

Schöfthaler, Traugott

Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 3, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Schöfthaler, Traugott: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können? - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 3, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271064 - DOI: 10.25656/01:27106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-271064>

<https://doi.org/10.25656/01:27106>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3

Nov. '84

7. Jahrgang

4,- DM

ISSN: 0172-
2433

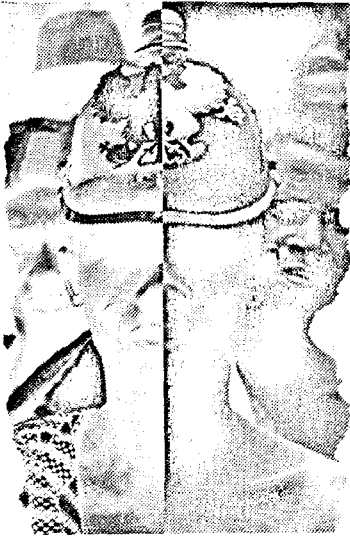


Lernen
von
fremden
Kulturen

Ethnopädagogik-

Inhalt

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



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

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

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremml, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Niederstr. 9-11, 4300 Essen, Tel. 0201/ 322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 • Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr • Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage • Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft Niederstr. 9-11, 4300 Essen 1 • Gestaltung: Georg Plange, Rupert Tacke, Essen • Bestellungen an den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbezieher*innen bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Traugott Schöfthaler

WMenschenbilder, Weltkulturen.

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

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

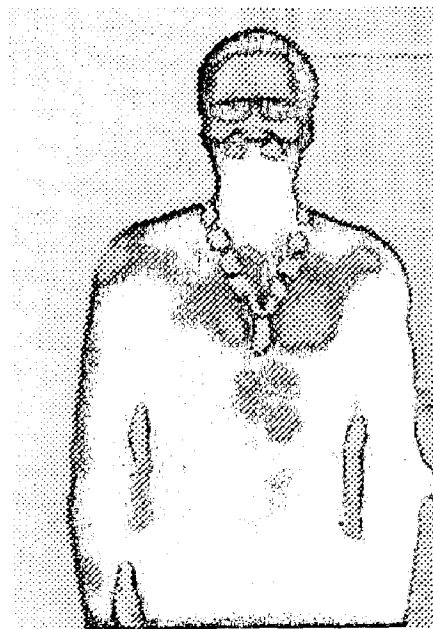
Psychologische, soziologische, kultur-anthropologische und pädagogische Menschenbilder folgen in den letzten Jahrzehnten einem Trend zum Universalismus, der ausgeprägter ist als der in den monodisziplinären Theorien insgesamt (zur Debatte zwischen kulturellem Relativismus und Universalismus Schöfthaler 1984b). Im Bestreben, kulturübergreifende, über der Begrenztheit von partikularen Normen stehende Ziele der Persönlichkeitsentwicklung in inter-

Pädagogische Menschenbilder

Für die Pädagogik gilt es seit Herbart (1776 - 1841) als ausgemacht, "Bildsamkeit" (Lange-wand 1983) oder "Lernfähigkeit"

(Luhmann/Schorr 1979) als Chiffre für die Legitimation erzieherischer Arbeit am unfertigen Menschen zu verstehen. Im 19. Jahrhundert und, besonders in deutscher Tradition,

noch bis 1945, orientierte sich das Bildungsideal an der humanistischen Kultur der höheren Stände, das seit Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) den Namen "Persönlichkeit" trug und von Hugo Gaudig (1923, S. 63) unter dem Motto "Deutsch sein heißt Persönlichkeit sein" zum nationalen Erbe stilisiert wurde. Unter dem Einfluß der internationalen Reformpädagogik wurden die Ziele der Persönlichkeitsformung verallgemeinert (Blankertz 1982, S. 255 - 258); der Begriff der "Ausbildung" löste sich von alten Bildungsidealen (Menze 1983, S. 353 f.). Neuere Entwürfe einer pädagogischen Anthropologie zeichnen ein universelles Menschenbild, das Intentionen der Humanisten aufnimmt: Das "an Wahrnehmungen und Triebe, an angeborene Gefühle der Lust und Unlust und an den Instinkt gebundene ... Es" soll pädagogisch in das "relativ frei denkende, frei wollende, frei wertende und frei handelnde Ich" überführt werden (Roth 1966, Bd. 1, S. 400).



disziplinärer Zusammenarbeit zu formulieren, wurden Ziele und Normen immer weniger greifbar und auch angreifbar.

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

Das Menschenbild der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

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

Die Menschenbilder der Sozialwissenschaftler tendieren unter dem Einfluß eines "evolutionär-universalistischen" Paradigmas zu einem menschlichen "Gattungswesen", das in sich die Züge der industriegesellschaftlich entwickelten Potentiale der Beherrschung und Aneignung der Natur trägt (zum Begriff: Schöfthaler 1983). Die Bindung dieses Menschenbilds an die Struktur von Industriegesellschaften droht im umfassenden Erklärungsanspruch moderner Sozialwissenschaften zu verschwimmen, wenn sie nicht explizit gemacht wird. Dies kann auf doppelte Weise geschehen: Zum einen in der Herausarbeitung der in solchen Menschenbildern enthaltenen Annahmen über den Fortschritt der menschlichen Gattung in der Aneignung der Natur, wie sie sich in den damit korrespondierenden Annahmen zur "primitiven" Persönlichkeit am klarsten zeigt; zum anderen in der Suche nach kulturellen Variationen der Persönlichkeitsentwicklung, die mit dem Aufweis von Alternativen die Unausweichlichkeit der "modernen" Bilder vom Menschen und seiner Gesellschaft in Frage zu stellen vermag. Beide Strategien zeigen, was wir von der Dritten Welt lernen können: die in unseren Menschenbildern verborgenen Normen als Grenzen der Verallgemeinbarkeit unserer Theorien zu erkennen.

Gegen die Tradition eines Denkens in "extrinsischen" Zusammenhängen von Reiz und Reaktion behauptet Piaget, die von ihm als "kognitive Strukturen" erfaßten Muster der Informationsverarbeitung des Subjekts trügen in sich den Antrieb zur Höherentwicklung, einer universellen Sequenz von logisch aufeinander aufbauenden Stufen folgend. Piaget ist deshalb oft als "Reifungstheoretiker" mißverstanden worden, vor allem weil er in seinen empirischen Arbeiten die Korrespondenz von zunehmendem Alter und kognitiver Entwicklung herausstellt (Seiler 1980, S. 106 f.). Doch sieht Piaget individuelle Entwicklung nicht nur durch biologische und Reifungsfaktoren gesteuert, sondern ebenso durch Interaktion, erzieherische und kulturelle Vermittlung und durch "Handlungsäquilibration" – ein Begriff, der die Tendenz der unvollkommenen kognitiven Strukturen bezeichnet, nach der Störung ihres Gleichgewichts durch Problemerkfahrung ein neues Gleichgewicht auf höherer Stufe anzustreben (Piaget 1966/1984, S. 63 f.). Piaget reduziert die Bedeutung der sozialen Faktoren (Interaktion, Erziehung und Kultur) auf zwei Kanäle: Zum einen stellen sie allein durch ihre Existenz, unabhängig von ihrem Inhalt (als "funktioneller Kern" des interpersonalen Austausches, Piaget 1966/1984, S. 65) eine notwendige Entwicklungsbedingung dar; zum anderen sind sie mehr oder weniger günstige Konstellationen von sozialem Zwang und sozialer Freiheit, die für Verzögerungen oder Beschleunigungen der Entwicklung verantwortlich sind (Piaget 1947 und 1966/1984, S. 66 - 73). Dominant in Piagets System sind die Äquilibrationsfaktoren, die den kognitiven Strukturen innewohnende Tendenz zur Höherentwicklung.

Damit baut Piaget ein neues Organismus-Modell: Entwicklung wird gesteuert durch die Selbsttätigkeit des Subjekts – genauer durch die seinen Strukturen der Wahrnehmungsverarbeitung innewohnenden Tendenzen; soziale und Reifungsfaktoren sind das formale Gerüst, dessen Variationsmöglichkeiten jedoch nicht den Entwicklungsverlauf tangieren. Es ist ein "kybernetisches Modell" vom verallgemeinerten Organismus (Harten 1977 b, S. 114 ff.), der sich von biologischen Organismen wesentlich nur durch die Hervorbringung stabilerer Formen des Gleichgewichts unterscheidet (Piaget 1967, S. 157 ff.). Damit hat Piaget behavioristische Menschenbilder doch nicht ganz überwunden: er hat die Steuerung von Veränderungen von der sichtbar arrangierten Planung von Reizen und Reaktionen getrennt und ins Innere des Subjekts verlegt.

In seiner Darstellung der kognitiven Entwicklung ist ein klares Bild vom Aufbau einer erwachsenen Persönlichkeit enthalten. Die "formal-operationale" Intelligenz des Erwachsenen hat jene Bindung an das Handeln und die unmittelbare Anschauung überwunden, die die vorhergehenden Stufen der sensomotorischen und konkret-operationalen Intelligenz kennzeichnete. Sie ist in der Lage, abstrakt Hypothesen zu bilden und deduktiv deren Annahme oder Verwerfung vorzubereiten, und voll "reversibel", das heißt, jede Gedankenbewegung kann auch aus ihrer Umkehrung beurteilt werden. Es ist das Bild des westlichen Wissenschaftlers, das in diese Kennzeichnung entwickelten

Denkens eingegangen ist (Greenfield 1976 / 1984; Buck-Morss 1978). Piaget und seine Schule insistierten bei Tests vor allem auf der scharfen Trennung von anschauungsgebundenem und anschauungsfreiem Denken: So wurden Testpersonen durch optische Anreize ("contrary cues") speziell auf ihre Neigung untersucht, sich von ihrer Wahrnehmung bei der Lösung von Aufgaben leiten zu lassen oder davon absehend hypothetisch-deduktiv zu arbeiten (Goodnow 1969, S. 446 f.). Nur der zuletzt genannte kognitive Typ galt als Ausdruck voll entwickelter kognitiver Fähigkeiten. Diese Beobachtung unterstreicht die finale Bedeutung, die Piaget seinen Entwicklungslinien zugemessen hat: vom undifferenzierten zum differenzierten und komplexen und vom "egozentrischen" zum "dezentrierten", voll beweglichen Denken. Im Menschenbild, das ans Ende der Entwicklungslinie projiziert ist, ist kaum Platz für die Beobachtung, daß der wirkliche Mensch in seiner Verarbeitung von Wahrnehmungen immer wieder zwischen seinen Dispositionen schwankt (Seiler 1980, S. 116 f.).

Piagets Deutung der Tatsache, daß nicht alle erwachsenen Individuen durchweg dem universellen Modell entsprechen, läßt "sozio-ökonomische Verzerrungen" seiner Theorie (Buck-Morss 1978) erkennen.



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

Eine ähnliche Chance haben Testpersonen aus nichtwestlichen Kulturen bei

Piaget nicht. Aus Tests, nach denen viele Versuchspersonen aus Ländern der Dritten Welt nicht den Anforderungen von formal-operatorischen Aufgaben genügen, schließt Piaget, "daß das Denken des Erwachsenen in manch einer Gesellschaft nicht über die Stufe der 'konkreten Operationen' hinausgelangt" (Piaget 1966/1984, S. 74). Dieser Unterschied in der Wertung von Testergebnissen liegt an einem Bild von "primitiver Gesellschaft", das in Piagets Theorie in der Form einer "Analogie vom erwachsenen Primitiven und vom zivilisierten Erwachsenen" Eingang gefunden hat (Schöfthaler 1984 a, S. 20 - 32).

Piaget meint, daß in "primitiven Gesellschaften" das Individuum aus der Freiheit der Kinderwelt in das Zwangsbett der festen kulturellen Traditionen überführt wird, die seine geistige Beweglichkeit hemmen; dagegen sei die Sozialisation in modernen Gesellschaften von der allmählichen Befreiung aus Zwängen kindlicher Erfahrung gekennzeichnet (Piaget 1947). So schränkt Piaget die Universalität seiner Theorie kognitiver Entwicklung durch explizite Evolutionsannahmen ein: Daß "die Logik der sogenannten Primitivgesellschaften" formale Strukturen nicht zu kennen scheine, müsse durch Rückständigkeit in der Entwicklung der Kultur und der kollektiven Vorstellungen (Symbole) erklärt werden (Piaget/Inhelder 1955/1977, S. 324).

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

Zur Ambivalenz von Piagets impliziter Persönlichkeitstheorie

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

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

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

Der kritische Umgang mit universalistischen Theorien (wie Piagets Theorie der geistigen Entwicklung) und ihren Bildern vom Menschen setzt voraus:

- a) Die Bestimmung unterschiedlicher sozialer Relevanzen von Persönlichkeitsmerkmalen;
- b) eine Sensibilisierung für Alternativen zu westlichen Menschenbildern;
- c) das Aufspüren einer Pluralität von kulturell geprägten Wegbeschreibungen zur Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft.

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

Kulturelle Unterschiede von Persönlichkeitsmerkmalen

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

suche Sylvia Scribners und Michael Coles zur Erfassung der stillen Annahmen gebracht, die bei der verbalen Lösung logischer Probleme eine Rolle spielen. Sie konnten zeigen, daß viele scheinbar "unlogische" Antworten sich als logische Schlußfolgerungen aus mit-gedachten (wenn auch im vorgestellten Problem nicht enthaltenen) Zusatzannahmen erwiesen (Scribner 1977/1984; Scribner/Cole 1981).

Die Weigerung von Testpersonen aus traditionellen Gesellschaften, sich ganz auf die Abstraktheit des gestellten Problems einzulassen, und ihre Neigung zur Absicherung ihrer Problemlösung durch erfahrungsgeleitete Annahmen über die Wirklichkeit wurde von den Autoren als "empirische Bias" gekennzeichnet. "Lernen" läßt sich von solchen Forschungen immerhin eine geschärfte Aufmerksamkeit für die kulturelle Bindung von Abstraktbegriffen und Erfahrungswissen, die einer Verallgemeinerung des modernen kognitiven Subjektmodells im Wege steht.

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

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

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

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

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

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



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

Alternativen

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

Ein Auszug daraus:

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

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

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

Dorothy Lee (1968) wagte sich an eine Neuinterpretation der ethnologischen Berichte Stanislaw Malinowskis über die Bewohner der Trobriand-Inseln im westlichen Pazifik. Malinowski (1884 - 1942) be-

schrieb die Trobriander als sehr sprunghaft in ihren Äußerungen, inkonsistent, widersprüchlich. Er hatte versucht, in Gesprächen über Vergangenheit und Zukunft, Saat und Ernte, Schwangerschaft und Geburt und durch Fragen zur lokalen Geographie Zugang zum Weltbild und zur Realitätswahrnehmung der Trobriander zu bekommen. Ihm schienen die Antworten reichlich konfus: Die Dörfer – für Malinowski angeordnet in Reihen und konzentrischen Krei-

sen – wurden ihm beschrieben als Ansammlung von Höckern auf der Erde, die keine andere Ordnung hätten als Früchte im Vorratshaufen; statt Geschlechtsverkehr und Schwangerschaft in eine kausale Beziehung zu setzen, sprachen die Trobriander vom Geist eines Toten, der – wenn er in einen Körper dringt – zur Geburt eines Kindes führt; Ernte, Saat und Reifen von Früchten im Garten wurden ohne zeitliche Reihung erzählt, Wege jeweils beschrieben, aber nicht als Verknüpfung von Orten gesehen. Malinowski konnte nicht verstehen, daß beim Geschichtenerzählen keine chronologische oder kausale Reihenfolge eingehalten wurde. So in der Yowata-Formel zur "Fruchtbarkeitsmagie" im Garten:

"Der Bauch meines Gartens hebt sich.
Der Bauch meines Gartens geht hoch.
Der Bauch meines Gartens senkt sich.
Der Bauch meines Gartens ist ein sich erhebendes Buschhühnerneist.
Der Bauch meines Gartens ist ein Ameisenhaufen.

Der Bauch meines Gartens hebt-dreht sich (gemeint: umgraben, T.S.)
Der Bauch meines Gartens ist ein aufsteigender Eisenholzbaum.

Der Bauch meines Gartens liegt (brach) da.
Der Bauch meines Gartens spießt."
(Lee 1968/1984, S. 181)

Lee interpretiert die Realitätswahrnehmung der Trobriander als nicht-linear, als Wahrnehmung in sich geschlossener Ereignisse. In Abwesenheit kausaler Verknüpfungen von Stimulus und Response, von gegenwärtiger Arbeit und künftigen Ergebnis finde jede Tätigkeit ihre eigene Befriedigung, habe ihren eigenen Wert.

Es erscheint plausibel, daß die Assoziation von Wert und Bedeutung mit einzelnen Wahrnehmungen und Tätigkeiten die Grundlage eines "nicht-linearen" Weltverständnisses bei den Trobriandern ist. Malinowskis Material enthält einen einzigen Hinweis auf kausale Verknüpfungen:

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

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

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

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

Mehrweg-Entwicklung

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

In dieser Perspektive deuten sich andere Züge eines universellen Menschenbilds als die von Piaget gezeichneten an. Wenn die Trobriander und wir mit ein- und derselben begrifflichen Opposition sowohl typologisch unterschieden als auch auf gemeinsame Orientierungsprobleme gestoßen werden können, dann wäre es vielleicht möglich, aus Kontrast-Sets (wie sie ohnehin den größten Teil unserer Wahrnehmung und Wertung steuern, Frake 1973, S. 329 f.) ein solches Menschenbild zu zeichnen.

Es ist gute strukturalistische Tradition, die diesen Vorschlag als produktiv erscheinen läßt. So hat Claude Lévi-Strauss einen großen Teil seiner wissenschaftlichen Arbeit dem Ziel gewidmet, die Ähnlichkeit in der sozialen Organisation und Orientierung von

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

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

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

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

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

Literatur

- Adorno, Theodor W. u. a.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt: Suhrkamp 1973 (engl. 1950).
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar: Pandora 1982.
- Bloor, David: "Die Logik der Zande und die westliche Wissenschaft", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 157 - 168 (engl. 1976).
- Buck-Morss, Susan: "Sozio-ökonomische Verzerrungen in Piagets Theorie und ihre Implikationen für interkulturell vergleichende Untersuchungen", in: K.F. Riegel (Hg.), Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt: Suhrkamp 1978, S. 53 - 74 (engl. 1975).
- Bukow, Wolf/Dietrich: Kritik der Alltagsreligion. Köln: phil. Habil. 1981.
- Dittmann-Kohli, Freya: "Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt", in: D. Goldschmidt/H. Melber (Hg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiheft 16 der ZfPäd. Weinheim 1981, S. 77 - 95.
- Feldman, Carol F. u. a.: The Development of Adaptive Intelligence. San Francisco: Jossey Bass 1974.
- Frake, Charles O.: "Die ethnographische Erforschung kognitiver Systeme", in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und soziale Wirklichkeit, Bd. 2. Hamburg: Rowohlt 1973, S. 323 - 337. (engl. 1962).
- Gaudig, Hugo: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig 1923.
- Goodnow, Jaqueline J.: "Problems in research on culture and thought", in: D. Elkind/J.H. Flavell (Hg.), Studies in Cognitive Development. New York 1969, S. 439 - 462.
- Greenfield, Patricia M.: "Kulturvergleichende Forschung und Piagets Theorie: Paradox und Fortschritt", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 96 - 111. (engl. 1976).
- Guthrie, George M. u. a.: "Personality measurement: Do the scales have similar meanings in another culture?", in: S.H. Irvine/J.W. Berry (Hg.), Human Assessment and Cultural Factors. New York: Plenum 1983, S. 377 - 392.
- Harten, Hans-Christian: Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie der politischen Bildung. Weinheim: Beltz 1977 (a).
- Harten, Hans-Christian: Vernünftiger Organismus - oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget. Frankfurt: Syndikat 1977 (b).
- Hofer, Manfred: "Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern", in: Unterrichtswissenschaft 5 (2), 1975, S. 5 - 18.
- Kössler, Reinhart/Lenz, Ilse: "Zusammensetzen, auseinander denken... gegen das Denken in Entwicklungs-Einbahnstraßen", in: Peripherie 3 (5/6), 1981, S. 156 - 170.
- Langewand, Alfred: "Bildsamkeit", in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, 1983, S. 347 - 350.
- Lee, Dorothy (1968/1984): "Lineare und nicht-lineare Wirklichkeits-Kodierungen", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 169 - 187 (engl. 1968).
- Lee, Dorothy: Valuing the Self. What We Can Learn From Other Cultures. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1976.
- LeVine, Robert A.: "Patterns of personality in Africa", in: Ethos 1 (2), 1973, S. 123 - 152.
- Lévi-Strauss, Claude: Strukturelle Anthropologie, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp 1967 (frz. 1958).
- Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt: Suhrkamp 1968 (frz. 1962).
- Lévi-Strauss, Claude: The Elementary Structures of Kinship. Boston: Beacon Press 1969 (frz. 1949; deutsch: Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1981).
- Luhmann, Niklas: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt: Suhrkamp 1982.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- Mandl, Heinz/Lohmöller, Jan Bernd/Hanke, Barbara: "Schichtenspezifische Faktorenstrukturen in Schülerbeurteilungen? Ein Beitrag zur 'impliziten Persönlichkeitstheorie' des Lehrers", in: Unterrichtswissenschaft 5 (2), 1975, S. 19 - 29.
- Menze, Clemens: "Bildung", in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 1983, S. 350 - 356.
- O'Flaherty, Wendy D.: "Inside and outside the mouth of God: The boundary between myth and reality", in: Daedalus 109 (Spring), 1980, S. 93 - 125.
- Ornstein, Robert: The Psychology of Consciousness. New York: Harcourt, 2. Aufl. 1977.
- Piaget, Jean (1947): "The moral development of the adolescent in two types of societies: primitive and 'modern'." Paris: Unesco occasional paper 1947.
- Piaget, Jean (1966/1984): "Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 47 - 60 (frz. 1970).
- Piaget, Jean (1970/1984): "Die intellektuelle Entwicklung im Jugend- und im Erwachsenenalter", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 47 - 60 (frz. 1970).
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1955/1977): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Olten: Walter 1977 (frz. 1955).
- Pitt, David C. (Hg.): Development From Below. Anthropologists and Development Situations. Den Haag: Mouton 1976.
- Price-Williams, Douglass: "Primitive mentality - civilized style", in: R.W. Brislin u. a. (Hg.), Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York: Wiley 1973, S. 291 - 303.
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel 1966.
- Schnelle, Thomas/Baldamus, Walter: "Mystic modern science? Sociological reflections on the strange survival of the occult within the rational mechanistic world view", in: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, S. 251 - 266.
- Schöfthaler, Traugott: "Über die Mehrdeutigkeit von Ethnozentrik in der Weltgesellschaft", in: G. Grohs u. a. (Hg.), Kulturelle Identität im Wandel. Stuttgart: Klett 1980, S. 322 - 330.
- Schöfthaler, Traugott: "Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen universalistischer und relativistischer Sozialwissenschaft", in: Das Argument 25 (H. 139), 1983, S. 333 - 347.
- Schöfthaler, Traugott: "Wissen oder Weisheit? Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkopoperationen als Problem der Bildungsforschung", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 15 - 45 (a).
- Schöfthaler, Traugott: "Die neue Universalismusdebatte", in: Neue Sammlung 24, 1984, S. 149 - 165 (b).
- Schöfthaler, Traugott/Goldschmidt, Dietrich (Hg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt: Suhrkamp 1984.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass., London 1981.
- Seibel, Hans Dieter/Massing, Andreas: Traditional Organizations and Economic Development. Studies of Indigenous Cooperatives in Liberia. New York: Praeger 1974.
- Seiler, Thomas B.: "Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung", in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, S. 101 - 121.
- Shweder, Richard A.: "Ähnlichkeit und Korrelation im Alltagsdenken: Magisches Denken in Persönlichkeitsbeurteilungen", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 204 - 225 (engl. 1977).
- Turner, Terence: "Piaget's structuralism", in: American Anthropologist 75, 1973, S. 351 - 373.
- Wober, Mallory: "Zum Verständnis des Kiganda-Intelligenzbegriffs", in: Schöfthaler/Goldschmidt 1984, S. 226 - 244 (engl. 1974).