WOCHEN SCHAU

Zum Thema: Minderheiten

Gruppen – Minderheiten – Vorurteile

In diesem Heft wird die Bedeutung von Gruppen für das menschliche Zusammenleben herausgearbeitet. Untersucht wird zunächst, woran man eine Gruppe erkennt, warum wir Gruppen brauchen und wie die Beziehungen beschaffen sind. Thema des zweiten Teils ist das Problem von Mehrheit und Minderheit und der Entstehung von Vorurteilen. Lernziel: Einübung von Toleranz.

Sek. I, Nr. 6, 1985, 40 S., DM 5,20

Randgruppen

Wie demokratisch und tolerant eine Gesellschaft ist, erkennt man daran, wie sie mit ihren Minderheiten umgeht. An den Beispielen von alten Menschen, Behinderten und Sinti/Roma (Zigeuner) kann man analysieren, wie die Umwelt auf Angehörige dieser Gruppen reagiert und was dies für die jeweils Betroffenen bedeutet.

Sek. I, Nr. 1, 1983, 40 S., DM 5,20

Ausländerkinder bei uns

Ausländer und deren Kinder haben es schwer, bei uns als vollwertige und gleichberechtigte Mitbürger anerkannt zu werden und die ihnen entgegengebrachten Vorurteile zu widerlegen. Warum sie in die Bundesrepublik kamen und hier blieben, macht dieses Heft deutlich; es hebt auch hervor, unter welchen Bedingungen viele von ihnen leben müssen.

Sek. I, Sonderausgabe 1980, 36 S., DM 4,50

Der Indianer kennt keinen Schmerz – und keine Freiheit

Rassismus – Indianer in den USA: Das Heft informiert detailliert über die Geschichte der Indianer, ihre systematische Ausrottung bzw. Unterwerfung und ihren Kampf gegen die weißen Unterdrücker (u. a. der „Fall" Wounded Knee, die Besiedlung Amerikas durch die Weißen, die verschiedenen Lebensarten, der Kampf ums Land). Welche Rolle dabei der Rassismus spielt, wird bis in die Gegenwart der amerikanischen Gesellschaft verfolgt.

Sek. I, Nr. 1/2, 1978, 40 S., DM 4,50

Nationen – Nationale Minderheiten

Nationale Minderheiten in Europa kämpfen um Anerkennung ihrer Rechte. Diese Problematik wird u. a. am Beispiel des Vielvölkerstaates Jugoslawien, dem Sprachenstreit in Belgien, den Spannungen, die in Großbritannien auf Grund der Ölfunde entstanden, anschaulich dargestellt. Es wird aufgezeigt, wie Sprache als Grenze und als verbindende Brücke dient.

Sek. I, Nr. 11/12, 1978, 40 S., DM 4.–

Gleichberechtigung . . . auch für Kinder

Kinder und Jugendliche werden in der Praxis des täglichen Umgangs noch allzuoft diskriminiert. An welche individuellen und gesellschaftlichen Grenzen ihre Wünsche und Bedürfnisse jeweils stoßen, ist Thema dieses Heftes. Es wird aufgezeigt, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben. Thematisiert wird auch die geschlechtsspezifische Sozialisation.

Sek. I, Nr. 3/4, 1979, 40 S., DM 4,50

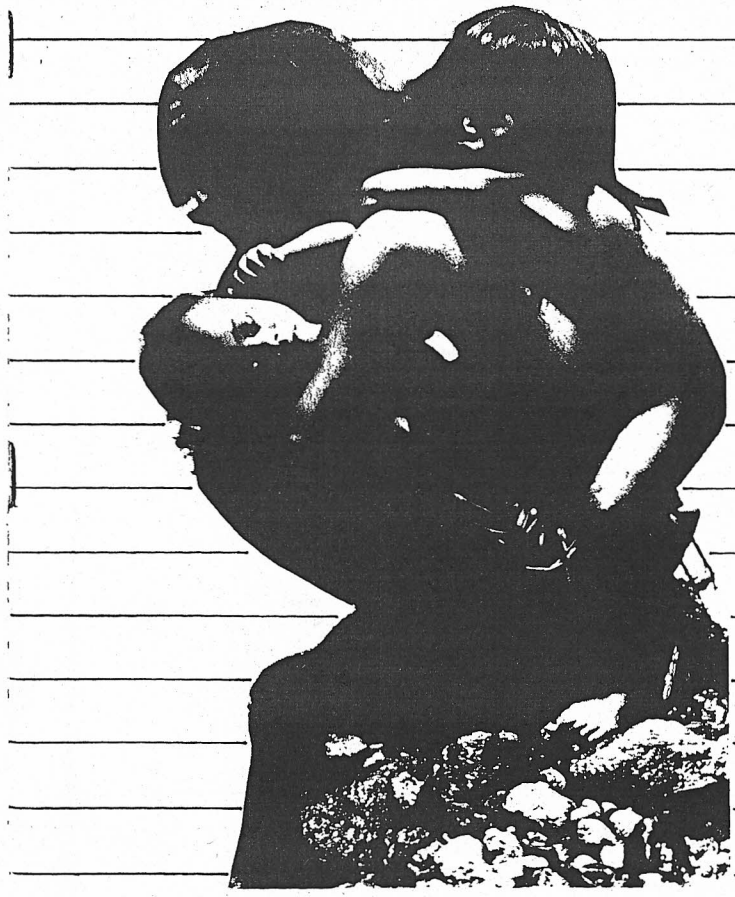
In jedem Heft wird ein Thema umfassend und kontrovers unter grundlegenden und aktuellen Gesichtspunkten für den Unterricht gestaltet. Das Heft ist gleichzeitig ein Dokument zu den zentralen Fragen der Zeitgeschichte. Fordern Sie den Gesamtkatalog mit ausführlichen Informationen über die mehr als hundert lieferbaren Unterrichtseinheiten an.

WOCHENSCHAU Verlag

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3/1986
9. Jahrgang
ISSN:
0175-0488



Ethnopädagogik

Lernen in/von fremden Kulturen

„Ich wollte nur mein Herz ausschütteln“

Die Carl Duisberg-Gesellschaft, die im Auftrag der Bundesregierung Fortbildungsaufenthalte für Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungsländern organisiert, hält auch nach Abschluß der Fortbildung den Kontakt zu ihren ehemaligen Gästen aufrecht. Sie hat dazu eine Nachkontaktstelle in Stuttgart geschaffen, die bestimmte Service-Leistungen anbietet, u.a. den Versand von Fachliteratur zur beruflichen Weiterbildung, und die von Gudrun Eisenmann geleitet wird. Aus dem umfangreichen Briefwechsel dieser Nachkontaktstelle hat Gudrun Eisenmann liebevoll die Stilblüten herausgefiltert und sie in einer kleinen Broschüre veröffentlicht. Sie möchte sie verstanden wissen „als eine Demonstration dafür, welch kompliziertes Instrument unsere Sprache ist und wie erstaunlich tief unsere Ausbildungsgäste in sie eindringen, mit welchem Selbstbewußtsein sie sie benützen, obwohl sie doch meist nur kurze Zeit hier sind“. E+Z veröffentlicht nachfolgend Auszüge.

Index-reif
„Ich wünsche Ihnen eine folgenreiche heilige Nacht!“

Landesmeister
„Die Zeit und meine Ausbildung in der Bundesrepublik werden mich zum Meister der Genossenschaftsbewegung in meinem Lande machen.“

Und noch ein Rekord
„Ich bin jetzt Über-Meister in der Regierungswerkstatt geworden.“

Wer war's?
„Ich bin stolz darauf, ein Produkt der deutschen Bundesregierung zu sein.“

Konsumförderung
„In unserer Schule werden Dreher, Fresser und Bohrer ausgebildet.“

Auch über's Wasser?
„Der einzige Sport, den ich machen kann, ist wandeln.“

Jedes Mittel recht
„Senden Sie mir bitte Fachzeitschriften als Hilfsmittel gegen meine Berufstätigkeit.“

Glaubensbekenntnis
Religion: unglaublich

Eingeständnis
„Ich bin in der Verwaltung tätlich.“

Allen unzufriedenen CDG'lern ins Stammbuch
„Ihrer Vereinigung kann man nur lebhaft zujauchzen!“

Zum Jahreswechsel
„Ich wünsche Ihnen alles Gute für die Wechseljahre!“

Hat in München praktiziert
Aus einem Fragebogen:
Hauptname: Joseph Nguwu
Andere Namen: Pepperl

Gelungene Wortschöpfung
„Das Werkzeug ist sehr vielverzwecklich.“

Wie darf ich das verstehen?
Frage: Welche Hobbies haben Sie?
Antwort: Tauglichkeit

Triebhaft
Frage: Haben Sie Hobbies?
Antwort: Ich besitze Lesetrieb

Jetzt ist alles klar!
„Meine Stellung jetzt: Ich bin der Mann der für die Strom-Benützer in der Stadt das Geld davon Verantwortung.“

Selbstversorger
„Inzwischen habe ich mich selbst geheiratet.“

Klasse Schaffe die Schreibe!
„Ich studiere mit der Hoffe, davon mehr Erfahre zu bekommen.“

Von oben nicht Neues
„Die Genehmigung unserer höheren Instanz ist noch in abwartender Haltung.“

Auf die Nase?
„Ich bin sehr gefallen mit diesem Buchgeschenk.“

Frühjahrsputz
„Ich wollte mit meinem Brief nur mein Herz ausschütteln.“

Erleuchtung
„Ihre technischen Bücher helfen uns sehr als eine Lampe in eine sehr dunklige Nacht.“

Von Trinkgeldern?
Beruf: Empfänger in Hotel

Das walte Mammon!
„Ich wünsche Ihnen für das neue Jahr eine ausgedehnte Finanzlage.“

Immerhin!
„Bis jetzt bin ich sehr gut und gehe punktuell zur Arbeit.“

Druckposten
Beruf: Diplomdampfkessel

Langsam, langsam!
„Mit bestem Dank im voraus für das Verhältnis mit Ihnen grüße ich Sie.“

Marathon
„Ich habe in Deutschland 17 Monate geliebt.“

Homunculus
„Ich möchte ein Ausbildungswesen bei Siemens machen.“

Da wäre auch noch das Geschwätz von Goethe mit Eckermann!
„Bitte, schicken Sie mir das Gerede der Brüder Grimm!“

Manche länger!
„Als Ausländer ist man zuerst mindestens ein Jahr lang sprachlos.“

Auslaufmodell
„Wir haben uns 13 Jahre nicht gesehen. Inzwischen bin ich veraltet.“

Laut
„Wie gedenkt die CDG an ihrem Begründungstag zu jubilieren?“

In Bewegung
„Für die Bereitung dieser Konferenz renne ich geschäftig hin und her.“

Kraft aus den Sternen
Am Ende einer Buchwunschliste: „Die drei Zeichen ***, ** und * bedeuten die Stärke meiner Lust.“

– – – wie so viele Veranstaltungen!
„Die Sache schloß mit einer Ausrede des Direktors.“

Kurzum: ein Stress!
„Wissen Sie, was los ist bei einer tunesischen Hochzeit, in finanzieller, moralischer und sogar gesundheitlicher Hinsicht?“

Ob es dadurch billiger wird?
„Wenn der Betrag zu hoch ist, streicheln Sie bitte das letzte Buch.“

Buschtrommeln abgeschafft
„Mein Beruf ist Fernschreier.“

Konditionstraining
„Die CDG werde ich nie vergessen, denn sie hat meine Arme sehr gut für den jetzigen Kampf verstärkt.“

In einer Hauptrolle?
„Ich habe sechs Monate beim TÜV Bayern gastiert.“

Gruselkabinett
„Foto zeigt ein Ausstellungsstück von zwei elektrisch zusammengearbeiteten Studenten.“

„Ich wollte nur mein Herz ausschütteln. Vielverzweckliches und informationsreichliches aus Briefen an die Nachkontaktstelle der Carl Duisberg-Gesellschaft.“ Gesammelt von Gudrun Eisenmann. 72 Seiten, 5,– DM zuzügl. Porto und Verpakkung. Zu bestellen bei Verlag Echo aus Deutschland, Königstr. 1B, 7000 Stuttgart 1.

Quelle: E+Z 6/86

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Inhalt

ZEP-Intern 2

Klaus E. Müller
Ethnopädagogik – Ein propädeutischer Grundriß 3

Alfred K. Treml
Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht 11

Erich Renner
Pädagogik und Kultur 19

Arnold Kern
Modell "Indianerprojekt" 24

Informationen 26

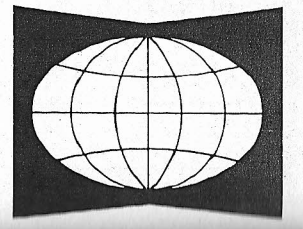
Bücher 29

Impressum

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

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

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



ZEP
Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik
Intern

"Ethnopädagogik"

EDITORIAL

*In diesem Schwerpunktheft wird sowohl der Bereich des Lernens **in** fremden Kulturen, als auch der Bereich des Lernens **zwischen** den Kulturen abgehandelt. Klaus E. Müller beginnt mit einem propädeutischen Überblicksartikel über die Ethnopädagogik, Alfred K. Treml diskutiert dann Berührungspunkte und Berührungsängste der beiden Disziplinen, die hier beteiligt sind: Ethnologie und Pädagogik. Erich Renner fragt anschließend nach den (faktischen, möglichen und wünschenswerten) Zusammenhängen von Pädagogik und Kultur und Johannes Müller umreißt schließlich eine "Ethik der Entwicklung" im Kontext von Kulturkontakten. Neben den theoretischen Beiträgen finden Sie aber auch eine Projektskizze von Arnold Kern über Indianer. Ein versprochener Erfahrungsbericht aus der ethnopädagogischen Schulprojektarbeit folgt in einem der nächsten Hefte.*

Alfred K. Treml, Tübingen 30.9.1986

ZEHN JAHRE ZEP

Anläßlich des zehnjährigen Geburtstages der ZEP wird im Herbst 1987 - genauer: in der vorletzten Septemberwoche - ein entwicklungspädagogisches Symposium an der Universität Tübingen stattfinden. Thema: "Entwicklungspädagogik - Erziehung für einen anderen Fortschritt". Da die Planungen erst anlaufen, hier nur soviel (Vorläufiges): Es werden alle einschlägigen Experten eingeladen, Vorträge, Arbeitsgruppen und workshops wechseln sich ab. Das Symposion ist öffentlich und richtet sich vor allem an Leute, die wissenschaftlich arbeiten bzw. die wissenschaftliche Reflexion angesichts unserer globalen Überlebensprobleme trotz allem nicht abgeschrieben haben. Im Mittelpunkt steht also die Frage: Was leistet eine wissenschaftliche Entwicklungspädagogik? Nähere Informationen in der nächsten ZEP.

20 JAHRE ARBEITSKREIS DRITTE WELT REUTLINGEN

Anläßlich des zwanzigjährigen Geburtstages des Arbeitskreises Dritte Welt in Reutlingen, aus dem die ZEP hervorgegangen ist, findet zeitlich im Anschluß an das entwicklungspädagogische Symposium in Tübingen ein "Dritte Welt-Wochenende SPIEL/THEATER/KABARET/MUSIK" in Reutlingen statt. Neben einer Rückschau auf die Arbeit und die Entwicklung einer der ältesten entwicklungspolitischen Aktionsgruppen in der BRD, werden entwicklungspädagogische Spiele, Theater, ect. auf dem Programm stehen. Näheres im nächsten Heft.

ZEP-VORSCHAU: SCHWERPUNKTTHEMEN

Nr. 4/1986: NATUR UND PÄDAGOGIK/UMWELTERZIEHUNG - ÖKOPÄDAGOGIK (Redaktion: Joachim Winter, Tübingen).
Nr. 1/1987: VERSTEINERTE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK? DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER WALDORFSCHULPÄDAGOGIK (Redaktion: Alfred K. Treml, Reutlingen).
Nr. 2/1987: ANARCHISTISCHE PÄDAGOGIK/ANTIPÄDAGOGIK (Redaktion: Ulrich Klemm, Ulm).
Nr. 3/1987: AKTIONSORIENTIERTES LERNEN (Redaktion: Christa Sewann, Wien).
Nr. 4/1987: ÖKUMENISCHES LERNEN - Entwicklungspädagogik im kirchlichen Raum (Redaktion: Gottfried Orth, Karlsruhe).
Nr. 1/1988: GENETIK UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK - FUNKTIONALE ÄQUIVALENTE? (Redaktion: Klaus Seitz).

Klaus E. Müller

Ethnopädagogik

Ein propädeutischer Grundriß

(vorbereitend, einführend.)

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

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

*

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

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

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

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

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

* ab-geboren, allein-gelassen

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

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

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

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

*

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

Gleichwohl sind ihre Aufgaben kaum weniger anspruchsvoll. Sie umfassen Unterweisungen in so gut wie allen Fragen des Daseins, von der heimatlichen Geographie, Pflanzen- und Tierwelt über die wirtschaftlichen und handwerklichen Techniken, den Aufbau des Verwandtschaftssystems, das Sozialverhalten, die Hygiene und Sexualität bis hin zu Religion und Kunst. Ziel ist generell (und muß es sein), die Heranwachsenden zu **verläßlichen und vollwertigen** Mitgliedern der Erwachsenengesellschaft heranzubilden, da nur so die Existenzfähigkeit der Gruppe verbürgt und der Fortbestand ihrer traditionellen Seinsordnung gewährleistet erscheint. Im allgemeinen wird daher die Erziehung sehr ernst genommen und ist man sich gerade auch ihrer sozialen Implikationen durchaus bewußt. "Ein Kind", lautet ein Diktum der Cega (Tansania) z.B., "gehört nicht nur einer Frau, sondern dem ganzen Lande" (EILERS 1927, 28).

*

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

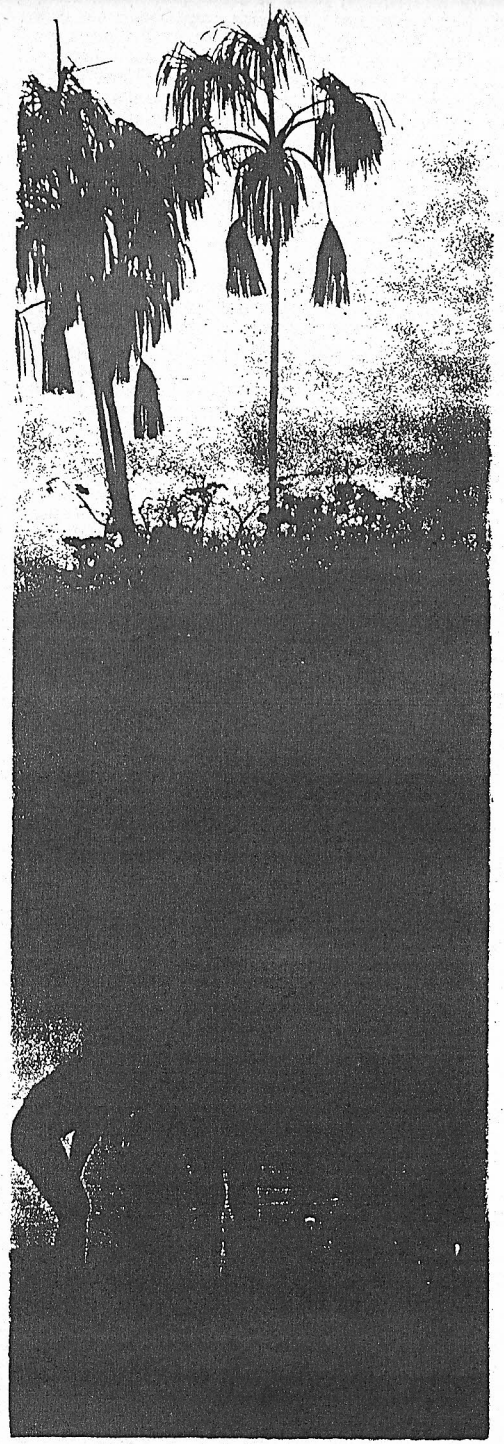
Hinsichtlich der Praxis selbst erscheint zunächst sehr bedeutsam, daß man den Kindern während der ersten Lebensjahre zwar viel Fürsorge, Liebe und Aufmerksamkeit schenkt, gleichzeitig aber bewußt auf Reglementierungen und - härtere - Disziplinarmaßnahmen verzichtet (HAMBLY 1926, 119; OEHL 1925, 171.). Die gewissen Unbequemlichkeiten, die das gelegentlich für die Erwachsenen mit sich bringt, werden gelassen und mit Geduld in Kauf genommen; man ist bemüht, sich vor allem nicht zu unbeherrschten Reaktionen verleiten zu lassen. Die frühe Kindheit bildete daher - jedenfalls in Gesellschaften mit ausreichender Ernährungsgrundlage - sicherlich mit die glücklichste Zeit im Leben des naturvölkischen Menschen. Die Kinder, so ein Autor treffend dazu, dürfen "sich gerne schmutzig machen und haben keine unvermählten Tanten" (KIDD 1906, 90, 98).

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

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

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

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



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

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

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

*

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

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

*

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

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

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

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

*

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

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

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

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

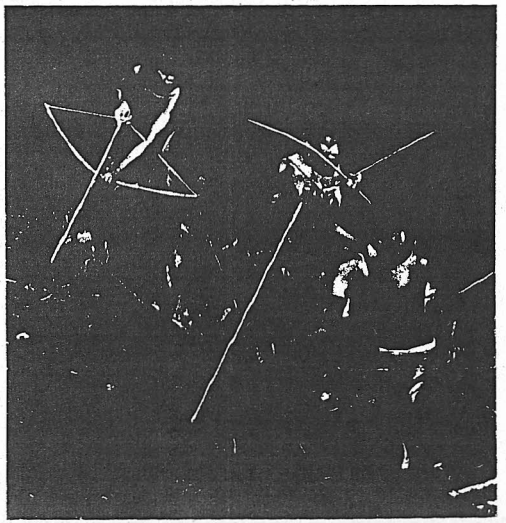
*

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

Die fürsorgliche Verantwortung, die man dem Kind gegenüber empfand, konnte bereits bei der **Zeugung** beginnen. Einem weitverbreiteten Glauben zufolge üben die Umstände dabei einen wesentlich Einfluß auf sein Gedeihen, ja die Bildung seiner Persönlichkeit aus. Kinder, die z.B. bei abnehmenden Mond (oder auch Ebbe) empfangen werden, pflegen zu kränkeln, entwickeln sich schlecht, sind bösartig und sterben nicht selten auch früh. Eine weitere, vielgenutzte Gelegenheit, noch vor der Geburt Einfluß auf die Entwicklung des Kindes zu nehmen, bot die **Schwangerschaft.** Werdende Mütter sollten etwa tunlichst den Anblick von Häßlichem oder in irgendeiner Weise Versehrtem meiden, nichts Unrechtes tun, nicht Zeuge einer Gewalttätigkeit werden, möglichst immer heiter und positiv eingestellt sein - usw. mehr. Nach der Geburt gebot dann das - praktisch universale - **"Post partum-Tabu"** die nächste Schwangerschaft so lange hinauszuzögern, bis das Kind entwöhnt war. Das bedeutete gewöhnlich einen Zeitraum von mindestens zwei, nicht selten aber sogar bis zu fünf Jahren. Man begründete das ganz ausgesprochenermaßen damit, daß die Mutter ihr Kind so länger stillen könne und ausreichend Gelegenheit habe, ihm die notwendige Zuwendung zuteil werden zu lassen. Oft trug sie es während dieser Zeit fast ständig am Leib (auf der Hüfte, auf der Schulter oder in einer Tragevorrichtung auf dem Rücken); auch nachts schlief es entweder auf ihrem Körper oder dicht an ihre Seite geschmiegt, so daß ein **stetiger Hautkontakt** bestand (vgl. z.B. SCHIEFENHÖVEL 1982, 146f.); wann immer es danach verlangte, wurde es gestillt. Man war sich im klaren darüber, daß die ständige, liebevolle Zuwendung eine wesentliche Voraussetzung für das Überleben des Kleinkindes bildete. Eine übliche Rationalisierung dafür lieferte die Vorstellung, daß sich die Seele (die "Freiseele") während der ersten Lebensjahre noch nicht so recht heimisch im Körper fühle und daher um so leichter der Versuchung nachgab, sich schon bei geringem Anlaß wieder aus der gleisam lästigen Umhüllung zu lösen und ins Jenseits zurückzukehren. Also bedurfte es eines besonderen Liebesaufwands, um sie zu "halten" (vgl. z.B. HOGBIN 1943, 296; SPINDLER 1962, 17). Schließlich die lange Stilldauer hatte zur Folge, daß der kritische Prozeß der **Entwöhnung** in eine Zeit fiel, da man sich mit dem Kind schon unterhalten, d.h. ihm die Notwendigkeit des Entzugs begreiflich machen konnte und es zudem auch bereits mit anderer Kost vertraut war.

*

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



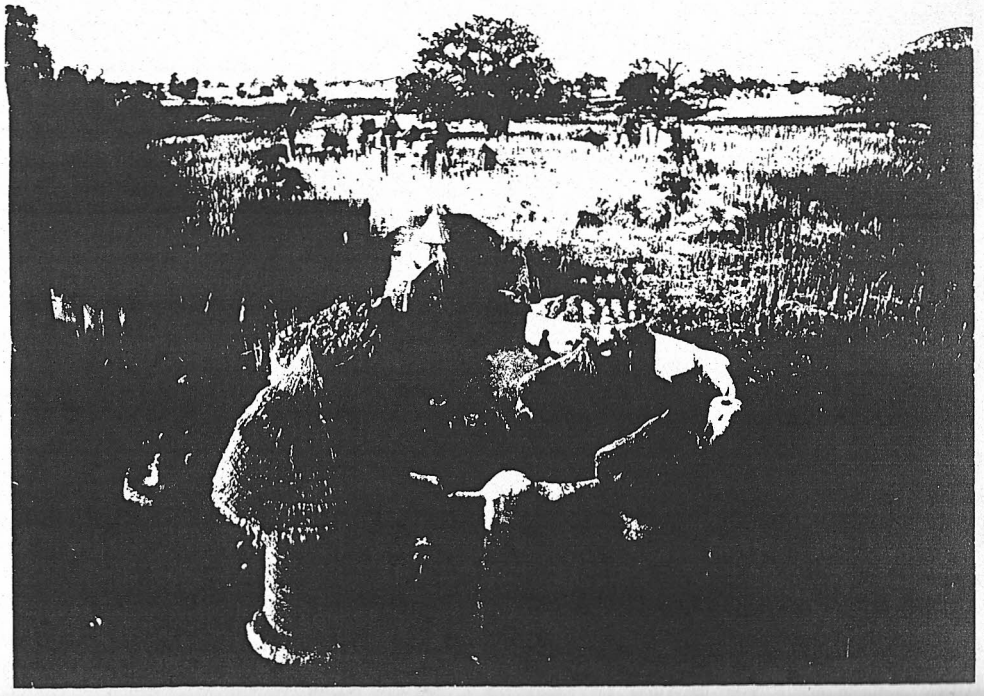
eigenhändig vor, und zwar auf recht grausame Weise" (EILERS 1927, 88f.). Allgemein lautet die Empfehlung daher, wie bei den Safwa in Tansania z.B.: "Ehre das Kind, dann wird das Kind auch dich ehren, wenn du alt bist. Wirst du das Kind verachten, wird es dich verächtlich machen bei den anderen Kindern,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

*

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

Auf der anderen Seite freilich konnte eine derart auf Integration und Gleichsinnigkeit aller hin angelegte Erziehung nur zum Verhaltensideal eines - etwa überspitzt gesagt - **kompromißlosen Konformismus** führen, wie er in der Tat ja auch den Maximen des Traditionalismus entsprach: Vorbildlich lebte, wer das Mittelmaß nicht überschritt, weder nach oben noch nach unten; von einigen wenigen Ausnahmen, wie Heilern oder Schamanen etwa, die dazu autorisiert waren, einmal abgesehen. Für "geniale Außenseiter", wie sie bei der Initiierung von Innovationen oft eine so wichtige Rolle spielen, blieb da kein Platz. Der Schwarzfuß-Häuptling Buffalo Child Long Lance erinnert sich in seinen Memoiren: "Wir besaßen eine Mythe für alles, was gut war; je mehr wir Knaben uns bestrebten, den Mythen, die uns unsere Mütter erzählten, nachzuleben, um so höher wurden wir im ganzen Stamme geachtet. Wir gaben uns Mühe, jede Mythe zu behalten und nach ihren Lehren zu leben" (HÄUPTLING BÜFFELKIND LANGSPEER 1958, 21).

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



ZITIERTE LITERATUR

AKERBLOM, K.: Astronomy and navigation in Polynesia and Micronesia. (The Ethnographical Museum Stockholm. Monograph Series 14). Stockholm 1968.

ALT, R.: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.

AMMAR, H.: Growing up in an Egyptian village, Silwa, Province of Aswan. London ^{2}1966.

EILERS, Anneliese: Die sozialen Beziehungen des Kindes bei den Bantunegern. Hamburg 1927.

ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart ^{4}1971.

FORTES, M.: Social and psychological aspects of education in Taleland. (International Institute of African Languages and Cultures. Memorandum 17). London 1938.

HÄUPTLING BÜFFELKIND LANGSPEER erzählt sein Leben. (LIST-Bücher 115). München 1958.

HAMBLY, W.D.: Origins of education among primitive peoples. A comparative study in racial development. London 1926.

HOGBIN, H.I.: A New Guinea infancy. From conception to weaning in Wogeo. In: Oceania 13/1943, S. 285-309.

KIDD, D.: Savage childhood. A study of Kafir childern. London 1906.

MAIRON, A.: Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der niederen Jäger und Sammler. München 1928.

MEISTER, R.: Anfänge und Frühformen der Erziehung. In: Koppers, W. /Heine-Geldern, R./ Haekel, J. (Hg.): Kultur und Sprache, (Wiener Beiträge zur Kulturgeschichte und Linguistik 9). Wien 1952.

MORRISH, I.: The sociology of education. An introduction. (Unwin Education Books 10). London 1972.

MÜLLER, K.E.: Die bessere und die schlechtere Hälfte. Ethnologie des Geschlechterkonflikts. Frankfurt a.M. 1984.

OEHL, W.: Erziehung und Unterricht bei den Naturvölkern. In: Viertelsjahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1/1925, S. 14-42.

RAUM, O.F.: Chaga childhood. Description of indigenous education in an East African tribe. London 1940.

RAUM, O.F.: Chaga chilhood. Description of indigenous education in an East African tribe. London ^{2}1967.

RAUM, O.F.: Some aspects of indigenous education among the Chaga. In: Middleton, J. (ed.): From child to adult. Studies in anthropology of education. (American Museum Sourcebooks Q 12). New York 1970, S. 91-108.

SCHIEFENHÖVEL, W.: Kindliche Sexualität, Tabu und Schamgefühl bei "primitiven" Völkern. In: Hellbrügge, T. (Hg.): Die Entwicklung der kindichen Sexualität. München 1982, S. 145-163.

SCHURTZ, H.: Urgeschichte der Kultur. Leipzig/ Wien 1900.

SPINDLER, Louise S.: Menomini women and culture change. (American Anthropologist. Memoir 91). Menasha 1962.

VANSINA, J.: Oral tradition. A study in historical methodoloy. London 1965.

edition südliches afrika
SACHBUCH

issa
wissenschaftliche Reihe

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

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

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

ALLGEMEINE EINFÜHRUNGSLITERATUR

BECKER-PFLEIDERER, Beatrix: Sozialisationsforschung in der Ethnologie. Eine Analyse der Theorien und Methoden. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 23). Saarbrücken 1975.

FREYER, M.: Die Wurzeln der Institution "Schule" und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Traditionen. Ein Beitrag zur Frage Erziehung und Kulturentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 36/ 1982, S. 3-28.

KIMBALL, S.T.: Culture and the educative process: An anthropological perspective. New York / London 1974.

MEAD, Margaret: Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. München 1965.

MIDDLETON, J. (ed.): From child to adult. Studies in anthropology of education. (American Museum Sourcebooks in Anthropology Q 12). New York 1970.

RAUM, J.W.: Die Stellung des Kindes und Jugendlichen in einer repräsentativen Auswahl von Stammesgesellschaften. In: Kühn, Evelyne et al. (Hg.): Das Selbstbestimmungsrecht des Jugendlichen im Spannungsfeld von Familie, Gesellschaft und Statt. (Industrie-Gesellschaft und Recht 10). Bielefeld 1978, S. 173-328.

WALK, L.: Die Erziehung bei den Naturvölkern. In: Die Pädagogik der nicht-christlichen Kulturvölker. (Handbuch der Erziehungswissenschaft V 1). München 1934.

Alfred K. Treml

Ethnologie und Pädagogik

Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht

"Wenn die Ethnologen kommen, verlassen die Geister die Insel"
(Haitianisches Sprichwort)

"Lehrers Kinder und Pfarrers Vieh, geraten selten oder nie"
(Deutsches Sprichwort)

Ethnologie und Pädagogik sind zwei flüchtige Bekannte, die, wenn sie sich einmal treffen, nicht so richtig wissen, was sie miteinander anfangen sollen. Zu diesem Eindruck muß man kommen, wenn man die wenigen Beiträge durchforstet, die das Verhältnis der beiden Disziplinen zueinander abzuklären versuchen. Dabei gibt es zwei Überschneidungsbereiche, die den Dialog für beide Disziplinen nahelegen: methodologisch geht es in beiden Wissenschaften um das "Verstehen" fremder Menschen, inhaltlich geht es in einem Teilbereich jeweils um die Erziehung von Kindern.

1.

Es ist von daher gesehen erstaunlich, daß das Interesse der Pädagogen an der Ethnologie so exotisch ist wie der Gegenstandsbereich des Letzteren. Andreas Flitner hat noch 1966 in einem Beitrag zur Neuauflage von Margret Meads "Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften" den Wert solcher Studien für die Pädagogik schlechthin bestritten, vor "kurzschlüssigen Vergleichen und Anwendungen" (FLITNER 1966, S. 99) gewarnt und keine Überschneidungsbereiche der beiden Wissenschaften, sondern nur "winzige Parallelitäten auf dem Meer der Verschiedenheit" entdecken können (S. 104). Egon Renner, der vor Jahren (in einem Beitrag in dieser Zeitschrift) das Verhältnis von Pädagogik und Ethnologie systematisch untersucht hat, unterscheidet eine **indifferente**, eine **anthropologische**, eine **relativierende** und eine **didaktische** Haltung voneinander (RENNER 1979), wobei er die Ethnologie noch im umfassendsten Sinne als Kulturanthropologie versteht, und nur deshalb über die Anthropologie als tertium comperationis gegenseitige Berührungspunkte entdecken konnte.

Diese Zeit gegenseitiger Tabuisierung im Zeitalter allseitig beschworener Interdisziplinarität scheint zu Ende zu gehen. Erste zaghafte Versuche, aufeinander zuzugehen, sind nicht zu übersehen (HEINZMANN 1978; RENNER 1979; KÖPPING 1984; ROTHE 1984; MÜLLER 1986). In der ZEP wurde schon im 2. Heft des 1. Erscheinungsjahres die "Erziehung bei `Primitiven´" thematisiert (2/1978), und schließlich mit der Nummer 3/1984 ein eigenes Schwerpunktheft der Ethnopädagogik gewidmet. Daß jetzt, keine zwei Jahre später, schon wieder ein Heft mit dem gleichen Schwerpunkt erscheint, ist kein Zufall. Zwei Gründe sind hier ausschlaggebend: zum einen der (subjektive) Eindruck, daß zumindest bei Studenten beider Fächer in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an ethnopädagogischen Themen erwacht ist. Zum zweiten gibt es aber auch ein objektives Interesse gerade der Entwicklungspädagogik an der Ethnopädagogik; ich habe es im Editorial des ethnopädagogischen Schwerpunktheftes 3/84 so formuliert: "In der Entwicklungspädagogik ist der Blick über den Tellerrand des Vertrauten der eigenen Kultur hinaus immer schon ein zentraler Bestandteil ihres (theoretischen) Selbstverständnisses gewesen ... Der Grund hierfür ist wiederholt erläutert worden: Weil gerade dieses Vertraute unseres herrschenden Fortschritts problematisch geworden ist ... Entwicklungspädagogische Aufklärung macht deshalb das Normale erklärungsbedürftig. Was liegt da näher, als der Umweg über das/ die Ferne? Nur über das Ferne wird uns das Vertraute als etwas Kontingentes transparent."

Diese kulturrelativierende Haltung ist traditionell und keine ausschließliche Eigentümlichkeit der Entwicklungspädagogik, wenn man sie im Sinne einer interkulturellen Erziehung zur gegenseitigen Toleranz

versteht. Renner spricht dem "relativierenden Element der Ergebnisse der Kulturanthroplogie" in diesem Sinne "große Bedeutung" zu, "weil es Mittel sein kann, bei der Begegnung der Völker die kulturelle Arroganz der Repräsentanten unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation abzubauen." (RENNER 1979, S. 11). Entwicklungspädagogik geht jedoch ein stückweit darüber hinaus, es geht ihr um ein "Lernen von fremden Kulturen" angesichts der evolutionären Sackgasse der eigenen Kultur. Es ist an der Zeit, dieses immer wieder bestrittene und kritisierte Interesse zu überprüfen. Fragen wir zunächst einmal: Was und wozu kann/soll die (Entwicklungs-)Pädagogik von der Ethnologie lernen?

2.

Die Ethnologie versteht sich - zumindest im Selbstverständnis vieler Ethnologen - als eine Art "Hermeneutik der Lebenswelt" (sog. "primitiver" Kulturen). Ihre originäre Methode der Feldforschung ist deshalb letztlich eine hermeneutische Methode: "Die ethnographische Feldforschung ist ... unzweifelhaft eine hermeneutische Methode" (STAGL 1981, S. 5).

der Auslegung u. Erklärung * wissenschaftl. Verfahren

Auch der Pädagogik geht es bekanntlich um das Verstehen, die Hermeneutik* ist deshalb in der Pädagogik seit Schleiermacher und Dilthey ein Grundbegriff, er prägte sogar den Namen einer wichtigen Schule, der "hermeneutischen Pädagogik". Auch sie versteht sich als eine Art "Hermeneutik der Lebenswelt" (primär von Kindern). Auf methodologischer Ebene gibt es also zentrale Berührungspunkte zwischen Pädagogik und Ethnologie, beidesmal geht es, in einem ursprünglichen Sinne des Wortes, um ein "Ringen um Verstehen" in einer "Extremsituation", die durch die hermeneutische Differenz von Subjekt und Objekt des Verstehens gekennzeichnet ist: "Die klassische ethnographische Feldforschung war eine Extremsituation des Ringens um Verstehen, ähnlich den gleichzeitigen Bemühungen um das Verstehen von Kindern, Geisteskranken oder Tieren." (STAGL 1981, S. 21). Diese Formulierung verwischt allerdings einen, wie ich meine: qualitativen Unterschied: Es ist zweierlei, ob man versucht, ein Kind aus der eigenen Kultur zu verstehen oder aus einer fremden. Die extreme kulturelle Distanz, die Ethnologen überbrücken müssen, ist nicht mit jener Distanz vergleichbar, der ein Pädagoge gegenübersteht, wenn er ein Kind der gleichen Sprache vor sich hat. Im hermeneutischen Sinne kommt dem Pädagogen entgegen, daß auch er schon einmal Kind war (wenngleich er dies häufig verdrängt hat), während der Ethnologe gerade kein Trobriander, kein Nuba oder kein Tasaday war und ist. Die Gleichsetzung von Kindern mit "edlen Wilden" (Rousseau) bzw. mit "niederen menschlichen Rassen" (Spencer) ist durchaus gängig. Die romantische Idealisierung und die unnachgiebige Verteufelung des Wilden und des Kindes in seinem Eigenwillen entstand zur gleichen Zeit, etwa in der Mitte des 18. Jahrhunderts, als man begann, die innere Natur des Menschen analog zur äußeren als das ganz Andere des Menschen auszugrenzen und zu disziplinieren.

Trotz weiterer Unterschiede im hermeneutischen Geschäft zwischen Ethnologen und Pädagogen (so z.B. die Ermangelung einer Hermeneutik von Texten bei den Ethnographen, ihre Schwerpunktssetzung auf den kulturellen Mustern ("cultural patterns") und nicht auf dem isolierten Individuum (gar in einem "pädagogischen Bezug" ect.), stehen Ethnologen und Pädagogen vor ähnlichen methodologischen Problemen. Ich will hier nur zwei andeuten, weil sie prädestiniert scheinen, gegenseitige Lernprozesse auszulösen:

1. Seit Simmel und Weber lassen sich zwei Bedeutungen des Verstehensbegriffes unterscheiden, jener der primär Motivforschung betreibt und nach den Absichten und Intentionen fragt, einen Menschen (oder Menschengruppen) so versucht zu verstehen wie er (sie) sich selbst versteht. Diesem "subjektiven" Verstehen stellt Weber ein "objektiv richtiges" Verstehen gegenüber, das die sinnhafte Einordnung in einen objektiven Zusammenhang versucht, gleichgültig, ob dieser auch subjektiv präsent ist. Aus diesem Verstehensbegriff heraus hat sich dann ein Denken entwickelt, das nicht die manifesten Intentionen der beteiligten Akteure, sondern deren **latente Funktionen** in den Mittelpunkt stellt. Die ethnologische Forschung ist hier methodologisch den Pädagogen weit voraus, sie hat vor einem funktionalistischen Denken, ganz im Gegensatz zur Pädagogik, keine Berührungsängste, sondern stellt mit Durkheim, Mauss, Malinowski, Radcliffe-Brown und Thurnwald sogar wichtige "Väter" des Funktionalismus. Die Pädagogik hat sich - nicht nur in ihrer phänomenologisch-hermeneutischen Tradition - dagegen weitgehend dem subjektiven Verstehensbegriff verschrieben und funktionale Analysen vernachlässigt.

2. Die Frage, warum überhaupt etwas verstanden werden soll und welche (Neben-)Folgen dies für die so Verstandenen hat, und wie wir dies ethisch legitimieren können, wird in der Ethnologie und Pädagogik gleichermaßen gestellt. Interessant sind die Anwortversuche der Ethnologen: zur "Selbstfindung" - wohlgemerkt: des Verstehenden (Schmied-Kowarzik), zur "interkulturellen Verständigung" (Stagl) oder einfach aus einem freischwebenden wissenschaftlichen Sammeltrieb heraus, der "die gefundenen Antworten in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äußerungen" aufnimmt (Geertz). Hier gibt es in der Pädagogik interessante Unterschiede: Ihr ging und geht es in ihrem idealisierenden Selbstverständnis natürlich immer nur um die Selbstfindung des Zöglings (also des zu Verstehenden) und die "intersubjektive Verständigung" zwischen Educandus und Educator war immer asymmetrisch, ein Ziehen ("educatio") des zu Erziehenden auf die Stufe des Erziehers. Nur das freischwebende wissenschaftliche Interesse finden wir auch in der Pädagogik häufig formuliert, so beispielsweise von unserer jetzigen Bundesfamilienministerin, die auch der pädagogischen Anthropologie die Aufgabe zuweist, "das Wissen von den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Wesens (zu) erweitern" (SÜSSMUTH 1968, S. 160).

Die Sensibilität für die Problematik einer asymmetrischen Überbrückung der (kulturellen) Differenz zwischen zu Verstehendem und Verstehenden ist in beiden Disziplinen vorhanden, wobei in der Ethnologie der Kolonialisierungsvorwurf naturgemäß viel direkter und anschaulicher formuliert wird: "Die Ethnographie rechtfertigt den universalen Geltungsanspruch abendländischer Wissenschaft, indem sie zeigt, daß dieser die geistige Bewältigung und Aneignung primitiver Kulturen, nicht aber der umgekehrte Vorgang ist." (STAGL 1981, S. 24).

Auch in der Pädagogik ist inzwischen ein Wissen darüber zuhause, daß "Verstehen" eine "subtile Form einer Penetration in die Psyche des anderen" sein kann (Winkler in MÜLLER/OTTO 1984, S. 84). Auch historisch gesehen gründet ja die moderne Pädagogik in der Zähmung des Wilden, des Unzivilisierten in der inneren Natur des Menschen des 17. und 18. Jahrhunderts, und dieses "Interesse am Fremden war immer auch das Interesse, es zu bezähmen und unter Kontrolle zu bringen" (BRUMLIK 1984, S. 55). Die Pädagogen haben auf dieses Problem wie die Ethnologen sehr unterschiedlich reagiert, von der anarchistischen, libertären Pädagogik bis zur Antipädagogik zieht sich eine Tradition, die den partiellen bis radikalen Verzicht auf pädagogische Beeinflussung propagiert. Dort wo die Spannung zwischen "Hilfe" und "Herrschaft" ausgehalten wird, versucht man subtile Formen des **pädagogischen Takts** zu installieren, die ein Wissen vom Eigensinn aufheben und das letztlich Unverfügbare im Gegenüber achten (vgl. BRUMLIK 1984).

Auch in der Ethnologie gibt es vergleichbare Strömungen, die vom totalen Verzicht ethnographischer Forschungen bis zur Forderung nach Parteilichkeit für die untersuchten Ethnien gehen. So meint z.B. Hans-Peter Duerr, daß durch jegliches ethnographische Verstehen das untersuchte "Fremde ... entfremdet, ... heimisch gemacht und dadurch neutralisiert (wird)" (DUERR 1978, S. 22; vgl. auch SCHMID/KOWARZIK 1981, S. 366 ff.). Diese These ist in der Ethnologie nicht unwidersprochen geblieben. Apologetik gegenüber dem Vorwurf des "geistigen Kolonialismus" ist jedoch alltägliches Brot für wissenschaftstheoretisch reflektierende Ethnologen geworden, seitdem auch ihre Wissenschaft in eine "Krise" ihrer Grundlagen geraten ist (vgl. STAGL 1981, S. 31 ff.). Auch Pädagogik ist so gesehen ein stückweit "geistiger Kolonialismus", selbst dort, wo sie in Form von Hilfe auftritt, ihr geht es allerdings weniger um eine "äußere Kolonialisierung", als um eine Art "innere Kolonialisierung" (vgl. KÖPPING 1984). "Schwarze Pädagogik" und "Schwarze Ethnologie" (als Hilfstruppe der Kolonialisierung fremder Völker) ist bis hinein in dieses Jahrhundert durchaus gängig gewesen. Pädagogik und Ethnologie haben so gesehen ähnliche Legitimationsprobleme bei ihren Grundlagen, wenngleich mit unterschiedlichen Ausprägungsformen.

3.

Ein zweiter Überschneidungsbereich ethnologischer und pädagogischer Forschung bezieht sich auf einen Teilbereich des Forschungsgegenstandes. Aber was ist überhaupt der Forschungsgegenstand der Ethnologie?

Die Schwierigkeiten der Ethnologie beginnen schon bei der Bezeichnung für ihren Gegenstandsbereich. Mir ist keine andere Wissenschaft bekannt, die ihren originären Forschungsgegenstand in Anführungsstriche setzt, und das ist auch heute noch durchaus üblich. Am häufigsten ist vermutlich immer noch von "primitiven Völkern (Kulturen, Gesellschaften)" die Rede, aber auch von "Naturvölkern", gelegentlich lesen wir auch "archaische Völker", "schriftlose Kulturen", "Gesellschaften ohne Staat", "Jäger- und Sammlerkulturen", "kalte Gesellschaften", "Stammesgesellschaften", "familiale Systeme", "prähistorische Kulturen", "paläolitische Gesellschaften"; in älteren Texten finden wir noch "Wilde", "unpolizierte Gesellschaften", "un-" oder "nicht-zivilisierte Menschen", oder es ist einfach von den "Primitiven", "Barbaren", "Heiden" die Rede. Gelegentlich wird versucht, die Sache zu umschreiben, z.B. mit "kleine exotische Kulturen geringer Naturbeherrschung" (Stagl). Auffällig für Außenstehende ist zunächst einmal die Vermischung von beschreibendem und **bewertendem** Anteil fast aller benützten Begriffe. Die erkenntnistheoretische und erkenntnispraktische Funktion von Begriffsbildungen gehen hier noch durcheinander: Der beschreibende Anteil des Wortes selegiert etwas als dies und nicht das, der bewertende Anteil wertet (binär) auf oder ab in handlungsorientierender Funktion; er macht die Vorziehungswürdigkeit deutlich. In diesem Falle ist es eindeutig: Der evokative, wertende Anteil ist klar **abwertender** Art; primitiv ist nichtentwickelt, nicht komplex, wild ist nichtzivilisiert ect. "Naturvölker" werden traditionell den "Kulturvölkern" gegenübergestellt. Selbst dort, wo die direkte Abwertung vermieden wird, sind die benützten Wörter Defizitbegriffe: der Untersuchungsgegenstand ist "schriftlos", "geschichtslos", mit "geringer Naturbeherrschung", "ohne Staat", "ohne Herrschaft" u.a.m. Schon Levy-Bruhl war sich der Problematik des wichtigsten Grundbegriffes der Ethnologie bewußt, ohne sie jedoch mildern zu können. Zum Begriff des "Primitiven" machte er folgende Anmerkung: "Mit diesem Ausdruck, der eigentlich nicht recht passend, dessen Gebrauch aber unvermeidlich ist, wollen wir einfach die Mitglieder der niedrigsten Gesellschaften bezeichnen, die wir kennen." (LEVY-BRUHL 1921, S. 1, Anm. 1).

Margret Mead bezeichnet einmal ihren Forschungsgegenstand mit "Gesellschaft, die von der unseren vollkommen verschieden ist" (MEAD 1965, S. 125). Damit wird wohl die Abwertung vermieden, der deskriptive Teil der Prädikation wird aber äußerst unklar, weil die Andersartigkeit einer Kultur trennscharf nur auf dem Boden einer anderen formuliert werden kann. In der Tat dürfte die englische "social anthropology" und die amerikanische "cultural anthropology" weitaus umfassender als die deutschsprachige Völkerkunde ihren Gegenstandsbereich sehen, nämlich als Wissenschaft von der Kultur der Völker bzw. der Kultur des Menschen schlechthin.

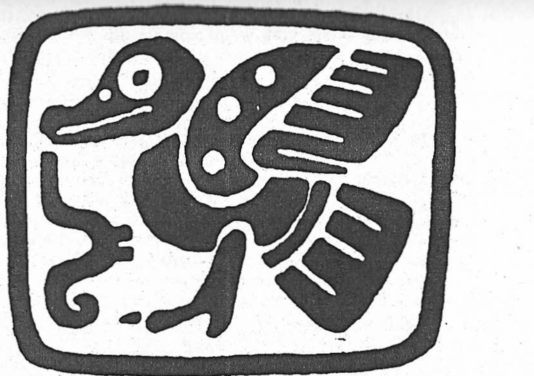
der Abwertung im evokativen Teil der Begrifflichkeit zu vermeiden, benütze ich im folgenden den Begriff der "**segmentären Gesellschaft**". Er stammt, wenn ich es recht sehe, durchaus aus der ethnologischen Tradition, nämlich von Emile Durkheim (1893), etablieren konnte er sich jedoch weitaus kräftiger in den soziologischen Evolutionstheorien funktionalistischer Prägung. Das mag vielleicht damit zusammenhängen, daß schon Herbert Spencer den Begriffsinhalt des segmentären Systems entwickelt hat, ohne jedoch das Wort selbst schon zu benützen. Er sprach von einer "homogenen Gleichförmigkeit" und von "unabhängigen gleichen Teilen", also, wenn man so will, von "Segmenten" (vgl. SPENCER 1901, S. 240 ff.). Über Parsons gelangte dann der Begriff zu Luhmann, hier jedoch gereinigt von den naiven sozialdarwinistischen Komponenten der Spencerschen "Synthetischen Philosophie". Segmentäre Differenzierung besagt hier, "jedes Teilsystem sieht die innergesellschaftliche Umwelt nur als Ansammlung von gleichen oder doch ähnlichen Systemen." (LUHMANN 1980, S. 25). Die Mitgliedschaft, also die Außengrenze, wird sozial und zeitlich (genealogisch) durch die **Verwandtschaft** bestimmt (vgl. EDER 1980, S. 31 ff.). Ökonomisch bauen sich segmentäre Gesellschaften aus **Sammeln** und **Jagen** auf, im neolitischen* Produktionswesen kommt **Gartenbau** hinzu; erst später dann im Übergangsfeld zu den Hochkulturen sollte dann die **Agrikultur** erfunden werden (vgl. WENIGER 1983).

Soziale Gleichheit, hohe Ausprägung entdifferenzierter Lebensweise, familiale Identiät und eine ökonomische Basis, die durch das Abschöpfungsprinzip einer "freundlichen Natur" (des Überschusses) gekennzeichnet ist, das sind zunächst die zentralen Begriffselemente. So definiert wird auch ein weiterer Vorzug dieser Begriffsbestimmung deutlich: er kann mühelos in eine Theorie der sozio-kulturellen Evolution eingebaut werden, weil er das bezeichnet, was wir umgangssprachlich mit "Steinzeitkulturen", "archaische*" oder "neolitische" Gesellschaften meinen, also die erste Phase der soziokulturellen Evolution.

* frühzeitl. Kulturepoche

Ein Punkt muß jedoch präzisiert und verbessert werden: die hohe soziale Gleichheit trifft zumindest auf jene Kulturen nicht mehr so ohne weiteres zu, die historisch gesehen zwischen der Phase der segmentären Kulturen und den stratifikatorisch geschichteten Hochkulturen stehen: die **Häuptlingstümer**. Hier bilden sich erste Formen von sozialer Schichtung, wenngleich häufig noch ohne Ausdifferenzierung von Herrschaft. Was ausdifferenziert wird, ist die Funktion des Häuptlings. Seine Macht ist gleichzeitig auch seine Ohnmacht, seine Vorrechte sind vor allem seine Pflichten. Margret Mead berichtet von einem 27-jährigen Häuptling und läßt ihn mit eigenen Worten klagen: "... immer muß ich so handeln, als wäre ich alt. Ich muß würdevoll gehen, mit gemessenen Schritten. Ich darf nicht tanzen, außer bei feierlichen Anlässen, ich darf mich nicht an den Spielen der jungen Männer beteiligen. Sechzigjährige alte Männer sind meine Gefährten und achten auf jedes meiner Worte, damit ich keinen Fehler mache. Zu meinem Haushalt gehören 31 Personen. Für sie muß ich pflanzen, Nahrung und Kleidung bereitstellen, ich muß ihre Streitigkeiten schlichten, ihre Heiraten ordnen ..." (MEAD 1965, S. 32).

Fassen wir zusammen: Unter "segmentären Gesellschaften" verstehen wir kleine, überschaubare (d.h.



* Jungsteinzeit: Epoche der vorgeschichtl. Menschen, deren Beginn meist mit dem Beginn produktiver Nahrungserzeugung (Kulturpflanzen ...) gleichgesetzt wird.

über Verwandtschaftsbeziehungen nach außen abgegrenzte) Gesellschaften mit hoher, nichtaggressiver Naturanpassung und geringer oder völlig fehlender sozialer Schichtung, die ökonomisch ihr Überleben primär über das Sammeln und Jagen sichern. Über 99% der Menschheitsgeschichte waren die Menschen segmentär organisiert, eine bewundernswert hohe Kulturleistung, die nur durch die hohe Adaptivität* an die natürliche Umwelt gesichert werden konnte. Heute gibt es davon nur noch kleine Reste – weitgehend "verschmutzt" von fremdkulturellen Einflüssen – und zum Aussterben verurteilt.

* Anpassung

4.

Naturgemäß wissen wir wenig und recht Ungesichertes über die Erziehung in segmentären Gesellschaften, die vor Beginn der Phase der Hochkulturen über die Erde zerstreut waren. Das Leben in der Steinzeit, etwa des homo erectus, der vor etwa 1,5 Millionen Jahren lebte, wissen wir nur über die geographische Lage seiner Siedlungsplätze und der wenigen kulturellen Hinterlassenschaften etwas (vgl. LÜNING 1983). Der Steinzeitmensch siedelte in einem kleinen überschaubaren sozialen Verband von etwa 20–30 Personen mit einem Sammel- und Jagdradius von ca. 48 km. Die Bevölkerungsdichte war äußerst gering: 0,04 Menschen pro km². Über die Erziehung selbst lassen sich nur Vermutungen formulieren, die auf indirekten Rekonstruktionen zurückgehen oder aber eine Analogie von archaischen Kulturen mit noch lebenden segmentären Gesellschaften zugrunde legen. Diese strukturelle Isomorphie-* oder Analogieannahme dürfte, soweit sie als Forschungshypothese explizit gemacht wird, fruchtbar sein, denn von segmentären Gesellschaften, die noch existieren oder die ethnographisch noch vor ihrer Assimilierung oder vor ihrem Aussterben dokumentiert wurden, liegt erhebliches Material vor. Aber auch hier müssen wir vorsichtig sein. Zum einen ist die Quellenlage häufig subjektiv und/oder objektiv "verschmutzt". !

* von gleicher Gestalt

"Objektiv verschmutzt" nenne ich Daten über segmentär organisierte Ethnien, die kulturell nicht mehr eigensinnig sind, sondern kulturell zumindest teilweise diffusioniert haben. Ein Beispiel: das klassische Werk von Margret Mead über das "Leben in der Südsee" thematisiert mit den Samoa-Insulanern einen christianisierten Volksstamm. Ein Stamm aber, der von den Kolonisatoren erfolgreich missioniert worden ist, kann – selbst wenn er weiterhin weitgehend segmentär organisiert ist – durch den Verlust seiner kulturellen Identität kaum noch als ursprünglich bezeichnet werden. "Subjektiv verschmutzt" sind Forschungsberichte, die durch die Vorurteile, durch die manifesten oder latenten Bewertungen des Berichterstatters ihr Material so selektiv aufbereiten, daß man in der Regel mehr über den Berichterstatter selbst als über die Gruppe erfährt, über die berichtet wird. In gewissem Sinne ist jeder ethnographische Bericht subjektiv verschmutzt, weil erkenntnistheoretisch immer die Struktur subjektiv vorgängiger Aprioris konstitutiv ist (vgl. APEL 1974).

Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß wir, wenn wir das Forschungsmaterial sichten, zu einem recht heterogenen Bild gelangen. Es gibt kaum eine allgemeine Aussage über die Erziehung in segmentären Gesellschaften, zu der es kein Gegenbeispiel gibt. Die Heterogenität im Detail ist erstaunich: "So ist die neue Ethnographie der exakten Detailstudien ein Morgensternsches 'Museum der Gegenbeispiele'" (STAGL 1981, S. 33). Trotz dieser Einschränkung läßt sich idealtypisch doch eine allgemeine Struktur entdecken. Das soll heißen: immer wiederkehrende Motive trennscharf erfassen. Die im folgenden stichworthaft genannten Eigentümlichkeiten der Erziehung in segmentären Gesellschaften sind nach der Literaturlage solche idealtypischen Muster immer wiederkehrender Art, sie treffen sicher auf die Mehrzahl der untersuchten Ethnien zu (vgl. zum folgenden: HEDENUS 1933; LEHMANN 1935; BENEDICT 1938; ROTHE 1969; HEINZMANN 1978; SEIDENFADEN 1969; MÜLLER 1986).

1. Erziehung in segmentären Gesellschaften verläuft weitgehend funktional ab, in erster Linie durch Nachahmung.

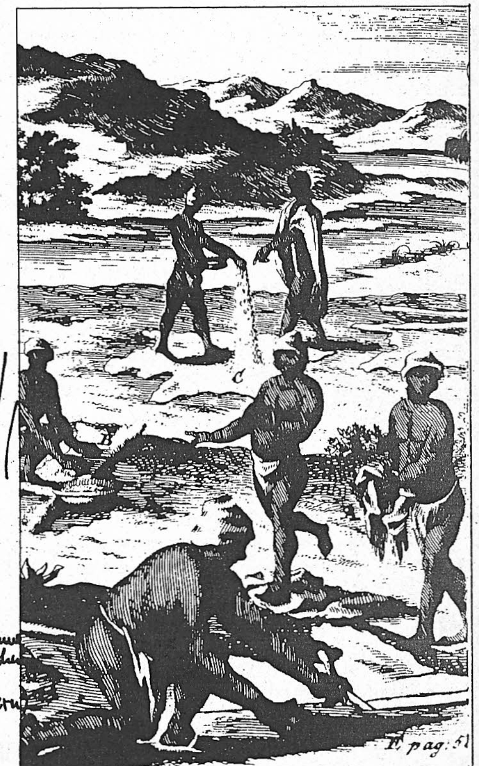
Nachahmung (Imitation) leitet den eigentlichen Erziehungsprozeß ein, sei es im Bereich der Spracherziehung, der Übermittlung überlebensnotwendiger Arbeitstechniken oder der sozialen Normen. Der Kontext, in dem sich Nachahmung ereignet, ist der **Alltag**, **Spiel** und **Arbeit**, wobei allerdings Spiel und Arbeit in einem sehr engen, nahtlosen Zusammenhang gesehen werden müssen. Funktional ist diese Erziehung, weil die Prägung des Menschen durch die Mit- und Umwelt gleichsam von selbst, als Nebenfolge einer anderen Tätigkeit geschieht und nicht eigens, planmäßig und beabsichtigt ausdifferenziert ist.

2. Die Erziehung in segmentären Gesellschaften läßt sich unterteilen in Familienerziehung und Stammeserziehung. Die letztere ereignet sich insb. in und durch die Initiation. (d. bestimmte Bräuche geregelte Aufnahme eines Neulings in eine Standes od. Altersgemeinschaft. Einführung der Jungen/Mädchen in den Kreis der Männer (Frauen).) "Familienerziehung" wird hier in einem weiten Sinne verstanden, Familie ist hier nicht die moderne Nukle- (kern) usfamilie, sondern die Großfamilie, der Clan, die Sippe. Die Familienerziehung in segmentären Gesellschaften ist gekennzeichnet durch einen sehr liberalen, freiheitlichen Erziehungsstil, der bisweilen bis an einen "laissez-faire-Stil" (in unserem Sinne) herankommt. Körperliche Strafen sind weitgehend unbekannt, nicht aber Ermahnungen. Die Ergebnisse – so berichten alle Ethnographen übereinstimmend – sind geglückte, in die soziale und geistige Struktur des Stammes voll integrierte Persönlichkeiten.

Die öffentliche (Stammes-)Erziehung kommt vor allem in der Initiation zum Ausdruck, also etwa zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr. Die Initiation löst die bloße Imitation ab und ist durchaus nicht nur ein öffentlicher, hochritualisierter Akt der Einführung in den Status der vollverantwortlichen Erwachsenen, sondern nicht selten auch eine räumlich und zeitlich ausgedehnte Art von Unterricht und Lehre.

3. Die Erziehung in segmentären Gesellschaften zielt auf Reproduktion der kulturellen Tradition und vermeidet jede Dynamik.

Erziehung ist Konservierung eines Kulturentwurfes, der sich bewährt hat. Das Fehlen jeglichen Fortschrittsdenkens macht Erziehung in segmentären Gesellschaften zu einem Vorgang der Weitergabe kultureller Überlebensmuster, zur Imitation des Alten, nicht zur Innovation des Neuen; Wiederholung, nicht Kreativität wird gewünscht.



…e die Hottentotten ihre Felle beraiten. A. Beschmieren …n sie hernach aus. D. Wie sie die Riemen schneiden.

5.

Fragen wir zum Schluß noch nach der entwicklungspädagogischen Relevanz dieser Forschungsergebnisse. Ich will dies in der Reihenfolge der zuvor genannten Punkte zumindest andeutungsweise versuchen.

1. Eine primär funktionale Erziehung setzt **Anschaulichkeit** des Lebens und **ungehinderte Teilhabe** daran voraus. Beides ist in unserer modernen funktionaldifferenzierten Weltgesellschaft heute nur noch ganz rudimentär gegeben. Unsere Überlebensprobleme sind wenig konkret, sondern hochabstrakt und nur durch eine komplexe kognitive Leistung (der Antizipation) erfahrbar. Insofern wird Entwicklungspädagogik kein pauschales Zurück zur Idylle der funktionalen Erziehung, zur Unschuld des "absichtslosen Einhauchens" (Johann Hinrich Wichern) propagieren können, sondern eine spezifische Wiedergewinnung kognitiver Abstraktionsfähigkeit im Horizont globaler Entwicklungsprobleme implizieren (vgl. EDELSTEIN 1984). Allerdings wissen wir über die Lernpsychologie, daß einem ausschließlich kognitiv orientierten Lernen die biologische Ausstattung des Menschen prohibitiv entgegensteht (weil diese die des Cro-Magnon-Menschen ist!) und insofern durch eine ganzheitliche Lernerfahrung, die möglichst viele Sinne reizt, ergänzt werden muß. Von daher gesehen sind geplante Lernkontexte, von denen eine andere funktionale Erziehung ausgehen kann, von hoher entwicklungspädagogischer Relevanz, insb. deshalb, weil latentes Lernen in erster Linie von den Kontexten und weniger von den Inhalten ausgeht. Insofern können wir ein anderes, alternatives funktionales Lernen durchaus intentional vorbereiten, wenn wir pädagogisch alternative Lernkontexte organisieren.

2. Die sehr freiheitliche Familienerziehung mit geglückten Erziehungsergebnissen in segmentären Gesellschaften kontrastiert stark mit jener, meist mißglückten Familienerziehung in unserer Gesellschaft. Der Grund für die Erziehungserfolge in segmentären Gesellschaften dürfte in deren geistigen und kulturellen Homogenität liegen, die keine Alternativen und Kontingenzen kennt. Durch diese Homogentität (des "objektiven Geistes") kann die Erziehung auf Strafe und rigide Erziehungsmethoden verzichten und doch zu homogenen Ergebnissen kommen, weil der "objektive Geist" um so rigider und homogener erzieht.

In unserer offenen Gesellschaft ist der "objektive Geist" jedoch ein pluralistischer und hochkontingent. Jede Erziehungsform und jeder Erziehungsinhalt konkurriert mit Alternativen und schließt immer mehr aus als ein. Trotzdem kann die Familienerziehung als der Ort, an dem die Staatspädagogik noch am wenigsten hineinregiert, durchaus ein Ort der Entwicklungspädagogik im Kleinen sein.

Die Forschungsergebnisse der Ethnologen über die Initiation machen deutlich, daß unser heutiges Schulsystem historisch und systematisch in der Initiation wurzelt. Schule und Initiation haben strukturelle Isomorphien, beides ist artifiziell, räumlich, zeitlich und sozial ausgrenzend, hoch ritualisiert und wird durch eine Art professionalisierte Erzieher angeleitet. "Sexuelle Enthaltsamkeit, nicht-lachen-dürfen ..., wachen und dabei nicht müde werden, jede Kleinigkeit ... beobachten" (HEDENUS 1933, S. 153) - das ist keine Beschreibung eines modernen Schulunterrichts, sondern einer uralten Initiation (vgl. auch FÜRSTENAU 1964). Entwicklungspädagogisch relevant könnte die Aufklärung über die latente Funktion von schulischen Ritualen sein, die gleichzeitig eine latente Funktion bei der mentalen Reproduktion unseres Fortschrittsmythos haben. Einmal durchschaut, zerbricht ihr Zauber.

3. Die Statik und die fehlende Dynamik segmentärer Gesellschaften kontrastiert wohl am schärfsten mit unserer Gesellschaft, in der Mobilität und Dynamik in ihrem konstitutiven Fortschrittsmythos aufgehoben sind und in einer immer schneller werdenden sozialen Evolution realisiert werden. Erziehung ausschließlich im Bewahren und kulturellen Tradieren zu gründen, ist eine Tradition, die mit Beginn der Neuzeit wohl irreversibel zu Ende ging. Den Mythos vom immerwiederkehrenden Kreislauf, vom Guten, das am Anfang war und möglichst nur unbeschädigt weitergegeben werden darf, folgte der Mythos vom kumulativen Fortschritt, der das Gute nach vorne, ans Ende der Geschichte, verlagerte (vgl. VAN DER POT 1985). Spätestens heute, inmitten unserer globalen Überlebensprobleme ahnen wir, daß auch die Fortschrittsidee der Moderne ein Mythos und seine Leistungsfähigkeit begrenzt ist (vgl. WULF 1985). Die Ambivalenz des Fortschrittsdenkens ist heute offenkundig geworden, und vielleicht müssen wir deshalb auch in der Pädagogik heute wieder weniger auf ein **Ziel** hin denken, das uns voraus ist, als auf den **Grund** zurückgehen, der uns Menschen vorausliegt (vgl. NIPKOW 1981).

Sowohl die Ontogenese als auch die Phylogenese können heute nicht mehr stufenförmig als akkumulierendes Fortschreiten zum immer Besseren verstanden werden. Die Produktion von Glück ("Glückseligkeit") durch Pädagogik ist eine Ideologie des 18. Jahrhunderts. Damit verliert aber ein ganzes Zeitalter sein konstitutives Allgemeines, so daß man heute immer wieder vom Zuendegehen der Moderne spricht und nach der Postmoderne Ausschau hält. Was an die Stelle des alten Fortschrittsdenkens aber treten soll, ist noch äußerst unklar. Von segmentären Gesellschaften können wir wohl nicht das Ziel unseres Handelns abschauen, aber vielleicht einiges über den "Grund" lernen, auf dem wir leben und auf den auch die kollektiven Mythen funktional (äquivalent) bezogen sind: **Überleben** und **gutes Leben** in eine kulturell tradierbare Form zu gießen. Der "primitive" Mythos, der das Gute nur als Wiederherstellung des status quo ante sieht, vermochte immerhin fast 2 Millionen Jahre lang dieses Problem angemessen lösen; unser moderner Fortschrittsmythos produzierte nicht nur einen hohen Lebensstandard für viele, sondern auch schon nach knapp 200 Jahren Überlebensprobleme für alle. Irgendwie muß es uns wieder gelingen, Ziel und Grund des Menschseins zusammenzubringen und das heißt in anderen Worten: Die Geschwindigkeit, mit denen im "Reich der Freiheit" (des Menschen) Probleme produziert werden, wieder an jene Geschwindigkeit an zugleichen, mit der sie im "Reich der Notwendigkeit" (der Natur) abgearbeitet werden können. Wir können uns auf die "Natur zweiten Grades" offensichtlich nicht ebenso verlassen, wie auf die "Natur ersten Grades" (vgl. GUARDINI 1950).

Betrachtet man die Entwicklung und den Ausbau der Ethnologie als Wissenschaft vor allem nach dem 2. Weltkrieg, dann kann man wohl ohne Einschränkung sagen, daß die Ethnologie in dem Maße angewachsen ist, wie ihr Gegenstandsbereich abgenommen hat bzw. verschwunden ist. Ein populäres ethnologisches Buch unserer Tage hat den bezeichnenden Titel "Verlorene Menschen. Begegnungen mit Völkern, die es morgen nicht mehr gibt" (BÖKEMEIER/FRIEDEL 1984). Ethnologie als Ethnographie ist zu einem Wettlauf mit der Zeit angetreten. Das Paradoxon dabei ist, daß die Ethnologen objektiv am Verschwinden ihres Forschungsgegenstandes mitbeteiligt waren. Kulturkontakte bei so harten kulturellen Differenzen, wie sie für Ethnologen in der Feldforschung üblich sind, haben häufig zumindest den kulturellen Ethnozid, nicht selten sogar auch den biologischen Genozid der untersuchten Ethnie zur Folge gehabt. Die Berührung des Fremden ist von einem Hauch des Sterbens umgeben, und das Interesse des Feldforschers hat etwas Nekrophiles an sich. Kein Wunder, daß die Geister die Insel verlassen, wenn die Ethnologen kommen (haitianisches Sprichwort). Manche Ethnologen, so scheint es, sorgen sich angesichts dieses Schwundes ihres Forschungsgegenstandes eher um den Bestand und die Identität ihres Faches als um den Bestand der Ethnien selbst (vgl. STAGL 1981, S. 37 f.). Dieser Vorwurf kommt nicht zuletzt auch aus den Reihen der "Erforschten" selbst (vgl. als schönes literarisches Beispiel: ACHEBE 1976).

Die Pädagogik scheint auf den ersten Blick diese Probleme nicht zu haben. Kinder gibt es, trotz Flaute auf dem Babymarkt in industrialisierten Staaten, immer wieder, bezogen auf die Weltbevölkerung steigt die Kinderzahl sogar exponentiell an. Aber seit die ABC-Rüstung nicht nur mit dem menschlichen Leben innerhalb von Minuten Schluß machen kann und die Verelendung der Dritte-Welt-Länder und die globale Umweltzerstörung in rasantem Tempo fortschreitet, ist die Möglichkeit eines globalen Genozids nicht mehr ausgeschlossen. Diese singulär neue Situation (der globalen Überlebensprobleme) stellt natürlich nicht nur das Forschungsmaterial der Pädagogik in Frage, sondern diese selbst - und das nicht nur deshalb, weil auch sie, und zwar an entscheidender Stelle, an der Entstehung und Reproduktion der Moderne beteiligt war und ist. Will sie ihren Anspruch der advokatischen Hilfe zur Selbsthilfe qua Bildung weiterhin ernsthaft aufrechterhalten, muß sie weniger die Kinder auf eine bestimmte Zukunft vorbereiten, sondern in erster Linie mithelfen, daß Kinder in dieser Welt überhaupt noch eine Zukunft haben. Nicht das pädagogische **Zuschreiben** von Zukunft, sondern das **Offenhalten** von Zukunft wäre die neue Perspektive der Pädagogik.

Etwas offenhalten heißt, Alternativen bewahren. Unsere wissenschaftlich-technische Weltgesellschaft ist jedoch evolutionär ein einmaliger Fall, weil sie keine Alternativen mehr besitzt. Das Risiko der Vernichtung bei veränderter Umweltlage ist groß, weil kein Spielraum für Zerstörung und Regeneration bleibt. Alternativen finden wir fast nur noch in Archiven, auch und gerade in ethnologischen. Ethnographische Studien über segmentäre Gesellschaften sind so gesehen Berichte über ein großes Experimentierfeld der sozio-kulturellen Evolution. Lernen von segmentären Kulturen heißt für Entwicklungspädagogen, Alternativen des Überlebens studieren, die unter ganz anderen Randbedingungen erfolgreich waren. Einfache Übertragungen kann es nicht geben. Aber gegenseitige Lernprozesse sind bei der Begegnung von Ethnologie und Pädagogik nicht auszuschließen. □

LITERATUR

ACHEBE, CH.: Okonkwo oder Das Alte stürzt. Berlin und Weimar 1976.

APEL, K.O.: Das Leibapriori der Erkenntnis. In: Gadamer, H.-G. und Vogler, P. (Hg.): Neue Anthropologie Bd. 7. Stuttgart 1975, S. 264-288.

BENEDICT, R.: Kontinuität und Diskontinuität im Sozialisationsprozeß (1938), in: Kohli, U. (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied 1978.

BÖKEMEIER, R./FRIEDEL, M.: Verlorene Menschen. Begegnungen mit Völkern, die es morgen nicht mehr gibt. Hamburg 1984.

BRUMLIK, U.: Verstehen oder Kolonialisieren. Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: Müller/Otto (Hg.) 1984, S. 31-62.

DUERR, H.-P.: Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt a.M. 1978.

EDELSTEIN, W.: Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Probematik des Fortschritts. In: Schöfthaler, T./Goldschmidt, D. (Hg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt a.M. 1984, S. 403-439.

EDER, K.: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1976.

FLITNER; A.: Die Bedeutung völkerkundlicher Erkenntnisse für die heutige Erziehungslehre. In: Pädagogische Rundschau 1/1966, S. 99-104.

FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument 2/1964, S. 65-78.

GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983.

GIRTLER, R.: Zur Entwicklung und Theorie des Funktionalismus. In: Schmied-Kowarzik/Stagl (Hg.) 1981, S. 265-280.

GUARDINI, R.: Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung. Würzburg 1950.

HEDENUS, E.: Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker. In: Baessler-Archiv. Basel 1933, S. 105-159.

HEINZMANN, G.: Erziehung bei "Primitiven". In: ZEP 2/1978, S. 82-87.

KÖPPING, K.-P.: Das emanzipatorische Versprechen der ethnographischen Methode: Die teilnehmende Beobachtung als eine neue Form des geistigen Imperialismus oder als Weg zur Unbefangenheit? In: Müller/Otto (Hg.) 1984, S. 225-242.

LEVY-BRUHL, L.: Das Denken der Naturvölker. Leipzig, Wien 1921.

LÜNING, J.: Leben in der Steinzeit. In: Markl, H. (Hg.): Natur und Geschichte. München, Wien 1983, S. 129-146.

LUHMANN; N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt a.M. 1980.

MEAD, M.: Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. München 1965.

MÜLLER, K.E.: Ethnopädagogik. In diesem Heft a.a.O.

MÜLLER, S./Otto, H.-U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984.

NANCE, J.: Die Tasaday. München 1978.

NIPKOW, K.E.: Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn. In: Wegenast, K. (Hg.): Religionspädagogik I. Darmstadt 1981, S. 459-482.

ROTHE, Fr. K.: Stammeserziehung und Schulerziehung. Eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan. Braunschweig 1969.

RENNER, E.: Ethnologie und Pädagogik. In: ZEP 3/1979, S. 5-18.

SCHMIED-KOWARZIK, W. und STAGL, J.: Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion. Berlin 1981.

SCHMIED-KOWARZIK, W.: Philosophische Überlegungen zum Verstehen fremder Kulturen und zu einer Theorie der menschlichen Kultur. In: Schmied-Kowarzik/Stagl (Hg.) 1981, S. 349-390.

SEIDENFADEN, F.: Indianische Erziehung. Weinheim 1969.

STAGL, J.: Szientische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie. In: Schmied-Kowarzik/Statgl (Hg.) 1981, S. 1-38.

SÜSSMUTH, R.: Zur Anthropologie des Kindes. München 1968.

VAN DER POT, H.: Die Bewertung des technischen Fortschritts. Eine systematische Übersicht der Theorien. 2 Bände. Assen/Maastricht (Niederlande) 1985.

WENIGER, J.H.: Die Erfindung der Agrikultur. In: Markl, H. (Hg.): Natur und Geschichte. München, Wien 1983, S. 171-188.

WULF, C.: Fortschritt als pädagogischer Mythos. In: Wulf, Chr./Schöfthaler, Th. (Hg.): Im Schatten des Fortschritts. Saarbrücken 1985, S. 13-26.

(Quelle: Erklärung von Bern)

LehrerService

Eine Zeitschrift
zum Mitdenken, zum Mitmachen.

Eine Redaktion,
die eigene und Leser-Ideen
sammelt, die pädagogische
Umsetzung vorschlägt und
ausprobiert.

Ein Konzept,
das Fach-Grenzen überschreitet.

Themen:
Ethik und Umwelt
Das Moor
Zugvögel
Aktionen
Lärm
Das Auto

In Vorbereitung:
Chemikalien
Feuchtgebiete
»Heimat«
Das Schwein

Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V.
Deutscher Bund für Vogelschutz
Deutsche Umwelthilfe
Umweltstiftung WWF Deutschland

LehrerService
Erbprinzenstraße 18, 7800 Freiburg
O Abo-Unterlagen
O Probeheft (DM 4,– in Briefmarken)

Erich Renner

Pädagogik und Kultur

In der ZEP 3/1979 hatte der Verfasser dieses Beitrages versucht, durch die Skizzierung von Positionen der Ethnologie und der Pädagogik auf Perspektiven der Zusammenarbeit hinzuweisen (1). Obwohl es lange so aussah, als könnte jener Beitrag in einer Weise weiterentwickelt werden, daß deutlich wird, wie im engeren Sinn die Ethnologie eine pädagogische Konzeption zu befruchten imstande wäre, ließ sich diese Absicht letztlich nicht realisieren. In den nachfolgenden Ausführungen spielt der Kulturbegriff, der ja das Aufgabenfeld der Ethnologie entscheidend bestimmt, eine wichtige Rolle (1a). Welche Bedeutung hat er aber für die Pädagogik?

Einleitung

Die Pädagogik sei "mit dem Latein am Ende" behauptete jüngst die Verfasserin eines Beitrages in einer Wochenzeitung. Sie begründete diese Aussage mit ihrer Kritik an den Versuchen einiger Pädagogen, "ihr Sujet" gewissermaßen aus Verlegenheit, so wie sie meint, im Grunde in unzulässiger Weise zu erweitern. Betrachtet man jedoch z.B. die von Mollenhauer in Erinnerung gebrachten "vergessenen Zusammenhänge" (2) in etwas weniger souverän vordergründiger, auf Schlagworte abzielenden Weise, dann kann man in den vorgelegten Analysen keineswegs "Umwege", "fremdes Terrain", sondern m.E. eher notwendige Vertiefungen, mindestens aber Perspektiven erkennen, die sowohl jeweils für sich als auch im Zusammenhang im Hinblick auf ein verändertes Selbstverständnis der Pädagogik wichtige Impulse enthalten können. Es handelt sich um die Notwendigkeit einer **kulturellen Orientierung** im Sinne einer Berücksichtigung kultureller Zusammenhänge einerseits sowie um die wieder verstärkt in den Blick zu nehmende Komplexität pädagogischer Sachverhalte andererseits.

Es kann allerdings nicht bestritten werden, daß die Pädagogik und mit ihr die anderen Geistes- und Sozialwissenschaften augenblicklich **Krisen** durchmachen, wie sich m.E. auch die Naturwissenschaften längst in Krisen hineinmanövriert haben, denn sie haben lange den Eindruck vermittelt, als hätten sie die Erklärung der Natur im Griff. Dies hat sich für die Öffentlichkeit spätestens seit der Suche nach den Ursachen für das Sterben der Wälder als Fata Morgana erwiesen. Geblieben ist nur die Gewißheit, daß es kausale Zusammenhänge nicht gibt, daß es sich auch hier wie im sozialen Feld um hochkomplexe Wechselbeziehungen handelt.

Nachfolgend möchte ich auf drei Bereiche eingehen, in denen nach meiner Auffassung die Krisenerscheinungen der Pädagogik besonders deutlich hervorgetreten, beziehungsweise, in denen Krisenhaftes latent vorhanden ist, und zwar im Bereich der **allgemeinen Sinn- und Zielgebung,** im Bereich der **Forschung,** im Bereich der **didaktischen Konzeptualisierung des Lehrens und Lernens.**

THESE 1

Die Sinnkrise der Pädagogik konzentriert sich zum einen in der Schwierigkeit, eine angemessen realistisch-utopische Zielrichtung für Erziehung anzugeben und begründet zu vertreten. Das hat andererseits zur Folge, daß es in unserer komplexen pluralistischen Gesellschaft an integrationstüchtigen Auswahl- und Organisationskriterien mangelt, mit denen ein Grundbestand an Inhalten für Erziehung angeboten werden könnte.

Erläuterungen:

Das Auf und Ab der Diskussion über Sinn und Richtung der Erziehung in den letzten 20 Jahren verdeutlichen schlagwortartig die Titel bestimmter publikumswirksamer Veröffentlichungen, die von Henningsen als "Meilen-Grenz- und Grabsteine" der seitherigen Entwicklung einmal charakterisiert worden sind. "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (1967), "Begabung und Lernen" (1968), "Erziehung und Emanzipation" (1968), "Systemzwang und Selbstbestimmung" (1968), "Summerhill" (1969), "Entschulung der Gesellschaft" (1972), "Antipädagogik" (1975), "Geschichte der Kindheit" (1975), "Mut zur Erziehung" (1978) sind Stichworte, mit denen sich widersprechende, teilweise sich auch ausschließende Diskussionslinien gekennzeichnet werden können. Fragt man unterhalb dieser Diskussionsrichtungen nach den wirkungsvollsten Leitgedanken, dann dürften sich etwa drei Zielangaben als am folgenreichsten erwiesen haben: a) Begaben durch Erziehen, b) Befähigung zum wissenschaftsorientierten Weltverständnis durch Erziehen, c) Emanzipation durch Erziehung, wobei a) und b) in engem Zusammenhang zueinander stehen, obwohl ihnen darüber hinaus eigenes Gewicht zukommt. Diese Zielangaben verdeutlichen eindringlich den **Einfluß anderer Wissenschaftsdisziplinen auf die Pädagogik,** der Psychologie im Hinblick auf die Anlage/Umwelt-Problematik, der Naturwissenschaften im Hinblick auf die Vorstellung von exakter Wissenschaftlichkeit, der Politik/Soziologie hinsichtlich der Vorstellung einer individuell-gesellschaftlichen Befreiung von Fremdbestimmung.

Die Konsequenzen aus diesen Zielangaben hat man der Schule, also der Pädagogik als Verpflichtung übertragen. Aber noch während man dort dabei war, die sich aus den "neuen Einsichten" ergebenden Aufgaben, z.B. in einer breit angelegten allgemeinen Lehrplanrevision umzusetzen, kamen vielfach aus Richtung der Verursacher schon die Gegenbewegungen, ebenfalls oft in der Gestalt "neuer Einsichten". Die Psychologen hatten ihre eigenen Meß- und Auswertungsfehler bei der Vorhersage und Beeinflußbarkeit der Intelligenzentwicklung entdeckt, andere aus ihrer Phalanx hatten daran angeknüpft und genau das Gegenteil herausgefunden, nämlich die weitgehende genetische Determinierung der Intelligenz. Aber da war die Maschinerie bereits in Bewegung, Frühlesen und Mengenlehre, ein Markt war entdeckt. Den naturwissenschaftlich orientierten Vorstellungen von Curriculum, Lernzielen, Operationalisierung widersprachen vielfach die Erfahrungen der pädagogischen Praxis, der formalistische Charakter des input-, output-Denkens war schnell offengelegt, doch der Markt für die Produkte dieses Ansatzes war bereits eröffnet. Die als Gegenbewegung dazu zu verstehende "Schülerorientierung" hat bei weitem nicht so viel Umsatz gebracht. Der Emanzipationsgedanke hat sich durch die Totalität seines Anspruchs in grundlegenden erzieherischen Bereichen von selbst relativiert, bevor man mit der Proklamation "Mut zur Erziehung" ein Strohfeuer gegen ihn zündete.

Wie auch immer man die einzelnen Strömungen und Gegenströmungen bewerten mag, insgesamt scheint die Pädagogik, in der Art und Weise, wie sie die Impulse aus anderen Disziplinen aufgenommen und auf sie reagiert hat, zu **opportunistisch** gewesen zu sein, indem sie den aktuellen Trends sich anschloß, sich Zielrichtungen oktroyieren ließ, bevor sie sich ernsthaft mit den theoretischen und praktischen Konsequenzen auseinandergesetzt hatte. Das heißt, die Pädagogik hat es versäumt, die Kernprobleme der von außen herangetragenen Impulse auf das für sie unaufhebbare Theorie-Praxisfeld angemessen zu beziehen.

Bei der für die Pädagogik zentralen Frage nach Zielrichtungen und Inhalten von Erziehung ist es unumgänglich, sich über ein grundlegendes Verständnis von Gesellschaft einig zu sein, eine Reflexion auf einen Grundgedankengang ist erforderlich. Aus der Sicht des Robinsohnschen Revisionskonzeptes geht es um die Frage nach den für unsere Gesellschaft konstitutiven Bedingungen. Die augenblicklich und zukünftig dominierende Frage ist m.E. die **Frage nach der Art und Weise des Zusammenlebens der Völker und Kulturen**, intranational und international, zwischen West und Ost, Nord und Süd. Antworten darauf entscheiden über Krieg und Frieden. Eine zweite, gleichermaßen weitreichende Frage dürfte die nach Möglichkeiten des **ökologischen Überlebens** sein. Antworten darauf entscheiden ebenfalls über Sein und Nichtsein, über "Haben und/oder Sein". Zwischen beiden Situationsfeldern gibt es brisante Wechselbeziehungen.

Konsequenzen.

Wenn sich die Pädagogik auf diesen Grundgedankengang einläßt, dann ist es unausweichlich, daß sie sich eine Zielrichtung gibt, in der **kulturelle Akzeptanz** den Vortritt hat vor bloßer Toleranz. Das Problem wäre dann nicht nur und nicht vor allem das der **Gleichheit** der Völker und Kulturen im sozialen und politischen Sinn, sondern das Problem wäre das **Recht auf Ungleichheit**, d.h. im kulturellen Sinn das **Recht auf Anderssein.** Sich der eigenen Kultur vergewissern und die Kultur der anderen akzeptieren, das wäre die pädagogische Aufgabe, die sich nur als Aufklärung, als Wissen über sich selbst und andere verstehen läßt. In diesem Rahmen hätte das Wissen um die ökologische Dimension der Kulturen eine zentrale Funktion.

Zwei Grundlinien der Organisation und Auswahl von Inhalten lassen sich aus diesen Vorstellungen ableiten. Auf einer diachronen Schiene wäre Bezug zu nehmen auf konstituierende Inhalte und Themen unserer eigenen Kultur im Laufe ihrer Entwicklung. Auf einer synchronen Schiene wären dazu entsprechende Inhalte und Themen einzubringen, die den interkulturellen Vergleich ermöglichen. (3)

THESE 2

Die Forschungskrise der Pädagogik manifestiert sich zum einen in fehlender Originalität, d.h. in einer durch den Einfluß anderer Wissenschaftsdisziplinen initiierten und deshalb in vieler Hinsicht imitierten Kluft zwischen Theorie und Praxis. Zum andern zeigt sie sich in der Ausgrenzung ihrer Fragestellungen aus dem Zusammenhang der Kultur.

Erläuterungen:

Damit kein Mißverständnis entsteht, die Bedeutsamkeit und die Rechtfertigung wissenschaftlicher Forschung für die Lösung unserer Zivilisationsprobleme, zu denen auch die einer angemessenen Erziehung zu rechnen ist, kann nur in der Fähigkeit zur **interdisziplinären Zusammenarbeit** gesehen werden. Allerdings ist es dazu notwendig, daß die Pädagogik ihre Problemstellungen eigenständig formuliert, daß sie aus pädagogischer Sicht Ergebnisse und Methoden anderer Disziplinen im Hinblick auf eigene Erkenntnisinteressen aufarbeitet.

Im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik existieren inzwischen vielfältige Denkansätze, die dessen Differenziertheit gerecht werden können. (4) Originäre kulturelle Akzente finden sich außer bei Mollenhauer aus vergleichender Perspektive vor allem bei Liegle. Arbeiten anderer Autoren, die nicht direkt im Zusammenhang dazu stehen, können als Mosaiksteine verstanden werden, die ein breites Spektrum möglicher Forschungsinteressen und -ansätze aus pädagogischer Sicht kennzeichnen. (5) Darüber hinaus existieren einige Versuche, anthropologische Aspekte der Erziehung durch kulturvergleichende Arbeiten zu konturieren. (6) Die mit den Vorstellungen einer diachronen kulturellen Betrachtungsweise verbundenen Forschungsmöglichkeiten wollen nicht einfach einen historisch systematischen Ansatz imitieren, sondern aus pädagogischer Sicht historische Phänomene in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext analysieren, so daß darin Wurzeln unserer eigenen kulturellen Entwicklung erkennbar werden.

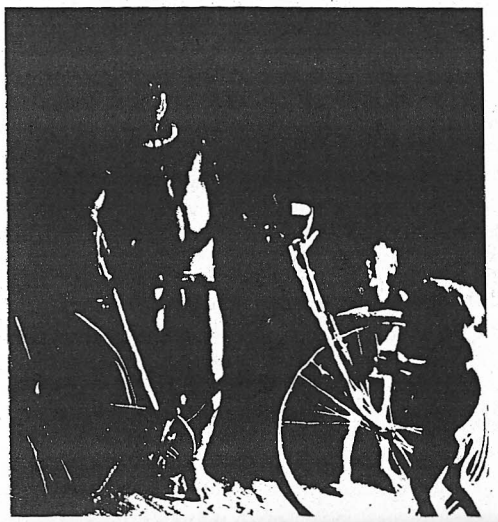
Die kulturelle Fragestellung könnte die wechselseitige Isolation von Forschungsergebnissen über individuelle und gesellschaftliche Entwicklung verhindern. Sie könnte darüber hinaus einen Weg zeigen, der nicht zuläßt, "daß wir nicht wissen, wer wir sind, weil wir die Grenzen unserer eigenen Erfahrungen nicht überschreiten" (7), und zwar in einer diachronen und einer synchronen Richtung. Ein Hauptproblem pädagogischer Forschung besteht deshalb in der Unaufhebbarkeit des Theorie-Praxis-Bezuges, ein anderes darin, daß sie ihre "Problemstellungen wieder stärker in Kulturzusammenhänge" (Mollenhauer) einbringt.

Konsequenzen:

Rückkehr zur Komplexität wäre eine Formel, in deren Rahmen sowohl der Theorie-Praxis-Bezug als auch die kulturelle Einbindung der Forschung angemessen Berücksichtigung finden könnten. Die Detaillierung dieser Vorstellungen soll in einer Folge von stichpunktartigen Sätzen an wichtigen pädagogischen Aufgabenfeldern versucht werden, ohne daß dabei Vollständigkeit erreicht werden kann. Im Bereich der Sozialisationsforschung bedeutet Berücksichtigung der Komplexität,

- eine kulturvergleichende Strategie im Problemfeld Anlage/Umwelt;
- intra- und interkulturelle Erforschung primärer und sekundärer Erziehungs- und Bildungsprozesse;
- diachrone und synchrone kulturelle Perspektiven im Forschungsfeld Kindheit;
- das Verständnis kindlicher und familiärer Alltags- und Lebenswelten als kulturelle Lebenswelten;
- die Berücksichtigung des kulturellen Kontextes sprachlicher Vermittlung im Hinblick auf den Faktor Bildsamkeit;
- die Ethnographie des Denkens und der Erfahrung der an Lehr- und Lernprozessen beteiligten Individuen.

Die kulturelle Ausrichtung pädagogischer Forschung, wie sie skizziert worden ist, kann verhindern, daß eindimensionale Ergebnisse erarbeitet werden. Erkenntnisse aus kulturell orientierten Forschungsprozessen haben zumeist einen Praxisbezug, weil sie von vorneherein auf Verstehen angelegt sind. Daraus folgt, daß eine auf Verstehen ausgerichtete Forschung reduktionistische Wissenschaftsmethoden nur einsetzen sollte, wenn sie in komplexe Zusammenhänge eingebunden ist. Mit der **Ethnomethodologie** ist ein Instrumentarium in der Diskussion, das von Ursprung und Anlage her auf Komplexität und kulturelle Kontexte zielt, d.h. in einer einfachen Formel, sie will in fremde Lebenswelten eindringen, um diese zu verstehen. Die unter den Stichworten "qualitativ", "verstehend", "interpretativ", "kasuistisch", "pädagogisch-analytisch" angezeigten Forschungsansätze beziehen sich in vergleichbarer Weise auf die Komplexität ihrer Forschungsgegenstände und -felder, d.h. ein Handlungs- und Praxisbezug ist bereits im Forschungsprozeß angelegt.



Berücksichtigung der Komplexität im engeren Bereich der Schulforschung in bezug auf Lehrende und Lernende sowie auf Instituionen könnte bedeuten,

- das Einbeziehen von Lehrenden und Lernenden in die (schulische) Lehrplanarbeit und -revision;
- die Kooperation und Wechselwirkung zwischen Theoretikern und Praktikern im Hinblick auf Theorie- und/oder Praxisprobleme;
- die umfassende Erforschung einzelner Schulen als relativ eigenständige kulturelle Lebenswelten;
- das Aufgreifen und die Weiterentwicklung des Prinzips des Exemplarischen Lehrens und Lernens.

THESE 3:

Das Prinzip des "exemplarischen Lehrens und Lernens" könnte eine Modellvorstellung sein, deren Verständnis durch konsequent angelegte diachrone und synchrone kulturelle Kontrastierung weiterzuentwickeln wäre.

Erläuterungen:

Der am weitesten greifende und wohl auch folgenreichste Ansatz zur Reform des Lehrens und Lernens in der Nachkriegszeit verbindet sich mit dem vom Deutschen Bildungsrat "für eine Reform des Bildungswesens" formulierten Grundsatz, "die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erforderten (es), daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert (zu sein hätten)" (8). Als Folge davon kam es Anfang der siebziger Jahre zu einer breiten Revision der Lehrpläne mit jeweils unterschiedlicher Ausarbeitung dieser Maxime. Parallel dazu verlief die Diskussion um Präzisierung in Curriculum-Projektgruppen, in wissenschaftlichen Untersuchungen, in Arbeitsgruppen der Schulbuchverlage. Schon nach relativ kurzer Zeit zeigte diese Diskussion Wirkung in der Konzipierung von neuen Lehrplänen. In manchen Bundesländern ist, z.B. im Sachunterricht der Grundschulen, bereits die dritte Lehrplangeneration in Kraft. In diesem Zusammenhang wurden die ursprünglichen Konzeptionen häufig modifiziert, d.h. die als Fächerorientierung verstandene Wissenschaftlichkeit wurde vielfach aufgegeben oder an ihrer Stelle schülerbezogene Aspekte wie Erfahrungsbereiche, Handlungsfelder, Lernfelder als Organisationskriterien für Inhalte (und Ziele) verwendet.

Die Diskussion um die Präzisierung der **Wissenschaftsorientierung** als einer Strategie des Lehrens

und Lernens ebbte jedoch nicht ab, sie wurde nun aber begleitet von einer Linie, die sich ausdrücklich als **Schülerorientierung** und inhaltsoffene Konzipierung von Unterricht vorstellte.

Ohne daß an dieser Stelle das Für und Wider beider exponierter Positionen im Detail nachgezeichnet werden kann, muß auf einige ihrer Merkmale hingewiesen werden, die nach meiner Auffassung unverzichtbar Bestandteile jeglichen Lehrens und Lernens bleiben, die deshalb in einem Wechselbezug zueinander stehen: **Wissenschaftsorientierung im Sinne der Verwendung wissenschaftlicher Ergebnisse und Verfahren,** die **Fähigkeit zur Selbstreflexion; Schülerorientierung im Sinne einer Berücksichtigung kindlich-jugendlicher Lebenswirklichkeit** sowie des gegebenen Entwicklungsstandes.

Eine fundierte didaktische Konzeption des Lehrens und Lernens hätte diese Merkmale beider Positionen im Blick zu behalten und darüber hinaus Wege zu zeigen, wie Themen und Situationen heutiger Lebenswirklichkeit auf ihre Bedeutsamkeit für definierte und akzeptierte Zielangaben geprüft und verfügbar gemacht werden könnten. Mit dem **exemplarischen Prinzip** liegt m.E. eine solche Konzeption seit langem vor, ohne daß die damit verbundenen Möglichkeiten auch nur annähernd ausgeschöpft worden sind. Um es für den vorliegenden Zusammenhang funktionstüchtig werden zu lassen, bedarf es eines Rückbezugs auf die zuerst formulierte These. Die dort geforderte kulturelle Orientierung, "sich der eigenen Kultur zu vergewissern und die Kultur der anderen zu akzeptieren", ergibt einen Rahmen, innerhalb dessen exemplarisch zu arbeiten wäre, und zwar unter Berücksichtigung einer diachronen und einer synchronen Dimension.

Konsequenzen:

Die bisher entworfene Vorstellung exemplarischen Lehrens und Lernens mit kultureller Ausrichtung kann auf verschiedene Vorgaben Bezug nehmen,

- auf fächerübergreifende Teilcurricula, in denen die Exemplarität der Themen durch diachrone kulturelle Kontraste versucht worden ist (9);
- auf lernbereichsbezogene Teilcurricula, in denen synchrone Kulturvergleiche realisiert sind (10);
- auf Unterrichtsmodelle (11);
- auf konzeptionelle Versuche, die kulturelle Vielfalt heutiger Lebenswirklichkeit exemplarisch einzuholen (12);
- auf Untersuchungen und Abhandlungen über die Lehr- und Lerneffektivität des Vergleichens (13).

Die weiterführende Entwicklungsarbeit müßte sich beziehen

- auf die Präzisierung des vorhandenen Begriffsinstrumentariums hinsichtlich der Dimension der kulturellen Orientierung;
- auf die Verwendung dieses Instrumentariums zur Erarbeitung von exemplarischen Modellen verschiedener Reichweite (14);
- auf die Aufarbeitung z.B. in Schulbüchern veröffentlichter, aber bisher im vorliegenden Sinn unsystematisch angebotener Materialien (15).

EPILOG IN DREI SÄTZEN:

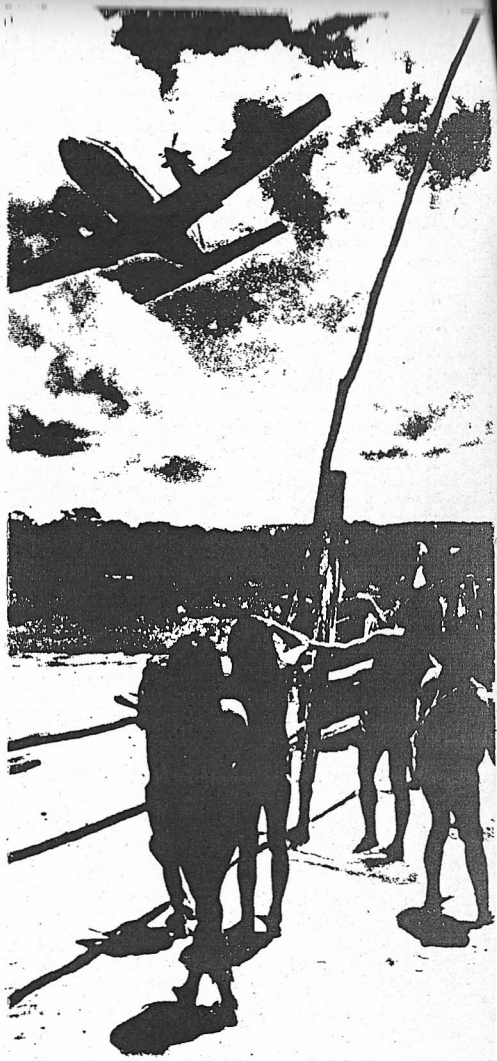
- Ein kultureller Bezug in der Pädagogik erlaubt eine allgemeine Ziel- und Sinngebung, in der das Miteinander der Völker und Kulturen die oberste Maxime bildet, minoritätenbezogene Aufgabenstellungen sind damit erfaßt.

- Ein kultureller Bezug in der Pädagogik verlangt eine Rückkehr zur Komplexität in allen Bereichen und auf allen Ebenen.

- Ein kultureller Bezug in der Pädagogik ermöglicht die Neu-Konturierung von Lehr- und Lernweisen im Sinne des exemplarischen Prinzips durch die Berücksichtigung einer diachronen und synchronen Perspektive. □

Anmerkungen

1. Vgl. Renner, E.: Ethnologie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 3/79, S. 5-18.
1.a Der ethnologische Kulturbegriff und seine Entwicklung als theoretisches Instrument ist von EGON Renner ausführlich dargestellt und diskutiert worden mit dem Nachweis, daß die deutsche Ethnologie von der internationalen Diskussion weitgehend ausgeklammert ist (Vgl. Zeitschrift für Ethnologie, 108, Heft 2, 1983, S. 177-234). Dabei wird deutlich, wie die Kognitive Anthropologie herausgearbeitet hat, "daß Kultur aus Erlebtem besteht und sich in den Köpfen der Menschen befindet", daß sie demnach "nicht beobachtbar und nicht materiell" ist (S. 221). Gerade diese Wendung kommt der hier vertretenen Kulturauffassung entgegen. Moderne und vielfach auch traditionelle Gesellschaften können nicht als kulturell homogene Gebilde verstanden werden. Sie müssen vielmehr als Aggregate kultureller Gruppierungen und Lebenswelten gesehen werden. Solche Gruppierungen und Lebenswelten sind zumeist weniger durch unterschiedliche materielle Kulturbestände definiert als durch die Art und Weise, wie ihre Mitglieder sie selbst sehen und interpretieren.
2. Vgl. Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur, München 1985(2).
3. Das Begriffspaar diachron/synchron, hier in anderer Weise als die sprachwissenschaftliche Unterscheidung diachronisch/synchronisch gebraucht, soll als eine Art Organisationsraster verstanden werden, mit dessen Verwendung garantiert werden kann, daß Phänomene heutiger Lebenswirklichkeit unter einem rückschauend-vergleichenden (entwicklungsbezogenen) und einem parallel-vergleichenden Aspekt betrachtet werden. Parallel-Vergleiche können sowohl zeitgenössisch als auch historisch gedacht und rekonstruiert werden.
4. Vgl. Klafki, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: ZfPäd, 1983, Nr. 2, S. 281-296; Huschke-Rhein, R.: Worin könnte der 'wissenschaftliche Fortschritt' der Pädagogik bestehen? In: ZfPäd, 1986, Nr. 3, S. 395-414; Herrmann, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: D. Lenzen (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, Stuttgart 1982, S. 74/75.
5. Vgl. u.a. Liegle, L.: Familie und Kollektiv im Kibbutz. Weinheim ^{4}1977; derselbe: Kindheit und Familie im interkulturellen Vergleich. In: Neue Sammlung, Heft 5, 1979, S. 471-488; derselbe: Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 197-225; Bauer, A.: Kindheit und Familie in Schwarzafrika. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1979; Dürichen, G.: Kulturanthropologische Befunde in pädagogischer Sicht. Meisenheim 1973; Renner, E.: Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Türkei. Rheinstetten 1982(2); Renner, E.: Sozialisation in zwei Kulturen. Frankfurt/New York 1986; Seidenfaden, F.: Indianische Erziehung. Weinheim 1969; Schultz, M.: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1980.
6. Vgl. u.a. Dürichen, G.: Der Beitrag der Kulturanthropologie zur Pädagogischen Anthropologie. In: E. König/H. Ramsenthaler (Hg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 94-110; Freyer, M.: Die Wurzeln der Institution "Schule" und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Tradition. In: Pädagogische Rundschau, 1982, Sonderheft, S. 3-28; Freyer, M.: Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen. In: ZfPäd, 1983, Nr. 2, S. 297-308.
7. Vgl. Duerr, Hans Peter: Traumzeit. Über die Grenzen zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt/M. 1982(6). Klappentext.
8. Vgl. J.-G. Klink (Hg.): Aktuelle Bildungsprogramme. Bad Heilbrunn 1972, S. 33.
9. Vgl. H. Schüler u.a.: "Was ist der Mensch?". Stuttgart 1980; Renner, E.: Wohnen, Materialien zu einem kulturvergleichenden Lernfeld, Heinsberg 1983.
10. Vgl. z.B. Renner, E.: Entwicklung und Erprobung von Materialien für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern: Szenen zu einem sozialen Lernfeld. In: Frey/Piroth/Renner, Ausländische Kinder im Unterricht. Heinsberg 1983, S. 161-232.
11. Vgl. z.B. die Unterrichtsmodelle "Das Thema Familie im ersten Schuljahr", "Das Thema Rechtsprechung im 3. und 4. Schuljahr", "Meinungen über Völker am Beispiel Indianer" in: Renner/Klein/Blumenstock: Sachunterricht konkret. Heinsberg 1983.
12. Vgl. Renner, E.: Entwurf einer sozialisationsorientierten Konzeption von Sachunterricht. In: ders. (Hg.) Akzente für den Unterricht in der Primarstufe. Heinsberg 1982, S. 201-231.
13. Vgl. u.a. Langner, K.: Versuche über Lernerfolge durch Kontrastvergleich. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1964; Schwegler, E.: Der Vergleich als gestalterischer Rahmen. In: Beiheft Geographie Rundschau, Heft 3, 1977.
14. Auf der Grundlage dieser Vorstellung wäre z.B. eine Neukonzipierung der Heimatkunde denkbar. Von charakteristischen aktuellen Erscheinungen bestimmter Räume könnte in einer diachronen Linie zurückgefragt werden auf charakteristische Entwicklungsphasen der Vergangenheit. Gleichzeitig wären parallele kontrastreiche Phänomene aus fremden Räumen dazuzuordnen.
15. Ein noch nicht abgeschlossenes Projekt zur Sichtung von Schulbüchern im Hinblick auf Texte und Bilder kulturvergleichenden Inhalts hat sich als außerordentlich ergiebig erwiesen. Es erbrachte bisher 125 Karteikarten für den Lesebuch- und 25 für den Sachkundebereich. Zumeist sind diese Materialien jedoch nicht im Sinne exemplarischen Lehrens und Lernens ausgewählt und angeboten.



südostasien
informationen

Nichtregierungs-Organisationen und soziale Bewegungen

Inhalt u.a.:

- NRO'S IN Thailand Malaysia Indonesien
- Die philippinische Linke und die Februarrevolution

●●●●●●●●●●●●●●●●

und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus z.T. schwerzugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Heftes:
4/86 RELIGION UND KULTUR

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:
3/86 — SOZIALE BEWEGUNGEN
2/86 — ÖKOLOGIE UND INDUSTRIALISIERUNG
1/86 — MILITARISIERUNG
4/85 — REGIONALE KONFLIKTE

südostasien
informationen

erscheinen vierteljährlich
Einzelverkaufspreis: 6,– DM
Jahresabonnement: 20,– DM für Einzelpersonen 40,– DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:
Südostasien-Informationsstelle
Josephinenstr. 71
4630 Bochum 1
Tel.: (0234) 502748

Arnold Kern

Modell »Indianerprojekt«

Vorbemerkung der Redaktion: Den folgenden Erfahrungsbericht entnehmen wir (gekürzt) aus dem Schulinfo des Österreichischen Informationsdienstes in Wien. Dort findet sich auch eine Verlaufsbeschreibung des Projektes mit Bildern. Die Broschüre ist erhältlich beim ÖIE, Tuchlauben 8/6/16, A-1080 Wien.

Der Schulversuch DEVELOPMENT EDUCATION gab uns die Gelegenheit, in der Schule einmal mehr als nur graue Theorie zu vermitteln. Nämlich die Schüler eine Woche lang in die Schuhe einer fremden, leider auch unterdrückten Kultur schlüpfen zu lassen und ihnen dadurch die Erfahrung von wirklicher Solidarität zu ermöglichen. Dabei haben wir versucht, unser Schulsystem dem einer indianischen "Survival School" anzupassen. Das System der "Akwesasne Freedom School", das uns dabei als Vorbild diente, stützt sich auf vier sich ergänzende Studienrichtungen: **Traditionelles Stammesleben, Indianische Kultur, Geschichte** und **Philosophie.**

Jede dieser Grundrichtungen sollte dabei einen Tag lang erarbeitet werden; und zwar durch die Beschäftigung mit einem passenden Grundthema, welches alle betroffenen Kolleginnen und Kollegen jeweils aus ihrer Sicht vorstellen konnten. (Dauer einer solchen Unterrichtseinheit: 2 Stunden). Damit war auch der Übergang zu unserem Fächer- und Stundenplan gegeben. Am Freitag wurden die Klassengemeinschaften zugunsten von Arbeitsgruppen aufgelöst, der Samstag diente dem gemeinsamen Vergleich der gewonnenen Erfahrungen. Die wichtigste für uns Lehrer war dabei vielleicht jene, daß man andere Kulturen auch auf eine ganz andere Art und Weise vermitteln muß, wie wir es gewohnt sind. Um etwas "indianisch" zu verstehen, muß man es mit den Sinnen aufnehmen. Wie ein Kind. Der Lehrer muß lernen, sich sinnlich auszudrücken, erst dann wird man ihn "begreifen". Dieser Lernprozeß fällt uns auf Grund unserer sicher einseitig intellektuellen Ausbildung nicht leicht, doch ist es gerade bei einer Indianerschule auch ein wichtiges Ziel, daß Lehrer zu Schülern und Schüler zu Lehrern werden sollen.

Ich kann in diesem Bericht nur einen kurzen Eindruck unseres Projektes vermitteln. Alle jene, die an einem genaueren Gesamtbericht interessiert sind, bitte ich um Zuschriften oder persönliche Kontaktaufnahme. Meine Adresse: Mag. Arnold Kern, BORG Bad Hofgastein, Martin Lodingerstr. 2, A-5630 Bad Hofgastein.

UNTERRICHTSEINHEIT: INDIANISCHE "SURVIVAL-SCHOOL" AM BEISPIEL DER AKWESASNE SCHOOL DER IROKESEN

Die traditionelle Indianerschule

a) Zitat aus Kothe 1982: "Unsere Erziehung hätte keine Qualität, sagen sie, aber wer hat das Recht zu sagen, was Qualität ist? Wir fühlen, daß unsere Wege unseren Kindern viel mehr geben können, als das ihre ihnen je hätten geben können. Qualität heißt für uns, daß Schüler und Lehrer miteinander reden können, sich gegenseitig zuhören können und in einem freundschaftlichen Verhältnis aufeinander eingehen. Qualität messen wir daran, die Kinder mit lachenden Gesichtern kommen und gehen zu sehen. Es gibt wenig Schulen, wo die Kinder wirklich gerne lernen und deswegen in ihren Schulen glücklich sind."

b) **Bikulturelle Erziehung:** Der Schüler soll die weiße und die indianische Kultur vermittelt bekommen, um selbst zu entscheiden, was für ihn persönlich besser ist. Keine Schüler, sondern Schulfamilie (Schüler, Lehrer, Eltern).

Weißes Schulsystem: Gehorsam, Leistung, individueller Erfolg.
Indianische Schule: Kooperation, harmonische Beziehung. Engagement für die Mitmenschen.

Beides zusammen wäre ideal!

c) **Wissensvermittlung und Bedürfnisse bilden eine Einheit**

Eigene Fähigkeiten entdecken, angstfreie Atmosphäre, die Kultur ist Grundlage und Verbindung aller Unterrichtsfächer, Kulturerziehung muß das tägliche Leben einschließen, Kultur muß Bedürfnis sein, Lernen und Lehren gehen ineinander über, Stundenaktivitäten ergänzen sich, fließende Übergänge, Schüler und Lehrer wechseln sich ab.

d) **Schulkomitee:** Setzt sich aus Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Interessierten zusammen, Lehr- und Stundenpläne gemeinsam entwickeln, Schüler können auf Unterrichtsablauf und Inhalte einwirken ...

Strafen. Erziehung zur Selbstdisziplin.

LITERATUR:

Biegert, Claus: Indianerschulen. Reinbek 1979.
Kothe, Marina: Akwesasne Freedom School. Frankfurt a.M. 1982.

STUNDENPLAN

	ZEIT	5 a	5 b	6.	7.	8.
	8-11	Vortrag für alle Klassen: Gerhard Kunze "Leben und Religion der Huicholes-Indianer"				
MO	11-12	Vortrag für alle Klassen: Peter Paweska "Das Medizinrad der Swift Dear"				
	14-16	Wahlmöglichkeit für alle Schüler: Meditation mit Peter oder Film: "HOME - Die Rede des Häuptlings Seattle"				
	8-9	Musik: Analyse indianische Musik	Interpretation: Die Rede des Häuptlings Seattle	Relgion: Vergleich zw. indian. u. kathol. Glaube	Biologie: Pflanzen u. ihre Anwend.	Geographie: Diskussion der gehörten Vorträge
	9-10					
DI	10-11	Heilen Spirituelles	Literatur: Indianische Texte	Geschichte: Die "Entdek- kung" Amerikas	Geographie: Naturphilosophie der Indianer	Englisch: Indianer heute
	11-12					
	14-15	Geographie: Bräuche und	Geschichte: Die "Entdeckung"	Naturwissen- schaft:	Musik: Improvisation	Religion: Buchbesprechung:
	15-16	Rituale	Amerikas	Evolution und Verhalten		"Die Reise des Cabeza"
	8-9	Englisch: Indianischer Schöpfungs- mythos	Englisch: Wie wild ist der Westen?	Mathematik: Die Rolle von Symbolen	Geographie: Geschichte d. Inkas, Peru	Deutsch: Indianische Texte/Sprache
MI	10-11	Diavortrag	für alle Klassen: Bolivien, Peru, Ecuador			
	11-12					
	14-15	Werken	Biologie: Indianische Nutzplanzen in Europa	Sport: Indiansiche Körperertüch- tigung	Töpfern Lesen, Unterhaltung	Geographie: Stammesleben der Sioux
	8-9	Religion: Die Schiff- brüche des	Geographie: Tägliches Stammesleben	Musik: Rhythmus	Deutsch: Interpreta- tion indian.	Naturwissen- schaft:
	10-11	Cabeza de Vaca			Texte	Evolution
	10-11	Deutsch: Interpretat.	Religion: Indianischer	Biologie: Biorhythmus	Englisch: Little Big	Psychologie: Kindererziehung
DO	11-12	der Seattle- Rede	Glaube im Vergleich	Deutsch: Sprachrhytmus	Man	bei den India- nern
	14-15	Sport:	Naturwissen-	Naturwissen-	Psychologie:	Philosophie:
	14-15	Tanz	schaften: Überleben in freier Natur	schaften: Überleben in freier Natur	Kindererzie- hung bei den Indianern	Sozialgefüge u. -gefühl
FR		AUFLÖSUNG DER KLASSENGEMEINSCHAFTEN IN ARBEITSGRUPPEN:				
		Tanz (8-12)	Medien - Filmbesprechg. (8-12)	Kochen - Indian. Eß- kultur (8-12)	Werken: Töpfern und Weben (8-12)	Naturerlebnis getrennt für Kl. 5/6/7/8
SA	8-10	Nachbesprechung in allen Klassen				
	10-11	Tanzvorführungen				
	11 Uhr	Gemeinsames Essen				

Bielefeld, April 1986, Broschüre, 60 S., Preis: 8.DM, zu beziehen im:

Laden im Dritte Welt Haus,
August Bebel Str. 62, 4800 Bielefeld 1.

ENTWICKLUNGSPOLITISCHES THEATER

Unter dem Titel "In Szene gesetzt" erschien als epd-Materialienband Nr. V/1986 eine Auswahl von Theaterszenen und Rollenspielen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Die Mappe, zusammengestellt von Klaus Seitz, umfaßt 62 Seiten DIN A 4 und kann für DM 5,— bestellt werden beim Ev. Pressedienst - Entwicklungspolitik, Friedrichstr. 2-4, 6000 Frankfurt a.M.

SCHWERPUNKTHEFT "ENTWICKLUNG"

Die **Evangelischen Kommentare** Nr. 7/86 haben das Schwerpunktthema "Entwicklung": An die Erörterung der Grundsatzfragen durch Winfried Böll, Vokmar Köhler, Erhard Eppler, Régis Debray und Julio de Santa Ana schließen sich theologische Voten zur kirchlichen Option für die Armen und zur Befreiungstheologie, ferner Studien zu einzelnen Problemfeldern wie Verschuldung, Bevölkerungsexplosion, Ökologie, Rüstung und Tourismus in der Dritten Welt, Bewußtseinsbildung und Dialog an, außerdem Problemskizzen aus einzelnen Ländern.

ENTWICKLUNGSPOLITISCHES BILDUNGSINFO

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) gibt zweimal im Jahr gratis ein sog. "Bildungsinfo" heraus, das sehr praxisorientiert einen bestimmten Schwerpunkt behandelt und viele Tips für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Schule, Hochschule, Jugend und Aktionsgruppen gibt. Im letzten Heft 4b/1986 wird die neue Aktion "Solidarisch Handeln" thematisiert. ÖIE, Tuchlauben 8, A-1010 Wien.

FRAUENSOLIDARITÄT

Die einzige deutschsprachige Zeitschrift zu "Frauen und Dritte Welt/Entwicklungspolitik" erscheint in Wien. Ihr Name: "Frauensolidarität". Wußten Sie das? Bestellungen und Informationen: Frauensolidarität, Mühlgasse 13/21, A-1040 Wien.

EV. FACHSTELLEN FÜR ENTWICKLUNGSBEZOGENE BILDUNG

Im entwicklungspolitischen Informationdienst epd Heft 13/14 1986 findet sich ein umfangreiches Dossier zum Thema "Entwicklung beginnt bei uns. Aus der Arbeit der Fachstellen für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik". Zehn Jahre, nachdem die ersten Fachstellen ihre Arbeit aufgenommen haben, wird hier von mehreren Autoren eine Art Zwischenbilanz gezogen. Neben einem Interview mit Hans Norbert Janowski, dem Vorsitzenden des Ausschusses, findet sich u.a. eine Bestandsaufnahme von Edda Stelck und ein Porträt der Fachstelle Ferntourismus. Ein interessantes Detail am Rande: Die Fachstelle "Schule und Religionspädagogik" in Villigst wird aufgelöst, recht unklar ist noch, wie es (auf Länderebene) nun damit weitergehen soll.

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES NETZWERK

Das Comenius-Institut, European Development Educatio Curriculum Network, die ZEP und der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg sind die Träger einer Tagung, di vom 11.-15.2.1987 im Haus Sonnenberg/Harz stattfinde soll. Thema "Aufgabe und Funktion eines "Netzwerkes entwicklungsbezogener Bildung in der BRD". In dieser Tagung sollen die Umrisse eines entwicklungspädagogischen Kommunikationsforums ("Netzwerks") diskutiert werden. Anfragen an: Erwin Wagner, Weinberg 12, 3200 Hildesheim.

ARBEITSMATERIAL FÜR LEHRER

Indianer in Brasilien thematisiert ein Unterrichtsmaterial, das im Rahmen eines Universitätsseminares "Einführung in die Probleme der Entwicklungsländer am Beispiel Brasilien" entstand. Es wurde von (österr.) Lehramtskandidaten/innen erstellt und vom ÖIE finanziell unterstützt. Die Broschüre ist erhältlich beim ÖIE, Tuchlauben 8, A-1010 Wien.

DRITTE WELT IM GYMNASIUM

Die Evangelische Akademie Bad Boll (7325 Bad Boll) veranstaltet vom 7.-9.11.86 wieder ein Fortbildungsseminar für Lehrer an Gymnasien. Thema: "Dritte Welt im Unterricht des Gymnasiums". Kosten: DM 12,—. Anfragen und Anmeldungen direkt an die Akademie.

Kulturbüro »Dritte Welt«

Mitarbeit von Rückkehrern ist gefragt

Das Kulturbüro »DRITTE WELT« in der Hamburger WERKSTATT 3 hat sich im Rahmen eines DÜ-Inlandsvertrags einen neuen Arbeitsschwerpunkt gesetzt, der ehemalige Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer in die kulturelle »3. Welt«-Arbeit einbeziehen will. Mit Beginn dieses Jahres habe ich dort meine Tätigkeit begonnen. Ich bin Ethnologe und war von 1980-1984 mit einem DÜ-Vertrag als Projektberater einer ländlichen Basisinitiative zur Gemeinwesenentwicklung in Benin tätig.

Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer haben (mit ihren Familien) in ihrem Lebens- und Arbeitsbereich in Übersee ungezählte Begegnungen mit der dortigen Alltagskultur gehabt, sind häufig bei »Kultur«-Veranstaltungen zugegen gewesen (Musik + Tanz, Theater + Zeremonien etc.), haben Gesundheit und Krankheit, Familie und Autorität, Sachzwänge und Mitbestimmung etc. anders sehen und verstehen gelernt. Sie können aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung *qualifizierte »Kulturvermittler«* gegenüber unserer eigenen Gesellschaft sein. Vielen ist im Verlauf ihres Lebens in Übersee deutlich geworden, daß der Ausgrenzung - und damit Isolierung - des »kulturellen« Bereichs, wie er bei uns üblich ist, in Ländern der »Dritten Welt« ein einheitliches Ganzes von Alltag, »Politik« und »Kultur« gegenübersteht. Viele haben nach ihrer Rückkehr ein verändertes Bewußtsein und den Willen, ihren persönlichen Alltag dementsprechend zu gestalten und andere Prioritäten als früher zu setzen. Darüberhinaus liegt auch manchen daran, ihre Erfahrungen, Betroffenheit und Verhaltensänderungen anderen zu vermitteln bzw. mit ihnen zu erörtern - neben ihrer unmittelbaren privaten und beruflichen Umgebung auch etwa Kirchengemeinden, Arbeits-, Aktions- oder Solidaritätsgruppen. Hierbei sind allerdings auf beiden Seiten oft *Einstiegsschwierigkeiten und Berührungsängste* zu beobachten.

Zu oft orientieren sich kulturelle »3. Welt«-Veranstaltungen vorrangig an europäischen Hör- und Sehgewohnheiten und bleiben an der Oberflächlichkeit *konsumierbarer Folklore* stehen, ohne die gesellschaftliche bzw. politische Funktion und Einbettung von »3. Welt«-Kunst und -Kultur deutlich werden zu lassen. Ebenso oft stehen bei »3. Welt«-Veranstaltungen - mit Recht - politische Aktualitäten im Vordergrund; doch eine solch *»saisonale« Solidaritätsarbeit* läuft Gefahr, sich quasi automatisch in die Abhängigkeit von tagespolitischen Schwerpunkten der Massenmedien zu begeben, statt »3. Welt«-Solidarität als einen kontinuierlichen Prozeß des Verstehenlernens anderer Kulturen, der Auseinandersetzung mit andern Prioritäten und der Schlußfolgerungen für unsere eigene Gesellschaft zu begreifen.

In diesem Zusammenhang möchte das KULTURBÜRO »DRITTE WELT« ehemalige Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer dazu ermuntern, den Bereich der kulturell orientierten »3. Welt«-Arbeit mitzugestalten. Allen interessierten Rückkehrerinnen und Rückkehrern, die unsere Arbeit näher kennenlernen wollen, schicken wir gerne unseren vierteljährlich erscheinenden *KULTURKALENDER »DRITTE WELT« kostenlos* zu. Er enthält außer einem redaktionellen Teil viele aktuelle Informationen über Künstlerinnen und Künstler aus der »Dritten Welt«, die zur Zeit in der Bundesrepublik gastieren, und Hinweise auf Veranstaltungen und Ausstellungen zu »3. Welt«-Themen.

- Wir sind insbesondere daran interessiert, zu wissen, *wer von Euch im kulturellen Bereich* (hauptamtlich oder nebenberuflich) arbeitet. Wir können bei einem vernetzten Erfahrungsaustausch untereinander und mit infragekommenden Gruppen oder Veranstaltungen hilfreich sein.
- *Rückkehrerinnen und Rückkehrern mit speziellen Angeboten oder Themenstellungen* im kulturellen Bereich, die sich für Vorträge, Ausstellungen, Veranstaltungen oder Aktionen eignen - oder auch »nur« Ideen dazu - (Foto- bzw. Dia-Serien, Filme, Rollenspiel-Vorschläge, handwerkliche oder musikalische Demonstrationen, Objekte der bildenden Kunst, literarische Beispiele, Themen aus dem religiösen Bereich, Erziehung in anderen Gesellschaften, Konfliktbewältigung in anderen Kulturen, Natur-»beherrschung« anders verstanden etc.), bieten wir Beratung und Vermittlungsmöglichkeiten an.
- Von besonderem Interesse - und dazu kann eigentlich jede(r) nach längerem Aufenthalt in Übersee etwas sagen - sind für uns *persönliche Erfahrungen mit kulturellem Wandel* bzw. Kulturzerstörung in der ›Dritten Welt‹: die Schilderung von Situationen z.B., in denen einem damals spontan: ». . . aber das ist doch gar nicht ›typisch‹ afrikanisch/asiatisch/etc.!« eingefallen ist. Nach einiger Zeit und mit wachsender Infragestellung des eigenen unreflektierten Klischeedenkens hat sich dann aber diese spontan-oberflächliche Beurteilung meist zu einem tieferen Verständnis des Wesens der anderen Kultur und des ökonomisch bzw. gesellschaftlichen Begründungszusammenhangs für ein gewandeltes Erscheinungsbild entwickelt.
- Willkommen sind uns auch Berichte über Bemühungen, Schwierigkeiten und Erfolge von Künstlervereinigungen, Musikgruppen, Schriftstellern, Handwerkergemeinschaften u.ä., die für die *Behauptung ihrer nationalen* oder regionalen *Kultur* gegenüber den europäischen und US-amerikanischen Einflüssen arbeiten und kämpfen. Gruppen und Initiativen, die es verdienen würden, daß man ihre Aktivitäten auch bei uns einem größeren Kreis Interessierter nahebringt, könnten in unserem KULTURKALENDER »DRITTE WELT« vorgestellt werden.
- Schließlich sei noch an eine Art »Gewissensforschung« erinnert, die es auch wert wäre, öffentlich betrieben zu werden: was war denn - im Kontrast zur Realität in Übersee - die eigene *»kulturelle Identität« des »Entwicklungs«-»Helfers«?* Im Verlauf eines mehrjährigen gemeinsamen Lebens in Übersee sind es ja nicht allein neue Anbaumethoden, andere Krankheitstherapien, angepaßte Technologien, Verwaltungsroutine etc. oder nicht nur Zuverlässigkeit, Exaktheit, Pünktlichkeit, Sachlichkeit etc., was wir (und unsere Familien) am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft vermittelt haben, sondern mehr und anderes: welches (»typische«) Bild von der »weißen« Kultur bleibt bei Kollegen, Nachbarn und Freunden in der »Dritten Welt« in Erinnerung, wie es ihnen von uns vorgelebt wurde? Und vor allem: was haben wir und unsere Angehörigen im Verlauf der Auseinandersetzung und Bewertung einer anderen Kultur über uns selbst und unsere eigene Kultur gelernt? Was macht - nach dieser Erfahrung in Übersee - das Wesen unserer eigenen Kultur aus?

Martin Michaelis-Seidler

KULTURBÜRO »DRITTE WELT« in der WERKSTATT 3
Nernstweg 32-34, 2000 Hamburg 50, 040/394133

der überblick 3/86

NEUES AKTIONSHANDBUCH DRITTE WELT

Herausgegeben von den jeweiligen nationalen Koordinationen der Dritte-Welt-Aktionsgruppen in Luxemburg, der Schweiz, der Bundesrepublik und Österreich wird nun die grundlegend überarbeitete 7. Auflage des "Aktionshandbuches Dritte Welt" im Peter Hammer Verlag Wuppertal vorgelegt. Das Handbuch, erstmals 1973 erschienen, ist ein unentbehrliches Nachschlagewerk für jeden, der in der Dritte-Welt-Bewegung aktiv ist. Auf 287 Seiten finden sich darin neben Aktionsbeispielen und einem Aktions-Lexikon vor allem umfangreiche Adressenlisten, in denen die gesamte entwicklungspolitische Szene im deutschsprachigen Raum erfaßt ist.

POLITIKERSEUFZER

Einfach vortrefflich
All diese großen Themen:
Mikrocomputer, High tech, Gentechnologie,
Die Erhöhung des Bruttosozialprodukts,
Die Verringerung der Inflationsrate.
Durchaus einleuchtend.

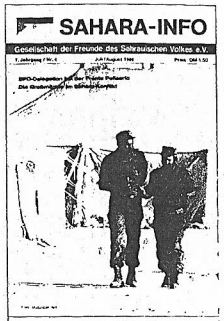
Wenn nur die Dritte Welt nicht wär!
Immer und überall stört die Dritte Welt!
Alles bringt sie durcheinander.

Wenn es um die Steigerung des Außenhandels geht,
Kann sie ihre Schuldzinsen nicht mehr bezahlen.
Statt begeistert hinter unserem Fortschritt hinterherzutrippeln,
Machen die Menschen dort Revolutionen
Oder fordern eine neue Weltwirtschaftsordnung.
Statt um die gerechte Sache des wissenschaftlich-technischen Fortschritts
oder der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
Kämpfen sie um eine Landreform, gegen die Apartheid
Oder für einen religiösen Ritus.
Im entscheidenden Augenblick
Verhungern sie millionenfach.
Kurz bevor das Energieproblem gelöst wird,
Haben sie ihren letzten Baum gerodet
Und ihren letzten Tropfen Erdöl verkauft.

An der Dritten Welt scheitert eben alles,
Mit ihr ist kein Staat zu machen.
Ein Sack Flöhe ist nichts dagegen.
Kleinbürgerliche, rückschrittliche Interessen!
Zu faul zu arbeiten, zu dumm zu lernen.
Überreste einer kaputten Gesellschaft!
Man kann sie doch nicht ihrem Schicksal überlassen!
Aber man kann doch nicht noch mehr Entwicklungshilfe geben!

Ja wenn die Dritte Welt nicht wär,
Dann wär auch unsere Erste Welt nicht mehr.
Dann säh die Eine Welt schon anders aus!

(A.K.T. in Anlehnung an Hans Magnus Enzensberger "Lehrerseufzer",
vgl. ZEP 4/85, S. 24)



berichtet regelmäßig über
- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahrauis
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

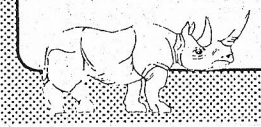
Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,– DM!
Probeheft und Abobestellung bei
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES SAHRAUISCHEN VOLKES e. V.
U. Hilpert, Am Wall 46
2800 Bremen 1

● Die EPK-Drucksachen:
Bd.1: **Deutscher Kolonialismus** (12,- DM)
Bd.2: **Siemens — Vom Dritten Reich zur Dritten Welt** (9,- DM)
Bd.3: **Kirchen in Südafrika mit Interviews: A. Boesak und M. Tsele** (9,- DM)
Bd.4: **Gift und Geld Pestizide und Dritte Welt** (12,- DM)

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Entwicklungspolitik
EPK

● Fünf **Themenhefte** im Jahr — z.B.:
4/85 **Schuhkönig Bata: Die ganze Welt zu Füßen** (4,- DM)
5/85 **Katastrophenhilfe Heute tun wir mal was Gutes** (4,- DM)
1/86 **Zerstobene Träume — Mexiko die bürokratisierte Revolution** (5,- DM)
2/86 **Gezogen und Geschoben Weltweit auf der Suche nach Arbeit** (5,- DM)



EPK - Die Zeitschrift mit dem Rhino
Postfach 2846 — 2000 Hamburg 20

Ein **Jahresabonnement** kostet DM 22,-
(Institutionen DM 35,-)

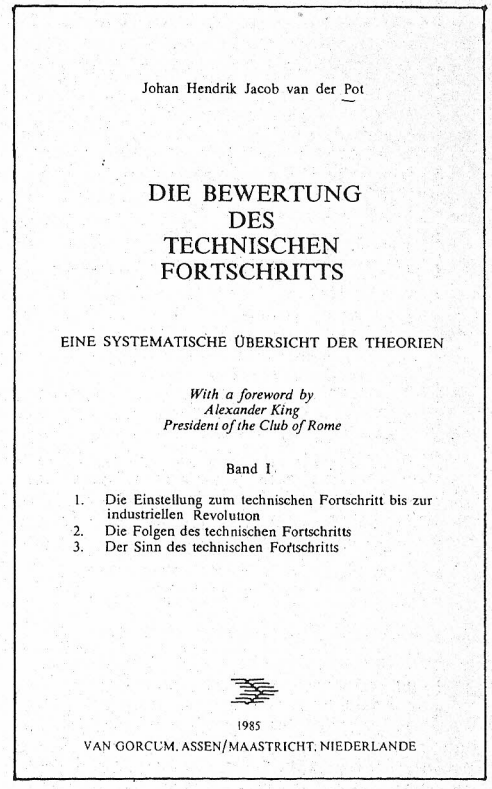
Bücher

Van der Pot, J.H.J.: DIE BEWERTUNG DES TECHNISCHEN FORTSCHRITTS. Eine systematische Übersicht der Theorien. Maastricht (Niederlande) 1985, 2 Bände, zus. 1429 Seiten.

Wer glaubt, das Zeitalter der Enzyklopädien sei endgültig vorbei, der findet sich mit diesem Werk widerlegt. Das umfangreiche Werk, das hier in zwei Bänden vorgelegt wird, präsentiert im besten Sinne des Wortes enzyklopädisches Wissen zu einem Themenbereich in systematischer Absicht. Gerade die Tatsache, daß selbst Spezialisten angesichts der ständig ansteigenden Informationsflut zu diesem Themengebiet keinen vollständigen Überblick mehr gewinnen können und deshalb das rezipierte Wissen immer mehr oder weniger zufällig begrenzt wird, machen solche Werke wie das vorliegende zu einem unverzichtbaren Handwerkszeug (besser: "Denkwerkzeug"). Die bewunderungswürdige Fleißarbeit des Autors ermöglicht es dem Leser, zu einem äußerst wichtigen Themenbereich die fast unübersehbare Fülle an Informationsmaterial systematisch zu rezipieren. Insofern ist das Werk zunächst einmal Nachschlagewerk. Zugang bieten nicht nur die Schlagwort- und Namensregister am Ende des Buches, sondern auch das fast 19 Seiten starke differenzierte Inhaltsverzeichnis.

Um was geht es? Wir finden, wie der Untertitel korrekt sagt, eine "systematische Übersicht der Theorien" über den technischen Fortschritt - mit dem Akzent auf solche Theorien, die den technischen Fortschritt bewerten. Band I ist in drei Hauptteile eingeteilt: 1. Die Einstellung zum technischen Fortschritt bis zur industriellen Revolution; 2. Die Folgen des technischen Fortschritts; 3. Der Sinn des technischen Fortschritts. Im Band II findet sich dann der 4. Teil "Die Beherrschung des technischen Fortschrittes", das Literaturverzeichnis und die obligatorischen Register.

Für Entwicklungspädagogen ist dieses Werk eine wahre Fundgrube. Hier finden wir eine Fülle von Material zur Entstehung und Bewertung der unseren globalen Überlebensproblemen zugrundeliegenden zentralen Idee: der Fortschrittsidee. Fast alle Fortschrittsideen, die sich vor allem im 18. und 19. Jahrhundert entwickelten, thematisierten den technischen Fortschritt und interpretieren diesen als Medium zur Perfektionierung der äußeren (und teilweise auch inneren) Natur, zu einem immer besseren, glückseligeren Zustande des Menschheitsgeschlechts. Die heterogene Entstehung dieser Fortschrittsidee finden wir in diesem Buch minuziös und in alle Verästelungen der (internationalen und interdisziplinären) Argumentation geschildert. Die Arbeit bringt Licht in das Dunkel der Frage, warum gerade in Europa so etwas wie das dynamische und zielgerichtete Streben nach (technischem) Fortschritt entstanden ist und in anderen Kulturen nicht. Der jüdisch-christliche Monotheismus erscheint hierbei ebenso relevant wie bestimmte technische Erfindungen am Beginn der Neuzeit, insb. Buchdruck, Kompaß und Schießpulver, aber auch das dynamisch werdende Menschen- und Naturbild mußte dazu kommen, damit das evolutionär singuläre Experiment unserer modernen wissenschaftlich-technischen Welt "mutieren" konnte - mit allen Folgeproblemen, an denen heute nicht nur Entwicklungspolitiker und Entwicklungspädagogen herumdoktern.



Liest man das Werk von Anfang an unter dieser Fragestellung, ist es geradezu spannend. Wenn man das eine oder andere Kapitel überschlägt (nicht alles wird alle gleichermaßen interessieren), dann ist dies ein Werk, das trotz seines Umfanges als Monographie gelesen werden kann. Es ersetzt das Lesen vieler anderer Bücher.

Zwei, die Begeisterung etwas relativierende, kritische Einschränkungen seien nicht verschwiegen. Der eine, mehr periphere, Kritikpunkt betrifft die oftmals langen fremdsprachlichen Zitate. Selbst denjenigen, der Englisch und Französisch mehr oder weniger zu lesen und verstehen vermag, stören diese Einschübe beim Lesefluß. Der Fremdsprachenmuffel muß eh wohl Seiten überschlagen. In Anbetracht dessen, daß das Buch eine Übersetzung vom Holländischen ins Deutsche ist, wäre eine durchgehende Übersetzung für viele Leser sicherlich ein Gewinn gewesen.

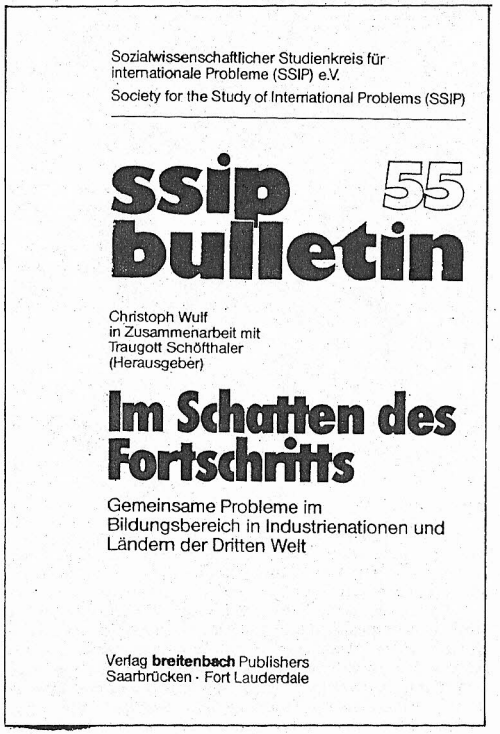
Der zweite, mehr grundsätzliche Kritikpunkt entzündet sich an der etwas ekklektizistischen Darstellungsform des Buches. Der Autor nimmt sich in der Regel mit seiner eigenen "Bewertung des technischen Fortschritts" weitgehend zurück und bietet dem Leser nur in geordneter Form das, was in Jahrhunderten Denker zu seinem Thema geäu-

mal Hoffnung. Alles wird nebeneinander schön aufgelistet und macht, je mehr man liest, etwas ratlos, denn für jedes Argument gibt es anscheinend ein Gegenargument und der Fortschritt der Geisteswissenschaft scheint sich in der Wiederentdeckung alter Thesen in neuer Sprache zu vollziehen. Der Autor provoziert notwendigerweise - aufgrund seiner Konzeption - diese Ratlosigkeit, die nach der Lektüre sich einstellen mag, denn das Prädikat "systematisch" im Untertitel bezieht sich auf die angewandte Methode und nicht auf das erkenntnisleitende Interesse. Dadurch ist der Autor gezwungen, jedes auch nur einigermaßen wichtige Argument neben das andere (konträre) zu stellen, ohne den Widerspruch nur innerhalb metatheoretischer Annahmen selbst wiederum auflösen zu können.

Trotzdem und ohne Einschränkung: eine sehr hilfreiche und interessante Neuerscheinung, die in Anbetracht ihres Preises wohl nur für Bibliotheken in Betracht kommt. Dort aber sollte dieses Werk zum obligaten Bestand gehören. Darüber hinaus können alle Interessierte die billigere Paperback-Ausgabe kaufen und werden es nicht bereuen.

Alfred K. Treml

Wulf, Chr. in Zusammenarbeit mit Schöfthaler, T. (Hg.): IM SCHATTEN DES FORTSCHRITTS. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1985.



Stile, viele verschiedene Inhalte; jeder Versuch einer Bewertung über den Kamm geschoren muß daneben gehen. Das gilt auch und gerade für das vorliegende Buch. Zwischen den beiden Buchdeckeln findet man trockene wissenschaftliche Analysen (wie etwa über die externe Bildungsfinanzierung Anfang der 80-er Jahre) neben subjektiven Erfahrungsberichten (wie z.B. von Heribert Hinzen über "Alphabetisierung und Fortschritt"), ja sogar eine "wissenschaftliche" Liebesgeschichte entdecken wir schließlich (von Hages Kordes über seine interkulturelle Ehe), bevor das Buch recht trocken, aber informativ, mit einer einschlägigen Bibliographie und der "Summary of the Contributions in English and French" abschließt. Dazwischen eine Vielzahl interessanter Artikel: über "Fortschritt als pädagogischer Mythos" von Chr. Wulf, über "Grenzen transkultureller Kommunikation" von P.V. Dias, über "Magie im Alltag von Industriegesellschaften und Ländern der Dritten Welt" von W.-D. Budow, über "Evolution und Entwicklung" von V. Lenhart, über "Kindheit in Afrika" von A. Bauer und M. Schultz, über "Jugend und Schule ... in Westafrika" von H. Bosse, über "Umweltproblem Schule" (im interkulturellen Vergleich) von T. Schöfthaler, über "Frauenbenachteiligung im formalen Bildungssystem" (von R. Nestvogel) und verschiedene "Versuche interkultureller Didaktik" bzw. "-Erziehung" (von M. Bayer oder K.-H. Flechsig).

Gemeinsam scheint mir - gewissermaßen der 'rote Faden', der sich durch das ganze Buch zieht - in allen Beiträgen das Infragestellen eines traditionellen Dogmas, nämlich des Dogmas, Bildungshilfe in die Dritte Welt sei gut, gewissermaßen der Hebel des Fortschritts. Dort wo aber das Fortschrittsdenken selbst problematisiert wird, kommt man auch an einer Kritik internationaler und interkultureller "Bildungshilfe" nicht herum. Wieder einmal wurde ein geradezu klassisches Paradigma revolutioniert, ohne daß allerdings schon ein neues in Sicht wäre.

Die Autoren kommen nicht aus der entwicklungspädagogischen Ecke, sondern aus der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt". Daß sie alle inzwischen (mehr oder weniger) die entwicklungspädagogische Problematik solcher interkultureller Pädagogik dort sehen, wo sie asymmetrische Voraussetzungen und/oder Folgen hat - und das dürfte die Regel sein -, macht sie mir so sympathisch.

Das Buch ist spannend und lehrreich, zum Lesen sehr geeignet.

A.K.T.

May, S.: TOURISMUS IN DER DRITTEN WELT. Von der Kritik zur Strategie. Das Beispiel Kapverde. Frankfurt/Main, New York 1985.

Auch in Ländern der Dritten Welt scheinen immer noch große Hoffnungen auf den Tourismus vorzuherrschen: Die Eliten, die alle in den Wirtschaftshochschulen der Metropolen studiert haben, verbinden mit ihm den Gedanken, daß er ihrem Land mehr Devisen verschafft, ihren Binnenmarkt aufbauen und ihre Infrastruktur stärken hilft. Wie die wenigen, bezeichnenderweise ebenfalls wieder wirtschaftlich orientierten Ergebnisse der Wissenschaftler zeigen, sieht die Realität anders aus: Die einheimischen Fischer, Jäger und Bauern kommen kaum zum Zuge, weil die Touristen ihre gewohnten Schnitzel, ihr kühles Bier

Silke May

Tourismus in der Dritten Welt

Von der Kritik zur Strategie: Das Beispiel Kapverde

Campus
Forschung

und Whisky on the rocks wollen, die sie nicht liefern können. Die Dienste der Einheimischen sind ihnen nicht gekonnt genug, weshalb schnell der Wunsch nach geschultem mitteleuropäischem Dienstpersonal aufkommt - mindestens auf der Management-Ebene. Beides kostet, wie die Autorin dieses Buches belegt, oft gerade die Devisen, die die Reisebüros ins Land bringen. Gestärkt werden so letzten Endes nur die unproduktiven Händler und Grundbesitzer. Außerdem ist für die Massentouristen die Frage, ob das Reiseziel Benidorm, Kenia oder Sri Lanka heißt, zweitrangig - entscheidend ist der Reisepreis. Die Veranstalter haben daraus längst ihre Lehren gezogen und verschieben die Touristenmassen quer über den Globus dorthin, wo man sie am billigsten für ein paar Wochen abladen kann.

Man glaubt, nicht richtig zu lesen, wenn man nach dieser durchdringenden, statistisch fundiert vorgebrachten Kritik im zweiten Teil der Arbeit liest, was May für ihr Beispiel Kapverde vorschlägt: "Verkaufsstände mit Literatur, Rauchwaren (!) oder Souvenirs" will sie in Hotels und Flughäfen einrichten; Verkehrswege auszubauen scheint da schon verständlicher, auch daß für die Unterhaltung der Reisenden etwas in Form von Diskotheken und Boutiquen getan werden muß - allesamt aber sind ihre Vorschläge vor allem eines: reichlich konventionell. Das paßt so gar nicht zur Selbstbestimmung der Einwohner über ihren touristischen Weg, zu ihrer Beteiligung an ihm und zu Berufs-, Jugend- und Binnentourismus, die ebenfalls ins Konzept gehören.

Wenn man dann irritiert zurückblättert, lichten sich die Konturen. Schon in der Einleitung ist zu lesen, daß Silke May die positiven Effekte des Tourismus fördern und die negativen eliminieren möchte. Sie unterstellt also, daß der Ferntourismus positiv, d.h. entwicklungsfördernd wirken kann - die grundsätzliche Frage, ob dies zutrifft, stellt sie nicht. Alternative Puristen werden das haarsträubend finden, wenn sie die Begründung für diesen Ansatz lesen. Tourismus nämlich komme sowieso in die Länder der Dritten Welt, meint die Autorin, da sei es doch besser, ihm seine positiven Aspekte abzugewinnen. Die aber gehen ihrer Meinung nach nicht von Massentourismus und Rucksacktouristen aus - beide sind letztlich nur parasitär, weil sie kaum Devisen ins Land bringen. Ganz anders die gehobenen Individualreisenden: sie passen sich ihrer kleinen Zahl wegen eher an die Sitten an und lassen last not least mehr Geld im Lande liegen!

Da spürt man schon theoretische Defizite: der hier so wichtige Entwicklungsbegriff wird gar nicht festgelegt und lediglich mit einer "Verbesserung der Lebensverhältnisse", einem höheren "Lebensstandard" und ähnlich schwammigen Wörtern in Zusammenhang gebracht.

Dietmar Fund

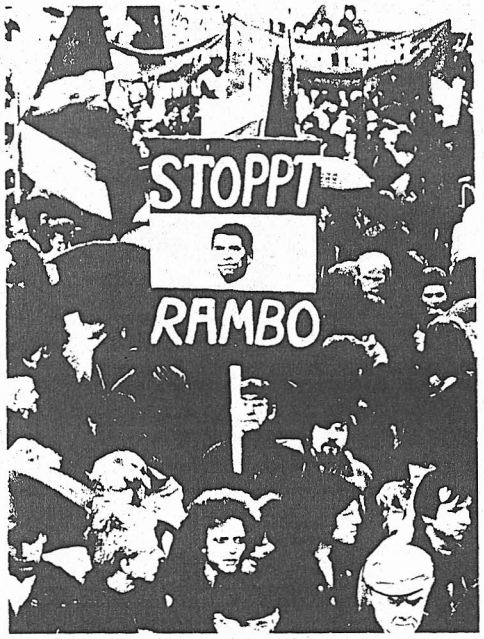
Balsen, W./Rössel, K.: HOCH DIE INTERNATIONALE SOLIDARITÄT. Zur Geschichte der Dritte-Welt-Bewegung in der Bundesrepublik. Köln 1986, 616 S.

Schon über die allerersten Anfänge der internationalistischen Bewegung in den späten fünfziger Jahren urteilt Klaus Vack: "Für viele war die Beschäftigung mit internationalen Themen eine Flucht vor den Realitäten im eigenen Land" (89). Und nach dem Durchgang durch drei Jahrzehnte einer Dritte-Welt-Bewegung, die sich in der Wahl ihrer Objekte als sehr konjunkturanfällig erweist, endet das Buch konsequent mit "Zehn Gründen für Dritte-Welt-Arbeit vor der eigenen Haustür". Verklärt und bejubelt wird sie jedenfalls nicht, "unsere" Geschichte, die die beiden Mitarbeiter des Rheinischen Journalistenbüros hier in bislang umfassendster Weise beschreiben. Schon deshalb, weil mit diesem Buch erstmals die Geschichte der Dritten-Welt-Bewegung zu dokumentieren versucht wird, muß man seine Lektüre jedem ans Herz legen, der sich heute in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit engagiert und sich einer sozialen Bewegung verbunden fühlt, die nicht zuletzt auch durch die hohe Fluktuation ihrer Mitglieder am Fehlen einer geschichtsbewußten Kontinuität krankt.

Ein spannendes zeitgeschichtliches Lesebuch ist es geworden, lebendig angereichert durch eine Vielzahl von Fotographien und wichtigen Dokumenten, von dem kämpferischen Aufrufen Frantz Fanons über Reden und Texte Rudi Dutschkes bis hin zu Protokollen von Bundestagsreden. Ausführliche Register und ein Verzeichnis der Dokumente lassen den Band zugleich gut als Nachschlagewerk gebrauchen (sofern das Buch nicht das Schicksal meines Exemplars ereilt, nach der Lektüre der über 600 Seiten in eine Loseblattsammlung zu zerfallen...).

Liegt die besondere Stärke dieses Lesebuches darin, faszinierende Schlaglichter auf die bundesrepublikanische Wirklichkeit einerseits, die Befreiungskämpfe in der Dritten Welt andererseits (mit den Schwerpunkten Algerien, Vietnam, Chile und Mittelamerika) zu werfen, so sind der Geschichtsschreibung dort, wo es um ihren eigentlichen Gegenstand geht, eher deutliche Schwächen anzukreiden. Die unverzeihlichste offenbart sich bereits beim Blick auf die schon auf der ersten Innenseite abgebildeten Weltkarte: die Begrenzung der "Dritte-Welt-Bewegung"

auf jene zumeist im K-Gruppen-Umfeld angesiedelten Initiativen, die in erster Linie länderbezogen arbeiten und sich um die unmittelbare Unterstützung von Befreiungsbewegungen in den entsprechenden Ländern bemühen. Die Autoren haben sich bei ihren Recherchen offenbar zu sehr von der eigenen politischen Biographie leiten lassen. So ist ihnen entgangen, daß es zumindest seit Anfang der siebziger Jahre eine breite Bewegung von Initiativen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit gibt, die ihre Identität nicht in erster Linie über ihre Solidarität mit der ZANU, der MIR oder den Sandinisten definiert, sondern die Probleme abhängiger Unterentwicklung unter **systematischen** Fragestellungen bearbeitet, sich Themen wie Welternährung oder Welthandel zuwendet.



Diese Initiativen, häufig außerhalb der universitären Zirkel aus linken Intellektuellen in den großen Universitätsstädten und eher im Umkreis der Kirchen und der Weltläden angesiedelt, lassen sich nicht einfach unter die am Rande erwähnten caritativen Gruppen subsumieren. Selbstverständlich muß jede Geschichtsschreibung mehr ausschließen als sie einzuschließen vermag. Den Anspruch allerdings, die Hauptströmungen der Dritte-Welt-Bewegung zu umreißen, hat dieses Buch nicht eingelöst, weil es darunter ausschließlich die länderbezogene Solidaritätsbewegung versteht. Ohnehin verzerrt die gewählte Begrenzung die Analyse: der einzige durchgängige systematische Gesichtspunkt, unter dem die Autoren das gesammelte Material ordnen und interpretieren, ergibt sich aus der eingangs erwähnten Frage nach dem Transfer politischer Hoffnungen aus dem Nahbereich in die ferne Dritte Welt. Durchaus einleuchtend wird die Konjunkturanfälligkeit der Solidaritätsarbeit damit erklärt, daß die widersprüchliche komplexe Realität in der Dritten Welt (der man ja gerade zu entrinnen antrat) die simplifizierenden Illusionen der Aktivisten immer wieder einholt; und zurecht wird der Solidaritätsbewegung entgegengehalten, Abhängigkeit und Unterentwicklung in der Dritten Welt nicht ausreichend mit unserem gesellschaftlichen Leben zu vermitteln. Beide Defizite allerdings resultieren aus der von Balsen und Rössel selbst betriebenen Verkürzung des Internationalismus auf Solidaritätsarbeit, in der sich ein großer Teil der Dritten-Welt-Bewegung heute so nicht mehr wiederfinden kann.

"Hoch die internationale Solidarität" ist, schon weil es das einzige zum Thema ist, fraglos ein Standardwerk für die Dritte-Welt-Bewegung. Es dürfen und müssen noch weitere folgen, um dem beklagten Mangel an Geschichtsbewußtsein abzuhelfen.

Klaus Seitz

Hemker, R./Warns, E.N. (Hg.): DRITTE WELT ERFAHRBAR - ODER: EINMAL LEBEN WIE IN DER DRITTEN WELT. Dortmund 1986, 120 S.

Fündundzwanzig Schüler der Unterstufe eines Gymnasiums erbetteln sich mit den Worten "wir sind Kinder aus der Dritten Welt" auf Baustellen, in Betrieben und in den Straßen einer bundesdeutschen Kleinstadt Bretter, Pappe und Plastikplanen, erstellen daraus am Rande des Schulhofes eine Hütte, in der sie mehrere Tage als große "Slumfamilie" verbringen, Gespräche führen, Rollenspiele erproben und gemeinsam ihre erbettelten Mahlzeiten einnehmen. Entwicklungsbezogenes Lernen einmal ganz anders, ohne Arbeitsblätter und Overhead-Folien, ohne Lehrervortrag und Dokumentarfilme.

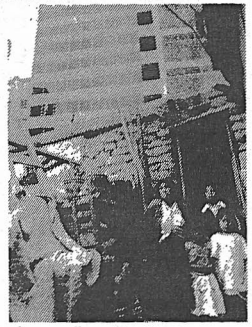
Eine Gruppe engagierter Religionspädagogen hat dieses Projekt erdacht und im Rahmen einer Projektwoche zum Thema "Frieden" am Gymnasium Oerlinghausen durchgeführt. Diese Dokumentation nun zeichnet den Verlauf des Projekts Tag für Tag nach, angereichert mit Gesprächsprotokollen, Tagebuchaufzeichnungen der Schüler und knappen pädagogischen Reflexionen. Jeder, der nach Möglichkeiten erfahrungsorientierten Lernens sucht, wird sich der anregenden Faszination dieses mutigen Lernprojekts kaum entziehen können, das hier spannend nacherzählt wird und dabei auch Fehler und Mißerfolge nicht ausblendet.

Zweifel allerdings bleiben, ob das dahinterstehende didaktische Konzept eines entwicklungspolitischen Lernens aus unmittelbarer Erfahrung nicht zu hohe Ansprüche stellt. So sehr dergleichen Simulationen zweifellos Erlebnisse eröffnen, die uns ansonsten zumeist verschlossen bleiben, ist nicht zu sehen, wie die spielerische Inszenierung von Erfahrungen alleine schon dadurch, daß wir sie menschlichem Erleben in der Dritten Welt nachzuempfinden gedenken, Lernprozesse zu initiieren vermag, an deren Ende politisches Handeln in weltweiter Verantwortung stehen soll. "Einmal leben wie in der Dritten Welt - am eigenen Leib erfahren - unter den Bedingungen der Armut leben - authentische Erfahrungen machen" (S. 24). Die Schüler erlebten zuersteinmal ihr soziales Umfeld, ihre Stadt, ihr eigenes Gruppenverhalten aus ungewohntem Blickwinkel neu. Auf das Motto, daß dies alles (gar "authentisch") so sei wie in der Dritten Welt, hätte man getrost verzichten können, ohne die in diesem Projekt bereitgestellten Lernchancen zu schmälern. Es leistet allenfalls der Illusion Vorschub, durch simulierte Erfahrungen das kognitive Lernen über die realen Bezüge zwischen uns und der Dritten Welt ersetzen zu können.

Klaus Seitz

FRAUEN BAUEN
IHRE ZUKUNFT SELBST ...

... eine Zukunft, die auch in der Dritten Welt auf die Initiative der Frauen angewiesen ist.



In den Slums von Lima nehmen Frauen ihr Leben gemeinsam in die eigenen Hände:
Um Kindergärten zu organisieren,
um Gemeinschaftsküchen einzurichten,
um Arbeitsplätze vor Ort zu schaffen,
um Lesen und Schreiben zu lernen,
um gegen Behörden und Politiker gemeinsam ihre Rechte durchzusetzen,
um für ein Leben in Würde zu kämpfen.

MISEREOR

MISEREOR UNTERSTÜTZT DIESE INITIATIVEN

Dazu brauchen wir Spenden:
Postgiroamt Köln Nr. **556-505**
Stadtsparkasse Aachen Nr. **556**
Misereor, Mozartstraße 9, 5100 Aachen

Medikamentenhilfe für die 3. Welt.

action medeor

Spendenkonto:
PsA-Köln 11107-506

Deutsches Medikamenten-Hilfswerk. .action medeor e. V.
D-4154 Tönisvorst

Band 1: Rohstoffsicherung
Band 2: Rüstungsexport
Band 3: Südliches Afrika
Band 4: Palästina
Band 5: Neue Weltwirtschaftsordnung
Band 6: Grundbedürfnisstrategie
Band 7: Personelle Entwicklungshilfe
Band 8: IWF und Weltbank
Band 9: Außenhandel
Band 10: Ausländer
Band 11: Frauen
Band 12: Tourismus
Band 13: Paraguay
Band 14: Wende in der Entwicklungspolitik
Band 15: NATO
Band 16: Kolonialismus
Band 18: Seerecht
Band 19: Atomexport
Band 20: Nicaragua-Solidarität
Band 21: Helden
Band 22: Mythen
Band 23: Brasilien
Band 24: Rauchen

Magazin Verlag, Schweffelstr. 6, 2300 Kiel 1
Heft 4,– DM, Abo 28,– DM

WAS

GEHT

UNS

DAS

ALLES

AN?