

Treml, Alfred K.

Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 3, S. 11-18



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 9 (1986) 3, S. 11-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264047 - DOI: 10.25656/01:26404

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264047>

<https://doi.org/10.25656/01:26404>

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

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3/1986

9. Jahrgang

ISSN:

0175-0488



Ethno
pädagogik

Lernen
in/von
fremden
Kulturen

Inhalt

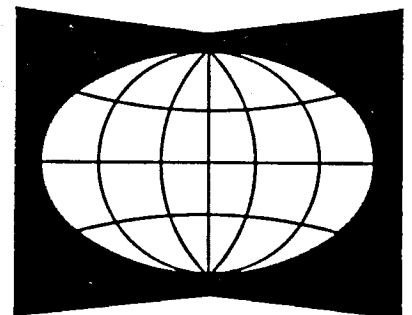
ZEP-Intern	2
Klaus E. Müller Ethnopedagogik - Ein propädeutischer Grundriß	3
Alfred K. Tremel Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht	11
Erich Renner Pädagogik und Kultur	19
Arnold Kern Modell "Indianerprojekt"	24
Informationen	26
Bücher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

Impressum

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

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

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



Alfred K. Trembl

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 Teller- und den 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 kulturellrelativierende 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 Kulturanthropologie" 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 Stück weit 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).

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 "Ringens 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 Verfechtung 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 Berührungspunkte, 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 Antwortversuche der Ethnologen: zur "Selbstfindung" - wohl-gemerkt: 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. Apologiek 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, wenn gleich 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", "familiäre Systeme", "prähistorische Kulturen", "paläolithische 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.

Um die Ungenauigkeit im deskriptiven Teil und 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 neolithischen 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, familiäre Identität 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 "neolithische" Gesellschaften meinen, also die erste Phase der soziokulturellen Evolution.

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.



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.

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".

"Objektiv verschmutzt" nenne ich Daten über segmentär organisierte Ethnien, die kulturell nicht mehr eigensinnig sind, sondern kulturell zumindest teilweise diffundiert 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 Berichtstatters ihr Material so selektiv aufbereiten, daß man in der Regel mehr über den Berichtstatter 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 erstaunlich: "So ist die neue Ethnographie der exakten Detailstudien ein Morgensternschés '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 Sprach-erziehung, 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 Stammes-erziehung. Die letztere ereignet sich insb. in und durch die Initiation.

"Familienerziehung" wird hier in einem weiten Sinne verstanden, Familie ist hier nicht die moderne Nukleusfamilie, 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.



Die Hottentotten ihre Kelle beraten. A. Hochmann
in sie hernach aus. D. Wie sie die Riemen jehnaßen.

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 funktional-differenzierten 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 gelückten 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 Homogenität (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 Schulun-

terrichts, 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 Fortschritts-idee 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 anzugleichen, 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 Problematik des Fortschritts. In: Schöffthaler, 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.
- GIRTLE, 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.
- ROTHER, 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/Stagl (Hg.) 1981, S. 1-38.

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

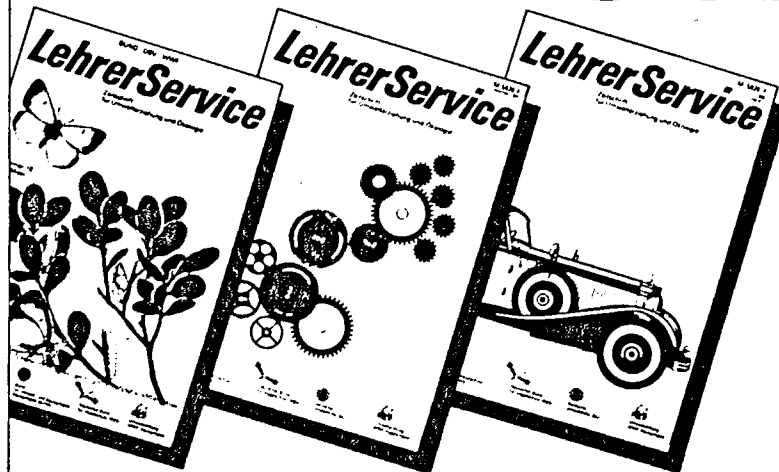
VAN DER POT, H.: Die Bewertung des technischen Fortschritts. Eine systematische Übersicht der Theorien. 2 Bände. Assen/Maastricht (Niederlande) 1985.

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.



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)