

hippo- potamus



eine neue Kinderzeitung

HIPPOPOTAMUS ist eine Zeitung für 7 bis 12jährige Kinder, und darüber hinaus ein Arbeitsheft für Erzieher, Eltern und Lehrer. Hierbei handelt es sich um eine Zeitung, die nicht nur durchgeblättert werden soll, um dann in der Papiersammlung zu verschwinden, vielmehr ist an eine Themenerarbeitung in Form von Spiel und Spaß gedacht.

Eine Kinderzeitung, konsequent durchgängig vom Thema her, fehlt bis jetzt. Kinder erfahren durch alle Medien hiervon und davon etwas, vermischt mit den eigenen Phantasien, ergibt sich oft ein verschommenes Bild.

HIPPOPOTAMUS ist keineswegs eine Kinderzeitung ohne Phantasie, jedoch eine Zeitung, die darüber hinaus eine Sensibilität zu den verschiedenen Problemfeldern eines Themas erreichen will.

HIPPOPOTAMUS gibt es bei: Wolfgang Bort, Postfach 60 02 23, 4630 Bochum 6.

HIPPOPOTAMUS erscheint viermal im Jahr. Jahresabo 15,- DM, Einzelpreis 4,- DM. Weitere Mitarbeiter werden gesucht.



Hippopotamus - Zeitung für Kinder -
Ein Jahresabo für 15,- DM und Versandkosten (erscheint viermal im Jahr, ab Nr. 1/84)

Expl. Hippopotamus Nr. 1 - Afrika-
Expl. Hippopotamus Nr. 2 - Schmusen-
Expl. Hippopotamus Nr. 3 - Multi-
Expl. Hippopotamus Nr. 4 - Wurfel-
(Einzelpreis 4,- DM ab 10 Stack, 25% Rabatt)

regelmäßig das Programm der Spielwerkstatt für Erwachsene
Rhinozeros, Weiterbildungskurse für Eltern, Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen.

Expl. Prospekte - spielpädagogische Arbeitshilfen
Expl. Presstexte

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3

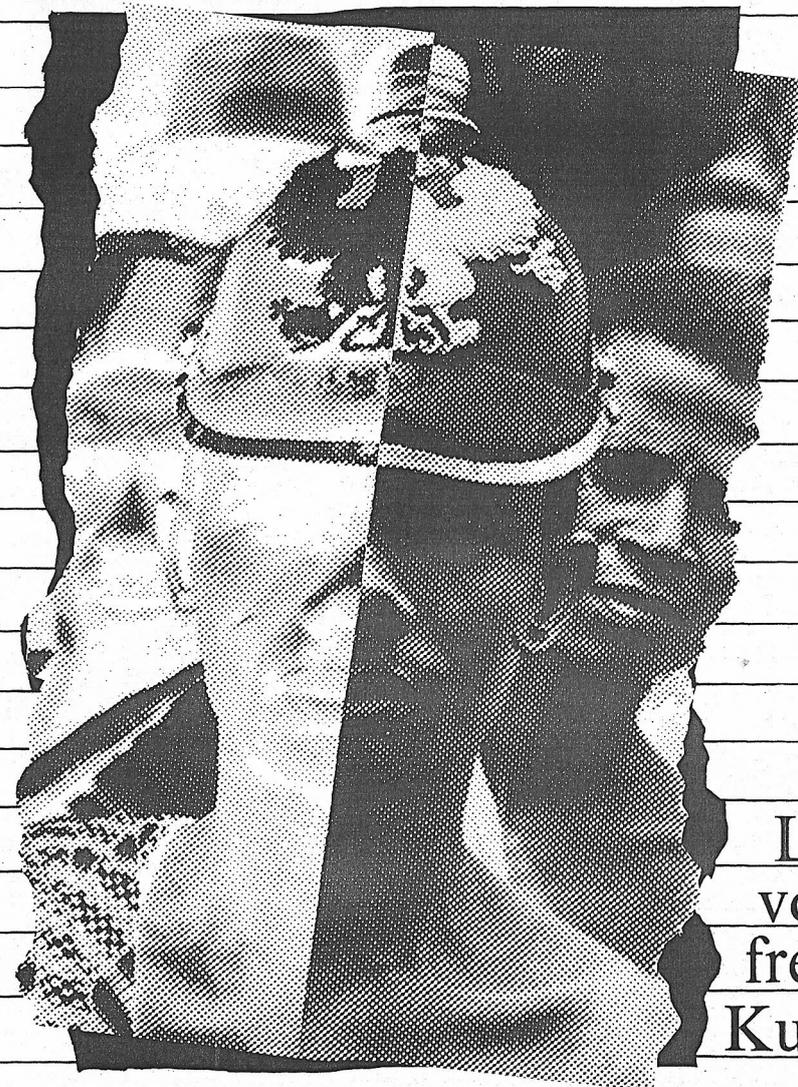
Nov. '84

7. Jahrgang

4,- DM

ISSN: 0172-

2433



Lernen
von
fremden
Kulturen

Ethnopedagogik

A F R I K A

Inhalt

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



– schon wieder eine neue
Bindestrich-Pädagogik, schon
wieder ein neuer (Mode-)Begriff?
Es scheint in der Pädago-
gik tatsächlich so zu
sein, als ob das
einzig Gleich-
bleibende der
ständige
Wechsel
von
Modethemen
ist.

Editorial	2	Ethnopädagogik
Traugott Schöfthaler	4	Menschenbilder, Weltkultu- ren. Was wir aus der Dis- kussion um die Ziele inter- kultureller Erziehung lernen können ?
Modibo Keita	10	Afrikanische Erziehungs- philosophie
Alfred K. Tremel	16	Lernen im Oikos der einen Welt
Heinz-Peter Gerhardt	20	Lehren und Lernen in der Fremde. Bemerkungen zum intellektuellen Produzieren und Kommunizieren bei uns und anderswo
Dieter Osmers	24	Ökologie bei Naturvölkern - oder: Lernen, den Zeremo- nienbaum zu pflanzen
Walter Schwenninger	27	Bonner Tagebuch II
Rezensionen	28	
Informationen	32	

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Niederstr. 9-11, 4300 Essen, Tel. 0201/322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500; 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, Schwarzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 • Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr • Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage • Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtsparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerk e.G. - Druck- und Verlagsgenossenschaft Niederstr. 9-11, 300 Essen 1 • Gestaltung: Georg Plange, Rupert Tacke, Essen • Bestellungen an den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Liebe Leser



Wie die Nokmivisten ihre Kette bräuten. A. Bohmieren deswegen mit Pelt. B. Die glachen mit Kuhle. Mf. C. Kle
en sich mach aus. D. Wie sie die Riemen schnaden. Wie sie die Folie Lujamal nähren. E. pag. 58.



„Ethnopedagogik“

– schon wieder eine neue Bindestrich-Pädagogik, schon wieder ein neuer (Mode-)Begriff? Es scheint in der Pädagogik tatsächlich so zu sein, als ob das einzig Gleichbleibende der ständige Wechsel von Modethemen ist. Betrachtet man die in jüngster Zeit stark anschwellende

Flut von Neuerscheinungen zum Themenkomplex „Verstehen und Lernen von fremden Kulturen“ (vgl. unser ausführlicher Rezensionsteil!), dann deutet in der Tat vieles darauf hin, daß hier so etwas wie ein neues „Paradigma“ im Entstehen ist und – wie sollte es anders sein – in die Pädagogik drängt.

Ethnopedagogik ist – wenn ich es recht sehe – nicht identisch mit interkultureller Pädagogik, wenngleich beides sich weitgehend auch überlappen dürfte. In der Ethnopedagogik geht es um ein Lernen vom Exotischen, vom Fremden, vom Wilden, vom ganz Anderen in sog. „Primitivkulturen“. Ihre Bezugsdisziplin ist die Ethnologie, die Völkerkunde. In der Entwicklungspädagogik ist der Blick über den Tellerrand des Vertrauten der eigenen Kultur hinaus immer schon ein zentraler Bestandteil ihres (theoretischen) Selbstverständnisses gewesen (vgl. ZEP 2/1978!). Der Grund hierfür ist wiederholt erläutert worden: Weil gerade dieses Vertraute unseres herrschenden Fortschritts problematisch geworden ist, das was uns so zur zweiten Haut geworden ist, daß wir es gar nicht mehr als etwas wahrnehmen, das auch anders sein kann. Entwicklungspädagogische Aufklärung macht deshalb das Normale erklärungsbedürftig. Was liegt da näher als der Umweg über das/die Ferne? Nur über das Fremde wird uns das Vertraute als etwas Kontingentes transparent. Das Interesse der Entwicklungspädagogik am Exotischen ist im Grunde ein Interesse am Vertrauten, die Hoffnung, die dahinter steckt, ein Stück weit das Totalitäre unserer herrschenden Normalität aufbrechen zu können. Weiter gedacht, werden triviale Vertrautheiten problematisch, z. B. die Eigenart, alles erforschen und verstehen zu wollen, seien es sog. „Primitive“ (das betrifft die Ethnologen) oder seien es sog. „Kinder“ (das betrifft die Pädagogen). Von hier ist es nur noch ein Schritt bis zur Kritik der normalen Ethnologie und der normalen Pädagogik, vor allem aber zur Kritik aller universalistischen Theorieannahmen, wie sie nicht erst seit Kant und hin bis Piaget und Habermas gängig sind.

Erste Gedanken in diese Richtung finden Sie in diesem Heft, das dieses mal ein richtiges Schwerpunktheft geworden ist. Trotzdem fehlt zu diesem Thema etwas weitgehend: Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Praxis, Unterrichtshilfen, Arbeitsmaterialien für die Schule u. ä. Der Grund dafür liegt einfach und einfach im Mangel an diesbezüglichen praktischen Erfahrungen und Hilfen begründet. Sollten Sie solche Schätze besitzen, möchte ich Sie herzlich ermuntern und bitten: Schicken Sie sie uns zu! Wir werden unsere Schwerpunkte in unregelmäßigen Abständen wieder neu aufarbeiten und thematisieren.

Liebe Grüße

Alfred K. Tremel
5.8.1984

WMenschenbilder, Weltkulturen.

Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können

Pädagogische Menschenbilder

Für die Pädagogik gilt es seit Herbart (1776 - 1841) als ausgemacht, "Bildsamkeit" (Lange-wand 1983) oder "Lernfähigkeit" (Luhmann/Schorr 1979) als Chiffre für die Legitimation erzieherischer Arbeit am unfertigen Menschen zu verstehen. Im 19. Jahrhundert und, besonders in deutscher Tradition,

orientierte sich das Bildungsideal der höheren Stände, das seit Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) den Namen "Persönlichkeit" trug und von Hugo Gaudig (1923, S. 63) unter dem Motto "Deutsch sein heißt Persönlichkeit sein" zum nationalen Erbe stilisiert wurde. Unter dem Einfluß der internationalen Reformpädagogik wurden die Ziele der Persönlichkeitsformung verallgemeinert (Blankertz 1982, S. 255 - 258); der Begriff der "Ausbildung" löste sich von alten Bildungsidealen (Menze 1983, S. 353 f.). Neuere Entwürfe einer pädagogischen Anthropologie zeichnen ein universelles Menschenbild, das Intentionen der Humanisten aufnimmt: Das "an Wahrnehmungen und Triebe, an angeborene Gefühle der Lust und Unlust und an den Instinkt gebundene ... Es" soll pädagogisch in das "relativ frei denkende, frei wollende, frei wertende und frei handelnde Ich" überführt werden (Roth 1966, Bd. 1, S. 400).



Daß dieses Menschenbild mehr den Charakter eines Normenkatalogs trägt als den pädagogischen Alltag beschreibt, zeigen Untersuchungen zu "impliziten Persönlichkeitstheorie" von Lehrern (Hofer 1975; Mandl u. a. 1975).

Psychologische, soziologische, kultur-anthropologische und pädagogische Menschenbilder folgen in den letzten Jahrzehnten einem Trend zum Universalismus, der ausgeprägter ist als der in den monodisziplinären Theorien insgesamt (zur Debatte zwischen kulturellem Relativismus und Universalismus Schöfthaler 1984b). Im Bestreben, kulturübergreifende, über der Grenztheit von partikularen Normen stehende Ziele der Persönlichkeitsentwicklung in interdisziplinärer Zusammenarbeit zu formulieren, wurden Ziele und Normen immer weniger greifbar und auch angreifbar.

Ich möchte im folgenden an einem Beispiel die "impliziten Hierarchien" vorstellen, die Menschenbildannahmen in moderner universalistischer Sozialwissenschaft enthalten: Piagets psychologische Theorie der Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Individuum.

Das Menschenbild der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Jean Piagets über 50 Jahre lang ausgearbeitete Theorie der kognitiven Entwicklung bricht mit dem behavioristischen Modell des als "Organismus" begriffenen Menschen:

Gegen die Tradition eines Denkens in "extrinsischen" Zusammenhängen von Reiz und Reaktion behauptet Piaget, die von ihm als "kognitive Strukturen" erfaßten Muster der Informationsverarbeitung des Subjekts trügen in sich den Antrieb zur Höherentwicklung, einer universellen Sequenz von logisch aufeinander aufbauenden Stufen folgend. Piaget ist deshalb oft als "Reifungstheoretiker" mißverstanden worden, vor allem weil er in seinen empirischen Arbeiten die Korrespondenz von zunehmendem Alter und kognitiver Entwicklung herausstellt (Seiler 1980, S. 106 f.). Doch sieht Piaget individuelle Entwicklung nicht nur durch biologische und Reifungsfaktoren gesteuert, sondern ebenso durch Interaktion, erzieherische und kulturelle Vermittlung und durch "Handlungsäquilibration" - ein Begriff, der die Tendenz der unvollkommenen kognitiven Strukturen bezeichnet, nach der Störung ihres Gleichgewichts durch Problemerkämpfung ein neues Gleichgewicht auf höherer Stufe anzustreben (Piaget 1966/1984, S. 63 f.). Piaget reduziert die Bedeutung der sozialen Faktoren (Interaktion, Erziehung und Kultur) auf zwei Kanäle: Zum einen stellen sie allein durch ihre Existenz, unabhängig von ihrem Inhalt (als "funktioneller Kern" des interpersonalen Austausches, Piaget 1966/1984, S. 65) eine notwendige Entwicklungsbedingung dar; zum anderen sind sie mehr oder weniger günstige Konstellationen von sozialem Zwang und sozialer Freiheit, die für Verzögerungen oder Beschleunigungen der Entwicklung verantwortlich sind (Piaget 1947 und 1966/1984, S. 66 - 73). Dominant in Piagets System sind die Äquilibrationsfaktoren, die denkognitiven Strukturen innewohnende Tendenz zur Höherentwicklung. Damit baut Piaget ein neues Organismusmodell: Entwicklung wird gesteuert durch die Selbsttätigkeit des Subjekts - genauer durch die seinen Strukturen der Wahrnehmungsverarbeitung innewohnenden Tendenzen; soziale und Reifungsfaktoren sind das formale Gerüst, dessen Variationsmöglichkeiten jedoch nicht den Entwicklungsverlauf tangieren. Es ist ein "kybernetisches Modell" vom verallgemeinerten Organismus (Harten 1977 b, S. 114 ff.), der sich von biologischen Organismen wesentlich nur durch die Hervorbringung stabilerer Formen des Gleichgewichts unterscheidet (Piaget 1967, S. 157 ff.). Damit hat Piaget behavioristische Menschenbilder doch nicht ganz überwunden: er hat die Steuerung von Veränderungen von der sichtbar arrangierten Planung von Reizen und Reaktionen getrennt und ins Innere des Subjekts verlegt.

In seiner Darstellung der kognitiven Entwicklung ist ein klares Bild vom Aufbau einer erwachsenen Persönlichkeit enthalten. Die "formal-operationale" Intelligenz des Erwachsenen hat jene Bindung an das Handeln und die unmittelbare Anschauung überwinden, die die vorhergehenden Stufen der sensomotorischen und konkret-operationalen Intelligenz kennzeichnete. Sie ist in der Lage, abstrakt Hypothesen zu bilden und deduktiv deren Annahme oder Verwerfung vorzubereiten, und voll "reversibel", das heißt, jede Gedankenbewegung kann auch aus ihrer Umkehrung beurteilt werden. Es ist das Bild des westlichen Wissenschaftlers, das in diese Kennzeichnung eingegangen ist (Greenfield 1976 / 1984; Buck -Morss 1978). Piaget und seine Schule insistierten bei Tests vor allem auf der scharfen Trennung von anschauungsgebundenem und anschauungsfreiem Denken: So wurden Testpersonen durch optische Anreize ("contrary cues") speziell auf ihre Neigung untersucht, sich von ihrer Wahrnehmung bei der Lösung von Aufgaben leiten zu lassen oder davon absehend hypothetisch-deduktiv zu arbeiten (Goodnow 1969, S. 446 f.). Nur der zuletzt genannte kognitive Typ galt als Ausdruck voll entwickelter kognitiver Fähigkeiten. Diese Beobachtung unterstreicht die finale Bedeutung, die Piaget seinen Entwicklungslinien zugemessen hat: vom undifferenzierten zum differenzierten und komplexen und vom "egozentrischen" zum "dezentrierten", voll beweglichen Denken. Im Menschenbild, das ans Ende der Entwicklungslinie projiziert ist, ist kaum Platz für die Beobachtung, daß der wirkliche Mensch in seiner Verarbeitung von Wahrnehmungen immer wieder zwischen seinen Dispositionen schwankt (Seiler 1980, S. 116 f.). Piagets Deutung der Tatsache, daß nicht alle erwachsenen Individuen durchweg dem universellen Modell entsprechen, läßt "sozio-ökonomische Verzerrungen" seiner Theorie (Buck-Morss 1978) erkennen.

Am Beispiel von Handwerkern, Juristen und Naturwissenschaftlern diskutiert Piaget Testergebnisse mit Materien, die den drei Gruppen nicht vertraut waren; die Ergebnisse schienen darauf zu deuten, daß viele Testpersonen die Stufe abstrakten Denkens noch nicht erreicht hätten. Doch führt Piaget hier die Motive des inhaltlichen Interesses und der gerichteten Neugier ein: Die kognitiven Fähigkeiten fächerten sich im Erwachsenenalter je nach Erfahrungswelt auf und würden vom einzelnen seinen spezifischen Tätigkeiten entsprechend differenziert (Piaget 1970/1984, S. 55 - 59).



Eine ähnliche Chance haben Testpersonen aus nichtwestlichen Kulturen bei Piaget nicht. Aus Tests, nach denen viele Versuchspersonen aus Ländern der Dritten Welt nicht den Anforderungen von formal-operatorischen Aufgaben genügen, schrieb Piaget, "daß das Denken des Erwachsenen in manch einer Gesellschaft nicht über die Stufe der 'konkreten Operationen' hinausgegangt" (Piaget 1966/1984, S. 74). Dieser Unterschied in der Wertung von Testergebnissen liegt an einem Bild von "primitiver Gesellschaft", das in Piagets Theorie in der Form einer "Analogie vom erwachsenen Primitiven und vom zivilisierten Erwachsenen" Eingang gefunden hat (Schöfthaler 1984 a, S. 20 - 32). Piaget meint, daß in "primitiven Gesellschaften" das Individuum aus der Freiheit der Kinderwelt in das Zwangsbett der festen kulturellen Traditionen überführt wird; die seine geistige Beweglichkeit hemmen; dagegen sei die Sozialisation in modernen Gesellschaften von der allmählichen Befreiung aus Zwängen kindlicher Erziehungserfahrung gekennzeichnet (Piaget 1947). So schränkt Piaget die Universalität seiner Theorie kognitiver Entwicklung durch explizite Evolutionsannahmen ein: Daß "die Logik der sogenannten Primitivgesellschaften" formale Strukturen nicht zu kennen scheine, müsse durch Rückständigkeit in der Entwicklung der Kultur und der kollektiven Vorstellungen (Symbole) erklärt werden (Piaget/Inhelder 1955/1977, S. 324).

Damit stellt sich die Frage, was sich an Piagets Theorie und an dem ihr impliziten Menschenbild verändern würde, wenn Formen des Denkens und der Kommunikation in anderen Kulturen ebenso differenziert untersucht würden wie solche in unserer Kultur.

Zur Ambivalenz von Piagets impliziter Persönlichkeitstheorie

Piagets anschauungsfrei hypothesenbildender Wissenschaftler ist ein Menschenbild im Kontrast: Es steht für die Normalitätswürde, wie sie in den industrialisierten Staaten entwickelt und verbreitet werden, zum Teil auch bestimmt für den Export. Es steht gegen Normalitätsvorstellungen in Ländern der Dritten Welt, die aus unserer Sicht vorwiegend "Bindungen" enthalten – an die "konkrete" Anschauung und das Handeln ebenso wie an Herkunftsmilieus und traditionelle Autoritäten und Institutionen. Freiheit gegen Bindung – dies ist die ideologische Komponente, die die implizite Persönlichkeitstheorie Piagets an das Selbstverständnis der westlichen Gesellschaften kettet. Doch enthält das universalistische Menschenbild zweifellos Persönlichkeitsmerkmale, deren Erwerb kulturübergreifend sinnvoll ist: beispielsweise die Fähigkeit zur Hypothesenprüfung oder die Planung der Zukunft anhand von Handlungsalternativen (und nicht durch Fatalismus).

Diese Ambivalenz wird häufig übersehen und stattdessen entweder der ideologische Charakter oder der Nutzen der Merkmale des universalistischen Subjektmodells betont. Im ersten Fall besteht die Gefahr, daß man schließlich Entwicklungsziele für beliebig erklärt und nicht mehr über allgemeine oder diskursfähige Normen pädagogischen Handelns und sozialer Veränderungen verfügt. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß Kritik am westlichen "Normalitätswurf" nicht mehr möglich wird (allenfalls immanent), und daß der Wissenschaftler den Formungsprozessen in der westlichen Industriegesellschaft noch ideologische Weihen verleiht.

Ich halte es deshalb für eine wesentliche Voraussetzung für die pädagogische Aufnahme der humanistischen Elemente von universalistischen Persönlichkeits-theorien, diese prinzipiell kritisierbar zu lassen. Ihre Begriffe können nicht mehr als eine versuchsweise Annäherung an das Menschenideal im "Reich der Freiheit" bezeichnet werden. Dazu können wir von Menschenbildern aus der Dritten Welt eine Menge lernen. Sowohl die – leider bis heute sehr beschränkte – Literatur aus der Dritten Welt als auch die kulturvergleichende Forschung bieten sich dazu an.

- Der kritische Umgang mit universalistischen Theorien (wie Piagets Theorie der geistigen Entwicklung) und ihren Bildern vom Menschen setzt voraus:
- a) Die Bestimmung unterschiedlicher sozialer Relevanzen von Persönlichkeitsmerkmalen;
 - b) eine Sensibilisierung für Alternativen zu westlichen Menschenbildern;
 - c) das Aufspüren einer Pluralität von kulturell geprägten Wegbeschreibungen zur Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft.

Ich möchte an einigen Beispielen kulturvergleichender Forschung Möglichkeiten eines derartigen "Lernens von der Dritten Welt" demonstrieren.

Kulturelle Unterschiede von Persönlichkeitsmerkmalen

● Mit verbalen Piaget-Tests hatten Feldmann u. a. (1974) bei nordamerikanischen Induit das für "vormoderne Gesellschaften" übliche Fehlen der Beherrschung abstrakter Denkopoperationen festgestellt müssen. Als die Psychologen sich jedoch bemüht hatten, die logischen Operationen mit schwarzen und weißen Holzwürfeln und vierfarbig zusammengesetzten Pyramiden anschaulich zu machen, meisterten fast alle Mitglieder der Eskimogruppe die 16 formal-operatorischen Grundoperationen Piagets. Das in den Tests verankerte Dogma der Unanschaulichkeit entwickelten Denkens hatte sie vorher daran gehindert. Nun ist dieser Effekt einer kulturellen Adaptation von kognitiven Tests (die "Übersetzung" binärer Schemata in den der Eskimoumwelt vertrauten Schwarz-Weiß-Kontrast beispielsweise sicher nicht der Königsweg zur Korrektur des kulturellen Bias der Piagetforschung, viele weitere Gesichtspunkte der Relevanz und des Interesses sind zu bedenken (analog zu Piaget 1970/1984). Bemerkenswerte Ergebnisse haben die Ver-

suche Sylvia Scribners und Michael Coles zur Erfassung der stillen Annahmen gebracht, die bei der verbalen Lösung logischer Probleme eine Rolle spielen. Sie konnten zeigen, daß viele scheinbar "unlogische" Antworten sich als logische Schlußfolgerungen aus mit-gedachten (wenn auch im vorgestellten Problem nicht enthaltenen) Zusatzannahmen erwiesen (Scribner 1977/1984; Scribner/Cole 1981). Die Weigerung von Testpersonen aus traditionellen Gesellschaften, sich ganz auf die Abstraktheit des gestellten Problems einzulassen, und ihre Neigung zur Absicherung ihrer Problemlösung durch erfahrungsgelietete Annahmen über die Wirklichkeit wurde von den Autoren als "empirische Bias" gekennzeichnet. "Lernen" läßt sich von solchen Forschungen immerhin eine geschärfte Aufmerksamkeit für die kulturelle Bindung von Abstraktbegriffen und Erfahrungswissen, die einer Verallgemeinerung des modernen kognitiven Subjektmodells im Wege steht.

● Der "Autonomie" des universalen Subjektmodells wurden in vielen vergleichenden Untersuchungen Leistungsmotivation und kognitive Flexibilität assoziiert. Daß diese Zusammenhänge keine größere Allgemeinheit als das "moderne Individuum" insgesamt besitzen, haben zahlreiche vergleichende Untersuchungen nachgewiesen. So haben Dittmann-Kohli (1981) und Seibel/Massing (1974) für ost- und westafrikanische Gesellschaften eine Vielzahl unterschiedlicher "Leistungsmotivationen" bestimmt und dabei unter anderem auch gezeigt, daß die nach "universellen" Kriterien als "nicht leistungsmotiviert" beurteilten Individuen der Gruppenleistung einen hohen, der Einzelleistung dagegen einen geringen Wert beimaßen. Ähnlich konnte Wober in seiner Untersuchung der Vorstellungen ugandischer Dorfbewohner von "Intelligenz" die Annahme belegen, daß die Assoziationskette Intelligenz-Individualität-Entscheidungsfreudigkeit an die westliche Kultur gebunden ist. Nach dieser Studie wird in der ländlichen Welt Ostafrikas ein Leitbild von Intelligenz gepflegt, das an der Weisheit des erfahrenen Alten orientiert ist, der in einer Entscheidungssituation erst einmal zögert und kompetenten Rat sucht. Die dortigen jüngeren Dorfbewohner, die nach Wober (1974/1984, S. 237) den Rat der Alten vor eine eigene Entscheidung stellen, nach dem westlichen Intelligenzmodell zu beurteilen, wäre offensichtlich unsinnig.

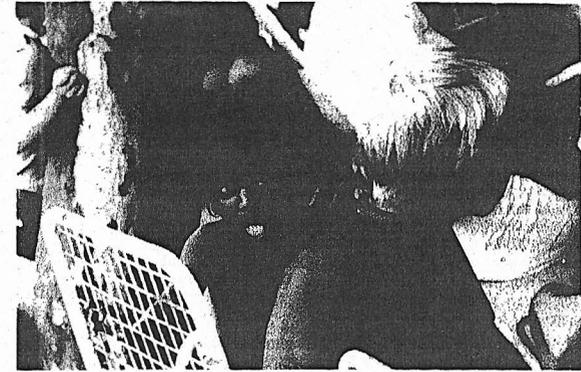
● Auch wenn die moderne Persönlichkeitspsychologie sich vorrangig der Bestimmung universeller "Dimensionen" widmet, die den Rahmen für eine Beurteilung des Individuums bilden, steht sie beim interkulturellen Vergleich immer wieder vor der Frage, ob die diagnostischen Instrumente wirklich ähnliche Bedeutung in verschiedenen Kulturen haben. Guthrie u. a. (1983, S. 391) kommen nach umfangreichen Bemühungen um Reliabilitäts-sicherung und Varianzklärung zu dem Schluß, daß dies nicht der Fall sei. Vielmehr gelte es, die kulturtypischen Bedeutungen von Persönlichkeitsmerkmalen zu erfassen. Diesem Anspruch werden die Autoren insofern gerecht, als sie für die von ihnen untersuchten Filipinos eine Tendenz zur Bindung ihres Verhaltens an vorgeprägte Situationen annehmen. Damit ist noch nicht das eurozentrische Muster verlassen, Abweichungen vom westlichen Subjektmodell in anderen

Kulturen als Defizite – vor allem an "Autonomie" – zu werten. Einen anderen Weg beschritten die Anthropologen und Psychologen, die sich die Mühe gemacht haben, das westliche Subjekt aus der Perspektive der Persönlichkeitsmodelle nichtwestlicher Kulturen zu beurteilen. So beschreibt LeVine (1973) fünf generelle Merkmale "afrikanischer Persönlichkeit":

1. Das Alltagsverhalten in Kommunikation und besonders Entscheidungsfindung ist durch Trennung sozialer Gruppen und eine Hierarchie von Alters- und Geschlechtsgruppen bestimmt.
2. Der Austausch von Geschenken gilt als wichtiger als der Austausch von Gefühlen.
3. Unglück und individueller Streß wird vorwiegend durch das Fehlverhalten anderer "erklärt"; magische Praktiken und die Zuschreibung von Verantwortung für das Wohlergehen des einzelnen an die Gemeinschaft sind dabei verknüpft.
4. Trennungsangst und Angst vor Liebesentzug sind sehr gering ausgeprägt.
5. Metaphorischer Sprachgebrauch verbindet die "Konkretheit" des Denkens mit Abstraktionsforderungen.

LeVines Interpretation sperrt sich gegen eine globale Wertung. Er deutet beispielsweise das westliche Muster des Austausches von Gefühlen im Kontext eines "idealisierten Begriffs von Liebe", der neurotische Züge des Subjekts fördere.

Niklas Luhmanns sozialgeschichtliche Ergründung der modernen Vorstellungen von "Liebe" kommt zu einem ähnlichen Schluß: Wenn der einzelne "die meisten Erfordernisse seines Lebens ... nur noch in unpersönlichen Beziehungen sicherstellen" kann, "wird der Bedarf für ein anderes Selbst ... tief eingepägt". Es entsteht "ein kompensatorisches Interesse an Intimbeziehungen" (Luhmann 1982, S. 194 f.). Kulturvergleichende Psychologen wie LeVine oder Lee (1976) gehen einen Schritt weiter: Sie fordern, endlich Schluß zu machen mit der Hochsti-



lierung westlicher Autonomieideale auf Kosten "traditioneller" Persönlichkeitsentwürfe. Es gelte, den Vergleich fair zu gestalten, Schattenseiten unserer Ideale nicht auszublenden. Wenn wir unsere in Menschenbildern verborgene Werteskala für Revision offenhalten wollen, können wir auf solche Modelle nicht verzichten.

Alternativen

Der amerikanische Psychologe Robert Ornstein (1977, S. 37) hat eine Liste von alternativen Orientierungen zusammengestellt, die zur Kennzeichnung von Persönlichkeits- und Kultur-differenzen verwendet werden.

Ein Auszug daraus:

abstrakt	konkret
intellektuell	intuitiv
geschichtsbewußt	zeitlos
explizit	implizit
analytisch	ganzheitlich
logisch	assoziativ
linear	zyklisch/nicht-linear
sequentiell	gleichzeitig
konzentriert	diffus
kreativ	rezeptiv
kausal	synchron
argumentativ	erfahrungsorientiert

In vielen Variationen werden solche Begriffs-paare verwendet, um männliche und weibliche oder Mittelschichts- und Unterschichtsozialisation zu unterscheiden. Ihre Grundlage

haben sie jedoch in der Unterscheidung von modernem und traditionalem Subjekt. Ich möchte am Beispiel des in dieser Liste enthaltenen Begriffspaares "linear/nicht-linear" zeigen, welche Wertungen in den selbstverständlichen Hintergrundannahmen der Idee des modernen Subjekts erkennbar werden, wenn man diese Begriffe wirklich als Alternativen zu begreifen sucht.

Dorothy Lee (1968) wagte sich an eine Neuinterpretation der ethnologischen Berichte Stanislaw Malinowskis über die Bewohner der Trobriand-Inseln im westlichen Pazifik. Malinowski (1884 - 1942) beschrieb die Trobriander als sehr sprunghaft in ihren Äußerungen, inkonsistent, widersprüchlich. Er hatte versucht, in Gesprächen über Vergangenheit und Zukunft, Saat und Ernte, Schwangerschaft und Geburt und durch Fragen zur lokalen Geographie Zugang zum Weltbild und zur Realitäts-wahrnehmung der Trobriander zu bekommen. Ihm schienen die Antworten reichlich konfus: Die Dörfer – für Malinowski angeordnet in Reihen und konzentrischen Krei-

sen – wurden ihm beschrieben als Ansammlung von Höckern auf der Erde, die keine andere Ordnung hätten als Früchte im Vorratshausen; statt Geschlechtsverkehr und Schwangerschaft in eine kausale Beziehung zu setzen, sprachen die Trobriander vom Geist eines Toten, der – wenn er in einen Körper dringt – zur Geburt eines Kindes führt; Ernte, Saat und Reifen von Früchten im Garten wurden ohne zeitliche Reihung erzählt, Wege jeweils beschrieben, aber nicht als Verknüpfung von Orten gesehen. Malinowski konnte nicht verstehen, daß beim Geschichtenerzählen keine chronologische oder kausale Reihenfolge eingehalten wurde. So in der Yowata-Formel zur "Fruchtbarkeitsmagie" im Garten: "Der Bauch meines Gartens hebt sich. Der Bauch meines Gartens geht hoch. Der Bauch meines Gartens senkt sich. Der Bauch meines Gartens ist ein sich erhebendes Buschhühnchen. Der Bauch meines Gartens ist ein Ameisenhaufen. Der Bauch meines Gartens hebt-dreht sich (gemeint: umgraben, T.S.) Der Bauch meines Gartens ist ein aufsteigender Eisenholzbaum. Der Bauch meines Gartens liegt (brach) da. Der Bauch meines Gartens sprißt." (Lee 1968/1984, S. 181) Lee interpretiert die Realitäts-wahrnehmung der Trobriander als nicht-linear, als Wahrnehmung in sich geschlossener Ereignisse. In Abwesenheit kausaler Verknüpfungen von Stimulus und Response, von gegenwärtiger Arbeit und künftigen Ergebnis finde jede Tätigkeit ihre eigene Befriedigung, habe ihren eigenen Wert.

ung mit anderen Funktionen und Tätigkeiten die Grundlage eines "nicht-linearen" Weltverständnisses bei den Trobriandern ist. Malinowskis Material enthält einen einzigen Hinweis auf kausale Verknüpfungen:

Es ist bei den Trobriandern üblich, daß der Mann, der mit einer Frau schläft, ihr ein Geschenk macht. Aber Männer, die Geschenke verteilen, um sich bei Frauen beliebt zu machen – das ist eine finale Handlung – werden verachtet (Lee 1968/1984, S. 178).

Lees Interpretation überzeichnet vermutlich den Gegensatz. Doch wurde ich 1981 in Namibia mehrfach auf ähnliche Probleme gestoßen: So beschrieb mir ein 14jähriger Junge einen etwa 40 km langen Weg über ein Netzwerk von Buschpfaden zur nächsten Stadt etwa so: "Du folgst den Spuren hier. Und dann kommst du zur Armee-Kontrollstation; die fragen dich, woher du kommst, wohin du willst und wohin du gehst. Und dann bist du da." Nichts über das schier unlösbare Problem, im Labyrinth von Pfaden den richtigen zu finden, aber alles über das eigentliche Problem: das Passieren der Armeekontrolle. Oder sehr erfahrene Führer unter sogenannten Buschleuten, die ich bat, eine Karte ihres Gebiets in den Sand zu zeichnen. Obwohl seit 20 Jahren in Kontakt mit weißen Auftraggebern, zeichneten sie die Wasserstellen und Siedlungen nur teilweise analog zu den Entfernungen zwischen ihnen; einige besonders schwierige Strecken wurden sehr viel "länger" gezeichnet als gleiche Entfernungen, die auf ebenen Pfaden durch leichtes Grasland zu überwinden waren. Die "Karte" bestand aus einer verwirrenden Anzahl von Kreisen (= Wasserlöchern); sie enthielt keine einzige Verbindungslinie.

Was als einzelnes, für eine Person typisches Merkmal erscheint, trägt auf doppelte Weise kollektive Züge: solche der einzelnen Kultur und solche der Zuordnung in ein duales Begriffsschema. Hinter dem Un-Begriff "Nicht-Linearität" verbirgt sich eine Kommunikationsform der Trobriander, die das Reden über Dinge und die Tradierung kultureller Werte nicht voneinander trennt (vgl. Lee 1976, S. 5 - 14). Das kann als Gegensatz zu "modernen" Traditionen der begrifflichen Trennung von Wertung und Aussage, Wert- und Nominalabstraktion beschrieben werden. Das von Lee verwendete Begriffspaar (in dem manchmal "nicht-linear" auch positiv als "in sich geschlossen" bezeichnet wird) unterscheidet aber nicht nur die Kultur der Trobriander von der unseren. Es markiert auch kulturübergreifende Codes für eine Strukturierung von Wahrnehmung und Wertorientierung. Wenn Lee die Trobriander so beschreibt, als fänden sie in jeder ihrer Tätigkeit ihre Befriedigung (und nicht in einem außerhalb der Arbeit gesetzten Zweck), dann beschreibt sie weniger ein Merkmal der Trobriander

Gleis" neben der Schiene des Inanen, "linearen" Denkens und Handelns in unserer Kultur verlegt ist. Die Alternativen aus Ornstens Liste bezeichnen deshalb nicht nur gegensätzliche Orientierungen, sondern auch koexistente, sich ergänzende Persönlichkeitsmerkmale. Daß Castanedas Don-Juan-Fiktionen binnen weniger Jahre in Millionen von Exemplaren in westlichen Ländern vertrieben werden konnten, zeugt von dem großen Bedarf an "alternativen Bewußtseinsformen" gerade in Gesellschaften, die sich unter anderem durch die Formulierung universeller Subjektmodelle legitimieren (Price-Williams 1973).

Mehrweg-Entwicklung

Universalistische Theorien werden oft so interpretiert, als seien sie Teilbeschreibungen des einen möglichen Wegs individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Fortschritts. Tatsächlich sind sie aber genetische Rekonstruktionen des Weges, den die Evolution von Menschenbildern parallel zur Entwicklung der westlichen Industriegesellschaft durchlaufen hat. Es ließ sich zeigen, daß die in diesen Theorien hierarchisch geordneten Persönlichkeitsmerkmale nicht in allen kulturellen Lebenswelten gleiche Relevanz besitzen; es ließ sich außerdem zeigen, daß die einzelnen Merkmale, die an der Spitze solcher Stufenleitern der Entwicklung stehen, kein in sich konsistentes Subjektmodell ergeben. Die in metatheoretischen Höhen vernebelte Verbindung zwischen solchen Subjektmodellen und der Prägnanz der "modernen Gesellschaft" wird auf dem Umweg über den Kulturvergleich wieder sichtbar.

In dieser Perspektive deuten sich andere Züge eines universellen Menschenbilds als die von Piaget gezeichneten an. Wenn die Trobriander und wir mit ein- und derselben begrifflichen Opposition sowohl typologisch unterschieden als auch auf gemeinsame Orientierungsprobleme gestoßen werden können, dann wäre es vielleicht möglich, aus Kontrast-Sets (wie sie ohnehin den größten Teil unserer Wahrnehmung und Wertung steuern, Frake 1973, S. 329 f.) ein solches Menschenbild zu zeichnen. Es ist gute strukturalistische Tradition, die diesen Vorschlag als produktiv erscheinen läßt. So hat Claude Lévi-Strauss einen großen Teil seiner wissenschaftlichen Arbeit dem Ziel gewidmet, die Ähnlichkeit in der sozialen Organisation und Orientierung von

bestimmen. Er hat in der "Struktur der Mythen" vergleichbare binäre Logik wie in Schlußfolgerungen moderner Wissenschaft entdeckt (Lévi-Strauss 1967, S. 226 - 254; 1968, S. 308 - 310) und ist damit der "archaischen Illusion" entgegengetreten, das Denken des "Primitiven" sei ebenso unentwickelt wie das des Kindes (Lévi-Strauss 1969, S. 84 - 97). Doch hat er die Kontrastbegriffe nicht – wie das manche Strukturalismuskritiker argwöhnten (vgl. Turner 1973) – eingebettet, sondern sie auch zur Typologisierung von "wildem" und "wissenschaftlichem" Handeln und Anschauen einschließend oder abschließend dem Denkstil verwendet. Wie produktiv diese Forschungsstrategie sein kann, haben viele neuere Studien vorgeführt, die sich an Konzepten der ethnomethodologischen Alltagstheorie oder sozialanthropologischen Rationalitätskritik orientieren: O'Flaherty (1980) und Bukow (1981) zeigen, daß es auch in der "modernen Gesellschaft" einen großen Bedarf an Mythen und alltagsmagischen Praktiken gibt, die die Vorstellung von einer grundlegenden Veränderung der Lebensbedingungen auffangen.

- Shweder (1977/1984) belegt, daß Annahmen über imaginäre Zusammenhänge, die traditionell als "magisches Denken" bezeichnet werden, zum Alltag moderner "alltäglicher" und sogar "wissenschaftlicher" Persönlichkeitstheorien gehören.
- Schnelle und Baldamus (1978) und Bloor (1976/1984) arbeiten für die Geschichte der Naturwissenschaft heraus, welche Rolle "hermeneutisch-magische" Assoziationen des Denkens bei der Formulierung neuer Theorien spielten.

Die Entwicklung von neuen, in ihrer kulturellen Begrenztheit ausgewiesenen Persönlichkeitsmodellen setzt eine radikale Kritik eurozentrischer Wissenschaft voraus. Das universalistische Subjektmodell, das nach Piaget kognitiv dezentriert und flexibel ist, gewinnt seine moralische Qualität aus der Überzeugung, die Aufhebung der Bindung des Individuums an kulturelle Selbstverständlichkeiten, Traditionen, Autoritäten und partikuläre Lebenswelten sei per se ein erstrebenswertes Ziel. Aus dieser Überzeugung heraus haben Adorno, Horkheimer und andere (1950) die "autoritäre Persönlichkeit" als Inbegriff ethnozentrischer Orientierung gezeichnet. Unter dem Eindruck des europäischen Faschismus war diese Übertragung einer Ka-

telegie, auf soziale Gruppierungen in modernen Gesellschaften zweifellos unmißverständlich in seiner kritischen Absicht. In der heutigen "Weltgesellschaft", in der vor allem die westlichen Industriegesellschaften ihre ökonomischen und politischen Strukturen in einer Weise auf Gesellschaften der südlichen Hemisphäre ausweiten, die kaum jemand noch als befreiend empfinden kann, gilt es, auch den Begriff der Ethnozentrizität zu überdenken. Die Bewohner südamerikanischer Slums oder die afrikanischen und asiatischen Kleinbauern verlieren im Prozeß der Integration in den kapitalistischen Weltmarkt Stück für Stück ihrer Bindung an Traditionen und bekommen dafür einen Platz am Katzentisch der Weltgesellschaft. Ist es da nicht Ausdruck universell-humanistischen Denkens, wenn Widerstands- und Befreiungsbewegungen nationale ethnische und kulturelle Bindungen festhalten und verlorengegangene Identitäten wiederzugewinnen trachten, um sich dem abstrakt über den Markt und oft sehr viel konkreter spürbaren Druck der Weltgesellschaft entgegenzustemmen (Schöfthaler 1980)?

"Ethnozentriz im Sinne eines Stolzes auf eigene Traditionen ist ein wichtiger Stimulus für Entwicklung", ist die Überzeugung von Ethnologen, die die Hoffnung nicht aufgegeben haben (Pitt 1976, S. 15). Mit ihr korrespondiert die Kritik an den in der Weltgesellschaft dominierenden wissenschaftlichen Paradigmen: "Universalismus ist der Partikularismus der Privilegierten", wie es Ulf Himmelstrand als Leitmotiv für den Bremer Soziologentag von 1980 formulierte. Um bei aller Kritik die Richtung auf eine Annäherung an ein universalistisches Subjektmodell nicht aus den Augen zu verlieren, müssen mehrere Wege offengehalten werden (vgl. Kößler/Lenz 1981).

Literatur

Adorno, Theodor W. u. a.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt: Suhrkamp 1973 (engl. 1950).

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Weizlar: Pandora 1982.

Bloor, David: "Die Logik der Zande und die westliche Wissenschaft", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 157 - 168 (engl. 1976).

Buck-Morss, Susan: "Sozio-ökonomische Verzerrungen in Piagets Theorie und ihre Implikationen für interkulturell vergleichende Untersuchungen", in: K.F. Riegel (Hg.), Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt: Suhrkamp 1978, S. 53 - 74 (engl. 1975).

Bukow, Wolf/Dietrich: Kritik der Alltagsreligion. Köln: phil. Habil. 1981

Uitmann-Kont, Freya: "Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt", in: D. Goldschmidt/H. Meibler (Hg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiheft 16 der ZfPäd. Weinheim 1981, S. 77 - 95.

Feldman, Carol F. u. a.: The Development of Adaptive Intelligence. San Francisco: Jossey Bass 1974.

Frake, Charles O.: "Die ethnographische Erforschung kognitiver Systeme", in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und soziale Wirklichkeit, Bd. 2. Hamburg: Rowohlt 1973, S. 323 - 337 (engl. 1962).

Gaudig, Hugo: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig 1923.

Goodnow, Jacqueline J.: "Problems in research on culture and thought", in: D. Elkind/J.H. Flavell (Hg.), Studies in Cognitive Development. New York 1969, S. 439 - 462.

Greenfield, Patricia M.: "Kulturvergleichende Forschung und Piagets Theorie: Paradox und Fortschritt", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 96 - 111. (engl. 1976).

Guthrie, George M. u. a.: "Personality measurement: Do the scales have similar meanings in another culture?", in: S.H. Irvine/J.W. Berry (Hg.), Human Assessment and Cultural Factors. New York: Plenum 1983, S. 377 - 392.

Harten, Hans-Christian: Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie der politischen Bildung. Weinheim: Beltz 1977 (a).

Harten, Hans-Christian: Vernünftiger Organismus – oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget. Frankfurt: Syndikat 1977 (b).

Hofer, Manfred: "Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern", in: Unterrichtswissenschaft 5 (2), 1975, S. 5 - 18.

Kössler, Reinhard/Lenz, Ilse: "Zusammensetzen, auseinanderdenken... gegen das Denken in Entwicklungs-Einbahnstraßen", in: Peripherie 3 (5/6), 1981, S. 156 - 170.

Langewand, Alfred: "Bildsamkeit", in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, 1983, S. 347 - 350.

Lee, Dorothy (1968/1984): "Lineare und nicht-lineare Wirklichkeits-Kodierungen", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 169 - 187 (engl. 1968).

Lee, Dorothy: Valuing the Self. What We Can Learn From Other Cultures. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1976.

LeVine, Robert A.: "Patterns of personality in Africa", in: Ethos 1 (2), 1973, S. 123 - 152.

Lévi-Strauss, Claude: Strukturele Anthropologie, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp 1967 (frz. 1958).

Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt: Suhrkamp 1968 (frz. 1962).

Lévi-Strauss, Claude: The Elementary Structures of Kinship. Boston: Beacon Press 1969 (frz. 1949); deutsch: Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1981).

Luhmann, Niklas: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt: Suhrkamp 1982.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Mandl, Heinz/Lohmöller, Jan Bernd/Hanke, Barbara: "Schichtenspezifische Faktorenstrukturen in Schülereurteilungen? Ein Beitrag zur impliziten Persönlichkeitstheorie des Lehrers", in: Unterrichtswissenschaft 5 (2), 1975, S. 19 - 29.

Menze, Clemens: "Bildung", in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 1983, S. 350 - 356.

mouth of God: The boundary between myth and reality", in: Daedalus 109 (Spring), 1980, S. 93 - 125.

Ornstein, Robert: The Psychology of Consciousness. New York: Harcourt, 2. Aufl. 1977.

Piaget, Jean (1947): "The moral development of the adolescent in two types of societies: primitive and 'modern'." Paris: Unesco occasional paper 1947.

Piaget, Jean (1966/1984): "Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 47 - 60 (frz. 1970).

Piaget, Jean (1970/1984): "Die intellektuelle Entwicklung im Jugend- und im Erwachsenenalter", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 47 - 60 (frz. 1970).

Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1955/1977): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Oten: Walter 1977 (frz. 1955).

Pitt, David C. (Hg.): Development From Below. Anthropologists and Development Situations. Den Haag: Mouton 1976.

Price-Williams, Douglas: "Primitive mentality - civilized style", in: R.W. Brislin u. a. (Hg.), Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York: Wiley 1973, S. 291 - 303.

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsankt und Bestimmung. Hannover: Schroedel 1966.

Schnelle, Thomas/Baldamus, Walter: "Mystic modern science? Sociological reflections on the strange survival of the occult within the rational mechanistic world view", in: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, S. 251 - 266.

Schöfthaler, Traugott: "Über die Mehrdeutigkeit von Ethnozentriz in der Weltgesellschaft", in: G. Grohs u. a. (Hg.), Kulturelle Identität im Wandel. Stuttgart: Klett 1980, S. 322 - 330.

Schöfthaler, Traugott: "Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen universalistischer und relativistischer Sozialwissenschaft", in: Das Argument 25 (H. 139), 1983, S. 333 - 347.

Schöfthaler, Traugott: "Wissen oder Weisheit? Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkoperationen als Problem der Bildungsforschung", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 15 - 45 (a).

Schöfthaler, Traugott: "Die neue Universalismusbatte", in: Neue Sammlung 24, 1984, S. 149 - 165 (b).

Schöfthaler, Traugott/Goldschmidt, Dietrich (Hg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt: Suhrkamp 1984.

Scribner, Sylvia: "Denkweisen und Sprechweisen. Neue Überlegungen zu Kultur und Logik", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 311 - 335 (engl. 1977).

Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass., London 1981.

Seibel, Hans Dieter/Massing, Andreas: Traditional Organizations and Economic Development. Studies of Indigenous Cooperatives in Liberia. New York: Praeger 1974.

Seiler, Thomas B.: "Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung", in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, S. 101 - 121.

Shweder, Richard A.: "Ähnlichkeit und Korrelation im Alltagsdenken: Magisches Denken in Persönlichkeitsurteilungen", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 204 - 225 (engl. 1977).

Turner, Terence: "Piaget's structuralism", in: American Anthropologist 75, 1973, S. 351 - 373.

Wober, Mallory: "Zum Verständnis des Kiganda-Intelligenzbegriffs", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 226 - 244 (engl. 1974).

Wir Afrikaner gehören gemeinhin zu den Völkern, deren wahre Kultur am wenigsten bekannt ist. Diese Tatsache ist zweifellos multikausal zu erklären: geschichtlich, politisch, wirtschafts-, bildungs- und kulturpolitisch etc. Aber gleich welche Ursache(n) man auch immer betonen will, ist die nämliche Tatsache eine sehr traurige, und zum Teil eine irrationale.

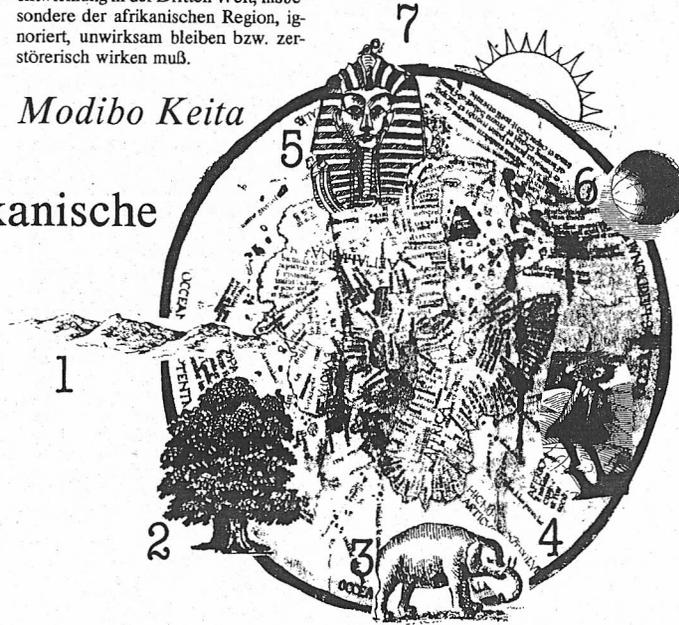
Die afrikanischen Länder zählen schon längst zu den Hauptempfängern von "Entwicklungshilfe", und die Tatsache, daß ein Großteil der am wenigsten entwickelten Länder sich in Afrika befindet, läßt vermuten, daß unser Kontinent in den 80er Jahren zu den Schwerpunkten der internationalen Entwicklungszusammenarbeit zählen wird. Um so merkwürdiger muß es erscheinen, wenn die Kultur, die eigene Persönlichkeit dieses Kontinents, der Menschen, denen geholfen werden soll, kaum bekannt ist. Die neoafrikanische Kultur wird im allgemeinen verzerrt wahrgenommen: entweder als eine folkloristische oder als francophone, anglophone oder lusophone Kulturbereich, was m.E. nichts anderes als einen Nachruf des Kolonialwerkes darstellt. Ein exotischer entfremdeter Beigeschmack bleibt dabei, und zwar immer.

Diese Unkenntnis der afrikanischen Kultur ist nicht zuletzt für die Mehrzahl der Afrikaner selbst – insbesondere der sog. gebildeten Eliten – charakteristisch. Sie bleibt für mich eines der Hauptsymptome der "Unterentwicklung" der neoafrikanischen Gesellschaftsformationen. Die Unkenntnis der kulturellen Komponente kann zu Fehlhaltungen und Fehlentscheidungen in der Entwicklungsplanung und in der praktischen Arbeit führen.

Ohne der ökonomischen Konzeption von Entwicklung und Unterentwicklung ihre Berechtigung absprechen zu wollen, meine ich dennoch, daß eine Entwicklungsstrategie, die die kulturelle Komponente der Gesellschaftsentwicklung in der Dritten Welt, insbesondere der afrikanischen Region, ignoriert, unwirksam bleiben bzw. zerstörerisch wirken muß.

Modibo Keita

Afrikanische



Erziehungsphilosophie

Problemstellung

Die Aussage ist heute weitgehend konsensfähig, daß Entwicklungsarbeit in der Dritten Welt sich nicht in einem wertfreien Raum vollzieht bzw. vollziehen kann. Diese Tatsache stellt als solche einen erheblichen Fortschritt gegenüber den verschiedenen Theorien der kulturellen "tabula rasa africana" dar, die bis vor kurzem das Afrika-Bild weltweit bestimmten (BÜTTNER 1979, S. 1-10).

Auch Erziehung findet niemals, sei es auf gesamtgesellschaftlicher oder auf individueller Ebene, im wertfreien Raum statt. Hier ist insbesondere an das Wechselwirkungsverhältnis zwischen intentionalen/formalen und nichtintentionalen/funktionalen Erziehungsprozessen zu erinnern (TREML 1982).

Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem formalen und dem außerplanmäßigen Erziehungssektor wurde bislang in der entwicklungspädagogischen Feldforschung nur am Rande thematisiert. Ebenso wie früher die Missions- und Kolonialerziehung im allgemeinen aufgrund der Annahme einer kulturellen "tabula rasa" weitgehend scheitern mußten, ist heute abzusehen, daß die technische Durchdringung Afrikas bzw. die Überwindung der wirtschaftlichen Unterentwicklung dort sich so lange verzögern wird, bis die entwicklungspolitische Forschung und Praxis die Tatsache nicht mehr ignoriert, daß die afrikanischen Gemeinschaften eine äußerst ausgeprägte kulturelle Identität besitzen, von der eine friedliche Wandlung ihrer materiellen Grundlagen nicht abstrahieren kann.

Mein Anliegen ist weder die Wiederbelebung musealer Kulturprodukte für sich selbst, noch ein Bekenntnis zu der den Afrikanern oft undifferenzierterweise unterstellten "Ehrfurcht" vor dem Alten als der eigentlichen Weisheitsquelle abzulegen. Es geht mir allein um die Wiederentdeckung elaborierter Aspekte afrikanischer Erziehungskultur, um sie weiter bzw. neu zu werten. Dies erscheint unumgänglich, um die innere Welt des Afrikaners wieder in Ordnung zu bringen und um auf diese Weise den inneren Frieden in der neoafrikanischen Gemeinschaft wiederherzustellen. Ohne diesen inneren Frieden ist es unvorstellbar, wie die moderne afrikanische Gesellschaft ihrer eigentlichen Aufgabe – der Bewältigung des technisch-wissenschaftlichen Fortschrittsprozesses – gerecht werden sollte. Den grundlegenden Baustein hierzu erblicke ich in der Ammon-Philosophie, einer esoterischen Wissenschaft.

Die Ammon-Philosophie als transzendente Grundlage von Erziehung in den afrikanischen Gesellschaftsformationen

Ammon, Ammon-Re – oder auch Amon, Amma etc. – ist ein insbesondere vom Klerus von Thebes (Kemit – das alte Ägypten) kultivierter monotheistischer Gottesbegriff. Ammon ist vielfältig in der Erscheinung, aber einheitlich in der Substanz. Er wurde zeitweise mit der Sonne (Ammon-Re) identifiziert. Ammon war/ist der allmächtigste Gott, der über allem stand/steht, was über Macht und Gewalt im Kosmos (Götter, Geister, Pharao etc.) verfügt(e). Aus Ammon machten die Griechen Zeus, die Römer Jupiter. Sehr wahrscheinlich gelangte der monotheistische Gottesbegriff über Moses in die jüdische Kulturtradition (FREUD, 1975). Heute noch herrscht in Afrika diese klassische Form des Monotheismus, die oft als Animismus mißverstanden wurde/wird (MBITI 1974, GLELE 1981). Besonders interessant für den Gegenstand des vorliegenden Beitrages ist die Lebensphilosophie, die hinter dem afrikanischen Monotheismus – den ich nun mit dem Ammon-Monotheismus identifizieren will – steckt. Sie wurde oft als "vitalistisch", auf die Lebenskräfte abzielend, bezeichnet. Aber ihre spirituellistische, meines Erachtens grundlegende Tendenz fand bislang wenig Beachtung (vgl. UBAH 1982, GLELE 1981, S. 19 ff).

Nach dem bisherigen Forschungsstand kann davon ausgegangen werden, daß die Ammon-Philosophie die Welt, ja den ganzen Kosmos, anhand einiger weniger – aber fundamentaler – Zahlen und Symbole zu deuten bemüht ist. In dieser verschlüsselten Botschaft sind Phänomene verarbeitet, die von elementaren Naturbeobachtungen bis hin zu den kompliziertesten psychischen und kosmischen Prozessen reichen. Sie ist v.a. unendlich. Derzeit beherrschen wir nur einen Bruchteil des gemeinten esoterischen Wissens. Das reicht jedoch schon, um sich einen Begriff von dem ungeheuren Reichtum der Ammon-Lehren zu machen. Damit ist angedeutet, daß das ganze philosophische Zahlen- und Symbolsystem hier noch nicht erschöpfend wiedergegeben werden kann.

Der Kosmos besteht demnach aus verschiedenen Welten. Jede "Welt" stellt für sich genommen eine autonome Einheit dar, die sich in den anderen wiederfinden läßt. Anhand eines kreisläufigen Systems von acht Zahlen kann das Universum gedeutet werden, wobei die Zahlen 1 bis 4 den "niederen Zyklus" (unser wahrnehmbares Universum) und die Zahlen 5 bis 7 den "höheren Zyklus" (das transzendente Universum) bilden. In der Verbindungszahl 0 (Null) vereinigen sich die beiden Ebenen des Universums.

Die Zahl 1 symbolisiert die tote Materie, die gleichzeitig die Grundlage des ersten Zyklus darstellt. Die Materie ist überhaupt kennzeichnend für alle Elemente des niederen Zyklus. Die tote Materie ist vergänglich. Die Zahl 2 entspricht der Pflanzenwelt, die sich durch das Atmungssystem (Lebenszeichen) von der toten Materie abhebt. Durch Verlust des Lebenszeichens kehrt die Pflanze in die erste Welt, die der toten Materie, zurück. Die Zahl 3 steht für die Tierwelt. Zu den erstgenannten Eigenschaften gesell sich eine ganz besondere: die Existenz psychischer Prozesse, die auf eine besondere Qualität von Wahrnehmungsstrukturen und -fähigkeiten schließen lassen (Bewußtsein). Schließlich kommt die Zahl 4, der Mensch, der den niederen Zyklus abschließt. Außer den Grundlageneigenschaften des ersten Zyklus – der Materie – verfügt der Mensch über ein spezifisches Merkmal: das "Selbstbewußtsein". Letzteres ist ein Geschenk des Ammon, das dem Menschen mehr Macht – jedoch kein absolutes Verfügungsrecht – über die Natur garantiert: Von der "Bürde des Menschen" als eines besonders vernünftigen Lebewesens kann man durchaus sprechen.

Gleichzeitig ist der Mensch verpflichtet, als "Gesprächspartner" für die Mächte des höheren Zyklus zu fungieren. Er ist auch der Anfang dieses Zyklus. Der Mensch ist dem Prinzip nach ein duales Wesen, das Verbindungsstück zwischen den Universen. Er hat in sich verschiedene, oft scheinbar auseinanderlaufende Wesenskkräfte und -merkmale zu bewältigen.

Durch den Tod löst sich der menschliche Grunddualismus (Körper/Seele) auf, wobei das Göttliche in ihm (Geist, Seele und dgl.) in den Bereich der Ahnen – Zahl 5 – eintritt. Der Körper kehrt zur toten Materie zurück, während der Geist durch Sublimation Zugang in die Welt der Ewigkeit findet. Diese Welt, der auch ein Haufen mehr oder weniger unberechenbarer (böser wie guter) Geister angehört – die von den unbeholfenen Menschen als hypothetische "Götter", Fetische etc. konkretisiert werden –, übt einen unmittelbaren Einfluß auf die Elemente des niederen Zyklus aus. Die Gattung der rein immateriellen Schöpfungen symbolisiert die Zahl 6. Im Sinne der im vorliegenden Beitrag zu explizierenden Botschaft Ammons ist es den Menschen insbesondere durch Ahnenkult – den religiösen Respekt vor den aufrechten Ahnen – möglich, die guten und mächtigeren unter jenen Geistern um ihre Gunst und ihren Schutz vor dem Bösen zu bitten. Dazu ist die lebendige Einhalt der Botschaft Ammons besonders gut geeignet und im Prinzip ausreichend, denn in ihr liegt der Schlüssel zur Decodierung des Geheimnisses des Universums. Die Zahl 7 meint Ammon selbst, d.h., das Lebensprinzip. Die Beziehung der Zahl 7 zu den übrigen Zahlen des höheren Zyklus ist ein schwieriges Problem, zu man man immer wieder einen neuen Zugang suchen muß: Ahnen und Geister handeln zwar autonom, haben sich aber, wie die Elemente des niederen Zyklus, auf bestimmte Spielräume zu beschränken. Die Zahl 0 repräsentiert schließlich das "Geheimnis des Nichts" ("Fuu Gundu", das Nichtsein, das "Universum" vor der Schöpfung der Welt). Bevor sich Ammon selbst schuf und als Universum konstruierte, war "Fuu Gundu", das Geheimnis des Nichtseins.

In dem angedeuteten Zahlensystem verbergen sich differenzierte Aussagen über das Lebensprinzip, von denen ich nur einen Aspekt betonen will. Es wurde oben festgestellt, daß der Mensch *grosso modo* ein dichotomes Wesen ist. Wenn man genauer hinschaut, besteht er aus einer unübersichtlichen Vielzahl von "Welten", die in ihm bei der Geburt in Unordnung ruhen. Diesen Welten entsprechen potentielle physische und geistige Fähigkeiten der verschiedensten Arten. Ihre Unordnung ist bei jedem Neugeborenen anders strukturiert. Diese inneren Welten existieren nicht beziehungslos nebeneinander, sondern sie sind miteinander durch verschiedene "Türen" verbunden, so daß sie teils mittelbar, teils unmittelbar zusammenhängen. Diese inneren Welten oder Fähigkeitenbereiche lassen sich in 4 (eine sehr wichtige Zahl) Kategorien klassifizieren:

"Nyyñ" (sprich: Ni:n), "die Seele, die nach dem Tod des Menschen an den Gräbern der Familie weilt; *Dya*, der Schatten, der im Wasser wohnt; *Teere*, der Charakter, der nach dem Tod in *Nyama*, eine Kraft, verwandelt wird" und *Fari*, "der Körper, der nach dem Tod verfault" (MPOLO 1979, S. 427, Hervorhebungen im Originaltext).

"Nyyñ" bezeichnet das Gerüst des geistig-intellektuellen Überbaus im Menschen. Sie ist das Geschenk des Ammon Gottes par excellence und schließt alle Ebenen geistiger Tätigkeiten (Intuition, Meditation, Telepathie, wissenschaftlichen Rationalismus etc.) mit ein. Im Prinzip können alle diese Stufen menschlichen Erkennens nur dazu dienen, unsere Einsicht in die Philosophie Ammons zu vertiefen. In letzterer liegt ja schließlich das WISSEN in hochkonzentrierter Dosierung und in einem hoch elaborierten Sprach- und Symbolsystem vor und sie ist ganzheitlicher Natur. Intuition, Meditation (als Communio mit den Ahnen und mit Ammon), Telepathie und Wissenschaft stellen verschiedene unverwechselbare Stufen des Erkenntnisaktes dar, wobei jede Stufe eine spezifische, unersetzliche Qualität besitzt und sich mit den anderen im "Nyyñ" gut verträglich. Schließlich handelt es sich nur um unterschiedliche, jedoch komplementäre Aspekte des Erkenntnisaktes.

"Dya", der Schatten, ist untrennbar vom Menschen. Er drückt die emotionale Empfindsamkeit des Menschen und damit den tiefen sozialen Bezug seines Daseins aus. Das 3. Element, *Teere*, bezieht sich auf den Charakter des Menschen als eine Ganzheit. Hierin fällt alles, was mit Fleiß, Kreativität, Tüchtigkeit, Wirtschaftssinn, Macht

und Herrschaftsstreben zu tun hat. Drei steht gleichzeitig für das Männlichkeitsprinzip ("Fa"). Das 4. Element, *Fari*, symbolisiert den natürlichen Selbsterhaltungssinn im Menschen und die Fruchtbarkeit *in extenso*. Vier benennt das Weiblichkeitsprinzip ("Ba"). Addiert man die Zahlen drei und vier, so erhält man die Zahl sieben, die ja im oben erläuterten primären Zahlensystem bedeutet, daß man sich Ammon Gott ("Maa Ngala") selbst schuf.

Die umrissenen vier Bestandteile des Menschen geben ihm Aufschluß über die Beschaffenheit seiner eigenen inneren Welt. Sie erlauben ihm darüber hinaus, in Kommunikation mit anderen Menschen zu treten, da sie allen Menschen gemeinsam sind.

Die afrikanisch-klassische Erziehungsphilosophie: Konzept und Anwendung

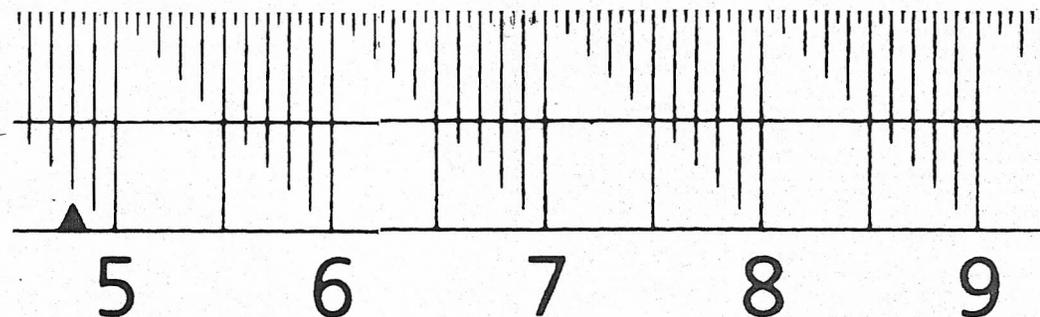
Es ergeben sich bestimmte pädagogische Gebote aus dem eben dargestellten anthropologisch-ontologischen Schema.

Zielvorstellungen: Das oberste Gebot der Erziehung ist es, den Menschen (bzw. die Gesellschaft) artikulations- und handlungsfähig zu machen. Der Mensch lernt adäquates Verhalten, indem er über die in ihm ruhenden, zum großen Teil disharmonisierenden Kräfte aufgeklärt wird. Er soll stufenweise in die Mündigkeit initiiert werden, um spätestens ab dem 21. Lebensjahr als verantwortungsbewusstes Subjekt angesehen zu werden. Auch als autonom Handelnder bleibt der Mensch ein mehr oder weniger wichtiges Element einer riesigen Kette – eines Klans, eines Geschlechts etc. – zu deren Erhaltung und Entfaltung auch er verpflichtet ist. Nichtsdestoweniger hat er Anspruch auf ein gewisses Selbstentfaltungsrecht, das in dialektischer Beziehung und in einem natürlichen Spannungsverhältnis zum Gemeinschaftsrecht steht. Gemeinschaft schließt in diesem Zusammenhang immer die Lebenden, die Toten und Noch-nicht-Geborenen gleichermaßen ein.

Übergreifende Zielsetzungen

In dem unaufhebbaren Dualismus Mensch/Gesellschaft besteht eine Gefahr, aber auch eine große Chance für die ganze menschliche Gemeinschaft.

Die Erziehung kann dem Individuum durch die Einweisung in die Philosophie des Ammon-Gottes dazu verhelfen, seine innere Welt in Ordnung zu bringen. Die Hilfestellung der Erziehenden endet dort, wo der Akt der Selbstoneignung durch das Subjekt beginnen soll. Im Erziehungsprozeß spielt die Eigeninitiative und relative Eigenverantwortung des Zöglings – die nicht gebrochen, sondern nur kultiviert werden soll – stets eine wichtige Rolle. Im Erwachsenenalter, nachdem der Mensch die Selbstkenntnis, "yèrèdon", vollendet hat, wird die Eigenverantwortung – die immer eine gewisse Mitverantwortung der Nächststehenden impliziert – im Selbsterziehungsprozeß entscheidend. Selbstkenntnis bedeutet nichts anderes als die hypothetische Beherrschung jener inneren Welt: "Sò dòn, iyydòn ... yèrèdon de nyougen tè" Unter allen Sachkunden ist die Selbstkenntnis ihresgleichen nicht. (Volksweisheit aus Mali)



Erziehung wird als ein lebenslanger Lernprozeß aufgefaßt, der zunächst der Harmonisierung und danach der permanenten Vertiefung der inneren Ordnung (der vier Bestandteile des Menschen) dient. Alles, was der natürlichen Ordnung der Dinge schadet (rücksichtsloser Individualismus, Mißachtung der Botschaft Ammons und des Ahnenkults etc.) wirkt sich langfristig auf das Gleichgewicht der Gesellschaft negativ aus. Sinn der Erziehung ist es, diesem "Sündenfall" ("Nyama") vorzubeugen und dem Menschen alle diese in ihm ruhenden potentiellen Gefahren und Chancen für die Gemeinschaft bewußt zu machen.

Aspekte der Erziehungspraxis in der neoafrikanischen Gesellschaft

Ich möchte nun den Versuch unternehmen, zumindest anzudeuten, wie jenes Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. innerer und äußerer Ordnung in der Erziehungspraxis realisiert, verarbeitet und schließlich überwunden wird. Von Konfliktsfällen, in denen die ideale Umsetzung der explizierten Erziehungsbegriffe versagt, werde ich absehen. Dabei bin ich mir darüber bewußt, daß gerade diese Konfliktsfälle die moderne Erziehungswirklichkeit in Afrika zunehmend charakterisieren, seitdem die Überfremdungspädagogik der ehemaligen Kolonialmächte dort Wurzeln geschlagen und den vorgefundenen einheimischen Erziehungsansatz an den Rand gedrängt hat (KEITA 1983).

Um diese These zu untermauern, müssen wir uns verschiedene landläufige Erziehungspraktiken und -weisen anschauen, die die Persönlichkeitsbildung des Zöglings – vor allem im ländlichen Milieu und insbesondere unter kulturell traditionsorientierten Verhältnissen – prägen. Es soll verständlich gemacht werden, daß die "Volks-erziehungs"theorie" und -praxis auf einer logisch, philosophisch und metatheoretisch abgesicherten Grundlage aufbaut, die bisher in der einschlägigen Literatur aus eurozentrischen Gründen weitgehend unterschlagen wurde.

Philosophisch gesehen läßt sich das Leben in drei Teile untergliedern: das Leben vor der Geburt, die Generation des Individuums und das Leben nach dem Tod.

Bevor es auf die Welt kommt, ist das Universum im kosmischen Universum beheimatet. Dorthin kehrt es auch wieder zurück nach dem Tod.

Ob alle die erwähnten Maßnahmen (Gebete etc. sinnvoll erscheinen oder nicht, ist mir im vorliegenden Zusammenhang weniger wichtig als die Tatsache, daß die Erziehung auf der Erde als die adäquate Fortsetzung eines viel früher begonnenen Werkes konzipiert wird. Die Erziehung *muß* auf einem besonderen Sachverstand aufbauen:

"Ein Baum, der wächst, sich entwickelt, seine maximale Größe erreicht und stirbt, folgt einem Gesetz. Das Zicklein, das auf die Welt kommt, sich entwickelt, groß wird und stirbt, folgt genau dem gleichen Gesetz. Genauso geht es dem Individuum, das gemäß jenem Gesetz des shi (des Lebensprinzips, M.K.) – das Geschenk, Bestandteil und Qualität ist – geboren wird, sich entwickelt und stirbt." (DEMBELE 1977, S. 5)

Dieses Thema abschließend sei darauf hingewiesen, daß die auf den Ammon-Lehren beruhende Kosmologie auch die Einflüsse von Sternen, Sternsystemen, Planeten und anderen Raumkörpern auf das Leben auf der Erde untersucht (DEMBELE 1977, S. 15).

Vom Kleinkind bis zum reifen Alter

Es wird davon ausgegangen, daß die Artikulationsfähigkeit des Organismus im weitesten Sinne bei der Geburt angelegt ist. Es ist nun die Aufgabe eines ganzheitlichen Erziehungsansatzes – teils intentional, teils funktional –, jene Artikulationsfähigkeit des Organismus zu testen und in Funktionsbereitschaft zu setzen. Das Kleinkind wird von früh an befähigt, mit seinen zentri-fugalen Fähigkeiten umzugehen: Bereits feststellbare Defizite sollen abgebaut und vorhersehbare abgewehrt werden. Vor allem aber sollen Fähigkeiten gemäß den vier Bestandteilen im Menschen potenziert werden. In den ersten Tagen, Wochen und Monaten stehen erfahrungsgemäß in erster Linie seelischer und körperlicher Ausgleich (Elemente 1 und 4) im Mittelpunkt der Erziehungsmaßnahmen. Hinzu kommen nach und nach die Integration in die familiäre Gemeinschaft (Gefühl der Geborgenheit) und die Charakterentfaltung, also die Elemente 2 und 3.

Vom Foetus bis zur Geburt

Noch bevor es geboren wird, ist das Individuum dreierlei Einflüssen ausgesetzt: den kosmischen Einflüssen, den elterlichen Einflüssen charakterlicher Art und den externen sozialen Einflüssen, die sich auf die Schwangerschaft auswirken (DEMBELE 1977, S. 15; MBITI 1974, S. 137 f.).

Im Idealfall setzt Erziehung bereits vor der Geburt funktional ein. Durch sittlich vorbildliche Verhaltensweisen der Eltern, besondere Rücksichten der Umwelt auf die schwangere Frau, Schonkost, besondere Gebete und kleinere Opfer für die Gunst Gottes (bzw. der Ahnen, Geister etc.) "versucht man Einfluß auf die positive Entwicklung des Foetus auszuüben. Davon kann auch ein zufriedenstellender Verlauf der Geburt abhängen" (GEBER 1973, S. 169–170).

Nach meinem Verständnis der Ammon-Philosophie ist also die Erziehung weitestgehend für das verantwortlich, was aus den beim Neugeborenen angelegten Fähigkeiten wird bzw. nicht wird. Denn solange das Kleinkind seine typische Persönlichkeit noch nicht differenziert zum Ausdruck bringen kann, können die erziehenden Erwachsenen auch beim besten Willen nur von einer hypothetischen Anlagenkonstellation ausgehen, über die eine völlige Sicherheit letztlich fehlen muß.

In diesem Zusammenhang ist es äußerst interessant, sich anzusehen, wie diese frühen Auseinandersetzungen zwischen Erwachsenen und Kleinkind aussehen können, in solchen Milieus, die sich in Erziehungsfragen primär an klassischen Normen orientieren, was gelegentlich islamisch-arabische und westliche Einflüsse freilich nicht ausschließt. In der Tat ist die traditionelle Erziehung in reiner Kultur kaum noch anzutreffen (GEBER 1973, S. 163 ff). "In Uganda", so berichtet GEBER, "waren wir von der Haltung der Mutter bis zur Entwöhnung sehr frappiert. In den kleinen traditionell organisierten Dörfern war sie ständig mit dem Kind zusammen. Sie trug es auf dem Rücken schon in seinen ersten Lebenstagen, wenn sie zuhause blieb, um die Hütte, den Hof sauber zu machen, die Wäsche zu waschen, das Essen zuzubereiten oder um im Garten zu arbeiten. Sie trug es immer mit sich, wenn sie die Nachbarn besuchte, zum Einkaufen oder zur Stadt ging. Tag und Nacht ernährte sie es nach Verlangen. Sie reagierte auf seine kleinsten Äußerungen und legte sie richtig aus: Dieses Wimmern, jene Bewegung entsprach immer dem Bedürfnis zu urinieren, sich zu reinigen, an der Brust zu trinken... Es stand nicht nur bei ihr, sondern auch bei den Geschwistern im Mittelpunkt des Interesses, wobei der eine oder der andere es auf dem Rücken trug, schon ab dem vierten Lebensjahr, falls die Mutter es wegen eines unvorhergesehenen Ereignisses nicht bei sich haben konnte. Die ganze Umgebung, die Nachbarn eingeschlossen, interessierte sich für das Kleinkind, und dieses wurde nach der üblichen Begrüßungszeremonie den Besuchern angeboten, um sie willkommen zu heißen. So lebte der kleine Ganda aus traditionellen Verhältnissen in einem Milieu ("milieu ouaté") und genoß nicht nur die volle Aufmerksamkeit seiner Mutter, seiner ganzen Familie, der Besucher, sondern auch sämtlicher Personen, mit denen er durch das ständige Umherziehen der Mutter in Kontakt kam." (GEBER 1973, S. 163)

Ich will die traditionelle Erziehung keineswegs verherrlichen, sondern nur das ihr zugrundeliegende Prinzip und dessen lebendige Kultursubstanz – die klassische Erziehungsphilosophie – verständlich machen. Daß in ihren landschaftlich unterschiedlichen Ausprägungen gewisse Momente durchaus zu wünschen übrig lassen, soll nicht unterschlagen werden.

Ein weiteres aufschlußreiches Beispiel findet man in der Casamance (Senegal). Es handelt sich um "körperliche Praktiken" und deren philosophisch metaphysische Begründungen, die DJITTE in einer Feldstudie 1978–1980 ausführlich untersucht hat. Zunächst sei vorausgeschickt, daß dem Begriff "Körper", dem 4. Bestandteil des Menschen, eine sehr wichtige Bedeutung in der Ammon-orientierten klassischen Anthropologie und Philosophie zukommt. So wird das Konzept des Körpers in der Casamance auf sehr differenzierte Weise ausgelegt bzw. sublimiert – etwa bei den Mandingo als exemplarisches Beispiel:

Baloo:	der Körper als eine Substanz
<i>Diaato:</i>	das Physische
<i>Baladiaato:</i>	die Leibesbeschaffenheit, die äußere physische Erscheinung
<i>Fathe:</i>	der sinnliche Körper
<i>Balafathe:</i>	die Empfindsamkeit des lebendigen gesunden oder kranken Körpers
<i>Yiro:</i>	der Rumpf ("le tronc"), Form und Größe
<i>Balayiro:</i>	der Körper als physische Form (Sublimation)"

(DJITTE 1982, S. 177).

Diese Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Daß die körperlichen Fähigkeiten in enger dialektischer Beziehung zu den übrigen drei Fähigkeitsbereichen im Menschen stehen, ist als selbstverständlich angenommen (vgl. MPOLO 1979, BA 1972).

Lassen wir uns von DJITTE etwas über die besondere Körperpflege berichten, die die Neugeborenen (nicht nur in der Casamance, sondern in vielen Gegenden Westafrikas) bekommen:

"... Der Körper des Babys wird gereinigt und mit einer schwarzen Seife täglich gebadet. Er wird nach jedem Bad massiert, sobald die Nabelschnur geheilt ist. So werden in den ersten Monaten und nach jedem Bad von der Hebamme oder einer anderen erfahrenen Mutter die Massageübungen vorgenommen: Zunächst werden die Glieder und dann der Rumpf massiert. Der Kopf wird mehrmals hin und her gedreht in alle Richtungen. Sodann geht man dazu über, den ganzen Körper

grob auszustrecken. Die Hebamme läßt das Kind einige Sekunden hängen, wobei sie es am Kinn und Nacken festhält. Danach dreht sie das Kind mit dem Kopf nach unten und hält es an den beiden zusammgelegten Füßen. Sie hält es wieder aufrecht, hängt es im Raum, wobei sie es zuerst am rechten und dann am linken Arm faßt. Sie streichelt den Kopf mit bestimmten sachkundigen Griffen und betont dabei die subtile Massage der Nase, der Ohren und des Gesichtes im allgemeinen. Die Bade- und körperliche Übungszeit stellt eine dem Anschein nach traumatisierende Sitzung für das Kind dar. Der Körpermassage und den Ausstreckungseinheiten folgt die Beweglichkeitsübung für die Hauptgelenke. Es geht nämlich darum, ihre natürliche Bewegungsfreiheit und ihre Funktionsfähigkeit zum Optimum hin prophylaktisch zu erhöhen: Beugung, Ausdehnung, Pronation, Supination und Drehung" (DJITTE 1982, S. 178).

Die hier beschriebene Ertüchtigung des Körpers ist noch heute sehr verbreitet – zumindest in Westafrika. Ich selbst konnte viele ähnliche Sitzungen mit meinen eigenen kleinen Geschwistern, Neffen bzw. bei den Nachbarn usw. in Bamaka, der Hauptstadt Malis, täglich beobachten. Es muß betont werden, daß nur qualifizierte Fachkräfte – meist eine Hebamme/Matrone, notfalls die geübte und erfahrene Großmutter – diese Arbeit erledigen dürfen bzw. sie zu leiten haben. Mir ist kein einziger Fall einer Verletzung bekannt, was über die Sorgfalt der (meiner Erfahrung nach) ausnahmslosen weiblichen Fachkräfte viel aussagt.

Auch diese körperlichen Praktiken erhalten im Lichte der klassischen Erziehungsphilosophie einen tiefen Sinn. Ob sich die schon beim Kleinstkind angelegten Fähigkeiten potenzieren oder ob sie verkümmern, das hat vor allem die funktional erziehende Umwelt zu verantworten. Deshalb handelt der klassische Erziehungsansatz zu konsequent, wenn er dem Kinde helfen will, möglichst bald seiner inneren Welt Herr zu werden.

Weitere Sozialisations- und Erziehungstypen

Eine andere interessante Konkretisierung afrikanisch-klassischer Erziehungsvorstellungen stellt die *Initiation* dar. Darüber wurde schon soviel – allerdings selten aus dem Selbstverständnis dieser Kulturform heraus, sondern aus mehr oder weniger eurozentrisch verzerrenden Perspektiven –

geschrieben, daß ich hier darauf verzichten kann, auf Einzelheiten einzugehen (s. ERNY 1972). In der Logik des an Ammon orientierten Menschenverständnisses ist die Initiation eine verbindliche Aufforderung an den bisher in seiner Unmündigkeit akzeptierten Halbwüchsigen, seine innere Welt im eigenen Interesse und im Interesse der ganzen ontologischen Gemeinschaft zu meistern.

Nichts ist der Ammon-Philosophie und deren Erziehungshypothesen fremder als die Annahme, die menschliche bzw. die geistige Entwicklung überhaupt könne niemals von einem totalen Bruch mit dem Vergangenen, von einem Nullpunkt, von einer "tabula rasa" ausgehen. Lernen als ein geistiger Reifungsprozess erfordert eine lebenslange, immer fundamentaler werdende Tätigkeit, deren natürlicher absoluter Höhepunkt der Tod im Alter ist: Das Alter und der Tod sind fließende Übergänge ins Reich der Geister, d.h. in das immaterielle Universum (BA 1972, DEMBELE 1977). Ein plötzlicher totaler Bruch bleibt demnach unvorstellbar.

Man könnte fortfahren mit dem Hinweis auf andere Erziehungseinrichtungen und deren spezielle Funktionen und Einbettung in das soziale Gefüge wie: die in das Wirtschafts- und Freizeitleben integrierten autonomen *Jugendgruppen*, die verschiedensten Formen der *Arbeitererziehung*, die spezifische *Geschlechterziehung*, die Bedeutung der sog. "Geheimbünde" zur Konsolidierung der Erwachsenenpersönlichkeit und schließlich das formale z.T. an arabische Modelle angelehnte Bildungssystem.

Literaturhinweise

- Ba, Hampate: aspects de la civilisation africaine, Paris 1972
 Büttner, Thea: Afrika – Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Köln 1979
 Camara, Laye: L'enfant noir, Paris 1953
 Dembele, Nagognime U.: Société traditionnelle Minianka – Philosophie et Rites de la Mort in: *Etudes Maliennes*, Nr. 20, Jan. 1977, S. 1 – 49
 Diop, C. Anta: Civilisation ou Barbarie, Paris 1981
 Diop, C. Anta: Les fondements économiques et culturels d'un Etat fédéral d'Afrique Noire, 2. Auf., Paris 1982
 Dittmann-Kohli, Freya: Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt in: *Goldschmidt/Melber* 1981
 Djitte, Mande: Les Pratiques corporelles traditionnelles au Sénégal: pour leur exploitation et leur utilisation en pédagogie in: *Ethiopiennes*, Nr. 31 (1981), S. 175 – 190
 Erny, P.: L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation traditionnelle, Paris 1972

Kulturspezifische Entwicklung

Hier will ich zunächst einmal nur darauf aufmerksam machen, daß in Afrika (nicht rassengeographisch gemeint, sondern als ein bis vor kurzem kulturell geschichtlich weitgehend einheitlicher Kontinent verstanden) wertvolle Kulturtraditionen im "Schlaf" bzw. in Fesseln liegen, deren Freisetzung viel bewirken könnte. Dies kommt dem Bekenntnis zu den "Selbsteilungskräften" der afrikanischen Gesellschaft gleich, deren reichhaltiges geistiges Reservoir für ihre Modernisierung bisher ungenutzt geblieben ist. Es soll deutlich werden, daß der von den Europäern *individuell* durchgemachte und immer wieder von jedem neuen Gesellschaftsmitglied zu vollziehende Zivilisationsprozess sich für den Afrikaner (bzw. für Mitglieder der neoafrikanischen Gesellschaftsformation) anders vollziehen kann und sich anders vollziehen muß. Eine effiziente Organisation des Zivilisationsprozesses in Afrika hat ihn m.E. in die oben skizzierte Theorie der kosmischen Sozialisation zu integrieren, weil letztere für die meisten Afrikaner maßgeblich ist (MBITI 1972, GLELE 1979). Der von der rational positivistischen an-

thropologischen Forschung ausgegangene und vom Kolonialismus durchgesetzte, äußerst eurozentrische Zivilisationsimpuls (LECLERC 1976) hat sich selbst insofern disqualifiziert, als er überwiegend Unheil und Trauer gestiftet hat: Menschenhandel, "Rassen"-wahnsinn und -haß, Hunger, allgemeine kulturelle Rezession und Elitestaaten als Dauerphänomene. ■

- Fred, S.: Der Mann Moses und die monotheistische Religion, Ffm. 1975
 Geber, M.: L'environnement et le développement des enfants africains in: *Enfance*, Nr. 34, juin-octobre 1973, S. 145 – 174
 Glele, M.A.: Religion, culture et politique en Afrique Noire, Paris 1981
 Keita, Modibo: Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt. Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der afrikanischen Länder, Indiens und Sri Lankas. Versuch einer ganzheitlich-wissenschaftlichen Begründung von befreiender Erziehung in der Dritten Welt, Kivouyou-Verlag, Heidelberg 1983
 Leclerc, G.: Anthropologie und Kolonialismus, Frankfurt/Main u.a. 1976
 Mbiti, John S.: Afrikanische Religion und Weltanschauung, Berlin u.a. 1974

- Mpolo, Masamba: Kommunität und Heilung: Die Therapeutik der traditionellen Religion und der Religion der Propheten in Afrika in: *Institut für Auslandsbeziehungen* 1979, S. 419 – 427
 Trembl, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisations-theorie, Weinheim 1982
 Ubaah, C.N.: The Supreme Being, divinities and ancestors in Igbo traditional religion: evidence from Otanchara and Otanzu in: *Africa*, Vol. 52 No. 2 1982, pp 90 – 105



Vom griechischen "Oikos" (= Haus, Haushalt, bewohnter Umkreis) stammen bekanntlich die Worte "Ökologie" und "Ökumene" (1). Für Entwicklungspädagogik sind beide Begriffe bedeutsam geworden: Wir kennen ein "ökologisches Lernen" und sprechen von einer "ökumenischen Didaktik". Ökologie (Biologie) und Theologie sind die beiden traditionellen wissenschaftlichen Bezugspunkte dieser entwicklungspädagogischen Lernfelder. Ich will im folgenden einen

weiteren, dritten Zugang erschließen: In den modernen Theorien der sozialen Evolution wird die biologische und die theologische Perspektive durch eine sozialwissenschaftliche ergänzt. Hier spricht man immer häufiger von "evolutionären Lernprozessen".

Lernen im Oikos der

Alfred K. Tremel

Was heißt "evolutionäres Lernen", was heißt "Lernen im Oikos der einen Welt"?

1. "Oikos der einen Welt" besagt zunächst einmal: analog dem Haushalt (etwa einer Familie) ist unsere Welt als ganze in einen gemeinsamen Zusammenhang getreten. So wie ein Haushalt (räumlich, zeitlich, sozial und organisatorisch) zusammenhängt, so (ähnlich) hängt jetzt unsere ganze Welt zusammen. Das ist nicht nur eine Metapher. Ananas aus den Philippinen, Erdnüsse aus Niger, Corned-beef aus Argentinien, Ansichtskarten aus Bali, Kleider aus Indien, Informationen aus Chile, Beirut und dem irakisch-iranischen Krieg usw. ...

All das und vieles andere mehr findet sich in unseren Haushalten wieder. Schon im kleinen Haushalt einer Familie spiegelt sich so die weltweite Verflechtung, der globale Zusammenhang.

Während früher der Erlebnishorizont eines Menschen immer viel kleiner war als die Größe des bewohnten Erdballs, fällt beides heute zusammen, wird deckungsgleich. Die Grenzen meiner privaten Welt sind so gesehen die Grenzen der ganzen einen Welt – wir haben Zugang zu Kenntnissen über (fast) alles und jedes, – unsere wissenschaftlich-technische Verfügungsmacht, an der wir teilhaben, ist universell (raum-zeitlich indifferent), – wir nehmen teil an einer weltweiten öffentlichen Meinung, an einem globalen Informationsfluß, an einer den Globus umspannenden Informationsbörse, – wir können weltweite Verkehrsmittel benutzen, die uns in kürzester Zeit zu (fast) jedem Ort der Erde bringen können, – wir sind Teil einer weltweit angelegenen Normalität von Sinnstrukturen, die überall auf der Welt Orientierung ermöglicht.

"Oikos der einen Welt" besagt also (auf der Folie einer Theorie der sozialen Evolution): Welt konstituiert sich heute durch einen *universellen Möglichkeitshorizont* – und nicht mehr wie früher durch einen *regionalen begrenzten Wirklichkeitsbezug*. Der Weltbegriff wurde von der Einheit des umgebenden *Wirklichen* auf die Einheit des abstrakten *Möglichen* umgestellt, an dem alle Menschen an allen Orten (mehr oder weniger) teilhaben.

2. Diese eine Welt ist aber nicht nur charakterisierbar durch ihre hohen *Interdependenzen*, sondern durch eine scheinbar gegenläufige Entwicklung: eine ständig zunehmende *Funktions- und Ausdifferenzierung*. Die Weltgesellschaft



ist arbeitsteilig organisiert, und dieses Organisationsprinzip macht vor Grenzen nicht halt. Funktionen werden immer weiter in eigene Subsysteme ausdifferenziert, insofern der einzelne Mensch oder der einzelne Staat Funktionsträger in dieser Weltgesellschaft ist, ist er funktional äquivalent mit anderen, sofern sie diese Leistungen erbringen. Für das Funktionieren dieser funktional-ausdifferenzierten (Welt)Gesellschaft ist der/das Einzelne mehr oder weniger austauschbar/ersetzbar. Allerdings gelingt es immer weniger Menschen, eine bezahlte Funktion in dieser Weltgesellschaft zu ergattern. Die Mehrheit ist verdeckt oder offen arbeitslos und damit gesellschaftstheoretisch gesehen, funktionslos, quasi überflüssig. Die eine Welt ist also nicht

nur durch ihre hohe *Interdependenz* und ihre hohe *Ausdifferenzierung*, sondern auch durch hohe *Disparitäten* charakterisierbar: Was jeweils individuell möglich ist, das ist extrem unterschiedlich verteilt. Der *Möglichkeitshorizont* dieser einen Welt ist wiederum nur als *Möglichkeit* für jeden Menschen präsent, als *Wirklichkeit* aber reicht die Spanne von Verelendung, Folter, hoher Kindersterblichkeit und Verhungern bis hin zum Wohlstandsluxus in den Industriemetropolen.

Wir können also sagen: die funktionale Ausdifferenzierung dieser Weltgesellschaft hat die klassischen Disparitäten einer hierarchischen Klassengesellschaft nicht überwunden: arm/reich, Mann/Frau, mächtig/ohnmächtig, wichtig/überflüssig, Süd/Nord, Ost/West – das sind wohl die wichtigsten Ungleichheiten, die auch in einer funktional ausdifferenzierten Industriegesellschaft weiterbestehen.

Diese Gleichzeitigkeit von Partikularisierung und Generalisierung, von Heterogenität und Homogenität der einen großen Welt spiegelt sich auch wieder in der kleinen Welt, dem Oikos der *Schule*: Über innere Differenzierung, Fächerkanon, Stundenplan, Notenvergabe u.a.m. reproduziert sie eine zusammenhängende Ungleichartigkeit. Beide Male aber scheint der Zusammenhang (weil funktional latent) nicht mehr begriffen, sondern erlitten.

Nicht nur die versteckte Bewertung und die organologische Einlinigkeit dieses Entwicklungsdenkens ist inzwischen kritisiert worden (vgl. SCHÖFTHALER in diesem Heft), auch der reale Verlauf dieses Fortschritts ist inzwischen an unüberwindliche Grenzen seines Wachstums gestoßen und muß problematisiert werden.

3. Die eine Welt, die Weltgesellschaft, ist historisch gesehen ein einmaliger Fall, sie ist ohne Parallele der Geschichte. Und das ist (gleichzeitig) ihr Problem: Monokulturen leben gefährlich.

Bemerkenswert ist nun, daß die beiden bisher angesprochenen Kennzeichen unserer modernen "einen Welt" nämlich *Gleichheit* der Teilhabe an einem globalen *Möglichkeitshorizont* und *Ungleichheit* der (funktionalen)

Teilhabe am faktischen Geschehen (qua Ausdifferenzierung) seit SPENCER die klassischen Merkmale unseres neuzeitlichen Fortschrittsbegriffes sind. Die "unaufhörliche Ver vielfältigung der Verschiedenheit" (Heterogenität) bei "gleichzeitiger Integration" (Homogenität), die Entwicklung von "unabhängigen gleichen Teilen zu abhängigen ungleichen Teilen", das ist nicht nur die Semantik unseres Fortschrittsdenkens, sondern das ist auch der Mechanismus seiner imperialistischen Welteroberung: die gleichzeitige Steigerung arbeitsteiliger Partikularisierung und zentralisierter Generalisierung machte diese Gesellschaft allen anderen evolutionär überlegen.

Während früher eine Vielzahl von Gesellschaften/Kulturen innerhalb eines evolutionären Spielfeldes konkurrierten – man spricht von über 500 Kulturen –, gibt es heute praktisch nur noch eine einzige Welt, eine einzige Gesellschaft: die funktional-differenzierte Gesellschaft, die moderne Gesellschaft, die Industriegesellschaft.

Man spricht in den (soziologischen) Theorien der soziologischen Evolution von "Diffusions"- und "Expansionsprozessen", wenn man das grenzüberschreitende Vereinnahmen und Dominantwerden einer bestimmten Art und Weise, mit Umweltkomplexität umzugehen, auf andere Gesellschaften meint. Das heißt: eine von Europa ausgehende spezifische Art und Weise mit Menschen und Natur umzugehen hat durch Diffusions- und Expansionsprozesse alle anderen Konkurrenten um evolutionäre Nischen vernichtet oder evolutionär auf subkulturelle Abstellgleise geschoben.

Unsere Gesellschaft verbraucht dabei exponentiell wachsend Ressourcen auf allen drei Ebenen: sachliche, soziale und zeitliche. Das ist der Hintergrund, auf dem der Satz von Jane Fonda verständlich wird: "Wir gehen mit dieser Welt um, als hätten wir eine zweite im Koffer-raum!"

Was bedeutet auf dem Hintergrund dieser kurzen Analyse, in einer Weltgesellschaft zu leben?

- Diese Weltgesellschaft läuft

Gefahr, daß bei mißglückten evolutionären Lernprozessen die Evolution selbst, und nicht nur eine Kultur, irreversibel zerstört wird (wir haben eben keine zweite Welt mehr im Koffer-raum!).

- Diese Weltgesellschaft hat keine soziale/gesellschaftliche Umwelt mehr, gegen die sie auftrumpfen, besser sein, besser werden (aber auch: von der sie lernen) kann. Fortschritt nach Maßgabe darwinistischer Überlebensfitneß wird dadurch unsinnig. Aber sie hat zwei nur begrenzt belastbare Ressourcen: die Natur und den Menschen. Es gibt drei große Lebenssysteme, die ihr Verhältnis zueinander regeln müssen: das Ökosystem, das Gesellschaftssystem und das psychische System.

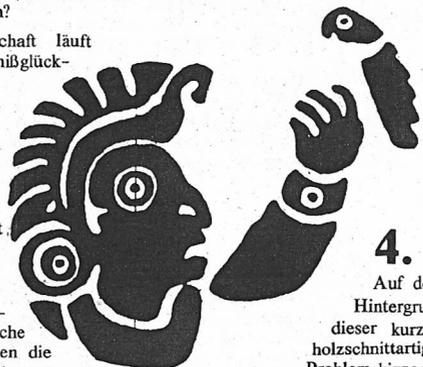
- Diese Weltgesellschaft kann deshalb ihre Wachstums- und Überlebensprobleme nicht mehr durch weitere räumliche, zeitliche, soziale oder sachliche Expansion "lösen" oder auch nur latent halten, sondern nur durch einen qualitativ anderen "Fortschritt", der mit den vorhandenen Ressourcen haushälterisch umgeht (bzw. das Verhältnis der drei Lebenssysteme wieder in Ordnung bringt).

Man kann die Fähigkeit von Gesellschaften in solchen evolutionären Krisenzeiten durch Entwicklung einer neuen Adaptionfähigkeit zu überleben, als die Fähigkeit, evolutionär zu lernen bezeichnen. Was wir brauchen angesichts des Lebens im Oikos der einen Welt ist die Ermöglichung evolutionärer Lernprozesse - auch und gerade in der Schule.

In Anbetracht des Fehlens evolutionärer Spielräume, die ein Lernen aus Fehlern (nach Schock!) möglich machen, bleibt nur die Anstrengung unserer Vernunft, genauer: der Versuch, diesen gesellschaftstheoretischen Fortschritt zur einen Weltgesellschaft theoretisch und praktisch in der Kontingenz zu halten. "Lebensfähigkeit" und "Studierfähigkeit" heißt also immer gleichzeitig beides: Anpassen und Kritik an unserer besonderen Art und Weise mit Welt umzugehen.

Ein charakteristisches Kennzeichen dieser Art des Weltgangs ist seine grenzüberschreitende Dynamik und (das hängt eng damit zusammen) sein zugrundeliegender Rationalitätsbegriff.

Mir scheint deshalb, daß die gelegentlich geäußerte Forderung nach "Grenzen ... weiten", bzw. "... durchlässiger machen" ebenso problematisch ist, wie die Aufforderung nach verstärktem "Verstehen des Fremden" und nach einer weiteren Zunahme "der Rationalität". In Anbetracht der Folgen unserer rationalen Weltbeeinflussung ist der Rationalitätsbegriff unserer wissenschaftlich-technischen Weltgesellschaft zu sehr schon diskreditiert, als daß er schlicht akkumuliert werden könnte. Dieses evolutionär dominant gewordene Problemlösungsmittel hat sich inzwischen allzu oft schon als Problemerzeugungsmittel entpuppt; die Problemlösungen von heute sind unsere Probleme von morgen.



4.

Auf dem Hintergrund dieser kurzen, holzschnittartigen Problemskizze nun ein paar Gedanken zu möglichen Konsequenzen für Erziehung,

insbesondere für einen Bildungsbegriff, der für schulische Erziehung relevant ist.

Eines dürfte klar sein: Durch die hohe Interdependenz unserer funktional-differenzierten Gesellschaft ist die objektive Verantwortung für unser "Oikos eine Welt" gewaltig gestiegen, ohne daß jedoch gleichzeitig die subjektive Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen angewachsen wäre. Eine bloße Intensivierung normativer Forderungen wäre deshalb m.E. ebenso unbefriedigend wie eine bloße Vergrößerung des kognitiv zu lernenden Stoffes. Beides würde uns nicht nur überfordern, sondern würde auch in der kumulativen Fortschrittslogik befangen bleiben. Was wir statt dessen einüben sollten, sind vielmehr andere Formen mit hoher Komplexität umzugehen, um diese künftig wieder zu verkleinern und handlicher/handhabbarer machen zu können.

Auch das emphatische (faustische) "Grenzen-Überschreiten!" ist m.E. gründlich diskreditiert worden, hat man dies doch im Umgang mit Menschen und mit Natur seit Hunderten von Jahren in eben dieser Gesellschaft getan mit fürchterlichen Nebenfolgen für das Leben auf diesem einsamen Planeten. Wir sind gerade Zeuge, wie eine letzte Grenze wenn nicht überschritten, so doch hinausgeschoben wird: durch ein Immer-schneller, Immer-kleiner und Immer-komplexer arbeiten die "Zukunftstechnologien" - Gentechnologie und moderne Informationstechnologie - an der künftigen Gesellschaft. Das kann uns eine Atempause verschaffen, um zu lernen, Grenzen anzuerkennen und mit ihnen zu leben.

Übertragen auf die Schule heißt das: ein weiteres Akkumulieren stofflicher, sozialer und zeitlicher Aufwendungen, ein weiteres "Grenzen überschreiten" (in der Sach-, Sozial- und Organisationsdimension) ist nicht nur inhuman, sondern auch dysfunktional. Aber was dann?

Ich will meinen Vorschlag in drei Thesen fassen:

- wenn alles fragwürdig und unsicher ist, jeder mögliche Bildungsinhalt und jedes mögliche Bildungsziel als selektiv und kontingent bestimmt werden kann, dann kann es für die Schule nicht darum gehen, gerade das zu ignorieren, sondern es gilt: gerade dies zum Thema schulischen Lernens zu machen.
- Eine Gesellschaftsform, die totalitär und expansiv alle potentiellen Konkurrenten vernichtet oder assimiliert hat und zur einzigen Weltgesellschaft geworden ist, muß selbst als selektiv und kontingent rekonstruierbar bleiben, wenn sie mit Aussicht auf Erfolg die hohen Überlebensrisiken über evolutionäre Lernprozesse meistern will. Schule als gesellschaftliche Institution sollte diesbezügliche Lernprozesse ermöglichen.
- Aber nicht nur kognitives Lernen muß (über Reflexionsprozesse) höhergeneralisiert werden, auch *normatives Lernen* sollte eine neue Qualität einüben: die anthropozentrische Engführung traditioneller (ausschließlich in der Sozialdimension angesiedelten) Ethiken muß relativiert und auch die Sachdimension (Natur) und Zeitdimension (ungeborenes Leben) berücksichtigt werden.

Bildung - von diesen drei Thesen aus betrachtet - heißt, den risikoreichen Umgang mit der Selektivität und Kontingenz dieser Weltgesellschaft kognitiv und normativ zu lernen.

Zum Schluß noch ein paar Themen bzw. Frageperspektiven:

- Lernen wie "Welt" für verschiedene Menschen zu verschiedenen Zeiten verschiedene Bedeutungen hatte (z.B. im griechischen Ordodanken, im "wilden Denken" fremder Ethnologen ...).
- Lernen wie das Verhältnis von Wirklichkeit und Möglichkeit, von Vergangenheit und Zukunft, von Subjekt und Objekt, von Sein und Sollen historisch bedingt und deshalb kontingent ist (z.B. in der Kant'schen Philosophie).
- Lernen wie, warum und mit welchen (Neben-) Folgen der Rationalitätsbegriff unserer wissenschaftlich-technischen Welt evolutionär dominant geworden ist und andere Arten, mit Welt umzugehen, ausschließt (z.B. traditionelle - moderne Geburtshilfe).
- Lernen, kollektive Schemata des Sein-lassens (Stoppregeln für ungebremstes Wachstum) einzuüben und den Mut zu haben, ganz materiale "Tabus" wieder in ihr Recht zu setzen.
- Lernen, daß die Fähigkeit des Menschen mit (selbsterzeugter) Komplexität umzugehen, begrenzt ist.
- Lernen, wie alles für Anderer(s) Umwelt ist.
- Lernen, warum es vielleicht wichtiger sein wird, uns selbst anstatt Fremdes zu verstehen.
- Lernen, daß die Kolonisierung der Welt viele Formen haben kann: Reisen, Fotografieren, Forschen, Verstehen, Konsumieren, Produzieren, Verwalten, Helfen, Erziehen ...
- Lernen, warum die Gewohnheit, auf eine ganz bestimmte Art zu denken, nicht mit Erkenntnis gleichgesetzt werden darf.
- Die globale Verantwortung auf allen drei Sinnebenen angemessen (theoretisch und praktisch) annehmen lehren, ohne kognitiv und/oder moralisch zu überfordern.

Literatur

Bohme, G./Bohme, H.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt 1983

Dörner, D./Kreuzig, H.W./Reither, F./Stäudel, T.: Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Stuttgart, Wien 1983

Dreitzel, H.P. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie. Neuwied und Berlin 1972

Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt 1972

Labbe, H.: Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts. Graz, Wien, Köln 1983

Luhmann, N.: Die Weltgesellschaft. In/ders.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen 1975, S. 51 ff.

Luhmann, N.: Evolutionstheorie - Gesellschaftstheorie - Kommunikationstheorie. Manuskript. Bielefeld 1976

Luhmann, Nr./Schorn, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979

Pape, I.: Tradition und Transformation der Modalität, Band I: Möglichkeit - Unmöglichkeit. Hamburg 1966

Spaemann, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983

Spencer, H.: System der Philosophie, Band I: Grundsätze einer synthetischen Auffassung der Dinge. Stuttgart 1901

Trenzl, A.K.: Kants Natur- und Menschenbild in evolutionstheoretischer Sicht. Unveröff. Mschr. Tübingen 1984 (erscheint voraussichtlich in "Philosophische Rundschau")

Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1969

(1) Einleitendes Votum in die gleichnamige Arbeitsgruppe beim Erziehungswissenschaftlichen Werkstattgespräch 1984 des Comenius-Instituts Münster

Lehren und Lernen in der Fremde

Bemerkungen zum intellektuellen Produzieren und Kommunizieren bei uns und anderswo



Mich verschlug es im Rahmen des deutschen akademischen Wissenschaftraustausches an eine Universität im brasilianischen Nordosten. Ich lerne und lerne viel in dieser Universität an der Peripherie der Peripherie. Einen dieser Lernprozesse, über die Unterschiedlichkeit intellektueller Produktions- und Kommunikationsstile möchte ich ein wenig systematischer entwickeln. Die Erfahrungen großer Kollegen in ähnlichen Arbeitssituationen haben mir bei der Ausarbeitung geholfen.

Ich untersuche ein Teilproblem. Verkürzungen des Blickwinkels und die unsystematische Anbindung an metatheoretische und gesellschaftstheoretische Debatten sind beabsichtigt. (Vgl. Galtung 1977, Kuhn 1970, Feyeraabend 1976, Müller 1977 und Eisenhans 1976).

Ich argumentiere auf der Erscheinungsebene. Der Artikel von Johan Galtung (1981) gab den Anstoß, die erlebten Phänomene struktureller zu fassen. Streift doch ansonsten die bisherige Literatur das behandelte Problem nur am Rande. Sie bekümmert sich mehr um die thematischen und organisatorischen Aspekte des Wissenstransfers zwischen den Wissenschaftlergemeinschaften der Ersten Welt und diesen mit denen der 3. Welt.

Das Problem

Mir geht es um die in unterschiedlichen Gesellschaften andersartigen Annäherungs- und Aneignungsformen von Wirklichkeit, stilisiert und akzentuiert durch ihre akademisch-universitären Ausformungen.

Konferenzen, Seminare und Kongresse mit internationaler Besetzung häufen sich. Die intellektuellen Arbeiter in Universität und Administration reisen. Sie bleiben auch schon mal häufiger als Gastlehrer und -forscher, am Fremden wächst. Und es ist nicht mehr nur die Bildungsreise in die Hochburgen europäischer Kultur- und Geistesblüte, auch die USA und sogar die Dritte Welt stehen auf den Reiseplänen.

Die in einem Sprach- und Kulturraum arbeitenden Wissenschaftler und Intellektuellen entwickeln einen für diesen Zivilisationsraum typischen Stil der Produktion und Vermittlung von Wissen.

Sie haben ein unzureichendes Bewußtsein von der kulturellen Begrenztheit der ihnen eigenen Produktions- und Vermittlungsformen von Wissen. Die Entprovinzialisierung der intellektuellen Arbeiter steckt noch in den Anfängen.

Entprovinzialisierung bedeutet Befreiung, Befreiung vom Denken in einer überkommenen wissenschaftlichen und/oder intellektuellen Tradition.

Erst der längere Auslandsaufenthalt, manchmal aber auch bereits die internationale Konferenz lassen die Fähigkeit entstehen, die bisher kultivierten intellektuellen Qualitäten zu relativieren und - vielleicht - fremde aufzunehmen.

Mein Interesse gilt besonders der Art von wissenschaftlichen Erfahrungen in der Dritten Welt. Ich lerne, lehre und forsche an einer Universität in der Peripherie der Peripherie. Es folgen Mutmaßungen über den intellektuellen Produktions- und Vermittlungsstil der Peripherie.

Die Thesen

Die intellektuellen Denk- und Vermittlungsformen, insbesondere Afrikas und Lateinamerikas werden von den wissenschaftlichen Denk- und Vermittlungsstilen Europas und ihrer amerikanischen Variante beherrscht. Zwei Tendenzen scheinen sich herauszubilden.

- eine auf dem kolonial-überkommenen Stil aufbauende Weiterentwicklung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht

- ein eklektisches Aufnehmen intellektueller Produktionen aus den Zentren mit wenigen originellen Beiträgen.

Ein Beispiel

Die Teilnehmer eines UNESCO-Seminars sind zum Empfang beim Prä-

fekten geladen. Der Leiter der nigerianischen Delegation erwidert auf Bitten der Geladenen die Begrüßungsworte des Gastgebers. Er spricht vom pluralistischen, interkulturellen Geist, der die Konferenz und den Empfang prägte, er entwirft das Bild der großen Gemeinschaft von Theoretikern und Praktikern, ein dankbares Lächeln huscht über das Gesicht des Angesprochenen, einige trocken-witzige Bemerkungen zum vorangegangenen Mittagessen beschließen die Stehgreifrede. Administratoren, Erziehungswissenschaftler und -praktiker, sie alle fühlen sich angesprochen. Ein euphorisches Gefühl der Zusammengehörigkeit macht sich breit. Es rauscht Beifall auf. Erstaunt nur mich die zurückhaltende Art des Afrikaners? Die feine englische Art. Die unterkühlte Höflichkeit, mit der der Nigerianer alle Teilnehmer des Empfangs in das Boot zu setzen vermag. Es scheint so. Selbst die deutschen Kollegen wollen nicht auch noch das diskutieren.

Gibt es somit den einen intellektuellen Kommunikations- und Verhaltensstil in Nigeria und Großbritannien. Einen Stil, der von der Mehrheit der Wissenschaftler beider Länder gepflegt wird? Und umfaßt er auch das intellektuelle Produzieren?

Ich kenne Nigeria und seine Wissenschaftler nur unzureichend. Doch z.B. über den Sudan, ebenfalls eine frühere englische Kolonie, und seine Universität in Khartum (seit 1956) wird berichtet, daß es dort zu Grabenkämpfen komme zwischen in den USA und England ausgebildeten Sozialwissenschaftlern und solchen, die ihre Diplome in der Bundesrepublik Deutschland erhielten. Erstere seien die absolute Mehrheit. In der Art von Seilschaften würden sich die "US- und GB-Boys" gegenseitig protegieren. Akribische Datenbeschaffung und -auswertung sei ein einziger Ausweis von Wissenschaftlichkeit. Und nur zu oft würden gar keine inhaltlichen Kriterien mehr genannt. Das Diplom aus den USA oder dem Vereinigten Königreich genüge. Wiederholen sich so die wissenschaftstheoretischen und -praktischen Frontstellungen Europas? Wird in der Peripherie nur reproduziert oder ist ein eigener Stil am Entstehen?

Historische Tatsache ist, daß es den Kolonisatoren zumeist gelang, die autochthonen Formen und Inhalte von Bildung und Ausbildung in den von ihnen besetzten Ländern weitgehend zu zerstören oder doch wenigstens zu neutralisieren. Dieser Prozeß war besonders dramatisch im Bereich der Erziehung von Jugendlichen. Asien aus-

genommen, haben die Gesellschaften der Dritten Welt den formalisierten Bildungsgängen westlicher Prägung keinen Widerstand leisten können. In der Kolonialzeit und danach setzen sich diese Bildungsstrukturen gewaltsam oder akkomodierend durch. Sie bestimmen heute den Aufbau des Erziehungswesens in den Staaten der Dritten Welt. Insbesondere die Sekundar- und Tertiärbereiche sind nach dem Modell der einstigen Kolonialmächte ausgerichtet, sowohl was den formalen Aufbau als auch was intellektuelle Arbeitsformen betrifft.

Erziehungsgegenstände ist z.B. für die Erziehungswissenschaften ein intensives Eingehen auf die nationale und afrikanische Problematik festzustellen. Die Institute für Erziehungswissenschaft der Universitäten von Lagos (gegründet 1961) und Ibadan (besteht bereits seit 1948) haben sich in diesem Sinne zu einer Art Mekka für afrikanische Erziehungswissenschaftler und -administratoren entwickelt. Insbesondere die Ausstrahlung von Ibadan ist kontinental.

Ein Studium dort beginnt für viele Jungwissenschaftler einen höheren Reiz auszuüben als ein solches in den USA oder England. Man bleibt näher an der eigenen Problematik und verliert wenig bezüglich der angewandten theoretischen und methodologischen Standards. Es hat sich eine intensive wissenschaftliche Zusammenarbeit mit den dominanten angelsächsischen Ländern herausgebildet. Gemeinsame Forschungs- und Publikationsprojekte gewinnen eine gewisse Regelmäßigkeit. Man publiziert im "West African Journal of Education", Erscheinungsort: Ibadan.

Man könnte in Nigeria von günstigen Bedingungen für die Herausbildung eines auf dem angelsächsischen wissenschaftlichen Produktions- und Vermittlungsstil aufbauenden eigenen westafrikanischen (?) Weges sprechen. Er beginnt mit der Veränderung der Fragestellung. Er befaßt sich mit einer anderen Wirklichkeit. Er wird unter Aufnahme traditioneller afrikanischer Formen der Wahrheitsfindung (z.B. Palavertechnik) auch methodologische und theoretische Veränderungen der Wissenschaft von der Erziehung mit sich bringen.

Ein anderes Bild bietet Brasilien. Dominierte die katholische, repetitive Bildungsdoktrin während der portugiesischen Kolonialzeit; so setzte sich bald nach der Unabhängigkeit insbesondere im Sekundar- und Tertiärbereich das französische Beispiel durch.

Eine der ersten Universitätsgründungen, die der "Universidade de Sao Paulo (USP)", wurde mit vornehmlich aus Frankreich importierten Lehrpersonal in Gang gesetzt. (vgl. Levi-Strauss 1981, S. 92-97). Zwischenzeitlich haben angelsächsische und teutonische Einflüsse für die Entwicklung von vielen Fakultäten, Schulen und Instituten Modell gestanden.

Brasilien war dem Einfluß von mehreren wissenschaftlichen Produktions- und Kommunikationsformen ausgesetzt, bzw. hat um diesen Einfluß in jeweils unterschiedlichen Perioden nachgesucht. An den Hochschulen des Landes findet man deshalb - ich be-



Wissenschaftlergemeinschaften der Dritten Welt, die nur an einem Modell orientiert wurden, scheinen mehr Möglichkeiten gehabt zu haben, eigene wissenschaftliche Denk- und Kommunikationsstile neben und gemeinsam mit einer Veränderung der Inhalte zu entwickeln. Länder, die unter dem Einfluß von zwei oder mehr Stilen standen, hatten hierbei größere Schwierigkeiten.

Zwei Illustrationen

Zwei Illustrationen mögen ausreichen, um die unterschiedlichen Entwicklungen zu verdeutlichen:

Formal und hinsichtlich des vorherrschenden intellektuellen Stils ist das nigerianische Hochschulwesen noch immer stark von der angelsächsischen Tradition geprägt. Der Wissenschaftraustausch zwischen England, den USA und dem afrikanischen Land ist intensiv. Man kann von einer Dominanz des angelsächsischen Paradigmas sprechen. Doch in bezug auf die For-

Atmosphäre gegenseitiger Toleranz und Koexistenz, könnte daraus wahrscheinlich etwas sehr kreatives entstehen." Und in der Tat, ich kann meine Kollegen schwerlich unter "Sammler und Interpret" in der Provinz rubrizieren. Natürlich, viele versuchen sich an der Imitation der Imitation. Der Hochschullehrer aus dem Süden stellt ein wichtiges Aushängeschild für jede Prüfungskommission dar. Sein Erscheinen wertet jedes regionale Seminar zum wissenschaftlichen Großereignis auf.

Wert für die eigene Wirklichkeit aufgrund eben dieser stärker relativiert und sich freier fühlt, eigenständige Lösungen für alte und neue Probleme zu versuchen. Kurz: In der Provinz drücken die ausländischen Vorbilder weniger.

Zusammenfassung

Die Länder Nigeria und Brasilien dienten als Anhaltspunkte, um zu illustrieren, wie die intellektuellen Denk- und Vermittlungsstile von denen der Metropolen bestimmt werden. Wissenschaftlergemeinschaften, die nur in einem Stil sozialisiert wurden, scheinen mehr Möglichkeiten entfalten zu können, mit dem erworbenen Instrumentarium nationale und regionale Problemstellungen zu bearbeiten. Die Veränderung der Inhalte wird Differenzierungen im herkömmlichen intellektuellen Produktions- und Vermittlungsstil nach sich ziehen. Tendenzen ähnlicher Art lassen sich bei den Kollegen aus der Provinz der Peripherieländer feststellen. Auch dort wird das metropolitane Vorbild implizit in Frage gestellt. Die "Sammler und Interpreten" hingegen dominieren in den Zentren der Peripherien. Wird das Land die Stadt erobern oder die Stadt das Land?

Schlußbemerkungen

Ich habe meine Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen an einer Universität in der Dritten Welt dargestellt. Berichte von bekannten Kollegen haben mitgeholfen, meine Welt zu verallgemeinern. Was gibt es darüberhinaus zu bemerken? Der internationale Kultur- und Wissenschaftsaustausch hat zu einer gewissen Vorherrschaft des angelsächsischen Stils geführt. Dessens sich auf eine breite Datenbasis stützende Aussagen über Realität scheinen international konsensfähiger zu sein als die theoretischen Konstruktionen teutonischer oder gallischer Herkunft. In den internationalen Organisationen dominiert das angelsächsische Paradigma unter administrativ-technischem Vorwand. Deutsche und französische Kollegen mögen deswegen ihren Unmut kundtun. Ihnen geht die Standardisierung und Vereinfachungen der Angelsachsen zu weit. Doch gilt es, den diskreten Charme einer englischsprachigen Konferenz einmal erlebt zu haben, um die heimliche Sehnsucht vieler Kollegen nach dieser Art Wissenschaftsbetrieb zu verstehen.

Ich plädiere dafür, dieser Art Begegnungen, Verärgierungen und Leiden aktiv anzugehen. Voraussetzung hierfür ist ein Wissen um ein Verständnis vom Fremden. Es sollte die Erkenntnis gefördert werden, daß es nicht einen Königsweg zum wissenschaftlichen Enthüllen der Wirklichkeit gibt, den Versprechungen der methodologischen Lehrbücher zum Trotz. Es gälte genauer darüber nachzudenken, welcher Zusammenhang sich zwischen der Struktur einer Gesellschaft und ihrem wissenschaftlichen Produktions- und Kommunikationsstil herstellt. Gibt es unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungslogiken und damit verbunden auch Wissenschaftslogiken? Entsteht in einigen Ländern der Dritten Welt eine neue Art Logik? (vgl. hierzu auch Steger, 1982)

Diesen Fragen gilt es nachzuspüren. Kontraste und Defizite sollten aktiv geliebt und nicht nur erlitten und beklagt werden. Durch das wissenschaftliche Zusammenleben mit den Vertretern anderer Paradigmen sind unterschiedliche erkenntnistheoretische Zugangsweisen in ihrer Ausführung und Ausgestaltung besonders gut kennenzulernen. Der eigene Stil würde auf diese Weise gefestigt oder ergänzt. Es gibt etwas zu lernen in der Fremde, sogar in deren Provinz.

Literatur

Eisenhans, H.: Zur Rolle der Staatsklasse bei der Überwindung von Unterentwicklung. In: Schmidt, A. (Hg.): Strategien gegen die Unterentwicklung. Frankfurt a.M. 1976

Galtung, J.: Methodology and Ideology, Vol I and II, Kopenhagen (Chr. Eilers Edition) 1977

Galtung, J.: Structure, culture and intellectual style, in: Social Science Information 20, 6 (1981) pp 817-856, London and Beverly Hills

Kuhn, T.S.: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago 1970 (2)

Levi-Strauss, C.: Traurige Tropen. Frankfurt a.M. 1981

Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt a.M. 1976

Müller, R.W.: Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike. Frankfurt a.M. 1977



Doch sind gerade auf pädagogischem Gebiet Grundsteine für internationales Prestige im Nordosten gelegt worden. Paulo Freire war Provinzler. Seine weltbekannte Erziehungsmethode wurde in den Nordost-Staaten Pernambuco und Rio Grande do Norte zum ersten Mal erfolgreich erprobt. Erst danach wandte man sie im nationalen und internationalen Maßstab an. Und Paulo Freire ist kein Einzelfall. Andere Initiativen der Volkserziehungsbewegung vor 1964 begannen in der Provinz und wurden dann vom Süden, dem brasilianischen Zentrum, übernommen, angewandt, untersucht, als "brasilianisch" entdeckt und etikettiert. Die "Bauerligen", ein amerikanischer Präsident ließ sich einmal täglich über ihr "bedrohliches" Anwachsen informieren, die "Bewegung der Basiserziehung" (Movimento de Educacao de Base), die Massenbildungsinitiative in Natal/PN "Barfuß kann man auch lesen" ("De pe no chao tambem se aprende a ler"). Die Liste ließe sich wiederum fortsetzen. Es scheint, daß der Intellektuelle in der Provinz den ausländischen Vorbildern





Lernen, den Zeremonienbaum zu pflanzen

Vegetarier haben es schwer in deutschen Gaststätten und Restaurants.

Wichtigster Bestandteil einer Speisekarte sind die Fleischgerichte, besonders die vom Schwein: Schweineschnitzel und Schweinekotelett, Filet und Schweinespieß, Grillhaxe und Eisbein, Schweinskopfsülze und Kasseler Rippenspeer, Schweinerollbraten, Schweinemedallions, Schweinelendchen und Schweineleber.

Fast nichts, was von diesem Haustier nicht verarbeitet und täglich gegessen wird.

"Habt ihr gerade den Zeremonienbaum gepflanzt?", fragte mich mein Freund aus Papua Neuguinea als wir zusammen essen gingen.

"Wieso?" Ich blickte ihn erstaunt an. "Bei uns im Hochland pflanzen wir den Zeremonienbaum, wenn wir zu viele Schweine haben. Dann schlachten wir alle ausgewachsenen Tiere."

Das Schwein als Proteinbank bei Streß

Die Hochlandbewohner ernähren sich überwiegend vegetarisch. Sie leben von einer Mischkost aus eiweißreichen und eiweißarmen Pflanzen und befinden sich mit einer täglichen Proteineinnahme von 45 Gramm an der Grenze des von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) angegebenen Mindestwertes von 40 Gramm.

Außerhalb der Zeremonien werden Schweine bei Krankheit, Verletzungen, Todesfällen und bei Stammeskämpfen geschlachtet und gegessen. Der Verzehr des Fleisches ist gegebenenfalls auf die Betroffenen und auf die Angehörigen beschränkt.

In Zeiten physischen und psychischen Stresses, in denen der Proteinabbau im Körper stark zunimmt, können die Neuguineer sicher sein, daß ihnen genügend Eiweiß zur Verfügung steht.

Das Pflanzen des Zeremonienbaums

In den entlegenen Gebieten des Hochlands von Papua Neuguinea lebt die Bevölkerung in kleinen bäuerlichen Stammeseinheiten, die bisher wenig Kontakt mit der westlichen Zivilisation gehabt haben. Das Land ist sehr gebirgig und durch steile Täler zerschnitten. Nur die flachen Hänge eignen sich für die Landwirtschaft. Die Hochlandbewohner treiben Wandertfeldbau in Mischkultur und sind Selbstversorger. Die wichtigsten Anbaufrüchte sind Süßkartoffeln, Taro, Zuckerrohr, verschiedene Baumfrüchte und eiweißhaltige Gemüsesorten. Neben der Landwirtschaft werden Schweine gehalten. Sie werden in zyklischen Abständen bei Zeremonien geschlachtet und das Fleisch wird an die Stammesangehörigen und an befreundete Stämme verteilt.

Eine Schweineherde dient als proteinhaltiger Vorrat und als Hilfstuppe bei der Landbestellung und Landpflege. Mensch und Schwein stehen jedoch in einem Konkurrenzverhältnis zu den Nahrungsmitteln, die innerhalb eines Stammesgebietes gepflanzt und geerntet werden können.

Das Schwein als Kultivator und Landpfleger

Schweine werden im Hochland von Papua Neuguinea extensiv gehalten. Tagsüber laufen sie frei herum und werden abends mit den für den menschlichen Verbrauch zu kleinen Feldfrüchten gefüttert. Die Felder und Gärten sind zum Schutz gegen die Schweine eingezäunt. Nahrungsabfälle und menschliche Fäkalien werden von den Schweinen beseitigt. Abgeerntete Felder werden von ihnen nach übriggebliebenen Süßkartoffeln und Taros durchwühlt und sie tragen damit zur Durchlüftung und Düngung des Bodens bei.

Im Sekundärwald, der bis zur erneuten Rodung im 10 bis 15jährigen Rhythmus als Nutzwald dient, unterstützt die Wühlarbeit der Schweine nach Wurzeln und Unkrautsamen das Wachstum der gesunden und kräftigen Bäume.

Zuviele Schweine erzeugen sozialen Streß

Unter den beschriebenen Bedingungen vergrößert sich allmählich die Schweineherde eines Stammes. Die Kastration der gezähmten Eber verzögert diesen Prozeß, kann ihn jedoch nicht verhindern. Die Säue werden von wilden Ebern befruchtet. Dies gewährleistet eine genetische Auffrischung des Schweinebestandes eines Stammes. Innerhalb eines gegebenen Stammesgebietes ist ein Zahlenverhältnis von 3 Menschen und 2 Schweinen ausgewogen, d. h. Abfälle werden verwertet und beseitigt, das Wachsen des Sekundärwaldes wird gefördert, abgeerntete Felder und die zu kleinen Feldfrüchte reichen für die Ernährung der Schweine. Der Stamm und seine Herde leben in einer ökologischen Balance zueinander und zu ihrer Umwelt.

Eine zu große Schweineherde wird zu einer Belastung für die Stammesgemeinschaft. Je größer die Anzahl der Schweine, um so größer die Gefahr, daß sie aus Nahrungsmangel in die eingezäunten Gärten einbrechen. Dadurch wird das Verhältnis der Stammesmitglieder zueinander beeinträchtigt, junger Sekundärwald vernichtet und die zukünftige Ernährung und die Versorgung mit Feuerholz und Baumaterialien gefährdet.

Fremde Schweine, die in einen Garten einbrechen, werden getötet, worauf der Besitzer des Schweins sich rächt und den Eigentümer des Gartens angreift und eventuell ihn, seine Frau oder seine Schweine tötet.

Das Sozialleben eines Stammes verschlechtert sich, je häufiger solche Vorfälle passieren. Die Familien eines Stammes versuchen mehr Distanz voneinander zu gewinnen. Dies bedeutet räumliche Ausdehnung. Ein Bevölkerungsdruck auf das Territorium eines benachbarten Stammes entsteht mit der Möglichkeit kämpferischer Auseinandersetzung. In dieser Situation wird der Zeremonienbaum gepflanzt. Alle Familien töten ihre ausgewachsenen Schweine und ein gemeinsames Schweinefest wird veranstaltet.

Ein neuer ökologischer Zyklus beginnt.

Regulierung des Verhältnisses von Stamm zu Stamm

Stammeskämpfe sind 'Kurzschlüsse' im Hochland von Papua Neuguinea, wenn die rituellen 'Sicherungen', wie z. B. das Pflanzen des Zeremonienbaums bei einer zu großen Schweineherde, nicht funktionieren. Weitere sind vorhanden.

Bei Ausbruch der Feindseligkeiten zwischen zwei Stämmen müssen die Männer eine Reihe von Tabus befolgen: kein Geschlechtsverkehr, kein Verzehr von Wildbret und Trinkverbot während des Kampfes. Vor dem Kampf essen sie stark gesalzenes Schweinefleisch als Energiestoß. Die bewaffneten Auseinandersetzungen finden in der Hitze des Tages statt und in Verbindung mit dem Trinkverbot sind sie meist kurz und sporadisch. Weicht ein Stamm aus seinem Territorium zurück, werden seine Hütten und Gärten zerstört und die Schweine getötet. Das fremde Stammesgebiet wird wieder verlassen.

Der siegreiche Stamm pflanzt den Zeremonienbaum und schlachtet seine zu der Zeit herangewachsenen Schweine. Das Fleisch wird den Ahnen mit dem Versprechen geopfert, später ein großes Fest als Dank für die Unterstützung im Kampf zu veranstalten. Es wird verzehrt und an Verbündete verteilt.

Der Bevölkerungsdruck, der durch eine zu große Schweine- und Menschen-dichte entstanden ist, hat sich vermindert.

Die Zeit der "fighting stones" beginnt, in der die Jungschweine aufgezogen werden für das große Schweineschlachtfest als Wiedergutmachung für die Hilfe der Ahnen und der Verbündeten. Bis dahin herrscht Waffenstillstand und der feindliche Stamm kann sein verlassenes Territorium wieder in Besitz nehmen. Beide Stämme beginnen einen neuen bevölkerungsdynamischen Kreislauf.

Innerhalb dieses Zyklus vergrößert sich die Schweineherde bis genug Tiere für das abschließende Schweinefest vorhanden sind. Genug bedeutet, wenn das Verhältnis von Mensch, Schwein und Umwelt, entsprechend dem ökologischen Kreislauf, zum sozialen Streß innerhalb des Stammes geführt hat.

Hat der feindliche Stamm in dieser Zeit sein Gebiet nicht in Besitz genommen, wird es von dem siegreichen Stamm besiedelt. Der Zeremonienbaum wird enturzelt und das Schweinefest be-

ginnt. Die Verbündeten werden eingeladen, Handel mit Stein- und Stahl-läxten, Paradiesvogelfedern und Muscheln von der Küste wird getrieben. Tanzfeste und Brautwerbung findet statt, Schweine werden zwischen den Hauptleuten der einzelnen Stämme zeremoniell ausgetauscht.

Das Schweinefest endet mit dem Schlachten aller ausgewachsenen Tiere des Stammes, deren Fleisch den Ahnen geopfert und an die Verbündeten verteilt wird. Die Unterstützung der Ahnen und der Verbündeten ist zurückgezahlt worden und der Waffenstillstand wird aufgehoben.

Mehr Schwein als Sein

Die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den Industrienationen mit der intensivsten Schweinehaltung. Es gibt ungefähr 60 Millionen Menschen und an die 20 Millionen Schweine. Auf drei Bundesbürger kommt ein Schwein. In einigen Regionen Niedersachsens wird die intensivste Tierveredelung der Welt betrieben. Hier kommen auf drei Einwohner 18 Schweine und 150 Hühner und 1 Rind.

Mit zunehmender Tierveredelung hat sich der Fleischverbrauch in Deutschland erhöht. Der Durchschnittsdeutsche verzehrt jährlich sein eigenes Gewicht in Form von tierischem Fleisch, die Hälfte davon vom Schwein.

Die Zahl der Schweinezüchter hat sich in den letzten zehn Jahren halbiert. 1971 waren es noch 800 Tausend, in diesem Jahr sind es 400 Tausend. Die durchschnittliche Betriebsgröße hat sich von 25 auf 50 Schweine verdoppelt.

Und:

- das Schwein wird zum Industrieprodukt;
- eine profitorientierte Veredelung erzeugt nicht nur Arbeitsteilung, sondern auch Abhängigkeit;
- zuviele Schweine erzeugen letzten Endes den ökonomischen Ruin des Bauern;
- die profitorientierte Veredelung zerstört die Umwelt und erzeugt soziale Folgekosten;
- die Landwirtschaft wird zur Latrine und - last but not least -
- die gesteigerte Eßlust macht krank.

Wir schicken Landwirtschaftsberater und Landwirtschaftslehrer in die "Dritte Welt" und exportieren damit unsere Art und Weise, mit der Natur umzugehen.

Wer lehrt uns, den Zeremonienbaum zu pflanzen?

EIN SCHWEINISCHER ARTIKEL
(d. setzer)

Literatur

Aktion Gesundheit und Umwelt e. V.: Ist Schweinefleisch schädlich? Information 26. Pforzheim o. J.

Buntzel, Rudolf: Die Internationalisierung der ländlichen Entwicklung. Thesenpapier. In: Rückkehrer-Rundbrief, Nr. 3, 1981, Bensheim. Kübel-Stiftung.

Comberg, Gustav: Schweinezucht. Ulmer Verlag, Stuttgart 1978.

Krieg, Peter: Arbeitsmappe zum Film Septembertweizen. Teldok Film, Freiburg 1980.

Langness, L. L. and John C. Weschler: Melanesia. Readings on a Culture Area, Chandler Publishing Company, Srenton, London, Toronto 1971.

Lieckfeld, C.P.: Ein Land bekommt den Schweden-trunk. In: Natur, Nr. 6, S. 58 - 65, Ringier Verlag, München 1981.

Rappaport, R.A.: Rituelle Regulierung der Umweltbeziehungen bei einem Neuguinea-Volk. In: K. Eder (Hg.): Seminar: Die Entstehung von Klassengesellschaften. Frankfurt a. Main 1973, S. 223 - 245.

Mooney, Pat R.: Saat-Multis und Welthunger. rororo-aktuell. A 4731, Hamburg 1981.

Stern, Horst: Bemerkungen über das Hausschwein. Süddeutscher Rundfunk. Fernsehen Dokumentar. Stuttgart 1971.

Strahm, Rudolf H.: Überentwicklung - Unterentwicklung. Laetare Verlag, Nürnberg 1975.

Walter Schwenninger

Bonner Tagebuch (2)

25. März

Im "Musterlande" wird ein neuer Landtag gewählt. Wir treffen uns am Abend im grünen Laden in Tübingen, um den Ausgang der Wahlen zu verfolgen. Die letzten Tips werden an die Tafel geschrieben. Einer tippt doch tatsächlich 8,0%, doch niemand nimmt dieses Votum ernst. Am Schluß dann sind wir von den Socken, als das Ergebnis feststeht. Trotz aller Unkenrufe, Wahlkampfpönnen und Selbstzweifel sind wir drittstärkste Partei im Land geworden. Gegen neun fahre ich mit Fritz Kuhn, dem neu gewählten Landtagsabgeordneten Tübingens, nach Stuttgart in den Landtag. Bei den vielen Wahlanalysen, Interviews, Gesprächen und Diskussionen, die im Anschluß an die Wahlen überall geführt werden, ärgert es mich, daß niemand die von uns in den Wahlkampf eingebrachte Dritte-Welt-Thematik, für die ich mich vor allem eingesetzt hatte, berücksichtigt. Auch bei den Grünen selbst herrschen ganz andere Prioritäten vor, und manchmal befällt mich das Gefühl, vielleicht doch nur als Alibi-Dritte-Welt-Mensch zur Mitarbeit bei den Grünen eingeladen worden zu sein. Dabei war der Landtagswahlkampf mit dem Thema "Dritte Welt" keine leichte Sache. Vor den meisten Wahlkampfveranstaltungen hatte ich ein dumpfes Gefühl in der Magengegend, nicht gut genug vorbereitet zu sein. Natürlich weiß ich, daß wir zu jedem Thema Material genug im Bonner Büro in den Stahl-schränken haben, zu Rüstungsexporten, Welternährung, Agrarpolitik, Südafrika, Urwaldabholzung - doch wo genau? Meine Büromitarbeiter sind nie dazu gekommen, mir für meine Wahlkampfthemen zuzuarbeiten. Ich weiß nicht, ob ich noch einen weiteren Wahlkampf durchhalten werde, in dem ich mir meine Themen ausschließlich selbst erarbeiten muß. Zu sehr lasten mich schon die Aufgaben, die ich als Parlamentarier übernehmen sollte, aus. Ja, und was sagt dies nun aus, dieses Tübinger Wahlergebnis, das beste, das die Grünen jemals in einer Stadt erzielten - über 20%?! Die erhoffte parlamentarische Zuarbeit der

Tübinger Alternativszene jedenfalls, die doch immerhin außerordentlich breit und aktiv ist, ist bisher ein Trauerspiel.

4. April

Für den Abend bin ich ins Württemberger Haus in Bonn zur Eröffnung einer Ausstellung über das Brotmuseum in Ulm eingeladen. Eigentlich gehe ich ja solchen Einladungen zu diesen fürchterlichen Eröffnungsfeierlichkeiten, die's fast täglich irgendwo gibt, im allgemeinen nicht nach; hier aber scheint sich eine Gelegenheit zu bieten, die Problematik des von Menschen gemachten Hungers in der Welt einzubringen.

Ich werde auch prompt an diesem Abend aufgrund meiner Argumente ganz schön in die Mangel genommen, so daß ich schließlich um elf recht ausgepumpt bin. Ich wünschte mir, es wären mehr Grüne mit dabei, die mich bei diesen Gesprächen mit unterstützen könnten, denn immerhin sind vier, fünfhundert geladene Gäste hier, die sich hier, bezahlt von Steuergeldern selbstverständlich, den Bauch vollschlagen. Diese etablierte staatliche Öffentlichkeitsarbeit müßte auch einmal genauer unter die Lupe genommen werden.

6. April

Die Bürgerinitiative gegen die Erweiterung des NATO-Tanklagers Bodelshausen hat mich zu einer Podiumsdiskussion eingeladen. Von den Leuten auf dem Podium hatte ich wohl die günstigsten Möglichkeiten, mich auf dieses Thema vorzubereiten. Mithilfe meines Bundestagsausweises bin ich einige Tage zuvor in das Tanklager hineingekommen und hab' mir dort alles erklären lassen. In meiner Argumentation gegen die Erweiterung des Tanklagers führe ich insbesondere auch die Verschwendung des Kerosins durch die Militärmaschinen an, die nutzlose Verschwendung eines Brennstoffes, der zum Beispiel in der Dritten Welt zur Nahrungszubereitung mithilfe von Kerosinkochern dringend gebraucht würde. Wieviele Wälder müssen da in der Dritten

Welt geopfert werden und hier will man noch einmal 30 Mio Liter mehr für die Bomber einlagern?

8. April

Mit einigen anderen Abgeordneten fliege ich zu einer Nord-Süd-Konferenz nach Lissabon. An den ersten beiden Tagen höre ich einfach mal zu und versuche nebenbei, zu der grünen Partei in Portugal Kontakte zu knüpfen. Im Plenum dann zu Wort gekommen, übe ich Kritik an der Zusammensetzung dieser Konferenz, viel zu wenige Vertreter der Dritten Welt sind hier eingeladen. Vor allem aber prangere ich den Lebensstil an, der hier auf dieser Konferenz herrscht. Hier wird über den Hunger in der Welt konferiert und gleichzeitig mittags und abends, Tag für Tag an den üppigsten Buffets gespeist. Und wie ich dann den Vorschlag mache, bei der nächsten Konferenz lieber eine dem Thema angemessene Tagungsform zu wählen und zum Beispiel sich mit einer einfacheren Kost zu begnügen, zum Beispiel einem indischen Dali mit Reis und die eingesparten 95% Essenskosten lieber einem Projekt in Nicaragua zukommen zu lassen, da ist dann klar, daß mir kein Beifall mehr gezollt wird. Während jeder Vorredner noch mit höflichem Applaus bedacht wurde, bleibt das Auditorium jetzt mäusenstill. Ich bin enttäuscht. Enttäuscht auch später dann, bei einem Empfang, als ich versuche, mit Ministerpräsident Soares ins Gespräch zu kommen. Er bitet darum, französisch zu reden. In stammelndem Französisch frage ich ihn, weshalb er die Auftrags der NATO so massiv unterstütze. Er antwortet, er habe in seinem Land schlechte Erfahrungen mit den Kommunisten gemacht und habe allen Grund, vor den SS 20 mehr Angst zu haben als vor den amerikanischen Raketen. Mir wird klar, daß ich hier keinen Blumentopf gewinnen kann und überreibe ihm das Emblem "Schwerter zu Pflugscharen". Seine Geistesschärfe bewundere ich ohnehin nicht mehr, äußerte er doch gestern, bei meiner Vorstellung als Parlamentarier der Grünen, ah ja, wie die Melonen, außen grün und innen rot.

Ich fliege rechtzeitig von Lissabon zurück, um die Rede über den Sportbericht vollends vorzubereiten. Ich möchte gerne die Vorstellungen von einer grünen Sportpolitik vortragen, merke nun aber, daß ich da noch eine unerwartete Hürde überspringen muß. Irrendwo in einer Kneipe haben der Joschka und der Hubert die Idee ausgebrütet, den Sportbericht zum Anlaß zu nehmen, um eine Posse auf die derzeitige Misere der Fußballnationalmannschaft zu machen. Die Idee ist ja gut, ich traue dem Joschka auch zu, daß er hier was witziges zustande bringt, nur scheint mir eben mein Anliegen so nebensächlich nicht zu sein, daß man es zugunsten einer Posse fallenlassen sollte. Angesichts der vielen Gruppen, die sich seit langem um eine alternative Sport- und Bewegungskultur bemühen, Aktivitäten, von denen der Joschka vermutlich keine Ahnung hat, ist es mir außerordentlich wichtig, hier einmal eine grüne Position in die etablierte Sportpolitik einzubringen.

So muß ich mich zuerst einmal mit den beiden auseinandersetzen und kann mich schließlich auch durchsetzen. In meiner Rede dann versuche ich vor allem, Ermutigung zu geben für diejenigen, die in Stadtparlamenten versuchen, Gelder für alternative Sportvereine locker zu machen, Ermutigung den Lehrern, die einen anderen Sportunterricht erproben, Ermutigung den Menschen an den Hochschulen, die dem etablierten Leistungssport und dem kommerzialisierten Breitensport etwas entgegensetzen wollen.

Schließlich versuche ich auch, einen Zusammenhang herzustellen zwischen dem Sportbetrieb und der Umweltzerstörung und plädiere dafür, der weiteren Ausweitung umweltzerstörender und energieverschwendender Sportarten, insbesondere dem Motorsport und dem Skifahren, einen Riegel vorzuschieben.

1. Mai

Meine eigenen Möglichkeiten, aktiv Sport zu treiben, sind ja inzwischen, verglichen mit meiner Zeit als aktiver Zehnkämpfer, sehr eingeschränkt. So oft es geht, versuche ich wenigstens den regelmäßigen Waldlauf beizubehalten und bin auch heute wieder auf meiner Strecke im Wald nahe Tübingen unterwegs. Bei der Kiebinger Hütte höre ich ein Riesengeschrei, fünfzig Leute sitzen beieinander, der Trachtenverein Kiebingen, und feiern den ersten Mai. Gleich gibt es ein großes Hallo, "hallo, unser Bundestagsabgeordneter", und da kann ich natürlich nicht kneifen. Gleich werde ich in die Mängel genommen, "Sie glauben doch wirklich nicht, daß das Waldsterben von der Industrie kommt, das ist doch der Borkenkäfer, oder nicht?" Und wie ich mich so zwischen den auf mich einströmenden Fragen hindurchschlingele, merke ich, daß ich bei meinem Wust an Dritte-Welt-Informationen die anderen grünen Themen gar nicht so beachern kann, wie man es eigentlich von einem Bundestagsabgeordneten erwartet. Ich schmuggele mich über die Runden. Zum Schluß muß ich noch versprechen, mich dem Problem der Umgehungsstraße, das hier die Kiebinger bewegt, anzunehmen. ■

REZEN SION BUECHER

Clifford Geertz
Dichte Beschreibung

Clifford Geertz
Dichte Beschreibung
Beiträge zum
Verstehen
kultureller Systeme
Suhrkamp

Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983, 319 S.

Der Autor ist einer der bekanntesten amerikanischen Ethnologen. Das vorliegende Buch, eine bemerkenswert gute deutsche Übersetzung, ist deshalb auch ein typisches Produkt anglo-amerikanischer Wissenschaftslyrik im positiven Sinne: Häufiger Wechsel der Abstraktionsebenen - methodologische und wissenschaftstheoretische Teile wechseln mit der spannenden Schilderung von Fallbeispielen, dazwischen salopp hingeworfene Bemerkungen und Aperçus, alles in allem zeugt schon die Form von einer geistigen Souveränität, die das Lesen zum Spaß macht. Was nun den Inhalt betrifft, geht es um die Präzisierung einmal des Kulturbegriffes als Gegenstandsbereich der Ethnologie sowie der interpretativen (ethnomethodologischen) Methode, der "dichten Be-

schreibung" symbolischer Gehalte einer Kultur. Kultur ist ein Symbol gemeinsamer Bedeutungen, ohne die es keine Daten und keine verständene Wirklichkeit gibt. Jedes Verstehen einer Kultur muß deshalb beim Deuten kultureller Symbole ansetzen, ein direktes Ansetzen bei den Fakten, bei den Daten ist nicht möglich. Durch die Kontextberücksichtigung und der Benützung explizit eingeführter Grundschemata, z.B. der Unterscheidung von kulturellem und sozialem System, gelingt es dem Autor, sehr anschaulich zu den Strukturen vorzudringen, die dem beschriebenen Verhalten zugrunde liegen, sei es ein Schafdiebstahl in Marokko, ein Hahnenkampf auf Bali oder ein javanisches Begräbnis.

Daneben fallen wichtige Bemerkungen zum Selbstverständnis und zur Methodologie einer verstehenden Sozialwissenschaft, wie es die Ethnologie ja ist, ab. Aber hier finden sich zwei traditionelle Prämissen wieder, die von Geertz nicht in Frage gestellt werden: die (weitgehende) Beschränkung auf die Erforschung fremder Kulturen (die Alternative: Unter Mithilfe der gleichen Methoden die eigene Kultur erforschen) und die lapidare Selbstlegitimation der Ethnologie als Wissenschaft: "Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums" durch das Finden von Antworten, um diese sodann "in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äußerungen aufzunehmen." (43) Das wage ich doch zu bezweifeln, daß die Forschungsergebnisse so gleichermaßen für jedermann zugänglich und verwertbar sind. Tr.

S. Müller/H.-U. Otto (Hg.) Verstehen oder Kolonialisieren?

Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984 (Wiss. Reihe, Band 21, B. Kleiner Verlag), 262 S., DM 32,00. ISBN: 3-88302-063-X

In diesem Reader wird eine alte und wichtige Frage anspruchsvoll und verwirrend abgehandelt. Verstehen oder kolonisieren? so heißt heute die in Anlehnung an die Habermas'sche Theorie diskutierte

traditionelle Gegenüberstellung von Hilfe und Herrschaft, von "Freiheit" und "Zwange" (Kant). Der Horizont, auf den diese letztlich allgemeinpädagogische Frage bezogen wird, ist die Sozialpädagogik/Sozialarbeit (der letzte, recht interessante Beitrag von Köpping bezieht sich auf die Ethnologie); allerdings wird dieser Bezug nur in einem Beitrag konkret (Dießenbacher). In der Regel wird theoretisch sehr anspruchsvoll versucht, so etwas wie ein professionelles Selbstverständnis des modernen Sozialpädagogen in Anlehnung an das Habermas'sche Theorem zu entwerfen.



Das Ergebnis zeigt, daß dieser Versuch kaum als gegliedert bezeichnet werden kann. Trotz vieler gescheiter und wichtiger Beiträge (u.a. von H. Thiersch, M. Brumlik, H. Brunkhorst, H. Gängler, Th. Rauschenbach und K.P. Köpping) macht der Buchinhalt auf mich einen sehr verwirrenden Eindruck und ich frage mich, ob die Rezeptionsversuche der Habermas'schen Theorievorgabe den Stand der allgemeinpädagogischen Diskussion, wie er schon von Kant und Schleiermacher skizziert wurde, immer erreichen. Ist nun "Kolonialisieren" eine Metapher oder ein Theorem? Ist "Verstehen" die Alternative zu "Kolonialisieren" oder das gleiche? Ist "Pädagogischer Takt" und "Respekt" eine alte (hermeneutische) Alternative zur Kolonialisierungsmetapher (so Brumlik) oder gar selbst eine Form von "Kolonisierung" (so Niemeyer)? Kann man Lebenswelt überhaupt kolonisieren? usw. Die Antworten auf diese Fragen wechseln je nach Autor und wirken relativ beliebig. Da kann man mit einem

Autor (Reyer, S. 197) nur sagen: "Der unklare, ja diffuse wissenschaftstheoretische und wissenschaftsorganisatorische Status von Sozialpädagogik und Sozialarbeit wird zunehmend als Problem empfunden." Trotzdem: Wer sich von sperriger, sozialwissenschaftlicher Theoriesprache nicht abschrecken läßt und sich für das Thema interessiert, der findet viele Anregungen in diesem Band. Tr.

Jos Gerwin/Gottfried Mergner/Jos Kootsier (Hg.): Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt



Band 1: Innere und äußere Kolonisation, 166 S., Oldenburg 1982
Band 2: Alltäglichkeit und Kolonialisierung, 274 S., Oldenburg 1983
Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Uhlhornsweg, 2900 Oldenburg.

"Kolonialismus ist kein historisches Thema. (...) Die Verdrängung dessen, was im Namen des Kreuzes und der Zivilisation geschah, ist... Gegenwart". Diese einleitenden Sätze eines Beitrages von Peter Gstettner begründen die systematische und damit aktuelle Relevanz, die den in diesen beiden Bänden geleisteten historischen Analysen der weltweiten Ausbreitung der europäischen Zivilisation gemeinsam ist. Ihr ganz besonderes Augenmerk richten die Autoren dabei auf die Rolle, die die modernen Sozialwissenschaften zum einen, das koloniale Bildungswesen zum anderen in diesem noch andauernden Kolonisationsprozeß spielen.

Der äußeren Kolonisation, der Zerstörung außereuropäischer Kulturen bzw. ihrer Beherrschung, korrespondiert eine innere Kolonisation, die Zurechtweisung des abendländischen Menschen selbst zum Kolonialherren. Die nach außen gewaltsam betriebene Expansion technologischer Rationalität, kapitalistischer Wirtschaft und moderner gesellschaftlicher Organisation muß ebenso nach innen, in die Subjekte der Kolonisation selbst verlegt werden und findet ihren Niederschlag in den rigiden Verdrängungsleistungen, die die moderne Gesellschaft erst ermöglichen. Diese überraschende Ausgangsthese, facettenreich belegt, eröffnet auch die Perspektive transkultureller Wissenschaft und Pädagogik, liegt doch darin ein Weg, in der Rekonstruktion der verdrängten Kulturen die Grenzen der modernen Gesellschaft reflektieren und überwinden zu können.

1980 wurde im Rahmen eines Kooperationsvertrages zwischen den Universitäten Groningen und Oldenburg das Projekt "Geschichtliche Perspektiven der Pädagogik in der Dritten Welt" begründet. Die Vorträge, Thesenpapiere und Diskussionsprotokolle zweier hierzu in den Jahren 81 und 83 veranstalteten internationalen Workshops sind in diesen beiden Bänden dokumentiert. Peter Gstettner's Aufdeckung der kolonialen Gewalt in der anthropologischen und ethnologischen Forschung, Heribert Hinzens Widerspruch zum häufig unterstellten Zusammenhang von Bildung und Emanzipation, Traugott Schöfthalers Kritik am Eurozentrismus evolutionärer Weltbildtheorien, sowie die Beiträge (u. a. von Maria Mies) über das Verhältnis von kolonialer Entwicklung, Männerherrschaft und Frauenbefreiung haben mich unter den vielen hier gesammelten aufschlußreichen Arbeiten ganz besonders gefesselt. Ein grundsätzliches Problem aber jeder Wissenschaft, die sich mit dem Blick in die Fremde der eigenen Bedingtheit gewahr werden will, und all jener zunehmend beliebter werdenden Disziplinen, die ein "Ethno-" vor ihren Namen setzen, zieht sich ungelöst durch die Beiträge: da werden

unter dem Eingeständnis des kolonialen Charakters der touristischen und ethnologischen Fotografie Menschen außer-europäischer Kulturen auf Zelluloid gebannt, werden im Anschluß an die Kritik der latenten kolonialen Gewalt unserer Sozialwissenschaften ethnologische und ethno-soziologische Studien betrieben, so als könnte die Selbstkritik bereits dazu verhelfen, den Sprung über den eigenen Tellerrand zu schaffen. In einer Diskussionsrunde kam es deutlich zur Sprache: "Wir entfernen uns, auch wenn wir den Fortschritt kritisieren, nicht von den Kategorien, in denen er sich weltweit ausbreitet hat". Se.

Schöfthaler, Tr./ Goldschmidt, D. (Hg.) Soziale Struktur und Vernunft.

Jeans Piagets Modell entwickelten Denkers in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. stw, Frankfurt a.M. 1984, 530 S.

Bekanntlich sehen wir uns immer noch häufig als der Nabel der Welt, spricht als die Krönung der Evolution. Unsere Industrie-Weltkultur wurde schließlich in Europa erfunden und die ihr zugrundeliegenden Rationalisierungsstrukturen, insb. das formal-abstrakte Denken, ist eine Art evolutionäre Mutation, die von keiner anderen Kultur entwickelt wurde. Das letztere scheint sogar empirisch bestätigt. Der "Primitive dort" wird deshalb bis heute gerne mit dem "Kind hier" gleichgestellt. Die Dritte- und Vierte-Welt-Menschen erscheinen vor diesem Theoriehintergrund als defizitär, ihr Aufholbedarf ist scheinbar offensichtlich.

Nicht ganz so banal, weil weit differenzierter, aber doch analog dazu lassen sich die onto- und philogenetischen Stufentheorien kognitiver Entwicklung von Piaget und Habermas interpretieren. Ihre universalistischen Implikationen sind offenkundig. Diese mit Hilfe vieler empirischer Daten aus der ethnologischen Feldforschung und im Kontext theoretischer und metatheoretischer Kritik relativiert und in Frage gestellt zu haben, ist das Verdienst dieses Readers.

Ich gebe zu, es ist ein schwerer Brocken, umfangreich, heterogen und deshalb ein hartes Stück Arbeit. In insg. 22 Beiträgen werden Piagets Theorien im Kontext kulturvergleichender Forschung, der Universalität und Relativität von Denkstrukturen anhand von sozialanthropologischen Studien, sowie Probleme der Vernunftentwicklung in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen thematisiert und diskutiert. Das geschieht meist in einer schwierigen soziologischen Theoriesprache mit vielen Sekundärverweisen und ethnologischen Bezügen. Nicht immer wird eng am Problem entlang geschrieben. Viele der Beiträge sind im Angloamerikanischen schon erschienen. Alle sind interessant, aber für den interessierten Laien wäre eine Straffung - zumindest beim Lesen - zweckmäßig und Grundkenntnisse der Theorie von Piaget mehr als hilfreich. Ich schlage vor, nach dem Vorwort und der Einleitung (1. Kap.) von hinten her das Buch zu lesen (4. Kap.) - es ist das spannendste -, sodann das 3. und 2. Kapitel selektiv nach Interesse zu durchstöbern.

Wenn in Anbetracht der Heterogenität der Beiträge überhaupt von einem Ergebnis gesprochen werden kann, dann könnte man es vielleicht so formulieren: alle theoretischen und empirischen Begründungen für die Universalität von Stufentheorien kognitiver Entwicklung sind problematisch. Der Universalitätsanspruch einer Theorie darf nicht zur Legitimation eines kulturell erfolgreichen Modells des Vernunftgebrauchs werden. Der Maßstab evolutionären Erfolges konstituiert sich selbst kulturspezifisch, der unsrige ist gerade selbst fragwürdig geworden.

Dieses Ergebnis ist noch recht zurückhaltend und vorsichtig von den verschiedenen Autoren formuliert, die Kritik an Piaget (und Habermas) und an jeglicher universalistischer Theorieattitüde aber hat begonnen. Auch wenn die vorgelegten praktischen Konsequenzen in und für eine Pädagogik für die Dritte Welt und einer Entwicklungsländerpädagogik manchem sicher noch zu brav erscheinen (und nicht zu einer Ethik des Sein-Las-

sens kommen), sie stellen eine interessante und fruchtbare Alternative in der kulturvergleichenden Forschung und Pädagogik dar. Tr.

Josef Gerighausen/Peter C. Seel (Hg.)

Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen



Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München. 406 Seiten, München 1983, Goethe-Institut, Postfach 20 10 09, 8000 München.

Zum Auftakt einer Reihe interdisziplinärer Werkstattgespräche zum Thema "interkulturelle Kommunikation" hatte das Goethe-Institut im Juni 83 einige kompetente Referenten und Diskutanten zusammengeführt, darunter Thomas Luckmann, Utz Maas, Helmut Gipper und Traugott Schöfthaler. Die Einsicht, daß die Vermittlung einer fremden Sprache immer auch die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur beinhaltet und die daraus resultierenden Probleme für eine Didaktik des Deutschunterrichts in Ländern der Dritten Welt haben Mitarbeiter des Instituts dazu bewegen, den Prozeß des Fremdverstehens grundlegend zu erörtern. Den Auftakt bildet eine sprachphilosophische Kontroverse über die Sprachabhängigkeit des Denkens. Die protokollierten Diskussionen zu den vorgetragenen Referaten lesen sich mit Gewinn und Vergnügen. Ein Resümee kann bei der Frage einer angemessenen Methodologie des Verstehens fremder Kulturen nicht erwartet werden, eröffnet sich doch immer wieder die

Dialektik interkulturellen Lernens: seinem aufklärerischen Potential steht eine ungleich größere Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung kultureller Hegemonie gegenüber (E.v. Kardorff). Da wundert es nicht, wenn auch die Diskutanten sich genötigt sehen, einander gelegentlich kulturimperialistisches Denken vorzuwerfen. Das hier dokumentierte Niveau einer Fremdsprachendidaktik hat mich erstaut. Die Tiefe, in der die Beiträge das Problem des Fremdverstehens ausleuchten, öffnet darüberhinaus den Blick auf die vielfältigen Schwierigkeiten, denen ein Konzept interkulturellen Lernens gegenüberstehen muß, wenn sich doch bereits das Verstehen als ein Balanceakt zwischen Unverständnis und Kolonisierung erweist. ks

friedrich karl rothe kultur und erziehung, umrisse einer ethno-pädagogik.

weltforum verlag münchen u. a. 1984, schriftreihe des europäischen instituts für wirtschaftliche und soziale fragen e. v. band 1 (isbn 380390284), 160 s., dm 45,-

das buch machte einen zwispaltigen eindruck auf mich. einerseits ist es ein kluges essay zur pädagogischen anthropologie mit vielen und bemerkenswerten gedanken, z. b. zum heimatbegriff, zur prägenden kraft gesellschaftlicher systeme, zum unterschiedlichen bild von kindheit in verschiedenen kulturen u. a. m. andererseits aber ist es ein ärgerliches buch eines konservativen, der oft seine werturteile in versteckter weise einfließen läßt und damit seine eklektizistische darstellung strukturiert. "kultur" umfaßt nach der definition des verfassers eigentlich alles: "das gesamt der vom menschen hervorgerufenen und vorgefundenen bedingungen" (1). dementsprechend vage und zufällig bleibt dann die themenbehandlung. "funktionale erziehung" wird mit der position ernst kriek kurzgeschlossen (kriek war neben bämler einer der wichtigsten ns-pädagogen); zum religiösen menschen, der auf die "liebe zu gott" baut, gibt es nur die alternative des irreligiösen

menschen, der sich als "herrscher aller dinge ansieht". da geht vieles durcheinander: "... von platon über campanella, morus, marx, nietzsche, hitler, illich, freire bis hin zur "neuen linken"..." (81). dort wo kultur alles umfaßt, ist die forderung "alle aspekte der erziehung im blickpunkt zu behalten" nur logisch, aber folgenlos, weil unmöglich. das beste beispiel dafür ist dieses buch selbst, es behandelt natürlich nicht alles, sondern nur manches und dieses auch noch recht normativ. tr

Modibo Keita Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt.

Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der afrikanischen Länder, Indiens und Sri Lankas. Versuch einer ganzheitlich-wissenschaftlichen Begründung von befreiender Erziehung in der Dritten Welt. P. Kivouyou-verlag/editions bantoues. Heidelberg/brazzaville 1983, 595 S.

diese umfangreiche dissertation des malinesen modibo keita ist eine historische und vergleichende arbeit zur pädagogik in der 3. welt. im historischen teil handelt der autor die geschichte der kolonialpädagogik, insb. für afrika, und die dahinterstehenden ideologismen. die sehr detaillierten und quellenmäßig überraschend reich dokumentierten ausführungen beweisen den eurozentrischen kulturimperialismus. im 2., vergleichenden teil untersucht der verfasser die gegenwärtige lage durch einen vergleich dreier länder: senegal, mali und tansania. er kommt zu dem schluß, daß das koloniale schulwesen, das in afrika erst richtig nach der staatsrechtlichen unabhängigkeit eixpandierete, gerade durch die unkritische fortsetzung kolonialpädagogischer strukturen in eine erziehungspolitik mündete, die "mehr probleme aufgeworfen als gelöst" hat (480). rückbesinnung auf die eigenen historischen und geistigen wurzeln, sowie die forderung nach einer prioritätenverlagerung sind wohl die wichtigsten forderungen, die von der bestandsaufnahme abgeleitet werden. eine bemerk-

enswert informationsreiche und trotz des groben umfanges durchaus spannende arbeit.

Klaus Mollenhauer Vergessene Zusammenhänge

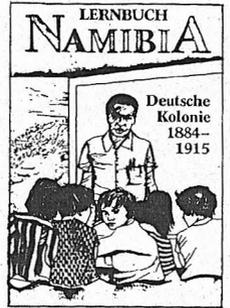


Über Kultur und Erziehung. München (Juventa) 1983, 184 S., DM 22,-

Der lehrreiche versuch, bei der erinnerung an die individuelle akkulturation durch erziehung behilflich zu sein. erziehung ist bekanntlich so etwas wie vermittlung und weitergabe einer kultur. das ereignet sich in der regel nicht schmerzlos. mollenhauer erinnert durch die geistreiche interpretation von bildern und zeitgenössischen autobiografien an allgemeinpädagogische strukturen in dieser kulturellen erziehung. das büchlein ist lesenswert und macht nachdenklich. es ist so etwas wie eine unsystematische einföhrung in allgemeinpädagogisches denken. dadurch daß der autor essayistisch vorgeht und an bruchstücken von quellen arbeitet, die außerhalb der professionellen pädagogik angefallen sind, liegt die arbeit quer zu einem traditionellen vorgehen und ist leichter zu lesen. wichtig erscheint mir, daß der autor an beispielen auf die allgemeine struktur und bildhaftigkeit unserer kulturellen bestände hinweist, in denen und durch die erziehung stattfindet. obwohl es ihm um die "auseinandersetzung mit überlieferungswürdigkeit und zukunftsfähigkeit meiner kulturellen bestände" geht, kommt das letztere - der zukunftsbezug-m.e. - zur kurz, bzw. wird

nur formal als konstitutiv für jede erziehung betont. die bedrohung der zukunfts-möglichkeit als eine qualitative neue herausforderung für pädagogik wird leider nicht reflektiert. tr.

H. Patemann Lernbuch Namibia

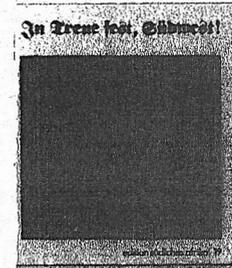


Eine Lese- und Arbeitsbuch. Projekt "Politische Landeskunde Namibias" an der Universität Bremen, 2800 Bremen 33, 264 S., Din A4, Preis: DM 20,- (Bezug über Terre des Hommes).

Immer noch geistert bei uns das Märchen von den guten alten Kolonialzeiten des Deutschen Reiches herum, von dem uralten Askari mit dem Bild des Kaisers in der Hütte. Dieses "Lernbuch" räumt mit diesem Klischee gnadenlos, umfassend und fundiert auf. Es zeigt anhand vieler Quellentexte und einem umfangreichen Bildmaterial, wie die Deutschen in Namibia ("Deutsch Süd-West") kolonisierten, welche Interessen dahinterstanden, welche Funktionen damit im Heimatland erfüllt wurden und welche Folgen dies für die Namas hatte, ja bis heute hat. Das Buch wurde als Lese- und Arbeitsbuch für Schulen konzipiert, es kann in der Sek. I, in Gesellschaft/Politik, aber auch in Geschichte, Erdkunde, Religion Verwendung finden. Die Zuordnung nach Fächern, Schularten und Klassenstufen ist zu Beginn aufgeführt. Das Buch ist sehr umfangreich und aufwendig hergestellt, inhaltlich sehr eindrucksvoll und kompetent geschrieben und mit Bildern angereichert. Die 21 Kapitel sind so gemacht, daß sie auch einzeln im Unterricht verwendet werden können.

nen. Vielleicht sollte man in der Schule mit dem letzten Kapitel beginnen ("Namibia und wir"), weil mir scheint, daß die Motivation zu diesem Themenbereich nicht vorausgesetzt werden kann. Sehr eindrucksvoll und wichtig finde ich vor allem den 1. Teil: "Namibia vor der Kolonisierung", sowie jene Teile, in denen die Funktionen der Kolonisierung deutlich herausgearbeitet werden. tr.

Werner Hillebrecht, Henning und Mary Melber In Treue fest, Südwest!



Ein kolonialpolitisches Lesebuch von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart. Ca. 176 Seiten, zahlr. Abbildungen, DM 16,80, edition südliches afrika 19, Herbst 1984, ISBN 3-921614-23-6

Aus Anlaß des hundertsten Jahrestages der Berliner "Kongo-Konferenz" (1884/85) wird die geschichtliche Phase des deutschen Kolonialismus zwischen 1884 und 1914 verstärkt reflektiert. 1884 war zugleich auch das Jahr, in dem das bis heute illegal von Südafrika besetzte Namibia offiziell zur Kolonie "Deutsch-Südwest-Afrika" deklariert wurde. "In Treue fest, Südwest!" unternimmt den Versuch, umfangreich und repräsentativ den kolonialen Zeitgeist deutscher Prägung in seiner historischen Kontinuität und Wandlung exemplarisch in bezug auf Namibia darzustellen. Die Textauswahl berücksichtigt die Tradition kolonialapologetischer Argumentation bis in die gegenwärtige deutschsprachige Literatur und verdeutlicht, daß die "Entkolonisierung des Bewußtseins" hier und heute zu den vordringlichen Aufgaben

**EPD-Entwicklungs-
politik-Materialien
VIII/81:**

Kulturpolitik gegenüber der Dritten Welt. Kulturexport, Kulturraub...sind neue Wege in Sicht? Texte zum Verhältnis von Erster und Dritter Welt.

68 S., DM 5,-; IV/82: Fröle, Frieden - Ökologie - Entwicklung. Referate und Thesen einer Tagung vom 4. - 6. Juni 1982 in Bad Boll, 143 S., DM 7,-; I/83: zu Fragen politischer Ethik. Texte einer Tagung des Weltrates der Kirchen über "ökumenische Überlegungen zu Fragen politischer Ethik" vom 18. - 25. 10. 82 in Zypern, 86 S., DM 5,-. Bezug: EPD, Vertrieb, Friedrichstr. 2-6, 6 Frankfurt a.M. 1

Erziehung und die Vielfalt der Kulturen
Der Beitrag der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europa, Würzburg, Juli 1983, hg. von W. Mitter und J. Swift. Bildung und Erziehung, Beihefte, Bd 2/I-II, 2 Bde. zus. ca. 620 S., ca. DM 98,-; Böhlau Verlag Köln Wien, Pf 60 01 80, 5 Köln 60

**Erziehungskongress
für Frieden
und Entwicklung
(USA)**

Über 1000 Fachleute tagten vom 17. - 19. Mai in Washington/USA unter dem Thema „global crossroads: educating americans for responsible choice“ - a national assembly. U.a. wurde über folgende Themen diskutiert: Internationale Erziehung in der Schule, Wertekrise, interkulturelle Erziehung, neue Medien und internationale Kommunikation. Informationen über: The National Assembly secretariat, Global Perspectives in Education, inc., box 10, 218 East 13 Street, New York, NY 10003, USA.

Lateinamerika
"Lateinamerika - ein Kontinent im Umbruch - 200 Jahre nach Simon Bolivar" so heißt der Schwerpunkt von zwei Heften der Zeitschrift für Kulturaustausch (3 und 4/1983). Viele Beiträge zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bildung und Kultur Lateinamerikas; eine Art Bestandsaufnahme unter verschiedenen Blickwinkeln. Die Zeitschrift ist erhältlich über das Institut für Auslandsbeziehung, Charlottenplatz 17, 7 Stuttgart 1.

BUKO
MATERIALIEN
Bundeskongress entwicklungspolitischer Aktionsgruppen
1,50 DM

**» Jeder Deutsche,
der Asylanten hilft,
gehört erschossen!«**

**Asylpolitik-
Erfahrungen
Einschätzungen
Berichte
Positionen**

Dritte Welt bei uns

SONDERDRUCK des:
FORUM entwicklungspolitischer Aktionsgruppen

Dieser Sonderdruck des FORUM (Rundbrief des BUKO) kann gesondert bestellt werden!
Ab 20 Exemplaren kostet er 1,- DM + Porto.
Bestellungen an: FORUM
Ruhrstr. 14
4040 Neuss 21

Ein Buch zur
Ökonomie der Solidarität
**VORWÄRTS
BEFREIUNG**
Genossenschaftliche Selbsthilfe
im Bergischen Land

Hrsg.: Projektgruppe
„Geschichte Bergischer Genossenschaften“

Die zunehmende Industrialisierung der bergischen Städte zu Beginn des 19. Jahrhunderts führte zu existentiellen Notlagen der Arbeiterschaft. Die Anstrengungen kollektiver Selbsthilfe im Konsum- und Wohnungsbereich werden mit all ihren Schwierigkeiten (Finanzierung, politische Repression, wirtschaftliche Konkurrenz) und Hoffnungen (solidarische Lebensformen, Gemeinschaftseigentum, billige und gute Lebensmittelversorgung) geschildert. Es wird versucht, die praktischen Auswirkungen der Gemeinwirtschaftsbewegung zu beschreiben: Effekte der Konzentrationstendenzen und Verhältnis der Parteien und Kommunen zur Genossenschaftsbewegung. Unabhängig von einer sonst üblichen Beschreibung der NS-Diktatur als 'nur' politische Vergewaltigung der demokratischen Kultur, versucht das Buch die konkreten Wege der Zerschlagung und Gleichschaltungsversuche der wirtschaftlichen Selbsthilfe aufzuzeigen. Mit Ansätzen zu einer praktischen Erneuerung des genossenschaftlichen Gedankens nach Faschismus und Krieg befassen sich die letzten Aufsätze.



AG Spak · Stattwerk e.G. ISBN 3-924379-00-9, DM 19,80
Bezugsadresse: Stattwerk e.G. Stoppenberger Str. 13 - 15,
4300 Essen 1