

Arbeitspapiere / Working Papers

Nr. 68

Stefan Schaaf

**Bestandsaufnahme und Kritik der Versuche zur Integration
der Völkerkunde/Ethnologie in den Schulunterricht**

2006



The Working Papers are edited by
Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,
Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.
Tel. +49-6131-3923720; Email: ifeas@uni-mainz.de; <http://www.ifeas.uni-mainz.de>

Geschäftsführende Herausgeberin/ Managing Editor:
Michaela Oberhofer (oberhofer@uni-mainz.de)

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	1
1.1.	Themenstellung und Abgrenzung	1
1.2.	Recherche und Methoden	3
1.3.	Einzelfragen zur Darstellung	6
2.	Völkerkunde und Schule bis zum 1. Weltkrieg	8
2.1.	Überblick – das Setting der Diskussion	8
2.2.	Die Ausgangspunkte der Diskussion	11
2.2.1.	Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund	11
2.2.2.	Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund	12
2.2.3.	Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund	13
2.3.	Ziele	14
2.4.	Konzepte	15
2.5.	Vorgehen und praktische Umsetzung	20
2.6.	Zusammenfassung	21
3.	Völkerkunde und Schule zwischen dem 1. Weltkrieg und dem Faschismus	23
3.1.	Überblick	23
3.1.1.	Die Tagungen der Anthropologischen Gesellschaften	24
3.1.2.	Die <i>Völkerkunde</i> im <i>Deutschen Verlag für Jugend und Volk</i>	26
3.2.	Die Ausgangspunkte der Diskussion	27
3.2.1.	Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund	27
3.2.2.	Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund	30
3.2.3.	Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund	32
3.3.	Ziele	33
3.4.	Konzepte	36
3.4.1.	Rassenkunde	36
3.4.2.	Kulturgeschichte	38
3.4.3.	Kulturkunde	39
3.5.	Vorgehen und praktische Umsetzung	43
3.6.	Zusammenfassung	47
4.	Völkerkunde und Schule zwischen 1933 und 1945	51
4.1.	Überblick	51
4.2.	Eine Positionierung	51
4.3.	Zusammenfassung	54
5.	Völkerkunde und Schule von 1945 bis zum Ende der 60er Jahre	57
5.1.	Überblick	57
5.2.	Die Ausgangspunkte der Diskussion	58
5.3.	Ziele	60
5.4.	Konzepte	60
5.5.	Vorgehen und praktische Umsetzung	63
5.6.	Zusammenfassung	64

INHALTSVERZEICHNIS

(Fortsetzung)

6.	Ethnologie und Schule ab den 70er Jahren	66
6.1.	Überblick	66
6.2.	Die Ausgangspunkte der Diskussion	73
6.2.1.	Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund	73
6.2.2.	Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund	75
	Schulbuchkritik und Schulbuchanalyse	76
6.2.3.	Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund	79
6.3.	Ziele	81
6.4.	Konzepte	83
6.4.1.	Kulturen als Entitäten	83
6.4.2.	Kultur als Prozess	85
6.4.3.	Kultur als Konstrukt	88
6.5.	Vorgehen und praktische Umsetzung	90
6.6.	Zusammenfassung	95
7.	Fazit: Wege und Irrwege der Ethnologie in die Schulen	99
7.1.	„Ethnologie und Schule“ als Funktion der Entwicklung des Fachs	99
7.2.	Interpretationsangebote auf fachlicher und konzeptioneller Ebene	102
7.3.	Der Gegenstand der Ethnologie in der Öffentlichkeit	105
7.4.	Problem und Potential: die Wahrnehmung der Schulrealität	107
8.	Literaturverzeichnis	112
	Anhang	123
	A: Chronologische Bibliographie zum Thema „Völkerkunde/Ethnologie und Schule“	124
	B: Chronologische Bibliographie: die Zeitschrift <i>Völkerkunde, Beiträge zur Erkenntnis von Mensch und Kultur, Deutscher Verlag für Jugend und Volk (Wien)</i> .	135
	C: Leitfragen zur Analyse der in der Arbeit thematisierten Beiträge	143
	D: Auswahl biographischer Kurzdarstellungen der an der früheren Diskussion beteiligten Völkerkundler	144
	E: „Völkerversöhnung in der Schule“, <i>Die Weltbühne</i>	151

1. Einleitung

1.1. Themenstellung und Abgrenzung

Zwischen dem verfügbaren Material zum Thema „Ethnologie und Schule“ und dessen Aufarbeitung und Analyse besteht quantitativ und qualitativ eine Kluft. Diese zu schließen ist das Vorhaben meiner Arbeit. Bibliographische Hinweise auf eine Diskussion in den 20er Jahren (siehe HILDEBRANDT 2003: 227) waren zunächst begründeter Anlass für eine vertiefende Recherche. In deren Verlauf entstand die Notwendigkeit einer genaueren Eingrenzung des Themas. Jene musste einen praktikablen Rahmen abgeben, um einerseits Sachverhalte nicht verkürzend darzustellen, andererseits aber auch den Kontext „Völkerkunde/Ethnologie und Schule“ in wesentlichen Punkten erschließbar zu machen. Diese Eingrenzung soll im folgenden dargestellt und begründet werden.

Obwohl Diskussionen um die Integration des Fachs in den schulischen Bildungsbereich auch in anderen Ländern geführt wurden, beschränke ich mich in dieser Arbeit auf die Betrachtung der Diskussion im deutschsprachigen Raum (die Bundesrepublik Deutschland und Österreich, die deutschsprachige Schweiz und historisch auf die ihnen vorangehenden Staatsformen). Der deutschsprachige Raum wird im Hinblick auf die Definition des Fachs und den in diesem Rahmen geführten Diskussionen als abgrenzbarer Handlungsraum begriffen. Auch allgemeine Parallelen hinsichtlich der jeweiligen Bildungssysteme legen eine solche Abgrenzung nahe. Folge dieses Vorgehens ist jedoch, dass sowohl Einflüsse als auch divergierende Ansätze aus anderen Ländern nicht abgebildet werden können. Gleiches gilt für eine Identifikation einer solchen Diskussion in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. Es liegt nicht in meiner Absicht, das Thema auf die Darstellung einer prinzipiell „westdeutschen“ Sichtweise zu reduzieren. Das Einbeziehen der DDR müsste jedoch sowohl mit einer Erweiterung der Fachdefinition und den daraus hervorgehenden Implikationen (das Fach existierte in der DDR als „Ethnographie“) als auch mit einer Berücksichtigung bildungspolitischer und schulpraktischer Zusammenhänge einhergehen. Bei einer umfangreicheren Betrachtung wäre dies erst noch zu leisten.

In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf all jene Beiträge, die entweder von Vertretern des Fachs verfasst wurden oder als Reaktion oder Beteiligung an dieser Diskussion unmittelbar mit ihnen in Verbindung stehen. Fokus der Betrachtung ist demnach das Fach Völkerkunde/Ethnologie. Jener ist der Bezugspunkt, unter dem die Aus-

sagen der Arbeit entwickelt wurden und stellt gleichzeitig den Rahmen dar, vor dem die Ergebnisse eine Bedeutung entfalten können.

Die Notwendigkeit dieser Abgrenzung ergab sich während der Recherche. Bei neueren Entwicklungen zeigte sich dabei, dass Inhalte, die den Gegenstandsbereich der Ethnologie betreffen, in beträchtlichem Umfang auch außerhalb des Fachs in Zusammenhang mit den Schulen thematisiert wurden (jener Bereich umfasst, additiv verstanden, die Themenbereiche „Kulturen“, „fremde“ Gesellschaften, Deutungen von regionalen Sachverhalten in einem globalen Rahmen). Beispiele dafür sind die Unterrichtsmaterialien der *Zentralen für politische Bildung* des Bundes und der Länder, die *Internationale Schulbuchforschung* und die ursprünglich in der Pädagogik entwickelten Konzepte zum *Interkulturellen Lernen*. Eine angemessene Darstellung all dieser Bereiche bedarf sowohl einer darauf fokussierten Recherche als auch einer Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Diskussionszusammenhang. Angesichts der Erfahrungen bei der Materialsuche kam ich zu dem Schluss, dass dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann.

Bei älteren Diskussionen ergab sich ein anderes Problem. Begründet ist dies in dem Prozess, in dem sich die Völkerkunde als eigenständige Disziplin erst aus einem größeren Zusammenhang herausgebildet hatte. Im 19. Jahrhundert wies die Völkerkunde personelle und inhaltliche Verbindungen zur Geographie und zu den Geschichtswissenschaften auf, bis weit ins 20. Jahrhundert auch zur Anthropologie und den sich ebenfalls herausbildenden Fächern Psychologie, Soziologie und Volkskunde. Es kann zwar aufgrund des Grads der Institutionalisierung, wie er in der Existenz eigener Zeitschriften, Gesellschaften, Museen und entsprechend zugeschnittener Ordinariate zum Ausdruck kam, von einem Fach Völkerkunde gesprochen werden. Dies impliziert jedoch weder, dass es bezüglich seines Gegenstands im heutigen Verständnis begriffen wurde noch dass außerhalb dieses Fachs nicht auch „Völkerkundliches“ Gegenstand der Betrachtung werden konnte. Ziel dieser Arbeit ist es demnach, jene Beiträge darzustellen, in denen ihre Verfasser selbst Völkerkunde und Schule in einen Zusammenhang stellten. Insofern ist diese Arbeit keine historische Vertiefung eines eindeutig abgegrenzten Gegenstands, sondern eine hinsichtlich des von den Akteuren selbst hergestellten, fachlichen Zusammenhangs. Da zur Institutionalisierung der Völkerkunde noch keine umfassende Aufarbeitung vorliegt (vgl. FISCHER 1990: 16, HILDEBRANDT 2003: 410), erscheint das aufgrund der erwünschten Themenstellung geplante Vorgehen im Rahmen

dieser Arbeit alternativlos. Auf die Problematik dieser Abgrenzung weise ich hiermit hin.

Mit dieser Arbeit beabsichtige ich eine vergleichende Bestandsaufnahme der Diskussionsstränge um die Integration des Fachs in die Schulen. Die hier nicht vorgenommene Beschränkung auf einen eingegrenzten Zeitraum hätte den Vorteil, eine historisch oder thematisch umfassendere Perspektive zu eröffnen. Denkbar wäre z. B. eine Betrachtung der Diskussion ab den 70er Jahren unter Einschluss der Museumspädagogik und des Konzepts des *Interkulturellen Lernens*. Tatsächlich liegen jedoch diverse Einzeldarstellungen schon vor (vgl. WILKING 1995, UNGER-HEITSCH & WILKING 2001, HARMS 1982/1990/2000, LEPSIUS o.J.). In fast allen offenbart sich nach meiner Recherche allerdings – trotz teilweise gegenteiligem Anspruch (vgl. Titel UNGER-HEITSCH & WILKING 2001) – eine in wesentlichen Teilen verkürzte Rezeption des Kontexts „Ethnologie und Schule“. Dies wirkte sich, wie hier zu zeigen sein wird, auf die abgeleiteten Schlussfolgerungen aus. Deswegen halte ich eine Aufarbeitung der Diskussion seit ihrem Beginn sowohl für notwendig als auch für gewinnbringend. Ich erhoffe mir dabei, die möglichen Anknüpfungspunkte eines fachlichen Engagements in den Schulen in ihrer Breite darstellen zu können. Das Ergebnis muss im Hinblick auf den übergeordneten Bildungszusammenhang fragmentarisch bleiben. In der engsten Abgrenzung auf die Beiträge zur Integration der Ethnologie/Völkerkunde in die Schulen strebe ich dagegen eine – nach meinem gegenwärtigen Erkenntnisstand – erschöpfende Darstellung an.

1.2. Recherche und Methoden

Ausgangspunkt meiner Recherche war die systematische Auswertung der *Internationalen Bibliographie der Zeitschriftenliteratur (IBZ)* seit ihrem Erscheinen 1896. Einbezogen wurden sowohl die vorhandenen, bis ca. 1870 reichenden Nachtragsbände als auch die kurzzeitig herausgegebene Bibliographie der Zeitungsartikel. Dies geschah nach den Schlagwörtern „Völkerkunde“, „Ethnologie“ und „Ethnographie“. Bis ca. 1920 wurden darüber hinaus auch die Schlagwörter „Schulwesen“, „Geographie“, „Erdkunde“ und „Anthropologie“ berücksichtigt. Mit den Begriffen „Völkerkunde“, „Ethnologie“ und „Schule“ wurde auch im *Karlsruher Virtuellen Katalog (KVK)* und dem *Hessischen Verbundkatalog (HEBIS)* gesucht. Entsprechendes geschah mit gängigen Internet-Suchmaschinen. Die Inhaltsverzeichnisse der Periodika *Zeitschrift für Ethnologie*, *DGV-Mitteilungen*, *Museum – Information – Forschung: MIF-Rundbrief der Arbeitsgruppe Museum in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde* und die *Quelle*

(Wien – Deutscher Verlag für Jugend und Volk) wurden nach für das Thema dieser Arbeit relevanten Beiträgen durchgesehen. Dies erbrachte allerdings keine nennenswerten bzw. vorher nicht schon anderweitig ermittelten Funde. Eine Ausweitung dieses Vorgehens auf die Zeitschriften *Anthropos* und *Sociologus* wurde nicht vollzogen. Obwohl es aufgrund der Disparität vor allem der neueren Diskussion nicht überraschen würde, wenn sich dort noch vereinzelt Beiträge finden ließen, schätze ich dies aufgrund der ausgebliebenen, zentralen Thematisierung des Zusammenhangs im Fach als unwahrscheinlich ein. Das Ergebnis der Recherche befindet sich in Form einer chronologischen Bibliographie in den Anhängen A und B.

Die chronologische Darstellung in dieser Arbeit wurde gewählt, um die Diskussion angesichts ihres Umfangs unterteilen und bearbeiten zu können. Obwohl die Einteilung an historischen Daten orientiert scheint, gründet sie eher auf die Entwicklung der Diskussion und den sich daraus ergebenden Kriterien. Jene vollzog sich dabei natürlich nicht unabhängig von politischen Entwicklungen und korrespondiert deswegen auch mit ihnen. Im eigentlichen Sinn fasst das erste thematische Kapitel jedoch die verschiedenen, eher sporadischen Initiativen vor 1918 zusammen. Das zweite bezieht sich auf die bislang intensivste Diskussionsphase, die 1921 auf einer Tagung der *Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* ausgelöst wurde. Im dritten Kapitel wird der Versuch einer Weiterführung des Themas nach 1933 und dessen Scheitern geschildert, im vierten die kurze Wiederaufnahme des Engagements nach 1945 und das Verebben der Initiative in den 50er und 60er Jahren. Im letzten thematischen Kapitel wird der faktische Neubeginn der Diskussion ab den 70er Jahren dargestellt. Abschließend unternehme ich den Versuch, Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu zeigen und die sich aus den verschiedenen Konzepten ergebenden Perspektiven zu diskutieren.

Während des Sichtens der ermittelten Beiträge ergab sich das Problem, die verschiedenen Diskussionsstränge und Konzepte in einem gemeinsamen Rahmen darzustellen. Als Lösungsversuch begann ich, Fragen und Zusammenhänge zu isolieren, an denen sich die Diskussion immer wieder kristallisierte und letztlich greifbar wurde. Nachdem ich die Rezeption eines Großteils der Beiträge abgeschlossen hatte, konnte ich daraus einen Fragenkatalog entwerfen. Er diente als Schablone, die – auf jeden Beitrag angelegt – Argumentationen, Ansätze, Konzeptionen, Defizite und Lücken sichtbar ma-

chen sollte. Vier grundsätzliche Zusammenhänge konnte ich aufgrund meines Vorgehens formulieren: (1) die Begründung einer Integration der Völkerkunde/Ethnologie in den Schulunterricht. Sie fußte auf der Wahrnehmung und der Kritik des Status Quo. Dies konnte im fachlichen, schulischen oder gesellschaftlich-politischen Kontext verankert sein. (2) Die Erwartung, dass ein fachliches Engagement eine Veränderung im Sinn einer Verbesserung jener Verhältnisse, die man zuvor kritisiert hatte, nach sich ziehen sollte. (3) Die Plausibilität der einzelnen Ansätze. Als relevant erwies sich in diesem Kontext, welches Verständnis die Akteure von ihrem Fach hatten und welche Modelle, Annahmen und Konzeptionen einer Völkerkunde/Ethnologie bei der Entwicklung der Ansätze Pate standen. Es stellte sich dabei auch heraus, dass Ansätze nicht explizit aus vorhandenen Theorien oder Denkschulen entwickelt wurden. Eine Rolle spielten eher allgemeinere Vorstellungen von dem Erklärungspotential oder den „Bildungswerten“, die dem Fach von den jeweiligen Akteuren zugeschrieben wurden. (4) Die Vorschläge und konkreten Konzepte zur Umsetzung dessen, was man vorher als Ansatz und Ziel formulierte. In einem Satz zusammengefasst könnte die Forschungsfrage dieser Arbeit folgendermaßen lauten:

WAS und WARUM (1)

wollen Fachvertreter mit WELCHEN ERWARTUNGEN (2)

UNTER WELCHER (KONZEPTIONELLEN) VERMITTLUNG (3)

AUF WELCHE KONKRETE WEISE (4)

mit einem Engagement in Schulen verändern?

Die Teilaspekte des in Anhang C dokumentierten Fragenkatalogs dienen dabei als vertiefende Leitfragen. Die Kapitel dieser Arbeit folgen jeweils der Struktur des Fragenkatalogs. Defizite, Klüfte zwischen Ansprüchen und Umsetzung und die Fragwürdigkeit einzelner Aspekte oder gar ganzer Ansätze werden in den Zusammenfassungen am Ende der Kapitel formuliert – sofern diese im ganzen Diskussionszusammenhang von grundlegender Bedeutung sind. Aufgrund der verschiedenen, u. a. auch historischen Kontexte lässt sich der auf diese Art angestrebte Vergleich der ermittelten Beiträge selbstverständlich nicht ohne eine weitere, den Rahmen der Arbeit überschreitende Vertiefung bis in letzter Konsequenz nachvollziehen. Angestrebt wird von mir in erster Linie eine Rückbindung der aus den Konzeptionen hervorgehenden Aussagen an ihren Ausgangspunkt: dem Fach Völkerkunde/Ethnologie. Als Ergebnis dieser Arbeit sollen

dann die verschiedenen Ansätze und Versuche zur Integration der Ethnologie in die Schule von einem gegenwärtigen Standpunkt aus präsentiert und diskutiert werden.

1.3. Einzelfragen zur Darstellung

Die unterschiedlichen Fachbezeichnungen „Völkerkunde“ und „Ethnologie“ erschließen sich im Rahmen der Arbeit nicht inhaltlich, sondern aus einer historischen Perspektive. Angesichts der angestellten Vergleiche einzelner Ansätze lassen sich zudem verschiedene inhaltliche Kontinuitäten zwischen einer früheren „Völkerkunde“ und einer gegenwärtigen „Ethnologie“ zeigen. Dies erschwert zumindest eine begriffliche Trennung, möglicherweise würde sie sich auf dieser Ebene auch als unangemessen erweisen. Eine begriffliche Klärung wird deswegen nicht versucht. Unter Bezug darauf, dass sich die Bezeichnung „Ethnologie“ mittlerweile durchgesetzt hat, verwende ich sie in eigenen Darstellungen. In historischer Perspektive gebe ich dagegen jene Bezeichnung wieder, die von den jeweiligen Akteuren benutzt wurde. Anhand der Schlussbetrachtung kann das Fach und sein Gegenstand im Hinblick auf das Thema der Arbeit weitergehend diskutiert werden.

Angesichts des zum Teil extensiven Gebrauchs textlicher Hervorhebungen vor allem in den früheren Beiträgen habe ich mich dazu entschlossen, selbst auf diese Praxis zu verzichten. Alle Hervorhebungen in Zitaten sind dem jeweiligen Original entnommen und deswegen nicht gesondert gekennzeichnet. Sperrdruck innerhalb von Zitaten wird mit einer kursiven Schreibweise dargestellt, innerhalb von Zitaten in Anführungszeichen gesetzte Begriffe erscheinen in Guillemets. Die einzige Abweichung vom hier geäußerten Verzicht stellt das Kursivsetzen von Eigennamen und feststehenden Begriffen dar. Sie sollen damit im Hinblick auf die Semantik und die Orthographie von dem übrigen Satz abgehoben werden und eine bessere Entschlüsselung des Satzzusammenhangs ermöglichen.

Da in dieser Arbeit keine Vertiefung historischer Kontexte angestrebt, sondern lediglich ein thematischer Vergleich auch historisch vollzogen wird, ergeben sich biographische Erläuterungen zu den einzelnen Akteuren nicht zwangsläufig aus der zentralen Fragestellung. Zu den für den früheren Diskussionszusammenhang wichtigsten Akteuren befinden sich im Anhang D weitergehende biographische Darstellungen. Im Übrigen sei hier auf die historische Beschreibung bei WILKING/UNGER-HEITSCH & WILKING verwiesen, deren Vorarbeit hier nicht lediglich reproduziert werden soll.

Zur praktizierten Verwendung der generalisierten, männlichen Schreibweise sei eine Einschränkung formuliert. Insofern es sich bei den Mitgliedern von Gruppen um weibliche bzw. weibliche und männliche Akteure handelt, bemühe ich mich darum, dies in der Form der Darstellung kenntlich zu machen. Der Verzicht auf alternative Schreibweisen ist nicht etwa in erster Linie einer besseren Lesbarkeit geschuldet, sondern vielmehr der Einsicht, dass die Aufgabe einer normativen Schreibpraxis in einer Magisterarbeit nicht das verändert, was in Verhältnissen jenseits von ihr begründet ist. Außerhalb dieses Rahmens sollte dies wiederum anhand gänzlich anderer Darstellungsziele reflektiert und auch vollzogen werden.

2. Völkerkunde und Schule bis zum 1. Weltkrieg

2.1. Überblick – das Setting der Diskussion

Als Völkerkundler gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Schulrealität zu thematisieren begannen, hatte Kaiser Wilhelm II. persönlich eine Nationalerziehung als Leitbild im Kampf gegen die „Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen“ proklamiert (vgl. DEUTSCHE SCHULKONFERENZEN 1972: 3). Ursprünglich im Rahmen von neu-humanistischen Bildungsidealen formulierte Ziele wie der Allgemeinbildungsanspruch der Schulen, ein für alle Schüler zugänglicher, sich über Elementarschule, Gymnasium und Universität erstreckender Gesamtunterricht (vgl. Darstellung bei HAMANN 1986 :89-93) und der Abbau ständischer Privilegien durch die Einführung eines prüfungsorientierten Leistungssystems¹ waren mittlerweile in ihr Gegenteil verkehrt. In den jeweiligen restaurativen Phasen wurde im Sinn ständischer Interessen für eine möglichst frühe Kanalisierung und Trennung der Bildungswege plädiert, das Schulgeld für Gymnasien erhöht, gewerblich orientierte Ausbildung in die Real- und Mittelschulen abgedrängt und der Lehrstoff der Volksschulen auf ein Minimum reduziert (exempl. VON FRIEDEBURG 1989: 84). Kleinbürger und Arbeiter sollten jeweils nicht in Versuchung geführt werden, höhere Bildungswege anzustreben (ebd: 182) – sie sollten lediglich die ihnen zuge dachte Rolle im einem modernisierten Ständestaat erfüllen. Die neu geschaffenen Abschlüsse (Abitur ab 1812, ab 1834 war es verbindlich für den Zugang zu den Hochschulen; Mittlere Reife ab 1872) wurden zu Zugangsberechtigungen für das Berufsleben – zunächst nur für den Staatsdienst, später auch in der freien Wirtschaft – und waren damit an soziales Prestige geknüpft. Im phasenweise erbittert geführten Kampf der Schulen um die Prüfungsberechtigung zur Erteilung der Hochschulreife kristallisierte sich mit der Anerkennung der Oberrealschulen und der Realgymnasien im Jahr 1900 ein dreigliedriges System heraus (vgl. HAMANN 1986: 117, VON FRIEDEBURG 1989: 173, KEMPER 1990: 171), das dem heutigen strukturell noch weitgehend gleicht. In diesem Kontext suchten Völkerkundler eine Möglichkeit für eine fachliche Vertiefung des Schulunterrichts. Es wäre selbst nach einer gründlichen Analyse der Schulrealität vermutlich nicht einfach gewesen. Eine solche fand jedoch, wie hier vorweg genommen werden kann, nicht mal in Ansätzen statt.

¹ Wilhelm von Humboldt (ab 1809 für 16 Monate Leiter der im Rahmen der Staatsreform gegründeten Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium) und Johann Wilhelm Süvern formulierten 1809/10 ein auf den genannten Zielen basierende Reform, die jedoch nur in Teilen umgesetzt wurde (VON FRIEDEBURG 1989: 68).

Die Völkerkunde hatte sich zu jener Zeit erst mit Adolf Bastians völkerpsychologischem Ansatz nachhaltig positioniert. Mit der Übertragung psychologischer und anthropologischer (und damit naturwissenschaftlicher) Konzepte auf das „primitive Denken“ gelang die Definition eines eigenen Arbeitsbereichs. Frühere Konzeptionen einer *Kulturgeschichte* (RYDING 1975: 6) oder einer *Völker- und Länderkunde* (ebd.: 8) hatten dagegen Debatten um eine Abgrenzung zu bereits existierenden Fächern wie der Geographie und den Geschichtswissenschaften provoziert, was sich hinsichtlich der Profilierung eines eigenen Fachs offenbar als kontraproduktiv erwies. Diese weniger inhaltlich, sondern eher institutionell begründeten Rahmenbedingungen bildeten den Ausgangspunkt für eine weitere Etablierung. Sie lässt sich zunächst in der Einrichtung von Museen (1873 in Berlin – hervorgegangen als ethnographische Sammlung des *Alten Museums*, 1869 in Leipzig, 1875 in Dresden und 1879 in Hamburg) und in der Einrichtung staatlicher ethnographischer Sammlungen (1868 in München, 1876 in Wien und 1879 in Bremen) erkennen (vgl. HILDEBRANDT 2003: 422). Im gleichen Zusammenhang wurden auch mit der *Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* (DGA) 1869/70 in Berlin und der *Anthropologischen Gesellschaft* (AG) 1871 in Wien Dachverbände der neuen Wissenschaften gegründet (ebd.: 419f.). Die von ihnen herausgegebenen Periodika wie etwa die seit 1870 erscheinende *Zeitschrift für Ethnologie* ergänzten und erweiterten den Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion.² 1906 kamen mit dem *Anthropos* (siehe FEEST 1986: 126) und 1925 mit der *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Soziologie* (heute *Sociologus*, siehe WESTPHAL-HELLBUSCH 1969: 180) weitere Periodika hinzu. Ohne eigenen institutionellen Rang war das Fach an den Universitäten jedoch nur über an Personen gebundene Lehrstühle oder Lehraufträge vertreten.³ Das erste Institut für Völkerkunde wurde mit dem *Staatlich Sächsischen Forschungsinstituts für Völkerkunde* erst 1914⁴ in Leipzig gegründet, Lehrstuhlinhaber war Karl WEULE⁵.

Völkerkundliche Sachverhalte rückten in der industrialisierten, wilhelminischen Gesellschaft verstärkt in das öffentliche Bewusstsein. Dies geschah auf Weltausstellungen

² Bibliographische Hinweise zu in Teilen völkerkundlichen Zeitschriften bis 1870 gibt HILDEBRANDT (2003: 419).

³ Vgl. FRÄNKEL. Eingehender zur Situation in Berlin siehe die Beiträge von WESTPHAL-HELLBUSCH (1969) und vor allem SCHLENTHER (1959/60), für München siehe SMOLKA (1994).

⁴ Bei FISCHER (1990: 20) und HILDEBRANDT (2003: 423) wird das Jahr 1920 für die Gründung des Leipziger Instituts genannt. GEISENHAINER gibt in ihrer ausführlicheren Darstellung den 1. November 1914 als amtliches Gründungsdatum an (2002: 144, vgl. auch WEULE 1915: 62).

⁵ Biographische Anmerkungen zu WEULE siehe Anhang D.

gen (HOG 1990: 96), „Völkerschauen“⁶ (THODE-ARORA 1989) und u. a. in Abenteuerromanen (WILKING 1995: 31f.). Völkerkundler selbst traten dabei eher zögerlich in Erscheinung, im Rahmen einer Popularisierung der Museen sah man beispielsweise deren dokumentatorischen Anspruch gefährdet (ebd.: 42). Ein Betätigungsfeld für manche Fachvertreter war wie HILDEBRANDT belegt die 1878 gegründete *Humboldt-Akademie*⁷, ein Vorläufer der späteren Volkshochschulen. Erd- und Völkerkunde war offenbar ein Teilbereich ihres Weiterbildungsangebots (HILDEBRANDT 2003: 219f.).

Um die Jahrhundertwende wurden zudem verstärkt „allgemeinverständliche“, völkerkundliche Überblickswerke für eine breitere Öffentlichkeit publiziert.⁸ In seiner *Allgemeinen Völkerkunde* stellte Adolf HEILBORN⁹ dabei einen Bezug zur Schule her. Sein Werk sei ein Versuch, in „der heranwachsenden Jugend das weite Gebiet der Völkerkunde heimisch zu machen“, da diese „über kurz oder lang einen notwendigen und gewiß nicht den uninteressantesten Bestandteil des geographischen Unterrichts in der Schule bilden wird“ (HEILBORN 1898: 3). Ähnlich stellte auch Karl WEULE seinen *Leifaden der Völkerkunde* in den Dienst, die Völkerkunde „in das Gemüt der heranwachsenden Jugend zu pflanzen“ (WEULE 1912: III). Seine rege Publikationstätigkeit in diesem Geist drückt sich auch in der Veröffentlichung von insgesamt sieben völkerkundlichen Populärdarstellungen in einer Reihe der *Kosmos-Gesellschaft*¹⁰ aus (vgl. WILKING 1995: 72f.).

Vertreter verschiedener, meist junger Fächer forderten um die Jahrhundertwende eine Berücksichtigung ihres Fachs in den Schulen.¹¹ Von Dr. (Cornelius) FLIGIER, VINZENZ VON HAARDT, Ernst GROSSE, Alfred VIERKANDT¹² und Ludwig FRÄNKEL liegen auch erstmals Beiträge vor, die ein solches Engagement von völkerkundlicher Seite themati-

⁶ WILKING erwähnte hier spezielle Nachmittagsvorstellungen für Schulklassen im Rahmen der Völkerschauen: (1995: 40)

⁷ Adolf Bastian, Heymann Steinthal, Gustav Nachtigal und Adolf Heilborn dozierten dort über völkerkundliche, kolonialpolitische und anthropologische Themen (HILDEBRANDT 2003: 229).

⁸ HILDEBRANDT (2003: 227) verwies auf die heute kaum noch bekannten Einführungen Oswald Siegerts und Alfred Bergs: Oswald Siegert, *Was muss man von der Völkerkunde wissen? Allgemeinverständlich dargestellt*, Berlin, 1900; Alfred Berg, *Allgemeine Völkerkunde*, Berlin – Leipzig (=Hilgers illustrierte Volksbücher Bd. 27), 1905; ders., *Besondere Völkerkunde*, Berlin – Leipzig (=Hilgers .. Bd. 96), 1908.

⁹ Ausführliche biographische Hinweise zu Adolf Heilborns siehe HILDEBRANDT (2003, Abschnitt 5.2.)

¹⁰ Zur *Kosmos-Gesellschaft* und Weules Bänden siehe WILKING 1995: 72f.

¹¹ Dazu exemplarisch: Fritz Schneider, „Volksbildung und Sozialwissenschaft“. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, 1905, Bd. 61: 111-130; Ludwig Fleischer, „Über soziologische Belehrungen in der Mittelschule“. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 1905: 461-468, 528-539; Fritz Witt, „Unterricht in der »Menschenkunde« in unserer Volksschulen.“ In: Pädagogische Warte, 1905: 671-677; Töpfer, „Zur Behandlung der Anthropologie in der Volksschule.“ In: Pädagogische Warte, 1911: 567-569.

¹² Biographische Anmerkungen zu VIERKANDT siehe Anhang D

sierten. Auf sie beziehe ich mich im Folgenden. Eine Berücksichtigung von Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen könnte in diesem Zusammenhang möglicherweise noch weitere Ergebnisse zu Tage fördern.¹³

2.2. Die Ausgangspunkte der Diskussion

2.2.1. Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund

WEULE identifizierte bei seinen Zeitgenossen etwas, das wir als Stereotypen bezeichnen würden: „von einer Generation zur anderen weitergeschleppte völkerkundliche Vorstellungen“ von Indianern, die hauptsächlich durch „Coopersche Lederstrumpfgeschichten“ und andere Abenteuerbücher verbreitet würden (WEULE 1910: 8). Diese vermittelten „wildphantastische und romantische“ (ebd.: 9), aber auch vollkommen falsche Bilder. Blanke Unkenntnis herrsche in Bezug auf die deutschen Kolonien in Afrika, die in der allgemeinen Vorstellung fälschlicherweise unter dem Oberbegriff „Kamerun“ zusammengefasst würden. Als Museumsdirektor diagnostizierte WEULE, dass viele Ausstellungsbesucher eine „wahrhaft ungeheuerliche Unkenntnis“ bezüglich der „Völkerhältnisse“ der dokumentierten Länder offenbarten (ebd.: 11).

Nach GROSSE war völkerkundliches Halb- und Unwissen gar eine gesellschaftliche Bedrohung. Er kritisierte schon 15 Jahre vor WEULE einen verbreiteten „unwissenschaftlichen Dilettantismus“, der sich angeblich ethnologischer Erkenntnisse zum Ziehen „sociologischer oder gar socialpolitischer Schlüsse“¹⁴ bediene. „Charlatane“ tummelten sich mit ihren Schriften von geringstem „wissenschaftlichen Werth“ auf einem überbordenden Büchermarkt und fänden damit selbst in gebildeten Kreisen Absatz. Tatsächlich lasse man sich jedoch in einem Gefühl der Erhabenheit über die wissenschaftliche Ethnologie „von der unwissenschaftlichen am Narrenseile führen“ (GROSSE 1896: 601).

Mit einem auf dem 5. Internationalen Geographenkongress gehaltenen Vortrag warb VON HAARDT um eine stärkere Gewichtung ethnographischer Inhalte im Schulunterricht. Er attestierte der Ethnographie eine besondere Konfliktlösungskompetenz, weil sie sich mit der „Abstammung“ und den „Sprachen der Völker“ beschäftige und so zu

¹³ Eine systematische, historische Vertiefung, die die große Zahl der Lehrerzeitschriften mit einschließt, führt im Rahmen dieser Arbeit zu weit. Vorgefunden wurde jedoch folgender Beitrag: Artur Buchenau, „Die Entwicklung der Völkerpsychologie von Lazarus bis Wundt.“ In: *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 1914, Bd. 8 (8): 308-314.

¹⁴ Leider konkretisiert GROSSE hier nicht den Adressat seiner Anklage, WILKING merkt in diesem Zusammenhang an, dass mit der unwissenschaftlichen Völkerkunde die Expertisen der Kolonialbeamten gemeint seien (1995: 46).

wichtigen Einsichten ver helfe. Gerade jene seien notwendig, um „zahlreiche schwierige Verwicklungen“, „selbst blutige Kriege“ zu vermeiden (VON HAARDT 1891/92: 328). Noch unmittelbarer, aber keineswegs konkreter formulierte er, dass auch die Staatspolitik „immer unabweisbarer und mächtiger durch jene beiden Faktoren beeinflusst“ werde und so direkte Auswirkungen auf „das eigene Ich eines jeden einzelnen Menschen“ hätte (ebd.: 327).

2.2.2. Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund

In der Beurteilung der Schulrealität waren sich nahezu alle Akteure einig. Völkerkundliches erfahre eine „sehr stiefmütterliche Behandlung“ (TRAMPLER 1903: 222), werde nur unzureichend, flüchtig oder gar nicht behandelt oder beschränke sich in der Regel auf das Aufzählen von Völkernamen (VON HAARDT 1891/92: 329). Ob dergleichen überhaupt stattfinde sei abhängig von dem nur vereinzelt anzutreffenden Engagement der Lehrer. Diese selbst hätten in der Regel keine geographische Vorbildung und seien oft nur dazu imstande, zusammenhanglose Einzeldaten zu vermitteln, die sie selbst in einem noch minderwertigeren Unterricht aufgenommen hätten. Als Schul- und Lernfach genieße die Erd- und Völkerkunde an der Mehrzahl der deutschen Gelehrtenschulen eine „hochgradige Mißachtung“. Als daraus resultierenden Missstand klagte FRÄNKEL schließlich an, „daß Hunderte und Tausende unserer Juristen, Mediziner und anderer ... Akademiker in Erd- und Völkerkunde ein schandbar minimales Wissen und daher in den diese voraussetzenden Tagesfragen ein nichts weniger als maßgebliches Urteil besitzen.“ (FRÄNKEL 1904: 50). Sarkastisch prangerte auch GROSSE Missstände in der neu-humanistisch geprägten Schulpraxis an:

„Auf unsern höheren Schulen giebt es bekanntlich eine solche Menge von wichtigen Dingen zu thun, dass es unverantwortlich wäre, auch nur eine Stunde an Völker zu verschwenden, deren Entwicklung noch nicht einmal zum Auswendiglernen geeignete Zahlen hervorgebracht hat und deren Studium also durchaus keinen Werth für eine humanistische Bildung besitzen kann. Es genügt vollkommen, wenn ein Abiturient weiss, dass die Neger schwarz sind und in Afrika wohnen. Ausserdem darf man in der Regel voraussetzen, dass er sich in seinen jungen Jahren einige speciellere ethnologische Kenntnisse durch das Studium von »Indianerbüchern« erworben hat. Man muss schon ein paar Jahre lang auf einer Universität, die von jungen Leuten aus allen Theilen des Reiches besucht wird, ethnologische Uebungen für Anfänger gehalten haben, um sich einen einigermaassen ausreichenden Begriff von der Vorbildung zu machen, mit welcher die höheren Schulen ihre Zöglinge für unser Fach ausrüsten.“ (GROSSE 1896: 598)

Schon 1878 widersprach FLIGIER vielen Darstellungen in geographischen Schulbüchern seiner Zeit. Dem Verfasser eines Lehrbuchs für die Geschichte des Altertums bescheinigte er, überwiegend Irrtümern aufgesessen zu sein (FLIGIER 1878: 610). Er forderte eine Anpassung der weit verbreiteten, antiquierten Rasseneinteilungen an den da-

maligen Forschungsstand und nahm in diesem Sinn detaillierte Korrekturen vor. Er widersprach auch der Idee von der Existenz „arischer Völker“. Diese ließen sich nach gemeinsamen Abstammungsmerkmalen nicht mehr beschreiben und wären in anderen „Völkern“ aufgegangen (ebd.: 605f.). TRAMPLER erklärte schließlich ungenügendes Anschauungsmaterial und dessen schlechte pädagogische Aufbereitung als Ursache dafür, dass Schülern Zerrbilder oder „wahre Karikaturen“ von Völkertypen vermittelt würden (TRAMPLER 1903: 222).

2.2.3. Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund

Die zunehmende Etablierung des Fachs und die einhergehende Vertiefung seines Arbeitsgebiets war für alle Akteure Anlass, der Völkerkunde euphorisch besondere Bildungswerte zuzuschreiben. Der Anthropologie war nach Darwins Werk eine „erhöhte Zeitgemäßheit“ zuzuschreiben (FLIGIER 1878: 604). Von einer fachübergreifenden „psychologischen Vertiefung“ erwartete man sich zur Jahrhundertwende eine außerordentliche Erweiterung der allgemeinen Bildung durch die Geisteswissenschaften (VIERKANDT 1903: 87), und gerade im Bereich der Ethnologie seien dabei noch viele besondere „Schätze“ zu heben (ebd.: 102). Für KLEMM erschloss sich mit der Kulturgeschichte und der Völkerkunde eine Fülle wertvoller Erkenntnisse für sein Konzept der kulturkundlichen Schule (KLEMM 1921: 16).

Aus Sicht des Fachs lassen sich zwei verschiedene Positionen erkennen. In einer objektivistischen Sichtweise kam es den Akteuren zum einen darauf an, Irrtümer und falsche Darstellungen zu korrigieren und Romantisierungen und Verzerrungen durch wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zu ersetzen. FRÄNKEL und GROSSE kontrastierten dazu den Stand der Wissenschaft mit der schulischen Praxis. Sie echauffierten sich anschließend über den zögerlichen Ausbau der universitären Völkerkunde und stellten die Missstände in den Schulen und deren „drohende“ gesellschaftliche Konsequenzen als Folge der unterprivilegierten, universitären Rolle des Fachs dar. Einen Schritt weiter ging dabei GROSSE, der von einer „Aussperrung der Ethnologie“ und von einem auf ihr lastenden, „lähmenden akademischen Bann“ sprach (GROSSE 1896: 597). Er begründete dies mit einem Mangel an Lehrstühlen und angemessen bezahlten Professuren, fehlenden Forschungsmitteln, nicht ausreichend ausgestatteten Bibliotheken und Sammlungen und einem Mangel an Stellen für ausgebildete Ethnologen. Wegen all dieser Gründe wäre „ein Diplom für ethnologische Kenntnisse heutzutage sicher eines der unnütze- sten Dinge .., an die man sein Geld und seine Zeit vergeuden kann“ und das „Docieren“ der

Ethnologie ein Privileg einer wohlhabenden Minderheit von Liebhabern (ebd.: 599). Dieser unterprivilegierte Status wöge schwer, da die Ethnologie mit den „Kulturen niederer Völker“ ihre Untersuchungsgegenstände beständig an die moderne Zivilisation verlore. Weil damit wichtige Zeugnisse der Menschheitsentwicklung verschwänden, stünde „das Gedeihen sämtlicher Kultur- und Geisteswissenschaften“ auf dem Spiel (ebd.: 600). Dessen ungeachtet lernte schon in der Schule mangels speziellerem Unterricht niemand die Ethnologie kennen und schätzen, wegen dieser Unkenntnis würde sie später folglich weder für wichtig gehalten noch gefördert. GROSSE sprach von einem *circulum vitiosum*, der sich auf Kosten der Ethnologie verstärke, obwohl man sich „mit einigem guten Willen so leicht“ daraus befreien könnte (ebd.: 601).

Für VIERKANDT dagegen war der Verdienst der Völkerkunde eine räumliche und zeitliche Erweiterung der wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten. Durch Vergleiche würde sichtbar, dass gesellschaftliche Formen nicht etwa absolute Größen, sondern historische Kategorien seien. Die „psychologische Feinfühligkeit“, die man sich beim Studium „primitiven Völker“ erwerbe, würden auch „ein ganz neues Licht auf so manche Erscheinungen höherer Culturformen“ werfen (VIERKANDT 1903: 89). Ein solcher, methodisch-vergleichender Ansatz verleihe der Völkerkunde ihren allgemeinbildenden Wert. Das in ihr enthaltene Erkenntnispotential sei Grund genug, die Völkerkunde um ihrer selbst Willen zu betreiben und die Hoffnung zu hegen, dass sie nach den Universitäten auch an den Schulen Einzug halte.

2.3. Ziele

Die klarste pädagogische Vorgabe gab mit KLEMM naheliegenderweise ein sächsischer Lehrer. Sein Ziel war die Erziehung von Kindern zu gesunden, geschickten und schaffensfreudigen Menschen, die sich über die sie umgebenden Kultureinrichtungen „im Klaren“ seien (KLEMM 1921: 13). Durch das Verständnis der Bedeutung und der historischen Tiefe ihrer Umgebung wollte er den Schülern eine wertorientierte Verbundenheit mit ihrer „Heimat“ vermitteln. Bei FLIGIER, TRAMPLER und VON HAARDT gewinnt man dagegen den Eindruck, dass ihr Anliegen hauptsächlich in der Korrektur von Irrtümern, Stereotypen, falschen oder ungenügenden Darstellungen bestand. Wäre es gelungen, diese Missstände abzustellen, wäre ihrer Kritik die Berechtigung genommen. GROSSE und FRÄNKEL propagierten – vorrangig aus einer fachlichen Perspektive – eine stärkere Verankerung der Völkerkunde im universitären und schulischen Lehrbetrieb. Obwohl GROSSE diese Forderungen auf nahezu schicksalhafte Weise mit der Zukunft

der Kultur- und Geisteswissenschaften verknüpfte, blieb er konkretere Belege dafür schuldig, wie sich der so eindrücklich konstatierte Mangel an völkerkundlichen Grundkenntnissen nachteilig auf das gesellschaftliche Leben auswirken sollte. VIERKANDTS Entwurf einer vergleichenden Wissenschaft der kulturellen und sozialen Institutionen ist dagegen ein Konzept, mit dem das Erkenntnispotential der Völkerkunde schlüssig umrissen wurde. Über die Wissenschaft hinausreichende, konkrete Handlungsperspektiven sollten damit aber sicher nicht präsentiert werden.

WEULE wollte etwas anderes mit einem völkerkundlichen Unterricht verwirklicht sehen. Jener sollte die Grundlage für eine „objektivere Würdigung unseres schönen, großen Kolonialbesitzes“ schaffen (WEULE 1909: 507). Die Lehrer nahm er in die „vaterländische Pflicht“ und trug ihnen auf, die Schüler in die Völkerkunde der Kolonien einzuführen (WEULE 1912: III). Nützlich seien diese spezielleren Kenntnisse nicht zuletzt angesichts der weltweiten „Wirtschaftsbeziehungen“ und der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit gegenüber den anderen Kolonialmächten (WEULE 1910: 11). Wie wenig stichhaltig und konkret solche Ziele für die allgemeine Schulbildung auch waren – auf die bestehenden Machtverhältnisse wirkten sie affirmativ und stießen auf das Interesse eines Publikums. WEULE erreichte mit seinen *Kosmos*-Bändchen mehrere Neuauflagen. Bei der Popularisierung der Völkerkunde ging er taktisch wohl am geschicktesten vor – von einer zwangsläufigen, inhaltlichen Übereinstimmung mit den Zielen anderer Vertreter kann man dabei unter Bezug auf die Literatur jedoch nicht sprechen.

2.4. Konzepte

Damalige Völkerkundler, Geographen und Anthropologen arbeiteten an einer Komplettierung der Beschreibung einer „Welt der Völker“. In ihren „Völkerkunden“ offenbarten sich zwei verschiedene, nicht immer rein durchgehaltene Darstellungsweisen: zum einen eine geographische und/oder nach Rassen unterteilte, enzyklopädische Beschreibung (RATZEL, WEULE, PESCHEL, z. T. SCHURTZ), zum anderen ein übergreifender Vergleich kultureller Institutionen (HEILBORN, auch PESCHEL und SCHURTZ). Auch wenn alle hier genannten Autoren nach Darwin der Idee von der Entwicklung der Menschheit vom „Niedereren“ zum „Höheren“ folgten und die Unterscheidung zwischen „Kulturvölkern“ und „Naturvölkern“ nachvollzogen¹⁵, lassen sich signifikante Unterschiede fest-

¹⁵ Alfred Vierkant habilitierte sich 1896 für Philosophie und Völkerkunde mit der Arbeit *Naturvölker und Kulturvölker: ein Beitrag zur Socialpsychologie*, Leipzig, 1896.

stellen. Sie äußern sich im wesentlichen im Verständnis der Begriffe „Naturvolk“ und „Rasse“.

RATZEL und nach ihm SCHURTZ betonten, dass der Begriff „Naturvolk“ kein anthropologischer, sondern ein rein ethnographischer und kultureller und im Gegensatz zu Bezeichnungen wie „Wilde, peuples primitif, lower races und dergleichen“ der neutralere und passendere sei (RATZEL 1885/88: 5). Für RATZEL war der Unterschied zwischen „Naturvölkern“ und „Kulturvölkern“ kein gradueller, sondern begründet in der Qualität der jeweiligen Beziehungen eines „Volkes“ zur Natur. „Naturvölker“ seien auf diese Art nicht naturnah im idealisierten Sinn, sondern lebten mangels differenzierterer Kulturtechniken unter einem unmittelbareren „Naturzwange“ (ebd.: 6). Bei SCHURTZ liest sich dies ähnlich, er betonte dabei aber stärker die klimatologischen Bedingungen gesellschaftlicher Entwicklung. Er sah die „Kulturhöhe“ von den regional spezifischen Grundbedingungen der Arbeit abhängig und hielt es aufgrund der günstigeren Umstände für folgerichtig, „daß wir die Höhe der Gesittung nur von Völkern der gemäßigten Zone oder tropischer Hochländer erreicht sehen“ (SCHURTZ: 1893: 28). Diesen immerhin in sich dynamischen Dichotomien stehen Konzeptionen gegenüber, in denen „niedere Völker oder „Naturvölker“ statisch als Zeugnisse einer prähistorischen Entwicklungsstufe des modernen Menschen galten und als solche erforscht werden sollten. In GROSSES Formulierung von den „niedereren Völkern“ als „Urkunden der Menschheitsentwicklung“ klang diese Vorstellung an (GROSSE 1896: 600). KLEMM analogisierte die Entwicklung der Menschheit mit den Stadien des Menschenalters und sprach von den „Naturvölkern“ als „Kindervölkern“ (KLEMM 1921: 18). Dieser Auffassung hatte RATZEL allerdings schon 30 Jahre vorher entschieden widersprochen (RATZEL 1885/88: 13).

Sehr variabel sind die Versuche der Zuordnung der Menschen zu „Rassen“. PESCHEL teilte die Menschheit in sieben „Rassen“ auf¹⁶, warnte dabei aber davor, „unstatthaft“ Grenzen zwischen Gruppen zu ziehen, deren Kennzeichen einen Übergang zwischen zwei Rassen nahe legten (PESCHEL 1897: 337). Die „sittliche und geistige“ Entwicklung dieser Rassen bezeichnete er als Gegenstand der Völkerkunde. Einschränkend merkte er an, dass auch die „Gunst oder Ungunst des Wohnortes“ einen Einfluss auf die „Reife“ und die „Culturgeschichte“ der Menschengruppen hätte und berücksichtigt wer-

¹⁶ Er spricht von den „Bewohnern Australiens und Tasmaniens“, den „Papuanen“, den „mongolenähnlichen Völkern“ inklusive der Polynesier und der „Eingeborenen Amerikas“, den „Dravida“/den Bewohnern Vorderindiens, den „Hottentotten“ und „Buschmännern“, den „Negern“ und den „mittelländischen Völkern“ (PESCHEL: 337).

den müsste (ebd.: 338). RATZEL führte dagegen an, dass die bestehende Vielfalt der Menschheit die Folge von Rassenvermischungen sei und es sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit keine „ungemischten Rassen“ gegeben habe (RATZEL 1885/88: 381). Unterschiedliche Entwicklungen der Menschen als Gegenstand der Ethnologie unterlägen deswegen keinen anthropologischen, sondern kulturellen Faktoren. Einen Schritt weiter ging SCHURTZ. Rassen nannte er „etwas Künstliches und Gemachtes“ und postulierte, dass „alle Völker (..) Mischvölker“ seien. Diese Mischung sei zwangsläufig, denn „Völkerberührung heißt Völkermischung“. Die Einteilung der Menschen in „Rassen“ sei wissenschaftlich ohne Bedeutung und diene alleine – von ihm allerdings nicht näher ausgeführten – „praktischen Bedürfnissen“ (SCHURTZ 1893: 122f.). Sowohl bei RATZEL (vgl. HILDEBRANDT 2003: 148) als auch bei SCHURTZ ergaben sich daraus trotzdem statische und rassistische Äußerungen, bei letzterem z. B., wenn er die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der „Neger“ charakterisierte (ebd.: 161f.).

HEILBORN verwies dagegen darauf, dass die „anthropologischen Verschiedenheiten der einzelnen Rassen“ so unmerklich ineinander übergangen, dass von Merkmalen, die nur einer „Rasse“ eigen seien, „nicht die Rede sein kann“. Süffisant merkte er an, dass „Systematiker in ihrer Einteilung des Menschengeschlechts zwischen 2 und 150 Rassen schwanken“ und kontrastierte dies mit der „geradezu wunderbaren Gleichförmigkeit des menschlichen Geistes“. Der Mensch habe „unter denselben natürlichen Bedingungen ..., mochte er nun weiß oder schwarz, kurz- oder langschädlig sein, mochte er schlichtes oder wolliges Haar haben, stets dasselbe gethan; ja er ist sogar in dieselben Fehler verfallen“ (HEILBORN 1898: 9). Der Schwerpunkt seiner „Völkerkunde“ lag offenbar in diesem Sinn auch auf einer vergleichenden Beschreibung der Entwicklung der Kultur, und nicht auf einer „systematischen Darstellung des Lebens und der Sitten der einzelnen Völker“ (ebd.: 3).

Die Variabilität der auf den genannten Begriffen beruhenden Entwürfe lässt sich exemplarisch in einer Gegenüberstellung von WEULE und VIERKANDT nachvollziehen. WEULE proklamierte zwar die wahrheitsgetreue und vorurteilslose Beschreibung der „Völker“ und die Darstellung der Entwicklung von Kultur als Aufgabe der Völkerkunde. In seinem Lehrbuch *Leitfaden der Völkerkunde* unternahm er jedoch Rückgriffe auf eine rassistische Deszendenz-Theorie, mit der er auch schon 1912 weit hinter die Standpunkte manch anderer Fachkollegen zurückfiel. Seine Darstellungen sind normativ, weitergehende Erläuterungen sucht man vergeblich. Die Relevanz der „Rassen“ leitete

er aus der Unterstellung ab, dass jede „natürliche, gesellschaftliche Gruppe“ aus einzelnen „Rassenmitgliedern“ besteht (WEULE 1912: 1). Von angeblichen „neuen Forschungsergebnissen“ bestätigt beschrieb er daraufhin die Abstammungsgeschichte der Menschheit. In ihr stünden die Australier einer gemeinsamen Urrasse am nächsten, in den „Herrscherrassen“ der „Gelben“ und „Weißen“ fände jene ihre späteste Entwicklungsstufe (ebd.: 2). Gekoppelt an Umweltbedingungen wurden bei WEULE die einzelnen „Rassen“ gar zum Produkt des Bodens selbst. Warum in „Afrika der Neger“, in „Asien der Mongole“ oder in „Europa der Weiße ... hat entstehen müssen“ betrachtete er als noch ungeklärt. Dass es Rassen gäbe bezeichnete er allerdings als eine unzweifelhafte „Tatsache“ (ebd.: 31).

Seine Kulturbeschreibungen im *Leitfaden* sind nach geographischen Kriterien geordnete Sammlungen ethnographischer, länderkundlicher und historischer Informationen und deswegen nicht immer offenkundig rassistisch. In seiner Reisebeschreibung *Negerleben in Ostafrika* lässt die Anbindung an seine Grundannahmen jedoch an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig.¹⁷ Die Mannschaft eines Transportschiffs schilderte er als typische Vertreter der „schwarzen Rasse“, als „Kinder des dunklen Weltteils“, die sorglos nur für den Augenblick lebten und „nimmersatt“ um Geld für Verpflegung bettelten (WEULE 1909: 38). Die „stoische Ruhe“, mit der der Widerstandskämpfer Seliman Mamba seine Hinrichtung erwartete, fand WEULE bezeichnend für den „Negercharakter mit seiner geringen Einschätzung des eigenen Lebens“ (ebd.: 44). Afrikanische Schulkinder beschrieb er als „radebrechende Kobolde“ (ebd.: 500). In der Schlussbetrachtung gestand WEULE den Afrikanern eine Entwicklungsfähigkeit zu, die sich vor allem dort zeige, wo sie mit den „Weißen“ in Berührung kämen. Im Plauderton ließ er sich darüber aus, durch „künstliche Zuchtwahl“ den „Vermehrungskoeffizient“ der „Schwarzen“ zielbewusst heraufzusetzen (ebd.: 512) – nur solle man dabei nicht allzu schnelle Resultate erwarten, weil das gegen „alle biologischen Entwicklungsgesetze“ spräche.

Produzierte WEULE so Chauvinismen und Rassismen auf vorgeblich hohem Niveau, führte VIERKANDTS Ansatz in eine entgegengesetzte Richtung. Er sah einen allgemeinen Bildungsanspruch vom „praktischen Leben“ und den sich ausdifferenzierenden Fächern zurückgedrängt und plädierte für eine räumliche und zeitliche Erweiterung der Geisteswissenschaften durch die Völkerkunde. Dies eröffne Möglichkeiten für lehrrei-

¹⁷ In diesem, für ein breites Publikum verfassten Reisebericht bemühte sich WEULE um Anschaulichkeit. Viele Kapitel sind als „Briefe in die Heimat“ aufbereitet, es steckt voller Vergleiche, WEULE spricht den Leser häufig persönlich an.

che Vergleiche, wenn Erscheinungen verschiedener Kulturen, die sich zugleich ähnlich und voneinander verschieden seien, gegenübergestellt würden:

„Wieviel gewinnreicher ist demgemäß der Blick auf tieferstehende Völker. Bei der Versenkung in ihre Zustände ergeht es dem Betrachter ähnlich wie einem Menschen, der eine bis dahin ihm völlig fremde Familie kennen lernt, deren Mitglieder eine ausgeprägte Familienähnlichkeit besitzen: zunächst erscheinen ihm diese als unter sich sehr ähnlich und von anderen Menschen sehr verschieden, bei näherer Bekanntschaft aber treten die Differenzen, die sie untereinander wie die Ähnlichkeiten, die sie mit den übrigen Individuen besitzen, zutage. Auch die Zustände der Naturvölker stehen zu denjenigen unserer eigenen modernen Cultur zugleich im Verhältnis der Verwandtschaft und der Verschiedenheit. Zunächst drängt sich dem oberflächlichen Betrachter das letztere auf, und zwar anfangs wiederum in dem einseitigen Sinne der Überlegenheit unserer eigenen Zustände. Eine genauere Prüfung findet dann auch bei diesen Stämmen manche Vorzüge, die unsere eigene Gesittung wieder eingebüßt hat. Und ein noch tiefer eindringender Blick erkennt als das eigentliche Verhältnis dasjenige der Verwandtschaft und der gradweisen Abstufung; denn dieselben Schwächen, die bei den Naturvölkern sich der Betrachtung so sehr aufdrängen, erkennt ein schärferes Auge in abgeschwächter Form auch noch unter dem verhüllenden und blendenden Aufputz unserer modernen Cultur wieder. Es ist hier ähnlich wie mit der verschiedenen Natur der beiden Geschlechter: die gröbere Betrachtung schreibt dem weiblichen Geschlecht eine Menge Schwächen zu, die das männliche nicht besitzen soll; eine feinere dagegen findet statt dessen nur Abstufungen und Verschiedenheiten im Grade.“ (VIERKANDT: 89f.)

Als Methode verändert diese Form des Vergleichs die Sicht auf die „moderne“ und auf die „niedere“ Kultur und verweist auf eine differenziertere, weil abgestufte Beschreibung. VIERKANDT wendete sich damit einerseits gegen einen Ethnozentrismus der Philosophie und der Theologie¹⁸, andererseits aber auch gegen einen musealen, ethnographisch-dokumentatorischen Empirismus (wie er ihn wohl in der damaligen Museumsethnologie verwirklicht sah), der nur kulturelle Spezifika protokollierte und sich allgemeinen Fragen verschloß. Im zweiten, umfangreicheren Teil seines Beitrags versuchte er anzudeuten, zu welchen Erkenntnissen diese vergleichende Völkerkunde verhelfen könne. Im Fokus seiner Fragestellungen standen nicht die „niedereren und die modernen Völker“, sondern Zusammenhänge wie Staat und Gesellschaft, Familie und Wirtschaftsformen und Deutungen zu Moral, Kunst und Religion. Seine Vorstellung von dem Beitrag der Völkerkunde zu einer allgemeinen Bildung lässt sich mit einer vergleichenden und historischen Gesellschaftskunde umschreiben, einem Konzept, das im Übrigen bis heute in den Schulen keinen Eingang gefunden hat.¹⁹

2.5. Vorgehen und praktische Umsetzung

Trotz teilweise vernichtender Kritik an der Praxis des Schulunterrichts und deren Kontrastierung mit dem Erkenntnisstand der Völkerkunde waren die konkreten Verbes-

¹⁸ Er spricht von einer „Flut von dilettantisch einseitig constructiver, apriorischer Literatur“, in der Philosophen und Theologen fruchtlos Probleme bezüglich des Ursprungs des Gewissens, der Strafe und der Religion erörterten (VIERKANDT 1903: 90f.).

¹⁹ WILKING spricht hier verkürzend von einer Sozialkunde (WILKING 1995: 48).

serungsvorschläge dürftig. Der Ethnographie sollte „irgendwie Eingang“ verschafft werden, durch die Vermittlung grundlegender Informationen zu „Völker- und Sprachstämmen“ und zu „psychischen und physischen Merkmalen“ der Menschen – als Ergänzung des Geographieunterrichts (VON HAARDT: 1891/92: 329) oder des Geschichtsunterrichts (GROSSE 1896: 601). Die Verwendung aktueller Unterrichtsmaterialien wie ethnographischen Karten, Photographien und Rassetafeln wurde angeregt.²⁰ FLIGIER verwies auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Schulbücher. WEULES *Leitfaden* war ein Versuch, ein völkerkundliches Lehrbuch zu erstellen, er selbst empfahl es reiferen Schülern und Studienanfängern lediglich zum Selbststudium.

Als Maßnahme, die dem Schulunterricht indirekt zugute kommen sollte, forderte GROSSE den Ausbau der Völkerkunde an den Universitäten und deren Anerkennung als „gleichberechtigte Genossin“ im Kreis der etablierten Wissenschaften (GROSSE 1896: 603). Mittels einer vierstündigen Vorlesung wollte er die Grundlagen des selbständigen, ethnographischen Arbeitens als Teil der Lehrerausbildung vermittelt sehen (ebd.: 602). Max Buchner, der Direktor der ethnographischen Sammlung in München, hatte sich wohl auch praktisch an der Lehrerfortbildung beteiligt, er wurde zu den „geographischen Ferienkursen für Gymnasial- und Realschulmänner“ hinzugezogen (FRÄNKEL 1904: 53).

KLEMMs im engeren Sinn heimatkundlich ausgerichtete Kulturkunde ist der einzige Entwurf, der praktisch umgesetzt wurde. Jener ist einerseits kühn, weil mit ihm ein eigenes, übergreifendes Fach „Kulturkunde“ als Gesamtunterricht konzipiert wurde. Andererseits ist sein Vorhaben fachlich grundsätzlich obsolet. Völkerkundliche Forschungsergebnisse wurden nur zur Illustration einer „kindlichen“ Entwicklungsstufe des „deutschen Volks“ herangezogen. Andere Themen wurden vollkommen ausgeblendet (vgl. tabellarische Darstellung des Unterrichtskonzepts bei KLEMM 1921: 21-32). Ziel seines „wertbildenden“ Unterrichts war die zwar empirisch erfahrene, jedoch emotional erzielte Identifikation mit dem eigenen „Volk“. Voller Pathos beschrieb er deren Erreichen mit dem Zustand, in dem die deutsche „junge Seele“ bewegt sprechen könne: „O Heimat, Heimat, du großes Buch, du offenbarst mir unendlich viel, an dir hängt mit allen Fasern mein Herz“ (ebd.: 41). WILKING nannte KLEMMs Ansatz eine „nationalistische »Heimatschule«“ mit „Zügen der »Blut-und-Boden“-Ideologie späterer Jahre“ (WILKING 1995: 79). Tatsächlich war sie wohl ein nationalistisch-völkischer Entwurf,

²⁰ TRAMPLER empfahl hier Orell Füßlis *Wandtafeln für den Unterricht in der Anthropologie, Ethnographie und Geographie* und Ed. Hölzels *Rassentypen der Völker der Erde* (TRAMPLER 1903: 222).

der späteren völkisch-rassistischen Ideologien voranging Auch KLEMMs lobenswerter Ansatz, sein Konzept empirisch zu überprüfen, scheint in seinen Grundannahmen stecken geblieben zu sein. Die am Ende der 1. Auflage veröffentlichten Schlüsse, die er auf den Angaben der Eltern seiner Schüler beruhend zog, demonstrierten und bewarben in erster Linie die Vorzüge seines Gesamtunterrichts (KLEMM 1921: 250).

2.6. Zusammenfassung

Schon der bis zum 1. Weltkrieg nachvollziehbare Diskussionsstand zum Thema „Völkerkunde und Schule“ umfasste alle Bereiche, die auch heute noch diskutiert werden. Schulbuchkritik, die Identifikation von Irrtümern und Verzerrungen in Schule und Gesellschaft, die Schaffung eines eigenen Schulfachs oder die Integration der Völkerkunde in bestehende Schulfächer, die Weiterbildung der Lehrer, der besondere Bildungswert der Völkerkunde ... all das wurde schon damals zumindest ansatzweise angesprochen. Als weiterer Punkt klang die als miserabel empfundene, institutionelle Situation der Völkerkunde an, bei GROSSE und FRÄNKEL in aller Schärfe. Für die Verbesserung der Missstände sahen manche den Ausbau der universitären Völkerkunde als dringende Notwendigkeit an. Dass die Legitimation der universitären Ansprüche damit unterstrichen werden sollte, drängt sich hier, aber auch in späteren Zusammenhängen auf.

Den Akteuren gelang es weitestgehend nicht, die Relevanz der kritisierten Missstände und Verzerrungen darzulegen. Einzig VIERKANDT vermittelte eine Vorstellung von dem durch eine Beschäftigung mit der Völkerkunde ermöglichten Erkenntnisgewinn. Die Wahrnehmung dieser Missstände ist als Folge der völkerkundlichen, und damit thematisch differenzierenden Beschäftigung erklärbar. Ohne letztere stellten sich viele der angesprochenen Fragen erst gar nicht – eine Situation, die sich auch heute oft nicht anders darstellt. GROSSE beschrieb diesen Zusammenhang treffend mit einem *circulum vitiosum*. In der Frage, wie fachliche Erkenntnisse Eingang in den Bildungsbereich erhalten sollten, offenbart sich jedoch ein ungelöstes und grundsätzliches Vermittlungsproblem. Dass die damaligen völkerkundlichen Ansätze hingegen nicht per se „richtiger“ waren, nur weil mit ihnen Verzerrungen und Irrtümer kritisiert werden konnten, wird schon bei der vergleichenden Betrachtung der frühen Konzepte deutlich. Tatsächlich war es wohl so, dass viele Völkerkundler lediglich differenziertere Modelle und Interpretationen zu „Rassen“ und „Völkern“ anzubieten hatten als jene, die in der Gesellschaft und den Schulen kursierten. Manchmal war ihre empirische Basis einfach auch nur breiter.

Projekte zur Integration der Völkerkunde konnten offenbar umso erfolgreicher betrieben werden, je besser sie zu den geltenden Herrschaftsverhältnissen und Deutungsangeboten passten. WEULE und KLEMM verfolgten solche Strategien und lieferten Anknüpfungspunkte und Legitimationen für kolonialistische und völkische Einstellungen, Chauvinismen und Nationalismen. Differenziertere Ansätze wie VIERKANDTS Idee einer allgemeinenbildenden, vergleichenden Gesellschaftswissenschaft wurden dagegen nicht aufgegriffen, geschweige denn konzeptionell weiterentwickelt. Die Völkerkundler ergingen sich dagegen in der Kritik an den Missständen und der Klage über die marginale Rolle des Fachs. Im Kontext der Forderungen nach einer Integration der Völkerkunde in die Schulen und den damit beabsichtigten Wirkungen ist deswegen eine Auseinandersetzung mit dem, was Fachvertreter als Welt- oder Gesellschaftsinterpretation vorschlugen – wie hier zum ersten Mal gezeigt werden konnte – dringend notwendig und vorrangig.

3. Völkerkunde und Schule zwischen dem 1. Weltkrieg und dem Faschismus²¹

3.1. Überblick

Noch 1905 resümierte der Reformpädagoge und Sozialdemokrat Wilhelm Holzmeier nach seiner Entlassung aus dem Schuldienst:

„Wer .. die Einheitsschule will der muß auch die Konsequenzen ziehen und eine neue Gesellschaftsordnung wollen, in der die Ausbildung des Kindes nicht mehr vom Geldsack des Vaters, sondern von seiner Befähigung abhängig ist“ (VON FRIEDEBURG 1989: 212).

Er war zuvor gemeinsam mit anderen Reformern in der Bremer Bürgerschaft mit dem Vorhaben gescheitert, den konfessionellen Religionsunterricht durch eine vergleichende Religions- und Sittenlehre zu ersetzen. Nach dem Ende der Monarchie schienen die Chancen für eine grundlegende Reform des Schulwesens in der Weimarer Republik günstiger zu stehen. Sozialisten, Sozialdemokraten und Sozialliberale versuchten anfangs, das System verschiedener Schultypen und Bekenntnisschulen in ein Konzept einer staatlichen Gesamtschule zu überführen. Mit dem Arbeitsschulkonzept plädierten sie für einen praktischen Bezug im Unterricht. Die berufsständischen Interessen der auf Abgrenzung bedachten Privilegierten und die massive Opposition der Kirchen sorgten schließlich dafür, dass das Schulsystem am Ende der Weimarer Republik fragmentierter war als vorher.

Die Diskussion um die Integration der Völkerkunde in die Schulen blieb von diesen Debatten jedoch weitgehend unbeeinflusst, wenn nicht gar vollkommen unbeeindruckt. Bei den Beiträgen von Karl LANG, Maria LANG-REITSTÄTTER und Aloisia BIERENZ finden sich immerhin Bezüge zum Konzept der Arbeitsschule²². Eine Konkretisierung erfuhren sie jedoch auch bei ihnen nie – wahrscheinlich waren sie Referenzen an ihr reformpädagogisches Publikationsumfeld.²³ Eine Konkretisierung der Anlehnung der Völkerkunde an eine „moderne pädagogische Richtung“ (WILKING 1995: 79, 86) konnte ich in der Rezeption nicht nachvollziehen (dies bestätigt auch die Kritik des Lehrers W. GÜNTHER in THILENIUS 1929: 47). Dass die Diskussion um die Integration in die Schulen

²¹ Mit dem Begriff „Faschismus“ werden in dieser Arbeit autoritäre, auf völkischen und nationalistischen Ideologien aufbauende, nach Führerprinzipien organisierte Staatsformen gefasst. Darunter fallen sowohl die *nationalsozialistische* als auch die bis 1938 durch die *Vaterländische Front* ausgeübte Herrschaft in Österreich. Der *Nationalsozialismus* wird damit nicht als Begriff, sondern als Eigenbezeichnung, ideologische Vermittlung und „deutsche“ Variante eines Faschismus betrachtet. Die Frage, was an ihm „national“ oder „sozial“ gewesen ist verweist in meinem Verständnis auf eine weitere Erörterung und rechtfertigt keine Übernahme der Bezeichnung im Rang eines analytischen Begriffs.

²² Derartige Konzepte gingen auf Georg Kerschensteiner zurück und standen z. B. bei der Konzeption des Deutschen Museums in München Pate (vgl. WILKING 1995: 86/87)

²³ Außer in der *Quelle* und der *Völkerkunde* im reformerischen Wiener *Verlag für Jugend und Volk* veröffentlichten sie in den Zeitschriften *Österreichische pädagogische Warte*, *Der neue Weg* und der Leipziger pädagogischen Monatsschrift *Schulreform*.

dennoch mit besonderer Verve geführt wurde und im historischen Vergleich einen Höhepunkt erreichte, ist zwei Zusammenhängen geschuldet: zum einen deren Bündelung auf den Konferenzen der *Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* (DGA) und zum anderen der Gründung der *Völkerkunde* als Ableger der reformpädagogischen Zeitschrift *die Quelle*.

3.1.1. Die Tagungen der Anthropologischen Gesellschaften

Schon im Bericht über die Jahresversammlung der Wiener *Anthropologischen Gesellschaft* (AG) am 9. März 1921 wurde erwähnt, dass Anthropologen, Volkskundler und Prähistoriker am 22. März 1920 dem Wiener Unterrichtsamt eine „Denkschrift“ mit „vielseitigen und zeitgerechten Anregungen“ für den Unterricht überreicht hätten. Bei der Schaffung eines breiteren Raums im Bildungswesens für die angesprochenen Wissenschaften setzte man dabei Hoffnungen in die neugegründete, amtliche Abteilung für Schulreform (ANTHROPOLOGISCHE GESELLSCHAFT IN WIEN 1921: 14). Näheres zum konzeptionellen Inhalt dieses Papiers und etwaigen Folgen dieser „Anregungen“ konnte den Periodika der AG jedoch nicht entnommen werden. Auf der eigentlich für 1914 geplanten und wegen des Kriegsausbruchs auf den 3. bis 7. August 1921 verschobenen Versammlung der DGA in Hildesheim wurde schließlich die Integration der Fächer Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte als Tagungsthema verhandelt. Offenbar forciert, möglicherweise sogar initiiert wurde dies von Karl WEULE, einem „der eifrigsten Promotoren für die Popularisierung der Völkerkunde in der Schule“ (HARMS 2000: 157). Er hielt das Leitreferat und wurde auf der Tagung zum Vorstandsmitglied gewählt. In diesem Rahmen bildete man auch eine Kommission, die eine schulische Integration befördern sollte (KIEKEBUSCH 1929: 38). Was diese im Einzelnen erreichte ist nicht dokumentiert. Der Bericht der Tagung erschien aufgrund finanzieller Schwierigkeiten der DGA erst 1926²⁴. Dort (und bei HEYDRICH 1923/SCHMIDT 1919/20) findet sich der Wortlaut einer „Entschliebung“, mit der die Mitglieder der DGA die Integration der repräsentierten Fächer in die Schulen forderten:

„Die 47. Allgemeine Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte stellt fest:

Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte bilden die Grundlage aller Kulturwissenschaften. Ihre Forschungsergebnisse sind die Voraussetzung für die erweiterte und vertiefte Erkenntnis des eigenen und fremden Volkstums, die uns bisher zu unserem Schaden gefehlt hat. Aus diesem Gesichts-

²⁴ Das *Korrespondenzblatt* der DGA musste zwischenzeitlich eingestellt werden. Die Manuskripte sind demnach aber nicht spurlos verloren gegangen, wie WILKING (1995: 80, Fußnote 226) unter Bezug auf KIEKEBUSCH (1929) vermutete. Eine Wiedergabe der Argumentation des Leitreferats findet sich höchstwahrscheinlich auch in einem Zeitungsartikel WEULES (1921).

punkte müssen diese Fächer den Unterricht in Heimatkunde, Geographie, Geschichte, Sprache, Religion durchdringen. Das Ziel soll also erreicht werden nicht durch die Einführung neuer Unterrichtsfächer in die Schulen, sondern durch eine systematische Ausbildung der Lehrer in Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte. Zu Mittelpunkten dieser Ausbildung sind die Lehrerbildungsanstalten, Museen und sonstige Fachinstitute auszubauen. In erster Linie sind an allen Universitäten Lehrstühle für die genannten drei Fächer ungesäumt zu errichten.

Die Versammlung beschließt, zur Durchführung dieser Leitsätze bei der Regierung der Länder vorstellig zu werden und mit der deutschen Lehrerschaft in Verbindung zu treten.“ (VERBAND DER ... 1926: 5)

Das Engagement zur Integration in den Schulunterricht erstreckte sich also auf alle drei in der DGA vertretenen Fächer. Anthropologen, Völkerkundler und Vorgeschichtler forderten im Verbund mehr Lehrstühle an den Hochschulen und den Eingang in die Schulen. Dies stellte im Übrigen eine Ausweitung dessen auf den schulischen Kontext dar, was die Vorstände der DGA zwei Jahre zuvor schon in einem Aufruf „an die deutschen Hochschulen“ formulierten. Dort beklagten die Vorstände der DGA einen Rückstand ihrer Fächer im internationalen Vergleich und einen Mangel an Fachleuten (GESAMTVORSTAND DER ... 1919: 37). Als Konsequenz daraus forderten sie auch da schon den universitären Ausbau ihrer Fächer. Sie präsentierten sich dabei, wie auf der Tagung, in getrennten Referaten und mit unterschiedlichen, fachlich begründeten Argumentationen. Tatsächlich kann man dabei von drei unterschiedlichen Projekten sprechen, gebündelt und propagiert in einer Organisation und im Hinblick auf ihre jeweils schwache, universitäre Stellung mit ähnlichen Ausgangssituationen. Als gemeinsame Initiative trat das Engagement bis zur Versammlung der DGA vom 1. bis 13. August 1928 in Hamburg in Erscheinung (Bericht siehe THILENIUS 1929). Danach gründeten die Völkerkundler 1929 mit der *Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde* (DGV) einen eigenen Dachverband.

Die Tagung ermöglichte insgesamt eine Bündelung der Anstrengungen und eine Initialzündung auf einer breiteren Ebene.²⁵ Deutlich wird dies an späteren Bezügen in Beiträgen von Fachvertretern (SCHMIDT 1919/20²⁶, HEYDRICH 1923, THILENIUS 1926, LEHMANN 1929b, LANG 1926/27). Aber auch in Beiträgen von Außenstehenden fand sie einen Widerhall (siehe THOM 1922, PADTBERG 1921, LÖBMANN 1921 und die Presseartikel von BESSMERTNY/DIRR 1921 und den von WEULE 1921).

²⁵ WILKING spricht hier von einem „Quantensprung“ (WILKING 1995: 78).

²⁶ Die Jahrgangsausgabe 1919/20 des *Anthropos* erschien 1921 und damit erst nach der Tagung!

3.1.2. Die *Völkerkunde* im *Deutschen Verlag für Jugend und Volk*

Auf der gemeinsamen Tagung der DGA und der AG vom 9. bis 12. September in Salzburg berichtete Karl LANG²⁷ von den Ergebnissen seines Engagements im Sinne der Hildesheimer EntschlieÙung. Als Erfolg schilderte er unter anderem, dass er seine „Schulzeitschrift“ bei einem schulwissenschaftlichen Verlag platzieren konnte (LANG 1926/27: 117). Unter dem Namen *Völkerkunde* erschien sie zwischen 1925 und 1930 in sechs Jahrgängen im Wiener *Verlag für Jugend und Volk*.²⁸ Über die Gründe der Einstellung der *Völkerkunde* im Jahr 1930 konnte in der zwischen 1922 und 1934 erschienenen *Quelle* nichts in Erfahrung gebracht werden. Verschiedene, für die *Völkerkunde* werbende Artikel (vgl. LANG 1925b, LANG-REITSTÄTTER 1929) legen allerdings nahe, dass sie um Abonnenten kämpfte und schließlich aus wirtschaftlichen Erwägungen eingestellt wurde – eine Vermutung, die allerdings zu überprüfen wäre.

In der ersten Ausgabe erläuterte LANG das ambitionierte Arbeitsprogramm der Zeitschrift. Es umfasste (1) die „Behandlung der Gebiete *Kultur* und *Zivilisation*“, (2) die Veröffentlichung der Erlebnisse von Forschungsreisenden – verstanden als realistischer Gegenentwurf zur Abenteuerliteratur, (3) eine Konzentration auf die „geistige“ Kultur der Völker, (4) eine Arbeit zu einer vergleichenden und vertiefenden Pädagogik, sowohl im Sinn einer ethnographischen Thematisierung der Erziehung bei den „verschiedenen Völkern“ als auch als pädagogische Auswertung der *Völkerkunde* selbst, (5) die Präsentation von Biographien verdienter deutscher und österreichischer Forscher, (6) kurze Einführungen in die Forschungsergebnisse der Anthropologie und der Prähistorik (wohl als Folge der Hildesheimer EntschlieÙung), (7) die Thematisierung der Einflüsse der Umwelt auf die Kultur im Rahmen einer Völkergeographie und (8) die spezielle Betrachtung von Sprache als Kulturgut (vgl. *Völkerkunde*, 1925, Jg. 1: 2/LANG 1925a: 9-11). Zentralster Bestandteil des Programms war die „Behandlung der Gebiete *Kultur* und *Zivilisation*“. Während LANG dabei unter „Kultur“ ein harmonisches Miteinander von geistigem und materiellem Leben verstand, definierte er „Zivilisation“ negativ als Dominanz der materiellen Vernunft über Geist und Gemüt. Dieses Missverhältnis

²⁷ Über Karl LANG waren weitere biographische Angaben vor Ort nicht zu ermitteln. Nach Harms war er promovierter Pädagoge in Wien (HARMS 2000: 156).

²⁸ Jener, nach einer Selbstdarstellung 1919 gegründet, sollte die Schulreformen in Österreich begleiten (BURGER 1930: 237). In ihm wurden vor allem neue Lehrbücher und Unterrichtshilfsmittel vertrieben und neben dem übergreifenden Periodikum *Quelle* verschiedene andere Zeitschriften herausgegeben. Ausser der *Völkerkunde* zählten zu den Tochterblättern der *Quelle* auch noch *Die Natur, Physik und Chemie*, *Das Bild im Dienste der Schule und Volksbildung*, *Eos*, *Die Schulreform* und *Elternhaus und Schule* (ebd.: 239).

sah er in der „Weltzivilisation der Großstädter“ verkörpert. Die *Völkerkunde* sollte Beitrag dazu sein, „einen neuen Weg zu zeigen, der aus der Disharmonie unserer Zivilisation herauszuführen hilft.“ (LANG 1925a: 7)

LANG versuchte, bekannte Fachvertreter für die *Völkerkunde* zu gewinnen. In der ersten Ausgabe warb er mit der in Aussicht gestellten Mitarbeit von u. a. den Hamburger Professoren Theodor W. Danzel und Paul Hambruch, den in Berlin tätigen Walter Krickeberg, Walter Lehmann, Paul Oestreich und Dietrich Westermann, dem Kölner Museumsdirektor Fritz Gräbner, den damals noch in Wien tätigen Otto Reche und Egon von Eickstedt und dem einflussreichsten Vertreter der österreichischen *Völkerkunde* Wilhelm Schmidt. Tatsächlich konnte dieser Anspruch nicht eingelöst werden, neben von Eickstedt, Hambruch und Westermann publizierten von den bekannteren Fachvertretern die *Völkerkundler* Fritz Krause²⁹, Hans Plischke³⁰, Richard Karutz und Robert Pfaff-Giesberg und der Islamwissenschaftler Max Horten in der Zeitschrift. Alles in allem ist die *Völkerkunde* bis heute jedoch einer der wenigen konkreteren und umfassenderen Versuche seitens der Vertreter des Fachs, völkerkundliche Inhalte für ein Schulpublikum darzulegen. Jenseits der kurzen Vorstellung bei HARMS (2000: 156) wurde dieses Engagement in der Literatur noch nicht wahrgenommen. Um eine weitere Beschäftigung mit der *Völkerkunde* zu ermöglichen, sind dieser Arbeit Kopien der Inhaltsverzeichnisse aller Jahrgänge als Anhang B beigelegt.

3.2. Die Ausgangspunkte der Diskussion

3.2.1. Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund

Die mangelnde Kenntnis der „Sitten und Gebräuche fremder Völker“ stellten viele *Völkerkundler* – in erster Linie unter Bezug auf den verlorenen Weltkrieg – als essentiellen Missstand mit großer politischer Tragweite dar. „Missgriffe und Opfer der Kolonialpolitik“ hätten sich vermeiden lassen, und „wie der Krieg gelehrt hat“ wäre die „Unkenntnis fremder Völker“ genauso folgenschwer wie bedauerlich (HEYDRICH 1923: 97). Suggestiv fragte HAMBRUCH angesichts des verlorenen Krieges, ob „nicht bessere Kenntnisse von Land und Leuten, Eigenem und Fremdem, uns vor einer falschen Einschätzung der eigenen Volksgenossen und der Feinde und ihrer Hilfsquellen [hätten] bewahren können?“ (HAMBRUCH 1926: 109f.) In seinem Aufruf an die Universitäten forderte KRÄMER, dass sich die *Völkerkunde* „nicht allein mit den Speeren und Keulen der

²⁹ Biographische Anmerkungen zu Fritz KRAUSE siehe Anhang D.

³⁰ Biographische Anmerkungen zu Hans PLISCHKE siehe Anhang D.

Wilden befassen“ sollte, sondern auch mit der Psychologie der „europäischen Völker“. Die „traurigen Ergebnisse unserer Auslandspolitik“ wären auch Folge davon gewesen, dass die „alte Regierung“ nichts von der „Tätigkeit der Ethnologen“ wusste. Diese hätten jedoch auch – mangels Lehrstühlen und Instituten – gar nicht „helfend einspringen“ können (KRÄMER 1919: 41). Mit solch tönender Rhetorik präsentierten die genannten Völkerkundler ihr Fach als Allheilmittel. Seine Etablierung im Bildungsbereich, allem voran an den Universitäten, wurde als erstrebenswertes, dem „Vaterland“ dienliches Ziel deklariert – als eine Art nationale Kriegs- und Friedenswissenschaft. Welchen förderlichen, politischen Beitrag jenes denn hätte konkret liefern sollen – auf welche Art, so nach WEULE, „manches anders gekommen wäre, wenn wir die Seele nicht nur unserer Gegner im Felde, sondern aller Fremdvölker überhaupt besser gekannt hätten“ (VERBAND DER ... 1926: 1f.) – blieb dabei vollends im Dunkeln. Aufgrund des nicht gerade offensichtlichen Zusammenhangs zwischen den Ursachen des 1. Weltkriegs, deren Klärung einer politischen Analyse bedurft hätte, und der Unkenntnis der „Völkerseelen“ ist dies auch nicht verwunderlich.

LANG entwarf ein anderes Nachkriegsszenario. Die moderne Kriegsführung mit ihren über ganze Kontinente verlaufenden Fronten, die notwendige Technik und die entstehenden Kosten würden Kriege immer unführbarer machen. Staaten, so prophezeite er, würden es kaum mehr wagen, sich in solche Unternehmen zu stürzen. Der Krieg würde sich überleben wie einst das Rittertum (LANG 1925a: 6). Wir wissen heute, dass er damit nicht falscher hätte liegen können. Mit Bezug auf die zeitgenössischen Friedensbewegungen sah er jedoch ein neues Bewusstsein keimen. Er postulierte, dass „politische Unstimmigkeiten zwischen einzelnen Staaten“ zukünftig auf einem anderen Weg geschlichtet werden müssten (ebd.: 5). Er appellierte an die menschliche Vernunft, die sich der Verständigung zwischen den „Völkern“ zu widmen habe. Dass dies, auch Teil des Programms seiner *Völkerkunde*, nicht zuletzt dem eigenen „Volk“ zum Vorteil gereichen sollte, geht aus folgender Ausführung hervor:

„Zu dieser Verständigung ist vor allem ein Verständnis für die einzelnen Völker notwendig. Die Mitglieder unseres Volkes müssen entsprechende Kenntnisse über die Völker, ihr geistige Eigenart usw. haben, wenn wir nicht zu unserem Nachteil die Letzten sein wollen.“ (ebd.: 6)

Neben Bezügen, mit denen rückwirkend die Ursachen des Weltkriegs im eigenen Sinn interpretiert wurden, brachten Völkerkundler auch in anderer Weise die Bildungswerte ihres Fachs ins Spiel. Für HEYDRICH beförderten sie national-ökonomische Interessen:

„Die Kenntnis der fremden Völker, ihrer Sitten und Gebräuche“ habe „an sich schon für den Kaufmann, den Auswanderer, den Gelehrten, den Missionar, kurz für jeden Kulturpionier, der ins Ausland geht oder sonst mit fremden Völkern zu tun hat, große praktische Bedeutung.“ Nach dem „Schmachfrieden vorläufig .. [der] Kolonien beraubt“ müssten die Deutschen nun „gewappnet mit den besten Kenntnissen, wieder hinaus in die Welt und dort wieder festen Fuß fassen“ (HEYDRICH 1923: 97).

Auch die wissenschaftlich „korrekte“ Belehrung der Jugend, die der Beeinflussung durch Parteien ausgeliefert sei, verlange völkerkundliche Vertiefung und entmystifizierende Erläuterung. LEHMANN nennt als Beispiel die Behandlung des „Führertums“, um so einem aktuellen Bedürfnis der Jugend entgegenzukommen“ (LEHMANN 1929b: 422). THILENIUS³¹ kritisierte dagegen kulturpessimistisch die Verdrängung der Vielfalt handwerklicher Techniken auf der ganzen Welt durch eine „europäisch-amerikanische Maschinenkultur“ (THILENIUS 1926: 15). Die europäischen Städte seien Gebiete „unbeschränkter Vermischung“, in denen Menschen nicht mehr wie in Afrika nach ihrer „Eigenart“ zusammenlebten (THILENIUS 1926: 19). Romantisierend plädierte er dabei für die Erforschung wahrer, dörflicher Kultur, für die „Jazz und Gassenhauer“ unerheblich seien (THILENIUS 1926: 18).

STAHL'S Kritik an der Zeitungsberichterstattung beleuchtete eine konkretere Facette, an der auch schon in den 20er Jahren die Bildungswerte der Völkerkunde verdeutlicht wurden. In der *Völkerkunde* kritisierte er anonyme Berichte in der Tagespresse, die als „sensationelle und spannende Völkerbeschreibungen“ in ihrer reisserischsten Form nichts anderes bezwecken sollten „als die Sensationsgier der Massen zu befriedigen“ (STAHL 1930: 156). Als Beleg für die „alles beherrschende Sensationsgier“ führte er beispielsweise die in den Berliner Zeitungen „recht breit und ausführlich“ abgedruckten Berichte des angeblich im brasilianischen Urwald verschollenen, englischen Reisenden Oberst P. K. Fawcett an. In jenen stünden unwahrscheinliche und absurde Vermutungen über die Existenz einer verbotenen Stadt mit zyklischer Architektur, angeblich ein Überbleibsel einer mächtigen, mehrere 10.000 Jahre alten Zivilisation. Dieses alte „Kulturvolk“, so zitierte er weiter illustrativ, sollte das Geheimnis einer mystischen, „auf der Kenntnis der Atomzerlegung“ beruhenden Lichtquelle gekannt bzw. ultraviolette Strahlung zur Beleuchtung der Wohnstätten ausgenutzt haben (ebd.: 157). STAHL warnte seine Leser eindringlich davor, solchen und anderen, vom ethnologischen Standpunkt verwerflichen und unhaltbaren Pressemeldungen Glauben zu schenken (ders. 1929/30: 147). Begründet sah STAHL diese „Verhältnisse“ in der Unkenntnis der Journalisten und der Leser. Er bedauert in diesem Zusammenhang, dass die Ethnologie noch keinen Ein-

³¹ Biographische Anmerkungen zu Georg THILENIUS siehe Anhang D

gang in die Schulen gefunden hätte – für ihn eine „Unterlassungssünde“. Er bezeichnete es als Absurdität, dass in der „Reichshauptstadt Berlin“ noch kein ordentlicher Lehrstuhl für Völkerkunde existierte. Ebenfalls kritisierte er jedoch, dass viele „Gelehrte“ eine Abneigung zeigten, ihr Wissen ungeschulten Kreisen in leicht verständlicher Weise zu vermitteln und sie sich selbst damit unzeitgemäß isolierten. (ders. 1930: 158).

3.2.2. Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund

Es fällt auf, dass die vorliegenden Beiträge die Schulrealität nur sporadisch und verkürzt berücksichtigten. HAMBRUCH charakterisierte seinen Geschichtsunterricht in einem Hamburger Realgymnasium als bloße „Kriegsgeschichte“ und „Geschichtsarithmetik“ und kritisierte die Abwesenheit deutscher und vergleichender Kulturgeschichte (HAMBRUCH 1926: 110). LANG-REITSTÄTTER warf den Schulen vor, dass sie „stofflich zu wenig mit der Zeit“ gingen und aktuelle Forschungsergebnisse nicht berücksichtigten (LANG-REITSTÄTTER 1929: 151). Sie kritisierte die Lehrpläne der österreichischen Mittelschulen und die verwendeten Lehrbücher (LANG-REITSTÄTTER 1924: 320f.). LANG bezeichnet ein Großteil des Unterrichts als „lebensfremd“ und forderte eine „allgemeine Kulturkunde“ als Grundlage der Staatsbürgerkunde (LANG 1925a: 7).

Tatsächlich hatte sich beginnend mit der Tagung der DGA 1921 eine intensivere, wenngleich nur lokale Zusammenarbeit zwischen Völkerkundlern und Lehrern etabliert. THILENIUS erwähnte Vorträge und Führungen und einen speziellen Kurs für Lehrer am Hamburger Museum (THILENIUS 1931: 162). LEHMANN berichtete über Kurse, Demonstrations- und Vortragsstunden in Leipzig und Göttingen (LEHMANN 1929b: 414f.). Reinhard THOM fasste einen völkerkundlichen Vortrag in Berlin für das *Philologenblatt* zusammen (vgl. THOM 1922: 443). Aloisia BIERENZ thematisierte und kritisierte die Zusammenarbeit der Lehrer mit dem Wiener Völkerkundemuseum (BIERENZ 1930: 365, vgl. auch BIERENZ 1931). Offenbar hatte man sich mittlerweile soweit Gehör verschafft, dass Polemiken im Stil GROSSES und FRÄNKELS von Seiten interessierter Lehrer nicht mehr unwidersprochen, geschweige denn unkommentiert geblieben wären. Dergleichen hätte dem Vorhaben, die Völkerkunde in die Schule zu bringen, sicherlich auch geschadet.

Auch die Reaktionen von Theologen auf völkerkundliche Vorschläge vermitteln dazu ein eindrückliches Bild. August PADTBERG begrüßte die Hildesheimer Entschliebung und erwartete von einem völkerkundlichen Engagement die „Klärung und Lösung ... großer Menschheitsfragen“ (PADTBERG 1921: 155). Er verwahrte sich allerdings scharf

gegen einen Vortrag LEHMANNS, in dem er die christliche Offenbarung mit Sympathie- und Analogiezauberei verglichen haben soll:

„Solange die herrschende Ethnologie sich nicht entschlagen kann, mit überlegener Miene auf das Christentum als eine all den andern Religionsformen wesentlich gleiche, nur höher entwickelte Wahnvorstellung herabzusehen, es im Grunde negerischem Fetischdienst, tibetanischem Lamakult oder japanischem Schintoismus gleichzuachten, werden christliche Kreise niemals die Hand dazu bieten, ihren Religions- und sonstigen Unterricht in solchem Sinne »völkerkundlich orientieren« zu lassen!“ (ebd.: 159).

Hugo LÖBMANN sah in dem „Studium der Volksseelen fremder Völker“ aus volkserzieherischer Perspektive ein Instrument der „Völkerversöhnung“ (LÖBMANN 1921: 455). Angesichts der ausladenden Pläne der Völkerkundler warnte er allerdings vor einer erzieherisch kontraproduktiven Intellektualisierung des Schulunterrichts. Wahre Völkerversöhnung, so konstatierte er, könne nur unter Anerkennung des Gebots der Nächstenliebe verwirklicht werden (ebd. 1921: 456). Die auf der Tagung der DGA 1928 in Hamburg anwesenden Lehrer berichteten schließlich aus ihrer Lehrerfahrung (vgl. Aussprache in THILENIUS 1929: 41-48) und erklärten sich u. a. erleichtert, dass nicht die Etablierung neuer Fächer, sondern die Vertiefung des Lehrstoffs angestrebt würde. Im Spannungsfeld zwischen einer wissenschaftlich abgesicherten Erweiterung des Stoffes und einer Begrenzung auf das, was von Lehrern und Schülern bewältigt werden könne, drehte sich die Aussprache in Hamburg eher um die schulpädagogische Umsetzung. Nicht das „Ob“, sondern das „Was“ und das „Wie“ interessierte, und wie man „möglichst schnell eine gute Auswahl bringen“ könne (Beitrag von BRAUNE, ebd.: 44).

THILENIUS sah einen besonderen Handlungsbedarf in der Schule. Als wissenschaftliche Hilfsarbeiter wollte er Lehrer und Schüler in ein nationales Forschungsprogramm für Anthropologie, Volkskunde und Frühgeschichte einspannen. Landlehrer sollten ihre Beobachtungen dokumentieren, Gerätschaften sammeln und das Wissen Alteingesessener erfragen (THILENIUS 1926: 26). Schüler sollten – im Dienst an einer heimatlichen Geschichtsschreibung – über die Bedingungen archäologischer Forschung aufgeklärt werden, damit Fundstätten vor unsachgemäßem Forschungseifer, Plünderung oder Zerstörung bewahrt werden konnten (ebd.: 41f.). Den „Liebhaberphotographen“ unter den Lehrern empfahl er indes das Anfertigen von „rassekundlich brauchbaren“ Typenbildern. Im Rahmen einer „biologischen Ortsgeschichte“ könnte man so Gemeindeleben und lebensgesetzliche Grundlagen zusammenführen und der „Wissenschaft die wertvollsten Dienste“ leisten. Für „die Beurteilung seines Schülermaterials“ würde dies

dem Lehrer schließlich auch „von Wert sein“ und „die erzieherische Tätigkeit in ihren Erfolgen und Mißerfolgen von neuen Seiten her beleuchten können“ (ebd.: 29f.).³²

3.2.3. Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund

Neben konkreter Kritik, wie STAHL sie am Sensationsjournalismus übte, blieb in den Beiträgen der zugrundeliegenden Zeit weitgehend unscharf, was als der spezifische Beitrag des Fachs Völkerkunde anzusehen war. In der gängigen Argumentation attestierte man der Völkerkunde besondere „Bildungswerte“ und kontrastierte in einem zweiten Schritt völkerkundliche Interpretationen ethnographischen Materials mit einem extrapoliertem, außerfachlichen Verständnis eines Zusammenhangs. Damit wurden schließlich die durch die Völkerkunde erweiterten Erkenntnismöglichkeiten demonstriert. Dies geschah in materiallastigen, schwer zu überschauenden Artikeln, die – ähnlich wie VIERKANDTS Beitrag schon ein Vierteljahrhundert zuvor – ethnographisches Material präsentierten, interpretierten und verglichen (siehe exemplarisch: PLISCHKE 1931a, KLUSEMANN, LANG³³; zur Verwendung im Unterricht: LEHMANN 1929b; als Präsentation materieller Kultur: THILENIUS 1926: Tafeln I-VIII). PLISCHKE rehabilitierte u. a. in seinem Beitrag „die Chinesen“, denen man die „gewöhnheitsmäßige“ Tötung kleiner Mädchen nachgesagte. Er erläuterte dies als vereinzelt Verhalten einer notleidenden Landbevölkerung, deren praktizierter Ahnenkult den männlichen Nachkommen eine rituell höhere Bedeutung zumesse als den weiblichen. In einem Exkurs über die „Ausrottung“ des nordamerikanischen Indianers kritisierte er die „Kolonialpolitik europäischer Mächte“ und deren schädlichen Einfluss auf die Kulturen „fremder Völker“ (PLISCHKE 1931a:131f.). Er resümierte, dass seine Ausführungen die

„allgemeinbildende Kraft ... der völkerkundlichen Wissenschaft“ umrissen und gezeigt hätten, „wie notwendig völkerkundliche Kenntnisse für jeden sind, wie wertvoll eine Durchdringung unseres Unterrichts mit völkerkundlichen Stoffen und Gesichtspunkten sein kann – (...) im Interesse unserer Kinder und damit der Zukunft unseres Volkes, im Interesse einer richtigen und verständnisvollen Würdigung der eigenen Kultur und (...) einer ebenso orientierten Einstellung zu den Kulturen der Fremdvölker“ (ebd. 133).

Darüber, wie die „Grundlagen, Entwicklungskräfte und Entwicklungsgeschichte menschlicher Kultur“ (ebd.: 130), über die die Völkerkunde unterrichtete, im Unterricht vermittelt werden sollten, sagte er jedoch nichts. HEYDRICH führte dagegen ein methodi-

³² Auf den Tafeln IX bis XIII präsentierte THILENIUS „statistisches Material“ und veranschaulichende Grafiken, um die Zusammenhänge zwischen Lebensgesetzen und Leistungsfähigkeit der Schüler zu untermauern (vgl. THILENIUS 1926).

³³ Kurt Klusemann, „Die Arbeitsteilung zwischen Mann und Weib.“ In: Völkerkunde, 1925, Bd. 1: 74-86, 146-157, 217-227; Karl Lang, „Die Seelenvorstellungen.“ In: Völkerkunde, 1925, Bd. 1: 93-105, 179-194; ders., „Die Grußsitten.“ In: Völkerkunde, 1930, Bd. 6: 23-27, 106-110, 178-180, 243-247.

ches Prinzip an. Durch die Betrachtung einfacherer Formen von Kultur könnte in den unteren Klassen das spätere Verständnis komplizierterer Zusammenhänge vorbereitet werden:

„Die Völkerkunde enthält zweifellos große pädagogische Werte. Statt auf spekulativ-konstruierendem Wege die Anfänge der menschlichen Kultur zu ergründen, führt das Studium primitiver Völker wenn auch nicht bis zu den ersten Anfängen, so doch mitten hinein in die Entwicklung menschlicher Gesittung. Das Verständnis der komplizierten modernen Wirtschafts-, Gesellschafts- und Kulturformen – doch wohl eins der wichtigsten Ziele der höheren Schule – erfordert als notwendige Grundlage die Betrachtung einfacher Formen, und diese lehrt uns die Völkerkunde.“ (HEYDRICH 1923: 97)

Mit solchen Ausführungen sind die in der Diskussion engagierten Akteure methodisch in dem Rahmen geblieben, der Jahrzehnte vorher von GROSSE, FRÄNKEL und WEULE abgesteckt wurde. Eine Weiterentwicklung des Vergleichs, wie ihn VIERKANDT vorgeschlagen hatte, unterblieb zugunsten eines umfassenden Rückgriffs auf ethnographisches Material. Was die Völkerkunde der Schule bieten könne formulierte THILENIUS dagegen als kulturell und biologisch definierte, nationale Erbauung unter Einschluss der Bastelstunden in folgenden drei Merksätzen: (1) die *„Erkenntnis, das die Entwicklung der nationalen Kultur einen Teil der allgemeinen Kulturgeschichte der Menschheit darstellt“* (THILENIUS 1926: 6), (2) die *„Einsicht in eine Kultur als Ergebnis der Wechselwirkung von bestimmten Menschen und bestimmten Umwelten“* – bei THILENIUS immer unter besonderer Berücksichtigung der lebensgesetzlichen „Eigenart eines Volkes“ – (ebd.: 12) und (3) in der *„unerschöpflichen Fülle von Vorbildern“*, mit der sich unter Aneignung der Techniken „der Primitiven“ „schöne Gebrauchsgegenstände aus eigenem Schaffen gewinnen lassen“ (ebd.: 16).

3.3. Ziele

Viele der positiven Auswirkungen, die man sich von einer Integration der Völkerkunde und ihrer allgemeinbildenden Werte in den Schulunterricht versprach, haben resümierend betrachtet wenig mit der Verbesserung der Bildung, sondern eher mit einer erwünschten Einstellung der Schüler zu tun. In nationalen Belangen sahen manche Akteure da offenbar Nachholbedarf. LEHMANN bezeichnete es z. B. als „nationale Pflicht“, auf die „Forschartätigkeit deutscher und österreichischer Kulturpioniere einzugehen“, um „auf den Anteil des Deutschtums an der Erforschung der Erdoberfläche und ihrer Bewohner hinzuweisen“ (LEHMANN 1929b: 417). Ein Blick auf die „deutsche Kolonisationsart“ und „entsprechende Vergleiche mit der holländischen oder englischen“ Praxis würde diese ebenfalls „ins rechte Licht“ rücken und Behauptungen der Kriegsgegner,

die Deutschen „hätten nichts von Kolonisation verstanden, in sich zusammen[fallen]“ lassen (ders. 1929a: 29). Den „Hereroaufstand“ verharmloste er dagegen mit der ganz und gar nicht „völkerkundlichen“ Erläuterung, dass zwischen „Europäern [und nicht den „Deutschen“! – Anm. d. Autors] und Eingeborenen“ verschiedene „rechtliche(n) Auffassungen über das Grundeigentum“ bestanden hätten (ders. 1929b: 427).

In seinem Plädoyer für ein Nationalbewusstsein, dass „selbst der afrikanische Neger“ (HAMBRUCH 1926: 110) für sich beanspruche, brachte sich HAMBRUCH vordringlich gegen liberale Positionen in Stellung. In ethnographischen Ausstellungen, in denen die „einzelnen Gruppen der Menschheit die ihnen gebührende unterschiedliche Stellung“ zugewiesen würde, lerne der Betrachter:

„daß bunte Verschiedenheit, nicht gemeine Gleichförmigkeit, lebendiger Wechsel, nicht tote Starre die Welt beherrschen. Das lehrt die *Verschiedenheit* anerkennen und lieben und führt darum eher zu einem sicheren und starken Nationalgefühl als zum Weltbürgertum oder Internationalismus.“ (ebd.: 107)

Als Wissenschaft von diesen Verschiedenheiten beweise die Völkerkunde dann:

„daß nicht Freiheit, nicht Gleichheit, nicht Brüderlichkeit erstrebenswerte Ziele sind, da sie zur Abtötung der schaffenden, fördernden Kräfte führen, denn die Völkerkunde lehrt, daß sich die Völker *dieser* Erde in ihren besonderen Eigenschaften gegenseitig ergänzen müssen und daß eben nicht alle Menschen und alle Völker die gleichen Vorzüge und die gleichen Fehler besitzen. Sie lehrt, daß wir nicht mutwillig zerschlagen sollen, was wir schufen, daß gewaltsame Veränderungen, welche die Lebensgesetze der Völker durchbrechen suchen, die Erhaltung des völkischen Lebens und der Kultur nur gefährden oder vernichten“ (ebd.: 107).

Für HAMBRUCH war offensichtlich, „daß die Auslese von erblich verschieden veranlagten Menschen in den einzelnen Völkern das eigentliche Prinzip der Geschichte ist“. Ironisierend fand er es „seltsam“, dass diese „Erkenntnis“ erst so wenigen seiner Zeitgenossen dämmere (ebd.: 106). Seine demagogische Argumentation gipfelte in einem Plädoyer für die Völkerkunde als Wissenschaft von den erblich bedingten Unterschieden und mündete in einen aufwieglerischen Angriff gegen „einflussreiche Kreise“. Er proklamierte,

„daß sie [die Völkerkunde Anm. d. Autors] sich daneben aber mit den viel bedeutenderen, zumeist außerordentlich festgewurzelten und weit entwickelten *Unterschieden* in Volksvorstellung und Weltanschauung zu beschäftigen habe, daß also Rassenkunde und Ethnologie der immer noch so weit verbreiteten Vorstellung von der ganz allgemeinen Berechtigung, ja der Notwendigkeit der Gleichstellung aller Menschen auch nicht einen Schatten Berechtigung gewähren, so würde das (nach der Meinung sachverständiger Beurteiler) verschiedene empfindliche Gemüter in zunächst immer noch recht einflußreichen Kreisen unserer Öffentlichkeit wahrscheinlich schwer in ihren sogenannten Idealen kränken“ (ebd.: 111).

Gegenüber solch biologistisch determinierten, überhöhenden und revisionistischen Nationalismen, zu denen das völkerkundliche Engagement in der Schule offenbar produktiv beitragen sollte, bezog LANG einen Gegenstandspunkt. Er beklagte die „eng-

herzige nationale Einstellung der Europäer“ (LANG 1925b: 617) und bezeichnete Nationalismus als „politisches Schlagwort, dessen Sinn sich nach dem jeweiligen Stand der Politik ändert.“ Nicht einen „Nationalismus in diesem Sinne (...) großzuziehen“, sondern „in der Jugend das Verständnis und die richtige Liebe für das eigene Volk und in weiterem Umfang auch für die anderen Völker anzubahnen“ war für ihn Aufgabe der Schule. Er forderte „die Erziehung zum Weltbürger“, schrittweise vollzogen in der „Erziehung zum Nächsten, zum eigenen Volk, [und] zur Menschheit“. Das, so schloss er, „ist Erziehung zur *Einheit*“ (LANG 1925a: 9). Ähnlich argumentierte Aloisia BIERENZ. „Duldsamer“ gegenüber „fremden Sitten“ zu werden, weil man lerne, „tiefer zu blicken“ und „Gründe zu erforschen“ beschrieb sie als großen Wert der Völkerkunde. „Völkerverständigung“ definierte sie als „geistige Haltung, die, bewußt der fundamentalen Gleichheit der Menschen, ihre nationalen Unterschiede mit Interesse, Einsicht und Achtung betrachtet.“ Über das Verstehen räumlich und kulturell ferner Kulturen könne so ein Grundstein für eine Verständigung gelegt werden, die sich auch auf belastete Beziehungen in der Nähe übertragen ließe. Die Völkerkunde, sofern sie dies betreibe, werde so zu einer „Gesinnungsschule“, nach dem Leitsatz: „Eigenes Volk lieben – anderes Volk achten.“ (BIERENZ 1932: 404).

Jenseits solcher teils nationalistischer, teils idealistischer Zielsetzungen gelang es den Fachvertretern nicht, treffend und klar darzustellen, was mit einer Integration der Völkerkunde denn unmittelbar gewonnen wäre. Bezeichnenderweise wurden in der Einleitung des Themenheftes „Völkerkunde“ –in der *Pädagogischen Warte* vom 15. Februar 1931 – die Vorteile einer Integration am prägnantesten zusammengefasst. In der redaktionellen Vorbemerkung hieß es da nüchtern und unaufgeregt:

„Völkerkundliche Einschlüsse erhöhen den bildenden Wert des erdkundlichen Unterrichts. Auch in anderen Fächern, besonders Religion und Deutsch wirken Vergleiche mit der Denkart und Sprache anderer Völker klärend. Volkslied und Volksmärchen zeigen überraschend viele gemeinsame Grundzüge. Lassen wir auch solche Stimmen der Menschheit zu unserer Jugend sprechen, so fördert das ihre Erziehung zur Humanität, beseitigt landläufige Vorurteile und bahnt die Völkerverständigung an. Unchristlich und unmenschlich ist die oberflächliche Ansicht, Farbige seien ja nur Menschen dritten Grades, wilde Barbaren, deren Glauben erstickt, deren Kraft vom Europäer ausgebeutet werden dürfe ...“ (ANONYM 1931: 129).

Wenn man auch hier natürlich nichts darüber erfährt, wie die Integration in den Unterricht aussehen könnte, wurde in einfachen Worten beschrieben, dass es um das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht, um das Bewusstmachen von Vorurteilen und diskriminierenden Zuschreibungen (in Ansätzen Rassismen und Eurozentrismen) und den Bezug zu einer humanitären Erziehung. Man kann sich des Eindrucks

nicht erwehren, dass viele Völkerkundler dieser Zeit vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sahen.

3.4. Konzepte

Theoretische Debatten zwischen „evolutionistischen“ Ansätzen und der Wiener *Kulturhistorischen Schule*, wie sie Wilhelm SCHMIDT mit seinem Beitrag zur „Völkerkunde und Schule“ führte³⁴, waren für die Diskussion und die Erfolgsaussichten des Projekts nur bedingt relevant. Meinem Fragenkatalog folgend zeige ich in diesem Abschnitt, wie Völkerkundler sich und das Fach darstellten und welche Interpretationen sie präsentierten, um die Welt und ihre Bewohner als „Rassen“, „Völker“ und „Kulturen“ im Schulunterricht zu deuten. Drei Leitthemen lassen sich dabei hervorheben: (1) eine rassekundliche Beschreibung, innerhalb derer Menschen als Träger von unterstellten, seelischen Rasseigenschaften dargestellt wurden (vgl. THILENIUS, HAMBRUCH), (2) eine Kulturgeschichte, die durch Erkenntnisse der Völkerkunde illustriert und vertieft werden sollte (vgl. LEHMANN) und (3) eine Kulturkunde, in deren Rahmen mit Kulturvergleichen ein kulturelles Bewusstsein und ethische Werte geschaffen werden sollten (vgl. LANG).

3.4.1. Rassenkunde

Die rassekundlich orientierten Völkerkundler betonten durchweg, dass „Rasse“ und „Volk“ nicht deckungsgleich seien und bedauerlicherweise oft verwechselt würden (vgl. auch HAMBRUCH 1926: 107). Die Mitglieder eines „Volks“ teilten zwar Sprache und „Kultur“, aber nicht notwendigerweise die Erbanlagen. „Rassen“ bildeten sich dagegen durch „Auslesevorgänge“, in deren Verlauf Gruppen von Menschen bestimmte gemeinsame Erbanlagen aufwiesen. Die Bedeutung der „Auslese bestimmter Erbstämme“, angeblich von Darwin erstmals als „wirksamste Kraft im Geschlechter überdauernden Leben von Menschengruppen“ erkannt, sei nach SCHEIDT „kaum mehr zweifelhaft“. Das „Wesentliche der Rasse“ sei dabei, erläuterte er in seiner Einführung zum Programm der Zeitschrift *Volk und Rasse*, „nicht in körperlichen Merkmalen, sondern in (körperlichen und seelischen) Erbanlagen zu suchen“ (SCHEIDT 1926: 3). Dies sei Ergebnis der „Erblichkeitsforschung“, die „die Erbbedingtheit weitaus der meisten seelischen Merk-

³⁴ WILKING zeigte, wie SCHMIDT im Rahmen der Diskussion um das Engagement in der Schule die von ihm vertretene kulturhistorische Schule als Paradigmenwechsel propagierte und das Fach in deren Namen okkupieren wollte. WILKING charakterisierte dies als „kleinkarierten Lobbyismus“ (WILKING 1995: 93). Ohne dies hier weiter zu erörtern verweise ich auf die vorliegende Literatur (vgl. SCHMIDT 1919/20: 1122-1124; WILKING 1995: 91-93).

male nachgewiesen bzw. wahrscheinlich gemacht hat. Da es aber seelische Rasseneigenschaften gibt,“ so unterstellte er innerhalb seiner Annahmen, „muß die Kultur eines Volkes auch von der rassischen Beschaffenheit der Kulturträger abhängig sein“ (ebd.: 4).

Der Verweis auf „seelische Rassenmerkmale“ (THILENIUS 1926: 27) oder „geistige Erbeigenschaften“ (HAMBRUCH 1926: 107) findet sich bei allen rassekundlich orientierten Völkerkundlern, desgleichen der postulierte Zusammenhang zwischen „Rasse“ und „Volk“. FELIX SPEISER bezeichnete auf der Versammlung des *Vereins Schweizerischer Geographielehrer* in Basel die „geistige Veranlagung“ als den unbekanntesten Faktor, der die unterschiedliche Entwicklung von Völkern bei ähnlichen Umweltbedingungen entscheidend beeinflusse. Maori, Seminolen oder Japaner zeigten sich „fähig“, ihre Kultur weiter zu entwickeln, während andere „primitivere Völker“ jahrtausendlang auf niedrigem Niveau stagnierten. Erst die Erforschung der Gesetzmäßigkeit der Veranlagung ließe laut SPEISER erkennen, „welchen Einfluss die geographischen Bedingungen auf die Kulturstufe und Kulturentwicklung ausüben“ (SPEISER 1919: 41). Diese Klärung kurzerhand vorwegnehmend wünschte sich THILENIUS gleich, dass der kundige Lehrer

„bei seinen Schülern den Boden bereiten“ soll „für die Erkenntnis, daß alle Äußerungen des Menschen, die sich in Geschichte, Kultur und Volkstum widerspiegeln, in irgendeiner Weise lebensgesetzlich bedingt, daß die vielfältigen Arten von Menschen weitgehend von den Erbanlagen ihrer Schöpfer und Träger abhängig sind“ (THILENIUS 1926: 31).

Auch wenn ein solch offenkundiger, biologistischer Determinismus, speziell angesichts einer daraus hergeleiteten Völkerkunde als Wissenschaft von den Verschiedenheiten (vgl. HAMBRUCH)³⁵, heute wissenschaftlich obsolet und nur von wissenschaftshistorischem Interesse sein sollte, ergibt sich hier ein spezifischer Hinweis. Grundsätzlich als Erfordernis wissenschaftlicher Arbeitsweise und nicht zuletzt auch vermittelt in der Einsicht in die fatalen Konsequenzen dieser und anderer Annahmen im faschistischen Deutschland sollte es unbestreitbar sein, dass Wissenschaftler jene Kategorien und „Verschiedenheiten“, nach denen sie Menschen unterteilen, sowohl konzeptionell als auch phänomenologisch begründen müssen. Dies verweist nicht auf die Unmöglichkeit der Kategorisierung von Menschen, sondern auf eine notwendige und grundsätzliche

³⁵ Das HAMBRUCHS Auffassung tatsächlich auch zum Kontext der Völkerkunde gehörte und nicht etwa einer Rassenkunde zuzuordnen ist, zeigen andere Beiträge von rassekundlichen Anthropologen. Jene beschäftigten sich nicht mit Kultur, sondern beschränkten sich auf eine heute nicht minder obsoletere Abstammungslehre des Menschen, siehe: Beutler, Dr., „Rassenkunde im Geographieunterricht.“ In: *Geographischer Anzeiger*, 1923, Bd. 24: 102-105; Weiß, Adam, „Rassenkunde im Geographieunterricht“. In: *Geographischer Anzeiger*, 1926, Bd. 27: 157-164.

Diskussion, wie und wozu man das bewerkstelligt und welche Begriffe man dazu verwendet.

3.4.2. Kulturgeschichte

Im Rahmen einer Kulturgeschichte argumentierte Rudolf Friedrich LEHMANN³⁶ sinngemäß jenseits dieser Biologismen. In seinem Ansatz finden sich dagegen an „evolutionistische“ Modelle erinnernde Annahmen zu Kulturstufen und Kulturentwicklungen. Ähnliches findet man in DANZELS kurzem Beitrag, in der er vom Wandel des *homo divians* zum *homo faber* sprach³⁷ (DANZEL 1931: 134). Im Vordergrund stand bei LEHMANN jedoch weniger ein völkerkundliches Konzept. Er beabsichtigte vielmehr zu belegen, dass „mit Hilfe des völkerkundlichen Wissens die auf Grund der gegenwärtig geltenden Lehrpläne pflichtgemäß zu behandelnden Stoffe, vornehmlich im Geschichtsunterricht (...) besser erläutert werden können, als es sonst möglich ist.“ Er schlug dazu die Ergänzung verschiedener Themenkomplexe mit völkerkundlichem Material vor (LEHMANN 1929b: 418).

LEHMANN ging dabei so weit, die „Bestattungsgebräuche des Neandertalers“ unter „Hinzunahme völkerkundlichen Materials“ über jene Menschen deuten zu wollen, die er aufgrund ihrer technischen Entwicklung auf die Stufe von Steinzeitmenschen stellte (ebd.: 419). Dies ist ebenso spekulativ wie unbegründbar. Menschen, die man als „primitiv“ bezeichnete, wurden mit diesem Vergleich aus der Art des *homo sapiens sapiens* ausgeschlossen und der des *homo neanderthalensis* zur Seite stellt. Ähnlich setzte er sich über historische Kontexte hinweg, wenn er zur Verdeutlichung der „Urformen des gesellschaftlichen Lebens“ wie „Familie, Sippe, Stamm und Völkerschaft“ des „germanischen Altertums“ die Hinzunahme einer Monographie über die „Dschagga“ empfahl, weil sie die „lebendige gesellschaftlich-rechtliche Struktur eines Sippenvolkes“ zeige (ebd.: 421). LEHMANNS Sichtweise war im Übrigen nicht statisch und streng den postulierten Stufen verhaftet. Er kritisierte die Thematisierung der „Völkerwanderung“ im Geschichtsunterricht, die die „gerade vorliegenden Verhältnisse“ nur konstatiere und nicht auf das „Problem der Kulturmischung“, „Formen des nachhaltigsten Kulturwandels“ und auf den „Prozeß der Kulturhebung wie –senkung“ eingehe (ebd.: 422f.). Dem möglichen Eindruck, die europäische „Völkerwanderung“ sei einzigartig, begegnete er

³⁶ Biographische Anmerkungen zu Friedrich Rudolf Lehmann siehe Anhang D.

³⁷ *Homo divians*, „der magische Mensch“; *homo faber*, „der technische Mensch“. Den Wandel beschreibt DANZEL dabei nicht als Entwicklung zum „Vollkommenerwerden“, sondern im Versuch der Enthaltung einer Bewertung und angesichts einer Wertschätzung der Anpassung und des Bilderreichtums der „primitiven Kultur“ als „Anderswerden“ (DANZEL 1931: 135).

mit Beispielen zu den Wanderungen der Polynesier und der „Masai“. Kulturellen Entlehnungen in Afrika, die er mit dem damals offenbar gebräuchlichen Begriff des „sog. Masai- und Zuluaffentum“ bezeichnete, stellte er ebensolchen in der deutschen Geschichte des 17. und 18. Jahrhunderts gegenüber, die für ihn analog ein „Franzosenaffentum“ darstellten (ebd.: 423).

Problematisch scheint bei diesem Ansatz weniger, dass verschiedene Zusammenhänge verglichen wurden, sondern was spezifisch auf welche Weise verglichen und wie es schließlich interpretiert wurde. LEHMANN gelang es durchaus, eine – auch im heutigen Sinn – differenzierende Betrachtung anzustellen, etwa wenn er auf die Wandlungsfähigkeit von Kultur hinwies, Rousseaus Annahmen kritisierte (ebd.: 426) oder entmystifizierend erläuterte, dass ein politischer Führer nicht, wie „die Jugend glaubt, ein großer Mensch“ sein müsse, der „in *jeder* Beziehung Neues“ bringe (ebd.: 422). Dass er andererseits die „Primitiven“ zu allerlei Spekulationen missbrauchte und Kultur als wahr oder „nachgeäfft“ etikettierte, lässt auf ein Weltbild schließen, das von dem Bewusstsein um die eigene kulturelle Überlegenheit geprägt war. Er stand damit in der Tradition seines 1926 verstorbenen Lehrers WEULE, der ihn darin, wie in Kap. 2 schon dargelegt, weit übertraf. Auch SPEISERS Feststellung der Existenz „parasitischer Völker“, die ein „fröhlich armseliges Dasein lieben und jedes Sammeln von Vorräten verachten“ und sich damit auf „einer Kindheitstufe der Menschheit“ (SPEISER 1919: 47) befänden zeugt von einer solchen Haltung. LEHMANN'S Beitrag zeigt, wie aufgeladen diese vergleichende Methode bei ihm war und dass für dieses Vorgehen eine systematische Reflektion der eigenen Grundannahmen von zentraler Bedeutung ist. LEHMANN dagegen gab, ganz germanozentrisch, in seinem Schlusswort eine andere Richtung vor. Er warb für die Völkerkunde, weil sie auch die Höhepunkte der „deutschen“ Kultur besser identifizierbar mache:

„So die Völkerkunde innerhalb des Unterrichts betreiben, heißt doch wohl auch im Geiste derer arbeiten, die uns in unserer eigenen deutschen Kultur als die *Gipfelpunkte* erscheinen“ (LEHMANN 1929b: 433f.).

3.4.3. Kulturkunde

Leitend für LANGS Verständnis einer Kulturkunde war die nach eigener Aussage an Wilhelm SCHMIDTS Vorstellung angelehnte Unterscheidung in eine geistige „Innenkultur“ und eine materielle „Außenkultur“. Die „harmonische Verbindung“ von „innen“ und „außen“ bildete in seinem Modell einen „Idealzustand, die eigentliche *Kultur*, die

Volkskultur“. Die „europäischen Völker“ lebten – so konstatierte LANG – in der „Zivilisation“, einer disharmonischen, hochorganisierten Kulturform, in der die „Außenkultur“ die „Innenkultur“ dominiere. Diese „Völker“ hätten – im Gegensatz zu den „Urvölkern“ – „unzählige *Bedürfnisse*“ und griffen „auf Kosten der Innenkultur zu allen möglichen Mitteln, um das begehrte materielle Besitztum zu erlangen“. Alles werde „materialisiert, die Menschen werden zum »Menschenmaterial« und anstatt Gottes wird der Mammon verehrt“ (LANG 1925a: 7). Begleiterscheinungen dieser „Zivilisation“ seien u. a. „geistige und materielle Sklaverei und niedriges Knechtum“, „Unzufriedenheit, Egoismus, politische Spaltungen“ und „Herrenmenschen mit Pharisäereigenschaften“, die sich jedem „gesunden Wandel in der Kultur hemmend entgegenstellen“ (ebd.: 8). Als Zeuge zitierte er den indischen Literaturnobelpreisträger von 1913, Rabindranath Tagore mit den Worten:

„Sie [die europäische] ist eine kannibalische Zivilisation, sie unterdrückt die Schwachen und bereichert sich auf ihre Kosten. Sie säet überall Eifersucht und Haß aus, sie verbreitet eine Leere um sich her. Sie ist eine wissenschaftliche Zivilisation und keine menschliche“ (ebd.: 8).

Aus diesem Verständnis von „Kultur“ wurden verschiedene Folgerungen entwickelt. Moderat interpretiert und mit einem Schwerpunkt auf dem Vergleich strebte LANG-REITSTÄTTER eine thematische Vertiefung an (vgl. LANG-REITSTÄTTER 1924: 151). BIERENZ führt dagegen weiter aus, wie sich eine kulturkundliche Betrachtung positiv auf das Bewusstwerden eigener und fremder Kultur auswirken könne:

„Lernt die Jugend die Naturvölker in ihrer oft primitiven, aber dabei doch so zweckentsprechenden Lebensführung kennen, so wird sie einerseits die technischen Errungenschaften unserer Kultur und unserer Zeit als Produkt Jahrtausendalter, langsamer, stetiger, zielstrebigere Entwicklung würdigen lernen, andererseits aber diese technischen Errungenschaften nicht als das unentbehrliche Um und Auf des Lebens erfassen. Die, wenn auch oft nur einfache, aber mit sinniger Symbolik erfüllte Kunstfertigkeit der Naturvölker bringt jedenfalls mannigfache Anregung dem eigenen künstlerischen Schaffen. Die Mythologie wieder führt zurück in die Kindertage des eigenen Volkes. Neben anspruchlosester Befriedigung der Lebensbedürfnisse findet sich bei den Naturvölkern geistige und ethische Kulturhöhe, die unwillkürlich zu Vergleichen herausfordert zwischen hier und dort. Man ist nicht mehr der selbtherrliche, allein existenzberechtigte Europäer, es gibt auch anderswo noch Menschen – nicht »Wilde«, wie man früher allgemein zu sagen pflegte – Menschen wie wir, nur anders in ihrer Art, aber darum nicht minderwertiger oder verachtungswürdig“ (BIERENZ 1928: 660).

Wie hier aus der Verwendung der Begrifflichkeit ersichtlich ist, war auch BIERENZ, Hauptschullehrerin und „privat-wissenschaftliche“ Völkerkundlerin (vgl. BIERENZ 1930: 363), nicht gegen die weiter oben bereits kritisierten Zuschreibungen und ihren Implikationen gefeit. Auffallend ist jedoch, dass sie darauf gründende Bewertungen vermeiden wollte. Sie betrachtete Unterschiede als Variationen, die von Menschen nun mal hervorgebracht würden. Deutlich wurde dies, wenn sie die Irritationen ihrer Zeitgenossen über

den in Ostafrika getragenen Ohrpflock mit einem in der Sache zwar etwas unglücklichen, aber in der Aussage angemessenen Vergleich kommentierte:

„Wir tragen doch auch Ohringe. Daß die Neger den Ohrschmuck etwas größer wählen, sollen wir daran Anstoß nehmen? Das ist doch nur eine Formsache. Es trägt ja auch bei uns die eine Dame ein kleines, die andere ein großes Handtäschchen.“ (BIERENZ 1932: 404).

Fragwürdiger erscheint dieser Ansatz bei der Lektüre der Kurzbeiträge, die LANG in der Rubrik *der kulturkundliche Beobachter* in der *Völkerkunde* veröffentlichte. Aus Sicht eines Völker- und Kulturkundlers kommentierte er dort gesellschaftliche und politische Erscheinungen und ihre nach seiner Meinung hemmende Wirkung auf die Entfaltung der „Innenkultur“. Dabei geißelte er u. a. moderne Formen des Aberglaubens, als Charakterfestigkeit getarnte Unbelehrbarkeit, die Verzivilisierung von Religion und andere „scheinreligiöse“ Entwicklungen und die „akustische“ und „alkoholische Betäubung“ der „Massen“ auf Volksfesten. In dem Beitrag über den „Mißbrauch“ wetterte er gegen die seiner Meinung nach sinnentleerte, zeitgenössische Adaptionen von Dichtkunst, Musik, Tanz, Ehe, Ehre und Heimatliebe – für ihn Anzeichen eines „Tiefstands der zivilisatorischen Innenkultur“ (LANG 1928a: 266-268). Ziel seiner Bestrebungen war die Bildung zum kulturbewussten Menschen, der all diese angeblichen Fehlentwicklungen erkennt und ihnen widersteht.

Speziell zu den „kulturkundlichen Ursachen der zivilisatorischen Eigenheit der Juden“ (ders. 1928b: 114) führte er aus, dass jene einen „zivilisatorischen Werdegang hinter sich [haben] wie kein europäisches Volk“. Ihre Zivilisation sei bereits vor „einigen tausend Jahren“ voll entwickelt gewesen, folglich zeige der jüdische Durchschnittsmensch auch die Eigenschaften des Geschäftsmanns stärker als Mitglieder anderer „Völker“ (ebd.: 117). Erläuternd schrieb er:

„Will man sich von allen Vorurteilen gegen das Judentum befreien, so muß erkannt werden, daß die jüdische Eigenart nicht so sehr aus der rassischen Veranlagung als vielmehr durch den kulturellen Werdegang des Volkes erklärt werden kann. In der altjüdischen Zivilisation gab es Wucherer, Geldleute, Richter, Priester mit parteiischer Einstellung usw., eine verarmte Menschenmasse aber auch vortreffliche reine Geister. So gibt es heute noch bei den Juden Plutokraten (Geldleute) und Arme, sozialdenkende und unsozial denkende und handelnde Menschen“ (ebd.: 116).

Im Anschluss führte LANG aus, dass sich auch bei jüngeren, „außenkulturell dominierten“ Zivilisationen in ihrer Entwicklung die gleichen „Erscheinungen der Geschäftskultur“ einstellten. In den Kolonien werde vielfach jenes über Europäer gedacht, was in Deutschland auch an den Juden kritisiert würde. Wenn man diesen Kulturwerdegang nicht erkenne, so warnte LANG, werde sich das Gewinnstreben „ohne jede Rücksicht“ auch anderswo einstellen (ebd.: 117). LANGS kulturelle Begründung der Eigenart der Ju-

den kann man hier wohl als Bestätigung von GOLDHAGENS These lesen, nach der der „dem populären politischen Denken in Deutschland zugrundeliegende Begriff des »Volkes« (...) gedanklich verbunden mit der Definition der Juden als Antithese“ war (GOLDHAGEN 2000: 104). Als selbsternannter Aufklärer gegen Vorurteile beschrieb LANG Juden nicht als deutsche Staatsbürger jüdischen Glaubens, sondern setzte sie als fremdes, nämlich jüdisches Volk mit historisch begründeter Eigenart in Opposition zu dem „deutschen Volk“.

Seinen Nationalismus-Begriff entwickelte LANG ebenfalls in der Kritik am Verhalten der Vertreter der materiellen Kultur. Produzenten von Kriegsgerät und die Journalisten nationalistischer „Hetzblätter“ würden sich zum Nationalismus bekennen und Kriegstreiberei nachgehen, weil es ihrem Absatz und ihren Gewinnabsichten diene. Die Vertreter dieses „Scheinnationalismus“ würden oft ihre „nicht rein deutsche Herkunft mit einer nationalen Scharfmacherei bemänteln.“³⁸ Während das Motiv der Großindustriellen „Habgier“ sei, würde ein Teil des Mittelstands eitel im Namen der Nation sprechen und dabei Bauern, Arbeitern und Handwerkern, dem Großteil des „Volks“, die Anerkennung versagen. „Zu einem echten Nationalismus gehört vor allem die soziale Einstellung seiner Bekenner auf das ganze Volk, also auch auf die Arbeiter.“ Stattdessen spreche man, so LANG, „mit Vorliebe von einem Pöbel, einem Mob.“ „Solange es diesen Scheinnationalismus gibt,“ folgerte er, „bleibt ein großer Teil des Volkes irreführt, verroht, unsozial und unnational.“ (LANG 1929: 255).

„Nationales“ und „Soziales“ zusammenzudenken, Menschen nach unterstellter „Eigenart“ zu gruppieren und zu charakterisieren, der Antagonismus zwischen „Geschäftemachern“ – zumal jüdischen – und dem „einfachen Volk“ zu extrapolieren, all dies gehörte auch zum Repertoire der Leute, die wenig später den Faschismus als Staatsform in Deutschland und Österreich in die Tat umsetzten. LANGS Sicht war im Gegensatz dazu nicht rassistisch geprägt, er propagierte auch nicht die Überlegenheit von bestimmten „Rassen“ oder „Völkern“. Sein „kulturkundlicher“ Ansatz wirkte differenzierend und relativierend, er neigte dazu, die seinen Lesern unterstellten Ansichten denen „anderer Völker“ gegenüberzustellen.³⁹ Mit dem Kultur/Zivilisations-Modell präsentier-

³⁸ Im Absatz davor erwähnte LANG ein vormals verspottetes „jüdischen Blatt“, das sich „plötzlich »national« gebärde und nun als Beispiel „gut deutscher und bürgerlicher Gesinnung“ gelte. Für LANG war offenbar auch dies ein Beleg, dass der „Scheinnationalismus vor allem eine Geschäftsangelegenheit“ und damit potentiell jüdisch sei (LANG 1929a: 255).

³⁹ Vgl. dazu auch Walter NUTZER, „Wie grönländische Eskimo über die Europäer denken.“. In: Völkerkunde, 1929, Bd. 5: 115f.

te er sich als kulturbewusster Nationalist im Dienst der Völkerverständigung. Tatsächlich brachte er aber fortwährend das „Geistige“ gegen das „Materielle“ in Stellung und diskreditierte letzteres als pathologisch. HARMS Einschätzung, LANGS Handeln sei von einem bisweilen an Naivität grenzenden Idealismus geprägt gewesen (HARMS 2000: 156) mag im Hinblick auf dessen Absichten zutreffend sein. Seine kulturkundlich begründete, strukturell antisemitische und antizivilisatorische Disposition lässt seine publizistische Tätigkeit jedoch in einem ambivalenteren Licht erscheinen.

Im Auseinanderdividieren von geistiger und materieller Kultur interpretierte man im Rahmen der Kulturkunde die Auswirkungen der „Zivilisation“ auf das Leben der Menschen generell unter kulturellen Grundannahmen, selbst wenn man die eigentlichen Ursachen dafür doch woanders sah:

„Der unheilbringende Imperialismus, welcher den verderblichen Völkerhaß und Völkerneid im Gefolge hat, ist zum größten Teil eine wirtschaftspolitische Erscheinung. Wirtschaft kann leicht zum trennenden Element im Leben der Völker werden. Was kann aber die Menschen zum gegenseitigen Verstehen bringen, zur Duldung und zum Friedenswillen? Nur die Kenntnis eines weiteren Kreises, das Überschauen anderer Art und Sitte. Unfruchtbarer Haß bleibt dem fern, der auch von anderen Völkern und ihrem Brauch hörte; wohl aber kann ihm diese Kenntnis helfen zu schaffender, stolzer Arbeit im Dienste des eigenen Volkes, das er durch den Vergleich doppelt schätzen lernt.“ (LANG-REITSTÄTTER 1924: 323f.)

Diese ungebrochen idealistische Konzeption birgt eine unscharfe, kulturell begründete Utopie. In ihr ist vorgesehen, dass die Kenntnis des eigenen Volks Identifikationen und Schaffenskräfte weckt. Die Einsicht darin, dass alle „Völker“ eine eigene Art und Sitte haben, soll hingegen „Völker“ verbinden und gegen Völkerhass wirken. Ob und wie die angesprochenen, ökonomisch begründeten Ursachen dadurch verändert werden, bleibt unthematisiert. Sie erscheinen lediglich als Störung des friedlichen Zusammenlebens. Im Umdefinieren der Folgen des „Imperialismus“ in einen Konflikt zwischen Innen- und Außenkultur ist das Angebot der Kulturkundler letztlich ein Kulturalismus, der zwar nicht deckungsgleich mit aggressiveren, völkisch und rassistisch definierten Nationalismen war, aber zumindest daran anschließen konnte und eine eigene Legitimationsvariante parat hielt.

3.5. Vorgehen und praktische Umsetzung

In der Frage, wie die Völkerkunde in den Schulfachkanon zu integrieren wäre, präsentierte man sich genauso vielseitig wie uneinheitlich. LANGS Plädoyer für eine „Völker- und Kulturkunde“ als „Lehrgegenstand“ in der Schule (LANG 1926/27: 114) kritisierten viele als Forderung nach einem eigenen Fach (vgl. LEHMANN 1929b: 416, THILENIUS 1931: 163). Eine solche Etablierung bewertete man angesichts der Schulreali-

tät vermutlich als aussichtslos, belegen lässt sich dies auch mit den Anmerkungen der Lehrer auf der DGA-Tagung in Hamburg (vgl. THILENIUS 1929: 40-48). STIPEK fand ein selbständiges Schulfach dann gerechtfertigt, wenn es sich nicht mit bereits eingeführten Nachbarfächern verschmelzen ließe (STIPEK 1929: 131). In Anerkennung der Verhältnisse bezeichnete er die ergänzende Rolle der Völkerkunde im Hinblick auf die Fächer Geschichte und Geographie als derart grundlegend, dass er eine völkerkundliche Durchdringung jener der Schaffung eines eigenen Schulfachs vorzog. Die aufgrund WEULES Engagement in Leipzig vollzogene Einführung der Völkerkunde als Lehrfach an den sächsischen Gymnasien (WILKING 1995: 79) konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht nachvollzogen werden.⁴⁰ Auch LEHMANN erwähnt sie in seiner ansonsten erschöpfenden Zusammenfassung des Engagement der Völkerkundler nicht (vgl. LEHMANN 1929b: 413-417).

Hinsichtlich der Integration in spezifische Schulfächer sah LEHMANN die Völkerkunde (wie unter 3.4 gezeigt) als Vertiefung des Geschichtsunterrichts. Im Geographieunterricht erschöpfe sie sich für ihn lediglich in einer länderkundlichen Betrachtung. LANG-REITSTÄTTER wiederum berichtete aus Österreich, dass die Kulturgeschichte in der Heimatkunde, der Geschichte und in Deutsch schon vertreten sei. Organisch in den Geographieunterricht eingegliedert (vgl. LANG-REITSTÄTTER 1924: 320) ergänze sie das einzige Fach, „in welchem die Kinder von den verschiedenen Völkern hören“ und in dem eine angemessene Darstellung des „Völkerlebens“ bisher fehle. Im Sinn der Hildesheimer Entschließung forderte HAMBRUCH eine Integration sowohl in den Geschichts- als auch in den Geographieunterricht. In einzelnen Beiträgen tauchen Bezüge zur „Religionskunde“ (DANZEL 1931), „Deutschkunde“ (LANG 1926/27: 116), den klassischen Sprachen (HEYDRICH 1923: 98), zur „staatsbürgerlichen Erziehung“ (LEHMANN 1929a: 32) oder dem Werkunterricht (THILENIUS 1926: 16) auf. In der weitesten Auslegung sollte die Völkerkunde „als Prinzip“ vertiefen, beleben und durchdringen. Es gäbe kaum ein Fach, in dem sie das nicht vermöge (HEYDRICH 1923: 98).

Wie dieses Prinzip Völkerkunde methodisch umgesetzt werden sollte, wurde nur ansatzweise thematisiert. LEHMANN beabsichtigte eine kulturgeschichtliche und strukturspsychologische Vertiefung (LEHMANN 1929b: 430). Tatsächlich stand dies im Gegensatz zu seiner vergleichenden Methode, die eine quantitative Erweiterung des Stoffs be-

⁴⁰ HEYDRICH erwähnte, dass der sächsische Lehrplan eine bis zwei Stunden der Unterprima für die Völkerkunde vorgesehen habe (HEYDRICH 1923: 98), WEULE sprach von einem Lehrfach, das „der Geographie angegliedert ist“ (WEULE 1921: 2).

deutete. LANG äußerte sich noch am konkretesten, wenn er ausführte, dass europäische „Kulturen (...) einerseits durch Aufzeigen von *Parallelen*, andererseits durch Hervorheben des *Gegensatzes* besser erklärt und verstanden werden“ könnten. Er wünschte sich „*Tatsachen*“ statt „*Theorien*“, die „kulturhistorische Methode sowie die rein biologische Betrachtungsweise“ sollten nur unter „Hintanhaltung *jedweder* Extreme Berücksichtigung finden“ (LANG 1926/27: 115). Jenseits solcher Vorschläge verlegte man sich auf die tendentiell extensive Präsentation ethnographischer Beispiele, aufbereitet wie in der Zeitschrift *Völkerkunde*, konzeptionell wie in den Beiträgen von LEHMANN (1929b) und PLISCHKE (1931). Zur Veranschaulichung griff man auf das zurück, was sich zügig einbringen ließ, etwa vorhandene „Lichtbildsammlungen“ oder ethnographische Photos und Zeichnungen, die mittels Episkop im Schulsaal projiziert werden sollten. In den meisten Schulen ohne finanzkräftige Elternvereine herrschte an geeignetem Anschauungsmaterial wohl ein „nahezu vollständiger Mangel“ (vgl. BIERENZ 1929: 230, siehe auch Redebeitrag FROHBÖSE, THILENIUS 1929: 46).

Ähnlich war die Situation bei den Schulbüchern. Als einzige in den 20er Jahren übte LANG-REITSTÄTTER Kritik, hier speziell an den österreichischen Verhältnissen: „Was das Geographiebuch für Bürgerschulen über die außereuropäischen Länder enthält, ist quantitativ kaum der Rede wert und inhaltlich zum größten Teil ganz unrichtig“ (LANG-REITSTÄTTER 1924: 322). In ihrem Beitrag erläuterte sie sachliche und begriffliche Fehler, bemängelte die rein physikalische und ökonomische Betrachtung außereuropäischer Erdteile und die einhergehende Abwesenheit völkerkundlicher Erläuterungen. Angesichts des Mangels an Schulbüchern zur Vermittlung völkerkundlicher Bildungswerte forderte LANG mehr „praktische Lehrbücher“ und „Klassenlektüre“ (LANG 1926/27: 116). Angesichts des Umstands, dass man sich sein Material aus den Heimatkunden besorgen müsse, äußerte der Lehrer W. GÜNTHER auf der DGA-Tagung in Hamburg pointiert: „Wir wünschen das notwendige Buch.“ (THILENIUS 1929: 47). Uneinig war man sich darüber, wer dieses Buch verfassen sollte. KRÄMER wollte es in Fachkreisen besprochen haben (ebd.: 43), während der Lehrer BRAUNE die Mitarbeit von Pädagogen forderte (ebd.: 44). Drei Jahre später war in dieser „dringlichen“ Frage immer noch nichts geschehen (ders. 1931: 164). Man behalf sich indes mit der Empfehlung angemessener Lehrbücher wie der von Fritz KRAUSE bearbeiteten Seydlitzschen Geographie (HEYDRICH 1923: 100) und mit Verweisen auf weiterführende Fachliteratur, mit der sich „der Leh-

rer“ kundig machen könne (vgl. exemplarisch bei DANZEL 1931: 135, HEYDRICH 1923: 99-101, PLISCHKE 1931b, THILENIUS 1926: 43-46).

Waren lokal – wie in Berlin, Hamburg, Leipzig und Wien – Völkerkundemuseen vorhanden, verwies man auf das Anschauungsmaterial in deren Ausstellungen. Die längste Kooperation mit den Schulen gab es initiiert von WEULE in Leipzig. 1931 berichtete THILENIUS, dass nach diesem Vorbild auch in „absehbarer Zeit“ mit dem Hamburger Museum „der Schule ein vielseitig verwendbares Unterrichtsmittel“ zugeführt werden könne (THILENIUS 1931: 164). BIERENZ problematisierte die Zusammenarbeit von Schulen und Museum in Wien. Sie erteilte organisatorische und didaktische Ratschläge (vgl. BIERENZ 1931: 464) und tadelte Lehrer, die den Kindern „falsche Aufschlüsse gegeben“ hätten, um so ihr „Nichtwissen (...) zu übertünchen“ (BIERENZ 1930: 365). LANG forderte die Umgestaltung der Museen von der Präsentation von Schauobjekten zu gut dokumentierten Lehrsammlungen (LANG 1926/27: 116f.). Die Kritik des Lehrers W. GÜNTHER scheint LANGS Forderung zu unterstützen. Er bemängelte die Darstellungsweise der Museen, die auf den Zweck der Anschauung orientiert seien und damit eine vortragende Unterrichtsweise erforderten. Er wünschte sich dagegen eine Form, in der der Gedanke der Arbeitsschule lebendig wäre und plädierte für entsprechende „Arbeitsmuseen“ (THILENIUS 1929: 47).

Jenseits der unterrichtsorientierten Problematisierungen von BIERENZ oder den Erfahrungen völkerkundlich engagierter Lehrer wie LANG-REITSTÄTTER beschäftigte man sich kaum eingehender mit der Schulrealität. Dies offenbaren auch die Kommentare der Lehrer auf der DGA-Tagung, die das völkerkundliche Engagement begrüßten, im Hinblick auf ihre Alltagserfahrung aber nüchterner und pragmatischer bewerteten. Eine Ausnahme bildete eine von WEULE veranlasste (vgl. WILKING 1995: 81) Befragung von Leipziger Abiturienten zur Beurteilung ihres Erdkunde-Unterrichts. Jene sollen dabei den fehlenden praktischen Bezug zum Berufsleben bemängelt haben. Sie schrieben der Geographie zu, wichtige volkswirtschaftliche, wirtschaftsgeographische und weltpolitische Erklärungen bereitzuhalten, andererseits aber auch zur Vertiefung der Heimatliebe beizutragen. Die Absolventen sollen sich auch für eine Erweiterung des erdkundlichen Stundenpensums zu Lasten der klassischen Sprachen ausgesprochen und die Arbeitsgemeinschaft dem Frontalunterricht vorgezogen haben (vgl. K. KRAUSE 1923: 263f.). Aufgrund der unmittelbaren Vereinbarkeit der Ergebnisse mit den eigenen Forderungen könnte man vermuten, dass die Auswertung der Befragung nicht repräsentativ war. Als

die Pläne zur Integration des Fachs in den Schulunterricht ins Stocken kamen, hätte allerdings eine etwas gründlichere Zuwendung zur Empirie und ein Einbezug der Lehrer Anhaltspunkte für ein weiteres Vorgehen liefern können.

Allgegenwärtig war ein Aspekt in der Diskussion um die praktischen Implikationen des Projekts „Völkerkunde und Schule“. Von THILENIUS und HAMBRUCH über LEHMANN, KRÄMER, STAHL, LANG, BIERENZ und STIPEK forderten alle vordringlich eine völkerkundliche Bildung der Lehrer. Dies könne in Fortbildungskursen und Vorträgen an Museen vollzogen werden. Für die Ausbildung der Lehrer an sich wurde hingegen der Besuch völkerkundlicher Einführungsvorlesungen an den Universitäten empfohlen oder Völkerkunde als Pflichtgegenstand der Lehrerausbildung gefordert (vgl. LANG 1926/27: 117, HAMBRUCH 1926: 110f., LEHMANN 1929a: 35, Leitsatz 15). Für ein solches Engagement erachtete man die Einrichtung völkerkundlicher Lehrstühle für zwingend erforderlich. Der Lehrer Berner merkte auf der Tagung dazu an:

„Wenn man etwa fordert, daß der Geschichts- und Geographielehrer sich ausgiebig mit Vorgeschichte, Völkerkunde und Anthropologie beschäftigt, so können auch hier wieder andere Wissenschaften mit dem gleichen Anspruch kommen. Dasselbe trifft auch für die Studenten zu, dann dauert das Studium nicht acht Semester, sondern 24 Semester. Ich will kein Miesmacher sein, aber ich betone: wenn Sie nicht immer Zustimmung finden, halten Sie es der Lehrerschaft zugute, daß sie berechnete Gründe für ihre Ablehnung hat.“ (THILENIUS 1929: 42)

3.6. Zusammenfassung

Nach der auszugsweisen Wiedergabe und einer exemplarischen Darstellung der rassekundlichen Disposition der THILENIUSSCHEN Publikation *Völkerkunde und Schule* schloss Volker HARMS in einem Beitrag von 1982:

„Mit dieser Zitatelese sei die Darstellung des Negativbeispiels einer von der Ethnologie ausgehenden Zusammenarbeit mit der Schule abgeschlossen, wenngleich aus weiteren Passagen in der zitierten Broschüre in noch erschreckenderer Weise deutlich wird, wie hier sieben Jahre vor 1933 bereits die Rassenideologie des Nationalsozialismus auch von ethnologischen Wissenschaftlern vorweggenommen bzw. vorbereitet wird. Aber auch an andere, bei weitem nicht in diesem Ausmaß problematische Traditionen einer Zusammenarbeit von Ethnologie und Schule anzuknüpfen, scheint von ihrer Eigenart her wenig sinnvoll“ (HARMS 1982: 110).

HARMS verwies damit – beim gegenwärtigen Stand der Literatur als einziger neben WILKING – auf die historische Dimension der Diskussion um „Ethnologie und Schule“. In einem neueren Beitrag bezog er LANG und LEHMANN in seine Betrachtung ein, thematisierte aber im Wesentlichen die gleiche Kontinuität der Rassenkundler HAMBRUCH und THILENIUS zur NS-Ideologie (vgl. HARMS 2000: 162f.). Wie ich aufgrund meiner bisherigen Darstellung zeigen konnte, ist die Bewertung der vielfältigen Diskussion aus den 20er Jahren als Negativbeispiel zwar prinzipiell zutreffend, aber verkürzt und wenig

hilfreich. Formal operierten die Fachvertreter bis in die 20er Jahre auf ähnlichen Feldern wie die heutigen Ethnologen: der Schulbuchkritik, der Kritik an Verkürzungen und Vorurteilen, der Frage nach der möglichen Form einer Integration in den Schulunterricht oder der Lehrerfortbildung. Auf konzeptioneller Ebene wäre die Problematik der dargestellten Ansätze zu erörtern. THILENIUS, SCHEIDT und HAMBRUCH arbeiteten an einem rassekundlichen Erklärungsentwurf. Ob und wie sie damit der NS-Rassenideologie zuarbeiteten und welche Anknüpfungspunkte zwischen beiden Zusammenhängen bestanden, müsste und sollte unter historischer Fragestellung weiter herausgearbeitet werden. Ob ein sich in Opposition zur „materialistischen Zivilisation“ befindlicher, kulturkundlich begründeter Nationalismus im Hinblick auf die völkische Ideologie weniger problematisch ist, kann mit Grund bezweifelt werden. Zusätzliche Ambivalenz ergibt sich aus dem noch heute positiv bewertbaren Anspruch der Kulturkundler, „tiefer zu blicken“, „Gründe zu erforschen“, fremden Sitten duldsamer zu begegnen und „Völker“ zu verstehen (vgl. BIERENZ, Kap. 3.3). Dies kursiert heute unter dem Begriff „Toleranz schaffen“. Im Rahmen welchen Entwurfs und unter welchen Annahmen ist dies plausibel?

WILKINGS Schlussfolgerungen (im folgenden siehe WILKING 1995: 100) lassen sich zum Teil bestätigen. Die Forderung nach einer einheitlichen Lehrmeinung, wie sie SCHMIDT aufstellte, war für das schulische Engagement nachrangig und stand nie explizit zur Debatte. Dass jedoch die Protagonisten Welterklärungsentwürfe vertraten, die sich wie in Kapitel 3.4. beschrieben in Teilen widersprachen, war einem gemeinsamen Auftreten sicher nicht förderlich. Man war sich einig in dem Bestreben, exakte Erkenntnisse zu vermitteln zu wollen und propagierte als kleinstes gemeinsames Ziel die jeweils unterschiedlich nuancierte Stärkung des nationalen oder kulturellen Selbstbewusstseins. Damit schaffte man offenbar den Anschluss an einen öffentlichen Diskurs, wie die Wiedergabe dieser Motive in der Presseberichterstattung zeigte (vgl. ANONYM/BAUER/WITTKO 1928). Dass der Kontext „Völkerversöhnung in den Schulen“ zeitgenössisch auch anders thematisiert wurde, zeigt die ironische Gegenüberstellung zweier Gedichte aus einem französischen und einem deutschen Schulbuch in der von Kurt Tucholsky herausgegebenen *Weltbühne*. Ersteres beschreibt Franzosen und Deutsche, die als Gefallene Hand in Hand im Tod vereint sind, letzteres antizipiert den letzten Kampf der Germanen, der ganz Europa in Flammen stehen lasse (vgl. ANONYM 1927: 341, siehe Anhang E). In der Zeitung des *Central-Vereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens* kritisierte WALTERMATH die Völkerkunde, weil sie sich lediglich mit der „Anthropologie der

einzelnen Nationen“ befasse und es versäume, den (auch rassischen) Gemeinsamkeiten nachzuspüren, die sich bei dem Vergleich der „Völker Europas von selbst ergeben müßten“ (WALTEMATH 1929: 157). Eingang in die Diskussion um die Integration der Völkerkunde in die Schule erlangten solche Sichtweisen nicht.

Zweierlei Erklärungen sind für die Einschätzung der Diskussion plausibel. Sie knüpfen beide an die Schlussfolgerungen des vorigen Kapitels an. Den Völkerkundlern, die vor ihrem fachlichen Hintergrund Gesellschaft und Schule beurteilten, fielen Vorurteile, Verkürzungen oder Irrtümer als Diskrepanzen zu ihrem eigenen Erkenntnisstand auf. Es war die logische Folge ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit. Ungleich der Anthropologie und der Vorgeschichte, die man naturkundlichen und historischen Zusammenhängen zuordnen konnte, hat die Völkerkunde einen universalen, potentiell in verschiedene Fächer reichenden Deutungsanspruch. Dieser Universalismus müsste in irgendeiner Form – modellhaft, methodisch und/oder didaktisch – aus dem Fach heraus exportiert werden, wenn er als Prinzip verstanden wird. Angesichts der Vielfalt der Beiträge aus den 20er Jahren muss man dies als misslungen bewerten. Allem Anschein nach war den meisten auch nicht bewusst, dass eine solche Übersetzungsleistung notwendig war. Stattdessen ergab sich die Konsequenz, dass sich Lehrer und Schüler mit Völkerkunde beschäftigen sollten, um sich aufgrund eines dann erweiterten Erkenntnisstands den Einschätzungen der Völkerkundler annähern zu können. So lässt sich beispielsweise die *Völkerkunde* als interessante und unterhaltsame, weil Erkenntnis erweiternde Zeitschrift lesen, aber niemals als Konzept in einen Schulunterricht integrieren. So lassen sich auch die immer wieder proklamierten „Bildungswerte“ der Völkerkunde verstehen. Selbstverständlich hatten die Protagonisten recht mit dem Verweis auf den potentiellen Nutzen ihres Beitrags. Ihre, in erster Linie an die Lehrer gerichtete Botschaft lautete jedoch vereinfacht: Werdet Völkerkundler!

Den zweiten Erklärungsansatz reißt WILKING nur an, wenn er die Beschränkung des Engagements auf die administrative, resp. die universitäre Ebene kritisierte. Wenn über die Lehrerausbildung die Verhältnisse verbessert werden könnten, hätte diese ihren Platz zu Recht auch an den völkerkundlichen Lehrstühlen. Anhand der vorgetragenen Argumentationen ist jedoch auch offensichtlich, dass viele Völkerkundler im schulischen Engagement eine Legitimation ihrer Ansprüche zur universitären Etablierung ihres Fachs sahen. Dies konnte auch in der Öffentlichkeit vermittelt werden, wie die Pressemeldungen zur Tagung von 1928 zeigen (vgl. ANONYM/WITTKO/BAUER 1928). Als

„beschämend für unser Vaterland“ bezeichnete es schon vorher der Vorstand der DGA, dass an den 21 Universitäten des Deutschen Reichs mit seinen 4000 Dozenten und 60.000 Studenten nur jeweils zwei Ordinariate bzw. Extraordinariate für die Völkerkunde eingerichtet seien (GESAMTVORSTAND ... 1919: 37). Unverbrämt nahm SCHMIDT die Einschränkung der Arbeitsmöglichkeiten nach dem Verlust der Kolonien⁴¹ nach dem Weltkrieg zum Anlass, Kompensationen für die Völkerkunde zu fordern. Wenn „an sie die Forderung gestellt wird, mehr als bisher sich in den Dienst des Volksganzen zu stellen“ (gemeint ist hier auch das schulische Engagement), dann könnte sie dies als „neuen starken Grund bei ihrer Forderung der Errichtung von Lehrstühlen an den Hochschulen anführen“ (SCHMIDT 1919/20: 1128). Indirekter argumentierten THILENIUS und HAMBRUCH, indem sie ihre Forderungen – wie in der Entschließung – mit der Lehrerausbildung begründeten. Da sich das Engagement vieler Völkerkundler größtenteils auf das Abhalten von Tagungen und auf Kooperationsangebote der Museen beschränkte und sie weder Lehrbücher schrieben noch „praktische Experimente an den Schulen“ durchführten (WILKING 1995: 100), liegt der Schluss nahe, dass es jenen vordringlich um eine stärkere Verankerung des Fachs an den Universitäten ging. Dies war sicher begründet, aber nicht als zentrale Maßnahme eines schulischen Engagements. In diesem Sinn war die Diskussion um die Integration der Völkerkunde auch eine Funktionalisierung der Institutionalisierungsambitionen vieler Fachvertreter.

⁴¹ Entgegen nahe liegenden Vermutungen wurde von Völkerkundlern nicht die Rückgabe der Kolonien gefordert oder die Rettung „des kolonialen Gedankens“ betrieben (gegenteilige Andeutung siehe LEPSIUS o. J.: 9). Allenfalls bedauerten sie deren Verlust und forderten die Rehabilitierung der „deutschen Kolonialart“. Thematisierungen wie in der Ausgabe der *Pädagogischen Warte* zur *Kolonialgeographie* (Jg. 35.24) oder bei GAST, der im Erdkundeunterricht am liebsten „den Keim (...) zu nie aufhörenden Protesten“ gegen den Verlust der Kolonien legen wollte (GAST 1923: 173), finden sich in den ermittelten Beiträgen nicht.

4. Völkerkunde und Schule zwischen 1933 und 1945

4.1. Überblick

Nach der Ausschaltung der parlamentarischen Instanzen und der Etablierung eines autoritären Regimes durch die *NSDAP* brach die Diskussion um die Integration in den Schulunterricht im Deutschen Reich ab. Gleiches lässt sich für Österreich feststellen. Der letzte, an frühere Argumentationen anknüpfende Beitrag stammt dort von STIPEK aus dem Jahr 1935⁴². Zu dieser Zeit regierten bereits die Austrofaschisten der von Engelbert Dollfuß gegründeten *Vaterländischen Front* per Ausnahmegesetzgebung. Zum Kontext Völkerkunde und Schule äußerte sich im Deutschen Reich – nach meinen Recherchen⁴³ – alleine Fritz KRAUSE. Als Vorsitzender der *Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde* (DGV) verfasste er 1934 seinen programmatischen Fachentwurf „Die Bedeutung der Völkerkunde für das neue Deutschland“.

Die Darstellung von Zusammenhängen, die über die Diskussion um die Integration in die Schule hinausgehen, wäre an dieser Stelle angebracht und erhellend. Die Klärung des Verhältnisses einzelner, in der vorangegangenen Diskussion aktiven Völkerkundler zum NS-Regime, die Analyse von Fach-Konzeptionen vor der herrschenden Ideologie und der Vergleich mit der „Arbeit am Volkstum“ von Kulturwissenschaftlern, die im Sinn der völkischen Ideologie auch in Schulen agitatorisch wirken wollten,⁴⁴ kann im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit nur andeutungsweise angesprochen werden. Im vorliegenden Kapitel sollen hauptsächlich KRAUSES Positionierungsversuch im Namen der DGV und die Gründe für den Abbruch der Diskussion nachvollzogen werden.

⁴² Dieser Beitrag bringt in Hinsicht auf das Thema wenig Neues und steht auch in keinem Zusammenhang zu dem in diesem Kapitel besprochenen Beitrag von Fritz KRAUSE. Er wird hier deswegen nicht weiter erörtert. Literaturangabe siehe Anhang A

⁴³ Ein weiterer, mit Hilfe der IBZ recherchierter Beitrag konnte auch über das Fernleihsystem nicht ermittelt werden. Es handelt sich dabei um: L. Netoliczka, „Völkerkunde, Rassenkunde, Volkskunde im Unterrichtswesen des heutigen Deutschlands“. In: *Schule und Leben – Deutsche Lehrerzeitung für Groß-Rumänien*, Kronstadt, 1935/36, 3. Jg., IV: 1-7.

⁴⁴ Ein Beispiel für eine völkisch-ideologische Agitation im Kontext mit den Schulen lieferte Eugen FEHRLE schon mehr als ein Jahrzehnt davor (Eugen Fehrle, *Heimat und Volkskunde in der Schule.*, Heimatblätter vom Bodensee zum Main, 1920, Heft 8). 1939 veranstaltete er eine Lehrschaу (Eugen Fehrle, „Die volkskundliche Lehrschaу der Universität Heidelberg.“ In: *Badische Heimat*, 1939, Bd. 26: 293-312). Von Friedrich Sieber liegt ein weiterer Beitrag aus der NS-Zeit vor („Volkskunde – Volkstumspflege – Volkskunde und Schulerziehung.“ In: *Die völkische Schule*, 1934, Bd. 12: 407-414). Meine bislang unsystematische Recherche gibt Anlass zur Vermutung, dass der Literaturkorpus zum Kontext „Volkskunde und Schule“ umfangreicher ist als derjenige im Fach Völkerkunde. Sowohl zur angemessenen Darstellung dieser Diskussion über die Zeit von 1933 bis 1945 hinaus als auch zur Entwicklung einer universalen, sozial- und kulturanthropologischen Perspektive eines schulischen Engagements wäre eine umfassendere Aufarbeitung der Diskussion in der Volkskunde notwendig und gewinnbringend.

4.2. Eine Positionierung

KRAUSE bemühte sich, soweit seine Ausführungen die Schule betrafen, nicht um einen Bezug zur Schulrealität. Sein Beitrag war ein Versuch, die Völkerkunde den herrschenden Verhältnissen anzudienen (vgl. FISCHER 1990: 152). Er strebte damit allenfalls eine politische Legitimation des eigenen Fachs im NS-Staat an. Dazu hob er die „praktische Bedeutung“ der Völkerkunde „für das „Volksleben“ hervor. Eine „angewandte Völkerkunde“ könne im „neuen Deutschland“ bei „der Erkenntnis des Schicksalsproblems unseres Volkes“ mithelfen, „nämlich der Eingliederung der Industriebevölkerung in die Volksgemeinschaft zwecks Herausbildung einer neuen einheitlichen Volks- und Lebensgemeinschaft mit neuer psychischer und kultureller Struktur“. Er rückte „Volk“ und „Volkstum“ in das Zentrum völkerkundlichen Wirkens, indem er Familie, „Jungmannschaft“, Arbeit, „Bauerntum“, „religiöse Durchdringung“ und Ideale auf eine neue Art in das „Volksbewußtsein“ integriert sehen wollte. Leitend dafür nannte er die „Überwindung des Materialismus und des überspannten Individualismus zugunsten einer Volksgebundenheit und eines neuen Idealismus“ (F. KRAUSE 1934: 10). Ihrerseits überspannt wirken seine Vorstellungen über die segensreiche Wirkung des Fachs, „wenn wie zu erwarten das deutsche Volk erneut unter die Kolonialmächte einrückt“:

„Es besteht guter Grund zu der Annahme, daß die Fremdvölker vor der Ausbeutung durch die kapitalistische Wirtschaftsform und vor der Vernichtung durch die europäische Zivilisation gerade durch die neudeutsche, durch völkerkundliche Erkenntnisse vertiefte Einstellung gerettet werden können – eine menscheitsgeschichtliche Zukunftsaufgabe des deutschen Volkes.“ (ebd.: 11)

Generell sollten mit der Völkerkunde, zum Vorteil des „Volks“ eingesetzt, „Richtlinien (..) für die Einwirkungen erzieherischer und kulturpolitischer Art zur Erzielung solch neuer einheitlicher Kultur“ gewonnen werden (ebd.: 9). KRAUSE sah mit seinen Ausführungen „die Völkerkunde hereingestellt in unser heutiges Volksleben mit seinem Ringen und Kämpfen um eine neue einheitliche Kultur, um ein neues einheitliches deutsches Volkstum. Sie wird dadurch eine *praktische, lebensvolle Wissenschaft*.“ (ebd.: 10)

Lediglich schlagwortartig formulierte KRAUSE die Ziele einer völkerkundlichen Betrachtung. Da durch die Völkerkunde „das *Gesichtsfeld über unseren Kulturkreis hinaus erweitert*“ werde, folge daraus „die Erkenntnis der *Verschiedenartigkeit der Völker und ihrer Kulturen*“ (ebd.: 7). Als Resultat beschrieb KRAUSE die „*positive Kritik* des Fremden und des Eigenen, und damit ein *Schutz vor Überbewertung des Fremden und vertiefte Liebe zum eigenen Volk*.“ (ebd.: 10). Dieser Vergleich fördere weiterhin auch

„die Beseitigung des Fehlers der Deutschen auf Überschätzung und Nachahmung des Fremden“ und die „Wertschätzung des eigenen Volkstums bei aller Achtung der berechtigten Eigenart fremder Völker“ (ebd.: 7). Als Ziele völkerkundlicher Betätigung zählte er dann nur noch auf: (1) die „*Stärkung des „Volksbewußtseins und des Nationalgefühls“*“, (2) die „*Erziehung zur Volks- und Staatsgesinnung“* durch die Kenntnis der „Gebundenheit des Einzelmenschen in *sein Volk*“ und (3) die Schaffung eines „*Volks- und Rassenbewußtseins*“ (ebd.: 7f.).

Zur proklamierten Vereinheitlichung der „deutschen Kultur“ verengte KRAUSE die bisher dargestellten Kulturbegriffe so weit, bis in seinem eigenen Entwurf „das Volk“ das alles überdauernde Subjekt und die einzige konstante Grundannahme bildete. So heißt es bei ihm, dass die Kultur „geschaffen und gestaltet jeweils durch das einzelne Volk [ist]. Sie ist aus älteren Formen heraus *geworden* und unterliegt noch weiterhin einem *Wandel* zu neuen Formen. Damit“, so formulierte er für das Fach, „ist *Völkerkunde* das *Prinzip* der *historischen Erfassung* der *Kultur* als einer *aufs Einzelvolk bezogenen Ganzheit*“ (ebd.: 1). Zentraler Begriff bei der Erkenntnis dieser „volklichen“ Kultur war in KRAUSES Darstellung das „Volkstum“. Jedes „Volk“ hätte ein solches, es gründete in der „physisch-psychischen Artung“, „geformt durch seine schicksalshaften Erlebnisse“ und „geprägt durch seine Weltanschauung und Religion“. Das „Volkstum“ sei „ausschlaggebend für die Kulturgestaltung“, jedes „Volk“ besäße „eine ihm eigene *Kultur als äußere Gestaltungsform des Volkstums*.“ (ebd.: 5). Als „*Endziel*“ der Völkerkunde beschrieb er dann „die *Erfassung des Volkstums der Einzelvölker* von ihrer *Kulturgestaltung aus*“ (ebd.: 2). „Volkstum“ war bei KRAUSE also so etwas wie Geist oder Wesen des historisch/umweltlich/biologisch bedingten Subjekts „Volk“ und Ursache für die Ausprägung einer einzigartigen – oder besser „eigenartigen“ – Kultur.

Vor dem Hintergrund seiner Ausführungen bezeichnete KRAUSE die Berücksichtigung der Völkerkunde in der Schule als Notwendigkeit. Ein eigenes Schulfach forderte er nicht, dafür aber die „*kulturgeschichtliche und strukturpsychologische Vertiefung des Lehrstoffs*“ (vgl. auch schon bei LEHMANN 1929b: 430) als „*Durchdringung des gesamten Unterrichts* mit der aus völkerkundlichen Erkenntnissen gewonnenen Anschauungsweise“ (F. KRAUSE 1934:8). Er schlug dafür die Bereiche Vorgeschichte, Geschichte, Deutschtumskunde, Auslandskunde, Staatsbürgerkunde und Kulturkunde vor. Der Etablierung der Völkerkunde als Prüfungsfach für Lehrer bedürfe es dabei nicht. Allei-

ne der Nachweis völkerkundlicher Vorbildung sollte für die Zulassung zur Lehrerprüfung genügen (ebd.: 9).

4.3. Zusammenfassung

Eine präzise historische Einordnung von KRAUSES Beitrag ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Offenbar wurden eine völkerkundliche Stellungnahme und ein Bekenntnis zum NS-Staat von den Mitgliedern der DGV für notwendig gehalten. Im *Mitteilungsblatt* merkte der Vorstand dazu an, dass es angesichts der „Neuordnung der Verhältnisse in Deutschland“ von „außergewöhnlicher Wichtigkeit“ sei, die Frage nach der Mitwirkung der Völkerkundler zu klären (VORSTAND ... 1934: 1). Als Vorsitzender der DGV war es dann KRAUSE, der dies mit seinem Beitrag darlegte. Er erläuterte nicht Zusammenhänge aus fachlicher Sicht, sondern postulierte einen Standpunkt der „neuen Völkerkunde“ in dem Versuch einer Adaption der NS-Ideologie. Man könnte dies als taktisches Vorgehen interpretieren, in dem er sein Fach zu vertreten versuchte, ohne allzu viele Angriffsflächen zu bieten. Dass der Text nach Datierung des *Mitteilungsblatts* erst im Januar 1934 veröffentlicht wurde, erscheint für ein Bekenntnis zum NS-Staat verspätet. Seine Fachkollegen Hans PLISCHKE, Georg THILENIUS, Bernhard STRUCK, Rudolf Friedrich LEHMANN und Otto RECHE hatten sich schon 1933 zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat bekannt⁴⁵. In seinem Beitrag „Die Volkskunde im neuen Deutschland“ feierte der Volkskundler Eugen FEHRLE⁴⁶ den politischen Wechsel auch schon 1933 als „Emporquellen deutschen Volksbewußtseins“ (FEHRLE 1933:1) und begrüßte überschwänglich die Ernennung des „Führers“ zum Reichskanzler. KRAUSES Vorgehen erscheint im Gegensatz dazu eher interessensgeleitet und fast sachlich.

KRAUSE präsentierte innerhalb der ideologischen Grundannahmen ein Konzept von der Völkerkunde als Wissenschaft von der „Verschiedenartigkeit der Völker“. Er knüpfte dabei an die vorherigen Konzepte aus der Diskussion um die Integration in den Schulunterricht an⁴⁷ – eine Kontinuität zu THILENIUS Rassenkunde, LEHMANNS „kulturge-

⁴⁵ siehe „Bekenntnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat.“, Überreicht vom *Nationalsozialistischen Lehrerbund Deutschland/Sachsen*, (o. O., o. J.), [Dresden 1933], (Literaturangabe vgl. JUNGINGER 2000). JUNGINGER bezeichnet dieses Bekenntnis im Übrigen als Flankierung der Entlassungswelle jener Wissenschaftler, deren „geistige Art“ nach dem *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* nicht mehr dem „deutschen Wesen“ entsprochen haben soll (JUNGINGER 2000: 51).

⁴⁶ Eugen FEHRLE, 1880-1957, Altphilologe und Volkskundler, war nach dem 1. Weltkrieg Hilfswissenschaftler und bekam 1926 einen volkskundlichen Lehrauftrag an der Universität Heidelberg. Vor 1933 eine Randfigur im Fach machte FEHRLE während des NS-Regimes eine steile Karriere. Im März 1933 wurde er zum Hochschulreferent des badischen Unterrichtsministeriums im Rang eines Ministerialrats ernannt und besetzte 1935 ein Ordinariat an der Universität Heidelberg. Er war seit 1931 NSDAP-Mitglied.

⁴⁷ Am Ende seines Beitrags bedankte er sich ausdrücklich für die „wertvollen“ Hinweise LEHMANNS.

schichtlicher Vertiefung“ oder LANGS Opposition zur imperialistischen „Zivilisation“ ist offensichtlich. Sie besteht grundsätzlich in der Betonung von Unterschieden zwischen „Völkern“, „Kulturen“, „Rassen“ und schließlich den „Volkstümern“. Eine differenzierende Betrachtung hätte zwar aus diesen Konzepten unterschiedliche Bewertungen und Positionen zu Tage gefördert. In der Grundannahme, dass Menschen in den postulierten Kollektivitäten lebten und deswegen verschiedenartig seien, hätte diese sie aber bestätigt. HARMS hat Recht, wenn er auf die Kontinuität zwischen den Beiträgen von THILENIUS und HAMBRUCH von 1926 und dem von KRAUSE verweist (vgl. HARMS 2000: 163). Fraglich ist dagegen, was man daraus ableiten kann, wenn man nicht (wie bei FISCHER 1990: 152-154) den unterschiedlichen Entstehungszusammenhang und die Motive dieser Texte berücksichtigt. Ob das Verhalten der Völkerkundler ab 1933 von einer opportunistischen Anbiederung oder von der Identifikation mit der NS-Ideologie geprägt war, kann damit jedenfalls nicht generell bewertet werden. Das Bekenntnis der genannten Völkerkundler zum NS-Staat spricht für letzteres, KRAUSES teilweise erkennbar bemühter und insgesamt wenig erfolgreicher Versuch (ebd.: 154) verweist eher auf taktische Motive und demonstriert seine offene Bereitschaft zur Kooperation mit dem NS-Regime.

Was waren die Gründe für das Verebben der bis hierhin geführten Diskussion? Die entscheidendste Ursache liegt sicher darin, dass die *Nationalsozialisten* nicht an einer Vertiefung der Schulbildung und einer Stärkung des Nationalgefühls durch eine Erweiterung des „Gesichtskreises“ interessiert waren. Sie stärkten eher die bestehenden Selektionsmechanismen des Bildungssystems, wollten die Schüler „ins Volksganze“ einordnen und proklamierten „die Erziehung zur Berufsarbeit als »pflichtgemäße Leistung im Dienste von Volk und Staat«. Die Erziehung zu „fanatischen Nationalisten“ und „politischen Soldaten“ übernahmen sie in den Kampforganisationen der NSDAP und der Wehrmacht in eigener Regie (vgl. VON FRIEDEBURG 1989: 269f.). Ein aussagekräftiges Beispiel für eine auch im NS-Regime wohlgeleitene „Arbeit am Volkstum“ ist dagegen Eugen FEHRLES „volkskundliche Lehrschau der Universität Heidelberg“, mit der eine Verinnerlichung deutscher Eigenart angestrebt wurde (vgl. FEHRLE 1939: 312). ASSION bezeichnete sie als „konsequente Visualisierung nationalsozialistischer Propaganda-Inhalte“ (ASSION 1985: 235). KRAUSES Forderung, dass auch Volkskundler eine völkerkundliche Vorbildung besitzen sollten, um Fehler „durch Abscheiden fremder Kultureinflüsse“ zu vermeiden (F. KRAUSE 1934: 7), erscheint angesichts der herrschen-

den NS-Ideologie realitätsfremd. FEHRLES Lehrschau zeigt, dass man mit der entsprechenden ideologischen Disposition und der weitestgehenden Aufgabe eines wissenschaftlichen Anspruchs auch im NS-Staat agitatorisch tätig werden konnte. Diesen Schritt vollzogen die Völkerkundler für den Bereich der schulischen Bildung offenbar nicht.

Wenn man für die 20er Jahre die Forderungen nach der weitergehenden Institutionalisierung des Fachs noch als Katalysator für die Diskussion um die Integration in die Schule interpretieren kann, stellt sich für die 30er Jahre die Situation verändert dar. Für die Völkerkunde konstatierte JUNGINGER das „Wachstum eines Universitätsfachs, das unter den Geisteswissenschaften des Dritten Reiches seinesgleichen sucht.“ Zu den zwei bestehenden Ordinariaten in Leipzig und Hamburg wurden – laut JUNGINGER unter „veränderten ideologisch-politischen Verhältnissen“ – in Göttingen (Hans Plischke), Jena (Bernhard Struck), Prag (Fritz Paudler) und Köln (Martin Heydrich) neue völkerkundliche Lehrstühle eingerichtet. Acht weitere Professorenstellen⁴⁸, sechs Habilitationen und sechzehn Promotionen führte JUNGINGER als Indizien eines rasanten Aufschwungs an (JUNGINGER 2000: 59). Der Druck, die eigenen Wünsche nach institutioneller Anerkennung legitimieren zu müssen, verminderte sich wohl damit. Die nach Kriegsausbruch kurzzeitig forcierte Kolonialwissenschaft (vgl. FISCHER 1990: 119f.) verlagerte zudem den Ort, an dem mit einiger Aussicht auf Erfolg um Forschungsgelder und Stipendien gestritten werden konnte. Nach JUNGINGER hätten die Fachvertreter materiell in großem Umfang von der Wiederbelebung der Kolonialforschung profitiert. Ohne die genannten Zusammenhänge hier vertiefen zu können erscheint der Schluss zulässig, dass sowohl die Schulrealität im NS-Staat als auch die stattfindende Expansion des Fachs das Thema „Völkerkunde und Schule“ unwichtiger werden ließ. Es wurde von Völkerkndlern nicht mehr propagiert.

⁴⁸ Richard Thurnwald (1935/Berlin), Franz Termer (1935/Hamburg), Hermann Trimborn (1935/Bonn), Rudolf Friedrich Lehmann (1937/Leipzig), Heinrich Ubbelohde-Doering (1937/München), Hugo Adolf Bernatzik (1939/Graz), Hermann Baumann (1939/Wien) und Ludwig Kohl-Larsen (1942/Tübingen)

5. Völkerkunde und Schule von 1945 bis zum Ende der 60er Jahre

5.1. Überblick

Die zeitliche Abgrenzung dieses Kapitels orientiert sich nicht an fachlichen Diskussionen, sondern an der für diesen Zeitraum durchgängig wenig ergiebigen Quellenlage. Allein Hermann TRIMBORNS⁴⁹ Entwurf von 1948 steht für eine Konzeption der Integration der Völkerkunde in die Schulen. Dieser und vereinzelt weitere Beiträge, hauptsächlich verfasst in den ersten zehn Jahren nach dem Krieg, werden in einer Art Übergangskapitel zusammengefasst. Frühestens ab Mitte der 70er Jahre kann man hingegen von einem Neubeginn der Diskussion sprechen, in Verbindung mit der Frage nach den Zukunftsperspektiven von Absolventen des Studiengangs Ethnologie (HABERLAND 1976, HARMS 1982) und der ethnologischen Schulbuchkritik (KÖHLER 1983, HILLERS 1984).

Auf der ersten Tagung der DGV nach dem 2. Weltkrieg – im September 1946 in Frankfurt – wurde noch der Wille betont, „die Völkerkunde als Unterrichtsfach mehr als bisher in allen Schulen in den Vordergrund treten zu lassen“ (RATHJENS 1947: 108). Man beschloss, in der DGV „Memoranden“ an die Schulverwaltungen der Länderregierungen auszuarbeiten und bestimmte dazu regionale Referenten. Jensen kritisierte in einem Referat die Lehrpläne und forderte ein Engagement in der Lehrerbildung (DITTMER 1950: 109).⁵⁰ Auch auf der DGV-Tagung im folgenden Jahr in Hamburg wurde die „als dringlich erkannte Aufgabe“ der Zusammenarbeit mit den Schulen nochmals thematisiert. Neben weiteren, nur knapp wiedergegebenen Referaten⁵¹ richtete man nun einen ständigen Ausschuss ein. Dieser sollte

„die in allen Zonen bereits erreichte gute Zusammenarbeit der Völkerkunde mit den Schulverwaltungen zur Durchdringung aller Schulfächer mit völkerkundlichem Gedankengut (..) vertiefen. Er soll die bereits oder zukünftig benutzten Schulbücher prüfen, durch Rezensionen, Denkschriften oder Gutachten die Schulverwaltungen beraten, in Gemeinschaft mit Pädagogen für den Unterricht aller Altersstufen geeignete Stoffe bearbeiten, für die wichtigsten Schultypen ein völkerkundliches Standardwissen aufstellen, für die Schul- und Erwachsenenbildung (Volkshochschulen!) geeignete Bücher als Lektüre oder Unterrichtsgrundlage benennen“ (TERMER 1950: 112).

Über die Aktivitäten dieses Ausschusses lässt sich kein Eindruck gewinnen. In beiden vorliegenden Berichten über die Tagung von 1949 in Mainz (TRIMBORN 1949, RÖHRICH 1949) wurde die Zusammenarbeit mit den Schulen nicht mehr erwähnt. Auch die Mitteilungsrubriken der daraufhin durchgesehenen Bände der *Zeitschrift für Ethnologie* aus

⁴⁹ Biographische Anmerkungen zu Hermann TRIMBORN siehe Anhang D.

⁵⁰ Ein weiteres Referat von Lentz über „Völkerkundliche Propädeutik an Volksschulen“ wurde in den vorliegenden Tagungsberichten nicht zusammengefasst (vgl. RATHJENS 1947, DITTMER 1950).

⁵¹ W. Lentz-Ansbach referierte über „Völkerkunde und Schule“, Oberstudienrat Erichson über „Völkerkunde im Erdkundeunterricht der höheren Schule“ und Falkenburger über „Die Rolle der Anthropologie im Universitäts- und Schulunterricht“.

den 50er und 60er Jahren geben keine weiteren Aufschlüsse. Von MEISTER liegt aus dieser Zeit ein auszugsweiser Abdruck eines in der AG in Wien gehaltenen Vortrags zur „Verwertung der ethnologischen Erkenntnisse im Schulunterricht“ vor (vgl. MEISTER 1953/54). Dieser war offenbar eine Reaktion auf die Thematisierung der Zusammenarbeit von „Ethnologie und Schule“ auf dem *Internationalen Ethnologischen Kongress* 1952 in Wien. ODY kommentierte diesen Kongress aus religionspädagogischer Sicht (vgl. ODY 1952).

Tatsächlich wurde die Integration in die Schulen nach den genannten Tagungen bis in die 70er Jahre hinein wohl nicht mehr in einem größeren Zusammenhang diskutiert. Symptomatisch dafür stehen zwei Beiträge, in denen lediglich die Frage der Präsentation völkerkundlicher Inhalte im Schulunterricht angesprochen wurde (vgl. SPANNAUS 1950, GRAU 1961). Ein Schlaglicht auf die allgemeine Situation im Fach ist VOSSENS Beitrag, der 1969 den institutionalisierten Ethnologen vorwarf, dass sie eine „Wissenschaft von Privatgelehrten“ verträten. Er kritisierte die damalige Forschung wegen hoher Spezialisierung als irrelevant, forderte „Kooperation“ und „Teamwork“ in Studium und Forschung und verwies auf unbearbeitete Problemstellungen im Fach. Dabei erwähnte er auch die „Verbreitung völkerkundlichen Ideengutes durch Aufbereitung des Materials für die Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit (in Presse, Rundfunk, Fernsehen, Schulen, Museen)“ (VOSSEN 1969: 5) – ein Indiz dafür, dass das Engagement zu dieser Zeit wahrscheinlich vollends brach lag. Von Fachvertretern wurde er wegen seiner plakativen, provokanten und teilweise unbelegten Vorwürfe zum Teil zu Recht kritisiert (vgl. ebd.: 6-17). Dass die Ethnologie unterrepräsentiert sei und in dem Wunsch, dem Abhilfe zu schaffen, war man sich jedoch weitgehend einig.

5.2. Die Ausgangspunkte der Diskussion

Welcher Art der Handlungsbedarf war, der eine Integration des Fachs in den Schulen begründete, tritt in den Beiträgen nicht deutlich hervor. Auf die Schulrealität bezog man sich dabei kaum, Begründungen aus fachlicher oder gesellschaftlicher Perspektive beschränkten sich auf Andeutungen und Plädoyers für einen allgemeinen Bildungsanspruch. MEISTER propagierte im Sinn einer höheren Allgemeinbildung eine Art „Überschau“ der „Seinsbereiche“ von Natur und Menschenleben und der „Schaffensgebiete“ der Kultur (MEISTER 1952: 71). TRIMBORN erklärte „Menschenbildung“ – und nicht die „Vermittlung eines praktischen Rüstzeugs für einen bestimmten Beruf“ zum Ziel der Erziehung. Diese sei „Einführung in das jeweils gültige Weltbild“, welches „heute

ein wesentlich wissenschaftliches“ sei. Dazu könne die Völkerkunde einen erheblichen Beitrag leisten, denn „dank der Ethnologie wurde der Singular der Kultur zum Plural und verlor dabei seinen normierenden und transzendenten Anstrich“. Diese Einsicht lasse der zeitgenössische, auf deutsche und abendländische Kultur zentrierte Geschichtsunterricht gänzlich vermissen (TRIMBORN 1951: 80). Eine allgemeine Kulturgeschichte, die unter Mithilfe der Völkerkunde erschlossen werden könne, sei demzufolge auch kein „intellektuelles Schellengeläut, sondern Glockenklang jener zweiten Heimat ...: der Menschheit“ – und damit „Grundlage der Völkerverständigung“ (ebd.: 81).

Gegen Chauvinismen wendete sich GRAU. In einer Welt, die durch die technische Entwicklung zusammenrücke und in der sich zunehmend Kontakte zwischen Menschen aus einander fremden Kulturen ergäben, sollten „Völker der farbigen Welt“ als „eigenständige Kulturen“ anerkannt werden, statt sie „als abartig, barbarisch oder mindestens belachenswert abzutun“ (GRAU 1961: 10). GRAU schlägt dazu die Verwendung von Lichtbildern, Dokumentar- und Vergleichsfilmen, Hörspielen und Musikaufnahmen im Erdkundeunterricht vor (vgl. ebd.: 11f.). Mit unscharfem Bezug zur jüngsten Vergangenheit argumentierte STÜLPNAGEL gegen „Verzerrungen“ bzw. Vorurteile:

„Inmitten der Verzerrungen, die das Menschenbild erfahren hat und immer noch erfährt, hat diese Lehre [die Völkerkunde – Anm. d. Verf.] Zeugnis abzulegen von dem, was unter den Formen und Bildern vielfältigster Art das Wahre, das Einfache, das immer Beständige bleibt, dasjenige, worauf der Mensch immer wieder am Ende zurückgeworfen und angewiesen ist.“ (STÜLPNAGEL 1947: 537f.)

In einer Retrospektive bezeichnete es TRIMBORN – ähnlich verklausuliert – als Ergebnis des Wirkens einer „voreingenommenen Publizistik“, die „die Unterschiede der Rassen bis zu einem solchen Extrem übersteigert hat, daß darüber die Einheit des Menschengeschlechtes zerbrach“ (TRIMBORN 1948: 1). Diese halbherzigen und letztendlich verharmlosenden Abgrenzungen zur nahen Vergangenheit sind wohl dem Umstand geschuldet, dass zur Völkerkunde im NS-Staat personelle und darüber auch inhaltliche Kontinuitäten bestanden. Beispielsweise erhielten TRIMBORN⁵² und TERMER 1935 Lehrstühle in Bonn und Hamburg, PLISCHKE⁵³ war von 1933 bis 45 Leiter der Instituts in Göttingen. Inwie-

⁵² GÖLLER äußerte sich in seiner biographischen Schilderung leider überhaupt nicht zu TRIMBORNS Rolle im Fach während der NS-Zeit. Die Erteilung seiner *venia legendi* für Völkerkunde 1935 bezeichnete er dagegen als „Anerkennung seiner wissenschaftlichen Tätigkeit“ durch die „heimische Unterrichtsbehörde“ (vgl. GÖLLER 1986: 66).

⁵³ Zur fragwürdigen Rolle PLISCHKES, u. a. auch als „Gutachter für völkerkundliches Schrifttum für die Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutz des NS.Schrifttums, Berlin“ siehe KULICK-ALDAG 2000: 111f.. PLISCHKE wurde in mehreren Entnazifizierungsverfahren zunächst als „Aktivist und Nutznießer“, später als „minderbelastet“ und 1948 schließlich als „unbelastet“ eingestuft. Im Wintersemester 1949/50 nahm er seine Lehrtätigkeit wieder auf (vgl. KULICK-ALDAG 2000: 107).

fern man bei der Nachkriegsvölkerkunde von Brüchen oder Übergängen sprechen muss – HARMs konstatiert hier einerseits einen bruchlosen Übergang, räumt jedoch andererseits mit dem Motiv der „Völkerverständigung“ eine veränderte „Leitvorstellung“ ein (HARMs 2000: 163) – ist im Rahmen einer erweiterten Recherche und der Erforschung der Fachgeschichte zu klären. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit unterbleibt dies leider an dieser Stelle.

5.3. Ziele

Die möglichen Auswirkungen einer Integration der Völkerkunde in den Schulunterricht beschrieb man ebenso plakativ wie unkonkret. Als Aussage mit allgemeiner Gültigkeit zitierte TERMER Senator Landahl, der die Eröffnungsrede der DGV-Tagung in Hamburg hielt. Jener drückte nach 1945 seine Hoffnung aus, dass die Völkerkunde dabei helfen könne, „neue gültige Maßstäbe zu finden. Sie erweitert das Blickfeld des europäischen Menschen in zeitliche und räumliche Ferne und lehrt die Ehrfurcht vor dem Andersartigen“ (TERMER 1950: 111). Eine stärkere Berücksichtigung der Völkerkunde an den Universitäten wurde als Gebot im „Interesse der Völkerverständigung“ betrachtet (RATHJENS 1947: 108). Diese „Völkerverständigung“ werde deswegen ermöglicht, weil die Völkerkunde „weltoffene Einsichten und Erkenntnisse des tatsächlichen Weltbildes“ vermittele, die „auch im Abendland Gültigkeit“ hätten. Sie sei „ein wichtiger Pfeiler in der Erziehung“ (ODY 1952: 242) und könne „die Liebe und die Achtung lehren gegenüber allem, was Menschenantlitz trägt, (...) gegenüber dem, was die Völker Eigentümliches denken und schaffen, (...) im Sinne einer Erkenntnis, die in der Achtung des Fremden die eigene Menschenwürde bestätigt“ (STÜLPNAGEL 1947: 539). Diese Erwartungen wurden nicht weiter begründet, sondern jener Wissenschaft, die sich mit fernem „Kulturen“ oder „Völkern“ beschäftigte, einfach zugeschrieben.

5.4. Konzepte

Im Hinblick auf den Welterklärungsansatz lässt sich ein Paradigmenwechsel feststellen. Nicht mehr die Anders- und Verschiedenartigkeit der „Völker“ wurde thematisiert. Ins Zentrum rückte nun die Frage nach der Art der Gemeinsamkeiten und das Postulat der Menschheit als Einheit. Nachdem klar war, dass alle Völker der Welt bekannt seien und keine „Vormenschen“ mehr gefunden werden konnten, sei die Aufgabe der Ethnologie nun, „bei allen Menschen und Stämmen das wahrhaft Menschliche zu erforschen und herauszuarbeiten“ (ODY 1952: 241). Die Fülle der Kulturformen sollte

auf ihre Ordnung, auf das Einfache, zurückgeführt werden, „wodurch das Mannigfaltige und Fremdanmutende erst verständlich wird“ (STÜLPNAGEL 1947: 536f.). In seiner für Lehrer erstellten Broschüre *Das Menschliche ist gleich im Urgrund aller Kulturen* verfolgte TRIMBORN dazu einen bemerkenswerten Ansatz. Er stellte die Frage, ob man von einer „einheitlichen Natur des Menschen“ sprechen könne, obwohl „die Schöpfungen der Menschen nicht gleich“ seien und „die Kultur nicht zu allen Zeiten und bei allen Völkern dasselbe Gesicht“ hätten (TRIMBORN 1948: 12). In seinem Beitrag versuchte er zu zeigen, dass „Kultur“ dennoch vor einer für alle Menschen charakteristischen „Spielbreite des Verhaltens“ ausgeprägt werde. Die Unterschiede „der Kulturen“ sah er dabei als Variationen, deren Zustandekommen er in zwei Schritten erläuterte.

Zunächst beschrieb er sogenannte „kulturgestaltende Faktoren“ oder „Kräfte und Beweggründe der Kulturentwicklung“. Darunter fasste er u. a. die „Anpassungsfähigkeit an wechselnde Umweltbedingungen“, Kräfte des Beharrens einer Kultur wie Tradition oder Erziehung, die „schöpferische Fähigkeit zur Erfindung und Neuerung“, „die Neigung zu nachahmenden Moden und Stilen“, der Wechsel von Wirkung und Gegenwirkung und „das Auftreten sprunghafter Mutation“ als grundlegende Veränderung von Gesellschaften (ebd.: 18). Eine spezifische Kultur entstehe im Zusammenspiel all dieser Kräfte, die teils miteinander, teils gegeneinander wirkten und so die zu beobachtenden Unterschiede hervorbrächten. Trotz dieser Unterschiede im Ergebnis ließen sich diese Faktoren bei sämtlichen „Völkern“ vorfinden.

In einem zweiten Schritt erklärte er nicht nur die Mechanismen, sondern auch die Ziele der Kulturentwicklung zum menschlichen Allgemeingut. Jene deckten sich mit der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse und fänden in speziellen Kulturgütern ihren Ausdruck. Ein durch allgemeine Bedürfnisse angeregtes Kulturgut sah TRIMBORN u. a. in der generellen Existenz von Sprachen als Mittel der Verständigung. Es gäbe keinen *homo alalus* – keinen sprachlosen Menschen – und Sprachen selbst seien Ausdrücke strukturierten Denkens. Er demonstrierte diese durch allgemeine Bedürfnisbefriedigung überall hervorgebrachten Kulturgüter auch anhand vergleichender Erläuterungen zur „Ernährungswirtschaft“, zur Arbeitsteilung und zum Eigentum, zu Kleidung, Schmuck, Wohnung, Vergesellschaftung, Ehe, Heiratsregeln, Erziehung, Staat und Recht, zu logischem Denken und Rechnen, ästhetischem und kausalem Bewusstsein, religiösem Erleben und zum „Glauben an ein Fortleben nach dem Tode“ (vgl. ebd.: 35, Ausführungen auf pp. 20-34). Die offensichtliche Vielfalt der Kulturen findet nach

TRIMBORN folglich zwar vor unterschiedlichen Umweltbedingungen statt. Tatsächlich betrachtete er sie aber als Ergebnis einer jeweils lokalen Befriedigung von existenziellen Bedürfnissen, vermittelt durch die kulturgestaltenden Faktoren menschlichen Verhaltens. Damit wäre nach TRIMBORN „die Menschheit“ kulturell definiert.

Einige Annahmen TRIMBORNS sind selbstredend kritikwürdig oder gar obsolet. Seine Vorstellung davon, dass die Menschheit in „rassische Zweige“ aufgespalten wäre (ebd.: 1f.) sollte für eine heutige ethnologische Betrachtung schlicht irrelevant sein. Er selbst stellt die Existenz von rassistisch bedingten „Seelenmerkmalgruppen“ in Frage (ebd.: 14), für seine Argumentation haben „Rassen“ an sich jedoch keine tragende Bedeutung. Seine essentialistische Begrifflichkeit bezüglich des Zusammenhangs „Kultur“ schlägt im weiteren nicht nur vor, dass es neben einem „Urgrund“ auch eine „Oberfläche“ der Kulturen geben müsste und wirft die spannende Frage auf, was man sich unter jener eigentlich vorzustellen hat. Sie ordnet zudem jegliche menschliche Entwicklung den Begriffszusammenhängen „Kultur“ und „Volk“ zu, auch wenn man präziser von sozialer, politischer oder ökonomischer Entwicklung in Gesellschaften sprechen müsste. Dementsprechend irritiert auch die Wahl seiner Schlussworte, wenn er folgerte, dass „zwischen dem ewigen Menschheitsgute und der offenbaren Vielfältigkeit seiner völkischen Erscheinungen gar kein Gegensatz“ bestehe, „sondern beide wie Kehrseiten einer Münze“ seien (ebd.: 36). Trotzdem gelang TRIMBORN mit seinem Beitrag ein bemerkenswerter Gegenentwurf zu den bereits dargestellten Konzeptionen von der Völkerkunde als Wissenschaft von der Verschiedenartigkeit. Zumindest in diesem Punkt ist HARMS These von der bruchlosen Kontinuität der Diskussion von den 20ern bis in die Nachkriegsjahre unzutreffend. In seinem Konzept von den auf gemeinsamen Grundlagen basierenden Variationen kann TRIMBORN erläutern, was BIERENZ nur anzudeuten vermochte (vgl. Kap. 3.4): dass der „Ohrpflock“ in Ostafrika tatsächlich nur eine kulturell vermittelte, auf Gemeinsamkeit beruhende „Formsache“ ist. Das Bewusstmachen einer „deutschen Eigenart“, wie es in den 20ern von fast allen Akteuren vertreten wurde, ist bei seinem Entwurf zumindest theoretisch keine zwingende Notwendigkeit, praktisch stellt er diesen Bezug auch nicht her. Bei ihm kann, auch wenn er es selbst nicht explizit ausführte, an dessen Stelle das Erkennen der gemeinsamen Grundlagen aller Menschen und die Klärung der eigenen Daseinsform als darauf beruhende Variation treten.

5.5. Vorgehen und praktische Umsetzung

Zur Frage der konkreten Integration des Fachs in den Schulunterricht wiederholten die Akteure altbekannte Forderungen. Wiederum kein eigenes Fach, aber das Durchdringen diverser anderer Fächer wie Geschichte, Naturgeschichte, Geographie und Philosophie (MEISTER 1952: 72), Erdkunde, Geschichte und Deutsch (TRIMBORN 1951: 81) oder Religion (ODY 1952: 242) wurde als lohnenswert erachtet. Dabei ginge es nicht „um gelegentliches Heranziehen von Einzelergebnissen zur »Anregung« oder »Illustrierung«, sondern um ein „maßgebliches“ Einfügen im Sinn einer höheren Allgemeinbildung (MEISTER 1952: 72). Wie das zu geschehen habe konkretisierte MEISTER leider nicht. Stattdessen plädierte er für die Schaffung eines Handbuchs, welches in der Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern entstehen sollte. In seiner Konzeption⁵⁴ hätte dieses Buch jedoch jenen länderkundlichen, kultur- und naturgeschichtlichen Universal-Enzyklopädien geglichen, die schon ein dreiviertel Jahrhundert ZUVOR VON RATZEL und PESCHEL verfasst wurden. Die didaktische Verwendung eines solch umfassenden Standardwerks zum aktuellen Forschungsstand der Fächer Anthropologie, Ethnologie und Vorgeschichte in den Schulunterricht hätte er damit wiederum den Lehrern aufgebürdet.

Zwar konnte auf der DGV-Tagung in Hamburg berichtet werden, dass die Völkerkunde inzwischen als Zusatzfach in der Prüfungsordnung für Volksschullehrer und Studienräte zugelassen wurde (TERMER 1950: 111). Das Postulat einer völkerkundlichen Ausbildung der Lehrer trat jedoch im Vergleich zu früheren Diskussionen in den Hintergrund. Neben der Forderung, Völkerkunde als Wahlfach an den pädagogischen Hochschulen einzurichten, bot TRIMBORN eine erweiterte Kooperation an. Der in der DGV gebildete Schulausschuss könne Schulen bei der Auswahl von Lehrstoffen beraten, vorhandene Lehrbücher rezensieren und beim Erstellen von neuen Lehrmitteln mitwirken. Ergänzende Materialien wie Lichtbilder, völkerkundliche Stoffe für den Schulfunk und Wanderausstellungen könne man zur Verfügung stellen und Vorträge von Forschungsreisenden organisieren (TRIMBORN 1951: 82f.). Etwaige Hinweise auf die praktische Umsetzung dieser Angebote fehlen allerdings. Anzumerken bleibt darüber hinaus, dass mit STÜLPNAGELS kurzem Beitrag erstmals von Seiten des Fachs die Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung thematisiert wurde.

⁵⁴ Vgl. Gliederungsentwurf bei MEISTER 1952: 72f.

5.6. Zusammenfassung

Wohl auch in Abgrenzung zur rassistisch-völkischen Ideologie des NS-Regimes wurden nach Kriegsende völkerkundliche Betrachtungsweisen als der „Völkerverständigung“ dienend begriffen (vgl. RATHJENS 1947: 108). Zudem war vielen Fachvertretern das Engagement zur Integration in die Schulen aus den 20er Jahren wohl bekannt, bei MEISTER klang die gemeinsame Initiative der DGA noch deutlich an. Nach den ersten beiden DGV-Tagungen, auf denen die Zusammenarbeit mit den Schulen noch angesprochen wurde, versickerte das Thema allerdings vollständig. Über die Gründe dafür kann man hier nur spekulieren. STÜLPNAGEL hatte wohl recht, wenn er die Völkerkunde landläufig als „abseitiges Fach“ identifiziert sah, von dem

„auch sonst wohlunterrichtete Leute (..) oft nur eine undeutliche Vorstellung davon [haben], was diese Wissenschaft eigentlich zum Gegenstand hat. Zuweilen wirkt noch die alte Auffassung nach, es handle sich hier um eine Anhäufung und Erklärung kurioser Erzeugnisse uns fernstehender Völker und Zeiten, die man irgendwelchen Spezialisten als deren Privatvergnügen überlassen müsse“ (STÜLPNAGEL 1947: 536).

Er sah dies auch im Fach begründet, etwa wenn jenem – eingereicht in die Tradition „auslandskundlicher Fächer des dritten Reiches“ – mit Misstrauen begegnet würde oder Besuche völkerkundlicher Museen bei Laien oft verwirrende und ermüdende Eindrücke hinterließen. Hier wäre zu klären, ob und wie Völkerkundler ihr Fach in einem die Fachgrenzen überschreitenden Kontext – also gewissermaßen popularisiert, abstrahiert oder verallgemeinernd – vermitteln und darstellen konnten. Außer TRIMBORN hat dies in Verbindung mit den Schulen keiner der Beteiligten tatsächlich versucht.

Für diese eingeschränkte Versuchsfreudigkeit gibt es mehrere Erklärungen. Möglicherweise sah man wenig Aussicht auf Erfolg, das Fach über das hier Zitierte hinaus in gesellschaftliche oder schulische Bereiche einzubringen. Man thematisierte die Schulrealität jedoch auch nicht mehr. Fraglich ist deswegen, wie man sie überhaupt wahrnahm. Vielleicht war man sich auch der Notwendigkeit einer Übersetzung des Fachgegenstands, wie TRIMBORN sie vollzog, nicht bewusst – MEISTERS Beitrag legt diesen Schluss nahe. Andererseits expandierte das Fach nach dem Krieg erneut, Völkerkunde-Institute wurden z. B. 1947 in Mainz (eigene Unterlagen), 1948 in Bonn (GÖLLER 1986: 81), 1951/52 in Berlin (WESTPHAL-HELLBUSCH 1969: 159) und 1955 in München (SMOLKA 1994: 290) gegründet. Die Gründe für diese Expansion sind mit Hilfe der Literatur nicht nachvollziehbar. Aufgrund dieser schwachen Materialbasis soll hier auch kein Urteil über die damaligen Fachvertreter gefällt werden. Angesichts der verbesserten institutionellen Möglichkeiten für Forschung und Lehre liegt jedoch die Vermutung

nahe, dass sich die etablierten Völkerkundler nicht mehr wie WEULE und THILENIUS mit der Popularisierung und Stärkung des Fachs beschäftigten mussten, sondern sich vermehrt ihren Forschungen widmen konnten. TRIMBORNS zahlreiche Südamerika-Reisen in den 50er Jahren zeugen exemplarisch davon (vgl. GÖLLER 1986: 78). Wenn man sich auch VOSSENS Kritik nur zum Teil zu eigen machen kann, lässt sich mit ihm feststellen, dass sich das Fach von den öffentlichen Diskursen, wozu das Engagement in den Schulen ja auch gehört, weitgehend abgekoppelt hatte. Dies änderte sich erst mit einem weiteren Aufschwung des Fachs aufgrund der in den 70er und 80er Jahren gestiegenen Studierendenzahlen.

6. Ethnologie und Schule ab den 70er Jahren

6.1. Überblick

Die neueren Beiträge zum Thema sind ausgesprochen disparat. Für sie charakteristisch ist, dass verschiedene Aspekte des Zusammenhangs Ethnologie und Bildung, im engeren Sinn auch bezogen auf den Schulunterricht, weitgehend unabhängig voneinander und unter jeweils eigenen Grundannahmen thematisiert wurden. Dies erschwert einerseits die Organisation einer möglichst umfassenden und systematischen Recherche. Auch wenn der Literaturkorpus dieses Kapitels im Hinblick auf den Kern des Themas „Ethnologie und Schule“ umfangreicher ist als jener der ermittelten Beiträge mit meist spezielleren Fragestellungen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass verschiedene, weniger rezipierte Beiträge nicht ausfindig gemacht werden konnten. Die Disparität der in den Beiträgen vorgenommenen Ansätze erschwert andererseits auch die thematische Darstellung. Diese orientiert sich wie in den vorherigen Kapiteln an der Fragestellung der Arbeit und dem Versuch einer Bestandsaufnahme und einer Positionierung aus Sicht der Ethnologie. Trotzdem soll sie den einzelnen Beiträgen natürlich annähernd gerecht werden. Mein Vorgehen kann weder eine Analyse einzelner Ansätze im Hinblick auf deren zum Teil außerdisziplinären Grundannahmen noch die darauf bezogene fundierte Formulierung von Kritik ersetzen. Eine notwendige, ethnologische Kritik des Konzepts vom *Interkulturellen Lernen*, die Relevanz einer *Ethnopedagogik* für die Integration des Fachs in die Schule oder die Verbindung von Erkenntnissen aus der Erwachsenenbildung und dem Schulunterricht (vgl. HAGMANN 1993) wären mit einer erweiterten Fragestellung und Recherche z. B. erst noch zu leisten.

Die gegenwärtige Rezeption der Diskussion vor 1970 ist, sofern dokumentiert, weitgehend cursorisch. HABERLAND bezog sich lediglich auf die Initiative nach dem Krieg, HARMS noch 1982 nur auf das „Negativbeispiel“ THILENIUS. LEPSIUS stellte in einem wenige Seiten umfassenden, einleitenden Kapitel zu ihrer Arbeit „frühe Ansätze“ von FLIGIER, GROSSE, VIERKANDT, WEULE, LEHMANN (im Zusammenhang mit den DGA-Tagungen), TRIMBORN und HABERLAND dar. Deren Relevanz für eine aktuelle Diskussionen wird bei ihr jedoch nicht ersichtlich. BERTELS ET AL. bezogen sich 2004 auf diese Darstellung. WILKING erschloss 1995 den Kontext der Entwicklung bis 1930 weitergehend, ohne jedoch auf die institutionelle Situation des Fachs, die Kultur- und Völkerkunde LANGS und die Zeitschrift *Völkerkunde* näher einzugehen. Letztere erwähnte HARMS in einem neueren Beitrag, in dem er außerdem die Argumentationen von THILENIUS und

HAMBRUCH eingehender thematisierte und auf deren Kontinuität bis in die Nachkriegsjahre hinwies (HARMS 2000). Der sich bei der Lektüre der Beiträge ab 1980 ergebende Eindruck, die gegenwärtige Diskussion um Ethnologie und Schule wäre inhaltlich und konzeptuell wesentlich neueren Ursprungs und ältere Ansätze seien nur historisch von Interesse, ist wie bis hierhin gezeigt eine substantielle Verkürzung und zum Teil schlicht falsch (vgl. dazu die Anmerkungen und bibliographischen Hinweise bei HILDEBRANDT 2003: 227).

In den folgenden Kontexten lässt sich der gegenwärtige Diskussionszusammenhang „Ethnologie und Schule“ lokalisieren:

(1) *AG Ethnopedagogik*: Die 1997 gegründete DGV-Arbeitsgruppe hat nach einer Selbstdarstellung das Ziel, „verschiedene Wissenschaftsebenen miteinander zu vernetzen, damit der Einsatz der EthnologInnen für und in unseren Bildungseinrichtungen effizienter wird“ (UNGER-HEITSCH 2001b). Informationen über die Aktivitäten der AG-Mitglieder gibt die Herausgeberschrift *Das Fremde verstehen* von Helga UNGER-HEITSCH. Die AG veranstaltete auf der DGV-Tagung 2001 in Göttingen einen Workshop. Die in diesem Rahmen gehaltenen Vorträge standen im Zusammenhang mit der These, „dass der Erwerb interkultureller Kompetenz an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen eine Schlüsselqualifikation in der ethnisch pluralen Gesellschaft“ sei (ebd.). Das letzte Treffen im Rahmen einer DGV-Tagung fand 2003 in Hamburg statt, im aktuellen Programm der DGV-Veranstaltung in Halle tritt die AG nicht in Erscheinung.

(2) *Ethnopedagogik*: Unter diesem Begriff wird ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang gefasst. MÜLLER erläuterte die Doppeldeutigkeit des Begriffs, der sowohl als Ethnologie der Erziehung die Erforschung der „Sozialisation (..) in traditionellen Gesellschaften“ meint – als auch in der Art einer *Ethnoscience* als eine Beschäftigung mit dem „Ganzen der traditionellen Erziehung einer Gesellschaft(,) aus deren *eigenen* Vorstellungen“ heraus verstanden werden könne (MÜLLER & TREML 1996: 8). ERNY & ROTHE betrachteten die Ethnopedagogik als eine Erziehungswissenschaft, die sich in ihrer Praxis auf die Erkenntnisse der Ethnologie stütze (ERNY & ROTHE 1996a: 93).⁵⁵ Ihr falle so eine Vermittlerrolle zu, weil sie auf der Basis einer „*interkulturellen*

⁵⁵ An dieser Stelle der Hinweis, dass auch schon im Programm der Zeitschrift *Völkerkunde* sowohl eine Thematisierung der Erziehung bei „anderen Völkern“ als auch eine „pädagogische Auswertung“ der *Völkerkunde* selbst formuliert war (vgl. Kap. 3.1.2.)

*Pädagogik*⁵⁶ zwischen „ethnisch, sozial und kulturell unterschiedlichen Gruppen, ja Völkern ausgleichend und verständnisstiftend wirken“ könne (ebd.: 109). ERNY & ROTHE eröffneten in ihrer Argumentation einen Antagonismus zwischen gesellschaftlichen, revolutionären und vor allem technischen Veränderungen einerseits und der bewahrend und stabilisierend wirkenden Erziehung als „Übermittlung des breiten, sozialen und kulturellen Gruppenerbes“ andererseits. An der im Zusammenhang unbelegten und nur vordergründig plausiblen Unterstellung, dass „Gesellschaften mit noch einigermaßen intaktem Traditions- und Identitätsbewußtsein Neuerungsprozesse – sofern sie nicht gewaltsam erfolgen – problem- und konfliktloser als andere bestehen“, leiteten ERNY & ROTHE die Notwendigkeit eines ethnopädagogischen Engagements ab (dies. 1996b: 122f.). Dies solle sich erstrecken auf: (1) das Studium der „traditionellen, in der Hauptsache *informellen* Erziehung“, (2) die Entwicklung einer „*Allgemeinen Erziehungsethologie*“, (3) die „Ausbildung eines flexibleren, mehr diskursiven, bewußt alternativ operierenden (...) *kreativeren* Denkens, das die Voraussetzung zur überlebensnotwendigen *erhöhten Anpassungsfähigkeit*“ mit dem Ziel der „*Emanzipation und Selbstbestimmung*“ darstelle und (4) die Mitwirkung bei Entwicklung und Evaluierung von „*Bildungshilfeprogrammen*“ (ebd.: 123f.). Im erweiterten Kontext der Thematik steht die seit 1978 erscheinende und in der Pädagogik zu verortende *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik: ZEP*.⁵⁷

UNGER-HEITSCH definierte *Ethnopädagogik* als „akademische Disziplin, die auf der Grundlage ethnologischer Ansätze und Methoden Erkenntnisgewinn und dessen praktische Umsetzung für alle Fragen des interkulturellen Lernens und Verstehens anstrebt“ (UNGER-HEITSCH 2001a: X). Zu den notwendigen Grundlagen dieser Disziplin zähle eine vergleichende Kindheitsforschung, ethnologische Konzepte der Identitätsbildung, entwicklungsgeschichtliche Ansätze in der Pädagogik, reformpädagogische Konzepte von Johann Friedrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner, Kurt Hahn bis Paolo Freire und wahrnehmungspsychologische Arbeiten zum Komplex „Fremdverstehen“ (vgl. ebd.: XII-XIV). Zweifellos ist die Integration der Ethnologie in den Schulunter-

⁵⁶ Als Beispiel einer solchen Pädagogik bezogen sich ERNY & ROTHE auf die *School Ethnography* George D. Spindlers. In deren Rahmen wurden in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg in der USA abweichendes Verhalten, spezifische Leistungsschwächen und ungleiche Lernerfolge, „quasi ethnologisch“ vor der unterschiedlichen „ethnischen, rassischen[!], kulturellen usw. Herkunft“ von Schülern erforscht und daraufhin eine „multikulturelle Erziehung“ empfohlen (ERNY & ROTHE 1996a: 109).

⁵⁷ Seit 1994 erscheint sie, herausgegeben von der *Gesellschaft für Interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e. V. (IKO)*., unter dem Titel *ZEP: Zeitschrift für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*.

richt nicht das hauptsächliche Ziel der *Ethnopedagogik*, die Vorteile eines *Interkulturellen Lernens* werden in verschiedenen Bildungseinrichtungen verortet (vgl. ebd.: XI). Wie sich diese Disziplin, die noch keine „einheitliche Theorie und Methodik“ hat (ebd.: XVI), nun tatsächlich auf einen ethnologischen Unterricht auswirken könnte ist aufgrund der vorliegenden Literaturlage eher ungewiss⁵⁸ (Anmerkungen zu den Unterrichtsbeispielen bei UNGER-HEITSCH 2001a siehe Kap. 7.5.). Ein weiterer, ethnopedagogischer Entwurf wurde in der *Cargo*, der Zeitschrift der ethnologischen Fachschaften, veröffentlicht (vgl. KÖNIG 1993).

(3) Schulbuchforschung und -kritik: Zur Analyse von Schulbüchern liegen mehrere Beiträge vor. Neben den Einzelpublikationen von GUGGEIS, KÖHLER, HILLERS, POENICKE (1995) und ALLKÄMPER wurde vor allem in der Herausgeberschrift von STÖBER (2001b) das Thema auf breiterer Ebene vertieft. Ein Bericht im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung zur Darstellung Afrikas in Medien und Schulbüchern (POENICKE 2001) zog aufgrund des Interesses in den Medien und bei Schulbuchverlagen eine Tagung zum Thema „Afrika in Schulbüchern“ nach sich (dazugehörige Publikation siehe POENICKE 2003). Eine bedeutende Rolle im erweiterten Kontext des Themas kommt dem *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* (GEI) in Braunschweig zu. In dessen Zeitschrift *Internationale Schulbuchforschung* werden „Artikel aus dem Bereich der Schulbuchforschung und -analyse, vor allem in den Fächern Geschichte, Sozialkunde und Geographie, sowie Aufsätze zur Vorurteilsforschung“ veröffentlicht.⁵⁹ In der von Institut herausgegebenen Reihe *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung* erschienen die Beiträge von HILLERS und STÖBER (2001), an der Publikation von POENICKE (2003) wirkte das Institut mit.

(4) *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.*: In diesem 1992 gegründeten Münsteraner Verein haben sich hauptsächlich Ethnologen/Ethnologinnen und Pädagogen/Pädagoginnen zusammengeschlossen, um „fremde Kulturen“ und deren gesellschaftliche Wahrnehmung in der Schule und im Bereich der Weiterbildung zu thematisieren (vgl. LÜTKES & KLÜTER 1995: 5). Die Mitglieder des Vereins veröffentlichten bisher vier Beiträge: eine einführende Arbeit, in der Ethnozentrismus als Problem in Gesellschaft und Schule dargestellt wurde und die ein Beispiel für die Integration ethnologischer Inhalte in den Unterricht lieferte, zwei in Form von Lehrbüchern konzipierte

⁵⁸ HARMS' Hinweise auf die Bedeutung der Ethnopedagogik als „außerordentlich komplexes und bedeutendes Feld interdisziplinärer Forschung und Theoriebildung“ und auf das Lebenswerk G. Spindlers (HARMS 2003: 170) können im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit leider nicht nachvollzogen werden.

⁵⁹ vgl. Selbstdarstellung unter <http://www.gei.de/>

Textsammlungen, die jeweils zu den Themen „Familie“ und „Arbeit“ ethnologische Berichte präsentierten und eine Evaluationsstudie zu einem von dem Verein in Münsteraner Schulen durchgeführten, ethnologischen Unterrichtsprojekt. Tragende Bedeutung für die Arbeit des Vereins haben offenbar die im Fach Pädagogik diskutierten Konzepte zum *Interkulturellen Lernen*.

(5) Tagungen, Initiativen, einzelne Beiträge: Auf dem 26. *Deutschen Schulgeographentag* wurde unter dem Titel „Global denken – Lokal handeln“ die Verankerung einer globalen Perspektive im Geographieunterricht thematisiert. In einem Teilaspekt beschäftigte man sich dabei auch mit der Rolle der Völkerkunde, im zugehörigen Tagungsband (RINSCHÉDE & GAREIS 1998) liegen dazu mehrere Beiträge vor.

Der Mitte der 90er Jahre in Berlin gegründete und nach 2000 wieder aufgelöste⁶⁰ Verein *Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.* formulierte als Ziel, einem breiteren Kreis der Bevölkerung völkerkundliches Wissen zugänglich zu machen (vgl. KULA-JAHRBUCH 1995: 5). Im Namen des Vereins wurde 1995 ein Jahrbuch zum Thema Völkerkunde und Schule veröffentlicht. Neben der bereits häufig zitierten Arbeit von WILKING finden sich darin Darstellungen der Alltagskultur West-Afrikas.

In einer Reihe quantitativ überschaubarer Einzelbeiträge wurden Teilaspekte des Zusammenhangs Ethnologie und Schule thematisiert. Eine Arbeit zur Analyse der medialen Repräsentation der Ethnologie in der Öffentlichkeit und der Vermittlung von Fachinhalten in der Erwachsenenbildung liegt von HAGMANN (1993) vor. Im engeren Kontext Ethnologie und Schule stehen außerdem größtenteils kürzere Beiträge von HABERLAND (1976), VERMONT (1979), HARMS (1982), KÖRNER (1986), KÖNIG (1993) und JOST (1997).

Über die Fragestellung dieser Arbeit hinaus – und deswegen im vorliegenden Rahmen nicht systematisch recherchiert und thematisiert – wären weitere Zusammenhänge zu berücksichtigen. Dazu gehört die Museumspädagogik, sofern sie in einem Kontext mit der Ethnologie steht. Angesichts des Umfangs der Literatur zur Integration der Ethnologie in die Schulen habe ich mich jedoch dafür entschieden, auf die Museumsarbeit aufgrund ihrer konzeptionellen und didaktischen Unterschiede zum Schulunterricht nicht einzugehen.⁶¹ Wenn man berücksichtigt, dass auch dies – analog zu der

⁶⁰ Nach Aussage des ehemaligen Mitglieds und Mitarbeiters des Instituts für Ethnologie an der FU Berlin Jochen Seebode in einem persönlichen Gespräch.

⁶¹ Rechercheergebnisse zur Museumspädagogik im Zusammenhang mit den Schulen sind im Anhang A aufgenommen (siehe dort RAMMOW 1975, HARMS 1984/86/90)

Konzeption dieser Arbeit – historisch vertieft vollzogen werden müsste⁶² und eine zumindest an einem Überblick orientierte Beschäftigung sowohl mit den Völkerkundemuseen als auch mit den dazugehörigen pädagogischen Ansätzen bedingt, wird diese Entscheidung vielleicht nachvollziehbar.

Konzepte zur *Interkulturalität* spielen in einem Teilaspekt des Themas eine Rolle, nämlich bei deren Adaption bei der Umsetzung ethnologischer Inhalte in die Praxis (vgl. Ausführungen zur *Ethnopädagogik* und zum *ESE e. V.*). Eine grundsätzliche Beschäftigung mit *Interkulturalität* würde den Umfang der Literatur dieses Kapitels allerdings problemlos vervielfachen⁶³ und den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Tatsächlich verweist dieser Themenbereich auf einen Zusammenhang, der eher in der Pädagogik anzusiedeln und zudem dort auch bei weitem nicht unumstritten ist.⁶⁴ Eine weitere Anleihe im Grenzbereich der Ethnologie bildet der Studiengang *Interkulturelle Kommunikation* an der Universität München.⁶⁵ Angesichts des unüberschaubaren Kontexts und der – wie noch zu zeigen sein wird – zum Teil problematischen Implikationen bei der Umsetzung dieser Konzepte erscheint eine Kritik an deren Grundannahmen und eine noch ausstehende Formulierung einer Positionierung aus Sicht der Ethnologie dringend notwendig. All das kann hier jedoch nur angedeutet werden.

Themen und Inhalte, mit denen sich Ethnologen im Rahmen ihrer Arbeit im Fach beschäftigen, werden natürlich auch von anderen Akteuren in einen Zusammenhang mit dem Schulunterricht gebracht. Neben der bereits genannten Schulbuchfor-

⁶² Beispielsweise thematisierte Karutz schon in den 20er Jahren den Zusammenhang der Völkerkundemuseen mit allgemeinen Bildungsaufgaben. Siehe: Karutz, Richard, „Zweck und Nutzen der Völkerkunde und ihrer Museen für die Allgemeinheit.“ In: *Kosmos (Stuttgart)*, 1923, Bd. 20: 164-165; Karutz, Richard, „Neue Gedanken über Völkerkundemuseen.“ In: *Museumskunde*, 1930, Bd. :102-112.

⁶³ Alleine der Umfang der deutschsprachigen Einführungsliteratur ist beträchtlich, bildet dabei aber nur die Spitze des Eisbergs. Im Einzelnen dazu siehe u. a.: Hinz-Rommel, Wolfgang, *Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*, 1994, Münster – New York; Auernheimer, Georg, *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, 1995, Darmstadt; Maletzke, Gerhard, *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, 1996, Opladen; Luchtenberg, Sigrid, *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*, 1999, Opladen; Nieke, Wolfgang, *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag*, 2000 (1. Auflage 1995), Opladen.

⁶⁴ Zu Kritik an diesem Ansatz siehe u. a. Schweitzer, Helmuth, *Der Mythos vom interkulturellen Lernen: zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland*, 1994, Münster – Hamburg; Hamburger, Franz, *Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation*, Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 1988, Bd. 8, Mainz.

⁶⁵ vgl. Klaus Roth (Hrsg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation*, 1996, München – New York und im Speziellen der darin enthaltene Beitrag „Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach. Zu einem neuen Münchner Studiengang“ von Juliana Roth, 253-270.

schung am GEI, der vom IKO herausgegeben *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* und den Beiträgen von Wissenschaftlern anderer Disziplinen wie jene im Rahmen des 26. Geographentags muss noch auf das Projekt *Eine Welt in der Schule* hingewiesen werden. Dieser heute an der Universität Bremen ansässige Arbeitskreis wurde von Göttinger Pädagogen 1979 gegründet⁶⁶ und seither vom *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* gefördert. Über die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift *Eine Welt in der Schule* hinaus bieten seine Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen Lehrerfortbildungen an und erarbeiten Materialien und Unterrichtsbeispiele. Nach der Selbstdarstellung des Arbeitskreises ist es Ziel des Projekts, „eine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen und Völkern bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern“.⁶⁷ In Zusammenarbeit mit dem *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen* hat zudem die *Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Südamerika e. V.* einen Reader zu afrikanischer Literatur als Handreichung für Lehrer veröffentlicht. Zu ausgewählten Texten werden hier Hilfestellungen zur Interpretation, Didaktik und weiterführenden Vertiefung angeboten.⁶⁸

Alleine die im letzten Absatz vorgenommene und mit Sicherheit unvollständige Aufzählung⁶⁹ von Aktivitäten außerhalb des Fachs Ethnologie belegt, dass sich in den letzten Jahrzehnten einiges zur Popularisierung ethnologischer Themen getan hat. Dies bedeutet zum einen, dass es für Ethnologen Anknüpfungspunkte zur Integration von Fachinhalten in die Schulen gibt. Zudem besteht die Möglichkeit, von den didaktischen Erfahrungen eines Projekts wie *Eine Welt in der Schule* zu profitieren. Außer bei HARMS (1982: 110f.) und POENICKE (2001: 48) finden sich in den Beiträgen der Fachvertreter jedoch keinerlei Hinweise auf mögliche Kooperationen mit Institutionen außerhalb des Fachs. Stattdessen erweckt das weitgehend unabhängig voneinander verfolgte Erarbeiten von Unterrichtsbeispielen und -materialien (vgl. LÜTKES & KLÜTER 1995, KULAJAHRBUCH 1995, JOST 1997, UNGER-HEITSCH 2001a) den Eindruck, als würde jeder/jede – in Unkenntnis anderen Engagements – den Weg zur Integration in die Schulen von

⁶⁶ Damals noch unter dem Projektnamen *Dritte Welt in der Grundschule*; zur Geschichte des Projekts siehe: Rudolf Schmitt, „25 Jahre »Eine Welt in der Schule«. In: *Eine Welt in der Schule: Unterrichts Anregungen für die Grundschule und Sekundarstufe I*, 2004 (1): 2-7.

⁶⁷ vgl. <http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/>. Die Ausgaben der Zeitschrift sind ab dem Jahrgang 1994 kostenlos als pdf-Dateien verfügbar.

⁶⁸ Aktion Afrikanissimo in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Afrikanissimo macht Schule!: Afrikanische Literatur im Unterricht der Sekundarstufen*, 2000, Frankfurt/M.

⁶⁹ Zu berücksichtigen wären zum Beispiel auch die Materialien der Landeszentralen für politische Bildung.

Neuem entdecken und dazu neue eigene Vorschläge entwickeln. Der generelle Versuch einer Bestandsaufnahme der Thematisierung ethnologischer Inhalte in den Schulen würde es dagegen ermöglichen, die eigenen Positionen zu präzisieren und notwendige Kritik einzubringen. Dies könnte u. a. eine lohnenswerte Folgebeschäftigung im Anschluss an diese Arbeit darstellen.

6.2. Die Ausgangspunkte der Diskussion

6.2.1. Wahrnehmungen vor gesellschaftlichem und politischem Hintergrund

Schon Ende der 70er Jahre stellte Ruth VERMONT⁷⁰ fest, dass Schilderungen und Informationen über „Kulturen anderer Länder“, vornehmlich im Zusammenhang mit der Situation der sogenannten Dritten Welt, eine immer stärkere Medienpräsenz erfuhren. Diese seien dabei oft „diffus, undifferenziert und kaum hinterfragt“. In Kinderbüchern und Spielzeugkatalogen würden fremde Kulturen „verkitscht und verniedlicht“, Lehrmittel vertieften unterschwellig diese undifferenzierten, ethnozentrischen und intoleranten Aussagen und legten damit die Grundlage für rassistische Vorurteile und „das exotisierende und inhumane Bild fremder Kulturen des späteren Erwachsenen“ (VERMONT 1979: 73). Stereotype im Schulunterricht⁷¹ interpretierte sie als kulturspezifische Bildungsinhalte mit der Funktion von „Schutzmechanismen für die eigene Lebensweise“. Andere Kulturen würden konsequent – und damit strukturell – minderwertig dargestellt (ebd.: 74). Gewissermaßen am Anfang dieses Prägungsprozesses und gerichtet an Lehrer und Schüler sei es hier Aufgabe der Ethnologen, jene ethnozentrischen Inhalte in adäquater Form bewusst zu machen. Auch Heribert KÖRNER bezog sich Mitte der 80er Jahre einerseits auf die einen Handlungszwang darstellende, zunehmende Fremdenfeindlichkeit in den westlichen Industrieländern und andererseits auf eine Schulpraxis, die er anhand KÖHLERS Schulbuchstudie⁷² als „skandalös“ bezeichnete (KÖRNER 1986: 643).

Die Mitte der 90er Jahre von Ethnologen und Ethnologinnen formulierten Bezüge fanden zwar vor zum Teil veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen statt.⁷³ Sie brachten inhaltlich allerdings keine neuen Anknüpfungspunkte und waren im Wesentli-

⁷⁰ Sie arbeitete – offenbar als ausgebildete Ethnologin – in der Schulstelle Dritte Welt in Bern.

⁷¹ VERMONT zitierte dazu in ihrem Beitrag die Ergebnisse der Studie „Zur Darstellung peripherer Gesellschaften im Kinder- und Jugendbuch“ von Jörg Becker (vgl. VERMONT 1979: 74). Mit ihr wurden auch die Einstellungen von Kindern bezüglich anderer Kulturen erfragt.

⁷² zu KÖHLERS Beitrag siehe Kap. 6.2.2.

⁷³ Jene waren inzwischen geprägt von den Nationalismus- und Asyldebatten nach der erfolgten Vereinigung der beiden deutschen Staaten, der offenen rassistischen Gewalt bei den Brandanschlägen in Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda, Mölln und Solingen und den Hetzjagden auf „ausländisch“ aussehende Menschen, den vielschichtigen und disparaten Diskussionszusammenhang „Globalisierung“, aber auch durch politisch propagierte Konzepte wie die Idee von einer „multikulturellen Gesellschaft“.

chen ausschnittsartig bzw. kursorisch. UNGER-HEITSCH beschrieb eine Renaissance völkerkundlicher Themen in der „multikulturellen Gesellschaft“ (UNGER-HEITSCH & WILKING 2001: 57). „Die Anfang der 90er Jahre zunehmende Ausländerfeindlichkeit“ war nach einer Selbstdarstellung Anlass für die Gründung des Vereins ESE (vgl. LÜTKES 1998: 198). Speziell Ethnozentrismen wurden in dessen ersten Veröffentlichung mit „verstärkt auftretender Fremdenfeindlichkeit“ in Zusammenhang gebracht. (vgl. LÜTKES & KLÜTER 1995: 10). Etwas ausführlicher klang dies in der Einleitung des KULA-JAHRBUCHS an. Dort diagnostizierten die Herausgeber, dass die öffentliche Diskussion um das Zusammenleben von Deutschen und sogenannten Ausländern zunehmend von essentialistischen Rassenvorstellungen und darauf beruhenden Mentalitätszuschreibungen geprägt sei. Dies sahen die Autoren offenbar auch mit in einem Unwissen über die Lebenswelten in Afrika begründet. Die Beiträge zur westafrikanischen Alltagskultur im Jahrbuch sollten deren „grundlegende kulturelle Mechanismen transparent“ machen. Über die Anerkennung der dann nachvollziehbareren Differenzen könne die Grundvoraussetzung für die realitätsnähere Wahrnehmung „der Fremden“ gelegt werden – ohne dass man sich in der eigenen Identität bedroht fühlen müsse (vgl. KULA-JAHRBUCH 1995: 10).

Auch unter dem Begriff *Globalisierung* wurde ein Begründungszusammenhang angedeutet. Die schweizerische Ethnologin Susanne JOST stellte widersprüchliche Erscheinungen als neue Anforderungen an die individuelle Orientierung innerhalb der Gesellschaft fest. Einerseits gäbe es Bestrebungen zur Gestaltung einer offenen „multikulturellen“ Gesellschaft. Andererseits sei ein „Wiederaufkeimen“ von nationalistischem, rassistischem und fundamentalistischem Gedankengut als „aggressive Defensivreaktion“ auf „Globalisierungstendenzen“ zu beobachten (vgl. JOST 1997: 12). Weiter ging Christiana LÜTKES. Die *Globalisierung*, „die ja inzwischen nicht nur wirtschaftliche, sondern sämtliche Bereiche der verschiedenen Gesellschaften betrifft“, sei als Prozess

„zugleich eine Bereicherung und ein Problem, denn er geht mit einer Veränderung des Selbstbildes einher, möglicherweise auch mit der Aufgabe eigener, zuvor selbstverständlicher Glaubensvorstellungen und mit völlig neuen Erkenntnissen über Möglichkeiten menschlichen Daseins. Angst, Unsicherheit und Identitätsverlust als Resultat der Veränderungen können im Extremfall zu fundamentalistischen und nationalistischen Strömungen führen, den alltäglichen Rassismus vor der eigenen Haustür verstärken und zur Politisierung kultureller Unterschiede verleiten. Ob diese Probleme jedoch in einem weltweiten ‚Kampf der Kulturen‘ enden, wie ihn etwa Samuel HUNTINGTON (1996) prognostiziert, hängt davon ab, in welche Richtung das derzeitige Umdenken verläuft, und in welchem Maße es gelingt, die positive Seite der Veränderungen herauszustellen. Im Idealfall bringt die Globalisierung einen Lernprozeß mit sich, der uns mit ihren Folgen umzugehen lehrt und zu einer bereichernden Bewußtseinsveränderung führt.“ (vgl. LÜTKES 1998: 197)

JOST und LÜTKES treffen bezüglich eines schulischen Engagements unterschiedliche Aussagen. JOST problematisierte den Begriff der „Kultur“ als „journalistisches Modewort und Erklärungsmodell für vieles“ und bewertete die darauf verweisende Metaphorik („Zusammenprall von Kulturen“, „Kulturkonflikte“, „multikulturelle Gesellschaft“) als kulturalistisch (JOST 1997: 7). Als Etikett zur „Ein- und Ausgrenzung“ müsse das Konzept „Kultur“ hinterfragt werden, vor allem angesichts eines Neorassismus, der mit Forderungen zum Erhalt der kulturellen Vielfalt „paradoxaer Weise seine »intellektuelle« Argumentation vor allem aus kulturrelativistischen Theorien, die sich gegen Evolutionismus und Rassismus richteten, bezieht.“ (JOST 1997: 13). Im weiteren verwies JOST auf die Rolle der Ethnologie, die mit früheren Ansätzen Impulse für jenes statische und typologische Kulturverständnis geliefert habe, welches heute aus neorassistischen Positionen aufgegriffen werden könne. LÜTKES dagegen kritisierte, dass in Schulbüchern „dem Problem der Globalisierung meist nur mit kleineren Artikeln über fremde Kulturen begegnet [werde], die sich häufig auf Beschreibungen anderer Wirtschaftsformen beschränken und die damit zusammenhängenden weltanschaulichen Aspekte völlig außer acht“ ließen. Das „Schlagwort von der ‚kulturellen Vielfalt‘“ könne so nicht mit Inhalt gefüllt werden. Es ließe sich nicht erfassen, „wie anders andere Kulturen sind, wie andere die Welt sehen, und letztlich auch, wie wir uns verständigen und miteinander leben können, ohne Kriege zu entfachen, weil jede Gruppe auf ihrer eigenen Sichtweise“ beharre (LÜTKES 1998: 198).

6.2.2. Wahrnehmungen vor schulischem Hintergrund

Jenseits der Kritik an Schulbüchern wird die Schulrealität kaum in der Diskussion abgebildet. Dies ist zum Teil auch nachvollziehbar, da sich die Schulpraxis mittels einer empirischen Analyse unter fachrelevanter Fragestellung schwieriger erschließen lässt als die schriftlich vorliegenden Unterrichtsmaterialien. Außer der von VERMONT angeführten Befragung und den Studien des Vereins ESE (vgl. LÜTKES & KLÜTER 1995: 47, BERTELS ET AL. 2004) konnte bei der Recherche bezüglich der Erforschung der Schulpraxis nichts ermittelt werden.⁷⁴ Weitere Hinweise deuten sich jedoch in der Zusammenarbeit eines Schweizer Gymnasiums mit dem Institut für Ethnologie in Bern an. Aus einer Lehrerfortbildung zum Thema „Ausereuropäische Kulturen als Lehrplanthema“ hervorgehend schufen die Beteiligten ein Projekt, in dessen Rahmen Material zur Behand-

⁷⁴ Eine erweiterte Recherche zu diesem Zusammenhang u. a. in den Fächern Pädagogik, Politologie und Soziologie ergibt hier möglicherweise ein anderes Bild.

lung ethnologischer Themen und ein Leitfaden (JOSTS Publikation) zusammengestellt wurde (JOST 1997: 7). JOST berichtete, dass Lehrerinnen und Lehrer auf ethnologische Kritik am Einsatz kulturkundlicher Themen mit Verunsicherung reagierten. Bei einer Betrachtung der reformierten, schweizerischen Rahmenlehrpläne stellte sie dagegen einen geradezu inflationären Gebrauch des Begriffs „Kultur“ fest. Um „Phänomen als auch Begriff gezielt und sorgfältig (...) präsentieren und darzustellen“ zu können erschien es ihr dabei angeraten, jenen Begriff aus vielen Formulierungen wieder herauszufiltern (JOST 1997: 14). Sie bekräftigte in diesem Zusammenhang aber auch, dass der Begriff „Kultur“ nicht ausgespart, sondern selbstreflexiv thematisiert werden solle, um das Abgleiten in Kulturalismen umgehen zu können (vgl. JOST 1997: 13).

Schulbuchkritik und Schulbuchanalyse

Um Kritik formulieren zu können bedarf es rein methodisch eines Abgleichs des Untersuchungsgegenstands mit einer umfassenderen Referenz. Eine Analyse bedarf eines Bezugsrahmens, innerhalb dessen die Befunde erklärt werden können. Wie schon bei FLIGIER (1878) und LANG-REITSTÄTTER (1924) erkennbar muss die Referenz nicht zwangsläufig ein theoretisches Konzept oder alternatives Modell sein. Beide beurteilten Lehrbücher hauptsächlich vor ihrem Fachverständnis. Ähnliches gilt auch für viele neuere Beiträge. ALLKÄMPER, GUGGEIS, KÖHLER, LEOPOLD und LÜTKES & KLÜTER gingen in dieser Weise vor, wenn sie ethnozentrische, reduktionistische und stereotype Darstellungen von außereuropäischen Gesellschaften dokumentierten. In der Regel geschieht dies mittels Zitaten aus Schulbüchern, die vor einem fachlichen Hintergrund falsifiziert werden. Einem halbwegs informierten, vor allem ethnologischen Publikum können einzelne problematische Aspekte so schlüssig verdeutlicht werden, Muster eurozentrischer Darstellungen sind jenem meist vertraut. Spätestens angesichts der aus der Kritik hervorgehenden, zum Teil sehr unterschiedlichen Folgerungen stellt sich allerdings die Frage nach Zweck und Richtung eines solchen Vorgehens.

LEOPOLD übte scharfe Kritik an vorliegenden Unterrichtsmaterialien zu den „Indianern“ Nordamerikas.⁷⁵ Jene würden meist der Komplexität indianischer Konzepte nicht gerecht, seien teilweise sachlich falsch oder ersetzen alte Klischeevorstellungen

⁷⁵ Es handelt sich dabei nicht um Schulbücher, sondern um spezielle Materialien zum Thema, siehe: R. Horstmann & R. Göhrlich-Kreitmann, *Indianer*, Bielefeld, o. J.; T. Leeb, „Wir sind ein Teil der Erde ...“ In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 1989 (17.1): 29-33; Kölner Lehrergruppe, *Indianer-Kartei*. Bremen, 1992; A. Kaiser, *Praxisbuch handelnder Sachunterricht*, 1. Baltmannsweiler, 1997; positiv besprochen wurde von LEOPOLD das Buch von H. Halbfas, *Religionsbuch für das vierte Schuljahr*, Düsseldorf, 1986

durch neue (vgl. LEOPOLD 2001). Während er eine bessere fachliche Qualifizierung von Lehrern forderte und empfahl, sich auf die angemessene Aufarbeitung weniger Themen zu beschränken (ebd.: 116), sah LÜTKES das Problem dagegen generell in einer Vernachlässigung ethnologischer Themen. In Anerkennung, „daß die eigene Kultur im Schulunterricht ein wichtiges Thema sein sollte“, strebe der Verein ESE an, vermehrt weltanschauliche Darstellungen „fremder Kulturen“ in den Unterricht einzubringen (LÜTKES & KLÜTER 1995: 46). STÖBER schloss am Ende seiner Erörterung, dass „zwischen Schulbuchdeckeln die »Menschen anderswo« zu »fremden Kulturen« gerinnen, „bei denen »das Fremde« bedeutungsvoller erscheint als alles, was sie uns nahebringen könnte“ (STÖBER 2001a: 37). Im Spannungsfeld zwischen kulturellem Universalismus und Kulturrelativismus plädierte er für eine konstruktivistische Sicht auf „Kultur“ (siehe auch Kap. 6.4.). GUGGEIS verwies auf die Problematik kolonialistischer und biologistischer Termini in Erdkundebüchern und kritisierte die selektive Darstellung Afrikas im Hinblick auf exotische Themen (GUGGEIS 2004: 266). KÖHLER nannte als Kritikpunkte potentiell rassistische Äußerungen, abwertende Schilderungen von Bevölkerungsgruppen, vom fachlichen Standpunkt schlicht falsche Aussagen, eurozentrische Interpretationen, die selektive Repräsentation von Themen und die Bezugnahme auf unseriöse und unwissenschaftliche Quellen (vgl. KÖHLER 1983: 35). Soweit sich diese Schlüsse nicht mittelbar widersprechen, eröffnen sie ein weites Spektrum möglicher Kritik.

Elisabeth HILLERS und Anke POENICKE⁷⁶ definierten bei ihren Schulbuchanalysen einen Bezugsrahmen. Beide verglichen Schulbücher im europäischen Kontext, HILLERS für das Fach Erdkunde, POENICKE für das Fach Französisch. Im Bereich einer qualitativen Inhaltsanalyse stellte HILLERS einen Themenkatalog auf „Grundlage fachwissenschaftlicher Kategorien“ zusammen, dem sie die Aussagen der Schulbücher zuordnete (vgl. HILLERS 1984: Kap. 8). POENICKE formulierte ihre Befunde im Rahmen dreier Themenbereiche: der Darstellung der Geschichte und Zeitgeschichte Afrikas, der Darstellung der Afrikaner in Europa und der Präsentation der afrikanischen Literatur und der Sprachen. Beide untersuchten ihr Material im Hinblick auf die Identifikation von Vorurteilen, Stereotypen, Ethnozentrismen und Rassismen. HILLERS leitete dies aus dem Postulat der Völkerverständigung in der internationalen Schulbucharbeit ab (ebd.: 26). POENICKE belegte die Notwendigkeit dieser Leitfragen anhand einer Betrachtung der öf-

⁷⁶ Anke POENICKE, Erziehungswissenschaftlerin, hat in Hamburg und Yaundé/Kamerun Geschichte, Französisch und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Afrika studiert (POENICKE 2003).

fentlichen Darstellung Afrikas und vollzog eine ausführliche Klärung der Begrifflichkeit zu Ethnozentrismus und Rassismus (vgl. POENICKE 1995: Kap. 4).

Der fachwissenschaftliche Abgleich zur Identifikation falscher oder unangemessener Darstellungen erscheint im Rahmen von HILLERS Themenkatalog wissenschaftlich verobjektiviert. Vehement und zu Recht kritisierte dagegen POENICKE Vorgehen und Aussagen von HILLERS. Sie wies letzterer nach, in ihrer Analyse selbst ethnozentristische Denkmuster und Begriffe adaptiert zu haben und warf ihr vor, sich auf veraltete und kolonialistisch geprägte Quellen zu stützen. POENICKE hielt HILLERS Arbeit, schon am damaligen Diskussionsstand gemessen⁷⁷, für einen „bedenklichen Rückschritt“ (vgl. ebd.: 132-137). POENICKE gab dagegen ihre „Ansprüche an menschliches Zusammenleben auf nationaler und internationaler Ebene“ und ihre „Ansprüche an die Afrikadarstellung“ als leitend für die Entwicklung ihrer Kriterien an (ebd.: 21). Bei beiden bestätigt sich so, dass die Analyse vor einem persönlichen Erfahrungshorizont der Autorinnen stattfand. Angesichts des an dieser Stelle unterstellten Mangels an ethnologischer Fachliteratur, mit der einerseits Gesellschaften in Afrika im Zusammenhang thematisiert werden und mit der andererseits die Kritik an einer verkürzten Darstellung in einem außerfachlichen Medium wie den Schulbüchern zeitgemäß ermöglicht wird, erscheint dies auch kaum anders durchführbar. Je fundierter, aussagekräftiger und auch aktueller eine Analyse sein soll, desto mehr ergibt sich die Notwendigkeit einer thematischen und wissenschaftlichen Vertiefung und Überprüfung jener Zusammenhänge, die dargestellt werden sollen.

Angesichts der konstatierten Folgenlosigkeit der Schulbuchkritik formulierte POENICKE 2001 in einem Bericht für die Konrad-Adenauer-Stiftung drei Schritte, die vor einem weiteren Vorgehen unternommen werden sollten. Zum einen wäre dies die Klärung der Ziele, der Kriterien der Kritik und der Investitionsbereitschaft aus Sicht der Beteiligten, die sich für eine andere Darstellung Afrikas engagierten. Zweitens sollten beispielhafte Umsetzungen der Thematik gezielt gesammelt und gefördert werden und drittens forderte sie eine Kooperation der Personen und Institutionen, die sich mit der Darstellung Afrikas beschäftigten. Ausdrücklich schloss sie neben Vertretern aus Medien, Verlagen und Schulen auch Vertreter der Afrikawissenschaften, der Vorurteilsforschung und der Internationalen Schulbucharbeit ein (POENICKE 2001: 53). POENICKES Ein-

⁷⁷ POENICKE bezieht sich bei ihrer eigenen Arbeit auf eine von ihr als grundlegend bezeichnete französische Schulbuchanalyse, siehe: Dominique Perrot & Roy Preiswerk, *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, 1975, Paris.

schätzung und ihr darauf begründetes Aktionsprogramm wäre auch für eine speziell ethnologische Schulbuchanalyse angemessen. Es ist hinlänglich belegt, dass jene hinsichtlich der Inhalte der Schulbücher notwendig ist und relevante Ergebnisse zu Tage fördern kann. Offen ist zu weiten Teilen jedoch der fachliche Referenzrahmen, woran die Kritik ansetzen sollte und welche Konsequenzen dies danach für die Praxis haben kann.

6.2.3. Wahrnehmungen vor fachlichem Hintergrund

Eike HABERLAND formulierte Mitte der 70er einen Handlungsbedarf, der weniger mit den Schulen, dafür aber so einiges mit der Situation im Fach selbst zu tun hatte:

„Die Zukunftschancen des ausgebildeten völkerkundlichen Nachwuchses – nicht zu sprechen von den Studenten – sind katastrophal. Die für ein Volk von 60 Millionen nicht zahlreichen Planstellen sind fast ausschließlich mit jüngeren Völkerkundlern besetzt, das Höchstalter ist Anfang 50. Ein revirement kann frühestens in 15 Jahren erfolgen.“ (HABERLAND 1976: 13)

Als Reaktion darauf forderte er zum einen Versuche, die Stellung des Fachs in der Öffentlichkeit zu verbessern. Zum anderen erwartete er sich einen „Durchbruch“ von einer Initiative des DGV-Vorstands und der Frankfurter Völkerkundler, die sich die Implementierung des Fachs Kulturanthropologie/Ethnologie in die Lehrerausbildung des Bundeslands Hessen zum Ziel gesetzt hatten. Das Fach sollte als eigene Disziplin im Rahmen der Schulfächer „Gesellschaftslehre“ und „Sozialwissenschaften“ etabliert werden. Trotz der Ankündigung, dass das Thema erneut aufgegriffen würde, sucht man in den folgenden Ausgaben der DGV-Mitteilungen und dem Bericht zur Tagung vom 3.-7. Oktober 1977 in Bad Homburg vergeblich Hinweise zum Fortschritt dieser Initiative. Auch die Anregung eines Informationsaustauschs zum Thema Ethnologie und Schule (HABERLAND 1976: 14) blieb offenbar folgenlos. Einen Hinweis auf die unveränderte Situation gibt HARMS Äußerung sechs Jahre später. In Anbetracht der geringen Zahl von ethnologischen Publikationen für ein breiteres Publikum stellte er fest:

„daß den Ethnologen zumindest im deutschsprachigen Raum die Vermittlung der Ergebnisse ihrer Wissenschaft an die Öffentlichkeit ziemlich gleichgültig gewesen sei, wobei in den Begriff »Öffentlichkeit« hier der schulische Unterricht ebenso einbezogen ist wie die Erwachsenenbildung und andere Bereiche der Bildungsarbeit.“ (HARMS 1982: 107f.)

KÖRNER attestierte vor allem der deutschsprachigen Ethnologie einen großen Nachholbedarf bei ihrer öffentlichen Breitenwirkung (KÖRNER 1986: 642). Mit MEY erklärte er den Mangel eines ethnologischen Problembewusstseins – ungleich der Situation in England oder Holland – auch mit dem Ausbleiben einer gesellschaftsweiten Debatte um die nicht mehr präsente koloniale Vergangenheit (MEY 1976: 309).

Speziell der Ethnologie zugeschriebene Arbeits- und Betrachtungsweisen sollten besondere Möglichkeiten bei einem Engagement in der Schule eröffnen. Das für die „Ethnologie typische holistische Denken“, nach dem „kulturelle Phänomene nur vor ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext erfasst und verstanden werden können“, wurde in der Studie der ESE als Ausgangspunkt eines ethnologischen Unterrichts dargestellt:

„Die **holistische Sichtweise** (vgl. BLOK 1985: 57f., 60) auf eine Kultur ist ein ganz zentrales Anliegen des ethnologischen Unterrichts. Die Schüler erfahren etwas darüber, wie verschiedene Bereiche – z. B. Wirtschaft, Politik, Religion und soziales Leben – miteinander in Verbindung stehen (vgl. auch STÖBER 1996: 198) und welche Bedeutung die einzelnen Bereiche für die gesamte Kultur haben. Die Kenntnis über die Zusammenhänge der einzelnen Kulturelemente ist Voraussetzung dafür, Lebenswirklichkeiten von Menschen mit anders kulturellem Hintergrund zu verstehen. Die Einordnung von bestimmten Kulturphänomenen in die Gesamtkultur ist ein besonders wichtiger Schritt im Bereich des Interkulturellen Lernens“ (BERTELS ET AL. 2004: 67).

Die so betonte ganzheitliche Betrachtung ist jedoch keineswegs unproblematisch. Dem historischen, holistischen Kulturrelativismus, dem „jede Kultur [als] ein in sich abgestimmtes Gefüge eigener Ordnung“ galt, bescheinigte KOHL Desinteresse an Problemen der sozialer Kohäsion und der „Institutionen und Mechanismen, die der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung dienen“ (KOHL 1993: 146). In dem Bestreben, ethnographische Daten kontextuell wiederzugeben, offenbarten sich die Grenzen einer holistischen Betrachtung in dem Ausblenden jener größeren historischen, ökonomischen und politischen Zusammenhänge, in denen sich die beschriebenen Gesellschaften zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung befanden (ebd.: 119). Verfolgt man die Verweise des obigen Zitats, ergibt sich zudem ein anderes Bild. BLOK nennt vier zentrale anthropologische Betrachtungsweisen, die er in seinem „Plädoyer“ für das Fach in Beziehung zueinander setzt: „die evolutionäre, die vergleichende, die ganzheitliche Perspektive und die (..) der teilnehmenden Beobachtung“ (BLOK 1985: 17). Die Konzeption des ESE nimmt durchgängig nur auf die letzten beiden Bezug. STÖBER sprach auch nicht von „Kulturelementen“, die einer „Gesamtkultur“ zugeordnet werden sollen, sondern hob die „Vielschichtigkeit der Lebenswirklichkeiten“ hervor. Was er auf der angegebenen Seite formulierte, ist eine Distanzierung von der Darstellung einer „Gesamtkultur“:

„Der Geographieunterricht muß daher die Vielschichtigkeit dieser Lebenswirklichkeiten berücksichtigen, wenn er zu einem »Verständnis fremder Kulturen« beitragen soll. Es darf dabei nicht versucht werden, »eine Kultur« darzustellen, d. h. ein Konstrukt, unter der (stillschweigenden) Prämisse, daß die gemachten Aussagen für alle Menschen »dieser Kultur«, einer bestimmten, abgrenzbar gedachten Gesellschaft, gültig sind. Oder gar eine »Kultur«, die im Abstrakt-Allgemeinen bleibt, in der Menschen nicht vorkommen; die sich aus »Kulturmerkmalen«, »Konfigurationen« o. ä. zusammensetzt“ (STÖBER 1996: 198)

JOST problematisierte die Darstellung von „Kulturen“ aus einer ganzheitlichen Perspektive unter Bezug auf die klassischen, ethnographischen Monographien. Dort er-

schiene sie als isolierte und statische Systeme (JOST 1997: 46f.). Aufgabe des Ethnologen sei, fachwissenschaftliche Inhalte „entsprechend des Zielpublikums“ verantwortungsvoll aufzubereiten und die sich aus ganzheitlichen Darstellungsformen ergebenden Probleme aufzufangen (ebd.: 48). JOST beschrieb, in Anlehnung an Karl-Heinz KOHL, „Fremdheit als methodisches Prinzip“ als besondere, ethnologische Denkweise, die im Schulunterricht fruchtbar gemacht werden könne. Nach dem „Erkennen anderer Möglichkeiten der Lebensgestaltung“ bei einer Betrachtung des „Fremden“ und „Exotischen“ solle eine „genauere und systematischere Betrachtung »des Eigenen« einsetzen“ und „angenommene Selbstverständlichkeiten (...) aufgehoben“ werden. Im persönlichen Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler könne so der „Bewusstseinsgrad eigener Verhaltensweisen“ und „die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexivität“ erhöht und der Boden für die Erkenntnis bereitet werden, „dass es Alternativen und Varianten zum eigenen gibt, die ebenso ihre Gültigkeit haben können, ohne dass es nicht erlaubt wäre, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen“ (ebd.: 16f.). In diesem Kontext möchte JOST Vorurteile thematisieren. Mit der Einsicht, dass auch die eigene „Kultur“ nur jenseits starrer Zuschreibungen beschreibbar sei, manifestiere sich so eine „Vielfalt der Betrachtungsweisen von einer Vielfalt an Dingen und Daseinsformen“ (ebd.: 17). Natürlich stellt sich die Frage, auf welche Art und von wem ein solches Unterrichtskonzept durchgeführt werden soll. Plausibel erscheint jedoch, dass auf einem solchen Terrain der „Vielfalt“ einfache Kulturalismen nicht mehr so leicht greifen.

6.3. Ziele

Während bei der Schulbuchkritik unter zum Teil noch ungeklärten Voraussetzungen eine Verbesserung der Darstellungen in Unterrichtsmaterialien angestrebt wird und sich aus Sicht eines Fachvertreters die Zielvorstellungen im Herbeisehnen eines „Durchbruchs“ erschöpften, lassen sich hinsichtlich konkreter Bemühungen zwei, nur vordergründig ähnliche Positionen beschreiben.

Die eine – gewissermaßen eine Variante von dem älteren Motiv der Völkerverständigung – schlägt eine Gleichrangigkeit der „Kulturen“ und die Anerkennung ihrer Verschiedenheit vor. „Angestrebt wird“ vom ESE dabei „ein *kritischer* Kulturrelativismus, der die Äußerungen jeder ethnischen Gruppe als kulturabhängig begreift und ihr das Recht zubilligt, auf eigene Weise zu leben“ (LÜTKES 1998: 202). Im Zusammenhang mit einer „Globalisierung, die ohne Kriege verlaufen soll“, sei es notwendig, „daß alle Kulturen einen Lernprozeß durchmachen, den eigenen Ethnozentrismus erkennen und

Abstriche an der eigenen Wahrheit vornehmen müssen“ (ebd.: 203). Der hiesige Lernprozess soll nun über den Versuch vermittelt werden, andere „Kulturen“ aus der Sicht ihrer Mitglieder nachzuvollziehen bzw. zu „verstehen“. Dieses „Verstehen“ trage „dazu bei, Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden“ (BERTELS ET AL. 2004: 27). Den über das „Verstehen fremder Kulturen“ vermittelten Erwerb einer *Interkulturellen Kompetenz* rückten die Vertreterinnen des ESE in den Mittelpunkt ihres Ansatzes. Diese Kompetenz solle „Kinder und Jugendliche zum interkulturellen Dialog (...) befähigen“ und den Anforderungen einer „multikulturellen Gesellschaft“ begegnen. Mit einer beträchtlichen Anzahl an Bezügen verankerten sie ihren Ansatz im wesentlichen in der Diskussion zur *Interkulturellen Pädagogik* (siehe ebd.: 10).

JOST sah „Ziel und Potential“ der Ethnologie im Schulunterricht in „der Sensibilisierung für die kulturellen Dimensionen menschlichen Lebens“. Anhand der schweizerischen Rahmenlehrpläne führte sie aus, in welcher Art eine Integration der Ethnologie zum Erreichen der vorgegebenen Lernziele beitragen könnte. Beim Kennenlernen verschiedener Gesellschafts- und Wirtschaftsformen, der Anpassung an und der Nutzbarmachung der verschiedenen Umweltbedingungen und der verschiedenen Ausformungen gesellschaftlichen Zusammenlebens im Bereich von „Religion, Nahrung, Verwandtschaft, Siedlungsstruktur u. v. a.“ böte das Fach eine sinnvolle Vertiefung. Eine ethnologische Betrachtung könne außerdem die Fähigkeit vermitteln, Zusammenhänge „zwischen unterschiedlichen Lebensformen und deren historischen, geographischen, ökologischen und sozialen Bedingungen“ zu erkennen, aber auch jene „zwischen einzelnen Lebensbereichen innerhalb einer Gesellschaft“. Zudem erlaube sie „Einsichten in die Problematik und die Potentiale von Konflikten und Konfliktlösungen“. In einem philosophischen und moralischen Rahmen ermögliche die Ethnologie eine „Sensibilisierung für die Veränderbarkeit der soziokulturellen Welt und deren Relativität“ und ein „besseres Verständnis für die Vielgestaltigkeit der Welt, der menschlichen Gesellschaften und der jeweils eigenen Gesellschaft und ihren Möglichkeiten zur Lebensgestaltung“. Pointiert formuliert kann die Ethnologie in der Schule somit – nicht zuletzt basierend auf den Vergleich – den Deutungs- und Erklärungsrahmen gesellschaftlicher Phänomene erweitern und zum Umgang mit alternativen Formen der Lebensbewältigung befähigen. Als Ziel nannte JOST dabei nicht Kulturkompetenz, sondern „Diskursfähigkeit ohne Vorverurteilung“ (JOST 1997: 14f.).

6.4. Konzepte

Der Schlüssel zur Beurteilung der aktuelleren Ansätzen liegt in dem jeweils vorgeschlagenen Kulturverständnis. Darin offenbaren sich auch die wesentlichen Unterschiede und die verschiedenen Operationsebenen. Den Vertreterinnen des ESE gilt „Kultur“ als zentraler Bezug und „Kulturen“ als Gebilde, die beim Aufzeigen der Kulturbedingtheit von Ethnozentrismen im Rahmen einer interkulturellen Erziehung verständlich gemacht werden sollen. JOST bemühte sich um eine Distanzierung von „Kultur“ als essentialistischer Ganzheit und um eine Beschreibung von „Kultur“ als Prozess, Kontinuum und Raum verschiedener Lebensweisen. STÖBER sprach explizit vom Konstrukt „Kultur“ und wies u. a. auch auf dessen politische Instrumentalisierbarkeit hin.

6.4.1. Kulturen als Entitäten

In den Publikationen des Vereins ESE wird die Existenz von „Kulturen“ nicht begründet, sondern schon in den Vorbemerkungen vorausgesetzt. Mit der Reihe *Gegenbilder* sollen beispielsweise „Kulturen fremder Gesellschaften“ in den Vordergrund gerückt werden (vgl. LÜTKES & KLÜTER 1995: 5, BERTELS ET AL. 1997: 7, EYLERT ET AL. 2000: 5). In der Pilotstudie wird eingeleitet, dass in einer „multikulturellen“ Gesellschaft „nur Bruchstücke einer fremden Kultur aufgegriffen“ würden und „die Komplexität der jeweiligen Kultur (...) dabei oftmals verloren“ geht (BERTELS ET AL. 2004: 9). In diesem Zusammenhang wird dann u. a. folgendes unterstellt: „Jede Kultur hat ihr eigenes Weltbild und benutzt dieses als die Basis für Einschätzungen und Beurteilungen anderer Kulturen“. Ethnozentrismus werde dann zur „begrenzten Perspektive eines bestimmten Volkes. Die eigene Kultur mit ihren Werten und Vorstellungen bilde die Ausgangsposition für Urteile über andere Kulturen“ (LÜTKES & KLÜTER 1995: 15f). Das Verschwinden einer individuellen Perspektive bei gleichzeitiger, verallgemeinernder Abstrahierung der „Kulturen“ oder „Völker“, sogar die stellenweise Aufwertung von „Kulturen“ als handelnde Subjekte („eine Kultur benutzt ihr Weltbild“ – s. o.) ist nicht nur hier Folge dieser Darstellungsweise.

Erst bei der Definition der *Interkulturellen Kompetenz* wird im Näheren auch ausgeführt, was unter Kultur verstanden wird. *Interkulturelle Kompetenz* wird gefasst als „die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen“ (BERTELS ET AL. 2004: 33). Kulturen werden dabei

„im Sinne von Gemeinschaften oder Kollektiven mit gemeinsamen Merkmalen wie Traditionen, Vorstellungen, Werten, Normen, Sprache etc. gesehen. In der Literatur wird dieser Begriff meist synonym mit dem in der Öffentlichkeit weniger bekannten Begriff »Ethnien« verwendet (...). Die Gemeinsamkeit der Angehörigen einer Ethnie besteht in ihrer jeweiligen Kultur. Mit diesem Begriff werden hier die durch die Menschen geschaffenen geistigen, sozialen und materiellen Gegebenheiten wie z. B. die Weltsicht, Wertvorstellungen, soziale Strukturen und materielle Dinge einschließlich ihrer Bewertungen bezeichnet. Je nach Kontext kann eine Kultur ein spezifisches soziales Milieu, eine regionale Einheit, eine Sprachgruppe, ein Staat oder ein Kontinent sein“ (BERTELS ET AL. 2004: 34).

Diese Erläuterung beinhaltet entweder einen Zirkelschluss oder ist schlicht eine Analogie. Zunächst werden Kulturen als „Gemeinschaften“ mit gemeinsamen Merkmalen, Traditionen und Werten gefasst; genau diese Gemeinsamkeiten machen wiederum aber auch deren Besitzer zu Mitgliedern einer „Ethnie“ bzw. „Kultur“. Frederick BARTH bezeichnete in seinem vielzitierten Beitrag von 1969 dagegen die kontinuierliche Abgrenzung einer Gruppe nach außen als signifikantes Merkmal einer „Ethnie“⁷⁸, ein Aspekt, der bei BERTELS ET AL. überhaupt nicht erwähnt wurde. Damit wird eine Position formuliert, aus der heraus „Kultur“ synonym mit anderen Begriffen wie „Gemeinschaft“, „Volk“ und „Ethnie“ gedacht und verwendet wird. Die Folge ist ein ununterscheidbarer Begriffszusammenhang. Gänzlich verwischt wird der Begriff, wenn er sowohl ein „soziales Milieu“ (eine soziale Gruppe), einen Staat (eine politische Einheit) als auch einen „Kontinent“ (einen geographischen Raum, gemeint ist hier wohl dessen Bevölkerung) bezeichnen kann.

Deutlich würden die problematischen Stellen dieses Kulturverständnisses bei einer Beschreibung von „Kulturen“ in der als „multikulturell“ bezeichneten, bundesrepublikanischen Gesellschaft. Der Versuch, Ethnozentrismus, Rassismus und „Fremdenfeindlichkeit“ nur aus Werten und Anschauungen einer „deutschen Kultur“ zu erklären, würde genauso wenig ohne Typisierungen und starre Zuschreibungen auskommen wie die Beschreibung der hier vertretenen „fremden“ oder „anderen Kulturen“. Offenbar um den Implikationen eines Konzepts zu begegnen, das „Kulturen“ so stark in den Mittelpunkt rückt, relativierten die Vertreterinnen des ESE im Anschluss an die obigen Ausführungen:

„Einerseits kann Kultur stark prägend auf die Anschauungen und das Handeln der Individuen wirken, andererseits ist auch der Einfluss des Einzelnen auf die Kultur zu berücksichtigen. Damit ist Kultur nicht als etwas Starres definiert. Vielmehr verändert sie sich ständig und wird von jedem

⁷⁸ “When defined as an ascriptive and exclusive group, the nature of continuity of ethnic units is clear: it depends on the maintenance of a boundary. The cultural features that signal the boundary may change, and the cultural characteristics of the members may likewise be transformed, indeed, even the organizational form of the group may change – yet the fact of continuing dichotomization between members and outsiders allows us to specify the nature of continuity, and investigate the changing cultural form and content.” (BARTH 1969: 14)

Menschen auf eigene Weise interpretiert. Ebenso können die Grenzen zwischen einzelnen Kulturen nicht genau gezogen werden“ (BERTELS ET AL. 2004: 34)

Abgesehen davon, dass sich Grenzen zwischen ethnisierten Gruppen nach BARTH sehr wohl ziehen lassen, jedoch nur in Hinblick auf deren Glauben an Gemeinsamkeiten und der normativen Abgrenzung nach außen, lassen diese wichtigen Einschränkungen die Historizität, Etablierung, Legitimation und Selektion von Werten und Anschauungen einer „Kultur“ noch außer Acht. Sie schlagen sich auch im Konzept des *ESE* nicht erkennbar nieder. Mit den „Kulturen“ – so scheint es – hat man jenen Andersartigkeiten, zwischen denen man mit einem interkulturellen Ansatz vermitteln will, einen Namen gegeben und suggeriert eine auf diese Art nicht gegebene Greifbarkeit eines komplexen Zusammenhangs.

6.4.2. Kultur als Prozess

Warum „Kultur“ auf diese Weise nicht greifbar ist, zeigen JOSTS Ausführungen zur Vielschichtigkeit des Begriffs. Zunächst demonstrierte sie mit Bezug auf Edward Burnett TYLORS allgemeine, auch heute in der Ethnologie noch nicht grundsätzlich verworfene Definition,⁷⁹ dass der ethnologische Kulturbegriff sehr umfassend sei und alles potentiell variable in den Lebensweisen der Menschen mit einschließe. Zwar postuliere TYLOR Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen, er lege jedoch die Betonung auf die Komplexität des Ganzen der „Kultur“. Aus TYLORS Definition geht auch nicht hervor, dass verschiedene „Kulturen“ existieren. Mit ihr wird lediglich ausgedrückt, dass Menschen „Kultur“ hervorbringen. Im weiteren führte JOST aus, dass nach TYLOR „Kultur“ erworben und erlernt werde und nicht etwas Gegebenes sei. Zuletzt merkte sie an, dass zwar ein Zusammenhang zwischen „Kultur“ und Gesellschaft bestünde, „ihre Identität wird aber [von TYLOR] implizit verneint“ (JOST 1997: 34).

Zur Frage der begrenzten Reichweite des Kulturbegriffs gab JOST eine Darstellung von SCHUSTER wieder. Historisch bezog sich „Kultur“ bei seiner verstärkt einsetzenden Verwendung im 18. und 19. Jahrhundert jeweils noch auf ein „Volk“ oder einen „Stamm“. Nach einer im deutschsprachigen Raum auf Herder zurückgehenden Konzeption hatte somit „jedes Volk (...) seine eigene Kultur“. In einer zeitgenössischen wissenschaftlichen Rhetorik und – bis heute im populären Verständnis noch angelegt – geriet „Kultur“ so zu einem unabhängig existenten „Abstraktum“ und „Völker“ zu Trägern

⁷⁹ „Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (TYLOR 1871: 1)

von „Kulturen“. Die Erweiterung des Wissens über außereuropäische Gesellschaften verdeutlichten hingegen immer mehr auch die Unschärfen dieser Begriffe.

„Einerseits trat die ethnische Binnendifferenzierung in verwandtschaftliche Verbände, soziale Schichten, lokale Gruppierungen etc. immer deutlicher hervor, andererseits wurde man der äusseren Einbindung solcher – zunächst unabhängig erscheinender – »Völker« in umfassendere sozio-politische Systeme immer stärker gewahr: traditionale Aussenbeziehungen, Kolonialverwaltungen, neue Staaten, weltwirtschaftliche Zusammenhänge sind dafür Stichworte“ (SCHUSTER, zit. n. JOST 1997: 32).

Jenseits subkultureller und übergreifender Zuordnungen „reduzierten sich [so] die Begriffe »Volk« (...) und »Kultur« auf qualitativ, nicht quantitativ akzentuierte Arbeitsinstrumente, deren Tauglichkeit sich auf Fragestellungen mittlerer Reichweite (nicht individuell, nicht global) konzentriert“ und einer präziseren Eingrenzung bedürften (ebd.: 32).

Im Bestreben der Ethnologen, Einheit und Vielfalt des menschlichen Daseins zu erklären, stellte JOST zwei Dimensionen des Kulturbegriffs dar. Die eine entfalte sich im Gegensatz zwischen Natur und Kultur. Die Natur gebe dabei Bedingungen menschlicher Existenz und Bedürfnisse (wie z. B. den Hunger) vor, die im Rahmen der Kultur bearbeitet, ausgeformt und befriedigt würden (Nahrungsaufnahme mit Besteck, Stäbchen oder den Händen). In der spezifischen Bearbeitung dieser Bedürfnisse im Rahmen einer Lebensweise erschließe sich die zweite Dimension. Die Auswahl von konkreten Verhaltensweisen aus der Gesamtheit aller möglichen Variationen sei dabei ein soziales und historisches Produkt (bspw. die Entwicklung und Verwendung von spezifischen Esswerkzeugen in Europa). Im Rahmen dieses Produkts werde spezifische „Kultur gelebt, ausgehandelt, variiert, stabilisiert“. Diese „konkrete Dimension“ ist es, die „vom Ethnographen beobachtet und als Momentaufnahme beschrieben werden kann“ (ebd.: 35). Über diesen ethnographischen, möglicherweise holistisch konzipierten Schnappschuss hinaus kann Kultur damit einerseits als durch natürliche Voraussetzungen bedingte, kulturelle Ausformung und andererseits als konkrete Auswahl von Möglichkeiten in einem sozialen und historischen Prozess beschrieben werden.

Um die innergesellschaftliche Dynamik im Zusammenhang mit „Kultur“ thematisieren zu können schlug JOST außerdem eine Unterscheidung in „Kultursystem“ und „Kulturstruktur“ vor. Das System werde dabei von Grundsätzen rechtlicher und moralischer Ordnung gebildet und unter Sanktionen durchgesetzt. Dieses System entspreche dabei den Ansprüchen einer höchsten Instanz, die sich zwecks Legitimation auf ideologische, im speziellen „traditionalistische“ oder „transzendente Begründungsinstanzen“

berufe. Die „Kulturstruktur“ umfasse dagegen die „Gesamtheit der Kultur-Erscheinungen“ einer Gesellschaft und enthalte auch Abweichungen, Widersprüche, Kritik und individuelle Auswahlen mit Bezug auf das System. Die Strukturanalyse berichte „von der Lebensweise einer beliebigen gesellschaftlichen Einheit, das Kultursystem von einem normativen Ideal, welches nur einen Teil der Lebensweise ausmacht“. In der Differenz zwischen System und Struktur könne schließlich auch das fassbar gemacht werden, was nicht den Normen entspreche und was tatsächlich gelebt werde. Aufgabe einer „verantwortungsvollen Kulturforschung“ sei deswegen nicht nur die Darstellung und Interpretation eines Kultursystems, sondern die Darlegung einer Kulturstruktur. (MARSCHALL, zit. nach JOST 1997: 36f.).

Die Komplexität von „Kultur“, deren Erwerb durch Sozialisation, die Distanzierung von „Kultur“ als etwas Gegebenem, die Grenzen der Reichweite des Begriffs, Bezüge zur kulturellen Variation gleicher Bedürfnisse und die interne Differenzierung von „Kultur“ – all dies ist in den Publikationen der *ESE*-Vertreterinnen nicht berücksichtigt. In ihrem normativen Verständnis von „Kulturen“ fallen jene streng genommen hinter TYLOR zurück. Teile von JOSTS Konzept erinnern hingegen an TRIMBORNS Versuch, die Gemeinsamkeiten menschlicher Kultur fassbar zu machen (vgl. Kap. 5.4.). Genau wie dieser beschrieb sie die kulturelle Ausformung von Bedürfnissen als allen Menschen eigen. Was TRIMBORN als „kulturgestaltenden Faktoren“ bezeichnete, lässt sich bei JOST ausschnittsweise in den das System tradierenden „Mechanismen“ erkennen, „die in allen Kulturen zu seiner Perpetuierung vorgesehen sind (nachahmendes Lernen, mündliche Unterweisung, rituelle Übermittlung zentraler Inhalte wie zum Beispiel in der Initiation)“ (SCHUSTER, zit. n. JOST 1997: 23). Im übergeordneten Bedeutungszusammenhang kennzeichnete JOST schließlich „Kultur“ als theoretisches Konstrukt, das nicht selbst zum Gegenstand gemacht werden könne. Im Zentrum der Ethnologie stehe

„vielmehr die Gesellschaft und in ihr der Mensch mit seinem Tun, seinen Hervorbringungen, seinem Denken, seinen Äusserungen und seinem Handeln. Es ist unmöglich, »Kultur« unabhängig vom Menschen als Teil der Gesellschaft zu konzipieren oder zu untersuchen; sie wird in ihm und durch ihn verwirklicht und ist nur in seinem Denken und Handeln greifbar“ (JOST 1997: 31).

Dies gelte im Übrigen für alle Menschen, JOST formulierte dazu:

„Prosaisch ausgedrückt ist Kultur eigentlich etwas vom Menschen für den Menschen. Da der Mensch als »Mängelwesen« (wie ihn Herder nannte) nur als Angehöriger einer Gruppe mit Hilfe der von ihr hervorgebrachten Strategien zur Bewältigung der natürlichen und sozialen Bedürfnisse überleben kann, ist Kultur als soziales und historisches Produkt eigentlich die menschliche Daseinsform per se. (JOST 1997: 35)

Als solch ein Produkt sei „Kultur“ Ausdruck und Bestandteil sozialer Gegebenheiten, in der Gestalt eines „permanent ablaufenden Formgebungsprozesses menschlichen Zusammenlebens“. Zeit- und ortsgebunden, bezogen auf Erfahrungen und vorhandene Repertoires – so kann man es sich nach JOST vorstellen – wird soziales Leben verhandelt, gestaltet und organisiert und kann auch nach entsprechenden Fragestellungen nachvollzogen und erforscht werden. „Zum Charakteristikum der Kultur als Ausdrucksform einer Gruppe oder Gesellschaft“ gehört dabei auch, dass letztere sich selbständig bestärken und bestätigen, mittels interner Mechanismen, Abgrenzung nach außen oder durch „Herabsetzung und Abwertung des Fremden“ (JOST 1997: 35f.). Dies wiederum kann, anders als das essentialistische Konstrukt „Kultur“, zum Gegenstand der Forschung und der Vermittlung in den Schulen erklärt werden.

6.4.3. Kultur als Konstrukt

Unter Bezug auf HARRIS⁸⁰ erläuterte Georg STÖBER „Kultur“ als Sammelbegriff unterschiedlichster Aspekte. Definiert über individuelle Aktivitäten wie dem Denken, Handeln und Empfinden sei „Kultur“ ein ebenfalls individuell basierter Prozess. Da „Kultur“ sozial erlernt und lebenslang adaptiert werde, führe deren Reproduktion nicht zur Weitergabe identischer Bewusstseinsinhalte, sondern zu einem individuell variablen Ergebnis. Die Präsentation einer „außerpersonellen, überindividuellen »Kultur«“ bezeichnete STÖBER in diesem Zusammenhang als „Abstraktion“, das daraus entwickelte Postulieren von „Kulturformen“ als eine „Konstruktion“ (STÖBER 1996: 191f.). Problematisch sei die in Schulbüchern geführte Rede von einer spezifischen „Kultur“ als einer für eine Gesellschaft typischen Ausprägung. Damit würde das „Durchschnittsbild“ einer „Kultur“ entworfen. Einzelne Erscheinungen, Begriffe und Prinzipien würden darin als allgemein dargestellt, was Aussagen über „Kulturen“ *pars pro toto* ermögliche. Wenn der Abstraktionscharakter nicht deutlich gemacht werde, könnten damit spezifische Charaktere von „Kulturen“ für bestimmte Verhalten verantwortlich gemacht werden. „Kulturen“ würden so vergegenständlicht („hypostasiert“) und stellten nach innen integrierte und nach außen voneinander abgegrenzte Organismen dar. Jene seien dann statisch und könnten deswegen auch zusammenprallen und gegeneinander in den Kampf ziehen. (ebd.: 195f.).

⁸⁰ „Kultur beinhaltet die erlernten, sozial angeeigneten Traditionen und Lebensformen der Mitglieder einer Gesellschaft einschließlich ihrer strukturierten gleichbleibenden Weisen des Denkens, Empfindens und Handelns (d. h. des Verhaltens)“ (HARRIS, zit. n. STÖBER 1996: 191)

Für STÖBER hat „Kultur“ dagegen immer einen praktischen Bezug in einem Handlungszusammenhang (ebd.: 198). Abstraktionen oder „Weltbilder, die als Konstrukte bis zu einem gewissen Grade einheitlich erscheinen, sind in der Praxis keine konsistenten Systeme“. Als sogenannte „Kulturen“ von „Völkern“, „Nationen“, „Stämmen“ oder „Ethnien“ spielten sie aber in politischen Prozessen eine Rolle, „um nationalistische Positionen zu legitimieren und um die eigene Gruppe ab- und andere auszugrenzen“ (ebd.: 197). Er betonte den prozesshaften Charakter von Kultur, der als individueller und gesellschaftlich geformter Bewusstseinsinhalt reproduziert werde und Transformation mit einschlieÙe. Statischen und abgrenzenden Darstellungen in Schulbüchern erteilte er eine Absage. Deren Implikationen gelte es bewusst zu machen, „um nicht mittels eines Kulturmystizismus Probleme mehr zu verschleiern als zu erhellen“ (ebd.: 198).

Man könnte es für vollkommen ausreichend halten, Sichtweisen aus jeweils zwei „Kulturen“ gegenüberzustellen, wenn man wie der Verein *ESE e. V.* Ethnozentrismen und „unseren Blick aufs Fremde“ sichtbar machen wollte. Die Relativität von Bewertungen lässt sich damit verdeutlichen, der Vergleich zweier normativer Ideale kann dies zu Tage fördern. Das eigentlich Problematische dabei ist jedoch, welches Bild von „Kultur“ damit präsentiert und welche Interpretationsangebote damit vorgeschlagen werden. Das im Rahmen der Vermittlung einer *Interkulturellen Kompetenz* angestrebte „Verstehen anderer Kulturen“ offenbart in diesem Kontext aber einen weiteren, diffusen Grenzbereich: weil „ein vollständiges Verstehen der Menschen aus einer anderen Kultur nach Auffassung vieler Ethnologen aufgrund unterschiedlicher Sozialisation und hoher Komplexität einer Kultur kaum zu erreichen“ wäre, erfordere das „verbleibende Unverständliche (...) ein Akzeptieren von Fremdheit bzw. eine Ambiguitätstoleranz, wie sie auch in anderen Disziplinen als unverzichtbar für die Interkulturelle Kompetenz genannt wird“ (BERTELS ET AL. 2004: 28). Was damit aber nun erreicht wird ist nichts anderes als eine verkürzte Teilrationalisierung der Sammelkategorie „Kultur“ und eine akzeptierende Verkapselung von „Unverständlichem“ in einer neuen (alten?) Restkategorie „Fremdheit“. Dabei kann, nachvollziehbar auch aufgrund JOSTS und STÖBERS Ausführungen, „Kultur“ gar nicht erforscht werden, weil sie überindividuell nur als Konstrukt, Norm oder Hypostasierung existiert. Die Vermittlung des Ideals, „Kulturen“ verstehen zu können, beruht damit auf einer konzeptionell falschen Annahme. Beobachten, beschreiben und unter Umständen sogar verstehen kann man allenfalls Handlungszusam-

menhänge im Kontext der gesellschaftlich konzipierten Normen und den vorhandenen Möglichkeiten, oder, wie JOST vorschlägt, im Kontext eines Kultursystems.

Deswegen kann es nicht in erster Linie darauf ankommen, die positive Seite einer „Globalisierung“ darzustellen, oder Kulturalisierungen damit vorzubeugen, dass man „kulturelle Unterschiede (...) nicht als trennend, sondern als interessant, bewusstseinsweiternd und Verständigung fördernd präsentiert“ (ebd.: 39). Die Darstellung von Zusammenhängen sollte vielmehr in einem Bezugsrahmen stattfinden, in dem sie auch entschlüsselbar sind und keiner „Ambiguitätstoleranz“ bedürfen. „Kultur“ zu erklären und eine verbleibende, dann kulturdeterminierte Ambivalenz einer Toleranz- – und damit einer Wertediskussion – zu überlassen, deckt sich wohl nicht mit einer verantwortungsvollen Aufbereitung ethnologischer Inhalte, wie JOST sie forderte. Wie eine solche Diskussion geführt wird, entzieht sich nämlich im Anschluss dem Einfluss der Fachvertreter und Fachvertreterinnen und findet wieder im Zusammenhang mit anderen, populärerem Kulturverständnissen seine Fortsetzung. LEIPRECHT bezeichnete es in diesem Kontext „als eine Schwäche des interkulturellen Lernens, dass es oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid zu wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen“. Solange nicht „Unabgeschlossenheit, Prozesshaftigkeit, Uneinheitlichkeit und »Gemischtheit« (...) und vor allem die (potentielle) Flexibilität und Reflexivität der einzelnen Menschen gegenüber »ihren« und »anderen« Kulturen vermittelt“ würden, müssten Angebote interkulturellen Lernens oft „geradezu als eine Bestätigung“ eines wesenhaften Alltagsverständnisses von „Kultur“ interpretiert werden (LEIPRECHT 2001: 175). Bei einem Engagement in der Schule sollten deswegen generell für das Fach, aber auch hinsichtlich einzelner Konzepte wie desjenigen des *ESE*, sowohl der jeweilige Bezugsrahmen als auch die von ihm bereitgestellten Interpretationsangebote problematisiert und überprüft werden.

6.5. Vorgehen und praktische Umsetzung

Auf welcher Weise soll nun an den teils belegten, teils vermuteten Missständen etwas geändert werden? Welche praktischen Vorschläge für eine Integration des Fachs in die Schulen unterbreiteten die Ethnologinnen und Ethnologen? Ein Engagement in der Lehrerausbildung wurde zwar vereinzelt vorgeschlagen (HABERLAND, JOST, LEOPOLD), die Forderung nimmt aber nicht mehr einen solch prominenten Platz ein wie in der früheren Diskussion. Bemerkenswert ist, dass JOST den gleichen „Teufelskreis“ identifi-

zierte wie auch schon GROSSE ein ganzes Jahrhundert vor ihr (vgl. Kap. 2.2.3.). Die Ethnologie habe im Fächerkanon keinen Platz, würde deswegen nicht wahrgenommen und erfahre auch keine weitere Promotion (vgl. JOST 1997: 15). Weder in der Lehrerfortbildung noch in der angewandten Ethnologie sei das Thema etabliert. Es hat sich also in dieser Hinsicht ein ganzes Jahrhundert lang offenbar nichts Entscheidendes getan.

Auch in welcher Rolle die Ethnologie in der Schule gesehen wird, erinnert an schon einmal Gesagtes. Sie solle Beiträge zur Gesellschaftslehre (HABERLAND 1976: 13), zur Sozialkunde, Geschichte, Geographie und dem Religionsunterricht (HARMS 1982: 105) oder zur Erdkunde liefern (LÜTKES & KLÜTER 1995: 41). Einen neuen Gesichtspunkt riss STÖBER nur an, als er die bestehende, „rein fachwissenschaftliche Orientierung der Schulfächer, die gewachsene Disziplinengrenzen nicht überschreitet“, dafür verantwortlich machte, dass ganze Problembereiche aus dem Unterricht ausgeklammert würden. „Kultur“, eigentlich Bereich einer „Völkerkunde“, würde somit inadäquat abgebildet (STÖBER 1996: 202). Die Komplexität einer Integration führte HARMS an. Der Beitrag des Fachs könne nicht in einer bloßen Reduktion ethnologischer Inhalte zum Kontext „Dritte Welt“ bestehen. Andererseits sei genau diese Problematik wiederum auch nur interdisziplinär zu erschließen (HARMS 1982: 105). Eine fächerübergreifende Thematisierung völkerkundlicher Lehrinhalte mit dem Ausgangspunkt in der Geographie schlug unterdessen SCHALLHORN VOR (SCHALLHORN 1998: 223f.)

Weitgehend ungebrochen mangelt es immer noch an ethnologischer Literatur, die im Rahmen des Schulunterrichts verwendet werden könnte (vgl. HARMS 1982: 107). Die ersten drei Bände der ESE-Reihe *Gegenbilder* (LÜTKES & KLÜTER 1995, BERTELS ET AL. 1997, EYLERT ET AL. 2000) versuchen hier Abhilfe zu schaffen. Angesichts dieses Defizits entwarfen Ethnologinnen und Ethnologen Unterrichtsbeispiele, JOST sogar einen Leitfaden zur schulischen Verwendung der Ethnologie. Die Beiträge zum Unterricht folgen dabei grob zwei unterschiedlichen Grundkonzeptionen. Zum einen wird mit ihnen der Versuch unternommen, „Kulturen“ oder deren Teilaspekte für die schulische Thematisierung zugänglich zu machen (siehe dazu: BENZING 1982, LÜTKES & KLÜTER 1995, die Beiträge von KROLL und SCHILLING im KULA-JAHRBUCH 1995, KRÖGER 1998, Lehrbeispiele 1.1., 3.1, 3.2., 4.2., 6.1. ... bei UNGER-HEITSCH 2001a: ab 173)⁸¹. Man versprach sich davon meist Einblicke in andere Wertesysteme und gesellschaftliche Zusammenhänge. Der Versuch eines komplexeren, regionalen Zugangs und die Verdeutli-

⁸¹ Die in dieser Arbeit nicht zitierten Beiträge befinden sich nicht im Literaturverzeichnis, sondern in der Bibliographie zum Thema/Anhang A.

chung von „Rationalität und Vielschichtigkeit fremder Lebenszusammenhänge“ sollten mit auf Erfahrung der Schulbuchkritik erstellten Unterrichtsmaterialien vollzogen werden (STÖBER UNTER MITARBEIT VON ... 2001: 221).⁸²

Der andere Ansatz ist universaler, JOST und MARSCHALL schlugen mit ihren „Life Cycles“ und „Lifeways“ Bezugsrahmen vor, in denen ethnologische Fragestellungen entwickelt werden könnten (JOST 1997 & 1998, MARSCHALL 1998). Der „Life Cycle“ beinhaltet dabei die universellen Lebensphasen „Geburt, Pubertät, Jugend, Erwachsensein, Alter und Tod“. Diese Stationen eines Lebenszyklus böten sich an, um aus individueller Perspektive speziellere „Konzepte darzustellen und sie miteinander zu vergleichen (Bsp. Kindererziehung, Sozialisation, Initiation, Verwandtschaft, Sexualität, Tod)“ (JOST 1997: 51). Mit den „Lifeways“ schlug JOST vor, Regeln des Zusammenlebens gesellschaftsübergreifend herauszuarbeiten und zu thematisieren. Fokussiert auf „universelle Lebensbereiche“⁸³ solle die Vielfalt der Möglichkeiten menschlichen Daseins gezeigt werden. Schülerinnen und Schüler könnten so verschiedene Anschauungsmöglichkeiten erkennen und würden „für Einflüsse sensibilisiert, denen Individuen ausgesetzt sind“ (ebd.: 61). Universeller angelegt sind auch die zwei Bände des *ESE* zu den Themen „Familie und Verwandtschaft“ (BERTELS ET AL. 1997) und „Arbeit“ (EYLERT ET AL. 2000). Sie vereinen größtenteils Beiträge – analog zum Ansatz des Vereins *ESE* aus verschiedenen „Kulturen“ – unter einer jeweils umfassenderen Fragestellung und lassen sich auch als thematische Textsammlung lesen. Ein vergleichender Beitrag wie der von Ina SPERL, in dem die verschiedenen Dimensionen von „Geschlecht“ vorgestellt wurden, wäre in Fächern wie Biologie oder Ethik sicher eine sinnvolle Ergänzung (vgl. SPERL 1997). Auch andere Lehrbeispiele thematisieren übergeordnet und vergleichend Zusammenhänge, z. B. zu Migration und Kleidung (Beispiele 3.3. & 5.1, UNGER-HEITSCH 2001a: 181 & 192). Im Hinblick auf universalere Darstellungen wären darüber hinaus sicher auch die Beispiele aus Dänemark zu berücksichtigen, auf die KÖRNER hinwies (KÖRNER 1986: 644f.)

Eine Mischform aus „kultureller“ Annäherung und universalerer Fragestellung sind Beiträge, die bestimmte Praktiken in den Mittelpunkt stellen oder eigene Themen

⁸² vgl. dazu Materialien auf der CD-ROM „Leben in Yasin (Nordpakistan) Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I“, Beilage der Herausgeberschrift „*Fremde Kulturen*“ im *Geographieunterricht* von Georg STÖBER (2001b) bei.

⁸³ Sie fasste darunter materielle Kultur, Technologie, Wirtschaft und materieller Lebensunterhalt, soziale und politische Organisation, Recht, Konflikte, Gewalt und Krieg, Besitzverhältnisse, Religion, Kommunikation, künstlerische Ausdrucksformen, Weltbildern und Wissen.

setzen. Unterrichtskonzepte zum Trommeln, Töpfern, dem Herstellen von Perlen-schmuck oder eines Daumenklaviers (vgl. UNGER-HEITSCH 2001a) gehören dazu, aber auch Beiträge zum *Highlife*⁸⁴ oder zu den Aufschriften an ghanaischen Verkehrsmitteln (Beiträge von SEEBODE im KULA-JAHRBUCH 1995). Die Beiträge sind insgesamt hinsichtlich ihrer Operationalität sehr unterschiedlich. Während die Lehrbeispiele bei UNGER-HEITSCH eine didaktische Konzeption aufweisen und direkt umsetzbar erscheinen, bedürfen JOSTS Konzepte „Life-Cycles“ und „Lifeways“ einer grundlegenden Einbettung in den Unterricht. Die zwei *Gegenbilder*-Bände dürften, auch aufgrund ihrer regionalen Vielfalt, höchstens als Hintergrundmaterial für interessierte Lehrerinnen und Lehrer dienen. Generell stellt sich die Frage, wie man Schilderungen lokaler Gesellschaften anschlussfähig in den bestehenden Unterricht integriert. Eine weiterführende Konzeption mit größerer Tragweite ist bislang nicht erkennbar, dies wäre an anderer Stelle noch zu vertiefen.

Ein positiver Ansatz zur Beschreibung der Schulrealität ist zweifelsohne die Pilotstudie des ESE (BERTELS ET AL. 2004). Sie wurde als Evaluation des im Rahmen eines Projekts an Münsteraner Realschulen erteilten, ethnologischen Unterrichts konzipiert. Ziel des Projekts war die Vermittlung einer *Interkulturellen Kompetenz*. Gemessen wurde das Erreichen dieses Ziels zum größten Teil an der Änderung von Einstellungen, Werten und situativen Beurteilungen der Schüler. Sowohl der Unterricht als auch die Evaluation wurden im Hinblick auf erwünschte Lernziele wie dem „Einüben eines Perspektivenwechsels“, dem „Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus“ und dem „Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs“ konzipiert. Die Autorinnen werteten die Studie aufgrund der in Teilen signifikanten Befunde als Bestätigung ihrer Konzeption (BERTELS ET AL 2004: 218), angesichts der nicht signifikanten Ergebnisse zu einzelnen Unterlernzielen⁸⁵ zeigen sich aber auch Schwierigkeiten, die – im Rahmen einer wie unter 6.4. dargestellten Kritik an dem Konzept thematisiert – grundlegende Fragen aufwerfen. Zur Erforschung der Einstellungen von Schülern könnte in einer variierten Form weiter gearbeitet werden. Hinweise auf ein solches Ziel und nebenbei auch auf das Formulieren von Lernzielen und deren Überprüfung ergeben sich aus der Evaluation eines vom GEI durchgeführten Unterrichtsprojekts.

⁸⁴ Ein populärer Musikstil in Ghana.

⁸⁵ Vgl. Unterlernziel 5 (BERTELS ET AL. 2004: 136) Unterlernziel 5 (147), Unterlernziele 1 und 4 (166), die unsicheren Aussagen zum Lernziel „Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs“ (182f.) und zum Lernziel „Fördern von Einstellungen und Werten“ (195f.)

„Bestimmte Lernergebnisse sind“ laut STÖBER „nicht zu garantieren. Je offener das Material ist, je weniger es vorgefertigte Ergebnisse und Urteile liefert und stattdessen selbständige Auseinandersetzung mit dem Stoff fördert, um so weniger können zudem Stellungnahmen reproduziert werden, die in Schulbüchern u. ä. vorformuliert wurden. Für eine Erfolgskontrolle mag dies abträglich sein. Der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler kommt es aber zweifellos zugute“ (STÖBER UNTER MITARBEIT VON ... 2001: 251).

Zwar außerhalb des Fachs, aber nicht ohne Beteiligung von Ethnologen, veranstaltete die Konrad-Adenauer-Stiftung zusammen mit dem GEI als Folgemaßnahme zu POENICKES 2001 veröffentlichtem Bericht eine Tagung zum Thema „Afrika in den Schulbüchern“. Wissenschaftler, Journalisten und Schulpraktiker⁸⁶ thematisierten im Anschluss in einem Projekt die Herangehensweise an die Darstellung Afrikas in Lehrmitteln. Ziel war dabei, vorhandene Darstellungsformen zu problematisieren und darüber hinaus alternative Perspektiven anzubieten (POENICKE 2003: 8). Die in Form eines redaktionell bearbeiteten Meinungsaustauschs der einzelnen Projektmitarbeiter vorliegende Publikation⁸⁷ präsentierte dabei Ergebnisse, die aufgrund ihrer Relevanz für das Thema auch in dieser Arbeit nicht vorenthalten werden sollen. Aus ihren jeweiligen Erfahrungsbereichen erörterten die Teilnehmer die Darstellung Afrikas anhand der verwendeten Terminologie (von „Negern“ über „Naturvölker“, „Stämme“, „Ethnien“ bis zu den „Entwicklungsländern“) und der Darstellung geschichtlicher und politischer Themen (z. B. Sklaverei, Kolonialisierung, „Völkermord an den Herero“, „Tribalismus“ und Konfliktursachen). Ohne die einzelnen Diskussionen hier referieren zu können sind die in der Publikation präsentierten Empfehlungen für die Schulbuchverlage auch für die Integration der Ethnologie in die Schulen nicht ohne Belang. Gefordert wurden unter anderem möglichst „gleiche Regeln für die Darstellungen Afrikas und Europas“, die Präsentation afrikanischer Beispiele in allen Themenbereichen (z. B. in Erdkundebüchern), die Verwendung wissenschaftlich korrekter und wertneutraler Termini und die Bevorzugung der Schilderung von Hintergründen, notfalls auf Kosten der Anzahl der Themen (ebd.: 9).

⁸⁶ Neben POENICKE nahmen an der Tagung teil: Susan Arndt (Afrika-Literaturwissenschaftlerin), Michel Foaleng (Pädagoge), Leonhard Harding (Professor für Neuere Geschichte mit Schwerpunkt auf dem subsaharanischen Afrika), Paola Ivanov (Ethnologin und Afrikanistin), Dominic Johnson (Afrika-Redakteur der *tageszeitung*), Jacob E. Mabe (Philosophie- und Politikwissenschaftler), Mai Palmberg (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Nordic Africa Institute in Uppsala), Herbert Prokasky (Gymnasiallehrer und Schulbuchautor) und Louis Henri Seukwa (wissenschaftlicher Mitarbeiter am SFB „Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung“).

⁸⁷ Tatsächlich wurde das Projekt im Rahmen einer Diskussion in einem Internet-Forum veranstaltet (POENICKE 2003: 10). Die Publikation liest sich dementsprechend wie ein Werkstattbericht.

Am Ende des Berichts wurde zudem thematisiert, inwiefern eine inhaltlich universellere Darstellungsform im Schulunterricht erreicht werden könne – eine Forderung, die sich „wie ein roter Faden durch die (...) Kapitel“ der Publikation ziehe. Wie besonders in der italienischen Geschichtsdidaktik versucht, solle damit das bei der Darstellung „übliche Vorgehen nach Epochen (...) und Gebieten (...) ergänzt bzw. z. T. ersetzt [werden] durch Vorgehensweisen, die ein tieferes Verständnis sozialer, politischer etc. Phänomene zulassen“ (ebd.: 114). Der Vorschlag von Leonhard Harding, ausgehend von zentralen und universalen Fragestellungen eine Universalgeschichte zu konzipieren (vgl. ebd.: 115-117) hat dabei eine methodische Ähnlichkeit mit dem bereits dargestellten Ansatz der „Lifeways“ von JOST. Die Projektdiskussion bietet Anknüpfungspunkte für die Diskussion um die Integration der Ethnologie in die Schulen. Die Forderung nach einer universaleren Darstellung, die Beschränkung von Themen zugunsten einer präziseren Präsentation und die Betonung der Analyse der verwendeten Terminologie ergänzen den Großteil der besprochenen Fachbeiträge in wichtigen Punkten.

6.6. Zusammenfassung

Dass die Rezeption des grundlegenden Zusammenhangs historisch verkürzt geschah, wurde schon eingangs geschildert. Dass dieses Defizit auch eine verkürzte Diskussion und Lücken in den Konzeptionen nach sich zieht, soll mit der folgenden Darstellung gezeigt werden. Die Problematik bei der Popularisierung einer Wissenschaft der „kulturellen Unterschiede“ kann mit den Ansätzen von THILENIUS, LEHMANN und LANG hinreichend und eindrucksvoll nachvollzogen werden, Gegenentwürfe standen mit VIERKANDTS und TRIMBORNS Annäherungen bereits zur Diskussion. Der mögliche Gewinn durch eine völkerkundlich vertiefte Erkenntnis wurde auch in den 20er Jahren als besonderer „Bildungswert“ angesprochen, die Umsetzung des umfangreichen Wissensstoffs stieß angesichts der Schulrealität jedoch schon damals an Grenzen. In der neueren Entwicklung stellt sich die Situation, angesichts der vielfältigen und konzeptionell unterschiedlichen Versuche, nicht grundlegend anders dar.

Auch die gegenseitige Rezeption, die durch gelegentliche Bezugnahmen vorausgesetzt werden muss, schlägt sich inhaltlich nicht erkennbar nieder. Damit wird auch deutlich, warum im Rahmen der „neueren“ Ansätze das Thema zum Teil so unterschiedlich angegangen wurde. Die Konzeptionen sind im großen Maß von dem jeweiligen Fachverständnis der Autoren und Autorinnen abhängig. Entsprechend erscheint der zentrale Begriff „Kultur“ sowohl als konzeptionell notwendiger Bezugspunkt im Rah-

men einer zwischen „Kulturen“ vermittelnden *Interkulturellen Pädagogik* als auch als Abstraktion, Prozess oder Konstrukt. Konkrete Initiativen setzen demzufolge auch unterschiedlich an. Mit den einen wird eine Darstellung dessen versucht, was sich hinter dem Etikett „Kultur“ verbirgt, andere zielen auf das „Verstehen von Kulturen“ und auf die Relativierung „kulturell“-basierter Bewertungen. Weitere sind an spezifischen Phänomenen orientiert und pendeln zwischen verschiedenen Ansätzen. Im Zusammenhang mit dem Bestreben, dem Fach Ethnologie einen Weg in die Schulen zu erschließen, erscheinen diese, zum Teil grundlegenden Unterschiede nicht ohne weiteres vereinbar. Hier offenbart sich Diskussionsbedarf.

In der Begründung eines ethnologischen Engagements offenbaren sich zum Teil eklatante Schwachstellen. Die von HABERLAND diagnostizierte „katastrophale“ Lage im Fach alleine kann natürlich nur Anlass für die Frage sein, „was die Ethnologie vermitteln kann, und wo ihr Potential hinsichtlich schulischer Lehr- und Lernziele liegt“ (JOST 1997: 13). Trotzdem wurde sie lange überhaupt nicht explizit gestellt bzw. ein Potential einfach vorausgesetzt. Im Kontext des Abbaus von „Fremden-“ und „Ausländerfeindlichkeit“ der Ethnologie eine besondere Kompetenz zu attestieren kann ja vor einem ethnologischen Selbstverständnis durchaus begründbar sein. Dass man aber einen Beitrag dazu leisten kann, indem man das „Verstehen fremder Kulturen“ fördert und Unterschiede als kulturbedingt und bis zu einem gewissen Grad nachvollziehbar darstellt, beruht zunächst einmal auf einer Vermutung, die sich ebenso als unzutreffend herausstellen kann. Gleiches gilt für den Abbau von Ethnozentrismus, der zum Teil auf kulturell bedingte Vorurteile, Fehlinterpretationen und ein evolutionistisches Weltbild zurückgeführt wurde – im Übrigen bei gleichzeitiger Reduktion anderer möglicher, verkürzt wahrgenommener Ursachen wie „Arbeitslosigkeit und Rezession“ (LÜTKES & KLÜTER 1995: 39). Der Versuch einer Klärung der genannten Phänomene (wie auf begrifflicher Ebene bei POENICKE 1995: Kapitel 4) fand so in vielen Beiträgen nicht statt.

Stark verkürzend ist auch eine Argumentation, die in der „Globalisierung“ einen Anknüpfungspunkt findet. In Reinform vollzogen das GEHLING & LÜTKES, indem sie Sachverhalte vordergründig und durchgängig objektivierend in einen Zusammenhang stellten. „Binsenweisheiten über ausländische Nachbarn“ würden z. B. „in den eigenen Alltag integriert, ohne dass es tatsächlich erfasst und verstanden wird. Das Ergebnis sind Fehlinterpretationen und Missverständnisse in Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen“. Jene „Missverständnisse (...) rufen im besten Fall Verunsicherung und Hilf-

losigkeit hervor, können aber auch bereits bestehende Vorurteile bekräftigen, zur Ablehnung alles Fremden führen und fundamentalistische Positionen stärken“ (GEHLING & LÜTKES 2001: 178). Unter der Erwähnung, dass „unsere Wirtschaftsweise“ auch Probleme schaffe, „für primitiv gehaltene Kulturen mit dem Prinzip der Konsensfindung“ auch „eine demokratische Praxis kennen“ und „das christliche Weltbild“ mit dem Gebot, sich die Erde untertan zu machen, eine interventionistische Haltung begründe, wird dann der Bogen zur globalen Ebene geschlagen:

„Für einen möglichst konfliktfreien Verlauf der Globalisierung ist es notwendig, das eigene Weltbild zu hinterfragen, den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen und sich über Lebens- und Denkweisen in anderen Ländern zu informieren. Es gilt, den Fundamentalismus in unserer eigenen Einstellung zu entdecken und dem radikalen Denken einiger Gruppen in anderen Ländern nicht noch zusätzliche Nahrung zu liefern. Dass unsere eigene Kultur in der jüngsten Vergangenheit, aber auch noch in der Gegenwart als die dominante und überlegene auftritt und zudem diejenige war, die den Prozess der Globalisierung überhaupt ins Rollen brachte, verpflichtet sie dazu, den Anfang zu machen und alles dafür zu tun, einen »Kampf der Kulturen« à la Huntington (1996) zu vermeiden“ (ebd.: 179)

Im so hergestellten Zusammenhang wird vorgeschlagen, dass Konflikte der „Globalisierung“ lokal und global zu wesentlichen Teilen in kulturell begründeten Missverständnissen, Ethnozentrismen und Absolutheitsansprüchen begründet seien. Damit befindet man sich näher an der These von Huntington, als man sich das vielleicht wünscht. In diesem Rahmen werden nämlich Beziehungen zu „ausländischen“ Nachbarn als „kulturelle“ Angelegenheit gedeutet, die „kulturelle“ Dominanz der einen Gruppe enthebt eine andere von der Verantwortung für ihren „Fundamentalismus“ und egalitäre Konsensfindungsmodelle verkommen zur Legitimation für autoritäre Herrschaftssysteme. Dass mit dem Begriff „Globalisierung“ tatsächlich verschiedene Erscheinungen in einer Sammelkategorie gefasst werden und deren „negative“ Folgen in ökonomischen, sozialen und politischen Ungleichheiten begründet sind und auch so thematisierbar wären, verschwindet dabei aus dem Blickfeld. Wichtig scheint bei solch einem Ansatz nur noch, ob (subjektivierte) „Kulturen“ in angemessener Art und Weise miteinander umgehen und voneinander denken. Warum sollten sie es, wenn die zugrunde liegenden Verhältnisse auf Ungleichheiten beruhen? Eine Argumentation, die „Kultur“ so auf Kosten anderer Betrachtungsweisen in den Mittelpunkt stellt, weist frappierende Parallelen zu dem bereits dargestellten Kulturalismus von LANG-REITSTÄTTER auf (vgl. Kap. 3.4.). Was hier „Globalisierung“, Konflikt und Ethnozentrismus heißt, wurde dort „unheilbringender Imperialismus“ und „Völkerhaß“ genannt. In beiden Fällen sollte die Kenntnis der Lebensweisen anderer „Völker“ oder „Kulturen“ zu einem besseren Verstehen beitragen, was wiederum hier in einen „möglichst konfliktfreien Verlauf der Globalisierung“

und dort in „Duldung“, „Friedenswillen“ und „stolze Arbeit im Dienste des eigenen Volkes“ münden sollte (LANG-REITSTÄTTER 1924: 323f.). Eine eigenartige Parallele ergibt sich im Zusammenhang mit KRAUSES Plädoyer für eine „neudeutsche“ Völkerkunde. Eine durch „völkerkundliche Erkenntnis vertiefte Einstellung“ sollte bei ihm helfen, „Fremdvölker vor der Ausbeutung durch die kapitalistische Wirtschaftsform“ zu bewahren (F. KRAUSE 1934: 11, vgl. Kap. 4.2.). Als Fortschritt im Rahmen eines kulturellen Paternalismus kann man dann immerhin konstatieren, dass der Beitrag „unserer eigenen Kultur“ zur Vermeidung eines „Kampfs der Kulturen« à la Huntington“ und zu einer konfliktfreien „Globalisierung“ eher als moralische Bürde denn als hervorragende Leistung begriffen wird.

Die Frage einer Integration der Ethnologie in den Schulunterricht hielt HARMS im Jahr 2000 faktisch zugunsten einer Vermittlung von Fachinhalten in Museen entschieden. Das Engagement in den Schulen bezeichnete er noch als „zu unsystematisch und sporadisch“, als dass es gegenüber dem Museum ein eigenständiges Gewicht gewinnen könnte (HARMS 2000: 165). Aufgrund des Befunds dieser Arbeit ist dem größtenteils zuzustimmen, neben der vorgefundenen Disparität mangelt es unter anderem auch an vielerlei denkbaren Kooperationen fachlicher (POENICKE 2001: 53) und schulpraktischer Art (JOST 1997: 15). Im Rahmen des Versuchs, die bisher geführte, weit ältere Diskussion zu systematisieren, können in dieser Arbeit jedoch auch grundlegendere Einschätzungen und Anknüpfungspunkte für ein weiteres Vorgehen formuliert werden. Im letzten Kapitel sollen dazu die sich aus der Betrachtung ergebenden Schlüsse in einigen wesentlichen Punkten präsentiert werden.

7. Fazit: Wege und Irrwege der Ethnologie in die Schulen

Nach der Bestandsaufnahme der Diskussion zum Thema „Ethnologie und Schule“ und einer nach spezielleren Fragestellungen strukturierten Betrachtung ihrer verschiedenen Teilbereiche lassen sich nun grundlegende Schlüsse ziehen. Fragen nach konkreten Formen und Inhalten von ethnologischen Aktivitäten in den Schulen, die Weiterentwicklung einer Schulbuchkritik, mögliche und vielleicht notwendige interdisziplinäre Kooperationen etc. werden dabei nicht thematisiert. Sie sind den unmittelbaren Aufgaben nachrangig.

7.1. „Ethnologie und Schule“ als Funktion der Entwicklung des Fachs

Der Überblick der gesamten Diskussion legt folgenden Schluss nahe: ob und in welchem Ausmaß die Integration in die Schulen thematisiert wurde, stand im engen Zusammenhang mit den jeweiligen institutionellen Entwicklungen im Fach. Dies fiel WILKING wohl deswegen nicht auf, weil er sich in seiner Darstellung auf den Zeitraum bis 1930 beschränkte. Tatsächlich sind die Hinweise dafür offensichtlich. Die Phasen, in denen die Integration in die Schulen – auch gemessen an der Zahl der dazu verfassten Beiträge – am stärksten propagiert wurde, fallen jeweils mit Wünschen und Ambitionen im Hinblick auf eine Expansion des Fachs zusammen. Bis in die 30er Jahre hinein war dies die Etablierung der Völkerkunde an den Universitäten. In dieser, damals wohl existenziellen Frage wurde das Thema „Völkerkunde und Schule“ auf den DGA-Tagungen zentral thematisiert und von prominenten Fachvertretern wie WEULE, THILENIUS und SCHMIDT aufgegriffen. Die Forderungen nach einem Ausbau der universitären Völkerkunde und der Berücksichtigung des Fachs in der Lehrerbildung dienten dazu, den gesellschaftlichen Nutzen einer Etablierung des Fachs zu unterstreichen.

Der zweiten intensiven Diskussionsphase ab den 80er Jahren ging ein Anstieg der Studierendenzahlen voraus. Dies warf in der Folge die Frage nach dem Erschließen von Berufsperspektiven auf. Dabei wurde das Thema kaum von bereits etablierten Ethnologen, sondern dezentral im Rahmen einzelner, teilweise lokaler Initiativen aufgegriffen und befördert. Entsprechend unterscheiden sich innerer Zusammenhang und Struktur dieser „Diskussion“ erheblich von jener in den 20er Jahren. Auch deswegen ist sie so disparat und „unsystematisch“, wie HARMS urteilte. Dass im Fach nicht wie vorher auf breiterer Ebene eine Diskussion geführt wurde, ist weniger inhaltlich zu begründen, es erschließt sich aus der Entwicklung des Engagements.

Zwischen den 30er und den 60er Jahren, in denen die Institutionalisierung der Völkerkunde voran schritt, lag das Thema weitgehend brach. Nach dem zweiten Weltkrieg, als sich, so könnte man es deuten, die weitere Entwicklung des Fachs noch nicht eindeutig abzeichnete, wurde es zunächst thematisiert. Die anschließend verebbende Diskussion führte jedoch zu einem Bruch.

Das Thema wurde erst in den 80er und 90er Jahren de facto neu entdeckt. Die Rezeption früherer Debatten beschränkte sich da allerdings auf die Wahrnehmung von Negativbeispielen. Jene dienten, falls sie überhaupt berücksichtigt wurden, nicht einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit früheren Ansätzen. Meist wurde lediglich eine Abgrenzung vom eigenen, gegenwärtigen Standpunkt vollzogen. Tatsächlich wurden jedoch im neueren Diskussionsstrang viele frühere Muster reproduziert bzw. vor verändertem, gesellschaftlichen Hintergrund in entsprechend variiertes Metaphorik „neu“ formuliert. Die Motive „Völkerverständigung“ und das Verstehen von „Brauch und Sitte“ vor allem bei den Kulturkundlern um LANG fanden ihre Entsprechungen im „Kulturverständnis“ und dem Ziel, sogenannte „kulturbedingte Lebensweisen“, „kulturbedingtes Handeln“ und „kulturell“ determinierten Ethnozentrismus offenzulegen. Das Motiv eines Engagements gegen Völkerhass lässt sich zum Teil in demjenigen gegen „Ausländerfeindlichkeit“ wiedererkennen, letzteres jedoch stärker bezogen auf die eigene Gesellschaft.

Andererseits ließ schon VIERKANDTS vergleichende Betrachtung Unterschiede zwischen „Naturvölkern“ und „Kulturvölkern“ verschwimmen und ermöglichte eine differenzierende Sichtweise von Kultur im Rahmen von „Abstufungen und Verschiedenheiten im Grade“. Die Beschreibung von Kultur als kulturelle Ausformungen von allgemeinen Bedürfnissen mittels allgemeiner „kulturgestaltender“ Faktoren (TRIMBORN) warf ebenso eine universale Perspektive auf wie JOSTS „Life-Cycles“ und „Lifeways“. Natürlich ist es mir als Autor dieser Arbeit erst möglich, nach dem Erscheinen der Beiträge des ESE und dem von JOST auf diese Kontinuitäten hinzuweisen. Der Implikationen früherer Ansätze hätte man sich aber auch schon vorher vergewissern können.

Angesichts des dargestellten Zusammenhangs zwischen der Situation des Fachs und der Intensität der Diskussion könnte man nun die These formulieren, dass das Thema eine rein zweckgebundene Instrumentalisierung seitens der Ethnologen zur Schaffung von Stellen bzw. Arbeitsplätzen darstellt. Tatsächlich ist das Engagement damit nur in den allerwenigsten Fällen hinreichend beschrieben und zutreffend, am ungebro-

chensten bei der Hildesheimer Entschließung, bei SCHIMDT und bei HABERLAND. Als unbestreitbar kann jedoch auch gelten, dass Fachvertreter aufgrund ihrer Erkenntnisse schon immer Relevantes zur Allgemeinbildung beitragen konnten. Es kam nur selten dazu, weil man keine angemessenen Formen entwickelte, die das befördert hätten. Die vorhergehenden Kapitel konnten hoffentlich dazu beitragen, dies zu zeigen. Die zwar oft verkürzte und bisweilen auch bedenkliche, im Zusammenhang aber meist berechnete Kritik am Schulunterricht und an der Thematisierung von Völkerkundlichem in der Öffentlichkeit deutete eine Begründung eines Engagements an. Die Schulbuchkritik konnte dies zum Teil auch belegen.

Auch darüber hinaus sind Anknüpfungspunkte vorhanden, an denen Ethnologen ansetzen könnten oder es aus einer fachlichen Verantwortung heraus vielleicht sogar sollten. Dazu gehören die Thematisierung und Kritik rassistischer, nationalistischer und kulturessentialistischer Begriffe und Ideologien in der Gesellschaft, vor dem Hintergrund eigener Befunde. Ebenfalls angemessen wäre das Einbringen spezieller Kenntnisse im Kontext öffentlicher (medialer und schulischer) Präsentationen, besonders im Bereich essentialistischer Darstellungsmuster im Kontext mit „anderen Kulturen“ und „unterentwickelten Ländern“. Im erweiterten Sinn könnte man aber auch versuchen, den gesellschaftlichen Diskussionsrahmen bezüglich möglicher Varianten von Lebensweisen aktiv zu verbreitern und Interpretationsangebote zu Phänomenen anzubieten, die gemeinhin unter dem Etikett „negative Folgen der Globalisierung“ zusammengefasst werden. Die vergleichende Betrachtung sozialer, politischer und ökonomischer Zusammenhänge in verschiedenen Gesellschaften könnte dabei das vertiefen, was mit dem Sammelbegriff „Globalisierung“ nur vordergründig hinreichend erklärt wird.

All das können Ethnologen jedoch nicht allein deshalb, weil sie Ethnologen sind und Zusammenhänge mutmaßlich anders wahrnehmen oder verstehen als der Großteil der Gesellschaft. Genau dieser Eindruck drängt sich allerdings im Rahmen der ganzen Diskussion seit GROSSE und angesichts der oft verkürzten Begründungen für ein fachliches Engagement immer wieder auf. In der Vergegenwärtigung dessen, was bisher wann, warum und vor welchem Hintergrund bereits diskutiert und geschrieben wurde, sollte man zunächst das erörtern, was bei einer Integration des Fachs in gesellschaftliche Bereiche geklärt werden muss: die Frage danach, „was die Ethnologie vermitteln kann, und wo ihr Potential hinsichtlich schulischer Lehr- und Lernziele liegt“ (JOST 1997: 13).

7.2. Interpretationsangebote auf fachlicher und konzeptioneller Ebene

Stellt man die vorhandenen Ansätze gegenüber, offenbart sich – wie bereits des öfteren angedeutet – ein Gegensatz zwischen essentialistischen und universalistischen Konzepten. Erstere betonten dabei durchweg die Unterschiede zwischen von ihnen konstatierten Gruppen. Am Anfang des Jahrhunderts wurden diese im Rahmen einer kolonialistischen und rassistischen Ideologie auf die unterschiedliche Entwicklungsfähigkeit und/oder die unterschiedliche Erbanlagen von Menschen zurückgeführt (vgl. WEULE, THILENIUS). HAMBRUCH leitete daraus eine Wissenschaft von den erblich bedingten Unterschieden ab. In anderen Ansätzen wurden dagegen diese Unterschiede nicht begründet, ihre Existenz wurde schlichtweg vorausgesetzt, zum Gegenstand der Darstellung erhoben (LANG) oder sublimiert in der Rede von „Kulturen“ als Bezugsrahmen gesetzt (z. B. ESE). In der Schwierigkeit, innerhalb solcher Konzeptionen die Gründe für die Existenz unterschiedlicher, als „Rassen“ oder „Kulturen“ konzipierte Menschengruppen zu erklären, liegt eine Schwachstelle dieser Ansätze, eine andere in den Implikationen eines essentialistischen, meist kulturell determinierten Verständnisses.

Die Autoren und Autorinnen der universalistischeren Konzepte setzten hingegen bei einer Beschreibung der Gemeinsamkeiten aller Menschen an. TRIMBORN sah sie in der Existenz grundlegender, gemeinsamer Bedürfnisse und deren Befriedigung durch „kulturgestaltende Faktoren“ begründet. Im Rahmen eines prozessualen Verständnisses von „Kultur“ schlug JOST eine Darstellung entlang universeller Lebenszyklen und Lebensbereiche vor. So lassen sich die „Unterschiede“ als regionale, von Menschen hervorgebrachte Variationen beschreiben. Letztere sind kontextuell erschließbar und stehen in einem spezielleren (historisch, sozial, ökonomisch, politisch, religiös etc. begründetem) Zusammenhang. Diese Ansätze sind den essentialistischen hinsichtlich ihres Erklärungspotentials weit überlegen. Ein Problem liegt jedoch darin, dass eine solche universale Darstellung aus den Erkenntnissen der Ethnologie heraus entwickelt und anschließend in einem schulischen Rahmen vermittelbar gemacht werden muss.

Gleichwohl wird die Forderung nach solchen Darstellungen in verschiedenen Beiträgen erhoben. Als Empfehlung einer Präsentation Afrikas und Europas nach gleichen Regeln findet sie sich bei POENICKE genauso wie in JOSTS Ansatz. SÖKEFELD, der in einem Beitrag in STÖBERS Herausgeberschrift die Implikationen eines essentialistischen Kulturbegriffs thematisierte, schlug vor, „einen universellen, singulären Begriff von Kultur so zu konzeptualisieren, dass er nicht mehr ausschließt, sondern einschließt, dass

er nicht auf Differenz verweist, sondern eine gemeinsame Basis betont“ (SÖKEFELD 2001: 133). Durch das Setzen von kultureller Differenz als einem *a priori* der Interpretation von Sachverhalten versäume man, „problematische Verhältnisse präzise zu beschreiben und zu analysieren“ und „kennzeichnet sie als von »Kultur« bestimmt“. Als Konsequenzen dieses Vorgehens nannte er: (I) die Überhöhung von Unterschieden zu einem „massiven Block von Differenz, der unverhandelbar und unvermittelbar erscheint“; (II) ein Transformieren des Begriffs „Kultur“ in eine „ontologische Tatsache der menschlichen Existenz“, die dann ursächlich für diese Differenz erscheine; (III) die Entmündigung und Entindividualisierung von Menschen, die im Rahmen eines solchen Kulturbegriffs nicht mehr selbst für ihre Handlungsweisen verantwortlich sind, weil sie als kulturell determiniert gelten; (IV) die hierarchisierende Funktion der Vorstellung, andere Menschen seien in ihrer „Kultur“ gefangen, während man selbst über seine eigene „Kultur“ reflektieren könne und (V) die (Huntingtonsche) Konzeption, dass kulturelle Differenz Verständigung unmöglich mache, weil Menschen in ihren kulturellen Vorstellungen verhaftet seien (ebd.: 132). Zumindest eine Überhöhung der Unterschiede und eine Interpretation von „Kultur“, die ein ontologisches Verständnis nicht transzendiert, ist dem ESE-Ansatz vorzuwerfen. Ob es angesichts der Aspekte III bis V einen nachhaltig wirksamen Handlungsrahmen darstellt, müsste in der Praxis eingelöst werden. Anhand der Pilotstudie konnte dies nicht überzeugend dargelegt werden.

Welche Interpretationsangebote schlagen nun die Ansätze zur Integration des Fachs in die Schulen vor? Welches Erklärungspotential bieten sie, wenn man sie in einem außerfachlichen Kontext notwendigerweise vereinfachend darstellt? „Kulturen“ weisen Verwandtschaften und Verschiedenheiten auf und lassen bei einer genaueren Betrachtung graduelle Abstufungen erkennen (VIERKANDT). Harmonie und Völkerverständigung ist durch das Bewahren einer von der „materiellen Kultur“ bedrohten „geistigen Kultur“ zu erreichen (LANG). Menschen sind „im Urgrund“ gleich und bewerkstelligen dieses Gleiche lediglich auf verschiedene Weise (TRIMBORN). In einer Welt der „Kulturen“ kommt es auf deren angemessenes Verständnis und einem darauf basierenden Handeln an (ESE). „Kultur“ lässt sich als Abstraktion nur in zwischenmenschlichen Prozessen und mit spezielleren Fragestellungen beschreiben und danach diskutieren (JOST). All diese Angebote müssen sich an ihren Implikationen und Aussagen messen lassen, beispielsweise anhand der von SÖKEFELD dargestellten Konsequenzen eines essentialistischen Kulturverständnisses. Zudem müssen sie auch, heruntergebrochen auf

ihre Aussagen, vermittelt werden können. Das in den 20er Jahren angestrebte, exaktere Bild der „Völker“ und deren (Innen-),„Kultur“ war kaum vermittelbar. Der Versuch zog die Präsentation einer immensen Menge an Anschauungsmaterial nach sich und erweckte den Eindruck, dass Lehrer und Schüler zu Völkerkundlern gemacht werden sollten. Ergänzende, exemplarische Darstellungen „anderer Kulturen“ im Schulunterricht können die „kulturbedingte“ Sichtweise und zum Teil auch Ethnozentrismen offenbaren, aber sie bekräftigen damit auch Vorstellungen von „kultureller Differenz“.

Wenn eine Ethnologie in fachexterne Bereiche integriert werden soll, muss man sich vergewissern, welche Deutungen sie vorschlägt und welche Implikationen damit einhergehen. Wenn man, wie alle neueren Ansätze, das Vermitteln einer Reflektionsfähigkeit zum Ziel seiner Bemühungen macht, muss man vorher Aussagen über Art und Beschaffenheit des Gegenstands treffen, der reflektiert werden soll. Dies ist einerseits Anspruch für ein konkretes Engagement, wirft aber andererseits auch die generelle Frage auf, wie Ethnologie denn pointiert dargestellt werden kann. Der Anspruch kann bis zu einem gewissen Grad von Einzelpersonen eingelöst werden. Die Frage nach den Grundaussagen des Fachs, in deren Rahmen ein Engagement kontextuell begründet wäre, verweist jedoch auf eine nötige Diskussion in der Ethnologie. KÖRNER diagnostizierte in diesem Zusammenhang schon 1986 einen „erheblichen Nachholbedarf an ethnologischer Öffentlichkeitsarbeit“ (KÖRNER 1986: 642, vgl. auch SCHOTT 1980: 54-57).

Um trotz der hier vielfach geäußerten Kritik eine Lanze für alle neueren Ansätze zu brechen: man kann aus einem Fach nur das an Aussagen entwickeln, was es konzeptionell parat hält. JOST bezieht sich bei ihrem Konzept der Beschreibung von „Kultur“ als Prozess auf KOHLS Konzept von der „Fremdheit als methodischem Prinzip“ (KOHL 1993: 95). „Die Differenz im scheinbar Identischen und das Identische im scheinbar Differenten“ (KOHL 1987: 4) aufzuzeigen lässt sich im Rahmen von Fachdiskussionen sicher fruchtbar machen, auch mit der Folge, dass die Grenzen der Kategorien fragwürdig oder obsolet werden. Bei einer Außendarstellung dieser Konzepte besteht dagegen die Gefahr, dass lediglich der Antagonismus zwischen „eigen“ und „fremd“ bekräftigt wird, wenn die dazugehörige Reflektion keinen Platz in der Vermittlung findet.

In Anbetracht dieser Ausgangslage ist es verlockend, dem vom ESE angestrebten „kritischen Kulturrelativismus“ einen „kritischen Universalismus“ entgegenzusetzen. Damit könnte man auf Gemeinsamkeiten aufbauen und einen tragfähigen Bezugsrahmen herstellen, statt auf der Ebene von „Unterschieden“ anzusetzen und lediglich

deren Wahrnehmung zu bearbeiten. Möglich wäre dies, wenn man die Gemeinsamkeiten der Menschen, so wie TRIMBORN es versucht hat, tatsächlich bestimmen kann. Das bleibt zu diskutieren. Stichhaltig lässt sich auch formulieren, dass ein solcher Universalismus immer wieder neu und erst als Ansammlung einzelner Universalismen zustande kommt, mit denen menschliches Handeln unter grundsätzlichen Fragestellungen erforscht wird (vgl. dazu die Umsetzung bei JOSTS „Lifeways“). Diese Teil-Theorien müssten dabei offen konzipiert sein und sich in ihren Aussagen an jeweils neuen Befunden der Ethnologie (und anderer Wissenschaften) messen lassen. Zudem sollte mit ihnen angestrebt werden, die Variationen menschlicher Lebensweisen in ihrem jeweiligen Kontext begrifflich fassbar zu machen. Ein übergreifender Universalismus wäre demnach ein Bezugsrahmen für Interpretationsangebote, die aus empirischen Befunden in Einzelzusammenhängen abgeleitet werden können. Dies unterscheidet sich konzeptionell deutlich von einem (von den Vertreterinnen der ESE zu Recht kritisierten) Universalismus, mit dem „Kulturen“ reduktionistisch im Hinblick auf Entwicklung oder ihren Grad der Technisierung beurteilt werden. Bei dem vorgeschlagenen kritischen Universalismus würde versucht, Kategorien aus Einzelfällen/der Empirie zu entwickeln und in einem übergreifenden Bezugsrahmen zu integrieren, im populären/reduktionistischen Universalismus werden diese Kategorien einfach nach herrschenden Paradigmen gesetzt.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass bei einer Integration der Ethnologie in die Schulen der Bezugsrahmen einer Darstellung geklärt werden sollte. Dieser steht im Zusammenhang mit den Aussagen einer Ethnologie, aus denen Interpretationsangebote abgeleitet werden müssen. In Ermangelung klarer Konzepte seitens des Fachs sind diese Bezugsrahmen in den vorliegenden Beiträgen zur Integration entweder gesetzt („die Welt der Völker und Kulturen“), aber in wesentlichen Punkten ungeklärt und fragwürdig. Oder sie sind differenzierend und universaler angelegt, bedürfen aber neben einer Vertiefung auch einer anwendungsorientierten Ausarbeitung.

7.3. Der Gegenstand der Ethnologie in der Öffentlichkeit

Bei einer Integration der Ethnologie in gesellschaftliche Bereiche ist nicht nur zu klären, welche Interpretationsangebote das Fach selbst machen kann. Auch die Analyse einer gesellschaftlichen Thematisierung von Sachverhalten, die den Gegenstandsbereich der Ethnologie betreffen, wäre im Abgleich dazu notwendig. Schulbuchanalytiker vollziehen dies hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien. POENICKE (1995/2001) und HAGMANN

(1993) untersuchten die mediale Repräsentation dessen, was Ethnologen zum Gegenstand ihres Fachs zählen. Offenkundig wird die Notwendigkeit einer solchen Klärung, wenn in vielen Beiträgen das schulische Engagement in den Kontext eines Abbaus von „Fremden-“ und „Ausländerfeindlichkeit“ gestellt wird. Dieser Ausgrenzungsmechanismus findet jedoch schon auf einer begrifflicher Ebene statt, wie eine Analyse der Bedingungen zeigen könnte, unter denen Menschen den Status „Ausländer“ zugeschrieben bekommen. Der Begriff „Ausländer“ befindet sich dabei – hier als These formuliert – in einem antagonistischen Verhältnis zu den „Deutschen“ (und nicht etwa zu „Inländern“) und fasst in der Regel Menschen, die unter Anleihen an Abstammungskonzepte äußerlich – und damit rassistisch – als nicht „deutsch“ betrachtet und damit begrifflich exterritorialisieren werden. JOST verwies außerdem auf die Nähe der Begriffe „Kultur“ und „Rasse“ in den Diskursen einer Neuen Rechten, SÖKEFELD schilderte die auf Herder zurückgehende Verschmelzung eines politischen Kulturkonzepts mit dem Begriff der Nation und deren andauernde Relevanz im politischen Kontext (SÖKEFELD 2001: 127). Desweiteren beschrieb er unter Bezug auf FABIAN eine Praxis des „otherings“, in deren Rahmen die Andersartigkeit von Menschen *a priori* ihrer Kultur und nicht mehr ihren Lebenszusammenhängen zugeschrieben werde (ebd.: 124).⁸⁸ Solange solcherlei unverarbeitet bleibt, ist ein Engagement von Ethnologen gegen „Ausländerfeindlichkeit“ entweder Glückssache oder abhängig vom Erfahrungs- und Erkenntnishorizont der Akteure.

All das scheint für die Generalisierung eines Vorgehens zu sprechen, das GOLDHAGEN zur Erforschung des Antisemitismus in Deutschland so formulierte:

„Eine Untersuchung über die Deutschen und ihren Antisemitismus vor und während der NS-Zeit muß sich derselben Methoden bedienen, mit denen ein Anthropologe [gemeint ist hier wohl „Sozialanthropologe“, Anm. d. Verf.] an die Erkundung schriftloser Völker und ihrer Überzeugungen herangeht. Vor allem darf man nicht länger von der Vorraussetzung ausgehen, daß die Deutschen damals in jedem weltanschaulichen Bereich unseren Idealvorstellungen von uns selbst entsprachen.“ (GOLDHAGEN 2000: 66f.)

Was LEPSIUS im Aufzeigen der „sozialen Mechanismen, die (..) bei der Schaffung und Betonung innergesellschaftlicher ‚ethnischer‘ Grenzen“ eine Rolle spielen (LEPSIUS o. J.: 86) als Perspektive andeutete, könnte mit einer ethnologischen Erforschung von „Ausländerfeindlichkeit“ nach GOLDHAGEN vollzogen werden. Ethnologen und Ethnologinnen können zum einen nicht davon ausgehen, dass ihre Idealvorstellungen von einem reflek-

⁸⁸ Deutlich wird dies auch in einem Bericht der *tageszeitung*, die von einem abgeschobenen „türkisch-kurdischem“ Mädchen berichtete, welches aufgrund einer Entfremdung von „ihrer türkischen Kultur“ große Schwierigkeiten gehabt haben soll, sich in der Türkei einzuleben (vgl. SÖKEFELD 2001: 119).

tierten Kulturbegriff, worauf auch immer dieser gründet und im Einzelfall entschieden zu kritisieren ist, mit der Rede über Kulturen und den deren Implikationen in der Gesellschaft übereinstimmen. Mit einer universaleren Fragestellung kann zum anderen aber auch „Ausländerfeindlichkeit“ im Rahmen einer Ethnizitätsforschung⁸⁹ als „deutsche“ Variante eines ausgrenzenden, ethnizierenden Praxis abgebildet und in den Spezifika beschrieben werden.

Unabhängig davon, wie man sich aus einer fachlichen Perspektive dieser Fragen annimmt, dürfte eines unbestreitbar sein: Wenn die Ethnologie in gesellschaftliche Bereiche integriert werden soll, muss das Engagement der Akteure auch auf einer empirischen Analyse zu Prozessen in der eigenen Gesellschaft aufbauen. Dies gilt im besonderen, wenn jene sich in gesellschaftlichen Diskursen um z. B. „Ausländerfeindlichkeit“ zu Wort melden. Ethnologen können dazu – wie aufgezeigt – selbst tätig werden. In der Schulbuchkritik wurde dies auch schon vereinzelt begonnen. Sie können dazu aber auch auf bereits vorliegende Befunde aufbauen.⁹⁰ Mit den in dieser Arbeit thematisierten Beiträgen ist dazu bisher allenfalls ein Anfang gemacht.

7.4. Problem und Potential: die Wahrnehmung der Schulrealität

Die Schulrealität wurde auf unterschiedliche Weise thematisiert. Bei GROSSE und FRÄNKEL spielte sie lediglich im Rahmen von Polemiken eine Rolle, offenbar anhand einer Verarbeitung persönlicher Erfahrungen. In den 20er Jahren erschließt sie sich fast ausschließlich über die Reaktionen der Lehrer auf die Konzeptionen und Forderungen der Völkerkundler. Bis zum Beginn einer Schulbuchanalyse in den 80er Jahren wurde sie scheinbar überhaupt nicht mehr wahrgenommen, deren systematischere Betrachtung ist im wesentlichen neueren Datums. Aufgrund der Schulbuchanalyse lassen sich dann auch weitere Aussagen zur Schulrealität treffen. Sie sind jedoch beschränkt auf den Teilbereich der Darstellung jener Inhalte in Schulmaterialien, die den Gegenstandsreich der Ethnologie betreffen. Unthematisiert bleibt damit die Vermittlungspraxis im Unterricht selbst. Bereits erfolgte Studien (ESE, vgl. auch der Verweis bei VERMONT)

⁸⁹ In einem solchen Rahmen thematisierte Forsythe „deutsche Identität“, siehe Diana Forsythe, „German Identity and the Problems of History“. In: Tonkin, Elizabeth, Maryon McDonald and Malcolm Chapman (Hrsg.), *History and Ethnicity*, 1989, London: 137-156.

⁹⁰ Zur Entstehung einer „deutschen Ethnizität“ siehe z. B.: Otto W. Johnston, *Der deutsche Nationalmythos: Ursprung eines politischen Pogramms*, 1990, Stuttgart; Martin Bennhold, „Hermann – der erste Deutsche«. Zur Funktion des Hermann-Mythos bei der Konstruktion eines völkischen Deutschtums im 19. und 20. Jahrhundert“. In: Hans-Jürgen Hildebrandt, *Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung: Ethnologisch-soziologische Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte und Theorienbildung*, 1996, Mammendorf/Obb. Eine Recherche mit dem Schlagwort „Neue Rechte“ bei der Internet-Enzyklopädie *Wikipedia* ergibt auch hier eine beträchtliche Anzahl von Literaturangaben zum Thema. (Stand: 24.10.2005)

über Einstellungen bei Schülern deuten eine weitere Vorgehensweise zu diesem Bereich an. Als Forschungsfrage könnte hier z. B. verfolgt werden, ob man Einflüsse bei der Entstehung etwaiger ethnozentrischer Einstellungen bei Kindern isolieren kann. In einem zwar sensiblen, aber auch zentralen Bereich könnte auch die Rolle von Lehrern als Vermittler von didaktisch bearbeitetem und damit gedeutetem Wissen nachvollzogen werden. Dies könnte sowohl eine Analyse der Aus- und Fortbildung von Lehrern, der Begleitmaterialien sowie auch deren Einstellungen beinhalten und weitere Anknüpfungspunkte für ein Engagement von Ethnologen aufzeigen. Der Einbezug einer systematischen Analyse der Lehrpläne würde die Betrachtung auf einer schulisch strukturellen Ebene ergänzen. STÖBER und JOST bezogen dies schon mit ein, letztere formulierte hier Kritik an der extensiven und aus ihrer Sicht unsachgemäßen Verwendung des Kulturbegriffs.

Die Frage, in welche Fächer die Ethnologie einzubringen wäre, wurde oft beantwortet. Sie lässt sich aber nur als Addition verschiedener Vorstellungen beschreiben. Außer den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Sport waren unter den Nennungen alle anderen vertreten, dabei gehäuft der Erdkunde-, der Geschichts- und der Religionsunterricht. Die Forderung nach der Einrichtung eines eigenen Schulfachs wurde nur vereinzelt erhoben und schon gar nicht aufrechterhalten. WILKING bezeichnete die Aufgabe der Forderung nach einem eigenen Schulfach in den 20er Jahren als Fehler. Angesichts des unter 7.2. angesprochenen, noch genauer zu bestimmenden Bezugsrahmens im Hinblick auf Aussagen und Potentiale im Rahmen eines Schulunterrichts wäre die Etablierung eines solchen Fachs vielleicht auch (noch) gar nicht wünschenswert. STÖBERS Anmerkung, dass der schulische Fächerkanon ganze Themenbereiche ausschließe, beleuchtet den Zusammenhang hingegen aus einem anderen Blickwinkel. Dass die Ethnologie und ihr Gegenstand einerseits ausgeschlossen sind, sie andererseits jedoch Beiträge innerhalb eines breiten Spektrums verschiedener Fächer leisten könnte, verweist auf einen den Fragestellungen des Fachs immanenten, interdisziplinären Kontext. Dies ist wohl ein struktureller Grund, warum man für die Ethnologie keine direkte Entsprechung in der derzeitigen Schule finden kann. Von einem universal verstandenen, aber eigentlich nur spezifisch „deutschen“ Standpunkt (dieser erschließt sich alleine durch den Vergleich europäischer Schulbücher, vgl. STÖBER 2001, POENICKE 1995) scheinen so alle Themen schon besetzt.

Ausgehend von diesem interdisziplinär entfaltbaren Potential der Ethnologie lässt sich jedoch sowohl darstellen als auch belegen, dass die bestehende Einteilung der Schulfächer den Ausschluss oder die Verkürzung verschiedener Themen schon aus strukturellen und organisatorischen Gründen nach sich zieht und einzelne Sachverhalte isoliert nebeneinander stehen lässt. Ethnologische Kritik am Schulfächerkanon kann eine interdisziplinäre Lehrplanorientierung, übergreifende Projekte oder gar ein anderes Unterrichtskonzept einfordern (zur Erinnerung: ein solches entwarf schon KLEMM mit seiner Heimatkunde, aus VIERKANDTS Methode ließe sich eine allgemeinbildende Gesellschaftskunde entwickeln). Ein solches Konzept könnte in einem aus den Literatur-, Geschichts-, Sozial-, Kunst- und Religionswissenschaften und der Philosophie gespeisten themen-orientierten Gesamtunterricht bestehen. In Abgrenzung dazu könnten in einem Unterricht zu Methoden und Techniken sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und technische Fertigkeiten vermittelt werden. Dies wäre ebenso schlüssig zu begründen wie die derzeitige Praxis. Bei diesem Unternehmen käme es dabei zunächst nicht einmal darauf an, welche Aussichten auf eine Realisierung die auf dieser Kritik basierenden Konzepte hätten. Alleine die Formulierung einer noch nicht existenten, fundierten ethnologischen Kritik an der nach Fächern getrennten Schulpraxis könnte eine bislang hier nur andeutbare, neue Perspektive in der Diskussion um Lehrinhalte erschließen.

Auch um diese Kritik leisten zu können wäre es von Vorteil, einen Bezugsrahmen zur Thematisierung von Lehrinhalten bestimmen zu können. Allein die häufig in Beiträgen vorgeschlagene Ergänzung oder Erweiterung des bestehenden Unterrichts mittels Beispielen zu einzelnen „Kulturen“ stellt diesen Rahmen nicht her. Sie bestätigen lediglich die gängige Unterrichtspraxis. Der Lehrer und Schulbuchautor Herbert PROKASKY beklagte zudem die Dichte der Schulcurricula und die Schwierigkeit, unter deren Vorgaben die Darstellung Afrikas zu vertiefen. POENICKE resümierte, dass angesichts der Schulrealität „dem Wunschenken (...) kein freier Lauf gelassen werden“ könne und gab einer Umstrukturierung des Unterrichts den Vorzug vor dessen quantitativer Erweiterung (POENICKE 2003: 108).

Ein Ergebnis des Projekts „Afrika in den Schulbüchern“, das Feststellen eines Bedarfs an universelleren Darstellungen, gibt einen Hinweis darauf, wie eine Umstrukturierung aussehen könnte. Deren Ausgangspunkt erscheint im Rahmen der Schulbuchkritik als die Frage nach einer Referenz, an der die Unzulänglichkeit von Schulbüchern demonstriert werden kann. In POENICKES Projekt wurde diese Referenz mit dem Erfah-

runghorizont und der „Afrika-Kompetenz“ der Teilnehmer hergestellt. Für eine Systematisierung der Schulbuchkritik und erst recht für das Entwickeln alternativer Darstellungsmethoden stellt sich die Frage, wie denn Gesellschaften und „Kulturen“, lokale und globale Prozesse, schlechthin die Welt aus der Perspektive des Menschen und seiner sozialen Organisationsformen beschrieben werden könnten. Dies wäre die konzeptionelle Leitfrage für Ethnologen, um eine universalere und umfassende Darstellungsform zu entwickeln. Erste Ansätze dazu liegen von TRIMBORN und JOST vor.

Eine erweiterte und fundierte Wahrnehmung der Schulrealität und das Entwickeln von alternativen Darstellungsformen stellen sich als potentielle Aufgabenbereiche im konkreten Zusammenhang mit den Schulen. Sie harren ihrer Bearbeitung. Zudem ist denkbar, dass Ethnologen und Ethnologinnen mit einer Abkehr von der Vermittlung von eurozentrisch gedeutetem „Faktenwissen“ und einem prozessualeren und kontextuelleren Verständnis von Zusammenhängen (vgl. JOST) auch einen Zugang zu der Bildungsdebatte finden könnten, die seit der Präsentation der PISA-Studien intensiver geführt wird. Einen eigenen Standpunkt hätten sie zumindest einzubringen.

In dieser Arbeit habe ich zu zeigen versucht, dass die Ethnologie als Wissenschaft vom Menschen und seinen Daseinsformen vielseitige Anknüpfungspunkte für ein schulisches Engagement bietet. Beiträge aus über hundert Jahren belegen dies, auf die darin geäußerten Ansätze und den Erfahrungen eines bisherigen Engagements lässt sich kritisch aufbauen. Auch wenn man diese Arbeit als Distanzierung von einem in der Ethnologie sowohl zentralen als auch umstrittenen Kulturbegriff lesen kann, hoffe ich trotzdem dargelegt zu haben, dass aus dem Fach gerade aufgrund seiner Fragestellungen und seiner Erklärungspotentiale ein begründeter Standpunkt im Rahmen von Bildungskonzeptionen entwickelt werden kann. Eine systematische Analyse und Kritik eurozentrischer Darstellungen anhand von Befunden aus einer vergleichenden Erforschung von Gesellschaften ist im akademischen Fächerkanon außerhalb der Ethnologie nirgendwo sonst institutionell verankert. Das Entwickeln einer universaleren Perspektive auf Mensch und Gesellschaft kann als ethnologisches Projekt formuliert werden.

Nach einer hier als grundsätzlich betrachteten Klärung der Möglichkeiten der Ethnologie vor fachlichem, gesellschaftlichem und schulischem Hintergrund erschlie-

ßen sich weitere Handlungsräume. Kooperationen mit den Nachbarfächern Kulturanthropologie/Volkskunde, Soziologie, Politologie, den Geschichts-, Religions- und Literaturwissenschaften und nicht zuletzt der Pädagogik böten sich im Hinblick auf eine Umstrukturierung von Lehrinhalten und Lehrzielen an. Eine Zusammenarbeit mit Vertretern aus der Schulpraxis wäre bei deren didaktischer Umsetzung sinnvoll. Inwieweit Konzepte zum *Interkulturellen Lernen* Anknüpfungspunkte liefern können, wäre zu klären. Dieser erweiterte Rahmen möglicher und in Einzelfragen notwendiger Kooperationen, der sich auch begründet in praktische, mediale und politische Bereiche verlängern lässt, wurde bisher nur von POENICKE eingefordert. Auch aufgrund der Disparität, mit der sich die bisherige Diskussion um Ethnologie und Schule präsentiert, findet dies hier nochmals Erwähnung. Die vorgenommene Bestandsaufnahme und das Auffächern der Möglichkeiten geschieht in der Hoffnung, ein Thema zugänglich zu machen, das trotz seiner vorhandenen Potentiale bisher noch keine rechte Eigendynamik entwickelt hat – oder sich gar einer grundlegenden Weiterentwicklung, gemessen an den bisherigen Ergebnissen, scheinbar hartnäckig verschließt.

8. Literaturverzeichnis

Allkämper, Dieter

- 1998 „Das Bild vom Indianer – Eine kritische Schulbuchanalyse“. In: Gareis, Josef und Gisbert Rinschede (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I)*, Bd. 4: 175-195.

Anthropologische Gesellschaft in Wien

- 1921 „Jahresversammlung am 9. März 1921“. In: *Sitzungsberichte der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, Jg. 1920-21: 12-15.

Anonym

- 1927 „Völkerversöhnung in der Schule“. In: *Die Weltbühne: Wochenschrift für Politik – Kunst – Wirtschaft*, 23. Jg.: 341.
- 1928 „Anthropologie, Völkerkunde, Vorgeschichte und Schule, Nachwort zur Hamburger Versammlung der Anthropologischen Gesellschaft“. In: *Dresdner neueste Nachrichten*, 198. Jg., Nr. 375, 11.8.1928: 2-3.
- 1931 „Vorbemerkung“. In: *Pädagogische Warte*, Bd. 38.4: 129.

Assion, Peter

- 1985 „»Was Mythos unseres Volkes ist« – Zum Werden und Wirken des NS-Volkskundlers Eugen Fehrle.“ In: *Zeitschrift für Volkskunde* 81: 220-244.

Barth, Frederick (Hrsg.)

- 1969 *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Cultural Difference*, London.

Bauer, Curt

- 1928 „Anthropologie und Schule.“ In: *Berliner Börsenzeitung*, Nr. 365, 7.8.1928.

Bertels, Ursula, Sabine Eylert & Christiana Lütkes (Hrsg.)

- 1997 *Mutterbruder und Kreuzkusine – Einblicke in das Familienleben fremder Kulturen*, Münster – New York – München – Berlin.

Bertels, Ursula, Sabine Eylert, Christiana Lütkes & Sandra de Vries

- 2004 *Ethnologie in der Schule: eine Studie zur Vermittlung interkultureller Kompetenz*, Münster.

Bessmertny, Alexander

- 1921 „Zur Anthropologen-Versammlung in Hildesheim.“ In: *Der Tag (Berlin)*, 3.8.1921, Nr. 361.
- 1921 „Die Tagung für Anthropologie, Völkerkunde und Urgeschichte.“ In: *Der Tag (Berlin)*, 9.8.1921, Nr. 372.

Bierenz, Aloisia Maria

- 1928 „Völkerkunde.“ In: *Schulreform: pädagogische Monatsschrift Leipzig*, Bd. 7: 659-661.
- 1929 „Völkerkunde und Hauptschule“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, Bd. 59: 229-230.
- 1930 „Museum“. In: *Quelle*, Verlag für Jugend und Volk Wien, Bd. 80.3: 363-365.
- 1931 „Die unterrichtliche Auswertung der Museums für Völkerkunde.“ In: *Schulreform: pädagogische Monatsschrift Leipzig*, Bd. 10: 461-464.
- 1932 „Stellung der Völkerkunde in der Hauptschule.“ In: *Der neue Weg: österreichische Monatshefte für pädagogische Forschung*, 1932.10: 402-406.

- Blok, Anton
1985 *Anthropologische Perspektiven – Einführung, Kritik und Plädoyer*, 1985, Stuttgart.
- Burger, Eduard
1930 „10 Jahre Kulturarbeit des Deutschen Verlages für Jugend und Volk“. In: *Die Quelle*, Verlag für Jugend und Volk, Bd. 80.1: 237-240.
- Danzel, Theodor-Wilhelm
1931 „Die Bedeutung völkerkundlicher Probleme für den religionskundlichen Unterricht“. In: *Pädagogische Warte*, Bd. 38.4: 134-136.
- Deutsche Schulkonferenzen
1972 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4. bis 17. Dezember 1890*, Bd. 1, Glashütten im Taunus.
- Dirr, A.
1921 „Anthropologentag in Hildesheim“. In: *Münchner Neueste Nachrichten*, 17.8.1921, 74 Jg., Nr. 343 (Morgen-Ausgabe).
- Dittmer, Kunz
1950 „Bericht über die Tagung der deutschen Ethnologen zu Frankfurt a. M. vom 19. bis 21. September 1946“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1950, Bd. 75: 108-110.
- Erny, Pierre & Friedrich Karl Rothe
1996a „Ethnopedagogik – Historische Annäherung“. In: Klaus E. Müller & Alfred K. Tremel (Hrsg.), *Ethno-Pädagogik ...*: 93-111.
1996b „Ethnopedagogik – Systematische Annäherung“. In: Klaus E. Müller & Alfred K. Tremel (Hrsg.), *Ethno-Pädagogik...*: 113-125.
- Eylert, Sabine Ursula Bertels & Ursula Tewes (Hrsg.)
2000 *Von Arbeit und Menschen. Überraschende Einblicke in das Arbeitsleben fremder Kulturen*, Münster – New York – München – Berlin.
- Feest, Christian F.
1986 “The origins of professional anthropology in Vienna”. In: Rupp-Eisenreich/Stagl (Hrsg.), *Kulturwissenschaft im Vielvölkerstaat. Zur Geschichte der Ethnologie und verwandter Gebiete in Österreich, ca. 1780-1918*, Wien – Köln – Weimar: 113-131.
- Fehrle, Eugen
1933 „Volkskunde im neuen Deutschland.“ In: *Oberdeutsche Zeitschrift für Volkskunde* 7: 1f.
1939 „Die volkskundliche Lehrschau der Universität Heidelberg.“ In: *Badische Heimat*, Bd. 26: 293-312.
- Fischer, Hans
1990 *Völkerkunde im Nationalsozialismus: Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin*, Berlin.
- Fligier, Dr. (Cornelius)
1878 „Zur Reform des ethnographischen Unterrichts in den Mittelschulen.“ In: *Zeitschrift für Realschulwesen*, Wien, Bd. 3,10: 604-612.
- Fränkel, Ludwig
1904 „Die Stellung der Völker- und Erdkunde im Deutschen Reiche.“ In: *Deutschland: Monatsschrift für die gesamte Kultur*, Berlin, Bd. 3 (1), Nr. 25: 47-64.

- Gast, Gustav
1923 „Die Pflege des kolonialen Gedankens im Erdkundeunterricht.“ In: *Geographischer Anzeiger*, Bd. 24: 169-173.
- Gehling, Andreas & Christiana Lütkes
2001 „Ethnologen in die Schule! – Gedanken zur Globalisierung und die Arbeit des Vereins *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.*“ In: Georg Stöber (Hrsg.), „*Fremde Kulturen*“ im Geographieunterricht: 178-187.
- Geisenhainer, Katja
2002 »*Rasse ist Schicksal*«. *Otto Reche (1879-1966) – ein Leben als Anthropologe und Völkerkundler*, Leipzig.
- Gesamtvorstand der Dt. Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte
1919 „An die deutschen Universitäten“. In: *Korrespondenz-Blatt der Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte*, 50. Jg.: 37-38.
- Göller, Josef-Thomas
1986 *Zur Geschichte der Völkerkunde an der Universität Bonn*, Bonner Amerikanistische Studien, Sondernummer, Bonn.
- Goldhagen, Daniel Jonah
2000 *Hitlers willige Vollstrecker: Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, München.
- Grau, Rudolf
1961 „Optisch-akustische Hilfen für eine zeitgemäße Erd- und Völkerkunde“. In: *Film – Bild – Ton*, Bd. 11 (12): 7-12.
- Grosse, Ernst
1896 „Ueber den Ethnologischen Unterricht“. In: *Festschrift für Adolf Bastian zu seinem 70. Geburtstage*, Berlin: 595-604.
- Guggeis, Karin
2004 „Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht“. In: Matthes, Eva (Hrsg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?: Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, Bad Heilbrunn/Obb.: 251-269.
- Haberland, Eike
1976 „Kulturanthropologie/Ethnologie/Völkerkunde als Schulfach bzw. in der Lehrerbildung“. In: *Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Völkerkunde*, Nr. 5, Nov. 1976: 13-14.
- Hagmann, Hans-Peter
1993 *Ethnologie als Thema in der Öffentlichkeit. Analyse der Präsentationsformen in Massenmedien und Diskurs zur zeitgenössischen Vermittlung in der Erwachsenenbildung*, 1993, Bonn.
- Hamann, Bruno
1986 *Geschichte des Schulwesens: Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*, Bad Heilbrunn/Obb.
- Hambruch, Paul
1926 „Der bildende Wert des völkerkundlichen und volkskundlichen Unterrichts.“ In: *Volk und Rasse*, 1926, Bd. 1: 106-112.

- Harms, Volker
 1982 „Ethnologie im Schulunterricht?“. In: *Sowi. Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium*, Bd. 11,2: 105-111.
- 1990 „The Aims of the Museum for Ethnology: Debates in the German-speaking Countries.“ In: *Current Anthropology (Chicago)*, Bd. 31,4: 457-463.
- 2000 „Ethnologie – Museum – Schule. Wünsche und Realitäten“. In: Michael Kraus & Mark Münzel (Hrsg.), *Zur Beziehung zwischen Universität und Museum in der Ethnologie*, Marburg, Curupira Workshop Bd. 5: 155-170.
- 2003 „Buchbesprechung: Unger-Heitsch, Helga (Hg.): Das Fremde verstehen: Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele.“ In: *Zeitschrift für Ethnologie*, Bd. 128: 169-171.
- Heilborn, Adolf
 1898 *Allgemeine Völkerkunde in kurzgefaßter Darstellung*, Leipzig.
- Heydrich, Martin
 1923 „Völkerkunde im Geographieunterricht.“ In: *Geographischer Anzeiger*, Bd. 24: 97-101.
- Hildebrandt, Hans-Jürgen
 2003 *Bausteine zu einer wissenschaftlichen Erforschung der Geschichte der Ethnologie. Zugleich eine exemplarische Anleitung für die Historiographie wissenschaftlicher Disziplinen*, München.
- Hillers, Elfriede
 1984 *Afrika in europäischer Sicht: Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern*, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 1984, Bd. 38, Braunschweig.
- Hog, Michael
 1990 *Ethnologie und Öffentlichkeit. Ein entwicklungsgeschichtlicher Überblick*, Frankfurt/Main.
- Jost, Susanne Christina
 1997 *Vorsicht keine Angst vor Kultur: Ein Leitfaden durch die Ethnologie mit Vorschlägen für ihren Einsatz im Schulunterricht*, Arbeitsblätter des Instituts für Ethnologie der Universität Bern, Nr. 16, (http://www.ethno.unibe.ch/arbeitsblaetter/AB16_Jos.pdf).
- 1998 „Keine Angst vor Kultur – Eine Empfehlung“. In: Gareis, Josef und Gisbert Rinschede (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I)*, 1998, Bd. 4: 207-217.
- Junginger, Horst
 2000 „Völkerkunde und Religionswissenschaft, zwei nationalsozialistische Geisteswissenschaften“. In: Bernhard Streck (Hrsg.), *Ethnologie und Nationalsozialismus*, Gehen, 2000: 51-66.
- Kármán, E. von
 1926 „Die Bedeutung der Völkerkunde für die Pädagogik.“ In: *Völkerkunde*, Bd. 2: 1-11.
- Kemper, Herwart
 1990 *Schule und bürgerliche Gesellschaft: zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, 2 Bde., Weinheim.

- Kiekebusch
1929 „Vorgeschichte und Schule.“ In: Georg Thilenius, *Tagungsbericht der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft ...*: 37-40.
- Klemm, Gustav
1921 *Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage. Tat und Ziel der Einheitsschule*, (3. Aufl., zuerst 1911), Dresden.
- Köhler, Ulrich
1983 „Ethnozentrismus in deutschen Schulbüchern der Geographie“. In: *Geographische Rundschau*, Bd. 35 (1): 35-37.
- König, Andreas
1993 „Ethnologie der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft – Entwurf eines ethnopädagogischen Projekts“. In: *Cargo*, 1993: 19-23.
- Körner, Heribert
1986 „Ethnologie in der Schule: Ein Beispiel aus Skandinavien“. In: *Anthropos*, Bd. 81: 642-647.
- Kohl, Karl-Heinz
1987 *Abwehr und Verlangen*, Frankfurt/M.
1993 *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: Eine Einführung*, München.
- Krämer, August
1919 „Die Völkerkunde als notwendiges Lehrfach an den Universitäten.“ In: *Korrespondenz-Blatt der Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte*, 50. Jg.: 40-42.
- Krause, Fritz
1934 „Die Bedeutung der Völkerkunde für das neue Deutschland.“ In: *Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Völkerkunde*, 1934, Nr. 3: 1-12.
- Krause, Kurt
1923 „Die Erdkunde im Urteile von Abiturienten.“ In: *Geographischer Anzeiger*, Bd. 24: 262-265.
- Kula-Jahrbuch
1995 *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Bd. 1, Berlin.
- Kulick-Aldag, Renate
2000 „Hans Plischke in Göttingen“. In: Bernhard Streck (Hrsg.), *Ethnologie und Nationalsozialismus*, Veröffentlichungen des Instituts für Ethnologie der Universität Leipzig, Reihe Fachgeschichte, Bd. 1, Gehen: 103-113.
- Lang, Karl
1925a „Die »Völkerkunde«. (Zur Einführung.)“ In: *Völkerkunde*, Bd. 1: 3-11.
1925b „Völkerkunde und Schule“. In: *Die Quelle (Wien)*, Bd. 75: 615-619.
1926/27 „Völker- und Kulturkunde in der Schule.“ In: *Sitzungsberichte der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, Jg. 1926/27: 114-118.
1928a „9. Der Mißbrauch.“ In: *Völkerkunde*, Bd. 4: 266-269.
1928b „Zivilisation und Judentum.“ In: *Völkerkunde*, Bd. 4: 114-117.
1929 „17. Scheinnationalismus.“ In: *Völkerkunde*, Bd. 5: 252-255.
- Lang-Reitstätter, Maria
1924 „Völkerkunde, ein Teil des modernen Geographieunterrichts.“ In: *Schulreform*, Bd. 3: 319-326.
1929 „»Völkerkunde« und Schule“. In: *Die Quelle (Wien), Verlag für Jugend und Volk*, Bd. 79: 151-153.

- Lehmann, Rudolf Friedrich
 1929a „Völkerkunde und Schule.“ In: Georg Thilenius, *Tagungsbericht der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft...*: 27-35.
 1929b „Völkerkunde und Schule.“ In: Otto Reche (Hrsg.), *In Memoriam Karl Weule: Beiträge zur Völkerkunde und Vorgeschichte*, 1929, Leipzig: 413-437.
- Leiprecht, Rudolf
 2001 „»Kultur« als Sprachversteck für »Rasse«“. In: *Schwarzweissheiten: vom Umgang mit fremden Menschen*, Sonderausstellung im Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (28. September 2001 bis 27. Januar 2002), Schriftenreihe des Landesmuseums für Natur und Mensch Oldenburg, H. 19: 170-177.
- Leopold, Joest
 2001 „Wenn Pädagogen über Indianer reden: Nordamerikanische *Natives* in Unterrichtsmaterialien der Primarstufe“. In: Georg Stöber (Hrsg.), *»Fremde Kulturen« im Geographieunterricht*: 106-118.
- Lepsius, Elisabeth
 o. J. *Interkulturelle Pädagogik und Ethnologie: Anregung zur Fundierung ethnologischer Pädagogik in der Schule*, Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- Löbmann, Hugo
 1921 „Völkerkunde und Schule.“ In: *Pharus: katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik*, 1921: 455-456.
- Lütkes, Christiana
 1998 „Völkerkunde als Bewußtseinsweiterung: Ziele und Methoden des Vereins »Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.«“. In: Gareis, Josef und Gisbert Rinschede (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I)*, Bd. 4: 197-206.
- Lütkes, Christiana & Monika Klüter
 1995 *Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Unterricht*, 1995, Münster – New York.
- Meister, Richard
 1953/54 „Regionale historische und systematische Ethnologie und die Verwertung der ethnologischen Erkenntnisse im Schulunterricht“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien: Sitzungsberichte*, Bd. 83: 70-73.
- Mey, Wolfgang
 1976 „Die Ethnologie und das Problem des Ethnozentrismus in der Öffentlichkeit“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1976, Bd. 101: 309-313.
- Müller, Klaus E. und Alfred K. Treml (Hrsg.)
 1996 *Ethno-Pädagogik, Sozialisationen und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*, Berlin, 1. Aufl. 1992.
- Ody, H. J.
 1952 “Salzburger Hochschulwochen und der Wiener 4. internationale Kongreß für Anthropologie und Ethnologie in ihrer Beziehung zum Religionsunterricht“. In: *Religion und Weltanschauung: Zeitschrift für katholischen Religionsunterricht an höheren und mittleren Schulen*, Bd. 7, Rosenheim: 240-244.

- Padtberg, August
 1921 „Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte in der Schule, besonders im Religionsunterricht.“ In: *Stimmen der Zeit: Umschau*, 1921, Bd. 102: 154-159.
- Peschel, Oscar
 1897 *Völkerkunde*, Leipzig, 7. Aufl.
- Plischke, Hans
 1931a „Bildungswerte der Völkerkunde“. In: *Pädagogische Warte*, Bd. 38.4: 129-133.
 1931b „Zum Fragenkomplex »Völkerkunde und Schule«. In: *Pädagogische Warte*, Bd. 38.4: 170-171.
- Poenicke, Anke
 1995 *Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands*, Frankfurt/M. – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien.
 2001 *Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern*, Zukunftsforum Politik: Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Nr. 29, St. Augustin. (http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_177_1.pdf, Stand 30.09.2005).
 2003 *Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher*, Zukunftsforum Politik: Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Nr. 55, St. Augustin. (http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_2019_1.pdf, Stand: 24.10.2005)
- Rathjens, C.
 1947 „Tagung der Ethnologen in Frankfurt am Main vom 19. bis 21. September 1946“. In: *Erdkunde, Archiv für wissenschaftliche Geographie*, Bd. 1,1: 107-109.
- Ratzel, Friedrich
 1885/88 *Völkerkunde*, 3 Bde., Leipzig – Wien.
 1922 *Anthropogeographie, Bd. 2: Die geographische Verbreitung des Menschen*, Stuttgart, 3. Aufl.
- Rinschede, Gisbert & Josef Gareis
 1998 *26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I*, Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 4.
- Röhrich, Lutz
 1949 „Der Völkerkundekongreß in Mainz“. In: *Universitas: Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur*, Stuttgart, 1949, Bd. 4: 1523-1524.
- Ryding, James N.
 1975 „Alternatives in nineteenth-century German ethnology: a case study in the sociology of science.“ In: *Sociologus* 25, 1975: 1-28.
- Schallhorn, Eberhard
 1998 „Völkerkunde als Beitrag zum fachübergreifenden Unterricht in Geographie und zum fächerverbindenden Lernen mit Geographie als Leitfach“. In: Gisbert Rinschede & Josef Gareis, *26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I*: 219-226.

- Scheidt, Walter
1926 „Volk und Rasse. Einführung in den Arbeitsplan der Zeitschrift.“ In: *Volk und Rasse*, Bd. 1.1: 1-6.
- Schlenther, Ursula
1959/60 „Zur Geschichte der Völkerkunde an der Berliner Universität von 1810 bis 1945“. In: *Beiträge zur Institutsgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin (=Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin)*, Bd. 9, Beiheft, Berlin: 67-79.
- Schmidt, Wilhelm
1919/20 „Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte in der Schule.“ In: *Anthropos*, Bd. 14-15: 1120-1129.
- Schott, Rüdiger
1980 „Ausgaben der deutschen Ethnologie heute“. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik & Justin Stagl (Hrsg.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, 1980, Berlin: 39-62.
- Schurtz, Heinrich
1893 *Katechismus der Völkerkunde*, Leipzig.
- Smolka, Wolfgang J.
1994 *Völkerkunde in München: Voraussetzungen, Möglichkeiten und Entwicklungslinien ihrer Institutionalisierung (ca. 1850-1933)*, Berlin.
- Sökefeld, Martin
2001 „Der Kulturbegriff in der Ethnologie und im öffentlichen Diskurs – eine paradoxe Entwicklung?“ In: Georg Stöber (Hrsg.), *„Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht*: 119-137.
- Spannaus, Günther
1950 „Zur Frage völkerkundlicher Unterrichtsfilme“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, Bd. 75: 103-104.
- Speiser, Felix
1919 „Geographie und Ethnologie.“ In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, Zürich: 37-52.
- Sperl, Ina
1997 „Männlich und weiblich. Oder was bedeutet Geschlecht?“ In: Ursula Bertels et al. (Hrsg.), *Mutterbruder und Kreuzkusine...* : 45-52.
- Stahl, Günther
1929/30 „Ethnologie und Tagespresse. Eine weitere Kritik.“ In: *Der Weltkreis: Zeitschrift für Völkerkunde, Kulturgeschichte und Volkskunde*, Berlin, Bd. 1: 145-147.
- 1930 „Die Völkerkunde in der Tagespresse“. In: *Völkerkunde*, Wien, Bd. 6: 155-159.
- Stipek, Hermann
1929 „Völkerkunde und Schule“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, Bd. 59: 131-136.
- Stöber, Georg
1996 „»Fremde Kulturen« und Geographieunterricht.“ In: *Internationale Schulbuchforschung*, 1996, Bd. 18: 175-210.
- 2001a „»Fremde Kulturen« zwischen Schulbuchdeckeln – ein Überblick“. In: Georg Stöber (Hrsg.), *„Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht*: 17-41.

- (Fortsetzung Stöber, Georg)
- 2001b (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 106, Hannover.
- ders. unter Mitarbeit von Angelika Burke, Jörg Witte und Reinhardt Witte
- 2001 „Sie sind viel ärmer und leben total anders – Erfahrungen mit dem Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I: »Leben in Yasin (Nordpakistan)«“. In: Georg Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: 221-252.
- Stülpnagel, Wolfgang
- 1947 „Völkerkunde als Arbeitsgebiet in der Volkshochschule“. In: *Freie Volksbildung: Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung*, München, Bd. 1 (10): 536-539.
- Termer, Franz
- 1950 Tagung der »Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde« vom 18. bis 22. September 1947 in Hamburg“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1950, Bd. 75: 110-114.
- Thilenius, Georg
- 1926 *Völkerkunde und Schule. Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde zu Hamburg*, München (1. Aufl. 1925).
- 1929 *Tagungsbericht der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft. Bericht über die 50. Allgemeine Versammlung der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft in Hamburg ... vom 1. bis 13. August 1928*, Hamburg: 23-48.
- 1931 „Erfahrungen über die Verbindung eines völkerkundlichen Museums mit der Lehrerschaft“. In: *Pädagogische Warte*, Bd. 38.4: 162-164.
- Thode-Arora, Hilke
- 1989 *Für 50 Pfennig um die Welt. Die Hagenbeckschen Völkerschauen*, Frankfurt/M. – New York.
- Thom, Reinhard
- 1922 „Aufgaben der Völkerkunde und ihr Wert für die Volksbildung“. In: *Deutsches Philologenblatt*, Bd. 30: 443.
- Trampler, R.
- 1903 „Die geographische Abteilung der österreichischen Lehrmittelausstellung“. In: *Vierteljahreshefte für den geographischen Unterricht (Wien)*, Bd. 2: 210-234.
- Trimborn, Herrmann
- 1948 *Das Menschliche ist gleich im Urgrund aller Kulturen. Beiträge zum Geschichtsunterricht: Quellen und Unterlagen für die Hand des Lehrers*, 1948, Braunschweig.
- 1949 „Tagung der deutschen Gesellschaft für Völkerkunde in Mainz“. In: *Erdkunde-Archiv für wissenschaftliche Geographie Bonn*, Bd. 3 (4): 256.
- 1951 „Die Völkerkunde im Geschichtsunterricht“. In: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.), *Geschichtsunterricht in unserer Zeit: Grundlagen und Methoden*, Braunschweig: 80-83.
- Tylor, Edward Burnett
- 1871 *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Language, Art and Custom*, London.

- Unger-Heitsch, Ursula
2001a (Hrsg.), *Das Fremde verstehen – Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele*, Reihe: Interethnische Beziehungen und Kulturwandel, 2003, Bd. 48., Münster – Hamburg – London. (2. Aufl. 2003)
- 2001b „Workshop AG Ethnopedagogik – Ethnopedagogik als Sozialpädagogik? Ethnopedagogische Ansätze für ein Bildungssystem des »21. Jahrhunderts«“, Abstract von der DGV Tagung 2001, www.dgv-net.de/tagungen/2001/workshops/ws18.html (Stand: 12.07.2004).
- dies. & Dirk Wilking
2001 „Völkerkunde und Schule im deutschsprachigen Raum: Von den Anfängen bis zur Gegenwart“. In: Helga Unger-Heitsch (Hrsg.), *Das Fremde verstehen*: 33-62.
- Verband der Deutschen Anthropologischen Gesellschaften
1926 *Tagungsberichte der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft – Bericht über die allgemeine Versammlung der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft*, 45-47 (1921-25), Augsburg.
- Vermont, Ruth G.
1979 „Ethnologie und Schule“. In: *Geographica Helvetica*, Nr. 2: 73-77.
- Vierkandt, Alfred
1903 „Völkerkunde und allgemeine Bildung.“ In: *Vierteljahreshefte für den geographischen Unterricht (Wien)*, Bd. 2: 87-102.
- von Friedeburg, Ludwig
1989 *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt/M.
- von Haardt, Vinzenz
1891/92 „Die Ethnographie als Bestandteil des geographischen Unterrichts in den Mittelschulen.“ In: *Verhandlungen des Internationalen Geographenkongresses*, Bern, Bd. 5: 326-330.
- Vorstand der Gesellschaft für Ethnologie
1934 „Mitteilungen des Vorstands.“ In: *Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Völkerkunde*, 1934, Nr. 3: 1.
- Vossen, Rüdiger
1969 „Ethnologie – wie lange noch eine Wissenschaft von Privatgelehrten?“ In: *Sociologus*, 1969, Bd. 19 (1): 1-19.
- Waltemath, Kuno
1929 „Befriedende Völkerkunde. Neue Argumente gegen den Rassenwahn.“ In: *C.V.-Zeitung – Organ des Central-Vereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens e. V.*, 29. März 1929, 8. Jg., Nr. 13: 157.
- Westphal-Hellbusch, Sigrid
1969 „Hundert Jahre Ethnologie in Berlin, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Entwicklung an der Universität.“ In: Pohle, Hermann und Gustav Mahr (Hrsg.), *Festschrift zum hundertjährigen Bestehen der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte 1869-1969*, 3 Teile, Berlin: 157-183.
- Weule, Karl
1909 *Negerleben in Ostafrika: Ergebnisse einer ethnologischen Forschungsreise*, Leipzig, (2. Aufl.).
- 1910 *Die Kultur der Kulturlosen*, Stuttgart.

(Fortsetzung Weule, Karl)

1912 *Leitfaden der Völkerkunde*, Leipzig – Wien.

1915 „Ein deutsches Forschungsinstitut für Völkerkunde.“ In: *Petermann's Mitteilungen aus Justus Perthes geographischer Anstalt*, 1915, Jg. 61: 62.

1921 „Völkerkunde und Schule. Ein Epilog zum Hildesheimer Anthropologentag.“ In: *Leipziger Neueste Nachrichten*, 14.8.1921, 1. Ausgabe :2.

Wilking, Dirk

1995 „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Berlin, Bd. 1: 15-108.

Wittko, Paul

1928 „Anthropologie, Völkerkunde, Vorgeschichte und Schule.“ In: *Weser-Zeitung Bremen*, Nr. 493, 7.8.1928, Morgen-Ausgabe: 5.

ANHANG

A: Chronologische Bibliographie zum Thema „Völkerkunde/Ethnologie und Schule“

Diese Bibliographie umfasst alle im Rahmen der Recherche und der Fragestellung der Arbeit ermittelten Beiträge. Sie sind entweder direkt von Fachvertretern verfasst oder stehen im Rahmen einer fachzentrierten Diskussion. Reaktionen auf die geführte Diskussion (z. B. auch Zeitungsartikel) als auch Versuche einer lehrpraktischen Umsetzung wurden aufgenommen, desweiteren auch Beiträge, in denen lediglich Hinweise auf etwaige Aktivitäten gegeben wurden (z. B. Tagungsberichte). Die in der Betrachtung der Arbeit nicht aufgenommenen Beiträge sind gekennzeichnet. Fachübergreifende Beiträge wie jene zum *Interkulturellen Lernen* wurden nicht aufgenommen, ebensowenig zahlreiche Beiträge, die zwar den Gegenstandsbereich der Ethnologie betreffen, aber außerhalb des Fachs anzusiedeln sind. In beiden Fällen müsste nochmals gesondert recherchiert werden.

1878

-Dr. (Cornelius) Fligier, „Zur Reform des ethnographischen Unterrichts in den Mittelschulen.“ In: *Zeitschrift für Realschulwesen*, 1878, Bd. 3 (10): 605-612.

1891

-Vinzenz von Haardt, „Die Ethnographie als Bestandteil des geographischen Unterrichts in den Mittelschulen.“ In: *Verhandlungen des Internationalen Geographenkongresses (Bern)*, 1891/92, Bd. 5: 326-330.

1896

-Ernst Grosse, „Ueber den Ethnologischen Unterricht.“ In: *Festschrift für Adolf Bastian zu seinem 70. Geburtstage*, 1896, Berlin: 595-604.

1898

-Adolf Heilborn, *Allgemeine Völkerkunde in kurzgefaßter Darstellung*, 1898, Leipzig.

1903

-R. Trampler, „Die geographische Abteilung der österreichischen Lehrmittelausstellung.“ In: *Vierteljahreshefte für den geographischen Unterricht (Wien)*, 1903, Bd. 2: 210-234.

-Alfred Vierkandt, „Völkerkunde und allgemeine Bildung.“ In: *Vierteljahreshefte für den geographischen Unterricht (Wien)*, 1903, Bd. 2: 87-102.

1904

-Ludwig Fränkel, „Die Stellung der Völker- und Erdkunde im Deutschen Reiche.“ In: *Deutschland: Monatsschrift für die gesamte Kultur*, Berlin, Bd. 3 (1), Nr. 25: 47-64

1910

-Karl Weule, „Die praktischen Aufgaben der Völkerkundemuseen auf Grund Leipziger Erfahrungen.“ In: *Korrespondenzblatt der Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte*, 1910, Bd. 41: 74-78.

-Karl Weule, *Die Kultur der Kulturlosen: Ein Blick in die Anfänge menschlicher Geistesbetätigung*, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, 1910, Stuttgart.

1911

- Gustav Klemm, *Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage. Tat und Ziel der Einheitschule*, 1911, Dresden.
- Karl Weule, *Kulturelemente der Menschheit: Anfänge und Urformen der materiellen Kultur*, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, 1911, Stuttgart.

1912

- Karl Weule, *Die Urgesellschaft und ihre Lebensfürsorge*, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, 1912, Stuttgart.
- ders., *Leitfaden der Völkerkunde*, 1912, Leipzig und Wien.

1914

- Artur Buchenau, „Die Entwicklung der Völkerpsychologie von Lazarus bis Wundt.“ In: *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 1914, 8 (8): 308-314.¹

1915

- Karl Weule, *Vom Kerbstock bis zum Alphabet: Urformen der Schrift*, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, 1915, Stuttgart.

1916

- Karl Weule, *Der Krieg in den Tiefen der Menschheit*, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, 1916, Stuttgart.

1919

- Felix Speiser, „Geographie und Ethnologie.“ In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, Zürich, 1919: 37-52.
- Wilhelm Schmidt, „Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte in der Schule.“ In: *Anthropos*, 1919/20, Bd. 14/15: 1120-1129.

1921

- Anthropologische Gesellschaft Wien, „Jahresversammlung am 9. März 1921.“ In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien, Sitzungsberichte*, Jg. 1920-21: 12-15.
- Alexander Bessmertny, „Zur Anthropologen-Versammlung in Hildesheim.“ In: *Der Tag (Berlin)*, 3.8.1921, Nr. 361.
- ders., „Die Tagung für Anthropologie, Völkerkunde und Urgeschichte.“ In: *Der Tag (Berlin)*, 9.8.1921, Nr. 372.
- A. Dirr, „Anthropologentag in Hildesheim“. In: *Münchener Neueste Nachrichten*, 17.8.1921, 74 Jg., Nr. 343 (Morgen-Ausgabe).
- Hugo Löbmann, „Völkerkunde und Schule.“ In: *Pharus: katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik*, 1921: 455-456.
- August Padtberg, „Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte in der Schule, besonders im Religionsunterricht.“ In: *Stimmen der Zeit (Umschau)*, 1921, Bd. 102: 154-159.
- Karl Weule, „Völkerkunde und Schule. Ein Epilog zum Hildesheimer Anthropologentag.“ In: *Leipziger Neueste Nachrichten*, 14.8.1921, 1. Ausgabe :2.

1922

- Reinhard Thom, „Aufgaben der Völkerkunde und ihr Wert für die Volksbildung“. In: *Deutsches Philologenblatt*, Bd. 30: 443.

1923

- Martin Heydrich, „Völkerkunde im Geographieunterricht.“ In: *Geographischer Anzeiger*, 1923, Bd. 24: 97-101.
- Gustav Gast, „Die Pflege des kolonialen Gedankens im Erdkundeunterricht.“ In: *Geographischer Anzeiger*, 1923, Bd. 24: 169-173.
- Kurt Krause, „Die Erdkunde im Urteile von Abiturienten“. In: *Geographischer Anzeiger*, 1923, Bd. 24: 262-265.
- Hermann Lautensach, „Entwurf eines Einheitslehrplanes für den erdkundlichen Unterricht der deutschen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend.“ In: *Geographischer Anzeiger*, 1923, Bd. 24: 76-80.

1924

- Maria Lang-Reitstätter, „Völkerkunde, ein Teil des modernen Geographieunterrichts.“ In: *Schulreform*, 1924, Bd. 3: 319-326.

1925ⁱⁱ

- Karl Lang, „Völkerkunde und Schule“. In: *Quelle*, Wien, 75: 615-619.
- Georg Thilenius, *Völkerkunde und Schule. Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde zu Hamburg*, 1925, München.

1926

- Paul Hambruch, „Der bildende Wert des völkerkundlichen und volkskundlichen Unterrichts.“ In: *Volk und Rasse*, 1926, Bd. 1: 106-112.
- Karl Lang, „Völker- und Kulturkunde in der Schule.“ In: *Sitzungsberichte der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, 1926/27: 114-118.
- Verband der Deutschen Anthropologischen Gesellschaften, *Tagungsberichte der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft – Bericht über die allgemeinen Versammlung der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft*, 1926, 45-47 (1921-25), Augsburg.

1928

- Curt Bauer, „Anthropologie und Schule.“ In: *Berliner Börsenzeitung*, Nr. 365, 7.8.1928.
- Aloisia Maria Bierenz, „Völkerkunde“. In: *Schulreform: pädagogische Monatsschrift Leipzig*, 1928, Bd. 7: 659-661.
- Kolonialgeographie, Themenheft, *Pädagogische Warte*, Jg. 35, 24.ⁱ
- Paul Wittko, „Anthropologie, Völkerkunde, Vorgeschichte und Schule.“ In: *Weser-Zeitung Bremen*, Nr. 493, 7.8.1928, Morgen-Ausgabe: 5.
- (?) Zeller, „Völkerkunde und Schule.“ In: *Erziehung und Weltanschauung (Bern)*, 1928: 354-355.

-

1929

- Anonym, „Anthropologie, Völkerkunde, Vorgeschichte und Schule, Nachwort zur Hamburger Versammlung der Anthropologischen Gesellschaft“. In: *Dresdner neueste Nachrichten*, 198. Jg., Nr. 375, 11.8.1928: 2-3.
- Aloisia Maria Bierenz, „Völkerkunde und Hauptschule“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, 1929, Bd. 59: 229-230.
- Maria Lang-Reitstätter, „»Völkerkunde« und Schule“. In: *Die Quelle (Wien)*, Verlag für Jugend und Volk, 1929, Bd. 79: 151-153.

-

1929 (Fortsetzung)

- Rudolf Friedrich Lehmann, „Völkerkunde und Schule.“ In: Otto Reche (Hrsg.), *In Memoriam Karl Weule: Beiträge zur Völkerkunde und Vorgeschichte*, Leipzig: 413-437.
- ders., „Völkerkunde und Schule.“ In: Thilenius, *Tagungsbericht der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft.*: 27-35.
- Hermann Stipek, „Völkerkunde und Schule“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien*, Bd. 59: 131-136.
- Georg Thilenius, *Tagungsbericht der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft. Bericht über die 50. Allgemeine Versammlung der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft in Hamburg ... vom 1. bis 13. August 1928*, Hamburg: 23-48.

1930

- Aloisia Maria Bierenz, „Museum“. In: *Die Quelle (Wien)*, Verlag für Jugend und Volk, 1930 (3): 363-365.

1931

- Aloisia Maria Bierenz, „Die unterrichtliche Auswertung des Museums für Völkerkunde“. In: *Schulreform: pädagogische Monatsschrift Leipzig*, 1931, Bd. 10: 461-464.
- Theodor Wilhelm Danzel, „Die Bedeutung völkerkundlicher Probleme für den religionskundlichen Unterricht“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 134-136.
- U. Ihle, „Das Hirtenvolk der Masai in Deutsch-Ostafrika“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 148-151.
- Fritz Krause, „Bei den Urwaldzwerge der Halbinsel Malakka“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 139-144.
- Hans Krieg, „Südamerikanische Indianer (nach einigen Beobachtungen)“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 151-153.
- Ilse Krohn, „Die Wohnung der Eskimo“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 154-155.
- Hans Plischke, „Bildungswerte der Völkerkunde“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 129-133.
- ders., „Zum Fragenkomplex »Völkerkunde und Schule«“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 170-171.
- W. Schilde, „Das Leben der Südseeinsulaner“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 144-148.
- K. Stülpner, „Japaner zu Haus“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 136-139.
- Georg Thilenius, „Erfahrungen über die Verbindung eines völkerkundlichen Museums mit der Lehrerschaft“. In: *Pädagogische Warte*, 1931, Bd. 38 (4): 162-164.

1932

- Aloisia Maria Bierenz, „Sibirien: eine völkerkundliche Unterrichtsskizze“. In: *Die Quelle (Wien)*, Verlag für Jugend und Volk, 1932 (1): 44-50.
- dies., „Stellung der Völkerkunde in der Hauptschule.“ In: *Der neue Weg: österreichische Monatshefte für pädagogische Forschung*, 1932 (10):402-406.
- dies., „Völkerkunde und Konzentration.“ In: *Österreichische Pädagogische Warte*, 1932, Bd. 27 (4): 89-91.
- Wilhelm Schmidt, „Völkerkunde und Pädagogik“. In: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, Freiburg i. Br., Bd. 2: 1208-1210.

1934

-Fritz Krause, „Die Bedeutung der Völkerkunde für das neue Deutschland.“ In: *Mitteilungsblatt der Gesellschaft für Völkerkunde*, 1934, Nr. 3: 1-12.

1935

-L. Netoliczka, „Völkerkunde, Rassenkunde, Volkskunde im Unterrichtswesen des heutigen Deutschlands“. In: *Schule und Leben – Deutsche Lehrerzeitung für Groß-Rumänien*, Kronstadt, 1935/36, 3. Jg., IV: 1-7.ⁱⁱⁱ

-Hermann Stipek, „Die Bedeutung der Völkerkunde für die Erziehung.“ In: *Österreichische Pädagogische Warte*, 1935, Bd. 30 (2): 32-35.

1947

-Wolfgang Stülpnagel, „Völkerkunde als Arbeitsgebiet in der Volkshochschule“. In: *Freie Volksbildung: Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung*, München, 1947, Bd. 1 (10): 536-539.

-C. Rathjens, „Tagung der Ethnologen in Frankfurt am Main vom 19. bis 21. September 1946“. In: *Erdkunde, Archiv für wissenschaftliche Geographie*, Bd. 1,1: 107-109.

1948

-Hermann Trimborn, *Das Menschliche ist gleich im Urgrund aller Kulturen*. Beiträge zum Geschichtsunterricht: Quellen und Unterlagen für die Hand des Lehrers, 1948, Braunschweig.

1950

-Kunz Dittmer, „Bericht über die Tagung der deutschen Ethnologen zu Frankfurt a. M. vom 19. bis 21. September 1946“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1950, Bd. 75: 108-110.

-Günther Spannaus, „Zur Frage völkerkundlicher Unterrichtsfilme“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1950, Bd. 75: 103-104.

-Franz Termer, „Tagung der »Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde« vom 18. bis 22. September 1947 in Hamburg“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1950, Bd. 75: 110-114.

1951

-Hermann Trimborn, „Die Völkerkunde im Geschichtsunterricht“. In: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.), *Geschichtsunterricht in unserer Zeit: Grundlagen und Methoden*, Braunschweig: 80-83.

1952

-H. J. Ody, „Salzburger Hochschulwochen und der Wiener 4. internationale Kongreß für Anthropologie und Ethnologie in ihrer Beziehung zum Religionsunterricht“. In: *Religion und Weltanschauung: Zeitschrift für katholischen Religionsunterricht an höheren und mittleren Schulen*, Bd. 7, Rosenheim: 240-244.

1953

-Richard Meister, „Regionale historische und systematische Ethnologie und die Verwertung der ethnologischen Erkenntnisse im Schulunterricht“. In: *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien (Sitzungsberichte)*, 1953/54, Bd. 83: 70-73.

1961

-Rudolf Grau, „Optisch-akustische Hilfen für eine zeitgemäße Erd- und Völkerkunde“. In: *Film – Bild – Ton*, 1961, Bd. 11 (12): 7-12.

1966

-F. Böer (Hrsg.), bearbeitet von W. Bierhenke, U. Johansen, H. Tischner und H. Walter, *So lebt man anderswo!*, 1966: Herder/Freiburg, 1. Auflage 1955.^{iv}
-Andreas Flitner, „Die Bedeutung völkerkundlicher Erkenntnisse für die heutige Erziehungslehre“. In: *Pädagogische Rundschau: Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule*, Ratingen, 1966, Bd. 20 (1): 99-104.ⁱ

1969

-Rüdiger Vossen, „Ethnologie – wie lange noch eine Wissenschaft von Privatgelehrten?“. In: *Sociologus*, 1969, Bd. 19 (1): 1-19.

1975

-Helga Rammow, „Schule und Museum: Schüler antworten auf eine völkerkundliche Ausstellung“. In: *Museum – Information – Forschung: MIF-Rundbrief der Arbeitsgruppe Museum in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde*, Nr. 4, Juni 1975: 38-42.ⁱ

1976

-Eike Haberland, „Kulturanthropologie/Ethnologie/Völkerkunde als Schulfach bzw. in der Lehrerbildung“. In: *DGV-Mitteilungen*, Nr. 5, Nov. 1976: 13-14.
-Rüdiger Vossen, „Thesen zu einer gesellschaftsorientierten Arbeit der Völkerkundemuseen“. In: *Museum – Information – Forschung: MIF-Rundbrief der Arbeitsgruppe Museum in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde*, Nr. 5, Juni 1976: 19-33.ⁱ

1977

-Christoph Göpfert, „Neue Wege der Völkerkunde und ihre unterrichtliche Auswertung“. In: *Erziehungskunst: Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners*, Bd. 16 (10): 493-502.ⁱ

1979

-Ruth G. Vermont, „Ethnologie und Schule“. In: *Geographica Helvetica*, 1979 (2): 73-77.

1982

-Brigitta Benzing, „Unterrichtsskizze: Eine »fremde« Gesellschaft wird »nah« gebracht – Das Beispiel der Dagomba in Nordghana.“ In: *Ethnologie in Geschichte und Sozialkunde*, Sowi: 117-124.
-*Ethnologie in Geschichte und Sozialkunde*, Themenheft, Sowi. Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, 1982, Jg. 11,2.^{iv}
-Volker Harms, „Ethnologie im Schulunterricht?“. In: *Ethnologie in Geschichte und Sozialkunde*, Sowi: 105-111.

1983

-Ulrich Köhler, „Ethnozentrismus in deutschen Schulbüchern der Geographie“. In: *Geographische Rundschau*, Bd. 35.1: 33-37.

1984

-Volker Harms (unter Mitarbeit von Peter Dohse, Werner Hasselpflug und Peter Küchler), „Zielgruppenorientierte Planung von Museumspädagogik“. In: *Museum – Information – Forschung: MIF-Rundbrief der Arbeitsgruppe Museum in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde*, Nr. 11, April 1984: 6-48.ⁱ

-Elfriede Hillers, *Afrika in europäischer Sicht: Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern*, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 1984, Bd. 38, Braunschweig.

1985

-Frank Wagner, *Kulturkundliche Themen im Unterricht*, Diss., 1985, Göttingen.^{iv}

1986

-Volker Harms, „Die Bildungsaufgaben des Völkerkunde-Museums“. In: *Museum – Information – Forschung: MIF-Rundbrief der Arbeitsgruppe Museum in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde*, Nr. 13, September 1986: 29-37.ⁱ

-Heribert Körner, „Ethnologie in der Schule: Ein Beispiel aus Skandinavien“. In: *Anthropos*, 1986, Bd. 81: 642-647.

-Klaus E. Müller, „Ethnopedagogik – ein propädeutischer Grundriß“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 1986, Bd. 3: 3-10.

-Erich Renner, „Pädagogik und Kultur“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 1986, Bd. 3: 19-23.

-Alfred K. Treml, „Ethnologie und Pädagogik – Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 1986, Bd. 3: 11-17.

1989

-Godlieve van Geertruyen, „Eine kulturanthropologische Sicht auf die Praxis des interkulturellen Unterrichts“. In: Hohmann, Manfred und Hans. H. Reich, *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, 1989, Münster – New York: 173-190.ⁱ

1990

-Erika Dettmar, „Interkulturelle Begegnung – Voraussetzungen und Wege für Ethnologen“. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 1990, Bd. 115: 139-157.ⁱ

-Volker Harms, „The Aims of the Museum for Ethnology: Debates in the German-speaking Countries“. In: *Current Anthropology*, Bd. 31,4: 457-463.ⁱ

1992

-Karin Guggeis, *Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Schulbüchern*, Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, 1992, Nr. 173, Saarbrücken – Fort Lauderdale.^{iv}

-Klaus Müller und Alfred Treml (Hrsg.), *Ethno-Pädagogik, Sozialisationen und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*, Berlin.

1993

- Hans-Peter Haggmann, *Ethnologie als Thema in der Öffentlichkeit. Analyse der Präsentationsformen in Massenmedien und Diskurs zur zeitgenössischen Vermittlung in der Erwachsenenbildung*, 1993, Bonn.
- Andreas König, „Ethnologie der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft – Entwurf eines ethnopädagogischen Projekts. In: *Cargo*, 1993, Nr. 16 (?): 19-23.

1995

- Karin Guggeis, „Afrika im Unterricht auch an Augsburger Schulen.“ In: *Afrika – Augsburg. Ein Buch über Verbindungen*, 1995, Augsburg.^{iv}
- Reinhard Kroll, „Dorfalltag bei den Boko-Bauern Westafrikas“. In: Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V., *Kula-Jahrbuch 1994*: 109-135.
- Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V., *Kula-Jahrbuch 1994, Schriften des „KULA. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“* 1995, Bd. 1., Berlin.
- Elisabeth Lepsius, *Interkulturelle Pädagogik und Ethnologie: Anregung zur Fundierung ethnologischer Pädagogik in der Schule*, Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.^v
- Christiana Lütkes & Monika Klüter, *Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Unterricht*, 1995, Münster – New York.
- Anke Poenicke, *Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands*, 1995, Frankfurt/M. – Berlin u. a.
- Miriam Schilling, „Das Efe-Gelede-Fest der Yoruba in Ketu (Nigeria). In: Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V., *Kula-Jahrbuch 1994*: 213-279.
- Jochen Seebode, „You can't force there to be there if there is no there“. In: Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V., *Kula-Jahrbuch 1994*: 137-211.
- ders., „Populäre Musik (Highlife) in Ghana“. In: Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V., *Kula-Jahrbuch 1994*: 281-285.
- Dirk Wilking, „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“*, 1995, Bd. 1, Berlin: 15-106.

1996

- Ronald Lutz, „Ethnologie und Pädagogik: Zur Praxis der interkulturellen Kommunikation“. In: Roth, Klaus (Hrsg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation*, 1996, München – New York: 291-301.ⁱ
- Georg Stöber, „»Fremde Kulturen« und Geographieunterricht.“ In: *Internationale Schulbuchforschung*, 1996, Bd. 18: 175-210.
- Georg Stöber, „»Fremde Kulturen« im Geographieunterricht – Arbeitsgruppentagung in Braunschweig“. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 1996, Bd. 18: 614.

1997

- Ursula Bertels, Sabine Eylert & Christiana Lütkes (Hrsg.), *Mutterbruder und Kreuzkusine – Einblicke in das Familienleben fremder Kulturen*, 1997, Münster – New York – München – Berlin.
- Susanne Christina Jost, *Vorsicht keine Angst vor Kultur: Ein Leitfaden durch die Ethnologie mit Vorschlägen für ihren Einsatz im Schulunterricht*, Arbeitsblätter des Instituts für Ethnologie der Universität Bern, 1997, Nr. 16, http://www.ethno.unibe.ch/arbeitsblaetter/AB16_Jos.pdf, Stand: 30.09.2005.

1998

- Dieter Allkämper, „Das Bild vom Indianer – Eine kritische Schulbuchanalyse“. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 175-195.
- Susanne Christina Jost, „Keine Angst vor Kultur – Eine Empfehlung“. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 207-217.
- Franz Kröger, „Die Eignung religionsethnologischer Themen für den Geographieunterricht – dargestellt am Beispiel der Ahnenverehrung in Nordghana“. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 163-173.
- Christiana Lütkes, „Völkerkunde als Bewußtseinserweiterung: Ziele und Methoden des Vereins „Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.““. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 197-206.
- Wolfgang Marschall, „Lebensläufe – Ein Beispiel für völkerkundlichen Unterricht in der Schule“. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 157-162.
- Gisbert Rinschede & Josef Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I)*, 1998, Bd. 4.
- Eberhard Schallhorn, „Völkerkunde als Beitrag zum fachübergreifenden Unterricht in Geographie und zum fächerverbindenden Lernen mit Geographie als Leitfach“. In: Rinschede & Gareis (Hrsg.), *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*: 219-226.

1999

- Helga Unger-Heitsch, „Bericht der AG Ethnopädagogik“. In: *DGV-Mitteilungen*, Nr. 29, Mai 1999: 13-14.

2000

- Ursula Bertels, Sabine Eylert & Ursula Tewes (Hrsg.), *Von Arbeit und Menschen. Überraschende Einblicke in das Arbeitsleben fremder Kulturen*, 2000, Münster – New York – München – Berlin.
- Volker Harms, „Ethnologie – Museum – Schule. Wünsche und Realitäten“. In: Kraus, Michael und Mark Münzel (Hrsg.), *Zur Beziehung zwischen Universität und Museum in der Ethnologie*, Marburg, Curupira Workshop, 2000, Bd. 5: 155-170.

2001

- Andreas Gehling & Christiana Lütkes, „Ethnologen in die Schule! – Gedanken zur Globalisierung und die Arbeit des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.“. In: Stöber (Hrsg.), *„Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht*: 178-187.
- Leopold Joest, „Wenn Pädagogen über Indianer reden: Nordamerikanische Natives in Unterrichtsmaterialien der Primarstufe“. In: Stöber (Hrsg.), *»Fremde Kulturen« im Geographieunterricht*: 106-118.
- Christiana Lütkes, „Ethnologie in der Schule – Eine Pilotstudie des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e. V.“, 2001, www2.pazifik-netzwerk.de/uploads/Rundbrief48.pdf, Stand: 22.8.2004.

2001 (Fortsetzung)

- Renate Nestvogel, „Mädchen und Frauen anderer Kulturen in Schulbüchern – am Beispiel der Darstellung von Geschlechterverhältnissen in neueren Geographie-Schulbüchern in Nordrhein-Westfalen“. In: Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: 78-105.
- Anke Poenicke, *Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern*, Zukunftsforum Politik: Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., 2001, St. Augustin.
http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_177_1.pdf, Stand: 30.09.2005.
- Martin Sökefeld, „Der Kulturbegriff in der Ethnologie und im öffentlichen Diskurs – eine paradoxe Entwicklung?“. In: Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: 119-137.
- Georg Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: *Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen*, 2001, Hannover.
- ders., »Fremde Kulturen« zwischen Schulbuchdeckeln – ein Überblick“. In: Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: 17-41.
- ders. unter Mitarbeit von Angelika Burke, Jörg Witte und Reinhardt Witte, „Sie sind viel ärmer und leben total anders – Erfahrungen mit dem Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I: »Leben in Yasin (Nordpakistan)«“. In: Stöber (Hrsg.), »Fremde Kulturen« im Geographieunterricht: 221-252.
- Helga Unger-Heitsch, „Workshop AG Ethnopedagogik – Ethnopedagogik als Sozialpädagogik? Ethnopedagogische Ansätze für ein Bildungssystem des »21. Jahrhunderts«“, abstract von der DGV Tagung 2001, www.dgv-net.de/tagungen/2001/workshops/ws18.html, Stand: 12.07.2004.
- ders. (Hrsg.), *Das Fremde verstehen – Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele*, Reihe: Interethnische Beziehungen und Kulturwandel, 2003, Bd. 48., Münster – Hamburg – London. (2. Auflage 2003)
- ders. & Dirk Wilking, „Völkerkunde und Schule von den Anfängen bis zur Gegenwart“. In: Unger-Heitsch (Hrsg.), *Das Fremde verstehen ...*, 2003: 33-63.

2003

- Volker Harms, „Buchbesprechung: Unger-Heitsch, Helga (Hg.): *Das Fremde verstehen: Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele*.“ In: *Zeitschrift für Ethnologie*, Bd. 128: 169-171.
- Anke Poenicke, *Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher*, Zukunftsforum Politik: Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Nr. 55, St. Augustin, http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_2019_1.pdf, Stand: 24.10.2005.

2004

- Ursula Bertels, Birgit Baumann, Silke Dinkel, Irmgard Hellmann (Hrsg.), *Aus der Ferne in die Nähe: Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*, 2004, Münster – New York – München – Berlin.^{i, iv}
- Ursula Bertels, Sabine Eylert, Christiana Lütkes & Sandra de Vries, *Ethnologie in der Schule: eine Studie zur Vermittlung interkultureller Kompetenz*, 2004, Münster
- Sandra de Vries, „Die Pilotstudie *Ethnologie in der Schule: Der öffentliche Blick*“. In: Ursula Bertels et al. (Hrsg.), *Aus der Ferne in die Nähe*: 195-204.^{iv}

2004 (Fortsetzung)

-Karin Guggeis, „Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht“. In: Matthes, Eva (Hrsg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?: Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, Bad Heilbrunn/Obb.: 251-269.

-Christiana Lütkes, „Die Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb Interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation – Ergebnisse einer Pilotstudie“. In: Ursula Bertels et al. (Hrsg.), *Aus der Ferne in die Nähe*: 185-194.^{iv}

-Eva Matthes, „Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts“. In: Eva Matthes (Hrsg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?: Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, Bad Heilbrunn/Obb.: 231-249.

ⁱ Dieser Beitrag wurde aufgrund der Fragestellung der Arbeit in der Ausarbeitung nicht thematisiert.

ⁱⁱ Zu den Beiträgen der zwischen 1925 und 1930 erscheinenden Zeitschrift *Völkerkunde* siehe deren Inhaltsverzeichnisse im Anhang C.

ⁱⁱⁱ Dieser Beitrag wurde aufgrund der Recherche mit der IBZ ermittelt, konnte aber über die Fernleihe nicht aufgefunden und beschafft werden.

^{iv} Dieser Beitrag konnte aufgrund der Terminplanung/verspäteter Recherche/Probleme rechtzeitiger Verfügbarkeit nicht mehr in der Gesamtbetrachtung berücksichtigt oder ausgewertet werden.

^v Zu diesem Beitrag konnte keine Jahresangabe ermittelt werden, aufgrund der zitierten Literatur kann er frühestens 1995 fertiggestellt worden sein.

**B: Chronologische Bibliographie/ Beiträge der Zeitschrift
Völkerkunde, Beiträge zur Erkenntnis von Mensch und Kultur,
*Deutscher Verlag für Jugend und Volk (Wien).***

Die Beiträge der *Völkerkunde* waren – getreu dem Arbeitsprogramm – vielfältig und schillernd. Neben Schilderungen zu einzelnen Gesellschaften wurden eine Fülle von vergleichenden Artikeln zu speziellen Fragen publiziert. Einerseits wurden die neuesten Erkenntnisse der Rassenhygiene mit den Exogamie-Geboten der Naturvölker sowohl relativiert als auch bestätigt (siehe Beitrag NEVERMANN, 1928, Jg. 4: 65-66), andererseits den „Rassen und Völkern“ im Vergleich mit Staaten größere Beharrungskraft attestiert (siehe KAHLO, 1928, Jg. 4: 111-112) und dem „Neger“ „unverwüstliche Kraft“ zugeschrieben (siehe PFAFF-GIESBERG 1929, Jg. 5: 82). Mit der Erläuterung exotischerer Themen wollte man wohl Aufklärungsarbeit leisten (siehe BRYK 1929 zum Verzehr von Termiten bei den „Negern“, DREXEL 1925 zu den „Pygmäen“, RÖCK 1925 zum Menschenopfer der Azteken). Etliche Beiträge sind einer pädagogischen *Völkerkunde* gewidmet (grundlegend vgl. LANG 1929, Jg. 5: 38-40., KÁRMÁN, 1926). Nach dem Begutachten von Kinderzeichnungen aus Kamerun kam KUNZFELD in diesem Kontext zu dem keineswegs überraschenden Schluss, dass „auf zeichnerischem Gebiete die Negerkinder eine ähnliche Entwicklung“ wie die „europäischen“ Kinder durchmachen und „unter der schwarzen Hülle die Wunderblume [der Phantasie] keimt“ (KUNZFELD, 1925, Jg. 1: 167). Die *Völkerkunde* bietet eine Fülle von Material, dass historisch und unter jeweils spezifischeren als in dieser Arbeit formulierten Fragestellungen noch seiner Auswertung harret.

V. b. b.

VÖLKERKUNDE



BEITRÄGE ZUR ERKENNTNIS VON
MENSCH UND KULTUR

Schriftleitung: Dr. KARL LANG



DEUTSCHER VERLAG FÜR JUGEND UND VOLK
GES. M. B. H.

Inhalt des I. Jahrganges der „Völkerkunde“

Anthes, Ein religiöser Reformversuch im alten Ägypten	240—246
Bauer, Das Kind und seine Erziehung bei den Kaffitscho oder Gongga	250—258
Benz, Der „Rauchkessel“ und seine Bedeutung	268—269
Drexel, Wer sind die Pygmäen	25—27, 105—107, 168—170, 258f.
Dworsky, A. E. Lux	246—249
Haeffele, Der germanische Götterglaube und seine Nachklänge in der Vorarlberger Sage	260—265
Horten, Der Aufbau der orientalischen Kultur	228—240
Hrodegh, Wie Volkssagen entstehen	46—55
— Über die germanische Erdgöttin und deren Nachklänge in unserem Volksleben	123—131, 171—175
Klusemann, Die Arbeitsteilung zwischen Mann und Weib	74—86, 146—157, 217—227
Kunzfeld, Kinderzeichnungen aus Kamerun	157—167
Lang, Die „Völkerkunde“. (Zur Einführung.)	3—11
Lang, Die Seelenvorstellungen	93—105, 179—194
Lang, Rudolf Oldenburg	118—122
Lang-Reitstätter, Andreas Reischek	27—34
Lang-Reitstätter, Erziehung bei dem australischen Stamm der Kurnai	111—114
Lebzelter, Rasse und Blutsverwandtschaft	266—268
Lenz, Erinnerungen an das äquatoriale Westafrika	11—14
Mailly, Karstwanderungen	61—66, 131—134
Moßler, Neue vorgeschichtliche Funde im Wienerwald	199—201
Nevermann, Die Bumerangs und Stockwaffen der Aranda in Zentral- australien	39—43
Nevermann, Persische Geschichten	134—136
Pramberger, Mahdergröße und Rügglarufe	115—117
Renz, Schulen bei den Indianern	44—46
Röck, Der Sinn der aztekischen Menschenopfer	86—93
Schebesta, Ein Brief aus Hinterindien	15—21
Schebesta, Weltanschauungsgedanken der Negrito auf Malakka	270—281
Schmidl, Oskar Lenz	107—111
Struck, Die afrikanischen Märchen	34—39
Teufelsbauer, Lostage und Wetterregeln im Wechselgebiet	195—199
Tomschick, Vor- und frühgeschichtliche Bodendenkmäler in Nieder- österreich	55—61
Želisko, Afrikaforscher Emil Holub	175—179

Inhalt des II. Jahrganges der „Völkerkunde“

Anderl, Bauer, Bürger, Arbeiter	205—207
Beninger, Zeittafeln zur Vorgeschichte Europas	169—182
Bissing, Zur Theorie der Anfänge der Skulptur, besonders in Ägypten	113—120
Boehmker, Etwas über die Abstammung des Menschen und die ältesten Menschenrassen	108—113
Eickstedt, Indische Tänzerinnen	155—157
Engemann, Karl Weule †	255—257
Franz, Ist die Urgeschichtsforschung eine historische oder naturwissenschaftliche Disziplin?	184—187
Goldschmidt, Von den germanischen Todesstrafen	34—38
Haberlandt, Die sozialen Triebe und Organisationen der Frauen bei primitiven Völkern	145—155
Haebele, Brasilien als Asyl für Auswanderer deutscher Zunge	209—210
Hajek, König Njoja	18—19
Hambruch, Die Entstehung von Nan Matol im Staate Matolenim auf Ponape	79—84
Horten, Die Drusen und ihre Geheimlehre	242—246
Kahlo, Die Seelen der Völker	217—221
Kármán, Die Bedeutung der Völkerkunde für die Pädagogik	1—11
Krause, Die Organisation der chinesischen Familie	90—103
Lang, Über die Bedeutung des Steinkultes	51—58
Lang, Der „Kreuzweg“ im Volksglauben	58—59
Lang, Die gefangenen Seelen des Wassermannes	59
Lang, Kultur, Zivilisation und Tatschule	73—79
Lang, Die Bestattung im roten Lehm	79
Lang, Die Grußsitten	187—205, 257—279
Lang-Reitstätter, Zeitgemäßes zur Völkerkunde	49
Lang-Reitstätter, Der Kampf um den Everest	252—255
Lindblom, Einige „Parallelen“ zum Alten Testament aus Kavirondo (Ostafrika)	158—161
Mahler, Über Religion und Totenkult der alten Ägypter	231—242
Mahr, Neue vorgeschichtliche Funde im Leithagebiete	19—33
Morikatsu Inagaki, Völkerversöhnungsgedanken und Japan	46—49
Möbler, Der Hochberg bei Perchtoldsdorf	249—252
Nevermann, Georg Schweinfurth †	50—51
Nervermann, Rumänische Volkstrachten	124—127
Nevermann, Erlebnisse eines Ostindienfahrers bei Madagaskar im Jahre 1719	222—227
Nonveiller, Südsteirische Bildsprache	182—184
Pfister, Zur vergleichenden Religionswissenschaft. I. Zur Weltanschauung des Zauberspruchs	38—45
— II. Primitive Religionen und religionslose Kulturen	127—134
Reitstätter, Aus dem Leben des Bauerndienstboten im Pinzgau	246—249
Renz, Aus dem Familien- und Stammesleben der Kabylen	11—18
Roeder, Erziehung und Unterricht im alten Ägypten	85—90
Rosen, Meine Reise zu den Batwa	161—164, 227—231
Storm, Volksbräuche in der Steiermark	103—107, 208—209, 221—222
Viera, Dickhäuter Baobab	165—167
Wanger, Samen- und Felderweihe bei zulusprechenden Völkern	121—124
Weng, Zur Atlantisfrage	131—137
Zelízko, Beziehungen des Dr. E. Holub zu dem Bamangwato-König Khama	167—169

Inhalt des III. Jahrganges der „Völkerkunde“.

Bierenz, Schwarz und Weiß	73—79
Bryk, Das schwarze Rotkäppchen	79—82
Der kulturkundliche Beobachter	256—277
Kahlo, Hexenprozesse	265
„Stolz will ich den Spanier“	259
Lang, Aktiva und Passiva	260
Bettlerzinken und vorgeschichtliche Höhlenzeichnungen	272—274
Das Kampfmesser und Ähnliches	269—270
Das Lasttragen auf dem Kopf	270—272
Der Hund bei den „Wilden“	269
Der Mensch und die Naturbeherrschung	268
Der Sprechstab und das Parlament bei den Krungern	264
Die Arbeiten für die „Völkerkunde“	258
Die Erweiterung der „Völkerkunde“	256
Fachwissenschaftler und Außenseitler	267
Heimatkunde, Völkerkunde	257
Hofnarren	262
Kammer-, Holzwerge	263
Kriegsgreuel und Duldsamkeit	261
Kulturkundliche Beschränktheit	258
Mund-, Hand- und Beinverlängerungsgeräte	274—277
Priestertum und Politik	266
Völkerkunde und Aufklärung	256
Eberharter, Die Wiederentdeckung Ninives	198—201
Eickstedt, Sterbendes Urwahrvolk	217—225
Entz, Wissenschaftliche Medizin im alten Ägypten	3—6
Göschl, Indianerstämme am Rio Araguaya	47—55
Haeffele, Aus dem Sagenschatz von Hohenems	181—184
Havers, Sprachwissenschaft und Völkerkunde	193—198, 243—251
Horten, Weltanschauungen im Islam	11—13, 108—116, 178—181, 232—241
Jolles-Kulka, Über das Feuer	82—90, 145—150
Kahlo, Die Frau als Eigentum	1—3
Kastner, Der Sattel von Lainz in Wien, XIII., im Wandel der Zeiten	33—40
Lang, Die Doppelgeräte	150—164, 253—255
Lang, Die Grabsitten	55—61, 132—136, 201—208, 251—253
Landblom, Die Beschneidung bei den Akamba	100—108
Marsch, Aus dem Leben eines Vergessenen	14—18
Pfister, Zur vergleichenden Religionswissenschaft, III. Der Mythos	18—24
Plischke, Zur Geschichte der Reisebeschreibungen	24—32
Preuß, Natur und Gott	61—62
Reischek, Märchen aus der Südsee	225—232
Reihaupt, Aus dem früheren Deutsch-Ostafrika	241—243
Streglecker, Fünf und Sechs	116—120
Struck, Österreichische Kolonialversuche im 18. Jahrhundert	184—193
Teufelsbauer, Niederösterreichische Weinlesesitten	6—11
Till, Die Entstehung der Schrift	164—174
Tomschik, Der Ackerbau in vorhistorischer Zeit	94—100
Weinkopf, Ein seltsames Kapitel aus der Volksmedizin	128—132, 175—177
Wiedemann, Die ägyptischen Königsgräber und ihre religionsgeschichtliche Bedeutung	40—46, 120—128

Inhalt des IV. Jahrganges der „Völkerkunde“.

Barb, Ein Ghetto in Österreich	88—93
Bierenz, Fischerei bei den Naturvölkern	152—161
Brýk, Einige „Parallelen“ zum Alten Testament aus Kavirondo (Kenya Colony, Ostafrika)	104—108
Das neue Buch	66—72, 137—143, 210—215, 280—288
Der kulturkundliche Beobachter	46—66, 111—137, 195—209, 260—280
Ehrat, Die Meo's (Kopffäger) auf Timor	228—232
Eickstedt, Von der Deutschen Indien-Expedition	181—182
Haberlandt, Über das indische Schriftwesen	237—242
Haeffele, Vorarlberger Brauchtum im Kreislauf der jährlichen Feste	223—228
Hell, Firstweintag im salzburgischen Flachgau	167—169
Horten, Wesen und Bedeutung der Völkerkunde	145—152
Jolles-Kulka, Über das Feuer	81—83, 176—180
Kahlo, Hannos Afrikafahrt	161—163
Karutz, Mythendeutung	182—189
Kohlhauser, Der Robausch, ein Kontrollgerät	16—17
Lang, Die Grußsitten	43—45, 108—110, 190—192, 252—259
Lehmann, Das Eigentumsrecht bei den Baining (Gazelle-Halbinsel)	17—25
Morton, Der Brotspan	14—15
Morton, Die alte Küche des Hallstätter Museums	76—77
Morton, Der Sonnenring	180—181
Moßler, Kinderspielzeug aus vorgeschichtlicher Zeit	163—167
Neue Heimatbücher	72, 143—144, 215—216, 288
Neuvermann, Lebensenergie und Heimweh in Ost-Ozeanien	73—75
Nordenskiöld, Zusammenhang zwischen den Dämonenbeschwörungen und der Kunst bei den Chocó-Indianern	77—81
Olson-Manke, Santu, der kreuzförmige Jagdfetisch der Bakongo	217—223
Pfaff-Giesberg, Der amerikanische Indianer	232—236
Plischke, Bemerkungen zu einem in Vergessenheit geratenen Bericht eines Deutschen über die III. Reise von James Cook	38—43, 100—104
Pösen, Die soziale Stellung der Frau in Melanesien	193—194, 242—252
Prager, Der indische Volksführer Mahatma Gandhi	6—13
Reischek, Märchen aus der Südsee, II.	93—99
Reitstätter, Das Eisschießen im Pinzgau	31—35
Renz, Marokkanische Berber in ihrem Familien-, Liebes- und Gemein- schaftsleben im 16. und 19. Jahrhundert	172—176
Stahl, Forschungsreisen in das unbekante Brasilien	169—171
Till, Die Entstehung der Schrift, II.	25—31
Westermann, Eine Königswahl in Südtogo	1—6
Želízko, Von den Reisen des E. St. Vráz	35—38
Zorn, Eine Hochzeit in Bulgarien	83—88

Inhalt des V. Jahrganges der „Völkerkunde“.

	Seite
Bierenz, G. C., Zur Geschichte der Ethnologie 1859—1929	235
Bornstedt, Die Abhängigkeit zwischen Völkerwanderungen und Meeresströmungen	87
Bryk, Termiten und Negerleben	150, 240
Findeisen, Von Berlin in den sibirischen Norden	1
Findeisen, Als Ethnologe in Leningrad und Umgebung	73
Haberlandt, Die volkstümliche Arbeit	107, 145
Homma, Das Leidproblem im Wandel der Zeiten	13
Issleib, Auf der Akropolis zu Athen. (Eindrücke aus neuerer Zeit)	94
Kagarow, Die magischen Darstellungen in der Volksmedizin Sibiriens	217
Lang, Die Grußsitten	27, 103, 169, 230
Lang-Reitstätter, Der Samsonumzug in Tamsweg	224
Mach, Wie er abbrannte	176
Morton, Eine Miniatur-Sonnenuhr	17
Nevermann, Farbennamen und Farbensinn der Dajak	17
Pfaff-Giesberg, Die Zukunft der schwarzen Rasse	81
Pfaff-Giesberg, Von den Uranlängen und der Entwicklung des Sports	163
Reitstätter, Bauer und Knecht (Eine scherzhafte Wechselrede)	103
Reitstätter, Die sieben Wahrheiten	233
Weinkopf, Zur Neuerungsfurcht der Primitiven, Eisen und Erz	20
Der kulturkundliche Beobachter	33, 114, 194, 250
Bierenz A. M., Soziologisches aus dem Zwischenseengebiet Ostafrikas	116
Findeisen, Alte Notizen über Beizvögel bei den Kirgisen und Baschkiren	280
Findeisen, Die Falkenjagd im Gebiet der tatarischen Republik	280
Findeisen, Das jakutische Kinderspiel „Falke und Ente“	281
Lang K., Betgeräte	119
„ Die drei Herdsteine und der Dreifuß	198
„ Die Rollen der Armen und Reichen bei Volksbräuchen	206
„ Einige Kulturelemente der Zivilisation	208
„ Ersatzgeräte	129
„ Feldhackenstiele der Afrikaner	203
„ Frau Gulla Pfeffer in Afrika	64
„ Gebetssubstanz und Seelenstoff	132
„ Geräte in Menschen- und Tiergestalt	44
„ Hindernisse im sozialen Fortschritt. II. Viehzüchterische Manieren	34
„ 12. Die Hetze zu Tier- und Menschenkämpfen	37
„ 13. Die Prügelpädagogik	38
„ 14. Die Distinktion	41
„ 15. Der Rauschtrank	194
„ 16. Ein bestimmter Komplex von Untugenden	250
„ 17. Der Scheinnationalismus	252
„ Landschaft und Gesellschaft	255
„ Schlangenjagd und Jagdschlange	205
„ Steigbäume, Leitern und andere Klettervorrichtungen	259
„ „Unruh“ und Geisterfänger	134
„ Viehzucht und Sprache	33
Nutzer, Wie grönländische Eskimo über die Europäer denken	115
Reska, Anschaulichkeit in der Völkerkunde	130
Rosenkranz, Europäer und Primitive	114
Stimmen der Völker	179, 241
Das Neue Buch	65, 137, 210, 282
Neue Heimatbücher	70, 141, 215, 290

Inhalt des VI. Jahrganges der „Völkerkunde“

	Seite
Goetz, Romantische Malerei in Indien	81
Graber, Das Schwert auf dem Brautlager	9
Gudjonsson, Festtage auf Island	1
Homma, Aus der Geschichte einer fränkischen Grenzsiedlung	247
Kagarow, Über den Brauch des Umspannens der Kirche mit Fäden in Georgien	21
Kagarow, Über die spiegelbildlichen Gegenüberstellungen menschlicher Figuren in der primitiven Kunst	228
Kahlo, Merkwürdige Sprachgleichheiten	168
Lang, Die Grußsitten 23, 106, 178,	243
Lang-Reitstätter, Brunnen im Pinzgau	235
Lang-Reitstätter, Das Andenkentafel	88
Lassally, Die symbolische Bedeutung der Zahlen	98
Mayerwieser, Weihnachtsbräuche aus dem Salzkammergute	96
Nevermann, Gewanddarstellungen im Alten Orient	172
Pfaff-Giesberg, Aus der Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels. Reitstätter, Das Pilotenschlagen im Pinzgau	145 6
Renz, Marokkanische Berber in ihrem Familien-, Liebes- und Gemeinschaftsleben im 16. und 19. Jahrhundert	90
Schmidt, Palästinensische Waldwirtschaft	159
Schultze, Leopardemensch und Schuhplattler	152
Seler-Sachs, Meine Kiepensammlung	217
Stahl, Die Völkerkunde in der Tagespresse	155
Strukat, Hexen und Zauberer	225
Zelizko, Zur Erforschung des Belgischen Kongo	73
Der kulturkundliche Beobachter 34, 113, 186,	262
Bierenz, Die Rinderzucht im Zwischenseengebiete Ostafrikas und ihr Einfluß auf die Kultur des Volkes 134,	272
Kagarow, Die Ethnographische Hochschule in Leningrad	129
Kahlo, Bilder aus dem früheren Studentenleben	131
Kahlo, Blumenreiche Sprachen	276
Lang, Bauerntum und Aufklärung	34
Lang, Die Fuß- und Zehenarbeit 194, 204,	278
Lang, Die Stangenpyramide	49
Lang, Die Waage	121
Lang, Hindernisse im sozialen Fortschritt. — 18. Die zivilisatorische Gesinnung	37
„ 19. Die unrichtige Beantwortung einer Schuldfrage	41
„ 20. Fallstricke	44
„ 21. Die Romanticherie	46
„ 22. Eine geistige Versklavung	113
„ 23. Fassaden und Demetriusleute	115
„ 24. Der Häuptling als Fetisch und unbedingtes Vorbild	117
„ 25. Die Ölberger	186
„ 26. Die Löschhornleute	189
„ 27. Rache und Schadenfreude	192
„ 28. Eine verkehrte Art	262
„ 29. Pyrusthai	264
„ 30. Gebrauch von Menschen als Werkzeuge, Geräte	268
„ Über die Entstehung des Wagens	58
Stimmen der Völker 28, 110, 181	257
Das neue Buch 65, 139, 200,	284
Neue Heimatbücher 71, 143, 215,	287

C: Leitfragen zur Analyse der in der Arbeit thematisierten Beiträge

(1) Wahrnehmung und Kritik des Status Quo

Ausgangspunkte für Projekte „Völkerkunde/Ethnologie in die Schule“

-Wie wird der Status Quo beurteilt?

- in der Gesellschaft
- in der Schule/im Schulunterricht
- im Fach

-Warum fehlt Völkerkunde/Ethnologie in der Schule? Wo werden Defizite oder Handlungsbedarf im Schulunterricht gesehen?

-Wird Handlungsbedarf aufgrund des Erkenntnisstands im Fach gesehen? Möglicherweise im Vergleich mit der öffentlichen Wahrnehmung ethnologischer/ völkerkundlicher Themen? Aufgrund neuer Erkenntnisse? Aufgrund einer speziellen Herangehensweise/Methode der Ethnologie?

-Wird Handlungsbedarf vor dem gesellschaftlichen Hintergrund/ gesellschaftlichen Problemen gesehen? Besteht schon immer ein Handlungsbedarf oder ergibt er sich auch aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen?

(2) Ziele

-Was verspricht man sich davon, Ethnologie/Völkerkunde in den Schulunterricht zu bringen? Was soll sich dadurch verbessern?

-Wo sollen sich die Auswirkungen von Völkerkunde/Ethnologie im Unterricht zeigen? In der Gesellschaft und/oder der Schule und/oder im Fach?

(3) Konzepte

-Wie stellen Ethnologen/Völkerkundler sich und das Fach dar?

-Was/welche Themen werden als möglicher Beitrag der Ethnologie/Völkerkunde zur Schulbildung betrachtet?

-Welche (Ideal-)Vorstellungen, Modelle oder Konzepte stehen hinter der Idee, Ethnologie/Völkerkunde in der Schule zu vermitteln?

-Worin unterscheiden sich die Interpretationen/Darstellungen der Völkerkundler/Ethnologen von dem, was sie am Status Quo kritisieren?

(4) Vorgehen/praktische Umsetzung

-Wie will man Ethnologie/Völkerkunde im schulischen Umfeld vermitteln?

-Möchte man ein neues Fach schaffen oder ethnologische/völkerkundliche Themen in andere Fächer integrieren? Wenn ja, in welche Fächer?

-Wie beurteilen die Protagonisten ihre Erfolgsaussichten zur Durchsetzungen ihrer Forderungen, Wünsche, Projekte angesichts der herrschenden schulischen Praxis?

-Sind konkrete Verfahren oder Projekte, um Ethnologie/Völkerkunde in die Schule zu bringen, benennbar/umgesetzt/konzipiert?

-Besteht die Absicht oder ein konkretes Verfahren, nach einer Umsetzung das eigene Vorgehen oder das Erreichen von Zielen zu überprüfen?

D: Auswahl biographischer Kurzdarstellungen der an der früheren Diskussion beteiligten Völkerkundler

Alfred Ferdinand VIERKANDT, 4.4.1867 (Hamburg) – 24.4.1953 (West-Berlin):

Nach dem Besuch eines Gymnasiums in Braunschweig studierte der Sohn eines Kaufmanns in Leipzig Mathematik, Physik, Geographie und Philosophie, u. a. bei Friedrich RATZEL und Wilhelm WUNDT. Bei letzterem arbeitete er als Assistent. Zwischen 1890 und 1900 war er als Lehrer in Braunschweig tätig. Mit seiner 1892 verfassten Dissertation untersuchte er die „gleitende und rollende Bewegung“. 1896 habilitierte er sich für Philosophie und Völkerkunde mit der Schrift „Naturvölker und Kulturvölker“ (SCHLENTHER 1959/60: 74), laut DBE auch an einem Braunschweiger Gymnasium mit einer Schrift über „Die Volksdichte im westlichen Central-Afrika“ (DBE 1999). Er wechselte 1900 an die Berliner Universität. Sein Fachgebiet waren zunächst „psychologische Probleme der Völkerkunde“, später Soziologie. Bis er 1911 den Professorentitel zuerkannt bekam, hatte er einen Lehrauftrag für philosophische Ethnologie. 1921 erhielt er ein persönliches Ordinariat, 1925 wurde er ordentlicher Professor. 1934 (DBE)/1935 (SCHLENTHER) wurde VIERKANDT von seiner Vorlesungstätigkeit entpflichtet, 1946 nahm er sie wieder auf und übte sie bis zu seinem Tod aus.

In seinen Vorlesungen verband er völkerkundliche mit psychologischen und soziologischen Fragestellungen (vgl. Veranstaltungstitel bei SCHLENTHER 1959/60: 74). „Während seiner positivistischen Phase vor 1914 versuchte VIERKANDT (...) eine vergleichende interdisziplinäre Kulturlehre zu entwickeln. Später bevorzugte er die »ganheitliche« Methodik der Phänomenologie und bemühte sich um eine Systematik der Gesellschaftsformen“ (DBE 1999). „Ausgehend von der Kategorie der „Gruppe“ wollte er die Dichotomie von „Gesellschaft und Gemeinschaft“ überwinden, „indem er die Sozialverhältnisse quantitativ nach der Intensität der »inneren Verbundenheit«, qualitativ durch das Medium der gegenseitigen Resonanz unterschied. Weitere sozialpsychologische Studien VIERKANDTS galten dem Animismus, der Magie und der Sexualität“ (DBE).

Publikationen: *Naturvölker und Kulturvölker – ein Beitrag zur Socialpsychologie*, 1896, Leipzig; *Die Stetigkeit im Kulturwandel: eine soziologische Studie*, 1908, Leipzig; *Machtverhältnis und Machtmoral*, 1916, Berlin; *Der Dualismus im modernen Weltbild*, 1923, Berlin; *Gesellschaftslehre*, Stuttgart, 1928; (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie*, 1931, Stuttgart.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1999, Bd. 10, München; Ursula SCHLENTHER, „Zur Geschichte der Völkerkunde an der Berliner Universität von 1810 bis 1945“. In: *Beiträge zur Institutsgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin (=Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin)*, Bd. 9, Beiheft, Berlin: 67-79; Dirk WILKING, „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Berlin, 1995: Bd. 1: 15-108.

Karl Johann Konrad WEULE, 29.2.1864 (Alt Wallmoden) – 19.4.1926 (Leipzig):

WEULE studierte 1885 in Göttingen und ab 1886 in Leipzig Geschichte, Germanistik und Geographie. Bei RATZEL arbeitete er zur Anthropogeographie und zur politischen Geographie, seine Dissertation verfasste er 1892 zum Thema „Beiträge zur Morphologie der Flachküsten“. Danach war er in Berliner Museum für Völkerkunde wissenschaftlicher Hilfsarbeiter in der afrikanisch-ozeanischen Abteilung. 1899 habilitierte er sich für Erd- und Völkerkunde mit der Arbeit „Der afrikanische Pfeil“. Zur gleichen Zeit wurde er als Direktorialassistent ans Leipziger Völkerkundemuseum berufen, 1907 wurde er dort zum Direktor ernannt. 1914 gründete WEULE im Museum ein Universitätsseminar für Völkerkunde. Seit 1901 war er außerordentlicher Professor, ab 1920 der erste Lehrstuhlinhaber für Völkerkunde im Deutschen Reich. 1921 wurde er in den Vorstand der *Deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* gewählt. Seit 1917 war WEULE Mitglied der *Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina*.

WEULE unternahm 1906/07 im Auftrag des Reichskolonialamts eine Forschungsreise nach Tanganjika. „Er untersuchte insbesondere die Technologie und Ergologie der Naturvölker“ (DBE 1999). In seiner Zeit als Assistent und Museumsdirektor in Leipzig nahm er 2.189 Sammlungen neu auf, er vervierfachte damit den Objektbestand (KRAUSE 1928: 15). In Leipzig popularisierte er das Fach – hauptsächlich über die Lokalpresse und den „Verein Museum für Völkerkunde“. Aufgrund dieses Bestrebens und seiner Begabung, „auf weite Volkskreise zu wirken“, nannte ihn KRAUSE den „besten Wegbereiter der Völkerkunde (..) im deutschen Volke“ (ebd.: 21). Bei der *Kosmos-Gesellschaft* der *Franck'schen Verlagsbuchhandlung* in Stuttgart veröffentlichte er allgemein- und populärwissenschaftliche Abhandlungen zur Entwicklung von Kultur vor völkerkundlichem Hintergrund. Das Zielpublikum jener ca. 100 Seiten umfassenden Bändchen waren nach WILKING Schüler und naturwissenschaftlich interessierte Arbeiter

(WILKING 1995: 72ff.). Seine rein wissenschaftliche Tätigkeit trat laut KRAUSE hinter seiner Lehr- und Verwaltungstätigkeit am Museum zurück (vgl. ebd.: 33).

Publikationen: *Der afrikanische Pfeil: eine anthropogeographische Studie*, 1899, Leipzig; *Wissenschaftliche Ergebnisse meiner ethnographischen Forschungsreise in den Südosten Deutsch-Ostafrikas*, 1908, Berlin; *Negerleben in Ostafrika: Ergebnisse einer ethnologischen Forschungsreise*, 1908, Leipzig; Bei Kosmos: *Die Kultur der Kulturlosen. Ein Blick in die Anfänge menschlicher Geistesbetätigung*, 1910; *Kulturelemente der Menschheit. Anfänge und Urformen der materiellen Kultur*, 1911; *Die Urgesellschaft und ihre Lebensfürsorge*, 1912; *Vom Kerbstock bis zum Alphabet*, 1915; *Der Krieg in den Tiefen der Menschheit*, 1916; *Die Anfänge der Naturbeherrschung 1*, 1921; *Chemische Technologie der Naturvölker. Anfänge der Naturbeherrschung 2*, 1922.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1999, Bd. 10, München; Fritz KRAUSE, „Dem Andenken Karl Weules.“ In: *Jahrbuch des Städtischen Museums für Völkerkunde zu Leipzig*, 1928, Bd. 9 (1922-25), Leipzig: 9-33; Dirk WILKING, „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Berlin, 1995, Bd. 1: 15-108.

Bibliographie: Hans PLISCHKE, „Weule-Bibliographie 1891-1926.“ In : : *Jahrbuch des Städtischen Museums für Völkerkunde zu Leipzig*, 1928, Bd. 9 (1922-25), Leipzig: 34-45.

Georg Christian THILENIUS, 4.10.1868 (Bad Soden/Ts.) – 28.12.1937 (Hamburg):

THILENIUS, Sohn eines Mediziners, studierte seit 1888 Naturwissenschaften und Medizin in Bonn und Berlin. 1892 wurde er mit einer Arbeit „Ueber den linsenförmigen Gefäßkörper im Auge einiger Cypriniden“ promoviert. Als Assistent am Straßburger Anatomischen Institut habilitierte er sich 1896. Seit 1897 war er Mitglied der *Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina*. 1897-99 unternahm er eine Forschungsreise nach Neuseeland und in die Südsee und lehrte ab 1900 als außerordentlicher Professor der Anthropologie und Ethnologie in Breslau. 1904 wurde er Direktor des Museums für Völkerkunde in Hamburg, zwischen 1919-35 lehrte er als Ordinarius an der dortigen Universität. Seit 1914 war er Herausgeber des *Archivs für Anthropologie* (DBE 1999).

FISCHER nannte THILENIUS einen großen Initiator und Organisator (FISCHER 1990: 13). THILENIUS leitete die „Hamburger Südseeexpedition“ von 1908 bis 1910. Als seine größten Erfolge bezeichnete FISCHER die Verwirklichung des neuen Museumsbaus und seinen Anteil an der Entstehung der Hamburger Universität. THILENIUS wurde deren zweiter Rektor (ebd. 27f.). Er entwickelte zudem eine neue Konzeption für das Völkerkundemuseum. In der Völkerkunde sah er eine Wissenschaft mit sowohl geistes- als

auch naturwissenschaftlichen Elementen. Kulturunterschiede sah er durch die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt bedingt. Sich gegen einen abstrakten Rassenbegriff wendend betonte er Veränderlichkeit, Vererbung und Selektion, in gegebenen Populationen meinte er allerdings Parallelen zwischen kulturellen und somatischen Erscheinungen feststellen zu können (ebd.: 29).

Publikationen: *Die polynesischen Inseln an der Ostgrenze Melanesiens: Reisebericht*, Nova acta, Abhandlungen der Kaiserlichen Leop.-Carol. Deutschen Akademie der Naturforscher, 1902, Halle; (2) *Die westlichen Inseln des Bismarck-Archipels*, Nova acta, Abhandlungen der Kaiserlichen Leop.-Carol. Deutschen Akademie der Naturforscher, 1903, Halle; *Das Hamburgische Museum für Völkerkunde. Beiheft zu Band XIV der Museumskunde*, 1916, Berlin; *Völkerkunde und Schule. Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde in Hamburg*, 1926, München.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1999, Bd. 10, München; Hans FISCHER, *Völkerkunde im Nationalsozialismus: Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin*, Berlin; Dirk WILKING, „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Berlin, 1995, Bd. 1: 15-108.

Rudolf Friedrich LEHMANN, 13.4.1887 (Dresden) – 12.6.1969 (München):

„LEHMANN trat nach einem Studium der Theologie, Philosophie und Ethnologie 1911 als Gymnasialvikar in den Schuldienst ein“ (DBE 1997). Er wurde 1915 von WEULE promoviert, habilitierte sich 1930 und wurde 1937 außerordentlicher Professor der Ethnologie und Religionswissenschaften in Leipzig. Nach Ausbruch des 2. Weltkriegs wurde er 1939 in Südafrika interniert und lehrte ab 1941 an der *University Witwatersrand* in Johannesburg, später an der Universität in Potchefstroom/Namibia. Zwischen 1958-62 erhielt er Lehraufträge an der Universität München. LEHMANN publizierte zur Religionsethnologie Polynesiens und zur Ethnologie Südwestafrikas.

Publikationen: *Mana: der Begriff des "außerordentlich Wirkungsvollen" bei Südseevölkern*, 1922, Leipzig; *Die polynesischen Tabusitten: eine ethno-soziologische und religionswissenschaftliche Untersuchung*, 1930, Leipzig.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1997, Bd. 6, München; Dirk WILKING, „Völkerkunde und Schule“. In: *Kula-Jahrbuch 1994*, Schriften des „Kula. Völkerkundlicher Bildungsverein e. V.“, Berlin, 1995, Bd. 1: 15-108.

Fritz KRAUSE, 23.4.1881 (Moritzburg/Dresden) – 1.6.1963 (Leipzig):

KRAUSE studierte in Leipzig, wurde 1907 promoviert und hielt sich 1908/09 zu Feldforschungszwecken in Zentralbrasilien auf. Er war unter WEULE in Leipzig tätig und wurde 1927 sein Nachfolger als Direktor des Völkerkundemuseums. KRAUSE war einer

der zentralen Figuren bei der Gründung der Gesellschaft für Völkerkunde 1929 (FISCHER 1990: 152). Als Absender eines Rundschreibens an die Vertreter des Fachs bat er um Beiträge und eine Diskussion zum Thema „Völkerkunde als selbständige Wissenschaft“ (TAGUNGSBERICHT DER ... 1929: 2). In der Folge der in Leipzig stattfindenden Tagung wurde schließlich die *Gesellschaft für Völkerkunde* gegründet. KRAUSE war von Beginn an ihr Vorsitzender, auf der zweiten Tagung, die 1936 ebenfalls in Leipzig abgehalten wurde, versuchte KRAUSE mit dem Thema „Europäer und Eingeborene. Probleme des europäischen Kultureinflusses“ die Beschäftigung mit kolonialen Fragen zu befördern (vgl. FISCHER 1990: 118f.) Nach 1945 spielte KRAUSE im Fach keine Rolle mehr (FISCHER 1990: 226).

Publikationen: *Die Pueblo-Indianer: eine historisch-ethnographische Studie*, 1907, Halle; *In den Wildnissen Brasiliens: Bericht und Ergebnisse der Leipziger Araguaya-Expedition 1908*, 1911, Leipzig; *Die Kultur der kalifornischen Indianer in ihrer Bedeutung für die Ethnologie und die nordamerikanische Völkerkunde*, 1921, Leipzig; *Das Wirtschaftsleben der Völker*, 1924, Breslau.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1997, Bd. 6, München; Hans FISCHER, *Völkerkunde im Nationalsozialismus: Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin*, Berlin; TAGUNGSBERICHTE DER GESELLSCHAFT FÜR VÖLKERKUNDE, *Bericht über die 1. Tagung 1929 in Leipzig*, 1930, Leipzig.

Hans Hermann PLISCHKE, 12.2.1890 (Eilenburg) – 8.4.1972 (Göttingen)

PLISCHKE studierte Völkerkunde, Volkskunde, Anthropologie und Naturwissenschaften in München, Göttingen und Leipzig. Er wurde 1914 von WEULE mit einer volkskundlichen Arbeit mit dem Titel „Die Sage vom wilden Heer im deutschen Volke“ promoviert. Er arbeitete am Leipziger Museum für Völkerkunde und seit Herbst 1914 als Assistent am staatlichen Forschungsinstitut für Völkerkunde. Nach seiner Habilitation über „Das Abendland und die Völker des Stillen Ozeans – Ein Beitrag zur Geschichte der Völkerkunde“ erhielt er 1924 die *venia legendi* für das Fach. 1928 bekam er einen Lehrstuhl in Göttingen, 1934 wurde er zum Ordinarius für das nun eigenständige Hauptfach Völkerkunde ernannt. Die Sammlung des Anthropologen Blumenbach machte er wieder zugänglich und erweiterte sie, 1936 wurde auf sie aufbauend ein Völkerkundemuseum eröffnet.

Das ehemalige Mitglied der DNVP war auf verschiedene Weise mit dem *Nationalsozialismus* verbunden. PLISCHKE trat 1933 in die NSDAP ein, war von 1933-39 förderndes Mitglied der SS und darüberhinaus Mitglied in der *Nationalsozialistischen*

Volkswohlfahrt, dem *NS-Lehrerbund* und in seiner Person Gutachter für völkerkundliches Schrifttum für die *Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutz des NS. Schrifttums*. In der *Nationalsozialistischen Dozentenschaft* übernahm er die Leitung des *Wissenschaftlichen Amtes*. An der Universität machte er eine steile Karriere als Dekan der Philosophischen Fakultät, Leiter der Pressestelle, Mitglied des Senats und zwischen 1941-43 auch als deren Rektor. Als Dekan war er an Entlassungen von Wissenschaftlern aufgrund der *nationalsozialistischen* Rassegesetzgebung und der Berufung von Parteimitgliedern beteiligt. Im Verlauf der sich abzeichnenden, militärischen Niederlage zog er sich aus dem politischen Leben zurück, 1945 setzte er sich mit anderen Göttinger Honoratioren für die kampflose Kapitulation der Stadt ein.

Nach Kriegsende wurde das Institut für Völkerkunde geschlossen, 1946 wurde PLISCHKE wegen seiner Nähe zum NS-Regime suspendiert. In mehreren, wiederaufgenommenen Entnazifizierungsverfahren wurde er nach und nach als „Aktivist, Militarist und Nutznießer“ (1946), „minderbelastet“ (1947) und schließlich als „entlastet“ (1948) eingestuft. 1949 durfte er wieder den Titel eines Ordinarius führen und seine Lehrtätigkeit aufnehmen. 1959 wurde er emeritiert.

Publikationen: *Entdeckungsgeschichte vom Altertum bis zur Neuzeit*, 1933, Leipzig; *Johann Friedrich Blumenbachs Einfluß auf die Entdeckungsreisenden seiner Zeit*, 1937, Göttingen; *Die Völker Europas und das Zeitalter der Entdeckungen*, 1939, Bremen; *Die Völkerkunde als Kolonialwissenschaft*, 1941; *Der Stille Ozean : Entdeckung und Erschließung*, 1959, München.

Quellen: *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS, 1998, Bd. 8, München; Renate KULICK-ALDAG, „Hans Plischke in Göttingen“. In: Bernhard Streck (Hrsg.), *Ethnologie und Nationalsozialismus*, Veröffentlichungen des Instituts für Ethnologie der Universität Leipzig, Reihe Fachgeschichte, 2000, Bd. 1, Gehen: 103-113.

Hermann TRIMBORN, 15.5.1901 (Bonn) – 29.8.1986 (Bonn):

Nach dem Studium der Medizin und Natur-, Rechts- und Staatswissenschaften in Bonn und München wurde der Sohn eines Schlossermeisters 1923 in Volkswirtschaftslehre mit dem Thema „Kollektivismus der Inka in Peru“ promoviert. TRIMBORN studierte anschließend neben der Absolvierung einer Schlosserprüfung bei Fritz GRÄBNER und habilitierte sich 1929 im Fach Ethnologische Soziologie über „das Recht der Chibcha in Kolumbien“. Ab 1930 hielt er unter dem Titel „Geographie und Völkerkunde“ verschiedene Vorlesungen. Zwischen 1933 und 1935 war er Gastprofessor für „präkolumbianische Archäologie und Ethnographie“ in Madrid, GÖLLER nennt ihn einen

der „Gründerväter der Altamerikanistik in Madrid“ (GÖLLER 1986: 65). Als „Anerkennung seiner wissenschaftlichen Tätigkeit“ durch die „heimische Unterrichtsbehörde“ (vgl. ebd. 66) erhielt er 1934 die *venia legendi* für Völkerkunde in Bonn, 1935 wurde er zum außerordentlichen Professor ernannt.

TRIMBORN war seit 1937 Mitglied der NSDAP, er unternahm von 1939-40 eine Reise nach Mexiko, Japan, Korea und Sibirien. 1942-44 galt er als unabhkömmlich („uk“) und wirkte als wissenschaftlicher Mitarbeiter des obersten spanischen Forschungsrats. Wie FISCHER anführte befürwortete auch TRIMBORN das koloniale Engagement der Völkerkunde, er hielt im Rahmen einer Vortragsreihe über „Europa und die Kolonien“ einen Vortrag über die „Rassen und Kulturen in Afrika“ (FISCHER 1990: 127). Gegen Kriegsende zog er sich zu Privatstudien zurück. Ab 1946 hielt er wieder völkerkundliche Lehrveranstaltungen in Bonn und leitete das neugegründete Seminar für Völkerkunde. Er veröffentlichte danach zahlreiche ethnologische und archäologische Arbeiten und bereiste in den 50er und 60er Jahren zu Forschungszwecken regelmäßig Süd- und Mittelamerika. Von 1958-60 hatte er den Vorsitz der *Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde* inne. Er wurde 1969 emeritiert.

Publikationen: *Rassen und Kulturen in Afrika*.. Kriegsvorträge der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn a. Rh., 1942, Heft 54, Bonn; *Vergessene Königreiche: Studien zur Völkerkunde und Altertumskunde Nordwest-Kolumbiens*, 1948, Braunschweig; *Das alte Amerika*, 1959, Stuttgart; *Die indianischen Hochkulturen des alten Amerika*, 1963, Berlin; *Die Kulturen Alt-Amerikas*, 1969, Frankfurt/M.; (Hrsg.), *Lehrbuch der Völkerkunde*, 1971, Stuttgart;

Quellen: Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE), *herausgegeben von Walther KILLY & Rudolf VIERHAUS*, 1999, Bd. 10, München; Josef-Thomas GÖLLER, *Zur Geschichte der Völkerkunde an der Universität Bonn*, Bonner Amerikanistische Studien, Sondernummer, 1986, Bonn; Hans FISCHER, *Völkerkunde im Nationalsozialismus: Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin*, Berlin.

E: „Völkerversöhnung in der Schule“
Die Weltbühne, Wochenschrift für Politik – Kunst – Wirtschaft, heraus-
gegeben von Kurt Tucholsky, 1927, 23. Jg., 1. Halbjahr: 341

Völkerversöhnung in der Schule

*In allen Schulen ist sittliche Bildung . . . im Geiste
der Völkerversöhnung zu erstreben.
Verfassung des Deutschen Reiches Art. I 48.*

Drüben

Pitié pour ceux des grands assauts
Jetés en lugubres monceaux
Ou germeront les froments.
Et pour les tombeaux du chemin
Ou dorment, la main dans la main
Les Français, les Allemands.

*R. Périé: La petite école du citoyen, Librairie Gedalge
Paris, Rue des Saints Pères 75.*

Das Buch wird von der pariser Gemeindeverwaltung den
Volksschulen unentgeltlich geliefert.

Hüben

Der letzte Kampf

Den Schlag der deutschen Bärenpfote, ihr kennt ihn, ihr
Romanen wohl,
Seit Alerich, der junge Gote, das Tor zerschlug am Kapitoll
Und euch, ihr Slawen und Polacken, ist deutsche Kraft
bekannt seit lang,
Seit dröhnend trat auf euren Nacken der Heineriche Siegergang.
Nein, eh' ihr herrscht in diesen Landen, draus oft euch wilde
Flucht entrollt,
Sei noch einmal ein Kampf bestanden, des ewig ihr gedenken
sollt.
Wir steigen auf in Kampfgewittern, der Heldentod ist unser
Recht,
Die Erde soll im Kern erzittern, wann fällt ihr edelstes
Geschlecht.
Brach Etzels Haus in Glut zusammen, als er die Nibelungen
zwang,
so soll Europa stehn in Flammen bei der Germanen Untergang.
*Lesebuch für die Oberstufe 11 a u. b. herausgegeben von
Dr. E. Weber und Dr. A. Schmidt, Verlag Beltz, Langensalza.*

341