Mai 1982 | Heft 1 / 1982 ISSN 0722-4133

Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

ZEP – Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

KANN DURCH ERZIEHUNG DIE GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN?

KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG

LERNEN VON DER DRITTEN WELT

LEBEN UND LERNEN

NEUE BÜCHER – REZENSIONEN

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

1/1982

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

ZEP – Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

ISSN 0722-2432

Herausgeber: Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606

Schriftleitung/Redaktion: Gottfried Orth, Dauchinger Str. 17, 8198 Wolfratshausen; Klaus Seitz, Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen

Erscheinungsweise: mindestens 2, höchstens 4 Ausgaben im Jahr

Preise: Abonnementpreise: Institutionen DM 28,00; Einzelbezieher DM 15,00; reduziert DM 12,00; Fördejahresabonnement DM 30,00; Einzelheft DM 4,50; Doppelheft DM 8,00

Konto: Bankleitzahl (BLZ) 600 699 44

Verlag: ZEP, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24

Anzeigenannahme: siehe dritte Umschlagseite; Redaktion

Nachdruck mit Quellennachweis und nach Übersendung von Belegexemplaren erwünscht.

INHALT

REDAKTIONSJOURNAL 2

ALFRED K. TREML:
KANN DURCH ERZIEHUNG DIE GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN? 4

DIETMAR FUND:
KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG 17

TRAUGOTT SCHÖFTHALER:
LERNEN VON DER DRITTEN WELT 27

ALFRED K. TREML
MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (8) 34

DAS GROSSE FRIEDENSQUIZ 39

ZEITSCHRIFTENRUNDSCHAU 42

COMIC: DAS SCHÖNSTE AN UNSEREN SCHULEN 45

REZENSIONEN:
+ ÖKO-PÄD. ZEITSCHRIFT FÜR ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGIK 46
+ HANSEN/PAUSEWANG: UMDENKEN LERNEN 48
+ MOSER (HG.): SOZIALE ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE ALTERNATIVEN 52
+ ADAFRIK U.A.: SÜDAFRIKA-HANDBUCH 55

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN 57

LESERBRIEFE 59

REDAKTIONSJOURNAL

Es hat sich einiges getan seit dem letzten Heft. Das Wichtigste ist wohl, daß wir die ZEP wieder im Selbstverlag herausbringen. Wir sind darüber sehr froh, denn die Zusammenarbeit mit dem Verlag Haag + Herchen hat uns in letzter Zeit viel Ärger gebracht; Abmachungen wurden nicht eingehalten, Hefte erschienen sehr spät u.a.m. Wir werden also vorerst die ZEP auch verlegerisch wieder selbst betreuen, hoffen aber, daß wir für 1983 eine Möglichkeit finden, wie die redaktionelle Arbeit von der verlegerischen entlastet wird. Erste Kontakte gibt es schon.

Bei einer Redaktionskonferenz im Januar in Tübingen haben wir auch lange über die formale und inhaltliche Konzeption der ZEP gesprochen. Formal wollten wir die Zeitschrift attraktiver machen, also evt. auf DIN A 4-Format umstellen, besseres Layout und die wichtigsten Beiträge mit Composer setzen lassen.

Nun diese erste Nummer im Jahre 1982 zeigt, was daraus geworden ist. Das Layout ist besser geworden, ein wichtiger Beitrag, sowie die Überschriften und die Vorspanne der anderen Beiträge, wurde gesetzt. Aber eine Umstellung des Formats auf DIN A 4, wie geplant, konnte aus Kostengründen nicht verwirklicht werden. Aus gleichen Gründen mußten wir auch auf den Composer-Satz für alle Beiträge verzichten. In dem Augenblick, wenn unsere finanzielle Lage besser geworden ist, sollen die ausstehenden Verbesserungen auch realisiert werden.

In diesem Zusammenhang ein Wort zur finanziellen Situation der ZEP. Die ZEP ist - ich möchte das ausdrücklich wieder einmal betonen - ein Non-Profit-Unternehmen; weder Herausgeber und Redakteure, noch die Autoren verdienen daran. Autoren erhalten anstelle eines Honorares kostenlose Belegexemplare (und natürlich viel Ruhm und Ehre!). Das soll aber nicht heißen, daß wir uns selber ausbeuten; die entstehenden Kosten sollten gedeckt sein und der Tipper DM 2,50 für die Seite erhalten. Durch die aufwendigere Erscheinungsform der neuen ZEP haben wir Mühe, dieses Ziel (bzw. diese Voraussetzung) zu erreichen. Um weitere Verbesserungen oder gar Rücklagen zu ermöglichen, ist es absolut notwendig, daß unsere Einnahmen steigen, und das kann heißen: mehr Abonnenten, mehr freiwillige Unterstützung durch Sympathisanten, mehr (bezahlte) Werbeanzeigen.

Um mehr Abonnenten zu erhalten, haben wir diesem Heft ein Werbefaltblatt beigelegt, das gleichzeitig ein Register der bisherigen Hefte umfaßt. Unsere herzliche Bitte an dies Leser: Benützen Sie diese kleine Werbung! Hängen Sie dieses Blatt irgendwo aus, wo es möglichst viele potentiell Interessierte sehen können!

Eine weitere Möglichkeit, unsere Finanzen zu verbessern, wollen wir diesesmal neu den Lesern anbieten: FÖRDERABONNEMENTS. Förderabonnements sind für Abonnenten gedacht, die freiwillig für ihr Abonnement mehr Geld zu zahlen bereit sind, um uns zu unterstützen. Wer also an einem kontinuierlichen Erscheinen der ZEP auch weiterhin interessiert ist, das nötige Geld dazu hat und uns helfen will, kann ab sofort sein Abonnement mit DM 30,00 bezahlen. Natürlich muß diese Entscheidung freiwillig von jedem selbst getroffen werden; auf der Rechnung erscheint sie nicht.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit bezahlte Werbeanzeigen für die ZEP zu buchen. Eine Seite kostet DM 100,--, die Seiten 3 und 4 des Umschlages DM 120,--. Kleinere Formate anteilmäßig. (Außerdem suchen wir einen freiwilligen Helfer, der die Anzeigenabteilung usnerer Zeitschrift selbständig verwaltet! Wer hätte Interesse daran?).

Was nun die inhaltliche Konzeption betrifft, bin ich der Meinung, daß wir einerseits sehr sorgfältig die Kritik unserer Leser zur Kenntnis nehmen müssen (und in diesem Zusammenhang danken wir sehr herzlich allen Lesern, die uns auf die Fragen im letzten Heft geschrieben haben, vgl. auch die Leserbriefe in diesem Heft!), andererseits aber nicht blindlings uns einer scheinbar einheitlichen Lesermeinung anschließen können. Wir sind keine Partei, die ihr Programm nach den demoskopischen Umfragen gestaltet, sondern wir haben ein Programm (natürlich ist es relativ offen und korrigierbar) und suchen auf dieser Plattform Leser und Mitdenker. Ich will deshalb auch nicht von der ursprünglichen Konzeption abgehen, die besagt, daß die ZEP sowohl Praxisberichten, als auch Teoriebeiträgen offenstehen soll. Ich sage das ausdrücklich, weil ich weiß, daß Theorie zur Zeit einen schweren Stand hat (ganz im Unterschied zu den 70-er Jahren noch); wir leben in einer Zeit der Theorieaversion. Es gehört Mut dazu, auf dieser Mode nicht mitzuschwimmen, sondern sich stattdessen zwischen den Stühlen Theorie und Praxis einzurichten. Das heißt auch, daß wir uns natürlich vor folgenlosem Stratosphärendenken hüten müssen und immer wieder die Theorie auf praktische Erfahrungen beziehen sollten.

In diesem Zusammenhang erbrachte die Zusammenstellung unseres Registers der bisher erschienenen Hefte der ZEP ein überraschendes Ergebnis, nämlich daß der Bereich "Erfahrungsberichte" bisher - zumindest was die Anzahl der Titel betrifft - am stärksten abgedeckt wurde.

Aber wie sieht unser "Programm" eigentlich aus? Wer nicht ab Heft 1/1978 regelmäßig und aufmerksam die ZEP gelesen hat, wird schwer ein solches zusammenhängende "Programm" entdecken können. Wir haben deshalb in der Redaktion die Absicht, eine zusammenfassende Theorie der Entwicklungspädagogik auf dem aktuellen Stand gemeinsam ins Auge zu fassen und in einer der nächsten Hefte zu veröffentlichen. Ich hoffe, daß eine solche "Zwischenbilanz" auch unser Selbstverständnis klären wird, und wenn es nur dadurch geschieht, daß wir unsere Fragen besser stellen können.

Als sehr brauchbar hat sich die Teilung der Verantwortlichkeit bei der Gestaltung der einzelnen Nummern durch die verschiedenen Redakteure erwiesen. Dies wollen wir künftig auch so halten. Konkret: Jedes Heft hat einen verantwortlichen Redakteur, der die inhaltliche und formale Zusammenstellung des Heftes plant und verwirklicht. So habe habe ich dieses Heft verantwortlich gestaltet, Klaus Seitz wird das nächste und Erwin Wagner das übernächste planen.

Lange haben wir uns über einen neuen Titel oder Untertitel unterhalten; immer wieder wird "Entwicklungspädagogik" mit "Entwicklungspsychologie" analog gesetzt. Trotz eifrigen Nachdenkens sind wir zu keinem uns alle überzeugendem Ergebnis gekommen. Immerhin wurde der Untertitel ergänzt: "Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik". Mit diesem Zusatz wollen wir signalisieren, daß es hier nicht nur um Erziehung im engeren Sinne, sondern letztlich auch um politische und soziale Evolutionsprozeße geht, die über kollektive Lerprozesse gestalten werden.

So viel für heute. Liebe Grüße
von

Alfred K. Treml

21. 5. 1982

Alfred K. Treml
Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

1

Es ist in der Pädagogik üblich, auf ein gestelltes Thema in der Weise zu reagieren, daß man sich zuerst einmal in der umfangreichen und oft sogar unübersehbaren Literatur dazu umsieht und sich dabei fragt, was die Autoren, die pädagogischen Klassiker, dazu schon einmal geschrieben oder gesagt haben.[1] Dieses Vorgehen dürfte die Regel darstellen, und häufig erschöpft sich die Arbeit auch schon darin, denn bekanntlich kann die Lektüre unzähliger Bücher das eigene Denken, anstatt es in Gang zu bringen, auch erschlagen. Gleichwohl ist die Einbindung in einen tradierten Denkzusammenhang eine sicherlich notwendige, wenn auch nicht per se schon hinreichende Bedingung des wissenschaftlichen Arbeitens.

In unserem Falle erbringt ein flüchtiger, aber neugieriger Blick in die pädagogische Fachliteratur der letzten 200 bis 300 Jahre folgendes aufschlußreiche Ergebnis: auf die in meinem Thema gestellte Frage werden drei klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und – jein. Mit „ja" antworten die *„pädagogischen Optimisten"*, wie ich sie einmal nennen möchte, angefangen von COMENIUS, LEIBNIZ, KANT, SCHLEIERMACHER, FICHTE und vielen Frühaufklärern des 17. und 18. Jahrhunderts über die meisten Reformpädagogen zu Beginn dieses Jahrhunderts bis hin zu H. J. GAMM und H. J. HEYDORN, um nur zwei aktuelle Stimmen zu nennen, und bis hin schließlich zum „Lernbericht" des CLUB OF ROME, können wir deutliche Spuren von diesem pädagogischen Optimismus entdecken (vgl. die Übersicht bei WERDER 1975, S. 18 ff. sowie FEND 1974, S. 235 ff.). Ihnen gemeinsam ist die Überzeugung, daß Erziehung einen Beitrag zur Gesellschaftsveränderung – und das heißt immer auch: Gesellschaftsverbesserung – leisten kann, ja, daß Erziehung geradezu der Motor des gesellschaftlichen Fortschritts sei, auch wenn nur wenige Stimmen so emphatisch klingen wie jene von JOHANN BALTHASAR SCHUPP, der schon im 17. Jh. schrieb: „Wann wir aller Orten wohlbestalte Schulen hätten, darinn die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwantzig Jahren eine neue Welt und bedörfften keiner Büttel oder Scharffrichter" (zit. nach TITZE 1973, S. 19).

Auf die gestellte Frage werden drei klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und – jein.

Dagegen waren nun die *„pädagogischen Pessimisten"*, wie ich sie nennen will – sie würden sich wohl als „Realisten" bezeichnen –, der Meinung, daß Erziehung nun wohl doch das Letzte sei, wodurch eine Gesellschaft verändert werden könne. Dieser Kreis, in dem solche Töne anklingen, ist eine illustre und sehr heterogene Gesellschaft. Sie reicht von WILHELM DILTHEY über SIEGFRIED BERNFELD und NORBERT ELIAS bis zu den marxistischen Bildungstheoretikern unserer Tage, die in der Erziehung nur die „Reproduktion des Kapitals" erblicken können (vgl. die Übersicht bei WERDER 1975, S. 21 ff.) und zu den systemtheoretischen Schultheoretikern NIKLAS LUHMANN und KARL-EBERHARD SCHORR, die lapidar erklären: „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt" (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 26)[2] – bis hin schließlich zu ILLICH-Schülern wie HEINRICH DAUBER, der jeglichen pädagogischen Optimismus als ideologisch, illusionär, naiv und dilettantisch destruiert – Zitat: „Erziehung ist kein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse" (DAUBER 1980, S. 151) – und statt dessen dazu aufruft, die typisch pädagogischen Allmachtsphantasien zu bearbeiten.

Die dritte Position des „jein" läßt sich mehrfach unterteilen. Da ist einmal die Position des (scheinbaren) „weder – noch". Sie wird z. B. von LUTZ VON WERDER vertreten, der den pädagogischen Optimisten und Pessimisten gleichermaßen Fehler und Einseitigkeiten vorwirft und schließlich mit seiner Position einer politischen Soziologie der Erziehung die These und die Antithese dialektisch aufzuheben verspricht (vgl. WERDER 1975, insb. S. 24 ff.). Aber die Position des „weder – noch" ist der zweiten, nur scheinbar konträren Position des „sowohl – als auch" logisch äquivalent, weil beidesmal versucht wird, die Einseitigkeiten von These und Antithese zu vermeiden und die Vorzüge beider miteinander zu verknüpfen. Wir finden diese Position des „sowohl – als auch" – die im übrigen weit verbreitet ist – z. B. in der Schultheorie von WOLFGANG KRAMP angedeutet. Er spricht einmal davon, daß Erziehung „...überall und jederzeit sowohl affirmativ als auch emanzipativ wirkte und stets prinzipiell zugleich Anpassung an vorgefundene gesellschaftliche Verhältnisse und Widerstand gegen solche Verhältnisse zum Ziel wie tatsächlich zur Folge habe" (KRAMP 1973, S. 121). THEODOR SCHULZE hingegen plädiert in seinem ausführlichen Referat zu unserer Frage, das er beim V. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1976 in Duisburg gehalten hat, für ein „ja – aber" (vgl. SCHULZE 1976): Erziehung vermag nur „gebrochen" in den gesellschaftlichen Raum hineinzuwirken; „Lernen kann Gesellschaft verändern!" (SCHULZE 1976, S. 64) lautet seine These, die er allerdings im Verlauf seiner Ausführungen mehrfach relativiert. Die Position des „ja – aber" hat vieles gemeinsam mit jener des „ja, aber nur ein bißchen", die etwa von den Autoren des UNESCO-Berichts über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme vertreten wird (FAURE et al. 1973). Die „relative Autonomie" des Erziehungssystems wird hier zur „relativen Ohnmacht" umdefiniert. Schließlich finden wir noch eine weitere Unterposition des „jein", das „wir wissen es nicht so genau", die etwa bei A. LESCHINSKY und P. M. ROEDER mit den „erheblichen methodologischen Schwierigkeiten" begründet wird, die bei der Überprüfung der These auftreten (LESCHINSKY/ROEDER 1976).

Es scheint so zu sein, als ob die dritte Position des „jein" die fortschrittlichste ist, denn sie nimmt beide zuvor genannten, sich gegenseitig ausschließenden Positionen kritisch auf und erhebt damit implizit oder explizit den Anspruch, über diese hinauszukommen. Dabei dürfte vor allem die zuletzt angeführte Variante – das „wir wissen es nicht so genau" – die reputierlichste sein; zeugt es nicht von wissenschaftlicher Bescheidenheit und Redlichkeit, wenn auf die Komplexität des Problemfeldes und auf künftige Forschungen verwiesen wird? Aber alle Varianten des „jein" können, wenn man etwas skeptisch ihre Argumente verfolgt, auch als Umgehungs- oder Fluchtstrategie interpretiert werden. Das lauwarme „sowohl – als auch" wie auch das mit Bescheidenheit kokettierende „wir wissen es nicht so genau" können Formen des Sich-Drückens sein, des Sich-Drückens vor der *Entscheidung* oder vor der notwendigen *Forschungsarbeit*. Ein ständiges Einklagen von Problemlösungen ist ja selbst noch keine Problemlösung.

Unser kurzer Blick in die Fachliteratur erbrachte ein Ergebnis, das uns die Qual der Wahl läßt.

Wie dem auch sei, unser kurzer Blick in die Fachliteratur erbrachte ein Ergebnis, das uns die Qual der Wahl läßt. Pädagogik mag hier für den Außenstehenden als eine Art NESTROY'sche Posse erscheinen mit einem von SHAKESPEARE geklauten Titel: Wie es euch gefällt, oder aber, wenn man so will, als ein Drama nach Matthäus 7, 7: Suchet, so werdet ihr finden. In kaum einer anderen Disziplin, vielleicht von der Theologie und der Philosophie einmal abgesehen, können so konträre und widersprüchliche Positionen über Jahrhunderte hinweg in so enger Nachbarschaft in einer so apodiktischen Art und Weise vertreten und tradiert werden, wie gerade in der Pädagogik. Bekanntlich kann man aber aus Widersprüchen logisch korrekt Beliebiges ableiten.[3] Und gerade das ist es, was sie in der Wissenschaft so gefährlich macht, schließlich ist der Satz vom ausge-

schlossenen Widerspruch seit ARISTOTELES eine transzendentale Bedingung der Möglichkeit korrekter Argumentation, also auch wissenschaftlicher Argumentation. Ohne seine Geltung würden die Kriterien der *Verständlichkeit*, der *Wahrheit* und der *Relevanz* nicht mehr greifen. Würde eine Wissenschaft kontradiktorische Sätze innerhalb einer Theorie zulassen, wären ihre Forschungsergebnisse beliebig und sie selbst vielleicht sogar überflüssig. In einer solchen Situation laufen wir Gefahr, in Ermangelung von Orientierungskriterien uns jener Position zu verschreiben, die wir zufälligerweise als erste oder aber am besten kennenlernen oder die uns von einem ihrer Vertreter in besonders eindrucksvoller Weise vorgetragen wird. Eine solche Entscheidung wäre, wenn auch verständlich, so doch nicht unproblematisch, weil andere Denkweisen nicht hinreichend berücksichtigt und eingeübt werden und die Zufälligkeit der Entdeckung bekanntlich noch nichts über die Zuverlässigkeit der Begründung aussagt.

In kaum einer anderen Disziplin können so konträre und widersprüchliche Positionen über Jahrhunderte hinweg in so enger Nachbarschaft in einer so apodiktischen Art und Weise vertreten und tradiert werden wie gerade in der Pädagogik.

2

Wenn über Jahrhunderte hinweg, wie in unserem Falle, immer wieder eine wichtige Frage auf so unterschiedliche, ja widersprüchliche Weise beantwortet wird, sollten wir bei der Suche nach der richtigen Antwort innehalten und uns fragen, woran das wohl liegen mag. „Der Mensch ist das Wesen, das zögert", lautet ein nachdenklich machender Satz von HANS BLUMENBERG (BLUMENBERG 1981. S. 44). Vielleicht sollten wir in der Tat zögern bei dem Versuch einer Beantwortung unserer Frage und uns statt dessen der Frage selbst zuwenden. Es kann schließlich sein, daß die Möglichkeit einer antinomischen Beantwortung in der Frage selbst enthalten ist. Eine solche reflexive Rückbesinnung auf die sprachlichen Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Antworten ist in bestimmten Fällen eine notwendige, ja manchmal sogar auch schon eine hinreichende Bedingung der Problemlösung. Spätestens dann, wenn der Streit in der unversöhnlichen Wiederholung von These und Antithese verharrt und sich die Argumente in ermüdenden Appellen wiederholen und darin erschöpfen, wird die Grenze von Wissenschaft und Magie fließend und die sprachanalytische Reflexion auf die zugrundeliegende Fragestellung eine notwendige Voraussetzung der weiteren wissenschaftlichen Arbeit.[4]

Spätestens dann, wenn der Streit in der unversöhnlichen Wiederholung von These und Antithese verharrt und sich die Argumente in ermüdenden Appellen wiederholen und darin erschöpfen, wird die Grenze von Wissenschaft und Magie fließend.

Ein solcher „explikativer Diskurs" – um einen Terminus von JÜRGEN HABERMAS zu gebrauchen (vgl. HABERMAS 1981b, Bd. 1, S. 44 f.) – könnte einmal zu dem Ergebnis kommen, daß die Frage aus Gründen, die in der Wissenschaft selbst liegen, gar nicht beantwortet werden kann, beispielsweise deshalb, weil sie mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht entscheidbar ist. Das wäre gewissermaßen die Position des antimetaphysischen Aufklärers. Sie kann, wie es von den logischen Positivisten getan wurde, auf die Behauptung zugespitzt werden, daß die Frage selbst schon sinnlos sei und deshalb auch jeder Versuch einer Beantwortung. Solche metaphysischen Fragen erzeugen *Scheinprobleme*, und die Vermutung dürfte nicht abwegig sein, daß es solche Scheinprobleme nicht nur in der Philosophie, auf die sich etwa CARNAP bezog, gibt, sondern auch – und nicht gerade selten – in der Pädagogik (vgl. dazu CARNAP 1971; STEGMÜLLER 1969, S. 347 ff. und 380 ff.). Solche Scheinprobleme entstehen häufig dadurch, daß Antworten auf eine Frage schon gegeben werden, bevor die Frage überhaupt klar gestellt ist. Wir besitzen gewissermaßen die Antwort, noch ehe wir die Frage besitzen, und die Folge davon ist, daß wir das Problem kontrovers diskutieren, ohne ein Kriterium zur Schlichtung des Streites zu besitzen, weil die zugrundeliegende Frage weder klar noch verständlich gestellt wurde. So wie hundert Betrunkene keinen Nüchternen ergeben, so wird auch eine sinnlose Frage nicht sinnvoll, wenn viele sie ständig beantworten. In dem Augenblick aber, wenn wir die Sinnlosigkeit der Frage entdecken, wäre die Frage wohl nicht beantwortet, das zugrundeliegende Problem aber verschwunden.

So wie hundert Betrunkene keinen Nüchternen ergeben, so wird auch eine sinnlose Frage nicht sinnvoll, wenn viele sie ständig beantworten.

Ein drittes mögliches Ergebnis einer solchen Sprachexplikation könnte darin bestehen, daß wir die Frage exakter und genauer stellen könnten und damit den vielleicht entscheidenden Schlüssel zu einer Beantwortung endlich in die Hände bekämen. Fragen wir also, zu welcher dieser drei Arten von Fragemöglichkeiten unsere Frage gehört – die Frage: „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?"

3

Ein erster Blick auf die logische Struktur dieser Frage zeigt, daß die möglichen Antworten „ja" und „nein", was ihren Informationsgehalt betrifft, merkwürdig *asymmetrisch* sind. Nur ein „nein" scheint eine informative Antwort zu sein, weil es ausdrücklich einen Sachverhalt ausschließt. Die Antwort „Nein, es gibt keine Gesellschaft, die durch Erziehung verändert werden kann", wäre relativ leicht mit einem einzigen Gegenbeispiel zu falsifizieren.[5] Ein „ja" hingegen ist ohne (oder ohne relevanten) Informationsgehalt, denn der Satz „Durch Erziehung kann eine Gesellschaft verändert werden" ist logisch gesehen eine Tautologie in der Form: Wenn Erziehung, dann Gesellschaftsveränderung *oder nicht*. Der Kann-Satz impliziert beides: das Eintreten oder Ausbleiben des Sachverhalts; er ist also *unwiderlegbar* (vgl. OPP 1970, S. 209 ff.; POPPER 1969). Es wäre nun aber – und darauf hat bekanntlich KARL POPPER hingewiesen – ein Denkfehler, von der Unwiderlegbarkeit auf die Wahrheit eines Satzes zu schließen (vgl. POPPER 1971, S. 14 ff.). Nur dann, wenn es gelänge, die Bedingungen exakt zu bestimmen, die vorliegen müssen, damit Erziehung immer oder mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Gesellschaft verändert, wäre eine positive Beantwortung der Frage gehaltvoll. Aber das ist ein *empirisches* Problem, und eine empirische Beantwortung der Frage dürfte schlechterdings unmöglich sein. Das zeigt ein einfacher Gedankengang: Um die Frage experimentell beantworten zu können, müßten wir praktisch zwei weitgehend identische Gesellschaften isolieren, die eine erzieherisch beeinflussen, die andere völlig erziehungsfrei belassen und das so, daß alle anderen variablen Beeinflussungsfaktoren beidesmal völlig konstant bleiben. Das ist natürlich unmöglich. Aber selbst wenn es möglich wäre, würde das Ergebnis dieses Experiments sich unter empirischen Bedingungen allein nicht generalisieren lassen. Nein, unsere Frage ist empirisch nicht entscheidbar, sofern wir hierbei das „empirisch" im Sinne des strengen Empiristen verwenden.[6] Damit bleibt aber jetzt auch der einzige empirisch gehaltvolle Weg einer Beantwortung unserer Frage aus methodologischen Gründen versperrt. Wir können jetzt unsere bisherigen Überlegungen deshalb so zusammenfassen: Entweder bleibt eine Antwort auf unsere Frage *tautologisch* oder *empirisch leer*.

Entweder bleibt eine Antwort auf unsere Frage tautologisch oder empirisch leer.

Die Schwierigkeiten einer empirischen Forschung beginnen aber schon im Rücken dieser Überlegungen, nämlich bei der für eine Überprüfung notwendigen *Operationalisierung* der Begrifflichkeit. Damit sind wir nun endlich bei der Fragestellung selbst, bei der Frage als einer sprachlichen Entität, angelangt. Wir fragen uns jetzt: Was bedeuten eigentlich die in dieser Frage benützten Begriffe? Die drei wichtigsten Begriffe, nämlich „Erziehung", „Gesellschaft" und „Veränderung", sind alles andere als eindeutig und klar. Als Begriffe der Bildungssprache, als die sie hier erscheinen, teilen sie die Allgemeinheit und Vagheit der Bedeutung mit der Alltagssprache, ohne jedoch deren Vorzug eines konkretisierenden und präzisierenden Handlungszusammenhanges zu besitzen. Beginnen wir aber mit dem Begriff der *„Erziehung"*.

4

Ein einheitlicher Sprachgebrauch dieses pädagogischen Grundbegriffes ist auch in der Pädagogik selbst nicht auszumachen. Auch in der für uns relevanten Literatur erscheint er in mehreren Bedeutungen. Sie lassen sich jedoch

idealtypisch in zwei Klassen unterteilen: Einmal werden damit nur jene zielgerichteten Beeinflussungsversuche auf Menschen verstanden, die den Anspruch auf eine Verbesserung und Anreicherung erheben. Diese Bedeutung ist in der Pädagogik weit verbreitet (vgl. BREZINKA 1974, S. 35 ff.), sie wird in unserer Literatur gelegentlich sogar auf schulische Erziehung eingeschränkt (die Frage lautet dann, ob durch Schule die Gesellschaft verändert werden kann) (vgl. FEND 1974, S. 232 ff.). Eine demgegenüber stark ausgeweitete Intension des Begriffes „Erziehung" finden wir dort vor, wo er mehr oder weniger synonym zum Lernbegriff verwendet wird, allerdings ohne dabei die in der Lernpsychologie übliche Einengung auf individuelles Lernen zu akzeptieren. Unter „Erziehung" in diesem Sinne versteht man dann schlicht die „Fähigkeit auf nichtgenetischem Wege Informationen und Verhaltensweisen zu trandieren" (LIEDTKE 1976, S. 65). Mit dieser Definition von MAX LIEDTKE wird deutlich, daß eine so verstandene Erziehung eng mit der kulturellen Evolution der Menschheit zusammenhängt, ja deren Voraussetzung ist. Denn es ist die beim Menschen einmalig auftretende Fähigkeit, genetisch nicht vererbbare Informationen und Verhaltensweisen über viele Generationen hinweg weiterzugeben, die ihm eine ungeheure Beschleunigung seiner kulturellen Evolution ermöglichte. Wir sehen aber auch, daß hier sich schon aus der *Definition* des Erziehungsbegriffes die positive Beantwortung unserer Ausgangsfrage ergibt. Daß durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, ist damit eine *analytische Wahrheit*, weil – ganz im Sinne KANTs – „die Verknüpfung des Prädikats mit dem Subjekt... durch Identität gedacht (wird)" (vgl. KANT 1781, S. 39) oder weniger mißverständlich formuliert: weil die Wahrheit logisch aus Definitionen folgt (vgl. ESSLER 1971, S. 72).

Wer einen engen, also intentionalen Erziehungsbegriff verwendet, neigt dazu, auf unsere Frage mit „nein" zu antworten.

Berücksichtigen wir nun diese zwei Erziehungsbegriffe, dann lassen sich einige (nicht alle) Widersprüche in der Literatur als bloß scheinbare entlarven. Allgemein läßt sich sagen: Wer einen engen, also intentionalen Erziehungsbegriff verwendet, neigt dazu, auf unsere Frage mit „nein" zu antworten, vor allem dann, wenn dies zu Zeiten stagnierender oder rückläufiger Reformhoffnungen geschieht (vgl. WERDER 1975, S. 17). Umgekehrt kommen Autoren mit einem weiten Erziehungsbegriff zu einer positiven Beantwortung der Frage, ja, sie spitzen ihr „ja" sogar modal noch auf die Notwendigkeit von Erziehung zu. Aber diese Notwendigkeit ist eine definitorisch bedingte. Eine Gesellschaftsveränderung im Kontext kultureller Evolution setzt Erziehung per definitionem notwendigerweise voraus. Also gilt auch der Satz: „Erziehung ist notwendig für die Steuerung der weiteren Evolution der Gesellschaft" (LIEDTKE 1976, S. 170). Damit spitzt sich das Problem aber auf die Frage „nach dem Verhältnis von funktionalen Lernvorgängen zu intentionalen Inszenierungen zu", wie HANS THIERSCH in seinem Göttinger Vortrag zu Recht bemerkte (vgl. THIERSCH 1981), oder anders gesagt: auf die Frage, ob und inwieweit wir durch *intentionale Lehrprozesse* wichtige *funktionale Lernprozesse* in Bewegung bringen können (vgl. TREML 1981c).

Aber was ist nun *„Gesellschaft"?* Dieser Begriff ist noch mehrdeutiger und vager als der Erziehungsbegriff. Kann man schon Pädagogen in arge Verlegenheit bringen, wenn man sie spontan fragt, was Erziehung sei, wie um so mehr dann Soziologen mit der Frage nach der Gesellschaft. Ist Gesellschaft nun eine „zweckgebundene, aus Nützlichkeitserwägungen entstandene, meist in sich gegliederte Gruppe von Menschen, die zusammen leben und arbeiten", wie wir es in WAHRIGs Deutschem Wörterbuch lesen können (WAHRIG 1974, Spalte 1487), oder ist Gesellschaft „jenes Sozialsystem, das letzte grundlegende Reduktionen institutionalisiert", wie NIKLAS LUHMANN meint (LUHMANN 1971, S. 16), um nur zwei weit auseinander liegende Definitionen zu nennen. In den soziologischen Lexika finden wir in schöner Regelmäßigkeit unter diesem Stichwort den Hinweis auf die Vieldeutigkeit dieses Grundbegriffes und die Aufzählung mehrerer Intensionen (z. B. KÖNIG (Hg.) 1970, S. 104 ff.).

Noch undurchsichtiger wird das Problem schließlich, wenn wir den dritten Begriff, nämlich den der *„Veränderung"* mit berücksichtigen und uns fragen: Wann hat sich eine Gesellschaft verändert? bzw. genauer formuliert: Was muß vorliegen, damit wir zu Recht

Umgekehrt kommen Autoren mit einem weiten Erziehungsbegriff zu einer positiven Beantwortung der Frage, ja, sie spitzen ihr „ja" sogar modal noch auf die Notwendigkeit von Erziehung zu.

sagen können, daß sich eine Gesellschaft verändert hat? Diese Frage hat eine lange und verwirrende Theoriegeschichte. Theorien des sozialen Wandels gleich welchen Couleurs kranken bis heute an der Unfähigkeit, diese Frage zufriedenstellend zu beantworten (vgl. z. B. GIESEN/SCHMID 1975, S. 389 ff., 392 ff.; HABERMAS 1976, insb. S. 92 ff.). Eines ist sicher: Sie läßt sich allein *deskriptiv* nicht beantworten. Erst wenn es gelingt, so etwas wie *normative* Identitätsstrukturen von Gesellschaften auszumachen, die konstitutiv für sie sind, läßt sich diese Frage vielleicht beantworten (vgl. HABERMAS 1973, S. 11 ff.). Aber hier wird die Sache labyrinthisch und spekulativ. Die meines Erachtens interessanteste Antwort auf die Frage nach einer vernünftigen Identität von komplexen Gesellschaften hat wohl JÜRGEN HABERMAS gegeben. Sie lautet: Die Identität einer Gesellschaft läßt sich inhaltlich nicht mehr bestimmen, sie ist vielmehr immer erst das Ergebnis eines gemeinsamen Bildungs- und Willensbildungsprozesses; in seinen Worten: „Die Vernünftigkeit der Identitätsinhalte bemißt sich... allein an der Struktur dieses Erzeugungsprozesses, d. h. an den formalen Bedingungen des Zustandekommens und der Überprüfung einer flexiblen Identität, in der sich alle Gesellschaftsmitglieder wiedererkennen und reziprok anerkennen, d. h. achten können" (HABERMAS 1974, S. 52). Wir sehen, Identität ist nach HABERMAS auch bei Gesellschaften das Ergebnis eines andauernden Lernprozesses, also von Erziehung im weiteren Sinne. Übertragen auf unsere Fragestellung heißt dies aber: *Die Antwort auf die Frage, ob durch Erziehung Gesellschaft verändert werden kann, ist das Ergebnis eines (ständigen) Erziehungsprozesses und kann deshalb nie vorweg – und vor allem nie ex cathedra – beantwortet werden.* Zugespitzt gesagt: Wenn wir wissen wollen, ob die Gesellschaft verändert werden kann, müssen wir daran gehen, sie zu verändern.

Von daher betrachtet, müßten wir nun eigentlich auch dem näherkommen können, was mit „Gesellschaft" gemeint ist. Denn wenn die Veränderungskriterien von gesellschaftlicher Identität aus einem gemeinsamen Lernprozeß hervorgehen, dann müßte es möglich sein, aus diesem Lern- und Erziehungsprozeß das Gesellschaftsbild zu rekonstruieren, das ihm zugrundeliegt. Damit ist nun aber die Grenze eines Vorgehens erreicht, das die Maßstäbe seiner Vernünftigkeit aus der reflexiven Kritik seines eigenen sprachlichen Vermögens holt. Wir müssen jetzt die Sprachanalyse wenigstens andeutungsweise in Richtung auf eine inhaltliche Redeweise überschreiten und uns fragen, in welchem aktuellen *politischen* Zusammenhang unsere Frage gestellt wird. Anders gesagt: Wir versuchen nun, unsere Frage nicht nur *semantisch*, sondern auch *pragmatisch* zu interpretieren, eingedenk der WITTGENSTEINschen Einsicht, daß das Sprechen einer Sprache „Teil einer Tätigkeit oder einer Lebensform ist" (WITTGENSTEIN 1967, S. 24), und daß deshalb der semantische Sinn von Sprache sich erst durch die Berücksichtigung des Handlungszusammenhanges des Sprechens erschließt. Die Bedeutung unserer Frage, so kann man zusammenfassend sagen, ist in den Regeln ihres praktischen Gebrauchs zu finden und kann deshalb nur durch deren Rekonstruktion erfaßt werden.

Wenn wir wissen wollen, ob die Gesellschaft verändert werden kann, müssen wir daran gehen, sie zu verändern.

So wie gilt, daß man gesellschaftliche Veränderungsbewegungen nur verstehen kann, wenn man die Frage versteht, die sie umtreibt, so gilt wohl auch, daß man die Frage nur verstehen kann, wenn man sie als Frage gesellschaftlicher Bewegungen rekonstruiert. Es ist nun allerdings in diesem Rahmen unmöglich, eine solche Rekonstruktion in Form einer inhaltlichen Redeweise auch nur annähernd erschöpfend auszuführen. Andeutungen müssen hier genügen.

5

Wenn ich es recht sehe, unterscheidet sich der aktuelle Kontext, in dem sich die Frage nach einer Gesellschaftsveränderung stellt, in grundlegender Weise von früheren, ähnlich gelagerten Situationen, so etwa von der des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jh., also etwa jenen 100 Jahren, in denen in Europa das allgemeinbildende Schulwesen erfunden wurde. Ging damals der Impuls zur Gesellschaftsveränderung vom aufgeklärten Bürgertum, von vereinzelten liberalen Adeligen und Theologen und der sich konstituierenden Staatsgewalt aus – also gewissermaßen „von oben" – und gegen die unmittelbaren subjektiven Interessen des verelendeten Bauerntums (und damit der Mehrheit der Bevölkerung) (vgl. dazu LESCHINSKY/ROEDER 1976), so kommen heute die Rufe nach einer Gesellschaftsveränderung in der Regel „von unten", aus der politischen Basisbewegung, der Ökologiebewegung, der Friedensbewegung, der Alternativbewegung. Ging es damals um die Konstituierung einer staatlichen Zentralgewalt und der Entwicklung des „industriösen Menschen" mit Hilfe geplanter und ausdifferenzierter Erziehungsprozesse, so geht es heute dem ganz entgegengesetzt, um den Abbau staatlicher Zentralgewalt und seiner Verflüssigung durch partielle Entdifferenzierungsprozesse (vgl. TREML 1981b) und um die Entwicklung nachindustrieller Gesellschaftsformen (vgl. HUBER 1980).

Im Vergleich nun zu jenen vielen gesellschaftsverändernden Impulsen, die der Marxismus am ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jh. der Weltgeschichte aufprägte, geht es heute um mehr als nur um die Veränderung der Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln. Die Kritik zielt heute auf die industrielle Gesellschaftsform und auf dessen Herzstück der Wachstums- und Akkumulationsethik schlechthin. Es geht jetzt um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen aller Menschen und das quer zu den Produktionsverhältnissen und jenseits des Zwanges zur ständigen Entfaltung der Produktivkräfte. Jetzt steht nicht nur die Herrschaft von Menschen über Menschen zur Disposition, sondern auch die Illusion von Herrschaft des Menschen über die Natur (vgl. AMERY 1978).

Jetzt steht nicht nur die Herrschaft von Menschen über Menschen zur Disposition, sondern auch die Illusion von Herrschaft des Menschen über die Natur.

Noch ein letzter historischer Vergleich. Es gibt viele Parallelen heutiger Reformbewegungen mit jenen gesellschaftlichen Reformbewegungen, die um die Jahrhundertwende etwa bis 1933 reichten, ich meine die Deutsche Reformpädagogik, die Lebensreformbewegung, die Siedlungsbewegung und die Jugendbewegung (vgl. FLITNER/KUDRITZKI (Hg.) 1961). Auch heute wieder ist es die Jugend, die am sensibelsten reagiert und das in Ermangelung einer politischen Trägerschaft für die unerläßliche Umwandlung der Werte und des Umschwenkens auf einen neuen Kurs, und das ebenfalls wie damals mehr oder weniger autonom. Schon damals spielte die Rückbesinnung auf die natürlichen Lebensgrundlagen eine wichtige Rolle und war durchaus verknüpft mit einer Kritik einer ins Kraut schießenden Industrie und Technik. Aber diese Kritik zielte in erster Linie auf das Nachhinken der Kultur und nicht auf die moderne Industriegesellschaft selbst, vielmehr ging es ihr, wie WILHELM FLITNER es ausdrückte, um die „Vermenschlichung der industriellen Lebensordnung" (FLITNER in: FLITNER/KUDRITZKI [Hg.] 1961, S. 15 [sinngemäß, nicht wörtlich]). Die heutige Zivilisationskritik geht in ihrer ausgeprägtesten Form in entscheidender Weise darüber hinaus und sucht nach Wegen in ein nachindustrielles Zeitalter, in dem die Menschen miteinander und mit der Natur friedfertig und nicht ausbeuterisch umgehen. Dabei werden jene zwei Grundqualifikationen in Frage gestellt, die vor allem unser Schulsystem vermittelt; nämlich die *individualistische Leistungsorientierung* und ein *rationales Denken, das sich in strengen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bewegt* (vgl. FEND 1981, S. 338). Statt dessen wird mit einem vernetzten *ökologischen Denken* experimentiert, das auch neue überindividuelle Sozial- und Leistungsformen umfaßt – vielleicht als Vorbote eines neuen Rationalitätsbegriffes.[7]

Vergegenwärtigen wir uns aber nun auf diesem Hintergrund unsere Ausgangsfrage. Es scheint so, als ob jene politischen Bewegungen, aus denen gegenwärtig der Ruf nach Gesellschaftsveränderung am lautesten ertönt, weitaus umfassender und radikaler als zu früheren Zeiten das Gesellschaftssystem in Frage stellen. Welches Gesellschaftssystem? Es geht offenbar um jene Gesellschaft, die wir umgangssprachlich mit weltweiter moderner Industriezivilisation, soziologisch mit „moderner Gesellschaft" oder „funktional differenzierter Gesellschaft" bezeichnen. Der Ruf nach Veränderung dieser Gesellschaftsform zielt nun aber gerade auf jene Strukturen, die bislang als konstitutiv für die moderne Industriegesellschaft erachtet wurde, nämlich auf Wachstum und Ausdifferenzierung als einzig legal zugelassene Problemlösetechnik. Das ist historisch gesehen wohl ein einmaliger, gewissermaßen ein singulärer Fall. Die Empathie dieser Kritik spiegelt die Größe der Gefahr wider, auf die sie reagiert. Noch nie, so wird argumentiert, ist das Überleben nicht nur von einzelnen Menschen und Gruppen, sondern gar von Leben schlechthin so in Frage gestellt, wie gerade heutzutage, denn noch nie konnte der Mensch in einem solchen Ausmaße ein Potential an selbstzerstörerischen Vernichtungswaffen anhäufen, wie gerade heute, und wie noch nie zuvor drohen die dysfunktionalen Nebenfolgen einer gesellschaftlichen Entwicklung auf diese selbst zurückzufallen (vgl. MEADOWS u. a. 1973; GLOBAL 2000 1981; TREML 1981a).

Der Ruf nach Veränderung dieser Gesellschaftsform zielt gerade auf jene Strukturen, die bislang als konstitutiv für die moderne Industriegesellschaft erachtet wurden, nämlich auf Wachstum und Ausdifferenzierung als einzig legal zugelassene Problemlösetechnik.

6

In Anbetracht der Größe dieser Herausforderung wird jede bejahende Antwort auf unsere Ausgangsfrage nur schwer plausibel zu machen sein. Illusionslose Skepsis gegenüber jeder Ja-Antwort scheint angebracht. Das aber spricht offenbar für eine Nein-Antwort: „Man kann nicht viereinhalb Milliarden Menschen ändern, auch nicht mit wissenschaftlich verläßlichen Methoden", so der berühmte Verhaltenspsychologe SKINNER jüngst in der Zeitschrift „Science" (vgl. SKINNER 1981).

Resignativ stellt er fest (SKINNER 1981): „Die Menschen haben vom Beginn ihrer Geschichte an geglaubt, Herr über ihre Handlungen zu sein" – das ist jedoch „ein großer Irrtum". In Wahrheit regiert nicht freier Wille den Lauf der Geschichte, sondern „die Umwelt zwingt uns, unser Verhalten auszuwählen. Wenn es erfolgreich ist, werden wir auch in Zukunft entsprechend handeln", aber – so SKINNER weiter – dieses Jahrtausende alte verhaltenspsychologische Erfolgsrezept taugt mittlerweile nichts mehr, denn seit sich die irdischen Lebensbedingungen immer schneller verändern, und zwar erkennbar zum schlechteren, fehlt die erforderliche Zeit, um die richtigen, im Sinne der Arterhaltung erfolgversprechenden Anpassungsformen herauszufinden. Schließlich könne die Menschheit ihr Verhalten nur nachträglich an der Realität ausrichten, doch beim inzwischen erreichten Tempo des Umweltwandels wäre sie gezwungen, sich schon jetzt der Welt von morgen anzupassen; das aber – so SKINNER – ist „ein Unding".

Der trostlose Pessimismus dieser SKINNERschen Gedankenführung wird nun allerdings durch eine – gerade für uns nicht uninteressante – Wendung gemildert. „Am ehesten" (wenn überhaupt) – so SKINNER – „läßt sich vielleicht der akademische Nachwuchs dazu bewegen, die bislang ehernen Gesetze der Evolution zu transzendieren", soll heißen: ein Verhalten anzunehmen, „das den Bedingungen der Zukunft schon heute Rechnung trägt" (SKINNER 1981). Wir sehen, nicht mehr das *Proletariat* (wie bei MARX), sondern die *Intelligenz* – genauer: die *junge Intelligenz* – wird als potentielle Trägergruppe gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und als potentielle Zielgruppe pädagogischer Sensibilisierungsversuche anvisiert. Dafür scheint ja eine, inzwischen empirisch wohl gut bestätigte Einsicht zu sprechen, nämlich die, daß die Länge der Schulzeit signifikant mit der intellektuellen Flexibilität und Mobilität korelliert; anders gesagt: Die Bereitschaft zu lernen und umzulernen hängt in großem Maße davon ab, wieviel Bildung jemand zuteil geworden ist (vgl. FEND 1981, S. 336 ff.). Bekanntlich ist aber intellektuelle Flexibilität und Mobilität noch lange nicht identisch mit der Fähigkeit, alte Gewohnheiten abzulegen und sein Verhalten zu ändern. Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt

zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen.

Bekanntlich ist aber intellektuelle Flexibilität und Mobilität noch lange nicht identisch mit der Fähigkeit, alte Gewohnheiten abzulegen und sein Verhalten zu ändern. Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen.

So problematisch auch die Hoffnung auf den akademischen Nachwuchs sein mag, es gibt entgegen allen pessimistischen Prognosen einen bedenkenswerten, verzweifelt optimistischen Einwand. Er lautet als Frage formuliert: Spricht nicht gerade die objektive Notwendigkeit (der Zwang zu) einer Änderung im Sinne der bloßen Systemerhaltung des Lebens wiederum dafür, daß die dazu notwendigen subjektiven Änderungsprozesse schließlich möglich und rechtzeitig eingeleitet werden? Hinter dieser Frage scheint ebenfalls ein ehernes Evolutionsprinzip zu stehen, nämlich das Bestreben der Selbsterhaltung einer Gattung durch Vermehrungserfolg über konkurrierende Systeme, das sogenannte „Darwinsche Fitneßprinzip" (vgl. zum Folgenden MARKL 1980). Aber dieses Prinzip kann durchaus auch – wie viele Beispiele aus der Evolutionsgeschichte beweisen – einmal mit dem Ziel des Überlebens in tödlichen Widerspruch geraten. Dazu kommt erschwerend hinzu, daß dieses Evolutionsprinzip als alleiniges, die Evolution steuerndes Selektionsprinzip nicht mehr ausreicht, um den Bestand des Gesamtsystems Leben zu garantieren, denn zum ersten Mal hat eine Spezie – nämlich der Mensch – es fertiggebracht, alle Konkurrenten so zu übertrumpfen, daß eine Selektion von Handlungsalternativen nach dem Konkurrenzvorteil, den sie verleihen, unsinnig wird. Der Konstanzer Biologe HUBERT MARKL bemerkt dazu weiter: „Das heißt, daß das Bewertungskriterium der biologischen Evolution selbst – die Vermehrungsfitneß – obsolet geworden ist und durch eine Wertfunktion abgelöst werden muß, die Handlungsalternativen danach beurteilt, ob sie das Überleben des Übersystems Menschheit in einer unbegrenzt funktionsfähigen Biosphäre ermöglichen" (MARKL 1980, S. VIII).

Ist diese Forderung nach einem neuen, normativen bzw. werthaften Selektionsprinzip für die soziale Evolution, die hier bemerkenswerterweise von einem Naturwissenschaftler erhoben wird, realistisch? Diese Frage wird eine rhetorische bleiben müssen. Sicher ist nur, daß das zentrale Problem der Zeitknappheit, das von SKINNER zu Recht hervorgehoben wurde, wenn überhaupt, nur durch eine Wertefunktion angemessen angegangen werden kann, welche die evolutionären Adaptionsprozesse nicht erst nachträglich, sondern schon vorgängig steuert, um dadurch Lernprozesse mit tödlichem Ausgang zu verhindern (sofern es nicht schon zu spät ist, müssen wir in Klammern hinzufügen). Und sicher ist ebenfalls, daß – wenn überhaupt – diese Wertefunktion nur durch umfassende Erziehungsprozesse (i. w. S.) internalisiert (und internationalisiert) werden kann. Wenn diese Erziehungsprozesse nicht *über* unsere Köpfe hinweg, sondern *durch* sie hindurch vermittelt werden sollen, müssen daran auch Erziehungsprozesse im engeren Sinne beteiligt sein.

7

Auf dem Hintergrund dieser evolutionstheoretischen Gedanken, die – das sei betont – bislang nicht mehr als Vermutungen und Spekulationen sind, erscheint nun aber unsere Ausgangsfrage in einem anderen Licht. Ist sie sprachlogisch gesehen auch tautologisch und methodologisch gesehen gar metaphysisch, wird sie pragmatisch in einem bestimmten Handlungszusammenhang durchaus sinnvoll. Um ein einfaches Beispiel zu geben: Wenn während einer rasanten Skiabfahrt in den Alpen einer ruft: „Kann da vorne nicht ein Abgrund kommen?", dann kann diese Kann-Frage eine durchaus sinnvolle sprachliche Äußerung sein (und das ganz unabhängig davon, ob der Abgrund tatsächlich vorhanden ist oder nicht). Ihre Funktion ist es offensichtlich, auf eine mögliche Gefahr aufmerksam zu machen. Sie ist eine *Warnung* oder – wenn man so will – eine *Bitte*, die Bitte, die Aufmerksamkeit auf eine drohende Gefahr zu lenken. Fragen können, so meint der Philosoph WILHELM K. ESSLER, stets als eine spezielle Art von Bitten aufgefaßt werden, und er veranschaulicht diese These mit einem Beispiel: „Es ist ja z. B. ‚Wo warst du heute nachmittag?' gleichwertig mit ‚Bitte sage mir, wo du heute nachmittag warst!', und analog bei anderen Fragen" (ESSLER 1972, S. 31 f.). Bei diesem Beispiel zielt die Bitte wohl auf eine Antwort der zugrunde liegenden Frage; das Fragen wird hier gut kybernetisch als ein Verhalten verstanden, das Informationen anfordert (vgl. BASTIAN 1970, S. 180 ff.). Es gibt nun aber auch Fragen, die damit nicht angemessen verstanden werden, Fragen, deren Funktion mit ihrer Beantwortung nicht erfüllt, sondern geradezu mißverstanden wäre. Ich will solche Fragen *„elementare Fragen"* nennen.

Elementare Fragen sind Fragen, die in Krisenzeiten, in denen wichtige kontingente Sicherheiten brüchig werden, tastende Versuche in Richtung neuer, die Krise überwindender Relevanzstrukturen darstellen. Nicht *Informierung*, sondern *Orientierung* wird gesucht – ganz im alltäglichen Sinne: „Man fragt nach dem Weg, wo man die Orientierung verloren und die Hoffnung aufgegeben hat, aus eigener Kraft oder durch Zufall den Weg zu finden" (GIEL 1969, S. 430). Elementare Fragen zielen nicht auf eine definitive Ja- oder Nein-Antwort, sondern auf die sensible Fähigkeit des Zuhörens, Mitfragens, Hineindenkens, Mitdenkens, den Rekonstruierens und Übersetzens, des Ernstnehmens und Sich-auf-die-Herausforderung-Einlassens – und damit auf eine Handlung, die der Unsicherheit der Frage nicht durch ihre schnelle Beantwortung entgehen will, sondern sich ihr stellt, sie aushält. Ein solches Fragen ist weniger Ausdruck eines Informationsbedürfnisses, als vielmehr Ausdruck einer Art Ohnmacht und Hilflosigkeit.[8] Ein solches Fragen hängt eng mit der „Negativität der Erfahrung" zusammen und ist nicht selten – um es mit GADAMER zu sagen – „mehr ein Erleiden als ein Tun. Die Frage drängt sich auf, es läßt sich ihr nicht länger ausweichen und bei der gewohnten Meinung verharren" (GADAMER 1969, S. 348).

Weil dieses Erleiden kein Sprachloses, sondern ein Ausgesprochenes und damit Explizites ist, drängt es zum Nachdenken, zum Überdenken – ja letztlich zum Umdenken, und kann so, weil es sich nicht vorschnell mit tradierten Antworten abspeisen läßt – der Anfang einer Wende sein. Ich möchte dazu ein Beispiel aus der pädagogischen Fachliteratur geben. Schon J. ABNER PEDDIWELL, der mysteriöse Autor des berühmten Säbelzahn-Curriculums, schildert uns eine solche Situation, die mit der heutigen durchaus vergleichbar sein dürfte (vgl. zum folgenden ABNER PEDDIWELL 1974, hier S. 37):

Die paläolitische Gesellschaft ist in eine Überlebenskrise geraten, weil die durch die Erfindung der geplanten Erziehung einhergehende Perfektionierung der Jagd alle jagdbaren Tiere ausgerottet oder durch äußere Umstände abgewandert waren. Eine Anpassung an diese Schwierigkeiten war dringend erforderlich, wenn der Stamm nicht zugrunde gehen wollte. Dann schildert der Autor die entscheidende Phase so: „Zum Glück für den Stamm gab es jedoch Männer von der Art des Neuen Faust, die die Fähigkeit zum Handeln hatten und Mut zum Denken besaßen. Einer von ihnen stand mit hungrigem Magen am trüben Fluß und überlegte, wie er einen Fisch zum Essen fangen könnte. Immer wieder an diesem Tag versuchte er es mit der alten Methode, aber in seiner Verzweiflung verwarf er schließlich alles, was er in der Schule gelernt hatte und dachte nach . . ." Das war die Wende (deren inhaltliche Ausprägung uns hier im übrigen nicht weiter zu interessieren braucht, weil sie nicht auf unsere heutige Situation übertragbar ist).

Es gibt offenbar elementare Fragen, die aus der Verzweiflung gespeist werden, und die man nicht durch Erinnerung an die in der Schule gelernten Antworten aus der Welt schaffen kann.

Es gibt offenbar elementare Fragen, die aus der Verzweiflung gespeist werden, und die man nicht durch Erinnerung an die in der Schule gelernten Antworten aus der Welt schaffen kann. Vielleicht ist unsere Frage eine solche, vielleicht zielt sie gar nicht auf eine Ja-Nein-Antwort, sondern ist eine aus der Verzweiflung gespeiste Bitte, gemeinsam über eine drohende Gefahr nachzudenken.

Wir haben Fragen und bekommen immer nur Antworten.

Wir haben Fragen und bekommen immer nur Antworten (als ob man alle Menschen in zwei Klassen einteilen könnte, in jene, die Fragen haben, und in solche, die die Antworten darauf wissen). Wir fragen, wohin führt uns dieser gesellschaftliche Fortschritt? Welche Nebenfolgen hat er für wen und für wen nicht? Welche Zukunft haben die nach uns geborenen Generationen? Werden sie noch einen Wald oder eine Blumenwiese kennenlernen

oder haben sie keine Chance mehr? Und schließlich: Wie soll eine Erziehung *nach* Auschwitz (ADORNO) und *vor* dem potentiellen atomaren oder ökologischen Holocaust aussehen, die diesen Fragen nicht ausweicht? Was kann der einzelne Pädagoge, der Lehrer, der Sozialarbeiter oder der Erziehungswissenschaftler tun? Wir fragen und bekommen, wenn überhaupt, immer nur Antworten. Leichter als Fragen ist oft das Antworten.[9]

„Kultur", so sagte HANS BLUMENBERG einmal, „ist auch Respektierung der Fragen, die wir nicht beantworten können, die uns nur nachdenklich machen..." (BLUMENBERG 1981, S. 46). In Abgrenzung zu einem bloß kontemplativen Begriff des Nachdenkens würde ich allerdings auf die kommunikative Struktur und praktische Relevanz eines gemeinsamen Nachdenkens hinweisen. In diesem Sinne ist ein solches Nachdenken Teil einer umfassenden Praxis des gemeinsamen Umdenkens – und damit neuer Relevanzkonstitution. Zumindest eines vermag aber ein solches Nach- und Umdenken zu leisten: „Es bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es war" (BLUMENBERG 1981, S. 47). Eine immer doch auch *kontemplative* Theorie ist dabei durchaus nicht nutzlos, ganz im Gegenteil; sie kann diese Praxis als fremden und eigenen Lernprozeß verstehend kritisch begleiten, sie auf ihre Voraussetzungen und Folgen hin untersuchen und aufklären, und sie nicht zuletzt dadurch auch vor jenem blinden Aktionismus bewahren, in den eine theorieblinde Praxis nicht selten zu fallen und in Gegenaufklärung umzukippen droht.[10] Angesichts der hohen Komplexität jenes Problemfeldes, das mit unserer Ausgangsfrage angedeutet ist, läuft man ohne Theorie leicht Gefahr, Regressionen als Innovationen auszugeben – ohne es zu bemerken. Allerdings werden wir mit Hilfe perfektionierter Lernprozesse, heißen die Formeln nun *„Lernfähigkeit"* wie bei LUHMANN/SCHORR (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, S. 69 ff.) oder *„innovatives Lernen"* wie im Lernbericht des CLUB OF ROME (vgl. BOTKIN et al. 1979), vermutlich vergeblich weiter hinter der exponentiell wachsenden Komplexität herlaufen, weil diese Lernprozesse das zugrundeliegende Problem, nämlich die ständig wachsende Komplexität, selbst nicht in Frage stellen. Statt dessen gilt es, bestimmte zentrale Entscheidungen sozialer Evolution dort selbst in die Hand bzw. in den Kopf zu nehmen, wo die alte Identität unserer Gesellschaft in eine neue übergeführt werden muß, wenn das Ökosystem des natürlichen Lebens auf diesem Planeten erhalten werden soll. Die Schwierigkeit dabei ist, daß dies Lernprozesse nicht nur zum *Ziele*, sondern auch schon zur *Voraussetzung* hat, Lernprozesse, die erst – und das vermutlich sehr *zeitintensiv* – in Gang gebracht werden müssen. Diese Lernprozesse werden eine andere Qualität haben müssen als jene Perfektionsformeln, die uns die systemtheoretische Gesellschaftstheorie anbietet. Man könnte diese neue Art von Lernprozessen in Anlehnung an THEODOR SCHULZE *„adaptives Lernen"* nennen (vgl. SCHULZE 1976), weil es hierbei nicht um Anhäufen und Akkumulieren zusätzlicher Lernprozesse geht, sondern um eine grundsätzlich neue Art und Weise, mit Komplexität umzugehen.[11]

Vielleicht müssen wir, um dieses Ziel zu erreichen, tatsächlich erst einmal wieder vieles von dem vergessen, was wir in der Schule (an Antworten) gelernt haben – und nachdenken. Ein solches Nachdenken würde eine Pädagogik der aufdringlichen Antworten in eine Pädagogik des solidarischen Mitfragens und eine Erziehung, die häufig nichts anderes ist, als Mißbrauch der Gelegenheit, daß andere zuhören müssen, in einen gemeinsamen Lernprozeß überführen.

Ein solches Nachdenken würde eine Pädagogik der aufdringlichen Antworten in eine Pädagogik des solidarischen Mitfragens und eine Erziehung, die häufig nichts anderes ist, als Mißbrauch der Gelegenheit, daß andere zuhören müssen, in einen gemeinsamen Lernprozeß überführen.

8

Lassen Sie mich rückblickend das Ergebnis dieser kleinen explikativen Studie zusammenfassen. Die Frage, ob wir durch Erziehung die Gesellschaft verändern können, erweist sich bei näherer Betrachtung als *irreführend*. Sprachanalytisch gesehen, handelt es sich hierbei um einen *metaphysischen Interrogativsatz*. Eine Antwort darauf mag deshalb *sinnlos* sein. Ich bin jedoch der Meinung, daß die Frage selbst jedoch keinesfalls auch sinnlos ist. Ihr Sinn lebt dort, wo sie gefragt wird und wo sie Menschen umtreibt, und das ganz unberührt von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer sinnvollen Beantwortung. Es ist deshalb unklug, diese Frage aus der wissenschaftlichen Diskussion auszumerzen, wie das die logischen Positivisten tun würden. Schon KANT wußte, daß „die menschliche Vernunft das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse hat, die dadurch gekennzeichnet ist, daß sie (ständig) durch Fragen belästigt wird, die sie nicht beantworten kann" (sinngemäß bei KANT 1781, S. 3).

Mag das Ringen um die richtige Antwort auf unsere Frage auch deshalb ein Scheinproblem sein, das der Frage zugrundeliegende Problem selbst ist es nicht, wenn wir es als ein *elementares Fragen* durchschauen, das nicht auf Beantwortung zielt, sondern sich im Prozeß des Fragens selbst ereignet. Im Fragen solcher elementarer Fragen sind wir selbst als Fragende in Frage gestellt, weil es eine Herausforderung an das eigene Lernen, ja des Umlernens, ist. Ein solches Fragen ist das Gegenteil einer bloß belehrenden Ja- oder Nein-Beantwortung. Der pädagogische Modus, in dem es sich ereignet, ist der des Lernens, nicht der des Lehrens. Wohlbemerkt handelt es sich hierbei nicht um die berüchtigte Lehrerfrage, die alte Antworten nur didaktisch umtanzt, sondern um jenes elementare Fragen, das in Krisenzeiten alte, aber trügerisch geordene oder gar zerbrochene Kontingenzen durch Infragestellen in neue überführt. Nicht ihre Beantwortung, sondern ihr Verschwinden ist Ausdruck dafür, daß das zugrundeliegende Problem gelöst ist – oder frei nach WITTGENSTEIN: „Es bleibt dann eben keine Frage mehr und eben dies ist die Antwort. Die Lösung des Problems merkt man am Verschwinden dieses Problems" (WITTGENSTEIN 1973, S. 114 f.).

Anmerkungen

1) Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen am 14.1.82.
2) Ganz ähnlich (aus einer ganz anderen Richtung und Zeit) schon BERNFELD (1973, S. 119): „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen."
3) KARL POPPER weist in einem bekannten Aufsatz nach, „daß, falls zwei kontradiktorische Aussagen zugelassen werden, jede beliebige Aussage zugelassen werden muß – denn aus einem Paar kontradiktorischer Aussagen kann jede beliebige Aussage logisch gültig abgeleitet werden." (POPPER 1970, S. 267).
4) Statt „sprachanalytisch" könnte man auch „hermeneutisch" sagen, wenn die Hermeneutiker (insb. der GADAMER-Schule) sich nicht auf die Erforschung der Bedingungen des Verstehens von Texten nicht-zeitgenössischer Autoren (und deren Auslegung) beschränkt hätten und die Erforschung der Bedingungen des Verstehens mündlicher Äußerungen von Zeitgenossen (und deren Auslegung) den Analytischen Philosophen überlassen hätten, und das, obwohl das Letztere doch wohl Priorität besitzt: „Nur derjenige (vermag) tradierte Texte zu deuten ..., der die Äußerungen seines Nachbarn versteht ..." (KÜNNE 1981, S. 2, vgl. auch passim).
5) Ganz analog zu Naturgesetzen, die in Form von Allsätzen formuliert werden; sie erscheinen negiert in Form der Negation eines universellen Es-gibt-Satzes, also als „Es-gibt-nicht-Satz". Sie sind durch einen einzigen wahren universellen Es-gibt-Satz falsifizierbar, aber durch noch so viele bestätigende partikulare Es-gibt-nicht-Sätze nicht verifizierbar. Vgl. POPPER 1971, S. 39 ff.
6) Das hängt vor allem damit zusammen, daß universelle Es-gibt-Sätze wohl falsifizierbar, aber nicht verifizierbar sind.
7) Dies scheint mir bislang weder von N. LUHMANN (vgl. etwa LUHMANN 1981, S. 24, passim), noch von J. HABERMAS (vgl. insb. HABERMAS 1981b) angemessen unter dieser Perspektive in den Blick gekommen zu sein, obwohl bei HABERMAS durchaus erste Gedanken in diese Richtung gehen, vgl. insb. HABERMAS 1981b, Bd. 2, S. 548 ff.
8) Vgl. GIEL 1968, S. 44: „Fragen, so könnte man hier schon allgemein sagen, stellen sich dort ein wo die Wirklichkeit den Charakter der Vertrautheit verliert, wo sie sich den gekonnten Griffen und Gängen entzieht und den Menschen hilflos werden läßt." und S. 45: „Wo das Fragen ansetzt, ist nichts mehr schlicht gegeben." und S. 59: „In Fragen artikuliert sich also nicht unsere Macht über die Wirklichkeit, das Fragen ist kein sich an der Wirklichkeit sich ermöglichendes Können, sondern vielmehr der Ausdruck unserer Ohnmacht und Hilflosigkeit. Sie brechen daher auch dort auf, wo die Wirklichkeit uns entgleitet, dort wo die gedeutete Wirklichkeit gewissermaßen durchlöchert wird.". Zu einer Phänomenologie der Frage vgl. PÖLTNER 1972.
9) GADAMER weist auf eine der „größten Einsichten, die uns die platonische Sokratesdarstellung vermittelt," hin, nämlich darauf, „daß das Fragen – ganz im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung – schwerer ist als das Antworten." (GADAMER 1960, S. 345). Zur Philosophie der Frage vgl. auch CORETH 1973.
10) Ein Anliegen, das zu Recht auch HABERMAS in jüngster Zeit immer stärker in den Vordergrund rückt. Vgl. HABERMAS 1981a, passim.
11) Genauer gesagt: Statt in kausaler, einliniger Denkbewegung (sei es reaktiv oder vorausplanend) die steigende Komplexität (technisch) abarbeiten zu lernen, geht es jetzt um das Einüben eines vernetzten ökologischen Den-

kens, das die steigende Komplexität dadurch vermeidet oder verringert, daß man sich in wichtigen Teilbereichen wieder in jene ökologische Naturkreisläufe einfügen lernt, die sich in einer jahrmillionen langen Evolutionsgeschichte als überlegen und brauchbar erwiesen haben, und die weiterhin zu ignorieren den Verlust der eigenen Lebensgrundlage zur Folge hätte.

LITERATUR

ABNER PEDDIWELL, J.: Das Säbelzahn Curriculum. Stuttgart 1974.

AMERY, C.: Natur als Politik. Die ökologische Chance des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1978.

BASTIAN, H.-D.: Theologie der Frage. München 1979.

BERNFELD, S.: Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1973.

BOTKIN, J.W./ELMADJRA, M./MALITZA, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Hg. und eingeleitet von A. PECCEI (CLUB OF ROME: Bericht für die achtziger Jahre). Wien, München 1979.

BLUMENBERG, H.: „Nachdenklichkeit". In: Suhrkamp Information Philosophie. Frankfurt am Main 1981.

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974.

CARNAP, R.: Scheinprobleme in der Philosophie. Frankfurt am Main 1971.

CORETH, E.: Frage. In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./ WILD, CHR. (Hg.) Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973. S. 485—493.

DAUBER, H.: Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: BRELOER, G./DAUBER, H./TIETGENS, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980. S. 113—176.

ESSLER, W.K.: Analytische Philosophie. Stuttgart 1972.

ESSLER, W.K.: Der erkenntnistheoretische Status synthetisch-apriorischer Urteile bei der Gewinnung von Erfahrungskenntnissen. In: Neue Hefte für Philosophie 1 (1971), H. 1, S. 68—83.

FAURE, E. u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973.

FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim und Basel 1974.

FEND, H.: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore ^{2}1981.

FLITNER, W., KUDRITZKI, G. (Hg.) Die deutsche Reformpädagogik. Band 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung. Düsseldorf, München 1961.

GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen ^{2}1960.

GIEL, K.: Über die Frage. In: BRÄUER, G./GIEL, K./LOCH, W./ MUTH, J.: Studien zur Anthropologie des Lernens. Essen 1968, S. 35—64.

GIESSEN, B./SCHMID, M.: System und Evolution. Metatheoretische Vorbemerkungen zu einer soziologischen Evolutionstheorie. In: Soziale Welt (1976), H. 26, S. 385 ff.

GLOBAL 2000. Der Bericht an den Präsidenten. Hg. vom Council on Environmental Quality und dem US-Außenministerium. Frankfurt am Main ^{8}1981.

HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main 1973.

HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main 1976.

HABERMAS, J.: „Dialektik der Rationalisierung". J. HABERMAS im Gespräch mit A. HONNETH, E. KNÖDLER-BUNTE und A. WIDMANN. In: Suhrkamp Information Philosophie. Frankfurt am Main 1981a, S. 3—18.

HABERMAS, J.: Wer soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativbewegung. Berlin 1980.

KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe 1781. Leipzig o.J.

KÖNIG, R. (Hg.): Das Fischer Lexikon „Soziologie". Frankfurt am Main 1970.

KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.

KÜNNE, W.: Verstehen und Sinn. Eine sprachanalytische Betrachtung. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (1981), H. 1, S. 1—16.

LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.

LUHMANN, N.: Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main 1971, S. 7—24.

LUHMANN, N.: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München, Wien 1981.

LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

MARKL, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen des DFG 3/1981, S. I—VIII.

MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des CLUB OF ROME zur Lage der Menschheit. Reinbek 1973.

OPP, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1980.

PÖLTNER, G.: Zu einer Phänomenologie des Fragens. Freiburg, München 1972.

POPPER, K.: Über die Unwiderlegbarkeit philosophischer Theorien einschließlich jener, welche falsch sind. In: SZCESKNY, G. (Hg.): Club Voltaire — Jahrbuch für kritische Aufklärung I. Reinbek bei Hamburg 1969, S. 271—279.

POPPER, K.: Was ist Dialektik? In: TOPITSCH, E. (Hg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln, Berlin 1970, S. 262—290.

POPPER, K.: Logik der Forschung. Tübingen ^{4}1971.

SCHULZE, TH.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Zeitschrift für Pädagogik 13. Beiheft. Weinheim und Basel 1977, S. 57—86.

SKINNER, B.F. zit. nach: DER SPIEGEL: Großer Irrtum. In: Heft 43 vom 19.10.1981, S. 249—251.

STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart 1969.

THIERSCH, H.: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. In: ZfPäd 17. Beiheft 1981, S. 27—40.

TITZTE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt am Main 1973.

TREML, A.K.: Sicherheit durch „Abkoppelung"? Friedens-und Entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1981) H. 1/2, S. 1 ff. (1981a).

TREML, A.K.: Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse. In: ZfPäd. 17. Beiheft 1981, S. 133—137.

TREML, A.K.: Entwicklungspädagogik — Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung der Erziehung. Frankfurt am Main 1981.

WAHRIG DEUTSCHES WÖRTERBUCH. Gütersloh u.a. 1974.

WERDER, L. VON: Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt. Frankfurt am Main u.a. 1975.

WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main 1973.

WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1967.

Dietmar Fund

KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG

Die Umwelterziehung ist die bisher einzige bedeutende und praktisch gewordene Antwort der institutionalisierten Pädagogik auf die Herausforderung der globalen Überlebenskrise. Allenfalls noch von der Friedenspädagogik gingen seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre vergleichbare Initiativen aus. Ist die Umwelterziehung eine angemessene Reaktion auf die große Herausforderung, die von den Krisen der Industriezivilisation ausgeht? Oder ist sie nur eine didaktische Mode, ein austauschbarer neuer Inhalt im alten Fächerkanon der Schule?

In ihren ersten Ansätzen beschränkte sich Umwelterziehung auf Themen, die man am ehesten mit *"Umweltschutz"* auf den Begriff bringen kann, ihr Ort war und ist - von wenigen Ausnahmen aus der Erwachsenenbildung abgesehen - die *Schule*. Es handelte sich dabei meistens um einzelne Unterrichtsmaterialien zu klassischen Umweltschutzthemen, wie z.B. "Wasser", "Luft", "Lärm", "Müll" und dergleichen. Handbücher, die diese Themen zusammenfassend behandelten, erschienen erst einige Jahre später (vgl. MENESINI/SEYBOLD 1978; WINKEL/GÜRTLER/BECKER 1978; KLEIN 1981).

Der Begriff "Umwelterziehung" selbst kam erst Mitte der siebziger Jahre auf. Erst ab diesem Zeitpunkt erscheinen auch Publikationen zu einer Didaktik der Umwelterziehung (vgl. z.B. den sehr interessanten, aber nicht repräsentativen Ansatz bei KATTMANN 1976).

Überblickt man die Literatur zur Umwelterziehung heute, so kann man feststellen, daß sie sich in zwei Bereiche gliedern läßt: zum einen in die - inzwischen fast unübersehbar gewordene - Vielzahl von *Unterrichtsmaterialien*, wozu ich auch Handbücher zur Umwelterziehung zähle; hier dominieren nach wie vor die klassischen Themen des Umweltschutzes. Zum anderen gibt es inzwischen eine, im Vergleich dazu überschaubare Anzahl an Publikationen, die sich mit einer *Didaktik der Umwelterziehung* beschäftigen, also so etwas wie eine Theorie der Umwelterziehung diskutieren. Vor allem in diesem Bereich muß eine Rekonstruktion und Kritik der Umwelterziehung ansetzen. Dabei wird der Akzent zwangsläufig weniger auf einer *Darstellung*, als vielmehr auf der *Kritik* einiger wichtiger Prämissen und Folgen liegen.(1)

UMWELTERZIEHUNG IN DEN SCHULEN DER BRD

In zwei Untersuchungen wurden inzwischen Ergebnisse über die Verwirklichung der Umwelterziehung in den Schulen der BDR vorgelegt (BECK 1981; BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD 1982). Der Stand der Umwelterziehung wurde dabei aus Lehrplänen und aus der Analyse von Schulbüchern und Arbeitsmaterialien abgelesen. Die Ergebnisse sind aufschlußreich.

(1) Eine ausführlichere Auseinandersetzung dazu findet sich in meiner Zulassungsarbeit, vgl. FUND 1982. Im übrigen erschien inzwischen eine, über weite Strecken deckungsgleiche, Kritik der Umwelterziehung, die ich nicht mehr berücksichtigen konnte: PETER MEYER: Probleme des Ökologieunterrichts. In: MOSER, H. (Hg.): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. München 1982, S. 71 - 100. Vgl. dazu auch die Rezension in diesem Heft.

BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD stellen fest, daß Umwelterziehung in allen Schulstufen in Lehrpläne und Schulbücher Eingang gefunden hat. Da aber in den Lehrplänen die Koordinierung der Themen nicht vorgesehen ist, wird ein fächerübergreifender Unterricht erschwert (vgl. S. 39). "*Fast immer werden umweltrelevante Themen nur aus der Sicht eines Faches etwa in den Schulbüchern behandelt. Fächerübergreifende Ansätze ... fehlen fast völlig.*" (BECK 1981, S. 53).

Auf die Bedeutung von außerschulischen Arbeiten wird kaum hingewiesen: "*Umweltthemen (werden) in der BRD zum größten Teil theoretisch innerhalb der Schulen bearbeitet*" (ebd.). Sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern ist die Tendenz erkennbar, naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte *getrennt* voneinander zu verbinden.

Bezogen auf die *Lernmittel* stellt BECK besonders für die Sekundarstufe I ein *Defizit* fest. In den Sekundarstufen sehen beide Untersuchungen bislang die Umwelterziehung am wenigsten verwirklicht. Das hängt offenbar damit zusammen, daß dort das *Fächerprinzip* dominiert, was eine Integration der fachspezifischen Sichtweisen erschwert, während im Sachunterricht der Primarstufe alle Aspekte der Umwelterziehung durch einen Lehrer abgedeckt werden kann.

BECK weist dabei auf die *Abhängigkeit der Umwelterziehung von ihrer Verankerung im Lehrplan* hin, wenn er feststellt: "*Der Anteil der zu behandelnden Themen bei jeder Schulart und Schulstufe ist umso größer, je jünger die Lehrpläne sind.*" (ebd., S. 52).

Die Untersuchung, auf die BECK zurückgreift, prüfte Lehrpläne und Schulbücher nach dem Umfang der in ihnen enthaltenen, zum Bereich der Umwelterziehung gehördenden Themen. Die Untersuchung kommt im Gegensatz zu jener von BOLSCHO u.a. zu folgendem Ergebnis: "*... auf die Fächer Biologie und Erdkunde (entfallen) ... die größten Anteile, jedoch weisen auch andere naturwissenschaftlichen Fächer wie Physik und Chemie hohe Anteile umweltrelevanter Themen in den Lehrplänen auf. Deutlich geringer ist demgegenüber die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Fächer wie Gesellschaftslehre/Sozialkunde und Arbeitslehre/Wirtschaftslehre, während auf die restlichen Fächer nur geringe Anteile entfallen.*" (S. 51).

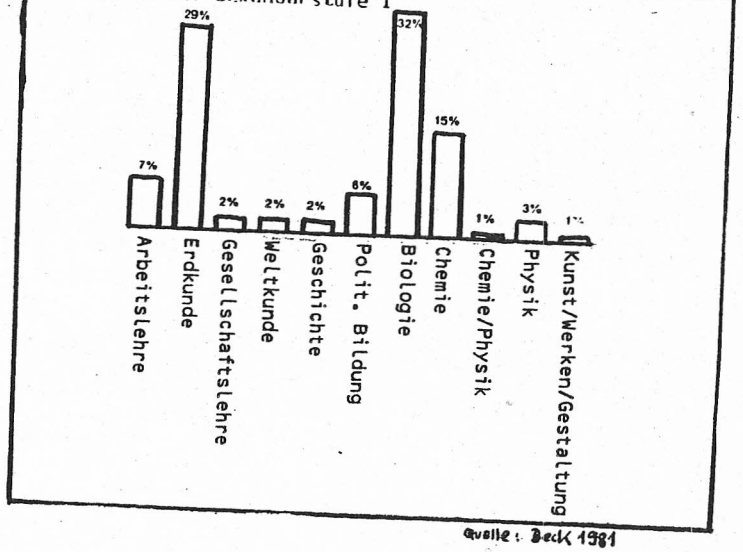
Das gegensätzliche Urteil von BOLSCHO u. a., Sozialkunde sei drittes Zentrierungsfach der Umwelterziehung, erklärt sich damit, daß die Autoren dies aus der (normativen) Forderung ableiten, die im Rahmen einer Didaktik der Umwelterziehung aufgestellt wurde (vgl. dazu BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD, IPN, S. 32, sowie die dazugehörigen Anmerkungen 12 und 13 auf S. 56 f.).

Die Wirklichkeit an unseren Schulen sieht leider anders aus, wie die empirische Studie von BECK beweist: Umwelterziehung ist vor allem in Lehrplänen und Lernmitteln der naturwissenschaftlichen Fächern, kaum aber in solche der sozialwissenschaftlichen Fächer eingegangen und wird deshalb innerhalb der verschiedenen Schulstufen bzw. Bundesländer verschieden stark verwirklicht sein. Allerdings macht man den "*Versuch, alle als wichtig betrachteten Themen mit Unterrichtsmaterialien abzudecken.* Aber bekommt man in solchen relativ kleinen Unterrichtseinheiten die komplexen Zusammenhänge der jeweiligen Themen besser in den Griff?

Ein Beispiel dafür, daß diese Vorgehensweise auch zu Beginn der achtziger Jahre noch vorherrscht, ist das 1981 erschienene Buch "Praktische Umwelterziehung", das einer 10-seitigen Erklärung des Begriffs "Ökologie" eine ca. 200-seitige Aufreihung von für Umwelterziehung relevanten Themen folgen läßt (vgl. KLEIN 1981, S. 3 ff.). Diese *für Umwelterziehung charakteristische Addition von Themen* offenbart eine zum größten Teil theoretisch nicht begründete Auswahl von Phänomenen, die nur als Teilprobleme angegangen werden, ohne sie zuvor mit anderen Teilproblemen in Verbindung gebracht und auf ihre gesellschaftlichen Ursachen zurückgeführt zu haben.

Tabelle 1:

Prozentanteile der Unterrichtsfächer an umweltrelevanten Themen in der Sekundarstufe I



Quelle: Beck 1981

BLINDE FLECKEN IN DER UMWELTPÄDAGOGIK

Eine Folge dieser zu kurz greifenden Reflexion ist die *Ausschließung dreier Probleme*, die mir folgenschwer erscheint.

Erstens thematisiert Umwelterziehung in der Regel nicht die Rolle bisher dominanter Problemlösetechniken. Insbesondere greift sie die *Rolle der technischen Problemlösung* nicht an. Kennzeichnend dafür sind Beispiele für praktische Umwelterziehung, die BOLSCHO u.a. erwähnen. Sie erprobten z.B. eine Unterrichtseinheit zum Thema "Wasserverschmutzung". Dabei machten Schüler Wasseranalysen und führten Befragungen durch. Sie stellten dabei fest, daß Wasserverschmutzung u.a. mit wirtschaftlichen Argumenten verteidigt wird. Schließlich folgern die Autoren daraus: "*Schüler erfahren dadurch, daß Umweltschutzmaßnahmen bei den gegebenen politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen differenzierter Lösungen bedürfen, die in vielen Fällen aufgrund wirtschaftlicher Interessengegensätze nur schwer durchsetzbar sind.*" (BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD 1980, S. 123 f.). Im Anschluß an dieses Beispiel weisen die Autoren *nicht* darauf hin, daß auch die "politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen" veränderbar sind oder gar verändert werden müssen. Im Gegensatz dazu werten sie die Tatsache, daß nach der Durchführung dieser Unterrichtseinheit in einer beteiligten Gemeinde deshalb eine Kläranlage gebaut wurde, als Erfolg ihrer Unterrichtseinheit.

Darin zeigt sich m.E. die Tendenz der Umwelterziehung, technische Problemlösestrategien nicht zu hinterfragen, sondern sie kritiklos anzustreben, also bei der Problemlösung solche Strategien zu bevorzugen, die zentralistisch, arbeitsteilig und technisch unter Berücksichtigung ökonomischer Interessen die Symptome angeht. Dabei wird ignoriert, daß Probleme auch vor ihrer Entstehung vermieden werden können und es deshalb darum gehen müßte, solche gesellschaftliche Struktu-

ren zu schaffen, die vorsorgend die Ursachen der Probleme vermeidet.

Umwelterziehung fördert letztlich die Einsicht, daß Probleme in erster Linie unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden müssen und nur technisch und nachträglich gelöst werden können. Damit reproduziert sie jenes Problemlöseverhalten, das unsere Industriegesellschaft kennzeichnet und das jede Veränderung in Wachstum übersetzt.

Zweitens hängt damit eng zusammen, daß Umwelterziehung die faktisch fehlende Interdisziplinarität der verschiedenen wissenschaftlichen Zugriffsweisen auf Wirklichkeit nicht thematisiert. Sie übernimmt Problemlösemuster, die in den einzelnen Wissenschaften entwickelt wurden, ohne zu fragen, ob denn diese Muster nicht selbst beschränkt sein könnten, während sie in der Schule gerade Interdisziplinarität fordert.

Bei näherer Betrachtung der Gedanken über die Interdisziplinarität in der Schule springt ins Auge, daß die Umwelterziehung das *Problem, wie die verschiedenen Sichtweisen der Fächer am besten zu integrieren seien,* allenfalls additiv gelöst hat. Umwelterziehung reiht, ohne ihre Entscheidungen zu begründen, sozialwissenschaftliche Sichtweisen an die nach ihrer Einschätzung vorrangigen naturwissenschaftlichen Sichtweisen (s.o.!). Auch die drei von BOLSCHO u.a. genannten Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts beantworten nicht die Frage nach einer angemessenen Sichtweise, die sich letztlich beim Schüler einstellen soll. Die damit offengebliebene Entscheidung wird nicht dem Schüler überlassen bleiben, sondern vom dominanten Fachlehrer entschieden werden.

Durch die *Dominanz naturwissenschaftlicher Sichtweisen* wird den Schülern suggeriert, daß man mit Problemen nur so umgehen kann, wie dies die Naturwissenschaften tun: nachträglich, technisch, szientistisch (vgl. dazu SEITZ 1981). Die Trennung von Politik und Alltag und die Wissenschaftsgläubigkeit bleiben gestützt, wenn Problemlösungen alleine von Politikern und Wissenschaftlern erwartet wird.

Drittens thematisiert die Umwelterziehung nicht die Rolle von Lernen oder Erziehung an der Entstehung oder der Abarbeitung der Umweltprobleme. Keiner der mir bekannten Autoren vertritt die Ansicht, daß auch eine Form des Lernens an der Entstehung der Umweltprobleme beteiligt sein könnte. MENESINI/SEYBOLD sehen Umweltschutzunterricht als *"eine Möglichkeit, den Machtfaktor Öffentlichkeit für den Kampf gegen die Umweltverschmutzung zu informieren und zu mobilisieren"* (S. 13). Schule soll also in erster Linie Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten verbreiten helfen und erst in zweiter Linie den Umgang des Schülers selbst mit Umweltproblemen fördern, worauf BOLSCHO u.a. den Schwerpunkt legen. BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD sehen aber die Chancen der Erziehung, die Umweltprobleme zu bekämpfen, etwas differenzierter. Sie sind der Meinung, daß *"... jegliche Erziehung nur sehr begrenzt gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu leisten imstande ist. Da diese Entscheidungen in wesentlich höherem Maße von wirtschaftlichen und politischen Interessen bestimmt werden, ist allein durch die Veränderung des Bewußtseins und Handelns des einzelnen die politische und ökonomische Öffentlichkeit noch nicht verändert."* (1980, S. 16).

Es wäre in der Tat kurzschlüssig, von einer Veränderung einzelner Schüler gesellschaftliche Veränderungen zu erwarten. Aber in der Hoffnung auf die Wirksamkeit der Umwelterziehung übersehen BOLSCHO u.a., daß sie gerade mit ihrer Neutralität im politisch-wirtschaftlichen Bereich ihre eigenen Ziele gefährden. Mit einer kritiklosen Hinnahme einer technischen Lösung von Umweltproblemen, die in ihren Schriften immer wieder durchschimmert, gewährleisten sie erst, daß sich ihr eigenes Urteil bewahrheitet: *"Die Chancen der Umwelterziehung liegen im Bereich der Erfahrung von Umwelt, ihre Grenzen dagegen werden sehr schnell bei der Gestaltung der Umwelt sichtbar."* (ebd. S. 17).

UMWELTERZIEHUNG ÜBERSIEHT DEN "HEIMLICHEN LEHRPLAN"

So wenig Einfluß auf die Gesellschaft die Umwelterziehung der Erziehung auch beimißt, so sehr betont sie implizit die Wirksamkeit des Unterrichts im Hinblick auf ihr Ziel, den besseren Umgang der Schüler mit Umweltproblemen zu fördern. Deutlich wird dies besonders an dem durch BOLSCHU u.a. erwähnten *Problem der Notengebung*. BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD sehen es zwar als problematisch an, für handlungsorientierte und besonders fächerübergreifende Vorhaben Noten zu geben (vgl. ebd., S. 50), sehen aber letztlich Umwelterziehung und Notengebung trotzdem als miteinander vereinbar an.

Bei einer entsprechenden Gestaltung von Tests, die nach einem Zusammenhangswissen fragen sollen, glauben sie, daß Noten vor allem der Selbstkontrolle dienen können. *"Die Lernerfolgskontrolle dient der Rückmeldung der eigenen Leistung an den einzelnen Schüler, d.h. sie zeigt ihm seinen Fortschritt im Unterricht an."*

Mit solchen optimistischen Gedanken lassen die Autoren ihre eigenen schulpädagogisch bestätigten Erkenntnisse wieder vergessen, wei z.B. die, daß die Schüler oft nur für die Noten lernen (vgl. ebd.). Erkenntnisse aus der Diskussion um den "heimlichen Lehrplan" lassen sie völlig vermissen. Stattdessen betont die Umwelterziehung die Bedeutung intentionaler und manifester Lehrprozesse und übersieht dabei den Einfluß jener latenten Lernprozesse, die von der (gleichbleibenden) Form des schulischen Lernens ausgehen. Die zentrale Selektionsfunktion, die über die Benotung der individuellen Leistung erfolgt, macht alle Inhalte gleich-gültig und damit austauschbar. Mußten früher die Schüler die Nebenflüsse der Donau lernen, so müssen sie heute vielleicht deren giftigen Schadstoffe kennen. Aber hat sich damit wirklich viel verändert?

UMWELTERZIEHUNG ALS FACHDIDAKTIK

Nach BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD bleibt es dem einzelnen Lehrer überlassen, über die fächerübergreifende oder fachspezifische Behandlungsweise eines Themas zu entscheiden, sofern ihm nicht der Lehrplan diese Entscheidung bereits abnimmt. Ein situationsbezogener Unterricht, der sich an den Interessen der Schüler orientiert, wird durch Lehrplan und Lehrer stark eingeschränkt. In der Regel wird sich die Tendenz durchsetzen, daß der Fachlehrer den Unterricht plant und nicht die Schüler. *"leitender Gesichtspunkt sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch beim Unterricht selbst ist die systematische Erschließung des Themas. Sie wird zunächst von dem Lehrer durchgeführt, der die Unterrichtseinheit plant; er bestimmt die Teile, die von verschiedenen Fächern bearbeitet werden müssen. Danach wird mit dem jeweiligen Fachlehrer die - abgrenzbare und im gewissen Maße auch eigenständige - Aufgabenstellung besprochen und der Unterricht dann in zeitlicher Folge Schritt für Schritt in den einzelnen Fächern durchgeführt."* (ebd. S. 23).

Die "systematische Erschließung" des Themas erwarten die Autoren nicht vom Schüler, sondern erster Linie vom Lehrer als Vertreter einer spehiellen Fachdisziplin. Die geforderte "systematische Erschließung des Themas" läuft aber damit Gefahr, nur die Systematik der jeweiligen Fachdisziplin widerzuspiegeln.

In einem Nebensatz wird deutlich, daß BOLSCHO u.a. ausschließlich intentionales und manifestes Lernen anstreben. Themen werden *"systematisch im Hinblick auf eine vollständige Bearbeitung unterrichtet"* (vgl. ebd. S. 24). Daraus spricht die Stimme des Didaktikers, der davon überzeugt ist, daß bestimmte Inhalte vermittelt werden müssen. Die Kenntnis vor allem von *naturwissenschaftlichen* Fakten wird als Zwischenziel vor eine handlungsorientierung und eine Situationsbezogenheit gesetzt. Diese Kenntnis soll der Lehrer vermitteln; an ein Einbeziehen vielleicht bereits vorhandener Kenntnisse der Schüler ist in keiner Klassenstufe gedacht.

Umwelterziehung ist in erster Linie eine Arbeit von *Fachdidaktikern*. Das zeigt sich auch an der Art und Weise, wie sie die Komplexität der Themen im Unterricht vermitteln will. Einzelne Teilbereiche, wie etwa das Thema "Ökosystem", sollen exemplarisch behandelt werden, indem z.B. nach BOLSCHO u.a. das Thema "Wie sich die Tiere der Großstadt anpassen" (ebd., S. 33) im Unterricht behandelt wird. Sowohl die exemplarische Vorgehensweise als auch ihre Durchführung weisen auf die Fachdidaktik hin, denn wen sonst sollte es interessieren, daß *"die von Menschen gemachte Stadt ... Tieren (wie der Gelben Egelschnecke und der Grauen Ackerschnecke) ganz neue Lebensräume bietet"* (ebd.)?

Es wäre m.E. interessanter zu untersuchen, wie sich die *Menschen* der Großstadt anpassen; dabei könnten Schüler eher Handlungsanlässe in der eigenen Umwelt auffinden (vgl. ebd., S. 34).

Die Bedeutung, die fachlichen Fakten beigemessen wird, korreliert mit entsprechenden Lehrplanbestimmungen. So heißt es in einer Lehrplaneinheit für das 7. u. 8. Schuljahr des Gymnasiums in Hamburg unter dem Titel "Untersuchungen an einer ausgesuchten Lebensgemeinschaft": *"Der Wald als Lebensgemeinschaft: Die Kiefer, ein Nacktsamer - einige Gräser; ökologische Bedeutung der Moose - Generationswechsel bei Farnen und Moosen; Pilze und Bakterien als heterotrophe Organismen; Wald und Forst - der Mensch als Gestalter von Lebensgemeinschaften."* (BOLSCHO u.a., IPN, S. 35).

Die ökologische Bedeutung des über die Verbrennung fossiler Brennstoffe entstehenden sauren Regens für das Ökosystem Wald und deren Verbindung zu einer bestimmten Lebensweise interessiert die (hier biologische) Fachdidaktik offenbar (bislang) nicht. Doch auch wo in Lehrplänen solche Zusammenhänge angedeutet werden, schimmert der *legitimatorische Charakter der Lehrpläne* immer wieder durch.

Eine Lehrplaneinheit für die Schuljahre 7-9 der Realschule in Baden-Württemberg z.B. enthält folgende Themen: *"Merkmale hochindustrialisierter Verdichtungsräume und das Wirkungsgefüge ihrer prägenden Faktoren; ... Industrielandschaft früher und heute; Die Veränderung von Agrarräumen durch Kollektivierung (Raubbau, Bodenschutzmaßnahmen); Zusammenhänge zwischen Industrialisierung und Bevölkerungsproblemen in Japan."* (ebd., S. 36; Hervorh. d. Verf.). Auch hier werden nicht z.B. die Merkmale des hochindustrialisierten Verdichtungsraums "Mittlerer Neckarraum" gewählt, was für Schüler aus Baden-Württemberg naheliegend wäre.

Insgesamt gesehen erliegt die Organisation des Unterricht der Umwelterziehung m.E. der Gefahr, die MENESINI/SEYBOLD einmal andeuten: *"Ein Unterricht jedoch, der darauf abzielt, die Umwelt mit ihren Erscheinungsformen, Gesetzmäßigkeiten und Problemen zu untersuchen, um die Handlungsbereitschaft der Schüler zu erweitern, wird sich nur schwer in einem Schulfach realisieren lassen, das an den Strukturen der Fachdisziplin ... ausgerichtet ist und Lebenssituationen sowie die natürlichen, technischen und sozialen Gegebenheiten in der Umwelt der Schüler außer acht läßt. Hier ist die Gefahr groß, daß die Schüler nicht lernen, das erworbene Wissen auf außerschulische Lebenssituationen anzuwenden."* (MENESINI/SEYBOLD 1978, S. 21).

Auch die *Übertragung* des in der Umwelterziehung erworbenen Wissens auf innerschulische Lebenssituationen wird den Schülern m.E. schwerfallen, da die Umwelterziehung sich nicht von den Lehrmethoden der übrigen Fächer abgrenzt. Sie fordert nur unter dem Aspekt von Umweltthemen (i.w.S.) eine Aufhebung von prägenden Strukturen der Schule wie z.B. Fächertrennung, 45-Min.-Takt, Benotung u.ä. Ihre Kritik an diesen Strukturen ist nicht so konsequent, sie grundsätzlich abzulehnen. Darin zeigt sich der Mangel der Umwelterziehung, daß sie bestehende Strukturen lediglich besser nutzen will, deren Auswirkungen auf ihr eigenes Anliegen aber nicht untersucht.

TECHNISCHE PROBLEMLÖSUNG ODER ÖKOLOGISCHE PROBLEMVERMEIDUNG?

In der Betonung naturwissenschaftlichen Fachwissens sehe ich die Gefahr, daß die Umwelterziehung unter Betonung des Unterrichts nicht die sebstgesetzten Ziele erreicht, sondern faktisch Umweltschutz als ein Medium zur Vermittlung vorwiegend naturwissenschaftliches Wissen als vorrangig benutzt. Hat sich so naturwissenschaftliches Wissen als vorrangig legitimiert, ist es kein weiter Weg mehr zur vorwiegend technischen Problembetrachtung. So kann Umwelterziehung latent und ungewollt Verhaltensweisen wie Wissenschaftsgläubigkeit oder die Abwägung wirtschaftlicher und gesundheitlicher Argu nte erzeugen. Gerade die Sozialwissenschaften, die solchen Entwicklungen entgegenwirken könnten, sind in der Umwelterzeihung unterrepräsentiert (vgl. JANSSEN/MEFFERT 1978, Einleitung, S. 2).

Der grundsätzliche ökologische Gedanke der Umwelterziehung, daß zwischen Mensch und Natur eine Wechselbeziehung bestehe, sagt selbst noch wenig aus. Bedeutender ist, welche Konsequenz daraus gezogen wird. Umwelterziehung beschäftigt sich fast ausschließlich mit den Rückwirkungen des menschlichen Handelns auf den Menschen selbst, kaum dagegen mit den vorausgehenden Eingriffen in die Natur. Sie legt die Betonung auf das *Problemlösen* und nicht auf das *Problemvermeiden*.

Die Behandlung der Natur läuft darauf hinaus, die Nutzung der Natur durch den Menschen auch dann noch als notwendig anzuerkennen, wenn sie bereits schwere dysfunktionale Nebenfolgen zeigt. Unter dem Primat wirtschaftlich-technischer Gedanken werden diese Nebenfolgen mit Technologien angegangen. Hier gelten die Worte von MARTIN JÄNICKE: *"An die Stelle eines einmaligen, vorsorglichen, kostengünstigeren "Nein" zur Problemursache tritt in der Tendenz ein doppeltes "Ja": einmal zur Problemproduktion, zum andern zur kostenträchtigen technokratischen Entsorgung in Form von bürokratisch-industriellen Gegenproduktionen."* (JÄNICKE 1979, S. 22)

WINKLER/GÜRTLER/BECKER sind gerade nicht repräsentativ, wenn sie (zu Recht) bemerken: *"Letzten Endes geht es (bei der Umweltverschmutzung, Anm. d. Verf.) gar nicht um Wasser, Staub, Müll, Dreck und dergleichen, sondern um eine neue Haltung des Menschen der Erde und dem Leben gegenüber."* (WINKEL u.a. 1978, S. 15).

UMWELTERZIEHUNG REPRODUZIERT JENES PROBLEMLÖSEVERHALTEN, DAS UNSERE INDUSTRIEGESELLSCHAFT KENNZEICHNET UND DAS JEDE VERÄNDERUNG IN WACHSTUM ÜBERSETZT.

ZIELE DER UMWELTERZIEHUNG

Die Ziele der Umwelterziehung können ihre Verwandtschaft mit politischen Kompromißformeln nicht verleugnen. Die "Sicherung der Lebensgrundlagen für die Zukunft" beansprucht auch eine Bundesregierung für sich, wenn sie behauptet, das angestrebte Wirtschaftswachstum könne die durch den Bericht "Global 2000" prognostizierten Entwicklungen aufhalten (vgl. "Bonn weist Weg aus drohendem Elend. Regierung setzt in Stellungnahme zu "Global 2000" auf Wachstum". In: Frankfurter Rundschau 11. 3. 82). Ebenso unklar bleibt, was mit einer "Auseinandersetzung mit der Umwelt" gemeint ist. Auch das Wort "kritisch" bleibt in diesem Zusammenhang beliebig deutbar. Politiker jeglicher Couleur beanspruchen dauernd, sich "kritisch" mit Dingen "auseinanderzusetzen". Damit ist über ein Ergebnis dieser "Auseinandersetzung" noch nichts gesagt, weder über mögliche noch gar wünschenswerte Ergebnisse.

Lediglich die Zieldefinition von MENESINI und SEYBOLD bietet konkrete und weniger mißbräuchliche Ziele, wenn sie erstens feststellen, daß von Eingriffen in die Natur nicht alle Menschen gleich betoffen sind und zweitens die Mitbestimmung aller Betroffenen an den Kriterien der Umweltnutzung fordern. Damit geben sie zu erkennen, daß generell mehrere Möglichkeiten, die Umwelt zu nutzen, bestehen und nicht nur die eine, die sie mit "Ursache-Wirkungs-Denken" umschrei-

ben. Ein Hinweis auf die Ursachen der Umweltprobleme oder auf andere Formen des Umgangs mit der Natur fehlt bei BOLSCHO u.a. völlig. Das einzige praktisch gewordene Ziel der Umwelterziehung, "die Einsicht in komplexe Systeme zu fördern", wird in der Praxis überwiegend auf Ökosysteme bezogen, die der Lebenswelt der Schüler fremd sind.

Die allgemeinen Ziele der Umwelterziehung bleiben seltsam *unbestimmt*, weil sie nirgendwo explizit auf das didaktische Vorgehen rückbezogen werden. Die Auswahl der aneinandergereihten Themenbereiche der Umwelterziehung scheint nicht unter Berufung auf eines dieser Ziele abgelaufen zu sein, denn das Ziel, "die Lebensgrundlagen für die Zukunft zu sichern" forderte eine Entscheidung für die Behandlung besonders drängender Probleme. In der heutigen Situation, in der beinahe täglich neue Fälle von Umweltvergiftung entdeckt und gleichzeitig immer mehr Stoffe als gesundheitsschädlich erkannt werden, ist die Hoffnugn naiv, im Unterricht auf alle Teilprobleme eingehen zu können. Das Ziel, "die Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit von Umweltproblemen und deren Lösung zu fördern", kann im Unterricht schwer erreicht werden, wenn sich die Didaktiker darüber noch kaum Gedanken gemacht haben und infolgedessen die Unterrichtsmaterialien solcher Aspekte entbehren. Auch das Ziel, "die Schüler für die Beteiligung am politischen Leben zu befähigen", läßt offen, welches politische Leben gemeint ist und unter welchen Bedingungen es als verwirklicht gelten könnte.

Die Ziele der Umwelterziehung sind ähnlich unbestimmt und unkritisch wie die politischen Formeln zum Thema "Umweltschutz", auf die sie offenbar zurückgehen.

IN DER UMWELTERZIEHUNG DOMINIERT DIE NATURWISSENSCHAFTLICHE SICHTWEISE.

FEHLENDE GESELLSCHAFTSTHEORIE

Diese Unbestimmtheit der Ziele von Umwelterziehung, ihre Anlehnung an die Fachdidaktiken und ein szientistisches Problemlösedenken, all dies macht einen weiteren, zentralen Mangel der Umwelterziehung deutlich: das *Fehlen einer Gesellschaftstheorie*, einer Theorie der modernen Industriegesellschaft und damit einer Erklärung der Umweltprobleme aus der spezifischen Organisation unserer Gesellschaftsform. Eine solche Gesellschaftstheorie als Theorie der industrialisierten Moderne würde wiederum eine Theorie der sozialen Evolution voraussetzen oder in ihr münden. In diese Richtung gehende Denkansätze aber vermißt man in der didaktischen Literatur zur Umwelterziehung. Solange aber eine solche, die Komplexität überhaupt erst angemessen in den Blick bekommende, Theorie fehlt, läuft Umwelterziehung Gefahr, Symptomvermeidung statt Ursachenbekämpfung, Problemreproduktion statt Problemreduktion zu betreiben - ohne es zu bemerken.

MUSSTEN FRÜHER DIE SCHÜLER DIE NEBENFLÜSSE DER DONAU LERNEN, SO HEUTE VIELLEICHT DEREN GIFTIGEN SCHADSTOFFE. ABER HAT SICH DAMIT VIEL GEÄNDERT?

Die bislang zum Vorschein gekommenen Konturen lassen meines Erachtens das foglende Urteil zu: *Umwelterziehung ist der Versuch, auf die wachsenden Umweltprobleme mit für die Schulpädagogik traditionellen Mitteln zu reagieren, ohne sich der Angemessenheit dieser Mittel vorher zu vergewissern.* Die Theorie dieser Reaktion ist problematisch, weil zu kurz greifend, ja als Gesellschaftstheorie Desiderat. Umwelterziehung neigt deshalb zur Symptombehandlung, erfaßt grö tenteils nur Phänomene und geht nicht hinter diese zurück, um das zu bestimmen, was alle diese Phänomene überhaupt erst hervorbringt. Umwelterziehung basiert auf keiner Gesellschaftstheorie, geschweige denn auf einer Theorie der sozialen Evolution oder gar einer Kritik der Moderne.

Mit den Begriffen "Handlungsorientierung" und "Situationsbezogenheit" nimmt sie allerdings wichtige Anregungen von der (außerschulischen) Pädagogik auf. Da sie aber vermeidet, Schule und schulisches Lernen selbst zu problematisieren, verbaut sie sich selbst den Weg zu einer Ausdehnung der Umwelterziehung zu einem Unterrichtsprinzip. Sowohl in der Problemerfassung als auch in der Verarbeitung im Unterricht dominiert die naturwissenschaftliche Sichtweise, was vor allem zu Lasten von sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten geht. So wird verhindert, daß die im Unterricht behandelten vielfältigen lokalen Probleme aufeinander bezogen werden und zu einer globalen Betrachtung von Umweltproblemen führen. Umwelterziehung ist deshalb bis heute der Gefahr erlegen, hinter dem begrenzten lokalen Horizont gerade Zusammenhänge zu vergessen, die doch mit der fachwissenschaftlichen Fundierung des Wissens gerade gelernt werden sollten.

EINE UMWELTERZIEHUNG OHNE GESELLSCHAFTSTHEORIE LÄUFT GEFAHR, SYMPTOMVERMEIDUNG STATT URSACHENBEKÄMPFUNG, PROBLEMREPRODUKTION STATT PROBLEMREDUKTION ZU BETREIBEN - OHNE ES ZU BEMERKEN.

Fachwissen hält die Umwelterziehung für so bedeutend, weil sie vermeiden will, daß die Schüler eine neue Ideologie übernehmen, die das naturwissenschaftliche Denken ablehnt. Aber in ihrem Pochen auf die Notwendigkeit des Fachwissens übersieht die Umweltpädagogik, daß der Glaube an die Relevanz von spezialisiertem Fachwissen selbst ideologisch ist.

Die Legitimation für das geforderte naturwissenschaftliche Wissen arbeitet m.E. mit einer versteckten Norm, wenn sie die Erklärungskraft der Erfahrungswissenschaften latent als exklusive Sinngebung behandelt, ohne Alternativen auch nur anzudeuten. Ein neues Verhältnis des Menschen zur Natur - etwa durch (partielle) Entdifferenzierung und ökologische Adaption, statt weiterer technischer und institutioneller Ausdifferenzierung - wird aufgrund der unzureichend engen Problemerfassung in der Regel als undurchführbar betrachtet.

UMWELTERZIEHUNG IST DER VERSUCH, AUF DIE WACHSENDEN UMWELTPROBLEME MIT FÜR DIE SCHULPÄDAGOGIK TRADITIONELLEN MITTELN ZU REAGIEREN, OHNE SICH DER ANGEMESSENHEIT DIESER MITTEL VORHER ZU VERGEWISSERN.

Auch *Zeit* nimmt die Umwelterziehung unverändert in Anspruch, wenn ihre obersten Ziele so wenig praktisch werden, daß sie sich nicht einmal auf die drängendsten Probleme konzentriert bzw. die Entstehung von Problemen verhindert. Daß sie dies nicht tut, hat m.E. die Ursache darin, daß sie die pädagogische Verantwortung für die gesellschaftliche Entwicklung ablehnt. Stattdessen begreift sie sich unbewußt als ein von dieser Gesellschaft ausdifferenziertes Teilsystem, das die Aufgabe hat, nur der Umweltverschmutzung in der Schule durch Erziehung zu begegnen. Umwelterziehung überläßt dem politischen System die Auswahl der Erscheinungen, die als "Umweltverschmutzung" in den Blick kommen und pädagogisch abgearbeitet werden sollen.

Umwelterziehung läuft Gefahr, die Probleme, die sie lösen möchte, zu reproduzieren. Sie analysiert ihre Ursachen unzureichend und übersieht hinter ihnen stehende gesellschaftliche Strukturen. Gelingt es der Umwelterziehung nicht, auf dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie ihre Problemerfassung weiter auszudehnen und eine Didaktik

konsequenter auch gegen die herrschenden schulsichen Lernbedingungen zu entwickeln und durchzusetzen, ist zu befürchten, daß die Schüler mit dem Reagenzglas in der Hand den Verschmutzungsgrad des Flußwassers noch messen, während die Bundesrepublik bereits entwaldet und zum großen Teil bereits unbewohnbar beworden ist.

LITERATUR

Beck 1981 ?

Bibliographie zum Umweltunterricht. In: ZEP 1/1979, S. 43 - 48.

BOLSCHO, D./EULEFELD, G./SEYBOLD, H.: Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule. München u.a. 1980.

BOLSCHO, D./EULEFELD, G./SEYBOLD, H.: Schlußbericht zur systematischen Sammlung von in den Mitgliedsstaaten der EWG verwendeten umweltbezogenen Unterrichtsmaterialien. Entstanden am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) der Universität Kiel 1982 (Manuskript).

DICK, E./SEYBOLD, H.: Umwelterziehung in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 25 (1979), Nr. 4, S. 205 - 213.

FUND, D.: Schule vor der Herausforderung globaler Überlebensprobleme. Zulassungsarbeit an der Universität Tübingen 1982.

JÄNICKE, M.: Zur Theorie des Staatsversagens. In: analysen und prognosen nr. 66, November 1979, S. 18 - 23.

JANSSEN, W./MEFFERT, A.: Umwelterziehung. Beiträge zur Didaktik. Baltmannsweiler 1978.

KATTMANN, U.: Unterricht angesichts der Überlebenskrise. Zur Grundlegung eines didaktischen Konzeptes für die Umwelterziehung. In: Beiträge zum Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht 31 (1976), S. 2 - 25.

KUNERT, R.: Problemlösen als Lernen des Lernens. In: Westermanns Pädagogischen Beiträge 1973, Nr. 9, S. 499 - 506.

KLEIN , K.: Praktische Umwelterziehung. Heidelberg 1981.

MENESINI, M.,/SEYBOLD; H.: Umweltschutz in der Schule. Köln 1978.

RÖDEL, H.: Einführung in die Ökologie als Grundlage für einen ökologischen Umweltschutz. In: JANSSEN/MEFFERT a.a.O. S. 216 - 229.

Cintio Vitier
Elfenbeinturm

Die Politik geht der Welt an die Wurzeln,
an die Atome,
an die Elektronen.

Der Himmel scheint frei,
die Bäume, fern der Geschichte,
der Schmetterling, entrückt dem Zeitgeschehen.

Noch
können wir ans Meer gehen
und an die Griechen denken,
oder vielleicht uns versenken
in die unverfrorene Wildnis des Vergessens.

Natur ist, am Ende,
(hier wo Bomben nicht fallen
noch nicht)
ein unerwarteter Elfenbeinturm.

Man braucht sich nicht weiter zu sorgen, das ist schon der letzte
Das Rüstzeug befindet sich im Zentrum der Blüte.

*

aus: Gredor(Hg): Lateinamerika. Gedichte u. Erzählungen
Fft 1982

Traugott Schöfthaler
LERNEN VON DER DRITTEN WELT

Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaften

Das Ungleichgewicht zwischen Export und Import von Waren und Kultur zwischen westlichen Industrieländern und der Dritten Welt belastet jedes Nachdenken über den Abbau imperialistischer Strukturen. Auch innerhalb der linken Scene überwiegt Kritik an dieser Einbahnstraße bei weitem die Versuche, den umgekehrten Weg einzuschlagen – der Frage nachzugehen, was wir von der Dritten Welt übernehmen, lernen können. Auch das ist Reverenz gegenüber dem evolutionistisch begründeten Selbstverständnis der westlichen Industriegesellschaft als des Inbegriffs von Fortschritt in der Welt. Ich möchte drei Traditionen des Nachdenkens über „Lernen von der Dritten Welt" unterscheiden: die kulturrelativistische, die der „doppelten Entkolonialisierung" und die der Kritik an Fortschrittsimplikationen sozialwissenschaftlicher Theorien. Gerade der letztgenannte Ansatz scheint mir auf dem Hintergrund der HABERMAS-LUHMANN-Diskussion in der Soziologie bemerkenswerte Konsequenzen zu implizieren.

I.

DER KULTURRELATIVISTISCHE ANSATZ

Kulturrelativistische Arbeiten zielen auf Einsichten in die faktische Vielfalt menschlichen Verhaltens. MARGRET MEAD interpretierte die Ergebnisse ihrer Südseestudien durchweg als Argumente gegen kulturelle Selbstverständlichkeiten ihrer eigenen Gesellschaft wie Erziehung durch Repression oder die Fixierung von Geschlechtsrollenunterschieden.

Damit hat sie die Frage, was wir von der Dritten Welt lernen können, auf eine Weise beantwortet, an der auch heutige Sozialisationsforschung nicht vorbeigehen kann. Jedoch wurde die Basisannahme einer Gleichwertigkeit von Kulturen hinreichend kompromittiert, als sie im Dienst des US-amerikanischen Antikolonialismus "Argumente des guten Gewissens geliefert" hat für die Durchsetzung ökonomischer Interessen gegen die alten Kolonialmächte (LECLERC 1973, 127). So ließ sich MEAD von ihren Ergebnissen zur Formulierung eines naturalistischen Begabungsbegriffs verleiten, der Vielfalt rühmt, ohne dabei durch Einsichten in sozial verursachte Ungleichheit gehemmt zu sein (vgl. SCHÖFTHALER 1981, 317 f.).

Doch bleiben relativistische Studien weiterhin notwendiges Korrektiv kulturell-er Selbstverständlichkeiten. Das gilt etwa für DOROTHY LEES Vergleich von Werterfahrungen und Autonomiekonzepten in verschiedenen Gesellschaften, in dem sie den Kontrast zwischen moderner Individualität und "primitiver Gemeinschaftsbindung" über den zusätzlichen Vergleich von sozialer Relevanz und Irrelevanz individuellen Erlebens und Handelns neu beleuchtet (vgl. LEE 1976).

DER ANSATZ DER "DOPPELTEN ENTKOLONIALISIERUNG"

Das Konzept einer "doppelten Entkolonialisierung" entstand, als Ende der sech-

ziger Jahre Kritik an der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das formale Schulsystem westlicher Industriestaaten und die Kritik an dessen rudimentärer Kopie in der Dritten Welt zusammenfanden. Das Ergebnis des Schulbesuchs sei "kolonisiertes Wissen", das in seiner Orientierung an dominanten Klassen und Gesellschaften innergesellschaftliche Hierarchien und weltweite Abhängigkeiten stütze, so faßt MARTIN CARNOY (1974, 3+364 ff.) beide Stränge der Kritik zusammen.

Diese Perspektive bietet die Möglichkeit, von der - meist negativ zu beantwortenden - Frage "direkter Übertragungen von pädagogischen Erfahrungen aus der Dritten Welt in die deutsche Schulwirklichkeit" (ZIMMER 1974, 16) wegzukommen. "Von PAULO FREIRE lernen" als Leitmotiv bedeutet die Bewußtwerdung lebensweltlicher Bedürfnisse gegen abstrakte Bildungspläne; die neuere Alternativschulbewegung hat darin viel von Erfahrungen aus der Dritten Welt profitiert (vgl. BENDIT/HEIMBUCHER 1977). Ein deutsch-afrikanisches Gemeinschaftsprojekt zur "politischen Landeskunde Namibias", das in der Erarbeitung von Materialien für Unterricht und Erwachsenenbildung "Entkolonisierung hier wie dort" betreiben will (HINZ 1982, 24), könnte die Praktikabilität von Alternativen auch für die bis heute als Einbahnstraße funktionierende "Bildungshilfe" erweisen.

Kritik sozialer Evolutionstheorien als Kritik unseres Fortschrittsbegriffs

Ein dritter Typ des Nachdenkens über "Lernen von der Dritten Welt" versucht das Kontrastverfahren des ersten mit der doppelten Reflexität des zweiten zu kombinieren. Er beschäftigt sich mit dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft als einer evolutionären Weiterentwicklung von Gesellschaftsformen, wie sie heute durch Drittweltländer repräsentiert sind. Es ist ausbuchstabiert in vielen sozialwissenschaftlichen Theorien, die kontrafaktisch universelle Geltung beanspruchen, d.h. Abweichungen in der Wirklichkeit der Welt als evolutionäre Rückständigkeiten interpretieren. Obwohl die Begründungen dieser Theorien oft metatheoretisch formuliert sind, bleibt als Möglichkeit zur Kritik die Prüfung der ihnen impliziten Fortschrittsannahmen, die explizit in Aussagen über Drittweltgesellschaften werden.

Für PIAGET und INKELES habe ich an anderer Stelle gezeigt, wie über Kontrastinterpretationen von Persönlichkeitsmodellen der Dritten und Ersten Welt universalistische Theorien individueller Entwicklung gegen den Legitimationsbedarf westlicher Industriegesellschaften abgegrenzt werden können (vgl. SCHÖFTHALER 1982).

Ich möchte nun zwei Überlegungen zur Diskussion darüber beitragen, welche Chancen des Lernens von der Dritten Welt in neueren Theorien der Struktur westlicher Industriegesellschaften gegeben sind.

II.

Fortschritt als funktionale Differenzierung

In einer zentralen These sind sich die kontrovers diskutierenden Soziologen JÜRGEN HABERMAS und NIKLAS LUHMANN einig: Unsere Gesellschaft ist "funktional differenziert" in verschiedene Funktionssysteme wie Politik, Wirtschaft, Recht, Erziehung und Religion. Funktionale Differenzierung als primäres Merkmal der Systemsteuerung habe evolutionär die Stadien segmentärer und stratifikatorischer Differenzierung überwunden (zur Erläuterung vgl. TREML 1981, 436).

Die Einigkeit von HABERMAS und LUHMANN geht jedoch über die Beschreibung gesellschaftlicher Evolution hinaus: Die fortschreitende Differenzierung führe zu einem hohen Maß an gesellschaftlicher Komplexität und Steuerungskapazität und damit zu größeren Chancen für Vernunft und Rationalität. Diese Wertung wird von HABERMAS gegen den "Antimodernismus" von Jung- und Neukonservativen explizit, von LUHMANN verschlüsselter, aber gleichermaßen deutlich, vorgetragen (vgl. HABERMAS 1981/2, 583).

HABERMAS kann so unmittelbar werten, weil er mit seinem Paradigma von *System* und *Lebenswelt* einen "Prellbock" individueller Selbstbestimmungsnormen in seine Theorie eingebaut hat, die in Konkurrenz zu gesellschaftlicher Rationalisierung stehen (vgl. SCHOLZ 1982, 30). Ich will mich deshalb zunächst der Frage zuwenden, was LUHMANNs Version der Gesellschaftstheorie "von der Dritten Welt lernen kann.

Fortschritt durch Selektion

LUHMANNs Theorie verhandelt allein soziale Systeme, von der Ebene einfacher Interaktion bis zu den steuernden Strukturen der Weltgesellschaft. Probleme, die HABERMAS unter "Lebenswelt" diskutiert, erscheinen bei ihm nur indirekt: als ermöglicht, bedingt und gesteuert durch Prozesse der Systemdifferenzierung. Er ist damit einen Schritt abstrakter als HABERMAS; da er "allzu kompakte Sinnträger" wie "Vernunft" und Rationalität" theoretisch auflöst in die Frage der Bedingungen ihrer (funktionalen) Möglichkeit. Leitlinie seiner Argumentation ist dabei: Mit größerer Differenzierung und Komplexität haben soziale Systeme einen größeren Ausschnitt aus der Fülle des überhaupt Möglichen "selegiert" und stellen ihn als Rahmen für Erleben und Handeln zur Verfügung, ermöglichen damit Steuerung und Verknüpfung des Selegierten. "Das Problem der Rationalität liegt letztlich in der Verknüpfung von Selektionen, und der Bedarf dafür variiert mit der Komplexität des Systems." (LUHMANN 1975 b, 214). So sind für LUHMANN moderne Logik und Technik nicht direkt "rationaler" als Mythos und Magie in archaischen Gesellschaften (ebenda). LUHMANN trennt die Rationalität der Entscheidung darüber, wie mit differenzierten Systemen umzugehen ist, von der Steigerung der Chancen, solche Entscheidungen zu fällen (daher der Widerspruch und die Übereinstimmung mit HABERMAS in einem bei LUHMANN 1975 b, 215).

Der Kontext des LUHMANNschen Werks zeigt jedoch, daß er dazu neigt, soziale Strukturen proportional zur Zahl der in ihnen ermöglichten Entscheidungen für "vernünftig" zu erklären, wenn auch ohne direkte Verwendung dieses Prädikats. Sein Konzept der "Weltgesellschaft" zwingt ihn dazu: Die Strukturen der - am klarsten in Form der funktionalen Differenzierung unserer Gesellschaft repräsentierten - Weltgesellschaft gelten ihm als "unausweichlich", da "keine andere Gesellschaft mehr existiert", die unsere Gesellschaft an der in ihr praktizierten Form der Umweltveränderung hindern könnte (LUHMANN 1981, 126). Strukturen funktionaler Differenzierung stehen also nicht in Konkurrenz mit anderen, sondern sind zu verstehen als Selektion von Welt aus der "noch nicht geordnete(n) Fülle an Möglichkeiten überhaupt" (JENSEN 1978, 129.

Über die "Kontingenz" unserer Weltgesellschaft

Mit dieser Sicht scheint die Grenze der Neutralisierung des Rationalitätsproblems erreicht zu sein. LUHMANN beschäftigt sich deshalb häufig mit der "Kontingenz" von Weltgesellschaft, d.h. mit der Frage, wie angesichts der nicht ins System integrierten anderen Möglichkeiten die Zufälligkeit ihrer Selektivität "tragbar gemacht" bzw. "bewältigt werden" könne. In dem thematisch der weltgesellschaft gewidmeten Aufsatz heißt es: *"Die Komplexität kontingenter anderer Möglichkeiten ... muß in sozialen Interaktionen getragen werden - oder sie erscheint nur als unbestimmte Komplexität, als "Hinterwelt" oder als jenseitige Kraft, die mit unsichtbarer Hand ins Dieseits hineinregiert."* (LUHMANN 1975 a, 65).

Besonders LUHMANNs religionssoziologische Schriften zeigen, daß er - ohne dies je ohne Reserven zu formulieren - einen *Glauben an die Vernünftigkeit der Weltgesellschaft* für erforderlich hält, unter dessen Schirm dann "anschlußrational" gehandelt werden kann. LUHMANN orientiert sich am Modell überkommener Jenseitsreligionen, die unter Verweis auf göttliche Offenbarung umfassende Kontingenz-

probleme löste: *"Das, was Religion als Übernatürliches zu erfassen sucht, gehört zur Umwelt des jeweiligen Systems... Religion hat demnach... für das Gesellschaftssystem die Funktion, die unbestimmbare, weil nach außen (Umwelt) und nach innen (System) hin unabschließbare Welt in eine bestimmbare zu transformieren, in der System und Umwelt in Beziehung stehen können, die auf beiden Seiten Beliebigkeit der Veränderung ausschließen. Sie hat, mit anderen Worten, zu verantworten und tragbar zu machen, daß alle Typisierungen, alle Selbst-Identifikationen, alle Kategorisierungen, alle Erwartungsbildungen reduktiv verfahren müssen und widerlegbar bleiben."* (LUHMANN 1977, 19+26 f.).

LUHMANN hält Religion in besonderem Maße für gesellschaftsnotwendig, weil sie in Gegensatz zu Wirtschaft, Recht, Politik oder Erziehung *"jene zentrale Bedeutung hat für die Konstitution des Gesellschaftssystems"* (LUHMANN 1977, 113). Er weiß natürlich um die beschränkte Relevanz traditioneller Religiosität; dennoch hält er an seiner These fest, weil es keine funktional äquivalenten Formen der Chiffrierung und des Tragbar-Machens weltgesellschaftlicher Kontingenz gebe (vgl. LUHMANN 1977, 47). Freilich fordert er von der Theologie eine möglichst kognitive Formulierung ihrer Dogmatik, damit andere Funktionssysteme in ihrer Autonomie nicht beinträchtigt werden (vgl. SCHOLZ 1982, 100).

In seiner säkularen Gläubigkeit läßt sich LUHMANN dann zu Wertungen hinreißen. So vergleicht er Meinungsbildung in der Gruppenuniversität mit archaischen Praktiken und hält sie neben dem "Idealismus der Pädagogen" für "gefährlich(e)" Tendenzen zur Entdifferenzierung des gesellschaftlichen Funktionensystems (LUHMANN 1975 c, 19). Oder er verurteilt politische Theologie als unzulässiges "Überspringen... (der) Perspektivendifferenz" zwischen verschiedenen, von ihm als "selbstsubstitutive Ordnungen" interpretierten funktional gegliederten Systemen (LUHMANN 1977, 309).

Die Rechtfertigung unseres Fortschritts bei Niklas Luhmann

So erweckt Systemtheorie nur den Anschein, als habe sie Normprobleme "aufgelöst". Sie ist Theorie einer Gesellschaft, die auf den Glauben an die Vernünftigkeit ihrer Strukturen angewiesen ist, diesen Glauben jedoch kognitiv formuliert: als evolutionäres Wissen. Genauere Einsichten in diesen Zusammenhang wären erforderlich, um die nicht-ideologischen Potentiale der Systemtheorie herauszuarbeiten. Dazu wäre es nützlich, fortexistierende Formen des angeblich evolutionär überwundenen genauer zu untersuchen und mit den Strukturen "anschlußrationalen" Handelns in der funktional differenzierten Gesellschaft zu kontrastieren.

Wege in diese Richtung wurden vor allem mit dem itnerpretativen Paradigma neuerer Ethnologie und Ethnomethodologie geebnet. Über neue Einsichten in die Handlungsrelevanz von Mythos und Magie in traditionalen Gesellschaften (KIPPENBERG/LUCHESI 1978) konnten neue Erkenntnisse über die Alltagswelt moderner Gesellschaften gewonnen werden. So kann nach BUKOW (1981, 397 - 403) funktionale Differenzierung als Grundlage der Neubildung segmentärer Strukturen der Alltagswelt verstanden werden, die den in ihnen lebenden Individuen naiv-magische Orientierungen aufzwingen und sie in dem Glauben bestärken, Handeln im Alltagskontext könne Handeln im Kontext politökonomischer Strukturen beeinflussen. Mit ähnlicher Motivation versuchten SCHNELLE und BALDAMUS (1978) Grundannahmen moderner Wissenschaft - vom Gravitationsgesetz bis zu Fortschrittskriterien der Wahrheitsfindung - als substantielle Bewahrung hermetisch-mythischen Denkens zu interpretieren.

Für den Bereich der Alltagserziehung ließe sich möglicherweise zeigen, daß in modernen Gesellschaften sehr viel häufiger auf nicht-empirische Realität verwiesen wird (vom "schwarzen Mann" über Märchenerzählung zu Alltagsreligiosität) als im Bereich traditionaler Erziehungsformen. Untersuchungen in dieser Richtung stehen noch aus.

Wenn moderne Gesellschaftstheorie von Ritualen, Mythos und Magie spricht, redet sie nur uneigentlich über andere Gesellschaften. Eigentlich stützt sie damit die Ideologie einer Gesellschaft, die sich allen Sozialformen überlegen weiß, die sie sich unterworfen hat. Lernen von der Dritten Welt kann diese Theorie, indem sie die modernen Korrelate der angeblich überwundenen Elemente der Alltagsregulierung und der Begründung von Wisssenschaft aufspürt und mit den Originalen vergleicht.

III.

Fortschritt durch partielle Entdifferenzierung?

HABERMAS wie LUHMANN formulieren gegenwärtig überaus vage Aussagen zur Begrenzung oder partiellen Rücknahme funktionaler Differenzierung, reagieren damit aber auf aktuelle Probleme unserer Gesellschaft (vgl. TREML 1981, 439).

LUHMANN sieht Differenzierung begrenzt durch die notwendige Expansion politischer Steuerung im Wohlfahrtsstaat und die dazu gegenläufige Tendenz zur Suche nach Unmittelbarkeit individueller Lebensführung (vgl. KOSTEDE 1982, 230 f.).

Nicht sehr viel anders denkt HABERMAS. Er setzt paradigmatisch ein bei der Antinomie von *System* und *Lebenswelt*; das System folge der Logik optimaler Steuerung durch Differenzierung und Zweck-Mittel-Kalküle, während die Lebenswelt an der Rationalität vernünftiger Verständigung orientiert sei. Nach HABERMAS folgt das System einer Tendenz zur "Kolonialisierung" der Lebenswelt, so durch Verrechtlichung von Bildung und Erziehung und durch Degradierung des Bürgers auf die Rolle des Konsumenten, Klienten und Wählers. Es gelte deshalb, die Lebenswelt vor einem Übermaß an Steuerung zu retten, um die Autonomie kommunikativen Handelns zu bewahren und auszubauen (HABERMAS 1981/II, 489 ff.).

Das Vage an seiner Argumentation besteht darin, daß HABERMAS nichts darüber sagt, wie dies legitimerweise beschehen könne. Wie LUHMANN beschwört er die evolutionäre Leistung des Aufbaus moderner Gesellschaftsstrukturen gegen alle Versuche, Lebenswelten durch Entdifferenzierung zu retten. So lehnt er kategorisch ANDRE GORZ' und CLAUS OFFEs Konzepte dualer Ökonomie und lebensweltorientierter Konkurrenzpartei ab. Als Gegeninsitutionen *"würden (sie) genau die Abstraktions- und Neutralisierungsleistungen rückgängig machen, durch die in modernen Gesellschaften Arbeit und politische Willensbildung an mediengesteuerte Interaktionen angeschlossen worden sind"* (HABERMAS 1981/II, 582).

Die mangelnde Konkretion von HABERMAS' Konzept zur Rettung der Lebenswelt dürfte in der Berührungsangst des Evolutionstheoretikers vor allen Formen der Lebensorientierung begründet sein, die als überwunden gelten, zusätzlich wohl in der geringen Erfahrung moderner Gesellschaften mit der partiellen Rücknahme sozialer Differenzierung.

Schon eine genaue Analyse der hiesigen *Hausbesetzerbewegung* könnte hier einen Schritt weiterhelfen. Hausbesetzer haben mit dem Zugriff auf heruntergekommene Häuser politische Überlegeungen zur Steuerung des Wohnungsmarkts mit wirtschaftlichen Kalkülen zur Rentabilität von Abriß, Neubau und Modernisierung an der Nahtstelle des vom staatlichen Gewaltmonopol geschützten Eigentumsrecht verknüpft. Sie haben rudimentäre Formen von "Gegeninstitutionen" geschaffen, die wirksam Druck auf eine Entdifferenzierung von Entscheidungsprozessen in Politik und Wirtschaft ausüben. Ein Vergleich der Diskussionslagen von 1980 und 1982 dürfte unschwer belegen, daß sie dabei erfolgreich Systemprobleme angegangen sind, die als Foge übersteigerter Differenzierung verstanden werden können.

Chancen eines Lernens von der Dritten Welt

Aus dieser neuen Perspektive dürfte es sich lohnen, genauer die Prozesse zu

intersuchen, in denen Ansätze zur Differenzierung in der Dritten Welt wieder zurückgenommen wurden: so z.B. durch Dominanz politischer oder militärischer *Steuerung* von Gesellschaften, oder durch *Regionalisierung* auf der Grundlage ethnisch-kultureller Bindungen, wie sie in der sog. "ethnicity"-Debatte diskutiert werden.

Eine weitere Möglichkeit ergäbe sich durch Analyse von Segmenten in Drittweltgesellschaften, die noch *nicht funktional ausdifferenziert* sind. So wäre es nützlich, Restbestände traditionaler Erziehung auf die Chancen hin zu befragen, die in einer Verschränkung verschiedener Berufsrollen mit alltäglichem Erziehungshandeln und rudimentär institutionalisierten Formen systematischer Bildung gegeben sind.

Wenn Systemtheoretiker vorsichtig über Entdifferenzierung nachdenken und Alternativschultheoretiker *"den allseitig entwickelten Laien, der für mehr seiner Bedürfnisse in Eigenarbeit sorgen kann"* (SACHS 1979, 42) als Erziehungsziel konzipieren, gibt es Motive genug, um ohne Berührungsangst und falsche Überlegenheitsgefühle Interesse an Gesellschaften der Dritten Welt zu entwickeln.

In einer Situation, in der funktionale Differenzierung in westlichen Industriegesellschaften Krisenerscheinungen zeigt, trägt der Glaube an die durchgängige Überlegenheit moderner Gesellschaftssysteme nicht mehr. Das eröffnet neue Chancen zum Lernen von der Dritten Welt und läßt hoffen, daß die Einbahnstraßenschilder demontiert werden können.

Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch.
Hölderlin

LITERATUR

BENDIT, R. und HEIMBUCHER, A.: Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. München (Juventa) 1977.

BUKOW, W.-D.: Kritik der Alltagsreligion. Ein Beitrag zu den Regulations- und Legitimationsproblemen des Alltags. Köln phil. Habilschrift 1981.

CARNOY, M.: Education as Cultural Imperialism. New York (McKay) 1974.

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd I und II. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1981.

HINZ, M.: Politische Landeskunde Namibias. Ein Gemeinschaftsprojekt des Namibia-Instituts der Vereinten Nationen in Lusaka mit der Universität Bremen. In: Vereinte Nationen 30, 1982, 18 - 24.

JENSEN, ST.: Interpenetration. Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme? In: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, 116 - 129.

KIPPENBERG, H. und LUCHESI, B.: Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1978.

LECLERC, G.: Anthropologie und Kolonialismus. München 1973.

LEE, D.: Valuing the Self. What We Can Learn from Other Cultures. Englewood Cliffs, N.J. (Prentica-Hall) 1976.

LUHMANN, N.: Die Weltgesellschaft. In: ders., Soziologische Aufklärung 2, Opladen (Westdt. Verlag) 1975, 51 - 71 (a).

LUHMANN, N.: Komplexität. In: ders., Soziologische Aufklärung 2, Opladen (Westdt. Verlag) 1975, 204 - 220 (b).

LUHMANN, N.: Wabuwabu in der Universität. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8, 1975, 13 - 19 (c).

LUHMANN, N.: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1977.

LUHMANN, N.: Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts. In: LÖW, R. u.a. (Hg.): Fortschritt ohne Maß? München (Piper) 1981, 113 - 131.

KOSTEDE, N.: Luhmann im Wohlfahrtsstaat, Funktionalismus, Politische Theorie und Politik. In: Das Arguemnt 24, H. 132, 1982, 224 - 233.

SACHS, W.: Fünf Thesen zu der Frage "Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt?". In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1979, 42 - 44.

SCHNELLE, T. und BALDAMUS, W.: Mystic Modern Science? Sociological Reflections on the Strange Survival of the Occult within the Rational Mechanistic World View. In: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, 251 - 266.

SCHÖFTHALER, T.: Traditionale Sozialisation und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, 1981, 316 - 320.

SCHÖFTHALER, T.: Grenzen erkennen. Was Theoretiker der Persönlichkeitsentwicklung von der Dritten Welt lernen können. Referat in der AG 3 beim 8. Kongreß der DGfE, Regensburg, 22.-24.3.1982 (Mskr.).

SCHOLZ, F.: Freiheit als Indifferenze. Alteuropäische Probleme mit der Systemtheorie Niklas Luhmann. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.

TREML, A. K.: Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von Niklas Luhmann. In: Bildung und Erziehung 34, 1981, 434 - 445.

ZIMMER, J. u.a.: Entkolonialisierung des Lernens. In: b:e 7, 1974, 16 - 33.

Band 3
Alfred K. Treml (Hg.)

Pädagogik-Handbuch Dritte Welt

ISBN 3-7795-7358-X, Wuppertal 1982, ca. 170 S., ca. DM 12,80

Didaktik, Methodik, Theorie
Alfred K. Treml: Dritte-Welt-Pädagogik — Zur Didaktik und Methodik eines Lernbereichs

Georg-Friedrich Pfäfflin: Der Zusammenhang von Theorien der Unterentwicklung und den Strategien zu ihrer Überwindung mit entsprechendem didaktischen Ansatz (Schema)

Georg Krämer: Schule und Dritte Welt — ein unbefriedigendes Verhältnis

Alexander Gregory: Materialien in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit mit Erwachsenen

448 Kurzbesprechungen von Unterrichtsmaterialien und theoretischer Literatur
Ca. 300 didaktische Materialien für Unterricht und allgemeine Bildungsarbeit zur Dritten Welt sowie ca. 150 Titel der theoretischen Literatur zur Dritten-Welt-Pädagogik werden mit knappen Inhaltsangaben und methodisch-didaktischen Hinweisen vorgestellt und kritisch bewertet.

Register-Teil
Register der Archive und Ausleihstellen, Dritte-Welt-Läden und sonstige Bezugsquellen für Informationsmaterial, Periodika, Register der Verzeichnisse, Schlagwortregister, Sonderregister für Spiele/Comics/(Vor-)Lesebücher, Autoren und Herausgeberregister, Register der Abkürzungen. Angaben jeweils gesondert für die Bundesrepublik Deutschland/Österreich/Schweiz und Luxembourg.

JUGENDDIENST-VERLAG WUPPERTAL
Postfach 20 04 15, 5600 Wuppertal

Alfred K. Treml

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

(8)

5. 1.

die sache mit dem streusalz ist schon eine sehr merkwürdige angelegenheit. streusalz hat sich seit einigen jahren als alleiniges schneevertilgungsmittel durchgesetzt. während es noch in meiner kindheit üblich war, den schnee auf den straßen mit einem von einem pferd gezogenen pflug an die straßenränder zu schieben, und die gehwege, wenn es glatt wurde, mit ein wenig asche zu sichern, setzte sich schon während meiner jugendzeit immer mehr das salz durch.

als wir vor vier jahren wieder in dieses dorf zogen, in dem ich jetzt lebe, hatte das salz schon lange einen totalen kasieg über alle alternativen errungen. bei den ersten schneeflocken stürzen sich meine nachbarn auf die straße, schippen und schaufeln und streuen das salz, daß es unter den schritten knirscht. schon morgens, wenn wir noch schlafen, hören wir es durch die fenster, die aufräumkommandos sind unterwegs, und jeder nachbar scheint sich in einen latenten konkurrenzkampf um den"saubersten" gehweg einzulassen, der erst dann endet, wenn der weg bzw. die straße völlig schnee- und eisfrei ist.

die straßen werden matschig und schwarz; der winter verlor seine helligkeit. es gab keine straße in unserem dorf mehr, die im winter mit schnee bedeckt blieb.

wir begannen dessen ungeachtet damit, den schnee nur so zu räumen, daß man gehen konnte, und nur dann, wenn er in schneeglätte oder gar in glatteis überging, streuen wir ein wenig asche.

nun geschah in diesem winter das wunder, daß der salzverbrauch in einem maße eingeschränkt wurde, wie ich es nie für möglich gehalten hätte. ich bin mir noch nicht im klaren darüber, woran das gelegen haben konnte, daß dies in so kurzer zeit mit so großem erfolg von statten gehen konnte. waren es tatsächlich kollektive lernprozesse, die da stattgefunden haben, oder war es einfach der ökonomische zwang - oder beides?

vorletzte woche ist es zum erstenmal geschehen, daß es soviel geschneit hat, daß auch zentnerweise salz nichts gegen die schneemassen anhaben konnten; selbst meine nachbarn gaben sich einer nach dem andern geschlagen und begnügten sich mit dem bahnen eines schneeweges.

gestern früh nun komme ich zu meiner bäuerin, bei der wir immer unsere milch holem. wir haben nämlich das glück, ganz in unserer nähe noch einen kleinen bauernhof zu haben, mit fünf oder sechs kühen im stall, einem kranken, fast gehunfähigen bauern und einer knorrigen bäuerin, die morgens und abends in ihrer waschküche inmitten dem vielen krimskram, das man dort finden kann, milch verkauft; natürlich illegal, ein legaler, angemeldeter milchverkauf würde zigtausende von d-mark investitionen kosten und wäre für unser bäuerlein nicht finanzierbar.

ob es regnet, fragt die bäuerin. ich verneine und fahre fort, aber es sei ein ganz komisches wetter heute, alles ist ganz glatt, vor allem dort, wo gestern noch salz gestreut wurde; man meint nämlich, daß hier der weg frei wäre während in wirklichkeit sich über nacht eine ganze dünne, aber unsichtbare eisschicht gebildet hat. erstaunt sieht die bäuerin auf, schöpft dann die milch in meine kanne und meint fragend (natürlich in breitem schwäbisch): ja soll ich denn lieber asche nehmen, ich hab da doch einen ganzen haufen? ich wittere jene chance, die nur dann entsteht, wenn man auf echte fragen antworten kann und sage: ich streue seit jahren bei bedarf nur asche, das ist zwar auch ein bißchen dreck, aber den kann man sehen, während das salz ein noch viel größerer dreck ist, den man nicht sehen kann. ja, antwortet sie und nickt nachdenklich und zustimmend.

als ich die türe wieder hinter mir zumache, bin ich sicher, daß auch um dieses haus künftig weniger salz gestreut werden wird.

beispiele geben allein, muß nicht unbedingt lernprozesse auslösen, sondern kann sie auch blockieren, weil es die leute verunsichert und aggressiv macht. aber dann wenn ein allgemeiner umschwung stattfindet, wenn man also mit seinem beispiel nicht alleine steht, sondern teil eines größeren prozesses ist, dann mag eine pädagogik des beispielgebens ganz hilfreich sein. das problem dabei ist immer, daß man sich gedrängt fühlt, sein handeln auch zu begründen, ohne gefragt zu werden. das ist gefährlich. nur einmal habe ich mich hinreißen lassen, vor zwei jahren, als einer meiner nachbarn wieder einmal den ganzen schneehaufen, voll mit salz, in seinen garten schippte, um für die autos platz zu bekommen, die hier immer parken. das würde ich nicht tun, sagte ich zu ihm, warum nicht? fragte er, du schippst mit diesem schnee das ganze salz vom winter in den garten, da kann nächstes jahr nicht mehr viel wachsen. salz und wasser wird zu einer art salzsäure, also zu gift. ach was, antwortete er, das habe ich immer schon so gemacht, und schippte weiter.

es brauchte noch einen sommer, in dem in seinem garten wirklich fast nichts mehr wuchs - die tomaten wurden nicht einmal halb so hoch und halb so groß wie bei uns - es war ein trauerspiel, wie das angebaute den sommer über in der kärglichen, kaputten und natürlich nicht gemulchten erde steckten - bis mein nachbar die konsequenz daraus zog. diesen winter schippte er den schnee, obwohl mit weniger salz durchtränkt wie sonst die vergangenen jahre, nicht mehr in seinen garten, sondern in die kanalisation.

lernen ist schwer, aber umlernen noch viel mehr.

17. 1.

ferntourismus - das ist ein generatives thema, sagten wir uns. es impliziert sowohl eine direkte betroffenheit vieler menschen in dieser stadt, als auch direkte bezüge zur dritten-weltproblematik. gemeinsam mit der volkshochschule wollen wir (eine entwicklungspolitische aktionsgruppe) dieses thema aufgreifen. geplant ist 1. eine ausstellung im vhs-gebäude ("vorsicht touristen!" vom deutschen überseemuseum in bremen), 2. parallel dazu den film "sonne der hyänen", 3. zwei veranstaltungen am abend, die erste soll aus einem parodistischen, bunten angebot bestehen, das zur diskussion provozieren soll; die zweite und letzte schließlich soll - nach einem kurzen filmischen einstieg - im wesentlichen eine podiumsdiskussion sein - von einem professor moderiert und u.a. mit zwei vertretern der touristikbranche. ein gutes programm, finden wir. die vhs macht die organisation, wir die inhalte. hunderte von großen plakaten hängen bald an den litfaßsäulen; in der tageszeitung wird eingeladen. wir beginnen mit den letzten vorbereitungen; inhaltlich fühlen wir uns genügend kompetent, weil wir schon lange an diesem thema arbeiten.

die ausstellung beginnt mit einem zögernden publikumsinteresse, das allerdings nicht genau abzuschätzen ist, weil viel

leute auch nur durchlaufen. bei dem film sind 2 mal ca. 20 leute anwesend, einmal kommt extra eine schulklasse. schließlich naht unsere erste abendveranstaltung. sie soll im neurenovierten großen saal des volksbildungshauses stattfinden, ein raum mit lüster an der decke, stufenlos abdunkelbarem licht, einer teuren eingebauten medientechnik und natürlich mit vielen vornehmen, gepolsterten stuhlreihen. als ich kurz vor 20 uhr den raum betrete, sitzt ein mensch da, außer meinen freunden vom arbeitskreis ist bislang nur ein vertreter der vhs erschienen. wir warten eine halbe stunde, und schließlich sind wir etwa acht anwesende, davon gerade drei (!) zahlende fremde. der vhs-vertreter meint, daß er die sache abblasen und den dreien ihr geld zurückerstatten müsse, allerdings könnten wir aber trotzdem, gewissermaßen auf eigene kappe, wenn wir wollen, unser programm gestalten. wir fragen die drei. sie sind einverstanden, ich auch. also beginne ich mit der satire eines wissenschaftlichen vortrages zur tourismuskrankheit (vgl. ZEP 1/2 1981, s. 87 ff.). ich gebe mir mühe, aber die wenigen menschen und die vielen leeren stuhlreihen sind nicht zu übersehen und dämpfen mein engagement. ein lachen will auch nicht aufkommen. daran anschließend gibt klaus ein paar wichtige hintergrundsinformationen in form eines referates. als letzter programmpunkt zeige ich dann meine tags zuvor laienhaft zusammengebastelte ton-bild-schau zum thema "alternativtourismus". ich unterlegte einfach den text eines briefes eines "alternativtouristen" (aus päd.extra-sozialarbeit) mit ausgewählten bildern und koppelte das ganze mit musik (angefangen mit indianische flötenmusik bis hin zu janis joplin's "freedom is just another word for nothing left to loose"). sie kommt gut an. anschließend die übliche diskussion, wo wenige viel sprechen und keiner seine mitgebrachte meinung ändert.

gestern nun sollte die letzte veranstaltung sein, die podiumsdiskussion. es schneite den ganzen tag. eine stunde vor beginn rief mich der vhs-mitarbeiter an, um mir mitzuteilen, daß die beiden touristik-menschen wegen den katastrophalen verkehrsverhältnissen nicht kommen können. angesichts der wenigen teilnehmer, die nach den bisherigen erfahrungen zu erwarten sind, und weil die hauptattraktion damit praktisch fehlt, plädiere ich dafür, die veranstaltung ausfallen zu lassen. er will es sich überlegen, ruft andere an, ruft mich wieder zurück und drängt mich, nun doch zu kommen. ich zögere und finde die sache nicht mehr sinnvoll. da droht er mir: der vhs-leiter hätte gesagt, wenn ich nicht komme, wäre jegliche zusammenarbeit der vhs mit unserem arbeitskreis ein für allemal vorbei. das reicht. meine entscheidung steht jetzt fest: jetzt erst recht nicht. ich bin empört und meine, er solle sich dann eine weitere zusammenarbeit an den hut stecken; wir wären eine freie, bürgerinitiativenartige aktionsgruppe und von niemand abhängig u.a.m.

zwei leute kamen schließlich zu der veranstaltung, die dann doch noch (ohne mich) stattfand. mit klaus rede ich über die neue erfahrung. vom verhältnis: aufwand - (potentieller) ertrag war die sache ein eindeutiger reinfall. ist "tourismus" doch kein generatives thema? offensichtlich kann betroffenheit den zugang zu einem thema, anstatt eröffnen, auch verschließen. betroffenheit reicht nicht aus, um umlernprozesse in gang zu bringen. das haben wir gelernt. wenigstens wir haben wenigstens etwas gelernt. trial and error.

20. 5.

ich habe kopfschmerzen, wahnsinnige kopfschmerzen, migräne. das zimmer ist abgedunkelt, nur gedämpft rauscht der verkehr durch die fensterspalte, und doch nehme ich alles übersensibel wahr: die lichtreflexe, wenn ich es schaffe, die augen aufzumachen, die geräusche, ja selbst die gerüche schmerzen. das gehirn pocht und droht zu platzen. alles tut weh, das liegen auf dem bett, das augen-auf-machen, das atmen... bilder drängen sich auf, ich kann sie nicht abwehren: die fahrt mit dem zug bis k., dann die fahrt mit dem fahrrad durch die dörfer und den großen wald, die vielen einzelheiten dabei, unwichtig und doch zwanghaft wiederholend. dann die ankunft in der alten stadt mit dem wunderschönen, mittelalterlichen kern, den vielen schmalen gassen, in denen das licht und der schatten so eng beieinanderwohnen, die vielen fachwerkhäuser. dann das hotel, in dem ich für ein paar tage - nach wochen strebiger arbeit - zur erholung absteige, und schließlich das gemütliche eckzimmer, in dem ich jetzt liege.

migräne ist eine sozial diskriminierte krankheit; dem klischee aus vielen filmen zufolge ist es eine eingebildete krankheit hysterischer damen. kopfschmerzen ist eine unheilbare volkskrankheit, über die man nicht spricht. man hat sie - oder hat sie nicht. sie kann hunderte von ursachen haben, eine heilung ist deshalb bislang auch kaum möglich, höchstens eine linderung des schmerzes.

stunde um stunde vergehen ohne zeitempfinden. irgendwann kann ich erbrechen. nur mit mühe finde ich zurück aufs bett. dann gegen abend, es dämmert schon, bemerke ich, daß sich die verkrampfung langsam löst. das schönste am kopfweh ist, wenn der schmerz nachläßt. niemand wird die wohltat eines nachlassenden schmerzes empfinden können, wenn er ihn nicht selbst erlitten hat.

noch etwas benommen setze ich mich schließlich auf und versuche langsam das mitgebrachte brot zu essen. es ist das erste essen heute seit dem frühstück. dann dusche ich und mache anschließend entspannungsübungen. ich bin schwach, aber mir ist wieder gut zumute. was tun mit dem angebrochenen abend? es ist inzwischen schon fast 22 uhre geworden, und ich habe großen durst bekommen. um auszugehen fühle ich mich doch noch etwas zu unsicher. da fällt mir ein, daß sich im keller des hotels eine art diskothek befinden muß, ich sah im aufzug einen hinweis darauf...

der orangensaft tut gut; ich sitze an der bar und betrachte die menschen. meist sind sie jünger wie ich, teilweise noch kinder, aber natürlich unheimlich cool. die musik ist viel zu laut und nicht mein geschmack, immer auf dem gleichen orgelpunkt, ohne tonika-dominant-wechsel. eine halbe etage tiefer ist die tanzfläche; sie ist meistens leer. die lichtverhältnisse finde ich interessant, indirekte beleuchtung, versteckte lichtquellen, bunte lampen und fließende strahlen, die durch den raum huschen, manchmal zuckende lichtfarben, das tut weh in den augen, viele dunkle ecken ... mir fallen die nachtbars in südamerika ein. wielange ist das schon her? 20 jahre! ich war 16 und verkrampft, konnte nicht tanzen, weil ich mich genierte, und woltte doch so gern. ein mädchen in den armen spüren und sich bewegen ... aber was könnten die andern denken? wie sieht das aus? ich finde mich blöd, lächerlich, komisch, gestelzt. und wie schlangenartig der schwarze dort mit dem dänischen matrosen tanzt... ich kann meine blicke nicht von ihm wenden. einmal so tanzen können, mit dem körper das ausdrücken, was man in und durch die musik fühlt ... gleichgültig gegenüber dem, was andere denken können... ich werde das nie können...

noch viele jahre ging es mir so. mein körper war mir etwas äußerliches, die blicke und möglichen meinungen der zuschauer etwas innerliches. nur langsam begann ich mich zu befreien...

nach dem dritten glas saft ist mein grosser durst gestillt. ich gehe die paar schritte hinunter in den etwas dunkleren raum. zwei pärchen tanzen, die musik ist hier noch lauter, sie geht in ihrem rhythmischen stampfen direkt in die beine, in die schultern, sie wippen mit ... ich habe lust zu tanzen. im ersten augenblick, als ich mir diesen wunsch zugebe, spüre ich wieder jenes blockierende drükken im hals. ich schlucke. dann sage ich mir wieder: ich habe lust zu tanzen! nichts spricht dagegen, daß ich es auch tue, warum forderst du niemand auf?

gesagt,getan. ich wende mich an den nächstbesten tisch, zwei mädchen sitzen hier alleine und rauchen. ob sie lust zum tanzen hätte, frage ich zuerst die eine, dann die andere. nein, sie haben keine lust, sagt die eine, dann die andere. ok, ich blicke auf und entdecke einen anderen tisch mit alleinesitzenden mädchen. nein, auch sie haben keine lust. auch der 4. versuch wird abschlägig beschieden. jetzt will ich es wissen. ich frage systematisch alle in frage kommenden mädchen: alle verneinen! alle sieben versuche, einen weiblichen tanzpartner zu finden, scheitern.

ich stehe unschlüssig und ernüchtert herum. wieder will sich das verengende gefühl im hals einstellen. ich schwanke, kämpfe mit mir. ich bin enttäuscht und wütend zugleich. mein selbstwertgefühl ist angekratzt. mein gott, warum eigentlich, sage ich mir sofort wieder, es ist das gute recht der mädchen, keine lust zum tanzen zu haben. aber andererseits: ich habe lust zu tanzen, also warum tanze ich nicht?

ich gehe auf die tanzfläche, auf der sich nur ein pärchen dreht;.ich schließe die augen und lasse den rhythmus in meinen körper fließen, versuche ihn in bewegung umzusetzen. es ist mir egal, was die andern denken. und ich tanze, zuerst langsam, alle körperteile bewußt wahrnehmend, dann immer schneller, wilder und ausgelassener... es macht mir freude, mich zu bewegen, mein kopfschmerz und mein halsdruck ist vergessen... mein körper gehört wieder mir... ich tanze, tanze ...

Oliverio Girondo
Vogelscheuche

ich weiß nichts
du weißt nichts
es weiß nichts
er weiß nichts
sie weiß nichts
sie wissen nichts
Sie wissen nichts
wir wissen nichts.

Die Desorientierung meiner Altersgruppierung hat ihre Erklärung in der Regulierung unsrer Erziehung und Durchstrukturierung, deren Idealisierung der Aktivierung war – ohne Erörterung! – eine Mystifizierung, stand in Kontrastierung zu unserer Neigung zur innren Versenkung und Willensquittierung und Masturbierung. (Kehlig, so kehlig wie irgend möglich.) Ich glaube, daß ich an das glaube, wovon ich glaube, daß ich es nicht glaube. Und ich glaube, daß ich nicht an das glaube, was ich zu glauben glaube.

»Gesang der Frösche«

Oh Oh Da — Da Oh Oh
ich ich ist — das ich ich
geh geh das — was geh geh
nun nun was — ist nun nun
die die was — ist die die
Stu Stu ist — das Stu Stu
fen fen das — das fen fen
hin hin da — was hin hin
auf!..ab!..!... — !...auf!..ab!..

(aus J. H. Ovids (Hg): Unheimworter. Gedichte u. Erzählungen 1976 - 1980. (Hillmann) Frankfurt 1982)

Lernen Sie und gewinnen Sie dabei.

DAS GROSSE FRIEDENSQUIZ

Machen Sie mit bei der großen FRIEDENS-Aktion!

VIELE PREISE ZU GEWINNEN !

1. Preis: 1 Woche Frieden !! (richtiger Frieden – mit allem Drumherum !)

2. Preis: 1 Woche Friedensdienst bei der Bundeswehr (Unterkunft und Verpflegung frei !)

3. Preis: 1 Woche Friedensdienst bei der Heilsarmee (Unterkunft und Verpflegung frei !)

außerdem viele Trostpreise :

100 Flaschen Hinterfotziges Friedenströpflein Frühlese 1978 !
100 Bücher v. S. Florian: So bastle ich die Atombombe. Anleitungen zum Frieden Band 3.

Machen Sie mit! Nur wer wagt, verliert!!

Und hier sind die Fragen:

Kreuzen Sie bitte die jeweils richtige Antwort an. Bei jeder Frage sind zwischen 1 und 3 richtige Antworten möglich.

1. FRIEDE herrscht dann, wenn ...

a) alle Nationen ihre Armeen aufgelöst und sämtliche Waffensysteme abgeschafft haben;

b) die Angst vor dem gegnerischen Waffenarsenal die Staaten dazu veranlaßt, sich friedlich zu verhalten;

c) Politiker davon reden;

d) die Menschenrechte überall und ohne Einschränkungen verwirklicht sind;

e) sämtliche Atomwaffen erfolgreich gezündet sind.

2. Als BUNDESWEHR bezeichnen wir ...

a) die Armee in der BRD, die ihre Mitglieder sorgfältig für den Einsatz in kriegerischen Auseinandersetzungen und damit zum Töten ausbildet;

b) die größte Friedensbewegung in der Bundesrepublik Deutschland;

c) eine Vereinigung von Illusionisten, die glauben, sie könnten, wenn sie dürften und hoffen, daß sie nie dürfen;

d) die Schule der Nation, die junge Männer zu Friedenskämpfer erzieht;

e) das Gegenteil von "Feminismus".

3. Der VERTEIDIGUNGSHAUSHALT ist ...

a) der Etat, den Bundesligamannschaften zur Bezahlung ihrer Verteidiger (einschl. Libero) zur Verfügung gestellt bekommen;

b) der Grund, warum uns überall das Geld fehlt;

c) der über Steuern finanzierte Beitrag der Bürger unseres Staates zur Erhaltung des Friedens;

d) ein Etat zur massenhaften Produktion militärischen Vernichtungspotentials;

e) ein Etat zur Produktion und Weiterentwicklung von Kriegsspielzeug

4. Die ATOMBOMBE ist ...

a) ein militärisches Instrument zur wirkungsvollen, massenhaften und unwiderruflichen Vernichtung menschlichen Lebens;

b) zentraler Baustein unseres internationalen Friedenssystem (oft fälschlicherweise auch "Abschreckungssystem" bezeichnet);

c) Ausdruck dafür, daß technologische Hybris dem Menschen die Kontrolle über seine Entwicklungen entzogen hat;

d) Resultat konsequenter Friedensforschung;

e) Garant für Frieden, Freiheit, Arbeitsplätze und Zukunft.

5. Um VERTEIDIGUNGSMINISTER zu werden muß man

a) gute Beziehungen haben;

b) vorher schwören, daß einem die Hand abfallen soll, sollte man jemals wieder ein Gewehr in die Hand nehmen;

c) ein Nummernkonto in der Schweiz besitzen;

d) von einem Pferd getreten sein.

6. Unter FRIEDENSPÄDAGOGIK bzw. FRIEDENSERZIEHUNG verstehen wir ...

a) den Teil der soldatischen Ausbildung, der dem Soldaten die Über zeugung vermittelt, daß er durch sein praktisches Engagement in der Friedensarbeit bei der Friedensarmee einen wichtigen Beitrag zur Friedenssicherung leistet;

b) eine Erziehungsmethode, die dadurch zum Frieden erzieht, daß sie ausdrücklich verbietet, mit Kindern "Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann?" zu spielen;

c) eine in Kinderschuhen steckende pädagogische Disziplin;

d) alles mögliche.

So das wär's! So schwer war es doch gar nicht, oder? Jetzt die Antworten auf eine Postkarte schreiben und diese sofort in den Papierkorb werfen. Einsendeschluß war vorgestern! Der Rechtsweg ist ausgeschlossen, der Linksweg auch. Beschwerden sind schriftlich in 5-facher Ausfertigung einzureichen. Gerichtsort ist Rommelsbach.

(alle rechte bei gisela steigele, thomas aleker, wolfang schwegler und alfred k. treml)

unser Ratschlag für 1982:

"LEBE NATÜRLICH, SEI GEDULDIG UND
VERJAGE DIE ÄRZTE!"

J. JAQUE ROUSSEAU

Merke: Alles ist vergänglich, nur der Schwanz der Kuh bleibt länglich.

chin. Weisheit

ZEITSCHRIFTENRUNDSCHAU:

DER SPIEGEL 19/1982

„Unerträgliches Goethe-Winseln"

Pamphlet zweier Schüler gegen Schularbeiten und Schulstreß

Über Schularbeiten als „Alptraum der Familie" berichtete der SPIEGEL in einer Titelgeschichte (12/1982). Zwei Hamburger Gymnasiasten antworteten mit einem „Pamphlet zur individuellen Abschaffung von Schule und Schularbeiten". Die beiden Schüler beschreiben „Strategien", mit denen sie den Schulalltag unterlaufen, den sie für weitgehend sinn- und seelenlos halten – Vorschläge, die gewiß nur eine Minderheit charakterisieren und sich mit Schulnormen nicht vereinbaren lassen.

We don't need no education
We don't need no thought-control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave the kids alone
He teacher leave us kids alone
All in all it's just another brick in the wall.

Dieser Song von Pink Floyds letzter Platte „The Wall" hat sich in unsere Köpfe gehämmert; er trifft unser feeling: Denn wir sind dabei, die Schule in uns inklusive Schularbeiten abzuschaffen.

Wir, das bin ich, Nick, 18 (m.), und ich, Netty, 17 (w.). Ich, Nick, war schon mit 15 Jahren an Hausbesetzungen beteiligt und habe von Netty gelernt, daß auch ihre Art, wie sie täglich aus dem herrschenden Gefühl „No future" aussteigt und in ihre ganz persönliche future einsteigt, politisches Verhalten ist. Ich, Netty, war jahrelang auf dem Individualtrip, mein Leben angenehm zu machen, und habe von Nick gelernt, daß auch anstrengende politische Aktionen sein müssen.

Wir, das sind nicht nur wir beide. Wir sind Teil einer neuen Schülergeneration, die ein anderes Bewußtsein hat als unsere Eltern. Dieses Bewußtsein manifestiert sich in Streiks und Demos Tausender von Schülern.

Wir entziehen uns der Schulpflicht, weil wir ganz allgemein gegen Formalisierung und Bevormundung sind. Wollen wir trotzdem in eine Schule gehen, die für uns eine Scheißschule ist? Wir haben entschieden: ja; und zwar deshalb, weil das läppische Abiturpapier bei den miesen Berufsaussichten die Chancen für Selbstentfaltung etwas steigert.

Unsere Vermeidungsstrategie: Noch bevor wir uns gestreßt fühlen, schon, wenn uns etwas anödet, oder vor allem dann, wenn uns etwas Interessanteres einfällt, gehen wir nicht zur Schule. Wenn, dann sind wir voll da in der Schule.

Unsere Eltern haben begriffen, daß es nichts bringt, mit der Schule gegen uns zu arbeiten, wie sie es von ihren Eltern gewöhnt waren. Unsere Eltern sind in vielen Gesprächen unsere Verbündeten geworden. Wir vermitteln unsere Erfahrungen beim Argumentieren auch unseren Freunden.

Mit unseren Lehrern kämpfen wir nicht, wir Schulschwänzer aus Prinzip. Wir haben sie als Autoritäten in uns abgeschafft. Als wir noch sehr klein waren und Schiß vor den übergroßen Personen bekamen, haben wir sie uns in ohnmächtigen Posen vorgestellt, etwa auf dem Topf oder auf allen Vieren. Heute haben wir keine Angst mehr vor Lehrern, Angst haben wir vor der Bombe. Was ist gegen eine Versaftung bei lebendigem Leibe eine Sechs? Eine Lächerlichkeit und das einzige Mittel, das ein Lehrer gegen uns in der Hand hat.

Wir sind der Schule nicht mehr gefühlsmäßig unterworfen. Wir machen unser Ding, das mit unseren Lehrern nichts zu tun hat, und sie machen ihr Ding, das mit uns nichts zu tun hat.

Es gibt nur ein, zwei Lehrer, die wir mögen. Alle anderen sind uns unbeschreiblich gleichgültig. Mit ihnen herumzuschleimen, wie es Schüler in ihrer Ängstlichkeit und Unwissenheit oft tun, wäre für uns unwürdig. Wir begegnen ihnen cool, und vielleicht werden wir als „höflich" mißverstanden.

Wir beide haben wenig Ärger mit Lehrern. Aber wir erleben ständig, wie gerade autoritätsgläubige Mitschüler gedeckelt, niedergemacht und gedemütigt werden. Da kocht in uns die nackte Wut, und wir sitzen da und schweigen. Nach der Stunde gehen wir oft zu den Opfern hin und sagen ihnen, daß sie sich selbst anders verhalten müssen. Der Lehrer ist vielleicht ein Sadist oder nur ein arme Schwein, wir wollen da nicht weiter ei steigen, es interessiert uns nicht, w

gessen, weil wir weder in einem Ind strielabor zu landen noch Bomben basteln gedenken.

Wir möchten unsere Körper erfahr lernen, aber nicht von außen, sonde aus unserem Gefühl heraus. Was ist Seufzer? Wie bleiben wir gesund? W können wir unsere Krankheiten erk nen, ohne gleich zum Arzt zu renne Was weiß die Volksmedizin als Geg mittel gegen die Tabletten- und Schm demedizin? Welcher Zusammenhang steht zwischen unserem körperlichen finden und unserer Psyche?

Statt dessen werden wir unseren K pern entfremdet und bekommen in B logie hochspezielle Modelle von Mito und Meiose, Prokaryonten und Euk ryonten vor den Kopf geknallt. So kommt bei Arbeiten von Spickzette direkt in die schreibende Hand, ob Umweg über unser Gehirn.

Wir wollen, was für unser Leben wi tig ist, auf sinnliche Weise lernen. einziges abstraktes Schema zum D kenlernen dulden wir nur die Mathem tik mit ihrer Ehrlichkeit. Wie läßt s Wahrscheinlichkeitsrechnung im All anwenden? Wo sind die Übergänge der Mathematik zur Philosophie? Nic da. Uns werden in Philosophie theor sche Schwafelmodelle serviert. Wir ben sehr wohl begriffen, daß sich Modelle aufheben, wenn wir sie gegeneinander setzen. Damit wir da nicht herumdenken, werden unsere hirnwindungen mit bürgerlicher M und Christentum zugekleistert. Relig ist eine Unverschämtheit an einer Sta schule. Kommunisten dürfen uns n indoktrinieren, aber jeder Pfaff Freund darf das.

Die diversen Mottenfiffis, die im F Deutsch aus der Bürgerkiste gezo werden, stinken uns derart, daß wir die abverlangten Inhalte im Schnellv verfahren aneignen (Lexika: in den fentlichen Bücherhallen). Unsere thode, von einem muffigen Werk Anfang und Ende zu lesen und Dazwischen mit Phantasie auszufüll bildet ungemein: im Ausspinnen Geschichten, was die Schule überh nicht lehrt.

Wir wären bereit, uns mit Klassik zu beschäftigen, wenn ein Lehrer, statt den Plan abzuhaspeln, die Werke vorstellt, die ihm ganz persönlich etwas gegeben haben. Und was das ist, soll er sehr genau erklären. Abgehobenes Goethe-Winseln können wir nicht ertragen.

Wenn schon Faust und Konsorten, dann wollen wir das nicht lesen, sondern im Theater sehen (fürs Land: Videokassetten von modernen Aufführungen). Euripides' „Medea" mit Punkmusik, in Hamburg gibt's das. So kommt Klassik bei uns an, und das soll sie doch, oder soll sie zum Abgewöhnen sein?

Plunder auch in Geschichte und keine Antworten auf unsere Fragen. Wir möchten wissen, wie Menschen vor uns gelebt haben. Wie behandelten sie ihre Kinder, was und wie lernten die? Woher kommt die Schule? Woher überhaupt kommen unsere Sitten und Gebräuche? Statt dessen eine finstere Geschichtsbetrachtung an Hand von Kriegen und Königen, die uns um so größer dargestellt werden, je kriegerischer sie waren. Wir finden es widerwärtig, zwischen rechtmäßig Getöteten und unrechtmäßig Getöteten zu unterscheiden. Die toten Kinder von Dresden, Hiroshima und Auschwitz klagen die Staatsmänner, und darauf bestehen wir: unterschiedslos an.

Entgeistert fragen wir, was ist der Menschheit, den Milliarden vor uns, eingefallen, um Kriege zu verhindern? Da muß doch was sein, warum wird das nicht überliefert? Das Gleichgewicht des Schreckens, das uns in Gemeinschaftskunde verkauft wird, kann doch nicht die Lösung sein. Oder wir verzweifeln.

Wir handeln unser Gesellschaftssystem in sturer Instanzenhudelei ab. Warum kommt in unserer wunderbaren EG soviel Nahrung auf die Müllhalden? Wir hören etwas über Preismechanismen, und der Hunger der Welt fällt so nebenbei unter den Lehrertisch.

Das paßt zur Erdkunde, so wie wir sie haben: Karten, Krusten, Schichten, Klimazonen. Wo sind die Menschen? Wir möchten sie und die Landschaften, von denen sie geprägt wurden, sehen, auf Photos noch und noch und dann hören: Das ist der Inder soundso. Er ist als einziger von zehn Geschwistern nicht verhungert und unter den und den Bedingungen aufgewachsen. Das ist der Afrikaner soundso . . . So könnte Fremdenhaß abgebaut werden. Statt dessen werden unsere Augen abgebrüht durch Kurven über die „Variabilität der Nasenbreite und der Hautfarbe bei der europäiden und negroiden Population".

Im Sport erleben wir dann, wie eine kleine Auswahl unserer Rasse über ein und denselben Bock muß, gleichgültig, ob einer dick und klein oder lang und dünn ist. Muskelroboter sollen wir werden, Disziplin in der Körperbeherrschung zeigen und Leistung mit Armen und Beinen erbringen.

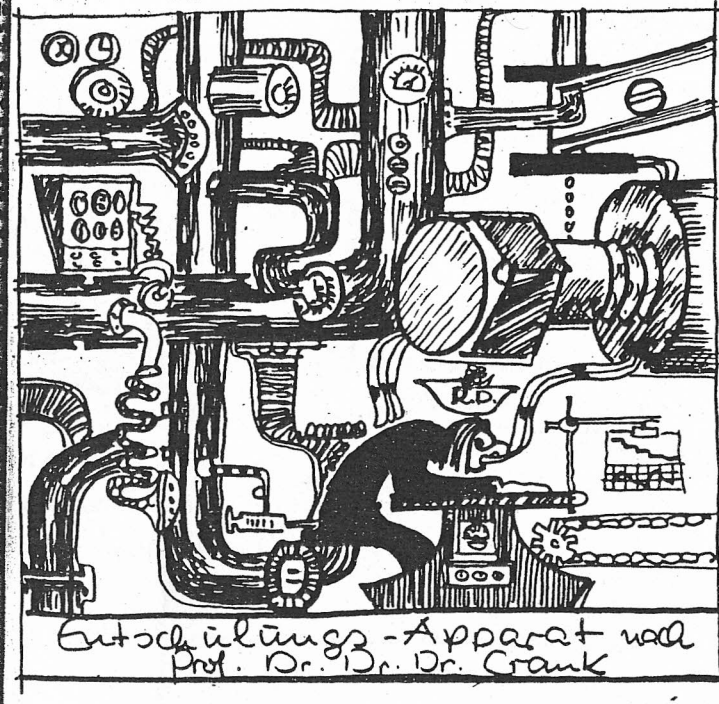
Statt zweimal die Woche 45 Minuten lang auf den Stand des Trimm-dich-Menschenbilds gebracht zu werden, wollen wir unsere Kreativität entfalten, zum Beispiel Tanz und Musik verbinden.

Statt dessen sitzen wir still und bewegen uns angeödet im wer weiß wievielten Quintenzirkel. Wir nehmen Klänge in der Theorie zum Überdruß durch, bis schließlich als einsamer Jahreshöhepunkt das Pochen von der Schicksalsscheibe überkommt. Na ja, wenn wir uns schon die Ohrwürmer anderer Epochen anhören, dann fordern wir ein gleiches Recht für die Musik unserer Generation. Statt dessen: Blockflötengejaule.

Nieder mit dem geschmäcklerischen Diktat der Kunstlehrer, das uns unsere Bilder verdirbt. Wir wollen malen, wie es uns gefällt. Statt dessen: stumpfsinniges Erstellen von Farbskalen.

Wir sind erst seit kurzem keine Kinder mehr, und deshalb wissen wir noch sehr genau, wie kreativ und klug kleine Kinder sind und wieviel sie mit ihren Sinnen gelernt haben, bevor sie in die Schule kamen. Empört fragen wir: Wie lange noch wird geduldet, ist das denn erlaubt, daß aus so vielen klugen Kindern so viele dumme Erwachsene werden?

Mit unseren Lehrern wollen wir nur dann zusammenarbeiten, wenn sie sich aus ihrem Gefängnis von Lehrplan und Behörde befreien und die Schule in sich selber abschaffen. Wir hätten gerne Lehrer, die keine mehr sind, sondern mit uns lernen, neue Wege zu finden: All in all no other brick in the wall. ◆



Es leiden an Schulangst: 42% der Gesamtschüler, 43% der Waldorfschüler, 66% der Hauptschüler, 74% der Realschüler und 82% der Gymnasiasten[17].

*

Jedes dritte Schulkind wird heute einem Schulpsychologen oder Psychiater vorgestellt, weil es an Konzentrationsschwäche, Labilität, Aggression, einer psychosomatischen Neurose (oder wie die modernen Zeitkrankheiten heißen mögen) erkrankt ist[18].

*

Pro Jahr bleiben mehr als 400 000 Schüler sitzen und über 100 000 verlassen ihre Schule ohne einen erfolgreichen Abschluß[19].

*

Pro Tag und Kopf werden in der BRD ausgegeben: Für einen Volksschüler 6 DM, für einen Oberschüler 11 DM und für einen Soldaten der Bundeswehr 280 DM[20].

*

Jährlich vergeben unsere 500 000 Lehrer in über 300 000 Schulklassen rund 400 Millionen Zensuren, d.h. - die Gaußsche Normalverteilung zugrunde gelegt - jeden Tag gehen etliche hunderttausend Schüler(innen) mit einer Fünf oder Sechs nach Hause[21].

*

Alle 45 Minuten zerreißt an deutschen Schulen eine schrille Glocke Lernprozesse, so als müsse man Algebra und Orthographie, Lesen und Geschichte im Takt der industriellen Produktion erlernen.

*

Ein durchschnittliches deutsches Kind hat bis zu seinem 16. Lebensjahr etwa 12 000 Stunden ferngesehen und damit etwa genauso lang vor dem Fernsehapparat gesessen wie in der Schule. Wenn man pro TV-Stunde nur 1 bis 2 Morde, Totschläge und ähnliche Gewaltdarstellungen annimmt, dürfte ein Jugendlicher rund 20 000 solcher Erlebnisse registriert haben und damit "bestens" auf die "Verarbeitung" der großen Menschheitsprobleme vorbereitet sein[22].

*

Seit Bestehen der Bundeswehr sind 224 Starfighter-Flugzeuge abgestürzt. Der Preis für diese abgestürzten Flugzeuge hat längst die Grenze von 5 Milliarden Mark überschritten. Für diese 224 abgestürzten Starfighter hätten 4 000 Lehrer eingestellt und 30 Jahre lang nach A 13 besoldet werden können oder 12 000 Lehrer 10 Jahre lang[23].

aus: R. Winkler: Ökologiebewegung und Alternativschulen. In: H. Moser (Hg.): Soziale Ökologie und päagogische Alternative. München 1982, S. 42.

aus: ÖKO-Journal

REZENSIONEN

ZEITSCHRIFT FÜR ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGIK

Es hat lange gedauert, bis sich die Pädagogik ökologischer Probleme angenommen hat. Seit Herbst 1981 ist als eine Frucht dieser "Umarmung" die Zeitschrift "ÖKOPÄD", ein Kind von "Umweltmagazin" und "päd extra", auf dem Markt. Nach dem vierten erschienenen Heft ist eine kritische Würdigung nicht mehr verfrüht.

ÖKOPÄD geht von der Einsicht aus, daß über Ökologie bereits genug geschrieben wurde. Deshalb hat man sich zum Ziel gesetzt, "Kompliziertes zu vereinfachen", um eine "pädagogisch nutzbare Darstellung von Zusammenhängen" (BEER 1981, S. 2) zu liefern.

Die beabsichtigte, als "ökologisch" zu beschreibende Erziehung solle nicht in fachdidaktischen Grenzen steckenbleiben und Konsequenzen für "Formen, Organisation und Methoden des Lernens, für die Beziehung von Lehrenden und Lernenden" (vgl. ebd.) haben: *"Die Entwicklung einer ökologischen Praxis ist ohne Einbeziehung von pädagogischen Fragestellungen undenkbar und umgekehrt. Kriterien ökologischen Lernens ... sind dabei kritisch in ein nicht-verschultes ökologisches Lernens zu integrieren.* (Redaktionsstube in ÖKOPÄD 1982, 1., S. 3). Damit wird auch ein Nachdenken über die pädagogischen Vermittlungsbedingungen ökologischer Gedanken versprochen.

Wie sieht die Wirklichkeit aus? Verschiedene Beiträge aus ökologischer Theorie und Praxis rahmen jeweils den Materialienteil zu einem oder zwei aktuellen Problemen der Ökologie ein, wie z.B. Landschaftsschutz, Startbahn West, Biologischer Landbau. Die Beiträge beschäftigen sich bis auf wenige Ausnahmen mit Ökologie und nicht mit den pädagogischen Vermittlungsproblemen dieses Themas. Besonderes Gewicht wird aber offenbar den Arbeitsmaterialien beigemessen.

Gerade in den Arbeitsmaterialien wird eine Kluft zwischen den Ansprüchen der Zeitschrift und ihrer Verwirklichung deutlich. Die Materialien stellen gerafft Informationen zusammen, die z.T. auch sonst gut zugänglich sind. Die didaktische Aufbereitung erschöpft sich darin, daß Zusammenhänge durch Schemata verdeutlicht werden. Hinweise über den Einsatz der Materialien fehlen völlig. Gerade solche pädagogische Reflexionen sind aber bislang noch selten. Auch in den Texten der Materialien werden sie nur oberflächlich gestreift. Daß aber trotzdem bestimmte pädagogische Vorgehensweisen dahinterstehen, mag ein Beispiel zeigen.

FREINET hat einmal das Verhältnis der Pädagogen zum Fahrrad so beschrieben: *"Bevor man auf ein Fahrrad steigt, muß man es doch kennen, das ist doch grundlegend, man muß die Teile, aus denen es zusammengesetzt ist, einzeln, von oben bis unten, betrachten und mit Erfolg viele Versuche mit den mechanischen Grundlagen der Übersetzung und mit dem Gleichgewicht absolviert haben. Danach - aber nur danach! - würde dem Kind erlaubt, auf das Fahrrad zu steigen."* (FREINET 1980, S. 21).

Obwohl es den Pädagogen, die die Arbeitsmaterialien zum Thema "Fahrrad" (ÖKOPÄD 1982, 1, S. 19 ff.) entwickelt haben, nicht darum geht, Kindern das Fahrradfahren beizubringen, können sie sich von der Polemik FREINETs getroffen fühlen. Ihre Arbeitsmaterialien sind gespickt mit Fachbegriffen und physikalischen Gesetzen, die die Arbeit naturwissenschaftlicher Fachdidaktiker verraten. So ist generell der Zugriff der vorwiegend naturwissenschaftlichen Fachdidaktiker in den Arbeitsmaterialien bestimmend; die ansatzweise sowohl in den Arbeitsmaterialien als auch in den Beiträgen verwirklichte Interdisziplinarität mündet in keine Gesellschaftstheorie, die alle Einzelprobleme integrierte.

Der Zugriff auf das Begriffspaar "Ökologie" und "Bildung" ist einseitig: ÖKOPÄD untersucht, "welche inhaltlichen und methodischen Impulse eine institutionalisierte pädagogische Arbeit aus den Erfahrungen der ökologiebewegung ziehen kann." (LOHMANN 1982, S. 44; Hervorh. D.F.). Die Qualifikationsfunktion der "Entscheidungswissen" (vgl. ebd. S. 46) vermittelnden "Ökopädagogik" wird einseitig betont. Daß diese Pädagogik innerhalb von Institutionen (z.B. Schule) aber durch ihre Inhalte die Lernenden selektieren muß (Selektionsfunktion), wird nicht erwähnt. ÖKOPÄD drückt sich bislang darum, eine Auseinandersetzung über die Möglichkeiten institutionalisierter Erziehung zu führen. Es bleibt unklar, wie die propagierten selbstbestimmten Lernprozesse aus den zunächst von "Ökopädagogen" gelenkten hervorgehen sollen.

Die Folge dieser unklaren pädagogischen Konzeption, die sich auch in begrifflichen Unsicherheiten wie etwa einem unklaren Lernbegriff ausdrückt (vgl. ebd. S. 47 ff.), ist die latente Unterstützung eines intentionalen und institutionalisierten Lernens, das gerade in der Ökologiebewegung als ineffektiv empfunden wird. *Die Zeitschrift ÖKOPÄD saugt den neuen Wein der Ökologiebewegung in alte pädagogische Schläuche.*

Dietmar Fund

NEUE BÜCHER

UMDENKEN LERNEN?

Harmut Hansen/Freya Pausewang: Umdenken lernen. Praktische Hilfen für eine Erziehung zum Überleben. München (Kösel) 1982; 196 S. DM 24,50.

Dieses, an Eltern und Erzieher gerichtete, Plädoyer für eine zukunftsorientierte Pädagogik geht von zwei Grundannahmen aus: 1. "... daß die heutige Industriegesellschaft eine Lebensweise führt, die das Überleben der Menschheit in Frage stellt."

2. "Gesellschaften können weitgehend über Erziehung verändert werden." (S. 7).

Die Autoren, Dozenten an der Mainzer Fachhochschule für Sozialwesen, nehmen damit den Pädagogen in die Verantwortung für die Initiierung von Lernprozessen, um in der Gesellschaft eine Veränderung herovrzurufen, die die Bewältigung der Überlebensprobleme gestattet. "Damit hat der Pädagoge eine ungeheure Aufgabe. Wenn er seinen Platz nicht einnimmt ... trifft ihn später der härteste Vorwurf." (S. 190).

Erstes Subjekt des Umdenkens, der Bewußtseinsveränderung muß der Erzieher selbst sein. Es geht darum, den Bewußtmachungsprozeß über unsere gegenwärtige gesellschaftliche Situation in den angehenden Pädagogen zu fördern (diese Forderung stellen die Autoren insb. an Erzieher-Ausbildungseinrichtungen). Dieses Buch ist daher in erster Linie ein Versuch, diesen Bewußtwerdungsprozeß beim Leser zu fördern. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, daß sich auf nahezu jeder zweiten Seite eine Fülle von Arbeitsaufgaben, Denk- und Gesprächsanregungen finden, die den Leser zur Reflexion des Gelesenen anregen sollen.

Das erste Drittel des Buches dient der Skizzierung der aktuellen lebensbedrohenden Situation, deren genaue Analyse als Voraussetzung für eine Kursänderung in der Erziehung angesehen wird. Beispielsweise werden die Probleme der Weltbevölkerung, der Ernährungssituation, der Rohstoffverknappung und der Umweltverschmutzung angeführt. Das zweite Drittel des Buches führt "notwendige Veränderungen und ihre gesellschaftspolitischen Konsequenzen" an. Dabei plädieren die Autoren für eine Strategie des gesellschaftlichen Wandels, die von der Bewußtseinsveränderung des Einzelnen ausgeht, da nur durch das Verständnis und die Initiative des mündigen Bürgers der demokratische Ablauf einer Gesellschaftsveränderung gewährleistet ist.

Als Richtlinien einer Veränderung der Lebensweise und der Wirtschaft werden u.a. aufgezählt: "Vom Überlegenheitsgefühl über die Natur zur Bereitschaft der Einordnung in die Natur", "ökologisch verantwortliche Wirtschaft", "kleine überschaubare Lebensgemeinschaften". Der Aufbau veränderter Grundeinstellungen, aufgrund derer erst politische Konsequenzen auf demokratischem Wege gezogen werden können, liegt im Aufgabenbereich des Pädagogen. Der Zielorientierung, die er hierbei anstreben sollte und den erzieherischen Methoden, die er zu deren Erreichung anwenden kann, widmet sich das dritte und letzte Kapitel "Pädagogische Aspekte".

Ausgehend von der Frage, wie der Mensch in Zukunft wird handeln müssen, um die nicht mehr übersehbare und noch nicht in ihrer Gesamtheit voraussehbare Problemflut bewältigen zu können, kommen die Autoren zu folgender grundlegenden Zielbestimmung: "Unsere Zielsetzung muß deshalb dahin gehen, einen beweglichen und lernfähigen Menschen zu erziehen." (S. 96). "Zukünftiges Lernen kann nicht darauf ausgerichtet sein, Handlungsstrukturen und Handlungssysteme zu lernen, sondern Lernen zu lernen." (S. 98).

Dieses Lernziel wird damit begründet, daß der zukünftige Mensch sich einer Vielzahl von neuartigen Situationen gegenüber sehen wird, die Verhaltensweisen verlangen, welche von einem einmal gelernten Repertoire nicht mehr abgeleitet werden können. Die Autoren ergänzen das Ziel der Lernfähigkeit durch weitere formale Grundqualifikationen wie "Verantwortungsübernahme", "Kritikbewußtsein", "Kreativität" und "Kooperation"; sie sehen aber auch gleichzeitig die Gefahr, die in einer bloß formalen Bestimmung dieses Lernziels liegt, nämlich verfügbar zu bleiben für jegliche normative Orientierung. "Die bisher genannten Qualifikationen könnte man völlig wertfrei einsetzen. Sie müssen inhaltlich geprägt werden durch zukunftsrelevante Einstellungen" (S. 120). Die Norm, der sich die Autoren verpflichtet fühlen, kommt allerdings nur andeutungsweise zum Ausdruck: "Jede eigenständige Handlungsweise wird immer von der übergeordneten Grundeinstellung bestimmt sein müssen, sich selbst als Teil der Erdbevölkerung, aber auch als Teil der Natur zu sehen." (S. 123). Doch auch diese Bestimmung bleibt eigentümlich formal, eigentümlich wertfrei, ao sehr die Autoren auch einer normativen Verpflichtung der Pädagogik das Wort reden.

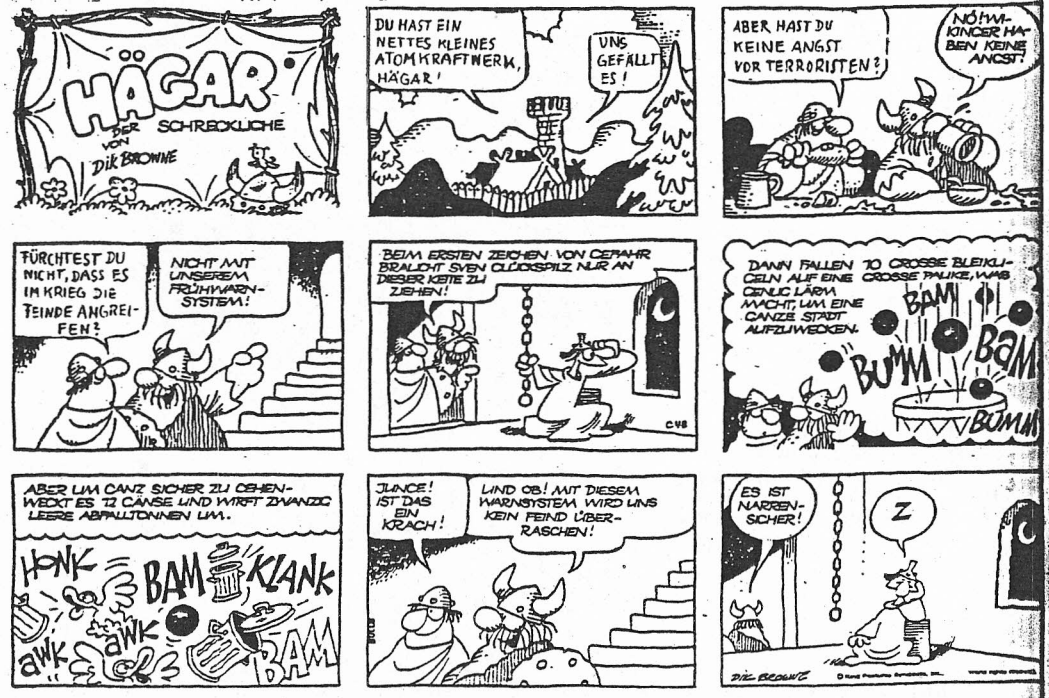
Anhand vieler konstruierter Fallbeispiele (die allerdings wohl eher der Exemplifizierung ihrer theoretischen Gedanken denn der praktischen Anregung und Hilfe dienen), die vorwiegend den Bereichen der Vorschul- und Familienerziehung entstammen, schlagen HANSEN/PAUSEWANG ein methodisches Konzept vor, das sich einmal auf die Vorbildwirkung des Erziehers stützt, zum anderen auf die von der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung München konkretisierten Methoden des "situationsorientierten Vorgehens" und der "funktionsorientierten Schulung". Der Erzieher sollte das selbstverantwortete Handeln von Kindern in den für sie spezifischen Problemstituationen fördern (nicht steuern!) und zu den gegebenen Zeitpunkten zur Einübung zukunftsrelevanter Qualifikationen anregen. Eine besondere Bedeutung wird dabei heterogenen Lerngruppen beigemessen. "Es müßten überall, wo gezielte Lernprozesse ablaufen sollen,

heterogene Gruppen angestrebt werden." (S. 186).

Dies beinhaltet eine klare Absage an die schulischen Lernbedingungen, mit denen sich die Autoren jedoch kaum auseinandersetzen. Sie haben vor allem die Familienerziehung und die sozialpädagogische Praxis im Blick. Dies mag ihr Vorgehen verständlich machen, ihre Forderungen nicht im Hinblick auf die etablierten Erziehungsinstitutionen zu formulieren, sondern erstrangig auf die Initiative des einzelnen Erziehers zu setzen.

Dennoch kann dies wohl die Auseinandersetzung mit den Formen institutionalisierten Lernens, vor denen kein Erzieher seine Kinder bewahren kann, kaum ersparen. Die zukunftsorientierte Pädagogik, für die sich HANSEN/PAUSEWANG engagieren, unterscheidet sich von der gewohnten Erziehungspraxis hinsichtlich der von ihr zu vermittelnden Inhalte und hinsichtlich der von ihr erstrebten Ziele. Die vorgeschlagenen Methoden bringen gegenüber dem in der außerschulischen Erziehung Üblichen nichts wesentlich Neues. Jedoch, sie werden in den Rahmen einer lernzielorientierten, zukunftsorientierten Familienerziehung gestellt, und dies macht dieses Buch so interessant und wichtig, daß es die Eltern in ihrer Erziehertätigkeit in die gesellschaftliche Verantwortung nimmt, daß es Entwicklungspädagogik, die sich bisher vor allem auf die Erwachsenenbildung konzentrierte, zum Thema der Familienerziehung macht.

Das Buch ist in einer wohltuend einfachen Sprache geschrieben, so daß es einem breiten Kreis von Eltern und Vorschulerziehern zugänglich sein dürfte. Allerdings vermute ich, daß diesem Leserkreis die versprochenen "praktischen Hilfen" allzu dürftig erscheinen werden, wohl



deshalb, weil dieses Buch doch nicht zielgruppenspezifisch geschrieben wu4de und,in der Hoffnung, allen Pädagogen Anregeungen geben zu können, manchesmal im luftleeren Raum unkonkreter Zielvorstellungen stehen bleibt.

"Umdenken lernen" ist die zentrale Kategorie der von HANSEN/PAUSEWANG geforderten zukunftsorientierten Pädagogik. Doch mit dem Anspruch, daß der Erzieher, indem er selbst einen Bewußtseinswandel vollzieht, zum Motor gesellschaftlicher Veränderungen werden solle, weisen sie ihm eine Rolle zu, der er kaum gerecht werden kann.

Diese Überschätzung lernzielorientierter Bewußtseinsbildung hängt, so vermute ich, vor allem mit der Einschätzung von Bewußtseinsfaktoren, von Einstellungen und Wertorientierungen als entscheidende Ursachen der heutigen Weltsituation zusammen. Gerade weil ich gemeinsam mit den Autoren die gesellschaftliche Analyse der Überlebenskrise als Voraussetzung für den Entwurf pädagogischer Strategien für notwendig halte, erscheint mir der erste Teil ihres Buches, ihre Analyse der "Ausgangssituation" für völlig unzureichend, ja verf älschend.

Die lapidaren Aufzählungen des Schadstoffgehaltes der Luft, der Wasserverschmutzungswerte, die Überbetonung des Bevölkerungswachstums als Überlebensproblem, die Fehleinschätzung der Ernährungslage mit der Formel von der "Verknappung der Nahrung" etc. vermitteln nur wenig von den die Überlebensprobleme generierenden politischen und wirtschaftlichen Strukturen - Strukturen, deren wesentliches Merkmal die ungleiche Verteilung von Produktionsmitteln, Reichtum und Macht ist.

Das Problem ungleich verteilten Reichtums hoffen die Autoren durch eine Umkehrung der Werte angehen zu können. Sie zitieren hierzu T. BURKE: "Ein hohes Einkommen wäre dann eher ein Zeichen der Armut als des Reichtums..." (S. 88). Einige weitere Zitate mögen den Idealismus der Autoren veranschaulichen: "Die gesellschaftlichen Werteinstellungen und Grundhaltungen können als bedeutetnde Ursachen und Antriebskräfte für Wirtschaftsformen gesehen werden." (S. 70). "Eine Veränderung wäre anzustreben, zum Beispiel durch Reduzieren des Macht- und Profitdenkens.." (S. 58). Unter dem Kapitel "Ursachen der lebensbedrohenden Krise": "Finanzwirtschaftliche Interessen als ausschlaggebendes Motiv für Fortschrittsdenken: Es fällt bei der notwendigen Zusammenschau der einzelnen Teilaspekte auf, daß der finanzielle Aspekt in der heutigen Denkweise bestimmend ist" (s. 43).

Das gesellschaftliche Bewußtsein wird zur Ursache der heutigen Krise und damit zum Knackpunkt gesellchaftlichen Wandels. Diese idealistische Geschichtsauffassung verführt zu einer Überschätzung des pädagogischen Einflusses auf die Gesellschaft qua Bewußtseinsbildung. Eine Pädagogik, die die pädagogische Herausforderung der Überlebenskrise annehmen will, sollte sich eher an der Dialektik von Handeln und Lernen, von Umdenken und Experimentieren, von Praxis und Bewußtsein, von Pädagogik und Politik orientieren, denn an der Kategorie vom "Umdenken lernen" und der Entwicklung illustrer Formen der Bewußtseinsveränderung.

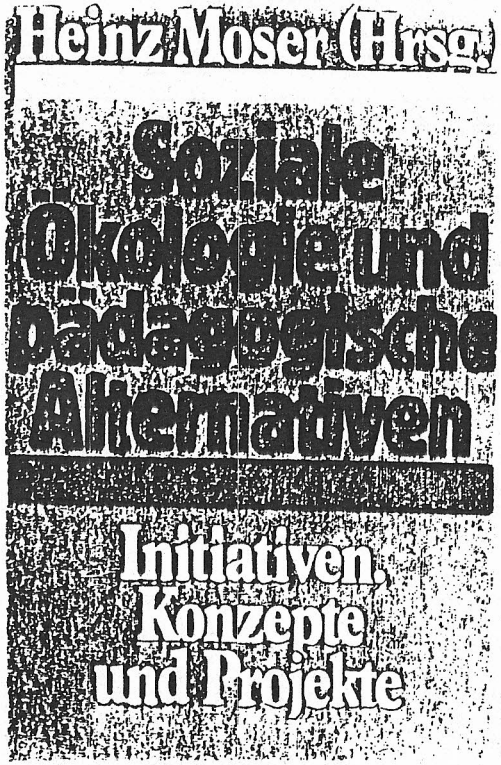
Trotz meiner grundsätzlichen Kritik an HANSEN/PAUSEWANGs Einschätzung des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft möchte ich dem Leser dieses Buch zur Lektüre, zum Verschenken, zum Weiterdenken empfehlen.

Klaus Seitz

Neue Bücher:

PÄDAGOGIK UND ÖKOLOGIE

Heinz Moser (Hg.): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. Initiativen, Konzepte und Projekte. München (Kösel) 1982,



Die in diesem Band gesammelten Beiträge geben ein anschauliches Bild von der Art und Weise wie jüngere Pädagogen und Erziehungswissenschaftler, die alle mehr oder weniger in der Epoche der Studentenbewegung geprägt wurden, auf die ökologische Krise reagieren. Die Freude, daß überhaupt reagiert wird, sollte m.E. die Enttäuschung über die Verspätung überwiegen, mit der dies geschieht, denn das "pädagogische Establishement" an Hochschulen und Universitäten ignoriert ja weiterhin das brennende Haus, in dem es sich so ansehnlich eingerichtet hat.

Bemerkenswert an diesem Buch sind die Schwierigkeiten, mit der die Autoren bei dem Versuch zu kämpfen haben, die ökologische Überlebenskrise mit traditionellen Kategorien einer kritischen Pädagogik als Herausforderung für die Erziehung zu interpretieren und zu erforschen. Da findet sich der antikapitalistische, ökonomistische Ansatz marxistischer Provinienz neben der Emanzipationspädagogik, die auf die Befreiung aus Unmündigkeit und auf die Förderung von Selbstbestimmung zielt; ein Schwerpunkt bildet die aus diesem Konzept hervorgehende Schulreformansätze der Alternativschulen. Ein weiterer wichtiger Ansatz ist die sozial-ökologische Sichtweise der "ökologischen Psychologie", die die Relevanz von Umweltfaktoren auf die Entwicklung der einzelnen Menschen betont und erforschen will. Schließlich finden wir in diesem Reader noch jene schul - und erziehungskritische Perspektive eines freien, natürlichen und unverwalteten Lernens und Lebens, die mit dem Namen IVAN ILLICH untrennbar verknüpft ist.

Vielleicht ist es möglich, diese doch recht verschiedenartige Theorieansätze so miteinander zu verknüpfen, daß sie sich gegenseitig befruchten. Andererseits können sie - einfach additiv nebeneinander gestellt - sich gegenseitig auch blockieren und den Leser mehr verwirren als erhellen. Leider scheint mir bei diesem Buch eher das Zweitere der Fall zu sein.

Ein überzeugendes Zusammendenken dieser verschiedenen Ansätze leistet diese Buch nicht, ja es wird nicht einmal der Versuch gemacht. Die Begriffe "Ökologie" und "Pädagogik" bilden nur den vagen und in ihrem systematischen Zusammenhang ungeklärten Hintergrund, auf dem sich das prinzipiell Neue an dem zugrundeliegenden Problem kaum erschließt. Das kann durchaus den Stand der Forschung widerspiegeln, kann aber auch andererseits nur die Unangemessenheit der benützten Paradigmen zum Ausdruck bringen. Ein bloßes Anhängen an ein modisches Thema vermag solange nicht zu überzeugen, als die benützten Mittel nicht vorher auf ihre Angemessenheit kritisch diskutiert wurden.

Der erste, einleitende Beitrag des Herausgebers hat deshalb auch Mühe, eine verbindene Ordnung oder einen zusammenhängenden Sinn in die verschiedenen Beiträge zu bekommen. Ert bei S. 18 geht es mit dem eigentlichen Thema los, zuvor wird in einem journalistischen Stil die bildungspolitische Landschaft der Brd nach den mißglückten Reformbemühungen der letzten Jahrzehnte skizziert, ohne über pauschale Hypothesen hinauszukommen.

Schon mit diesem ersten Beitrag deutet sich die zu Beginn schon angedeutete Schwierigkeit an und die sich durch das ganze Buch ziehen sollte, nämlich die Unfähigkeit die verschiedenen methodologischen und ideologischen Ansätze unter einen Hut zu bringen. Weil keine Gesellschaftstheorie erkennbar wird, die als soziale Evolutionstheorie unseren wissenschaftlich-technischen "Fortschritt" erklärt und gleichzeitig kritisch bewertet, werden die verschiedenen Ansätze wie Versatzstücke aneinander geklebt.

Mir wurde z.B. bis zum Ende des Buches nicht klar, was nun die Alternativschulen eigentlich mit der ökologischen Krise zu tun haben. "Selbstorganisation", "Mündigkeit", "Selbstbestimmung", "Demokratisierung", diese schönen Ziele der fast schon klassischen Emanzipationspädagogik werden einfach an die Ökologieproblematik angehängt, ohne daß deren prinzipielle Ambivalenz gerade hinsichtlich der Überlebenskrise herausgearbeitet und problematisiert wird. Schließlich kann man die (individuelle) Freiheit auch dazu benützen, sie Anderen zu nehmen oder vorzuenthalten. Der mündige Mensch alleine ist deshalb m.E. keine Garantie für die Lösung der ökologischen Überlebenskrise, viel eher schon die Bedingung ihrer Möglichkeit. Ein ausschließlich im Sozialbereich angesiedeltes Vernunftskriterium ("Mitbestimmung", "Selbstbestimmung") ist m.E. unzureichend, weil es die inhaltlichen Bedingungen von Verunft übersieht.

Nach der Einführung des Herausgebers findet sich ein Beitrag von RAINER WINKLER über Ökologiebewegung und Alternativschulen, in dem sich Wichtiges über die Ökologiebewegung und Wichtiges über Alternativschulen findet, aber nichts über den systematischen Zusammenhang beider Bereiche. Im folgenden Gespräch von RAINER WINKLER mit OSKAR NEGT wird dies gleich gar nicht versucht. Trotzdem ist dieser Text sehr lesenswert, wenn man sich für alter tive Schulen und das Problem der möglichen Übe agung einzelner Strukturen in die Regelschule interessiert.

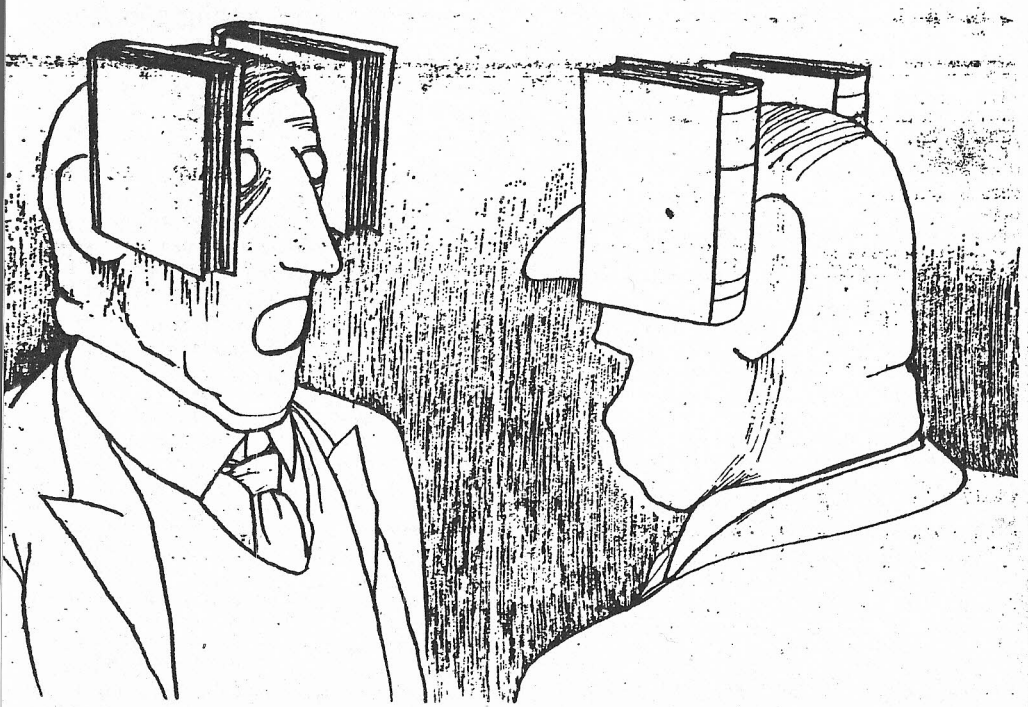
Der Aufsatz von PETER MEYER über "Proble des Ökologieunterrichts" ist eine schöne und überfällige Kritik der Umweltpädagogik; sie überschneidet sich in weiten Teilen mit jener von DIETMAR FUND in diesem Heft. Allerdings scheint mir die Vorschläge des Autors für eine alternative kritische Umwelterziehung nicht weniger problematisch zu sein, wenn ihr Ziel sein soll: "... Hilfeleistung, um die Umwelt der Kinder,im Sinne von Erfahrungen oder Gegenerfahrungen, für die Kinder bearbeitbar (!) oder veränderbar (!) zu machen... Nur so (!) scheint es mir letztlich möglich, die Entfremdung schulischen Lernens (!) aufzuheben." (99 f.)

FRANZ SCHÖNBERGER vermag in dem anschliessenden Beitrag sehr schön die Verstrickung der Sonderpädagogik in den "Sozialindustrialismus" aufzuzeigen. Die Wiederherstellung eines ganzheitlichen "oikos" (Umwelt) für Behinderte - entgegen den Ausdifferenzierungsbemühungen des Sozialindustrialismus - ist bedenkenswert. Im Zusammenhang mit dem Ziel der Selbstbestimmung und soziale Mitbestimmung aber wird wieder der Verdacht verstärkt, daß hier Mündigkeit die Konstante und Umwelt die Variable ist.

Schließlich findet sich noch ein Beitrag von HEINRICH DAUBER, der sinngemäß, ja wörtlich an anderer Stelle viel früher an anderer Stelle unter anderem Titel schon erschienen ist. Er vertritt die ILLICH-Position mit interessanten Details im Bereich der Organisationsdebatte. Seine Kritik der pädagogischen Hypertrophie ("ideologischer Pädagogismus") läßt ratlos, wenn er als einzige Alternative die Erwachsenenbildner auffordert, "mit anderen Erwachsenen in einen dialogischen Prozess der Entschlüsselung der gemeinsamen Wirklichkeit einzutreten." (143). Was das wohl sein mag?

Die grundsätzliche Kritik an dieser Neuerscheinung darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie in vielen Detail viele anregende Impulse zu geben vermag. Das Buch verdeutlicht die eigentlich triviale, aber oft übersehene, Wahrheit, daß ökologische und ökonomische Strukturen nicht unabhängig voneinander diskutiert und erforscht werden dürften. Wenn es dazu mithilft, sein wichtiges Thema in den Raum der Pädagogik und Erziehungswissenschaft hineinzutragen, ist es ein nützliches und wichtiges Buch.

Alfred K. Treml



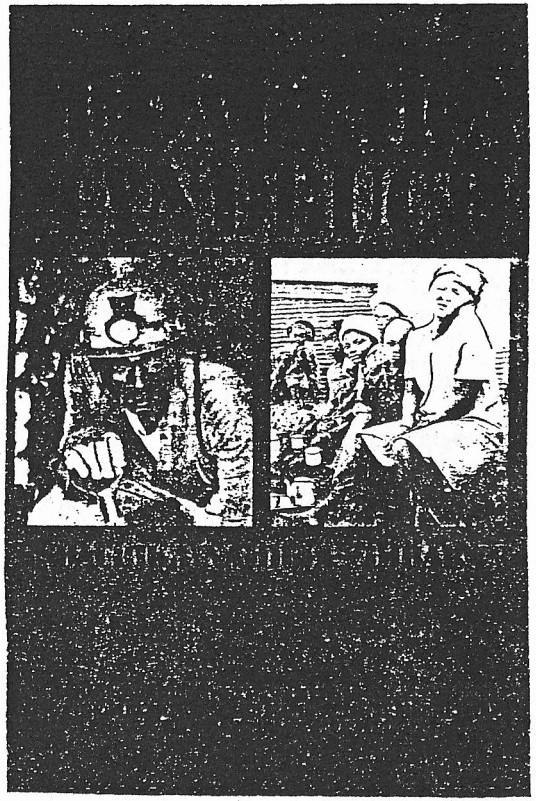
Quelle: DIE ZEIT

EIN UNENTBEHRLICHES SÜDAFRIKA-NACHSCHLAGEWERK

ADAFRIK und Zentrale Arbeits- und Studienstelle der DEAE (Hg.): Südafrika Handbuch. Südafrika - Namibia - Zimbabwe. Politisches Lexikon, Bausteine für Aktion, Schule und Erwachsenenbildung, Filme, Dias, Spiele, Literatur. Wuppertal (Jugenddienst) 1982; 448 S., DM 19,80.

Eines vorweg: Dieses Buch ist für jeden, der über oder zu Südafrika politisch oder pädagogisch arbeitet, unentbehrlich, denn es stellt eine konkurrenzlose Dienstleistung dar. Nur wer selbst einmal an einem solchen Handbuch mitgearbeitet hat, weiß wieviel Recherchen und wie viel Arbeit dahinter stehen.

Das in der Reihe "Handbücher für die entwicklungspolitische Aktion und Bildungsarbeit" herausgekommene "Südafrika-Handbuch" bietet eine Fülle von Informationen, Hinweisen, Tips und Erfahrungsberichten aufgeteilt in 3 Hauptteile: Teil I stellt ein politisches Lexikon dar, von "AAB" bis "Zwangsumsiedlung" findet der Leser zu wichtigen Begriffen knappe und solide Hintergrundsinformationen; in Teil II geht es um "Aktion, Schule und Erwachsenenbildung", hier finden sich Materialien im weitesten Sinne, die für die Bildungsarbeit benützt werden können. Teil III schließlich besteht aus Literatur- und Medienrezensionen (relativ ausführlich, mit Bewertung). Alles in allem ein gutes und unentbehrliches Nachschlagewerk für die Südafrika-Arbeit.



Ein Nachschlagewerk ist nur deshalb und nur dann sinnvoll, wenn die Materie und die Materialien zu einem Themengebiet so komplex und unübersichtlich geworden sind, daß der Einzelne unmöglich noch die ganze Breite und Fülle des Vorhandenen überschauen kann. Es muß also Komplexität reduzieren und einfach zu benützen sein. Ohne Zweifel ist "Südafrika" ein solches komplexes und inzwischen auch,was die vorhandenen Medien betrifft, für den Einzelnen nicht mehr überschaubares Themengebiet. Ein Handbuch zu diesem Thema war deshalb seit längerem nicht nur wünschenswert, sondern notwendig und überfällig.

Blättere ich das vorliegende Buch unter diesem Gesichtspunkt durch, dann erhalte ich allerdings den Eindruck, daß es in seinem Umfang und in seiner Form die Grenze erreicht, wenn nicht gar überschritten hat, die durch seine Funktion bestimmt wird. Wenn allein das Inhaltsverzeichnis 5 Seiten ausmacht, und das

ganze Buch über 437 eng bedruckte Seiten umfaßt, dann besteht die Gefahr, daß die Handhabung des Nachschlagewerkes zu schwerfällig wird, daß - überspitzt gesagt - der Leser zusätzlich ein kleines Handbuch zur Einführung in das große Handbuch benötigt, um noch etwas schnell finden und konkret damit arbeiten zu können. Das Lay-out tut dazu ein Übriges: kaum Bilder, keine neue Seiten bei neuen Beiträgen, winzige Schrift in Teil 1 und 3, (fast) keine grafische Auflockerung, eine z.T. mir undurchsichtige Gliederung (z.B. ein Register mitten im Buch auf S. 209 ff. - statt am Schluß) u.a.m. Entweder, so würde ich vorschlagen, sollte das Buch um seiner Benützbarkeit und Lesbarkeit Willen bei der 2. Auflage diese Punkte noch zusätzlich berücksichtigen (und dann vielleicht noch 100 Seiten dicker werden) oder aber radikal gekürzt werden.

Ein weiteres Problem entdeckte ich, als ich das voluminöse Werk durchgelesen hatte (es mag allerdings mehr über mich, als über das Buch etwas aussagen). Mir fielen die vielen Aktionen zu Südafrika ein, bei denen ich selbst schon mitgemacht oder die ich miterlebt hatte, ich sah noch die vielen guten Erfahrungsberichte aus dem Handbuch vor mir, wußte jetzt Bescheid über die große Fülle der Materialien zu Aktion und Bildungsarbeit und fragte mich entsetzt: Warum hat das alles bisher so wenig genützt? Eine Art Lähmung überkam mich angesichts der vielen tollen Modelle und Aktionen, der Hunderte von Büchern und Materialien: selbst etwas Weiteres dazu zu machen, das kann kaum die vorgegebene Qualität erreichen, würde nur noch Plagiat sein, und es würde dazuhin nur die Quantität der erfolglosen Bemühungen vergrößern Und dann lese ich auf S. 191 (es geht um die Beschreibung einer Aktion gegen die Firma Magirus-Deutz, welche an das Regime in SA Militär-LKWs liefert) folgende aufschlußreiche Schlußsätze: *"Magirus Deutz macht noch immer seine Geschäfte mit Südafrika. Unsere Regierung billigt diese Geschäfte noch immer. Wir aber sehen allen, die damit zu tun haben, auf die Finger. Wir kennen uns ganz gut aus (das tut gut). Und wir sind viele (das tut gut). Und wir wissen, wir haben Recht. Amandla."*

Und ich frage mich: Wem tut eigentlich unser Südafrika-Engagement gut?

Alfred K. Treml

Hägar der Schreckliche Von Dik Browne

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN, TIPS, TERMINE, HINWEISE ...

+ FORUM FÜR FRIEDEN, ÖKOLOGIE UND ENTWICKLUNG (FRÖLE)

Unter diesem Motto lädt die Redaktion epd-Entwicklungspolitik/Dritte Welt ein zu einer Diskussion vom 4.-6. Juni 1982 nach Bonn. Diskutiert werden sollen drängende Fragen aus den globalen Problemen Kriegsgefahr, Umweltzerstörung und Nord-Süd-Konflikt. Zentrale Frage ist: Worin bestehen die Gemeinsamkeiten, welche Zusammenhänge und Widersprüche gibt es zwischen der Friedens-, der Ökologie- und der Dritte-Welt-Bewegung? Anwesend sein werden Vertreter der genannten "Bewegungen" und Stars wie Erhard Eppler und Franz Hinkelammert, die Referate halten werden.

Die ZEP wird einen Redakteur bei dieser Tagung haben. Er wird im nächsten Heft darüber berichten.

+ "ARBEITERBILDUNG UND DRITTE WELT.

Bedingungen entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit mit gewerkschaftlich organisierten Arbeitern" heißt eine 1982 erschienene Studie von Martin Bröckelmann. Das Buch umfaßt 174 Seiten, kostet DM 18,-- und ist direkt beim Verlag Breitenbach, Memeler Straße 50, 66 Saarbrücken zu beziehen. Eine Rezension ist für die nächste Nummer der ZEP geplant.

+ "RÜCKKEHRER-RUNDBRIEF"

Die Möglichkeiten, die sich für die in die BRD zurückgekehrten Entwicklungshelfer bieten, ihr Engagement in die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit einzubringen, stehen im Mittelpunkt des vierteljährlich erscheinenden "Rückkehrer-Rundbriefes". Einige interessante Schwerpunktthemen der letzten Nummern:

- *4/81: Der beitrag ehemaliger Entwicklungshelfer zur entwicklungspolitischen Bewußtseinsbildung der deutschen Öffentlichkeit.*
- *Nr. 6/81: Rückkehrer und Erwachsenenbildung.*
- *Nr. 7/82: Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit mit Gewerkschaften.*
- *Nr. 8/82: Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit in und durch Parteien*

+ KONTAKTHANDBUCH DRITTE WELT

Postleitzahlbezirke 440 - 470/Münsterland-Westfalen. Hierfür hat das Institut für Politikwissenschaften, Arbeitsstelle Entwicklungspolitik, Bispinghof 3, 44 Münster ein "Kontakthandbuch Dritte Welt" herausgegeben. Es stellt die in diesem Bereich arbeitenden entwicklungspolitischen Aktionsgruppen vor und enthält Verzeichnisse von Literatur, Medien, Zeitschriften u.a. zum Thema "Dritte Welt". Das Handbuch kostet DM 4,00.

+ INTERNATIONAL CONFERENDE ON DEVELOPMENT EDUCATION

Das "Centre for International Education" (CEVNO) plant für die zweite Hälfte des Jahres 1982 eine "International Conference on Development Education". Wer mehr darüber wissen will (wir wissen es bislang noch nicht) wende sich an Roger Morgan, Kess Zwaga, CEVNO, Pastoorsteg 4, NL-1811 HK Alkmaar, Niederlande.

+ PÄDAGOGIK-HANDBUCH DRITTE WELT

Das schon mehrfach angekündigte, von Alfred K. Treml herausgegebene Pädagogik-Handbuch Dritte Welt ist jetzt kurz vor seinem Erscheinen. Die Verzögerung ist zu erklären durch das aufwendige lay-out. Es wird über 200 Seiten umfassen und ca. 12.80 kosten. Ein erstes Echo einer Leserin des Blinddrucks: "Ich möchte in keine überschwenglichen Lobeshymnen ausbrechen, aber ich glaube, daß Ihr Buch in der Öffentlichkeit großen Anklang finden wird. Ihre Art, die bis-

herige Dritte-Welt-Pädagogik schematisch auf einen Nenner zu bringen, finde ich sehr einleuchtend und prägnant." Siglinde Wiese-Redlich.

+ ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE CARTOONS

Cartoons und Karikaturen sind unverzichtbare Medien in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit - zum Anregen von Diskussionen, für ein ansprechendes layout bei Veröffentlichungen, Zeitschriften, Thesenpapieren. Beim Löwensteiner Cartoon Service können Cartoons für die kirchliche Bildungsarbeit für DM 25 im Jahr abonniert werden. Der Abonnent erhält rund 80 Cartoons im Jahr, deren Weiterverwendung für Bildungsarbeit und Kleinpublizistik genehmigt ist, sowie Hinweise zu deren Einsatz. Löwensteiner Cartoon-Service, Altenhau 51, 7101 Löwenstein.

+ VERGLEICH

Was gibt der Staat für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aus? Pro Kopf und Jahr sind es in den Niederlanden etwa DM 1,40, in Schweden DM 1,10, in der BRD DM 0,50. (Entwicklungspolitische Nachrichten, Wien, 4/82).

+ DRITTE WELT IN DER GRUNDSCHULE

"Kinderfibel - ein Bilderbuch zum Mitdenken" heißt eine für den Unterricht der Vor- und Grundschule zum Thema Dritte Welt herausgegebene Broschüre des BMZ. Der darin enthaltene Satz "Wo der Kakao wächst, sollte auch die Schokolade gemacht werden" wurde nach Protest des Bundesverbandes der dt. Süßwarenindustrie in der zweiten Auflage gestrichen. Die Broschüre ist kostenlos erhältlich beim BMZ, Karl-Marx-Str. 4-6, 53 Bonn. Proteste zum Kneifen der Herausgeber vor der Macht der Wirtschaftslobbysten sind ebendahin zu richten.

+ COMICS

Den Chancen und Schwierigkeiten des Einsatzes von Comics zur Dritten Welt in der Bildungsarbeit widmet sich schwerpunktmäßig das Heft 8/82 von Entwicklungspolitik/epd. Bezug: Ev. Pressedienst, Friedrichstr. 2-6, 6000 frankfurt.

+ ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK THEORIE

Die Habilitationsschrift von Alfred K. Treml erscheint jetzt im Beltz-Verlag Weinheim unter dem Titel "Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie". Umfang: 225 S., Preis: DM 36. Über alle Buchhandlungen.

+ COMIC ALS UNTERRICHTSMATERIAL

"Der Reichtum der Anden" ist der Titel eines 22-seitigen Comics über die Auseinandersetzungen von Hochlandindios in Peru mit einem Entwicklungsprojekt, das von der BRD unterstützt wird. Zusätzlich zu dem Comic, das sich als Unterrichtsmaterial für Sekundarstufe I eignet, sind ergänzende Hintergrundsinformationen erhältlich in: epd-Dritte Welt information 13-17780, DM 3,50, Ev. Pressedienst s.o.

VORAUSSCHAU AUF DIE KOMMENDEN HEFTE

Heft 2/1982
+ Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen
+ Dritte-Welt-Projekte in der Schule

Verantwortlicher Redakteur: Klaus Seitz

Heft 3/1982
+ Entwicklungspädagogik im europäischen Ausland (Schwerpunktthema)

Verantwortliche Redakteure: Elke Begander und Erwin Wagner

Manuskripte und Anfragen direkt an die verantwortlichen Redakteure!

LESERBRIEFE

Lieber Erwin Wagner,

auch ich gehöre zu jenen Lesern von ZEP, die erst hoffnungsfroh die Zeitschrift abonniert und dann ein wenig enttäuscht nur noch sporadisch darin gelesen habe. woran liegt das? Drei Anmerkungen hierzu:

1) der Theorieballast
Als Filmemacher, der sich seit fast drei Jahren ausschließlich mit dem Thema "Schule und Dritte Welt" befaßt hat, fand ich in ZEP kaum eine Anregung, die mir konkret weitergeholfen hätte. Das mag an mir gelegen haben. Aber ich fand auch kaum einen Lehrer und schon gar keine Aktionsgruppe, die ZEP als diskussionswürdig angesehen hätten, sofern sie die Zeitschrift überhaupt kannten. Dann bin icheben mit den falschen Lehrern zusammengetroffen. Nein, nicht mit den falschen. Ich glaube sagen zu dürfen, daß es keine Aktionsgruppe an deutschen Schulen gibt, die über einen längeren Zeitraum hinweg mit Entwicklungspolitik befaßt ist und zu der ich nicht - zumindest indirekt - Kontakt hätte. ZEP ist nicht, wie Sie schreiben, eine Zeitschrift für Entwicklungsexperten (das ist sie auch), sondern für Entwicklungstheoretiker. Von handlungsorientiertem Lernen erfahre ich in ZEP wenig, wenig auch von beispielshaften Unterrichtsmodellen (z.B. Projektwochen Dritte Welt), nichts über Möglichkeiten und Bedingungen von Schüleraustauschgruppen mit einem Entwicklungsland, nichts über Lehrerreisen in die Dritte Welt, nichts über Projekt- oder Schulpartnerschaften, die gegenwärtig geradezu wie Pilze aus dem Boden schießen ... etc., etc.

2. Aktualitätsbezug
Vielen Berichten fehlt einfach der Aktualitätsbezug, die genaue Vor-Ort-Recherche, ein Stück Journalismus. Manchmal wünschte ich mir auch ein aktuelles Interview. Zum Beispiel: als Minister Offergeld mal wieder forderte, daß Entwicklungspolitik stärker den Schulalltag durchdringen müßte (NRZ vom 11.9.81), hatte ich gehofft, ZEP hätte dieses Thema aufgegriffen, um zu hinterfragen, worin denn der Beitrag des BMZ besteht, um dieser Forderung ein wenig Nachdruck zu verleihen. (Als ich bei ZEP nichts fand, habe ich selber bei Minister Offergeld angefragt) Unter Aktualitätsbezug verstehe ich auch, daß man einmal Spenden und Kollekten der kirchlichen Werke grundsätzlich in Frage stellt; oder: daß man einmal den Gegensatz aufarbeitet, der darin besteht, daß die Türkei inzwischen an erster Stelle deutscher "Entwicklungshilfe" steht, während für die türkischen Kinder an deutschen Schulen häufig so gut wie nichts getan wird. ... etc, etc.

3. Erfahrungsberichte
ZEP bietet einfach zu wenig Berichte und Stellungsnahmen von der Basis an, genauer, von jenen Lehrern und Schülern, die bemüht sind, ein Stück Entwicklungspolitik im Schulalltag durchzusetzen. Doch die Frage ist: Hat ZEP diesen Kontakt zur Basis überhaupt?

Mir fällt kein passender Schlußsatz ein, darum nur kurz

Gruß

Dr. Gernot Schley, München

Liebe ZEP-Redaktion,

Freitagnachmittag, in die GEPA-Geschäftsstelle ist etwas Ruhe eingekehrt, und ich kann jetzt das machen, was ich mir schon länger vorgenommen hatte, nämlich einen Brief schreiben, in dem ich ver-

suchen möchte, Eure Fragen in ZEP 4/81 zu beantworten.

Ich bin übrigens kein "gelernter Bildungsarbeiter", sondern eigentlich Buchhändler, und mache bei der GEPA die Informationsarbeit für Aktionsgruppen, Dritte Welt Läden und in kleinem Umfang die Endverbraucher. Bildungsarbeit im Sinne von Beratung und Arbeit mit Gruppen läuft, soweit das trotz des Warenumsatzes möglich ist, in den GEPA-Regionalstellen, wo entsprechende Mitarbeiter sitzen. Im Gegensatz zur kaufmännischen und entwicklungspolitischen Arbeit gibt es bei der GEPA bzw. der Aktion Dritte Welt Handel heute kein Konzept für die Bildungs- bzw. Informationsarbeit, d.h. sie hat in erster Linie dienende Funktion für die beiden erstgenannten Bereiche.

Aus diesem Hintergrund heraus hat die ZEP für mich zwei wichtige Funktionen: Ich versuche mir, soweit das neben der praktischen Arbeit her möglich ist, einen besseren theoretischen Hintergrund zu verschaffen und ich versuche zusammen mit anderen interessierten Leuten Schritt für SChritt zu einem eigenständigen Konzept für Bildungsarbeit im Dritte Welt Handel zu kommen.

Zu den Fragen:

1. Beiträge, die mir gut gefallen haben.

   ZEP 4/79: Sachs, Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt?
   ZEP 1/2 80: Heß, Danilo Dolci - Peter Schilinsky
   ZEP 1/2 81: Krämer, Dritte Welt? Nein danke! und Otterbein: Smal is beautiful

Besonders die beiden letztgenannten Beiträge haben mir sehr viel Denk- und Diskussionsstoff geliefert. Nicht vergessen möchte ich das entwicklungspädagogische Tagebuch, schade, daß man sowas nicht öfters lesen kann.

2. Nicht gefallen haben mir alle die Beiträge, die ich nicht verstanden habe bzw. wo mir nicht klar wurde, worum es dem Verfasser eigentlich geht und wo die speziellen Probleme der entwicklungsbezogenen Arbeit von Aktionsgruppen, Organisationen und Dritte Welt Läden nicht vorgekommen sind. Z.B.: ZEP 4/79 Brauchen wir ein neues Paradigma ...

3. Zu wenige berücksichtigt wird m.E. die kritische Reflexion gelaufener Aktionen oder Aktivitäten in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, d.h. Versuche, Erfahrungen nutzbar zu machen, Fehler zu vermeiden und tatsächlich qualitative Fortschritte auf diesem Gebiet zu erreichen.

Interessant wäre sicher auch die Darstellung von Aktivitäten im nicht deutschsprachigen Auslang, weil man von dort nur sehr wenig mitbekommt.

4. siehe oben; auch an abstrakte Theoriebeiträge habe ich den Anspruch, daß sie nicht Selbstzweck sind, sondern helfen, in der Praxis besser zurechtzukommen.

5. Den Preis halte ich bei der Aufmachung für angemessen.

6. Eine bessere Aufmachung macht viel Arbeit, ich weiß nicht, ob sie sich lohnen würde; mir selbst genügt die Aufmachung von ZEP (mit wenigen Ausnahmen).

7. Eine Mitarbeit könnte ich mir ab Herbst im Verlagsgeschäft evtl. vorstellen.

So kurz, so gut, mehr fällt mir jetzt nicht ein.

Viele schöne Grüße

Eberhard Bügner, Schwelm

Der auf dem Titelblatt schon angekündigte Beitrag "Leben und Lernen" (von Hans Gängler) erscheint aus Raum- und Zeitmangel erst im nächsten Heft.