

Bildungspolitik und Transnationalismus im postkolonialen Angola: Dimensionen und Herausforderungen der Kooperation mit Kuba

Hatzky, Christine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GIGA German Institute of Global and Area Studies

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hatzky, C. (2008). Bildungspolitik und Transnationalismus im postkolonialen Angola: Dimensionen und Herausforderungen der Kooperation mit Kuba. *Afrika Spectrum*, 43(2), 245-268. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-353006>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Christine Hatzky

Bildungspolitik und Transnationalismus im postkolonialen Angola – Dimensionen und Herausforderungen der Kooperation mit Kuba¹

Zusammenfassung

Das Beispiel des postkolonialen Angola illustriert, wie nationalistische und revolutionäre Zielsetzungen mit der Bildungsreform verkoppelt und durch einen Transfer von Ideologie, Inhalten und Methoden des kubanischen Bildungssystems gekennzeichnet waren. In diesem Beitrag, der auf Zeitzeugeninterviews und Dokumenten aus dem Archiv des angolanschen Erziehungsministeriums basiert, werden die unterschiedlichen Bedeutungsebenen dieses umfassenden Reformkonzepts analysiert und die Ambivalenzen dieser transatlantischen kubanisch-angolanischen Kooperation aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Bildungssysteme, Transnationalismus, kulturelle Transfers, Angola, Kuba

Im kolonialen Angola stand Bildung im Dienst der Aufrechterhaltung der portugiesischen Kolonialherrschaft. Nach der Unabhängigkeit im Jahr 1975 wurde Bildung unter der neuen Regierung des *Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA) zu einem Eckpfeiler für die Schaffung einer Nation und eines auf alle ethnischen und sozialen Gruppen übergreifenden Nationalbewusstseins sowie für den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft. Die Umsetzung dieser Ziele bewegte sich dabei im Spannungsfeld des historischen Umbruchs zwischen Kolonialzeit und Unabhängigkeit: Die Herausforderung für die MPLA-Regierung bestand darin, inmitten eines bewaffneten Entkolonialisierungskonflikts nicht nur das Erbe des Kolonialismus zu überwinden, sondern anhand ihrer politischen Ideale eine „Revolutionie-

¹ Der Artikel basiert auf vorläufigen Resultaten eines Post-Doc-Forschungsprojektes der Autorin über die zivile Bildungsmission Kubas in Angola zwischen 1976 und 1991. Mein Dank geht an Rita Schäfer, deren kritische Anmerkungen den vorliegenden Text bereichert haben. Ein Forschungsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglichte mir umfangreiche Recherchen zu diesem transatlantischen Thema. Zwischen 2004 und 2006 forschte ich in Kuba, Angola, Portugal und in den USA. Neben Archivrecherchen führte ich dort zahlreiche Interviews mit Zeitzeugen durch. Die von mir verwendeten maskulinen Formen schließen, sofern nicht ausdrücklich vermerkt, Frauen ebenso ein.

„rung“ der Gesellschaft durchzuführen und eine neue nationale Kultur zu schaffen. Planung und Konzeption der neuen Bildungspolitik orientierten sich dabei an sozialistischen Vorbildern, wobei die Einflüsse des kubanischen Bildungssystems, dessen ideologische Grundlagen und Methoden nach Angola transferiert wurden, besonders prägend waren.

Das militärische Eingreifen der kubanischen Regierung in den bewaffneten Unabhängigkeitskampf Angolas ermöglichte 1975 die alleinige Machtübernahme der MPLA und in Folge dessen waren bis 1991 insgesamt etwa 400 000 kubanische Soldaten in Angola im Einsatz (George 2005: 324). Ergänzend zu dieser militärischen Unterstützung vereinbarten die beiden Regierungen 1976 eine umfassende zivile Zusammenarbeit. Diese erstreckte sich auf verschiedene Bereiche, wie z.B. auf das Gesundheits- und das Bauwesen, aber auch auf den Bildungssektor. Von den insgesamt etwa 50.000 zivilen kubanischen Aufbauhelfern arbeiteten bis 1991 etwa 10.000 pädagogische Berater, Lehrer und Dozenten in Angola im Bildungsbereich. Sie beeinflussten maßgeblich die Konzeption, den Aufbau und die Umsetzung des postkolonialen Bildungssystems (García Perez Castañeda o. J.: 3 ff.).² Aufgrund des quantitativen und qualitativen Umfangs und ihrer Dauer stellt diese Kooperation ein Novum in der afrikanisch-lateinamerikanischen Geschichte des 20. Jahrhunderts und ein einzigartiges Beispiel für eine Süd-Süd-Kooperation dar.

Am Beginn der kubanisch-angolanischen Zusammenarbeit stand die Konstruktion eines transatlantischen Interaktionsraumes, einer „lateinamerikanisch-afrikanischen Nation“, wodurch sowohl die gemeinsamen politischen Orientierungen als auch die verbindenden kulturellen Identitäten betont wurden (Castro 1979: 149). Die Kooperation stand unter dem Zeichen „internationalistischer Solidarität“ und basierte auf einem gemeinsamen politischen Konsens beider Regierungen. Dieser hatte in seinen Grundzügen bis zum Abzug der kubanischen Zivilisten und Militärs im Jahr 1991 Bestand, obwohl die angolische Regierung schon ab Mitte der 1980er Jahre wirtschaftliche Reformen einleitete, und sich zunehmend von den anfänglich postulierten revolutionären Idealen entfernte.

Die vorliegende empirische Untersuchung stützt sich unter anderem auf Dokumente aus dem Archiv des angolischen Erziehungsministeriums, vor allem aus dessen Abteilung für Internationale Kooperation. Anhand dieser Dokumente konnte der vielschichtige Prozess des Aufbaus eines neuen Bildungssystems und seiner Dynamiken erstmals anhand von Primärquellen nachvollzogen werden. Es handelt sich dabei unter anderem um Analysen, Statistiken und interne Berichte des Ministeriums sowie um die bilaterale

2 Das Kooperationsprogramm umfasste auch die Ausbildung von mehreren Tausend angolischen Kindern und Jugendlichen in kubanischen Internaten. Dieses komplexe Phänomen konnte im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht berücksichtigt werden, soll aber der Vollständigkeit halber genannt sein (s. Beitrag von Hauke Dorsch in diesem Heft).

Kommunikation zwischen den Regierungen von Kuba und Angola sowie ihrer jeweiligen Ministerien und Funktionäre.³ Diskutiert wurden diese Informationen im Rahmen von Zeitzeugeninterviews mit Akteuren und Experten beider Länder, die sich am Aufbau des Bildungssystems in Angola beteiligt hatten. Die kubanische Regierung behindert – aus politischen Gründen – noch immer den Zugang zu Akten, anhand derer diese Kooperation dokumentiert werden kann. Dennoch gelang es der Autorin, Einblicke in unveröffentlichte Studien kubanischer Ministerien und Bildungsinstitutionen zu erhalten. Des Weiteren führte die Autorin biographische Interviews mit 81 ehemaligen kubanischen Zivilisten, die in Angola als Lehrer und Berater tätig gewesen waren. Dieser Beitrag konzentriert sich in erster Linie auf die konzeptionelle Ebene, die eine Analyse von postkolonialen Bildungszielen und -programmen umfasst, thematisiert aber auch die Umsetzungsebene, auf der sich Reichweite und Grenzen des Transfers von (bildungs)politischen und kulturellen Konzepten zwischen Kuba und Angola manifestieren. Diese Dimensionen werden durch die Einschätzungen von Kubanern und Angolanern wiedergegeben, die sich in Angola begegneten. Die Erinnerungen der angolanischen Zeitzeugen eröffnen eine Binnenperspektive auf die Bedeutung der kubanischen Pädagogen bei der Umsetzung der neuen bildungspolitischen Maßnahmen in Angola.

Der vorliegende Artikel versteht sich als Beitrag zu einer in den letzten Jahren intensiv geführten Debatte um Inhalte, Perspektiven und Methoden einer transnationalen Geschichtsschreibung. Ziel dieser Neuorientierung ist es, auch jenseits einer zwischenstaatlichen Zusammenarbeit unterschiedliche Ebenen politischer, kultureller und sozialer Interaktionen zwischen Ländern und Weltregionen aufzuzeigen. Diese Debatte muss notwendigerweise anhand konkreter Fallbeispiele geführt werden. Viele der bisherigen Studien beziehen sich auf politische und soziokulturelle Transfers innerhalb des europäischen Raumes oder thematisieren die Beziehungen zwischen Zentren und Peripherien – etwa die wechselseitigen Interferenzen zwischen (ehemaligen) Kolonialmächten und ihren (ehemaligen) Kolonialgebieten.⁴ Das Beispiel der angolanisch-kubanischen Kooperation im Bildungsbereich ermöglicht eine Erweiterung der Perspektive auf die transnationalen Interaktionen zweier Länder der südlichen Hemisphäre. Methodisch geschieht das anhand einer multiperspektivischen Herangehensweise, die offizielle, inoffizielle und persönliche Dimensionen miteinander verknüpft. Dadurch lässt sich verdeutlichen, dass diese „gemeinsam-geteilte“ transatlantische Geschichte,

3 Diese Quellen umfassten u. a. auch nicht klassifizierte Ministerialakten, deren Titel (Überschriften) oder interne Betreffs zur eindeutigen Identifikation der Dokumente hier vollständig genannt werden.

4 Ich verweise hier exemplarisch auf einige richtungsweisende theoretische Beiträge: Werner/Zimmermann 2002; Dies. 2006; Conrad, Randeria 2002; Freitag 2005; Middell 2005.

die in der Vergangenheit meist auf eine politische oder militärische Ereignisgeschichte im Kontext der Dichotomien des Kalten Krieges reduziert wurde, auch hinsichtlich ihrer dynamischen gesellschaftlichen und kulturellen Interrelationen analysiert werden muss.

Das koloniale Erbe Angolas

Unter der portugiesischen Kolonialherrschaft war die Ausbildung der afrikanischen Bevölkerung vernachlässigt worden. Die kolonialen Bildungsstrukturen und ihre Inhalte waren rassistisch, elitär und fast ausschließlich auf die Bildung der Kinder der weißen Siedler ausgerichtet. Das Schulsystem der Kolonialzeit ging im Prinzip auf ein im 18. Jahrhundert von Marquês de Pombal⁵ eingeführtes staatliches Erziehungssystem zurück, das nach der Ausweisung der Jesuiten aus Angola 1759 verankert worden war. Zuvor hatte Bildung ausschließlich dem Jesuitenorden obliegen. Erst mit der Konsolidierung des *estado novo*, dem autoritären Regime Salazars, wurden zu Beginn der 1940er Jahre wieder konfessionelle (katholische und protestantische) Schulen in Angola zugelassen. Dies verbesserte die Bildungssituation insofern, als dass viele der späteren Politiker der angolanischen Unabhängigkeit dort eine Grundausbildung erhielten. Bereits durch die Reformen Pombals waren die Lehrpläne im gesamten portugiesischen Kolonialreich zentralisiert worden und in Portugal und den Überseegebieten identisch. In Angola wurde fast ausschließlich Geschichte und Geographie Portugals unterrichtet und ab 1930 wurde Portugiesisch in Angola als Unterrichtssprache und Lehrfach eingeführt. Damit sollte der Einfluss der afrikanischen Sprachen in Angola zurückgedrängt und die Überlegenheit der portugiesischen Sprache und Kultur manifestiert werden (Vela Ngaba 2006: 66 ff.).

Bis Ende der 1950er Jahre war die angolansiche Bevölkerung per Gesetz in „zivilisierte“ Portugiesen und Mestizen sowie „unzivilisierte“ Afrikaner unterteilt. Bei den Afrikanern wurde zusätzlich zwischen „assimilierten“ und „indigenen“ unterschieden. Letztere Gruppe umfasste 99% der Bevölkerung. Die „indigenen“ Afrikaner waren weitgehend rechtlos und den ökonomischen Interessen der Kolonialgesellschaft unterworfen. An einer Bildung der „indigenen“ Afrikaner hatte die Kolonialmacht deshalb bis zum Ausbruch des antikolonialen Kampfes im Jahr 1961 wenig Interesse gezeigt (Silva 1992-94: 105 ff.). 1950 lag die Analphabetenrate bei 97% und landesweit hatten nur 37 „assimilierte“ Afrikaner die Sekundarstufe abgeschlossen. Nach einer fast fünfhundertjährigen kolonialen Präsenz in Angola sprach

5 Sebastião José de Carvalho e Mello (1699-1782), Markgraf von Pombal, gilt als bedeutendster Staatsmann Portugals im 18. Jahrhundert. Als Vertreter eines aufgeklärten Absolutismus setzte er weitreichende wirtschaftliche und politische Reformen in Portugal und dessen Kolonialreich durch.

1972 im ländlichen Raum zwar nur ein geringer Prozentsatz der erwachsenen „indigenen“ Afrikaner fließend portugiesisch (Heimer 1979: 83). Allerdings konnte sich die portugiesische Sprache durch Händler im Laufe der Jahrhunderte auch im Landesinnern als eine Art „lingua franca“ etablieren (Heintze, von Oppen 2008).

Das Bildungssystem konzentrierte sich auf die urbanen Zentren, konkret auf die Städte Luanda, Huambo (Nova Lisboa), Benguela und Lubango (Sá da Bandeira), wo die Mehrzahl der portugiesischen Siedler lebte, und diente der Aufrechterhaltung des kolonialen Herrschaftssystems. Die Ökonomie Angolas war dabei auf die Bedürfnisse der Metropole ausgerichtet und konzentrierte sich auf den Export von landwirtschaftlichen Produkten und den Abbau von Bodenschätzen. Bis Ende der 1950er Jahre existierte in Angola ein zweigeteiltes Bildungssystem. In den urbanen Zonen gab es Primar-, Sekundar- und Berufsschulen, zu denen ausschließlich Portugiesen, Mestizen und einige wenige „assimilierte“ Afrikaner Zutritt hatten. Für die „indigenen“ Afrikaner gab es Grundschulen vor allem in ländlichen Regionen, in denen nur eine rudimentäre Ausbildung angeboten wurde, die Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen umfasste. Der Unterricht dort hatte in erster Linie eine „zivilisatorische“ Aufgabe. Den Schülern sollten moralische Grundhaltungen sowie Kenntnisse in Hygiene und Gesundheitsvorsorge vermittelt werden. Angeschlossen an die Missionsstationen existierten darüber hinaus Berufsschulen für die indigene Bevölkerung, in denen sie in ländlicher Hauswirtschaft (für die Mädchen), Ackerbau und Viehzucht (für die Jungen), Religion und Moral unterwiesen wurde (Silva 1992-1994: 112 ff.).

Erst durch die Reform des Kolonialsystems, welche die rassistische Einteilung der Bevölkerung in „zivilisierte“ und „unzivilisierte“ abschaffte, wurde das Bildungssystem für alle Angolaner vereinheitlicht und verbessert. Die Umsetzung dieser Bildungsreform wurde jedoch erst mit Beginn des antikolonialen Kampfes 1961 in Angriff genommen. Insbesondere in den Provinzen wurde ein Netz von staatlichen Grundschulen geschaffen, das auch der afrikanischen Bevölkerung zugute kommen sollte. Zusätzlich eröffnete man weitere Sekundar- und Berufsschulen und 1963 wurde in Luanda die Universität von Angola gegründet (Vela Ngaba 2006: 66 ff.; Silva 1992-94: 118 f.).

Obwohl das Bildungssystem ab den 1960er Jahren im Sinne einer Modernisierung der Gesellschaft und zur besseren Integration der afrikanischen und mestizischen Bevölkerung inhaltlich und strukturell erheblich verbessert wurde, setzte sich die Diskriminierung der afrikanischen Bevölkerung fort. Dies manifestierte sich vor allem in der unterschiedlichen Qualität der Schulen für Weiße/Mestizen und für Afrikaner. Die Grundschulen in den Provinzen (und städtischen Armenvierteln), die von Afrikanern besucht wurden, waren grundsätzlich schlechter ausgestattet und verfügten kaum über ausgebildete Lehrer. Der Ausbau der Sekundar- und Berufsschulen konzentrierte sich auf die Provinzhauptstädte und richtete sich an die ökonomisch

weniger privilegierten Schichten der portugiesischen Bevölkerung, bzw. an Mestizen und in den Städten lebende Afrikaner. Dort wirkte sich das reformierte Bildungssystem zwar positiv auf die Entwicklung einer städtischen afrikanischen Mittelschicht aus. Auf die afrikanische Landbevölkerung hatte die Reform indes kaum Auswirkungen (Silva 1992-1994: 124 f.).

Auch das reformierte Bildungssystem war – nicht zuletzt wegen der Ungleichbehandlung der afrikanischen Schüler – insgesamt defizitär, da die wenigsten Schüler die Grundschule abschlossen. Von einer halben Million Primarschüler, die 1974 registriert worden waren, besuchten fast 40% lediglich eine Vorschule, 29% waren in der ersten Klasse der Grundschule und nur 6,8% in der vierten Klasse. Ihnen standen 25.000 Lehrer gegenüber, von denen 52% selbst nur die Grundschule bis zur vierten Klasse besucht hatten, und nur 7% der Lehrer verfügte über eine ihren Aufgaben angemessene Bildung. Fast alle Lehrer mit einer adäquaten institutionellen Ausbildung waren portugiesischer Herkunft. Von den viertausend 1974 an der Universität von Angola registrierten Studenten waren weniger als 10% Afrikaner und Mestizen (MPLA 1978: 8 f.; Silva 1992-94: 117 ff.).

Zeithistorischer Kontext⁶

Seit Beginn des antikolonialen Kampfes im Jahr 1961 befand sich Angola im Kriegszustand. Der Krieg gegen die Kolonialmacht mündete nach der Unabhängigkeit 1975 in einen Bürgerkrieg, in dem die Befreiungsbewegung UNITA (*União Nacional para a Independência Total de Angola*) die Vormacht der MPLA bekämpfte. Der Bürgerkrieg wurde durch die indirekten und direkten Eingriffe der USA und der Sowjetunion erheblich verschärft. Er eskalierte zwischen 1976 und 1991 durch die wiederholten Interventionen der südafrikanischen Armee, die auf Seiten der UNITA mit Rückendeckung der US-Regierung wiederholt in angolanisches Territorium einmarschierte, um die MPLA-Regierung und ihre Verbündeten, die Sowjetunion und Kuba, zu bekämpfen. In den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit lähmten schwerwiegende politische Auseinandersetzungen innerhalb der MPLA, die im Mai 1977 zu einem Putschversuch führten, den Prozess des Wiederaufbaus zusätzlich. Unmittelbar nach der Unabhängigkeit bedrohte die Flucht von 90% der portugiesischen Siedler, die alle entscheidenden ökonomischen und administrativen Funktionen im Kolonialstaat besetzt hatten, die Stabilität des unabhängigen Angola. Industrie, Landwirtschaft und staatliche Verwaltung

6 Die äußerst komplexe politische und gesellschaftliche Situation Angolas vor und nach der Unabhängigkeit soll in diesem Rahmen nur in Umrissen skizziert werden. Ich verweise deshalb auf folgende Studien, die sich mit den unterschiedlichen Aspekten der Dekolonisation beschäftigen: Chabal, Vidal 2007; Messiant 1998; Messiant 2006; George 2005; Gleijeses 2002; Birmingham 1992; Meyns 1992; Bhagavan 1986; Heimer 1979.

lagen danieder, was zu erheblichen Engpässen bei der Nahrungsmittelversorgung und der Exportproduktion führte, und das Anwachsen einer Parallelökonomie förderte. Die von der MPLA durchgeführte Nationalisierung der wichtigsten Industriezweige und der landwirtschaftlichen Exportproduktion trug nicht zum wirtschaftlichen Wiederaufbau bei. Allein die Erdölförderung konnte den Staatshaushalt der MPLA-Regierung sichern, und ermöglichte die Fortsetzung des Krieges gegen die UNITA bis 2002.

Auch die zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit herrschende Bildungssituation war katastrophal. Mehr als 85% der geschätzten 4,5 Millionen Einwohner Angolas im Jahr 1975 waren Analphabeten. Die Mehrzahl der vor der Unabhängigkeit registrierten Schüler und Studenten waren Portugiesen, die mit ihren Familien Angola zwischen 1975 und 1976 verließen. Der brain drain umfasste auch die Mehrzahl der Lehrkräfte. Diese Umstände schmälerten aussichtsreiche Perspektiven für das rasche Nachwachsen einer afrikanischen Elite, die den Aufbau des postkolonialen Staates vorantreiben konnte. Alphabetisierung, die Einführung eines neuen Bildungssystems und die Ausbildung von Lehrpersonal und Fachkräften aller Art gehörten deshalb zu den Prioritäten der MPLA-Regierung (Vela Ngaba 2006: 73; Heimer 1979: 235).

In der Unabhängigkeitserklärung vom 11. November 1975 räumte Agostinho Neto, der erste Präsident des unabhängigen Angola, der Bekämpfung des Analphabetismus Priorität ein und kündigte eine für alle zugängliche, kostenlose Bildung – basierend auf der „angolanischen Kultur“ – an. Er verdeutlichte dabei, dass es um den Aufbau eines völlig neuen Gebildes ging: einer unabhängigen, geeinten angolanischen Nation unter sozialistischen Vorzeichen. Artikel 13 und 29 der neuen Verfassung unterstrichen diese Priorität. Darin wurde die Schaffung einer (neuen) nationalen Kultur postuliert und der Zugang zu Bildung und Kultur als Grundrecht für alle angolanschen Bürger festgeschrieben (Ministério da Informação 1975: 15 ff.).

Die „Revolutionierung“ des Bildungswesens

Die von der MPLA-Regierung 1977 in den „Basisprinzipien für die Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems der Volksrepublik Angola“ (MPLA 1978) formulierte Maxime stellte einen radikalen Bruch mit den kolonialen Prinzipien dar: Demnach sollte jetzt allen Angolanern – unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Lebensumständen und Wohnort – eine kostenlose vierjährige Grundschulbildung ermöglicht werden. Diese sollte laizistisch sein und dem Staat obliegen; bereits im Dezember 1975 waren sämtliche Bildungseinrichtungen verstaatlicht

worden.⁷ Bildung sollte sich jetzt an allgemeinen internationalen wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Standards orientieren. Die zentralisierte Administration des kolonialen Systems wurde auch nach der Unabhängigkeit beibehalten, jedoch dem Aufbau einer schulischen Infrastruktur in den Provinzen Priorität eingeräumt, um das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land zu beseitigen (MPLA 1978: 29 ff.). Dieses Bildungssystem blieb in seiner Grundstruktur bis 1991 bestehen und wurde erst danach im Zuge der politischen Transformation Angolas hin zu einem Mehrparteiensystem reformiert und dezentralisiert (Vela Ngaba 2006: 91 ff.).

Noch bevor diese Grundstrukturen überhaupt definiert worden waren, hatte Präsident Neto im November 1976 in der Textilfabrik „Textang“ in Luanda eine nationale Alphabetisierungskampagne ausgerufen. Unter der Parole „Lernen ist revolutionäre Pflicht“⁸ sollte der hohen Analphabetenrate mit einer nationalen Kampagne, dem „Kampf für die Alphabetisierung“, begegnet werden. Diese Kampagne war die erste landesweite Initiative, um den Aufbau einer einheitlichen sozialistischen Nation in Angola durch Bildung zu befördern. Alphabetisiert wurde ausschließlich auf Portugiesisch. Dadurch sollte nicht nur Hunderttausenden Angolanern Lesen und Schreiben beigebracht werden, sondern die Bevölkerung politisiert, ideologisch und moralisch geformt werden. Die Angolaner sollten durch die Kampagne ein Nationalbewusstsein entwickeln und gleichzeitig für die Ziele der MPLA mobilisiert werden, kommentierte rückblickend ein kubanischer Pädagoge diesen Prozess, der sich im Sommer 1976 der Kommission zur Vorbereitung der Alphabetisierungskampagne angeschlossen hatte und sie als Berater des „Nationalen Zentrums der Alphabetisierung“ bis 1982 begleitete (Ramírez Villasana, o. J: 9).

Ein Blick in die Alphabetisierungsfibel, die den Titel „Der Sieg ist gewiss – der Kampf geht weiter“ trägt, verdeutlicht das hohe Maß an Ideologisierung der Kampagne (Ministério da Educação e Cultura: 1976a). Die Wahl der Schlüsselbegriffe spiegelte die Absicht wider, hier eine ganz bestimmte Wirklichkeit zu konstruieren, um die Bevölkerung auf die Kriegssituation vorzubereiten, und um die Vorherrschaft der MPLA auf dem Territorium Angolas zu konsolidieren. Die ersten Sätze und Begriffe, die die Analphabeten lernen sollten, waren Parolen des politischen und militärischen Kampfes. Bei der Fibel handelte es sich im Wesentlichen um das Grundsatzprogramm der MPLA in Kurzform:

7 S. Ministère de L'Éducation. Développement de l'Éducation en République Populaire d'Angola 1978-1980. Rapport pour la 38^{ème} Session de la Conférence International de L'Éducation, Genève (10-19 Novembre 1981), Luanda, Août 1981, S. 5 (Archiv MED).

8 S. die Ansprache Agostinho Netos zur Eröffnung der Kampagne, *Jornal de Angola*, 23.11.76, „Na Textang: Camarada presidente participou na inauguração oficial da campanha nacional de alfabetização“, S. 1, 2.

- Lektion 1 - „Angola ist unser Land“
- Lektion 2 - „Das Volk ist vereint“
- Lektion 3 - „Das geeinte Volk kämpft“
- Lektion 4 - „Es lebe die MPLA“ und „Es lebe das Volk“
- Lektion 5 - „Der Kampf geht weiter“
- Lektion 7 - „Der 4. Februar ist ein glorreiches Datum“⁹
- Lektion 8 - „Der Kampf des Volkes ist nützlich“, „Die ganze Macht gehört der Arbeiter- und Bauernklasse“
- Lektion 9 - „Wir werden einen neuen Menschen schaffen“
- Lektion 14 - „Die FAPLA hat Waffen, um das Volk zu verteidigen“¹⁰
- Lektion 15 - „Das angolische Volk ist wachsam seinen Feinden gegenüber“.

Für die Kursleiter der Alphabetisierungskampagne war ein begleitendes Handbuch entworfen worden, das sie auf ihre Aufgaben als „Multiplikatoren im Dienste der Revolution“ vorbereitete (Ministério da Educação e Cultura: 1976b). Das Handbuch lieferte das Hintergrundwissen zur Vertiefung der Lektionen und stellte die entsprechende politische Argumentation zur Verfügung. Da sowohl geographisches Wissen über Landschaften, Vegetation, Flusssysteme und Bodenschätze vermittelt, politische Ereignisse der Unabhängigkeit thematisiert, aber ebenso Kenntnisse über „zivilisatorische“ Grundlagen wie Hygiene, Arbeitsdisziplin und Pünktlichkeit verbreitet wurden, stellte das Handbuch eine Mischung aus Atlas, Geschichts- und Benimmbuch dar, um die Grundwerte des neuen Angola zu popularisieren. Fibel und Handbuch enthielten die methodischen und inhaltlichen Grundlagen der gesamten Bildungsreform. Dort manifestierten sich die Änderungen der politisch-kulturellen Paradigma, die die MPLA eingeleitet hatte. Die geographische und politische Wahrnehmung des Nationalstaates Angola innerhalb Afrikas (und innerhalb der ganzen Welt) wurde durch das Handbuch genauso geformt wie die Geschichte der Unabhängigkeit aus der Perspektive der MPLA, die als nationale Meistererzählung für die breite Bevölkerung erstmals festgeschrieben wurde.

Artur Pestana (Künstlername: „Pepetela“), einer der bedeutendsten angolischen Schriftsteller der Gegenwart, war als Vizebildungsminister Angolas zwischen 1976 und 1981 einer der Architekten des neuen Bildungssystems. In Interviews erläuterte er mir, dass Fibel und Handbuch bereits vor der Unabhängigkeit entworfen worden waren und dabei die kubanische Alphabetisierungsmethode mit der des brasilianischen Befreiungspädagogen

9 Das offizielle Datum des Ausbruchs des antikolonialen Kampfes im Jahr 1961.

10 *Forças Armadas Populares para a Libertação de Angola*, bewaffneter Arm der MPLA während des antikolonialen Kampfes. Die FAPLA wurde nach der Unabhängigkeit unter der aktiven Mitarbeit von kubanischen Militärberatern zu einer regulären Armee umgebaut.

Paulo Freire¹¹ kombiniert worden sei.¹² Zwischen der kubanischen und der angolischen Regierung herrschte in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit eine enge, vertrauensvolle Beziehung. Dies manifestierte sich unter anderem darin, dass das gesellschaftliche Modell Kubas für Teile der angolischen Regierung als richtungweisend galt. Insbesondere das Bildungssystem Kubas wurde als entwicklungspolitisches Modell akzeptiert. Hier wurde die entscheidende methodische (und politische) Weichenstellung des neuen Bildungssystems vorgenommen: Zwar zeichnete sich auch die Pädagogik Freires durch ein marxistisches Bildungskonzept aus, das die Wechselbeziehung zwischen Bildung und gesellschaftlichem Veränderungsprozess betonte. Aber Freire wies immer wieder auf die Gefahr des Widerspruchs zwischen revolutionärer Absicht und praktischer Anwendung herrschaftsstabilisierender und autoritärer Methoden hin. Er vertrat die Auffassung, dass Pädagogik nicht dazu missbraucht werden dürfe, politische Standpunkte aufzuzwingen, sondern im emanzipatorischen Sinne die Bewusstseinsbildung der Schüler fördern müsse (Sánchez Otero 1978: 2 ff.). Das war der grundlegende Unterschied zwischen seiner pädagogischen Methode und der der Kubaner. Die angolischen Pädagogen hatten zwar Freire konsultiert, entschieden sich methodisch und inhaltlich jedoch für das kubanische Modell. Entgegen der von Freire vertretenen flexiblen Alphabetisierungsmethode mittels lokal verankerter und variabler Begrifflichkeiten entwarfen sie eine Fibel, deren vorgefertigte Begriffe im Sinne der politischen Ziele der MPLA gewählt wurden. Es war eine Entscheidung für die Übernahme der herrschaftsstabilisierenden Methode, mit der Absicht, ideologische Standpunkte durchzusetzen und die eigene Macht zu konsolidieren. Das, was von Freires Methode übrig blieb, war die Didaktik der silbengestützten Alphabetisierung.

Übernommen wurde auch die Symbolik der politischen Propaganda aus Kuba bzw. die sozialistischer Propaganda im Allgemeinen. Auf dem Umschlagbild der Fibel waren die zentralen Protagonisten eines Arbeiter- und Bauernstaates reproduziert: „Arbeiter“, „Bauer“ und „Soldat“ mit ihren entsprechenden „Arbeitsgeräten“ (Schaufel, Hacke, Waffe) vor dem Hintergrund der angolischen Nationalfarben Schwarz-Rot mit den gelben Symbolen der Nationalflagge (Zahnrad, Sichel, Stern). Das Foto des Präsidenten und Parteivorsitzenden Agostinho Neto war auf der Rückseite abgebildet, eine hierarchische und personenzentrierte Politik repräsentierend. Die zentra-

11 Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921-1997) initiierte 1947 in Brasilien eine Alphabetisierungskampagne mit dem Ziel, den ärmsten Schichten der brasilianischen Gesellschaft durch Bildung zu mehr Selbstbewusstsein zu verhelfen und sie zu mobilisieren, sich für ihre Interessen einzusetzen. Sein befreiungspädagogisches Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ erschien 1970.

12 Interview Angola (2006) Nr. 7, Luanda, 27.01. und 17.03.2006.

len Themen der Fibel kreisten um die Begriffe „Volk“, „Einigkeit“, „Kampf“ und „Sieg“, ferner „Verteidigung“ und „Produktion“. Diese Begriffe entstammten einem Wortschatz von revolutionären Parolen, die vor und nach dem Triumph der Revolution in Kuba geprägt worden waren und danach in ganz unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten universelle Anwendung fanden: Wortwahl und Repräsentationen, politische Schwerpunkte und kulturelles Wertesystem fanden sich beispielsweise auch bei den Befreiungsbewegungen in Zentralamerika der 1960er bis 1980er Jahre wieder. In Nicaragua wurde nach dem Triumph der Sandinistischen Revolution im Jahr 1979 auch eine Alphabetisierungskampagne mit ganz ähnlichen Zielsetzungen durchgeführt (Cardenal 2007: 110 ff.). In Nicaragua war die Alphabetisierung ebenfalls ein Mittel zur Politisierung und Mobilisierung der Bevölkerung im Sinne der Revolutionsregierung. Auch dort fand ein politisch-kultureller Transfer durch den Einsatz von Tausenden von kubanischen Zivilisten statt, die sich an der Alphabetisierungskampagne und dem Aufbau des Bildungssystems beteiligten.

Wie in Kuba und Nicaragua sollten auch in Angola durch die Alphabetisierung und Bildung die Grundlagen für die Erziehung eines „neuen Menschen“ geschaffen werden. Opferbereitschaft und permanente Selbstüberwindung im Dienst der Gesellschaft, anstatt des Strebens nach individuellem Reichtum, waren die höchsten Tugenden des in der kubanischen Revolution zu schaffenden „neuen Menschen“, der durch Ernesto „Che“ Guevara verkörpert wurde (Guevara 2003: S. 14 ff.). Der „neue Mensch“ Angolas sollte nach den Vorstellungen der MPLA-Regierung zwar in Anlehnung an das kubanische Vorbild, zunächst aber im Sinne der Aufklärung zu Vernunft und rationalem Denken erzogen werden. Damit sollte gleichzeitig sowohl der in der Kolonialzeit geprägte Rassismus überwunden werden, als auch die angeblich beschränkte Ausrichtung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf die jeweils eigene kulturelle Gemeinschaft, die als „Tribalismus“ diffamiert wurde. Dies verdeutlicht, dass sich die Tugenden des „neuen Menschen“ am Wertekanon europäisch-christlicher Zivilisation orientierten. Durch das neue Bildungssystem sollte nachgeholt werden, was die Christianisierungs- und Zivilisierungsmissionen der Kolonialzeit nicht hatten bewerkstelligen können: Der „neue Mensch“ sollte dem Egoismus, der Disziplinlosigkeit, der Lüge, dem Aberglauben, dem Alkoholismus und der Prostitution abschwören und sich in seinem Verhalten an der Opferbereitschaft der Guerillakämpfer der MPLA orientieren, die bei der Befreiung Angolas vom Kolonialismus ihr Leben gelassen hatten (Ministério da Educação e Cultura 1976b: 36 f.).

An der praktischen Umsetzung der Alphabetisierung zeigte sich, dass sich weder die kulturellen Muster noch die Erfahrungen, die während der Alphabetisierungskampagne des Jahres 1961 in Kuba gesammelt worden waren, so einfach auf die Situation Angolas übertragen ließen. Kuba, das sei-

ne Unabhängigkeit bereits 1902 erreicht hatte, verfügte aufgrund eines dann eingeführten Bildungssystems nach 1959 über ausreichend alphabetisierte Personen, um innerhalb eines Jahres eine erfolgreiche Alphabetisierung seiner Bevölkerung durchzuführen. Die Kampagne diente auch hier der Konsolidierung der nationalen Einheit und basierte auf der Vorstellung, dass diese zugleich sprachliche Homogenität bedeute. Allerdings waren im nachrevolutionären Kuba die Voraussetzungen hierfür wesentlich günstiger, weil Spanisch bereits in der Kolonialzeit die Hauptverkehrssprache der Bevölkerung gewesen war. In Angola gestaltete sich die Situation 1975 grundlegend anders: Die Analphabetenrate lag in Angola weitaus höher und die Zahl der Alphabetisierten, die im Rahmen der Kampagne mitwirken konnten, war wesentlich geringer als in Kuba. Angolas Territorium umfasste außerdem etwa die zehnfache Fläche Kubas und hatte 1975 eine vergleichsweise schlechtere Infrastruktur, zumal die Revolution in Kuba ohne Bürgerkrieg und ohne größere Zerstörungen der Infrastruktur stattgefunden hatte. Die große Mehrheit der angolanischen Bevölkerung sprach nur afrikanische Sprachen, und die des Lesens und Schreibens (in Portugiesisch) kundigen Angolaner beherrschten diese wiederum in der Regel nicht. Die anhaltende interne Kriegssituation und die daraus resultierende Spaltung der Bevölkerung in MPLA-Anhänger und UNITA-Unterstützer erschwerten zusätzlich die Durchführung der nationalen Kampagne.

Angesichts dessen entschied die Regierung, die Alphabetisierungskampagne in fortlaufenden Etappen durchzuführen; dabei favorisierte sie bestimmte Bevölkerungsgruppen. Auf diese Weise verstärkte sie Hierarchien zwischen ihren Anhängern und Gegnern. Oberste Priorität hatten die angolanischen Streitkräfte, die *Forças Armadas Populares para a Libertação de Angola* (FAPLA), die Arbeiter und Bauern, die sich in Kooperativen organisiert hatten, und die der MPLA nahestehenden Massenorganisationen der Frauen, der Kinder und der Gewerkschaften.¹³ Schon beim Auftakt der Kampagne in der Fabrik „Textang“ in Luanda manifestierte sich das Hauptproblem: Von den 1.100 Arbeitern und Angestellten der Fabrik konnten nur 141 am ersten Kurs teilnehmen, da lediglich zwölf Kursleiter zur Verfügung standen.¹⁴ Eine vom Erziehungsministerium erstellte Bilanz der Kampagne, die bis 1997 weitergeführt wurde, war ernüchternd: In 21 Jahren wurden diesen Angaben zufolge insgesamt 2.417.094 der schulpflichtigen und erwachsenen Angola-

13 S. Republica Popular de Angola (RPA), Ministério da Educação (MED), Centro nacional de Alfabetização. Documentos do 3. Seminário Nacional Pedagógico, Luanda 04.-14.04.1978 (Archiv MED); *Jornal de Angola*, 22.08.1976, S. 2 „Tarefas do Gabinete de Alfabetização provisório“; *Jornal de Angola*, 04.12.1976, S. 1, 2 „Ensinar é um dever revolucionário: Alfabetizar os camponeses é tarefa prioritária“; *Jornal de Angola*, 04.12.1976, S. 2, „No museu de Angola iniciado curso de alfabetização“.

14 *Jornal de Angola*, 24.11.1976, S. 2, „A batalha da alfabetização: Ficar de fora na campanha é fazer o jogo do inimigo“.

ner alphabetisiert. Aus dieser Studie geht auch hervor, dass die Alphabetisierung regional sehr unterschiedlich verlief und die urbanen Zentren, vor allem die Städte Luanda, Huambo und Benguela, deutlich im Vorteil waren.¹⁵

Die Bildungsinstitutionen des postkolonialen Staates – von der Vorschule über Primar- und Sekundarstufe bis hin zu Fach- und Hochschulen – hatten zwar einen explizit politischen Bildungsauftrag, dennoch war die neue Bildungspolitik pragmatisch und politisch zugleich ausgerichtet. Sie war vor allem durch die Notwendigkeit geprägt, möglichst rasch Fachkräfte aller Art und neues Führungspersonal heranzubilden. Eine enorme Herausforderung stellte es dar, einen Übergang zwischen Alphabetisierung und Postalphabetisierung zu bewerkstelligen. (MPLA 1978: 24). Angelehnt an das kubanische Vorbild wurde eine dreigliedrige Struktur mit Grundbildung, sekundärer und höherer Bildung aufgebaut, wobei die beiden ersten Stufen einen kürzeren Ausbildungsweg für Erwachsene ermöglichten.

Eine Hochschulbildung konnte an der Universität von Angola, der früheren Universität von Luanda und heutigen Agostinho Neto Universität, absolviert werden, die – wie bereits vor der Unabhängigkeit – über Fakultäten in den Städten Lubango und Huambo verfügte. Dort existierten im Jahr 1977 Fakultäten für Agrarwissenschaften, Medizin, Ingenieurs- und Naturwissenschaften, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften (MPLA 1978: 9). Außerdem wurden Stipendienprogramme eingerichtet, mittels derer Schulabsolventen mit sehr gutem Abschluss und Mitglieder der MPLA oder einer der Partei nahestehenden Organisationen die Möglichkeit hatten, ein Hochschulstudium im Ausland – in der Sowjetunion, der DDR, insbesondere jedoch in Kuba – zu absolvieren. In das neue Bildungssystem wurde auch das kubanische Modell der Kombination von Studium und Arbeit aufgenommen (MPLA 1978: 17 f.). Die Institutionalisierung der Bildung, die nach 1977 vorangetrieben wurde und mit dem Ausbau schulischer Infrastruktur und der Eröffnung von Außenstellen des Erziehungsministeriums in jeder Provinz einherging, manifestierte den Anspruch der Regierung, die neue Nation nicht nur politisch und kulturell zu einen, sondern mittels staatlicher Ausbildungsinstitution auch territorial zu beherrschen.

Die nationale Einheit Angolas sollte auch durch nationale Symbole und ritualisierte Begrüßungszeremonien gefördert und diese Botschaft über das Schulsystem verbreitet werden: „Von Kabinda bis Kunene – ein einziges Volk, eine einzige Nation“ wurde zu einer obligatorischen Parole beim morgendlichen Fahnenappell in angolanischen Schulen (Domingos Peterson 2003: 61; Vela Ngaba 2006: 82). Zentrale Bedeutung für die zu schaffende Nation – sowohl für die Repräsentation nach innen als auch nach außen – kam der landesweiten Durchsetzung der portugiesischen Sprache zu. Das Grund-

15 RPA, MED, *Análise da situação da alfabetização e educação de adultos em Angola*, Luanda, Junho 2005, S. 6.

satzdokument des neuen Bildungssystems erwähnte die sprachliche und kulturelle Diversität Angolas lediglich im Zusammenhang mit der Rückständigkeit des Landes (MPLA 1978: 25). Eine Einbeziehung der afrikanischen Bevölkerungsgruppen, die im allgemeinen in die Großgruppen Kikongo, Kimbundu, Lunda-Kioko, Umbundu, Nhaneka, Ambó, Ngangela, Xindonga und Herero unterteilt werden (Fleisch 1994: 85 ff.; Götz 2002), mit ihren jeweils regional und lokal unterschiedlichen Bantu- und Khoisansprachen in das nationale Bildungssystem war nicht vorgesehen. Trotzdem war sich die neue Regierung der Diversität Angolas durchaus bewusst und schloss die Einführung eines mehrsprachigen Unterrichts nicht von vornherein aus. Das Problem bestand jedoch darin, dass keine der in Angola gesprochenen Sprachen von der gesamten Bevölkerung verstanden wurde. Wie die meisten afrikanischen Staaten nach der Entkolonialisierung entschied sich auch die MPLA-Regierung für die Übernahme der Sprache der früheren Kolonialmacht als Amtssprache. Der Anschluss an die internationale Staatengemeinschaft schien so am ehesten gewährleistet. Im Sinne der Schaffung eines modernen, politisch und kulturell einheitlichen Nationalstaates sollte Portugiesisch nicht nur als offizielle Amtssprache, sondern auch als Umgangs- und Verkehrssprache genutzt werden (Valdéz Marquez 1983: 32). Die Einführung eines multilingualen Unterrichts und die Alphabetisierung in einigen der in Angola gesprochenen afrikanischen Sprachen wurde allerdings erst nach 1997 realisiert.¹⁶

Im Schuljahr 1979/80 gab es über zwei Millionen eingeschriebene Schüler und Studenten – viermal so viele wie noch 1973.¹⁷ Das neue Bildungssystem, das innerhalb der Bevölkerung auf sehr große Resonanz stieß, war in keinem Moment diesem Ansturm gewachsen. Es mangelte an schulischer Infrastruktur, ein Problem, das trotz verstärkter Bemühungen seitens der Regierung, den Bau von Schulen voranzutreiben, nicht gelöst werden konnte. Die Problematik des Bildungssystems äußerte sich auch darin, dass das Erziehungsministerium grundlegende Planungsdaten, z.B. die Zahl der Schulen und Schüler in einzelnen Provinzen und Regionen, nur ungenügend erfasste; die genannten Zahlen können also lediglich als Näherungswerte gelten. Dieses Defizit behinderte den Ausbau schulischer Infrastruktur erheblich.¹⁸ Es mangelte darüber hinaus an Unterrichtsmaterialien, einer effektiven Administration, vor allem jedoch an erfahrenen und ausgebildeten Lehrern. Die Kapazitäten der neu geschaffenen Lehrerausbildungsinstitute

¹⁶ Ebd., S. 12.

¹⁷ UNICEF a P. D. P., Director do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do MED (INIDE), Luanda, 23.12.1987, Assunto: Projecto Educação, Sub-Programa "A": Formação em produção e aplicação de material de Língua Portuguesa, S. 1 (Archiv MED).

¹⁸ UNICEF a P. D. P., Director do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do MED (INIDE), Luanda, 23.12.1987, Assunto: Projecto Educação, Sub-Programa "A": Formação em produção e aplicação de material de Língua Portuguesa, S. 3 (Archiv MED).

reichten nicht aus, um den Bedarf an einheimischen Lehrern zu decken, obwohl die Lehrerausbildung in Angola eine der Prioritäten der kubanischen Kooperation darstellte.¹⁹ Im Jahr 1984 verfügte Angola über nur etwa 35.000 einheimische Lehrer. Die meisten von ihnen unterrichteten im Grundschulbereich, aber die Mehrzahl konnte die pädagogischen und fachlichen Anforderungen ihres Berufes nicht erfüllen.²⁰

Außerdem fehlten den Angolanern Anreize zur Lehrerausbildung: angolische Lehrer waren schlecht bezahlt, überlastet und oftmals mit der in den Schulen herrschenden Situation überfordert. Deshalb wollten die meisten den Schuldienst in der Provinz, womöglich in einer Region, die vom Krieg betroffen war, nicht antreten. Zwischen 1981 und 1988 quittierten 12.707 Lehrer ihren Dienst, um einer anderen Beschäftigung nachzugehen.²¹ Der Lehrermangel schlug sich auch – ungeachtet der Unterstützung durch die ausländischen Fachkräfte – in sehr hohen Durchfallquoten nieder: Im Schuljahr 1984/85 erreichten beispielsweise nur 36,7% der Grundschüler das Klassenziel und 31,8% brachen die Schule ab.²² In vielen Provinzen mussten aufgrund der instabilen politisch-militärischen Situation ab 1981/82 Hunderte von Schulen wieder geschlossen werden.²³ Aus einer UNICEF-Studie geht hervor, dass es Mitte der 1980er Jahre nur knapp 7.000 Schulen in Angola gab.²⁴ Ein weiteres kriegsbedingtes Problem, das sich negativ auf Schüler- und Lehrerzahlen auswirkte, war die Einberufung männlicher Jugendlicher zum Militärdienst.²⁵

Die Bedeutung kubanischer Pädagogen und Lehrer

Das neue Bildungssystem war nur aufgrund des umfassenden Kooperationsvertrages mit Kuba von 1976 funktionsfähig. Die kubanischen Berater, Pädagogen, Lehrer und Dozenten versuchten, die von der angolischen Regierung formulierten Bildungsmaxime in die Praxis umzusetzen. Als pädä-

19 RPA, MED, Direção Nacional do ensino médio e pré-universitário. Relatório sobre a situação do ensino médio na R.P.A. Período 1978-1982, S. 3 (Archiv MED).

20 S. RPA, MED, Perspectivas de desenvolvimento no sector da educação e ensino para o quinquénio 1985-1990, 1984, S. 2. (Archiv MED).

21 RPA, MED, Mesa redonda sobre educação para todos, 1991, S. 3. (Archiv MED).

22 Ebd., S. 5.

23 RPA, MED, Gabinete do Plano do Ministério da Educação. Estudo sobre a diminuição dos efectivos escolares no ensino de base regular, S. 2 ff. (Archiv MED).

24 UNICEF a P. D. P., Director do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do MED (INIDE), Luanda, 23.12.1987, Assunto: Projecto Educação, Sub-Programa "A": Formação em produção e aplicação de material de Língua Portuguesa (Archiv MED).

25 RPA, MED, VII Conselho consultivo. Realizado de 8 a 12 de Setembro de 1981. Conclusões finais, Luanda 1982, S. 29 (Archiv MED).

gogische Berater im Erziehungsministerium waren sie maßgeblich an der Ausarbeitung von Lehrplänen, Ausbildungsprogrammen und Unterrichtsmaterialien beteiligt. Das System der Sekundar- und der höheren Bildung wurde bis Mitte der 1980er Jahre hauptsächlich von kubanischen Lehrkräften getragen.²⁶ Der Einsatz der kubanischen Lehrkräfte erreichte im Schuljahr 1983/83 mit über 2.000 Personen seinen Höhepunkt, nahm dann jedoch bis 1991 wieder ab. Dies war unter anderem der Zuspitzung der militärischen Situation geschuldet: Ab 1984 richteten sich die Angriffe der UNITA gezielt gegen kubanische Zivilisten, wobei im Frühjahr 1984 fünfzehn Kubaner getötet wurden.²⁷

Auf Grundlage des bilateralen Kooperationsvertrages, den man in regelmäßigen Abständen der Situation anpasste, wurden die kubanischen Zivilisten für ein bis zwei Jahre nach Angola entsandt. Mitte des Jahres 1982 stellten sie fast 80% der gesamten ausländischen Fachkräfte im Bildungssektor – nämlich 1.779 von insgesamt 2.309 ausländischen Lehrkräften.²⁸ Knapp 10% der ausländischen Lehrer waren Portugiesen, die für den Sprachunterricht in den ersten vier Jahren der Grundschule zuständig waren, da die kubanischen Lehrer aufgrund mangelhafter Portugiesischkenntnisse dafür nicht in Frage kamen. Sie sprachen in der Regel eine Mischung aus Spanisch und Portugiesisch, weshalb sie erst ab der sechsten Klasse für den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Chemie und Biologie), aber auch im Geschichts- und Geographieunterricht eingesetzt wurden.²⁹ In der mittleren und höheren Bildung unterrichteten sie auch die neu eingeführten Fächer „politische Ökonomie“ und „Marxismus-Leninismus“. Die übrigen ausländischen Lehrkräfte kamen aus Bulgarien, der DDR, der Sowjetunion oder Vietnam, die aufgrund ihrer sprachlichen Einschränkungen jedoch fast ausschließlich in der höheren Bildung oder als Berater tätig waren. Einige wenige Fachkräfte wurden aus afrikanischen Ländern (v.a. aus Kongo-Brazzaville, São Tomé & Príncipe und Kapverden) oder anderen Ländern der westlichen Hemisphäre (v.a. Brasilien) rekrutiert.³⁰

Die kubanischen Lehrkräfte waren im Vergleich zu allen übrigen ausländischen Kooperanten nahezu „universell“ einsetzbar. Dies hatte verschiedene Gründe: Einerseits hatten diejenigen, die sich für einen Einsatz in An-

26 Interview Angola (2006) Nr. 22 (F. C.), Luanda, 17.03.2006.

27 RPA, MED, Memorandum sobre a Cooperação Cubana ao serviço do Ministério da Educação, Luanda, 02.02.1985 (Archiv MED).

28 RPA, Secretaria do Estado da Cooperação, Comissão de avaliação da cooperação ao Cda. Ministro da Educação, Luanda, Circular No. 1/CACI/SEC/Maio de 1982, Assunto: Avaliação da cooperação, 2 S. (Archiv MED).

29 Interview Angola (2006) Nr. 7 (Artur Pestana), Luanda, 27.01. und 17.03.2006.

30 RPA, Secretaria do Estado da Cooperação, Comissão de avaliação da cooperação ao Cda. Ministro da Educação, Luanda, Circular No. 1/CACI/SEC/Maio de 1982, Assunto: Avaliação da cooperação, 2 S. (Archiv MED).

gola meldeten, überhaupt keinen Einfluss darauf, an welchem Ort sie dort arbeiten würden. Das angolische Erziehungsministerium machte in den ein- bis zweijährlich stattfindenden bilateralen Kooperationsverhandlungen den Bedarf an Lehrkräften geltend und entschied auch über deren Einsatzort. Ein weiterer Vorteil lag in ihrer kulturellen Anpassungsfähigkeit aufgrund der Tatsache, dass sie ebenfalls Bewohner eines Entwicklungslandes mit einer ausgeprägten Mangelwirtschaft waren und mit den infrastrukturellen Unzulänglichkeiten Angolas relativ gut zurecht kamen. Sie arbeiteten deshalb selbst in jenen Provinzen, in denen kaum ein angolischer Lehrer unterrichten wollte.³¹ Den Aussagen eines langjährigen Mitarbeiters der Abteilung für Kooperation im Erziehungsministerium zufolge waren die Ansprüche der kubanischen Lehrkräfte an ihre Unterkünfte vergleichsweise niedrig: Bulgarischen oder sowjetischen Fachkräften hätte man gut ausgestattete Wohnungen zur Verfügung stellen müssen, die Kubaner hingegen hätten sich klaglos zu mehreren ein Zimmer geteilt.³²

Die Einsatzorte für kubanische Lehrer waren allerdings auf solche Regionen beschränkt, in denen keine unmittelbare Kriegsgefahr herrschte und die bereits über eine „kubanische Infrastruktur“ verfügten. „Kubanische Infrastruktur“ bedeutete die unmittelbare Nähe eines Truppenstützpunktes. Die Zivilisten standen dort nicht nur unter dem Schutz des eigenen Militärs, sie konnten vielmehr auch dessen Versorgungsstruktur (etwa: medizinische Betreuung und Lebensmittelversorgung) nutzen. In besonders abgelegenen ländlichen Gebieten konnte dies – ganz unabhängig von der Kriegssituation – vom angolischen Staat kaum gewährleistet werden. Außerdem verfügten alle kubanischen Zivilisten über eine militärische Grundausbildung. Einige erschienen aus Sicherheitsgründen sogar nur bewaffnet im Unterricht, um sich und ihre Schüler im Notfall selbst verteidigen zu können.³³

In entlegenen Regionen und Provinzen, etwa dort, wo der Einfluss der UNITA groß war, bildeten die politisch und ideologisch geschulten kubanischen Lehrer, die temporär in den Dienst des angolischen Staates gestellt worden waren, zudem so etwas wie einen „zivilen Außenposten“ des Staates und der Regierung. Durch den häufig sehr engagierten Unterricht der kubanischen Lehrer konnte der Bevölkerung nicht nur die bloße Existenz eines Staatswesens signalisiert, sondern vielmehr auch ein Staat präsentiert werden, der sich selbst in abgelegenen Gebieten um das Wohlergehen seiner Bewohner kümmerte. Kombiniert mit der medizinischen Versorgung durch kubanische Ärzte war dies eine perfekte Propaganda für die Regierung. Und

31 Interview Angola (2006) Nr. 25 (C. M. C.), Luanda, 31.03.2006; Interview Angola (2006) Nr. 19 (L. d. N.), Luanda, 09.03., 11.03. und 21.03.2006.

32 Interview Angola (2006) Nr. 25 (C. M. C.), Luanda, 31.03.2006.

33 Interview Kuba (2004) Nr. 11 (M. M. A.), Santiago de Cuba, 06.11.2004; Interview Angola (2006) Nr. 26 (F. J. P.), Luanda, 01.04.2006.

schließlich konnte die Regierung damit auch kommunizieren, dass sie keineswegs nur in der Lage war, Krieg zu führen, sondern auch gewillt war, soziale Programme umzusetzen. Die kubanischen Lehrer waren hier auch Mittler des politisch-kulturellen Transfers, die durch ihren Bildungsauftrag inhaltlich und symbolisch die Ziele der MPLA-Regierung repräsentierten und verbreiteten. Möglicherweise vermochten sie durch ihre Bildungsarbeit in den Gemeinden auch die oftmals ungeliebte Präsenz des kubanischen Militärs zu kompensieren – was ebenfalls förderlich war, um das Ansehen der MPLA-Regierung bei den Bevölkerungsgruppen zu verbessern, die den politischen Gegner unterstützten. Für die kubanischen Lehrkräfte waren die Einsätze in diesen Gebieten risikoreich und viele von ihnen vermittelten mir in Interviews einen Eindruck davon, mit welchen traumatischen Erfahrungen ihr Aufenthalt in Angola verbunden gewesen war. Für die Mehrzahl von ihnen war es die erste Begegnung mit einem Krieg. Dennoch bemühten sie sich, ihre „internationalistische“ Mission zu erfüllen, von deren Sinn viele von ihnen überzeugt waren. Wie gestaltete sich nun die methodisch-didaktische, politische und kulturelle Arbeit der kubanischen Lehrer? Die Dokumente des Erziehungsministeriums ermöglichen hier nur einen Einblick in die quantitativen Fakten. Die Erinnerungen der angolanischen Schüler eröffnen hingegen eine weitaus lebendigere Perspektive auf die Arbeit an den Schulen und die interkulturellen Begegnungen zwischen Kubanern und Angolanern. Demnach haben die kubanischen Lehrer die nachhaltigsten Spuren durch ihren didaktisch innovativen Unterricht hinterlassen, wobei es ihnen gelang, einen deutlichen Bruch mit den veralteten Lehrmethoden der Kolonialzeit, z.B. Frontalunterricht und Auswendiglernen, herbeizuführen.³⁴ Auf der Basis der in Kuba seit der Revolution entwickelten pädagogischen Konzepte wandten sie konsequent interaktive Unterrichtsmethoden an. Hierdurch gelang es ihnen, ihre Schüler zu motivieren, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Darüber hinaus vermittelten sie Techniken, die das Lernen erleichterten, und organisierten eine umfassende außerschulische Betreuung.³⁵

Äußerst beliebt war bei den angolanischen Schülern die Einführung des in Kuba weiterentwickelten „Monitorensystems“, mit dem herausragende Schüler gezielt gefördert wurden. Die „Monitoren“ nahmen im Unterricht die Rolle von „Hilfslehrern“ ein und waren verpflichtet, schwächere Mitschüler zu unterstützen. Auch die Gründung von Neigungsgruppen, die dazu dienten, Schüler gezielt an einen bestimmten Beruf heranzuführen oder das Interesse an einem bestimmten Fach zu fördern, wurde von den angolanischen Schülern positiv aufgenommen.³⁶ Viele angolanische Schüler befan-

34 Interview Angola (2006) Nr. 1 (S. N.), Luanda, 17.01.2006.

35 Interview Kuba (2006) Nr. 10 (L. T. N), Havanna, 15.06. und 22.06.2006.

36 Interview Angola (2006) Nr. 26 (F. J. P.), Luanda, 01.04.06; Interview Angola (2006) Nr. 28 (O.), Luanda, 26.11.2006.

den sich wegen der Kriegswirren in einer prekären sozialen Situation, die eine intensive Betreuung erforderte, die weit über die Vermittlung von Wissen hinausging. Hier wurden die kubanischen Lehrkräfte den Bedürfnissen ihrer Schüler oftmals besser gerecht als ihre angolanischen Kollegen, weil persönliche Aufmerksamkeit, soziales Engagement und außerschulische Betreuung essentielle Bestandteile ihrer Unterrichtsmethoden waren.

Allerdings war der massive Einsatz kubanischer Fachkräfte und deren „universelle“ Verfügbarkeit auch mit dafür verantwortlich, dass die Ausbildung von einheimischen Lehrern stagnierte. Das im Dezember 1988 geschlossene Abkommen von New York, in dem der Rückzug der kubanischen und südafrikanischen Truppen aus Angola vereinbart worden war, bedingte auch den relativ raschen Abzug sämtlicher kubanischer Zivilisten. In einem internen Memorandum, das angesichts der Abreise der kubanischen Lehrer verfasst worden war, – was in manchen Bereichen zu einem regelrechten Kollaps des Systems führte –, zog das angolanische Erziehungsministerium 1990 eine selbstkritische Bilanz: Aufgrund der ständigen, kostengünstigen und unkomplizierten Verfügbarkeit kubanischer Lehrer sei man „bequem“ geworden und habe darüber die Ausbildung eigener Fachkräfte völlig vernachlässigt.³⁷ Die kubanisch-angolanische Kooperation, die den Anspruch hegte, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten, hatte sich ins Gegenteil verkehrt: die Präsenz der kubanischen Fachkräfte hatte eine eigenverantwortliche Entwicklung eher verhindert, anstatt sie zu fördern.

Dabei war die von Kuba geleistete Unterstützung für das angolanische Bildungswesen noch nicht einmal so „kostengünstig“, wie offiziell postuliert wurde. Ihr Einsatz mochte „bequem“ sein, war aber nicht kostenlos. Obwohl die kubanische Regierung bis heute an der Aussage festhält, man habe aus Angola „nichts als die Toten mitgenommen“,³⁸ belegen Dokumente aus dem angolanischen Erziehungsministerium, dass der Einsatz, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bezahlt wurde. Die Bezahlung – augenscheinlich üblich bei sämtlichen bilateralen Kooperationsabkommen, die die angolanische Regierung mit sozialistischen Staaten vereinbart hatte –, erfolgte auf zwischenstaatlicher Ebene. Die angolanische Regierung bezahlte der kubanischen Regierung die vereinbarten monatlichen Gehälter für die Fachkräfte, die sich je nach Qualifikation zwischen 700 und 1.100 USD pro Kopf bewegten.³⁹ Die Vergütung der Fachkräfte bestand hingegen lediglich aus einem geringen

37 RPA, MED, Gabinete de Intercâmbio Internacional, Memorandum: Problemática da retirada da cooperação Cubana da RPA, Luanda aos 15 de Agosto de 1990, 5 S., hier: S. 1 (Archiv MED).

38 Castro 2005.

39 MED/GII ao Gabinete do Plano do MED, Confidencial, Oficial Circular No. 013/GII/171/I/1983, Cálculo de custos da Força de Trabalho Estrangeira e incremento previsto para 1983/1984, Luanda aos 27 de Março 1983, o Director do Gabinete, J. M. S., 10 S. (Archiv MED).

monatlichen „Taschengeld“, das ebenfalls von der angolanschen Regierung bezahlt wurde, ebenso wie fast alle anderen Kosten, die während des Einsatzes in Angola entstanden: Unterkunft, teilweise die Verpflegung und der Transport der Kooperanten von Kuba nach Angola und zurück.⁴⁰

Auch die Absicht, durch die Unterstützung beim Aufbau des Bildungswesens die eigenen politischen Prinzipien nach Angola zu transferieren, war schon Ende der 1980er Jahre gescheitert. Die MPLA-Regierung hatte im ökonomischen Bereich längst marktwirtschaftliche Reformen eingeleitet, dabei jedoch die zentralisierten und undemokratischen staatlichen Strukturen der sozialistischen Ära beibehalten, was der zunehmenden Korruption Vorschub leistete. Im Bildungswesen habe sich dies in „einem exzessiven Zentralismus des Erziehungsministeriums“ niedergeschlagen, verantwortlich für die mangelnde Effizienz des Schulsystems, wie aus einer internen Problemanalyse des Erziehungsministeriums aus dem Jahr 1991 hervorgeht.⁴¹ Eine 1989 vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) erstellte Studie über das angolansche Bildungssystem benannte als Grund für den katastrophalen Zustand zwar insbesondere die verheerenden Auswirkungen des internen und externen Krieges, der die Grundlagen der angolanschen Wirtschaft und der Infrastruktur zerstört hatte. Die Kritik bezog sich aber auch auf Inhalte und Umsetzung der Bildungspolitik, die auf einer völligen Fehleinschätzung der wirtschaftlichen und finanziellen Situation des Landes beruht hätten:

„Das Bildungssystem, das seit 1978 besteht, wurde ohne Kenntnis der exakten Dimension der finanziellen Mittel, der zur Verfügung stehenden Materialien und personellen Ressourcen eingeführt, die seinen normalen Ablauf hätten gewährleisten können. Im Laufe der Jahre wurden deshalb die verkündeten Prinzipien und Ziele kompromittiert“.⁴²

Wie beurteilten nun, angesichts all dieser negativen Bilanzen, die angolanschen Schüler das postkoloniale Bildungssystem und das transkulturelle Experiment des Einsatzes von kubanischen Lehrern? Sämtliche ehemalige Schüler, die ich interviewte, hatten die kubanischen Lehrer und ihren Unterricht in guter Erinnerung, obwohl sie sich rückblickend durchaus dessen bewusst waren, dass der Unterricht auch dazu gedient hatte, sie im Sinne des damaligen politischen Systems zu erziehen. Die kubanischen Lehrer seien weniger streng und ihr Unterricht viel flexibler und interessanter gewesen,

40 S. Acordo especial sobre as condições gerais para a realização da colaboração económica e científico-técnica entre o governo da República Popular de Angola e da República de Cuba, Luanda aos 5 de Novembro de 1977, 14 S. (Archiv MED).

41 RPA, MED, Mesa redonda sobre educação para todos, 1991, S. 1 ff. (Archiv MED).

42 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Programa dos voluntários das Nações Unidas. Projecto do Governo da República Popular de Angola, 1989, S. 3 (Archiv MED).

lautete das einvernehmliche Fazit der Interviewpartner. Die Sprachbarriere zwischen Spanisch und Portugiesisch hielten sie für weniger gravierend, das habe vielmehr zu komischen Situationen im Unterricht geführt und sei eher peinlich für die Lehrer gewesen. Die „Kubaner hätten zumindest eine Generation von Angolanern ausgebildet“, erklärte einer der ehemaligen Schüler.⁴³ Ein Physiklehrer und katholischer Priester aus der südöstlichen Provinz Kuanando Kubango erläuterte mir, dass er ohne seine kubanischen Lehrer Physik niemals begriffen hätte und bis heute dankbar dafür sei, dass sie damals in seine abgelegene Gemeinde gekommen seien, um zu unterrichten.⁴⁴ Ein anderer Interviewpartner vertrat eine ganz pragmatische Sichtweise: Die angolanischen Schüler hätten gar keine Wahl gehabt; im Prinzip seien alle froh gewesen, dass es überhaupt Schulunterricht gegeben habe. Man habe also entweder kubanische Lehrer in Kauf genommen, oder hätte sonst gar nicht zur Schule gehen können.⁴⁵

Fazit

Durch das ab 1977 eingeführte Bildungssystem konnte mit Hilfe der kubanischen Unterstützung zwar der Grundstein für eine national einheitliche Bildung und den Aufbau eines landesweiten Netzes von Bildungsinstitutionen gelegt werden. Allerdings erschwerte der Kampf um Macht und um materielle und ideelle Ziele, den die MPLA und die UNITA nach dem Abzug der Kubaner mit unverminderter Härte bis 2002 ausfochten, nach 1992 sämtliche Bildungsaktivitäten erheblich. Angesichts des Bürgerkrieges, der Millionen von Angolanern in die Flucht trieb und Hunderttausenden das Leben kostete, wurden die Fortschritte, die bis dahin erzielt worden waren, weitgehend zunichte gemacht. Die erste Bildungsreform nach der Unabhängigkeit scheiterte aber auch an den eigenen Ansprüchen: Sie war überfrachtet mit Zielvorstellungen, die vom Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft mit „neuen Menschen“ bis hin zur Gründung einer einheitlichen Nation reichten. Durch die angewandte „top-down“ Methode der postkolonialen Bildungsmission wurde diese zu einem Instrument des Machterhalts. Der Transfer zentraler Elemente des kubanischen Bildungssystems nach Angola unterstützte die autoritären Tendenzen im Regierungsapparat. Den kubanischen Pädagogen und Lehrern kam dabei eine äußerst ambivalente Rolle zu. Einerseits waren sie transkulturelle Mittler innovativer Lehr- und Lernmethoden, andererseits Akteure im Sinne eines Systemtransfers zwischen Kuba und Angola, die dazu beitrugen, die Herrschaft der MPLA-Regierung zu konsolidieren.

43 Interview Angola (2006) No. 28 (O.), Luanda, 26.11.2006.

44 Interview Angola (2006) No. 21 (P. S.), Luanda, 15.03.2006.

45 Interview Angola (2006) Nr. 5 (B. P.), Luanda, 31.01.2006.

Der angolische Erziehungswissenschaftler André Vela Ngaba untersuchte 2006 das postkoloniale Bildungssystem auf seine externen Einflüsse und verglich es mit der ab 1992 in Angriff genommenen Bildungsreform, deren Umsetzung erst nach 2002, nach Beendigung des Krieges, beginnen konnte. Er stellte dabei fest, dass auch diese letzte Reform erneut stärker von externen Transfers und Experimenten geprägt gewesen sei als von eigenen Konzepten, Inhalten und kulturellen Schwerpunkten. Transnationalismus im angolischen Bildungswesen habe diesmal eine Anpassung an die global vorherrschenden Bildungsstandards bedeutet, die unter den Vorzeichen einer globalisierten Weltwirtschaft entwickelt worden seien:

„Analysiert man den Prozess der Entwicklung des Bildungssystems in Angola vom Kolonialismus bis in die Gegenwart, kann man sich nicht dem Eindruck entziehen, dass er sich in Reformen verlor, die niemals die radikalen Veränderungen hervorbrachten, die erforderlich gewesen wären, um den gravierenden Problemen des Bildungssektors entgegenzutreten zu können“ (Vela Ngaba 2006: 102).

Bibliographie

- Bhagavan, M.R. (1986): *Angola's Political Economy 1975-1985*. Uppsala: Institute of African Studies.
- Bender, Gerald (1978): *Angola under the Portuguese. The Myth and the Reality*. Berkeley: University of California Press.
- Birmingham, David (1992): *Frontline Nationalism in Angola & Mozambique*. Trenton: Africa World Press.
- Cardenal, Fernando (2007): Die Faust erhoben, das Buch geöffnet. Bujard, O., Wirper, U. (Hrsg.), *Die Revolution ist ein Buch und ein freier Mensch. Die politischen Plakate des befreiten Nicaragua 1979-1990 und der internationalen Solidaritätsbewegung*. Köln: PapyRossa Verlag: 109-148.
- Castro, Fidel (2005): 30. Aniversario de la Misión Militar Cubana en Angola. Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, efectuado en el Palacio de las Convenciones, el 2 de diciembre de 2005. *Granma*, 3 de diciembre de 2005: 1.
- Chabal, Patrick/Vidal, Nuno (Hrsg.; 2007): *Angola. The Weight of History*. London: Hurst & Company.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hrsg.; 2002): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Campus.
- Domingos Peterson, Pedro (2003): *O professor do ensino básico. Perfil e formação*. Lisboa: Insituto Piaget.
- Fleisch, Axel (1994): Die ethnographische und linguistische Situation in Angola. Kuder, M./Möhlig W. (Hrsg.) *Angola, Naturraum, Wirtschaft, Bevölkerung, Kultur, Zeitgeschichte und Entwicklungsperspektiven*. München: Weltforum: 85-134.
- Freitag, Ulrike (2005): Translokalisierung als ein Zugang zur Geschichte globaler Verflechtungen. In: *H-Soz-u-Kult* 10.06.2005, online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2005-06-001>, accessed: 30.06.2008.

- García Perez-Castañeda, Angel (o. J.): *El internacionalismo de Cuba en la colaboración Económica y Científico-Técnica. Esbozo histórico de un cuarto de siglo de la Revolución Socialista Cubana 1963-1988*. La Habana: Instituto de Historia de Cuba (unveröffentlichtes Manuskript).
- George, Edward (2005): *The Cuban Intervention in Angola. From Che Guevara to Cuito Cuanavale*. London: Frank Cass.
- Gleijeses, Piero (2006): Moscow's Proxy? Cuba and Africa 1975-1988. in: *Journal of Cold War Studies* 8 (4): 98-146.
- (2002): *Conflicting Missions. Havana, Washington, and Africa, 1959-1976*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Götz, Johanna (2002): *Ethnische Grenzen und Frontlinien in Angola*. Köln: Rüdiger Köppe.
- Guevara, Ernesto Che (2003): *Ausgewählte Werke in Einzelausgaben, Bd. 6, Der neue Mensch – Entwürfe für das Leben in der Zukunft*. Bonn: Pahl-Rugenstein Nachfolger.
- Hanemann, Ulrike (2001): *Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979-1990, 2 Bde*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heimer, Franz-Wilhelm (1979): *Der Entkolonisierungskonflikt in Angola*. München: Weltforum.
- Heintze, Beatrix/von Oppen, Achim (Eds.; 2008): *Angola on the Move. Angola em Movimento. Transport Routes, Communications and History. Vias de Transporte, Comunicação e História*. Frankfurt/M.: Lembeck.
- Messiant, Christine (2006): 1961. *L'Angola colonial, histoire et société. Les prémisses du mouvement nationaliste*. Basel: P. Schlettwein Publishing.
- (1998): *Angola: The Challenge of Statehood*. Birmingham, D., Martin, P. (Hg.), *History of Central Africa* (3). London: Longman: 131-165.
- Meyns, Peter (1992): *Angola: Vom antikolonialen Befreiungskampf zu externer Destabilisierung und internem Bürgerkrieg*. in: Hofmeier, R./Matthies, V. (Hrsg.), *Vergessene Kriege in Afrika*. Göttingen: Lamuv Verlag: 61-96.
- Middell, Mathias (2005): *Transnationale Geschichte als transnationale Projekt? Zur Einführung in die Diskussion*, in: *geschichte.transnational*, 12.01.2005, online: <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/diskussionen>, accessed: 15.09.2008.
- Ministério da Educação e Cultura (1976a): *A vitória é certa – a luta continua. Manual de Alfabetização*. Luanda: Edição do Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Angola.
- (1976b): *A vitória é certa. Guia do alfabetizador*. Luanda: Edição do Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Angola.
- Ministério da Informação (1975): *Angola, 11 de Novembro de 1975. Documentos da Independência*. Luanda: Edição do Ministério da Informação.
- MPLA (1978): *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.* Luanda: Edição do Ministério da Educação.
- Ramírez Villasana, Luis (o. J.): *Algunas experiencias de la batalla de alfabetización en la República de Angola. Concurso sobre la colaboración internacionalista en la educación: "maestros internacionalistas"*, Género: Testimonio. Havana (unveröffentlichtes Manuskript).
- Sánchez Otero, José (1978): *Interview mit Paulo Freire*. Duisburger Materialien zur Sozialen Arbeit und Erziehung (Hrsg. D. Dankwerts), Duisburg: Universität Duisburg.
- Silva, Elisete Marques (1992-1994): *O papel societal do sistema do ensino em Angola colonial (1926-1974)*. *Revista Internacional de Estudos Africanos* (16-17): 103-130.
- Valdés Marquez, Félix Manuel (1983): *Problemática lingüística y colaboración educacional cubana en Angola*. Havana: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de La Habana.

- Vela Ngaba, André (2006): *Transnacionalismo e políticas educativas: O caso angolano (1975-2005)*. Porto: Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (unveröffentlicht).
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft* 28: 607-636.
- (2006): Beyond Comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory* 45: 30-50.

Abstract

Education policy and transnationalism in post-colonial Angola – Angola's cooperation with Cuba and the challenges it poses

The example of post-colonial Angola shows how nationalistic and revolutionary targets were linked to educational reform, and characterized by a transfer of ideology, content and method from the Cuban educational system. This article is based on interviews with witnesses to history and on documents from the archive of the Angolan Department of Education. It analyses different levels of meaning of the comprehensive Angolan reform concept and exposes the ambiguity of the transatlantic Cuban-Angolan cooperation.

Keywords

Educational systems, Transnationalism, Cultural transfers, Angola, Cuba

Résumé

Politique de l'éducation nationale et transnationalisme en Angola post-colonial: Dimensions et défis de la coopération avec Cuba

L'exemple de l'Angola post-colonial illustre bien la manière dont les objectifs nationalistes et révolutionnaires étaient liés à la réforme de l'enseignement, et étaient caractérisés par un transfert d'idéologie, de contenus et de méthodes du système éducatif cubain. Cette contribution, basée sur des interviews de témoins de l'époque et des documents provenant des archives du ministère angolais de l'éducation nationale, analyse la signification à différentes échelles de ce concept de réforme générale de l'éducation nationale angolaise et met en évidence les ambivalences de la coopération transatlantique entre l'Angola et Cuba.

Mots clés

Systèmes d'éducation, Transnationalisme, Transferts culturels, Angola, Cuba

Christine Hatzky (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für außereuropäische Geschichte des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen. Sie arbeitet derzeit an einem Post-doc-Forschungsprojekt zur transatlantischen Geschichte Kubas und Angolas: "Os bons colonizadores" – Die kubanische Bildungsmission in Angola 1976-1991.