

DIE REALISIERUNG DER APARTHEIDSPOLITIK IM ERZIEHUNGSSYSTEM DER NICHTWEISSEN BEVÖLKERUNGSGRUPPEN IN DER REPUBLIK SÜDAFRIKA

von Hans-Martin Große-Oetringhaus

„Das Elend der Bantuerziehung ist so groß, daß man es nicht beschreiben kann.“ Diesen resignierenden Satz schrieb LUTHULI in seinem Buch: *Mein Land, mein Leben*. Trotzdem soll hier der Versuch unternommen werden, die Mechanismen der Erziehung der Nichtweißen in Südafrika zu durchleuchten. Die Erziehung stellt nämlich einen entscheidenden Stabilisierungsfaktor der Apartheidspolitik dar. Diese Tatsache wird in den neueren Veröffentlichungen über die Situation in Südafrika von FRANZ J. T. LEE und BETTINA DECKE nur ungenügend berücksichtigt. Will man aber die realen Chancen einer Veränderung der politischen, sozialen und ökonomischen Situation in Südafrika abwägen, so muß in der zukünftigen Diskussion über die Apartheid der Faktor ‚Erziehung‘ mehr als bisher berücksichtigt werden.

1. Einfluß der C.N.E. auf die Apartheid im Erziehungssystem

Die ‚Christian National Education‘ (C.N.E.) bildet eine wichtige Determinante in der Erziehung weißer und nichtweißer Schüler. Ihre Ursprünge müssen in der Einheit von Staat, Kirche und Schule aus der Zeit des 16. bis 19. Jahrhunderts gesucht werden. Die europäischen Siedler brachten dieses Weltbild mit nach Südafrika, verteidigten es später als Buren gegen britische Liberalisierungs- und Anglikanisierungsversuche und wollten das traditionelle Verhältnis von Kirche, Staat und Schule beibehalten, als sie im ‚Großen Trek‘ ins Landesinnere zogen. Diese Idee konsolidierte sich nach dem Burenkrieg als Reaktion auf die erneuten Anglikanisierungsbemühungen, was sich in der Bewegung ‚Vrye Christelike Nasionale Onderwys‘ und der Gründung von ungefähr 200 privaten C.N.E.-Schulen im Transvaal und im Orange Free State ausdrückte. Die ‚Smuts-Act‘ und die ‚Hertzog-Act‘ machten zu Beginn des 20. Jahrhunderts so weitgehende Zugeständnisse an die C.N.E.-Bewegung, daß diese einer Übernahme ihrer Schulen durch den Staat zustimmen konnte.

1939 tagte ein Kongreß der ‚Federasie van Afrikaanse Kulturvereniginge‘ (F.A.K.), auf dem ein Institut für C.N.E. gegründet und ein Komitee gewählt wurde, das eine detaillierte C.N.E.-Theorie formulieren sollte. Dabei verstand man unter ‚christlich‘ die spezifisch burische Exegese der calvinistischen Lehre und unter ‚national‘ die bedingungslose Loyalität gegenüber dem Staat und der mit ihm verbundenen Geschichte, Kultur, Sprache und ökonomischen und gesellschaftlichen Struktur, wofür KANDEL den Begriff des ‚agressive nationalism‘ benutzte.

Im politischen Statement der C.N.E. von 1948 wird eine Übertragung der empirisch kaum abgesicherten und einzig wertenden und fordernden C.N.E.-Theorie auf die Erziehungspraxis versucht. Die dort aufgezeich-

neten Curricula weisen zum größten Teil rein emotionale, rassistische und unwissenschaftliche Elemente auf. Die letzten Artikel verdeutlichen, daß auch die nichtweißen Bevölkerungsgruppen mit in die C.N.E. einbezogen werden sollen. Eine Analyse des Bantuschulsystems wird zeigen, daß den Forderungen der C.N.E. weitgehend entsprochen wurde.

Eine systemimmanente Kritik zeigt gewisse Widersprüche in der C.N.E.-Theorie auf. Einerseits sollen die Bantu christianisiert und kultiviert, andererseits aber nicht europäisiert werden, sondern ihre eigene Kultur entfalten. Einerseits gilt das christliche Prinzip, den Nächsten wie sich selbst zu lieben, andererseits lehrt der Nationalismus, die eigene Gruppe als die wichtigste und beste anzusehen. Aus pädagogischer Sicht lassen sich zwei Hauptkritikpunkte anbringen: zum einen handelt es sich bei der C.N.E.-Theorie um eine autoritäre Doktrin, zum anderen hat diese Doktrin einen ausschließlichen und chauvinistischen Charakter. Der Autoritarismus der C.N.E. versucht, Kindern zu suggerieren, daß Apartheid gottgegeben sei. Sie wird in der Schule als einzig mögliches Muster für eine südafrikanische Gesellschaft dargestellt. Da die Apartheid nicht als möglich fehlbare Doktrin präsentiert wird, werden die Schüler einer politischen Propaganda in der Verkleidung gottgegebener Wahrheit ausgeliefert.

II. Verwaltung des Bantuschulwesens

Das Bantuerziehungsgesetz von 1953 verwirklichte weitgehend Forderungen der C.N.E. Dem Gesetz folgte eine Säkularisierung und Zentralisierung des Schulsystems, wodurch das Erziehungssystem für die Regierung regulierbarer und regierbarer wurde. Durch die Einrichtung eines Bantuerziehungsministeriums, verschiedener Schulregionen, vieler Schulkreise und zahlloser Schulausschüsse wird heute die Durchführung der Regierungskonzeption bis hin zur untersten Stufe des Erziehungssystems garantiert. Die Schulausschüsse an der Basis bilden dabei ein höriges Werkzeug der Regierung, da ihre Mitglieder nicht von der Gesamtheit der Bantueltern gewählt, sondern von abhängigen Häuptlingen, Staatssekretären oder Bantukommissaren ernannt werden. Sie können darum auch nicht die Aufgabe einer wirklichen Selbstverwaltung erfüllen, sondern müssen als ausführende Organe von Regierungsanweisungen betrachtet werden. Selbst in der Transkei, wo das lokale Unterrichtsministerium die Verwaltung über die Erziehung übernahm, sind der schulischen Selbstverwaltung durch das Vetorecht der Zentralregierung enge Grenzen gesetzt.

Die Schulen der Bantu lassen sich nach ihren Trägern in sechs Hauptkategorien einteilen: die Bantu-Gemeindeschulen, die staatlichen Bantuschulen, die Farmschulen, die Minen- und Fabrikschulen, die Krankenhausschulen und die Spezialschulen.

Es bietet sich aber auch eine andere Einteilungsmöglichkeit an. Da in der *Primary School* der muttersprachliche Unterricht im Vordergrund steht, ergeben sich aus der Vielzahl der Bantusprachen große Schwierig-

keiten. Um dieser Problematik zu begegnen, teilte man die Schulen in drei Kategorien ein: *Single Medium Schools*, *Bilingual Medium Schools* und *Dual Medium Schools*. In den *Single Medium Schools* wird jeweils nur in einer der Bantusprachen unterrichtet. Darum wurden solche Schulen vornehmlich in den Bantustans eingerichtet, die mehr oder weniger eine homogene Stammes- und Sprachstruktur aufweisen. In Gebieten, wo zwei zahlenmäßig stark vertretene Bantugruppen zusammenwohnen, werden in ein und derselben Schule Parallelklassen für verschiedene Sprachen eingerichtet. Diese Schulen nennt man *Bilingual Medium Schools*. In Gebieten aber, wo die Schülerzahl nicht groß genug ist, um eine Organisation von Parallelklassen zu rechtfertigen, muß der Lehrer beide Bantusprachen beherrschen. Der Unterricht wird dann zweisprachig durchgeführt. In Gebieten, wo eine oder zwei von drei Sprachen von einer solchen Minderheit gesprochen wird, daß eine *Dual Medium School* unökonomisch sein würde, bleibt der Minorität keine andere Wahl, als die Kinder in der Sprache der Majorität unterrichten zu lassen. Hier zeigen sich die Probleme und Härten einer Betonung der Muttersprache als Unterrichtsmedium ganz deutlich. Ein Unterricht in englischer Sprache könnte diese Schwierigkeiten abbauen.

III. Finanzierung des Schulsystems und ihre Folgen

Die Finanzierung der Bantuerziehung und ihre Folgen zeigen, wie die Apartheid im Schulsystem der Bantu realisiert wird. Das praktizierte Prinzip der Selbstfinanzierung der Erziehung durch die Bantu hat nämlich zur Folge, daß die Bantuerziehung nicht wie die der Weißen vollständig aus dem allgemeinen Staatshaushalt bezahlt wird, daß die Bantu ein hohes Schulgeld bezahlen müssen, während der Schulbesuch für Weiße kostenlos ist, und daß zahlreiche Sondergebühren die Schulkosten erhöhen.

Diese Finanzierungspolitik impliziert für die Bantu Unterprivilegierung und Diskriminierung und macht den Charakter der Apartheidspolitik transparent, der sowohl eine Emanzipation als auch eine wirklich getrennte, spezifische Entwicklung ausschließt. Beides würde nämlich politische Folgen haben, die zur Aufhebung des jetzigen rassenoligarchischen System führen würden. Während eine weitgehende Emanzipation die Vorherrschaft und Privilegierung einer ethnischen Minderheit in Frage stellen würde, hätte eine Realisierung der getrennten Entwicklung den Zusammenbruch der weißen Wirtschaft zur Folge. Um beides von vornherein auszuschließen, setzen die staatlichen Gegenmaßnahmen bereits bei der Erziehung an. Eine dieser Gegenmaßnahmen bildet die Finanzierungspolitik für das Schulwesen. Mit ihrer Hilfe verhindert die Regierung, daß die Bantu jemals zu einer wirklichen Konkurrenz für Weiße werden, was bei gleichem Bildungsstand zu befürchten wäre. Die Erreichung dieses Ziels wird durch die Folgen der Finanzierungspolitik garantiert.

Zu ihnen zählen die ungleichen Pro-Kopf-Ausgaben für die Erziehung, die es ermöglichen, daß die staatlichen Ausgaben für einen weißen Schüler fünfzehnmal so hoch sind wie für einen Bantuschüler.

Eine weitere Folge bildet die fehlende Schulpflicht. Während die Schulpflicht für Weiße existiert, wird sie von maßgebenden Apartheidspolitikern für die Bantu erst für den Zeitpunkt in Aussicht gestellt, wenn die Bantuwirtschaft die ausgebildeten Kapazitäten absorbieren kann. Damit wird die Einführung der Schulpflicht auf unbestimmbare Zeit hinausgezögert oder vielleicht sogar ganz ausgeschlossen, wenn man berücksichtigt, daß angesichts der integrierten südafrikanischen Wirtschaft nach ethnischen Gruppen getrennte Wirtschaftssysteme kaum denkbar sind. Unregelmäßiger oder unterlassener Schulbesuch sind die unausbleibbaren Folgen der fehlenden Schulpflicht. Da der Schulbesuch nicht obligatorisch ist und viele Schüler aus finanziellen Gründen zeitweilig arbeiten müssen, ist die Überalterung der Schüler außergewöhnlich hoch. Das bringt eine sehr heterogene Altersstruktur in den einzelnen Klassen mit sich, die wiederum eine Vielzahl pädagogischer Probleme zur Folge hat. Auch die hohen Abgangsraten müssen auf die Finanzierungspolitik der Bantuerziehung zurückgeführt werden. Während die Schülerzahl in den unteren Klassen sehr hoch ist, nimmt sie nach oben unverhältnismäßig stark ab. Einer der wesentlichsten Gründe hierfür ist die Abgangsrate in den unteren Klassen. 25 % der Bantuschüler verlassen die Schule bereits wieder nach dem ersten Jahr und 95 % in den ersten sechs Jahren.

Eine andere Folge der Finanzierung drückt sich in dem ungleichen Schüler-Lehrer-Verhältnis aus. Während es an den Schulen für Weiße 21:1 beträgt, liegt es an den Bantuschulen 60:1. Dieser eklatante Lehrermangel führte zum *Double Session System*. In ihm unterrichtet jeweils ein Lehrer zwei Klassen, deren Unterrichtsstundenzahl stark gekürzt wurden. Dadurch werden aber auch für die Bantukinder notwendige Schuleinflüsse reduziert und die Unterprivilegierung potenziert. Etwa 80 % der Bantuschüler der ersten zwei Schuljahre befinden sich in diesem System. Unzureichende Ausbildung, niedrige Gehälter und ungünstige Arbeitsbedingungen der Lehrer sind ebenfalls Folgen der Erziehungsfinanzierung. Hier müssen auch die Ursachen für den Lehrermangel und damit für das ungünstige Lehrer-Schüler-Verhältnis gesucht werden. Die unzureichende Zuteilung von staatlich bezahlten Lehrern an die Bantuschulen hat zur Notwendigkeit der Anstellung von privat bezahlten Bantulehrern geführt. Ohne diese Anstellungen wäre das Schüler-Lehrer-Verhältnis noch ungünstiger. 1968 wurden 17,2 % aller Bantulehrer privat bezahlt.

Doch nicht nur bei der Bezahlung von Lehrkräften, sondern auch bei der Unterhaltung der Schulgebäude ist eine finanzielle Eigenbeteiligung der Bantu notwendig geworden. Allerdings wird diesbezügliche Selbsthilfe manchmal — wie in Soweto — erschwert. Die Regierung möchte nämlich nicht zu viele Schulplätze in den Städten schaffen, damit eine möglichst große Zahl von Bantuschülern gezwungen wird, Schulen in den Bantustans zu besuchen. Die von der Regierung beschrittene Finanzierungspolitik hat auch zu einer Ungleichheit in der Unterstützung von Lehrmitteln geführt. Während für Weiße, Inder und Mischlinge die Schul-

bücher kostenlos sind, müssen die Bantu sie zum großen Teil selber bezahlen. Für einen Bantuschüler wird auf diesem Gebiet nur ein Zwanzigstel dessen ausgegeben, was ein weißer Schüler bekommt.

Wegen der hohen Abgangsrate an der *Primary School* ist die Zahl der Analphabeten unter den Bantu sehr hoch. Angesichts dieser Tatsache kommt der Erwachsenenbildung eine besonders wichtige Funktion zu. Trotzdem gibt es für die Bantu kein wirkungsvolles Erwachsenenbildungssystem. Die unterlassenen Aktivitäten lassen vermuten, daß der Regierung unkritische Hilfsarbeiter besser in das Konzept der Apartheid passen, als produktivere, dafür aber auch kritischere Bantu. Eine ähnlich eminent wichtige Rolle fiele der Vorschulerziehung zu. Doch wird es sie in Zukunft kaum geben, da nicht einmal das Primar- und Sekundarschulwesen ausreichend ausgebaut ist.

Angesichts dieser Erziehungsfinanzierung und ihrer Folgen, die Benachteiligung und Chancenungleichheit der Bantu schon in der Kindheit zementieren, zeigt sich die Realisierung der Apartheidspolitik in der Erziehung. Die Finanzierungsprinzipien machen aber auch die systemimmanenten Gefahren der Apartheidspolitik deutlich. Das Wirtschaftswachstums beträgt in Südafrika durchschnittlich $4\frac{1}{2}\%$. Falls die Zuwendungen für die Erziehung nicht annähernd gleich schnell anwachsen, droht ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und damit die Gefahr eines wirtschaftlichen Zusammenbruches.

IV. Staatliche Regulierungsmöglichkeiten

Um die Produktion von Bildungskapazitäten im Bantuschulsystem zu regulieren und damit die Bantuerziehung der Apartheidspolitik dienstbar zu machen, werden neben der Finanzierung der Bantuerziehung und deren Folgen auch administrative Maßnahmen genutzt, deren Regulierungsmöglichkeiten nicht unbedingt in Verordnungen und Aktivitäten bestehen müssen, sondern auch gerade in deren Unterlassung liegen können. Zu ihnen müssen die unzureichenden Erziehungsmöglichkeiten für Bantuschüler in weißen ländlichen Gebieten, die unzureichende Entwicklung der Sekundärerziehung, das Abschieben von Schülern in die Bantustans, die unzureichende berufliche Ausbildung, die Ungleichheit in den Prüfungsvorbereitungen, Manipulationen bei der Wahl des Schulabschlusses, Erschwernisse beim Übergang zur Universität und eine mangelhafte Ernährung gezählt werden. Drei dieser Maßnahmen sollen hier näher beschrieben werden.

Die Bantu in den weißen Farmgebieten sind bei der Primärerziehung fast ganz auf die *Farm-Schools* angewiesen. Um eine solche Schule besuchen zu können, bedürfen die Kinder der Zustimmung des Farmers, auf dessen Boden sich die Schule befindet, und des Farmers, bei dem sie leben. Jeder Farmer kann ihnen diese Zustimmung verweigern und damit die Zukunft der Bantukinder verbauen. An Stelle eines großzügigen Ausbaus der Erziehungsmöglichkeiten für Bantu in den ländlichen Gebieten überträgt der Staat also den weißen Farmern weitgehende Machtbefug-

nisse in der Schulerziehung und überläßt ihnen damit die Entscheidung über die Zukunft der Bantu. Ihre Entscheidungen werden natürlich durch das Bestreben, möglichst anspruchslose, billige und unkritische Hilfsarbeiter zu produzieren, geleitet. Die einzige Möglichkeit der Bantukinder aus diesen Gebieten, auf eine *Secondary School* zu gehen, besteht darin, ein Internat in den Bantustans zu besuchen. Die Internatskosten sind aber gewöhnlich von den auf dem Lande lebenden Bantufamilien nicht aufzubringen, so daß ihnen der Weg zu einer Sekundarerbziehung versperrt wird und sie so den weißen Farmen als billige Arbeitskräfte erhalten bleiben.

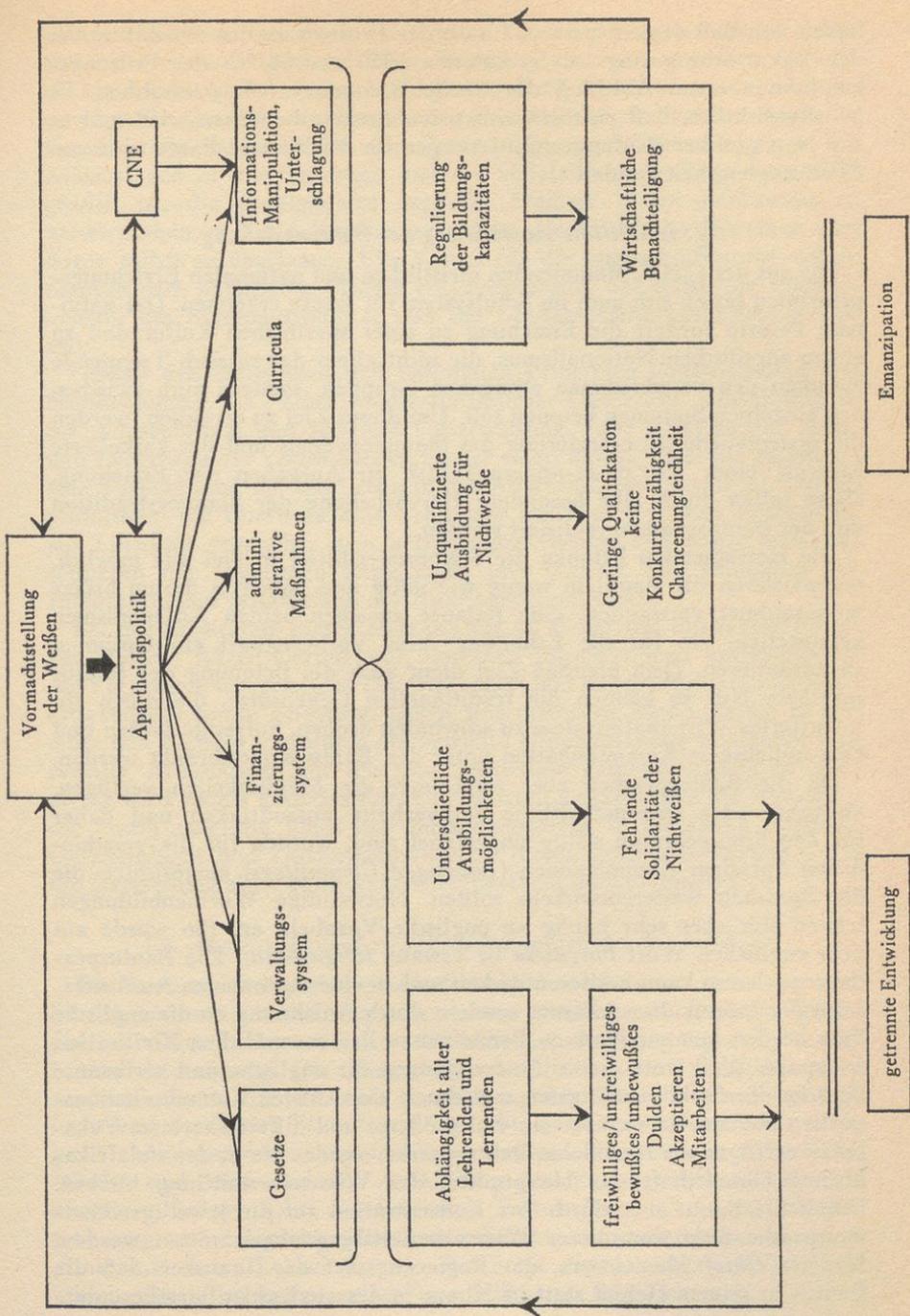
Fast alle Schüler mit einer Schulausbildung, die über das achte Schuljahr hinausgeht, verlieren automatisch das Wohnrecht in weißen Gebieten, weil fast sämtliche weiterführenden Schulen in den Bantustans liegen. Zudem zeigt sich hier auch, wie weitreichend die Folgen der *Group Areas Act* von 1950 und des *Native Laws Amendment Act* von 1952 sind. Nach diesen Bestimmungen dürfen sich die Familienangehörigen eines Ansässigen nur dann im selben Gebiet aufhalten, wenn sie dort ebenfalls in einem Arbeitsverhältnis stehen. Da aber ungefähr die Hälfte der Bantubevölkerung in den Städten lebt, und 80 % aller Kinder in die Gemeindeschulen der Bantustans gehen müssen, da sie noch kein festes Arbeitsverhältnis in den Städten vorweisen können, leben sehr viele Familien getrennt. Diese unzumutbare Situation wird noch dadurch erhärtet, daß die Kinder nie länger als 72 Stunden ihre Eltern in der Stadt besuchen dürfen. Auch Kindern, die berechtigt sind, bei ihren Eltern in den *Bantutownships* zu leben, wird offiziell empfohlen, die *Secondary Schools* in den Bantustans zu besuchen.

Viele Bantuschüler werden so gezwungen, in die Bantustans zu gehen, verlieren aber in dem Augenblick das Wohnrecht im weißen Gebiet und dürfen darum auch nach Beendigung ihrer Ausbildung oft nicht mehr zu ihren Eltern in die *Townships* zurückkehren. Auf diese Weise kann man gebildete und damit zu kritische Bantu in die Bantustans abschieben, wo sie die Apartheidspolitik der Regierung weit weniger gefährden als in den Städten. Man läßt dann jeweils nur soviele wieder heraus, wie man gerade in den weißen Gebieten benötigt.

Auf Grund des Lehrplanes besteht zwischen dem *Junior-Certificate*¹ für Bantu und für Weiße ein gravierender Unterschied. Vor allem in den wissenschaftlichen Fächern sind die Anforderungen bei den Bantu bewußt niedriger gehalten. Darum muß ein Bantuschüler, der die *Matriculation*² anstrebt, von einer viel schlechteren *Junior-Certificate*-Position aus in der gleichen Zeit die gleichen *Matriculation*-Anforderungen wie weiße Schüler erfüllen, die aber viel besser auf diese zwei letzten Jahre und die anschließende Prüfung vorbereitet sind. Somit ist es nicht verwunderlich, daß nur wenige hochbegabte Bantuschüler hier überhaupt eine Chance

¹ vergleichbar der Mittleren Reife

² vergleichbar dem Abitur



haben und daß dementsprechend auch der Prozentsatz der Abschlüsse bei den Bantu sehr gering ist. So konnten 1970 nur 66,7% der Prüfungskandidaten einen Abschluß der *Senior Secondary School* erreichen. Es ist offensichtlich, daß eine sehr intensive Auslese betrieben wird und es sich trotz gleicher Prüfungsanforderungen für Weiße und Bantu nicht um Chancengleichheit handelt.

V. Inhaltliche Ausrichtung der Bantuerziehung

Die aus der C.N.E. stammenden christlichen und nationalen Erziehungsprinzipien lassen sich auch im Schulsystem für Bantu erkennen. Das nationale Prinzip fordert die Erziehung zu einer spezifischen Kultur und zu einem spezifischen Nationalismus, die nicht allein das rassisch Trennende zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen, sondern auch zwischen den einzelnen Stämmen betonen soll. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die systematische Konservierung des Stammeswesens und der kalkulierte Entwurf einer ‚Divide-et-impera-Taktik‘ zu Aufgaben der Erziehung. Diese sollen durch eine besondere Hervorhebung der Stammestradiation und der Bantusprachen realisiert werden.

Die Herrschenden betonen die Stammestradiation so viel wie möglich, europäisieren die Bantu so wenig wie nötig und haben es darum bisher ausgezeichnet verstanden, eine Balance zwischen beiden Antagonismen herzustellen, um für die Erhaltung ihrer Vorherrschaft ein Optimum zu garantieren. Dem gleichen Ziel dient auch die Betonung der Bantusprachen. Nur so können die traditionellen Gegensätze, die durch ein integriertes Wirtschaftssystem zu schwinden drohen, aufrechterhalten und eine unliebsame Kommunikation unter den Bantu eingeschränkt werden.

Da die Bantusprachen aber nicht über die Möglichkeiten verfügen, abstrakte oder wissenschaftliche Sachverhalte auszudrücken und daher für den Schulgebrauch völlig ungeeignet sind, wurden für die verschiedenen Sprachen Kommissionen (*Language Committees*) eingerichtet, die die Sprachen weiterentwickeln sollten. Notwendige Wortneubildungen lehnen sich aber sehr häufig an englische Vokabeln an. (So wurde aus dem englischen Wort *longitude* in Tswana *longitshutu*.) Die Bantusprachen werden so kaum weiterentwickelt und zu einer autonomen Ausdrucksform der Bantukultur geformt, sondern durch Anlehnung an die englische Sprache den kommunikativen Bedürfnissen der europäischen Zivilisation angepaßt. Weil trotz dieser Anstrengungen die englische und afrikaanse Sprache die funktionsfähigsten und damit sinnvollsten Kommunikationsmedien bleiben, da sie über ein viel größeres und differenzierteres Vokabular verfügen als irgendeine Bantusprache, werden sie in der südafrikanischen Gesellschaft das Hauptmittel der Wissensvermittlung bleiben. Damit die Bantu aber durch ihre Konzentration auf die jeweilige Stammsprache nicht von dieser Wissensvermittlung abgeschnitten werden, forderte *Chief MATANZIMA*, der Regierungschef der Transkei, daß die Bantus in seinem Gebiet statt in Xhosa in der englischen Sprache unter-

richtet werden sollten. Auch der *African National Congress* (A.N.C.) befürwortet einen möglichst frühen Übergang zu einer amtlichen Sprache als Unterrichtsmedium, da er befürchtet, daß ein Unterricht in der Muttersprache die Qualität des Unterrichtes beeinträchtigen könnte. Doch die Entscheidung darüber wird den Bantu nicht zugebilligt. So zeigen die Erfahrungen in der Transkei, daß die südafrikanische Regierung nicht gewillt ist, die proklamierte ‚separate Freiheit‘ dieses Bantustans zu verwirklichen und die Entscheidung über die Wahl der Sprachen den Bantu selbst zu überlassen. Ein Votum für die englische Sprache würde nämlich dem nationalen Prinzip entgegenwirken, das durch die Hervorhebung der Stammestradiation und der Muttersprache realisiert werden soll.

Gemäß den christlichen und nationalen Prinzipien dominieren in den Stundenplänen die Fächer: muttersprachlicher Unterricht, Einführung in die Amtssprachen und religiöse Unterweisung. Eine Analyse der Stoff- und Lehrpläne der verschiedenen Fächer zeigt, daß ihr Ziel die erzieherische Vorbereitung auf ein Leben in der Apartheidsgesellschaft ist. Darum postulieren die Curricula eine Erziehung zur ethnologischen Egozentrik, zur Loyalität gegenüber dem herrschenden System und damit zum Akzeptieren der gegebenen Regelungen und Gesetze und schließlich zur Integration und Mitarbeit in der Apartheidsgesellschaft.

Bei der Erreichung dieses Ziels werden im Unterricht durch Auslassungen, falsche Akzentuierung und unwahre Informationen unterschwellig die Vorturteile der geistigen Unterlegenheit und unberechenbaren Gewalttätigkeit der Bantu gefördert. Durch eine manifeste Manipulation in den einzelnen Fächern und durch die bewußte Unterschlagung politischer und sozialer Alternativen für das gesellschaftliche Zusammenleben in Südafrika wird zudem noch das Kardinalvorurteil gestärkt, daß die Apartheid die einzig mögliche Form des Zusammenlebens in Südafrika darstellt. Gefährlichkeit und Unkontrollierbarkeit dieses Vorurteils werden durch die Darstellung einer gottgegebenen Apartheid noch potenziert.

VI. Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Bantulehrer

Die Bantuerziehung wird ernsthaft durch den eklatanten Lehrermangel, die mangelhafte Ausbildung, die daraus resultierende niedrige Qualifikation vieler Lehrer und die schlechten Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beeinträchtigt. Die mangelhafte Ausbildung der Bantulehrer wird einerseits durch eine schlechte Ausstattung der *Teachers Training Colleges* und durch das Bestreben verursacht, möglichst Lehrer mit niedrigen Gehaltsansprüchen zu produzieren. Andererseits geben auch die Ziele, Inhalte und Methoden der Ausbildung Anlaß zur Kritik, da sie den künftigen Lehrer nicht zur kritischen Verarbeitung alter und zur Erarbeitung neuer Erziehungsmethoden befähigen, sondern ihn zu einem ‚funktionierenden Lehrer‘ formen. Die Folge dieser unzureichenden Ausbildung ist ein hoher Prozentsatz unqualifizierter Bantulehrer.

Fügt sich ein Lehrer nicht in die Rolle eines ausführenden Organs des Ministeriums, auf die ihn die Ausbildung vorbereitet hat, so zwingt ihn eine Liste von Situationen, in denen er sich eines Vergehens schuldig macht, zur Konformität mit der Ideologie der Regierungspartei oder zur völligen politischen Abstinenz. Zudem sind zahlreiche Schüler als Spitzel angeworben, die die politischen Einstellungen und Aktivitäten der Lehrer und Mitschüler kontrollieren. Die Abhängigkeit des Schulrates vom Ministerium für Bantuerziehung setzt sich so nach unten bis zur Basis weiter fort. Neben dem Disziplinarrecht macht auch das Gehalt den Bantulehrer völlig abhängig. Gehaltszuschläge gibt es nur bei ‚guter Führung‘. Schließlich drückt sich in der Bezahlung neben der großen Abhängigkeit auch eine Diskriminierung des Bantulehrers aus, da er nur 32 bis 46 Prozent des Gehaltes eines weißen Kollegen erhält.

VII. Funktionsfähigkeit des Systems

Die Erziehung der Mischlinge und Inder unterscheidet sich nicht prinzipiell, sondern nur graduell von der der Bantu, ist entschieden unqualifizierter als die der Weißen, aber noch genügend besser als die der Bantu, um die Spannungen zwischen beiden unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen aufrechtzuerhalten, ihre Solidarisierung zu verhindern und somit die Vormachtstellung der Weißen abzusichern.

Die Erziehung der Nichtweißen in Südafrika läßt also ein Modell erkennen, in dem die Erziehung Resultat und Instrument der Apartheidspolitik zugleich ist. Dadurch entsteht ein Kreislauf, der nur schwer zu durchbrechen ist und sich mit der Zeit durch weitere Perfektion und durch die Erfassung jüngerer Generationen immer mehr stabilisiert.

Durch die Vormachtstellung sind die Weißen in einer Situation, in der sie über die Machtmittel und Möglichkeiten verfügen, zur Sicherung ihrer Stellung die Apartheidspolitik durchzusetzen. Diese erfaßt direkt oder indirekt sämtliche Bereiche des Erziehungswesens für Nichtweiße. Die legislative Grundlage der Erziehung wurde durch eine Reihe von Gesetzen geschaffen, von denen das *Bantu Education Act* von 1953, das *Exchequer and Audit Amendment Act* von 1955, das *Vocational Education Act* von 1955, das *Extension of University Education Act* von 1959, das *Coloured Persons Education Act* von 1963 und das *Indian Education Act* von 1965 die wichtigsten sind. Die Verwaltungs- und Finanzierungssysteme der verschiedenen Erziehungssysteme liefern das notwendige Instrumentarium zur Durchsetzung dieser Gesetze. Doch nicht nur durch den Aufbau des Verwaltungsapparates an sich, sondern auch durch direkte administrative Maßnahmen wie auch über die Curricula wird die Apartheid auf die Erziehung übertragen. Eine versteckte Möglichkeit stellt schließlich die Manipulation und Unterschlagung von Informationen dar, die auch durch die Erziehungsphilosophie der C.N.E. gefördert wird. Zwischen diesen Erziehungsdeterminanten, von denen der Übersicht wegen nur die sechs wesentlichsten hier aufgeführt werden sollen, bestehen

natürlich Interdependenzen. Diese Determinanten ermöglichen die Abhängigkeit aller Lehrenden und Lernenden, unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen, eine unqualifizierte Ausbildung für Nichtweiße und die Regulierung von Bildungskapazitäten.

Um der Gefahr zu entgehen, sich durch die Bildung der Nichtweißen eine ständig wachsende Opposition heranzubilden, wird durch eine rigore und permanente Abhängigkeit aller Lehrenden und Lernenden versucht, diese freiwillig oder unfreiwillig, bewußt oder unbewußt zum Dulden, Akzeptieren oder, wenn möglich, so gar zur Mitarbeit in der Apartheid zu bringen. Die Realisierung zeigt, daß diese Versuche langfristige Erfolg haben und somit die Vormachtstellung der Weißen stabilisieren helfen.

Die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten liegen sowohl in den rassistisch getrennten Erziehungssystemen als auch in den verschiedenen Inhalten und Zielen. Lehrende und Lernende werden in kultureller Isolation gehalten und dadurch gezwungen, sich auf die eigene Gruppe zu zentrieren. Sie mißtrauen darum anderen und fühlen sich somit weder mit der südafrikanischen Gesamtgesellschaft noch mit den Benachteiligten anderer Bevölkerungsgruppen verbunden. Auf diese Weise wird eine weitgehende Solidarität der Nichtweißen blockiert und somit die Vormachtstellung der Weißen gestärkt.

Eine weitere Folge der oben aufgeführten Determinanten ist das niedrige Niveau der Ausbildung für Nichtweiße. Besonders am Bantuerziehungssystem läßt sich deutlich erkennen, daß bewußt zu einer Kultur erzogen wird, die auf Grund ihrer Eigenschaften unterlegen sein muß. Eine unqualifizierte Ausbildung bewirkt aber geringe Qualifikationen, was die Konkurrenzunfähigkeit noch steigert und eine weitreichende Chancenungleichheit zur Folge hat. Resultat dieser Chancenungleichheit ist eine wirtschaftliche Benachteiligung der Nichtweißen, die die Herrschaft der Weißen zementiert.

Ähnlich wirken sich die Möglichkeiten zur Regulierung von Bildungskapazitäten aus. Schon VERWOERD warnte davor, dem Bantu durch eine gute Schulausbildung die grünen Weiden der europäischen Gesellschaft zu zeigen und sie somit in die Irre zu führen oder durch eine Bildung beim Bantu sogar Erwartungen zu wecken, die nicht im Einklang mit den Möglichkeiten Südafrikas ständen. Stattdessen soll die Erziehung die Nichtweißen auf ihre gesellschaftliche Rolle vorbereiten und beschränken, die ihnen die Weißen einräumen. Eine solche Rolle bedeutet zwangsläufig wirtschaftliche Benachteiligung und damit Ausbau des weißen Primats.

Hier schließt sich der Kreis. Seine ständige Perpetuierung stellt die entscheidende Garantie für das System dar. Die Funktionsfähigkeit dieses Kreislaufsystems und die starke Interdependenz von Apartheidspolitik und Erziehung lassen sich durch die Kongruenz von Erziehungs-

niveau und Durchschnittslöhnen in den jeweiligen Bevölkerungsgruppen nachweisen. (Das jährliche Pro-Kopf-Einkommen betrug 1968 für Weiße 1400 bis 1500 Rand; für Bantu in den Städten nur 120 bis 150 Rand und für Bantu in den Bantustans sogar nur 30 bis 35 Rand. Während die Bantu, die 68,8% der Gesamtbevölkerung Südafrikas ausmachen, einen Anteil von 18% am Nationaleinkommen haben, beträgt er bei den Weißen, die nur 18,2% der Gesamtbevölkerung ausmachen, 74,0%.)

Dieses Kreislaufsystem der Apartheid blockiert aber eine echte ‚getrennte Entwicklung‘, die jeder Bevölkerungsgruppe die Möglichkeit bietet, sich auf Grund eigener freier Entscheidung in politischer, wirtschaftlicher und kultureller Autonomie selbst weiterzuentwickeln. Es versperrt ebenso den Weg zu wirklicher Emanzipation und schließt damit eine pluralistische Gesellschaft der ‚Gleichen‘ aus. Stattdessen löst die Apartheid aus beiden möglichen Zielen gesellschaftlicher Entwicklung jeweils nur jene Momente heraus, die einerseits eine rentable wirtschaftliche Nutzung nichtweißer Arbeitskraft ermöglichen, andererseits aber auch garantieren, daß die Vormachtstellung der Weißen nicht gefährdet wird. In diesem Sinne will das System die Nichtweißen so viel wie nötig und so wenig wie möglich bilden. Es läßt sich aber voraussagen, daß das Ausbildungsniveau mit fortschreitender Bürokratisierung und Mechanisierung steigen muß. Ob die Weißen angesichts dieser Entwicklung die Balance zwischen Rentabilität der nichtweißen Arbeitskraft und Stabilität ihres unangefochtenen Primats erhalten können, bleibt abzuwarten. Die Funktionsfähigkeit des oben analysierten Kreislaufsystems der Apartheid wird sich an dieser Entwicklung ausweisen müssen.

LITERATUR ZUM THEMA:

1. ADAM, HERIBERT: ‚Einheimischer Kolonialismus: der Fall Südafrika‘; in: *Das Argument* 59; 12. Jg. November 1970, Heft 7/8
2. ADAM, HERIBERT: *Südafrika-Soziologie einer Rassengesellschaft* (Frankfurt 1969)
3. AUERBACH, F. E.: *The power of prejudice in South African education* (Cape Town/Amsterdam 1965)
4. BEHR, C. / MAC MILLAN, R. G.: *Education in South Africa* (Pretoria 1966)
5. BERTAUX, PIERRE: *Afrika — Von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart* (Frankfurt/M. 1966)
6. BREUTZ, L.: ‚Die indische Bevölkerung in Südafrika‘, in: *Afrika Post* (Pretoria) 12. Jg., Heft 9 (1965)
7. BROOKES, EDGAR: *Native Education in South Africa* (Pretoria 1930)
8. DECKE, BETTINA: *Industrialisierung und Herrschaft in Südafrika* (Neuwied/Berlin 1972)
9. Department of Information: *Indian South Africans* (Pretoria o. J.)
10. DOXEY, G. V.: *The Industrial Colour Bar in South Africa* (Cape Town 1971)
11. HARTMAN, H. W.: *Südafrika: Geschichte — Wirtschaft — Politik* (Stuttgart 1968)
12. HARWARDEN, E.: *Prejudice in the classroom — South African Institute of Race Relations* (Johannesburg o. J.)

13. HORELL, MURIEL: *A Decade of Bantu Education*. South African Institute of Race Relations (Johannesburg 1964)
14. HORELL, HORNER, KANE-BERMAN: *A Survey of Race Relations in South Africa 1971*. South African Institute of Race Relations (Johannesburg 1972)
15. HORELL, M.: *The Education of the Coloured Community in South Africa 1652 to 1970*. South African Institute of Race Relations (Johannesburg 1970)
16. LEE, FRANZ J. T.: *Südafrika vor der Revolution?* (Frankfurt/M. 1973)
17. MOOKI, E.: 'Education for African Children at Primary Level', in: TUNMER/MUIR: *Some Aspects of Education in South Africa* (Johannesburg 1968)
18. RAUCHE, A.: 'Was versteht man unter getrennter Entwicklung?'; Nachdruck aus: *Afrika-Post*, Nr. 4 (April 1968)
19. RAUM, JOHANNES WILLIAM: 'Das Bantuschulwesen in der südafrikanischen Union' (München 1963) Dissertation
20. RÖHRS, HERMAN: *Afrika — Bildungsprobleme eines Kontinents* (Stuttgart 1971)
21. SPRO-CAS: 'Education beyond Apartheid-Report of the Education Commission of the Study project on Christianity in Apartheid Society' (Johannesburg 1961)