



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Die Literatur von Rebeca Wild**  
**kulturanthropologisch-kritisch betrachtet**

Verfasserin

**Marion Kogler**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra (Mag.<sup>a</sup> phil.)**

Wien, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Gabriele Rasuly-Paleczek



*Dieses Werk ist meinem geliebten Sohn Noah gewidmet.*



## Danksagung

Diese Diplomarbeit ist ein persönliches Zeugnis für meine Entwicklung und offene Weltanschauung, welche sich aufgrund des Studiums ergab. Dafür bedanke ich mich bei meiner Familie, die mir diese Zeit ermöglichte. Dieser Erfahrungszeitraum stellte hinsichtlich der Erfassung der Welt eine große Bereicherung für mich dar. Im Speziellen ermöglichte mir das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie im Rahmen der Wissenschaftlichkeit und mit seinem holistischen Ansatz kreative Freiheit. Besonders der Prozess der Selbstreflexion, welcher ein wesentlicher Bestandteil des Studiums ist, förderte mein persönliches Wachstum.

Das hier erarbeitete Thema entsprang einem Interesse, das sich aus meiner aktuellen Lebenslage ergab. Dazu möchte ich mich bei meinem Sohn Noah bedanken, denn ohne ihn hätte ich nicht die bereichernde Literatur von Rebeca Wild als mein Diplomarbeitsthema gewählt. Er brachte mich dazu verschiedene Erziehungsstile und Lernmodelle zu vergleichen und bei der Erziehung anzuwenden. Ich setzte mich intensiv mit der Literatur von Wild auseinander, durchschritt einen Prozess der Selbstreflexion, deren Werkzeug und Gedankengut mir durch das Studium vermittelt wurden. In diesem Sinne bedanke ich mich bei Dr. Georg Grünberg, der mir während meiner Studienzeit bei ethnologischen Fragen immer als treuer und geduldiger Berater zur Seite stand. Insbesondere bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Gabriele Rasuly-Paleczek für ihre zuverlässige Unterstützung. Ein Dank gebührt auch Karolina Riedler, meiner Mutter und meinem Onkel, die mir bei der Editierung zur Seite gestanden sind. Zum Schluss möchte ich mich bei all meinen Freunden und meiner Familie, die mich mit der Betreuung meines Sohnes in der Abschlussphase des Studiums unterstützen bedanken.

Alle diese oben genannten Personen halfen mir dabei ein strukturiertes Werk zu schaffen, Satz an Satz gereiht, um so ein wertvolles Gesamtwerk entstehen zu lassen, danke allen.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>11</b>
2.1. FRAGESTELLUNGEN .....	12
2.2. FACHLICHE EINBETTUNG DER ARBEIT .....	13
2.3. INHALTLICHE VORGEHENSWEISE .....	15
<b>3. THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>19</b>
3.1. DER EINFLUSS DER KULTUR AUF DIE INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG .....	19
3.1.1. <i>Sozialisation</i> .....	19
3.1.1.1. Sozialisationsagenten .....	21
3.1.1.2. Enkulturation .....	21
3.1.1.3. Akkulturation, Assimilation und Revitalisierung .....	22
3.2. DAS WECHSELSPIEL ZWISCHEN KULTUR UND ERZIEHUNG .....	23
3.2.1. <i>Erziehung</i> .....	24
3.2.1.1. Intentionale und formale Erziehung .....	26
3.2.1.2. Informelle oder implizite Erziehung .....	26
3.2.1.3. Kognitive Prozesse von impliziter und intentionaler Erziehung .....	27
3.3. DIE KULTURELLE INTENTION VON ERZIEHUNG .....	28
3.3.1. <i>Die Intention zur Erhaltung durch Identifikation</i> .....	29
3.3.1.1. Traditionelle Gesellschaften .....	30
3.3.2. <i>Intention zur Innovation durch Identifikation</i> .....	31
3.3.3. <i>Beispiele</i> .....	32
3.3.3.1. Kolonialpädagogik .....	32
3.3.3.2. Bildungshilfe .....	33
3.3.3.3. Befreiungspädagogik .....	34
3.4. KINDHEIT ALS KULTURELLES KONSTRUKT .....	35
3.4.1. <i>Kind als aktiver Kulturgestalter</i> .....	37
<b>4. EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>39</b>
4.1. METHODE .....	39
4.1.1. <i>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i> .....	39
4.1.2. <i>Methodische Herangehensweise</i> .....	40
4.2. ÜBERSICHTSDARSTELLUNG DER LITERATUR.....	41
4.2.1. <i>Die Sozialisierung von Rebeca und Mauricio Wild</i> .....	41
4.2.2. <i>Ihr Wirken in Südamerika</i> .....	42
4.2.3. <i>El Centro Experimental Pestalozzi</i> .....	44
4.2.4. <i>Curriculum</i> .....	47
4.2.4.1. Entwicklung der Gehirne.....	47
4.2.4.2. Strukturierung der Umgebung.....	52

4.2.5. <i>Weltbild</i> .....	60
4.2.6. <i>Das Kind bei Wild</i> .....	62
4.2.7. <i>Kultur bei Wild</i> .....	64
4.2.8. <i>Wilds' Kritikpunkt</i> .....	65
4.2.8.1. Kritik Direktivität.....	65
4.2.8.1.1. Kritik westliches Schulsystem .....	68
4.2.8.1.2. Kritik traditionelle Gesellschaften .....	69
4.2.8.1.2.1. Kritik Saraguro .....	69
4.2.9. <i>Zielvorstellungen und Einflussnahme</i> .....	70
4.2.9.1. Ecuador als das Zielland .....	70
4.2.9.2. Eigene Kinder als Motivation der Selbstverwirklichung .....	71
4.2.9.3. Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Gestaltung der Umgebung.....	71
4.2.9.4. Einfluss auf die Eltern .....	72
4.2.9.5. Einfluss auf die Kinder im Pesta.....	74
4.2.9.5. Junioritätsprinzip und matristische Kultur.....	75
<b>5. WILD IM ETHNOLOGISCHEN DISKURS .....</b>	<b>77</b>
5.1. GRUNDBEDÜRFNISSE ALS AUSGANGSPUNKT VON KULTUR.....	77
5.2. DIE MANIFESTATION VON KULTUR IM NEUROLOGISCHEN SYSTEM.....	77
5.3. SOZIALISATIONSPROZESS VON WILD.....	78
5.4. DIE INNOVATIVE, IDENTIFIKATORISCHE ERZIEHUNG BEI WILD .....	79
5.4. KRITISCHE BETRACHTUNG DES EUROZENTRISTISCHEN ERZIEHUNGSKONZEPTEs .....	81
5.4.1. <i>Einfluss der Sozialisation von Wild auf ihr Weltbild</i> .....	81
5.4.2 <i>Die eurozentristischen Bezugsquellen</i> .....	82
5.5. DIE EINBETTUNG WILD IN DIE ETHNOPÄDAGOGIK UND IHR KONZEPT ALS EIN INTERKULTURELLER LERNANSATZ .....	83
5.6. BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN .....	84
<b>6. FAZIT .....</b>	<b>89</b>
<b>7. SUMMARY .....</b>	<b>91</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>93</b>
8.1. INTERNETQUELLEN.....	95
8.3. ZUSÄTZLICHE LITERATUR .....	96
8.4. WEITERFÜHRENDE FILME .....	97
<b>9. ANHANG .....</b>	<b>99</b>
9.1. MATERIALLISTE .....	99
9.2. ABSTRACT .....	101
9.2.1. <i>Abstract in deutscher Sprache</i> .....	101
9.2.2. <i>Abstract in English</i> .....	101



9.3. CURRICULUM.....103

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	„Hier begleitet Rebeca Wild einen Jungen im Umgang mit einem indianischen Rechenbrett – der Taptana.“ (Wild 1993: 153, entnommen ebd.)	46
Abbildung 2	Experimentieren mit dem Element Wasser (entnommen Wild 1990).	50
Abbildung 3	Die Schuldruckerei nach Freinet. Die Kinder lernen spielerisch Lesen und Schreiben. (entnommen Wild 1993).	50
Abbildung 4	In der Küche können die Kinder in Gruppen richtiges Essen zubereiten (entnommen Wild 1993).	51
Abbildung 5	Jugendliche üben sich im abstrakten Denken (entnommen Wild 2001).	51
Abbildung 6	Kinder legen ein Pflanzenbeet an (entnommen Wild 1993).	52
Abbildung 7	Ein Mädchen beim Experimentieren (entnommen Wild 1990).	53
Abbildung 8	Balkon des Kindergartens (entnommen Wild 2001).	54
Abbildung 9	Innenbereich (entnommen Wild 2001).	56
Abbildung 10	Außenbereich des Kindergartens (entnommen Wild 2001).	56
Abbildung 11	Außenbereich der Primaria. (entnommen Wild 2001)	57
Abbildung 12	Zwei Junge experimentieren mit Sand und Wasser (entnommen Wild 1993).	57
Abbildung 13	Ein Mädchen versucht die Welt mittels Länderpuzzle, Atlanten und Bilderbänden zu erfassen (entnommen Wild 2001).	58
Abbildung 14	Jugendliche auf der viereinhalb monatige Fahrradreise von Quito, Ecuador, nach Manaus, Brasilien (entnommen Wild 2001).	59
Abbildung 15	Eine Besprechung (entnommen Wild 2001).	60
Abbildung 16	Ein Friseursalon im Innenbereich (entnommen Wild 2001).	62
Abbildung 17	Zwei Kinder gekleidet in ihrer Tracht. Im Gegensatz zu den ecuadorianischen Schulen existiert im Pesta keine Schuluniformpflicht (entnommen Wild 1990)	68

# 1. Einleitung<sup>1</sup>

Mit der zunehmenden Unzufriedenheit des christlich verbreiteten Erziehungssystems gewinnen die schriftlichen Veröffentlichungen von Rebeca Wild immer mehr an Bedeutung. Ihre Bücher beschreiben ihre pädagogische Herangehensweise und deren praktische Umsetzung. 1977 eröffnete das Ehepaar Wild einen Kindergarten und eine Schule in Ecuador. Diese Schule zeichnete sich dadurch aus, dass Kinder ihren individuellen, biologischen Bedürfnissen frei, in einem klar abgegrenzten und sorgfältig vorbereiteten Rahmen, nachgehen können. Dabei spielte die nicht-direktive und achtsame Haltung der erwachsenen Begleiter im Umgang mit den Kindern eine wesentliche Rolle. Rebeca Wilds Überlegungen basieren auf den Schriften von Humberto Marturana, Maria Montessori, Jean Piaget, David Elkind, Arthur Janovs, Michael Holden und Carl G. Jung.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden die Veröffentlichungen von Rebeca Wild kritisch gelesen, welche über das Ziel einer Bewusstseinsveränderung in der Gesellschaft berichten. Rebeca Wild ist in Berlin aufgewachsen. Die Kriegsumstände sowie christliche Werte und Denkmuster bestimmten ihre Sozialisierung. Ihre geschilderte Unzufriedenheit mit dem vorherrschenden Erziehungssystem in Europa und ihre Identitätssuche motivierten Rebeca Wild sich in Ecuador, vorerst innerhalb postkolonialer europäischer Herrschaftsstrukturen, niederzulassen und persönlich zu verwirklichen. Dieser Wunsch reifte über die Jahre und wurde schließlich in Form einer Erziehungsinstitution Wirklichkeit. Diese Erziehungsinstitution, bzw. Bildungsinstitution hatte zum Ziel, einen gesellschaftlichen Bewusstseinswandel, im Hinblick auf die Wahrnehmung von Kindern, herbeizuführen. Es sollten dabei die Prioritäten neu verteilt werden und die individuellen biologisch bedingten Entwicklungsprozesse an erster Stelle gereiht werden.

Als **Hauptbezugsquellen** dienen, neben den Werken von Rebeca Wild, das Einfüh-

---

<sup>1</sup> Eingangs wird darauf hingewiesen, dass sich die Orthographie der Zitate an das Original hält, um den Lesefluss zu erhalten.

rungswerk *Ethnopädagogik* von Klaus E. Müller und Alfred K. Tremel, als auch das Buch *Kultur und Erziehung* von Friedrich K. Rothe. Im Letzteren wird beschrieben, „daß sich Erziehung, das heißt Menschwerdung und Menschsein überhaupt, nur im Medium, im Umraum einer jeweiligen Kultur vollziehen kann.“ (Rothe 1984: 1) Im Rahmen dieser Arbeit wird die gegenseitige, unabänderbare Bedingtheit, die zwischen Kultur und Erziehung herrscht, näher erläutert.

Folglich wird der Kulturbegriff, wie ihn Robert Frank Vivelo im *Handbuch der Kultur-anthropologie* anführt, nämlich, dass Kultur „[...] das gemeinsame System von Ideen, Wissens- und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe dessen ein Volk seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert [...]“ (Vivelo 1995: 329) dargestellt. Somit sind hier im Sinne Rothe alle „[...] hervorgebrachten und vorgefundenen Bedingungen [zu] verstehen, die ihm [dem Menschen] die verantwortliche Führung seines Lebens erlauben und ihm eine unverwechselbare eigenständige Prägung geben. Die Konstituenten der Kultur wie Sprache, Gesellschaftssysteme, Weltanschauung, Wertsystem und geographischer Raum, bestimmen auch Wesen und Charakter der Erziehung.“ (Rothe 1984: 1)

Erziehung wird in diesem Zusammenhang als eine aktive Führung des Educanten im Rahmen des Enkulturationsprozesses verstanden. Kultur kann ohne Erziehung nicht bestehen und umgekehrt gebe es Erziehung ohne Kultur nicht. „Kultur kann ohne Erziehung, das heißt ohne Tradierung ihrer Grundstrukturen nicht fortbestehen. Kultur ist also auf Erziehung angewiesen, denn der heranwachsende Mensch muß lernen, die überkommene Kultur auszufüllen und weiterzuentwickeln [...]“ (ebd.).

## **2.1. Fragestellungen**

Aus diesem Sachverhalt und in Verbindung mit der angegebenen Literatur ergeben sich nun folgende Forschungsfragen.

1. Inwiefern beeinflusst Rebeca Wild ein lokales Erziehungskonzept und welche Beweggründe hatte sie dafür?

## 2. Handelt es sich bei Wild um ein eurozentristisches Erziehungskonstrukt?

Die Beantwortungen dieser Fragen ergeben sich durch die kritische Betrachtung ihrer Veröffentlichungen. Denn zu beachten ist, dass Rebeca Wild selbst bzw. ihre Denkmuster von einer kulturspezifischen Erziehung geprägt sind und sie diese mittels einer ethnozentristischen<sup>2</sup> Position in einem anderen kulturellen Umfeld einsetzt.

### **2.2. Fachliche Einbettung der Arbeit**

Diese Arbeit wird im Bereich der Kultur- und Sozialanthropologie verortet. Im Mittelpunkt dieses Wissenschaftsgebietes steht der Mensch und seine Beziehung zur Kultur. Dieses Verhältnis wird von einem holistischen, komparativen und kulturrelativistischen<sup>3</sup> Standpunkt betrachtet. (vgl. Viveló 1995: 317) Dabei werden die „Voraussetzungen und Bedingungen der Kulturentstehung und -entwicklung“ (Hamann 2005: 157) in Bezug auf die Sozialisation aufgezeigt. Folglich geben diese Daten Aufschluss über die unterschiedlichsten kulturellen Ausprägungen, welche sich bis auf die individuelle Persönlichkeit auswirken. (vgl. ebd.)

Die Aufgabe der Kultur- und Sozialanthropologie ist es diese „soziale[n] Logiken der Handelnden empirisch zu rekonstruieren, was nur mittels der Analyse und Interpretation ihrer diversen *Äußerungen* bewerkstelligt werden kann.“ (Sieder 2001: 148)

Hierbei werden Ansätze der Fachrichtung Ethnopedagogik herangezogen. Müller und Tremel verstehen unter dem Begriff Ethnopedagogik „die Wissenschaft von den Sozialisations- und Erziehungsprozessen in traditionellen Gesellschaften.“<sup>4</sup> (Tremel 1996: 272)

---

<sup>2</sup> "ETHNOZENTRISMUS. Die Tendenz, die eigenen Kultur als zentral, anderen Kulturen überlegen und als Maßstab oder Standard, aufgrund dessen allen anderen Lebensstile bewertet werden, zu betrachten." (Viveló 1995: 317)

<sup>3</sup> "Der Kulturrelativismus bekennt sich dazu, daß andere Kulturen voneinander *verschieden*, aber nicht besser oder schlechter als andere sind, da es keinen absoluten Vergleichsmaßstab gibt." (Viveló 1995: 46)

<sup>4</sup> Tremel verweist bei „*traditionellen Gesellschaften*“ [...]im engen Sinne zunächst auf *segmentär differenzierte, schriftlose Jäger- und Sammlerkulturen* [...], in einem weiteren (kulturanthropologischen) Sinne aber auch [auf] alle *stratifikatorisch differenzierten Kulturgemeinschaften* [...], sofern sie sich durch

Dabei spielt die emische Sichtweise in der Phase der Datenerhebung eine wesentliche Rolle. (vgl. Müller 1996:8) Die Daten dienen als Grundlage, um als Vermittler und/oder Beeinflusser zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Erziehungssystemen zu agieren. Letzteres betreffend, „[...] fallen insb. alle an Menschen aus traditionellen Gesellschaften adressierten Bemühungen "westlicher" oder "moderner" Pädagogik (z.B. Missionspädagogik, Kolonialpädagogik, Bildungshilfe). Das schließt auch autochthone Vermittlungsversuche zwischen traditionellen und modernen Elementen von Erziehung nicht aus, sondern ein. Ethnopädagogik thematisiert hier, um es schlagworthaft zu zuspitzen, weniger die Sozialisation und Erziehung *in* traditionelle Gesellschaften (Typ 1), sondern die Erziehung und Bildung *für* traditionelle Gesellschaften.“ (Tremml 1996: 273)

Anderes als Müller und Tremml, die den Fokus auf traditionelle Gesellschaften legen, betrachten Pierre Erny und Friedrich Karl Rothe die Ethnopädagogik als eine angewandte Wissenschaft, die versucht informelle Erziehung von verschiedenen Gesellschaften zu erfassen.

Demnach befasst sich die Ethnopädagogik mit ethnologisch-pädagogischen Studien, die sich mit der „Art und Weise, in der Kinder in unterschiedlichen Kulturen erzogen werden oder auch der Wertvorstellung und Erziehungsideal der jeweiligen Ethnie [...]“ (Erny und Rothe 1996: 93). Des Weiteren untersucht die Ethnopädagogik die pädagogischen Ansätze, die sich aufgrund ethnologischen Erhebungsmaterials ergeben. Folglich fordern Erny und Rothe die Ethnopädagogik von der Ethnologie der Erziehung zu unterscheiden, welche sich mit „*Fundamentalfragen der Wissenschaften vom Menschen generell*“ (ebd. 1996: 116) beschäftigt. Im Gegensatz erhebt die Ethnopädagogik einen praxiologischen Anspruch, welcher auf der „angewandten Humanwissenschaft“ (ebd.) gründet.

Die Aufgaben der Ethnopädagogik sind, die informelle Erziehung und ihre Beweggrün-

---

den *traditionelles Selbstverständnis* deutlich von der modernen, funktional differenzierten (Welt-) Gesellschaft abgrenzen“ (Tremml 1996: 272f).

de zu identifizieren, welche das Fundament der Persönlichkeitsbildung darstellt und wiederum Auswirkung auf Kultur und Gesellschaft hat. Im Weiteren die verschiedenen informellen Erziehungssysteme innerhalb einer Gesellschaft zu erfassen und bei Fragen betreffend Globalisierung und pluralistischen Gesellschaften eine diplomatische Haltung einzunehmen. „Die Ethnopädagogik ist also nicht nur an sich auf die Praxis gerichtet, sondern hat, auch insofern, im Westlichen *vermittelnde* Aufgaben. Wie die Erziehung zwischen den Generationen kann sie zwischen ethnisch, sozial und kulturell unterschiedlichen Gruppen, ja Völker ausgleichend und verständnisstiftend wirken. Die Basis dafür könnte eine *interkulturelle Pädagogik* bilden, bei deren Entwicklung der Ethnopädagogik, theoretisch wie praktisch, eine Schlüsselrolle zufiele.“ (ebd.: 109)

### **2.3. Inhaltliche Vorgehensweise**

Zu Beginn wird der kulturelle Einfluss auf die individuelle-kognitive Entwicklung näher beleuchtet. Dabei wird der Sozialisations- bzw. Enkulturationsprozess angeführt, welcher den Prozess der Vermittlung von kulturellen Inhalten darstellt. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie Akkulturation und Assimilation beschrieben, welche im Rahmen der individuellen Entwicklung und Entfaltung eine wesentliche Rolle einnehmen können.

Im Folgenden wird das Thema Erziehung als kulturelles Konstrukt behandelt. Dabei soll aufgezeigt werden, dass Erziehung auf den jeweiligen kulturspezifischen Denkmustern basiert, die wiederum von Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen beeinflusst werden. Diese werden geprägt von der Heimatkultur, den frühkindlichen Erfahrungen, dem geografischen Raum, dem gesellschaftlichen System, der Sprache und ihrer Grammatik, der Weltanschauung (z.B. der Religion) sowie einer dominanten Denkform (analytisch oder ganzheitlich). (vgl. Rothe 1984: 19ff) Dabei wird der wechselseitige Einflusscharakter von Kultur und Erziehung deutlich.

Die Erziehung beeinflusst Kultur dahingehend, dass sie bestimmte kulturspezifische Idealvorstellungen, wie ein Kind gesellschaftsfähig wird, verfolgt. Dabei werden zwei Idealisierungskonzepte näher beschrieben; die identifikatorische und die innovative

Erziehung. Das Ziel der identifikatorischen Erziehung ist „[...] die Annahme und Übernahme einer fremden Haltung und fremden Verhaltensmuster und Denkweisen in das eigene Ich [...]“ (ebd.: 67) meint. „Die Kanonisierung der eigenen Weltanschauung geschieht indessen nicht nur durch Tabuisierungen und Sanktionierung, sondern in weit tiefgreifenderem Maße durch die Idealisierung der eigenen Gesellschaftsstrukturen und des eigenen Gesellschaftsverständnisses durch Feste, Feiern, Staatsakte, Denkmale und durch generelle Propaganda und Missionierung.“ (ebd.: 73f). Dem entgegengesetzt zielt die „Erziehung als Innovation“ auf eine Erneuerung ab. Die Ursachen liegen in einer Bewusstseinsänderung, Aufkommen von Wunschvorstellungen oder als Antwort auf „[...] die Erfordernisse einer fortschreitenden technischen Zivilisation [...]“ (ebd.: 81).

Als Beispiele für die beiden Erziehungsziele werden Kolonialpädagogik, Bildungshilfe und das pädagogische Konzept „die Befreiungspädagogik“ nach Paulo Freire angeführt. Diese Beispiele verdeutlichen, inwiefern ein Erziehungssystem einen sozialgesellschaftlichen bzw. kulturellen Wandel herbeiführt.

Schlussendlich endet der theoretische Teil mit der Annahme, dass Kindheit ein kulturelles Konstrukt ist, in der ein Individuum in Form eines Enkulturationsprozesses eine Kultur verinnerlicht. Zeitgleich nimmt er mit seiner Anwesenheit an ihr teil und wird so zu einem aktiven Kulturträger.

Hier wird auf den empirischen Teil übergegangen. Dieser gibt eine Übersicht über die Literatur von Rebeca Wild. Zu Beginn wird die Sozialisierung bzw. die Kindheit von Rebeca und Mauricio Wild angeführt, da, wie oben näher erläutert, die Sozialisierung eine wichtige Rolle in der Ausformung von Denkprozessen und der Erfassung der Welt spielt. Daraufhin werden ihr gemeinsamer Werdegang und die Umstände, die sie zu ihrem pädagogischen Konzept brachten und schließlich deren praktische Umsetzung mit dem theoretischen Hintergrund beschrieben. Im darauf folgenden Kapitel werden die Wertvorstellungen<sup>5</sup> von Wild näher erläutert. Darauf folgen das Kindheitskonzept

---

<sup>5</sup> „Wertvorstellung, Weltbild. Jedes Volk ordnet seine W. pyramidenartig zu einem Weltbild, wobei die



und die Betrachtung des Kindes als aktiven Kulturgestalter. Hier erfolgt eine Überleitung zu Wilds Vorstellung von Kultur, ihre geübte Gesellschaftskritik und welches Ziel sie verfolgte bzw. welchen Einfluss sie dabei auf ihre außerhäusliche Umgebung nahm. Schlussendlich wird der empirische und theoretische Teil gegenüber gestellt und diskutiert.

---

höchsten Werte die Spitze der Pyramide einnehmen. Die W. der einzelnen Völker können jedoch sehr unterschiedlich sein; sie werden von zahlreichen Faktoren bestimmt. Neben Religion, Wirtschaft und Sozialstruktur beeinflussen auch Milieu, Geschichte, individuelle Erwartungen u.a. die Werteskala [...]“ (Hirschberg 1988: 519).



### 3. Theoretischer Teil

#### **3.1. Der Einfluss der Kultur auf die individuelle Entwicklung**

Kultur basiert auf der biologischen Beschaffenheit des Menschen, die ihn zur geistigen Interaktion befähigt. (vgl. Hamann 2005: 60) Sprich Kultur beginnt im Gehirn. Dazu meint Viveló, dass Kultur ein „[...] System von Ideen, Wissen und Glaubensvorstellungen [ist], mit Hilfe dessen ein Volk seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert.“ (Viveló 1995: 329) Somit strukturiert dieses kulturspezifische Wissenssystem das Denken, dessen Logik in unterschiedlichster Weise seinen Ausdruck findet.

Nun wird ein junger Mensch in ein Umfeld hineingeboren, welches aufgrund einer kulturspezifischen Logik vordefiniert wurde und in dieses er nun eingeführt wird. Dazu schreibt Hamann, dass „[d]ie sozio-kulturell bedingte Erziehungsbedürftigkeit ergibt sich aus dem Faktum, daß der Mensch in eine natürliche, kulturelle, gesellschaftliche Umwelt hineingeboren wird und nicht alles, was er darin braucht, selbst entdecken und schaffen kann. Er braucht Naturalisations-, Enkulturations- Sozialisations- und Personalisationshilfe [...]“ (Hamann 2005: 122). Somit meint Hamann, dass aufgrund des vorgefunden natürlichen und sozialen Raumes, aber auch aufgrund seines biologischen Bedürfnisses nach sozialem Kontakt, der Mensch eine Hilfestellung benötigt (vgl. ebd.:123).

Folglich steht der Mensch von Geburt an unter einem kulturell-spezifischen Einfluss. Mit dem er indirekt schon im pränatalen Zustand in Berührung kommt (Sprache, Erlebniswelt der Mutter, weiteren Bezugspersonen, Geräuschkulisse, Rhythmus).

#### **3.1.1. Sozialisation**

Der „Prozess der Übermittlung von Kultur“ (Viveló 1995: 342) wird als Sozialisation bezeichnet. Expliziter handelt es sich um den „[...] Prozeß, durch den das Individuum lernt, sich als Mitglied seiner oder ihrer Gesellschaft zu benehmen, ein soziales Wesen

zu werden. Es lernt, was die Gesellschaft von ihm oder ihr erwartet - das heißt, es erlernt die kulturellen Regeln, welche die Wegweiser und Führer zu einer angemessenen Teilhabe an der Gesellschaft sind. Er oder sie lernt, sich in die vorgegebenen sozialen Interaktionsprozesse innerhalb der Gruppe einzufügen." (ebd.)<sup>6</sup> Sprich der Mensch durchläuft einen Anpassungsprozess, der im Sinne Grohs auch als ein "Prozeß der *Interaktion*" (Grohs 1996: 35), in einer vordefinierten, strukturierten Umwelt stattfindet.

Dazu schreibt Sieder "Menschen treffen in ihrem praktischen Leben immer schon auf die Resultate ihres eigenen Handelns und des Handelns anderer. Sie werden sprachlich in eine strukturierte Sprache sozialisiert und treten darüber in eine strukturierte Welt der Bilder und Medien, in strukturierte und bezeichnete Familien und Beziehungen, in die strukturierte und bezeichnete Ordnung [...]. ein. Zugleich aber nehmen sie diese je strukturierten Verhältnisse in sich hinein, um das so Verinnerlichte (Interiorierte) durch auf anderes bezogenes Handeln wieder zu entäußern. Kurz: Die Akteure *strukturieren* die gesellschaftlichen Verhältnisse durch ihre Interaktionen und werden zugleich selbst durch die Regeln der Interaktionen, durch die Verhältnisse, Beziehungen und Ressourcen strukturiert [...]" (Sieder 2001: 146f).

Der Mensch tritt mit seiner sozio-kulturell strukturierten Umwelt in Kontakt. Dabei macht er spezifische Erfahrungen, die seine kognitive Entwicklung beeinflussen und so seine Entfaltung lenken. Es kommt zu zwei verschiedenen Prozessen, die sich einander bedingen. Einerseits die sozio-kulturelle Beeinflussung von außen und andererseits die kognitive Beeinflussung von innen nach außen. (vgl. Rothe 1984: 20f) Auf diesen Balanceact verweist auch Rothe. „Der Mensch ist ein weltoffenes Wesen. Nur gewisse formale Grundmuster seines Verhaltens sind dem Menschen angeboren; die inhaltliche Bestimmung seiner Lebensweise, seine Handlungsmuster und seine Denkkategorien werden jedoch von der Umwelt geprägt. So kommt es in entscheidender Weise darauf an, welche Erfahrungen der Mensch in seiner Umwelt macht.“ (ebd.: 21)

---

<sup>6</sup> Angelehnt an Vivelo wird unter Gesellschaft eine Menschengruppe verstanden, „[...] die eine ähnliche Sprache und ähnliche Bräuche, Glaubensvorstellungen, Institutionen und Traditionen gemeinsam haben [als auch] ein starkes Gefühl ihrer besonderen Gruppenidentität aufweisen [...]“ (Vivelo 1995: 321).

Die Sozialisationsinhalte werden dabei durch verschiedene Kommunikationsformen transferiert und über unterschiedliche Lernstrategien aufgenommen, wie „(a) langsame Absorption kulturspezifischer Denk- und Verhaltensweisen durch Nachahmung, aktive Beobachtung und physische oder psychische Partizipation; (b) informelles Lernen, bei dem sich ein flüchtiges Lehrverhältnis zwischen zwei oder mehreren Personen bildet, etwa im Rahmen des Vorzeigens handwerklicher Techniken oder der Partizipation der Zuhörerschaft bei Märchenerzählens; (c) formaler Unterricht“ (Hirschberg 1988: 125) (z.B. Institutionen, Initiation).

### **3.1.1.1. Sozialisationsagenten**

Da der junge Mensch von seinen Bezugspersonen anfangs abhängig ist, stellen sie sogenannte „Sozialisationsagenten“ (Vivelo 1995: 168) dar, deren Aufgabe eine Vermittlerrolle zwischen der Umgebung und dem jungen Menschen ist. Sprich eine „Naturalisations-, Enkulturations- Sozialisations- und Personalisationshilfe“ (Hamann 2005: 122) zu sein.

Die Rolle der Sozialisationsagenten übernimmt zu erst die Familie. Mit der Zeit breitet sich der Kreis der Bezugspersonen aus. Schließlich wird auch das Individuum zum Sozialisationsagenten, wenn es das komplexe Gedankensystem mit all seinen Wahrnehmungs- und Interpretationsstrukturen verinnerlicht hat.

### **3.1.1.2. Enkulturation**

Der Begriff der Sozialisation wird in der Literatur auch mit dem Begriff der Enkulturation gleich gesetzt. (vgl. Vivelo 1995: 168, 342) Hamann beschreibt mit dem Begriff der Enkulturation den „[...] Prozeß, in dem der einzelne die für eine Gesellschaft und ihre sozialen Gruppen charakteristische kulturelle Lebensweise erwirbt. Enkulturation reicht dabei vom Erlernen traditioneller Kulturtechniken bis zum Erwerb komplexer Symbolsysteme und der Aneignung der Gesittung“ (Hamann 2005: 161)

Hamann führt weiter an, dass die „primären Enkulturationsprozesse grundlegende Persönlichkeitsstrukturen formen [... und ...] das Individuum später zunehmend die

Fähigkeit zu schöpferischen kreativen, selbstverantworteten Leistungen [...]“ (ebd.) erwirbt. Er verweist darauf, dass jede Kultur abhängig davon ist, dass ihre Inhalte (Werte, Normen, Verhaltensmuster) verbreitet werden. Somit ist es die Aufgabe der Sozialisation „[...] den einzelnen kulturfähig bzw. kulturmündig zu machen [...]“ (ebd.), dass ihr Weiterbestehen gesichert ist. Auch hebt Hamann hervor, dass eine Auseinandersetzung mit der Kultur ebenfalls eine Weiterentwicklung der Kultur ermöglicht. (vgl. ebd.)

### **3.1.1.3. Akkulturation, Assimilation und Revitalisierung**

Ein weiterer Begriff der in diesem Zusammenhang geklärt werden sollte, ist der Begriff der Akkulturation. Akkulturation bezieht sich im weitesten Sinn auf einen Veränderungsprozess in Bezug auf „Glaubensvorstellungen und Verhaltensweisen“ (Vivelo 1995: 308) einer Kultur, der sich aufgrund des Kontaktes mit anderen Kulturen ergibt. Im engeren Sinn bezieht er sich auf einen Veränderungsprozess „bei [dem] eine Kultur sich der Dominanz einer als überlegen angesehenen unterwirft und sich ihr anzugleichen versucht [...]“ (Hirschberg 1988: 17). (vgl. Vivelo 1995: 308). Am Ende dieses Prozesses, welcher von exogene Kulturelemente herbeigeführt wurde, wird von Assimilation gesprochen. Dabei wird unter Voll- und Teilassimilation unterschieden. Sprich entweder handelt es sich um einen kompletten Kulturwandel (sh. Ethnozid) oder es wurden einzelne Elemente durch eigene ersetzt und so eine Mischform (Teilassimilation) herbeigeführt. Hirschberg verweist in diesem Zusammenhang auf mögliche auftretende Identitätskrisen, welche zu Revitalisierungsbewegungen führen können. (vgl. ebd.: 34f) „Kulturelle Identitätskrisen von Kollektiven können in zwei Richtungen gelöst werden: entweder mit vollem Durchbruch in Form von Deprivationserscheinungen, oder durch Rückbesinnung auf die wirklichen oder subjektiv angenommenen Originalkulturen. Das ist möglich durch bewußte Rückkehr zu indigenen Lebens- und Denkweisen [...]“ (ebd.: 35). Diese Revitalisierungsbewegungen werden von einer „Instabilität der bestehenden Sozialordnung“ (ebd. 1988: 403) begünstigt und fordern ein neues Bewusstsein, dass sich aus der traditionellen und akkulturalisierten Kultur zusammensetzt (vgl. ebd.: 403).

### **3.2. Das Wechselspiel zwischen Kultur und Erziehung**

Der Prozess „[...] der bewußten Vermittlung und Weitergabe des kulturellen Erbes einer Gesellschaft von Generation zu Generation [...]“ (ebd.: 125) wird in der Kultur- und Sozialanthropologie als Erziehung definiert. Diese wird geprägt von der jeweiligen Geschichte, der Heimatkultur, den frühkindlichen Erfahrungen, dem geografischen Raum, dem gesellschaftlichen System, der Sprache und seiner Grammatik, der Weltanschauung (Religion) sowie einer dominanten Denkform (z.B. analytisch oder ganzheitlich). (vgl. Rothe 1984: 3, 19ff) Folglich wird ein unabänderbarer Zusammenhang zwischen Kultur und Erziehung deutlich. Ohne Erziehung gäbe es keine Kultur und ohne Kultur keine Erziehung.

Erziehung wird neben der Weitergabe an die nächsten Generationen auch als ein Prozess verstanden, der eine Einführung in die jeweilige Kultur bedeutet. „Kultur kann ohne Erziehung, das heißt ohne Tradierung ihrer Grundstrukturen nicht fortbestehen.“ (ebd. 1984: 1) In diesem Zusammenhang versteht Rothe unter dem Begriff der Kultur; alle „[...] vom Menschen hervorgebrachten und vorgefundenen Bedingungen [...], die ihm die verantwortliche Führung seines Lebens erlauben und ihm eine unverwechselbar eigenständige Prägung geben. Die Konstituenten der Kultur wie Sprache, Gesellschaftssystem, Weltanschauung, Wertsystem und geographischer Raum bestimmen auch Wesen und Charakter der Erziehung.“ (ebd.)

Folglich prägt Kultur das Denken und schließlich auch die erzieherische Herangehensweise. „Auch das pädagogische Denken gründet sich auf den Denkstrukturen einer bestimmten Kultur und orientiert sich an ihren Gegebenheiten.“ (ebd.: 19) Somit vermittelt eine kulturspezifische Erziehung ein spezifisches Denkmuster, welches wiederum Einfluss auf „Wahrnehmung, Interpretation und schlußfolgerndes Denken“ (ebd.: 3) hat. Es kommt zu einem Wechselspiel zwischen Kultur und Erziehung und den vermittelten Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern.

Auch im intentionalen Bereich vollzieht sich ein klar ersichtliches Wechselspiel zwischen Kultur und Erziehung, den der Prozess der Enkulturation vorausgeht. Beispiels-

weise, wenn die Sozialisationsagenten sich mit der Kultur identifizierten und diese idealisieren. Daraufhin erfolgt die Erziehung mit dem Ziel der Erhaltung, so dass sich auch die nächste Generation mit ihr identifiziert, idealisiert und sie weiterträgt. (vgl. ebd.: 67f) Oder wenn ein Wunsch nach einer neuen Kultur besteht. So wird versucht eine neue Erziehung zu etablieren, die diese Kultur hervorbringt. "Auch die gegenwärtige Entwicklungs- und Bildungshilfe geht von dieser dialektischen Konzeption aus. Wenn die Kultur den Menschen präge, so müsse man eben die Kultur ändern, meinen nicht wenige Humanisten und Revolutionäre, die ihrerseits nun das Verhältnis umgekehrt sehen: nicht die Kultur bestimmt in ihren Augen die Erziehung, sondern eine neue Erziehung solle eine neue Kultur schaffen." (ebd.: 13f)

„Jede Kultur [...] ist in ihrer Kontinuität und Entwicklung darauf angewiesen, daß es gelingt, die in ihr gültigen Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu propagieren, also in der Generationsfolge zu reproduzieren und weiterzugeben. Der Pädagogik [...] obliegt die Aufgabe, für den Transfer von Kulturinhalten zu sorgen, den einzelnen kulturfähig bzw. kulturmündig zu machen [...]. Es ist daher unumgänglich, daß er die wesentlichsten kulturellen Erscheinungen in ihrer phänomenalen Gegebenheit, aber auch in ihrem Forderungscharakter kennenlernen und sich damit auseinandersetzen muß. Schließlich soll er ja in die Kulturwelt und die kulturelle Lebensweise hineinwachsen, diese selber mittragen und an ihrer Fortentwicklung mitwirken.“ (Hamann 2005: 161). Hamann verdeutlicht hier, dass Kultur und Erziehung, Kultur und Enkulturation bzw. Sozialisation aufeinander angewiesen sind.

### **3.2.1. Erziehung**

Der Begriff Erziehung beschreibt „[...] den Prozeß der aktiven lernenden oder lehrenden Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt oder dessen Produkt (Erziehung als Absicht, als Prozeß, als Wirkung). Dort, wo diese Umwelt den Lehrprozeß bewußt planend gestaltet oder den Lernprozeß bewußt als solchen deutet, verwenden wir auch den *Bildungsbegriff*.“ (Tremel 1996: 272) In diesem Zusammenhang unterscheidet Tremel drei verschiedene Erziehungsebenen. Erstens ein „[...] unbewußter Vorgang der funktionalen Anpassung an eine soziale Umwelt ("funktionale Erzie-



hung"); [zweitens] Erziehung ist in der Regel eine intendierte, aber indirekte Beeinflussung [nämlich] der Beeinflussungsversuch durch einen kulturellen Kontext ("extentionale Erziehung"); [drittens] Bildung ist immer ein bewußt verantworteter Vorgang, der an die Intentionen handelnder Subjekte rückgekoppelt bleibt ("intentionale Erziehung")." (ebd.: 272) Folglich ist zu sagen, dass sich Erziehung bzw. pädagogisches Denken auf kulturspezifischen Denkvorgängen gründet.

Die Kulturinhalte werden durch verschiedene Lernarten aufgenommen, „(a) langsame Absorption kulturspezifischer Denk- und Verhaltensweisen durch Nachahmung, aktive Beobachtung und physische oder psychische Partizipation; (b) informelles Lernen, bei dem sich ein flüchtiges Lehrverhältnis zwischen zwei oder mehreren Personen bildet, etwa im Rahmen des Vorzeigens handwerklicher Techniken oder der Partizipation der Zuhörerschaft bei Märchenerzählens; (c) formaler Unterricht“ (z.B. Institutionen, Initiation) (Hirschberg 1988: 125).

Diese Lernarten werden in zwei Erziehungsformen kategorisiert; formale bzw. institutionelle Erziehung und informelles Lernen bzw. „nichtformale erzieherische Aktivitäten und Interaktionen“ (ebd.: 125) bzw. impliziter Erziehung.

Nach Hamann, ist Erziehung eine Form der Verbreitung von Kulturinhalten. (vgl. Hamann 2005: 161) Er verweist darauf, dass jede Kultur abhängig davon ist, dass ihre Inhalte (Werte, Normen, Verhaltensmuster) verbreitet werden. Somit ist es die Aufgabe der Sozialisation „den einzelnen kulturfähig bzw. kulturmündig zu machen“ (ebd.), dass ihr Weiterbestehen gesichert ist. Weiters hebt Hamann hervor, dass eine Auseinandersetzung mit der Kultur auch ihre Weiterentwicklung ermöglicht. (vgl. ebd.)

Es sollte hier noch auf Benedict Ruth verwiesen werden, welche meinte, dass eine Kultur Auswahlcharakter aufweist. Das bedeutet, dass ihre Mitglieder und Institutionen Ausschnitte aus der Kultur ausgewählt haben und verkörpern. In diesem Zusammenhang soll auch Sozialisation und Erziehung als Segmente betrachtet werden, die kulturspezifisch und individuell ausgewählt und zusammengesetzt werden.

Auch Rothe verweist darauf, dass Kultur mehrere Möglichkeiten zur Alltagsgestaltung vorgibt und von diesen ausgewählt wird. Somit stellt auch die Erziehungsform eine

Auswahl dar. (vgl. Rothe 1984: 15)

### **3.2.1.1. Intentionale und formale Erziehung**

Das Charakteristikum an der intentionaler Erziehung ist der Zweck bzw. der Wunsch ein bestimmtes Ziel zu erreichen, zum Beispiel „Selbstbeherrschung und Gehorsam“ (Krebs 2004: 27). Formen für intentionale Erziehung sind Initiationen<sup>7</sup> und „formaler Unterricht“ (Hirschberg 1988: 125), welche auch in Zusammenhang stehen. „[S]trukturiertes Unterrichts findet zumeist im Umfeld von Initiationen statt [...] historische, soziale und sakrale Themen bilden den Unterrichtsstoff.“ (Krebs 2004: 31)

In der Praxis erhalten informelle Lernprozesse mehr Bedeutung als formale, da sie die Identität einer Kultur wirksamer vermitteln. (vgl. Erny und Rothe 1996: 122) Besondere Bedeutung haben die informellen Lernprozesse oder wie Krebs definiert, die impliziten Erziehung, bei traditionellen Gesellschaften. Doch viele als traditionell bezeichnete Gesellschaften sind mittlerweile, aufgrund kolonialer und neo-kolonialer Strukturen, industrialisiert (nach westlichen Modellen) und besitzen ein "[...] formalisiertes Bildungssystem [welches] die Kontinuität des einstigen Wertsystems durchbrochen [...]" (Grohs 1996: 37) hat, institutionalisiert.

Stephen Harris verweist darauf, dass Europäer formales Lernen favorisieren. Lernen vollzieht sich meist in Institutionen in strukturierter Form, Raum und Zeit. Als Vergleich dazu weist er auf das informelle Lernverhalten der Aborigines hin. Diese lernen im Alltag von ihrer Familie, meist durch nonverbale Kommunikation über einen längeren Zeitraum. (vgl. Schierle 1996: 215)

### **3.2.1.2. Informelle oder implizite Erziehung**

Erny und Rothe schreiben, dass durch informelles Lernen eine größere Wirkung als mit formalen Lernprozessen erzielt wird. (vgl. Erny und Rothe 1996: 122) Diese Annahme bestätigt auch Uwe Krebs. Er verwendet den Begriff der impliziten Erziehung, welcher

---

<sup>7</sup> Initiation sind Rituale, welche die Vollwertigkeit eines Mitgliedes in einer Kultur anstreben. (vgl. Hirschberg 1988: 231)

„[a]lle Formen der beschreibbaren, aber nicht notwendigerweise beabsichtigten oder reflektierten Einwirkung auf den Educanden durch abiotische, biotische, kulturelle und soziale Einflussgrößen (z.B. Klima, Lebensumfeld, Lebensweise, Kinderspielgruppe, soziale Schichtung)“ (Krebs 2004: 26) beinhaltet.

„[L]angsame Absorption kulturspezifischer Denk- und Verhaltensweisen durch Nachahmung, aktive Beobachtung und physische oder psychische Partizipation [...]“ (Hirschberg 1988: 125) sind charakteristische Lernformen, die sich durch die implizite Erziehung ergeben. (vgl. Grohs 1996: 54ff)

Krebs sieht in der impliziten Erziehung eine Chance, „[...] da die Motivation vom Kind ausgeht, der implizite Erziehungsvorgang also nicht fremdbestimmt erfolgt. Denn der implizite Lernprozess ist in subjektiver Sicht des Kindes oder Jugendlichen von diesen gewählt, während er tatsächlich durch die Rahmenbedingungen weitgehend determiniert wurde.“ (ebd.: 32)

### **3.2.1.3. Kognitive Prozesse von impliziter und intentionaler Erziehung**

Das Großhirn, Cortex, speichert die gemachten Erfahrungen ab. Es beinhaltet „[...] unsere bewussten Denk-, Lern- und Erinnerungsleistungen [...]“ (ebd.: 34).

Krebs verweist darauf, dass die Erfahrungen durch implizite Erziehung sicherer abgespeichert werden, als intentionale Erziehung (z.B. strukturierter Unterricht) (vgl. Krebs 2004: 32). Der Grund hierfür seien das limbische System und der *Formatia reticularis*. Der *Formatia reticularis* ist „[...] eine netzartige Struktur des Hirnstammereiches, die sich unter der Großhirnrinde befindet [und] nur durch emotionsbesetzte Reizmuster [...]“ (ebd.: 35) aktiviert wird und die Emotion an das Großhirn weiterleitet. In einer impliziten Lernsituation wird der *Formatia reticularis*, aufgrund der inneren Motivation aktiviert. Diese Motivation geht einher mit einem hinreichenden emotionalen Reiz, welcher die Speicherung im Großhirn begünstigt. Das limbische System bewertet diesen Reiz, welcher wiederum durch eine sinnliche Erfahrung ausgelöst wurde. (vgl. ebd.: 35f)

„Implizite Erziehung und intentionale Erziehung unterscheiden sich demnach in neuro-

physiologischer Perspektive dadurch, dass aufgrund der Selbststeuerung impliziter Lernakte die Lernbereitschaft bereits gesichert ist, während diese bei intentionalen Lernakten durch geeignete Maßnahmen, insbesondere durch emotionale Zugänge, erst noch zu sichern wäre.“ (ebd.: 35)

Formatia Reticularis und Limbische System „[...] sie beide beeinflussen aber entscheidend, ob die Großhirnrinde hinreichend aktiviert wurde, um dauerhafter zu speichern und zu vernetzen. Hieraus resultiert gewissermaßen ein neurophysiologischer „Eiertanz“: Um hinreichend dauerhafte und intern vielfältig verortete Wissensmengen für vernunftgesteuertes bewusstes Denken und Handeln verfügbar zu haben, muss über emotionale Zugänge die Schubkraft des Limbischen Systems und der Formatia Reticularis einbezogen werden.“ (ebd.: 36)

Beispielsweise werden Initiationen dramatisch emotional gestaltet. Damit wird erreicht, dass beide Hirnareale eine intensive Aktivierung erfahren, um eine Speicherung im Großhirn zu garantieren. (vgl. ebd.)

### **3.3. Die kulturelle Intention von Erziehung**

Wie oben erwähnt hat Kultur einen bedeutenden Einfluss auf die Sozialisation bzw. wie Tremml anführt, auf die funktionale Erziehung.<sup>8</sup> Aber auch auf die intentionale Ebene, sprich die Frage nach dem Integrationsziel, das Erziehung verfolgt, wird von dem kulturellen Kontext geprägt. (vgl. Rothe 1984: 20)

Dazu schreiben Pierre Erny und Friedrich Karl Rothe, dass es sich bei Erziehung um zwei wesentliche Ziele handelt. „[Z]um einen, die Persönlichkeit des einzelnen durch fördernde Entfaltung und Ausbildung seiner Anlagen und Gaben wesensgemäß zu vervollkommen, zum anderen das Bemühen, ihn im Sinne der Erfordernisse und Normen seiner Sozialgruppe zu formen [...]“ (Erny und Rothe 1996: 120) Wobei beide Haltungen abhängig sind von der jeweiligen Kultur und ihrer Historie.

Die Erziehung beeinflusst Kultur dahingehend, dass sie bestimmte kulturspezifische

---

<sup>8</sup> „Sozialisation ist in der Regel ein unbewußter Vorgang der funktionalen Anpassung an eine soziale Umwelt“ (Tremml 1996: 272).

Idealvorstellungen, wie ein Kind gesellschaftsfähig wird, verfolgt. Dabei werden zwei Idealisierungskonzepte näher beschrieben; die identifikatorische und die innovative Erziehung. Beide überschneiden sich im Weitesten, doch grundsätzlich ist zu sagen, dass die identifikatorische Erziehung das Ziel „[...] die Annahme und Übernahme einer fremden Haltung und fremden Verhaltensmuster und Denkweisen in das eigene Ich [...]“ (Rothe 1984: 67) meint. „Die Kanonisierung der eigenen Weltanschauung geschieht indessen nicht nur durch Tabuisierungen und Sanktionierung, sondern in weit tiefgreifenderem Maße durch die Idealisierung der eigenen Gesellschaftsstrukturen und des eigenen Gesellschaftsverständnisses durch Feste, Feiern, Staatsakte, Denkmale und durch generelle Propaganda und Missionierung.“ (ebd.: 73f). Dem entgegengesetzt zielt die „Erziehung als Innovation“ auf eine Erneuerung ab. Die Ursachen liegen in einer Bewusstseinsänderung, das Aufkommen von Wunschvorstellungen oder als Antwort auf „[...] die Erfordernisse einer fortschreitenden technischen Zivilisation [...]“ (ebd.: 81).

### **3.3.1. Die Intention zur Erhaltung durch Identifikation**

Im Vordergrund steht die Absicht ein bestimmtes Ziel zu erreichen, meist soll das Individuum hörig gemacht werden (vgl. Krebs 2004: 27) um so die „existenzunabhängige Identität der Gemeinschaft“ (Erny und Rothe 1996: 122) an die nächste Generation weiter zu tragen. Im Rahmen der intentionalen Erziehung wird die Familie als „[...] die Urzelle des gesamten gesellschaftlichen Organismus betrachtet [...]“ (Tremml 1996: 86), deren Aufgabe es, von der Mikroebene aus, die Kultur, die Gesellschaft bzw. die „[...] Bewahrung - der traditionellen normsetzenden Ordnung [...]“ (Erny und Rothe 1996: 121) ist. Erny und Rothe weisen darauf hin, dass die erzieherischen Bestrebungen in jeder Gesellschaft zu finden sind. Somit weist die erzieherische Erhaltung einer Kultur einen universellen Charakter auf. „Dennoch aber kann ganz allgemein festgestellt werden, daß diese generelle Erziehungsmaxime *allen* Gesellschaften gemeinsam ist und sich als äußerst beharrlich erweist. Ja sie bildet geradezu die ebenso tief wie fest und dauerhaft fundamentierte Basis des Gemeinschaftslebens, die alle übrigen Elemente der Kultur mitträgt.“ (ebd.: 121) In diesem Zusammenhang verweist Hamann darauf, dass jede Kultur abhängig davon ist, dass ihre Inhalte (Werte, Normen, Verhaltensmus-

ter) verbreitet werden. Somit ist es die Aufgabe der Erziehung „[...] den einzelnen kulturfähig bzw. kulturmündig zu machen [...]“ (Hamann 2005: 161), dass ihr Weiterbestehen gesichert ist. Weiters hebt Hamann hervor, dass eine Auseinandersetzung mit der Kultur auch eine Weiterentwicklung derselben ermöglicht. (vgl. ebd.: 161)

Nun sei es unumgänglich, dass sich der Vermittler mit seiner Kultur identifiziert, damit diese erfolgreich vermittelt wird, mit dem Ziel, dass sich der Educant auch mit ihr identifiziert und sie an seine Umfeld weitergibt. Befindet sich eine Gesellschaft im Umbruch, erhält die die Erziehungsintention einen innovativen Charakter. „[...] [S]obald die neue Ordnung jedoch etabliert ist, tritt wieder das alte Prinzip in Kraft: Die Erziehung wird zum entscheidenden Mittel ihrer Konsolidierung und Bewahrung; ihre Primärfunktion gewinnt wieder "tragende" Bedeutung.“ (Erny und Rothe 1996: 122)

### **3.3.1.1. Traditionelle Gesellschaften**

Gerade traditionelle Gesellschaften weisen die Intention auf, ihr kulturelles Erbe zu bewahren und es durch formale und/oder implizite Erziehung bewusst an die nächsten Generationen weiterzugeben. Diese nehmen Traditionen und Werte durch Partizipation am Alltag auf. Hirschberg unterscheidet dabei drei verschiedene Aufnahmearten: „(a) langsame Absorption kulturspezifischer Denk- und Verhaltensweisen durch Nachahmung, aktive Beobachtung und physische oder psychische Partizipation; (b) informelles Lernen, bei dem sich ein flüchtiges Lehrverhältnis zwischen zwei oder mehreren Personen bildet, etwa im Rahmen des Vorzeigens handwerklicher Techniken oder der Partizipation der Zuhörerschaft bei Märchenerzählens; (c) formaler Unterricht“ (Hirschberg 1988: 125) (z.B. Institutionen, Initiation).

Seit der Unabhängigkeit versuchen die kolonialisierten und neo-kolonialisierte Kulturen den “[...] *Übergang von der traditionellen zur formalen, unvermeidlich mehr oder weniger "westlich" orientierten Erziehung* [...]“ (Erny und Rothe 1996: 103) zu bewerkstelligen. Denn dieses neue Erziehungssystem vermittelt eine andere Wertvorstellung, ein anderes Weltbild, ein anderes Gedankenkonstrukt, das „[...] sich unter ganz anderen Voraussetzungen in den Industriegesellschaften Europas entwickelt“ (ebd.: 103) hat, als die lokale Sozialisationsform vor ihrer Kolonialisierung.

### 3.3.2. Intention zur Innovation durch Identifikation

„Erziehung als Innovation bedeutet also Erneuerung durch Erziehung oder Erziehung als Erneuerung.“ (Rothe 1984: 79) Mittels Erziehung soll der Wunsch nach einer neuen Kultur realisiert werden. Rothe unterscheidet drei Gründe für eine innovative Erziehung.

(1) Es fand eine Veränderung der Wirklichkeitswahrnehmung statt. „Der stets gleiche Tatbestand wird ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr wie bisher gesehen, sondern anders erklärt und interpretiert.“ (ebd.: 79)

(2) Aufgrund einer unbefriedigenden Lebenslage entwickelten sich Zukunftsvisionen. „Aus Unzufriedenheit mit dem Bestehenden wächst die Sehnsucht nach dem Besseren und Vollkommenen. So entstehen Zukunftsentwürfe in der Gestalt von Bildern künftiger Gesellschaften.“ (ebd.: 80f)

(3) Die Industrialisierung bzw. der technische Fortschritt und der ständige Wandel beruflicher und alltäglicher Anforderungen lassen sich nur mit einem „[...] fundamentalen Kulturwandel [...]“ (ebd.) bezwingen. Sofern eine Kultur die „[...] Grundwerte der Genügsamkeit und Gegenwärtigkeit, der Kontemplation und der Askese [...]“ (ebd.) vertritt, sind die Folgen eine individuelle und kollektive Identitätskrise, die „[...] soziale Probleme und gesellschaftliche Spannungen, [...] Entfremdungs- und Selbstentfremdungsprozesse [...]“ (ebd.) herbeiführt. Eine Industriekultur dagegen vertritt die Grundwerte „[...] Genauigkeit und Pünktlichkeit, Durchhaltekraft und Verzicht, Leistungsbereitschaft und Fleiß [...]“ (ebd.) und verlangt strategische, abstrahierende Denkstrukturen, Leistungs- und Konsumbereitschaft.

Nach Roth ist das Problem innovativer Ansätze, dass es noch keine Erfahrung mit der jeweiligen etablierten Erfahrungswelt gibt. Sie wird „[...] ohne die konkrete Erfassung reeller Widerstände, Probleme und Grenzen gedacht [...] sie beruht nur auf abstrakt bleibenden Vorstellungen [...]“ (ebd.).

Innovative Erziehungen erfolgen in künstlich geschaffenen Welten oder in Form von Emanzipation. Auch hier steht „[...] die Absicht, die neue, politisch gewollte Erneue-

rung der Gesellschaft durch pädagogische Maßnahmen schnell zu verwirklichen.“ (Roth 1984: 83). Die Rolle des Erziehers ist vergleichbar mit einem Guru, der den jungen Mensch zur Selbstfindung antreiben möchte, dazu fließen identifikatorische Merkmale ein. Es ist unumgänglich, dass sich der Erzieher mit seiner innovativen Erziehungsform identifiziert.

Beispiele für diese intentionale Erziehungsform sind Bildungshilfe oder Revitalisierungsbewegungen. Letzteres basiert auf labilen sozial-kulturellen Strukturen, welche sich durch einen Akkulturationsprozess ergeben.<sup>9</sup>

### **3.3.3. Beispiele**

Als Beispiele für die Erziehungsziele werden Kolonialpädagogik, das pädagogische Konzept „die Befreiungspädagogik“ nach Paulo Freire und Bildungshilfe kurz näher erläutert. Diese Beispiele verdeutlichen, inwiefern ein Erziehungssystem einen sozialgesellschaftlichen bzw. kulturellen Wandel herbeiführt. Alle Beispiele bedienen sich dem Thema Herrschaft.

Paulo Freires' Pädagogik der Unterdrückten versucht sich von den postkolonialen Herrschaftsstrukturen zu befreien, die Kolonialpädagogik determiniert Herrschaftsansprüche und expandiert sie, und die Bildungshilfe stellt eine Fortsetzung bzw. einen Inkulturationsprozess, welche das eurozentristische Gedankenmuster etabliert, dar.

#### **3.3.3.1. Kolonialpädagogik**

„Unter "Kolonialpädagogik" kann man summarisch die in einem, durch ein und für ein Kolonialsystem veranstalteten pädagogischen Handlungen und Institutionen verstehen. Hierbei ist mit dem Begriff "Kolonialsystem" die neuzeitliche Kolonialherrschaft europäischer Mächte in Übersee gemeint und mit dem Begriff "Pädagogik" die intendierte Einflußnahme auf Erziehungs- und Bildungsprozesse.“ (Adick 1996: 149)

Die Intention liegt in der Erhaltung des Kolonialsystems bzw. seiner hegemonialen

---

<sup>9</sup> sh. Kapitel *Akkulturation, Assimilation und Revitalisierung*



Machtstrukturen und der Ausbeutung der eingenommenen Ländereien. Es wurden Institutionen etabliert, die nur über die Politik bzw. durch die Vorherrschaft beeinflusst werden konnten. Über diese Institutionen wurde das eurozentristische Weltbild, Wertesystem, Denkkategorien, welche sich z. B. in ihren Wissenschaften ausdrückt, expandiert. Parallel dazu setzt auch der Missionierungsgedanke ein. Traditionelle Erziehung wurde unterdrückt und durch formale eurozentristische Erziehung ersetzt. (vgl. ebd.: 150, 171) „So versuchten Missionare, Regierungsvertreter und Lehrer vor allem seit Beginn des 19. Jahrhunderts, diese Schüler durch Bestechung, Drohungen, Überredung, Betrug oder Zwang dazu zu bringen, ihre Schulen zu besuchen. Es gehört zu den Erfahrungen der indigenen Bevölkerung Amerikas und Australiens, daß sie unter Strafe gezwungen wurde, die englische Sprache zu sprechen, europäische Kleidung zu tragen, sich zum christlichen Glauben zu bekennen und die Überlegenheit der europäischen Kultur anzuerkennen.“ (Schierle 1996: 200)

### **3.3.3.2. Bildungshilfe**

Bildungshilfe bezeichnet jene Intentionen, die auf Verbesserungen des Bildungssystems bzw. des Arbeitsmarktes in kolonialisierten Ländern abzielen. Somit verfolgen sie einen Entwicklungsgedanke „Recht auf Bildung“ bzw. den Wunsch nach einer Bewusstseinsänderung und nach einer neuen Kultur. Dazu versuchen sie auf die Erziehung Einfluss zu nehmen. Ihre Arbeits- bzw. Interventionsbereiche erstrecken sich von „[...] Förderungsmaßnahmen für das allgemeinbildende, formale Schulwesen (Elementar-, Sekundärbildung), das non-formale Bildungswesen (Grunderziehung, außerschulische und Erwachsenenbildung, Alphabetisierungsmaßnahmen), die Tertiärbildung (Fachhochschulen, Hochschulen) [über] die gewerbliche Berufsaus- und –fortbildung [...] Forschungs- und Wissenschaftsförderung, des Technologietransfers [und] der Medienhilfe [...]“ (Laaser 1996: 186).

In den 70ern wurde auch von Elemente der Reformpädagogik wie „basisorientierte Selbsthilfekonzepte indischer oder chinesischer Tradition, Teil der europäischen Arbeiterbildung, der Gemeinwesen-, Privatschul- oder Arbeitspädagogik, des selbstbestimmten Lernens, moderner Radiolern-Systeme, Entschulungs-Utopien etc.“

(ebd.: 185) vermehrt herangezogen.

Daraus entstanden verschiedene Konzepte wie zum Beispiel "Ruralisierung (vorrangige Beschulung in ländlichen Gebieten), - Grundbedarfsorientierung (Vermittlung lebensnotwendiger "Minimum Essential Learning Needs"), - Zielgruppenbezug, Armutsorientierung (auf die Bedürfnisse der Zielgruppe, insbesondere der Mehrheit von Armutsbevölkerung abgestimmte Lehr- und Lernorganisation), - Arbeits- und Umweltorientierung (Einstellung des Curriculums auf die lokalspezifischen Lebens- und Arbeitsbedingungen), - Gemeinwesen- und Selbsthilfe-Orientierung (Mitbeteiligung lokaler/regionaler Träger an eigenverantworteten Bildungsaktivitäten, - lebenslanges/wiederkehrendes Lernen (in Auffrischungs-, Weiterbildungs- und Sandwich-Kursen), - Deformalisierung, Non-Formalisierung und Entschulung der Lehr- und Lernorganisation, - Vokationalisierung der Curricula (Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Berufs- und Arbeitsmarktbezug), - Integration von Bildung in größere Entwicklungszusammenhänge." (ebd.: 185f)

### **3.3.3.3. Befreiungspädagogik**

Mit der Bürgerrechtsbewegung in den 70ern wurde vermehrt das Recht auf Selbstbestimmung im Lehrplan gestellt. Außerdem wurde das Interesse "[...] an indigenen Kulturtraditionen und Sprachen" laut. Die lokale Geschichte sollte gelehrt werden. (vgl. Schierle 1996: 201f)

Paul Freires' *Pädagogik der Unterdrückten* stellte sich gegen das kapitalistische Schulsystem bzw. Privatschulsystem, welches das hegemoniale Herrschaftssystem unterstützt. Freire meint, dass sich mittlerweile die Unterdrückten mit ihrer Opferrolle identifiziert haben und so für die Erhaltung der Hierarchie mitverantwortlich seien. „Mit ihrer Hilfe gelang es den Herrschenden erst eigentlich, die Beherrschten ihrer eigenen Welt zu entfremden, ihnen ihre Traditionen und Werte zu nehmen, den Charakter zu brechen und stattdessen die eigenen, ihnen fremden Normen und Denkweisen zu oktroyieren.“ (Erny und Rothe 1996: 118) Die Unterdrückten nahmen somit die identifikatorische Kolonialpädagogik an. Freire forcierte eine innovative Erziehungsstil, die eine Bewusstseinsänderung und eine befreite Gesellschaft anvisierte. Dies sollte durch „[...]“

Bewußtmachung der eigenen geschichtlichen Situation [...]“ (ebd.: 118) erfolgen.

### **3.4. Kindheit als kulturelles Konstrukt**

Kindheit ist eine kulturspezifische Zeitspanne bzw. ein soziales, historisches Konstrukt, welches in allen Kulturen zu finden ist (vgl. Pfefferle 2004: 44; Vivelo 1995: 167). In dieser Zeitspanne entwickelt sich der junge Mensch bzw. das biologisch-unfertige Wesen, zu einem Kulturmitglied. (vgl. Pfefferle 2004: 42) Vivelo definiert das Kind als ein „vorkulturelles Wesen“ (Vivelo 1995: 167), das erst die kulturspezifischen Verhaltensregeln, Glaubenssätze etc. erlernen muss um so zu einem vollwertigen Mitglied seiner Kultur zu werden. (vgl. ebd.: 167). In der Entwicklungspsychologie wurde diese Zeitspanne als Reifeprozess des Gehirns und der Persönlichkeit definiert (vgl. Pfefferle 2004: 31), indem „[...] das asoziale und irrationale Kind in den sozialen und rationalen Erwachsenen verwandelt“ (ebd.: 32) wird. Der Zeitraum „Kindheit“ dient somit dem jungen Menschen sich in die Erwachsenenkultur einzufinden.

Heute wird in der Kultur- und Sozialforschung eine gleichwertige Annahme von Kind und Erwachsenen gefordert und die Entwicklungsetappen der Psychologie und Biologie kritisiert. „Neue Forschungen gehen nicht mehr von psychoanalytisch oder biologisch vorgegebenen Entwicklungsstufen aus, sondern sehen Entwicklung und Kognition als einen Interaktionsprozess, der sich in jeweils unterschiedlichen sozialen und affektiven Milieus, die an spezifischen Weltbildern orientiert sind, in differenzierter Weise vollzieht.“ (Pfefferle 2004: 38 zit. nach Grohs, 1996: 35)

Der junge Mensch tritt mit seiner sozio-kulturell strukturierten Umwelt in Kontakt. Dabei macht er spezifische Erfahrungen, die seine kognitive Entwicklung beeinflussen und somit seine Entfaltung lenken. Es kommt dabei zu zwei verschiedenen Prozessen, die sich einander bedingen. Einerseits zu einer sozio-kulturellen Beeinflussung von außen und andererseits zu einer kognitiven Beeinflussung von innen nach außen. (vgl. Rothe 1984: 20f) Unter den exogenen Einflüssen findet sich auch beispielsweise das weitverbreitete Senioritätsprinzip, welches eine entscheidende Wirkung auf die Wahrnehmung von der Kindheit und die Entwicklung des Kindes hat (vgl. Pfefferle 2004: 49).

"Die Aufgabe der Erwachsenenorientierung, des Erwachsenenblickwinkels in der Behandlung und Betrachtung von Kindern erscheint hier als eine neue und durchaus radikale Forderung, die so neu jedoch nicht ist. Schon in den 50er Jahren erachtet die italienische Ärztin und (Anti-)Pädagogin Maria Montessori die Egozentrik der Erwachsenen, im Bezug auf die Kinder als problematisch, weil persönlichkeitsvernichtend." (ebd.: 51) Montessori verweist auf die ungleiche Wahrnehmung von Kind und Erwachsenen, doch gleichzeitig favorisiert sie das Entwicklungsstufenmodell von Piaget, das jedoch die gesellschaftlichen Machtbeziehungen, denen ein junger Mensch ausgesetzt ist, vernachlässigt (vgl. ebd.: 31). "Weder in der Ethnologie noch in der Psychologie läßt sich der Anspruch einer universell vergleichbaren Entwicklung des Kindes, wie sie etwa das Stufenmodell Jean Piaget (1896-1980) der kognitiven Entwicklung vorgibt, aufrechterhalten." (Grohs 1996: 35)

Jedoch verweist Rothe darauf, dass ein Kind und dessen kognitiven Prozesse wesentlich von den Einflüssen der ersten Lebensjahre abhängen. Die Art wie ein Kind geboren wird, wie es willkommen geheißen oder wie mit ihm kommuniziert wird, prägt seinen Charakter. "Weltbild und Welterfassung, aber auch Selbsterfahrung und Selbstverständnis hängen in entscheidender Weise von den Einflüssen der frühen Kindheit ab. Die ersten Eindrücke, die das Kind aus seiner Umwelt empfängt, öffnen oder verschließen es. Die Erwartungen seiner Bezugspersonen und die gesamte Atmosphäre des Umgangs wirken entscheidend auf seine eigene Welterfassung und auf die Heranbildung seines Charakters ein. Das Kind spürt schon früh sehr deutlich, ob es willkommen ist und ob ihm echte Zuneigung zuteil wird, und wenn es dieses erfährt, so wird es seinen Mitmenschen und seiner Mitwelt offen und vertrauensvoll begegnen. Wenn das Kind aber in den ersten Jahren Lieblosigkeit, Ungeborgenheit und Ablehnung erlebt, dann wird es selbst später der Welt mit Mißtrauen und ebensolcher Ablehnung begegnen, denn die ersten schlechten Erfahrungen lassen immer weitere ebensolche vermuten und verschließen damit das Kind. Die ersten guten Erfahrungen aber öffnen den jungen Menschen. So leben wir alle ein Stück aus unserer Vergangenheit, denn in der frühen Kindheit werden die Weichen für alle weiteren, späteren Erfahrungen gestellt." (Rothe 1984: 27f)

Es sollte hier noch angemerkt werden, dass eine erwachsene Persönlichkeit trotz der frühkindlichen Prägung offen für Veränderung ist.

### 3.4.1. Kind als aktiver Kulturgestalter

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses wird das Individuum zum aktiven Kulturgestalter. „Seine kulturelle Kompetenz erlaubt ihm auch mehr und mehr eine über die Partizipation am kulturellen Leben hinausreichende Mit- und Umgestaltung.“ (Hamann 2005: 161) So im Sinne Landmann, Pestalozzi und Kant; der Mensch wird von der Kultur gemacht und der Mensch macht seine Kultur. (vgl. Tremml 1996: 233, Rothe 1985: 23)

Durch ethnologische Studien wurde ersichtlich, dass Kinder ihre eigene Kultur schaffen. Dies tritt besonders durch Kinder- und Spielgruppen hervor. Pfefferle meint, beispielsweise, „[...] dass die bedeutendsten Innovationen, die im 20. Jahrhundert in Afrika im Bezug auf Musik, Tanz und Theater stattgefunden haben, ursprünglich auf die kreative Betätigung in den "autonomen Kindergruppen" zurückzuführen sind [...]" (Pfefferle 2004: 71). Überdies haben Kindergruppen Sozialisationscharakter. Sie üben in ihr die Erwachsenenwelt und verarbeiten diese. (vgl. ebd.: 65ff)

In welcher Form Kinder Kulturgestalter sind hängt, auch von der Form der Erziehungsintention durch den Erwachsenen ab, nämlich ob die Kinder dazu angestiftet werden die Kultur zu erhalten oder umzugestalten.

Ein weiterer Punkt, wieso hier Kinder als aktive Kulturgestalter postuliert werden, ist, dass sie die Fähigkeit Entscheidungen treffen zu können, haben. Durch die jeweilige Entscheidung gestaltet sich ihre Umwelt neu. So zum Beispiel schreibt Rothe „Er [der Mensch] kann - innerhalb der von der jeweiligen Kultur vorgegebenen Grenze individuelle Freiheitsräume ausschöpfen und gestalten, und insofern die Kultur mitbeeinflussen und mitbestimmen.“ (Rothe 1984: 17) Die Gestaltungsmöglichkeiten bzw. die gesellschaftliche Stellung der Kinder hängt von der kulturspezifischen Welterfassung, Mythologie und Wertvorstellung ab. (Pfefferle 2004: 11)



## 4. Empirischer Teil

### 4.1. Methode

„In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus.“ (Lamnek 2004: 478 zit. Mayntz, Holm & Hübner, 1974: 151) Um Handlungen, die Gedankenwelt, das Weltbild oder „die sozio- und psychokulturelle Realität“ (Lamnek 2004: 485) einer Person zu erschließen, insbesondere bei Texten, bedient sich die qualitative Sozialwissenschaft der Methode der Inhaltsanalyse. (vgl. ebd.: 478ff) Dabei sollen die „Kommunikationsinhalten auf emotionale oder kognitive Befindlichkeiten oder auf Deutungsmuster des Kommunikators“ (ebd.: 434) hin analysiert werden.

#### 4.1.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein qualitatives Verfahren gewählt, um während des Prozesses flexibel und offen Veränderungen ein zu beziehen, um so Interpretativität Raum zu lassen.

Im Speziellen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, da sich dieses Verfahren für das am Dienlichsten, in Bezug auf Erkennen von Strukturen und Zusammenfassen von Inhalten, erachtet wurde.

Der erste Schritt in diesem Verfahren stellt eine Selbstreflexion dar. Der Interpret sollte sich über die Meinung des Autors bewusst sein. Im nächsten Schritt wird der „[...] Entwicklungsgang [... sowie ...] die politische oder religiöse Einstellung des Autors [...]“ (ebd.: 518) erfasst. Schließlich wird das zur Analyse gewählte Material definiert und seine Ausrichtung bestimmt. Die Fragestellung wird daraufhin in Anlehnung an die Theorie formuliert. Schließlich wird ein Analyseverfahren ausgewählt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Verfahren der Strukturierung gewählt. Folglich wurden Kategorien definiert und diesen Textstellen zugeordnet, die als Musterbeispiel für die jeweilige Kategorie gelten. Schlussendlich werden die Kategorien zu einer Über-

sichtsdarstellung zusammengefasst und so der Interpretation unterzogen. (vgl. ebd.: 516f)

#### **4.1.2. Methodische Herangehensweise**

Im ersten Schritt wurde wie oben erwähnt der persönliche Standpunkt zu den Veröffentlichungen zu Rebeca Wild geklärt. Schließlich wurde die Literatur von Rebeca Wild nach Erscheinungsjahr gesichtet, um so einen Überblick über die Entwicklung ihres Konzeptes zu erhalten. Folglich wurden Forschungsfragen formuliert und Kategorien erstellt wie; *Bezug zur Kultur- und Sozialanthropologie & Ethnopedagogik, Erziehung als kulturelles Konstrukt, Sozialisierung Wild, pädagogisches Konzept, Kindheitskonzept, Einfluss Wild auf Kultur, Neokolonialisierung, Ziel & Mission Wild, Eurozentrismus & Kulturrelativismus, Kulturkritik, Kulturwandel, Kind als aktive Kulturgestalter und Background*. Diesen Kategorien wurden Textpassagen zugeordnet. Die kategorisierten Zitate wurden schließlich noch einmal nach kategorischer Aussagekraft bewertet und ausselektiert. (vgl. ebd.: 526ff)



## **4.2. Übersichtsdarstellung der Literatur**

Für eine Übersichtsdarstellung, welche anschließend vorgestellt wird, wurden gewisse Kategorien ausgewählt, um so dem Leser einen roten Faden zu gewähren.

Die Übersicht beginnt mit der Sozialisierung bzw. mit der Kindheit von Rebeca und Mauricio Wild, da, wie oben näher erläutert, die Sozialisierung eine wichtige Rolle in der Ausformung von Denkprozessen und die Erfassung der Welt spielt. Daraufhin wird ihr gemeinsamer Werdegang und die Umstände, die sie zu ihrem pädagogischen Konzept brachten und schließlich dessen praktische Umsetzung mit dem theoretischen Hintergrund, beschrieben. Im darauf folgenden Kapitel werden die Wertvorstellungen<sup>10</sup> von Wild näher erläutert. Darauf folgen das Kindheitskonzept und die Betrachtung des Kindes als aktiven Kulturgestalter. Hier erfolgt eine Überleitung zu Wilds Vorstellung von Kultur, ihre geübte Gesellschaftskritik und welches Ziel sie verfolgte bzw. welchen Einfluss sie dabei auf ihre außerhäusliche Umgebung nahm.

### **4.2.1. Die Sozialisierung von Rebeca und Mauricio Wild**

Beinahe in allen<sup>11</sup> ihren Büchern erzählt Rebeca Wild ihre Lebensgeschichte und den Hintergrund bzw. den Erfahrungsweg, aus dem sich ihr Welt- bzw. Menschenbild entwickelte.

Rebeca Wild wurde 1939 in Deutschland geboren. Ihre Kindheit ist geprägt von der Nachkriegszeit und dem Katholizismus (vgl. Wild: 1990: 9, 2001: 8). „Jeden Sonntag die unangenehme Prozedur, mit der Familie im besten Kleid zur Kirche zu pilgern und dort still sitzen zu müssen, und, da mir dies nicht möglich war, die strengen Verweise und schließlich - mitten in einer nicht enden wollenden Predigt - eine Tracht Prügel vor der Kirchentür.“ (Wild 2001: 8) Dieser Einfluss hielt auch während des Germanistikstudiums an. „Meine eigene im Krieg verlebte Kindheit hatte mich gelehrt, jeden Tag trotz

---

<sup>10</sup> „Wertvorstellung, Weltbild. Jedes Volk ordnet seine W. pyramidenartig zu einem Weltbild, wobei die höchsten Werte die Spitze der Pyramide einnehmen. Die W. der einzelnen Völker können jedoch sehr unterschiedlich sein; sie werden von zahlreichen Faktoren bestimmt. Neben Religion, Wirtschaft und Sozialstruktur beeinflussen auch Milieu, Geschichte, individuelle Erwartungen [und] u.a. die Wertskala [...]“ (Hirschberg 1988: 519) das Weltbild bzw. die Wertvorstellung.

<sup>11</sup> Das Buch *Genügend gute Eltern* (2006) ist eine thematische Protokollansammlung.

Ängste und Unsicherheiten voll zu leben. Die Schuljahre überschatteten zwar oft das Bedürfnis nach einem authentischen Lebensgefühl und verdunkelten wirkliches Verständnis und Klarheit im Denken und Fühlen mehr, als sie es förderten. Während der Studienjahre wurde Romano Guardinis Vorlesung über Plato für mich bedeutungsvoller als die philologischen Hauptfächer." (Wild 1990: 9)

1959, während einer Anstellung als Reiseleiterin in Bayern, lernte die junge Studentin Mauricio kennen. Seine Eltern sind von der Schweiz nach Ecuador ausgewandert, wo Mauricio und sein Bruder zur Welt kamen (vgl. ebd.).

Mauricio litt während der Schulzeit in Ecuador unter Angstzuständen, aufgrund eines gewalttätigen Lehrers (vgl. Wild 2001: 13). Gemeinsam mit seinem Bruder wurde er von seinen Eltern in die Schweiz zur Schule geschickt. Seine lateinamerikanische Kultur wurde abgelehnt und er erfuhr Fremdenfeindlichkeit; „mit seinem Bruder zur weiterer Schulbildung in die Schweiz übersiedelt und nur von wenigen Menschen Interesse und Verständnis für seine so ganz anderen Erfahrungen erfuhr. Von seinen Mitschülern ausgelacht, als er einmal eine Probe lateinamerikanischer Musik zum Besten gab, von den Verwandten in bester pädagogischer Absicht gezwungen, mit dem Bruder kein Spanisch mehr zu sprechen, um schneller Deutsch zu lernen, auf Schritt und Tritt die Herablassung gegen Menschen aus >>unterentwickelten Ländern<< spürend, wuchs in ihm das Misstrauen gegenüber dieser Zivilisation“ (ebd.: 13f). Nach sechs Jahren verließ er die Schweiz und begann in Europa zu reisen, zu arbeiten, er lernte Sprachen und „war aber vor allem auf der Suche nach einer Identität" (Wild: 1990: 9).

Der Kontakt zwischen Rebeca und Mauricio intensivierte sich nach dem Sommer und es entstand der Wunsch „in Mauricios Geburtsland Ecuador ein gemeinsames Leben zu wagen. Wir stellten uns vor, daß dort vielleicht mehr Bewegungsfreiheit und Entscheidungsmöglichkeiten zu finden wären als in Europa, und diese äußere Situation unserer gemeinsamen Suche nach einem authentischen Leben zugutekommen könnte." (ebd.: 10)

#### **4.2.2. Ihr Wirken in Südamerika**

Für die Vorbereitungen begab sich Mauricio 1960 nach Ecuador. Er erhielt eine Anstel-

lung im Holzhandel. Ein Jahr später traf Rebeca mit dem Schiff ein (vgl. ebd.). In den ersten Jahre genossen die beiden ihre neue Heimat und ihre Ehe. Anfänglich „widmete sich Mauricio einem Selbststudium in vergleichenden Religionswissenschaften, lernte Schreibmaschine schreiben und Flöte spielen.“ (ebd.: 14) Sie betrieben Yoga, gingen Schwimmen, besuchten ein Kino oder ein Restaurant. „Allmählich übernahmen wir ein wenig mehr Arbeit: privaten Englisch- und Musikunterricht für interessierte Dörfler.“ (ebd.: 15)

„In dieser Zeit freundeten wir uns mit einer holländischen Familie an, die nicht weit von Quevedo auf einer großen Farm wohnte - ganz im Stil der Holländer in Indonesien.“ (ebd.) Bald übernahm Mauricio eine „Stelle in der Leitung dieser Farm“ (ebd.). Dabei wurden "[...] monatlich [...] 30 000 bis 50 000 Stauden Bananen verschiedenen Reifegrades nach Deutschland, Amerika und Japan verschifft [...]. Er hatte für all diese Arbeiten und die Betreuung der noch jungen Kakaopflanzung ungefähr hunderte Arbeiter unter sich, die in drei Camps wohnten.“ (ebd.: 16) Später erhielt Mauricio eine "[...] Stellung in einer Importfirma [und Rebeca arbeitete bei] einer Bananen-Exportgesellschaft als dreisprachige Chefsekretärin [...]" (ebd.: 17).

Bald stellte sich eine gewisse Frustration ein. „Wir gewannen gerade genügend Einblick ins Geschäftsleben, um zu merken, daß wir mit unserer Arbeit weder uns selbst noch unserer Wahlheimat große Dienste leisteten. Aus Geschäftsinteresse mußten wir immer wieder gegen Menschen vorgehen, für die wir ebensoviel empfanden wie für unsere europäischen Landesgenossen. So näherten wir uns langsam dem Verständnis, daß unser Ideal, zu einer persönlichen Verwirklichung zu kommen, mit den Bedürfnissen der Umwelt, in der sich unser Leben abspielte, in engem Zusammenhang stehen mußte. In der täglichen Praxis eines Geschäfts, das inmitten eines unterentwickelten Landes, inmitten weit verbreiteter Armut, Diskriminierung, Hoffnungslosigkeit oder Selbstbetrachtung nur seinen eigenen Gewinn zum Ziel hat, zeichnete sich die Notwendigkeit einer sozialen Verantwortung immer stärker ab.“ (ebd.: 18)

In der Zeit, in der sie das Geschäftsleben überdrüssig wurden, entstand eine Freundschaft mit einem anglikanischen Pfarrer. Rebeca und Mauricio beschlossen nach New York zu ziehen und Soziologie zu studieren. Im ersten Studienjahr wurde ihr erster Sohn, Leonardo, geboren und sie entschlossen sich ihr Studium in Puerto Rico weiter-

zuführen. Nach seiner Niederkunft wurden sie auf Maria Montessori aufmerksam. Rebeca entwickelte großes Interesse für die Montessori-Pädagogik. Nach dem sie eine Montessori Ausbildung in London absolvierte, organisierten sie eine Spielgruppe in Puerto Rico. Nach dem Studienabschluss in Puerto Rico erhielten beide eine Anstellung in einem Projekt in Calí, Kolumbien. Dort organisierte Rebeca einen Montessorikindergarten für ihren Sohn. (vgl. Wild 1990: 16ff)

„Später ergab sich ein großes Projekt für organische Landwirtschaft mit Biogasproduktion in einer verarmten Gegend in den Anden Ecuadors.“ (ebd.: 18) Zurück in Ecuador wurde Rebeca von der Dorfschuldirektorin gebeten, einen Kindergarten zu gründen (vgl. Wild 1990: 24). Während dieser Zeit beschäftigten sich Rebeca und Wild vermehrt mit „[...] Kinderpsychologie, Erziehungsfragen, neurologische Forschungen und ähnliche Themen [...]“ (ebd.: 24). Sie wurden vermehrt konfrontiert „[...] mit den sozialen Problemen Ecuadors [...]“ (ebd.: 25) und interessierten sich für „[...] grundsätzliche Fragestellungen über die Grenzen und Möglichkeiten eines persönlichen Einsatzes in einer Welt, die einem tief greifenden Wandel unterworfen ist.“ (Wild 2001: 16) In der Zwischenzeit besuchte Leonardo einen Kindergarten der deutschen Schule in Quito und danach eine Salesianer Schule im Hochland, wo der Lehrer mit Schlägen 60 Kinder unterrichtete. Als ihr zweiter Sohn, Rafael, zur Welt kam, begannen sie das vorherrschende Bildungssystem kritischer zu betrachten und kamen zu dem Entschluss, beiden dieses zu ersparen. (vgl. ebd.: 18f)

#### **4.2.3. El Centro Experimental Pestalozzi**

Nun wollten sie eine Umgebung schaffen, in der die beiden Söhne, ihren individuellen Bedürfnissen nachgehen konnten, „daß sie voller Neugierde bleiben, voll Vertrauen in sich selbst und ihre Welt aufwachsen; daß es ihnen erlaubt ist, ihre Welt so zu erleben und zu verwandeln, daß sie sinnvoll für sie wird“ (Wild 1990: 20) und sie somit eine nachhaltige stabile Persönlichkeit aufbauen können. „Schließlich fanden wir in den Grundideen Maria Montessoris einen Rahmen, der uns sowohl einleuchtete als auch gleichzeitig Freiheit für eine eigene Urteilsbildung versprach.“ (Wild 2001: 17) Sie entschlossen sich im Tal Tumbaco, im Norden von Quito eine Umgebung für ihre Söhne, welche auf den Gedanken von Maria Montessori basiert, zu schaffen.

"Uns gefiel besonders das Tal von Tumbaco, das auf einer kurvenreichen Straße in 30 Minuten von Quito zu erreichen ist. Bisher gab es dort idyllische Landgüter mit subtropischen Früchten aller Art und Wochenendhäuser." (Wild 1990: 25) Sie mieteten ein Haus mit einem großen Garten und begannen dieses mit den verschiedensten Materialien zu gestalten. Zeitgleich informierten sie sich über verschiedene Alternativschulformen, wie „[...] das "offene Klassenzimmer" in den Staaten und im Norden Europas, der "integrated Day" in England, die „Reisende Schule“ in Dänemark, Montessori-Schulen in vielen Ländern, die Waldorf-Schulen und "Schulen zum Denken", die, gestützt auf Piagets Forschungen, die frühen Denkprozesse des Kindes auf wissenschaftliche Weise in rechte Bahnen lenken wollten." (ebd.: 101) Sowie die Ecole Moderne von Célestin Freinet, welche auf „[...] der Aktivität und Initiative der Kinder“ basiert und somit auch „in einer ärmlichen Umgebung mit einfachen Mitteln möglich ist." (ebd.: 103). Diese Schulformen dienten der Inspiration, denn diese „Umgebung sollte nicht einfach die Modelle aus anderen Ländern nachahmen, sondern soweit wie möglich mit lokalen Elementen arbeiten." (Wild 1990: 104)

Neben ihren zwei Söhnen begannen noch weitere sieben Kinder, deren Eltern sie für ihr Vorhaben gewinnen konnten (vgl. Wild 2001: 19f). Die Schulpflicht in Ecuador umgingen sie, in dem sie sich auf das „[...] ecuadorianische Grundgesetz, das den Eltern das Recht zuspricht, für ihre Kinder diejenige Erziehung zu wählen, die sie für gut erachten [...]" (Wild 2001: 61) beriefen. Auf dieses bezogen sie sich auch, während der Jahre, in denen sie nicht offiziell anerkannt wurden, wenn es darum ging, die Schule nicht schließen zu müssen.



Abb. 1: „Hier begleitet Rebeca Wild einen Jungen im Umgang mit einem indianischen Rechenbrett – der Taptana.“ (Wild 1993: 153, entnommen ebd.)

Schlussendlich wurde Pesta (Abkürzung für Centro Experimental Pestalozzi) 1989 offiziell anerkannt (vgl. Wild 1990: 104f, 257). "Aus Kindergarten und Primarstufe erwuchs nach und nach eine Sekundarstufe. Nach einer provisorischen Genehmigung erhielten wir im zwölften Jahr eine öffentliche Anerkennung dieses Bildungswegs mit dem Titel "Neunjährige ecuadorianische Grunderziehung ohne Klassen". Dieses Abkommen mit den Behörden erlaubt uns nun, unseren Schülern ein Abschlusszeugnis ohne Noten und ohne Nachweise eines eingehaltenen Schulprogramms zu erteilen. Mit diesem Beleg können sie auf Wunsch ohne Zusatzprüfungen weiterführende Schulen besuchen." (Wild 2001: 22)

Den Wilds ist die Zusammenarbeit mit den Eltern besonders wichtig, da auch das häusliche Umfeld einen nichtdirektiven Umgang bieten soll. "Der Versuch, Einfluss auf die häusliche Umgebung der Kinder zu nehmen, ist aber die logische Folge unserer Überzeugung, dass Kinder durch Interaktion mit ihrer Umwelt wachsen und lernen." (Wild 2011: 88) Dieser Einfluss auf die Eltern wird durch einen Vertrag determiniert, den die Eltern zu Beginn jedes Kindergarten- bzw. Schuljahres unterschreiben müssen. In dem versprochen sie „[...] an monatlichen Studiensitzungen teilzunehmen, die sich mit den Prinzipien der aktiven Erziehung befassen würden und diese soweit wie möglich zu

Hause anzuwenden und mindestens einmal in jedem Trimester einen Morgen in der Schule zu verbringen, die Aktivitäten der Kinder zu beobachten und sie in der Studiensitzung zu besprechen." (Wild 1990: 105) Weiters versprachen die Eltern mit ihrer Unterschrift, „[...] dass ihr Kind an keiner angeleiteten außerschulischen Aktivität oder Therapie ohne ausdrückliches Einverständnis der Schule teilnehmen darf und dass es bei Nichtbeachtung den Platz in der Schule verlieren kann." (Wild 2001: 48)

2005 wurde Pesta, nach 29 Jahren und 180 Schülern, geschlossen. Aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen Krise waren die Kinder eher mit häuslichen Problemen beschäftigt als mit ihren persönlichen Entwicklungsbedürfnissen.<sup>12</sup>

#### **4.2.4. Curriculum**

Der Kindergarten und die Schule waren getrennte Bereiche. Jedoch war es den Schulkindern jederzeit erlaubt den Kindergarten zu besuchen. Anders verhielt es sich mit den Kindergartenkindern, denen der Zutritt in die Schule nicht gestattet war (außer in Begleitung). Der Grund dafür war die vorbereitete Umgebung und ihre Materialien, welche sich an das jeweilige Alter bzw. inneren Entwicklungsstadien oder Wachstumsprozessen orientierten. Dabei bezogen sich die Wilds auf die Werke von Piaget und Montessori.

##### **4.2.4.1. Entwicklung der Gehirne**

"Maria Montessori gebrauchte den Begriff vom "geistigen Embryo", mit dem sie aufzeigte, daß jedes Menschenkind eine lange Entwicklungszeit im geschützten Umfeld braucht, damit seine lebenswichtigen Strukturen voll ausreifen können. Gleichzeitig sprach sie von "sensiblen Perioden", die eine gewisse Verwandtschaft zu Piagets Entwicklungsphasen aufzeigen. Diese Phasen wiederum haben einen engen Bezug zu inzwischen besser bekannten neurologischen Entwicklungsphasen: dem Ausreifen des Stammhirns während der Schwangerschaft, des limbischen Systems während der ersten sieben oder acht Lebensjahren und des Großhirns in den folgenden sieben oder

---

<sup>12</sup> vgl. <http://www.spiel-und-lernzentrum.ch/pild1.html>, letzter Zugriff 4/2/12 2:17

acht Jahren." (Wild 2010: 37)

Der Mensch wird mit allen drei Gehirnen geboren, doch die volle Funktion aller drei ist erst in der Adoleszenz, also mit ca. 15 Jahren, abgeschlossen. (vgl. Wild 1992: 100)

Ab „[...] der sechsten Schwangerschaftswoche [werden] unsere Erfahrungen im Mutterleib registriert. Diese Erfahrungen sind notgedrungen durch das physische und psychische Erleben der Mutter selbst geprägt. [...] Ist einmal die Entwicklung dieser ersten Strukturen abgeschlossen und das retikuläre Gehirn voll funktionsfähig, übernimmt es die Steuerung aller lebenswichtigen Körperfunktionen wie Kreislauf, Atmung, Verdauung usw. In diesem Augenblick gibt der neue Organismus dem Körper der Mutter das Signal, das den Geburtsprozeß einleitet." (Wild 1990: 66)

Ab der Geburt beginnt das Großhirn voll funktionsfähig zu werden. Dies zieht sich über mehr als zwölf Jahre. Es speichert alle persönlichen Erfahrungen mit der Umwelt ab. (vgl. Wild 2001: 87f). Es beginnt mit der Geburt, welche das limbische System prägend stimuliert (vgl. Wild 1990: 66). Ab dem Einsetzen des Geburtsprozesses bis zum ca. siebten und achten Lebensjahr werden sinnliche und motorische Erfahrungen sowie Gemütszustände gespeichert. Es „[...] koordiniert neue Erfahrungen mit den alten und vereint so in einer Struktur dreierlei: Gefühle, Sinneswahrnehmungen und Bewegungen“ (ebd.: 69). Durch reichliches Sammeln sensor-motorischer Erfahrungen erreicht das limbische System seine volle Funktionsfähigkeit (vgl. ebd.: 66ff).

Durch das emotionale oder senso-motorische Beantworten von Signalen kommt es immer wieder zu Problemen, welche eine Lösung suchen. (vgl. ebd.: 100) Diese Erkenntnisprozesse bilden „das Denkvermögen des wachsenden Menschen bis hin zur Fähigkeit, Symbole und Konzepte zu bilden und zu verstehen.“ (Wild 1992: 101f)

Ab dem siebten Lebensjahr entwickelt sich die Hirnrinde. In den kommenden sieben oder acht Jahren wird das abstrakte Denken geformt. Ein „[...] Verständnis von Beziehungen und Regelmäßigkeiten der Umwelt [...]“ (Wild 2001: 74) entsteht. Die Umwelt wird getestet um zuverlässige und genaue Ergebnisse zu erhalten. Es ist eine Phase des Experimentierens. Die Sprache bekommt einen wichtigen Stellenwert im Umgang „[...] mit Symbolisierungen und logischen Folgerungen [...]“ (Wild 1990: 69).



Mit ca. 15 Jahren ist das Gehirn soweit ausgereift, das es möglich ist vom Allgemeinen zum Abstrakten und wieder zum Allgemeinen zu denken. Sprich das Reifen der formalen Denkprozesse ist nun abgeschlossen.

Die Phase der Adoleszenz zeichnet sich durch „[...] die Grundfrage *Wer bin ich in dieser Welt?* [aus.] Es ist also die sensible Phase der Introspektion [...]“ (Wild 2001: 80), in der die innere Wirklichkeit mit der tatsächlichen abgeglichen wird. Die sozialen Verbindungen gewinnen an Bedeutung. (vgl. Wild 2011: 38, 190ff) "Durch seine sexuelle Entwicklung, die mit dieser neuen Etappe zusammenfällt, gewinnt er [der Jugendliche] ein neues, starkes Interesse am Körper. Er erfährt ein überstarkes Verlangen nach Liebe, menschlicher Nähe und Vereinigung, das sein Interesse in die Richtung einer neuen Problematik sozialer Zusammenhänge treibt und ihn in immer komplexere Situationen hineinzieht." (ebd.: 191)

Wenn wir die Entwicklung des Gehirns betrachten, so wird ersichtlich, dass unsere Wirklichkeit von „der Funktionsweise unseres Gehirns beeinflusst“ (Wild 1990: 205) ist.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Kultur entsteht im Kopf, im Großhirn.



Abb. 2: Experimentieren mit dem Element Wasser (entnommen Wild 1990).



Abb. 3: Die Schuldruckerei nach Freinet. Die Kinder lernen spielerisch Lesen und Schreiben. (entnommen Wild 1993).

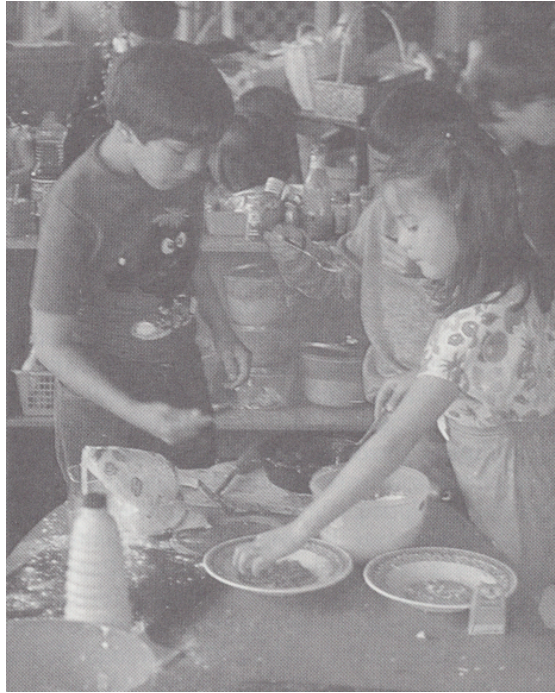


Abb. 4: In der Küche können die Kinder in Gruppen richtiges Essen zubereiten (entnommen Wild 1993).



Abb. 5: Jugendliche üben sich im abstrakten Denken (entnommen Wild 2001).

#### 4.2.4.2. Strukturierung der Umgebung

Die Umgebung (der Kindergarten und die Schule) war so gestaltet, dass sie einerseits die Bedürfnisse der Gehirnentwicklung und andererseits die Bedürfnisse des Bewegungsapparates stillte. Die Kinder sollten viele Erfahrungen mit der konkreten Wirklichkeit sammeln, sodass die Lernziele operatives (experimentieren) und figuratives (nachahmen, symbolisches Spiel) Lernen vereint werden und so die Kinder automatisch in die Phase der Adoleszenz bzw. des abstrakten Denkens und der Verallgemeinerung eintreten.<sup>14</sup>



Abb. 6: Kinder legen ein Pflanzenbeet an (entnommen Wild 1993).

---

<sup>14</sup> Operatives Lernen bedeutet „schöpferisches Experimentieren mit der konkreten Wirklichkeit“ (Wild 2001: 86), sprich innere Signale werden nach außen getragen, z. B. persönliches Interesse. Figuratives Lernen dagegen meint, dass exogene Signalen durch Nachahmung verinnerlicht werden, z.B. Sprache, Sitte und Gebräuche. Die Balance dieser beiden Lernarten bzw. zwischen Innen und Außen, drückt sich im dritten Lernziel, dem konnotativem Lernen, aus. Welches bedeutet die beiden ersten Lernarten in Beziehung zu setzen, z.B. „ zwischen Handlungen und Worten, zwischen direkter Erfahrung und ihren Symbolen“ (Wild 1990: 91ff). (vgl. Wild 1990: 147 & 2001: 86)



Abb. 7: Ein Mädchen beim Experimentieren (entnommen Wild 1990).

Die Grundlage dieses dreigliedrigen Lernprozesses bildet einerseits, die nicht-direktive Haltung des Erwachsenen und andererseits die vorbereitete Umgebung.

Eine authentische, nicht-direktive Haltung einzunehmen ist für die Erwachsenen eine schwierige Herausforderung, da die meisten einer direktiven Sozialisierung unterliegen. Doch um den Kindern freie Bedürfnisstillung zu garantieren, ist es notwendig sich einer Sozialisierung zu unterziehen. Diese fand in Form von Seminaren bzw. Studiensitzungen, welche von Rebeca und Mauricio initiiert wurden, statt.<sup>15</sup> Im Pesta gab es kaum angestellte, ausgebildete Lehrer oder Erzieher. Der Grund dafür sei, dass gerade Pädagogen es schwer fällt Kinder nicht-direktiv zu begleiten, da sie aufgrund ihrer Ausbildung, immer die Tendenz haben nach deren Bedürfnissen zu führen, animieren, kontrollieren und manipulieren. (vgl. Wild 1990: 231) Die Aufgabe der Erwachsenen ist es nicht Kindern Wissen beizubringen, sondern auf Wunsch zur Verfügung zu stehen. Einerseits den Kindern psychische und physische Sicherheit zu garantieren anhand der sozialen Kommunikationsform<sup>16</sup> und Sicherstellung der Hausregeln<sup>17</sup>, andererseits den

---

<sup>15</sup> Auch heute noch bieten Rebeca und Mauricio Wild Seminarwochen für internationales Publikum an.

<sup>16</sup> Nach Piaget gibt es zwei Kommunikationsformen; die egozentrische und die soziale Sprache. "Noch mit sechs Jahren dient die Sprache des Kindes nur in geringem Maß der Mitteilung; sie kann noch

Kindern Material bereitzustellen, das ihren aktuellen Entwicklungsstadien und –bedürfnissen entspricht. (vgl. ebd.: 7, 49, 207) Die Erwachsenen "[...] behalten ständige Übersicht über das Gelände und fühlen sich für das Einhalten der Hausregeln verantwortlich: daß kein Kind das andere schlägt oder in seiner selbstgewählten Beschäftigung stört, daß zum Wasserspiel Schürzen angezogen, Abfälle in die bereitstehenden Kübel geworfen werden. Sie halten Ausschau nach Kindern, die vielleicht traurig sind und Trost benötigen; helfen, gewünschte Geräte herbeizuschaffen, unterhalten sich mit einzelnen Kindern, spielen mit ihnen, wenn die Kinder es wünschen. Oft sieht man sie inmitten des Treibens still sitzen, beobachten und hie und da etwas aufschreiben." (ebd.: 38f) Der Erwachsene übt sich stetig im eigenen Grenzen setzen, sodass er/sie nicht „körperlich, emotional oder intellektuell, mit Bewegungen oder Worten auf das Kind einstürmen, in es eindringen und es von außen her bestimmen." (Wild: 2010: 197)

Der zweite grundlegende Teil, auf dem der Lernprozess aufbaute ist die entwicklungsstadiengerechte, vorbereitete Umgebung. Diese erstreckte sich über ein großes Gelände in dem ein Sportplatz, Spielplatzgeräte, Zugang zu Wald, Wasser und Sand, Werkstätte und Tiere zu finden waren. Im Innenbereich gab es ein Wohnzimmer mit Büchern in drei Sprachen (Spanisch, Französisch und Deutsch), eine Freinet-

---

in diesem Alter bis zu 50 % egozentrischen, also auf sich selbst gerichteten, Charakter habe. Erst allmählich, vor allem durch den zunehmenden Umgang mit Gleichaltrigen, nimmt sie einen sozialeren Charakter an." (Wild 1990: 97) Wird dem Kind die Möglichkeit eingeräumt, sein egozentrisches Sprachbedürfnis frei auszudrücken wird sich eine soziale Kommunikationsform automatisch einstellen, da dies genetisch angelegt ist. Erwachsene, sofern die Umwelt ihrem egozentrischen Sprachbedürfnisse gerecht wurde, verwenden eine soziale Sprache, was bedeutet "wir üben uns einerseits in der Wahl rein beschreibender, nicht erklärender Verbalisationen, andererseits darin, weder die Worte dem Tun nachfolgen zu lassen noch dem Handeln durch Kommentare vorzugreifen." (Wild 2001: 244) Diese Sprache manipuliert nicht, sondern beschreibt und gibt dem gegenüber die Freiheit eigene Verständnisstrukturen der Wirklichkeit aufzubauen. (vgl. Wild 2011: 175f)

<sup>17</sup> Die Hausregeln garantieren die Sicherheit der Grenzen und Freiheiten anderer und fordern so Rücksichtnahme, z. B. "Was man benutzt, muß man wieder so aufräumen, daß es einem anderen dient. Die Tätigkeit einzelner oder einer Gruppe darf von einem anderen nicht gestört, Personen dürfen nicht verletzt, Material nicht mutwillig beschädigt werden. Wer an einer freiwilligen Arbeitsgruppe teilnimmt, akzeptiert die Disziplin dieser Gruppe." (Wild 1990: 207) (vgl. Wild 1990: 49)

Schuldruckerei, Montessorimaterial zum Lesen, Schreiben und Rechnen, diverse Rechenmaterialien aus unterschiedlichen Ländern, ein Kreativeck, Konstruktionsmaterial, diverse Bereiche in dem die Erwachsenenwelt nachgeahmt wurde, eine Küche, in der die Kinder die Möglichkeit hatten in Gruppen zu kochen ... Neben der Materialumgebung bot die Schule auch einen täglichen Programmschwerpunkt wie zum Beispiel in der Primaria am Montag Flötenunterricht, am Dienstag Orff und Schwimmausflug, am Mittwoch Englisch und Französisch, am Donnerstag wandern oder Ausflüge in die Erwachsenenwelt (Fabrik, Museum, Labor, ...) (vgl. Wild 1990: 124)



Abb. 8: Balkon des Kindergartens (entnommen Wild 2001).

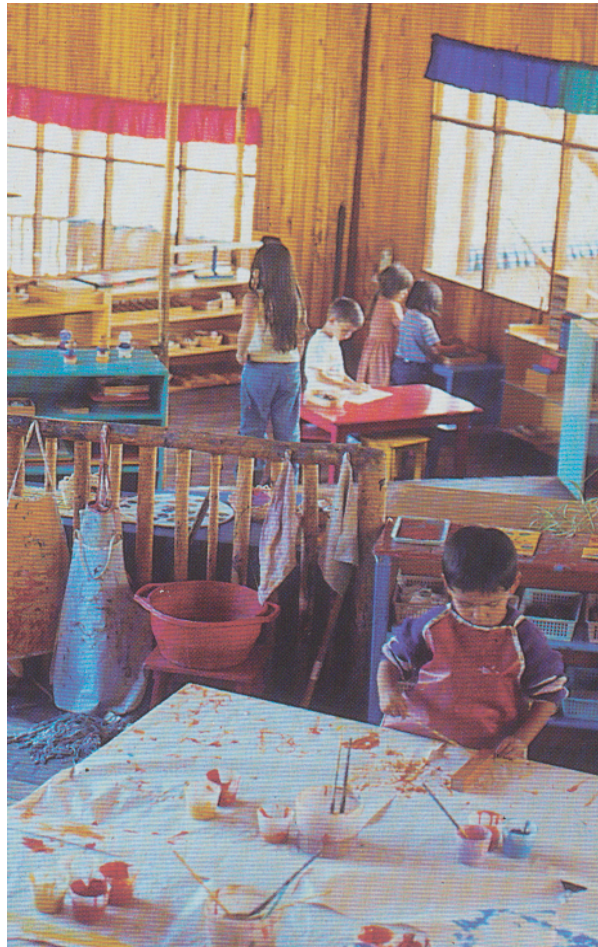


Abb. 9.: Innenbereich (entnommen Wild 2001).



Abb. 10: Außenbereich des Kindergartens (entnommen Wild 2001).





Abb. 11: Außenbereich der Primaria. (entnommen Wild 2001)

Wie oben erwähnt sind die Bereiche in Kindergarten und Schule getrennt. Der Kindergarten wird zwischen zwei und sieben Jahren besucht "In dieser Etappe kommt das freie, fantasievolle Spiel zu seiner vollen Blüte. Das Kind spielt nicht nur auf ihm lasstende Erlebnisse heraus und integriert sie dadurch in sein Leben, sondern gelangt durch das gleiche Spiel zu immer neuen Reorganisationen und Beherrschungsgraden der Elemente seiner Umwelt." (ebd.: 88) Es ist die Phase, in der das limbische System ausreift, durch das Sammeln verschiedener senso-motorischer und Gemütserfahrungen. (vgl. ebd.: 66ff).



Abb. 12: Zwei Junge experimentieren mit Sand und Wasser (entnommen Wild 1993).

Die Schule zielt mit ihren Materialien auf die operativen Bedürfnisse ab, welche um das 7. bis zum 15. Lebensjahr entstehen, nämlich die Entwicklung der Hirnrinde. In dieser Phase "[...] beginnt das Kind, sich den Begriff der Quantität, gestützt auf den Begriff der Einheit, den Begriff der Beibehaltung der Masse, des Gewichtes, der Zahl, der Länge und des Raumes zu eigen zu machen. [...] seine Umgebung zu beherrschen, Faktoren gegeneinander auszutauschen, die Resultate miteinander zu vergleichen, die Kehrseite der Dinge zu sehen, immer feinere Unterscheide zu bemerken." (ebd.: 88f) Um zu Verallgemeinerung bzw. zu abstraktem Denken zu gelangen, ist es wichtig, dass das Kind in der operativen Phase vieles ausprobiert und so wenig Hilfestellung von Außen erfährt. Die „[...] operative Aktivität ermöglicht die Markbildung des Gehirns und die Entwicklung der Intelligenzstrukturen, die zu gegebener Zeit zur Abstrahierung und zu gültigen Verallgemeinerungen führen. Für diese Aktivität braucht das Kind Freiheit, sehr viel verschiedene und immer neue Materialien und möglichst wenig Einmischung des Erwachsenen." (ebd.: 91)



Abb. 13: Ein Mädchen versucht die Welt mittels Länderpuzzle, Atlanten und Bilderbändern zu erfassen (entnommen Wild 2001).

Wenn die Kinder zu Jugendlichen heranreifen und ihre Bedürfnisse nach soziale Kontakten und vernetztem Denken sich verstärkt äußert. Dazu werden Möglichkeiten geschaffen, außerschulische Erfahrungen (z.B. Radreisen oder Praktikum). (vgl. Wild

1992: 116) zu sammeln.



Abb. 15: Jugendliche auf der viereinhalb monatige Fahrradreise von Quito, Ecuador, nach Manaus, Brasilien (entnommen Wild 2001).

Weiters wählt jeder Jugendliche eine Vertrauensperson, „um seine Freuden und Leiden, seine Sorgen und Pläne mit ihm zu besprechen. Der Tutor pflegt auch den Kontakt mit den Eltern und versucht die Harmonie zwischen Haus und Schule im Interesse des Jugendlichen zu unterstützen.“ (ebd.)

Weiters wurden im Pesta Orte geschaffen, die ausschließlich dem Bedürfnis nach sozialen Austausch dienen.



Abb. 15. Eine Besprechung (entnommen Wild 2001).

#### 4.2.5. Weltbild

Aus dem oben dargestellten Curriculum tritt Rebeca Wilds Wertvorstellung klar hervor, nämlich der Respekt vor dem Kind, der Respekt vor seinen Lern- bzw. Lebensprozessen, der Respekt vor den persönlichen Lebensprozessen, schlussendlich, an der Pyramidenspitze im Sinne Hirschberg, vor jeglichen Lebensprozessen.

Der Kern ihres Konzeptes besteht in der naturwissenschaftlichen Betrachtung von Grenzen. „Wir versuchen, uns möglichst plastisch vorzustellen, wie schon von der Urzelle her jeder Organismus sich durch eine halbdurchlässige Membrane von seiner Umwelt abgrenzt. Wie drinnen im Organismus eine höchst komplexe Struktur seine Wirklichkeit und spezielle Charakteristik bestimmt [...]“ (Wild 2010: 35).

In ihren Büchern legt Rebeca Wild ihren Schwerpunkt auf die halbdurchlässige Membrane der Kinder, die vom Erwachsenen zu respektieren sind. Diese innere Haltung des Erwachsenen schafft die Grundlage für den Umgang des Kindes und dessen Ausschöpfung des Potenzials zur vollkommenen Reife (emotional, kognitiv und sozial) (vgl. Wild 2001: 86f). Diese halbdurchlässigen Membrane bieten einerseits Schutz andererseits Assimilation welches auf intelligenter Auswahl basiert. (vgl. Wild 1992: 98, 2011: 59ff)

"Jeder Organismus enthält in sich ein eigenes artspezifisches Entwicklungsprogramm, einschließlich der Möglichkeit zu neuartiger Interaktion mit seiner Umgebung. Dieses Potential ist beim menschlichen Organismus unvergleichlich größer als bei jedem anderen Lebewesen. Allerdings kann jeder Organismus sein Potential nur dann entfalten, wenn er eine seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung vorfindet. Für den Menschen bedeutet dies, daß sich auch echte Entscheidungskraft, Kreativität, Intelligenz und soziales Verhalten ganz natürlich entwickeln, wenn die Umgebung diese Möglichkeit nicht verhindert." (Wild 1993: 122)

Hier setzt Wilds pädagogisches Konzept an, nämlich dem kindlichen Organismus eine bewusst gestaltete Umgebung zu bieten, in der es frei auswählen kann, was seinem genetischen Programm entspricht. Denn dies ist auch die Aufgabe einer Zelle bzw. der Zellmembranen, nämlich das auszuwählen, welches seine Integrität nicht gefährdet. Die Aufgabe des Erwachsenen ist es, eine innere Haltung einzunehmen, welche aus bedingungsloser Liebe, Respekt und Vertrauen in die Natur besteht (vgl. Wild 2010: 51, 2011: 205). Bei diesem Ansatz bezieht sich Rebeca Wild immer wieder auf Matura und Varela, für die die Liebe „[...] die treibende Kraft [ist], wenn ein Molekül sich zu einem anderen gesellt, um miteinander in einer neuen gemeinsamen Struktur zu kooperieren, ohne daß jedoch eines von ihnen seine Eigenart aufgibt. Das gleiche Prinzip gilt, wenn Zellen, jede mit ihrer eigenen Struktur und ihrem eigenen Kern, sich zu einem Gewebe oder einem Organ zusammenschließen, wenn Gewebe und Organe, jedes in seiner spezifischen Funktion und auf seine besondere Art und Weise, in einem Körper gemeinsam wirken." (Wild 2010: 88) Denn weiter unten angeführt meint sie, "Liebe ist allgegenwärtig, wo Leben ist. Sie wirkt innen und außen, durchdringt alles, verbindet alles, durchstrahlt, erwärmt und trägt alles. Doch Respekt verhindert, daß sie zum Besitzen, zum Kontrollieren und zum Manipulieren mißbraucht wird. Respekt heißt, daß die Wahrnehmungen, Bewertungen und die Entscheidungsprozesse des "legitimen anderen" nicht durchkreuzt oder umgeleitet werden, daß wir die Membranen des anderen nicht durchstoßen, daß seine Interaktion von innen nach außen und seine eigenen Entwicklungsprozesse nicht gestört werden." (Wild 2010: 105)

Unterliegt die Kindheit den Voraussetzungen von erfahrener bedingungsloser Liebe, Respekt und Vertrauen wird der "natürliche Egozentrismus" im Laufe der Adoleszenz

aufgegeben und die Sichtweise anderer einbezogen. Somit entspringt das neu gewonnene oder sich formende Weltbild aus konkret gewonnenen Erfahrungen und kontinuierlicher Selbstreflexion. (vgl. Wild 1992: 110)

#### 4.2.6. Das Kind bei Wild



Abb. 16: Ein Friseursalon im Innenbereich (entnommen Wild 2001).

Rebeca Wild argumentiert, dass der Ausreifeprozess des Gehirns, in dem sich das Kind befindet, der grundlegendste Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ist und somit eine eigene Lebenswelt schafft. Die Merkmale dieser Lebenswelt sind das freie Spiel, das große Bedürfnis nach Liebe und Bewegung, sowie dem Zeitgefühl (vgl. Wild 2011: 91, 1990: 62, 160, 199). Die ersten sieben Jahre, wo der Neokortex entwickelt wird "sind [...] zeitlos. Erst später sind Zeitberechnung und -organisation möglich. Erst durch Handlungen und Geschehnisse, die sich wie in einem Ritual beständig wiederholen, beginnt das Kind allmählich, der Zeit eine Bedeutung beizumessen." (Wild 2011: 34)

Rebeca Wild argumentiert, dass Kinder ihre Symbole durch persönliche Erfahrungen mit der Umwelt schaffen. Diese Symbole werden mit Beendigung der Gehirnentwicklung reflektiert und erhalten dadurch ihre Wertigkeit. Aus diesem Grund können wir davon ausgehen, dass es sich bei Kindern um aktive Kulturgestalter handelt. Während

das Gehirn sein volles Potenzial erreicht, stillt das Kind seine inneren Bedürfnisse in einer kulturell geprägten Umwelt. Sprich die Art und Weise wie diese gestillt werden bzw. welche Erfahrungen es sammelt, haben Einfluss auf dessen Gehirnentwicklung und folglich auf die Kultur. Dies beginnt im embryonalen Zustand, in dem das Klangumfeld der Mutter, ihre Erfahrungen, deren Ernährung, Rhythmus und Stimme wahrnimmt und im Stammhirn abspeichert. (vgl. Wild: 1990: 65f, 2001: 233). Ab der Geburt assimiliert es sein kulturell geprägtes Umfeld. Es eignet sich die Sprache an, den Tagesrhythmus, Rituale, das Verhalten seiner Bezugspersonen, Grenzen und übt seine sensomotorischen Bedürfnisse mit materiellem Kulturgut sowie im Finden von Problemlösungsstrategien. All diese Erfahrungen werden im limbischen System abgespeichert und bilden die Grundlage für die Entfaltung der Hirnrinde. „Die Hirnrinde, das dritte und "neue" Gehirn, das uns zu "denkenden" Menschen macht und uns befähigt, mit allen Abstraktionen wie der Sprache, mit Symbolisierungen und logischen Folgerungen umzugehen, ist diesen beiden ersten Strukturen überlagert und tritt zunächst nur zögernd, bis zum siebten oder achten Lebensjahr vor allem im Dienst der Gefühle, in Funktion. Die Etappe seiner intensivsten Entwicklung liegt etwa zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahr [...]" (Wild 1990: 69). In der Phase der Adoleszenz reflektiert der Jugendliche seine gemachten Erfahrungen bzw. sein konzipiertes Weltbild und vergleicht es mit seiner Umwelt. Die Hirnrinde befähigt ihn abstrakt und vernetzt zu denken sowie mit Symbolen zu agieren (vgl. Wild. 1990: 69, 2011: 38, 190f). Weiters kommt es mit dem Einsetzen der hormonellen Veränderung zur Auseinandersetzung mit dem Geschlecht und folglich mit der Gesellschaft. „Durch seine sexuelle Entwicklung, die mit dieser neuen Etappe zusammenfällt, gewinnt er ein neues, starkes Interesse am Körper. Er erfährt ein überstarkes Verlangen nach Liebe, menschlicher Nähe und Vereinigung, das sein Interesse in die Richtung einer neuen Problematik sozialer Zusammenhänge treibt und ihn in immer komplexere Situationen hineinzieht." (Wild: 2011: 191)

Das Kind befindet sich in einem ständigen Akkulturationsprozess, dem Anpassung und Assimilation vorausgehen. Es versucht „[...] zu neue[m] Gleichgewicht [zu] kommen; früher gefundene Gleichgewichte werden durch jedes neue Erlebnis reorganisiert und auf eine neue Stufe des Verständnisses gehoben. Dieser Prozeß spielt sich in jeder

neuen Etappe immer wieder in den gleichen Phasen ab: Die erste dieser Phasen ist immer durch Anpassung charakterisiert. [...] Die zweite Phase ist die der Assimilation [...] In diesem Prozeß kommt es immer wieder zu einer Art Gleichgewicht zwischen dem Organismus und seiner Umwelt. Neue Reize und die fortschreitende organische Reifung führen das Kind jedoch immer von neuem zu der Notwendigkeit, sein gewonnenes Gleichgewicht zu verlassen und Anpassungen und Assimilationen auf verschiedenen Stufen zu erlangen.“ (Wild 1990: 87)

#### **4.2.7. Kultur bei Wild**

Kultur sei für sie ein Konglomerat verschiedener Lebensformen, welche auf der Basis von Grundbedürfnissen entstanden ist. Kultur sei somit Konditionierung bzw. Automatismus und entferne den Menschen mental von der Natur (vgl. Wild 1990: 214; 1993: 123; 2010: 175). Dazu bezieht sie sich auf Paolo Freire, für den Kultur ein möglicher Lösungsweg bzw. Gestaltungen von „praktische[n] Überlebensprobleme[n] darstellt.] Die Basis jeder Kultur besteht für ihn zunächst darin, praktische Überlebensprobleme zu lösen und dafür neue Varianten zu finden, die für verschiedene Lebensbedingungen passen. Die zweite Stufe ist dann das zunehmend Bedürfnis und die wachsend Fähigkeit, eigene Lösungen mit anderen auszutauschen. in dieser Phase ist von großer Bedeutung, daß solcher Austausch zwischen Gleichgestellten geschieht, um eine >>Kulturinvasion<< zu vermeiden. Erst wenn diese beiden Fundamente sicher sind, entwickelt sich allmählich auf ihnen die dritte Etappe, und in ihr reifen nun die Früchte der „höheren Kultur“ wie Kunst, Wissenschaft, Philosophie und fortgeschrittene Technik.“ (Wild: 1992: 111f) Für Rebeca Wild stellt Kultur eine Alltagsgestaltung, welche sich durch Konditionierung ergab, dar. (vgl. Wild 2010: 20) Ausgangspunkt von Kultur seien Grundbedürfnisse. Durch kontinuierliche Befriedigung dieser Bedürfnisse entstanden spezielle Gestaltungsformen. Als Beispiel führt sie Hunger an. Durch die ständige Befriedigung dieses Bedürfnisses entstanden kreative Ausformungen der Nahrungsaufnahme (Rituale, Tabus, Mythen, ect.) (vgl. Wild 1993: 140)

Rebeca Wild meint, dass Kultur zur Vergewaltigung wird, wenn ohne Rücksicht und Respekt auf ihre authentischen Bedürfnisse anhand direkter verbaler und non-verbaler



Kommunikation vermittelt wird. (vgl. ebd.: 140) Dazu meint sie, dass "[...] Erziehung [...] ein >>Mittel zur Kolonisierung<< ist, durch das systematisch die Werte und Interpretationen von gestern der neuen Generation aufgedrängt werden, die Entwicklung des kindlichen Denkens durch eine vorbestimmte Auswahl geleitet wird und damit entweder Anpassung oder Widerstand ausgelöst wird." (Wild 1992: 95) Sie meint weiter, dass "[...] Anpassung an kulturelle Formen und das Erlernen von Techniken stehen *nicht* an erster Stelle." (Wild 2001: 143)

Weiters ist auch die Form wie mit Membranen bzw. Grenzen umgegangen wird kulturell unterschiedlich. Durch reichliches Sammeln sensor-motorischer Erfahrungen erreicht das limbische System seine volle Funktionsfähigkeit (vgl. Wild 1990: 66ff). Durch das emotionale oder senso-motorische Beantworten von Signalen kommt es immer wieder zu Problemen, welche eine Lösung suchen. (vgl. ebd.: 100) Diese Erkenntnisprozesse bilden „[...] das Denkvermögen des wachsenden Menschen bis hin zur Fähigkeit, Symbole und Konzepte zu bilden und zu verstehen." (Wild 1992: 101f)

#### **4.2.8. Wilds' Kritikpunkt**

##### **4.2.8.1. Kritik Direktivität**

Ihre Hauptkritik übt Wild am patriarchalen System, welches durch Macht, Autorität, Hierarchie und Angst gekennzeichnet ist. (vgl. Wild 2001: 288) Sie meint dazu, dass in so einem System die Kultur den Menschen *vergewaltigt* (vgl. Wild 1993: 140). Dies tritt besonders durch das direktive Verhalten zutage. Direktives Verhalten basiert einerseits auf einer Anstauung egozentrierter Bedürfnisse, welche in der Kindheit nicht erfüllt wurden und so diese verlängern (vgl. Wild 1990: 201). "Nach Piaget sind freie Bewegung und freies Reden für das Kind grundlegend für die Ausbildung gesunder Verstandnisstrukturen. Ein positives Erfassen der Wirklichkeit kommt nur in dem Maße zustande, wie die natürlichen Bedürfnisse des Kindes respektiert werden. Egozentrisches Verhalten dauern solange an, wie der Druck unbefriedigter Bedürfnisse es erfordert." (ebd.: 244f)

Andererseits basiert direktives Verhalten auf einer Abhängigkeit exogener Impulse.

Diese Abhängigkeit entsteht in der Kindheit, wenn Erwachsene vorausgreifen, abhalten, hinweisen, schieben, ziehen und leiten um ein Gefühl zu vermitteln, „[...] dass wir die Dinge zuerst sehen und hören [...]“ (Wild 2011: 54). Weitere Beispiele sind; willkürliches Unterbrechen der Konzentration der Kinder zur Deckung eigener Aufmerksamkeitsdefizite (vgl. ebd.: 76), jegliche manipulative Kommunikationsstrategien oder physische Gewalt. Das Bedürfnis nach Liebe und Zuwendung macht das Kind „[...] anfällig für Konditionierungen [...]“ (Wild 1993: 123). Der Mensch verliert in einem patriarchalen System sehr früh seine innere Sicherheit und gibt sich ganz den äußeren Impulsen hin. Er verhaftet in der halbsozialisierten Sprache sowie in unerfüllten Bedürfnissen.

Schon im Mutterleib hat das Kind ein Bedürfnis nach bedingungsloser Liebe, sodass es sich auf sein inneres Wachstum konzentrieren kann. Wird dem Kind bedingungslose Liebe bzw. sein Wachstum nicht gewährt, bleiben die Bedürfnisse nach innerem Wachstum unerfüllt. Kommt es zu einer Situation in der ein Wachstumsbedürfnis nicht beachtet wird (z. B. Bedürfnis nach Körperkontakt, Bewegung, Autonomie), erlebt sein Organismus eine Stresssituation (z.B. Hormone werden ausgeschüttet, der Herzschlag verändert sich, Körpertemperatur steigt an). Erlebt das Kind und sein Organismus kontinuierlich solche Situationen entwickelt der Körper Blockaden (z.B. Erhöhung des Endorphinhaushaltes) um sich zu schützen. "Um die Blockierungen aufrecht zu erhalten, muß der Organismus Energien aufwenden, die sonst anderweitig nutzbar wären. Diese Energien erzeugen Spannungen [...]" (Wild 1990: 70f) und machen sich körperlich (z.B. Verspannungen, schwache Organe, psychosomatische Erkrankungen) oder in Form von Ersatzbefriedigungen (z.B. Drogen, Konsumzwang) bemerkbar. (vgl. Wild 1990: 62, 70, 76) Diese Blockaden bzw. Spannungen können durch Weinen oder Lachen gelöst werden. (vgl. Wild 2011: 81; 2001: 145, 2010: 81f) "Herzhaftes Lachen und herzerweichendes Weinen sind die natürlichsten Ausscheidungsmechanismen des Menschen. Beide sind Kindern leicht zugänglich. Wenn die Tränen strömen, befreit sich der Körper von Schlacken und Giftstoffen, die sich vielleicht jahrelang angesammelt haben. Tränen bedeuten für die emotionale Gesundheit dasselbe wie Urin für den physischen Körper." (Wild 2011: 68)

In den ersten sechs Jahren bedient sich das Kind der egozentrierten bzw. halbsoziali-

sierten Sprache. Wird dem Kind das Bedürfnis nach egozentriertem Sein nicht gewährt, verharrt es in diesem Verhalten bzw. in dieser Kommunikation.

In der Phase der Adoleszenz bzw. der Hormonveränderung, hat der Jugendliche verstärkt ein großes Interesse an Nähe. Diese Phase wird oft vermischt mit unerfüllter Liebe. Als Folge dieses Verhaltens sieht Wild einen gesellschaftlichen Zerfall. „Dieser Zerfall macht sich verschieden bemerkbar: In einem Gefühl der Sinnlosigkeit und Ausweglosigkeit oder einem Glauben, daß die Spezialisten der Welt die Probleme schon lösen werden, daß man sich darum nicht anstrengen und nur lernen muß, jede Situation zum eigenen Vorteil zu nutzen.“ (Wild 1992: 96f)

Diesbezüglich zieht Wild Tofflers *Der Zukunftsschock* heran, welcher meint, dass „[...] die Bedingungen, des allgemein gültigen Wirtschaftssystems die Methoden und Ideale des Bildungssystems beeinflussen.“ (Wild 1990: 208) Zum Beispiel sei durch die Industrialisierung die Massenerziehung entstanden. Werte wie Gehorsam oder Pünktlichkeit wurden gelehrt um „[...] die heranwachsende Generation auf das Leben in der Fabrik vorzubereite[n um so] das Funktionieren des industriellen Lebensmodells [...]“ (Wild 1990: 209) zu gewährleisten. Dieses Bildungssystem, welches nun die Welt „kolonisiert“ (vgl. Wild 1992: 95) sieht Wild in einem Dilemma stecken einerseits der physische und psychische Zustand der neuen Generation und andererseits dem ständigen Anpassen der Lehrpläne an dem Wissenswachstum, welches schlussendlich auf eine wachsende Bürokratie abzielt. (vgl. 1990: 31; 1992: 96)

In einer schnell wandelnden Welt, wäre es sinnvoller, so Wild, eine stabile Integrität zu entwickeln welche einem verantwortungsbewusst, flexibel, anpassungs- und entscheidungsfähig macht (vgl. Wild 1990: 142, 210f). Dazu meint Toffler, dass "[...] die Fähigkeit, aus einer Vielzahl von Angeboten das auszulesen, was der eigenen Person entspricht, grundlegend für das psychische Gleichgewicht der nächsten Generation sein wird. [...] Die Zukunft wird nach Toffler außerdem von schnellem Wechsel in menschlichen Beziehungen gekennzeichnet sein. Während früher die gleichen Menschen über viele Jahre am gleichen Ort wohnten, werden sie nun immer unsteter. Dazu bringt der rapide Fortschritt in der Kommunikation eine unvorstellbare Dynamik menschlicher Begegnungen mit sich. Daraus entsteht die Notwendigkeit, in kurzer Zeit bedeutungsvolle Beziehungen herzustellen. Das aber verlangt eine Flexibilität, die nur durch direkte Erfahrungen in den Wachstumsjahren möglich wird." (Wild 1992: 109)

#### **4.2.8.1.1. Kritik westliches Schulsystem**

Der direktive Umgang und die dadurch entstandene Konzentration auf exogene Elemente, führten zu einer Gewichtung der institutionalisierten Erziehung. Deren Ziel es anfänglich war, die gesellschaftliche Eingliederung in die Industrialisierung. Seither ergab sich zwar eine technologische, wirtschaftliche Veränderung, jedoch wurde das Schulsystem nicht an die Veränderung angeglichen. Nach wie vor werden die selben Werte vermittelt, wie zur Zeit der Industrialisierung. Die junge Generation wird zu „[...] Gehorsam [...] Pünktlichkeit und zur Routinearbeit [...]“ (Wild 1990: 30) gedrillt. Die Entwicklungsbedürfnisse der jungen Generation werden untergraben, was dazu führte, dass Blockaden entstehen und die sich wiederum in Form von physischen und psychischen Problemen bemerkbar machen. Weiters schreibt Wild, dass die Fokussierung auf die Schrift eine ungeheuerliche Bürokratie mit sich bringt. Ein weiterer Kritikpunkt ist der forcierte direktive Umgang. Dieser führt zu Manipulation und Abhängigkeit von exogenen Elementen. Weiters führt dieser Umgangstil dazu, dass die neue Generation die Manipulationsstrategien übernimmt und die übernächste abhängig gemacht wird. (vgl. ebd.: 29ff)

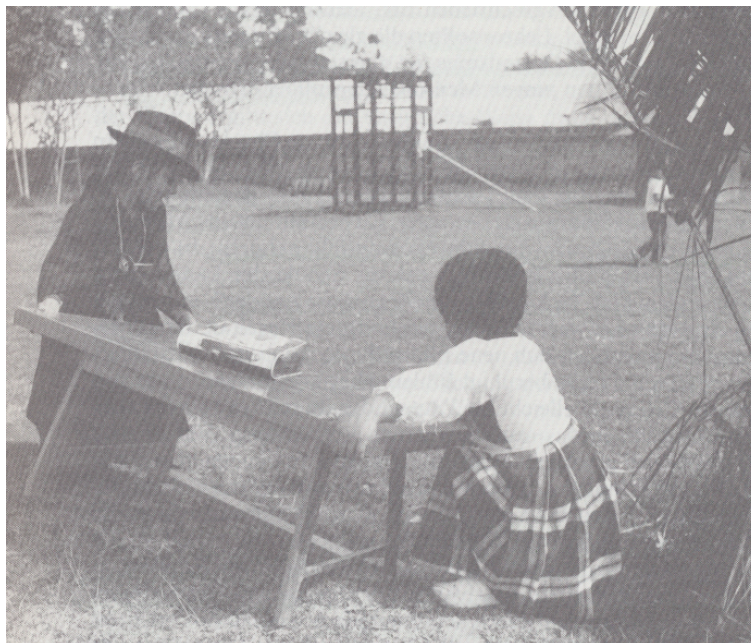


Abb. 17. Zwei Kinder gekleidet in ihrer Tracht. Im Gegensatz zu den ecuadorianischen Schulen existiert im Pesta keine Schuluniformpflicht (entnommen Wild 1990)

#### **4.2.8.1.2. Kritik traditionelle Gesellschaften**

Auch traditionelle Gesellschaften werden von Wild einer Kritik unterzogen. Insbesondere die Initiationsriten, welche, laut Wild, zur Anpassung der neuen Generation an die gesellschaftlichen Normen anstreben, werden dabei verstärkt kritisiert (vgl. ebd.: 83). „In einer abgeschlossenen, fremden Einflüssen wenig ausgesetzten Gesellschaft ist es üblich, dass die persönliche Autonomie durch Traditionen systematisch eingeschränkt ist. Nach festen Gebräuchen werden Abhängigkeiten von der Gemeinschaft von klein auf geübt, wird eine Frustrationstoleranz angestrebt, damit der Heranwachsende zur gegebenen Zeit durch sein Sicheinfügen in die Gesellschaft die verlorene Befriedigung und persönliche Sicherheit nicht zu sehr entbehrt. Auf diese Weise erreicht eine geschlossene Gemeinschaft die Eingliederung ihrer Mitglieder, vermeidet unerwünschte Neuerungen und garantiert ihre Kontinuität.“ (Wild 2011: 49f)

Eine weitere Kritik stellt das Grenzen setzen dar. Die Babys und Kinder haben keine Möglichkeit sich frei und autonom zu bewegen. Sie werden von den Familienmitgliedern zur Unselbstständigkeit angehalten (z.B. werden gefüttert bis ins Kindesalter, getragen trotz der Fähigkeit gehen zu können). (vgl. Wild 1990: 72f)

##### **4.2.8.1.2.1. Kritik Saraguro**

Wild bezieht sich in ihren Büchern immer wieder auf die indigene Gemeinschaft Saraguro "mit denen wir [...] über Jahre hinweg Programme zur Schaffung einer aktiven und ihre Kultur respektierende Erziehung [...] durchführen]" (Wild 1993: 94) In ihren Seminaren macht sie die Teilnehmer, auf die Kulturentfremdung, welchen die Kinder im formalen Bildungswesen ausgesetzt sind, aufmerksam. (vgl. Wild 2011: 42) Um die Kultur der Saraguro zu bewahren, werden beispielweise traditionelle Texte abgedruckt, um so die eigenen Bücher zu erhalten welche zum Lesenlernen dienen (ebd.: 265). Weiters existiert keine Schuluniformpflicht im Pesta und somit haben die Kinder die Möglichkeit ihre Tracht zu tragen.

Sie beschreibt auch ihre Beobachtungen, dass auch die Mitglieder der Saraguro Gemeinschaft sich am technologischem Fortschritt erfreuen. Dabei kritisiert sie vor allem das Fernsehen und das Radio, welches die anderen Werte vermitteln und so zu einer

Zerstörung der Integrität führt (vgl. ebd: 50ff) Jedoch auf der anderen Seite kritisiert sie das herrschende Senioritätsprinzip, Pflegepraktiken von Kindern und den Einsatz von Kindern als Arbeitskräfte.

"Während eines Sommerkurses nahmen wir alle Mahlzeiten bei unseren Gastgebern ein." [Dabei sollten alle gemeinsam in einem Raum essen.] Hier können nicht alle acht Mitglieder der Familie zusammen mit uns Gästen gleichzeitig sitzen. Wir versuchten also unseren Gastgeber zu überzeugen, die Kinder zuerst essen zu lassen. Doch das ging vollkommen gegen ihre Gewohnheiten." (Wild 2011: 50)

Ein anderes Beispiel ist die Stillpraxis, welche rein eine Bedürfnisbefriedigung der Mutter darstellt, sodass „er [der Erwachsene] besser seinen Erwachsenenpflichten nachgehen und schnell seine Ruhe haben kann." (ebd.: 83).

Ein weiteres Beispiel stellt die Kritik der Tragetuch-Praxis dar. Wild ist der Ansicht, dass diese Praxis nicht mit dem Bedürfnis nach Autonomie des Kindes vereinbar ist sondern stellt eine Befriedigung der Bedürfnisse der Erwachsenen dar. (vgl. ebd.: 33) Doch schreibt sie an einer anderen Stelle, dass „[...] den Indianermüttern keine andere Wahl [bleibt], als ihre Kinder überall mitzunehmen, wo sie Arbeiten zu verrichten haben. Sobald sie aber auf dem Feld sind, legen auch sie ihr Baby auf den Boden, damit es sich frei bewegen kann. Die kleinen Indianerkinder werden zum Herumtragen auch noch fest geschnürt, so daß ihr Körper genügend Widerstand hat und ihre Sinne bei allem, was sie auf solchen Reisen zu sehen bekommen, nicht überstimuliert sind, denn jede Bewegung, die über die eigenen Fähigkeiten des Kindes hinausgeht, ist ursprünglich Überstimulierung und verlangt nach entsprechendem Ausgleich." (Wild 1990: 72f)

#### **4.2.9. Zielvorstellungen und Einflussnahme**

##### **4.2.9.1. Ecuador als das Zielland**

Rebeca und Mauricio Wild teilten die Sehnsucht nach einem selbstbestimmten Leben. (vgl. Wild 2001: 14) Diese führte dazu, dass sie sich entschieden haben nach Ecuador auszuwandern. Ihr Wunsch war es einen Ort zu finden, an dem sie ihre Freiheiten aus-

leben konnten und ihrem Selbst und ihrer Lebensaufgabe näher zu kommen (vgl. Wild 1990: 10) Nach Jahren beruflicher Erfahrung in Ecuador entschlossen sie sich Soziologie in New York zu studieren um dieses Wissen nach Südamerika zu bringen.

#### **4.2.9.2. Eigene Kinder als Motivation der Selbstverwirklichung**

Als ihr erster Sohn zur Welt kam, präzisierten sie ihren Entwicklungshilfedanken, nämlich einer Arbeit nach zugehen, welcher ihre Kindheitsträume aktuellen Forderungen entspricht und verbindet. "Aus unserer unscheinbaren Erfahrung mit unserem ersten Kind ist allmählich, und anfangs fast unabsichtlich, eine Arbeit erwachsen, die unseren Jugendidealen zu entsprechen begann; nämlich unser eigenes Leben voll und authentisch zu leben und gleichzeitig die Bedürfnisse unserer unmittelbaren Umgebung und im weiteren Sinn des Landes, indem wir leben, zu berühren und bei ihrer Erfüllung zu helfen."

#### **4.2.9.3. Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Gestaltung der Umgebung**

Sie begannen ihren Kindern eine geeignete Umgebung zu gestalten. Diese sollte sich nach den Bedürfnissen der Kinder orientieren, welche zum Ziel hatte, dass sie ihren inneren Entwicklungsplan entfalten und so eine starke Vertrauensbasis zu sich selbst aufbauen konnten. „Unser erster Anhaltspunkt ist unser Verständnis der Beziehung von Individuum und Umwelt als eine organischen Prozesses, d.h. der Entfaltung des genetischen Programms durch die Interaktion mit der Umwelt. Unser Entschluss ist es uns in dieses Programm nicht einzumischen, die Natur nicht zu >>verbessern<< oder zu manipulieren, sondern sie zu respektieren, dafür aber bewusst auf das Umfeld einzuwirken, in dem der kindliche Organismus wächst." (Wild 2011: 205) Das Ziel sollte sein, dass die Kinder im Erwachsenenalter ein starkes Urvertrauen besitzen, anpassungsfähig, Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können, um so auf eine rapid veränderte Zukunft agieren zu können (vgl. Wild 1990: 33, 210f).

Dazu bezieht sie sich auf Toffler, welcher der Ansicht ist, dass „[...] die Fähigkeit, aus

einer Vielzahl von Angeboten das auszulesen, was der eigenen Person entspricht, grundlegend für das psychische Gleichgewicht der nächsten Generation sein wird. [...] Die Zukunft wird nach Toffler außerdem von schnellem Wechsel in menschlichen Beziehungen gekennzeichnet sein. Während früher die gleichen Menschen über viele Jahre am gleichen Ort wohnten, werden sie nun immer unsteter. Dazu bringt der rapide Fortschritt in der Kommunikation eine unvorstellbare Dynamik menschlicher Beziehungen mit sich. Daraus entsteht die Notwendigkeit, in kurzer Zeit bedeutungsvolle Beziehungen herzustellen. Das aber verlangt eine Flexibilität, die nur durch direkte Erfahrungen in den Wachstumsjahren möglich wird." (Wild 1992: 109)

#### **4.2.9.4. Einfluss auf die Eltern**

Mehreren Eltern gefiel die Idee und so gründeten sie einen Kindergarten und eine Schule, dessen Motto *Respekt vor Lebensprozessen* war. „Bei allen kulturellen, ideologischen oder sonstigen Unterschieden wurde es nun möglich, sich mit jedem Gesprächspartner auf einen gemeinsamen Nenner zu einigen, den wir heute unter die Formel >Respekt vor Lebensprozessen< fassen." (Wild 2001: 66)

Sie eigneten sich Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, Neurologie und Pädagogik an. Die Eltern der Kinder hatten ein großes Bedürfnis nach Austausch und so geschah es, dass "[w]ir [...] unversehens zu Vertrauenspersonen, Beichtvätern, Eheberatern und außerdem zum sonntäglichen Ausflugsziel für eine ungeahnte Zahl von Personen geworden [...]" (Wild 1990: 60) sind.

Es entstand der Wunsch bzw. die Vision einer gesellschaftlichen Bewusstseinsänderung. Diese soll eine Veränderung auf der Mikroebene bewirken um so ein interkulturelles Zusammenleben zu ermöglichen (vgl. ebd.: 256).

„In unseren Studiensitzungen mit Lehrern und Eltern hatten wir ein beachtliches Material über Erziehungsprobleme, Kinderpsychologie, die Schulpraxis in Ecuador und die Schulgesetze des Landes zusammengetragen. Die Notwendigkeit einer Alternative war nicht mehr abzuweisen." (ebd.: 100) Mit diesem Vorhaben begannen sie die „Lehrer“ für ihren Kindergarten und ihre Schule auszubilden, welche „durch ein offizielles Diplom des Kultusministeriums anerkannt“ (ebd.: 56) wurde.



Sie versuchten eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern zu erreichen. "Der Versuch, Einfluss auf die häusliche Umgebung der Kinder zu nehmen, ist aber die logische Folge unserer Überzeugung, dass Kinder durch Interaktion mit ihrer Umwelt wachsen und lernen." (Wild 2011: 88) Dazu wird versucht, dass beide Elternteile die Meinung und das Konzept von Wild vertreten (vgl. Wild 1993: 47). Bevor die Eltern ihre Kinder anmelden, wurden Auswahlgespräche geführt (vgl. Wild 1990: 220), danach erfolgten Elternabende, Familiengespräche, auch die Kurse für „Lehrer“ konnten interessierte Eltern besuchen (vgl. Wild 1993: 16). Weiters mussten die Eltern jährlich einen Vertrag unterzeichnen, worin sie versprachen „[...] an monatlichen Studiensitzungen teilzunehmen, die sich mit den Prinzipien der aktiven Erziehung befassen würden und diese soweit wie möglich zu Hause anzuwenden und mindestens einmal in jedem Trimester einen Morgen in der Schule zu verbringen, die Aktivitäten der Kinder zu beobachten und sie in der Studiensitzung zu besprechen [...]“ (Wild 1990: 105).

Neben der Elternarbeit, wurden auch Seminare für Behörden, Studenten der Universität, Eltern und Lehrer, veranstaltet. Es wurden Spieltherapiesitzungen angeboten und Vorträge in Lateinamerika und Europa abgehalten. (vgl. Wild 1990: 7, 1993: 90) Auch heute noch werden so genannte Aktivierungsseminare für nationale und internationale Interessenten angeboten.

Weiters ergab sich auch eine Zusammenarbeit mit der indigenen Gemeinschaft Saraguros. „Wir hatten mit der "Federación Interprovincial de Indígenas Saraguros", einem Indianerstamm im Süden Ecuadors, ein Abkommen getroffen, daß fünf ihrer Leute bei uns ein einjähriges Praktikum absolvierten konnten, in der Hoffnung, in Saraguro neue Wege der Erziehung einzuschlagen.“ (Wild 1993: 45) Es wurden mit den Familien Programme entwickelt, die auf eine „[...] Schaffung einer aktiven und ihrer Kultur respektierenden Erziehung [...]“ (Wild 1993: 94), im Sinne Wild, abzielten.

Die Folgen dieser Seminare waren eine persönliche Krise der Teilnehmer. Es wurde die Kindheit, das vergangene und aktuelle Handeln reflektiert und Prioritäten neu gesetzt. "[...] [I]n der aktiven Schule verpflichtet sich der Erwachsene, unaufhörlich die authentischen Bedürfnisse der Kinder erfassen zu lernen und alle seine Kräfte daran zu wenden, diese Bedürfnisse soweit wie möglich zu erfüllen." (Wild 1990: 21)

#### 4.2.9.5. Einfluss auf die Kinder im Pesta

Im Rahmen der Pesta-Umgebung, sind die Kinder verschiedenen kulturellen Einflüssen ausgesetzt. Diese manifestieren sich in der Hausordnung, dem Verhalten der BegleiterInnen sowie in den angebotenen Materialien welche den Kindern zur Verfügung stehen.

Als Beispiele ist hier das Verhalten der BegleiterInnen in Konfliktsituationen zu nennen. Der Begleiter nähert sich den Streitparteien, gibt körperlichen Kontakt falls gewünscht und beschreibt die Probleme der jeweiligen Partei ohne eine Lösung vorzugeben. (vgl. Wild 1990: 116f, 2011: 105).

Eine weitere Einfluss besteht im Festsetzen von Grenzen. Dabei handelt es sich um Grenzen, die für ein harmonisches Zusammensein ermöglichen. Die Grenzsetzung wird aus naturwissenschaftlicher Sicht argumentiert. Eine Zelle verfügt über eine Zellmembran, der Körper über eine Haut, die Erde über die Schwerkraft und ein soziales Gefüge inter und intrapersonelle Regeln oder Grenzen. Als Beispiel für Grenzsetzung ist die spirituelle Erziehung der Kindern. Wild spricht sich gegen spirituelle Erziehung des Kindes aus, da es nicht zu seinem Entwicklungsplan gehört, sich mit unkonkreten Materialien auseinander zu setzen. Ihr Bedürfnis ist es sich mit Konkretem auseinander zu setzen. "Kinder sind (unserer Meinung nach) ihrer Seele ohnehin nah, können aber durch geistige Übungen verleitet werden, den Anforderungen des konkreten körperlichen Lebens zu entfliehen." (Wild 2010: 210) Wild meint, dass die Gefahr besteht, dass eine spirituelle Erziehung zur Abhängigkeit führt.

Schlussendlich soll hier das Material genannt sein, welches erheblichen Einfluss auf die kulturelle Orientierung der Kinder hat. Beispielsweise werden Erwachsenenwelten im Innenbereich eingerichtet, wie zum Beispiel ein „Waschplatz im Andenstil“ (Wild 2001: 29), „die Taptana, ein indianisches Rechenbrett“ (ebd.: 176), „japanischer Rechenrahmen“ (ebd.), „Montessorimaterialien fürs tägliche Leben“ (Wild 1990: 39) oder beispielsweise Schreib- und Lesematerialien in den Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch (vgl. ebd.: 169)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Eine umfassendere Materialliste, welche sich aus der Literatur ergab, ist im Anhang zu finden.

#### 4.2.9.5. Junioritätsprinzip und matristische Kultur

Sprich an erster Stelle stehen die Wachstumsbedürfnisse der Kinder und ihre Wahrnehmungen. An zweiter Stelle die Bedürfnisse der Erwachsenen und an dritter die Vereinbarung dieser Bedürfnisse mit denen der Gesellschaft. (vgl. Wild 2011: 11) Diese Ebenen sind auch der Inhalt einer matristischen Kultur<sup>19</sup> die Humberto Maturana in seinem Buch Liebe und Spiel als Gegenstück zum patriarchalen oder zum matriarchalen System vorstellt. Die matristische Kultur als „allgemeine Kultur“ (Wild 1990: 149) oder Weltgesellschaft ist das Ziel oder die Vision Wilds. Der Kern des Kulturumschwungs ist die bedingungslose Liebe welche von der Kernfamilie ausgeht (vgl. Wild 2010: 88f) und so die Makrostrukturen erreicht (vgl. Wild 2001: 289). "Wenn wir uns um einen respektvollen Umgang mit Kindern bemühen, wächst in unserem Wesen das eigene Gespür für die Nähe des Lebens. So werden wir zunehmend weniger abhängig von den Werten und Urteilen anderer. Wir lernen unterscheiden, was von innen kommt und was von außen auf uns eindringt und uns unter Druck setzt. Diese Unterscheidungsfähigkeit erlaubt dann, die Merkmale von authentischen und Ersatzbedürfnissen zu erkennen und bringt auch uns selbst immer wieder in die Nähe von Lebensprozessen, die von innen nach außen voranschreiten." (Wild 1993: 141)

---

<sup>19</sup> Der Begriff matristischen Kultur ähnelt dem Begriff der Matriarchat zwar in der Wortherkunft (*mater* lat. für Mutter), jedoch nicht in der Sinnggebung. Matriarchat ist die „Bezeichnung eines Gesellschaftszustandes, der im wesentlichen durch die [...] Dominanz der Frau gekennzeichnet“ (Hirschberg 1988: 330) ist. Hierbei wird deutlich, dass es, im Gegensatz zur matristischen Kultur im Sinne Maturana, um Herrschaft, welche wiederum an Macht und Manipulation angelehnt ist, geht.



## 5. Wild im ethnologischen Diskurs

### 5.1. Grundbedürfnisse als Ausgangspunkt von Kultur

Kultur beginnt im Gehirn. Nach Vivello handelt es sich um ein Gedankenkonstrukt, welches Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert." (Vivello 1995: 329) Dieser Erfahrungspool wird über formale und/oder implizite Erziehung von Generation zu Generation weiter gereicht. Hamann schreibt dazu, dass ein junger Mensch „[...] Naturalisations-, Enkulturations-, Sozialisations- und Personalisationshilfe [...]" (Hamann 2005: 122) benötigt, aufgrund des vorgefundenen natürlichen und sozialen Raums, aber auch aufgrund seines biologischen Bedürfnisses nach sozialem Kontakt. (vgl. Hamann 2005: 123) Nach Vivello und Hamann ist der Sozialisationsprozess kulturell gefärbt. Dies bestätigt auch Rebeca Wild. Für Wild bedeutet Kultur Konditionierung, welche auf Grundbedürfnisse basiert. Die Art und Weise wie Grundbedürfnisse erfüllt werden sei kulturell gefärbt. Als Beispiel nennt sie das Bedürfnis Hunger, welches eine eigene Esskultur hervorbringt. Weiters machte Wild die Erfahrung, dass es universelle Grundbedürfnisse gibt. Diese rufen jedoch kulturell spezifische Reaktionen hervor, welche wiederum das neurologische System beeinflussen und in weiterer Folge die Persönlichkeit eines Menschen bzw. die Gesellschaft prägen. (vgl. Wild 2001: 16) Auch Ruth Benedikt bestätigt, dass es bestimmte universelle Bedürfnisse gibt, jedoch die Form wie diese Signale transportiert werden, sei von der jeweiligen Kultur abhängig. (vgl. Benedict 2002: 148)

### 5.2. Die Manifestation von Kultur im neurologischen System

Wie oben erwähnt ist Wild der Ansicht, dass es universelle Grund- bzw. Wachstumsbedürfnisse gibt. Diese universellen Bedürfnisse rufen kulturell spezifische Wahrnehmungen und Reaktionen hervor, welche wiederum das neurologische System und somit die individuelle Entwicklung lenken. Beispielsweise führt Wild das Bedürfnis Liebe an. "Liebe auf der Ebene des Stammhirns [...] Körperkontakt, das *Erlebnis*, gehalten und berührt zu werden [ist]. Auf der Ebene des Zwischenhirns sind es die *Signale* der Liebe, zum Beispiel Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Augenkontakt, Ton und Klang

der Stimme. Auf der Ebene des Großhirns, also das Verstehens, sind es die richtigen *Worte* zur geeigneten Situation und das Annehmen des *absurden* Anderen, der nicht die gleichen Vorstellungen, Erklärungen und die gleiche Reife hat wie man selbst." (Wild 2001: 78f) Daraus ergibt sich, dass Wild davon ausgeht, dass Kultur im Gehirn entsteht bzw. das neurologische System kulturell gefärbt ist.

Der Mensch tritt mit seiner sozio-kulturell strukturierten Umwelt in Kontakt. Dabei macht er spezifische Erfahrungen, die seine kognitive Entwicklung beeinflussen und so seine Entfaltung lenken. Es kommt zu zwei verschiedenen Prozessen, die sich einander bedingen bzw. eine Balance erreichen versuchen. Einerseits die sozio-kulturelle Beeinflussung von außen und andererseits, die kognitive Beeinflussung von innen nach außen. (vgl. Rothe 1984: 20f) Dies bestätigt auch Rebeca Wild in ihren Veröffentlichungen. Ihrer Meinung nach lernt der junge Mensch auf drei verschiedene Arten; operatives Lernen (endogene Signale werden nach außen getragen), figuratives Lernen (exogene Signale werden durch Nachahmung verinnerlicht) und konnotatives Lernen (Erfahrungen aufgrund endogener und exogener Signale werden mit Symbolen in Beziehung gebracht).

### **5.3. Sozialisationsprozess von Wild**

Folglich steht der Mensch von Geburt an direkt unter einem kulturell-spezifischen Einfluss. Mit dem er indirekt schon im pränatalen Zustand in Berührung kam. In diesem Sozialisations- bzw. Enkulturationsprozess reift das Individuum zum vollwertigen Mitglied einer Kultur heran. Bei Wild stellt die primäre Sozialisation den Entwicklungsprozess der Gehirne dar, welcher mit der Entwicklung des Stammhirns in der Schwangerschaft beginnt. Ab „der sechsten Schwangerschaftswoche [werden] unsere Erfahrungen im Mutterleib registriert. Diese Erfahrungen sind notgedrungen durch das physische und psychische Erleben der Mutter selbst geprägt. [...] Ist einmal die Entwicklung dieser ersten Strukturen abgeschlossen und das retikuläre Gehirn voll funktionsfähig, übernimmt es die Steuerung aller lebenswichtigen Körperfunktionen wie Kreislauf, Atmung, Verdauung usw. In diesem Augenblick gibt der neue Organismus dem Körper der Mutter das Signal, das den Geburtsprozeß einleitet." (Wild 1990: 66) Die nächsten sieben, acht Jahre tritt das limbische System in Funktion. Es werden alle senso-

motorischen und emotionalen Erfahrungen gespeichert. Um das siebte oder achte Lebensjahr beginnt der Ausreifeprozess der Hirnrinde, welches die Erfahrungen des limbischen Systems in Beziehung setzt und sich so im abstrakten Denken übt. Mit ca. 15 Jahren sind die Gehirne soweit ausgereift um sich komplexen Denkprozessen und Symboliken hinzugeben. Bleiben in dieser Zeit grundlegende Bedürfnisse (z.B. Körperkontakt, Bewegung, egozentrische Sprache) unbefriedigt, entstehen im Körper Spannungen und folglich Blockaden, welche in die nächste Entwicklungsstufe gereicht werden. Nach Wild haben diese Blockaden wesentlichen Einfluss auf die Persönlichkeit. (vgl. Wild: 1990: 62, 66ff, 70, 76, 100; 1992: 100ff; 2001: 74, 87f; 2010: 37)

Vor allem in den ersten Jahren nehmen die Bezugspersonen, von denen der junge Mensch abhängig ist, eine wesentliche Rolle ein. Sie übernehmen die Vermittlerrolle zwischen dem Individuum und seiner Umgebung. Dieser Vermittlungsprozess wird als Erziehung definiert und von Kindheitserfahrungen, Verhaltensnormen, Sprache, Denkweise, Weltbild, Kulturhistorie, der geografischen Umgebung sowie dem Gesellschafts- und Wertsystem geprägt geprägt und haben so einen wesentlichen Einfluss auf die Entfaltung des Individuum. (vgl. Hamann 2005: 122f, 161; Rothe 1984: 1, 19ff; Vivelò 1995: 168, 342)

#### ***5.4. Die Innovative, identifikatorische Erziehung bei Wild***

Erziehung übernimmt somit eine wichtige Rolle in der Erhaltung, aber auch in der bewusst herbeigeführten Veränderung einer Kultur. In diesem Sinne unterscheidet Rothe zwischen identifikatorischer und innovativer Erziehung. Die Intention der identifikatorischen Erziehung liegt in der Erhaltung der Kultur. Der Vermittler setzt sich zum Ziel, dass das Individuum sich mit der Identität der Kultur identifiziert und sie so an die nächste Generation weiter trägt. Bei der innovativen Erziehung wird eine Weiterentwicklung oder Erneuerung angestrebt. Das Ziel ist eine Wunschvorstellung nach einer bestimmten Gesellschaft, eine Bewusstseinsänderung oder auch eine Revitalisierung. Gründe für diesen Wunsch können sein eine Veränderung in der Realitätswahrnehmung, labile Soziallage oder ökonomische Veränderungen. Auch hier werden identifikatorische Merkmale erkennbar, denn auch die Vertretung einer innovativen Erzie-

hung setzt eine Identifikation voraus. (vgl. Rothe 20, 79ff)

Bei Rebeca Wild handelt es sich beispielsweise um einen innovativen Ansatz. Sie strebt eine gesellschaftliche Bewusstseinsänderung an, in dem sie die momentane gesellschaftliche Situation aufgrund des direktiven Umgangs mit der sozialen und ökologischen Umgebung kritisiert. Im Speziellen bezieht sie sich auf das europäische Bildungssystem, welches auf einer Industriegesellschaft bzw. auf der Erhaltung des Patriarchats abzielt und sich über die gesamte Welt verbreitete. Aber auch der direktive Umgang bei traditionellen Gesellschaften wird von ihr einer Kritik unterzogen. Wild meint, dass die Folgen der formalen Erziehung psychisch und physisch instabile Menschen, welche ihre Blockaden mit Ersatzbefriedigungen pflegen, sind. Sie ist der Ansicht, dass aufgrund der technologischen und ökonomischen Veränderungen ein neues Wertesystem von Nöten sei. Dazu soll die neue Generation auf eine schnell wandelbare Welt und vermehrten Kulturkontakt vorbereitet werden. Bei Wild haben die jungen Menschen die Möglichkeit ihren Entwicklungsbedürfnissen nach zu gehen, um so einen stabilen Körper und eine stabile Persönlichkeit aufzubauen. Rebeca Wild verfolgt dabei die Vision einer matristischen Kultur im Sinne Maturana. Der Kern dieser Kultur ist die bedingungslose Liebe gegenüber allem Lebenden und folglich dem Respekt gegenüber Lebensprozessen.

Innovative und identifikatorische Intentionen beeinflussen bewusst oder unbewusst die formale oder implizite Erziehungsart. Diese beiden Erziehungsarten unterschieden sich dahingehend, dass unter impliziter Erziehung alle „beschreibbaren, aber nicht notwendigerweise beabsichtigten oder reflektierten Einwirkung auf den Educanden durch abiotische, biotische, kulturelle und soziale Einflussgrößen“ (Krebs 2004: 26) verstanden werden. Das Individuum beobachtet, ahmt nach und nimmt am Kulturleben teil. Bei der formellen Erziehung handelt es sich wiederum um eine räumlich, thematisch und zeitlich strukturierte Vermittlung. (vgl. Krebs 2004: 27ff; Grohs 1996: 37, 54ff; Hirschberg 1988: 125; Schierle 1996: 215)



## **5.4. Kritische Betrachtung des eurozentristischen Erziehungskonzeptes**

### **5.4.1. Einfluss der Sozialisation von Wild auf ihr Weltbild**

Wie oben beschrieben spielt die Sozialisierung eine wichtige Rolle in der Ausformung von Denkprozessen. Rebeca Wild verbrachte ihre christlich geprägte Kindheit in Deutschland. Das Interesse am Christentum verfolgte sie bis in die Studienzeit. Als sie ihren heutigen Ehemann, Mauricio, traf, wurde ihr die Suche nach einem bestimmten Lebensgefühl bewusst. Auch Mauricio, der einer schweizerischen-ecuadorianischen Sozialisierung unterlag, war auf der Suche nach seiner Identität. (vgl. Wild 1990: 9f; 2001: 8ff)

Rebeca Wilds mitteleuropäisch geprägte Denkprozesse sowie ihr christlich-sozialisierter Hintergrund bildeten die Grundlage ihres innovativen Ansatzes. Dies bestätigt sie auch an mehreren Stellen im Buch. „Unsere Ideen waren von christlicher Tradition und Mystik, aber auch von östlicher Weisheit und jungerscher Psychologie geprägt.“ (Wild 1990: 11) Oder: „In der christlichen Tradition, die uns geschichtlich am nächsten steht, reden wir zwar von der Liebe zum Nächsten. Wie können wir aber unseren Nächsten lieben, wenn wir seine und unsere Biologie, sein und unser Leben in eben diesem Körper, nicht ernst nehmen?“ (Wild 2011: 77) Oder an einer anderen Stelle: „Mein Lebensgefühl ist durch meine eigenen Schuljahre stärker geprägt worden, als ich je geahnt hätte. Unbewußt steckt in mir noch der 45-Minuten-Rhythmus und das vage Gefühl, daß das wahre Leben erst anfängt, wenn ich dieses oder jenes hinter mich gebracht habe. Es ist erstaunlich, wie selbst die vielen Erwachsenjahre in Südamerika mit seinen weniger ausgeprägten Zeitgefühl die in der Kindheit eingeübten Gewohnheiten nicht unwirksam machen konnten.“ (Wild 1990: 239)

Auch von Seiten der Culture and Personality School wird bestätigt, dass Kultur anerzogen ist und somit auch Rebeca Wilds Weltbild kulturbedingt sei.

Mit ihren jeweils sozialisierten Gedankenkonzepten begaben sie sich nach Lateinamerika. Dort machten sie unterschiedlichste berufliche Erfahrungen in neokolonialistischen Strukturen, wie zum Beispiel die Betreuung einer holländischen Bananenplantage (vgl. Wild 1990: 13ff; 2001: 15) Danach absolvierten sie ein Sozialstudium in New

York und Puerto Rico, um „[...] dann wieder nach Ecuador zurückzukehren, um neue Kenntnisse und Erfahrungen in Mauricos Geburtsland anzuwenden.“ (Wild 1990: 18) In der Zeit kam ihr Sohn zur Welt und im Zuge dessen entwickelte sie ein großes Interesse für die Literatur von Maria Montessori. Darauf hin beschloss sie in London die Montessoriausbildung zu absolvieren und gründete ihren ersten Montessorikindergarten in Kolumbien und später in Ecuador.

#### **5.4.2 Die eurozentristischen Bezugsquellen**

Hier setzt ein weiterer Kritikpunkt an, denn Maria Montessori unterlag ebenso einer eurozentristischen Sozialisierung und entwickelte aufgrund ihrer Denkkonzepte, des Gesellschafts- und Wertesystems ein pädagogisches Konzept. Nun sollte hier angemerkt werden, dass der Prozess der Sozialisierung auch als ein Prozess der Kulturan-eignung verstanden wird. Es ist ein Prozess der Vermittlung von Techniken (Symbole, Sprache, Rituale, Interpretationskategorien), die das Individuum benötigt, um an der lokalen Kultur teilzunehmen. (vgl. Hamann 2005: 161) Daraus ist zu schließen, dass die Etablierung fremder pädagogischer Konzepte, die unter anderen historischen, kulturellen Voraussetzungen und anderen Intentionen vermittelt wurden, einen Prozess der Akkulturation hervorrufen und das in weiterer Folge eine Assimilation mit sich bringen kann.

Nach einer genaueren Analyse des vorherrschenden Bildungssystems entschieden sich die Wilds eine Umgebung für ihre Kinder zu schaffen, welche auf den Grundsätzen von Montessori aufbaute. In der Zeit machten sie mit der Literatur von Jean Piaget Bekanntschaft und bauten auch diese in ihr Konzept ein. Vermehrt fanden sie auch Bestätigungen in unterschiedlichen neurologischen Studien. Nun ist hier anzumerken, dass die Wissenschaft wie wir sie kennen und ihre wissenschaftlichen Teilbereiche auf eurozentristischen Denkkategorien basieren. Einerseits kritisierte Rebeca Wild die Verbreitung des Bildungssystems, doch auf der anderen Seite transferierte sie ein pädagogisches Konzept, welches sich unter ganz anderen Umständen entwickelte, in eine andere Kultur.

Wild bezieht sich in ihrer Literatur immer wieder auf das Entwicklungsstufenmodell von Jean Piaget. Diese sieht das Kind als unfertigen Menschen. „Geistige Reife wird in die-

sem Modell am erwachsenen Denken gemessen, und erst wenn alle „unreifen“ Vorstufen überwunden sind, kann von einer vollständigen Persönlichkeit gesprochen werden.“ (Dracklé 1996: 25) Aktuelle kulturanthropologische Studien zeigen, dass Piaget Machtbeziehungen außer Acht ließ und dass „der Interaktionsprozeß, der sich in verschiedenen sozialen und affektiven Milieus vollzieht (die wiederum an unterschiedlichen Weltbildern orientiert sind), wesentlich differenzierter verläuft [...]“ (Dracklé 1996: 25).

### ***5.5. Die Einbettung Wild in die Ethnopädagogik und ihr Konzept als ein interkultureller Lernansatz***

Wie eingangs erwähnt, beschäftigt sich die Ethnopädagogik nach Rothe und Erny mit informellen Erziehungsprozessen in allen Gesellschaften, sowie mit der „Art und Weise, in der Kinder in unterschiedlichen Kulturen erzogen werden oder auch der Wertvorstellung und Erziehungsideal der jeweiligen Ethnie [...]“ (Erny und Rothe 1996: 93). Zu den Aufgaben der Ethnopädagogik gehört nicht nur die Aufzeichnung dieser Prozesse, sondern vor allem auch als Vermittler zwischen verschiedenen kulturellen Erziehungssystemen zu agieren. Des Weiteren sieht sich die ethnopädagogische Wissenschaft in einer beratenden Funktion betreffend Fragen zu Globalisierung, pluralistischer Gesellschaften und interkulturelles Lernen. (vgl. Erny und Rothe 1996:109, 113)

In diesem Zusammenhang lässt sich die Literatur von Rebeca Wild im ethnopädagogischen Bereich verorten bzw. Rebeca Wild selbst als Ethnopädagogin bezeichnen. Der Grund für diese Feststellung liegt an dem Faktum, dass Rebeca Wild erstens Bildungshilfe in Ecuador betrieben hat, zweitens als Vermittlerin und Beraterin zwischen traditionellen, nicht-traditionellen, westlichen und nicht-westlichen Gesellschaften agiert und drittens ein Konzept für ein interkulturelles Lernumfeld bereitstellt. Die Intention war es oder ist es einen Bewusstseinswandel, gestützt auf dem eurozentristischen Entwicklungsgedanken, im Bereich des Bildungssystems zu erzielen. Sie berichtet von einer globalgesellschaftlichen Erziehungskrise und gibt mit ihrem pädagogischen Konzept einen Lösungsweg vor, welcher auf einer Analyse der informellen Erziehungsprozesse, -ideale und Wertvorstellungen, basiert.

Auf der einen Seite handelt es sich um ein eurozentristisches Konzept (basierend auf den Naturwissenschaften), womit Bildungs- bzw. Entwicklungshilfe geleistet wird. Auf der anderen Seite könnte ihre pädagogische Herangehensweise ein Model für ein interkulturelles Lernumfeld darstellen, da es sich an individuelle und kulturelle Bedürfnisse (z.B. das Tragen von traditioneller Tracht, das Sprechen in der Muttersprache, Erwachsenenwelten, didaktisches Material aus unterschiedlichen Kulturen) flexibel anlehnt, sofern der naturwissenschaftliche Bezug, die eurozentristischen bzw. christlichen Werte nicht außer Acht gelassen werden.

### **5.6. Beantwortung der Fragestellungen**

*Welche Gründe hatte sie, in das lokale Erziehungskonzept einzugreifen?* Wie oben beschrieben, liegt die Begründung dieser Frage in der innovativen Intention. Aufgrund ihrer, Mauricios und der von ihrem ersten Sohn gemachten Erfahrungen mit dem Bildungssystem und der gesellschaftlichen patriarchalischen Situation manifestierte sich ihr innovativer Ansatz. Dieser sollte Kindern die Freiheit in ihrer Entwicklung ermöglichen, so dass diese ihre egozentristische Phase befriedigen und stabile Erwachsene sein können, um so die fortschreitende Verarmung Ecuadors zu stoppen. Ihrer Ansicht nach benötigt ein instabiles Land starke, kreative, flexible Menschen, die „[...] die Fähigkeit haben, Entscheidungen zu treffen, Urteile zu fällen und Verantwortungen zu übernehmen [...]“ (Wild 1990: 210f). (vgl. Wild 1990: 210f) Sprich Wild bezieht sich hier auf alle drei von Rothe angeführten Merkmale einer innovativen Erziehung; Bewusstseinsänderung (aufgrund der Veränderung der Wirklichkeitswahrnehmung), Vision (Sehnsucht nach einer neuen Kultur) und technologische-wirtschaftliche Entwicklung. Das Ziel war eine matristische Kultur, welche durch Erziehung oder Bildungshilfe erreicht werden sollte. Weiters kann bei Wild trotz nicht-direktiv, forciertem Umgang von Erziehung gesprochen werden. Denn durch die bewusste Gestaltung der Umwelt kommt es zu einer bewussten Weitergabe kultureller Elemente, beispielsweise durch angebotene Bücher, gesprochener Sprache oder dem Setzen von Grenzen. Letzteres ist ein markantes Merkmal von Erziehung, denn nach Rothe bedeutet Erziehung die Einführung in die Grundstruktur einer Kultur, die ein Mensch benötigt, um sich in der jeweiligen Kultur zurechtzufinden. Hier stellt sich die Frage, ob das pädagogische Kon-

zept von Wild eine Hilfestellung leistet, sich in einer Kultur zu recht zu finden und ob hier von einer sanften Führung in eine Kultur gesprochen werden kann?

*Inwiefern beeinflusst Rebeca Wild ein lokales Erziehungskonzept?* Rebeca Wild identifizierte sich mit ihren Ideen und begeisterte Pädagogen und Eltern, welche ähnliche negative Erfahrungen mit dem Bildungssystem machten oder frustriert über die ökonomische und ökologische Lage in Ecuador waren. Es waren Lehrer aus dem formalen Bildungssystem, ausländische Eltern, Eltern von Problemkindern oder Eltern aus traditionellen Kulturen, die sich in ihrem Ansatz eine Revitalisierung ihrer jeweiligen Kultur erhofften. Es wurden Studiensitzungen organisiert, in denen „Material über Erziehungsprobleme, Kinderpsychologie, die Schulpraxis in Ecuador und die Schulgesetze des Landes zusammengetragen [...]“ (Wild 1990: 100) wurde.

Sie versuchten eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern zu erreichen. "Der Versuch, Einfluss auf die häusliche Umgebung der Kinder zu nehmen, ist aber die logische Folge unserer Überzeugung, dass Kinder durch Interaktion mit ihrer Umwelt wachsen und lernen." (Wild 2011: 88) Es wurde versucht beide Elternteile zu überzeugen. Bevor die Eltern ihre Kinder anmelden, wurden Auswahlgespräche geführt, danach erfolgten Elternabende, Familiengespräche, auch die Kurse für „die Lehrer“ konnten interessierte Eltern besuchen. Weiters mussten die Eltern jährlich einen Vertrag unterzeichnen, worin sie „an monatlichen Studiensitzungen teilzunehmen, die sich mit den Prinzipien der aktiven Erziehung befassen würden und diese soweit wie möglich zu Hause anzuwenden und mindestens einmal in jedem Trimester einen Morgen in der Schule zu verbringen, die Aktivitäten der Kinder zu beobachten und sie in der Studiensitzung zu besprechen" (Wild 1990: 105) versprochen.

Damit greift sie in das Familienleben ein, welches „mit Recht als die Urzelle des gesamten gesellschaftlichen Organismus betrachtet werden“ (Treml 2002: 86) kann. Ein Kritikpunkt ist hier zu nennen, dass Rebeca Wild ein eurozentristisches Gedankenkonstrukt nach Ecuador exportierte. Dies wird deutlich an den verwendeten Montessori Materialien, welche primär zum analytischen Denken hinführen sollten. „Ob nun aber in einer Kultur vor allem die ganzheitliche oder die analytische Denkweise den Vorzug genießt: das hat deutliche Rückwirkungen auf die Weltauslegung und die Weltgestaltung einer jeweiligen Kultur. Die Art und Weise des Denkens bestimmt auch in einer

umfassenden Weise die Erziehung der heranwachsenden Generation und lässt sich deutlich bis in die Erziehungspraktiken und Lehrpläne hinein verfolgen.“ (Rothe 1984: 61)

Daraus ergibt sich, dass Wild über das angebotene Material und die Gestaltung der Umgebung einen nachhaltigen Einfluss, über die Kinder auf die lokale Kultur hat. Beispielsweise werden durch Hausordnung Werte transportiert oder Schreiben- und Lesen nur in den Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch angeboten. Dabei ergibt sich die Frage, welche Maßnahmen bewahren die lokale Sprache, Quichua? Eine weitere Einflussnahme bringt das Verhalten der Begleiter mit sich, dessen Wunschziel es ist, dass die Kinder die nicht-direktive Haltung übernehmen. Als Beispiel für den Einfluss den Rebeca Wild auf die lokale Kultur soll hier noch der eingeführte Begriff Adoleszenz sein. Dieser Begriff wurde von dem Psychologen Stanley Hall definiert. Es definiert einen Lebensabschnitt, der geprägt ist von hormoneller Veränderung zwischen dem 13. und 21. Lebensjahr. Diese Phase wird als eine Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen betrachtet. Ähnlich dem eurozentristischen Adoleszenzkonzept stellen Initiationsrituale eine Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen dar. (vgl. Dracklé 1996: 20ff)

Rebeca Wild kritisiert in ihren Veröffentlichungen Initiationsrituale, doch auf der anderen Seite verteidigt sie das Konzept von Adoleszenz. Aufgrund dieser Tatsache, lässt sich schließen, dass Rebeca Wild ein eurozentristisches Konzept verfolgt.

Neben der Elternarbeit, wurden auch Seminare für Behörden, Studenten der Universität, Eltern und Lehrer, veranstaltet. Es wurden Spieltherapiesitzungen angeboten und im Ausland Vorträge abgehalten. Auch heute noch werden so genannte Aktivierungseminare für nationale und internationale Interessenten angeboten. Weiters wurden mit der indigenen Gemeinschaft Saraguro enge Beziehungen gepflegt, um die „Schaffung einer aktiven und ihrer Kultur respektierenden Erziehung“ (Wild 1993: 94), im Sinne Wild, zu erzielen. Dabei erwähnt sie, dass die Teilnehmer einen Akkulturationsprozess durchlaufen. Sie beschreibt weiters, dass aufgrund der Teilassimilierung, die Teilnehmer einen gesellschaftlichen und familiären Druck beobachten und vermehrt Konfliktsituationen sich ausgesetzt fühlen. Dies hat zur Folge, dass sie sich in Gruppen zusammenschließen. Weiters ist zu befürchten, dass es zu einer gesellschaft-

lichen Marginalisierung der Familien kommt. (vgl. Wild 1990: 7, 220ff; 1993: 16, 47, 90).

Zusammenfassend erreichte Wild durch die Akkulturation eines eurozentristischen Weltbildes eine Teilassimilierung, die sich in ihrem pädagogischen Ansatz niederschlug und an die Eltern und Pädagogen, via formaler Struktur, weitergegeben wurde. Diese wiederum gaben es via nichtdirektiver Erziehung an die nächste Generations weiter, um so eine gesellschaftliche Veränderung herbei zu führen.

Nun drängt sich die Frage auf; *ob es sich bei Wild um ein eurozentristisches Erziehungskonstrukt handelt*. Wie oben näher erläutert „programmiert“ die primäre Sozialisierung die Gedankenprozesse und folglich auch das Weltbild, welches bei Wild von der Nachkriegszeit und dem Christentum geprägt wurde. Diese Sozialisation floß unweigerlich in ihr pädagogisches Konzept ein, welches sie mit eurozentristischen Konzepten bestätigt. Zu diesen Konzepten, welche ein eurozentristischen Weltbild vertreten, zählen die natur- und humanwissenschaftlichen Fachrichtungen.

Weiters bezieht sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit auf europäische Pädagogen (z.B. Freinet, Montessori, Neills, Pikler). (vgl. Wild 1990: 9f, 104; 2001: 8) Wild schreibt, dass ihre Erfahrungen das Konzept von Piaget bestätigen und dass die grundlegenden Bedürfnisse universell seien. Grohs hingegen argumentiert, dass Piaget die Rolle der Machtbeziehungen auf das Individuum außer Acht lässt. "Weder in der Ethnologie noch in der Psychologie läßt sich der Anspruch einer universell vergleichbaren Entwicklung des Kindes, wie sie etwa das Stufenmodell Jean Piaget (1896-1980) der kognitiven Entwicklung vorgibt, aufrechterhalten." (Grohs 1996: 35) Auf der anderen Seite bestätigten Krebs und Rothe Wilds Annahme, nämlich dass die frühkindlichen Erfahrungen die Persönlichkeit prägen und folglich auch die Kultur.

Haben sich die Eltern, aufgrund einer Teilassimilierung mit dem eurozentristischen Wertesystem identifiziert, wird dieses (bei Wild vor allem durch implizite Erziehungsprozesse) weitergereicht. Somit kommt es zu einer gewünschten gesellschaftlichen Veränderung. Da es sich jedoch um einen innovativen Ansatz handelt und es keine Er-

fahrungen gibt, ist ungewiss, wohin sich die Gesellschaft entwickeln wird.



## 6. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht die unaufhebbare Verbindung zwischen Kultur und Erziehung am Beispiel der pädagogischen Herangehensweise von Rebeca Wild darzustellen.

Dabei wurde festgehalten, dass der Mensch seit seinem pränatalen Zustand mit der Kultur konfrontiert wird. Kultur wird in diesem Sinne als „[...] das gemeinsame System von Ideen, Wissens- und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe dessen ein Volk seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert [...]“ (Vivelo 1995: 329) beschrieben. Im Rahmen des Enkulturationsprozesses formieren sich seine Gedankenprozesse, welche das kulturspezifische Weltbild und seine Persönlichkeit prägen. Dieser Enkulturationsprozess verläuft entweder durch formale Vermittlung des kulturellen Erbes und/oder durch implizite Teilhabe an ihr. Dieser Prozess wird je nach Zielvorstellung von seitens der Sozialisationsagenten gestaltet. Wie sich der Prozess bei Rebeca Wild vollzieht wurde anhand ihrer veröffentlichten Literatur rekonstruiert.

Rebeca Wild versucht den Kreis, Erhaltung der Kultur durch Erziehung, zu durchbrechen, indem sie eine innovative-identifikatorische Erziehungsform, welche einen Kulturwandel anzielt, heranzieht. Dieser Ansatz fand eine praktische Anwendung in einer von Rebeca Wild etablierten Bildungsinstitution in Ecuador. Hierzu stellte sich die Frage, *inwiefern sie ein lokales Erziehungskonzept beeinflusst und welche Gründe sie dafür angibt?*

*Rebeca Wild* strebt eine gesellschaftliche Bewusstseinsänderung an. Sie kritisiert den direktiven Umgang mit der sozialen und ökologischen Umgebung und meint, dass die die Folgen dieser Umgangsform psychisch und physisch instabile Menschen, welche die dadurch entstanden Blockaden mit Ersatzbefriedigungen pflegen, verstärktes Geltungsbedürfnis aufweisen und ihr soziales und ökologisches Umfeld manipulieren, seien. Ihre Vision nach einer matristischen Kultur, soll sich in der heranwachsende Generation manifestieren. Dabei etablierte sie eine Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche in Ecuador. Via formaler Strukturen wurden die Eltern und die eingesetzten „Erzieher“ aber auch nationale und internationale Interessenten, wie ecuadorianische Beamte, Mitglieder der Saraguro Gemeinschaft, Universitätsstudenten, Lehrer, ect.

einem Akkulturationsprozess ausgesetzt um eine Teilassimilierung zu erreichen. Dabei stellte sich die Frage, *ob es sich dabei um ein eurozentristisches Erziehungskonstrukt handelte*, dass seine Verbreitung fand. Nach kulturanthropologischen und neurologischen Ansätzen wird der Mensch bzw. sein Gehirn schon in der Schwangerschaft (z.B. Wahrnehmung der Sprache der Mutter) mit Kultur konfrontiert. Seine Erlebniswelt prägen sein Gehirn, folglich seine Persönlichkeit, seine Handlungen und sein Umfeld. Nun wurde auch Rebeca Wild in eine bestimmte Kultur enkulturalisiert, welche ihr Gedankenprozesse und schließlich auch ihre Welterfassung prägte. Nun ist anzunehmen, dass auch ihr pädagogisches Konzept, welches sie in Ecuador etablierte, Elemente ihrer Herkunftskultur bzw. enkulturalisierte oder ethnozentrierte Denkschemen beinhaltet. Weiters wurde in ihrer Literatur ersichtlich, dass sie pädagogisches Herangehensweise mittels eurozentristischen Konzepten (z.B. Montessorie, Piaget) und Argumenten (z.B. Töffler) vertritt.

In Verbindung dessen wird einerseits aus kulturanthropologischer Sicht die Herangehensweise von Rebeca Wild kritisiert, da sie ein eurozentristisches Weltbild in einen anderen kulturellen Kontext transferiert, dieses über das lokale Weltbild stellt und eine Bildungshilfe betreibt. Wobei letzteres einer Form von Missionierung gleicht. Andererseits stellt ihre pädagogische Herangehensweise einen möglichen Ansatz zur Schaffung eines interkulturellen Lernumfelds dar, in dem individuelle und kulturbedingte Bedürfnisse, im wahrsten Sinne des Wortes, Raum finden.

## 7. Summary

The presented paper illustrates the pedagogical approach of Rebeca Wild as an example for the inseparable connection between culture and education. Since prenatal state the human being is confronted with culture. In that sense culture “[...] is the common system of ideas, knowledge and faith, which helps the people to arrange their perceptions and experiences, to reach decision and to orientate towards one’s acts.” (translated from Viveló 1995: 329) Forming thought processes as part of his enculturation process, his culture specific worldview and his personality is developing. This enculturation process is developing by the formal transfer of the cultural heritage and/or by implicit participation in it.

Rebeca Wild’s publications demonstrate examples of how the process takes place. When describing the cultural change, she is breaking the circle of conditional culture and preservation by education, through the innovative identificatory education form. This approach is then transferred into an education institution in Ecuador. This brings up the question, *how she influences the local educational concept and which reasons she gives?* Rebeca Wild tries to strive a social shift in consciousness. She criticizes the directive exposure with the social and ecological environment, because the consequences are psychological and physiological instable humans, who cultivate their blockades within vicarious satisfaction and treat their ecological environment disrespectful.

Her Vision of a matrilineal culture, shall be manifested in the developing generation. As such she establishes a education institute for children and youth in Ecuador. By using formal structures she exposes parents, formal teachers as well national and international interested educators and students as well Ecuadorian officials and members of the Saraguro community, to an acculturation process with the aim in reaching part assimilation. As such the question arises as to a spread of a Eurocentric education model. Based on culture anthropological and neurological approaches, the developing infant or his brain is already exposed to culture (e.g. recognition of mother’s speech). The experiences are forming the human brain, as well personality.

As such, Rebecca Wild has also been enculturized in a distinct culture, and her thought

processes and world views have been forming accordingly. We can assume that her pedagogic concept, developed and practiced in Ecuador may have elements of her original cultural environment and its enculturation or ethnocentric thought processes included. Furthermore research in her papers revealed that she supports the Eurocentric pedagogic concepts (e.g. Montessori and Piaget) and arguments (e.g. Töfler).

In the light of a culture anthropological viewpoint the approach of Rebecca Wild is criticized. She transfers the Eurocentric world view to a different cultural context, sets it above the local world view and conducts education aid. As such it can be compared to missionary work. On the other hand her pedagogic approach could be seen as a potential step forward for an intercultural learning, in which the cultural and human want have found a new space.

## 8. Literaturverzeichnis

**Adick**, Christel. 1996. Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. In: Müller, Klaus E.; Treml, Alfred K. (Hg.). Ethnopedagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 149 bis 178. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Dracklé**, Dorle (Hg.). 1996. Kulturelle Reproduktion von Jugend in der Ethnologie. In: Jung und wild: zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Reimer. Berlin.

**Erny**, Pierre; **Rothe**, Friedrich Karl. 1996. Ethnopedagogik - Historische Annäherung. In: Müller, Klaus E.; Treml, Alfred K. (Hg.). Ethnopedagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 93 bis 111. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Hamann**, Bruno. 2005. Pädagogische Anthropologie. 4. Auflage. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

**Hirschberg**, Walter. 1998. Neues Wörterbuch der Völkerkunde. Reimer. Berlin

**Grohs**, Elisabeth. 1996. Frühkindliche Sozialisation in traditionellen Gesellschaften. In: Müller, Klaus E.; Treml, Alfred K. (Hg.). Ethnopedagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 35 bis 67. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Krebs**, Uwe. 2004. Erzogen ohne Erziehung? Vom Nutzen impliziter Erziehung und der Bedeutung der Ethnologie für die Erziehungswissenschaft. In: Egli, Werner & Krebs, Uwe (Hg.): Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. 21 – 41. Lit Verlag. Münster.

**Laaser**, Ullrich H. 1996. Bildungselend und Bildungshilfe - Strukturen, Probleme, Perspektiven. In: Müller, Klaus E.; Treml, Alfred K. (Hg.). Ethnopedagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 179 bis 197. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Lamnek**, Siegfried. 2005. Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch. Beltz. Weinheim.

**Pfefferle**, Doris. 2004. Das Kind in der Ethnologie. Vom passiven Enkulturationsobjekt zum aktiven Kulturgestalter. Diplomarbeit Kultur- und Sozialanthropologie Fakultät der Universität Wien.

**Rothe**, Friedrich Karl. 1984. Kultur und Erziehung: Umriss einer Ethnopädagogik. Schriftreihe des europäischen Institutes für wirtschaftliche und soziale Fragen. e.V. Köln; München; London. Weltforum Verlag.

**Ruth**, Benedict. 2002. Kontinuität und Diskontinuität im Sozialisationsprozeß. In: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hg.). Wie man zum Wilden wird. Ethnopädagogische Quellentexte aus vier Jahrhunderten. Seite 143 bis 156. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Schierle**, Sonja. 1996. Alternative Perspektiven in der Schulerziehung von US-amerikanischen Indianern und australischen Aborigines. In: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hg.). 1996. Ethnopädagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 199 bis 220. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Sieder**, Reinhard. 2001. Erzählungen analysieren - Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung. In: Wernhart, Karl R.; Zips, Werner (Hg.). Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Seite 145 bis 172. Promedia. Wien

**Tremel**, Alfred K. 1996. Nachwort. In: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hg.). Ethnopädagogik - Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Seite 272 bis 276. 2. Auflage. Dietrich Reimer Verlag. Berlin.

**Vivelo**, Robert Frank. 1995. Handbuch der Kulturanthropologie. Eine grundlegende Einführung. Klett-Cotta. Stuttgart.

**Wild**, Rebeca. 1990. Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. 4. Auflage. Arbor Verlag Ulrich Valentin. Heidelberg.

**Wild**, Rebeca. 1992. Bewusstseinswandel in der Pädagogik. In: Braucht eine neue Generation eine neue Pädagogik? Donnenberg, Rosemarie; Rothbucher, Heinz; Wurst, Franz (Hg.). Veröffentlichung der Salzburger Internationalen Pädagogischen Werktagung: Tagungsbericht der 41. Werktagung 1992. Seite 94 bis 118. Otto Müller Verlag. Salzburg

**Wild**, Rebeca. 1993. Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder. Arbor Verlag. Freiamt im Schwarzwald.

**Wild**, Rebeca. 2001. Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen. Beltz Verlag. Basel und Weinheim.

**Wild**, Rebeca. 2006. >>Genügend gute Eltern<<. Erwachsene und Jugendliche im Dialog über Lebensprozesse, Schule und Fremdbestimmung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

**Wild**, Rebeca. 2010. Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt. 3. Auflage. Beltz Verlag. Basel und Weinheim

**Wild**, Rebeca. 2011. Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen. 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

### ***8.1. Internetquellen***

**Wild**, Mauricio und Rebeca. 2010. Einführung. Paradigma des Lebens. Im WWW unter <http://www.spiel-und-lernzentrum.ch/pild1.html> [09.05.2012].

### **8.3. zusätzliche Literatur**

**Barrett**, Stanley R. 1996. Anthropology: A Student's Guide to Theory and Method. University of Toronto Press. Toronto.

**Chevron**, Marie-France. 2004. Anpassung und Entwicklung in Evolution und Kulturwandel. Erkenntnisse aus der Wissenschaftsgeschichte für die Forschung der Gegenwart und eine Erinnerung an das Werk A. Bastians. LIT Verlag. Wien.

**Egli**, Werner (Hrsg.). 2004. Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. Erziehungswissenschaftliche und kulturvergleichende Aspekte. Lit.-Verlag. Münster

**Erikson**, T. H. 2001. Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. 2. Auflage. Pluto Press. London.

**Feldner**, Norbert. 1999. Der pädagogische Ansatz von Rebeca Wild kritisch theologisch gewürdigt. Diplomarbeit. Theologische Fakultät. Universität Innsbruck.

**Girtler**, Roland. 2006. Kulturanthropologie. Eine Einführung. Lit Verlag. Wien

**Graf-Riener**, Christa. 2000. Eine Analyse des Freiheitsverständnisses von Maria Montessori und Rebeca Wild. Diplomarbeit. Grund- und Integrationswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien

**Hager**, Fritz-Peter. 1975. Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus. Verlag Paul Haupt. Bern und Stuttgart.

**Hansen**, Klaus. 2011. Kultur und Kulturwissenschaften. Eine Einführung. 4. Auflage. Franke Verlag. Tübing.



**Hinte**, Wolfgang. 1990. Non - direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Deutscher Universitäts-Verlag GmbH. Wiesbaden.

**Jele**, Harald. 2003. Wissenschaftliches Arbeiten in Bibliotheken. Einführung für Studierende. Oldenburg Wissenschaftsverlag. München.

**Mock**, Ingrid. 2004. Die Pestalozzi Schule von Rebeca und Mauricio Wild als Beispiel für neue Wege im Umgang mit Kindern. Diplomarbeit. Fakultät für Philosophie- und Bildungswissenschaften der Universität Wien

**Müller-Funk**, Wolfgang. 2010. Kulturtheorie. 2. Auflage. UTB. Tübingen

**Schmutzer**, Thomas. 1995. Die Alternativschule der Rebeca Wild und die Lernwerkstatt in Herzogenburg (Niederösterreich). Diplomarbeit. Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien.

#### **8.4. Weiterführende Filme**

El Gaucho Pampa. 2009. Pestalozzi Ecuador, Educación Activa (1/3). Escuela activa Pestalozzi desarrollada por la fundación educativa Pestalozzi en el Ecuador, ejemplo de educación activa. Im WWW <http://vimeo.com/4211517> [09.05.2012].

El Gaucho Pampa. 2009. Pestalozzi Ecuador, Educación Activa (2/3). Escuela activa Pestalozzi desarrollada por la fundación educativa Pestalozzi en el Ecuador, ejemplo de educación activa. Im WWW <http://vimeo.com/4211978> [09.05.2012].

El Gaucho Pampa. 2009. Pestalozzi Ecuador, Educación Activa (2/3). Escuela activa Pestalozzi desarrollada por la fundación educativa Pestalozzi en el Ecuador, ejemplo de educación activa. Im WWW <http://vimeo.com/4351996> [09.05.2012].

El Gaucho Pampa. 2009. Cepas, Pestalozzi Ecuador (1/2)). Cepas, fundación educativa

Pestalozzi en el Ecuador, el León Dormido. Im WWW <http://vimeo.com/4353733>  
[09.05.2012].

El Gaucho Pampa. 2009. Cepas, Pestalozzi Ecuador (2/2). Cepas, fundación educativa  
Pestalozzi en el Ecuador, el León Dormido. Im WWW <http://vimeo.com/4355389>  
[09.05.2012].

## 9. Anhang

### 9.1. *Materialliste*

„Kaninchen, Kräuter, Hündin und Junge, Esel, Lamas, Samen, Sandkiste, Gummischürze, Wassertisch, Wippe, Trampolin, Klettergerüst, Rutschbahn [...] Montessorimaterialien - fürs tägliche Leben, zur Übung der Sinne, zur Vorbereitung auf Schreiben und Lesen, Rechenmaterialien aller Art, aber auch Geschicklichkeitsspiele, Gesellschafts- und Denkspiele, Lego und andere Konstruktionsspiele, alle Arten natürlicher Materialien, die zum Sortieren, Vergleichen oder nur zum Bewundern und Anfassen dienen; eine Schreibmaschine, Buntstifte und Papiere, eine gemütliche Bücherecke, [...] ein kleines Wohnzimmer mit Sofa, Sessel, Cembalo und blühenden Pflanzen [...] Kuchen- oder Brotbacken, Plastilin, Keramik, Kleben, Malen, Schneiden, Weben, Nähen, Bauklötze“ (Wild 1990: 38f), „Eisenbahnen, Autos, Puppen, Laden, Basteln, Eßzimmer, Bügelbrett, Bügeleisen, Geschirr, Spülbecken, Bretter und Messer zum Gemüseschneiden, Puppen, Puppenbetten, Kleidern, Bettzeug, Babyflaschen, Telefon, Kasperltheater, Staffelei zum Malen, Werkbank mit Hämmern, Sägen, Nägeln und Balsaholz“ (Wild 1990: 40), „Bücher in drei Sprachen“ (ebd.: 106), "Orff-Instrumenten [...] Freinet-Kartei" (ebd.: 109), „Schuldruckerei“ (ebd.: 157), „chinesischer Abakus“ (ebd.: 182), "afrikanische Spiel Wari" (ebd.: 188), „japanischer Rechenrahmen“ (Wild 2001: 176), „Mikado-Stäbe“ (Wild 1990: 188), „Taptana - indianisches Rechenbrett“ (Wild 2001: 176), „Gesellschaftsspielen aus verschiedenen Kulturen" (ebd.: 40), "Waschplatz im Andenstil" (ebd.: 29), Montessorimaterial zum Schreiben und Lesen lernen in Deutsch, Englisch und Spanisch (vgl. Wild 1990: 169), ect.



## **9.2. Abstract**

### **9.2.1. Abstract in deutscher Sprache**

In der vorliegenden Arbeit wird versucht die inhärente Verbindung zwischen Kultur und Erziehung am Beispiel der pädagogischen Herangehensweise von Rebeca Wild darzustellen. Dabei wird festgehalten, dass der Mensch seit seinem pränatalen Zustand mit der Kultur konfrontiert wird. Kultur wird in diesem Sinne als „[...] das gemeinsame System von Ideen, Wissens- und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe dessen ein Volk seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert [...]“ (Vivelo 1995: 329) beschrieben. Im Rahmen eines Enkulturationsprozesses formieren sich Gedankenprozesse, welche das kulturspezifische Weltbild und die Persönlichkeit prägen. Dieser Enkulturationsprozess verläuft entweder durch formale und/oder durch implizite Teilhabe an ihr und wird mittels Sozialisationsagenten gestaltet. Wie sich dieser Prozess bei Rebeca Wild vollzieht wird anhand ihrer Veröffentlichungen rekonstruiert. In Verbindung dessen wird einerseits, aus kulturanthropologischer Sicht, die Herangehensweise von Rebeca Wild kritisiert, da sie ein eurozentristisches Weltbild in einen anderen kulturellen Kontext transferiert, dieses über das lokale Weltbild stellt und Bildungshilfe betreibt. Andererseits stellt ihre pädagogische Herangehensweise einen möglichen Ansatz zur Schaffung eines interkulturellen Lernumfelds dar, in dem individuelle und kulturbedingte Bedürfnisse, im wahrsten Sinne des Wortes, Raum finden.

### **9.2.2. Abstract in English**

The presented paper illustrates the pedagogical approach of Rebeca Wild as an example for the inseparable connection between culture and education. Since prenatal state the human being is confronted with culture. In that sense culture “[...] is the common system of ideas, knowledge and faith, which helps the people to arrange their perceptions and experiences, to reach decision and to orientate towards one’s acts.” (translated from Vivelo 1995: 329) Forming thought processes as part of human’s en-

culturation process, its culture specific worldview and its personality, is being developed. This so called enculturation process is emerging by the formal and/or by implicit participation in it. Rebeca Wild's publications demonstrate examples of how the process takes place. In the light of a culture anthropological viewpoint the approach of Rebeca Wild is criticized. She transfers the Eurocentric world view to a different cultural context, sets it above the local world view and conducts education aid. As such it can be compared to missionary work. On the other hand her pedagogic approach could be seen as a potential step forward for an intercultural learning, in which the cultural and human want have found a new space.

### **9.3. Curriculum**

#### **Persönliche Daten**

Vor- und Nachname: Marion Anita Kogler

Geburtsdatum und –ort: 3. September 1985, Judenburg

Wohnanschrift: Rosenthal 9, 5500 Bischofshofen

E-Mail: kogler\_marion@gmx.at

#### **Ausbildung**

2006 – 2012 Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Wien

2010 - 2011 Auslandsstudienjahr, Granada

2001 – 2006 Bundeshandelsakademie, Hallein

1996 – 2001 Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium, Salzburg

1992 – 1996 Volksschule, Hallein

#### **Beschäftigungen**

2008 – 2009 Projektassistentin bei Biolution, Wien, Österreich

2008 Feldforschungspraktikum bei CHICA (Horizont 3000), Leon, Nicaragua

2007 – 2008 Office Assistenz bei HHI Immobilien, Wien, Österreich

2007 Praktikum bei Alternative Accomotation S.L., Malaga & Granada,  
Spanien

2006 Office Assistenz bei Speedunlimited, Valencia & Barcelona, Spanien

2005 Office Assistenz bei Energy Options, Batemans Bay, New South Wales

#### **längere Auslandsaufenthalte**

2011 - 2012 Spanien, 12 Monate

2009 Thailand, 1 Monat

2008 Nicaragua, 3 Monate

2007 Spanien, 2 Monat

2006 Spanien, 2 Monate

2005 Australien, 3 Monate

## **Qualifikationen**

Sprachen: Deutsch (Muttersprache), Englisch, Spanisch und Französisch

## **Publikationen**

*Kogler, Marion.* 2009. Identität und autonomer Lebensstil. In: Nicaragua-Nachrichten. Nr. 388. AG für Information über Nicaragua. Wien

*Kogler, Marion.* 2009. Vogel des Horizonts. In: Nicaragua-Nachrichten. Nr. 389. AG für Information über Nicaragua. Wien