

Renner, Erich

Pädagogik und Kultur

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 3, S. 19-23



Quellenangabe/ Reference:

Renner, Erich: Pädagogik und Kultur - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 9 (1986) 3, S. 19-23
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264057 - DOI: 10.25656/01:26405

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264057>

<https://doi.org/10.25656/01:26405>

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

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Inhalt

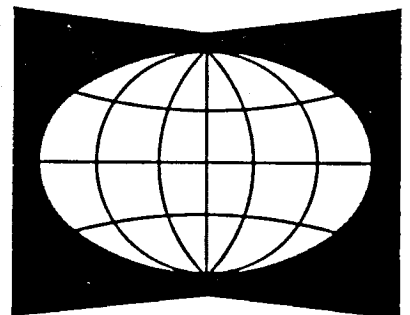
ZEP-Intern	2
Klaus E. Müller Ethnopedagogik - Ein propädeutischer Grundriß	3
Alfred K. Tremel Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht	11
Erich Renner Pädagogik und Kultur	19
Arnold Kern Modell "Indianerprojekt"	24
Informationen	26
Bücher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



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 Henningesen 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 Pro-

blem 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 Bedeutung 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 Denksätze, 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 Institutionen 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 ebte 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 funktions-tüchtig 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 Sinnggebung, 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 Schulkwirklichkeit? 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 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; Düri-chen, 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.

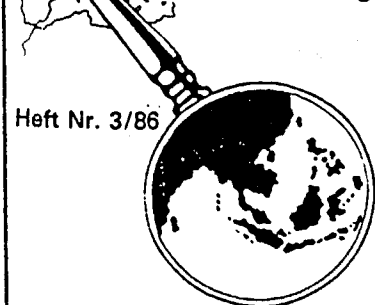
14. Auf der Grundlage dieser Vorstellung wäre z.B. eine Neukonzipierung der Heimatkunde denkbar. Von charakteristischen aktuellen Erscheinungen bestimmter Räume könnte in einer diachronen Linie zurückgefragt werden auf charakteristische Entwicklungsphasen der Vergangenheit. Gleichzeitig wären parallele 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



Heft Nr. 3/86

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