

II. Kulturbewußte Bildungsreform: Institutionalisierung und Organisation

Evolution und Entwicklung

Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt

Volker Lenhart

1. Evolutionstheorie und die Kritik des evolutionären Universalismus

Das Herantragen von Begriffen einer Theorie der soziokulturellen Evolution an die Fragen der Pädagogik der Dritten Welt muß mehr erbringen, als bloß das Umformulieren alter Probleme in eine neue Theoriesprache (die schlimmstenfalls ein theoretische Konnotationen aufweisender insider slang ist). Die Reformulierung muß zumindest gestatten, Problemstellungen präziser zu fassen. Möglicherweise eröffnet sie sogar neue Problemlösungen. Angesichts der Vieldeutigkeit von „Entwicklung“ — bezogen auf die Gesellschaften der Dritten Welt — scheint das Angebot der Evolutionstheorien verlockend. Bietet sich hier die Möglichkeit, universalistische Maßstäbe für Entwicklung zu gewinnen, begründete Fluchtpunkte gesamtgesellschaftlicher Bewegung auszumachen? Läßt sich in solchem Kontext die Entwicklung der Erziehung und der Beitrag der Erziehung zur Entwicklung bestimmen? Nun sind alle Evolutionstheorien Musterbeispiele des evolutionären Universalismus in den Sozialwissenschaften. Es wird bezweifelt, daß derartige Ansätze dem Eigenwert der Kulturen in der Dritten Welt gerecht werden können. Das sich auf-tuende Dilemma hat in der deutschsprachigen Soziologie und vergleichenden Bildungsforschung am ausführlichsten Schöffthaler (1983 a.b; 1984 a.b) erörtert.

Auf universalistische Prinzipien sich stützende Sozialwissenschaft droht ihres humanistischen Anspruches verlustig zu gehen, Universalismus droht unversehens in Dominanz eurozentristischer Wissenschaft gegenüber den Kulturen der Dritten Welt umzuschlagen. Schöffthaler nimmt keinen kulturrelativistischen Standpunkt ein. Er entwickelt vielmehr ein Kritik- und Handlungsschema, das dem Fortschrittskriterium des evolutionären Universalismus sein relatives Recht läßt, ohne — so lautet der Anspruch — den Eigenwert nichtokzidentaler Kulturen zu schmälern. Die Argumentationsbündel markieren zugleich eine grobe chronologische Abfolge des Schöffthalerschen „work in progress“.

a) Relativierung

Diese Argumentationsphase läßt sich schlaglichtartig durch die Rezeption der Relativierung des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes Max Webers kennzeichnen. Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus ist „für uns“ bedeutsam, für „den Sohn der modernen europäischen Kulturwelt“ (Weber) stellt sie einen ausgezeichneten Entwicklungspfad dar. Angehörige anderer Kulturen können an diesem weltweit ausgebreiteten, machtpolitisch durchgesetzten, unter anderem auch auf erweiterte Naturbeherrschung gestützten erfolgreichen Entwurf der Realitätsbewältigung nicht vorbei, sie müssen sich zu ihm verhalten, aber die Qualität des einzigartigen bedeutsamen Ausschöpfens von Rationalitätspotentialen hat er primär für uns, die Angehörigen okzidentaler Gesellschaften. Die letzte Konsequenz der Weberianischen Relativierung zieht Schöffthaler nicht in gleicher Weise wie die zeitgenössische Weber-Exegese (z. B. Schluchter 1979), aber er stellt die Kernfrage: Wie universalistisch oder eurozentristisch ist die neuere Sozialwissenschaft?

b) Kritik

Ein Durchgang durch die einschlägige Wissenschaftsgeschichte ermöglicht es Schöfthaler, sowohl Argumente des Entstehungs-, des Begründungs- als auch des Verwertungszusammenhanges universalistischer wissenschaftlicher Aussagensysteme gegen deren Geltungsanspruch aufzubieten. Der Nachweis der Aufnahme der Thesen Lévy-Bruhs bei einer letztlich unzureichenden soziologischen Abstützung der genetischen Erkenntnistheorie durch Piaget ist ein einleuchtendes Beispiel für Einwände im ersten Bereich. Der Protest gegen die fatale These von der Strukturgleichheit des Denkens von „primitiven Erwachsenen“ und „zivilisierten Kindern“ steht für Argumente des zweiten Bereiches. Der Aufweis der Legitimation fortdauernder Dependenzstrukturen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt durch universalistische Annahmen läßt die Kritik im dritten Kontext erkennbar werden.

c) Balance

Hier geht der Anspruch dahin, eine neue Ausgewogenheit zwischen evolutionärem Universalismus und kulturellem Relativismus zu fixieren. Das theoretische Ziel wird in mehreren Anläufen umspielt: Evolutionstheoretische (Re-)konstruktionen der Entwicklungslogik der Geschichte werden — wie z. B. die Ablehnung von Habermas' „Kritik der Verständigungsformen“ zeigt — weitgehend für ungültig erklärt. Zumindest sei die „Verlustbilanz“ moderner Rationalisierung deutlicher hervorzuheben. Relative Geltung behalten die Annahmen einer universalen Stufenfolge der kognitiven Entwicklung des Individuums. Die Stufe formaler Operationen soll jedoch in ihrer Gültigkeit auf die Lösung wissenschaftlicher Probleme begrenzt werden. Darüber hinaus sind andere „Ausgänge“ aus dem konkret-operationalen Denken zu suchen. Solche Alternativen könnten die noch wenig ausgearbeiteten Konzepte „postformaler“ Denkopoperationen sein.

d) Bildungspraktische Umsetzung

Die pädagogische Umsetzung dieses relativierten Universalismus stützt sich auf das Konzept einer bi-, genauer transkulturellen Erziehung. In wechselseitigen Lernprozessen sollen Angehörige der Mehrheitskulturen von Angehörigen der Minderheitskulturen lernen und umgekehrt und so noch bestehende Dominanz- beziehungsweise Dependenzverhältnisse abgebaut werden. Es geht um Unterrichtsprojekte, die flexibles, situationsspezifisches Kombinieren der Operationen verschiedener Kompetenzstufen (einschließlich der eventuell alternativ zur formaloperationalen Kompetenz aufzufindenden Möglichkeiten) erfordern.

Der Schöfthalerschen Relativierungsstrategie kann eine Gegenargumentation konfrontiert werden, die seinen Fragerichtungen, aber nicht seinen Antworten folgt:

Die Unterscheidung von (handlungstheoretisch definierten) Möglichkeitsspielräumen und der Ausfüllung der Spielräume, von Kompetenz und Performanz (in Bezug auf die Entwicklung des Individuums), von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik (in Bezug auf soziokulturelle Evolution) ist voranzutreiben. Wenn einsichtig gemacht werden kann, was universalistische Kompetenzen des handlungsfähigen Subjektes sind gegenüber den empirisch vorfindbaren europäischen Persönlichkeitsmodellen (ein Unterfangen, das, neben der Theorie der Denkentwicklung die der Entwicklung des moralischen Urteils und der sozialen Wahrnehmung sowie der Ich-Identität einzubeziehen hätte), wenn dargelegt werden kann, was Rationalitätsansprüche moderner Gesellschaften überhaupt gegenüber den gesellschaftlichen Erscheinungsformen gegenwärtiger demokratisch-kapitalistischer oder „realsozialistischer“ Industriegesellschaften sind, verlieren viele relativierende Argumente ihr Gewicht.

2. Bausteine der pädagogisch bedeutsamen Evolutionstheorie

Die im folgenden vorzutragende Analyse der Situation formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt greift auf einen vom Verfasser gegenwärtig unternommenen Versuch zurück, eine erziehungstheoretisch bedeutsame Theorie der soziokulturellen Evolution zu entwerfen. Wichtigste Bezugstheorie ist dabei die handlungs- und kommunikationstheoretisch fundierte Evolutionstheorie bei Habermas. Dieser Theorie wurden auf den Gegenstand der Erziehung hingedachte Elemente

- des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes von Max Weber
- der systemtheoretisch orientierten Evolutionstheorie von Talcott Parson
- der zugespitzt systemtheoretisch angelegten Evolutionstheorie bei Niklas Luhmann

gleichsam bausteinartig eingefügt. Eine solche pädagogisch relevante Evolutionstheorie antwortet zunächst auf die Frage: Wie verändert sich die Erziehung mit der gesellschaftlichen Evolution? Sie nähert sich dann auch der Beantwortung der Frage: Wie beeinflusst Erziehung die gesellschaftliche Evolution? Die Theorie arbeitet mit einem hoch stilisierten Modell, von dem für das Verständnis der folgenden Ausführungen fünf Einzelzüge wichtig sind:

a) Schon die Bezugstheorie von Habermas stellt eine Integration des handlungs- und des systemtheoretischen Paradigmas dar. Konstitutiv für den handlungs- und kommunikationstheoretischen Aspekt ist der Begriff der Lebenswelt, für den der Beobachterperspektive der des Systems. In der Lebenswelt geht es um Sozialintegration und symbolische Reproduktion, im System um Systemintegration und materielle Reproduktion. Im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution differenzieren sich System und Lebenswelt, die in einfachen Stammesgesellschaften noch eine Einheit bilden, voneinander. Die Einflußmöglichkeiten, die ein Mitglied einer modernen Gesellschaft auf die die Grenzen des eigenen gesellschaftlichen Systems markierenden Bereiche Wirtschaft und Politik hat, sind gering im Verhältnis zu seinen Teilnahmemechanismen an den lebensweltlichen Beziehungen von Familie, Nachbarschaft oder Kollegschaft am Arbeitsplatz. Die Habermas'sche Bezugstheorie sieht in der Gegenwart „Lebenswelt“ fortwährend durch Imperative des „Systems“ bedroht.

b) In der Bezugstheorie von Habermas wird auch für die Gegenwart Erziehung umstandslos zur Lebenswelt gerechnet. Demgegenüber behauptet die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie, daß Erziehung in der Moderne mit ihren institutionellen Spitzen (für westliche Gesellschaften: den Schulen, den Einrichtungen der Weiterbildung, den sozialpädagogischen Institutionen) selbst zum System „in vorletzter Linie“ geworden ist. Das Erziehungssystem hat alle Systemeigenschaften — freilich mit Ausnahme des eigenen Steuerungsmediums. Kein Medium (auch nicht die von Luhmann/Schorr 1979 vorgeschlagene Selektion) verdichtet etwa in der Schule Interaktionen so, ja koppelt sie, wie das Geld im Falle des Wirtschaftssystems und die Macht hinsichtlich des politischen Systems, von lebensweltlichen Verständigungsbestrebungen ab.

c) In der Evolution lassen sich gesellschaftliche Strukturprinzipien — in anderer Terminologie „Gesellschaftsformationen“ — ausmachen, denen die konkreten historischen Einzelgesellschaften eingeordnet werden können. Die Theorie unterscheidet zwischen einem vorhochkulturellen (d. h. letztlich stammesgesellschaftlichen), einem hochkulturellen und einem modernen Strukturprinzip.

d) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie unterscheidet eine institutionelle, eine curriculare und eine entwicklungshistorische Komponente der Evolution erzieherischen Handelns.

Sie behauptet eine in zwei Dimensionen beschreibbare Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen, nämlich hinsichtlich des Organisations- und des Spezifikationsniveaus erzieherischer Einrichtungen. Stammesgesellschaften kennen schon hoch organisierte Institutionen, in denen auch erzogen wird (z. B. die Initiationsfeier), aber noch keine komplexen auf Erziehung spezialisierten Institutionen. Die Entstehung der Schule als einer auf Erziehung weitgehend spezifizierten Institution fortgeschrittenen Organisationsgrades ist ein Indikator für den vollzogenen evolutionären Übergang zu Hochkulturen. Die Moderne schließlich kennt eine Vernetzung der spezifizierten Institutionen zu einem formalen Erziehungs-/Bildungssystem, dessen Teile aufeinander bezogen sind.

Die Theorie verwendet den Begriff des Curricularen in einer eigens definierten Weise. In Abgrenzung zu den Institutionalisierungen erzieherischen Handelns soll er die Grundorientierung und die Handlungsformen erzieherischer Interaktionen bezeichnen. Zugrundegelegt wird Habermas' Schema der Verständigungsformen (Habermas II, S. 286). Es wird nach den Spielräumen erzieherischen Handelns innerhalb der dort evolutionstheoretisch begründeten Spielräume von Handeln überhaupt gefragt. Im einzelnen ergibt sich nachstehendes Schema, wobei erzieherisches Handeln der Stufen eins und zwei für vorhochkulturelle Gesellschaften, das Erreichen der Stufe drei für hochkulturelle Gesellschaften (bei „Aufhebung“ der früheren Stufen), das der Stufe vier für die Moderne charakteristisch sind. Der Kompetenzbegriff ist hier kommunikationstheoretisch „entschärft“. Er meint die den Akteure jeweils von ihrer Gesellschaft zugemuteten (freilich nicht immer realisierten) Handlungsmöglichkeiten.

Stufe	Grundorientierung des erzieherischen Handelns		Differenzierung des Ziele — Inhalte — Methodenkomplexes	Differenzierung der erzieherischen Handlungstypen/Reflexionsniveau
	Zwecktätigkeit	Kommunikation		
1	ganzheitliche Aktionskompetenz		Einheit von Zielen, Inhalten und Methoden	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt ungeschieden: Praktiken
2	arbeits-technische Kompetenz	holistische Kommunikationskompetenz	Hervortreten von Zielen und Methoden, Inhalte an eine dieser Komponenten angelagert	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt unterschieden: Regeln
3	berufs-praktische Kompetenz	differenzierende kommunikative Kompetenz	Ziele, Inhalte, Methoden unterschieden	Profilierung des kommunikativen vs. strategischen Aspekts: Lehren, Pädagogiken
4	technologisch-wissenschaftliche Kompetenz	diskursive Kompetenz	Theorieförmigkeit der Komponenten und ihres Zusammenhangs	gesteigertes Gelingenspotential beim kommunikativen Aspekt, gesteigertes Erfolgspotential beim strategischen Aspekt: Erziehungswissenschaft

e) Mit den entwicklungshistorischen Funktionen thematisiert die Evolutionstheorie die Frage nach dem Einfluß von Erziehung auf Evolution. Sie unterscheidet formal vier Varianten:

- Erziehung wirkt dabei mit, gesellschaftliche Grundmuster immer aufs neue hervorzu- bringen und wiederherzustellen. Erziehung erfüllt eine reproduktive Funktion.

- Erziehung wirkt dabei mit, die unterschwellig sich vollziehende Veränderung einer Gesellschaft, also faktischen sozialen Wandel zu verhindern oder zu hemmen. Erziehung erfüllt eine prohibitive Funktion.
- Erziehung wirkt dabei mit, innerhalb eines gegebenen Strukturprinzips gesellschaftliche Erscheinungsformen zu verändern. Erziehung ist am sozialen Wandel beteiligt, erfüllt eine produktive Funktion.
- Innerhalb eines Strukturprinzips wirkt Erziehung dabei mit, die gegebenen Spielräume konzeptionell zu verändern, prinzipiell neue gesellschaftliche Grundmuster zu entwerfen. Erziehung zielt auf ein neues Strukturprinzip, das im Schoße des alten „vor-scheint“, sie erfüllt eine kreative Funktion.

Die These ist nun, daß die entwicklungshistorischen Funktionen der Erziehung nicht auf allen evolutionären Niveaus gleichmäßig ausgebildet sind, sondern selbst evolutionär entfaltet werden. Vorhochkulturelle Gesellschaften kennen nur die reproduktive und prohibitive, hochkulturelle Gesellschaften diese beiden und die produktive, moderne Gesellschaften die drei vorherigen und die kreative Funktion.

Damit ist nicht gesagt, daß Menschen in vorhochkulturellen Gesellschaften nicht kreativ denken und handeln, also nicht divergierende Problemlösungen generieren können, sondern nur, daß erzieherisches Handeln zum Entwurf eines neuen gesellschaftlichen Strukturprinzips nicht genutzt wird.

f) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie arbeitet mit einem relativ eng gefaßten Erziehungsbegriff. Erziehung ist weder mit individueller Sozialisation noch mit gesamtgesellschaftlichem Lernen identisch. Solchem mit jeglichem sozialen Wandel einhergehenden Lernen korrespondiert kein bewußtes Lehren und Erziehen. Der hier verwendete (und dem Anspruch nach sowohl für Stammesgesellschaften als für die okzidentale Moderne verwendbare) Erziehungsbegriff unterscheidet sich von dem weiteren der Sozialisation durch folgende handlungstheoretische Merkmale:

- Erzieherische Handlungen — eine spezifische Klasse sozialisatorischer Handlungen —
- werden durch eine Interpretationsleistung von Erziehern und Edukanden konstituiert (d. h. Erzieher und Erzogene kommen überein, eine bestimmte Handlungssequenz als „erzieherisch“ zu akzeptieren)
 - sind primär **Erzieherhandlungen**, die auf kommunikative Verbindung mit dem Erzogenenhandeln verwiesen sind
 - sind Erzieherhandlungen in einem paradoxen, weil auf Aufhebung des erzieherischen Verhältnisses gerichteten Zusammenhang.

3. Die evolutionstheoretische Reformulierung der Entwicklungsproblematik

Für die Gesellschaften der Dritten Welt war die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ keine analogisierende Metapher, sondern eineinhalb Jahrhunderte lang sinnlich direkt erfahrbare Wirklichkeit. Kolonialisierung bedeutete das direkte Ausgreifen der über das Geldmedium stabilisierten kapitalistischen Ökonomie und der über das Machtmedium strukturierten positiv-rechtlich fundierten Staatsanstaalt auf Gesellschaften, die ganz unterschiedlichen evolutionären Pfaden gefolgt waren und auf diesen ihren Entwicklungswegen unterschiedlich weit fortgeschritten waren. Die Ausdifferenzierung eigener über Medien strukturierter gesellschaftlicher Teilsysteme wurde entweder unterbrochen oder gar gewaltsam zurückgedrängt, indem nach dem Muster der okzidentalen Moderne eine koloniale Staatsadministration errichtet und eine Eingliederung des Produktionssystems in den Weltmarkt vorgenommen wurde. Die Lebenswelten wurden nicht nur durch traditionell systemare Ausdifferenzierungen begrenzt, sondern gerade auch durch die von

außen hereingetragenen systemischen Handlungsbereiche des modernen ökonomischen Sektors und des zunächst fremdbestimmten modernen Staates. Darüber hinaus sahen sich die einheimischen Lebenswelten den kulturellen Imperativen der fremden Lebenswelten der Kolonisatoren gegenüber. Nach der politischen Unabhängigkeit blieb dieses Grundmuster wirksam, auch da, wo an die Stelle der modernen westlichen „spätkapitalistischen“ Orientierungsmuster östliche „realsozialistische“ Vorbilder traten. Ein integrativer, auf die Gesellschaft der Dritten Welt gerichteter Theorieentwurf weist diese als dependente, strukturell heterogene Entwicklungsgesellschaften aus. Dabei wird von den Dependenztheorien das Bestehen eines internationalen Abhängigkeitsverhältnisses übernommen, das sich innergesellschaftlich niederschlägt. Ursprünglich von außen kommende, über die Medien Geld und Macht ausdifferenzierter Teilsysteme im ökonomischen und politischen Bereich haben für die Eliten der Länder kulturelle Muster einer okzidentalen Lebenswelt transportiert, die die autochthonen systemaren Ausdifferenzierungsansätze und Lebenswelten überformen und begrenzen. Dies ist der sachliche Gehalt des Redens von der strukturellen Heterogenität. Gleichwohl haben die Gesellschaften an okzidentalen Rationalitätsstandards meßbare — wenngleich nicht an die europäischen Entwicklungsformen gebundene — Entwicklungspotenzen. Im Rückgriff auf solche Rationalitätsstandards nimmt die gegebene Bestimmung den nicht hintergehbaren Rest der ansonsten zu recht für gescheitert erklärten Modernisierungstheorien auf.

4. Die Komponenten einer Theorie formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt aus evolutionstheoretischer Sicht

4.1 Die institutionelle Komponente

Schulen gehören bekanntlich in den meisten Gesellschaften der Dritten Welt nicht zum Bestand an vorkolonialen Institutionen. Dort, wo es sie im Rahmen des hochkulturellen Strukturprinzips gab, blieben sie vereinzelte Institutionen, allenfalls — wie Parsons z. B. für das alte China gezeigt hat — den männlichen Mitgliedern der Oberschicht zugänglich. Ihnen fehlten zwei charakteristische Merkmale des modernen Schulwesens: Die Einbettung der Einzelinstitution in ein Bildungssystem und die Inklusion der in Frage kommenden Gesamtpopulation von Kindern und Jugendlichen. Die Etablierung eines modernen Bildungssystems bedeutet aus evolutionstheoretischer Perspektive für die kolonialisierten Gesellschaften:

Schulen stellen Institutionalisierungen kulturspezifischer Werte dar. Diese okzidentalen Kulturmuster wurden zusammen mit der Institution versetzt. Von außen kam nicht nur eine neue Institution, sondern es kamen Wertmuster, die Bestandteile einer fremden Lebenswelt transportierten. Mit den modernen Institutionalisierungsformen von Erziehung wurden in den kolonialisierten Gesellschaften vorhandene Spielräume erzieherischen Handelns gewaltsam aufgebrochen, die Vernetzungen erzieherischer Aktionen in den bestehenden Institutionen und Interaktionskontexten sowie die Verbindung erzieherischen Handelns mit anderen Handlungsbereichen wurden gleichsam zerrissen. Die Verbindung der pädagogischen Institutionen mit bestehenden „einheimischen“ Institutionen war kaum herstellbar, die neue Erziehung setzte auf nicht erzieherische Handlungskontexte und Institutionen, die allererst zu schaffen waren. Die Beziehungslosigkeit wurde dadurch verstärkt, daß die Schule, später auch die moderne Berufsausbildungsstätte einerseits und die traditionell auch erziehenden Institutionen sowie edukativen Interaktionskontexte andererseits unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturprinzipien eingelagert waren. Die Überlagerung von Gesellschaftsformationen in den Ländern der Dritten Welt bildete sich so im erzieherischen Handlungsbereich ab. Die Blockade der Handlungsverschränkungen erzieherischer Kommunikation (sowohl auf der Ebene von Handlungsintentionen als auch der Handlungsfolgen!) läßt sich unmittelbar einleuchtend an Auto-

biographien solcher Menschen ablesen, die ihre Kindheit und zum Teil Jugendjahre in einer vorhochkulturellen Stammesgesellschaft verbracht haben und durch die Schule in die Moderne hereingerissen wurden (Renner 1984). Bei diesen Autobiographen ist ein Konstituens des Begriffes Lebenswelt — nämlich daß diese den gemeinsam von allen Akteuren einer Kommunikationsgemeinschaft geteilten Hintergrund ihrer Interaktionen bilde — teilweise außer Kraft gesetzt. Hier haben sich Menschen in einer zertellten Lebenswelt zu bewegen, in der die Schulerzieher von kulturellen Orientierungen, pädagogischen Maßnahmen, institutionellen Einbettungen der Familienerzieher kaum Kenntnis haben und umgekehrt. Die Einheit ist allenfalls eine in der Person des Erzogenen hergestellte Ich-Identität, die konfliktreich die unterschiedlichen Anforderungen extrem partikular und unvereinbar erlebter Lebenswelten auszubalancieren sucht. Unter solchen Umständen mag dann auch das evolutionäre Potential des kommunikativ weiter rationalisierten Lebensweltausschnittes Schule stillgelegt sein. Schulische Interaktion wird nicht als ein nach universalistischen Prinzipien strukturiertes und von daher gerechtfertigtes Handlungsfeld erlebt, sondern als ein spezifisches, institutionell verdichtetes, partikulares Handlungsmuster neben anderen. In der nachkolonialen Gesellschaft sind die Schulsysteme der Dritten Welt darüber hinaus mit einer doppelten Schwierigkeit belastet: Schulen der Drittwelt-Länder zahlen voll den Preis für das Herauswachsen der Erziehung aus lebensweltlichen Zusammenhängen, für die Tatsache, daß Erziehung zum System in vorletzter Linie geworden ist. Auch in der Dritten Welt manifestieren sich Entfremdungserscheinungen, die sich z. B. in Schüler- und Studentenprotesten gegen anonymisierte pädagogische Großinstitutionen niederschlagen. Andererseits ist der Systemaufbau von Erziehung noch nicht vollzogen. Auch in den 80er Jahren besuchen quer über die südliche Hemisphäre nur rund zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen im üblichen Schulalter auch tatsächlich den Unterricht. Schulverwaltungen sind bei aller zuweilen anzutreffenden bürokratischen Einengung häufig sehr ineffizient, die dienstrechtliche und wirtschaftliche Situation der Lehrer ist sehr unsicher.

Bei dieser negativen Bilanz stellt sich die Frage, warum sich die Gesellschaften der Dritten Welt die Institution der Schule überhaupt noch leisten. Nirgendwo ist ernsthaft die Illich'sche Entschulungsforderung in politisches Handeln umgesetzt worden. Aus evolutionstheoretischer Perspektive bieten sich zwei Antworten an: Wie gewaltsam auch immer eröffnet — die mit den neuen Institutionen gesetzten Handlungsmöglichkeiten bleiben nicht ungenutzt. Der gesamtgesellschaftliche Modernisierungsdruck ist so stark, daß die über die Schule gegebenen Modernisierungschancen einfach nicht ausgelassen werden können. Das bedeutet aber zugleich, daß Schule vor allem wegen des Systemaspektes von Erziehung ausgebaut wird. Es sind die Qualifikationsleistungen, die das Schulsystem für den systemisch ausdifferenzierten Wirtschaftsbereich, die Legitimationsleistungen, die es für das politische System, in geringerem Ausmaß die Interpretationsleistungen, die es für den kulturellen Handlungsbereich, und die Integrationsleistungen, die es für die gesellschaftliche Solidargemeinschaft erbringt, es sind diese Leistungen, die die Institution Schule in den Gesellschaften der Dritten Welt wie in allen anderen modernen Gesellschaften zur Notwendigkeit machen.

4.2 Die curriculare Komponente

Nach der zugrunde gelegten Theorie waren in Stammesgesellschaften in den „curricularen“ Dimensionen die Stufen eins und zwei, in hochkulturellen Gesellschaften diese und die Stufe drei (entsprechend dem oben angegebenen Schema) erreicht. Was bedeutet und was bewirkte die von außen erfolgte Hinzufügung der Stufe vier für erzieherisches Handeln in Gesellschaften der Dritten Welt? Die Erschließung neuer Handlungsmöglichkeiten für Erzieher und Erzogene brachte zunächst eine Verschärfung der Unterschiede zwischen verschiedenen erzieherischen Handlungskontexten mit sich. Ein Paradox wur-

de offenkundig: Neue mit universalistischem Anspruch auftretende Handlungsspielräume zeigten sich als die einer partikularen Lebenswelt. Dabei blieb die Entwicklung jedoch nicht stehen. Die Gesellschaften der Dritten Welt verfügen heute über eine breite Gruppe qualifiziert ausgebildeter Berufserzieher, die Erziehungswissenschaft an zahlreichen Hochschulen ist der okzidentaler Wissenschaftszentren völlig gleichwertig. Das Handeln dieser Erzieher und Wissenschaftler hat (neben dem anderer Akteure) begonnen, die kommunikativen Verbindungen zwischen den partikular erlebten Lebenswelten, diese dabei umbildend, neu zu knüpfen. Das gesteigerte Gelingens- und Erfolgspotential einer Ziele, Inhalte und Methoden in theoretischem Zusammenhang bestimmenden Erziehung bildete Menschen mit neuen Handlungskompetenzen. So Erzogene vermögen — bezogen auf die als Ziele anzusehenden Grundorientierungen erzieherischen Handelns — situationsadäquat Handlungskompetenzen unterschiedlicher Niveaus abzurufen. Das Paradox zeitigt eine paradoxe, freilich evolutionär gleichsam positive Wirkung: Die Partikularität und Heterogenität der Lebenswelten fördert die Universalität der Verfügung über alle Niveaus der Handlungskompetenz. Das Gemeinte läßt sich in einer spezifischen Kompetenz (im Sinne der Entwicklung des Individuums) erläutern. Die Kompetenz zu formal operationalem Denken wird schon vielen Menschen in Hochkulturen abgefordert. Aber auch der Angehörige einer entlegenen band society, bei dessen Freunden kulturvergleichende Piaget-Forschung kaum oder nur mit ausgeklügelten „kulturfairen“ Tests gelegentlich Manifestationen formaler Operationen feststellen konnte, vermag — von den neuen erzieherischen Aktionen erfaßt —, also nach vollendetem Schulbesuch, solche Operationen in einem breiten Spektrum von Anforderungssituationen zu produzieren. Anstelle angesichts dieser Tatsache mit schlechtem Gewissen dem Eurozentrismus universalistischer Sozialwissenschaft nachzudenken und sich auf die wenig erfolgversprechende Suche nach alternativen Ausgängen aus dem konkret operationalen Denken oder gar nach „postformalen“ Operationen zu machen, könnte empirische (in diesem Fall entwicklungspsychologische) Forschung der evolutionstheoretisch angeleiteten Hypothese von der (verglichen mit Angehörigen europäischer Gesellschaften) größeren Flexibilität und Souveränität dieser Akteure aus Dritte Welt-Ländern im situationsadäquaten Kompetenzgebrauch nachgehen.

4.3 Die entwicklungshistorische Komponente

Auch für die reproduktive und die prohibitive Funktion der Erziehung gilt in Dritte Welt-Gesellschaften das über die Heterogenität und den „Abstand“ der einzelnen erzieherischen Institutionen Gesagte. Ein in der Familie reproduziertes Wertmuster, ein in der peer group begünstigtes Verhalten mag in der Schule unterdrückt werden. „Das Verlernen lernen“ überschrieb ein afrikanischer Erziehungswissenschaftler bitter ein Forschungsprojekt zum Grundschulunterricht. In einheimischen Hochkulturen war die Möglichkeit der produktiven Funktion der Erziehung gegeben. In der modernen Institution Schule ist diese Chance verstärkt vorhanden, freilich ist sie ambivalent. Zweifellos vergrößert Schulerziehung das gesamtgesellschaftliche Verständigungspotential. In vielen Ländern der Dritten Welt kann man dies ganz wörtlich nehmen. Indem in der Schule über die lokale Sprache hinaus eine regionale, landesbezogene oder internationale Verkehrssprache gelehrt und gelernt wird, erweitern sich die sprachlichen Kommunikationsgrenzen. Schon an diesem Beispiel wird deutlich, wie Schule an der Auflösung partikularer Lebenswelten handfest mitwirkt. Gewiß nicht nur daran: Je mehr Sozialstatus von ethnischer Herkunft, Stellung im Verwandtschaftssystem etc. entkoppelt und an Bildung und Berufsposition gebunden wird, wirkt Schulbesuch bei der Formung neuer Klassen und Schichten mit. Studien zur Allokationsleistung der Schule in der Dritten Welt zeigen, daß die Institution desto stärker an der Markierung sozialer Schichtgrenzen beteiligt ist, je mehr sich eine Gesellschaft modernisiert.

Die Schranke für die produktive Funktion von Schulerziehung liegt in der relativen Schwäche der grundlegenden Systeme Wirtschaft und Politik. Quer über die Gesellschaften der Dritten Welt waren die Bildungssysteme bei ihrer Qualifikationsleistung relativ erfolgreich. Die Wirtschaftssysteme jedoch versagten im Hinblick auf die Bereitstellung entsprechender Arbeitsplätze. Das Stichwort der „Arbeitslosigkeit der Ausgebildeten“ (educated unemployment) kennzeichnet jene Bruchstelle an der Grenze von Bildungs- und Wirtschaftssystem, die die produktive Potenz von Schulerziehung gleichsam ins Leere laufen läßt. Weniger offensichtlich und auch weniger gut durch Forschung dokumentiert ist der parallele Durchsetzungsmangel der Legitimationsleistung der Schule angesichts politischer Systeme, die allen auf universalistische Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulate gerichteten Legitimationsanstrengungen ganz eklatant widersprechen. Wenn derartige Legitimationsversuche der Schule nicht ohnehin durch machtgestützte Intervention eingeschränkt oder ideologisch umgebogen werden — Militäreinsätze in Schulen und Hochschulen sind in verschiedenen Staaten der Dritten Welt in den letzten 20 Jahren belegt — treffen sie nur auf widerwillige Akzeptanz im politischen System. Daran bricht sich die produktive Potenz der Schule.

Ähnlich ambivalent ist die Einschätzung der kreativen Funktion der Erziehung und der Schule als eines institutionellen Ausschnittes erzieherischer Interaktion. Der Kreativitätsspielraum läßt sich am besten in der Terminologie der systemtheoretisch angeleiteten Evolutionstheorie beschreiben. Diese unterscheidet (Luhmann 1975) die evolutionären Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung. Der Abstand zwischen den Erziehungsinstanzen und deren Heterogenität macht zwar in der Dritten Welt durchaus die pädagogische Erzeugung von Lebensalternativen wahrscheinlich, die Schwäche des erzieherischen Handlungsnetzes und die relative Schwäche des politischen und ökonomischen Systems machen es jedoch ebenso unwahrscheinlich, daß derartige Neuerungen gesamtgesellschaftlich aufgenommen werden. Zu den interessantesten in gegenwärtigen Schulsystemen der Dritten Welt hervorgebrachten Reformalternativen zählen die Produktionsschulmodelle, die es in verschiedenen Varianten in Botswana, Cuba, Guinea Bissau oder auf den Philippinen gibt (Lenhart 1983). Mag hier auch ein neues Verhältnis von Lernen und Arbeiten in einer Schule vorgelebt werden, die spezifische Geschichte der einzelnen Modelle zeigt, daß derartige Lösungen nicht notwendig gesamtgesellschaftlich rezipiert werden müssen. Der Variationsbeitrag und damit die kreative Leistung von Schulerziehung bleibt kontingent.

Literatur

- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. — 2. Bde. Frankfurt/Main 1981.
- Lenhart, Volker: Schulalternativen aus der Dritten Welt. In: Neue Sammlung 23/1983, S. 62—73.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 2 Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975.
- Renner, Erich: Entwicklung in zwei Kulturen. Autobiographische Texte aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. Ms. Heidelberg 1984
- Schluchter, Wolfgang: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte. Tübingen 1979.
- Schöffthaler, Traugott: Die neue Universalismusedebatte. Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung 24/1984a, S. 149—165.
- Ders.: „Wissen oder Weisheit!“ Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkkoperationen als Problem der Bildungsforschung. In: Goldschmidt D./Schöffthaler, T. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt 1984b.
- Ders.: Kolonialisierung der Lebenswelt und des Weltverständnisses: oder wann das Fortschrittsdenken in Theorien der Evolution von Weltbildern an seine Grenzen stößt. In: Jos Gerwin/Gottfried Mergner/Jos Kretsier (Hrsg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt (II). Oldenburg 1983a, S. 171—182.
- Ders.: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 25/1983b, S. 333—347.

Konstituierende Merkmale von Kindheit in Afrika

Annemarie Bauer, Madgalene Schultz

„Was wir den kindlichen Charakter nennen, ist kein reines Naturprodukt, sondern das Ergebnis hochkultureller ‚Verwöhnung‘ der progressiven Gesellschaften.“ (Mühlmann: 1975:84)

Ausgehend von der (derzeit breit diskutierten) These, daß man von Kindheit als Phase mit nicht-biologisch bedingten Qualitäten¹⁾ in Europa erst ab etwa dem 17./18. Jahrhundert reden darf, wollen wir überprüfen, inwieweit traditionelle und moderne Kindheit in Afrika mit traditionaler und moderner Kindheit in Europa vergleichbar sind. Es soll versucht werden, diese Gegenüberstellung ohne Bewertung vorzunehmen. Der pragmatische Wert einer solchen Untersuchung könnte in den dadurch verbesserten Voraussetzungen für eine Analyse des derzeitigen Zustandes liegen und der damit verbundenen Chance für realistischere gesellschafts- und bildungspolitische Maßnahmen. Das Instrumentarium der Untersuchung ist der Standardliteratur zur Geschichte der Kindheit entnommen, deren Thesen in der folgenden Übersichtstabelle zusammengestellt sind.

Die folgenden tabellarisch aufgelisteten Ansätze zusammenfassend ergeben sich vor allem folgende Kriterien, die in Europa das Phänomen Kindheit konstituierten²⁾:

1. Eine Theorie von Erziehung; 2. Allgemeine Literalität; 3. Ein formales Schulwesen; 4. Freistellung der Kinder von existenzsichernder Arbeit; 5. Die Kernfamilie mit intimen Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern; 6. Schamgefühl und Intimsphäre; 7. Empathie.

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Kriterien auch für Kindheit in Afrika erfüllt sind, oder inwiefern sich Kindheit in Afrika von Kindheit in Europa unterscheidet.

1. Eine Theorie von Erziehung

Es ist wohl von niemandem bestritten worden, daß es in jeder Gesellschaft das Phänomen Erziehung gibt, d. h. Überlegungen und Handlungen von Erwachsenen in der Absicht, Kinder in die bestehende Gesellschaft einzugliedern, indem sie ihnen die Normen, die geforderten Verhaltensweisen und die jeweiligen Rollenmerkmale vermitteln. Diese Erziehungsinhalte und -methoden afrikanischer Gesellschaften — etwa: „The older person's mouth is more powerful than fetish“ (zit. nach Bude: 1981:324) oder: „Es ist gut, wenn man ein Kind schlägt, wenn es noch klein ist. So lernt es etwas.“ (zit. nach Bauer: 1979:240) — sind in der Regel Inhalte von Sprichwörtern, Liedern, Gedichten und Rätseln und beziehen sich auf gewünschtes Sozialverhalten. Dennoch scheint es uns problematisch zu sein, dies als Pädagogik oder als eine Theorie von Erziehung zu bezeichnen, d. h. als systematische Reflexion über Kindererziehung, Lehren und Lernen, wie z. B. Mock (1979) und Erny (1972:21) es tun. Wenn man von Erziehung spricht, sollten zwei Faktoren klar hervortreten: ein angestrebtes Ziel und zur Erreichung des Ziels benutzte Methoden. Als Theorie der Erziehung aber bezeichnen wir Erklärungen von Zusammenhängen bestimmter Verhaltensweisen mit anderen aufgrund bestimmter Gesetzmäßigkeiten. Deskriptionen und Handlungsanweisungen allein sind unzureichend, solange nicht Kausalitäten und Interdependenzen analysiert und Generalisierungen und Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden.

Eine Theorie von Erziehung in Afrika müßte Fragen nach der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung des afrikanischen Kindes stellen, sie müßte die Auswirkungen der primären sozialen Umwelt mit einbeziehen, sie müßte Gedanken darlegen über die

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
ARIÉS 1975	Kinder traten im ancien régime übergangslos in d. Welt d. Erwachsenen ein u. teilten ihre „Freude, ... d. täglichen Arbeiten u. Spiele mit ihnen.“ (S. 599) Fam. als Produktionsgemeinschaft.	18. Jahrh., gilt für die Bourgeoisie	Verlängerung d. Kindheit besonders Erz. Betrachtung d. Kindes als schwach u. hilfsbedürftig Familie (nicht Ges.) organisierte sich um das Kind „Familiensinn“, „Familiengeföh!“	Wandel geht aus v. Personen u. P.-gruppen: „Männer der Kirche oder des Rechts... Moralisten des 17. Jahrhundert.“ (S. 217) Verringerung d. Kindersterblichk.: man „hat nur einfach aufgehört, die Kinder, die man nicht behalten wollte, sterben zu lassen.“ (Vorwort z. 2. franz. Aufl.)	Ariés bewertet den Wandel negativ, weil das Kind aus dem Leben der Erwachsenen herausgedrängt werde.	keine Ursachenforschung, vor allem Deskription
Untersuchungszeitraum: Ancien Régime = 16. J.—1789						

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
SHORTER 1975	Kindersterblichkeit Gleichgültigkeit der Mütter	17./18. Jahr.	Abnahme der Sterblichkeit Welle des Gefühls Entstehung v. mütterlicher Zärtlichkeit „Revolution d. Mutterliebe“ (S. 266)	Weil Eltern eine positive Einstellung z. Kind gewannen, reduzierte sich d. Kindersterblichkeit Intimisierung d. Fam. durch Marktwirtschaft u. „Proletarisierung d. Arbeitskraft“ (S. 293) Freisetzung d. Frau v. d. Arbeit (S. 289 ff.)	Wandel wird positiv gesehen	Mütterliche Fürsorge ist eine Erfindung der „Moderne“ (S. 196) Widerspruch, da sie selbst Indikator f. Moderne ist. Polit., phil. Ideen- geschichtl. Veränderungen bleiben unbeachtet.
Untersuchungszeitraum: ab 17. Jahrhundert						

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
ELIAS 1969 u. 1970	geringe Distanz v. Affekt- und Verhaltensstandards zw. Kind u. Erwachsenen Unbefangenheit kein Schamgefühl	ab dem Mittelalter, detaill. ab dem 17. Jahrh.	Immer weitergehende Kontrolle u. Dämpfung der Affekte Vorrücken der Schamgrenze Veränderte Mechanismen d. Affekt- u. Verhaltenskontrolle Verinnerlichung v. Normen Eigener Verhaltenskodex f. Kinder	Zusammenhang v. Sozio- u. Psychogenese: größere Verflechtungen i. wirtschaftl. u. politischen Bereich führen z. größeren ges. Differenzierungen. Das Individuum muß d. Abhängigkeitskette f. seine Entscheidungen antizipieren. Das führt zu Affekt- u. Verhaltenskontrollen	Wandel wird nicht nur positiv gesehen: Je strenger die Moral und je größer die Schmerzhaftigkeit der Erwachsenen, desto mehr verstoßen Kinder dagegen. Je größer der Normkodex u. je niedriger die Schamswelle, desto mehr muß ein Kind erzogen werden.	mit ELIAS mußte man von der Entstehung des Erwachsenenstatus nicht der Kindheit sprechen.
Untersuchungszeitraum: ab Mittelalter						

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
DEMAUSE 1971	„Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, geschlagen, gequält u. sexuell mißbraucht werden.“ (S. 12)	sukzessive Verbesserung seit d. Antike	Von Jahrhunderterten des Kindermordes, über Weggabe, Ambivalenz und Intrusion zum Jahrhundert d. Sozialisation (= 19. Jahrh.) zu unserem Jahrh. der Unterstützung.	psychische Veränderungen der Erwachsenen Kleine Schritte der Empathie führen über 2 Jahrtausende zu großen Veränderungen	Der Wandel ist nur positiv zu bewerten, da das Leben d. Kindes viel leichter geworden ist.	Ausklamern aller ökonomischen, ges. u. geistesgeschichtl. Veränderungen.

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
LÜSCHER 1975	greift auf vorhandene Beschreibungen zurück, s. O.			zunehmende Rationalität im Verständnis des Kindes, die sich aus zunehmender besserer Einsicht in den Ablauf der Sozialisation u. ihre psychischen u. sozialen Komponenten ergibt. Evolutionist. Ansatz		

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
SCHLUMBOHM 1981	Keine Trennung von Lebensbereichen Wichtige Sozialisationsinstanz „Straße“ und peer-group; Kinder sind durch Spiel u. Arbeit u. durch fehlenden Wohnraum „draußen“ Viel spielt sich außerhalb der Familie ab	ab dem 18. Jahrh.	Affektiv hochgeladene Familie Wegfall von Öffentlichkeit Ausschluß der „Straße“ und d. peer-groups Im 19. Jahrh. lockert sich diese Abkapselung etwas	„... die Ausbreitung kalter Ware-Geld und Konkurrenzbeziehungen ‚draußen‘“ (S. 287) wird durch die Intimität der Familie kompensiert.	einerseits positiv, andererseits Gefahr der Überfrachtung d. Familie: zu große Erwartungen auch der Eltern an die Kinder, gerade im affektiven Bereich	Die Untersuchung gilt f. d. kleine und gehobene Bürgertum, und ist nicht zu verallgemeinern (was der Verfasser auch nicht tut).

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
BADINTER 1981	Bis ins 17./18. Jahrh. gab es keine Mutterliebe. 3 Faktoren sind dafür verantwortlich: Herrschaft u. Autorität des Vaters. Geringschätzung des Kindes Gleichgültigkeit der Mutter	spätes 18. Jahrh.	Das Kind wird zum „König“; zum kostbarsten aller Güter, zu einem unersetzlichen Wesen (S. 165) Der Wandel spielt sich vor allem im Bürgertum ab: „die Frau aus der Mittelschicht (hat) in dieser neuen Funktion die Gelegenheit zu einem Aufstieg u. zu einer Emanzipation erkannt ...“ (S. 177)	Anstoß ist Rousseaus Emile. polit. und staatl. Ideologie: fögsame Untertanen (S. 114) Philosophie d. Aufklärung: das Machtgefälle in der Fam. wird geringer. (S. 126 ff.) Die wachsende Bedeutung der Berechtigung auf individ. Glück, das man zu zweit besser verwirklicht. (S. 144)	Mutterliebe ist kein Instinkt, sondern ein Gefühl, das aus vielen Gründen entstehen oder nicht entstehen kann. Bewertet wird das Gefühl positiv.	vorwiegend bezogen auf gehobenes Bürgertum und Aristokratie
Untersuchungszeitraum: „vor 1760“, 17. Jahrh. bis z. Gegenwart						

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
POSTMAN 1983	Keine Unterschiede in Verhaltenserwartung u. Behandlung v. Kindern u. Erwachsenen Lernen durch Einleben und Beobachten Alles ist mündlich zu vermitteln Kindheit endet mit dem vollkommenen Spracherwerb	ab dem Mittelalter	Buchdruck und Literalität Schule Scham und Geheimnis Theorie von Erziehung In neuester Zeit Verschwinden der Kindheit	Kommunikationsmittel bestimmen über den Status Kindheit. Allgemeine Literalität macht Schule notwendig	Die Entstehung der Kindheit wird positiv, ihr Verschwinden derzeit negativ bewertet.	Die Entstehung von Kindheit wird für Europa, ihr Verschwinden für Amerika nachgewiesen. Viele Unsauberkeiten bei den Fakten
Untersuchungszeitraum: ab dem Mittelalter						

Auswirkungen bestimmter Erziehungsmethoden, über die optimalen Forderungen, die man an Kinder stellen, über Frustrationen, die man zumuten kann. Das alles scheint es in afrikanischen Gesellschaften allenfalls in Ansätzen zu geben. Das was das Kind für das Leben in der traditionellen Gesellschaft braucht, lernt es durch Beobachten und Mitmachen, kaum jedoch durch systematische Unterweisung. Jeder Erwachsene ist aufgrund seiner Erfahrung unterweisungsberechtigt — das gilt sowohl für die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als auch für Verhaltenserwartungen, — d. h. es wird keine Ausbildung und Qualifikation der Erzieher und Ausbilder verlangt.³⁾ Nun gilt das für die Erziehung in der europäischen Familie ebenso; der Unterschied aber besteht darin, daß es über die Familie hinaus Erziehungsinstitutionen gibt, die ihren Erziehern bestimmte Qualifikationen abverlangen.

Für Afrika sind Ansätze zu einer Theorie der Erziehung in den Initiationsriten zu erkennen, die häufig in einem Initiationslager vorbereitet werden, während dessen die Jugendlichen eine systematische Unterweisung über ihren Status als Erwachsene und die an diesen Status geknüpften Verhaltenserwartungen erhalten. Doch um wirklich von einer Theorie der Erziehung sprechen zu können, müßte man wissen, ob in dieser Zeit nur eine forcierte Anpassung betrieben wird, worauf einiges hindeutet, durch Einsetzen von Angst und durch Vorgänge, Beschneidung z. B., die zur völligen Identifizierung mit dem Erwachsenenstatus und der Gesellschaft führen, oder ob es auch eine Diskussion über die Ziele und Methoden dieser Erziehung gibt.

Eng mit einer Theorie der Erziehung hängt auch eine Theorie der psychischen Entwicklung zusammen. In der europäischen Antike hat sich bereits Platon ausführlich mit einer differenzierten Theorie der Jugend beschäftigt und drei Vorschläge dazu gemacht. Aber im Laufe der europäischen Geschichte wurden diese Bemühungen „vergessen“. Nach ARIËS hat die mittelalterliche Zivilisation „die paldeia der Alten vergessen und wußte noch nichts von der Erziehung der Moderne . . . Sie hatte keine Vorstellung von Erziehung.“ (zit. nach POSTMAN: 1983:25) Eine Theorie der Erziehung, Pädagogik als Wissenschaft, entfaltete sich bei uns erst ab etwa dem 18. Jahrhundert. Locke und Rousseau sind als zwei wichtige Vorläufer der Pädagogik und auch der pädagogisch relevanten Entwicklungspsychologie zu betrachten.⁴⁾ Wenn diese Konzepte auch sehr unterschiedlich sind — Locke: das Kind ist eine tabula rasa, es muß beschrieben werden, durch Lernen wird es vollkommener und zivillisiert, und Rousseau: das Kind ist das Unverdorbene und muß so erhalten bleiben, muß vor der Zivilisation geschützt werden, — so ist beiden doch der Wert der Kindheit gemeinsam: Kindheit ist ein Zeitraum, in dem Wichtiges geschieht und der deshalb besonderer Bemühungen bedarf. POSTMAN nennt Freud und Dewey als wichtige Vertreter der Entwicklungspsychologie und -philosophie: Dewey, der dafür plädiert, die kindlichen Bedürfnisse, die ein Kind jetzt hat, zu berücksichtigen und Kindheit nicht nur als Weg zum Erwachsenen-Sein zu betrachten, und Freud, der betont, daß Kinder keinesfalls eine tabula rasa seien, sondern (polymorph perverse) Triebmenschen, die durch Erziehung die Vorgänge der Sublimierung erlernen müssen, deren Naturzustand aber auch zu seinem Recht verholten werden muß, wenn es nicht dauerhafte psychische Schäden geben soll. Gerade die Kindheit repräsentiert für Freud und die Psychoanalyse generell große Fortschritte des Lernens und der geistigen Entwicklung, so daß für das (unbewußte) Gedächtnis angenommen werden muß, „daß es zu keiner anderen Lebenszeit aufnahme- und reproduktionsfähiger ist als gerade in den Jahren der Kindheit“ (FREUD: 1942:75). Von solchen oder ähnlichen Konzeptionen, was Kindheit ist, wie man ein Kind behandelt, um es zu seinem — seiner Entwicklungsphase entsprechenden — Recht zu verhelfen und um ihm eine gute Disposition auf den Weg zum Erwachsenen mitzugeben, solche professionellen Konzeptionen sind von afrikanischen Gesellschaften nicht bekannt, sei es, weil sie es tatsächlich nicht gibt, oder sei es, weil sie durch das Fehlen von Schrift nicht nachzuweisen sind.

Wir haben uns deshalb zu beschränken auf das, was wir als Alltagspraxis sehen, was an Lebensweisen oral tradiert ist; ungelöst bleibt aber die Frage, ob dahinter eine Theorie steht, und wer sie formuliert haben könnte. Ein Beispiel für Alltagspraxis ist z. B. ein Fest, das gefeiert wird, wenn ein Junge das erste Mal eine Palme besteigt. Dies mag eine erzieherische Institution sein, denn es wirkt sicher als positive Verstärkung; wir wissen aber nicht, ob die pädagogische Absicht die Ursache für die Institutionalisierung ist.

2. Allgemeine Literalität

Eines der wesentlichen Merkmale, die in den westlichen Gesellschaften Kindheit bestimmt, ist der durchgängige Erwerb von Literalität. Nicht nur der Erwerb von Sprache geschieht während der Kindheit, das ist eine ihrer Universalien, sondern der Erwerb von Schrift ist ein Merkmal der modernen Kindheit schlechthin.

POSTMAN nimmt eine Unterscheidung zwischen allgemeiner bzw. sozialer Literalität (alle Mitglieder einer Gesellschaft können lesen und schreiben) und Fachliteralität (es ist eine Fähigkeit nur von wenigen) vor. (In Anlehnung an Havelock, POSTMAN: 1983:20) Trotz aller Vorbehalte POSTMAN's Thesen gegenüber ist es richtig, daß bis ins 19. Jahrhundert auch in Europa viele Menschen nicht lesen und schreiben konnten. „Der durchschnittliche Laie gewann seine Bildung nur mit den Ohren, durch öffentliche Predigten, Mysterienspiele und den Vortrag von behrenden Balladen und Geschichten.“ (Tuchmann, zit. nach POSTMAN: 1983:23)

Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben ist in einer Zeit mit Fachliteralität also ein Privileg bestimmter Gruppen, in einer literalen Welt dagegen ein Privileg bestimmter Altersgruppen: Literalität ist eines der Merkmale, die das Kind vom Erwachsenen unterscheiden bzw. genauer: den Erwachsenenstatus von der permanenten Kindheit trennen⁶⁾. Nun ist Literalität in Europa und Afrika etwas grundsätzlich anderes: Gibt es bei uns eine generelle Literalität (die als Norm z. B. zur Stigmatisierung des Erwachsenen-Analphabetismus führt), die Kinder als nichtliterale Menschen von den Erwachsenen unterscheidet, und die Schüler definiert als auf dem Weg zum literalen Erwachsenen, so ist in schwarzafrikanischen Gesellschaften die Situation völlig anders. In der traditionellen Gesellschaft gibt es weder soziale noch Fachliteralität; Sprache, nicht aber Schrift, steht allen gleichmäßig zur Verfügung. Das bedeutet aber, daß die Kategorien zur Unterscheidung von wissenden, privilegierten zu nicht-wissenden, nicht-privilegierten Gruppen andere sein müssen, ebenso wie sich zumindest unter dem Aspekt dieser Kategorie die Grenzen zwischen Kind und Erwachsenen verwischen bzw. sich reduzieren auf den Spracherwerb. Wenn wir für Europa feststellen, daß Fachliteralität zu Privilegien führt, so ist die Situation für die traditionellen, schriftlosen Gesellschaften Afrikas anders: In einer schriftlosen Kultur bleibt Wissen Geheimwissen, d. h. es bleibt in den Köpfen derer, die es besitzen, es ist nicht vervielfältigbar, nicht allgemein zugänglich, und es bleibt in die Entscheidung der Wissensträger gestellt, es weiterzugeben und sich dafür Auserwählte zu suchen. Schrift generell aber ist ein Medium, durch das man Zugang zu diesem (Geheim-) Wissen bekommen kann. Der Herrschaftscharakter von Wissen geht über Dokumentation potentiell verloren.

Nun ist in Afrika der Erwerb von Literalität — nicht anders als bei uns — untrennbar mit Schule verbunden. Das bedeutet, daß ihr Erwerb stattfindet sowohl in einer der traditionellen Gesellschaft unbekannteren Institution als auch in der Regel in einer völlig fremden Sprache. Die äußeren Folgen sind offenkundig: Eine breite, literarisch gebildete, bücherbesitzende Schicht gibt es nicht, ein literarisches Klima fehlt weitgehend, nur wenige erwerben Schrift bis zu ihrer Vollständigkeit, viele werden wieder zu Analphabeten, viele leben in Familien, in denen die Elterngeneration diese Fähigkeiten überhaupt nicht be-

herrscht. Die „inneren“ Folgen sind nur zu vermuten: Die Sprache der Literalität ist, bis auf wenige große Sprachgruppen, etwa das Kisuaheli, nicht die Sprache der persönlichen und sozialen Identität.

Darüber hinaus hilft der Erwerb dieser Literalität nicht, an die Geheimnisse und das Geheimwissen der traditionellen Kultur heranzukommen. Inwieweit er hilft, die Geheimnisse und das Wissen der Kultur der Literalität zu erfahren, ist nicht zu entscheiden. Vielen Afrikanern, die lesen und schreiben können, werden trotzdem viele Bereiche der Kultur, die mit der Literalität und ihrer Sprache verbunden sind, verschlossen bleiben.

Es bleibt also offen, ob es in Afrika durch Schrift überhaupt zu den großen veränderten Kommunikations- und Denkstrukturen sowie zu Orientierungsmustern kommen kann, die POSTMAN annimmt:

- Die Nachweisbarkeit, wer was geschrieben hat (POSTMAN: 1983:33), was zur Identifizierung der Herkunft einer Idee führt, die den Schreiber individuell sichtbar macht. Die Auseinandersetzung erfolgt dann nicht nur mit einer Idee, sondern auch mit einer Person.
- Die veränderte Struktur von Wissen (a.a.O. 34): Mit dem gedruckten Text entsteht eine neue Methode, Inhalte und Denken zu organisieren: die Einteilung in Linien, Abschnitte, Register etc. (POSTMAN: 1983:41), aber auch — wesentlich entscheidender — die Möglichkeit, zurückzublättern, nachzublättern, noch einmal zu lesen. Erst das macht die Bearbeitung komplexerer Gedankengänge möglich.
- Die veränderten Symbole (POSTMAN: 1983:34): Nicht mehr die Sprache allein, sondern Schrift wird zusätzlich zum Symbol der Kommunikation.
- Das veränderte Wesen der Gemeinschaft (POSTMAN: 1983:34): eine sprachliche Interaktion verlangt wenigstens zwei Partner, während Schrift mit einem Agierenden auskommen kann. Der Leser braucht nicht den sozialen Kontext, ebenso wie der Schreiber ihn nicht braucht. Nicht nur Lesen, wie POSTMAN meint (1983:38), sondern Schrift ist ein „antisozialer Akt“.⁴⁾

Dennoch hat Literalität in Afrika zu einem Individualisierungsprozeß beigetragen, was eine Fülle von biographischen Büchern beweist, und was sich auf Dauer indirekt auf Partnerschaft und Familie auswirken könnte.

In Afrika geschieht, vielleicht zögernder als bei uns, tendenziell aber nicht anders, etwas Neues, das in der europäischen Geschichte keine Parallele hat: Es wird nicht nur Schrift eingeführt, die in Europa mehr als 2000 Jahre das einzige Kommunikationsmedium (neben Sprache) war, sondern gleichzeitig die neuen Kommunikationsmittel, das Transistorradio, das Fernsehen z. B., die den Wert von aktiver Literalität einschränken (da bisher nur rezeptive Kommunikation über Technik möglich ist), die damit aber sogar noch tiefer greifen, indem sie auch Sprache zu einem „anti-sozialen, a-sozialen Akt“ machen. Es ist noch nicht abzusehen, in welcher Weise die verschiedenen Kommunikationsmittel die Gesellschaften prägen werden.

3. Formales Schulwesen

ARIÈS nimmt an, daß sich aus dem entstehenden Verständnis für die Lernfähigkeit des Kindes zunächst die „apprenticeship“ entwickelte, die Kinder früh aus Elternhäusern wegführte, um im adeligen Bereich vorwiegend Manieren und Anstand, im handwerklichen Bereich aber auch Kenntnisse und Wissen zu erwerben; später entwickelte sich die Schule. Wie ARIÈS betont, schiebt sich die Schule zwischen Eltern und Kinder und bewirkt eine vertiefte Trennung der Lebensalter. Schule und Literalität hängen eng zusammen: „Wo die Lese- und Schreibfähigkeit allgemein hoch im Kurs stand (wie in den vor-

wiegend protestantischen Ländern und Gegenden, Anm. der Verf.), gab es Schulen; und wo es Schulen gab, da entfaltete sich die Vorstellung von Kindheit sehr rasch." (POSTMAN: 1983:51) Unsere Frage in diesem Zusammenhang ist die nach dem Beitrag der Schule an der Qualität von Kindheit in Afrika. In den meisten afrikanischen Gesellschaften gibt es seit jeher eine Institution, die sich zwischen Eltern und Kinder schiebt, die Altersklassen, die ganz entscheidende Funktionen übernehmen: Sie bestehen lebenslang und sind für jeden verbindlich; sie bieten Hilfestellung und Schutz, definieren Geschlechts- und Altersrollen und bedingen dadurch implizit bestimmte Rechte und Pflichten; sie verhindern den Rückzug in die familiäre oder individuelle Isolation und dienen durch ihre gruppeninterne Öffentlichkeit auch der Kontrolle des Verhaltens der Einzelnen.

Das afrikanische Kind erhält so einen doppelten Zugriff auf das Individuum, — eine vertikale Verankerung durch die sich ändernde Position und den damit verbundenen Status und eine horizontale, durch die gleichbleibende, nur mit zunehmendem Alter vorrückende Altersgruppe, wobei ältere Gruppen mehr Autorität haben als jüngere.

Das bedeutet, daß es in den traditionellen Gesellschaften Afrikas grundsätzlich andere Voraussetzungen für Kindheit gibt als im Europa des „ancien régime“: Auch traditionellerweise können Kinder in Afrika nicht völlig unbegrenzt am Erwachsenenleben teilnehmen, wie ARIÈS und ELIAS es für das Mittelalter in Europa beschreiben, sondern es gibt immer eine Trennung der Lebensalter und der Geschlechter in spezifische Gruppierungen, die nur bestimmte Interaktionen erlauben (vgl. SCHULTZ: 1980: 92). Diese Altersklassen bieten früh die Möglichkeit, ein eigenes Selbstverständnis als Kinder und Jugendliche zu entwickeln.

Die Institution Schule aber hat für Afrika Implikationen, die sie von der traditionellen Altersklasse wesentlich unterscheiden: Ihr primärer Auftrag ist die Wissensvermittlung, die durch eine Autoritätsperson vorgenommen wird. Schule dient bei uns, ebenso wie in Afrika, zunächst dem Erwerb von Literalität, die die Basis für alles weitere Lernen ist. Sie verlangt wenigstens zwei neue Formen der Disziplin, die Entwicklung bestimmter kognitiver Stile und der motorischen Kontrolle. Der Unterricht findet in der Regel in Afrika in einer Fremdsprache statt, d. h. das Kind wird nicht nur mit vielfach seiner Umgebung unbekanntem Lerninhalten konfrontiert, sondern soll diese darüber hinaus in einer fremden Sprache lernen. Zunächst brachte die Schule die Kultur der Kolonialherren, was für die ersten Generationen Entfremdung durch fremdes Wissen bedeutete, das für die Alltagsbewältigung der meisten wenig relevant war.⁷⁾ Ganz sicher aber vermittelt die Schule nicht die Fähigkeit, traditionales Geheimwissen zu erwerben. Dagegen ist sie die Bedingung für neue Aufstiegsmöglichkeiten in der sich verändernden Gesellschaft: Durch Bildung kommt es zu neuen Chancenzuteilungen, die es in der traditionellen Gesellschaft nicht gibt bzw. gab.

Die Unterschiede zwischen Altersgruppen und Schule fassen wir stichwortartig so zusammen:

- Die Altersgruppe besteht lebenslang, die Schule ist eine Übergangsinstitution.
- Der Zweck der Altersgruppe ist nicht wie der der Schule das Lernen, sondern der geschlechts- und altersspezifische Rollenerwerb und ihre Sicherung über Identitätentwicklung.
- Die Altersgruppe dient der sozialen Allokation, während die Schule der beruflichen dient und erst über diese evtl. der sozialen.

4. Freistellung der Kinder von existenzsichernder Arbeit

Zu den wichtigsten Merkmalen, die Kindheit bei uns ausmachen, gehört die (relative) Freistellung von Arbeit, jedenfalls von der Arbeit, die der Existenzsicherung dient.

Aus der europäischen Sozialgeschichte wird deutlich, daß Kinder erst seit der neuesten Zeit freigestellt werden von Arbeit und ihnen das Recht zugesprochen wird, zu spielen und in die Schule zu gehen, d. h. zukunftsorientiert zu lernen. In den davorliegenden Jahrhunderten war Kinderarbeit generell üblich: es sei denn, daß das Kind im frühen Alter sowohl von Bauern als auch von Handwerkern in andere Haushalte gegeben wurde, wo es „wie in der Familie seiner Eltern am unteren Ende einer Pyramide von Autoritäten“ (SCHLUMBOHM: 1981: 273) stand, oder daß es im Haushalt der Eltern mitarbeitete, bis hin zur Zeit der Industrialisierung, was für England besonders gut dokumentiert ist, wo Kinder sich als Arbeitskraft verdingten, um die Familie mitzuernähren.

„Wenn auch in städtischen Haushalten, besonders in der Zunfthandwerkerschaft, die Kinder vor Beginn der Lehrzeit oft nicht so direkt in die gewerbliche Warenproduktion einbezogen werden konnten wie auf dem von zünftigen Regulierungen freien Lande, so gab es doch an häuslichen Diensten, Botengängen, Aufgaben in der Betreuung jüngerer Geschwister, aber auch an Hilfs- und Nebenarbeiten bei der Erwerbstätigkeit der Eltern für die Kinder kleiner Leute in der Stadt ebenfalls genug zu tun.“ (SCHLUMBOHM: 1981: 271) Kinder heute bei uns (und ihre Eltern) klagen häufig über den Leistungsdruck, dem sie in der Schule ausgesetzt sind, der ihr Leben bestimmt, und der ihnen wenig Zeit läßt zu spielen. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß Kinder ökonomisch völlig abgesichert und von produktiver Arbeit freigestellt sind; dafür sind sie eingespannt in eine zukunftsorientierte Leistungserwartung bezogen vor allem auf Statuserwerb und Sicherung einer zukünftigen Existenz, aber nicht der momentanen.

Für Kinder in Afrika aber ist die eigene Arbeit ein wichtiger Faktor, die Subsistenz der Familie sicherzustellen. MENDELIEVITCH gibt aber noch andere Gründe an, weshalb afrikanische Kinder arbeiten: Eltern in der Stadt wollen durch Arbeit ihre Kinder von der Straße fernhalten, oder ein Kind soll aus Solidarität arbeiten, um die ökonomische Last, die es selbst für die Familie bedeutet, zu kompensieren (1979: 8—9).

Die völlig neue Situation mit ihren ökonomischen Problemen, die auf die Familie in der Stadt zukommt, zwingt Kinder häufig dazu, Arbeit aufzunehmen. Der gleiche Autor nimmt an, daß etwa 95 % aller afrikanischen Kinder unter 15 Jahre als „unpaid family workers“ arbeiten. (MENDELIEVITCH: 1979: 26 ff⁸)

UKPABI legt für Nigeria genauere Zahlen vor: Man schätzte 1979 etwa 43 % der Bevölkerung auf ein Alter von unter 15 Jahren (= 35 Millionen) und nimmt an, daß etwa 16 Millionen der 6—15jährigen arbeiten (1979: 115—119). Die Kinder folgen ihren Eltern früh an ihren Arbeitsplatz, sei es Landwirtschaft, Fischerei oder Handel. Die Kinderarbeit ist nicht zu unterschätzen: Sie ist kontinuierlich und zeitlich lang ausgedehnt, Kinder tragen früh an Verantwortung, die ihnen auferlegt wird für Arbeiten, die sie voll und ganz zu übernehmen haben. Auch in Städten gehen viele Kinder nur kurz zur Schule, um früher ganz mitarbeiten zu können.⁹)

Auch die Gründe, warum Kinder, statt in die Schule zu gehen, arbeiten, sind vielfältig und rangieren von der Armut, in der man die Arbeit des Kindes nicht entbehren kann, bis zur mangelnden Einsicht, die den Nutzen von Schule nicht erkennen kann. Entscheidend ist, daß viele Kinder nicht von der Arbeit freigestellt sind bzw. werden können.

Wenn wir für die Kindheit sagen, daß Kinder ein Recht auf Unbelastetheit haben, auf Spielen und ökonomische Absicherung, daß aber durch die Schule doch ein Leistungs-

druck hinzukommt, so müssen wir für afrikanische Kinder feststellen, daß trotz Schulbesuch der Existenzdruck und die Notwendigkeit dauerhafter Arbeit nicht entfällt. Neben dem neuen Leistungsdruck der Schule besteht der „alte“ Existenzdruck weiter, was eine Überforderung bedeutet, die keinen Raum für Kindlichkeit läßt. Dieses Phänomen, das MÜHLMANN als Kriterium für das Vorhandensein von Kindheit einführt, fehlt oft bei Kindern in der „Kultur der Armut“, d. h. in der Dritten Welt und den Slums der Großstädte. (MÜHLMANN: 1975 79—82)¹⁰⁾

Hier zeigt sich, daß alle anderen Kindheit bewirkenden Faktoren zur Bedeutungslosigkeit herabsinken, wenn das Leben der Familie von absoluter Armut geprägt ist. „Von daher ist Kindheit bzw. Kindlichkeit das Ergebnis einer Gesellschaft, die nicht unmittelbar existenziell bedroht ist.“ (BAUER: 1979: 22) Die Realität von Kindheit in Afrika hängt also davon ab, wie weit und wie schnell eine Sicherung der Lebensbedingungen oberhalb des Existenzminimums für die Bevölkerung garantiert werden kann.

5. Die Kernfamilie mit intimen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern

In der kindheitsgeschichtlichen Literatur herrscht Einigkeit darüber, daß die Entstehung von Kindheit in Europa vor allem durch die Veränderungen bedingt war, die die Familie beim Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft erfuhr. Landläufiger Meinung nach befinden sich die Länder der Dritten Welt heute in einer vergleichbaren Situation, nämlich in der des Eintritts in das industrielle Zeitalter. Diagnosen und Prognosen laufen oft darauf hinaus, eine Analogie zwischen der traditionellen gesellschaftlichen Situation in Afrika seit Beginn des 20. Jahrhunderts und der Situation etwa seit dem 16./17. Jahrhundert in Europa zu postulieren. Konsequenterweise wird dann eine ähnliche Entwicklung gesellschaftlicher Phänomene erwartet, wie sie sich in Europa eingestellt haben, z. B. eine Entwicklungstendenz hin zur Kernfamilie als üblicher Familienform mit zunehmender Intimisierung der innerfamiliären Beziehungen und Kindzentrierung. Um die Richtigkeit solcher Vermutungen zu überprüfen, sollen hier die familialen Bedingungsfaktoren, die für die Entstehung von Kindheit in Europa verantwortlich gemacht werden, auf Afrika angelegt werden. Dabei werden nur jene Merkmale und Funktionen der Familie diskutiert, die für Afrika über die in der familiensoziologischen Standardliteratur hinaus zusätzlich bedacht oder relativiert werden müssen. Die Vielfalt der angeführten unterschiedlichen familialen Aspekte macht sehr schnell deutlich, daß die Familientypen, auch nach den Veränderungen der letzten Jahrzehnte, alles andere als übereinstimmend sind.

- Die traditionale afrikanische Familie hat eine **religiöse** Funktion, für die es in Europa keine Entsprechung gibt. Hiermit ist nicht die Weitergabe religiöser Inhalte gemeint, wie das bei Religionen mit „heiligen“ Texten und expliziten Lehren der Fall ist. Es soll vielmehr auf die Bedeutung hingewiesen werden, die den Nachkommen aus einem Seinsverständnis erwächst, in dem die Ahnen vor der Geburt und nach dem Tod quasi ein Eigenleben führen, in einer Zwischenexistenz vor dem endgültigen Auslöschen, das dann eintritt, wenn der letzte Nachkomme, der persönlichen Kontakt mit dem Verstorbenen hatte, seinerseits stirbt (MBITI: 1969). Es handelt sich also fast um eine gewisse metaphysische Abhängigkeit von den direkten Nachkommen, für die u. a. die Libation ein Ausdruck ist, d. h. der Brauch, nach dem Essen etwas Speise und Trank für die Ahnen zurückzulassen oder zu verschütten.
- Es ist irreführend, die **Produktionsfunktion** der traditionellen afrikanischen Familie als die wichtigste herauszustellen analog den vorindustriellen Verhältnissen in Europa: Die Produktionslast in der Landwirtschaft ist in Afrika eindeutig der Frau aufgebürdet, die die tägliche Arbeit zu verrichten hat, während sich die Männer nur zu bestimmten

Zeiten, mit einigen Arbeiten und teilweise nur mit Ratschlägen beteiligen. Überspitzt formuliert: Die Produktion im traditionellen Afrika wäre fast unverändert garantiert, wenn die Frauen nicht verheiratet wären, es keine Familie gäbe. Die Familie hat mit der Produktionsfunktion wenig zu tun, außer indirekt über die Regelung der Besitzverhältnisse über Grund und Boden, was im Fall von Ackerbau die Voraussetzung der Produktion ist. Wenn Arbeit gemeinschaftlich ausgeführt wird, dann in andere Formationen als dem Familienkreis: z. B. die Frauen als Gruppe, die Männer als Gruppe, eine Altersklasse.

- Die moderne Familie in den Industrieländern ist hervorgegangen aus der erweiterten Familie. Diese war seit Einführung des Christentums eine monogame. In Afrika betrifft der Wandel fast überall die Polygynie. Allein schon durch ihre Struktur, die größere Anzahl der Mitglieder und durch das clan-orientierte Wohnarrangement in compounds bewirkt sie ein besonderes Beziehungsgeflecht und bestimmt dadurch die Häufigkeit und z. T. auch die Reihenfolge der Kommunikation, z. B. des Zusammenseins des Mannes mit den jeweiligen Kindern. Die Kommunikationsdichte zwischen Vater und Mutter bzw. Vater und Kindern ist also von vornherein eine andere als die in der traditionellen Familie des monogamen Typs in Europa. Dazu kommen familiäre Autoritäten, die in Europa unbekannt sind, die in Afrika aber in häufigen und regelmäßigen Interaktionen zu dem Kind stehen: der Mutterbruder in matrilinearen, die Vaterschwester in patrilinearen Ethnien.
- Die Familiensoziologie liefert zahlreiche Hinweise, daß im Europa früherer Jahrhunderte nur ein Teil der erwachsenen Bevölkerung verheiratet war, also eine eigene Familie hatte (vgl. BEUYS: 1980, HAJNAL: 1965, MITTERAUER: 1977: 52 ff). In Afrika ist und war der Status des Unverheirateten äußerst selten. Das durchschnittliche Heiratsalter in Europa war — zumindest bei den Bauern — bis in das 19. Jahrhundert hinein erstaunlich hoch (MITTERAUER: 1977: 51, 54, ROSENBAUM: 1982: 707), sodaß es sehr selten zu einer Drei-Generationen-Familie kommen konnte (MITTERAUER: 1977: 51 ff). Die Phasen des Familienzyklus waren in Westeuropa (und sind es auch heute noch) wesentlich länger und bewirken von daher einen ruhigeren Zyklus als in Afrika, wo sie, wenn man für Afrika die interagierende, im compound lebende extended family als Bezugsgröße nimmt, schnell wechseln und selten klar abgegrenzt sind (z. B. bekommt eine Frau während ihres ganzen Lebens Kinder, nicht wie bei uns in der Regel nur in den ersten Ehejahren). In Afrika wird der Familienzyklus bestimmt durch viele Faktoren, die das Tempo familialer Veränderungen — im Vergleich zum Familienzyklus bei uns — beschleunigen: Frühe Heirat, häufige Scheidung, schnelle Wiederverheiratung, Polygynie, hohe Kindersterblichkeit und früher Tod verändern die Familienzusammensetzung schnell und häufig und bedingen wechselnde Interaktionspartner.
- Die für frühere Jahrhunderte in Europa beschriebenen Zeichen der Gleichgültigkeit Kindern gegenüber bis hin zur Verstümmelung und Tötung können für Afrika als typisches Erscheinungsbild nicht belegt werden.
- Im vorindustriellen Europa oblag die Erziehungsfunktion, soweit sie überhaupt wahrgenommen wurde, außer der Familie noch der Kirche und später den Schulen (die sich allerdings als Institution für alle erst parallel zur Kernfamilie entwickelten). In Afrika waren und sind seit jeher zwei in Europa in dieser Form unbekannte Institutionen beteiligt, die Übergangsriten, die nicht unbedingt im Verschwinden sind (vgl. KRÖGER: 1978) und die institutionalisierte peer-group. Letztere entspricht keineswegs der „gang“ oder der „Clique“, d. h. der zufälligen Straßenbande oder Nachbarschaftsspielgruppe — diese informellen Gruppen hat es auch in Afrika zu allen Zeiten ge-

geben, — vielmehr geht es um die von der Gesellschaft zur Erziehung vorgesehene und zum Teil durch die Vergabe von Hütten und Feldern unterstützte Altersklasse vor und nach der Initiation in einem genau festgelegten Freiraum.

Diese eklatanten Unterschiede zwischen dem historischen Familientyp in Europa und der traditionellen afrikanischen Familie verbieten es, eine Analogie zwischen beiden Familienformen der Vergangeheit herzustellen.

Was nun die modernen Familientypen betrifft, stellt sich die Frage, ob sich in Afrika eine Entwicklung abzeichnet, die mit der vergleichbar wäre, die in Europa zum Rückzug auf die Kernfamilie geführt hat.

Die Antwort bleibt unbefriedigend, da die vorliegenden empirischen Studien zur afrikanischen Familie nur wenige, z. T. widersprüchliche Ergebnisse gebracht haben und ihre Repräsentativität oft nicht gesichert ist. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen sind folgende Hinweise von Belang:

- Die Bereitschaft der Frauen zur Mütterberatung zu kommen und in Kliniken zu entbinden, ist belegtermaßen groß (MACLEAN: 1966, CLIGNET: 1967). Da die Besuche von „under-five's-clinics“ in der Regel mit großem Zeitaufwand und Strapazen durch lange Wege verbunden sind (KREYSLER und SCHULTZE-WESTEN: 1966), kann man darin ein starkes Interesse am einzelnen Kind und seinen Lebenschancen sehen, also eine der Voraussetzungen für die Entstehung von Kindheit in Europa.
- Nicht bestätigt hat sich die Annahme einer zunehmenden stabilen Monogamisierung der afrikanischen Familie. Zwar wird für bestimmte Berufsgruppen und im städtischen Raum eine dahingehende Tendenz festgestellt, aber die Motive für die Entscheidung zu dieser Familienform sind so widersprüchlich, ja oft der Einstellung der Betroffenen entgegengesetzt und vorwiegend sozio-ökonomischer Art, so daß bei einer Veränderung der wirtschaftlichen Situation auch mit einer veränderten Praxis zu rechnen wäre. Das heißt: Polygynie scheint die Norm zu bleiben, selbst wenn sie faktisch seltener geworden ist. Eine Zunahme von Monogamie ist bei Akademikern, Handwerkern und Arbeitern zu verzeichnen, aber nur bei den Akademikern ausgelöst wohl vor allem durch die Emanzipation der westlich gebildeten Frauen und den Einfluß der Religion. Wirtschaftliche Gründe sind für alle drei Gruppen ausschlaggebend. Auf dem Land dagegen wird in einer großen Zahl von Ehefrauen ein größeres Arbeitskraftpotential und verteiltes Risiko gesehen, was auch der Ansicht vieler auf dem Land lebender Frauen entspricht (DOBERT and SHIELDS: 1972, vgl. auch BAUER: 1979: 109 f). Die philosophische, ideengeschichtliche Unterstützung für den Siegeszug der Monogamie scheint bisher ausgeblieben zu sein. Die christlichen Kirchen und eine mehr oder weniger starke Frauenbewegung, unterstützt von einigen ihr wohlgesonnenen Männern und vereinzelt offiziellen, aber weitgehend folgenlosen Verlautbarungen einiger Regierungen reichen nicht aus, um einen bleibenden Trend zur Monogamie herbeiführen zu können.

Vor allem läßt sich auch die zunehmende Islamisierung, die u. a. gerade wegen ihrer Möglichkeit der Polygynie erfolgreicher ist als die Christianisierung, eine Überlagerung der traditionellen Form der Polygynie durch die muslimische erwarten. Kommunikationsstruktur und Positionen der Familienmitglieder unterscheiden sich in beiden Typen stark voneinander, weshalb empirische Untersuchungen, die nicht zwischen traditionaler und muslimischer Polygynie differenzieren, wenig brauchbar für Aussagen der innerfamiliären Beziehungen sind.

Die monogame Kernfamilie als „Nest“ zur Befriedigung praktisch aller emotionalen und sozialen Bedürfnisse scheint es bis jetzt allenfalls als Zielvorstellung einiger weniger westlich orientierter Elitefamilien zu geben.

- Zur Veränderung von Familiengröße und innerfamiliärer Kommunikationsstruktur liegen nur ungesicherte Pionierstudien vor: Für die monogame Familie wurde eine durchschnittliche Kinderzahl von 4—5 festgestellt (vgl. BAUER: 1979: 246 f). Da die Mutter oft berufstätig ist, sie vielfach auch noch Kinder aus der Verwandtschaft in Kost hat, zeichnet sich hier nicht das Muster der Mutter-Kind Dyade der europäischen Kernfamilie ab. Nur in modernen Familien kommt es gelegentlich zur Mithilfe der Väter bei der Kinderpflege. Einen Meilenstein in der Veränderung der Vater-Kind-Beziehung kann man in der zunehmend gemeinsamen Einnahme der Mahlzeiten sehen, wodurch mehr Kontakt gegeben ist, als in traditionellen Familien an einem ganzen Tag. Eine damit verbundene größere Intimität zwischen Vater und Kind konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (BAMISAYE and WILLIAMS: 1971; LEVINE, KLEIN and OWEN: 1967).
- Eine die traditionale Kindheit verändernde Tendenz ist die häufigere Freistellung der Kinder von der Hausarbeit in westlich orientierten Familien.
- Nicht übersehen werden darf das immer häufigere Vorkommen der vaterlosen Familie: Vielfach bleiben die Frauen mit ihren Kindern in den Dörfern zurück, während die Männer in der Stadt arbeiten. Andererseits leben in der Stadt viele Frauen mit ihren Kindern in Quasi — Familien mit Männern, die ihre legale Familie auf dem Land zurückgelassen haben. Frauen dieses Status' leben unter alle Nachteile vereinigenden Bedingungen: Überforderung durch Beruf und Erziehung, fehlende Hilfe, schlechte finanzielle Situation, ungesicherte Zukunft in sozialer Randexistenz. Beim Scheitern solcher Beziehungen zieht sich die Frau meist in ihre Herkunftsfamilie zurück (THIAM: 1981: 16, 27); das bedeutet; daß die extended family das soziale Sicherheitsnetz darstellt, nicht die Kernfamilie.

„Für das einzelne Kind bedeutet der Wandel im allgemeinen, daß es sich einer Mutter gegenüber sieht, die immer weniger Zeit hat, deren psychische Verfassung u. U. durch die Arbeitsanforderungen bzw. die sozio-ökonomische Situation zunehmend unausgeglichen wird. So ist das Kind entweder immer mehr sich selbst überlassen, oder es wird in die Obhut einer Hilfskraft gegeben, die nur selten imstande ist, die Aufgaben einer modernen Erziehung zu übernehmen. Bernhard (1972) befürchtet, daß diese Entwicklung der afrikanischen Familie in der Situation des Umbruchs zu einem erzieherischen Vakuum geführt hat. Im Abendland ist die Kleinfamilie der wichtigste Ort für die Erziehung. In Kinshasa aber übernehmen die Eltern nicht die Rolle als Erzieher, die früher das Kollektiv ausübte (SCHULTZ: 1980: 140).“

Insgesamt ist davon auszugehen, daß die Bedingungen für die afrikanische Familie, sowohl was die Ausgangsposition als auch die Art des Übergangs in die gegenwärtigen Gesellschaften betrifft, so grundsätzlich verschieden sind von denen der Familie im vorindustriellen und industrialisierten Europa, daß es geradezu absurd wäre, von einer gleichen Entwicklung in Bezug auf das Phänomen Kindheit auszugehen.

6. Schamgefühl

POSTMAN nennt Schamgefühl als eine Bedingung von Kindheit. Er gebraucht den Begriff verworren, meist im Sinn von „Abschirmung vor den Geheimnissen der Erwachsenen und besonders der sexuellen Geheimnisse“ (1983: 19), das entspricht dem „Bann des Schweigens“ bei ELIAS und seiner These von der Intimisierung der sexuellen Triebäußerungen (zit. nach POSTMAN: 1983: 19). Beide gehen von der mittelalterlichen Gesellschaft aus, wie sie sich etwa auf den Bildern P. Breughels d. Ä. darstellt, wo Kinder leben „inmitten von berauschten Männern und Frauen, die einander in wilder Gier zu umarmen suchen“ (PLUMB, zit. nach POSTMAN: 1983: 26). Ab dem Ende des 16. Jahrhunderts sei eine Ten-

denz zu einer klareren Trennungslinie zwischen dem Verhalten in der Öffentlichkeit und der Privatsphäre entstanden, wobei erstere zunehmend unter Triebkontrolle gestellt wurde und Gefühlsäußerungen und Sexualität in den privaten Bereich verbannt wurden. Diese Trennung habe ein neues Problem, das der sexuellen Aufklärung, mit sich gebracht, da die Kinder nicht mehr eigene Beobachtungen machen könnten. Durch Einführung die Fernsehens mit praktisch ungefiltertem Zugang zu sexuellen Szenen sei in der Gesellschaft das Schamgefühl unterminiert worden, was ein Grund für das Verschwinden von Kindheit in den Industrieländern bedeute.

Zeichnet sich in Afrika eine ähnliche Entwicklung ab? Wir wissen es nicht, aber wir können einzelne Beispiele und Mosaiksteinchen zusammentragen, um ein Bild der Gegenwart zusammenzusetzen. Wir sind uns dabei bewußt, daß uns eine Menge Steinchen fehlen und das Bild unvollständig bleiben wird.

Eines der frühesten Erziehungsziele für Mädchen ist das richtige Sitzen, d. h. mit geschlossenen Beinen. Es geht also um einen Aspekt des Schamgefühls. Schwangerschaft und die damit verbundene körperliche Veränderung ist in weiten Teilen Afrikas ein tabuisiertes Thema. Als die Minimode aktuell war, gab es in Tansania Verbote seitens der Regierung, ein kniefreies Kleid zu tragen, es kam zu Festnahmen, und die hitzigen Leserbriefdebatten darüber in den Zeitungen zogen sich über ein Jahr hin. Bei Versammlungen sitzen üblicherweise Männer mit Knaben von Frauen und Mädchen getrennt, nirgends ein Breughel-Gemenge! In vielen Ethnien gibt es „Meidungsvorschriften“, die den Kontakt zwischen Personen verschiedenen Geschlechts, vor allem, wenn sie zur angeheirateten Verwandtschaft gehören, in begrenzten Bahnen halten sollen. Ein „Ehrentanz“ eines Vaters mit seiner Tochter, wie es bei westlichen Festen üblich ist, gilt für viele als obszön, ebenso der Begrüßungskuß, den ein Vater von seiner Tochter erhält.

Daß sich geschlechtliche Beziehungen in vielen Fällen allein durch Bau- und Wohnweise nicht verbergen lassen, ist eine Tatsache, nicht ganz sicher dagegen, wieviel Anstrengungen bezüglich der Diskretion unternommen werden. Sicher ist, daß man davon ausgeht, daß die Kinder bei der Initiation aufgeklärt sind, „die sexuelle Technik wurde von der unmittelbar folgenden Altersgruppe gelehrt“ (KUNENE: 1971: 27), also den älteren Jugendlichen.

Die Initiationsriten vermitteln zwar die physischen Aspekte noch einmal, wichtiger sind jedoch die gesellschaftlichen, die mit der Erwachsenen-, konkret der Vater- und Mutterrolle verbundene Verantwortung. Der von POSTMAN für die Kindheit als notwendig angesehene Schonraum ist also prinzipiell gegeben, wenn auch die durch den sozialen Wandel und die Verstärkung bedingte zunehmende Wohnungsnot, die Tendenz zur Desintegration und Desorientierung von größeren Bevölkerungsgruppen sowie eine nachlassende gesellschaftliche Kontrolle, westliche Einflüsse und abnehmende Wirkung traditioneller Sanktionen diese Zustände verändert haben.

Andererseits entspricht die Privatsphäre in Afrika sicher nicht der in Mitteleuropa üblichen, und immer wieder wird dem Europäer von Afrikanern der verständnislose Vorwurf „what about all your privacy“ gemacht. Nicht ausgeschlossen sind die Kinder jedoch von den dunklen Seiten des Lebens, z. B. Krankheit und Tod, für den POSTMAN auch eine Verschleierung durch „Scham“ fordert. Dieses Kriterium ist ein schwacher Punkt in seiner Argumentation, da es sich hier mehr um Verdrängung handelt als um Scham. In Europa verbergen die Erwachsenen diese Ereignisse nicht etwa aus pädagogischen Gründen, um Kinder nicht zu überfordern, sondern sie schieben das zur Seite, mit dem sie sich selbst nicht konfrontiert sehen wollen. Es handelt sich also weniger um Schutz der Kinder als um Unreife der Erwachsenen. Von hier aus gesehen ist auch zu fragen, ob es sich bei der von POSTMAN und ELIAS beschriebenen Sexualkontrolle um wirkliche Kontrolle handelt

oder um ein verschämtes Verdrängen: Das damit „brennend gewordene Problem der sexuellen Aufklärung“ (ELIAS: 1969: 245) ist ja bis in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht wirklich in Angriff genommen worden, sie fand nicht statt. Vielleicht sollte man besser das Wort Intimsphäre statt Scham verwenden in Form eines von der Schamgrenze bestimmten Bereichs, und damit ausdrücken, daß bestimmte Dinge nicht in der anonymen Gesellschaft, sondern im persönlichen Bereich und mit nahestehenden Menschen gelebt und ausgesprochen werden, anstatt wie POSTMAN fordert, generell ein Geheimnis vor Kindern daraus zu machen.

7. Das psychogenetische Postulat: Empathie

„Die Evolution der Eltern-Kind-Beziehung bildet eine unabhängige Quelle historischen Wandels. Der Ursprung dieser Evolution liegt in der Fähigkeit der jeweils nachfolgenden Elterngeneration, sich in das psychische Alter ihrer Kinder zurückzusetzen und die Ängste dieses Alters, wenn sie ihnen zum zweiten Male begegnen, besser zu bewältigen, als es ihnen in der eigenen Kindheit gelungen ist“ (DEMAUSE: 1977: 14).

DEMAUSE hat diese Theorie nach Untersuchungen erziehungsgeschichtlicher Längsschnitte in europäischen Gesellschaften aufgestellt. Er konnte Fakten der Eltern-Kind-Beziehungen vergleichen mit Selbstzeugnissen und Urteilen betroffener Zeitgenossen und eine Verbindung zwischen Tatsachen und Empfindungen einerseits herstellen und andererseits einen Bogen spannen von Beobachtungen der Kindheit einer Elterngeneration und deren späteren Praktiken der Kindererziehung.

In Afrika fehlen die Möglichkeiten, diese Elemente zusammenzutragen, um so eine Geschichte der Eltern-Kind-Beziehungen in einer afrikanischen Ethnie aufzuzeichnen. Die Wege, die uns offenstehen, nach Vorhandensein und Wandel empathischen Elternverhaltens zu fragen, sind sehr beschränkt, behindert und die Ergebnisse wenig repräsentativ und damit in ihrem Aussagewert mehr als Hinweis auf weitere Forschung geeignet denn als Antwort auf die gestellte Frage.

Eine entscheidende Behinderung des Zugangs zu unserem Thema besteht in der weitverbreiteten Erziehung zur Kontrolle der Gefühle. Das betrifft vor allem Beherrschung aggressiven Verhaltens sowie die Erwartung, Gefühle innerer Betroffenheit, wie Zuneigung, Liebe, Trauer, nach außen hin nicht zu zeigen.¹¹⁾

Aggressionskontrolle gilt als durchgängige Verhaltensvorschrift in Afrika, ein Nachlassen gilt geradezu als Zeichen westlichen Einflusses (LEVINE: 1970: 593). Dies läßt sich z. T. auf direkte Erziehung zurückführen, z. T. ist sie eine notwendige Bedingung für das Zusammenleben in großen Familienverbänden (SCHULTZ: 1980: 134 ff.); offensichtlich aber gibt es auch Gesellschaften, in denen es eine unterschwellige latente Aggressivität gegen Kinder gibt, z. B. bei den Agni (vgl. PARIN, MORGENTHALER und PARIN-MATTHEY: 1971). Ansonsten geben Literaturhinweise wenig Indizien auf die von der psychohistorischen Forschung für frühere Epochen beschriebenen Charakteristika, wie Kindermord, Weggabe der Säuglinge an Ammen ohne Kontrolle, ambivalente projektive Reaktionen und Intrusion. Diese Umstände machen es äußerst schwer, über die Beteiligung von Gefühlen am Erziehungsprozeß genaue Angaben zu machen.

Gewisse Anhaltspunkte für die heutige Zeit sind zu gewinnen aus Befragungen von Eltern und Erziehern sowie aus Kindheitserinnerungen, die aber meistens nur zwei Generationen zurückgehen. In einer Untersuchung von ERNY (1967) geben Pädagogikstudenten an, welche selbsterfahrenen Erziehungsmethoden sie in Zukunft ändern wollen. Sie fordern z. B., Strafen zu erklären und stärkere persönliche Bindung an einige wenige Bezugspersonen statt der losereren an viele (SCHULTZ: 1980: 115 ff.). Diese Veränderungswünsche

sind sicher in Erinnerung an eigene Kindheitsfrustrationen geäußert, wie weit aber die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Studenten mitbeteiligt ist, läßt sich schwer abgrenzen. Eindeutiger ist die Aussage eines Lehrers: „Es ist nicht immer leicht für moderne Eltern, von den alten Methoden loszukommen. Meine Frau und ich z. B. versuchen, unsere Kinder in Anlehnung an das zu erziehen, was westliche Bücher über Kindererziehung und Entwicklungspsychologie raten“ (Lijembe, zit. nach SCHULTZ: 1980: 141).

Dies würde also mehr LÜSCHER's These entsprechen, daß zunehmend verbessertes Wissen über Sozialisationsvorgänge die antreibende Kraft im Wandel der Eltern-Kind-Beziehung sei (1976: 143 f.). Eine Aufnahmebereitschaft für solche Information ist in weiten Kreisen Afrikas vorhanden, vielleicht weniger über Vermittlung durch Bücher als durch persönliche Kontakte und durch Werbung, wie der Marktzugang für künstliche Babynahrung gezeigt hat. Ganz sicher läßt sich empathische Reaktion nachweisen im Fall von Müttern, die ihre eigene Kindheit in (vor allem islamischen) polygynen Familien durchlebt haben mit Beschneidung und Infibulation. Einige wehren sich — meist unter größten Schwierigkeiten, — zunächst für sich, dann auch für ihre Töchter, — um diesen das selbst erlittene Leid zu ersparen (THIAM: 1981: 57). Es ist denkbar, daß dieser Prozeß, wie bei DEMAUSE beschrieben, eine Eigendynamik entwickeln könnte. Dennoch weist er entscheidende Unterschiede auf zu der in westlichen Ländern zu verzeichnenden verstärkten elterlichen Empathie. Er erscheint geschlechtsspezifisch und stößt auf härtesten Widerstand sowohl bei den Männern als auch in den meisten Fällen bei den alten Frauen, die gezwungen waren, sich selbst dieser Operation zu unterziehen, sei es, weil die Einhaltung von Ritualen als magische Absicherung erforderlich ist, oder sei es, weil sie nicht einsehen, warum es jüngeren Generationen besser gehen soll. Angstabwehr durch Rituale, Herrschaftsinteressen und Projektion also lassen einen sehr langsamen Wandel vermuten, wenn nicht von außen Unterstützung hinzukommt: durch Gesetze, Sanktionen, verbesserte Stellung der Frau und vielleicht — ähnlich wie in Europa — einer massiven Bewußtseinsveränderung durch philosophische Theorien wie z. B. im 18. Jahrhundert (ROUSSEAU), die die Ablösung projektiver Elternreaktion bewirken und empathischen auf breiter Basis zum Durchbruch verhelfen könnten.

8. Fazit

Kindheit in Afrika ist nicht das, was Kindheit in Europa ist. Wenn wir davon ausgehen, daß es in Europa eine kindheitslose Zeit gab, so können wir das für die traditionellen afrikanischen Gesellschaften nicht nachweisen. In Europa ist inzwischen etwas radikal Neues eingetreten, eine völlige Pädagogisierung der Lebenswelt der Kinder. Diese Form von Kindheit gab es in Afrika nie und zeichnet sich auch nicht ab. Wir gehen immer davon aus, daß die Industrialisierung und der damit zusammenhängende Wandel in Afrika einen völligen Bruch erzeugen müßte: Für das Phänomen Kindheit trifft dies nicht zu. Im Status des Kindes ist eine gewisse Kontinuität sichtbar, die sich auszeichnet durch modifizierende Elemente und nicht durch einen Pendelschlag von Nicht-Kindheit zur totalen Kindheit.

Anmerkungen

- 1) Selbstverständlich ist Kindheit zunächst eine (universale) biologisch bestimmte Phase, die das Kind für seine Entwicklung bis zur Geschlechtsreife braucht; darüber hinaus aber ist das Kind in spezifische kulturelle, gesellschaftliche und historische Strukturen eingebunden, die der Phase ihre Inhalte und Besonderheiten, ihre Qualität vermitteln, die „soziale Kindheit“ ausmachen.
- 2) Wir verzichten hier ausdrücklich darauf, zu den Begründungszusammenhängen dieser Kriterien Stellung zu nehmen, weil es in dem vorgegebenen Rahmen nicht möglich ist.
- 3) Daß bestimmte Personen keine Erziehungsberechtigung, z. B. kein Recht ein Kind zu strafen haben, liegt an geschlechts- und statusbedingten Differenzierungen: ein Gusli-Junge ab dem 6. Lebensjahr wird seiner Mutter davonlaufen, wenn sie ihn strafen will, und sein Verhalten wird durchaus toleriert (MINTURN and LAMBERT: 1964: 242).
- 4) Bei beiden, wenn auch auf unterschiedliche Weise, wird der Kindheit und der Entwicklung und Erziehung in diesem Lebensabschnitt eine große Bedeutung zuerkannt.
- 5) Wir sollten nicht übersehen, daß auch gesprochene Sprache einige Differenzierungsansätze beinhaltet. Wenn ein afrikanisches Kind einen Sachverhalt beschreibt, faßt der Erwachsene ihn häufig in einem Sprichwort zusammen. Die Differenzierung liegt also in der Fähigkeit zur codifizierten, griffligen Kurzfassung.
- 6) Wir würden allerdings höchstens von einem a-sozialen Akt sprechen wollen.
- 7) Die Reaktion der traditionellen Führer zeigt die völlige Verunsicherung: Die einen verweigerten sich und ihre Kinder, während andere glaubten, über ihre Kinder mit dem neuen Wissen ihre Macht festigen zu können.
- 8) Darüber hinaus zeigt die Statistik für Afrika jeweils den höchsten Prozentsatz der offiziell arbeitenden Kinder unter 15 Jahren. Liegt für Europa der Prozentsatz bei 0,7 %, so liegt er für Asien bei 4,7 %, für Lateinamerika bei 2,4 %, für Afrika aber bei 5,4 % (MENDELIEVITCH: 1979: 23).
- 9) Obwohl im formalen Bereich die Kinderarbeit abnimmt, wie z. B. in den Fabriken, so nimmt sie, auch in der Stadt, in informellen oder halb-formellen Sektoren, z. B. beim Bauen, zu.
- 10) Wir sind uns klar darüber, daß der Begriff der Kindlichkeit nicht operationalisiert und MÜHLMANN's These nicht empirisch überprüft ist.
- 11) „Mein Vater hatte ein zartfühlendes Herz. Aber als edler Mensch beherrschte er sich.“ (KAYOYA: 1973: 63) Dieser Vater strahlte nach dem Tod seiner Tochter unerschütterliche Ruhe aus, später erfuhr der Sohn durch die Mutter, daß er „nahe daran gewesen sei, sich das Leben zu nehmen.“ (ebd.) Bekannt ist auch, daß Mütter in vielen Gegenden Afrikas ihren Kindern gegenüber in der Öffentlichkeit keine Zärtlichkeit zeigen aus Angst, damit ein Unglück hervorzurufen.

Literatur

- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975.
- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1981.
- Bamisyaye, A. and Williams, M.: A behavioural study of children in two different socioeconomic sectors of the city of Ibadan. West African Journal of Education 15: 93—98. 1971.
- Bauer, Annemarie: Kind und Familie in Schwarzafrika. Saarbrücken 1979.
- Beuys, Barbara: Familienleben in Deutschland. Reinbek 1980.
- Bude, Udo (ed.): From home to school — African children between family and school education. Bonn 1979.
- Clight, Rémi: Environmental change, types of descent, and child rearing practices. pp. 257—296 in Miner (ed.), The City in Modern Africa. New York 1967.
- Dobert, M. and Shields, N.: Africa's women: security in tradition, challenge in change. Africa Report, July-August: 14—20. 1972.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt 1969, 2 Bde.
- Erny, P.: L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Paris 1972.
- Freud, Sigmund: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Gesammelte Werke, Bd. 5: Werke aus den Jahren 1904—1905. Frankfurt 1942.
- Hajnal, J.: European marriage patterns in perspective. pp 101—143 in D. V. Glass and D.E.C. Eversley (eds.), Population in history. Essays in historical demography. London 1965.
- Kayoya, Michel: Auf den Spuren meines Vaters. Ein Afrikaner sucht Afrika. Wuppertal 1973.
- Kreysler, J. und Schultze-Westen, I.: Die Bedeutung sozialer Faktoren für die Meinungsbildung über „under-five's-clinics in Nordost-Tanzania — das Beispiel Bumbuli“. Afrika heute, Sonderbeilage: 12: 2—10. 1969.
- Kröger, Franz: Übergangsriten im Wandel. Kindheit, Reife und Heirat bei den Balsa in Nord-Ghana. Hohenschäftlarn 1978.
- Kunene, R.: Die afrikanische Großfamilie. Nürnberg 1971.

- Levine, R. A.: Cross-cultural study in child psychology. pp 559—614 in P. H. Mussen (ed.), *Carmichaels Manual of Child Psychology*, vol. 2. 1970.
- Levine, R., Klein, N. H. and Owen, C. R.: Father-child relationships and changing life-styles in Ibadan, Nigeria. pp. 215—255 in: H. Miner (ed.), *The City in Modern Africa*. New York 1967.
- Lüscher, Kurt: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation: Die Entwicklung der Rolle des Kindes. *Zeitschrift für Soziologie* 3. 1975.
- Lüscher, Kurt: Die Entwicklung der Rollen des Kindes. S. 129—150 in K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek 1976.
- Maclean, C.: Yoruba mothers: A study of changing methods of child-rearing in rural and urban Nigeria. *Journal of Tropical Medicine and Hygiene* 69: 253—263. 1966.
- Mause de, Lloyd (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt 1977.
- Mbiti, John S.: *African religions and philosophy*. London 1969.
- Mendelievitch, Elias (ed.): *Children at work*. Geneve 1979.
- Minturn, L. and Lambert, W. W.: *Mothers of six cultures. Antecedents of child-rearing*. New York 1964.
- Mitterauer, Michael und Sieder, Reinhard: *Vom Patriarchat zur Partnerschaft*. München 1977.
- Mock, Erwin: *Afrikanische Pädagogik*. Wuppertal 1979.
- Mühlmann, Wilhelm Ernst: Kindheit und Jugend in traditionellen und progressiven Gesellschaften. S. 79—97 in: *Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium*. München 1975.
- Parin, Paul, Morgenthaler, Fritz, Parin-Matthèy, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. *Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika*. Frankfurt 1971.
- Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt 1983.
- Rosenbaum, Heidi: *Formen der Familie*, Frankfurt 1982.
- Schlumbohm, Jürgen: „Traditionale“ Kollektivität und „moderne“ Individualität: Einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. S. 265—320 in R. Vierhaus (Hrsg.) *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung*. Heidelberg 1981.
- Schultz, Magdalene: *Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara*. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1980.
- Shorter, Edward: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehungen zu Beginn der Moderne. *Geschichte und Gesellschaft* 1: 256—287. 1975.
- Shorter, Edward: *Die Geburt der modernen Familie*. Reinbek 1977.
- Thiam, Awa: *Die Stimme der schwarzen Frau*. Reinbek 1981.
- Ukpabi, Ben E.: Nigeria. pp 115—119 in E. Mendelievitch (ed.), *Children at work*. Geneve 1979.

Jugend und Schule

Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpretation einer Schulfeier in Westafrika

Hans Bosse

1. Universelle und kulturspezifische Bedingungen von Adoleszenz

Der Übergang von der kindlichen zur erwachsenen Persönlichkeit folgt universalen Gesetzen, wird jedoch auch kulturspezifisch verändert. **Freuds Entdeckung der Zweizeitigkeit der psychosexuellen und psychosozialen Entwicklung des Menschen beschreibt wohl ein solches universales Gesetz.** Mit der Pubertät setzt nach der Latenzperiode ein zweiter sexueller Entwicklungsschub ein, der zur genitalen Reifung führt und weitgehende persönlichkeitsstrukturelle Änderungen möglich macht. **Verkürzt gesagt,** führt die neue biologische Fähigkeit, reale sexuelle Beziehungen (genitaler Natur) aufzunehmen beim Kind/Jugendlichen erstmals zu der Möglichkeit, die erfolglose inzestuöse Objektwahl (Vater oder Mutter) auszugeben und Personen außerhalb der Familie als Liebesobjekte zu wählen. Das ermöglicht, die affektiven Bindungen zu den Eltern zu lockern, zwingt aber gleichzeitig auch zu einem inneren Ablösungsprozeß. Damit sind wir aber unversehens in die Beschreibung einer kulturspezifischen Variante des Erwachsenwerdens hineingeraten. Denn dieser innere Ablösungsprozeß ist ja nur notwendig aufgrund der vorausgehenden Struktur der Kindheit als einer Periode in der Intimgemeinschaft der bürgerlichen Kleinfamilie. So wird erst aus der biologisch determinierten Pubertät die Phase der Adoleszenz.

Für die Adoleszenz als ein psycho-soziales Moratorium gibt es aber noch einen zweiten Grund, der ebenfalls erst mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft wichtig wird. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung und den damit verknüpften Chancen sozialen Aufstiegs und Zwängen zum sozialen Abstieg wird dem Erwachsenen zum ersten Mal in der Geschichte die Aufgabe gestellt, seine soziale und ökonomische Rolle selbst zu finden und selbst zu definieren. Das impliziert auf der einen Seite **steigende Subjektivitätchancen,** führt aber andererseits dazu, **daß die dafür notwendigen Lernprozesse kollektiv organisiert werden. In der Schule und durch die Schulpflicht werden Angebot und Kontrolle über diese Lernprozesse institutionalisiert.**

Auch bei dieser zweiten Bestimmung von Adoleszenz kommt es wiederum darauf an, Adoleszenz in den westlichen Industriegesellschaften zunächst einmal als einen **historischen Spezialfall** zu begreifen. Universell scheint die Institutionalisierung des Übergangs in den Erwachsenenstatus zu sein: quasi institutionell in den vielen Facetten „traditioneller Erziehung“, deren hoher Grad von Organisiertheit erst jüngst erkannt wird; formal institutionalisiert in schulähnlichen Formen (z. B. Koranschulen) oder in Initiationsritualen. **Als gesellschaftlich organisierter kollektiver Übergang in den Erwachsenenstatus ist Adoleszenz also in jeder Kultur präsent. Kulturpezißisch** ist im Gegensatz dazu in das westliche Bildungssystem eingebaute **Autonomiegebot,** das mit dem gleichzeitigen **Interesse an kollektiver Kontrolle über den Adoleszenzprozeß in Widerspruch gerät.** Doch muß man sich vor Stillisierungen hüten, die das Autonomiegebot überschätzen, wie es Erikson stellvertretend für viele andere Sozialisationsforscher tut:

„Hier (in der Adoleszenz) wird das geschlechtsreif gewordene und in seinen geistigen Funktionen fertige Individuum in seiner psychosexuellen Fähigkeit zur Intimität und in seiner psychosozialen Bereitschaft zur Elternschaft mehr oder weniger retadiert. Man

kann diese Periode als ein psychosoziales Moratorium bezeichnen, währenddessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die festumrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt, mit dem Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, von seiner Sozietät erkannt wird." (Erikson 1974, S. 137 f.)

Ich möchte im folgenden einige Aspekte des Dramas der Adoleszenz in einer Übergangsgesellschaft untersuchen. **Übergangsgesellschaften sind ehemals primitive Gesellschaften.** Diese sind heute gleichzeitig Teil des kapitalistischen Weltwirtschaftssystems und einer sich universal ausbreitenden technokratischen Kultur mit formalem Erziehungssystem, mit in diesen Gesellschaften neuartigen Berufsrollen (z. B. Akademikern, Professionen), mit Bürokratien usw. Gleichzeitig sind diese Kulturen aber im Alltag, in der Familie, auch in der Arbeit und Politik noch bestimmt von nichtbürgerlichen Elementen, die sich trotz der Kolonisierung als resistent und weiter lebensfähig erwiesen haben. Diese **Ungleichzeitigkeit der Strukturen reicht tief bis in die Persönlichkeitsbildung und bestimmt die Subjektivitätchancen der Individuen.**

2. Die Methode der Untersuchung

Die Interpretation einer Schulfeier ist thematisch und methodisch — das möchte ich ausdrücklich betonen — ein Ausschnitt aus einer größeren bildungssoziologischen und sozialpsychologischen Studie, die ich an Oberschulen der Nordwestprovinz Kameruns seit 1979 durchführe.

Die Untersuchung der Schulfeier erfolgt mit Hilfe eines tiefenhermeneutischen Verfahrens, das in bildungssoziologische und kultursoziologische Untersuchungen eingebettet ist. Mit den in der Ethnopschoanalyse, der Psychoanalyse, der Institutionsanalyse und psychoanalytischen Textinterpretation angewandten Methoden erfaßt dieses Verfahren sowohl den manifesten wie latenten Sinn von Diskursen oder Texten (zur Methode: Bosse 1981). Die Analyse des manifesten Sinns von „Texten“ erfaßt die sozial zugelassene Bedeutung von Diskursen. Sprachliche Brüche oder Brüche im Verhalten der Interaktionsteilnehmer verweisen jedoch auf eine latente Diskursebene, auf einen latenten Sinn der Rede oder des Rituals, die sozial und kulturell noch nicht oder nicht mehr zugelassene Bedeutungen des Handelns, etwa der Lehrer und Schüler enthält. Für die Schulanalyse ist es wichtig, beide Bedeutungsebenen des Diskurses ernstzunehmen, also nicht den manifesten Text nur als Durchgangsstadium zum latenten Sinn zu nehmen und damit zu entwerten, wovon zurecht Lorenzer in seiner Arbeit über psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Textinterpretationen gewarnt hat (Lorenzer 1982). Denn auf der manifesten Ebene der schulischen Diskurse drückt sich ja das Selbstbewußtsein der Akademikergemeinschaft aus, die ihre neuen Mitglieder rekrutiert, und das hat ja wichtige kulturelle und politische Folgen.

Die Untersuchung der Schulfeier versteht sich methodisch als Institutionsanalyse (vgl. Lourau 1970), allerdings mit einer Einschränkung. Der Forscher ist zwar teilnehmender Beobachter der Situation und damit der Produktion des Textes, er stellt sich emotional auf die Produzenten des Textes ein (die Psychoanalytiker würden sagen: Mit seinem Unbewußten). Im Gegensatz zur klassischen Institutionsanalyse kann der Forscher jedoch nicht am Dialog aktiv teilnehmen, er kann nicht „intervenieren“. Für die Validität seiner Interpretation ergeben sich daraus Folgerungen. Die Validität stützt sich einmal darauf, daß der Forscher gelernt hat, sich emotional auf die Situation einzustellen. Er kann in der Interpretation seine eigenen emotionalen Reaktionen als Spiegel der emotionalen

Bewegung der Teilnehmer in der Institution verstehen. Die Validität der Interpretation kann sich erhöhen, wenn der Forscher von der untersuchten Szene nachträglich ein Protokoll erstellt, das den sprachlichen Diskurs rekonstruiert und das Setting der Szene beschreibt (mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen und Gedächtnisprotokollen). Wie im vorliegenden Fall kann der Forscher dann bei der Textinterpretation die Validität seiner Ergebnisse an der „Festigkeit des Textes“ (Lorenzer 1982) überprüfen. D. h., der Zusammenhang von manifestem und latentem Sinn des Textes muß sich an mehrfachen Übereinstimmungen, etwa an verschiedenen Szenen innerhalb ein und desselben Diskurses (einer Unterrichtsstunde etwa) festmachen lassen, um die Gefahr subjektivistischer Unterstellungen zu vermeiden.

Grundlegende Hypothesen zur Untersuchung habe ich mehrfach formuliert (Bosse 1979; 1981 a; 1981 b; 1984). Einzelne Hypothesen bilden sich in der nachträglichen Interpretation des Diskursmaterials heraus — ein in der qualitativen Sozialforschung anerkanntes Verfahren (Hopf/Weingarten 1979). Die Vorwegformulierung von Hypothesenkatalogen hätte — wie zu zeigen sein wird — den Verstehensprozeß gestört.

3. Einige Daten zur objektiven Lage der Oberschüler im Grasland Kameruns

Aus Nestvogels (1978) Gesamtdarstellung von Politik, Ökonomie und Bildung in Kamerun ergibt sich das für viele Entwicklungsländer in der letzten Dekade typische Bild:

80 % der Arbeitenden finden sich im Primärsektor, 95 % des bebauten Landes wird von kleinbäuerlichen Familienbetrieben bestellt. Um angesichts des ruinösen Wettbewerbs überleben zu können, müssen die Familien gleichzeitig — wie in vielen afrikanischen Ländern — Früchte wie Kaffee, Kokosnüsse, Bananen, Yams, Süßkartoffeln für den Weltmarkt und für lokale Märkte produzieren und aus ihrer Produktion auch den eigenen Bedarf decken. Mit dieser — vor allem die Frauen belastenden — „Subsistenzproduktion“ subsidieren die Kleinbauern nationale und internationale Händler und Investoren. Die daraus resultierende Landflucht kann jedoch nicht durch ein entsprechendes Arbeitsplatzangebot im monetären Bereich (verarbeitenden und Dienstleistungs-) Sektor aufgefangen werden.

So spielt beim Wettbewerb um die begehrten Arbeitsplätze höher Schulbildung eine besondere Rolle (Bosse 1981 b). Mit dem forcierten Ausbau des formalen Bildungswesens überstieg das Angebot bald die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften beträchtlich. Für 1976 würde für Abiturienten eine Arbeitslosenquote von 50 % prognostiziert (Nestvogel 1978, S. 228—233), die seither noch gestiegen sein dürfte. Für Schulabbrecher in den Oberschulen gibt es daher kaum Chancen auf einen Arbeitsplatz.

Die Sozialstruktur und Kultur des Graslandes in der Nord-West-Provinz Kameruns trägt im Gegensatz zu vielen anderen Regionen Kameruns noch sehr deutlich traditionale Züge. Das Land, das Kleinfamilien bebauen, ist trotz der offiziellen Einführung des Rechts auf Privatbesitz an Grund und Boden formell noch kommunales Land, über das der Fon, der traditionale Herrscher, verfügt. Die traditionale Struktur ist semi-feudal, d. h. der Fon bzw. seine Unterhändler (Fais) teilen Land zur Nutzung zu. Die Bevölkerung eines Stammes ist dem Fon tributpflichtig in Form von unbezahlter Arbeit, von Erträgen und der Verfügung über Frauen. Das Erbrecht ist patrilinear, d. h. der männlichen Linie folgend, das Ehesystem ist polygam. Die Gesellschaft ist streng hierarchisch gegliedert, die Kleinfamilie ist zwar die produzierende Einheit, jedoch wird sie durch die Struktur der Großfamilie kontrolliert und ihren Chefs, durch ihre Zugehörigkeit zu Clans, sowie durch die Ämterhierarchie der Fais und des Fons.

Die Primarschulen auf dem Boden einer Ethnie und, soweit es die Macht des Fons erlaubt, auch die Oberschulen, sind in das semi-feudale Netzwerk von Fürsorge durch den

Fon und Tribut an ihn einbezogen. Die Fons haben teilweise auch wichtige politische Funktionen im modernen System Kameruns inne — der Fon von Mankon, in dessen Gebiet ich arbeite — ist Parlamentarier im nationalen Parlament und Vorsitzender der Partei im Bezirk. Sie kämpfen um gute Abschlüsse ihrer Schüler und Schülerinnen im nationalen Wettbewerb, um qualifizierte Lehrer usw. Das mehrt ihr Prestige. Dazu paßt, daß die Primarschulen mehrere Tage im Schuljahr damit verbringen, dem Fon Tribut in Form von Brennholz, Gras zum Decken der Palastdächer und Frauengehöfte und in Form von kulturellen Darbietungen zu zollen.

4. Schulanfang im St. Catherine's College

Zum Stammesgebiet der Ngemba, das sich den politischen Namen Mankon gegeben hat, gehört Bamenda. Die kirchlichen und staatlichen Oberschulen der Nordwestprovinz drängen sich vor allem in und um diese Stadt zusammen. Unter ihnen ragt das College, dessen Namen und Daten ich hier anonymisiert habe, und das nach englischer Kolonialtradition mitten im Grünen als eine Internatsschule gebaut wurde, durch eine Besonderheit heraus. Es ist nach Ausstattung und Qualifikation des Lehrpersonals privilegiert. Es ist eine der wenigen Elite Oberschulen des Landes, die von der Nationalregierung besonders gefördert, aber auch besonders kontrolliert wird. Die Auslese ist scharf, die Durchfallquoten sind dabei in Kamerun üblich, sie betragen 1979 über 45 %.

Ich habe das St. Catherine's College bereits im letzten Jahr kennengelernt, dort 14 Tage mit Erlaubnis des Direktors zugebracht, am Unterricht teilgenommen und mit einzelnen Schülern intensive Gespräche geführt. Ich habe dem Direktor schon von Deutschland aus geschrieben und ihn gebeten, dieses Jahr wieder seine Schule besuchen zu dürfen. Ich habe mich entschlossen, dieses Jahr nicht auf dem Campus zu wohnen. Der Schüler, mit dem ich am intensivsten im College gearbeitet habe, hat inzwischen das Abitur gemacht und ist in sein Heimatdorf Mankon zurückgekehrt, wo auch ich wohne und wo wir täglich zusammen arbeiten können. Das möchte ich nicht missen, und deshalb will ich das Internat nur tageweise besuchen. Ich bin so unversehens den Lehrern nähergerückt, die täglich aus den umliegenden Dörfern angereist kommen. Das Schuljahr hat noch nicht begonnen. Ich bitte einen Lehrer am College, einen Mankon, der nur 10 Minuten von mir entfernt wohnt und einen alten, klapprigen Volkswagen hat, mich doch mitzunehmen, wenn die Schule wieder beginnt. Die verabredeten Tage werden von ihm immer wieder widerrufen. Es scheint, der Tag des Schulanfangs ist noch nicht festgesetzt, und der Lehrer wartet auf eine entsprechende Nachricht im örtlichen Rundfunk. Während ich immer unruhiger werde (ich möchte doch wenigstens einige Tage während dieses Feldaufenthaltes im College Studien machen), bleibt der Lehrer ganz gelassen. Schließlich ist es eines Morgens doch so weit. In der Frühe fahren wir los. Die Straße, 20 km lang, ist voller Schlaglöcher. Irgendwann bleibt der VW stehen. Er will nicht mehr. Klapprige Autos von Kollegen fahren an uns vorüber. Wir werden beide nervös, ich, weil ich vor Beginn der Eröffnung des Schuljahrs meinen diesjährigen Antrittsbesuch beim Rektor machen möchte. Herrn A's Nervosität begreife ich nicht. Warum lehnt er das Angebot seiner Kollegen ab, uns mitzunehmen und den alten Wagen mittags zu versorgen, wenn er so in Eile ist? Zufällig begegnet uns ein Autoschlosserlehrling auf dem Rade und flickt geschickt den Vergaser innerhalb einer Stunde. Ich weiß nicht, ob wir zu spät kommen werden, Herr A. gibt mir jedesmal eine unbestimmte Antwort, wenn ich ihn nach dem Zeitpunkt der für heute angesetzten Eröffnungsfeier frage. Seine Gedanken sind offensichtlich mit etwas anderem beschäftigt als mit der offiziellen Eröffnung. Die Dormitorien, Verwaltungsgebäude und Klassenräume des College tauchen hinter Bäumen in der Ferne auf. Wir biegen von der staubigen Straße ab in den Feldweg, der auf den Campus führt. In der Nähe der Assembly Hall steigen wir hastig aus, der Campus ist schon leergefegt bis auf einige

Nachzügler. Herr A, jetzt sorgenvoll und bedrückt, er sähe schon, der Rektor sei nicht mehr in seinem Büro. Das sei sehr ärgerlich. Er haben noch einen Neffen, für den er unbedingt noch die Zulassung zum College (für dieses Schuljahr) erreichen möchte.

Als wir die Assembly Hall betreten, sind die Stuhlreihen auf der einen Seite der Halle mit uniformierten Schülerinnen und Schülern dichtgefüllt. Ihnen gegenüber sind vier Stuhlreihen für das Lehrerkollegium aufgebaut, sie sind noch zu zwei Dritteln leer. Der Rektor in der ersten Stuhlreihe blickt sich nervös nach jedem Neuankömmling um. Wir begrüßen ihn mit Kopfnicken und setzen uns in einer der Stuhlreihen. Die Veranstaltung hat noch immer nicht begonnen, obwohl sie, wie ich erfahre, vor etwa einer Dreiviertelstunde hätte beginnen sollen. Einige wenige Lehrer kommen noch später als wir. Schließlich beginnt der Rektor mit einer Ansprache und eröffnet das akademische Schuljahr 1981/82. Es folgen weitere Ansprachen, des Geschichtslehrers, der einen Vortrag über die Geschichte der Oberschule hält, des Krankenpflegers, der die kleine medizinische Hilfsstation auf dem Campus leitet, schließlich des „Masters of Discipline“, der die vielen im Schuljahr anfallenden Disziplinarstrafen verhängt und darüber wacht, daß sie auch ausgeübt werden. Das ermüdende Ritual, das nur ab und zu vom Lachen einiger oder vieler Schüler und Schülerinnen unterbrochen wird, dauert zweidreiviertel Stunden. Um 12 Uhr werden die meisten von ihnen entlassen. Sie haben den Campus in Ordnung zu bringen. Der Rektor behält diejenigen Schüler und Schülerinnen zu einer Sonderansprache zurück, die aufgrund ihrer schlechten Prüfungsnoten nicht hätten in die Oberprima versetzt werden dürfen, aber noch eine Chance erhalten sollen. Die Eröffnungsrede des Rektors hatte in einer großartigen Vision geendet: In einigen Jahren würden sie, die heute hier als Schüler säßen, neben ihm und den anderen Lehrern im Lehrerkollegium sitzen und eine neue Generation von Schülern unterrichten. Und wenn er, der Rektor, einmal krank werden sollte, dann würde er in die Stadt fahren und sich dort bei einem von ihnen, der nun Arzt geworden sei, behandeln lassen. Der Rektor hatte die Schüler gelobt und getadelt, sie gedemütigt und beleidigt, und ihnen wieder geschmeichelt. Die Schüler und Schülerinnen hatten gelacht, geöhlt, protestiert, sich einfangen lassen. Hier nun sehe ich mich plötzlich in eine ganz andere Schule versetzt. Übrig geblieben ist ein Häufchen von etwa 60 depressiv blickenden, völlig verstummten Mädchen und Jungen, die die Reden des Rektors und der Vertreter der einzelnen Fächer über sich ergehen lassen, ohne sich auch nur ein einziges Mal zu rühren. Ein Klima der Hoffnungslosigkeit breitet sich aus. Ich verlasse bedrückt die Halle, treffe meinen Lehrer wieder und gehe eilig zum Rektor, um ihn zu begrüßen. Er hat wenig Zeit, ich habe das Gefühl, er ist böse auf mich. Er bittet mich, an einem anderen Tag wiederzukommen.

5. Die Schulfest vom 28. 9. 1981 — Verlaufs- und Textprotokoll¹⁾

Ansprache des Prinzipal

P: Meine lieben Studenten. Ich begrüße Euch zur Eröffnung des akademischen Jahres 1981/82 des St. Catharine's College. Ich möchte Euch gratulieren, daß Ihr in das College aufgenommen worden seid. Tausende haben sich beworben. Es waren . . . , die sich um einen Platz hier beworben haben. Nur Ihr konntet aufgenommen werden, aufgrund Eurer Verdienste. Deshalb möchte ich Euch, auch im Namen des Lehrerkollegiums gratulieren. Ihr seid sehr privilegiert, in das College aufgenommen zu sein, von dem Ihr schon so viel gehört habt.

S²⁾: (lautes Lachen, besonders in der ersten Reihe bei den Schülern des ersten akademischen Jahres.)

P: Ich möchte Euch jetzt die Lehrer des Kollegiums vorstellen, die Euch unterrichten werden. Einige Lehrer sind nicht hier.

S: (lachen)

P: Zunächst den Stellvertretenden Direktor. Er ist heute nicht hier. (So geht das mit einer Reihe von abwesenden Lehrern weiter, bis er zu den anwesenden kommt.) Dies ist Herr X, einer der Masters of Discipline.

S: (lautes Lachen, von hinten kommend, von den „Oberprimanern“, d. h. von den Schülern der Abschlußklasse, Klasse 12)

P: Ich weiß nicht, was es bei meiner Anprache zu lachen gibt, ich habe das schon vorhin gleich am Anfang gemerkt.

Ihr wollt groß sein, aber Ihr seid noch nicht groß. Ihr glaubt, Ihr seid schon Herren (masters), aber die Herren sitzen hier (wendet sich zu, Lehrerkollegium³).

Wir sind dazu da, um Euch groß zu machen. Einige wollen hier stören. Sie kommen von da hinten, von den Studenten des zweiten Jahres. Das ist nur zu Eurem Schaden. Wir wollen eigentlich dieses Schuljahr nett beginnen. Aber Ihr könnt es auch anders haben. (Er kommt jetzt auf die Aufgaben der Schüler zu sprechen, sie sollen das Prestige der Schule fördern.)

Wenn Ihr groß werden wollt, dann vergrößert den Namen des College. Das könnt Ihr tun durch ausgezeichnete akademische Leistungen, durch ausgezeichnetes moralisches Benehmen, durch höchste Leistungen im Sport. Wenn Ihr draußen im Lande auf das College angesprochen werdet, dann macht auf die großen Verdienste des College aufmerksam.

S: (lachen)

P: Das College ist die höchste und prestigeträchtigste Institution im ganzen anglophonen Teil von Kamerun.

S: (lachen)

P: Es gibt keine derartige Institution wie das College noch einmal. Beim Abitur des letzten Jahres hat das College glänzend abgeschnitten.

S: (lachen)

P: Denkt daran, am Ende des Schuljahres will die Bevölkerung von Bamenda uns sehen!

S: (lachen)

P: . . .

Im letzten Jahre sind die Leistungen am College etwas gesunken. Aber sie sind immer noch die besten im Lande. Das College hat sich in den letzten Jahren einen Namen gemacht. Diesen Namen gilt es zu verteidigen. Das geht nur durch Fortschritte und Steigerung. Nicht so wie eine Schallplatte, die immer im Kreise läuft.

S: (lautes Lachen)

P: Ihr könnt den Namen des College durch Vorleistungen, durch gute Resultate verteidigen. So, wenn Ihr 10 Examenspapers schreibt.⁴)

S: (lautes Lachen)

P: (spricht über die Kooperation von Schülern und Lehrern . . .) Wir sind nicht Eure Feinde. Die Lehrer hier wären nicht hier ohne Euch; Ihr wäret nicht hier ohne sie . . . (spricht über die Kooperation der Schüler. Die älteren sollen den jüngeren helfen, sie aber nicht in die Irre führen.)

(Er spricht besonders die Abschlußklasse an.) Manche sagen, ich würde Euch schmeicheln. Ich schmeichle Euch aber nicht. Ihr wart phantastisch im letzten Jahr! Des-

halb war ich so ärgerlich vorhin, als Ihr anfangt, diese erste Versammlung im Schuljahr zu stören. Ihr wart phantastisch. Jedesmal, wenn Ihr hinausgeschickt wurdet, um Gras zu schneiden.

S: (lautes Gelächter)

P: Ihr wißt, Grasschneiden ist nicht nur eine Strafe, es gehört auch zu den normalen Pflichten der Schüler, den Campus sauberzuhalten. (spricht über die mangelnde Hygiene, Verschmutzung der Waschräume und Toiletten, die Reinigungsarbeiter seien nicht dazu da, die Spuren des Durchfalls zu beseitigen, die ein Student irgendwo verstreut habe usw. In anderen Schulen wäre es die Aufgabe der Schüler selbst, Waschräume und Toiletten sauberzuhalten.) Die Toiletten sind in einem traurigen Zustand. Manche machen einfach daneben, andere stellen sich auf die Klosettschüsseln, anstatt sich draufzusetzen. Manche von Euch haben doch dieselben Toiletten zu Hause. Andere, die noch nie solche Toiletten gesehen haben...

S: (lachen)

P: (spricht über die Schuluniform, jeder hat zwei Paar Uniform zu haben, er kann sich nicht damit entschuldigen, seine Uniform wäre in der Wäsche und in anderem Zeug zum Unterricht kommen. Manche würden aber statt einem Paar Uniform lieber ein teures modisches Gewand kaufen.) Einer hat einen ganzen Koffer voll Schuhe mitgebracht, nur Schuhe.

S: (Gelächter)

P: (spricht darüber, wie die Studenten des geisteswissenschaftlichen Zweigs, die nachmittags keinen Unterricht haben, im Gegensatz zu den Studenten des naturwissenschaftlichen Zweigs ihre Zeit verbringen. Vorgesehen ist eigenes Studium, dafür stehen manche Klassenräume und die Bibliothek zur Verfügung.) Manche Schüler, anstatt sich in die Bibliothek oder in ihren Klassenraum zu setzen, verbringen ihre Zeit im Schlafsaal. Sie liegen auf den Betten, dann schlafen sie ein und das Buch fällt ihnen aufs Gesicht.

S: (lachen)

P: (spricht über das Studium der englischen Sprache; die Schüler sollen in diesen zwei Jahren kein Pidgin sprechen, sondern nur Englisch), aber stattdessen stehen dann drei oder vier unter einem Baum und diskutieren. Ist das diskutieren? Sie schwatzen und schwatzen in Pidgin.

S: (lachen)

P: Wenn sie dann einen Aufsatz zu schreiben haben, hat sich das Pidgin im unbewußten Teil ihres Gehirns festgesetzt, und plötzlich können sie Englisch und Pidgin nicht mehr auseinanderhalten und es fließt ihnen ein Pidginsatz in ihre Feder, sie können gar nichts dagegen tun. Es hat sich alles in ihrem Kopf vermischt.

S: (lachen)

P: (spricht über richtiges Verhalten der Schüler. Sie verhalten sich dann gut, wenn sie sich an die Regeln und Normen der Schule halten. Er bringt einen Vorfall aus dem letzten Jahr.) Im letzten Jahr kamen die Stipendien der Regierung nicht an. Ich war in Yaoundé und hatte vorher die Stipendienanträge ausgefüllt, aber das Geld kam nicht. Was machten die Schüler? Sie machten einen Protestmarsch zum Provincial Delegate of Education in Bamenda.⁵⁾

S: (lachen)

P: Dann schrieben einige sogar einen anonymen Brief.

S: (lachen)

P: Sie schrieben in diesem Brief ohne Unterschrift: „Wir möchten die folgende Angelegenheit mit aller Dringlichkeit behandelt wissen.“

(Die Stimme des Principal ist sarkastisch.)

S: (lautes Lachen)

P: Diese Leute benehmen sich wie Diebe, wenn sie etwas heimlich tun, dann sind sie wie Kriminelle. Wir könnten sie entlassen haben, aber wir sind nicht gegen die Studenten. In dem Brief wurden dann Anschuldigungen gegen mich und die Lehrer vorgebracht, wir hätten das Geld erhalten und für uns verwendet. Mein Gehalt ist hoch genug.

S: (lachen)

P: Ich habe keine persönlichen Probleme mit Yaoundé. Wenn ich nach Yaoundé fahr, dann nur wegen der Schule. Mein monatlicher Scheck kommt immer regelmäßig an.

S: (lachen)

P: Manche glauben vielleicht, wenn ein Lehrer kein Auto hat, könne er sich keines leisten. Aber ich sage Euch, die Lehrer haben eine Prioritätenliste. Das Auto steht nicht auf Nummer 1. Ein Lehrer verdient hier monatlich mindestens 60.000 CFA. Die älteren verdienen bis zu 200.000 CFA. Da kann man sich wohl ein Auto leisten.⁶⁾

S: (lautes Gelächter)

P: Wir hätten diese Studenten von der Schule weisen können, aber wir möchten, daß sie ihr Examen machen. Manche haben vorzügliche Leistungen. Sie bekommen ein Universitätsstipendium der Regierung. Einer von diesen Studenten mußte hier gestern noch Gras schneiden, bevor er nach Großbritannien zum Studium ging.

S: (lachen)

P: (spricht über die Veränderungen des College, über ehrgeizige Pläne der Regierung.)

Eines Tages werdet Ihr hier unterrichten. Wenn einige von uns ergraut noch ihren Dienst tun, werdet Ihr mit im Lehrerkollegium sitzen.

S: (lachen)

P: Eines Tages werden einige von Euch Ärzte sein und ich werde Euch konsultieren.

S: (lachen)

P: (zu den älteren Studenten gewandt über ihre Pflichten) Ihr werdet die neuen Schüler tagsüber hier auf dem Campus treffen. Helft ihnen, aber nicht, indem Ihr sie schickt, Erdnüsse für Euch zu kaufen.

S: (lachen)

P: (beendet seine Rede mit einigen abschließenden Worten)

Es folgt der Vortrag eines Geschichtslehrers über die Geschichte des College, sehr gespreizt geschrieben. Die Schüler lassen den Vortrag über sich ergehen und reagieren einige Male mit freundlichem Gelächter. Danach trägt ein Vertreter der Krankenstation schüchtern und unbeholfen und leise, so daß er kaum verständlich ist, die Anweisungen für den Besuch der Krankenstation, die Abmeldung von der Schule etc. im Krankheitsfalle vor. Allgemeine Unruhe bereitet sich unter den Schülern aus. Als er davon spricht, daß auch die diensttuenden Ärzte und Helfer Schwächen haben, entsteht großes Gelächter.

Das bezieht sich auf seinen schwachen Vortrag, er soll aufhören. Danach die Ansprache des Masters of Discipline.

M: (spricht über Schulregeln und Bestrafung bei Verstößen) Die Klassenkoordinatoren haben dafür zu sorgen, daß die Anwesenheitslisten täglich ausgefüllt werden, sie haben sie dann einzusammeln und im Büro des Masters of Discipline abzugeben. Da werden sie dann weiter bearbeitet.

S: (lachen)

M: (spricht über das Strafsystem) Diejenigen, die Strafen abzusitzen haben, haben sich morgens im Büro zu melden, die naturwissenschaftlichen Studenten um 8, die gelteswissenschaftlichen um 7 Uhr. Wer mehr als 10 Minuten verspätet kommt, dessen Strafe verdoppelt sich. Ich habe einen unangenehmen Job. Wir haben uns das nicht ausgesucht. Einige vom Lehrerkollegium wurden dafür bestimmt. Und ich kann Euch versichern, wir werden unsere Arbeit wirkungsvoll tun.

S: (großes, lautes Gelächter)

M: (spricht über die Eintragungen ins Strafregister, das für jeden Studenten existiert und von dem Kopien den Eltern in Abständen zugeschickt werden)

Die wöchentlichen Strafen werden dann ins Register eingetragen, sie werden dabei in Stunden umgerechnet.

S: (lachen)

M: (zum Abschluß seiner Ansprache) Einige Bösewichter glauben hier, in der Schule über die Stränge schlagen zu können. Aber wie ich schon sagte, wir Masters of Discipline haben einen unangenehmen Job. Diese Studenten werden unsere ersten Kunden sein.

S: (lautes Gelächter)

Daran schließt sich noch eine kurze Ansprache des Principal an, in der er die Studenten auf das Schulfest hinweist. Danach Auflösung der Schulversammlung, Sonderansprache an die schlechten Schüler des letzten Jahres.

(Nachtrag zur Ansprache des Principal)

P: (nach den Worten über masters) Wollt Ihr das Schuljahr schon am Anfang verderben? Glaubt nicht, daß die Schulregeln gegen Euch gemacht sind. Wenn Ihr Euch hier nicht wie Herren aufspielen dürft, dann ist das zu Eurem Besten. Wir wissen, daß Ihr erst einmal hart arbeiten müßt, bis Ihr es zu etwas bringt. Wenn wir Euch verbieten, in die Bar zu gehen, dann nicht, weil wir Euch den Spaß verderben wollen. Wir haben nichts dagegen, wenn Ihr ein glückliches Leben habt. Aber wir wissen, wie es sonst mit Euch gehen wird. Abends sitzt Ihr dann da herum, trinkt und tanzt, anstatt hinter Euren Büchern zu sitzen. Dann ist das Schuljahr vorbei und Ihr habt Eure Zeit vergeudet. Ein großer Mann wird man nicht, indem man in der Bar trinkt und Zigaretten raucht (er mimt die Bewegung eines Gecken, der raucht und trinkt und dabei seinen Körper in eleganten Bewegungen zur Schau stellt.)

S: (einige Studenten lachen)

Sonderansprache an die schwachen Schüler, die das elfte Jahr knapp nicht bestanden haben.

S: (Etwa . . . Schüler, stumm und depressiv während der ganzen Zeremonie, keine einzige Äußerung.)

P: Ich habe Euch zusammengerufen, weil wir Euch noch eine Chance geben wollen. Ihr habt nur 8,5 oder 9 Punkte (bei 10 Punkten ist die Prüfung bestanden, 20 Punkte sind das Maximum). Eigentlich müßtet Ihr die Schule verlassen haben nach diesem ersten Jahr. Aber wir glauben, nachdem Ihr das O-level Examen (am Ende des ersten Zyklus der Sekundarschule, nach fünf Jahren Sekundarschule im Anschluß an sieben Volksschuljahre) bestanden habt, gibt es keinen Grund, warum Ihr nicht auch das A-level Examen bestehen könnt. Es gibt nur einen Grund, warum Ihr ein so schlechtes Zwischenexamen gemacht habt, einen anderen Grund konnten wir im Kollegium nicht finden: Ihr wart faul im letzten Jahr. Ihr habt in der Bar herumgesessen, Ihr habt auf dem Campus mit anderen Schülern geschwätzt, anstatt zu arbeiten.

Wir glauben nicht, daß Ihr dumm seid. Schließlich habt Ihr das O-level bestanden. Redet Euch nicht ein, Ihr wärt dumm. Aber lernt Euch selbst kennen. Finde jeder für sich heraus, wo er die Fehler gemacht hat im letzten Jahr. Setzt Euch hin und arbeitet. Wir geben Euch eine Probezeit, das erste Halbjahr. Ihr könnt das schaffen. Ihr könnt im Examen im Juni 10 oder 12 Punkte bekommen. Andere haben das geschafft, warum Ihr nicht? Einige im letzten Jahr, die waren in derselben Situation wie Ihr. Die haben sich hingesezt und gebüffelt. Ich glaube, zwei oder drei haben es geschafft (beugt sich nach hinten zum Kollegium und läßt sich die Zahlen geben). Ja, drei haben es geschafft. So, im nächsten Juni werden wir eine zweite Liste wie diese mit Euren Namen haben und wir möchten da die Punkte vergleichen.

Ich bitte jetzt die heads der einzelnen Departments, Euch im einzelnen zu sagen, warum Ihr Schwierigkeiten hattet und Euch Ratschläge zu geben.

Die heads werden aufgerufen, Physik, Mathematik, Englisch usw. Der Principal verweist darauf, daß die Lehrer die Schüler durchbringen wollen, daß man niemanden durchfallen lassen wolle, daß Schüler und Lehrer sich zusammentun müssen. Sie halten alle kurze Ansprachen, halten sich an das Muster des Principal: der Grund ist Faulheit. Daneben noch spezifische Schwächen: Verschieben der Hausarbeit auf den nächsten Tag oder noch später, so daß das in der Lektion Gelernte schon vergessen ist und die Aufgaben nicht gelöst werden können, Auswendiglernen in Geschichte, statt Nachlesen im Reader, Erwartung, daß in den Tests dieselben Fragen gestellt werden, die im Unterricht behandelt wurden usw.

Ratioalisierung der schwachen Ergebnisse: Faulheit. Leistung besteht zu 10 % aus Intelligenz, zu 90 % aus Arbeit. Der Principal schaltet sich noch einmal dazwischen: Die Intelligenzquotienten wären nicht gleich. Was einer in einer Stunde schaffe, schaffe ein anderer in zwei oder vier Stunden. Wenn er wirklich die Resultate wie der erste erreichen wolle, könne er das, müsse dann eben die zwei oder vier Stunden dafür opfern.

Die Ratschläge der Lehrer sind allgemein: mehr arbeiten, und speziell: Hausaufgaben sofort machen, auf dem Campus nur Englisch und kein Pidgin reden, Bücher lesen usw.

Nur ein einziges Maß wird auf Mangel auf seiten der Schule hingewiesen: der Lehrer für allg. Englisch: ein Lehrer komme auf 70 Schüler, da sei das Unterrichten schwierig.

Abschließend werden die Schüler vom Pricipal aufgefordert, selber Gründe für die schlechten Examensnoten zu nennen. Der master of discipline ergänzt: Fehler können auch auf seiten der Lehrer liegen. Man könne sie hier jetzt frei nennen. Natürlich wagt kein Schüler, etwas zu äußern. Der Principal: Also, wenn es keine anderen Gründe gibt, dann ist ja alles klar, Ihr müßt hart arbeiten. Verabschiedet die Schüler, weist sie noch einmal darauf hin, daß Kooperation mit den Lehrern notwendig ist.

Bemerkung: Die Versammlung hat morgens mit einer dreiviertel Stunde Verspätung angefangen.

6. Erstinterpretation

1. Bei der Schulfeier handelt es sich zweifellos um ein Ritual. Die sozialisatorische Funktion des Rituals hängt weniger an den verwendeten sprachlichen Formulierungen als an dem Sinn und Inhalt des Lebensdramas, das im Ritual inszeniert wird. Das Setting und der Verlauf des Rituals, die Handlungen der Akteure, die sinnlich wahrnehmbaren Attribute wie Raum, Sitzordnung, Reihenfolge der Aktionen und Akteure, Kleidung, — all dies wird von den Beteiligten sinnlich wahrgenommen; der Sinn des Rituals wird sinnlich erlebt. Das gilt auch für den Beobachter-Forscher. Die wechselnden emotionalen Reaktionen des Forschers führen — vor aller später folgenden Interpretation einzelner Handlungs- und Redesequenzen — zu einem Gesamteindruck. Die Aufspaltung des Rituals in eine euphorisch endende Selbstdarstellung der Akademikergemeinschaft und in das Scherbengericht über die Verlorenen führt mir die Hauptfunktion der Schulfeier vor Augen: In der Gestalt dieser Schüler und Schülerinnen ist für alle mit Händen greifbar, daß der Traum von der erfolgreichen Akademikerkarriere eine realitätsverzerrende Illusion, eine gegen allen Anschein aufrechterhaltene Ideologie ist. Das Ritual dient dazu, diese Illusion kollektiv aufrechtzuerhalten, eine Realitätsprüfung auszuschließen.

2. Ich verstehe, daß der Rektor in seiner Rede in eine Krise gerät. Er will sich als erfolgreichen Professionellen darstellen, die Schüler aber zweifeln an seiner Größe und an der Größe des St. Catherine's College. Es gelingt dem Rektor zwar, in einer kollektiven narzißtischen Größenphantasie sich, die Lehrer und die Schülerschaft der Vision der zukünftigen Akademikergemeinschaft aus dieser Krise herauszuarbeiten; wieder interpretiere ich von einem Gesamteindruck her. Ich habe den Eindruck, daß das Lachen der Schüler sich während der Rektoratsrede veränderte. Anfangs ist es höhnisch, zweifelnd, sarkastisch und richtet sich gegen den Rektor, wenn er die Großartigkeit der Eliteschule und die phantastischen Leistungen der Schüler rühmt. Nachdem der Rektor zum Angriff auf die Schüler vorgewandert ist, sie gedemütigt und beleidigt hat und danach beginnt, an der Vision der erfolgreichen Akademikergemeinschaft zu arbeiten, schlägt das Lachen allmählich in eine neue Qualität um. Es bekommt applaudierenden Charakter. Es geht auf Kosten von Schülern und Schülerinnen, die nicht mehr im Saal anwesend scheinen. Faule, Eitle, Schürzenjäger, jüngere Schüler, Ausbeutende usw. Ich kann aber noch nicht verstehen, wieso die Schüler von ihren anfänglichen Zweifeln abrücken, worin diese begründet liegen und wie der Rektor es schafft, die Schüler und Schülerinnen „allmählich auf seine Seite zu ziehen“.

3. Ich hatte bei der teilnehmenden Beobachtung meine freischwebende Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Weise eingeschränkt: Ich wollte alle Situationen möglichst wortgetreu notieren, in denen die Schüler lachten. Ich verstehe das Lachen der Schüler und Schülerinnen als eine spontane kollektive psychische Reaktion auf eine im Moment szenisch erlebte Situation, in der die Unvereinbarkeit der traditionellen und der schulischen „Professionskultur“ erlebt wird und zu Verlustangst oder Aggression führt, die mit Hilfe einer psychischen Abkürzungsformel (Freud) gehandhabt werden müssen (vgl. Bosse 1981 b). Bei dem Versuch der Interpretation der Schulfeier bin ich allerdings über das Material enttäuscht. Die Lachszenen scheinen nichts herzugeben; ich kann ihnen nicht abspüren, was die Schüler wirklich bewegt. Erst aus dem heutigen Abstand einer erneuerten Interpretation kann ich verstehen, daß die besagte Hypothese mich verführt hat, die Austragung des Kulturkonflikts in den Äußerungen der Schüler zu sehen, statt in den Äußerungen des Rektors und, präziser, in der Bewegung des Rituals, für das die widersprüchlichen Äußerungen des Rektors nur ein Hinweis sind.

7. Zweitinterpretation

Ich greife aus der Rede des Rektors zwei Sequenzen heraus, auf die ich meine Interpretation vor allem stützen werde: den Eröffnungsteil und den Schlußteil.

7.1 Eröffnungsteil. Interpretation auf der phänomenologischen Ebene (manifeste Sinn des Textes)

Im Eröffnungsteil dieser Rede gibt es einen merkwürdigen Bruch. Zu Anfang begrüßt und beglückwünscht der Rektor die Schüler und Schülerinnen. Er gratuliert ihnen, daß sie unter Tausenden von Bewerbern — aufgrund ihrer Leistungen — in das College aufgenommen wurden. Er stellt dann sein Lehrerkollegium vor, es wird offensichtlich, daß einige Lehrer fehlen. Das Lachen der Schüler an verschiedenen Stellen, das der Rektor für einige Minuten hingenommen hat, nimmt er schließlich zum Anlaß, die Schüler anzufahren und sie in ihre Schranken zu verweisen. Dabei scheint es, als säße eine neue Klientenschaft vor ihm. Am Anfang bestand sie aus großen und großartigen Leuten, am Ende dieser Szene aus kleinen und abhängigen. Am Anfang war die Klientenschaft „phantastisch“ aufgrund der großartigen Leistungen der einzelnen. Am Ende der Szene sind die Klienten klein, und nur die wirklichen Herren, die Lehrer, können ihnen zur Größe verhelfen.

Das **emotionale Klima** ist durch Widersprüche gekennzeichnet. Die Schüler und Schülerinnen sind gespannt auf das Neue, das kommen wird. Gleichzeitig sind sie müde und ärgerlich vom langen Warten. Der Principal preist anfangs die Leistungen der Schüler und der Schülerinnen, dann ändert sich sein Verhalten völlig: aggressiv, distanzierend und demütigend tritt er den Schülern gegenüber. Der Rektor preist das College als die berühmte Bildungsstätte; aber gleichzeitig ist er nervös und ärgerlich, weil einige Lehrer nicht erschienen sind und heute auch nicht mehr kommen werden. Der Rektor gibt die abwesenden Lehrer der Lächerlichkeit preis, dann schlägt er den Schülern die Lehrer wieder aggressiv als Vorbild um die Ohren. Die Schüler hören still zu, als der Rektor sie preist, ihre Verdienste lobt. Seine Lobhuldelei der großen Bildungsanstalt quittieren sie aber mit Lachen, ebenso die Abwesenheit einiger Lehrer.

Das Schuljahr beginnt also mit einer Krisensituation. Viele Lehrer sind nicht da, die Versammlung beginnt unpünktlich. Wir könnten sagen: Anstatt die Realität beim Namen zu nennen, sich für den verspäteten Anfang zu entschuldigen und seine Mißbilligung gegenüber den Lehrern auszusprechen, oder aber ihr Fernbleiben mit vernünftigen Gründen zu rechtfertigen, flüchtet sich der Rektor in das übertriebene Preisen der Schüler und der Schule. Das hilft ihm aber nichts. Die Schüler quittieren das Chaos mit Gelächter. Hilft dem Rektor die Abwertung der Schüler, seine Autorität zu behalten oder wieder herzustellen? Der Rektor ist ein Professioneller mit drei Funktionen: Pädagoge, Beamter und Arbeitnehmer. Seine Position als Beamter, nämlich Organisator der Schule und Vertreter des Staates in der Schule, ist bedroht durch den chaotischen Anfang. Wie kann eine so undisziplinierte Lehrerschaft an einem so berühmten College unterrichten? Wie weit ist es dann überhaupt mit dem Ruhm des College, von dem der Rektor anfangs so lauthals redet? Der folgende Angriff auf die Schüler hilft dem Beamten jedoch nicht, seine angeschlagene Autorität als Chef dieser Institution wieder herzustellen: Denn nicht die Schüler als Subjekte der Anstalt Schule haben es an Disziplin mangeln lassen, sondern die vom Staat an die Schule entsandten Experten.

Der Rektor ist auch Pädagoge. Die Schüler verderben ihm das pädagogische Konzept der Rede. Er wollte als guter Pädagoge ein Klima der Begeisterung, der Motivation, des Lobes, der gemeinsamen Vorhaben, des gemeinsamen Stolzes aufbauen. Die Schüler aber zeigen mit dem Finger auf die Blößen der Pädagogen. Allerdings, die plötzlich einsetzende aggressive Wende, die Demütigung der Schüler rettet nicht das pädagogische Konzept des Rektors, sondern verdirbt es endgültig. Der Rektor zeigt sich eher als miserabler Pädagoge, der einen Moment die Schüler lobt, im nächsten tadelt usw.

Rektor und Schüler sind beide „Arbeitnehmer“. Aber in dieser Eigenschaft haben sich beide nichts vorzuwerfen, schließlich waren beide pünktlich. Der Arbeit, dem Dienst fern-

geblieben sind schließlich nur einige Lehrer, die vielleicht in der Dienstzeit einer Freizeitbeschäftigung nachgehen. Auch in dieser Hinsicht ist die Wende in der Rede des Rektors unlogisch: Sie ist nicht geeignet, die Autorität des Rektors als Arbeitnehmer, Pädagoge und Beamter zu festigen.

7.2 Eröffnungsteil — Interpretation auf der Latenzebene

Mit Hilfe dieser Brüche im Verhalten leitet der Rektor eine Wende im Ritual ein. Die überraschende, verächtlich und demütigend klingende Redewendung, die Schüler seien doch nicht groß, sondern kleine Anfänger, und die Herren säßen „hier“, Ihnen gegenüber, nämlich im Lehrerkollegium, hat ja noch eine zweite Lesart, sie leitet ein neues kollektives Bild ein: Indem die „Masters“ als die Mächtigen, Weisen und Guten erscheinen, die die Unmündigen füttern und fordern, damit sie groß werden. Nur in dem Referenzsystem „Akademikergemeinschaft“ hat es etwas Kränkendes, wenn die Schüler und Schülerinnen zu Kleinen und Unmündigen gemacht werden. Die Macht der Mächtigen wird als eine fördernde eingeführt. Die großen Lehrer sind den kleinen Schülern zugewendet, sie werden diese auch groß machen.

Es fällt auf, daß die Schüler vor und nach dieser Szene viel lachen, aber in dieser Szene nicht. Die vorausgehenden Lachszene drücken, darauf habe ich schon hingewiesen, Kritik am Rektor aus, die später folgenden ein Einverständnis mit ihm.

An die aggressive Formel „Ihr glaubt, ihr seid schon Herren, aber die Herren sitzen hier“ folgt ein Satz, dessen Inhalt etwas Beruhigendes, fast Freundliches hat. Weshalb sollen die Schüler beruhigt werden? Die Antwort darauf liegt in dem vorausgehenden Satz des Rektors: „Ihr wollt groß sein, aber ihr seid noch nicht groß.“ Mit diesem Satz nimmt der Rektor verschlüsselt seine euphemistische Einschätzung der Schüler am Anfang der Rede zurück, sie seien aufgrund ihrer großartigen Verdienste und Leistungen zur Eliteschule befähigt. Alle Schüler und Lehrer, der Rektor, ja jeder Verständige in einer Kameruner Ethnie weiß, daß dies nicht der Fall ist, sondern daß in vielen Fällen Schüler nicht aufgrund oder allein aufgrund individueller Leistungen, sondern aufgrund von Verwandtschaftsbeziehungen ins College aufgenommen wurden. Der Lehrer A., mit dem ich heute zum College fuhr, bildet da keine Ausnahme. Er versucht ganz selbstverständlich, dort nach Beginn des Schuljahres seinen Neffen in die Eliteschule hineinzuschmuggeln, er verbirgt es auch keinesfalls vor mir, er hat keine Schuldgefühle, er tut nur etwas ganz Selbstverständliches. Diese Praxis, zu der ich noch eine ganze Reihe von Belegen anführen kann, hat in der Kameruner Gesellschaft nichts Beunruhigendes, das Wissen darum, besonders bei Schülern, die aufgrund solcher verwandtschaftlicher Beziehungen im College zugelassen wurden, wird aber in dem Moment beunruhigend, wo die moderne Ideologie des individuellen Aufstiegs aufgrund individueller Leistung rituell inszeniert wird und praktische Folgen für das begonnenen Schuljahr zu haben droht. Über die hinter dem Lachen der Schüler stehenden möglichen Befürchtungen kann eine Institutionsanalyse ohne Intervention nichts Bestimmtes herausbringen. Aber die beruhigende Versicherung des Rektors, daß die Mächtigen für die Kleinen sorgen und sie fördern werden, ergibt einen Sinn, wenn ihre soziale, d. h. in der Akademikerschaft nicht mehr zugelassene Bedeutung ist: Wir, Rektor und Lehrer behandeln euch, wie ein Fon, ein Fai, ein Clanältester oder Chef der Großfamilie seine „Kinder“ behandelt. Wir fördern euch, nicht, weil ihr leistungsstark seid, sondern gerade weil ihr schwach sein.

Das Schulritual wird also auf doppelter Bühne inszeniert, mit wechselnden Kulissen.

7.3 Der Schlußteil der Rektoratsrede — Interpretation des manifesten Textsinns

Im Schlußteil der Rede taucht wieder eine sprachliche Merkwürdigkeit auf, in der die Logik des Diskurses verlassen wird und in der jäh und unvermittelt Worte von einer vom

emotionalen Klima dieses Schlußteils der Rede abweichenden emotionalen Qualität verwendet werden.

Der Rektor spricht über das Thema des guten Schülers. Ein guter Schüler sei derjenige, der sich an die Normen der Schule anpasse. Dazu bringt er ein Beispiel. Im letzten Jahr seien die Regierungsstipendien für die Schüler nicht eingetroffen. Daraufhin hätten die Schüler einen Protestmarsch zum Beauftragten des Erziehungsministers in Bamenda gemacht. Außerdem hätten sie einen anonymen Brief geschrieben, in dem sie unterstellten, der Rektor und die Lehrer hätten die Stipendien, die in der Schule angekommen seien, für sich verbraucht. Der Rektor beschuldigt die Kläger. Sie seien Kriminelle und sie seien Diebe, weil sie heimlich etwas unternommen hätten. Sie hätten verdient, aus der Schule ausgeschlossen zu werden. Der Rektor möchte jedoch, daß sie ihr Examen machen. Außerdem rechtfertigt der Rektor sich. Weder er noch seine Kollegen hätten die Stipendien für sich verbraucht, auch wäre er nicht in die Hauptstadt Yaoundé gefahren, um seinem Gehalt nachzulaufen. Er habe „keine persönlichen Probleme“ mit Yaoundé, er sei vielmehr nach Yaoundé gefahren, um sich für die Schüler einzusetzen, damit sie ihr Stipendium erhalten.

In dieser Szene erscheinen drei sprachliche Äußerungen zunächst unverständlich: Die Schüler sind Verbrecher; sie sind Diebe — sie haben also etwas gestohlen; daß beantragte und von der Regierung gewährte Stipendien nicht ausbezahlt werden, ebenso wie die Gehälter der Beamten, ist ein „persönliches Problem“.

Nehmen wir die Schule als das herrschende Referenzsystem für Normen richtigen sozialen Verhaltens, dann erscheint uns, daß die Schüler zugleich etwas Richtiges getan haben, aber dabei ihre Kompetenzen überschritten haben. Die Regierung hat hier eindeutig versagt, indem sie die Studenten, denen Stipendien zustanden, und auf die sie dringend angewiesen sind, nicht ausbezahlt hat. Ihr Protestmarsch zum Beauftragten der Regierung ist ein Akt der Selbsthilfe in einer Notsituation. Man hätte dafür sogar die Unterstützung der Schulleitung erwarten können. In der Schule werden die Schüler zur Unabhängigkeit erzogen — warum sollen sie dann in der Frage der Stipendien nicht ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen? Außerdem haben sie das in ihrer Freizeit getan, sie haben nicht geschwänzt, nicht gegen die Schuldisziplin verstoßen. Der Rektor ist ein junger, tüchtiger, etwas ängstlicher Beamter, von dem ich den Eindruck habe, daß er immer nach Yaoundé schießt, seine Karriere nicht gefährden möchte, gleichzeitig aber mit vollem Herzen Pädagoge und Administrator ist. Er ist der Typ des jungen Kameruner Intellektuellen, der eine solide Ausbildung hat, dem aber sog. Spitzenausbildungen im Ausland fehlen, um seine Position als Professioneller endgültig zu sichern. Wir erwarten von ihm in dieser Situation, daß er sich bei seiner Kritik an den Schülern an den drei Referenzsystemen orientiert, die das Verhalten der Schulgemeinschaft vorschreiben. Als Pädagoge hätte er etwa sagen können: Wir sind eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, aufeinander angewiesen. Ohne uns könntet ihr Schüler nichts machen; warum habt ihr uns nicht einbezogen und habt stattdessen einen Alleingang unternommen, der mußte doch ins Wasser fallen. Von ihm als Beamten erwarten wir etwa folgende Reaktion: Ihr habt eure Kompetenzen überschritten. Zwar habt ihr das Stipendium beantragt und ich habe die Anträge weitergeleitet. Aber über die Abwicklung der Auszahlung habt ihr nicht zu verfügen. Das ist meine Angelegenheit als Leiter der Schule und als Vertreter des Staates, das fällt in meine Kompetenz. Als Arbeitnehmer könnte er etwa so reagieren: Ich habe sogar auch meine Freizeit geopfert, meine Ferien, um mich in Yaoundé für eure Stipendien einzusetzen. Tut ihr nur hier eure Arbeit, dann tun wir die unsre. Das „Verbrechen“ besteht aber nun gar nicht in einem Verstoß gegen die sozialen Normen dieser drei Referenzsysteme. Das Verbrechen bleibt zunächst ungenannt, unaussprechbar.

Die Schüler haben einen anonymen Brief geschrieben. Wir erwarten, daß der Rektor die Schüler feige nennt. Stattdessen aber nennt er sie aber Diebe. Sie haben ihm etwas gestohlen. Auch hier bleibt ungesagt, nach welchem Referenzsystem sich der Rektor bei den Handlungen der Schüler beraubt fühlen muß; aber nur in einem anderen, außerschulischen Referenzsystem sozialen Verhaltens ergibt diese Aussage irgendeinen Sinn.

Der Schlüssel zum Verständnis dieser Szene scheint mir in der dritten merkwürdigen Formel zu liegen; Daß man ein zustehendes Gehalt oder Stipendium auch wirklich erhält, ist ein „persönliches Problem“, um das man sich auch persönlich kümmern muß. Wir verstehen, daß das Stipendium und das Gehalt insofern eine persönliche Angelegenheit sind, als von ihrer Auszahlung das individuelle Überleben, die Möglichkeit einer angemessenen individuellen Lebensführung abhängt. Wir erwarten jedoch, daß der Rektor das Recht auf die Auszahlung von Gehalt und Stipendium anspricht, daß er das im Bildungssystem der modernen Gesellschaft zur Anwendung kommende Referenzsystem der „Arbeitnehmerschaft“ heranzieht, um das Verhalten der Regierung und auch der Schüler zu kritisieren und Lösungsvorschläge anzubieten. Nach den Worten des Rektors jedoch handelt es sich hier um eine ganz persönliche Angelegenheit zwischen ihm und Yaoundé. Nach dem manifesten Textsinn steht Yaoundé für die Regierung, für das Erziehungsministerium, das Gehälter und Stipendien auszahlen muß. Dort geht es um administrative Entscheidungen und um das Einklagen von Erlassen. Der Text bringt den Leser jedoch zu einer zweiten Lesart. In Yaoundé werden persönliche Probleme besprochen. Yaoundé wird zu einer Person. Es wird zu einer Autorität, von der die Lösung persönlicher Lebensprobleme erwartet wird. Yaoundé wird zum großen „Chef“ oder „Chief“, d. h. dem großen „Häuptling“ oder „Fon“.

Mit dieser zunächst versuchsweisen Annahme eines zweiten, wirksamen Referenzsystems können wir das vom Rektor in der Rede von ihm selbst angebotene Verhaltensmuster verstehen. In der traditionellen Kameruner Gesellschaft gibt es keine vertraglich abgesicherten und juristisch einklagbaren Rechte auf Versorgungsleistungen. In der semi-feudalen Gesellschaft des Kameruner Graslandes sind der Fon und die Fais Autoritäten, die Ressourcen den von ihnen Abhängigen zuteilen.

Solche Zuteilungen können bei sozial unangemessenem Verhalten widerrufen werden.

Nach dieser Interpretation handelt es sich um das Auftreten eines latenten Textsinnes, der sozial nicht mehr zugelassen, der obsolet geworden ist, aber gleichzeitig in der individuellen Inszenierung in der Schulfeier noch wirksam wird.

Allerdings scheint noch der Erklärung bedürftig, warum Rektor und Schüler hier mit zweierlei Maß gemessen werden. Haben nicht die Schüler etwas getan, was der Rektor jederzeit tun würde, nämlich sich „persönlich“ an die Autorität in Yaoundé zu wenden? Wo liegt denn hier das Verbrechen? Und warum sieht sich der Rektor dadurch bestohlen? Diese Frage möchte ich in meinem dritten Interpretationsschritt beantworten, indem ich die bisherigen Interpretationen mit weiterem **ethnologischen** und **soziologischen** Material konfrontiere.

8. Adoleszenz und Schule in einer Übergangsgesellschaft — Thesen

8.1 Die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Jugendlichen von seiner Bezugsgruppe

In der traditionellen, semi-feudalen Gesellschaft des Graslandes Kameruns bleibt die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Individuums von seinen Bezugsgruppen ein Leben lang bestehen. Es handelt sich hier um eine hierarchisch gestaffelte Reihe ver-

schiedener Bezugsgruppen — die Großfamilie mit der Autorität des Familienchefs; der Clan mit der Autorität des Clanältesten; das Village quarter mit der Autorität des Quarter head (Der Fal); schließlich des Stammesverbandes mit der Autorität des Fon. Die Jugend ist nicht eine Phase, in der sich ein Individuum seinen ökonomischen und sozialen Platz in der Gesellschaft sucht, sondern die Zeit, in der die Ethnie dem Individuum seinen endgültigen Platz zuweise — durch Vermittlung von Ehepartnern, durch Initiation in Männer- oder Frauenbünde, durch Berufung in politische Funktionen usw. Dieses System der Abhängigkeit des Jugendlichen von den Bezugsgruppen und der Verpflichtungen dieser verwandtschaftlichen und ethnischen Gruppen zu Leistungen an den Jugendlichen hat sich trotz der Einführung des kapitalistischen Beschäftigungs- und Bildungssystems erhalten. Es reicht bis tief in die Schule hinein. Es behauptet sich selbstverständlich neben dem modernen formalen System von Zugang und erfolgreichen Abgang von Bildungsinstitutionen aufgrund nachgeprüfter individueller Leistungen. Diese Fakten sind sowohl der Wissenschaft wie auch dem gesunden Menschenverstand eines Kameruner Intellektuellen oder Politikers bekannt. Zu verstehen bleibt jedoch, wie sich diese widersprüchliche objektive Lage auf das Bewußtsein der Schulgemeinde, auf die Identität der jungen und erwachsenen Akademiker auswirkt und auf welche Weise die Schule es schafft, die auseinanderklaffenden Identitätsangebote zu integrieren.

Die Schule ist in einer schwierigen Situation. Sie muß auf der einen Seite mit allem Aufwand — und das Ritual der Schulfeier ist dafür nur ein Beispiel — sicherstellen, daß die kollektive Illusion erhalten bleibt, die Schule sei der Ort, an dem ein Jugendlicher das Recht hat, aufgrund vorhergehender individueller Qualifikationen weitere Fähigkeiten zu erlernen, die ihm das Recht geben, eine soziale Prestigeposition zu erwerben und ihm auch entsprechende Chancen für eine solche Karriere geben. Könnte die Schule an dieser Illusion nicht festhalten, müßte das komplizierte System, das allen täglich harte Arbeit und Selbstdisziplin abverlangt, nicht mehr funktionieren. Die kollektive Illusion muß auch deshalb aufrechterhalten werden, damit die entmutigende Realität, daß 50 % der Schüler den Abschluß nicht schaffen und von den 50 % Erfolgreichen wiederum die Hälfte keine Arbeit finden wird, dem Bewußtsein ferngehalten werden kann. Auf der anderen Seite darf die Schule den realen Mechanismus, mit dessen Hilfe Bildungschancen und Berufschancen in Kamerun immer noch weitgehend zuerteilt werden, nämlich den der Versorgung der Angehörigen der eigenen Ethnie mit Karrieren, nicht außer Kraft setzen. In der Schule jedoch, deren institutionelle Struktur, deren Unterrichtsstruktur, deren Curriculum und Pädagogik nach dem Referenzsystem der „Akademikergemeinschaft“ entwickelt sind, das aus den westlichen Industriegesellschaften ohne weitreichende Änderungen übernommen wurde, ist dieses ethnische Referenzsystem jedoch obsolet geworden, es darf im Bewußtsein der Akademikergemeinschaft nicht mehr zugelassen werden. Es muß „ethnisch unbewußt“ gemacht werden (Devereux).

In dem Ritual der Schulfeier haben wir einen Mechanismus gefunden, mit dessen Hilfe wir verstehen können, wie die Schule die beiden miteinander konkurrierenden Identitätsangebote an die Jugendlichen integriert. Auf der manifesten Ebene des Rituals inszeniert sie eine erfolgreiche Akademikergemeinschaft, die in einer euphorischen Vision in die Zukunft verlängert wird, in der alle Qualifikationen und Arbeit haben werden. Die bedrohende, existenzbedrohende Brüchigkeit dieser kollektiven Ideologie wird dadurch entschärft, daß gleichzeitig auf der latenten Ebene des Rituals eine traditionale ethnische Gemeinschaft inszeniert wird, in der der Jugendliche beruhigt erwarten darf, daß mächtige Förderer seiner Ethnie den Jugendlichen auch weiter versorgen werden, daß die Schule diese Erwartungen nicht durchkreuzt, sondern im Gegenteil in diesem Spiel mitspielt.

8.2 In der semi-feudalen Gesellschaft Kameruns ist der Jugendliche nicht nur durch ein Netz von Abhängigkeit und Unterordnungen eingespannt. Es wird auch soziales Verhal-

ten unter Strafe gestellt, das in den Industriegesellschaften als ein Ausdruck von Autonomie, von individueller Motivation und individueller Leistungsfähigkeit verstanden und prämiert wird. So wird etwa in der traditionellen Ordnung im Kameruner Grasland „kriminelles Verhalten“, für das neben der Todesstrafe die höchstmögliche Strafe im Entzug des vom Fon zur Verfügung gestellten Farmlandes besteht, folgendermaßen bestimmt (Bergmann 1980, S. 25): Zauberei; Arbeit auf dem Feld am traditionellen Feiertag; Ehebruch mit einer Frau des Häuptlings oder des Fons; Versuche, Land, das nur zur Nutzung freigegeben wurde, an Außenstehende zu verkaufen; Grenzstreitigkeiten, die Bauern auf eigene Faust austragen wollen, anstatt zum Fai oder Fon zu gehen; generell: schlechtes Verhalten in der Gemeinde, das auch als Starrköpfigkeit und Dickköpfigkeit beschrieben wird; schließlich Streitsucht und die Weigerung, sich unterzuordnen. Faßt man diese Vergehen zusammen, so handelt es sich ausschließlich um Verstöße gegen Autorität. Dabei besteht der Verstoß darin, Eigeninitiative zu entwickeln (wie etwa bei der Regelung von Grenzstreitigkeiten), eine eigene Meinung zu haben und durchsetzen zu wollen („Dickköpfigkeit“, „Starrköpfigkeit“, Insubordination und „Streitsucht“).

Nach dem Selbstverständnis der modernen Schule werden autonome Ich-Leistungen und entsprechendes selbständiges soziales Verhalten gefördert. Sie werden zu Lernzielen des pädagogischen Prozesses. An dieses Selbstverständnis knüpft der Anfang der Schulfeier ja auch an, wenn die hervorragenden Leistungen der Schüler und Schülerinnen gewürdigt werden. Freilich geraten gerade diese Lernziele in Konflikt mit dem latenten Katalog von Lernzielen, die in der Schulfeier eingeführt wurden. Jetzt erst können wir vollständig verstehen, warum die Schüler, die die Stipendienfrage selbst in die Hand genommen und dabei den Rektor übergangen haben, Kriminelle, Diebe sind. Sie haben über Dinge, die ihnen von der Autorität zuerteilt werden, selbständig entscheiden wollen, wie die Bauern, die über das ihnen vom Fon zur Nutzung zuerteilte Land selbständig verfügen wollen. In dem sie autonom handelten, haben sie ein Verbrechen begangen. Außerdem haben sie den Rektor übergangen, den Mittelsmann zur großen Autorität in Yaoundé. Ehe sie zum „Fon“ gingen, hätten sie sich an den Chef der Großfamilie oder dem Fai wenden müssen. Jetzt verstehen wir auch, warum der Rektor sich bestohlen fühlt. Die Schüler haben ihm seine Autorität, sein Prestige weggenommen, das er als eine Autorität hat, die Zugang zur höchsten Autorität besitzt. In der traditionellen Gesellschaft des Graslandes hat der einfache Untertan in Klagefällen keinen direkten Zugang zum Fon. Solche Angelegenheiten werden über den Kwifon, den Rat erledigt bzw. durch untergeordnete Räte und Versammlungen. Nur Prestigetragende auf einer höheren Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie haben direkten Zugang zum Fon.

Die Schule integriert rituell zwei sich gegenseitig ausschließende Identitätsentwürfe. Dabei bleibt offen, welche sozialpsychologischen Folgen dies für die Jugendlichen hat und ob sie imstande sind, außerhalb des Geltungsbereichs des Referenzsystems Schule die Integrationsleistung mit ihren individuellen psychischen Kräften aufzuhalten, die ihnen in der Schule selbst von der Schule abgenommen wird.

8.3 Die Schule ist unter mehreren Lebenssituationen, in denen sich das individuelle, für den Jugendlichen charakteristische entwicklungspsychologische Drama abspielt, das durch den neuen, pubertären psychosexuellen Entwicklungsschub erzwungen wird. Nach seiner persönlichkeitsstrukturellen Seite hin läßt sich dieses Drama natürlich nicht mit Hilfe einer Analyse des Schulrituals verstehen, das wäre methodisch unerlaubt. Wir würden einen kollektiven Prozeß individualistisch umdeuten. Dennoch kann uns die Analyse der Schulfeier einige Hinweise darauf geben, um welche Art des Adoleszenzdramas es sich in der Kameruner Gesellschaft handelt. Wir verstehen jetzt einmal die Schule als eine typische gesellschaftliche Institution zur Kontrolle von Adoleszenz, als eine Institution, mit deren Hilfe die Gesellschaft auf die Herausforderungen reagiert, die die Jugend-

lichen für sie darstellen, wenn sie entwicklungspsychologisch zum ersten Mal in der Lage sind, ihre infantile Persönlichkeitsstruktur „abzustreifen“. Leider sind die kindlichen Entwicklungsprozesse der Kameruner Kinder nahezu völlig unerforscht, so daß wir uns hier, mit aller Vorsicht, auf Material zur Sozialisation in anderen westafrikanischen Gesellschaften stützen müssen. Eine der Hauptaufgaben des Adoleszenten in den westlichen Industriegesellschaften besteht darin, sich von der Herkunftsfamilie, der Kleinfamilie, zu lösen. Entwicklungspsychologisch heißt das, das infantile Über-Ich zu relativieren, also die verinnerlichte, nach innen gerichtete Wut gegen die einschränkenden Eltern als Normregulativ abzubauen; sich von der inzestuösen Fixierung der sexuellen Triebbedürfnisse auf Elternteile zu befreien und schließlich, vor allem über die Relativierung des Über-Ich, ein eigenes, starkes Ich zu entwickeln. Für den Adoleszenten in den westafrikanischen Gesellschaften ist die Ausgangsposition eine völlig andere. Er wurde nicht nur über die Kleinfamilie, sondern gleichzeitig und wesentlich auch über andere, außerfamiliale Gruppen sozialisiert. Die infantile Persönlichkeitsstruktur ist durch diese frühen Erfahrungen von Gruppeninteraktionen geprägt. Das Ich funktioniert nur bei physischer Anwesenheit in den Bezugsgruppen, man spricht deshalb vom „Gruppen-Ich“. Das Über-Ich ist aus den Auseinandersetzungen des Kindes mit den Autoritäten der verschiedenen sozialen Gruppen hervorgegangen, man spricht deshalb vom „Clan“-Gewissen. Auch die eigene Sexualität wird vom Kinde als eine kollektive erfahren. Denn einerseits wird die eigene Sexualität von der Bezugsgruppe vergesellschaftet; so wird z. B. das Bettnässen eines Jungen von der Klein- und Großfamilie des Jungen als Impotenz des Jungen und der Familie erlebt (Ortigue 1966). Andererseits wird auch der Phallus des Vaters im ödipalen Drama dem phantasierten Angriff des Sohnes dadurch entzogen, daß die Gesellschaft über kulturelle Einrichtungen und Mythologien den väterlichen Rivalen in einer Reihe aller Männer und der Ahnen aufgehen läßt und den phantasierten Angriff des Jungen als Angriff auf den „kollektiven Phallus“ interpretiert. In analytischen Gesprächen taucht dieses Bild vom „kollektiven Phallus“ auch in den individuellen unbewußten Phantasien von Patienten (Ortigue 1966) und Informanten (Parin/Morgenthaler 1963 und 1971) auf. Auch die präödpale infantile Sexualität, die aufgrund der langen Stillzeit eine im späteren Leben der Person nie wieder erreichbare Intensität angenommen hat, wird „sozialisiert“. Nach dem üblichen abrupten Abstillen und dem emotionalen „Fallengelassenwerden“ durch die Mutter überlebte das Kleinkind in verschiedenen Gruppen, die für es zum Mutterersatz werden. Wegen der abrupten Abwendung der Mutter vom Kind kann die vorausgehende Beziehung nicht verarbeitet werden, die Altersgruppe oder die anderen Frauen der Großfamilie oder des Clans übernehmen Ersatzfunktionen, deren orale Qualitäten unverändert bleiben.

Dieses entwicklungspsychologische Problem des Kindes in afrikanischen Kulturen ist meines Wissens bisher noch nicht in seinen Folgen für „afrikanische“ **Adoleszenz** gesehen worden. Besser erforscht ist die Art und Weise, wie die traditionale Gesellschaft mit der Adoleszenz umgeht, nämlich rituell, in einer derart einschränkenden Weise, daß das adoleszente Individuum gar keine Möglichkeit erhält, abweichende Identitätsvorschläge durchzusetzen (Erdheim 1982). Die Schule als eine moderne Institution verhält sich hier wiederum zwiespältig. Einerseits strukturiert sie in gewisser Weise die traditionale Persönlichkeit um (Bosse 1979, Ortigue 1966), indem sie quasi eine nachholende Entwicklung von Ich-Autonomie (mit all ihren fragwürdigen Implikationen) einleitet. Auf der anderen Seite zeigt nun aber unsere Schulfieberanalyse eine ganz überraschende gegenläufige Bewegung. Verstehen wir die Schulfieber szenisch, dann sehen wir, wie hier das Adoleszenzdrama der traditionellen Gesellschaft auf eine Weise in Szene gesetzt wird, die dem Konflikt zwischen Jugendlichen und Gesellschaft seine Schärfe nimmt. So wird etwa die *gereifte Sexualität der Jugendlichen völlig ignoriert. Sie wird aus dem Diskurs ausge-*

geschlossen. Die Eliteschüler werden zu Kindern gemacht, die sich unterordnen und versorgen lassen müssen. Weiter: Die ganze Schulfeyer erinnert uns an die rituelle Vergegenwärtigung des kollektiven Gesetzes im Alten Testament und im Hellenismus (Dekalog, Tugend- und Lasterkatalog). Schließlich: Die Gruppensolidarität wird selbst in Situationen inszeniert, wo sie auf den europäischen Betrachter als Farce wirkt: Die hoffnungslosen Schüler und Schülerinnen werden am Ende des ersten Schultages zu einer Sondersitzung zusammengerufen. Sie sollen noch eine Chance erhalten. Alle wissen wohl, und der Rektor spricht es auch offen aus, daß von den ca. 60 nur etwa zwei, drei (so wie im Vorjahr) die reelle Chance haben, doch noch das Abitur zu machen. Das qualvolle Ritual, an dem offensichtlich auch die Lehrer, nicht nur die betroffenen Schüler leiden, hat nach meinem Verständnis zwei Funktionen. Einmal soll es die Experten von jeglicher Schuld an dem Schicksal dieser Schüler freisprechen. Zum anderen aber handeln die beteiligten Lehrer und der Rektor unter einem eher traditionellen Solidaritätszwang.

8.4 Initiationsrituale in der traditionellen Gesellschaft haben ähnliche Funktionen wie die Schule in der westlichen Industriegesellschaft: Aufbrechende Individualisierung unter Kontrolle zu halten. Ob ein Individuum, das am Ritual teilnimmt, abweichende Identitätswünsche durchsetzen kann, hängt wesentlich davon ab, ob das Ritual in seiner Präsentation des Dramas wesentlich auf die sinnliche Erfahrung der Teilnehmer setzt. In der versprachlichen, sinnlichen Vergegenwärtigung liegen Chancen einer individuell abweichenden Interpretation des kollektiven Sinns des Rituals (Lorenzer 1981). Die drastische Entsinnlichung im schulischen Ritual verhindert Abweichungen des Subjekts. Hier könnte ein Vergleich mit traditionellen Ritualen in Kamerun mehr Aufschluß geben.

Fußnoten:

- ¹⁾ Tonbandniederschrift am folgenden Tage nach Notizen und aus dem Gedächtnis. In den Notizen während der Ansprache wurden alle Sätze der Vortragenden festgehalten, auf die die Studenten mit Gelächter reagierten.
- ²⁾ S = Abkürzungen für die Studenten. Die neuangekommenen Studenten sitzen vorn, die älteren Studenten, die am Ende des Schuljahres das Abitur machen werden, sitzen dahinter in der Halle. Principal, Master of Discipline und Lehrerkollegium sitzen ihnen gegenüber auf Stühlen, die Studenten in Bankreihen mit Pulten.
- ³⁾ Die Lehrer werden Masters genannt. Master werden im englischen Sprachgebrauch Leute in übergeordneter Stellung genannt, im Pidgin auch in der Anrede (Massa).
- ⁴⁾ D. h. in 10 Fächern. Ein Abitur kann in verschieden vielen Fächern gemacht werden. Examenspapiere in fünf Fächern gelten schon als außergewöhnlich.
- ⁵⁾ In jeder Provinz gibt es einen Regierungsbeauftragten des Erziehungsministeriums, dem die Erziehungsverwaltung der Provinz untersteht.
- ⁶⁾ 60.000 CFA entspricht etwa 500 DM; 200.000 CFA 1.800 DM.

Literaturliste zu Hans Bosse, Jugend und Schule:

Bergmann, H.: Land Tenure. Eschborn 1980.

Bosse, H.: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethnohermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt 1979.

Bosse, H.: „Zur Kolonisierung der inneren Natur“, in: H. Bosse u. a., Politische Psychologie. Frankfurt 1981, S. 151—189 (a).

Bosse, H.: „Wheat an yams. Psychic dimensions of the professionalization of adolescence in Cameroon (West Africa)“, in: Politische Psychologie, Sonderheft 12/1981 der Politischen Vierteljahresschrift, S. 375 ff. (b).

Bosse, H.: „Zur Ethnohermeneutik von Modernisierungskrisen und selbstbestimmter Bildungsprozesse“, in: T. Schöffthaler/D. Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft, Frankfurt 1984, (Kap. 4.3).

Erdheim, M.: Die Gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Frankfurt, 2 1983.

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1974.

Hopf, Ch. und E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.

Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Frankfurt 1981 (2 1984).

Lorenzer, A.: „Verführung zur Selbstpreisgabe“. Mskr. Frankfurt 1982.

Lourau, R.: L'analyse institutionnelle. Paris 1970.

Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung. Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978.

Ortigue, M.-C. und E. Ortigue: Oedipe africaine. Paris 1966.

Parin, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Zürich 1963.

Parin, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Fürchte Deinen Nächsten wie Dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Zürich 1971.

Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik

Karl-Heinz Flechsig

Im Jahre 1933 erschien die „Kritische Didaktik“ von Theodor Scherwdt (SCHWERDT 1933). Dazu hatte Friedrich Schneider ein Vorwort geschrieben, das für die Geschichte des hier zu behandelnden Problems aus mehreren Gründen bedeutsam ist.

Zum einen wendet sich Schneider gegen unterrichtsmethodische Monokultur als solche: „Die Geschichte der Pädagogik kennt Zeiten, in denen die führenden Pädagogen nach einer allgemeingültigen Unterrichtsmethode mit nicht geringerem Eifer suchten als im Mittelalter die Alchimisten nach einer Methode der Goldgewinnung. Und wenn sie die gesuchte Universalmethode gefunden zu haben glaubten, dann boten sie diese der Pädagogewelt zur Übernahme und Anwendung an. Sie verfaßten Lehrbücher, welche der von ihnen entdeckten Methode entsprachen, und behaupteten dann wohl, daß mit ihrer Hilfe der Fähige wie der Unfähige erfolgreich lehren könne. Sie versuchten den Lehrer didaktisch auszubilden, indem sie ihre Methode vorführten und deren Nachahmung forderten und dazu anleiteten“ (SCHNEIDER 1933, 6).

Zweitens deutet Schneider in diesem Vorwort das Programm einer interkulturellen Pädagogik an: „Es ist noch gar nicht so lange her, da sahen die Kulturvölker, denen in ihren Kolonien die Erziehung eines Eingeborenenvolkes als Aufgabe zufiel oder die von einem andern, kulturell weniger entwickelten Volk zur Mithilfe bei der Gestaltung ihrer Volksbildung aufgerufen wurden, in dem Glauben an die Allgemeingültigkeit und Vollkommenheit ihrer eigenen Pädagogik nur einen Weg der Mitarbeit: den des bloßen Exports ihrer pädagogischen Gedanken und der Übertragung ihres Schul- und Bildungswesens ohne Rücksicht auf den andersartigen Volkscharakter und die abweichenden kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Sie forderten „einfache Übernahme. Imitation, Angleichung, wo sie schöpferische Anpassung hätten leisten müssen“ (SCHNEIDER 1933, 5). Schneider bedient sich des reformpädagogischen Verständnisses vom Erzieher-Zögling-Verhältnis, um es als Gleichnis für das Verhältnis von „Kulturvölkern“ und „Eingeborenen“ zu verwenden: Die entwickelten Völker (Erzieher) sollten nicht erwarten, daß die zu entwickelnden (Zögling) ihre Erziehungssysteme (Verhaltensweisen) rein imitativ übernehmen.

Vielmehr sollten sie ihnen Alternativen anbieten, aus denen sie auswählen, was ihrer besonderen Lage entspricht, und sie sollten die Chance zur Weiterentwicklung und schöpferischen Anpassung geben.

Drittens wendet Schneider jenes Grundkonzept des Wissenstransfers nicht nur auf das Verhältnis „Erzieher-Zögling“ und „entwickeltes Land-Entwicklungsland“ an, sondern auch auf das Verhältnis „Methodenerfinder-Methodenanwender“: Auch der einzelne Lehrer solle nicht vorgelegte Methodenkonzepte blind anwenden, sondern durch schöpferische Anpassung an seine besondere Lage und in Kenntnis eines breiten Spektrums von Alternativen nutzen. Dieser dritte Aspekt stellt dann auch die Beziehung zum Inhalt jenes Buchs her, dem das Vorwort gilt.

Die von Schneider hergestellte Beziehung zwischen „Interkultureller Pädagogik“ und „Kritischer Didaktik“ mag eine gewisse Zufälligkeit haben und seinen aktuellen Arbeitsschwerpunkt — Schneider hatte 1931 die „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ gegründet — mit einem Freundschaftsdienst verknüpfen. Es besteht jedoch auch ein innerer Zusammenhang insofern als jene Darstellung unterrichtsmethodischen

„Artenreichtums“, um die sich Theodor Scherwdt in seinem Buch bemüht, den internationalen Charakter der Reformpädagogik widerspiegelt, indem es die Erfindungen von Maria Montessori, Helen Parkhurst und Carleton Washburne mit einschließt. Der gedankliche Kern einer interkulturellen Didaktik tritt somit hervor: Didaktisch-methodische Erfindungen werden „weltweit“ gesammelt, analysiert und (im Bewußtsein ihrer ursprünglichen kulturellen und historischen Einbettung) „inventarisiert“, so daß sie wiederum weltweit zu schöpferischer Weiterentwicklung und Nutzung zur Verfügung stehen.

Wer sich an den Begriffen „Kulturvölker“ und „Eingeborene“ oder „weniger Entwickelte“, so wie sie Schneider verwendet werden, stört, sei an die Traditionen erinnert, auf die Schneider damals notwendigerweise zurückgreifen mußte, Traditionen, die bewußt oder unbewußt von der Vorstellung von einem Wissens- und Kulturgefälle unter den Völkern ausgingen, Traditionen, für die die Begriffe „Kultur“, „Volk“ und „Nation“ selbstverständlich zur Verfügung standen, Traditionen auch, in denen ein universalistisches Wissenschaftskonzept — trotz Dilthey — dominierte.

Es handelte sich in Deutschland dabei im wesentlichen um fünf Traditionen, Richtungen oder Konzepte, und zwar um a) Missionspädagogik (EBERHARD 1931), b) Kolonialpädagogik (BECKER 1939), c) Auslandskunde (SPRANGER 1917), d) Kulturkunde (LITT 1925) und e) erste Ansätze vergleichender Pädagogik (HESSEN 1928). Neben diesen vor allem durch die internationalen politischen und ökonomischen Beziehungen Deutschlands geprägten Traditionen spielt auch der internationale Charakter der pädagogischen Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Rolle: Ellen Key, John Dewey, Célestine Freinet, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Jan Ligthart und Ovide Decroly stehen für Einflüsse, die von der deutschen Reformpädagogik rezipiert wurden. Dieser Wissenstransfer auf dem Gebiet der Pädagogik nach Deutschland entspricht jenem Wissenstransfer von Deutschland in andere Länder, der im 19. Jahrhundert unter dem Vorzeichen des Herbartianismus stand.

Internationale Kommunikation und Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) erfuhr nun (nach einer Stagnation während der NS-Zeit) seit 1945 neue Impulse durch

- Umerziehungspädagogik seitens der Besatzungsmächte,
- den Ost-West-Konflikt und das Motiv „Wettkampf der Systeme“,
- Entwicklungsländer-Pädagogik und Bildungshilfe-Projekte,
- Erziehung zur internationalen Verständigung und Friedenspädagogik,
- Berufung auf Ausländische Vorbilder und Beispiele während der Bildungsreform,
- die Entschuldungsdebatte (Freire, Illich),
- die Entwicklung von Methodenbewußtsein und Methodendifferenzierung im internationalen Kontext vergleichender Pädagogik,
- die Mitarbeit der Bundesrepublik in internationalen Organisationen (UNESCO, Euro-parat, OECD) und schließlich
- den Bildungsbericht an den „Club of Rome“ (PECCEI 1979).

Auch wenn diese Einflüsse, Anregungen und Impulse nicht dazu führten, daß sich eine interkulturelle Didaktik im Sinne einer wissenschaftlichen (Teil-) Disziplin entwickelte, führten sie doch zur Verdichtung der interkulturellen Kommunikation und des Wissenstransfers auf dem Gebiet der Didaktik.

Zum Begriff „Interkulturelle Didaktik“

Der Begriff „Interkulturelle Didaktik“ kann aus diesem Grunde nicht verweisen auf ein institutionell, methodisch und inhaltlich klar umrissenes Wissenschaftsgebiet. Er kann und soll im vorliegenden Zusammenhang vor allem dazu dienen, die Aufmerksamkeit zu

wecken für den Umstand, daß sich auf dem Gebiet des organisierten Lehrens und Lernens innerhalb und außerhalb von Schulen intensive Prozesse des internationalen Wissenstransfers und der interkulturellen Kommunikation abspielen, sodann die Notwendigkeit herauszuarbeiten, daß diese Kommunikations- und Transfer-Prozesse wie auch ihre Motive einer konzentrierten Zuwendung bedürfen und schließlich Perspektiven zu entwickeln für Bewertungen und Begründungen.

Internationale Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik bedeutet in erster Linie, daß Angehörige verschiedener Nationen und Sprachgruppen, Kulturen und Stämme, daß Laien und Fachleute Gedanken darüber austauschen, was wer lehren und lernen soll, warum und wie dies geschehen soll, wo und in welcher Lebensphase es stattfindet. Diese Kommunikation findet im Rahmen internationaler Organisationen, im Rahmen bilateraler Bildungshilfeprojekte oder im Rahmen wissenschaftlicher Symposien statt. Sie wird von unterschiedlichen Interessen getragen; missionarischer Eifer und Karrieremotive, wirtschaftliche und politische Motive spielen dabei eine Rolle. Eine Vielzahl von „Zünften“ ist an ihr beteiligt: Berufsbildner und Hochschuldidaktiker, Erziehungsphilosophen und Fachdidaktiker, Pädagogische Psychologen und Bildungsökonomien, Ethnologen und Entwicklungshilfe-Experten, Administratoren und Philologen.

Aus dieser Heterogenität ergibt sich nahezu zwangsläufig, daß in jedem dieser Bereiche und Teilgebiete „hausgemachte Didaktiken“ entstehen, also „naive“ Theorien des Lehrens und Lernens, „naive“ Lehrplanthorien, „naive“ Unterrichtstechnologien etc., ein Umstand, der sowohl produktive als auch destruktive Folgen hat. Was die positive Seite anbelangt, so ergibt sich aus der Beteiligung von didaktisch nicht-professionalisierten Personen immer wieder ein breites Reservoir unkonventioneller Improvisationen, Erfindungen und Anregungen, die es verdienen von der professionellen Didaktik zur Kenntnis genommen zu werden. Negativ ist zu werten, daß auf diese Weise der Stand professioneller Praxis und Theoriebildung nicht erreicht wird, daß beziehungslos nebeneinander ad-hoc-Didaktiken entstehen, und daß populäre und methodische Eintagspraxen ungeprüft bleiben. Die generelle Aufgabe einer interkulturellen Didaktik bestünde demnach darin, daß sie didaktisches Wissen (Deutungswissen sowohl als auch Handlungswissen), das durch interkulturelle Kommunikation auf diesem Gebiet erzeugt wird, aufgreift, bearbeitet, strukturiert, bewertet und in systematischer Weise der Verbreitung zuführt. Dabei ist es unerheblich, in welchen kulturellen Kontexten dieses Wissen entsteht, ob es von Laien oder Experten erzeugt wird, und für welche Lebensbereiche es bedeutsam ist. Interkulturelle Didaktik überschreitet insofern hinsichtlich ihres Erkenntnisgegenstands nicht nur nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen, sondern auch institutionelle Grenzen, indem sie sich beispielsweise nicht auf organisiertes Lehren und Lernen in Schulen beschränkt.

Interkulturelle Didaktik kann jedoch nicht auf die Rolle der Bearbeitung von didaktischen Wissensbeständen beschränkt bleiben, die in den erwähnten Kontexten internationaler Kommunikation erzeugt werden. Sie muß darüber hinaus um die Herstellung von Gelegenheiten und um die systematische Gestaltung interkultureller Kommunikation bemüht sein. Interkulturelle Kommunikation wird hier nicht im Sinne von „Gesprächen und Korrespondenz mit Ausländern“ verstanden, sondern als komplexer sozialer Prozeß, der durch die Faktoren „kulturelle Identität“, „Beziehung“ und „Macht“ bestimmt wird (ASANTE/BARNES 1979). Nur indem diese Faktoren bewußt in ihrer Wirksamkeit thematisiert und aufgeklärt werden, gewinnt interkulturelle Kommunikation ihr Profil.

Zur kulturellen Identität gehört in unserem Zusammenhang die Kenntnis des eigenen Bildungssystems und der in ihm verbreiteten Formen des Lehrens und Lernens. Wer beispielsweise über die Geschichte und die Methoden der Alphabetisierung in seinem eige-

nen Land nichts weiß, mag zwar — auf welcher Grundlage auch immer — über Alphabetisierungsprozesse in einem Land der Dritten Welt kommunizieren können: um interkulturelle Kommunikation handelt es sich dabei jedoch nicht, allenfalls um auslandskundliche Kenntnisse.

Entsprechendes gilt für die Grundlagen, auf denen die Beziehung zum Partner beruht und für die Machtverhältnisse, von denen die Kommunikation abhängt. Expertentätigkeit ist eine andere Beziehungsgrundlage als Tourismus, gemeinsame Zugehörigkeit zu internationalen Bewegungen eine dritte. Machtverhältnisse wiederum können nicht nur durch politische und finanzielle Asymmetrie bestimmt sein, sondern auch durch Unterschiede der Sprachkompetenz und der internationalen Erfahrung.

Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik wie auch interkulturelle Didaktik, die sich dieser ihrer Rahmenbedingungen nicht bewußt ist, steht immer in der Gefahr, daß sie vom verdeckten Ethnozentrismus bestimmt wird, daß die eigene didaktische Sozialisation, die eigenen Schulerfahrungen oder die Bildungsphilosophien der eigenen Kultur zum Bezugssystem und zum Maßstab werden. Sie läuft aber gleichermaßen Gefahr, Bezugssysteme als „allgemeingültig“ oder „international anerkannt“ zu betrachten, die sich bei näherem Hinsehen als in hohem Maße kulturspezifisch erweisen. Man denke beispielsweise an Traditionen des angelsächsischen Empirismus, die nicht selten als einzig mögliches Bezugssystem für wissenschaftliches Denken angesehen werden.

Nur in dem Maße, in dem im Prozeß der interkulturellen Kommunikation die Probleme der kulturellen Identität, der Beziehungen und der Macht bewußt gemacht werden, kann sich auch Sensibilität für die Eigentümlichkeit der jeweils vom Partner vertretenen Lehr-Lernkulturen entwickeln.

Für unsere Fragestellung gilt es zunächst festzuhalten, daß die Möglichkeit besteht und daß es sinnvoll erscheint, interkulturelle Kommunikation und interkulturellen Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) als relativ eigenständigen Erkenntnis- und Handlungsbereich herauszuarbeiten, um einerseits Wissen, das in sehr unterschiedlichen Kontexten erzeugt wird, aufeinander zu beziehen und um andererseits die Bedingungen aufzuklären und zu verbessern, unter denen solches Wissen entsteht und verwendet wird. Dabei ist es zunächst unerheblich, wo und wie sich interkulturelle Didaktik institutionell ansiedelt, etwa als Teilgebiet der Pädagogik oder der Andragogik, als relativ eigenständige Sozialwissenschaft oder interdisziplinäre Einrichtung mit primär praktischen und anwendungsorientierten Arbeitsschwerpunkten.

Sicherung didaktischer Vielfalt

Wenn es zutrifft, daß interkulturelle Kommunikation und interkultureller Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik in sehr heterogenen Bezügen stattfindet und entsprechend von sehr verschiedenen Motiven gespeist wird, dürfte das Gelingen von Konzentrationsversuchen nicht zuletzt davon abhängen, ob und welche übergreifenden Interessen und Fragestellungen entwickelt werden, die einen Entwicklungskern bilden können. In diesem Sinne sei der folgende Vorschlag unterbreitet, die Sicherung didaktischer Vielfalt als eine zentrale Aufgabe interkultureller Didaktik anzusehen und daraus weitere Ordnungsperspektiven abzuleiten.

Dieser Vorschlag bedeutet zugleich die Abkehr von jener didaktischen Fortschrittsgläubigkeit, die vom Glauben an aufeinanderfolgende Generationen immer besserer (effektiverer, humanerer, wissenschaftlich besser begründeter etc.) Didaktiken geprägt war. Was Friedrich Schneider unter Bezugnahme auf die Geschichte des Unterrichts vor 1933 fest-

stellte, daß nämlich immer wieder neue Wundermittel auftauchten, die von ihren Erfindern und Anhängern mit Allgemeingültigkeits- und Ausschließlichkeitsansprüchen vertreten wurden, läßt sich auch für die vergangenen 20 Jahre feststellen: „Neue Mathematik“, „Frühes Lesenlernen“, „Programmiertes Lernen“, „Unterrichtspakete“, „Offene Curricula“, „Entschultes Lernen“, „Projektunterricht“ sind Beispiele dieser Art. Auf der anderen Seite wurde keine dieser Entwicklungen von hinreichend vielen Personen längerfristig so ernstgenommen und weiterentwickelt, daß sich solide und differenzierte Erfahrungsbestände hätten ausbilden können, die zudem durch gründliche wissenschaftliche Prüfung abgesichert worden wären. Stattdessen wurden, teilweise durch administrativ verordnete Wechselbäder, Prozesse der Erfahrungsbildung vor der Zeit abgebrochen, mit der Folge, daß sowohl in bezug auf die Unterrichtsmethode die Monokultur des Frontalunterrichts überlebte, im Bereich der Lehrplanentwicklung die Monokultur der gefächerten Stoff-Studentafel.

Es ist nun die Frage, ob und wie es gelingt, über das Unbehagen an didaktischer Einfachheit hinaus Gründe für die Vernünftigkeit didaktischer Vielfalt zu finden. Da ist zum einen der Grund, Entscheidungsfreiheit für didaktisches Handeln dadurch zu sichern und zu vergrößern, daß man mehrere gleichwertige Alternativen bereithält bzw. kennt. Da gibt es auch den Grund, soziale Gleichheit durch Erhöhung der Bildungschancen für viele Bürger dadurch zu erhöhen, daß man alternative Lernwege sichert, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und materiellen Voraussetzungen entsprechen, indem man beispielsweise nicht alle Bürger auf den einen didaktischen Königsweg zwingt, der eng mit den Subkulturen gebildeter Schichten verkoppelt ist. Und da ist schließlich der Grund, die Lebensqualität ganz generell dadurch zu erhöhen, daß man Artenvielfalt nicht nur im gastronomischen oder musischen Bereich sichert, sondern eben auch im Bereich organisierten Lehrens und Lernens.

So reizvoll es ist, jede dieser Begründungen weiter zu entfalten, muß im vorliegenden Rahmen jedoch darauf verzichtet werden. Hier soll es darum gehen, einen vierten Begründungsstrang in den Mittelpunkt zu rücken, der sich weniger auf das Erreichen von positiven Zwecken bzw. die positive Realisierung von Wertvorstellungen stützt als vielmehr auf das Vermeiden negativer Nebenwirkungen.

Die hier vorzutragende Begründung knüpft an eine Argumentation an, die Eduard Spranger in einer Spätschrift (SPRANGER 1962) vorgetragen hat und die durch neuere Erkenntnisse auf ökologischem Gebiet gestützt wird. So weist Spranger darauf hin, daß es die Mehrzahl von „Grundstilen der Erziehung“ gibt, die „sich zweckmäßig als Alternativen formulieren (lassen), zwischen denen der Erziehungsgestalter wählen kann, ohne ‚von vorneherein‘ falsch zu verfahren“. Und er fährt fort: „Das Neue, das nunmehr hinzuzufügen ist, besteht in der Feststellung, daß jeder dieser Stile vermöge seiner Einseitigkeit Nachteile zeitigt, die man mit in Kauf nehmen **muß**, nachdem man einmal gewählt **hat**. On sich ein geschlossenes System aller denkbaren und praktisch möglichen Konzeptionen dieser Art konstruieren läßt — wie etwa Kant meinte, seine Kategorientafel sei aus einem eindeutigen Prinzip abgeleitet — dieser Frage käme wohl in einer systematischen Pädagogik erhebliches Interesse zu“ (a.a.O., S. 40).

Auf einem ganz anderen Gebiet, nämlich auf dem Gebiet ökologischer Methoden der Landwirtschaft, finden wir ähnliche Überlegungen, die als Analogie dienen können. So weisen Egger und Glaeser in einer Studie am Beispiel der Agrar-Ökologie der Usambara-Berge in Tansania nach, wie eine „moderne“, auf Monokulturen beruhende Landwirtschaft in einer Region Afrikas durch ihre Tendenz zu „extremer biologischer Reduktion“ Nebeneffekte erzeugt, die langfristig ökologische und soziale Kosten verursachen, welche den anfänglichen Mehrnutzen monokultureller Anbaumethoden bei weitem überwiegen (EGGER und GLAESER 1975).

Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang auch auf die These von Bosse und Rudersdorf zu verweisen, daß der Ausbau von „modernen“ formalen Bildungssystemen in Ländern der Dritten Welt kontraproduktive Wirkungen haben kann, die verstärkend auf Unterentwicklung wirken (BOSSE und RUEDERSDORF 1973). Auch auf der Ebene der Bildungsinstitutionen läßt sich demnach davon ausgehen, daß deren Vielfalt, im besonderen im non-formalen Bereich, zur Verringerung negativer Nebenwirkungen führen kann. Wir können diese Überlegungen im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht weiter ausführen, sondern wollen uns auf den engeren Bereich der Didaktik (Lehr-Lern-Methoden, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Medien) konzentrieren.

Sicherung didaktischer Vielfalt ist zunächst einmal als ein Prinzip aufzufassen, das die konkreten Aufgabenstellungen interkultureller Didaktik leiten sollte. Hinsichtlich dieser Aufgabenstellungen lassen sich mindestens fünf Typen von Aktivitäten unterscheiden:

- Inventarisierung/Katalogisierung,
- Austausch/Transfer,
- experimentelle Erprobung und Prototypenbildung,
- Weiterentwicklung und
- kritische Evaluierung.

Am Beispiel von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden sei kurz erläutert, was diese Aktivitäten im besonderen ausmacht.

Inventarisierung/Katalogisierung: Sie würde eine möglichst umfassende Sammlung der bisher in den verschiedenen Kulturen mit Schrifttradition bekannten Methoden einschließlich der in der Vergangenheit angewandten Verfahren beinhalten. Dabei müßten sowohl die Kontextbedingungen als auch die Variationsbreite mit erfaßt werden.

Austausch/Transfer: Diese Sammlung weltweiter Erfahrungen müßte dann ebenfalls weltweit verfügbar gehalten werden, so daß prinzipiell in allen Kulturen die Erfahrungen aller anderen genutzt werden können. Dies wäre ein wirksames Instrument gegen einseitige Verbreitung derjenigen Erfahrungen, die von „kommunikationsmächtigeren“ Kulturen, Gruppen oder Institutionen stammen. Zusätzlich zu dieser offenen Kommunikationsstruktur wären dann in bilateralen oder multilateralen Projekten interkultureller Kooperation in Form von „negotiated cooperation on a regional basis“ (GELPI 1983) differenzierte, spezifische und symmetrische Formen des Erfahrungsaustauschs und des Wissenstransfers einzurichten.

Experimentelle Erprobung und Prototypenbildung: Wie die Kaninchenplage in Australien zeigte, kann eine unkontrollierte und naive Übernahme von Erfahrungen aus einem Kontext in einen anderen zu unerwarteten und unerwünschten Folgen führen. Deshalb erscheint es wichtig, bei der Übernahme von Erfahrungen aus anderen Kulturen einen kleinen Rahmen zu wählen, also zunächst wenige Personen, Institutionen etc. in den Versuch einzubeziehen. Eine sorgfältige experimentelle Erprobung auf dem Gebiet von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden hätte dabei auf Zusammenhänge zwischen Schrifttyp, Schreibunterlage und Schreibwerkzeug, zwischen Lesebuchinhalten und Lebensinhalten, ebenso zu achten wie auf Kosten, geschlechts- oder generationsspezifische Diskrimination und Wirkungen auf das Migrationsverhalten. Im besten Falle käme es zur Entwicklung eines „kulturverträglichen“ Prototyps.

Weiterentwicklung: Wer von Sicherung didaktischer Vielfalt spricht, könnte dahin mißverstanden werden, daß er der musealen oder gar restaurativen Traditionsbewahrung das Wort redet. Er könnte sogar von dem Vorwurf getroffen werden, daß die effektivste Form des Ausschlusses ganzer Nationen von der Teilhabe an Prozessen der Kulturentwicklung darin besteht, daß man sie einseitig auf ihr kulturelles Erbe festlegt, in unserem Beispiel auf

ihre oralen Traditionen, die von der Alphabetisierung zerstört werden könnten. Deshalb sei hier verdeutlicht, daß die Sicherung didaktischer Vielfalt beide Aspekte enthält: Aufbewahrung und Weiterentwicklung. Je mehr es gelingt, das Angebot an didaktischer Vielfalt zugänglich zu machen, desto größer ist auch die Chance der „schöpferischen Aneignung“ und damit der Weiterentwicklung gemäß den besonderen Bedingungen eines Kultursystems.

Kritische Evaluierung: Das Adjektiv „kritisch“ soll in diesem Zusammenhang auf zwei Gesichtspunkte verweisen, denen Evaluierung zu genügen hat. Zum einen ist zu bedenken, daß Evaluierungskonzepte und Evaluierungsverfahren selbst immer kulturspezifisch sind und daher nicht in Form von weltweit angepriesenen Patentrezepten gehandelt werden können. Zum anderen soll „kritisch“ besagen, daß die Kriterien, nach denen beispielsweise Alphabetisierungsprogramme und ihre Wirkungen zu bewerten sind, nicht auf formale Aspekte instrumenteller Zweckmäßigkeit beschränkt werden dürfen, sondern auf die historische Lage des jeweiligen Kultursystems rückbezogen werden müssen.

Sicherung didaktischer Vielfalt in dem hier skizzierten Sinne ist demnach keineswegs nur ein enzyklopädisch-katalogisierendes Unternehmen, bei dem die Vielfalt der weltweit bekannten Formen des Lehrens und Lernens aufgelistet und in ihren Grundmustern (Modellen, Idealtypen, Gestalten, Grundstilen, Schemata) erfaßt wird. Sie muß vielmehr auch auf schöpferische Weiterentwicklung gerichtet sein, bei der Partnerschaften, Gemeinschaften und Netzwerke im Erfahrungsaustausch und durch experimentelle Erprobung, in theoretischer Reflexion und spekulativer Antizipation neue Lösungen auf der Grundlage vorhandener Wissensbestände zu finden suchen.

Beispiele

Dieser Beitrag soll sich nicht in programmatischen Skizzen erschöpfen. Deshalb soll mit Hilfe zweier Beispiele aus dem engeren Erfahrungsbereich des Autors dargestellt werden, wie Projekte beschaffen sein könnten, in denen das Prinzip der Sicherung didaktischer Vielfalt angelegt ist. Es handelt sich zum einen um den „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ (FLECHSIG 1983) und um den „Basic Training Course in Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“ (DIOH et al. 1983).

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle

Der „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ stellt den Versuch dar, die weltweit bekannten Arten organisierten Lehrens und Lernens („Unterrichtsmethoden“ im weitesten Sinne) zu dokumentieren, in Form didaktischer Modelle zu rekonstruieren und den verschiedensten Kooperanten im In- und Ausland zugänglich zu machen. Der Katalog nahm seinen Ausgang im Bereich der Hochschuldidaktik und umfaßte zunächst Unterrichtspraxis, die im Hochschulsystem von Industrieländern vorkommt. Inzwischen hat sich der Katalog weiteren Bereichen des formalen und non-formalen Bildungssystem geöffnet. Primar- und Sekundarbereich, Erwachsenenbildung und berufliche Bildung werden einbezogen.

Es ist nun durchaus verständlich, daß Personen und Institutionen aus Ländern der Dritten Welt den Nutzen einer Kooperation mit dem „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ darin sehen, daß sie das in Industrieländern verfügbare Wissen über traditionelle und alternative Formen des Lehrens und Lernens in aufbereiteter und leicht zugänglicher Form zur Kenntnis nehmen können. Daher gilt es, darauf hinzuwirken, daß eine solche Nutzung nicht die Form einseitigen Wissenstransfers annimmt, d. h. daß die für besondere Verhältnisse und Institutionen in Industrieländern entwickelten Modelle so wie sie sind, einfach übernommen werden. Zwar legt der Katalog schon durch seine

Grundstruktur — er umfaßt insgesamt 20 Modelle, zwischen denen zu wählen ist — keinen Transfer modischer Monokulturen nahe, sondern fordert zur „schöpferischen Anpassung“ heraus. Dennoch soll die Kooperation nicht bei einer Anregung zur schöpferischen Anpassung stehenbleiben.

Es kommt nunmehr darauf an, der Tatsache stärker Rechnung zu tragen, daß alle der in Ländern der Dritten Welt noch lebenden traditionellen Kulturen über Arten des organisierten (wohlgeleitet, nicht notwendigerweise institutionalisierten) Lehrens und Lernens verfügen. Diese sollen im Rahmen des Göttinger Katalogs der Dokumentation und Rekonstruktion zugänglich gemacht werden, wobei dies in Kooperation mit Personen und Institutionen aus den betreffenden Ländern geschehen soll. Materialgrundlagen sind dabei zunächst ethnologische Arbeiten. Beabsichtigt sind jedoch kooperative Forschungsprojekte mit Kollegen aus Ländern der Dritten Welt, die darauf gerichtet sind, traditionelle Formen organisierten Lehrens und Lernens zu dokumentieren und zu analysieren. Das Problem liegt hier vor allem bei der Finanzierung solcher Projekte, die aus dem üblichen Rahmen von „Bildungshilfe“, „Ethnologie“, „Unterrichtsforschung“ oder „Dokumentation“ herausfallen.

Es sind aber nicht nur die traditionellen Formen des organisierten Lehrens und Lernens in Ländern der Dritten Welt, deren Aufarbeitung zu den Aufgaben einer interkulturellen Didaktik gehört. In vielen Ländern der Dritten Welt wurden und werden im sogenannten „modernen Sektor“ oder in „Übergangsbereichen“ Unterrichtsformen entwickelt, die in besonderer Weise den ökonomischen, institutionellen und materiellen Gegebenheiten der entsprechenden Regionen gerecht zu werden versuchen. Ein Beispiel dafür ist das ISOS-Projekt in Manila, das aus dem Mangel an Schulgebäuden heraus neue und besonders praxisnahe Lehr-Lernformen entwickelt hat (SKAGER 1984).

Die Chancen zur Weiterentwicklung des Göttinger Katalogs in Richtung auf ein interkulturelles Projekt werden dadurch erhöht, daß in einer Reihe von Ländern auch der Dritten Welt bereits nationale oder regionale Dokumentationssysteme existieren. So bietet beispielsweise das lateinamerikanische Netzwerk für pädagogische Dokumentation REDUC einen Zugang zu didaktischen Praxis- und Modellbeschreibungen (SCHIEFELBEIN 1982).

Anders verhält es sich bei der Zusammenarbeit mit Ländern, deren formales Bildungssystem unter extremen Schwierigkeiten leidet, wie dies derzeit beispielsweise in Uganda der Fall ist. Hier haben erste Schritte der Kooperation gezeigt, daß ein System wie der Göttinger Katalog Alternativen und Anregungen für neue Entwicklungen auf unterrichtsmethodischem Gebiet liefern kann, die sowohl der Notsituation entsprechen als auch langfristige Perspektiven eröffnen, die vernünftiger erscheinen als die Rezeption von geradezu aktuellen (oder von vor kurzem abgelegten) didaktischen Moden aus Industrieländern. Es wird jedoch darauf zu achten sein, daß dies nicht nur als „Ersatz“ für eigentlich gewünschte „ordentliche“ und moderne Methoden gesehen wird, sondern als Entwicklung von ökonomisch, ökologisch und sozio-kulturell angepaßteren und insofern überlegteren Alternativen. Hier können Denkmodelle, wie sie für den Bereich der Entwicklung angepaßter Technologien in Ländern der Dritten Welt vorgelegt wurden, sicher Anregungen liefern.

Es kann jedoch nicht die Aufgabe der Partner aus Industrieländern sein, solche Überzeugungen in Ländern der Dritten Welt zu propagieren; diese müssen vielmehr von den Partnern selbst entwickelt werden. Im anderen Falle könnte jener im Bereich der Industrie bekannte Vorwurf entstehen, daß man die „erstklassigen“ Technologien den Ländern der Dritten Welt vorenthalten wolle. Gerade am Beispiel des Göttinger Katalogs könnte demgegenüber deutlich werden, daß alle hier dokumentierten didaktischen Alternativen als prinzipiell gleichwertig angesehen werden, und daß ihr Geltungsbereich auch für Industrieländer jeweils erst bestimmt werden muß.

Es besteht nun berechnete Hoffnung, daß durch interkulturelle Kooperation bereits mittelfristig positive Rückwirkungen auf den Göttinger Katalog erfolgen. Zum einen hat nämlich die Rekonstruktion traditioneller Formen des Lehrens und Lernens, wie sie sich in außereuropäischen Kulturen entwickelt haben, keineswegs nur musealen Wert. Sie trägt vielmehr dazu bei, das von der Gattung homo sapiens insgesamt erzeugte Wissen auf diesem Gebiet kennenzulernen und daraus Impulse für eine didaktische Theoriebildung zu erhalten, die nicht mehr einseitig euro- oder anglozentrisch orientiert ist. Eine solche eher universell ausgerichtete Theoriebildung könnte Wege aus dem Dilemma zwischen denjenigen Forschungsparadigmen weisen, die an (bislang uneinlösbaren) Allgemeingültigkeitsvorstellungen festhalten und solchen Paradigmen, deren letzte Instanz die jeweilige „scientific community“ oder gar das einzelne erkennende Subjekt ist.

Aber nicht nur für didaktische Theoriebildung liefert die interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik Chancen und Impulse. Sie dürfte positive Rückwirkungen haben auch auf die Entwicklung neuer Praxen des organisierten Lehrens und Lernens in den besonderen Krisen- und Katastrophenbereichen von Industrieländern. Es zeichnet sich nämlich ab, daß in diesen Bereichen traditionelle Lernformen kaum noch greifen, man denke beispielsweise an Phänomene wie Arbeitslosigkeit, Waldsterben, Giftentsorgung oder Rüstungswettlauf. Es wäre überheblich, wollte man von vornherein ausschließen, daß dabei Hilfen und Anregungen aus den krisen- und katastrophenerfahrenen Regionen der Dritten Welt von vornherein auszuschließen sind.

Ein Projekt wie der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle wird sicher nur bescheidene Beiträge für ein „Lernen von der Dritten Welt“ liefern können. Dennoch würde er als Projekt interkultureller Didaktik entscheidende Defizite aufweisen, wenn er auf die Verarbeitung von Anregungen und Impulsen aus Ländern der Dritten Welt nicht eingestellt wäre, wenn er eine „schöpferische Anpassung“ der dort erfundenen Lehr-Lernformen bei uns nicht leisten könnte.

Der „Basic Training Course in Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“.

Im Jahre 1977 entschieden sich die Vertreter der 1976 gegründeten „African Curriculum Organisation“ dafür, ein Trainingsprogramm für die in den 20 angeschlossenen nationalen Curriculumzentren arbeitenden Mitarbeiter einzurichten, das der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung dienen sollte. Dieses Trainingsprogramm, das die Bundesrepublik Deutschland über die GTZ seit 1978 fördert, umfaßt drei Phasen. Während die erste und dritte Phase als Fernstudium im eigenen Land zu absolvieren ist, wird die zweite Phase als „Residenzphase“ zentral am „Kenia Institute of Education“ in Nairobi durchgeführt. Bisher haben etwa 200 Personen an diesem Programm teilgenommen.

Für unsere Thematik „Sicherung didaktischer Vielfalt“ und „interkulturelle Didaktik“ ist dabei interessant, wie weit allmähliche Entkoppelung des Programms vom rein angelsächsisch orientierten Paradigma der Curriculumentwicklung stattfindet. Während der theoretische Bezugsrahmen dem in den sechziger Jahren in den USA entwickelten Paradigma folgt und die Themen und Unterrichtsmaterialien ganz weitgehend diesem Kontext entstammen, zeichnen sich in der dritten Projektphase Ansätze integrativer Problemlösungen ab, bei denen die dominanten angelsächsischen Elemente mit Elementen regionaler Traditionen und nationaler, post-kolonialer Zielsetzungen verbunden werden.

Ausschlaggebend für diese Entkoppelung vom dominanten angelsächsischen Paradigma der Curriculumentwicklung ist dabei der Umstand, daß in der dritten Ausbildungsphase jeder Teilnehmer nach der Rückkehr in sein eigenes Land bzw. in das Curriculumzentrum,

in dem er arbeitet, eine kontextspezifische Aufgabe bearbeiten muß, über die ein Bericht anzufertigen ist. Diese Projektstudie dient nicht nur als Grundlage für die Vergabe eines Diploms, sondern auch der Anwendung des in den ersten beiden Phasen erworbenen Wissens auf ein Problem des nationalen Bildungswesens.

Da die nationalen Zentren für Curriculumentwicklung in aller Regel nur für den Primar- und Sekundarschulbereich zuständig sind, werden auf diese Weise wichtige Bereiche des Bildungswesens wie Erwachsenen- und Berufsbildung nicht mit erfaßt; dennoch zeichnen sich in mehreren Projektarbeiten, die in einer eigenen Veröffentlichungsreihe erscheinen, Perspektiven einer Entkoppelung von der (zunächst dominanten) Monokultur der Curriculumentwicklung ab.

Mit der in Kürze zu erwartenden „Abnabelung“ des Trainingsprogramms vom Geldgeber könnte diese Entkoppelung auch in inhaltlicher und methodischer Hinsicht weitergedehen. Es wäre jedoch sowohl unrealistisch als auch unvernünftig, wollte man die Maxime aufstellen, daß nur dann von interkultureller Kommunikation auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung gesprochen werden kann, wenn alle Vorgaben aus den Industrieländern konsequent ignoriert werden, wie etwa Fächerung, Stoff-Stundenverteilung, Lernzieloperationalisierung oder Prüfungsnormen, wo doch das Bildungssystem selbst noch weitgehend davon bestimmt wird. Angesichts dieses Umstands wird mindestens im Bereich der Primar- und Sekundarschulen nur sporadisch Originelles auftauchen.

Andererseits muß man akzeptieren, daß die mit erheblichem finanziellen und intellektuellen Aufwand während der 60er und 70er Jahre geförderten Projekte der Curriculumentwicklung in den USA und in Großbritannien Wissen erzeugt haben, das kein Unterrichtswissenschaftler ignorieren kann, weder in Industrieländern noch in der Dritten Welt.

Eine monokulturelle Verbreitung dieser Methodologien und Technologien bei gleichzeitiger Vernachlässigung kontinentaleuropäischer, lateinamerikanischer, asiatischer, afrikanischer oder arabischer Kulturen, Lehrpläne zu erstellen, also diejenigen Wissensvorräte des kulturellen Systems auszuwählen, zu ordnen und zu verbreiten, die für sein Überleben und seine Weiterentwicklung wichtig sind, wäre jedoch ebenso verhängnisvoll.

Auch für den Bereich der Bildungsziele und Bildungsinhalte kann und sollte interkulturelle Didaktik Artenvielfalt sichern, für den Bereich der Primar- und Sekundarschulen vor allem gegenüber Einflüssen der Bürokratiekultur, und zwar sowohl in Ländern der Dritten Welt als auch in Industrieländern. Anders als systemvergleichende Erziehungswissenschaft kann interkulturelle Didaktik nicht bei kategorial-klassifizierenden oder monographisch-deskriptiven Studien institutioneller Gegebenheiten stehenbleiben. Sie muß die *Prinzipien und Begründungen der Wissenstrukturen selbst zu ihrem Erkenntnisgegenstand* machen.

Daß sie dabei bereits mittelfristig auch ihre Terminologie zu revidieren hat, daß sie sich der kulturellen Relativität von Begriffen wie „Didaktik“, „Bildungsinhalte“, „subject matter“, „curriculum“, „programme d'études“ oder „knowledge“ bewußt werden muß und daraus methodologische Konsequenzen zu ziehen hat, dürfte außer Frage stehen. Wie die Entwicklung des ACO-Trainingsprogramms zeigt, kann dies nur in sehr kleinen Schritten geschehen.

Ausblick

Meine skizzenhaften Überlegungen zur Entwicklung des Konzepts einer interkulturellen Didaktik, das sich an der Sicherung didaktischer Artenvielfalt orientiert, möchte ich wie folgt zusammenfassen: Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik (bzw. der Pädagogik oder Andragogik) wurde in ihrer geschichtlichen Entwicklung von unter-

schiedlichen Aufgabenstellungen bzw. Funktionen getragen, angefangen von der Missionspädagogik und der Kolonialpädagogik über Reeducation, Ost-West-Konflikt und Bildungsreform bis hin zur Entwicklungshilfe, der Friedenserziehung und der Überwindung des „menschlichen Dilemmas“. Mit dem Wandel ihrer Aufgabenstellungen gerät sie in die Gefahr, sich in die verschiedenen Richtungen zu zersplittern oder aber zur rein akademischen Traditions- und Karrierepflege zu dienen. Eine bewußtere Hervorhebung jener vorerst nur verdeckt erkennbaren Aufgabe der Sicherung didaktischer Artenvielfalt und zur Verhinderung internationaler Monokulturbildung auf didaktischem Gebiet könnte zur Entwicklung einer interkulturellen Didaktik beitragen, indem sie ihr praktische und theoretische Begründungen liefert. Praktische Begründungen insofern, als sie Erfahrungen und Wissensbestände auf dem Gebiet organisierten Lehrens und Lernens verfügbar macht, die weltweit erforderlich sind, um das Überleben der Gattung zu sichern. Theoretische Begründungen insofern, als sie es der didaktischen Theoriebildung ermöglicht, über abstrakt-allgemeingültige Wissenschaftsparadigmen auf der einen und historisch-relativistische Positionen auf der anderen Seite hinaus zu konkret-universalistischen Ansätzen zu gelangen. Ebenso wie Wilhelm Dilthey gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Allgemeingültigkeitsanspruch pädagogischer Systeme in Frage stellte und das Bewußtsein für die historische Bedingtheit von Erziehungspraxen und Erziehungstheorien vermittelte, bedarf es gegen Ende des 20. Jahrhunderts der Entwicklung von Wissenschaftskonzepten, die dem Bewußtsein von globaler Interdependenz verpflichtet sind. Interkulturelle Didaktik müßte im besonderen dann auch in der Lage sein, mit jenen Ansprüchen allgemeingültiger wissenschaftlicher Erkenntnis aufzugehen, die sich bei genauerem Hinsehen als Abarten missionarischer oder kolonialer Herrschaftsansprüche zu entpuppen. Sie müßte auf der anderen Seite in der Lage sein, mit Ansprüchen kultureller Autonomie umzugehen, die sich bei genauerer Prüfung als Projektionen entpuppen, bei denen Vorstellungen, die dem eigenen Kultursystem und den in ihm erzeugten Utopien verpflichtet sind, zu Realitäten verwandelt werden, die es zu anderen Zeiten oder in anderen Räumen gegeben hat oder gibt.

Die nächsten Schritte in diese Richtung dürften meiner Einschätzung nach über sehr konkrete Projekte bilateraler oder multilateraler Kooperation zwischen einzelnen Institutionen und/oder Einzelpersonen auf lokaler Ebene laufen, nicht über die großen nationalen oder internationalen Agenturen, auch wenn diese im Einzelfall unterstützende Funktionen übernehmen können. In der Dokumentation und Analyse des „Lehrens und Lernens vor Ort“ und im systematischen Erfahrungsaustausch könnte dann diejenige Vielfalt didaktischen Wissens erzeugt und vermittelt werden, die den Kern einer interkulturellen Didaktik bildet.

Literatur:

- Asante, M. K. and Barnes, A.: Demystification of the Intercultural Communication Encounter; In: Asante et al. (eds.), Handbook of Intercultural Communication. Beverly Hills 1979. S. 95 ff.
- Becker, H. Th.: Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Hamburg 1939.
- Bossé, H. und Rudersdorf, K. H.: Bildung, technologische Erziehung und Abhängigkeit. MS Heidelberg 1973.
- Dloh, Sylvester N. et al.: General Background to Curriculum Development in Africa. MS Nairobi 1973.
- Eberhard, Otto: Weiterziehungsbewegung 1931.
- Egger, K. und Glaeser, B.: Politische Ökologie der Usambara-Berge in Tanzania. Bensheim 1975.
- Flechsig, K.-H.: Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttingen 1983.
- Gelpi, Ettore: Intercultural Cooperation in Higher Education. Paper presented to the IV International Congress „Higher Education by the year 2000“ of EARDHE. Frankfurt 1983.
- Hessen, Sergius: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten; In: H. Nohl und I. Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Band IV. Langensalza 1928. S. 421 ff.
- Litt, Theodor: Gedanken zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip. Die Erziehung 1925. S. 38 ff. und S. 99 ff.
- Peccel, Aurelio (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und lernen. Wien 1979.
- Schiefelbein, Ernesto: La recuperación y sistematización de la información sobre educación en America Latina. Santiago de Chile (Centro de Investigación y desarrollo de la educación) 1982.
- Schneider, Friedrich: Zur Einführung; In: Th. Schwerdt, Kritische Didaktik. Paderborn 1939, 1945.
- Schwerdt, Theodor: Kritische Didaktik. Paderborn 1933, 1945.
- Skager, Rodney: Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners. Oxford 1984.
- Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- Spranger, Eduard: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, Heft 9, 1917. S. 1025 ff.

Umweltproblem Schule: Soziales Lernen von der Umwelt oder ökologische Unterweisung?

Traugott Schöffthaler

1. Was sind „Umweltprobleme“? Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Dritter Welt und Industriestaaten und das „Umweltproblem Schule“

„Die afrikanische Umwelt ist genauso verschmutzt wie überall in der Welt. Aber unsere Umweltverschmutzung ist eine andere, und Erziehung muß sich mit Umweltproblemen dieser Art beschäftigen: Kriege und Kriegsschrecken beschmutzen unseren Frieden täglich. Unsere Einheit ist befleckt, im privaten Bereich ebenso wie innerhalb und zwischen den Nationen . . . Der Politiker verschmutzt die Umwelt ungestraft. Die politische Atmosphäre in Afrika ist belastet: sie stinkt. Die politische Atmosphäre trägt nichts bei zum Glück, zur Entwicklung, zur Gleichheit oder zum besseren Leben der Menschen. Die Umweltverschmutzung, die der Ökonom, der Ingenieur, der Politologe, Planer, Statistiker, Erzieher und all die anderen verursachen, sind irgendwie motiviert durch den politischen Willen unserer Politiker. (Es folgen Anklagen von Willkürherrschaft und wirtschaftlicher Ausbeutung, T. S.) . . . Es ist wichtig zu bemerken, daß der Brauch, überall in der Welt umherzurennen, um über eine afrikanische Umwelt zu sprechen, so etwas wie eine weitere Form von Umweltverschmutzung ist. Noch schlimmer, da gibt es einige, die reden von der ‚globalen Umwelt‘ und vergessen dabei, sich genauere Gedanken über die kleine lokale Umwelt auf dem Dorf zu machen. Wir haben genug darüber gesprochen, wie physikalische und soziale Umwelt sich zueinander verhalten oder verhalten sollen. Jetzt ist es an der Zeit, sich zu überlegen, wie man zu richtigen Entscheidungen kommt, die die richtige Umwelt in Afrika schaffen.“ (Adewole 1979, zit. nach Schöffthaler 1981, S. 44.)

Diese Beschreibung afrikanischer Umweltprobleme, vom Leiter des „African Social Studies Programme“ (ASSP) 1979 auf einer Tagung afrikanischer Experten für Umwelterziehung vorgetragen, unterscheidet sich überdeutlich von der westlichen Sicht:

„Jeder Staat muß versuchen, Bevölkerungswachstum, ökologische Tragfähigkeit, ökonomische Entwicklung und sozialen Ausgleich in Einklang zu bringen . . . Einen wichtigen Stellenwert hat dabei das ‚Lernen‘ der Bevölkerung, daß begrenzt verfügbaren Umweltgütern auch nur eine begrenzte Zahl nutzender Individuen gegenüberstehen kann, und daß der Schlüssel für ein Gleichgewicht im eigenen generativen Verhalten liegt.“ (Schädle 1984, S. 224.)

Dieses kleine Resümee eines Aufsatzes über „Umweltprobleme in der Dritten Welt“, geschrieben von einem westlichen Experten für eben diese Probleme, kann als repräsentativ gelten für jenes technologisch-instrumentelle Denken, das den meisten westlichen Experten zur Entwicklungspolitik zugrundeliegt.

In „ausgewogenen“ internationalen Dokumenten sind beide Perspektiven nur mühsam verklammert: „Die weltweite Umweltbelastung entsteht hauptsächlich aus dem Wachstum der Industriewirtschaften, aber auch durch die Zunahme der Weltbevölkerung“, notiert die Brandt-Kommission in Abmilderung ihrer Empfehlung zur Entwicklung nationaler Bevölkerungsprogramme, „die ein ausreichendes Gleichgewicht zwischen Bevölkerung und Ressourcen anstreben“ (beides: Nord-Süd-Kommission 1980, S. 148).

Es gibt in „Umweltfragen“ Gemeinsamkeiten zwischen Norden und Süden, die ein solches Ausbalancieren nicht nötig haben. In der seit zehn Jahren geführten Debatte über

„Umwelterziehung“ war es anfangs vorwiegend darum gegangen, welchen Beitrag Schulbildung zur Förderung eines Umweltbewußtseins leisten kann. Dabei wurden oft Zweifel daran laut, daß im Rahmen hergebrachter Bildungseinrichtungen jener Wandel im Umgang des Menschen mit seiner Lebenswelt „anerzogen“ werden könne, der die zwischen „Grenzen des Wachstums“ und „Global 2000“ erkennbare Katastrophe verhindern könnte. Es wächst die Zahl derer, die die Schule selbst auf die Liste der dringlichsten Umweltprobleme setzen und damit die schon verebbte Entschulungsdebatte der späten sechziger Jahre neu entfachen (Schierholz 1981, S. 12). Es sind im wesentlichen drei Argumente, die zur Begründung der These vom „Umweltproblem Schule“ vorgebracht werden:

- a) Schule produziert technische Rationalität: Sie vergegenständlicht Lebensprobleme zu Planungsstrategien.
- b) Curriculum und Unterricht reduzieren die Vielfalt an vorhandenen Wissensressourcen und Lernmöglichkeiten; sie blenden dabei systematisch jene Alternativen aus, von deren Entwicklung die Bewältigung der Zukunft abhängt.
- c) Schule ist selbst Herrschaftsinstrument: Sie steht unter dem Zwang, Lebenschancen anhand von Schulerfolg zuteilen zu müssen (Selektionsfunktion); sie fördert damit Konkurrenz und die Isolation des einzelnen in seiner Umgebung.

Diese dreifache Kritik an kognitiver Vereinseitigung, reduziertem Verständnis von Lernen und am Herrschaftscharakter formaler Bildung gehört zu den Standards kritischer Pädagogik. In der Diskussion um Umwelterziehung wird sie allerdings nicht, wie bisher üblich, mit einer „Idee humaneren Menschseins“ begründet (wie Niklas Luhmann idealistische Pädagogik karikiert, vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 178—187), sondern mit einer Katastrophenwarnung. Wenn Lutz van Dick sagt, die in der Schule erworbenen „Verlernenmechanismen“ müßten der ökologischen Forderung nach alternativem, dezentralen und selbstbestimmtem Lernen weichen (1980, S. 419); wenn Henning Schierholz (1981, S. 11—13) in seinem Konzept einer „ökologischen Bildungspolitik“ die klassischen Forderungen nach Chancengleichheit, Ganzheitlichkeit und Wiedervereinigung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wieder zu stellen wagt; wenn Wiedemann und Schulz (1982, S. 81—83) im Öko-Almanach feststellen, Umwelterziehung setze aktionsorientiertes Lernen voraus, Umweltlernen sei gar nicht anders denkbar als Umwelthandeln; oder wenn Ivan Illich, sich ganz über solche praxisorientierten Vorschläge hinwegsetzend, sein Konzept einer „Ökopädagogik“ entwickelt, das Wachstum durch Beständigkeit ersetzt und „das Gemeinsame aus der Umwelt zurückgewinnt“, statt in Erziehung und Warenproduktion das Knappheitsprinzip zu reproduzieren (Illich 1983, S. 201 ff.) — die Debatte um Umwelterziehung spitzt bisherige Thesen der Schulkritik zu und verkürzt dabei die Zeit, die zum Nachdenken über Abhilfe bleibt. Ein europäisches oder industriegesellschaftliches Problem? Ganz oder gar nicht. Was in der eingangs zitierten Rede Adewoles schon anklang, wird ausgeführt in vielen neueren Dokumenten aus der innerafrikanischen Diskussion um Umwelterziehung. Es hat dabei den Anschein, als hätte die Unausweichlichkeit der ökologischen Krisenbewältigung Ventile einer Schulkritik geöffnet, die vor einigen Jahren noch marginal war. Als Beispiel sei aus einer regierungsamtlichen Studie Lesothos zur „Umwelterziehung“ zitiert:

„Wenn die Schüler Freiheit und Partizipation in der Gestaltung einer besseren Zukunft für ihr Land erfahren, werden sie Neugier und Interesse an sozialen Problemen ebenso wie an einer Abwägung von technologischer Entwicklung und der Bewahrung von Boden- und Wasserressourcen haben.“ (Bohloko/Malie II, S. 5 f.)

Der Bericht kritisiert die in den Schulen vorherrschende Praxis, Bodenerosion und Abholzung der Wälder als Elemente eines unter abstrakten Lernzielen formulierten Curriculums

abzuhandeln. Er sieht insgesamt die Schulen als Hindernis für die Erfahrung von Freiheit und Partizipation: Der Unterrichtsstoff orientiere sich an der industrialisierten Welt und erzeuge den Wunsch, unter „modernen“ Bedingungen zu leben; die zentral verwaltete Schule ermuntere nicht zu eigener Entscheidung; die Schule propagiere die westliche Sicht von Natur als „Objekt“ und zerstöre die kulturelle Tradition eines Gleichgewichts zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen und dem Land. Das sei „die Saat der Missionare, der westlichen Kaufleute und der kolonialen Regime“, als die die Bevölkerung Lesothos Schulen zu Recht ablehne (Bohloko/Malie II, S. 1; I, S. 8 ff.). Dagegen wird das Konzept einer „Dezentralisierung der Schule in Familien, Farmen, Wohnhäuser, Landschaft und Landwirtschaft“ gefordert; in wechselnder Arbeitsteilung zwischen Lehrern, Eltern, Schülern und anderen „Wissensvermittlern“ soll partizipatorische Demokratie erprobt werden (Bohloko/Malie II, S. 3; ausführlicher und im Rahmen weiterer Beispiele: Schöffthaler 1981).

Was immer man vom Realitätsgehalt sowohl der europäischen wie der afrikanischen Schulkritik unter ökologischer Flagge halten mag — die These von der Schule als Umweltproblem verbindet jene, denen formale Bildung als Prozeß der Entfremdung des Individuums gegenüber seiner Lebenswelt erscheint. Um das Trennende und das Gemeinsame, das Übergreifende und das Spezifische besser erkennen zu können, scheint ein Blick auf verschiedene Programme und Konzepte einer „Umwelterziehung“ angebracht.

2. Umwelterziehung International: Zur Allfunktionalität brüchiger Gemeinsamkeiten

„In umweltbewußten Kreisen beginnt die Zeitrechnung im Jahr 1972 — dem Jahr der Stockholmer Umweltkonferenz (der Vereinten Nationen, T. S.). Was dort in die Klarheit internationalen Bewußtseins gehoben wurde, war das Resultat heftiger Auseinandersetzungen und Denkprozesse der vergangenen Jahre.“

So resümiert Kurt Egger (1982, S. 113) seinen Bericht über internationale Umweltprobleme in ihrem politischen Umfeld. Die Auseinandersetzungen waren zunächst solche zwischen westlichen Technokraten und Technik-Kritikern um die Hauptursache der weltweiten Umweltmisere: Bevölkerungswachstum (Ehrlich/Ehrlich 1972) oder technische Überentwicklung (Commoner 1971). Schon in der Stockholmer Umwelterklärung von 1972 wurde unter entscheidender Mitwirkung der Drittweltstaaten der Umweltbegriff erweitert: Im Grundsatz Nr. 26 wurde die Abschaffung von Massenvernichtungswaffen, insbesondere Kernwaffen, gefordert (Egger 1982, S. 114). In den nachfolgenden Programmen einer Umwelterziehung, wie sie auf der Konferenz von Tiflis 1977 festgeschrieben wurden, wurde unter maßgeblichem Einfluß der Länder Lateinamerikas, Afrikas und Asiens der Begriff der Zerstörung der Natur in Zusammenhang mit der Zerstörung von Kulturen und Gesellschaftsformen gebracht. Es wurde unter anderem festgehalten:

- „Armut allein ist schon eine Form der Umweltschädigung“; daher seien die bisherigen Entwicklungskonzepte neu zu überdenken, die bestehenden Ungleichheiten seien zu verringern, „ein auf dem Grundsatz der Gleichheit aufbauendes System internationaler Beziehungen (sei) zu entwickeln“ (Unesco 1979, S. 30—33).
- Das technokratische Argument einer Balance von Ressourcen und Bevölkerungswachstum sei zu korrigieren um eine Analyse der weltweiten Ungleichheit im Zugang zu und in der Ausbeutung von natürlichen Ressourcen; dabei wird darauf hingewiesen, daß sowohl Staaten mit einem hohen Lebensstandard als auch privilegierte Gruppen innerhalb einzelner Staaten für die „Vergeudung“ von Ressourcen verantwortlich zu machen sind (Unesco 1979, S. 139).
- Diese erweiterte Sicht von Umweltproblemen müsse Voraussetzung umfassender Erneuerung formaler wie außerschulischer Bildungsprogramme unter dem Aspekt einer

Umwelterziehung sein. Diese Umwelterziehung könne nicht ein einziges „Fach“ sein, sondern müsse im naturwissenschaftlichen wie geistes- und sozialwissenschaftlichen Unterricht auf allen Stufen integriert werden, um der Problemverflechtung zwischen „natürlicher, sozio-ökonomischer und kultureller Umwelt“ gerecht zu werden. Devise einer Umwelterziehung müsse demnach sein: „sowohl Lernen von der Umwelt als auch Lernen über die Umwelt“. Traditionen formaler Bildung seien unter ökologischen Gesichtspunkten zu reformieren, sowohl was die „abstrakte Betrachtungsweise“ des Unterrichts betrifft, die zu oft Gegenstände „ohne Relevanz und Realitätsbezug verhandle, als auch die Selektionsfunktion von Schule: Es sei nicht angemessen, Umwelterziehung zum Gegenstand eines formalen Benotungssystems zu machen (Unesco 1979, S. 35, S. 65, S. 68 und S. 179).

Schon in Tiflis 1977 zeichnete sich jedoch ab, daß die westlichen Industriestaaten, allen voran die USA, eine „einseitige Kritik“ nicht hinnehmen würden. Sie sorgten dafür, daß die Erklärung von Tiflis „ausgewogen“ wurde. So wurden die kritischen Passagen umrahmt von allgemeinen Formeln wie: „Umwelterziehung muß . . . dazu beitragen, das Bewußtsein von der wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Interdependenz der modernen Welt zu verstärken“; sie solle „die Bevölkerung . . . befähigen, das komplexe Bezugsgeflecht ‚Umwelt‘ zu verstehen und die Notwendigkeit einzusehen, daß die Staaten ihre Politik und ihren Entwicklungsprozeß mit den jeweiligen Umweltbedingungen in Einklang zu bringen haben“ (Unesco 1979, S. 34). Damit ist das oben markierte „Verursacherprinzip“ fast außer kraft gesetzt. Eine andere Kostprobe:

„Wissenschaft und Technik können zweifelsohne Lösungen für bestimmte Umweltprobleme, die sie möglicherweise selbst zu einem früheren Zeitpunkt einmal ausgelöst haben, anbieten, zumindest können sie zur Lösung beitragen. Die angebotenen Lösungen sollen jedoch nicht kurzfristig oder zu eng angelegt sein. In vielen Fällen müssen bei der Lösung von Umweltproblemen soziale und kulturelle Faktoren beachtet werden, die nicht auf den ersten Blick sichtbar sind. Was nützt, ist daher eine intensive Überprüfung des komplexen und delikaten Beziehungsgeflechtes zwischen Bevölkerung und Umwelt . . .“ (Unesco 1979, S. 32).

Damit ist einer technokratischen Deutung freie Hand gelassen.

In ähnlicher Weise ist die Eindeutigkeit der ökologisch begründeten Schulkritik verwässert worden: Die Kritik am abstrakten und vom eigenen Erfahrungsbereich entfremdeten Unterricht ist neutralisiert durch den „speziellen Hinweis“ auf systemanalytische und den Prinzipien einer Kosten-Nutzen-Rechnung folgende Modelle einer Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden, wie überhaupt die Zauberformel „Fortentwicklung“ häufig benutzt wird, um den Veränderungsforderungen die Spitze abzubrechen (Unesco 1979, S. 65 und S. 35).

Diese „Ausgewogenheit“ war keineswegs Resultat harmonischer Debatten, sondern stand am Ende massiver Drohungen besonders der Vereinigten Staaten, die Mittel für das United Nations Environment Programme (UNEP) und die Unesco zu kürzen (Egger 1982, S. 113) — aus der sie im Dezember 1983 ihren Austritt erklärt haben.

Wie sehr den westlichen Staaten am Einbringen von Ausgewogenheitsformeln gelegen ist, läßt sich gut dokumentieren anhand des Beschlusses der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland vom 17. 10. 1980, in dem nationale Folgerungen aus den internationalen Umwelterziehungsprogrammen gezogen werden. Die KMK geht mit keinem Wort auf die kritische Seite des Tifliser Dokuments ein, sondern folgt den allgemeinen Formeln. Sie neutralisiert das Verursacherprinzip: „Der Mensch ist sowohl Verursacher wie auch Betroffener von Umweltveränderungen.“ Sie plädiert für ein Bewußtsein

der „Ausgewogenheit zwischen Aneignung und Nutzung von Naturgütern einerseits und Erhaltung und Schutz der Naturgrundlagen andererseits“ und für eine „sorgfältige Abwägung von ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten“. Es verwundert daher nicht, daß der KMK-Beschluß keinerlei Anregungen zur Veränderung von Form und Inhalt schulischer Bildung aufnimmt. Es heißt lapidar:

„Die Ziele der Umwelterziehung können an verschiedenen Inhalten in mehreren Fächern oder in fachübergreifenden Unterrichtsveranstaltungen verwirklicht werden. Insofern ist Umwelterziehung ein fachübergreifendes Unterrichtsprinzip, das in gleicher Weise den naturwissenschaftlichen wie den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht durchdringt.“ (KMK 1980, S. 4 f.)

Neuere Publikationen des Umweltbundesamtes belegen, wie groß die Gefahr ist, daß unter dem Schirm international „ausgewogener“ Entschlüssen zur Umwelterziehung ökologische Schulkritik ins Leere läuft. So stellt Brigitte Kayser für die Unesco-Verbindungsstelle im Umweltbundesamt fest, mit der KMK-Erklärung sei „die Umwelterziehung institutionell verankert“, und angesichts der Existenz spezieller Organisationen und Verbände sei „der institutionelle Spielraum für die Verwirklichung der Umwelterziehung genügend groß“ (Kayser 1984, S. 6 f. und S. 29).

Eine vom gleichen Amt in Auftrag gegebene Bestandsaufnahme der „Umwelterziehung in Schule und Erwachsenenbildung“ (Dienel u. a. 1980), die das Ziel hatte, aus den internationalen Empfehlungen Ansatzpunkte für bildungspolitische Veränderungen aufzuspüren, verstrickt sich in hochkomplexen Erörterungen über didaktische Verknüpfungen. Es rächt sich die Übung, grundsätzlich von der Umwelterziehung zu sprechen: So werden alle vorfindlichen Ansätze zur Erörterung von Umweltproblemen im Unterricht als Ist-Zustand gewertet, was den Schluß zwingend erscheinen läßt, der Weg zum Soll-Zustand sei der des weiteren Ausbaus und der Vernetzung. Um ein Leitmotiv zu zitieren: Die vorhandenen Ansätze schulischer Umwelterziehung sollten in ein „spirallcurriculares“ Modell überführt werden (S. 79 f. u. ö.). In einem solchen Modell werden kritische Ideen so neutralisiert, daß sie kaum noch erkennbar sind. Insbesondere werden die Alternativen zum herkömmlichen Unterricht so eingebaut, daß sie als bloße Bereicherung erscheinen. Die Forderung von Tiflis, das „Lernen von der Umwelt“ ebenso wie das „Lernen über die Umwelt“ zu entwickeln, ist kaum noch wiederzufinden in der Aneinanderreihung verschiedener didaktischer Methoden, unter denen sich dann auch die „originale Begegnung mit der Umwelt“ und „selbstforschendes und entdeckendes Lernen“ finden (S. 80). Die Tifliser Kritik an schulischer Abstraktion verschwimmt in Entwürfen „aktionsorientierter Ansätze“, die „verantwortungsbewußtes Entscheidungsverhalten anbahnen“ sollen; vor den Schritt vom Lernen zum Handeln sind umfassende „Informationskonzepte“ gestellt, die „Denken in Zusammenhängen von komplexen Systemen vermitteln“ sollen (S. 54 und S. 77 u. ö.). Fragen internationaler Ungleichheit in der Ressourcenausbeutung, wie sie in Tiflis nachdrücklich von den nichtwestlichen Staaten aufgeworfen waren, tauchen an keiner Stelle als „Soll“ auf. Probleme alternativer Entwürfe zur westlichen Industriegesellschaft werden allenfalls gestreift mit dem Vorschlag, mehr „situative Lernmöglichkeiten“ zu schaffen, wie sie eine „Stiftung zur Förderung von Entwürfen alternativer Lebensmöglichkeiten“ organisieren könnte (S. 93).

Ganz anders beurteilt Reinhold Lob, Leiter der Zentralstelle für Umwelterziehung an der Universität Essen, die Situation:

„Von einem echten Durchbruch im Sinne der zahlreichen Empfehlungen der verschiedenen Konferenzen kann ich nicht sprechen.“ (Lob 1983, S. 11).

Lob vermutet „erhebliche Vorbehalte gegen eine zu starke Umweltbewußtseinsbildung aus wirtschaftlichen und politischen Gründen“; er sieht ökologische Fragen im Schul-

unterricht in der Bundesrepublik generell abgedrängt in „grüne Reservate“ wie die „Umweltschutzstunde“. Daß schulische Umwelterziehung vorwiegend in den Naturwissenschaften vorkomme, deutet Lob als Resultat wie als Bekräftigung des „Glaubens, die Probleme naturwissenschaftlich/technisch/administrativ lösen zu können“. Lob vergleicht die zugänglichen Informationen über die wachsenden Umweltprobleme mit den staatlichen Bemühungen um Umwelterziehung und hält resigniert fest, er „glaube . . . einfach nicht mehr an die schönen Worte und den guten Willen der Verantwortlichen“ (Lob 1983, S. 11—13).

Beurteilt man die Aktivitäten des Umweltbundesamtes in dieser Richtung, muß man Lob zustimmen. Auch die mehr als 1.600 Titel umfassende „Bibliographie Umwelterziehung“ dieses Amtes leistet ihren Beitrag zur Neutralisierung ökologischer Kritik. Sie listet acht traditionelle Bereiche des „Umweltschutzes“ von „Abfall“ bis „Wasser“ auf, denen die Hälfte der Literatur zugeordnet wird; die andere Hälfte trägt den Titel „Umwelterziehung allgemein“. In ihr sind zwar etwa 25 Titel betont kritischer Autoren wie Holger Strohm, H.-J. Gamm, Jürgen Hasse oder Reinhold Lob aufgenommen; sie verschwinden jedoch in der Menge vorwiegend an einer Didaktisierung im obigen Sinn orientierten Literatur (Peglau 1984). Auch das trägt dazu bei, die kritischen Forderungen internationaler Konferenzen auf eine Alibifunktion zu reduzieren.

3. Zur Kritik gängiger Modelle der Umwelterziehung

Reinhold Lobs Kritik an der Dominanz der Naturwissenschaften in der Umwelterziehung und der damit verbundenen Förderung eines technologischen Problemlösungsdenkens repräsentiert nur einen von drei Strängen in der Kritik an der mangelnden Einlösung der internationalen Entschlößungen im nationalen Rahmen.

Ein zweiter ist die Frage der Abstraktion von Umweltproblemen im Rahmen formaler Bildung; zu oft werden „der Mensch“ oder „die Technik“ als Verursacher von Umweltproblemen benannt, diese werden dann in ein System globaler Zusammenhänge gebracht, in dem die unmittelbar erfahrene Lebenswelt als vergleichsweise unbedeutend erscheint (Hasse 1982, Fund 1982).

Ein dritter Strang der Kritik zielt auf die Naivität der Konzepte umweltpolitischer Bewußtseinsbildung durch Wissensvermittlung. Das „Bildungsziel der globalen Verantwortung“ (Gamm 1977, S. 342) realisiert „didaktisch ein Individualverhalten . . ., das mit den tatsächlichen Ursachen von Umweltproblemen nur eine scheinbar kausale Beziehung aufweist“ (Hasse 1982, S. 51).

Diese drei Ebenen der Kritik lassen sich in einer genaueren Version der These vom „Umweltproblem Schule“ zusammenfassen. Mit der vermehrten Aufnahme umweltpolitischer Fragen in das Curriculum formaler Bildung wird den vorhandenen Umweltproblemen ein neues hinzugefügt: Die Orientierung auf technische und vor allem großtechnische Problemlösungen, verbunden mit der kognitiven Unterordnung der erfahrbaren unter eine globale „Umwelt“, speichern Wissen, das zur Motivationsstruktur eines Weltbürgers paßt, den die Einsicht in Zusammenhänge im „Raumschiff Erde“ fasziniert und der nicht mehr bemerkt, wie er dabei zum Zuschauer degradiert wird. Vermehrtes Wissen über Umweltprobleme wird so im Rahmen schulischer Bildung neutralisiert und seiner aufklärerischen und handlungsmotivierenden Wirkungen beraubt.

Diese Kritik läßt sich an der Mehrzahl vorfindlicher Konzepte und Materialien zur Umwelterziehung erhärten. Dazu werden einige Beispiele aus Sambia, Zimbabwe und der Bundesrepublik Deutschland untersucht.

Die meisten afrikanischen Umwelt-Curricula sind so aufgebaut, daß sie sukzessive die lokale Umgebung im Distrikt, in der Provinz, im Land, im Kontinent und schließlich in der Welt insgesamt lokalisieren. Die globale Orientierung wird so früh wie möglich antizipiert und durchgesetzt; sie suggeriert eine Harmonisierung der Konflikte zwischen Afrika und der industrialisierten Welt. Für die Curriculumentwicklung in Sambia wurde als Schema festgelegt:

„1. Die Umwelt allgemein (natürliche, soziale, kulturelle). 2. Der Platz des Menschen in der Umwelt: (Wie der Mensch seine Umwelt sieht und wie sie ihn betrifft). 3. Die Kontrolle des Menschen über die Umwelt: (Wie der Mensch seine Intelligenz und Erfahrung benutzt, um die Umwelt zum Vorteil der gesamten Menschheit zu verbessern).“ (Chali 1979, S. 5)

Es liegt in der Konsequenz dieses Ansatzes, daß er ein kritisches Konzept afrikanischer Herkunft wie „self-reliance“ neutralisiert, indem er es übersetzt in „das Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen zur Lösung von Problemen“. Der Schüler wird zu einer „Balance“ zwischen seiner Wahrnehmung der unmittelbaren Umwelt und seiner Stellung „als Bürger Sambias und der Welt“ aufgefordert (Chali 1979, S. 4 f.).

Als Perfektionierung dieses Konzepts kann das Curriculum angesehen werden, das die — vorwiegend ausländischen — Planer im Department of Curriculum Studies der Universität von Harare in Zimbabwe entwickelt haben.

In einem „Syllabus Summary Wheel“ für die ersten Schuljahre, das verwandt zu sein scheint mit dem von Diemel u. a. (1980) geforderten „spiralcurricularen Aufbau“ einer Umwelterziehung, werden systematisch lokale und regionale Wahrnehmungen in einen globalen Kontext überführt. So werden in der Sektion „natürliche physikalische Umwelt“ zunächst Wetterbeobachtungen registriert, um schließlich in eine Behandlung von Welt-Wetterproblemen integriert zu werden. In der Sektion „natürliche Ressourcen“ wird die Diskussion von Familienplanung, von „Balance zwischen Bevölkerung und Ressourcen“ und „Überbevölkerung“ im sechsten und siebten Schuljahr über die Behandlung lokaler Wohnformen, Pflanzen und Tiere vorbereitet (Parker 1984, S. 78).

Solche überwiegend von Naturwissenschaftlern konzipierten Umwelterziehungsprogramme werden in afrikanischen Ländern vom Science Education Programme for Africa (SEPA) in Zusammenarbeit mit UNEP koordiniert. Fast durchweg verknüpfen sie die globale Perspektive mit einer Aufforderung an Lehrer und Schüler zur Schaffung eines „rationalen“ und weltbürgerlichen „Verantwortungsbewußtseins“.

„Diese Verhandlung afrikanischer Probleme als Teilaspekt globaler Umweltfragen mündet in eine Form von Unterrichtstechnologie: Vermittlung aller wichtigen Fakten **to produce the desired knowledge and awareness.**“ (Schöfthaler 1981, S. 45)

Programme und Materialien zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland konzentrieren sich weniger auf weltweite Zusammenhänge: Sie ziehen es vor, die Entwicklung eines „Umweltbewußtseins in allen Bereichen des öffentlichen Lebens“ auf nationaler oder europäischer Ebene als Ziel zu formulieren (Bäuerle/Hornung 1972, S. 65). Drei zufällig aus einer Lehrerhandbibliothek herausgegriffene Broschüren (Wiedemann 1979, Koch u. a. 1976, Bäuerle/Hornung 1972) ergeben etwa folgendes Bild:

Die „Verursacher“ von Umweltproblemen werden ziemlich lückenlos aufgelistet. Der Bogen reicht von der „gewerblichen Wirtschaft“ über „den Verkehr“, „Wohnbereiche“, Kernenergie bis zu Landwirtschaft. Folgen und Gefahren werden ebenso umfassend aufgezählt — für Mensch, Tier, Vegetation, Boden, Klima, die — in ein Ungleichgewicht gebracht — Zerstörungen, Schädigungen, Belastungen und Belästigungen erleiden, einschließlich „ästhetischer und ethischer Verletzungen“ (vgl. hessischer Sachkatalog Um-

weltgefahren in Bäuerle/Hornung 1972, S. 8 f.). Diesen sehr ausführlichen, in Zusammenhang miteinander gebrachten Darlegungen von Umweltproblemen werden fast durchweg Analysen des Standes wissenschaftlicher und politischer Überlegungen an die Seite gestellt. Durchweg wird die „außerordentliche Kompliziertheit“ ökologischer Zusammenhänge betont (Wiedemann 1979, S. 4 u. ö.). Die Schüler werden aufgefordert, „Forschungsergebnisse“ über Gefährdungen zusammenzufassen und den Stand wissenschaftlicher Überlegungen zur Verringerung der Umweltbelastung zur Kenntnis zu nehmen. Dabei herrscht das Bild vor, „die Naturwissenschaftler“ seien eine autonome Gruppe zwischen Verursachern und Politik.

In Wiedemann (1979) wird besonders deutlich, wie diese Beziehung didaktisch aufbereitet wird: Auf besonders aufrüttelnde Analysen zerstörter Umwelt folgt der Abdruck einer Rede Hans-Dietrich Genschers über „Umweltschutz als europäische Aufgabe“, in der Bereitschaft und Kompetenz der politischen Entscheidungsgremien herausgestrichen wird, ökologisches Wissen in gesetzliche Regelungen zu überführen. Andere Texte (Bäuerle/Hornung 1972, Koch u. a. 1976) präsentieren die Frage, wieweit gesetzliche Regelungen als ausreichend anzusehen sind, offener. Sie fordern den Schüler dazu auf, sich Gedanken über Verbesserungen der politischen Steuerung zu machen. Das vom Arbeitskreis Schule/Wirtschaft herausgegebene Heft zur „Umwelt-Erkundung“ (Koch u. a. 1976) betont die „Zielkonflikte“ bei der Erhaltung der „wirtschaftlichen und politischen . . . Ordnung der Bundesrepublik“ und plädiert dafür, im „Systemvergleich“ mit der DDR über die Folgen von Unterlassungen und Maßnahmen nachzudenken (S. 6 f.). Bäuerle/Hornung (1972, S. 71) „fordern, daß naturwissenschaftliche Erkenntnisse eine Korrektivfunktion für gesellschaftliche und politische Theorien und Planungen haben müssen“.

Das „Umweltbewußtsein“, das bei den Schülern erzeugt werden soll, wird insgesamt als Nachvollzug dessen präsentiert, was Fachleute aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik entwickelt haben oder noch entwickeln müssen. Die Klammer ist der Slogan „Es kommt auf jeden von uns an“ (Koch u. a. 1976, S. 18). So wird didaktisch auf ein „Individualverhalten“ (Hasse, siehe oben) gezielt, das eines des Menschen ist, der von der Gefährdung der modernen Umwelt betroffen ist. Die größtmögliche Vollständigkeit in der Benennung von Ursachen, Wirkungen und Maßnahmen ist kognitiv die Barriere für eine Umsetzung von Wissen in Handeln; die Aufforderung zur Identifikation mit dem in seiner Lebenswelt bedrohten Menschen ist das motivationale Hindernis.

In diesem Sinn läßt sich von großen Übereinstimmungen in der schulischen Umwelterziehung zwischen afrikanischen Ländern und der Bundesrepublik sprechen.

4. Afrikanische und europäische Modelle einer neuen Umwelterziehung: Ansätze zur Lösung des Umweltproblems Schule

Wenn unter dem Stichwort Umwelterziehung wirklich ökologische Probleme angegangen werden sollen, bleibt die These festzuhalten, daß die Schule selbst als Umweltproblem erkannt werden muß. In dieser Richtung gibt es Ansätze, die in den westlichen Industriestaaten erst von Minderheiten vertreten werden. Bei ihrer Entwicklung kann ein Blick auf verwandte Projekte in Ländern der Dritten Welt helfen.

Bei den eben kritisierten gängigen Modellen der Umwelterziehung ließen sich „allgemeine Trends feststellen, deren wichtigste Ursache die weltweit dominanten Strukturen des formalen Bildungswesens sind. Es ist daher zu fragen, wie weit die Gemeinsamkeiten im Spektrum „alternativer Umwelterziehung“ reichen und wo Möglichkeiten einer transkulturellen Übertragung genutzt werden könnten.

In der Bundesrepublik ist der Stand der Fachdidaktik der einzelnen Schulfächer eine hohe Schwelle für das Einbringen alternativer Ideen. So konzentriert sich ein großer Teil der ökologisch motivierten Lehrer darauf, in die vorhandenen Curricula naturwissenschaftlicher Fächer oder besonders der Geographie Materialien einzubauen, die nicht dem Modell einer neutralisierenden Problemvernetzung zwischen „dem Menschen“ und „der Umwelt“ folgen. Als vorbildlich können die laufend in der Zeitschrift Ökopäd angebotenen „Arbeitsmaterialien“ angesehen werden. In aller Knappheit bieten sie Problemskizzen, die die Kriterien zur Diskussion stellen, die in gängigen Materialien als unangreifbares Fundament der nachzuvollziehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse vorgestellt werden. H. Mikelskis' (1981) und N. Brünings u. a. (1981) Informationen zur Kritik des „Bruttosozialprodukts“ und der Industrierewerbung für Wachstum und steigenden Energieverbrauch gehören zum Besten, was es in diesem Bereich gibt. Eine Reihe verwandter Materialien sind bei Wiedemann/Schulz (1982) aufgezählt. Unter ihnen gehen vor allem die von der Redaktionsgemeinschaft SOZNAT (1982 ff.) zusammengestellten Unterrichtsentwürfe den entscheidenden Schritt aus der Schule: Sie motivieren Schüler dazu, die Arbeit ökologischer Bürgerinitiativen kennenzulernen und beispielsweise selbst zu untersuchen, wie sauer der Regen ist, welchen SO_2 -Gehalt die Luft in verschiedenen Stadtteilen zu verschiedenen Tageszeiten hat und Wirkungen auf Boden, Pflanzenwuchs und Gebäudezerstörung zu beobachten.

Ein weiterer Weg, der allerdings ein hohes Maß an Lehreraktivität voraussetzt, ist die Wiederbelebung des „Projektunterrichts“. Vor allem aus Gesamtschulen wird häufig von Projekten berichtet, in denen Lehrer die Lerninteressen in naturwissenschaftlichen Fächern auf konkrete Ziele hin aufnehmen. So gibt es eine Tendenz zur Wiederbelebung der Schulgartenidee, bei der es nunmehr um die Nutzung biologischen und chemischen Wissens zur Pflanzenproduktion und bei der Einrichtung von „Biotopen“ geht (Steup 1984). Oder: Die Behandlung quadratischer Funktionen in der Mathematik, Probleme geometrischer Optik und physikalische Fragen von Energie bis Leistung und Wirkungsgrad werden gewissermaßen zum Nebenprodukt beim Bau eines Sonnenspiegels. Ihren Ort erhalten sie in Planungsbesprechungen zwischen Lehrern und Schülern (Münzinger 1981). In den Berichten über solche Projekte tauchen jedoch immer wieder Hinweise auf die Notwendigkeit von „Zusatzmotivationen“ auf: Wenn Zensurengebung im Sinne der Tiffliser Empfehlungen nicht im Vordergrund von Umwelterziehung stehen soll, behilft sich der eine Lehrer mit der Vermarktung von Obst und Gemüse aus dem Schulgarten — über den Erlös darf die Klasse entscheiden — der andere holt das Fernsehen in die Schule. Konsequenter erscheint es deshalb, wenn vor allem solche Inseln im Schulalltag ökologisch ausgebaut werden, die nicht unter dem alltäglichen Selektionsdruck stehen: Wandertage, Exkursionen, Umwelttage. Solche Aktivitäten sind jedoch in der Regel einem sehr traditionellen „Umweltschutzdenken“ verhaftet: Weder die „Begehung eines Umweltlehrpfades“, der von Lehrern und Schülern gemeinsam erstellt wird, noch der Besuch von Müllverbrennungsanlagen oder die Einladung von „Umweltsachverständigen, von kompetenten Kommunalpolitikern oder von Bürgerinitiativen mit anschließender Diskussion“ (Dienel u. a. 1980, S. 138) scheinen geeignet, Alternativen zum Pfad gängiger Umwelterziehung zu erschließen (vgl. Lob 1983, S. 12). Daß es auch anders geht, zeigt Schmidt-Walther (1984), der mit Schülern einer siebten Klasse eine Öko-Rallye durch das Berliner Fließtal unternommen hat, um mit ihnen den Konflikt Autobahnbau versus Erhaltung von Rückzugsgebieten zunächst zu erleben und dann die Ergebnisse von Interviews mit Spaziergängern und Anwohnern in die laufende politische Diskussion einzubringen. Daß dabei Lernziele aus dem Deutsch-, Geographie- und Kunstunterricht (Wandzeitungen gestalten) unter ihnen Hut zu bringen waren, ist mehr als nur ein Nebenprodukt.

Insgesamt scheint jedoch das Angebot alternativer Schulen und verschiedener Einrichtungen der Erwachsenenbildung das eigentliche Betätigungsfeld für alternative Ideen.

Die vielen Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, die Arbeit und Lernen zwischen biologischem Landbau und Kampf gegen Umweltzerstörung durch technische Projekte wie die Startbahn West verbinden, scheinen überwiegend ohne größeren Kontakt zur Umwelterziehung in staatlichen Schulen zu sein (Wiedemann/Schulz 1982, S. 82—84; R. J. Heger u. a. 1983). Daß von schulischen Umweltpädagogen die Einrichtung von „Umweltstudienzentren“ gefordert wird, die — in der Nachfolge der Landschulbewegung und orientiert an amerikanischen und britischen „environmental education centers“ oder „field centres“ — in Naturschutzgebieten liegen und den für ein bis sieben Tage zu Besuch weilenden Schulklassen wissenschaftlich begleitende Naturerlebnisse vermitteln sollen, scheint ein Weg zur Vermeidung ökologisch motivierter Schulreformen zu sein (zur Forderung: Knirsch 1983; zum englischen Modell: Dienel u. a. 1980, S. 59—67 und S. 171—179).

In mehreren afrikanischen Ländern wurden Modelle entwickelt, die über Themen der Umwelterziehung ein neues Verhältnis zwischen Schule und ihrer lokalen Umwelt suchen. Schulgärten sind in nahezu allen afrikanischen Ländern eine sehr traditionsreiche Institution; sie dienen meist der Produktion von Gemüse, über dessen Verkauf entweder Lehrergehälter aufgebessert oder sonst nicht finanzierbare Einrichtungsgegenstände für die Schule beschafft werden. Keiner der mehr als 20 Länderberichte zur Umwelterziehung beim Workshop „Umwelterziehung“ in Lusaka 1979 (Schöffthaler 1980) fand diese Tatsache jedoch erwähnenswert — schon dies ist ein Hinweis auf wesentliche Unterschiede.

Von den in Lusaka vorgestellten Konzepten sind zwei besonders interessant. Das eine ist der schon oben erwähnte Plan des Erziehungsministeriums in Lesotho, die Schulen entschieden zu dezentralisieren. Um Projekte wie den Bau von Dämmen oder die Einrichtung von Teichen zur Fischzucht herum sollen Gruppen von miteinander arbeitenden und lernenden Jugendlichen, Lehrern und bisher unbeschulten Erwachsenen gebildet werden, die — weitgehend auf Subsistenzbasis gestellt — für einige Zeit an die Stelle der Institution Schule treten. Aus solchen Gruppen heraus soll dann überlegt werden, in welcher Form Lernen künftig so organisiert werden kann, daß es nicht wie die koloniale Schulbildung Entfremdung vom Leben auf dem Land und den Wunsch zum Leben unter „modernen Bedingungen“ zur Folge hat (Bohloko/Malie 1979 I und II; vgl. Schöffthaler 1981, S. 48 f.). Dieses Konzept hat die in Afrika bisher radikalsten Konsequenzen aus der Kritik am „Umweltproblem Schule“ gezogen. Es ist freilich nicht verwirklicht; bis heute hat es sich noch kein afrikanisches Land leisten können, über Versuche einer „Erziehung mit Produktion“ (wie in Zimbabwe) hinaus Alternativen zu dem von den Kolonialmächten hinterlassenen formalen Bildungssystem zu entwickeln.

Unter dieser Prämisse verdient das „Indigenous technology“-Projekt in Sierra Leone besonderes Interesse. Es zeichnet sich dadurch aus, daß es einen Weg zeigt, Schulen in ihre Umwelt einzugliedern, ohne einen Abstrich an den Bildungsstandards vornehmen zu müssen. Das Projekt resultiert aus einer Studie von Dozenten für naturwissenschaftliche Fächer in der Lehrerausbildung über einheimische Technologien (von Holz- und Metallverarbeitung bis zur Öl- und Seifenproduktion) und die dabei verwendeten Verfahren. Die Studie hat Informationen über mehr als 100 „Technologien“ zusammengestellt, die der Produktion für den lokalen und regionalen Bedarf dienen und fast ausschließlich mit der Nutzung lokaler Materialien auskommen (Cole/Hamilton 1978). Schon bei der Erstellung der Studie wurden Methoden „forschenden Lernens“ eingesetzt: Lehrer und Schüler wurden gebeten, in die Dörfer zu gehen und technische Verfahrensweisen genau zu beobachten und zu notieren. Dabei ergaben sich Situationen, die an Freiesche Alphabetisierung erinnern. Ein Beispiel:

„Bei der Beobachtung der Palmölherstellung fielen den Schülern zwei unterschiedliche Verfahrensweisen auf: Um das Fruchtfleisch zu lösen und Öl aus ihm zu gewinnen, wer-

den Früchte entweder erst getrocknet, dann 8 bis 10 Stunden gekocht, dann im Mörser zerstampft; das heiße Fruchtfleisch wird dann mit kaltem Wasser vermischt und mit der Hand ausgedrückt oder in einem Netz ausgewrungen. Oder: Die Früchte werden für eine Woche in der Erde vergraben, dann zerstampft und mit heißem Wasser weiterverarbeitet. Am Ende wird jeweils das ausgedrückte Wasser aufgeköcht, um das Öl auf der Oberfläche abschöpfen zu können. Auf die Fragen nach dem Grund für die Bevorzugung der einen oder anderen Methode bekamen die Schüler keine nachvollziehbare Antwort. Sie versprochen, der Sache auf den Grund zu gehen. Zurück in der Schule, experimentierten sie zusammen mit dem Lehrer so lange, bis sie herausgefunden hatten, welches Verfahren mehr Energie verbraucht, welche Temperatur Öl und Wasser emulgieren läßt, welche Vorgänge sich beim Einlagern der Früchte in der Erde abspielen und welches der beiden Verfahren zu einer größeren Öl-Ausbeute führt. Sie lernten auf diese Weise eine Menge Physik, die ihnen aus dem Lehrbuch nicht so leicht einsichtig geworden wäre. Und sie konnten ihre neuen Kenntnisse ihren Eltern im Dorf weitergeben, die beim Zuhören sicherlich ein anderes Interesse hatten als bei üblichen Schulerzählungen. Damit ist ein echter Austausch zwischen Schule und Dorf hergestellt, in dem die Lehrer/Schülerrollen mehrfach wechseln." (Nach Cole/Hamilton 1978, S. 16 f.; Cole 1979, S. 4—7; zit. nach Schöffthaler 1981, S. 49 f.)

Als „Nebenergebnis“ dieser Studie ergab sich das überraschende Bild, daß — über das ganze Land gesehen — fast keine der „einheimischen Technologien“ als ausschließlich männliche oder weibliche Domäne registriert werden konnte. Damit erschlossen sich über den naturwissenschaftlichen Unterricht auch Fragen der unterschiedlichen Sozialstruktur in den Regionen Sierra Leones (Cole/Hamilton 1978, S. 48 f.). Aus den Erfahrungen mit dieser Studie entstand der Plan, die Methoden forschenden Lernens auszubauen und die Schulen in „Village Environmental Education Centres“ umzustrukturieren, die eine doppelte Funktion haben: Einmal dienen sie der Sammlung lokaler Informationen, die auf Bezirks- und Landesebene systematisiert und vervielfältigt werden, um dort für Dorfentwicklungsplanung wissenschaftlich ausgewertet zu werden. Zum anderen werden die gesammelten Informationen wieder an die Schulen zurückgegeben, um dort als Informationsbank für die Nutzung lokaler Ressourcen und die dazu möglichen Verfahren zu dienen. Damit ist ein entscheidender Schritt zur Verringerung der Distanz zwischen Schule und Dorf getan: Die Dorfbevölkerung kann unmittelbar nützliche Informationen abrufen; die ihrerseits von lokalen Experten lernenden Lehrer und Schüler sind nicht mehr als Vertreter fremden Wissens stigmatisiert und können den Wert ihrer speziellen Kenntnisse über naturwissenschaftliche Methoden vor Ort unter Beweis stellen. Cole resümiert:

„Die Umweltinformationen, die durch forschendes Lernen von Schülern erhoben werden, . . . können sich als unschätzbar wichtig für die Entwicklung der Gemeinschaft herausstellen . . . Vor allem sollte die Einbeziehung von Schülern in die Umwelterforschung in diesen Schülern ein Bewußtsein und eine Sensibilität für ihre Umwelt entwickeln und ihnen das Wissen, die Einstellungen und die Fähigkeiten vermitteln, die sie zur Verbesserung ihrer sozialen, kulturellen und physischen Lebensbedingungen benötigen.“ (Cole 1979, S. 8)

Im Feld alternativer Umwelterziehung zeichnet sich in den Industriestaaten ein deutlicher Bruch zwischen der Vielfalt an Ideen zur „emanzipatorischen“ Bildung und dem Stand in der Entwicklung praktischer Modelle zur Lösung des Umweltproblems Schule ab; in afrikanischen Ländern scheint es umgekehrt zu sein.

Was die „emanzipatorischen Ansprüche“ betrifft, sind die geschilderten Modelle aus Afrika — nach unseren Maßstäben — bescheiden. So plädiert der Lesotho-Bericht für nationale Harmonie, und das Sierra-Leone-Projekt formuliert als eine der obersten Regeln für

alle Lehrer, sie sollten alles vermeiden, was zu Konflikten mit der Dorfbevölkerung führen könnte. Dies als Konfliktvermeidungsstrategie abzutun, ginge jedoch am Problem vorbei. Die Konfliktlinie in afrikanischen Ländern ist eine andere als in Europa: Während „dort“ die Dauer des Schulbesuchs der wichtigste Indikator für „mentale Kolonisierung“ ist, sind „hier“ die Prozesse der Anpassung an die ressourcenausbeutende Industriegesellschaft keineswegs auf die Schule konzentriert. Das „Umweltproblem Schule“ stellt sich in Europa dar als Problem der kognitiven Neutralisierung inner-gesellschaftlicher Konfliktfelder. In den meisten Staaten der sogenannten Dritten Welt dagegen schafft die Schule mentale Konflikte zwischen kultureller Lebenswelt und Idealisierter Modernität. So kann es kein universelles Modell einer alternativen Umwelterziehung geben, weil die Schule selbst unterschiedliche Funktionen hat. Unterhalb der Ebene einer einfachen Übertragung alternativer Modelle lassen sich jedoch Überlegungen eines „transkulturellen Lernens“ ansetzen: Wenn es Lehrern in Sierra Leone gelingt, die Dorfbevölkerung an schulischem Lernen zu interessieren und damit den Schulalltag selbst zu verändern, sollte es auch in Europa möglich sein, die Beziehungen zwischen schulischer und Erwachsenenbildung über die Ebene der Nutzung von Schulgebäuden für abendliche Volkshochschulkurse hinaus zu entwickeln.

5. „Soziales Lernen von der Umwelt oder ökologische Unterweisung?“ Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Es macht einen Unterschied, ob Wissenschaftler aus der Dritten Welt oder aus den westlichen Industriestaaten über „Umweltprobleme“ reden. Exemplarisch wurden die wichtigsten Tendenzen eingeführt: die konsequente Suche nach „Verursachern“, die Raubbau an Ressourcen betreiben, und die Betonung der Gefahren für kulturell geprägte Lebenswelten auf der einen Seite, die Formulierung von Planungsmodellen mit dem Ziel einer „Balance von Bevölkerung und Ressourcen“ auf der anderen Seite. Am Beispiel der Nord-Süd-Kommission wurde vorgeführt, welcher Verbalakrobatik der Brückenschlag zwischen beiden Positionen bedarf; am Beispiel der These vom „Umweltproblem Schule“ wurde erläutert, daß eine ökologisch motivierte Wiederaufnahme der Schulkritik Gemeinsamkeiten zwischen Nord und Süd konkretisieren kann.

Wie brüchig der seit einigen Jahren erreichte internationale Konsens über die Einführung von Umwelterziehung in die nationalen Bildungssysteme ist, wurde in der Analyse des Nebeneinander kritischer und status-quo-orientierter Empfehlungen der zwischenstaatlichen Konferenz von Tiflis 1977 deutlich. Im Blick auf die Reaktion staatlicher Organe in der Bundesrepublik Deutschland auf diese Konferenz ließen sich zwei Mittel zur Neutralisierung der kritischen Elemente bestimmen: der Hinweis auf die Komplexität und Vernetzung von Umweltproblemen auf der einen, die Rede von der Umwelterziehung auf der anderen Seite.

Eine Untersuchung gängiger Modelle der Umwelterziehung in Sambia, Zimbabwe und der Bundesrepublik förderte drei wesentliche Stränge der Kritik zutage: Das Übergewicht der Naturwissenschaften fördert technologisch verkürzte Problemsicht und Lösungsstrategien; die Orientierung an weltweiten beziehungsweise hochkomplexen Zusammenhängen abstrahliert erfahrbare Umweltprobleme und reduziert deren Gewicht; die Vorstellung ökologischer Bewußtseinsbildung durch Wissensvermittlung erscheint naiv. Die These vom „Umweltproblem Schule“ konnte demnach für Umwelterziehung präzisiert werden: Gängige Modelle einer „ökologischen Unterweisung“ konstruieren didaktisch ein Individualverhalten, das angesichts der vermittelten Komplexität von Umweltproblemen als kognitive und motivationale Barriere für die angestrebte „Handlungsorientierung“ wirkt. Afrikanische und europäische Modelle einer alternativen „Umwelterziehung“ ließen dagegen Ansätze zur Lösung des „Umweltproblems Schule“ erkennen. Ihnen gemeinsam

war die Orientierung an lokalen Projekten, die Suche nach (häufig informellen) Wegen des Lernens außerhalb der Schule, ein learning-by-doing und die Orientierung an Lernmotiven außerhalb des Zensuredrucks. Die unterschiedliche Zuordnung dieser Modelle zu „emanzipatorischen“ oder „harmonischen“ Erziehungskonzepten wurde als Hinweis darauf interpretiert, daß es kein universelles Modell einer Umwelterziehung geben könne. Unterhalb dieser Ebene waren jedoch (vor allem zum Problem einer Verknüpfung von Schule und Erwachsenenbildung) Möglichkeiten eines interkulturellen Erfahrungsaustauschs erkennbar.

Aus dieser Übersicht lassen sich drei Folgerungen begründen:

(1) Wenn schulische Umwelterziehung Erfahrung und Handeln außerhalb der Schule verändern will, muß sie formale Bildung und das „schönere Lernen“ außerhalb der Schulmauern miteinander verknüpfen. Eine Konzentration alternativer Ideen des „Lernens von der Umwelt“ auf freie Gruppen und Erwachsenenbildung, wie sie in der Bundesrepublik vorzufinden ist, trägt dazu bei, Umwelterziehung in der Schule zur einseitigen „ökologischen Unterweisung“ zu degradieren. Es gilt, unter realistischer Einschätzung der „Grenzen der Erziehung“, wie sie Siegfried Bernfeld (1925) formuliert und Hans-Joachim Gamm (1977) auf die Ökopädagogik bezogen hat, den Anspruch jeder Form von Umwelterziehung aufrechtzuerhalten: die Veränderung der kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen der außerhalb der Schule geprägten Formen eines ausbeuterischen Umgangs mit Lebensressourcen. Wissensvermittlung und „soziales Lernen“ sind nicht als Alternativen zu verstehen: Aufklärung über die materiellen Umstände von Umweltzerstörung und Erfahrung der damit verbundenen Interessen (zum Beispiel in politischer Aktion) gehören zusammen.

(2) Abstraktion, Vernetzung und Globalperspektiven in der Umwelterziehung sollten lokaler Problemerkundung nachgeordnet sein. Die unerträglichen Verallgemeinerungen in vielen Materialien der Umwelterziehung, die den Menschen mit der gestörten Umwelt konfrontieren, sind nur das auffallendste Beispiel eines Aufbaus von Hindernissen zwischen Wissensvermittlung und Aktion. Andere, scheinbar sachgemäße Konstruktionselemente gängiger Umwelterziehung erfüllen eine ähnliche Funktion. Das gilt für die Teleologie, der afrikanische wie europäische Umwelt-Curricula folgen: Mit zunehmendem Schulalter werden lokale Probleme in ihrer Bedeutung immer weiter reduziert, je mehr die ökologische Problematik der Welt insgesamt zum Thema wird. Das unter Ökologen jeglicher Richtung verbreitete Modell, Umweltprobleme als „vernetzt“ darzustellen, das heißt als labiles Gleichgewicht, dessen Störung an nur einer Position zum Umkippen des Ganzen führt, hat fatale Folgen, wenn es didaktisiert wird. Was hochkomplex vernetzt ist, erscheint dem Lernenden sehr schnell als Gegenstand großer Wissenschaft, dem zu nähern die Mühe nicht lohnt — die Kompetenz wird Fachleuten zugeschrieben. Wenn in ein solches Unterrichtsmodell noch Handlungsvorschläge nach dem Muster „Es kommt auf jeden von uns an“ eingebaut werden, die vom sparsamen Wasserverbrauch bis zum Sammeln von Papier und Altglas reichen, stellt sich leicht Apathie auf Grundlage eines klassischen double-bind ein: Handeln und Wissen des Schülers werden gefordert und können doch angesichts der Komplexität ökologischer Probleme und Verantwortlichkeiten immer nur falsch, weil unzureichend sein. Dagegen gilt es, die Erfahrung zu vermitteln, daß sich der Einsatz für die Wiederherstellung gestörter oder zerstörter Lebensbedingungen lohnt, gerade weil Veränderungen im Gesamtnetz von Politik, Wirtschaft und Kultur solche Basisaktivitäten zur Voraussetzung haben.

(3) Entgegen dem Tenor nahezu aller nationalen und internationalen Empfehlungen ist neu darüber nachzudenken, ob Umwelterziehung nur als „fächerübergreifendes Prinzip“ in das vorhandene Curriculum formaler Bildung eingebaut werden kann. Sicher wäre dies

sinnvoll, gemessen am Grad geringen Umweltbewußtseins im traditionellen Unterricht: „Zum Thema ‚Straßen erschließen Räume‘ gehört selbstverständlich auch das Thema ‚Straßen zerschneiden Räume‘“, pointiert Lob (1983, S. 12) das Anliegen solcher Integration. Dagegen läßt sich fragen, ob Forderungen ökologischer Schulkritik nach Interdisziplinarität, Projektunterricht, Lernen von der Umwelt und Handlungsorientierung wirklich in die vorhandene Schule einzubauen sind, mit anderen Worten: ob „ein didaktischer Anspruch (der der Umwelterziehung) in einen relativ geschlossenen Funktionskreis ‚Schule‘ integriert werden soll, der diesem strukturell zuwiderläuft“ (Hasse 1982, S. 57). Der fachspezifische Aufbau der Curricula ebenso wie die Selektionsfunktion sind die innerschulischen Bedingungen, die in der Bundesrepublik wie in anderen Industriestaaten alternative Konzepte einer Umwelterziehung nach außen abdrängen. Umwelterziehung als eigenes „Fach“, wie es Hasse (1982, S. 56) fordert, könnte zumindest für eine Übergangszeit den Raum schaffen, den die Entwicklung von Problemorientierung des Lehrens und Lernens und die Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen braucht. Ein Fach „Umwelterziehung“ könnte eine Herausforderung sein, Konsequenzen aus der Schulkritik zu ziehen, ohne gleichzeitig auf das Entstehen einer entschulten Gesellschaft warten zu müssen; theoretisch ausgearbeitete Konzepte einer „strukturellen Erziehung“ (Trembl 1982) könnten sich innerhalb einer Institution bewähren, die bis auf weiteres in unserer Gesellschaft noch dem von Freire „Bankierskonzept“ genannten Modell einer Vermittlung von Wissen an Unwissende durch Profis folgt. Die politischen Bedingungen einer teilweisen Durchsetzung schulkritischer Forderungen in der Folge der Dynamik, die ein neues Fach „Umwelterziehung“ in Gang setzen könnte, sind günstig genug, um den Versuch zu wagen. Umwelterziehung zwischen Schule und Umgebung könnte das trojanische Pferd sein, das den Schulkritikern bisher gefehlt hat.

Literaturverzeichnis

- ADEWOLE, C. A.: *The African Social Studies Programme and Environmental Education in Africa*. (*) Lusaka 1979.
- BÄUERLE, D./HORNING, G.: *Umwelt, Schülerarbeitsheft. Biologisch-sozialkundliche Arbeitshefte 3*. Opladen: Leske 1972.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* (zuerst 1925). Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967.
- BOHLOKO, C. M./MALIE, E. M.: *Status of Environmental Education in the Lesotho School Curriculum*. (*) Maseru: Ministry of Education 1979 (Teil I und II).
- BRÜNING, N. u. a.: „Industriewerbung in der Schule“, in *Ökopäd* Nullnummer 1981, S. 37—37.
- CARNOY, M.: *Education as Cultural Imperialism*. New York: McKay 1974.
- CHALI, K. A.: *Innovation in Environmental Education in Zambia*. (*) Lusaka 1979.
- COLE, M. J. A.: *How Can African Schools be Used as Information Centres for Communal Environmental Problems?* (*) Lusaka 1979.
- COLE, M. J. A./HAMILTON, D. B.: *Indigenous technology in Sierra Leone*. Freetown: Ministry of Social Welfare and Rural Development, and UNICEF: Economic Commission for Africa 1978.
- COMMONER, B.: *Wachstumswahn und Umweltkrise*. München 1971.
- CONNECT: *Unesco-UNEP Environmental Education Newsletter*. Bd. I, 1976 ff.
- van DICK, L.: „Ökologie und alternative Pädagogik“, in: *Fischer Öko-Almanach 1980/81*. Frankfurt a. M.: Fischer 1980 (zit. nach: SCHIERHOLZ in *Ökopäd* 1981).
- DIENEL, P. C., u. a.: *Umwelterziehung in Schule und Erwachsenenbildung*. Berlin: Umweltbundesamt 1980.
- EGGER, K.: „Zehn Jahre nach Stockholm. Das Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) in seinem politischen Umfeld“, in: *Vereinte Nationen* 30, 1982, S. 113—116.
- EHRlich, P. R./EHRlich, A. H.: *Bevölkerungswachstum und Umweltkrise*. Frankfurt a. M. 1972.
- FUND, D.: „Kritik der Umwelterziehung“, in: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 5, 1982, H. 1, S. 17—26.
- GAMM, H.-J.: „Die Wiederentdeckung der Bescholdenheit. Reflexionen im Zwischenfeld von Umweltdiskussion und Erziehung“, in: *Demokratische Erziehung* 3, 1977, S. 334—347.
- HASSE, J.: „Umwelterziehung in den Schulen — Flucht in die Abstraktion“, in: *Zeitschrift für Umweltpolitik* 1, 1982, S. 31—63.

- HEGER, R. J./HEINEN-TENRICH, J./SCHULZ, T. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg: Dreisam 1983.
- ILLICH, I.: „Ökopädagogik und das Gemeinsame“, in: SÜLBERG, W. (Hrsg.): Jahrbuch ‚Pädagogik Dritte Welt‘ 1983. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1983, S. 197—206.
- KAYSER, B.: Die institutionelle Verankerung der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl., Berlin: Umweltbundesamt, Unesco-Verbindungsstelle für Umwelterziehung 1984.
- KMK 1980: „Umwelt und Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. 10. 1980“, in: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 4 f.
- KNIRSCH, R. R.: „Umweltstudienzentren — Antwort auf einen Mangel“, in: Informationen 14, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 10—24.
- KOCH, E.: Didaktik und Methodik der Umwelterziehung. Lüneburg: Neubauer 1983.
- KOCH, W., u. a.: Umwelt-Erkundung. Schule/Wirtschaft, Sonderreihe Nr. 5, o. O. (Düsseldorf) o. J. (1976).
- LOB, R. E.: „Zur Standortbestimmung der Umwelterziehung in Europa“, in: Informationen 15, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 2—18.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett 1979.
- MIKELSKIS, H.: „Wirtschaftswachstum und Energieverbrauch. Informationen, Hintergründe, Materialien“, in: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 28—36.
- MÜNZINGER, W.: „Bau eines Sonnenspiegels“, in: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 22—27.
- NORD-SÜD-KOMMISSION: Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Köln: Klepenheuer 1980.
- PARKER, S.: „Reflections on an environmental science project for primary schools in Zimbabwe“, in: International Journal of Educational Development 4, 1984, S. 77—83.
- PEGLAU, R.: Bibliographie Umwelterziehung. 3. Aufl., Berlin: Umweltbundesamt, Unesco-Verbindungsstelle für Umwelterziehung 1984.
- SCHÄDLE, W.: „Umweltprobleme in der Dritten Welt“, in: OPITZ, P. J. (Hrsg.): Die Dritte Welt in der Krise. München: Beck 1984, S. 208—226.
- SCHIERHOLZ, H.: „Gibt es eine ökologische Bildungspolitik?“, in: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 11—13.
- SCHMIDT-WALTHER, P.: „Öko-Rallye. Wandertag-Alternative“, in: betrifft: erziehung 17 (H. 2), 1984, S. 34—36.
- SCHÖFTHALER, T.: On social environmental education. How to gain knowledge of informal education for environmental knowing, with special respect to secondary schools in the FRG. (*) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979.
- SCHÖFTHALER, T.: „Umwelterziehung in Afrika. ‚Workshop on Environmental Education in the School Curriculum‘ Lusaka/Sambia, 26. 11. — 10. 12. 1979 (ACO/UNEP)“, in: DAS ARGUMENT 22, 1980, S. 246—248.
- SCHÖFTHALER, T.: „Umwelterziehung in Afrika — Ein Weg zu mehr Eigenständigkeit im Bildungswesen?“, in: Peripherie 2, 1981, H. 4, S. 41—54.
- SOZNAT: „‚Saurer Regen‘ auch in der Schule. Vorschläge für lebensnahen Physik- und Chemieunterricht“, in: Informationen 14, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 36—38 (dort ist eine Liste der SOZNAT Materialien 1982 ff. abgedruckt).
- STEUP, K.: „Ökologischer Schulgarten“, in: päd. extra 10, 1984, H. 1., S. 29 f.
- TREML, A.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz 1982.
- UNESCO: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis 1977. Unesco-Konferenz-Bericht 4. München: Saur 1979.
- UNESCO: Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference. Paris: Unesco 1980.
- WIEDEMANN, H. (Hrsg.): Umwelt In Gefahr. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Hirschgraben 1979.
- WIEDEMANN, R./SCHULZ, T.: „Möglichkeiten ökologischer Bildung“, in: Fischer Öko-Almanach 1982/83. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, S. 81—84.

(*) Die marklierten Materialien wurden beim ACO/UNEP Workshop on Environmental Education in the School Curriculum, 26. 11. — 9. 12. 1979, in Lusaka/Sambia vorgelegt.

Alphabetisierung und Fortschritt

Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente

Heribert Hinzen

Vorbemerkung

Ein geladen wurde ich, einen Beitrag über Alphabetisierungsfragen für einen Sammelband „Im Schatten des Fortschritts“ zu schreiben. Beabsichtigt oder nicht — ich dachte sogleich an die Mitte der 70er Jahre bahnbrechende Filmreihe „Im Namen des Fortschritts“ des Filmemacher-Paares Gordian Troeller und Claude Deffarge. Das formalisierte Schulwesen hatte in der Serie mit zwei Filmen „Zum Teufel mit der Schule“ und „Die Schule des Teufels“ zu Tansania bzw. Togo sein Fett abgekriegt. Mit „Medizin ins Unglück“ und „Freiheit verboten — Nomaden in Somalia“ waren zwei weitere brisante Entwicklungsdomänen angesprochen worden. Oft hatte ich die Filme in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit eingesetzt, um die vermeintlichen und tatsächlichen Segnungen „unserer“ kulturellen Einmischungen — gestern und heute — zu diskutieren.

Nun hieß es also nicht mehr im Namen — sondern im Schatten. War damit das Ergebnis der evaluierenden Sozialwissenschaftler auf den Begriff gebracht? War das die unter ökonomischen Gesichtspunkten immer wieder zitierte Schere zwischen arm und reich, die stets weiter auseinander führt? Schatten allerorts? Wohin führt der Fortschritt? Etwa rückwärts? Und ich begann von Rousseau's „Emile“ zu träumen! Aber Träumerei war ja nicht verlangt. Alphabetisierung sollte ich „im Schatten des Fortschritts“ betrachten. Warum auch nicht! Skepsis — hier besser Schatten — gibt es bei mir genug. Denn: Meine Zweifel gegenüber falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen zur Bedeutung der Alphabetisierung für die Entwicklung und für den Einzelnen waren durch meine Erfahrungen und Erkenntnisse in der Arbeit leider nicht geringer geworden. Sie waren vielmehr gewachsen in der vieljährigen Auseinandersetzung mit dem Problem in wechselnden, oft parallel laufenden Funktionen als Forscher, Koordinator von Bildungshilfe-Projekten und Redakteur einer Fachzeitschrift. Da ich immer noch glaube, daß wir unsere eigenen Erfahrungen ernstnehmen müssen, will ich sie hier offenlegen und zusätzlich zu all den Programmen, Erklärungen, Berichten und Gutachten zugänglich machen, die wir sonst als Bildungspolitiker, Entwicklungsverwalter und Evaluatoren produzieren. Ich möchte den notwendigen Dialog bereichern und von anderer Seite her eröffnen. Ich wähle dabei einen für uns nicht unbedingt üblichen Zugang, indem ich Stimmen von Betroffenen, Geschichten und Berichtsskizzen aus meiner Arbeit neben anderen Dokumenten vor Ihnen ausbreite, die ich über die Jahre gesammelt und teilweise auch schon veröffentlicht habe, ohne sie hier selbst ausführlich zu interpretieren. Vielleicht kann dies — hoffentlich — zu einem rücksichtsvolleren Umgang mit den betroffenen Menschen und der Problematik insgesamt beitragen. Beide verdienen dies.

Mehr Fragen als Antworten

Im Dezember 1981 habe ich an einem internationalen Workshop „Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt“ an der Universität Oldenburg teilgenommen (vgl. Gerwin/Mergner). Ich war einigermaßen verwundert, daß bei den Diskussionen um Bildung und Entwicklung eine These zunächst unwidersprochen blieb: Alphabetisierung zuerst, dann folgt Entwicklung (automatisch) nach. Überhaupt sei Bildung generell Voraussetzung für Entwicklung; und umgekehrt: Unterentwicklung ist vor allem durch Analphabetismus hervorgerufen.

Hier geht es nicht um Gegenbeweise, aber ich habe Fragen an bestimmte historische Situationen. In meinem Leben habe ich kaum eine faszinierende Landwirtschafts-Kultur als die der Reisterrassen-Anlagen von Bali gesehen. Diese Reisterrassen sind ein bis ins Detail ausgeklügeltes System von Bodenausnutzung, -bewirtschaftung und -bewässerung. Es ist grandios zu sehen, wie geradezu zentimeterweise das Wasser von einem Plateau zum nächsten herunterrieselt und so für eine insgesamt große Fläche zur Verfügung steht. Das dahinterstehende System von politischen, sozialen und rechtlichen Verpflichtungen aller beteiligten Menschen in diesem Gebiet verlangt von jedem sicher größte Beachtung der damit verbundenen Pflichten und Rechte. Was mir für unsere Diskussion daran wichtig ist: Wurden diese Reisterrassen-Anlagen nicht vor Jahrhunderten bzw. Jahrtausenden von analphabetischen Bauern angelegt und werden heute weiter bearbeitet? Waren bzw. sind diese Bauern nicht funktional hoch gebildet bezogen auf diese Notwendigkeiten, wenngleich sie im Jargon der Entwicklungsexperten heute oft genug als ungebildete, ignorante Analphabeten bezeichnet werden? Diese Sichtweise wird umso lächerlicher, wenn man sie mit einer anderen indonesischen Realität verbindet: die Riesenstadt Jakarta mit all ihren unübersehbaren Problemen der Slumbildung, Arbeitslosigkeit und des Verkehrschaos ist das (geplante) Werk von hochgebildeten Experten aus Indonesien und natürlich auch vielen Beratern aus industrialisierten Ländern. Dabei will ich nicht die Augen zumachen vor den wirklich schweren Problemen und den wirklichen Bemühungen von Teilen der indonesischen Bevölkerung und Bürokratie, an dieser Situation etwas positiv zu verändern. Ich möchte dies an dieser Stelle nur karikierend der oft vertretenen Determinante: Bildung bringt richtige Entwicklung! gegenüberstellen und dabei auf den umgekehrten Zusammenhang aufmerksam machen: Bringt Bildung nicht auch Unterentwicklung, die vielleicht nicht weniger Menschen erleiden mußten und müssen. Immer ist in diesem Zusammenhang auch nach dem qualitativen Charakter von Bildung und Entwicklung zu fragen. Muß zudem nicht darauf verwiesen werden, daß viele Entwicklungsprozesse auch ohne Alphabetisierung und sonstige westliche formale Bildung ablaufen konnten in der Vergangenheit und sicher auch gegenwärtig ablaufen können? Und zwar nicht nur bezogen auf verändernde Entwicklungen, sondern insbesondere auch auf erhaltende Lebensweisen, die sich nicht Wachstums- und Veränderungszwängen unterwerfen?

Eine andere Situation, die natürlich auch genauer untersucht werden müßte, ist der oft gezogene Nord/Süd-Vergleich: hoher Bildungsstand im Norden hat die jetzige Entwicklung ermöglicht, sein Fehlen bedingt die Unterentwicklung im Süden. Muß man historisch dagegen nicht davon ausgehen, daß zum Anfang der industriellen Entwicklung in Europa die weitaus überwiegende Mehrzahl der Menschen Analphabeten waren? Ausnahmen bildeten hier wohl nur Adel, Klerus und einige weitere gesellschaftliche Gruppen (vgl. Cipolla). Bestimmt aber waren die große Mehrheit der Bauern, wahrscheinlich auch der Handwerker, und damit auch die ersten Arbeiter, Analphabeten. Und sicher war der Verlauf nicht so, daß nun bevor Entwicklungen im Landwirtschafts-, Handwerks- und Industriesektor eingeleitet und durchgesetzt wurden, eine allgemeine Schulpflicht und Alphabetisierung für alle vorangestellt wurde. Wenn wir von den allerdings wichtigen Wissenschaftlern und hochqualifizierten Technikern als einer kleinen Gruppe absehen, müssen wir dann nicht daran festhalten, daß die große Mehrheit als Träger dieser Entwicklungen zunächst Analphabeten waren und auch blieben? Muß es nicht nachdenklich stimmen, wenn wir uns viele Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika heute anschauen, wo es eine (zahlenmäßig sogar größere) Gruppe von Wissenschaftlern, Intellektuellen und Bürokraten gibt, die einen sehr hohen Bildungsgrad haben, zumal wenn man ihn mit dem oben genannten historischen Beispiel vergleicht. Wird es dann nicht vollends problematisch, in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, daß die Gebildeten in Entwicklungslän-

dern reich sind, während die Ungebildeten arm bleiben und dabei so zu tun, daß sie arm bleiben, weil sie ungebildet sind?

Erste Geschichte: Die gemeinsame Reise des Professors und des Bauern

Ajay, Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir in Indien und als Homöopath, Puppenspieler und Erwachsenenbildner voller Lebenserfahrungen, erzählte sie mir zum Abschluß von langen Diskussionen, die während unseres Besuches von Familien, Dörfern und Projekten in Rajasthan zwischen uns gelaufen waren:

Ein Professor war unterwegs zu einer großen Fachtagung. Er war ein berühmter Sprachforscher und hatte zwei Magister in Linguistik. Im gleichen Zugabteil saß ein Bauer, der das erste Mal sein Dorf verließ. Der Professor las die Zeitung. Verwundert stellte er nach einiger Zeit fest, daß der ihm gegenüber sitzende Bauer mehrmals seinen Kopf hin- und herwendete, um irgendetwas auf der Zeitung zu entziffern. So jedenfalls meinte er. Großzügig fragte der Professor, ob er ihm diesen Teil der Zeitung geben solle. Der Bauer lehnte unsicher dankend ab. Prüfend schaute der Professor ihn an und fragte spitz, ob er denn überhaupt lesen könne. Der Bauer verneinte zögernd. Die Verwunderung des Professors verwandelte sich in leichtes Entsetzen: „Dann können Sie ja die Hälfte dieser Welt nicht verstehen!“ sagte er überzeugt. Der Bauer zögerte einen Augenblick und fragte dann zurück: „Können Sie denn alles lesen?“ Der Professor war nun in seinem Element. Voller Eitelkeit legte er los. Und zählte auf, welche Sprachen er fließend oder doch wenigstens gut beherrschen würde. „Dann können Sie sicher auch jedes Wort schreiben?“ „Aber natürlich!“ entgegnete der Professor kernig. Wieder überlegte der Bauer und schnalzte dann lautstark mehrfach auffordernd mit seiner Zunge. „Kennen Sie das? Es ist ein anfeuern-des Wort für meine Büffel auf dem Feld, wenn wir gemeinsam arbeiten.“ Und wieder schnalzte er los. „Schreiben Sie diese doch bitte einmal für mich auf.“ Der Professor schaute verdutzt, verneinte und nach einiger Zeit wandte er sich verächtlich ab. Der Bauer war überrascht und enttäuscht zugleich. „Wie, das können Sie nicht schreiben? Das sind meine wichtigsten Worte bei der Arbeit, das ist mehr als die halbe Welt für mich. Sie setzen für mich alles in Bewegung!“

Erste Reiseberichtsskizze: Mehr wissen, leisten, haben und sein

Im Sommer 1982 war ich dienstlich in Indien und wurde durch folgende Erfahrung belehrt: Spät nachmittags brachen wir — drei Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir und ich — zu Projektbesuchen von Udaipur/Rajasthan mit einem Geländewagen auf. Unser Gespräch kreiste um die Lebensbedingungen der Menschen in diesen Dörfern entlang der Straße. Die Häuser liegen weit auseinander, jeweils etwa einen halben Kilometer oder auch mehr im Umkreis. Dazwischen Felder, auf denen jetzt zu Beginn der Regenzeit die ersten zarten Getreide- und Gemüsespitzen sprossen. Bathi erzählte Geschichten, die er in den letzten Jahren erlebt hatte, machte uns die Nahtstellen deutlich, wo Entwicklungsarbeit zu Konflikten mit den Etablierten im Dorfe geführt hatte: Bauern hatten die Wiederaufforstungsprogramme der Regierung ernstgenommen und Forstarbeiter, die für ihren Profit heimlich Bäume fällten, angegriffen; Ladenbesitzer waren wegen ihrer überhöhten Preise zur Rede gestellt worden. Für die anderen war das alles nicht neu, es geschah in abgewandelter Form in gleicher Richtung — die Reichen bereichern sich weiter — immer wieder. Für mich allerdings kehrte sich die oft geäußerte mangelnde Änderungsbereitschaft der konservativen Bauern, der Analphabeten und der Armen überhaupt um in die Fragestellung, daß diese ja eigentlich Änderungen wollen, alles dafür tun, die Mächtigen diese allerdings verhindern — wegen ihrer Eigeninteressen. Was ist also dran an diesem Mythos der mangelnden Flexibilität, Mobilität, Motivation und . . .

Inzwischen war es ganz dunkel geworden. Die Scheinwerfer zeigten die engen Straßen und abfallenden Felsenschluchten. Es ging weiter bergan. Schließlich verließen wir die geteerte Straße und nach einigen Kilometern Piste ging es querfeldein, bis der Wagen stand. Nun beratschlagten sie über den richtigen Weg. Ich sah überhaupt keinen Weg, als ich in die Nacht blinzelte. Bald ging es jedoch weiter, langsam durch enge Kurven, an bewachsenem und bebautem Gelände vorbei.

Dann in der Ferne der Schein einer Laterne. Bathi atmete auf. Jedenfalls war jemand in der Schule, obwohl wir unangemeldet kamen. Wir hielten, stiegen aus und gingen hinein in einen Raum, der die ganze Schule, das ganze Gebäude ausmachte. An der Wand entlang saßen nebeneinander etwa 25 jüngere Männer, vorne etwas abgetrennt, drei jüngere Frauen. Vier Petroleumlampen standen im Raum verteilt und spendeten gerade so viel Licht, daß die Anwesenden das Geschriebene vorne an der Tafel und in den vor sich liegenden Fibeln sehen konnten. Ein Lehrer stand vorne und wiederholte gemeinsam mit den Teilnehmern die einzelnen Silben und Zahlen an der Tafel. Wir setzten uns vor die Klasse auf den Boden. Eine Laterne wurde in unsere Nähe geschoben. Sofort sammelten sich um den Lichtschein herum hunderte von Faltern und Käfern, die durch ihr Flattern und Zirpen die eingetretene Stille untermalten. Bathi erzählte, wer wir sind, was wir wollten. Bereitwillig beantwortete er Zusatzfragen und dann wurde ich ausgefragt. Nicht wer ich sei und was ich mache interessierte. Nein: wie geht es den Bauern in deinem Land? Was bauen sie an? Welche Geräte benutzen sie? Haben sie eine gute Saat und guten Dünger? Eine Frage nach der anderen sollte ich beantworten. Ich tat dies so gut als eben möglich. Aber waren die Antworten treffend und ausreichend? Gibt es die Bauern bei uns? Wer baut was an? Sind die Gemüse- und Obstbauern in meiner Umgebung im Vorgebirge nicht anders als die Getreide- und Rinderlandwirte? Stöhnt mein Nachbar nicht (mit Recht) über die vielzuviele Arbeit, die schlechten Preise, die sprunghaft steigenden Kosten? Was aber würde er zur Situation dieser wirklich armen Bauern sagen? In der Tat: Bauern, es gibt solche und solche!

Warum konnte ich kein Mewari, die Sprache, in die hinein meine Antworten übersetzt wurden. Was war das überhaupt für ein Dialog?! Schließlich durfte ich fragen. Auch ich fing bei ihren Lebensumständen an, wollte wissen, wie und wovon sie leben. Kleinere Herden (Rinder) hatten sie fast alle. Die drei oder vier, die sie im Jahr verkaufen konnten, brachten die wenigen Rupien Bargeld, von dem alle nicht selbst angebauten und produzierten Güter gekauft werden mußten. Sie hielten es für zu wenig, und das bei so viel harter Arbeit der ganzen Familie. Mir schoß ein Satz meiner Nachbarin zu Hause durch den Kopf: „Vom Arbeiten ist noch keiner reich geworden!“ Heißer Tee wurde uns gereicht, die Runde wurde lockerer. Drei Teilnehmer intonierten Volkslieder, für mich melancholisch klingend, den Rhythmus durch Klatschen auch der anderen unterstrichen.

Ja, und dann tasteten wir uns weiter vor zu der Frage: „Warum wollt ihr lesen und schreiben lernen?“ Ich war neugierig und stutzig zugleich geworden. Wie sollte das alles zusammenpassen? Abends um zehn noch lernen, das fünfmal die Woche, dann einen lange Fußweg durch die Dunkelheit, morgens um sechs wieder hoch und auf die Felder, und das alles für dieses karge Leben? Was versprachen sie sich von dem Alphabetisierungsunterricht? Ich bat darum, daß einmal zehn Teilnehmer hintereinander ihre Gründe nennen sollten, warum sie hier an diesem Kurs teilnahmen. Bereitwillig, überzeugt und hoffnungsvoll legten sie los. Viele betonten die schon vorgetragenen Argumente und fügten eigene Wünsche hinzu. Oftmals variierten nur Details. Im Vordergrund standen fünf Hauptpunkte:

— Die Geldverleiher betrügen uns — wir wollen wissen wie, wir wollen nachzählen und uns wehren können.

- Unsere Arbeit im Tage- oder Stundenlohn für andere wird mit Waren verrechnet oder über einen längeren Zeitraum angeschrieben — wir können das nicht prüfen und unser Gefühl, betrogen zu werden, nicht belegen.
- Die Reichen sind die Gebildeten und die Gebildeten sind die Reichen im Dorf — wir bilden uns und wollen dann auch reich werden.
- Wir wollen unser landwirtschaftsbezogenes Wissen erhöhen, unsere Kühe sollen mehr Milch und unsere Felder mehr Ertrag bringen — wie und was wir tun müssen, wollen wir lernen.
- Wir wollen unseren Status im Dorf erhöhen, nicht mehr länger als die Unwissenden gelten, die nicht zählen und gehört zu werden brauchen — wir werden bald auch Gebildete sein.

Das war die geballte Hoffnung: Beendigung der kolossalen Armut, Ausbeutung, Unterdrückung und Entrechtung mittels Alphabetisierung. Das schien allen so selbstverständlich! Mir verschlug es die Sprache. Glücklicherweise brauchte ich nichts mehr zu sagen, es war ohnehin schon nach Mitternacht. Es wurde noch etwas gesungen, auch ich mußte ein deutsches Volkslied vortragen, dann war Abschied und Aufbruch. Meine Gedanken waren gefesselt von diesen Wünschen und Hoffnungen. Aber waren diese mehr als Illusionen? Wie tief mußten die Stacheln der Betrügereien, Entrechtungen und harten Lebensbedingungen sitzen? Würden ihnen die Reichen, Mächtigen und Herrschenden eine Chance geben? Würden Alphabetisierung und nachfolgende Bildungsbemühungen hinreichende Waffen für diesen Kampf gegen Knechtschaft, für ein menschwürdiges Leben sein?

Wir fuhren noch etwa eine Stunde weiter bis zu einem Dorf, in dem Bathi sein Distriktbüro eingerichtet hatte. Dort schliefen wir einige Stunden bis uns in aller Frühe die Büffel im Hof durch ihre Geräusche wieder weckten. Ich brauchte etwas Zeit, bis ich mich orientiert hatte. Doch dann kamen die letzten Stunden des gestrigen Abends schnell zurück. Während ich die hoffnungsvollen Äußerungen der Teilnehmer mit all meinem Wissen über Hindernisse in der Entwicklung dörflicher Strukturen in Einklang zu bringen suchte, fielen meine Augen auf ein Buch in Bhat's Regal. Es handelte sich um eine empirische Untersuchung über Alphabetisierungsarbeit mit Kleinfarmern und Volksstämmen (vgl. Shrivastava) genau in dieser Gegend, kürzlich veröffentlicht. Neugierig verschlang ich die ersten Seiten noch vor dem Frühstück. Und die trieben mich noch tiefer in meinen Zwiespalt. Ingeheim hatte ich gehofft, Unrecht zu haben mit meinen Zweifeln, zumindest in diesem Fall. Stattdessen wurden sie durch Details tabellenweise gestärkt. Schwarz auf weiß stand da, daß die Alphabetisierungsarbeit in dem untersuchten Dorf nach Jahren nur minimalen Einfluß auf die Ausbeutung durch den Geldverleiher gehabt hatte. Nur knapp drei Prozent der Befragten hatten irgendwelche Verbesserungen in der Landwirtschaft registriert, gerade vier Prozent eine erhöhte Respektierung der bisher Ungebildeten; richtig erfolgreich war nur die Bereitschaft zu einer vereinfachten Buchführung in den Bauernhaushalten. Da lag sie also offen, die Kluft zwischen den Hoffnungen und Wünschen der gerade Lernenden, geweckt und genährt durch alle möglichen Parolen und gutgemeinte Ratschläge, und dem wirklich marginalen Einfluß, den Alphabetisierung — zumindest unmittelbar und kurzfristig — auf die tatsächlichen Verhältnisse im Dorf haben kann. Und ich weiß sie nicht anders zu verkleinern als auf den Verzicht darauf, weiter Hoffnung zu wecken und andererseits gewollt oder ungewollt Illusionen zu zerstören. Konkret hilft das aber noch nicht weiter. Schon gar nicht den betroffenen Bauern.

Noch eine Geschichte: Der Überschlaue und der ungebildete Bauer

Nach der Teilnahme an einem internationalen Puppenspielertreffen in Frankreich besuchte uns Ajay, Mitarbeiter von Seva Mandir in Rajasthan, und informierte sich über

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. An den langen Abenden erzählte er mir weitere Geschichten.

Es war einmal ein Mann, der in die Dörfer ging, um die Bewohner als Dummköpfe erscheinen zu lassen, indem er ihnen schwierige Fragen stellte. Er reizte sie mit dem Angebot: wenn ihr meine Frage beantworten könnt, dann gebe ich Euch einige Rupies. Wenn nicht, zahlt ihr an mich.

So kam er wieder einmal in ein Dorf. Ein alter Mann bot ihm ein Glas Milch an. Er kannte ihn schon aus früherer Zeit. „Du kannst jede Frage beantworten?“ „Ja, natürlich!“ Der alte Mann fuhr fort: „Ich bin eine ungebildete Person. Ich setze zehn Rupies ein. Aber wenn ich gewinne, dann mußt du mir zwanzig Rupies geben!“ „Na klar!“ tönte der Überschlau.

Und dann kam die Frage des alten Mannes: „Welches Geschöpf hat zwei Mäuler, zwei Schwänze, vier Augen und zwei Ohren und ist weder ein Vogel noch sonst ein Tier, aber ein lebendes Geschöpf?“ Der schlaue Mann dachte lange, lange nach. Schließlich gab er auf: „Jetzt werde ich das erste Mal besiegt!“ Der arme, alte Mann nahm die zwanzig Rupies.

„Nun, sag' schon, was es ist?“ Der arme, alte Mann gab ihm sogleich zehn Rupies zurück. „Ich habe dieses Geschöpf selber nie gesehen und ich weiß nicht, ob es jemals irgendwo gelebt hat. Da ich es selber nicht weiß, hast du Anrecht, zehn Rupies von mir zu bekommen.“

Zweite Reiseberichtsskizze: Die Rinderhirten

1980 war ich auf einer Dienstreise in verschiedenen Regionen Indonesiens. Hier entstanden einige Notizen zur Lebenssituation von Familien, die im Nebenerwerb als Rinderhirten arbeiten. Sie leben in einem Dorf mit 1.100 Einwohnern in West-Timur, in der Ebene einer Hügellandschaft gelegen. Die Bewohner sind von den Bergen heruntergezogen, weil die Lebensbedingungen sich dort bei immer längeren Trockenzeiten ständig verschlechterten. Aber auch hier in der Ebene sind die wenigen Brunnen leer und der in Regenzeiten gefüllte Fluß zieht jetzt träge als kleines Rinnsal dahin. Gemüse wächst ohne Wasser schlecht, Trockenreis füllt zumindest den Magen, über Subsistenz kommen die Dorfbewohner nicht hinaus. Zum Ende der letzten Dürreperiode zehrte der Hunger an den geschwächten Kräften. Zu dieser Situation paßt eine andere Realität. Etwas mehr als 50 Familien des Dorfes sind seit einigen Jahren Viehhirten. Reiche Landsmänner aus der Stadt kaufen für ca. 100.000 Rupies (etwa DM 450) junge Rinder und geben je ein Stück an eine Familie zur Aufzucht und Mästung. Jeweils nur ein Stück Vieh, damit sie sich auch wirklich sorgfältig darum kümmern können. Dafür erhalten sie pro Monat 1.000 Rupies (4,50 DM). Nach eineinhalb Jahren sind die Rinder dann exportfähig und bringen den Besitzern 300.000 Rupies pro Stück, abzüglich der Entlohnung der Hirten ein dicker Profit. Jeder weiß von dieser massiven Ausbeutung, die Reichen, die Gebildeten, die Vertreter der Regierung, auch die im Dorf, die Dorfbewohner selbst. Sie können nicht nur rechnen, sie sind alle längst alphabetisiert. Aber das nützt ihnen offensichtlich nichts, trotz der vielen Hoffnungen, die ihnen vorab über das Allheilmittel Alphabetisierung eingeredet worden waren. Sie können sich nicht gegen diese Ausbeutung wehren. Wenn sie es für diese Summe nicht tun, dann gibt es in den Nachbardörfern genügend Konkurrenz. Verlangt diese Ausbeutung und Mißachtung der Menschenwürde weitere aufklärende Alphabetisierungs- und höhere Bildungsmaßnahmen für die Reichen und/oder Armen, oder ist sie wert- bzw. einflußlos für beide?

Forschungsergebnisse: Alphabetisierung und „nichtschriftlicher Alltag“

Mitte der 70er Jahre habe ich über Erwachsenenbildung in Tanzania wissenschaftlich gearbeitet, davon zeitweise als assoziierter Mitarbeiter des Instituts für Erwachsenenbildung in Dar es Salaam. Meine damaligen Vor-Ort-Erfahrungen prägen noch heute mein „Dritte-Welt-Verständnis“. Es war die Zeit einer immensen Ausdehnung praktischer Grunderziehungsmaßnahmen in Tanzania, zu denen u. a. die Gesundheits- und Erziehungskampagnen wie die nationale Bewegung zur Alphabetisierung gehörten. Diese Kampagnen konnten jeweils Millionen von Teilnehmern gewinnen. Entsprechend zahl- und umfangreich sind Studien über diese Phase (vgl. Kassam, Malya und Bholia); ich selbst habe mit einigen Arbeiten zu diesem „Tanzania-Forschungsboom“ beigetragen. Folgende Ergebnisse aus der Studie „Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania“ halte ich nach wie vor für wichtig und ihre Beachtung für hilfreich:

Alle Bemühungen um begleitende und nachfolgende Maßnahmen zur Grunderziehung unter der Blickrichtung eines lebenslangen Lernens sind umso bemerkenswerter, weil sie in Tanzania in einer gesellschaftlichen Entwicklungssituation, die insbesondere in den ruralen Gebieten noch weitgehend von sozialen Kommunikationsprozessen unabhängig vom geschriebenen Wort bestimmt wird, realisiert werden müssen. Die traditionellen Kommunikations-, Produktions- und Ausbildungsformen waren bis vor wenigen Jahren und sind in einigen Bereichen auch heute noch dominant, ohne daß bisher die langjährige schulische Grunderziehung für einen Teil der Bevölkerung daran hatte etwas ändern können. In dieser Beziehung ist selbst den außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten der unbedingte Durchbruch nicht gelungen, da sie nicht — wenn auch schon bedeutend stärker als die Schulen — umfassend in den Lebens- und Arbeitsprozeß der dörflichen Gemeinschaften integriert werden konnten. Sie blieben als funktional benannte Grunderziehung eine von außen ins Dorf kommende Bildungsveranstaltung, der man sich mit einem bestimmten zeitlichen Aufwand widmete, die aber nicht den Charakter des Lebensnotwendigen annahm. Dies war gerade auch im Zusammenhang mit den Alphabetisierungsbemühungen in zweierlei Hinsicht deutlich geworden. Einmal hatte die neuerworbene Fähigkeit, nun Lesen und Schreiben zu können, keine unmittelbar sich durchsetzende Verbesserung der sozio-ökonomischen Verhältnisse für die Gesellschaft und die einzelne Bauernfamilie gebracht. Aus der Funktionalität und Arbeitsorientierung der Alphabetisierung kurzfristig zugleich eine Erhöhung z. B. der wirtschaftlichen Effizienz zu folgern, hat sich für Tanzania als Illusion erwiesen, ohne damit mittel- oder längerfristige Möglichkeiten ausschließen zu können. Desweiteren konnte in der Untersuchung aufgezeigt werden, daß z. B. zur Steigerung des landwirtschaftlichen Ertrages und zur Übernahme diesbezüglicher Innovationen, gerade weil es für die Betroffenen um ihre Existenzgrundlage und ein mit individuellen Erfahrungen reich besetztes Wissensgebiet geht, eine Vielfalt von Aspekten und Maßnahmen bedeutsam sind, die weit über das Problem der Alphabetisierung hinausweisen. Auf der anderen Seite hat es bemerkenswerte Ansätze von Entwicklungsaktivitäten gegeben, die nicht an das Alphabetisiertsein gebunden waren und es folglich auch nicht als unabdingbar ersten Schritt benennen können. Für die breite Mehrheit der ländlichen Bevölkerung blieb die Bewältigung der produktiven und sozialen Tätigkeiten zur Lebenssicherung zunächst einmal unbeeinflußt von der Fähigkeit, Dinge schreiben und Material lesen zu können. Auch daran wird deutlich, daß die Alphabetisierung — funktional oder nicht —, die Grunderziehung insgesamt und fast die Erwachsenenbildung allgemein unter Beibehaltung der gegebenen Zielsetzungen sich gegen eine bestehende Kultur, ihre Kommunikations-, Erziehungs- und Ausbildungsformen durchsetzen mußte oder noch muß, die kaum etwas mit dem nun allseits in Tanzania progagierten „Literacy Environment“ gemein hat. Dies selbst wiederum greift notwendig sehr viel

weiter als das bloße Vorhandensein von Lesematerial, wenngleich es dazu ein notwendiger Bestandteil ist.

Dieser weitreichende Zusammenhang scheint in Tanzania bislang nicht zureichend konsequent analysiert und in Lösungsversuchen angegangen worden sein, worauf u. a. eine immer wieder geäußerte Frage hinweist: Was muß getan werden, um für die Masse der Neualphabetisierten den Rückfall ins Analphabetentum zu vermeiden? Dies ist im Grunde bereits eine defensive Fragestellung, die nicht die in individueller und gesellschaftlicher Perspektive gegebene Brauchbarkeit von Lesen und Schreiben für die Lebensbewältigung in den Mittelpunkt stellt, sondern eher technizistisch danach fragt, wie die nun mühsam vermittelbaren Fertigkeiten, die nicht direkt anwendbar zu sein scheinen, erhalten bleiben können. Verkürzt wird dann meist nur mit der Forderung nach mehr oder besserem Lesematerial geantwortet. Richtiger wäre es wohl zu fragen, wie die neu erworbenen Fertigkeiten von den Erwachsenen in der praktischen Lebensbewältigung genutzt werden könnten.

Ich habe es als Bestätigung meiner eigenen Untersuchungen bewertet, als ich später in der Redaktionsarbeit für die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Entwicklung“ ein Manuskript von Manzoor Ahmed aus Bangladesh zu bearbeiten hatte, das die Alphabetisierungsmaßnahmen in ausgewählten Ländern einschätzte: „Die grundsätzlichen Lehren, die man aus den Erfahrungen in verschiedenen Teilen der Welt ziehen kann, lassen sich in der Aussage zusammenfassen, daß die reine Alphabetisierung in einer Umwelt des Analphabetismus und im Rahmen primitiver agrarischer Wirtschaftsformen keine praktische Notwendigkeit für die Bevölkerung darstellt und daß es für sie äußerst schwer ist, das Interesse und die Motivation für den Alphabetisierungsunterricht beizubehalten, auch wenn dieser Unterricht in ein umfassenderes funktionales Erziehungsprogramm integriert ist. Wenn der Schwerpunkt auf technischen Aspekten der Alphabetisierung liegt, kann es sogar passieren, daß vom wesentlichen abgelenkt wird und daß die Verfolgung so wichtiger Ziele wie die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins über ihre eigene Situation, die Weitergabe wichtiger praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten und die Organisation kollektiver Selbsthilfe-Projekte vernachlässigt wird.“ (Ahmed, S. 169.)

Dritte Reiseberichtsskizze: Wer ist ein Ignorant?

Im Frühjahr 1983 war ich zu Projektkonsultationen in Tanzania. Dort erzählte der Kollege Mutangira während eines Seminars für die Fortbildung von Erwachsenenbildnern die folgende Geschichte:

Der junge, dynamische Regional-Entwicklungsdirektor von Rufiji sprach während des Besuches eines Dorfes zu einer Gruppe von älteren Einwohnern. Seine Rede über Entwicklungsfragen mündete in der kritischen Feststellung: „Ihr seid Analphabeten und Ignoranten, Ihr müßt unbedingt Lesen und Schreiben lernen. Dann geht es auch mit Euch bergauf!“. Viele der alten Männer runzelten die Stirn. Einer von ihnen nahm ein Stück Papier und schrieb in Arabisch, das er vom Koran her kannte, einige Sätze auf. Dann gab er den Zettel an den Direktor mit der Bitte laut vorzulesen weiter. Dieser schaute auf den Zettel, runzelte die Stirn, konnte aber nichts entziffern. „Na, was soll die Kritzelei!“ sagte er und gab den Zettel zurück. Der alte Mann nahm ihn und gab in an einen anderen, der einige Plätze entfernt saß, weiter. Dieser nahm ihn und las ohne Zögern die Nachricht vor. Da sagte der alte Mann: „Wir sind keine Analphabeten, vielleicht aber Du, wenn Du das nicht lesen kannst und uns darüber hinaus Vorwürfe machst!“

Wer ist eigentlich alphabetisiert und wer nicht, in welcher Sprache, in welcher und für welche Gesellschaft, Gruppe und Kultur, wem nützt was unter welchen Bedingungen?

„Cooperating for Literacy“: Beginn eines neuen Dialogs?

Im Oktober 1983 fand in Berlin auf Einladung des Internationalen Erwachsenenbildungsrates (ICAE) und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) das Seminar „Cooperating for Literacy“ statt. Wir — Leiter und Referenten der Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes — hatten uns über Wochen hinweg sorgfältig vorbereitet und beteiligten uns mit einer Stellungnahme, die sich in einigen wichtigen Punkten gegen den breiten Strom der gängigen Alphabetisierungsvertreter und -literatur richtete. Glücklicherweise standen wir nicht allein. Kritisch reflektierte Bestandsaufnahmen, die von den jeweiligen Erfahrungen her kommend vor „Breitband-Ansätzen“ und „Allheilmitteln“ warnten, waren Ausgangspunkte lebhafter und differenzierter Diskussionen. Wohlweislich hatte man sich nicht dem Zwang untergeordnet, mit Empfehlungen und Floskeln die Nachwelt zu beglücken oder zu frustrieren. Spitzen gegen uns als „younsters from Germany“ konnten wir wegstecken; die guten Argumente waren auf unserer Seite. Wir tragen sie hier in wesentlichen Teilen vor:

Analphabetentum = Unwissenheit = Demütigung: eine falsche Gleichung

Als auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung und Förderung Tätige bedauern wir die Tatsache, daß viele unserer Kollegen in zunehmendem Maße Analphabeten als ungebildet und Analphabetentum als eine Kränkung der Menschheit bezeichnen, und daß Analphabetentum die Ursache für Unterdrückung, Ausbeutung und zusätzlich Verarmung sei. Noch bedauerlicher ist es, diesen Standpunkt in offiziellen Erklärungen, Berichten und sogenannten Forschungsbroschüren zu finden, die vorgeben einen Einblick und Anleitung anzubieten, die aber tatsächlich in vieler Hinsicht irreführend sind.

Die **Hoffnungslosigkeit**, die viele von uns angesichts des unaufhörlich anwachsenden Elends in der Welt und der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Reichen und Armen verspüren, sollte keine Entschuldigung für eine falsche Analyse sein und kann niemals eine Rechtfertigung für die bloße Wiederholung von Schlagworten sein, die nicht stichhaltig sind, wenn man sie einer gründlichen Untersuchung unserer Einblicke und tagtäglichen Erfahrungen gegenüberstellt.

Ursache: die Phänomene sind irreführend

Soweit es sich auf die Annahme von Ursachen bezieht — Wechselwirkung und Abhängigkeit sind nicht das Gleiche wie Ursachen — gibt es keinen allgemein nachweisbaren Beweis, daß Lesen und Schreiben können

— vom geschichtlichen Standpunkt her eine Vorbedingung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung war. Tatsächlich **folgte historisch** in Europa und anderen industrialisierten Ländern eine weitverbreitete Alphabetisierung der industriellen Revolution, die sich gegenseitig verstärkten.

— Noch gibt es keinen allgemeinen Beweis, daß die **Alphabetisierungsbemühungen selbst** Ausbeutung und Armut in den sogenannten alphabetisierten Gesellschaften verhindert haben.

— Die Tatsache, daß häufig zitierte **Landkarten über Ausbeutung und Analphabetentum** übereinstimmen, ist kein Nachweis dafür, daß Lesen und Schreiben können der entscheidende Faktor für die Verteilung des Reichtums innerhalb einer bestimmten Gesellschaft oder zwischen Nationen ist.

— Viele Beispiele haben gezeigt, daß die ständig zunehmenden Bemühungen und der große Aufwand für die Alphabetisierung **nicht notwendigerweise** zu einer **Verminderung der Armut führen**.

— Lesen und Schreiben können und Intelligenz sind zwei zusammenhängende Bereiche. Lesen und Schreiben können ist keine Vorbedingung für ein vernünftiges Verstehen und Handhabung des Lebens. Es wird ein notwendiges oder zumindest ein mögliches Können für das Individuum in einer literaten Umwelt.

— Es gibt ferner keine direkte Beziehung zwischen dem **Lesen und Schreiben können und der Aneignung von gemeinsamen Strukturen** und allgemein menschlichen Werten, Lesen und Schreiben können ist nicht das alleinige oder einzig erforderliche Mittel zur Befreiung und Selbstverwirklichung, oder für die Abschaffung von Unterdrückung.

Lesen und Schreiben können: the good, the bad and the ugly

Diejenigen, die noch immer das Argument vortragen, daß Lesen und Schreiben können entscheidend den Weg zur Aufklärung für die Individuen und/oder für die Menschheit weist, sollten im Kopf behalten, daß das fürchterliche Wettrüsten und die Zerstörung von nicht erneuerbaren Naturressourcen, die die Existenz unserer Erde gefährden, nicht von Analphabeten produziert wurden, sondern nur durch die Alphabetisierung und höchst literate Fachleute möglich sind, obwohl auch dies nicht wieder als eine Kausalbeziehung mißverstanden werden soll.

Ohne es romantisch zu betrachten, sollten wir doch im Kopf behalten, weise einzunehmen — daß **nicht-literale Gesellschaften** positive, eingeborene Techniken zur Befriedigung der Grundbedürfnisse und zur menschlichen Bereicherung hervorgebracht haben und noch hervorbringen, die heute wichtig und angemessen sind und vielleicht in Zukunft noch entscheidender werden. Sind wir uns bewußt, und sind wir beunruhigt über das nachhaltige und oftmals **zerstörerische Potential unserer Alphabetisierungsbemühungen** und den indirekten, negativen Einflüssen und Auswirkungen auf die Entwicklungsprozesse, die sichtbar sind in Phänomenen wie Landflucht, Gleichgültigkeit gegenüber traditionellem Können und dem kulturellen Erbe, das ungeschrieben übertragen wird von Generation zu Generation?

Wir sehen eine Perspektive für die **integrative Alphabetisierungsarbeit** als Teil eines umfassenderen Konzepts der Erwachsenenbildung und Ausbildung, das erwachsene Alphabeten und Analphabeten bei der Verwirklichung ihres Lebens in gleicher Weise ernstnimmt und das die Frage offenläßt, ob Lesen und Schreiben können bedeutungsvoll oder sogar ein Instrument zur Veränderung sein kann. Ob Lesen und Schreiben können ein erforderliches oder hilfreiches Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen ist, kann nur den **jewellig besonderen Umständen entsprechend** beurteilt werden. Die Beurteilung und Entscheidung muß sich auf die Erfahrung und das Wissen derjenigen stützen, die es betrifft und die unmittelbar damit umgehen.

Unsere Erfahrungen zeigen deutlich, daß Erwachsenenbildung und lokale Förderung oftmals **ohne** literate Kenntnisse einen Erfolg haben, und daß das Bedürfnis lesen und schreiben zu können nur auftreten kann, **während oder direkt nach** der Durchführung von Veranstaltungen durch eine bestimmte Gemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft.

Großartige Alphabetisierung als die Vorbedingung zu sehen, könnte durch die Entmotivierung der Anfänger unseren eigenen Zielen entgegenstehen und zum Scheitern führen; diese entmotivierende Wirkung kann dauerhaft und irreversibel sein.

Lesen und Schreiben können hat, wie jedes andere Mittel in der Entwicklung des Individuums, der Gemeinschaft und der Gesellschaft seine sozial passende Technik. Eine größere literate Umwelt schafft die Notwendigkeit für zusätzliche Alphabetisierungsbemühungen. Die Erwachsenenbildung muß für motivierte Schüler Maßnahmen entwickeln und ihre Nachfrage versuchen zufrieden zu stellen.

Wirklichkeit versus Wunschdenken

Laßt uns ehrlich und realistisch sein: Was für Anstrengungen auch gemacht werden — wenn nicht die Welt, Norden und Süden, Westen und Osten, und die Reichen, die Oberschicht, die Mächtigen in den Ländern zu einer Umorientierung und zu einer völligen Umverteilung der finanziellen Mittel von den Rüstungsetats zu den Grundleistungen bereit sind — wird Analphabetismus sogar nach dem Jahr 2000 eine Lebenswirklichkeit sein. Deshalb ist der Aufruf „Beseitigung des Analphabetentums bis zum Jahr 2000“ ein irreführendes und **unrealistisches Ziel**. Es ist eine Illusion und keine bedeutungsvolle Utopie. Außerdem ist es eine Diskriminierung und Beleidigung für alljene, die ihr Leben weiterhin als Analphabeten oder Nicht-Alphabeten meistern wollen.

Analphabetismus ist keine verhängnisvolle Krankheit, die zur Ausrottung ein „Schutzimpfungsprogramm“ erfordert. Im Gegenteil, die Alphabetisierungsarbeit braucht eine sorgfältige, feinfühlige und vernünftige Wahl der pädagogischen Methoden, weder ein Ausschütten noch ein Eintrichtern sind da hilfreich.

Auch nach dem Seminar sind wir von der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Stellungnahme überzeugt. Wir konnten feststellen, daß sie inzwischen bereits vielfach nachgedruckt wurde und daß sie Teil eines neuen Dialoges, der die bequemen Slogans in Frage stellt, zu werden scheint.

Journalistische Dampfwalze: „Haupthindernis der Entwicklung“

Nach dem Seminar erschien in den „Entwicklungspolitischen Informationen“ (November 1983) unter dem Stichwort „Bildung“ ein Kurzbericht, der — leider — die alten Phrasen wiederholte, die während der Diskussionen so fragwürdig geworden waren. Hier wurde Analphabetismus wieder zum „Grundübel“ und zum „Haupthindernis der Entwicklung“. Als Teilnehmer des Seminars und Leser des Berichtes kam ich mir vor, als hätte ich an etwas anderem teilgenommen als der Autor der Notiz.

Ärgerlich sind diese Slogans — und zum Weltalphabetisationstag im September jeden Jahres werden wir damit ja überschüttet — weil dahinter das Unausgesprochene leuchtend hervorsieht: wäre die ganze Welt erst alphabetisiert, dann wär all das, was Unterentwicklung heute weiterhin verursacht und kennzeichnet, bald überwunden.

Es ist schon erstaunlich und erschreckend zugleich, wenn journalistische Verkürzungen lieber an den gängigen Vorurteilen anknüpfen, als ihren Beitrag zur Aufklärung und Verständigung zu leisten. Zwar tut sich auch hier glücklicherweise Widersprüchliches. Analphabeten sind nicht mehr durchgängig dumm und zurückgeblieben, weder in der Ersten noch in der Dritten Welt. Auch gibt es genügend „Teufelskreise“, die nicht mehr nach langem Hin und Her doch die Nicht-Literaten bzw. auf mündlicher Überlieferung basierenden Gesellschaften als rückständig und ursächlich für Unterentwicklung sehen, sowohl bezogen auf politische (Demokratie und Diktatur), wirtschaftliche (Ökologie und Ökonomie) wie kulturelle (Kommunikation und Authentizität) Aspekte. Es wäre ja auch zu lächerlich; schließlich siegte der Faschismus im inzwischen weitgehend literaten Deutschland, gibt es sicherlich nicht nur Freiheit und Selbstbestimmung in den ebenfalls weitgehend alphabetisierten Ostblockländern! Oder ein anderes Problem: die USA leistet sich als ökonomisch reichste Macht der Welt — offensichtlich ohne wirtschaftliche Auswirkungen — die größte Zahl von Analphabeten aller Industrieländer! Diese knappen Hinweise nur als Anregungen, um über die sonst so leichtfertig verteilten Prädikate differenzierter nachzudenken. Ich glaube, es würde uns in der Analyse wie auch in den Vorschlägen für eine verbesserte Praxis weiterhelfen.

Alphabetisierung in Industrieländern

Zunächst war ich seinerseits überrascht, als erste Veranstaltungen und Publikationen mich auf die Alphabetisierungsarbeit in deutschen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen hinwiesen. Von England und den USA hatte ich darüber bereits früher gehört; den unmittelbaren Schluß auf unser Land hatte ich unterlassen. Erstmalig konfrontiert wurde ich mit den Beweggründen, Schwierigkeiten und Forderungen von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen und Unterrichtenden während des Sommerkurses für asiatische Erwachsenenbildner in der Bundesrepublik Deutschland, den der Deutsche Volkshochschul-Verband 1982 durchführte. Die Alphabetisierungsarbeit in Bremen, insbesondere ein Projekt der Zusammenarbeit der Bremer Volkshochschule mit lokalen Sinti-Gruppen, das in diesen Gesprächen spürbare Plädoyer für Lesen- und Schreibenlernen und gegen Entrechtung und Benachteiligung für einzelne wie für Gruppen, hat mir in einem „Nicht-Dritte-Welt-Kontext“ neue und weitere Aspekte von Alphabetisierung und Entwicklung deutlich gemacht.

Christel Manske und Ulrich Müller haben in ihrem Bericht „Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus“ einen Text aus der praktischen Kursarbeit wiedergegeben:

„Was ist ein Mensch
Ein Mensch will eine gute Arbeit
Ich habe keine gute Arbeit
Du hast keine gute Arbeit
Sie hat keine gute Arbeit
Warum finden wir Sinti keine gute Arbeit

Ich will Händler sein
weil ich frei sein will
weil ich reisen will
wenn ich nichts verkaufe
habe ich keinen guten Lohn

Ich will Musiker sein
weil ich frei sein will
weil ich die Musik liebe
wo finde ich eine Arbeit
Ich will Arbeiterin sein
weil ich die Arbeit liebe
ich finde keine Arbeit
warum finde ich keine Arbeit
warum finden viele Menschen keine gute Arbeit.“
(Manske/Müller, S. 148)

In der Zeitung „Nach 18.00 Uhr“, gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS fand ich in der Ausgabe vom September 1981 — neben vielen anderen — zwei Texte. Der erste war gezeichnet von Helmut und trug den Titel „Meine Erinnerung an die Schule: Ich bin mit sechs Jahren in die Schule gekommen. Die ersten drei Schuljahre bin ich gut mitgekommen, weil der Lehrer mir mitgeholfen hat. Als der Lehrer nicht mehr in der Schule war, da bin ich mit dem Stoff nicht fertig geworden, und ich habe den neuen Lehrer gefragt, wie das geschrieben wird. Da hat der Lehrer gesagt, wenn ich das nicht schreiben kann, dann muß ich in die Hilfsschule. Dann habe ich nicht mehr gefragt. Und ich habe dann im Schreiben immer Sechsen geschrieben. Und der Lehrer hat mich immer auf die letzte Bank gesetzt. Dann habe ich abgeschaltet und habe Krawall gemacht.“ Der zweite war unterzeichnet von Uwe, Klaus, Heye, Lilo und

Helge und trug die Überschrift „Wir wollen weiterlernen!“ Es folgte dann: „Sehr geehrter Herr Senator Franke! Wir sind eine Gruppe von Leuten aus der Bremer Volkshochschule, die seit einiger Zeit Lesen und Schreiben lernen. Wir sind alle Arbeiter und Arbeiterinnen, und wir haben das Lesen und Schreiben in der Schule nicht gelernt. Lange Jahre haben wir auf diese Möglichkeit warten müssen. Wir haben gerade gehört, daß für unsere Kurse im Herbst noch weniger Geld da ist als vorher. Wir haben Angst davor, daß unsere Kurse dann nicht mehr weitergehen. Und wir wissen, wie schlimm es für alle die ist, die sich schon an der Volkshochschule angemeldet haben, denn man muß ihnen sagen, daß sie noch mehrere Jahre warten müssen. Denn es gibt nur noch fünf Kurse im Herbst für Lesen und Schreiben. Durch den Unterricht sind wir viel sicherer geworden. Und wenn das jetzt aufhört, dann müssen wir uns wieder nur als halbe Menschen fühlen und müssen uns verstecken.“

Nach dieser begrenzten, aber sehr konkreten Tuchföhlung mit den Problemen der Alphabetisierung in der Bundesrepublik, habe ich mich um entsprechende Literatur bemüht und auch zwei ausgezeichnete Bücher gefunden. „Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ wurde von Frank Drecoll und Ulrich Müller anläßlich einer Arbeitskonferenz im November 1980 zusammengestellt. Ich möchte hier einige Gedanken von Frank Drecoll vorstellen, der selbst seit Jahren in der Bremer Alphabetisierung arbeitet:

„Es scheint mir deshalb wichtig, die beiden Ebenen einer funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne eines selbständigen und unbehinderten Bestreitens der eigenen Existenz und sozialer Unauffälligkeit einerseits und Schriftsprachkompetenz als wachsender Möglichkeit der Selbstäußerung und Aneignung des kulturellen Erbes andererseits als zwei voneinander zu unterscheidende Zielbestimmungen im Auge zu behalten, auch wenn sie im praktischen Lernprozeß immer verschmelzen werden.“ (Drecoll, S. 33.) „Die gesprochene Hochsprache wie die formal einwandfreie Schriftsprache ist seit Bestehen einer allgemeinen Volksbildung immer auch zentrales Macht- und Ausleseinstrument gewesen: zur Beweisführung gegen den ‚kulturlosen‘ und ‚bildungsunfähigeren‘ Nachwuchs der Arbeiterschaft. Davon hat sich erschreckend viel gehalten: Je niedriger jemandes Schulbildung und Qualifikation ist, desto eher werden seine sprachlichen und schriftsprachlichen Äußerungen von der Form her bewertet, zerlegt und gegen ihn verwendet ... Um was es eigentlich geht bei der Alphabetisierung in hoch entwickelten Industrienationen, das wird fast automatisch spürbar, wenn Lerngruppen sich formieren: Vor allem anderen wird hier von den Lernenden an einer Art gemeinsamen Beweisführung gearbeitet — an einer alle Kräfte anbietenden Beweisführung in einem Berufungsverfahren gegen die Schule! Das macht Alphabetisierung auch bei uns zu einem befreienden Lernen.“ (Drecoll, S. 39.)

Marie-Luise Oswald und Horst-Manfred Müller berichten in ihrer Studie „Deutschsprachige Analphabeten“ über die Ergebnisse einer Intensivbefragung von Analphabeten und entwickeln daraus Thesen über die Entstehung, die Lebensverhältnisse und mögliche Lerninteressen. Hier einige Thesen, die sich auf die Lebenssituation von erwachsenen Analphabeten beziehen:

- „Die Angst, als Analphabet entdeckt zu werden, ist für die Betroffenen von zentraler Bedeutung und bestimmt ihre Handlungsmöglichkeiten.“
- „Die Erlebnisse am Arbeitsplatz prägen am nachhaltigsten die psychisch-soziale Situation von Analphabeten. Die ständig erlebten Mißerfolge können schwere Verhaltensstörungen hervorrufen.“
- „Analphabeten sind sich der Stigmatisierung durch ihre Umwelt bewußt und haben dadurch zumindest ansatzweise ein negatives Selbstbild entwickelt.“

— „Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis.“ (Oswald/Müller, S. 62—77.)

Diese Feststellungen lassen Fragen in verschiedenen Richtungen zu: Was muß sich an dieser Gesellschaft, an diesen Menschen ändern, damit weder soziale Diskriminierung („die können nicht einmal Lesen und Schreiben, die sind doof!“) noch deren Verinnerlichung („ich kann nicht Lesen und Schreiben, das muß ich verbergen, die halten mich sonst für doof!“) Kommunikation und gemeinsames Tun verhindern? Welche Bedingungen produzieren psychische Strukturen, die auf der einen Seite Überlegenheitsgefühle und auf der anderen Minderwertigkeitsängste verlangen? Inwieweit beteiligen wir als Fachleute uns daran, wenn wir ständig die Unfähigkeit und Ignoranz der Analphabeten beteuern und zum Anlaß für unsere „Ausrottungsprogramme“ nehmen?

Ein Gedicht: Stimmen von Betroffenen

Vor einigen Jahren erhielt ich für die Redaktionsarbeit der Zeitschrift „Adult Education and Development“ das Manuskript eines sensiblen indischen Kollegen. Satyen Moitra koordinierte zu dieser Zeit Fortbildungsmaßnahmen für Kursleiter des Nationalen Erwachsenenbildungs-Programmes. Seine unzähligen Gespräche mit Teilnehmern und Kursleitern, die Berichte und Gutachten, die über seinen Tisch liefen, hatten ihm Gründe für die abwartende bis ablehnende Haltung potentieller Teilnehmer Alphabetisierungsmaßnahmen gegenüber kennenlernen lassen. Aus ihrer Perspektive schrieb er diese Zeilen (Moitra, S. 16 ff.):

Analphabeten aus Indien:

Warum sollen wir lesen und schreiben lernen?

Was für Menschen sind wir?
Wir sind arm, sehr arm —
doch wir sind nicht dumm.

Deshalb, trotz unseres Analphabetentums,
leben wir noch immer.
Aber wir müssen wissen,
warum wir lesen und schreiben lernen sollten.

Wir haben bereits früher Alphabetisierungskurse besucht.
Doch nach einiger Zeit wurden wir klug.
Wir fühlten uns betrogen. Und so brachen wir die Kurse ab.

Wißt Ihr, was wir herausgefunden hatten?
Die Herren machten diese Arbeit
in ihrem eigenen Interesse.
Vielleicht stehen Wahlen vor der Tür
oder die Regierung hat eine Unterstützung gewährt
oder irgend etwas anderes muß ausgenutzt werden.
Was sie uns lehrten, war nutzlos.

Mit seinem Namen unterschreiben zu können, bedeutet nichts.
Ein paar Worte lesen zu können, bedeutet nichts.

Wir sind bereit, die Kurse zu besuchen,
wenn Ihr uns lehrt, wie wir uns von der Abhängigkeit
von anderen befreien können.

Wir sollten in der Lage sein, einfache Bücher zu lesen,
unsere eigenen Bücher zu führen, Briefe zu schreiben und
Zeitungen zu lesen und zu verstehen.

Noch eine Sache —
warum fühlen sich unsere Lehrer so überlegen?
Sie benehmen sich, als ob wir Idioten wären,
als ob wir kleine Kinder wären.

Bitte versteht, daß
der Lehrer Dinge wissen mag, die wir nicht wissen.
Aber wir wissen eine Menge Dinge,
die über seinen Horizont hinausgehen.

Wir sind keine leeren Krüge.
Wir haben einen eigenen Verstand.
Wir können Dinge logisch durchdenken
und, glaubt es oder nicht,
wir haben auch Würde.
Diejenigen, die uns lehren werden,
sollen sich daran erinnern.

Wir haben genug Ärger und Leiden.
Warum sollten wir sie vergrößern, indem wir
Alphabetisierungskurse besuchen?

Wenn die Lernzentren uns dahin brächten,
ein klein wenig fröhlicher zu sein,
würden wir vielleicht den Drang verspüren,
die Kurse zu besuchen.
Wir sind keine Kinder.
Laß den Lehrer sich daran erinnern.
Behandelt uns wie Erwachsene.
Benehmt Euch wie Freunde . . .

Sie sagen, daß die Dinge
für uns, die Armen, geplant werden.
Würde die Alphabetisierung uns helfen,
jene Regierungspläne kennenzulernen?

Würde sie uns helfen,
unsere Ernteerträge und unsere Einkommen zu steigern?
Und wo könnten wir Geld zu günstigen Bedingungen borgen?
Und welche Vorteile würden uns die Genossenschaften bringen?

Würden wir besseres Saatgut, Düngemittel und all das Wasser,
das wir brauchen, bekommen? Würden wir auskömmliche Löhne erhalten?
All dies, so denken wir, ist Lernen fürs Leben . . .

Sie sagen, daß es Gesetze zu unserem Schutz
und Vorteil gibt. Wir kennen diese Gesetze nicht —
wir werden unwissend gehalten.
Würde die Alphabetisierung uns helfen, die Gesetze kennenzulernen?
Würden wir die Gesetze kennenlernen, die die
Stellung der Frau geändert haben? Und die Gesetze, die
die Stämme unter uns schützen?
Wir möchten eine ehrliche Antwort.

Dann werden wir entscheiden, ob wir lesen und schreiben lernen sollten oder nicht. Wenn wir jedoch herausfinden, daß wir wieder mit leeren Versprechungen hinters Licht geführt worden sind, werden wir uns von Euch fernhalten.

Wir werden sagen:
„Um Gottes willen, laßt uns allein.“

Ausblick

Nach diesen Zeilen können Sie sich sicher vorstellen, wie ich zu Programmen stehe, die die „Ausrottung des Analphabetentums“ und die „Belehrung der Ignoranten“ im Hau-Ruck-Verfahren“ auf ihre Fahnen geschrieben haben. Übrigens, dies war übersetzte Fachsprache ständiger Termini: eradication, liquidation, ignorance, crash programmes usw.

Schließlich geht es um Menschen, ihre Qualifikationen und deren Nutzung. Es geht um Kulturen, in denen schriftsprachliche Kommunikation auch heute noch weitgehend am Rande des Wichtigen und Notwendigen stehen, und um gesellschaftliche Systeme, die Unter- und Überqualifizierung im Regelfall hervorbringen. Weder Stigmatisierung des Individuums noch Diskriminierung sozialer Gruppen sind hier ernsthafte Hilfen in der Erkenntnis- und Lösungsfindung. Alphabetisierung ja, aber fernab der vielen falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen. Jedenfalls nur dann, wenn sie von den Betroffenen gewollt, inhaltlich mitbestimmt und -getragen wird, wenn sie kulturell und sozial sinnvoll ist. Ob Alphabetisierungsmaßnahmen diesen Kriterien entsprachen, zeigen Teilnahme und Anwendung des Gelernten leider erst später, für ein zweites Mal oft zu spät.

Literatur:

- Ahmed, Manzoor: Falsche Vorstellungen und Tatsachen von Alphabetisierungsmaßnahmen. In: Hinzen/Leumer, S. 168—174.
- Bhasin, Kamla/Vimala, R. (Eds.): Readings on Poverty, Politics and Development. Rom, FAO, 1980.
- Bhola, H. S.: Campaigning for literacy. A critical analysis of some selected literacy campaigns of the 20th century, with a memorandum to decisions makers. Bonn, DSE 1981.
- Cipolla, Carlo M.: Literacy and Development in the West. Harmondsworth 1969.
- Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus — Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll/Müller. S. 29—40.
- Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen, Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.
- Fordham, Paul (Ed.): Co-operating for Literacy. Report of an International Seminar held in Berlin: October 1983. Bonn, DSE; Toronto, ICAE, 1983.
- Gerin, Jos/Mergner, Gottfried (Hrsg.): Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg, BIS, 1982.
- Giese, H. W./Gläs, B. (Hrsg.): Analphabetismus in der BRD (Schwerpunktthema). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 23, Juni 1983.
- Hinzen, Heribert: Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen. Hamburg 1979.
- Hinzen, Heribert/Leumer, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen. Braunschweig 1982.
- Hinzen, Heribert/Horn, Jakob/Leumer, Wolfgang/Niemann, Rolf: Cooperating or campaigning for literacy: Let's remove doubtful promises and cope with the practicable. In: Adult Education and Development, September 1983, No. 21, S. 1—5.
- Infante, R. M. Isabel: Zur Kultur der Analphabeten. In: Hinzen/Leumer, S. 235—239.
- Kassam, Yussuf O.: Illiterate no more. The voices of new literates from Tanzania. Dar es Salaam 1979.
- Konzeptionen der Erwachsenenalphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern (Schwerpunktthema). In: Bildung und Erziehung, 36 Jg., Heft 3/September 1983.
- Malya, Simoni: Creating literacy surroundings in Tanzania. Nairobi 1978.
- Manske, Christel/Müller, Ulrich: Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 6. Juni 1982, S. 147—149.
- Moitra, Satyen: Analphabeten aus Indien. Warum sollen wir Lesen und Schreiben lernen? In: Hinzen/Leumer, S. 16—19. Nach 18.00 Uhr. Gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS. Nummer 0, September 1981.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982.
- Oxenham, John: Literacy. Writing, reading and social organisation. London 1980.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press 1981.
- Shrivastava Om: Literacy work among small farmers and tribals. Delhi 1981.
- Sülberg, Walter (Hrsg.): „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung (Pädagogik: Dritte Welt; Jahrbuch 1983). Frankfurt/M. 1983.

