

Nestvogel, Renate

Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 2, S. 15-24



Quellenangabe/ Reference:

Nestvogel, Renate: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 2, S. 15-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63482 - DOI: 10.25656/01:6348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63482>

<https://doi.org/10.25656/01:6348>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

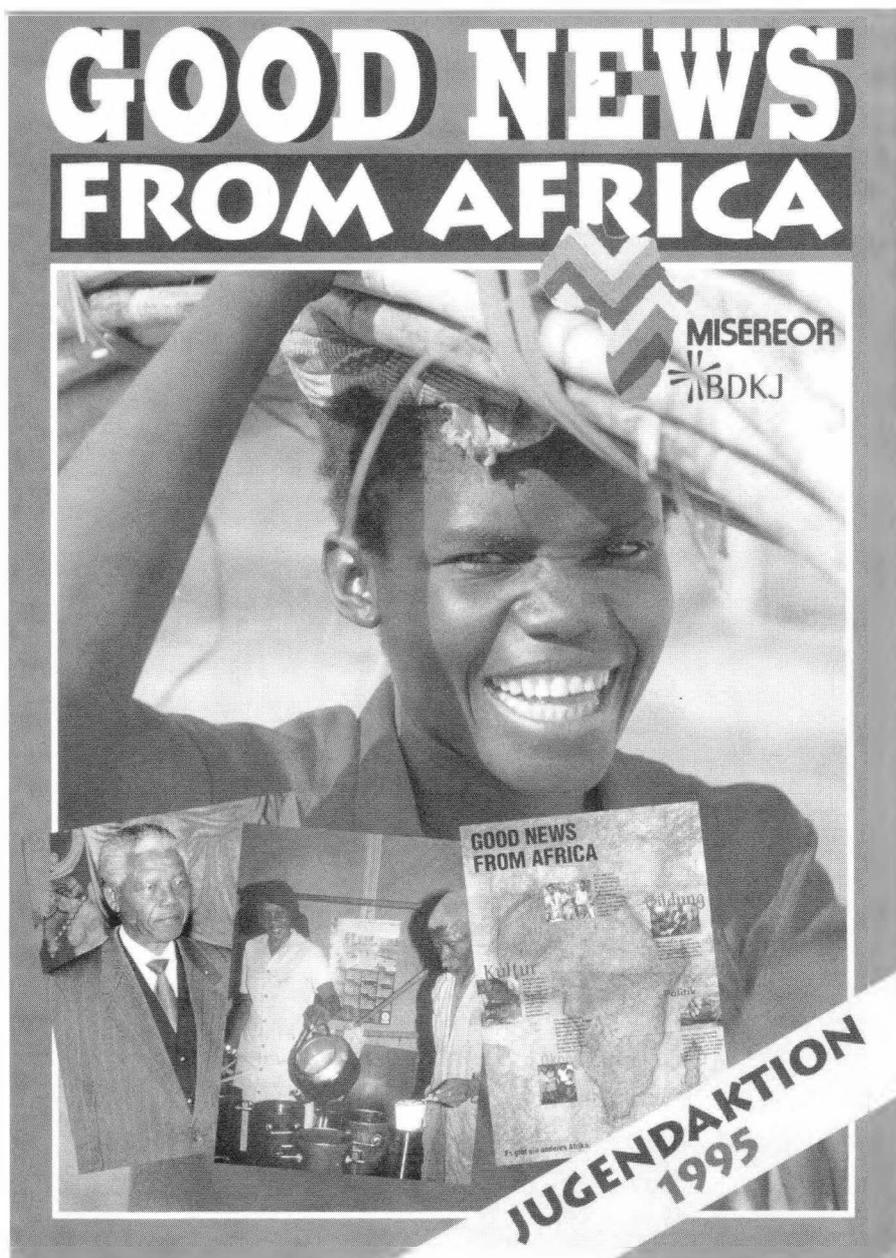

Leibniz-Gemeinschaft

„Good News from Africa“:

Fernsehberichterstattung · Erziehung · Sprichwörter

Aus dem Inhalt:

- Zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF
- Jos Schnurer über afrikanische Sprichwörter
- Renate Nestvogel über traditionelle afrikanische Erzählmuster



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang

Juni

2

1996

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- K.-H. Feldbaum **2** „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“ Anliegen und Wirkungen der BDKJ/Misereor-Jugendaktion zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF
- Jos Schnurer **8** „Hör zu“, sagt ein altes afrikanisches Sprichwort. „Alles spricht. Alles ist Sprache“
- R. Nestvogel **15** Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung
- ZEPpelin **25** We are the world, we are the helpers - das Entwicklungspolitische Spiel des Jahres 1996
- DGfE / BDW **26** Berichte und Nachrichten
- DGfE / BDW **27** Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner, Wolfgang Karcher: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich?
- Kommentar **30** Eine verpaßte Chance zur Diskussion der Bedeutung von globalen Lernprozessen?
- Portrait **32** Christoph Steinbrink: Porträt der Arbeitsstelle „Eine Welt“ in München
- 33** Rezensionen / Kurzrezensionen
- 39** Unterrichtsmaterial
- 41** Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 2. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingen; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz), Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Unter traditioneller Bildung sollen hier erzieherische Mittel und Techniken zur materiellen und immateriellen Reproduktion afrikanischer Gesellschaften verstanden werden, die vor der Einführung islamischer und europäischer Bildung existierten und im Verlauf der letzten Jahrhunderte parallel zu (und beeinflusst von) diesen tradiert wurden. Traditionelle Bildung ist weder als statisch (d.h. un-historisch) und von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unbeeinträchtigt zu begreifen, noch als eine Kategorie, die in sich geschlossen und genau abgrenzbar wäre von dem, was moderner Bildung subsumiert wird.¹

Die folgenden Ausführungen sind in drei Teile untergliedert: Im ersten Teil werden Merkmale afrikanischer Bildung dargestellt. Im zweiten Teil werden Erziehungsmittel beschrieben und Erziehungssituationen unter Gesichtspunkten wie angewandte Methoden und Intentionalität der Lernprozesse analysiert. Im dritten Teil wird der Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft in Afrika sowie deren Wandel nachgegangen.

Renate Nestvogel

Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung

1. Merkmale traditioneller afrikanischer Bildung

Moumouni (1967, 13) schreibt, daß trotz der Vielfalt afrikanischer Ethnien und der verschiedenen Formen ihrer sozialen Organisation, die die Unterschiede ihres ökonomischen, politischen und sozialen Entwicklungsniveaus vor der kolonialen Eroberung widerspiegeln, sich im Bereich der Erziehung gewisse gemeinsame Merkmale wiederfinden, die auf eine kulturelle Gemeinschaft afrikanischer Völker hinweisen. Diese Merkmale sind:

- (1) Die Bedeutung, die traditioneller Erziehung beige-messen wird sowie ihr kollektiver und sozialer Charakter;
- (2) ihre enge Bindung an das soziale Leben im materiellen wie im spirituellen Sinne;
- (3) die Polyvalenz hinsichtlich angestrebter Lernziele und angewandter Erziehungsmittel sowie
- (4) das schrittweise Vorgehen in der Erziehung unter Berücksichtigung der physischen, psychischen und geistigen Entwicklung des Kindes.

Zu 1.: Es ist offensichtlich, daß alle Kulturen vor dem Eindringen fremder Kulturen Erziehungssysteme unterschiedlicher Art besaßen, die die Funktion hatten, Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) mit den Fertigkeiten, Wissens-elementen und Einstellungen auszustatten, die für die materielle und immaterielle Reproduktion der jeweiligen Gemeinschaft notwendig und wünschenswert waren. Diese These steht in Kontrast zu der „tabula-rasa“-These, von der insbesondere Kolonialforschungen ausgingen, die den „Primitiven“ eine eigene Kultur und Erziehungstradition aberkannten.

Der kollektive und soziale Charakter von Lernen drückt sich einerseits darin aus, daß alle Mitglieder der Gemeinschaft - mit Ausnahme der Kleinkinder - und meistens in einer Altersrangfolge - als Lernende wie auch Lehrende in den Erziehungsprozeß eingegliedert sind. Erziehung spielt

sich in der Öffentlichkeit, im Alltagshandeln ab und nur im Falle von spezifischen Aufgaben in bestimmten Institutionen. Alle Erziehung unterliegt der Kontrolle der Gemeinschaft und beruht auf einem sozialen Konsens (Fordjor 1975, 44) im Rahmen ihres gemeinsamen Lebens- und Produktionszusammenhangs.

Zu 2.: Die enge Bindung an das soziale Leben im materiellen wie im spirituellen Sinne impliziert, daß Lernen in erster Linie eine Qualifikationsfunktion (Erwerb von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen und im verengten Sinne zur Teilnahme am Arbeitsprozeß) hat sowie eine Integrationsfunktion oder Sozialisationsfunktion (Aufbau gemeinsamer und allgemeiner Orientierungen, Werte, Normen sowie Tradierung sozial und ökonomisch wichtiger Verhaltensweisen an nachfolgende Generationen). Weniger als im Falle stark hierarchisierter oder Klassengesellschaften nahm traditionelle Bildung Selektions- oder Legitimationsfunktionen wahr. Die Lerninhalte bezogen sich dementsprechend auf alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, soziale Verhaltensweisen sowie religiöse, philosophische und moralische Anschauungen und Einstellungen, die für das Überleben sowie den Zusammenhalt der Gemeinschaft notwendig und wünschenswert waren.

Zu 3.: Die Polyvalenz hinsichtlich angestrebter Lernziele und angewandter Erziehungsmittel drückt sich darin aus, daß eine ganzheitliche Entwicklung intellektueller, ebenso wie psychischer, physischer und sozialer Fähigkeiten angestrebt wurde und ganzheitliches Lernen in situativen Kontexten Vorrang vor einer Spezialisierung hatte².

Die Darstellung der Erziehungsmittel soll einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie umfassend traditionelle

Erziehung geistige, körperliche, ästhetische³, soziale⁴, moralische⁵, sexuelle⁶ und berufliche⁷ Aspekte integriert. Laut Yohe-Diamba (1977, 53) handelt es sich hierbei um eine „Schule des Lebens“, oder eine „gelebte Pädagogik“ (pédagogie vécue), in der manuelle und intellektuelle Aktivitäten sowie Theorien gesellschaftlicher Normen und Werte mit der Praxis sozialen Verhaltens verknüpft werden.

Zu 4.: Die traditionelle Erziehung vollzieht sich nach gewissen entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Vorstellungen in Etappen, die dem Entwicklungsstand und Reifegrad der jeweiligen Person entsprechen. Der Übergang von einer Etappe zur nächsten wird in vielen afrikanischen Gesellschaften als eine Art Tod der alten und Geburt einer neuen Person gesehen und von Ritualen begleitet. Dem etappenweisen Voranschreiten entspricht die

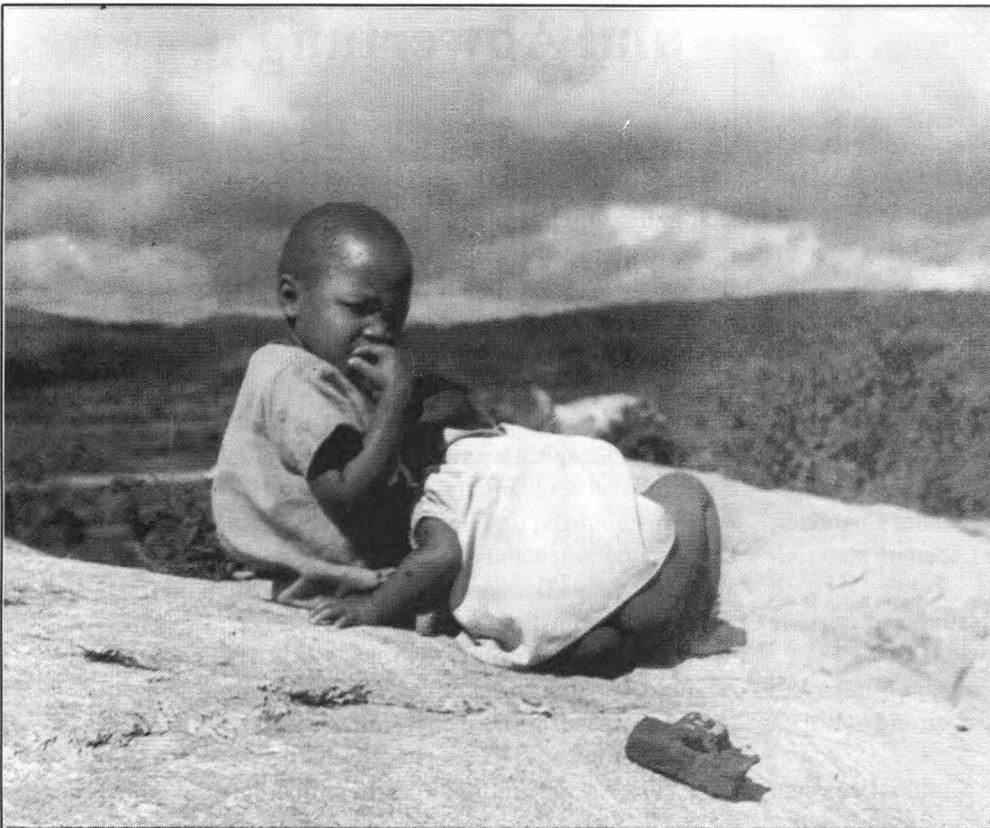
lange der Gemeinschaft eingeweiht werden. Die Altersklassen bleiben häufig bis zu ihrem Lebensende einander verbunden (siehe hierzu die Ausführungen zur Initiation).

Über die Erziehungsphasen im Jugendalter hinaus erstreckt sich Erziehung über das ganze Leben, indem auch nach dem Eintritt ins Erwachsenenalter noch weitere Lernstufen graduell und unter Erfüllung bestimmter Voraussetzungen erklommen werden können. Vielen traditionellen Gesellschaften liegt somit ein Prinzip des lebenslangen Lernens zugrunde. Fordjor (1975, 42) schreibt hierzu, daß „Erziehung und Bildung fortgesetzt (werden) durch Programme der Erwachsenenbildung, d.h. durch Mitgliedschaft und Mitarbeit in den verschiedenen politischen, soziokulturellen und religiösen öffentlichen Gremien und geheimen Bünden“. Geheimkulte dienen laut Fafuna (1974, 16) als Institutionen höherer oder weiterer Bildung. Viele

spezialisierte rituelle Ausführungen können erst ab einem gewissen Alter gelehrt werden (Fortes 1970, 25), so daß Männer und Frauen, auch wenn sie bereits den Höhepunkt ihrer Arbeitsfähigkeit überschritten haben, neue Aufgabenbereiche übernehmen und eines Zuwachses an Respekt und Status in höherem Alter sicher sein können.

Zusammenfassend können auch in traditionellen Gesellschaften mit dem Begriff Erziehung alle diejenigen Prozesse bezeichnet werden, „die sich auf die bewußten und beabsichtigten Einwirkungen von (meist erwachsenen) Personen auf noch unerwachsene beziehen, die nach bestimmten regelhaften, vor-denkend entworfenen und geplanten, reflektierten und kontrollierten Verhaltensweisen mit definitiven Zielen, Normen und Maßstäben ablaufen“ (Strzelewicz 1970, nach Hurrelmann 1978, 20). Stärker noch als in Industriegesellschaften stellt Erziehung dabei eine „mit anderen

Phänomenen eng verbundene Dimension der Sozialisation dar“ (ebda). Anders als im Falle von Gesellschaften mit differenzierter Arbeitsteilung und formalisierten Erziehungssystemen, die „dem staatlichen Herrschafts- und Kontrollsystem unterworfen und mit wichtigen Teilfunktionen der Sicherung der sozialen, ökonomischen und politischen Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft beauftragt“ sind (Hurrelmann 1978, 27), kannten traditionelle Gesellschaften keine bzw. nur eine schwächer ausgeprägte Trennung von formeller (in Institutionen stattfindenden) und informeller (in Familie und Umwelt sich vollziehenden) Erziehung. Hieraus läßt sich allerdings nicht ableiten, daß traditionelle Bildung auf das reduziert war,



Kindheit in Ostafrika
Photo: Jos Schnurer

Einrichtung der Altersgruppen, deren Untergliederung von Ethnie zu Ethnie variiert.

Moumouni (1967, 26ff.) unterscheidet drei Altersklassen: Die erste umfaßt alle Säuglinge und Kleinkinder bis zum 6. - 8. Lebensjahr. Die zweite Altersgruppe umfaßt das 6./8. bis 10. Lebensjahr. Merkmale sind die nach Geschlechtern getrennte Unterweisung, wobei die Mädchen bei der Mutter bleiben und die Jungen der männlichen Gesellschaft übergeben werden und die zunehmende, aber häufig noch spielerische Einführung in praktische Arbeit. Die dritte Altersklasse erfaßt die 10 - bis 15jährigen, die zunehmend an den Aufgaben der Erwachsenen teilnehmen und von diesen in die politisch-sozialen Be-

was heute unter informeller Bildung verstanden wird. Da die Gesamtheit der Erziehungsprozesse der Verantwortung der Gemeinschaft unterlag, umfaßte sie auch solche Elemente, die in sozial stärker differenzierten Gesellschaften an den Staat und andere gesellschaftlichen Institutionen delegiert werden. Insofern ist es unzulässig - zumindest in bezug auf traditionelle afrikanische Erziehung -, die alltäglichen, in das Leben der Gemeinschaft eingebetteten Erziehungsprozesse als naturwüchsig zu kennzeichnen und in dieser Eigenschaft von gesellschaftlich geplanter und organisierter Sozialisation und Erziehung abzugrenzen (Hurrelmann 1978, 11). Erziehung war ebenso reflektiert auf sozial-ethische und ökonomische Ziele, d.h. auf die Reproduktion einer bestimmten Gesellschaft ausgerichtet wie dies in Industriegesellschaften der Fall ist.

2. *Erziehungsmuster im Kindes- und Jugendalter*

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Lernsituationen von Kindern und Jugendlichen. Zunächst wird ein Überblick über die in afrikanischen Lernsituationen verwendeten Erziehungsmittel gegeben, da sie sehr anschaulich Lehr- und Lernprozesse charakterisieren. Im Anschluß daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit Äußerungen verschiedener Forscher zu Merkmalen traditioneller Lernformen. Abschließend werden die daraus gewonnenen Thesen anhand aktueller einheimischer Lernformen veranschaulicht, die über Interviews mit Afrikanern gesammelt wurden.

2.1 *Erziehungsmittel*

Traditionelle Bildung erfüllt die genannten Funktionen über Erziehungsmittel wie verbale Unterweisung, Spiel, Lieder und Tänze, die Initiation sowie das „konkrete Objekt“ und die „konkrete Situation“. Im folgenden soll auf jedes dieser Erziehungsmittel eingegangen werden, weil sie einen Einblick in die idealtypische Reichhaltigkeit afrikanischer Erziehungsformen geben, die diesen von europäischen wie auch von afrikanischen Kritikern häufig abgesprochen wird.

Verbale Unterweisung

Verbale Unterweisung erfolgt unter Rückgriff auf die orale Tradition der Gemeinschaft. In Form von Geschichten und Legenden wird die Geschichte des Volkes an die jüngere Generation weitergegeben; Märchen, Anekdoten, Sprichwörter, Rätsel dienen der Vermittlung von Lebensweisheiten, Moralkodices, Sozialverhalten, praktischem Alltagswissen, Problemlösungsstrategien und sprachlichen Fertigkeiten (Ocitti 1973, 63ff.). Sie stehen im Dienst der Charakterbildung wie auch der Schulung problemlösenden und abstrakten Denkens (Kodjo 1973, 165). Das Ende einer Erzählung bringt in vielen Fällen „die sozial erwünschte Lösung eines Konflikts oder das von der betreffenden Ethnie positiv sanktionierte Verhalten“ (Adick 1981, 106). Manchmal sind diese Mittel aber auch so komplex und vielfältig auslegbar, daß „die Moral von der Geschichte“

nicht offenkundig auf der Hand liegt, sondern gründliches Nachdenken von seiten der Kinder erfordert (Mock 1979, 44) und sich oft erst nach Jahren erschließt. Insbesondere Sprichwörter werden, wie Fafunwa schreibt (1974, 26), neben der Klärung obskurer Bedeutungen in einer Unterhaltung oft verwendet, um eine direkte Antwort oder einen Kommentar auf eine direkte Frage oder Aussage zu vermeiden.⁸

Die Bedeutung eines angemessenen Verbalverhaltens geht aus vielen Studien zu afrikanischen Gesellschaften hervor. Neben der eigentlichen Erzählkunst drückt sie sich auch im Alltagsverhalten aus. Die Benennung von Personen (wer wen wie nennen darf), die Vielfalt an Begrüßungszeremonien, der Austausch von witzigen, ironischen, schlagfertigen, aufheiternden oder obszönen Bemerkungen, die gewählten Umschreibungen (Euphemismen) variieren je nach Person, Status, Alter und Situation⁹. Sie erlegen dem Einzelnen vielfältige Regeln in seinem Sprachverhalten auf, beinhalten gleichzeitig aber auch tradierte psychologische Kenntnisse darüber, wie im Zusammensein Wohlbefinden erzeugt, Trost gespendet, Konflikte vermieden oder in nicht verletzender Weise ausgetragen und damit der Zusammenhalt in der Gemeinschaft gefördert und gefestigt werden können. Kinder werden schon früh in ein angemessenes Verbalverhalten eingewiesen, ihre verbalen Äußerungen werden aufmerksam verfolgt und als ein Zeichen ihrer Reflexionsfähigkeit betrachtet (Yohe-Diamba 1977, 50; Hodza/Fortune 1979, 26f.).

Spiele

Es gibt sportliche und Wett- sowie Kampf-Spiele, die der körperlichen Widerstandsfähigkeit und Behendigkeit dienen (Kodjo 1973, 163f., Yohe-Diamba 1977, 25ff.) - Eigenschaften, die unter traditionellen Lebensbedingungen Voraussetzung zum Überleben sind - und andere Spiele, die mehr die geistigen (auch mathematischen) Reaktions- und Kombinationsfähigkeiten schulen (Fafunwa 1974, 28, Moumouni 1967, 25, Raum 1967, 395). Darüber hinaus wird in Form von Rollenspielen die ganze Welt der Erwachsenen - ihre Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Zeremonien - nachgespielt, und zwar im Rahmen der Grenzen, die Moral, religiöse Anschauungen, Tabus, Respekt vor Älteren sowie Schamgefühl setzen. Hierzu gehört der „Häuserbau“, bei dem die Jungen Materialien aus der Umgebung zusammentragen. Diese Aktivität kann von Brautwerbung, Hochzeit und fiktiver Essenszubereitung durch die Mädchen begleitet sein. Darüber hinaus sind Gerichtsverfahren, Dorfversammlungen und Feste beliebte Objekte für Rollenspiel.

Im Gegensatz zu Erny (1972, 131) betont Raum (1967, 256f.), daß imitative Spiele nicht die komplette Reproduktion des Vorbildes zum Ziel haben, sondern von einer kindeigenen Selektivität gekennzeichnet sind: Einige Merkmale werden herausgegriffen, evtl. karikiert, während andere Merkmale oder Situationen ausgelassen werden. Auch für afrikanische Kinder trifft zu, was Jouhy (1982,

3) über die Funktion des Spiels unter europäischen Kindern geschrieben hat, nämlich, daß es gar nicht um das Erlernen wirklicher, sondern um das Erleben gewünschter Wirklichkeit ginge. Diese gewünschte Wirklichkeit richtet sich in traditionellen Gesellschaften an der Welt der Erwachsenen aus. Insofern leitet die spielerische Nachahmung dann schließlich doch einen allmählichen Übergang zum Ernstfall, d.h. zur Arbeit und zur Übernahme verschiedener Rollen der Erwachsenen in der jeweiligen Gemeinschaft ein.

Lieder und Tänze

Im Umgang mit Kindern werden Lieder häufig als eine Art „intensified speech“ verwendet, um diese zu bestimmten Handlungen zu veranlassen und an diese zu gewöhnen, oder sie von schlechtem Verhalten abzuhalten und zu gutem zu ermutigen. Eindringlicher als Befehle wirken Lieder, die Erwachsene singen, um Kinder zur Erledigung kleinerer Aufgaben zu bewegen. Hat ein Kind eine Aufgabe ausgeführt, wird ihm mit einem Lied gedankt, in der Absicht, seine Neigung zu Hilfsbereitschaft zu stärken (Hodza/Fortune 1979, 34)

Didaktische Lieder im eigentlichen Sinne gehören der Initiationsperiode an (Raum 1967, 334ff.), indem sie dem Einprägen von Wissensstoff dienen. Im Alltag und bei besonderen Anlässen haben Lieder verschiedene Funktionen: Sie sind ein Mittel, um Gefühle zu kontrollieren (Trauerlieder) oder zum Handeln anzuspornen (Kriegslieder); über sie werden die Vergehen oder auch die guten Taten Einzelner an die Öffentlichkeit gebracht oder Satiren über Bewohner anderer Dörfer kundgetan (Spottlieder). Lieder und Tänze variieren je nach Anlaß¹⁰ und werden schon früh auch von den Kindern selbst gelernt, z.B. indem die Mutter in die Hände klatscht, ein paar Schritte vormacht und das Kind sie nachahmt. Ab dem dritten Lebensjahr wissen viele Kinder schon die grundlegenden Tanzschritte auszuführen und lernen in einem lebenslangen Prozeß immer neue Tänze und Schritte (Fortes 1971, 53). Raum (1967, 224) beschreibt Anlässe, zu denen Erwachsene die Jugendlichen beim Tanz beobachten, um anhand der beim Tanz ausgewiesenen Fähigkeiten Intelligenz, Persönlichkeit und Sozialverhalten der Jugendlichen zu prüfen.

In manchen Situationen wird der Tanz als ein noch stärkerer Stimulus als das Lied verwendet - wie bei Kriegsvorbereitungen oder bei Denunziationen und moralischen Lektionen - indem die gesungenen Inhalte durch Mimik und Gestik noch eindringlicher verdeutlicht werden (Raum 1967, 223).

Das konkrete Objekt und die konkrete Situation

Das „konkrete Objekt“ als Erziehungsmittel steht bei solchen Lernprozessen im Vordergrund, die sich auf den Erwerb manueller, handwerklicher und ästhetisch-kunsthandwerklicher Fertigkeiten beziehen. Dies betrifft Bereiche wie Landwirtschaft, Jagd, Schmiede, Skulptur, Weberei, Töpferei oder Nahrungsmittelzubereitung. Es kann sich

hierbei sowohl um nicht-formalisierte Lernprozesse - in der teilnehmenden Unterstützung der Erwachsenen bei ihren Tätigkeiten - als auch um formalisierte Lernprozesse im einheimischen Lehrlingsssystem handeln (Fafunwa 1974, 30ff.). Kleineren Kindern werden dabei häufig kleinere Objekte (wie Hacke, Korb, Wasserkrug oder Piroge) gegeben, die denjenigen der Großen nachgebildet sind, bis sie alt genug sind, mit den größeren Werkzeugen und Geräten umzugehen.

Die konkrete Situation als Erziehungsmittel umfaßt den täglichen Arbeitsprozeß und ebenso besondere Ereignisse wie Begräbnisse, Hochzeiten, öffentliche Gerichtsverfahren und Dorfversammlungen. Lernen findet dabei entweder durch teilnehmende Beobachtungen, aufmerksames Zuhören oder Erledigung kleinerer Aufgaben (z.B. Nachrichten überbringen, kleinere Objekte tragen) und eventuell durch Übernahme einer bestimmten Rolle statt.

Initiation

Die Initiation¹¹ ist eine Institution, durch die systematisch größere Erziehungsgebiete vermittelt und rekapituliert werden (Kodjo 1973, 164). Die Zeremonien der Initiation stehen normalerweise am Anfang der Pubertät. Betreut von ausgewählten Erwachsenen und nach Geschlechtern getrennt werden die Jugendlichen für eine bestimmte Periode¹² dem Alltagsleben in der Gemeinschaft entzogen und in wichtige gesellschaftliche Bereiche wie angemessenes Sozialverhalten, Sexualität (biologische Reproduktion der Gemeinschaft), Mythen und Riten sowie in Tabus, Rechte und Pflichten der Erwachsenen eingewiesen (Fordjor 1975, 41f.; Read 1970, 275). Viel von dem Wissen ist den Jugendlichen bereits bekannt, so daß es sich um eine Vertiefung und Systematisierung des Gelernten handelt sowie um eine Vermittlung in größeren religiösen und sozialen Zusammenhängen der Gemeinschaft. In manchen Fällen lernen die Jugendlichen eine Geheimsprache, (Calame-Griaule 1965, 392f.; Bwengabwambo 1977, 12), die es erlaubt, Initiierte von Nicht-Initiierten zu unterscheiden.

Neben der Wissensvermittlung hat die Initiation noch weitere Funktionen psychisch-sozialer Art: So sieht Raum (1967, 338) in der Initiation eine Reaktion der Eltern-generation auf eine Konfliktsituation mit den Jüngeren, die sich, ihre Macht antizipierend, von der elterlichen Kontrolle und Abhängigkeit freimachen wollen. In der Initiation werden sie daher zu Gehorsam und Respekt den Älteren gegenüber erzogen. Das gemeinsame Leben unter erschwerten Bedingungen schafft enge Bindungen zwischen den Initiierten, die aufgefordert sind, sich lebenslang solidarisch zueinander zu verhalten, so daß in Notfällen eine überfamiliäre Unterstützung gewährleistet ist. Die Härte und Brutalität, denen Jugendliche laut Aussage vieler Forscher in dieser Zeit unterworfen sind (Little 1971, 221; Raum 1967, 305; Bwengabwambo 1977, 13), weisen darauf hin, daß ein wichtiges weiteres Ziel der Initiation in der Vorbereitung der Jugendlichen auf mögliche Entbeh-

rungen im späteren Leben besteht. Disziplin und Ausdauer, Schmerz-, Leidensfähigkeit und Mut der Jugendlichen werden dabei auf verschiedene Weise auf die Probe gestellt und gestärkt¹³. Schließlich hatte die Initiation in manchen Ethnien auch eine politische, die Großfamilie und Clans überschreitende Bedeutung, indem sie der militärischen Erziehung und der Rekrutierung von Kriegern dienete (Raum 1967, 339). Die Initiation schließt mit der Prüfung der physisch-intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen ab und bildet damit die Synthese all dessen, was ein Jugendlicher für den Eintritt ins Erwachsenenalter benötigt.

2.2 Beispiele aktueller einheimischer Lernformen

Im folgenden geht es darum, den Blickwinkel für die Wahrnehmung afrikanischer Lernformen zu erweitern und auf Aspekte wie Intentionalität und Differenziertheit der Methoden aufmerksam zu machen, die bislang weniger Berücksichtigung in der Literatur fanden. Die hierzu herangezogenen Fallbeispiele beruhen auf Interviews, die mit ugandischen Facharbeitern/Technikern¹⁴ durchgeführt wurden.

Beispiel 1: Ein Junge wird von seinem Vater oder dessen Freund/en gebeten, die Tasche (den Hocker) seines Vaters zum Versammlungsplatz im Dorf zu bringen. Diese Aufgabe wird als Ehre betrachtet. Die Älteren versammeln sich, und der Junge wird aufgefordert, sich von der Gruppe entfernt hinzusetzen und zu warten. Er bekommt etwas zu essen gereicht. Die Älteren unterhalten sich über Angelegenheiten/Probleme des Dorfes. Es wird dem Jungen selbst überlassen, wie er sich verhält. Auf dem Nachhauseweg stellt der Vater Fragen, z.B. was der Junge von der Unterhaltung aufgeschnappt hat, wie er über die Äußerungen der einzelnen Anwesenden denkt, wessen Äußerungen ihm aus welchem Grund am plausibelsten erscheinen, wie er sich selbst in bestimmten Situationen verhalten würde, wie er die angesprochenen Probleme lösen würde etc. Aus den Reaktionen des Jungen zieht der Vater seine Schlüsse hinsichtlich dessen Wachsamkeit, Beobachtungsschärfe, Analysefähigkeit, Problembewußtseins etc. Zur Überprüfung seines Urteils mag der Vater den Sohn auffordern, einen Freund zu begleiten, der ihn ebenfalls beurteilt.

Beispiel 2: Eltern und Kinder sitzen abends zusammen und eine/r der Älteren erzählt eine Geschichte. Z.B.: Es gab einmal einen Jungen, der sich nach dem Essen nicht wusch. Mit Essensresten um den Mund und an den Händen und ölbeschmiert ging er abends ins Bett. Nachts kam eine Ratte (oder ein anderes Tier) in sein Zimmer, verwechselte den Jungen mit einer Mahlzeit und nagte ihm die Hände/seinen Mund ab.

Beispiel 3: In einer Dorfbesuchung werden die Jugendlichen aufgefordert, sich von einem für sie bereitgestellten Krug Bier zu holen. Die Erwachsenen beobachten das Verhalten der Jugendlichen. Verhalten sie sich gierig, schubsen sie, holen sie sich mehr als ihnen zusteht? Sind

sie übermäßig bescheiden? In späteren Gesprächen geben die Erwachsenen feedback, machen auf ungebührliches Verhalten aufmerksam, fragen nach dessen Gründen und Vorbildern, („hast du je gesehen, daß ich mich so benehme?“) und erziehen auf diese Weise die Jugendlichen zu dem gewünschten (gerechten/kooperativen) Benehmen.

Beispiel 4: Das Familienoberhaupt läßt ein Essen vorbereiten, an dem seine sechs Frauen und dreißig Kinder teilnehmen. Er fordert einen Jungen auf, seine Rolle zu übernehmen. Der Junge ist damit für eine gerechte Verteilung des Essens sowie für einen ungestörten Verlauf der Mahlzeit zuständig. Die Erwachsenen beobachten. Erfüllt der Junge die Aufgabe gut, werden ihm weitere übertragen. Verhält er sich ungerecht, i.e. bevorzugt/benachteiligt er z.B. einige Familienmitglieder, wird der Vater, evtl. unter Einschaltung der Mutter, auf sein Fehlverhalten hinweisen. Er würde ihn z.B. fragen, warum er sich so verhält, ob er je seinen Vater so erlebt habe und ihm angemessene Verhaltensweisen nahelegen.

Beispiel 5: Die Tochter hat ihre Mutter bereits öfter zum Markt begleitet und ihr bei der Zubereitung von Nahrung geholfen. Eines Tages will die Mutter die Fertigkeiten ihrer Tochter überprüfen und sagt, daß sie an dem Tag nicht da sei und kein Essen zubereiten könne. Sie gibt ihrer Tochter Geld und bittet sie, die Einkäufe auf dem Markt zu erledigen und das Essen für die jüngeren Geschwister zuzubereiten. Am Grad des Gelingens erkennt die Mutter, welche Fertigkeiten die Tochter bereits erworben hat.

Methoden, die von den Kindern/Jugendlichen selbst angewandt werden, sind teilnehmende Beobachtung, Zuhören, selbständiges Durchführen bestimmter (komplexer) Aufgaben, Fragen stellen, auf Fragen antworten, Probleme analysieren, zur Problemlösung beitragen, Gelerntes auf andere Situationen übertragen. Hierin ist praktisch die ganze Skala derjenigen Lernschritte enthalten, die u.a. in europäisch-amerikanischen Lerntheorien aufgeführt werden und ebenso ein breites Spektrum sog. ganzheitlicher, problemlösungsorientierter Methoden wie Rollenspiel, die Fallstudienmethode oder projektorientierte Methoden.

Die Fallstudienmethode entstand laut Lehrbüchern hierzu in Harvard. Sie mag dort systematisch für Lernzwecke entwickelt worden sein. Aber ihre Ursprünge lassen sich ebenso in afrikanischen Dörfern finden - oder vielleicht auch in europäischen. Das Rollenspiel wird auf Moreno zurückgeführt. Aber interessante Beispiele zum Rollenspiel ließen sich auch in afrikanischen Gesellschaften finden. Ähnliches kann von der Projektmethode, vom aufgabenorientierten Lernen, vom „learning by doing“, vom situativen Lernen gesagt werden.

Die von Erwachsenen angewandten Methoden bestehen aus Beobachtungen und Initialimpulsen. Sie fordern Jugendliche zu bestimmten Handlungen auf, mischen sich aber nicht während der Erfüllung der Aufgabe ein. Sie geben Anregungen in Form von Geschichten oder initiieren Diskussionen zu verschiedenen Themen, in denen das Kind oder der Jugendliche zu Stellungnahmen aufgefordert wird.

D.h. wir haben es hier nicht mit Erwachsenen zu tun, die dauernd mit den Kindern sprechen, ihnen Lehren erteilen oder sie „gängeln“. Kinder sind, schreibt Fortes (1971, 41) „remarkably free from oversolicitous supervision. They have the maximum freedom and responsibility commensurate with their skill and maturity.“ Dies mag der Grund sein, warum Forscher traditionelle Erziehung als informell, unbewußt und naturwüchsig empfinden und Formen wie die hier aufgeführten, in denen der Schwerpunkt auf dem Lern- und weniger auf dem Lehrprozeß liegt, kaum beobachtet haben.

Gemeinsames Merkmal der fünf Beispiele ist die

lich bringen die Kinder/Jugendlichen ihr normales, alltägliches Verhalten in die Prüfung ein. Indirektes Erziehen ist sozusagen ein bewußt eingesetztes Grundprinzip afrikanischer Pädagogik. Dies setzt voraus, daß die Lernsituation keine künstlich erstellte Situation ist, sondern ein Ernstfall, der sich auf den realen Alltag der Gemeinschaft bezieht. Die Prüfung ist eng an den bislang erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder/Jugendlichen orientiert und erfolgt in einer ganzheitlichen Situation, in der komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft werden. Es handelt sich um ein gelenktes Lernen, das viel Raum für eigene Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten so-

wie für eine projekthafte Gestaltung der Lernsituation läßt. Aus der Sicht des Kindes mag Lernen beiläufig sein, weil es wenig in seiner Spontanität und Kreativität von den Älteren gehemmt wird. Von den Erwachsenen wird es jedoch unter sorgfältiger Berücksichtigung der Kapazitäten, Interessen und Fertigkeiten des einzelnen Kindes inszeniert.

Eine genaue Analyse des Erwachsenenverhaltens macht deutlich, wieviel Reflexion sie zur Erziehung aufbringen:

(1) Sie beobachten die Kinder genau, d.h. sie lernen von den Kindern über die Kinder, um deren Entwicklungsstand, Lernfähigkeit und Interessen zu erkennen.

(2) Sie wählen angemessene Situationen, die eine Überprüfung gewünschter Fähigkeiten und Fertigkeiten erlauben, das Selbstwert- und Verantwortungsgefühl der Kinder stärken und ihnen Impulse geben, aus eigenem Antrieb in die Erwachsenenwelt hineinzuwachsen.

(3) Ältere liefern, da sich Lernen in der Gemeinschaft, d.h. öffentlich vollzieht, nachahmenswerte Beispiele und haben Vorbildcharakter.

Das in der traditionellen Erziehung als naturwüchsig Wahrgenommene ist damit ein Lernprozeß, der sich täglich abspielt und von den Erwachsenen nicht gestört (wenngleich beobachtet) wird, solange er in den gewünschten Bahnen verläuft. Wollen Erwachsene sich bestimmter Fähigkeiten und Verhaltensweisen vergewissern (Bsp. 1, 3, 4, 5), Kinder zu bestimmten Einstellungen erziehen (Bsp. 2, 3, 4) oder bestimmten Kindern eine besondere Aus-

bildung zukommen lassen (Bsp. 1, 4), greifen sie korrigierend oder weiterbildend ein.

3. Traditionelle Bildung - Eine Pädagogische Idylle?

Die bisherigen Ausführungen mögen das Bild einer gewissen Harmonie von Lernen und Leben in afrikanischen



Aus einer Plakatwerbung
in Deutschland

Photo: Jos Schnurer

intentional von Erwachsenen erzeugte Lern- bzw. Prüfsituation. Anders als bei den formalisierten Lernprozessen der Schule sind sich die Kinder/Jugendlichen in traditionellen Lernprozessen der Intention der Erwachsenen nicht bewußt (und sollen es auch nicht sein). Folg-

Gemeinschaften vermittelt haben. Dieses Element durchzieht in der Tat einen großen Teil der Literatur zu afrikanischer Kultur und Erziehung und ist auch Bestandteil meiner während mehrerer Aufenthalte in Dörfern verschiedener afrikanischer Länder gewonnenen Eindrücke. Doch nur diese Seite sehen, hieße afrikanische Kultur und Erziehung losgelöst von vorkolonialen und kolonialen Zwängen, von „modernen“ Einflüssen wahrzunehmen.

Bevor hierauf eingegangen wird, soll kurz die bürgerliche Familienstruktur Europas im 19. und 20. Jahrhundert skizziert werden, die unsere, in die Betrachtungsweise fremder Gesellschaften einfließenden Denk- und Lebensformen beeinflusst und sich von grundlegenden Merkmalen traditioneller afrikanischer Gemeinschaften unterscheidet. Zur Beziehung von Kindern und Eltern schreibt Gstettner (1981, 87):

„Weil die Heranwachsenden durch die neu entstandene Familienform der bürgerlichen Kleinfamilie an der gemeinsamen produktiven Arbeit nicht mehr beteiligt waren, weil ihre Möglichkeiten, sich sachbezogene Qualifikationen praktisch anzueignen, aufgrund der Eigentums- und Berufsverhältnisse äußerst beschränkt waren, wurden sie tendenziell ein passives Opfer elterlicher Beeinflussung“ (Vinnai 1977, 205). Dadurch konnte sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß Kindern und Jugendlichen enge Sozialisationsmuster aufgezwungen werden. Befürsorgung, Erziehung, Unterweisung und Disziplin traten an die Stelle kooperativer Arbeitsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern: ‘Erziehung und Disziplinierung sind seither fast identisch’ (Rutschky 1977, II)“ ...“Der Familien-Sinn mußte das Fehlen der gegenstandsvermittelten Kooperation zwischen Eltern und Kindern, das Fehlen einer gemeinsamen Handlungsperspektive, auf irgendeine Weise kompensieren.“

In traditionellen Gesellschaften, die einen Produktions-, Lebens- und Erziehungszusammenhang bildeten, der durch kooperative Arbeitsbeziehungen zwischen Kindern und Eltern (bzw. Großfamilie) und eine alle Mitglieder der Gemeinschaft einbeziehende soziale Interdependenz gekennzeichnet war, bestand noch eine gemeinsame Handlungsperspektive. Sie bildete die grundlegende Voraussetzung für das Leben und Überleben des Einzelnen wie der Gemeinschaft und erklärt auch u.a. die von afrikanischen Gesellschaften verwendeten Erziehungsprinzipien. Die Erwachsenen fordern von den Kindern die Erledigung gesellschaftlich notwendiger oder nützlicher Aufgaben, die - zumindest unter traditionellen Lebensbedingungen - einsichtig und den Entwicklungsphasen der Kinder angepaßt ist. Sie setzen voraus, daß Kinder lernwillig und ihrer psychischen und physischen Entwicklungsstufe entsprechend aufnahmebereit sind (Fortes 1970, 37; Ocitti 1973, 57).

Die unangemessene oder Nicht-Erfüllung¹⁵ von Aufgaben zieht meistens keine Sanktionen nach sich, wenn der Erwachsene erkennt, daß das Kind mit einigen Teilen der Aufgabe überfordert war. Im letzteren Fall wird das Kind für seine Bemühungen anerkannt und gelobt, um es nicht

hinsichtlich zukünftiger Anstrengungen zu entmutigen. Erst bei späterer passender Gelegenheit wird es auf seine Fehler hingewiesen. Deutet das Verhalten des Kindes auf Nachlässigkeit hin, (zu spätes Aufstehen) oder auf schlechte Angewohnheiten (Habgier, Ungerechtigkeit), so appellieren die Erwachsenen zunächst an seine Beobachtungs- und Imitationsgabe: „Bei wem hast Du dieses schlechte Verhalten gesehen? Hast Du es jemals an mir wahrgenommen?“ Ebenso werden Kinder auf vorbildliches bzw. auf tadelndes Verhalten anderer Erwachsener hingewiesen (Fordjor 1975, 39). Hätte das Kind in Beispiel 1 bei der Dorfversammlung geschlafen, hätte sich der Vater vielleicht enttäuscht abgewandt (u.U. ohne es sich anmerken zu lassen) oder ein anderes Kind für die Einweisung in diese, wachen Verstand und Interesse erfordernde Aufgabe gewählt.

Aus den genannten Beispielen wurde ersichtlich, daß Erwachsene keinesfalls ein antiautoritäres oder laissez-faire-Verhalten an den Tag legen. Erwachsene betrachten sich unausgesprochen als Autoritäten, die für die soziale Eingliederung der nächsten Generation in die Gemeinschaft verantwortlich sind, und damit als gesellschaftliche Vorbilder¹⁶. Da sie über ein Mehr an Wissen verfügen, lassen sie keinen Zweifel daran, daß sie rangmäßig höher stehen als Kinder und Jugendliche und diese ihnen zu folgen haben¹⁷. Ebenfalls wurde ersichtlich, daß das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern trotz respektvoller Distanz partnerschaftlich sein kann. Der Vater stellt sich auf das Kind ein, er/sie setzt ihm kein fertiges Lernpaket vor, das dieses nur zu schlucken hat, wie es nach den von Freire als „Bankiersprinzip“ gekennzeichneten europäischen Konzepten von Lernen häufig üblich ist. Statt dessen lernt der Erwachsene von dem Kind (Bsp. 1), will wissen, was dieses bereits weiß, um die nächsten Lernschritte auf der Grundlage des durch die Verhaltensäußerungen des Kindes ermittelten Ist-Zustandes vorzubereiten.

Auch an Beispiel 2 wurde deutlich, daß Erziehung weniger über Ge- und Verbote als über die freie und dennoch gelenkte Entfaltung des Kindes erfolgt. Anstatt zu sagen „wasch Dich, bevor Du ins Bett gehst“ - ein Gebot, das leicht Trotzreaktionen hervorruft, erzählt der Erwachsene eine auf bestimmte Hygienepflichten abgestellte Geschichte. Kleinen Kindern werden häufig fiktive Kausalverbindungen aufgezeigt (Ocitti 1973, 88), und es bleibt den Kindern selbst überlassen, welche Schlüsse sie daraus ziehen¹⁸. „Wenn ein Kind glühende Kohlen in die Hand nimmt, laß es tun wie es will“, (Parin/Morgenthaler 1978, 233) lautet hierzu ein Sprichwort der Agni. Auch hier wird m.E. der Glaube an die Einsichtsfähigkeit der Kinder deutlich, wenngleich die Erwachsenen im Fall der Geschichte (Bsp. 2) durch eine Art Schockpädagogik etwas nachhelfen¹⁹. Denn offensichtlich vertrauen die Älteren darauf, daß die Kinder an den Wahrheitsgehalt der Geschichte glauben und rechnen mit einer nachhaltigen Wirkung dadurch, daß die Kinder sich noch im Traum damit beschäftigen. Durch dieses Prinzip des indirekten Erziehens, das nicht

frei von latenten Drohungen, aber mehr noch auf Ermunterung zu eigenem Nachdenken und Handeln rekurriert, wird ein bestimmtes Verhalten in dem Maße nahegelegt, daß Entscheidungen vom Kind noch als selbst getroffen empfunden werden können (Raum 1967, 187).

In neueren Theorien zur Angstforschung wird darauf hingewiesen, daß die Erzeugung von Angst (emotionalen Spannungen) die Annahme bestimmter Appelle u.U. verhindern kann - indem auf eine angsterregende Mitteilung mit Aggression, Verdrängung oder Rationalisierung und Ablehnung der Argumente reagiert wird - wenn das Bedürfnis nach Beruhigung nicht befriedigt wird. Wenn solche Reaktionsformen in der afrikanischen Erziehung nicht auftreten (was zu untersuchen wäre), dann vielleicht deshalb, weil durch angedeutete Problemlösungen die Angst reduziert wird, d.h. ein Mittel zur Beruhigung angeboten wird. Sind Jugendliche lernunwillig, haben sie mit dem Spott anderer Jugendlicher und der Erwachsenen zu rechnen. Spott ist dabei ein vielgenutztes, effektives Mittel, andere auf ihre Fehler hinzuweisen, wenn Maßnahmen wie Geschichten, Sprichwörter, Lieder oder Drohungen mit dem weißen Mann oder wilden Tieren nicht mehr fruchten, aber Trotzreaktionen oder weitere Streitereien hervorruftendes Ausschimpfen vermieden werden soll.

Bei groben Regelverletzungen und Fahrlässigkeiten, die zum Schaden für die Gemeinschaft sind, werden auch schwerere Strafen eingesetzt. Hierbei kann es sich um einen konkreten Schaden mit unmittelbaren Auswirkungen handeln - wie bspw. der Verlust von Vieh aufgrund mangelnder Aufsicht, Verstöße gegen Tabus oder Diebstahl - oder um Verhaltensweisen, die sich v.a. im Erwachsenenalter nachteilig auf die Gemeinschaft auswirken - z.B. Streitsucht, mangelnde Aufmerksamkeit den Älteren gegenüber, grober Ungehorsam und mangelnde Integrationsfähigkeit. Die Strafen bestehen aus Schlägen oder Essensentzug (Ocitti 1973, 61); ein Dieb wird an einen Pfahl angebunden und der Sonne ausgesetzt oder es wird Pili Pili (scharfer Pfeffer) in seine Augen gerieben (Yohe-Diamba 1977, 55). In Darstellungen zu den Chagas (Raum 1967) oder zu den Agni (Parin/Morgenthaler 1978) ist z.T. oder überwiegend von sehr harten Erziehungsformen die Rede, die in krassem Kontrast zu Schilderungen stehen, wie sie von Turnbull (1978) zu den Butis vorliegen²⁰.

So schildert Raum schwerwiegende Generationskonflikte, die in Ausnahmefällen die Jugendlichen zum Verlassen der Familie provozieren. Der Umstand, daß die Erwachsenen im Alter auf die Versorgung durch die Kinder angewiesen sind, setzt dem sehr harten Austragen von Konflikten sowie den Bestrafungsmaßnahmen allerdings relativ enge Grenzen²¹. In vielen Fällen werden Konflikte daher über Riten überwunden, um den Zusammenhalt der Gemeinschaft wiederherzustellen (Ocitti 1973, 17). Zahlreiche Sprichwörter weisen darauf hin, daß nur eine moderate Härte als adäquat angesehen wird (Erny 1972, 21; Schnurer 1995), und Forscher betonen des öfteren, daß Kinder in der Regel gehorsam sind: „If they refuse to carry

out an order there is usually some very valid reason - acknowledged as such by both parents and children.“ (Fortes 1971, 27).

Die bisherigen Aussagen beziehen sich z.T. auch noch auf aktuelle Erziehungsbräuche, wenngleich sie nicht mehr so verbreitet sind. Die Zerstörung und Wandlung traditioneller Produktionsweisen während der Kolonialherrschaft, die Notwendigkeit, außerhalb der Landwirtschaft einer Lohnarbeit nachzugehen, Verstädterung und Industrialisierung, Christentum²² und das „moderne“ Bildungswesen haben auf vielfältige Weise ihre Spuren in einheimischer Kultur und Erziehung hinterlassen.

Ältere beschwerten sich über das Desinteresse der Jungen an einheimischen Traditionen und an manueller Arbeit und sagen, daß die heutige Familienbeziehung kein präzises Ziel mehr habe. Im Zuge der Auflösung der Familiengemeinschaften und aufgrund der Beschulung der Kinder haben sich die Erziehungsfunktionen der Alten verringert (Anyembo 1977, 2). Andererseits bleibt dort, wo Väter anstrengende Arbeit außerhalb des Dorfes verrichten, kaum noch genügend Zeit für die Unterweisung der Kinder und - wo die Eltern bereits eine überwiegend moderne Bildung genossen haben - auch kaum noch das Wissen.

Die mangelnde Fürsorge der Väter mindert auch den Respekt vor diesen, und Autorität zerbricht, wo traditionelles Lernen zeitlich und inhaltlich in Widerspruch zu den schulischen Anforderungen und Werten gerät. So äußerten einige afrikanische Gesprächspartner Verbitterung über das mangelnde Verständnis ihrer Eltern, die sie nach traditioneller Sitte vor ihrem einstündigen Fußmarsch zur Schule häusliche Arbeiten verrichten ließen, so daß sie total übermüdet in der Klasse saßen. Unentgeltliche Kollektivarbeiten werden den Jugendlichen zur Last und von ihnen als Ausbeutung durch die Älteren empfunden, während es früher als Dienst an der Gemeinschaft betrachtet wurde, auf den auch sie im Alter ein Anrecht haben würden. Heute sehen sie sich dadurch an einer Lohnarbeit gehindert, die ihnen die Gründung einer eigenen Familie (Zahlung des inzwischen inflationär gestiegenen Brautpreises) oder den Erwerb begehrter Konsumgüter sowie eine moderne Freizeitgestaltung ermöglicht.

Abgesehen von Konflikten, die sich aus dem Zerfall des Produktions- und Lebenszusammenhangs afrikanischer Gemeinschaften ergeben, äußern afrikanische Forscher häufig immanente Kritik an traditioneller Bildung: Diese richtet sich z.B. darauf, daß Frauen und Männer getrennt voneinander erzogen werden, daß Lernen über simple Teilnahme und Initiation vor sich gehe und daß traditionelle Erziehung die Abhängigkeit des Einzelnen vom Clan vermittele (d.h. daß das Kind zu einer gewissen Treugläubigkeit erzogen wird, so daß Kritikfähigkeit und eine unabhängige Persönlichkeit zu wenig entwickelt werden). Zur Initiation schreibt der zairische Pädagoge Bwengabwambo (1977, 36), daß sie in mancher Hinsicht dem von Freire beschriebenen „Bankierskonzept“ ähnele: das Wissen sei eine Gabe

derjenigen, die sich wissend glaubten an diejenigen, die sie für unwissend hielten. Die Wissensvermittlung werde also passiv vom Lernenden hingenommen, der sich einer rigiden Disziplin zu unterwerfen habe.

Zu dieser Kritik sei folgendes angemerkt:

(1) Daß Lernen mehr ist als nur simple Teilnahme und Imitation haben die vorangegangenen Ausführungen bereits belegt. Diese Kritik von seiten afrikanischer Wissenschaftler legt die Vermutung nahe, daß hier unreflektiert europäische Kritik übernommen wurde.

(2) Die Reproduktion afrikanischer Gemeinschaften hängt zwar in starkem Maße von Gruppenkohäsion und damit der Zustimmung des Einzelnen zu Gruppennormen ab und neigt folglich zur Unterdrückung individueller, das Kollektiv bedrohender Abweichungen. Doch heißt das nicht, daß eine solche Gemeinschaft Mitglieder hervorbringt, die Werte und Normen blind übernehmen und nachvollziehen. Diese auf europäischem Denken basierende Vorstellung unterschätzt m.E. die Komplexität von Dorfgemeinschaften und die ständig notwendigen Bemühungen um Herstellung von Gruppenkonsens, die Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit Fremdgruppen sowie mit von außen an sie herangetragenen (regionalen/staatlichen) Entscheidungen und Einflüssen.

(3) Ein Teil der Kritik orientiert sich an westlich-industriellen Bewertungskriterien und überträgt damit bestimmte Normen und Werte von einer Gesellschaft auf eine andere. Dies wäre zulässig, wenn traditionelle afrikanische Strukturen tatsächlich einer an europäischen oder kapitalistischen Maßstäben ausgerichteten Gesellschaft gewichen wären. Doch entsprechen diese Maßstäbe in Afrika nur dem Leben eines kleinen Teils der Bevölkerung. Derzeitige Verarmungsprozesse in der Dritten Welt sowie die - partiell zumindest - „Zerstörungsentwicklung“ in den Industrieländern lassen eine Verbreitung sog. Fortschrittsprodukte weder möglich noch - in manchen Fällen - wünschenswert erscheinen. Eine Bewertung traditioneller Bildung führt daher vor diesem Hintergrund zu keinen überzeugenden Ergebnissen, sondern müßte historisch-systematisch im Rahmen der jeweiligen (damaligen oder heutigen) Bedingungen vorgenommen werden.

Abschließend ist festzustellen, daß von einer pädagogischen Idylle in afrikanischen Gemeinschaften sicher nicht die Rede sein kann. Aber ebensowenig verdient traditionelle Bildung mit Sicherheit nicht die Abwertung, die ihr aus europäischer, die Kolonisierung legitimierender Sicht über Jahrhunderte zuteil wurde und die auch in der Form von Wohlwollen in solchen Forschungen anklingt, die die sog. Wilden in romantisierender Verklärung eher als Natur- denn als Kulturprodukte begreifen.

Literaturverzeichnis

Adick, C.: Bildung und Kolonialismus in Togo, Weinheim und Basel 1981
 Anyembo, O.: Ideaux éducatifs des peres en milieu traditionnel Tetela, Kisangani 1977 (hektogr.)
 Bwengabwambo, L.: Lilwa: Rite d'Initiation chez les Bambole, Kisangani

1977 (hektogr.)

- Calame-Griaule, G.: Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons, Paris 1965
 Cameron, J.: Traditional and Western Education in Mainland Tanzania: An Attempt at Synthesis? In: Brown, G. N.; Hiskett, M. (Hg.): Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa, London 1975, 1975, S. 350 - 362
 Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973 (1959)
 Erny, P.: L'enfant et son milieu en Afrique Noire, Paris 1972
 Fafunwa, A. B.: History of Education in Nigeria, London 1974
 Fordjor, P. K.: Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, Hamburg 1975
 Fortes, M.: Social and Psychological Aspects of Education in Taland. - In: Middleton (Hg.) 1970, S. 14 - 17 (1938)
 Grohs, E.: Kisazi, Bamberg 1977
 Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek b. Hamburg 1981
 Hodza, A. C.; Fortune, G.: Shona Praise Poetry. Oxford 1979
 Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg (1975) 1978
 Jouhy, E.: „Wie leben Kinder anderswo“ - ein Thema für die Grundschule? - In: Dritte Welt in der Grundschule 4, 1982, H. 1, S. 3 - 5
 Kodjo, S.: Probleme der Akkulturation in Afrika, Meisenheim 1973
 Little, K.: The Social Cycle and Initiation among the Mende. - In: J. Middleton (Hg.) 1970, S. 207 - 225 (1951)
 Middleton, J. (Hg.): From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education, New York 1970
 Mock, E.: Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979
 Montagu, A. (Hg.): Learning Non-Aggression. The Experience of Non-Literate Societies, Oxford, London 1978
 Moumouni, A.: L'éducation en Afrique, Paris 1967
 Müller, K.E./Tremel, A.K. (Hg.): Etnopädagogik, Berlin 1992.
 Nestvogel, R.: Bildungspolitik in Afrika: Mittel zur Produktivkraftentwicklung oder Instrument der Herrschaftskonsolidierung? Aus: Hanisch, R.; Tetzlaff, R. (Hg.): Historische Konstitutionsbedingungen des Staates in Entwicklungsländern, Frankfurt/M. 1980, S. 241 - 284
 Ocitti, J. P.: African Indigenous Education, as practiced by the Acholi in Uganda, Nairobi, Kampala, Dar es Salaam 1973
 Osterloh, K.-H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. - In: Neue Sammlung 17, 1977, 3, S. 219 - 236
 Parin, P.; Morgenthaler, F.; Parin-Matthey, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Frankfurt 1978
 Radtke, F.-O.; Gstettner, P.; Streiffler, F.: Entkolonialisierung der Erziehung - Das Beispiel der VR Kongo. - In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XXVII 1981, S. 15 - 39
 Raum, O. F.: Chaga Childhood, London 1967 (1940), Hamburg 1996.
 Read, M.: Education in Africa: Pattern and Role in Social Change (1955). - In: Middleton (Hg.) 1970, S. 272 - 286
 Röhrs, H.: Afrika. Bildungsprobleme eines Kontinents, Stuttgart 1971
 Rothe, F. K.: Stammeserziehung und Schulerziehung. Eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan, Braunschweig 1969
 Tempels, P.: Bantu-Philosophie, Heidelberg 1956
 Turnbull: The Politics of Non-Aggression (Zaire). Aus: Montagu, A. (Hg.), S. 161 - 221
 Ussel, J. v.: Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualeindschaft, Göttingen 1979 (1970)
 Yohe-Diamba, S.: Formes de l'Education traditionnelle chez les Atetela, Kisangani 1977

Anmerkungen:

- 1 Da der Begriff „traditionell“ assoziativ überbesetzt ist (als Antonym für den ebenso vagen Begriff „modern“ und als Synonym für das ganze Kontinuum von „rückständig“ bis „heile“ Vergangenheit und Idylle), gebe ich dem Begriff „einheimisch“ den Vorzug. Doch weist auch er Unschärfen auf, da er im Gegensatz zu „fremd“ steht, aber mehrere Jahrhunderte Kolonialeinfluß kaum noch als ein der Bevölkerung nur aufgesetztes Phänomen betrachtet werden kann. Mangels besserer Alternativen und zudem, weil beide Begriffe in der Literatur gebräuchlich sind, werden „traditionelle“ wie „einheimische“ Bildung gleichrangig nebeneinander verwendet.
 2 Ocitti (1973, 96) führt ein anschauliches Beispiel hierzu an: „... a boy who was being taught house building by building a house was expected to learn a number of other 'subjects' which were related to house building. He learned about the geography of the site in relation to many things such as geology,

source of water, other village locations, important routes, and he learned about grass species, particularly those which were good for thatching. He learned about trees and shrubs so that he was in a position to distinguish those which were hard and soft and those which were easily attacked by ants.“

3 Zur ästhetischen Erziehung werden u.a. auch Weberei, Töpferei und Skulptur gezählt.

4 Hierbei wird das Kind in zwischenmenschliche Beziehungen eingeführt; es lernt sich zu „benehmen“, höflich, gehorsam und nicht egoistisch zu sein, sich Älteren unterzuordnen und auf Jüngere aufzupassen. Die Beziehungen werden mit der Zeit komplexer, indem sie von der Familie ausgehend, sich allmählich, über die Großfamilie, auf die gesamte soziale Organisation erstrecken. Jede Person gliedert sich nach einer bestimmten Hierarchie in diese Strukturen ein, wobei mit zunehmendem Alter sich das Interaktionsfeld erweitert und der Status steigt.

5 Z.T. überschneidet sich diese mit der sozialen Erziehung, indem sie sich ebenfalls aus den Sitten, Bräuchen, Normen und Verhaltensregeln ableiten läßt, die innerhalb einer Gesellschaft positiv bewertet (und - im Optimalfall - auch praktiziert) werden. Zu den traditionellen moralischen Werten gehören Ehrlichkeit, Offenheit, Hilfsbereitschaft, Respekt, Höflichkeit und Diskretion den Eltern und Älteren gegenüber, Gerechtigkeit (auch gegenüber Feinden), Vorsicht bei Freunden, Sparsamkeit und Mäßigkeit, Wohlerzogenheit (andere nicht beleidigen, sich nicht über Behinderungen lustig machen).

6 Hierzu gehören die Unterweisung in ehelichen Pflichten, Sexualhygiene und Techniken für den Geschlechtsakt. Die Bedeutung der Sexualität beruht auf der Notwendigkeit der biologischen Reproduktion der Gemeinschaft. Zeugungsunfähige Männer oder Frauen werden als nicht im Besitz ihrer vollen Lebenskräfte betrachtet. Die Vorstellung von Lebenskraft (s. hierzu Pater Tempels, 1956) beinhaltet gleichzeitig aber auch die sexuelle Befriedigung, die als ein Anrecht von Mann und Frau zwecks Herstellung eines physischen und psychischen Gleichgewichts ihrer Persönlichkeit betrachtet wird.

7 Eine besondere Ausbildung verlangen Töpferei, Schmiede, Medizin, Kunsthandwerk und das Flechten von Matten und Körben. Zum Teil wird das hierzu notwendige spezielle Wissen innerhalb von Familien weitergegeben. Wo es nicht vererbt wird, kann es „erkauft“ werden, indem Eltern ihr Kind zu einem Spezialisten in die Lehre geben und dafür in Naturalien oder Geld bezahlen.

8 Vgl. hierzu Jos Schnurer. M.E. liegt hier ein psychologisches Moment zugrunde, das in unserer Erziehung erst allmählich Berücksichtigung findet, nämlich, daß affektive Einstellungsveränderungen kaum durch Akkumulation intellektuellen Wissens oder durch sachbezogene Argumente bewirkt werden. Verschlüsselte Mitteilungen mögen insofern ein Mittel zur Beeinflussung affektiver Einstellungen sein, als sie nicht einfach übernommen werden können, sondern ihre Assimilation eine aktive Auseinandersetzung vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen erfordert.

9 Sehr aufschlußreich in dieser Hinsicht ist die Studie von Calame-Griaule 1965. S. auch Hodza/Fortune 1979, 26f.

10 Yohe-Diamba (1977, 37) unterscheidet zwischen traurigen Liedern und Tänzen (für Beerdigungen) und freudigen, wie sie bei Hochzeiten, Initiation oder Ernten Anwendung finden.

11 Die Initiation wird häufig auch als Initiationsritus bezeichnet und von Ethnologen damit den verschiedenen anderen Geburts-, Pubertäts-, Heirats- oder Todes-Riten zugeordnet. Diese Riten haben gemeinsam, daß sie Einschnitte im Leben des Menschen darstellen, Übergänge in ein neues Lebensstadium. Normalerweise bestehen Riten aus drei Sequenzen: der Trennung (von der Gemeinschaft), des Übergangs (Leben in Isolation von der Gemeinschaft), und der Wiedereingliederung. Siehe hierzu E. Grohs (1977) sowie K.E. Müller 1992.

12 Dieser Zeitraum konnte früher mehrere Jahre umfassen, hat sich in den meisten Ethnien jedoch zunehmend verkürzt.

13 Berichtet wird von Ausschneidungen, Beschneidungen, Tätowierungen, Zähnezahlen und Haareausreißen. Sterben Jugendliche während der Initiation, so findet keine Beerdigung statt, und die Eltern haben kein Recht, den Tod zu beklagen.

14 Mein besonderer Dank gilt Mr. Seb Cabot Ndizihwe aus Jinja/Uganda, der mir einen Teil der Beispiele lieferte und darüber hinaus weitere Personen befragte.

Die Auswertung von Literatur sowie Gespräche mit Angehörigen anderer afrikanischer Länder ergaben im übrigen, daß ähnliche Erziehungsvorgänge auch in anderen Gegenden Afrikas üblich sind.

15 Häufig wird in der Literatur erwähnt, daß Kinder an den Arbeiten der

Erwachsenen teilnehmen dürfen, es aber nicht müssen (Parin/Morgenthaler 1978, 223).

16 Parin/Morgenthaler (Lernen am Modell) nennen hierzu ein Sprichwort der Agni „Wenn Du hinter deinem Vater gehst, lernst Du gehen wie er.“ (1977, 233).

17 „Der Kopf ist größer als das Ohr“ lautet ein Sprichwort der Acholi, das diesen Sachverhalt ausdrückt.

18 Ein weiteres Beispiel, das einen fiktiven Kausalzusammenhang aufzeigt: Statt einem Kind zu sagen „lauf nicht rückwärts, dann fällst du hin“, eine Mahnung, die mit Sicherheit Neugierde und Experimentierfreude entfacht, wird einem Ndebele-Kind gesagt: „Wenn Du rückwärts läufst, wird Deine Mutter krank“ - eine Wirkung, die ein Kind kaum hervorrufen möchte. Falsche Ursache-Folge-Zusammenhänge sind also kein Indiz eines vorwissenschaftlichen mythischen Denkens, sondern pädagogische Kunstgriffe, die ihrer größeren Effektivität wegen angewandt werden.

19 Furcht und Respekt, den Geschichten Kindern und Jugendlichen einflößen, sind laut Yohe-Diamba (1977, 40) sowie anderen Autoren der Anfang aller Weisheit (sagesse).

20 Im Rahmen dieser kurzen Ausführungen kann nicht weiter auf die Unterschiede zwischen den Erziehungsformen verschiedener Völker eingegangen werden. Diese Unterschiede zeigen jedoch, daß eine tiefere Analyse nur unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. sind die Agni und Chaga sog. Kriegervölker, die prekären Umweltbedingungen ausgesetzt waren und ihre Existenz bzw. ihre herrschende Position gegen andere Völker verteidigen mußten) erfolgen kann.

21 Durchweg wird daher in der Forschung betont, „daß die Züchtigung als Erziehungsmittel nur sehr selten angewandt wurde, da die Achtung vor der Würde des Kindes und seinem Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit die Basis der traditionellen Erziehung darstellt.“ (Fordjor 1975, 39).

22 Im folgenden geht es daher darum, den Blickwinkel für die Wahrnehmung afrikanischer Lernformen zu erweitern und auf Aspekte wie Intentionalität und Differenziertheit der Methoden aufmerksam zu machen, die bislang weniger Berücksichtigung in der Literatur fanden. Die hierzu herangezogenen Fallbeispiele beruhen auf Interviews, die mit ugandischen Facharbeitern/Technikern¹⁸ durchgeführt wurden. Unter dem Einfluß von Christentum, Islam oder anderen Faktoren haben sich manche Einstellungsveränderungen innerhalb der traditionellen Gemeinschaft ergeben. So wird in vielen neueren Veröffentlichungen die Jungfräulichkeit vor der Ehe als wichtiges Indiz von Wohlerzogenheit, Moral und fraulichen Tugenden beschrieben. Raum weist in bezug auf die Kilimandscharo-Bevölkerung darauf hin, daß Veröffentlichungen aus dem letzten Jahrhundert eine freiere Einstellung zu Sexualität und vorehelichen Beziehungen aufweisen (Raum 1967, 68), die dem in Europa üblichen bäuerlichen Brauch des vorehelichen Beischlafs (zwecks Feststellung der Fruchtbarkeit) nahekommen (v. Ussel 1979).



Renate Nestvogel ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Essen.