

Nestvogel, Renate

Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 28-42



Quellenangabe/ Reference:

Nestvogel, Renate: Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 28-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296161 - DOI: 10.25656/01:29616

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296161>

<https://doi.org/10.25656/01:29616>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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: Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung.	68

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

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

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

Renate Nestvogel

Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika

Traditional and modern learning in black Africa

Der Beitrag geht von der Existenz einheimischer, wenn auch durch den Kolonialismus veränderter Lehr- und Lernformen in der Dritten Welt aus — diese werden als teilnehmende Erfahrung, spontan inszenierte und gesellschaftlich inszenierte Erfahrung beschrieben und von der stellvertretenden Erfahrung westlicher Lernformen abgegrenzt. Die Verfasserin plädiert für eine Bildungsforschung, die von der Prämisse der Gleichwertigkeit von Kulturen ausgeht.

Traditional learning in black Africa is characterized as learning by immediate experience. The article describes different ways in which in a traditional African society children can participate in this experience which includes structured and guided forms of experiencing adult life. This is confronted with alienated learning in western societies.

Afrika ist bekanntlich ein Kontinent mit Hunderten verschiedener Kulturen, einer vielfältigen Geschichte, verschiedenen Produktionsweisen, die Sammler- und Jäger-, Ackerbau- und Viehzuchtgesellschaften sowie deren Mischvarianten umfassen und Herrschaftsformen, die ausgedehnte Staaten und Königreiche ebenso wie dörfliche Autonomie und flexible überlokale und -regionale Zusammenschlüsse kannten. Schließlich ist der Kontinent geprägt von einer jahrhundertealten Durchdringung von fremden Mächten, die ihre vielfältigen Spuren hinterlassen haben. Angesichts der sozio-ökonomischen und kulturellen Differenziertheit und Heterogenität Schwarzafrikas können Aussagen zu dem Thema nur sehr generell oder exemplarisch bleiben. Es kann sich also nur um einige Anregungen für eine weitere Reflexion und Analyse handeln, die historisch-systematisch unter Berücksichtigung der jeweiligen lokalen oder regionalen gesellschaftlichen Bedingungen zu vertiefen wäre.

Unter einheimischen Bildungsformen werden hier erzieherische Mittel und Einstellungen zur materiellen und immateriellen Reproduktion schwarzafrikanischer Gesellschaften verstanden, die vor der Einführung islamischer und europäischer Bildung existierten und parallel dazu (und beeinflusst von diesen) im Laufe der letzten Jahrhunderte tradiert, modifiziert und zum Teil auch zerstört wurden. Einheimische Lehr- und Lernformen sind weder statisch noch von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unbeeinträchtigt zu begreifen. Sie sind Bestandteil einer Erziehung, die, stärker noch als in Industriegesellschaften, eine „mit anderen Phänomenen eng verbundene Dimension der Sozialisation darstellt“ (Hurrelmann 1978, 27); d. h., traditionelle Gesellschaften kannten — im Unterschied zu Gesellschaften mit differenzierter Arbeitsteilung und

formalisierten Erziehungssystemen — keine bzw. nur eine schwächer ausgeprägte Trennung von formeller (in Institutionen stattfindender) und informeller (in Familie und Umwelt sich vollziehender) Erziehung. Hieraus läßt sich allerdings nicht ableiten, daß traditionelle Bildung auf das reduziert war, was in Industrieländern unter informeller Bildung verstanden wird. Da die Gesamtheit der Erziehungsprozesse der Verantwortung der Gemeinschaft unterlag, umfaßte sie auch solche Elemente, die in sozial stärker differenzierten Gesellschaften an den Staat und andere gesellschaftliche Institutionen delegiert werden.

1. Lernen unter traditionellen Gesellschaftsbedingungen

In Gesellschaften, in denen die gesamte Umwelt und nicht die Institution Schule das didaktische Lernfeld darstellt, spielt die unmittelbare Erfahrung (Edelstein 1984) eine wichtige Rolle. Zahlreiche Fertigkeiten im Arbeitsprozeß werden durch sie erworben, ebenso soziale Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen oder kulturelle Ausdrucksformen wie Musik und Tanz, die je nach Anlaß der Feierlichkeiten variieren (Hochzeiten, Beerdigungen, Initiationsriten etc.) sowie Kenntnisse in den oralen Traditionen der jeweiligen Gemeinschaft, zu denen Erzählungen, Lieder und die Geschichte der Vorfahren gehören.

Eine informelle und alltägliche Art des Umgangs mit einheimischen Kulturformen beschreibt der kenianische Schriftsteller Ngugi wa Thiong'o in seinem Roman „Verbrannte Blüten“. Wanja kehrt in das Dorf ihrer alten und weisen Großmutter Nyakinyua zurück:

„Am Abend ihrer Rückkehr ging keiner von uns schlafen — wir waren alle draußen vor ihrer Hütte versammelt. Nyakinyua fing an, Gitiro (nur von Frauen ausgeführter Tanz und Gesang) zu singen, wofür sie einst weit über Ilmorog hinaus berühmt gewesen war. Mit leiser Stimme sang sie einen Lobpreis auf Ndemi und seine Frauen, die vor langer, langer Zeit gelebt hatten. Die anderen Frauen stimmten immer wieder mit ihren hohen Trillerstimmen ein. Bald sangen und tanzten wir alle; in den sich bewegenden Schatten spielten die Kinder Fangen und gelegentlich mimten die alten Männer und Frauen Szenen aus Ilmorogs großer Vergangenheit. Es wurde ein richtiges Fest schon vor der Ernte . . .“ (1982, 47).

Karega und Munira, die beide höhere Schulen besucht haben, ist diese Dorfkultur zum Teil bereits fremd:

„Karega beteiligte sich an den allgemein bekannten Tänzen, wie Mumburo zum Beispiel. Aber er, genauso wie Munira, verstand sich nicht darauf, den vorgetäuschten Streit zu spielen. Manchmal sah es wirklich so aus, als ob einer seine Gegner ins Feuer werfen würde, und Karegas Magen krampfte sich vor Erwartung zusammen . . . Munira gefielen die Tänze, aber es machte ihn immer traurig, daß er nicht mitmachen konnte, daß er die Worte nicht kannte und daß sein Körper so steif war. So schaute er nur zu, fühlte sich etwas ausgeschlossen und kam sich als Außenseiter vor, der am Tor vor dem Haus eines anderen stand.“ (Ebd., 276f.)

Der Bereich der sozialen Reproduktion wird in der kolonialen und vorkolonialen Literatur häufig übersehen oder als Faulenzerei abgewertet und damit als überflüssig abgetan.

Auch Edelstein vernachlässigt in seinen Ausführungen den sozialen Bereich. Da seiner idealtypisierenden Skizze traditioneller Gesellschaften der Einödhof in Island zugrundeliegt, geht er vor allem auf die Generationstriade Kinder, Eltern, Großeltern ein. Es erscheint jedoch plausibel anzunehmen, daß selbst eine solche Triade sich ohne soziales Umfeld nicht reproduzieren kann und die Interaktion mit diesem Umfeld durch Regeln, Vorschriften und Tabus reguliert wird. Zumindest läßt sich der ethnologischen u.a. Literatur zu Afrika entnehmen, daß der soziale Bereich aus einem sehr komplexen System von Regeln besteht. Sie äußern sich in einem differenzierten Sprach- und Sozialverhalten, das von der nachwachsenden Generation gelernt werden muß. Die Benennung von Personen (wer wen wie nennen darf), die Vielfalt an Begrüßungszeremonien, der Austausch von witzigen, ironischen, schlagfertigen, aufheiternenden oder obszönen Bemerkungen, die gewählten Umschreibungen (Euphemismen) variieren je nach Person, Status, Alter und Situation. Sie erlegen dem Einzelnen vielfältige Regeln in seinem Sprach- und Sozialverhalten auf, in denen sich die Differenziertheit der Beziehungen zu den einzelnen Mitgliedern der Gemeinschaft ausdrückt. Gleichzeitig beinhalten sie tradierte psychologische Kenntnisse darüber, wie im Zusammensein Wohlbefinden erzeugt, Trost gespendet, Aggressionen kollektiv und ritualisiert ausgelebt, Konflikte vermieden oder in nicht verletzender Weise ausgetragen und damit der Zusammenhalt in der Gemeinschaft gefördert und gefestigt werden können. Kinder werden schon früh in ein adäquates Verbalverhalten eingewiesen, ihre verbalen Äußerungen werden aufmerksam verfolgt und als ein Zeichen ihrer Reflexions- wie auch Beziehungs- und Anpassungsfähigkeit betrachtet. Es gibt Gesellschaften, in denen der Schwiegersohn seine Schwiegermutter nicht ansehen oder ansprechen darf (hierbei handelt es sich um ein vorgeschriebenes Vermeidungsverhalten), es gibt sogenannte „joking relationships“, in denen offen miteinander gescherzt und z.B. über Sexualität gesprochen werden darf, und wiederum andere Personenkreise, die mit Ehrerbietung zu behandeln sind und denen nicht widersprochen werden darf. Allzu große Vertraulichkeit und Offenheit wäre bei letzteren ein Zeichen von Respektlosigkeit.

Dieses stark variierende Verhalten — in Lehrsituationen habe ich es manchmal als sehr formell, in anderen Situationen als sehr informell empfunden — hat mich an Afrikanern manchmal irritiert; ganz offensichtlich deshalb, weil ich es mit meinen kulturgebundenen Sozialisations- und Interpretationsmustern (anders) wahrgenommen habe. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Sozialisations- und Interpretationsmustern sowie denen afrikanischer Gesprächspartner könnte interessante Lernanlässe bieten. Vor allem können wir von dem Kontrastreichtum uns zunächst fremd erscheinender Kommunikations- und Ausdrucksform lernen.

1.1 Teilnehmende Erfahrung

Wie aus den Beispielen schon deutlich geworden sein dürfte, stellt die teilnehmende Erfahrung ein grundlegendes Moment im Lernprozeß traditioneller Kulturen dar. Sie reicht aber nicht aus, um „afrikanische Pädagogik“ hinreichend zu kennzeichnen. Zur Verdeutlichung dieser These möchte ich den Begriff der teilnehmenden Erfahrung konkretisieren und im Anschluß daran weitere Formen des Erfahrungslernens darstellen.

Teilnehmende Erfahrung ist geprägt von den Merkmalen der Kooperation, der Identifikation und der Imitation. Der Begriff der Imitation ist dabei viel weiter zu fassen, als dies normalerweise unter dem Eindruck nachahmenden Lernens in der Schule geschieht. Unter Subsistenzbedingungen impliziert Imitation 1. ein genaues Beobachten und Zuhören, zu dem Kinder in afrikanischen Gesellschaften auch angehalten werden, da das Lernfeld sie ja offen und konkret umgibt. Die Erwachsenen gehen ihrer Arbeit nach, sind die Modelle, von denen Kinder und Jugendliche lernen können und sollen. 2. gehört zu einer gelungenen Imitation viel Übung bis hin zur vervollkommenen und ganzheitlichen Reproduktion des Gehörten und Gesehenen. Schließlich reizt die Imitation 3. zur Modifikation und kreativen Weiterentwicklung des Gelernten, soweit die sozialen und materiellen Verhältnisse Innovation zulassen. Lernen am Modell, „learning by watching, listening and doing“ sind Begriffe aus der modernen Pädagogik, die sich auf diese Lernsituation übertragen lassen.

1.2 Spontan inszenierte Erfahrung

Kinder und Jugendliche durchlaufen diese drei Phasen der Imitation nicht nur in Form von teilnehmender Erfahrung an der Lebenswelt der Erwachsenen. Vielmehr inszenieren sie auch ihre eigenen Erfahrungen, z. B. in Form von Rollenspielen. Mangels alternativer fiktiver Welten (wie sie sich im europäischen Indianerspiel ausdrücken) richten sich diese Rollenspiele an der Welt der Erwachsenen aus, die durch die kindeigene Selektivität und Phantasie gefiltert wird, also keinen Akt der reinen Nachahmung darstellt und auch über die teilnehmende Erfahrung hinausgeht.

1.3 Gesellschaftlich inszenierte Erfahrungen

Neben den teilnehmenden und selbstorganisierten Erfahrungen gibt es solche, die von Erwachsenen inszeniert werden. Das Merkmal der unmittelbaren Erfahrung bleibt auch hier erhalten. Oft wird eine Lernsituation inszeniert oder eine Alltagssituation genutzt, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jüngeren zu prüfen, ohne daß dieses Prüfen den Lernenden bewußt sein muß.

Beispiel 1: ein Junge wird von seinem Vater oder dessen Freund/en gebeten, die Tasche (den Hocker) seines Vaters zum Versammlungsplatz zu bringen. Diese Aufgabe wird als Ehre betrachtet. Die Älteren versammeln sich, und der Junge wird aufgefordert, sich von der Gruppe entfernt hinzusetzen und zu warten. Er bekommt etwas zu essen gereicht. Die Älteren unterhalten sich über Angelegenheiten/Probleme des Dorfes. Es wird dem Jungen selbst überlassen, wie er sich verhält. Auf dem Nachhauseweg stellt der Vater Fragen, z.B. was der Junge von der Unterhaltung aufgeschnappt hat, wie er über die Äußerungen der einzelnen Anwesenden denkt, wessen Äußerungen ihm aus welchem Grund am plausibelsten erscheinen, wie er sich selbst in bestimmten Situationen verhalten würde, wie er die angesprochenen Probleme lösen würde etc. Aus dem Verhalten des Jungen zieht der Vater seine Schlüsse hinsichtlich der Wachsamkeit, Beobachtungsschärfe, Analysefähigkeit, des Problembewußtseins etc. des Sohnes. Zur Überprüfung seines Urteils mag der Vater den Sohn auffordern, einen Freund zu begleiten, der ihn ebenfalls beurteilt.

Beispiel 2: Die Tochter hat ihre Mutter bereits öfter zum Markt begleitet und ihr bei der Zubereitung von Nahrung geholfen. Eines Tages will die Mutter die Fertigkeiten ihrer Tochter überprüfen und sagt ihr, daß sie an dem Tag nicht da sei und kein Essen zubereiten könne. Sie gibt der Tochter Geld und bittet sie, die Einkäufe auf dem Markt zu erledigen und das Essen für die jüngeren Geschwister zuzubereiten. Am Grad des Gelingens erkennt die Mutter, welche Fertigkeiten die Tochter bereits erworben hat.

Das Lehrer-Lerner-Verhältnis in diesen Beispielen ist u.a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet. Der/die Lernende beobachtet, hört zu und führt bestimmte Aufgaben aus, d.h. transferiert bereits Gelerntes auf eine neue, komplexe Situation. Die von den Lehrenden angewandten Methoden bestehen aus Initialimpulsen und Beobachtungen. Sie erzeugen bewußt eine Lern- und Prüfsituation, um sich einen Eindruck von dem Entwicklungsstand des Kindes zu verschaffen. Evtl. notwendige Korrekturen des kindlichen Verhaltens werden meistens indirekt oder erst später vorgenommen. So werden Kindern Geschichten erzählt, die eine Moral enthalten, oder ihr Verhalten wird mit Sprichwörtern kommentiert, und es wird den Kindern überlassen, hieraus Schlußfolgerungen zu ziehen.

Eigenen Untersuchungen sowie der Literatur entnehme ich, daß Kinder relativ frei, d.h. ohne ständige Gängelei und Belehrungen von seiten der Erwachsenen aufwachsen. Für uns hingegen gilt folgende von Gstettner (1981, 87) zusammengefaßte Aussage, die auch unsere Wahrnehmung fremder Kulturen beeinflußt.

„Weil die Heranwachsenden durch die neu entstandene Familienform der bürgerlichen Kleinfamilie an der gemeinsamen produktiven Arbeit nicht mehr beteiligt waren, weil ihre Möglichkeiten, sich sachbezogene Qualifikationen praktisch anzueignen, aufgrund der Eigentums- und Berufsverhältnisse äußerst beschränkt waren, wurden sie 'tendenziell ein passives Opfer elterlicher Beeinflussung' (Vinnai 1977, 205). Dadurch konnte sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß Kindern und Jugendlichen enge Sozialisationsmuster aufgezwungen werden. Befürsorgung, Erziehung, Unterweisung und Disziplin traten an die Stelle kooperativer Arbeitsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern: 'Erziehung und Disziplinierung sind seither fast identisch' (Rutschky 1977, II)“.

Diese Umstände mögen der Grund dafür sein, warum viele Forscher traditionelle Erziehung als informell, unbewußt und naturwüchsig emp-

funden und Formen wie die hier aufgeführten, in denen der Schwerpunkt auf dem Lern- und weniger auf dem Lehrprozeß liegt, kaum beobachtet haben — nach dem Motto: Wo kein Lehrer in Erscheinung tritt, findet auch kein gelenktes Lernen statt.

Weitere Möglichkeiten zum Erwerb komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf das Erwachsenenleben vorbereiten und viel Raum für eigene Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten geben, sind gesellschaftlich inszenierte Lernsituationen, in denen Kinder und Jugendliche, räumlich von den Eltern getrennt, zu einer bestimmten Zeit im Jahr Dorf- und Familiengemeinschaft spielen. Der Brauch dieser sog. Kinderdörfer ist aus vielen afrikanischen Etnien überliefert und kann je nach Ethnie und historischem Zeitpunkt der Beobachtung zwischen einem Tag und mehreren Wochen dauern. Bei diesen Spielen werden Häuser gebaut und Zeremonien von der Brautwerbung über die Hochzeit bis hin zur Geburt gespielt. Vor der Missionierung und der Verbreitung christlich-europäischer Ideologie war hierbei z.T. auch praktizierter oder fiktiv einübender vorehelicher Geschlechtsverkehr üblich, dessen Funktion — die Feststellung der Fruchtbarkeit — dem in Europa üblichen bäuerlichen Brauch des vorehelichen Geschlechtsverkehrs nahekommmt (vgl. hierzu Schultz 1980, 95 ff. sowie Nestvogel 1985, 38 f.).

Eine systematische Vermittlung und Rekapitulation größerer Erziehungsgebiete erfolgte schließlich durch die Initiation. Nach Geschlechtern getrennt und betreut von ausgewählten und z.T. dafür ausgebildeten Erwachsenen werden die Jugendlichen für eine bestimmte Periode dem Alltagsleben in der Gemeinschaft entzogen und in wichtige gesellschaftliche Bereiche wie angemessenes Sozialverhalten, Sexualität, Mythen und Riten sowie Tabus, Rechte und Pflichten der Erwachsenen eingewiesen. Viel von dem Wissen ist den Jugendlichen bereits bekannt, so daß es sich um eine Vertiefung und Systematisierung des Gelernten handelt sowie um eine Vermittlung in größeren religiösen und sozialen Zusammenhängen der Gemeinschaft.

2. Westliche Bildung und die Einführung stellvertretender Erfahrung in Schwarzafrika

Mit der Einführung westlicher Bildung in Schwarzafrika trat neben das Lernen aus unmittelbaren Erfahrungen die stellvertretende Erfahrung. Edelstein (1984, 419) charakterisiert diesen Übergang idealtypisierend wie folgt:

„Grundlage für die kognitive (und affektive/R.N.) Aneignung der sozialen Welt, ihrer Regeln und Bedeutungen ist nicht mehr die teilnehmende, sondern die stellvertretende Erfahrung, die sprachlich vermittelte Berührung mit den Handlungen und Erfahrungen anderer.“

Auf moderne Stadt- und Industriegesellschaften bezogen bezeichnet Edelstein (ebda., 413) die Einführung der allgemeinen Schulpflicht,

„mit der an die Stelle einer Anpassung durch Erfahrung und kulturspezifisches Lernen der institutionalisierte Unterricht als das Kindheit und Jugend bestimmende kognitive Erlebnis tritt“, als einen Wandel, „der tiefgehend genug ist, um als Übergang auf eine neue Stufe der Gesellschaftsentwicklung gelten zu können.

Abgesehen von einigen afrikanischen Küstenorten, die frühe Handelskontakte zu Europa hatten und schulische Bildung für ihre eigenen Handelsinteressen nutzen konnten, ist die Verbreitung schulischer Bildung in Afrika eng mit dem Phänomen des Kolonialismus verbunden. Zwar hat der westliche Bildungstransfer nach Afrika inzwischen eine so lange und nachhaltige Tradition, daß er nicht mehr nur als ein äußerlicher Faktor zu betrachten ist. Seine sozialisierende Wirkung hat sich gleichsam in den Innenbereich der (ehemals) kolonisierten Völker verlagert. Dennoch ist zu berücksichtigen, — da die Folgen bis heute Auswirkungen zeigen —, daß dieser Prozeß sich nicht als allmählicher sozialer Wandel, sondern als Bestandteil der europäischen Strategie der Eroberung fremder Völker vollzog. Mit dieser Eroberung und Zerstörung einheimischer Sozial- und Wirtschaftsstrukturen ging gleichzeitig auch ein Prozeß der ideologischen Abwertung einheimischer Kulturen und — als deren Bestandteil — einheimischer Erziehungsformen einher. Aus diesem Zusammenhang läßt sich ableiten, daß einheimische Bildung nicht deshalb deformiert, abgewertet und zerstört wurde, weil sie 'primitiv' oder nutzlos gewesen wäre, sondern weil sie die Sicherung kolonialer Herrschaftsinteressen behinderte und störte. Daß dies auch in der nachkolonialen Zeit noch so war, läßt sich den vielen entwicklungspolitischen Aussagen entnehmen, in denen einheimische Sozialformen als sog. Entwicklungshindernis degradiert werden (vgl. Nestvogel 1986).

Ergab sich der Lehrplan in traditionellen Gesellschaften noch

„fast vollständig aus der Lebenswelt des lernenden Individuums . . . hieß lernen kaum etwas anderes als leben“, so ist, „in bezeichnendem Gegensatz dazu . . . das kognitive Curriculum, mit dem die modernen Gesellschaften das Kind konfrontieren, abstrakt und von seiner Lebenswelt fast gänzlich abgelöst.“ (Edelstein 1984, 425).

In afrikanischen Gesellschaften stellt die Etablierung von Schulen weniger die Folge als ein Mittel zur Zerstörung der früher „miteinander verwobenen Praxisbereiche Produktion, Erziehung und kulturelle Reproduktion“ (ebd., 423) dar. Stärker noch als europäische Kinder wurden afrikanische Kinder mit Lernstoffen konfrontiert, die keinerlei Bezug zu ihrer Umwelt hatten, also auch nicht sinnvoll assimiliert, sondern nur memorisiert werden konnten. Ngugi wa Thiong'o beschreibt in seinem bereits erwähnten Roman anschaulich das Aufeinanderprallen der von unmittelbarer sowie von stellvertretender Erfahrung geprägten Sozialisationsmuster im Schulunterricht. Der Dorfschullehrer Munira

„ging mit den Kindern auf die Felder, um die Natur zu studieren, wie er es nannte. Er pflückte Blumen und lehrte sie die einzelnen Pflanzenteile . . . Er war mit sich zufrieden. Aber dann fingen die Kinder an, unangenehme Fragen zu stellen. Warum fraßen sich die Dinge gegenseitig auf? Warum können die, die gefressen werden, nicht ihrerseits zurückbeißen? Warum ließ Gott dies und jenes geschehen? Um derlei Fragen hatte er sich nie viel gekümmert, und damit sie endlich Ruhe gäben, antwortete er ihnen, dies sei einfach ein Gesetz der Natur. Was ein Gesetz der Natur sei, wollten sie wissen, und was die Natur sei. War er eigentlich Mensch, oder war er Gott? Ein Gesetz war eben ein Gesetz und Natur war Natur. Und wie ist es mit den Menschen und mit Gott? Kinder, sagt er, Zeit für die Pause.

Mensch . . . Gesetz . . . Gott . . . Natur. Darüber hatte er sich niemals tiefere Gedanken gemacht, und er schwor sich, daß er nie mehr mit den Kindern hinaus in die Felder gehen würde. Innerhalb der vier Wände war er der Herr, er stand über allem und verteilte sein Wissen an Gesichter, die wie eine konzentrierte Einheit alle zu ihm aufschauten. Dort konnte er es vermeiden, in etwas hineingezogen zu werden . . . Aber da draußen auf den Feldern, außerhalb der Wände, fühlte er sich unsicher.“ (S. 35).

Besonders groß ist die Kluft zwischen weltlicher Bildung und herkömmlicher Lebenswelt in den ländlichen Regionen, wo das in der Schule Gelernte über elementare Rechnen- und Schreibkenntnisse hinaus kaum einen funktionalen Wert im Sinne des Erwerbs von Überlebensstrategien bzw. von Wissen zur Verbesserung der eigenen Existenz hat. Im Vergleich zur Schule in Industriegesellschaften erzeugt die Schule in Afrika unter großen Teilen der Bevölkerung mithin eine doppelte Entfremdung. Konzepte von Wandel, Fortschritt, Wachstum und Innovation, die Edelstein (1984, 426) als Leitmotive der Industriegesellschaften kennzeichnet, haben in afrikanischen Gesellschaften nur für kleine Teile der Bevölkerung eine reale Bedeutung, die sozio-kulturell den Industriemonopolen nahe stehen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, daß Kindererziehung in Schwarzafrika nach anderen Vorstellungen verlief als in Europa. Als Indiz lassen sich europäische Aussagen heranziehen, die afrikanischen Gesellschaften durchweg eine zu laxen, verweichlichende und nachsichtige Erziehung bescheinigten. Nur in zivilisationskritischen Schriften wird diese 'weiche' Erziehung auch den Europäern als Vorbild hingestellt, und die entsprechende heutige Strömung würde diese Kindererziehung wahrscheinlich als kinderfreundlich bezeichnen. Ansonsten werden höchstens die härteren Erziehungspraktiken afrikanischer Kriegervölker lobend erwähnt.

Während sich hinsichtlich der disziplinierenden Funktion von Schule in Europa und Schwarzafrika Ähnlichkeiten feststellen lassen, ergeben sich beträchtliche Unterschiede hinsichtlich des sozialen Umfelds, das in Europa eine direkte Vorbereitung auf den schulischen Entfremdungsdrill darstellte, während dies in Schwarzafrika nicht der Fall war. Hieraus läßt sich die These ableiten, daß in afrikanischen Gesellschaften das Zusammenwirken von Schule und sozialem Umfeld andere Sozialisationsergebnisse hervorgebracht hat (und bringt) als in Europa.

3. Das Fortleben 'traditioneller' Lernformen und Weltbilder unter Bedingungen von Übergangsgesellschaften

Aus den bisherigen Beispielen geht hervor, daß der Prozeß der Modernisierung traditionelle Strukturen nicht gänzlich verschüttet oder zerstört hat und daß folglich neben Phänomenen der Entfremdung noch andere Kräfte wirksam waren und sind. Diese These soll an Beispielen ganzheitlichen Lernens, 'traditioneller' kognitiver Strukturen sowie dem Umgang mit Zweifel und Kritik verdeutlicht werden.

3.1 Ganzheitliches Lernen und Verhalten in Schwarzafrika

Während verbale Unterweisung in Europa normalerweise unter Ausblendung affektiver und motorischer Elemente erfolgt (die bei uns ins Theater ausgelagert wurden), stellt das Lernen mit allen Sinnen ein wichtiges Element traditioneller afrikanischer Sozialisation dar. Eine verbale Botschaft wird häufig nicht in simplen Worten vermittelt, sondern in eine Situation eingekleidet. Dabei werden Metaphern und lebhafte Bilder verwendet. Ein Mensch, der diese nicht zur richtigen Zeit und zum richtigen Anlaß anzuwenden weiß, gilt nach traditioneller Auffassung als nicht gebildet.

Mit dem Vokabular moderner Verhältnisse könnte man sagen, schwarzafrikanische verbale Botschaften enthalten Elemente audiovisueller Medien. Solche Medien werden in modernen Lernsituationen ja verwendet, um den Lerner bei der Assimilation des Lernstoffs zu unterstützen. In der traditionellen afrikanischen Erziehung sind sie noch Bestandteil der Sprache, d.h. nicht in die Technik ausgelagert. Andere der Sprache beigefügte Elemente, die gewissermaßen als audio-visuelle Hilfen dienen, sind Mimik und Gestik sowie intensiviertes Sprechen, wie sie sich in Liedern und manchmal im Tanz ausdrücken (vgl. Nestvogel 1982). Ich habe einen kenianischen Ausbilder für Flughafen-Personal erlebt, der in dieser Weise in einer Unterrichtssituation geschickt alle Register traditioneller 'audio-visueller' Hilfen zu ziehen verstand. Ähnlich beeindruckt war ich von einem älteren ehrwürdigen zimbabweschen Familienvater, der die genannten Mittel sehr plastisch in einem Gespräch über europäische Außenpolitik anwendete. In unserer Kultur fiel eine solche Körper, Geist und Seele in Bewegung setzende Expressivität dem „Prozeß der Zivilisation“ (Nobert Elias) zum Opfer. Sie wurde mit mangelnder Disziplin, Unberechenbarkeit und kulturloser Naturwüchsigkeit gleichgesetzt, und erst allmählich findet hier eine Umwertung statt.

3.2 'Traditionelle' kognitive Strukturen

Es gibt einige neuere kulturellrelativistische Forschungsansätze, die aus der beschränkt-einseitigen Monokultur westlichen Denkens und Wahrneh-

mens hinausführen. Neben Entfremdungsphänomenen hat diese Forschung das Fortleben 'traditioneller' kognitiver Strukturen und Weltbilder nachgewiesen.

Ein Beispiel hierfür ist die Untersuchung Wobers (1984) zur kulturell bedingten Verschiedenheit von Intelligenzbegriffen. Seine eigene Forschung bezieht sich auf die Kiganda in Uganda. Über eine semantische Differentialskala hat er ermittelt, daß die der Tradition stärker verhafteten Kiganda einen Intelligenzbegriff haben, der von modernen Auffassungen stark abweicht. Sie assoziieren Intelligenz u.a. mit langsam, vorsichtig, aktiv, entschlossen, geistig normal, nicht leicht erworben sowie mit eher selten, freundlich, heiß und öffentlich. Deutlich kommen hier grundlegende, eingangs zitierte traditionalgesellschaftliche Merkmale zum Ausdruck. Westliche Vorstellungen von Intelligenz sind, anderen Untersuchungen zufolge, eher mit Hast und Geschwindigkeit und daneben auch mit Härte und Kälte assoziiert. Vereinfacht kann man sagen, daß der afrikanische Intelligenzbegriff eher dem europäischen Begriff der Weisheit nahekommt, der in unserem Bewußtsein fast schon ausgestorben ist. Geschwindigkeit ist in vielen traditionellen Gesellschaften also keineswegs so positiv besetzt wie in Industriegesellschaften. Entsprechend „verschwenden“ Afrikaner auch nicht ihre Zeit, wie Mbiti (1969) schreibt, sondern sie „erzeugen“ Zeit. Als verinnerlichte Erziehungsnormen und -erwartungen haben solche Vorstellungen entscheidende Auswirkungen auf die Lernprozesse und Verhaltensmuster der Jüngeren und können, aus westlicher Sicht, leicht fehlinterpretiert werden.

Ein weiteres Beispiel verweist auf den Zusammenhang zwischen Lernen aus unmittelbaren Erfahrungen und entsprechenden kognitiven Strukturen. Schöfthaler (1983) hat Forschungsergebnisse zu „abstrakter“ und „empirischer“ Logik zusammengefaßt. Hieraus sowie aus eigenen Untersuchungen geht hervor, daß Menschen aus eher traditionellen Kulturen ein rein verballogisches Denken ablehnen und eher geneigt sind, ihre praktischen Erfahrungen und sozialen Bedingungen mit einzubringen. In Namibia hat er Schülern syllogistische Tests nach folgendem Schema vorgelegt:

„Du weißt, daß der Löwe und der Gepard niemals im selben Gebiet Antilopen jagen. Jetzt siehst du einen Geparden, wie er eine Antilope jagt. Denkst du, daß der Löwe auch da ist?“

Formallogisch müßte die richtige Antwort „nein“ lauten. Bei zweiwertigen Syllogismen, d.h. solchen, die nur eine 'richtige' und eine 'falsche' Antwort zulassen, hat sich herausgestellt, daß eher traditionell denkende Menschen oft die unter formallogischen Gesichtspunkten falsche Antwort geben. Bei dreiwertigen Syllogismen hingegen, die weitere Prämissen und eigene Erfahrungen („es kommt darauf an“, „ich müßte es herausfinden“) als Entscheidungskriterien zulassen, verringerte sich die Zahl der 'falschen' Antworten beträchtlich.

Traditionelles Denken wurde von westlichen Forschern häufig aus einem ethnozentrisch verengten Blickwinkel als unlogisch, prä- oder irrational abgetan. Es ist Schöfthaler (1983, 229) zuzustimmen, daß die

„Fähigkeit zur Formulierung und Prüfung abstrakter Hypothesen . . . kein in sich positives Entwicklungsziel /ist/. Sie ist hochgradig defizitär, wenn sie nicht begleitet wird von einer hohen Sensibilität für die Eigenart kultureller Lebenswelten und die Unwägbarkeit wirklicher im Vergleich zu hypothetischen Situationen. Wenn formale und Handlungslogik beispielsweise in der Weise miteinander verknüpft werden, daß Schülern ein Gefühl für die unterschiedliche Relevanz zweierwertiger Schlüsse in verschiedenen Kontexten vermittelt wird . . . dann scheint eine Balance zwischen universalistischem und relativistischem Entwicklungskonzept bzw. feldunabhängigem und feldsensiblen kognitiven Stil erreichbar.“²

3.3 Umgang mit Zweifel und Kritik

Ein weiteres Phänomen, das auf die Existenz von kognitiven und affektiven Strukturen traditioneller Herkunft hinweist, ist der Umgang mit Zweifel und Kritik. Edelstein (1984, 426) schreibt, Zweifel und Kritik träten in nach-traditionellen Gesellschaften an die Stelle der „unzweifelhaften Relevanz und generationsumspannenden Gewißheit der Bedeutung bei der Festigung des Wissens.“

Die Begriffe Zweifel und Kritik sind dabei so allgemein, daß es unzulässig wäre, sie afrikanischen Gesellschaften abzusprechen. Eher haben sie unterschiedliche Funktionen in modernen und traditionellen Gesellschaften. Unter traditionellen Bedingungen eines relativ hohen gesellschaftlichen Konsenses und der überlebenswichtigen Notwendigkeit, einen solchen immer wieder herzustellen, werden Zweifel und Kritik die konsenserhaltende Funktion gehabt haben, einzelne Mitglieder in die gewünschte Richtung zu kanalisieren. Gesellschaftliche wie auch interpersonale Kritik durfte dabei nicht so destruktiv und zersetzend sein, daß sie den Zusammenhalt der Gemeinschaft bedrohte. Viele sprachliche Mittel sowie Riten und Rituale werden verständlicher, wenn sie unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Um die Beziehungsebene intakt zu halten, mußten manchmal Abstriche auf der Sachebene hingenommen werden, denn die Bewahrung der Beziehung sicherte langfristige, die Durchsetzung von Recht auf der Sachebene hingegen nur kurzfristige Vorteile.

Unter Bedingungen kapitalistischer Produktion und anonymer Arbeitszusammenhänge ist der Konsens in der Gemeinschaft nicht mehr überlebensnotwendig. Daraus läßt sich die These ableiten, daß viele langfristige Beziehungen sichernde, konsensherstellende Kommunikations- und Interaktionsformen verloren gegangen sind und damit auch aus unserer Wahrnehmung verschwunden sind. Unter diesem Blickwinkel wie auch angesichts des immensen Destruktionspotentials 'moderner' Kulturen ist Osterlohs These, daß in eher traditionellen Gesellschaften „Konflikte primär nicht verbal ausgetragen werden, sondern sehr schnell zur Fehde

führen“ (Osterloh 1982, 50) in Frage zu stellen. Ich stimme ihm zu, daß die europäischen Sprachen viele sprachliche Mittel hervorgebracht haben, um Meinungsverschiedenheiten auf diskursivem Wege auszutragen, die in 'traditionellen' Sprachen nicht vorhanden sind. Doch handelt es sich hierbei m.E. nicht um mehr, sondern zunächst um andere — kulturspezifische — Mittel, als sie in 'traditionellen' Gesellschaften verwendet wurden. Meistens wird dabei nur unseren offiziellen, „höflichen“ Redemitteln Beachtung geschenkt. Daneben gibt es jedoch zahlreiche 'unauffällige' Sprachformen, die die Kommunikation stören und Züge einer unterschwelligen verbalen Kriegsführung tragen (vgl. hierzu Schulz von Thun 1977). Zwischen ihnen und den öffentlich ausgetragenen Kampf- und Provokationsreden 'traditioneller' Gesellschaften³ bietet sich ein Vergleich — u.a. hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktionen und psychosozialen Auswirkungen — an.

Kritik wird in Schwarzafrika oftmals mittels Varianten des Humors geäußert. Traditionelle Mittel waren Sprichwörter, die dem Kritisierten eigene Schlußfolgerungen erlaubten, und in härteren Fällen Spottlieder, die den Kritisierenden ermöglichten, sich von ihrem Ärger zu befreien und den Ertappten (z.B. einen Dieb) kollektiv bloßzustellen. Ein zairischer Student, der in Hamburg viele Scherereien mit Behörden und der Ausländerpolizei hatte, erzählte mir, daß er sich abends mit seinen Freunden trifft und ihnen seine Erlebnisse so ausmalt, daß sie alle, auch er, schließlich lachen. Wo wir uns eher in verbissene Kritik hineinsteigern oder melancholischer Trauer hingeben würden, wissen Afrikaner oftmals einen feinen Humor anzuwenden, der psychosomatisch entlastend und stabilisierend wirkt.

Wenn sich Afrikaner in Situationen, die uns meist zu lauter Kritik und Zweifeln veranlassen, zurückhalten, so mag dies auch auf einer größern Ambiguitätstoleranz beruhen, d.h. der Bereitschaft, widersprüchliche und miteinander konkurrierende Rollenerwartungen auszuhalten (statt sie zu verdrängen) und das eigene Handeln auf die konflikthaltige Situation einzustellen (anstatt es von „unverrückbaren“ Normen leiten zu lassen) (Schöfthaler 1983, 236). Schließlich sind die meisten Afrikaner nicht wie wir unter „monologischen und monokulturellen“ (ebd.) Bedingungen aufgewachsen, sondern haben die Widersprüche zwischen kolonialer europäischer Kultur und ihrer eigenen sowie die Vor- und Nachteile beider seit früher Kindheit miterlebt. Dieser Widerspruch muß nicht unbedingt — das ist meine letzte These — Anomie und Entfremdung zur Folge haben. Vielmehr gibt es auch ein — für monokulturell sozialisierte Europäer oft irritierendes — unverbundenes Nebeneinander von traditioneller und moderner Welt, das toleriert wird. Dieses Nebeneinander muß nicht unbedingt zu Konflikten führen, zumal, wenn entsprechende Konfliktbewältigungsstrategien oder Ausgleichmechanismen, wie sie in traditionellen Gesellschaften in Fülle vorhanden sind — noch miterworben wurden. Ich habe oft erlebt, daß Afrikaner im Krankheitsfall sowohl traditionell als auch europäisch gebildete Mediziner aufsuchten. Und

warum sollte jemand den — von uns so genannten — Geisterglauben aufgeben, wenn er damit Erklärungsmöglichkeiten erhält, die ihm weder die christliche Religion noch die parzellierten westlichen Wissenschaftsdisziplinen bereitstellen, die psychosomatische und psychosoziale Wechselwirkungen in einer so bornierten Weise so lange mißachtet und ignoriert haben?

Wenn in Arbeitssituationen Kritik geäußert wurde, habe ich öfter erlebt, daß ein Afrikaner sagte, man wisse nie, wozu das Gelernte noch einmal gut sein könne. Ich denke, auch hier tritt eine eher traditionelle Sozialisation in Erscheinung, das Wissen darum, daß Lebenserfahrung auch Lebensweisheit bringt, und sich manches nicht gleich entscheiden, einordnen oder verwerten läßt. Diese Einstellung schließt keineswegs entschiedenes Handeln aus (an dessen Stelle bei uns ja oft Kritik und Zweifel getreten sind), wenn unmittelbare Erfahrungen — z.B. mit fremden Eroberern — zu der Erkenntnis führten (und führen), daß Menschen- und Lebensrechte verteidigt werden mußten und (müssen). Hiervon zeugt die Geschichte traditioneller afrikanischer Widerstandsformen, die auch in heutigen Kämpfen gegen neokoloniale Herrschaft noch lebendig sind.

4. Die Grenzen unserer Wahrnehmung

In den vorangegangenen Ausführungen wurden Beispiele einheimischer und westlicher Lernformen unter einem bislang noch wenig erforschten Blickwinkel vergleichender Sozialisations- und Bildungsforschung gebracht. Da Erziehungs- und Bildungsphänomene nur in ihrer kulturell-gesellschaftlichen Gebundenheit verständlich werden, habe ich mich — in Anlehnung an Edelstein — einer idealtypischen sozialwissenschaftlichen Vorgehensweise bedient, die ansatzweise eine in diesem Rahmen nicht durchführbare konkrete Gesellschaftsanalyse ersetzen sollte. Im weiteren Verlauf wurde eine kontrastive Vorgehensweise verwendet, da wir fremde Kulturen kaum angemessen wahrnehmen können, ohne unsere Wahrnehmung der eigenen Kultur und insbesondere die kulturelle Gebundenheit unserer Wahrnehmung und damit unserer Wahrnehmungsgrenzen zu schärfen.

„Fremd wie das eigene Unbewußte sind die anderen Kulturen...“, schreibt der Soziologe und Ethnologe H.-J. Heinrichs (1982, 13), wobei zu ergänzen ist, daß sich das „Unbewußte“ nicht nur (im Sinne der Psychoanalyse) auf unsere innere Welt, sondern auch auf die „inneren“ Strukturen unserer Außenwelt bezieht. „Die Erfahrungen, die er/der Forscher, R.N./„hier“ machte, grenzten die Einsichten, die er „dort“ hatte, ein — und umgekehrt. So ist die Pendelbewegung zwischen den Kulturen zum Instrument des Erkennens geworden.“ (Ebd.) In diesem wechselseitigen Annäherungsprozeß an das Verstehen der eigenen sowie fremder Kulturen sehe ich auch eine Möglichkeit zu erkennen, daß es Phänomene gibt, die unsere Kultur nicht hervorgebracht hat oder die

durch andere kulturelle Entwicklungen eine Rückentwicklung erfahren haben — oder aber, als dritte Variante, ins Unbewußte abgedrängt worden sind (Mergner 1983, 4). Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die hier zitierten, von einer Gleichwertigkeit der Kulturen und Menschen ausgehenden Prämissen unter den historischen Bedingungen der jahrhundertalten militaristischen Eroberung und Beherrschung fremder Völker sowie sozialer Gruppen im eigenen Land kaum in die Praxis umgesetzt werden konnten. Das vorherrschende Streben nach Universalismus, Monokultur und Hierarchisierung, das nichts Gleichwertiges neben sich dulden kann, lebt verinnerlicht in uns weiter, und hier liegen die gesellschaftlichen Ursachen des „Nicht-Verstehen-Könnens“ (Mergner 1983, 3), die bei einer Beschäftigung mit fremden Kulturen nicht ausgeklammert werden dürfen.

Anmerkungen

- 1) Gekürzter Abdruck aus *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 25, Regensburg 1986.
- 2) Weitreichende Konsequenzen haben diese Prämissen auch für die Beurteilung prinzipienorientierter und interpersonaler Moral (s. Schöfthaler 1983, 230).
- 3) Vgl. hierzu u.a. Calame-Griaule 1965. Diese 'traditionellen' Formen stellen Möglichkeiten dar, Aggressionen bewußt und kollektiv in einer gesellschaftlich unschädlichen Weise auszuleben und aggressive Persönlichkeitsanteile bewußt zu integrieren. In unserer 'zivilisierten' Welt hingegen werden Aggressionen häufig verdrängt; sie manifestieren sich sprachlich in Sticheleien, Moralisierungen, unterschwelligen Vorwürfen etc. Vor allem aber treten „all diese verdrängten Aggressionen unserer lieben und friedlichen, sozial so gut angepassten Mitbürger . . . als „Krankheiten“ wieder ans Tageslicht und setzen letztlich der sozialen Gemeinschaft in dieser pervertierten Form genauso zu wie in ihrer Urform.“ (Dethlefsen, Dahlke 1983, 177). Eine andere Form der Aggressionsaustragung ist die der Kriminalität. Dethlefsen, Dahlke (1983, 178) schreiben weiter, „daß sowohl das Fehlen als auch der Ausbruch von Aggressionen Symptome dafür sind, daß Aggressionen verdrängt wurden. Beides sind nur unterschiedliche Phasen des gleichen Prozesses. Erst wenn Aggression nicht verdrängt zu werden braucht und somit von Anfang an einen Raum zugewiesen erhält, in dem man Erfahrungen mit dieser Energie sammeln kann, ist es möglich, den aggressiven Persönlichkeitsanteil bewußt zu integrieren. Eine integrierte Aggression steht dann als Energie und Vitalität der Gesamtpersönlichkeit zur Verfügung, ohne daß es zur süßlichen Sanftmut noch zu wilden Aggressionsausbrüchen kommt.“

Literatur

- Arrighi, G.: *Labour Supplies in Historical Perspective: A Study of the Proletarianization of the African Peasantry in Rhodesia*, in: *The Journal of Development Studies* 3, April 1970, S. 180-234.
- Bauer, A.: *Kind und Familie in Schwarzafrika*. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1979.
- Bitterli, U.: *Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“*. München 1982.
- Bosse, H.: *Zur Ethno-Hermeneutik von Modernisierungskrisen und selbstbestimmten Bildungsprozessen*. Aus: Schöfthaler, Goldschmidt (Hg.), 1984, S. 379-402.
- Calame-Griaule, G.: *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons*. Paris 1965.
- Dethlefsen, T.: *Dahlke, R.: Krankheit als Weg. Deutung und Bedeutung der Krankheitsbilder*. München 1983.

- Edelstein, W.: Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts. Aus: Schöfthaler, Goldschmidt (Hg.), 1984, S. 403-439.
- Gstettner, .: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek b. Hamburg 1981.
- Heinrichs, H.-J. (Hg.): Das Fremde verstehen. Frankfurt/M. und Paris 1982.
- Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1978.
- Kükelhaus, H.: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt/M., 1979.
- Mbiti, J.S.: African Religions and Philosophy. London, Ibadan, Nairobi 1969.
- Mergner, G.: Einführung in den Workshop. Aus: Gerwin, Mergner, Koetsier (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Oldenburg 1983, S. 3-7.
- Ders.: Die deutsche Berufung zur Besserung der Welt. Unveröffentlichtes Manuskript, 1985.
- Nestvogel, R.: Indigenous Patterns of Learning and their Use in Adult Education, in: Education 26, 1982, S. 95-117.
- Dies.: Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster, in: Afrika Spectrum 18, Nr. 1, 1983, S. 27-47.
- Dies.: Women in Zimbabwe. The Patriarchal System and its Historical Development. Bad Honnef 1985.
- Dies.: Aktuelle und historische Einschätzung einheimischer Kulturformen und ihr Stellenwert in der afrikanischen Curriculumentwicklung — unter besonderer Berücksichtigung einheimischer Lehr- und Lernformen sowie regionalspezifischer Inhalte. Aus: Gerighausen, J., Seel, P. (Hg.): Sprachpolitik als Bildungspolitik. München 1986.
- Ngugi wa Thiong'o: Verbrannte Blüten. Wuppertal 1982.
- Okot P'Bitek: Afrikas eigene Gesellschaftsprobleme. Aus: Jestel, R. (Hg.): Das Afrika der Afrikaner. Frankfurt/M. 1982.
- Osterloh, K.-H.: Die Rolle der sozialen Vorerfahrung im Fremdsprachenunterricht in der Türkei. München 1982, S. 44-54.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M. 1980.
- Schöfthaler, T.: Kultur und Logik: Ansätze zu einem Konzept bi-kognitiven Denkens und bi-kultureller Erziehung. Aus: Gerighausen, J., Seel, P. (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München 1983.
- Ders.; Goldschmidt, D. (Hg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt/M. 1984.
- Schultz, M.: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1980.
- Schulz von Thun: Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Aus: Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., Schulz von Thun, F.: Kommunizieren lernen (und umlernen). Braunschweig 1977.
- Simon-Hohm, A.: Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen. Wien 1983.
- Wober, M.: Zum Verständnis des Kiganda-Intelligenzbegriffs. Aus: Schöfthaler, Goldschmidt (Hg.), 1984, S. 226-244.
- Anschrift der Autorin: Professor Dr. Renate Nestvogel, Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13.