

Müller, Klaus E.

Ethnopedagogik. Ein propädeutischer Grundriss

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 3, S. 3-10



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Klaus E.: Ethnopedagogik. Ein propädeutischer Grundriss - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 3, S. 3-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264038 - DOI: 10.25656/01:26403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264038>

<https://doi.org/10.25656/01:26403>

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

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3/1986

9. Jahrgang

ISSN:

0175-0488



Ethno
pädagogik

Lernen
in/von
fremden
Kulturen

Inhalt

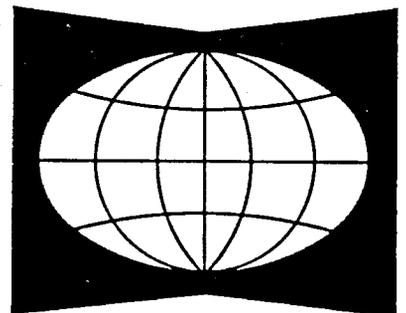
ZEP-Intern	2
Klaus E. Müller Ethnopedagogik - Ein propädeutischer Grundriß	3
Alfred K. Tremel Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht	11
Erich Renner Pädagogik und Kultur	19
Arnold Kern Modell "Indianerprojekt"	24
Informationen	26
Bücher	29

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606. **Redaktion:** Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

Bestellungen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 105, D-6231 Schwalbach/Ts.

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr. **Bezugspreise:** Einzelheft DM 6,-; Jahresabonnement DM 20,-; alle Preise zuzüglich Versandkosten. **Vertrieb und Anzeigen:** WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010. **Bankverbindung:** Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 1025 40 - 601 (BLZ 500 100 60); Dresdner Bank, Ffm-Höchst Nr. 7657717 (BLZ 500 800 00); Volksbank Weinheim/Bergstraße Nr. 1270907 (BLZ 670 923 00). **Kündigung** des Abonnements 8 Wochen vor Jahresschluß (31.10.). **Herstellung und Gestaltung:** Alfred K. Tremel unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen. **Druck:** Leuchtwurm Druckkollektiv, Tübingen-Deren- dingen. **Manuskripte** sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältig geprüft.



Klaus E. Müller

Ethnopedagogik

Ein propädeutischer Grundriß

Eine Gruppe ist nur überlebensfähig, wenn sie über eine intakte Identität verfügt, die ihren Mitgliedern die notwendige Orientierung verleiht, Sicherheit gibt und das Bewußtsein von Einheit und Gemeinsinnigkeit vermittelt. Um diese Funktion jedoch voll erfüllen zu können, bedarf sie nicht nur spezieller Stabilisierungsmechanismen (MÜLLER 1984, 352 ff.), sondern auch der **Begründung**. Diese liefern in traditionellen Gesellschaften zur Hauptsache der Schöpfungsmythos und das Beispiel der Ahnen, d.h. die gewissermaßen "historische" Überlieferung. Kontinuität in der Vergangenheit verbürgt auch Bestand in der Zukunft, weil die Institutionen und Werte, auf die sie sich gründet, in hohem Maße bewährt scheinen. Die Konsequenz daraus ist ein strikter **Traditionalismus**; denn allein der - vermeintlich - ungebrochene Kommunikationsfluß über die Zeiten hinweg vermag sicherzustellen, daß Bewährtes erhalten, daß die Ordnung, die das Leben scheinbar garantiert, stabil bleibt und Erfahrungen und Kenntnisse nicht immer wieder aufs neue erworben und unter Inkaufnahme gefährlicher Risiken erprobt werden müssen.

Das Hauptinstrumentarium zur Traditionsübermittlung stellt die Erziehung dar. Ihre Praxis ist immer rückorientiert an den beiden grundlegenden Strukturgrößen oder Phaseneinheiten, in die das Kontinuum des Überlieferungsflusses geschieden erscheint: an der **makrotemporalen**, die von der Schöpfung bis zur Jetztzeit reicht, und der **mikrotemporalen**, die im aktuellen Generationenwechsel der jeweiligen Gegenwart besteht. Erstere macht die Summe des zu übermittelnden Wissensgutes, letztere den konkreten Vollzug der Übermittlung selbst aus; jenes ist Ausdruck der Kontinuität und insofern an sich sakrosankt, dieser aufgrund seines Prozeßcharakters eher instabil, daher immer problematisch und eine potentielle Bedrohung für die Identität. In ihm konkretisiert sich jeweils der **Generationenkonflikt**, fällt, wie man meint, die Entscheidung über den künftigen Bestand der Gruppe. Hier erscheint daher die Kultur, oder doch jedenfalls das, was den Verantwortlichen einer Gesellschaft an der Tradition ganz besonders erhaltenswert gilt, jeweils in deutlich verdichteter, kon-

zentrierter Weise ausgeprägt, bricht sich gleichsam prismatisch die spezifische Problematik, bzw. das Seins- und Lebensverständnis der Gruppe.

*

So gesehen, kann der Schluß naheliegen, daß die Kenntnis der Erziehungspraxis einer Gesellschaft immer eine besonders günstige Möglichkeit bietet, nicht nur tiefere Einblicke in Struktur und Aufbau ihrer Kultur, sondern auch ein besseres Verständnis für die Menschen selbst, für ihre Probleme, Stärken und Schwächen zu gewinnen; sie besitzt, kann man sagen, einen schlechterdings **optimalen Erkenntniswert** für die Ethnologie.

Für um so erstaunlicher möchte man es daher halten, daß Erziehungsfragen in der älteren Ethnologie so auffallend wenig, ja oft auch gar keine Beachtung geschenkt wurde. Allein damals - Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts - bestimmte der **Evolutionismus** das Denken. Seiner "Logik" zufolge standen die euroamerikanischen Industriezivilisationen an der Spitze des Fortschritts; ihre Kultur stellte die höchstentwickelte Lebensform dar. Ergo hatte man bei den "Wilden" entweder nur eine rudimentäre oder gar keine, zumindest keine systematische Erziehung vorauszusetzen. Ihre Kinder wuchsen gewissermaßen wie kleine Tiere heran (vgl. OEHL 1925, 14). "Von Erziehung", liest man bei Heinrich Schurtz (1863 - 1903), einem der führenden Ethnologen seiner Zeit, "ist bei Naturvölkern wenig die Rede, da eben die ältere Generation wenig zu überliefern (!) hat, weder viel Wissen noch viel Selbstzucht" (SCHURTZ 1900, 627). Es erübrigt sich daher, der Sache allzuviel Aufmerksamkeit zu schenken.

Ein weiteres Motiv für diese Art Ignoranz liegt im **Eigeninteresse der Kolonialmächte** begründet: Eine genauere Kenntnis und Würdigung der autochthonen Erziehungspraktiken hätte die Frage aufwerfen können, ob es mit ihrer Hilfe nicht möglich sei, die Kolonialvölker zu "entwickeln", wozu damals, aus durchsichtigen Gründen, wenig Neigung bestand. Den Missionaren (bzw. Missionsschulen) darf man

zwar die gute Absicht dazu attestieren, doch stellte die christliche Erziehung, die sie vermittelten, nicht eigentlich Entwicklung, sondern vielmehr eine radikale Umformung dar. Ihr Ziel war gleichsam, den faulen Ast abzuschlagen und ihm ein neues, "edleres" Reis aufzupropfen. Der traditionellen Erziehung glaubten auch sie dabei entraten zu können.

Gleichwohl bot gerade der Entwicklungsgedanke später den Anlaß, sich eingehender mit den autochthonen Formen der Erziehung zu befassen - nur freilich in anderem Sinne. Als nämlich Ende der zwanziger und in den dreißiger Jahren die Unabhängigkeitsbestrebungen stärker zu werden begannen, dämmerte den Verantwortlichen die Einsicht, daß man die einheimischen Erziehungstraditionen als wirksames Mittel, wenn schon nicht zur Disziplinierung, so doch zur Integrierung der Widerstandskräfte nutzen könne. Nicht von ungefähr setzten gerade damals die ersten gezielt ethnopädagogischen Forschungen ein, nicht von ungefähr in England und nicht von ungefähr sozusagen unter der Federführung des Funktionalismus.

Sein Ansatz schloß den Praxisbezug ohnehin zwingend mit ein; er stellte nur seine folgerichtige Konsequenz dar. Die "Angewandte Ethnologie" (**Applied Anthropology**) ist wesentlich eine Schöpfung des (britischen) Funktionalismus. Dessen Schlüsselbegriff bildet die "Funktion" bzw. der Leistungswert einer Institution, einer Norm, einer Regel, Vorstellung usw. für das integrale Ganze einer Kultur. Und hier erkannte man eben alsbald, daß der Erziehung in dieser Hinsicht eine zentrale Bedeutung zukommt. Frühe Höhepunkte dieser Entwicklung stellen die Arbeiten von Meyer Fortes (1906-1983; FORTES 1938) und Otto Friedrich Raam (RAUM 1940) dar. Ein besonderes Zentrum dieser funktionalistisch-ethnopädagogischen Forschungen bildete - und bildet auch heute noch - das Institute of Education der University of London.

Einen weiteren wichtigen Anstoß - nicht zuletzt was Popularität und Breitenwirkung anlangt - erhielt die ethnologische Erziehungsforschung von den etwa zur gleichen Zeit, d.h. in den Jahren um 1930 herum unternommenen Untersuchungen der amerikanischen Ethnologin Margaret Mead (1901-1978) bei verschiedenen Gruppen Ozeaniens. Mead war damals Anhängerin der von ihrer Landsmännin und Kollegin Ruth Benedict (1887-1948) begründeten "Culture Pattern" oder "Kulturmuster-Lehre", aus der sich dann später, neben anderen Richtungen, auch die heute bekanntere "Kultur- und Persönlichkeits-Lehre" entwickelte. Gemeinsam war (bzw. ist) allen, wie ähnlich beim Funktionalismus, der holistische Ansatz. Die Voraussetzung bildet die These, daß einer jeden Kultur eine spezifische Gestaltkraft innewohnt, deren "pattern" oder "Struktur-Muster", "Konfigurationen", "basic personality structure" usw. all ihren Äußerungsformen eine gewisse innere Logik und nach außen hin ein charakteristisches Gepräge, ihren typischen Stil verleihen. Benedict hat sich übrigens bei der Grundlegung ihrer Theorie erklärtermaßen an der Gestaltpsychologie und verwandten Auffassungen deutscher Historiker, Kulturgeschichtler und Philosophen ihrer Zeit orientiert - wie sie u.a. auch von dem Pädagogen und Kulturphilosophen Eduard Spranger (1882-1963) vertreten wurden (vgl. vor allem seine Typen-Lehre und das Konzept der "Lebensformen").

Auch diese "kulturrelativistischen" Ansätze schlossen schon von der Konzeption her die Erziehungsforschung notwendig ein. Sie evozierten die Frage, ob den spezifischen Geprägtheiten der verschiedenen Kulturen nicht jeweils auch ganz bestimmte psychische Dispositionen, bzw. spezielle "Persönlichkeitsgrundstrukturen" der Menschen selbst entsprächen, und stießen ebendamt wieder auf das Problem der Traditionsübermittlung, das so auch hier eine Art analytischer Schlüsselbedeutung erhielt. Nach Margaret Mead wandten sich daher in Amerika gerade Vertreter der Kultur- und Persönlichkeits-Lehre verstärkt ethnopädagogischer Forschungen zu.

Seit den fünfziger Jahren ist das Interesse an der "Ethnopädagogik" fast sprunghaft gewachsen; die neue Disziplin vermochte sich, vor allem in den USA, teils auch in England und Frankreich, zu verselbständigen. Zu den ethnologischen kamen, oft in Kombination, seltener in freier (oder besser: naiver) Selbstbemühung, psychologische, namentlich kinder- bzw. entwicklungspsychologische Untersuchungen hinzu. Soweit es sich um genuin ethnopädagogische Forschungen handelt, ist gleichwohl der Einfluß der beiden Gründerschulen bis heute spürbar und prägend geblieben. Eine gelungene Synthese beider Richtungen stellt die Studie "Growing up in an Egyptian village" des Ägypters Hamed Ammar das (AMMAR 1966), eines Schülers der renommierten englischen Ethnopädagogin Margaret Read vom traditionsreichen Institute of Education der University of London.

Im Zuge dieser Entwicklung konnte das alte Vorurteil von der Erziehungslosigkeit der Naturvölker endgültig abgebaut, ja durfte vorausgesetzt werden, daß auch die ältesten menschlichen Gesellschaften bereits irgendeine Form von Erziehung gekannt haben müssen: Anders wären weder die Herstellung und der Gebrauch der steinzeitlichen Geräte noch ihre Tradierung und schrittweise Vervollkommnung möglich gewesen (MEISTER 1952, 254)! Heute steht außer Zweifel, daß nicht nur jede ethnische Gruppe über ein definites Erziehungssystem verfügt, sondern auch verfügen muß - da sie sonst nicht existenzfähig wäre. Wie die Sprache, Soziabilität und Kultur bildet auch die Erziehung einen notwendigen Bestandteil der Definition des Menschen. Nur erscheint sie in traditionellen Gesellschaften mehr in das alltägliche Dasein integriert, stellt keine abgehobene, als solche speziell thematisierte Größe dar, orientiert etwa, wie in den modernen Industriegesellschaften; an einer expliziten Theorie der Erziehung.

Gleichwohl sind ihre Aufgaben kaum weniger anspruchsvoll. Sie umfassen Unterweisungen in so gut wie allen Fragen des Daseins, von der heimatlichen Geographie, Pflanzen- und Tierwelt über die wirtschaftlichen und handwerklichen Techniken, den Aufbau des Verwandtschaftssystems, das Sozialverhalten, die Hygiene und Sexualität bis hin zu Religion und Kunst. Ziel ist generell (und muß es sein), die Heranwachsenden zu verlässlichen und vollwertigen Mitgliedern der Erwachsenengesellschaft heranzubilden, da nur so die Existenzfähigkeit der Gruppe verbürgt und der Fortbestand ihrer traditionellen Seinsordnung gewährleistet erscheint. Im allgemeinen wird daher die Erziehung sehr ernst genommen und ist man sich gerade auch ihrer sozialen Implikationen durchaus bewußt. "Ein Kind", lautet ein Diktum der Caga (Tansania) z.B., "gehört nicht nur einer Frau, sondern

*

In der Hauptsache ist die Erziehung Sache der Familie, so daß man in dieser wohl überhaupt die älteste Erziehungsinstitution sehen darf (MEISTER 1952, 254 f.). Sie kann insofern, wie Raum (1967, 64) hervorhebt, nicht nur als biologische oder soziologische, sondern eben auch als grundlegend **pädagogische** Größe aufgefaßt werden.

Hinsichtlich der Praxis selbst erscheint zunächst sehr bedeutsam, daß man den Kindern während der ersten Lebensjahre zwar viel Fürsorge, Liebe und Aufmerksamkeit schenkt, gleichzeitig aber bewußt auf Reglementierungen und - härtere - Disziplinarmaßnahmen verzichtet (HAMBLY 1926, 119; OEHL 1925, 17f.). Die gewissen Unbequemlichkeiten, die das gelegentlich für die Erwachsenen mit sich bringt, werden gelassen und mit Geduld in Kauf genommen; man ist bemüht, sich vor allem nicht zu unbeherrschten Reaktionen verleiten zu lassen. Die frühe Kindheit bildete daher - jedenfalls in Gesellschaften mit ausreichender Ernährungsgrundlage - sicherlich mit die glücklichste Zeit im Leben des naturvölkischen Menschen. Die Kinder, so ein Autor treffend dazu, dürfen "sich gerne schmutzig machen und haben keine unvermählten Tanten" (KIDD 1906, 90, 98).

Unmittelbar betreut werden sie in dieser Zeit zunächst von der Mutter natürlich, sehr weitgehend aber auch von ihren häufig nur um wenige Jahre älteren Geschwistern, in der Regel etwa einer Schwester, die das Kind wie die Mutter auf dem Rücken oder der Hüfte mit sich herumträgt, es reinigt und füttert, ihm Spielzeug bastelt und sich überhaupt sehr intensiv mit ihm beschäftigt. Das Kind beobachtet sie - wie auch die anderen Kinder - dabei, sucht es ihnen nachzutun und erwirbt so, auf dem Wege **spielerischer Nachahmung**, seiner ersten Kenntnisse in der Nahrungssuche, im Gerätegebrauch, der Hygiene und den Verhaltensregeln im Umgang mit anderen. Die Übergänge zu ernsthafter Arbeit sind dabei fließend. Nicht selten läßt sich nur kaum unterscheiden, ob ein Kind in einem bestimmten Augenblick ein Gerät als Spielzeug oder Werkzeug verwendet. In gleicher Weise ahmt es bald auch die Tätigkeiten der Erwachsenen - und vor allem, natürlich seiner unmittelbaren Bezugspersonen - nach; der Knabe z.B. den Vater, indem er mit Schleuder und Bogen Jagd auf Vögel und kleinere Tiere macht, das Mädchen die Mutter etwa beim Einsammeln von Wildvegetabilien, Beeren und Pilzen, bei der Nahrungszubereitung und anderen häuslichen Verrichtungen. Grenzen werden dem Kind dabei nicht gesetzt, so daß sich auf ebendenselben Wege, oft schockierend für europäische Beobachter, gewöhnlich auch die **Sexualaufklärung** vollzieht. Da sich das familiäre Leben überwiegend in dem einen Raum, den das Zelt oder die Hütte üblicherweise besitzen, abspielt, sind die Kinder nicht selten Zeuge des Intimumgangs ihrer Eltern - und versuchen auch hier ganz spontan, das Gesehene in spielerische Nachahmung umzusetzen. Und besonders bemerkenswert dabei ist, daß die Älteren derartige Versuche keinesfalls unterdrücken, sondern eher mit einem amüsierten Lächeln quittieren oder überhaupt ignorieren - ein hervorragend einsichtiges Verhalten, das sicherlich einen problemloseren Zugang zur Sexualität gewährt. Etwa vom fünften bis siebten Lebensjahr an verbringen die Kinder die Nächte dann allerdings außer Hauses in eigenen Unterkünften, etwa in Kna-

Mit gezielteren und nunmehr bereits verstärkt **geschlechterspezifischen** Erziehungsmaßnahmen beginnt man gewöhnlich vom dritten Lebensjahr an. Bei nordamerikanischen Indianern z.B. wurden die Knaben schon jetzt im Fährtenlesen, Reiten und Waffengebrauch unterwiesen, während man die Mädchen mit den einfacheren häuslichen Arbeiten vertraut zu machen begann (OEHL 1925, 21f., vgl. 34, 35). Gelegentlich stellt man den Kindern auch regelrechte **Aufgaben**, meist irgendein praktisches Problem, wie es sich aus der Alltagsroutine immer wieder ergibt. Dabei kommt es jedoch weniger darauf an, das Geschick des Kindes zu erproben; es geschieht vielmehr in der bewußten Absicht, sein **Selbstvertrauen zu stärken** und **Verantwortungsgefühl** in ihm zu wecken; denn niemals wird eine derartige Aufgabe gestellt, ehe sie das Kind nicht bewältigen kann; ist sie ihm aber einmal übertragen, erwartet man auch, daß es allein die Verantwortung dafür trägt (vgl. ERIKSON 1971, 230). Die Eskimo legten ihren Kindern sogar ausgesprochene Problemfragen vor, deren Bezug freilich realistisch genug war. Man schilderte ihnen einen Fall, daß ein Jäger unvermutet von einem Bären angegriffen oder ein Fischer auf See von einem Sturm überrascht wird. Sie hatten dann darzustellen, wie sie sich in der betreffenden Situation verhalten würden. Fiel die Antwort unbefriedigend aus, korrigierte man sie entsprechend und erläuterte auch die Gründe dafür (OEHL 1925, 24f.).

Eine nicht unwesentliche Rolle spielen weiter auch immer **verbale Belehrungen**. Das können Ermahnungen und gute Ratschläge, wie sie sich gerade aus einer entsprechenden Situation ergeben, oder auch allgemeine Verhaltensanleitungen sein, die etwa die Etikette, vor allem Älteren gegenüber, Speiseregeln, Tabus, moralische Maximen usw. betreffen. Bei den Euahlayi im Südosten Australiens pflegten die Mütter bereits ihre Kleinkinder mit Liedern wie dem folgenden in den Schlaf zu singen: "Sei gütig. Stiehl nicht. Rühre nicht an, was anderen gehört! Laß alles liegen! Sei gütig" (OEHL 1925, 40). Die Yaghan (Feuerland) hielten die jungen Mädchen an: "Wenn du einhergehst, so blicke nicht vorwitzig nach allen Seiten umher, sondern schau vor dich. Halte den Kopf ein wenig gesenkt" (MAIRON 1928, 67). Insgesamt wird besonderer Wert immer auf ein **sozialverträgliches Verhalten** gelegt. Die am häufigsten geäußerten Ermahnungen lauten beispielsweise: "Sei höflich!", "Sei gehorsam gegenüber den Erwachsenen!", "Ehre das Alter!", "Stiehl nicht!", "Lüge nicht!" Zurückhaltung und Bescheidenheit spielen ebenfalls eine Rolle, nicht zuletzt auch Hilfsbereitschaft und Fleiß. "Wer dich zur Arbeit anhält", suchten die Shambala in Tansania ihren Kindern einzuprägen, "meint es gut mit dir" (EILERS 1927, 28f.; HAMBLY 1926, 10; MAIRON 1928, 81).

Zum gleichen Zweck wird viel Gebrauch auch von Sinn- und Lehrsprüchen, Sprichwörtern und Erzählungen mit einer bestimmten Moral - Fabeln, Märchen oder Legenden - gemacht, die man bei gegebenem Anlaß zum besten gibt. Ihre besondere Wirkung beruht offenbar darin, daß es nicht die Eltern selbst sind, die hier sprechen, sondern gleichsam höhere, heilige Wesen oder Helden der Vorzeit, die als solche unantastbare Autorität genießen und deren Beispiel sozusagen historische Dimensionen besitzt. So erzählten die Yurok in Kalifornien z.B. Kindern, die bei Tisch

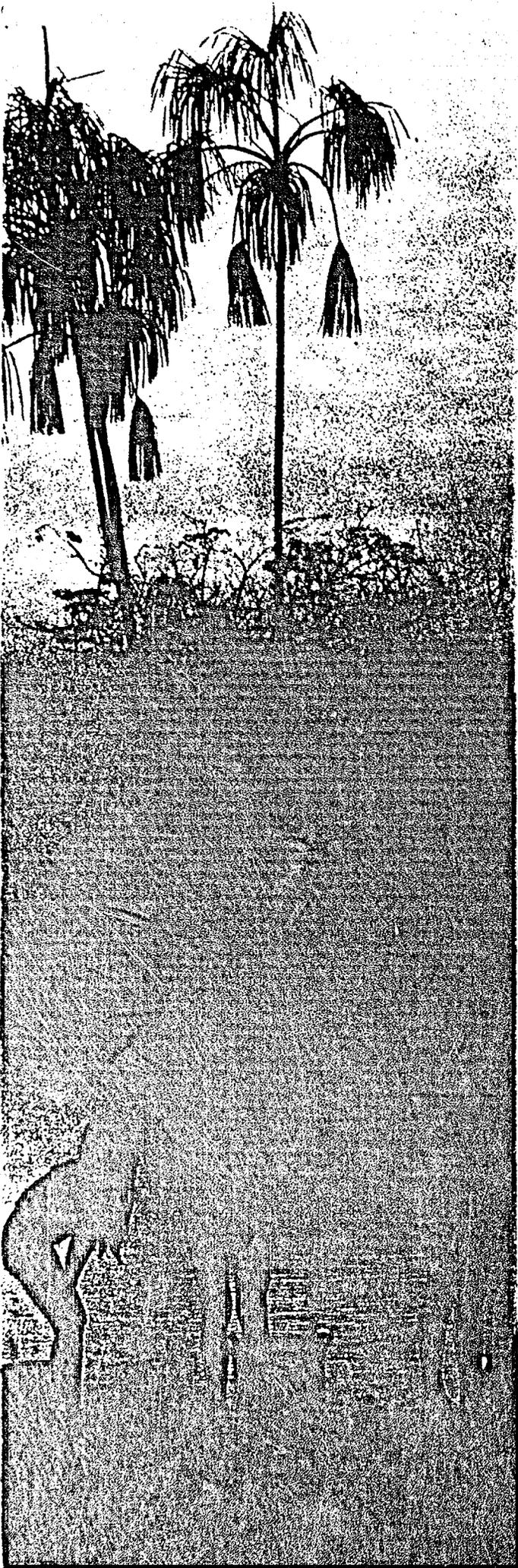
nicht die Geduld hatten abzuwarten, bis das Essen genügend abgekühlt war, die folgende, lehrreiche Geschichte: "Der Bussard konnte es früher nicht abwarten, bis er essen konnte. Er versuchte die Suppe zu essen, ehe sie kühl genug war. Eines Tages war er so hungrig, daß er den ganzen Kopf in die Suppe steckte und sich den oberen Teil seines Kopfes verbürhte. Seitdem rührt er kein heißes Essen mehr an. Er sitzt wartend oben auf dem Baum, bis alles so alt geworden ist, daß es stinkt" (ALT 1956, 45).

Oft beläßt man es freilich nicht bei derart "weichen" Erziehungsmaßnahmen, sondern greift durchaus auch zu drastischeren Mitteln. Ungeduldigen Kindern setzt man dann etwa ganz bedacht zu heiße Speisen vor und zwingt sie zu essen, so daß sie sich natürlich empfindlich den Mund verbrennen. Gefräßigen gewöhnt man ihre Unmäßigkeit ab, indem man sie nötigt, Portionen, die selbst ihren Appetit überfordern, in einem Zuge aufzuessen. Kinder, die trotz aller Warnung immer wieder nahe beim Feuer spielen, läßt man sich schließlich ganz bewußt verbrennen, um sie durch Erfahrung klug zu machen, andere, die sich bevorzugt an gefährlichen Gewässern aufhalten, tunkt man kräftig unter und achtet darauf, daß sie gehörig Wasser schlucken (EILERS 1927, 30).

Auf der anderen Seite stellen **körperliche Züchtigungen** eher die Ausnahme dar. Man tadelt Kinder, schließt sie auch schon einmal über Nacht in eine leere Hütte ein, entzieht ihnen für eine Weile die Nahrung oder bezichtigt sie in aller Öffentlichkeit einer Unart, um sie so auf besonders empfindliche Weise zu beschämen. Schläge jedoch erhalten sie nur in sehr wenigen Fällen, wenn tatsächlich nichts anderes mehr zu fruchten scheint. Aber auch dann haben Verwandte und Nachbarn stets ein waches Auge darauf, ob die Strafe auch wirklich gerechtfertigt ist, da man sie im Grunde eben verabscheut und für an sich unzulässig hält: Mitglieder einer Solidargemeinschaft sollten nicht die Hand wider einander erheben und sich Gewalt antun.

*

Die Schwerpunkte der traditionellen Erziehung liegen in den beiden für die Existenzsicherung grundlegenden Bereichen des **Nahrungserwerbs** und der **sozialen Verhaltensordnung**. Eine "müsisch-künstlerische" oder einseitig "intellektuelle" Ausbildung wird dagegen nur kaum oder höchstens in Ausnahmefällen angestrebt (z.B. bei Priestern oder Schamanen). Zum Feld der Nahrungsbeschaffung, also gewissermaßen der "Wirtschaftskunde", gehören immer auch Unterweisungen in der **geographischen "Landeskunde"**. In der Beziehung macht man die Kinder etwa mit der genaueren Topographie der einzelnen Landschaftsbereiche (Quellen, Rohstoffvorkommen, Wege, Furten, Wildwechsel usw.), den Namen und Eigenschaften der wichtigsten Wildpflanzen und Tiere vertraut, weist sie auf die Ausdehnung und den Grenzverlauf des eigenen Territoriums hin, ja lehrt sie unter Umständen auch, die Wetterentwicklung abzuschätzen (vgl. OEHL 1925, 24, 26, 35). Und mit welchem Erfolg das in der Tat geschah, beweist die mit Recht so hoch gerühmte und mitunter schier unglaublich anmutende Orts- und Naturkenntnis gerade von Völkern, die in Umwelten leben (Wüsten, baumlosen Steppen, tropischen Regenwaldarealen), in denen dem Europäer eine Orientierung so gut wie unmöglich erscheint!



In den zweiten, sozusagen **gemeinschafts-** oder **sozialkundlichen** Hauptzielbereich der erzieherischen Unterrichtungen, fallen vor allem Unterweisungen in Aufbau und Nomenklatur der Verwandtschaftsordnung, den wechselseitigen Verpflichtungen und Tabus, die das gesellschaftliche Zusammenleben regeln, und nicht zuletzt auch den Höflichkeitsformen. Hier hat das Kind etwa zu lernen, wen es, wie und in welcher Weise ansprechen, bzw. wie es sich jeweils verhalten muß. Gelegentlich, wie bei den schon genannten Caga (Tansania), kommt es auch vor, daß ein Vater seine Kinder von Zeit zu Zeit regelrecht testet, ob sie auch noch gehörig firm im richtigen Gebrauch der Verwandtschaftsbezeichnungen sind (RAUM 1970, 94f.; vgl. HAMBLY 1926, 180f.).

*

Allgemein wird Erziehung, wie schon angesprochen, gemäß der streng arbeitsteiligen Praxis des Wirtschaftens von Mann und Frau in traditionellen Gesellschaften, entsprechend **geschlechterspezifisch differenziert** vorgenommen. Die Knaben werden von ihren Vätern (bzw. älteren Brüdern, Onkeln und Großvätern) in den genuin männlichen Tätigkeiten und Aufgaben (Jagd, Herstellung der Waffen und bestimmter Gerätschaften, Viehbetreuung usw.), die Mädchen von ihren Müttern (bzw. älteren Schwestern, Tanten und Großmüttern) in den üblichen Frauenarbeiten (Säuglingsbetreuung, Nahrungszubereitung, bestimmte Feldarbeiten, Spinnen und Weben, Töpfern u.a.m.) sowie auch in der weiblichen Hygiene und Kosmetik unterwiesen.

Verschiedentlich tut man über die eigentliche, allgemeinere Erziehung im Familienrahmen hinaus noch ein übriges, indem man seine Kinder (überwiegend die Söhne) zu Leuten, die sich durch ein besonderes oder überhaupt auch eine breiteres Wissen auszeichnen, eigens sozusagen in die Schule schickt. Gewöhnlich siedeln die Kinder dazu für eine bestimmte Zeitlang in die Familie ihres Lehrers über. Die Luba im Südkongogebiet kannten sogar auch eine Art **"Kindergärtner"**. Es war das ein alter Mann, der speziell die Aufgabe hatte, die Kinder sowohl allgemein erzieherisch zu betreuen als sie ganz gezielt auch in ihrer Ausdrucksweise zu schulen (EILERS 1927, 32), d.h. also ihnen eine regelrechte **Spracherziehung** zuteil werden zu lassen.

Endlich den Abschluß des Ganzen bildete bei zahlreichen tropischen Pflanzenvölkern die **Initiation**. Die Jugendlichen wurden dazu bei Einsetzen der Pubertät, und zwar Knaben und Mädchen jeweils gesondert, in sogenannten "Buschlagern" außerhalb der Siedlung zusammengezogen und dort über mehrere Wochen, manchmal auch Monate hin von den alten Männern bzw. Frauen noch einmal in allen relevanten Fragen ihrer Kultur unterrichtet. Eine besondere Rolle spielten dabei immer auch Wachstums- und Fruchtbarkeitsstärkungsmaßnahmen zur Stütze und Förderung des geschlechtlichen Reifezustandes, den die Jugendlichen nunmehr erreicht hatten und der in seiner Anfangsphase noch als instabil galt und daher sicherheitshalber der zusätzlichen magischen Festigung bedurfte. Vieles von dem, was den Lehrstoff ausmachte, war den Initianden bereits bekannt, einiges, und das betraf vor allem Religion und Mythos, erhielten sie erst jetzt gleichsam "offenbart".

Mit der Initiation wurde, feierlich und rituell, der **Übergang der Jugendlichen ins Erwachsenenendasein** vollzogen. Ihre Kindheit hatte damit ihren Abschluß

gefunden; sie erhielten hier gewissermaßen ihren "letzten Schliff". Das geschah durch die Ältesten, d.h. die führenden Repräsentanten der Gruppe und besagte eben, daß sie nunmehr über ihre familiären Bindungen hinaus **vollverantwortliche Mitglieder der Gesellschaft** geworden waren. Die Ältesten hatten sie in deren Namen während der letzten kritischen Phase geleitet und bürgten dafür, daß alles seine Richtigkeit hatte. An der Abschlußfeier beteiligte sich das gesamte Gemeinwesen: Die Gesellschaft attestierte den Wehlingen damit öffentlich und offiziell ihren neuerworbenen Status als Erwachsene mit allen Rechten und Pflichten.

*

Neben diesen allgemeineren Formen der Erziehung und Wissensvermittlung kannte man, wo die Lebensbedingungen oder besondere Tätigkeiten und Ämter das erforderlich machten, mitunter auch **speziellere Lehr- und Ausbildungsgänge**. So unterhielt man auf verschiedenen mikronesischen Inseln z.B. richtige **Navigationsschulen**. Auf den Karolinen betrug die Ausbildungsdauer dabei ein bis zwei, auf den Marshall-Inseln immerhin sechs bis zwölf Monate. Den Abschluß bildete eine Prüfungsfahrt. Wer sie bestand, hatte fortan das Recht, ein eigenes Kanu zu leiten, besaß gleichsam das Kapitänspatent für die Hochseeschifffahrt. Großen Raum nahm in der Ausbildung auch die Sternkunde ein. Auf den Gilbert-Inseln bediente man sich dazu des Innendachs eines gewöhnlichen Hauses: Die Balken gaben gewissermaßen die Koordinaten des Himmelsgewölbes ab, an denen der Kursleiter den Schülern die Konstellation und Bewegungsabläufe der Sterne demonstrierte (AKERBLOM 1968, 142f.).

Nur geringe Bedeutung maß man gemeinhin, wenn man so will, dem **"Geschichtsunterricht"** zu. In verschiedenen Teilen Polynesiens gab es aber auch dazu spezielle "Fortbildungsmöglichkeiten", die jedenfalls über das hinausführten, was man auf dem üblichen Belehrungswege vermittelt erhielt. Wollte auf den Marquesas-Inseln z.B. ein Vater seinen Kindern eine derartige Spezialunterweisung zuteil werden lassen, errichtete er ein großes Haus und verpflichtete einen renommierten Barden als Leiter des Lehrgangs. Gewöhnlich fanden sich dann noch andere Interessierte - meist jüngere Männer und Frauen - hinzu, die vielleicht ihre Kenntnisse wiederauffrischen oder einfach dazulernen wollten. Sie alle begaben sich in das Haus und führten dort für die Dauer des Kurses ein regelrechtes Internatsleben. Unterrichtet wurde jeweils am Vormittag und am Nachmittag. Gegenstand der Unterweisungen bildeten praktisch alle Überlieferungen der oralen Tradition, soweit sie der Barde jedenfalls beherrschte und kein Tabu ihre Weitergabe an Laien verbot. Unter Umständen nahm die Unterrichtszeit bis zu mehreren Monaten in Anspruch - in derartigen Fällen wurden dann alle vier Wochen fünfzehntägige Ferien eingelegt. Zeigten die Schüler keine befriedigenden Leistungen, konnte sich der Lehrer die Freiheit nehmen, den Kursus abzubrechen (VANSINA 1965, 31f.)

Mehr indessen und häufiger hielt man spezielle Lehrgänge für Leute, die ganz bestimmte, ungewöhnlichere Tätigkeiten mit entsprechend überdurchschnittlichen Anforderungen ausübten, sowie auch für Anwärter politischer Führungsämter für geboten. Schmiede, Heilkundige ("Medizinmänner"), Schamanen oder Priester etwa verdankten ihr Können und Wissen

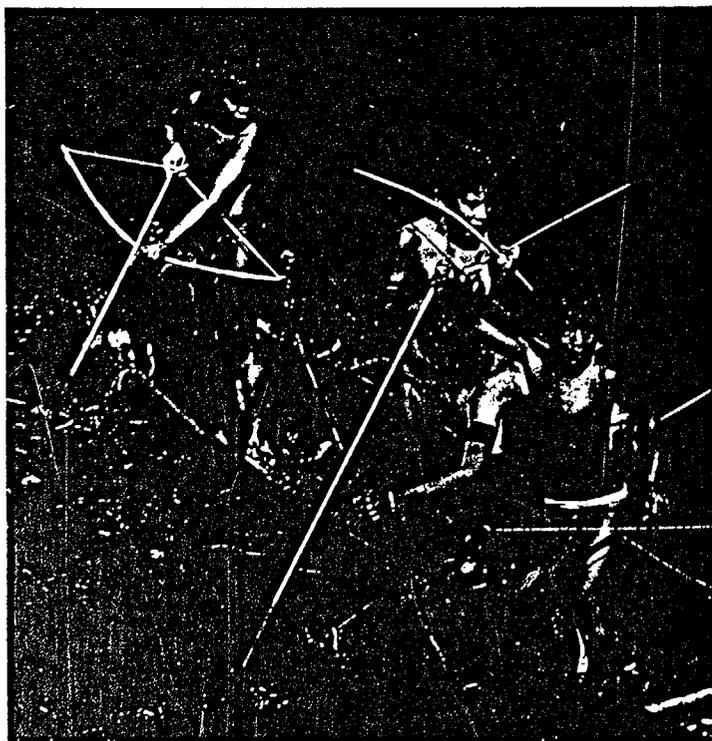
zumeist einem - möglichst berühmten - Lehrer, bzw. Meister seines Fachs, bei dem sie oft über mehrere Jahre hin in die Schule gegangen waren. In Polynesien wurden die jungen priesterlichen Novizen vielfach sogar in einer Art "theologischen Seminaren" geschult (HAMBLY 1926, 17). In der Regel schloß die Ausbildung auch in derartigen Fällen mit einer öffentlichen Schau- bzw. "Reifeprüfung" ab. Häuptlingssöhne hatten bei den Maori auf Neuseeland spezielle Lehrgänge in Rhetorik, Recht, Religion, Kriegsführung - ja sogar Poesie zu absolvieren; bei den Kato in Kalifornien schickten sie ihre Väter eine Zeitlang zu benachbarten Gruppen, um ihnen Gelegenheit zu geben, deren Sprache zu lernen und sich im diplomatischen Umgang mit ihnen zu üben (OEHL 1925, 26, 37) - letzteres zählt üblicherweise zu den Aufgaben der Gruppenoberhäuter in traditionellen Gesellschaften.

Formen, Inhalte und Ideale der Erziehung wechseln natürlich, d.h. besitzen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, je nach der Art der Kultur, bzw. den Problemen, die sich den Menschen stellen. Immer aber, das sei noch einmal betont, war es den Älteren überaus ernst damit. Die Erziehung entschied nicht nur, wie das oftmals, allzu verkürzt, so gesehen wird, über ihr eigenes Schicksal im Alter, sondern hatte vor allem die **Wahrung der Tradition** zu gewährleisten, die, weil vermeintlich im höchsten Maße bewahrt, als sicherer Garant für die Existenzfähigkeit der Gruppe auch in der Zukunft galt.

Die fürsorgliche Verantwortung, die man dem Kind gegenüber empfand, konnte bereits bei der **Zeugung** beginnen. Einem weitverbreiteten Glauben zufolge üben die Umstände dabei einen wesentlich Einfluß auf sein Gedeihen, ja die Bildung seiner Persönlichkeit aus. Kinder, die z.B. bei abnehmenden Mond (oder auch Ebbe) empfangen werden, pflegen die kränkeln, entwickeln sich schlecht, sind bössartig und sterben nicht selten auch früh. Eine weitere, vielgenutzte Gelegenheit, noch vor der Geburt Einfluß auf die Entwicklung des Kindes zu nehmen, bot die **Schwangerschaft**. Werdende Mütter sollten etwa tunlichst den Anblick von Häßlichem oder in irgendeiner Weise Versehrtem meiden, nichts Unrechtes tun, nicht Zeuge einer Gewalttätigkeit werden, möglichst immer heiter und positiv eingestellt sein - usw. mehr. Nach der Geburt gebot dann das - praktisch universale - **"Post partum-Tabu"** die nächste Schwangerschaft so lange hinauszuzögern, bis das Kind entwöhnt war. Das bedeutete gewöhnlich einen Zeitraum von mindestens zwei, nicht selten aber sogar bis zu fünf Jahren. Man begründete das ganz ausgesprochenermaßen damit, daß die Mutter ihr Kind so länger stillen könne und ausreichend Gelegenheit habe, ihm die notwendige Zuwendung zuteil werden zu lassen. Oft trug sie es während dieser Zeit fast ständig am Leib (auf der Hüfte, auf der Schulter oder in einer Tragevorrichtung auf dem Rücken); auch nachts schlief es entweder auf ihrem Körper oder dicht an ihre Seite geschmiegt, so daß ein **stetiger Hautkontakt** bestand (vgl. z.B. SCHIEFENHÖVEL 1982, 146f.); wann immer es danach verlangte, wurde es gestillt. Man war sich im klaren darüber, daß die ständige, liebevolle Zuwendung eine wesentliche Voraussetzung für das Überleben des Kleinkindes bildete. Eine übliche Rationalisierung dafür lieferte die Vorstellung, daß sich die Seele (die "Freiseele") während der ersten Lebensjahre noch nicht so recht heimisch im Körper

fühle und daher um so leichter der Versuchung nachgab, sich schon bei geringem Anlaß wieder aus der gleichsam lästigen Umhüllung zu lösen und ins Jenseits zurückzukehren. Also bedurfte es eines besonderen Liebesaufwands, um sie zu "halten" (vgl. z.B. HOGGIN 1943, 296; SPINDLER 1962, 17). Schließlich die lange Stilldauer hatte zur Folge, daß der kritische Prozeß der **Entwöhnung** in eine Zeit fiel, da man sich mit dem Kind schon unterhalten, d.h. ihm die Notwendigkeit des Entzugs begreiflich machen konnte und es zudem auch bereits mit anderer Kost vertraut war.

Trotz ihrer Pflege- und Hilfsbedürftigkeit und all der bemühten Fürsorge, mit der man sie umgab, galten Kinder in traditionellen Gesellschaften doch nicht eigentlich, oder nur bedingt, als gleichsam "unfertige" Persönlichkeiten. Dem stand schon entgegen, daß man in ihnen vielfach die **Reinkarnation eines Vorfahren** aus der eigenen Familie bzw. engeren Verwandtschaft sah. Nicht selten war dies auch der Grund, weshalb man sich scheute, sie zu züchtigen oder auch nur zurechtzuweisen (MAIRON 1928, 43). Erziehung wurde so wesentlich auch in dem Sinne verstanden, dem Ahnen dabei behilflich zu sein, in seinem neuen Körper heimisch zu werden und wieder in die Wirklichkeit der Gesellschaft hienieden zurückzufinden. Insofern genossen die Kinder bei Naturvölkern oft auch eine ganz andere Achtung als namentlich in den neuzeitlichen Industriegesellschaften. Man faßte sie durchaus als echte **Lebenspartner**, wenn auch eigener Art, auf, die Anspruch auf Respekt, Würdigung ihrer Persönlichkeit und ernsthafte Berücksichtigung ihrer Anliegen hatten. Mitunter galten sie sogar vor Gericht als vollgültige Zeugen. Es sind nicht wenige Fälle belegt, daß ein Erwachsener auf die Anklage und Beweisführung eines Kindes hin zum Tode verurteilt wurde. Bei den Xhosa in Südafrika erlebte z.B. ein Berichterstatter, wie ein Mann einmal "aus Zorn zu einem Jungen sagte: 'Das Gewitter wird dich treffen!' Der Junge verklagte daraufhin den Mann beim Häuptling, und dieser verurteilte ihn. Der Knabe nahm die Hinrichtung des Mannes



eigenhändig vor, und zwar auf recht grausame Weise" (EILERS 1927, 88f.). Allgemein lautet die Empfehlung daher, wie bei den Safwa in Tansania z.B.: "Ehre das Kind, dann wird das Kind auch dich ehren, wenn du alt bist. Wirst du das Kind verachten, wird es dich verächtlich machen bei den anderen Kindern, und dann werden dich auch all die anderen verachten" (EILERS 1927, 94).

*

Im ganzen hatte die Erziehung bei Naturvölkern, wie Beobachter immer wieder bestätigen, durchaus den gewünschten Erfolg. Von sogenannten "schwierigen Kindern" jedenfalls liest oder erfährt man so gut wie nie. Selbst Reisende aus dem preußischen Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts konstatieren mit überraschtem Erstaunen, daß die Kinder der "Wilden" doch eigentlich ganz manierlich waren, daß sie sich höflich, respektvoll und hilfsbereit, ja sogar arbeitswillig zeigten - und das, obwohl sie gar nicht hart angefaßt, geschweige denn geschlagen wurden!

Auf der anderen Seite freilich konnte eine derart auf Integration und Gleichsinnigkeit aller hin angelegte Erziehung nur zum Verhaltensideal eines - etwa überspitzt gesagt - **kompromißlosen Konformismus** führen, wie er in der Tat ja auch den Maximen des Traditionalismus entsprach: Vorbildlich lebte, wer das Mittelmaß nicht überschritt, weder nach oben

noch nach unten; von einigen wenigen Ausnahmen, wie Heilern oder Schamanen etwa, die dazu autorisiert waren, einmal abgesehen. Für "geniale Außenseiter", wie sie bei der Initiierung von Innovationen oft eine so wichtige Rolle spielen, blieb da kein Platz. Der Schwarzfuß-Häuptling Buffalo Child Long Lance erinnert sich in seinen Memoiren: "Wir besaßen eine Mythe für alles, was gut war; je mehr wir Knaben uns bestrebten, den Mythen, die uns unsere Mütter erzählten, nachzuleben, um so höher wurden wir im ganzen Stamme geachtet. Wir gaben uns Mühe, jede Mythe zu behalten und nach ihren Lehren zu leben" (HÄUPTLING BÜFFELKIND LANGSPEER 1958, 21).

Sicherlich, die von Verhaltensidealen wie diesem über Jahrtausende hin getragene und aufrechterhaltene Kontinuität und Beharrungskraft der Naturvolkkulturen war zum Teil ihre Stärke, teils jedoch auch ihre Schwäche, und letzteres gilt ganz gewiß für die neuere Zeit, da das Maß ihrer Flexibilität, d.h. ihre Fähigkeit, elastisch auf exogene Neuerungsanstöße zu reagieren und mögliche Alternativen zu entwickeln, über ihre Existenz entscheidet. Heute kann eine Maxime wie die des großen chinesischen Staatsphilosophen Konfuzius (ca. 551-479 v. Chr.): "Wenn die Anschauungen der Väter bei den Söhnen keinen Respekt mehr genießen, droht Gefahr" (nach MORRISH 1972, 58), in diesem Sinne geradezu tödlich sein. □



ZITIERTE LITERATUR

- AKERBLÖM, K.:** Astronomy and navigation in Polynesia and Micronesia. (The Ethnographical Museum Stockholm. Monograph Series 14). Stockholm 1968.
- ALT, R.:** Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- AMMAR, H.:** Growing up in an Egyptian village, Silwa, Province of Aswan. London ²1966.
- EILERS, Anneliese:** Die sozialen Beziehungen des Kindes bei den Bantunegern. Hamburg 1927.
- ERIKSON, E.H.:** Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart ⁴1971.
- FORTES, M.:** Social and psychological aspects of education in Taleland. (International Institute of African Languages and Cultures. Memorandum 17). London 1938.
- HÄUPTLING BÜFFELKIND LANGSPEER** erzählt sein Leben. (LIST-Bücher 115). München 1958.
- HAMBLY, W.D.:** Origins of education among primitive peoples. A comparative study in racial development. London 1926.
- HOGBIN, H.L.:** A New Guinea infancy. From conception to weaning in Wogeo. In: Oceania 13/1943, S. 285-309.
- KIDD, D.:** Savage childhood. A study of Kafir children. London 1906.
- MAIRON, A.:** Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der niederen Jäger und Sammler. München 1928.
- MEISTER, R.:** Anfänge und Frühformen der Erziehung. In: Koppers, W. /Heine-Geldern, R./ Haekel, J. (Hg.): Kultur und Sprache, (Wiener Beiträge zur Kulturgeschichte und Linguistik 9). Wien 1952.
- MORRISH, I.:** The sociology of education. An introduction. (Unwin Education Books 10). London 1972.
- MÜLLER, K.E.:** Die bessere und die schlechtere Hälfte. Ethnologie des Geschlechterkonflikts. Frankfurt a.M. 1984.
- OEHL, W.:** Erziehung und Unterricht bei den Naturvölkern. In: Viertelsjahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1/1925, S. 14-42.
- RAUM, O.F.:** Chaga childhood. Description of indigenous education in an East African tribe. London 1940.
- RAUM, O.F.:** Chaga childhood. Description of indigenous education in an East African tribe. London ²1967.
- RAUM, O.F.:** Some aspects of indigenous education among the Chaga. In: Middleton, J. (ed.): From child to adult. Studies in anthropology of education. (American Museum Sourcebooks Q 12). New York 1970, S. 91-108.
- SCHIEFENHÖVEL, W.:** Kindliche Sexualität, Tabu und Schamgefühl bei "primitiven" Völkern. In: Hellbrügge, T. (Hg.): Die Entwicklung der kindlichen Sexualität. München 1982, S. 145-163.
- SCHURTZ, H.:** Urgeschichte der Kultur. Leipzig/ Wien 1900.
- SPINDLER, Louise S.:** Menomini women and culture change. (American Anthropologist. Memoir 91). Menasha 1962.
- VANSINA, J.:** Oral tradition. A study in historical methodology. London 1965.

edition südliches afrika
SACHBUCH

issa
wissenschaftliche Reihe



Joseph Hanlon
Mosambik
Revolution im Kreuzfeuer
Aus dem Englischen von Erica und Peter Fischer
Bonn 1986, 344 Seiten, DM 28,80
edition südliches afrika 21
Dies ist das erste umfassende Buch über die Entwicklung Mosambiks seit der Unabhängigkeit 1975. In bisher noch wenig bekannten Einzelheiten zeichnet der britische Journalist Hanlon Erfolg und Mißerfolg der mosambikanischen Revolution nach.
»Hanlon verbirgt seine Sympathie für die FRELIMO nicht; was das Buch aber besonders auszeichnet, ist sein Mut, ihre Fehler zu kritisieren.« (African Business)
»Dieses Buch sollte von jedem gelesen werden, der das wahre Ausmaß der Probleme eines nachkolonialen Wiederaufbaus in der heutigen Welt verstehen will.« (New Statesman)



Ulrich Schloter
Guinea-Bissau
zwischen Weltwirtschaft und Subsistenz
Bonn 1986, 400 Seiten, DM 39,80
wissenschaftliche reihe 20
Die Untersuchung ist über die Regionalanalyse hinaus ein Beitrag zum Spannungsverhältnis von subsistenzökonomischen Zusammenhängen und auf Produktionssteigerung gerichteten Modernisierungsplänen.
Der Autor entwickelt einen neuen Ansatz zur Analyse des Befreiungskampfes, indem er ihn als Folge des Widerstands der Bauern gegen die Modernisierungsoffensive des portugiesischen Kolonialstaates und Handelskapitals begreift.

Erhältlich in jeder Buchhandlung
issa - Blücherstraße 14 - 5300 Bonn 1

ALLGEMEINE EINFÜHRUNGSLITERATUR

- BECKER-PFLEIDERER, Beatrix:** Sozialisationsforschung in der Ethnologie. Eine Analyse der Theorien und Methoden. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 23). Saarbrücken 1975.
- FREYER, M.:** Die Wurzeln der Institution "Schule" und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Traditionen. Ein Beitrag zur Frage Erziehung und Kulturentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 36/1982, S. 3-28.
- KIMBALL, S.T.:** Culture and the educative process: An anthropological perspective. New York / London 1974.
- MEAD, Margaret:** Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. München 1965.
- MIDDLETON, J. (ed.):** From child to adult. Studies in anthropology of education. (American Museum Sourcebooks in Anthropology Q 12). New York 1970.
- RAUM, J.W.:** Die Stellung des Kindes und Jugendlichen in einer repräsentativen Auswahl von Stammesgesellschaften. In: Kühn, Evelyne et al. (Hg.): Das Selbstbestimmungsrecht des Jugendlichen im Spannungsfeld von Familie, Gesellschaft und Staat. (Industrie-Gesellschaft und Recht 10). Bielefeld 1978, S. 173-328.
- WALK, L.:** Die Erziehung bei den Naturvölkern. In: Die Pädagogik der nicht-christlichen Kulturvölker. (Handbuch der Erziehungswissenschaft V 1). München 1934.