

Flechsig, Karl-Heinz

Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 5-15



Quellenangabe/ Reference:

Flechsig, Karl-Heinz: Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 5-15 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296149 - DOI: 10.25656/01:29614

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296149>

<https://doi.org/10.25656/01:29614>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

16. Jahrgang/Heft 1/1988

Thema: Interkulturelles Lernen

Verantwortlicher Herausgeber: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Einführung	3
Karl-Heinz Flechsig: Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens	5
Isolde Demele: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft	16
Renate Nestvogel: Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika	28
Wolfgang Karcher: Pesantren in Indonesien — kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition	43

Allgemeiner Teil

Wilfried Plöger: Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung	60
Johannes Mayr, Ferdinand Eder, Walter Fartacek: Praxischock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung.	68

Berichte und Mitteilungen	83
----------------------------------	----

Buchbesprechungen	88
--------------------------	----

Hinweise für Autoren	95
-----------------------------	----

Karl-Heinz Flechsig

Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens¹

Cultural transmission

Der Beitrag diskutiert Erkenntnisse der neueren Erziehungsethnologie, der es um die Entwicklung von Theorien, Modellen und Methoden geht, die es erlauben, die Prozesse der Überlieferung von Wissen innerhalb eines Kultursystems an nachfolgende Generationen angemessen zu erfassen. Die Untersuchung von Wissensüberlieferung wird als zentrale Aufgabe der Bildungsforschung begründet — Beispiele aus der Erziehungsethnologie dienen der Illustration des erforderlichen empirisch-sozialwissenschaftlichen Vorgehens.

This article stresses the necessity to develop empirical research as far as the transmission of knowledge and values within a culture (or between different cultures) is concerned. Studies in the area of educational ethnology are discussed to illustrate the empirical methodology.

Während von Bildungspolitikern, Pädagogen und Publizisten noch Diskussionen darüber geführt werden, ob und in welcher Weise „computer literacy“, also Computerwissen, in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen aufgenommen werden soll, findet die Aneignung dieses Wissens durch die heranwachsende Generation bereits in breitem Umfang statt: Sie probieren in Kaufhäusern und auf Ausstellungen, bei Freunden oder Geschwistern Computer mit mehr oder weniger sinnvollen Anwendungsbeispielen aus. Sie sehen sich Fernsehsendungen über Informatik an. Ja, sie besitzen selbst einen kleinen Computer und tauschen Software aus. Einige betätigen sich sogar als hochspezialisierte „cracker“, als „Informationseinbrecher“.

Dies mag als ein Beleg mehr dafür gelten, daß es nicht sinnvoll ist, als allgemeines Wissen solches Wissen zu definieren, welches in allgemeinbildenden Schulen vermittelt wird. Ist es aber zweckmäßig, allgemeines Wissen annäherungsweise als dasjenige Wissen zu bezeichnen, das in einem Kultursystem von „fast allen“ erworben wird? Darf man davon ausgehen, daß in etwa 20 Jahren Computerwissen von fast allen Angehörigen unseres Kultursystems erworben wird, und zwar ganz unabhängig davon, ob es in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen aufgenommen wird oder nicht, ganz ähnlich wie heutzutage Wissen über Verbrennungsmotoren, über Psychotherapie oder über J. R. Ewings Gaunerstückchen?

Wie mir scheint, tut sich die Erziehungswissenschaft derzeit noch schwer, sich auf solche Fragen einzulassen, geschweige denn, sie datenmäßig belegt zu beantworten. Dazu mag mit beigetragen haben, daß für Pädagogen die Frage nach dem allgemeinen Wissen eine enge Symbiose mit der Frage nach Persönlichkeitsbildung eingegangen ist. Dementspre-

chend wurde allgemeines Wissen nur selten als Problem von zu erhebenden Tatsachen behandelt, sondern zumeist als Bewertungsproblem, manchmal auch als Meta-Bewertungsproblem oder als Problem zweckmäßiger sprachlicher Formulierung. Dieser weitgehende Verzicht auf empirische Erhebungen zur Verbreitung allgemeinen Wissens dürfte nicht zuletzt auch mit dem Umstand zusammenhängen, daß sich allgemeines Wissen nicht ganz so einfach erheben läßt wie der Besitz von Kühlschränken oder Haustieren. Es bedarf nämlich einer Reihe theoretischer und methodologischer Vorentscheidungen wie auch eines gewissen empirischen Aufwands, um die eingangs gestellte Frage zu beantworten, wie denn allgemeines Wissen innerhalb eines Kultursystems vermittelt und überliefert wird und was dabei herauskommt.

Sowohl die neuere Wissenssoziologie als auch die Erziehungsethnologie haben in jüngster Zeit Beiträge vorgelegt, die von den Erziehungswissenschaften zur Kenntnis genommen werden sollten. Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, vor allem Gesichtspunkte und Erkenntnisse der neueren Erziehungsethnologie einzubringen in die erziehungswissenschaftliche Diskussion dessen, was gelegentlich als „Enkulturation“ bezeichnet wird, als „Überlieferung“, oder auch als „Sozialisierung“. Der in der angelsächsischen Erziehungsethnologie dafür am häufigsten verwendete Begriff ist „cultural transmission“. Der Erziehungsethnologie geht es dabei um die Entwicklung von Theorien, Modellen und Methoden, die es erlauben, die Prozesse der Überlieferung von Wissen innerhalb eines Kultursystems an nachfolgende Generationen angemessen zu erfassen. Die Erwartungen, die ich an eine solche Einbeziehung erziehungsethnologischer Gesichtspunkte in die erziehungswissenschaftliche Diskussion des allgemeinen Wissens und seiner Vermittlung richte, sind folgende:

- Sie kann dazu beitragen, einer eurozentrischen oder gar borussozentrischen Verkürzung der Allgemeinbildungsproblematik entgegenzuwirken;
- sie erlaubt die Anwendung von Methoden empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung und stellt damit eine notwendige Ergänzung zur programmatisch-normativen Perspektive traditioneller Allgemeinbildungstheorien dar;
- sie kann helfen, die Allgemeinbildungsproblematik, die bislang im wesentlichen auf der makrodidaktischen oder gar ultra-makrodidaktischen Ebene verhandelt wird, auf eine mesodidaktische Ebene zu verlagern;
- und sie ermöglicht es, anstelle hierarchischer, linear-kausaler und linear-finaler Kategorialmodelle kybernetische bzw. relational-vernetzte Modelle treten zu lassen.

Der Begriff „cultural transmission“ als „intra-kulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens“ — wohl nur annäherungsweise übersetzt — sei zunächst kurz erläutert. Er umfaßt alle Prozesse, in denen ein Kultursystem als Ganzes an seine Mitglieder vermittelt wird, und in denen seine Erhaltung, Überlieferung und stetige Weiterentwicklung gesichert wird. „Cul-

tural transmission“ beschränkt sich also nicht nur auf die Vermittlung desjenigen Wissens, dem von spezialisierten Experten, etwa Erziehungsphilosophen, eine besondere erzieherische Wirkung zugeschrieben wird, schon gar nicht auf Wissen, das der Elitebildung dient. Entsprechend bezieht „cultural transmission“ prinzipiell alle Lebenssituationen ein, in denen Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche, sich kulturelles Wissen aneignen; sie ist deshalb nicht auf Situationen organisierten Lernens oder gar schulischen Lernens beschränkt. Ferner soll dieser Begriff so verstanden werden, daß er sich nicht nur auf europäische, sondern auch auf außereuropäische Kulturen beziehen läßt und damit sowohl interkulturelle Vergleiche als auch kulturübergreifende („universelle“) Erkenntnisse ermöglicht. Mit den Worten von Frederick Gearing geht es um die Frage „wie es kommt, daß in jeder Gesellschaft jede Person irgendetwas lernt und verschiedene Personen verschiedenes lernen, vor allem warum in jeder Gesellschaft nicht fast jeder fast alles erfährt“ (Gearing 1979). Damit geht es nicht nur um die Frage, wie in einem Kultursystem die Leute, vor allem die jungen Leute, zu ihrem Wissen kommen, sondern auch wie es dazu kommt, daß sie nicht dazu kommen. Am Anfang der neueren erziehungsethnologischen Bemühungen um Modelle und Methoden der empirischen Erfassung von „cultural transmission“ stehen die Beiträge von Jules Henry, insbesondere sein Aufsatz „A Cross-cultural Outline of Education“ (Henry 1960). In diesem Beitrag entwickelt Henry ein außerordentlich detailliertes Deskriptorensystem, mit dessen Hilfe er Enkulturationsprozesse über unterschiedliche Kulturen hinweg zu erfassen vorschlägt. Nur wenig später erscheinen Arbeiten von George und Louise Spindler, die sich interkulturell-vergleichend mit „cultural transmission“ befassen und dabei vor allem auf jene Situationen im Lebenszyklus konzentrieren, die der Bewältigung von Diskontinuität dienen, also Initiationen, aber auch Übergänge zwischen traditionalem und modernen Leben (Spindler & Spindler 1972; Spindler 1974). Allerdings verfolgen Spindler & Spindler einen „emischen“ Ansatz der Erziehungsethnologie, d. h. sie bemühen sich in phänomenologisch-hermeneutischer Vorgehensweise Einzelfallstudien im Feld durchzuführen, um zu generalisierbaren Erkenntnissen über „cultural transmission“ innerhalb einer Kultur zu gelangen. Einen entscheidenden Schritt in Richtung auf eine stärker theoretische Durchdringung unseres Problemereichs bringen dann die auf dem 9. Internationalen Kongress der anthropologischen und ethnologischen Wissenschaften in Chicago aus dem Jahr 1978 vorgestellten Beiträge und Diskussionen (Gearing & Sangree 1979). Hier ist es vor allem der Beitrag von Frederick Gearing, der auf der Grundlage allgemeiner kybernetischer Modellvorstellungen mehrere Begriffe entwickelte, von denen er erwartet, daß sie eine genauere Analyse dessen erlauben, was sich bei der intrakulturellen Vermittlung allgemeinen Wissens abspielt (Gearing 1979). Er wendet sich gegen ein verbreitetes folkloristisches Konzept von „cultural transmission“, das er wie folgt charakterisiert: „Einige Men-

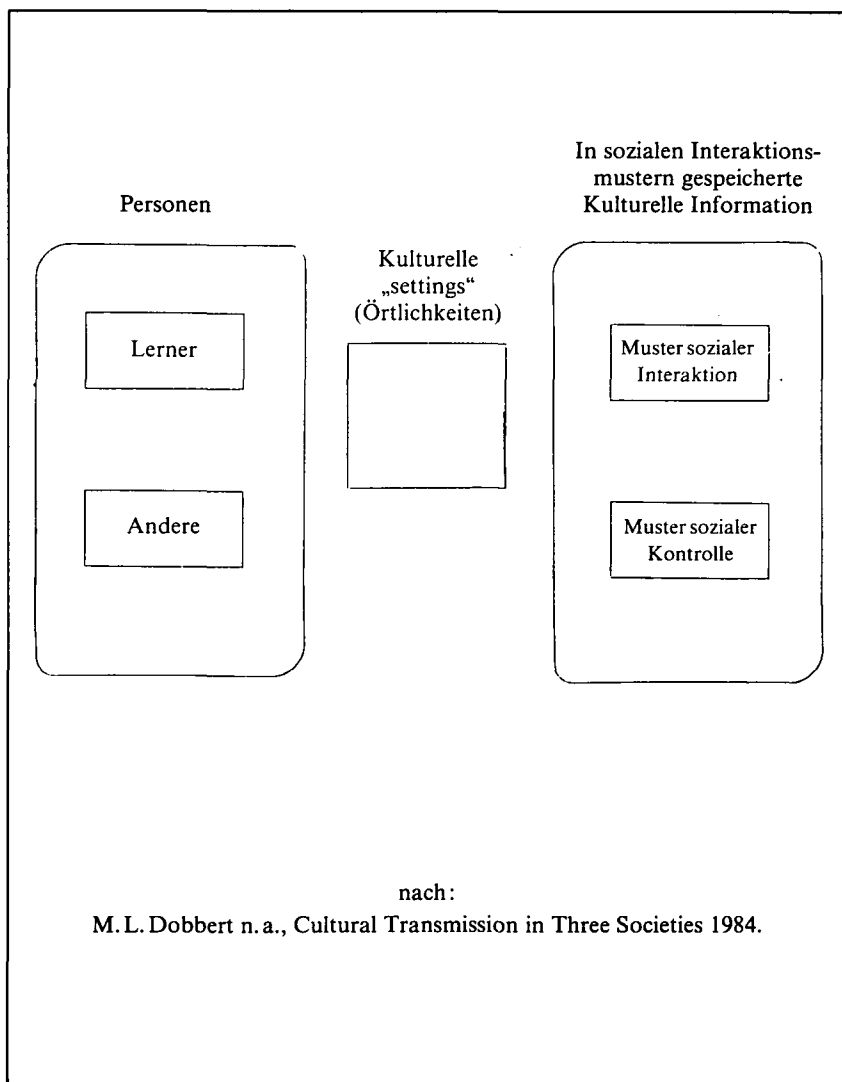
schen, üblicherweise Erwachsene, haben Kenntnisse und Fertigkeiten in ihren Köpfen. Sie versuchen, diese in die Köpfe von anderen zu bringen, üblicherweise von Kindern oder Jugendlichen, und sie bedienen sich zu diesem Zweck verschiedener Äußerungen und anderer Handlungen. Da aber menschliche Köpfe komplexe und unvollkommen verstandene Dinge sind, ist diese Aufgabe schwierig. Deshalb wechseln Erfolge und Mißerfolge ab. Das kumulative Ergebnis ist eine Welt, die bevölkert wird von einigen, die eine Menge wissen und tun können und anderen, die weniger wissen und tun können“ (S. 9). Diesem Folkloremodell von „cultural transmission“ stellt Gearing seine eigene Position gegenüber, die er wie folgt beschreibt: „Jedes einfache Wissensselement oder jede einfache Fertigkeit kann von jedem physisch normalen Erwachsenen oder Kind zu jedem anderen ohne besondere Bemühungen übergehen, in der Regel automatisch. Wo solche Übergänge nicht stattfinden, existieren greifbare Barrieren. Diese Barrieren werden von den Beteiligten selbst gemeinsam errichtet. Wenn die Barrieren einmal errichtet sind, dann blockieren sie auch den Übergang komplexerer Kenntnisse und Fertigkeiten. Das kumulative Ergebnis ist dann eine ungleiche Verteilung der Gesamtinformation und der Fertigkeiten“ (S. 10).

Gearing führt im besonderen zwei theoretische Begriffe ein, mit deren Hilfe er Unterschiede im Prozeß kultureller Überlieferung strukturiert: „encounter“ und „agenda“. Dabei ist ein „encounter“ ein zeitlich erhebliches Zusammentreffen zweier oder mehrerer Personen, bei dem Austausch kultureller Information stattfindet. Eine „agenda“ ist die stillschweigend dem Informationsaustausch zugrunde gelegte „Tagesordnung“, die die von den sozialen Beziehungen festgelegten Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten enthält. Dabei kommt es zu der von Gearing als zentral erachteten Unterscheidung von „open agendas“ und „troublesome agendas“, die er wie folgt definiert:

	Information wird als Eigentum betrachtet	Information wird nicht als Eigentum betrachtet
„Encounters“ zwischen Personen der gleichen Kategorie sozialer Identität	open agenda	open agenda
„Encounters“ zwischen Personen ungleicher Kategorie sozialer Identität	„agendas“, bei der Informationen und Fertigkeiten (Wissen) gefiltert werden	open agenda

Kürzlich haben nun Marion Lundy Dobbert und Mitarbeiter, die in den obengenannten Arbeiten entwickelten Ansätze weitergeführt und zu einem — wie mir scheint — neuen integrativen Konzept vereinigt und damit die Forschung auf eine neue Stufe gehoben (*Dobbert u. a.* 1984).

Das von Dobbert u. a. entwickelte Grundmodell zeichnet sich dadurch aus, daß es Personen in „settings“ — situativen Kontexten also — mit kultureller Information konfrontiert.



Die einzelnen Begriffe dieses Grundmodells werden von den Autoren anschließend soweit operationalisiert, daß sie als Indikatoren für Zwecke der Datenerhebung verwendet werden können. Da die so entstehende Indikatorenliste außerordentlich lang ist, ganz ähnlich wie das Deskriptorenschema von Henry, kann ich dies nur an einem ausgewählten Beispiel erläutern.

SPEZIFIZIERUNG DES SUBSYSTEMS 3.2.2./INDIKATOREN/CODIERUNG

3. In sozialen Interaktionsmustern gespeicherte kulturelle Information

3.1 Muster sozialer Interaktion

-
-
-
-

3.2 Muster sozialer Kontrolle

-
-
-
-

3.2.1 Keine Reaktion seitens der Umwelt

-
-
-
-

3.2.2 Bestätigung

- Lob
- Dank
- Auf Vorschlag eingehen/erlauben
- An der Unterhaltung teilnehmen lassen
- Indirekt (gegenüber einem anderen) loben
- Platz machen, teilhaben lassen, Zuwendung
- Vorschläge machen, die auf Vorschlag eingehen
- Lächeln, nicken
- Berühren, Schulterklopfen etc.
- Objekte zum Mitmachen geben
- Geld, Spielsachen oder Objekte als Belohnung geben

3.2.3 Ablehnung

-
-
-
-

3.2.4 Ambivalente Reaktionen

-
-
-
-

Was die methodologischen Optionen von Dobbert und Mitarbeitern in bezug auf die Datenerhebung anbelangt, so treffen sie folgende Grundentscheidungen:

- Als Analyseeinheiten werden sog. „incidents“ (Ereigniskomplexe) gewählt; seine Begrenzung findet ein „incident“ durch einen Wechsel des Ortes, einen Wechsel der beteiligten Personen, einen Wechsel von Objekten, einen Wechsel der zentralen Aktivitäten oder andere markante Ereignisse, die im einzelnen beschrieben werden.

DATENERHEBUNGSBOGEN

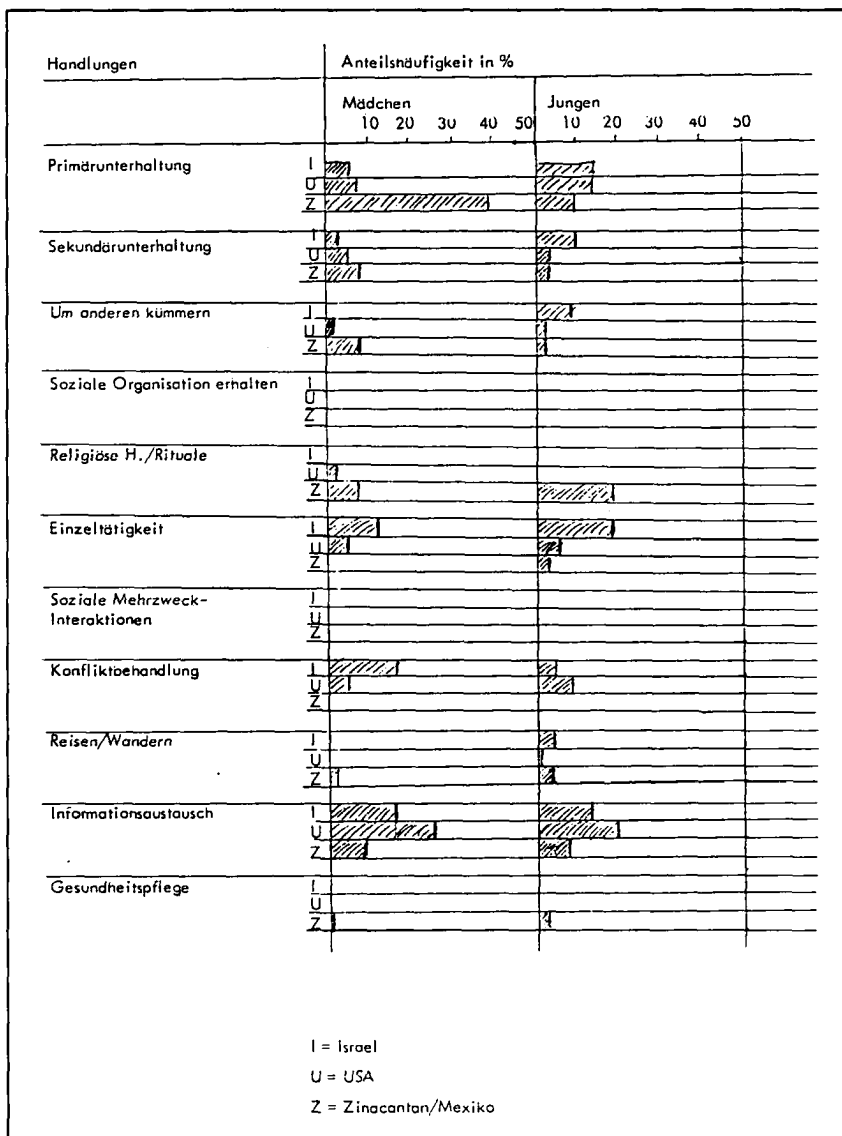
(Code-Nr.: #...4/1981...)		
Datum .11/7.81... Uhrzeit ..15.15... Serie .1. Seite der Serie .1..		
Umgebung des Lerner (2.0) <i>Küche im Elternhaus der Freundin</i>	Themen <i>nicht relevant</i>	Institution, in der L. ist (3.1.1) <i>keine</i>
Aktivitäten/Abläufe (3.1.2) <i>Kuchenteig mischen und backen im Puppenstufen-Backofen</i>	Gegenstände (3.1.5) <i>Puppen-Backofen Kuchenteig Geschirr Ablauf</i>	Beschreibung aller Anwesenden (3.1.3) <i>Freundin aus der Nachbarschaft und deren Bruder</i>
Beobachtbare Merkmale der allgemeinen Atmosphäre (3.1.4) <i>Es werden von allen Anwesenden Anweisungen gegeben. Die Handlungen werden sprachlich-beschreibend kommentiert</i>		
Lernermerkmale (1.1.1) <i>8 Jahre altes Mädchen</i>	Merkmale der 1. Bezugsperson (1.2.1) <i>7 Jahre altes Mädchen Nachbarin, beste Freundin, seit 4 Jahren bekannt</i>	Merkmale aller übrigen Personen (1.2.1) <i>6 Jahre alter Bruder von N. 5 Jahre altes Mädchen aus der Nachbarschaft</i>
Handlungen und Interaktionen (1.1.2) <i>James isst Teig Teig wird angerührt Teig wird zu flüssig Teig wird in Form gegossen</i>	Handlungen und Interaktionen (3.2) <i>„Du mußt mehr Kuchenteig zugeben“ „Schieb den Teig rein und stell die Schokolade ein“</i>	Handlungen und Interaktionen (3.2) <i>Jüngerer Bruder rührt allein Teig an Mädchen ignorieren ihn Schiebt Teig in Backofen 5-jähr. Mädchen kommt und sagt: „Was macht ihr da?“</i>
Ausgedrückte Wertvorstellungen (1.2.2, 1.2.3) <i>keine</i>	Wertvorstellungen, die vom Beobachter erschlossen wurden (1.2.2, 1.2.3) <i>Man soll keinen Kuchenteig essen Teig sollte nicht zu flüssig sein</i>	

- Die Auswahl von Stichproben aus der Gesamtmenge der Ereignis-komplexe, die ein Individuum durchlebt, erfolgt nach dem Kriterium der Zeit, um thematische Verzerrungen zu vermeiden; d. h. von jedem Individuum, das in die Untersuchung einbezogen wird, werden Zufallsstichproben, bezogen auf den Verlauf seines Lebens im jeweiligen Zeitraum, entnommen.
- Die Bestimmungen der Stichprobengröße erfolgt dann nach statistischen Gesichtspunkten, wobei die Größe der zugestandenen Zufallswahrscheinlichkeit, wie bei anderen Untersuchungen auch, von der Fragestellung abhängig gemacht werden kann.

Das folgende Beispiel eines Erhebungsbogens mag zur Illustration des Prozesses der Datenerhebung dienen. Dieser Datenerhebungsbogen ist nach Auskunft der Autoren geeignet, um durch Beobachter mit vergleichsweise kurzer Trainingszeit, wie z. B. Studenten des Faches Ethnologie, zuverlässige Daten erheben zu lassen.

In diesem Zusammenhang ist eine weitere anthropologische Grundannahme von Dobbert und Mitarbeitern erwähnenswert, nämlich die, daß menschliche Wesen „polyphasisch“ und „simultan kodierend“ mit ihrer Umwelt interagieren. Sie nehmen also gleichzeitig Informationen über alle fünf Sinne auf und kodieren dabei keine isolierten Informationen, sondern immer „patterns“, Informationsgefüge, d. h. also simultan eine Vielzahl von Informationen einschließlich der zwischen ihnen bestehenden Relationen. Zwischen dieser anthropologischen Eigenschaft und dem von Dobbert und Mitarbeitern akzeptierten Begriff der Kultur besteht ein innerer Zusammenhang. Kultur wird nämlich definiert als „ein System für die 'kartographische Erfassung' ('mapping') von Informationen aus einer Umwelt. Diese Information ist in Form von Begriffskomplexen gespeichert, die von den Angehörigen eines Kultursystems geteilt werden sowie in Mustern der sozialen Interaktion und in Mustern der Lebenserhaltung“ (S. 277). Das Studium von Prozessen der intrakulturellen Wissensvermittlung ist insofern weitgehend identisch mit dem Studium solcher „Landkarten“ wie sie durch eine neue Generation erworben und übernommen werden.

In der Untersuchung, auf die ich mich hier beziehe, wenden Dobbert und Mitarbeiter ihr theoretisches und methodologisches Konzept auf eine interkulturelle Vergleichsstudie an. Es handelt sich um die Analyse von insgesamt 323 Jungen und Mädchen zwischen 6 und 12 Jahren, von denen 73 aus Israel, 169 aus den Vereinigten Staaten und 81 aus Mexiko stammen. Ausgewählt wurden Situationen außerhalb von Schulsystemen und, was mir ebenfalls wichtig erscheint, außerhalb des Einflusses von Massenmedien. Von den insgesamt vorgelegten Daten sei in diesem Zusammenhang lediglich auf Unterschiede bezüglich der Handlungen verwiesen, bei denen die Kinder aus den drei kulturellen Kontexten in den stichprobenartig ausgewählten Situationen angetroffen wurden.



Entsprechende Vergleichswerte werden auch für andere Parameter angegeben, z. B. für die Örtlichkeiten, für die Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung, die atmosphärischen Gegebenheiten, oder für die zum Ausdruck kommenden Werthaltungen.

Es ist nun verständlich, daß empirische Untersuchungen wie die von Dobbert auf Kritik der verschiedensten Art und aus verschiedenen Richtungen stoßen. Bemerkenswert ist dabei, daß eine Gruppe von Autoren Dobbert und Mitarbeitern vorwirft, daß sie nicht alle theoretisch wichtigen Daten erhoben haben, daß ihre Stichproben zu gering seien und daß

die Trennschärfe der Kategorien unzureichend sei. Andere kritisieren den außerordentlich hohen Aufwand bei der Datenerhebung und plädieren für ökonomischere und stärker verdichtende Verfahren. Wieder andere werfen den Autoren ihren einseitig „etic“ orientierten Ansatz vor, der alle anthropologischen Bemühungen um „emic“ orientierte Methodologien in den Wind schlägt.

Meine eigene Kritik richtet sich gegen den Umstand, daß die Autoren zwar dem Anspruch nach auf die Vernetztheit und Komplexität der Aneignung kultureller Information besonderen Wert legen, daß sie die Ergebnisse ihrer Untersuchungen dann jedoch für die einzelnen Parameter isoliert vorlegen, so daß der Leser zwar erfährt, wieviel Prozent der Örtlichkeiten, an denen Wissensvermittlung stattfindet, Haus, Nachbarschaft oder weitere Umgebung sind, und wieviel Prozent der Aktivitäten Konversation, Konfliktregelung, Gesundheitsfürsorge etc. sind. Er erfährt jedoch nicht, jedenfalls nicht durch das Format, in dem die Daten bisher aufbereitet wurden, an welchem Ort welche Art von Wissen in welcher emotionalen Atmosphäre überwiegend vermittelt wird. Hier ist zu hoffen, daß die Autoren durch Einbeziehung moderner Datenverarbeitung wie z. B. relationale Datenbanken und Clusteranalysen ihren eigenen Ansprüchen näherkommen. Dennoch meine ich, daß die Beiträge der Erziehungsethnologie für die Klärung der Frage „wer erwirbt wo welches Wissen auf welche Weise in unserem Kultursystem?“ weiterführt. Auch wenn man die Bemühungen der Pädagogen bzw. Erziehungsphilosophen um die Bewertung von Wissen und die Entwicklung von Bewertungskriterien zur Bestimmung „allgemeinen Wissens“ nach wie vor für wichtig hält, so hängen sie doch in der Luft, solange der Istzustand weitgehend unbekannt bleibt.

Zusammenfassende Thesen

1. Bei der Erforschung „allgemeiner Bildung“ sollte der Aufklärung der tatsächlich in einem Kultursystem stattfindenden Wissensüberlieferung stärkere Aufmerksamkeit geschenkt werden.
2. Die dafür notwendige Datenerhebung sollte mit empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden erfolgen und alle Kontexte umfassen, die für Kinder und Jugendliche erheblich sind.
3. Die neuere Erziehungsethnologie liefert hierfür Anregungen und Beispiele, die von der deutschen Pädagogik stärker als bisher berücksichtigt werden sollten.
4. Von besonderem Interesse ist dabei
 - ihr „flächendeckender Bezugsrahmen“;
 - ihre Akzentuierung der Vernetztheit kultureller Information;
 - die Möglichkeit kulturvergleichender und kulturübergreifender Anwendung ihrer Modelle und Methoden.

Anmerkungen

- ¹ Dieser Beitrag erschien zuerst als internes Arbeitspapier 1/1986 der Abteilung „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“ im Institut für Kommunikationswissenschaften der Universität Göttingen.

Literatur

- Dobbert, Marion, L. et al.: Cultural Transmission in Three Societies: Testing a Systems-Based Field Guide. In: *Anthropology and Education Quarterly* 15/1984, S. 275-311.
- Dobbert, Marion L. et al.: Authors' Response to Commentaries. In: *Anthropology and Education Quarterly* 15/1984, S. 351-358.
- Gearing, F. and Sangree, L. (eds.): *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, New York 1979.
- Gearing, F.: Working Paper 6. In: Gearing/Sangree (eds.), *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, New York 1979, S. 9-76.
- Gearing, F.: Toward a General Theory of Cultural Transmission. In: *Anthropology and Education Quarterly* 15/1984, S. 29-37.
- Henry, J.: A Cross-Cultural Outline of Education. In: *Current Anthropology* 1960, S. 267-305.
- Spindler, G. D.: The Transmission of Culture. In: Beals, A. R. et al. (eds.), *Culture in Progress*, New York 1967.
- Spindler, G. D. and Spindler, L.: Oppositions. In: *Anthropology and Education Quarterly* 15/1984, S. 330-333.
- Anschrift des Autors: Prof. Dr. Karl-Heinz Flehsig, Institut für Kommunikationswissenschaften der Universität, Waldweg 26, 3400 Göttingen