

Übergangsritus in Übersee? Zum Aufenthalt mosambikanischer Schüler und Studenten in Kuba

Dorsch, Hauke

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GIGA German Institute of Global and Area Studies

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dorsch, H. (2008). Übergangsritus in Übersee? Zum Aufenthalt mosambikanischer Schüler und Studenten in Kuba. *Afrika Spectrum*, 43(2), 225-244. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-352996>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Hauke Dorsch

Übergangsritus in Übersee? – Zum Aufenthalt mosambikanischer Schüler und Studenten in Kuba¹

Zusammenfassung

Seit 1977 werden Schülerinnen, Schüler und Studierende von Mosambik zur schulischen, universitären und technischen Ausbildung nach Kuba geschickt. Dieser Beitrag analysiert diese kollektive Erfahrung als aktualisierte Form eines Übergangsritus, der die beteiligten Initianten auf das Leben in der modernen mosambikanischen Gesellschaft vorbereitet. Nach einer kurzen Darstellung kubanisch-afrikanischer Beziehungen und der Erfahrungen mosambikanischer Schüler und Studenten in Kuba werden die klassischen Ansätze in diesem Feld – van Genneps „Übergangsriten“ und Turners Ausführungen zu *Communitas* und *Liminalität* – hinsichtlich ihrer Fruchtbarkeit für die Interpretation solcher rezenter Prozesse befragt und besonders van Genneps statisches Gesellschaftsmodell kritisiert.

Schlüsselwörter

Auslandsstudium, Initiation, zirkuläre Migration, Mosambik, Kuba

„Ich bin stolz und sage aller Welt: Gut, ich studierte in Kuba, habe in Kuba studiert und wurde im wahrsten Sinne des Wortes zum Mann in Kuba. Denn ich habe dort einen Sinn fürs Patriotische erlernt; gelernt, ein echter Mann zu werden, ich reifte, denn ich war sehr jung, als ich dort hinfuhr und kam mit, ... gut, schon nach der Pubertät, fast als Mann, ich war 21, glaube ich, 21 etwa als ich nach Mosambik zurückkam.“²

1 Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich auf dem Panel „Lebenszyklen, -übergänge und Lebensverläufe in afrikanischen Gesellschaften“, organisiert von Astrid Bochow und Jeannett Martin, zur Tagung der VAD im Juni 2008 in Freiburg hielt. Die Diskussionen des Panels zielten u. a. auf die Frage, inwiefern Konzepte wie „Übergangsriten“ auch für moderne, z. B. durch Migration geprägte Lebensläufe Erklärungspotenzial haben und „klassische“ Übergangsriten und -phasen durch neue Formen abgelöst werden. Diese Fragestellung lag meiner Forschung (siehe dazu Fn. 4) nicht zugrunde, die Daten konnten aber fruchtbar daraufhin befragt werden. Künftige Forschung mit diesem Fokus könnte sich auf den Vergleich „traditioneller“, lokaler Übergangsriten und der überseeischen Ausbildung (nicht zwingend nur in Kuba) konzentrieren. Den Pannelleiterinnen möchte ich für die Einladung und spannende Diskussionen danken. Weiterer Dank geht an Markus Verne und schließlich die anonymen Referees, deren Anregungen diesen Text bereichert haben.

2 “Yo me siento orgulloso, y a todo el mundo yo le digo: ‘bueno, yo estudié en Cuba, he estudiado en Cuba, y me he formado hombre en el verdadero sentido de la palabra, en

Auf diese oder ähnliche Weise drückten viele hierzu befragte Mosambikaner, die in Kuba zur Schule gegangen waren oder dort studiert hatten, ihre Beziehung zu ihrem ehemaligen Studienort aus. Abgesehen vom *gender bias* dieser Aussage fiel mir auf, dass viele Gesprächspartner nach der Bedeutung ihres Aufenthaltes in Kuba befragt, an erster Stelle die soziale Reife, eben Mann oder Frau geworden zu sein, nannten, und eher die Bedeutung des Erlernens von Sekundärtugenden wie Disziplin und Patriotismus und schließlich entstandener Freundschaftsnetzwerke betonten als den eigentlichen Grund ihrer „Verschickung“ nach Kuba – nämlich ihre schulische und teilweise auch berufliche Ausbildung. Es stellt sich die Frage, ob hierin mehr steckt als der schlichte Fakt, dass aus Kindern, die zur Schulausbildung nach Kuba geschickt wurden, junge Erwachsene wurden, die nach Mosambik zurückkamen. Diese Frage soll beantwortet werden, indem die Erfahrungen mosambikanischer Schüler und Studierender dargestellt werden und untersucht wird, inwiefern hier Parallelen zu konventionelleren und traditionelleren Formen des Erwachsenwerdens bestehen und welche Einsichten eine Interpretation dieser Ausbildung in Übersee als moderne Form eines Initiationsritus ermöglicht.

Die Lektüre der van Gennep'schen „Rites de Passage“ (1909) stand am Anfang meiner Frage nach der biographischen Bedeutung der Erfahrung des Kuba-Aufenthalts für afrikanische Schüler und Studierende. Die Auseinan-

Cuba', porque también he aprendido el sentido patriótico, he aprendido a ser hombre de verdad, he crecido, porque fui muy joven y he venido con, bueno, ya después de la adolescencia, ya casi hombre, yo tenía veintiún años, yo creo que tenía veintidós cuando eso, cuando volví a Mozambique" (Interview Arlindo Antonio Salazar 07. 12. 2005). Weitere, vergleichbare Aussagen seien hier nur im spanischen Original zitiert, dabei einzelne grammatische Ungereimtheiten der wörtlichen Rede beibehaltend: "Pero guardo en mi memoria emociones muy fuertes de Cuba, porque me he hecho hombre ahí, digamos, yo fui como adolescente, estuve seis años sin venir a mi país, sin ver a mi papá, a mi mamá, y creo que gran parte de la personalidad que tengo hoy la debo, ha sido un poco formada allí, ¿no?, con el ambiente, con la gente, con las vivencias de Cuba." (Interview Fernando Victorino 16. 10. 2005) "Pero sentía que estaba dejando un país que nos forjó como hombres, ahí nos formamos como hombres de verdad, conocimos otra vida, crecimos ahí, nos habíamos formado como técnicos" (Interview Ernesto Eduardo Muyinga 10.11.2005) "Esos años, esos cinco años en la ESBEC (escuela básica en el campo, H. D.) fueron años muy importantes, que hicieron nuestra formación como hombres, nuestra juventud la pasamos allá, nosotros aprendimos a comer con el cuchillo, ¿no?, nosotros no sabíamos comer con eso, y allí aprendimos eso, desde cómo lavarse, como lavarse los dientes, todo." "Exceptuando a uno que es mi amigo y no ha estudiado en Cuba, esa es ya una persona un poquito más adulta. Es un caso particular, es un caso, porque si yo tengo una fiesta en mi casa, todo el mundo estudió en Cuba, esos son mis amigos" (Interview Mariano Marengue 22. 02. 2006). Es sei daran erinnert, dass *hombre* im Spanischen sowohl „Mann“ als auch „Mensch“ bedeutet, hier aber mit Mann übersetzt wird, da in diesem Kontext die Assoziation von Reife betont werden soll – also „Mann“ im Gegensatz zu „Junge“ oder „Knabe“, nicht zu „Frau“ gemeint ist –, eine Assoziation, die „Mensch“ im Deutschen nicht hat.

dersetzung mit einem neunundneunzigjährigen Buch konfrontiert aus heutiger Sicht mit allerlei Befremdlichen, etwa wenn mehrfach von „Halbzivilisierten“ die Rede ist, oder der Autor schreibt:

„Mit Ausnahme der wenigen Länder, für die immer noch ein Pass benötigt wird, kann in den zivilisierten Regionen heutzutage jedermann ungehindert eine Landesgrenze überqueren“ (van Gennep 1986: 25).

Eine Feststellung, die all jene wohl kaum bestätigen können, die sich je mit Migration beschäftigt oder den Schengen-Raum verlassen haben. Dennoch war die Lektüre der „Übergangsriten“ ein Gewinn und die Frage, inwieweit die Erfahrung des Studiums in Übersee der Zwischenphase des van Gennep'schen Phasenmodells zu vergleichen wäre, erwies sich für die Strukturierung meines Datenmaterials insofern als nützlich, als sie ein Modell anbietet, das sowohl über enge, exotistische Vorstellungen von Initiation als uraltem Ritus in verborgenen Wäldern hinausgeht, als auch über die schlichte Feststellung, dass jede Reise ja auch transformierende Wirkung hat. Um die Bedeutung dieses Modells kurz zu vergegenwärtigen, seien die van Gennep'schen Ansätze, – erweitert um Victor Turners Ergänzungen – kurz skizziert, bevor ich die Erfahrungen von mosambikanischen Schülern und Studierenden in Kuba im weiteren Kontext der kubanisch-afrikanischen Beziehungen schildere. Abschließend wird die Frage diskutiert, was in analytischer Hinsicht für den vorliegenden Fall mit Ansätzen wie dem der Übergangsriten gewonnen wird.

Von Performance-Studien kommend erschloss sich mir van Genneps Denken vor allem über sein Drei-Phasen-Modell der Übergangsriten. Die Riten der Ablösung oder Trennung (*rites de séparation*), diejenigen der Schwelle (*rites de marge*) und diejenigen der Angliederung (*rites d'agrégation*) sind für die Markierung des Aufführungsraumes oder -modus wesentlich. Nicht umsonst liegt dieses Modell auch Victor Turners Arbeiten zugrunde, worauf ich noch Bezug nehmen werde (van Gennep 1986:21; Turner 1989, 2005; als Übersicht über Ritualtheorien vgl. Belliger und Krieger 2005). In der ethnologischen Migrationsforschung wird van Genneps Modell bislang vor allem in Arbeiten zur Rückkehr ins Herkunftsland diskutiert. Hierbei geht es um Statusänderung durch Migration, um Statuspassagen in migrantischen Lebensläufen und um die Transformation vom Arbeitsmigranten zum Rückkehrer (Glaser und Strauss 1971; Wolbert 1995; Martin 2005).

Für die Frage nach aktuellen Lebenszyklen und möglichen „neuen Übergangsriten“ rücken allerdings weniger die Riten selbst, als die von den Riten begrenzten Phasen des Übergangs in den Vordergrund. Es sind dies die Ablösungsphase, die liminale oder Schwellenphase und schließlich die Integrations- oder Angliederungsphase. Sie können – je nach Kontext – verschieden stark ausgebildet und unterschiedlich lang sein, und weisen wiederum innere Ausdifferenzierungen auf – teilweise entsprechend diesem „Drei-Phasen-

Modell“. Hinsichtlich der für das vorliegende Beispiel besonders interessanten Frage nach Pubertäts- oder Initiationsriten kommt besonders der Schwellenphase eine wichtige Bedeutung als Lernphase zur Vermittlung der zentralen Werte der betreffenden Gesellschaft zu.

Auf van Genneps Modell aufbauend arbeitete Victor Turner besonders diese liminale oder Schwellenphase heraus. Nicht ganz frei von Idealisierung beschreibt er das Zusammenleben – etwa von Initianden – in dieser Schwellenphase als *Communitas*: die Hierarchien, Gruppen, Familien etc., welche die Gesellschaft strukturierten, würden hier aufgehoben. Die Schwellenphase funktioniert als Anti-Struktur, die aber in dialektischer Beziehung zur Struktur steht, also diese nicht nur aufhebt, sondern auch bestätigt. Einige Charakteristika des Lebens in *Communitas*, die für das hier untersuchte Beispiel noch von Interesse sein werden, sind: Uniformität oder Nacktheit im Sinne eines Abstreifens äußerlicher Symbole von Hierarchie; Abstinenz oder freie Sexualität als Entkoppelung der Sexualität von Familie; Ideen von Kameradschaft und Egalität, die dazu führen, dass die Beteiligten sich als Brüder und Schwestern verstehen und damit konventionelle Familienzugehörigkeit relativieren. Schließlich gibt es keine Statusunterschiede der Novizen oder Initianden –, allerdings eine strenge Disziplin und ausgeprägte Autorität der Anleitenden, also etwa der Äbte, Lehrer, oder anderer Meister der Initiation (Turner 2005).

Van Gennep (1986:15) übriges verweist ausdrücklich auf Ausbildung und Lehre als Beispiele für Übergangsriten. Die Wanderschaft von Zunftgesellen ist also ein durchaus vergleichbares Beispiel.

Die räumliche Dimension der Übergangsriten ist ein weiterer wichtiger Gedanke von Genneps. Konkret verweist er darauf, dass in vielen Gesellschaften soziale Übergänge tatsächlich auch mit dem Wechsel des Wohnortes verbunden sind. Diese räumliche Dimension der Übergangsphase wird noch interessant für die Erfahrung der Schüler und Studierenden in Kuba. Problematischer ist dieser Gedanke allerdings in Hinblick auf das Gesellschaftsmodell von van Gennep. Er entwirft ein Bild von Gesellschaft als einem Haus, in welchem die Übergangsriten den Übertritt von einem ins andere Zimmer beschreiben: also von einer Lebensphase in die nächste, vom säkularen in den religiösen Bereich, von einer Familie in eine andere. So verbindet er die dem individuellen Leben eigene Dynamik mit gesellschaftlicher Statik. Die Übergangsriten führen somit von einem Raum in den nächsten, das Haus ist vor der Initiation aber dasselbe wie danach – eine Situation, die, wie ich zeigen werde, im von mir bearbeiteten Feld nicht gegeben ist (van Gennep 1986:25 ff., 184). Diese Statik des Modells ist aber, wie ich zeigen werde, problematisch für die vorliegende Fallstudie, da nicht nur die Lebenswege der Initianten, sondern die betreffenden Gesellschaften selbst einem raschen Wandel unterworfen waren. Indem Turner das Schema des Phasenmodells von Genneps auf andere Bereiche – besonders kulturelle Auf-

führungen – überträgt und schließlich einzelne Aspekte, etwa die Liminalität, aus dem rein rituellen Kontext löst und zudem zur Interpretation anderer gesellschaftlicher Phänomene – wie etwa politischer Bewegungen – nutzt, gelingt ihm eine Überwindung dieser Statik.

Als empirische Basis sollen für diesen Artikel die Erfahrungen mosambikanischer Studierender in Kuba dienen – und zwar besonders jene der ersten Gruppe, die 1977 von Mosambik nach Kuba geschickt wurde. Da diese Verschickung und das Studium in Kuba von den Verantwortlichen natürlich nicht als Initiationsritus geplant wurde, muss zweierlei im Blick behalten werden: die Gleichsetzung dieser Ausbildung mit Initiationsriten bzw. –phasen birgt die Gefahr der Exotisierung, die den Intentionen der Beteiligten möglicherweise nicht gerecht wird. Wenn Turner etwa den sakralen Charakter der liminalen Phase betont, ist zu berücksichtigen, dass in einer sich – zumindest im offiziellen Diskurs – materialistisch verstehenden Gesellschaft, wie der kubanischen, eine Charakterisierung ihrer Ausbildung als „sakral“ vehement widersprochen würde. Gegenstand dieser Untersuchung sind strukturelle Ähnlichkeiten, nicht jedoch emische Perspektiven oder in der Ausbildung vermittelte Inhalte. Das heißt – anders als z.B. bei einer individuellen Reise – sind eindeutig der kollektive Charakter dieser Verschickung der Schüler und Studierenden und der zugrunde liegende politische Wille zu erkennen. Selbst wenn sich die Inhalte eines „traditionellen“ Initiationsritus und besonders seine sakrale Einbettung von Inhalt und Kontext einer Schulausbildung in einem modernen Nationalstaat unterscheiden mögen, sind doch Parallelen zu erkennen: in den ritualisierten Formen der Vermittlung, im Ziel der Vermittlung grundlegender Kenntnisse für erwachsene Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft und schließlich in der Gestaltung dieser Ausbildung bzw. Initiation, die sich mit van Genneps und Turners Phasenmodell fassen lässt.³ Neben der Frage nach der fortdauernden Gültigkeit der van Gennep'schen und Turner'schen Modelle muss daher auch die nach der strukturellen Vergleichbarkeit des Beschriebenen mit „klassischen“ Übergangsriten gestellt werden, die diese Zuschreibung als säkularisierte Variante in einem modernen Nationalstaat rechtfertigen könnte. Zunächst wird aber das Untersuchungsfeld umrissen.

Kubanisch-afrikanische Beziehungen

Zur historischen Einordnung sei ganz kurz die Geschichte der kubanisch-afrikanischen Beziehungen seit dem Sieg der kubanischen Revolution 1959 skizziert. Schon bald nach diesem Triumph suchte die kubanische Regierung

3 Der durchaus paternalistische Habitus einiger kubanischer Funktionsträger in verschiedenen Organisationen der Süd-Süd-Kooperation würde einen Vergleich mit missionarischen Ansätzen wert sein; allerdings wäre das ein anderes Thema.

unter Fidel Castro Kontakte zu revolutionären Bewegungen und etablierte diplomatische Beziehungen zu verschiedenen Ländern Afrikas. Kuba unterstützte ab 1961 einige am sozialistischen Lager orientierte afrikanische Nationen mit Waffen, militärischem, medizinischem, und sonstigem zivilen Personal und stellte Studienplätze für Afrikaner zur Verfügung. Algerien und Guinea waren die ersten Länder, die hiervon profitierten. 1965 schickte Kuba eine Gruppe von Guerilleros unter der Führung von Che Guevara in den Kongo. Diese Aktivitäten sind nicht nur im Rahmen der Logik der Lagerbildung im Kalten Krieg zu interpretieren, sondern auch vor dem Hintergrund von Kubas Selbstbild als führende Macht des Südens einzuordnen. Kuba präsentierte seine Revolution, seine Alphabetisierungs- und Ausbildungsprogramme als Weg sich von neokolonialer Abhängigkeit vom Norden, besonders den USA, zu befreien. Diese Rolle Kubas als Vorreiter des Südens sah man im langjährigen Engagement im angolanischen Bürgerkrieg auf Seiten der marxistischen MPLA (*Movimento Popular de Libertação de Angola*) ausgedrückt, das nicht nur militärische sondern auch zivile Unterstützung im Ausbildungs- oder auch Bausektor beinhaltete (Castro 1989; D'Estfano et al. 1994; Erisman 2000; Feinsilver 1993; Guevara 2000; Gleijeses 2002; González López 2002; Hatzky 2008; McManus 2000; Risquet Valdés 1999, 2000; Suchlicki/Fernández 1985; Stubbs 1989).

Besonders auf den zivilen, genauer: edukativen Bereich der kubanischen Kooperation mit afrikanischen Staaten konzentriert sich dieser Beitrag.⁴ In den letzten vierzig Jahren kamen Schüler und Studierende aus mindestens 43 afrikanischen Staaten nach Kuba – häufig im Rahmen bilateraler Vereinbarungen. In den 1970ern bis 90ern wurden dabei vor allem Schüler

4 Grundlage dieses Beitrags ist meine Forschung im Rahmen der Nachwuchsgruppe „South-South Collaboration Ties between Cuba and Africa“, die, an der Universität Bayreuth am SFB-FK 560 „Lokales Handeln in Afrika im Kontext der Globalisierung“ angesiedelt, von der Ethnologin Katrin Hansing konzipiert wurde, der ich für die Zusammenarbeit meinen ganz besonderen Dank aussprechen möchte. Im Fokus standen die Erfahrungen kubanischer Mediziner in verschiedenen afrikanischen Ländern und afrikanischer Schüler, Schülerinnen und Studierender in Kuba. Unsere Forschungen führten uns je ein halbes Jahr im Winter 2004/5 nach Kuba und 2005/6 nach Südafrika und Mosambik. Die folgenden Darstellungen beruhen auf Interviews mit ehemaligen Schülern, Schülerinnen und Studierenden sowie mosambikanischen, südafrikanischen und kubanischen Lehrern und Mitarbeitern der Bildungsministerien der drei Länder. Im einzelnen interviewte ich in Kuba 77 Studierende aus verschiedenen Staaten des subsaharischen Afrika und zum Vergleich auch kubanische, haitianische und kanadische Kommilitonen. Weiterhin führte ich Leitfadeninterviews mit zwölf Angehörigen afrikanischer Botschaften, zwei Angehörigen des Bildungsministeriums, zehn kubanischen Lehrern, einem Angehörigen der UNESCO und einem Historiker. In Mosambik und Südafrika sprach ich mit 53 Personen, die in Kuba studiert hatten oder in die Organisation oder Durchführung der Versendung von Studierenden nach Kuba involviert waren (oder heute die entsprechenden verantwortlichen Institutionen repräsentieren), davon ein Gruppeninterview. Sofern nicht ausdrücklich vermerkt, sind mit maskulinen Formen stets auch Frauen gemeint.

auf der Isla de la Juventud, der „Insel der Jugend“, vor der Südküste Kubas in eigens für ausländische Schüler errichteten Schulen ausgebildet. Die Kosten für Ausbildung, Transport und Unterbringung wurden dabei zwischen Kuba und dem jeweiligen Herkunftsland geteilt, wobei Kuba die Ausbildung inklusive Lehrergehältern, Unterkunft, Ernährung und Schuluniformen etc. finanzierte, während die afrikanischen Regierungen die Kosten für Transport, afrikanische Lehrer und Taschengeld übernahmen. Seit der Errichtung der Schulen 1977 bis zum Jahr 2000 wurden 35.000 Schüler aus 37 Ländern des Südens allein auf der *Isla de la Juventud* unterrichtet und konnten hier ihren Sekundarschulabschluss machen (Gleijeses 2002; Risquet Valdés 2000; Stubbs 1989).

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und den daraus resultierenden ökonomischen Problemen in Kuba ist die Zahl ausländischer Schüler in Kuba massiv zurückgegangen. Allerdings gibt es weiterhin zahlreiche ausländische Studierende an kubanischen Universitäten in Studienfächern wie z.B. Medizin oder Krankenpflege, Landwirtschaft, Tiermedizin, Sport, Informatik, Sozialkommunikation, Jura, Kunst, Film, Soziologie, Spanisch, Ökonomie oder Rechnungswesen. Nach den Zahlen des kubanischen Ministerio de Educación Superior haben zwischen 1961 und 2004 annähernd 43.000 ausländische Studierende ihren Abschluss in Kuba gemacht, davon fast 30.000 aus dem subsaharischen Afrika. Nach Nationen aufgeteilt kamen mit 8053 die meisten afrikanischen Studierenden aus Angola, aus Mosambik kamen immerhin noch 3764. Derzeit spielen allerdings andere Entsendeländer eine wichtige Rolle. Von den annähernd 1.800 aus dem subsaharischen Afrika stammenden Graduierten im Semester 2004/5 kamen 344 Studierende, und damit die größte Gruppe, aus Südafrika, über 200 aus Mali, aber nur noch 48 aus Mosambik.⁵

Diese Entwicklung spiegelt – zumindest teilweise – die politische Umorientierung der jeweiligen Entsendeländer wider.

In der vom Ost-West-Konflikt und der Dekolonisierung geprägten weltpolitischen Situation der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts präsentierte sich Kuba als Avantgarde des Südens, als erste Nation, die sich vollständig von imperialen und neo-kolonialen Abhängigkeiten frei gemacht habe. Im evolutionistischen Denken des Marxismus hatte Kuba eine Gesellschaft entwickelt, die auf dem Weg zum Kommunismus weiter vorangeschritten war, als die erst jüngst befreiten und immer noch neo-kolonial abhängigen Nationen Afrikas. Die Ähnlichkeit des marxistisch-leninistischen Weltbilds mit religiösen Weltbildern wurde schon von größeren Geistern überzeugend dar-

5 Diese Zahlen sind nicht veröffentlicht, sondern wurden uns von Vertretern des Erziehungsministeriums zur Verfügung gestellt. Für ihre Richtigkeit oder Vollständigkeit kann keine Garantie abgegeben werden; als Orientierung erscheinen sie mir dennoch nützlich.

gelegt. Für unser Beispiel ist dabei besonders das dichotome Weltbild, in das die Schüler initiiert wurden, von Interesse: mit einem dem Christentum vergleichbaren moralisierenden Pathos wurde zwischen revolutionär und reaktionär, zwischen sozialistisch und kapitalistisch, zwischen internationalistisch und imperialistisch unterschieden. Mosambik fand sich nun auf der Seite jener Nationen, die sich nach der Unabhängigkeit am sozialistischen Gesellschaftsmodell orientierten und in Kuba ein Vorbild – wenn auch mit Abstrichen – sahen.

Mosambikanische Schüler und Studierende in Kuba

In den Jahren nach der Unabhängigkeit Mosambiks 1975, die geprägt waren von den Konflikten zwischen verschiedenen politischen Kräften – besonders der regierenden, sozialistischen FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) und oppositioneller Gruppen, wie der RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), die zunächst vom Smith-Regime in Rhodesien, dann vom Apartheidregime in Südafrika, welches sozialistische Staaten an seinen Grenzen fürchtete, gefördert wurde, war die Ausbildung von Schülern eine Notwendigkeit für den Prozess des Nationbuilding. Angesichts der von den portugiesischen Kolonialherren völlig vernachlässigten Bildung der mosambikanischen Bevölkerung und der durch den Bürgerkrieg in den Jahren 1976 bis 1992 noch weiter verschlimmerten Ausbildungssituation und -infrastruktur wurde das Angebot von der kubanischen Regierung zur Ausbildung mosambikanischer Schüler und später auch von Studierenden in Kuba von der FRELIMO verständlicherweise willkommen geheißen.⁶

Als Rekrutierungskriterien für nach Kuba zu entsendende Schüler nannten die befragten Interviewpartner in Kuba und Mosambik überdurchschnittlichen Schulerfolg, sozial benachteiligte und ländliche Herkunft. Gleichwohl spielten auch politische Erwägungen – zumindest für die Eltern – eine wesentliche Rolle. Interviewpartner berichteten davon, dass mit der Rekrutierung der Schüler bereits – vermutlich von südafrikanischen Medien verbreitete – Gerüchte auftauchten, dass mosambikanische Schüler in Kuba keine vernünftige Ausbildung erhielten, sondern lediglich kommunistisch indoktriniert und zu Sklavenarbeit in den Zuckerrohrfeldern herangezogen würden. Seitens der Regierung bzw. lokaler Parteifunktionäre wurde auf die Eltern Druck ausgeübt, sich als Unterstützer des von der FRELIMO betriebe-

6 Zum mosambikanischen Bildungssystem siehe: Castiano 1997; zur Geschichte der höheren Bildung in Mosambik siehe: Mário et al. 2003; zur Bildungspolitik und Alphabetisierung besonders in kolonialer Zeit siehe: Marshall 1993; zur Bildungspolitik der FRELIMO siehe: Mazula 1995; zur aktuellen Situation der Universitäten in Afrika siehe: Zeleza & Olukoshi 2004. Ein Vergleich zur aktuellen Bildungspraxis in Mosambik kann hier nicht geleistet werden, vgl. zur Grundschulpraxis im ländlichen Raum: Mulhanga 2002.

nen Nationbuilding zu positionieren, indem sie ihre Kinder dem Projekt der jungen Nation zur Verfügung stellten, andernfalls sahen sie sich dem Vorwurf ausgesetzt, reaktionäre Verweigerer zu sein. Den Schülern wurde verkündet, dass sie Mosambik in Kuba würdig zu vertreten hätten und dass sie die künftige Elite Mosambiks wären.

1977 wurde die erste Gruppe von Schülern – und zwar nur Jungen – rekrutiert und in einem Zeltlager in Maputo kaserniert. Die Schüler kamen aus allen Provinzen des Landes. Viele von ihnen erhielten hier erstmals in ihrem Leben Schuluniformen und Schuhe, machten also die ganz materielle, hautnahe Erfahrung, in eine neue Lebensphase eingetreten zu sein. Das Leben im Zeltlager war von einer harten, militärischen, bis zur Brutalität reichenden Disziplin geprägt, die die Initiationszeremonien vieler Gesellschaften charakterisiert. Als wichtiges Ereignis dieser Tage im Zeltlager erinnerten viele Ex-Schüler den Besuch der Kulturministerin und First Lady, Graça Machel, auf deren Anweisung hin nicht nur die Disziplin gemildert wurde, sondern deren Abschiedsworte als Ablösungsritual offenbar bleibenden Eindruck hinterließen.

Ich erwähnte die Bedeutung des Räumlichen bei van Gennep: Die erste Gruppe von Schülern kam per Schiff nach Kuba und bereits die Schiffspassage kann als Teil der liminalen Phase gesehen werden. Angsterleben – charakteristisch für Initiationsriten – wurde hier ganz uninszeniert durchlitten, denn die Schüler fürchteten sich vorm Wellengang und die Schiffsbesatzung fürchtete Angriffe der südafrikanischen Marine. Besonders aber war diese Überfahrt ein Bildungserlebnis: Nicht nur wies die Bordbibliothek einige Klassiker der Weltliteratur und des Marxismus-Leninismus auf, auch das binäre Weltbild des Sozialismus wurde hier im wahrsten Sinne des Wortes „erfahren“. Im Gegensatz zu den als reaktionäre Kolonialbeamten erinnerten Portugiesen, die sich nur bedienen ließen, erlebte man mit der russischen Besatzung erstmals Weiße, die Schwarze bedienten, ihnen ihr Erbrochenes wegwischten oder ihre Zimmer reinigten. Dieses waren die neuen „fortschrittlichen Weißen“. Aber auch unter Afrikanern lernte man Freund und Feind zu unterscheiden. Man passierte das bedrohliche südafrikanische Apartheidregime, dessen Hoheitsgewässer gemieden wurden. Das befreundete Angola konnte zum Landgang in Luanda erlebt werden und schickte eine Gruppe von Schülern auf das Schiff. Der „reaktionäre“, also westlich orientierte Senegal dagegen ließ zwar Verpflegung an Bord, verwehrte den Schülern aber den Landgang.

Nach der einmonatigen Passage kamen also 1000 mosambikanische und 200 angolische Schüler am 3. Oktober 1977 nach Kuba, oder genauer auf die Isla de la Juventud. Es erwartete sie ein großartiger Empfang und jedem der 1200 uniformierten afrikanischen Jungen wurde ein uniformiertes kubanisches Mädchen zur Seite gestellt. Eine Begrüßungssymbolik, die van Gennep sicherlich begeistert hätte, angesichts des breiten Raumes, den er An-

gliederungsriten für Fremde widmet, die beinhalteten, dass diesen Fremden Frauen angeboten würden (van Gennep 1986:34 ff.). Die von van Gennep thematisierte räumliche Dimension der Isolation von Initianden kommt auf der Isla de la Juventud besonders zum Tragen: nicht nur waren die Schüler weit weg von ihrem Heimatland, sondern zudem auf der dünn besiedelten und von der Hauptinsel isolierten Isla de la Juventud untergebracht. Und schließlich waren die Schulgebäude weit genug voneinander entfernt, so dass heimliche, nächtliche Besuche in anderen Schulen für die Schüler zwar möglich waren, aber eine ziemlich aufwändige und riskante Unternehmung darstellten.

Auf der Isla de la Juventud waren 1977 die ersten beiden Schulgebäude für mosambikanische Schüler bereits errichtet, mussten von ihnen allerdings noch fertig gestellt werden. Zwei weitere Schulgebäude wurden für die kommenden Gruppen – nun auch mit Schülerinnen – erbaut. Jede Schule bot Platz für 600 Schüler und Schülerinnen. Sie hatten die Grundschule in Mosambik abgeschlossen und die meisten waren zwischen 12 und 15 Jahre, einige wenige bereits über 20 Jahre alt. Sie wurden sowohl von kubanischen als auch mosambikanischen Lehrern unterrichtet, wobei letztere den Kontakt zur mosambikanischen Gesellschaft und Kultur aufrechterhielten, indem sie Portugiesisch, mosambikanische Geschichte und Geografie sowie politische Bildung lehrten. Die kubanischen Lehrer waren mit Spanisch, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern, Mathematik, Sport und Weltgeschichte (allerdings mit starkem Fokus auf Kuba) betraut.

Ziel der Schulbildung war es, ein wissenschaftliches – und das hieß in Kuba natürlich: ein materialistisches – Weltbild zu vermitteln und revolutionäre Kader auszubilden. Gemäß der dominanten Doktrin der nationalen Befreiung versuchten Lehrer, nationale Identitäten statt regionaler, ethnischer, lokaler oder gar religiöser zu fördern. Letztere wurden im Unterricht als hinderlich für die Entwicklung afrikanischer Nationen und den Interessen imperialistischer Mächte zurarbeitend dargestellt. Außerhalb des Unterrichts wurde diese nationalistische Perspektive aber auch „normalisiert“, indem die Schüler nach Nationen in Schulen zusammengefasst, Kontakte zu Schülern anderer Nationen weitgehend auf offiziell organisierte Veranstaltungen beschränkt und die Schüler genötigt wurden, ihre jeweiligen Landessprachen, im Falle der Mosambikaner also Portugiesisch und nicht etwa lokale Sprachen, zu nutzen. Letzteres führte dazu, dass einige der interviewten Ex-Schüler angaben, ihre Herkunftssprachen fast vollständig verlernt zu haben. Auch kulturelle Ereignisse dienten der Betonung dessen, was als national einigender Charakter von Kultur angesehen wurde. Mosambikanische Schüler lernten Tänze aus allen Regionen des Landes und führten diese dann zu Festen in anderen Schulen auf, präsentierten ferner Gerichte aus verschiedenen Regionen ihres Landes als mosambikanisches Essen. Die ehemaligen Schüler erinnerten auch große Veranstaltungen und Konzerte, zu denen der mosam-

bikanische Präsident Samora Machel, Fidel Castro und auch international berühmte Musiker, wie etwa Harry Belafonte, angereist waren. Stets wurde die Bedeutung der Schüler als Avantgarde ihrer postkolonialen Heimatländer und einer künftigen Welt frei von Ausbeutung und Imperialismus betont.

Schließlich wurden auch Zeitungen und LPs aus Mosambik nach Kuba importiert, sodass die Schüler mit der politischen Entwicklung des Landes und der nationalen Popszene in Kontakt blieben – zumindest mit jenem Teil, der die regierende FRELIMO feierte. So wurde die Nation in die Körper der Schüler eingeschrieben; sie lernten „Mosambikanisch-Sein“ durch Klang, Bewegung und Geschmack. Es sei hierbei an van Genneps häufige Betonung der materiellen Komponente von Riten erinnert: das zu Erlernende wird eben nicht nur symbolisch präsentiert sondern im und durch den Ritus körperlich erfahren oder nach Turner (1989:17 ff.) „erlebt“.

Die befragten Ex-Schüler und Ex-Schülerinnen beschrieben ihre kubanischen Lehrer und Lehrerinnen als mehrheitlich freundlich, offen und bereit, freundschaftliche Beziehungen zu knüpfen, während mosambikanische Lehrer als autoritär, streng und distanziert erschienen. Abgesehen von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, die diesen Unterschied erklären können, liegt dem vermutlich auch das evolutionistische Gesellschaftsbild von Kuba als revolutionärem Vorreiter zugrunde, welches dazu führte, dass mosambikanische Lehrer sich genötigt fühlten, ihre Strenge als Revolutionäre unter Beweis zu stellen. Zudem mögen sie das in Mosambik durchaus verbreitete Bild von kubanischer bzw. sozialistischer Ausbildung als nicht fordernd genug, als zu politisch und zu wenig inhaltlich ausgerichtet im Hinterkopf gehabt haben. Durch Spitzenleistung sollten die Schüler also sowohl dem sozialistischen Erziehungsideal in Kuba gerecht werden, als auch mögliche Kritik daran in Mosambik entkräften.

Ungeachtet dieser Unterschiede wurde die Disziplin an den Schulen auf der Isla de la Juventud insgesamt von meinen Gesprächspartnern als sehr streng dargestellt. Es sei hierbei an die Bedeutung von Disziplin im Kontext der *Comunitas* bei Turner erinnert. Disziplin war ein von fast allen ehemaligen Schülern und Lehrern angesprochener Begriff zur Beschreibung der Bedeutung der Ausbildung auf Kuba. Sie galt als Basis einer modernen revolutionären Gesellschaft. Der Schulalltag war den Berichten zufolge bis ins kleinste Detail militärisch durchstrukturiert: vom Weckruf um 6 Uhr morgens, über die Unterrichtsstunden, landwirtschaftliche Arbeit und Freizeitgestaltung, bis zum Löschen des Lichts um 22 Uhr. Aufrechterhalten wurde dieses Disziplinarregime, indem Verstöße dagegen als undiszipliniertes Verhalten streng geahndet wurden. Als Verstöße galten zum Beispiel der Konsum von Alkohol und Drogen, Geschäftsbeziehungen mit Kubanern, sexuelle Beziehungen zwischen Schülern und sogar das Tragen von westlichen Marken-T-Shirts. Besonders das Sexualitätsverbot und die Forderung nach Uniformierung entsprechen den Charakteristika der *Comunitas* bei Turner.

Das Sexualitätsverbot nahm besonders drastische Formen an – etwa wenn körperliche Berührung zwischen Jungen und Mädchen in Anwesenheit eines Lehrers bereits als Disziplinlosigkeit galt. Entstehende Beziehungen wurden vor den Lehrern verheimlicht. Wenn sie entdeckt wurden – etwa im Falle einer Schwangerschaft –, bedeutete dies das Ende der Schulzeit in Kuba. In diesem Bereich wurde *Communitas* also eher verordnet als gelebt. Interviewpartner berichteten von Fällen, in denen undiszipliniertes Verhalten körperliche Züchtigung oder den Abbruch der Ausbildung und die Ausweisung nach Mosambik nach sich zog. Die Zurückgeschickten wurden als Konterrevolutionäre empfangen und in die Provinzen verbracht, wo sie wenig erfreuliche Arbeiten verrichten mussten. Es sei aber auch erwähnt, dass einige Schüler sehr wohl verstanden, sich Freiräume zu erkämpfen, sei es durch heimliche Fluchten am Wochenende, seltene Fälle von tatsächlicher Flucht auf die Hauptinsel oder durch zum Teil gewalttätige Proteste.

Der Einsatz von Schülern als Erntehelfer war zu jener Zeit auch für kubanische Schüler – und auch andere gesellschaftliche Gruppen – verpflichtend und geht auf vorrevolutionäre pädagogische Konzepte des kubanischen Nationalhelden José Martí zurück, der in der Integration landwirtschaftlicher Arbeit in die Schulausbildung eine Grundlage für nationale Einheit sah, da die Spaltungen zwischen Stadt und Land und zwischen den Klassen so reduziert werden könnten (Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba 1976, Martí 2003). Das bereits erwähnte Gerücht, mosambikanische Schüler würden zur Sklavenarbeit herangezogen, beruht vermutlich auf dieser landwirtschaftlichen Arbeit. Tatsächlich aber haben die meisten Schüler eher positive Erinnerungen an jene Arbeit, die als nicht sehr anstrengend beschrieben wurde – und keineswegs die Kosten der Ausbildung und Unterbringung der Schüler deckte, wie es ein weiteres Gerücht wollte. Die Schüler konnten also die Arbeitsethik des Marxismus, das Selbstbild der Arbeiter- und Bauern-Staaten direkt erfahren.

Einigen Schülern, die ihre Ausbildung auf der Insel überdurchschnittlich gut abgeschlossen hatten, wurde die Möglichkeit geboten, in einer der Universitäten oder Technischen Hochschulen Kubas zu studieren. Studienplätze wurden von der mosambikanischen Regierung gemäß prospektierter künftiger Fachkräftebedürfnisse in den entsprechenden Fächern angefragt und vom zuständigen Ministerium in Kuba zugeteilt. Den Studierenden blieb dann meist die Wahl zwischen zwei oder drei Studiengängen, die in den seltensten Fällen mit den Interessen der Studierenden übereinstimmten. Das Leben an den Universitäten und Hochschulen wurde als weniger strikt beschrieben: Die mosambikanischen Studierenden gingen Freundschaften und Liebesbeziehungen mit Kubanern und Studierenden anderer Nationen ein. Sie erhielten nun ein höheres Stipendium von der mosambikanischen und ein Taschengeld von der kubanischen Regierung, konnten die Universitätsgelände verlassen und fühlten sich, wie viele sagten, endlich in Kuba an-

gekommen. Mit van Gennep kann das Ende des Aufenthalts in den „Nicht-Orten“ (Augé 1994) der isolierten Landschulen als Ende der liminalen Phase – oder genauer der Phase der Angliederung innerhalb der liminalen Phase der Ausbildung im Ausland – interpretiert werden.

Die Rückkehr aus Kuba stellte sich für die meisten Schüler und Studierenden als Enttäuschung dar. Nach der zwangsweise erfolgten Zuteilung der – oder von nur wenigen Wahlmöglichkeiten geprägten Entscheidung für die – jeweiligen Studienfächer mussten viele mosambikanische Rückkehrer erleben, dass es häufig gar keinen Bedarf für ihre Ausbildung gab, sei es, weil geplante Projekte nicht umgesetzt wurden oder durch den Bürgerkrieg bereits wieder zerstört waren. Ohnedies waren besonders die Rückkehrer in den 1980ern von der grausamen Allgegenwart des Bürgerkriegs betroffen, etliche wurden zunächst zum Militär eingezogen. Zudem wurden sie nicht als Elite begrüßt, wie ihnen ja versprochen worden war. Kurz – es fehlten sowohl Angliederungsriten als auch Arbeitsmöglichkeiten und der damit einhergehende Status. Stattdessen begegneten sie vielfach Zweifeln an der Ausbildung in Kuba oder überhaupt einem sozialistischen Land, die als weniger wertvoll als eine Ausbildung im Westen angesehen wurde. Wenn sie als Initiierte angesehen wurden, dann als in das sozialistische Weltbild Initiierte. Und als solche wurden sie von manchen Arbeitskollegen automatisch mit der regierenden Partei assoziiert und daher nicht immer willkommen geheißen.

Die Ausbildung erschien vielen Rückkehrern also zunächst als wenig nützlich. Das änderte sich allerdings nach dem Friedensschluss zwischen FRELIMO und RENAMO 1992, als ihre Fähigkeiten für den Aufbau des Landes gebraucht wurden.⁷ Angesichts der ungeliebten Studienfächer ging diese Aufbruchphase für viele *cubanitos*, also „kleine Kubaner“, wie sich einige der Rückkehrer in Mosambik selbst nannten, mit einer beruflichen Neuorientierung einher – und so fand ich viele ehemalige Schüler und Studierende in arrivierten Positionen in Medien, Ministerien, als Unternehmer, in mittleren Managementpositionen in Unternehmen, im Gesundheits-, Erziehungs- und Dienstleistungswesen vor. Die Befürchtungen hinsichtlich der Qualität der kubanischen Ausbildung erwiesen sich offenbar als unbegründet oder zumindest übertrieben. Ebenso traf ich unter den *cubanitos* nur wenige sozialistische „Hardliner“, die als Lobbyisten für Kuba tätig waren oder dem mosambikanischen Sozialismus unter dem früheren Präsidenten Samora Machel nachtrauerten. Vereinigungen ehemaliger Schüler, Schülerinnen und Studierender und ihre Aktivitäten – etwa gemeinsame Veranstaltungen mit der kubanischen Botschaft anlässlich kubanischer Feiertage – schienen doch eher von nostalgischen als revolutionären Gefühlen geprägt zu sein.

7 Zur Transformation der mosambikanischen Gesellschaft in den 1990ern siehe: Abrahamsson und Nilsson 1995; Dinerman 2006; Mazula 2000; Muiibo 1999; vgl. auch Boetius 2002 zu weiteren Erfahrungen aus Kuba zurückgekehrter Mosambikaner.

Aber – und das ist sicher faszinierend – die *cubanitos* sprachen von sich als einer großen Familie, als Gruppe von Freunden, die ungeachtet ihres jetzigen sozialen Status sich jederzeit gegenseitig besuchen könnten und auch würden, egal wo in Mosambik sie lebten, es gebe da keine ethnischen oder regionalen Unterschiede mehr – sie alle wären nun einfach Mosambikaner.⁸ Und ebenfalls interessant: auch wenn es ein Gemeinsamkeitsgefühl aller *cubanitos* gibt, betreffen die engen freundschaftlichen oder geschwisterlichen Beziehungen vor allem die ehemaligen Schüler und Schülerinnen eines Jahrganges, hier also der Bedeutung von Alterskohorten vergleichbar.

Fazit – Initiation in eine nicht existente Gesellschaft

Zur Ausgangsfrage zurückkommend ist festzustellen, dass von den Beteiligten ihr Aufenthalt nicht nur als biologischer, sondern auch sozialer Reifeprozess verstanden wurde. Die Idee, „zum Mann geworden“ zu sein, beinhaltete die Erfahrung von strenger Disziplin, davon, allein ohne Familie in einem fremden Land zu leben und in schulischen Abläufen und Veranstaltungen früh selbst Verantwortung zu übernehmen. Bei den Befragungen gaben viele ehemalige Schüler an, dass sie diese Erfahrungen in wenigen Jahren ins Erwachsenenalter katapultiert hätte. Und auch aus Mädchen wurden Frauen: Für viele Schülerinnen und mehr noch für Studentinnen stellte sich der Aufenthalt in Kuba als Gewinn dar, weil sie ihrer Meinung nach hier die freie Wahl zwischen afrikanischen und kubanischen Modellen von Weiblichkeit hatten, wobei das kubanische als von Offenheit, Aktivität und Selbstbewusstsein geprägt dargestellt wurde und für viele besonders attraktiv war. Wenn Mosambikanerinnen aber tatsächlich dieses kubanische Modell von Weiblichkeit übernahmen, waren damit nach der Rückkehr durchaus Konflikte in Familie und Freundeskreis verbunden.

Zu den Erfahrungen der mosambikanischen Schüler und Studierenden in Kuba ist festzustellen, dass für die meisten, mit denen ich sprach, die Reise nach Kuba die erste längere Reise überhaupt war – eine Erfahrung, die ihre Erinnerungen bis heute nachhaltig prägt und vielen auch die Welt insofern

8 Dass Migrations- und Diaspora-Erfahrungen häufig erst ein Bewusstsein für nationale oder kontinentale Identitäten schaffen, ist durch viele Studien belegt. Benedict Anderson geht sogar soweit zu schreiben, dass der Geist des Nationalismus unter dem Zeichen des Exil stünde (Anderson 1994:318). Hier aber interessiert der Aspekt, dass nationale Identifikation Lernziel der Ausbildung in Kuba war – und somit zwar eine inhaltliche Neuausrichtung weg von der auf die lokalisierte oder ethnische Gemeinschaft bezogenen Identität darstellte, zugleich aber eben strukturell vergleichbar im Sinne einer Initiation in die Werte der betreffenden Gesellschaft funktionierte. Zu den damit im Zusammenhang stehenden Rassismuserfahrungen afrikanischer Studierender in Kuba vgl. Dorsch 2008; zur Bedeutung der Diaspora für die Formulierung einer afrikanischen Identität vgl. Dorsch 2000.

erschloss, als sie später Beschäftigungen in anderen Ländern nachgingen. Speziell für die Schüler war der hochgradig strukturierte, militärisch anmutende Tagesablauf samt striktem Zeitplan eine bleibende Erinnerung, die ihr weiteres Leben geprägt habe. Dabei war es für die mosambikanischen Schüler der ersten Kontingente, besonders jenen aus ländlichen Regionen, nicht nur die erste Erfahrung mit dem, was viele von ihnen im Gespräch als „zivilisiertes Leben“ bezeichneten: die Erfahrung, Schuhe oder Schuluniformen zu tragen, Messer und Gabel oder ein Wasserklosett zu benutzen, sondern auch mit Ideen von Nation und Moderne konfrontiert zu werden. Die Schüler wurden also in eine Gesellschaft initiiert, die eine andere war, als die, aus der sie kamen – die erst noch zu schaffende Gesellschaft des modernen, sozialistischen mosambikanischen Nationalstaates. Es ist eine merkwürdige Ironie, dass dieses zivilisierte Leben, von dem die Ex-Schüler sprachen, genau nach den Kriterien gefasst ist, die in der kolonialen portugiesischen Diktion einen *asimilado* ausmachten, also eine Person, die in ausreichendem Maße Elemente westlicher Zivilisation übernommen hatte, um in portugiesischen Diensten arbeiten zu können. Bei aller anti-imperialistischen Rhetorik wird Moderne also von einigen Beteiligten in Kategorien gefasst, die dem kolonialen Erbe entstammen oder ihm zumindest entsprechen.

Im oben Geschilderten wurde sicherlich die Rolle des staatlichen Akteurs deutlich: das Bestreben des postkolonialen mosambikanischen Staates nach *nationbuilding* und Modernisierung manifestierte sich in Alphabetisierung und Ausbildung als zentralen Zielvorgaben. Die Erfolge Kubas und eine Vorstellung von homogenisierter Nationalkultur dienten dabei als Vorbild. Die Nation wurde über Sprache, Geschichte und Politik normalisiert und durch Tanz, Musik und Speisen im Turner'schen Sinn „erlebt“.

Wenngleich sowohl Turners Liminalität und *Communitas* als Charakteristika des Lebens in den Schulen auf der *Islla* und auch van Genneps Phasen der Abtrennung, der Liminalität und Reintegration identifiziert werden können, sollen doch auch die Grenzen dieser Ansätze kurz angesprochen werden. Bereits in der Ausgangssituation der Verschickung der mosambikanischen Studierenden sind deutliche Unterschiede zu den vereinheitlichenden Konzepten von Initiationsriten bei van Gennep zu erkennen: es gibt keine gemeinsamen gesellschaftlichen Werte, in die initiiert werden könnte, sondern umkämpftes Terrain. Teile der Bevölkerung bzw. bestimmte politische Gruppierungen stellen den Wert dieser Initiation grundsätzlich infrage, während die dominante FRELIMO bereits mit der Rekrutierung an die Vermittlung der gewünschten Werte ging. Schüler aus allen Landesteilen wurden zusammengebracht, die lediglich die gemeinsame nationale Identität und die portugiesische Sprache verband – so wurde der mosambikanische Staatsbürger geschaffen. Zudem wurde den Schülern als Lohn für die Entbehrungen der Ausbildung in der Fremde der Aufstieg in die gesellschaftliche

Elite – oder in ritualtheoretischer Diktion den „Kreis der Eingeweihten“ – nach erfolgreicher Rückkehr versprochen.

Obwohl vom staatlichen „Auftraggeber“ ganz dezidiert Modernisierung über Nationalisierung und damit Homogenisierung, professionelle Inwertsetzung und Fixierung geplant waren, lassen sich heute eher Heterogenisierung und Ausdifferenzierung von Lebenswegen beobachten. Die Ex-Studierenden nehmen sich als *cubanitos* wahr, mit speziellem Hintergrund, spezieller Perspektive auf ihre Gesellschaft, und einer ethnische und regionale Begrenzungen überschreitenden Identität. Als solche bilden sie Netzwerke über das gesamte Land und viele betonten im Gespräch, dass sie sich ohne weiteres gegenseitig besuchen könnten, sich gar wie Geschwister fühlten.⁹ Sie befinden sich heute vielfach in Berufszweigen, für die sie nicht vorgesehen waren, und erleben sich als sozial besonders mobil. Handlungsmöglichkeiten und -spielräume besonders professioneller Art ergaben sich vor allem mit der Veränderung des politischen Systems nach dem Ende des mosambikanischen Bürgerkriegs 1992: nun boten sich Möglichkeiten der freien Berufswahl und Umorientierung. Erst mit den neuen Freiheiten der Nachbürgerkriegsgesellschaft zahlte sich für viele *cubanitos* also ihre Ausbildung in Kuba aus. Wenn trotz dieser Vorteile der Liberalisierung der mosambikanischen Gesellschaft einige *cubanitos* den „disziplinierteren“ Zeiten unter Machel nachtrauern, mag das ihrer politischen Orientierung geschuldet sein. Es wäre vor dem Hintergrund der Theorien von Turner faszinierend der Frage nachzugehen, inwiefern die lange Erfahrung mit der *Communitas* in kubanischen Schulen gerade die Sehnsucht nach ausgeprägter Autorität bestärkt haben könnte (vgl. Turner 1989:94 ff.).

Um mit den Ansätzen von van Gennep abzuschließen, sei erwähnt, dass es für die Rückkehrer keine Angliederungsriten,¹⁰ also zum Beispiel keinen großen Empfang, gab, und sie stattdessen mit nicht eingehaltenen Versprechen hinsichtlich ihrer Rolle als Eliten konfrontiert waren. Stattdessen begegneten sie der Infragestellung der Qualität ihrer Ausbildung. Eine Situation, die sicherlich weder van Gennep noch Turner als erfolgreiche Wiedereingliederung interpretieren würden, wobei sich Turner sehr wohl der Gefahr der Marginalisierung der Liminalität repräsentierenden Personen bewusst war. Diese zunächst misslungene Re-Integration hatte, wie gezeigt wurde, verschiedene, v. a. politische und historische Gründe, besonders den in den Bürgerkrieg mündenden Wettstreit der politischen Lager von FRELIMO

9 Ob diese Netzwerke auch als soziales Kapital dienen, etwa in dem Sinne, dass sich *cubanitos* gegenseitig in berufliche Positionen helfen würden, konnte nicht ermittelt werden. Wenn explizit dazu befragt, haben meine Gesprächspartner das verneint – allerdings wurde auch deutlich, dass sie den Eindruck vermeiden wollten, es gäbe ein derartiges kubanisches Netzwerk, das zu allerlei Verschwörungstheorien hätte anregen können.

10 Wolbert (1995:37 ff.) diskutiert die vergleichbare Problematik bei Rückkehrern in die Türkei.

und RENAMO. Zudem müssen wir uns vor Augen führen, dass das Ziel dieser Ausbildung die Initiation in eine Gesellschaft war, die noch gar nicht existierte, allenfalls gerade im Aufbau befindlich war: nämlich eine moderne sozialistische Gesellschaft eines einigen Mosambiks. Bei der Rückkehr der ersten Jahrgänge der *cubanitos* aber war diese Gesellschaft in einen Bürgerkrieg verwickelt und für spätere Rückkehrer gar nicht mehr existent, sondern durch eine neue, westlich geprägte, „sozialdemokratisierte“ Gesellschaft ersetzt worden. Die Heimkehrer sind so gesehen nicht heimgekehrt. Sie fanden weder die Gesellschaft vor, aus der sie kamen und die sie kannten, noch jene, für die sie ausgebildet worden waren und in die sie eingegliedert werden sollten.

Dieser, dem vordergründigen „Misslingen“ der Initiation zugrunde liegende, radikale gesellschaftliche Wandel verträgt sich nicht mit van Genneps Bild von Gesellschaft als stabilem Gebäude, durch deren Räume die Individuen im Laufe ihres Lebensweges wandeln, durch Übergangsriten für den jeweils nächsten Raum vorbereitet. Ein gesellschaftliche Dynamik berücksichtigendes Modell von Übergangsriten müsste auf Untersuchungen zu deren initiatorischen Erfolg basieren, müsste mögliche Widersprüchlichkeiten, irrationale Handlungsweisen und schlicht die Möglichkeit des Scheiterns gesellschaftlicher Institutionen berücksichtigen, müsste schließlich, wie von Turner angeregt, den Rahmen des Rituals verlassen und Elemente des Ritualen in anderen gesellschaftlichen Feldern suchen.

Bibliographie

- Abrahamsson, Hans/Nilsson, Anders (1995): *Mozambique - The Troubled Transition from Socialist Construction to Free Market Capitalism*. London et al. Zed Books.
- Anderson, Benedict (1994): Exodus. In: *Critical Inquiry* 20: 314-327.
- Augé, Marc (1994): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.; 2006): *Ritualtheorien – Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boetius, Birgit (2002): *Zivilgesellschaft aus dem Baukasten? Die Rolle der mosambikanischen Bildungselite im geförderten Demokratisierungsprozess*. Hamburg: Dissertation, online: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=96522841X>, accessed 01.08.08.
- Castiano, José (1997): *Das Bildungssystem in Mosambik (1974-1996) – Entwicklung, Probleme und Konsequenzen*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- Castro, Fidel (1989): We Are United by Blood. In: Deutschmann, D. (ed.): *Changing the History of Africa - Angola and Namibia*. Melbourne: Ocean Press.
- Dinerman, Alice (2006): *Revolution, Counter-Revolution and Revisionism in Postcolonial Africa – The Case of Mozambique 1975-1994*. New York & London: Routledge.

- Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba (ed.) (1976): *Política Educativa – Tesis y Resolución*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- D'Estefano Pisano, Miguel A. et al. (1994): *Fidel y el Tercer Mundo*. Hanoi: Editorial Chinh Tri Quoc Gia.
- Dorsch, Hauke (2000): *Afrikanische Diaspora und Black Atlantic*. Hamburg, Münster: Lit.
- Dorsch, Hauke (2008): Studierende und Schüler aus dem südlichen Afrika in Kuba – Navigieren zwischen Rotem und Schwarzem Atlantik. In: *EthnoScripts* J 10 (1), 7-29.
- Erismán, H. Michael (2000): *Cuba's Foreign Relations in a Post-Soviet World*. Gainesville. University of Florida Press.
- Feinsilver, Julie (1993): *Healing The Masses: Cuban Health Politics at Home and Abroad*. Berkeley: University of California Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1971): *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Glejjeses, Piero (2002): *Conflicting Missions: Havana, Washington, and Africa, 1959-1976*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- González López, David (2002): Relaciones Cuba-África: Marco para un bojeo bibliográfico. In: *Estudos Afro-asiáticos* 24 (3), online: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000300007#tx01, accessed 01.08.08
- Guevara, Ernesto Che (1993): *Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (2000): *Der afrikanische Traum*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hansing, Katrin (2006): *Rasta, Race and Revolution*. Münster: Lit.
- Hatzky, Christine (2008): “Os Bons Colonizadores” Cuba’s Educational Mission in Angola, 1976-1991. In: *Safundi – The Journal of South African and American Studies* 9 (1) January.
- Keeble, Alexandra (2001): *Con el espíritu de los maestros ambulantes – La Campaña de la Alfabetización Cubana, 1961/In the Spirit of Wandering Teachers – Cuban Literacy Campaign, 1961*. Melbourne, New York, La Habana: Ocean Press.
- Mandela, Nelson/Castro, Fidel (1991): *How Far We Slaves Have Come!* New York et al.: Pathfinder.
- Mário, Mouzinho et. al. (2003): *Higher Education in Mozambique*. Oxford: James Currey; Maputo: Imprensa & Livraria Univeritária, Universidade Eduardo Mondlane.
- Marshall, Judith (1993): *Literacy, Power, and Democracy in Mozambique – The Governance of Learning From Colonization to the Present*. Boulder et al.: Westview Press.
- Martí, José (2003) (1st ed. 1894): Revolución en la enseñanza. In: ders.: *Por Nuestra América*. La Habana: Editorial José Martí, 301-305.
- Martin, Jeannett (2005): *Been-To, Burger, Transmigranten? Zur Bildungsmigration von Ghanaern und ihrer Rückkehr aus der Bundesrepublik Deutschland*. Münster: Lit.
- Martín Sabina, E. (Hrsg.; 2002): *La Educación Superior de Cuba en la década del 90*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Mazula, Brazão (1995): *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: *Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa/Edições Afrontamento*.
- Mazula Brazão (2000): *A Construção da Democracia em Africa – O Caso Moçambicano*. Maputo: Ndjira.

- McManus, Jane (2000): *Cuba's Island of Dreams - Voices From the Isle of Pines and Youth*. Gainesville: University Press of Florida.
- Muibo, Pascoal (1999): *Privatisierung in Mosambik - der Aufbau einer kapitalistischen Marktwirtschaft*. Hamburg: Kovač.
- Mulhanga, Félix José (2002): *Schule zwischen Tradition und Moderne - eine Fallstudie in den ländlichen Regionen Mosambiks*. Bonn: Initiative Südliches Afrika.
- Risquet Valdés, Jorge (1999): *40 Años de Solidaridad de Cuba con África*. La Habana: Editorial Si-Mar.
- Risquet Valdés, Jorge (2000): *El segundo frente del Che en el Congo - Historia del Batallón Patricio Lumumba*. La Habana: Casa Editora Abril.
- Suchlicki, J./Fernández, D. (eds., 1985): *Cuban Foreign Policy: The New Internationalism*. Coral Gables: University of Miami, North South Center for the Institute of Interamerican Studies.
- Stubbs, Jean (1989): *Cuba - The Test of Time*. London: Latin American Bureau.
- Turner, Victor 1986: *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- (1989): *Vom Ritual zum Theater*. Frankfurt/M.: Campus.
- (2005): *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt/M.: Campus.
- Van Gennep, Arnold (1909): *Les rites de passage*. Paris: Nourry.
- (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Wolbert, Barbara (1995): *Der getötete Paß - Rückkehr in die Türkei. Eine ethnologische Migrationsstudie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Zeleza, Paul Tiyambe/Olukoshi, Adebayo (Hrsg.; 2004): *African Universities in the Twenty-first Century*. 2 Vols. Dakar: CODESRIA/UNISA Press.

Abstract

“Rites of passage overseas? – On the sojourn of Mozambican students and scholars in Cuba”

Since 1977 Mozambican students are being sent to Cuba for secondary, higher or technical education. This article analyses this collective experience as a modernized version of rites of passage, aiming at preparing the respective initiates for life in modern Mozambican society. After presenting a short overview of Cuban-African relations since 1959 and the experiences of Mozambican students in Cuba, the usefulness of the ‘classical’ approaches in this field, Gennep’s concept of ‘rites de passage’ and Turner’s ideas of ‘communitas’ and ‘liminality’, are being discussed. Arguing in favour of the usefulness of these concepts the article nevertheless criticizes underlying static concepts of society that ignore the dynamic aspects of society.

Key words

Overseas internship, initiation, circular migration, Mozambique, Cuba

Résumé

"Rites de passage en Outre-Mer? – Du séjour des élèves et étudiants Mozambicains à Cuba"

Depuis 1977 des élèves et étudiants mozambicains sont envoyés à Cuba pour y recevoir une formation scolaire, universitaire ou technique. Cet article analyse cette expérience collective comme une forme modernisée de rite de passage dont le but serait de préparer les initiés à la vie dans la société moderne du Mozambique. Après une courte présentation des relations cubano-africaines et des expériences des élèves et étudiants mozambicains à Cuba, l'auteur de cet article questionne la pertinence des approches classiques en ce domaine – les 'rites de passage' de van Gennep et les considérations de Turner sur les 'communitas' et la 'liminalité' – pour interpréter ce phénomène relativement récent. Ces concepts s'avèrent utiles, néanmoins le modèle de société proposé par van Gennep est critiqué parce que trop statique, ignorant de fait les aspects dynamiques de la société.

Mots clés

Etudes à l'étranger, initiation, migration circulaire, Mozambique, Cuba

Hauke Dorsch (Dr.) ist Research Fellow an der University of Southampton und arbeitet zu Migration, Performanz und interkulturellem Zusammenleben, derzeit in Deutschland, zuvor auch im südlichen und westlichen Afrika, in Kuba und den USA.