

Tim Ingold

ANTHRO-
POLOGIE

UND/ALS

ERZIEHUNG

konstanz|university press

Anthropologie und/als Erziehung

Tim Ingold

ANTHROPOLOGIE
UND/ALS ERZIEHUNG

Aus dem Englischen übersetzt
von Bettina Engels

Konstanz University Press

Die Originalausgabe erschien 2018 unter dem Titel
Anthropology and/as Education. All Rights Reserved.
Authorised translation from the English language
edition published by Routledge, a member of the
Taylor & Francis Group.

Bibliografische Information der Deutschen National-
bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Konstanz University Press 2022
www.k-up.de | www.wallstein-verlag.de
Konstanz University Press ist ein Imprint der
Wallstein Verlag GmbH

Vom Verlag gesetzt aus der Chaparral Pro
Umschlaggestaltung: Eddy Decembrino
ISBN (Print) 978-3-8353-9147-5
ISBN (E-Book, pdf) 978-3-8353-9745-3

Für die nächste Generation
Damit ihr neu anfangen könnt

Inhalt

Vorwort und Danksagung 9

1 Gegen Übermittlung 17

2 Für Aufmerksamkeit 57

3 Erziehung in Moll 95

4 Die Anthropologie, die Kunst und die Universität 139

Coda 189

Literaturverzeichnis 193

Vorwort und Danksagung

Seit fünfzig Jahren studiere ich Anthropologie, seit vierzig Jahren lehre ich dieses Fach. Doch die Idee, dass sie nicht nur irgendein Gegenstand ist, der gelehrt und studiert wird, sondern ihrem Wesen nach pädagogischer Natur, kam mir erst vor rund zehn Jahren. Es begann damit, dass mir mehr und mehr bewusst wurde, wie viel ich der Arbeit mit Studierenden verdankte. Mir dämmerte allmählich, dass die Universität weit mehr war als ein Ort der Unterweisung, an dem man Studierende in den Reichtum dessen einführen konnte, was meine Kollegen gerne als »anthropologisches Wissen« bezeichnen. Diese Vorstellung geht nämlich davon aus, dass die Arbeit längst getan ist und in Gestalt eines Bergmassivs an Literatur vor uns liegt, bestehend aus den glänzenden Beiträgen berühmter Vorfahren, deren Namen wir auswendig lernen und deren Worte wir zitieren sollen. Heute erscheint es mir vielmehr so, dass die Universität ein Ort ist, an dem ein wesentlicher Teil der anthropologischen Arbeit verrichtet wird, ein Ort der kreativen Umgestaltung, der uns mit dem Denken unserer Vorgängerinnen in Kontakt bringt, damit wir unseren Weg jenseits dessen, was diese sich jemals hätten ausmalen können, fortsetzen. Je mehr ich allerdings vom pädagogischen Wert der Arbeit überzeugt war, die meine Mitstudierenden und ich gemeinsam leisteten, desto mehr schien diese Arbeit gegen die Regeln des Lehrens und Lernens zu verstoßen, die der für uns verbindliche institutionelle Kodex vorschrieb. Diesem Kodex zufolge war das Lehren die Auslieferung eines Inhalts, das Lernen dessen verinnerlichende Annahme. Bildung aber ist, wie ich fand, unbeschreiblich viel mehr als das. Meines Erachtens geht es dabei nicht um die Übermittlung von Wissen, sondern an erster Stelle um *die Führung eines*

Lebens. Das Schlüsselerlebnis lag für mich in der Einsicht, dass unsere universitäre Arbeit erst in dem Moment wirklich bildend oder erziehend wäre, wenn sie sich von den Fesseln des Lehrens und Lernens emanzipiert hätte.

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis dieser Einsicht. Ich möchte zeigen, dass die anthropologische Forschung als Führung eines gemeinsamen Lebens mit anderen etwas durch und durch Bildendes oder Erzieherisches ist. Dafür reicht es nicht aus, die Schnittstelle der beiden Fachgebiete Anthropologie und Erziehungswissenschaft zu erkunden. Wir müssen uns über diesen Bereich hinauswagen, um deren weit grundsätzlichere Übereinstimmung aufzuzeigen. Was ich behaupte, ist, dass die Prinzipien der Anthropologie auch die der Pädagogik sind. Um diese Behauptung zu begründen, müssen wir uns die Prinzipien der beiden Gebiete allerdings noch einmal vor Augen führen.

In Bezug auf die Erziehungswissenschaft heißt das, die traditionelle Sichtweise der Pädagogik als einer intergenerationellen Übermittlung autorisierten Wissens über Bord zu werfen. Erziehung oder Bildung, so meine ich, ist kein »Eintrichtern«, sondern ein »Hinausführen«; sie eröffnet Wege der geistigen Entwicklung und Entdeckung, ohne starre Ziele vorzugeben oder bestimmte Ergebnisse vorzuschreiben. Dabei geht es eher darum, sich den Dingen zuzuwenden, als darum, sich ein Wissen anzueignen, das uns dieser Pflicht enthebt; eher darum, sich zu exponieren, als darum, sich zu immunisieren. Der Auftrag des Lehrenden ist es also nicht, zum Vorteil derer, von denen per definitionem angenommen wird, sie seien unwissend, Wissen auszubreiten, sondern, ihnen durch Inspiration, Anleitung und Kritik bei ihrer Suche nach der Wahrheit ein Vorbild zu sein. Im Hinblick auf die Anthropologie richtet sich mein Ansatz gegen die traditionelle Identifikation von Anthropologie und Ethnographie – bei der man davon ausgeht, dass die Arbeit der Anthropologinnen im Erforschen von fremden Völkern und deren Welten besteht. Was die

Anthropologie eher zu einer erzieherischen als zu einer ethnographischen Wissenschaft macht, ist meiner Ansicht nach der Umstand, dass wir eigentlich weniger die anderen *erforschen*, als dass wir *mit* ihnen forschen. Die Erziehung, die wir an ersterem Ort erfahren, verpflichtet uns, zu Erzieherⁿ an jenem zweiten zu werden. Auch wenn wir den einen Ort »das Feld« und den anderen im weiteren Sinne »die Lehranstalt« nennen könnten, so sind sie doch beide Orte des Lernens, und keiner könnte ohne den anderen auskommen. Aus diesem Grund müssen wir uns ein für alle Mal von dem Glauben verabschieden, dass das, was in der Universität unter der Überschrift »Lehren und Lernen« stattfindet, für ein anthropologisches Projekt, dessen vordringliches Ziel angeblich ethnographisch ist, nebensächlich wäre. So lange Anthropologie und Erziehung auf den entgegengesetzten Seiten eines – die Produktion von der Vermittlung des Wissens trennenden – Grabens verharren, werden sie sich in ihren Wirkungen auch weiter gegenseitig aufheben. Denn Erziehung zahlt der Gegenwart letztlich das zurück, was ihr die Ethnographie zuvor entzogen hat, abzüglich allerdings all der kreativen Möglichkeiten, die uns das Leben bietet. Wenn Anthropologie und Erziehung aber ihre Kräfte vereinen und sich auf ihren gemeinsamen Zweck besinnen, steht es in ihrer Macht, die Welt zu verändern.

Der unmittelbare Anstoß zum Schreiben dieses Buches kam aus heiterem Himmel, in Form einer Einladung: Man bat mich, im Februar 2016 am Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD) der Universität von Rennes die Dewey Lectures zu halten. Diese Einladung, die ich als eine große Ehre und Freude empfand, hätte zu keinem besseren Zeitpunkt kommen können als genau in dem Moment, da in mir allmählich die Idee der Anthropologie als einer Erziehungs- oder Bildungswissenschaft Gestalt annahm. Die Vorlesungen lieferten mir einen idealen Vorwand, um diesen Gedanken auszuarbeiten und ihn an einer wohlwollenden, wissbegierigen

und trotzdem kritischen Zuhörerschaft zu testen. Angekündigt wurden vier Vorlesungen mit den folgenden Titeln: »Erziehung ist kein Transfer von Wissen«, »Erziehung und Aufmerksamkeit«, »Erziehung in Moll« und »Erziehung als Korrespondenz«. Wie üblich schnurrte die Zeit, die ich für die Vorbereitung der Vorlesungen eingeplant hatte, auf einen Bruchteil zusammen, und was ich schließlich präsentierte, beruhte auf ein paar eilig zusammengeschriebenen Notizen. Ohne Übertreibung muss ich gestehen, dass alles improvisiert war. Nachdem ich die Vorlesung allerdings gehalten hatte, brannte ich darauf, dieses Buch zu schreiben. Die Entbindung von anderen Aufgaben ermöglichte es mir im Sommer 2016, die Sache in Angriff zu nehmen. Bis Mitte August hatte ich die Hälfte geschafft. Dann aber wurde die Arbeit durch neuerliche Verpflichtungen unterbrochen, so dass ich sie erst kurz vor Weihnachten wieder aufgreifen konnte. Mitte Januar 2017 war eine Rohfassung des gesamten Buches erstellt. Ich nahm mir vor, nah am Vorlesungsformat zu bleiben: Jedes Kapitel entspricht folglich einer Vorlesung, und auch wenn sich die Titel (mit einer Ausnahme) verändert und die Inhalte bis zur Unkenntlichkeit fortentwickelt haben, stehen sie doch immer noch in der ursprünglichen Reihenfolge.

Ein roter Faden, der sich durch alle vier Kapitel zieht, ist die Erziehungsphilosophie John Deweys. Die Möglichkeit, eine Vorlesungsreihe in seinem Namen zu halten, war für mich nicht nur ein Privileg, sondern auch notwendiger Anreiz, um mir selbst einen lang gehegten Wunsch zu erfüllen: mich endlich eingehender mit dem umfangreichen Werk eines der einflussreichsten öffentlichen Intellektuellen des frühen zwanzigsten Jahrhunderts vertraut zu machen. Als ich Deweys Schriften studierte, war ich verblüfft, mit welcher Weitsicht, Prägnanz und Überzeugungskraft sich dort Prinzipien ausbuchstabiert finden, die heute noch genau so einleuchtend sind wie vor hundert Jahren. Es bleibt mir ein Rätsel, warum Dewey in anthropologischen Kreisen so

weithin unbekannt oder unterschätzt ist; selbst in der Philosophie scheint er größtenteils vergessen zu sein. Wir wollen also das Rad der Wiederentdeckung in Schwung bringen und die Wege zurückverfolgen, die Dewey uns geebnet hat. Wie viele Mühen und Umwege wären uns erspart geblieben, wenn wir uns ihm gleich zu Beginn unserer Reise angeschlossen hätten! Mit diesem Buch möchte ich dem großen Philosophen und Pädagogen ganz persönlich Tribut zollen und ihn – und sei es auch postum – um Verzeihung bitten, dass ich sein Œuvre erst so spät entdeckt habe.

Auch wenn die Dewey Lectures also der Impulsgeber für dieses Buch waren, stammen die Gedanken, die ich darin entwickle, doch im Wesentlichen aus zwei anderen Quellen. Die erste Quelle ist ein vom Europäischen Forschungsrat finanziertes fünfjähriges Projekt mit dem Titel *Knowing from the Inside: Anthropology, Art, Architecture and Design* (etwa: *Inwendiges Wissen: Anthropologie, Kunst, Architektur und Design*) oder, in Abkürzung des englischen Titels, KFI. Ein wesentliches Anliegen des Projekts war es, das Verhältnis zwischen Forschungspraktiken und dem aus ihnen erwachsenden Wissen neu zu bestimmen. Zu diesem Zweck wurde eine Reihe von Verfahren entwickelt und erprobt, durch die sich Wissen aus dem unmittelbaren, praktischen und beobachtenden Umgang mit den uns umgebenden Menschen und Dingen generieren lässt. Nach unserer Überzeugung ist diese Art von Wissen – *mit* Dingen und Menschen zu forschen statt *über* sie – das, was die Anthropologie mit künstlerischer Praxis, Architektur und Design verbindet. Durch die Zusammenführung der genannten vier Disziplinen haben wir einerseits versucht, diesen allgemeinen wissenschaftstheoretischen Ansatz konkret auf bestimmte Praxisfelder anzuwenden; andererseits wollten wir einen Beitrag zur Pädagogik und zum Entwurf einer nachhaltigen Lebensform leisten, indem wir einen besonderen Akzent auf die Fähigkeiten zu kreativer Improvisation und scharfer Wahrnehmung der in diesen Bereichen tätigen Menschen

legten. Der wichtigste Ertrag dieses seit 2013 laufenden Projekts war möglicherweise herauszuarbeiten, welche Konsequenzen unser Ansatz für Theorie und Praxis der Erziehung hat. Es brachte uns auch dazu, vor dem Hintergrund von bildender Kunst, Architektur und Design eine Anthropologie zu entwerfen, die weniger ethnographisch als vielmehr experimentell und spekulativ ist. In der schönen Umgebung von Comrie, Perthshire, stellten wir diesen Ansatz im Mai 2016 – im Rahmen eines aus Diskussionen, Vorträgen und Experimenten bestehenden ganzwöchigen Programms – auf die Probe. Wir nannten es *KFI Kitchen*, frei übersetzt: die *Küche des inwendigen Wissens*. Viele Ideen, die damals in der KFI-Küche hochkochten, haben Eingang in das vorliegende Buch gefunden.

Die zweite Quelle, aus der die Ideen zu diesem Buch stammen, ist eine ganz andere. Im Oktober 2015 startete ich – unter dem Motto einer »Rückeroberung unserer Universität« – eine Kampagne zur Wiederbelebung der Institution, in der ich arbeite, der Universität von Aberdeen, als einer echten Gemeinschaft von Lernenden und Gelehrten. Zur damaligen Zeit hatte man das Gefühl, dass das, was eine der größten Stärken unserer Universität gewesen war, nämlich ihr Gemeinschaftssinn, von einem Verwaltungsapparat bedroht war, der die Tendenz zu haben schien, demokratische Verantwortlichkeit ökonomischen Interessen unterzuordnen. Alle, die irgendwie in dieser Institution arbeiteten, sollten dazu gebracht werden, darüber zu diskutieren, welche Art von Universität sie haben wollten, wie diese geführt werden sollte und auf welchem Wege das erreicht werden könnte. Zu diesem Zweck organisierten wir eine Reihe von offenen Seminaren, an denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität und Studierende aller Jahrgänge gleichermaßen zahlreich teilnahmen. Am Ende dieser Seminare wurde ein »Vier Säulen«-Modell formuliert: Eine Universität der Zukunft sollte auf *Freiheit, Vertrauen, Bildung* und *Gemeinschaft* basieren. Uns wurde bald klar, dass es nicht

damit getan war, an diese Schlüsselbegriffe zu appellieren, als seien sie selbsterklärend. Um eine überzeugendere Vision zu entwickeln, mussten wir uns – als Kollektiv – sehr viel eingehender Gedanken darüber machen, was diese Begriffe eigentlich für uns bedeuteten. Schließlich wird zum Beispiel der Begriff der »akademischen Freiheit« immer wieder hemmungslos zweckentfremdet und dazu missbraucht, einer Forschungselite ihre exklusiven Vorrechte zu sichern. Welche Art von Freiheit, so mussten wir uns fragen, wollten wir eigentlich für unsere Universität? Was genau verstehen wir unter Bildung, wenn wir von »höherer Bildung« oder von der Einheit von Forschung und Lehre sprechen? Und wie entsteht eigentlich aus dem Gewirr oftmals dissonanter Stimmen und uneiniger Fachbereiche, die eine Universität ausmachen, letztlich eine »Gemeinschaft«? Die Diskussionen waren leidenschaftlich und konstruktiv und führten – mindestens bei mir – zu einem Umdenken. Wir hatten schon beschlossen, die Ergebnisse in einem Manifest zu bündeln, und im Laufe des Sommers 2016 rang ich um die Niederschrift seiner einzelnen Abschnitte. Am 25. November 2016 verlasen wir unser Manifest vor hochsymbolischer Kulisse: in der King's College Chapel unserer Universität. Vieles von dem, was dort zu Protokoll gegeben wurde, hat Eingang in die folgenden Seiten gefunden.

Beim Schreiben des vorliegenden Buches haben mir viele Menschen geholfen. An erster Stelle möchte ich Gérard Sensevy danken, der mich eingeladen hat, die Dewey Lectures in Rennes zu halten, sowie seinen Kolleginnen und Studenten für ihre Antworten und Anregungen. Ohne ihre treibende Kraft wäre dieses Buch nie entstanden. Auch all denen, die zu irgendeinem Zeitpunkt Teil des KFI-Projekts waren, schulde ich den größten Dank. Es sind zu viele Namen, und ich sehe keine Möglichkeit, einzelne Personen hervorzuheben und andere auszulassen. Deshalb möchte ich Ihnen und euch an dieser Stelle allen danken: Jeder weiß, wer gemeint ist! Zudem bin ich dem Europäischen

Wissenschaftsrat überaus dankbar für die finanzielle Unterstützung in Form eines Forschungsstipendiums (323677 – KFI). Hier in Aberdeen gilt mein besonderer Dank allen Mitstreiterinnen und Mitstreitern, die sich an unserer Kampagne zur Restituierung der Universität an ihre rechtmäßige Gemeinschaft beteiligt haben. Auch wenn ich Sie und euch nicht durch namentliche Nennung in peinliche Situationen bringen möchte, wisst auch ihr, wer gemeint ist, und ich danke Ihnen und euch allen. Dennoch möchte ich drei Wissenschaftler/innen nennen, deren Gegenwart und Publikationen einen großen Einfluss auf mein Denken und auf diese Arbeit gehabt haben. Mein Dank gilt Jan Masschelein, Gert Biesta und Erin Manning für ihre Inspiration. Das Buch widme ich den kommenden Generationen, auch denen meiner eigenen Familie, deren jüngster Spross – Leo Arthur Raphaely-Ingold – gerade auf die Welt kam, als ich es schrieb. Sie sind unsere Zukunft, ihnen wünsche ich alles Gute.

Tim Ingold

Aberdeen, Februar 2017

Gegen Übermittlung

Raus aus der Schule

Für diejenigen von uns, die in den sogenannten westlichen oder modernen Gesellschaften aufgewachsen sind, lösen die Wörter »Bildung« und »Erziehung« (*education*) Erinnerungen an die eigene Schulzeit aus. Wir gingen zur Schule, um etwas beigebracht zu bekommen: Wir lernten Lesen und Schreiben, Zählen und Rechnen und konnten uns dank dieser Techniken mit allen Wissensgebieten – von den Naturwissenschaften bis zu Kunst und Literatur – vertraut machen, die zum Erbe unserer Kultur gehören. In Bezug auf unsere Kinder ist uns möglicherweise bewusst, dass ihre Bildung oder Erziehung sogar noch vor der Schule beginnt, in jenen vorschulischen Einrichtungen, die wir üblicherweise als Krabbelstuben oder Krippen, als Kindergärten oder Kinderläden bezeichnen und in denen die Saat künftigen Lernens ausgebracht wird. Und vielleicht sind wir selbst nach unserem Schulabschluss in den Genuss von weiterer Bildung gekommen, weil wir eine der Institutionen besucht haben, die uns in Abhängigkeit ihres akademischen Status auf dem Weg zur Zivilisation »weiter voran« bringen oder »höher« klettern lassen – ein College, eine Universität, eine Fachhochschule oder wie sie alle heißen. Doch nach traditionellem Verständnis bleibt die Schule der wichtigste aller Bildungsorte; gemessen an ihr gelten die vorschulischen Bildungseinrichtungen als Vorbereitung und die nachschulischen Lehranstalten als krönender Abschluss. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft liegt es natürlich in der Verantwortung des Staates, seinen Bürgerinnen und Bürgern angemessene Bildungschancen zu garantieren, und den staatlichen Kultusministerien obliegt

vor allem die Beaufsichtigung des Schulwesens, also die Festsetzung der Lehrpläne und der pädagogischen Regularien zu ihrer Umsetzung.

Die pädagogische Praxis und die Institution Schule sind also, allem Anschein nach, unzertrennlich. Man bekommt sie nur im Doppelpack. Was sollten wir von einer Gesellschaft ohne Schulen halten oder von einer Gesellschaft, in der nur eine Minderheit das Vorrecht hat, in die Schule zu gehen? Ist es in Ordnung, Menschen, die keine Schule besucht haben, als ungebildet, mithin unzivilisiert zu bezeichnen? Diese Menschen wissen eine ganze Menge Dinge, die wir »Gebildeten« nicht wissen. Anthropologen haben keine Mühen gescheut, um dieses Wissen zu dokumentieren, seinen Reichtum, seine Differenziertheit und Präzision herauszustellen und die Prozesse aufzuzeigen, durch die es angeeignet wird. Sie haben aus gutem Grund die Aufteilung der Völker dieser Erde in gebildete und ungebildete, zivilisierte und primitive verurteilt. Diese Unterteilung, so sagen sie, sei lediglich Ausdruck eines ethnozentrischen Vorurteils. Wissen unterscheide sich von Kultur zu Kultur, ebenso wie die Institutionen, die seine Vermittlung von einer Generation an die nächste fördern. Die Schule ist eine dieser Institutionen, doch es gibt noch viele andere. Ist Bildung oder Erziehung folglich etwas, was jedem in Gesellschaft lebenden Menschen im Laufe seines Reifungsprozesses widerfährt? Könnte man sie neben jene Vermögen wie beispielsweise Sprache und symbolisches Denken stellen, die oft als Distinktionsmerkmale des Menschseins gelten? Alle Tiere lernen sicherlich in dem Sinne, dass sie ihre Verhaltensweisen an die herrschenden Umweltbedingungen anpassen. Und doch ist es etwas ganz Anderes, im Vorgriff auf aktuell nicht gegebene Umstände virtuelle Szenarien zu entwerfen, denen man in Zukunft irgendwann einmal begegnen könnte, um den noch Unerfahrenen beizubringen, wie sie mit ihnen umzugehen haben. Gezielte Unterweisungen dieser Art – oder was allgemein-

hin als Pädagogik bekannt ist – sind vielleicht wirklich den Menschen vorbehalten.¹

Pädagogik ist die Kunst des Lehrens. Auf ganz unterschiedliche Art und Weise lässt sich zwischen Lehren und Lernen unterscheiden bzw. zeigen, wie das eine über das andere hinausgeht, je nachdem, ob der Lernende einfach nur aus der Beobachtung des Handelns anderer Gewohnheiten entwickelt oder ob sie ihm absichtlich demonstriert werden oder ob die Demonstration nach Regeln und Prinzipien abläuft, die von Anwendungsbedingungen abstrahieren. Lernen, wie man in Gegenwart eines Werkzeugmeisters ein Steinwerkzeug herstellt, ist ein Beispiel für Ersteres; lernen, wie man mit Hilfe einer Sternenkarte navigieren kann, ein Beispiel für Letzteres.² Diese Unterscheidungen,

¹ David Premack/Ann James Premack (»Why animals have neither culture nor history«, in: Tim Ingold (Hrsg.), *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*, London 1994, S. 350–365) argumentieren sehr überzeugend, dass man Pädagogik im strengen Sinne dem Menschen vorbehalten sollte. Die Sache bleibt aber umstritten, da einige Autoren behaupten, bei Schimpansen regelrechten Unterricht beobachtet zu haben (Cristophe Boesch, »Teaching among wild chimpanzees«, in: *Animal Behavior* 41 [1991], S. 530–532), und wieder andere diese Praxis für noch weiter im Tierreich verbreitet halten (Tim M. Caro/Marc D. Hauser, »Is there teaching in nonhuman animals?«, in: *The Quarterly Review of Biology* 67, 2 [1992], S. 151–174). Manches hängt in diesem Zusammenhang von genaueren Definitionen ab, etwa von der Unterscheidung zwischen Emulation, Imitation und Unterricht oder Lehre im eigentlichen Sinne. Christophe Boesch/Michael Tomasello, »Chimpanzee and human cultures«, in: *Current Anthropology* 39, 5 (1998), S. 591–614; Christophe Boesch, »Is culture a golden barrier between human and chimpanzee?«, in: *Evolutionary Anthropology* 12 (2003), S. 82–91. Eine Einschätzung jüngerer Datums findet sich bei Peter Gärdenfors/Anders Högberg, »The archaeology of teaching and the evolution of *Homo docens*«, in: *Current Anthropology* 58, 2 (2017), S. 188–208.

² Über das Lernen, wie man Steinwerkzeuge herstellt, siehe Dietrich Stout, »The social and cultural context of stone-knapping skill acquisition«, in: Valentine Roux/Blandine Bril (Hrsg.), *Stone Knapping: The Necessary Conditions for a Uniquely Hominin Behaviour*, Cambridge 2005, S. 331–340; über das Lernen, wie man nach einer Sternenkarte navigiert, vgl. David Lewis, *We, the Navigators: The Ancient Art of Landfinding in the*