aus dem Englisch-Sprach-Programm für Namibier soll den uneingeschränkten Einsatz der englischen Sprache im Bildungswesen der Exilnamibier tabellarisch veranschaulichen:

“The English Language programme for Namibians is organised along the following lines:

I. Pre-school Level

1. English language (mainly spoken English)
2. Reading readiness
3. Writing readiness
4. Arithmetic
5. Art (drawing, singing, dancing, etc.)
6. Physical exercise

II. Lower Primary Level

1. English language
2. Reading
3. Writing
4. Arithmetic
5. Personal and public hygiene
6. Social studies
7. Art
8. Physical education
9. Manual training

III. Upper Primary Level

1. English language
2. Reading
3. Writing
4. Mathematics
5. General science
6. Social studies
7. Gardening
8. Physical education
9. Art

III. Junior Secondary Level

1. English language
2. Reading
3. Mathematics
4. Chemistry
5. Physics
6. Biology
7. Development studies (history, geography, economics, etc.)

8. Technical (at least one skills development subject)
9. Sports and culture
10. Agriculture and industrial production
11. Co-curricular activities“

(Angula, English Language Programme ... 1983, S. 6f.)

Dazu einige notwendige Anmerkungen:

1. Bezogen auf Aussagen von Zinke, H. (siehe oben), der bis 1983 als Pädagoge im Exil-Camp Cuanza-Sul tätig war, ist eine Diskrepanz zwischen damaliger Planung und unterrichtlicher Wirklichkeit ersichtlich. Zinke's Angaben bezüglich der Fächerauswahl und -verteilung entsprachen jedoch zu damaliger Zeit den objektiven Camp-Bedingen und zwar einem Mangel an ausgebildeten Lehrern, fehlenden Unterrichtslokalitäten, einer stetig steigenden Zahl schulpflichtiger Exilanten, doch auch in Bezug auf weitgehend fehlende Unterrichtsmittel (besonders Schullehrbücher), die den damaligen namibischen Besonderheiten entsprachen. Niemand war in der Lage vorauszu sehen, wie lange das Exilantendasein noch andauern würde.

2. Die Dominanz des ‚Commonwealth Secretariat‘ an der Erstellung des ‚English Language Programme for Namibians‘ war der Erarbeitung von SLP und darauf bezogenen Nachfolgematerialien für den muttersprachlichen Unterricht in den Exile-Camps nicht dienlich. Auch wirkte sich die fehlende Ausbildung von Muttersprachlern am zambischen UNIN als hemmend für die Realisierung des ‚Politisches Programm‘ der SWAPO von 1976 aus, in dem von der Entwicklung eines namibischen Nationalbewusstseins bei Wahrung der Kultur der einzelnen Ethnien und Verdammung von Tribalismus zu lesen ist. (vgl. Politisches Programm ..., 1976, S. 6ff.)

Soweit von einheimischen Lehrern unterrichtet wurde, darf davon ausgegangen werden, dass, trotz aller programmatischen Festlegungen, das Unterrichtsgeschehen von den Lokalsprachen bestimmt wurde.

3. Da das ‚English Language Programme for Namibians‘ von 1983 für alle Bildungsbereiche in den Exile-Camps, wie schulischer Grundbildung, Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung, von bestimmender spracherzieherischer Bedeutung war, ist es kaum zu verstehen, dass es keinerlei Bedeutung für die Sprachausbildung der namibischen Kinder und ihrer Betreuer, doch ebenso ihrer deutschen Lehrer und Erzieher in der DDR besaß. Auch wenn der Englischunterricht nach einem überarbeiteten Stoffplan intensiver und vom Zeitaufwand umfangreicher als in der POS-Studentenafel vorgegeben,

realisiert wurde, sind keinerlei Abstimmungen zwischen den Verantwortlichen der SWAPO und den ‚DDR-Oberen von Partei und Regierung‘ bezüglich der Unterstützung der Sprachforderungen der SWAPO-Führung zu verzeichnen gewesen.

Bezüglich der Beschulung der namibischen Kinder in der DDR, muss daraus folgernd festgestellt werden:

- Das wesentlichste Ziel ihres Aufenthalts in der DDR bestand darin, sie so weit wie möglich auf ein Leben im zukünftig unabhängigen Namibia vorzubereiten. Da seitens der Führung der SWAPO entschieden wurde, Englisch zur Nationalsprache zu erheben, wäre es folgerichtig gewesen, die englische Sprache zur Unterrichtssprache zu erklären. Tatsache war jedoch, dass erst ab der zweiten Hälfte des dritten Schuljahrs Englisch als Fremdsprache unterdimensioniert mit vier bis fünf Wochenstunden in die Stundentafel aufgenommen wurde. (vgl. Anhang A/2: 2.1) Dazu wäre eine zielgerichtete Auswahl von DDR-Pädagogen unumgänglich gewesen. Doch es fehlte an geeigneten Fachlehrern. Meines Wissens gab es in der Lehrerausbildung der DDR nur Kombinationen des Englischen mit Russisch oder Französisch, jedoch nicht kombiniert mit einem gesellschafts- oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfach. Die eigene Wahl einer Fächerkombination (z. B. Geschichte – Englisch) durch den Studenten selbst war nicht möglich.
- Englisch zur Unterrichtssprache zu deklarieren hätte zur Konsequenz gehabt, Deutsch zur ersten Fremdsprache zu erklären.
- Der Beschluss der SWAPO-Führung, Englisch zur National- bzw. Landessprache zu begründen bei gleichzeitigem Erhalt der kulturellen Traditionen der zahlreichen Völker Namibias, hätte an der SdF ebenfalls zur Konsequenz haben müssen, den muttersprachigen Unterricht in die Stundentafel aufzunehmen. Das wiederum hätte nach sich gezogen, Muttersprachler in die Pädagogenkollektive sowohl in Zehna als auch in Staßfurt/Löderburg einzubeziehen und es nicht dem Zufall zu überlassen, ob sich die namibischen Erzieher mit ihren Zöglingen im außerunterrichtlichen Bereich, für den sie hauptsächlich verantwortlich zeichneten, muttersprachig verständigten. Der notwendige Aufwand hätte sich in Grenzen gehalten, denn bis auf wenige Ausnahmen, gehörte der weitaus größte Teil der Schüler zu

den Owambos,<sup>79</sup> die allerdings keine einheitliche Sprache verbindet, doch sind die verschiedenen ‚Owambostämme‘ (nach Malan 1998, S. 22)<sup>80</sup> untereinander sprachlich verwandt.

Da es in den Exil-Camps für Unterrichtszwecke an muttersprachiger Literatur mangelte und englischsprachige Unterrichtshilfen meist unter großem Aufwand von den Fachlehrern in Eigenproduktion erarbeitet werden mussten, war man vor allem über das UNIN in Lusaka darauf bedacht, wenigstens Lehrbücher aus englischsprachigen Ländern zu erhalten und den Pädagogen zu empfehlen, wo möglich, deren Inhalte den spezifischen Campschulbedingungen anzupassen. Mit ausländischer Hilfe, so z. B. in Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland, entstanden einige Schullehrbücher (SLB), die vor allem in den letzten Jahren des Exils in den Schulen der Camps genutzt werden konnten.

### *Schullehrbücher im NHEC Cuanza-Sul und ihre nur teilweise Wahrnehmung an der SdF*

Da der SWAPO-Bildungsbereich über keinerlei Kapazitäten verfügte eigene Schullehrbücher und andere didaktische Materialien zu erarbeiten und für Unterrichtszwecke den Schulen der Exile-Camps zukommen zu lassen, war man ausschließlich auf ausländische Hilfe angewiesen. Dabei nahm die Hilfe der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Position ein.

Ausdruck praktischer SWAPO-Bildungspolitik, war das 1983/84 in Osnabrück (BRD) bei terre des homme in einer ersten Auflage von 3.000 Exemplaren verlegte namibische Schulbuch mit dem Titel ‚*Our Namibia – A Social Study Textbook*‘, wissenschaftlich betreut und herausgegeben von Melber. Das Buch ist Produkt eines Kooperationsprojektes zwischen der Universität Bremen – Zentrum für Afrika-Studien/Namibia Projekt<sup>81</sup> – und der Abtei-

---

79 Shafa bis 1989 SWAPO-Bevollmächtigter für die namibischen Erzieher, Kinder und Jugendlichen berichtet 2004 in einem diesbezüglichen Gespräch, dass es in der Regel pro Klassenstufe je ein Khoi-Khoi (Nama), Damara, Kavango und/oder Herero gab. Die überwiegende Zahl waren Owambos. Die SWAPO sah besonders darauf, dass Kinder ihrer Völkerschaft (!) ins sichere Exil gelangten und das waren nun mal Owambos.

80 Siehe Fußnote 37 dieses Kapitels.

81 „Das Namibia-Projekt nahm 1980 als Kooperationspartner an der Universität Bremen (Zentrum für Afrika-Studien) und am Institut der Vereinten Nationen für Namibia in Lusaka, Sambia, seine Arbeit auf. Dabei galt es vor allem dem Bildungsdefizit entgegenzuwirken, das in Namibia infolge des nahezu vollständigen Ausschlusses der schwarzen Bevölkerungsmehrheit von den Ausbildungsmöglichkeiten während der südafrikanischen Kolonialzeit entstand. – Die Aufgabe des Projekts besteht sowohl in Forschung als auch in deren prakti-

lung Soziales und Bildung des UNIN in Lusaka, in Konsultation mit der Abteilung Bildung und Kultur der SWAPO. Finanziert wurde es von terre des hommes Deutschland (BRD) und dem staatlichen Büro für Entwicklungshilfe beim Bremer Senator für Ökonomie und Außenhandel (vgl. *Our Namibia ...*, 1983/84, S. I ff.).

An seiner Erarbeitung waren sowohl namibische Bildungsexperten und Wissenschaftler aus dem NHEC Cuanza-Sul, dem UNIN in Lusaka, den Universitäten Bremen und Kassel und dem Max-Planck-Institut in Berlin (West) beteiligt.<sup>82</sup>

Die außerordentliche Bedeutung von ‚Our Namibia‘ bestand darin, dass es sich um das erste Schulbuch handelte, das für namibische Schüler altersgemäß Texte für Sozialkunde, Geschichte und Geografie enthielt, die zu ihrer geistigen Befreiung von Apartheid, Kolonialismus und Unterdrückung beitragen sollten.

Die Publikation diente vor allem der qualitativen Verbesserung des gesellschaftskundlichen Unterrichts für namibische Schüler der oberen Primar- (upper primary) und der unteren Sekundartufe (lower secondary) – meist Schüler zwischen 10 und 14 Jahren – in den von der SWAPO geführten Schulen im Exil, d. h. in den NHEC Cuanza-Sul (Angola) und Nyango (Zambia), der ‚Namibia Secondary Technical School‘ in Loudima (VR-Congo), doch auch auf der ‚Insel der Jugend‘ in Cuba. Nicht uninteressant ist zu wissen, dass ‚Our-Namibia‘, allerdings mit Einschränkungen, auch an Schulen auf namibischem Territorium Verwendung in Schulen fand, die mit der SWAPO in engstem Kontakt standen und seitens der Homeland-Regierung (z. B. von Owambo- und Kavangoland) nur sporadisch einer südafrikanischen Kontrolle unterzogen wurden.

Durch eine Schenkung der SWAPO-Vertretung der DDR, erreichten Ende der achtziger Jahre einige Exemplare die APW der DDR und somit die SdF

---

scher Anwendung und didaktischer Umsetzung sowie in der wissenschaftlichen Dokumentation. Projektziel ist es, zusammen mit den namibischen Projektpartnern einen konkreten Beitrag für die Entwicklung des unabhängigen Namibia zu leisten. – Die Hauptelemente der Arbeit des Projekts sind: Entwicklung neuer Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sowie Unterstützung bei der Entwicklung von Lehrplänen; [...]“ (Dahlberg/Hilliges u. a. (Hrsg.), 1990, S. 22)

82 Modise, UNIN Lusaka und Hinz, University of Bremen (project leaders); Mbumba, NHEC Cuanza Sul; Melber, University of Kassel; Patemann, University of Bremen; Schöfthaler, Max-Planck-Institute for Human Development, Berlin (West) (research-fellows). (vgl. *Our Namibia*, 1983/84, S. II)

in Staßfurt. Seitens der APW war ein partikulärer Einsatz im Geschichts-, Gesellschaftskunde- (ab der zehnten Klasse) und im Fremdsprachenunterricht geplant. Um der Unterrichtssprache zu entsprechen, wurde seitens der APW sofort eine deutsche Übersetzung erstellt. Das einzige schreibmaschinenschriftliche und nur zum Teil korrigierte Exemplar ist uns erhalten geblieben. (vgl. Unser Namibia – Ein ..., – Übersetzung –, ohne Jahr, 148 S.)

Mbumba, N., damaliger SWAPO-Sekretär für Erziehung am NHEC Cuanza-Sul und Mitautor von ‚Our Namibia‘, äußerte sich über die Hilfe der Bundesrepublik Deutschland bezüglich des Drucks und der Auswahl der Inhalte für die Publikation in einem mit ihm geführten Interview mit den Worten:

„Dieses Buch war eine große Hilfe für unsere Schulen im Exil, es gibt einen Einblick in die sozialen Probleme des Landes, es handelt von unserem Leben in Namibia als auch im Exil, [...] zugeschnitten [...] auf unsere eigenen Bedürfnisse und Verhältnisse.“ (Mbumba 1989, S. 3)

Der Rezensent des Bremer ‚Namibia Projekt(s) neue Schulbücher für die Unabhängigkeit‘ schätzte, sich auf Mbumba’s Worte beziehend, die gesellschafts-politische Bedeutung von ‚Our Namibia‘ folgendermaßen ein:

„[...] Es führt in die aktuelle Situation ein und behandelt besonders die Lebensbedingungen der schwarzen Bevölkerung in Namibia und im Exil. Es entwirft eine politische Geographie Namibias gibt einen historischen Rückblick auf die vorkoloniale und koloniale Zeit und beschreibt die sozialen Gegebenheiten im heutigen Namibia und in den Flüchtlingslagern. In autobiographischen Berichten, Briefen und Gedichten kommen zahlreiche Namibier|nnen selbst zu Wort [...]. Fragen und Diskussionsanregungen jeweils am Schluß der Kapitel ermöglichen den Schüler|innen ihre eigenen Erfahrungen, wie z. B. Verfolgung und Flucht, in den Unterricht einzubringen und damit auch ihr eigenes Leben zum Thema des Unterrichts zu machen [...].“ (Entwicklung neuer Schulbücher ..., ohne Jahr, S. 2)

Bezüglich seiner Aussagen zum schulischen Leben in den namibischen Exile-Camps öffnete uns das Buch die Augen von einer bis dato für uns verschlossenen Welt.

Den Schulalltag im NHEC Cuanza-Sul charakterisierend, sollen an dieser Stelle zwei Briefe von Schülerinnen an fiktive Adressaten zitiert werden:

„Namibia Education Centre  
Kuanza Sul  
People’s Republic of Angola,                      7<sup>th</sup> September 182

Dear Kamkoto,

my main aim in writing this letter to you is to tell you about our school here. Our school is called the Namibian Education Centre. It is a big school with many teachers and students. It is located in the south of Kwanza Province in the People Republic of Angola. Our school is near a very big plantation. They cultivate coffee plants on this plantation. The Angolans sell this coffee and they can get some money from other countries for this.

We have books, pens, pencils, tables, chairs, benches and other materials for teaching and learning in our school. We have to learn many subjects, and sometimes it is difficult, but we try to do our best.

Pass on my regards to all friends,  
your best friend

Elisabeth” (Melber 1983/84, S. 34)

“Our School

Our school’s name is Namibia Education Centre. We have many teachers and students, a principal and a vice-principal in our school. There are many classes. In our Centre we also have a clinic and many nurses. In our school we have many books, pens, pencils and everything else you need and which we can use when we are in the classes. We also have a magazine, where we keep our food. We also have kitchens of our own, where we prepare our food when we are hungry. For school we always get up early in the morning. Firstly, we go to the parade, to receive and listen to the news. Later we go to the classes. Our teachers teach us how to speak and write this language.

We like our school and we go to school every day.

Amadhila” (ebd. S. 156)

Ein weiteres Beispiel bundesdeutscher Entwicklungszusammenarbeit mit Bildungsexperten der SWAPO war die Herausgabe von ‚NAMIBIA in HISTORY‘ mit dem Untertitel ‚Junior Secondary History Book‘ im Jahre 1988 (vgl. Mbumba/Noisser, 1988). Auch dieses Schulbuch wurde vom Zentrum für ‚Afrika-Studien/Namibia Projekt‘ der Universität Bremen wissenschaftlich betreut, gefördert durch das ‚Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Bremen‘.

In einem Faltblatt des Senators für Wirtschaft, Technologie und Außenhandel des Landesamtes wurde ‚Namibia in History‘ u. a. mit folgenden Worten vorgestellt,

„als eine leicht verständliche Einführung in die Geschichte Namibias, [...] verfaßt vornehmlich für den Gebrauch im Bereich des namibischen Bildungssystems im Exil.“ (Hervorhebungen J.K.)

Gemäß dem von der SWAPO of Namibia erstellten Curriculum beabsichtigt es, „geschichtliches Interesse zu wecken und aktive Teilnahme zu fördern auf Grundlage der Erkenntnis, daß jedes Individuum nicht nur im Bezug der geschichtlichen Entwicklung steht und von ihr beeinflusst wird, sondern auch aktiv Geschichte mitformt. Das Buch ist die erste umfassende didaktische Aufbereitung der Geschichte Namibias unter emanzipatorischer Perspektive [...]“ (vgl. Entwicklung neuer ..., o. Jg., S. 4)

Dass dieses Buch, gedruckt und erschienen bei ‚Zed Books Ltd.‘ in London und New Jersey, im Rahmen einer persönlichen ‚Goodwill-Action‘ des SWAPO-Bevollmächtigten der DDR in einem (!) Exemplar in meine Hände gelangte, war reiner Zufall. Dass es für Bereiche des ‚namibischen Bildungssystems im Exil‘ (siehe oben), also nicht nur für die NHEC’s in Angola und Zambia und anderen Weltteilen gedacht war und damit zumindest im übertragenen Sinne auch für einen Einsatz an der SdF gedacht war, war für uns Aufforderung genug, unmittelbar mit seiner Übersetzung<sup>83</sup> zu beginnen, um einbaufähige Inhalte in den Geschichtsunterricht, der in deutscher Sprache gehalten wurde, übernehmen zu können.

Dass eine Nutzung von ‚Namibia in History‘ allerdings nur noch kurzzeitig möglich sein würde, ahnte damals niemand. Das Buch erschien im Jahre 1988. 1989 kamen wir in seinen Besitz. Im August 1990 wurde die SdF aufgelöst.

Da es in den Exile-Camps für Unterrichtszwecke an muttersprachiger Literatur mangelte und englischsprachige Unterrichtshilfen meist unter großem Aufwand von den Fachlehrern in Eigenproduktion erarbeitet werden mussten, war man vor allem über das UNIN in Lusaka darauf bedacht, Lehrbücher aus englischsprachigen Ländern zu beziehen und den Pädagogen zu empfehlen und wo möglich, deren Inhalte spezifischen Campschulbedingungen anzupassen

Im Folgenden sollen einige Beispiele englischsprachiger Schullehrbücher Erwähnung finden, die im angolanischen NHEC Cuanza-Sul Verwendung

---

83 Von insgesamt sechs Kapiteln liegen uns zwei übersetzte Kapitel als Schreibmaschinenmanuskript in nur einem Exemplar vor.



fanden.<sup>84</sup> Dabei handelt es sich ausschließlich um Exemplare, die erst im Jahre 2005 durch eine Schenkung<sup>85</sup> in meinen Besitz kamen.

Auch hier wieder Unverständnis, dass auf bereits in den NHEC's Erbrachtes bei der Planung durch das MfV und der APW keine Rücksicht genommen wurde. Wieder das unterschwellige ministerielle Argument, dass die namibischen Schüler in der DDR auf der Grundlage des Curriculums der POS zu bilden und zu erziehen seien.

Besonderes hervorgehoben werden sollen zehn ‚*Workbooks in English*‘<sup>86</sup> und fünfzehn ‚*Workbooks in Mathematics*‘ for ‚*Basic Mathematics*‘<sup>87</sup>, die 1981 ausschließlich für den Unterricht im namibischen Exil in Lusaka erarbeitet worden sind und zwar mit der Option, auch nach der Erringung der Unabhängigkeit im Schulwesen Namibias eingesetzt zu werden. Und gerade diese Zielstellung hätte sie für den Unterricht in der DDR so bedeutungsvoll gemacht, sei es als Beitrag zur Erarbeitung von RLP in Mathematik zur Unter richtung der namibischen Schüler oder als Quelle für Informationen, auf welchem Niveau in den namibischen Exile-Camps unterrichtet wurde.

Alle Exemplare wurden, im Vorwort ihre internationale Entstehungsge schichte betonend, mit folgenden Worten eingeleitet:

“This Workbook is part of the teaching materials produced for the Namibian Extension Unit (NEU) [...]

The NEU was established in Lusaka in 1981 in accordance with arrangements agreed between SWAPO, the Government of Zambia, the UN Commissioner for Namibia, the International Extension College and the Commonwealth Secretariat. The main purpose of the NEU is to provide distance education opportunities for Namibians, initially for Namibian refugees in Angola and Zambia. It has been funded as part of the international community's efforts to prepare manpower for Namibia's development, after liberation [...].

The course includes material adapted with permission from a Basic Mathematics Course originally produced by the Botswana, Lesotho &

---

84 Siehe auch im Anhang (A/6) eine Auswahl von am NHEC Cuanza-Sul benutzter SLB in englischer Sprache und weiterer Schuldokumente.

85 Schenkung durch H. Zinke, ehemaliger DDR-Lehrer in Cuanza-Sul. Siehe auch vorherige Fußnote.

86 Ein Satz von 10 SLB mit je einer Audiokassette, die sich allerdings nicht in unserem Besitz befinden.

87 Davon 5 Workbooks in unserem Besitz.

Swaziland Distance Learning Association.” (NEU, Basic Mathematics, Workbook 2, 1981, p. 1f.)

Bei der übergroßen Zahl von Schulpflichtigen in den Exile-Camps ist davon auszugehen, dass nicht alle Schüler mit einem dieser SLB versorgt werden konnten. Anders ist es auch kaum zu erklären, dass noch weitere Mathematiklehrbücher unterschiedlichster Herkunft unter dem Aspekt internationaler Namibiahilfe zum Einsatz kamen. Einige Beispiele sollen das bezeugen.

Im Jahr 1983 führte das ‚SWAPO Department of Education and Culture‘<sup>88</sup> in Cuanza-Sul Übungs- und Arbeitshefte für Schüler der Klassenstufen<sup>89</sup> 1 und 2 ein. Die Hefte mit dem Titel ‚*Number Book 1 and 2*‘ wurden in England bei GREEN (Kettering, Northhamptonshire) erarbeitet und verlegt. Ihr Ziel bestand darin, den Schulanfänger an das Schreiben von Zahlen und den Umgang mit ihnen in Addition und Subtraktion bis zur Zahl 10 zu gewöhnen. Auch für die Klassenstufen 3 bis 5 wurden in Cuanza-Sul Mathematikbücher aus England im Unterricht eingesetzt.

Sehr hilfreich war, dass diesen Lehrbüchern je ein ‚*Teacher’s Resource Book*‘ beigelegt war, das es dem Fachlehrer ermöglichte, auf der Grundlage einer ‚Step by Step Mathematics‘ seinen Unterricht z. B. in den ‚Level 1 and 2‘ (vgl. Heron/Ransford 1983) methodisch effektiv zu planen und zu gestalten. Da ein Großteil der in den NHEC’s tätigen Pädagogen keine bzw. eine nur partikuläre Ausbildung besaß, war diese Art Schulbücher und die darauf abgestimmten Lehrerhilfen von großer Bedeutung.

Der Bezug von Schulbüchern aus England war keinem Zufall geschuldet. England beteiligte sich über Jahre an der Ausbildung von namibischen Fachlehrern und nicht nur für die englische Sprache. Ausgestattet wurden die meisten examinierten Lehrer mit SLB für ihren zukünftigen Unterricht. Somit wurde gesichert, dass in den namibischen Exile-Camps der Unterricht in mehreren Fächern nach englischen SLP durchgeführt wurde.

Einem Teil der SLB war jedoch zu entnehmen, dass sie nicht den direkten Weg von England nach Angola nahmen. Ein Stempelindruck beweist, sie entstammten einer Solidarleistung des südafrikanischen ANC, der sich zu jener Zeit in einem Camp im tanzanischen Mazimbu Morogoro ebenfalls im Exil befand.

---

88 Mit Dienstsiegel des SWAPO Departments vom 20. Mai 1983 versehen.

89 Klassenstufen 1 und 2 sind hier gleichzusetzen mit ‚Grade‘ 1 und 2

Doch nicht nur englische SLB gelangten auf diesem Wege nach Cuanza-Sul. Für die ersten beiden Levels bewährte sich ein aus den USA eingeführtes Mathematikbuch mit dem Titel ‚*Real Math*‘ (Willoughby/Bereiter u. a. 1981). Ähnlich den Büchern englischer Verlage warb es für eine Mathematik nach der Methode ‚Open Court Mathematics and Science‘, einer Mathematik auf spielerische und anschaulich altersgerechte Art Zahlen zu erlernen und mit ihnen rechnerisch im Bereich von eins bis einhundert umzugehen.

Auch Mathematiklehrbücher der Republik Südafrika (RSA) fanden im NHEC Cuanza-Sul Verwendung. Wiederum war es der ANC, der dem SWAPO Departments für Erziehung und Kultur einige Exemplare allerdings nur leihweise überließ. Neben einem Vermerk bezüglich ihrer Herkunft – „African National Congress (SA) Solomon Mahlangu Freedom College“ (Tanzania J.K.) – und einer Registriernummer befand sich der Zusatz „This book belongs to the Solomon Mahlangu Freedom College“. Dass es nie zu einer Rückgabe kam, ist dem Lauf südafrikanischer Geschichte nach 1989/90 geschuldet aber auch, dass es sich um Arbeitsmaterialien für die Hand der Lehrer und ihrer Schüler handelte, die im Laufe der Jahre dementsprechend behandelt wurden.

Jene Schulbücher, für den ‚*Primary Mathematics Course, Standard 1, 2 and 3*‘ gedacht, wurden von Autoren der RSA erarbeitet und 1985/86 bei ‚Shuter & Shooter in Pietmaritzburg/South Afrika‘ herausgegeben (vgl. Herausgeberkollektive, ROBOT 1981 und 1985). Verfasst sind sie in englischer Sprache, nicht in Afrikaans, der Nationalsprache der RSA, der in Namibia verhassten Sprache der ‚Apartheid‘! Mit ein Grund, weshalb man sich letztendlich für ihren Einsatz entschied.

Nicht uninteressant scheint mir allerdings ein Vergleich mit dem US-amerikanischen Mathematikbuch ‚*Real Math*‘ (1981, siehe oben). Bei Abbildungen von Menschen fällt auf, dass die amerikanischen Autoren der Vielfalt der in den USA lebenden Völkerschaften<sup>90</sup> bildhaften Ausdruck verleihen. Im südafrikanischen Schulbuch handelt es sich durchweg um ‚Weiße‘. Ein Ausdruck der Apartheidpolitik dieses Staates. Nicht zu diskutieren ist, dass sich Sachaufgaben<sup>91</sup> ausschließlich auf Geographie, Soziales auch Politik der RSA beziehen. Erwähnenswert ist jedoch, dass sich die (Mathematik)Fachlehrer im NHEC Cuanza-Sul darum bemühten, diese südafrikanischen Prioritäten in den Sachaufgaben durch namibische Beispiele zu ersetzen, um auch auf

---

90 Vom Typ her Europäer, Afrikaner, Asiaten, Indios.

91 Auch als ‚eingekleidete Aufgaben‘ im Schulsystem der DDR bezeichnet.

diesem Wege den Schülern ihre Heimat und den Kampf der SWAPO für die Unabhängigkeit Namibias näher zu bringen.

Einige Beispiele aus zwei Mathematiktests (Grade nicht angegeben) vom November 1982 des NEC Cuanza-Sul sollen dies bezeugen:

- „5. 100 SWAPO-workers have to build 6 houses. It is planned that the workers shall finish in 87 days. To shorten the time they will be supported by further Comrades. How many days will they need with the increased number of workers? (TEST 5)
11. A SWAPO unit is marching the following distances: 1. day – 45 km, 2. day – 28 km, 3. day 21 km, 4. day – 36 km, 5. say – 20 km. What is the average distance of the combatants per day?  
The distance from a sea port to a SWAPO camp is 300 km. A truck takes 5 hours to bring the solidarity goods there. How long will it take to travel to another camp, 420 km far away from the same sea and driving with the same speed?
13. In establishing a new kindergarden a fence shall surround an area (squared) of 3600 spm. How many metres fence will be needed?
14. A Namibian farm has an area (agricultural) of 10.000 spm. (1 ha) 40 % (per cent) shall be used for growing up maize, 20 % for vegetables, 20 % for beans and the rest is to be used for potatoes. Calculate the different areas in spm! (TEST 9)<sup>92</sup>

Das war gleichzeitig der Beginn des Sammelns auf Namibia bezogener Fakts vielfältigster Lebensbereiche. Beispiele, die ihren Niederschlag in einer sog. Lose-Blatt-Sammlung<sup>93</sup> (vgl. Zinke, H. 1983) fanden und vom Autor der Sammlung auch für die Einbeziehung in andere Unterrichtsfächer gedacht war. Dass die Lose-Blatt-Sammlung 1983/84 schließlich an der SdF landete, dort weiter vervollständigt und aktualisiert wurde, sei an dieser Stelle nur erwähnt.

In den Reigen einer Vielzahl von SLB unterschiedlichster Verlage und nationaler Bildungssysteme, die den Unterricht in Cuanza-Sul dominierten, kamen offiziell keine SLB aus DDR-Produktion zum Einsatz und das trotz des scheinbar starken DDR-Bezugs der SWAPO-Bildungsexperten.

---

92 Als Vorlage wurde ein 5-seitiger Manuskriptdruck für die zu testenden Schüler benutzt, mit folgenden Kopfzeilen: „SWAPO OF NAMIBIA, NEC KWANZA SUL, Department of Mathematics, DATE: 01.11.82“.

93 Siehe Unterkapitel 6.4.2.1.

Das lässt sich mehrfach begründen. Einmal existierten diese Bücher ausschließlich in deutscher Sprache. Eine auch nur teilweise Übersetzung ins Englische war zu keiner Zeit vorgesehen. Zum anderen entsprachen sie ob ihrer zumeist kopflastig inhaltlichen DDR- bzw. Zweite-Welt-Bezogenheit nicht unbedingt den Zielen und Inhalten des SWAPO-Bildungsprogramms.

Seitens der DDR kam es auch nie dazu, spezifische SLB für namibische Schüler im Exil zu entwickeln, wie es z. B. in der BRD in Kooperation mit SWAPO-Bildungsexperten mehrheitlich geschah. Als Beispiele dafür stehen die bereits erwähnten „Namibia in History“ und „Our Namibia“, doch ebenso das „Junior Secondary Geography Book“, Bücher, die im Rahmen des sog. Namibia Projektes des Bremer Senats in Zusammenarbeit mit der Universität Bremen zur Unterstützung von einer auf das Unterrichtsfach bezogenen namibischen Bildungspolitik bereits für den Unterricht in den Exile-Camps erarbeitet und dort mit Erfolg eingesetzt wurden.

Von Bedeutung scheint mir, dass quasi im Parallellauf auf Namibia bezogene SLB für den Unterricht in (west)deutschen Schulen erstellt wurden, so z. B. das bereits mehrfach zitierte „Lernbuch Namibia“ von Patemann (1984) und die von Litzba/Merkelbach (1984) erarbeiteten Unterrichtseinheiten (Teil I und II) zur Thematik „100 Jahre deutscher Kolonialismus“ mit ausschließlichem Bezug auf Namibia.

Erwähnenswert sind meines Erachtens jene bipolaren Aktivitäten vor allem deshalb, weil die Bundesrepublik Deutschland die SWAPO nie als namibische Volksorganisation anerkannt hatte, die sich die Befreiung ganz Namibias vom südafrikanischen Apartheidregime auf ihre Fahne geheftet hatte. Ging es doch hier eindeutig um eine überparteiliche ideologieunabhängige Positionierung im Sinne solidarischer Bildungshilfe für ein in Unfreiheit lebendes Volk.

In einem epd-Interview, das „zur künftigen Bildungspolitik Namibias“ im Mai 1989 mit Mbumba geführt wurde, würdigte er das Namibia-Projekt an dem sich, neben dem UN-Institut für Namibia in Lusaka und die SWAPO, insbesondere das Schulbuchprojekt der Universität Bremen mit großem Engagement beteiligte. Mbumba führte u. a. aus:

„Das Hauptziel dieses gemeinschaftlichen Projektes ist es, Lernmaterialien für unsere Schulen zu erstellen. Inzwischen hat das Projekt Bücher in Englisch und Deutsch publiziert, unter anderem als eines der ersten Veröffentlichungen „Our Namibia“ [...] Dem folgte noch eine Reihe weiterer wichtiger Publikationen [...] Erwähnt werden muß je-

doch, daß einige der Bücher nicht nur im Exil, sondern auch innerhalb von Namibia bereits genutzt werden. Im Moment arbeitet das Projekt an Curriculum-Studien für unsere Schule im Kongo.

Ich kann nur sagen, jene Leute, die am Start dieses Projektes beteiligt waren, haben Weitsicht bewiesen. Denn das Namibia-Projekt ist in der Tat ein Zeichen für faire Partnerschaft, für gute Kooperation zwischen der Universität Bremen, dem UN-Institut für Namibia in Lusaka und der SWAPO. Genau genommen hat dieses Projekt nicht nur Wirkung auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung gezeigt, sondern auch politisches Gewicht, was heißt, es hat eine neue Verständigung zwischen der Bundesrepublik und Namibiern ermöglicht.

Wir hoffen, daß mehr Mittel in diese Zusammenarbeit fließen, denn das unabhängige Namibia wird großen Bedarf an diesem Lehrmaterial und den gemeinsam produzierten Büchern haben.“<sup>94</sup> (Daalberg/Hilliges u. a. (Hrsg.) 1990, S. 20f.)

*Lehrpläne, Stoffverteilungspläne und Unterrichtshilfen –  
Partikel eines fehlenden umfassenden Curriculums*

Was Mbumba als ein im Jahre 1989 noch zu erarbeitendes Curriculum für die ‚Namibian Secondary Technical School‘ im Congo durch das Namibia-Projekt anmahnte, war an den NHEC’s nie verwirklicht worden.

Es fehlte ein durch die pädagogische Wissenschaft umfassend ausgearbeitetes Curriculum, d. h. eine Unterrichtsplanung mit Lern- und Erziehungszielen, Hinweisen für die didaktische Aufgliederung der Lehrstoffe und ihre methodische Gestaltung, Richtlinien für die Ausarbeitung von Arbeitsmaterialien für Lehrer und Schüler, Vorgaben für die Kontrolle und Bewertung von Schülerleistungen (vgl. Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 77).

Zinke, H. berichtete an seine delegierende Einrichtung (ZK der SED, Abteilung Volksbildung) im April 1983 aus Cuanza-Sul:

„Die SWAPO besitzt kein eigenes in sich geschlossenes Lehrplanwerk. Nahas Angula, jetziger Sekretär für Bildung und Kultur der SWAPO, trug im Jahre 1976 (nach seinem eigenen Vorwort zu diesen Lehrplänen) in einigen Basisfächern Teile von sambischen und tansanischen Lehrplänen aus dem Jahre 1973 zu einem SWAPO-Lehrpro-

---

94 „Seit 1979 (bis 1989, J.K.) unterstützte das Landesamt (für Entwicklungszusammenarbeit Bremen, J.K.) das Schulbuchprojekt mit insgesamt 430.000,- DM. (Daalberg/Hilliges u. a. (Hrsg.) 1990, S. 21)

gramm zusammen. Durch eine Vermischung von Lehrplänen verschiedener Länder kam es [...] zu Überschneidungen und Überlappungen [...].“ (Zinke, Bemerkungen zu den ..., 1983, S. 1)

Vieles war bereits vorhanden. Nur Weniges war aufeinander abgestimmt. Schullehrbücher (siehe oben) auch Stoffverteilungspläne (SVP) unterschiedlichster Herkunft bestimmten die Unterrichtsinhalte und die – wenn möglich – zu erreichenden Erziehungsziele. Nach Zinkes (2005) Auskunft unterrichteten die nur wenig ausgebildeten einheimischen Pädagogen vor allem das, was sie meinten, am besten zu beherrschen. Und Zinke, H. fährt an anderer Stelle fort:

„Die meisten im NEC unterrichtenden Lehrer besitzen nicht nur keinerlei pädagogische Ausbildung und Praxis, ihr Allgemeinwissen ist oft sehr niedrig. Viele haben nur die untere Sekundarstufe (Kl. 8/9) abgeschlossen. Das Studium vorhandener Materialien und das Erfassen inhaltlicher Schwerpunkte bereitet Schwierigkeiten [...]. Oft unterrichten die Lehrer selbst in der unteren Primarstufe Kl. 1–3 nach ihren eigenen Aufzeichnungen, die sie sich an irgendeiner Lehranstalt der verschiedensten Länder gemacht haben. Ein systematisches Lehren und Lernen ist nicht gewährleistet. So sind zum Beispiel trotz der hohen Wochenstundenzahl von 10 Stunden englische Sprache, die Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten der Studenten unserer Sekundarstufe (Kl. 7–8) so gering entwickelt, daß sie dem Fachunterricht oft sehr schwer folgen können.“ (ebd.)

Aus dem NEC in Cuanza-Sul der 70er und 80er Jahre vergangenen Jahrhunderts liegen uns neben den bereits erwähnten SLB eine Reihe von LP und SVP vor, auf die in der Folge etwas näher eingegangen werden soll.

Obwohl für die „Elementary School [...] for Namibian Children“ im Exil gedacht, bezieht sich der LP von 1973(?)<sup>95</sup>, wie aus seinem Vorwort ersichtlich, auf die zambische Elementarschule und das „Zambia Primary School Course Teacher’s Handbook for Grades 1–3“, allerdings ohne sich je auf dieses Dokument beziehen zu können. Uns liegen lediglich zwei „Teacher’s Resource Book“ für Mathematik „Level I and II“ von Heron/Ransford (1983) vor, die für Schulen in England gedacht waren, in Cuanza-Sul zum Einsatz kamen, sich allerdings nicht auf diesen (zambischen?) LP beziehen. Für den Schulgebrauch in den namibischen Exile-Camps wurden diesem LP lediglich

---

95 Der LP enthält keine Jahresangabe seiner Erstellung. Nach Rücksprache mit Zinke, H. handelt es sich jedoch um den von Angola 1973 überarbeiteten (!) LP der zambischen Schule.

Namibia bezogene Erziehungsziele und einige Inhalte bezüglich den „Environmental and Health Studies“ (ebd. S. 6) hinzugefügt, die zu Erreichen für jeden Unterrichtenden bindend waren:

“The basic aims and objectives of the Elementary Course are:

1. to enable its recipients to develop permanent literacy and a spirit of enjoyment in reading and communication in the spoken and written word;
2. to give basic knowledge in mathematics and elementary skills in science and home- craft which are likely to be of immediate relevance in ordinary life;
3. the develop mentally, physically, and spiritually well-integrated individuals who are capable of evaluating and understanding at least the basic social and political problems;
4. to inculcate in the children sound moral values and standards of personal conduct based on self discipline, personal integrity, respect and consideration for others;
5. to inculcate in these pupils cultural values, social beliefs and political beliefs and ideals harmonious to the concept of Namibia and SWAPO.” (Elementary School ...; 1980/81, S. 1)

Inwieweit jene Erziehungsziele mit denen der zambischen Schule kongruent waren, d. h. lediglich übertragen wurden, lässt sich heute kaum zurückverfolgen. Dass, wie bereits erwähnt, inhaltliche Bezüge zu Namibia eingefügt worden sind, sollen folgende Beispiele bezeugen, die auch gleichzeitig den Beweis erbringen, dass der LP ursprünglich für das NHEC im zambischen Nyango gedacht war.

“Social Studies

A. Stage I

The centres of interest in Grade I are as follows:

1. The Home: ...
2. The Garden: ...
3. The School: ...
4. The Marketplace, Home store: ...
5. The city/village/small town/large trading area; the ‘marketplace’ in a modern sitting; the butchery and furniture shops; *SWAPO*----- what it is-----aims-----we are *Namibians in Zambia*-----the government-----its role-----the police-----the army-----public health-----etc.

Activities: Building of clay houses, some houses representing *Namibia and others Zambia*; wall chart discussions.



6. Namibia  
 ‘Work in solidarity for justice and freedom’-----*SWAPO*-----We are Namibians.  
 Singing of Party songs-----what *SWAPO* is doing-----why we are in Zambia.  
 Activities: pictures of our national leaders-----film strips on *Namibia*-----story telling-----
7. We are in Zambia.  
*Zambia* national anthem-----*Zambia* flora and fauna, awareness of natural environment-----national flag-----  
 Activities: wall chart discussion, marking a flag of *Zambia*.” (ebd. S. 4f.)

(kursive Hervorhebungen, J.K.)

Bezüge zu Angola, also dem Camp in Cuanza-Sul fehlen. Die Old Farm, schließlich Nyango mit seiner Schule waren Gründungen vor dem angolanschen Camp. Hinzu kam, dass Zambia seit Zeiten des englisch-afrikanischen Kolonialismus (damals Nordrhodesien) natürlich (!) englischsprachig war und die Camps auf angolanschen Territorien lusophon geprägt waren.

Der „Elementary School Syllabus for Namibian Children“ (1980/81) bezog sich ausschließlich auf die Disziplinen: Language Experience, Mathematical Experience und Social Studies.

Eine ergänzende Information, ausschließlich bezogen auf die ‚SWAPO Educational Unit‘, vertreten durch das ‚Department of Education and Culture‘, enthielt Hinweise für welche Population und Alterstufen der LP als verbindliches Dokument galt. Gleichzeitig waren jene curricularen Ansätze ein Abbild der von der SWAPO beschlossenen Struktur des zumindest für die Zeit des namibischen Exils beschlossenen Unterrichtswesens jedoch erst einmal auf Nyango bezogen:

**“SWAPO Educational and Health Centre: Educational Unit**

The Educational Unit under the direction of SWAPO Department of Education and Culture aims at providing Elementary education to children of school age, i.e., of five years and above; establishing a Kindergarten for those children under school age; members of the community as well as giving them training in vocational fields such as needlework, woodwork, farming, auto mechanics, tailoring, etc.

The whole breakdown of what is intended to be age is as follows:

1. Sub-elementary-----from 1-4 years of age (Kindergarten)
  2. Elementary-----from 4-c. 20 years of age.
  3. Literacy and vocational training-----21 years and above.”
- (ebd., S. 13)

Das bereits erwähnte „*English Language Programme for Namibians*“ (Angula, N. 1983) bezieht sich nicht auf seinen Vorgänger den „Elementary School Syllabus for Namibian Children“ und geht wenig über SWAPO-programmatische Erziehungsziele hinaus. Eine Zielhierarchie erfolgt lediglich, indem vier Hauptprogramme artikuliert werden, denen spezifische Ziele zugeordnet sind. Um folgende Programme handelte es sich:

1. „Basic Education Programme
2. Fellowship/Scholarship Programme
3. Adult Education Programme
4. Special Training Programme“. (vgl. ebd., S. 5)

Für die unterrichtenden Lehrer/Erwachsenenbildner/Lehrerbildner an den Exile-Camps waren die ausschließlichen Zielangaben wenig hilfreich, denn es wurde nun von ihnen verlangt, sich persönlich über Bildungsinhalte und Unterrichtsmethoden in der Sprachausbildung Gedanken zu machen. Ein Ansinnen, das bei dem überwiegend geringen Ausbildungsstand der meisten Pädagogen schier unüberwindlich anmutete.

Das „English Language Programme for Namibiens“ des Jahres 1983 war allerdings nicht der Auslöser zur Erarbeitung von praktikablen LP für die einzelnen Klassenstufen 1 bis 9. Unterrichtet wurde weiterhin auf der Grundlage von LP des ANC (SA) der 70er Jahre.

Die Primary School des „Solomon Mahlangu Freedom College“ in Mazimbu Morogoro, ein Exile-Camp des ANC im südlichen Tanzania, unterstützte die NHEC's mit „English Language Curricula“ für ‚Basic Education‘ verschiedenen Grades und darauf abgestimmte „General Instructions“ für den unterrichtenden Lehrer, sog. Lehrerhilfen. Beide Materialien sind von einer erstaunlichen Präzision, die es dem Unterrichtenden gestatteten, quasi ohne selbst eine englische Sprachausbildung erhalten zu haben, durch Selbststudium einen qualitativ befriedigenden Unterricht erteilen zu können.

Die Sprachprogramme waren gegliedert in zu erreichende Unterrichtsziele, methodische Instruktionen für den Lehrer, in Lese-, Schreib- und Sprachübungen mit dazugehörigen Lehrerhinweisen, Teilzielen und Schüleraktivitäten in vorgegebenen ‚Topics‘ für das betreffende Schuljahr.

Solche Themen waren z. B. für das zweite Schuljahr (Grade 2): Farben, Formen, Sinne/Gefühle, Körperteile und ihre Bedeutung, meine menschliche Umgebung (Familie, Freunde, Bevölkerung), Tiere, Nahrungsmittel, die Umgebung von Mazimbu. Dem war eine Liste mit zusätzlicher Literatur für Schüler und/oder Lehrer beigelegt (Titel, Autor, ISBN, Verlag, Erscheinungsjahr).

Dem Fachlehrer im SWAPO-Camp oblag lediglich die in den Programmen angegebenen südafrikanischen (z. B. Tiere, Nahrungsmittel) und tanzanischen (z. B. Mazimbu) Beispiele auf ihre konkrete angolansiche und namibische Situation zu beziehen. Das blieb ihm allerdings weitgehend selbst überlassen. Die für die ‚ANC-Schüler und -lehrer‘ angegebenen Literaturen waren in Angola unerreichbar. Von einem Land das selbst seit Jahren in blutige (Stellvertreter)Kriege<sup>96</sup> verwickelt war<sup>97</sup> konnte nicht viel mehr verlangt werden, als die zur Verfügungstellung eines halbwegs geeigneten Territoriums und dessen Schutz vor in- (UNITA) und ausländischer (RSA) Aggression.

Für den Lehrer enthielten die LP Hinweise zur Einschätzung der Schülerleistungen am Ende des betreffenden Schuljahres, damit verbunden eine mögliche Selbstkontrolle über die Erfüllung oder Abarbeitung (!) des vorgegebenen Programms.

Mit Hilfe der DDR-Pädagogen des NHEC Cuanza Sul wurde am Beginn der 80er Jahre zumindest im Unterrichtsfach *Mathematik* der Wunsch Angulas (SWAPO-Sekretär für Bildung und Kultur) versucht zu realisieren, „insbesondere für den Primarschulbereich heranzugehen, Planungsmaterialien zu erarbeiten und zu überarbeiten“. (Zinke, H. 1983, S. 1)

Erwähnt sei an dieser Stelle nur, dass dieser Wunsch nicht für alle Unterrichtsfächer der Primary zutraf. Uns liegen LP für ‚*Science*‘ (Grade 1–7) (vgl. Provisional Primary Science ..., 1988) und ‚*Geography*‘ (Grade 3–7) (vgl. Provisional Geography Syllabus ..., 1988) des ANC vor, bestimmt für die Schule im tanzanischen Mazimbu Morogoro, die im Jahr 1988 als ‚Provisional Syllabus‘ erarbeitet wurden und im namibischen Exile-Camp Cuanza-Sul noch kurz vor Erringung staatlicher Unabhängigkeit zum Einsatz kamen.

---

96 Die MPLA im Bündnis mit der Sowjetunion und Cuba (DDR nicht unbeteiligt) und die UNITA im Bündnis mit USA und RSA (BRD nicht unbeteiligt).

97 Erst mit der Ermordung von Savimbi, dem Führer der UNITA, durch Truppen der MPLA am 23/02/2002, endete ein über zwanzigjähriges Morden und Zerstören auf angolansichem Territorium.

Das Ergebnis für das Fach *Mathematik* waren Lehrpläne (Teaching Plans) für Lower Primary (Grade 1–3), Upper Primary (Grade 4–6) und für Lower Secondary (Grade 7–9) beginnend mit dem Schuljahr 1982/83. Allerdings handelte es sich bei den ‚Lehrplänen‘ lediglich um wenig gegliederte Stoffkomplexe mit Angabe der zu ihrer Realisierung vorgesehenen Unterrichtsstunden und Wochen. Ergo: weniger Lehrplan, eher Stoffverteilungsplan. Zinke, H. sprach denn auch von Rahmenplänen.

Damit war jedoch kein einheitliches Vorgehen aller Mathematiklehrer im NEC Cuanza-Sul erreicht. Eine zu gleicher Zeit im Camp unterrichtende schwedische Mathematiklehrerin unterrichtete nach eigenen Lehrplänen (vgl. Nilsson, Grade 3 bis 7, ohne Jahr) Im Unterschied zu den DDR-Materialien zeichneten die sich durch eine weitaus größere und praktikablere Differenziertheit der Inhalte aus. Zielstellungen und Stundenangaben fehlten generell.

Jene einheitlichen (!) ‚Rahmenpläne‘ des ‚Department of Education and Culture‘ stellten sich zumindest für den mangelhaft ausgebildeten Mathematiklehrer als zu wenig praktikabel heraus. Einem Vergleich mit den Lehrplänen des ANC hielten sie nicht stand.

Für Grade 8 (Lower Secondary) liegt uns schließlich ein bis ins kleinste Detail gegliederter LP vor. „Prepared by Mathematics teachers at Namibia Education Centre Kwanza Sul, PR Angola, 1982/83“. Einer näheren Betrachtung unterzogen, stellt er sich als ein getreues Abbild der in der DDR üblichen Lehrpläne heraus. Ein Negativumstand, der bei nicht wenigen ‚DDR-Bildungsexperten‘ in anderen Einsatzländern zur gängigen ‚Entwicklungshilfe-Praxis‘ gehörte!<sup>98</sup> Doch auch der uns vorliegende Entwurf einer Schulordnung für die NEC’s (vgl. School Regulations of ..., ohne Verfasser und Jahr), erarbeitet von DDR-Pädagogen in Cuanza-Sul, kann in seiner Gliederung und den meisten Inhalten die ‚Ordnung für die allgemeinbildenden Schulen in der DDR‘ (vgl. Verordnung über die ..., 1967) nicht verleugnen.

In seinen ‚Bemerkungen zu den Rahmenstoffplänen‘ für Mathematik (1983, S. 2) bestätigt denn Zinke, H. auch eine solche Vorgehensweise.

---

98 Mathematiklehrgänge in VDR Jemen entsprachen denen der DDR und mussten verworfen werden. In Mosambik wurden LP und SLB der POS einfach übersetzt. In Äthiopien wurde vorgeschlagen, für jede Klasse ein Klassenbuch nach Art der POS einzurichten, die Schüler sollten für jedes Unterrichtsfach ein gesondertes Heft besitzen, im Produktionsunterricht sollten landesweit in einer bestimmten Klassenstufe Holzarbeiten (!) durchgeführt werden (im Sinne des ESP-Unterrichts der POS). Das Bildungsgesetz der VR-Congo glich weitgehend einer Übersetzung des Bildungsgesetzes der DDR.

„Bei diesen Rahmenplänen handelt es sich bei weiten Teilen um eine Arbeitsübersetzung unseres<sup>99</sup> Mathematiklehrplanes, Ausgabe 1969. Besonders der Systematik des Aufbaus der Zahlenbereiche, der Leitlinien des Faches, überhaupt der gesamten Linienführung des Lehrplanes des Faches Mathematik bemühte ich mich strikt zu folgen. Weiterhin wurden die hier vorliegenden Lehrpläne Mathematik für Äthiopien und die VDRJ studiert<sup>100</sup>, einige für diese Region praktische Probleme des SWAPO-Lehrplanes von 1976 übernommen sowie praktische Hinweise aus sambischen Lehrbüchern eingearbeitet.“

Die größten Schwierigkeiten ergaben sich allerdings bei der Formulierung von Bezügen auf das zutiefst Eigene, das typisch Namibische. Dazu fehlte es offenbar an einer Unterstützung durch den namibischen Partner selbst. Auch bemängelte Zinke, H. zu Recht die mangelnde wissenschaftliche Unterstützung. Gemeint konnte hier nur sein die Unterstützung seitens der delegierenden und betreuenden DDR-Instanzen, weniger zu erwarten durch das MfV und das ZK der SED, doch wohl besonders durch die APW der DDR.

Dazu führt Zinke, H. (ebd.) weiter aus:

„Aber gerade hier vermißte ich das wissenschaftliche Herangehen an mathematische Probleme durch exaktes Definieren, das Anwenden von Gesetzen und Regeln sowie das Führen von Beweisen. In dem Versuch unsere streng wissenschaftlichen Betrachtungsweisen mit der teilweise selbst erprobten täglichen Praxis Afrikas zu verknüpfen, also eine Synthese zwischen Wissenschaftlichkeit und Lebensverbundenheit zu finden, lagen die größten Schwierigkeiten.“

Uns liegt eine handschriftliche Aufzeichnung vor, in der von Zinke, H. auf ein „Gespräch in der APW“ (17.08.1983) Bezug genommen wurde, in dem es um die Begutachtung des Reinmathematischen der SWAPO-Rahmenpläne nach der Richtschnur der DDR-Lehrpläne ging. Ohne Hinweise auf namibische Bezüge. Auch keine Hinweise zum Gebrauch des Englischen als Fachsprache. Zinke, H. schätzte das Gespräch als „problematisch“ ein.

Interessant ist jedoch, dass es seitens der DDR-Pädagogen des NHEC Cuanza-Sul zur APW in Berlin zumindest sporadisch inhaltliche Kontakte gab. Jedenfalls das Unterrichtsfach Mathematik betreffend. Von größerer Bedeutung erscheint mir jedoch, dass das oben angeführte Gespräch durch den damals

---

99 Gemeint ist der Mathematiklehrplan der POS der DDR

100 In beiden Ländern arbeiteten DDR-Lehrer und Wissenschaftler an der Erstellung von Lehrplänen (siehe auch vorausgehende Fußnoten).

Verantwortlichen der APW für die wissenschaftliche Anleitung und Betreuung der POS in Zehna und die SdF in Staßfurt/Löderburg, Plötz, geführt wurde.<sup>101</sup> Doch sämtliche Rahmenlehrpläne und didaktischen Materialien, die an beiden Einrichtungen zur Unterrichtung der namibischen Schüler erarbeitet und benutzt wurden, zeigen keinerlei Bezüge zum Unterricht, seinen Zielen und Inhalten, in den namibischen Exile-Camps auf afrikanischem Boden.<sup>102</sup>

Jene in Cuanza-Sul von den DDR-Rahmenplangestaltern benutzten POS-Curricula betrafen nicht nur den Stoffumfang und seine Anordnung sondern ebenso die dafür zuzuordnenden Bildungs- und Erziehungsziele, streng hierarchisch gegliedert. Von einer Hauptzielstellung für das gesamte Schuljahr ausgehend, wurden Ziele für das Erreichen von Stoffkomplexen erarbeitet, diese wiederum untergliedert in Ziele für die jeweiligen Stoffeinheiten als Grundlage zur Formulierung zu erreichender Teilziele auf die einzelnen Unterrichtsstunden. Zinke, H. unternimmt denn auch eine Begründung für derartiges Vorgehen, indem er schreibt:

„Die bisherigen Erfahrungen [...] haben gezeigt, daß eine Präzisierung bis hin zur Aufschlüsselung auf jede einzelne Unterrichtsstunde notwendig ist. Das Fehlen jeglicher Unterrichtsmaterialien, vor allem Lehrbücher führt z. Zt. u. a. oft noch dazu, daß manche Lehrer in ihrer Unbeholfenheit ganze Stoffeinheiten in wenigen Stunden ‚durchziehen‘.“ (1983, S. 1)

Für einen auf diese fast gesetzlich<sup>103</sup> vorgeschriebene Schrittfolge nur wenig bis gar nicht ausgerichteten Fachlehrer, eine wahre Überforderung.

In den Bemerkungen zu den vorliegenden Rahmenstoffplänen (vgl. Zinke, H. 1983) wurde denn auch hervorgehoben, dass laut Auftrag der Leitung des NEC<sup>104</sup> vorhandene Wissenslücken bei den Lehrern durch Fortbildungskurse vor Ort geschlossen werden sollten, mit der Konsequenz für die DDR-Pädagogen, zusätzlich die Funktion eines Lehrerbildners zu übernehmen.

---

101 Plötz war seit Bestehen der SdF in Staßfurt (1982) und des SWAPO-Kinderheims in Bellin (1979) und der POS Zehna bis zum Sommer 1985 verantwortlicher Koordinator der APW der DDR für die fach- und erziehungswissenschaftliche Arbeit mit den Leitungen und Pädagogen beider Einrichtungen.

102 Siehe dazu die beiden Unterkapitel zu 5.3.2.1.

103 LP der POS der DDR hatten für den unterrichtenden Fachlehrer den Charakter eines unter allen Umständen zu erfüllenden Gesetzes.

104 Mbumba, Direktor des NEC in Cuanza-Sul und Leiter der Abteilung Erziehung und Lehrerbildung am UNIN in Lusaka.

*Eine notwendige Konsequenz –  
DDR-Fachlehrer als Lehrerbildner im NHEC Cuanza-Sul*

Das Ansinnen der Camp-Verantwortlichen an die DDR-Pädagogen, LP und SVP zentral zu erarbeiten und sie in Fortbildungskursen, quasi als Lehrerbildner, für ihre im gleichen Fach unterrichtenden ausländischen Kollegen zu erläutern und praktikabel aufzubereiten, war für ihr Image zumindest innerhalb der Fachgruppe von außerordentlicher Bedeutung.

Zinke, H. sah sich allerdings in seinen „Bemerkungen zu den Rahmenstoffplänen für das Fach Mathematik/Klasse 1–9“ nicht unbedingt als Lehrerbildner, mehr als Fachzirkelleiter für Mathematik, der in wöchentlichen Weiterbildungsveranstaltungen die „rund 50 von den 110 (im Camp, J.K.) arbeitenden Lehrern“ (1983, S. 1) auf die Umsetzung der von den GDR-Solidarity-Workers erarbeiteten Unterrichtsmaterialien einstimme.

Unbedingt zugute halten sollten wir jenen Schulpädagogen, dass sie von ihrer Ausbildung her, auch ihrer vorausgegangenen schulpädagogischen Tätigkeit in der DDR nie damit konfrontiert waren, LP, SVP, UH oder Lehrerhilfen erarbeiten zu müssen und sie einer bestimmten Klientel zu ihrer Umsetzung zu empfehlen.

Für den DDR-Lehrer waren dies zentral vorgegebene Schuldokumente, an deren Zielen, Inhalten, ihrem Aufbau und minutiös vorgegebener Abfolge zu ihrer Umsetzung nicht zu rütteln war. Was vielen Pädagogen jeglichen Willen und Mut zu eigener Kreativität nahm. Hier in Cuanza-Sul durften sie in relativ großer Freiheit auf einem noch ‚weitgehend un bebauten Stück Ackerland‘ ihre Schöpferkraft frei entfalten. Was jedoch auch die Gefahr zum Fehlermachen in sich barg und vor eigener Überhöhung der Persönlichkeit wenig Grenzen auferlegte. Viele sahen sich als ‚Einzelkämpfer‘ an der ‚Bildungsfront‘ und wollten auch so verstanden werden!

„Die DDR-Pädagogen waren – wie ihre Kollegen aus anderen Ländern auch – oftmals der ruhende Pol im Schulbetrieb in den Lagern der SWAPO, da die namibischen Lehrer je nach Situation des Befreiungskampfes häufig sehr schnell Schultafel und Kreide mit dem Gewehr tauschen oder andere Aufgaben übernehmen mussten. Die internationale Lehrergemeinschaft in Kwanza Sul trug in erheblichem Maße zur Kontinuität und Stabilität der Arbeit an der ‚Bildungsfront‘ bei.“<sup>105</sup>

---

105 Interview mit Johannes Pilz, Berater der SED bei der SWAPO 1986–89, Berlin 10.10.1995

Das Engagement der Pädagogen endete nicht nach Unterrichtsschluß [...].“ (Schleicher, I./H.G., 1997, S. 201)

Auf ihr pädagogisches Wissen und Können war man seitens der führenden SWAPO-Bildungsfunktionäre angewiesen. Das verhalf den DDR-Pädagogen zu einer gewissen Vorrangstellung im Leben des Exile-Camps. Ein Image, das der ‚Nichtpädagoge‘ Leskin, ein dem Lehrerberuf eher reserviert Gegenüberstehender, in seinem bereits erwähnten Buch „Shilumbu was will er in Afrika!“ (1988) mit folgenden Worten beschreibt:

„Wer mit den Lehrern kommt, ist ein Freund. (S. 12)

Ich versuche herauszubekommen, was mich an den Paukern stört, und ich finde an jedem etwas [...]

Zuhause sind sie gute Lehrer, gute Pädagogen unter Kollegen gleichen Ranges, unauffällig in der Masse. Im Camp nun geraten sie durch ihr Geschick in den Mittelpunkt. Zunächst ungewollt, der *teacher of GDR* ist hier wer. Wem aber wie einem Gott gehuldigt wird, der glaubt selbst bald die Legende und hängt die Spiegel zu. Und: Das Stehen auf silbernem Tablett muß gelernt sein ...

Ich sah Christoph mit einer Bonbonschachtel in der Hand, umgeben von Knirpsen des Kindergartens. Christoph gab gern, aber er forderte, sich in einer Reihe aufzustellen, auch Letta, die Kindergärtnerin, mußte mit in die Schlange. Fast alle dankten mit einem artigen Knicks, auch Letta, fünfundzwanzig, ausgebildet in Dänemark.“<sup>106</sup>

Die Sporen des zersetzenden Pilzes haben wir noch nicht völlig getilgt. Ausblühungen preußischer Schulmeistermentalität verunstalten das solide Haus [...].“ (S. 38f.)

An anderer Stelle lenkt Leskin schließlich ein, indem er zu bedenken gibt, dass die Lehrer im Camp „unter Umständen arbeiten und leben, die viele, viele von vornherein ablehnen würden“. (vgl. ebenda, S. 61)

---

106 In überkommener (deutsch)missionarisch-christlicher Tradition: Carl Hugo Hahn, ehemaliger Missionar der Rheinischen Missions Gesellschaft (RMG) bei den südwest-afrikanischen Namas (Khoi Khoi) und Hereros schrieb am 10. Oktober 1846 in sein Tagebuch: „Schulanfang: Seit einigen Tagen habe ich Schule begonnen mit den Kindern der Armen. Sieben bis acht kommen, und einer hat schon die Vokale gelernt. Seine Belohnung war ein Stückchen getrocknetes Fleisch“ (Part II, p. 330). Auch an der SdF (Löderburg) wurde ich während einer Hospitation im Fach Englisch bei einem ehemals im Camp Cuanza-Sul arbeitenden Lehrer Zeuge, dass sich ein vorbildlich mitarbeitender Schüler aus dem Klassenschrank einen Belohnungsbonbon holen durfte!



Für die Jahre 1981 bis 1983 liegt uns ein Tätigkeitsbericht des Fachbereichs Mathematik am NEC Cuanza-Sul vor (vgl. Zinke, H. 1983), der diese Feststellung unterstreicht.

Er bezieht sich nicht nur auf das Unterrichtsgeschehen, sondern gibt Auskunft über Aktivitäten, die weit darüber hinausgehen, so z. B. die Erarbeitung von „Rahmenstoffplänen“ und „detaillierten Stoffplänen“, worauf bereits eingegangen wurde.

An hervorragender Stelle werden Materialien angeführt, die dem „Leitungsbereich“ zur Planung und Organisation eines Schuljahres zuzuordnen sind, wie z. B. die Erarbeitung von „Dokumente(n) zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung eines Schuljahres für das NEC“, einer „Stundentafel der Klassen 1–8“, eines „Stundenplans für das NEC“ mit dazugehöriger „Lehrerplanung“ u.a.m. (vgl. ebd., S. 2)

Relativ ausführlich sind Materialien und Aktivitäten zum „Fachbereich Mathematik in der Lehreraus- und Weiterbildung“ aufgelistet:

- „Jahresprogramm des Fachzirkels Mathematik,
- Lehrprogramm Mathematik und Mathematik/Methodik für den Grundkurs der Vorschullehrer,
- Lehrprogramm Mathematik und Methodik des Faches für den 2. Grundkurs zur Ausbildung von Lehrern,
- Programm für einen 6-Wochen-Grundkurs zur Ausbildung von Lehrern,
- etwa 35 verschiedene fachbezogene und methodische Handreichungen für den Lehrer im Rahmen der Fachzirkelarbeit.“ (ebd.)

Es handelte sich also nicht nur um Zuarbeiten für das Unterrichtsfach Mathematik.

Von Interesse ist der Hinweis auf ein Mathematikprogramm für die Vorschulerziehung, den Kindergarten.

Dass es auch ein solches Programm zur spielerischen Aneignung der englischen Sprache, der künftigen Nationalsprache, für diese Altersstufe gab, wurde bereits erwähnt. Uns liegen Materialien vor, die in der Primary bis zur vierten Klassenstufe daran anknüpfen und zwar davon ausgehend, dass der Unterrichtende über wenige bis gar keine sprachlichen Voraussetzungen verfügte. Allerdings entsprachen die Programme von ihrer Anlage her den Bedingungen des ANC-Exile-Camps im tanzanischen Mazimbu Morogoro (vgl. Oral Programme for Grades 1–3, Language Games, Grades 1–4; beide ohne Jahr). Eine der Quellen mit dem Titel „The Language of Maths“ (eben-

falls vom ANC, ohne Jahr) trägt den Vermerk: „Adapted From Materials Of The Professional Services Centre Sydney Australia“ (vgl. Remarks on the first ...; ohne Jahr). Dass diese Materialien im „First Pre-School Teacher Course“ vom 22. Oktober bis zum 09. Dezember 1982 (6 Wochen mit 188 Lektionen) im Camp Cuanza-Sul zur Anwendung kamen, steht außer Zweifel.

An der Programmgestaltung und seiner Realisierung, vor allem im Unterrichtsfach Mathematik, war das „GDR-teacher’s team“ maßgeblich beteiligt. Die Planung und Gestaltung des „Schnellkursus“ (vgl. Zinke, H., Einschätzung der Ergebnisse ..., ohne Jahr, S. 2) bezog sich auf die Fächer: English and Teaching English (37 %), Mathematics and Teaching Mathematics (29 %), Social Studies and Teaching Social Studies (17 %), Political Education (7 %), Pedagogics (5 %) und Physical Education (5 %).

Ziel des Vorschullehrer Kursus war es, „26 junge Mütter aus dem Erwachsenenencamp, die ihren Schwangerschaftsurlaub beendet hatten“ (ebd., S. 1), das Rüstzeug zu verschaffen, vor allem Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren, den Eintritt in den normalen Schulunterricht, der Primary, zu erleichtern. In seiner Einschätzung an die delegierende Einrichtung in der DDR über die Ergebnisse des Schnellkurses lesen wir bei Zinke, H.:

„Zur Zeit befinden sich hier im Schullager etwa 1.000–1.200 Nambier im Alter von 14–20 Jahren, die aufgrund der Bantu-Erziehung, aber auch der Bedingungen des Befreiungskampfes, des Lesens und Schreibens noch unkundig sind. Diese Jugendlichen sollen in der so genannten Vorschule an das Lernen herangeführt werden, indem ihnen grundlegendes Wissen im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt wird. Hinzu kommen weiterhin die 140 Kinder im Alter von 6 Jahren aus dem Lager Ndalandande,<sup>107</sup> die ebenfalls durch diese Vorschule vorbereitet werden sollen.

In den bereits bestehenden Vorschulklassen unterrichten aufgrund des akuten Lehrermangels die Lehrer mit dem geringsten Bildungsstand – meist aus Westafrika nach Beendigung einer Sekundarbildung kommend – sowie Schüler unserer unteren Sekundarstufe (Klassen 7 und 8). Die Klassenstärken betragen zwischen 50 und 75 Schülern,

---

107 Die Exile-Camps waren in zwei unterschiedliche Lager geteilt: Health and Education, die wiederum in sog. Teillager gegliedert waren. Eines davon war im NEC-Camp das Ndalandande-Camp, in dem vor allem Familien, in der Mehrzahl Mütter mit Vorschulkindern untergebracht waren. (siehe auch oben der Passus „Erwachsenencamp“)

Diese Tatsachen haben den Sekretär<sup>108</sup> sicher veranlaßt, diese Maßnahme eines sofortigen Schnellkurses zu ergreifen.“ (ebd.)

Am Ende seiner Bemerkungen zu jenem Schnellkursus, den er als einen „ersten eigenständigen Versuch des Departements für Bildung und Kultur der SWAPO zur planmäßigen Lehrerausbildung (als, J.K.) erfolgreich abgeschlossen“ (ebd., S. 2) bezeichnet, u. a. zu folgender Schlussfolgerung:

„Es ist Einfluß darauf zu nehmen, daß bei weiteren Schnellkursen der politisch-ideologischen Erziehung und der praktisch-pädagogischen Befähigung größere Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ (ebd.)

Auf eine diesbezügliche Frage meinerseits, was mit der größeren zukünftigen Aufmerksamkeit zu politisch-ideologischer Erziehung der Kursanten gemeint sei, wurde auf die Erfahrungen bei der Neulehrerausbildung in der ehemaligen sowjetisch besetzten Zone (SBZ) im Osten Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg hingewiesen.

Was war damit konkret gemeint?

Im Verlauf des ersten Nachkriegsschuljahres – 1945/46 – wurden in der damaligen SBZ, also im Osten Deutschlands, „rund 15.000 antifaschistisch gesinnte junge Arbeiter, Angestellte und Bauern ohne pädagogische Ausbildung oder nach kurzen Lehrgängen in den Schuldienst“ (Günther u. a. (Hrsg.) 1987, S. 699) eingesetzt. Jenen Lehrgängen, von zunächst nur wenigen Wochen, später bis zu einem Jahr, schloss sich eine Ausbildung direkt in der Schulpraxis an. Ziel war es, in kürzester Zeit ca. 15.000 Lehrerstellen neu zu besetzen, die bis dahin von Pädagogen mit faschistischer Gesinnung eingenommen wurden. (vgl. Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 270) Für diesen Personenkreis setzte sich die Bezeichnung „Neulehrer“ durch.

Die folgende Passage, die einen Teil ostdeutscher Schulgeschichte anschaulich charakterisiert, läßt gewisse Vergleiche mit dem 1982 am Exile-Camp in Cuanza-Sul durchgeführten ‚Pre-School-Teacher-Course‘ zu. Auch hier ging es um erste Schritte, mit Hilfe der Erziehungswissenschaften einem neuen politischen System zum Durchbruch zu verhelfen.

„Diese Lehrer, die unter großen Entbehrungen lernten und lehrten und gegen die sich viele Angriffe reaktionärer Kräfte richteten, prägten die antifaschistisch-demokratische Schule entscheidend. Hungernd und frierend studierten sie nach 26 bis 30 wöchentlichen Unterrichtsstun-

---

108 Gemeint war „Cde. ANGULA, Secretary for Education and Culture“ (Remarks on the ..., S. 1)

den – oft in halbzerstörten Häusern und ohne ausreichende Literatur –, um ihre Wissenslücken zu schließen, die anspruchsvollen Forderungen der Lehrpläne zu erfüllen und die vielen Fragen der Schüler zu politischen und weltanschaulichen Fragen beantworten zu können [...]. Mit den Neulehrern wuchs zugleich ein wesentlicher Teil einer neuen Intelligenz heran. Ihre Initiative, ihre antifaschistisch-demokratische Gesinnung, ihre Begeisterung und ihr ständiges Bestreben nach Weiterbildung ließen die Schulen – besonders auf dem Lande – rasch zu politisch-ideologischen und kulturellen Zentren werden.“ (Günther u. a. (Hrsg.) 1987, S. 699)

Welche Ziele die politisch-ideologische Erziehung der Mathematik-Kursanten am NEC Cuanza-Sul zu erreichen hatte, ist aus einem „HAND OUT to the topic: The contribution of the SUBJECT Mathematics to the general objectives of Education of SWAPO“ vom September/Oktober 1982 ersichtlich. Unter der Rubrik „general remarks“ wird vom künftigen Mathematiklehrer verlangt, dass er informiert ist, welche „Rolle der Schule in der Hand der herrschenden Klasse in der Gesellschaft“ zukommt. Das setzt voraus, dass der Kursant grundlegendes Wissen über den Sozialismus und die führende Klasse im Gegensatz zum Wirken antagonistischer Klassen besitzt. Abgeleitet davon ist die grundlegende Kenntnis der Politik der SWAPO wie sie im ‚Political Programme and the Constitution of SWAPO‘ festgeschrieben ist, dem Ziel politisch-ideologischer Bildung des Lehrers. Dem schließen sich die Aufgaben an, die das NEC im Rahmen der politischen Erziehung zu erfüllen hat:

“Therefore the NEC have the task to educate the young generation in the spirit of SWAPO’s policy, i. e. to impart them with necessary knowledge, understanding, skills and attitudes which foster the revolutionary struggle and the most important to develop the revolutionary consciousness of all children and young people.” (Hand Out to the ..., 1982, S. 1)<sup>109</sup>

Diesen ‚einleitenden Bemerkungen‘ folgten schließlich die sich darauf beziehenden spezifischen Beiträge der Mathematik klar abgesetzt zur ‚diskriminierenden Bantu-Erziehung‘ des südafrikanischen Apartheidsystems auf dem Territorium Namibias (vgl. ebd.).

---

109 Fußnote in zitiertem hand out: „All quotations from the paper: REPORT on the SWAPO-Seminar on Education and Culture for Liberation, held from 20–24 Sept., in Lusaka, Zambia” by Uhlich. *Anmerkung:* Uhlich war zu jener Zeit Mathematiklehrer im NHEC Cuanza-Sul und Delegierter auf dem SWAPO-Seminar in Lusaka.

### *Einige resümierende Anmerkungen*

Erst in Verbindung mit den Recherchen zu dieser Studie kam ich in den Besitz oben zitierter und folgender<sup>110</sup> Materialien, von deren Existenz an den verantwortlichen Stellen der APW der DDR nichts bekannt war. Vermutlich füllten sie die Ablagen, der für die Delegation der Pädagogen ins angolansische Exile-Camp Cuanza-Sul verantwortlichen Institutionen (ZK der SED/MfV der DDR). Dass die Expertenberichte in Verbindung mit den im Camp erarbeiteten bzw. anderweitig erhaltenen Quellen ihren Weg in die DDR nahmen, ist verbürgt.

Dass sie für die Erarbeitung der Stundentafel, der RLP und SVP, auch von Lehrerhilfen u.a.m., eines weitgehend auf Namibia bezogenen Bildungs- und Erziehungsprozesses sowohl in Zehna als auch an der SdF von größter Bedeutung gewesen wären, steht ebenfalls außer Zweifel.

Tabuisierung bezog sich nicht nur auf die Lokalitäten namibischer und südafrikanischer Exile-Camps, sie bezog sich vor allem auf Ziele, Inhalte, Methoden und Organisation der dort praktizierten Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Nichts war über das Lagerleben bekannt. Stillschweigen wurde den DDR-Pädagogen gegenüber den in der Heimat zurückgebliebenen Familienmitgliedern, Freunden und Arbeitskollegen auferlegt. Nach Beendigung des Einsatzes war die Pflege weiterer Kontakte mit dem ehemaligen Partner strikt untersagt. Alles unterlag der Geheimhaltung! ‚Der Klassengegner schläft nicht‘, lautete die Devise. Gemeint war, auf unsere Thematik bezogen, das südafrikanische Apartheidregime.

All diese Umstände erwiesen sich für die Gestaltung eines an der SdF den Bedingungen entsprechenden Schullebens als umso bedauerlicher, weil damit ein wesentliches didaktisch-methodisches Prinzip nicht zum Tragen kam, nämlich bei der Vermittlung und Aneignung neuen Wissens, die unbedingte Beachtung dessen, was ihm voraus ging. Anknüpfen an Bekanntes.

Einige Beispiele sollen dies belegen.

In den Schulen der Exile-Camps, sei es im anglophonen Zambia, im lusophonen Angola oder dem frankophonen Congo, besaß die Vermittlung und Aneignung der englischen Sprache, als der zukünftigen Nationalsprache eines unabhängigen Namibia, absolute Priorität und das bereits beginnend in der Vorschule, dem Kindergarten. Das erklärt auch die Vielzahl der dort erarbei-

---

110 Siehe Anhang (A) 6, Auflistung aller in diesem Kapitel ausgewerteten Materialien

teten oder (nur) übernommenen Materialien unterschiedlichster Quellen und Herkunft, sowohl für das Unterrichtsfach Englische Sprache, als auch darüber hinaus.

Immer wieder unverstündlich erweist es sich noch heute, dass die namibische Sprachpolitik in der DDR nicht zur Kenntnis genommen wurde, bzw. in der Stundentafel der SdF (und POS Zehna) nicht zum Tragen kam. Wir erinnern uns, der Beginn des Englischunterrichts lag für die namibischen Schüler in der DDR im zweiten Schulhalbjahr der dritten Klassenstufe. Unterrichtssprache war vom ersten bis zum letzten Tag Deutsch, die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht Deutschland in Deutsch-Südwestafrika!<sup>111</sup>

Als die namibischen Kinder und Jugendlichen im August des Jahres 1990 in Windhoek ihr Flugzeug verließen, sprachen sie ein einwandfreies Deutsch, Englisch, ihre Nationalsprache jedoch nur unzureichend. Mit ihren Eltern oder anderen Verwandten war keine Kommunikation möglich. Mutter- oder Lokalsprachen standen in keinem Lehrplan, nicht in Zehna, auch nicht in Staffurt oder Löderburg.

Die bereits erwähnten Englisch-Sprachprogramme (vgl. z. B. „The Language of Maths“, Grades 1–3; „languages games“, Grades 1–4; „Oral Programme“, Grades 1–3), die es den minder ausgebildeten namibischen Lehrern (besser Unterrichtenden) in den NHEC's ermöglichen sollten, in kürzester Zeit ihren Unterricht in der zukünftigen Landes- oder Nationalsprache relativ fundiert zu halten, hätten es auch Pädagogen in Zehna und an der SdF ermöglicht, weitgehend in Eigeninitiative, mehr und mehr die englische Sprache in ihr Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Noch effektiver wären gemeinsame Sprachstudien im Rahmen einer gezielten Fachzirkelarbeit gewesen. All das würde keine Veränderungen in der Stundentafel verlangt haben, hätte jedoch unbedingt dem Ziel und Inhalt des SWAPO-Bildungsprogramms entsprochen.

Nur das starre Festhalten am ministeriell vorgeschriebenen Curriculum der POS der DDR und das Negieren derartiger sprachfördernder Materialien durch die für den Einsatz der DDR-Pädagogen verantwortlichen Institutionen, verhinderte derartige innovative Vorgehensweisen.

---

111 Am 09. Juli 1915 wurde die Kapitulationsurkunde von General Louis Botha (Führer der südafrikanischen Unionstruppen), Dr. Theodor Seitz (Gouverneur und Oberbefehlshaber der deutschen Truppen in DSWA) und Oberstleutnant Viktor Franke (Kommandeur der deutschen ‚Schutztruppe‘) unterzeichnet (vgl. Graudenz/Schindler 1994, S. 87ff/Vogt 2006, S. 115ff). Das galt gleichzeitig als das Ende des deutschen Kolonialismus in SWA.

Im Herbst 1988 erschien in der von der APW der DDR herausgegebenen Zeitschrift „Vergleichende Pädagogik“ (Heft 3/1988). eine erste (die einzige) Information zu Problemen der Sprachenfrage in einem zukünftig unabhängigen Namibia. Unter Berücksichtigung bildungspolitischer Entwicklungen in einer multi-ethnisch zusammengesetzten Nation, werden die strategischen Ziele der Sprachenpolitik der SWAPO wie folgt formuliert:

„Eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung von Bildung und Erziehung unter Führung der SWAPO war die Herbeiführung einer Entscheidung *zur zukünftigen allgemeinen Verkehrssprache*.

Die Entscheidung der SWAPO für *Englisch als offizielle Sprache* nach der Unabhängigkeit Namibias wurde endgültig Anfang der achtziger Jahre getroffen. Die Befreiungsbewegung sprach sich zugleich für die *Förderung der afrikanischen Sprachen* aus [...].“ (Röhner 1988, S. 253)

(kursive Hervorhebungen J.K.)

Von einem ‚Zukünftigem‘, einem ‚nach Erringung der Unabhängigkeit‘ Zuerstrebendem, konnte eigentlich bei Erscheinen des Artikels (1988) nicht mehr die Rede sein. Mit der Umsetzung jener sprachstrategischen Ziele der SWAPO wurde mit ihrer Beschlussfassung bereits Anfang der achtziger Jahre kontinuierlich begonnen. Der Prozess war also bereits in vollem Gange.

Auf namibischem Territorium war dies allerdings kaum möglich. Namibia galt als ‚Fünfte Provinz‘ der RSA. Afrikaans war Nationalsprache. Englisch rangierte an zweiter Stelle, galt als erste Fremdsprache in den Schulen. Ausgesuchte Lokalsprachen, wie die Sprachen der größeren Ethnien (der Owambos, Hereros, Khoi Khoi z. B.), waren allem untergeordnet.

Möglichkeiten der praktischen Ingangsetzung des Prozesses namibischer Sprachregelung im Sinne des SWAPO-Bildungsprogramms bestanden nur außerhalb des eigentlichen namibischen Territoriums, also in den Exile-Camps Zambias, Angolas, des Congo, wo sich zehntausende Namibier aller Alters- und Bildungsstufen auf engstem Raum bereits über Jahre notgedrungen aufhielten. Und der Strom riss nie ab.

Röhner der Autor des Artikels, einstiger ‚GDR Solidarity Worker‘ im NHEC Cuanza-Sul, kannte diese Problematik aus eigener Anschauung. Von Beginn bis Mitte der achtziger Jahre war er als Leiter der Gruppe der DDR-Pädagogen und als Fachlehrer in die SWAPO-Bildungsprozesse maßgeblich integriert und somit bestens vertraut mit der praktischen Umsetzung, der von der SWAPO beschlossenen Bildungspolitik.

Doch darüber schweigt er sich in seinem Aufsatz aus, sicherlich gemäß höherer Anordnung!

Um die Problematik der Durchsetzung der SWAPO Sprachstrategie, hin zum Englisch als Landessprache und Förderung der Lokalsprachen, umfassend darzulegen, hätte der Autor zumindest darüber informieren müssen, dass zu jener Zeit in der DDR ca. 400 namibische Kinder und Jugendliche bereits über Jahre mit ihren namibischen Erziehern lebten und dass die schulpflichtigen Kinder, mit nur geringen Zugeständnissen, auf der Grundlage des Curriculums der POS der DDR unterrichtet und erzogen werden. Konsequenterweise hätte Röhner schließlich darauf hinweisen sollen, dass der Slogan „sie werden auf ein Leben im zukünftig unabhängigen Namibia vorbereitet“ gar nicht so recht zutreffend sei, wenn Deutsch den Unterricht dominiert, Englisch nur die erste Fremdsprache ist und die Lokalsprachen in der Stundentafel nicht zu finden sind! Noch heute unverständlich, warum die SWAPO-Bildungsfunktionäre nicht ihre Stimme dagegen erhoben.

Erst die „längerfristig zu verfolgenden Aufgaben im Rahmen der Sprachausbildung“ (ebd., S. 259), wie sie in den NHEC's versucht wurden konsequent durchzusetzen, machen deutlich, welche Defizite in der Sprachausbildung an der SdF und in Zehna bewusst in Kauf genommen wurden, nur um das POS-Erziehungsideal an den namibischen Schülern durchzusetzen.

Um folgende Aufgaben handelte es sich vor allem:

- Erhöhung der Qualität der Ausbildung von Lehrern, Erhöhung der Attraktivität des Lehrerberufs, Förderung der Lehrerschaft,
- Verbesserung der Partnerbeziehungen Lehrender – Lernender und Betonung der Sprechfertigkeiten in der englischen Sprache,
- Entwicklung eines Sprachkonzepts unter dem Aspekt des mehrsprachigen Herangehens,
- Ausarbeitung einer Methodik des Erlernens der englischen Sprache und Bereitstellung differenzierter Lehr- und Lernmaterialien, durch die dem unterschiedlichen Ausgangsniveau in stärkerem Maße Rechnung getragen werden kann. (vgl. ebd., S. 259)

Trotz diesbezüglicher Hinweise, sich diesen Aufgaben auch an der SdF und der POS-Zehna zu stellen, sie in einen weiterführenden Denkprozess zu integrieren, zog der Aufsatz, ob seiner Unterlassungen, keinerlei Konsequenzen nach sich. Ministerielle Kurzsichtigkeit, starres Festhalten an einmal Beschlossenem, das sich als korrektunotwendig erwies, verhinderte,



- dass das Unterrichtsfach Englische Sprache bereits in der ersten Klassenstufe eingeführt wurde.

*Ministerielles Gegenargument:* Es fehlt an ausgebildeten Englischlehrern, obwohl seit Jahren Anglistikstudenten als Praktikanten in der Ferienbetreuung der namibischen Schüler eingesetzt wurden, zum anderen kann an der Studentenafel nicht manipuliert werden – sie trägt durch ministeriellen Beschluss verbindlichen Charakter;

- dass Fachlehrer soweit wie möglich, doch mit steigender Tendenz, ihren Unterricht in englischer Sprache geben.

*Ministerielles Gegenargument:* Wir können es den Lehrern bei ihrer Auslastung nicht zumuten, ohne jegliche fachliche Hilfe, im Selbststudium eine zusätzliche Qualifikation zu erlangen. Fachzirkel scheiden aus, da der Leiter des Fachzirkels ein ausgebildeter Englischlehrer sein sollte;

- dass der namibische Partner dafür Sorge trägt, dass (die) Lokalsprachen unterrichtet werden, sei es im Rahmen der Studentenafel, also während des regulären Unterrichts, oder auf der Grundlage informeller AG-Tätigkeit, jedoch obligatorisch.

*Ministerielles Gegenargument:* Ausgebildete namibische Lokalsprachler gibt es nicht. Die namibischen Erzieher sind wohl Muttersprachler, doch keine Schulpädagogen, ein Problem der Disziplin. Die Studentenafel mit Pflicht- und möglichen Zusatzstunden ist optimal ausgelastet, das trifft auch für die sog. freien Nachmittage der Schüler zu.<sup>112</sup>

*Obwohl* DDR-Pädagogen über Jahre im Education-Camp von Cuanza-Sul tätig waren und einigen von ihnen schließlich in der DDR Mitverantwortung bei der Erziehung und Bildung der namibischen ‚Exile-Kids‘ übertragen wurde;

*obwohl* namibische Erzieher aus den NHEC’s kommend über Jahre in Bellin/Zehna und in Staßfurt/Löderburg zumindest im außerschulischen Bereich, so bei der Erledigung der Hausaufgaben ihrer Schüler, verantwortliche pädagogische Arbeit geleistet haben;

---

112 Komprimierter Inhalt eines Gesprächs im MfV der DDR (November 1988) nach Auswertung des Artikels in „Vergleichende Pädagogik“ 24(1988)3 und eigener Diskussionsbeitrag auf Veranstaltung zur Verteidigung der Dissertation B von Röhner („Gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen Namibias – Bildungsstrategie und Bildungspraxis der SWAPO in der Phase des nationalen Befreiungskampfes“) 1987 an der APW der DDR.

*obwohl* namibische Kinder als Ausdruck ‚zwischenparteilicher‘ Solidarität über Jahre in der DDR Aufnahme fanden,

wäre es allein aus Gründen der Kontinuität, auch der Achtung der Ziele des SWAPO-Bildungsprogramms eine unbedingte Notwendigkeit gewesen, daran anzuknüpfen bzw. das in den Bildungsbereichen der Camps bereits schulisch Praktizierte nur zur Kenntnis zu nehmen.

All das geschah nur bruchstückhaft bis gar nicht.

#### **5.4 Von den NHEC's an die Schule der Freundschaft**

Auf das Massaker im angolanischen SWAPO-Exile-Camp Cassinga vom 4. Mai 1978 hinweisend, richtete der Präsident der Südwestafrikanischen Befreiungsorganisation SWAPO Sam Nujoma im Sommer 1979 eine direkte Anfrage an den Generalsekretär der SED Erich Honecker verbunden mit der Bitte, 200 namibische Vorschulkinder und 80 noch auszubildende Erzieherinnen zeitweilig in der DDR aufzunehmen (vgl. BAArch, J IV 2/3-2960)<sup>113</sup>.

In einer deutschen Übersetzung<sup>114</sup> des Projektantrags findet die Bitte Nujomas ihre Begründung und zwar wie folgt:

- „a.) Die Kinder sollen bereits im frühen Stadium ihrer Entwicklung mit den sozialen Errungenschaften einer sozialistischen Gesellschaft vertraut werden.
- b.) Die sozialen und kulturellen Kontakte und Beziehungen zu DDR-Kindern werden für die jungen Namibier von großem Nutzen sein.
- c.) Einige Kinder sollen aus der Reichweite der ständigen Gefahr und Bombardements gebracht werden, mit denen das rassistische Südafrika die Territorien der Frontstaaten – insbesondere der Volksrepublik Angola und der Republik Sambia – bedroht und die bereits zur Ermordung von Hunderten namibischer Kinder, Frauen und Greise am 4. Mai 1978 in Cassinga geführt haben.<sup>115</sup>

---

113 Protokoll der Sitzung des Sekretariats des ZK der SED vom 12.09.1979 über die Errichtung eines Kinderheimes für namibische Vorschulkinder in der DDR.

114 Ich beziehe mich auf eine Akte des Zwischenarchivs des MfV der DDR, Außenstelle Berlin, Hauptabteilung Internationale Verbindungen (HIV), Abteilung II Nichtsozialistische Länder (BAArch, DR 2 D 600). Bezüglich des fehlenden Bezugs auf das Original in englischer Sprache, lesen wir auch bei Sikora (1995, S. 11) folgendes: „Das englische Original des Projektantrags liegt nicht vor; aufgrund der anderen englischen Anträge seitens der SWAPO und deren wortgetreue Übersetzung kann jedoch davon ausgegangen werden, daß auch die hier zitierte Übersetzung vom 27.06.1979 authentisch ist.“

115 Siehe Unterkapitel 5.2

- d.) Die Begleitpersonen (abgesehen von der weiteren Qualifizierung bei der Betreuung und Erziehung von Kindern im Kindergartenalter) werden außerdem in der Lage sein, Kenntnisse über das sozialistische Bildungssystem der DDR und den Weg der sozialen Entwicklung zu erwerben. Von ihnen wird erwartet, daß sie bei der Planung und Durchführung von SWAPO-Kinderprogrammen sowie bei der Ausbildung anderer Namibier helfen.“ (BArch, DR 2 D 600)<sup>116</sup>

Im September des gleichen Jahres stimmte das Sekretariat des ZK der SED dem Ansinnen Sam Nujomas zu, die Kinder der SWAPO aufzunehmen.

„Es begründete seine Entscheidung damit, daß damit der Kampf der SWAPO sowie die Konzipierung einer eigenen Bildungs- und Erziehungspolitik der Befreiungsorganisation wirksam unterstützt werden könne. Da man für die Arbeit mit afrikanischen Kindern in dieser Art in der DDR jedoch noch auf keinerlei Erfahrungen zurückgreifen konnte, wollte man zunächst ein kleineres Kinderheim für 80 Kinder und 15 namibische Betreuerinnen einrichten.“ (Schleicher, I. und H.-G. 1997, S. 196)<sup>117</sup>

Am 18. Dezember 1979 konnten beide Gruppen im in kürzester Zeit eingerichteten SWAPO-Kinderheim, dem ehemaligen Sitz (Schloss) einer mecklenburgischen Adelsfamilie und zu DDR-Zeiten einer Sonderschule der SED-Bezirksleitung Schwerin, in Bellin nahe der Kreisstadt Güstrow empfangen werden.<sup>118</sup>

Die Zusammensetzung der Gruppe bestand nicht nur aus Waisen oder Halbweisen, die das Massaker von Cassinga überlebt hatten, was eigentlich der Bitte der SWAPO-Führung entsprechen sollte.

In einem Gespräch mit H. Zinke (2004) war zu erfahren, dass eigentlich vorgesehen war, eine erste Gruppe, bestehend aus sog. Cassinga-Kindern, für eine relativ kurze Genesungszeit im Klinikum-Buch bei Berlin unterzubringen, in dem bereits über einen längeren Zeitraum verwundete namibische PLAN-Kämpfer gesund gepflegt wurden, um schließlich genesen die DDR wieder gen Angola zu verlassen. In der Folge wurden zunehmend Kinder von SWAPO-Funktionären, u. a. zwei Enkel von Sam Nujoma, der Tochter von

---

116 Siehe Fußnote 2

117 Schleicher's beziehen sich auf den ZK-Sekretariatsbeschluss vom 12.09.1979: Errichtung des Kinderheims für namibische Vorschulkinder.

118 DDR-Bezirk Schwerin; heute Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, Landeshauptstadt Schwerin.

Victor Candy, einem zu damaliger Zeit hohen SWAPO-Funktionär und von hochrangigen PLAN-Kämpfern, in die Gruppen integriert. Einige Kinder waren Töchter und Söhne von SWAPO Bevollmächtigten der Auslandsvertretungen, so auch aus Ost-Berlin.

„Es hatte sich wohl in SWAPO-Kreisen herumgesprochen, daß die Kinder in Bellin gut aufgehoben waren und in Zehna gute Bildungsmöglichkeiten hatten“, lesen wir bei Kenna. (1999, S. 29)

Der Wunsch der SWAPO-Führung betraf nicht nur den Kindern eine gediegene Ausbildung zu verschaffen, doch vor allem ihnen Sicherheit zu garantieren, da man seitens Südafrikas mit Kindsentführungen rechnen müsste. Das SWAPO-Kinderheim, in seiner relativen mecklenburgischen Dorfabgeschiedenheit würde dem Sicherheitsbegehren eher entsprechen.

Trotz allem war die Auswahl der meisten Kinder in Angola, Zambia, auch Namibia mehr dem Zufall überlassen.

Darüber berichtet Engombe in ihrer ‚deutsch-afrikanischen Odyssee‘. (2004, S. 28ff.)

In Begleitung ihrer Familie begann Lucias Odyssee 1972<sup>119</sup> in Oshakati, im Norden Namibias, ihrer Heimat, dem damaligen Ovamboland, einem jener zehn Homelands<sup>120</sup>, das durch die südafrikanische Gebietsreform, dem sog. Odendaal Plan von 1962/63, auf namibischem Territorium für die schwarze Bevölkerung, hier den Owambos, geschaffen worden war. Ihr Weg führte sie schließlich über die zambische ‚Old Farm‘ ins NHEC Nyango. Siebenjährig wurde ihr seitens des (deutschen?) Arztes, Dr. Schneider, die Frage gestellt: „Lucia, willst du mit nach Deutschland fliegen?“ (ebd. S. 33) Nach ihrer Einwilligung und einer ärztlichen Untersuchung in der zambischen Hauptstadt Lusaka durch eben den selben Arzt, flogen die Kinder und ihre Helfer in die angolansische Hauptstadt Luanda, wo sie außerhalb der Stadt im namibischen Transitcamp für einige Tage Aufnahme fanden, um auf weitere Kinder und Helfer aus dem NHEC Cuanza-Sul zu warten. Weiter lesen wir:

---

119 In Kenna 1999 (S. 70), gibt Engombe an, „1975 in Sambia“ geboren zu sein, was offensichtlich nicht zutreffend ist, wollen wir ihrer Lebensgeschichte glauben schenken: „Lucia Engombe wurde am 13. Oktober 1972 im Ovamboland in Nordnamibia geboren.“ (Engombe 2004, S. 2)

120 Siehe Merwe 1983, Kap. 39: East Caprivi, Okavangoland, Ovamboland, Kaokoveld, Damaraland, Boesmanland, Hereroland, Tswanaland, Rehoboth, Namaland.

„Wir Auserwählten hoben schließlich (am 17. Dezember 1979, J.K.) mit einer Maschine der DDR-Fluggesellschaft ›Interflug‹ vom angolanischen Luanda nach Ost-Berlin ab [...].

Ich sah aus dem Fenster. Unter mir waren die Wolken, zu denen ich früher immer emporgeblickt und mir gewünscht hatte, einmal auf einer von ihnen zu sitzen. Unerreichbar für Hunger und Schläge.

Mein Traum schien wahr geworden zu sein und ich dankte Kalunga<sup>121</sup> dafür.“ (ebd. S. 39)

Der Hinweis auf einen Dr. Schneider, der die Untersuchung der Kinder in Nyango und Lusaka durchführte ist einer der wenigen bezüglich der Auswahl der Kinder, die uns heute vorliegen. Bekannt ist, dass sich das Auswahlgremium aus Vertretern der SWAPO-Führung sowohl in Nyango als auch in Cuanza-Sul zusammensetzte, des Weiteren aus einer Delegation des MfV der DDR, der vor allem Vertreter für Heim- und Vorschulerziehung angehörten<sup>122</sup>, einer Gruppe von Ärzten (siehe oben), die die Kinder „mehrfach untersuchten und Spritzen gaben“ (vgl. Engombe 2004, S. 36). Manche Kinder sollen sich gewehrt haben und wurden nach Nyango zurückgeschickt. (vgl. ebd.)

In Cuanza-Sul wurde ähnlich vorgegangen. Zinke, H. berichtet, dass auch er als Solidarity-Worker (allerdings im Jahre 1982) mit in die Auswahlkommission einbezogen war. Er erzählt von einem Deal mit dem damaligen deutschen Arzt des Camps, Dr. Kabus, entgegen der Weisung „der Zentrale aus Berlin, keinerlei Ausnahmen in irgendeiner Richtung zu machen“ (Kenna 1999, S. 86) auch körperlich leicht geschädigte doch gesunde Kinder zu versenden, indem er den Arzt zitiert:

„Ich habe sieben leichtbehinderte Kinder, die müssen mit. Du weißt ja am besten, was eine Behinderung, noch dazu bei den Bedingungen, die wir jetzt im Lager haben, bedeutet. Und wenn sie erst einmal in die DDR eingeflogen sind, zurück schickt man die Wurschtel bestimmt nicht [...].“

„Und solche kleinen Mogeleyen beruhigten unsere Seele und unser Herz ungemein, noch dazu – wie der Arzt einschätzte – diese Kinder dem normalen Alltag in Heim und Schule im wesentlichen würden folgen können.“ (ebd. S. 86f.)

---

121 Gott (Oshiwambo bzw. Oshindango).

122 Ich erinnere mich an ein Gespräch mit dem Leiter dieser Abteilung der stets bei der Auswahl der Kinder, auch noch der sog. S-100 (1989, siehe Kapitel 6.6) in Angola zugegen war. Seitens der APW wurde kein Vertreter hinzugezogen!

Jedoch versuchte auch die SWAPO-Führung ab Ende der achtziger Jahre auch kranke Vor- oder Schulkinder nach Bellin zu senden, was zumindest kontroverse Standpunkte mit den DDR-Vertretern hervorrief, wie aus einer Notiz der Hauptabteilung Internationale Verbindungen des MfV der DDR zur „Perspektive der Betreuung namibischer Kinder in der DDR 1988–90“ hervorgeht. (vgl. Akte DR 2 A. 3854)

Auch bereitete die Einhaltung der von der DDR festgelegten Altersgrenzen der Kinder (Vorschulkinder 3 bis 5, Schulkinder bis maximal 11 Jahre) erhebliche Schwierigkeiten. Oft konnten nur etwaige Altersschätzungen vorgenommen werden, da Geburtstage unbekannt waren, zum anderen wurden zumindest seitens der Älteren aber auch der delegierenden Institutionen Manipulationen vorgenommen, um sich in die geforderten Grenzen einordnen zu können.<sup>123</sup> Oftmals entschieden Größe und kindliches Aussehen.

So müssen auch die offiziellen (!) Altersangaben bezüglich der ersten Kindergruppe von 1979 relativiert werden. Engombe z. B. war sieben Jahre alt, als sie ihr Weg in die DDR führte. Auch besuchte sie bereits die erste Klasse der Lower Primary im NEC<sup>124</sup> Nyango. Demzufolge war sie auch kein Vorschulkind mehr. Hinzu kam, dass sie kein Cassinga-Waise oder -Halbwaise war, obwohl ihr Vater seitens der SWAPO-Führung für tot erklärt wurde, was sich jedoch nach 1990 als unwahr herausstellen sollte.

Letztendlich waren Vertreter des DDR-Solidaritätskomitees maßgeblich an der Auswahl namibischer Kinder und Erzieher in Angola beteiligt, waren sie es doch, die für die Gesamtkosten (Nahrung, Kleidung, Unterhalt des Kinderheimes, später der SdF in Staßfurt) des Aufenthalts der Namibier in der DDR die Hauptverantwortung trugen.

„Aus der Hauptkasse des ZK der SED flossen die Mittel, die für den Transport der Kinder (und ihrer Betreuer, J.K.) aus Angola aufgebracht werden mußten.“ (Schleicher, I. und H.-G. 1997, S. 198)

Die Ankunft der 80 Kinder mit ihren 15 Erzieherinnen und einem SWAPO-Funktionär am 18. Dezember 1979 im Kinderheim Bellin brachte der Gruppe den Namen „Die 79er“ ein, was bis heute von Bestand ist: „Ich bin ein 79er!“

Neben ihrer Heimarbeit nahmen die 15 Betreuerinnen an der Pädagogischen Schule in Schwerin ein Fachschulstudium zur Qualifikation als Kindergärtnerinnen

---

123 In persönlichen Gesprächen mit ehemals in der DDR Studierenden ging mehrfach hervor, dass sie meist ein jüngeres Alter angaben, um die Chance einer Delegierung zu erhalten.

124 Als NHEC wurde das gesamte Exile-Camp mit seinen Unterabteilungen bezeichnet. NEC steht für das Teilcamp ‚Namibian Education Centre‘.

rin auf, das alle nach zwei Jahren mit Erfolg abschließen konnten. Ein Teil von ihnen kehrte nach Angola zurück, andere wiederum folgten ihnen nach Bellin, um mehrheitlich ebenfalls ein Fachschulstudium aufzunehmen.

Kenna, C., die im Juni 1996, gefördert durch die ‚Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit‘ (NaDS), in Windhoek unter dem Titel ‚Was ist aus den ‚79ern‘ geworden?‘<sup>125</sup>, eine von ihr initiierte Fotodokumentation eröffnete, macht im Anhang ihres Begleitheftes einige zusammenfassende Aussagen, die für unser Anliegen von Bedeutung erscheinen.

In Verbindung mit von ihr geführten Interviews eines repräsentativen Teils der ehemaligen Schüler und den ‚Statements‘ jener 38 Probanden (S. 2ff) lassen sich bezüglich der ‚79er‘, jener ersten Gruppe namibischer Kinder in der DDR, folgende statistische Angaben ableiten:

- *Probanden:* 38 von 80 = 47,5 %
- *Geschlecht:* ♀ 15 ♂ 23
- *Durchschnittsalter:*  
 Dezember 1979 (Bellin) ♀ 5,1 Jahre ♂ 5,2 Jahre total: 5,15 Jahre
- *Altersunterschiede:*  
 Dezember 1979 (Bellin) ♀ 7,5 Jahre ältestes Kind  
 ♂ 2,3 Jahre jüngstes Kind  
 August 1990 (Staßfurt) ♀ 18,4 Jahre älteste Schülerin  
 ♂ 13,2 Jahre jüngster Schüler  
 Juni 1996 (Windhoek) zwischen 20,2 und 25,4 Jahren

Die Gruppe der ‚79er‘ war insgesamt 10,9 Jahre in der DDR.

Die Geburtsorte der 38 Probanden in den verschiedenen Regionen Namibias, doch auch in Angola und Zambia, sind eine Antwort auf Meinungen einiger Autoren, dass die namibischen Exile-Kids ohne Ausnahme aus dem unmittelbar an der Grenze zu Angola gelegenen von der SWAPO-Ideologie infiltrierten und der PLAN umkämpften ehemaligen Homeland – Owamboland – gekommen seien.

---

125 Originaltitel: EXIBITION; What Has Become of the “79ers”? “Ex-GDR Kids” Working; A Photo Documentation.

Tab. 7 **Geburtsorte und Regionen**, der in die Untersuchung einbezogenen 38 Probanden

Land	Homeland/Gebiet	Region	Geburtsort	♀	♂		
Namibia	Owamboland	Ohangwena	Epinga	3			
			Nehova		1		
			Odibo		1		
			Okongo	1	1		
			Omalapapo	1			
			Ondangwa	1			
			Oskandi		1		
			Omusati	Ombalantu	1		
				Oshikuku		1	
			Oshana	Oshakati		2	
				Oshikoto	–		
			Areas for Whites	Windhoek*	Windhoek	1	5
				Tsumeb*	Tsumeb**		1
Otjiwarongo*	Otjiwarongo			1			
Angola			Huambo	1			
			Luanda	1			
			***	Onamwidi		1	
			***	Ondjaba	1	2	
Zambia		–	Lusaka	2	4		
			Mungu	1			
			Nyango		1		
			****	1	1		
<b>Total</b>				<b>15</b>	<b>23</b>		

Erläuterungen:

- \* Regionen entsprechen denen des Odendaal Planes (1962/63), die bis zur Unabhängigkeit Namibias von Bestand waren (vgl. Merwe, van der 1983, Kap. 39/Melber 1979, S. XVI). Nach der Unabhängigkeit Regionen von: Khomas, Oshikoto und Otjozondjupa.
- \*\* Tsumeb nach Unabhängigkeit Hauptstadt der Region Oshikoto im sog. Owamboland.
- \*\*\* Annahme: Orte in den südlichsten Regionen Cunene oder Cuando-Cubango nur getrennt durch die Grenze vom namibischen ‚Owamboland‘, doch auch hier von Owambos bewohnt.
- \*\*\*\* ♀ gibt an: „im Norden Namibias“; ♂ gibt an: „vermutlich bei Onamunama oder im südlichen Angola“. (Krause, 2004)

In einem Gespräch, das ich im August 2004 mit dem ehemaligen SWAPO-Beauftragten der Gruppe der namibischen Kinder und Erzieher in der DDR Abel Shafa Shuufeni (genannt Shafa) bezüglich der damaligen ethnischen Zusammensetzung beider Gruppen führte, wurde mir ebenfalls bestätigt, dass es sich auch in der Folge keinesfalls um ausschließlich Owambos handelte, die ihren Weg in die DDR nahmen, obwohl es gerade sie waren, die, schon



ihres Lebensraumes wegen, ihrer starken Sympathie gegenüber der Befreiungsfront der SWAPO und dem besonderen Ausgesetztsein der Willkür des südafrikanischen Apartheidsystems, am meisten in den namibischen Befreiungskampf involviert waren und zwar alle Altersgruppen und Geschlechter betreffend.

Hier Shafa's Entgegnung bezüglich der ethnischen Herkunft beider Gruppen (siehe auch weiter oben):

- namibische Kinder: überwiegend Owambos, einige Kavangos, auch Fwe und/oder Subia vom Caprivi, je ein Herero und Damara;
- namibische Erzieher: überwiegend Owambos, doch je eingereiste Gruppe von Kindern und Betreuern ein Nama, Damara, Kavango und Herero.

Der Gruppe der „79er“ folgten sukzessive weitere Kinder und Betreuerinnen, allerdings vorerst stets nach Bellin.

1982 wurden auf Bitten Nujomas weitere 25 Kinder in Bellin aufgenommen, begleitet von einer neuen Gruppe namibischer Frauen. Dies setzte sich ca. aller zwei Jahre fort, bis das SWAPO-Kinderheim aus Kapazitätsgründen kaum noch aufnahmefähig war. Die Kinder waren sämtlichst zwischen vier und fünf Jahren, also noch im Vorschulalter. Am Beginn des Jahres 1984 waren 111 Kinder in Bellin untergebracht.

Mit dem Schuljahr 1981/82 wurden die ersten der „79er“ an der „POS Dr. Salvador Allende“ im Nachbarort Zehna in zwei separaten Klassen eingeschult. Dem folgten in jedem kommenden Schuljahr jeweils zwei neue Klassen. Da jedoch die Schule in Zehna für derartige Zuzüge nicht ausgelegt war, bekam der Ort ein neues modernes Schulgebäude<sup>126</sup> und eine Aufstockung des Lehrer- und Erzieherkollegiums.

Noch vor der Aufnahme der namibischen Kinder in der DDR wurde in einem „Zusatzprotokoll zur Vereinbarung vom 24. Oktober 1979“ (BArch DR 2 D 601) auf eine zukünftige Beschulung der Kinder hingewiesen und bereits folgendes festgelegt:

---

126 Da derartige Bauvorhaben in der langfristigen Planung nicht vorgesehen waren und es an Baukapazität mangelte, musste dafür ein anderer Schulbau im Kreis oder Bezirk zurückstehen. Siehe auch SdF in Staßfurt.

- „2. Die DDR sichert die Beschulung der schulfähigen Kinder. Die Entscheidung über die Schulfähigkeit wird auf der Grundlage der in der DDR gültigen Bestimmungen getroffen (Vollendung des 6. Lebensjahres, ärztliche Untersuchung usw.).
3. Die *Beschulung erfolgt in gesonderten Klassen* in einer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR. Dem Unterricht liegen die *Lehrpläne der DDR* zugrunde. Der *Unterricht wird in deutscher Sprache* erteilt. Um im Rahmen des Lehrprogramms den *nationalen Gegebenheiten* Rechnung zu tragen, werden *in ausgewählten Fächern Modifizierungen*<sup>127</sup> der Lehrpläne vorgenommen (Heimatkunde und Musik) (Randnotiz in Bleistift: Muttersprache fehlt)  
Ab Klasse 2 wird *Englisch als Fremdsprache* unterrichtet. (Randnotiz in Bleistift: zu früh!).“

(kursive Hervorhebungen J.K.)

Damit handelte es sich um eine Festschreibung, die auf der gesetzlichen Grundlage der POS der DDR basierte und bis zur Beendigung des Schulprojektes im August des Jahres 1990 eingehalten wurde. Erweiterungen/Ergänzungen/Auslassungen waren lediglich in Bereichen jener Fächer möglich, denen Modifizierungen zugestanden wurden.<sup>128</sup>

Einschränkungen galten dem Beginn des Englischunterrichts erst ab der zweiten Hälfte der dritten Klassenstufe!<sup>129</sup>

Allen namibischen Kindern in der DDR wurde ein Schulabschluss garantiert. Die Überlegungen gingen im MfV der DDR und der APW soweit, dass für besonders erfolgreiche Schüler der Besuch der Erweiterten Oberschule (EOS) mit dem Abschluss des Abiturs nach der zwölften Klassenstufe eingeräumt werden sollte, mit der Option, daran ein Hochschul- bzw. Universitätsstudium anzuschließen. Letzterem ging vor allem die Überlegung voraus, dass sich der Befreiungskampf des namibischen Volkes noch über Jahre hinaus erstrecken würde.

---

127 Siehe dazu Unterkapitel 6.2 und 6.4.

128 dto.

129 Siehe dazu A/7 Studententafeln: 2.1 Studententafeln für den Bereich Namibia und Unterkapitel 6.4.2.5.

Da das SWAPO-Kinderheim in Bellin mit den 111 Kindern seine Kapazitätsgrenzen bereits überschritten hatte, bot sich in Staßfurt an der SdF eine Lösung an.

Die an dieser Schule lebenden und lernenden 900 mosambikanischen Schüler befanden sich in der Endphase ihres vierjährigen allgemeinbildenden Unterrichts<sup>130</sup> und hielten sich schließlich ab September 1986 für zwei Jahre zu großen Teilen zur Berufsausbildung im weiteren Umkreis von Staßfurt auf.

So konnten zumindest im Internat der SdF einige freie Kapazitäten genutzt werden, die den ersten etwa 60 namibischen Schülern der jeweils zwei vierten und fünften Klassen aus Bellin/Zehna ab dem Schuljahr 1985/86 neuen Lebensraum boten.

Da die mosambikanischen Schüler während ihrer Berufsausbildung weiterhin an der SdF eine „Allgemeinbildung in der Berufsausbildung“<sup>131</sup> von neun Wochenstunden zu absolvieren hatten, bestanden für die namibischen Schüler an der SdF und anderen Schulen Staßfurts keine Unterrichtsmöglichkeiten. So entschied man sich, ca. zwei Kilometer entfernt von der SdF in Staßfurt, an der POS „Willy Wallstab“ in Löderburg die namibischen Kinder zu beschulen, zumindest so lange, bis die Mosambikaner im Herbst 1988 repariert werden sollten und an der SdF auch das Schulgebäude genügend Raum bieten würde.

Für die Schüler bedeutete das, sich wiederum auf neue Lebenssituationen einstellen zu müssen. Ihre deutschen Lehrer und Erzieher verblieben in Bellin und Zehna. Das umhagte Schlossleben mit Park und Schlossteich in dörflicher Abgeschlossenheit musste eingetauscht werden mit einem Lebensumfeld bestehend aus sechsstöckigen Plattenbauten durch einen bewachten Zaun getrennt von einer für eine relativ kleine Kreisstadt überdimensionierten Plattenbausiedlung. Viel Beton, dafür weniger Grün. Neue Lehrer. Schulbesuch in dörflicher Atmosphäre, die sie nur morgens und nach Schulschluss aus dem Busfenster ‚genießen‘ durften. Meist separater Unterricht in einem Altbau. Der Neubau war den DDR-Schülern vorbehalten. Kontakte zu ihnen waren nur während der Pausen auf dem Schulhof und gelegentlich beim Mittagessen in der Schulküche möglich. Hingegen Pflege meist guter Kon-

---

130 Siehe A/7 Krause (2000) Stundentafeln/Erläuterungen; 3. Bereich Mosambik, 3.1 Stundentafel 1. Durchgang für den Bereich Mosambik (Abb. 5) und 3.2 Präzisierte Stundentafel Bereich Mosambik, 7. und 8. Schuljahr (1. Durchgang), (Abb. 6)

131 Siehe ebd.; 3.3 Stundentafel Bereich Mosambik (1. Durchgang) Allgemeinbildung in der Berufsausbildung (Abb. 7)

takte zu einer Reihe von Fach- und Klassenlehrern, die z. T. noch bis heute bestehen.

Dass es sich jedoch nicht nur um gute Kontakte unterschiedlicher Art handelte, bewiesen fremdenfeindliche Vorfälle des Jahres 1987 gegenüber den namibischen Schülern an dieser Einrichtung, über die in einer Diplomarbeit zum Thema „Die Oshi-Deutschen“ – Namibische Jugendliche aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik“ (Sikora, U. 1995) bereits berichtet wurde, auf die jedoch an dieser Stelle noch näher eingegangen werden soll, weil ich selbst direkt davon betroffen war.

Bei ihren Recherchen stieß die Autorin auf ein Protokoll vom 21. April 1987 (vgl. BArch, DR 2 D 601), das von mir nach einem durchgeführten Arbeitsbesuch an der POS Löderburg zur Information des für die SdF verantwortlichen stellvertretenden Ministers für Volksbildung angefertigt und unterzeichnet wurde.

Sikora stellt dem Protokollauszug folgendes voran:

„Die Sonderstellung, die die namibischen Kinder in der DDR hatten, läßt sich nicht nur an ihrer offiziellen Bevorzugung festmachen, sondern ebenso an der Kehrseite, die völlig mit Tabu belegt war: Allein der Versuch, Angriffe auf die Kinder zu thematisieren, wurde zurückgewiesen. Bei den Arbeitsberatungen an der Mittelschule<sup>132</sup> in Löderburg am 8.5.1987 notierte ein wissenschaftlicher Mitarbeiter rassistische Reaktionen gegenüber den namibischen SchülerInnen und meldete diese der Kreisleitung der SED-Staßfurt. (Sikora 1995, S. 15)

Sikoras Recherche enthält einige Ungenauigkeiten, die mir jedoch wichtig erscheinen diskutiert zu werden, da es sich keineswegs um eine sog. Parteiinformation gehandelt hatte.

Hier zuerst einige Auszüge des Protokolltextes vom 8. Mai 1987 über die Arbeitsberatung am 24. April 1987 an der POS Löderburg:

„3. Abschließende Information

Durch ein internes Gespräch mit dem Genossen xxx<sup>133</sup> wurde mir mitgeteilt, daß es zur Zeit an der Schule in Löderburg und möglicherweise auch in Teilen der Bevölkerung des Ortes eine alarmierende ne-

---

132 Richtigstellung: gemeint ist POS-Löderburg; Mittelschulen existierten im DDR-Schulsystem damaliger Zeit nicht.

133 Die hier durch xxx anonymisierten Namen können im Bundesarchiv Berlin eingesehen werden. SIKORA benutzt in ihrer Arbeit den Anonymus *Sielberg*.

gative Einstellung zu unseren namibischen Schülern gibt. So gab es an der Schule Schmierereien, wie z. B. ‚Neger sind zum Kotzen‘, ‚Neger stinken‘. DDR-Schüler weigern sich in Klassen zu gehen, in denen vorher namibische Schüler unterrichtet wurden, da ‚die Klassenräume stinken‘ (würden). Schürzen für Werkunterricht werden, nicht angezogen, weil diese vorher namibische Schüler getragen haben [...]. Es wird festgestellt, daß die namibischen Schüler teilweise resignieren, nicht mehr so ‚schwungvoll‘ sind wie in vergangener Zeit. Das sind nach meiner Meinung alarmierende Anzeichen, denen unbedingt nachzugehen ist.“ (Krause 1987, S. 4)

Schließlich wurde von mir vorgeschlagen, wie mit dieser Information umzugehen sei und welcher Instanzenweg zu ihrer Aufklärung begangen werden sollte:

„Der Parteisekretär der ‚Schule der Freundschaft‘ Genosse xxx<sup>134</sup> wurde von mir informiert.<sup>135</sup> Ich halte darüber hinaus – nach einer Verständigung im Ministerium (für Volksbildung J.K.) – eine gründliche Aussprache mit den Verantwortlichen der Schule, des Kreises und des Bezirkes für erforderlich. Die dazu notwendigen Schritte, wären durch den Beauftragten des MfV einzuleiten.“ (ebd.)

Es ging (mir) darum, einen breiten Kreis aller relevanten staatlichen Führungsebenen über den Sachverhalt zu informieren, um entsprechende Maßnahmen einleiten zu können und zwar jeder für seinen spezifischen Verantwortungsbereich, obwohl es sich nach meiner Meinung um ein generelles Problem handelte, das nicht nur die SdF bzw. die POS Löderburg allein betraf.

Auf Grund von maschinenschreibtechnischen Verzögerungen konnte das Protokoll erst nach 17 Tagen (!) im MfV abgegeben werden. Der verantwortliche stellvertretende Minister erhielt es erst weitere vier Tage später, obwohl es direkt an ihn gerichtet war. Prompt seine Randnotiz: „Warum so spät?“ (ebd. S. 1)

Bereits einen Tag darauf kam es auf Antrag des MfV der DDR („HA Jugendhilfe/Heimerziehung und Sonderschulen, Genosse xxx“; BArch, DR 2 D 600,

---

134 dto.

135 Der Direktor der POS Löderburg brauchte nicht informiert zu werden, da er an der Arbeitsberatung teilgenommen hatte und die Problematik kannte. Später will er allerdings darüber nichts Konkretes gewusst haben! In einem persönlichen Gespräch, das ich im Sommer 2006 mit ihm geführt habe, sagte er sinngemäß, dass er zu jener Zeit nie aus der Angst heraus gekommen sei!

S. 1) in der Kreisleitung der SED Staßfurt zu einer Beratung „Zu den Vorkommnissen an der POS Löderburg“ mit folgendem Ergebnis:

„Die Genossen der Kreisleitung und der Abteilung Volksbildung des Rates des Kreises schätzen ein, daß es keine Anzeichen politischer Provokation an der POS Löderburg gibt. Es gibt auch keine alarmierende negative Einstellung zu den namibischen Schülern. Nach wie vor gibt es ein freundschaftliches Verhältnis zwischen der DDR- und den namibischen Schülern, sowie eine Vielzahl gemeinsamer Veranstaltungen zu den unterschiedlichsten Anlässen. Es sind auch keinerlei Anzeichen festzustellen, daß die namibischen Kinder resignieren.“ (ebd.)

Wohlgemerkt, diese Einschätzung wurde einen Tag nach Erhalt des Protokolls aus Berlin vorgenommen! Einer objektiven Untersuchung der Vorfälle war keinerlei Raum gegeben. Auch nahmen der Direktor der POS Löderburg, der Parteisekretär der SdF – als Beauftragter der SED-Kreisleitung Staßfurt – und der damalige Informant der SdF an der Beratung der SED-Kreisleitung teil, jene also, denen die Vorfälle bekannt waren und die darüber hätten Auskünfte erteilen können (müssen)! Der Verfasser des Protokolls – also ich – um dessen Informationen es sich handelte und der dazu hätte eigentlich Stellung nehmen müssen, war zu dieser außerordentlichen Beratung bezeichnenderweise nicht eingeladen!

Schließlich wurde jedoch eingeschätzt, was einer gewissen Bestätigung fremdenfeindlicher Tendenzen an der POS Löderburg gleichzusetzen war, dass

„es in den letzten Monaten (vereinzelt) zu negativen Äußerungen über die namibischen Kinder (kam), in einem Fall zu einer Prügelei zwischen 2 Kindern und in einem Fall zu der im Bericht genannten „Schmiererei“ auf einer Schulbank.

Diese Vorfälle wurden mit Ausnahme der Prügelei nicht konsequent geklärt bzw. beruhen auf indirekten Aussagen z. B.

- die Küchenkraft Kollegin xxx hat gehört [...]
- Kollegin xxx hörte [...]
- Kollege xxx beobachtete [...]
- Die Tochter einer Lehrerin erzählte [...]

In der Beratung wurde festgelegt, daß Genosse xxx (der Direktor der POS Löderburg, J.K.) bei ähnlichen Vorfällen sofort den Kreisschulrat, die Kreisleitung und die Leitung der Schule der Freundschaft informiert, einschließlich der eingeleiteten Maßnahmen.“ (ebd.)

Endlich das Resümee der Beratung mit folgendem, jene tatsächlichen fremdenfeindlichen Entäuerungen negierendem Satz:

„Aus gegenwärtiger Sicht sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.“ (ebd.)

Über den Inhalt und die Ergebnisse des Protokolls wurde die APW der DDR nie informiert! Handelt es sich doch um ein typisches Beispiel, wie in diesem Staat mit derartigen Problemen umgegangen wurde, ohne eine Untersuchung zu starten und auf die konkreten Symptome zu reagieren, um die Problematik zu begreifen und womöglich darauf zu reagieren. Was in der DDR nicht sein durfte, konnte auch nicht sein.

Eine Woche darauf, am 20. Mai 1987, fand schließlich auf Einladung des stellvertretenden Ministers des Volksbildungswesens der DDR xxx eine Beratung „zu Fragen der Beschulung namibischer Schüler an der POS „Willi Wallstab“ in Löderburg statt. Grundlage war: „1. das Ergebnisprotokoll Krause vom 21.4.1987 und 2. Protokoll xxx über die Beratung in der Kreisleitung Staßfurt vom 13.5.1987“ (BArch DR 2 D 600, S. 1)

Im Ergebnis der Beratung wurde vom Stellvertreter des Ministers für Volksbildung der DDR xxx u. a. resümierend beschlossen:

„Im Interesse einer einheitlichen Führung der Schule der Freundschaft einschließlich Schulteil Löderburg wird festgelegt:

Jeder Mitarbeiter des MfV und der APW, der zu einem Arbeitsbesuch an das Objekt „Schule der Freundschaft“ einschließlich das Objekt Löderburg fährt, hat seinen Arbeitsauftrag vor Antritt der Reise dem Stellvertreter des Leiters der HA IV und Leiter der Abteilung Entwicklungsländer des MfV (Genosse xxx) vorzulegen. Spätestens 3 Tage nach Rückkehr ist eine Information über die Auftragsbefreiung der HA IV des MfV vorzulegen.

Über besondere Probleme ist sofort zu informieren.“ (ebd. S. 3)

Ein Beispiel der Bevormundung des Staatsapparats gegenüber der höchsten erziehungswissenschaftlichen Forschungseinrichtung der DDR.

In ihrem Aufsatz zur Bildungsforschung an außeruniversitären Instituten der DDR bemerkt Hildebrandt 1997, S. 91):

„[...] die APW in Berlin [...] war dem Ministerium für Volksbildung direkt unterstellt, d. h. daß Aufgabenverteilung, Kontrolle und Reglementierungen vom Ministerium für Volksbildung erfolgten und der Spielraum der einzelnen Institute der APW gering war.“

Der Informant, in seiner Sorge um das Ansehen und die Sicherheit der ausländischen Kinder, wurde der Unwahrheit bezichtigt, was mit einer ministeriellen Zurechtweisung, ‚dem Klassenfeind in die Hand gespielt zu haben‘, seinen Höhepunkt fand.

Löderburg, ein Dorf im Zentrum des anhaltinischen Salzlandkreises, das in seiner relativen Weltabgeschiedenheit von einem Tag zum anderen internationale Solidarität üben sollte, war damit weitgehend überfordert. Unterstützung zur Sensibilisierung seiner Bevölkerung war, wie es sich nun erwies, kaum zu erwarten. Lehren aus seiner Geschichte wurden nicht gezogen, trotz aller deutsch-namibischer Appelle beider Pioniergruppen vor einem Ehrenmal am Schulhaus, auf dem für alle Ewigkeit die Mahnung in Granit gemeißelt war:

EHRENDES GEDENKEN  
DEN VON DEN FASCHISTEN ERMORDETEN  
INTERNATIONALEN WIDERSTANDSKÄMPFERN  
IN DER SCHACHTANLAGE VI

Darunter eine schlichte Bronzetafel mit den Worten:

LES SURVIVANTS DES 500 FRANÇAIS  
DEPORTES A NEU-STASSFURT  
DU 13 SEPTEMBRE 1944 AU 11 AVRIL 1945  
A LA MEMOIRE DE LEURS CAMARADES  
MORTS POUR LA LIBERTE  
12 JUILLET 1967<sup>136</sup>

Ob das jemals von den damals Richtenden gelesen oder gar verstanden wurde, möchte ich heute bezweifeln und zwar von denen, die stets beteuerten, dass die Bürger dieses Staates für immer ‚die Lehren aus ihrer Geschichte‘ gezogen hätten. Wie es so schön hieß!

Dass es rassistische Tendenzen im Umfeld der Namibier sowohl in Staßfurt als auch in Löderburg gegeben hat, war unstrittig, wenn auch von der Quantität her in geringerem Umfang als im Umfeld der mosambikanischen Schüler sowohl an der SdF als auch in außerschulischen Bereichen beider Gemeinden.

---

136 „Die Überlebenden der 500 französischen Deportierten von Neu-Staßfurt. In Gedenken ihrer Kameraden, gestorben für die Freiheit. 12. Juli 1967.“ (Eine Fotodokumentation befindet sich im Anhang A/14, Fotothek – Morgenappell vor dem Ehrenmal und heutiger Standort auf dem Friedhof von Löderburg.)



Ein Anonymus schreibt in einer mehrseitigen Recherche zu „Namibier in der DDR“, dass sich „in der gesamten Sachakte, die das MfS zur Schule der Freundschaft angelegt hat, die Namibier nur einmal“ auftauchen würden. (Mai 2000, S. 19). Worum es sich gehandelt haben soll, darüber gibt er keine Auskunft. Was allerdings nicht heißen soll, dass es, wie obiges Beispiel beweist, nicht auch zu rassistischen Entäußerungen kam.

In ihrer „Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik“ am Beispiel der SdF kommen Reuter/Scheunpflug (2006) u. a. zu dem Schluss, dass rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen innerhalb der Staßfurter Bevölkerung von Neid, Missgunst und negativen Stereotypen (vgl. S. 159) getragen waren, und sie fahren fort:

Es „darf nicht übersehen werden, dass [...] Vorfälle in Staßfurt im Zusammenhang mit einer generellen Zunahme ausländerfeindlicher und rassistischer verbaler und physischer Übergriffe in der DDR standen. Dies betraf alle Ausländergruppen, im besonderen Maße allerdings die in der DDR lebenden Mosambikaner, so dass sie in den internen Berichten an die obersten staatlichen Instanzen nicht mehr ignoriert oder als Handlungen Einzelner relativiert werden konnten [...].

Angesichts der umfassenden Kontrolle der Medien in der DDR war verständlich, dass die im Umfeld der SdF begangenen fremdenfeindlichen Handlungen als Einzelfälle wahrgenommen wurden; tatsächlich waren sie jedoch symptomatisch für eine Gesellschaft, die durch die sozialistische Ideologie mental geprägt war, die »nach maximaler Homogenität« strebte und Anderssein keinen Raum gab und deren Alltag durch „inszenierte Freundschaftsrituale in der Mangelgesellschaft“ geprägt war.“ (ebd. S. 160)

Nachdem die ersten vier Klassen der sog. „79er“ im Sommer 1985 und weitere zwei Klassen 1986 von Bellin nach Staßfurt an die SdF ‚umgesiedelt‘ waren, verblieben nur noch die unteren Klassenstufen an der POS in Zehna. Nach der Rückkehr der mosambikanischen Schüler im Herbst 1988 in ihre Heimat, konnten sämtliche namibischen Schüler an der SdF in Staßfurt unterrichtet werden. Der frei gewordene Internatskomplex machte es möglich, dass alle schulpflichtigen namibischen Kinder von Bellin nach Staßfurt umziehen und an der SdF unterrichtet werden konnten. Die Schulen in Zehna und in Löderburg wurden nun nicht mehr benötigt.

Am 12. September 1988 beschloss der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik:

„Die ‚Schule der Freundschaft‘ wird nach 1988 als internationalistisches Objekt der Volksbildung zur Unterstützung der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aus national befreiten Staaten und Befreiungsbewegungen weitergeführt.“ (97/I. 20/88, S. 4)

Bezüglich Namibias wurde im Beschlusspunkt 3 festgelegt:

„Die Anzahl der namibischen Kinder, die in der ‚Schule der Freundschaft‘ lernen, wird auf ca. 200 festgelegt. Der bewährte Weg der Aufnahme namibischer Vorschulkinder im Kinderheim Bellin und deren spätere Unterbringung im Objekt Staßfurt ist beizubehalten. In Vereinbarung mit dem Zentralkomitee der SWAPO ist über die Ausbildung dieser Jugendlichen nach Abschluß der 10. Klasse zu entscheiden.“ (ebd., S. 6)

In einem dem Beschluss des Ministerrates angefügten „Stand der Realisierung und weitere zu realisierende Maßnahmen“ wurde u. a. eingeschätzt:

„[...] Ab 1.9.1988 werden somit 110 namibische Schüler in den Klassen 4 bis 8 der bereits bestehenden zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Freundschaftsobjekt Staßfurt leben.“ (ebd., S. 7)

Die Praxis entschied jedoch anders als beschlossen. Bis zum Ende des Schuljahres 1989/90 erfolgte in Staßfurt eine überwiegend zweizügige Unterrichtung namibischer Schüler in den Klassenstufen eins bis neun. Die Repatriierung aller Namibier im August 1990 verhinderte, dass ein Teil der Schüler im darauf folgenden Jahr 1991 den Abschluss der 10. Klassenstufe erreichen konnte.

Sobald die schulpflichtigen Kinder von Bellin nach Staßfurt umgezogen waren, wurden ihre freien Plätze von immer neuen Vorschulkindern (ca. 20 Kinder pro Jahr von 1986 bis 1988) aus Angola kommend im SWAPO-Kinderheim eingenommen, so dass dortige Kapazitäten stets ausgelastet waren.

Noch im Jahre 1989 wurden laut Beschlüssen des Sekretariats des ZK der SED vom Februar<sup>137</sup> und Juni<sup>138</sup> 1989 100 Vorschulkinder in Bellin (auch 8 Kleinstkinder) und 103 Kinder in unterschiedlichem Schulalter an der SdF in Staßfurt aufgenommen. Letztere wurden wegen ihres heterogenen Alters und

---

137 „Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 22.2.1989, Neuaufnahme namibischer Kinder und Erzieher in der DDR entsprechend dem Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 31.8.1988 zur ‚Schule der Freundschaft‘“. (BArch, J IV 2/3/ 4362)

138 „Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 26.6.1989, Realisierung des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 22.2.1989 über die Neuaufnahme namibischer Kinder und Erzieher in der DDR“. (BArch, J IV 2/3/ 4412)

schulischem Ausgangsniveaus in sog. Sonderklassen – den S-100 – auf der Grundlage eines speziellen Curriculums bis zu ihrer Repatriierung im folgenden Jahr unterrichtet.<sup>139</sup>

Da die SdF nach der Zurückführung der mosambikanischen Jugendlichen, ihrer Betreuer und FRELIMO-Führungskräfte trotz der 100-prozentigen Belegung aller namibischen Schüler eine Vielzahl freier Kapazitäten in Schule und Internat aufzuweisen hatte, legte der Ministerrat der DDR am 12.09.1988 für die Zukunft der SdF fest:

„Zur operativen Nutzung von freien Kapazitäten der ‚Schule der Freundschaft‘, die durch den Belegungsrhythmus und andere Faktoren zeitweilig entstehen können, ist die Deutschausbildung von Lehrlingen der SWAPO, des ANC, der VR Mocambique bzw. der VR Angola in 5-Monate-Lehrgängen im Objekt ‚Schule der Freundschaft‘ durchzuführen.“ (ebd., S. 8)

Am 26., 28. und 31. August 1990 verließen insgesamt 433 Kinder und 29 Erwachsene von Frankfurt am Main aus, das um seine Einheit bemühte Deutschland, das für die Namibier nun keinen Platz mehr hatte!

Unter ihnen waren:

291	Schulkinder (zw. 6 und 17 Jahren)	aus Staßfurt,
134	Vorschulkinder	aus Bellin,
8	Kleinkinder	aus Bellin,
28	Erzieher	aus Bellin und Staßfurt,
1	SWAPO-Beauftragter und Lehrer	aus Staßfurt.

---

139 Siehe Unterkapitel 6.5

## **6 Zur Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher an der „Schule der Freundschaft“ unter interkulturell-pädagogischem Aspekt**

### **6.1 ‚Auslandspädagogik‘ oder ‚Interkulturelle Pädagogik‘ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung der DDR?**

Dem Wort nach spielte interkulturelle Pädagogik bzw. interkulturelle Erziehung in der Schule und der erziehungswissenschaftlichen Forschung der DDR keine Rolle. Wir würden es uns allerdings mit dieser Feststellung sehr leicht machen, hätte es dazu nicht irgendwelche Äquivalenzen gegeben.

An anderer Stelle haben wir bereits festgestellt, dass einzelne, wie ich meine, sehr eindeutige, unbedingt zutreffende Begriffe beim ‚ideologischen Gegner‘ bereits belegt waren und es diesbezüglich zu keinerlei Kompromissen kommen durfte. Erst in der Endphase der Überwindung der so genannten internationalen Epochenschwelle (vgl. Lenhart 1996), d. h. der Auflösung des Konstrukts der verschiedenen Welten, in unserem Falle, des Zusammenbruchs der ‚Zweiten Welt‘, des sog. Sozialistischen Weltsystems, stets nur mit SWS bezeichnet, kam es zu ersten nicht nur begrifflichen Annäherungsversuchen seitens der schließlich vergeblich ums Überleben kämpfenden DDR-Bildungsforschung. Statt ‚internationalistischer Erziehung‘ und ‚Friedenserziehung‘ in Schule und Forschung versuchte sich die noch im Sommer 1990 am Leben befindliche APW der DDR einer interkulturellen Erziehung, wie sie in der ‚alten‘ Bundesrepublik Deutschland und die mit ihr verbundenen Länder vom Begriff und Inhalt her gebräuchlich war, anzunähern (vgl. Döbert 1990, S. 260ff).

‚*Internationalistische Erziehung*‘ war ausschließlich system- und klassenbezogen.

„Ihr Anliegen bestand in der Entwicklung von „Freundschaft zur Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderstaaten“, von Treue zur internationalen Arbeiterklasse, von Solidarität mit allen fortschrittlichen und friedliebenden Kräften in der Welt sowie der Fähigkeit zum Kampf gegen die bürgerlichen Ideologien des Antikommunismus, des Nationalismus und des Revisionismus.“ (ebd., S. 264)

Vorgegeben war, mit wem man Solidarität zu üben hatte, mit wem man Freundschaft zu knüpfen habe und wen man als ideologischen Gegner zu betrachten und zu behandeln habe. Staatlich verordnete Liebe zur Sowjetunion, den ‚sozialistischen Bruderländern‘ und ‚allen um ihre Freiheit kämpfenden Völkern‘ besonders der Dritten Welt, im Gegensatz zu politisch verordnetem Hass gegenüber den kapitalistischen und imperialistischen Staaten der sog. westlichen Welt.

Dass sich jene Bipolarität in der Umbruchsituation vielfach in ihr Gegenteil verwandelte, verordnete Liebe Distanziertheit bis Hass dem vermeintlich Fremden gegenüber hervorbrachte, bewiesen die Wendegegebenheiten, eigentlich bis zum heutigen Tag in aller Deutlichkeit.

‚Internationalistische Erziehung‘ bereitete Kinder und Jugendliche in keiner Weise auf ein friedliches Neben- und Miteinander mit Ausländern und Andersdenkenden vor, wohl auch deshalb, weil die Erzieher, vor allem die Eltern, selbst nur in wenigen Fällen von jenem politisch-ideologisch vorgegebenen Erziehungsauftrag überzeugt waren.

*Friedenserziehung* in Einheit mit propagierter ‚internationalistischer Erziehung‘ war stets gebunden an die Forderung zur Unterstützung jener Staaten und Organisationen auch Parteien (wie z. B. FRELIMO, ANC, SWAPO), die sich im Kampf gegen Kolonialismus, Apartheid, Imperialismus, Ausbeutung und Unterdrückung etc. pp. befanden. (vgl. ebd.).

„Erziehung der jungen Generation im Geiste des Friedens, der Entspannung und Abrüstung richtet sich auf aktive Taten zur Erhaltung des Friedens, wie z. B. die Ausübung von Solidarität mit Kämpfern für den Frieden und den gesellschaftlichen Fortschritt und auf Leistungen, die das Vaterland stärken.“ (Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 120)

Jene zur Stärkung des Vaterlandes propagierten „aktiven Taten“ beruhten nicht nur allein mental in der Anerziehung eines ausgeprägten Feindbildes allem Fremden gegenüber, es setzte in jedem Schüler die Bereitschaft voraus, sich auch aktiv, d. h. wehrhaft damit auseinanderzusetzen. Laabs begründete das mit folgenden Worten:

„Den antikommunistischen und friedensgefährdenden Charakter der Politik imperialistischer Länder berücksichtigend, schließt E. z. F. (Erziehung zum Frieden, J.K.) alle notwendigen Maßnahmen ein, die dem Schutz der Heimat, der aktiven Verteidigung des Friedens und der sozialistischen Werte und Errungenschaften dienen. Insofern ist E. z. F. unmittelbar mit der Erziehung zum sozialistischen Patriotis-

mus und proletarischen Internationalismus und mit der Wehrerziehung verbunden.“ (ebd.)

Erst im Ringen um den Fortbestand des DDR-Bildungssystems doch besonders seiner Forschungseinrichtung – APW – kam der Vorschlag, die Inhalte von Friedenserziehung detaillierter zu fassen und zwar in der Erkenntnis, dass Erziehung zum Frieden immanenter Bestandteil nun ‚interkultureller Erziehung‘ sei, nicht nur nach ‚innen‘ sondern ebenso nach ‚außen‘. (vgl. Döbert 1990, S. 265)

Es hatte den Anschein, als wenn die erziehungswissenschaftliche Forschung der DDR nur auf die sog. Wende gewartet hätte, um unmittelbar darauf sich neuen, auch beim ehemaligen ‚ideologischen Gegner‘ gebräuchlichen Sichten und Inhalten zu öffnen. „Bemühungen um die Erneuerung und den Erhalt der Forschungseinrichtungen unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen waren in allen Einrichtungen vorhanden (Forschungsthemen wurden entsprechend den neuen Bedingungen verändert). (Hildebrandt 1997, S. 99)

Eigentlich bestand dazu keine unbedingte Notwendigkeit. Die DDR war seit Jahren Mitglied der UNESCO. Das verpflichtete sie, auch die mit ihrer Stimme gefassten Beschlüsse und Proklamationen in die Realität umzusetzen. Dazu gehörte z. B. die von der UNESCO im Jahre 1974 verabschiedete Empfehlung über „Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“.

Ein vorrangiges Ziel jener Empfehlung war die Propagierung einer ‚nicht-militärischen Friedenspolitik‘, was der in der DDR-Schule praktizierten Wehrerziehung zu angeblichem Friedenserhalt nicht entsprach und kein Anlass zur Überarbeitung des Curriculums der POS resp. ihrer Studentafel bedeutete, obwohl die UNESCO vorschlug, im Sinne der Empfehlung, eine Reform bestehender Schullehrpläne auf nationaler Ebene vorzunehmen bzw. zu überdenken. (vgl. UNESCO heute, Nr. 1/1998, S. 62f.)

Der in der APW-Zeitschrift „Vergleichende Pädagogik“ (3/1990, Jg. 26) am unmittelbaren Rande der ‚Epochenschwelle‘ veröffentlichte Artikel bezüglich einer umfassenderen Sicht von interkultureller Erziehung beinhaltete nun nicht nur die globale Fragestellung über Krieg und Frieden, sondern eine differenzierte Hinwendung zu Möglichkeiten friedlichen Auskommens von „Staaten, Nationalitäten, Völkern, Menschen unterschiedlicher Anschauungen, der Dialog-, Konsens- und Kooperationsfähigkeit, der friedlichen Konfliktbewältigung im zwischenmenschlichen Zusammenleben [...]“

(Döbert 1990, S. 265), also der engsten und realen Beziehungen von Menschen in ihrer großen Differenziertheit untereinander, wo Interkulturalität in der multikulturell geprägten menschlichen Gesellschaft durchschaubar, begreiflich und realisierbar wird.

Angeregt zu jener differenzierteren Sicht, schlug Döbert (ebd.), Bezug nehmend auf die westdeutschen Autoren Essinger und Graf (1984, S. 266ff), der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Bildungspraxis in der noch bestehenden DDR vor, sich den ‚folgenden inhaltlichen Schwerpunkten explizit‘ zu nähern:

- Entwicklung von Verständnis für die Lebenssituation anderer Menschen und Völker;
- Vermeidung bzw. Reduzierung von Vorurteilen;
- Ausprägung und Achtung, Mitgefühl und Empfindsamkeit gegenüber anderen, insbesondere Angehörigen anderer Kulturen;
- Entwicklung solidarischen Verhaltens;
- Befähigung zur Konfliktbewältigung;
- Bewältigung konkreter Lebenssituationen (vgl. ebd.).

Diese und ähnliche neue Sichten in die erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungspraxis der DDR zu etablieren, hieße radikales Überbordwerfen überkommener sozialistischer Methodologie, das hieße wiederum Rütteln an den Grundpfeilern sozialistischer Pädagogik, die in Lehre und Forschung von der bipolaren Welt überzeugt war, um ihre Feindbildproblematik vermeintlich begründen zu können. Die Pädagogik lebte von Grundwidersprüchen zwischen der sog. Ersten und Zweiten Welt, der Welt des Kapitalismus-Imperialismus und dem sozialistischen Weltsystem (!), dem ‚SWS‘. Jene Überzeugung von der Bipolarität der Welt musste mit allen Mitteln anerzogen werden. So auch praktiziert an den namibischen Schülern der SdF.

Auch die pädagogische Forschung an der APW war systembezogen gegliedert, d. h. orientiert an dem Konstrukt der verschiedenen Welten, allerdings nicht unter interkulturell-pädagogischem Aspekt, sondern deklariert als ‚auslandspädagogische Forschung‘.

Gerade am Beginn der achtziger Jahre, der Gründung der SdF und der kontinuierlichen Aufnahme namibischer Kinder im SWAPO-Kinderheim Bellin, wurden in der pädagogischen Forschung der DDR die Grenzen zwischen den Welten und ihren konvergierenden Ideologien besonders betont und festgeschrieben. Ein Beispiel dafür ist die Gemeinschaftsarbeit der Akademien der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der DDR über ‚Die Krise der

bürgerlichen Schule und Pädagogik [...] in der gegenwärtigen Etappe der allgemeinen Krise des Kapitalismus [...]“ (vgl. Hofmann/Malkowa, 1981), wo „der Kapitalismus als hemmender Faktor der Bildung und Erziehung“ dem Sozialismus als lösenden Faktor der „Bildungsprobleme im Interesse des Volkes und des gesellschaftlichen Fortschritts“ gegenübergestellt wird. (vgl. ebd. S. 14ff und S. 17ff) Um den seitens der DDR-Forschung tiefen Graben zwischen beiden Gesellschaftssystemen zu verdeutlichen, zitieren die Autoren Anweiler, der, trotz allem Trennenden, den Versuch unternimmt, das, wenn auch gering Bindende, sichtbar und praktikabel zu machen:

„Wir fühlen heute, daß die Teilung der Welt in zwei Teile – in den ‚Ostblock‘ und die ‚Westliche Gemeinschaft‘ oder in das ‚Sozialistische Lager‘ und die ‚Freie Welt‘, die durch die Nachkriegssituation bedingt wurde, immer problematischer wird [...]. Eine so scharfe Trennung existiert [...] nicht auf dem Gebiet der Schule, der Erziehung und Bildung.“ (Anweiler 1968, S. 179)

„Eine vergleichende Analyse der pädagogischen Probleme und Aufgaben unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution demonstriert nach Meinung von *Anweiler* eine solche (Hofmann/Malkowa, 1981, S. 138) „Aktualität, die alle ideologischen Schranken überwindet und den Verlauf des Wettbewerbs auf dem Gebiet der Bildung aus dem rein politischen Bereich in die Bahn eines echten Wettbewerbs um die Humanisierung der Arbeit und damit um die soziale Existenz des Menschen umleitet.“ (Anweiler 1966, S. 726)

Warum eigentlich nicht? Fragen wir uns heute, auch vor allem unter dem Aspekt, dass sich die schärfsten ‚Auseinandersetzer‘ der APW der DDR gleich mit Beginn der Wendegegebenheiten (zur Zeit der ‚Abwicklung‘ der APW) ohne irgend welche Skrupel zu verspüren, quasi von einem Tag zum anderen auf die Seite des bis dato ‚ideologischen Gegners‘ geschlagen haben.<sup>1</sup>

Die Antwort auf Anweiler’s Vorschlag zu „echtem Wettbewerb zur Humanisierung“ der Beziehungen „auf dem Gebiet der Bildung“ (vgl. ebd.) zwischen beiden Systemen auf deutschem Boden, was einer interkulturell-pädagogischen Annäherung hätte entsprechen können und zwar ohne Aufgabe des Gesellschaftssystems, glich denn einer (empörten) Ablehnung mit dem Argument, dass sich eine Annäherung ohne Änderung des Systems (natürlich des westdeutschen) nicht vereinbaren könne:

---

1 Siehe Kapitel 1, Unterkapitel 1.1 (die Beispiele Hofmann, Sielski u.a.m.) dieser Studie



„Derartige Versuche, von den Positionen der Konvergenztheorie aus der Gemeinsamkeit der Probleme, die Gemeinsamkeit der grundlegenden Entwicklungstendenzen der Bildung und der Pädagogik zu „beweisen“, zwingt die Verfechter der staatsmonopolistischen Pädagogik vom Klasseninhalt dieser Probleme zu abstrahieren.“ (Hofmann/Malkowa, 1982, S. 128)

Nicht uninteressant scheint die Zusammenarbeit beider Akademien und damit die Absicherung der DDR-deutschen Positionen, zumindest noch zu diesem Zeitpunkt. Erst mit der sowjetischen Hinwendung zu Glasnost (Öffentlichkeit) und Perestrojka (Umgestaltung) zum Ende der achtziger Jahre, was zu Unsicherheiten in der pädagogischen Forschung der DDR führte, wurde die Rezeption der Sowjetpädagogik als Doktrin und Kompassfunktion (vgl. Anweiler 1988, S. 45) für die DDR-Pädagogik zumindest angezweifelt und ein Vergleich war kaum noch möglich. Damit war ein weiteres Konstrukt zumindest in Frage gestellt, nämlich das ‚bewährte‘ Konstrukt auslandspädagogischer Forschung von Vergleich und Auseinandersetzung, was in keiner Weise mit interkultureller Pädagogik gleichzusetzen war. Auch dem Wort nach war es ausschließlich Auslandspädagogik.

Auslandspädagogik, der rein strukturmäßig auch eine ‚Arbeitsstelle für Auslandspädagogik‘ (Afa) der APW entsprach, war ‚internationalistische Pädagogik‘, d. h. von Struktur, Ziel und Inhalt her forschungsmäßige Abhandlung nationaler Bildungssysteme, entsprechend der verschiedenen politischen Blöcke. Methodologischer Ausgangspunkt jeglicher erziehungswissenschaftlichen Forschung war die Überlegenheit des Sozialismus gegenüber dem staatsmonopolistischen Kapitalismus und seiner adäquaten Bildungssysteme. Der Unterschied bestand lediglich darin, dass es in der Forschung mit Bildungssystemen von Staaten gleicher Weltanschauung zu Vergleichen kam, allerdings ohne Aufgabe des Eigenen. Auseinandergesetzt wurde sich mit Bildungssystemen von Staaten, die der marxistisch-leninistischen Weltanschauung ablehnend bis feindlich (siehe Feindbild) gegenüber standen. Das Prinzip interkultureller Pädagogik als das Agieren und Lernen von anderen auch fremden Kulturen, bei gleichzeitiger Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft (vgl. Nestvogel 1991, S. 1ff), der Akzeptanz von Unterschieden, d. h. der Anerkennung kultureller Vielfalt und Wertschätzung von Andersartigkeit, war damit nicht gleichzusetzen. Nach Habermas entsprach es keineswegs dem Ziel interkultureller Erziehung, nämlich der Befähigung zu interkultureller Verständigung und Konfliktaustragung sowie der

kritischen Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Kultur. (vgl. Auernheimer 1995, S. 4)

Dass sich diese Negation, der in der internationalen (resp. der westlichen) erziehungswissenschaftlichen Forschung und Erziehungspraxis gängigen Sicht zu interkultureller Erziehung, durch die DDR-Forschung erst mit der weltweiten Verschärfung der weltanschaulich-politischen Gegensätze herausstellte, ist eine Tatsache. Zumindest konnte man am Ende der fünfziger Jahre vergangenen Jahrhunderts in der pädagogischen Presse der DDR noch lesen:

„Der deutschen (! J.K.) Pädagogik wird nicht gedient mit oberflächlicher Polemik, aber eine gründliche, auf umfassender Sachkenntnis beruhende wissenschaftliche Diskussion, die keineswegs vor politischen Tatsachen und prinzipiellen ideologischen Gegensätzen zurückschrecken darf, halten wir für unbedingt notwendig.“ (Führ 1989, S. 256)<sup>2</sup>

Und Führ kommt auf Grund seiner Recherchen zu dem Schluss, dass diese Maxime von Forschern der DDR selten beherzigt wurde (vgl. ebd.). Ein Beweis dafür scheint mir die Hinwendung zur sog. auslandspädagogischen Forschung zu sein, gerade streng orientiert an „politischen Tatsachen und prinzipiellen ideologischen Gegensätzen“. (ebd.)

Im Jahre 1982 erschien die APW-Publikation „Zwei Welten – zwei Schulen“ mit dem Untertitel: „Pädagogische Strategien zu Beginn der achtziger Jahre“. Die Schrift legte Rechenschaft ab über den bis dahin erreichten auslandspädagogischen Forschungsstand auf der Grundlage der „von Partei und Regierung gestellten Aufgaben“! Sie erhob sich selbst zum Strategiematerial für all jene, die sich in der DDR mit auslandspädagogischer Thematik in Politik, Lehre und Forschung beschäftigten. Mit der Betonung auf den Parteibezug war die Garantie gegeben, sich auf der ‚richtigen Linie‘ zu befinden! Somit entspricht das Vorwort gängigen Formulierungen jeglicher wissenschaftlicher Veröffentlichungen damaliger Zeit, dem unter diesem Gesichtspunkt Folgendes zu entnehmen ist:

„In der vorliegenden Studie übergeben pädagogische Wissenschaftler der Disziplin Auslandspädagogik gemeinsam mit Fachvertretern der Sektionen Marxismus-Leninismus an pädagogischen Hochschulen und Universitäten den Lehrenden der Aus- und Weiterbildung, den Schulfunktionären und nicht zuletzt den Studierenden selbst ein Forschungsergebnis neuer Art. Zum ersten

---

2 Führ (1988, S. 256) bezieht sich in seiner Rezension zu Anweiler „Schulpolitik und Schulsystem in der DDR“, auf die „DDR-Zeitschrift „Pädagogik“ aus dem Jahre 1957“.

Mal legen die Wissenschaftler des Forschungsverbandes Auslandspädagogik an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR in Gestalt einer zusammenfassenden und generalisierenden<sup>3</sup> Studie den in den letzten fünf Jahren erreichten Erkenntnisfortschritt dar. Sie widmen ihre Arbeit dem X. Parteitag der SED, geben Rechenschaft, wie sie die von Partei und Regierung gestellten Aufgaben, ausgerichtet an den Bedürfnissen der Praxis<sup>4</sup> in theoretisch anspruchsvoller Weise gelöst haben [...].“ (Hofmann u. a. 1982, S. 7)

Des Weiteren wird explizit herausgestellt, dass Auslandspädagogik stets unter dem Aspekt „beider Gesellschaftssysteme, dem Sozialismus und dem Kapitalismus“ in Gegenwart und Zukunft zu betrachten sei und zwar in „Systemauseinandersetzung“ mit dem Ziel, „zur tieferen Begründung der historischen Überlegenheit des realen Sozialismus gegenüber dem Kapitalismus bei der Lösung der Bildungsfrage“ (ebd.).

„Es konnte nachgewiesen werden, daß sich mit der weiteren Unterordnung des Schulwesens unter die Ziele des Militär-Industrie-Komplexes die Krise des kapitalistischen Bildungssystems weiter verschärft hat und sich die imperialistische Schule in der historischen Defensive befindet.“ (ebd., S. 8)

Bedarf es eines weiteren Beweises, dass es in der DDR-Erziehungswissenschaft auch unter ‚auslandspädagogischer‘ Sicht, keine interkulturell-pädagogischen (zumindest) Bestrebungen geben durfte, um sich internationalen Trends und Sichten zu öffnen und sich vom Kampf der Systeme mehr und mehr abzuwenden, hin zu möglich Verbindendem der ‚einen Welt‘?

Eine Besonderheit stellten die sog. jungen Nationalstaaten dar. Obwohl auch sie jener gesellschaftspolitischen Zweiteilung unterlagen, wurden mit der Studie

„bedeutsame Veränderungen des Kräfteverhältnisses in der Welt auch auf dem bildungspolitischen Gebiet zugunsten der revolutionären Hauptströme, des Friedens und des sozialen und bildungspolitischen Fortschritts herausgearbeitet.“ (ebd., S. 7)

Gesprochen wurde von ‚jungen Nationalstaaten‘, auch bereits von Entwicklungsländern mit „sozialistisch orientierter Entwicklung“, wie z. B. Mosam-

---

3 Will heißen: das einzig allein Gültige, allerdings im Sinne der Partei.

4 Will heißen: die Partei bestimmt über die Bedürfnisse der Praxis, also der Bevölkerung. Im Grunde steht dies im Gegensatz zur marxistisch-leninistischen Ideologie, dass nämlich die Praxis die Theorie zu bestimmen habe!

bik, VDR Jemen, Äthiopien, Cuba, Nikaragua, Vietnam [...] (ebd., S. 344f. und S. 350) und „national befreiten Staaten mit kapitalistischer Entwicklung“ (ebd., S. 350)

Eine ‚Auseinandersetzung‘ mit dem Apartheidregime der Republik Südafrika und seiner (!) sog. fünften Provinz Süd-West Afrika oder Namibia, dem Kampf der SWAPO für ein unabhängiges Namibia, was aus der Sicht der Zweite-Welt-Ideologie der DDR für die Beschulung und Erziehung der namibischen Schüler von Interesse gewesen sein müsste, wurde seitens der ‚auslandspädagogischen Forschung‘ gescheut. In den Plänen zur pädagogischen Forschung der APW<sup>5</sup> der achtziger Jahre fand das internationalistische Projekt „Schule der Freundschaft“ keinerlei Erwähnung, so auch nicht in den Berichten und Rechenschaftslegungen der Fachsektion „Bildung und Erziehung“ der UNESCO-Kommission der DDR an die UNESCO in Paris bzw. Genf. (vgl. Stöhr (Hrsg.) 1982 und 1986)

Nicht nur, dass die internationalistischen Schulprojekte bezüglich Mosambiks und Namibias unter dem Aspekt auslandspädagogischer Bildung und Erziehung in der DDR unerwähnt blieben, liegen uns andere diesbezügliche Initiativen nur in starker Verallgemeinerung vor. Das soll anhand einiger Beispiele Erwähnung finden:

Bezug nehmend auf die von der 18. Generalkonferenz der UNESCO (1974) angenommene „Empfehlung zur Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (Stöhr u. a. (Hrsg.) 1982, S. 12) liegen uns seitens der UNESCO-Kommission der DDR nur pauschale Einschätzungen vor, deren pädagogischer Praxisbezug mehr als fragwürdig erscheint, wie z. B.:

„Da die Aufgaben, Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung gesellschaftlich determiniert sind, ist die Bildungspolitik der Deutschen Demokratischen Republik von den grundlegenden Wesensmerkmalen ihrer Innen- und Außenpolitik geprägt, ist die Erziehung der Jugend im Geiste des Friedens und der Völkerverständigung ein gesellschaftliches Anliegen der DDR.“ (ebd.)

Ob Völkerverständigung ohne genügende Kenntnis anderer Völker, sowohl im gegenseitigen Erleben einer sich selbst eingemauerten DDR als auch im engen schulischen Milieu machbar erschien, stand nie zur Debatte. Glaube

---

5 Siehe Hildebrandt (1997, S. 112f.) „Hauptrichtungen im „Plan der pädagogischen Forschung 1986–1990“.

sollte erzeugt werden, dass allein die Determination jener Erziehungsziele für alle Bereiche schulischer und außerschulischer Erziehung genüge. (vgl. ebd. S. 44) Was sich letztendlich als falsch erwies.

„Leitgedanken bildungspolitischer und pädagogisch-methodischer Erfahrungsaustausche [...] mit [...] Delegationen aus vielen Entwicklungsländern“ waren: „Erziehung im Geiste des Friedens, der Abrüstung, der internationalen Verständigung und Zusammenarbeit, der Antiapartheid und der antiimperialistischen Solidarität [...].“ (ebd., S. 47)

Losungen, wie sie dem DDR-Bürger im alltäglichen Leben in voller Bandbreite über Jahre gegenüber traten und doch für den allgemeinen Schulgebrauch nur ungenügend praktikabel und verständlich aufbereitet waren. Sie entsprachen lediglich der Erzeugung und des möglichen Erhalts eines weitgehend auf Vorurteilen beruhenden ‚Freund-Feind-Bildes‘ zur Erzeugung einer ‚Schwarz-Weiß-Ideologie‘, die sich letztendlich nur hemmend und als wenig staatstragend erwies.

Trotz aller Betonung auf einen multinational geprägten pädagogischen Austausch war auch hier die bereits erwähnte Bipolarität im Sinne der ‚Freund-Feind-Ideologie‘ bestimmend. Dem Bericht an die UNESCO des Jahres 1982 (mit nur geringen Änderungen oder Präzisierung im Bericht von 1986, vgl. Stöhr 1986, S. 79ff) entnehmen wir:

„Sehr eng sind die bildungspolitischen Beziehungen zu allen sozialistischen Ländern.“ (Stöhr u. a. 1982, S. 47)

„In zunehmendem Maße entwickeln sich auch vielfältige Formen des Austausches mit kapitalistischen Ländern, insbesondere mit Europa, so z. B. mit Finnland, Frankreich, Österreich, Großbritannien und mit anderen Ländern.“ (ebd., S. 48)

Ob „mit anderen Ländern“ die Bundesrepublik Deutschland gemeint war, muss unbeantwortet bleiben!

Vier Jahre darauf waren keine wesentlichen Veränderungen oder gar Fortschritte im Sinne interkultureller Pädagogik zu verzeichnen. In einem „Bericht an die 40. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz der UNESCO, Genf 1986 – Zur Entwicklung des Bildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ (vgl. Stöhr 1986) heißt es lediglich pauschal:

„Weiter entwickelt und vertieft wurde die internationale Zusammenarbeit, vor allem mit pädagogischen Wissenschaftlern der UdSSR und der anderen sozialistischen Staaten.“ (ebd., S. 79) [...]

„So besteht mit sozialistischen Ländern ein vielfältiger Informations- und Erfahrungsaustausch, werden gemeinsame Forschungsprojekte zwischen Akademien der Pädagogischen Wissenschaften durchgeführt, Expertenkonferenzen ausgewertet und die Ergebnisse in gemeinsamen Publikationen verbreitet.“ (ebd., S. 83) [...]

„In zunehmendem Maße entwickeln sich auch vielfältige Formen des Austausches mit kapitalistischen Ländern auf der Grundlage von Kulturvereinbarungen<sup>6</sup>, insbesondere in Europa, z. B. mit Finnland, Frankreich, Österreich, Großbritannien, Schweden und mit anderen Ländern.“ (ebd., S. 84)

Auch über die Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern, d. h. ausgesuchter ‚Schwerpunktländer‘, wurden nur wenige Informationen veröffentlicht. Von interkultureller Zusammenarbeit war keine Rede. Einseitig, unter missionarischem Aspekt, sollte es darum gehen, das System der sozialistischen Schule der DDR in Entwicklungsländern bekannt zu machen und wenn möglich zu adaptieren (z. B. Mosambik, Äthiopien, Tanzania u.a.m.)

„Fragen der Primarbildung für alle, der Lehrplan- und Lehrbuchentwicklung, Lehrausbildung<sup>7</sup> usw. sind Hauptgegenstand der vielfältigen Formen der freundlichen bilateralen Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern.

Die DDR hat mit über 40 jungen Nationalstaaten Regierungsabkommen über bildungspolitische Aktivitäten abgeschlossen, auf deren Grundlage hochqualifizierte DDR-Pädagogen als Berater, Konsultanten und Lehrkräfte in Entwicklungsländern tätig sind.“ (ebd., S. 84)

Auf einen Nenner gebracht muss gesagt werden: Mit vermeintlich Gleichgesinnten wurde sich verglichen. Mit dem ideologischen Gegner wurde sich auseinandergesetzt. Das Maß aller Dinge, sei es im Vergleich oder der Auseinandersetzung mit dem Anderen (Freund oder Feind) waren in jedem Falle die „Erfahrungen und Haupttendenzen bei der Bestimmung der Bildungsinhalte in den sozialistischen Staaten“ (Hofmann u. a. 1982, S. 345), doch vor

---

6 Vereinbarung nur auf höchster Ebene (Partei und Staat), wobei die APW sich diesem unterzuordnen hatte, eine freie Wahl war nicht möglich.

7 Sollte evtl. „Lehrerausbildung“ heißen. Es gab die vielfältigsten Aktivitäten zur Weiterbildung und Qualifizierung von Lehrern, Lehrerbildnern und Schulfunktionären vor allem an der APW der DDR (Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens der DDR in Potsdam – ILO; Abt. „Ausländerstudium“), an der PH Halle/Saale (Abt. „Lehrerbildung für junge Nationalstaaten“) und dem BKUW Dresden (Abt. „Ausländerstudium“).

allem der POS, sprich der sozialistischen Pädagogik der DDR und der Stand ihrer erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Die gesammelten Erfahrungen „bildungspolitischer Beziehungen“ zu anderen Ländern und von Schulsystemen beider Welten, auch ausgesuchter Entwicklungsländer, hatten keine nennenswerten Auswirkungen auf die auslandspädagogische Forschung der DDR insgesamt und damit verbunden auf das nationale Bildungssystem mit seiner Schule, der POS.

In Bezug auf die von der UNESCO vorgeschlagene „Empfehlung zur Erziehung zu internationaler Verständigung [...]“ (siehe oben) kam es zu keiner kontinuierlichen Überarbeitung von Lehrplänen oder davon abgeleiteter Rahmenlehrpläne zur Beschulung der namibischen Kinder in Zehna oder an der SdF in Staßfurt/Löderburg, obwohl es gerade hier aufgrund der multikulturellen Zusammensetzung der Kollektive von Schülern, Lehrern, Erziehern und Schulfunktionären beider Nationalität die mannigfaltigsten Möglichkeiten zu interkulturell-pädagogischer Bildung und Erziehung gab.

Der stete Hinweis, dass das Curriculum der POS der DDR alleinige Grundlage des Unterrichtens und Erziehens sei, ließ, trotz der Möglichkeiten zu ausgesuchten Modifikationen von überkommenen Unterrichtsinhalten, enorme Potenzen zu interkulturellem Agieren innerhalb und außerhalb des Unterrichts unbeachtet bzw. bewusst verkümmern. Zu nennen wäre an dieser Stelle nur die Berücksichtigung der verschiedenartigen Kulturen beider Nationalitäten, Namibia mit seinen unterschiedlichen Völkerschaften (Ethnien), damit verbunden ihren mannigfaltigen Sprachen, Weltanschauungen und ihrer Historie und die Kultur der DDR, proklamiert als sozialistische Kultur, doch Teil einer unverwechselbaren deutschen Nationalkultur.

Zurückkommend auf den letztendlich gescheiterten Versuch des Überlebens einer den neuen Bedingungen ab 1989/90 entsprechenden (DDR)Schule, im wahrsten Sinne des Wortes interkulturelle Pädagogik am Beispiel der ‚alten Bundesländer‘ zu praktizieren (vgl. Döbert, H. 1990), hätte der zarte Keimling „interkulturelle Erziehung“ an der SdF und in Zehna zu einer starken Pflanze heranwachsen können. Allerdings waren die namibischen Kinder und Jugendlichen gerade zu jener Zeit dem für sie so ungeheuer schwierigen Prozess der Aufnahme und Eingewöhnung in ihrem Heimatland Namibia ausgesetzt, einem Prozess, auf den sie durch ihre schulische Bildung und Erziehung in der DDR unter interkulturell-pädagogischen Aspekten nicht ausreichend vorbereitet waren.

Einen Monat vor der Ausreise der namibischen Kinder und ihrer Erzieher in ihr namibisches Heimatland, d. h. dem Ende der SdF und des SWAPO-Kinderheims, wurde an der noch bestehenden Arbeitsstelle für Auslandspädagogik (Afa) der APW der DDR, Abt. Entwicklungsländer, ein Manuskript mit dem Titel „Analyse der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Volksbildungswesens und Schlussfolgerungen für ein neues Herangehen (Thesen)“<sup>8</sup> anonym verfasst, das mit keiner Silbe auf das interkulturell-pädagogische Potential möglichen Überlebens beider Einrichtungen oder einer zukünftigen Zusammenarbeit auf namibischem Boden Bezug nahm, obwohl sich das Ende der Apartheid in Namibia und der damit verbundenen Unabhängigkeit Namibias überdeutlich abzeichnete. Auch fand das pädagogische Wirken von DDR-Lehrern im angolanischen NHEC Cuanza-Sul und beim ANC im Süden Tanzanias keinerlei Erwähnung. Die „Frelimo-Lehrer“ in Mosambik (vgl. S. 10) werden lediglich zitiert, da sie einer „großen Anpassung an die Landesbedingungen“ (ebd.) ausgesetzt waren. Den Autoren zufolge war ein stetes Geben seitens der DDR Pädagogen und der DDR-Pädagogik einseitig dominant. Ein interkulturell-pädagogischer Austausch unter dem Aspekt von Geben und Empfangen, war den Thesen nicht zu entnehmen, obwohl sie ein neues und anderes pädagogisches „Herangehen“ bewirken sollten. Ein vergeblicher Überlebensversuch!

---

8 Die „Analyse der Zusammenarbeit [...]“ liegt der Studie als Anhang – A/15 – als von mir unkommentierte Abschrift vor. Im Grunde ist sie nichts weiter als der vergebliche Versuch zur Rettung der Einrichtung bei Erhalt des Humanpotentials und der Abkehr von „Überfrachtung der Forschung mit der SED-Ideologie“, die von einem Tag zum anderen als „hemmend“ angesehen wurde: „Hemmend – und dies nicht nur aus heutiger Sicht – wirkte sich die Überfrachtung der Forschung mit der SED-Ideologie, der für allgemein gültig erklärte Wahrheitsanspruch der von der SED vorgegebenen ‚ideologischen Position‘ aus. Die Betrachtung der Welt einzig und allein unter der Sicht der ‚Systemauseinandersetzung‘, die alleinige Identifizierung des Fortschritts mit dem ‚real existierenden Sozialismus‘ und hinsichtlich der Entwicklungsländer mit der ‚sozialistischen Orientierung‘, der DDR-Zentrismus in der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung etc. führte vor allem in den Wertungen von Prozessen und Erscheinungen zu Einseitigkeiten, vielfach zur Negierung von wertvollen Erkenntnissen und Lösungen ‚bürgerlicher‘ Kräfte [...]“ (Analyse zur Zusammenarbeit ..., 1990, S. 12)



## 6.2 Die „Schule der Freundschaft“ – integrativer Bestandteil der ‚10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR

Abweichend von der Beschulung der ca. 900 mosambikanischen Schüler, die auf der Grundlage eines spezifischen Curriculums an der SdF unterrichtet und erzogen wurden, erfolgte die Beschulung der namibischen Schüler „in gesonderten Klassen“ auf der Grundlage des Curriculums der POS der DDR mit relativ geringfügigen inhaltlichen „Modifizierungen“ ausgewählter Unterrichtsfächer (vgl. BArch·DR·D·D·601)<sup>9</sup> in gesonderten Klassen der Schulen in Zehna und Löderburg, bis sie schließlich an der SdF in Staßfurt Aufnahme fanden.

Gesetzliche Grundlagen waren das „Gesetz(es) über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (vom 25. Februar 1965)“, die „Schulordnung (vom 13. Dezember 1967)“ und das Konzept der „zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (POS) von 1959.

Insofern unterlag der schulische Bildungs- und Erziehungsprozess der namibischen Kinder folgenden Zielen, inhaltlichen Präzisierungen und strukturellen Festlegungen:

1. Das *Hauptziel* des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ der DDR, war im § 1 des Bildungsgesetzes von 1965 folgendermaßen formuliert:

„Das Ziel [...] ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“ (Gesetz über das ..., § 1 (1), S. 86)

Den speziellen Zielen der POS entsprechend, so auch der SdF<sup>10</sup>, galt die Erziehung der Schüler zu ‚sozialistischen Persönlichkeiten‘ als eine der wesentlichsten Aufgaben.

„Die Oberschule vermittelt eine moderne, sozialistische Allgemeinbildung als Grundlage für jede weiterführende Bildung und die beruf-

---

9 Zusatzprotokoll (24. Oktober 1979; Schriftverkehr SWAPO, MfV der DDR HA IV Abt. II Nichtsozialistische Länder, S. 1) zum Beschluss des Sekretariats des ZK der SED vom September 1979 über die Aufnahme namibischer Kinder in der DDR und der Errichtung eines Kinderheims (J IV 2/3-2960) Schriftverkehr SWAPO, MfV der DDR HA IV Abt. II Nichtsozialistische Länder, S. 1 (siehe auch Unterkapitel 5.4 der Studie).

10 Als SdF wurde der Gesamtkomplex mit Internat, Schule, Sporteinrichtungen, Mensa ..., bezeichnet. Insofern war die eigentliche Schule, d. h. die POS, nur ein Teil der SdF.

liche Tätigkeit. In der Oberschule sind die Bildung und Erziehung eng mit dem Leben, mit der Arbeit und mit der Praxis des sozialistischen Aufbaus verbunden. Die Oberschule erzieht die jungen Menschen zu bewußten sozialistischen Staatsbürgern, die aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.“ (ebd., § 13 (2), S. 89f.)

In der Begründung zu einem neuen „Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“<sup>11</sup> von 1987 bezog sich Neuner in seiner Publikation „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“ auf die von der SED auf dem XI. Parteitag (1986) gefassten Beschlüsse ‚zur weiteren Ausgestaltung des Sozialismus in der DDR‘. Für die pädagogische Forschung bestand der Auftrag, nicht nur schlechthin überkommene SLP inhaltlich zu überarbeiten, sondern damit gleichzeitig ein auf dem Bildungsgesetz von 1965 beruhendes, doch den neuen gesellschaftlichen Bedingungen entsprechend angepasstes Konzept sozialistischer Allgemeinbildung zu erarbeiten.

„Sozialistische Allgemeinbildung vermittelt ein *wissenschaftlich begründetes Weltbild, eine stabile ideologische Position*,<sup>12</sup> die es dem einzelnen ermöglicht, sich aktiv und bewußt am Aufbau der neuen sozialistischen Gesellschaft zu beteiligen, einen festen Klassenstandpunkt einzunehmen und gesellschaftliche Entwicklungen sowie Entwicklungen in der Produktion, in Wissenschaft, Technik und Kultur aktiv und schöpferisch mitzugestalten. Allgemeinbildung ist, so gesehen, unverzichtbar für eine stabile Welt- und Lebensorientierung der heranwachsenden jungen Menschen.“ (ebd., S. 17)

In jenes Konzept sozialistischer Allgemeinbildung, das auf der Grundlage der Lehren von Marx, Engels und Lenin die „Heranwachsenden“ dazu aufforderte „sich die *wissenschaftliche Ideologie*<sup>13</sup> der Arbeiterklasse auf wissenschaftliche Weise zu eigen (zu) machen“<sup>14</sup> (ebd. S. 15), waren die namibischen

---

11 Von Mitte der achtziger Jahre an bis 1991 war geplant, ein neues Lehrplanwerk für die POS der DDR zu erarbeiten und es sukzessive in den Schulen einzuführen, das den neuen Forderungen der SED Parteitage (X. und vor allem XI.) zum weiteren sozialistischen Aufbau in der DDR zu entsprechen hatte. Als unbedingt notwendig wurde dazu erachtet, von der pädagogischen Forschung ein darauf sich beziehendes neues Konzept sozialistischer Allgemeinbildung zur Bestimmung von Bildungsinhalten zu erarbeiten.

12 *Kursiv* bei Neuner.

13 dto. (siehe Fußnote 4)

14 Neuner zitiert Engels Vorbemerkung zu „Der deutsche Bauernkrieg“ (Ausgabe 1870 und 1875), in: Marx/Engels: Werke. Bd. 7, Dietz Verlag, Berlin 1982, S. 542: „[...] der Sozialismus, seitdem er eine Wissenschaft geworden, auch wie eine Wissenschaft betrieben, d. h. studiert werden will.“

Schüler durch ihre Teilhabe am Curriculum der POS der DDR inhaltlich und politisch-ideologisch vollkommen eingebunden.

Das politische Programm der SWAPO sah jedoch keinesfalls vor, nach Erringung staatlicher und politischer Unabhängigkeit einen sozialistisch ausgerichteten Staat nach dem Vorbild der DDR mit einem dementsprechenden Bildungssystem aufzubauen. Das Ziel war die Gründung einer multiethnisch demokratisch ausgerichteten namibischen Nation, bei konsequenter Abwendung von einer Historie, die weit über einhundert Jahre durch Unfreiheit, d. h. Kolonialismus und Apartheid geprägt war.

Seitens des MfV der DDR war dies allerdings kein Grund, die Erziehungsziele für die namibischen Schüler in Zehna und Staßfurt/Löderburg dementsprechend zu präzisieren bzw. gewisse auf die Zukunft Namibias bezogene Korrekturen vorzunehmen. (vgl. Krause 1988, A/5, S. 5)<sup>15</sup>

2. Unter partieller Umgehung des Hauptziels sozialistischer Allgemeinbildung wurden durch die Verantwortlichen der APW der DDR, meist in mündlicher Absprache mit der Schulleitung und einzelnen Fachlehrern der SdF, *Präzisierungen von Teilzielen* vorgeschlagen und besprochen, die dem Leben in einem zukünftig unabhängigen Namibia nach unserer Meinung angepasst erschienen.

Möglich erschien uns dies auf der Grundlage des oben zitierten Zusatzprotokolls des MfV der DDR vom Oktober 1979 (siehe 5.4), wo „im Rahmen nationaler Gegebenheiten in ausgewählten Fächern Modifizierungen der Lehrpläne“ vorgenommen werden durften. (vgl. J·IV·2/3-2960) Vom MfV wurden die Fächer Heimatkunde und Musik festgelegt. Das hatte sich allerdings in der Folge auf insgesamt neun Unterrichtsfächer ausgeweitet.<sup>16</sup> Die dort als Randnotiz angeführte Muttersprache fand keine Aufnahme in die Stundentafel. Das Fach englische Sprache rangierte unter der Rubrik Fremdsprache. Deutsch – eigentlich erste Fremdsprache – wurde zur Unterrichts- und Umgangssprache erhoben.

In Vorbereitung zur Beschulung der ersten vier Klassenstufen auf ihren Unterricht an der POS Löderburg wurden im Oktober 1984 von der APW sog. „Überlegungen zur Konzeption des Unterrichts für die namibischen Kinder in

---

15 Entnommen dem Vortragsmanuskript Krause, „Die Lehrplankonzeption ...“ 17/02/1988, A/10

16 Siehe die Unterkapitel 6.4.2.2 bis 6.4.2.5 zu den Fächern: Biologie, Deutsch, Englisch, Geographie, Geschichte, Heimatkunde, Kunsterziehung, Musikerziehung, Staatsbürgerkunde.

Löderburg“ (vgl. Krause 1988, A/5: S. 5) angestellt und den Fachlehrern zur Diskussion vorgeschlagen. Als notwendig erschien uns dies, weil ein Teil von ihnen durch den Unterricht mit den mosambikanischen Schülern daran gewöhnt war, nach spezifischen, der mosambikanischen Wirklichkeit eher angepassten Lehrplänen zu unterrichten. Das traf nun für die namibischen Schüler nicht zu. Allerdings war für einige Fächer vorgesehen, sog. Rahmenlehrpläne zu erarbeiten, mit denen es ermöglicht wurde, Unterrichtsstoffe auf Afrika auch Namibia bezogen aufzunehmen, bei Weglassung bzw. ‚Ausdünnung‘ von DDR-typischen Inhalten.

Das wiederum setzte voraus, dass obwohl von der Hauptzielstellung der POS der DDR als einer unumstößlichen „generellen Feststellung“ (vgl. ebd.) nicht abgewichen werden durfte, allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen, doch stets daran zu denken sei, dass es sich bei den Schülern um Namibier handelt,

- die sich nur „zeitlich begrenzt“ in der DDR aufhalten würden und wir die Aufgabe haben, sie auf „ihren zukünftigen Einsatz in einem befreiten Namibia“ vorzubereiten haben (vgl. ebd. S. 5f.);
- die wohl in „enger Verbindung von Bildung und Erziehung mit der gesellschaftlichen Praxis in der DDR“ vertraut gemacht werden sollten, d. h. ihnen „rational und emotional (ein) parteiliches Verhältnis zum Sozialismus“ an zu erziehen sei, „auch wenn wir davon überzeugt sind, daß Namibia – ein unterentwickeltes Agrarland mit vor allem extensiv betriebener Viehzucht und bedeutender extraktiver Industrie mit schwach entwickeltem verarbeitendem Sektor (Brehme/Kramer (Hrsg.) 1985, S. 338) – nicht unmittelbar nach seiner Unabhängigkeit (wenn überhaupt!) den Aufbau des Sozialismus auf seine Fahne heften wird!“ (vgl. ebd. S. 5);
- die „trotz langer Trennung von der Heimat“ (d. h. vom afrikanischen Kontinent, von den Problemen des südlichen Afrikas, doch nicht von Namibia selbst, da die meisten der Kinder noch nie dort waren, in Angola oder Zambia geboren wurden) „fundierte Kenntnisse über Volk und Land“ zu vermitteln seien, „ihnen Wissens- und Einstellungsgrundlagen“ verschaffen „daß sie sich mit Namibia und der SWAPO verbunden fühlen und zu selbstlosem Einsatz für die Heimat bereit sind“, als „wichtigen Grundsatz für die Inhaltsbestimmungen/Akzentuierungen, sprich Modifizierungen, die wir auf der Grundlage unserer SLP zu erarbeiten haben“. Grundlage dieser Zielstellung seien „die Ziele wie sie im ‚Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia‘ formuliert

und auf der Tagung des ZK der SWAPO Juli/August 1976 in Lusaka (Zambia) beschlossen wurden (vgl. ebd. S. 6);

- die sich entsprechend der „speziellen Zielstellung“ der POS der DDR „eine hohe, wissenschaftlich begründete Allgemeinbildung“ anzueignen haben, jedoch „einige inhaltliche Veränderungen vor allem in den Sprachen (Deutsch, Englisch) und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“ (Staatsbürgerkunde, Heimatkunde, Geschichte, Geographie) vorgenommen werden müssen, eben in Übereinstimmung mit den Zielen der SWAPO, in Erwartung zukünftiger staatlicher und politischer Unabhängigkeit Namibias. (vgl. ebd. S. 6)

3. *Interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen* beruhen weitgehend auf interkultureller Kommunikation, die für die namibischen Schüler sowohl an der POS in Zehna als auch in Löderburg in keiner Weise geplant war und praktiziert wurde, so auch nicht für die deutschen Schüler an beiden Schulen in Bezug auf ihre namibischen Mitschüler. Staßfurt schloss sich von vornherein aus, da es sich um ein abgeschlossenes Projekt nur für die ausländischen Schüler handelte. Das ‚Zusatzprotokoll‘ vom Oktober 1979 bezüglich der Unterrichtung der namibischen Kinder legte denn auch ausdrücklich und zwar vor allen anderen Verbindlichkeiten fest: „Die Beschulung der schulfähigen Kinder [...] erfolgt in gesonderten Klassen in einer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR. (J-IV-2/3-2960)

Auch wenn festgelegt wurde, dass dem Unterricht die Lehrpläne der DDR zugrunde liegen sollten und die Unterrichtssprache deutsch zu sein hatte, wäre dies Grund genug zu Überlegungen gewesen, zumindest einzelne, ausgesuchte Lehrveranstaltungen oder außerschulische Aktivitäten in namibisch-deutscher oder deutsch-namibischer Zweisamkeit zu realisieren. Erhalt von Fremdheit war somit vorprogrammiert.

Die Besonderheit unterschiedlicher Beschulung war Anlass genug, eine spezifisch *namibische Stundentafel* zu erarbeiten, die sich allerdings trotz aller Spezifik verschiedener Unterrichtsinhalte nur unwesentlich von der der POS der DDR unterschied. Ein Vergleich soll dies verdeutlichen:

Tab. 8 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR<sup>17</sup>/Studentafel für die namibischen Klassen

Unterrichtsfach	Klassenstufe									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsch	11	12	14/12 <sup>+</sup>	12	7	6	5	5	4	3
Englisch	–	–	-/4 <sup>+</sup>	4	5	5	5 <sup>+</sup>	5 <sup>+</sup>	5 <sup>+</sup>	4 <sup>+</sup>
Mathematik	5	7	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Astronomie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	4	2	2
Biologie	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Werkunterricht	1	1	1	2	2	2	–	–	–	–
Schulgartenunterricht	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–
Polytechnischer Unterricht	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
Geschichte	–	–	–	–	1 <sup>+</sup>	2	2	2	2	2
Politische Erziehung/ Gesellschaftskunde	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	2/1 <sup>+</sup>	1	1	1	1	1	1	1
Sport	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
	22	25	27/28	29	31	33	35	36	35	34
fakultative Kurse nach Rahmenprogramm	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>27/28</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

Die Studentafel, die uns nur als ein zweiseitiges Abzugsmaterial (in Ormig<sup>18</sup>) vorliegt, war den meisten Lehrern bis zum Schuljahr 1985/86 unbekannt. Insbesondere waren sie nicht darüber informiert, in welchen Unterrichtsfächern von ihnen zusätzliche Förderstunden erbracht werden konnten.

17 Siehe A/7, Studentafeln und Erläuterungen: 2. Namibia, 2.1 Studentafel für den Bereich Namibia (Abb. 1: Krause, J. 2000)

18 Ein spezielles in der DDR gebräuchliches Kopierverfahren

Der Stundentafel waren einige ergänzende Erläuterungen beigelegt, z. B.:

- In den Unterrichtsfächern *Englisch* und *Werken* sollte jede Klasse zweigeteilt werden, obwohl die Klassenfrequenzen nur jeweils 12 bis 15 Schüler betragen.
- *Englischunterricht* begann (erst!) im zweiten Halbjahr der dritten Klassenstufe. Zeitgleich wurden *Deutsch* um zwei und *Musik* um eine Wochenstunde gekürzt.
- In den Klassenstufen 7 bis 10 bestand die Absicht, in einem „gesellschaftlichen Fach“ – *Geschichte* oder *Geographie* – von deutschen Lehrern den Unterricht zumindest teilweise *in englischer Sprache* zu erteilen. Aus Mangel an Englischlehrern und generell an Englischkenntnissen anderer Fachlehrer, konnte der Geographieunterricht nur in zwei Klassenstufen in Englisch erteilt werden.
- Der *Geschichtsunterricht* begann in der fünften Klasse mit einer Ergänzung von einer Stunde für den „gesellschaftswissenschaftlichen Teil der *Heimatkunde*“ und zwar „bezogen auf den neuen „Heimat“-Kreis Staßfurt und den Bezirk Magdeburg“. In der Unterstufe (Klasse 1 bis 4) war Heimatkunde im Fach Deutsch integriert und erschien deshalb auch nicht in der Stundentafel.
- *Nadearbeit* fehlte in der Stundentafel. Sie sollte im Internat als Arbeitsgemeinschaft außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts durchgeführt werden.
- Bei Notwendigkeit konnten pro Unterrichtsfach und Woche zusätzliche *Förderstunden* erteilt werden und zwar in
  - Deutsch 4 Wochenstunden
  - Mathematik 2 Wochenstunden
  - Geographie 2 Wochenstunden
  - Geschichte 2 Wochenstunden

(vgl. Stundentafel für den Bereich Namibia, ohne Jahr, S. 2)

Im Vergleich zur namibischen Stundentafel weist die *Stundentafel der POS der DDR* nur geringe Unterschiede auf. Hier ein sichtbarer Beweis der Integration des namibischen Zweigs in das Schulsystem, spricht der Stundentafel der POS der DDR.

Tab. 9 Stundentafel der ‚10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR<sup>19</sup>

Unterrichtsfach	Klassenstufen										
	1 1. Hj	1 2. Hj	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsche Sprache und Literatur	11	10	12	14	14	7	6	5	5	4	3
Russisch	–	–	–	–	–	6	5	3	3	3	3
Mathematik	5	5	6	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	–	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Astronomie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	2	3*	2	2
Biologie	–	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie	–	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Werken	1	1	1	1	2	2	2	–	–	–	–
Schulgarten	–	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–
<i>Polytechn. Unterricht</i>	–	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
– ESP	–	–	–	–	–	–	–	(1)	(1)	(2)	(2)
– Techn. Zeichnen	–	–	–	–	–	–	–	(1)	(1)	–	–
– Produktive Arbeit	–	–	–	–	–	–	–	(2)	(2)	(3)	(3)
Geschichte	–	–	–	–	–	1	2	2	2	2	2
Staatsbürgerkunde	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Körpererziehung	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
<b>Gesamtstundenzahl</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<i>fakultativer Unterricht</i>	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
– Nadelarbeit	–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	2
– 2. Fremdsprache	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
– fakultative Kurse	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
<b>Gesamtstundenzahl pro Woche</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

Anmerkung:

– Gültigkeit der Stundentafel ab dem Schuljahr 1987/88

–\*) Bis zum Schuljahr 1987/88 hatte das Fach Chemie in der 8. Klasse 4 statt 3 Stunden pro Woche

(vgl. Neuner 1987, S. 18)

19 Siehe A/7, Stundentafeln und Erläuterungen: 4. Stundentafel der ‚10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR (Abb. 9: Krause 2000).



Resümierend kann festgestellt werden:

Die Unterschiede zwischen beiden Stundentafeln waren gering. Deutlich unterschied sich das jeweilige Sprachangebot. Statt Russisch wurde den namibischen Schülern Englisch als erste Fremdsprache geboten, allerdings viel zu spät erst ab der dritten Klassenstufe. Bewährt hatte sich die Aufteilung in zwei Gruppen zu je sechs bis sieben Schülern. Nachteilig wirkte sich aus, dass mit nur einer Ausnahme (Geographie) keine anderen Unterrichtsfächer in Englisch gelehrt wurden. Der Unterricht in Deutsch unterschied sich nur unwesentlich von dem der deutschen Schüler. Das Angebot bezüglich Förderstunden wurde von den Lehrern, aus Unkenntnis (!)<sup>20</sup> der Erläuterungen zur Stundentafel, vor allem in den ersten Schuljahren an der POS Zehna nur ungenügend angenommen.

Der Vergleich beider Stundentafeln zeigt in aller Deutlichkeit, dass nicht nur die Ziele der POS der DDR auf die Erziehung und Bildung der namibischen Kinder und Jugendlichen übertragen wurden. Auch die Inhalte der Unterrichtsfächer waren weitgehend identisch. Unterschiede, d. h. Zusätze und Weglassungen, bzw. Einengungen von Inhalten waren als sog. Modifikationen nicht in allen Unterrichtsfächern zugelassen bzw. vorgesehen. Damit im Zusammenhang muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es, im Gegensatz zur Beschulung der mosambikanischen Schüler an der SdF in Staßfurt, auch keine spezifischen Schullehrbücher (SLB) für die Namibier gab<sup>21</sup>. Allerdings wurden z. B. in Geographie zwei zusätzliche SLB von der APW der DDR erarbeitet, die nur als ein Manuskriptdruck<sup>22</sup> in einzelnen Exemplaren vorlagen. Eine Ausnahme machte der Unterricht in englischer Sprache. Hier kamen SLB für den Unterricht der ersten vier Schuljahre an der SdF und am NHEC Cuanza-Sul zum Einsatz, die im Auftrag und in Mitwirkung der SWAPO in finnischer Kooperation erarbeitet und in Finnland verlegt waren. Allerdings entsprachen sie auch vom Inhalt her, „in ihren Beziehungen zwischen Bildung und Gesellschaft“ (Günther/Hartung 1969, S. 10) der DDR nicht den curricularen Vorgaben der POS. Doch sie wurden,

---

20 Erst ein Hinweis meinerseits auf Möglichkeiten, Schüler mit Defiziten ausserunterrichtlich zusätzlich fördern zu können, brachte eine Abhilfe.

21 Für die mosambikanischen Schüler gab es an der SdF in allen Unterrichtsfächern spezielle SLB. Als Anhang dieser Studie – A/8 – existiert eine von mir durchgeführte umfangreiche Untersuchung zur Afrika- und Mosambikbezogenheit dieser SLB unter verschiedenen Aspekten. Krause „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt – Bereich Mosambik – Schullehrbücher; Falkensee, März/April 2006, 69 Seiten.

22 Worauf in Unterkapitel 6.4.2.4. näher eingegangen wird.

wie viele andere didaktischen Materialien ‚fremder Herkunft‘ ebenfalls, dringend benötigt! Was ihren Einsatz letztendlich sicherte.

Die folgenden Unterkapitel gehen auf diese Problematik näher ein.

### **6.3 Zur Zusammenarbeit der ‚Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR‘ mit den Pädagogen der „Schule der Freundschaft“ (Bereich Namibia)**

Im Beschluss des Ministerrats der DDR vom 10. Februar 1981 „[...] über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließenden Berufsausbildung mocambiquischer Jugendlicher in der DDR“ lesen wir unter „II. Sicherung der Auswahl, der Vorbereitung und des Einsatzes der Kader für die Weiterführung der Allgemeinbildung und die Erziehung im Internat“, dass „für die von DDR-Kadern zu besetzenden Funktionen der Leitung des Ausbildungszentrums Genossen<sup>23</sup> auszuwählen“ seien, „die große Erfahrungen in der Entwicklung der Volksbildung der DDR besitzen. Ein Teil von ihnen sollte über Auslandserfahrungen (möglichst VR Mocambique) verfügen.“ (S. 8f.)

Seitens der „DDR-Kader“ handelte es sich dabei um den Leiter der Einrichtung, den Verwaltungsleiter, den Direktor der Schule, seinem Stellvertreter und den Leiter des Internats (vgl. ebd.).

Dass darüber hinaus an der Einrichtung noch eine zusätzliche Stelle für einen ‚hauptamtlichen‘ Parteisekretär, als Verbindungsmann zur SED-Kreisleitung Staßfurt, geschaffen wurde, der sich gleichzeitig, wie konnte es anders sein, noch um Personalangelegenheiten (!) verantwortlich fühlte, muss hinzugefügt werden.

Was die Pädagogen an der SdF betraf, ist im gleichen Beschluss zu lesen:

„Der Bedarf an Lehrern und Erziehern der DDR ergibt sich aus der Schulstruktur [...].

Für die Tätigkeit als Pädagogen im Ausbildungszentrum sind klassenbewußte, pädagogisch und fachlich erfahrene Lehrer und Erzieher auszuwählen, die in ihrer Mehrzahl aus dem Einzugsbereich des Bezirkes Magdeburg kommen.

Zu diesen Lehrern und Erziehern sollen Genossen gehören, die in FRELIMO-Schulen in Mocambique im Einsatz waren.“ (ebd. S. 9)

---

23 Genossen, d. h. SED-Mitglieder

Verantwortlich für die Auswahl der Leitungskader und der Pädagogen – Lehrer wie Erzieher – zeichneten der Minister für Volksbildung und der Vorsitzende des Rates des Bezirkes Magdeburg. (vgl. ebd.)

Wenn auch die Leitungsfunktionen ausschließlich durch Genossen, d. h. durch SED-Mitglieder zu besetzen waren, war man sich bei den benötigten Lehrern und Erziehern an der Schule und im Internat im Klaren darüber, dass diese Forderung nicht im vollen Umfang durchzusetzen war. ‚Klassenbewusstsein‘, d. h. ‚fest auf dem Boden der Arbeiter- und Bauernmacht verwurzelt zu sein‘, wurde jedoch von allen vorausgesetzt. Nur bei Lehrern, die bereits in FRELIMO-Schulen Mosambiks unterrichtet hatten, wurde die Parteizugehörigkeit vorausgesetzt.

Für den namibischen Bereich an der SdF traf dies ebenso zu. Hinzu kam jedoch, dass noch zwei Lehrer zusätzlich eingesetzt wurden, die bereits im angolanischen SWAPO-Exile-Camp Cuanza-Sul tätig waren und als sog. Insider auf Grund eigener gewonnener Erfahrungen im Umgang mit namibischen Kindern, wertvolle Hinweise geben konnten.

Auf jene Auswahlverfahren hatte die APW keinen Einfluss, da es sich ausschließlich um Obliegenheiten des Staatsapparates handelte, der allerdings dem Sekretariat des ZK der SED rechenschaftspflichtig war, vor allem deshalb, weil es sich bezüglich von FRELIMO und SWAPO um Parteien handelte.

Die APW der DDR war zur inhaltlichen (unterrichtspädagogischen) Zusammenarbeit mit den Pädagogen der SdF verpflichtet. Dies jedoch in steter Abstimmung mit der Abteilung Volksbildung beim Rat des Bezirkes Magdeburg und den dafür zuständigen Bereichen des MfV in Berlin. Ein Instanzenweg, der sich in jeder Hinsicht sowohl durch seine Länge, d. h. dem damit verbundenen Zeitaufwand, als auch durch die Behäbigkeit, sprich Unfähigkeit, seiner ‚Prüfer‘ als eher krativitätshemmend denn unterstützend für die Pädagogen an der SdF, doch ebenso für den verantwortlichen Vizebereich der APW herausstellen sollte.

Einem Protokoll des MfV vom Januar 1989 zur Weiterführung der Arbeit an der SdF ist folgendes zu entnehmen: „Die ‚SdF‘ ist eine bezirksgeleitete Einrichtung [...] Nichts darf am MfVobi vorbeigehen, d. h. Doppelunterstellung“ (Protokoll der Beratung ..., 1989, S. 10)

Im gleichen Protokoll wurden die „Positionen zur Zusammenarbeit der APW und der SdF“ (ebd. S. 13) festgelegt:

- „Die APW ist bereit, bei notwendigen Veränderungen von Lehrmaterialien und Lehrplänen mitzuarbeiten. Die Überarbeitung und Modifizierung dieser Materialien erfolgt prinzipiell durch die Fachzirkelleiter der SdF in Abstimmung mit der APW.“ (ebd.)

Bis dahin war die APW verpflichtet, jegliche Erarbeitung, Überarbeitung und Modifizierung von Lehrmaterialien und Lehrplänen in Eigenregie vorzunehmen. Nun sollte dies durch die Fachzirkel(leiter) an der SdF selbst durchgeführt werden. Dazu fehlte den meisten von ihnen jedoch das nötige Know-how, so dass es auch weiterhin zu einer Federführung durch die APW kam. Hinzu kam, dass an der SdF Fachzirkel nur dort existierten, wo mehrere Pädagogen eines Faches tätig waren (z. B. Deutsche Sprache). So traf die Forderung eher für den mosambikanischen Bereich an der SdF zu, wo ca. 900 Schüler gleichen Alters in insgesamt 30 Klassen unterrichtet wurden. Das verlangte mehrere Fachlehrer für nur eine einzige Unterrichtsdisziplin. Auch das zeigt wiederum die mangelnde Flexibilität des „Staatsapparates“, sich auf die konkreten Bedingungen des Bereichs Namibia einzustellen. Denn mit dem Schuljahr 1985/86 nahmen erst vier Klassen (zwei vierte und zwei fünfte) mit insgesamt 56 Schülern aus Bellin/Zehna kommend ihren Unterricht an der SdF (POS Löderburg) auf.

- „An der SdF werden Fachzirkelleiter aus den Reihen des Pädagogenkollektivs der SdF berufen. Diese Fachzirkelleiter werden durch zuständige Genossen der Abt. Vobi beim Rat des Bezirkes Magdeburg angeleitet. Die APW steht zu Konsultationen und zur fachlichen Unterstützung der Fachzirkelleiter zur Verfügung.“ (ebd.)

Ständige Hervorhebung der ‚führenden Rolle der Partei‘! Die ‚Genossen‘ aus Magdeburg, die die Praxis gezeigt hatten, ihre ‚anleitende Funktion‘ in der Vergangenheit stets auf die ‚fachliche Unterstützung‘ durch die APW verlagert. Fachzirkelleiter und einzelne Fachlehrer an der SdF haben mehrheitlich unter Umgehung des BKUW in Magdeburg bei inhaltlichen Fragen zu ihren Unterrichtsfächern, die Verbindung zur APW in Berlin gesucht und gefunden.

- „Die Weiterbildung der Pädagogen der SdF erfolgt unter der Leitung der Abt. Vobi beim Rat des Bezirkes Magdeburg. Die APW unterstützt auf Anforderungen Weiterbildungsveranstaltungen.“ (ebd.)

Die APW hat nie auf „Anforderungen“ seitens des RdB Magdeburg gewartet, da von dort keinerlei Impulse ausgingen. Im Rahmen des Notwendigen zur

inhaltlichen und methodischen Unterstützung der Fachlehrer und der Zusammenarbeit mit der Schulleitung hat die APW in der Regel selbst entschieden, ob Veranstaltungen (z. B. Vorträge<sup>24</sup>, Diskussionsrunden, Einzelgespräche, Beratungen, Hospitationen) angebracht waren und diese ohne den umständlichen vorgeschriebenen Genehmigungsweg einzuschlagen realisiert. Was allerdings im MfV nicht unbedingt positiv gesehen wurde und gelegentlich Konsequenzen nach sich zog!<sup>25</sup>

Diese durch die APW bevorzugte Vorgehensweise wurde durchaus von den Verantwortlichen der Schulleitung für Unterricht,<sup>26</sup> doch insbesondere von den betreffenden Fachlehrern als sehr wirksam eingeschätzt.

Wie schwierig auch fragwürdig die Beziehungen (Zusammenarbeit trifft hier kaum zu) zwischen der APW und den beiden staatlichen Leitungsebenen, MfV der DDR und Abt. Vobi des RdB Magdeburg waren, bezeugen zwei Beispiele, die ich in meinem Vortrag anlässlich einer pädagogischen Ratstagung an der SdF in Staßfurt am 17. Februar 1988 zur Diskussion stellte:

1. In einem Schreiben an den STM PARR des MfV der DDR vom 28. Januar 1986 wurde der Vorschlag unterbreitet, einer Reihe von Fachlehrern an der POS Löderburg mehr persönliche Freiheiten bei der Auswahl auf Namibia bezogene Akzentuierungen auf der Grundlage der RLP ihrer Unterrichtsfächer zu gestatten.

Hier ein Auszug aus dem Schreiben:

„Wir sind der Meinung, daß die Akzentuierungen ab dem 7. Schuljahr von den Fachlehrern in Löderburg selbst vorgenommen werden sollten, da sie nunmehr auf diesem Gebiete umfangreiche Erfahrungen sammeln konnten und durchaus in der Lage sind, das von der APW Initiierte erfolgreich fortzusetzen.“ (Krause 1988, S. 17)

Das bedeutete keineswegs eine Einschränkung fachwissenschaftlicher Anleitung und Beratung der an der SdF tätigen Pädagogen durch die APW. Vornehmlich ging es allerdings darum, einigen Fachlehrern mehr Freiraum in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung zu verschaffen, mit mehr Eigeninitiative schöpferisch und kreativ ihren Bildungsauftrag realisieren zu können. Die

---

24 Siehe z. B. Krause Vortrag an der SdF (17/02/1988) zum Thema „Die Lehrplankonzeption für die Bildung und Erziehung der namibischen Schüler in der DDR“; Anhang A/10

25 Siehe Unterkapitel 5.4 zum Thema rassistische Tendenzen an der POS Löderburg.

26 Entsprechend der Leitungsstruktur gab es an der SdF einen stellvertretenden Direktor für Unterricht

Schullehrpläne und die daraus abgeleiteten Rahmenpläne, sollten nicht mehr als unverrückbar starr ‚gesetzlich‘ Vorgegebenes aufgefasst und behandelt werden. Wichtig war die permanente Beteuerung gegenüber den vorgesetzten Instanzen, dabei nicht von den Hauptzielstellungen der POS der DDR abgehen zu wollen.

„Grundsätzlich werden die namibischen Schüler nach LP der DDR-Schule unterrichtet, insofern obliegen sie den gleichen Zielstellungen, die mit unseren (DDR-Schülern) erreicht werden sollen – generelle Feststellung.“ (Krause 1988, S. 5)

Das Schreiben wurde nie beantwortet!

2. Wie bereits erwähnt, war die APW seitens des MfV der DDR verpflichtet, die von ihren Wissenschaftlern und in Mitarbeit von Fachlehrern an der SdF (hier POS Löderburg) erarbeiteten Modifikationen, auch auf Namibia bezogenen Akzentuierungen vor ihrer Einbeziehung in den Unterrichtsprozess auf dem Dienstweg von Mitarbeitern des BKUW in Magdeburg bestätigen zu lassen!

Eine Bestätigung der eingereichten Akzentuierungen erfolgte jedoch nie. Februar 1988 wurde von mir auf der erwähnten pädagogischen Ratstagung in Staßfurt vor der Schulleitung und allen Pädagogen festgestellt:

„Bis heute haben wir nach zweijähriger Praxis keine (Rück)Meldungen vom BKUW-Magdeburg erhalten. Von Rechts wegen dürften wir gar nicht (auf der Basis der Akzentuierungen) unterrichten. Erstmalig haben wir auf diese notwendige Zusammenarbeit im Januar 1986 (darauf) hingewiesen (siehe ‚Festlegungen VP V/APW, 27. Januar 86, S. 7) Auf unsere Schreiben vom 3. Febr. 86, Juni 86, Juni 87 (erfolgte) ebenfalls keine Reaktion.“ (ebd. S. 17)

In der Folge wurde von uns der ‚Dienstweg‘ für derartige Vorhaben umgangen, ohne dass sich irgendjemand daran gestoßen hätte. Ich hatte stets das Gefühl, dass die „Genossen“ am BKUW-Magdeburg nicht gestört werden wollten! Wohl auch aus Unkenntnis der von ihnen zu bewertenden Materie. Dass sie damit der namibischen Sache einen Bärendienst erwiesen hatten, kam ihnen wohl niemals in den Sinn.

Nur ein geringer Prozentsatz an Schulleitungsmitgliedern und Lehrern hatte bereits Erfahrungen in der Unterrichtung ausländischer Schüler (z. B. in Tansania und in Mosambik) sammeln können. Für die meisten an der SdF im Bereich Mosambik tätigen Pädagogen war der Beginn ihrer Tätigkeit in Staß-

furt auch der erste Kontakt mit Afrikanern. Einige von ihnen wechselten nach dem Fortgang der Mosambikaner an der SdF in den Bereich Namibia über, mussten sich allerdings nun veränderten curricularen Bedingungen anpassen.

Im Umgang mit namibischen Kindern und Jugendlichen gab es anfänglich an der SdF gewaltige Defizite. Von den bis 1985 an der POS im mecklenburgischen Zehna die namibischen Schüler unterrichtenden Lehrern kam niemand mit nach Staßfurt/Löderburg. Was auch für die Schüler eine Umstellung bedeutete und anfänglich nicht gänzlich konfliktlos ablief. Lediglich einige namibische Erzieherinnen begleiteten ihre Gruppen nach Staßfurt. Dort wurden sie im außerschulischen, sprich Internatsbereich eingesetzt.

Als unbedingt positiv erwies es sich jedoch, dass der Leiter des Bereichs Namibia an der Schule in Zehna und seine Ehefrau (H. und S. Zinke) nun mit nach Staßfurt/Löderburg wechselten. Beide konnten auf eine zweijährige pädagogische Tätigkeit im angolanischen NHEC Cuanza-Sul zurück blicken. Bereits dort begannen für sie die ersten Kontaktaufnahmen mit in die DDR übersiedelnden namibischen Kindern und ihren Erziehern. Als unbedingt positiv wirkten sich auch ihre in Cuanza-Sul geknüpften Arbeitskontakte zu führenden SWAPO-Funktionären und Bildungspolitikern aus, die schließlich für die Zusammenarbeit mit dem verantwortlichen Vizebereich der APW, doch besonders den Pädagogen an der SdF von großer Bedeutung waren. Kontakte, die noch bis heute nicht abgebrochen sind.

Das Gros der Pädagogen, Fachlehrer wie Erzieher, besaß bereits längere Berufserfahrung im DDR-Bildungswesen und entstammte direkt aus Einrichtungen Staßfurts und Löderburgs und der näheren Umgebung.

Mit nur geringen Ausnahmen, waren die meisten von ihnen hoch motiviert, sich einer neuen Herausforderung zu stellen und dem starren System curricularer Vorgaben Eigenes, wenn auch nur in geringem Umfang, beizufügen zu dürfen. Allerdings betonte der Präsident der APW der DDR G. Neuner in seiner Begründung zur Neukonzipierung von SLP der POS der DDR, dass mit den Lehrplänen „dem Lehrer (der POS, J.K.) für den *individuellen Zuschnitt des einheitlichen Lernprozesses* ein größerer Entscheidungsraum“ gegeben würde, „der unter Nutzung des gesamten didaktisch-methodischen Instrumentariums auszuschöpfen sei“ (Neuner 1987, S. 392). Da die SdF auf der Grundlage ihres Curriculum den Charakter einer POS besaß, traf diese Feststellung für sie ebenso zu.

Im gleichen Atemzug engte Neuner jedoch die für den Lehrer von ihm deklarierten Freiräume wieder ein, indem er darauf hinwies, „daß alle Schüler die

gesetzten Ziele (siehe Bildungsgesetz von 1965, J.K.) ihrer Persönlichkeitsentwicklung gemäß den „Schwerpunkten der Fähigkeitsentwicklung und ideologischen Erziehung“ zu erreichen haben (vgl. Neuner, 1987, S. 392). Was sinngemäß auch für die namibischen Schüler an der SdF galt!

Trotz Wahrung der Führungsposition von Staatsapparat und Partei, wurde unter der Leitung des Vizepräsidenten der APW der DDR Stöhr eine Gruppe pädagogischer Wissenschaftler dieser Institution vom Minister für Volksbildung der DDR damit beauftragt, den pädagogischen Prozess an der SdF auf der Grundlage der einzelnen Unterrichtsfächer inhaltlich und methodisch didaktisch zu begründen und zu begleiten.

Spezifische auf den namibischen Bereich an der SdF bezogene Erziehungsgrundsätze wurden (meines Wissens) von diesem Gremium an der APW nie (schriftlich) erarbeitet. Nach meinem Dafürhalten viel zu spät, wurde erst auf der bereits erwähnten Tagung des pädagogischen Rats an der SdF vom Februar 1988 von mir der Versuch unternommen, diesem Versäumnis in etwa zu begegnen.

Hier ein kurzer Abriss, der auf dieser Veranstaltung vorgetragenen allgemeingültigen Grundsätze mit dem Ziel: Erziehung einer namibischen Schülerpersönlichkeit (vgl. Krause 1988, S. 20, vgl. A/10):

- Durch wissenschaftlich begründete Allgemeinbildung Persönlichkeiten erziehen, die Namibier bleiben und nicht zu schwarzen ‚DDR-lern‘ gemacht werden dürfen.

In Kurzfassung: Bewahrung kultureller Identität.

Um die richtigen Akzente setzen zu können, ist spezifisches Wissen nötig. Ziel: Vorgegebene Inhalte der POS der DDR auf Namibia bezogen modifizieren und im Unterricht mit pädagogischen Mitteln umsetzen.

- Persönlichkeitserziehung setzt beim Lehrer größeres Wissen über seine Schüler voraus und zwar in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Umfeld und zwar auf verschiedenen Ebenen:
  - als Owambo, Kawango, Herero, Nama ...,
  - als Teil einer multiethnischen Nation Namibia,
  - als Afrikaner,
  - und schließlich als Weltbürger, Teil der einen Welt zu sein.

Das setzt weiterhin voraus, ethnospezifische Traditionen aus der Welt der Schüler zu kennen, an ihnen anzuknüpfen und darauf aufzubauen, ethnische Überheblichkeiten (Rassismen, Tribalismen) abzubauen bzw. nicht erst aufkommen zu lassen.



Nahziel: Bewahrung des Eigenen und Vorbereitung auf Zukünftiges – einem Leben in einer multiethnischen Nation, in der Erkenntnis: der Einzelne ist Teil des Ganzen (siehe z. B. „Politisches Programm der SWAPO“ und in ihm enthalten zum Bildungsprogramm – Bibliothek der SdF).

Bei allem Besinnen auf sich selbst, auf das Eigene, sei jedoch bewusst zu vermeiden, „ein schwarzes Bewußtsein zu fabrizieren“ (vgl. Fanon, F. 1966, S. 179), etwa im Sinne des Begriffs Senghorschers Négritude über die (Wieder)Entdeckung der „afrikanischen Persönlichkeit“. (vgl. Senghor 1964, S. 6ff)

- Werte, die für jeden erwachsenen Namibier in einem unabhängigen Namibia von Bedeutung sein werden, über schulische Inhalte der heranwachsenden Generation auf geeignete Weise vermitteln (siehe z. B. „Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development“, United Nations Institute for Namibia, Lusaka 1986; auch als „Abridged Edition“ – Bibliothek der SdF)

Die Aufgabe jedes einzelnen Fachlehrers bestand darin, sich jenen Grundsätzen zu öffnen, sie versuchen zu verinnerlichen und Willens zu sein, sie in die Unterrichtspraxis, d. h. fachbezogen zu integrieren. Ein Selbstbildungsprozess, begleitet durch die pädagogische Wissenschaft.

Daraus ergaben sich für den Vizebereich der APW zumindest zwei Aufgabenbereiche:

1. Aufbau und Pflege einer engen Zusammenarbeit mit den für die SdF verantwortlichen Wissenschaftlern in den Fachinstituten der APW, den Fachzirkelleitern und Fachverantwortlichen (wo nur ein Fachlehrer sein Fach repräsentierte) an der SdF bei der Erarbeitung auf Namibia akzentuierte Unterrichtsmaterialien<sup>27</sup> und
2. auf der Grundlage dieser Liaison, in enger Verbindung mit der Leitung der Schule die unterrichtenden Lehrer an der SdF und der POS in Zehna zu motivieren und in persönlichem Kontakt zu ihnen, sie zu befähigen, das durch die APW und die Fachzirkel Erarbeitete in die Unterrichtspraxis zu integrieren und am Schüler wirksam werden zu lassen. Den Fachlehrern jedoch auch die Möglichkeit einzuräumen, selbst, entsprechend ihrer Unterrichtssituation, das Vorgedachte weiter zu konkretisieren und dem Unterrichtsinhalt entsprechend einzugliedern.

---

<sup>27</sup> Siehe dazu Unterkapitel 6.4.1.

Im Grunde handelte es sich dabei um eine Art permanenter Lehrerfortbildung nach dem Grundsatz Diestreweg's: die Schule sei gerade so viel wert, als es der Lehrer ist.

Insgesamt oblagen dem Vizebereich der APW folgende Aufgaben zur Befähigung der an der SdF<sup>28</sup> unterrichtenden Fachlehrer ihren Unterricht wo auch immer auf Namibia/Afrika bezogen zu gestalten:

1. Der Vizebereich war für die Leitung der SdF Ansprechpartner zu inhaltlichen Fragen von Leitung und Organisation des Unterrichtsbereichs und Impulsgeber und Mitinitiator der Fortbildung dort tätiger Schulpädagogen zu einer nach Möglichkeit auf Afrika bzw. Namibia bezogenen Unterrichtsgestaltung. Einbezogen waren nach Bedarf jene Institute der APW, die für die Inhalte verschiedener Unterrichtsfächer laut Stundentafel für die namibischen Schüler Zuarbeiten zu leisten hatten.
2. Der Vizebereich der APW war Koordinator aller Institute der APW, die eine auf die Unterrichtsfächer bezogene Forschung betrieben und für die Konzipierung der RLP und deren Umsetzung in Verbindung mit den Fachzirkeln an der SdF maßgebliche Verantwortung trugen. Allerdings bestand in einigen Fachbereichen der APW für die Konzipierung auf Namibia bezogener Stoffeinheiten für die dafür verantwortlich gemachten wissenschaftlichen Mitarbeiter erst einmal die dringende Notwendigkeit, sich selbst spezifisch afrikanischen Inhalten zu öffnen, die allerdings laut Curriculum der POS der DDR eine nur untergeordnete bzw. gar keine Relevanz besaßen. Besonders positiv hervorgehoben seien im Rückblick die fachwissenschaftlichen Zuarbeiten der Unterrichtsfächer Deutsche – und Englische Sprache, Geographie und Musikerziehung. Eher schwierig gestaltete sich die Zusammenarbeit bezüglich der Fächer Biologie und Geschichte, worauf in den folgenden Unterkapiteln zu 6.4.2 näher Bezug genommen werden soll.
3. Durch Initiative des Vizebereichs wurden in Verbindung mit dem ‚Institut für Didaktik‘ der APW zur Hebung der Anschaulichkeit des Unterrichts in den Fächern Geschichte, Geographie, Heimat- und Staatsbürgerkunde Diapositivserien (mit ausschließlichem Bezug auf Namibia und Afrika)

---

28 Sinngemäß ebenso zutreffend für die POS in Zehna.

mit methodischen Hinweisen zu ihrem Einsatz für die betreffenden Fachlehrer an der SdF erarbeitet.<sup>29</sup>

4. Vom Vizebereich der APW wurden Beziehungen zu Partnern außerhalb der Akademie aufgebaut und unterhalten, mit dem Ziel, der Begutachtung, auch der Erarbeitung von speziellen Themen, die nicht für den Unterricht der POS der DDR vorgesehen waren, doch zur Akzentuierung oder der Neuerarbeitung bestimmter Unterrichtseinheiten für die namibischen Schüler sich als unerlässlich erwiesen. So wurden in Zusammenarbeit mit dem ‚Institut für afrikanische Ethnologie‘ der Karl-Marx-Universität Leipzig und dem ‚Institut für afrikanische Geschichte‘ der Akademie der Wissenschaften der DDR in Berlin Stoffeinheiten zur afrikanischen Historie in Form zusätzlicher Unterrichtsmaterialien erarbeitet, die für die Hand der betreffenden Fachlehrer an der SdF durch den Vize-Bereich unterrichtsmethodisch aufgearbeitet wurden.<sup>30</sup>
5. In enger Zusammenarbeit mit den Botschaftern der diplomatischen Vertretung der SWAPO in (Ost)Berlin – Emvula und Haindongo und ihren an der SdF beauftragten Vertretern Shafa und Ndumbu konnten durch den Vizebereich der APW eine Vielzahl Materialien für den Unterricht an der SdF beschafft werden. Zu nennen wären z. B. Lehrbücher für Geschichte und Staatsbürgerkunde, Atlanten und Kartenmaterial, Beschlüsse der SWAPO und der UNO aus Verlagen in GB, USA, RSA und der BRD. Für die Qualifizierung der Lehrer der Fächer Heimat- bzw. Staatsbürgerkunde, Geschichte, Geographie und Englische Sprache bedeutete das Studium dieser Dokumente einen enormen Erkenntnisgewinn und eine Fundgrube zur partiellen Einbeziehung in ihren Unterricht.
6. Auf Initiative des Vizebereichs konnte an der APW ein Konto eingerichtet werden, das zum Aufbau einer Bibliothek an der SdF genutzt wurde, in der Literatur besonders aus DDR-Verlagen (aus Mangel an Devisen zum Ankauf von „Westliteratur“!) für die Hand der Lehrer und Schüler zur Verfügung gestellt wurde. Vor allem handelte es sich um Werke afrikanischer und deutscher Autoren, wie z. B. afrikanische Märchenbücher,

---

29 Siehe A/1 und A/2: Diapositivserien (für Unterrichtszwecke); Namibia Geographie, Namibia Ökonomie/Administration/Erziehungswesen, Afrika Geschichte (Buschmannkunst, Westafrika (Nok, Ife, Benin), Namibia (präkolonial/kolonial).

30 Siehe A/1 und A/2: Schule der Freundschaft, Geschichte (sämtliche Materialien unter Krause).

Belletristik, populärwissenschaftliche Werke zu afrikanischer, resp. namibischer Politik, Erziehung, Geschichte, Geographie und Kunst.<sup>31</sup>

Als besonders tragisch zu bezeichnen ist, dass mit den sog. Wendewirren und der Aufgabe der SdF, auf chaotische Weise, „alles was nicht ‚net- und nagelfest‘ war, aus den Fenstern geworfen wurde, auf dem Müll landete oder von allen möglichen Leuten weggetragen wurde“.<sup>32</sup> Ein solches Schicksal wurde auch dieser Bibliothek zuteil!

Letztendlich kann festgestellt werden, dass sich der Vizebereich der APW im Laufe der Jahre, besonders seit 1985, immer mehr zu einem Bereich wandelte, der sich, über seine ursprüngliche Funktion als Koordinator übergeordneter Aufgaben und der Kontrolle anderer über die Erfüllung dieser Obliegenheiten, trotz mancher Widerstände, sukzessive in eine Leitstelle der Inspiration zu neuen Inhalten und Wegen entwickelte und so zum aktiven Mitgestalter einer wo immer möglichen auf Afrika und/oder Namibia bezogenen schulischen Bildung und Erziehung an der SdF und der POS in Zehna wurde.

## **6.4 ‚Modifizierungen‘ von Unterrichtsinhalten**

### *6.4.1 Begründung von ‚Modifizierungen‘*

Das bereits im Unterkapitel 5.4 erwähnte „Zusatzprotokoll [...] zur Unterrichtung der namibischen Kinder“ vom Oktober des Jahres 1979 sah zwar vor, „dem Unterricht die Lehrpläne der DDR zugrunde“ zu legen, gab aber auch zu bedenken, dass „im Rahmen des Lehrprogramms<sup>33</sup> den nationalen Gegebenheiten Rechnung zu tragen“ sei, indem „in ausgewählten Fächern Modifizierungen der Lehrpläne vorgenommen“ werden sollten. Als Vorschläge fun-

---

31 Der größte Teil der in diesem Kapitel hier nur angedeuteten didaktisch-methodischen Unterrichtsmaterialien (UM), die auch der Qualifizierung der betreffenden Pädagogen und ihres Unterrichts dienten, wird besonders in den Unterkapiteln 6.4.2.1 bis 6.4.2.5 einer näheren Erörterung und Analyse unterzogen. Eine umfassende Übersicht der Materialien ist dem Anhang A/1 unter dem Stichwort ‚zitierte Literatur‘ und A/2 zu entnehmen.

32 Nach einem persönlichen Gespräch, mit dem ehemaligen Direktor der POS Löderburg Baumgart und den ehemaligen Lehrerinnen Staedt und Dornemann (September 2007). Auch ich werde kaum vergessen, was zu damaliger Zeit in vielen anderen Institutionen geschah, was z. B. alles an Literatur und technischem Büromaterial im Innenhof der APW der DDR in Abfallcontainern landete! (Hier ebenfalls Bezug auf ein Gespräch mit dem ehemaligen Vizepräsidenten der APW Stöhr im Mai 2008 in Berlin.)

33 Zu verstehen als „[...] eine relativ vollständige Aufstellung darüber [...], was unter welchen Bedingungen – insbes. Aufgrund welcher Verhaltensweisen der Schüler – in welcher Reihenfolge und mit welchen Methoden zu lehren bzw. zu lernen ist.“ (Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 231)

gierten im Protokoll die Fächer Heimatkunde und Musik. Als Fremdsprache sollte Englisch unterrichtet werden. (vgl. Zusatzprotokoll ..., 24.10.1979)

Verstanden wurde unter ‚modifizieren‘ vorgegebene Lehrplaninhalte bestimmter ausgewählter Unterrichtsfächer der POS der DDR einzuschränken, zu selektieren, die Bezüge auf den afrikanischen Kontinent bzw. Namibia gestatten, dies vorrangig entsprechend den Forderungen des politischen Programms der SWAPO (1976) mit den beiden (Haupt) „Aufgaben für Gegenwart und Zukunft:

- a) die Befreiung und die Erlangung der Unabhängigkeit für das Volk Namibias mit allen nur möglichen Mitteln sowie die Einsetzung einer demokratischen Volksregierung;
- b) die Herbeiführung der echten und vollständigen Unabhängigkeit Namibias in Politik, Wirtschaft, Verteidigung, Sozialwesen und Kultur.“ (Politisches Programm, 1976, S. 6)

Daraus schlussfolgernd formulierte das United Nations Institute for Namibia' (UNIN) Lusaka in seiner Studie „Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development“ (1986) für die Bereiche Bildung und Kultur:

“The *Political Program* of SWAPO explicitly pronounced its commitment to profound socio-economic transformation of Namibian society, particularly through the development of skills, knowledge and cultural creativeness.” (S. 519)

Das entsprach allerdings nur teilweise der namibisch-deutschen Festlegung (SWAPO und SED), die vorsah, dem Bildungs- und Erziehungsprozess an der SdF und in Zehna das Lehrplanwerk der POS der DDR zugrunde zu legen. (vgl. Zusatzprotokoll ..., BArch·DR·2·D·601, 1979) Wenn auch DDR-seits einzelnen Unterrichtsfächern des Schulcurriculums der POS gewisse auf Afrika und/oder Namibia bezogene Modifikationen zugestanden werden sollten (vgl. ebd.), waren jedoch bezüglich der DDR-zentrischen Ziele schulischer Bildung, also des Beitrags der Schule zur Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, keine Kompromisse gestattet.

In einem gesonderten Papier des Vizebereichs IV der APW vom 07. Januar 1985 zur ‚Konzeption der Überführung und Unterrichtung namibischer Schüler an der SdF‘ vom Oktober 1984 wurde noch einmal noch einmal auf diese unverrückbare Position hingewiesen:

„Entsprechend des Zieles: Vorbereitung der namibischen Schüler und ihrer Einbeziehung in den Prozeß auf das Leben in einem befreiten

Namibia, sind in einigen Fächern ‚Modifikationen‘ notwendig, ohne grundsätzlich davon abzugehen, daß die namibischen Schüler generell Fachunterricht nach den gültigen Lehrplänen der DDR und ihren Zielstellungen erhalten. In die Entscheidungen, was zu modifizieren ist, ist der SWAPO-Partner mit einzubeziehen.“ (Krause 1988, S. 10)<sup>34</sup>

In seiner Studie über „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“ (1987) zu den an den POS sukzessive neu einzuführenden Schullehrplänen präzierte Neuner das im DDR-Bildungsgesetz (vgl. Gesetz über das ..., 1965, S. 83 und S. 86ff) formulierte Erziehungsziel:

Erziehung einer auf der Grundlage sozialistischer Allgemeinbildung orientierten Persönlichkeit mit einem auf dem Marxismus-Leninismus beruhenden „wissenschaftlich begründeten Weltbild (und) stabiler ideologischer Position, die es dem einzelnen ermöglicht, sich aktiv und bewußt am Aufbau der sozialistischen Gesellschaft zu beteiligen, einen festen Klassenstandpunkt einzunehmen und gesellschaftliche Entwicklungen sowie Entwicklungen in der Produktion, in Wissenschaft, Technik und Kultur aktiv und schöpferisch mitzugestalten“. (Neuner 1987, S. 17)

So nimmt es nicht Wunder, dass Nujoma, in offensichtlicher Kenntnis dessen, in seinem Projektantrag von 1979, wie unter Kapitel 5.4<sup>35</sup> bereits erwähnt, den Wunsch der SWAPO-Führung zur Aufnahme namibischer Kinder in der DDR u. a. damit begründet, „die Kinder bereits in einem frühen Stadium ihrer Entwicklung mit den sozialen Errungenschaften einer sozialistischen Gesellschaft vertraut“ zu machen und die namibischen Betreuer und Erzieher der Kinder in die Lage zu versetzen, „Kenntnisse über das sozialistische Bildungssystem der DDR und den Weg der sozialen Entwicklung zu erwerben“ (vgl. BArch·DR·2·D·600).

Bezüglich ihrer Bündnisbeziehungen zur SWAPO und anderen nationalen Befreiungsbewegungen, Organisationen und Parteien, entsprach das durchaus der Politik der SED. Wichtigste Voraussetzung zur Unterstützung und Zusammenarbeit war die Beteuerung zu sozialistischer Orientierung mit dem weltanschaulichen Bekenntnis zum wissenschaftlichen Sozialismus, sprich Marxismus-Leninismus. (vgl. Fröhlich 1993, S. 149)

---

34 Siehe dazu: A/10 Krause Vortragsmanuskript für den Pädagogischen Rat an der SF vom 17/02/1988

35 „Von den NHEC’s an die Schule der Freundschaft.“

Im Schreiben Nujomas an den Generalsekretär der SED Erich Honecker vom 23. August 1979 lesen wir denn auch:

“During its deliberations, the Central Committee, among other things, noted its ever increasing ties of revolutionary solidarity and unwavering friendship with the Socialist Unity Party of Germany (SED) of GDR, the Government and People of SED; it further noted the ever increasing material, political, diplomatic and moral support the GDR continues to render to the people of Namibia under their vanguard movement – SWAPO – in their struggle for freedom and national independence and against imperialism, colonialism, fascism and racism [...].

The Central Committee also wishes to convey, through you, Comrade General Secretary, its resolve to fight not only for a free and independent Namibia but having achieved that objective, to build a new socio-economic-political order based on the principles of scientific socialism, a new order, in which the Namibians will control their own destiny.” (J IV J/5)

Dass es sich dabei nicht nur schlechthin um zielverfolgende Lippenbekenntnisse handelte, entnehmen wir dem ‚Politischen Programm‘ der SWAPO<sup>36</sup> vom Juli/August 1976. Bezüglich der ‚Aufgaben für Gegenwart und Zukunft‘ wurde u. a. zum Beschluss erhoben:

„d) das namibische Volk, insbesondere die Arbeiterklasse, die Bauern und die progressiven Intellektuellen in einer Partei zusammenzufassen, die eine Speerspitze darstellt und in der Lage ist, die nationale Unabhängigkeit zu garantieren und eine klassenlose, nicht ausbeuterische, auf den Idealen und Grundsätzen des wissenschaftlichen Sozialismus beruhende Gesellschaft aufzubauen.“ (Politisches Programm ..., 1976, S. 6f.)

Damit war die vermeintliche Rechtfertigung gegeben, nicht nur schlechthin namibische Kinder in der DDR aufzunehmen, sondern sie auch auf der Grundlage des Curriculums der POS der DDR zu beschulen und im Sinne des Sozialismus zu erziehen, auch wenn von diesem politisch-strategischen Vorgehen der SWAPO-Führung im Laufe der Zeit zunehmend weniger zu ver-

---

36 Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia. Verabschiedet auf der Tagung des Zentralkomitees vom 28. Juli bis 1. August 1976 in Lusaka (Sambia).

nehmen war. Was wohl auch der globalen politischen Entwicklung geschuldet war.<sup>37</sup>

Anzumerken wäre, dass in Kreisen des für die SdF verantwortlichen Vizebereiches der APW, auch im Kollegium der Schule selbst in Einschätzung der politischen Gesamtsituation im damaligen südlichen Afrikas, gelegentlich Zweifel dahingehend geäußert wurden, dass ein von Apartheid befreites Namibia, auch unter Führung der SWAPO auf Grund seiner weiterhin zu vermutenden starken Abhängigkeit von der Ökonomie Südafrikas, seinem seit über einhundert Jahren umfassenden Einfluss der weißen Bevölkerung, doch vor allem seiner gegenwärtig nur gering revolutionär entwickelten Arbeiterklasse, wohl nicht unmittelbar, ‚wenn überhaupt‘, den Aufbau des Sozialismus auf seine Fahne heften würde.<sup>38</sup>

Da dies jedoch keine offizielle Parteimeinung war (!), gab es auch keinerlei Möglichkeiten für die Beschulung der namibischen Schüler, Abstriche an Neuners progressiver Zieldefinition (siehe oben) zu gestatten. Das erleichterte aber auch die Rahmenplanung für die meisten Unterrichtsfächer. Brauchte man sich nur (!) auf mögliche unterrichtsstoffliche Afrika- bzw. Namibia-bezüge zu konzentrieren!

Wenig zulässig war eine grundlegende Problematik, die sich eigentlich anbot, unter zwei Aspekten auch nur anzusprechen:

---

37 Dass sich mit Erringung namibischer Unabhängigkeit und dem Sieg der SWAPO der ersten freien Wahlen und folgenden, allerdings in einer Zeit weltweiten Umbruchs („world wide political change around“ – Lenhart 2002, S. 51) der Gesellschaften zu Ungunsten des ‚sozialistischen Weltsystems‘ (SWS!), jene Zukunftsvisionen total zerschlugen, muss der Gerechtigkeit willen erwähnt werden. Gleichwohl wäre es auch beim Weiterbestehen der verschiedenen Welten äußerst fraglich, ob es je zu einer am Sozialismus orientierten Gesellschaftsordnung in einem politisch unabhängigen Namibia gekommen wäre.

38 Jener Überzeugung lag die Annahme marxistisch-leninistischer Philosophie zu Grunde, dass es dem gegenwärtigen Namibia als unterentwickeltem Agrarland vor allem an einer prozessbestimmenden revolutionären Arbeiterklasse unter der führenden Rolle einer marxistisch-leninistischen Partei mangle, die allein in der Lage sei, die überkommene Ordnung zu stürzen und aus sich heraus, im Bündnis mit progressiv eingestellten Partnern, eine neue Gesellschaftsordnung hervorzubringen (siehe auch S. 215 dieser Studie).

Fanon sah jedoch in der Bauernschaft das revolutionäre Potential „das eigentliche Reservoir der nationalen und revolutionären Armee. In (den) Gegenden deren Entwicklung der Kolonialismus bewußt gestoppt hat, tritt die Bauernschaft, wenn sie sich erhebt, sehr bald als die *einzig radikale Klasse* auf: sie kennt die nackte Unterdrückung, sie leidet sehr viel mehr darunter als die Arbeiter der Städte, und damit sie nicht verhungere, ist nicht weniger nötig als die Sprengung aller Strukturen. Wenn sie siegt, wird die nationale Revolution eine sozialistische sein.“ (1966, S. 10) Siehe auch Krause, A/10 S. 5.



1. Warum musste man dem Unterrichtsprozess der namibischen Schüler erst die Lehrpläne der POS der DDR zugrunde legen, um sie schließlich so weit wie möglich auf Afrika bzw. Namibia bezogen zu modifizieren? (vgl. BArch-DR-2-D-601)
2. Hätte man sich nicht zunehmend den Zielen, Inhalten, der Struktur des Vorschlags des UNIN<sup>39</sup> (vgl. Namibia: Perspectives ..., 1986, S. 521ff), auch führender SWAPO-Bildungsfunktionäre einem „national education system for independent Namibia“ an der SdF nähern sollen und entsprechend den auf Namibia bezogenen „Herausforderungen und Möglichkeiten“ (Challenges and Possibilities, vgl. ebd.) in Verbindung mit dem UNIN ein durch die APW der DDR erziehungswissenschaftlich begleitetes Schulexperiment initiieren sollen? Hätte das doch den namibischen Schülern eine optimale Vorbereitung auf ein Leben im zukünftig unabhängigen Namibia verschafft. Wären sie damit in den Prozess „des Wandels zur Unabhängigkeit“ (Schimming-Chase<sup>40</sup>, 1994, S. 89) und unweigerlich in eine „damit verbundene Aufbruchstimmung“ (vgl. ebd. S. 91) versetzt worden. Nicht zu sprechen von einem den UNIN-Vorstellungen entsprechendem exzellenten Experimentierfeld – „Training Outside Namibia“. (vgl. Namibia: Perspectives ..., 1986, S. 518)

Zurückkommend auf die Schulrealität an der SdF, sollte nicht vergessen werden, dass es sich mit der Hinwendung auf Afrika und/oder Namibia bezogene Modifikationen vorgegebener Unterrichtsinhalte in der deutschen Schulgeschichte keineswegs um ein, wie oft behauptet, Novum handelte.

So bediente sich die deutsche Kolonialschule, sei sie missionarisch-kolonialer oder gouvernal-kolonialer Prägung gewesen, ausnahmslos derartiger schulpädagogischer Vorgehensweisen.

Nach anfänglicher totaler Überstülpung eines fremden Kulturproduktes – bei den christlichen Missionen, z. B. des sog. Missionsbefehl, der Missionsordnung, von Bibel, Katechismus, Gesangbuch und im DDR-Schulbeispiel des Bildungsgesetzes, der Schulordnung, der Lehrpläne, der Schullehrbücher der POS – kam es in einer darauf folgenden Phase so genannter Liberalisierung (vgl. Müller/Sundermeier (Hrsg.) 1987, S. 103ff und Krause 1999, S. 32f.)

---

39 Siehe auch unter Kap. 5.3.1 Tabelle 2: National Integrated Education System for Emergent Namibia (NIESEN) und Tabelle 5: Proposed Structure for Namibian Education.

40 Schimming-Chase, war nach Namibias Unabhängigkeit im Jahre 1990 die erste namibische Botschafterin in Deutschland. Heute befindet sie sich in Opposition zur führenden Regierungspartei – SWAPO.

zur Hinzufügung (,Aufpfropfung‘, vgl. Senghor 1967, S. 46) von traditionsgebundenen (Lebens-) Bildungsinhalten der zu Kolonisierenden, ergo ihrem zutiefst Eigenem, um somit durch pädagogische ,Interaktion zumindest einen partiellen (Wieder)Gewinn, der um den Erhalt ihrer Identität bemühten Subjekte‘ (vgl. Krappmann 1980, S. 110. ff.) zu erzeugen.

Der ägyptische Literaturnobelpreisträger (1988) Mahfuz äußerte sich in einem Gespräch (1989), das er mit dem argentinischen Schriftsteller und Philosophen Massuh führte, über die Entfremdung eigener Literatur, hervorgerufen durch ,die Begegnung mit dem Abendland‘, über eine Phase der ,Ägyptisierung dieses ausländischen Kulturproduktes‘ schließlich hin zur (Wieder)Gewinnung vollen Ausdrucks eigener Persönlichkeit, ähnlich obigem Beispiel von Müller/Sundermeier, was durchaus daran erinnert, wie an der SdF durch schulische Erziehung fremder Kulturträger versucht wurde, ein ,fremdes Kulturprodukt‘ durch Modifizierung (Afrikanisierung, Namibisierung) über Jahre hinweg im Senghor’schen Sinne ,abendländisch aufzupfropfen‘. (siehe oben)

„Wir haben hier<sup>41</sup> verschiedene Phasen erlebt“, lesen wir bei Mahfuz. Die erste war die «*Übersetzung*» europäischer Werke in unsere Sprache. Die zweite bestand in ihrer «*Anpassung*», ihrer Einbeziehung in unser Umfeld, kurz, in der «*Ägyptisierung*» eines ausländischen Kulturprodukts. Die dritte, die Reifephase, war der Augenblick, in dem der volle «*Ausdruck*» der *eigenen Persönlichkeit* erreicht wurde [...]. (kursive Hervorhebungen J.K.)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es in der ersten, einem Kulturschock folgenden Phase durchaus Kopien ausländischer Vorbilder geben kann; wichtig jedoch ist, über diese Phase hinauszuschreiten und einen ständig reicheren Ausdruck seiner eigenen Kreativität anzustreben.“ (vgl. Massuh 1989, S. 4f.)

Der *ersten Phase* läßt sich in etwa gleichsetzen, dass der Ausgangspunkt der Beschulung der Namibier das uneingeschränkte Curriculum der POS der DDR darstellte, dem u. a. die Schullehrbücher (SLB) mit ihren spezifischen Inhalten in deutscher Sprache entsprachen. Hinzu kam, dass der Unterricht auf dieser Grundlage in Deutsch gehalten wurde, nicht etwa in der Muttersprache der Schüler (z. B. Oshindonga bzw. Oshiwambo) auch der zukünftigen Landessprache Englisch. Dieses fremde, für die Schüler ausländische Kulturprodukt sollte, in ausgesuchten Fällen, an das Vorausgegangene anknüpfen und

---

41 Gemeint ist Ägypten, allerdings – nach Mahfuz – stellvertretend für ,einen großen Teil der Entwicklungsländer‘ (vgl. Massuh 1989, S. 4)

in das zukünftige ‚Umfeld‘ der Schüler ‚eingepasst‘ werden und zwar durch Modifizierungen ausgesuchter Unterrichtsinhalte in Form sog. Afrikanisierungen oder gar Namibisierungen – gleichzusetzen der *zweiten Phase*. Die von Mahfuz genannte *dritte Phase*, jene ‚Reifephase‘ vollen Ausdrucks (namibischer) Persönlichkeit, war unter strikter Beibehaltung zentraler Zielstellungen der POS (siehe oben) nie realisierbar und vor allem nicht angedacht.

Das Spezifikum der Erziehung und Bildung der namibischen Kinder und Jugendlichen bestand darin, dass sie mit Eintreffen in die DDR bereits wesentlichen Bestandteilen ihrer Kultur (z. B. Sprache, Weltanschauung, gesamtes Umfeld) beraubt wurden, Eigenes bewusst unterdrückt wurde und dadurch Entfremdungsprozesse initiiert wurden, die durch Modifizierungen (Aufpfropfungen!) ausgesuchten Bildungsgutes abgeschwächt werden sollten, mit der Option, wenigstens einen gewissen Grad an *Afrikanität* bei den Kindern zu erhalten. (vgl. Hountondji 1980, S. 11/Lölke 2001, S. 128f.)

Afrikanität, oft identifiziert als Négritude<sup>42</sup>, „was die Englischsprechenden unter dem Ausdruck »afrikanische Persönlichkeit« verstehen“ (vgl. Senghor 1967, S. 6). Verkörperung und Erhalt des Eigenen, Ausdruck des Stolzes „auf das physische, geistige und kulturelle Erbe Afrikas und (der) Liebe zu diesem Erbe“ (Hughes in: Gedichte aus Afrika, 1972, S. 5) – „jenem »antirassistischen Rassismus« (Sartre), der Konzentration Schwarzafrikas auf die Wiederentdeckung seiner selbst, eher ein Blick nach innen auf der Suche nach Lebenwerten als nach außen zur Vergeltung des Unrechts der Vergangenheit“ (ebd. S. 7). Mit Nachdruck macht Fanon (1966, S. 179) in Bezug auf den Erhalt ‚afrikanischer Persönlichkeit‘ darauf aufmerksam, das Senghorsche Konstrukt der Négritude lediglich auf das Historische, das Erbe zu beziehen, einer Rückbesinnung auf afrikanische Kulturtraditionen.

„Wenn es jedoch darum geht, ein schwarzes Bewußtsein zu fabrizieren, so bedeutet das ganz einfach, die Geschichte, die schon das Verschwinden der Mehrheit der Neger zur Kenntnis genommen hat, den Rücken zu kehren.“ (ebd.)

Afrikanität, also ein Ansinnen, das logischerweise von Nichtafrikanern, sprich in unserem Fall, von Nichtnamibiern (DDR-Pädagogen) schwerlich, wenn überhaupt, zu bewahren bzw. zu erzeugen war, doch auch bei den Betroffe-

---

42 „Ich möchte nicht vergessen, Césaire zu geben was Césaires ist, denn er hat in den Jahren 1932–1934 dieses Wort erfunden“ Senghor 1967, S. 7). Césaire geb. 1913 auf Martinique, Dichter und Politiker, „retrouver les sources de la négritude“ (Petit Larousse, 1979, S. 1231).

nen Tendenzen schwarzen Rassismus<sup>7</sup> – Stolz auf die schwarze Haut<sup>43</sup> – hätte hervorrufen können. Dass die Gefahr durchaus dazu bestand, bewiesen gelegentliche Konfliktsituationen mit der Staßfurter Bevölkerung.

Der ausschließliche Einsatz namibischer Erzieherinnen zur Gruppenbetreuung im außerschulischen Erziehungsprozess der Schüler konnte jene Defizite schwerlich ausgleichen. Von großer Bedeutung war jedoch der kontinuierliche Einfluss, den die SWAPO-Bevollmächtigten Emvula und Haindongo auf die Gestaltung des pädagogischen Prozesses an der SdF ausübten. Besonders hervorzuheben war ihr Engagement zur Bereitstellung didaktischer Materialien für die Fächer Geographie, Geschichte, Englische Sprache und ganz allgemein zur staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, deren Autoren überwiegend Namibier waren (z. B. Melber, Mbumba, Angula), die in enger Kooperation mit Politikern und Erziehungswissenschaftlern der Stadt und der Universität Bremen agierten. Die unterrichtspädagogische Aufarbeitung und schließlich der Einsatz jener didaktischen Mittel im Unterricht war in Zusammenarbeit von APW und Schule garantiert.

Dem lag die Philosophie zu Grunde, dass sich die von Afrikanern verfassten Texte an Afrikaner richteten. Dass sich vor allem Afrikaner sich ihren ureigensten Fragestellungen und damit verbundenen Lösungsansätzen zuzuwenden haben, um damit deutlich zu machen, dass es ihr ureigenstes Anliegen bedeutet, den umfassendsten Beitrag zur Befreiung aus ihrer gegenwärtigen Lage zu leisten und zwar nicht nur mit der Waffe in der Hand, sondern mit der des Wortes und des Geistes. Diese Arbeiten kennend und begreifend bestand der Auftrag für den Pädagogen an der SdF darin, das Fremde immer besser zu verstehen, um schließlich darauf aufbauend, selbst Fachinhalte mit Namibia- und/oder Afrikabezug in den schulischen Bildungsprozess zu integrieren.

Unbedingt zu erwähnen wäre, dass das Gros der erarbeiteten Materialien, vor allem der Schullehrbücher, in den NHEC's in Angola und Zambia, der Namibian Secondary Technical School der VR-Congo und in von der SWAPO bereits dominierten Schulen Nordnamibias ihren Einsatz fanden. Wovon allerdings an der APW in Berlin und den Schulen in Staßfurt, Löderburg und Zehna zu damaliger Zeit nichts bekannt war!

---

43 Siehe oben Fanons Warnung (Bedenken!) aber auch die Äußerung Sartres zur Négritude als einem „nichtrassistischem Rassismus“ nach langer Unterdrückung allem Schwarzen.

Das Hauptanliegen eines möglichst breiten Namibiabezuges bestand darin zu verhindern, dass die Schüler einem Assimilationsprozess ausgesetzt wurden, mit dem Ziel, einen schwarzen DDR-Bürger zu erziehen.

Senghor verweist auf die Relation von Modifikation und Assimilation. Bildhaft bezeichnet er Modifikationen als die ‚Auffpfropfung eines Pflanzlings‘ auf einen Stamm, dessen Blätter, Blüten; Früchte, ja dessen ganzes Wesen verbessert und völlig verändert werden sollte. (vgl. 1967, S. 49) Das Ergebnis dessen war für ihn, mit gezielten ‚Auffpfropfungen‘ Assimilés, d. h. der französischen Kultur zugewandte Individuen zu erziehen, mit dem ‚einzigsten Makel ihrer schwarzen Haut‘! Und er unterstreicht dies mit folgender Episode:

„Man kennt die berühmten Worte des Sonnenkönigs zu seinem Patenkind, dem schwarzen Prinzen Aniaba. Als der Prinz von ihm Abschied nahm, bevor er sich in dessen neue Länder einschiffte, soll Ludwig XIV.<sup>44</sup> zu ihm gesagt haben: „Prinz, zwischen Euch und mir gibt es nur noch den Unterschied zwischen Schwarz und Weiß.“ Man deutete das so: Nach der Erziehung, die wir Ihnen an unserem Hof haben angeeignet lassen, sind Sie nun ein Franzose mit schwarzer Haut geworden. Und das ist die Formel der Assimilation.“ (ebd. S. 31)

Auch wenn keine Assimilation als das Ergebnis der Erziehung namibischer Kinder und Jugendlicher in der DDR angedacht war, müssen sie sich doch noch bis heute in ihrer Heimat damit ausgesetzt sehen, nicht nur bei den weißen ‚Südwestern‘ als die schwarzen ‚Oshi-Deutschen‘ betrachtet zu werden, einer gewissen Spezies Deutsch-Assimilierter.

Afrikanisierung/Namibisierung von im Curriculum der POS der DDR vorgegebenen Inhalten hatte in erster Konsequenz zum Ziel, den namibischen Kindern und Jugendlichen wesentliche Teile ihrer Kultur zu bewahren bzw. näher zu bringen, vor allem jene, die zum Erhalt ihrer Afrikanität maßgeblich beizutragen hatten.

Erinnert sei hier an die von Diop genannten drei „Säulen der Kultur“ (vgl. 1982, S. 5ff), die das zutiefst Eigene einer Persönlichkeit ausmachen:

- *ihre Geschichte*: nach Ki-Zerbo noch bis heute weitgehend entstellt und nur bruchstückhaft als Geschichte der kolonisierenden Länder durch sie selbst bekannt gemacht. (vgl. Kizerbo 1979, S. 23) Auch die Schullehr-

---

44 Louis le Grand, Roi-Soleil (\*1638, †1715).

bücher der POS, Basis des Geschichtsunterrichts an der SdF, machten da keinerlei Ausnahme;<sup>45</sup>

- *ihre (Mutter)Sprachen*: nach Johnsen ‚die Stammbäume der Nation‘ (vgl. Petrowskij<sup>46</sup> 1982, S. 15), wurden im Unterricht generell missachtet. Nur in der unterrichtsfreien Zeit unterhielten sich die Schüler vielfach muttersprachig mit ihren namibischen Erziehern, die wenig bis gar nicht der deutschen Sprache mächtig waren und sich deshalb von den Schülern mancher Kritik ausgesetzt sahen. Seitens der Schulleitung fühlte man sich auch nicht ‚beauftragt‘ sich dieser Problematik zuzuwenden, um Abhilfe zu schaffen. Der Gebrauch der Muttersprache diente den Schülern vielfach dazu, sich ihren deutschen Erziehern gegenüber unverständlich zu machen. Sie sprachen gelegentlich von einer ‚Geheimsprache‘!
- schließlich *ihre Geisteshaltung*: nach Diop ‚auch ihre religiösen, ganz allgemein ihre weltanschaulichen Besonderheiten‘. (vgl. 1982, S. 5ff) Eine Tatsache war die Missachtung und Unterdrückung des christlichen Glaubens der Schüler im gesamten Erziehungsprozess an der SdF, doch ebenso ihrer traditionellen Anschauungen auf Übersinnliches bei der Erklärung der Welt, trotz des Wissens, dass noch heute (schwarz)afrikanisch Mythologisches bei dominierendem Christentum vor allem in der Familienerziehung einen hervorragenden Platz einnimmt.

All jenes zugrunde legend, muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass die Proklamation zur Übernahme von Afrikanischem in den Unterrichtsprozess stets einer schwierigen Gratwanderung glich, da sie die Gefahr eines anderen Extrems in sich barg, nämlich, „um der Verwestlichung zu entgehen, (besonders) die vorkoloniale Vergangenheit und (den) Negrismus<sup>47</sup> und Afri-

---

45 Siehe Unterkapitel 6.4.2.4.

46 Petrowskij (russischer Erziehungswissenschaftler), besonders deshalb hier (und an anderen Stellen dieses Kapitels) zitiert, da er für die DDR-Erziehungswissenschaften als Professor für Pädagogik und Psychologie an der Lomonossov Universität von Moskau und besonders als Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR kein Unbekannter war. 1971/72 war er Mitglied der Internationalen UNESCO-Kommission für Entwicklung und Erziehung (vgl. Petrowskij 1982, S. 13). Seine wissenschaftlichen Ansichten vor allem zu Reformen, z. B. im Sinne der ‚Befreiungspädagogik‘ Freires („Erziehung ist ein Akt der Liebe und deshalb ein Akt des Mutes. Soll sie nicht als Scherz betrachtet werden, muss sie furchtlos den Dialog, die Analyse der Wirklichkeit und eine kreative Diskussion annehmen.“ ebd. S. 18), fanden an der APW der DDR keine Beachtung, obwohl sie gerade in jener Zeit in der RSA als Ideologie zur Befreiung von Apartheid bei den Unterdrückten eine bedeutende Rolle spielte. (vgl. Neville/Helbig 1988, S. 65ff)

47 In etwa synonym zu gebrauchen mit Négritude (siehe Césaire, Senghor, auch Fanon u. a.).

kanismus als Konzept »echter Afrikanität« verklärt“ zu verherrlichen und eine „konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Kulturen erst gar nicht“ (vgl. Klemp, 1996, S. 124) oder nur äußerst eingeschränkt zuzulassen.

Obwohl sich die Problematik der Einbeziehung namibischer Kulturtraditionen täglich aufs Neue in den einzelnen Fächern in aller Differenziertheit stellte, war dies jedoch nur in den seltensten Fällen Anlass zur Diskussion in Kolloquien (Pädagogischer Rat) an der SdF selbst, geschweige denn Anlass zu wissenschaftlicher Auseinandersetzung an der APW mit den Verantwortlichen des MfV der DDR. Zumindest anfänglich wurde vieles dem Selbstlauf und dem Engagement des Einzelnen überlassen, sowohl dem Fachlehrer an der SdF, als auch dem wissenschaftlichen Mitarbeiter unterschiedlicher Unterrichtsinstitute an der APW. Letztere nahmen sich mehrheitlich dieser Thematik nur zögerlich an, da sie vermeintlich außerhalb ihres eigentlichen Forschungsauftrags angesiedelt war!<sup>48</sup>

Ziel der Fächer gebundenen Modifizierungen durch Lehrplanveränderungen war, eurozentrisch dominierte Inhalte nach ihrer Austauschbarkeit mit Afrikanischem oder ihrer möglichen auf Namibia bezogenen Präzisierung zur Aufrechterhaltung afrikanischer Identität zu hinterfragen und zwar soweit, dass sie den Ambitionen des SWAPO-Programms bezüglich der Herausforderungen und Möglichkeiten zur Erringung staatlicher Unabhängigkeit auf dem Gebiet von Bildung und Kultur weitgehend entsprachen (vgl. Namibia: Perspectives for ..., 1986, S. 521ff), auf ein Leben in einem von Apartheid befreiten Namibia vorbereiteten.

Auswahl und Ausarbeitung modifizierter Materialien unterlag zumindest zweierlei Aspekten:

1. Modifikationen, die dem Unterrichtenden in Form von Rahmenlehrplänen (RLP) vorgegeben waren. Erarbeitet wurden sie maßgeblich von Fachinstituten der APW der DDR unter teilweiser Mitwirkung von Fachlehrern oder Fachzirkelleitern der SdF. Zu nennen wären die RLP Deutsche Sprache und Musikerziehung, die für den gesamten Fachlehrgang aller Klassenstufen erarbeitet wurden. Hinzu kamen RLP, die nur für bestimmte Stoffgebiete entwickelt wurden, z. B. in Geschichte und in Biologie.

Bestätigt werden sollten die RLP in jedem Fall vom MfV der DDR und dem BKUW in Magdeburg.

---

48 Z. B. die Bereiche Kunst- und Musikerziehung, Geschichte, Biologie. Worauf in den Unterkapiteln zu 6.4.2 näher eingegangen werden soll.

Ein Positivum der RLP bestand vor allem darin, dass sie dem Fachlehrer gewisse Freiheiten garantierten, da das stoffliche Angebot nur grob durch seinen Sachgegenstand und dessen Umrisse gekennzeichnet (vgl. Laabs u. a. 1987, S. 231) werden brauchte. Allerdings hatten diese Lehrpläne nach ihrer Bestätigung verbindlichen Charakter „zu den Zielen, zum stofflichen Inhalt, zur Organisation und zu Grundsätzen der methodischen Gestaltung“ (ebd., S. 313), d. h. sie gestatteten nur schwerlich etwaigen Abänderungen, Abweichungen oder Hinzufügungen und unterlagen den gleichen Bedingungen ihrer Erfüllung wie alle anderen SLP des POS-Lehrplanwerks.

2. Modifikationen, die, unter Umgehung jener Hürden von behördlichen Bestätigungen, nach interner Absprache mit dem verantwortlichen Vizebereich der APW und der Leitung der SdF auf unbürokratischem und schnellem Wege durch direkten Kontakt mit dem betreffenden Fachlehrer unterrichtswirksam wurden.

Bevorzugt wurde diese Vorgehensweise in zunehmendem Maße vor allem deshalb, weil sich der vorgeschriebene Instanzenweg in mehrfacher Hinsicht als hemmend erwies. Einmal war er äußerst zeitaufwendig, da Rückmeldungen auch nach mehrmaligen Anfragen meist ausblieben. Zum anderen mangelte es überwiegend an der Fachkenntnis der beurteilenden Instanzen, so dass sich eine Prüfung und Bestätigung auf Afrika oder Namibia bezogene Stoffe allein schon deshalb erübrigte.

Die RLP waren Planungsunterlagen, die für einen langen Zeitraum gedacht waren. Schon allein deshalb berücksichtigten sie nur ungenügend eine sich stets ändernde auf Unabhängigkeit ausgerichtete Namibiaperspektive und Zukunftsvision gebunden an namibische Lebenswirklichkeit, die aber weitgehend unbekannt war.

Aus Dokumenten des MfV der DDR der Jahre 1979 bis 1984 ist zu entnehmen, dass die Kinder im Sinne der Ziele und Aufgaben der SWAPO und deren Unabhängigkeitskampf zu erziehen seien und auf die Bewältigung der Anforderungen vorzubereiten sind, die sie bei der Rückkehr in ihre Heimat erwarten würden (vgl. BArch DR 2 D 600). Wenn auch der Passus „Rückkehr in ihre Heimat“ für das Gros der Kinder nicht zutraf, denn sie kannten nur ein Leben in ausländischen Exile-Camps, war doch diese Aufforderung an die Pädagogen der Schule als grundlegender Erziehungsauftrag zu verstehen, der jedweder Modifikation zu entsprechen hatte. Doch welche spezifi-



schen Anforderungen letztendlich auf sie warteten, war weitgehend unbekannt. Allgemeine Feststellungen halfen nur bedingt weiter, wie z. B.:

Neben der Erweckung freundschaftlicher Gefühle zu den Kindern in der DDR, seien „im gleichen Maße [...] Gefühle der Zugehörigkeit und der Liebe zu ihrer Heimat und dem Volk wach zu halten und zu fördern. Ihre Verbundenheit zu den revolutionären Befreiungskräften und zu dem Präsidenten der SWAPO Sam Nujoma, ist auszuprägen und ständig zu vertiefen. Zugleich gilt es, Gefühle des Abscheus und Hasses gegenüber den volksfeindlichen Kräften herauszubilden.“ (ebd.)

Dass vor allem Letzteres in aller Konsequenz zumindest auf dem Papier geglückt (!) war, beweisen z. B. die ‚Lose-Blatt-Sammlung‘, die RLP für Musikerziehung und Politische Erziehung/Gesellschaftskunde, die Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich zur Unterstützung des namibischen Befreiungskampfes u.a.m., worauf in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen wird.

Doch war der gesamte schulische Erziehungsprozess permanent zu nutzen, die Schüler auf ein Leben in Namibia vorzubereiten. In einem Material des MfV der DDR zur ‚Perspektive für die Betreuung namibischer Kinder in der DDR‘ war Mitte der achtziger Jahre zu lesen:

„In allen Fächern können in bestimmtem Maße die reichen Traditionen des namibischen Volkes einbezogen und der revolutionäre Enthusiasmus der SWAPO gepflegt werden. Das Ausbringen von Slogans der SWAPO, das Singen ihrer Lieder, das Anwenden von Beispielen aus der Heimat bzw. aus Afrika tragen zur Lebens- und Praxisverbundenheit des Unterrichts entscheidend bei.“ (BArch 2 A. 3855)

Neben der pädagogischen Wissenschaft sollte sich besonders der einzelne Fachlehrer selbst bemühen, seinen Unterricht soweit wie möglich auf Namibia bezogen zu gestalten. Welche Probleme und oftmals unüberwindliche Schwierigkeiten nicht nur technischer Art damit verbunden waren, soll an zwei Beispielen näher erörtert werden.

1. Zum einen war ganz allgemein der DDR-Pädagoge daran gewöhnt, dass ihm ein bis aufs Kleinste detaillierter Lehrplan als Richtschnur seines Unterrichts vorgegeben wurde. Dem angepasst waren die SLB. Hinzu kamen für jedes Unterrichtsfach sog. Unterrichtshilfen (UH), die es dem Unterrichtenden äußerst leicht machten, die ‚richtigen‘ stofflichen und methodischen Wege zur Erreichung des im Lehrplan vorgeschriebenen Stundenziels einzuschlagen. Das ließ wenig bis gar keinen Raum zur Entfaltung von Kreativität zu. Dem

diametral entgegengesetzt stand die Meinung von Alt (1905–1978), international anerkannter Erziehungswissenschaftler der DDR, dass für die Gestaltung eines Lehrplans lediglich die Fixierung von „Grundwissen“ genügen sollte (vgl. Alt 1987, Bd. II, S. 176f.).

„Die in den Schulen vermittelte Allgemeinbildung kann nur ein ‚Grundwissen‘ lehren, das zur selbständigen Orientierung und Stellungnahme, zum Verständnis, zur Aufnahme und Anwendung neuer Erkenntnisse, neuentdeckter Gesetzmäßigkeiten, neugefundener Lösungen befähigt. Ein solches Grund- oder Schlüsselwissen rückt heute in den Kreis des Möglichen, [...]“ (ebd. S. 177)<sup>49</sup>

Jene von Alt proklamierte ‚selbständige Orientierung und Stellungnahme‘ barg jedoch das Risiko in sich, auch Andersdenkenden das die Gegenwart bestimmende politische System der Kritik zu öffnen und damit zumindest partiell den unverrückbaren sozialistischen Erziehungsgedanken infrage zu stellen. Gerade dies ereignete sich zu jener Zeit in den Reihen der SWAPO-Führung. Von einem zukünftigen sozialistischen Weg in einem politisch unabhängigen Namibia wurde immer mehr Abstand genommen. Es kam zu einer gewissen Öffnung hin zu reformpädagogisch bereits Bewährtem, das dem sozialistischen Erziehungsgedanken in letzter Konsequenz nicht unbedingt entsprach.

In einem Interview, das mit dem damaligen SWAPO-Sekretär für Erziehung Kalenga in ‚Old-Farm‘, dem Vorläufer-Camp des NHEC Nyango in Zambia, geführt wurde, wurde er gefragt, ob die „SWAPO z. B. revolutionäre Erziehungsmethoden wie die von Paulo Freire (übernimmt) [...] oder wie auf der Farm praktizierte Programme“ (Wick 1981, S. 261) aussehen würden?

Hier Kalengas Antwort:

„[...] wir haben sein Buch ‚Pädagogik der Unterdrückten‘, wir lesen es und entnehmen ihm die für uns relevanten Methoden. Doch andererseits müssen wir mit unserer Situation selbst fertig werden und unsere eigenen Methoden entwickeln. Wir müssen den ungeheuren Mangel an Fertigkeiten überwinden, durch den unser Volk aufgrund des Erziehungstyps Südafrikas, des Bantu-Erziehungssystems, gekennzeichnet ist. Natürlich handelt es sich hier auch um Erziehung der Unterdrückten, aber für uns gibt es ja noch ein zusätzliches Charakteristi-

---

49 Entnommen einem Vortrag von Alt, den er 1970 aus Anlass des 300. Todestages von Jan Amos Komenský (Comenius, J.K.) 1970 in Prag zum Thema „Die pansophische Schule Komensky’s und der Lehrplan der sozialistischen Schule“ hielt.

kum: Wir sind durch die Erziehung unterdrückt, aber zusätzlich noch als Rasse. Also müssen wir eine Erziehungsmethode zur Überwindung des Kolonialerbes unseres Volkes finden. Es handelt sich bei dieser Entwicklung um die Zuhilfenahme einer Reihe von Methoden von Paulo Freire und anderen Erziehungstheoretikern. Natürlich besuchen wir Konferenzen, die sich mit Erziehung beschäftigen, vor allem die von der UNESCO organisierten, natürlich lernen wir von anderen Ländern aus deren Erfahrungen. Aber im Zusammenhang mit dem, was wir erfahren und lesen, versuchen wir, etwas Eigenes zu entwickeln. Wir sind also keine Schüler einer bestimmten Erziehungstheorie, für uns gilt vielmehr ‚versuch’s und scheue keinen Irrtum‘.“ (ebd. S. 261f.)

Dass sich hier unter vielfacher Hinsicht Kontakte auch mit der APW angeboten hätten, liegt auf der Hand und zwar sowohl zur Aktualisierung und inhaltlichen Fundierung (Namibisierung) des Fachunterrichts an der SdF und in Zehna, jedoch vor allem zum Aufbau von Kontakten zur erziehungswissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen beiden Forschungseinrichtungen, dem UNIN in Lusaka und der APW in Berlin, einbezogen den pädagogischen Praxisbereichen, d. h. den Schulen der NHEC’s in Angola und Zambia und der SdF in Staßfurt/Löderburg auch der POS in Zehna.

Die Schwierigkeit, ja die Gefahr der Einbeziehung Freire’s Erziehungsphilosophie in die Praxis des Unterrichts an der SdF war durchaus gegeben. Lag dem doch zugrunde, dass es keinerlei Anlass gebe, die POS der DDR zu reformieren, da sie sich seit Jahren bewährt habe. Zum anderen bestand zu damaliger Zeit auch unter DDR-Erziehungswissenschaftlern die Meinung, dass Freire’s pädagogisches Bemühen darin bestünde, in Brasilien und im lusophonen Afrika besonders als Alphabetisator aufzutreten. Was für die DDR natürlich nicht zutreffen würde. Dass dies nur die halbe Wahrheit war, wurde geflissentlich verschwiegen. Die eigentliche Gefahr lag jedoch darin, dass durch Alphabetisation bei den Alphabetisierten ein Bewusstsein erzielt werden sollte, die Politik der politisch Mächtigen neugierig und kritisch zu hinterfragen, „Erziehung als Praxis der Freiheit“ zu begreifen, als „befreiende Pädagogik der Unterdrückten und deren Erwartungen“. (vgl. Krause 1991, S. 5ff)

Jedoch bestand keine Gefahr (!) bezüglich der Erziehung der namibischen Schüler an der SdF, wohl aber zur Anstiftung von Verwirrungen in den Köpfen der Pädagogen. Hinzu kam, dass ab Mitte der 80er Jahre<sup>50</sup> von der in der

---

50 Ab ca. 1986/87 wurde alles was aus der SU kam zunehmend abgelehnt, zumindest mit Skepsis und Abstand zur Kenntnis genommen. Der Slogan: „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen“, war nicht mehr gefragt.

UdSSR aufkeimenden ‚Öffnung und Umgestaltung‘ (Glasnost und Perestroika) eine vermeintliche Gefährdung ausging! So stieß ein aus dem Russischen übersetzter Aufsatz eines Schweizer Verfassers (Furter 1987), mit dem Titel ‚Paulo Freire – ein hervorragender Pädagoge‘ bei meinem Vorschlag diesen auf Namibia bezogen für die Hand der Pädagogen an der SdF aufzuarbeiten, von ministerieller Seite auf strikte Ablehnung. Da half auch nicht der Hinweis, dass sich mit dem Inhalt dieses Dokuments Bezüge zur Bildungspolitik und -praxis der SWAPO auf der Grundlage des von ihr und dem UNIN in Lusaka erarbeiteten und bereits in den SWAPO-Exile-Camps in Angola und Zambia praktizierten Erziehungssystems (‚National Integrated Education System for Emergent Namibia‘ – NIESEN)<sup>51</sup> herstellen lassen würden.

„Wir müssen die Neugierde an den Schulen fördern, wir müssen das intellektuelle Risiko fördern. Es gibt keine Kreativität ohne Risiko“, verkündete Freire (1990, S. 47) noch bei seinem letzten öffentlichen Auftritt in Deutschland im September 1990 in Köln auf einer Tagung zum „Bildungsauftrag für die Zukunft“, an der nun bereits Erziehungswissenschaftler, der nur noch einen Monat existierenden DDR teilnehmen durften. Allerdings waren zu jenem Zeitpunkt die namibischen Kinder und ihre Erzieher bereits über einen Monat in ihrer Heimat. Die SdF existierte nicht mehr und die APW stand kurz vor ihrer endgültigen ‚Abwicklung‘.

Die einzige wissenschaftliche Arbeit (Dissertation A), zu „ausgewählten Aspekten der Erziehungskonzeption Paulo Freires im Kontext mit den politischen Bestrebungen seiner Zeit“ (siehe Kruse 1990), die noch im August 1990 an der APW verteidigt werden konnte, kam für die SdF zu spät. Laut Festlegung der Prüfungskommission wurde sie nicht mehr zur Ausleihe für jedermann zugelassen.

2. Eine zweite Problematik bestand darin, die Fachlehrer so anzuleiten und sie in die Lage zu versetzen, dass sie mit zunehmender Selbständigkeit durch den LP vorgegebene Stoffe/Inhalte auf Namibia bzw. den afrikanischen Kontinent bezogen aktualisieren und akzentuieren konnten. Diese Forderung umzusetzen, erwies sich mehrheitlich als überzogen, da jene Pädagogen in den seltensten Fällen überhaupt in der Lage waren, an für sie relevante Informationen zu gelangen. So wurde von vornherein vorhandener Wille zu schöpferischer Unterrichtsgestaltung weitgehend bereits im Keime erstickt. Zumindest anfänglich waren sie darauf angewiesen, aus Erfahrungsberichten

---

51 Vgl. Unterkapitel 5.3.1.

von ehemals in afrikanischen Ländern tätigen DDR-Pädagogen oder von in der DDR zur Rehabilitation befindlichen namibischen PLAN-Kämpfern<sup>52</sup> Informatives aus den Vorträgen/Diskussionsbeiträgen für ihren Unterricht zu übernehmen. Dass dabei dem Subjektivismus Tür und Tor geöffnet wurden, lag auf der Hand.

So erwies es sich als besonders günstig, dass an der POS in Zehna und ab dem Schuljahr 1985/86 an der SdF in Staßfurt und Löderburg das bereits erwähnte Lehrerehepaar unterrichtete, das zuvor ca. zwei Jahre am NHEC Cuanza-Sul in Angola tätig war und ihrerseits damit begann, vor allem auf Grund ihrer gesammelten Erfahrungen, vielfältige thematische Bezüge zu Namibia und dem südlichen Afrika herzustellen, um sie schließlich als „Lose-Blatt-Sammlung“<sup>53</sup> den in den namibischen Klassen unterrichtenden Lehrern nach Wunsch zur Verfügung zu stellen.

Einem Bericht der APW (VP IV) vom Oktober 1984 „Zur Überführung namibischer Kinder aus Bellin nach Staßfurt“ ist dazu folgendes zu entnehmen:

„Die auf die Heimat bezogene Erziehung im Sinne der SWAPO, die Vermittlung und Pflege afrikanischer und besonders namibischer Sitten, Gebräuche, Traditionen erfolgte im Heim<sup>54</sup> sehr zielgerichtet.

Die Lehrerinnen bemühen sich, auch den systematischen Schulunterricht auf die Heimat bezogen zu akzentuieren. Dieses Bemühen geschieht verstärkt und gelenkt seit März 1984, seitdem Gen. H. Zinke als Stellvertreter des Schuldirektors<sup>55</sup> für namibische Klassen arbeitet. Die Ehefrau des Gen. Zinke ist Instrukturin für kulturelle Arbeit im Kinderheim Bellin. Beide haben Kenntnisse und Erfahrungen aus der Arbeit im SWAPO-Camp in Angola, gehen voll in ihrer internationalistischen Arbeit auf und sind sehr gute Pädagogen. Unter Anleitung des Gen. Zinke haben die Lehrkräfte akzentuierte Lehrpläne ausgearbeitet, die vom Ministerium für Volksbildung bestätigt worden sind.

---

52 People's Liberation Army of Namibia, der bewaffnete Arm der SWAPO. Verwundete PLAN-Kämpfer wurden in der DDR gesund gepflegt (z. B. Klinikum Berlin-Buch), während ihrer Rehabilitation wurden sie vielfach zu Vorträgen, so auch bei den namibischen Kindern eingesetzt. Engombe (2004) geht an einigen Stellen ihres Buches auf diese Problematik ein.

53 Siehe dazu Unterkapitel 6.4.2.1.

54 Gemeint ist das SWAPO-Kinderheim in Bellin bei Güstrow.

55 An der POS Zehna, einem Nachbarort von Bellin, in der die namibischen Kinder von deutschen Lehrern unterrichtet wurden.

Die meisten Akzentuierungen finden jetzt in der Heimatkunde statt.“  
(A/5, Krause, Vortragsmanuskript ..., 17/02/1988, S. 12f.)

Wie notwendig eine solche Heimat- bzw. Namibiabezogenheit des gesamten Unterrichtsgeschehens war, bezeugt eine Information von Rüchel (2001, S. 45f.) über die Anfänge der Beschulung namibischer Kinder an der POS in Zehna:

„Es war vorgegeben, daß die Kinder nach dem in der DDR gültigen Lehrplan unterrichtet werden, mit einigen Modifikationen. Doch Material gab es anfangs so gut wie gar nicht. »*Wir wussten ja auch nichts*« erinnert sich eine Lehrerin, die 1982 an die Schule kam [...]. Die Fachkräfte in Zehna reichten nicht aus, zumal es eine hohe Fluktuation unter den Lehrerinnen gab. Viele waren den besonderen Anforderungen nicht gewachsen [...]. Erst die vierte Lehrerin (einer ersten Klasse, J.K.) schaffte es, Kontakt zu den Kindern zu finden und sie zu unterrichten. »*Letztendlich haben wir unterrichtet, was in unseren Büchern steht*«“, zitiert Rüchel eine Lehrerin.

Allein diese Äußerungen geben ein Bild darüber ab, wie die Lehrer auf ihre wohl nicht leichte Aufgabe der Erziehung, des Unterrichts dieser Kinder seitens des MfV der DDR und der BKUW's Schwerin und Magdeburg vorbereitet worden sind.

Eine Änderung setzte erst ein, „als Mitte der 80er Jahre [...] Sabine und Herbert Zinke nach Zehna (kamen), die zuvor als »solidarity worker« in einem namibischen Flüchtlingslager in Angola gelebt und gearbeitet hatten,“ (ebd.) erfahren wir weiter von Rüchel.

In der APW kam man schließlich zu dem Schluss, dass jene Anfänge auf Namibia bezogener Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen in Zehna und im Weiteren an der SdF nicht mehr spontan und nach Gutdünken geschehen dürfe. Als notwendig erwies sich eine wissenschaftliche Betreuung unter der Leitung des Vizebereichs IV der APW. Angesagt war eine auf breiter Basis, möglichst alle Unterrichtsfächer umfassende Fortsetzung begonnener Arbeit, die von Einzelpersonen nicht mehr zu bewältigen war (vgl. ebd.). Zum einen existierte dafür an der APW das notwendige wissenschaftliche Know-how und zum anderen war der Vizebereich durch seine besonderen Kontakte zu anderen Forschungseinrichtungen (z. B. AdW der DDR in Berlin, Humboldt-Universität Berlin, Karl-Marx-Universität Leipzig, Herder-Schule Berlin für Kinder ausländischer Vertretungen), zu Bibliotheken und vor allem zur Vertretung der SWAPO in der DDR (z. B. mit ihren Kontakten zur SWAPO-Führung in Angola, den NHEC's in Angola und Zambia, dem UNIN in Lusaka, der SWAPO-Vertretung in der BRD und damit verbunden der

Universität Bremen), eher dazu in der Lage, an Informationen jeglicher Art zu gelangen und sie für schulische Unterrichtszwecke dementsprechend aufzubereiten.

Ging es doch nun verstärkt darum: erstens, die bereits mehrheitlich vorhandenen RLP einiger Unterrichtsfächer in ihren Namibiabezügen nach Möglichkeit permanent zu aktualisieren und zweitens, ganze Stoffgebiete einzelner Unterrichtsfächer zu fundieren, d. h. auf Namibia/Afrika bezogen zu ergänzen oder gar völlig neu zu erarbeiten, bei möglichem Verzicht vorgegebener Inhalte einzelner POS-Lehrpläne (z. B. in Geschichte, Geographie, Biologie, Musik-erziehung u.a.m.).<sup>56</sup>

All dem lag jedoch eine weitere Schwierigkeit zugrunde: Es sollte den Schülern eine Vision eines zukünftigen freien Namibias vermittelt werden, verbunden mit einem Heimatbild, von dem sowohl die Schüler keinerlei Anschauung besaßen, sie lebten fast ausnahmslos seit den frühesten Kinderjahren in ausländischen Exil-Camps, als auch die sie unterrichtenden deutschen Pädagogen. Niemand von ihnen kannte Namibia aus eigenem Erleben. Nur das besagte Ehepaar Zinke hatte zuvor Kontakte zu Namibiern, allerdings außerhalb Namibias, im angolanischen NHEC Cuanza-Sul. Zu den wenigen namibischen Erzieherinnen, die die Schüler im Internat betreuten, bestanden erhebliche Sprachbarrieren.

Lediglich einige Berichte von PLAN-Kämpfern, die hin und wieder die Schule besuchten, auch Pressekommentare verbreiteten ein eher einseitiges zum Widerstand motivierendes Namibiabild über den opferreichen und bluti-

---

56 Einer solchen Arbeit setzte man sich bei der Beschulung der mosambikanischen Schüler an der gleichen Einrichtung nicht aus. Für die 900 Schüler wurde ein bereits mosambikbezogenes Curriculum (jedoch stark angepasst dem der POS der DDR) geschaffen mit spezifischen Lehrplänen (RLP) und Schullehrbüchern für jedes Unterrichtsfach, in denen Mosambik einen relativ breiten Raum einnahm (vgl. dazu: A/8 Krause, Schullehrbücher der Schule der Freundschaft (Bereich Mosambik), März/April 2006). Den Pädagogen und allen an der Erziehung Beteiligten wurde entsprechend der „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft“ (APW der DDR, 1981) (vgl. A/12) u. a. die Aufgabe übertragen, den Erfolg ‚bei aller Prinzipienfestigkeit, von einem hohen Grade an Flexibilität und schöpferischer Mitarbeit abhängig zu machen‘ (vgl. ebd. S. 8). Flexibilität auch unter dem Aspekt, auf aktuelle mosambikbezogene Spezifika nach Möglichkeit im Unterricht nicht zu verzichten! Diesen umfangreichen und erheblich geldaufwendigen Aufgaben (z. B. neue SLB für eine relativ kleine Population) brauchte man sich bei der Beschulung der namibischen Kinder nicht zu stellen, da sie ausschließlich nach dem Curriculum der 10klassigen allgemeinbildenden POS der DDR zu bilden und zu erziehen waren, allerdings bei weitgehender Einbeziehung namibiabezogener Modifikationen, für die nun vor allem die APW permanent die Verantwortung zu tragen hatte.

gen Befreiungskampf der SWAPO vom verhassten südafrikanischen Apartheidsystem. Ein Heimatbild, das durch Kampf, Elend, Ausbeutung, Gräueltaten fremder Eroberer und Apartheid gezeichnet war und keinen Raum für die Mannigfaltigkeit seiner Bewohner und deren Kulturen, geschweige denn über die Schönheiten und Vorzüge seiner Natur zuließ.

Um die umfangreichen Aufgaben zur Modifizierung ausgesuchter Stoffgebiete einzelner Unterrichtsfächer der POS-Studentafel dennoch relativ umfassend und wissenschaftlich exakt auf Namibia- bzw. Afrika bezogen realisieren zu können, mussten die Kompetenzen auf noch breitere Schultern verlagert werden. Am Beginn des Jahres 1985 wurde unter der Leitung des Vizepräsidenten der APW (Stöhr) und ab Mitte des gleichen Jahres seines wissenschaftlichen Mitarbeiters (Krause) eine Arbeitsgruppe gebildet, die nun alle erforderlichen Arbeiten zu koordinieren hatte und im Auftrage des MfV der DDR für die wissenschaftliche Erarbeitung der zu modifizierenden Materialien die Verantwortung zu tragen hatte. Ihr beigeordnet waren Vertreter einzelner Institute der APW für die Unterrichtsfächer Englisch, Geschichte, Geographie, Deutsch, Musik-, Kunsterziehung und Biologie. Seitens der SdF gehörten zu dieser Arbeitsgruppe der Direktor für Unterricht (Rudnitzki), sein Stellvertreter für den Bereich Namibia (H. Zinke) und der SWAPO-Beauftragte der Schulen in Staßfurt/Löderburg und Zehna (Shafa und Ndumbu) (vgl. Krause, A/5, Vortragsmanuskript ..., 1987, S. 13).

Geplant war, durch die Tätigkeit dieses Gremiums, den unterrichtenden Fachlehrer, der ja letztendlich für den Erfolg seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit verantwortlich war, mehr und mehr in den Prozess der Erstellung, doch vor allem des effektiven Einsatzes, der ihm durch die Wissenschaft überstellten Materialien, mit einzubeziehen. Die Grenzen dessen zeigten sich in aller Deutlichkeit sehr schnell. War es doch bereits den Mitgliedern jener Arbeitsgruppe schwer genug gefallen, an aussagekräftige Informationen zu gelangen, mussten sich die Schwierigkeiten beim Lehrer potenzieren, der beinahe vollständig auf das angewiesen war, was ihn die Wissenschaft präsentierte. Gute Absichten, auf Namibia bezogen zu unterrichten und die Schwierigkeiten der Informationsfindung, standen sich diametral gegenüber. Letztendlich war man sowohl an der APW als auch an der SdF selbst auf jene wenigen ‚Informationsträger‘ angewiesen, die über ein gewisses Maß an Afrikaerfahrung (!) verfügten, allerdings, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ohne selbst das spezifisch Namibische zu kennen und auf die Schenkungen der SWAPO-Bevollmächtigten angewiesen zu sein.



Als eine überaus ergiebige Informationsquelle erwies sich ein Aufsatz ‚bundesdeutscher‘ Erziehungswissenschaftler, der über methodologische Besonderheiten zur wissenschaftlichen Begründung und Erstellung akzentuierter Bezüge vorgegebener Inhalte am Beispiel eines Forschungsvorhabens in der VR-Congo Stellung nahm und uns quasi die Schwierigkeiten unserer Forschung – in einem ideologisch und territorial streng abgeschirmten Raum – deutlich vor Augen hielt.

Bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Forschung am damaligen pädagogischen Forschungsinstitut – I.N.R.A.P. – in Brazzaville, Hauptstadt der heutigen Republik Congo, beschrieben Radtke u. a. (1981), am Beispiel der congolesischen „Ecole du Peuple“,<sup>57</sup> das Unabdingbare einer situativen Forschung für Konzipierung und Realisierung eines auf den Congo bezogenen Unterrichts auf der theoretisch praktizistischen (!) Grundlage einer sog. „Pédagogie par Objectif“ (nach Bloom, Krathwohl, Masia, Tousignant)<sup>58</sup>. Was auch für die Problematik eines auf Namibia bezogenen Unterrichts an der SdF zumindest zu Denkanstößen anregte.<sup>59</sup> Radtke berichtet zu dieser Problematik u. a. das Folgende:

„Gerade unter afrikanischen Bedingungen kommt es [...] darauf an, die genauen Kenntnisse der Besonderheiten einer Situation, einer Region produktiv bei der Realisierung des Programms zu nutzen. – Ein Typ von ‚Aktionsforschung‘ (*recherche d’action*) [...] kann aufgrund der das Forschungsvorhaben leitenden Regeln (Feldbezogenheit, Transparenz und Informiertheit aller Beteiligten, Situations- und Lösungsbezug) dazu beitragen, daß die Beteiligten Abhängigkeiten erkennen und abbauen können, daß sie ihren eigenen Veränderungsprozeß selbst

---

57 Eine Schulform, die allen Kinder des Volkes ohne Ansehen ihres Standes erlauben sollte, sämtliche Bildungsmöglichkeiten des Landes (kostenlos) zu nutzen. (siehe Krause, J. 1994 und 1995)

58 Siehe z. B. Bloom u. a. 1976; Krathwohl u. a. 1975 und 1978; Tousignant 1982; Rassekh, S. u. a. 1987. Ich selbst war von 1983 bis 1985 an diesem Institut tätig und habe zu dieser Thematik forschen dürfen.

59 Nicht uninteressant scheint mir zu erwähnen, dass man mir seitens congolesischer Arbeitskollegen am I.N.R.A.P. 1983 wohl berichtete, dass bereits vor mir direkte Kontakte zu den ‚anderen‘ Deutschen bestanden, ich jedoch keine internen Berichte oder Veröffentlichungen von ihnen zu Gesicht bekam. Ein Besuch der staatlichen Bibliothek in Brazzaville wurde mir seitens des DDR-Botschafters untersagt, um nicht ausländischer Indoktrination ausgesetzt zu werden (!), ebenso des französischen Kulturcenters, wo die Berichte vermutlich zu finden gewesen wären, da das I.N.R.A.P. eine durch Frankreich geförderte Institution war. Der Besuch des französischen Kulturcenters in Ost-Berlin war aus ähnlichen Gründen (siehe oben) für APW-Angehörige untersagt, obwohl es sich in unmittelbarer Nähe der APW ‚Unter den Linden‘ befand!

forschend in die weitestgehenden jener Innovationsstrategie, die auch Paulo Freire entwickelt und der herkömmlichen ‚kulturellen Invasion‘ gegenübergestellt hat, nämlich der ‚dialogischen Bewusstwerdung‘.“ (Radtke u. a., 1981, S35)

Dass dies in der Summe in Bezug auf eine auf Namibia bezogene Forschung und der spezifischen Situation angepassten Programmgestaltung und -realisierung zumindest an solchen Hindernissen scheitern musste, beweist z. B. die Unmöglichkeit an situative, also rezente Informationen durch eine Feldforschung oben genannter Arbeitsgruppe der APW an Ort und Stelle zu gelangen (z. B. Praxis der Schulbildung in den NHECs Angolas und Zambias und ihrer planerischen Grundlegung, Einsicht in Erziehungsforschungsvorhaben am UNIN in Lusaka und Führen von wissenschaftlichen Gespräche dort selbst, Diskussionen mit Bildungsexperten der SWAPO wo auch immer ...) oder reformpädagogische Ansätze anderer kennen zu lernen und sie auf ihre zumindest partielle Nutzung unter den spezifischen Bedingungen der Erziehung namibischer Schüler an der SdF zu prüfen.

Was jene congoleisische „Schule des Volkes“ für die SdF so interessant gemacht hätte, lässt sich in etwa mit folgenden Worten zusammenfassen:

- sie war für alle Schichten des Volkes da, ohne Ausgrenzung Andersdenkender in ihren Weltanschauungen und/oder ihrer ethnischen Herkunft;
- sie berücksichtigte das unterschiedliche bzw. fehlende fachliche Wissen ihrer Pädagogen durch Vorgaben von Stoffen/Stoffgebieten und ihrer möglichen methodischen Darbietung und Kontrolle (Tests) im Unterrichtsgehen;
- durch ihren unbedingten Praxisbezug war sie vordergründig auf die Situation im Lande bezogen, doch dabei offen für alles was diese Situation von außen beeinflusste oder zum besseren Verständnis des Eigenen beitrug.

Die Frage stellt sich nicht erst heute, ob es sich denn alles in allem rein objektiv gesehen um unüberwindliche Hindernisse gehandelt habe, mehr und mehr das spezifisch Namibische und allgemein Afrikanische in die Unterrichtsprozesse an der SdF und der POS-Zehna zu integrieren? Hätten nicht durch mehr Einsicht, gegenseitiges Vertrauen und Offenheit zwischen Partei (ZK der SED), Regierung (MfV der DDR) und Wissenschaft (APW der DDR) optimale Bedingungen geschaffen werden können, den Schülern ihre Heimat trotz großer Entfernung nahe zu bringen bzw. soweit als nur möglich zu erhalten?

Nur ein Beispiel, das mir dafür symptomatisch erscheint, soll an dieser Stelle angeführt werden: Von Zeit zu Zeit flogen Mitarbeiter des MfV der DDR, des ZK der SED, auch der SED-Parteisekretär (!) der SdF nach Luanda, um weitere Kinder in Empfang zu nehmen und sie in die DDR zu geleiten. Die Verantwortlichen des betreffenden Vizebereiches der APW wurden daran nicht beteiligt. Bei diesen Aufenthalten standen auch Besuche am NHEC Cuanza-Sul auf dem Programm. Hier wäre die Möglichkeit gegeben, Informationen zum dortigen Unterrichtsgeschehen zu sammeln, Gespräche mit den Bildungsfunktionären der SWAPO, des UNIN und Lehrern zu führen, Kontakte mit den dort tätigen DDR-Pädagogen zu knüpfen und zu hospitieren, auch Materialien auszutauschen. Nichts von alledem geschah. Ein eindeutiges Indiz, dass es sich für jene Funktionäre vor allem um ein abwechslungsreiches touristisches Abenteuer handelte.

Der Schwerpunkt der Arbeitsgruppe der APW bestand trotz aller Unwägbarkeiten weiterhin darin, auf sämtlichen uns damals möglichen, d. h. gestatteten Wegen, auf Afrika besonders Namibia bezogene Informationen zu sammeln, diese fachspezifisch so aufzubereiten, dass sie über den Fachlehrer an die Schüler herangetragen werden konnten.

Das setzte ebenso voraus, den Pädagogen davon zu überzeugen, sich letztendlich nicht nur als ‚Befehlsempfänger‘ der APW, besonders des MfV zu betrachten, sondern durch die Übermittlung auf Namibia bezogener Texte und methodischer Hinweise zu ihrer sinnvollen Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen, sich zu partizipatorischer Projektarbeit, als einer Form seiner eigenen permanenten Weiterbildung angesprochen und aufgefordert zu fühlen.

Es ist unbestritten, dass sich bei einem Großteil von Pädagogen der SdF ein stetig engagierteres Verhalten entwickelte, den Unterricht wo nur möglich auf die Heimat der Schüler bezogen zu gestalten und zwar nicht nur durch die Nutzung von Vorgaben einzelner Fachwissenschaften der APW, sondern vielmehr durch stetes Suchen nach zusätzlichen Informationsquellen hauptsächlich aus Presse, Funk, Fernsehen und vielfältigen literarischen Zeugnissen.

Auf einer pädagogischen Ratstagung an der SdF (Februar 1988) wurde seitens des Verantwortlichen der APW (Krause) explizit zu dieser Problematik Stellung genommen und das Engagement der Pädagogen gebührend gewürdigt mit dem Hinweis, dass auch weitere Anstrengungen unumgänglich seien, unter allen Umständen bei den namibischen Kindern ein Heimatgefühl zu entwickeln bzw. zu erhalten.

Einige Passagen aus dieser Tagung:

- „Nicht wegzudenken ist [...] die enge Zusammenarbeit zwischen den [...] Lehrern und unserer Einrichtung (APW).“ (Krause, 1987, S. 14)
- „Für die Unterrichtsfächer gilt, daß durch den Lehrer im konkreten Unterrichtsprozeß Bezüge zur namibischen Praxis herzustellen sind, die Einheit von Schule und Leben angestrebt wird und zwar unter Beachtung der Tatsache, daß es sich um namibische Kinder handelt.
- Die bestätigten zeitweiligen Veränderungen und Akzentuierungen tragen verbindlichen Charakter und sind an der Schule nicht noch einmal zu verändern oder zu aktualisieren!“ (ebd. S. 16)  
(Hier wurde vom Vortragenden im Manuskript der folgende schriftliche Einschub vorgenommen: „!! Schöpfertum, Kreativität !!“ Randbemerkung: „Widerspruch: wenn Erbrachtes/Gegebenes nicht verändert werden darf, wo ist da Schöpfertum zu erwarten?“ (ebd.)

Zeigt sich doch hier eindeutig die Zwiespältigkeit jeglichen Tuns, dem die pädagogische Wissenschaft, in Kooperation mit der Schulpraxis gegenüber dem vom MfV in Berlin und dem BKUW in Magdeburg einmal Bestätigten ausgesetzt war, das als unverrückbar, also Kreativitätshemmend galt.

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, war dies gleichzeitig der Anlass, zumindest partielle Veränderungen der RLP, die ja gewisse Handlungsspielräume zu individueller Auslegung und Gestaltung gestatten, durch den Vizebereich der APW und die Leitung der SdF nicht mehr ministeriell zu beantragen, um z. B. auch damit sicher zu gehen, dass sie keiner langwierigen vor allem politischen Prüfung von Personen, denen jegliches Fachwissen abzusprechen war, unterzogen wurden, somit relativ schnell unterrichtswirksam werden konnten. (vgl. A/6 Krause 1988, S. 16)

Angemahnt wurde auf der gleichen Veranstaltung eine

„schöpferische Unruhe im Lehrer- und Erzieherkollektiv“ an der SdF, „daß sich [...] jeder Fachlehrer und Erzieher ständig mit (seinem) Bildungsgut [...] kritisch auseinandersetzt und seine Bildungs- und Erziehungsarbeit nach den neuesten Erkenntnissen überprüft und relativiert (konkret-historische Situation).

Das betrifft z. B. auch die Arbeit in den Fächern, in denen bereits von vornherein nach unveränderten Lehrplänen der DDR unterrichtet wird (z. B. Mathem./Physik ... sachbezogene Aufgaben etc.).“ (ebd.)

Die Feststellung wurde getroffen, dass sich die APW nach beinahe vier Jahren in der Zusammenarbeit mit den Lehrern der SdF mehr auf eine Berater-tätigkeit beschränken könne und dass

„die Akzentuierungen ab dem 7. Schuljahr von den Fachlehrern in Löderburg selbst vorgenommen werden sollten, da sie nunmehr auf diesem Gebiete umfangreiche Erfahrungen sammeln konnten und durchaus in der Lage (seien), das von der APW Initiierte erfolgreich fortzusetzen.“ (ebd.)

Das traf jedoch nur für jene Unterrichtsfächer zu, die seit Jahren relativ unverändert unterrichtet wurden. Eine wesentliche Aufgabe der APW bestand weiterhin darin, die Lehrer mit neuen Materialien zum Thema Afrika und Namibia für ihren Unterricht zu versorgen und diese möglichst inhaltlich und didaktisch für ihren Einsatz aufzubereiten.<sup>60</sup>

Bei Hinzunahme neu einzuführender Fächer bzw. deren Erweiterung, wie z. B. Politische Erziehung/Gesellschaftskunde ab der zehnten Klassenstufe<sup>61</sup>, war die APW für die Erarbeitung von RLP weiterhin unumschränkt in der Verantwortung. Das traf auch für die inhaltliche Planung der Beschulung, der noch im Juli 1989 zusätzlich aufgenommenen einhundertdrei (S-100)<sup>62</sup> namibischen Kinder unterschiedlichen Alters zu, die aus Kapazitätsmangel im SWAPO-Kinderheim Bellin nicht mehr aufgenommen werden konnten und auf direktem Wege zusätzlich in Staßfurt aufgenommen werden mussten.

Was dennoch in Staßfurt/Löderburg und in Ausnahmen an der POS in Zehna zu einer auf Namibia bzw. den afrikanischen Kontinent bezogenen Unterrichtsgestaltung möglich war, bezeugen die nachfolgenden Unterkapitel.

#### 6.4.2 *Möglichkeiten und Grenzen der „Modifikation“ notwendiger Inhalte einzelner Unterrichtsfächer des Lehrplans der POS der DDR*

Die nachfolgenden Ausführungen dienen ausschließlich der Präsentation und Erklärung von Dokumenten, die den vom ZK der SED und dem MfV der DDR eingeräumten Möglichkeiten entsprachen, in eingeschränktem Maße Unterrichtsstoffe ausgesuchter Fächer des ‚Lehrplanwerks‘ der POS der DDR auf Namibia bezogen zu modifizieren.<sup>63</sup> (vgl. Zusatzprotokoll ..., 24.10.1979)

---

60 Siehe dazu die folgenden Unterkapitel zu 6.4.2.

61 Wozu es jedoch nicht mehr kam; siehe auch A/7, 2.1 Stundentafel für den Bereich Namibia.

62 Nur in A/7, 2.2 wird auf dies Problematik anhand der dafür von der APW erarbeiteten und erläuterten Stundentafeln eingegangen.

63 Siehe auch Unterkapitel 6.4.1.

Entsprechend der Arbeitsstandpunkte des Vizebereichs der APW vom Januar des Jahres 1985 hatte das zum Ziel, die namibischen Schüler, als der zukünftigen Führungselite (Kenna 1999, S. 26) auf ein Leben in einem befreiten Namibia vorzubereiten (vgl. Krause 1988, S. 10).

Jene akzentuierten Stoffgebiete unterschiedlicher Unterrichtsfächer, modifizierten Lehrpläne und neu erarbeiteten RLP sind bis heute keiner Veröffentlichung unterzogen worden. Da das Schulprojekt des Bereichs Namibia an der SdF bis August 1990 noch keinen Abschluss gefunden hatte, sind auch keine diesbezüglichen Unterrichtsmaterialien archiviert worden, weder beim ZK der SED, dem MfV der DDR noch der APW der DDR.

Die in der Folge in den einzelnen Unterkapiteln zu behandelnden Dokumente befinden sich bis heute ausschließlich in meinem Besitz. Nur Weniges wurde mir von anderen überlassen und konnte somit dem Vergessen und Verfall entzogen werden. Vieles ist für immer verloren gegangen. In der Wendezeit nach 1990 vernichtet, da vermeintlich nicht mehr benötigt. Noch erhaltene Dokumente liegen meist handschriftlich oder als Manuskriptdruck (Schreibmaschine und Ormig-Abzug<sup>64</sup>) vor. Beabsichtigt ist, das Gesamtmaterial in Verbindung mit dieser Studie als Beispiel deutsch-namibischer Schulgeschichte dem namibischen Staatsarchiv in Windhoek zu überlassen, das sein Interesse bereits bekundete, es dort endgültig zu ordnen und zu digitalisieren, um es einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, gedacht auch als Anregung zu möglicher weiterer Forschung.<sup>65</sup>

Die folgenden Unterkapitel sind entsprechend der „Konzeption zum Unterricht für die namibischen Kinder [...] nach 4 Arbeitsrichtungen aufgebaut“ (vgl. Krause, 1988, S. 10ff):

---

64 Ein spezielles Vervielfältigungsverfahren geschrieben mit Schreibmaschine auf sog. Ormig-Papier mit blauem Durchschlagpapier, leserlich gemacht und vervielfältigt mit einer Walze, die durch eine alkoholische Lösung feucht gehalten wurde. Die Schrift ist wenig resistent und es besteht die Gefahr, dass das Geschriebene in Kürze völlig ausgebleichen sein wird.

65 Was mir während eines Gesprächs im Juni 2008 mit dem Direktor der National Library Hillebrecht in Windhoek bestätigt wurde.

1. *Fächer, in denen die Lehrpläne der POS der DDR ohne Änderungen übernommen wurden.*  
 Dazu gehörten: Mathematik, Physik, Chemie, Werken/Polytechnischer Unterricht, Körpererziehung und Astronomie.  
 Allerdings sollten, da wo es sich einrichten ließ, Anwendungsbeispiele (Akzentuierungen) einbezogen werden. Um dies umfangreich vor allem an Fächern bewerkstelligen zu können, war eine besondere Unterstützung durch die APW nötig.
2. *Fächer, in denen auf der Grundlage von Hinweisen/Direktiven geringe Veränderungen von Lehrplaninhalten vorgenommen werden konnten.*  
 Dazu gehörten: Deutsche Sprache, Biologie, Kunsterziehung.  
 Die Direktiven, im Sinne von Rahmenlehrplänen bezogen sich in der Regel auf die Gesamtabfolge von der 5. bis zur 10. Klassenstufe.
3. *Fächer, in denen zum Teil beträchtliche Veränderungen (Modifikationen) an den Lehrplänen der POS der DDR vorgenommen werden mussten.*  
 Dazu gehörten: Geographie, Geschichte, Politische Erziehung/Gesellschaftskunde und Musikerziehung.  
 Der Schwerpunkt lag in der Erarbeitung zusätzlicher Stoffgebiete mit dazugehörigen didaktisch-methodischen Mitteln und Hinweisen, bei Wegfall bzw. grundsätzlicher Überarbeitung der betreffenden LP der POS der DDR.
4. *Fächer, für die ein gesonderter neuer Lehrplan erarbeitet werden musste.*  
 Dazu gehörte der LP Englische Sprache. Geplant war auch ein neuer Lehrplan für Geographie, besonders unter dem Aspekt, dass dieses Fach zukünftig ohne Ausnahme in englischer Sprache zu unterrichten sei und sich der Stoff der abschließenden 10. Klasse weitestgehend afrikanischer Problematik zuwenden sollte.

All jene durch die APW der DDR geführten Modifizierungsbemühungen und -praktiken hatten einen Vorläufer. Mehr aus persönlichem Antrieb heraus und auf Grund seiner gesammelten Erfahrungen am NHEC im angolanischen Cuanza-Sul, verfasste der damalige Verantwortliche für die namibischen Klassen H. Zinke an der POS Zehna, mit Beginn des Schuljahres 1983/84, ein auf Namibia bezogenes Material, um seinen deutschen Kollegen, den Heimerziehern am SWAPO-Kinderheim Bellin und den Lehrern der namibischen Klassen in Zehna, ein bescheidenes Bild von der Politik der SWAPO,

dem Leben im Exil, von Natur und Umwelt im südlichen Afrika u.a.m. näher zu bringen. Das Ergebnis war eine „Lose-Blatt-Sammlung“<sup>66</sup>, die bis zum Ende des Namibiaprojektes im August 1990 sukzessive vom Verfasser fortgeführt und vervollständigt wurde und allen an der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Erziehung Beteiligten als ein sog. Abzugsmaterial zur Verfügung stand.

Anhand eines NUJOMA-Zitats von der ‚Jugend, als der Blüte des Befreiungskampfes‘ soll ein fachübergreifendes Spezifikum immanenter Erziehungsarbeit an den namibischen Kindern und Jugendlichen erörtert werden, das vor allem in der Phase nach 1990 zu vielerlei Diskussionen und Spekulationen Anlass gab und noch immer gibt. Es handelt sich um das Problem der schulischen wie außerschulischen Wehrerziehung, sowohl als integraler Bestandteil des Curriculums der POS der DDR als auch einer Forderung der SWAPO-Führung, die SWAPO-Jugend mit in den bewaffneten Befreiungskampf einzubeziehen.

#### 6.4.2.1 Die Lose-Blatt-Sammlung

Ab dem Schuljahr 1983/84 erschienen in Eigeninitiative der beiden Lehrer Sabine (Instrukteurin für kulturelle Arbeit) und Herbert Zinke (Verantwortlicher für die namibischen Klassen an der POS-Zehna) in loser Folge Blätter über Namibia und das südliche Afrika. Beide Zinkes waren im Auftrag des ZK der SED und des MfV der DDR zwei Jahre am NHEC im angolischen Cuanza-Sul als Pädagogen, schließlich auch als Lehrerbildner tätig. Nach Beendigung ihres Aufenthalts in Angola wurden beide nach Bellin und Zehna delegiert. Dort begannen sie, aufbauend auf ihren in Cuanza-Sul gewonnenen Erfahrungen und anhand einer bescheidenen Bibliothek über den afrikanischen Kontinent, in Sonderheit Südafrikas mit der Niederschrift eines Teils ihres gewonnenen Wissens und gemachten Erfahrungen mit dem Ziel, allen an der Erziehung der namibischen Kinder beteiligten Pädagogen im SWAPO-Kinderheim und an der Schule ein Grundgerüst an Namibiabezügen zu vermitteln. So entstand im Laufe der Jahre, eigentlich bis zur Beendigung des Schulprojektes im August 1990, eine Dokumentation von insgesamt 176 Schreibmaschinenseiten. Ihren Platz fand sie an den den Einrichtungen angeschlossenen Dokumentationszentren bzw. der Bibliothek an der SdF in Staßfurt. Aus dem umfangreichen Material wurden insgesamt 59 Seiten für die Hand

---

66 Die Sammlung ist als Manuskriptdruck (Ormig-Abzüge) in einem Exemplar von insgesamt 176 Seiten vollständig erhalten (Anlage zur Studie) und wird unter 6.4.2.1 näher vorgestellt.



des Lehrers zum persönlichen Gebrauch extrahiert. Meines Wissens existiert von beiden Dokumenten nur noch je ein vollständiges Exemplar, die sich in meinem Besitz befinden.

Beide Dokumentationen fanden bei den Verantwortlichen der APW Anerkennung<sup>67</sup> und waren mit Ausgangspunkt und Basis für eine breitere wissenschaftliche Ausarbeitung von akzentuierten Stoffen/Stoffgebieten, d. h. auf Afrika und/oder Namibia bezogenen Modifikationen einer Reihe von Unterrichtsfächern der Stundentafel des namibischen Schulprojektes in Zehna und Staßfurt/Löderburg. Darüber hinaus tangierte die Dokumentation auch eine Reihe außerunterrichtlicher Erziehungsbereiche im Leben der namibischen Kinder und Jugendlichen im Heim und im Internat.

Einem Vorwort der Verfasser der Lose-Blatt-Sammlung, auch als „Handbuch für den Lehrer und Erzieher“ von ihnen benannt, entnehmen wir u. a. folgende Passagen über Ziel und Inhalt:

„Wir gaben unserer Loseblattsammlung den Namen „Afrika im Aufbruch – Freiheit und Unabhängigkeit dem Volke Namibias“, weil wir mit dem namibischen Volk auf ganz besondere Weise verbunden sind.

Unser Auftrag ist, SWAPO-Kindern ein solides Grundwissen zu vermitteln und sie im Geiste des Patriotismus, des proletarischen Internationalismus und der internationalen Solidarität zu erziehen. Dabei sollen die namibischen Kinder ihre Heimat nicht vergessen und sich als jüngste Streiter der SWAPO mit dem Kampf ihrer Organisation um nationale Befreiung identifizieren und durch bewußtes, diszipliniertes Lernen ihren Beitrag dazu leisten.

Das ist für die mit den namibischen Kindern, Erziehern und Studenten arbeitenden Dozenten<sup>68</sup>, Lehrer und Erzieher eine sehr hohe Verantwortung gegenüber der Partei, unserem Staat und der SWAPO und erfordert von diesen Pädagogen hohes politisches Wissen und Sachkenntnis [...].“ (Zinke, H./S., 1985, S. 5)

Hier haben wir bereits ein erstes Beispiel über den politischen Auftrag aller an der Erziehung der namibischen Kinder zur Wehrhaftigkeit, zum ‚Kampf an der ideologischen Front‘ (wenn es sein muss mit der Waffe in Hand!) zur

---

67 Vgl. „Zur Überführung namibischer Kinder ...“, APW/VP IV, S. 1f., in: Krause, Lehrplan-konzeption ..., 17/02/1988, S. 13.

68 Ein Teil der namibischen Erzieherinnen des SWAPO-Kinderheims bekamen die Möglichkeit, an der pädagogischen Fachschule in Schwerin ein Studium zum Kindergärtner/Erzieher zu absolvieren.

Befreiung Namibias, in den Kinder wie Erwachsene beiderlei Geschlecht ohne Ausnahme involviert waren.

„Dem Lehrer und Erzieher in gedrängter Form auf rationelle Weise einen Einblick zu geben bzw. seine Kenntnisse zu reaktivieren, ist ein wesentliches Anliegen dieser Faktensammlung. Dabei waren wir bemüht, insbesondere für die „Akzentuierten Lehrpläne für namibische Klassen“ aufgenommenen Stoffeinheiten und Themen, für SWAPO-Gedenk- und Feiertage und für andere diesbezügliche Anlässe Faktenmaterial bereitzustellen.“ (ebd.)

Ein Blick in jenes Faktenmaterial offeriert uns auch einiges „Exotisches“, das allerdings nicht nur auf dem Papier stand, sondern seine Anwendung fand beim täglichen Morgen- oder Fahnenappell, bei SWAPO-Pioniersammlungen, bei Wehrsport- oder Sportveranstaltungen, bei Empfängen hochrangiger namibischer oder deutscher Persönlichkeiten oder auch als Meldungen des verantwortlichen SWAPO-Pioniers an den Lehrer zum Stundenbeginn.

Hier ein Beispiel aus der Lose-Blatt-Sammlung:

**„SWAPO-Slogans**

(unterteilt in Losungen und in Antworten in der Form von Kampfesrufen)

SWAPO	will win!
– Long live SWAPO	Long live!
– Long live President Sam Nujoma	
– Long live President Erich Honecker etc.	
Namibia	must/will be free!
Viva President Sam Nujoma	Viva!
Viva PLAN, Angola, Kuba, GDR, SU etc.	
Forward! Priot!	march!
Backward!	never!
Independence or death!	we shall win!
Everything for the struggle!	all for victory!
Down Botha!	down!
Education!	for all!
Victory!	for ever!
A luta	continua!
A victoria	escorta!
Oita	naitwikele!
Esindano	oshili! (Oshiwambo)”

(vgl. ebd., S. 120)

Anmerkung:

Die Slogans sind auch in deutscher Übersetzung angegeben und auch so z. B. im deutschsprachigen Unterricht gebraucht. Im Camp wurden sie zweisprachig vorgetragen, englisch als

allgemeine Umgangssprache bei mehrsprachigen Ethnien und portugiesisch, da sich das Exile-Camp Cuanza-Sul im portugiesischsprachigen Angola befand. Die letzten beiden Slogans wurden stets in Oshiwambo vorgetragen (der Kampf geht weiter, der Sieg ist gewiss).

Die Lose-Blatt-Sammlung wurde nach einer strengen Gliederung übersichtlich aufgebaut und zwar nach folgenden Schwerpunkten: 1. Vorwort, 2. Afrika (der Kontinent), 3. Namibia, 4. Windhoek – Hauptstadt Namibias, 5. Geschichte Namibias, 6. Völkerschaften und Sprachen Namibias, 7. Afrikanische Fabeln und Kunst der San, 8. Afrika im Aufbruch, 9. Die SWAPO, 10. Biologie Namibias.

Beide Autoren bemerken in ihrem Vorwort ausdrücklich, dass bei der Anlage der Sammlung „gesellschaftliche Probleme im Vordergrund (standen), wie die Geschichte Namibias, sowie Aussagen über die SWAPO“. (vgl. Zinke, H./S. 1985, S. 5)

Auch hier wäre anzumerken, dass es sich mit der Lose-Blatt-Sammlung durchaus um eine ‚Pioniertat‘ der Autoren gehandelt hat, die der pädagogischen Forschung Anstöße verpasste, Akzentuierungen auf breiter Front umfassend in Angriff zu nehmen. Rückwirkend muss allerdings betont werden, dass es dem Ganzen an der nötigen Wissenschaftlichkeit mangelte. So fehlen generell Angaben zu den verwendeten Quellen, zum anderen wären bereits damals Korrekturen bei fehlerhaften Inhalten (z. B. im Schwerpunkt Biologie Namibias) notwendig gewesen. Was jedoch nicht das allgemeine Ergebnis beider Handreichungen schmälern soll.

Kenna (1999) bemerkte treffend:

„Die deutschen Erzieherinnen und Lehrerinnen bekamen von Herbert Zinke und anderen Verantwortlichen Blätter über die namibische Geschichte und Geographie, über den Befreiungskampf und verwandte Themen. Die „Loseblattsammlung“ sollte ihnen Hintergrundinformationen vermitteln und dazu führen, daß sie besser auf ihre Arbeit vorbereitet waren.“ (S. 26)

#### 6.4.2.2 Unterrichtsfächer ohne Veränderungen des Lehrplans

Da bei der Beschulung der namibischen Kinder strikt davon auszugehen war, sich an das Curriculum der POS der DDR zu halten und nur Ausnahmen des inhaltlichen Abweichens gestattet waren, wurden einige Lehrpläne ausgesuchter Unterrichtsfächer von vornherein als nicht zu modifizieren bestimmt.

Dazu gehörten die Fächer:

- Mathematik,
- Physik,
- Chemie,
- Astronomie,
- Werken/Polytechnischer Unterricht,
- Körpererziehung.

Allerdings sollten die Fachlehrer nicht davon entbunden werden, sich selbst ständig über Probleme Afrikas, doch besonders der SAR, Namibias und seiner Frontstaaten über Politik, Wirtschaft, Kultur [...], zu informieren und da, wo es sich anbot, diese Informationen in ihren Unterricht mit einbeziehen. Gesprochen wurde von Akzentsetzungen (Akzentuierungen) oder der ständigen Suche nach sog. Anwendungsbeispielen, z. B. in Mathematik, Physik, Chemie, auch Astronomie.<sup>69</sup> (vgl. Krause 1988, S. 10f.)

Jedoch war man sich durchaus bewusst darüber, dass jene Forderung zur Beschaffung von Informationen mit Schwierigkeiten behaftet war und es primär der APW oblag nach Wegen zu suchen, um geeignetes Informationsmaterial (Fächer übergreifend und/oder Fächer bezogen) zu beschaffen, es auch selbst zu erarbeiten, um es der SdF und der POS Zehna zur Verfügung zu stellen. Es zeigte sich recht bald, dass jene zentral erhobenen Forderungen durchaus auf fruchtbaren Boden gefallen waren und ein nicht geringer Teil von Fachlehrern einer gewissen Sammelleidenschaft verfiel!

Beispiele solcher Informationsquellen waren z. B.:

- Zentrale (durch den Vizebereich der APW) und persönliche Anlage von Heftern/Mappen mit Zeitungsartikeln, Pressefotos, Buchauszügen zu den unterschiedlichsten Themen (z. B. Gesellschaftskunde, Biologie, Geschichte, Geographie);
- der kontinuierliche Aufbau einer Schulbibliothek. An der APW existierte ein Konto, das für den Ankauf von Büchern zur Afrikathematik gedacht war;
- Beschaffung von Materialien unterschiedlichster Art durch die SWAPO-Vertretung in Berlin;
- Erarbeitung von Arbeitsheften, Arbeitsblättern (z. B. Heimatkunde, Geographie, Mathematik);

---

69 Astronomie, laut Stundentafel ab der 10. Klassenstufe, war zumindest gedanklich in der Vorbereitung z. B. mit Bezügen zum südlichen Sternhimmel und anderen Spezifika.

- durch den Vizebereich der APW Erstellung von DIA-Serien mit methodischen Hinweisen zu ihrem Einsatz im Unterricht und außerunterrichtlichen Veranstaltungen mit den Schülern (z. B. Geschichte, Geographie, Kunst-erziehung).
- (vgl. ebd.)

Ein Beweis solchen Enthusiasmus' oder solcher Eigeninitiative von Fachlehrern an der SdF liefert uns, am Beispiel des Unterrichts in **Mathematik** der Klassenstufen 4 bis 7, eine „Sammlung von Sachaufgaben für die Arbeit mit namibischen Schülern in der DDR (als) Handreichung für Lehrer und Erzieher“ (vgl. A/1: 2.2.7 Wie lang ist ...) des Schuljahres 1985/86. Erarbeitet wurde sie vom Fachzirkel Mathematik an der SdF. Sie entsprach in jeder Beziehung der Forderung nach möglichen Akzentuierungen vorgegebener Bildungsinhalte des Lehrplans der POS der DDR und galt als ein Muster Ähnliches auch für weitere Unterrichtsfächer auszuarbeiten und zu erproben.

Einem Vorwort der Handreichung ist u. a. das Folgende zu entnehmen:

„Diese kleine Sammlung von Sachaufgaben wurde zusammengestellt für namibische Schüler, die zur Zeit in der DDR ausgebildet werden.

Bei der Behandlung dieser Aufgaben darf der Mathematiklehrer davon ausgehen, daß sich die SWAPO-Pioniere im Unterricht, besonders in den Fächern Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Biologie bereits Kenntnisse über ihre Heimat Namibia und einige weitere Nachbarländer aneigneten. In Heim und Schule wird dieses Wissen durch die Pflege der namibischen Kultur und der Traditionen und viele weitere Maßnahmen untermauert und emotional gefestigt.

Auch das Fach Mathematik hat im Prozeß der politisch-ideologischen Erziehung seinen Beitrag zu leisten. Deshalb wurden diese hier vorliegenden Sachaufgaben so zusammengestellt, daß sie Aufgeschlossenheit für gesellschaftliche Probleme wecken, Kenntnisse über den gerechten Befreiungskampf der Völker des südlichen Afrika erweitern und die Liebe zur namibischen Heimat sowie patriotische Gefühle vertiefen können.

Es ist bekannt, daß das Lösen von Sachaufgaben eine besondere Form des Anwendens ist. Dabei wird Anwenden nicht nur als ein Abschnitt verstanden, der auf das Erkennen folgt; Anwenden gestattet überhaupt erst das vollständige Erkennen und ist somit ein entscheidendes Glied im Prozeß der Fähigkeitsentwicklung [...].

Die vorliegende bescheidene Sammlung soll ein Anfang sein, Informationen aus Presse, Rundfunk, verschiedenen Publikationen, selbst

belletristischer Literatur für den Unterricht und darüber hinaus so zu nutzen, daß sie, die Fakten unterschiedlich verwertet, in mehreren Klassenstufen angewendet werden können.

In schöpferischer Zusammenarbeit von Mathematiklehrern und anderen Mitarbeitern sollte sowohl der Umfang erweitert als auch das Niveau der Beispiele erhöht werden. Deshalb werden Hinweise, Ergänzungen und Anregungen erwartet.“ (ebd. S. 3)

Jenes Vorwort umfasst alle Forderungen, die an Namibia akzentuierte Unterrichtsmaterialien gestellt wurden, auch wenn es uns heute befremdlich anmutet, dass sogar das Unterrichtsfach Mathematik seinen politisch-ideologischen Erziehungsauftrag zu erfüllen hatte.

Im Folgenden wenden wir uns dem Inhalt der ‚Sammlung von Sachaufgaben‘ etwas näher zu, um obiges Vorwort vom Inhalt her besser zu begreifen.

Der Titel der Handreichung – „Wie lang ist eine Meile in Namibia?“ – bezieht sich auf jene deutsche kolonial-historisch „hinterhältige Täuschung“ (vgl. Babing/Bräuer, 1980, S. 12) mit der am 23. August 1883 der Agent Heinrich Vogelsang im Auftrag des Bremer Kaufmanns Lüderitz dem Namahauptling Fredericks aus Bethanien um sein Land brachte, in dem er in einem sog. Landkaufvertrag (für 500 £Stg und 60 engl. Gewehre), „eines der raffiniertesten Betrugspapiere“ (vgl. ebd.), den Hauptling über die Größe des abgetretenen Landes im Unklaren ließ und damit betrog. „Die von Lüderitz beanspruchte Fläche, bei der Lüderitz eine (geographische, J.K.) Meile mit 7,4 Kilometern berechnete, war viereinhalbmal größer als sie Fredericks, der eine (englische Landmeile, J.K.) Meile mit 1,6 Kilometern berechnete, verhandelt hatte.“ (Patemann 1984, S. 77)

Auf eben jenes Ereignis bezieht sich denn auch der erste Aufgabenkomplex, der hier stellvertretend für die restlichen sieben Komplexe etwas näher dargestellt werden soll:

„Komplex 1

Der Landraub durch den Bremer Kaufmann Lüderitz in Südwestafrika

(Die Fakten wurden entnommen dem Buch „Namibia“ von Babing/Bräuer, insb. S. 16)

*Möglichkeiten der Anwendung:*

*Klasse 4*

Der deutsche Kaufmann Lüderitz kauft einen Landstreifen am Meer von einem Namahäuptling ab.

Eine englische Landmeile mißt etwa 1.606 m, eine geographische Meile dagegen 7.422 m.

Um wie viel Meter betrog der Weiße die Nama bei jeder Meile, weil der Häuptling nur die Landmeile kannte?

*Klasse 5*

Der Bremer Kaufmann Lüderitz „kaufte“ von einem Namahäuptling einen Landstreifen von 20 Meilen Breite vom Oranje bis zum 26. Breitengrad. Um wie viel Kilometer in der Breite betrog der Weiße den Afrikaner, wenn Lüderitz mit der geographischen Meile von rund 7.422 m rechnete, der Häuptling aber nur die englische Landmeile von rund 1.609 m kannte?

*Klasse 6*

Um das Wievielfache betrog der weiße Händler Lüderitz den Namahäuptling Fredericks, wenn der Deutsche mit der geographischen Meile von rund 7,4 km (genau 7.421,5 m) rechnete und es genau wußte, daß Fredericks nur die englische Meile von rund 1,6 km (genau 1.609,3 m) kannte?

*Klasse 7*

Ihr kennt bereits den Landraub durch den Bremer Kaufmann Lüderitz in den Jahren 1883/84 in eurer Heimat. Wie ihr wißt, meinte der Häuptling Fredericks einen Landstreifen von nur 32,180 km zu verkaufen, weil er nur die englische Landmeile kannte. Der Bremer Großkaufmann fertigte dagegen aber den „Vertrag“ mit der geographischen Meile aus und erhielt dadurch 148,440 km, fast das gesamte Land (und damit die Existenz) des Namastammes der Bethanier.

Drücke den Betrag in Prozenten aus!“ (A/2: 2.7 Wie lang ist ..., S. 3ff)

Den Aufgaben der Handreichung sind die Rechenwege und die geforderten Antwortsätze beigelegt.

Erinnert sei noch einmal daran, dass jeglicher Schulunterricht ab der ersten Klasse in Deutsch abgehalten wurde. Auffällig ist in diesem Sinne an der Aufgabenstellung zum Komplex 1, dass es sich oftmals um ein spezielles Vokabular handelt, wie z. B. geographisch (ab 4. Klasse), Breitengrad (ab 5. Klasse), Existenz (7. Klasse).

Das steigerte sich noch in den folgenden Komplexen und gab ein Vokabular kund, das vom Inhalt her eigentlich (!) ab der siebenten Klassenstufe dem Unterrichtsfach ‚Politische Erziehung/Gesellschaftskunde‘ zugeordnet werden sollte, doch auch dem Fach ‚Musikerziehung‘, hier bereits der unteren Klassenstufen und zwar bezogen auf Texte von Kampfliedern der SWAPO<sup>70</sup>.

Hier eine Auswahl entsprechend der einzelnen Klassenstufen und Sachaufgabenkomplexe der Handreichung-Mathematik:

Klasse 4: Rassistenstaat; widerrechtlich besetztes Heimatland (S. 6); Buren (S. 8)

Klasse 6: rechtmäßiges Territorium (S. 6); Apartheidregime (S. 9)

Klasse 7: Rassistenregime von Pretoria (S. 7)

Die Handreichung umfasst insgesamt 8 Komplexe. Jeder Komplex entspricht einem bestimmten Faktum, z. B. zur Geschichte, zur Geographie, zu den verschiedenen Ethnien des Landes, zu demographischen Problemen. Die darauf aufbauenden Sachaufgaben sind entsprechend des Lehrplans für Mathematik der POS der DDR für die Klassenstufen 4 bis 7 untergliedert.

---

70 Siehe Unterkapitel 6.4.2.4 und 6.4.2.6.



Tab. 10 Themen für akzentuierte Sachaufgaben, Mathematik namibische Klassen 4 bis 7

Komplex	Thema	Quellenangabe
1	Der Landraub durch den Bremer Kaufmann Lüderitz in Südwestafrika	Babing/Bräuer, Namibia, Berlin 1979, S. 16f.
2	Der Rassistenstaat Südafrika	Schlimme: Unser Namibia – Geographielehrbuch für namibische Schüler, Klasse 5, APW der DDR, Berlin 1985, S. 11
3	„Volk unter dem Himmel“ – die San	„Volk unter dem Himmel“, Zeitschrift Wochenpost, Berlin, 50/1986, S. 19
4	Völkerschaften Namibias	Siehe Komplex 2, S. 12
5	Windhoek und seine Einwohner	Diagramm (ohne weitere Angaben)
6	Die Owambos – Die Hälfte der Einwohner Namibias	van der Merwe: National Atlas of South West Africa/Nasionale Atlas van Suidwes-Afrika, Goodwood, RSA 1983, S. 42ff/Zinke Loseblattsammlung, Verwaltungsbezirke, S. 84
7	Bevölkerung Namibias und Flucht vor Südafrika	Siehe Komplex 2, S. 12f.
8	Siehe Komplex 1	Siehe Komplex 1

*Anmerkung zu Komplex 3:*

*Die San:* Text und Zahlenangaben wurden der Wochenzeitschrift „Wochenpost“ Berlin, Nr. 50 des Jahres 1986 entnommen. Die daraus für die Handreichung formulierte Mathematikaufgabe für die 7. Klasse (6. Klasse ähnlich) lautete folgendermaßen:

~~„Von den 30.000 San, die heute noch in Namibia leben, sind etwa 2.200 Sammler und Jäger, 300 betreiben Maisanbau und Viehzucht, 15.900 müssen für den Monatslohn von umgerechnet nur 10 Mark die Rinderherden weißer Großfarmer hüten. Dagegen erhalten 1.000 Mann des Buschmannbataillons 201 für den schmutzigen Krieg gegen die SWAPO einen Monatssold von 800 Mark. Der große Rest führt ein elendes menschenunwürdiges Dasein von 10.600 Stammesangehörigen.~~

~~Berechne die prozentualen Anteile der San, die unabhängig (wenn auch anspruchlos) leben, die zu Verrätern wurden und die in Abhängigkeit von den Weißen leben! Stelle diese in einem Kreisdiagramm dar!“~~

~~2.500 unabhängig = 8,3% (30°)  
 1.000 Verräter = 3,3% (12°)  
 26.500 abhängig = 88,3% (318°)~~

~~(A/1: 2.2.7 Wie lang ist ..., S. 10)~~

Unterstrichungen und Querstrich wurden nachträglich vorgenommen und mit folgendem handschriftlichen Zusatz versehen: „(aus heutiger Sicht der gesell. Entwicklung in Namibia nicht mehr zu vertreten)“, leider jedoch ohne Angabe eines Datums und des Namens des Korrektors. Bekannt (!) war bereits damals (1985/86), dass ein gewisser Teil der San von der südafrikani-

schen Armee durch Geld korrumpiert wurde und zwar mit dem Auftrag des Fährtenlesens und schließlichem Denunzieren von Flüchtlingen, die meist auf nächtlichen Wegen die Grenze in Nachbarländer (Angola, Botswana) überschreiten wollten bzw. diese bereits überschritten hatten, auch des Auskundschaftens heimlicher, meist nächtlicher Treffs von Apartheidgegnern, von vorbereiteten militärischen Aktionen der PLAN-Kämpfer u.a.m. Allerdings war ebenso bekannt, dass auch nicht wenige Owambos durch das südafrikanische Regime korrumpiert waren und auf brutalste Weise gegen ihr eigenes Volk vorgegangen sind, unter ihnen auch SWAPO-Mitglieder und Funktionäre, und das sowohl auf namibischem Territorium als auch in vielen Exile-Camps namibischer Frontstaaten. Ein heikles Thema, das bis heute noch nicht restlos aufgearbeitet ist! (vgl. auch Melber (Hrsg.) 2003, S. 13ff/S. 95ff)

Letztendlich wurden seitens des Fachzirkels Mathematik für den „Bereich namibische Klassen, Willi-Wallstab-Oberschule Löderburg“ im Schuljahr 1986/87 für die fünften Klassen Vorgaben für Kontrollarbeiten erarbeitet, verbunden mit der Feststellung, „daß die Fachlehrer dieser Klassenstufe bestrebt waren, in jede Arbeit eine auf Namibia bezogene Sachaufgabe einzu- beziehen“. (vgl. A/1: 2.2.7 Kontrollarbeiten, 1986, S. 1)

Dazu einige Beispiele:

- „Der Nil ist 6.671 km lang, der Oranje 1.860 km. Wieviel ist der Nil Länger als der Oranje? (ebd. S. 2)
- Der Umfang des Stammes eines Affenbrotbaumes beträgt rund 36 m. Das ist das Doppelte seiner Höhe. Rechne! (ebd. S. 3)
- Die DDR ist etwa 100.000 km<sup>2</sup> groß, Namibia etwa 800.000 km<sup>2</sup>. Der wievielte Teil Namibias ist die DDR – Größe? (ebd. S. 4)
- Namibia ist rund 800.000 km<sup>2</sup> groß, Angola rund 1.000.000 km<sup>2</sup>, Botswana etwa 700.000 km<sup>2</sup> und die DDR etwa 100.000 km<sup>2</sup>. a) Wie groß ist die Fläche dieser Länder insgesamt? b) Schreibe jede Landesgröße als Zehnerpotenz auf! c) Schreibe jede Landesgröße als Dezimalbruch auf! (ebd. S. 6)
- Der Nil ist 6.671 km lang, der Oranje 1.860 km. a) Rechne beide Längen in Meter um! b) Vergleiche beide Flüsse und begründe mit der Addition! c) Stelle beide Zahlen (die Flußlängen) als Zehnerpotenz dar! d) Wie lang sind beide Flüsse zusammen? (ebd. S. 7)
- In deiner Heimat Namibia wurden folgende Temperaturen ermittelt: (es folgen Monate und monatliche Durchschnittstemperaturen, J.K.) Berechne die durchschnittliche Jahrestemperatur!“ (ebd. S. 8)

Auch die anderen Fächer, wie **Physik** und **Chemie**, bemühten sich, da wo es sich als günstig und machbar erwies, doch vor allem wo es möglich war, Informationen zu erhalten, Namibia bezogene Akzentuierungen einzubezie-

hen. Materialien, wie die oben präsentierten Beispiele zum Mathematikunterricht, liegen uns allerdings nicht vor. Bekannt ist jedoch, dass von einem Teil der Fachlehrer auch die Schullehrbücher (SLB) des mosambikanischen Bereichs an der SdF mit benutzt wurden.

Eine Recherche (siehe A/8 Krause, Schullehrbücher ..., 2006) meinerseits hat ergeben, dass, obwohl für die mosambikanischen Schüler spezielle SLB zum Einsatz kamen, sie doch eher den SLB der POS der DDR entsprachen. Afrika- resp. Mosambikbezüge waren in ihnen eher eine Seltenheit.

Dem *Physiklehrer* des namibischen Bereichs an der SdF wurde in den SLB für mosambikanische Schüler folgendes offeriert:

- Klassenstufe 6 von 151 Aufgaben nur eine mit Bezug auf Afrikanisches und zwei Abbildungen,
- Klassenstufe 7 von 173 Aufgaben keine Bezüge, eine Abbildung,
- Klassenstufe 8 von 124 Aufgaben keine Bezüge (vgl. ebd. 4.1–4.3, S. 38)

Nicht viel anders sah es im Unterrichtsfach *Chemie* aus:

- Klassenstufe 7 von 150 Aufgaben nur drei mit Bezügen,
- Klassenstufe 8 von 271 Aufgaben nur zwei mit Bezügen

(vgl. ebd. 5.1/5.2, S. 38f.)

Gerade in Bezug auf das Unterrichtsfach Chemie hätte es sich angeboten, den namibischen Kindern, z. B. in Verbindung mit dem Aufbau des Periodensystems, einen Überblick über den Reichtum ihres Heimatlandes an Edelmetallen und Mineralien zu geben (z. B. Au, Ag, Cu, Ph, Zn, Sn, U); an Edel- und Halbedelsteinen (z. B. Diamanten, Rubine, Malachit ...); der fabrikmäßigen Gewinnung von Meersalz. In Verbindung mit der Geographie des Landes wäre das ein Ansporn gewesen, sich auch mit den Abbaugebieten zu befassen, die zu damaliger Zeit außerhalb der Homelands im sog. Regierungsland zu finden waren (vgl. van der Merwe 1983, S. 61f./Schlimme 185, S. 55ff). Auch hier wieder Bezüge zu heimat- und gesellschaftskundlichen Fächern, z. B. auf die durch die südafrikanische Regierung vorgenommene Landaufteilung entsprechend der unterschiedlichen Ethnien und deren Hautfarben (schwarz, farbig, weiß). Das setzte natürlich voraus, als Fachlehrer nicht nur ein guter Naturkundler zu sein. Muss aber stets unter dem Aspekt mangelnder Informationsmaterialien gesehen werden.

Jenes oben angeführte Manko an Afrikabezügen in den SLB der mosambikanischen Schüler und die nun übertragen bekommenen Möglichkeiten weit-

gehend selbst dazu beitragen zu können, einen auf die Schüler und ihre Bedürfnisse bezogenen Unterricht zu gestalten, wurde von einem Großteil der Lehrer des namibischen Bereichs an der SdF eher als eine gewisse Freiheit betrachtet – jedoch stets unter Zugrundelegung der Ziele des Lehrplanwerkes der POS der DDR und ihrer unbedingten Erfüllung!

#### 6.4.2.3 Unterrichtsfächer mit geringen Veränderungen des Lehrplans

Ein weitere Gruppe von Unterrichtsfächern betraf jene, denen ein bestimmtes vom LP der POS in wesentlichen Punkten abweichendes Konzept zu Grunde gelegt wurde, das über den Rahmen gelegentlich einzuarbeitender Akzentuierungen einzelner Stoffe/Inhalte, die oftmals dem Zufall, dem Können und Wollen des betreffenden Fachlehrers unterworfen waren, weit hinausging.

Zu dieser Gruppe von Fächern gehörten:

- Deutsche Sprache,
- Biologie,
- Kunsterziehung,
- Musikerziehung.

Da Musikerziehung auch mit beträchtlichen Veränderungen des Lehrplans der POS der DDR bedacht war, soll dieses Unterrichtsfach im anschließenden Unterkapitel einer gründlicheren Erörterung unterzogen werden.

Auch bei dieser Fächergruppe sollte es zu keinen Abweichungen von der Stundentafel der POS kommen, d. h. Änderungen an der Wochenstundenzahl für die einzelnen Schuljahre.

Davon allerdings abweichend wurde im Fach **Deutsche Sprache** in der dritten und vierten Klassenstufe eine Kürzung der Wochenstundenzahlen zu Gunsten des neu eingeführten Faches Englische Sprache um zwei Wochenstunden vorgenommen. Das kam jedoch letztendlich einer Aufstockung gleich, da dem Fachlehrer die Möglichkeit eingeräumt wurde, vier Förderstunden pro Unterrichtswoche („bei Bedarf“) (vgl. A/7: Stundentafeln, S. 3/4 und 15) zu gestatten.<sup>71</sup> Förderstunden waren lediglich für einzelne Schüler vorgesehen. Ein gesamter Klassenverband kam dafür nur bedingt in Betracht, z. B.

---

71 Auch in Mathematik, Geschichte und Geographie war es möglich – bei Bedarf – je zwei Förderstunden pro Unterrichtswoche zu beantragen, was eine Mehrbelastung für die Lehrkräfte bedeutete.

bei Stundenausfall oder wenn sich auf der Grundlage des RLP Probleme der Stoffvermittlung herausstellten.

Das übergeordnete Ziel des Deutschunterrichts sah vor, Erreichen eines hohen Niveaus im Sprachgebrauch und Sprachverständnis, so dass sich nach Vollendung der zehnten Klassenstufe problemlos der Besuch anderer Bildungseinrichtungen oder in der Arbeitswelt anschließen könnte. (vgl. Krause 1988, S. 11) Ein Beweis dafür, dass den namibischen Schülern nach dem Besuch der POS an der SdF ein weiterer Aufenthalt in der DDR ermöglicht werden sollte.

Die Splitting des Sprachunterrichts in Rechtschreibung, mündlichen und schriftlichen Ausdruck, Grammatik, auch Literatur war vom Lehrer eigenverantwortlich vorzunehmen. Primär waren die Bedingungen des Erlernens einer Fremdsprache zu berücksichtigen, mit dem Schwerpunkt des Lesens und Begreifens/Verstehens von (Sach)Texten und deren korrekte inhaltliche Wiedergabe in verständlicher sprachlicher Darstellung/Ausdrucksform. (vgl. ebd.) Dazu wurde in den „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft“ sowohl für die mosambikanischen als auch die namibischen Schüler festgeschrieben:

„Der Deutschunterricht gewinnt fortschreitend den Charakter eines Muttersprachenunterrichts [...].

Die Vermittlung und Festigung sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ist prinzipieller Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern.“ (Grundpositionen ..., 1981, S. 5)

Dass damit unweigerlich ein gewisser Assimilationsprozess einherging, stand außer Zweifel:

„Mit den Büchern des weißen Mannes aufzuwachsen, heißt, seine Denkweise zu assimilieren. Man macht seine Ziele zu den eigenen“ (1982, S. 33),

warnte der südafrikanische Schriftsteller Mphahlele in seinem Beitrag mit dem bezeichneten Titel „Denk ich an Afrika“! Und bezogen auf die Aneignung der englischen Sprache als Unterrichtssprache, eines fremden Kulturprodukts für den Afrikaner, fährt er fort:

„Von dem Tag an, da man, etwa im Alter von sieben Jahren das gedruckte Alphabet in Wort- und Satzkonstruktion zu beherrschen begann und einem Worte entgegen sprangen, die von so vielem sprachen, von fernen Ländern, dämmernden Horizonten, dem Abenteuer des Lebens,

den Siegen des Menschen – von dem Tag an trieb einen etwas von einer begeisterten Entdeckung zur nächsten.

Aber all das erlebte man innerhalb der englischen Sprache, was bedeutete, daß man zugleich die englische Art des Denkens absorbierte, die die eigene Denkweise beeinflussen und modifizieren sollte. Man behielt Bilder und Wendungen, die man dann im richtigen Augenblick – mit Leichtigkeit zu reproduzieren lernte. Diese Diskussionsrunden in der Schule. Man bildete seine Argumente auf englische Art, weil die Sprache es diktierte.

Aber man wollte Gedanken ausdrücken, die sich auf das Leben des eigenen Volkes bezogen.“ (ebd. S. 33f.)

So wie in diesem Beispiel das Englische schließlich über die englische Sprache dominierte, war Gleiches mit der Dominanz der deutschen Sprache nicht nur zu vermuten, sondern gegeben. Mit dem Ausschluss der Muttersprache auf der Stundentafel war bei den Schülern der Schwund des Eigenen unweigerlich verbunden, auch wenn gelegentlich „nachmittags [...] im Gruppenraum Unterricht in Oshivambo gegeben wurde, damit wir unsere Heimatsprache weiterhin richtig benutzen“, gibt Engombe (2004, S. 86) zu bedenken. Und sie nennt uns einen für die Schüler damit verbundenen wichtigen Aspekt:

„Mit meinen Freundinnen unterhielt ich mich in Oshivambo. Ich sah überhaupt keinen Grund, daran etwas zu ändern [...]. Wenn man Geheimnisse vor den deutschen Erzieherinnen hatte, beschützte uns unsere Sprache erst recht.“ (ebd. S. 62)

Auch die mosambikanischen Schüler an der SdF benutzten in bestimmten Situationen, wenn sie von ihren deutschen Lehrern und Erziehern nicht verstanden werden wollten, ein Gemisch aus Muttersprache und Portugiesisch und bezeichneten dies als ihre ‚Geheimsprache‘.

Für die namibischen Kinder bestand das Sprachproblem nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern es begann bereits mit ihren ersten Schritten auf deutschem Boden. Im SWAPO-Kinderheim Bellin standen sie deutschen Pädagogen (Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen) gegenüber, die zum einen die Muttersprache der ihnen anvertrauten Kinder nicht verstanden, doch auch nicht die englische Sprache beherrschten, die den Kindern zumindest in den Exile-Camps, aus denen sie mehrheitlich kamen, vom Hören und Sagen bruchstückhaft bekannt war.

Die mit den Kindern in die DDR eingereisten namibischen Erzieherinnen konnten sich wohl mit ihren Schützlingen in ihrer Muttersprache unterhalten,

auch beherrschten sie weitgehend das Englische, doch mangelte es auch ihnen an der Kenntnis, der nun für alle befohlenen deutschen Sprache.

Die große Herausforderung für alle an der Erziehung der namibischen Kinder Beteiligten, bis hin zum technischen Personal des Kinderheims, bestand nun darin, ohne Mittlersprache, die Kinder umgangssprachlich so zu bilden, dass sie auf schnellstem Wege am täglichen Leben teilhaben konnten und bis zu ihrer Einschulung sprachlich soweit vorgebildet waren, um am Unterricht in deutscher Sprache aktiv teilnehmen zu können. Tägliches Leben hieß aber auch, ein Leben in weitest gehender internatsmäßiger Abgeschirmtheit zu führen.

Eine ungeheure Aufgabe für alle Beteiligten, Kinder wie Erwachsene, die, das darf rückblickend eingeschätzt werden, auch von der sprachwissenschaftlichen Seite her erfolgreich realisiert wurde.

Es gab keinerlei Vorbilder für die Unterrichtung afrikanischer Kinder in der DDR. Erst 1983, also im dritten Jahr ihres Aufenthaltes in Bellin, wurde ihnen ein deutscher Pädagoge<sup>72</sup> zur Seite gestellt, der nicht nur der englischen Sprache mächtig war, sondern auch ihre vorausgegangenen afrikanischen Lebensumstände aus eigener Erfahrung relativ gut kannte. Zwei Jahre hatte er bereits am angolanischen NHEC Cuanza-Sul in englischer Sprache namibische Kinder und Erwachsene vor allem in Mathematik unterrichtet und konnte, wenn es sich als notwendig erwies, zumindest in den Anfangsjahren als Sprachmittler fungieren.

Doch die Einschulungen begannen bereits im September des Jahres 1981 an der POS Zehna, anderthalb Jahre nach der Aufnahme der ersten namibischen Kinder im SWAPO-Kinderheim Bellin. Voraussetzung dafür war, die Kenntnis der deutschen Sprache in einem solchen Umfang, der es ihnen erlaubte, den Unterricht an einer deutschen Schule nach deren Lehrplanwerk und der ihm zugrunde liegenden Stundentafel aufnehmen zu können.

Insgesamt 27 ‚schulreife‘ Kinder (vgl. Kenna 1999, S. 24) wurden in zwei Klassen eingeteilt. Der Unterricht fand ausschließlich in deutscher Sprache statt. Im Fach Deutsch bestand das einzige Zugeständnis darin, dass, wie an anderer Stelle bereits erwähnt, wöchentlich vier Förderstunden fakultativ, d. h. zusätzlich zur Stundentafel für förderbedürftige Schüler gegeben werden durften und Deutsch als Fächer übergreifendes Unterrichtsprinzip bestimmt wurde.

---

72 Zinke, H., von dem in anderen Zusammenhängen bereits die Rede war.

Ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts bestand auch darin, jenes fächerübergreifende Prinzip auf ein außerunterrichtliches Befassen der Schüler mit der deutschen Sprache zu erweitern und zwar anhand selbständiger, doch geführter Beschäftigung mit jedweder Literatur. Das stand in gewissem Widerspruch mit der in den „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft“ ursprünglich von der APW festgeschriebenen Aufgabe<sup>73</sup> zum Umgang mit der Literatur, indem es da heißt:

„Literatur wird nur in dem Umfang behandelt, wie es zur Ausbildung der Sprachfertigkeiten und zu einem Einblick in die Kultur des Gastlandes unerlässlich ist.“

Das sagt jedoch nichts darüber aus, dass bereits in dem Deutsch Lehrbuch für die mosambikanischen Schüler der Klassenstufe 6 bis 8 mit dem Titel „Texte für die Behandlung literarischer Werke“<sup>74</sup> im Unterricht von der APW vorgegeben wurden. Dieses Schulbuch wurde ebenfalls für den Literaturunterricht des namibischen Bereichs an der SdF genutzt. Es war in drei Themenbereiche untergliedert:

1. „Aus der Literatur der Vergangenheit“  
Von insgesamt 74 Literaturbeispielen aus Lyrik und Prosa sind aber nur zwei, die sich auf den afrikanischen Kontinent mit folgenden Titeln beziehen: „Die Schildkröte; nach einer afrikanischen Fabel“ (S. 13) und „Bruder Hase; nach einem afrikanischen Märchen.“ (S. 31)
2. „Aus der sozialistischen Literatur“  
28 Titel von Autoren der DDR und der Sowjetunion.
3. „Aus Kinderbüchern“  
7 Titel, darunter Auszüge aus Kipling „Das Dschungelbuch – Rikki-Tikki-Tavi“ (S. 101ff)  
Eine Auswahl, die aus DDR-Sicht einigermaßen verwundert: Kipling (1865–1936) „der Barde des britischen Imperialismus“ (vgl. Scholl-Latour

---

73 Jene „Grundpositionen [...]“ wurden, einmal festgeschrieben, nie korrigiert, erweitert oder veränderten Rahmenbedingungen angepasst. Es wurden keinerlei Unterschiede zwischen mosambikanischen und namibischen Schülern gemacht, ebenso fehlen in den Erziehungsgrundsätzen persönlichkeits-psychologische Aussagen darüber, dass sich die Kinder im Laufe der Jahre zu Jugendlichen, ja Erwachsenen entwickeln und wie darauf im Gesamt Erziehungsprozess seitens der Erziehungsverantwortlichen an der SdF zu reagieren sei.

74 VVV Berlin 1983, 126 Seiten. „Die Texte wurden auf der Grundlage des Lehrplans ausgewählt und zusammengestellt [...] Zur Erarbeitung des Manuskripts und der Bildauswahl wurden“ 18 SLB der POS und EOS der DDR „herangezogen und genutzt.“ (S. 2) und A/13 Krause, J., Schullehrbücher ..., 2006, S. 4.



2003, S. 482) „verherrlichte den englischen Kolonialismus“ (vgl. Kleines Lexikon, 1960, S. 489)

Ein anderer Titel bezog sich auf Defoe (1660–1731) „Robinson Crusoe“ (S. 113ff und 1 Abbildung, S. 116), der sich immerhin den „wilden Eingeborenen“ Freitag zum Untertan gemacht hatte!

(vgl. A/8 Krause, Schullehrbücher ..., 2006, S. 31)

Eine zweite Quelle, die für den Literaturunterricht und in Deutsch-Heimatkunde genutzt werden sollte, war das ebenfalls für die SdF verfasste Lese- und Übungsbuch mit dem Titel „Freundesland Deutsche Demokratische Republik“<sup>75</sup>. Gegliedert war es nach drei konzentrischen Kreisen – vom Bekannten zum Unbekannten –:

1. Der Kreis Staßfurt

Zum Inhalt: „Die Kreisstadt Staßfurt; Die Arbeit der Werktätigen in einem sozialistischen Betrieb des Kreises Staßfurt; Überblick über den Kreis Staßfurt; Haustiere und Bäume der Umgebung; Vom schweren Leben unter der Herrschaft der Faschisten; Vom mutigen Kampf der Kommunisten und der Antifaschisten gegen die Herrschaft der Faschisten.“

2. Der Bezirk Magdeburg

Zum Inhalt: „Die ersten Schritte in ein neues Leben nach der Befreiung vom Faschismus; Oberfläche und Gewässer des Bezirkes Magdeburg; Pflanzen und Tiere des Waldes.“

3. Die Deutsche Demokratische Republik

Zum Inhalt: „Überblick über die Deutsche Demokratische Republik; Die Deutsche Demokratische Republik ein sozialistischer Staat.“

(vgl. ebd. S. 20)

Für zusätzliche Literaturangebote sowohl für Schüler als auch für Lehrer wurde kontinuierlich durch die APW gesorgt. Wie bereits an anderer Stelle berichtet, war an der APW ein Konto eingerichtet worden, das ausschließlich für den Kauf von Büchern für die Schulbibliothek gedacht war. Alles was nur in etwa mit den curricularen Zielen und Inhalten an der Schule in Verbindung gebracht werden konnte, wurde angeschafft. Vor allem wurden die Pädago-

---

75 Lehrbuch für Klasse 5 SdF, VWV Berlin 1983, 112 Seiten. Zwei Autoren haben „zur Erarbeitung des Manuskripts [...] die Lehrbücher der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, der Sonderschule sowie örtliche Materialien des Kreises Staßfurt und des Bezirkes Magdeburg herangezogen und in Auszügen genutzt“. (S. 2) und A/13 Krause, J., Schullehrbücher ..., 2006, S. 3.

gen dazu aufgefordert, von dem Angebot regen Gebrauch zu machen, um ihren Unterricht soweit als nur irgend möglich auf Afrika bezogen zu gestalten. Dabei handelte es sich mehrheitlich um Kinder- und Jugendliteratur, wie Geschichten aus fernen Ländern, Berichte von Afrikareisenden aus der Historie und Gegenwart, auch Märchenbücher jeglicher Art.

Letztere wurden schließlich für den Literaturunterricht als verbindlich erklärt. Dabei handelte es sich vor allem um Märchenbücher aus dem südlichen Afrika, wie z. B.: „Der Wolkenschmaus – Märchen aus Namibia“ (1987), „Der Streit um Kalunga – Märchen aus Angola“ (1988) und „Die Geburt der Schlange – Märchen aus Südafrika“ (1989), herausgegeben von Arnold und verlegt in Leipzig und Weimar. Hinzu kamen von Beetz (Halle/Saale 1986) Märchen der Nama aus dem Süden Namibias mit dem Titel „Der fliegende Löwe“. Ein Gewinn, auch den Deutschunterricht auf Namibia bezogener gestalten zu können.

Von besonderer Bedeutung war ein Märchenbuch für alle Klassenstufen der namibischen Kinder, mit dem Titel „Der Hase und der Mond“. Geschrieben wurde es von dem DDR-Schriftsteller Wellm (1927–2001), der es „Den Kindern in Afrika gewidmet“ hatte (1985, S. 4). Auf der Grundlage alter Überlieferungen christlicher Missionare im Süden des afrikanischen Kontinents und von Gesprächen mit namibischen Erzieherinnen des SWAPO-Kinderheims in Bellin, „hat er sich schließlich darangemacht, die früheren Fabeln und Märchen nachzuerzählen“ (vgl. ebd., S. 6), von den die Kinder bis dahin nichts wußten. Im gleichen Jahr 1985 erschien diese Märchensammlung unter dem Titel „The hare and the moon“ in englischer Sprache.

Ein Teil der Bücher wurde den Fachlehrern direkt für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt. Im Anhang A/2 ist jene zusätzliche Literatur in die Liste der verbindlichen Literatur ausgewiesen.

Von vielen Schülern wurde dieses Angebot der Schulbibliothek mit Interesse angenommen. Engombe berichtet in ihren Erinnerungen über das Literaturangebot an der SdF. So auch wie ihr es gelang, bei anderen Schülern Interesse zum Lesen zu wecken. Wie sie sich über Vorgelesenes bemühte, die deutsche Sprache immer besser zu verstehen, um schließlich selbst zum Buch zu greifen.

„Auch um die Märchen zu begreifen“, schreibt sie, „die Rosi vorlas, lohnte es sich, Deutsch zu verstehen. Mein absoluter Liebling wurde Aschenputtel. Von Prinzessinnen und Prinzen konnte ich nie genug vorgelesen bekommen. Mich störte allerdings, dass die Geschichten so

abrupt endeten. Das musste doch weitergehen! So bekam Aschenputtel in meiner Phantasie viele Kinder [...]. Und auch zu denen erfand ich neue Geschichten. Ich erzählte sie den jüngeren Kindern [...] Die Kleinen hockten um mich herum [...] und lauschten mit großen Ohren, wenn ich in Oshivambo wiedergab, was ich im Deutschen schon verstanden hatte.“ (Engombe 2004, S. 63)

„Aus der Schulbibliothek durften wir uns Bücher ausleihen [...]. Da war eine Welt, die nur darauf wartete, mich aufzunehmen.“ (ebd., S. 94f.)

Ähnlich verhielt es sich mit dem mosambikanischen Bereich an der SdF. Auch hier galten gegenüber den Lehrern die gleichen Anforderungen, ihren Unterricht, soweit als nur möglich, unter Nutzung aller verfügbaren Quellen, auf Mosambik zu beziehen.

Umso unverständlicher scheint eine Passage bei Reuter/Scheunpflug (2006, S. 89), wo zum Deutschunterricht, resp. zum Umgang mit der deutschen Literatur im Unterricht, ein von den Verfassern anonymisierter Interviewpartner, eine „ehemalige deutsche Lehrkraft/Erzieher der Schule der Freundschaft“ (vgl. ebd., S. 323), u. a. mit folgenden Worten zitiert wird, dabei die negative Rolle der APW (!) betonend:

„Der ursprüngliche Gedanke, durch die Auseinandersetzung mit deutscher Literatur dazu beizutragen, „das Lesen als Freizeitbedürfnis zu wecken“,<sup>76</sup> wurde von der APW verworfen, während die Fachlehrer der Schule die Meinung vertraten, dass der Zugang zur Literatur für die Förderung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit der Schüler unverzichtbar wäre. Da die APW die Lektürevorschläge der Lehrer durchgängig ablehnte, nutzten diese die Schuldruckerei zur Vervielfältigung ausgewählter Texte die ohne Zustimmung der APW mit den Schülern gelesen wurden.“<sup>77</sup>

Bezogen auf eben dieses Zitat, wie auch auf andere Zitate und Passagen, kommen dem Leser, doch vor allem dem Kenner der Problematik, erhebliche Zweifel bezüglich der wissenschaftlichen Seriosität jener ‚Fallstudie‘.

Obwohl die Autoren, nicht ganz zu Unrecht, davon ausgegangen sind, dass in einem zentralistisch (diktatorisch) geleiteten Staat nur „die politische Führung“ (ebd., S. 265) als das oberste Gremium Entscheidungen trifft, die für die nachfolgenden Instanzen bindend sind, waren es gerade die für die SdF

---

76 BBF/DIPF 11.081: Zuarbeit zur Grundposition, Dezember 1980, IV. Zum Internatsbetrieb, S. 3 – nach Reuter/Scheunpflug 2006, S. 89.

77 Interview B7, 2003 – nach Reuter/Scheunpflug 2006, S. 89 und S. 323.

Verantwortlichen der APW, die es für beide Bereiche der Schule verstanden, soviel wie nur möglich Bezüge zur spezifischen Kultur der Schüler herzustellen. Dass dies, zumindest zum Ende hin, auch in zunehmendem Maße weitgehend unter Umgehung der ministeriell Verantwortlichen geschah, findet an mehreren Beispielen dieser Studie Beachtung. Insofern ist es absurd, die APW als „Transmissionsriemen für den Einfluss der Ministerin“<sup>78</sup> (ebd., S. 265) zu charakterisieren. Würde obiges anonymisiertes Zitat der Wahrheit entsprechen, wären die APW-Verantwortlichen (Vizepräsident und sein wissenschaftlicher Mitarbeiter) wohl auch nie autorisiert gewesen, Vorschläge der Lehrer „durchgängig abzulehnen“ (vgl. ebd.), den „Fachunterricht an allen geeigneten Stellen landestypisch zu erteilen“! (vgl. Grundpositionen 1981, S. 10)

Jene Widersprüche, doch vor allem jene Pauschalisierungen, wie z. B. ‚die APW‘, ‚die Fachlehrer der Schule‘ (siehe oben) oder die durchgängige Anonymisierung der vermeintlichen Interview- oder Gesprächspartner tragen in keiner Weise zur Klärung berechtigter Fragen bei. Sie führen beim Leser nur zu neuen Fragen und schüren berechtigte Zweifel an der Objektivität des Geschriebenen.

Es kam im verantwortlichen Vizebereich der APW (dem ich über fünf Jahre angehörte) zu keinerlei Verboten mit dem Ziel, „die emotionale Ausdrucksfähigkeit der Schüler“ (vgl. ebd.) oben) zu bremsen oder gar zu verhindern. Auch entspricht es nicht der Tatsache, dass nun von den Lehrern die ‚Schuldruckerei zur Vervielfältigung ausgewählter Texte‘ (vgl. ebd.) genutzt wurde. Das wäre auch gar nicht möglich gewesen, da es an der SdF nie eine Druckerei gab. Sämtliche Druckerarbeiten für die SdF, wie z. B. die Schulzeitung mit dem Titel »Jornal „Amicade“«, Textbücher für den Musikunterricht etc. wurden von der „Salzland-Druckerei“ in Staßfurt ausgeführt.<sup>79</sup>

Zeugnis der Entwicklung und Förderung literarischer Begabungen zu „emotionaler Ausdrucksfähigkeit der Schüler“ durch den Deutschunterricht insgesamt, sind z. B. jene von Kenna (1999) publizierten Gedichte, Geschichten, Berichte einer Vielzahl „DDR-Kinder von Namibia“, die den Leser durch ihre Ausdrucksstärke beeindrucken und ihre Inhalte berühren. Herausragen-

---

78 Gemeint war die Ministerin für Volksbildung M. Honecker.

79 Diese geäußerten Zweifel und von mir vorgenommenen Richtigstellungen wurden mit dem ehemaligen Direktor für Unterricht an der SdF Rudnitzki (13/03/2008) und dem ehemaligen Vizepräsident der APW der DDR Stöhr (18/03/2008) besprochen und von ihnen autorisiert.

des Beispiel ist die von der ehemaligen Schülerin Engombe (2004) in Buchform, verfasste Lebensgeschichte, die u. a. anhand vieler Beispiele dem Leser das Schulleben in Zehna, Staßfurt und Löderburg in seiner Ambivalenz vor Augen hält. Auch wenn kritisch vermerkt werden sollte, dass ihr bei der Aufzeichnung von anderer Seite (Hilliges, Ullstein Verlag Berlin) Hilfe zuteil wurde, steht sie mit ihren Bekenntnissen nicht allein auf weiter Flur! Das bezeugen vielfältige sehr kritische Urteile über das Buch von ehemaligen Schülern und Lehrern (z. B. Dornemann, Staedt, Zinke, H., Baumgart, Hashingola).

Auch der Unterricht in **Biologie** an der SdF entsprach in seinen Grundzügen, wie die übergroße Mehrzahl der übrigen Fächer ebenfalls, dem Lehrplan der POS der DDR. Entsprechend der Forderung nach möglichen auf Namibia bezogenen Modifikationen und Akzentuierungen vorgegebener Inhalte, wurden Änderungen, Umgruppierungen von Stoffen oder ganzen Stoffgebieten vorgenommen, denen auch Zielpräzisierungen zu entsprechen hatten.

Um jene Umgruppierungen, Weglassungen etc. pp. nicht dem Zufall oder dem Gutdünken eines Einzelnen zu überlassen, der nun mal den Auftrag erhielt den Lehrplan für das Fach Biologie nach Modifizierungsmöglichkeiten zu durchforsten, war es von der Herangehensweise erst einmal unabdingbar zu bestimmen, was als unverzichtbares biologisches Bildungsgut angesehen werden musste und zwar als Voraussetzung dafür, schließlich daran Modifizierungen/Akzentuierungen vornehmen zu können.<sup>80</sup> Insofern unterschied sich dies grundsätzlich von der Zielstellung und der Wahl der Stoffe bei der Anlage der Lose-Blatt-Sammlung<sup>81</sup> mit ihren Bezügen zur Biologie, die sich an keinen LP irgendeines Unterrichtsfaches gebunden sah.

Jenes unverzichtbare Bildungsgut hatte den Hauptzielstellungen des Faches Biologie zu entsprechen. Gesprochen wurde von sog. Stammfunktionen als Bestandteil, der in der Schule zu vermittelnden Allgemeinbildung und zwar im Gefüge des gesamten Allgemeinbildungskonzeptes.<sup>82</sup> Insofern gab es kei-

---

80 Eine unabdingbare Herangehensweise, die für alle zu modifizierenden Unterrichtsfächer zutraf, hier jedoch am Beispiel des Fachs Biologie etwas näher demonstriert werden soll.

81 Siehe Unterkapitel 6.4.2.1.

82 Ich beziehe mich auf Horn, „Probleme der Entwicklung des Biologieunterrichts der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule aus der Sicht der Ausarbeitung und Einführung eines neuen Lehrplanes“; APW der DDR, Berlin 1989. Horn war seitens der APW für das Konzept des Biologieunterrichts an der SdF mitverantwortlich. In Absprache mit ihm, oblag es mir die Modifikationsmöglichkeiten beizusteuern und zwar an Beispielen aus Tierreich, Pflanzenreich, Agrikultur, Klima, Vegetationszonen, Hygiene, Stammesgeschichte der Menschen ... (siehe dazu oben)

nen Anlass, im Rahmen von Veränderungen des LPs für den Biologieunterricht auf jene Stammfunktionen zu verzichten. Allerdings war für das zu erarbeitende Konzept dieses Unterrichtsfaches von Bedeutung festzustellen, dass die Stammfunktionen in sich unter mehrfachen Bedingungen als wandelbar betrachtet werden konnten/mussten. Eine Prämisse, um Modifizierungen/Akzentuierungen unter den vorgegebenen Festlegungen überhaupt vornehmen zu können und trotzdem den Zielen der Fachlehrpläne der POS zu entsprechen.

„Stammfunktionen drücken [...] ein Bildungsgut aus, das zwar selbst innerer Wandlungen, Modernisierungen durchläuft, aber in seinem Grundbestand nicht zur Disposition stehen darf, wenn Biologieunterricht seinen Charakter als Biologieunterricht einer sozialistischen Schule bewahren und seiner erzieherischen Grundansprüche nicht verlustig werden soll.“<sup>83</sup> (Horn 1989, S. 8)

Für das zu erstellende *Konzept* des Biologieunterrichts des namibischen Bereichs waren folgende Stammfunktionen (auszugsweise) von besonderer Bedeutung:

- „[...] Verständnis für die Entstehung und Entwicklung des Lebens [...] entwickeln und dabei überzeugend nachweisen, daß der Mensch im *Evolutionenprozeß* entstand, der als einziges Lebewesen die Natur und sich selbst erkennen und gezielt verändern kann. In diesem Zusammenhang ist die Unwissenschaftlichkeit des *Rassismus* aufzuzeigen.
- [...] Verständnis für die vielfältigen Beziehungen der Lebewesen zur nichtlebenden und zur lebenden Natur [...] entwickeln. Aus diesem Wissen ist konsequent die Einsicht abzuleiten, daß der *Mensch* ebenfalls *Teil der Natur* ist, mitten in ihr steht und als einziges Lebewesen ihre Gesetze erkennen kann. Damit wird ein [...] Verständnis der Schüler für das *biosoziale Wesen des Menschen* befördert.
- [...] Wissen über psychologische Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten und darauf beruhende Einsichten – *bis hin zur persönlichen Lebensführung* – im gesamten Lehrgang entwickeln.
- [...] lebendige Vorstellungen über die *Arten- und Formenvielfalt der Lebewesen* bzw. Organismengesellschaften [...] entwickeln und zugleich [...] sichern, daß die *Einheit in der Mannigfaltigkeit des Lebens* durch die Schüler erkannt wird.

---

83 Was hier für die „sozialistische Schule“ festgestellt wird, dürfte ebenso für die Schule in anderen Gesellschaftsordnungen zutreffend sein.

- [...] (In) Einheit mit den bisher genannten Stammfunktionen, Einsichten [...] vermitteln, wie lebende Objekte, biologische Prozesse in den Zellen und Organismen, *Leistungen von Ökosystemen durch den Menschen genutzt* werden können, um den „Stoffwechsel mit der Natur“ (Marx) *sinnvoll zu gestalten*, diese dabei zu *erhalten* und zu *schützen*.
- [...] Fähigkeiten der Schüler zur wissenschaftlichen Arbeit durch facheigene Mittel (z. B. Beobachtung, Experiment) und im Ensemble mit den anderen naturwissenschaftlichen Fächern und der Muttersprache [...] entwickeln.
- Indem der Biologieunterricht die genannten Stammfunktionen erfüllt, trägt er zugleich dem Anliegen der ästhetischen und ethischen Erziehung Rechnung und entwickelt Wertvorstellungen und Wertorientierungen bei den Schülern.“ (ebd. S. 8f.)

(kursive Hervorhebungen, Krause)

Mit der Realisierung dieser Stammfunktionen erfüllte der Biologieunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Insofern sollte Biologie dem Schüler mehr vermitteln als nur (!) eine Nebeneinanderstellung von Pflanzen, Tieren und Mensch. Ergo, Biologie in ihren vielseitigen Abhängigkeiten des Verhältnisses von Biologischem und Sozialem – einer dialektischen Einheit von Natur- und Gesellschaftswissenschaft, von Teil und Ganzem, von Allgemeinem – Besonderem – Einzellnem, der Einheit in der Formenvielfalt, doch ebenso der Erkenntnis des aller Vielfalt Gemeinsamen.

All das setzte beim Lehrer Wissen über eine Afrika- und Namibia spezifische Biologie voraus und zwar entsprechend oben genannter Stammfunktionen sowohl Grundkenntnisse darüber, welche Arten aus einer Vielfalt von Pflanzen und Tiere sollen zusätzlich einbezogen werden und was sollte eliminiert oder verkürzt werden. Mut zum Weglassen von Gewohntem und zum gleichzeitigen Hinzufügen von bisher Vernachlässigtem! Da die Schüler den gesamten Biologiekurs von der 5. bis zur 10. Klassenstufe zu absolvieren hatten, stand das Weglassen ganzer Stoffeinheiten nicht zur Debatte. Insofern war eine Parallelität zur Unterrichtung der mosambikanischen Schüler an gleicher Schule, denen nur die Hälfte der Zeit zur Verfügung stand, nicht angedacht. Wichtig war, den Fachlehrern Fakten über Botanik, Zoologie, Anthropologie, Hygiene, Ökologie, Agrobiologie, Soziobiologie zur Verfügung zu stellen, die sie entsprechend ihrer Stoffplanung in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen konnten.

Hier nun einige konkrete Beispiele in Auszügen, jedoch nur unter Angabe der Thematik<sup>84</sup>, wie sie zur Grundlage von Modifikationen/Akzentuierungen zum Biologieunterricht für die namibischen Schüler Verwendung fanden. Kopien oder auszugsweise Nachdrucke waren nicht möglich. Vieles wurde sogar handschriftlich erarbeitet und dem Fachlehrer übermittelt bzw. mündlich mit ihm besprochen. Naturwissenschaftliche Fachliteratur war nicht erhältlich, um sie der Bibliothek an der SdF übergeben zu können:

1. *Vegetationszonen des zentralen und südlichen Afrikas:*

Tropischer Regenwald, Savannen (Baum-, Busch-, Gras-), Halbwüsten (Kalahari), Sand- und Steinwüsten (Namib) (vgl. van de Merwe 1983, S. 23)

*Bezogen auf Namibia:* (nach ebd. S. 24):

*Desert Vegetation:*

- Northern Namib
- Central Namib
- Southern Namib
- Desert and succulent steppe
- Saline desert with dwarf shrub savanna frings

*Savannas:*

- Semi-dessert and savanna transition
- Mopane savanna
- Mountain savanna
- Thornbush savanna
- Dwarf shrub savanna
- Camelthorn savanna
- Mixed tree and shrub savanna

*Woodlands:*

- Forest savanna and woodland

2. *Landwirtschaft:* (vgl. Gaudy 1965; *Agriculture générale*, 1969/1977 Vennetier)

- Rinder, Schafe (Karakulschafzucht), Ziegen, Schweine, Hühner ...
- Hirse, Bohnen, Tomaten, Zwiebeln, Paprika, Kartoffeln (Batate), Mais, Karotten ...
- Mango, Zitrusfrüchte, Papaya, Guajaven, Passionsfrüchte ...

3. *Typische Pflanzen der Savanne, Wüsten, Halbwüsten:* (vgl. Gaudy 1965; Marche-Marchad 1967)

Makalanipalme, Mopanebaum, Baobab, Opuntien, Säulenkakteen, Euphorbien – Aloe, Köcherbaum, Schirmakazien, Cameldornbaum, Anabaum, Welwitschia ...

---

84 Ich zitiere die gleiche Literatur wie sie zwischen den Jahren 1985 bis 1990 an der SdF verwendet wurde. Es handelt sich um Quellen, die, mit Ausnahme der von van der Merwe (1983), ausschließlich zu meiner Schulbuchsammlung der Biologie in nord-, west- und zentralafrikanischen Bildungssystemen gehören, die ich zeitweise der SdF zur Einsicht überließ.



In Gärten z. B. Hibiscus, Bougainvillia, Jacarandabaum, Flammenbaum ...

4. *(Groß)Wild verschiedener Vegetationszonen:* (vgl. Ahizi u. a. 1983)  
Löwen, Geparde, Leoparden, Hyänen, Elefanten, Nashörner, Giraffen, Zebras, Gnus, Kudu, Oryx, Impala, Kaffernbüffel, Warzenschwein, Erdmännchen, Nilpferde, Pavian (Babouns), Krokodile, Robben, Delphine... Schlangen (Mambas, Phytons), Chamäleon ...  
Verschiedene Vogelarten vom Pinguin über Geier bis zum Webervogel, Strauße ...

Es oblag dem Fachlehrer sich aus der Vielfalt der Arten, Ordnungen, Familien (Pflanzen wie Tiere) entsprechend der zu behandelnden Stoffgebiete anhand vorgegebener oder eigener Literatur Beispiele auszuwählen und in seinen Unterricht mit einzubeziehen.

5. *Der Mensch in seiner Umwelt:* (vgl. Terrible 1966; Henry 1984/1; Connaissez-vous votre environnement? 1983; Bertault u. a. 1983)  
– Ausgeglichene gesunde Ernährung, Unterernährung, Nahrungsmittel  
– Wasser, Trinkwasser  
– Sauberkeit im Haus und außerhalb, Verhinderung von Krankheiten, z. B. Malaria, Tuberkulose, Durchfall, Lepra, Wurmerkrankungen, Bilharziose, Geschlechtskrankheiten, durch Parasiten  
– Drogen – Alkohol, Rauchen
6. Die Stellung des Menschen im System der Lebewesen (vgl. Henry 1984/2)  
– „Afrika Wiege der Menschheit“

Für den Fachlehrer wurde darüber hinaus ein stets erweiterungsfähiges Material angelegt, das in loser Folge Artikel und Aufsätze (z. B. der Zeitschriften ‚UNESCO-Kurier‘, ‚horizont‘ u. a.) enthielt, die vor allem der Aktualisierung einzelner Stoffe oder Stoffgebiete zu dienen hatten (vgl. Krause, Biologie Zusatzmaterial ..., ab 1985). Ein gleicher Vorschlag zum Sammeln relevanter Materialien wurde auch den Fachlehrern unterbreitet. Eine Selbstverständlichkeit aller am Unterricht jedweder Fächer beteiligten Pädagogen.

Für das Unterrichtsfach **Kunsterziehung** des Bereichs Namibia bestand die gleiche Festlegung wie für die mosambikanischen Schüler: „die Pflege afrikanischer Ausdrucksformen und -inhalte“ (Plötz 1989, S. 31).

Dass hier die Lehrer eher die Lernenden als die Lehrenden waren, stand außer Zweifel. Im Zentrum stand insbesondere das Zeichnen von Szenen aus dem (schwarz)afrikanischen Alltag, aus der afrikanischen Tierwelt, Land-

schaften u.a.m. Bei allem bestand die Gefahr, sich überkommener Klischees zu bedienen.

Wir kennen Zeichnungen, auch Linolschnitte mit denen Schüler ihren Erinnerungen Ausdruck verliehen, so am Beispiel des Massakers von Cassinga (vgl. Melber (Hrsg.) 1983/84, S. 153). Nachdenklich stimmen Zeichnungen zweier Schüler, die ihre inneren Konflikte bezüglich des Kulturwandels, dem sie unterzogen waren, in eindringlicher künstlerischer Sprache zu Papier gebracht haben (vgl. Kenna 1999) Auch Brase Schloe/Brase gaben ihrem Buch „ONESMUS – Weisse Kinder mit schwarzer Haut in Namibia“<sup>85</sup> (1996, S. 99) zwei Aquarelle aus dem Dorfleben ihrer Heimat bei, die von namibischen Kindern im SWAPO-Kinderheim angefertigt wurden und noch heute in einem Kellergang (!) zu bewundern sind. Untertitelt sind die Zeichnungen:

„Die schwarzen Kinder und Erzieher haben sich die Ovamboheimat an die Wände im Schloss Bellin gemalt. In den verlassen Räumen bilden sie heute ausdrucksstarke Inseln.“ (ebd.)

Bekannt sind ebenso Zeichnungen, die Schüler als ein Dankeschön für ihre Lehrer oder Erzieher anfertigten (z. B. Staedt, Berg, Zinke), auch kleine Kunstwerke aus Ton, Holz oder Bast.

Anregungen seitens der APW, auch Kunstgeschichtliches in den Unterricht aufzunehmen bezogen sich auf die Kunst der Plastik Westafrikas, am Beispiel von Nok, Ife, Benin und der San im südlichen Afrika, der sog. Buschmannskunst.<sup>86</sup> Letztere bezogen auf namibisches Territorium, unterschiedliche Ausdrucksformen und Techniken betonend. Darunter weltbekannte farbige Felsbilder vom Brandberg (z. B. „Die weiße Frau vom Brandberg“) und Felsritzungen aus dem Gebiet der Damara von Twyfelfontein (vgl. auch Brentjes 1965, S. 10f. und 84ff). Letztere seit 2007 in die Welterbeliste der UNESCO aufgenommen.

Das dafür in Verbindung mit dem Institut für Unterrichtsmittel der APW erarbeitete didaktische Material (vgl. A/2, 2.2.6, Krause 1987/1 und 1987/2), fand sowohl im Fach Kunstgeschichte als auch in den Fächern Geschichte und Geographie Aufnahme.

Auch für das Fach Kunstgeschichte galt, wie für die meisten anderen Fächer ebenso, dass der LP der POS Grundlage des Unterrichts zu sein hatte. Zusatz-

---

85 Siehe auch Unterkapitel 4.2. der Studie.

86 Siehe dazu Unterkapitel 6.4.2.4 zum Geschichtsunterricht anhand von schriftlichen Zusatzmaterialien und zwei DIA-Positivreihen zur afrikanischen Kunst (San, Nok, Ife, Benin).

materialien dienten ausschließlich eines Afrika- und/oder Namibiabezuges darin vorgegebener Unterrichtsinhalte.

#### 6.4.2.4 Unterrichtsfächer mit beträchtlichen Veränderungen des Lehrplans

Dazu gehörten die Unterrichtsfächer:

- Geographie,
- Geschichte,
- Heimatkunde,
- Politische Erziehung, Gesellschaftskunde (auch Staatsbürgerkunde),
- Musikerziehung.

Diesen Fächern wurden größere Abweichungen von den SLP der POS zugestanden. Dazu bestand die Notwendigkeit, dass unter der Regie einiger Institute und Arbeitsstellen der APW umfangreiche Zusatzmaterialien einiger ausgewählter Stoffgebiete erarbeitet werden mussten, die zum Teil neue SLB erforderten, wie z. B. im Fach Geographie.

Im Folgenden werden insbesondere jene zusätzlichen Unterrichtsmaterialien vorgestellt und diskutiert, die sowohl für die Hand des Lehrers als auch für die des Schülers erstellt wurden.

Der Unterricht in **Geographie** erfolgte nur zum Teil auf der Grundlage der LP der POS. Wie für alle anderen Fächer der Studentafel unterlag auch dieses Fach im Rahmen der Einführung neuer Lehrpläne (vgl. Neuner 1987, S. 18 und S. 244ff) einer inhaltlichen Neugestaltung, bzw. partiellen Überarbeitung. Dieser Prozess sollte erst im Schuljahr 1991/92 mit den LP für die 9. und 10. Klasse abgeschlossen sein. (vgl. ebd., S. 9) Der afrikanische Kontinent nahm in der achten Klassenstufe mit lediglich 30 Stunden nur eine gewisse Randstellung ein. Das war der Grund dafür, einen Rahmenlehrplan für dieses Unterrichtsfach zu erarbeiten, in dem Namibia und der afrikanische Kontinent einen Schwerpunkt bilden sollten und zwar bereits ab der fünften Klassenstufe mit Einführung des Fachunterrichts in Geographie. Die Verteilung der Wochenstunden entsprach insgesamt der Studentafel der POS (5. bis 8. und 10. Klasse 2 Wochenstunden, 9. Klasse 1 Woche, vgl. ebd., S. 18).

Die Prononcierung Namibias und des afrikanischen Kontinents machte es nötig, für zusätzliche didaktische Mittel Sorge zu tragen. Vorhandenes war unzureichend.

Einer Notiz von Plötz (wissenschaftlicher Mitarbeiter im verantwortlichen Vizebereich der APW) können wir entnehmen, dass im Mai 1985 die ersten Entwürfe eines RLP und die eines neuen Lehrbuchs vorlagen. Das für uns Interessante an dieser Notiz ist, dass zur Begutachtung der vom Bereich Geographie der APW erarbeiteten Entwürfe Schulpraktiker der SdF mit einbezogen wurden.

Der Notiz an die SdF ist folgendes zu entnehmen:

„20.5.85  
Lieber Herbert!  
Das in großer Eile:  
Hier alle LP + Direktiven Kl.5  
Englisch Kl. 5 hast Du schon.  
Dazu extra der Lehrbuchentwurf Geogr. 1. Teil  
Bitte sage Deine Meinung dazu bis 10. 6.  
Zum Lehrbuch mache ein Gutachten,  
wird bezahlt.  
Mit besten Grüßen  
Rudi<sup>87</sup>

Eile war geboten, denn im September des gleichen Jahres wurden die ersten fünften Klassen aus Bellin/Zehna kommend, an der SdF in Staßfurt erwartet, um an der POS in Löderburg unterrichtet zu werden.

Wie alle RLP für die namibischen Klassen war auch dieser gegliedert in:

- Ziele und Aufgaben
- Hinweise zur methodischen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts
- Thematische Übersicht
- Inhalt des Unterrichts

Der thematischen Übersicht war zu entnehmen:

- |  |              |
|--|--------------|
| 1. Physisch-geographischer und politisch-ökonomisch-geographischer Überblick über die Erde | (7 Stunden)  |
| 2. Namibia   | (23 Stunden) |
| 3. Der Kontinent Afrika  | (32 Stunden) |
| 4. Aktuelle politisch-ökonomisch-geographische Probleme Afrikas                            | (2 Stunden)  |

---

87 Die Notiz liegt im Original dem „Rahmenlehrplan Geographie – Klasse 5 (namibische Klassen)“ bei.

Die einzelnen Schwerpunktthemen sind in sich weiter thematisch untergliedert, mit detaillierter Angabe der dafür benötigten Stundenzahlen. Am Ende stellte sich allerdings heraus, dass der geplante Stoff für die insgesamt 64 Stunden (32 Unterrichtswochen) zu umfangreich war und das Thema 3 mit in die sechste Klasse überführt werden musste. Was zur Kürzung anderer Stoffgebiete führte. Die Geographie der DDR war bereits in der Unterstufe im Deutsch-Heimatkunde-Unterricht begonnen, auch unter teilweiser Nutzung des Lehrbuches für die mosambikanischen Schüler „Freundesland Deutsche Demokratische Republik“.

Das Thema 1 wurde auf der Grundlage des Geographielehrbuches der POS unterrichtet. Für die Themen 2 und 3 mussten neue Lehrbücher durch den Bereich Geographie an der APW erarbeitet werden. Worauf im Weiteren noch näher eingegangen werden soll.

Für die zehnte Klassenstufe war ebenfalls ein neues Lehrbuch über sozialökonomische Prozesse, Fakten und Strategien in Entwicklungsländern (Schwerpunkt afrikanischer Kontinent) in Relation mit den RGW-Staaten (besonders der DDR) geplant. Doch dazu kam es schließlich nicht mehr.

Bezüglich der Aufnahme des Geographieunterrichts mit Beginn der fünften Klassenstufe (1985) zum inhaltlichen Schwerpunkt Namibia, musste aus Mangel an geeigneter DDR-Literatur für die insgesamt 27 namibischen Schüler (2 Klassen) ein gesondertes Schullehrbuch erarbeitet werden und zwar ausschließlich auf der Grundlage sog. Westliteratur (u. a. Patemann, Lernbuch Namibia (1984), Melber, Our Namibia (1983/84). Was nur durch Kooperation mit der SWAPO-Vertretung in Berlin ermöglicht werden konnte.

Das Ergebnis war letztendlich ein Heft im Manuskriptdruck von 73 Seiten im DIN A5-Format mit dem Titel „Unser Namibia – Geographielehrbuch für namibische Schüler – Klasse 5“, erarbeitet und herausgegeben von der APW – Bereich Geographie am Institut für Gesellschaftswissenschaften (Schlimme 1985)<sup>88</sup>, mit folgender Gliederung: 1. Die Lage und die Größe Namibias, 2. Physische Geographie Namibias und 3. Ökonomische Geographie Namibias. Trotz einiger Mängel in der technischen Ausführung (z. B. Abbildungen und Beschriftungen von Hand), auch der Darstellung der Verkehrswege und der „großen Städte“ war das Buch (!) eine enorme Hilfe für den Fachlehrer

---

88 Für die Erarbeitung von Schullehrbüchern an der APW der DDR lag vor allem das Standardwerk „Schulbuchgestaltung in der DDR“ von Baumann/Eisenhuth u. a. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1984, zu Grunde.

und ein erstes schriftliches Dokument über die Heimat der Schüler. Im Vorwort wurden sie vom Autor aufgefordert:

„Noch ist der Kampf um die Unabhängigkeit Namibias nicht beendet!  
Lerne dein Land kennen und lieben!  
Eines Tages wirst du dort in Freiheit leben!“ (ebd. S. 1)

Das vielfach geäußerte Argument, dass die Schüler nichts über die Geographie ihres Heimatlands wussten, als sie im August 2000 in Windhoek das Flugzeug verließen, kann damit abgeschwächt werden. Allerdings war nur wenig bekannt über die großen sozialen Unterschiede zwischen Stadt und Land, über das recht kärgliche Leben im bevölkerungsstärksten Norden des Landes, der vor allem unter den Kriegseinwirkungen zu leiden hatte und zwischen den von der südafrikanischen Apartheidregierung geschaffenen sog. ‚Homeländern‘ für die schwarze Bevölkerung und dem ‚Regierungsland‘ der Weißen.

Jene relative Unkenntnis konnte jedoch besonders seit Mitte der achtziger Jahre mehr und mehr abgebaut werden und zwar mit immer größeren Einblicken in die realen politischen Zusammenhänge denen das Land ausgesetzt war, doch wohl auch dank einer sich stetig festigenden Zusammenarbeit mit den in der DDR akkreditierten SWAPO-Vertretern, die sich u. a. auch dadurch ausdrückte, dass wir mehr und mehr mit Literaturen der Bundesrepublik Deutschland, England, Frankreich, den USA, Finnland und nicht zuletzt der Südafrikanischen Republik (SAR) versorgt werden konnten.<sup>89</sup> Hinzu kam eine verstärkte Einbeziehung von auf den afrikanischen Kontinent bezogenen Geographie-Lehrbüchern für die afrikanische Schule, (vgl. Pernet 1961; Dupaquier/Guiot 1970; Géographie 1966), die von mir seit Beginn der siebziger Jahre in mehreren Ländern erworben werden konnten (Algerien, Guinea, VR-Congo).

Ab 1988 konnte das von Mbumba/Noisser erarbeitete Lehrbuch „Namibia in History“ auszugswise auch für den Geographie-Unterricht eingesetzt werden, das noch im gleichen Jahr an der APW begonnen wurde in die deutsche Sprache zu übersetzen. Damit wurde die Absicht verfolgt, auch anderen Lehrern, die die englische Sprache als Unterrichtssprache nicht beherrschten, das Lehrbuch für ihre pädagogische Prozessgestaltung handhabbar zu machen (Geschichte, Geographie, Heimatkunde, Politische Erziehung). Am Ende des Schulprojektes lag jedoch erst etwa die Hälfte des Buches (120 Seiten) als

---

89 Siehe dazu die Quellenangaben zu den einzelnen Kapiteln dieser Studie (A/1 und A/2)

Übersetzung vor, im Gegensatz zu „Our Namibia“ (Melber 1983/84), das bereits 1985 vollständig übersetzt werden konnte.<sup>90</sup>

Zur Hebung der Anschaulichkeit des Unterrichts im Fach Geographie wurde, initiiert durch den Vizebereich V der APW (Krause, Stöhr 1987/88) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Unterrichtsmittel der APW, eine Serie von Diapositiven (25) erstellt, die in doppelter Ausführung der SdF und der POS in Zehna (Heimatkundeunterricht) übertragen wurde<sup>91</sup>. Alleinige Quelle für die Herstellung war der „National Atlas of South West Africa/Nasionale Atlas van Suidwes-Afrika (van der Merwe, Cape Town 1983). Die Serie gliederte sich in 1. Orientierung (Erde, Afrika, Südafrika, Namibia), 2. Natürliche Umwelt Namibias (z. B. Landschaften, Böden, Klima, Wasser, Vegetation) und 3. Urbane Strukturen (Pläne der größeren Städte des Landes).

Noch im gleichen Jahr konnte das ebenfalls an der APW erarbeitete „Lehrbuch für namibische Schüler in der DDR – Geographie Afrikas“ (vgl. Pannicke/Schlimme 1985) seiner Bestimmung übergeben werden. Sein Inhalt ist dreifach gegliedert: 1. Der Kontinent Afrika im Überblick, 2. Physische Geographie Afrikas und 3. Ökonomische Geographie Afrikas. Der Quellennachweis verrät, dass vor allem Verfasser der DDR bevorzugt wurden, wohl auch deshalb, weil es zu einer starken Einbeziehung der Geographie-Lehrbücher der 6. und 8. Klassenstufe der POS der DDR kam.

Aus Gründen der Sparsamkeit wurde auch dieses Schullehrbuch (siehe oben „Geographie Namibia“) im schwarz-weiß Kopierverfahren, allerdings im DIN A4-Format, an der APW in nur zwei Klassensätzen und einigen Lehrerexemplaren selbst erstellt. Ein unbedingtes Novum bestand darin, dass auf farbige Abbildungen trotzdem nicht verzichtet werden sollte. Die Lösung des Problems bestand darin, dass vom Verlag Volk und Wissen (Berlin) Restbestände von Geographielehrbüchern der 6. und 8. Klassenstufen der APW kostenlos zum „ausschlachten“ übergeben wurden. In mühevoller Kleinarbeit wurden mit Schere und Klebstoff auf extra freigelassenen Stellen, pro Exemplar insgesamt 76 farbige Abbildungen mit Afrikabezug übertragen! Es ist

---

90 Die Übersetzungen existierten allerdings nur in wenigen Schreibmaschinendurchschlägen. Geplant war, nach der vollständigen Übersetzung von „Namibia in History“, beide Übersetzungen als Handreichungen den Fachlehrern an der SdF und der POS Zehna zugänglich zu machen.

91 Ähnlich dem Schicksal der Schulbibliothek, sind die Dia-Serien (so auch jene für die Fächer Geschichte, Politische Erziehung und Heimatkunde) seit dem Ende des Schulprojektes nicht mehr auffindbar. Nur eine Serie für jedes Unterrichtsfach befindet sich noch in meinem Besitz.

mir geglückt, dass noch wenigstens eines der Exemplare beider Lehrbücher erhalten blieb.

Jenes Geographiebuch wurde für den Schüler als Arbeitsmaterial erarbeitet. In ihm sind in großer Zahl Probleme und Fragen formuliert, die vom Schüler eigentlich an Ort und Stelle schriftlich beantwortet werden sollten. Das hätte allerdings bedeutet, dass jährlich mindestens zwei Folgesätze auf die gleiche Art und Weise nachproduziert werden müssten. Das war nicht machbar. Insofern fungierten beide Lehrbücher für die Schüler als Leihexemplare. Um aber dennoch den Wissensstand der Schüler durch den Fachlehrer gelegentlich überprüfen zu können, wurde jedem SLB ein Satz von acht verschiedenen Arbeitsblättern (Ormig-Abzüge) beigegeben. Damit sollten zumindest drei Dinge am Schüler überprüft werden: 1. sein geographisches Faktenwissen; 2. seine Fähigkeit mit dem Schulbuch arbeiten zu können und 3. Beherrschen/Umgang mit der deutschen (Fach)Sprache.

Schließlich wurde jedem SLB ein „Kartographischer Foliensatz zur physischen Geographie Afrikas“ (vgl. Keller/Kunstmann 1968) mit Hinweisen zur Methodik seines Einsatzes beigegeben. Je Satz bestehend aus farbigen Folien über Luftmassen (Januar, Juli), Niederschläge (Januar, Juli), mittlere Niederschläge, Wasserhaushalt, Klimazonen, Vegetationszonen).

Das Lehrbuch war von seiner Anlage her flexibel gestaltet. Es bestand die Möglichkeit, bestimmte Stoffeinheiten, die nicht mehr oder nur bedingt den Anforderungen eines auf Namibia bezogenen Unterrichts entsprachen, eliminiert oder mit anderen Inhalten auszutauschen. So kam es z. B. schon bald zu einer Korrektur der zu behandelnden afrikanischen Staaten. Vorgegeben waren durch Pannicke/Schlimme in relativer Ausführlichkeit Algerien, Ägypten, Nigeria, Mosambik, Südafrika und Angola. Die Frontstaaten Botswana, Zambia und Zimbabwe (hinzu kam noch Tanzania) wurden lediglich erwähnt. Aus der Erkenntnis heraus, dass sich viele der namibischen Schüler vor ihrem Aufenthalt in der DDR in Exile-Camps Zimbabwes oder Zambias (z. B. Nyango) aufhielten, sollten beide Staaten ab dem Schuljahr 1988/89 eine Aufwertung erfahren. Da es bei der bereits vorhandenen Stofffülle nicht zur inhaltlichen Überlastung des Unterrichts kommen durfte, kam es zu einem Austausch mit Algerien und Ägypten (vgl. Krause, 11. Mai 1988, „Anlagen zur Akzentuierung des Rahmenlehrplanes Geographie 6. Klasse“, als Beilage zum Lehrbuch).

Ähnlich dem Fach Geographie, wurden seitens der APW auch für **Geschichte** erhebliche Anstrengungen unternommen, die unterschiedlichsten Bezüge zum



afrikanischen Kontinent resp. Namibia herzustellen. Schwerpunkte bildeten laut RLP die Klassenstufen 5, 6, 8 und 9.

Der Unterricht erfolgte, ebenso wie bei den anderen Fächern auch auf der Grundlage der Stundentafel und der Lehrpläne der POS der DDR. Begonnen wurde in der 5. Klassenstufe mit jeweils einer Wochenstunde. In den folgenden Stufen, bis zur 10. Klasse, wies die Stundentafel jeweils zwei Wochenstunden aus (vgl. Neuner 1987, S. 18).

Schon allein die geringe Wochenstundenzahl für dieses Unterrichtsfach weist auf mehrere Probleme hin, denen Planer, Lehrer doch besonders die Schüler ausgesetzt waren. Sollte bei Beibehaltung von Zielen, den wesentlichsten Stoffeinheiten des LP-Geschichte der POS in den Schülern ein Afrikabild und -bewusstsein entwickelt werden, das von Stolz auf Erbrachtes der eigenen Kultur in ihrer Vielfalt getragen war, bestand dazu nur die begrenzte Möglichkeit, dies im Verbund mit einer Vielzahl anderer Unterrichtsfächer wenigstens zu versuchen. Das setzte ein einheitliches Konzept für die Bildung und Erziehung der namibischen Kinder aller Altersstufen voraus. Ein solches bestand jedoch lediglich in Form von „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft“ (1981), erarbeitet und herausgegeben von der APW der DDR (vgl. Stöhr S. 0), schließlich bestätigt durch das MfV der DDR. Geschaffen waren jene Grundpositionen allerdings für den Bereich Mosambik an der SdF. Eine Anpassung an den namibischen Bereich oder gar eine Neufassung eines ausschließlich auf die Bildung und Erziehung der namibischen Kinder und Schüler bezogenen Materials erfolgte nie. Interessant scheint mir in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass die ersten namibischen Kinder und Erzieher bereits 1979, also ca. zwei Jahre vor den Mosambikanern in der DDR (SWAPO-Kinderheim Bellin) aufgenommen wurden!

Die Aufgabe der RLP-Planer für Geschichte bestand darin, sich nicht nur eng auf das eigentliche Fach zu konzentrieren, sondern zumindest auf mögliche historische Bezüge anderer Unterrichtsfächer hinzuweisen. Ein Gesamtlehrplanwerk für den Bereich Namibia, das auf sämtliche Namibia bezogene inhaltliche Akzentuierungen und Modifizierungen für alle am pädagogischen Prozess beteiligten Lehrer und Erzieher hinwies, was eigentlich mit die Aufgabe eines Schulexperiments hätte sein können, existierte nicht. Einheit in der Vielfalt!

So war es auch schwer möglich, in den Schülern, trotz der zentralen Stellung des Faches Geschichte, fachübergreifend Stolz auf historisch Erbrachtes

anzuerziehen. Rein auf den schulischen Fachunterricht bezogen, trugen – in ihrer fachlichen Enge – besonders die Fächer Heimat- und Gesellschaftskunde, Musik- und Kunsterziehung, Geographie, Mathematik (siehe 6.4.2.2) und nicht zuletzt der Literaturunterricht dazu bei, historische Bezüge herzustellen.

Das setzte Fachlehrer voraus, die gewillt waren, sich in permanenter Selbstbildung historischen wie aktuellen afrikanischen und/oder namibischen Inhalten zuzuwenden und diese methodisch geschickt zu vermitteln. Nicht alles konnte durch modifizierte Inhalte vorgegeben werden. Stets wurden neue Quellen hinzugefügt, kam es zu neuen Erkenntnissen, Aktualisierungen und Veränderungen in einer an Ereignissen reichen Welt. Auch in der Presse wurde zunehmend mehr über ein anderes, den konkret-historischen Bedingungen entsprechendes Geschichtsbild gegenüber den Entwicklungsländern diskutiert. Das brachte den Fachlehrern neue Sichten und forderte dazu auf, sich mit ‚ausgefahrenen Gleisen‘ und lieb gewonnenen Argumentationen auseinanderzusetzen, sie zu überdenken, wenn nicht sogar einiges in Frage zu stellen.

Hier einige zum Ende der achtziger Jahre hin neu artikulierte Probleme, die besonders den Geschichtsunterricht betrafen, doch allgemein das überkommene (vorgeschriebene) Geschichtsbild in einem mehr der Realität entsprechenden Licht darstellten:

- Die Geschichte der Entwicklungsländer (EL) ist stärker als Teil der Weltgeschichte zu begreifen und nicht als ein gesonderter Forschungsgegenstand.
- Unterentwicklung stellt eine globale Herausforderung dar.
- Tradition wird heute im Bereich der EL mit der Forderung nach Authentizität beschworen, um national wie international eigenständig zu operieren. Das kann als konstruktiver Beitrag zur Menschheitsentwicklung gedacht sein, aber auch als Abgrenzung gegenüber anderen Völkern.
- Die Zerschlagung des imperialistischen Kolonialsystems war ein außerordentlich dynamischer Prozess von welthistorischer Tragweite. Die Eigenstaatlichkeit markierte keine Stunde Null. Zum einen reproduzierte sich die Unterentwicklung durch das Verbleiben im kapitalistischen Weltwirtschaftssystem und zum anderen waren im antikolonialen Kampf durch das Vorgehen der Befreiungsbewegungen und die Reaktionen der Kolonialmächte Vorentscheidungen getroffen worden, Unterentwicklung weitgehend aus sich heraus zu überwinden.

- Die Möglichkeiten einer sozialistischen Orientierung der EL wurden weitgehend überschätzt. Die Realität beweist aber, dass die meisten EL – etwa 100 von 120 – sich augenscheinlich kapitalistisch entwickeln. Wir müssen besser wissen, was sich hier im Einzelnen vollzog und vollzieht, was in Überwindung von Unterentwicklung erreicht wurde und was nicht, was künftig zu erwarten ist und welche demokratischen Alternativen sich eröffnen.
- EL können ihre immensen Probleme nur begrenzt aus eigener Kraft lösen, selbst wenn sie mehr tun als bisher. Die Lösung ihrer Probleme kann vom Ansatz her nur global sein. (vgl. Robbe 1989, S. 771ff)

Das verlangte nach einem Fachlehrer, der es verstand, die sich ständig wandelnden weltpolitischen Prozesse in seinen Unterricht mit einzubeziehen und sie am Beispiel des afrikanischen Kontinents doch vor allem Namibias den Schülern begreiflich zu machen. Das Argument vom Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab war zumindest gegenwärtig in weitere Ferne gerückt, wenn nicht gar in Frage gestellt.

Ein geeigneter Fachlehrer war jedoch schwierig zu bekommen. Bewerben konnte man sich kaum für eine Lehrerstelle an der SdF. Seitens der vorgeetzten Dienststelle wurde in aller Regel eine Delegation ausgesprochen, die dann zuweilen von inneren Widersprüchen beim Delegierten geprägt war und schließlich keine Garantie für einen erfolgreichen Unterricht bedeutete. Niemand wusste, ob es sich bezüglich der SdF um eine Lebensanstellung handeln könnte. Über zukünftige Wege war Stillschweigen verordnet, doch wohl auch deshalb, weil man selbst in den eigenen Reihen den weiteren Lauf der Geschichte nicht so recht einzuschätzen vermochte (siehe Robbe), ohne dabei von der vorgegebenen Parteilinie(?) abweichen zu dürfen.

Bezüglich jener personellen, wie auch fachlich-ideologischen Probleme einen geeigneten Fachlehrer zu bekommen, sei ein Beispiel angeführt:

Im April des Jahres 1987 wurde auf einer Arbeitsberatung an der POS Löderburg (Bereich namibische Klassen) darüber informiert, dass eine „Wanderlehrerin“ Schwierigkeiten hätte, ihren Unterricht im Fach Geschichte den Ansprüchen entsprechend durchzuführen. Es kam zu Stundenausfällen. Im Ergebnisprotokoll an den verantwortlichen STM des MfV wurde über den Einsatz der betreffenden Lehrerin folgendes festgehalten:

„Die auf Afrika- bzw. Namibia bezogenen Akzentuierungen, die seitens der APW auf der Grundlage des vom MfV bestätigten Lehrplans

erarbeitet wurden, kann sie (die Lehrerin, J.K.) nach ihren eigenen Angaben aus Zeitmangel und aus Unkenntnis geschichtlicher Zusammenhänge nicht oder nur mit großer Mühe in den Unterricht einbeziehen.“ (Krause, APW/Bereich VP V, 08/05/1987, S. 3; in: DR 2 D 600)

Da im Schuljahr 1986/87 bei den namibischen Schülern lediglich 6 Wochenstunden Geschichte (zwei 6. und zwei 5. Klassen) anstanden, war die betreffende Lehrerin für die restlichen 18 Stunden an einer anderen Schule des Kreises Staßfurt beschäftigt, war mehrmals wöchentlich auf den Bus angewiesen, musste sich schon aus Zeitmangel ohne festere Bindung an die SdF zusätzlich in die Afrikaspezifik des Geschichtsunterrichts einarbeiten. Die Erfüllung des Lehrplans war nicht mehr gegeben. Was man letztendlich der betreffenden Lehrerin nicht allein anlasten konnte.

Resümierend wurde im Protokoll eingeschätzt:

„Dies wird sich auch im kommenden Schuljahr nicht ändern, wenn wiederum solch ein fragwürdiger Fachlehreinsatz praktiziert wird.“ (ebd.)

Das Ergebnis war der Austausch mit einem Fachlehrer für Geschichte/Staatsbürgerkunde, der wegen des Einsatzes in beiden Fächern (plus möglichen Förderstunden in Geschichte, siehe A/2: Studentafel Namibia) eine feste Anstellung an der SdF erhielt.

Jene von der Lehrerin konstatierte „Unkenntnis geschichtlicher Zusammenhänge“ war ein Faktum und betraf nicht nur sie allein. Sie hatte es nur ausgesprochen!

Die Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft bestand darin, jene Kenntnislücken bei den Lehrern zu mindern, ja erst einmal bei sich selbst zu beginnen. So waren in den ursprünglich ausgearbeiteten RLP für Geschichte fehlerhafte stoffliche Angaben enthalten, die dem Fachlehrer, der sich erst in die Materie einzuarbeiten hatte natürlich nicht auffielen. Da wurden z. B.

- die Plastiken der westafrikanischen Nok-Kultur fälschlicherweise einem Großreich Nok zugeordnet, das es nie gab;
- das Großreich Simbabwe des »Mweni Motapa«<sup>92</sup> – der ‚Herr der Bergwerke‘ – in seiner mittelalterlichen südafrikanischen Expansionspolitik, auch in kultureller Hinsicht, weitgehend unterschätzt;

---

92 Unterschiedliche Schreibweisen, auch Monomutpa oder Monumutapa.

- das sudanesische Napata-Meroë als ‚schwarze‘ Wiege altägyptischer Pharaonen-Dynastien und der Pyramidenbaukunst vernachlässigt;
- da wurde Geschichte und Gegenwart der Apartheid-Politik Südafrikas aus Unkenntnis (auch ihrer Wurzeln im deutschen Kolonialismus Deutsch-Süd-West Afrikas) weitgehend ausgelassen. Rettung (!) waren die Literaturen von Patemann (1984), Melber (1983/84), schließlich Mbumba/Noisser (1988) initiiert und gefördert vor allem vom ‚ideologischen Gegner BRD‘!
- wurden den Fachlehrern seitenweise Schreibmaschinen-Abschriften als Ausarbeitungen (!) der verantwortlichen Geschichtswissenschaftlerin der APW zugemutet, Abschriften von Werken, die in der Schulbibliothek der SdF im Original für jedermann verfügbar waren.

In der Folge werden Materialien vorgestellt, die der Modifikation vorgegebener Lehrplaninhalte der POS – Geschichte 5. bis 10. Klassenstufe – dienten und in die Rahmenplanung des Faches Geschichte für namibische Schüler Aufnahme fanden.<sup>93</sup>

Obwohl mit dem Geschichtsunterricht bereits im September 1985 an der SdF für die ersten zwei 5. Klassenstufen begonnen hatte, stellte sich im November heraus, dass es an einer allgemeinen „Linienführung“ für den Fachlehrgang bis zur 10. Klasse mangelte. Lediglich ein von der APW erarbeiteter und vom MfV bestätigter RLP für die 5. Klasse lag vor. Anschlüsse an die folgenden Klassenstufen und mögliche Bezüge zur namibisch-afrikanischen Geschichte fehlten generell. Dem Fachlehrer konnte man schlecht zumuten, sich selbst darum zu kümmern. Da es bei den verantwortlichen Historikern an der APW (ähnlich in Biologie und Musikerziehung) ebenfalls am nötigen Fachwissen mangelte, sah sich der Bereich VP V der APW damit selbst beauftragt, nach geeigneten Lösungen zu suchen.

Ein erster Schritt bestand darin, verbindliche „Hinweise zur weiteren Arbeit am Unterrichtsfach Geschichte für namibische Klassen“ (Krause 11/1985) zu erarbeiten, die konkrete Festlegungen für alle Beteiligten enthielten: VP V der APW, verantwortliche Historiker der APW, Leitung der SdF, Fachlehrer an der SdF.

Hier einige Auszüge dieser Festlegungen, die gleichzeitig einen Einblick in die Vorgehensweise des VP V Bereichs der APW (zumindest ab September 1985) gestatten, wie der Unterricht (auch der anderen Fächer) für die namibi-

---

93 Sämtliche Materialien liegen im Original (z. T. nur handschriftlich) als Anhang der Studie vor.

schen Schüler konzeptionell und praktisch pädagogisch seitens dieses Bereichs geführt wurde:

„1. Für den gesamten Geschichtslehrgang ist bis zur 10. Klasse eine »inhaltliche Linienführung« zu erarbeiten. Sie enthält für die einzelnen Klassenstufen [...] die notwendige Stoffübersicht, die in Stoffeinheiten zu gliedern ist. Aus ihnen gehen bereits die notwendigen Modifikationen und Akzentuierungen mit knapper Begründung hervor, ebenfalls die für die Stoffeinheiten vorgesehene Zeit [...].

2. Die »inhaltliche Linienführung« ist wesentliche Grundlage für die zu erstellenden »Rahmen-Lehrpläne« [...].

3. Grundlagen für die Arbeit in Geschichte der 5. Klasse<sup>94</sup> bilden der Lehrplan und das Lehrbuch Geschichte [...] für die 10-klassige allgemeinbildende Oberschule der DDR. Hinzu kommt der von der APW der DDR erarbeitete und vom Stellvertreter des Ministers für Volksbildung der DDR bestätigte »Rahmen-Lehrplan Geschichte Klasse 5« [...].

4. Die zusätzlich zu erarbeitenden Materialien für die Hand der Schüler und des Lehrers dienen der spezifischeren Nutzung des geforderten Geschichtslehrgangs, d. h. sie sind auf die afrikanische und wo möglich auf die namibische Geschichte zugeschnittene Bildungsinhalte, die sich in das Lehrgangskonzept der allgemeinbildenden Oberschule einfügen. Der dafür in den meisten Fällen notwendig werdende größere Zeitumfang ist durch die Kürzung von Inhalten unserer spezifischen oder auch europäischen Geschichte zu konzipieren (außer in Klasse 5).“ (ebd. S. 1/2)

Da sich laut LP die vorgeschriebenen Stoffe auf weltgeschichtliche Prozesse bezogen, die sowieso den afrikanischen Kontinent tangierten: beginnend mit Menschwerdung, Entwicklungen in der Urgesellschaft bis Sklavereigesellschaft [...] (vgl. Neuner 1987, S. 237), waren trotz allem konkrete Bezüge herzustellen, die zumindest den Süden des afrikanischen Kontinents zu betreffen hatten.

„5. Die Konzeption für die zusätzlichen Lehrer- und Schülermaterialien (5. Klasse) ist in der APW zu erarbeiten.“ (ebd. S. 2)

---

94 Was hier für die 5. Klassenstufe festgelegt wurde, galt ebenfalls sinngemäß für die Klassenstufen 6 bis 10.

Gemeint war damit der Bereich des verantwortlichen Vizepräsidenten. Denn da das Schuljahr bereits begonnen hatte, musste unverzüglich gehandelt werden.

6. Letztendlich ging es nicht nur um konzeptionelle Festlegungen z. B. welche neuen Stoffgebiete aufgenommen und was dagegen weggelassen oder verkürzt werden sollte, sondern ebenso um Gedanken und Festlegungen, wie und mit welchen didaktischen Schritten und Mitteln das Neue, das Andere weitgehend anschaulich dem Schüler vermittelt werden kann.

Unter dem Schwerpunkt *Arbeit mit dem Schüler* wurde festgelegt, didaktisch ebenso zu verfahren, wie es der Geschichtslehrgang der POS forderte, allerdings unter Einbeziehung der neuen Inhalte, sichtbar gemacht in der Überarbeitung bzw. Vervollkommnung der Inhaltsverzeichnisse der SLB, Überarbeitung des Zeitstrahls unter Einbeziehung wichtiger Ereignisse und Daten (Merkmale) afrikanischer/namibischer Geschichte in ihren Bezügen zur Weltgeschichte, Hervorhebungen neuer Begriffe, Zusammenfassungen und Wiederholungen; Fragen und Aufgaben zur Festigung und Kontrolle/Überprüfung des Wissens, möglicher Anhang mit Hinweisen auf zusätzliche Quellen/Literaturen (vgl. Krause 11/1985, S. 2).

„Zusätzlich sollen Empfehlungen für die außerunterrichtliche Lektüre gegeben werden. Hierbei handelt es sich vor allem um Erzählungen, Sagen, Berichte, Lyrik etc. zur Geschichte der Völker im südlichen Afrika.“ (ebd.)

Dazu diente in erster Linie die Schulbibliothek, die kontinuierlich, je nach der Herausgabe neuer Literatur, durch das besondere Zutun der APW erweitert wurde.

7. Erstellung eines *zusätzlichen Materials für den Lehrer*, mit folgenden Funktionen: Symbiose von fachlicher und pädagogischer Orientierung; Bereitstellung ausgewählter didaktischer Mittel, wie: Grafiken, Statistiken, Fotos, Tabellen, Diapositive mit Erläuterungen zur Vertiefung des Stoffes, Anleitungen zum Selbststudium; Angaben zusätzlicher Quellen zu vertiefenden Studien und

„Erläuterung des pädagogischen Anliegens des Schülermaterials, auch seiner didaktisch-methodischen Funktion (z. B. Beitrag zur Widerlegung der These: Afrika ist kultur- und geschichtslos; Beitrag zur Erhärtung der These: Afrika ist die Wiege der Menschheit [...].“ (ebd. S. 3)

8. wurde weiterhin festgelegt, dass die Schüler- und Lehrermaterialien auf der Grundlage dieser Konzeption in Verbindung mit Kooperationspartnern außerhalb der APW zu erstellen sind (z. B. Museum für Völkerkunde der Universität Leipzig und Institut für Vor- und Frühgeschichte der ADW der DDR in Berlin; hinzu konnte an der APW selbst eine Kooperation mit dem Institut für Unterrichtsmittel hergestellt werden), dass (9.) die Entwürfe der Zuarbeiten vor allem nach ihrer pädagogischen Verwendbarkeit an der SdF, im Bereich VP V der APW zu begutachten sind, schließlich seien sie nach Erstellung einer Endfassung zu vervielfältigen und (10.) auf einer pädagogischen Ratstagung an der Schule in Löderburg zu erläutern. (vgl. ebd. S. 2f.)

Auf eine ähnliche Weise wurde mit allen zu erstellenden Konzeptionen und zu erarbeitenden Folgematerialien für Schüler und Lehrer an der APW verfahren.

Bezug nehmend auf die Zusammenarbeit des Bereichs VP V der APW mit oben genannten Kooperationspartnern, konnte für den Geschichtsunterricht der 5. und 6. Klassen des namibischen Bereichs an der SdF eine umfangreiche Sammlung von Unterrichtsmaterialien erstellt werden. Eine Auswahl folgender Zuarbeiten soll das belegen:

- „Das Zusammenleben der Jäger, Sammler und Fischer“ (vgl. Göbel 13/02/1986)  
5. Klassenstufe/RLP 1.2, mit den inhaltlichen Schwerpunkten: Jäger und Sammler der Trockengebiete (Beispiel die San) und des tropischen Regenwaldes (Beispiel die Pygmäen) und
- „Bedeutende Reiche auf dem afrikanischen Kontinent“ (ebd.)  
6. Klassenstufe/RLP 2.3, mit den inhaltlichen Schwerpunkten: Napata, Meroë, Axum in Nubien; Utica Phönizien; Numidien, Mauretanien der Berber; christliche Reiche im Osten wie Mukura, Nuba, Aloa; Ghana, Mali in Westafrika; Songhai, Bornu, Kanem, die Haussastaaten, das Königreich Benin, Reich der Ashanti, Kongoreich, schließlich Simbabwe u.a.m.

Zu beiden Schwerpunkthemen der 5. und 6. Klassenstufe wurden von Göbel (Univ. Leipzig) zusätzliche Informationen für die Hand des unterrichtenden Lehrers erarbeitet. Hinzu kamen Anmerkungen zu Abbildungen, Karten, Filme und Beispiele aus überlieferten Geschichten und Sagen verschiedener afrikanischer Kulturen.

Da es sich allerdings bei den Kooperationspartnern aus Leipzig und Berlin um keine Schulpädagogen handelte, mussten die Zuarbeiten für Unterrichtszwecke durch den Bereich VP V der APW didaktisch aufbereitet werden, be-



vor sie in die Hand des Lehrers gelangen konnten, um sie schließlich mit ihm zu diskutieren. Der Lehrer musste selbst davon überzeugt sein, dass diese didaktisch-methodischen Aufbereitungen, der von ihm zu vermittelnden Stoffe/Inhalte für seinen Unterricht eine wirkliche Hilfe bedeutete. (vgl. Krause, Zusatzmaterial, 27/02/1986 und Krause, Hinweise ..., 22/09/1986)

Zur Unterstützung der Arbeit der Lehrer wurde darüber hinaus eine Auswahlbibliographie (vgl. Krause 03/1986) aus Beständen des Instituts für Vor- und Frühgeschichte der AdW der DDR (Berlin) erstellt, unter Hinzufügung von Quellen, die sich bereits in der Bibliothek der SdF in Staßfurt befanden. Es erfolgten Hinweise auf die Schulbücher Geschichte der 7. und 8. Klasse des Bereichs Mosambik an der SdF, in denen vor allem zu den Themen Sklaverei und Feudalgesellschaft, europäischer Kolonialismus und antikoloniale Befreiungsbewegungen auf dem afrikanischen Kontinent (siehe auch Krause, A/13, SLB Mosambik, Stichwort Geschichte) vielfältige Informationen enthalten waren.

Um die Anschaulichkeit des Unterrichts zu erhöhen, wurden durch den Bereich des VP V der APW weitere „Ergänzende Materialien aus der Kunst- und Kulturgeschichte Afrikas zur Nutzung für den Unterricht in Geschichte und Kunsterziehung und außerunterrichtliche Veranstaltungen der 5. und 6. Klassen“ (Krause 03/1987) entwickelt. Dabei handelte es sich um zwei Dia-Serien, einmal zur sog. Buschmannkunst (11 Dias) im Süden Afrikas und zum anderen zur Kunst Westafrikas (22 Dias) am Beispiel Nok – Ife – Benin. Als Grundlage dafür dienten diesbezügliche Bildbände (vgl. Brentjes 1965; Forman/Brentjes 1967; Amely/Barraud 1980), von denen in Kooperation mit dem Institut für Unterrichtsmittel der APW einzelne Kunstwerke abfotografiert und zu Dia-Positiven weiter verarbeitet wurden. Ein für den Einsatz der Bilder erstelltes „Beiheft für Dia-Serien“ (ebd.) enthielt Hinweise für die Einsatzmöglichkeiten im Geschichtsunterricht, der Kunsterziehung und in außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Es enthielt didaktisch-methodische Empfehlungen zur Sicherung eines hohen Grades an Anschaulichkeit und äußerte sich zu den einzelnen Kunstrichtungen im Detail. Hinzu kamen Lesestücke zur europäischen Entdeckungsgeschichte und Ausschnitte aus afrikanischer Prosa.

In den Klassenstufen 7 bis 9 kam es vor allem zu Akzentuierungen bezogen auf die großen Entdeckungen, dem Übergang vom Feudalismus zum Frühkapitalismus und der damit verbundenen Aufteilung der Welt durch den europäischen Kolonialismus, nun bezogen auf den afrikanischen Kontinent und seiner Spezifik des deutschen Kolonialismus im südwestlichen Afrika. Eine

Konzeption für die 10. Klasse war in Vorbereitung mit dem Schwerpunkt der Herausbildung des sozialistischen Weltsystems und dem Weg afrikanischer Staaten hin zu einer sozialistischen Gesellschaftsordnung. Genau diesem Anliegen hat der Lauf der Weltgeschichte ab 1990 ein Ende bereitet!

Als Zusatzmaterialien, die auch für die Arbeit der Lehrer an der SdF bereitgestellt wurden, dienten besonders für die

- 7. *Klassenstufe*: Melber (1983/84), Our Namibia: zur vorkolonialen Zeit Namibias, „bevor der weiße Mann kam“ (II/3), die deutsche Kolonialideologie und der deutsch namibische Krieg gegen die Herero (II/4). Hinzu kam Büttner, Geschichte Afrikas 1, besonders zum Bild Afrikas im 19. Jahrhundert.
- 8. *Klassenstufe*: Loth (1976) Afrika am Ende des 19. Jahrhunderts (Eroberung und Widerstand), den antikolonialen Bewegungen (z. B. Drechsler (1984 und 1986) am Beispiel Namibias unter der deutschen Kolonialherrschaft (hier vertieft der Kampf der Hereros und der Namas gegen die Deutschen) bis zum ersten Weltkrieg.
- 9. *Klassenstufe*: Loth (1976), zum Aufschwung der nationalen Befreiungskämpfe auf dem afrikanischen Kontinent, besonders bezogen auf den subsaharischen Raum und da wiederum auf Namibia am Beispiel des Kampfes der SWAPO und weiter Kreise der namibischen Bevölkerung gegen das südafrikanische Apartheid-System (vgl. Entstehung einer Nation – Der Befreiungskampf für Namibia (1981)

Durch den Zugang ständig neuer Literatur und ihrer möglichen Zuführung an die Schulbibliothek der SdF, sei es durch Ankauf oder Schenkungen seitens der SWAPO-Vertretung, konnte der Unterricht nicht nur in Geschichte und Heimatkunde, doch auch in Literatur und besonders in Politische Erziehung/ Gesellschaftskunde neuesten Erkenntnissen angepasst werden. Zu nennen wären da vor allem, jene in den letzten Jahren dem Unterricht zugeführten Quellen, wie: „Namibia in History“ (Mbumba/Noisser, 1988) und „Namibia – Perspectives for National Reconstruction and Development“ des UNIN in Lusaka (1986).

Zumindest was die Inhalte des Geschichtsunterrichts der höheren Klassenstufen betraf, finden wir hier eine gewisse Annäherung an das Unterrichtsfach **Politische Erziehung/Gesellschaftskunde**<sup>95</sup> (siehe A/7: 2.1). Laut Stunden-

---

95 Im Vergleich zur Stundentafel der POS der DDR (siehe A/7, 4.) handelt es sich um „Staatsbürgerkunde“.

tafel begann der Unterricht in der 7. Klassenstufe mit einer Wochenstunde, desgleichen in den Klassen 8 und 9. In Klassenstufe 10 waren 2 Wochenstunden vorgesehen doch dazu kam es nicht mehr.

Geplant war, den Unterricht dieses Faches von namibischen Lehrkräften durchführen zu lassen und zwar in der Muttersprache der Schüler. Mit einer gewissen Perfektionierung in Englisch, sollte schließlich ein Wechsel vollzogen werden (vgl. Krause 17/02/1988, S. 12). Ein genauer Zeitpunkt dafür, wurde nie festgelegt.

Da auch bis zum Abbruch des Schulprojektes keine namibischen Lehrkräfte an der SdF eingestellt werden konnten, wurde der Unterricht schließlich als eine Art Politinformation sporadisch vom SWAPO-Beauftragten an der SdF selbst gehalten. Ein bevorzugtes Thema bezog sich auf die SWAPO-Politik in der Phase des namibischen Befreiungskampfes vom südafrikanischen Apartheidsystem.

Vorgesehen war zumindest in der 9. und 10. Klassenstufe eine Übernahme des Unterrichts durch einen ausgebildeten DDR-Lehrer für Staatsbürgerkunde, der sich in staatsbürgerliche Probleme Namibias in der gegenwärtigen Phase der Abhängigkeit von Südafrika und möglichen vom Sozialismus geprägten Visionen eines unabhängigen namibischen Staates einzuarbeiten hatte. In Verbindung mit dem Geschichtsunterricht wurde bereits auf jene Personale hingewiesen.

Neuner (1987) fasste den „Inhalt [...] des Lehrgangs für die 7. und 8. Klassen“ (S. 228), der nun auch für den namibischen Bereich an der SdF bindend war, wie folgt zusammen:

„Vermittlung eines konkreten, durch historische und aktuelle Fakten gestützten Bildes vom realen Sozialismus in der DDR. Dabei zugleich Einführung in wesentliche Entwicklungs- und Strukturzusammenhänge der sozialistischen Gesellschaft, mit denen ein erster Beitrag zur Aneignung theoretischer Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus zu leisten ist.“

Für die Klassen 9 und 10 galt:

„Auf der Grundlage der Behandlung wesentlicher Gesetze und Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung und eines fundierten Imperialismusbildes überzeugende Erklärung der historischen Mission der Arbeiterklasse und ihrer Verwirklichung in unserer Epoche – die Friedensinitiativen des Sozialismus, die Gesellschaftsstrategie der SED und die Beschlüsse des XI. Parteitages, für deren tiefes Verständnis theo-

retische Kenntnisse in Einheit mit Kenntnissen über konkrete Fakten und Prozesse in der Welt und bei der Gestaltung des Sozialismus zu vermitteln sind.“ (ebd. S. 229)

Auf dieser Grundlage Bezüge zur Gesellschaftsstrategie Namibias in Sonderheit der SWAPO zu suchen, stellte sich als äußerst schwierig heraus. Zwei unterschiedliche Gesellschaftsordnungen und gesellschaftliche Entwicklungsstufen waren schlecht in Relation zu setzen, wenn nicht der Weg der DDR hin zum Sozialismus als jener für Namibias Zukunft propagiert werden sollte.

Ein zweiter Weg bot sich an und zwar in Form des an der SdF vorhandenen Buches „Our Namibia“ (vgl. Melber u. a. 1983/84), das auch als Übersetzung ins Deutsche vorlag. Die Autoren der internationalen „Namibia-Projekt-Gruppe“ der Bundesrepublik Deutschland, aus Bremen, Kassel und Berlin (West), des UNIN in Lusaka/Zambia und des NHEC Cuanza-Sul in Angola (vgl. ebd. Modise/Hinz, S. III) betonen im Vorwort, dass ihr Buch, „das allererste namibische Schulbuch“, vor allem für den Unterricht namibischer Schüler „der Mittelstufe und den unteren Klassen der Oberstufe“ in Gesellschaftskunde gedacht sei. Doch nicht nur für sie allein sei es geschrieben. Es sollte ein Beitrag zur Identitätsfindung bei allen Namibiern für „eine bessere Zukunft unseres Landes“ leisten und „helfen, es in Wirklichkeit in »unser« Namibia zu verwandeln“, lesen wir bei Melber (vgl. ebd., S. II).

Nichts von Vermittlung und Aneignung marxistisch-leninistischer Theorie, historischem Auftrag der Arbeiterklasse, Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab und Ähnlichem. Doch mahnende und erinnernde Worte an die Deutschen, besonders an jene in der Bundesrepublik Deutschland, am Kolonialismus Namibias beteiligt gewesen zu sein. Warum nicht auch an jene in der DDR, fragt man sich noch heute? Wussten sie davon, dass sich die (Partei) Führung dieses Staates durch ihre antikoloniale, antirassistische, antifaschistische, antisemitische [...] Doktrin angeblich von ganzen Perioden deutscher Geschichte getrennt hatte, nur weil sie nicht in ihr Weltbild passten? Wenn ja, warum haben sie das dann durch diese Äußerung, für die Bundesrepublik zu sprechen, quasi akzeptiert?

Modise und Hinz schreiben einleitend zu »Our Namibia«:

„Es ist nicht zufällig, daß dieses Buch ein Ergebnis der Zusammenarbeit der Abteilung Soziales und Bildung des Instituts der Vereinten Nationen für Namibia in Lusaka und der Namibia-Gruppe der Universität Bremen in der Bundesrepublik Deutschland ist. Der lange Weg des Leides, den das namibische Volk gehen mußte, ist eng mit der Ge-

schichte Deutschlands und darum auch der Bundesrepublik Deutschland verbunden.“ (ebd., S. III)

Sie erwähnen den so genannten Landkauf von Adolf Lüderitz, verweisen auf den Widerstand der Namas unter Hendrik Witbooi gegen die deutsche Kolonisation und die fast vollständige Vernichtung des Herero-Volkes (vgl. ebd., S. III f.).

„Auch heute bestimmen noch in Namibia lebende Deutsche die Zukunft des Landes mit.“ (ebd., S. IV)

Mit alldem wollte die Arbeiter- und Bauernmacht der DDR (natürlich) nichts zu tun haben (evtl. auch wegen möglicher Entschädigungs-Ansprüche – siehe auch die Stellung gegenüber Israel und den deutschen Verbrechen an den Juden).

Und die Autoren beenden ihre Vorbetrachtung zu »Our Namibia«:

„Dieses Buch ist deshalb den Namibiern gewidmet, die ihr Leben im Kampf gegen die deutsche Kolonialisierung für ein Namibia in Frieden und Freiheit ließen.“ (ebd. S. IV)

Insofern hätte gerade jenes Vorwort für jene, die beauftragt waren RLP für dieses Unterrichtsfach zu erstellen, Aufforderung sein müssen, »Our Namibia« zur primären Grundlage des Unterrichts in „Politische Erziehung/Gesellschaftskunde“ zu machen.

Die Lösung lag in der Mitte!

Mit Hilfe der SWAPO-Beauftragten in Berlin wurde neben der Übermittlung einer Vielzahl weiterer Literaturen, die meist im westlichen Ausland<sup>96</sup> (so auch der BRD!) verlegt wurden, eine umfangreiche Materialsammlung (vgl. Krause 17/02/1988, S. 12) angelegt, die ständig aktualisiert wurde, bis hin zur verfassungsgebenden Versammlung in Windhoek und der Zusammensetzung der ersten Regierung des unabhängigen Namibias. Diese Sammlung stand den Lehrern für ihren gesellschaftskundlich bezogenen Unterricht und für außerschulische SWAPO – Pionier – Veranstaltungen in der Schulbibliothek zur Verfügung.<sup>97</sup>

Der Unterricht für die oberen Klassenstufen basierte auf ersten Lehrplanentwürfen, an denen auch Lehrkräfte der SdF beteiligt waren (siehe z. B. Lehr-

---

96 Siehe auch die mehrfachen Hinweise mit Beispielen an anderen Stellen dieser Studie.

97 Ein Großteil dieser Materialsammlung befindet sich noch in meinem Besitz und wird der Studie als Anlage beigelegt.

plan (Entwurf) Politische Erziehung (für namibische Klassen). Inhaltlich bezogen sie sich weitgehend Wirken und Politik der SWAPO im Befreiungskampf, so auch auf diesbezügliche Kapitel in »Our Namibia« (Melber 1983/84), an das »Lernbuch Namibia« (Patemann 1984) und schließlich an »Namibia in History« (Mbumba/Noisser 1988).

Also eine RLP-Planung, die sich in vielfacher Hinsicht auf Namibisches beziehen konnte, DDR-typisches (siehe Neuner) als Beispiel zuließ, doch auf allgemein-theoretische Aussagen über Wege hin zum Sozialismus auch noch 1988 nicht verzichten durfte.

Derartige Bezüge konzentrierten sich z. B. auf

- die Politik der SWAPO und den dafür zu Grunde liegenden Statuten, Programme, Beschlüsse z. B. zu Bildung, Kultur, Sprache, Gesundheit, Leben in einem Vielvölkerstaat ...;
- den Kampf der SWAPO und ihrer bewaffneten Einheiten (PLAN) zur endgültigen Befreiung Namibias,
- die Pläne und möglichen Vorgehensweisen der SWAPO nach freien Wahlen und etwaiger Machtübernahme in einem unabhängigen von Apartheid befreiten Land,
- die zukünftige Rolle eines unabhängigen Namibia im Weltmaßstab, als Dritte-Welt-Staat in Relation zum ‚sozialistischen Weltsystem‘ (SWS). Stöhr/Deusing (1981) betonen in einer ersten Fassung zur Konzeption der Unterrichtsfächer Geschichte und Staatsbürgerkunde für den Bereich Mosambik an der SdF, dass sich die Schüler auf der Grundlage fundierter Fakten, Begriffe, damit verbunden, gewonnener Einsichten in historische Gesetzmäßigkeiten, lebendige Vorstellungen und solides Wissen über die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft bis zur Gegenwart aneignen sollen und in engem Zusammenhang damit, über die Grundlagen des Marxismus-Leninismus vertraut gemacht werden sollen. (vgl. S. 1f.)  
Hier sollte die Möglichkeit genutzt werden, bereits Erprobtes bei der Beschulung der mosambikanischen Schüler an der SdF, den namibischen Bedingungen entsprechend in den Unterricht einzubeziehen (z. B. „Charakter der Epoche“, „nationale Befreiung der Völker“, „Aufbau des Sozialismus“, „Recht auf Bildung im Sozialismus“, „Aufgaben der sozialistischen Revolution“, „Politik der Partei“, „Weltanschauung und Klassenstandpunkt“ ...). (vgl. Krause, A/13, 4, 1. und 2. Lehrjahr)
- die Apartheidpolitik der SAR gegenüber Namibia und die Beziehungen der SWAPO zu den anderen Frontstaaten im südlichen Afrika,

- wichtige Lebensbereiche auf namibischem Territorium während der Apartheid in den 80er Jahren. Dazu wurde eine Dia-Positiv-Serie (vgl. Krause 03/1987 und 05/1988; A/2-3.2) zu den folgenden Schwerpunkten erarbeitet: Administration, Grundbesitz, Bevölkerungsstruktur, Ökonomie und Infrastruktur des Landes (vgl. van der Merwe 1983),
- die Rolle der SWAPO – Jugend – Liga (SYL) und ihr Mitwirken bei der Befreiung Namibias (vgl. Statut der SYL),
- das Leben und die Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einem befreiten Namibia.

Welche Bedeutung die SWAPO gerade der Kinder- und Jugendarbeit beimaß, bezeugt die stichwörtliche Protokollierung einer Ansprache des damaligen SWAPO-Sekretärs für Bildung und Kultur Nahas Angula (heute Premierminister der Republik Namibia), die er anlässlich seines Besuchs an der SdF in Staßfurt im August/September 1988 vor den namibischen Schülern auf einer SPM-Vollversammlung hielt:

„Vor drei Jahren war ich schon einmal hier. Damals wurde gerade an diesem neuen Ort euer Unterricht vorbereitet. Heute zeichnen sich die Ergebnisse guter Arbeit ab. Viel Verantwortungsbewusstsein habt ihr entwickelt. Eure Berichte sind geprägt von Verantwortung, auch unseren Opfern gegenüber, für die ihr gespendet habt. Gelernt habt ihr das von unseren DDR-Freunden. Später werdet ihr verstehen, warum ihr früh aufstehen müsst, um zur Schule zu gehen.

Ich bin erfreut, dass ihr viel an Namibia denkt. Ihr sollt Namibia besser machen. Es gehört euch, dieses Land. Ihr seid die zukünftigen Bürger und Führungskräfte. Wir brauchen Kader aller Art. Ihr müsst Sprachen erlernen, wie auch die Gesetze der Mathematik.

Die politische Lage ist kritisch. Die Rassisten haben alles getan, um ihre Machtpositionen zu erhalten. Wir wollen friedliche Lösungen. Aber auch das ist ein bitterer Kampf. Der RSA haben wir eine bittere Lektion in Südafrika erteilt. Doch seit einem Monat hat die SWAPO die Kämpfe eingestellt, um ihnen keinen Grund zu geben, ihre Politik fortzusetzen. Nun bringen sie im Moment mehr und mehr Kriegsmaterial nach Namibia. Sie haben Militär neben die Schulen gestellt, damit keine Kinder mehr Namibia verlassen. 3.000 haben Luanda trotzdem erreicht, um nach Cuba, Westafrika und Sambia zu gehen. Weitere werden kommen.

Die Genossen hier an der Schule helfen euch. Aber den Kampf müsst ihr selbst führen. Es ist wichtig, dass ihr Vorstellungen über eure zukünftigen Berufe habt. Nutzt eure Möglichkeiten hier.<sup>98</sup>

In enger Beziehung zum Gesellschaftskunde-Unterricht, wie auch z. B. Biologie, Geschichte und Geographie, stand der Unterricht in Deutsch-Heimatkunde in den ersten vier Klassenstufen, der hier nur am Rande eine Erwähnung finden soll. Da er eine gewisse Vorbereitung auf den Fachunterricht ab der 5. Klassenstufe bedeutete, boten sich unter verschiedensten Aspekten Vergleiche zwischen Stoffen bezogen auf Lebensbereiche in der DDR und Namibia an. Dafür wurde für die Hand der Schüler in Zusammenarbeit mit Pädagogen der POS in Zehna für die 3. Klasse ein Arbeitsheft entwickelt. (vgl. Krause/Odzuck/Warnke 1987/88)

Solche Vergleiche waren z. B.:

- Schule/Wohnort/Kreisstadt und meine Heimat Namibia,
- Aus dem Leben der Thälmann-Pioniere und die SWAPO-Pionier-Organisation,
- Bäume um uns herum und Bäume aus Afrika,
- Getreidearten beider Länder und ihre Verwendung,
- Haustiere beider Länder und ihr Nutzen.

Eine Auswahl von Dia-Positiven aus drei an der APW erstellten Serien (vgl. Krause, A/1: 2.3.1 bis 2.3.3) bezog sich auf Inhalte des Arbeitsheftes. Mit seinen mannigfaltigen Abbildungen diente es zusätzlich der Anschaulichkeit und der Unterstützung des Unterrichts in deutscher Sprache.

Der Einsatz der Hefte (Format DIN A5) hatte sich bewährt, so dass auch für die anderen Klassenstufen geplant war, in Verbindung mit den Fachlehrern ähnliche unterrichts-didaktische Materialien (wie z. B. auch die beiden SLB in Geographie, siehe oben) zu entwickeln. Auch dazu kam es schließlich nicht mehr.

Das Unterrichtsfach **Musikerziehung** nahm in der musischen Erziehung der namibischen Schüler an der SdF eine gewisse Sonderstellung ein, obwohl laut Stundentafel je Klassenstufe nur eine Wochenstunde vorgesehen war. Die dritte Klasse machte eine Ausnahme. Laut Stundentafel der POS der DDR waren dort zwei Wochenstunden vorgesehen (vgl. Neuner 1987, S. 18).

---

98 Die Ansprache liegt nur handschriftlich, protokolliert von H. Zinke, auf zwei Zetteln vor, die dem Anhang der Studie zugeordnet wurden.



Doch da ab dieser Klassenstufe, zweites Halbjahr, der Beginn des Englischunterrichts vorgesehen war und die Stundentafel nicht überlastet werden durfte, traf diese Ausnahme jeweils nur für das erste Halbjahr zu.

Worin zeigte sich die Sonderstellung dieses Unterrichtsfaches?

Ogleich der Schulunterricht für die namibischen Schüler bereits mit dem Schuljahr 1981/82 an der POS in Zehna begann, liegt uns der erste vom STM Parr, nach fast 5 (!) Monaten bestätigte „Akzentuierte Lehrplan Musik für die namibischen Klassen 1 bis 4“ erst vom Juni 1985 vor, also einsatzbereit mit dem Schuljahr 1985/86 nun auch für die SdF.

Trotzdem wurde bereits mit dem ersten Schuljahr damit begonnen, Afrika- bzw. Namibiatypisches in den Unterricht zu integrieren. Man kann die Verzögerungen heute nur so deuten, dass dem Ministerium der Vorschlag „zu afrikanisch oder zu namibisch“ erschien. Er enthielt wesentliche Kürzungen deutschen Liedguts, z. B. Kampflieder der Arbeiterklasse und Ähnliches, jedoch zu Gunsten namibischer Lieder, deren Texte überwiegend von der Sieghaftigkeit des Kampfes der SWAPO gegenüber dem verhassten Botha-Regime Südafrikas kündeten.<sup>99</sup>

Die „einleitenden Bemerkungen“ des RLP enthielten die Feststellung, dass der „ausgewiesenen Linienführung“ des LP Musik der POS (1. bis 4. Klasse) „weitestgehend gefolgt wurde“, doch einzelne Themen, wenn möglich, mit namibischem Liedgut ergänzt wurden. Wir erfahren:

„Insbesondere wurde auf die wichtigsten Feier- und Gedenktage der SWAPO oder des befreiten Afrikas durch musikalische Beispiele bewußt eingegangen.

Die Anzahl der zusätzlichen namibischen oder englischen Lieder bei fast vollständiger Erfüllung des DDR-Lehrplanes im Teilbereich Singen ist zu vertreten, da die namibischen Kinder sehr sangesfreudig sind und über eine schnelle Auffassungsgabe für Melodien und Rhythmen verfügen. Einige Lieder wurden durch analoges spezifisches Liedgut aus dem Befreiungskampf der SWAPO ausgetauscht, besonders Pionierlieder und Kampflieder.“ (S. 2)

Schlüssel zum Erfolg, d. h. für die Bestätigung des vorgeschlagenen LP war der Hinweis, dass der DDR-Lehrplan bei aller Akzentuierung trotzdem erfüllt werden kann und wenn ein Austausch von Inhalten vorgeschlagen wird, es

---

<sup>99</sup> Siehe Unterkapitel 6.4.2.6, wo einige dieser Texte vorgestellt werden.

sich dabei – siehe oben – um ‚analoges Liedgut von Pionier- und Kampfliedern‘ handeln würde! Dagegen konnte niemand etwas haben.

Der Hinweis auf namibische und englische Lieder war insofern von Bedeutung, weil damit bekundet wurde, dass das im detaillierten RLP vorgeschlagene Liedgut mehrsprachig zu vermitteln sei. Deutsch natürlich in Unterstützung des Erlernens der deutschen Sprache, die ja gleichzeitig als Unterrichtssprache zu fungieren hatte.

Was das Englische betraf, war es eine willkommene Verbindung zu dem in der 3. Klasse beginnenden Fremdsprachenunterricht, allerdings nicht bezogen auf englisches Liedgut, sondern auf Texte namibischen Liedguts in englischer Sprache, der die verschiedenen Ethnien zukünftig einigenden Umgangssprache, auch in Abgrenzung zu Afrikaans, der ‚Sprache der Apartheid‘!

Da die Mehrzahl der Texte des rezenten namibischen Liedguts der Befreiung des Volkes vom südafrikanischen Joch und der Gewissheit von einer zukünftig unabhängigen Nation kündete, war es nur zu verständlich, dass die Lieder auch in der Muttersprache verfasst und zu singen waren. Das setzte wiederum voraus, dass auch der Lehrer der Muttersprache(n) seiner Schüler in einem gewissen Grade mächtig sein musste.

Dafür erwiesen sich die Bedingungen als relativ günstig.

Zum einen war die die namibischen Kinder an der POS Zehna seit 1983 im Fach Musik unterrichtende Lehrerin davor zwei Jahre im Kindergarten des angolanischen NHEC' Cuanza-Sul als Musikpädagogin tätig. Dort war sie gezwungen, um mit den Kindern umgangssprachlich kommunizieren zu können, sich deren Muttersprache zuzuwenden. Zum anderen war im Camp Englisch die eigentliche Umgangssprache unter den Lehrern und Erziehern. Dort nahm sie die ersten Kontakte zur Kultur der Owambos auf, zu ihrer Musik, ihren Gesängen, ihren Tänzen. Im SWAPO-Kinderheim und an der POS Zehna kam sie wiederum mit namibischen Erzieherinnen zusammen. Einige von ihnen kannte sie bereits aus Angola. Sie waren in Begleitung der Kinder in die DDR gekommen. Von diesen Frauen lernte sie neue Lieder und Texte kennen und bezog sie kontinuierlich in ihren Unterricht in Zehna und ab 1985 an der SdF mit ein. Diese Kontakte beruhten durchaus auf Gegenseitigkeit, denn auch (DDR)deutsche Kinderlieder, wie „Meine Blümchen haben Durst“ (Talení Engaladi), „Kam ein kleiner Teddybär“ (Kashona Okamba Ila), „Kleine weiße Friedenstaube“ (Kashona onguti Yombili) und weitere wurden in Oshiwambo übersetzt und in den Unterricht mit einbezogen. Dazu gehörten aber auch solche bekannten Kinderlieder wie „Bruder Jakob“ (Tate Yakpa),

„Kommt ein Vogel geflogen“ (Okadhila)<sup>100</sup> u.a.m. (vgl. Zinke, S., Liedertexte und Noten RLP 1.Klasse, 1985/Zinke, S. 1994)

Einige der Lieder wurden ebenfalls in Sprachen weiterer Volksgruppen Namibias übersetzt, so neben Oshivambo (auch OshiNdonga), in OdjshiHerero, Namaqua oder eine der Sprachen der San, die dann vor allem auf Liederfestivals (z. B. Festival des politischen Liedes), Schulfesten, auch zur Begrüßung hochrangiger Delegationen an der Schule vorgetragen wurden.

Hinzu kam, dass jene Pädagogin neben ihrer Lehrtätigkeit im Bereich Namibia an der SdF am musikethnologischen Institut der Humboldt-Universität eine Aspirantur aufnahm und begann, sich zu ‚neuen Gesängen der Owambo‘ zu promovieren. Das war eine Garantie dafür, dass die Auswahl der Lieder und deren Texte von hoher Aktualität getragen waren. Die Dissertationsschrift konnte drei Jahre nach dem Aus der SdF 1993 in Berlin erfolgreich verteidigt werden.

Eine andere Besonderheit des Unterrichts in Musikerziehung bestand darin, dass eine enge Kooperation mit dem Englischunterricht an der Schule hergestellt werden konnte. Uns liegt eine Aufstellung des Bereichs Unterricht an der SdF vor, wo festgelegt wurde, dass ‚Lieder in englischer Sprache, die im Akzentuierten-Lehrplan Musik behandelt werden, im Englischunterricht sprachlich vorzubereiten sind‘. Dabei handelt es sich um insgesamt 13 Lieder, mit Neueinführung und Wiederholung, aufgeteilt nach Klassenstufen (4. bis 10. Klasse) und dem Monat ihrer Einführung (vgl. Zinke, S., ohne Datum).

All jene Eigenheiten verliehen dem Unterrichtsfach einen gewissen Sonderstatus an der SdF und der POS in Zehna, der sich auch darin ausdrückte, dass für alle Schuljahre eine exakte Planung jeder Unterrichtsstunde – ihrer Stoffverteilung und methodischen Vorgehensweise – vorlag, vielfältige Bezüge zur Musikkultur Namibias und einiger Ethnien hergestellt wurden, dass schließlich für jedes Schuljahr gesondert ein ‚Internes Arbeitsmaterial – Namibische Lieder‘ erarbeitet wurde.

Zumindest anfänglich wurden jene Texte in der städtischen Salzland Druckerei in Staßfurt gedruckt. Als das allerdings von der Schule nicht mehr bezahlt werden konnte, fand dies in sog. Eigeninitiative im hauseigenen Abzugsver-

---

100 Das jedoch bereits ca. 100 Jahre davor von finnischen Missionaren (Lutheraner) während der christlichen Missionierung der Owambos übersetzt worden war und noch heute im Norden des Landes gelegentlich gesungen wird.

fahren (Ormig-Abzüge) seine Fortsetzung. Aufgenommen wurden besonders jene Liedtexte (mehrheitlich in Oshiwambo), die durch Streichung deutschen Liedguts ersetzt wurden.

Ein Beispiel aus der „Stoffübersicht“ des akzentuierten Lehrplans Musik der dritten Klassenstufe gibt einen begrenzten Einblick, um welches Liedgut es sich zumindest vom Titel her auch gehandelt hat:

„Aus dem amtlichen Lehrplan der DDR werden weggelassen:

- Singen:*
- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| Pionierlieder  | 1. Mein Schmuck ist mein Halstuch   |
|  | 2. Unser blaues Halstuch            |
|  | 3. Wir tragen die blaue Fahne       |
| (Anstelle dieser Lieder werden Pionierlieder der SPM gesungen)                               |                                     |
| Soldatenlieder   | 1. Friedenskämpfer, Grenzsoldaten   |
|  | 2. Hans Jürgen steht am Kasernentor |
| (Anstelle dieser Lieder werden Lieder über den Kampf der Volksbefreiungsarmee PLAN gesungen) |                                     |
| Weitere Lieder   | 1. Frau Krause trägt die Post       |
|  | 2. Schaut, nur schaut               |
|  | 3. Guten Morgen, Frau Sonne ...     |
- Musikhören:*
- |  |                          |
|--|--------------------------|
|  | 1. Nationalhymne der DDR |
|  | 2. Ich trage eine Fahne“ |

(Zinke, S., 3. Klasse, S. 6)

Einige namibische Liedtitel, die ausgesondertes deutsches Liedgut ersetzen sollten. Auch hier eine Auswahl bezogen auf die dritte Klassenstufe:

- „*Pionierlieder:*
- |                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1. Tuyeni mo Namibia     | (Lasst uns nach Namibia gehen) |
| 2. Tse aguerrille        | (Wir sind Partisanen)          |
| 3. Tukondjeni            | (Lasst uns kämpfen)            |
| 4. Ritumdemo             | (Lasst uns befreien)           |
| 5. Namibia eduletu       | (Unser geliebtes Namibia)      |
| 6. Katisha nayi komandwe | (Lasst die Katjuschas wirken)  |
| 7. Come all comrades     | (Kommt alle Genossen)          |
| 8. Ondjambonene          | (Unsere Waffe)                 |
| 9. Karban                | (Karabiner)                    |
| ...                      |                                |

Musikhören:

1. Botha endelela (Botha, beeile dich)
2. Independende or death (Unabhängigkeit oder Tod)

...

*Volksbefreiungsarmee/PLAN*

1. Fighting soldiers (Soldaten kämpfen)
2. Njenimo mambulu (Buren verschwindet)
3. Tse opulana ya Namibia (Die PLAN von Namibia)

...

(ebd., S. 1ff)

Die von mir hier getroffene Auswahl der Titel von Kampfliedern nur einer Klassenstufe, erweist sich als durchaus repräsentativ für den gesamten Musiklehrgang<sup>101</sup> des namibischen Bereichs an der SdF.

Der Musikbeitrag zur Erziehung von Kämpfern, die auch den Tod nicht scheuen, war durchaus im Sinne von Erziehungszielen der POS der DDR. Insofern ging es bei einem auf Namibia bezogenen Musikunterricht nur (!) um das Modifizieren von bereits Vorhandenem, aber ebenso um Akzentsetzungen!

Als durchaus berechtigt scheint mir die Frage zu sein, was noch heute nach Erringung der Unabhängigkeit des Landes bei den ehemaligen Schülern von diesem Liedgut erhalten blieb, ob es nur noch auf Gedenkveranstaltungen der SWAPO zum Vortrag kommt oder ob es seinen endgültigen Platz in den Archiven oder Bibliotheken gefunden hat?

Übrigens eine Problematik, die ihre Vorläufer hat. Am Donnerstag, dem 3. Mai 1827, äußerte sich Goethe in einem Gespräch mit Eckermann zu eben dieser Frage, indem er die Feststellung traf:

„[...] Was lebte denn in meiner Jugend von unseren nicht weniger bedeutenden alten Liedern im eigentlichen Volke? Herder und seine Nachfolger mußten erst anfangen sie zu sammeln und der Vergeßlichkeit entreißen; dann hatte man sie doch wenigstens gedruckt in den Bibliotheken [...] Allein was ist davon lebendig geworden, so daß es uns aus dem Volke wieder entgegenklänge? – Sie sind geschrieben und gedruckt worden und stehen in den Bibliotheken, ganz gemäß dem allgemeinen Loose deutscher Dichter. – [...]“ (Eckermann 1948, S. 501)

---

101 Ich bin im Besitz aller Materialien (RLP, Stoffverteilungsplänen, Akzentuierungen ...) des Musiklehrgangs noch aus Zeiten des Bestehens der SdF (1. bis 10. Klasse), quasi als Vermächtnis von Sabine Zinke, die am 05/07/1994 an den Folgen eines Verkehrsunfalls in Namibia in einer Klinik Windhoeks verstarb.

Dass der Musikunterricht an der SdF nicht nur ein Hort des Lernens und Singens von zukunftsweisenden Kampfliedern war, sollte betont werden. Wenn auch völlig unterrepräsentiert, fand ebenso deutsches und internationales Volksliedgut seinen Platz im Unterricht. Ebenso spielte das Anhören klassischer Werke (Symphonien, Kantaten, Opern, Ballette) eine relativ große Rolle.

In ihren Erinnerungen an das Leben in der DDR, besonders an den Schulalltag in Staßfurt und Löderburg, schreibt Engombe nichts über jene Lieder und eine darauf bezogene Erziehung zum Kämpfer. Sie bekundet vielmehr großes Lob über die Art der Musikvermittlung durch die Lehrerin, wie sie es verstand, Liebe zur Musik in den Schülern zu wecken.

„Es lag an der Art von Meme Zinke uns fühlen zu lassen, wie man Musik lieben kann. Sie stellte ein Tonband in den Musikraum im zweiten Stock der grauen Löderburger Schule. »Jetzt setzt euch mal ganz still hin und schließt die Augen. Hört einfach nur zu«, sagte sie und schaltete das Tonbandgerät ein. Sie brachte uns bei, wie man die einzelnen Stimmungen beschrieb, die Musik auslösen konnte [...]. Mozarts »Kleine Nachtmusik« und Beethovens »Für Elise« klangen in meinen Ohren wie Zauber [...]. Spielte sie am nächsten Tag im Schulunterricht Tschaikowskij's »Nussknacker-Suite« auf dem Band vor – schmolz ich dahin [...].“ (Engombe, 2004, S. 175f.)

Es gehörte zu den vielen Eigentümlichkeiten dieses Schulprojektes, dass sich manches auf den für die Beschulung der namibischen Kinder unterschiedlich verantwortlichen Ebenen im Laufe der Jahre verselbständigte und immer seltener den eigentlich vorgeplanten Instanzenweg durchlief. Wie konnte es z. B. geschehen, dass der akzentuierte Lehrplan für Musik der Klassen 1 bis 4 von einer einzelnen Lehrerin erstellt wurde, ohne jegliches Dazutun der dafür Verantwortlichen des MfV und der APW, die allein für die Ausarbeitung von Lehrplänen zuständig waren? Nur ein schlichter Vermerk – „vom Stellv. Minister, Gen Parr am 24.6.1985 bestätigt R. Plötz“ – weist den Plan der „Polytechnischen Oberschule Zehna“(!) als verbindliches Dokument für den Lehrer aus.

Dem BKUW in Magdeburg waren auf Weisung des Ministers für Volksbildung sämtliche Unterrichtsmaterialien zur Vorprüfung und letztendlichen Bestätigung zu übergeben. Was schließlich nicht mehr geschah, als von daher keinerlei Reaktionen zu erwarten waren.

Dem für die Musikerziehung an der APW verantwortlichen Musikwissenschaftler, wurden die von der Musiklehrerin detailliert ausgearbeiteten Dokumente (Stoffübersichten, Stoffverteilungen für jede Unterrichtsstunde – Singen,

Musikhören, Notenlehre, Verbindung zu anderen Unterrichtsfächern – Liedtexten in Deutsch und der Muttersprache) zur Begutachtung übergeben. Eine Arbeit, für die sie eigentlich nicht verantwortlich war. Änderungsvorschläge, Zusätze Streichungen, Fragen, Probleme – nichts findet sich auf den uns vorliegenden Originalmaterialien, außer dem Hinweis: „Einverstanden Lutter, Datum [...]“

In meiner diesbezüglichen Recherche aller Materialien (1. bis 10. Klasse) habe ich einen einzigen handschriftlichen Eintrag zur Unterrichtsmethodik in Klasse 5 mit folgendem Wortlaut gefunden, „Festigung: Liedgut der Kl. 5 wird in Kl. 5 nirgends wiederholt, Wiederholung als immanentes Prinzip, betr. auch Musikhören.“ Die Frage lautet: wenn Wiederholung ein immanentes Prinzip allen Unterrichtens darstellt, was auch nicht zu bestreiten ist, muss sie dann in einem detaillierten Stoffverteilungsplan eines gesamten Schuljahres für jede Unterrichtsstunde aufgeführt werden? Und was bedeutet Wiederholung von Musikhören? Oder handelt es sich nur um einen Nachweis des Zensors, das Dokument überhaupt gelesen zu haben?

Im Grunde war das was hier am Beispiel Musikerziehung näher erörtert wurde, letztendlich eine Bestätigung dafür, dass die eigentlich Verantwortlichen für das Gelingen des Schulprojektes mehrheitlich überfordert waren und letztendlich sich damit zufrieden gaben, wenn der Unterricht an der SdF ohne ihr Zutun störungsfrei vonstatten ging.

Eine Konsequenz daraus bestand jedoch darin, dass der Bereich des Vizepräsidenten V der APW (Stöhr/Krause), der eigentlich für die Kooperation zwischen allen Bereichen (vom MfV bis zum Fachlehrer) verantwortlich war, immer mehr vor der Tatsache stand, selbst akzentuierte Materialien (z. B. in Geschichte, Biologie, Geographie, Heimatkunde ...) zu erstellen, da einzelne Fachwissenschaftler der APW schlichtweg rein fachlich überfordert waren. Dies auch zuweilen persönlich nicht in Frage stellen!

#### 6.4.2.5 Unterrichtsfach mit einem besonderen Lehrplan

Das Unterrichtsfach **Englische Sprache** nahm in der Studentafel des namibischen Bereichs eine Sonderstellung ein, da keinerlei Bezüge zu der der POS der DDR möglich waren. Dort rangierte Englisch unter dem Aspekt eines lediglich fakultativen Unterrichts<sup>102</sup> in der zweiten Fremdsprache, beginnend

---

102 Im Gegensatz zum ‚wahlweise obligatorischen Unterricht‘, „[...] eine zusätzliche Unterrichtsmöglichkeit, die wahrzunehmen der Schüler gesetzlich nicht verpflichtet ist“. (vgl. Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 128)

in der siebenten Klassenstufe mit jeweils drei Wochenstunden (10. Klasse 2 Stunden). Der Unterricht war gegliedert in zwei Kurse, einem Grundkurs (7./8. Klasse) und einem Aufbaukurs (9./10. Klasse)

Der Englischunterricht für die namibischen Schüler begann jedoch bereits in der zweiten Hälfte des 3. Schuljahres. Gleichzeitig wurden Deutsch um zwei Stunden und Musik um eine Stunde gekürzt. (siehe oben)

Die normalen Klassenfrequenzen umfassten 15 Schüler. Geplant war jedoch eine Klassenteilung in zwei Gruppen vorzunehmen (vgl. A/7, S. 3f.), da es sich um eine Sprachintensivausbildung handeln sollte, allerdings mit einer Wochenstundenzahl von 4 Stunden in den Klassen 3, 4 und 10 und 5 Stunden in den Klassen 5 bis 9.

„In den Klassen 7 bis 10 (war, J.K.) beabsichtigt, den Unterricht in einem gesellschaftlichen Fach, z. B. Geschichte oder Geographie, teilweise in englischer Sprache zu erteilen, von DDR-Lehrern.

Um der zusätzlichen Aufgabe der Sprachausbildung im Fachunterricht gerecht werden zu können, ist in diesen Klassen je eine Stunde der Wochenstundenzahl für Englisch zuzugeben.“ (ebd. S. 4)

Soweit jedenfalls, die vom MfV der DDR und der APW mit Beginn des Schulunterrichts für die namibischen Schüler bestätigte Stundentafel des Jahres 1983.

Die Bedeutung des Unterrichts der englischen Sprache bestand nicht darin, sie zum ständigen Kommunikationsmittel an der Schule zu erheben. Dafür war Deutsch auch weiterhin vorgesehen und das obwohl bekannt war, dass Englisch in Namibia als Umgangssprache die eigentlich verbindende Sprache zwischen den einzelnen Ethnien darstellt, mehr noch, dass Englisch in Abgrenzung zu Afrikaans, der ‚Sprache der Apartheid‘, mit Erringung der Unabhängigkeit zur Nationalsprache erhoben werden sollte. Englisch war die Sprache der SWAPO, zumindest in ihren Veröffentlichungen. Englisch war neben den Muttersprachen die Unterrichtssprache in den Exile-Camps, den NHECs. Sämtliche Schulbücher, die dort zum Einsatz kamen, waren in Englisch verfasst. Englisch war die Sprache des UNIN in Lusaka und der UNO in New York.

Jene Gegebenheiten und die durch das MfV vorgenommenen Präzisierungen der Stundentafel (siehe oben) konnten nicht verhindern, dass das Unterrichtsfach Englische Sprache an der SdF mit großen Problemen behaftet war. War es mit Beginn des Unterrichts in diesem Fach (1983/84 in Zehna) noch relativ machbar, mit einem Lehrer die ersten beiden Klassen zu unterrichten, änderte sich das von Schuljahr zu Schuljahr. Jährlich kamen zwei Klassen gleicher



Stufe hinzu, die darüber hinaus auch noch geteilt werden sollten. Das erforderte ein Mehr an Fachlehrern.

Im Ergebnis einer Arbeitstagung (21. April 1987) an der POS Löderburg, Bereich namibische Klassen, kamen erhebliche „Kaderprobleme“ zur Sprache, die eine Lehrplannerfüllung in Frage stellten. (vgl. Krause 8/5/1987, BArch DR 2 D 600)

Was nützte eine durch das MfV bestätigte Rahmen- und Stoffplanung der APW, wenn es an der notwendigen Anzahl gut ausgebildeter Fachlehrer mangelte, die in der Lage waren, einen die Schüler motivierenden, auf Namibia bzw. Afrika bezogenen Englischunterricht erteilen zu können?

Im Ergebnis der Beratung zum Englischunterricht an der SdF für das Schuljahr 1986/87 wurde an die Adresse des MfV durch mich folgende Information weitergegeben:

- Die einzige ausgebildete „Leitlehrerin“ wurde abgezogen.
- Unterrichtet wird gegenwärtig von einer neuen „Leitlehrerin“ erteilt, die allerdings keine ausgebildete Fachlehrerin ist; einem Lehrer, der wohl Erfahrungen im Umgang mit der Sprache besitzt, doch ebenfalls kein Fachlehrer ist, hinzu kommen zwei Absolventen, die sich erst einarbeiten müssen, denen es an Erfahrungen im Umgang mit Ausländern mangelt.

Das hat zur Folge:

- Einteilung in Halbgruppen nicht möglich,
- ebenso das Erteilen von zusätzlichen Förderstunden für Schüler mit Sprachdefiziten
- Überstunden werden nicht bezahlt.
- In den Ferien sind keine Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrer vorgesehen.
- Die geplante Betreuung der Schüler in den Ferienlagern (z. B. Prerow/Ostsee) durch Anglistikstudenten der PH Zwickau und/oder Potsdam ist in Frage gestellt. (vgl. ebd. S. 3)

„Mit all diesen Negativa hängt zusammen, daß es äußerst fraglich erscheint, daß die Schüler am Ende der 10. Klasse Englisch als Verkehrssprache beherrschen. In Grammatik sind die Rahmenlehrpläne durch die Unterbesetzung noch nie erfüllt worden. Hinzu kommt die Problematik mit den Lehrbüchern, die nur in zwei Klassensätzen vorliegen und nach zweijährigem Gebrauch unbrauchbar geworden sind.“

[...] es ist nicht möglich, ab Klasse 6 den Anschluß an den Lehrgang (DDR!) „English for you“ zu erhalten und ein eigenes Material zu erarbeiten.

Gegenwärtig völlig illusorisch ist die ursprüngliche Absicht, ab der Oberstufe in einem weiteren Fach (z. B. Geschichte/Staatsbürgerkunde/Geographie) den Unterricht in englischer Sprache zu erteilen.“ (ebd. S. 3f.)

Eine Änderung trat insofern ein, dass ab dem kommenden Schuljahr (1988/89) ein ausgebildeter Fachlehrer der benachbarten POS als sog. Wanderlehrer zum Einsatz kam. Außerdem konnte der Beauftragte der SWAPO für das Kinderheim Bellin und die SdF in Staßfurt – Ndumbu, ein Owambo – als Englischlehrer gewonnen werden. Was einer spürbaren Erleichterung der personellen Situation an der SdF gleich kam.

An der Situation bezüglich der Bereitstellung von Unterrichtsmitteln änderte sich nur wenig. Immerhin war ermöglicht worden, dass zumindest die (Fach) Lehrer in den Besitz der DDR-Lehrbücher für den Englischunterricht an der POS – English for you I bis III – und den dazu gehörenden LP gelangten, um auf dieser Basis einen einigermaßen wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht zu planen. Dazu liegt der Studie als Anlage ein umfangreiches und detailliertes Material an Stoff- und Stoffverteilungsplänen einiger Klassenstufen (3. bis 7.) vor, die auch Aussagen gestatten, wie versucht wurde, einen an Namibia orientierten Unterricht zu gestalten.

Der Hilfe der SWAPO-Vertretung war es zu verdanken, dass die SdF ab ca. 1987 mit zusätzlichem didaktischem Material für den Englischunterricht versorgt werden konnte. Außer dem bereits mehrfach erwähnten Lehrbuch „Our Namibia“ (vgl. Melber 1983/84), einem „spezial bulletin of the SWAPO of Namibia“ (vgl. 1978) zum Massaker von Cassinga<sup>103</sup> und einiger Hefte der Monatsschrift der PLAN „The Combatant“, auch vielfältigem Agitationsmaterial herausgegeben vom „Namibia-Rat der Vereinten Nationen“, wurde es dem einzelnen Fachlehrer selbstüberlassen, seinen Unterricht mit Namibischem oder ganz allgemein mit Afrikanischem anzureichern.

Im vom MfV bestätigten und der APW erarbeiteten „Rahmen-Lehrplan Englisch Klasse 6 für die namibischen Klassen“ (09/05/1986) steht denn dazu ganz lapidar und sich weiterer Arbeit entledigend:

---

103 Siehe Unterkapitel 5.2 dieser Studie.

„[...] Es werden nicht alle Lektionen der Lehrbücher (English for you II und III, J.K.) erarbeitet (verschwiegen wird, um welche es sich dabei handelt, J.K.). Die Namibia-Thematik muß mit Hilfe von Zusatzmaterialien behandelt werden.

Diese Zusatzmaterialien werden von den Fachlehrern ausgearbeitet und vom Fachberater bestätigt.“ (RLP 6. Klasse, S. 2)

Für den allgemeinen Sprachgebrauch finden wir jedoch in diesem RLP einige Themenvorschläge, „die der Entwicklung von Können in den produktiven und rezeptiven Sprachtätigkeiten zugrunde zu legen sind“, wie z. B. das Thema:

- „NAMIBIA – OUR HOME COUNTRY
- Economic: Geographical and Cultural Aspects
- Industrial Centres of Namibia
- Windhoek – the Capital of Namibia
- Fight for Peace and Independence“ (ebd. S. 5)

Abgesehen davon, dass mir nie durch Fachberater bestätigte Zusatzmaterialien zu Gesicht kamen – welche Hilfen sollten sie auch geben? – wurden von den Fachlehrern Namibiabezüge nicht zusätzlich z. B. in einer gesonderten Materialsammlung erstellt, sondern in die Stoffverteilungspläne oder Stundenpläne direkt integriert. Worauf noch näher einzugehen ist.

Eine große Hilfe für einen auf Namibia bezogenen Englischunterricht in den oberen Klassenstufen war das von namibischen und deutschen Pädagogen und Historikern maßgeblich am „Zentrum für afrikanische Studien/Namibia Projekt“ in Bremen erarbeitete Lehrbuch „Namibia in History“ (vgl. Mbumba/Noisser, 1988), das bereits in anderen Zusammenhängen mehrfach Erwähnung fand. Für den Englischunterricht an der SdF war es über den Inhalt hinaus besonders geeignet durch seinen methodischen Aufbau eine Hilfe für Lehrer und Schüler.

Was waren das für Vorteile?

- In ihrem Aufbau und ihrer Aussage eingängige Texte;
- Am Ende einzelner Kapitel auch Teilkapitel:
  - Fragestellungen,
  - Schüleraufgaben,
  - neue Lexik bezogen auf Historisches,
  - spezielle Notizen (z. B. „colonist, colonialist, colonisation, colonialism“)
  - (vgl. ebd., S. 108)
  - Diskussion von Sachverhalten, Problemen,

- Statistiken,
- Karten,
- ausdrucksstarke schwarz-weiß Fotografien.

Das Problem war nur, dass es zu wenige Exemplare gab, die vom Büro des SWAPO-Bevollmächtigten der DDR vom SWAPO „Office of the Secretary for Education and Culture“ in Luanda/Angola nur ausgeliehen waren. Vorgelesen waren sie für den Unterricht in den Sekundarbereichen an den NHEC in Cuanza-Sul/Angola und Nyango/Zambia. Zum Ankauf direkt aus Bremen fehlten die notwendigen Devisen!

Ganz ähnlich verhielt es sich mit einer Serie von Englisch-Schulbüchern, die ausschließlich für den Primarschulbereich (I bis IV)<sup>104</sup> in den NHEC vorgesehen waren. Entwickelt wurden sie von namibischen Schulbuchautoren (Kwambi/Mutumbulwa/Nangolo/Shaketange), finanziell und drucktechnisch unterstützt durch das finnische Außenministerium in Helsinki.

Ebenfalls mit Hilfe der SWAPO-Vertretung in Berlin gelang es uns zwei (!) Klassensätze (jeweils ca. 40 Exemplare pro Stufe) aus dem Fundus der Schulbücherei des Exile-Camps Cuanza-Sul zu erhalten, wo sie eigentlich ebenso dringend benötigt wurden.

Das durchaus Positive an den Lehrbüchern für den Englischunterricht an der SdF bestand u. a. darin, dass

- sie von Namibiern für Namibier entwickelt wurden,
- zu jeder ‚Primary-Stufe‘ gehörten drei verschiedene Bücher:
  - ein ‚*Textbook*‘, sich auf eine Vielfalt von Lebensbereichen des Schülers beziehend, reich farbig illustriert;
    - „Each lesson comprises
      - a short dialogue as a basis for oral practice
      - a narrative [...] for reading and writing practice.“ (The English Group 1985, S. 14)
  - ein ‚*Workbook*‘, in dem der Schüler Texte zu ergänzen hatte, bzw. Fragen beantworten musste;
    - „Each lesson is made up of
      - an exercise or exercises to practise structures in the textbook

---

104 Siehe A/2 Englische Sprache und Literatur.

- new words introduced with pictures to correspond so that they will make up a picture dictionary
- repetition exercises when needed.” (ebd. S. 15)
- ein ‚*Teacher’s Guide*‘, mit Hinweisen auf methodische Schritte zur Erarbeitung des im Textbook und Workbook aufeinander abgestimmten Stoffes der einzelnen Lektionen, (z. B. Greetings/Phrases – Pronunciation practice – Revision – New Structures and/or Phrases – Narrative – Homework);  
“The teacher’s guide offers
  - a general survey of objectives, methods, activities etc.
  - A plan for each lesson; cues, suggestions.” (ebd.)
- die ‚*Workbooks*‘ gleichzeitig als Englischhefte ausgelegt waren, in die die Schüler ihre Eintragungen tätigten;
- die ‚*Teacher Guides*‘ in ihrer methodischen Gestaltung so ausgelegt waren, dass auch unausgebildete Englischlehrer einen relativ anspruchsvollen Unterricht erteilen konnten. (Die meisten in den Camps tätigen Lehrkräfte hatten keinerlei pädagogische und fachliche Ausbildung);
- Über die grundsätzlichen Ziele des Unterrichts der englischen Sprache im Primarbereich äußerten sich die Autoren folgendermaßen:  
“The basic aims of Namibia Primary English 1 are
  - to give the pupils an elementary knowledge of spoken English
  - to develop their reading and writing.
 [...] **Namibia Primary English** offers material for oral as well as reading and writing practice.  
The setting, the characters and the contents of the lessons have been planned to implement the general educational aims of primary school:
  - to socialize the child
  - to awaken his natural curiosity
  - to encourage his creativity
  - and thus
  - to achieve the harmonious development and growth of the child.”
 (ebd. S. 13)

Allein die geringe Anzahl an Arbeitsbüchern für die Schüler verhinderte einen ab 1985 kontinuierlichen Einsatz zumindest in den unteren und mittleren Klassenstufen. Das wäre vor allem jenen Lehrern zu Gute gekommen, die nur geringe unterrichtsmethodische Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht vor-

weisen konnten. An ein mögliches Kopieren von ausgesuchten Arbeitstexten hat zu damaliger Zeit niemand geglaubt.

Ob ein ausschließlicher Einsatz jener Bücher in jedem Falle seitens der verantwortlichen des MFV auch wünschenswert war, muss zumindest angezweifelt werden. Waren doch die Texte und die Abbildungen auf ein Leben in einem friedlichen Namibia bezogen. Kein Hinweis auf die Erziehung von Kämpfern gegen Apartheid, Rassismus, Kolonialismus, Imperialismus usw. So auch keinerlei Bezüge auf die SWAPO und ihrem militärischen Flügel, der ‚People’s Liberation Army of Namibia‘ – PLAN. Keine Bezüge auf ein Leben tausender Kinder und Erwachsener im Exil, in ausländischen Exile-Camps, wie z. B. den NHEC’s, obwohl gerade jene Bücher, für den Unterricht von Namibiern für Namibier in solchen Verhältnissen geschaffen waren!

Lucia Engombe schreibt in ihren Erinnerungen an den Unterricht in Staßfurt/Löderburg:

„Die Bücher, die wir [...] im Englisch-Unterricht benutzten, waren zwar in Finnland gedruckt, aber mit der SWAPO abgestimmt worden. Sie zeigten uns ein Afrika, das mir seltsam erschien.“ (2004, S. 176)

So sind in den ‚Teacher’s Guides‘ Noten und Texte auch uns bekannter Kinderlieder enthalten, wie z. B.

- Happy birthday to you,
- Marry hat a little lamb,
- My Bonnie is over the ocean,
- In the evening (Oh, how lovely, is the evening, is the evening. When you rest, the birds are stealing, the birds are stealing. Ding, dong! Ding, dong!)

Welch ein krasser Widerspruch zur überwiegenden Zahl von Liedern und deren Texte, die ihnen an der SdF vermittelt wurden!<sup>105</sup> Die Realität des Englischunterrichts an der SdF lag außerhalb namibisch-finnischer Inhaltsvorgaben.

Erinnern wir uns, dass es dem Englisch-Fachlehrer an der SdF oblag, „die Namibia-Thematik mit Hilfe von Zusatzmaterialien“ für seinen Unterricht selbst „auszuarbeiten“ (vgl. RLP-Englisch, 6. Klasse, S. 2), d. h. vorgegebene Themen des LP der POS der DDR und die zugeordneten Texte zu modifizie-

---

105 Siehe oben zur Musikerziehung und Unterkapitel 6.4.2.6 „Jugend Blüte des Befreiungskampfes“ dieser Studie.

ren, bzw. selbst Texte aus den ihm zur Verfügung stehenden Quellen auszusuchen und für seinen Unterricht inhaltlich und methodisch aufzubereiten.

Die direkt auf Namibia bezogenen vom Lehrer selbst bestimmten Themen und damit verbundenen Texte waren überwiegend politischen und weltanschaulichen Charakters, wie z. B. das Motto der SWAPO: Study – Work – Fight; Die Fahne und das Abzeichen der SWAPO; die Pionierorganisation SPM; Helden des Befreiungskampfes (Nanyemba); deutscher Kolonialismus und Widerstand (Morenga). Eine Ausnahme machen Märchen Namibias und Südafrikas oder auch Texte, die der Liebe zur namibischen Heimat gewidmet sind, wie der Reichtum der Natur, die Sprachenvielfalt und die unterschiedlichen Ethnien.

Allen Themen sind in den RLP Stoffkomplexe, Unterrichtsmethoden, Bildungs- und Erziehungsziele beigeordnet. Was letztere betrifft, hier einige Beispiele:

- 3. Klasse, Thema: „The flag of SWAPO and flags of progressive countrys/ Badges of SWAPO”.  
Erziehungsziele: „Bedeutung der Farben der SWAPO-Fahne/Identifizierung mit dem Kampf der SWAPO (Tragen der Abzeichen)/Erlernen eines SWAPO-Songs in englischer Sprache: ‚We are marching‘ und in Oshiwambo: ‚Svieta na Korea‘; die SWAPO hat starke und zuverlässige Freunde – Fahnen von Ländern, die den Kampf der SWAPO unterstützen: DDR, Angola, Mosambik und Sowjetunion [...]“
- 4. Klasse, Thema: „Everyday Life – At the Doctors“  
Erziehungsziele: „Erste Vergleiche zwischen den Gesundheitswesen sozialistischer und kapitalistischer Länder sind möglich. Die Schüler erfahren über die gesundheitliche Betreuung in den Camps der SWAPO und hören von den großen Anstrengungen der SWAPO-Führung zur Gewährleistung der Hygiene im Lager, insbesondere die kompl. Wasserversorgung. [...] leisten einen Beitrag zur politisch-ideologischen und landeskundlichen Bildung und Erziehung der namibischen Kinder [...]“
- 4. Klasse, Thema: „SWAPO-Pioneer-Movement (SPM)“  
Erziehungsziele: „Insbesondere bei dieser Thematik festigen wir den Stolz der SWAPO-Pioniere, die jüngsten Kämpfer ihrer Organisation zu sein. / Durch betontes, überzeugtes und emotionales Sprechen des vollständigen Pioniergrußes bekennt sich jeder Pionier zu den Zielen, die im Statut des SPM niedergelegt sind. / Sie vergleichen ihre Aufgabe mit denen der SWAPO-Pioniere, die in den Flüchtlingslagern in Angola und Sambia

leben. / Durch diese Stoffeinheit wird auch die würdige Aufnahme als „Pioniere des 19. April“ anlässlich des Gründungstages der SWAPO mit vorbereitet.“

- 4. Klasse, Thema: „A biography of a SWAPO-Leader“  
Erziehungsziele: „Die SWAPO hat viele hervorragende Führer hervorgebracht; von einem dieser Helden trägt unsere Pionierfreundschaft den Namen. / Nanyemba ist unser Vorbild, wir wollen so werden wie er war.“ (Nanyemba wurde im Kampf gegen Südafrika ermordet! J.K.)
- 5. Klasse, Thema: „People and work“  
Erziehungsziele: „Die Stoffeinheit trägt dazu bei, [...] zu erkennen, daß aktives Lernen die wichtigste Arbeit eines SWAPO-Pioniers ist und die notwendige Voraussetzung für eine spätere Tätigkeit für ein freies Namibia ist, / zu erkennen, daß es schön ist in einem sozialistischen Land zu leben und zu arbeiten, / die Menschen zu hassen, die die schwarzen Arbeiter in der Heimat schonungslos ausbeuten.“

Die Beispiele ließen sich fortsetzen. Sichtbar sollte mit dieser Auswahl werden, dass das Unterrichtsfach Englisch, als ein zutiefst politisches Fach angesehen und behandelt wurde.

Im „Rahmen-Lehrplan Englisch Klasse 7 für die namibischen Schüler“ wurden die Lehrer aufgefordert Texte zu vorgegeben Themen selbst auszuarbeiten. Dazu einige zentrale Vorgaben:

„Zum Leben in der DDR:

u. a. *Kampf gegen Imperialismus und Krieg* (Wiederholung und Erweiterung, Beispiele antiimperialistischer Solidarität, Aktionen im *Friedenskampf*)“ (vgl. S. 7)

„Namibia – unser Heimatland:

u. a. *Kampf um Frieden und Unabhängigkeit*, auch *historische Aspekte des Kampfes*.“ (vgl. S. 8)

„Zum gesellschaftlichen Leben in Großbritannien und anderen Ländern, in denen Englisch gesprochen wird (z. B. Südafrika, Simbabwe, Sambia):

u. a. *Kampffaktionen progressiver Kräfte* für Frieden, Demokratie und sozialen Fortschritt.“ (ebd.)

(kursive Hervorhebungen, J.K.)



Das entsprach durchaus dem Erziehungskonzept der POS der DDR, auf dessen Grundlage sich die Ausbildung der namibischen Kinder und Jugendlichen sowohl in Bellin/Zehna als auch in Staßfurt/Löderburg zu vollziehen hatte. Dass dies dem Erziehungsideal der SWAPO-Führung – zumindest anfänglich – entsprach, sei nicht nur am Rande erwähnt.

### **6.5 „Jugend – Blüte des Befreiungskampfes“ (S. Nujoma)**

Um im großen Umfang entscheidenden Einfluss auf die Jugendliga der SWAPO zu nehmen, immer mehr Freiwillige für den bewaffneten Kampf zu gewinnen, „die Jugend zu radikalieren“ (vgl. Entstehung einer Nation, 1981, S. 331), erklärte SWAPO-Präsident Nujoma 1975 in seiner Neujahrsbotschaft an die namibische Jugend:

„Das militante Wirken der SWAPO-Jugendliga im Sinne der Durchführung des Parteiprogramms ist einer der stärksten Trümpfe der Bewegung [...] Die Jugendsektion unserer Bewegung bestätigt durch die antikolonialen Aktivitäten einen der Grundgedanken unserer Partei, daß nämlich die Jugend die Blüte des Befreiungskampfes ist.“ (ebd.)

Damit bestätigte er nur, was der Sekretär der Jugendliga Shikomba und andere Redner bereits im Vorfeld am 12. August 1973 auf einer Protestkundgebung im Windhoek Township Katutura vor allem von der Jugend gefordert hatten:

„Die Freiheit liegt in unseren Händen. [...] Wartet nicht auf morgen, tut es heute. [...] Hunderte sind gefallen und ihr Blut ruft. [...] Wir werden kämpfen bis zum Tod!“ (ebd.)

All das war im Sinne des Politischen Programms der SWAPO, auf das sich Nujoma in seiner Neujahrsbotschaft berief. Bezogen auf den „bewaffneten Kampf“ ist dort nachzulesen:

„[...] Wir sehen den Krieg als das, was er wirklich ist, als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. Er ist die Fortsetzung politischer Beziehungen in Form von Gewalt [...].

[...] der SWAPO (geht) es darum, die gesamte Bevölkerung zu bewaffnen, d. h. den bewaffneten Kampf in Namibia in einen echten Volkskrieg zu verwandeln [...].“ (Politisches Programm [...], 1976, S. 11)

Das entsprach der Doktrin der SWAPO „vom Willen und der Entschlossenheit des namibischen Volkes getragen“ zu sein und „mit dem Handwerkszeug und dem Wissen versehen, [...] den Kampf fortzusetzen“, lesen wir in Katja-

vivi's<sup>106</sup> Voranstellungen zu ‚Entstehung einer Nation‘, dessen Titel vom „Schlachtruf des Freiheitskampfes in Mocambique ‚Als Stamm untergehen, als Nation neu erstehen“ nach Katjavivi's Worten ‚abgeleitet‘ ist (vgl. Entstehung einer Nation, 1981, S. ii f.).

„Ausbildung und Mobilisierung, das sind die beiden wichtigsten Wirkungsbereiche der SWAPO in Namibia, und die Jugend erfüllt dabei eine eminent wichtige Aufgabe.“ (ebd. S. 333)

Konkret gefasst sind die Aufgaben im Statut der SWAPO-Jugend-Liga (SYL), jener Jugendliga, die neben der SWAPO-Pionier-Organisation (SPM) sowohl in Bellin/Zehna, als auch an der SdF in Staßfurt eine wesentliche Rolle spielte. Auf der Grundlage dieses Statuts wurden die namibischen Schüler über ihre Pflichten gegenüber der SWAPO und im Befreiungskampf des namibischen Volkes aufgeklärt. Im Vorwort des Status ist u. a. zu lesen:

„[...] Die SYL von Namibia ist [...] die junge Kampfesreserve der SWAPO, die Vorhut des Freiheitskampfes des namibischen Volkes. Sie ist ein Treibriemen der SWAPO-Politik, – Ideologie und des – Programms mit dem Auftrag, die namibische Jugend zu künftigen Treuhändern der namibischen Revolution zu formen. Das SYL muss die namibische Jugend vorbereiten, revolutionäre Soldaten zu werden, die in der vordersten Front des Befreiungskampfes und des revolutionären Kampfes des namibischen Volkes stehen werden und die in der Zukunft die schwierige Aufgabe der Errichtung einer gerechten Gesellschaftsordnung in Namibia – einer Gesellschaftsordnung frei von imperialistischer Herrschaft – fortführen.

Das SYL strebt nach Vereinigung der namibischen Jugend und mobilisiert ihre Kräfte im Kampf für nationale Unabhängigkeit und die Errichtung einer klassenlosen, ausbeutungsfreien Gesellschaftsordnung, basierend auf den Prinzipien des wissenschaftlichen Sozialismus [...].“ (Die Satzung der SYL, S. 1ff)

Es steht außer Zweifel, dass die namibischen Kinder und Jugendlichen in den Exile-Camps der SWAPO, den NHEC's auf jener Grundlage unter der Führung der SWAPO und den dort etablierten SPM und SYL Stützpunkten theoretisch wie praktisch paramilitärisch erzogen wurden. Schon allein der militärische Drill zu den täglichen Fahnenappellen mit den SWAPO-Slogans, der

---

106 Peter H. Katjavivi bei Erscheinen von ‚Entstehung einer Nation‘ (siehe dort S. iii) „SWAPO Sekretär für Information und Öffentlichkeitsarbeit, August 1979“, im unabhängigen Namibia u. a. über Jahre Präsident der UNAM in Windhoek, in den Jahren 2007/08 Botschafter der Republik Namibia in Deutschland.

Kommandosprache der SWAPO-Pioniere, dem Zeremoniell zu Beginn des Unterrichts, der Ausbildung im Marschieren und des Verhaltens im Gelände bei Boden- und/oder Luftangriffen, als notwendigem Überlebenstraining, sprechen dafür.

Ganz im Gegensatz zu obigen Aussagen führender SWAPO- und Jugendfunktionäre stand die Antwort Kalengas (SWAPO-Sekretär für Erziehung, 1977) während eines Interviews auf die Frage: „Gibt es in den beiden Zentren in Sambia und Angola (den NHEC's Nyango und Cuanza-Sul, J.K.) auch militärische Ausbildung?“<sup>107</sup>

„Nein. Weder im „Gesundheits- und Erziehungszentrum“ in Angola noch in dem in Sambia gibt es militärische Ausbildung. Diese Zentren dienen der Versorgung derjenigen, die im Krieg verwundet wurden, der Mütter mit ihren Kindern. Wenn es dort militärische Übungen gäbe, würde das die Kinder vom Lernen, vom Schulunterricht abhalten. In ihnen könnte der Wunsch entstehen, ein Gewehr zu besitzen, oder sie könnten an den Anblick eines Gewehrs gewöhnt werden. Wir haben nicht die Absicht, die Gedankenwelt der Kinder auf diese Weise zu beeinflussen.“ (Melber (Hrsg.) 1981, S. 265)

Darüber ließe sich streiten. Waren es doch besonders die kriegsähnlichen Bedingungen in diesen Camps, die die Gedankenwelt aller dort Lebenden auf das Stärkste beeinflussten, nicht zu vergessen ein militärisches Regime, oftmals notwendig um das Lagerleben in geordneten Bahnen zu halten oder nur die Einbeziehung kämpferischen Gedankenguts in den Unterricht.

Und gerade jene Kampfbetontheit menschlichen Lebens machte es der SWAPO so leicht, hunderte namibische Kinder und Jugendliche in die DDR zu entsenden. Sie wurde nicht enttäuscht!

Erziehung zur Wehrhaftigkeit war fester Bestandteil an der POS der DDR. Auch wenn direkt von Wehrerziehung im Bildungsgesetz vom Februar 1965 nichts zu finden ist, schließt das allerdings nicht aus, sich in Form eines Feindbilds vom ‚ideologischen Gegner‘ zu distanzieren:

„In Westdeutschland bestimmt der staatsmonopolistische Kapitalismus den Erziehungs- und Bildungsinhalt in den Schulen und Hochschulen. Die heranwachsende Generation wird – teils offen, teils verhüllt – im Sinne revanchistischer, neokolonialistischer, militaristischer

---

107 Es handelte sich um ein Interview mit einem geschäftsführenden Vorstandsmitglieds (I. Wick) der Anti-Apartheid-Bewegung (AAB) im September 1977 in Zambia.

Ideologien, vor allem im Sinne des Antikommunismus beeinflusst [...]“ (Gesetz über das ..., 1965, S. 85)

Jener Feindbilddoktrin folgte die gesetzliche Aufforderung an alle Schüler, Lehrlinge und Studenten der DDR „bereit zu sein, alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen“. (vgl. ebd. § 5 (2), S. 87)

Curricular fand das seinen Ausdruck z. B. in den Fächern Körpererziehung (Hindernislauf, Handgranatenweit- und -zielwurf, Orientierungslauf), Heimatkunde, Staatsbürgerkunde, Geschichte, Kunst- und Musikerziehung. In der EOS gab es unter dem Aspekt vormilitärischer Ausbildung feste Verbindungen mit der GST. (vgl. dazu Geißler/Wiegmann 1996, S. 275 und 281ff)

Gesetzeskraft bekam der Wehrunterricht erst mit der neuen Schulordnung von 1979. Genau zu jenem Zeitpunkt trafen die ersten namibischen Kinder in der DDR ein, um im SWAPO-Kinderheim Bellin aufgenommen zu werden.

So wurde dem Direktor bzw. dem Schulleiter im Rahmen seiner Arbeitsplanung auferlegt, „exakte Maßnahmen zur Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ im Rahmen der „sozialistischen Wehrerziehung“ zu treffen (vgl. Schulordnung § 6(3), 1979, S. 435). Im Rahmen „der Stunden- und Zeitplanung“ wurde die Forderung erhoben, allen Schülern die Möglichkeit einzuräumen, auf freiwilliger Basis an verschiedenen Formen außerunterrichtlicher Bildungs- und Erziehungsarbeit teilzunehmen. Dazu gehörten u. a. „Formen der sozialistischen Wehrerziehung“ (vgl. ebd. § 9(2), S. 436). Nur die wenigsten der Schüler und deren Eltern kannten jenen Passus der Freiwilligkeit!

Da die namibischen Schüler auf der Grundlage des Curriculums der POS zu unterrichten und zu erziehen waren, trafen auch für sie alle schulischen und außerschulischen Maßnahmen sozialistischer Wehrerziehung zu.

Dazu gehörten besonders:

- In der Mittelstufe (4. bis 7. Klasse) das jährlich durchzuführende „*Manöver Freundschaft*“ (auch „*Schneeflocke*“)

Eine wehrsportliche Veranstaltung der Pionierorganisation. Auf der Grundlage einer Spielidee sollten die Kinder lernen, sich im Gelände zu bewegen, zu beobachten, Entfernungen zu schätzen, Hindernisse zu überwinden u.a.m. Es sollte dem „Bedürfnis der Kinder nach Romantik“ entsprechen und beitragen „zur Entwicklung der Liebe zum Vaterland und zur Wehrbereitschaft“. (vgl. Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 241)

Das 4. von 11 Gesetzen der Thälmann-Pioniere lautete: „Wir Thälmann-Pioniere lieben und schützen den Frieden und hassen die Kriegstreiber.“

- In der Oberstufe (8. Klasse) Wettkämpfe der Jugendorganisation (FDJ) „zur Förderung der sozialistischen Wehrerziehung“, namens „Hans-Beimler-Wettkämpfe“

Ziel der Wettkämpfe war, „bei allen Jugendlichen klassenmäßig geprägte Motive für die Verteidigung des Sozialismus und des Friedens herauszubilden, praktische Fähigkeiten zu entwickeln, die für die Landesverteidigung notwendig sind, die Mädchen und Jungen auf den Wehrunterricht vorzubereiten und Interesse am militärischen Beruf zu wecken. Sie umfassen wehrpolitische Maßnahmen, eine Mitgliederversammlung zur unmittelbaren Vorbereitung auf den Wehrunterricht, wehrsportliche Wettkämpfe und den „Marsch der Bewährung“ (vgl. Laabs u. a. (Hrsg.) 1987, S. 166). FDJ-Mitglieder – „aktive Helfer und Kampfpreserve der Partei [...] werden zu der Erkenntnis geführt, daß der Sozialismus nur durch Kampf und Arbeit verwirklicht werden kann“. (ebd. S. 136f.)

- In der Oberstufe (9. und 10. Klasse) das Unterrichtsfach *Wehrunterricht*  
Sein Ziel bestand im Beitrag „zur Entwicklung der Wehrbereitschaft und Wehrfähigkeit der Jugendlichen (er) diente der sozialistischen Wehrerziehung als fester Bestandteil ihrer Erziehung.“ Inhalte bezogen sich auf „Grundkenntnisse der sozialistischen Landesverteidigung“. Mädchen nahmen teil am Lehrgang Zivilverteidigung. Freiwillig (!) nahmen Jungen in der 9. Klasse an der Wehrausbildung im Lager teil. Zum Abschluss in der 10. Klasse fanden „an der Schule die Tage der Wehrbereitschaft statt [...]“. (vgl. ebd. S. 411)  
„Somit bereitet die Wehrerziehung auf die Wahrnehmung des in der Verfassung festgelegten Rechts und der Ehrenpflicht zum Schutz des Friedens, des sozialistischen Vaterlands und der sozialistischen Staatengemeinschaft vor.“ (ebd.)

Für die mosambikanischen Schüler wurde in den „Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft“ festgelegt, in den Herbstferien ein eigenes Programm mit Exkursionen, in die Touristik und Wehrsport eingeschlossen sind, zu entwickeln (vgl. 1981, S. 12). Dagegen benötigte der Bereich Namibia kein besonderes Programm, weil die Schüler auf der Grundlage des Curriculums der POS der DDR erzogen wurden, in dem die oben genannten Veranstaltungen fester Bestandteil waren.

Besonders wichtig scheint mir jedoch festzustellen, dass neben jenen sporadischen (Pflicht)Veranstaltungen wehrerzieherischen Charakters, die immanente (tröpfchenweise) Infiltration kämpferischen Gedankenguts in die Köpfe der Schüler durch alle Unterrichtsfächer zu erfolgen hatte.<sup>108</sup>

1987 formulierte Neuner im von ihm herausgegebenen Lehrplanwerk für die POS der DDR die folgenden „grundlegende(n) Entwicklungstendenzen des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts“:

- Für das Begreifen der „historischen Dimension des *Kampfes für den Frieden* in unserer Zeit“, gilt der „Marxismus-Leninismus als grundlegende Orientierung für das *eigene revolutionäre Handeln*“ der Schüler. (vgl. Neuner (Hrsg.) 1987, S. 222)
- Der „*Kampf um den Frieden*“ und ein *gesicherter Weltfrieden* „als wesentlichster Inhalt der historischen Mission der Arbeiterklasse“ begreifen. (vgl. ebd., S. 223)
- „Die Schüler müssen begreifen, daß die allseitige Stärkung des Sozialismus, seine Stabilität, wachsende Ausstrahlungskraft und *ständige Verteidigungsfähigkeit* [...] entscheidende Faktoren für die *Zügelung der imperialistischen Kräfte* sind.“ (ebd.)
- Herausarbeitung „der komplizierten *Dialektik des Kampfes für den Frieden* und den gesellschaftlichen Fortschritt unter den veränderten Bedingungen“. (vgl. ebd.)
- *Sicherung der „er kämpften Errungenschaften“* des Sozialismus. (vgl. ebd., S. 224)
- „Die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik und ein höheres Niveau der Verbindung der Vorzüge des Sozialismus mit den Errungenschaften der wissenschaftlich-technischen Revolution, sind von (den Schülern, J.K.) als *Hauptkampffeld* zu begreifen, auch in Bezug auf eigene Aufgaben und notwendige hohe Leistungen.“ (ebd.)

(kursive Hervorhebungen, J.K.)

„Noch 1989 hielt Margot Honecker eine »Erziehungsrichtlinie« hoch, dass der Sozialismus, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand verteidigt werden müsse.“ (Schütz 2002, S. 3)

Welche Bedeutung und Auswirkungen die Kampfbetontheit auf den Schulalltag der namibischen Kinder hatte, wurde bereits an ausgesuchten Beispiele

---

108 Siehe z. B. 6.4.2.4 Musikerziehung, Politische Erziehung/Gesellschaftskunde und 6.4.2.5 Englische Sprache.

len einiger Unterrichtsfächer heraus gearbeitet. Es waren jedoch ebenso die vermeintlich weniger bedeutsamen Dinge, die den Schüler alltäglich daran erinnern sollten, stets und in allen Lebenslagen »Blüte des Befreiungskampfes« (siehe Nujoma) zu sein.

Einige Beispiele sollen das illustrieren:

### *1. Kommandosprache der SWAPO Pioniere*

#### *Daily report*

Comrade...../ Mrs.....  
Class.....is ready for  
the.....lesson  
Today is.....the.....th  
of.....19.....  
Nobody is absent. Or:  
.....is not present.  
He/she is.....  
Pioneers ! At easy!  
Three slogans will follow:  
Viva.....! Long live.....! etc.

#### *Pioneer salute*

Pioneers !  
For the future loyal defenders  
Of the Namibian revolution:  
Be prepared!  
Response:  
Ever prepared!  
(This is only the first part  
of the complete salute)

#### *Saluting the flag*

Parade stop – march!  
Eyes left / right!  
Eyes front!  
Raise / hoist up the flag!

#### *Marching – starting/stopping*

Line! up!  
Attention!  
Forward – march!  
Mark time!

#### *Tägliche Meldung*

Genosse...../ Frau.....  
Klasse.....ist bereit zum  
.....Unterricht  
heute ist.....der.....te  
.....19.....  
Niemand fehlt. Oder:  
.....ist nicht anwesend.  
Er/sie ist.....  
Pioniere ! Rührt Euch!  
Dann folgen 3 Slogans:  
Viva.....! Lang lebe.....! etc.

#### *Pioniergruß*

Pioniere !  
Als zukünftige treue Verteidiger  
der namibischen Revolution:  
Seid bereit!  
Antwort:  
Immer bereit!  
(Dies ist nur der erste Teil des  
vollständigen Pioniergrußes)

#### *Flaggengruß / Flaggenhissung*

Im Paradeschritt – marsch!  
Die Augen links / Augen rechts!  
Augen geradeaus!  
Hisst die Flagge!

#### *Marschieren – Beginn und Halt*

Aufstellen! Antreten!  
Achtung! Stillgestanden!  
Im Gleichschritt – marsch!  
Auf der Stelle!

Group halt / stopp!  
At easy!

*Marking steps and turnings*  
3 (etc.) steps forward-march  
Left turn! Right turn!  
About turn!  
Dismiss!  
Reponse: Power!

*Terrain training*  
Take cover!  
Ambush!  
Take camouflaje!

Gruppe halt!  
Rührt Euch!

*Schritte und Wendungen*  
3 Schritte vorwärts marsch!  
Links um! Rechts um!  
Gruppe kehrt!  
Wegtreten!  
Antwort: Stärke / Kraft! (der SWAPO)

*Geländeausbildung*  
Deckung! Versteckt Euch!  
Legt Euch in den Hinterhalt!  
Tarnung! Tarnt Euch!

## 2. *SWAPO – Slogans*

(siehe dazu Unterkapitel 6.4.2.1 Lose-Blatt-Sammlung)

### 3. *Zeremoniell zum Stundenbeginn* *Klassen 1 bis 9*

#### 1. Meldung des Kommandeurs

„Attention ! Pioneersalutation

Cde / Mr. / Herr / Frau .....

Class .....is ready for the ..... lesson.

Nobody is absent (or: ..... is ill. He or she is in hospital)

Report from .....

#### 2. Antwort des Lehrers

„Danke“ oder: “Thank you. Go on”

#### 3. Slogans des Kommandeurs (Nur in der 1. Unterrichtsstunde)

#### 4. Lied der Woche (nur zum Unterrichtsbeginn;

Kommandeur oder Verantwortlicher stimmt selbständig an)

Zu jedem weiteren Stundenbeginn kann ein beliebiges anderes Lied gesungen werden.

*Klassen S-100*<sup>109</sup>

#### 1. Meldung des Kommandeurs

Achtung ! Pioniergruß !

---

109 Zu S-100 siehe A/7, 2.2 Studentafeln.



Frau / Herr ..... , Klasse ..... zum Unterricht bereit.  
Niemand fehlt. Oder: ..... ist in der Krankenstation.  
Es meldet .....

2. Antwort des Lehrers:  
„Danke“

3. Slogans des Meldenden

4. Lied  
(Im Englischunterricht Ablauf des Zeremoniells wie in den Klassen  
1 bis 9)

4. *Kampflieder der SWAPO-Pioniere*  
Gesungen zum Unterrichtsbeginn, zum Fahnenappell, auf Festveranstaltungen, etc. Wie bereits unter 6.4.2.4 zum Unterrichtsfach Musikerziehung bemerkt, existierte zu jeder Klassenstufe ein von der Musiklehrerin erarbeitetes Liederbuch (Texte und Notenbeispiele) in Englisch, Deutsch und zum Teil in Oshiwambo. Einige ausgewählte Liedtitel (3. Klassenstufe) sind in diesem Unterkapitel von mir vorgestellt worden.

Hier nun soll Bekanntschaft mit vier Texten von Kampfliedern der SWAPO-Pioniere gemacht werden, die der Losung Nujomas von der ‚Jugend‘ als der ‚Blüte des Befreiungskampfes‘ sehr nahe kommen. In permanenter Wiederholung wird in den Texten der väterlichen Führungsrolle Nujomas und der Liebe zur SWAPO-Partei Ausdruck verliehen.

„Fight, Work and Study – Songs of SWAPO Pioneer Movement (Translation from the Oshiwambo into English and German)“ (Zinke, S., 1988).

Lieder zum Kampf gegen den südafrikanischen Kolonialismus:

HURRY-UP BOTHA

Hurry Botha  
so that you go.  
Go out of your country  
Namibia!  
Hurry-up ...!  
Let us take  
mortars and bazookas  
anti-air-guns, machine-  
guns and katushas  
and less as press.  
And we the SWAPO-Pioneers

BEEILE DICH, BOTHA

Beeile dich, Botha  
Und geh!  
Geh raus aus unserem  
Land Namibia!  
Beeile ...!  
Lasst uns ergreifen  
Geschütze, Panzerabwehrgeschütze,  
Luftabwehr, Maschinen-  
Gewehre und Katjuschas  
Und lasst uns energisch eingreifen.  
Und wir, die SWAPO-Pioniere,

let as praise  
Nujoma Shafaihuna,  
the comrade president  
Nujoma must be  
praised and glorified.  
And the flag should  
be hoisted in Windhoek  
(Zinke, S. 1988, S. 10)

lasst uns preisen  
Nujoma Shafsihuna,  
den Genossen Präsident.  
Nujoma muss gepriesen  
Und verehrt werden.  
Und die Flagge wird  
gehisst werden in Windhoek.

Lieder zur Unterstützung des Kampfes durch die SWAPO-Pioniere:

YES LET US STRUGGLE  
If we see that we are  
encircled by the enemy  
let us stake  
mortas and bazookas.  
Let us fight all of us.  
With active participation  
let us fight to liberate  
Namibia from colonialism.  
Our SWAPO will guide us  
so that \_es hall get  
rid of colonialism.  
(ebd. S. 12)

JA; LASST UNS KÄMPFEN  
Wenn wir sehen, dass wir  
eingekreist sind vom Feind,  
lasst uns greifen zu  
Geschützen und Bazookas.  
Lasst uns kämpfen, uns alle.  
Mit aktiver Teilnahme  
lasst uns kämpfen zu befreien  
Namibia vom Kolonialismus.  
Unsere SWAPO wird uns führen,  
so dass wir erlöst werden  
vom Kolonialismus.

LET US GO INSIDE NAMIBIA  
Let us go Namibia  
there inside Namibia  
Let us bring liberation  
there inside Namibia.  
(ebd. S. 16)

LASST UNS GEHN NACH NAMIBIA  
Lasst uns hingehen,  
dort nach Namibia.  
lasst uns die Befreiung bringen,  
dorthin nach Namibia.

Dank der SWAPO-Pioniere über internationale Solidarität:

LONG LIVE OUR NUJOMA  
We are guerillas,  
guerillas of SWAPO,  
we are angry,  
we want Namibia.  
Namibia is our country,  
Namibia will be free.  
Long live our Nujoma,  
long live the Peoples-  
Liberation-Army of Namibia.

LANG LEBE UNSER NUJOMA  
Wir sind Partisanen,  
Partisanen der SWAPO,  
wir sind zornig,  
wir wollen Namibia.  
Namibia ist unser Land,  
Namibia wird frei sein.  
Lang lebe unser Nujoma,  
lang lebe die Volks-  
Befreiungsarmee von Namibia.

Ha, ha! We thank the  
 peace loving people,  
 all those who are  
 helping us, to free our  
 Namibia, so that SWAPO  
 the people can rule.  
 Long live the Soviet Union,  
 long live Democratic German,  
 long live Cuba and Angola,  
 long live all progressive  
 countries.  
 (ebd. S. 2)

Ha, ha! Wir danken den  
 friedliebenden Menschen,  
 all jenen, die uns helfen,  
 unser Namibia zu befreien,  
 so dass SWAPO das Volk  
 regieren kann.  
 Lang lebe die Sowjetunion,  
 lang lebe die DDR,  
 lang leben Kuba und Angola,  
 lang leben alle fortschrittlichen  
 Staaten.

(Fehler in den englischen Texten wurden, da Zitate von Zinke, S., bewusst übernommen. J.K.)

### 5. Wichtige SWAPO-Gedenktage

Für die Hand der Lehrer und Erzieher wurde vom Bereich Namibia an der SdF eine Liste erarbeitet, die insgesamt 23 Gedenktage enthielt. Außer im Februar, war jeder Monat des Jahres mit ein bis vier Gedenktagen besetzt!

Aufgeführt waren vor allem solche Tage, die an den Kampf der SWAPO und ihrer Heroen erinnern sollten. Eine stete Motivation des Schülers, immanenter Bestandteil des Kampfes um Freiheit und Unabhängigkeit des namibischen Volkes zu sein.

Hier die vollständige Liste der an der SdF ausgewählten Gedenktage:

Januar	08.	Gründungstag des ANC von Südafrika (1912)
	27.	Todestag von Linikela Kalenga (1981)
März	08.	Internationaler Frauentag
	21.	Internationaler Kampftag gegen Rassendiskriminierung (Sharpsville-Massaker 1960)
April	01.	Todestag von Peter Eneas Nanyemba (1983)
	19.	Gründungstag der SWAPO (1960)
Mai	01.	Internationaler Kampf- und Feiertag der Arbeiterklasse
	04.	Cassinga Massaker (1978)
	12.	Geburtstag des Präsidenten der SWAPO Sam Nujoma (1929)
Juni	18.	Namibischer Heldentag 1967 – Heldentod Tobias Hainyecos
	05.	Geburtstag Linikela Kalengas (1939)
	06.	Unruhen von Soweto/Südafrika (1976)
	25.	Proklamation der Volksrepublik Moçambique (1975)
	26.	Tag der Freiheit (ANC – seit 1950)

Juli	18.	Geburtstag von Nelson Mandela (ANC)
August	09.	Internationaler Tag der Solidarität mit dem Kampf der Frauen von Südafrika und Namibia
	26.	Namibia-Tag – Gründung der PLAN (1966)
September	28.	Gründung der SWAPO-Pionierbewegung (1980)
Oktober	27.	Beginn der Internationalen Woche der Solidarität mit dem Volk von Namibia und der SWAPO (1967)
November	06.	Geburtstag von Eneas Nanyemba (1935)
Dezember	10.	Tag der namibischen Frauen (Windhoek-Massaker 1959)
	16.	Gründung des bewaffneten Flügels des ANC (1960)

Wie überzogen diese Handreichung für die Pädagogen war, zeigt uns eine durch die SWAPO selbst vorgenommene Veröffentlichung ihrer Gedenk- und Feiertage aus dem Jahr 1989, die sie auch der SdF zugänglich machte:

“With SWAPO to Victory – SWAPO of Namibia 1989”

April	19, 1960	founding of SWAPO
May	04, 1978	racist troopmassacret about 1.000 defencelees Namibian and children at Kassinga inside Angola
May	18	is observed as Namibia Heroes Day
August	26, 1966	launching of the armed liberation struggle Inside Namibia by SWAPO
December	10	is commemoradet as Namibia Women’s Day

Zu den in diesem Kapitel unter 1./2./3./5. vorgestellten Handreichungen für die Pädagogen muss angemerkt werden, dass sie keine zentral erstellten Materialien durch die APW waren. Sie waren Resultat eines sich stetig steigenden Engagements einzelner Pädagogen an der SdF.

Vielfach, das zeigen unsere Beispiele, waren sie von ihrer Anlage her pädagogisch-erzieherisch unausgewogen und in ihrem politisch-ideologischen Anspruchsniveau der namibischen Wirklichkeit in vielfacher Hinsicht unangepasst. Ich denke besonders daran, dass Schulkinder jedweden Alters zu keinen gesichtslosen Drillobjekten degradiert werden dürfen, die gedankenlos Befehlen zu gehorchen haben, die ihnen von Erwachsenen in gedruckter Form vorgegeben werden. In meiner Erinnerung sind denn auch noch Stimmen des Missmuts einiger Lehrer wach geblieben, die die Sinnhaftigkeit des verpflichteten Gebrauchs dieser Materialien in mehrfacher Hinsicht in Frage stellten, sei es z. B. die Auswahl der Kampflieder, der vorgeschriebene militärisch-ritualisierte Unterrichtsbeginn oder der unantastbare Ritus täglicher Appelle.

In einem uns vorliegenden Bericht über „Namibier in der DDR“ finden wir eine Notiz über die militärische Machtausübung des damaligen ‚staatlichen Leiters‘ des SWAPO-Kinderheims in Bellin.

„Goltz<sup>110</sup> will täglich Befehle, die abrechenbar erfüllt werden können. Er beauftragt daher seine beiden Stellvertreterinnen, eine „Appellordnung“ zu erarbeiten. Die Appelle sollen dann in den Gruppen vorbe-reitet werden. Unschwer zu erkennen, daß in Bellin Wert darauf gelegt wurde, daß aus den Kindern die künftige Kaderelite werden sollte“ (Ellmenreich 1999, S. 9)

Schließlich kommt Golz selbst zu Wort:

„In unserem Heim steht die Forderung, exakte, erziehungswirksame Appelle durchzuführen, die Bereitschaft der Kinder ist auf Grundlage der Kommandos und der Kommandeure während des Tagesablaufs immer wieder zu motivieren. Diese Verantwortung tragen die Erzieher, darüber haben sie abzurechnen [...]“ (ebd.)

Welche Bedeutung das MfV der DDR jener „paramilitärischen Erziehung“ der namibischen Kinder beimaß, geht aus dem archivierten Schriftverkehr der Hauptabteilung Internationale Verbindungen hervor. Einem „Informationsbericht zur gegenwärtigen Lage im SWAPO-Kinderheim Bellin“ vom März 1983 (S. 2) ist u. a. folgendes zu entnehmen:

„Die Inhalte der Schutzausbildung<sup>111</sup> werden realisiert. Das Programm wird zielstrebig im ganztägigen pädagogischen Prozeß umgesetzt. Bewährungsproben werden von allen Kindern mit Erfolg gemeistert, die regelmäßig durchgeführten Manöver belegen das.

Die neue Appellordnung hat sich bewährt. Die Einbeziehung der Kinder zeigt erste Erfolge.“ (BArch DR 2 D 600)

Um welche Erfolge es sich dabei handelte verschweigt der Bericht. Doch was sich in Bellin abspielte, war deckungsgleich mit dem an den Schulen in Staßfurt und Löderburg.

Auf der bereits erwähnten pädagogischen Ratstagung vom Februar 1988, in der es vor allem um die weitere Vervollkommnung des Konzepts auf Namibia bezogener Modifikationen von Unterrichtsinhalten ausgesuchter Unterrichtsfächer ging, wurden ebenfalls Probleme des ganzheitlichen Bildungs- und

---

110 Name des damaligen Leiters des SWAPO-Kinderheims in Bellin (bis August 2000).

111 Die Bezeichnungen der militärischen Ausbildung der Schüler variierten: vormilitärische Ausbildung, militärische Ausbildung, paramilitärische Ausbildung, Schutzausbildung.

Erziehungsprozesses besprochen, so z. B. über starr ritualisierte militärische Erziehungsmethoden gegenüber den Schülern. Wenig war über das Vorleben der Kinder bekannt. Bekannt war allerdings, dass die meisten von ihnen ein ganzes Kinderleben unter kriegsähnlichen Bedingungen zugebracht haben. Nun sollen sie zu Kämpfern erzogen werden, sei es in der Schulstube oder beim täglichen Appell. Wie weit darf man dabei gehen, ohne dass dabei scheinbar Vernarbtes wieder aufreißt? (vgl. Krause 17/02/1988, S. 18ff)

Der tägliche Fahnenappell entwickelte sich zum Pranger, wo sich der verantwortliche Heimerzieher als Scharfrichter über am Ende 291 namibische Schüler an der SdF erhob. Selbst kleinste „Vergehen“ einzelner Schüler führten dazu, dass sich der vermeintlich Schuldige vor allen Mitschülern, Lehrern und Erziehern zu verantworten hatte. Lucia Engombe erinnert sich in ihrer Lebensgeschichte an den „kleinen dicken Mann mit den spärlichen Haaren“, der sich in seiner Antrittsrede mit der Drohung vorstellte: „Was euch fehlt, ist Disziplin!“ (vgl. Engombe 2004, S. 188). Und die setzte er brutal durch. Lehrer mussten sich bei ihm anmelden, wenn sie außerhalb der Unterrichtszeit ihre Schüler im Heim besuchen wollten, sei es um ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen oder persönliche Gespräche mit ihnen zu führen. (vgl. ebd. S. 229f.) Er ordnete an, dass sämtliche Briefe, die die Schüler an ihre Verwandten sendeten von ihm und dem SWAPO-Beauftragten an der Schule zu kontrollieren seien, um zu verhindern, dass „die Feinde der Revolution“ nicht die Lügen der Kinder (z. B. das Heim sei ein Gefängnis) für ihre Zwecke „missbrauchten“. Erste Liebschaften von Schülern wurden von Herrn Halter, so sein anonymisierter Name bei Engombe mit drastischen Strafen belegt, wie z. B.: „Das ganze Treppenhaus gehört dir! Du wirst es von oben bis unten putzen und jeden Papierkorb leeren.“ Das Treppenhaus war wohl sauber, doch die Liebe bestand weiter, schreibt Lucia (vgl. ebd. S. 238ff)<sup>112</sup>.

Sehr unterschiedlich sind noch heute die Meinungen ehemaliger Schüler besonders gegenüber damaligen paramilitärischen Erziehungsprinzipien und -prozessen. Eine kleine Auswahl soll das abschließend bekunden:

- In dem im Jahre 2003 erschienen Dokumentarfilm „Omulaule heisst schwarz“ (Möller/Hens/Radelhof) heißt es im medienpädagogischen Be-

---

112 Engombe's Buch über das „Kind Nr. 95“ hat stellenweise romanhafte Züge, mit sehr persönlichen Interpretationen über Vergangenes und persönlich Erlebtes, was zuweilen Fragen nach Authentizität unbeantwortet lässt. Die von mir benutzten Passagen des Buches, auch zu den von Engombe anonymisierten Personen (deren richtige Namen mir bekannt sind), kann ich vollständig bestätigen, da auch ich von jenen Praktiken und Begebenheiten wusste und teilweise betroffen war.

gleitmaterial, dass mit dem Film „die wahre Geschichte der so genannten »DDR-Kinder von Namibia« erzählt“ wird, die trotz ihrer zerrissenen Biographien nach ihrer Rückkehr damit begannen, sich einen Platz in der namibischen Gesellschaft zu suchen. (vgl. ebd. S. 3ff)

In einer Sequenz zählt der ehemalige Lehrer Zinke, H.<sup>113</sup> *politische Slogans* auf, die regelmäßig mit den Kindern geübt wurden. Jener *semimilitaristische Drill* galt die Kinder im Sinne der SWAPO zu Kämpfern zu erziehen. (vgl. ebd. S. 12)

- In dem Film „Die Osis von Namibia“ (Gralow/Pitann/Tull 2007) berichten ehemalige Schüler über ihre (heutige) Stellung zu den *Manövern* an den verschiedenen Orten außerhalb der Schule: Manöver empfanden sie als einen gewissen „Gruppenzusammenhalt, als Vorbereitung auf die Befreiung Namibias“. „Da standen wir für.“ Manöver waren romantisch, vor allem das Lagerfeuer und die Suppe aus dem Topf darüber, der Sport und die Wanderungen. „Wir lernten für unsere Heimat und wenn die PLAN uns gebraucht hätte, dann wären wir gekommen.“  
Zitiert wird die Forderung Nujomas an die Kinder: „Heute seid ihr Schüler und morgen die Leader eines freien Namibias“.
- In dem Film „Wenn uns zwei Berge trennen“ (Nagel/Reinhold, 2007), greift eine ehemalige Schülerin das gleiche Nujoma-Zitat auf. „Wir sollten die zukünftige Führung eines freien Namibias werden, Das hatten uns die DDR und die SWAPO versprochen. Montags war an der Schule *Schutzausbildung*, da wurden *Frontparolen* ausgegeben und *SWAPO-Lieder* gesungen.“  
„Wir brauchten aber nicht mehr in den Krieg. Das war das Positive an der Rückführung nach Namibia.“
- Kenna (1999), berichtet von einem Gespräch, das sie mit dem Lehrer für Kunsterziehung an der POS in Zehna führte, der ihr berichtete, dass die Kinder dazu erzogen werden sollten, bereit zu sein, im *Kampf* für ihr Land zu sterben. Allerdings hätte ihm ein Junge (höchstens 9 Jahre alt!) entgegnet: „*Ich lasse mich doch nicht totschießen.*“ (vgl. S. 26)

---

113 H. Zinke war auch der Verfasser, der in diesem Kapitel vorgestellten Handreichungen für den Lehrer.

## 7 Epilog

Eigentlich hatte ich mir selbst die Aufgabe gestellt, diese Studie in Angriff zu nehmen. Nach nun langen, beinahe sieben Jahren ist sie zu einem gewissen Abschluss gekommen.

Innere Zwänge zum Recherchieren und endlichem Aufschreiben gab es in einer Vielzahl, obwohl ich mir ursprünglich vorgenommen hatte, einen endgültigen Schlusstrich unter gewisse Etappen meines beruflichen Lebens zu ziehen.

Dazu gehörte auch und vor allem meine Tätigkeit für und mit der Schule der Freundschaft in Staßfurt und dem benachbarten Löderburg, die quasi mit einem Schlag beendet wurde und einer vergangenen Epoche angehörte. Die Schule wurde 1990 aufgelöst, nachdem die letzten namibischen Schüler und Erzieher nach Namibia ausgeflogen wurden. Lehrer und Erzieher verließen den Ort langjähriger Tätigkeit. Wenn sie das Glück hatten, bekamen sie andere Möglichkeiten sich erzieherisch zu betätigen. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften wurde nur Monate später endgültig ‚abgewickelt‘.

Was sollte da noch für ein Interesse an Vergangenen aufgebracht werden, zumal sich niemand der neuen Machthaber der Mühe unterzog, mit den damals Agierenden auch nur ein Wort zu wechseln, über das was sie über Jahre an hunderten afrikanischer Kinder ‚verübt‘ hatten? Es war besser, sich nicht zu sehr in den Vordergrund zu schieben.

Das änderte sich jedoch zusehends. Geschuldet war es vor allem der Tatsache, dass sich immer mehr Personen unterschiedlichster Voraussetzung über das vergangene Schulprojekt auch schriftlich ihre Gedanken machten und ihre vorrangig hinterfragungswürdige Meinung darüber zum Ausdruck brachten. Eigentlich keine zu kritisierende Angelegenheit. Endlich war freie Meinungsäußerung kein zu verurteilendes Delikt mehr. Auffallend war jedoch, dass sich mit nur zwei Ausnahmen (Haase/Kruse 1994/1997 und Schleicher, H. G. und I. 1994/95/97) an dieser Meinungsäußerung Personen beteiligten, die erst nach dem Aus der SdF von der Existenz eines solchen Schulprojektes erfahren hatten und das schließlich noch aus zweiter Hand.



Damit rächten sich zumindest drei Dinge:

- Erstens: Auch für die DDR-Öffentlichkeit war die SdF in Staßfurt, noch mehr das SWAPO-Kinderheim in Bellin eine Terra incognita, wohlbehütet sowohl territorial als auch informativ, obwohl als DDR-Solidarprojekt deklariert. Der Presse war im Laufe der Jahre nur wenig bis gar nichts zu entnehmen, geschweige denn der pädagogischen Forschung (vgl. Kap. 4.1).
- Zweitens waren bezüglich des namibischen Bereichs nur wenige Dokumente bereits an der APW der DDR archiviert worden, da der sog. erste Durchgang – Abschluss der 10. Klasse – noch nicht vollzogen war und es sich besonders bei den Unterrichtsdokumenten um sog. Arbeitsmaterialien handelte, war das in etwa auch verständlich.
- Drittens waren Bellin/Zehna und Staßfurt/Löderburg keine sich lohnenden pädagogische Forschungsprojekte der APW, demzufolge lagen auch keinerlei wissenschaftliche Arbeitsergebnisse vor, die man nach dem definitiven Aus zu einer Meinungsbildung und Auseinandersetzung hätte heranziehen können.

Damit war der Boden zu vielfältigen Spekulationen vorbereitet und das Schulprojekt wurde ein häufig begehrtes Objekt der Systemauseinandersetzung (siehe z. B. Müller, H. D. 1995 und Reuter/Scheunpflug 2006), leider überwiegend zur Bestätigung bereits vorgefasster Meinungen in den Zwängen eines unüberwindbaren Unfehlbarkeitsanspruchs in ihren Urteilen über Dinge, von deren Existenz sie bis dato noch nicht einmal eine leise Ahnung besaßen.

Zum eigentlichen pädagogischen Prozess an der Schule selbst, zum Unterricht in der Schulstube, seiner Planung, Durchführung, Aufbereitung, dem ‚Hauptfeld von Bildung und Erziehung‘, war, zumindest was den namibischen Bereich an der SdF betraf, nichts zu erfahren. Und das bis zum heutigen Tag.

Doch darüber hätten nur die ehemals Agierenden glaubwürdige und präzise Aussagen treffen können. Sie waren aber stigmatisiert, trugen die Brandmale eines diktatorischen Systems! Sie waren ‚Teil der Geschichte‘! Vorurteile gegenüber vergangener pädagogischer Tätigkeit, pauschale Abwertungen, Zweifel an fachlicher und pädagogischer ‚Kompetenz‘ wurden herangezogen, um ein gesundes Selbstwertbewusstsein zu zerstören und zwar mit dem Ziel, gar keinen Willen mehr in sich zu spüren, an einer Aufarbeitung des Schulprojektes aktiv teilhaben zu wollen (vgl. auch Händle/Nitsch/Uhlig 1997, S. 309ff).

Daran hat sich auch in der Folge nichts geändert. Noch im Dezember 2004 schrieb der ehemalige Leiter des Bereichs Namibia, Berg, in einem Weihnachtsgruß an mich: „Es ist partout echt bedauerlich, dass Kenner der Szene »Schule der Freundschaft« bei fast allen Projekten außen vorgelassen werden. Aber das ist leider unsere heutige Zeit.“

Mein Ziel war es, dem etwas entgegenzusetzen und aus der Sicht eines ehemaligen Insiders aufzuschreiben, was noch bis dato von niemandem aufgeschrieben worden war und wozu ich mich durch meine vergangene Tätigkeit an der APW der DDR als am aussagekräftigsten fühlte. Doch stets offen, gegenüber anderen Meinungen und Erklärungen, auch davon getragen, Eigenes infrage zu stellen oder zu revidieren, wenn es denn auf der Grundlage von Fakten geschieht.

Dazu mussten aus meiner Sicht vor allem folgende Bedingungen erfüllt sein, deren Beachtung dann auch für das Schreiben der Studie den Ausschlag gab:

1. Das Thema sollte sich eng auf den namibischen Bereich an der Schule der Freundschaft in Staßfurt/Löderburg beziehen, beginnend mit dem Schuljahr 1985/86, jenem Zeitpunkt, als die ersten namibischen vier Klassen aus Bellin/Zehna kommend an der SdF Aufnahme fanden. Zum anderen begann auch ich selbst ab diesem Schuljahr im Vizepräsidentenbereich V der APW meine Tätigkeit<sup>1</sup>, also in jenem Bereich, der für die fachwissenschaftliche Forschung und Führung des Unterrichts an den Schulen in Zehna und Staßfurt/Löderburg Verantwortung übertragen bekam.
2. Temporär war der zu planenden Studie mit dem August 1990 eine weitere Grenze gesetzt, nämlich mit dem Tag der Rückführung der namibischen Kinder und Jugendlichen auch ihrer Erzieher nach Namibia, was gleichzeitig das Ende des Bestehens der SdF bedeutete und nicht nur das, denn es war gleichzeitig der weltpolitische Zeitpunkt, der das ganze Gebäude der verschiedenen Welten nicht nur ins Wanken brachte, sondern seinen letztendlichen Einsturz beschleunigte.

Ich war mir im Klaren, dass dies zu neuen und interessanten Sichten und Schlussfolgerungen über das Schulprojekt führen müsste. Fragen wären dazu besonders in drei Richtungen zu stellen und zwar: was kann man auch heute noch vertreten, was sollte generell verworfen werden und was

---

1 Im August 1985 beendete ich meine mehrjährige Tätigkeit an einem pädagogischen Forschungsinstitut in Brazzaville, VR-Congo.

könnte unter den nun veränderten Bedingungen noch einmal überdacht und erforscht werden?

3. Das Thema der Studie sollte sich ausschließlich auf die schulische, sprich unterrichtliche Prozessgestaltung beziehen und zwar das Problem berücksichtigend, bestimmte Inhalte/Stoffe/Stoffgebiete ausgesuchter Fächer des Curriculums der POS der DDR soweit wie möglich der namibisch-afrikanischen Wirklichkeit anzupassen. Gesprochen wurde von Modifizierung, Akzentuierung, Afrikanisierung, Namibisierung zur Bewahrung auch Wiedererlangung afrikanischer Authentizität. Der Widerspruch bestand nur darin, von den Erziehungszielen der POS nicht abweichen zu dürfen, also Erziehung zu einer sozialistischen Schülerpersönlichkeit mit hoher Allgemeinbildung als Beitrag für den umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR! Allerdings sollte unter allen Umständen vermieden werden, dass als ‚Endprodukt‘ ein schwarzer DDR-Bürger heraus kam. Dass dieser Antagonismus zwischen Ziel und Inhalt letztendlich trotzdem einen ‚Oshi-Deutschen‘ zum Ergebnis hatte, bewiesen die oftmals großen Schwierigkeiten, denen sich viele ‚Exile-Kids‘ bei ihren Versuchen sich relativ konfliktfrei und unverzüglich in die namibische Gesellschaft zu integrieren ausgesetzt fühlten, nachdem sie Hals über Kopf die DDR verlassen mussten.
4. Außer Zweifel stand, dass es für die umfassende Bearbeitung der gewählten Thematik unabdingbar erscheinen würde, auch tangierende Fragestellungen einer näheren Betrachtung zu unterziehen, wie z. B.
  - zum DDR-Verständnis von internationaler Solidarität und solidarischer Bildungshilfe mit dem Ziel, der Durchsetzung eigener (auch oder vor allem ideologischer) Machtansprüche oder der Erkenntnis Mandelas zu entsprechen, das es keinen größeren Verdienst gäbe, als einer Gesellschaft zu helfen, sich selbst zu befreien.
  - zum DDR-Wissenschaftsverständnis von interkultureller Erziehung,
  - zum SWAPO-Bildungswesen in den Schulen ihrer Exile-Camps auf dem afrikanischen Kontinent, bezogen auf bildungspolitische und unterrichtspraktische Erkenntnisse namibischer Bildungsexperten (z. B. am UNIN) zur Beschulung von Kindern im Exil, die an der SdF von Interesse sein könnten,
  - zu Vorstellungen der SWAPO über ein Bildungswesen in einem zukünftig unabhängigen multiethnisch geprägten Namibia,

- zur Charakterisierung der SdF und ihrer damaligen Akteure aus der Sicht einer nun gesamtdeutschen Politik, in einer Zeit tiefer gesellschaftlicher Umbrüche, letztendlich verbunden mit der Frage, wer denn nun für die Aufarbeitung der DDR-Bildungsgeschichte verantwortlich sein sollte? Im Sinne des Zusammenwachsens von dem was zusammengehört, könnte es sich eigentlich nur um ein gleichberechtigtes Miteinander handeln.

Dass dieses gleichberechtigte Miteinander für mich eine Grundvoraussetzung zu wissenschaftlicher Zusammenarbeit bedeutete, versuchte ich bereits 1997 zu verdeutlichen, als erste Gedanken reiften, ein DFG-Projekt über die SdF zu starten (Reuter/Scheunpflug 2006) an dessen Vorbereitung ich mich noch als Insider beteiligen durfte, wo ich noch davon ausging (woran sich bis heute nichts geändert hat), dass das „Schulprojekt einer streng wissenschaftlichen Aufbereitung zu unterziehen“ sei, es „auf gar keinen Fall darum gehen darf west-östliche Differenzen zu schüren oder zu provozieren“, es „in der zukünftigen Forschung [...] nur ein ausgewogenes Verhältnis von unmittelbar Beteiligten und im Nachhinein aus der Distanz Betrachtenden und Urteilenden gehen“ kann (vgl. Krause 1997, S. 4ff).

5. Von Anfang an stand für mich fest, dass es sich vorrangig um eine ‚Schreibtischarbeit‘ handeln würde, vordergründig auf der Grundlage einer noch erhalten gebliebenen relativ umfangreichen persönlichen Dokumentensammlung von
  - Grundsatzmaterialien des Volksbildungswesens der DDR (Bildungsgesetz, Schulordnungen, Lehrplanstrategien, Lehrplänen, Rahmenlehrplänen, Schullehrbüchern),
  - eine beinahe vollständige Sammlung aller in Deutschland erschienenen Artikel über die SdF bis in die Gegenwart,
  - einer umfangreichen Sammlung von Akzentuierungsmaterialien zu den meisten Unterrichtsfächern der Studentafel,
  - einer Sammlung von Büchern, Journalen, Artikeln internationaler und bundesdeutscher Autoren und Verlage bezüglich der Namibiathematik zur Zeit des Bestehens der SdF und
  - aktuellem Quellenmaterial zur Namibiaproblematik unterschiedlichster Herkunft nach 1990.
6. Bekannt war, dass nur wenige Dokumente bezüglich der Beschulung der namibischen Kinder archiviert worden waren. Daraus würde die Aufgabe

erwachsen, nach noch verfügbaren Quellen bei ehemaligen Lehrern und Schulleitungsmitgliedern zu recherchieren bzw. sie zur Beantwortung auf das Thema bezogener Fragen zu motivieren.

7. Als notwendig sollte sich deshalb erweisen, nach Jahren der Trennung wieder erste Kontakte mit ehemaligen SWAPO-Funktionären, Politikern und namibischen Schülern direkt in Namibia anzubahnen. Es stellte sich schließlich bei meinen ersten Besuchen in Namibia heraus, dass das Interesse für die von mir geplante Studie wohl vorhanden war, jedoch erst nachdem ich erläutert hatte, auf welche Inhalte sich meine Recherche beziehen würde. Im Vorfeld meiner Untersuchung war mir bereits die Meinung ehemaliger Schüler bekannt geworden, die sich über die ‚vielen verklärenden und verzerrenden Sensationsberichte‘ bezüglich ihrer Vergangenheit negativ berührt fühlten und meinten, dass es ihnen lieber wäre, wenn das Thema „Ex-DDR-Kids“ endlich ad acta gelegt werden würde.

Keine Ablehnung fand jedoch bei allen Befragten, dass nun erstmalig nach Jahren des Abbruchs des namibischen Schulprojektes Aussagen zum Unterrichtsprozess an der SdF gemacht werden sollten und zwar ausschließlich auf der Grundlage abgesicherter Dokumente und überprüfbarer mündlicher wie schriftlicher Informationen.

So habe ich mich bemüht, mit dieser Studie den Bedenken der ehemaligen Schüler und nicht nur ihnen, zu entsprechen, keine neuen Argumente zu liefern, nun doch endgültig und unwiderruflich das Thema „Schule der Freundschaft“ ad acta zu legen.

Ich hoffe sehr, mit der vorliegenden Studie zumindest drei Dinge erreicht zu haben:

Erstens, dass es mir gelungen ist, den bis heute in der Forschung stark vernachlässigten schulischen Bereich an der SdF näher in den Fokus der Betrachtungen zu ziehen. Das trifft besonders auf die auf Afrika bzw. Namibia bezogene schulische Erziehung der namibischen Kinder und Jugendlichen zu. Was mir für die Gesamtbeurteilung des namibischen Schulprojektes von eminenter Bedeutung scheint. Hier sind auch die meisten Anknüpfungspunkte zu weiteren Forschungen gegeben.

Zweitens gilt die Feststellung, dass mit der vorliegenden Studie nie daran gedacht war, die gewählte Thematik erschöpfend behandeln zu wollen. Das wäre vermessen gewesen. Wie bei jedweder Forschung öffneten sich im Prozess der Arbeit stets neue Problemfelder, die es verdient hätten, weiter unter-

sucht zu werden. Doch hätte das den Rahmen des zurzeit Möglichen bei weitem gesprengt.

Drittens erfüllt es mich mit Genugtuung, dass sich der Direktor des ‚National Archives of Namibia‘ in Windhoek dazu bereit erklärt hat, sämtliche noch bei mir befindlichen Dokumente, Didactica ... aufzunehmen, sie zu digitalisieren, um sie einer interessierten Öffentlichkeit, auch zukünftiger weiterer Forschung eines Beispiels namibisch-deutscher/deutsch-namibischer Bildungszusammenarbeit und Bildungsgeschichte zu öffnen.

Einige mögliche Anschlussuntersuchungen sollen lediglich erwähnt werden:

- Zur Verbindung von schulischer und außerschulischer Erziehung bei Internatsschülern;
- Über Erkenntnisse beim Erlernen einer fremden Sprache ohne Mittlersprache (Sprachkonzepte);
- Schaffung einer Datenbank aller verfügbaren Quellen zur SdF (Bereich Namibia und Mosambik) und ihrer Öffnung für weitere Forschungen;
- Untersuchungen aller verwendeten Schullehrbücher auf ihre Bezüge zum afrikanischen Kontinent ganz allgemein und spezifisch hinsichtlich Namibia und Mosambik;
- Musik und Literatur zur Unterstützung des Befreiungskampfes im Unterricht und ihre Rolle/Präsenz/Einsatz nach Erlangung der Unabhängigkeit in schulcurricularen Vorgaben ...

Direkt auf die Studie bezogen bieten sich auf der Grundlage der Fülle an Materialien vertiefende Untersuchungen zu einzelnen Unterrichtsfächern an und zwar unter dem Aspekt ihres inhaltlichen Bezugs auf den afrikanischen Kontinent und Namibia und ihrer unterrichtsmethodischen Aufbereitung (z. B. Geschichte, Geographie, Politische Erziehung, Musikerziehung).

Schließlich eine vergleichende Untersuchung von Beschlüssen, Festlegungen, Beratungsprotokollen ... von „Partei und Regierung“ zur SdF unter veränderten Bedingungen innerhalb der DDR und ihrer Bezüge zu einer sich im Wandel befindlichen Welt. (Siehe z. B. „Erfahrungen, Positionen und Ergebnisse der seit 1982 an der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt geleisteten Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie Orientierungen und Festlegungen zur Weiterführung der Arbeit an der Schule als internationalistisches Objekt der Volksbildung“, MfV der DDR, Januar 1989.)

Schließen möchte ich mit der Feststellung eines anonymen spanischen Literaten aus der frühen Neuzeit:

„Ich halte es für gut,  
dass so wichtige  
und vielleicht noch nie gehörte und gesehene Dinge  
vielen zu Ohren kommen  
und nicht in Vergessenheit begraben werden.“  
(Anonymus, Das Leben des Lazarillo zu Tormes ..., 1554)

# Anhang

<b>A/1</b>	<b>In der Studie zitierte Literatur</b>	388
<b>A/2</b>	<b>Verzeichnis von Unterrichtsmaterialien</b>	406
1	Namibian Health- and Education Centre – NHEC (Cuanza Sul/Angola)	406
1.1	English Language	406
1.2	Geography	406
1.3	Mathematics	406
1.4	Science	407
2	Schule der Freundschaft – SdF (Bereich Namibia)	407
2.1	Biologie	407
2.2	Deutsche Sprache und Literatur	407
2.3	Deutsch/Heimatkunde	408
2.4	Englische Sprache und Literatur	408
2.5	Geographie	409
2.6	Geschichte	410
2.7	Mathematik	412
2.8	Musikerziehung	412
2.9	Politische Erziehung/Staatsbürgerkunde	413
3	Diapositivserien (für Unterrichtszwecke)	414
3.1	Namibia – Geographie	414
3.2	Namibia – Ökonomie/Administration/Erziehungswesen	414
3.3	Afrikanische Geschichte (Beispiele)	415
3.3.1	Buschmannkunst (Namibia/SAR)	415
3.3.2	Westafrikanische Plastik (Nok)	415
3.3.3	Westafrikanische Plastik (Ife)	415
3.3.4	Westafrikanische Plastik (Benin)	415
3.3.5	Namibia (präkolonial/kolonial)	415
4	Schullehrbücher – Sd F (Bereich Mosambik)	415
4.1	Deutsche Sprache	415
4.2	Geschichte	415
4.3	Mathematik	416
4.4	Physik	416
4.5	Chemie	416
4.6	Biologie	416
4.7	Freundesland Deutsche Demokratische Republik	416
4.8	Geographie	416
4.9	Werkunterricht	417
4.10	Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)	417
4.11	Allgemeinbildende Fächer während der Berufsausbildung	417
4.11.1	Deutsche Sprache	417
4.11.2	Mathematik	417
4.11.3	Gesellschaftskunde	417



<b>A/3</b>	<b>Grundsatzmaterialien zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der SdF</b>	418
<b>A/4</b>	<b>Archivalien/weitere Materialien</b>	419
<b>A/5</b>	<b>Publizistik</b>	423
1	Bücher/wiss. Arbeiten/Aufsätze	423
2	Presse (Zeitungen/Zeitschriften/Pressefotos)	425
2.1	1981 bis 1990	425
2.2	1990 bis 2008	428
3	Musikkassetten	433
4	Rundfunkaufnahmen	433
5	Film/Fernsehen	434
6	Fotografien (siehe Fotothek A/14)	434
<b>A/6</b>	<b>Zeugnisse/Urkunden</b>	435
<b>A/7</b>	<b>Studentafeln und Erläuterungen</b>	436
1	Vorwort	436
2	Bereich Namibia	436
2.1	Studentafel für den Bereich Namibia	436
2.2	Studentafel für den Sonderbereich Namibia (S-100)	437
2.2.1	Vorwort	???
2.2.2	Studentafeln für Sonder- und Normalklassen	
2.2.2.1	Studentafel für die Sonderklasse	439
2.2.2.2	Studentafel für die 3 Normalklassen	439
2.3	Überarbeitete Studentafel Bereich Namibia	440
3	Bereich Mosambik	442
3.1	Studentafel 1. Durchgang für den Bereich Mosambik	442
3.2	Präzierte Studentafel Bereich Mosambik, 7. und 8. Schuljahr (1. Durchgang)	443
3.3	Studentafel Bereich Mosambik (1. Durchgang) – Allgemeinbildung in der Berufsausbildung	443
3.4	Studentafel ‚2. Durchgang‘ mosambikanischer Schüler (Vorschlag)	444
4	Studentafel der POS der DDR	445
<b>A/8</b>	<b>Verzeichnis der Abbildungen und Tafeln</b>	446
<b>A/9</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	447
<b>A/10</b>	<b>Vortragsmanuskript – Pädagogischer Rat SdF (17/02/1988)</b>	451
<b>A/11</b>	<b>Beispiele von im NHEC Cuanca-Sul (Angola) zum Einsatz gekommener Unterrichtsmaterialien und weiterer Dokumente</b>	464
1	Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Tests	464
1.1	Geography	464
1.2	Science	464
1.3	Mathematics	464
1.4	English Language	465
1.5	Elementary School Syllabus for Namibian Children	465
2	Schullehrbücher	465
2.1	Mathematics	465

3	Unterrichtshilfen	466
3.1	Mathematics	466
3.2	Mathematics and English	466
4	Lehrertraining	466
5	Sonstiges	467
5.1	Schulorganisation	467
5.2	Tätigkeitsbericht	467
<b>A/12</b>	<b>Grundpositionen der Bildungs- und Erziehungsarbeit an der SdF (APW der DDR, 1981)</b>	468
<b>A/13</b>	<b>Schullehrbücher der SdF – Bereich Mosambik</b>	485
	Einleitung	485
A	Autoren/Quellen (der einzelnen SLB)	486
B	Gliederung (dto.)	495
	(Anhang von Inhaltsverzeichnissen: Geschichte 7. und 8. Klasse, Gesellschaftskunde 1. und 2. Lehrjahr)	
C	Abbildungen (bezüglich ihres Mosambik- bzw. Afrikabezuges)	504
D	Textbeispiele und Interpretationen von Abbildungen (dto.)	521
E	Vokabular (deutsch-portugiesisch)	522
<b>A/14</b>	<b>Fotothek</b>	526
1	Aus dem Vorfeld der SdF	
1.1	Elim (Namibia) / Cassinga (Angola) / Nyango (Zambia) 1978 (auch auf CD-R „Leben im Exil“)	
1.2	Leben im Exil (Cuanza-Sul/Angola) 1982/83 (auch auf CD-R)	
2	Aus dem Schulleben	
2.1	Zehna/Löderburg/Staßfurt (Appelle, Besuche, Ankunft S-100, außerschulische Kontakte, 1983 weitere (Auswahl einer DIA-Reihe), (auch auf CD-R)	
2.2	Bellin/Zehna; Staßfurt/Löderburg, 1983 weitere, (auch auf CD-R)	
3	Pressefotos SdF, Bereich Mosambik, 1982 bis 1984, (zum Teil auch auf CD-R, Rest in A/2 ab 1982 weitere)	
4	Staßfurt – Planung und Entstehung des Schulprojektes, (auch auf CD-R)	
5	Aus dem Gästebuch der SdF (Bereich Namibia), (auf CD-R)	
6	Ansichten von Staßfurt (bis 1989)	
7	Bellin/Zehna; Staßfurt/Löderburg – heutige Ansichten, 2005/06, (auch auf CD-R)	
<b>A/15</b>	<b>Analyse der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Volksbildungswesens und Schlussfolgerungen für ein neues Herangehen (Thesen) – (APW der DDR – Afa – Abt. Entwicklungsländer, Juli 1990) (Anonymus)</b>	527

## A/1 In der Studie zitierte Literatur

- Afrika in Wort und Bild mit besonderer Berücksichtigung der evangelischen Missionsarbeit; Hrsg. Calwer Verlagsverein, Calw und Stuttgart 1904
- Afrika, kleines Nachschlagewerk; Dietz Verlag Berlin 1985
- Afrikanische Kinder in der DDR entführt; in: Frankfurter Rundschau, Frankfurt am Main, 28/02/1990
- Agnely, S./Barraud, J.; Beautés du monde – l’afrique équatoriale; Librairie Larousse, Paris 1980
- Agriculture Generale – Centres D’enseignement Revolutionnaire, Classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>; L’imprimerie Nationale Patrice Lumumba, Conakry (R G) 1969
- Ahazi, J./Champroux, J.-P./Dromain, M.-C.; Biologie Afrique et Pays Intertropicaux, Classe de 6<sup>e</sup>; Hatier-Paris 1979
- Alt, R.; Robert Alt Pädagogische Werke, Band I und II; Hrsg.: Günther, K.-H./Lemm, W./Lindner, H./Schulz, R., Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1985 und 1987
- Anweler, R./Mbenzi, N. L.; Tundelaka elaka ly Oshindonga; Gamsberg Macmillan Publishers, Windhoek, Namibia, 2005
- Analyse der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Volkswesens und Schlußfolgerungen für ein neues Herangehen (Thesen); Afa der APW der DDR, Berlin Juli 1990 (ohne Verfasser, maschinenschriftlich)
- Angula, N.; English Language Programme for Namibians (Education for the future: Programmes, Prospects and Needs), Commonwealth Secretariat – SWAPO of Namibia (Department of Education and Culture); Seminar – Lusaka, 19–27 October 1983 (Manuskriptdruck)
- Anonymus; Das Leben des Lazarillo zu Tormes von seinem Glück und Unglück; Verlag Philipp Reclam Jun., Leipzig 1961
- Anonymus; Namibier in der DDR; Landesbeauftragter für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, Schwerin, Mai 2000
- Anweiler, O.; Bildungswettstreit zwischen West und Ost – Schlagwort der Realität; in: „Die Deutsche Schule“, Heft 12/1966, Berlin/Hannover/Darmstadt 1966
- Anweiler, O.; Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute; Heidelberg 1968
- Anweiler, O.; Schulpolitik und Schulsystem in der DDR; Leske + Budrich, Opladen 1988
- APW (Hrsg.); Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft; Gesamtherstellung APW der DDR; 1981
- Arnold, R.; (Hrsg.); Der Streit mit Kalunga – Märchen aus Angola; Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar 1986
- Arnold, R. (Hrsg.); Der Wolkenschmaus – Märchen aus Namibia; Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar 1987
- Arnold, R. (Hrsg.); Die Geburt der Schlange – Märchen aus Südafrika; Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar 1989
- Assmann, G. u. a. (Hrsg.); Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie; Dietz Verlag, Berlin 1983
- Auernheimer, G.; Einführung in die interkulturelle Erziehung; Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995
- Auf Kante – SWAPO-Kinder, die in der DDR aufwuchsen, kehrten in ihre Heimat zurück – zu deutschen Gastfamilien; in: DER SPIEGEL, 2/1991, S. 130

- Auszüge aus den Grundsätzen der Koalitionsvereinbarung zwischen den Fraktionen der CDU, DSU, DA, den Liberalen und der SPD vom 12. April 1990; in: epd-Entwicklungspolitik: Materialien V/90, S. 24ff.
- Babing, A./Bräuer, H.-D.; Namibia. Kolonialzeit, Widerstand, Befreiungskampf heute; Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1980
- Bauer, H.; Zur Methodologie und Methodentheorie der empirischen pädagogischen Forschung – Fortschrittsbericht –; APW der DDR – Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation, Berlin 1979, – Als Manuskript gedruckt –
- Baumann, M./Eisenhuth, W./Klinger, E. u. a. (Autorenkollektiv); Schulbuchgestaltung in der DDR; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984
- Beetz, D.; Der fliegende Löwe und andere Märchen der Nama – nach alten Quellen neu erzählt; Postreiter-Verlag Halle 1986
- Behnke, K./Wolf, J.; Stasi auf dem Schulhof: Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit; Ullstein-Verlag Berlin 1998
- Behrendt, J. P.; Zwischen proletarischem Internationalismus und Sicherheitsdenken: Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR; Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 8, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2004
- Bergmann, H.; Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern; in: Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGFGE, Hamburg, Rundbrief 27/1990, S. 32f.
- Beschluß des Ministerrates der DDR zum Stand der Realisierung – des Abkommens zwischen der Regierung der DDR und der VR Moçambique über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließenden Berufsausbildung moçambiquanischer Schüler in der DDR vom 29.10.1981; – des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 6.5.1987 über die Weiterführung der „Schule der Freundschaft“ als internationalistisches Objekt der Volksbildung; Präsidium des Ministerrates der DDR, Berlin 12. September 1988, 8 S. (mit Beschlußentwurf, 8 S.)
- Beschluß über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließenden Berufsausbildung moçambiquanischer Jugendlicher in der DDR; Präsidium des Ministerrates der DDR, Berlin 10. Februar 1981, 22 S. (mit Beschlußentwurf, 41 S.)
- Bley, H./Schleicher, H. – G.; Deutsch-deutsch-namibische Beziehungen von 1960 bis 1990; in: Förster, L./Henrichsen, D./Bollig, M. (Hrsg.); Namibia-Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand – Gewalt – Erinnerung; Edition Minerva Hermann Farnung, Wolf- ratshausen 2004, S. 274ff
- Bloom, B. S. u. a.; Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich; Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976
- Bóia, E. jun.; Eine Begegnung mit Ex-Schülern; in: Epo Gramm (Informationen/Standpunkte), Entwicklungspolitische Gesellschaft e. V., Berlin 2/3-1993, S. 20ff
- Brase Schloe, I./Brase, K.; Onesmus – Weisse Kinder mit schwarzer Haut in Namibia; Tryk: Mohrdieck Tryk A/S, 1996
- Brehme, G./Kramer, H. (Hrsg.); Afrika – Kleines Nachschlagewerk; Dietz Verlag, Berlin 1985
- Brenke, G.; Die Bundesrepublik Deutschland und der Namibia-Konflikt; in: Schriften des Forschungsinstituts der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V., Bonn, Reihe Internationale Politik und Wirtschaft Bd. 56, München 1989
- Brentjes, B.; Fels- und Höhlenbilder Afrikas; Koehler und Amelang, Leipzig 1965
- Brittain, V.; Der schwarze Kontinent wählt seinen Weg; in: Probleme des Friedens und des Sozialismus, 1989 (Jg. 32) 11, S. 1552ff

- Bruhns, A.; Die deutsche Afrikanerin; in: Der Spiegel, Hamburg, 38/2005, S. 52ff
- Brylla, A.; Ausländerfeindlichkeit an der Schule der Freundschaft – Man kann die beste Sache der Welt schlecht reden; in: Volksstimme, Magdeburg 07/08/2001
- Brylla, A.; Schule der Freundschaft – Staßfurt erwartet im Herbst 1000 Kinder aus Moçambique; in: ND, 01/1982 (a)
- Brylla, A.; Ganz Staßfurt baut an der „Schule der Freundschaft“ – Im Herbst werden 1000 Gäste aus Moçambique erwartet; in: ND, 19/01/1982 (b)
- Bühler, H.; Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „Globalem Lernen“; IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M. 1996
- Büttner, K./Rachel, Ch.; Zehn Lügen über Afrika; Verlag der Nation, Berlin 1974
- Büttner, S.; DDR Hilfe für Entwicklungsländer; in: Einheit, Berlin 1980 (Jg. 35) 10, S. 1081f.
- Büttner, T.; Geschichte Afrikas – Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Teil I – Afrika von den Anfängen bis zur territorialen Aufteilung Afrikas durch die imperialistischen Kolonialmächte; Akademie Verlag · Berlin 1976
- Büttner, T. (Hrsg.); Geschichte Afrikas – Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Teil IV – Afrika vom Zusammenbruch des imperialistischen Kolonialsystems bis zur Gegenwart; Akademie Verlag · Berlin 1984
- Cassinga; We will Neither Forgive Nor Forget; in: The Combatant, Vol 8 No. 10, May 1987; Published by PLAN Commissariat, Lubango, People's Republic of Angola; Printed by the SWAPO Department of Information and Publicity, Luanda, Angola; S. 24ff
- Claus, B.; Die Entwicklungspolitik der DDR im Umbruch. Versuch einer Bestandsaufnahme und eines Ausblicks; in: E+Z, 1990 (Jg. 31) 4, S. 4ff
- Dahlberg, K./Hilliges, G., u. a. (Hrsg.); Vom Kolonial-Ehrenmal zum Anti-Kolonial-Denkmal; RP Satz & mehr ..., Bremen 1990
- Das Bildungswesen in der DDR – Informationen
- DDR-Kinder von Namibia; aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie; in: [http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Kinder\\_von\\_Namibia](http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Kinder_von_Namibia); 02/07/2007
- DDR leistet umfangreiche Hilfe für Entwicklungsländer; in: ND (Ausgabe B), Berlin 08./09. Juli 1989, S. 5
- DDR unterstützt Entwicklungsländer; in: ND (Ausgabe B), Berlin 03. Juli 1987, S. 5
- Der Namibia-Rat der Vereinten Nationen. Eine Zusammenfassung der zwanzig Jahre Bemühungen des Namibia-Rates für die Unabhängigkeit Namibias; Vereinte Nationen New York, 1988
- Die DDR und die Entwicklungsländer; in: horizont, Berlin 1984 (Jg. 17) 12, S. 5f.
- Die solidarische Hilfe und Unterstützung des Solidaritätskomitees der DDR für die Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas; Solidaritätskomitee der DDR, Berlin 06/04/1989, 4 S. (Manuskriptdruck)
- Dietrerich, J.; Heimweh nach dem Frühling; in: Märkische Allgemeine – „Anzeiger“, Potsdam 30/03/1991, S. 1
- Diop, S. A.; Die drei Säulen der Kultur; in: UNESCO-Kurier, Paris 1982 (Jg. 23) 8/9, S. 5ff
- Döbert, H.; „Interkulturelle Erziehung – eine Konzeption für die DDR?; in: Vergleichende Pädagogik, APW der DDR, Berlin 1990 (Jg. 26) 3, S. 260ff
- Döring, H.-J.; Durch Solidarität zur Verschuldung? in: der überblick, 3/99, S. 86ff
- Döring, H.-J.; „Es geht um unsere Existenz“ – Die Politik der DDR gegenüber der Dritten Welt am Beispiel von Mosambik und Äthiopien; Ch. Links Verlag, Berlin 2001

- Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten: Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005
- Dorzok, M.; Information über die Schule der SWAPO in der VR Kongo; Brazzaville, 18.4.1989, 2 S. Manuskriptdruck
- Drechsler, H.; Aufstände in Südwestafrika – Der Kampf der Herero und Nama 1904–1907 gegen die deutsche Kolonialherrschaft; Dietz Verlag Berlin 1984
- Drechsler, H.; Südwestafrika unter deutscher Kolonialherrschaft – Der Kampf der Herero und Nama gegen den deutschen Imperialismus (1884–1915); Akademie Verlag · Berlin 1986
- Drefenstedt, E.; Gedanken und Reflexionen zum Buch „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“; in: Pädagogik, 1988 (Jg. 43) 10 APW
- Duenbostel, J.; Die schwarzen Osis von Namibia; in: Die Zeit, 13/01/1995
- Duggel, N. K. (Hrsg.); Toward a Language Policy for Namibia – English as the Official Language: Perspectives and Strategies; United Nations Institute for Namibia Lusaka, Zambia, 1981
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission); Alphabetisierung 2, 1989, Nr.1/2
- Dupaquier, J./Guiot, P.; Géographie l’Afrique (Classe de 6<sup>e</sup>); Bordas, Paris 1970
- Eckermann, J. P.; Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens; F. A. Brockhaus, Leipzig 1948
- Ecole Secondaire Technique de la Namibie (Namibia Secondary Technical School); Informations Générales (General Information); Loudima, République Populaire du Congo, 16 S. (keine weiteren Angaben, Drucklegung 1986/87?)
- Elementary School Syllabus For Namibian Children; SWAPO Educational Unit – Department of Education and Culture, 1980/81(?)
- Ellenreich, R.; Namibier in der DDR; Schwerin 1999 (unveröffentlichtes Manuskript)
- Engel, U./Schleicher, H.-G.; Thesen zur Afrikapolitik der beiden deutschen Staaten. Mit Kommentaren aus der politischen Praxis von Volkmar Köhler und Helmut Matthes; Institut für Afrika-Kunde, Focus Afrika, IAK-Diskussionsbeiträge Nr. 8, Hamburg 1997
- Engombe, L.; Kind Nr. 95 – Meine deutsch-afrikanische Odyssee; (Aufgezeichnet von Peter Hilliges) Ullstein Verlag, Berlin 2004
- Entstehung einer Nation – Der Befreiungskampf für Namibia; Referat für Information und Öffentlichkeitsarbeit der SWAPO von Namibia; zed Press, 57 Caledonian Road, London N1 9DN 1981
- Entwicklung neuer Schulbücher und Unterrichtsmaterialien; in: Bremen – Namibia; Kooperationsprojekte für die Unabhängigkeit; Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit, Bremen, beim Senator für Wirtschaft, Technologie und Außenhandel; (ohne Jahresangabe)
- Essinger, H./Graf, J.; Interkultureller Erziehung als Friedenserziehung, in: Essinger, H./Ucar, A. (Hrsg.); Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft; Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1984
- Fanon, F.; Das kolonisierte Ding wird Mensch – Ausgewählte Schriften; Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1986
- Fanon, F.; Die Verdammten dieser Erde; Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1966
- FDJ-Freundschaftsbrigaden auf drei Kontinenten im Einsatz; in: Junge Welt, Berlin 28/01/1987, S. 4
- Fehr, E.; Namibia – Befreiungskampf in Südwestafrika; Laetare/Imba Verlag, Reihe: Stichwörter zu Afrika, Freiburg (Schweiz) 1973

- Feldmann, S.; Größter Rückführungsprozess startet – Dreiseitiges Abkommen zwischen Namibia, Angola und UNHCR in Luanda unterzeichnet; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia 03/12/2002
- Fischer, O.; Dialogpolitik dient der Sicherheit in Europa (Diskussionsbeitrag XI. Parteitag der SED, Berlin); in: ND, 20.04.1986, S. 6f.
- Forman, W./Brentjens, B.; Alte afrikanische Plastik; Koehler und Amelang, Leipzig 1967
- Förster, L./Henrichsen, D./Bollig, M. (Hrsg.); Namibia-Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand – Gewalt – Erinnerung; Ethnologica, Neue Folge Band 24, Edition Minerva, Köln 2004
- Frank, C.; Das Bild Afrikas in der Pädagogik der DDR in den achtziger Jahren; Universität der Bundeswehr Hamburg/Fach Pädagogik, Hamburg 08/07/2003 (Diplomarbeit)
- Freire, P.; Pädagogik der Unterdrückten; Kreuz Verlag, Stuttgart 1973
- Freire, P.; Schule und Entwicklung; in: Ghawami, K.; World University Service (WUS) (Hrsg.); Der Nord-Süd-Konflikt: Dokumentation; Bildungsauftrag für die Zukunft; Kongress vom 29.9.–1.10.1990 in Köln, Horlemann Verlag, Bad Honnef 1991, S. 45ff
- Fritsche, K.; Kubas Entwicklungspolitik; in: E+Z 35. 1994: 5/6, S. 144ff
- Fröhlich, B.; Gedanken zur Entwicklungszusammenarbeit der DDR mit Afrika; in: Heyden, van der U./Schleicher, I./Schleicher, H.-G. (Hrsg.); Die DDR und Afrika. Zwischen Klassenkampf und neuem Denken; LIT-Verlag, Münster und Hamburg 1993, S. 148ff
- Führ, Ch.; Rezension zu Anweiler, O. Schulpolitik und Schulsystem der DDR; Opladen: Leske + Budrich 1988, 196 S.; in: Zeitschrift für interkulturelle erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Böhlau Verlag, Köln/Wien 1989 (Jg. 6) 1
- Furter, P.; Paulo Freire – ein hervorragender Pädagoge; Universität Genf/Schweiz, 1987 (Arbeitsübersetzung aus dem Russischen, in: *Perspectivy: Voprosy obrazovaniye, Moskva* 1/1987, übernommen aus: *Prospects, Quaterly Review of Education, UNESCO/Paris*, 27 S. (Manuskriptdruck)
- Gagné, R. M.; Die Bedingungen des menschlichen Lernens; Hannover 1969
- Gaudy, M.; Manuel d'Agriculture Tropicale (Afrique Tropicale et Équatoriale); LA MAISON RUSTIQUE, Librairie de l'Académie d'Agriculture, Paris 1965
- Geingob, H.; Address of the Prime Minister of the Republic of Namibia on the occasion of the opening of the conference on ethnicity, Nation Building and Democracy in Namibia; in: *Namibian Views: Ethnicity, Nation Building and Democracy*; Windhoek: The Namibia Institute for Democracy in association with the Konrad-Adenauer-Foundation, 1993
- Geißler, G./Wiegmann, U.; Pädagogik und Herrschaft in der DDR – Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse; Peter Lang, Frankfurt am Main u. a., 1996
- Géographie (Cours Moyen); Classiques Hachette, Rennes 1966
- Georgen, R.; Die Schwarzen Osis von Windhoek; in: *Brigitte*, 24/2000
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965; Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965, Berlin, den 25. Februar 1965, Teil I Nr. 6, S. 83ff
- Gralow, K. D./Pitann, R./Tull, H.; Die Osis von Namibia; Pitann – Film, NDR – Fernsehen/Film, 2007
- Graudenz, K./Schindler, H.-M., Die deutschen Kolonien – Geschichte der deutschen Schutzgebiete in Wort, Bild und Karte; Weltbild Verlag GmbH, Augsburg 1994

- Grohs, G.; Zur Aufnahme afrikanischer Traditionen in afrikanischen Ideologien; in: Grohs, G./Schwerdtfeger, J./Strohm, T. (Hrsg.); Kulturelle Identität im Wandel; Klett-Cotta, Stuttgart 1980, S. 268ff
- Gronemeyer, R.; So stirbt man in Afrika an AIDS – Warum westliche Gesundheitskonzepte im südlichen Afrika scheitern; Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt a. M. 2006
- Göbel, P.; Bedeutende Reiche auf dem afrikanischen Kontinent, (getrennte Ausarbeitungen für Schüler und Lehrer); Museum für Völkerkunde der Universität Leipzig, 13/02/1986 (Schreibmaschine)
- Göbel, P.; Das Zusammenleben der Jäger, Sammler und Fischer, (getrennte Ausarbeitungen für Schüler und Lehrer); Museum für Völkerkunde der Universität Leipzig, 13/02/1986 (Schreibmaschine)
- Groß, G.; DDR-Pädagogen unterrichten im SWAPO-Camp Kwanza-Sul. Praktische Wissensvermittlung für ein freies Namibia; in: ND, Berlin, 05/06/11/1988, S. 6
- Grundlinien der Entwicklungspolitik der DDR; in: epd-Entwicklungspolitik – Dokumentation, 15/90 (August)
- Grundstein zu „Schule der Freundschaft“ gelegt; in: ND, 06/07/08/1981
- Günther, K.-H. u. a. (Hrsg.); Geschichte der Erziehung; Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1987
- Günther, K.-H./Hartung, L.; Zur Entwicklung und zu den Gestaltungsgrundsätzen des Bildungssystems und der Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik; in: Pädagogische Forschung, APW der DDR, Jg. 10 Sonderheft, Berlin 1969, S. 5ff
- Haase, I./Kruse, U.; Bildung und Erziehung mosambikanischer Kinder und Jugendlicher in der DDR am Beispiel der Schule der Freundschaft in Staßfurt. Historisch-kritische Reflexion im Kontext der „Interkulturellen Erziehung“; in: Bildung in internationaler Perspektive (Arbeitspapier 8), Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, Dresden 1997
- Hahn, C. H.; Tagebücher 1837 – 1860 Diaries – A missionary in Nama- and Damaraland, Part II and IV, Edited by Brigitte Lau, Printed and bound by Star Binders & Printers, Windhoek, SWA/Namibia 1985/86
- Händle, Ch./Nitsch, W./Uhlig, Ch.; Beziehungen zwischen pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis aus der Sicht von Lehrerinnen/Lehrern und Lehrerbildnerinnen/Lehrerbildnern. Oder: Auf der Suche nach Peter Schlemihl's Schatten; in: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.); Vom Wünschbaren zum Machbaren – Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern; Beltz · Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, S. 301ff
- Henry, M.; Biologie en Afrique 6° – l'homme dans la nature; Éditions Fernand Nathan, Les Nouvelles Éditions Africaines, 1983
- Henry, M.; Biologie Humaine en Afrique (Physiologie/Hygiène) 3°; Édition Fernand Nathan, Les Nouvelles Édition Africaines, 1984/1
- Henry, M.; Géologie Afrique 4°; Éditions Fernand Nathan, Les Nouvelles Éditions Africaines 1984/2
- Herold, P./Köhler, W./Lost, C.; Bildung '86 – Bildungsentwicklung in der DDR – Bericht an die 40. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz der UNESCO, Genf 1986; Herausgegeben von der Fachsektion „Bildung und Erziehung“ der UNESCO-Kommission der DDR, Berlin 1986
- Heyden, U. van der/Schleicher, I./Schleicher, H.-G. (Hrsg.); Die DDR und Afrika. Zwischen Klassenkampf und neuem Denken; LIT-Verlag, Münster und Hamburg 1993



- Heyden, U. van der/Schleicher, I./Schleicher, H.-G. (Hrsg.); Engagiert für Afrika. Die DDR und Afrika II; Afrikanische Studien Band 6; LIT Münster/Hamburg 1994
- Hildebrandt, K.; Außeruniversitäre Institute der Bildungsforschung der DDR – Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Personals; in: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.); Vom Wünschbaren zum Machbaren – Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern; Beltz · Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, S. 90ff
- Hilfeleistungen der DDR für Entwicklungsländer und nationale Befreiungsbewegungen im Jahre 1988; in: Aussenpolitische Korrespondenz, Berlin 1989/30, S. 238
- Hoffmann, K.; Reformpädagogik in Kenia; in: Röhrs, H./Lenhart, V. (Hrsg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Peter Lang GmbH Frankfurt am Main 1994, S. 451ff
- Hofmann, H.-G. u. a.; Zwei Welten – zwei Schulen (Pädagogische Strategien zu Beginn der achtziger Jahre); Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982
- Hofmann, H.-G./Malkowa, S. A. u. a.; Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik (Die bürgerliche Schule und Pädagogik in der gegenwärtigen Etappe der allgemeinen Krise des Kapitalismus – Analyse und Kritik von Theorie und Praxis der Jugendziehung, besonders in den USA und der BRD); Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1981
- Honecker, E.; Bericht des ZK der SED an den XI. Parteitag der SED; Dietz Verlag, Berlin 1986
- Hope, C.; Die »SWAPO-Kinder«; in: Wochenpost, 11/1994
- Hopf, H.; Die »Ossis« in Namibia; in: afrika süd, 02/1997
- Horn, F.; Probleme der Entwicklung des Biologieunterrichts der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule aus der Sicht der Ausarbeitung und Einführung eines neuen Lehrplanes; Thesen zur Dissertation (B), APW der DDR, Berlin Mai 1989 (Manuskriptdruck)
- Hountondji, P. J.; Afrikanische Philosophie: Mythos und Realität; Dietz Verlag, Berlin 1993
- Hountondji, P. J.; Sur la 'philosophie africaine'. Critique de l'ethnophilosophie; Editions Clé, Yaoundé 1980
- Hubrich, H.-G./Melber, H.; Namibia – Geschichte und Gegenwart. Zur Frage der Dekolonisation einer Siedlerkolonie; issa – informationsstelle südliches afrika e.V., Bonn 1977
- Hughes, L.; Vorwort von Langston Hughes (1963); in: Gedichte aus Afrika »Poems from Black Africa«; Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1972, S. 5ff
- Husén, T.; Meilensteine auf dem Wege der Lerngesellschaft; in: UNESCO-Kurier, Paris 1983 (Jg. 24) 5, S. 13ff
- Information über die Hilfeleistungen der DDR gegenüber Entwicklungsländern, Bericht der Staatlichen Plankommission; in: epd-Entwicklungspolitik: Materialien V/90, S. 42ff
- In Memory of The Cassinga Heroes; in: The Combatant, Vol 8 No. 10, May 1987; Published by PLAN Commissariat, Lubango, People's Republic of Angola, Printed by the SWAPO Department of Information and Publicity, Luanda, Angola; S. 26ff
- Jähnichen, G./Zinke, H. (Hrsg.); UUNONA IMBENI! – Namibian children songs and dances; 1994 (Druck und Ort ohne Angaben)
- Jahresbilanz des Solidaritätskomitees der DDR in Zahlen und Fakten – 1989; in: epd-Entwicklungspolitik: Materialien V/90, S. 56
- Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.); Vom Wünschbaren zum Machbaren – Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern; Beltz · Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997
- Keller, G./Kunsmann, G.; Kartographischer Foliensatz zur physischen Geographie Afrikas (Unterrichtsmittel-Beiblatt Geographie Afrika); SIGNOGRAPH, Leipzig 1968

- Kenna, C.; Ausstellung; Was ist aus den „79ern“ geworden? „Ex-DDR-Kinder“ im Berufsleben. Eine Fotodokumentation; EXHIBITION What Has become of the “79ers”? Ex-GDR Kids Working. A Photo Documentation; NaDS-Haus Windhoek, Juni 1996 (d) (Ausstellungsmappe als Kopie)
- Kenna, C. (Hrsg.); Die „DDR-Kinder“ von Namibia – Heimkehr in ein fremdes Land; Klaus Hess Verlag/Publishers Göttingen/Windhoek 1999
- Kenna, C. (Hrsg.); Menschen im Umbruch – Wendererfahrungen und Neuanfänge in Ostdeutschland seit 1989; by Katrin Rohnstock Medienbüro, Berlin 2003
- Kenna, C.; The GDR Kids Yesterday and Today; Rössing Magazine, Windhoek, October 1996 (b)
- Kenna, C.; The Legacy of the GDR in Namibia; Flamingo Magazine, Windhoek, August 1996 (a), Vol 8, No. 8
- Kenna, C. (Translated, Edited and with an Introduction); Turning points and New beginnings – Germans Take Stock after the Fall of the Wall; Fox Hill Press, Brandon (USA), 2003
- Kenna, C.; „Was ist aus den ‚79ern‘ geworden? ‚Ex-DDR-Kinder‘ im Berufsleben“; Namibia Magazin Klaus Hess Verlag, Göttingen/Windhoek, Nr. 3/96 (c)
- Ki-Zerbo, J.; Die Geschichte Schwarz – Afrikas; Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1979
- Kleines Lexikon A–Z; VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1960
- Klemmt, R.; Ausländerfeindlichkeit in Staßfurt – Eine gefährliche Unwahrheit; in: Volksstimme, Magdeburg 04/08/2001
- Klemp, L.; Rezension zu: Kabou, A.; Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer; in: AFRIKA, zeitschrift für befreiende pädagogik, Nr. 11/12 – Dezember 1996, Zeitdruck GmbH, Augsburg, S. 123ff
- Klug, H.; „Demokratischer Sozialismus“ und nationale Befreiungsbewegung; in: Einheit, 1980 (Jg. 35) 10, S. 1058ff
- Knoll, M.; Die Projektmethode – Ursprung und internationale Wirksamkeit; in: Röhrs, H./Lenart, V. (Hrsg.); Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Peter Lang, Frankfurt am Main Berlin New York Paris Wien 1994, S. 343ff
- Kodjo, S.; Probleme der Akkulturation in Afrika; Verlag Anton Hain KG, Meisenheim am Glan 1973
- Krapppmann, L.; Identität – ein Bildungskonzept?; in: Grohs, G./Schwerdtfeger, J./Strohm, T. (Hrsg.); Kulturelle Identität im Wandel, Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion; Klett-Cotta, Stuttgart 1980, S. 99ff
- Krathwohl, D. R./Bloom, B. S./Masia, B. B.; Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich; Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975
- Krathwohl, D. R./Bloom, B. S./Masia, R. B.; Taxonomie des objektifs pédagogiques, Tome II: Domaine affectif; Montréal 1978
- Krause, J.; Afrikanische Bildungskonzepte unter besonderer Berücksichtigung des Bildungswesens der Republik Kongo; Universität der Bundeswehr Hamburg, Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik, Hamburg 1995
- Krause, J./Odzuck, I./Warnke, W.; Arbeitsheft Deutsch/Heimatkunde für namibische Schüler Klasse 3; APW der DDR, 1987/88 (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Aspekthafte Betrachtungen zum kolonialen Erbe und seiner Überwindung in Bildungswesen junger Nationalstaaten an Beispielen der kongolesischen Schule; APW der DDR Berlin, Bereich Vizepräsident V, 1989, 57 Seiten Manuskriptdruck)

- Krause, J.; Aus der Entstehungsgeschichte der ‚Schule der Freundschaft‘ (Staßfurt) – ein zeitlicher Abriß; Falkensee, Mai/Juni 2000, 9 S. (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Ausgewählte Facta und Zahlen bezüglich der Bildungshilfe der DDR gegenüber ausgewählten Staaten der ‚Dritten Welt‘; Falkensee, März 1997, 6 S. (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Auswahlbibliographie, Geschichte 5. Klasse Schule der Freundschaft, namibische Schüler; APW der DDR/VP V, Berlin März 1986 (handschriftlich)
- Krause, J.; Biologie – Zusatzmaterial für die Hand des Lehrers; APW der DDR, Berlin ab 1985 (Auszüge aus Zeitungen, Zeitschriften)
- Krause, J.; Die Lehrplankonzeption für die Bildung und Erziehung der namibischen Schüler in der DDR – Eine Einführung in die Lehrpläne der einzelnen Fächer unter besonderer Berücksichtigung der Veränderungen gegenüber den DDR-Lehrplänen und den Lehrplänen der 8. Klassenstufe; APW der DDR, 17/02/1988, Vortrag an SdF Staßfurt, 18 S. (Manuskript)
- Krause, J.; Die ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt bei Magdeburg – ein Mosaikstein im Rahmen praktischer Entwicklungspolitik der DDR; Falkensee März 1997, 12 S. (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Die ‚Schule des Volkes‘ auf der Suche nach nationaler Identität – Bildungsreformerische Aktivitäten am Beispiel der kongolesischen Schule; in: Kirkamm, K. (Hrsg.); Afrikanische Bildungskonzepte – Eine Auswahl; EpoG – Entwicklungspolitische Gesellschaft e.V., Berlin 1994
- Krause, J.; Einige grundsätzliche Gedanken zur konsequenteren Beachtung der historisch-konkreten Fragestellung bei der Unterstützung von Bildungswesen national befreiter Staaten; APW der DDR Berlin, Bereich Vizepräsident V, Januar 1987, 21 S. (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Ergänzende Materialien aus der Kunst- und Kulturgeschichte Afrikas zur Nutzung für den Geschichtsunterricht und außerschulische Veranstaltungen von SWAPO-Schülern der 5. und 6. Klassen; APW der DDR/VP V, Berlin März 1987 (Schreibmaschine)
- Krause, J.; Ergebnis von Arbeitsberatungen an der POS ‚Willi Wallstab‘ Löderburg (Bereich namibische Klassen) und der Schule der Freundschaft, Staßfurt; APW der DDR/Bereich VP V, 8.5.1987, 4 S. (Schreibmaschine)
- Krause, J.; Hinweise zur Stoffeinheit 2 in Geschichte Klasse 6 – namibische Schüler (Die Heranbildung des Feudalismus außerhalb Europas); APW der DDR/VP V, Berlin 22/09/1986 (Schreibmaschine)
- Krause, J.; Hinweise zur weiteren Arbeit am Unterrichtsfach Geschichte für namibische Klassen; APW der DDR/VP V, Berlin 20/11/1985 (Schreibmaschine)
- Krause, J.; Heimkehr in die Fremde; in: Märkische Allgemeine, Potsdam 11/05/1991, S. 14
- Krause, J.; ‚Mehr als nur eine Rezension zu Marie-Therese Albert ‚Der neue Mensch in Nikaragua – Ein Blick auf zehn Jahre Erziehungs- und Bildungsprozeß‘; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) – Arbeitsgruppe Berlin – Frankfurt am Main 1991, 16 S. (Manuskriptdruck)
- Krause, J./Stöhr, G.; Primarschule und Mehrstufenunterricht in jungen Nationalstaaten; in: Vergleichende Pädagogik, APW der DDR, Druckerei Märkische Volksstimme Potsdam, 2/89 (25. Jahrgang), S. 137ff
- Krause, J.; Schriftliche Wiedergabe des TV-Interviews von Bassler, S.; Fassungslos – wie in der ehemaligen DDR Kindersoldaten ausgebildet wurden; ZdF – mona lisa, 24/10/2004
- Krause, J.; S-100. Zur Klassen- bzw. Gruppenbildung und einigen fachspezifischen Aspekten; APW der DDR, Bereich Vizepräsident V, Berlin 02/08/1989, 5 Seiten (handschriftlich)
- Krause, J.; Zum Aufenthalt namibischer Kinder und Jugendlicher in der DDR – kommentierendes Material zu Sikora, U.; 1995, Falkensee 2000, 15 S. (Manuskriptdruck)

- Krause, J.; Zum kolonialen Erbe und seiner möglichen Überwindung im Bildungswesen von jungen Nationalstaaten Westafrikas, an besonderen Beispielen der kongolesischen Schule (Vortrag); APW der DDR, 3/1989 (Manuskriptdruck)
- Krause, J.; Zur Exegese einer Ausstellung; in: Krause, J./Tremml, A. K.; Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Missionsschulen in Afrika und Asien – Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung; Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, Heft 2/1999, S. 23ff, Hamburg, Februar 2000
- Krause, J.; Zusatzmaterial zur Ausarbeitung „Bedeutende Reiche auf dem afrikanischen Kontinent, Napata-Meroë und Axum (siehe Göbel); APW der DDR/VP V, 27/02/1986 (Schreibmaschine)
- Krüger-Potratz, M.; Anderssein gab es nicht: Ausländer und Minderheiten in der DDR; Waxmann, Münster/New York 1991
- Krugmann-Randolf, I.; Entwicklungspolitik auf dem Weg zur deutschen Einheit. Erste Überlegungen des neuen DDR-Ministers; in: E+Z 1990 (Jg. 31) 5, S. 6
- Kruse, U.; Ausgewählte Aspekt der Erziehungskonzeption Paulo Freire's im Kontext mit den politischen Bestrebungen seiner Zeit; Thesen zur Dissertation A, APW der DDR, Berlin August 1990 (Manuskriptdruck)
- Kruse, U.; Die ‚Schule der Freundschaft‘, ein Symbol der Solidarität zwischen der Volksrepublik Mosambik und der Deutschen Demokratischen Republik – ein Rückblick; unveröffentlichtes Manuskript, ohne Jahr
- Kruse, U.; Die ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt; in: Heyden, U. van der; Schleicher, I.; Schleicher, H.-H. (Hrsg.); Engagiert für Afrika. Die DDR und Afrika II; LIT Verlag, Münster und Hamburg 1994
- Kuhn, Ch.; Das Märchen von der Solidarität – Hans-Joachim Döring zeigt, was die DDR mit ihrer Politik der Entwicklungshilfe wirklich bezweckte; MAZ – Die Märkische, 01/02/Juli 2000, S. 4
- Laabs, H. J., u. a. (Hrsg.); Pädagogisches Wörterbuch; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987
- Länderbericht Namibia 1988 – Statistik des Auslandes; Statistisches Bundesamt Wiesbaden; Verlag: W. Kohlhammer GmbH Stuttgart und Mainz 1988
- Langer, E.; Die nationale Befreiungsbewegung – ein revolutionärer Hauptstrom; in: Einheit, 1982 (Jg. 37) 4, S. 346ff
- Längin, B. G.; Die deutschen Kolonien – Schauplätze und Schicksale 1884 – 1918; Verlag E. S. Mittler & Sohn GmbH, Hamburg · Berlin Bonn 2005
- L'École du Peuple – structure et fonctionnement; Ministère de l'Éducation Nationale; DOC – 036 D'INRAP, Brazzaville 24-12-80
- Lenhart, V.; Aktuelle Aufgaben einer kritischen internationalen Erziehungswissenschaft (Aufsatz); Heidelberg 1996 (maschinenschriftlich)
- Lenhart, V.; Die Bedeutung der reformpädagogischen Tradition für die Bildungsreform in Afrika; in: Röhrs, H./Lenhart, V. (Hrsg.); Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1994, S. 477ff
- Lenhart, V.; Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus der DDR in den alten Bundesländern; in: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.); Vom Wünschbaren zum Machbaren – Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern; Beltz · Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, S. 123ff

- Lenhart, V.; Peace Building Curriculum Reform Activities in Bosnia and Herzogevina; in: Lennig, R.; Die DDR-NRO sind im Aufbruch. Entwicklungszusammenarbeit der DDR. in: E+Z, 1990 (Jg. 31) 5
- Lenhart, V.; Pädagogik der Menschenrechte; Heidelberg 2002 (maschinenschriftlich)
- Leskin, J.; Shilumba was will er in Afrika! Verlag Neues Leben, Berlin 1988
- Le système éducatif en R.D.A. – Buts, contenus, résultats; PANORAMA DDR, Verlag Zeit im Bild, Berlin 1987
- Litzba, D./Merkelbach, H.; 100 Jahre deutscher Kolonialismus, Teil I: Namibias Kolonialisierung und Kolonialtraditionen in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Bremens; Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1984 (Heft 18)
- Lohrmann, K./Bürk-Auner, C.; Die künstlerische Ausgestaltung der Schule der Freundschaft; Ms, Nürnberg 2004
- Lölke, U.; Kritische Traditionen – Afrika. Philosophie als Ort der Dekolonisation; IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main) 2001
- Loth, H.; Geschichte Afrikas – Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Teil II – Afrika imperialistischer Kolonialherrschaft und die Formierung der anticolonialen Kräfte 1884–1945; Akademie Verlag · Berlin 1976
- Lukileni, L.; Solidarity helped me get an occupation; Onguediwa/Namibia, March 2002 (Manuskriptdruck)
- Malan, J. S.; Die Völker Namibias; Klaus Hess Verlag/Publishers, Göttingen/Windhoek 1998
- Mährdel, Ch.; Über nationale Befreiung und gesellschaftliche Entwicklung in Asien und Afrika; in: Probleme des Friedens und des Sozialismus, 1989 (Jg. 32) 7, S. 961ff
- Mandela, N.; Der lange Weg zur Freiheit – Autobiographie; S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 1994
- Marche-Marchad, J.; Le monde végétal en Afrique intertropicale; Édition de l'École, Paris 1965
- Massuh, V.; Gespräch mit Nagjib Mahfuz dem bedeutendsten arabischen Schriftsteller unserer Zeit; in: UNESCO-Kurier, Paris 1989 (Jg. 30) 12, S. 4f.
- Mbumba, N./Noisser, N. H.; Namibia in History. Junior Secondary History Book; ZeD Books Ltd., London and New Jersey/Bremen 1988
- Mbumba, N.; Zur zukünftigen Bildungspolitik Namibias; in: Vorstellungen der SWAPO von der Zukunft Namibias; epd Dokumentation 28/89, S. 23ff
- Melber, H.; Burische Herrschaftsideologie und ihrer Bedeutung für das südafrikanische formale Bildungssystem; in: Dias, P. V./Weimer, R./Blomör, R. (Hrsg.); Erziehung und gesellschaftlicher Konflikt (Dokumentation einer Tagung, 7./8. Februar 1986, Univ. Frankfurt), Frankfurt am Main 1986
- Melber, H.; Demokratie kann man nicht essen ... – Namibias Versöhnungspolitik auf dem Prüfstand; in: der überblick, 1992 (Jg. 28) 1
- Melber, H. (ed.); It Is No More A Cry. Namibian Poetry in Exile; Basler Afrika Bibliographien (For the various poems from Namibian students), Basel 1982
- Melber, H.; Länderteil Namibia; in: Ripken, P. (Hrsg.); Südliches Afrika. Geschichte, Wirtschaft, politische Zukunft. Ein kritisches Handbuch; Verlag Klaus Wagenbach, Westberlin 1978
- Melber, H. (Hrsg.); Namibia – Grenzen nachkolonialer Emanzipation; Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 2003
- Melber, H. (Hrsg.); Namibia. Kolonialismus und Widerstand; ISSA – Informationsstelle Südliches Afrika, edition südliches afrika 8, Bonn 1981

- Melber, H. (Hrsg.); *Our Namibia. A Social Studies Textbook*; Printed by terre des hommes (F.R.G.), Osnabrück 1983/84
- Melber, H.; *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias*; Institut für Afrikakunde, Hamburg 1979
- Melber, H.; Thölken, H.; Von Brücken und Gräben. Der deutsch-namibische Kulturaustausch: ein Weg mit Fallgruben und Stolpersteinen; in: afrikanischer Heimatkalender, Windhoek 1996
- Mergner, G.; *Interkulturelle Kommunikation: ein ideologischer Begriff*; in: *Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Training*; MIK, Göppingen 1994, S. 20ff
- Mergner, G.; *Zur Bedeutung des Konzepts der Erwachsenenbildung von Paulo Freire*; in: Overwien, B. (Hrsg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext*; IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 2000, S. 45ff
- Merwe, J. H. van der (Editor/Redakteur); *National Atlas of South West Afrika (Namibia)/Nasionale Atlas van Suidwes – Afrika (Namibië)*; National Book Printers Goodwood, Cape 1983
- Miguel, P. J.; *Kindersoldaten in Mosambik – Kindheit zwischen Militarisierung, Machtkämpfen und sozialistischen Experimenten* (Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft); Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Fakultät für Verhaltens-Empirische Kulturwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaft; Heidelberg, 20.12.2005, 144 Seiten
- Müller, D.; *Eine Chance für schwarze Wuschelköpfchen?*; in: DLZ, 01.04.1990 (Jg. 37)
- Möller, B./Hens, N./Radelhof, S.; *Omulaule heisst schwarz*; Dokumentar Film Deutschland, Medienpädagogisches Begleitmaterial, 2003
- Müller, H. D.; *Die Bildungshilfe der Deutschen Demokratischen Republik*; Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1995
- Müller, K./Sundermeier, T. (Hrsg.); *Lexikon Missionstheologischer Grundbegriffe*; Dietrich Reiner Verlag Berlin 1987
- Mphahlele, E.; *Denk ich an Afrika*; in: Jestel, R.; *Das Afrika der Afrikaner, Gesellschaft und Kultur Afrikas*; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1982, S. 23ff
- Nagel, N./Reinhold, M.; *Wenn uns zwei Berge trennen*; Dokumentar-Film, NBC German Service, Windhoek (Namibia), 2007
- Namibia – Deutschland: Eine Geteilte Geschichte*; Deutsches Historisches Museum, Berlin 2004
- Namibia die politische(n) Ereignisse und ihre Vorgeschichte*; Namibiarat der Vereinten Nationen Bericht des Ständigen Ausschusses II vom 4. September 1984; Vereinte Nationen, New York 1986
- Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development*; United Nations Institute for Namibia, Lusaka/Zambia, 1986
- Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development – Abridged Edition*; United Nations Institute for Namibia, Lusaka/Zambia 1986
- Namibia Secondary Technical School (Ecole Secondaire Technique de la Namibie)*; General Information (Informations générales); Loudima, République Populaire du Congo, 16 S. (keine weiteren Angaben, Drucklegung 1986/87 ?)
- Nestvogel, R.; *Interkulturelles Lernen im europäischen Zusammenhang*; in: Scheunpflug, A./Tremel, A. K.; *Entwicklungspolitische Bildung*; Schöppe & Schwarzenbart, Tübingen 1993
- Neubert, W.; *Fesselnde Erkundung der Wirklichkeit (Reisereportage von Jürgen Leskien über Angola heute im Verlag Neues Leben*; in: ND, Berlin, 01/12/1988, S. 4
- Neuner, G. (Hrsg.); *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk*; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987

- Neuner, G.; Neue Lehrpläne und schöpferische Unterrichtsgestaltung; in: DLZ – Deutsche Lehrerzeitung 11/1988
- Neville, A./Helbig, L.; Schule und Erziehung gegen Apartheid – Befreiungspädagogik in Südafrika; ips – Verlag, Frankfurt a. M. 1988
- Overwien, B. (Hrsg.); Lernen und Handeln im globalen Kontext (Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft); IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main) 2000
- Paczensky, G. v.; Die Weißen kommen – Die wahre Geschichte des Kolonialismus; Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1970
- Pannicke, Ch./Schlimme, W.; Geographie Afrikas – Lehrbuch für namibische Schüler in der DDR; Herausgegeben von der APW der DDR, Berlin 1985
- Paradise Schools For Future Namibian Leaders (Focus on Island of Youth); in: The Combatants, Vol. 4 No. 10, May 1983; Published by the PLAN Commissariat, Lubango, People's Republic of Angola, Printed by SWAPO Dept. of Information & Publicity, Luanda, Angola; S. 11ff
- Patemann, H.; Lernbuch Namibia. Ein Lese- und Arbeitsbuch; terre des hommes Deutschland e.V., Osnabrück 1984
- Pernet, L.; Géographie – Notions de Géographie Générale le Continent Africain; Classiques Hachette, Paris 1961
- Petit Larousse illustré; Librairie Larousse, Paris 1979
- Petrowskij, A. V.; Hat die Schule noch einen Sinn? und Vorbereitung auf eine sich verändernde Welt – Perspektiven der modernen Erziehung; in: UNESCO-KURIER 8/9 1982 (Jg. 23), S. 13ff und S. 17ff
- Petschull, J.; Namibia – Land der guten Hoffnung; in: Zeitschrift GEO, 6/1994, S. 66ff
- Plötz, R.; Bilanz- und Erfahrungsbericht zur Planung und Durchführung des pädagogischen Prozesses der Bildung und Erziehung an der Schule der Freundschaft (Staßfurt) – 1. Durchgang VR Moçambique 1982 ... 1988 –; Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) Berlin 1989
- Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia; Veröffentlicht vom SWAPO – Referat für Öffentlichkeitsarbeit und Information, Lusaka/Zambia 1976
- Postler, E.; „Diese Jahre kann uns niemand nehmen“ – Treffen mit „DDR-Kindern“; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia 10. Mai 2006
- Präsidium des Ministerrates der DDR; Beschluß über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließenden Berufsausbildung moçambiquischer Jugendlicher in der DDR; Berlin 10. Februar 1981, 22 S.
- Programm der KPdSU; Neufassung 27. Parteitag der KPdSU, Moskau 1986
- Protokoll der Beratung über Erfahrungen, Positionen und Ergebnisse der seit 1982 an der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt geleisteten Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie Orientierungen und Festlegungen zur Weiterführung der Arbeit an der Schule als internationalistisches Objekt der Volksbildung; MfV der DDR, HA IV, 26./27. Januar 1989, 17 S.
- Raabe, J.; Dialog zu Problemen der Entwicklungsländer; in: horizont, 1987 (Jg. 20) 12, S. 10
- Rassekh, S./Vaideanu, G.; Les contenus de l'éducation – Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000; Unesco, Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme, Paris 1987

- Radtke, F.-O./Gstettner, P./Streiffeler, F.; Entkolonisierung der Erziehung – Das Beispiel der VR Kongo; in: International Review of Education, Vol. XXVII (1981), Innsbruck, Bielefeld, Koblenz, S. 15ff
- Reichert, A.; Solidarität – Kraftquell der Völker; in: horizont, Berlin 1987 (Jg. 20) 8, S. 16
- République Populaire du Congo – Ministère de l'Éducation Nationale – Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique; connaissez-vous votre environnement? sciences d'observation/F4; Larousse/Afrique 1983
- Reuter, L. R./Scheunpflug, A.; Die Schule der Freundschaft – Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik; Waxmann Verlag GmbH, New York/München/Berlin, 2006
- Reuter, L. R.; Diplomarbeitsthemen; Universität der Bundeswehr Hamburg, Bereich Pädagogik, Studienjahr 2002/03 (Manuskriptdruck)
- Robbe, M.; Zu Entwicklungsländern in unserem Geschichtsbild; in: Einheit, Berlin 8/89 (Jg. 44), S. 771ff
- Röhner, H.; Die Sprachenfrage in Namibia und Wege zu ihrer Lösung aus der Sicht der SWAPO unter Berücksichtigung bildungspolitischer Entwicklungen; in: Vergleichende Pädagogik, Berlin 24(1988)3, S. 253ff
- Röhner, H.; Gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen Namibias – Bildungsstrategie und Bildungspraxis der SWAPO in der Phase des nationalen Befreiungskampfes; APW der DDR, Berlin 1987 (Thesen zur Dissertation B)
- Rüchel, U.; „... auf deutsch sozialistisch denken ...“, Mosambikaner in der Schule der Freundschaft; Hrsg.: Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg, Juni 2001(a)
- Rüchel, U.; Ausländerfeindlichkeit an der „Schule der Freundschaft“ – Die Staßfurter nannten die jungen Mosambikaner liebevoll „Mossi“; in: Volkstimme, Magdeburg 09/08/2001
- Rüchel, U.; „Wir hatten noch nie einen Schwarzen gesehen“; Hrsg.: vom Landesbeauftragten für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, Schwerin 2001(b)
- Röhrs, H./Lenhart, V. (Hrsg.); Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Peter Lang, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien 1994
- Sartre, J.-P.; Vorwort; in: Fanon, F.; Die Verdammten dieser Erde; Suhrkamp Verlag, Frankfurt (Main) 1966
- Satzung der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia; Veröffentlicht vom SWAPO – Referat für Öffentlichkeitsarbeit und Information, Lusaka/Zambia 1976
- Satzung des SWAPO-Jugend-Bundes (SYL) (Ormig-Abzug)
- Saunders, Ch.; Befreiung und Demokratie: die »Autobiografie« von Sam Nujoma; in: Melber, H. (Hrsg.); Namibia – Grenzen nachkolonialer Emanzipation; Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003, S. 121ff
- Scheunpflug, A./Krause, J.; Die Schule der Freundschaft – ein Bildungsexperiment in der DDR; Universität der Bundeswehr Hamburg, Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik 3/2000; Hamburg August 2000, 92 S.
- Scheunpflug, A./Treml, A. K.; Entwicklungspolitische Bildung; Schöppe & Schwarzenbart, Tübingen 1993
- Schimming-Chase, N.; Was wir von der „Entwicklung“ gehabt haben. Eine Perspektive aus dem Süden; in: Ökumenisches Teilen, AG KED/ Evangelische Akademie Bad Boll, Reutlingen 1994, S. 89–93



- Schleicher, H.-G.; Die »Ossis« von Windhoek; in: ohne Angaben, 25/26/ 1999, S. 8
- Schleicher, H.-G.; Entwicklungspolitik der DDR; in: E+Z, 1995 (Jg. 36) 8, S. 202ff
- Schleicher, I.; »DDR-Kinder« als Brückenbauer – Hilfe für SWAPO ist Teil der Erbmasse widersprüchlicher Beziehungen; in: Neues Deutschland, Berlin 18/06/1996, S. 8
- Schleicher, I.; Statistische Angaben zur Solidarität mit Befreiungsbewegungen und Staaten im südlichen Afrika; in: Heyden, U. van der; Schleicher, I.; Schleicher, H.-G. (Hrsg.); Engagiert für Afrika. Die DDR und Afrika II; LIT, Münster und Hamburg 1994
- Schleicher, I./Schleicher, H.-G.; Bellin, Staßfurt, Kwanza Sul: Unterstützung in der Volksbildung; in: Die DDR im südlichen Afrika: Solidarität und Kalter Krieg; Institut für Afrikakunde Hamburg 1997
- Schlimme, W.; Unser Namibia – Geographielehrbuch für namibische Schüler (Klasse 5); Herausgegeben von der APW der DDR, Berlin 1985
- Schlunk, M.; Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten; L. Friederichsen & Co., Hamburg 1914
- Schmidt-Lauber, B.; Die ehemaligen Kolonialherren: zum Selbstverständnis deutscher Namibier; in: Förster, L./Hinrichsen, D./Bollig, M. (Hrsg.); Namibia-Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand – Gewalt – Erinnerung; Edition Minerva Hermann Farnung, Wolfartshausen 2004; S. 226ff
- Scholl-Latour, P.; Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents; Wilhelm Goldmann Verlag, München 2003
- Schoß, H.; Grundbildung im südlichen Afrika am Beispiel Namibia; Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Hamburg Juli 2004 (Diplomarbeit)
- „Schule der Freundschaft“ wurde in Staßfurt feierlich eröffnet. 900 Kinder aus der Volksrepublik Moçambique erhalten Schul- und Berufsausbildung; in: ND, 17/09/1982
- Schulordnung – Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen, vom 20. Oktober 1967; in: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung, Berlin, den 13. Dezember 1967, Nr. 23, S. 311ff
- Schulordnung – Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen, vom 29. November 1979; in: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, den 27. Dezember 1979, Teil I Nr. 44, S. 433ff
- Schütt, R./Krause, J./Sielski, G./Voigtländer, W. (Hrsg.); Internationale Bildungsentwicklung (1/Teil 1), Schulsysteme in der Welt von heute – eine Auswahl; Institut für Internationale Bildungspolitik und Pädagogik in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik e.V., Berlin 1990
- Schütt, R./Krause, J./Sielski, G./Voigtländer, W. (Hrsg.); Internationale Bildungsentwicklung (2/Teil 1 und 2); Bildung und Unterentwicklung – nationale und globale Aspekte; Institut für Internationale Bildungspolitik und Pädagogik in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik e.V., Berlin 1990
- Schütz, J.; Eine Hardlinerin hat Geburtstag: Margot Honecker wird heute 75 (Von der Telefonistin zur Pionier-Vorsitzenden und „Heldin der Arbeit“/ Sozialistische Ideologie in Schulen und Kindergärten verbreitet, in: MAZ, 17/04/2002, S. 3
- Sebastian, H.; Entwicklungspolitik in der DDR – Versuch einer Bewertung; in: E+Z, 1990 (Jg. 30) 4
- Senghor, L. S.; Négritude und Humanismus; Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf/Köln 1967
- Shuuya, H. I.; As a woman in PLAN; Onguediva/Namibia, Octobre 2000 (Manuskriptdruck)

- Sielski, G.; Bundesrepublik Deutschland; in: Schütt, R./Krause, J. u. a. (Hrsg.); Internationale Bildungsentwicklung (1/Teil 1); Schulsysteme in der Welt von heute – eine Auswahl; Institut für Internationale Bildungspolitik und Pädagogik in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik e.V., Berlin 1990
- Sifuna, D. N.; Development of Education in Afrika. The Kenyan Experience, Nairobi 1990; in: Hoffmann, K.; Reformpädagogik in Kenya, 1994, S. 451ff
- Sifuna, D. N.; The vocational curriculum in primary education in Kenya: an evaluation (Berufsorientierte Fächer in der Grundschulbildung Kenyas – eine Analyse); in: "Prospects", Quarterly Review of Education, UNESCO, Paris XVI, 1986, S. 125ff
- Sikora, U.; „Die Oshi – Deutschen“ – Namibische Jugendliche aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik; Universität Bremen, Fachbereich Sozialwissenschaft 1995 (Diplomarbeit)
- Singer, W.; Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen; in: Eine Welt – eine Geschichte? 43. Deutscher Historikertag in Aachen, 26. bis 29. September 2000; Berichtsband, Kerner, M. (Hrsg.), München 2001
- Solidaritätsleistungen des Solidaritätskomitees der DDR 1988–89, Bericht des Solidaritätskomitees; in: epd – Entwicklungspolitik: Materialien V/90, S. 50ff
- Special bulletin of the SWAPO of Namibia; Massacre at Cassinga – Climax Pretoria's all-out campaign against the namibian resistance; Juni 1978
- Springer, M.; Pohamba gedenkt Cassinga-Opfern; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia 06. Mai 2005
- Stegmann, R.; Glückliche Jahre am Ende meiner Dienstzeit; in: Kenna, C. 1999, S. 89ff
- Stier, P./Jegzentis, P./Wirth, V.; Handbuch der Entwicklungsländer – Sozialökonomische Prozesse, Fakten und Strategien; Verlag Die Wirtschaft, Berlin 1987
- Stock, W.; Was wird aus den namibischen Kindern in Staßfurt und Bellin? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt am Main 19/03/1990
- Stöhr, G./Barth, W. u. a. (Hrsg.); Bildung und Gesellschaft – Auszüge aus Materialien der DDR für die UNESCO – 1972 bis 1982; UNESCO-Kommission der Deutschen Demokratischen Republik – Fachsektion „Bildung und Erziehung“; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982
- Stöhr, G./Deusing, D.; Konzeption der Unterrichtsfächer Geschichte und Staatsbürgerkunde (1. Fassung, Juli 1981); APW der DDR, Berlin 1981, in: BBF/DIPF Archiv, Signatur 10.885
- Stöhr, G. (Hrsg.); Zur Entwicklung des Bildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik – Bericht an die 40. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz der UNESCO, Genf 1986; Fachsektion „Bildung und Erziehung“ der UNESCO-Kommission der DDR; Druck: Wissenschaftlich-Technisches Zentrum der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam, Berlin 1986
- Terrible, M.; Notions appliquées d'hygiène – Afrique intertropicale et Madagascar; Éditions de l'École, Paris 1966
- The Combatant; The monthly organ of the Peoples Liberation Army of Namibia (PLAN), Published by The PLAN Commissariat, P.O. Box 512 Lubango (People's Republic of Angola). Printed by SWAPO Dept. of Information & Publicity, P.O. Box 953 Luanda (Angola), VOL. 6. No. 10, May 1985
- The 125<sup>th</sup> Anniversary of the Finnish Mission, 1996 und Olukonda Nationaldenkmal; ELCIN Gästehaus, Oniipa (ohne Jahr)
- Tousignant, R.; Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages; Edition Préfontaine, Quebec 1982

- Toward a Language Policy for Namibia (English as the Official Language: Perspectives and Strategies); United Nations Institute for Namibia, Lusaka (Zambia), 1981
- Tullner, M.; Das Experiment »Schule der Freundschaft« im Kontext der mosambikanischen Bildungspolitik; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten: Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005(a), S. 100ff
- Tullner, M.; Die Zusammenarbeit der DDR und Mosambiks auf dem Gebiet der Bildung und die Tätigkeit der Bildungsexperten der DDR in Mosambik; in: Voß, M. (Hg.); Wir haben Spuren hinterlassen! Die DDR in Mosambik – Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse aus drei Jahrzehnten; LIT VERLAG Münster 2005(b), S. 388ff
- Überlegungen zur Konzeption des Unterrichts für die namibischen Kinder in Löderburg; APW der DDR, VP IV, Oktober 1984
- Unser Namibia – Ein gesellschaftskundliches Lehrbuch; (Übersetzung aus dem Englischen), ohne Jahr, 49 S. (Schreibmaschinenmanuskript)
- Vennetier, P.; Atlas de la République Populaire du Congo; EDITIONS JEUNE AFRIQUE, Paris 1977
- Vogt, A.; Nationaldenkmäler in Namibia – Ein Inventar der proklamierten nationalen Denkmäler in der Republik Namibia; Gamsberg Macmillan Publishers (Pty) Ltd. Windhoek, 2006
- Voigt, K.-P.; Fremdenfeindlichkeit durch die Schule der Freundschaft – Staßfurterin zu DDR-Zeiten: „Ich werde meinen Jungen schwarz anmalen“; in: Volksstimme, Magdeburg 01/08/2001
- Voß, M. (Hg.); Wir haben Spuren hinterlassen! Die DDR in Mosambik – Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse aus drei Jahrzehnten; LIT VERLAG Münster, 2005
- Wellm, A.; Der Hase und der Mond; Der Kinderbuchverlag Berlin 198
- Wellm, A.; The hare and the moon; Der Kinderbuchverlag Berlin 1985
- Wenk, H.; Können „verschleppte Kinder“ überhaupt glücklich sein? in: Neues Deutschland, Berlin 02/01/1990, S. 6
- Wick, I.; Nyango: Das Erziehungs- und Gesundheitszentrum für namibische Flüchtlinge in Sambia; in: Melber, H.; Namibia. Kolonialismus und Widerstand; ISSA – Informationsstelle Südliches Afrika, edition südliches afrika 8, Bonn 1981, S. 255ff
- Wicke, G.; Ich sehe was, was du nicht siehst ... Die Nationalgalerie zeigt Fotoimpressionen von Flüchtlingskindern; in: Die Wochenendseiten der AZ, Windhoek, 20/06/2008, S. 1
- Witte, H.; Fragen zu Namibia – eine Dokumentation; in: horizon, Nr. 8/1985, S. 16f.
- Zeller, J.; Deutschland und Namibia nach 1945; in: Namibia – Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand Gewalt Erinnerung; Deutsches Historisches Museum, Berlin 2004, S. 41
- Ziemann, L.-C.; Omulaule Heisst Schwarz; Dokumentarfilm, Deutschland 2003, Medienpädagogisches Begleitmaterial
- Zinke, H.; Bemerkungen zu den vorliegenden Rahmestoffplänen – Fach Mathematik/ Kl. 1–9; NEC Kuanza Sul, April 1983 (Schreibmaschinendurchschrift)
- Zinke, H.; Bildungskonzepte in Namibia; in: Kirkamm, K. (Hrsg.); Afrikanische Bildungskonzepte – Eine Auswahl; EpoG – Entwicklungspolitische Gesellschaft e.V., Berlin 1994
- Zinke, H.; Die Wende im Leben namibische Kinder – Ein DDR-Entwicklungshelfer berichtet; in: Kenna, C. (Hrsg.); Menschen im Umbruch – Wendeerfahrungen und Neuanfänge in Ostdeutschland seit 1989; Katrin Rohnstock Medienbüro, Berlin 2003, S. 61ff

- Zinke, H.; Gespräch in der APW; 17.08.1983 (2 Seiten handschriftlich)
- Zinke, H. und S.; Lose-Blatt-Sammlung. Afrika im Umbruch – Freiheit und Unabhängigkeit dem Volke Namibias; Zehna/Bellin 1985, 176 S. (Manuskriptdruck)
- Zinke, H.; Wissenswertes über das südliche Afrika, speziell Namibia und die SWAPO, Lose-Blatt-Sammlung für Lehrer der namibischen Klassen in Zehna und Löderburg; Staßfurt, ab 1985, 59 S. (Manuskriptdruck, Auszug aus Zinke, H. und S., Lose-Blatt-Sammlung, 1985)
- Zinke, S.; Fight, Work and Study, Songs of SWAPO-Pioneer-Movement; SdF Staßfurt 1988 (Manuskriptdruck)
- Zinke, S.; Neue Gesänge der Ovambo – Musikethnologische Analyse zu namibischen Liedern; Dissertation A zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. Fachbereich Kultur- und Kunstwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Juli 1993
- Zinke, S.; Uunona Imbeni! – Namibian children songs and dances; 1982 (und 1994); ohne weitere Angaben, 1994
- Zusatzprotokoll zur Vereinbarung vom 26. Oktober 1979; in: BArch DR 2 D 601

## **A/2 Verzeichnis von Unterrichtsmaterialien**

### **1 Namibien Health- and Education Centre – NHEC (Cuanza-Sul/Angola)**

#### **1.1 English Language**

English Language Curriculum; grade 2; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, P.O. Mazimbu Morogoro Tanzania; (nachweisbar eingesetzt in den Jahren 1982 bis 1984), Manuskriptdruck, 19 S.

English Language Curriculum; grade 3; dto., Manuskriptdruck, 23 S.

Oral Programme; for grades 1, 2, 3; SOMAFCO Primary; dto., Manuskriptdruck, 27 S.

General Introduction (Unterrichtshilfe Englisch); dto., Manuskriptdruck, 28 S.

Language Games; for grades 1–4; dto., Manuskriptdruck, 15 S.

The Language of Maths; grades 1-3; dto., Adapted from materials of the Professional Services Centre, Sydney Australia; dto., Manuskriptdruck, 21 S.

English Language Programme for Namibians; Education for the future: programmes, prospects and needs; The Education Programme of SWAPO of Namibia: by the Department of Education and Culture; Commonwealth Secretariat SWAPO of Namibia; Seminar-Lusaka, 19–27 October 1983; Manuskriptdruck, 18 S.

#### **1.2 Geography**

Provisional Geography Syllabus for Mazimbu primary school; grade three to seven; African National Congress, Morogoro, 1988; Manuskriptdruck, 40 S.

#### **1.3 Mathematics**

Basic Mathematics, workbook 2 (addition and subtraction), BM-2; edited by Mr. Gordon Leech; Lusaka (Zambia), 1980; published for the Namibian Extension Unit 1981; 94 S.

Basic Mathematics, workbook 3 (multiplying and dividing), BM-3; dto.; 81 S.

Basic Mathematics, workbook 4 (time), BM-4; dto.; 128 S.

Basic Mathematics, workbook 5 (common fractions), BM-5; dto., 67 S.

Basic Mathematics, workbook 6 (decimal fractions), BM-6; dto.; 83 S.

Buys, H. J./Davy, J./Eudey, M. u. a.; A Primary Mathematics Course; Standard 2, Textbook; Shuter & Shooter (Pty) Ltd, Pietermaritzburg (South Africa), 1981, 1001 S.

Buys, H. J./Eudey, M./Low, A. K. u. a.; A Primary Mathematics Course; Standard 3, Workbook; Shuter & Shooter (PTY) Ltd., Pietermaritzburg (South Africa), 1981, 134 S.

Willoughby, St. S./Bereiter, C./Hilton, P. u. a.; Real Math; Open Court La Salle, Illinois (USA), 1981, 202 S,

Number Book 1; Schofield & Sims Ltd. Huddersfield (Great Britain), 1982, 31 S.

Number Book 2; Schofield & Sims Ltd. Huddersfield (Great Britain), 1982, 31 S.

Heron, G./Ransford, E.; Mathematics, flight two, level 1, Pupils' Topic Book; Blantyre Printing & Binding Ltd., London and Glasgow (Great Britain), 1983, 110 S.

Heron, G./Ransford, E.; Mathematics, flight two, level 1, Teachers' Resource Book; Blackie and Son Ltd., Glasgow and London (Great Britain), 1983, 133 S.

Heron, G./Ransford, E.; Mathematics, flight two, level 2, Pupils' Number Book; Blantyre Printing & Binding Ltd.; London and Glasgow (Great Britain), 1983, 110 S.

Heron, G./Ransford, E.; Mathematics, flight two, level 2, Teachers' Resource Book; Blackie and Son Ltd., Glasgow and London (Great Britain), 1983, 94 S.

Maths Syllabus for Grade 2; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, P. B. Mazimbu Morogoro, Tanzania; Manuskriptdruck, 8 S.

Maths Syllabus for Grade 3; dto.; Manuskriptdruck, 8 S.

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade 3; Manuskriptdruck, 4 S.

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade 4; Manuskriptdruck, 3 S.

Nilsson, K.; SOMAFCO Primary School, Maths Syllabus, Grade 5; Manuskriptdruck, 3 S.

Nilsson, K.; Somafco Maths Syllabus, Grade 6; Manuskriptdruck, 2 S.

Nilsson, K.; Maths Grade 7; Manuskriptdruck, 2 S.

#### **1.4 Science**

Provisional Primary Science Syllabus for Mazimbu (ANC) primary school 1988, (Prepared by J. A. P. Matulu of Institute of Curriculum Development Dar Es Salaam); Manuskriptdruck, 42 S.

Suggested Science Syllabus (primary, grade 1–7); Manuskriptdruck, 5 S.

## **2 Schule der Freundschaft – SdF (Bereich Namibia)**

### **2.1 Biologie**

Hadley, M.; Waldbewirtschaftung; UNESCO-Kurier, Paris, 1/1989, Jg. 30, S. 26ff

Muul, I.; „Nutze oder verliere sie“ – Nutzung und Erhaltung der Tropenwälder; UNESCO-Kurier; Paris, 1/1989, Jg. 30, S. 29ff

Palade, L.; Jäger/Sammler im Tropenwald; (für namibische Klassen 9 und 10); UNESCO-Kurier, Paris, 6/87, S. 22 (siehe auch 2.2.6 Geschichte)

Postel, S./Heise, L.; Der verletzliche Wald: Der unaufhaltsame Prozeß der Entwaldung; UNESCO-Kurier, Paris, 1/1989, Jg. 30, S. 12ff; dazu: Tatsachen und Zahlen; dto. S. 15/ Die Wiederaufforstung der Erde; dto. S. 18/ Die Brennholzkrise; dto. S. 19ff/ Der Kalender der Natur; dto. S. 21/ Der Treibhauseffekt; dto. S. 22

Sagan, C.; Warum haben wir Wälder nötig?; UNESCO-Kurier, Paris, 1/1989, Jg. 30, S. 10

Scheps, B./Topfstedt, C./Günther, D.; Indianer, Buschmänner, Aborigines, Adivasi ...; (für namibische Klassen 9 und 10); horizont, Nr. 8/1988, S. 16f.

Stein, L./Seiwert, W.-D.; Nomaden; (für namibische Klassen 9 und 10); horizont, Nr. 4/1987, S. 16f.

### **2.2 Deutsche Sprache und Literatur**

Arnold, R.; Der Wolkenschmaus. Märchen aus Namibia; Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar, 1987

Arnold, R.; Die Geburt der Schlange. Märchen aus Südafrika; Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar, 1989, 287 S.

Beetz, D.; Der fliegende Löwe und andere Märchen der Nama – nach alten Quellen neu erzählt; VEB Postreiter-Verlag Halle, 1986, 122 S.

Wellm, A.; Der Hase und der Mond. Namibische Fabeln und Märchen; Der Kinderbuchverlag, Berlin, 1985, 63 S.

### **2.3 Deutsch, Heimatkunde**

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 2, ab Klasse 3 (siehe 2.2.5 Geographie)

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 3, ab Klasse 3 (siehe 2.2.5 Geographie)

Krause, J./Odzuck, M.; Arbeitsheft – Deutsch/Heimatkunde für namibische Schüler – Klasse 3; Berlin/Zehna, 1987/88, 34 S.

### **2.4 Englische Sprache und Literatur**

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 1 – Textbook; Otava Publishing Company Ltd. Keuruu, Finland, 1985, 55 S.

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 1 – Workbook; Otava Publishing Company Ltd. Keuruu, Finland, 1985, 64 S.

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 2 – Textbook; Otava Publishing Company Ltd. Helsinki, Finland, 1985, 55 S.

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 2 – Workbook; Otava Publishing Company Ltd. Helsinki, Finland, 1985, 112 S.

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 3 – Textbook; Otava Production Plant Keuruu, Finland, 1986, 71 S.

Nangolo, K./Shaketange, L.; Namibia Primary English 3 – Workbook; Otava Production Plant Keuruu, Finland, 1986, 120 S.

Kwambi, L.S./Mutumbulwa, T.; Namibia Primary English 4 – Textbook; Otava Production Plant Keuruu, Finland, 1987, 125 S.

Kwambi, L.S./Mutumbulwa, T.; Namibia Primary English 4 – Workbook; Otava Production Plant Keuruu, Finland, 1987, 127 S.

Ließ, B./Kutzke, A./Weiß, H./Zinke, H.; Stoffverteilung/Feinplanung zum „Rahmen-Lehrplan Englisch, Klasse 5 für namibische Schüler“ (2. Fassung); SdF Staßfurt, 1985, Manuskriptdruck 4 S.

Mbumba, N./Noisser, N. H.; Namibia in History; Zeb Books Ltd. London and New Jersey, Centre for African Studies, University of Bremen, Bremen, 1988, 294 S.

Modise, B./Hinz, M. O./Mbumba, N. u. a.; Our Namibia; Printed by terre des hommes (F. R. G.), Osnabrück, 1983/84, 167 S.

Rahmen-Lehrplan Englisch Klasse 5, für die namibischen Klassen; APW der DDR, Berlin, 1985, Manuskriptdruck 6 S.

Stoffverteilungsplan Englisch Klasse 3; Willi-Wallstab-Oberschule Löderburg, namibische Klassen; Manuskriptdruck 9 S.

Stoffverteilungsplan Englisch Klasse 4 (1. Halbjahr, Schuljahr 1985/86); Willi-Wallstab-Oberschule Löderburg, namibische Klassen, Manuskriptdruck 39 S.

Stoffverteilungsplan Englisch Klasse 3 (2. Halbjahr) und 4 (1. und 2. Halbjahr); Willi-Wallstab-Oberschule Löderburg, namibische Klassen, Manuskriptdruck 3 S.

The English Group; Namibia Primary English 1 – Teacher’s Guide; Otava Publishing Company Ltd. Keuruu, Finland, 1985, 110 S.

The English Group; Namibia Primary English 2 – Teacher’s Guide; Otava Publishing Company Ltd. Helsinki, Finland, 1986, 154 S.

The English Group; Namibia Primary English 3 – Teacher’s Guide; Otava Production Plant Keuruu, Finland, 1987, 172 S.

Wellm, A.; The hare and the moon. Fables and fairy tales from Namibia; Der Kinderbuchverlag, Berlin, 1985, 63 S.

Zinke, S.; Lieder in englischer Sprache, die im Akz. Lehrplan Musik behandelt werden und im Englischunterricht sprachlich vorbereitet werden müssen; SdF, Bereich Unterricht, Staßfurt (1989 o. A.), Manuskriptdruck 2 S. (siehe auch Musikerziehung)

## **2.5 Geographie**

Keller, G.; Kartographischer Foliensatz zur physischen Geographie Afrikas; (mit didaktisch-methodischen Hinweisen zum Einsatz); APW der DDR, Berlin, 1968

Krause, J.; Anlage zur Akzentuierung des Rahmenlehrplanes Geographie 6. Klasse – Sambia; (mit Hinweisen zum Einsatz); APW der DDR, Berlin, 1988, Manuskriptdruck bzw. Fotokopie, 6 S.

Krause, J.; Anlage zur Akzentuierung des Rahmenlehrplanes Geographie 6. Klasse – Simbabwe; (mit Hinweisen zum Einsatz); APW der DDR, Berlin, 1988, Manuskriptdruck bzw. Fotokopie, 5 S.

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 1, ab 5. Klasse (auch Deutsch/Heimatkunde 3. Klasse; Geschichte ab 8. Klasse); APW der DDR, Berlin, 1987 (20 Diapositive, entnommen aus Merwe, J. H. van der – siehe unten)

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 2, ab 5. Klasse (auch Deutsch/Heimatkunde 3. Klasse; Geschichte ab 8. Klasse); APW der DDR, Berlin, 1987 (15 Diapositive, entnommen aus Merwe, J. H. van der – siehe unten)

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 4; ab 5. bis 8. Klasse (auch Staatsbürgerkunde 5.–8. Klasse; Deutsch/Heimatkunde ab 3. Klasse); APW der DDR, Berlin, 1988 (14 Diapositive, entnommen aus Merwe, J. H. van der – siehe unten)

Merwe, J. H. van der (Editor/Redakteur); National Atlas of South West Africa (Namibia)/Nasionale Atlas van Suidwes-Afrika (Namibië); Nationel Book Printers, Goodwood, Cape, 1983

Pannicke, Ch./Schlimme, W.; Geographie Afrikas – Lehrbuch für namibische Schüler in der DDR; APW der DDR, Berlin, 1985, Manuskriptdruck 145 S.

Rahmenlehrplan Geographie – Klasse 5 (namibische Klassen); APW der DDR, Berlin, 1985, Manuskriptdruck 22 S.

Schlimme, W.; Unser Namibia-Geographielehrbuch für namibische Schüler (Klasse 5); APW der DDR, Berlin, 1985, Manuskriptdruck 83 S. (mit 2 Einlegeblättern: Höhengschichten und Gewässer; Siedlungen)

Schüler-Arbeitsblätter (9); Afrika, Stoffeinheit I; APW der DDR, Berlin



## 2.6 Geschichte

Broszinsky-Schwabe, E.; Kultur in Schwarzafrika. Geschichte – Tradition – Umbruch – Identität; Urania-Verlag Leipzig, Jena, Berlin, 1988, 356 S.

Büttner, T.; Geschichte Afrikas. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; Teil I: Afrika von den Anfängen bis zur territorialen Aufteilung Afrikas durch die imperialistischen Kolonialmächte; Akademie-Verlag, Berlin, 1976, 360 S.

Büttner, T. (Autorenkollektiv); Geschichte Afrikas. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; Teil IV: Afrika vom Zusammenbruch des imperialistischen Kolonialsystems bis zur Gegenwart; Akademie-Verlag, Berlin, 1984, 402 S.

Drechsler, H.; Aufstände in Südwestafrika. Der Kampf der Herero und Nama 1904 bis 1907 gegen die deutsche Kolonialherrschaft; Dietz Verlag Berlin, 1984, 180 S.

Drechsler, H.; Südwestafrika unter deutscher Kolonialherrschaft. Der Kampf der Herero und Nama gegen den deutschen Imperialismus (1884–1915); Akademie-Verlag, Berlin, 1986, 318 S.

Formann, W./Brentjes, B.; Nok Ife Benin. Alte afrikanische Plastik; Koehler & Amelang, Leipzig, 1967, 180 S.

Fuchs, G./Henseke, H.; Das französische Kolonialreich; VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin, 1987, 224 S.

Herzog, J.; Geschichte Tansanias; VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin, 1986, 270 S.

Göbel, P./Krause, J.; Bedeutende Reiche auf dem afrikanischen Kontinent (5. Klasse); Museum für Völkerkunde Leipzig, 1986, Manuskriptdruck, Schülermaterial 17 S.; Lehrerhilfe 3 S.

Göbel, P./Krause, J.; Das Zusammenleben der Jäger, Sammler und Fischer (5. Klasse); Museum für Völkerkunde Leipzig, 1986, Manuskriptdruck, Schülermaterial 5 S.; Lehrerhilfe 2 S.

Göbel, P.; Holzplastik aus Afrika; Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1987, 63 S.

Krause, J.; Auswahlbibliographie, Geschichte 5. Klasse für die Hand des Lehrers; APW der DDR, Berlin, 1986, Handschrift 3 S.

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 2, ab 8. Klasse (siehe 2.2.5 Geographie)

Krause, J.; Einige Hinweise und Ergänzungen bezüglich der Arbeit mit den Materialien des Museums für Völkerkunde Leipzig (Göbel 13/02/86) im Rahmen des Geschichtsunterrichts (Klasse 5) für namibische Klassen; APW der DDR, Berlin, 1986, Manuskriptdruck 4 S.

Krause, J.; Ergänzende Materialien aus der Kunst- und Kulturgeschichte Afrikas zur Nutzung für den Geschichtsunterricht und außerunterrichtlichen Veranstaltungen von SWAPO-Schülern der 5. und 6. Klassen; APW der DDR, Berlin, 1987, Manuskriptdruck 19 S.

Krause, J.; dto., dazu zwei Dia-Serien (3a/b): 1. Buschmannkunst (11 Dias), 2. Kunst Westafrikas: Nok – Ife – Benin (21 Dias), mit jeweils inhaltlichen und didaktischen Hinweisen zu ihrem Einsatz; APW der DDR, Berlin, 1987

Krause, J.; Hinweise zur Stoffeinheit 2 in Geschichte Klasse 6 – Namibische Schüler (Die Herausbildung des Feudalismus außerhalb Europas); APW der DDR, Berlin, 1986, Manuskriptdruck 6 S. (dazu Auszüge aus: Büttner, T.; Geschichte Afrikas I, Kap. 3; siehe oben)

Krause, J.; Hinweise zur weiteren Arbeit am Unterrichtsfach Geschichte für namibische Klassen; APW der DDR, Berlin, 1985, Manuskriptdruck 4 S.

Krause, J.; Zusatzmaterial zur Ausarbeitung „Bedeutende Reiche auf dem afrikanischen Kontinent“: 1. Napata-Meroë (Meroitisches Reich), 2. Axum (Aksumitisches Reich); APW der DDR, Berlin, 1986, Manuskriptdruck 8 S.

- Litzba, D./Merkelbach, H.; 100 Jahre deutscher Kolonialismus. Teil I: Namibias Kolonialisierung und Kolonialtraditionen in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Bremens; Pahl – Rugenstein Verlag, Köln, 1974, 63 S.
- Lange, W.; Kontinent der kurzen Schatten; Urania-Verlag Leipzig Jena Berlin, 1987; 264 S.
- Loth, H. (Hrsg.); Altafrikanische Heilkunst; Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1984, 245 S.
- Loth, H.; Audienzen auf dem Schwarzen Kontinent. Afrika in der Reiseliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts; Union Verlag Berlin, 1988, 297 S.
- Loth, H.; Das portugiesische Kolonialreich; VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin, 1982, 241 S.
- Loth, H.; Geschichte Afrikas. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; Teil II: Afrika unter imperialistischer Kolonialherrschaft und die Formierung der antikolonialen Kräfte 1884–1945; Akademie-Verlag, Berlin 1976, 297 S.
- Loth, H.; Geschichte Afrikas, Teil II; Zusatzmaterial Geschichte – namibische Klassen; 8. Klasse: aus Kapitel I: Eroberung und Widerstand; aus Kapitel II: Neuaufeilung und Interventionspläne; Kapitel III: Imperialistische Ausbeutung und Befreiungskampf bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges; Kapitel IV: Afrika und der erste Weltkrieg; 9. Klasse: Kapitel V: Afrika und die Oktoberrevolution. Aufschwung des nationalen Befreiungskampfes und imperialistische Taktik der Anpassung; Kapitel VIII: Die Völker Afrikas südlich der Sahara und der zweite Weltkrieg; APW der DDR, Berlin, 1988. (Fotokopien)
- Loth, H.; Reisen nach Negritien. Bilder afrikanischer Vergangenheit; Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1986, 312 S.
- Loth, H.; Vom Schlangenkult zur Christuskirche. Religion und Messianismus in Afrika; Union Verlag Berlin, 1985, 270 S.
- Mährdel, Ch. (Autorenkollektiv); Geschichte Afrikas. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; Teil III: Afrika vom zweiten Weltkrieg bis zum Zusammenbruch des imperialistischen Kolonialsystems; Akademie-Verlag, Berlin, 1983, 309 S.
- Mbumba, N./Noisser, N. H.; (siehe 2.2.4 Englische Sprache und Literatur); in englischer und deutscher Sprache
- Merwe, J. H. van der (Editor/Redakteur); (siehe 2.2.5 Geographie)
- Modise, B./Hinz, M. O./Mbumba, N. u. a.; (siehe 2.2.4 Englische Sprache und Literatur); in englischer und deutscher Sprache
- Modise, B./Hinz, M. O./Mbumba, N. u. a.; (siehe 2.2.4 Englische Sprache und Literatur); von der deutschen Übersetzung Zusatzmaterial Geschichte – namibische Klassen: 8. Klasse: Teil II, Kapitel 3: Bevor der weiße Mann kam; Manuskriptdruck 16 S.; Kapitel 4: Die deutsche Kolonialideologie; APW der DDR, Berlin, 1987, Fotokopien von Manuskriptdruck 32 S.
- Namibia Fakten Über; International Defence & Aid Fund, Canon Collins House, London, 1980, 116 S.
- Neffe, D.; Kämpfe im Süden Afrikas 1652 bis 1980; Militärverlag der Deutschen Demokratischen Republik Berlin, 1987, 64 S.
- Niane, D. T./Suret-Canale, J.; Histoire de l’Afrique occidentale; Présence Africaine, Paris, 1965, 223 S.
- Palade, L.; Jäger/Sammler im Tropenwald; UNESCO-Kurier, Paris 6/87, S. 20ff
- Patemann, H.; Lernbuch Namibia. Ein Lese- und Arbeitsbuch; terre des hommes Deutschland e.V., Osnabrück, 1984, 264 S.

Referat Für Information Und Öffentlichkeitsarbeit, Swapo Namibias (Hrsg.); Entstehung einer Nation. Der Befreiungskampf für Namibia; The Bath Press, Avon, Grossbritannien, 1981, 422 S.

## 2.7 Mathematik

Kontrollarbeiten, Mathematik, namibische Klassen (Klasse 5); Willi-Wallstab-Oberschule Löderburg, Bereich namibische Klassen, Schuljahr 1986/87, Manuskriptdruck 8 S.

Wie Lang Ist Eine Meile In Namibia? Eine Sammlung von Sachaufgaben für die Arbeit mit namibischen Schülern in der DDR (Eine Handreichung für Lehrer und Erzieher); Klassenstufen 4 bis 7;

## 2.8 Musikerziehung

Akzentuierter Lehrplan Musik für die namibischen Klassen, Klasse 1 bis 4; Einleitende Bemerkungen; Stand 1.2.1985; Polytechnische Oberschule Zehna; Manuskriptdruck

- Klasse 1: Stoffübersicht; Stoffverteilung; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 1 und Notenmaterial;
- Klasse 2: Stoffübersicht; Stoffverteilung; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Musik-Stoffverteilungsplan Klasse 2; Broschüre: Internes Arbeitsmaterial, Namibische Lieder Klasse 2, „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, 1989, 10 S. (englisch/oshiNdonga)
- Klasse 3: Stoffübersicht; Stoffverteilung, Abschließende Bemerkungen zur Stoffverteilung Klasse 3; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 3; Broschüre: Internes Arbeitsmaterial, Namibische Lieder Klasse 3, „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, 1989, 12 S. (englisch/oshiNdonga)
- Klasse 4: Stoffübersicht; Stoffverteilung, Abschließende Bemerkungen zur Stoffverteilung Klasse 4; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 4; Broschüre: Namibische Lieder 4. Klasse, 8 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive zum Lehrplan Musik Klasse 5 für namibische Klassen; APW der DDR/MfV; Stoffverteilungsplan Klasse 5; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 5 (namibische Klassen); Broschüre: Namibische Lieder 5. Klasse, 10 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive Zum Lehrplan Musik Klasse 6 für namibische Klassen; APW/IG, AG Musikerziehung; Berlin, den 3. April 1986; Stoffverteilungsplan Klasse 6; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan; Klasse 6; Broschüre: Namibische Lieder 6. Klasse, 10 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive zum Lehrplan Musik Klasse 7 namibische Klassen (Vorschlag); Löderburg, den 9.1.1987; Stoffverteilungsplan Klasse 7; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 7; Broschüre: Namibische Lieder Klasse 7, 9 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive zum Lehrplan Musik Klasse 8 namibische Klassen (Vorschlag); Löderburg den 1.4.1987; Stoffverteilungsplan Klasse 8; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Klasse 8; Broschüre: Namibische Lieder Klasse 8, 10 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive zum Lehrplan Musik Klasse 9 (namibische Klassen); APW der DDR, Berlin, Mai 1989; Anhang: Lieder und Übersetzungen (deutsch/englisch/oshiNdonga) zum Stoffverteilungsplan Musik Klasse 9/10; Broschüre: Namibische Lieder Klasse 9, 10 S. (englisch/oshiNdonga)

Direktive zum Lehrplanmusik Klasse 10 namibische Klassen (Vorschlag); Löderburg, den 18.5.1987; Stoffverteilungsplan Musik Klasse 10; Broschüre: Namibische Lieder Klasse 10, 10 S. (englisch/oshiNdonga)

Zinke, S.; Lieder in englischer Sprache, die im Akz. Lehrplan Musik behandelt werden und im Englischunterricht sprachlich vorbereitet werden müssen (4. bis 10. Klasse); Schule der Freundschaft, Bereich Unterricht, (1989 o. A.), Manuskriptdruck 2 S. (siehe auch Englische Sprache und Literatur)

Zinke, S.; Lehrplan Musikerziehung für den Sonderlehrgang mit namibischen Schülern Schuljahr 1989/90 (S 100); SdF Staßfurt, Bereich Unterricht, Fachgebiet Musikerziehung, Staßfurt, Mai 1989 (mit Stoffverteilungsplan und Liedauswahl); LIED DER WOCHE Oktober bis Dezember 1989; SdF, Bereich Unterricht, Fachzirkel S100

Zinke, S. (collected); UUNONA IMBENI! (Singt Kinder!); Namibian children songs and dances; (Musikkassette, aufgenommen in den Jahren 1981 bis 1983 im NEC Kwanza Sul/Angola und veröffentlicht im Jahre 1994 an der Humboldt Universität Berlin, siehe auch Jähnichen, G./Zinke, H.)

Jähnichen, G./Zinke, H. (hrsg.); UUNONA IMBENI! Namibian children songs and dances; Collected and written down by Sabine Zinke GDR teachers team NEC in cooperation with the Namibian kindergarten teachers of NEC Kwanza Sul 1982; Berlin/Aschersleben 1994, 33 S.

## **2.9 Politische Erziehung, Staatsbürgerkunde**

Büttner, T.; Geschichte Afrikas, Teil IV (siehe 2.2.6 Geschichte)

Der Namibia-Rat der Vereinten Nationen; Vereinte Nationen, New York, 1988, 23 S.

Farisani, T. S.; Gebete in der Hölle – Ein Tagebuch aus südafrikanischen Gefängnissen; Union Verlag, Berlin, 1988, 152 S.

Inside the Liberated Areas and Beyond; Department of Information and Publicity of SWAPO; Printed: Sjuhäradsbygdens tryckeri AB, Borås, Sweden, 1979, 32 S.

Krause, J.; Diaserie „Namibia“ Nr. 4 (ab 5. bis 8. Klasse); (siehe 2.2.5 Geographie)

Litzba, D./Merkelbach, H.; (siehe 2.2.6 Geschichte)

Magubane, P.; Magubanes Südafrika; Verlag Volk und Welt, Berlin, 1983, 116 S.

Mandela, N.; Der Kampf ist mein Leben (Gesammelte Reden und Schriften. Mit zusätzlichen Dokumenten und Beiträgen zum Befreiungskampf in Südafrika); Globus Verlag wien, 1986, 379 S.

Mandela, Z./Magubane, P.; Schwarz wie ich bin – Gedichte und Fotos aus Soweto; Verlag Volk und Welt; Berlin, 1986, 107 S.

Mbumba, N./Noisser, N. H.; (siehe 2.2.4 Englische Sprache und Literatur); in englischer und deutscher Sprache

Merwe, J. H. van der (Editor/Redakteur); (siehe 2.2.6 Geschichte)

Modise, B./Hinz, M. O./Mbumba, N. u. a.; (siehe 2.2.4 Englische Sprache und Literatur); in englischer und deutscher Sprache

Namibia Die Politischen Ereignisse und ihre Vorgeschichte; Namibiarat der Vereinten Nationen, Bericht des Ständigen Ausschusses II vom 4. September 1985; Vereinte Nationen New York 1986, 32 S.

Namibia Fakten Über; (siehe 2.2.6 Geschichte)

Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development; United Nations Institute for Namibia, Lusaka (Zambia), Printed in Great Britain by Anchor Brendon Ltd., Essex, 1986, 1008 S.

Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development (Abridged Edition); United Nations Institute for Namibia, Lusaka (Zambia), Printed in Great Britain by Anchor Brendon Ltd., Essex, 1986, 160 S.

Patemann, H.; (siehe 2.2.5 Geschichte)

Politisches Programm der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia; SWAPO-Referat für Öffentlichkeitsarbeit und Information, Lusaka (Sambia), 1976, 15 S.

Referat für Information und Öffentlichkeitsarbeit, Swapo Namibias (Hrsg.); (siehe 2.2.6 Geschichte)

Satzung der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia; SWAPO-Referat für Öffentlichkeitsarbeit und Information, Lusaka (Sambia), 1976, 36 S.

Statut der S Y L (SWAPO – Jugend – Liga); Manuskriptdruck, 34 S.

Zinke, H.; Lehrplan (Entwurf), Fach: Politische Erziehung (nur für namibische Klassen), Klassen 5 und 6

Materialien, die die Ständige Vertretung der SWAPO in der DDR der APW der DDR und der SdF in Staßfurt im Jahre 1990 zur Nutzung im Unterricht und zur Lehrerweiterbildung überreichte, die allerdings aufgrund der politischen Entwicklung in Namibia und der DDR nicht mehr zum Einsatz kommen konnten.

Dabei handelt es sich um eine Mappe mit dem Titel: „The Republik of NAMIBIA 21 March 1990“ mit folgendem Inhalt:

- The Constitution of the Republic of Namibia
- The Cabinet of the Republic of Namibia
- Biography – Sam Shaffishuna Nujoma
- Republic of Namibia – National Flag
- Republic of Namibia – Coat of Arms
- The Government (Updated 19/6/90)
- The New Nation; The Namibian News Magazine, January 1990
- Namibia – Challenging the Future; The Namibia Donors Conference – New York 1990; Windhoek Printers & Publishers, 28 S.
- Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage

### **3 Diapositivserien (für Unterrichtszwecke)**

#### **3.1 Namibia – Geographie**

Quelle: van der Merwe, J. H.; National Atlas of South West Africa (Namibia)/ Nasionale Atlas van Suidwes-Afrika (Namibië); National Book Printers Goodwood, Cape 1983 (Krause, J., März 1987, 23 Diapositive)

#### **3.2 Namibia – Ökonomie, Administration, Erziehungswesen**

Quelle: van der Merwe, J. H.; National Atlas of South West Africa (Namibia)/ Nasionale Atlas van Suidwes-Afrika (Namibië); National Book Printers Goodwood, Cape 1983 (Krause, J., März 1987, 15 Diapositive)

### **3.3 Afrikanische Geschichte (Beispiele)**

#### *3.3.1 Buschmannkunst (Namibia, SAR)*

Quelle: Brentjes, B.; Fels- und Höhlenbilder Afrikas; Koehler und Amelang, Leipzig 1965 (Krause, J., März 1987, 11 Diapositive)

#### *3.3.2 Westafrikanische Plastik (Nok)*

Quelle: Forman, W./Brentjes, B.; Alte afrikanische Plastik; Koehler und Amelang, Leipzig 1967 (Krause, J., März 1987, 4 Diapositive)

#### *3.3.3 Westafrikanische Plastik (Ife)*

Quelle: Forman, W./Brentjes, B.; Alte afrikanische Plastik; Koehler und Amelang, Leipzig 1967 (Krause, J., März 1987, 11 Diapositive)

#### *3.3.4 Westafrikanische Plastik (Benin)*

Quelle: Forman, W./Brentjes, B.; Alte afrikanische Plastik; Koehler und Amelang, Leipzig 1967 (Krause, J., März 1987, 9 Diapositive)

#### *3.3.5 Namibia (präkolonial, kolonial)*

Quelle: van der Merwe, J. H.; National Atlas of South West Afrika (Namibia)/ Nationale Atlas van Suidwes-Afrika (Namibië); National Book Printers Goodwood, Cape 1983 (Krause, J., März 1987, 2 Diapositive)

## **4 Schullehrbücher – SdF (Bereich Mosambik)**

### **4.1 Deutsche Sprache**

Deutsche Sprache; Klasse 5, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Deutsche Sprache; Klasse 6, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Deutsche Sprache; Klasse 7, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Deutsche Sprache; Klasse 8, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

Deutsche Sprache; Klassen 6 bis 8, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

### **4.2 Geschichte**

Geschichte; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft; Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Geschichte; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

### **4.3 Mathematik**

Mathematik; Lehrbuch für Klasse 5, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Mathematik; Lehrbuch für Klasse 6, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Mathematik; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Mathematik; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

### **4.4 Physik**

Physik; Lehrbuch für Klasse 6, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Physik; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Physik; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

### **4.5 Chemie**

Chemie; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Chemie; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

### **4.6 Biologie**

Biologie; Lehrbuch für Klasse 6, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Biologie; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Biologie; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

### **4.7 Freundesland Deutsche Demokratische Republik**

Lehrbuch für Klasse 5, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

### **4.8 Geographie**

Geographie; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Geographie; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

#### **4.9 Werkunterricht**

Werkunterricht; Lehrbuch für Klasse 5, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

Werkunterricht; Lehrbuch für Klasse 6, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983

#### **4.10 Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)**

Einführung in die sozialistische Produktion; Lehrbuch für Klasse 7, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984

Einführung in die sozialistische Produktion; Lehrbuch für Klasse 8, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

#### **4.11 Allgemeinbildende Fächer während der Berufsausbildung**

##### *4.11.1 Deutsche Sprache*

Deutsche Sprache; 1. und 2. Lehrjahr, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986

##### *4.11.2 Mathematik*

Mathematik; Erstes Lehrjahr, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986

Mathematik; Zweites Lehrjahr, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987

##### *4.11.3 Gesellschaftskunde*

Gesellschaftskunde; Lehrbuch für die Berufsausbildung, 1. Lehrjahr, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986

Gesellschaftskunde; Lehrbuch für die Berufsausbildung, 2. Lehrjahr, Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987



### **A/3 Grundsatzmaterialien zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der SdF**

APW (Hrsg.); Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft; Gesamtherstellung: APW der DDR; 1981, 21 S.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965; GESETZBLATT der Deutschen Demokratischen Republik 1965, Berlin, den 25. Februar 1965, Teil I Nr. 6, S. 83ff

Neuner, G.; Allgemeinbildung und Lehrplanwerk; APW der DDR; Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1987, 400 S.

Plötz, R.; Bilanz- und Erfahrungsbericht zur Planung und Durchführung des pädagogischen Prozesses der Bildung und Erziehung an der Schule der Freundschaft (Staßfurt) – 1. Durchgang VR Moçambique 1982 ... 1988 –; APW der DDR, 1989, 191 S.

Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung –; Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsbildung 1967, Berlin, den 13. Dezember 1967, Nr. 23, S. 311ff

Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen – Schulordnung, GESETZBLATT der Deutschen Demokratischen Republik 1979, Berlin, den 27. Dezember 1979, Teil I Nr. 44, S. 433ff

## **A/4 Archivalien (Bundesarchiv Berlin) / Weitere Materialien**

### **1 Archivalien (Bundesarchiv Berlin)**

#### **MfV der DDR HA IV**

- BArch DR 2 A. 3853 Bilaterale Zusammenarbeit DDR – Namibia 1988/89
- BArch DR 2 A. 3854 I. Perspektive der Betreuung namibischer Kinder in der DDR 1988–1990
- BArch DR 2 A. 3855 II. Perspektive der Betreuung namibischer Kinder in der DDR 1985, 1988–1990
- BArch DR 2 A. 3990 Aufbau der Schule der Freundschaft 1980
- BArch DR 2 A. 3991 Standpunkte, Analysen und Konzeptionen zur weiteren Entwicklung der „Schule der Freundschaft“ 1987–1988

#### **MfV der DDR HA IV Abt. II Nichtsozialistische Länder**

- BArch DR 2 D 599 Schriftverkehr SWAPO 1979–1981
- BArch. DR 2 D 600 Schriftverkehr SWAPO 1979–1984  
Ergebnis von Arbeitsberatungen an der POS „Willi Wallstab“, Löderburg (Bereich namibische Klassen) und der „Schule der Freundschaft, Staßfurt“ (21/4/1987)  
HA Jugendhilfe/Heimerziehung und Sonderschulen. Beratung in der Kreisleitung der SED – Staßfurt am 13/05/1987  
MfV/Ha Internationale Verbindungen. Protokoll einer Beratung beim Stellvertreter des Ministers für Volksbildung Gen. Engst zu Fragen der Beschulung namibischer Schüler an der POS „Willi Wallstab“ in Löderburg, 20/05/1987
- BArch DR 2 D 601 Schriftverkehr SWAPO 1985–87  
Bericht über die Realisierung des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 13/07/1981 über die Erweiterung der Aufnahmekapazität des Kinderheims Bellin für namibische Kinder in der DDR/Beschluß des Sekretariats des ZK vom 28/01/1982  
Information zu den Beziehungen SED – SWAPO im Bereich Volksbildung (07/04/1981)  
Zusatzprotokoll zur Vereinbarung vom 24. Oktober 1979

#### **SAPMO im BArch Berlin (Politbüro des SED)**

- J IV 2/2-2023 Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 18.10.1983. Bericht über den Besuch des Präsidenten der Südwestafrikanischen Volksorganisation (SWAPO) von Namibia, Sam Nujoma, vom 8.–25.9.1983 in der DDR. Solidaritätsleistungen gegenüber der SWAPO 1983/84

#### **SAPMO im BArch Berlin (Sekretariat des ZK der SED)**

- J IV 2/3-2960 Protokoll der Sitzung des Sekretariats des ZK der SED vom 12.9.1979. Errichtung eines Kinderheimes für namibische Vorschulkinder in der DDR

J IV 2/3 2999	Einsatz von Lehrern bei der Befreiungsorganisation SWAPO/Angola, 14.12.1979
J IV 2/3-3074	Einsatz mitreisender Ehefrauen im Volksbildungsbereich der SWAPO, 5.6.1980
J IV 2/3-3620	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 8.2.1984. Sicherung der Weiterführung der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern der SWAPO in der DDR
J IV 2/3/ 3795	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 15.3.1985. Neuaufnahme von 50 Vorschulkindern der SWAPO und Weiterführung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Kinderheim Bellin, Kreis Güstrow
J IV 2/3/ 4108	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 6.5.1987. Weiterführung der „Schule der Freundschaft“ als internationalistisches Objekt der Volksbildung
J IV 2/3/ 4108	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 31.8.1988. Information zum Stand der Realisierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– des Abkommens zwischen der Regierung der VR-Mosambik über die Weiterführung der Allgemeinbildung und anschließende Berufsausbildung mocambiquischer Schüler in der DDR vom 29.10.1981</li> <li>– Beschluß des Sekretariats der SED vom 6.5.1987 über die Weiterführung der „Schule der Freundschaft“ als internationalistisches Objekt der Volksbildung</li> </ul>
J IV 2/3/ 4362	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 22.2.1989. Neuaufnahme namibischer Kinder und Erzieher in der DDR entsprechend dem Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 31.8.1988 zur „Schule der Freundschaft“
J IV 2/3/ 4412	Beschluß des Sekretariats des ZK der SED vom 26.6.1989. Realisierung des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 22.2.1989 über die Neuaufnahme namibischer Kinder und Erzieher in der DDR
J IV J/5	Brief von Sam Nujoma, Präsident der SWAPO, an Erich Honecker, Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrates der DDR vom 23.8.1979, aus Luanda, Angola
J IV J/5	Brief von dem Präsidenten der SWAPO, Sam Nujoma, an den Generalsekretär der SED, Genossen Erich Honecker, 21.6.1982, Luanda

## 2 Weitere Materialien

Anonymus; Namibier in der DDR; Landesbeauftragter für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR; Mai 2000, Manuskriptdruck, 20 S.

Krause, J.; Aspekthafte Betrachtungen zu Fragen der pädagogischen Forschung in nationalbefreiten Staaten; APW der DDR, September 1988, Manuskriptdruck 11 S. (82 S. Anlagen)

Krause, J.; Aspekthafte Betrachtungen zum Aufenthalt namibischer Kinder und Jugendlicher an Einrichtungen der ‚Schule der Freundschaft‘ in der DDR; Mai/Juni 2000; Manuskriptdruck, 19 S.

Krause, J.; Aus der Entstehungsgeschichte der ‚Schule der Freundschaft‘ (Staßfurt) – ein zeitlicher Abriß; Mai/Juni 2000, Manuskriptdruck, 9 S.

Krause, J.; Ausgewählte Facta und Zahlen bezüglich der Bildungshilfe der DDR gegenüber ausgewählten Staaten der ‚Dritten Welt‘ im Hinblick auf den Bildungssektor; März 1997, Manuskriptdruck 6 S.

Krause, J.; Die Lehrplankonzeption für die Bildung und Erziehung der namibischen Schüler in der DDR / Eine Einführung in die Lehrpläne der einzelnen Fächer unter besonderer Berücksichtigung der Veränderungen gegenüber den DDR-Lehrplänen und der Lehrpläne der 8. Klassenstufe; APW der DDR, Staßfurt SdF, 17/02/1988, Vortrag 26 S. (handschriftlich)

Krause, J.; Die ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt bei Magdeburg – ein Mosaikstein im Rahmen praktischer Entwicklungspolitik der ehemaligen DDR; März 1997, Manuskriptdruck 11 S.

Krause, J.; Einige zusammenfassende Gedanken zur Praxis der Partnerarbeit; APW der DDR, Ludwigsfelde, Sommer 1989, Vortrag 7 S. (handschriftlich)

Krause, J.; Studentafeln an der ‚Schule der Freundschaft‘; Mai/Juni 2000, Manuskriptdruck, 14 S.

Kruse, U.; Die „Schule der Freundschaft“, ein Symbol der Solidarität zwischen der Volksrepublik Mosambik und der Deutschen Demokratischen Republik; (ohne Datum), Manuskriptdruck, 11 S.

Protokoll der Beratung über Erfahrungen, Positionen und Ergebnisse der seit 1982 an der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt geleisteten Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie Orientierungen und Festlegungen zur Weiterführung Arbeit an der Schule als internationalistisches Objekt der Volksbildung; MfV/HA Internationale Verbindungen; 27./28. Januar 1989, Manuskriptdruck 17 S.

Überlegungen zur Konzeption des Unterrichts für die namibischen Kinder in Löderburg; APW der DDR, VP IV, Okt. 1984; in: Krause, J.; Die Lehrplankonzeption für die Bildung und Erziehung ...; APW der DDR, Staßfurt SdF, 17/02/1988, Vortrag S. 5

Zinke, H.; Lose-Blatt-Sammlung, Afrika im Aufbruch – Freiheit und Unabhängigkeit dem Volke Namibias –; Manuskriptdruck 176 S., begonnen 1983/84, fortgeführt bis 1989, mit folgender Gliederung:

- Inhaltsverzeichnis (S. 2)
- Vorwort (S. 5)
- Afrika (der Kontinent) (S. 6)
- Namibia (S. 9); mit folgenden Inhalten: Kurzer Überblick (S. 12); Klima- und Vegetationszonen (S. 14); Geographie Namibias (S. 19): Profile und Querschnitte, Gewässer, Trockenwälder und -savannen; Wüsten; Verkehrsadern (S. 30): Eisenbahnen, Allwetterstraßen, Magistralen; Frontstaaten Namibias (S. 34): RSA, VR Angola, VR Moçambique, Rep. Sambia, Rep. Botswana, Rep. Simbabwe, Ver. Rep. Tanania;
- Windhoek – Hauptstadt Namibias (S. 63)
- Geschichte Namibias (S. 67); mit folgenden Inhalten: Namibia vor der Kolonialzeit (S. 67); Namibia unter deutscher Kolonialmacht (S. 73); Namibia unter südafrikanischem Mandat (S. 81)
- Völkerschaften und Sprachen in Namibia (S. 85); mit folgenden Inhalten: San, Khoi Khoi/ Nama, Herero, Ovambo, Damara, Kavango, Rehoboter; Bantusprachgruppe (Oshivambo, Otjijherero, Kavango, Caprivi, Tswana), Khoisan/Nama, Damara; Africaans, Englisch, Deutsch)
- Afrikanische Fabeln und Kunst der San (S. 94); mit folgenden Inhalten: Der Hase und sein Schatten; Die Spinne und die Wahrheit; Die Freundschaftsprüfung; Raupe und Schmetterling; Die Rache des Chamäleons; Felszeichnungen: Die weiße Dame vom Brandberg; Tiergruppe; Giraffenpaar;
- Afrika im Aufbruch (S. 99)
- Die SWAPO (S. 102); mit den Inhalten: Die SWAPO – rechtmäßige Vertreterin des namibischen Volkes in der Weltöffentlichkeit (Bewegung der Nichtpaktgebundenen; Organisation der Afrikanischen Einheit – OAU) (S. 102); Geschichte der SWAPO (S. 104), Vom Aufbegehren der Volksmassen in den 50er Jahren bis zur Herausbildung der Befreiungsorganisation – 1945 bis 1959, Von der Entstehung der SWAPO bis zum Beginn des Kampfes – 1960 bis 1966; Politisches Programm der SWAPO (S. 108); Wichtige SWAPO – Gedenktage

- (S. 109), Day of Heroes, Namibian Women's day, Internationaler Tag der Beseitigung der Rassendiskriminierung, Cassinga Massaker; Die SWAPO – Pionier – Bewegung (S. 116); SWAPO – Slogans (S. 120); Lebensbilder namibischer Patrioten (S. 121), Sam Sh. Nujoma, Linikela Kalenga, Peter Eneas Nanyemba; Wissenswertes über die SWAPO, Namibia und das südliche Afrika – Literaturhinweise (S. 126)
- Biologie Namibias S. 128); mit den Inhalten: Die Tierwelt des südlichen Afrikas (S. 129), Wildtiere des südlichen Afrikas – Übersicht (S. 130), spez. Aussagen zu: Antilopen, Zebras, Giraffen, Affen, Gepard, Afrikanischer Wildhund, Stachelschwein, Warzenschwein, Erdferkel, Flamingo, Strauss, Weißstorch, Webervogel, Termiten (S. 132); Weidewirtschaft im südlichen Afrika – Karakulschafzucht (S. 149); Nutzpflanzen des südlichen Afrika (S. 154), Ölpalme, Kokospalme, Mais, Zuckerrohr, Yams, Batate, Maniok, Ananas, Erdnuß, Sisal, Hirse, Mango, Baobab
- Zinke, H.; Wissenswertes über das südliche Afrika, speziell Namibia und die SWAPO. Lose-Blatt-Sammlung für Lehrer der namibischen Klassen in Zehna und Löderburg; 1985/86 o. A., Manuskriptdruck 59 S.

## A/5 Publizistik

### 1 Bücher, wiss. Arbeiten, Aufsätze

Bóia, E. jun.; Eine Begegnung mit Ex-Schülern; in: EpoGramm (Informationen/Standpunkte), Entwicklungspolitische Gesellschaft e.V., Berlin, 2/3 1993, S. 20ff.

Brase Schloe, I./Brase, K.; ONESMUS – Weisse Kinder mit schwarzer Haut in Namibia; Betzel Verlag, Nienburg, 1996, 109 S.

Da Costa Santos Hübner, A. M.; Lehrerbildung für mosambikanische „Laien-Lehrer“. Entwicklung eines Handbuchs; Universität Heidelberg, Erziehungswissenschaftliches Seminar; Dezember 1999, 245 S. (Dissertation)

Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten – Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005

Engombe, L.; Kind Nr. 95 – Meine deutsch-afrikanische Odyssee (Aufgezeichnet von Peter Hilgiges); Ullstein Verlag 2004

Frank, C.; Das Bild Afrikas in der Pädagogik der DDR in den achtziger Jahren; Universität der Bundeswehr Hamburg/Fach Pädagogik, Hamburg 08/07/2003, 110 S. (Diplomarbeit)

Haase, I./Kruse, U.; Bildung und Erziehung mosambikanischer Kinder und Jugendlicher in der DDR am Beispiel der Schule der Freundschaft in Staßfurt. Historisch-kritische Reflexion im Kontext der „Interkulturellen Erziehung“; Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft; Dresdner Universitätsverlag & Universitätsbuchhandlung, Bildung in internationaler Perspektive, Arbeitspapier 8; 1977, S. 1ff

Kenna, C.; Ausstellung: Was ist aus den „79ern“ geworden? „Ex-DDR-Kinder“ im Berufsleben (Photo Exhibit: What Has Become of the “79ers”? “Ex-GDR Kids” Working); Windhoek 1996, 51 S.

Kenna, C. (Hrsg.); Die „DDR-Kinder“ von Namibia – Heimkehrer in ein fremdes Land; Klaus Hess Verlag/Publishers Göttingen/Windhoek, 1999, 216 S.

Kenna, C.; „Was ist aus den ‘79ern‘ geworden? ‘Ex-DDR-Kinder‘ im Berufsleben“ Eine Dokumentation von Constance N. Kenna; In: NAMIBIA MAGAZIN 3/96, S. 12ff

Kirkamm, K. (Hrsg.); Afrikanische Bildungskonzepte. Eine Auswahl; EpoG – Entwicklungspolitische Gesellschaft e.V.; EpoG-Selbstverlag Berlin, 1994, 82 S.

Kirkamm, K.; Die Schule in Mosambik hat auch Kriegsfolgen zu beseitigen; in: Kirkamm, K.; Afrikanische Bildungskonzepte, dto. S. 21ff

Kohler, F.; „Der Mohr hat seine Schuldigkeit getan“. Das Schicksal von Gastarbeitern in der ehemaligen DDR; Podiumsdiskussion in der FES, Bonn 21. Mai 1991, 3 S.

Krause, J./Scheunpflug, A.; Die Schule der Freundschaft – ein Bildungsexperiment in der DDR; Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg; Hamburg, August 2000, 92 S.

Kruse, U.; Die „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt; Heyden, U. van der/Schleicher, I. und H.-G. (Hrsg.); Engagiert für Afrika – Die DDR und Afrika II (Afrikanische Studien; Bd. 6); LIT Verlag Münster/Hamburg, 1994, S. 196ff

Lohmann, K./Paasch, D.; Die »Schule der Freundschaft« in Staßfurt: zwischen Politik und Solidarität; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); 2005, S. 91ff

Müller, H. M.; Die Bildungshilfe der Deutschen Demokratischen Republik; Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1995, 161 S.

Namibia Secondary Technical School/Ecole Secondaire Technique de la Namibie; General Information/Informations Générales; P.O.Box 36/B.P. 36, Loudima, Congo P.R./République Populaire du Congo; (1986/87 ?), 18 S.

Reuter, L. R./Scheunpflug, A.; Die Schule der Freundschaft – Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik; Waxmann Verlag GmbH, New York/München/Berlin, 2006

Rüchel, U.; „... auf deutsch sozialistisch denken ...“ – Mosambikaner in der Schule der Freundschaft; Herausgeber: Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt Magdeburg; Druck: JVA Naumburg – Arbeitsverwaltung, 2001, 104 S.

Rüchel, U.; „Wir hatten noch nie einen Schwarzen gesehen“ – Das Zusammenleben von Deutschen und Namibiern rund um das SWAPO – Kinderheim Bellin 1979–1990; Herausgeber: Landesbeauftragter für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, in Zusammenarbeit mit RAA – Regionale Arbeitsstellen für Jugendhilfe, Schule und interkulturelle Arbeit Mecklenburg-Vorpommern e.V.; Druckerei Israel, Berlin, 2001, 68 S.

Schimming-Chase, N.; Was wir von der „Entwicklung“ gehabt haben. Eine Perspektive aus dem Süden; in: Ökumenisches Teilen, AG KED/Evangelische Akademie Bad Boll, Reutlingen 1994, S. 89ff

Schleicher, I.; Solidarität mit dem Volk von Mosambik – Annäherung an das Erbe des Solidaritätskomitees der DDR; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); 2005, S. 53ff

Schleicher, I./Schleicher, H.-G.; Die DDR im südlichen Afrika: Solidarität und Kalter Krieg; Institut für Afrika-Kunde, Hamburg; 1997 (darin: 3.4.2 Bellin, Staßfurt, Kwanza Sul: Unterstützung in der Volksbildung; S. 196ff)

Schoß, H.; Grundbildung im südlichen Afrika am Beispiel Namibia; Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Hamburg, Juli 2004 (Diplomarbeit)

Sikora, U.; „Die Oshi – Deutschen“ – Namibische Jugendliche aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik; Diplomarbeit an der Universität Bremen im Fachbereich Sozialwissenschaft; 1995, 103 S.

Taero, S. C.; Ich bin ein Staßfurter; in: Döring, H.- J./Rüchel, U. (Hrsg.); 2005, S. 110ff

Tullner, M.; Das Experiment »Schule der Freundschaft« im Kontext der mosambikanischen Bildungspolitik; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.) 2005, S. 100ff

Tullner, M.; Die Zusammenarbeit der DDR und Mosambiks auf dem Gebiet der Bildung und die Tätigkeit der Bildungsexperten der DDR in Mosambik; in: Voß, M. (Hrsg.); 2005, S. 388ff

Voß, M. (Hrsg.); Wir haben Spuren hinterlassen. Die DDR in Mosambik; LIT Verlag Münster, 2005

Zinke, H.; Bildungskonzepte in Namibia; in: Kirkamm, K.; Afrikanische Bildungskonzepte, dto. S. 36ff

## **2 Presse (Zeitungen/Zeitschriften/Pressefotos)**

### **2.1 bis 1990**

*1981*

1. Grundstein zu „Schule der Freundschaft“ gelegt; in: ND, 06/07/08/1981
2. Support for SWAPO; in: News, 7/81, p. 14 (1 photo)

*1982*

1. Brylla, A.; Schule der Freundschaft. Staßfurt erwartet im Herbst 1000 Kinder aus Mocambique; in: ND, 01/1982
2. Brylla, A.; Ganz Staßfurt baut an der „Schule der Freundschaft“. Im Herbst werden 1000 Gäste aus Moçambique erwartet; in: ND, 19/01/1982
3. COOPERATION and SOLIDARITY – Namibian children in a refugee camp in the People’s Republic of Angola ...; in: News, 3/82, p. 6 (1 photo)
4. „Schule der Freundschaft“ wurde in Staßfurt feierlich eröffnet. 900 Kinder aus der Volksrepublik Moçambique erhalten Schul- und Berufsausbildung; in: ND, 17/09/1982 (1 Foto)
5. Pressefoto: (ADN-ZB/Schulz/23.9.82/schw/Bez.Magdeburg; 1982/0923/400 R); zur Eröffnung der SdF (16/09/1982), Eingang zum neuen Schulgebäude (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
6. Pressefoto: (ADN-ZB/Schulz/23.9.82/schw/Bez.Magdeburg; 1982/0923/401 R); zur Eröffnung der SdF (16/09/1982), Rundgang von Ehrengästen aus der VRM nach Eröffnungszereemoniell im neuen Schulgebäude (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
7. Pressefoto: (ADN-ZB/Schulz/23.9.82/schw/Bez.Magdeburg; 1982/0923/405 R); zur Eröffnung der SdF (16/09/1982), mosambikanische Schüler vor dem neuen Schulgebäude (offizieller Text: siehe Fotorückseite)

*1983*

1. Bewährte „Schule der Freundschaft“. Herzliches Zusammentreffen Samora Machels mit Pädagogen, die Jugendliche des afrikanischen Staates ausbilden; in: ND, 04/03/1983, S. 3 (1 Foto)
2. Sie lernen für den Aufbau der Volksrepublik Moçambique. Treffen mit künftigen Facharbeitern/Dank für Solidarität. in: ND, 04/03/1983 (1 Foto)
3. Karl Marx lebt fort in allen Teilen unserer Welt: Toast von Samora Moisés Machel; in: ND, 04/03/1983, S. 3 (1 Foto)
4. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/25.6.83/schw/Bez.Magdeburg; 1983/0625/411 R); Kulturprogramm der mosambikanischen Schüler auf dem Appellplatz/Schulhof anlässlich des 8. Jahrestages der Unabhängigkeit der VRM (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
5. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/25.6.83/schw/Bez.Magdeburg; 1983/0625/416 R); Festlicher Appell vor den Internatsgebäuden anlässlich des 8. Jahrestages der Unabhängigkeit der VRM (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
6. 1. Schülerzeitung zum IV. FRELIMO KONGREß; in: Jornal „Amizade“, 1. Jahrgang Nr. 1, „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, April 1983, S. 1
7. Werner-Böhnke, U.; Vivat DDR!! SWAPO-Gruß für Bummi! in: BUMMI, 18/1983 (4 Fotos)
8. Flemming, I./Leske, P.; „Ich verspreche, gut zu lernen“. Für die Heimat Mocambique; in: FÜR DICH, Nr. 39/1983 (12 Fotos)



9. Eine Arbeitsgemeinschaft an der Schule der Freundschaft; in: Jornal „Amizade“, 1. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Oktober/November (?), 1983, S. (?), (3 Fotos)
10. Meine Schule; in: Jornal „Amizade“, 1. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Oktober/November (?), 1983, S. (?)
11. Diensthabende Gruppe; in: Jornal „Amizade“, 1. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Oktober/November (?), 1983, S. (?)
12. Wie pflegen wir unsere Wohnung?; in: Jornal „Amizade“, 1. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Oktober/November (?), 1983, S. (?)

1984

1. Gruß aus Afrika; in: BUMMI, 5/1984, S. 9/10 (3 Fotos)
2. DDR und Moçambique brüderlich verbunden. Graça Machel, Minister für Erziehung und Kultur, zu Gast in der DDR; in: DLZ, Nr. 22/1984, S. 2 (1 Foto)
3. Pressefoto (ADN-ZB/Lochmann/20.5.84/mb/Berlin; 1984/0520/403 R); Empfang von Graça Machel von Margot Honecker auf Flughafen Berlin-Schönefeld (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
4. Pressefoto (ADN-ZB/Schneider/20.5.84/wo/Berlin; 1984/0520/5N); Empfang von Graça Machel von Margot Honecker auf Flughafen Berlin-Schönefeld (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
5. Pressefoto (ADN-ZB/Lochmann/21.5.84/ad/Berlin; 1984/0521/400 R); Gespräch im MfV der DDR Margot Honecker und Graça Machel mit Delegationen (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
6. Pressefoto (ADN-ZB/Busch/21.5.84/eng/Berlin; 1984/0521/22 N); Empfang von Graça Machel und Margot Honecker von Ministerpräsident Willi Stoph im Ministerrat der DDR (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
7. Pressefoto (ADN-ZB/Lochmann/21.5.84/ad/Berlin; 1984/0521/402 R); Graça Machel Aussprache im Ministerrat der DDR (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
8. Pressefoto (ADN-ZB/Busch/21.5.84/eng/Berlin; 1984/0521/23 N); Graça Machel Aussprache im Ministerrat der DDR (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
9. Protokoll über Ausbildung moçambiquanischer Schüler. Graça Machel beendete Besuch in der DDR / Weitere Zusammenarbeit mit Moçambique vereinbart. Margot Honecker und Graça Machel signierten Protokoll. Gemeinsames Anliegen bei Jugenderziehung unterstrichen; in: ND, 22/05/1984 (1 Foto)
10. Moçambique dankt für solidarische Hilfe der DDR. Freundschaftliche Begegnung im Ministerrat; in: BZ, 22/05/1984, S. 1/2 (1 Foto)
11. Meinungsaustausch über Fragen der Volksbildung. Ministergespräch zwischen der DDR und Moçambique; in: BZ, 22/05/1984, S. 1
12. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/fre/Magdeburg; 1984/0522/36 N); Empfang von Graça Machel und Margot Honecker an der SdF von mosambikanischen Schülern (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
13. Graça Machel und Margot Honecker an der SdF; in: Jornal „Amizade“, 2. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Juni (?), 1984, S. (?), (2 Fotos)

14. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 414 R); Empfang von Graça Machel und Margot Honecker vor der SdF in Staßfurt (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
15. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 416 R); Ansprache von Graça Machel an der SdF in Staßfurt; (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
16. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 417 R); Appell der mosambikanischen Schüler an der SdF anlässlich des Besuchs von Graça Machel; (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
17. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 418 R); Kulturprogramm mosambikanischer Schüler der SdF vor Graça Machel und Margot Honecker; (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
18. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 415 R); Graça Machel besucht Lehr- und Wohnräume an der SdF in Staßfurt; (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
19. Pressefoto (ADN-ZB/Schulz/22.5.84/mb/Bez.Magdeburg; 1984/o613/ 419 R); Graça Machel besucht Unterricht an der SdF in Staßfurt; (offizieller Text: siehe Fotorückseite)
20. Die Kinder der Frelimo hier in Staßfurt/DDR; in: JW, 03/07/1984 (2 Fotos)
21. Lorenz, D. (Text)/Eckebrecht, K.-H. (Fotos); Längst sind sie in Staßfurt heimisch ...; in: JW (o. A.), (3 Fotos)

#### 1985

1. André de Calvalho, ... zu Gast; in: Jornal „Amizade“, 3. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Januar (?) 1985, S. (?), (1 Foto)
2. Ein Höhepunkt in der Arbeit unserer Jugendorganisationen FDJ und OJM; in: Jornal „Amizade“, 3. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Juni (?) 1985, S. (?)
3. dos Santos, Marcellino; Hier bin ich geboren; in: Jornal „Amizade“, 3. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Juni (?) 1985, S. (?), (1 Foto, 1 Zeichnung)
4. Berg, H.; SWAPO-Kinder leben in der DDR; in: Jornal „Amizade“, 3. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Juni/Juli (?) 1985, S. (?), (1 Foto)

#### 1986

1. Herzlich Willkommen, Genosse João Carlos Beirão, ...; in: Jornal „Amizade“, 4. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, Juni/Juli (?) 1986, S. (?), (1 Foto)

#### 1987

1. Salésio Nambiapipano ... zu Gast; in: Jornal „Amizade“, 5. Jahrgang Nr. (?), „Schule der Freundschaft“ Staßfurt, November/Dezember (?) 1987, S. (?), (1 Foto)

#### 1988

1. Moçambiquanische Absolventen bei Margot Honecker; in: DLZ, (o. A.)
2. Jugendliche aus Moçambique beendeten ihre Ausbildung. Absolventen trafen sich mit DDR-Volksbildungsminister; in: ND, 27/10/1988 (1 Foto)
3. Jugendliche aus Moçambique danken für DDR-Solidarität. Ausgebildete Facharbeiter bei Werner Eberlein; in: ND, 11/11/1988, S. 4

4. Groß, G.; DDR-Pädagogen unterrichten im SWAPO – Camp Kwanza – Sul. Praktische Wissensvermittlung für ein freies Namibia; in: ND, 05/06/11/1988, S. 6 (1 Foto)
5. Malik, I. (Text)/Rother, I. (Foto); Staßfurt war ihr zweites Zuhause. Über 800 Mädchen und Jungen erlebten Solidarität in Aktion an der Schule der Freundschaft/Abschied von jungen Moçambiquanern, die in der DDR lernten; in: ND, 24/25/12/1988, S. 7 (4 Fotos)
6. Ein Rückblick, der ein Ausblick ist. Retrospektive in Bildern 1981 bis 1988 (mit: „Gedanken des Schriftstellers Siegfried Maaß zum Leben, Lernen und Arbeiten an der SdF“ (S. 1/2). in: Jomal „Amizade“, „Schule der Freundschaft“, Sonderdruck, 6. Jahrgang Sonderdruck 1988, 6 S.

1989

1. Wenk, H.; In Moçambiques Hafenstadt Beira werden DDR-Dozenten geschätzt. Experten leisten wirksame Hilfe für Erziehungswesen des südostafrikanischen Landes; in: ND, 07/08/01/1989, S. 10 (2 Fotos)
2. Kinder aus Namibia in die DDR gebracht; in: FAZ, 01/11/1989
3. Jomal „Amizade“/Journal „Friendship“, Schule der Freundschaft, 7. Jhg./ Nr. 6, 1989
4. Jomal „Amizade“/Journal „Friendship“, Schule der Freundschaft, 7. Jhg./ Nr. 7, 1989
5. Jomal „Amizade“/Journal „Friendship“, Schule der Freundschaft, 7. Jhg./ Nr. 8, 1989

## 2.2 ab 1990

1990

1. Jomal „Amizade“/Journal „Friendship“, Schule der Freundschaft, 8. Jhg./ Nr.1, 1990
2. Jomal „Amizade“/Journal „Friendship“, Schule der Freundschaft, 8. Jhg./ Nr.2, 1990
3. Wenk, H.; Können „verschleppte Kinder“ überhaupt glücklich lächeln? Verleumdungen der DDR-Solidarität lassen sich überzeugend im SWAPO – Heim Bellin widerlegen; in: ND, 02/01/1990, S. 6 (1 Foto)
4. Afrikanische Kinder in die DDR entführt? in: Frankfurter Rundschau, 18/02/1990
5. Graumer, K.; Rückkehr aus freiem Namibia. 30 Polizeibeobachter aus der DDR beendeten ihre Mission als Mitglieder des ersten UNO-Polizeikontingents; in: JW, 08/03/1990 (1 Foto)
6. Stock, W.; Was wird aus den namibischen Kindern in Staßfurt und Bellin? Die Abmachungen zwischen der SED und der SWAPO sind nun hinfällig; in: FAZ, 19/03/1990
7. Volle Beziehungen DDR – Namibia; in: ND, 23/03/1990
8. Kotto/Kraushaar; Die Kinder aus Namibia sind jetzt unerwünscht. In der „Schule der Freundschaft“ bei Magdeburg werden seit 1985 Flüchtlingskinder unterrichtet / Die meisten wollen schnell zurück – und nicht nur, weil ihr Land gerade unabhängig geworden ist: Der Rassismus begegnet ihnen täglich; in: FAZ, 26/03/1990 (1 Foto)
9. Jakobowski, H., Wer namibische Kinder mißbraucht; in: ND, 29/03/ 1990 (1 Foto)
10. Müller, D.; Eine Chance für schwarze Wuschelköpfchen? in: DLZ, 01/04/1990 (Jg. 37), S. 1 (3 Fotos)
11. Rohbeck, B.; Leben vermißte namibische Kinder in der DDR? IGFM bemüht sich um Zusammenführung von Familien, BZ befragte den Pressesprecher zu Hintergründen; in: BZ, 25/04/1990
12. Wenk, H.; Namibia: Keine verschleppten Kinder; in: ND, 08/05/1990

13. Rohbeck, B., Namibische Kinder leben unter guten Bedingungen. Kirchenvertreter besuchten Heime in der DDR; in: BZ, 10/05/1990
14. Schrittweise Rückkehr namibischer Kinder; in: BZ, 01/06/1990
15. Die namibischen Kinder wurden hinausgeworfen. SWAPO widerspricht früherer DDR-Regierung; in: „Volksstimme“ Magdeburg, 12/12/1990, S. 2

#### 1991

1. Auf Kante. Swapo- Kinder, die in der DDR aufwuchsen, kehrten in ihre Heimat zurück – zu deutschen Gastfamilien; in: DER SPIEGEL, 07/01/1991 (2/91), S. 130 (1Foto)
2. Dieterich, J.; Heimweh nach dem Frühling. In Deutschland aufgewachsenen namibischen Kindern ist ihre Heimat fremd geworden; in: MAZ/ Anzeiger, 30/03/1991, S. 1
3. Krause, J.; Heimkehr in die Fremde. Das Schicksal namibischer Kinder in Deutschland; in: MAZ, 11/05/1991, S. 14
4. Duenbostel, J., Sie gehören nicht zu uns. Die schwarzen Osis von Namibia, 428 Kinder, die an der „Schule der Freundschaft“ in der DDR aufwuchsen, haben Heimweh nach Deutschland; in: Die Zeit, 13/12/1991 (3 Fotos)
5. Germund, W.; Nationale Versöhnung in Namibia wird zur politischen Zwangsjacke. SWAPO – Regierung hat keinen Platz für Exil – Namibier im eigenen Land; Mitteldeutsche Zeitung (o. A.) (1 Foto)

#### 1993

1. Zinke, S.; Neue Gesänge der Ovambo – Musikethnologische Analyse zu namibischen Liedern; Dissertation A zur Erlangung des akademischen Grades Doc. phil., Fachbereich Kultur- und Kunstwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Juli 1993

#### 1994

1. Hope, Ch.; Ein Land aus Zucker. Die SWAPO – Kinder, die einst in der DDR ein Zuhause fanden, sind in ihrer namibischen Heimat zu „Niemandsmännern“ geworden; in: Wochenpost Nr. 11, 10/03/1994, S. 4ff (3 Fotos)
2. Petschul, J./Wischmann, J.; Namibia Land der guten Hoffnung. Die ehemalige Kolonie „Deutsch-Südwest“ gilt heute als demokratischer Musterstaat – und als Vorbild für den großen Nachbarn Südafrika; in: GEO, 6/94, S. 65ff (20 Fotos)
3. Schneyink, D.; Abflug vor der Jugendweihe. Ursula Sievers erinnert sich an ihren „Sohn“ Matthias – und an das kurze Ende einer langen Beziehung; in: Wochenpost, 10/03/1994 (Nr. 11), S. 6 (2 Fotos)

#### 1995

1. Schmickler, E. D.; Umgang mit einem Erbe – Die „DDR-Kinder der SWAPO“. MAZ-Interview mit dem deutschen Botschafter in Namibia, Dr. Hanns Schumacher, über ein Randproblem der Einheit; in: MAZ, 13/01/1995, S. 9 (1 Foto)
2. Sikora, U.; „Die Oshi-Deutschen“ – Namibische Jugendliche aus der ehemaligen DDR als Mittel der Politik; Universität Bremen, Fachbereich Sozialwissenschaften 1995 (Diplomarbeit)
3. Kittel, O.; Schwarze Osis suchen Heimat. Neues von den „DDR-Kindern“ in Windhoek – Ein deutsch-namibisches Drama in drei Akten; in: Sächsische Zeitung, 26/09/1995 (2 Fotos)

### 1996

1. Kenna, C. N.; „Was ist aus den ‚79ern‘ geworden? ‚Ex-DDR-Kinder‘ im Berufsleben“. Die „DDR-Kinder“ – Eine Ausstellung und Dokumentation; in: NAMIBIA MAGAZIN 3/96, S. 12ff. (6 Fotos)
2. Kohrt, W.; Fremde Heimat; in: Das Magazin, 6/96, S. 32ff (3 Fotos)
3. Namibias Präsident in Schwerin zu Gast. NUJOMA informierte sich über Städtebau; in: o.A., 06/1996
4. Schleicher, I.; „DDR-Kinder“ als Brückenbauer. Hilfe für SWAPO ist Teil der Erbmasse widersprüchlicher Beziehungen; in: ND, 18/06/1996, S. 8 (1 Foto)
5. Reiche, D.; Vom Schloß ins Ungewisse. Nach der Kindheit in der DDR sitzen junge Namibier in ihrer Heimat jetzt zwischen den Stühlen – Sozialtherapeutin bekennt: Alle haben Schwierigkeiten; in: Mitteldeutsche Zeitung, 16/07/1996 (2 Fotos)

### 1997

1. Hopf, H.; Die „Ossis“ in Namibia. Zwischenbilanz eines Projekts; in: afrika süd, 2/97, S. 29ff (2 Fotos)
2. Kohrt, W.; Amy, Iita und die anderen. Elf Jahre wurden namibische Kinder in der DDR ausgebildet. Nach der Rückkehr stehen sie dort zwischen den Fronten; in: BZ, 25/01/1997 (Nr. 21), S. 46 (1 Foto)
3. Namibia – Rückkehr in ein neues Land; Dokumentation zum gleichnamigen Film von Busse & Schuch, Klapptafel 1997 (siehe: 5.5 Film/Fernsehen, Schuch, Ch. und Th.)

### 1998

1. Jänichen, V.; Windhuk – Berlin und zurück. Was aus den namibischen Flüchtlingskindern wurde, die einst in der DDR eine Bleibe fanden; in: MAZ, 09/10/705/1998, S. 3 (2 Fotos)

### 1999

1. Schleicher, H.-G.; Die „Ossis“ von Windhoek. Nach einem starken Kulturschock entwickeln die „DDR-Kinder“ viel Selbstbewußtsein; in: o. A., 26/26709/1999 (1 Foto)
2. Berg, H.; 100 Mosambikaner leben noch in Deutschland. 1982 begann in Staßfurt-Nord Ausbildung an der Schule der Freundschaft; in: Volksstimme/Salzland-Kurier Staßfurt, 30/10/1999 (6 Fotos)
3. Bär; Eine Lovestory bringt es an den Tag: Meck-Pom steckt voller Schätze; (Ankündigung zum Fernsehfilm: Schloss meines Vaters); Prisma – Wochenmagazin zur Zeitung, 27/12/1999 (siehe: 5.5 Film/ Fernsehen)

### 2000

1. Goergen/Lettrix, R./Frankenfeld, H.; Die schwarzen Ossis von Windhuk. Nawala, Uno und Selma leben zwischen den Welten: Sie sind Kinder von namibischen Freiheitskämpfern, die bei Angriffen Südafrikas starben. Erzogen wurden sie in der DDR. Kurz vor der deutschen Einheit holte Namibia die Jugendlichen zurück – in ein für sie völlig fremdes Land; in: BRIGITTE, 24/2000, S. 86ff (die BRIGITTE reportage), (17 Fotos)

## 2001

1. Voigt, K.-P.; Staßfurterin zu DDR-Zeiten: „Ich werde meine Jungen schwarz anmalen“. Fremdenfeindlichkeit durch die Schule der Freundschaft; in: Volksstimme (Magdeburg), 01/08/2001 (1 Foto)
2. Klemmt, R.; Eine gefährliche Unwahrheit. Ausländerfeindlichkeit in Staßfurt; Volksstimme (Magdeburg), 04/08/2001
3. Brylla, A.; Man kann die beste Sache der Welt schlecht reden. Ausländerfeindlichkeit an der Schule der Freundschaft; in: Volksstimme (Magdeburg), 07/08/2001
4. Rüchel, U.; Die Staßfurter nannten die jungen Mosambikaner liebevoll „Mossi“. Ausländerfeindlichkeit an der „Schule der Freundschaft“; in: Volksstimme (Magdeburg), 09/08/2001 (2 Fotos)
5. Glöckner, G.; (zur Diskussion: Ausländerfeindlichkeit in Staßfurt); in: Volksstimme (Magdeburg), 09/08/2001
6. Ahrberg, E.; (zur Diskussion: Ausländerfeindlichkeit in Staßfurt); in: Volksstimme (Magdeburg), 09/08/2001
7. Griegel, K.; (zur Diskussion: Ausländerfeindlichkeit in Staßfurt); in: Volksstimme (Magdeburg), 09/08/2000

## 2002

1. Berg, H.; Vor 20 Jahren wurde die „Schule der Freundschaft“ eröffnet; in: Volksstimme/Salzland-Kurier Stassfurt, 12/09/2002, 1 S. (6 Fotos)
2. Trüper, U.; Kader für Mocambique – vor 20 Jahren wurde die Schule der Freundschaft in der DDR gegründet; Deutschland Radio Berlin, URL: <http://www.dradio.de/dlr/Sendungen/merkmal/145615/>, 16.9.2002
3. Berg, H.; Wiedersehenstreffen an der ehemaligen „Schule der Freundschaft“ – „Boas vindas“ und „Canimambo“ weckten viele Erinnerungen; in: Volksstimme/Salzland Kurier Staßfurt, 17/10/2002 (9 Fotos)

## 2003

1. Ziemann, L.-C.; Omulaule heisst Schwarz; Dokumentarfilm Deutschland, Medienpädagogisches Begleitmaterial, 2003
2. „Zwischen Traum und Wirklichkeit“ – MosambikanerInnen in der DDR; Ankündigung zur Präsentation des Films: „Zwischen Traum und Wirklichkeit Das Experiment Schule der Freundschaft“, Berlin, 21/10/2003 (siehe: 5.5 Film/Fernsehen)

## 2004

1. Berg, H.; 1988 reisten weit über 800 Mosambikaner in ihre Heimat zurück – Nach fast 15 Jahren „verlorene Töchter“ wieder gefunden; in: Volksstimme/Salzland Kurier Staßfurt, 07/01/2004 (5 Fotos)
2. Giese, J.; Die im Kampf Geborene – „Naita aus Namibia“ im Kulturradio; in: Märkische Allgemeine Zeitung, Potsdam, 06/02/2004, S. 9 (siehe 5.4 Rundfunkaufnahmen, Kassette AFRIKA X5 (SdF))
3. NIW; In weiter Ferne, so nah: Berlin-Namibia 11.000 Kilometer – „Naita aus Namibia“; in: taz, Berlin 07/02/2004 (siehe 5.4 Rundfunkaufnahmen, Kassette AFRIKA X5 (SdF))

4. Graubaum, K.; Ein Staßfurter Schüler der Freundschaft, Clemente Sergio Taero „Man hat mich zum Träumen gebracht, dann hat man mich fallen lassen“; in: Volksstimme, Magdeburg, 17/02/2004, S. 3
5. Stuedtner; P.; Wenn Du weit gehen willst ... – Rückblick auf 25 Jahre Zusammenarbeit beider deutschen Staaten mit Moçambique; in: ND 26/02/2004, S. 7
6. Bassler, S.; Das Kind Nr. 95 – Ein Deutsch-namibisches Schicksal; ZdF, ml Mona Lisa, 24.10.2004
7. dto. mit Abbildungen (schwarz-weiß), 3 S.
8. Bassler, S.; Fassungslos – Wie in der ehemaligen DDR Kindersoldaten ausgebildet wurden; Verschriftlichung 4 S. (Krause, J.) des TV-Beitrags von mona lisa, ZdF, 24/10/2004, zu Engombe, L. (aufgezeichnet von Hilliges, P.); Kind Nr. 95 – meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Berlin, 2004
9. Schiller, St.; „Ich habe mein Zuhause zweimal verloren“ – Als 6-jährige kam Lucia von Namibia nach Deutschland; in: Bella, Nr. 47 (10/11/2004), S. 66ff
10. Saab, K.; Deutsche Afrikanerin – Lucia Engombe erinnert sich an ihr Leben als „Swapo-Kind“ in der DDR; in: Märkische Allgemeine, 10/12/2004, S. 3

#### 2005

1. Springer, M.; Pohamba gedenkt Cassinga-Opfern; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia, 06. Mai 2005
2. Bruhns, A.; Die deutsche Afrikanerin; in: DER SPIEGEL, Hamburg, 38/ 2005, S. 52ff
3. Tullner, M.; Die Zusammenarbeit der DDR und Mosambik auf dem Gebiet der Bildung und die Tätigkeit der Bildungsexperten der DDR in Mosambik; in: Voß, M. (Hrsg.); Wir haben Spuren hinterlassen! Die DDR in Mosambik; LIT Verlag Münster, 205 (S. 388–406)
4. Lohmann, K./Paasch, D.; Die »Schule der Freundschaft« in Staßfurt: zwischen Politik und Solidarität; in: Döring; H. J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005 (S. 91–99)
5. Schleicher, I.; Solidarität mit dem Volk von Mosambik – Annäherung an das Erbe, Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005 (S. 53-67)
6. Taero, S. C.; Ich bin ein Staßfurter; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005 (S. 110–114)
7. Tullner, M.; Das Experiment »Schule der Freundschaft« im Kontext der mosambikanischen Bildungspolitik; in: Döring, H.-J./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005 (S. 100–109)
8. Lohrmann, K./Paasch, D.; Die »Schule der Freundschaft« in Staßfurt: zwischen Politik und Solidarität; in: Döring, G./Rüchel, U. (Hrsg.); Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2005 (S. 91–99)

2006

1. Postler, E.; „Diese Jahre kann uns niemand nehmen“ – Treffen mit „DDR-Kindern“; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia, 10. Mai 2006
2. Hashingola, P.; „Wir haben viele Ideen“ Zum neu gegründeten Verein „Freundeskreis Ex-DDR“; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia, 07. Juli 2006
3. Schreiber, I.; DDR-Kids: Einzelkämpfer und Nichtwähler. Dokumentarfilm „Die ‚Ossis‘ von Namibia“ erzählt Geschichten einer Kindheit zwischen DDR und Afrika; in: Allgemeine Zeitung Windhoek, Namibia, 28. Juli 2006
4. Borsutzky, B.; Einfach in die Wüste geschickt – Kinder aus Namibia; in: Freitag – Die Ost-West-Wochenzeitung, 06.10.2006
5. Reuter, L. R./Scheunpflug, A.; Die Schule der Freundschaft – Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik; Waxmann Verlag GmbH Münster, 2006
6. Gronemeyer, R.: So stirbt man in Afrika an Aids; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2006 (Wir wollten gucken, wie süß Deutschland ist. Eine Biografie als Brücke: Franks Geschichte, S. 111)

2007

1. Trüper, U.; Die Fremden vom Internat in Staßfurt; WELT ONLINE, 19.05.2007
2. Trüper, U.; Honeckers Musterschüler; in: Berliner Morgenpost.de: BIZ vom 20.05.2007
3. DDR-Kinder von Namibia; aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie, 02.07.2007, [http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Kinder\\_von\\_Namibia](http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Kinder_von_Namibia)

### **3 Musikkassetten**

1. Freedom Songs, sung in the NEC/Angola, during the years 1981–1983 by Pioneer Leaders, Kindergarten Kids and other cultural groups; compiled and recorded by Sabine Zinke/Meme Tulonga; auf Kassette; AFRIKA A8 (SdF)
2. Uunona Imbeni! Namibien children songs and dances; collected and written down by Sabine Zinke, GDR teachers team NEC in cooperation with the Namibian kindergarten teachers of NEC, Kwanza Sul 1982 (Second edition 1994, edited by Gisa Jähnichen and Herbert Zinke, Berlin/Aschersleben); auf Kassette: AFRIKA A1 (SdF)

### **4 Rundfunkaufnahmen**

1. Klaus, P.; Interview mit S. C. M. Taero, ehemaliger Schüler aus Mosambik an der SdF in Staßfurt; Deutschland Radio Berlin 89,6; 09.09.2002, 10.00–10.45 Uhr; auf Kassette: AFRIKA X3 (SdF)
2. Klaus, P.; „Kader für Moçambique“; Interview von Ursula Trüper (Untertöne von Rüchel, U., Soziologin und Taero, S. C. M., ehemaliger Schüler an der SdF in Staßfurt); Deutschland Radio Berlin 89,6 – Merkmal –; 16.09.2002, 14.40–14.53 Uhr; auf Kassette: AFRIKA X3 (SdF)
3. Salm, J.; Außen schwarz, innen weiß – Die deutschen Kinder der SWAPO werden erwachsen; SWR>> Südwest Rundfunk, Kulturelles Wort, Feature, Redaktion: Paul Assall; Sendung: 22. 03. 2000, SWR2, 21.00–22.00 Uhr, Manuskriptdienst, 22 S.
4. Schneider, A.; „Naita aus Namibia“; Feature; Kulturradio RBB, 07/02/2004, 09.05–09.35 Uhr; auf Kassette: AFRIKA X5 (SdF)



5. Trüper, U.; Kader für Mocambique – vor 20 Jahren wurde die Schule der Freundschaft in der DDR gegründet; Deutschlandradio Berlin, URL: <http://www.de/dlr/sendungen/merkmal/145615/>, 16.9.2002
6. Trüper, U.; Kaderschmiede; Interview mit Untertönen (Taero, S. C.M., ehemaliger Schüler der SdF; Rüchel, U., Soziologin; Dr. Krause, J., Erziehungswissenschaftler); Saarländischer Rundfunk, 09/09/2002, ca. 35 Minuten; auf Kassette: AFRIKA X1 (SdF)

## 5 Film/Fernsehen

1. Bassler, S.; Fassungslos – wie in der ehemaligen DDR Kindersoldaten ausgebildet wurden; ZDF ML Mona Lisa, 24/10/2004, 8 Minuten (dazu: Das Kind Nr. 95 – Ein deutsch-namibisches Schicksal; <http://www.zdf.de/ZDFde/Inhalt/12/0,1872,2205804,00.html> ML Mona Lisa, 24.10.2004)
2. „Das Schloss meines Vaters“; ZDF Spielfilm, 27/12/1999, 90 Minuten (dazu: bär; Eine Lovestory bringt es an den Tag: Meck-Pom steckt voller Schätze; Prisma, Wochenmagazin zur Zeitung, 27/12/1999; siehe: 5.2 Presse (Zeitungen/Zeitschriften/Pressefotos), 5.2.2 nach 1989; 1999)
3. Gralow, K. D./Pitann, R./Tull, H.; Die Osis von Namibia; Pitann – Film + Grafik Gesellschaft; NDR-Fernsehen (Mecklenburg-Vorpommern), 60 Minuten, 2007
4. Möller, B./Hens, N./Radelhof, S.; Omulaule heisst Schwarz; Dokumentarfilm Deutschland, Projekt von EJBW VISION KINO, 66 Minuten, 2003
5. Nagel, N. & Reinhold, M.; Wenn uns zwei Berge trennen; NBC German Service, Windhoek (Namibia), 48 Minuten, 2007
6. Rüchel, U./Disselberger, R.; „Zwischen Traum und Wirklichkeit. Das Experiment Schule der Freundschaft“; MDR Film, 07/05/2003, 45 Minuten (dazu: Ankündigung zur Präsentation des Films am 21/10/2003 im Info-Laden BAOBAB Berlin; siehe: 5.2 (Zeitungen/Zeitschriften/Pressefotos), 5.2.2 nach 1989; 2003)
7. Ruge, G.; Unterwegs im südlichen Afrika/Folge 3: Namibia/Botswana; ARD Reportage, 27/12/2001, 45 Minuten
8. Schuch, Ch. und Th.; Namibia – Rückkehr in ein neues Land; filmische Dokumentation Deutschland 1997, 88 Minuten (dazu: Dokumentation zum Film; siehe: 5.2 Presse (Zeitungen/Zeitschriften/Pressefotos), 5.2.2 nach 1989; 1997)

## 6 Fotografien (siehe Fotothek A/14)

## **A 6 Zeugnisse/Urkunden**

1. Zeugnis über den Abschluss der Allgemeinbildung an der „Schule der Freundschaft“ / DIPLOMA sobre a conclusãoda eduçãogeral na „Escola de Amizade“ (Vordruck) – SdF Bereich Mosambik
2. Urkunde; ... hat die Ausbildung als Facharbeiter erfolgreich abgeschlossen und ist berechtigt, die Berufsbezeichnung ... zu führen (Vordruck) – SdF Bereich Mosambik
3. Diploma; ... concluiu com êxito a formação de OPERÁRIO ESPECIALIZADO e tem o direito de usar designação profissional de ... (Vordruck) – SdF Bereich Mosambik
4. Zeugnis über die berufliche Qualifizierung (Vordruck) – SdF Bereich Mosambik
5. Certificacado de Qualificação Profissional (Vordruck) – SdF Bereich Mosambik
6. Zeugnisse für Ndeyapo Naitvikille Shafa (Vordruck) – SdF Bereich Namibia  
Zeugnis 1. Halbjahr 1989/90  
Zeugnis 2. Schuljahr 1989/90

## A/7 Stundentafeln/Erläuterungen (J. Krause)

### 1 Vorwort

Sämtliche Stundentafeln, so der SdF in Staßfurt und ihrer ‚Ausweichschule‘ in Löderburg, auch der Schule in Zehna bei Bellin, wurden verantwortlich durch die APW der DDR in Abstimmung mit den Fachbereichen des MfV der DDR zentral erarbeitet. Daran beteiligt waren die Fachzirkelleiter der verschiedenen Unterrichtsdisziplinen der betreffenden Schulen. Die Bestätigung der Stundentafeln erfolgte in jedem Falle durch den für die Unterrichtsinhalte verantwortlichen stellvertretenden Minister des MfV.

Der Fächerkanon entsprach weitgehend dem der ‚10 klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR. Die für Vergleiche beigelegte Stundentafel dieser Schulart (siehe Abb. 9) bestätigt diese Feststellung. Die Gewichtung der Fächer war allerdings partiell unterschiedlich. So wurde z.B. bei weitgehender Kongruenz mit der Stundentafel der POS kein Russischunterricht erteilt. An seiner Stelle trat für die namibischen Schüler ab der dritten bzw. vierten Klassenstufe das Fach Englisch und für die mosambikanischen Schüler ab der fünften Klassenstufe (der Einstieg in den Unterricht an der SdF) das Fach Portugiesisch. Die jeweiligen Muttersprachen wurden nicht mit in die Stundentafel aufgenommen. Sie sollten im außerunterrichtlichen Bereich gepflegt werden. Dominant war der Unterricht in der deutschen Sprache.

Zwischen den einzelnen Ländergruppen gab es signifikante Unterschiede bei der Auswahl von Inhalten verschiedener Fächer, die soweit wie möglich landesbezogen unterrichtet werden sollten. Zumindest anfänglich bereitete das einer Reihe von Pädagogen, Lehrern wie Erziehern, Schwierigkeiten und zwar vor allem jenen, die keine oder nur unzureichende sprachliche und landeskundliche Kenntnisse aufweisen konnten. Hier war neben qualifizierten Praktikern vor allem die Wissenschaft gefordert, geeignete didaktische und unterrichtsfachspezifische Hilfen zu erarbeiten, um den Forderungen der betreffenden Stundentafeln inhaltlich zu genügen.

Die in der Folge dargebotenen Stundentafeln waren verbindliche Materialien für die Planung, Leitung und Organisation des gesamten Unterrichtsgeschehens. Ein Vergleich untereinander demonstriert ihre jeweilige Spezifik aber auch Übereinstimmung.

Dokumentiert sind sämtliche Stundentafeln, die zur Anwendung kamen, jedoch auch jene, die sich noch in der Planungsphase befanden und nach 1989/90 in die Schulpraxis überführt werden sollten (siehe z.B. Abb.8 die Stundentafel für einen zweiten Durchgang mosambikanischer Schüler).

Die hier veröffentlichten Stundentafeln waren nur für den ‚Dienstgebrauch‘ gedacht. Sie liegen uns nur handschriftlich oder als hektographierte Blätter vor. Sie befanden sich ausschließlich in den Händen der den Bildungsprozeß planenden und leitenden Personen.

Die Stundentafeln sind chronologisch geordnet und beginnen mit dem Bereich Namibia. Die Stundentafel der POS der DDR ist unter komparatistischen Aspekten mit aufgenommen worden.

### 2 Bereich Namibia

#### 2.1 Stundentafel für den Bereich Namibia

*Quelle:* Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; Stundentafel für die namibischen Klassen; ohne Jahr, 2 Seiten (Ormigabzug)

Fach	Klasse									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsch	11	12	14/12+	12	7	6	5	5	4	3
Englisch	–	–	–/4+	4	5	5	5+1	5+1	5+1	4+1
Mathematik	5	7	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Astronomie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	4	2	2
Biologie	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Werkunterricht	1	1	1	2	2	2	–	–	–	–
Schulgartenunterricht	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–
Polytechnischer Unterricht	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
Geschichte	–	–	–	–	1+1	2	2	2	2	2
Politische Erziehung, Gesellschaftskunde	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	2/1+	1	1	1	1	1	1	1
Körpererziehung	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
	22	25	27/28	29	31	33	35	36	35	34
fakultative Kurse nach Rahmenprogramm	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>27/28</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

(Abb. 1: Krause, 2000)

#### *Erläuterungen zur Stundentafel:*

- In Englisch und Werken findet Klassenteilung in zwei Gruppen statt.
- Der Englischunterricht beginnt im 2. Halbjahr der 3. Klasse. Zur gleichen Zeit werden Deutsch mit zwei Stunden und Musik um eine Stunde gekürzt.
- In den Klassen 7 bis 10 ist beabsichtigt, den Unterricht in einem gesellschaftlichen Fach, z.B. Geschichte oder Geographie, teilweise in englischer Sprache zu erteilen, von DDR-Lehrern. Um der zusätzlichen Aufgabe der Sprachausbildung im Fachunterricht gerecht werden zu können, ist in diesen Klassen je eine Stunde der Wochenstundenzahl für Englisch zuzugeben.
- In Klasse 5 beginnt der Geschichtsunterricht mit einer Ergänzung des gesellschaftswissenschaftlichen Teils der Heimatkunde, bezogen auf den neuen „Heimat“-Kreis Staßfurt und den Bezirk Magdeburg. Dafür ist die Wochenstundenzahl um eins erhöht.
- Nadelarbeit wird als Arbeitsgemeinschaft im Internat durchgeführt.
- *Förderstunden* pro Fach und Woche (bei Bedarf):
  - Deutsch 4
  - Mathematik 2
  - Geographie 2
  - Geschichte 2

## 2.2 Stundentafeln für den Sonderbereich Namibia (S-100)

Es handelt sich um Stundentafeln zu Sonderklassen von insgesamt 103 namibischen Kindern (die sog. S-100 Schüler), die noch im Sommer 1989 in Staßfurt an der SdF aufgenommen wurden und begonnen zu unterrichten.

Zu dieser Spezies des Unterrichts an der SdF lagen noch keine gedruckten Materialien vor. Lediglich ein handschriftliches Material gibt Auskunft über die Planung des beabsichtigten Bildungsprozesses und den ihm zu Grunde liegenden Stundentafeln. Da die Schüler nur kurzzeitig in der DDR weilten, sind auch keine Aussagen über Erfolg oder Mißerfolg dieses spezifischen Bildungsprojektes möglich. Bekannt war, dass die Kinder eine äußerst unterschiedliche Vorbildung besaßen. Das erforderte ein differenziertes Vorgehen, um etwa in zwei Jahren ein einheitliches Bildungsniveau in diesem Sonderbereich zu erhalten und wenn möglich, den Anschluß an die anderen namibischen Klassen zu finden.

Das handschriftliche Material hat folgenden Wortlaut:

*Quelle:* Krause; S-100. Zur Klassen- bzw. Gruppenbildung und einigen fachspezifischen Aspekten; APW der DDR, Bereich Vizepräsident V, Berlin 02/08/1989, 5 Seiten (handschriftlich)

(Seite 1)

APW der DDR  
Bereich Vizepräsident V

Berlin, 2/8/89

### **S-100**

#### **Zur Klassen- bzw. Gruppenbildung und einigen fachspezifischen Aspekten**

##### *– Zur Klassen- und Gruppenbildung*

Es ist nicht möglich, Kinder, die nicht lesen und schreiben können (4 bis 5 nach ersten Aussagen), mit solchen, die das Ziel der 2. Klasse erreichen können und sollen, in einer *Klasse ohne Gruppenbildung* unterrichten zu wollen.

Ist es möglich, eine solche Klasse zu bilden, allerdings muß diese Klasse im Deutsch- und Mathematikunterricht in 2 Gruppen geteilt werden:

- *eine Gruppe* Anfangsunterricht,
- *zweite Gruppe* Schüler, die nach einem Jahr das Niveau der zweiten Klasse erreichen können.

Dabei kann es sich ergeben, daß unter Umständen in einer Gruppe nur 4 oder 5 Schüler sind und in einer anderen Gruppe 10 bis 15 Schüler.

Es ist also erstens eine *Sonderklasse* zu bilden, in einem Umfang von 16 bis 19 Schülern, in der sowohl Anfangsunterricht als auch Unterricht mit dem Abschlußniveau der 2. Klasse abgehalten wird.

Grundlage für den *Deutschunterricht* ist das Material für die 1. Klasse der „Schule für Ausländische Vertretungen in der DDR“ und die Fibel (Gruppe der Anfänger).

Für die Gruppen mit dem Ziel der 2. Klasse wird das Material verwendet, das auch für die Schüler mit dem Abschlußniveau der 3. Klasse vorgesehen ist.

(Seite 2)

*Mathematik* im Anfangsunterricht erfolgt auf der Grundlage des Mathematikbuches Klasse 1 der POS der DDR. Entsprechende Lehrplanentwürfe sind bereits für Mathematik durch Dr. Plötz in Arbeit.

### Studentafel für die Sonderklasse

Unterrichtsfächer	Erstes Halbjahr		Zweites Halbjahr	
	Gruppe Anfänger	Gruppe Ziel 2. Klasse	Gruppe Anfänger	Gruppe Ziel 2. Klasse
Deutsch	18	20	12	14
Englisch	–	–	–	–
Mathematik	–	–	6	6
Schulgarten/Werken	2	2	2	2
Zeichnen	1	1	1	1
Musik	1	1	1	1
Körpererziehung	2	2	2	2
<b>total</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>26</b>

(Abb. 2: Krause, 2000)

Nach einem Jahr sollen die Schüler der *Anfängergruppe* (4 bis 5) in eine normale 2. Klasse der „Namibia-Schule“ bzw. die der anderen Gruppe in eine normale 3. Klasse der „Namibia Schule“ übergehen. Sie fallen somit aus dem System S-100 heraus.

Von den *restlichen Schülern* werden 3 *Normalklassen* gebildet und zwar mit dem Ziel, den Anschluß an die Klasse 4 (Abschlußniveau 3. Klasse) zu erreichen.

Die Bildung einer besonderen Klasse mit den *älteren Schülern* (12 bis 14 Jahre) ist aufgrund der Leistungsvoraussetzungen *nicht erforderlich*.

(Seite 3)

Sie könnten in einer Gruppe innerhalb einer Klasse zusammengefaßt werden (ältere und besonders leistungsfähige Schüler).

Die Klassenfrequenz innerhalb dieser 3 Klassen würde dann 26 bis 28 Schüler betragen.

*Insgesamt* werden also 4 Klassen mit 8 Gruppen für den Unterricht in Deutsch, Englisch, Schulgarten/Werken und in der Sonderklasse Mathematik gebildet.

### Studentafel für die 3 Normalklassen der S-100

Unterrichtsfächer	Erstes Halbjahr	Zweites Halbjahr
Deutsch	20	14
Englisch	3(4)	3(4)
Mathematik	–	6
Schulgarten/Werken	2	2
Zeichnen	1	1
Musik	1	1
Körpererziehung	2	2
<b>total</b>	<b>29(30)</b>	<b>29(30)</b>

(Abb. 3: Krause, 2000)

Über die *endgültige Klassen- und Gruppenbildung* läßt sich nach Ablauf des 1. Halbjahres genauer entscheiden. Eventuell müssen dann Schüler noch in die Anfängergruppe (Sonderklasse)

übergehen oder es zeigt sich, daß die Gruppe der älteren Schüler den anderen soweit *im Wissen und Können voraus* ist, daß man für sie einen besonderen Ausbildungsgang gestalten muß.

(Seite 4)

*Das Alter allein ist kein Kriterium für einen besonderen Ausbildungsgang.* Es ist sicherlich ausgeschlossen, daß die Schüler nach einem Jahr Unterricht in der deutschen Sprache sofort in die 5. Klasse eingeordnet werden können und dem Lehrgang in Geschichte, Geographie, Biologie in der deutschen Sprache folgen können.

Für die Schüler aus Moçambique haben wir bekanntlich nach einem Jahr Unterricht in der deutschen Sprache mit dem Physikunterricht und nach 1½ Jahren mit dem in Biologie begonnen. Geschichts- und Geographieunterricht wurde erst nach 2 Jahren Deutschunterricht begonnen und auch noch zu diesem Zeitpunkt hatten die Schüler besonders in Geschichte außerordentliche Schwierigkeiten wegen ihrer sprachlichen Kenntnisse zu folgen.

Über einzelne Schüler der älteren Gruppe kann man Einzelentscheidungen treffen aber nicht über eine ganze Gruppe oder Klasse.

Im Übrigen ist die Übersicht zur Altersstruktur und den Vorkenntnissen (siehe Materialien SdF) und dem Vorschlag, 16 Kinder in einer Sondergruppe zusammenzufassen, nicht miteinander logisch zu verbinden. Danach sind 25 Kinder 12–14 Jahre alt, für die Sonderklasse werden 16 Schüler vorgeschlagen. Nach der Übersicht besuchte nur 1 Schüler die 5. Klasse, 35 haben vermutlich die 4. Klasse besucht. Also auch der Besuch einer bestimmten Klasse ist nicht Kriterium der Auswahl und eine sichere Diagnose ist aufgrund weniger Kontrollen und Tests bis zum 3. Juli nicht möglich gewesen. Deshalb wäre es z. Zt. zweckmäßig, die *älteren Schüler in einer Gruppe innerhalb der „Normalklasse 3“ zusammenzufassen* und nach einem halben Jahr weitere Entscheidungen zu fällen.

(Seite 5)

#### *Zum Mathematikunterricht*

Es gibt keinen Grund, im 1. Halbjahr, wo alles auf das Erlernen der deutschen Sprache ausgerichtet ist, den Mathematikunterricht zu beginnen. Mit den Schülern aus Moçambique wurde im Rahmen des Deutschunterrichts zur Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen in 1 bis 2 Stunden am mathematischen Stoff gearbeitet und so auch die Sprache gelehrt. Das ist auch hier sinnvoll.

Entsprechende Empfehlungen werden durch Dr. Plötz ausgearbeitet.<sup>1</sup> Eine Ausnahme machen die Schüler des Anfangsunterrichts. Da der Anfangsunterricht in Mathematik kaum sprachliche Ansprüche stellt und die Schüler in einem Jahr, wie alle Schüler in der DDR, das Ziel in Mathematik erreichen müssen, kann man nicht den gesamten Stoff eines Jahres im 2. Halbjahr konzentrieren (die Schüler besitzen ja keine mathematischen Kenntnisse). Bei allen anderen Schülern geht es um die Festigung mathematischer Kenntnisse.

Eine Einführung des Mathematikunterrichts in den „Normalklassen“ durch die Kürzung von Sport, Werken/Schulgarten ist völlig unakzeptabel.

#### *Zum Englischunterricht*

Die Stundenzahl in Englisch von 4 auf 3 zu kürzen ist diskutabel, eventuell reichen auch 3 Stunden aus. Dann könnte die Gesamtwochenstundenzahl von 30 auf 29 Stunden verkürzt werden.

---

1 Zu solchen Empfehlungen ist es nicht mehr gekommen, auch nicht zu den angekündigten Lehrplanentwürfen Mathematik Klasse 1 (siehe Seite 4 unten).

### 2.3 Überarbeitete Stundentafel Bereich Namibia

Vorschlag Stundentafel zweites Schulhalbjahr 1989/90

Quelle: Vorschlag Krause, APW der DDR, Vizebereich V, Berlin 1989, 1 Seite (handschriftlich)

Unterrichtsfach	Klassen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsch	10(1)	11(1)	11(1)	12(2)	6(1)	5(1)	4(1)	4(1)	3(1)	3
Englisch	–	–	3(1)	3(1)	5	5	5(1)	5(1)	5(1)	4(1)
Mathematik	5	6(1)	5	6	6	6	5(1)	5(1)	5(1)	4(1)
Physik	–	–	–	–	–	2(1)	2	2	2(1)	3
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	2(1)	2	2
Biologie	–	–	–	–	2	2	1	1(1)	2	2
Geographie	–	–	–	–	2	2	1(1)	2	1	2
Werken/Polytechnik	1	1	1	2	2	2	3(1)	3(1)	4(1)	4(1)
Geschichte	–	–	–	–	1(1)	2	2	2	2	2
Gesellschaftskunde	–	–	–	–	–	–	1	1	1	1(1)
Zeichnen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	1(1)	1	1	1	1	1	1	1
Körpererziehung	2	2	2	2	2(1)	2(1)	2(1)	2	2	2
Schulgarten	–	1	1	1	–	–	–	–	–	–
<b>total</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

(Abb. 4: Krause, 2000)

#### Einige Erläuterungen:

- Klammerausdruck bei den Disziplinen: vorgenommene Kürzungen
- unbedingt mit Lehrern absprechen und Streichungen begründen (da relativ niedrige Klassenfrequenzen, sind Spezifika auf Klassenebene möglich; Gespräche Schulleitung/Fachzirkel/ Fachlehrer) da unterschiedliche Bedingungen)
- Warten auf zentrale Richtlinie des MfV (Februar/März 1990)
- Schülerzahlen:
  - *Bellin* 134 Schüler
  - *SdF* sog. S-100 103 Schüler
  - normal 188 Schüler
  - total: 425 Schüler*



### 3 Bereich Mosambik

#### 3.1 Stundentafel 1. Durchgang für den Bereich Mosambik

Quelle: Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft; APW der DDR, Berlin 1981, S. 3f.

Unterrichtsfach	5. Schuljahr (1982/83)		6. Schuljahr (1983/84)		7. Schuljahr (1984/85)	8. Schuljahr (1985/86)
	1. Halb- jahr	2. Halb- jahr	1. Halb- jahr	2. Halb- jahr		
Deutsche Sprache/Literatur	25 (intensiv)	10	8	8	4	4
Portugiesisch	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)
Politische Erziehung	(1)	(2)	(2)	(2)	2	2
Geschichte	–	(2)	(2)	(2)	2	2
Geographie	–	(2)	(2)	(2)	2	2
Mathematik	–	8	8	8	6	6
Physik	–	–	3	3	3	3
Chemie	–	–	–	–	2	3
Biologie	–	–	–	2	3	2
Werkunterricht	–	3	3	3	–	–
Polytechnischer Unterricht – Theoretische Unterweisung – Produktive Arbeit	–	–	–	–	7 3 4	7 2 5
Kunsterziehung	–	1	1	1	1	1
Kulturelle Tätigkeit (Musik, Tanz etc.)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Körpererziehung	2	2	2	2	2	2
<b>Σ obligatorischer Unterricht</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>40</b>
Englisch für ausgewählte Schüler	–	–	–	–	3	3

(Abb. 5: Krause, 2000)

Erläuterungen zur Stundentafel:

- Die Ziffern in Klammern kennzeichnen die Stunden, die von Lehrern bzw. Instruktoren der VRM erteilt werden sollen.
- Die normale Organisationseinheit des Unterrichts ist die Klasse. Eine Teilung in zwei Gruppen erfolgt im Intensivkurs Deutsch, Klasse 5 (1. Halbjahr), im Englischunterricht für ausgewählte Schüler in den Klassen 7 und 8, sowie im Fach Werken (Klassen 5 und 6). Der Körpererziehungsunterricht wird getrennt für Jungen und Mädchen durchgeführt.

### 3.2 Präzisierte Stundentafel Bereich Mosambik, 7. und 8. Schuljahr (1. Durchgang)

Quelle: APW der DDR, Vizepräsident V, 24/01/1985 (Manuskript)

Unterrichtsfach	7. Schuljahr (1984/85)	8. Schuljahr (1985/86)
Deutsche Sprache	4	4
Portugiesisch	(5)	(5)
Geschichte	4	4
Politische Erziehung	(1)	(1)
Geographie	2	2
Mathematik	6	6
Physik	3	3
Chemie	2	3
Biologie	3	2
Polytechnischer Unterricht	7	7
– Theor. Unterricht	3	2
– Prod. Arbeit	4	5
Kunsterziehung	1	1
Künstlerische Tätigkeit	(1)	(1)
Körpererziehung	2	2
<b>Gesamtstunden</b>	<b>41</b>	<b>41</b>

(Abb. 6: Krause, 2000)

Erläuterung:

Im Vergleich zur ursprünglichen Planung wurde die Wochenstundenzahl von 40 auf 41 erhöht.

### 3.3 Stundentafel Bereich Mosambik (1. Durchgang)

Allgemeinbildung in der Berufsausbildung

Quelle: APW der DDR, Vizepräsident V, Berlin 24/01/1985 (Manuskript)

Unterrichtsfach	Ausbildungsjahr			
	1986/87		1987/88	
	Lehrhalbjahr			
	1.	2.	3.	4.
Deutsch	2	2	1	1
Mathematik	2	1	2	2
Gesellschaftskunde	1*	1	1	1
Politische Erziehung	–	(1)	(1)	(1)
Körpererziehung	2	2	2	2
Portugiesisch	(2)	(2)	(2)	(2)
<b>Gesamtstundenzahl pro Woche</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

(Abb. 7: Krause, 2000)

Anmerkung:

- Der Unterricht in Portugiesisch, Politische Erziehung und Künstlerische Tätigkeit wird von Lehrern aus der VRM erteilt.
- \*) Im 1. Lehrhalbjahr werden von den 18 Stunden Gesellschaftskunde 6 Stunden für den Unterricht in Politischer Erziehung, der durch Lehrer aus der VRM erteilt wird, zur Verfügung gestellt.

### 3.4 Stundentafel ‚2. Durchgang‘ mosambikanischer Schüler (Vorschlag)

Quelle: APW der DDR, Vizepräsident V, Berlin Mai 1989

Unterrichtsfächer	Ausbildungsjahre						
	Intensiv- kurs Erstes Halbjahr	Allgemeinbildende polytechnische Oberschule				Allgemeinbildung in der Berufsausbildung	
		1. Klasse (5.Kl.)	2. Klasse (6.Kl.)	3. Klasse (7.Kl.)	4. Klasse (8.Kl.)	Erstes Lehrjahr	Zweites Lehrjahr
Deutsche Sprache/ Literatur	25	10	8	4	4	–	–
Portugiesische Sprache	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
Politische Erziehung	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
Geschichte	–	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	–	–
Geographie	–	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	–	–
Gesellschaftskunde	–	1	1	1	1	1	1
Mathematik	–	8	8	6	6	–	–
Physik	–	–	3	3	3	–	–
Chemie	–	–	–	2	3	–	–
Biologie	–	–	2	2	2	–	–
Werken	–	3	3	–	–	–	–
Polytechnischer Unterricht	–	–	–	7	7	–	–
– Theor. Unterweisung	3	2					
– Produktive Arbeit	4	5					
Kunsterziehung	–	1	1	1	1	–	–
Kulturelle Tätigkeit (Musik/Tanz etc.)	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	–	–
Körpererziehung	2	2	2	2	2	2	2
<b>Σ der obligatorischen Wochenstunden</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

(Abb. 8: Krause, 2000)

*Erläuterungen zur Stundentafel:*

- Der Unterricht in den Fächern Portugiesische Sprache, Politische Erziehung Geschichte, Geographie und kulturelle Tätigkeit wird von moçambiquanischen Lehrkräften nach Lehrplänen der VR Moçambique erteilt. Die betreffenden Stundenzahlen sind in der Stundentafel mit Unterstreichungen versehen.
- Die Fächer Deutsche Sprache, Gesellschaftskunde, Mathematik, Physik, Chemie Biologie, Werken, Polytechnik, Kunsterziehung und Körpererziehung werden von DDR-Lehrkräften auf der Grundlage der Ziele und Inhalte der DDR-Lehrpläne und Lehrbücher, der Zielstellung der Schule der Freundschaft angepaßt, unterrichtet.
- (Anmerkung: Für die mosambikanischen Schüler des 1. Durchgangs wurden spezielle Lehrbücher aller Unterrichtsdisziplinen erarbeitet. Diese sollten nach einer kritischen Durchsicht für den kommenden Durchgang wieder neu aufgelegt werden. Krause, J.)
- Im halbjährigen Intensivkurs wird der Unterricht in Deutscher Sprache auf der Grundlage von gesonderten Plänen und Lehrmaterialien mit dem Ziel erteilt, die Schüler zu befähigen, dem Unterricht in anderen Fächern in der deutschen Sprache zu folgen.
- Die normale Organisationsform des Unterrichts ist die Klasse. Eine Teilung in zwei Gruppen pro Klasse erfolgt im Intensivkurs Deutsche Sprache (erstes Halbjahr) und im Fach Werken

(1. und 2. Ausbildungsjahr). Der Unterricht im Fach Körpererziehung wird getrennt für Mädchen und Jungen durchgeführt.

*Anmerkung:*

Einen 2. Durchgang hat es nie gegeben. Im Mai 1989 wurde der Entwurf dieser Stundentafel in der APW (Vizebereich V) erarbeitet. Anvisiert war ein 2. Durchgang für Januar 1990 von maximal 200 Schülern. Zu dieser Zeit waren die ‚Wendeprozesse‘ jedoch soweit gediehen, dass aus dieser ursprünglichen Absicht nichts mehr wurde. Interessant an diesem Dokument ist u. a., dass es zwischen den beiden Durchgängen keine wesentlichen Veränderungen in der Stundentafel gegeben hätte. (Krause)

**4 Stundentafel der ‚10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR**

*Quelle:* Neuner; Allgemeinbildung und Lehrplanerk; Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1987, S. 18

Unterrichtsfach	Klassenstufen										
	1 1.Hj.	1 2.Hj.	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsche Sprache und Literatur	11	10	12	14	14	7	6	5	5	4	3
Russisch	–	–	–	–	–	6	5	3	3	3	3
Mathematik	5	5	6	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	–	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Astronomie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	2	3*	2	2
Biologie	–	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie	–	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Werken	1	1	1	1	2	2	2				
Schulgarten	–	1	1	1	1						
Polytechn. Unterricht	–	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
– ESP	–	–	–	–	–	–	–	1	1	2	2
– Techn. Zeichnen	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–
– Produktive Arbeit	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3	3
Geschichte	–	–	–	–	–	1	2	2	2	2	2
Staatsbürgerkunde	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Körpererziehung	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
<b>Gesamtstundenzahl</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
fakultativer Unterricht:											
– Nadelarbeit	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
– 2. Fremdsprache	–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	2
– fakultative Kurse	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
<b>Gesamtstundenzahl pro Woche</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

(Abb. 9: Krause, 2000)

*Anmerkung:*

- Gültigkeit der Stundentafel ab dem Schuljahr 1987/88
- \*) Bis zum Schuljahr 1987/88 hatte das Fach Chemie in der 8. Klasse 4 statt 3 Stunden pro Woche

## **A/8 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen**

### **Tabelle 1**

Hilfeleistungen der DDR gegenüber der SWANU /SWAPO von 1960 bis 1989 (nach Schleicher, I., 1994, S. 151f.);  
in: Kapitel 2.2: Zur Bildungshilfe der DDR und das Beispiel ‚Schule der Freundschaft‘, (S. 73)

### **Tabelle 2**

National Integrated Education System for Emergent Namibia (NIESEN) (SWAPO Dept. of Information & Publicity, P.O.Box 953, Luanda, Angola);  
in: Kapitel 5.3.1: Das SWAPO-Bildungsprogramm im Vergleich zu Aspekten namibischen Schulwesens zur Zeit des südafrikanischen Apartheidsregimes, (S. 146)

### **Tabelle 3**

Qualifikation der afrikanischen Lehrkräfte des Owambolands 1976, in: ebd. (S. 154)

### **Tabelle 4**

Verteilung der afrikanischen Lehrkräfte des Owambolands auf die verschiedenen Unterrichtsstufen 1976, in: ebd. (S. 154)

### **Tabelle 5**

Proposed Structure for Namibian Education (Namibia: Perspectives for National Reconstruction and Development, 1986, S. 529); in: ebd. (S. 156)

### **Tabelle 6**

4.1.1.1 Strukturschema des Einheitlichen Sozialistischen Bildungssystems der DDR (Bildung '86 – Zur Entwicklung des Bildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1986, S. 95), in: ebd. (S. 158)

### **Tabelle 7**

Geburtsorte und Regionen, der in der Untersuchung einbezogenen 38 Probanden  
in: Kapitel 5.4: Von den NHEC's an die ‚Schule der Freundschaft‘, (S. 225)

### **Tabelle 8**

Stundentafel für die namibischen Klassen  
in: Kapitel 6.2: Die ‚Schule der Freundschaft‘, integrativer Bestandteil der ‚zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR, (S. 255)

### **Tabelle 9**

Stundentafel der ‚10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR  
in: Kapitel 6.2: Die ‚Schule der Freundschaft‘, integrativer Bestandteil der ‚zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR, (S. 257)

### **Tabelle 10**

Themen für akzentuierte Sachaufgaben, Mathematik namibische Klassen 4 bis 7  
in: Kapitel 6.4.2.2: Unterrichtsfächer ohne Veränderungen des Lehrplans, (S. 306)

## A/9 Abkürzungsverzeichnis

AAB	Anti-Apartheid-Bewegung
Abb.	Abbildung(en)
Abt. Vobi	Abteilung Volksbildung
ADN	Allgemeiner Deutscher Nachrichten Dienst
AdW der DDR	Akademie der Wissenschaften der DDR
AED	Academy for Educational Development
AfA	Arbeitsstelle für Auslandspädagogik
AG	Arbeitsgemeinschaft
AG KED	Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst
Akz. LP	Akzentuierter Lehrplan
ANC	African National Congress
APW der DDR	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR
AZW	Allgemeine Zeitung Windhoek (Namibia)
BArch	Bundesarchiv
BBF	Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (z.B. am DIPF)
BKUW	Bezirkskabinett für Unterricht und Weiterbildung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSP	Bruttosozialprodukt
BW	Bildungswesen
BZ	Berliner Zeitung
Cde.	Comrade
COMECON	Council of Mutual Economic Aid (siehe RGW)
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFD	Demokratischer Frauenbund Deutschlands
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
d.h.	das heißt
DHPS	Deutsche Höhere Privatschule (Name unverändert)
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DLZ	Deutsche Lehrer Zeitung
DOSS	Deutsche Oberschule Swakopmund (heute Namib High School)
DOSW	Deutsche Oberschule Windhoek (heute Delta Oberschule Windhoek)
DSS	Deutsche Schule Swakopmund (heute Namib School)
DSWA	Deutsch Südwest Afrika
dto.	dito (dasselbe, ebenso)
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ebd.	Ebenda
EJBW	Europäische Jugendbildungs- und Jugendbewegungsstätte Weimar
EL	Entwicklungsländer
ELCIN	Evangelical Lutheran Church in Namibia

ELK	Evangelical Lutheran Church
ELOC	Evangelical Lutheran Owambo-Kavango Church
EOS	Erweiterte Oberschule
epd	Entwicklungspolitik (d – Dokumentation) / (Zeitschrift)
ESP	Einführung in die Sozialistische Produktion
E+Z	Entwicklung und Zusammenarbeit (Zeitschrift)
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FES	Friedrich Ebert Stiftung
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique (ab 1977 FRELIMO-Partei)
F.R.G.	Federal Republic of Germany
FZL	Fachzirkelleiter
GDR	German Democratic Republic
Gen./Genn.	Genosse/Genossin
GST	Gesellschaft für Sport und Technik
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HA IV	Hauptabteilung Internationale Verbindungen
idaf	International Defence and Aid Fund
i.e.	that is (d.h.)
IEC	International Extension College
IG der APW	Institut für Gesellschaftswissenschaften der APW
IGFM	Internationale Gesellschaft für Menschenrechte
ILO der APW	Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens der APW der DDR
I.N.R.A.P.	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (Brazzaville, Rep. Congo)
JP	Junge Pioniere
JW	Junge Welt
Kap	Kapitel
KPdSU	Kommunistische Partei der Sowjetunion
LP	Lehrplan
LPG	Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft
MAZ	Märkische Allgemeine Zeitung
MDB	Ministerdienstbesprechung
MfA der DDR	Ministerium für Außenhandel der DDR
MfS der DDR	Ministerium für Staatssicherheit der DDR
MfV der DDR	Ministerium für Volksbildung der DDR
MfV HA IV	MfV der DDR Hauptabteilung Internationale Verbindungen
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MVR	Mongolische Volksrepublik
NaDS	Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit
NBC	Namibian Broadcasting Corporation

ND	Neues Deutschland (Presseorgan)
NDF	Namibian Defence Force (nach der Unabhängigkeit)
NE	Nationaleinkommen
NEC	Namibian Education Centre
NEU	Namibian Extension Unit
NHEC	Namibian Health and Education Centre
NIESEN	National Integrated Education System for Emergent Namibia
o.A.	ohne Angaben
OAU	Organization of African Unity
o.J.	ohne Jahr
OJM	Organisação de Juventude Moçambicana
OMS	Objekt Moçambique Staßfurt
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PCT	Parti Congolais du Travail
PH	Pädagogische Hochschule
PLAN	People's Liberation Army of Namibia (vor der Unabhängigkeit, während des Befreiungskampfes)
PLO	Palestinian Liberation Organisation
POS	(10-klassige allgemeinbildende) polytechnische Oberschule
PPS	Peoples Primary School (Regierungsschule Katutura/Windhoek)
RdB	Rat des Bezirkes
RGW	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (siehe COMECON)
RLP	Rahmenlehrplan
RMG	Rheinische Missionsgesellschaft
RPC	République Populaire du Congo
RSA	Republic South Africa
SA	South Africa
SADF	South African Defence Force
SAPMO	Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR, im BArch Berlin
SAR	Südafrikanische Republik
SBB der DDR	Staatssekretariat für Berufsbildung der DDR
SBZ	sowjetisch besetzte Zone
SdF	Schule der Freundschaft
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SLB	Schullehrbuch
SLP	Schullehrplan
sog.	so genannt
SOMAFCO	Solomon Mahlangu Freedom College
SPK	Staatliche Plankommission
SPM	SWAPO Pioneer Movement
SR	Sozialistische Republik
STM	Stellvertretender Minister



SU	Sowjetunion
SVP	Stoffverteilungsplan
SWA	South West Africa
SWANU	South West Africa National Union
SWAPO <sup>1</sup>	South West Africa People's Organisation (bis zum Zeitpunkt namibischer Unabhängigkeit)
SWAPO <sup>2</sup>	seit dem Jahre 1991 stehen diese Initialien für: Sacrifice, Work, Advancement, Peace and Opportunities
SWAPO Party <sup>3</sup>	SWAPO's (Name nach Namibias Unabhängigkeit)
SWS	Sozialistisches Weltsystem
SYL	SWAPO Youth League
TZ	Technische Zusammenarbeit
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
UF	Unterrichtsfach
UH	Unterrichtshilfe
UK	United Kingdom
UKap	Unterkapitel
UM	Unterrichtsmaterialien
UNAM	University of Namibia (Windhoek)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commission for Refugees
Uni BW	Universität der Bundeswehr (Hamburg)
UNIN	United Nations Institute of Namibia
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UNO	United Nation Organization
USA	United States of America
VDR J	Volksdemokratische Republik Jemen
VEB	Volkseigener Betrieb
VELK	United Evangelical Lutheran Church
vgl.	vergleiche
VN	Vereinte Nationen
Vobi	Volksbildung
VP (der APW)	Vizepräsident (der APW)
VR	Volksrepublik
VRM	Volksrepublik Mosambik
VWV	Volk und Wissen Volkseigener Verlag
WHO	World Health Organization
ZAPU	Zimbabwe African People's Union
ZK der SED	Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands

# A/10 Vortragsmanuskript, Pädagogischer Rat SdF, Staßfurt, 17/02/1988

(Seite 1)

## Vortrag

17/02/88

Vortrag an SdF/Staßfurt

Dr. Krause, J. (APW der DDR)

## Thema

- Die Lehrplankonzeption für die Bildung und Erziehung der namibischen Schüler in der DDR
- Eine Einführung in die Lehrpläne der einzelnen Fächer unter besonderer Berücksichtigung
  - der Veränderungen gegenüber den DDR-Lehrplänen,
  - der Lehrpläne der 8. Klassenstufe.

## Gliederung

1. Zur traditionellen und gegenwärtigen Schule in Namibia, unter dem Aspekt unserer Arbeit an der SdF → in Ergänzung/Fundierung von Weithaas
2. Ziele der weiteren Ausbildung namibischer Schüler in der DDR
3. Einige Gedanken zur Studententafel
4. Lehrpläne und Modifikationen von Lehrplänen
5. Zur Art und Weise der Durchführung von Modifikationen
6. Zur außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung

dient

- als Diskussionsgrundlage allgemeiner Probleme
- als Grundlage für präzisere Erörterungen in den einzelnen Fachzirkeln

(Seite 2)

## 1 Zur traditionellen und gegenwärtigen Schule in Namibia

*Lit.* „Entstehung einer Nation – Der Befreiungskampf für Namibia“, Referat für Inf. u. Öffentlichkeitsarbeit der SWAPO von Namibia, London 1981, 422 S.

- Bis zum Beginn der 60er Jahre schulische Bildung (vor allem in ländlichen Gebieten) fast gänzlich durch *Missionare*,
- danach *Druck der Arbeitgeber* gestiegen mit der Forderung:  
*Schule müsse Arbeitskräfte bereitstellen*, die in der Sprache des weißen Herren zumindest lesen und rechnen konnten.

*Ziel:* Anweisungen verstehen und ausführen können

Das entsprach/entspricht dem Ziel der alten kolonialen Schule.

Besatzungsregime war somit gezwungen, im Sinne der Apartheidpolitik, ein *Minimum an Bildung* zu ermöglichen.

Das trifft auch auf eine Vielzahl von Namibiern zu, mit denen wir es zu tun haben (z. Zt.), (z. B. Erzieher unserer Schüler (die z. T. von diesen wegen Minimalbildung verlacht werden). Wir müssen Wege finden, diesen Zustand zu beseitigen – auf Schüler eingehen/erklären, – Erzieher auffordern/mit ihnen arbeiten, diesen Zustand zu überwinden.

Die Folge war, daß die meisten Bildungseinrichtungen, die durch Missionare geleitet waren schließen mußten (sie waren dazu gezwungen), durch

- Streichung von Subventionen des Staates,
- Verbot privaten Unterrichtens,
- Akzeptieren/Annahme verbindlicher Lehrpläne,
- Lehrer wurden in Bewegungsfreiheit eingeschränkt oder des Landes verwiesen.

Auch die neueren Missionsschulen unterscheiden sich von der Apartheidsschule, urchristlicher Gedanke prägt Ziele und Inhalte.

Inhalte:

- Arbeitserziehung
- lesen/schreiben/rechnen (Hand und Zunge)
- Sprache (zweisprachig) (ursprünglich hat der Missionar vordergründig die Sprache der Afrikaner gelernt und gesprochen, also auch in dieser gelehrt – siehe heute noch Gottesdienste, vor allem auf dem Lande)

Durch die Forderungen (besonders der Wirtschaft) mußte völlige *Vernachlässigung des Bildungsbereichs* radikal beendet werden.

(Seite 3)

Gegenwärtig ist die *Ausweitung des staatlichen Bildungswesens* ein wesentlicher Bestandteil des Apartheidgesamtkonzeptes:

*Ziele* (einige)

- **Schule** immer mehr *unter der Kontrolle des Staates*, besonders der Bantu-Administration (in den einzelnen Bantustaans) und des Departements für Angelegenheiten der Farbigen.

Es wird stark unterschieden unter:

- Weißen
- Farbigen (Mischlinge, z. B. „Bastards“ (Buren und Namafrauen) auch Asiaten)
- Schwarze z. B. des Nordens (San, Ovambo, Damara), der Mitte und des Südens (Herero, Nama)

*Ziel*: Aufspaltung des Volkes in einzelne Stämme

SWAPO kämpft entschieden dagegen an

*Lit*: Ziele der SWAPO 2/3/4, in: Satzung der SWAPO – S. 4

- **Sprache** – *Unterstufenunterricht* ausschließlich in Muttersprache, d. h. *Stammessprache*

Bei Schulaustritt nur bruchstückhafte Kenntnisse in Afrikaans und Englisch

Die meisten Schüler verlassen die Schule nach 5. Klasse (normalerweise!)

Grundschule Kl. 1–2, 3–5 (Anfang der 80er Jahre 50% Abschluß nur die wenigsten)

Oberschule Kl. 6–8, 9–10 (6,3%, das muß nicht immer schlecht sein, wenn ... Anschluß)

In *höheren Schulen* Unterrichtssprache ausschließlich *Afrikaans* (Die Sprache des Apartheidregimes!)

Zugang zu einer internationalen Sprache wird verhindert. Englisch ist aber in Namibia Umgangs- und Verwaltungssprache (Nr. 1)

*Ziel* ist Ausschluß vom öffentlichen Leben durch Unkenntnis der Sprache des Kolonialherren

*Lit*: Lessing, Doris „Eine afrikanische Tragödie“, Verlag Volk und Welt, Berlin 1987, 286 S.:

- „Die meisten Weißen halten es für frech, wenn ein Eingeborener englisch spricht“, (S. 163)

- „Er sprach englisch ... was sie für eine Ungehörigkeit hielt.“ (S. 212)
- *Küchen-Kaffersch* – dieses sonderbare Idiom, ein Gemisch aus englisch und der Kaffersprache – um sich den Schwarzen in Rhodesien (Simbabwe) verständlich zu machen (S. 80), Bezug auf ein Lehrbuch in Küchen-Kaffersch (S. 85)

Das unterstreicht die Notwendigkeit der Vermittlung und Aneignung der engl. Sprache durch uns.

Aufgabe der SWAPO lautet: *Lit*: Polit. Programm der SWAPO, S. 14/15, „... umgehende Ausbildung von Führungskräften ... in verschiedenen Teilen der Welt ...“

(Seite 4)

- **Schwarze Eltern** müssen zusätzliche *Kosten* entrichten:

- Schulbücher
- Schuluniformen

Kosten tragen zur

- Selektionierung bei
- aber auch zur Gleichschaltung

- **Schulen**

- zu wenig
- überfüllt
- mangelhafte Ausstattung
- unqualifizierte Lehrer (1/4 ohne Ausbildung, 30 % Hochschulreife, 2,5 % abgeschlossene Universitätsausbildung)
  - z. B. Anfang der 80er Jahre im Departement für Bantuerziehung:
    - 830 Grundschulen
    - 34 Oberschulen
    - 10 Schulen für Abitur

Für 898.000 Einwohner (1985) gibt es keine Universität (Möglichkeiten nur an entsprechenden Stammeschulen in Südafrika ...)

Macht umso mehr deutlich, welchen Auftrag wir übernommen haben, Kader auszubilden, die dem zukünftig abhelfen!

- **LP-Inhalte** strotzen vor rassistischer Indoktrinierung

*unsere Verpflichtung:*

- wissenschaftliches Weltbild,
- profunde Allgemeinbildung,
- Vermittlung/Aneignung in einem wissenschaftlichen und parteilichen Bildungs- und Erziehungsprozeß.

Deshalb alles Nutzen, was sich uns bietet zur Erfüllung unseres internationalistischen Auftrages (Namibier erziehen).

(Seite 5)

## 2 Ziele der weiteren Ausbildung<sup>1</sup> namibischer Kinder in der DDR

*Lit:* damit setzen wir uns gleichzeitig mit den „Überlegungen zur Konzeption des Unterrichts für die namibischen Kinder in Löderburg“ – Okt. 1984 von APW erarbeitet – auseinander

Uns ist keine Konzeption des Unterrichts in der Unterstufe (Zehna) bekannt!

1. Grundsätzlich werden die namibischen Schüler nach LP der DDR-Schule unterrichtet, insofern obliegen sie den gleichen Zielstellungen, die mit unseren (DDR-Schülern) erreicht werden sollen. – (generelle Feststellung) –  
*Keine gesonderten SLP wie Moç., nur Rahmenlehrpläne mit Änderungen, Polarisierungen*
2. Allerdings sind einige Zusätze/Modifikationen/Präzisierungen notwendig:
  - Schaffung allseitiger guter (und besserer) Voraussetzungen für ihr zeitlich begrenztes Leben (Schule, außerschulisch, Arbeitsprozeß ...) in der DDR sowie ihrem zukünftigen Einsatz in einem befreiten Namibia;
  - Durch enge Verbindung von Bildung und Erziehung mit der gesellschaftlichen Praxis in der DDR Entwicklung eines rationalen und emotionalen parteilichen Verhältnisses zum Sozialismus;<sup>2</sup>

*(Lit: Afrika, kleines Nachschlagewerk, Dietz Verlag Bln. 1985, S. 338) – nicht sofort nach seiner Unabhängigkeit (wenn überhaupt!) den Aufbau des Sozialismus auf seine Fahne heften wird!*

(Seite 6)

Trotz der langen Trennung von der Heimat<sup>3</sup>, Vermittlung fundierter Kenntnisse über Volk und Land, ihnen Wissens- und Einstellungsgrundlagen dafür verschaffen, daß sie sich mit Namibia und der SWAPO verbunden fühlen und zu selbstlosem Einsatz für die Heimat bereit sind<sup>4</sup>

- Sie erhalten die Möglichkeiten, sich eine hohe, wissenschaftlich begründete Allgemeinbildung anzueignen, indem sie nach den Lehrplänen der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR unterrichtet werden. Es folgen nur entsprechend der speziellen Zielstellung einige Veränderungen vor allem in den Sprachen und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.<sup>5</sup>

(Seite 7)

## 3 Einige Gedanken zur Studentafel

*(Lit: „Überlegungen zur Konzeption ...“ APW, Oktober 1984, S. 1–7)*

- Als Rahmengrundlage gilt die Studentafel der zehnklassigen allgemeinbildenden POS der DDR,
- Einige Besonderheiten sind allerdings zu beachten (siehe Seite 3 Erläuterungen der Studentafel).

*Lit: „Arbeitsstandpunkte zur Konzeption ...“, APW/VP IV, 7.1.85 und*

*Lit: anschließendes Material mit bestätigter Studentafel des MfV (mit Erläuterungen)*

---

1 *Weitere Ausbildung*, da sich die Schulbildung in Staßfurt, der in Zehna anschließt.

2 Auch wenn wir davon überzeugt sind, daß ~~das heutige~~ Namibia – „ein unterentwickeltes Agrarland mit vor allem extensiv betriebener Viehwirtschaft und bedeutender extraktiver Industrie mit schwach entwickeltem verarbeitendem Sektor“.

3 Trennung von Afrika; Trennung von Problemen des südlichen Afrikas; Trennung von der Heimat ist nicht richtig, da die Schüler (in der Regel) nie dort waren.

4 Wichtiger Grundsatz für Inhaltsbestimmung/Akzentuierungen, die wir auf der Grundlage unserer LP zu erarbeiten haben; Grundlage dieses Zieles, sind die Ziele der SWAPO, siehe: *Lit: Politisches Programm der SWAPO (Ziele), Lit: Entstehung einer Nation.*

5 Darauf wird an anderer Stelle spezifisch eingegangen.

(Seite 8)

MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK  
AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR

Studentafel  
für die namibischen Klassen

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Fach</b>										
Deutsch	11	12	14/12 <sup>+</sup>	12	7	6	5	5	4	3
Englisch	–	–	–/4 <sup>+</sup>	4	5	5	5 <sup>+11</sup>	5 <sup>+1</sup>	5 <sup>+1</sup>	4 <sup>+1</sup>
Mathematik	5	7	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Astronomie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	4	2	2
Biologie	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Werkunterricht	1	1	1	2	2	2	–	–	–	–
Schulgartenunterricht	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–
Polytechn. Unterricht	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
Geschichte	–	–	–	–	1 <sup>+1</sup>	2	2	2	2	2
Politische Erziehung/Gesellschaftskunde	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–
Musik	1	1	2/1 <sup>+</sup>	1	1	1	1	1	1	1
Sport	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>27/28</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>34</b>
fakultative Kurse nach Rahmenprogramm									2	2
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>27/28</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

(Seite 9)

*Erläuterungen zur Studentafel*

- In Englisch und Werken findet Klassenteilung in zwei Gruppen statt.
- Der Englischunterricht beginnt im zweiten Halbjahr der Klasse 3. Zur gleichen Zeit werden Deutsch um zwei Stunden und Musik um eine Stunde gekürzt.
- In den Klassen 7 und 10 ist beabsichtigt, den Unterricht in einem gesellschaftlichen Fach, z. B. Geschichte oder Geographie, teilweise in englischer Sprache zu erteilen, von DDR-Lehrern. Um der zusätzlichen Aufgabe der Sprachausbildung im Fachunterricht gerecht werden zu können, ist in diesen Klassen je eine Stunde der Wochenstundenzahl für Englisch zuzugeben.
- In Klasse 5 beginnt der Geschichtsunterricht mit einer Ergänzung des gesellschaftswissenschaftlichen Teils der Heimatkunde, bezogen auf den neuen „Heimat“-Kreis Staßfurt und den Bezirk Magdeburg. Dafür ist die Wochenstundenzahl um eins erhöht.
- Nadelarbeit wird als Arbeitsgemeinschaft im Internat durchgeführt.

Förderstunden pro Fach und Woche:

Deutsch 4  
Mathematik 2  
Geographie 2  
Geschichte 2

(Seite 10)

#### 4 Modifikationen von Lehrplänen

– Entsprechend des *Zieles*:

*Lit:* „Arbeitsstandpunkte zur Konzeption ...“, VP IV 7/1/85, S. 1ff.

*Vorbereitung der namibischen Schüler auf das Leben in einem befreiten Namibia*<sup>6</sup> sind in einigen Fächern „Modifikationen“ notwendig.

(Ohne grundsätzlich davon abzugehen, daß die namibischen Schüler generell Fachunterricht nach den gültigen Lehrplänen der DDR und ihren Zielstellungen erhalten.)

- In die Entscheidungen, was zu modifizieren ist, ist der SWAPO-Partner mit einzubeziehen.<sup>7</sup>
- Die Konzeption zum Unterricht für die namibischen Kinder ist nach 4 *Arbeitsrichtungen* aufgebaut:

1. *Fächer, in denen die LP der DDR ohne Änderungen übernommen werden:*

- Mathematik
- Werken/Polytechnischer Unterricht
- Körpererziehung
- Physik
- Chemie
- Astronomie<sup>8</sup>

Das setzt voraus, daß man sich ständig mit Problemen

- Namibias (Politik/Wirtschaft/Kultur ...
- SAR und Frontstaaten
- Afrikas ...

beschäftigt.

*Lit:* siehe dazu: 1. angelgte Mappe (Auszüge für Gewi-Unterricht; 2. Bibliothek (viele Materialien wurden gekauft, SWAPO-Vertretung ... an die SdF gegeben); 3. unsere Mithilfe bezogen auf Fächer, z. B.

(Seite 11)

*Diaserien:* Namibia (Geschichte, Geographie, Ökonomie); Kunst Westafrikas (Nok – Ife – Benin); Kunst „Buschmannskunst“ (Kunst der San) / (beide Materialien mit einem sogen. Drehbuch zum Einsatz in Deutsch/Literatur/Geschichte/Kunsterziehung/Geographie

*Arbeitsheft* – Heimatkunde 3. Kl. (Zehna)

---

6 Muß erweitert werden – sie auch vorbereiten darauf, in diesen Vorbereitungsprozeß einbezogen zu werden, bzw. ihn auch partiell zu führen.

7 D.h. auch, daß mit dem SWAPO-Vertreter an der Schule (Gen. Shafa) und Erziehern eng zusammenzuarbeiten ist (also immer erst das Naheliegendste nutzen!).

8 Allerdings sind z.B. *Anwendungsbeispiele*, da wo es sich machen läßt unbedingt einzubeziehen.

2. *Fächer, in denen Hinweise/Direktiven zur Arbeit mit den Lehrplänen der DDR erarbeitet werden*<sup>9</sup>

– *Deutsch* (Literatur vor allem)

*Ziel* ist hohes Niveau in der dtsh. Sprache, so daß auch noch 10. Kl. in weiterführender Bildung der Besuch anderer Einrichtungen problemlos verlaufen kann (z. B. Studium/Arbeitswelt).

Zu *Deutsche Sprache*: Wochenstundenzahl entspricht der Stundentafel der POS. Die Verteilung auf

- Ausdruck (mündlich und schriftlich),
- Grammatik,
- Literatur

muß so festgelegt werden, daß die Bedingungen einer *Fremdsprache* (!) berücksichtigt werden, mündlichen Ausdruck und Lesen betonen, Verstehen fachlicher Texte lehren, Rechtschreibung nicht überfordern (*Lit.*: „Ergänzende Standpunkte ...“ VP IV, APW, S. 2)

- Biologie
- Kunsterziehung
- Musikerziehung

*Lit.*: eine Direktive vortragen und erörtern (als Beispiel)

3. *Fächer, in denen partielle, z. T. beträchtliche Veränderungen an den Lehrplänen der DDR vorgenommen wurden*<sup>10</sup>:

– *Geschichte*

5. Klasse

- Jäger, Sammler, Fischer (*Urgesellschaft*)
- „Buschmannkunst“
- Bedeutende Reiche auf dem afrikan. Kontinent (Napata - Meroë, Axum) (*Sklaverei*)

6. Klasse

- Kunst Westafrikas (Nok – Ife – Benin)
- Herausbildung des *Feudalismus* außerhalb Europas (auf dem afrikan. Kontinent)
  - Ghana-Reich
  - Mali-Reich
  - Reich des Monumutapa

(Seite 12)

– *Staatsbürgerkunde*

*Lit.*: Materialsammlung – Namibia/Swapo/SAR/Frontstaaten

Gepflichtet war ursprünglich Unterricht von namibischen Lehrkräften in Muttersprache / später Englisch. Zumindest aktuelle Fragen der SWAPO-Politik (Gewi) im Anschluß modif. LP Stabü-POS.

– *Geographie*

5./6. Kl. - Lehrbuch Namibia, Lehrbuch Afrika

*Lit.*: Modifikationen LP Geographie vortragen/erläutern

---

9 Es hat sich als gut erwiesen, eine einzige Direktive zu erarbeiten, die für alle Stufen – 5. bis 10. Kl. – zutreffend ist.

10 Hier machte es sich notwendig, zusätzliche Materialien zu erstellen.



#### 4. Fächer, für die ein gesonderter neuer Lehrplan erarbeitet werden muß:

z. B. – Englische Sprache

*Ziel:* Am Ende der 10. Klasse Beherrschung der englischen Sprache als Verkehrssprache. Anvisiert wurde Sprachkündigenprüfung II/A. Um alle Kräfte auf dieses Ziel zu konzentrieren, wird auf weitere Fremdsprachen bis zur 10. Klasse verzichtet.

Möglicherweise sollte in der Oberstufe der Unterricht in einem weiteren Fach in engl. Sprache erteilt werden.

*Geplant war ~~Stabi./Gesch./Geographie~~ (dringend notwendig, wenn Englisch als Verkehrs- und Amtssprache beherrscht werden soll).* Dadurch würde sich die Wochenstundenzahl in Englische-Sprache noch um 1 Stunde auf 6 erhöhen.

Das verlangt wiederum, geeignete Lehrer zu finden, eben auch für das zusätzliche Fach.

*Lit:* „Ergänzende Standpunkte ...“, VP IV, APW, 8/1/85, S. 1/2

Es steht fest, daß die englische Sprache für die namibischen Schüler als Kommunikationsmittel kaum eine Rolle spielt, solange sie in der DDR sind. Darum muß der Unterricht in der Schule als Hauptfeld der Vermittlung und auch der Übung betrachtet und organisiert werden.

Die Forderung richtet sich auf

- eine *Schülerbibliothek mit englischen Titeln*,
- auf Durchführung von *Ferienlagern* mit Anglistikstudenten,
- auf freundschaftliche Kontakte mit der *Sprachintensivschule in Berlin* (Herder-Schule)

*Probleme* bestehen gegenwärtig auch im Anschluß an LP und Unterrichtsmaterialien der POS der DDR (*deshalb gänzlich neue/andere Materialien – Finnland*)

*Lit:* „Informationen über einen Arbeitsbesuch ...“, VP V/APW, vom 22.9.87, S. 1/2

*zu Maßnahmen betreffs Englischunterricht:*

- kadermäßige Absicherung des Schuljahres 88/89
- Absicherung Sprachferienlager Sommer 88
- Bedarf von Anglistikstudenten für das Sommerlager (Prerow)
- Konzeption für Sprachferienlager (Jan. 88, Termin)
- Gestaltung der Zus.arbeit mit Herder EOS Berlin
- Prüfung der Möglichkeit der Qualifizierung von Erziehern in engl. Sprache im Rahmen einer Sprachintensivausbildung

(Seite 13)

#### 5. Zur Art und Weise der Durchführung von Modifikationen

*Lit 1:* „Zur Überführung namibischer Kinder ...“, APW/VP IV, 9/10/84, S. 1/2

*Lit 2:* „Arbeitsgruppe namibische Klassen“, VP IV/APW, Dez. 1984 (handschriftlich)

*Lit 3:* „Festlegungen im Ergebnis ...“ VP IV/APW, 21.Okt. 85, S. 2/3 (Engl/Geo/Gesch/Deu/Bio/KE/ME)

*Lit 4:* „Festlegungen im Ergebnis ...“, 27. Januar 86 (Engl S. 1/ Geo vor allem 10. Kl. S. 2/ Gesch Grobkonzeption S. 2/ restliche Fächer S. 3)

*Akzentuierungen u. Modifikationen sind keine neuere Erfindung von uns der letzten beiden Jahre*

#### **Lit 1**

in einem Bericht zur Überführung namibischer Kinder aus Bellin nach Staßfurt vom Oktober 1984 lesen wir:

- „Die *heimatbezogene Erziehung* im Sinne der SWAPO, die Vermittlung und Pflege afrikanischer und besonders namibischer Sitten, Gebräuche, Traditionen erfolgte im Keim sehr zielgerichtet.
- Die Lehrerinnen bemühen sich, auch den systematischen *Schulunterricht heimatbezogen* zu akzentuieren. Dieses Bemühen geschieht verstärkt und gelenkt seit März 1984, seitdem der Gen. H. Zinke als Stellvertreter des Schuldirektors für namibische Klassen arbeitet. Die Ehefrau des Gen. Zinke ist Instrukturin für kulturelle Arbeit im Kinderheim Bellin. Beide haben (hervorragende) Kenntnisse und Erfahrungen aus ihrer Arbeit im SWAPO-Camp in Angola, gehen voll in ihrer internationalistischen Arbeit auf und sind sehr gute Pädagogen. Unter Anleitung des Gen. Zinke haben die Lehrkräfte für die namibischen Schüler *akzentuierte LP* ausgearbeitet, die vom Ministerium für Volksbildung bestätigt worden sind. Die meisten *Akzentuierungen* finden jetzt in der Heimatkunde statt ...“ (S. 1)
  - ergo – Zinkes Pioniere (!) für Akzentuierungen (haben uns das Heutige eingebracht!)
  - das hat sich ausgeweitet, war nicht mehr allein zu schaffen (muß wiss. betreut werden)

(Seite 14)

### Lit 2

Schließlich wurde seitens der APW eine "*Arbeitsgruppe namibische Klassen*" gebildet (Dez. 1984), die bis heute eine wertvolle und umfangreiche Arbeit geleistet hat.

*Quantitaver* Ausdruck sind die vielen Direktiven ..., Akzentuierungen etc., eine Vielzahl Zusammenkünfte, Tagungen, Hospitationen

*Qualitativer* Ausdruck sind die erreichten Ergebnisse in der Bildungs- und Erziehungsarbeit nun bereits über eine Reihe von Jahren, als Ergebnis wertvoller Arbeit aller Lehrer, Erzieher, Schüler.

Dieser *Arbeitsgruppe*, die noch heute durch Prof. Stöhr (VP der APW) geleitet wird, *gehören an: seitens der SdF*: Gen. Rudnitzki (Direktor für Unterricht) / Gen. Schmidt nun (Leiter Erziehung) / Gen. Zinke (Stellv. des Dirkt. f. Unterricht – Bereich Namibia); *seitens der APW*: Gen. Krause für die Fächer: Englisch/ Gesch/ Geo/ (Stabü)?/ Deutsch/ Musikerz./ Kunsterz./ Biologie/ (Chemie)?

Nicht wegzudenken ist darüber hinaus die *enge Zusammenarbeit zwischen den unterrichtenden Lehrern und unserer Einrichtung (APW)*

*Vertreter der SWAPO*: Shafa/Emvula/Haindongo – zeitweilige Teilnahme)

(Seite 15)

### Lit 3

- Englische Sprache \*
  - Erarbeitung einer *Grobkonzeption*/Linienführung bis zur 10. Klasse
  - *Ziel* ist, so schnell wie möglich den Anschluß an den zur Zeit gültigen LP der POS der DDR zu bekommen
  - Bereits vorhandene Materialien: sowj. Lehrbücher/LB der Herder OS/finnische LB für SWAPO-Schulen
  - sind nur soweit in den Unterricht mit einzubeziehen, wie sie die Zielstellungen der POS der DDR unterstützen. Die SWAPO-Lehrbücher sind vor allem im außerunterrichtlichen Bereich zu nutzen.
- Geographie \*\*
  - Die vorliegende *Grobkonzeption* für die Klassen 6 bis 10 wurde bis zur 9. Klasse zugestimmt.

- Für die Klasse 10 wird notwendig sein, eine gewisse Gesamtschau von politisch – ökonomisch – geographischen Aspekten Afrikas in Verbindung mit vor allem Problemen der Weltwirtschaft unter Vorrang des sozialistischen Weltsystems, doch besonders der RGW-Staaten.

Schwieriges Unterfangen, nochmals durchdenken!

Dazu wäre die Neuerstellung eines Arbeitsmaterials für Lehrer und Schüler (etwa: ökonomische Probleme Afrikas in Verbindung mit der Weltwirtschaft) notwendig.

- Geschichte \*\*\*
  - *Grobkonzeption* für den Geschichtsunterricht liegt vor.
  - Wir müssen sie nun anhand der bestätigten LP (neue LP) nochmals überprüfen und in Verbindung mit den vorgeschlagenen Akzentuierungen bringen.
- Stabü \*\*\*\*
  - ähnlich wie in Geschichte
  - stark angelehnt an Gesellschaftskundeunterricht der SdF (moç. Klassen)

(Seite 16)

- Für alle Unterrichtsfächer gilt, daß durch den Lehrer im konkreten Unterrichtsprozeß Bezüge zur namibischen Praxis herzustellen sind, die Einheit von Schule und Leben angestrebt wird und zwar unter Beachtung der Tatsache, daß es sich um *namibische* Kinder handelt.
- Die bestätigten zeitweiligen Veränderungen und Akzentuierungen tragen verbindlichen Charakter und sind an der Schule nicht noch einmal zu verändern oder zu akzentuieren!!

!! Schöpfertum, Kreativität !!

*Das bringt schöpferische Unruhe in das Lehrer- und Erzieherkollektiv*

*Das beinhaltet jedoch nicht*, daß sich nicht jeder Fachlehrer und Erzieher ständig mit dem Bildungs- und Erziehungsgut kritisch auseinandersetzt und seine Bildungs- und Erziehungsarbeit nach den neuesten Erkenntnissen überprüft und relativiert (konkret-historische Situation).

Das betrifft z. B. auch die Arbeit in den Fächern, in denen bereits von vornherein nach unveränderten Lehrplänen der DDR unterrichtet wird (z. B. Mathem./Physik .. sachbezogene Aufgaben etc.).<sup>11</sup>

(Widerspruch zu oben: wenn Erbrachtes/Gegebenes nicht verändert werden darf, wo ist da Schöpfertum zu erwarten? Allerdings wird im 3. Absatz die Tür wieder etwas geöffnet!) Im Skript durch 3 Pfeile und ein Fragezeichen angegeben) (J.K. 16/08/2004)

- Auch für die kommenden Schuljahre sind die notwendigen *Lehrplanveränderungen und Akzentuierungen zu bestätigen*.
  - Die *Rahmenlehrpläne* der Fächer: Englisch\*/ Geschichte\*\*/ Geographie\*\*\*/ auch Staatsbürgerkunde (bedingt)\*\*\*\* sind auch weiterhin eine zentrale Aufgabenstellung der APW<sup>12</sup>
  - Die *Akzentuierungen*
    - Deutsch

<sup>11</sup> Siehe das Beispiel von Kolln. Stegmann (Mathematik).

<sup>12</sup> Dazu liegt schon eine gute Vorarbeit vor (z.B. Gesch/Geo/Stabü sehr detaillierte Linienführungen bis zur 10 Kl.) unter Mitarbeit der Engl. Koll. Zinke/Weiß (Engl.), Ließ, Ralf Baumer (?? *unleserlich J.K. 16/08/2004*), Kolln. Kutzle (?? *unleserlich J.K. 16/08/2004*); Geo. Staedt/Dornemann; Gesch. Koll. Zinke – Tohne beginnt –, Gibur.

- Biologie
  - Kunsterz
  - Musikerz.
  - (ev. auch Chemie) → *muß diskutiert werden!*
- werden in letzter Zeit maßgeblich von den unterrichtenden Lehrern erarbeitet
- dazu liegen gute Erfahrungen vor:

(Seite 17)

z.B. in Deutsche Sprache: Dornemann/Thieme/Schmidt/Brüner/Hohenstätter  
 in Biologie: Zock/~~Brüner~~/Thieme  
 in Musikerz: Kolln. Zinke  
 in Kunsterz: Koll. Zinke/Kolln. Schmidt

Die APW hat sich in letzter Zeit etwas zurückgehalten und „nur“ zur Beratung beige-tragen. Das hat sich nach unseren Erfahrungen bewährt, ob es nun, nachdem eine Reihe neuer Lehrer in den Unterricht einbezogen werden, so fortbestehen kann, *muß diskutiert werden.*

Wir sind der Meinung, daß die *Akzentuierungen* ab dem 7. Schuljahr von den Fachlehrern in Löderburg selbst vorgenommen werden sollten, da sie nunmehr auf diesem Gebiete umfangreiche Erfahrungen sammeln konnten und durchaus in der Lage sind, das von der APW Initiierte erfolgreich fortzusetzen. (Auszug aus einem Schreiben an den STM Parr seitens der APW – 28. Jan. 86) – keine Antwort!

Es wurde auch durch den *Bezirksschulrat von Magdeburg* im Auftrage des *STM-Engst und Parr*, die Forderung an das *BKUW in Magdeburg* gestellt, diese *Akzentuierungen zu bestätigen*. Bis heute haben wir nach 2jähriger Praxis keine Meldungen (Schreiben vom 3. Febr. 86 an ~~Gen. Höhnel~~/ Juni 86/Juni 87) ! (Von *rechtswegen* dürften wir gar nicht danach unterrichten) auch *dazu müßte Stellung genommen werden* (erstmalig haben wir auf diese *notwendige (!) Zusammenarbeit* im Januar 1986 hingewiesen –

**Lit 4:** Festlegungen im Ergebnis ... VP V/APW 27. Januar 1986, S. 7)

(Seite 18)

#### 6. Zur außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung

Lit: „Festlegungen im Ergebnis ...“ VP V, APW, 27. Januar 86, S. 5

Wenn wir vom *ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsprozeß* ausgehen, muß die *außerunterrichtliche B. u. E.-Arbeit* mit in unsere Betrachtungen einbezogen werden.

Außerunterrichtliche B. u. E.-Arbeit besitzt bei unseren namibischen Schülern vor allem unter dem *Aspekt der Heimerziehung* große Bedeutung.

Nutzung ~~der~~ aller sich bietenden Potenzen setzt ein *einheitlich handelndes Lehrer- und Erzieherkollektiv* voraus. Die Erzieher sind in alle Maßnahmen der Schule (z.B. Dienstbesprechungen, pädagogische Räte, Klassenkonferenzen, Analyseveranstaltungen) mit einzubeziehen.

Das ist aber nur die eine Seite. Hinzu kommt die aktive Unterstützung der schulischen Arbeit – Aufsicht und Beeinflussung der Hausaufgaben. Darüber hinaus wäre es (nach Möglichkeit) erstrebenswert, daß jeder Erzieher ein Spezialist auf einem bestimmten Gebiete ist, um Arbeits- und Interessensgemeinschaften durchführen und leiten zu können.

*Der außerunterrichtliche B. u. E.-Prozeß ist soweit wie möglich zu „namibisieren“.* Hier sind keinerlei Grenzen gesetzt, auf die wir im Unterricht doch hinweisen müssen, da die LP der

*POS der DDR weitgehend verbindlich sind.* Hier die 3 Etappen nach Mahfuß (Naghib): Übersetzung/Anpassung (an ausländ. Kulturprodukt)/Ausdruck (siehe Gesch. bereits).

Das betrifft besonders die Arbeit in AG, IG, Kabinetten ... zur

- politischen Erziehung,
- Musik- und Kunsterziehung,
- Werken und Basteln,

zur

- Anerziehung eines progressiven Geschichts-/ Muttersprach-/ Literatur-/ Naturbewusstseins.

Dabei erhöht sich die *Rolle der namibischen Kinder- und Jugendorganisation* enorm.

Es ist auch zu bedenken, da es sich um Heimkinder handelt, sollte mehr *über den Schulzaun gesehen* werden (in Auswertung gewonnener Erkenntnisse mit unseren moç. Schülern), d. h. *örtliche Möglichkeiten nutzen!!! / ev. auch auf diesem Gebiet mit Löderburg weiterhin arbeiten.*

(Seite 19)

*Woran waren die Kinder gewöhnt, die bei uns unterrichtet werden?*

(Einige Beispiele, die man aber wissen muß, um die Schüler schon von Beginn an nicht zu überfordern)

- unregelmäßiger Unterricht,
- Unterricht, der nicht an den konkret-historischen Bedingungen orientiert war, die sie nun (oder in Zukunft) erwarten,
- andere Bildungsinhalte,
- an Lehrer mit mangelhafter oder gar keiner Ausbildung,
- an andere Unterrichtsmethodiken (indiv. Arbeit mit jedem Schüler fehlte),
- an schlecht (!) ausgestattete Schulen,
- an hohe Klassenfrequenzen (jetzt meist Gruppenunterricht), *an ein generell anderes Schulregime*
- an fehlende Familienerziehung (jetzt übernehmen Weiße die Erziehung, die ‚Rasse‘, die ihnen es so schwer macht in die Heimat zu gehen und einigen die Eltern genommen hat (Cassinga etc.))
- an andere Wohngewohnheiten (Bett, Spiel, Stadt ...),
- an andere Ernährungsgewohnheiten (auch Eßgewohnheiten),
- an ein anderes Klima,
- an Unruhe, ständige Spannung ..., keinen gesicherten Frieden.

*Machen wir es uns, das wissend(!?), nicht manchmal zu leicht, wenn sie zur Ordnung gerufen werden? Erziehung ist ein ‚Langzeitprozeß‘!*

(Seite 20)

Insgesamt handelt es sich um einen *sensiblen Prozeß*, der *mit Ruhe, ohne Hektik* anzugehen ist und zwar von *allen* an der Bildung und Erziehung beteiligten (von der Schulleitung bis zum Küchenpersonal) also in Einheit von Schule und außerschulischem Erziehungsprozeß (bis hin zum Fahnenappell), der vorbereitet sein muß, bis dahin, wen ich *vor* versammelte Mannschaft zitiere!!! oder das unterlasse!! (Schmidt!)

*Werteerziehung* durch uns (zur Persönlichkeitsentwicklung)

- Erziehung zu Namibiern und nicht zu DDR-lern
- Wissenserwerb: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, der aber breiter angelegt sein muß: ich bin Owambo, Namibier, Afrikaner, Weltbürger.

- Inhalte und Werte: die für jedes erwachsene Mitglied der Gesellschaft bedeutsam sind u. deshalb der heranwachsenden Generation im schulischen Bildungs- und Erziehungsprozeß vermittelt werden müssen.
- *Erz.grundsätze*: Bewahrung kult. Identität der Schüler oder verständlich machen. Wo komme ich her? – Recht des Individuums auf Selbstentfaltung – Anknüpfen an nationaltypische Traditionen (Völkerschaft, Namibier) – Orientierung über eigene an anderen/fremden (d. h. ausländischen) Erfahrungen – ...

(Seite 21)

→ zitieren: *Lit*: Neuner, G, u. a., „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1987, 400 S.

(S. 392)

- „Mit der Konzentration auf Grundlegendes und der damit verbundenen Stoff-Zeit-Planung,
- mit der genaueren Bestimmung der Funktion der Stoffelemente, unter anderem durch die Kennzeichnung, wieweit in der Komplexität, der Abstraktion und Anwendung bei den Schülertätigkeiten gegangen werden soll,
- aber auch mit den ‚Stunden zur freien Verfügung‘,
- mit den Wahlmöglichkeiten,
- mit den geplanten Maßnahmen zur Festigung,
- mit der Hervorhebung von Schwerpunkten der Fähigkeitsentwicklung und ideologischen Erziehung

geben die LP dem Lehrer für den *individuellen Zuschnitt des einheitlichen Lernprozesses einen größeren Entscheidungsraum, der unter Nutzung des gesamten didaktisch-methodischen Instrumentariums auszuschöpfen ist.*“

Weite Auslegung der LP:

- setzt Wissen und Können voraus
- erhöht Eigenverantw.
- Schöpferturn ... *das muß mit unseren Mat./Modifikationen erreicht werden (Interesse wecken, sich selbst Wissen anzueignen und es weitergeben) trifft besonders auf:*
- prod. Arbeit
- Werken/Schulgarten – Vegetationsspitzen (Aussaat, Pflege – Bodenbearb. ... –, Ernte, Vermarktung)
- Deutsch – Lit
- Regionalgeschichte ...

(ebenda)

„Eine hohe fachliche und pädagogische Qualität des Unterrichts muß unter Nutzung dieser Potenzen gewährleisten, daß sich alle Schüler der Klasse das grundlegende Wissen und Können aneignen, die gesetzten Ziele in ihrer Persönlichkeitsentwicklung erreichen und – wo möglich – auch darüber hinaus gehen können.“

(Auseinanderziehungen, Abkürzungen und Unterstreichungen im Neuner-Zitat: J. Krause)

## **A/11 Beispiele von im NHEC Cuanza-Sul (Angola) zum Einsatz gekommener Unterrichtsmaterialien und weiterer Dokumente**

### **1 Lehrpläne/ Rahmenlehrpläne/ Tests**

#### **1.1 Geography**

Provisional Geography Syllabus for Mazimbu Primary School, Grade Three to Seven; African National Congress Morogoro, 1988

#### **1.2 Science**

Provisional Primary Science Syllabus for Mazimbu (ANC), Primary School, Grade 1–7, 1988

Suggested Science Syllabus (Primary), Grade 1–7 (o.J.)

#### **1.3 Mathematics**

Maths Syllabus for Grade 2; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

Maths Syllabus for Grade 3; African National Congress (S. A.); Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade (o.J.)

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade 4 (o.J.)

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade 5 (o.J.)

Nilsson, K.; Maths Syllabus, Grade 6 (o.J.)

Nilsson, K.; Maths Grade 7 (o.J.)

Teaching Plan/Lower Primary (only survey and main topics) Grade 1–9; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul, Department of Mathematics, 1982

Mathematics Syllabus for Basic Education, Grade 8; Department of Education and Culture; Prepared by Mathematics Teacher at Namibia Education Centre, Kwanza Sul, PR Angola, 1982/83

Test Grade 1, 2, 4, 5, 9; Subject: Mathematics; NEC Kwanza Sul, 01.11.1982

Results of the promotional tests, Subject: Mathematics; SWAPO of Namibia NEC Kwanza Sul, December 1982

Numbers – Values – Formulae; SWAPO of Namibia, department of Education and Culture, Section Mathematics, Kwanza Sul 1983

Zinke, H.; Bemerkungen zu den vorliegenden Rahmenstoffplänen, Fach Mathematik/Kl. 1–9; Expertengruppe bei der SWAPO, NEC Kwanza Sul, April 1983

Short Testing Grade 8; 26.9.1983

Short Test Grade 8; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul, Department of Mathematics, 29/9/1983

Test 1 and 2 Grade 8; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul, Department of Mathematics, 6/10/1983

## **1.4 English Language**

English Language Curriculum, Grade 2 and 3; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

Oral Programme, for Grades 1, 2, 3; African National Congress (S. A.), (Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

Language Games, for Grades 1–4; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

The Language of Maths, Grades 1–3; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania, Adapted from materials of the Professional Services Centre, Sydney Australia (o.J.)

Angula, N.; English Language Programme for Namibians; The Education Programme of SWAPO of Namibia: by the Department of Education and Culture; Commonwealth Secretariat/SWAPO of Namibia, Lusaka October 1983

## **1.5 Elementary School Syllabus for Namibian Children**

Language Experience, Mathematical Experience, Social Studies, Environmental and Health Studies, Homecraft, Handwriting;

Supplementary Information: SWAPO Educational Unit Department of Education and Culture, SWAPO Educational and Health Centre: Educational Unit (o.J.)

## **2 Schullehrbücher**

### **2.1 Mathematics**

Freese, P./Laing, J./Lawrence, N. J. u. a.; ROBOT – A Primary Mathematics Course; Textbook, Standard 1; Shuter & Shooter (Pty) Ltd, Pietmaritzburg, South Africa, 1979

Buys, H. J./Davy, J./Eudey, M. u. a.; ROBOT – A Primary Mathematics Course, Standard 2, Textbook; Shuter & Shooter (Pty) Ltd, Pietmaritzburg, South Africa, 1981

Buys, H. J./Eudey, M./Low, A. K. u. a.; ROBOT – A Primary Mathematics Course, Standard 3, Workbook; Shuter & Shooter (Pty) Ltd, Pietmaritzburg, South Africa, 1981

Jacobs, L./Mbumba, N./Palty, A. u. a.; Basic Mathematics, Workbook 2, Addition and Subtraction; edited by Mr. Gordon Leech, Namibian Extension Unit, 1981

Jacobs, L./Mbumba, N./Palty, A. u. a.; Basic Mathematics, Workbook 3, Multiplying and Dividing; edited by Mr. Gordon Leech, Namibian Extension Unit, 1981

Jacobs, L./Mbumba, N./Palty, A. u. a.; Basic Mathematics, Workbook 4, Time; edited by Mr. Gordon Leech, Namibian Extension Unit, 1981

Jacobs, L./Mbumba, N./Palty, A. u. a.; Basic Mathematics, Workbook 5, Common Fractions; edited by Mr. Gordon Leech, Namibian Extension Unit, 1981

Jacobs, L./Mbumba, N./Palty, A. u. a.; Basic Mathematics, Workbook 6, Decimal Fractions; edited by Mr. Gordon Leech, Namibian Extension Unit, 1981

Willoughby, St. S./Bereiter, C./Hilton, P. u. a.; Real Math; Open Court, La Salle, Illinois, United States of America, 1981

Number Book 1; Schofield & Sims Ltd., Huddersfield (England), 1982

Number Book 2; Schofield & Sims Ltd., Huddersfield (England), 1982



Heron, G./Ransford, E.; Step by Step Mathematics; Flight Two, Level I, Pupils' Topic Book; Printed in Great Britain by Blantyre Printing & Binding Ltd., London and Glasgow, 1983

Heron, G./Ransford, E., Step by Step Mathematics, Flight Two, Level II, Pupils' Number Book; Printed in Great Britain by Blantyre Printing & Binding Ltd., London and Glasgow, 1983

### **3 Unterrichts Hilfen**

#### **3.1 Mathematics**

Heron, G./Ransford, E.; Step by Step Mathematics, Flight Two, Level I, Teachers' Resource Book; Printed in Great Britain by McCorquodale (Scotland) Ltd., 1983

Heron, G./Ransford, E.; Step by Step Mathematics, Flight Two, Level II, Teachers' Resource Book; Printed in Great Britain by McCorquodale (Scotland) Ltd., 1983

#### **3.2 Mathematics and English**

The Approach to Teaching (Approach to the Teaching of English/Teaching Mathematics); Department of Education and Culture under the South West Africa People's Organisation (SWAPO) of Namibia; Published by the SWAPO Youth League of Namibia, 1974, and Printed by Printpak Tanzania Ltd., 1974

„Unterrichtshilfe Englisch“; African National Congress (S. A.), Solomon Mahlangu Freedom College, Primary School, Mazimbu Morogoro Tanzania (o.J.)

### **4 Lehrertraining**

Remarks on the first Pre-school-teacher course

From: GDR-teachers' team

To: Cde. Nahas Angula, Secretary for Education and Culture, personally

Contents of the paper:

1. Remarks on the first "Pre-school-teacher course" with a PROPOSAL for a next "Teacher training course"
2. Teaching Programme for Mathematics and Mathematics/Methodics from the "Pre school-teacher course"
3. Results of the participants in Mathematics and mathematics/Methodics of the "Pre-school-teacher course"
4. Hand outs of the subject Mathematics
  - Important Fields of Mathematics
  - The NUMBER SYSTEM
  - Basic LAWS of mathematics
  - The 4 Basic OPERATIONS of Mathematics
  - Theory of SETS
  - GEOMETRY: Kinds of Triangles, Quadrilaterals and Solids
5. Hand outs to the subject Mathematics/Methodics
  - The Contribution of the subject Mathematics to the general objectives of Education of SWAPO
  - Teaching Plan for Mathematics
  - Lesson Plan for Mathematics
  - General Evaluation System/Evaluation of students

## 6. TESTS

- Preparatory test
- Final test Mathematics
- Final test Mathematics/Methodics (o. J.)

Outline Programme for IN – SERVICE TRAINING for the Subject Teachers of MATHEMATICS carried out in the Academic Year 1982/83;

SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul, Department of Mathematics, 1982

IN – SERVICE TRAINING FOR TEACHER; Hand out to the topic: “The contribution of the SUBJECT Mathematics to the general objectives of Education of SWAPO”; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul, Department of Mathematics (o.J.)

TEACHER TRAINING INSERVICE PROGRAMME 1983/84; Group A – Advanced Level; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul; Department of Mathematics, 1983

History of Numerals (o.J.)

## 5 Sonstiges

### 5.1 Schulorganisation

School Regulations of the Namibian Education Centres (o.J.)

Evaluation Table; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul (o.J.)

Evaluation of Students; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul (o.J.)

Lesson Plan (o.J.)

Daily Report; SWAPO of Namibia, NEC Kwanza Sul (o.J.)

Preparations for the new Academic Year (o.J.)

Preparations for the closing of the Academic Year 1982/83

### 5.2 Tätigkeitsbericht

Zinke, H.; Expertengruppe bei der SWAPO, NEC Kwanza Sul; Bericht über meine bisherige zweijährige Tätigkeit im namibischen Schulzentrum (NEC) in Kwanza Sul

# **A/12 Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft**

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR

Grundpositionen  
zur Bildungs- und Erziehungsarbeit  
in der Schule der Freundschaft

1981

Herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, 1080 Berlin, Otto-Grotewohl-Str. 11

Ausgearbeitet von Dr. Rudolf Plötz  
Für den Inhalt verantwortlich: Prof. Dr. Gerd Stöhr Vizepräsident

Gesamtherstellung: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik  
Ag 502/164/81

---

*(Seite 1)*

## **Grundpositionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule der Freundschaft**

### **1 Ziele und Aufgaben der Bildung und Erziehung**

Die Schule der Freundschaft hat den Status einer Schule der Deutschen Demokratischen Republik, in der Schüler aus der Volksrepublik Mocambique für das Leben und die Arbeit in ihrem Heimatlande ausgebildet werden.

Die Mädchen und Jungen haben in ihrem Heimatland vier Klassen der Grundschule erfolgreich besucht, sie erhalten in der DDR einen weiterführenden vierjährigen allgemeinbildenden Unterricht und anschließend in zwei bis zweieinhalb Jahren eine durch Allgemeinbildung verstärkte Berufsausbildung.

Die Bildung und Erziehung erfolgt auf der Grundlage der Prinzipien der sozialistischen Bildungspolitik der DDR und der VR Mocambique.

Die Absolventen der Schule der Freundschaft sollen befähigt werden, ihr erworbenes fachliches Wissen anzuwenden und weiterzugeben, selbständig und in eigener Verantwortlichkeit eine vorbildliche, exakte fachlich-technische Arbeit zu verrichten und sie zu verbinden mit beispielgebender hoher Arbeitsmoral, bewusster und von Überzeugung getragener Teilnahme an der Weiterführung der volksdemokratischen Revolution in Mocambique und strenger Wachsamkeit sowie kompromisslosem Kampf gegen neokolonialistische Angriffe und bürgerlich-ideologische Diversionen.

Als Grundlage für diese von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und praktischer Anwendbarkeit gekennzeichneten Bildung und Erziehung erhalten die Jugendlichen

- ein solides fachliches Wissen und Können in allen Bereichen der Allgemeinbildung,
  - grundlegende polytechnische Kenntnisse und Fertigkeiten und eine Erziehung zu sozialistischer Einstellung zur Arbeit,
  - eine systematische Einführung in den Marxismus-Leninismus,
  - eine zielgerichtete Entwicklung ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit,
  - eine breite Entfaltung und Förderung ihrer kulturell-künstlerischen Interessen und Begabungen
- und werden zu einer bewussten Einstellung zum Lernen, zum Leben im Kollektiv und zu gefestigten sozialistischen Überzeugungen und Verhaltensweisen erzogen.

Die Ausbildung soll insbesondere dazu beitragen, die tiefe Liebe zur Volksrepublik Mocambique und der sie führenden FRELIMO-Partei zu bewahren, zu vertiefen und zu pflegen.

*(Seite 2)*

Die gesamte Arbeit unterstützt die Erziehung des mocambiquanischen Staatsbürgers, nutzt die Pflege traditioneller und kultureller Sitten und Gebräuche zur Entwicklung eines patriotischen Geistes und der Liebe zur Heimat und leistet im Rahmen der Schule einen Beitrag zur Festigung der nationalen Einheit der VR Mocambique. Die Bildung und Erziehung ist auf die Festigung der Freundschaft zwischen den Völkern der DDR und der VR Mocambique gerichtet und trägt zur Entwicklung eines verantwortungsvollen Verhältnisses zu den sozialistischen Staaten bei.

Ein Grundprinzip der erzieherischen Arbeit ist das enge Zusammenwirken der Schule mit den gesellschaftlichen Kräften des Territoriums, der Betriebe und aus den Kreisen der Bevölkerung. Die Bürger des Kreises Staßfurt, vor allem die Jungen Pioniere und die FDJ-Mitglieder, werden den mocambiquanischen Schülern und Lehrern freundliche, verständnisvolle und hilfsbereite Gastgeber und Nachbarn sein.

Die Bildung und Erziehung geschieht in enger Zusammenarbeit der Lehrer und Erzieher aus der DDR mit den Lehrern und Erziehern aus der VR Mocambique. Sie bezieht von Anfang an die Kinder und Jugendlichen in die Planung und Gestaltung des Lebens im Schulzentrum ein und hat deren ständig wachsende Selbständigkeit und Befähigung zur Mitverantwortung zum Ziel.

Die Ausbildung in der Schule der Freundschaft wird als Prozess der ganztägigen Bildungs- und Erziehungsarbeit durchgeführt. Diese ist durch eine Wechselbeziehung zwischen Unterricht, außerunterrichtlichen Veranstaltungen und organisierten Freizeitaktivitäten, durch die Einheit von Lernen, produktiver Arbeit, sportlicher und kultureller Tätigkeit gekennzeichnet. Der Unterricht schafft die Grundlagen an Kenntnissen und Fertigkeiten, die in differenzierter Weise in Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen usw. ergänzt werden. Das Leben im Schulzentrum, die vielfältige gesellschaftliche Arbeit des Gastlandes, der Kontakt mit unseren Werkträgern im polytechnischen Unterricht fordert und fördert, motiviert zu fleißigem Lernen und schafft ständig natürliche Situationen der Bewährung, des Weckens neuer Interessen, der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit.

## **2 Standpunkte zum Unterricht in der Schule der Freundschaft**

### **2.1 Zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts**

Der Unterricht in den Fächern Portugiesisch, Klasse 5 bis 8, Politische Erziehung/Geschichte, Klassen 5 und 6, Geographie, Klassen 5 und 6, sowie kulturelle Tätigkeit, Klassen 5 bis 8, erteilen mocambiquanische Lehrkräfte nach Lehrplänen der VR Mocambique. Die für diesen Unterricht notwendigen Materialien stellt der mocambiquanische Partner zur Verfügung.

(Seite 3)

gung. Der Unterricht in den Fächern Deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Werken, Polytechnik Kunsterziehung und Körpererziehung über alle Schuljahre sowie in den Fächern Politische Erziehung/Geschichte und Geographie in den Klassen 7 und 8 wird von DDR-Lehrkräften auf der Grundlage der Ziele und Inhalte der DDR-Lehrpläne und -Lehrbücher, der Zielstellung der Schule angepasst, erteilt.

Dem obligatorischen Unterricht an der Schule der Freundschaft liegt folgende Stundentafel zugrunde:

*Stundentafel*

<b>Fach</b>	<b>5. Schulj.</b> <b>1.Halbj.</b>	<b>(1982/83)</b> <b>2.Halbj.</b>	<b>6. Schulj.</b> <b>1.Halbj.</b>	<b>(1983/84)</b> <b>2.Halbj.</b>	<b>7. Schulj.</b> <b>(1984/85)</b>	<b>8. Schulj.</b> <b>(1985/86)</b>
Deutsche Sprache und Literatur	25 (Int.)	10	8	8	4	4
Portugiesisch	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)
Politische Erziehung	(1)	(2)	(2)	(2)	2	2
Geschichte	-	(2)	(2)	(2)	2	2
Geographie	-	(2)	(2)	(2)	2	2
Mathematik	-	8	8	8	2	2
Physik	-	-	3	3	3	3
Chemie	-	-	-	-	2	2
Biologie	-	-	-	2	3	2
Werkunterricht	-	3	3	3	-	-
Polyt. Unterricht – Theor. Unterweisg. – Produkt. Arbeit	-	-	-	-	7 3 4	7 2 5
Kunsterziehung	-	1	1	1	1	1
Kulturelle Tätigkeit (Musik, Tanz etc.)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Körpererziehung	2	2	2	2	2	2
Σ obligat. Unterricht	34	36	37	39	40	40
Englisch für ausgewählte Schüler					3	3

(Seite 4)

*Erläuterungen zur Stundentafel*

- Die Ziffern in Klammern kennzeichnen die Stunden, die von Lehrern bzw. Instruktoren aus der VRM erteilt werden sollen.
- Die normale Organisationseinheit des Unterrichts ist die Klasse. Eine Teilung in zwei Gruppen erfolgt im Intensivkurs Deutsch, Klasse 5 (1. Halbjahr), im Englischunterricht für ausgewählte Schüler in den Klassen 7 und 8 sowie im Fach Werken (Klassen 5 und 6). Der Körpererziehungsunterricht wird getrennt für Jungen und Mädchen durchgeführt.

Die Konzeption der Allgemeinbildung baut auf die vierjährige Ausbildung in der Primarschule der VR Mocambique auf. Sie verfolgt das Ziel, den Schülern solide Grundlagen für die anschlie-

bende Berufsausbildung zu verschaffen. Die Konzeption der Allgemeinbildung ist eine einheitliche Konzeption, sie schließt ihre Fortsetzung während der Berufsausbildung ein.

Die vierjährige Allgemeinbildung in der Schule der Freundschaft stützt sich auf die Ziele und Inhalte der Allgemeinbildung in der DDR, sie stützt sich vor allem auf den Kern der Fachlehrgänge in den Klassen 5 bis 8. Sie nutzt auch die positiven Erkenntnisse und Erfahrungen aus der ehemaligen achtklassigen Grundschule der DDR, die in die weiterentwickelte Konzeption der zehnklassigen polytechnischen Oberschule Eingang gefunden haben. Dem Konzept der Schule der Freundschaft liegt die aus einer Analyse der Fachlehrgänge der POS gewonnene Erkenntnis zugrunde, dass die Lehrgänge – von Ausnahmen abgesehen – den Kern der Grundlagen der Wissenschaften in den Klassen 5 bis 8 erhalten, die in den Klassen 9 und 10 eine Vertiefung, teilweise Erweiterung, vor allem eine Synthetisierung und Verallgemeinerung erfahren.

Die Konzeption der Allgemeinbildung, die der Zielstellung der Schule entspricht, stellt weder ein nach der 8. Klasse abgebrochenes noch verkürztes 10-Klassen-Programm dar. Es ist eine für die zur Verfügung stehende Zeit abgerundete Bildungskonzeption geschaffen worden, die sich unter Beachtung der besonderen Voraussetzungen und Ziele der Schule der Freundschaft an die gültigen Lehrpläne der POS der DDR anlehnt.

Der Unterricht in Portugiesisch, Deutsch, Mathematik, Staatsbürgerkunde und Körpererziehung wird während der Berufsausbildung mit dem Ziel der Festigung, Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung fortgesetzt. In den naturwissenschaftlichen Fächern wird entsprechend der Ausbildungsrichtung eine fachbezogene Erweiterung und Vertiefung vorgenommen.

In Abhängigkeit von diesen Positionen und unter Beachtung der durch die Studentafel der Schule resultierenden veränderten zwischenfachlichen Beziehungen mussten für die Konzeptionen der einzelnen Unterrichtsfächer unterschiedliche Wege beschritten werden.

(Seite 5)

*Erstens:* Einen Sonderfall stellt das Fach Deutsch dar. Der Unterricht in deutscher Sprache beginnt mit einem halbjährigen Intensivkurs nach verbindlichen Plänen und Lehrmaterialien der Schule für ausländische Vertretungen in Berlin. Im 2. Halbjahr der Klasse 5 wird der Unterricht mit 10 Stunden pro Woche zur Vervollkommnung der sprachlichen Fertigkeiten und mit der speziellen Zielstellung der Vorbereitung des Fachunterrichts fortgesetzt. In den Klassen 6 bis 8 werden nach einem besonderen Konzept, mit Anlehnung an die Lehrpläne der POS, hauptsächlich die Sprachfertigkeiten und das grammatikalische Wissen und Können ausgebaut. Literatur wird nur in dem Umfang behandelt, wie es zur Ausbildung der Sprachfertigkeiten und zu einem Einblick in die Kultur des Gastlandes unerlässlich ist. Der Deutschunterricht gewinnt fortschreitend den Charakter eines Muttersprachenunterrichts. Aus den dargelegten Gründen ist für das Fach Deutsch ein gesonderter Lehrplan nötig. Die Vermittlung und Festigung sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ist prinzipieller Bestandteil des Unterrichts in *allen* Fächern.

Die Einrichtungen der Berufsausbildung führen von dem erreichten Niveau, über das zu gegebener Zeit konkrete Aussagen zu treffen sind, die Ausbildung in der deutschen Sprache weiter.

*Zweitens:* Das sind Fächer, in denen an Lehrgänge der Primarschule der VRM anzuschließen ist (Mathematik, Werken, Kunsterziehung, Sport).

Für die Ausarbeitung des *Mathematiklehrgangs* sind zwei Bestimmungsgrößen entscheidend:

- die Gesamtzielstellung der Ausbildung, bei der es aus fachspezifischer Sicht um die Vermittlung und Aneignung von solidem mathematischen Wissen und Können als Grundlage für die sich anschließende Berufsausbildung geht;

- der effektivste Ausbildungsweg, auf dem die Schüler auf der Grundlage der von ihnen im Heimatland bis Klasse 4 erworbenen mathematischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf rationellste Weise das oben genannte Ziel erreichen sollen.

Wenn man von den mathematischen Voraussetzungen der mocambiquanischen Schüler ausgeht, zeigt sich:

Zunächst kommt es in Klasse 5 darauf an, Grundlagen der Arithmetik und Geometrie zu festigen und zu vervollkommen, um die Schüler anschließend systematisch mit einem soliden Fundament mathematischen Wissens und Könnens auszurüsten und sie zu einem relativen Abschluss zu führen.

In Realisierung dessen stützen wir uns im wesentlichen auf die Mathematik-Lehrpläne der DDR, Klassen 4 bis 8, weil dieser Lehrgangsabschnitt einen relativ geschlossenen Teil darstellt, der in den Klassen 9 und 10 vertieft, vervollständigt und erweitert wird.

(Seite 6)

Der Lehrgang wird nach Klasse 8 nicht abgebrochen, sondern durch Hinzunahme von Stoffkomplexen aus der Klasse 9 abgerundet. Diesem Konzept wird der Vorzug gegenüber einem stofflich reduzierten Lehrgang des Lehrplans bis Klasse 10 gegeben.

Um das mathematische Wissen und Können weiter zu festigen und auszubauen, wird der Mathematikunterricht auch in der Berufsausbildung explizit fortgesetzt.

Bei dem genannten Vorgehen wirken folgende Faktoren begünstigend:

- Der Unterricht im Fach Mathematik wird von DDR-Lehrern erteilt, die an unsere Lehrmaterialien, d. h. an unsere Zielstellungen, Inhalte, Methoden und Organisationsformen gewöhnt sind.
- Die Orientierung auf unsere Lehrpläne ist weitgehend eine Entscheidung für den Einsatz unserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel und damit ökonomisch vorteilhaft.

Im Fach *Werken* ist ebenfalls mit gewissen Vorleistungen aus der Primarschule der VR Mocambique zu rechnen. Um jedoch eine solide Grundlage für den Lehrgang der Klassen 5 und 6 zu schaffen, müssen, ähnlich dem Fach Mathematik, ebenfalls Stoffe aus der Klasse 4 der POS der DDR aufgegriffen werden.

Das Fach *Kunsterziehung* muss einige wesentliche nationale Besonderheiten der Kunst und Kultur Mocambiques berücksichtigen, folgt aber weitgehend der inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Grundlinie unserer Lehrpläne.

In *Sport* besteht ebenfalls eine enge Anlehnung an das Beispiel der POS; beachtet werden müssen allerdings die ungünstigeren Vorbedingungen einer fehlenden systematischen Körpererziehung, mit denen die mocambiquanischen Kinder und Jugendlichen die Ausbildung in der DDR beginnen.

*Drittens* handelt es sich um Fächer, die während der Ausbildung in der DDR neu einsetzen und sich nur auf selbst geschaffene Vorleistungen stützen (Physik, Chemie, Biologie, Polytechnik).

Zum *Physiklehrgang* kann festgestellt werden:

- Es werden alle Gebiete der klassischen Physik in ungefähr gleichem Umfang behandelt wie in der POS. Ausblicke auf moderne Entwicklungsrichtungen in Wissenschaft und Technik werden gegeben. Einschränkungen bestehen in der Breite der analysierten Praxisgebiete (elektrische Leitungsvorgänge, elektromagnetische Schwingungen hoher Frequenz) und in der mathematischen Durchdringung.

- In der Ausbildung praktischer und geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten, im Messen, in der experimentellen Methode, in formal-logischen Verfahren und im dialektischen Denken können hinreichende Grundlagen geschaffen werden.

(Seite 7)

- Die Effektivität des obligatorischen Physikunterrichts wird gestützt durch die Verbindung mit einem erweiterten polytechnischen Unterricht und einer umfangreichen außerunterrichtlichen fachbezogenen Tätigkeit.

Im *Chemieunterricht*, der in den Klassen 7 und 8 stattfindet, werden im Wesentlichen die Jahreslehrgänge der gleichen Klassen der POS übernommen. Die Lehrpläne dieser Klassen enthalten die Grundlagen der Stoffkunde sowie der Lehre über chemische Reaktionen. Auf eine Einführung in die organische Chemie muss verzichtet werden.

Der Aufbau des Lehrgangs *Biologie* muss gegenüber dem der POS wesentlich verändert werden. Während in der polytechnischen Oberschule der DDR in den Klassen 5 bis 8 die Vermittlung von Artenkenntnissen im Mittelpunkt steht und erst in den Klassen 9 und 10 allgemeine theoretische Themen wie Vererbung und Züchtung ihren Platz haben, mussten wir für die kurze Zeit von 2 ½ Schuljahren eine konzentrierte Lösung suchen, in der beide inhaltlichen Aspekte Berücksichtigung finden. Außerdem musste wegen der veränderten Lage des Fachs im Gefüge der Fächer eine andere Reihenfolge der Stoffgebiete gewählt werden.

Der *Polytechnische Unterricht* hat an der Schule der Freundschaft mit Berücksichtigung des höheren Alters der Schüler und eines angemessenen Verhältnisses von Lernen und Arbeit im ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess eine besondere Bedeutung.

Deshalb ist im Vergleich zur POS die Studentafel für theoretische Unterweisung und produktive Arbeit pro Schüler erhöht worden. In Klasse 7 kann praktisch das Lehrprogramm realisiert werden, das in der POS Gegenstand der Klassen 7 und 8 ist (mit den Varianten Industrie und Landwirtschaft). In Klasse 8 kann der wesentliche Inhalt der Lehrpläne der Klassen 9 und 10 zugrunde gelegt werden, wobei das differenzierte Angebot der Industriezweige in Übereinstimmung mit den örtlichen Möglichkeiten und den beabsichtigten Richtungen der Berufsausbildung zu nutzen ist. Das theoretische Anforderungsniveau muss auf Grund der fehlenden Vorleistungen des Faches Mathematik und der Naturwissenschaften etwas reduziert werden. In wesentlichen Positionen erreicht der Polytechnische Unterricht das Ziel der Klasse 10 der POS.

*Viertens* gibt es die Gruppe der Fächer, die von uns erst in den Klassen 7 und 8 übernommen werden, nachdem sie in den Klassen 5 und 6 Kurse nach mocambiquanischen Lehrplänen von mocambiquanischen Lehrkräften absolviert wurden (Geographie, Geschichte/Politische Erziehung).

Hier steht die besondere Aufgabe der Schaffung eines kontinuierlichen Übergangs (inhaltliche Abstimmung und didaktisch-methodisches Vorgehen der Lehrer, Hospitieren ist nötig).

Der *Geographieunterricht*, der uns in den Klassen 7 und 8 die Behandlung Europas, Amerikas, Asiens und Australiens zur Aufgabe stellt, lehnt sich

(Seite 8)

an die DDR-Lehrpläne Geographie der Klassen 6 bis 8 an. Allgemeine physische und ökonomische Betrachtungen werden im Rahmen der Möglichkeiten bei der Behandlung der Länder vorgenommen, es erfolgen insofern Bezüge auf die Lehrpläne der Klassen 9 und 10 (siehe Konzeption des Faches).

Für die Den Unterricht in den Gesellschaftswissenschaften wird ein kombinierter Lehrgang *Geschichte/Staatsbürgerkunde* ausgearbeitet, der in logischer Abfolge die erforderlichen histo-



rischen Kenntnisse bis zur Gegenwart vermittelt und in Verbindung damit wesentliche Kenntnisse und Einsichten in Grundlagen des Marxismus-Leninismus garantiert.

Die Umsetzung der hier dargestellten Vorstellungen für die einzelnen Fächer erfolgt durch Rahmenlehrpläne. Theoretische und methodologische Grundlage für die Rahmenlehrpläne der Schule der Freundschaft sind die „Instruktion für die Lehrplanarbeit“ vom 21. 9. 1966 und die „Hinweise zur Erarbeitung von Lehrplänen“ vom 1. 9. 1981.

## **2.2 Zum flexiblen Charakter der Arbeit mit den Lehrplänen**

Die Arbeit in der Schule der Freundschaft stellt Neuland für alle beteiligten Pädagogen dar. Der Erfolg wird bei aller Prinzipienfestigkeit von einem hohen Grade an Flexibilität abhängig sein, durch die auf Erscheinungen reagiert wird, welche im Prozess der praktischen Arbeit mit den Lehrplänen entstehen und zur Veränderung drängen.

Die Flexibilität wird in den dafür wesentlichen Bereichen auf verschiedene Weise vorbereitet und gesichert.

- Zunächst ist die Gesamtkonzeption der Fachlehrgänge ausgearbeitet worden. Aus den Fachkonzeptionen werden Rahmenlehrpläne entwickelt, die es erlauben, auf die Erkenntnisse und Erfahrungen in der praktischen Arbeit flexibel zu reagieren.
- Die Lehrer werden auf ein hohes Maß an schöpferischer Mitarbeit vorbereitet. Die Fachzirkelleiter sind bereits ab September 1981 an der Ausarbeitung der Lehrpläne, Direktiven und Unterrichtsmaterialien beteiligt. (Die Fachzirkelleiter für Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte/Staatsbürgerkunde, Geographie, Werken/Polytechnik, Körpererziehung und Kunsterziehung sind mit einem Zeitfonds von 10 Unterrichtsstunden pro Woche für diese Tätigkeit eingesetzt.) Alle Lehrer erhalten eine gründliche Einführung in den komplexen Ideengehalt der Schulkonzeption, sie werden in die Planung des Unterrichts und in die Ausarbeitung der didaktisch-methodischen Mittel einbezogen.
- Von Anfang an wird großer Wert auf die Zusammenarbeit der deutschen und mocambiquanischen Lehrkräfte gelegt. Durch Hospitieren, gegenseitiges Beraten und Absprechen koordinierten Vorgehens ist einerseits ein hohes Niveau der Bildungs- und Erziehungsergebnisse anzustreben,

*(Seite 9)*

andererseits sind auf diese Weise die Lehrer zum schöpferischen Mitdenken und zur flexiblen Arbeit mit den Rahmenlehrplänen zu befähigen.

- Schließlich ist, um den Lehrern für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungstätigkeit hinreichende zeitliche Beweglichkeit zu geben, die Stoffplanung in den Fächern nur auf 30 von 36 Wochen des Schuljahres bezogen worden. Für ein flexibles Reagieren auf die individuelle Leistungsentwicklung der Schüler sind für die Fächer Deutsch, Mathematik und die Naturwissenschaften zusätzliche Vertretungs- und Förderstunden eingeplant (Deutsch-Intensivkurs 5 Stunden, Deutsch Klasse 5/2. Halbjahr und Klasse 6 3, Deutsch Klasse 7, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie je 3 Stunden).
- Zwischen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und der Abteilung Volksbildung des Rates des Bezirkes Magdeburg, der Leitung der Schule der Freundschaft sowie den Lehrern und den Fachzirkelleitern erfolgt eine ständige operative und konsultative Zusammenarbeit. In regelmäßigen Abständen werden Verlauf und Ergebnisse des Unterrichts bilanziert und im Bedarfsfälle Vorschläge zur Veränderung unterbreitet.

Eine generelle Vorbereitung und Qualifizierung auf die Tätigkeit an der Schule der Freundschaft erhalten im Einzelnen

- die Fachzirkelleiter durch die Arbeitsgruppe der APW mit Beginn ihres Arbeitsantritts,
- Lehrer des Deutschintensiv-Lehrgangs durch Lehrkräfte der Schule für ausländische Vertretungen im I. Halbjahr 1982,
- die Fachlehrer mit einem komplexen Programm (Vorschlag liegt vor) in Abhängigkeit von ihrem Arbeitsbeginn in den Winterferien der Schuljahre 1982/83 oder 1983/84,
- die Erzieher durch Kräfte des Rates des Bezirkes Magdeburg im I. Halbjahr 1982,
- die VRM-Lehrer und -Erzieher durch Kräfte des Rates des Bezirkes Magdeburg und der APW nach ihrem Eintreffen, beginnend mit dem Vorkommando im Juli 1982. Die erste Abstimmung und Vorbereitung der mocambiquanischen Lehrer und Erzieher geschieht bereits in Mocambique von mocambiquanischer Seite unter Beteiligung der dort tätigen DDR-Spezialisten.

Für alle Lehrer und Erzieher werden die Fragen der Qualifizierung und Weiterbildung im Prozess der Arbeit eine besondere Rolle spielen.

*(Seite 10)*

### **2.3 Zur didaktisch-methodischen Grundkonzeption des Unterrichts**

Der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule der Freundschaft liegt die didaktisch-methodische Grundkonzeption des sozialistischen Bildungssystems der DDR zugrunde.

Sie muss jedoch, vor allem wegen der besonderen Bedingungen des Unterrichts in einer Fremdsprache und der für die Schüler neuen Umwelt sowie des Unterschieds in den bisherigen und neuen Lebenserfahrungen, in ausgeprägter Weise durch Anschaulichkeit, Gegenständlichkeit, Praxis- und Lebensverbundenheit sowie durch Selbsttätigkeit der Schüler, viel Übung und Wiederholung gekennzeichnet sein.

Das Erkennen und berücksichtigen der individuellen Besonderheiten der Schüler und darauf abgestimmtes differenziertes didaktisches Vorgehen ist ein wichtiges Prinzip der pädagogischen Arbeit an der Schule. Die Leitung der Schule und die Pädagogen werden alle Anstrengungen unternehmen, um von Beginn jegliche Schwächen in der Leistung eines jeden Schülers aufzudecken, um das Nichterreichen der Ziele zu vermeiden.

Alle Erfolge im fachlichen Wissen und Können sind in besonderer Weise von der Gründlichkeit der sachlichen sprachlichen Wahrnehmung und Erarbeitung abhängig.

Der Beitrag jedes Fachunterrichts zur Ausbildung der sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hat bereits bei der inhaltlichen Planung der Unterrichtsstunde seinen Niederschlag zu finden, z. B. in der stofflichen Konzentration, in begrifflicher Einfachheit, in der Verwendung terminologischer Internationalismen, in besonderen Methoden usw. Um den Schülern den politischen, ökonomischen und allgemein-praktischen Nutzen ihres Bildungsauftrages in der DDR bewusst zu erhalten, ist im Fachunterricht an allen geeigneten Stellen durch die Auswahl von sachlichen Repräsentanten, inhaltlichen Zusammenhängen und Anwendungsbeispielen das Landestypische und der Bezug zu den Aufgaben in der Volksrepublik Mocambique herzustellen.

Die Bewertung der Schülerleistungen erfolgt entsprechend dem Ziel, den Schülern eine hohe Allgemeinbildung nach dem Vorbild der Schule der DDR zu vermitteln und ihnen die Grundlagen für eine solide Berufsausbildung zu geben, in allen Unterrichtsfächern, sowohl den von deutschen als auch den von mocambiquanischen Lehrern erteilten, nach den Prinzipien und Normen unserer Schule. Damit werden auch die notwendigen Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang zur Bewertung in der Berufsausbildung geschaffen.

Um gemeinsame Standpunkte und ein einheitliches Vorgehen zu garantieren, werden diese Themen in der Vorbereitung und Qualifizierung eine besondere Berücksichtigung finden.

(Seite 11)

### **3 Standpunkte zur außerunterrichtlichen Arbeit in der Schule der Freundschaft**

#### **3.1 Zum Inhalt der außerunterrichtlichen Arbeit**

Der Inhalt der außerunterrichtlichen Arbeit ist von der Zielsetzung der Schule der Freundschaft abgeleitet und auf ihre Erfüllung gerichtet. Unter Nutzung aller Bereiche des ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozesses und des Lebens im Internat einschließlich der unterrichtsfreien Tage und der Ferien sind die Inhalte so ausgewählt, verteilt und aufeinander abgestimmt, dass sie die im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler erweitern, ihre breite und praktisch nützliche Anwendung ermöglichen und insgesamt dazu beitragen, die gesellschaftliche Verantwortung und Aktivität der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. Der Inhalt der außerunterrichtlichen Arbeit ist Mittel zur Erziehung bewusster mocambiquanischer Staatsbürger und Internationalisten, zum Erreichen hoher Leistungen im Unterricht, und er trägt zu einer kulturreichen Lebensweise und gesunden Lebensführung bei. Die Pädagogen sorgen gemeinsam mit den Leistungen des mocambiquanischen Jugendverbandes für die inhaltliche Festlegung und die Entwicklung eines wirksamen pädagogischen Regimes. Sie vermitteln den Schülern die Normen des sozialistischen Gemeinschaftslebens und gewöhnen sie daran, bewusst nach ihnen zu leben.

Die Inhalte der außerunterrichtlichen Arbeit erstrecken sich im Einzelnen auf

- die Erweiterung und Vertiefung des Wissens in den Naturwissenschaften, der Technik und den Gesellschaftswissenschaften, die politische Weiterbildung,
- die Kommunikation mit dem Heimatland, das Studium der Presse der VR Mocambique und die Korrespondenz mit den Angehörigen und Freunden,
- die gesellschaftlich nützliche und produktive Arbeit,
- den Sport,
- die künstlerisch kulturelle Tätigkeit,
- das gezielte Bekanntmachen mit dem Gastland DDR,
- die vielfältigen Formen der Selbstbedienung von der Pflege der Kleidung, der Sauberkeit im Wohnheim bis zur Unterstützung der Ordnung und Sicherheit im Schulkomplex
- und Erholung und Entspannung.

Die Arbeit in gesellschaftlichen Funktionen ist Mittel der demokratischen Mitbestimmung bei der Festlegung der Inhalte sowie der Unterstützung ihrer effektiven Umsetzung und zugleich selbst Gegenstand der Persönlichkeitsentwicklung. Die Wochenenden werden zum Besuch von Kunst-

(Seite 12)

und Kulturstätten, im weiteren Sinne zum Kennenlernen der DDR, mit Ausflügen und Wanderungen genutzt, sie werden mit Sportveranstaltungen und künstlerischen Wettstreiten ausgefüllt und dienen der Erholung sowie der Erledigung persönlicher Bedürfnisse.

In den Ferien werden die mocambiquanischen Schüler sowohl in Formen der Feriengestaltung der DDR-Kinder einbezogen, es werden aber auch spezielle Inhalte zu organisieren sein. In erster Linie dienen die Ferien der Erholung und Entspannung der Schüler, produktive Arbeit ist in dieses Grundanliegen sinnvoll einzuordnen.

Während der Sommerferien werden drei Wochen produktive Arbeit für die Schüler in Lagern für Arbeit und Erholung durchgeführt. Die Arbeit wird vergütet, aber ähnlich wie das Taschengeld wird dieses Geld von der Leitung der Schule verwaltet werden.

In den Herbstferien entwickelt die Schule ein eigenes Programm mit Exkursionen, in die Touristik und Wehrsport eingeschlossen sind.

Die Winterferien verbringen die jungen Afrikaner in Ferienlagern und treiben möglichst Wintersport.

Die Frühjahrsferien sind wie die Herbstferien zu Ausflügen mit verschiedenen Inhalten zu nutzen.

Während der Sommerferien müssen die Mocambiquaner in den vier Jahren allgemeinbildender Schulzeit unbedingt in einem Schwimmlager das Schwimmen gelernt haben, zweimal an einem Lager für Arbeit und Erholung teilgenommen haben. Sonst verbringen sie die Ferien in zentralen Pionier- und FDJ-Lagern oder in Betriebsferienlagern. Eine Woche wird für organisierte Arbeiten im Schulzentrum nötig sein. Die Durchführung der Feriengestaltung obliegt den Lehrern und Erziehern der Schule. Es sind geeignete Kräfte aus den Betrieben und Organisationen des Territoriums sowie Studenten heranzuziehen, deren Mitarbeit rechtzeitig durch Verträge zu sichern ist.

Die inhaltliche Bestimmung und Orientierung erhalten die einzelnen Bereiche der außerunterrichtlichen Arbeit so weit wie möglich durch die bewährten Programme der DDR-Schulen und außerdem durch die spezifische Zielstellung und Arbeitsweise der Schule der Freundschaft, insbesondere durch die Aufgaben zur Pflege und Entwicklung der Verbindung zur Heimat.

- Für die Arbeitsgemeinschaften stehen die Rahmenprogramme und Empfehlungen zur Verfügung, die je nach Bedarf zu adaptieren sind. Besonders der Inhalt der gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften und der politischen Aus- und Weiterbildung ist mit den mocambiquanischen Pädagogen und der Leitung der Jugendorganisation abzustimmen.
- Die gesellschaftlich-nützliche und produktive Arbeit wird inhaltlich wesentlich durch die täglich anfallenden Erhaltungs-, Pflege- und

*(Seite 13)*

Reparaturarbeiten bestimmt, für die zwar Fachkräfte vorhanden sind, die jedoch im Rahmen des Möglichen mit steigender polytechnischer Qualifizierung von den Jugendlichen selbst zu übernehmen sind. Die produktive Arbeit in kollektiven Formen, z. B. der Einsatz von Schülerbrigaden, ist auch Inhalt der Feriengestaltung.

- Der außerunterrichtliche Sport orientiert sich an den Inhalten der Arbeit der Schulsportgemeinschaften der DDR und umfasst vor allem Sportspiele.
- Die kulturelle Arbeit hat besondere Bedeutung durch die Pflege der Heimatverbundenheit; sie dient auch der Erweiterung des kulturell-künstlerischen Wissens und Könnens der Schüler.
- Der Inhalt der Selbstbedienung wird durch die verschiedenen Dienste in der Klasse, in der Wohnheim, im Speisesaal, für individuelle und kollektive Bedürfnisse bestimmt. Dabei werden die Erfahrungen in den FRELIMO-Schulen ausgewertet.

Für die konkreten inhaltlichen Programme ist der Leiter der Schule der Freundschaft verantwortlich.

Die Ausgestaltung der Dienste und die Entwicklung der Schüler zur Selbständigkeit erschöpft sich nicht mit der Durchführung und Erfüllung dieser Dienste, sondern hat auch die Ausbildung von Gruppenhelfern aus den Reihen der Schüler, z. B. für Sport, Kulturarbeit, technische Arbeiten, zum Ziel.

Die außerunterrichtliche Arbeit insgesamt wird geplant, verläuft kontinuierlich und hat für die Schüler größtenteils obligatorischen oder wahlweise-obligatorischen Charakter. Die Mitarbeit in den Arbeitsgemeinschaften ist wahlweise-obligatorisch. Jeder Schüler sollte an einer naturwissenschaftlich-technischen und an einer künstlerisch-ästhetischen oder gesellschaftlichen Arbeitsgemeinschaft teilnehmen. Zusätzlicher Sport nach Wahl wird mit mindestens zwei Stunden pro Woche die Regel sein.

Die gesellschaftlich-nützliche Arbeit mit 3 Stunden pro Woche, die politische Weiterbildung (nach Festlegung durch die verantwortliche Leitung) und die verschiedenen Dienste im Schul-

zentrum sind obligatorisch für alle Schüler. Die Kulturgruppen für Tanz, Gesang, Musik, Laienspiel u. a. werden sich nach Neigung und Befähigung der Teilnehmer zusammensetzen, aber auf regelmäßige Mitarbeit drängen.

Alle Formen der außerunterrichtlichen Arbeit sind generell so angelegt und sind individuell so zu lenken, dass sie die Lernarbeit und die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler unterstützen.

*(Seite 14)*

### **3.2 Zur Gestaltung der außerunterrichtlichen Arbeit**

Grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit außerhalb des Unterrichts sind ihre planmäßige und kontinuierliche Gestaltung, das einheitliche politische und pädagogische Handeln des Pädagogenkollektivs und die Entwicklung und Festigung der Schülerkollektive. Planmäßigkeit muss verbunden sein mit der dynamischen Entwicklung neuer Gestaltungsformen, die dem jeweils erreichten Niveau der Arbeit der Schule entsprechen und es weiter fördern. Die Gestaltung der ganztägigen Arbeit muss gekennzeichnet sein durch

- den Wechsel von geistiger und körperlicher Arbeit,
- ein ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Erholung,
- straffe Organisation und Aktivität der Schüler,
- ein gut funktionierendes System der Schüler selbstbedienung,
- den hohen Stellenwert des täglichen Appells,
- ein hohes Niveau der sportlichen und kulturellen Arbeit
- und verschiedene Wettbewerbsformen auf unterschiedlichen Ebenen.

Grundsatz der Arbeit mit den Schülern ist das liebevolle, geduldige individuelle Eingehen. Besonders in der Anfangsphase wird es notwendig sein, der Eingewöhnung der Schüler, vor allem derjenigen, die nicht aus Internatsschulen kommen, verstärkte Beachtung zu schenken. Es müssen mit individueller Zuwendung der Pädagogen zum Schüler neue Gewohnheiten des täglichen Lebens herausgebildet werden, um die Schüler an das Leben in der DDR, im Kollektiv und das Lernen in Gruppen zu gewöhnen.

Die Klassenkollektive stellen die Grundkollektive der Schüler der Schule der Freundschaft dar. Ihre Zusammensetzung wird von uns übernommen, wie sie in Mocambique vorbereitet worden ist. Dabei sind das Alter, das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen und Mädchen, die Zusammensetzung nach Landesteilen und Stämmen berücksichtigt. Die Wohngemeinschaften im Internat beachten weitgehend die Zusammengehörigkeit einer Klasse, sie können aber mit den Klassen nicht identisch sein (räumliche Trennung von Jungen und Mädchen, Belegung der Wohneinheit mit durchschnittlich 11 Schülern).

Bei der Gestaltung der außerunterrichtlichen Arbeit ist die freundschaftliche Zusammenarbeit der FDJ- und Pionierkollektive der Kreisorganisation Stafffurt mit der OJM in der Schule der Freundschaft ein wichtiger Faktor. Es besteht die objektive Notwendigkeit, möglichst schnell eine funktionsfähige Organisation des Jugendverbandes OJM mit Hilfe der mocambiquanischen Genossen des Pädagogenkollektivs aufzubauen.

Die Arbeit der Jugendorganisation OJM wird in Anlehnung an die Erfahrungen der FRELIMO-Schulen durchgeführt. Danach ist sie auf Klassenebene organisiert. Der Klassensprecher ist in der Regel zugleich der Sekretär der OJM.

(Seite 15)

Die Klassensprecher aller Klassen bilden den Rat der Schüler. Es gibt in jeder Klasse Gruppen von 3 bis 6 Schülern mit je einem Gruppenverantwortlichen.. Diese Gruppen realisieren gemeinsam das Selbststudium, die Anfertigung der Hausaufgaben, Arbeitseinsätze, Schülerdienste u. a.

Zu den Diensten gehören

- die Dienste jeder Klasse in ihrem Klassenraum,
- die Dienste jeder Internatsgruppe in ihrer Wohneinheit,
- Tisch- und Küchendienst,
- die anteilige Pflege der Grünanlagen,
- die anteilige Säuberung der Freiflächen,
- die Reinigung von Räumlichkeiten in den verschiedenen Gebäuden.

Alle Tätigkeiten im Bereich der Schüler selbstbedienung werden vom Rat der Schüler eingeteilt und beim Fahnenappell bekannt gegeben. Der Fahnenappell spielt eine wichtige Rolle im Tagesablauf. Für seine wirkungsvolle Gestaltung sind Schulleitung und Leitung des OJM verantwortlich.

Als Anregung für die exakte Erfüllung der Pflichten der Schüler wird der Wettbewerb genutzt.

Im Arbeitsplan der Schule muss definiert werden, welche konkreten Aufgaben der Wettbewerb umfassen soll, wer sie kontrolliert und wie sie stimuliert werden.

Als Höhepunkte der außerunterrichtlichen Tätigkeit in Arbeitsgemeinschaften sind Wettstreite, Olympiaden, Wettkämpfe, Ausstellungen usw. zu veranstalten, sie sollten in Verbindung mit der Schuljugend des Territoriums erfolgen.

Fest- und Feiertage der DDR und der VRM sind gemeinsam vorzubereiten und zu begehen.

Eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit verlangt eine organisierte, nach pädagogischen und hygienischen Gesichtspunkten bestimmte und geplante Gestaltung des Tages-, Wochen- und Monatsablaufs.

Der Tagesablauf ist an feste Bedingungen gebunden, die in notwendigem und angemessenem Verhältnis einzuhalten sind. So ist in der Regel sechs bis sieben Stunden Unterricht am Tage, das Essen muss in vier Schichten eingenommen werden, es sind Spannungs- und Erholungsphasen zu planen, die Zeit für die außerunterrichtlichen Veranstaltungen muss sinnvoll in diesen Tagesablauf eingeordnet werden. Der Tagesablauf ist nach dem Alter der Schüler zu modifizieren, so dass anfangs die obligatorischen Veranstaltungen zeitlich kürzer angesetzt werden und schrittweise zur vollen Belastung der geistigen und körperlichen Kräfte der Jugendlichen übergegangen wird.

Es wird folgender Rahmentagesplan vorgeschlagen:

(Seite 16)

#### *Rahmen-Tagesplan*

06.00 Uhr	Aufstehen
06.00 – 06.45 Uhr	Frühspport, Körperpflege, Säuberung der Wohnung
06.45 – 07.30 Uhr	Frühstück
07.30 – 07.55 Uhr	Appell
08.00 – 08.45 Uhr	1. Unterrichtsstunde
08.50 – 09.35 Uhr	2. Unterrichtsstunde
09.40 – 10.25 Uhr	3. Unterrichtsstunde
10.45 – 11.30 Uhr	4. Unterrichtsstunde
11.40 – 12.25 Uhr	5. Unterrichtsstunde

11.30 – 13.50 Uhr	Mittagessen (in 4 Schichten)
13.50 – 14.35 Uhr	6. Unterrichtsstunde
14.40 – 15.25 Uhr	7. Unterrichtsstunde
15.30 – 16.30 Uhr	Vesper und individuelle Beschäftigung
16.30 – 19.10 Uhr	gesellschaftlich nützliche Arbeiten, Förderzirkel, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgaben, Ausgang
19.10 – 20.15 Uhr	Abendessen
20.15 – 21.30 Uhr	Freizeit
21.30 – 22.00 Uhr	Vorbereitung auf die Nachtruhe
22.00 Uhr	Nachtruhe

#### Erklärungen zum Rahmen-Tagesplan:

- Im Tagesablauf gibt es einheitliche, festliegende Veranstaltungen für alle Schüler, es gibt aber auch Programmpunkte, die gestaffelt ablaufen müssen. Einheitlich sind die vorgegebenen Zeiten für größere Phasen des Tagesablaufs, z. B. die Zeit vom Aufstehen bis zum Morgenappell, die Zeit für den Unterricht, für die Nachmittagsaktivitäten zwischen Vesper und Abendessen. Innerhalb dieser Phasen muss es Staffellungen nach Gruppen oder Klassen geben. In der Zeit vom Aufstehen bis zum Appell liegen Frühsport, Waschen, Ordnungmachen in den Internatsräumen und Frühstück. Da nicht alle Gruppen gleichzeitig das Frühstück einnehmen können, stehen für das Frühstück pro Schülergruppe nur 20 Minuten zur Verfügung. Das Mittagessen beginnt wegen der Platzkapazität des Speiseraums (300 Plätze) für einige Klassen bereits zu der Zeit, in der andere Klassen ihre 5. Unterrichtsstunde haben. Frühstück und Abendessen werden in der Regel für die Wohngemeinschaften geschlossen empfangen und in den Wohnungen eingenommen.
- Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Tag verändert sich mit der Klassenstufe. Im ersten Halbjahr mit 34 Wochenstunden verbleiben z. B. nur vier (4) Unterrichtsstunden für den Nachmittag. Die Zeit für außerunterrichtliche Veranstaltungen und individuelle Betätigung erhöht sich also anfangs gegenüber dem Rahmenplan um vier Stunden.

(Seite 17)

- das Anfertigen der Hausaufgaben und der Förderunterricht werden als Einheit angesehen, beides steht unter der Leitung der Lehrer.
- Die Vesperzeit muss unbedingt mit einer Entspannung nach dem Unterricht beginnen, darum sind 60 Minuten dafür angesetzt.
- Sehr differenziert für die Klassen, Gruppen oder einzelnen Schüler verläuft das Zeitintervall von der Vesper bis zum Abendessen.

Ausgehend von diesem Tagesplan ergibt sich folgender Rahmenplan für die Gestaltung der unterrichtsfreien Zeit in einer Woche.

#### *Rahmenplan der Gestaltung der unterrichtsfreien Zeit einer Woche*

Montag	1–2 Std.	Hausaufgaben, Förderunterricht
	1 Std.	gesellschaftlich nützliche Arbeit
Dienstag	1–2 Std.	Hausaufgaben, Förderunterricht
	2 Std.	Veranstaltungen der Arbeitsgemeinschaften, Klubbätigkeiten
Mittwoch	1–2 Std.	Hausaufgaben, Förderunterricht
	4 Std.	Arbeit in der Jugendorganisation

Donnerstag	1–2 Std.	Hausaufgaben, Förderunterricht
	2 Std.	Veranstaltungen der AG, Klubarbeit
Freitag	1–2 Std.	Hausaufgaben, Förderunterricht
	2 Std.	gesellschaftlich nützliche Tätigkeit
Samstag/Sonntag		Freizeit, organisierte Wanderungen, spezielle Veranstaltungen des Jugendverbandes, kulturelle und sportliche Wettstreite

Unter den feststehenden, in der Übersicht aufgeführten Aufgaben an den einzelnen Tagen werden bei der konkreten Ausarbeitung des Wochenplanes Zeiten für individuelle sportliche und kulturelle Betätigung, für das Lesen, für die Korrespondenz, für die Pflege der Kleidung und andere Formen der individuellen Freizeitgestaltung vorgesehen.

### 3.3 Zur Arbeit der Erzieher

Die Ziele und Inhalte der außerunterrichtlichen Arbeit an der Schule der Freundschaft stellen hohe politisch-ideologische, pädagogisch-methodische, psychologische und fachliche Anforderungen an die Erzieher. Die vielseitige Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses verlangt einen hohen Grad an Disponibilität der Kader. Alle Erzieher müssen eine Doppelfunktion als Gruppenleiter (Betreuer) und Instrukteur für eine konkrete Form der außerunterrichtlichen Arbeit (Naturwissenschaft, Technik, Gesellschaftswissenschaft, produktive Arbeit, Sport, Kunst, Musik und Tanz) erfüllen können.

(Seite 18)

Für die *Organisation der außerunterrichtlichen Arbeit* mit den Klassen und Gruppen wird von folgenden Positionen ausgegangen:

Die Zusammensetzung der Klassen, die bereits von mocambiquanischer Seite im Heimatlande vorgenommen sein wird, wird weitgehend bei der Belegung des Internats (Internatsgruppen) berücksichtigt, so dass die Schüler in einer Klasse in unmittelbarer Nachbarschaft wohnen (1 Wohneinheit im Durchschnitt 11 Schülerinnen oder Schüler). Bis auf weiteres werden jeder Klasse zwei Erzieher zugeordnet. Der Klassenlehrer und die beiden Erzieher planen und gestalten gemeinsam die außerunterrichtliche Tätigkeit der Klasse unter Heranziehung der Schülervertreter.

Die Zuordnung von zwei Erziehern pro Klasse hat die Vorteile,

- dass eine Aufteilung in zwei Gruppen erfolgen kann, wenn es der Charakter einer Veranstaltung verlangt,
- dass das Problem der Vertretung weitgehend gelöst ist,
- dass der Tagesschichtdienst (Früh- oder Spätdienst) wechselseitig vereinbart werden kann.

Zu den Pflichten der Erzieher gehören:

- die Beteiligung an der Leitung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten (AG, gesellschaftlich nützliche Arbeit usw.),
- die Betreuung der Schüler bei der morgendlichen Körperpflege und die Überwachung der reinigungs- und Ordnungsarbeiten im Wohnbereich,
- die Betreuung beim Essen,
- Nachtdienst,
- Aufsicht und Betreuung während der Freizeit,
- die Beteiligung an der Leitung von Exkursionen, Wanderungen und an der Ferienarbeit.



## 4 Schuljahresablauf und Schuldokumente

### 4.1 Schuljahresablauf

Die Gestaltung des gesamten Bildungs- und Erziehungsprogramms an der Schule der Freundschaft verläuft in Anlehnung an den Schuljahresablaufplan der DDR (dieser weicht vom Schuljahresrhythmus der VR Mocambique ab, dort beginnt das Schuljahr im Januar).

*Allgemeine Positionen für den Schuljahresablauf an der Schule der Freundschaft:*

Das Schuljahr beginnt einheitlich wie in allen allgemeinbildenden Schulen der DDR am 1. September.

Die *Ferien* entsprechen im Wesentlichen der Ferienregelung in der DDR, um den Lehrern wie allen Lehrern in der DDR den gesetzlichen Urlaub zu

*(Seite 19)*

garantieren und ihnen die Teilnahme an zentralen Weiterbildungsveranstaltungen zu ermöglichen. Für die Schüler, die auf sehr lange Zeit von den Eltern getrennt unter Internatsbedingungen leben, dienen die Ferien der notwendigen Erholung, sie bedürfen jedoch einer spezifischen Gestaltung mit organisierten Veranstaltungen im Schulkomplex (Sport, Instandhaltung, Generalreinigung, Zirkeltätigkeit usw.) und gestaffelten Aufhalten außerhalb der Schule (Lager für Arbeit und Erholung, Betriebsferienlager, Pionier- bzw. FDJ-Ferienlager).

Herbstferien	7 Tage (Termine und Dauer wie in der POS)
Ferien zum Jahreswechsel	(unterrichtsfreie Tage) Vom 24.12. bis 1.1. (1 Tag weniger als in der POS)
Winterferien	13 Tage (Beginn wie in der POS, Dauer um eine Woche verkürzt)
Frühjahrsferien	7 Tage (Termine und Dauer wie in den POS)
Sommerferien	8 Wochen (Beginn und Ende wie in den POS)

Während der Ferien ist eine angemessene Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen durch das pädagogische Personal und unter Hinzuziehung geeigneter Kräfte aus der Gesellschaft (freiwillige Helfer, Studenten, Interessensgruppenleiter aus den Betrieben, der Jugendorganisation u. a.) weiterzuführen.

Der Schuljahresablauf wird weiterhin bestimmt durch *unterrichtsfreie Tage*, die sich an der Schule der Freundschaft mit Rücksicht auf Lehrkörper und Schüler aus den gesetzlichen Feiertagen der DDR und den unterrichtsfreien Feiertagen der VRM zusammensetzen:

Tag der Volksbefreiungskräfte Mocambiques und Tag der Revolution	25. September
Tag der Gründung der DDR	7. Oktober
Karfreitag	Freitag und Samstag vor Ostern
Tag der mocambiquanischen Frau	
Todestag von Josina Machel	7. April
Internationaler Kampf- und Feiertag der Werktätigen	1. Mai
2. Pfingstfeiertag	Montag nach Pfingsten
Internationaler Kindertag	1. Juni
Jahrestag der Nationalen Unabhängigkeit und der Gründung der FRELIMO	25. Juni

An den unterrichtsfreien Tagen ist der ganztägige Erziehungsprozess in der Schule zu sichern.

(Seite 20)

Politische Gedenktage, die durch Feierstunden u. E. zu würdigen sind, werden gesondert festgelegt.  
Ablauf des Schuljahres 1982/83 an der Schule der Freundschaft in Staßfurt

Erstes Schulhalbjahr (116 Unterrichtstage)

Eröffnung des Schuljahres mit der 3. Stunde		01.09.1982 (Mittwoch)
Gesetzlicher Feiertag (Tag der mocambiquanischen Volksbefreiungskräfte)		25.09.1982 (Samstag)
Gesetzlicher Feiertag/unterrichtsfreier Tag – Gründung der DDR		07.10.1982 (Donnerstag)
Herbstferien 1. Ferientag 1. Unterrichtstag	7 Werktage	16.10.1982 (Samstag) 25.10.1982 (Montag)
Unterrichtsfreie Tage zum Jahreswechsel 1. freier Unterrichtstag 1. Unterrichtstag	6 Werktage	24.12.1982 (Freitag) 03.01.1983 (Montag)
Winterferien 1. Ferientag 1. Unterrichtstag	13 Werktage	05.02.1983 (Samstag) 21.02.1983 (Montag)

Zweites Schulhalbjahr (100 Unterrichtstage)

Gesetzlicher Feiertag der DDR Karfreitag		01.04.1983 (Freitag)
Unterrichtsfreier Tag		02.04.1983 (Samstag)
Gesetzlicher Feiertag VRM Tag der mocambiquanischen Frau		07.04.1983 (Donnerstag)
Frühjahrsferien 1. Ferientag 1. Unterrichtstag	7 Werktage	07.05.1983 (Samstag) 16.05.1983 (Montag)
Gesetzlicher Feiertag der DDR Pfingstmontag Unterrichtsfreier Tag		23.05.183 (Montag)
Gesetzlicher Feiertag der VRM Internationaler Kindertag		01.06.1983 (Mittwoch)
Gesetzlicher Feiertag der VRM Gründung der FRELIMO		25.06.1983 (Samstag)
Sommerferien 1. Ferientag 1. Unterrichtstag	52 Werktage	02.07.1983 (Samstag) 01.09.1983 (Donnerstag)

(Seite 21)

Anzahl der Unterrichtstage im Schuljahr 1982/83	216
Anzahl der Ferientage	79
Anzahl der unterrichtsfreien Tage	14

## 4.2 Schuldokumente

Für jeden Schüler wird in der VRM eine Schülerakte mit folgenden Unterlagen angelegt:

- Passfoto,
- Identitätskarte,
- Gesundheitskarte,
- Einverständniserklärung der Eltern.

Diese Schülerakte wird in der Schule der Freundschaft weitergeführt.

Außerdem werden folgende Schuldokumente verwendet, die in der DDR in Gebrauch sind:

- Klassenbuch,
- Anlage zum Klassenbuch für den Sportunterricht,
- Anlage zum Klassenbuch für den polytechnischen Unterricht,
- Zeugnisse,
- Ehrenbuch der Schule.

Es werden die Zeugnisformulare des DDR-Vordruckleitverlages benutzt. Ein Abschlusszeugnisformular in deutscher und portugiesischer Sprache wird neu entworfen und in der nötigen Auflage in der Schule vervielfältigt.

Zur angepassten Benutzung des Klassenbuches und der Zeugnisformulare werden Hinweise für die Lehrer und Betreuer erarbeitet. Für das Anlegen einer Gesundheitsdokumentation und die laufende medizinische Betreuung ist das Ministerium für Gesundheitswesen der DDR verantwortlich.

## **A/13 ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt – Bereich Mosambik – Schullehrbücher (J. Krause)**

### **Einleitung**

Unter dem Aspekt möglicher Vorleistungen und/oder zusätzlicher Inhalte und Informationen für den schulischen Bildungsprozess an der ‚Schule der Freundschaft‘ (SdF) für den namibischen Bereich, wurden die Schullehrbücher (SLB) des Bereichs Mosambik an der SdF nach verschiedenen Aspekten (siehe Gliederung) unter zwei Gesichtspunkten ausgewertet:

- Bezüge zu Mosambik,
- Bezüge zum afrikanischen Kontinent.

Da die namibischen Schüler primär auf der Grundlage des Curriculums und damit der SLB der ‚zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ (POS) der DDR unterrichtet wurden, ist solch ein Vergleich sinnvoll. Mit den SLB für die mosambikanischen Schüler handelt es sich um eine spezifische Kreation von Schulbüchern, die vielfach afrikanischen bzw. mosambikanischen Inhalten entsprechen, jedoch ihre ‚real-sozialistischen‘ DDR-Bezüge (gewollt) nicht verheimlichen können.

In allen der Prüfung unterzogenen SLB ist der Vermerk enthalten: „Vom Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik als Schulbuch für die Schule der Freundschaft bestätigt“, was auf die enge Verbindung von Staatsapparat (MfV), pädagogischer Forschung (APW) und Drucklegung (VWV) hinweist.

Untersucht wurden die SLB (31) aller 11 Unterrichtsfächer (UF) wie: Deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Heimatkunde, Geographie, Geschichte, Gesellschaftskunde, Werken und Einführung in die sozialistische Produktion (ESP), sowohl für den allgemeinbildenden Unterricht als auch für die Berufsausbildung, in einem Umfang von insgesamt 4.832 Buchseiten.

Die Auswertung ist Teil der Studie mit dem Thema „Die Beschulung namibischer Kinder und Jugendlicher im DDR-Solidaritätsprojekt ‚Schule der Freundschaft‘ – Möglichkeiten und Grenzen zu interkultureller Erziehung“ und soll der Beantwortung dienen:

- Was hätte an zusätzlichen Bezügen im namibiaspezifischen Unterricht an der SdF zusätzlich genutzt werden können?
- Was wurde davon sowohl im formellen als auch informellen Bildungsprozess mit einbezogen?

### **Gliederung der Recherche**

- A. Autoren/Quellen (der einzelnen SLB)
- B. Gliederung (der einzelnen SLB)  
Anhang:  
Geschichte 7. und 8. Klasse (Inhaltsverzeichnis),  
Gesellschaftskunde 1. und 2. Lehrjahr (Inhaltsverzeichnis)
- C. Textbeispiele und Interpretationen von Abbildungen (bezüglich ihres Mosambik- bzw. Afrikabezuges)
- D. Abbildungen (bezüglich ihres Mosambik- bzw. Afrikabezuges)
- E. Vokabular (deutsch-portugiesisch)  
Anhang:  
Geschichte 7. und 8. Klasse (Fachwortlisten),  
Gesellschaftskunde 1. und 2. Lehrjahr (Fachwortlisten)

## A. Autoren und Quellen<sup>1</sup>

### 1 Klassenstufe 5

#### 1.1 Deutsche Sprache

Klasse 5 Schule der Freundschaft (SdF), Volk und Wissen Volkseigener Verlag (VWV) Berlin 1983, 132 Seiten

7 Autoren haben folgende 4 SLB der POS der DDR von 27 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Muttersprache, Klasse 5, 1982 (10 0536-1)
- Unsere Muttersprache, Klasse 5, 1977 (10 0530-1)
- Muttersprache, Berufsausbildung/Abgänger Klasse 8 (10 1307-1)
- Muttersprache, Berufsschule/Teilausbildung (10 1312-1)

(Anmerkung: Alle 7 Autoren sind ebenfalls bei den hinzugezogenen 27 Autoren der SLB der POS der DDR enthalten.)

#### 1.2 Freundesland Deutsche Demokratische Republik

Lehrbuch für Klasse 5 SdF, VWV Berlin 1983, 112 Seiten

2 Autoren haben „zur Erarbeitung des Manuskripts ... die Lehrbücher der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, der Sonderschule, sowie örtliche Materialien des Kreises Staffurt und des Bezirkes Magdeburg hinzugezogen und in Auszügen genutzt“ (vgl. S. 2)

(Anmerkung: Was allerdings aus den Texten des SLB nicht hervorgeht.)

#### 1.3 Mathematik

Lehrbuch Klasse 5 SdF, VWV Berlin 1983, 176 Seiten

3 Autoren haben folgende 5 SLB der POS der DDR von 8 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Wir lernen Mathematik, Klasse 4 (00 94 53)
- Wir lernen Mathematik, Klasse 5 (00 95 55)
- Wir lernen Mathematik, Klasse 6 (00 96 54)
- Mathematik, Klasse 4 (00 04 08)
- Mathematik, Klasse 5 (00 05 01)

(Anmerkung: Einer der Autoren (Trusckewitz, G.) war Lehrer für Mathematik/Physik an der SdF und im Vorfeld als Lehrer in Tanzania und Mosambik tätig. 2 Autoren des SLB der SdF sind ebenfalls Autoren der hinzugezogenen SLB der POS der DDR.)

#### 1.4 Werkunterricht

Lehrbuch für Klasse 5 SdF, VWV Berlin 1983, 64 Seiten

4 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 12 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Lehrbuch für den Werkunterricht, Klassen 4 bis 6 (05 04 02)
- Arbeitsbeispiele für den Werkunterricht in den Klassen 4 bis 6 (05 21 06)

---

1 Die Quellen beziehen sich auf die in den Schullehrbüchern hinzugezogenen Lehrbücher, die in Auszügen unter Angaben der Autoren genutzt wurden (siehe in allen SLB: „Zur Erarbeitung des Manuskripts wurden folgende Lehrbücher hinzugezogen und in Auszügen genutzt: ...“ „Die Autoren dieser Lehrbücher sind: ...“).

- Technik und Produktion in Übersichten. Wissensspeicher für den polytechnischen Unterricht (06 07 11)

(Anmerkung: Keine Übereinstimmung der Autoren mit jenen der hinzugezogenen Schullehrbücher der POS der DDR.)

## 2 Klassenstufe 6

### 2.1 Deutsche Sprache

Klasse 6 SdF, VWV Berlin 1983, 222 Seiten

11 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 28 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Muttersprache, Klasse 5, 1982 (100536-1)
- Muttersprache, Klasse 6, 1983 (100625-1)
- Muttersprache, Berufsausbildung/Abgänger Klasse 8 (101307-2)

(Anmerkung: Mit einer Ausnahme sind alle Autoren des SLB der SdF auch Autoren der herangezogenen Manuskripte der SLB der POS der DDR)

### 2.2 Deutsche Sprache

Klassen 6 bis 8 SdF, Texte für die Behandlung literarischer Werke, VWV Berlin 1983, 126 Seiten

„Die Texte wurden auf der Grundlage des Lehrplans ausgewählt und zusammengestellt [...] Zur Erarbeitung des Manuskripts und der Bildauswahl wurden folgende“ 18 SLB der POS und EOS der DDR „herangezogen und genutzt:“ (vgl. S. 2)

- Lesebuch, Klasse 3, 1981 (100311-12)
- Lesebuch, Klasse 4, 1982 (100408-12)
- Wir lesen, Lesebuch für Gehörlose, Klasse 4, 1977 (109453-1)
- Wir lesen, Lesebuch für Gehörlose, Klasse 5, 1978 (109552-1)
- Wir lesen, Lesebuch für Gehörlose, Klasse 6, 1980 (109651-1)
- Wir lesen, Lesebuch für Gehörlose, Klasse 7, 1981 (109752-1)
- Wir lesen, Lesebuch für Gehörlose, Klasse 8, 1982 (109853-1)
- Unser Lesebuch 6, für Hilfsschulen Abt. I, Klasse 6, 1980 (109606-1)
- Unser Lesebuch 7, für Hilfsschulen Abt. I, Klasse 7, 1981 (109706-1)
- Unser Lesebuch, Klasse 5, 1982 (100504-17)
- Unser Lesebuch, Klasse 6, 1981 (100605-15)
- Unser Lesebuch, Klasse 7, 1982 (100705-15)
- Unser Lesebuch, Klasse 8, 1982 (100810-14)
- Lesebuch, Klassen 9/10, 1982 (100909-14)
- Übersichten und Biographien zum Literaturunterricht, 1969 (100830-4)
- Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8-10, 1980 (100832-7)
- Literatur, Klassen 11 und 12, 1980 (101186-1)
- Bildnisse, Illustrationen und Dokumente für den Literaturunterricht der Klassen 5 bis 10, Teil 2, 1981 (71056-1)

(Anmerkung: Keine Angaben zu den Autoren der hinzugezogenen Quellen.)

### 2.3 Mathematik

Lehrbuch für Klasse 6 SdF, VWV Berlin 1983, 279 Seiten

3 Autoren haben folgende 6 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Wir lernen Mathematik, Klasse 5 (00 95 55)
- Wir lernen Mathematik, Klasse 6 (00 96 54)
- Wir lernen Mathematik, Klasse 7 (00 97 53)
- Wir lernen Mathematik, Klasse 8 (00 98 52)
- Mathematik, Klasse 4 (00 04 08)
- Mathematik, Klasse 5 (00 05 06)

*(Anmerkung:* Keine Angaben zu den Autoren der hinzugezogenen Manuskripte und den Erscheinungsjahren der Quellen.)

### 2.4 Physik

Lehrbuch für Klasse 6 SdF, VWV Berlin 1983, 136 Seiten

4 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Physik, Lehrbuch Klasse 6 (02 06 05)
- Physik, Lehrbuch Klasse 6 (02 06 07)
- Wir lernen Physik, Klasse 7 (02 97 52)

*(Anmerkung:* Keine Angaben zu den Autoren der hinzugezogenen Manuskripte und den Erscheinungsjahren der SLB, zumal das SLB Klasse 6 zweimal hinzugezogen wurde.)

### 2.5 Biologie

Lehrbuch für Klasse 6 SdF, VWV Berlin 1984, 80 Seiten

4 Autoren haben folgende 2 SLB der POS der DDR in „einzelnen Abschnitten“ (vgl. S. 2) zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Biologie, Klasse 6 (01 06 06)
- Biologie, Klasse 8 (01 08 11)

*(Anmerkung:* Keine Angaben zu den Autoren der hinzugezogenen Manuskripte und den Erscheinungsjahren beider Biologiebücher. Allerdings gibt es einen Dank „den Kollegen der Schule der Freundschaft in Staßfurt für die verständnisvolle Unterstützung bei der Erarbeitung des Buches“.)

### 2.6 Werkunterricht

Lehrbuch für Klasse 6 SdF, VWV Berlin 1983, 80 Seiten

4 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 12 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Lehrbuch für den Werkunterricht, Klassen 4 bis 6 (05 04 02)
- Arbeitsbeispiele für den Werkunterricht in den Klassen 4 bis 6 (05 21 06)
- Technik und Produktion in Übersichten. Wissensspeicher für den polytechnischen Unterricht (06 07 11)

*(Anmerkung:* Keine Übereinstimmung der hinzugezogenen Autoren mit jenen des SLB's.)

### **3 Klassenstufe 7**

#### **3.1 Deutsche Sprache**

Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 144 Seiten

13 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 27 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Muttersprache, Klasse 5, 1983 (10 05 36-2)
- Muttersprache, Klasse 6, 1983 (10 05 25-1)
- Muttersprache, Klasse 7, 1983 (10 07 28-2)

*(Anmerkung:* Bis auf 4 Autoren der SLB der POS der DDR sind alle anderen auch Autoren des vorliegenden Lehrbuchs der SdF.)

#### **3.2 Geschichte**

Lehrbuch für Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 280 Seiten

5 Autoren haben folgende 4 SLB der POS der DDR von 31 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Geschichte, Klasse 5 (110505)
- Geschichte, Klasse 6 (110604)
- Geschichte, Klasse 7 (110701)
- Geschichte, Klasse 8 (110802 und 110805)

*(Anmerkung:* 2 Autoren des SLB der SdF sind auch Autoren der herangezogenen Quellen)

#### **3.3 Mathematik**

Lehrbuch Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 240 Seiten

9 Autoren sind an der Erarbeitung des SLB für die SdF beteiligt gewesen

*(Anmerkung:* Es fehlen Angaben von der Nutzung anderer Quellen. Auszugehen ist, dass es sich um eine Neufassung eines SLB für die SdF handelt. Ein Lehrer der SdF (Truschkewitz, G.) ist an der Erarbeitung beteiligt gewesen (Rechnen mit Variablen)

#### **3.4 Physik**

Lehrbuch für Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 168 Seiten

3 Autoren haben folgendes SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Physik, Lehrbuch für Klasse 7 (02 07 08)

*(Anmerkung:* Autoren der herangezogenen Quelle sind nicht genannt.)

#### **3.5 Chemie**

Lehrbuch für Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 112 Seiten

5 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 5 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Chemie Lehrbuch für Klasse 7 (03 07 01)
- Chemie Schülerexperimente für die Klassen 7 und 8 (03 07 02)
- Chemie in Übersichten (03 09 02)

*(Anmerkung:* 1 Autor des SLB der SdF ist ebenfalls Autor der hinzugezogenen Quellen.)



### **3.6 Biologie**

Lehrbuch für Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 208 Seiten

7 Autoren haben folgende 4 SLB der POS der DDR in „einzelnen Abschnitten“ (vgl. S. 2) zur Erarbeitung des Manuskripts genutzt:

- Biologie Klasse 5 (010513)
- Biologie Klasse 6 (010606)
- Biologie Klasse 7 (010711)
- Biologie Klasse 8 (010811)

*(Anmerkung:* Keine Angaben zu den Autoren der hinzugezogenen Quellen.)

### **3.7 Geographie**

Lehrbuch Klasse 7 – Europa Sowjetunion – SdF, VWV Berlin 1984, 201 Seiten

4 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 7 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Geographie Klasse 5 (040505)
- Geographie Klasse 6 (040620)
- Geographie Klasse 7 (040710)

*(Anmerkung:* Kein Autor der hinzugezogenen Quellen ist gleichzeitig Autor des SLB der SdF)

### **3.8 Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)**

Lehrbuch für Klasse 7 SdF, VWV Berlin 1984, 119 Seiten

4 Autoren haben folgende 2 SLB der POS der DDR von 10 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Einführung in die sozialistische Produktion Klasse 7 (060714)
- Einführung in die sozialistische Produktion Klasse 8 (060808)

*Anmerkung:* Kein Autor der hinzugezogenen Quellen ist gleichzeitig Autor des SLB der SdF.)

## **4 Klassenstufe 8**

### **4.1 Deutsche Sprache**

Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 152 Seiten

11 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR von 24 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Muttersprache, Klasse 7, 1983 (10 07 28-2)
- Muttersprache, Klasse 8, 1984 (10 08 31-1)
- Muttersprache, Klasse 9/10, 1984 (10 09 31-1)

*(Anmerkung:* 6 Autoren des SLB der SdF sind mit den Autoren der hinzugezogenen Quellen identisch.)

### **4.2 Geschichte**

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 232 Seiten

4 Autoren haben folgende 2 SLB der POS der DDR von 12 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Geschichte Klasse 9 (110903)
- Geschichte Klasse 10 (111011)

*(Anmerkung:* Die Autoren des SLB für die SdF sind ebenfalls Autoren der hinzugezogenen Quellen.)

### 4.3 Mathematik

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 251 Seiten

6 Autoren haben folgende 5 SLB der POS der DDR und die Erprobungsmaterialien der Humboldt-Universität Berlin zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Mathematik, Klasse 5 (000501)
- Mathematik, Klasse 6 (000603)
- Mathematik, Klasse 6 (F) (000607)
- Mathematik, Klasse 8 (000806)
- Mathematik, Klasse 9 (000902)
- Erprobungsmaterialien der Humboldt-Universität Berlin

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugezogenen Quellen sind nicht angeführt.)*

### 4.4 Physik

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 176 Seiten

4 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Physik, Lehrbuch für Klasse 8
- Physik, Lehrbuch für Klasse 9
- Physik, Lehrbuch für Klasse 10

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugezogenen Quellen sind nicht angeführt.)*

### 4.5 Chemie

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 160 Seiten

3 Autoren haben folgende 5 SLB der POS der DDR von 5 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Chemie Lehrbuch für Klasse 7 (03 07 01)
- Chemie Lehrbuch für Klasse 8 (03 08 04)
- Chemie Lehrbuch für Klasse 9 (03 09 06)
- Chemie Lehrbuch für Klasse 10 (03 10 01)
- Chemie Schülerexperimente für die Klassen 7 und 8 (03 07 02)

*(Anmerkung: 1 Autor der hinzugezogenen Quellen ist gleichzeitig Autor des SLB für die SdF.)*

### 4.6 Biologie

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 128 Seiten

5 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR in „einigen Abschnitten“ (vgl. S. 2) zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Biologie Klasse 5 (01 05 13)
- Biologie Klasse 9 (01 09 05)
- Biologie Klasse 10 (01 1002)

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht angeführt.)*

### 4.7 Geographie

Lehrbuch Klasse 8 – Asien Amerika Australien Polargebiete – SdF, VWV Berlin 1985, 144 Seiten

5 Autoren haben 2 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Geographie Klasse 7 (040710)
- Geographie Klasse 8 (040809)

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht angeführt.)*

#### **4.8 Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)**

Lehrbuch für Klasse 8 SdF, VWV Berlin 1985, 95 Seiten

7 Autoren haben folgende 4 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts herangezogen:

- Einführung in die sozialistische Produktion Klasse 9 (06 09 17)
- Einführung in die sozialistische Produktion Klasse 10 (06 10 04)
- Einführung in die sozialistische Produktion Klasse 10 (06 10 06)

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht angeführt. Ein Zusatz informiert darüber, dass „das Kapitel „Produktionsaufgaben des Betriebes [...] in Zusammenarbeit mit der Abteilung Polytechnik im VEB Fernsehgerätekwerke Staßfurt (entstand).“ (vgl. S. 2)*

### **5 Berufsausbildung/ 1. Lehrjahr**

#### **5.1 Deutsche Sprache**

1. und 2. Lehrjahr SdF, VWV Berlin 1986, 168 Seiten

11 Autoren zeichnen für die Erstellung des SLB der SdF verantwortlich.

#### **5.2 Mathematik**

Erstes Lehrjahr SdF, VWV Berlin 1986, 72 Seiten

3 Autoren haben folgende 2 SLB der POS der DDR und Erprobungsmaterialien der Humboldt-Universität Berlin zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Mathematik, Klasse 8 (00 08 06)
- Mathematik, Klasse 9 (00 09 02)

*(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht angeführt.)*

#### **5.3 Gesellschaftskunde**

Lehrbuch für die Berufsausbildung, 1. Lehrjahr SdF, VWV Berlin 1986, 127 Seiten

3 Autoren haben folgendes SLB der POS der DDR von 6 Autoren zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Lehrbuch Staatsbürgerkunde Klasse 9 (140923)

*(Anmerkung: 2 Autoren der hinzugefügten Quelle sind ebenfalls Autoren des SLB der SdF.)*

### **6 Berufsausbildung/ 2. Lehrjahr**

#### **6.1 Deutsche Sprache (siehe 5.1)**

#### **6.2 Mathematik**

Zweites Lehrjahr SdF, VWV Berlin 1987, 120 Seiten

Drei Autoren haben folgende 2 SLB der POS der DDR, „früher erschienene Lehrbücher des Verlages Volk und Wissen Berlin“ (vgl. S. 2) und 1 Lehrbuch für Ingenieur- und Fachschulen zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Mathematik, Klasse 8 (F) (00 08 12)
- Mathematik, Klasse 10 (00 10 02)
- Mathematik für Ingenieur- und Fachschulen, Bd. I, Fachbuchverlag Leipzig 1958
- früher erschienene Lehrbücher des Verlages Volk und Wissen Berlin

(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht angegeben. „Früher erschienene Lehrbücher“ des VWV Berlin ist als Quellenangabe ungenau. Anzumerken ist ebenfalls, dass neben zusätzlichen SLB ebenfalls andere Quellen genutzt wurden.)

### 6.3 Gesellschaftskunde

Lehrbuch für die Berufsausbildung, 2. Lehrjahr SdF, VWV Berlin 1987, 128 Seiten

6 Autoren haben folgende 3 SLB der POS der DDR zur Erarbeitung des Manuskripts hinzugezogen und in Auszügen genutzt:

- Lehrbuch Staatsbürgerkunde Klasse 7
- Lehrbuch Staatsbürgerkunde Klasse 8
- Lehrbuch Staatsbürgerkunde Klasse 10

(Anmerkung: Die Autoren der hinzugefügten Quellen sind nicht genannt.)

### Zusammenfassende Gedanken

- Der Bereich Mosambik der SdF basierte auf einem eigenen Curriculum und damit auf gesonderten (Rahmen)Lehrplänen (RLP) und Schullehrbüchern (SLB).
- Eine Recherche bezüglich der ‚Erarbeitung der Manuskripte‘ der SLB für den Bereich Mosambik an der SdF offenbart die enge Verbindung zu den SLB der POS der DDR und ihrer vorgesehenen ‚auszugsweisen Nutzung‘. Dabei stellt sich heraus, dass der Bereich Mosambik der SdF trotz seiner Eigenständigkeit ein enger ‚Ableger‘ der 10 klassigen POS war. Diese Eigenständigkeit wird insofern unmissverständlich deutlich, dass aus einer zehnklassigen Schule (POS der DDR) eine vier- bzw. sechsklassige ‚konstruiert‘ werden musste, da die mosambikanischen Schüler mit dem mosambikanischen Niveau der vierten Klassenstufe ihren schulischen Bildungsprozess begannen, bzw. beginnen sollten, und die Allgemeinbildung mit der achten Stufe beendeten, allerdings mit zweijähriger Hinzufügung einer Berufsausbildung, in der, quasi als Sonderregelung, die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer (UF) Deutsche Sprache, Mathematik und Gesellschaftskunde (Staatsbürgerkunde des POS-Curriculums) ihre Fortsetzung fanden. Eine Besonderheit bestand darin, dass vor allem im Unterrichtsfach (UF) Deutsche Sprache mit dem untersten Niveau trotz vierter Klassenstufe begonnen werden musste. Allerdings war die Unterrichtssprache deutsch, mit Ausnahme des Unterrichts, der von mosambikanischen Lehrern durchgeführt wurde (vgl. ‚Studentafel 1. Durchgang für den Bereich Mosambik‘; Portugiesisch und kulturelle Tätigkeit 5. bis 8. Schuljahr, Politische Erziehung, Geschichte, Geographie 5. und 6. Schuljahr) Auch in anderen Fächern, z. B. Mathematik, konnte kein DDR-Vierklassen-Niveau vorausgesetzt werden, obwohl dies zumindest im Vorfeld so angedacht war.
- Die obige Recherche bezieht sich nicht auf einen Vergleich von Inhalten der einzelnen UF beider Curricula, was auch nicht der Zielstellung der Studie entspricht, sondern ausschließlich der in den SLB des Bereichs Mosambik angegebenen Quellen und ihrer Verfasser, die bei ihrer Erarbeitung von Nutzen waren.

Dabei konnte das Folgende ermittelt werden:

1. Die Quellenangaben sagen aus, dass bei der Erarbeitung der SLB kein Mosambikaner als Autor beteiligt war.

2. Die SLB für den Bereich Mosambik entsprechen weitgehend einem ‚Zusammenschreiben‘ von SLB der POS der DDR, ohne die Hinzuziehung mosambikanischer Quellen (SLB) und/oder Autoren. Es ist anzunehmen, dass sich vor allem Quellen zu den UF Geschichte, Gesellschaftskunde, Biologie oder auch Geographie angeboten hätten.
3. Ausnahmen bezüglich des weitgehenden ‚Zusammenschreibens‘ von SLB der POS der DDR sind folgende ‚Fremdbeteiligung‘:
  - 3.1 Im SLB ‚Freundesland Deutsche Demokratische Republik‘ ist folgende Notiz enthalten: „Zur Erarbeitung des Manuskripts wurden die Lehrbücher der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, der Sonderschule sowie örtliche Materialien des Kreises Staßfurt und des Bezirkes Magdeburg hinzugezogen und in Auszügen genutzt.“ (S. 2)  
Allerdings geht an keiner Stelle hervor, um welche Lehrbücher oder ‚örtliche Materialien‘ es sich dabei handelt und auf welcher Lehrbuchseite sie eingesetzt bzw. zitiert werden. Es ist nur zu erahnen, wenn es um Inhalte zur Geographie, Geschichte oder Ökonomie des Kreises und Bezirkes geht.
  - 3.2 Im SLB ‚Einführung in die sozialistische Produktion‘ (ESP) 8. Klasse ist auf Seite 2 u. a. das Folgende zu lesen: „Das Kapitel „Produktionsaufgaben des Betriebes“ entstand in Zusammenarbeit mit der Abteilung Polytechnik im VEB Fernsehgeräteecke Staßfurt.“ Auf diese Spezifik wird dann auch explizit auf fünf Seiten des Lehrbuches eingegangen.
  - 3.3 Im SLB Mathematik für das zweite Lehrjahr ist einführend bezüglich der für die Erarbeitung des Manuskripts verwendeten Lehrbücher u. a. zu lesen: „Mathematik für Ingenieur- und Fachschulen, Bd. I, Fachbuchverlag Leipzig 1958“ (vgl. S. 2). Der Hinweis auf genutzte Quellen „früher erschienene(r) Lehrbücher des Verlages Volk und Wissen Berlin“ (vgl. ebenda), ist nicht nachzuvollziehen.
  - 3.4 Im SLB Mathematik für das zweite Lehrjahr und Mathematik 8. Klasse ist jeweils der Hinweis auf genutzte „Erprobungsmaterialien der Humboldt-Universität Berlin“ (vgl. S. 2 beider Quellen) enthalten.
  - 3.5 Was die ‚Fremdbeteiligung‘ an der Erarbeitung der SLB für die SdF weiterhin betrifft, ist schließlich im Lehrbuch Biologie der sechsten Klasse zu lesen: „Wir danken den Kolleginnen und Kollegen der Schule der Freundschaft in Staßfurt für die verständnisvolle Unterstützung bei der Entwicklung dieses Buches.“ (S. 80)
4. Nur ein SLB der SdF – „Deutsche Sprache (...) Texte für die Behandlung literarischer Werke“ – ist von einem einzelnen Autor verfasst und ‚zusammengestellt‘. Alle anderen SLB für die SdF wurden von sog. Autorenkollektiven erstellt. Im SLB Mathematik für das erste Lehrjahr ist ein ‚Leiter des Autorenkollektivs‘ von drei Autoren ausgewiesen. Die Einzelbeiträge sind nur in Ausnahmen sichtbar gemacht worden, so im SLB Mathematik (7. Klasse), Geographie (7. und 8. Klasse) und Geschichte (7. und 8. Klasse).
5. Pädagogen der SdF sind (für mich ersichtlich) nur in einem Falle als Autoren bei der Erarbeitung von SLB beteiligt worden und zwar Truschkewitz bei Mathematik 5. Klasse. Der Koautor war im Vorfeld als Lehrer in ostafrikanischen Staaten (z.B. Tanzania und Mosambik) tätig und konnte somit als einer der Wenigen sein spezifisches Wissen einbringen.
6. Sämtliche SLB für die SdF/Bereich Mosambik wurden „vom Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik als Schulbuch bestätigt“ (vgl. alle SLB, S. 2)

Die Suche nach Afrikanischem als mögliche Vorleistung und Nutzen für die Beschulung der namibischen Schüler an der SdF ist enttäuschend. Kein afrikanischer Autor war an der Erstellung

der SLB beteiligt. Nur ein deutscher Lehrer mit schulpraktischen afrikanischen Erfahrungen wurde herangezogen (siehe Mathematik)<sup>2</sup>.

## **B Gliederung**

### **1 Deutsche Sprache**

#### **1.1 Klassenstufe 5**

Verstehen von Sachtexten  
Sprachliches Darstellen  
Zur Arbeit mit Nachschlagewerken  
Wortarten und Wortformen  
Wortbildung

#### **1.2 Klassenstufe 6**

Verstehen von Sachtexten  
Sprachliches Darstellen  
Zur Arbeit mit Nachschlagewerken  
Arbeit an Wort und Satz  
Wortbildung

#### **1.3 Klassenstufe 7**

Verstehen von Sachtexten  
*Zeitungsartikel (ND) zum mosambikanischen Nationalfeiertag (S. 25)*  
Sprachliches Darstellen  
*Texte mit portugiesischen Vornamen (S. 37ff)*  
*Bezug auf afrikanische Geographie (S. 49)*  
Arbeit mit Nachschlagewerken  
*Bilinguale Arbeit, allerdings ausgehend von deutsch-portugiesisch (S. 73ff)*  
Arbeit an Wort und Satz

#### **1.4 Klassenstufe 8**

Verstehen von Sachtexten  
Beispiel der Agrarhilfe der DDR für Mosambik in Unango (S. 15f.)  
„Schildkröten auf der Bazaruto-Insel“ (S. 18f.)  
Sprachliches Darstellen  
Neulandgewinnung in Unango (S. 63f.)  
Ausfüllen von Formularen (portugiesisch-deutsch) (S. 66)  
Ausfüllen von Formularen (deutsch) (S. 68)  
Schreiben von Einladungen (deutsch) (S. 70f.)  
Schreiben von Bewerbungen und Lebenslauf (deutsch) (S. 73ff)

---

2 Was afrikanische Bezüge in den gesichteten Lehrbüchern zum Bereich Mosambik an der Sdf betrifft, siehe auch die Unterkapitel: Quellen, Gliederung, Abbildungen, Textbeispiele und Vokabular.

Arbeit mit Nachschlagwerken  
Arbeit an Wort und Satz  
Text mit Bezug auf tropischen Regenwald (S. 99f.)  
Übungstext zur „Insel der Jugend“ Kuba (S. 135)  
Übungstext zu Wüsten (S. 142)  
Übungstext zu Leben in einem afrikanischen Dorf (S. 142f.)

### **1.5 Klassenstufen 6 bis 8**

Texte für die Behandlung literarischer Werke:  
Aus der Literatur der Vergangenheit  
*Die Schildkröte (nach einer afrikanischen Fabel)* (S. 13)  
*Bruder Hase (nach einem afrikanischen Märchen)* (S. 31)  
Aus der sozialistischen Literatur  
Aus Kinderbüchern

### **1.6 1. und 2. Lehrjahr**

Verstehen von Sachtexten  
Text zu Kohlenkumpel in Moatize, FRELIMO, DDR-Solidarität (S. 6)  
Sprachliches Darstellen  
Text zu einem Film von Luis Simao (Mosambik) (S. 24f.)  
Text zu Produkten und ihrem Export auch nach Afrika (S. 39f.)  
„Moçambique – meine Heimat“ (S. 44)  
Auftrag zur Gestaltung einer Wandzeitung zum Thema „Befreiungskampf in Afrika“ (S. 60)  
Arbeit an Wort und Satz  
Übungen zur Festigung und Wiederholung  
Text zu: „Der Wind zerstört und baut auf“ (Wüstenstürme in der Sahara) (S. 126)

## **2 Geschichte**

### **2.1 Klassenstufe 7**

Die Sklavereigesellschaft im Römischen Reich  
Der Feudalismus in West- und Mitteleuropa  
Die Staaten der Welt bis zum 16. Jahrhundert – Staaten in Afrika (S. 52)  
Die großen geographischen Entdeckungen (S. 70ff)  
Westeuropäische Kolonialreiche entstehen (S. 75f.)  
Versklavung und Ausplünderung der kolonial unterdrückten Völker (S. 77ff)  
Der Handel mit schwarzafrikanischen Sklaven, (S. 79)  
Der Feudalismus im Vergleich – Europäischer und afrikanischer Feudalismus (S. 90ff)  
Die Entwicklung des Kapitalismus in England  
Ursachen, Ergebnisse und Bedeutung der französischen bürgerlichen Revolution  
Von den Anfängen der Arbeiterbewegung. Karl Marx und Friedrich Engels. Das Kommunistische Manifest

Die Durchsetzung des Kapitalismus als bestimmende Ordnung und die Entwicklung der Arbeiterbewegung (1848 bis 1870/71)

Die Pariser Kommune und ihre Lehren

Der Übergang zum Imperialismus und die Entstehung neuer Kampfbedingungen für die Arbeiterbewegung

Die aggressive Politik des Imperialismus: (S. 239)

Die Unterwerfung Afrikas durch imperialistische Mächte (S. 239ff)

*Grausame Unterdrückung der Kolonialvölker durch die imperialistischen Mächte – Der Kolonialkrieg gegen die Herero (S. 243f)*

*Beginnende Kämpfe um die Neuaufteilung der Welt (S. 244ff)*

*Der Imperialismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Die Zuspitzung der kapitalistischen Widersprüche im Imperialismus (S. 252f.)*

Der erste Weltkrieg (1914 bis 1918)

*Anhang: Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

## **2.2 Klassenstufe 8**

Die Große Sozialistische Oktoberrevolution. Der Beginn der Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus

Der Aufschwung der revolutionären und freiheitlichen Bewegungen der Völker in den abhängigen und kolonialen Ländern (S. 35ff)

Anfänge der Befreiungsbewegungen gegen die Kolonialherrschaft in Afrika (S. 35ff)

Der Kampf in Afrika südlich der Sahara (S. 37ff)

Der Aufbau des Sozialismus in der UdSSR. Die internationale Entwicklung bis zur Mitte der dreißiger Jahre

Die faschistische Diktatur in Deutschland und der Kampf der internationalen und deutschen Arbeiterbewegung gegen Faschismus und Krieg

Der zweite Weltkrieg und seine Ergebnisse

Die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems von 1945 bis 1949

Der Aufschwung der antiimperialistischen Befreiungsbewegung ausgangs des zweiten Weltkrieges (S. 145ff)

– Nordafrika (S. 148f)

Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems und der Aufschwung der antiimperialistischen Bewegung. Der Kampf der befreiten Staaten um politische und ökonomische Selbständigkeit

Der antikoloniale Befreiungskampf in Afrika südlich der Sahara: (S. 180ff)

– Das afrikanische Jahr (S. 180ff)

– Der Zerfall des portugiesischen Kolonialreiches: Angola und Guinea – Bissau (S. 82ff)

– Der Kampf um die Unabhängigkeit in Moçambique (S. 184ff) – Die Gründung der FRELIMO (S. 184) – Der Beginn des bewaffneten Kampfes (S. 185) – Der Sieg (S. 188)

– Der Aufbau der Volksmacht in Moçambique (S. 188ff) – Komplizierte Bedingungen (S. 188) – Revolutionäre Maßnahmen (S. 188) – Der 3. Kongreß der FRELIMO (S. 189) – Solidarität der sozialistischen Länder (S. 189)

– Die Orientierung auf den Sozialismus als Perspektive für Unabhängigkeit und sozialen Fortschritt: Moçambique, Angola, Äthiopien, VDR Jemen (S. 191) – Eine neue gesellschaftliche Erscheinung (S. 191) – Entscheidend ist die führende Rolle der Partei (S. 191) – Schaffung einer nationalen Wirtschaft (S. 192)

– Die Bewegung der nichtpaktgebundenen Staaten (S. 202)



Die Verstärkung des Kampfes der imperialistischen Staaten gegen die Kräfte des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus in den fünfziger und sechziger Jahren

- Der Ausbau des aggressiven Pakt- und Stützpunktsystems (S. 209ff)
- Die neokolonialen Methoden des Imperialismus (S. 211ff)

Kartenbeilage (I bis XII)

Anhang: Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)

### **3 Mathematik**

Angewandte Aufgaben mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

#### **3.1 Klassenstufe 5**

Natürliche Zahlen

- Die vier Grundrechenoperationen mit natürlichen Zahlen
- Weiteres Rechnen mit natürlichen Zahlen

Größen

- Größen und ihre Einheiten
- Flächen und Rauminhalt

Geometrie

*Wörterverzeichnis (deutsch-portugiesisch)*

#### **3.2 Klassenstufe 6**

Teilbarkeit natürlicher Zahle / 1 Aufgabe

Gebrochene Zahlen

Bewegungen und ihre wichtigsten Eigenschaften

Dreiecke und Vierecke; Vielecke

Einführung in die Gleichungslehre; Proportionalität / 28 Aufgaben

*Wörterverzeichnis (deutsch-portugiesisch)*

#### **3.3 Klassenstufe 7**

Rationale Zahlen

Gleichungen

Quadratzahlen und Quadratwurzeln; Reelle Zahlen

Darstellende Geometrie

Der Kreis

Stereometrie

Rechnen mit Variablen

*Wörterverzeichnis (deutsch-portugiesisch)*

#### **3.4 Klassenstufe 8**

Ähnlichkeit / 8 Aufgaben

Lineare Funktionen

Systeme aus zwei linearen Gleichungen

Potenzen

Quadratische Funktionen und quadratische Gleichungen

Flächen- und Rauminhaltsberechnung / 1 Aufgabe

*Fachwortschatz (deutsch-portugiesisch)*

### **3.5 1. Lehrjahr**

Komplexe Übungen zum Festigen des Könnens im Rechnen mit rationalen Zahlen und der in den Klassen 6 bis 8 behandelten weiteren Grundlagen für das Lösen von Anwendungsaufgaben / 5 Aufgaben

Potenzfunktionen

*Fachwortschatz (deutsch-portugiesisch)*

### **3.6 2. Lehrjahr**

Ebene Trigonometrie

Körperdarstellung und Körperberechnung; komplexe Übungen

*Wichtige Fachbegriffe (deutsch-portugiesisch)*

## **4 Physik**

Angewandte Aufgaben („Fragen und Aufträge“) mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

### **4.1 Klassenstufe 6**

*(von insgesamt 151 Fragen und Aufträgen lediglich 1 Bezug)*

Mechanik

Wärmelehre / 1 Aufgabe

Optik

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

### **4.2 Klassenstufe 7**

*(von insgesamt 173 Fragen und Aufträgen kein Bezug)*

Kräfte, Arbeit und Leistung in der Mechanik

Energie in Natur und Technik

Mechanik der Gase und Flüssigkeiten

Wärmelehre

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

### **4.3 Klassenstufe 8**

*(von insgesamt 124 Fragen und Aufträgen kein Bezug)*

Einführung in die Elektrizitätslehre

Elektrische Leitungsvorgänge

Mechanische Schwingungen und Wellen

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

## **5 Chemie**

Angewandte Aufgaben mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

### **5.1 Klassenstufe 7**

*(von insgesamt 150 Aufgaben 5 mit direkten Bezügen)*

Stoffe – Stoffumwandlungen / 4 Aufgaben

Sauerstoff – Oxydation

Einführung in die chemische Zeichensprache

Wasserstoff – Reduktion – Redoxreaktion / 1 Aufgabe  
Systematisierung und Zusammenfassung  
Schülerexperimente  
*Wörterverzeichnis (deutsch-portugiesisch)*

## **5.2 Klassenstufe 8**

*(von insgesamt 271 Aufgaben 1 mit direktem Bezug)*

Chemische Reaktion  
Atom und Ion  
Säuren  
Basen  
Periodensystem der Elemente  
Kohlenstoff – Erdöl – Kohle / 1 Aufgabe  
Systematisierung  
Schülerexperimente  
*Wörterverzeichnis (deutsch-portugiesisch)*

## **6 Biologie**

Angewandte Aufgaben mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

### **6.1 Klassenstufe 6**

*(von insgesamt 69 Fragen und Aufträgen 2 mit direktem Bezug)*

Der Mensch und die Natur  
Skelett und Muskeln  
Haut  
Sinnesorgane und Nervensystem  
Ernährung und Verdauung / 2 Aufgaben  
Arbeitsanleitungen  
Regeln für die Gesunderhaltung  
Fachwörter (deutsch-portugiesisch)

### **6.2 Klassenstufe 7**

*(von insgesamt 151 Fragen und Aufträgen 2 mit direktem Bezug)*

Blut und Blutgefäße des Menschen  
Atmung des Menschen  
Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen  
Gesunderhaltung und Hygiene  
Säugetiere  
Vögel  
Kriechtiere  
Lurche  
Fische  
Merkmale der Wirbeltiere  
Zoologische Exkursion  
Plattwürmer  
Rundwürmer  
Gliedertiere  
Merkmale wirbelloser Tier

Einzellige Lebewesen  
Tierische Einzeller  
Pflanzliche Einzeller  
Mehrzellige Blütenpflanzen  
Samenpflanzen / 2 Aufgaben  
Pflanzenfamilien  
Botanische Exkursion  
Arbeitsanleitungen  
Fachwörter (deutsch-portugiesisch)

### **6.3 Klassenstufe 8**

*(von insgesamt 100 Fragen und Aufträgen 3 mit direktem Bezug)*

Pflanzenfamilien / 1 Aufgabe  
Keimung und Entwicklung der Pflanzen  
Der Stoffwechsel der Pflanzen  
Die Lebewesen und ihre Umwelt / 1 Aufgabe  
Exkursion  
Vererbung / 1 Aufgabe  
Die Abstammung der Lebewesen  
Arbeitsanleitungen  
Erklärung biologischer Begriffe  
Fachwörter (deutsch-portugiesisch)

### **7 Freundesland Deutsche Demokratische Republik**

Angewandte Aufgaben mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

#### **Klassenstufe 5**

*Der Kreis Staßfurt:*

Die Kreisstadt Staßfurt,  
Die Arbeit der Werktätigen in einem sozialistischen Betrieb des Kreises Staßfurt,  
Überblick über den Kreis Staßfurt,  
Haustiere und Bäume der Umgebung,  
Vom schweren Leben unter der Herrschaft der Faschisten,  
Vom mutigen Kampf der Kommunisten und aller Antifaschisten gegen die Herrschaft der Faschisten.

*Der Bezirk Magdeburg:*

Die ersten Schritte in ein neues Leben nach der Befreiung vom Faschismus / 1 Aufgabe  
Oberfläche und Gewässer des Bezirkes Magdeburg,  
Pflanzen und Tiere des Waldes.

*Die Deutsche Demokratische Republik:*

Überblick über die Deutsche Demokratische Republik,  
Die Deutsche Demokratische Republik ein sozialistischer Staat / 2 Aufgaben.

## **8 Geographie**

Angewandte Aufgaben mit direktem Bezug auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

### **8.1 Klassenstufe 7**

Der Kontinent Europa / 1 Aufgabe

Physisch-geographischer Überblick über den Kontinent Europa / 3 Aufgaben

Die politische Gliederung Europas – die Bevölkerung Europas / 1 Aufgabe

Die Sowjetunion / 2 Aufgaben

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

### **8.2 Klassenstufe 8**

Der Kontinent Asien / 5 Aufgaben

Der Doppelkontinent Amerika / 5 Aufgaben

Der Kontinent Australien

Die Polargebiete

Die zunehmende Stärke und der wachsende Einfluß des sozialistischen Weltsystems / 1 Aufgabe

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

## **9 Werkunterricht**

### **9.1 Klassenstufe 5**

Unser Werkraum

Die Planung der Arbeit

Die Holzbearbeitung

Die Metallbearbeitung

*Der Wortschatz für die Klasse 5 (deutsch-portugiesisch)*

### **9.2 Klassenstufe 6**

Das Skizzieren und das Lesen technischer Zeichnungen

Die Holzbearbeitung

Die Metallbearbeitung

*Der Wortschatz für Klasse 6 (deutsch-portugiesisch)*

## **10 Einführung in die sozialistische Produktion**

### **10.1 Klassenstufe 7**

Aufgaben und Produktion des Betriebes

Formgebung durch Gießen

Formgebung durch Walzen, Schmieden und Pressen

Formgebung durch Drehen

Verbinden durch Verschraubung und Schweißen

Korrosionsschutz durch Beschichten

Werkstoffe, Werkstoffeigenschaften und ihre Veränderungen

Funktion und Aufbau von Maschinen

Energiebereitstellung durch Antriebsorgane

Energieübertragung vom Antriebsorgan zum Arbeitsorgan

*Der Wortschatz für die Klasse 7 (deutsch-portugiesisch)*

## 10.2 Klassenstufe 8

Produktionsaufgaben des Betriebes

Aufgaben der Elektrotechnik in der Volkswirtschaft

Entwicklung, Aufbau und Inbetriebnahme elektrotechnischer Schaltungen

Elektrotechnisches Prüfen und Messen

Anwendungsgebiete der Informationselektrik

Anwendungsgebiete der Leistungselektrik

Elektrotechnische Wärme- und Beleuchtungsanlagen

Drehstromsynchronmotor als Beispiel für elektromotorische Antriebe in der Produktion

*Der Wortschatz für die Klasse 8 (deutsch-portugiesisch)*

## 11 Gesellschaftskunde

Angewandte Aufgaben und/oder direkte Bezüge auf Mosambik oder allgemein den afrikanischen Kontinent betreffend

### 11.1 1. Lehrjahr

Die Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung

Die historische Notwendigkeit der Ablösung des Kapitalismus

*Kolonialismus und Neokolonialismus – ein Wesenszug des Imperialismus (S. 68)*

*Imperialismus – innenpolitische Reaktion (Apartheid S. 76ff)*

Die historische Mission der Arbeiterklasse

Anhang

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

### 11.2 2. Lehrjahr

Der Charakter unserer Epoche

– Hauptinhalt der Epoche (2 Bezüge)

– Die Entwicklung des internationalen Kräfteverhältnisses – Ausdruck der historischen Offensive des Sozialismus (2 Bezüge)

Der Aufbau des Sozialismus

– Die Arbeiterklasse als politische Hauptkraft – die führende Rolle der marxistisch – leninistischen Partei (2 Bezüge)

– Sozialistischer Staat und sozialistische Demokratie / Die Hauptfrage jeder Revolution ist die Frage der Macht (3 Bezüge)

– Grundfragen der ökonomischen Entwicklung (2 Bezüge)

– Aufgaben auf dem Gebiet der Ideologie und Kultur / Das gleiche Recht auf Bildung im Sozialismus (1 Bezug)

– Aufgaben der sozialistischen Revolution – Politik der marxistisch-leninistischen Partei – revolutionäres Handeln/Verwirklichung der historischen Mission der Arbeiterklasse (2 Bezüge)

– Marxismus-Leninismus-Politik der Partei – revolutionäres Handeln (2 Bezüge)

Anhang

*Fachwortliste (deutsch-portugiesisch)*

## Zusammenfassende Gedanken

1. Die Recherche befasst sich nicht nur mit der bloßen Gliederung der Schullehrbücher (SLB) für die mosambikanischen Schüler der SdF, sondern konzentriert sich vorrangig aus daraus ersichtlichen Bezügen zur Thematik Mosambik bzw. den afrikanischen Kontinent ganz allgemein.

2. In den meisten SLB sind vor allem bezüglich der Wiederholung von Stoffen Fragen, angewandte Aufgaben und/oder Aufträge formuliert, die, wenn auch äußerst unterschiedlich in ihren Bezügen, entsprechend des Unterrichtsfaches das Mosambikanische bzw. Afrikanische tangieren. Ausgenommen sind dabei Abbildungen, als Fotos oder Zeichnungen, die in ‚9.5 SLB/Abbildungen‘ in ihren spezifischen Bezügen untersucht werden.
3. In der Recherche muss von der Tatsache ausgegangen werden, dass die SLB der SdF, Bereich Mosambik, ausschließlich für Mosambikaner erarbeitet worden sind, die nach ihrer Schul- und Lehrzeit wieder in ihre Heimat zurück gehen mussten, also nicht zu ‚schwarzen Deutschen‘ gebildet und erzogen werden sollten. Aus diesem Grunde ist es zumindest verwunderlich, dass trotz spezieller SLB auf der Grundlage spezieller Schullehrpläne der POS der DDR von Gliederung und Inhalt her, also das Deutsche dominiert (siehe auch 8.2 SLB/Quellen). Spezifisch Mosambikanisches bzw. Afrikanisches ist selten und unterschiedlich verbreitet, siehe z. B. die Ausführungen zu den einzelnen UF. Einige Beispiele sind zumindest fragwürdig in ihren Bezügen. Außer Frage steht, dass mit Hilfe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Heimatkunde – siehe ‚Freundesland Deutsche Demokratische Republik‘, Geschichte und Gesellschaftskunde) eine Erziehung im Sinne des Marxismus-Leninismus in DDR-deutscher real-sozialistischer Prägung zu erfolgen hatte, die der mosambikanischen Realität auch Zukunftsabsicht nicht unbedingt entsprach.
4. In den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie, Physik) sind insgesamt 1.189 Aufgaben gestellt. Davon sind allerdings nur 14 mosambik- bzw. afrikabezogen (Biologie von 320 = 7; Chemie von 421 = 6; Physik von 448 = 1)
5. Konkrete Beispiele anhand von Texten aus allen UF sollen obige Feststellungen stützen. (siehe dazu 8.4 SLB/Textbeispiele)

## **C Textbeispiele und Interpretationen von Abbildungen**

### **Einführende Gedanken**

Mit den aus den SLB für die SdF, Bereich Mosambik, gefilterten Textbeispielen wird der Nachweis erbracht, ob und in welchem Maße einzelne Unterrichtsfächer bzw. ausgewählte Stoffgebiete durch ihre Mosambik- bzw. Afrikabezüge auch für die Unterrichtung der namibischen Kinder und Jugendlichen an gleicher Schule von Bedeutung und Nutzen sein konnten.

Das ist für die Beantwortung der Frage von Wichtigkeit, ob der Bereich Namibia nur auf die Schullehrpläne (SLP) der POS der DDR fixiert war oder ob dieser Bereich trotz gewisser Unterschiede auch Profiteur des Curriculums des mosambikanischen Bereichs an gleicher Einrichtung sein konnte.

Die Unterschiede liegen vor allem in folgenden Tatsachen begründet:

- Der Bereich Mosambik ist weitgehend vom Curriculum der POS der DDR abgekoppelt. Er umfasst nur vier allgemeinbildende Schuljahre und seine SLB tragen einen eigenen Charakter, was ihren zumindest partiellen Bezug auf Mosambikanisches bzw. Afrikanisches betrifft. (siehe 8.3 SLB/Gliederung, 8.5 SLB/Abbildungen, 8.6 SLB/Vokabular) Allerdings ist ein grundsätzlicher Bezug auf das Curriculum der POS der DDR und somit in unserem Falle zum DDR-Schulbuch nicht zu verhehlen, was Aufbau, Autoren und Quellen eindeutig beweisen (siehe 8.2 SLB/Quellen).

Der Bereich Namibia entspricht von seiner gewollten Anlage her dem Curriculum der 10-klassigen allgemeinbildenden POS der DDR. Der Schulbesuch der namibischen Schüler ist ebenfalls auf (mindestens) zehn Jahre angelegt. Allerdings gibt es gewisse Einschränkungen, die in präzisierenden Rahmenlehrplänen (RLP) und sogenannten Modifikationen von Unterrichtsinhalten einzelner UF deutlich zum Ausdruck kommen.

- Geographisch liegen Mosambik und Namibia in unterschiedlichen afrikanischen Territorien, was auch ihre präkoloniale und koloniale Geschichte stark beeinflusste. Zu erinnern wäre z. B. auf die unterschiedlichen präkolonialen Einflüsse des Reiches Großzimbabwe des Monumutapa im Osten und die Zivilisation der San im Westen. Zu erinnern wäre weiterhin an die unterschiedlichen außerafrikanischen Einflüsse in kolonialer Zeit durch Portugal auch Arabien und Indien im Osten und Niederlande, England doch vor allem Deutschland und der Südafrikanischen Republik (SAR) im Südwesten.
- Mosambik ist seit 1975 ein souveräner afrikanischer Staat, befreit vom portugiesischen Kolonialismus, geführt durch die ehemalige Befreiungsorganisation FRELIMO, die nun unter der Präsidentschaft von Samora Machel zur alleinregierenden Partei im Lande mutierte. Namibia kämpfte noch vor allem aus dem Exil heraus erbittert um seine Unabhängigkeit vom südafrikanischen Apartheidstaat. Unter der Führung der Befreiungsorganisation SWAPO, geleitet durch ihren späteren Präsidenten Sam Nujoma, konnte erst im Mai des Jahres 1990 die unabhängige Republik Namibia proklamiert werden. Das war aber auch gleichzeitig das Aus für die SdF.
- Sowohl Mosambik als auch Namibia weisen unterschiedliche Schulsysteme auf, nicht zuletzt fußend auf einem divergierenden Erbe in der afrikanischen Tradition, doch besonders bezogen auf unterschiedliche europäisch-koloniale Einflussfaktoren sowohl im christlich-missionarischen- als auch gouvernal-kolonialen Bereich.

All diese Unterschiede, die hier nur in einer Auswahl angeführt werden, waren jedoch kein Hinderungsgrund, das Gros der SLB des Bereichs Mosambik der SdF zumindest zu überprüfen, ob es nicht Anknüpfungspunkte und Anregungen für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts des Bereichs Namibia gibt, um sie schließlich wo möglich namibiabezogen einzubeziehen.

In der Folge sind die textlichen Bezüge in den SLB, untergliedert nach UF und Klassenstufen, bezogen auf Mosambik und allgemein auf den afrikanischen Kontinent herausgearbeitet.

## **Textbeispiele und Interpretationen von Abbildungen**

### **1 Deutsche Sprache**

#### **1.1 Klassenstufe 5**

Keine Bezüge; obwohl Lehrbuch für mosambikanische Schüler, fällt auf, dass bereits im ersten Schuljahr der Mosambikaner an der SdF, also mit Beginn des Unterrichts im Fach Deutsche Sprache, Fragen gestellt werden, die spezifisch politisches Wissen zur DDR voraussetzen und nicht bezogen auf die Heimat der Schüler! (Der didaktisch-methodische Grundsatz – vom Bekannten zum Unbekannten – findet hier keinerlei Berücksichtigung.)

Beispiele: „Nenne die Hauptstadt der DDR; was weißt du über ihre Größe? / Wann wurde die Deutsche Demokratische Republik gegründet? Nenne ihren ersten Präsidenten! / Nenne den Namen des Generalsekretärs der DDR und Vorsitzenden des Staatsrates! Was weißt du aus seinem Leben? [...]“ (S. 30).

Dies und Ähnliches zieht sich durch das gesamte SLB.

#### **1.2 Klassenstufe 6**

Ein erster Bezug zur portugiesischen Sprache:

Beispiel: „Lies im Wörterbuch Deutsch-Portugiesisch den Abschnitt 1.2 auf Seite 3! Auf welchen Seiten findest du die folgenden zusammengesetzten Wörter? Schreibe die Seitenzahlen in die Klammern! Achtstudentag ( ), Arbeitsgemeinschaft ( ), Arbeitskraft ( ), Badestrand ( ), Bildröhre ( ), Blumenkohl ( ), Edelmetall ( ), Fahrbahn ( ), Hungersnot ( )“ (S. 82)



Allerdings geht es hier vorrangig um einen mechanistischen Vorgang in der Arbeit mit dem Wörterbuch, ganz abgesehen von der Auswahl der zu findenden Wörter.

Ansonsten sämtliche Texte DDR-bezogen.

### 1.3 Klassenstufe 7

Ein erster Text, der sich auf Mosambik bezieht, allerdings äußerst politikbehaftet, deshalb zitiert in voller Länge.

Beispiel: „Kinder aus Moçambique begingen ihren Nationalfeiertag. Margot Honecker auf dem Festappell in Staßfurt begrüßt.

Moçambiqische Mädchen und Jungen, die seit September 1982 an der Schule der Freundschaft in Staßfurt lernen, feierten am 25. Juli gemeinsam mit ihren Lehrern und Erziehern sowie mit Freunden aus der DDR den 8. Jahrestag der Unabhängigkeit der Volksrepublik im Süden Afrikas.

Volksbildungsminister Margot Honecker beglückwünschte die moçambiquischen Pädagogen und Schüler zum Unabhängigkeitstag, den mit ihnen viele gute Freunde in aller Welt begingen. Die Jugend der DDR und die Jugend Moçambiques verbindet ein großes gemeinsames Ziel – der Kampf für Frieden und Fortschritt, betonte der Minister.

In einer Grußbotschaft an den Präsidenten der Frelimo-Partei und Präsidenten der Volkrepublik Moçambique, Marschall Samora Moisés Machel, versicherte das Kollektiv der Schule, seine Aufgaben beim Lehren und Lernen zu erfüllen, um aktiv an der Verteidigung des Vaterlandes teilnehmen zu können und den Sozialismus aufzubauen. (Nach: „Neues Deutschland“ vom 27.6.1983)

- a) Unterstreiche die Wortgruppe, die das gemeinsame Ziel der Jugend der DDR und der Volksrepublik Moçambique nennt!
- b) Lies die Stelle im Text vor, die die Verpflichtung des Schulkollektivs gegenüber dem Präsidenten Machel zum Ausdruck bringt!“ (S. 25)

Verwendung von portugiesischen Vornamen in vorgegebenen Texten.

Beispiele: Joana, Gracia (S. 37); Ramiro (S. 38) ...

Text mit Bezug auf den Geographieunterricht der 5. Klasse.

Beispiel: „[...] das Grabensystem Afrikas [...]“ (S. 49)

Arbeit „mit den Wörterbüchern: Deutsch-Portugiesisch und Portugiesisch-Deutsch, sowie mit der „Deutschen Rechtschreibung“ zum raschen und sicheren Finden von Wörtern und Regeln. (S. 73) Suchen von „Seitenleitwörtern“ in Portugiesisch und ihre deutsche Übersetzung. „Beispiel: amanhã 1. adv. morgen [...] 2. s/m Morgen m“ (S. 74) / (S. 76).

Bedeutung von Zeichen und Abkürzungen in der „Deutschen Rechtschreibung“ und im „Wörterbuch Deutsch-Portugiesisch“ (S. 80).

### 1.4 Klassenstufe 8

Text und seine Bearbeitung mit Bezug auf DDR-Hilfe für mosambikanische Landwirtschaft.

Beispiel: „Agrarspezialisten; Traktoren und Mähdrescher aus der DDR in Unango“ (nach: „Neues Deutschland“ vom 24.2.1984). Es geht um Neulandgewinnung im Gebiet Niassa zum Maisanbau durch „Agrarspezialisten aus der DDR“ mit „Traktoren aus Schönebeck und Mähdrescher aus Neustadt [...] Hauptaufgabe für die moçambiquanischen Mitarbeiter der Staatsfarm und ihre Genossen aus der DDR ist die Maisproduktion [...]“ (S. 15f.)

Text und seine Bearbeitung mit Bezug auf den Schutz mosambikanischer Natur.

Beispiel: „Schildkröten an der Bazaruto-Insel“. Der natürliche Feind dieser Tiere ist noch immer der Mensch, da er seit jeher ihre Eier ausgräbt, allerdings mit dem Unterschied, dass er „keine

organisierte Jagd auf diese Tiere wie in imperialistischen Ländern“ (S. 18f.) unternimmt. (nach „Neues Deutschland“ vom 29.9.1983).

Text und seine Bearbeitung bezüglich Rosalinas Interesse über die Neulandgewinnung in ihrer Heimat. Sie legt einen Stichpunktzettel an, wie sie ihr zukünftiges Leben in Unango gestalten wird:

Beispiel: „Unango – meine Zukunft.

*Vergangenheit*: - afrikanischer Busch; *Gegenwart*: – Mais- und Gemüseanbau, Kleintierhaltung (Hühner, Enten, Kaninchen); *Zukunft*: – Beregnungsanlage, Speicherbecken.

Gedanken und Gefühle: – Stolz auf Erfolge, – nicht zufrieden sein, nach mehr Möglichkeiten suchen; Ideen: – Fischzucht im Speicherbecken, ermöglicht ausreichende und abwechslungsreiche Nahrung, vielleicht Fischmarkt halten; mein Beitrag: – berufliche Qualifizierung in der DDR, dann Spezialist für Fischzucht in Unango“ (S. 63).

Gebrauch portugiesischer Namen in einzelnen Texten:

Beispiele: Rosalina (S. 63), Mariam, Edmundo, Ernesto, Fernando, Jaine (S. 65f.), Ricardo (S. 67), Fernando Manuel Juan (S. 71) z.B. beim Ausfüllen einer Paketkarte, Zolldeklaration, Postanweisung, eines Telegramms von Staßfurt nach Maputo (S. 65ff) oder der Formulierung einer Einladung des OJM an die FDJ zu einem „Freundschaftstreffen“ oder an die „Patenbrigade“ ... im „VEB Fernsehgerätewerk „Friedrich Engels“, 3250 Staßfurt, Löderburger Straße“ (S. 70f.), bzw. Formulierung zu einem Kartenvorverkauf einer Veranstaltung im „Haus der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft, in 3010 Magdeburg“ (S. 72).

Gebrauch eines Textes:

„Tropischer Regenwald“ (nach R. Gilsenbach, „Rund um die Erde“) zum Üben und dem richtigen Einsatz von Vergleichswörtern, wie „als“ und „wie“.

Ein Text, der nicht unmittelbar etwas mit dem afrikanischen Kontinent oder speziell Mosambik zu tun hat, jedoch das Vorbild für die SdF in Staßfurt zum Inhalt hat, außerdem auf die Heimatstadt ebenfalls hunderter mosambikanischer Jugendlicher außerhalb ihres Heimatlandes hinweist: die „Insel der Jugend“ in Kuba.

Beispiel: „Jahrhundertlang beherrschten Piraten die Pinos-Insel, die 150 Kilometer südlich von Havanna liegt. Sie fanden dort Zuflucht, und sie vergruben dort ihre Beute.

Unter der Herrschaft des Diktators Machoda geschah Schlimmes auf der Insel, denn auf ihr wurden die Kämpfer gegen das unmenschliche Regime auf Kuba gequält und oft auch ermordet.

Nach der Befreiung haben die Arbeiter und Bauern Kubas auf der Insel eine Schulstadt gebaut, und sie haben der Insel den Namen „Insel der Jugend“ gegeben.“ (S. 135)

Grammatikalische Bearbeitung zweier Texte über „Wüsten“ (nach „Von Anton bis Zylinder“) und einer afrikanischen Geschichte mit dem Titel „Nobi“ (nach: L. Renn) (S. 141f.).

## 1.5 Klassenstufe 6 bis 8

Texte für die Behandlung literarischer Werke:

Thema: „Aus der Literatur der Vergangenheit“

Von 74 Beispielen aus Lyrik und Prosa sind lediglich zwei (2) Titel afrikanischer Herkunft:

Beispiel: „Die Schildkröte; nach einer afrikanischen Fabel“ (S. 13) und „Bruder Hase; nach einem afrikanischen Märchen“ (S. 31).

Thema: „Aus der sozialistischen Literatur“

28 Titel von Autoren der DDR und der Sowjetunion!

Zum Thema: „Aus Kinderbüchern“

7 Titel, darunter Auszüge aus Kipling's „Rikki-Tikki Tavi“ (S. 101ff) Was einigermaßen verwundert: Kipling (1865–1936) „der Barde des britischen Imperialismus“ (Scholl-Latour; Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents; Goldmann München 2003, S. 482)

„verherrlichte den englischen Kolonialismus“ (Kleines Lexikon; VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1960, S. 489) und Auszüge aus Defoe's (1660–1731) „Robinson Crusoe“ (S. 113ff mit 1 Abb., S. 116), der sich den „wilden Eingeborenen“ Freitag zum Untergebenen gemacht hat!

## 1.6 1. und 2. Lehrjahr

Thema: „*Verstehen von Sachtexten*“

Beispiel: Arbeiten und Lernen zum Thema „Kohlenunternehmen CARBOMOC in Moatize und der solidarischen Unterstützung durch die DDR“ (S. 6f. und 1 Abb. „Kumpel aus Moatize“ S. 6) (nach: „Neues Deutschland“ vom 24.7.1984).

Thema: „*sprachliches Darstellen*“

Beispiel: „Der Film – ein wichtiges Mittel im Friedenskampf“ auf der Grundlage eines Interviews mit dem mosambikanischen Filmemacher LUIS SIMAO (S. 24).

Thema: „*Information über einen Sachverhalt*“

Beispiel: „Bereiten Sie sich auf einen Kurzvortrag vor, mit dem Sie Lehrlinge aus der DDR über Sitten und Bräuche Ihrer Heimat informieren!“ (S. 41).

Thema: „*Information über einen Sachverhalt*“

Beispiel: Vortrag zum Thema: „Moçambique – meine Heimat“ (S. 44).

Thema: „*Schriftliches Darstellen*“ über „*Geschehnisse*“

Beispiel: „Gestalten einer Wandzeitung zum Thema „Befreiungskampf in Afrika“ (S. 60).

Thema: „*Übungen zur Festigung und Wiederholung*“ (*Präsens und Perfekt*)

Beispiel: „Der Wind zerstört und baut auf“ – Sandstürme in der Sahara (S. 126 und 2 Abb.: „Steinwüste“ und „Sandwüste (Dünenwüste)“ (S. 126).

## 2 Geschichte

### 2.1 Klassenstufe 7

Thema: „*Feudalstaaten in Afrika*“

Beispiele: Text S. 52 und 4 Abb.: Plastik der Yoruba; Die Welt um 1500; Steinstele in Aksum; Städte im mittelalterlichen Ostafrika.

Thema: „*Die großen geographischen Entdeckungen*“

Beispiele: „Um Reichtum aus Übersee“ (S. 70 und 1 Abb.: Große Entdeckungsreisen); „Weitere Entdeckungsfahrten“ (S. 72 und 3 Abb.: Schiff Vasco da Gamas, Vasco da Gama, Fernão de Magalhães); „Über das Leben außereuropäischer Völker zur Zeit der Entdeckungsfahrten“ (S. 73).

Thema: „*Die westeuropäischen Kolonialreiche entstehen*“

Beispiele: (S. 74ff und 1 Weltkarte): „Westeuropäische Kolonialreiche bis 1650“, „Methoden der kolonialen Unterwerfung“.

Thema: „*Versklavung und Ausplünderung der kolonial unterdrückten Völker*“

Beispiele: (S. 77f.), „Unterdrückung der Völker der Kolonien“, „Die Kolonialwirtschaft“.

Thema: „*Europäischer und afrikanischer Feudalismus*“

Beispiele: (S. 90ff und 3 Abb.: Moschee von Timbuktu, Eingang zum Herrscherpalast von Benin, Ruinen von Zimbabwe).

Thema: „*Seeraub und Überseehandel*“

Beispiele: Englischer Kapitalismus (S. 95ff und 2 Abb.: Sklaventransport trifft in der britischen Faktorei Cape Coast Castle ein (S. 96), Sklavenmarkt in Richmond (Virginia), 1861) (S. 100).

Thema: „Die Welt 1871“

Beispiele: (S. 211), Weltkarte mit afrikanischen Staaten und europäischen Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent.

Thema: „Die Unterwerfung Afrikas durch imperialistische Mächte“

Beispiele: (S. 239ff und 5 Abb.: Grafik „Landbesitz europäischer Siedler in Algerien“ (S. 239), „Die englische Kolonialpresse. Karikatur“ (S. 239), „Nach einem Gefecht französischer Kolonialsoldaten und ihrer Hilfstruppen gegen die Bevölkerung von Dahomey, 1891“ (S. 240), „Englische Kolonialtruppen im Sudan ...“ (S. 240), „Münze des Deutschen Reiches in der Kolonie Ostafrika. 1 Rupie, 1894“ (S. 241), „Diamantenwäscher in Afrika“, (S. 241).

Thema: „Der Kolonialkrieg gegen die Herero“

Beispiele: (S. 243f. und 2 Abb.: Karte „Antikoloniale Aufstände und Freiheitskämpfe in Afrika vor 1914“ (S. 243), „Briefmarke der deutschen Kolonialverwaltung in Südwestafrika“, (S. 244).

Thema: „Beginnende Kämpfe um die Neuaufteilung der Welt“

Beispiele: (S. 244ff und 3 Abb.: Statistik „Kolonialbesitz der Großmächte“ (S. 245), Weltkarte „Imperialistische Kriege, Krisen und Konflikte vor dem ersten Weltkrieg“ (S. 246), französische Karikatur „Marokko – Streitobjekt der europäischen Mächte“ (S. 247).

Thema: „Die Zuspitzung der kapitalistischen Widersprüche im Imperialismus“

Beispiele: (S. 252ff und 3 Abb.: „Grausam bestrafen die Kolonialherren jeden, der sich ihnen widersetzt“ (S. 253), „Afrikaner bauen eine Eisenbahnlinie für die Kolonialherren“, „Weltkarte 1914“, (S. 254).

Thema: „Benin“

Beispiel: 4. Umschlagseite Lehrbuch „Geschichte 7“, Europäerdarstellungen der Hofkunst eines afrikanischen Reiches. „Die Schatzkammer“, Band 28. „Aus dem Staatlichen Museum für Völkerkunde Dresden“, Tafel 7. Prisma Verlag.

## 2.2 Klassenstufe 8

Thema: „Der Aufschwung der revolutionären und freiheitlichen Bewegungen der Völker in den abhängigen und kolonialen Ländern“

Beispiele: (S. 35ff), „Die Anfänge von Befreiungsbewegungen gegen die Kolonialherrschaft in Afrika“ (2 Abb.: „Fabrikanlage in den Johannesburg Randminen“ (S. 36), „Kolonialer Eisenbahnbau“, (S. 36); „Der Kampf in Afrika südlich der Sahara“ (S. 37f. und 4 Abb.: „Jomo Kenyatta, 1891 bis 1978“ (S. 37), „Trocknungsanlage auf einer Kaffeeplantage“ (S. 37), Weltkarte „Die nationale Freiheitsbewegung nach der großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ (S. 38), „W.E.B. Du Bois, 1868 bis 1963“ (S. 39); „Befreiungsbewegungen in Nordafrika“ (S. 39f. und 1 Abb.: „Abd el-Krim, 1882 bis 1963“ (S. 40); „Der Kampf gegen das Apartheidsystem in Südafrika“ (S. 40f.).

Thema: „Der Aufschwung der antiimperialistischen Befreiungsbewegung ausgangs des zweiten Weltkrieges“

Beispiele: (S. 145ff), „Nordafrika“ (S. 148f. und 1 Abb.: „Gamal abdel Nasser, 1918 bis 1970“).

Thema: „Der antikoloniale Befreiungskampf in Afrika südlich der Sahara“

Beispiele: (S. 180ff), „Das afrikanische Jahr“ (S. 180 und 1 Abb.: „Angehörige der algerischen Befreiungsarmee fanden dieses weinende Kind neben seiner von französischen Soldaten ermordeten Mutter“ (S. 180), „Der ‚stille Kontinent‘ erwacht“ (S. 180 und 3 Abb.: Grafik „Der Zerfall des Kolonialsystems 1945 bis 1960“ (S. 161), „Patrice Lumumba, 1925 bis 1961“ (S. 181), „Von den Kolonialbehörden internierte afrikanische Patrioten im britischen KZ, Njassaland/heute: Malawi“ (S. 181); „Der Zerfall des portugiesischen Kolonialreiches: Angola und Guinea-Bissau“ (S. 182ff) und 4 Abb.: „Angola“: „Augustino Neto, 1922 bis 1979“ (S. 182), „Kämpfer der Volksbefreiungsbewegung Angolas (MPLA) bereiten sich auf den Kampf gegen die portugiesischen Kolonialtruppen vor“ (S. 183), „Guinea-Bissau“: „Portugiesische Söldner, die an Bord ei-

nes Transportschiffes gehen, um dann in Angola eingesetzt zu werden“ (S. 183), „Portugiesische Kriegsgefangene in einem Gefängnis der Volksbefreiungsarmee von Guinea-Bissau ...“ (S. 184).

Thema: „*Der Kampf um die Unabhängigkeit in Moçambique*“

Beispiele: (S. 184ff und 7 Abb.: „Eduardo Mondlane (1920 bis 1968) im Gespräch mit Vertretern der Deutsch-Afrikanischen Freundschaftsgesellschaft der DDR im Jahre 1965“ (S. 184), „Samora Moises Machel, Präsident der FRELIMO-Partei und der Volksrepublik Moçambique“ (S. 185), „FRELIMO-Kämpfer auf dem Vormarsch“ (S. 185), Karte „Befreiungskampf in Moçambique“ (S. 186), „Frauen und Mädchen kämpfen in der FRELIMO für die Befreiung. Sie transportieren Waffen, Munition und Lebensmittel“ (S. 187), „Im befreiten Hinterland ... Schüler einer Internatsschule der FRELIMO; 1972“ (S. 187), „Versammlung der FRELIMO“ (S. 187)

Thema: „*Der Aufbau der Volksmacht in Moçambique*“

Beispiele: (S. 188ff), „komplizierte Bedingungen“ (S. 188), „Revolutionäre Maßnahmen“ (Abb. „Moçambiquische Volksmiliz“ (S. 189), „Der 3. Kongress der FRELIMO“, „Solidarität der sozialistischen Länder“ (S. 189f.) (Abb. „Begrüßung Erich Honeckers durch Samora Machel auf dem Flugplatz in Maputo, Februar 1979. Tausende begrüßen die Partei- und Staatsdelegation der DDR“ (S. 190), „Bergarbeiter aus Moçambique und der DDR in Moatize“ (S. 190), „Lehrlinge aus Moçambique in der DDR. Sie werden Facharbeiter für Textiltechnik“ (S. 190)

Thema: „*Die Orientierung auf den Sozialismus als Perspektive für Unabhängigkeit und sozialen Fortschritt: Moçambique, Angola, Äthiopien, VDR Jemen*“

Beispiele: (S. 191f.), „Eine neue gesellschaftliche Erscheinung“, „Entscheidend ist die führende Rolle der Partei“ (Abb. Grafik: „Entwicklung der Mitgliederzahl der MPLA-Partei der Arbeit (Angola) in Vorbereitung des I. Außerordentlichen Kongresses Ende 1980“ (S. 191), „Stärkung der revolutionären Macht“, „Schaffung einer nationalen Wirtschaft“ (Abb. „Abendschule in Äthiopien“ (S. 192)

Thema: „*Die neokolonialen Methoden des Imperialismus*“

Beispiele: (S. 211ff und 4 Abb.: Karikatur „Der afrikanische Kontinent erwürgt Südafrika“ (S. 210), „Die Aggressionen Südafrikas“ (S. 211), Karikatur „Entwicklungshilfe der USA ... und der bringt die Zinsen zurück mein Sohn“ (S. 212), „Hunger – ein Hauptproblem der Entwicklungsländer“ S. 213)

*Kartenmaterial u. a. zu afrikanischer Problematik*

Beispiele: „Die Welt nach dem ersten Weltkrieg“ (S. 216a); „Die Welt im Jahre 1949“ (S. 216f), „Die Welt im Jahre 1960“ (S. 216g), „Der Zusammenbruch des imperialistischen Kolonialsystems 1945 bis 1960“ (S. 216h), „Die nationale Befreiungsbewegung 1961 bis 1983“ (S. 216i), „Imperialistische Militärpakte und USA-Stützpunkte 1960“ (S. 218j), „Die Welt im Jahre 1969“ (S. 216k), „Die Welt im Jahre 1983“ (S. 219l)

### 3. Umschlagseite des Lehrbuchs

Beispiel: Abb.: „Während des Befreiungskampfes in Moçambique. Ältere Schüler erhielten in den Dörfern als Mitglieder der Volksmiliz Gewehre, um ihre Mütter zu verteidigen. Sie legten diese Gewehre auch beim Essen nicht aus der Hand, um immer kampfbereit zu sein (ADN. ZB/ D. Steinberg)“

### 4. Umschlagseite des Lehrbuchs

Beispiel: Abb.: „Erich Honecker und Samora Machel werden von den Schülern und Lehrern der Mittelschule „Francisco Manyage“ in Maputo empfangen, 1979 (ADN-ZB Koard)“

### 3 Mathematik

#### 3.1 Klassenstufe 5 (keine Bezüge)

#### 3.2 Klassenstufe 6

Thema: „*Definition und Aussage*“

Beispiel: Aussagen: „Am 1. Januar 1800 gab es in Maputo ein Gewitter (S. 14) (auch wenn es sich hier um eine Aussage handelt, gab es damals noch kein Maputo. Die Stadt hieß Lourenço Marques und war Teil des portugiesischen Kolonialreiches!).“

Thema: „*Proportionalität und Verhältnismgleichungen*“

Beispiel: Verhältnisse: „Der Rovuma-Fluß in Moçambique ist 730 km lang. Der Lurio-Fluß ist 1100 km lang.“ ... „In Moçambique sind 786830 km<sup>2</sup> Landfläche und 13000 km<sup>2</sup> Wasserfläche“ (Resultat: 60:1) (S. 236).

Thema: „*Aufstellen und Lösen von Verhältnismgleichungen*“

Aufgaben:

- „Eine Expedition ist in der Wüste. Der Trinkwasservorrat reicht für 15 Tage, wenn täglich 600 g Wasser pro Person verbraucht werden. Der Wasservorrat soll 18 Tage reichen. Wie viel Wasser darf jede Person täglich verbrauchen?“ (S. 247).
- „Im Hafen von Maputo werden in 30 Tagen durchschnittlich 2,17 Millionen Tonnen Güter umgeschlagen (verladen). Wie viel Tonnen werden in einem halben Jahr durchschnittlich umgeschlagen (verladen)?“ (S. 248).
- „Teespitzen werden getrocknet. Aus 50 kg Teespitzen erhält man 37,5 kg Tee. a) Man benötigt 20 kg Tee. Wie viel Kilogramm Teespitzen muß man trocknen? b) In Vilanculos erntet man 68 t Teespitzen. Wie viel Tonnen Tee erhält man?“ (S. 249).
- „In Mopeia wird Mais geerntet. An 3 Tagen werden 7 t Mais geerntet. Wie viel Tonnen Mais erntet man in 5 Tagen (gleiche Arbeitsleistung)?“ (S. 249).
- „Moçambique hat etwa 12 Millionen Einwohner und eine Fläche von 784032 km<sup>2</sup>. Wie viel Einwohner wohnen durchschnittlich auf 1 km<sup>2</sup>? (Runde!)“ (S. 249).
- „Im Jahr 1979 wurden in Moçambique 460000 t Steinkohle gefördert. Wie viel Tonnen Steinkohle wurden durchschnittlich in 5 Monaten gefördert?“ (S. 250).

Thema: „*Prozentrechnung ... Berechnung des Prozentwertes*“

Aufgaben:

- „Moçambique nimmt etwa eine Fläche von 800000 km<sup>2</sup> ein. 44% dieser Fläche sind Küstenflachland. Berechne das Küstenflachland in km<sup>2</sup>!“ (S. 260).
- „Die Bevölkerung Moçambiques nimmt jährlich etwa um 2,6% zu. 1980 betrug die Bevölkerung 12 Millionen Menschen. a) Wieviel Millionen Menschen lebten 1981 in Moçambique? b) Wieviel Millionen Menschen würden 1985 in Moçambique leben?“ (S. 260).
- „Tabak wird hauptsächlich in fünf Provinzen Moçambiques angebaut: Nampula 40,3%, Manica und Sofala 14,1%, Maputo 12,6%, Zambézia 10,1% andere Provinzen 22,9%. Stelle die Anteile in einem Kreisdiagramm dar!“ (S. 260).
- „1980 wurden in Moçambique 14000 t Sisal produziert. Diese Produktion verteilt sich auf die Provinzen Nampula 60,9%, Cabo Delgado 6,6%, Zambézia 24,1%, Manica und Sofala 8,3%, Ihambane 0,1%. Berechne die Produktion in Tonnen für die einzelnen Provinzen! (Kontrolliere, indem Du die Summe bildest!)“ (S. 260).

Thema: „*Berechnung des Prozentsatzes*“

Aufgaben:

- „Am 23.12.1977 wurden in die Assembleia Popular 226 Abgeordnete gewählt. Davon waren 71 Arbeiter, 65 Bauern, 35 Angehörige der Volksbefreiungstreitkräfte, 25 Mitarbeiter des Staatsapparates, 13 Vertreter von demokratischen Massenorganisationen, 17 sonstige. a) Berechne, wie viel Prozent die einzelnen Angaben bedeuten! b) Kontrolliere Dein Ergebnis! Bilde die Summe der Prozentsätze!“ (S. 262)

- „Im Jahre 1960 wurden in Moçambique ca. 9000 t Tee geerntet. Im Jahre 1974 waren es ca. 17600 t Tee. a) Wie viel Tonnen Tee wurden 1974 mehr geerntet als 1960? b) Wie viel Prozent betrug 1974 die Ernte gegenüber 1960? c) Wie viel Prozent wurden 1974 mehr geerntet als 1960?“ (S. 262)
- „In Moçambique wohnten 1978 ca. 12 Millionen Menschen. Die Hauptstadt hatte ca. 800000 Einwohner. Wie viel Prozent der Bevölkerung Moçambiques wohnten in der Hauptstadt?“ (S. 262)
- „Der Viehbestand in Moçambique beträgt ca. 2,2 Millionen Stück. Auf Maputo entfallen ca. 505000 Stück, auf Tete ca. 291000 Stück. a) Wieviel Prozent entfallen auf Maputo? b) Wie viel Prozent entfallen auf Tete? c) Wieviel Prozent entfallen auf die anderen Provinzen? d) Wie groß ist der Viehbestand in den anderen Provinzen?“ (S. 262)
- „Von den 12 Millionen Einwohnern Moçambiques sind 7,2 Millionen jünger als 25 Jahre. Wie viel Prozent der Bevölkerung sind jünger als 25 Jahre?“ (S. 263)

Thema: „*Berechnung des Grundwertes*“

Aufgaben:

- „180 wurden in der Provinz Nampula 36% der Baumwolle von Moçambique erzeugt. Das waren 23700 t Baumwolle. Berechne die Gesamtproduktion von Baumwolle im Jahre 1980 in Moçambique!“ (S. 265)
- „1980 erntete Moçambique 115000 t Kaschunüsse. Das sind 575 Prozent der Produktion von 1977. Wie viel Tonnen Kaschunüsse wurden 1977 geerntet?“ (S. 266)
- „Der Cabora-Bassa-Staudamm hat eine Kapazität von 4000 MW. (Er nimmt in seiner Kapazität den vierten Platz in der Welt ein.) Seine Kapazität beträgt 35,7% der gesamten Wasserkraft-Kapazität von Moçambique. Berechne die gesamte Wasserkraft-Kapazität von Moçambique!“ (S. 266)
- „Das Straßennetz von Moçambique wurde in den letzten Jahren um 1000 km erweitert. Das bedeutet eine Erweiterung um 3,8% gegenüber 1972. a) Wie viel Kilometer Straßen gab es im Jahre 1972? b) Wie viel Kilometer Straßen gibt es nach der Erweiterung?“ (S. 266)

Thema: „*Grafische Darstellungen*“

Aufgaben:

- Mit „Streifendiagramm“: „Verteilung der Werktätigen (Moçambiques) in einzelnen Provinzen.“ (S. 266)
- dto. „Anteil der einzelnen Provinzen an der Reisproduktion“ (S. 268)
- Mit „Kreisdiagramm“: „Anteil der einzelnen Provinzen an der Reisproduktion“ (S. 268)
- dto.: „Veranschauliche den Anteil der einzelnen Provinzen an der Maniokproduktion“ (S. 268)
- „Darstellung im Koordinatensystem“: „Die Produktion von Sisal (Anbaufläche und Ertrag) verteilt ... auf fünf Provinzen“. (nach Angabe der Zahlen) a) „Veranschauliche die Anteile der Anbaufläche in einem Kreisdiagramm! b) Veranschauliche die Anteile des Ertrages in einem Kreisdiagramm! c) In welcher Provinz ist der Ertrag pro Hektar am größten, in welcher Provinz ist er am kleinsten?“ (S. 271).

Thema: „*Besondere Aufgaben zur Prozentrechnung*“

Aufgaben:

- „Produktion einiger Erzeugnisse in Moçambique (in t)“: Kaschunüsse, Tee, Baumwolle im Vergleich zu verschiedenen Jahren. (S. 272f.)
- „a) Um wie viel Prozent hat sich der Anteil des Territoriums der Entwicklungsländer 1975 gegenüber 1950 erhöht? b) Auf wie viel Prozent hatte sich der Anteil des Territoriums der Kolonien und abhängigen Gebiete 1975 gegenüber 1950 verringert?“ (S. 275). (Basiszahlen – sozialistische Länder, Entwicklungsländer, kapitalistische Länder und – Gebiete, Kolonien und abhängige Gebiete – werden anhand von Kreisdiagrammen vorgegeben).
- „a) Auf wie viel Prozent ist der Anteil der Weltbevölkerung in den kapitalistischen Ländern 1975 gegenüber 1950 gesunken? b) Auf wie viel Prozent ist der Anteil der Weltbevölkerung

in den Entwicklungsländern 175 gegenüber 1950 gestiegen?“ (S. 275)  
(Basiszahlen, siehe vorhergehende Aufgabe).

Die relativ vielen Bezüge zu Mosambik und zum afrikanischen Kontinent resultieren daraus, dass an der Bearbeitung dieses SLB ein Autor beteiligt war, der über Jahre in Tanzania und Mosambik in Sachen Mathematik direkt tätig war und anschließend in der SdF in Staßfurt als Mathematiklehrer und Fachzirkelleiter für Mathematik eingesetzt wurde (Trusckewitz).

### 3.3 Klassenstufe 7

Thema: „Übersicht über die Zahlenbereiche; Rechnen mit Näherungswerten (Der absolute, der relative und der prozentuale Fehler)“

Aufgaben:

- „Die Länge des Äquators beträgt 40067,59 km. Welchen prozentualen Fehler begeht man, wenn man mit einer Länge von 40000 km rechnet?“ (S. 56).
- „Die bisher beobachtete höchste Temperatur in der arabischen Wüste betrug  $+56,6^{\circ}\text{C}$ , die bisher tiefste auf der nördlichen Halbkugel  $-78,0^{\circ}\text{C}$ . Wie viel Grad beträgt der Unterschied zwischen beiden Temperaturen?“ (S. 58).

### 3.4 Klassenstufe 8

Thema: „Ähnlichkeit; Zentrische Streckung, I. Maßstäbliches Vergrößern und Verkleinern“

Aufgaben:

- „Die VR Moçambique und die DDR sind befreundete Staaten. Vergleiche die Größe der Flächen beider Länder! Betrachte dazu die Umrißkarten in den Bildern 1 bis 3!“ (S. 7).  
„Das Wievielfache der Fläche der DDR umfaßt die Fläche der VR Moçambique? Schätze! Betrachte dazu die Karten in den Bildern 1 und 3!  
Einem Lexikon entnimmt man: VRM ---  $783000\text{ km}^2$ ; DDR---  $108178\text{ km}^2$ !“ (S. 8).
- „Maßstäbliche Vergrößerungen von Krankheitsregern (Fotos von „Pärchenegel-Männchen bis 15 mm, Weibchen bis 20 mm lang; Larve des Pärchenegels). Krankheitsüberträgern (Foto von Fiebermücke)“ (S. 8f.).
- Errechnen von Maßstäben wirklicher Strecken und in den Karten (z.B.: Maputo-Quelimane, Quelimane-Tete) (S. 10).

Thema: „Komplexe Übungen“ am Beispiel der Cheops-Pyramide. (S. 243)

### 3.5 Erstes Lehrjahr

Thema: „Multiplikation und Division rationaler Zahlen (Anwendungen)“

Aufgabe: „Die höchste Temperatur auf der Erde wurde in Tripolis (Libyen) mit  $+58^{\circ}\text{C}$  gemessen, die tiefste Temperatur auf der Forschungsstation Wostok in der Antarktis mit  $-88^{\circ}\text{C}$ . Wie groß ist die Differenz zwischen diesen Extremwerten?“ (S. 15).

Thema: „Rechnen mit rationalen Zahlen“ („Rechnen mit Näherungswerten)“

- „Die größte Ausdehnung von Moçambique beträgt angenähert 2000 km (Bild ...) Wie viel Zeit benötigt ein Passagierflugzeug, wenn es mit einer Geschwindigkeit von 90 km/h diese Entfernung durchfliegt? Beide Größenangaben stellen Näherungswerte dar. Wir rechnen deshalb zunächst wie mit exakten Werten und runden das Ergebnis sinnvoll.“ (S. 15)
- „Die moçambiquischen Städte Nampula und Quelimane haben auf einer Landkarte einen Abstand von ungefähr 45 mm. Der Kartenmaßstab beträgt 1:9000000. Wie viel Kilometer sind die beiden Städte voneinander entfernt?“ (S. 17)
- „Maputo und Pomene haben einen Abstand von ungefähr 460 km. Wie viel Millimeter entspricht dieser Abstand auf einer Landkarte mit dem Maßstab 1:6000000?“ (S. 17)



Thema: „*Lineare Gleichungssysteme*“

Aufgabe: „Pedro und Antonio wetteifern beim Ernten von Früchten. Sie sammeln an einem Tage in einer Plantage zusammen 78 Körbe Früchte. Pedro konnte 6 Körbe mehr abliefern. Wie viele Körbe voller Früchte sammelte jeder von ihnen?“ (S. 46)

### **3.6 Zweites Lehrjahr (keine Bezüge)**

#### **4 Physik**

##### **4.1 Klassenstufe 6**

Von 151 Aufgaben keine mit Bezügen!

Fotos: (S. 5 Schiff mit fragendem Fernando; S. 7 „Der Cabora-Bassa-Staudamm in der Volksrepublik Moçambique. Der elektrische Strom aus dem Großkraftwerk wird für die Entwicklung des Landes genutzt.“)

Thema: „*Wärmelehre, Wärmedämmung*“

Aufgabe: „Wie schützt man sich in afrikanischen Ländern vor zu starker Sonnenstrahlung?“

##### **4.2 Klassenstufe 7**

Von 173 Aufgaben keine mit Bezügen!

Foto zum Thema „physikalische Bedeutung der Kraft“ (S. 6).

##### **4.3 Klassenstufe 8**

Von 124 Aufgaben keine mit Bezügen!

#### **5 Chemie**

##### **5.1 Klassenstufe 7**

Von 150 Aufgaben nur 3 Aufgaben mit Bezügen!

Thema: „*Stoffe – Stoffumwandlungen*“

Aufgabe: „Nenne Stoffe, die deine Eltern in ihrem Beruf und im Haushalt verwenden!“ (S. 11)

Thema: „*Wissenschaft Chemie und chemische Industrie*“

Text: „Auch in der Volksrepublik Moçambique entwickelt sich die chemische Industrie. Die chemische Industrie Moçambiques produziert Düngemittel, Zement, Waschmittel, Plaste und Medikamente.“ (S. 26)

Aufgaben:

- „Ermittle die Standorte und die Hauptprodukte einiger chemischer Betriebe in der Volksrepublik Moçambique!“
- „Ermittle, wo die genannten Stoffe in der Volksrepublik Moçambique vorkommen (↑ Atlas)!“ (S. 27)

Thema: „*Technische Durchführung der Herstellung von Roheisen*“

Aufgabe: „Ermittle, wo in der Volksrepublik Moçambique Eisenerze vorkommen! (Atlas).“ (S. 81)

##### **5.2 Klassenstufe 8**

Von 271 Aufgaben nur 1 Aufgabe mit Bezug!

Thema: „*Salze, Vorkommen und Bedeutung einiger Salze*“

Foto: „Meersalzgewinnung in Moçambique“ (S. 53)

Thema: „Kohle“

Text: „In der Volksrepublik Moçambique gibt es Steinkohle. Die Steinkohle ist ein volkswirtschaftlich wertvoller Reichtum der VRM. Ingenieure, Techniker und Bergarbeiter aus der DDR arbeiten gemeinsam mit Bergarbeitern und Ingenieuren aus der VRM bei der Erschließung und Nutzung der Steinkohlevorkommen in Moatize.“ (Abk. Krause) (S. 120)

Aufgabe: „Nenne Vorkommen der Steinkohle in der Volksrepublik Moçambique! Nutze den Atlas!“ (S. 121)

## 6 Biologie

### 6.1 Klassenstufe 6

Von 69 Aufgaben nur 2 Aufgaben mit Bezug!

Thema: „Mensch“

Fotos: (14) direkter Bezug auf das Leben der mosambikanischen Schüler an der SdF.

Thema: „Ernährung und Verdauung“

Aufgaben:

- „Welche Pflanzen und welche Tiere liefern in deiner Heimat Nahrung für den Menschen?“ (S. 57)
- „Berichte, wie in deiner Heimat Nahrungsmittel vor dem Verderb geschützt werden!“ (S. 69)

### 6.2 Klassenstufe 7

Von 151 Aufgaben nur 2 Aufgaben mit Bezug!

Fotos (22) direkt aus dem Leben der Schüler gegriffen.

Thema: „Säugetiere/Fische“

Text: Hinweis auf Fischfang vor der Küste Mosambiks mit in der DDR gebauten hochseetüchtigen Fischfangschiffen. (S. 98)

Thema: „Einzellige Lebewesen“

Text: Hinweise auf durch Einzeller hervorgerufene Krankheiten, die auch in Mosambik bekannt sind: Amöbenruhr, Malaria, Schlafkrankheit (S. 136f.). „Um die von den tierischen Einzellern hervorgerufenen Krankheiten zurückzudrängen, wurden in der VRM wichtige staatliche Maßnahmen eingeleitet“, wie Bekämpfung von Fliegen, Kanalisation, Trinkwasserversorgung. Hinweis auf Verantwortung aller Bürger in der VRM (Sauberkeit in Küche, Speiseraum, Toilette, Bekämpfung von Fliegen, Mücken) (S. 138).

Thema: „Bedeutung der Bakterien“

Text: Unter Führung der FRELIMO wird in VRM Gesundheitswesen immer besser ausgebaut. Immer bessere Betreuung der Bevölkerung. „Seit 1975, dem Jahr der Unabhängigkeit, konnten auf diesem Gebiet beachtliche Erfolge erreicht werden. 1975 gab es in der VRM für die gesamte Bevölkerung nur 73 Ärzte. Ein Arzt hatte 16440 Bürger betreuen müssen. 1981 standen bereits 365 Ärzte zur Verfügung.“ Zwischen 1976 und 1979 20 Millionen Impfungen, allein 1980 752000 Menschen gegen Tuberkulose und 2,5 Millionen gegen Kinderlähmung geimpft. 2,6 Millionen Dreifachimpfungen gegen Diphtherie, Keuchhusten, Tetanus. Aufforderung: jeder Mensch einen persönlichen Beitrag zur Bekämpfung der Krankheitserreger. (S. 145f.)

Thema: „Samenpflanzen“

Aufgaben:

- „Beschreibe an 3 Beispielen aus deiner Heimat (z. B. Kokosnuß, Zitrus, Hirse), wie Früchte und Samen durch den Menschen genutzt werden!“ (S. 176)

- „Nenne Beispiele für die Nutzung von Pflanzenteilen durch den Menschen! Stelle eine Tabelle auf, in der der Name der Pflanze, die genutzten Pflanzenteile und die Art der Verwendung aufgeführt sind! Nimm Beispiele aus der DDR und aus der VR Moçambique!“ (S. 176)

Zur *Erdnuß*: klimatische Bedingungen ... „In der VRM werden auf großen Flächen Erdnüsse angebaut. Ein Teil der Samen oder des Erdnußöls wird in andere Länder, zum Beispiel in die DDR, verkauft.“ (S. 183)

### 6.3 Klassenstufe 8

Von 100 Aufgaben nur 3 Aufgaben, die Bezug nehmen!

Fotos (3) in enger Verbindung zur SdF

Thema: „*Pflanzenfamilien*“

Aufgabe: „Nenne immergrüne Pflanzen, die du aus deiner Heimat kennst!“ (S. 6)

Hinweis: Zusätzliche Übernahme tropischer Pflanzenfamilien, die in Mosambik vor allem vorkommen, wie Rautengewächse (Citrus) und Bananengewächse, die im SLP der POS nur erwähnt werden. (S. 6)

Thema: „*Naturschutz*“ (Nationalparks und Reservate in Afrika. Beispiele)

Aufgaben:

- „Berichte über Maßnahmen zum Schutz der Natur in der VR Moçambique!“ (S. 53)
- „Welche Tiere deiner Heimat stehen unter Naturschutz?“ (S. 53)

Thema: „*Menschenrassen*“

Hinweis: „Menschenrassen“ eine sehr heikle Thematik, die auch für die Biologie äußerst fraglich bis falsch und damit gefährlich erscheint! Geschrieben (denn auch gesprochen) wird dann von sog. Rassenkreisen (Mongolider-, Europider-, Negriider-Rassenkreis)!!! (mit Abbildungen und unterschiedlichen Merkmalen!). (S. 110f.)

Allerdings lesen wir dann: „Rassen sind durch übereinstimmende, erbliche Merkmale unterschiedene Gruppen einer Art. Die Rassenmerkmale sind ohne Bedeutung für das Wesen des Menschen.“ (S. 111)

*Hinweis für den gesamten Biologieunterricht*: Es fällt angenehm auf, dass die gesamte Thematik aller drei Schuljahre den Bezug zum afrikanischen Kontinent in der Wahl der Abbildungen und der Wahl der Pflanzen- und Tierfamilien gefunden hat.

## 7 Freundesland Deutsche Demokratische Republik (Klassenstufe 5)

*Lesestoff* „Eine Mütze voll Glück“ berichtet über „Die ersten Schritte in ein neues Leben nach der Befreiung vom Faschismus“ im Osten Deutschlands. (S. 55f.)

Aufgabe: „Berichte über Veränderungen in der Industrie und Landwirtschaft, die in deinem Lande erzielt worden sind!“ (S. 57)

Thema: „*Die Fahne der Deutschen Demokratischen Republik*“

Aufgaben:

- „Beschreibe die Fahne deines Vaterlandes.“ (S. 92)
- „Berichte, wofür die Menschen in deiner Heimat kämpfen und arbeiten!“ (S. 92)

## 8 Geographie

### 8.1 Klassenstufe 7

Thema: „*Physisch – geographischer Überblick über den Kontinent Europa*“

Aufgaben:

- „Beschreibe die Lage Europas im Gradnetz! Vergleiche mit Afrika!“ (S. 7)

- „Vergleiche die Größe der Kontinente Europa und Afrika!“ (S. 7)

Thema: „*Gebirge*“

Aufgabe: „Wiederhole: Im Geographieunterricht der Klasse 5 hast du das Grabensystem in Afrika kennen gelernt. a) Nenne Gräben in Afrika! b) Erläutere die Entstehung von Gräben!“ (S. 18)

Thema: „*Klimazonen*“

Aufgabe: „An welchen Klimazonen hat Afrika Anteil?“ (S. 28)

Thema: „*Vegetationszonen in Afrika*“

Aufgaben:

- „Wiederhole: Welche Merkmale haben das Klima und die Vegetation in den Halbwüsten Afrikas?“ (S. 38)
- „Wiederhole: Wo liegen die Gebiete mit Hartlaubvegetation in Afrika?“ (S. 39)

Thema: „*Volksrepublik Bulgarien*“

Aufgabe: „Warum ist die industrielle Entwicklung für die Wirtschaft eines Landes von großer Bedeutung? Denke bei der Lösung der Aufgabe auch an die wirtschaftliche Entwicklung in deinem Heimatland.“ (S. 105)

Thema: „*Die Sowjetunion*“

Aufgaben:

- „Ermittle mit Hilfe der Atlaskarte ... Die Nord-Süd-Ausdehnung der Sowjetunion entlang 70° ö. L.! Vergleiche die Entfernung mit der Ausdehnung Afrikas! (S. 137)
- „Suche die sowjetischen Wüsten Karakum und Kysylkum auf der Atlaskarte ... auf! Welche Wüstenarten kennst du vom afrikanischen Kontinent?“ (S. 163)
- „Suche auf der Atlaskarte ... „Asien, Vegetation“ Oasen und Bewässerungsgebiete in Mittelasien! Begründe ihre Lage! Wiederhole: Nenne bedeutende Flußoasen in Afrika!“ (S. 165)

## 8.2 Klassenstufe 8

Thema: „*Zentral- und Ostasien/die Landwirtschaft*“

Aufgabe: „Wiederhole, welche wichtigen klimatischen Bedingungen für den Baumwollanbau günstig sind! Suche die Anbauggebiete für Baumwolle auf der Karte auf! Nenne wichtige Gebiete für den Baumwollanbau in Afrika und in der Sowjetunion!“ (S. 30)

Thema: „*Südasiens/Südostasien*“

Aufgabe: „Wiederhole die Merkmale des Tropischen Regenwaldes! Suche auf den Atlaskarten ... die Verbreitungsgebiete des Tropischen Regenwaldes in Südostasien und in Afrika auf! Vergleiche anhand der Atlaskarten ... die Jahresnummern des Niederschlages.“ (S. 44)

Thema: „*Südostasien/Die Sozialistische Republik Vietnam (SRV) – das erste sozialistische Land in Südostasien*“

Aufgaben:

- „Ermittle die Nord-Süd-Ausdehnung Vietnams! Vergleiche mit Moçambique!“ (S. 45)
- „Vergleiche mit Hilfe der Tab. ... Vietnam und Moçambique auch hinsichtlich Größe, Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte!“ (S. 45)
- „Vergleiche die Klimadiagramme nach Jahresgang von Temperatur und Niederschlag! ... Suche auf der Atlaskarte ... die Verbreitungsgebiete des Tropischen Wechselklimas in Südostasien und Afrika auf! (S. 46)

Thema: „*Vorderindien*“

Aufgabe: „Welche großen Aufschüttungsebenen und Deltamündungen in Europa und Afrika hast du bereits kennen gelernt?“ (S. 52)

Thema: „*Der Doppelkontinent Amerika/Politische Gliederung und Entwicklung Amerikas*“  
Aufgabe: „Vergleiche die Entwicklung Amerikas und Afrikas miteinander! Verwende die Atlas-  
karten „Erde – politische Gliederung!“ (S. 70)

Thema: „*Die Klimazonen Amerikas*“

Aufgabe: „Vergleiche die Nord-Süd-Folge der Klimazonen mit derjenigen Europas (einschließ-  
lich der Sowjetunion) und Afrikas!“ (S. 80)

Thema: „*Die Bevölkerung im Norden der USA*“

Aufgaben:

- „Zur Gliederung des Nordens der USA. Vergleiche die Ausdehnung des Industriegebietes im Norden mit Entfernungen in der VR Moçambique.“ (S. 88)
- „Ausschnitt aus dem Stadtplan von New York. Vergleiche flächenmäßige Ausdehnung von New York (10000 km<sup>2</sup>) mit dir bekannten Gebieten in Moçambique!“ (S. 89)

Thema: „*Ökonomische Geographie Lateinamerikas/Die Industrie*“

Aufgabe: „Wiederhole Merkmale der national befreiten Länder! Wende deine Kenntnisse über Moçambique und andere afrikanische Länder an!“ (S. 110)

Thema: „*Die Ausbeutung der lateinamerikanischen Völker – ihr Kampf für sozialen Fortschritt, für ökonomische und politische Unabhängigkeit*“

Aufgabe: „Charakterisiere den wirtschaftlichen Entwicklungsstand Lateinamerikas! Welche Unterschiede zu Afrika bestehen?“ (S. 114)

Thema: „*Die zunehmende Stärke und der wachsende Einfluß des sozialistischen Weltsystems/Die Erfolge des nationalen Befreiungskampfes*“

Text: „Spezialisten der DDR unterstützen die VR Moçambique bei der Entwicklung ihres Steinkohlebergbaus“ (Abb. S. 137)

## **9 Werkunterricht**

**9.1 Klassenstufe 5** (keinerlei Bezüge)

**9.2 Klassenstufe 6** (keinerlei Bezüge)

## **10 Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)**

**10.1 Klassenstufe 7** (keinerlei Bezüge)

**10.2 Klassenstufe 8** (keinerlei Bezüge)

## **11 Gesellschaftskunde**

**11.1 1. Lehrjahr** (zu den Inhalten, siehe 9.3 SLB/Gliederung)

Thema: „*Die Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung/ Wodurch dreht sich das Rad der Geschichte?/ Charakter unserer Epoche*“

Abb.: „Die moderne Epoche (Alfred Beier-Red)“, Karikatur (S. 5)

Thema: „*Die historische Notwendigkeit der Ablösung des Kapitalismus*“

„Der Zerfall des Kolonialsystems“; Abb.: „Seine letzte Verbeugung (Alfred Beier-Red)“, Karikatur (S. 69) Abb.: „Entwicklungshilfe (Alfred Beier-Red)“, Karikatur (S. 72)

„*Apartheid*“; *Abbildungen*:

- „Bevölkerung der Republik Südafrika 1977“ (S. 76),
- „Lohnunterschiede zwischen schwarzen und weißen Beschäftigten in der Republik Südafrika“ (S. 77),
- „Bantustans liefern billige Arbeitskräfte“, Karikatur (S. 77),

- „Gepanzerte Fahrzeuge der Rassistenpolizei im Einsatz zur Niederschlagung von Demonstrationen der Bevölkerung in Soweto (August 1976) (S. 78),
- „Mehr als 20000 schwarze Bürger gaben am 31. August 1985 in der Nähe von Kapstadt 29 Opfern des Terrors der Rassistenpolizei das letzte Geleit“ (S. 78),
- „Im August 1985 kam es in vielen Landesteilen Südafrikas zu machtvollen Protestaktionen“ (S. 79)

Thema: „Die historische Mission der Arbeiterklasse/ Zusammenfassung“

Abb.: „Erich Honecker, Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrates der DDR, empfing Samora Machel, Präsident der FRELIMO-Partei und Präsident der VR Moçambique, der 1983 die DDR besuchte.“ (S. 124)

4. Umschlagseite zum Lehrbuch „Gesellschaftskunde 1. Lehrjahr“ Abb.: „Jugendliche aus dem südlichen Afrika werden in der DDR zu Forstfacharbeitern ausgebildet.“

## 11.2 2. Lehrjahr (zu den Inhalten, siehe 9.3 SLB/Gliederung)

Thema: „Der Charakter unserer Epoche/Arbeiterklasse – Hauptkraft unserer Epoche“

Abb.: „Im gemeinsam von Fachleuten Moçambiques und der DDR errichteten Berufsausbildungszentrum am Stadtrand von Maputo erlernen junge Moçambiquer den Beruf eines Elektromonteurs oder Elektromaschinenbauers.“ (S. 7)

Thema: „Hauptinhalt unserer Epoche“

Texte:

- „Aus dem Programm der Frelimo-Partei: „Im Weltmaßstab leben wir in der historischen Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus“ (S. 8) (in: Programm der Frelimo-Partei. In: H.Graf/D. Joseph: Volksrepublik Moçambique – Werden und Wachsen eines jungen Staates. Berlin 1984, S. 210).
- „Aus dem Programm der Frelimo-Partei: „In den sozialistischen Ländern wurde das System der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen bereits beseitigt. Hier erbauen die werktätigen Massen unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Parteien die sozialistische Gesellschaft und bilden das befreite Gebiet der Menschheit ...“ (S. 11) (in: a.a.O., S. 210)
- „Im Artikel 22 der Verfassung der Volksrepublik Moçambique heißt es: „Die Volksrepublik Moçambique festigt und entwickelt die Solidarität mit den sozialistischen Ländern, ihren natürlichen Verbündeten, die im Kampf um nationale Unabhängigkeit geschmiedet wurde.“ (S. 11) (in: Verfassung der Volksrepublik Moçambique. A. a. O., S. 234)

Thema: „Nationale Befreiung der Völker“

Abb.: „Diese moderne Bildungseinrichtung im Zentrum von Luanda entstand nach der Nationalisierung des Bildungswesens 1975“ (S. 21)

Abb.: „Moderne Autobusse für den Ausbau des angolanischen Nah- und Fernverkehrs werden im „KEVE“-Werk produziert.“ (S. 21)

Karte: „Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems in Afrika“ (S. 22)

Aufgabe: „Wie beurteilen Sie Ihre persönlichen Anstrengungen, einen Beitrag zur Entwicklung Ihres Landes zu leisten?“ (S. 23)

Abb.: „Zentrale Ausbildungsstätte des Kreisbetriebs für Landtechnik in Zwickau – junge Moçambiquer erwerben hier den Schweißerpaß“ (S. 24)

Thema: „Der Aufbau des Sozialismus/ Die SED – ein freiwilliger Kampfband Gleichgesinnter“

Text: „Wer ist Mitglied der Frelimo-Partei? „Die Frelimo-Partei ist die Avantgardorganisation des Arbeiter-und-Bauern-Bündnisses: Unter der Führung der Arbeiterklasse vereint die Frelimo-Partei in einem freiwilligen Kampfband auf der Basis des Marxismus-Leninismus die Arbeiter, die Bauern, die Soldaten, die revolutionären Intellektuellen und die anderen fortschrittlichen Werktätigen, die im Kampf gegen die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, für den Sieg der Volksinteressen geschmiedet und gestählt werden.“ (S. 53) (in: a.a.O., S. 211)

Abb.: „Seit dem 3. November 1986 ist Joaquim Alberto Chissano Präsident der Frelimo-Partei und der Volksrepublik Moçambique“ (S. 53)

Abb.: „Delegierte auf dem IV. Kongreß der Frelimo-Partei, der vom 26. bis 30.4.1983 im Kongreßpalast in Maputo tagte.“ (S. 54)

Thema: „*Grundlegende Aufgaben des sozialistischen Staates/Unterdrückung des Widerstandes der Ausbeuterklasse*“

Text: „Aus der Verfassung der Volksrepublik Moçambique: „Die Mitwirkung in den Volksbefreiungsstreitkräften von Moçambique, die eine so große Tradition des Kampfes, der Verbundenheit mit der revolutionären Sache des Volkes und des Heldentums besitzen, ist eine Ehre und heilige Pflicht für alle Bürger beiderlei Geschlechts der Volksrepublik Moçambique.“ (S. 65) (in: a.a.O., S. 232)

Aufgabe: „Begründen Sie, weshalb nach der Proklamierung der Unabhängigkeit in der Volksrepublik Moçambique ein neues Justizsystem notwendig wurde!“ (S. 66)

Abb.: „Die Streitkräfte der jungen Volksrepublik Moçambique sind entschlossen, ihre Heimat gegen alle Angriffe zu verteidigen.“ (S. 66)

Thema: „*Bildung für alle Werktätigen*“

Abb.: „Margot Honecker, Minister für Volksbildung der DDR, und Samora Moisés Machel, ehemaliger Präsident der Frelimo-Partei und der Volksrepublik Moçambique, zu Gast an der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt“ (S. 70)

Zum Thema: „*Grundfragen der ökonomischen Entwicklung/ Die Notwendigkeit, eine neue materiell-technische Basis zu schaffen*“

Aufgabe: „Worin bestehen in der Volksrepublik Moçambique die Hauptziele der wirtschaftlichen Entwicklung?“ (S. 85)

Thema: „*Weshalb wird die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft notwendig?*“

Aufgabe: „Im Programm der Frelimo-Partei wird ausgesagt, daß der „Prozeß der Schaffung von Genossenschaften als Grundlage der Entwicklung der Produktivkräfte auf dem Lande“ unterstützt und aktiviert werden muß. Diskutieren Sie über diese Aussage!“ (S. 89)

Thema: „*Aufgaben auf dem Gebiet von Ideologie und Kultur/ Das gleiche Recht auf Bildung im Sozialismus*“

Abb.: „Für alle Werktätigen Bildung und Kultur – in Moçambique entstanden mit Hilfe der Mobilisierungsgruppen der FRELIMO Hunderte neue Schulen: Hier lernen Schüler im selbstgebauten Klassenraum der Frelimo-Schule in Ribaué“ (S. 108)

Thema: „*Aufgaben der sozialistischen Revolution – Politik der marxistisch-leninistischen Partei – revolutionäres Handeln/ Grundlegende Aufgaben der sozialistischen Revolution*“

Aufgabe: „Lesen Sie im Programm der Frelimo-Partei die Ziele der Partei in der Etappe der Volksdemokratie! Wie läßt sich die Frelimo-Partei von diesen allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten leiten?“ (S. 121)

Abb.: „Tage der Freundschaft zwischen der Jugend der DDR und der Volksrepublik Moçambique – Mitglieder der FDJ-Delegation im Gespräch mit jungen Arbeitern vom Überseehafen Maputo“ (S. 122)

Thema: „*Marxismus-Leninismus – Politik der Partei – revolutionäres Handeln*“

Abbildungen:

- „Erich Honecker und Mengistu Haile-Miriam legen in der äthiopischen Hauptstadt Addis Abeba den Grundstein für das erste Karl-Marx-Denkmal in Afrika (1979)“ (S. 123)
- „Das erste Karl-Marx-Denkmal in Äthiopien“ (S. 123)

Thema: „*Weltanschauung und Klassenstandpunkt*“

Abb.: „Junge Moçambiquer, die in der DDR einen Beruf in der Landwirtschaft erlernen, beim Einsatz in der Melioration“ (S. 125)

4. Umschlagseite zum Lehrbuch „Gesellschaftskunde 2. Lehrjahr“ Abb.: (in Verbindung mit Unterkapitel „Bildung für alle Werktätigen“ (S. 68), ohne Bildunterschrift, afrikanische Auszubildende in einem Maschinenbaubetrieb der DDR)

#### D. Abbildungen

- a. Mosambik- bzw. afrika bezogene Abbildungen in den Schullehrbüchern (SLB) der SdF (Bereich Mosambik) anhand von Skizzen/Zeichnungen und Fotografien,
- b. Skizzen/Zeichnungen, die sich angeboten hätten, ‚afrikanisiert‘ zu werden (auch bei möglicher (geringer) Anpassung von Schulbuchtexten).

1. <i>Deutsche Sprache</i>	<i>a / b</i>
Klassenstufe 5	2 / 11
Klassenstufe 6	1 / 13
Klassenstufe 7	- / 17
Klassenstufe 8	2 / 1
Klassenstufe 6 bis 8 (Literatur)	- / 3
1. und 2. Lehrjahr	5 / 7
2. <i>Geschichte</i>	
Klassenstufe 7	34 / -
Klassenstufe 8	46 / -
3. <i>Mathematik</i>	
Klassenstufe 5	1 / 21
Klassenstufe 6	- / 4
Klassenstufe 7	1 / -
Klassenstufe 8	9 / 3
1. Lehrjahr	1 / -
2. Lehrjahr	- / -
4. <i>Physik</i>	
Klassenstufe 6	1 / 8
Klassenstufe 7	3 / 11
Klassenstufe 8	- / 2
5. <i>Chemie</i>	
Klassenstufe 7	5 / -
Klassenstufe 8	4 / 2
6. <i>Biologie</i>	
Klassenstufe 6	14 / 7
Klassenstufe 7	95 / 3
Klassenstufe 8	71 / 3
7. <i>Freundesland Deutsche Demokratische Republik</i>	
Klassenstufe 5	2 / -
8. <i>Geographie</i>	
Klassenstufe 7	1 / -
Klassenstufe 8	1 / -
9. <i>Werkunterricht</i>	
Klassenstufe 5	4 / 1
Klassenstufe 6	1 / -



10. Einführung in die sozialistische Produktion	
Klassenstufe 7	– / 3
Klassenstufe 8	– / 1
11. Gesellschaftskunde	
1. Lehrjahr	10 / –
2. Lehrjahr	17 / –

### Zusammenfassende Gedanken

- Die Recherche zu Skizzen, Abbildungen, Fotos mit afrikanischem, speziell mosambikani- schem Bezug in den SLB der SdF zum Bereich Mosambik ist deshalb sinnvoll und von Be- deutung, weil jene SLB speziell für afrikanische, sprich mosambikanische Schüler erarbeitet worden sind. Sie sind also mosambikanische SLB. Daran sollte man sich stets erinnern.
- Das Ergebnis der Recherche ist äußerst different:  
Die Unterrichtsfächer *Chemie* und *Biologie* z.B. sind in ihrer Thematik dem Afrikanischen sehr gut angepasst, obwohl die Stoffauswahl diesen relativ engen Rahmen in vielfältiger Weise überschreitet. Es fällt auf, dass z. B. in *Chemie* aber auch im Fach *Werken* Menschen- darstellungen überwiegend (wo möglich) afrikanisiert (!) sind. Überhaupt ist der *Biologie- unterricht* äußerst auf Afrika bezogen; typisch europäische Stoffe (Pflanzen-/Tierwahl) sind, wo es möglich ist, mit z. B. tropischen Familien und Arten ersetzt worden und dementsprechend illustriert.  
Die hohe Zahl an Bezügen in den UF *Geschichte* und *Gesellschaftskunde* ist den spezifisch afrikanischen Inhalten geschuldet, die dementsprechend illustriert sind. Das im Gegensatz zum Fach *Geographie*, wo Mosambik, überhaupt der afrikanische Kontinent, unberücksich- tigt blieb, da (siehe Studentafel) diese Stoffgebiete in der 5. und 6. Klassenstufe von mosambikanischen Pädagogen gelehrt wurden und kein Einfluss DDR-seits auf diesen Unter- richt und die Auswahl der Inhalte bestand.
- Texte, die Angaben zu möglichen ‚afrikanisierten‘ Skizzen und Abbildungen enthalten, weisen auf Versäumnisse der Lehrbuchgestalter hin, nicht stets daran gedacht (!) zu haben, dass sie SLB produzieren, die für Afrikaner bestimmt sind und die sich in vielfältiger Art und Weise im Lehrbuch wieder zu finden haben. Das trifft vor allem für *Deutsche Sprache* aber auch *Mathematik* und *Physik* zu.  
All das entspricht einem (gewissen) eurozentrischen Geist und Vorgehen in der Lehrbuch- erarbeitung und erinnert an Prozesse, die in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, über viele Jahre, bewusst auch unbewusst im Sinne der ‚Grande Nation‘ nach dem ‚afrikanischen Jahr‘ in Schullehrbüchern für die ehemaligen französischen Kolonien bestimmend waren. In unse- rem Falle haben DDR-Lehrbuchexperten, als Angehörige des vermeintlichen ‚Sozialistischen Weltsystems‘ (SWS), beispielgebend für Angehörige eines ‚Entwicklungslandes‘ (EL) ihre Produkte in den Vordergrund gerückt! Das geht vor allem in der Auswahl der Texte z.B. für *Deutsche Sprache Literatur* hervor aber auch für viele Stoffgebiete in *Geschichte*, *Gesell- schaftskunde* und *Freundesland Deutsche Demokratische Republik* (siehe auch 8.4 SLB/ Textbeispiele).

### E. Vokabular

1. *Deutsche Sprache*  
    Klassenstufe 5/6/7/8                      Kein portugiesisches Vokabular  
    Klassenstufe (Literatur) 6/7/8        Kein portugiesisches Vokabular

## 2. *Geschichte*

- Klassenstufe 7  
„Fachwortliste“ deutsch/portugiesisch: 46 Fachwörter, von „Anhäufung von Geldkapitalien“ über „historische Mission der Arbeiterklasse“ bis „ursprüngliche Akkumulation des Kapitals“.  
(Siehe auch Kopie: Geschichte Lehrbuch Klasse 7 Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1984, Fachwortliste S. 278.)
- Klassenstufe 8  
„Fachwortliste“ deutsch/portugiesisch: 41 Fachwörter, von „Aggressionspolitik“ über „revolutionär-demokratische Diktatur der Arbeiter und Bauern“ bis „sozialistisches Welt-system“.  
(Siehe auch Kopie: Geschichte Lehrbuch Klasse 8 Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1985, Fachwortliste S. 232.)

Keinerlei Wiederholungen des Wortschatzes.

## 3. *Mathematik*

- Klassenstufe 5  
„Wörterverzeichnis deutsch-portugiesisch“: 204 Fachwörter, von „abrunden“ bis „Zusammenfassung“.
- Klassenstufe 6  
„Wörterverzeichnis deutsch-portugiesisch“: 184 Fachwörter, von „Abhängigkeit“ bis „Zylinder“.
- Klassenstufe 7  
„Wörterverzeichnis deutsch-portugiesisch“: 109 Fachwörter, von „absolut“ bis „Zweitafelprojektion“.
- Klassenstufe 8  
„Fachwortschatz“ deutsch-portugiesisch: 36 Fachwörter, von „ähnlich“ bis „zugehören“.

Nur wenige Wiederholungen zu den vorhergehenden Klassenstufen.

## 4. *Physik*

- Klassenstufe 6  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 128 Fachwörter unterteilt in: „Mechanik“ (52) von „abstoßende Kräfte“ bis „Zugkraft“; „Wärmelehre“ (35) von „Bimetalstreifen“ bis „Zustandsänderung“; „Optik“ (41) von „Bild“ bis „reflektierter Strahl“.
- Klassenstufe 7  
„Fachwortliste Physik“ deutsch-portugiesisch: 155 Fachwörter unterteilt in: „Mechanik“ (107) von „Aggregatzustand“ bis „Zylinder“; „Wärmelehre“ (48) von „absolute Temperatur“ bis „Zweitaktmotor“.  
Nur wenige Wiederholungen zur vorhergehenden Klassenstufe.
- Klassenstufe 8  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 104 Fachwörter, von „Amperemeter“ bis „Wirbelstrom“.

## 5. *Chemie*

- Klassenstufe 7  
„Wörterverzeichnis“ deutsch-portugiesisch: 113 Fachwörter, von „Aggregatzustand“ bis „Zuschlag“.

- Klassenstufe 8  
„Wörterverzeichnis“ deutsch-portugiesisch: 221 Fachwörter, von „Aggregatzustand“ bis „Zuschlag“.

Fachwörter wiederholen sich zur vorhergehenden Klassenstufe.

## 6. *Biologie*

- Klassenstufe 6  
„Fachwörter“ deutsch-portugiesisch: 91 Fachwörter, von „Aderhaut“ bis „Zwölffingerdarm“.
- Klassenstufe 7  
„Fachwörter“ deutsch-portugiesisch: 343 Fachwörter unterteilt in: „Bau, Lebensweise und Hygiene des Menschen“ (70) von „Arterie“ bis „Wirbelsäule“, „Wirbeltiere“ (61) von „Allesfresser“ bis „Wirbeltiere“, „Wirbellose Tiere“ (81) von „Ameise“ bis „Zellkern“, „Bakterien“ (28) von „Abwasser“ bis „Vermehrung“, „Bau und Lebensweise der Pflanzen, Pflanzenfamilien“ (103) von „anorganischer Stoff“ bis „Zitrusbaum“.
- Klassenstufe 8  
„Fachwörter“ deutsch-portugiesisch: 184 Fachwörter, von „abiotisch“ bis „Zuckerrohr“.

Vokabular zur vorhergehenden Klassenstufe zum Teil übernommen.

## 7. *Freundesland Deutsche Demokratische Republik*

Klassenstufe 5

Kein portugiesisches Vokabular.

## 8. *Geographie*

- Klassenstufe 7  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 448 Fachwörter, von „Abbau“ bis „Vegetationszone“.
- Klassenstufe 8  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 448 Fachwörter, von „Abbau“ bis „Vegetationszone“.

Geographischer Wortschatz in beiden Lehrbüchern identisch.

## 9. *Werkunterricht*

- Klassenstufe 5  
„Der Wortschatz für die Klasse 5“ deutsch-portugiesisch: 217 Fachwörter, von „Abbildung“ bis „Zylinder“.
- Klassenstufe 6  
„Der Wortschatz für die Klasse 6“ deutsch-portugiesisch: 285 Fachwörter, von „Abbildung“ bis „zylindrisch“.

Wortschatz mit wenigen Ergänzungen zu Klassenstufe 5 fast identisch.

## 10. *Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)*

- Klassenstufe 7  
„Der Wortschatz für die Klasse 7“ deutsch-portugiesisch: 447 Fachwörter unterteilt in: „Einführung in die sozialistische Produktion“ (203) von „Abhängigkeit“ bis „Zustellbewegung“, „Produktive Arbeit“ (174) von „Abschleppen von Fahrzeugen“ bis „Zwiebel“, „Technisches Zeichnen“ (70) von „Abbildung“ bis „Zusammenbauzeichnung“.

- Klassenstufe 8  
„Der Wortschatz für die Klasse 8“ deutsch-portugiesisch: 118 Fachwörter, von „Ampere-meter“ bis „Zweihandbedienung“.

Wortschatz nicht identisch zur vorhergehenden Klassenstufe.

#### 11. *Deutsche Sprache (Berufsausbildung)*

1. und 2. Lehrjahr.

Kein portugiesisches Vokabular.

#### 12. *Mathematik (Berufsausbildung)*

- 1. Lehrjahr  
„Fachwortschatz“ deutsch-portugiesisch: 30 Fachwörter, von „Argument“ bis „Zweitafelprojektion“.
- 2. Lehrjahr  
„Wichtige Fachbegriffe“ deutsch-portugiesisch: 115 Fachwörter, von „Abbildung“ bis „Zweitafelprojektion“.

Bis auf geringe Identitäten zum vorhergehenden Lehrjahr neues Vokabular.

#### 13. *Gesellschaftskunde*

- 1. Lehrjahr  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 55 Fachwörter, von „Apartheid“ über „wissenschaftlicher Kommunismus“ bis „aggressives Wesen des Imperialismus“.  
(Siehe auch Kopie: Gesellschaftskunde Lehrbuch für die Berufsausbildung, 1. Lehrjahr Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1986, Fachwortliste S. 127.)
- 2. Lehrjahr  
„Fachwortliste“ deutsch-portugiesisch: 29 Fachwörter; von „Antikommunismus“ über „sozialistische Ideologie“ bis „sozialistisches Weltsystem“.  
(Siehe auch Kopie: Gesellschaftskunde Lehrbuch für die Berufsausbildung, 2. Lehrjahr Schule der Freundschaft, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1987, Fachwortliste S. 128.)

Kein identischer Wortschatz zum vorhergehenden Lehrjahr

### **Zusammenfassende Gedanken**

Insgesamt sind in allen Schullehrbüchern 4151 Fachwörter in deutscher und portugiesischer Sprache enthalten.

In *Geographie* ist in beiden Klassenstufen der angegebene Fachwortschatz identisch (448 Fachwörter).

In *Werken* ist der Fachwortschatz in beiden Klassenstufen bis auf wenige Ausnahmen identisch (217 bzw. 285 Fachwörter).

In 7 Schullehrbüchern (Deutsche Sprache und Freundesland Deutsche Demokratische Republik) kein portugiesischer Sprachwortschatz.

## A/14 Fotothek

### Einleitung

Die Fotosammlung setzt sich zeitlich und örtlich gesehen unter unterschiedlichen Aspekten zusammen:

- Schwarz-weiß Fotos über das Leben im angolanischen NHEC Cuanza-Sul (1982/83), jenem Exile-Camp, in dem die meisten der namibischen Kinder lebten bevor sie in die DDR kamen. Nicht alle Fotos sind mit genauem Datum versehen. (A/14-2, Zinke, H., digitalisiert 2006/2007)
- Fotos und Diapositive zum Schulalltag an den POS in Zehna und Löderburg, schließlich an der SdF in Staßfurt im Zeitraum von 1984 bis 1990. Nur einige Fotos/Diapositive sind mit genauem Datum versehen. (A/14-1 und A/14-3, Zinke, H., digitalisiert 2006/2007)
- Fotos und Texte aus dem Gästebuch des Bereichs Namibia der SdF. (Siehe A/14-6, Zinke, H., digitalisiert 2006/2007)
- Das Objekt SdF Staßfurt in seiner Planung und Bauausführung (ab 1981) und des gesamten Schulumfelds mit Aufnahmen Staßfurts. (A/14-6) Die vor allem Schwarz-Weiß-Fotos liegen der Studie als Originale und digitalisiert im Anhang bei. (digitalisiert 2007)
- Pressefotos zum Bereich Mosambik an der SdF in Staßfurt mit Aufnahmen zum Schulalltag und Ministerbesuchen im Zeitraum von von 1982 bis 1988. (Besitz und digitalisiert Krause 2007)
- Farbfotos vom gegenwärtigen Zustand der Objekte Bellin, Zehna, Staßfurt, Löderburg. (Aufgenommen und digitalisiert 2007)
- Die Sammlung umfasst insgesamt 152 digitalisierte Fotografien.

Die Aufnahmen liegen der Studie komplett als DVD bei. Die in meinem Besitz befindlichen Fotos sind den Anhängen/Quellensammlung im Original beigelegt. Eine Liste mit Bildtiteln ist beigelegt.

# **A/15 Analyse der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Volksbildungswesens und Schlussfolgerungen für ein neues Herangehen (Thesen)**

(Anonymus, APW der DDR, Afa Abt. EL, Juli 1990, Manuskriptdruck, 12 Seiten)

(Seite 1)

## **Positionen zum Herangehen an die Analyse**

Wir halten eine Bilanzierung der o. g. Zusammenarbeit aus folgenden Gründen für erforderlich:

- Die in der DDR vor sich gehenden Demokratisierungsprozesse geben Raum dafür, die quantitativ kontinuierlich gewachsene, aber qualitativ sporadisch veränderte Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung von jeder Art ideologischer Überformung zu befreien und deren Missbrauch als ein Mittel zur Realisierung politischer, bzw. ideologischer Zielstellung zu überwinden. Es besteht auch die echte Chance, die Zusammenarbeit auf neuen demokratischen Grundlagen zu reorganisieren. In diesem Prozeß halten wir die Fragestellung für bedeutsam, inwiefern und wie die in der DDR entwickelten Strukturen und Formen der Zusammenarbeit und vor allem die im Laufe der Jahre angehäuften Sachkompetenz genutzt werden können. Wir gehen davon aus, daß die mehr als zwanzigjährige Periode – unter In-Rechnung-Stellung all des Widersprüchlichen und der notwendigen Verwerfung ideologiegeprägter Elemente dieser Zusammenarbeit – historische Tatsache ist und auch Erhaltens- und Aufhebenwertes hervorgebracht hat.
- Angesichts in der DDR vor sich gehender innerer Prozesse und der Entwicklungen vor allem im osteuropäischen Raum scheinen Fragen der Länder der Dritten Welt in den Hintergrund getreten zu sein. Diese zu beobachtende Tendenz veranlaßt uns, mit überzeugenden Argumenten auf die Einheitlichkeit der Welt, die vorhandene Interdependenz und unsere Verantwortung auch gegenüber den Menschen in den Ländern der Dritten Welt aufmerksam zu machen und diesbezügliche Aktivitäten zu initiieren. Eine der Möglichkeiten sehen wir u. a. darin, noch bestehende Formen der Zusammenarbeit nicht einfach im Sande verlaufen zu lassen, sondern sie von altem Ballast zu befreien und eine den heutigen Bedingungen entsprechenden Charakter und Inhalt zu geben. Dies halten wir aber nur für möglich, wenn eine komplexe und tiefgründige Bilanz vor allem der *Inhalte* vorgenommen und über ihre

(Seite 2)

Erneuerung (darunter verstehen wir sowohl Negierung und Ersetzen durch Neues, Anreicherung wie auch Methodologie der Herangehensweisen) nachgedacht und die dabei gewonnenen Erkenntnisse in Handlungen umgesetzt werden.

- Der im Eilzugtempo vor sich gehende Vereinigungsprozeß der beiden deutschen Staaten bringt widersprüchliche Positionen zu den Aktivitäten gegenüber den Ländern der 3. Welt hervor. Eine davon geht von der Überlegung aus, daß in der BRD genügend Strukturen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit vorhanden seien, daß sich das BRD-Modell bewährt habe und deshalb die ideologieüberfrachteten der DDR wertlos wären und vergessen werden könnten. Wir teilen die Auffassung in dieser Weise nicht. Zum einen hat ein vereintes Deutschland höhere Verpflichtungen in Richtung Qualität. Zum anderen liegen in der DDR spezifische Erfahrungen vor, die sichtbar gemacht und in den Vereinigungsprozeß eingebracht werden sollten.

- Die Bilanz ist ein Bestandteil des unbedingt notwendigen Prozesses der Vergangenheitsbewältigung. Sie verlangt hier konkret die kritische Sicht auf die konzeptionellen Grundlagen der Zusammenarbeit, die Führung des Prozesses wie auch die direkten Aktivitäten. Sie macht aber vor allem persönliche Auseinandersetzung jedes Einzelnen selbst mit der Vergangenheit und auch das Einstehen für Fehler erforderlich. Daß dieser Prozeß kontrovers verläuft, ist sicher in Rechnung zu stellen, aber Unausgewogenheit in Bewertungen, Leichtfertiges Verwerfen oder gar mehr oder weniger nichtgerechtfertigte Schuldzuweisungen sollten in der Bilanz vermieden werden. Unter dieser Sicht bietet diese Bilanz auch eine Grundlage für die Gewinnung vieler in der Vergangenheit in die Arbeit mit den Ländern der 3. Welt einbezogener DDR-Bürger für die Lösung von Aufgaben unter neuen Bedingungen.

Für die Bearbeitung der Bilanz möchten wir folgende Überlegungen anbieten:

- Wir sollten uns sowohl um die Reflexion der quantitativen Entwicklung der Zusammenarbeit wie auch die kritische Analyse qualitativer Aspekte bemühen. Das erfordert die Einbeziehung

*(Seite 3)*

eines größeren Personenkreises wie auch die Einsicht in die einschlägigen Materialien des ehemaligen Volksbildungsministeriums, auch solche, die bisher nicht ohne weiteres eingesehen werden konnten.

- Im Zusammenhang mit quantitativen Aspekten sollte u.a. sichtbar gemacht werden
  - Wieviel Lehrerbildner, Lehrer, Schuladministratoren aus Entwicklungsländern für welchen Zeitraum eine Qualifizierung in welcher Einrichtung der DDR erhalten haben.
  - Wieviel Lektoren zu Mitarbeit an der Weiterbildung von Bildungspersonal in die Länder entsendet wurden.
  - Wieviel Volksbildungsexperten der DDR von welchem Profil in zu bestimmenden Zeiteinheiten im Einsatz waren.
- Im Zusammenhang mit qualitativen Aspekten sollten sichtbar gemacht werden
  - die Grundlagen (theoretische, ideologische, politische, moralische) der Zusammenarbeit,
  - die Kriterien für die Auswahl der Länder,
  - die Kriterien für die Bestimmung der Formen der Zusammenarbeit und ihre Veränderung,
  - die Kriterien für die Bestimmung von Profil und Auswahl von Personal für einen Einsatz in den Ländern, wie auch für Lektorentätigkeit in der DDR,
  - die Kriterien für die Bestimmung der an die Vertreter der Staaten zu vermittelnden Inhalte wie wesentliche Inhalte selbst.
- Als Quellen sollten genutzt werden
  - die Materialien, die im Rahmen der Zusammenarbeit entstanden sind, wie Direktiven, Berichte, Protokolle etc.
  - Ausarbeitungen von Bildungsexperten anderer Länder, die sich

*(Seite 4)*

kritisch mit der „Bildungshilfe“ der DDR auseinandergesetzt haben (z. B. der einschlägigen Materialien der BRD),

- Aussagen und Materialien von Experten selbst, die in den Ländern gearbeitet haben,
- die Erfahrungen, die in der Unterstützung von Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung außerhalb der staatlichen Regulierung von einzelnen Bürgern oder Gesellschaften gewonnen werden konnten.

## Positionen zu einigen inhaltlichen Fragen

- Infolge der Verschmelzung von SED und Staat diente die Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung – wenn auch von staatlichen Stellen geführt – letztendlich der Realisierung parteipolitischer Ziele.  
Die Sicht der „Partei“ auf die Welt von heute, die als „Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus“, also durch die „Systemauseinandersetzung“, charakterisiert wurde, bildete die Grundlage sowohl für die Auswahl der Länder wie auch in weitem Maße für den Inhalt der Arbeit. Letzten Endes wurde immer das Ziel verfolgt, das „System des Sozialismus“ zu stärken und den Einfluß des Kapitalismus in den Entwicklungsländern zurückzudrängen.
- Für die Zusammenarbeit wurden also solche Länder ausgewählt, die (bzw. deren Führung) sich in besonders krassem Gegensatz zum „Imperialismus“ befanden und sich in ihrer Entwicklung am „realen Sozialismus“ orientierten. Dabei sind in der etwa 25jährigen Geschichte Akzentverschiebungen zu beobachten. Während in den 60er Jahren „Überwindung des Kolonialsystems“ mit „nichtkapitalistischer Entwicklung“ nahezu als identisch angesehen wurde und unter diesem Aspekt die Konzentration auf solche Länder wie Sansibar, Ghana, Tansania, Mali, Guinea, Ägypten, Algerien, Iran etc. erfolgte, engte sich in den 70er und 80er Jahren der Kreis der Länder in weitem Maße auf solche ein, die

(Seite 5)

- von „avantgardistischen, am Marxismus – Leninismus sich orientierenden Parteien geführt“ wurden. Dabei rückten Äthiopien, VDR Jemen, Moçambique, Angola, Nicaragua etc. ins Zentrum des Interesses.
- Die Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung war Bestandteil der Außenpolitik der DDR und der außenpolitischen Aktivitäten insgesamt, die viele Bereiche betraf, mitunter auch Militär und Sicherheit (was nie bekanntgegeben wurde). Diese staatlich und letztendlich einzige geduldete Bildungszusammenarbeit war also in einen Gesamtkomplex eingepaßt.
- Wie die Akzentverschiebung in der Zielgruppe der Länder sich zeigte, so gab es auch in der inhaltlichen Arbeit eine Schwerpunktverlagerung. Während in den 60er Jahren weitestgehend Lehrer zum Einsatz kamen, die vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern an Sekundarschulen und Lehrerbildungsinstituten unterrichteten, ging man am Ende der 70er und vor allem in den 80er Jahren stärker zu einer Mitarbeit in zentralen Instituten des Bildungswesens über. Das betraf vor allem Lehrplanzentren (Mitarbeit bei der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrbüchern), Institutionen der Lehreraus- und Weiterbildung, Schulinspektionen und Zentren pädagogischer Forschung. Als besonders erstrebenswert wurde seitens der DDR-Dienststellen der Einsatz als Berater eines leitenden Mitarbeiters des Partnerlandes angesehen, um „effektiver“ bei Entscheidungsfindungen mitarbeiten zu können. In Abhängigkeit von neuen Zielstellungen in der Zusammenarbeit hat sich auch das Profil der entsendeten Experten vom Sekundarschullehrer zum promovierten und letztendlich habilitierten Hochschullehrer hin verändert.
- Die in den Ländern vor Ort tätigen DDR-Experten waren also eine entscheidende Größe in der Zusammenarbeit. Ihre Rekrutierung erfolgte durch den Bezirksschulrat auf der Grundlage von Vorgaben durch das MfV. Sachkompetenz *und* Parteilichkeit sowie eine „positive Haltung zum Staat DDR“ waren gefordert wie auch der Verzicht auf „Westkontakte“ und die Bereitschaft, sich in das für „Auslandskader“ strengere „Sicherheits“regime einzuordnen (z. B. dorthin zu gehen, wo man gebraucht wird; Kinder



(Seite 6)

ab einer bestimmten Altersgrenze zu Hause zu lassen, Verzicht auf einen Arbeitsplatz durch die mitreisende Ehefrau etc.). Garantiert wurden aber der Arbeitsplatz in der DDR nach Absolvierung des Einsatzes wie auch die soziale Absicherung und Betreuung von Ehegatten und Kindern. Ein verschwindend kleiner Teil der zum Einsatz gekommenen Experten hat sich selbst beworben (In der Regel wurde solchen mit einem gewissen Misstrauen begegnet, während die übliche Praxis die Auswahl war).

- Die Vorbereitung der Experten auf den Einsatz ist kontinuierlich besser und qualifizierter geworden. Von Anfang an war eine sprachliche Qualifizierung von akzeptablem Niveau gesichert. Unterschiede in der Beherrschung der Fremdsprache waren im Bereich des individuellen Engagements zu suchen. Die Aktivitäten zur fachlichen Vorbereitung waren im wesentlichen darauf ausgerichtet, die Kenntnisse über das DDR-Bildungssystem zu erweitern und das Wissen über die Gebiete, in denen möglicherweise der Einsatz erfolgen sollte, zu vertiefen. Auch in den speziell für „Auslandskader“ eingerichteten „Sonderaspiranturen“ führten die Aspiranten vorwiegend Untersuchungen zu Problemen des DDR-Bildungssystems, der „sozialistischen Pädagogik“ oder zu engen fachwissenschaftlichen Fragestellungen durch. Genehmigungen für die Bearbeitung von solchen Fragen, die mit der Tätigkeit in Entwicklungsländern unmittelbar verbunden waren und zu einem tieferen Bekantwerden mit der Spezifik der Bedingungen im zukünftigen Einsatzland geführt haben, mußten von dafür zuständigen Struktureinheiten (z. B. des Forschungsbereichs Entwicklungsländer in der Arbeitsstelle für Vergleichende Pädagogik) dem MfV geradezu abgerungen werden und blieben (die sich bewährende) Ausnahme. Auch die landeskundliche Vorbereitung konnte von Jahr zu Jahr verbessert werden, das nicht zuletzt auch dadurch bedingt, daß durch die Experten selbst viele Informationen gesammelt und an die nächste Experten“generation“ weitergegeben werden konnten. Sehr viel wert wurde auf die sogenannte „ideologische Vorbereitung“ gelegt, d. h., alle vor sich gehenden inneren und äußeren Prozesse erfuhren eine Interpretation aus der Sicht der Systemauseinandersetzung. Das heißt, sie wurden einseitig und „parteilich“ erklärt und verengt und sich von der Wirklichkeit immer mehr entfernend dargestellt.

In den letzten Jahren konnte der auslandspädagogischen Vorbereitung mehr Nachdruck verliehen werden, durch die wenigstens partiell die Teilnehmer die Erkenntnis gewinnen konnten, daß es

(Seite 7)

neben den DDR-Lösungen auch noch etwas gibt, was Bildungsfortschritt bewirken kann, und daß auch „bürgerliche“ Konzepte durchaus fortschrittsfördernde Elemente enthalten können.

- Der DDR-Zentralismus ist aber in der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung nie ganz überwunden worden. Wenn auch kontinuierlich vor schematischen Übertragungen von DDR-Lösungen und DDR-Erfahrungen gewarnt wurde, so blieben die DDR-Schulen, das DDR-Bildungssystem (das „sozialistische Bildungssystem“) insbesondere bei führenden Angestellten des MfV in weitem Maße das einzige Bezugssystem für die Wertung von Entwicklungen und Entscheidungen in den Partnerländern. Die Haltung der Experten zu dieser Problematik war differenzierter. *Einerseits* ist ihre persönliche Entwicklung im Rahmen der DDR-Schulwesens verlaufen, und bei allen eventuellen Kritikpunkten an Details haben sie sich mit ihm im Großen und Ganzen identifiziert. Das ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, daß sie das System selbst „glatt“ durchlaufen haben, daß das DDR-Schulwesen „hohe“ internationale Anerkennung und Wertschätzung genoß (Kritik an der DDR-Schule wurde dem DDR-Bürger durch die Medien vorenthalten oder so wiedergegeben, daß sie als nicht zutreffend abgetan werden konnte) und daß ihnen nach dem Bekantwerden mit der effektiven und sehr unterschiedlich entwickelten Bildungs-

realität in den Einsatzländern, das bis zur Perfektion organisierte DDR-Schulwesen geradezu als ideal erscheinen mußte.

Hinzu kam, daß auch viele führenden Mitarbeiter des Einsatzlandes eine idealisierte Sicht auf das Bildungswesen der DDR hatten, viele Elemente von ihm auch für ihre Länder als erstrebenswert ansahen und zum Teil überhöhte Erwartungen sowohl in die DDR-Erfahrungen wie auch die Tätigkeit der DDR-Experten vor Ort setzten. Vertreter der Einsatzländer, die kritische Aspekte in der Zusammenarbeit und an den durch DDR-Experten vermittelten Inhalten deutlich zu machen versuchten, hatten wenig Chancen, sich Gehör zu verschaffen, da die DDR-Experten auf der Grundlage staatlicher Vereinbarungen in der Regel auf Ministerebene – entsendet waren und auch den Partnerminister als eine wohlwollende Autorität im Rücken hatten.

- Qualifizierungskurse für Lehrerbildner und Leitungspersonal des Bildungswesens aus Ländern der Dritten Welt wurden sowohl in der

(Seite 8)

DDR als auch in den Ländern selbst durchgeführt.

Dabei handelte es sich um Kurse von ca. vier Wochen bis zu einem Jahr. In der DDR hatten sich für diese Aufgabe die Abteilung „Ausländerstudium“ des ILO Potsdam (Leitungskader der zentralen-, Bezirks- und Kreisebene), Die Abteilung „Lehrerbildung für junge Nationalstaaten“ der PH Halle und die Abteilung BKUW Dresden qualifiziert.

Während in den Anfangsjahren die Vorlesungen und Seminare in der Regel von DDR-Fachleuten gestaltet wurden, die nicht über entsprechende notwendige Kenntnisse über Bildungsarbeit in den Ländern der Dritten Welt verfügten, setzte man in den letzten Jahren verstärkt solche Fachleute ein, die auf der Grundlage eigener Erfahrungen über die Bildungsentwicklung in Ländern der Dritten Welt, den DDR-Zentrismus durch globalere Betrachtung der Inhalte teilweise zu relativieren vermochten.

Die Vermittlung theoretischer Positionen wurde durch Gespräche und Praxisstudien auf den verschiedenen Leitungsebenen des Bildungswesens ergänzt.

Aus gegenwärtiger Sicht schält sich als besonders zu kritisierendes Moment die zu starke Orientierung am DDR-Modell (z.B. Durchsetzung der führenden Rolle der Partei, Zentralismus als Leitungsprinzip, Kaderpolitik etc.) und die alle Disziplinen erfassende ideologische Überfrachtung heraus.

- Es müssen wohl die ideologischen Gemeinsamkeiten zwischen der SED-Führung in der DDR und den Führungsgremien der FRELIMO, der MPLA, der SJP, der COPWE bzw. der APÄ oder gar des PMAC Äthiopiens; die in all diesen Ländern praktizierte Verschmelzung von führender Partei und Staat und die sich daraus ergebenden Ähnlichkeiten in den durch Zentralismus charakterisierten Führungspraktiken; die Ideologisierung aller Prozesse unter der Sicht „Systemauseinandersetzung“ und das Verantwortlichmachen des imperialistischen „Gegners“ bzw. „Feindes“ für alle Unzulänglichkeiten und Probleme in der inneren Entwicklung sowie die über Jahre hinaus abgegebene Erklärung der „sozialistischen Orientierung“ als Faktoren dafür genannt werden, daß DDR-Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung in der Tat in weitem Maße scheinbar paßfähig für die in den Einsatzländern existierenden bzw. angestrebten politischen Systeme waren.

So entwickelte sich in der Zusammenarbeit eine gewisse Interessensidentität zwischen nationalen Kräften und „Beratern“, ausgerichtet

(Seite 9)

- auf
- die Durchsetzung einer mehr oder weniger zentralistischen Führung der Schulsysteme mit Wahrheitsanspruch der zentrale und damit in Zusammenhang den Aufbau mehr oder weniger autoritärer Führungsstrukturen;
  - die Entwicklung von Einheitsschulkonzepten und deren Umsetzung mit dem Ziel der Realisierung einer im Prinzip einheitlichen schulischen Bildung für alle Kinder des Volkes;
  - die Neubestimmung des Profils und der Inhalte der schulischen Bildung mit dem Anspruch auf ein hohes wissenschaftliches Niveau, dem Anstreben eines bestimmten Maßes an Allseitigkeit und einer greifenderen Verbindung von Schule-Leben, von Lernen und produktiver manueller Arbeit unter besonderer Nutzung von Erfahrungen der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR und der Durchsetzung einer obligatorischen (partei-) politischen Bildung;
  - die Entwicklung eines neuen Lehrersprofils mit Erhöhung seines Bildungsniveaus, mit einem für die Lehrplanumsetzung adäquateren Profils sowie die Übertragung von politischen Aufgaben an ihm.
- Die Tätigkeit der Volksbildungsexperten hat durch den Partner insgesamt immer wieder eine hohe Wertschätzung erfahren, und zwar nicht nur durch die hochrangigen Politiker, sondern auch durch die Vertreter des Einsatzlandes, mit denen die DDR-Experten unmittelbare Arbeitskontakte hatten. Als Lehrer an den Bildungseinrichtungen waren sie von Kollegen und Studenten wegen ihrer Einsatzbereitschaft, ihrer arbeitsmäßigen Belastbarkeit, ihrer tiefgründigen Kenntnisse auf ihrem Fachgebiet, ihres Zuegehens auf Kollegen und Studenten, der ständigen Bereitschaft zur Hilfe, der Achtung der nationalen Kultur und der Lebensweise der Menschen, ihrer sicheren Fremdsprachenkenntnisse u.a.m. hoch geachtet (sicher hat es Ausnahmen – Experten, die mit den Bedingungen nicht zurecht gekommen sind – gegeben). Hier wurde auch weniger in Ideologie gemacht, sondern auf der Grundlage hoher Sachkompetenz gearbeitet.

Gleiches ist auch über die Experten zu sagen, die als „Berater“ in zentralen Stellen eingesetzt waren. Es haben sich viele herzliche Beziehungen und Freundschaften entwickelt, von denen eine ganze Menge trotz der Kontrolle der Kontakte durch das MfV er-

(Seite 10)

halten geblieben sind.

Die materielle Absicherung der Experten im Ausland war gut und wurde in weitem Maße durch die DDR getragen, da die vom Partner gezahlten Gehälter weit unter den notwendigen Aufwendungen lagen. Trotz gleicher Bezahlung waren die Lebensbedingungen recht unterschiedlich. Eine besondere Würdigung verdienen all jene, die nicht in den Hauptstädten, sondern als Lehrer im Lande gearbeitet haben. Dort war oft eine „europäische“ Lebensweise nicht mehr möglich und eine sehr große Anpassung an die Landesbedingungen notwendig. Als ein Beispiel sollen nur die „FRELIMO-Lehrer“ in Moçambique genannt werden. Es trifft wohl die folgende Aussage für die übergroße Mehrheit der Auslandsexperten zu: Sie sind nicht als Träger einer Ideologie in die Länder gegangen, sondern aus dem Motiv heraus, den Menschen in jenen Ländern nach besten Kräften zu helfen. Und sie hatten durchaus Spielraum, zentrale Weisungen mehr oder weniger großzügig zu interpretieren.

Durch das Weiterlaufen der Gehälter in der DDR waren sie nach Rückkehr den anderen Kollegen gegenüber materiell begünstigt. Aber den bedeutsamsten persönlichen Gewinn sahen die meisten darin, daß sie über den Horizont des kleinkarierten DDR-Denkens hinausgewachsen waren, und nicht selten resultierten daraus Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung in das Regulierungssystem der DDR.

- In weitem Maße ausgelöst durch die Zusammenarbeit mit vor allem afrikanischen Staaten – also durch Herausforderungen einer sich entwickelnden neuen Praxis – wurde schrittweise eine Struktureinheit „Entwicklungsländer“ an der Arbeitsstelle für Auslandspädagogik an der APW der DDR aufgebaut, die gegenwärtig auf 7 Mitarbeiter angewachsen ist. Hinzu kommt die aus 20 bis 25 Mitgliedern bestehende Arbeitsgruppe „Bildungspolitik und Pädagogik in Entwicklungsländern“, der sowohl Kollegen von sich spezifisch mit Entwicklungsländern beschäftigten Struktureinheiten wie auch an unterschiedlichen Hochschulen tätigen ehemaligen, an den Problemen der Dritten Welt weiterhin interessierten Auslandsexperten angehören.

Inhalte und Schwerpunkte der Forschung wurden in weitem Maße von Erfordernissen der Praxis (der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung) abgeleitet.

*(Seite 11)*

Unter diesem Aspekt war die Forschung ausgerichtet auf

- die Analyse vor sich gehender Prozesse in der Bildungsentwicklung unter der Sicht von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft;
- die Bearbeitung solcher spezifischer Bereiche, die für die Zusammenarbeit von Bedeutung waren wie
- Demokratisierung des Schulwesens mit Betonung der Durchsetzung einer Grundbildung für alle,
- Kriterien und Prozesse der Bestimmung des Inhaltes der schulischen Bildung – sowohl curriculumentheoretischer Grundlagen wie auch Positionen zur Profilierung und Strukturierung der Inhalte einzelner Fächer,
- Konzept und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Leitungspersonal;
- die Analyse äußerer Einwirkungen auf das Bildungswesen von Entwicklungsländern (Staaten, Entwicklungsorganisationen westlicher Länder, globaler Organisationen wie UNO und UNESCO), gegenseitiger Hilfe der Länder untereinander (Konferenzen der Erziehungsminister, OAU).

Die Erfordernisse der Praxis bestimmten auch in weitem Maße die Auswahl der Länder, also die vorwiegende Konzentration auf Staaten mit „sozialistischer Orientierung“.

Es hat sich bewährt, daß der Weg von Länderanalysen zu Problemstudien eingeschlagen wurde, daß neben dem Nationalen das Regionale und Globale stärkere Beachtung fand und bei Ansätzen zur Lösung anstehender Bildungsfragen auch neben der Schule existierende Bildungsformen als Möglichkeit der Realisierung einer Grundbildung für alle aufgegriffen worden sind. Permanent spielten auch solche grundlegenden Zusammenhänge wie Gesellschaft-Bildung, Schule-Leben, Tradition-Innovation, Bildung-Überwindung von Unterentwicklung, Bildungskonzept-Bildungspraxis, Lösungen entwickelter Länder-Entwicklungsländer eine wichtige Rolle.

Als eine zentrale Frage hat sich die nach Kriterien für Bildungsfortschritt in Ländern der Dritten Welt unter den in ihnen existierenden Bedingungen herausgebildet, die jedoch einer weiteren Bearbeitung bedarf. Bewährt hat sich auch die Erweiterung der Forschungen über Afrika hinaus, vor allem auf die asiatische und lateinamerikanische Region.

*(Seite 12)*

Hemmend – und dies nicht nur aus heutiger Sicht – wirkte sich die Überfrachtung der Forschung mit der SED-Ideologie, der für allgemein gültig erklärte Wahrheitsanspruch der von der SED vorgegebenen „ideologischen Position“ aus. Die Betrachtung der Welt einzig und allein unter der Sicht der „Systemauseinandersetzung“, die alleinige Identifizierung des Fortschritts mit dem „real existierenden Sozialismus“ und hinsichtlich der Entwicklungsländer mit der „sozialistischen Orientierung“, der DDR-Zentrismus in der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Bildung etc. führte vor allem in den Wertungen von Prozessen und Erscheinungen zu Einseitigkeiten, vielfach zur Negierung von wertvollen Erkenntnissen und Lösungen

„bürgerlicher“ Kräfte. Dabei kann unter Beachtung der Bedingungen für die Forschung hervorgehoben werden, daß in den letzten Jahren mehr oder weniger erfolgreich und begrenzt der Versuch unternommen wurde, entwicklungsfördernde Potenzen der Entwicklungshilfe westlicher Länder oder fortschrittsfördernde Elemente „bürgerlicher“ Modelle und Konzepte herauszuarbeiten, diese differenziert zu bewerten und eine pauschale Ablehnung zu verhindern. Auch dies entsprach einem Erfordernis der Praxis, denn vor Ort wurden die Experten mit solchen Modellen und Konzepten konfrontiert und mußten darauf reagieren.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit ist im Frühjahr 2009 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Dissertation verteidigt worden.

Sie befasst sich mit einem wesentlichen Teil deutsch-namibischer Schul- und Erziehungsgeschichte, die in den Jahren 1989/90 mit dem Fall der Mauer und der namibischen Unabhängigkeit ihr abruptes Ende fand. Begonnen hatte sie 1979 mit der Aufnahme namibischer Waisenkinder in der DDR, die in einem mecklenburgischen Kinderheim unterkamen. Dabei handelte es sich um ein Projekt zweier Parteien, der SWAPO Namibias und der SED der DDR. Jährlich kamen neue Kinder hinzu. Am Ende waren es wenig mehr als 400. Die Schulpflichtigen unter ihnen besuchten anfangs eine nahe gelegene Dorfschule. Als der Zustrom an ‚Exil-Kids‘ kaum noch zu verkraften war, wurden sie in die ‚Schule der Freundschaft‘, einem Schul- und Internatskomplex, ins sachsen-anhaltinische Staßfurt umgesiedelt, wo bereits vor ihnen über 900 mosambikanische Jugendliche erzogen wurden.

Unterrichtet wurden die namibischen Schüler bis zum letzten Jahr ihres Aufenthalts in den Klassenstufen 1 bis 9. Das Problem der Beschulung bestand allerdings darin, dass der Unterricht nach den Zielen und Inhalten der Polytechnischen Oberschule der DDR zu erfolgen hatte. Erst in der Mitte der achtziger Jahre durfte verstärkt damit begonnen werden, ausgewählte auf Afrika und Namibia bezogene Inhalte in den Unterricht zu integrieren, um letztendlich zu verhindern, dass die Schüler ‚schwarze DDR-Bürger‘ wurden, allerdings ohne von den Zielen der Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten abgehen zu dürfen.

Die Studie setzt sich überwiegend mit dem Konflikt zwischen sozialistischer Erziehung, wie sie der DDR-Jugend vermittelt werden sollte, und der Integration auf Namibia und Afrika bezogener Unterrichtsinhalte auseinander. Damit bewegte sich das Schulprojekt in einem Spannungsfeld, das nicht nur die unterrichtenden Lehrkräfte und ihre Schulleitung betraf, sondern vor allem jene, die seitens der pädagogischen Wissenschaft dafür Sorge zu tragen hatten, worauf an Inhalten der DDR-Schule verzichtet werden durfte. Der eigentliche Kern der Studie bezieht sich auf die Gradwanderung zwischen Partei- und Staatsapparat und der pädagogischen Fachforschung, d. h. den für das Schul-

projekt verantwortlichen Wissenschaftlern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

Seit 1990 ist Vieles und Unterschiedliches über das deutsch-namibische Schulprojekt nachgedacht und geschrieben worden. Der Unterricht wurde dabei vernachlässigt oder gänzlich ausgespart. Der Verfasser der Studie war in den Jahren 1985 bis 1990 seitens der APW der DDR an dem Projekt beteiligt.

## **Abstract**

The present work was passed as a PhD thesis at the University of Oldenburg in spring 2009.

It has a crucial part of the historical development of East German-Namibian educational relations in its scope, which found their abrupt end both in the fall of the Berlin wall and Namibian independence in 1989.

The period under consideration here began in 1979 with the admittance of Namibian orphans to the former GDR (German Democratic Republic). These children found shelter in an orphanage in what is now the state of Mecklenburg-Vorpommern. The project was organized by two main parties, Namibia's SWAPO (South West African People's Organization) and the SED (Socialist Unity Party of Germany) in the GDR. Each year more children found a new temporary home this way. Their numbers had risen to more than 400 by the end of the project. Those who were required to attend school went to a school in a small village nearby. When the influx of so-called "exile kids" became impossible to handle at the original facilities, the children were relocated to a larger boarding school in the city of Staßfurt, where more than 900 children from Mozambique had already been taught earlier.

The children went through grades 1-9 until the last year of their stay. The major problems in educating them lay in the educational standards which had to follow the curriculum of the compulsory East German polytechnical high schools. It was not until the 1980ies that specific contents targeted at the needs of African children were introduced in order to prevent them from becoming "black GDR citizens". Yet, the programme was not allowed to abandon the main goal of the promotion of socialist ideals as defined by East Germany at that time, namely the goal of educating socialist personalities.

The study thus focuses on the ever-present conflict between the socialist education that the East German youth had to undergo and the integration of contents that had to do with Namibia and Africa. The entire school project meant walking a thin line in this sense, a factor which not only affected the teachers and the administration of the school, but also those who were in charge of the selection of contents for East German schools, particularly in terms of which contents could be dispensed with. A major part of the study is therefore de-



voted to what in effect turned out to be a conflict between the party apparatus and educational science, or, in other words, between the government and the Academy of Educational Science which was responsible for the project.

Since 1990 a lot has been said and written about the project from different points of view. What has largely been neglected, though, is how children were actually taught at the school.

The author of this study took part in the project between 1985 and 1990 as a member of the Academy of Educational Science (APW) of the former GDR.

## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00

- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.  
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.  
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.  
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.  
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von Migranten Selbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.  
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.  
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.  
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.  
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.  
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.  
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.  
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80

- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.  
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember 2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.  
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.  
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.  
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.  
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.  
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20
- 38 Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S.  
ISBN 978-3-8142-2121-2 € 8,80
- 39 Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in Deutschland, 2009, 132 S.  
ISBN 978-3-8142-2148-9 € 8,80
- 40 Imke Robbe: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung, 2009, 97 S.  
ISBN 978-3-8142-2149-6 € 7,80
- 41 Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: Schwarzsein im ‚Deutschsein‘? Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit Schwarzer Hautfarbe, 2009, 211 S.  
ISBN 978-3-8142-2150-2 € 11,80
- 42 Rolf Meinhardt / Birgit Zittlau, unter Mitarbeit von Mailin Heidl, Esther Prosche, Johanna Stutz und Astrid Zima: BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen, 2009, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2151-9 € 10,80

- 43 Manuel Peters: Zur sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2157-1 € 7,80
- 44 Bettina Schmidt: Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, 2009, 288 S. (in Vorbereitung)  
ISBN 978-3-8142-2158-8 € 13,80
- 45 Jennifer Gronau: Auf blinde Flecken zeigen. Eine Diskursanalyse soldatischer Gedenkpraktiken und Möglichkeiten des Widerspruchs am Beispiel der Gebirgsjäger in Mittenwald, 2009, 175 S.  
ISBN 978-3-8142-2161-8 € 12,80
- 46 Olga Teufel: Sport und soziale Heterogenität. Orientierung für die Kinder- und Jugendarbeit in Sportvereinen und Sportverbänden, 2009, 110 S.  
ISBN 978-3-8142-2180-9 € 10,80
- 47 Rolf Meinhardt / Julia Klausing: Hochschullotsen an der Universität Oldenburg. Evaluation eines Pilotprojektes, 2009, 107 S.  
ISBN 978-3-8142-2166-3 € 12,80
- 48 Andrea Hertlein: Repräsentation und Konstruktion des Fremden in Bildern. Reflexionsgrundlagen Interkultureller Pädagogik, 2010, 195 S.  
ISBN 978-3-8142-2186-1 € 16,80
- 49 Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, 2010, 229 S.  
ISBN 978-3-8142-2159-5 € 13,80