

Zeitschrift für Entwicklungs- Pädagogik

ZEP – Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

ETHIK DER TECHNIK

PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE,
ZUKUNFT UND UTOPIE

MOTIVATIONSGENESE IN DER
FRIEDENSBEWEGUNG

LERNEN UND ENTWICKLUNG

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

NEUE BÜCHER – REZENSIONEN

4/1982

INHALT

NACHRUF AUF EINE ZEITSCHRIFT 2

HANS LENK (KARLSRUHE):
ZUR ETHIK DER TECHNIK, KÖNNEN WIR DEN TECHNISCHEN FORTSCHRITT
VERANTWORTEN? 4

GERHARD DE HAAN (BERLIN):
PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE, ZUKUNFT UND UTOPIE 15

MARTINA BAUR (BONN):
MOTIVATIONSGENESE IN DER FRIEDENSBEWEGUNG, ÜBER DEN ZUSAM-
MENHANG (VOR)POLITISCHER SOZIALISATION UND FRIEDENSPOLITI-
SCEM ENGAGEMENT 29

ELISABETH SPENGLER (MÜNSTER):
ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON LERNEN UND ENTWICKLUNG 41

ALFRED K. TREML (REUTLINGEN):
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (10) 43

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN 48

REZENSIONEN 49

LESERBRIEF 58

NACHRUF AUF EINE ZEITSCHRIFT ?

liebe Leser,

dieses heft erscheint ein halbes jahr zu spät. bitte entschuldigen sie diese verzögerung. der grund hierfür ist schnell erzählt:

erwin wagner teilte mir ende märz mit, daß das seit bald einem jahr von ihm in zusammenarbeit mit elke begander geplante heft 4/82 mit dem schwerpunktthema "entwicklungspädagogik im europäischen ausland" in absehbarer zeit nicht zustandekommt. weil die gründe hierfür im privaten liegen, will ich sie hier nicht wiedergeben. das geschah zu einem zeitpunkt, wo eigentlich schon das heft 1/83 erscheinen sollte. weil die zeit drängte, machte ich das nächstliegende: ich forcierte die arbeit an dem von mir geplanten heft 1/83 und bringe dies nun als heft 4/82 heraus. das vorliegende heft ist also was den inhalt betrifft, von 2 seiten abgesehen, das ursprünglich als nr. 1/83 geplante heft.

so weit, so gut; so weit, so schlecht, denn nun fehlt uns natürlich ein heft 1/83. für kurze zeit sah es nun so aus, als ob ich mit diesem editorial tatsächlich so etwas wie einen nachruf auf eine zeitschrift (ZEP) schreiben müßte, und das vor allem auch in betracht der tatsache, daß unsere eh sehr kleine abonentenzahl (durch abbestellungen, nichtbezahlen der rechnung und nichtgemeldete adressenänderungen) in jüngster zeit leicht zurückgeht. weniger abonenten, kein heft 1/83 in der kürze der zeit in sicht, und das im april 1984!

in der zwischenzeit zeichnet sich jedoch eine erfreuliche wendung dieser misere ab. ich will sie stichworthaft andeuten:

1. die ZEP erscheint ab jahrgang 1983 in der druck- & verlags-genossenschaft "stattwerk e.g." im dritte welt-laden essen.
2. die ZEP erscheint künftig in din a 4-format im foto-satz und besserem lay-out, also in der ausstattung einer "seriösen" zeitschrift.
3. die ZEP erscheint künftig (spätestens ab 1984) regelmäßig mit 4 heften im jahr zu festen zeiten.
4. die ZEP-hefte werden künftig als themenhefte konzipiert; die themenschwerpunkte werden ein jahr im voraus festgelegt und vom jeweiligen redakteur eigenverantwortlich geplant.
5. ich bleibe nach wie vor herausgeber der ZEP; die redaktionelle freiheit vom verlag bleibt gewahrt.
6. gerhard mersch vom dritte-welt-laden essen wird aller vor-aussicht nach als redakteur bei der ZEP mitarbeiten.
7. es werden gespräche geführt mit leuten von der zeitschrift "öko-päd" zwecks einer möglichen redaktionellen kooperation.

selbstverständlich ist die ZEP damit noch nicht aus dem schneider, aber es werden gute voraussetzungen für eine konsolidierung geschaffen. das ziel, einen größeren leserkreis anzusprechen und eine höhere abonentenzahl zu erhalten, muß möglichst bald erreicht werden.

parallel zu diesen mehr formalen und organisatorischen neuerungen sollte jedoch meines erachtens das ständige bemühen um eine verbesserung und aktualisierung der inhalte gehen. eine solche kann nur in zusammenarbeit mit den lesern und (potentiellen) autoren geschehen. um ein solches gespräch zwischen herausgeber, redakteuren, lesern, autoren und verlegern in gang zu bringen, lade ich hiermit herzlich ein zu unserem ...

ZEP-TREFFEN

4./5. juni 1983

im raum tübingen/reutlingen. nähere informationen (ort, programm u.a.) wird allen teilnehmern rechtzeitig mitgeteilt; bitte anmelden!

schwerpunkte: entwicklungspädagogik-theorie - entwicklungspädagogisches lernen

programmplanung für 1983 und 1984

werbung ...

kennenlernen ...

noch einmal: herzliche einladung! bitte umgehend anmelden!

liebe grüße

deppa & treue

ps.: das heft 1/83 wird noch vor der sommerpause erscheinen. kurz nach der sommerpause ist der erscheinungstermin des von gottfried orth geplanten doppelheftes zum schwerpunktthema "interkulturelles lernen". das heft 4/83 erscheint dann ende des jahres. ab 1984 soll die ZEP dann regelmäßig als einzelheft vierteljährlich herauskommen.

Hans Lenk (Karlsruhe)

ZUR ETHIK DER TECHNIK

Können wir den technischen Fortschritt verantworten?

"Nicht die Lösung der technischen, sondern die der ethischen Probleme wird unsere Zukunft bestimmen", urteilt der Technikphilosoph Hans Sachsse in seinem Buch Technik und Verantwortung (1972). Man ist versucht, dieses Wort abzuwandeln, seiner Überpointierung zu entkleiden: "Nicht nur die Lösung der technischen Probleme, sondern ebenso auch die der damit verbundenen ethischen Probleme wird die Zukunft der Menschheit entscheidend mitprägen." Jedenfalls können wir es uns schon heute und besonders künftig nicht mehr leisten, die drängenden ethischen Probleme der Technik und der angewandten Wissenschaften zu vernachlässigen.

Die ethische Problematik stellt sich heutzutage stärker als früher im Zusammenhang mit der ausgedehnten Verfügungsmacht des Menschen über die Umwelt und über die "Natur", aber auch mit den neuartigen Manipulations- und Zugriffsmöglichkeiten zum Leben, auch zum menschlichen Leben selbst. Durch die technologisch bis ans Ungeheuerliche grenzenden Wirkungsmöglichkeiten des Menschen entsteht auch für die ethische Orientierung eine neue Situation. Diese erfordert z.T. neue Verhaltensregeln - und damit neue Verhaltensregelungen. Ist damit aber auch eine neue Ethik nötig? (1)

Man könnte meinen, selbst bei konstantbleibenden "Prinzipien des Guten" seien wenigstens die "Ausführungsbestimmungen der Ethik", "die Durchführungsregeln ethischer Grundsätze" sowie die Normen weiterzubilden, den neuartigen ausgedehnten Verhaltens-, Wirkungs- und Nebenwirkungsmöglichkeiten konstruktiv "anzupassen". Eine solche Anpassung darf sich allerdings keineswegs sklavisch der neuen Situation und den neuen Verhaltensmöglichkeiten anpassen, sondern muß im Lichte der Grundwerte und voraussehbarer und eigens wieder zu bewertender Konsequenzen beurteilt werden.

Worin besteht aber die Neuartigkeit der ethischen Situation? Zweifellos nicht nur (aber doch auch) darin, daß bestimmte moralische und auch rechtliche Begriffe sich auf neue technische Phänomene und Prozesse nicht so ohne weiteres anwenden lassen. So zeigte Sachsse, daß sich die Informationsübermittlung nicht einfach im Sinne eines Güteraustausches deuten läßt, wobei der Verkäufer nach dem Tausch bzw.

Verkauf die Sache nicht mehr selbst besäße. Informationsmengen folgen nicht einer Additions- und Subtraktionsregelung wie Sachgüter. Man kann Informationen weitergeben und doch behalten und auch selbst weiterhin nutzen. All dies zeigt, "daß unsere an Güterbegriffen oder an Substanzvorstellungen orientierten moralischen Begriffe von Eigentum, Diebstahl und gerechtem Tausch sich nicht direkt auf Informationen anwenden lassen. (Die Rechtsprechung hatte früher schon Schwierigkeiten mit der Strommenge, die zunächst keine "Sache" im herkömmlichen Rechtssinne war.).

Doch das Auftreten neuer technischer Phänomene und Prozesse allein ist nicht das einzige Moment einer neuartigen Situation, die aufgrund der technischen Entwicklung neuartige ethische Probleme erzeugt. Der entscheidende neuartige Gesichtspunkt für eine neue Interpretation oder Neuanwendung der Ethik ist zweifellos die ins nahezu Unermeßliche gewachsene technische Verfügungsmacht des Menschen. Diese führt in wenigstens acht Punkten zu Folgen und Risiken, die neue ethische Gesichtspunkte erfordern:

"DER ENTSCHEIDENDE NEUARTIGE GESICHTSPUNKT IST ZWEIFELLOS DIE INS NAHEZU UNERMESSLICHE GEWACHSENE TECHNISCHE VERFÜGUNGSMACHT DES MENSCHEN."

1. Die Zahl der von technischen Maßnahmen oder deren Nebenwirkungen Betroffenen ist gewaltig angestiegen. Die Betroffenen stehen oft nicht mehr unmittelbar im Handlungszusammenhang mit dem Eingreifenden.
2. Natursysteme werden Gegenstand des menschlichen Handelns - wenigstens negativ: Der Mensch kann sie durch seine Eingriffe nachhaltig stören oder gar zerstören. Dies ist zweifellos eine ganz neuartige Situation: Der Mensch hatte nie zuvor die Macht, alles Leben in einem ökologischen Teilsystem oder gar global zu vernichten oder durch seinen technischen Eingriff entscheidend zu schädigen. Viele dieser Eingriffe können u.U. nicht kontrolliert werden und führen zu irreversiblen, zu nicht rückgängig zu machenden Schädigungen. Die Natur (als ökologisches Ganzes) und die Arten in ihr gewinnen angesichts der im wahrsten Sinne "ungeheuerlichen" technischen Macht eine ganz neuartige ethische Bedeutsamkeit. War die Ethik bisher im wesentlichen nur auf Handlungen und Handlungsfolgen zwischen Menschen ausgerichtet, so gewinnt sie nun eine weitergehende ökologische Bedeutsamkeit für anderes Leben (etwa wie es Albert Schweitzers Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben" schon vorformuliert hatte). Angesichts möglicher irreversibler Schädigungen in Gestalt von Klimaänderungen, Strahlenschäden, industrieller Bodenerosion, Dauerverschmutzung, Umkippen von Gewässern usw. geht es auch um den Menschen, aber keineswegs nurmehr noch um ihn.
3. Angesichts der gewachsenen Eingriffs- und Wirkungsmöglichkeiten im biologisch-medizinischen wie auch im ökologischen Zusammenhang stellt sich auch das Problem der Verantwortung für Ungeborenes - sei es für individuelle Embryonen wie auch für nachgeborene Generationen.
4. Nicht nur im Sinne der möglichen Manipulation des Menschen in seinem Unterbewußten oder durch soziale Manipulation, sondern auch im Human-Experiment allgemein, mit Menschen im sog. Humanexperiment, sei es im pharmakologisch-medizinischen Forschungsprojekt oder im sozialwissenschaftlichen, wird der Mensch selbst

zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung. Es stellt sich somit ein besonderes ethisches Problem im Zusammenhang mit wissenschaftlichen und technischen Humanexperimenten.

5. Im Bereich der "Gentechnologie" hat der Mensch inzwischen die Möglichkeit erworben, durch biotechnische Eingriffe Erbgut zu verändern, neue lebendige Arten durch Transplantation von Genen zu schaffen, Mutationen künstlich zu erzeugen. Ein Verfahren zur gentechnischen Gewinnung eines ölverzehrenden Bakteriums wurde in den USA schon patentiert. Kröten mit den Erbanlagen von sechs Eltern wurden gentechnisch erzeugt. Drei Mäuse wurden von den Forschern Illmensee und Hoppe geklont, d.h. erbanlagengleich, genidentisch gedoppelt. Unter Umständen wird man bald sogar den Menschen selbst genetisch beeinflussen, oder später gar klonen können. Dies stellt natürlich eine ganz neuartige Dimension der ethischen Problematik dar. Kann der Mensch die Verantwortung tragen dafür, hat er das Recht, künstlich andere Lebensarten technisch zu erzeugen und sich selbst eugenisch zu verändern oder zu verdoppeln und sei es zum Besseren? Selbst wenn dies heute noch zum Science-Fiction-Gruselkabinett gehört, muß sich die Ethik vorgefährlich die Frage vorlegen. Schon oft wurde schnell die Science Fiction von der Technik eingeholt.

6. Der Mensch droht nicht nur im Zugriff der genetischen Manipulation zum "Objekt der Technik" zu werden, sondern ist in mancher Hinsicht im Kollektiven wie im Individuellen bereits Gegenstand so mancher Manipulationsbeeinflussung geworden. Dazu gehören nicht nur pharmakologische und massensuggestive Beeinflussungen durch Tranquilizer bzw. unterschwellige Wirkungen.

7. Läßt sich mit der fortschreitenden Entwicklung der Mikroelektronik, der computer-gesteuerten Systemorganisation und der perfektionierten Verwaltungsorganisation ein Drang zur ständig zunehmenden Technokratie feststellen? Gehen in der Bürokratie die Technokratie und Elektro(no)kratie eine überaus wirkungsvolle Verbindung ein, die geradezu das Kommen von Orwells "Großem Bruder" als sehr realistisch Menetekel an die Programmtafel industriell hochentwickelter Gesellschaften schreibt? 1984 steht kurz bevor! Entwickelt sich eine umfassende Systemtechnokratie? Die Fortschritte und Anwendungen der Computertechnik, elektronischen Datentechnik und Informationsverarbeitung beginnen nachdrücklich das Problem einer technokratischen Gesamtkontrolle der Personen durch Sammlung und Auswertung ihrer kombinierten Personaldateien zu erzeugen. Die Gefährdung der persönlichen Privatheit, des "Datengeheimnisses" hat schon zur rechtlichen Problematik des Datenschutzes geführt - eine Fragestellung, die natürlich auch erhebliche moralische Bedeutsamkeit aufweist.

8. Aber die Technokratie weist noch eine andere, hier wichtigere Komponente auf. Wenn Edward Teller, der sogenannte "Vater der Wasserstoffbombe", in einem Interview mit "Bild der Wissenschaft" (1975) meinte, der Wissenschaftler und damit auch der technische Mensch "soll das, was er verstanden hat, anwenden" und "sich dabei keine Grenzen setzen": "Was man verstehen kann, das soll man auch anwenden", so spielt er auf eine überzogene Ideologie technokratischer Machbarkeit an, auf einen "technologischen Imperativ" (Ludwig Marcuse, Stanislaw Lem), der in den Schlagworten: "Can implies ought" (Ozbekhan) = "Können umfaßt Sollen", "Was man kann, soll man auch tun", Ausdruck fand. Ob der Mensch aber all das, was er herstellen, machen, bewirken kann, auch in Angriff nehmen und durchführen soll oder darf - dies stellt natürlich eine besonders prekäre ethische Frage dar, die keineswegs, wie Teller meinte, einfach bejaht werden kann.

Mancher meinte, dieses Schlagwort sei geradezu ein Leitmotto des technischen

Fortschritts geworden. Allerdings wurden immer in der technischen Entwicklung nur ca. 5% der Patente auch wirklich in Serie gegeben! Vereinzelt Gegenbeispiele sehen andere in dem Beschluß der amerikanischen Regierung, das Überschall-Reiseflugzeug nicht zu bauen, oder besonders auch in dem zeitweilig wirksamen und zu Gesetzbeschränkungen führenden Verzögerungsantrag der amerikanischen Molekularbiologen von Asilomar (1975) zur Selbstbeschränkung gefährlicher Genforschung. Beide Entscheidungen tragen vorläufigen Charakter.

"WIR BRAUCHEN NEBEN DER TRADITIONELLEN NAHETHIK AUCH EINE FERNETHIK; ETHIK DER TECHNISCHEN FERNWIRKUNGEN UND SYSTEMWIRKUNGEN."

Ausdrücklich machte der emigrierte Politikwissenschaftler und Philosoph Hans Jonas in seinem Buch "Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation" (1979), die Herausforderung der modernen Technik für die ethische Orientierung des menschlichen Handelns zum Thema einer Theorie der erweiterten Verantwortlichkeit. Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß die überkommene Ethik in früheren nichttechnischen Epochen niemanden "für die unbeabsichtigten späteren Wirkungen seiner gut-gewollten, wohl-überlegten und wohl-ausgeführten Handlungen verantwortlich macht. Dies habe sich mit der ins nahezu Unermeßliche gewachsenen und viele zum Teil unbeabsichtigte, zum Teil unkontrollierbare Nebenwirkungen erzeugenden technischen Macht des Menschen entscheidend geändert. Zwar gelten "die alten Vorschriften der 'Nächsten'-Ethik - die Vorschriften der Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Ehrlichkeit usw. - ... immer noch für die nächste, tägliche Sphäre menschlicher Wechselwirkung", aber sie seien zu übernehmen von einer neuen erweiterten Ethik des technischen, übergreifend wirksamen "kollektiven Tuns, in dem Täter, Tat und Wirkung nicht mehr dieselben sind wie in der Nahsphäre." Dieser Bereich erhalte durch das Übermaß technischer Macht "eine neue, nie zuvor erträumte Dimension der Verantwortung". Wir brauchen neben der traditionellen Nahethik auch eine Fernethik: Ethik der technischen Fernwirkungen und Systemwirkungen. Wir haben negative Macht über die Biosphäre des Planeten, die wir (wenigstens in Teilsystemen) irreversibel verunreinigen könnten (sei es durch Radioaktivität, Smog oder anderes).

"Die kritische *Verletzlichkeit* der Natur durch die technischen Eingriffe des Menschen" zeige, meint Jonas, "daß die Natur des menschlichen Handelns sich geändert hat", indem die Natur als ein Ganzes zum Gegenstand menschlichen Handelns und menschlicher Verantwortlichkeit wird - etwas ganz Neuartiges - "über das ethische Theorie nachsinnen muß". Unumkehrbarkeit und ein Sichaufschaukeln vieler Wirkungen treten hinzu, sprengen die Nahgrenzen, die sich die herkömmliche Ethik für das menschliche Handeln von Angesicht zu Angesicht gesetzt hatte. Jonas meint - übrigens fälschlich, wenn man an Albert Schweitzers umfassende "Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben" denkt -, daß "keine frühere Ethik" (außerhalb der Religion) uns vorbereitet "habe, Natur und "Biosphäre als Ganzes und ihren Teilen" sozusagen als "menschliches Treugut" mit eigenem moralischen Anspruch und eigenem moralischen Recht aufzufassen. Das naturwissenschaftliche Weltbild habe "eine solche Treuhänderrolle" angesichts der Natur nicht vorgesehen.

Auch "der kollektive Täter und die kollektive Tat" erforderten angesichts der Gesamtverantwortlichkeit für die Natur und für die Nachwelt ethische Gebote "neuer Art". Er möchte Immanuel Kants formales grundlegendes Sittengesetz "Handle so, daß dein Handlungsvorsatz zum allgemeinen Gesetz werden könnte!", oder kürzer:

"Handle repräsentativ!" ersetzen durch ein inhaltliches Gebot, durch ein neues ethisches Grundgesetz. "Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit dem dauerhaften Weiterbestehen echten menschlichen Lebens auf Erden; oder negativ ausgedrückt: "Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens"; oder einfach: "Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten (unbegrenzten) Fortbestand der Menschheit auf Erden"; oder, wieder positiv gewendet: "Schließe in deine gegenwärtige Wahl die zukünftige Integrität (die Existenz und Wohlfahrt) des Menschen als Mit-Gegenstand deines Wollens ein".

Allerdings forderte auch Kant, die Existenz jedes Menschen als einen Zweck an sich selbst - als Selbstzweck - anzuerkennen wie auch die Existenz der vernünftigen Natur und der Menschheit an sich. In dieser Hinsicht ist die Forderung der gesamt-menschheitlichen Verantwortung nicht so neu, wie Jonas meint. Eher ist das moralische Recht der nichtvernünftigen Natur eine neue Forderung. Eine solche hatte Kant nicht gesehen: Ethische Rechte hat für Kant nur der Mensch.

Entscheidender ist die Umdeutung des Verantwortungsbegriffs als Funktion von Macht und Wissen: Jonas meint, die Verantwortung in der traditionellen Ethik ist jeweils als ursächliche Zurechnung begangener Taten gesehen worden - sie bezog sich als rechtliche und moralische Verantwortung "auf getane Taten", für die der jeweilige Handelnde verantwortlich gemacht wird. Im Gegensatz zu dieser "Abrechnung und Aufrechnung für das Getane" gilt es einen neuen, "einen ganz andern Begriff von Verantwortung" zu entwickeln, der das Zu-Tuende betrifft; gemäß dem ich mich also verantwortlich fühle - nicht primär für mein Verhalten und seine Folgen, sondern für die Sache, die auf mein Handeln Anspruch erhebt". Er sagt: "Die Sache wird meine, weil die Macht meine ist und einen ursächlichen Bezug zu eben dieser Sache hat. Das Abhängige in seinem Eigenrecht wird zum Gebietenden, das Mächtige in seiner Ursächlichkeit zum Verpflichteten. Angesichts meiner Verfügungsmacht über etwas schließt "meine Kontrolle darüber zugleich meine Verpflichtung dafür ein ... Also: eine Verantwortung für (auch indirekt) Betroffene und Abhängige, für Menschen und Naturwesen. Technische Macht und ihre Nebenwirkungen, Schnelligkeit des Wandels haben "die Zeitspannen der Verantwortung sowie des wissenden Planens ... ungeahnt erweitert" und zu einem "Überschuß" der Verantwortung über die Voraussicht geführt. Das Wissen bleibt in komplexen Systemen allemal unvollständig - gerade, was Nebenwirkungen angeht. Der Mensch muß sozusagen mehr verantworten, als er exakt voraussehen kann. Das Risiko ist eingebaut. - Und er ist für mehr verantwortlich - als er tut. Konnte man früher einer recht konstanten Naturordnung sicher sein, die der Mensch durch seine Eingriffe nicht oder allenfalls unwesentlich beeinflussen konnte, so hat "mit der Macht-ergreifung der Technologie" nach Jonas "die Dynamik Aspekte angenommen, die in keine frühere Vorstellung eingeschlossen waren", und der Mensch ist für die geschichtliche Zukunft seiner selbst und der irdischen Natur verantwortlich. Die Macht wird gleichsam zur Wurzel des Sollens und der Verantwortung.

"DIE TRADITIONELL AUSSCHLIESSLICH AM HANDELN DES EINZELNEN AUSGERICHTETE ETHIK DER MORALISCHEN EINZELVERPFLICHTUNG MUß AUSGEDEHNT WERDEN IN RICHTUNG AUF EINE ZEITÜBERGREIFENDE, ZUKUNFTSORIENTIERTE ETHIK."

Das Können wird dem Mensch und der Menschheit zum Schicksal - tatsächlich und moralisch. Notwendig ist daher die Selbstkontrolle der technischen Macht. Der Mensch wird "zum Treuhänder aller anderen Selbstzwecke, die irgend unter das Gesetz seiner Macht kommen". Dieser Wechsel der Verantwortungsreichweite und ihrer Zeitbezüglichkeit ist für Jonas das Neue an der für die technologische Welt notwendigen "Ethik der Zukunftsverantwortung". Sie umfaßt nicht nur die Verantwortung für die "Zukunft der Menschheit", sondern auch für die "Zukunft der Natur". Seitdem der Mensch nicht nur sich selbst, sondern der ganzen Biosphäre gefährlich geworden sei, seit die "Schicksalsgemeinschaft von Mensch und Natur" und "auch die selbsteigene Würde der Natur" wiederentdeckt wurden, wird dem Menschen auch seine Verantwortung für der Zustand der gesamten Natur und für "den Zustand der Biosphäre" ebenso wie jene für das künftige Leben der Menschenart" bewußt. "Das *Nein zum Nichtsein*" - des Menschen wie der Natur sei im Bewußtsein drohender Katastrophen das wichtigste Prinzip für eine "Notstandsethik der bedrohten Zukunft". Diese sei zur Einschränkung des Wildwuchses der technischen Macht nötig, aber "nur" durch "ein Höchstmaß politisch auferlegter gesellschaftlicher Disziplin" im Sinne einer "Unterordnung des Gegenwärtigen unter das langfristige Gebot der Zukunft" zu erreichen.

Für uns sieht Jonas nur noch die Alternative einer "Ethik der Verantwortung". Dazu müsse man "dem galoppierenden Vorwärts die Zügel anlegen", wenn nicht die Natur dies später rächend "auf ihre schrecklich härtere Weise tun" solle.

Die Hauptidee von Jonas "Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation ist also: Angesichts der ins fast Unermeßliche gewachsenen techn(olog)ischen Macht des Menschen und der Dynamisierung der Lebensumstände in der industriellen Welt sowie angesichts der Gefährdungen von Natur und Kreatur (einschließlich des Menschen selbst) durch Nebenwirkungen des industriellen Prozesses sei eine sittliche Erweiterung des Verantwortungskonzepts nötig: der Übergang von der Verursacherverantwortung zu einer "Treuhänder" - oder Heger-Verantwortung des Menschen, von der rückwirkend zuzuschreibenden Verantwortung für Getanes zur auf Künftiges ausgerichteten Sorge-für-Verantwortung, von der Resultatsverantwortung zur Präventionsverantwortlichkeit, von der Handlungsverantwortung zur "Seinsverantwortung".

"IN EINER WELT ZUNEHMENDER SYSTEMVERNETZUNGEN ... KANN KEINE MORAL DER NÄCHSTENLIEBE MEHR GENÜGEN."

In der Tat kann angesichts von sich aufschaukelnden und aufsummierenden sowie erst gemeinsam eintretenden Kombinationswirkungen die Vorstellung einer am einzelnen Handelnden orientierten Verantwortung, die etwa nur abgeschlossenen Handlungen berücksichtigt, nicht mehr genügen. Die Zurechnung zu einzelnen läßt sich bei zusammengesetzten oder zusammenwirkenden Prozessen nicht durchführen. Man darf aber nicht einfach das Nichtzurechenbare, doch Beeinflussbare einfach "seinem Schicksal" überlassen. Dies wäre "unverantwortlich". Ebenso müssen unter dem Gesichtspunkt einer hegerischen Verantwortlichkeit, der Treuhänderschaft für ökologische Systeme, für Natur und Leben allgemein kollektive Verantwortlichkeiten definiert werden, welche die Abwendung von Störungen zum Ziele haben, u.U. auch Unterlassungen zurechnen können.

Kritisierend bzw. eher korrigierend muß man zu Jonas' Ausführungen sicherlich noch hinzufügen: Eigentlich handelt es sich nicht um einen Übergang von der übernommenen Verantwortung für Handlungsergebnisse zur Heger- und Präventionsverantwortung, sondern die traditionelle Verantwortung für Getanes bleibt natürlich weiterhin bestehen, was die Verursachung des Handelns - gerade auch mit der technisch gewaltig erweiterten Wirkungsausdehnung - betrifft. Angesichts der zum Teil schwerer zu übersehenden unbeabsichtigten Nebenwirkungen ist diese Verantwortung nur schwieriger zu tragen und zuzuschreiben. Statt von einem Übergang aus einem Verantwortungstyp zu einem anderen zu sprechen, sollte man von zwei zugleich zu berücksichtigenden Verantwortungsauffassungen sprechen: einer strikteren sowie einer erweiterten. Ein Übergang wäre allenfalls darin zu sehen, daß aufgrund der gewandelten Situation die Ethik sich nicht mehr auf den strikteren, engeren traditionellen Verantwortungsbegriff beschränken kann, sondern sich auch an dem neuen erweiterten Verantwortungsbegriff ausrichten muß, ohne die herkömmliche Handlungsverantwortung beiseite zu schieben oder zu ignorieren.

Das Gesagte hat natürlich erhebliche Folgen für die Ethik insgesamt: Die traditionell ausschließlich am Handeln des Einzelnen ausgerichtete Ethik der moralischen Einzelverpflichtung muß ausgedehnt werden in Richtung auf eine zeitübergreifende, insbesondere auf eine zukunftsorientierte Ethik auch für handelnde Gruppen oder auch für Träger von Verfügungsmacht (selbst und vielleicht gerade dann, wenn diese nicht handeln).

In einer Welt zunehmender Systemvernetzungen, wachsender ökonomischer, politischer, sozialer und ökologischer Abhängigkeiten, die vermehrt geprägt ist durch technische Eingriffe und deren Risiken und Nebenwirkungen, kann keine Moral der bloßen Nächstenliebe mehr genügen. Die Ethik kann sich nicht mehr nur am Beispiel der Handlungen zwischen Menschen von Angesicht zu Angesicht orientieren. Sie muß bei aller weiterhin zu berücksichtigenden Beachtung "der moralischen Rechte des Individuums" künftig mehr "von einer zu praktizierenden Verantwortung für die Gesamtmenschheit getragen werden - nicht nur für die existierenden, sondern auch für die Nachwelt. Sie muß nicht nur stärker gesamtmenschheitsorientiert, zukunftsöffener, sozialer und praxisnäher werden, sondern sie muß sich auch auf kollektive Handelnde unter einem erweiterten Begriff der "Treuhand" und Präventionsverantwortung ausrichten. Daß die Ethik unter Einschluß ihrer Anwendungsbedingungen in einer ständig sich wandelnden Welt nichts Statisches bleiben kann, sondern sich den jeweils geänderten Wirkungsmöglichkeiten und Nebenwirkungsmöglichkeiten im Bereich des technisch Machbaren stellen muß, ohne sich einfach sklavisch den Wandlungen bloß anzupassen, ist einsichtig. Die konstanten ethischen Grundimpulse können und müssen auf die Gegenwartssituation des "technischen Menschen" bezogen werden. Mag der ethische Grundimpuls sich selbst auch kaum gewandelt haben, so veränderten sich doch die Anwendungsbedingungen in der systemtechnologischen Welt von heute sehr drastisch. Da das ethische Nachdenken und Urteil den Verantwortung tragenden, "den handelnden, besonders auch den Neuschaffenden, die Welt verändernden Menschen" betrifft, ist "die Moral ... angesichts der dynamischen Entwicklung ständig neu weiter zu "erschaffen"". Sie darf nicht stehenbleiben, sie muß sozusagen "dynamisiert" werden; denn "neue Handlungsmöglichkeiten bedingen erweiterte Verantwortlichkeiten", wie ich vor drei Jahren (in Pragmatische Vernunft, 1979) - parallel zu Jonas - betont habe.

Die Übertragung der bisherigen Einsichten auf die ethische Problematik des technischen Fortschritts im engeren Sinne ist leicht durchzuführen, kann hier aber nur angedeutet werden. Der technische Fortschritt erweist sich als eine vieldimensionale soziale Erscheinung, die sich erst durch ein ständiges Wechselspiel mit anderen Einflüßbereichen und handelnden Individuen ergibt und eine

recht große Komplexität aufweist. Daß Verbesserungen und Veränderungen sich stets in Abhängigkeit vom jeweilig erreichten Entwicklungsstand (der Technik, der Naturwissenschaft und anderer auch gesellschaftlicher Einflußgrößen) entwickeln, begründet unmittelbar die gleichsam gesetzliche Grundform eines sich selbst beschleunigenden technischen Fortschritts.

Moralisch ergibt sich ähnlich wie bei der früheren Erörterung von Folgen, die erst durch das Zusammenwirken vieler Faktoren wirksam werden, daß eine ursächliche Verantwortung meist keinem einzelnen Forscher oder Techniker, noch einem einzelnen Bereich zugeschrieben werden kann; denn die Entwicklung und besonders die Beschleunigung hängt ja von einer Vielzahl sich gegenseitig steigernder Wechselwirkungen ab. Im weiteren Sinne der Heger- und Präventionsverantwortung, wie sie zuvor erläutert wurde, übernehmen natürlich beteiligte einzelne, d.h. die Techniker, Ingenieure und allgemein Mitglieder der technischen Intelligenz (sowie die in Anwendungsbereichen tätigen Naturwissenschaftler) eine gewisse Mitverantwortung, ohne daß ihnen schlicht und einfach allein etwa die volle moralische Alleinverantwortung für die Anwendung ihrer Erfindungen anzurechnen wäre. Unter Umständen können sie ja im unübersichtlichen Systemzusammenhang schädliche Anwendungen nicht einmal voraussehen. Das Problem der individuellen Verantwortung des Naturwissenschaftlers in der anwendungsorientierten Forschung kann hier nicht im einzelnen abgehandelt werden. Es muß einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben. Nur soviel: Eine Unterscheidung Carl Friedrich v. Weizsäckers zwischen dem "Entdecker" und dem "Erfinder" scheint auf den ersten Blick plausibel: "Der Entdecker" kann im Gegensatz zum Erfinder "in der Regel vor der Entdeckung nichts über die Anwendungsmöglichkeiten wissen, der Erfinder ja". Diese Unterscheidung läßt sich allerdings nur zur idealen Groborientierung verwenden. Sie unterstellt nämlich zu einfache Verhältnisse: Auch technische Entwicklungen (zum Beispiel die Entwicklung des Verbrennungsmotors oder die Herstellung von Dynamit) haben natürlich die Ambivalenz der positiven und destruktiven Verwendbarkeit an sich. Jedes Messer konnte man immer schon nützlich wie schädlich verwenden. Zudem lassen sich die Grundlagenforschung und technische Entwicklungen nicht mehr so glatt und einfach trennen, wie es die ideale reine Unterscheidung zwischen dem "Entdecker" und dem "Erfinder" unterstellt.

"DIE THESE VOM EIGENDYNAMISCHEN "NATURWÜCHSIGEN" TECHNOLOGISCHEN ENTWICKLUNGSPROZESS, DER SICH WIE EIN SACHZWANG VERSELBSTÄNDIGT, IST EINE IDEOLOGISCHE AUSREDE, KOMMT EINER KOLLEKTIVEN FLUCHT VOR VERANTWORTUNG GLEICH."

Allgemein muß angesichts der Aufspaltung der Einzelverantwortlichkeiten und der unübersichtlichen Verzweigungen heute auch der Gesellschaft und ihren repräsentativen Entscheidungsträgern eine kollektive, eine gemeinsame Verantwortung für die Anwendung entwickelter technischer Verfahren - und auch für die Entwicklung technischer Großprojekte zugeschrieben werden. Die These vom eigendynamischen "naturwüchsigen" technologischen Entwicklungsprozess, der sich wie ein Sachzwang verselbständigt, ist eine ideologische Ausrede, kommt einer kollektiven Flucht vor der Verantwortung gleich. Letztlich gestalten nämlich handelnde Menschen die Technik und deren Entwicklung, wenn auch in einer sehr vielfältig und verzweigt vereinten Kombinationsleistung. Mit der Erweiterung des Verantwortungsbegriffs - wie erörtert - übernehmen sie natürlich als einzelne (insb. auch als Mitglieder einer handelnden Gruppe) Präventionsverantwortung gegenüber mißbräuchlicher Anwendung.

Dies gilt besonders für Individuen in systemstrategischen Positionen.

In 12 Punkten sei das Gesagte zum Abschluß zusammengefaßt:

1. Macht und Wissen verpflichten - auch technische (überpersönliche) Macht.
2. Die Schaffung neuer Abhängigkeiten schafft eine neue moralische Verantwortung persönlicher und überpersönlicher Art. Eine ins Utopische gewachsene technische Verfügungsmacht erzeugt eine erweiterte Verantwortlichkeit: Über die Verursacherverantwortung hinaus übernimmt der Mensch eine "sorgende" Heger- und Verhinderungsverantwortung.
3. Diese Verantwortlichkeit richtet sich nicht mehr nur auf das Wohl des Nächsten und auf ein humanes Überleben der Menschheit aus, sondern auch auf die Erhaltung und Hegung der Natur (einschließlich ihrer ökologischen Funktionen) und auf die nichtmenschliche Mitkreatur (z.B. Tierarten). Die Natur als ganze und in ihren Teilen ist moralischer Gegenstand geworden - wenigstens negativ im Blickfeld der Störungs- oder Zerstörungsfähigkeit des Menschen.

"DIE NATUR ALS GANZE UND IN IHREN TEILEN IST MORALISCHER GEGENSTAND GEWORDEN."

4. Die erweiterte Verantwortlichkeit richtet sich besonders auch auf die Zukunft, auf die künftige Existenz der Menschheit, der nachfolgenden Generationen, beachtet ihr moralisches Recht auf ein menschenwürdiges Leben in einer zuträglichen Umwelt, aber auch auf die Zukunft der Natur (und Mitkreatur). Ein justiziables Recht der Nachgenerationen, der Mitkreaturen könnte entstehen. Man könnte einen Bundesbeauftragten für die Interessen nachkommender Generationen fordern.
5. Die Präventions- und Hegerverantwortlichkeit kann nicht nur Einzelnen zugerechnet werden. Angesichts der Gefahren zusammenwirkender und sich aufschaukelnder Wirkungen und technischer Großprojekte (an denen Tausende Einzelner beteiligt sind) ist auch eine Gemeinschaftsverantwortung von den kollektiv Handelnden zu übernehmen: Teamverantwortung, Verantwortung der Gesamtgeneration.
6. Die Spezialistenverantwortung, die Verantwortung der wissenschaftlichen und technischen Fachleute an strategischen Positionen ist z.T. auch Teil der Präventionsverantwortung. (Man stelle sich vor, daß statt der Fluglotsen die Chemiker und Ingenieure gestreikt hätten, die die Wasserversorgung überwachen!). An strategischer Schaltstelle wird die Präventionsverantwortung in negativer Weise auch individuell zurechenbar.
7. Die Verantwortung des Forschers in Wissenschaft und Technik unter Berücksichtigung der präventionsorientierten und hegerischen Verantwortung ist Gebot, wo immer schädliche Effekte vorausgeschätzt und abgewendet werden können - z.B. bei direkt anwendungsorientierten technischen Projekten. Eine persönliche Mitverursacherverantwortung ist fallweise gegeben. Eine allgemeine strikte Verursacherverantwortung der Wissenschaftler und Techniker kann angesichts der Ambivalenz und kollektiven Entstehung der Forschungsergebnisse (besonders in der Grundlagenfor-

schung) jedoch nicht erhoben werden. Um so wichtiger ist die präventive Verantwortung. Die Unterscheidung zwischen dem "Entdecker"-Typ des reinen Wissenschaftlers und dem "Erfinder"-Techniker ist zur Groborientierung nützlich, aber ein idealtypisches Modell. Alle Mischungen kommen vor und ergebengemischte Verantwortlichkeiten innerhalb der allgemeinen Vorsorgeverantwortung.

8. Wissenschaftler und Techniker, die Experimente mit Menschen im Labor oder im Feld durchführen, unterstehen zusätzlich zur Spezialistenverantwortung auch der normalen zwischenmenschlichen Handlungsverantwortung für ihre Versuchspersonen (besonder auch in Nicht-Heilexperimenten). Die rechtliche Lage der Humanexperimente ist, (außer einigen nur empfehlenden aber rechtlich nicht wirklich bindenden Standeskodizes der Ärzte (zuletzt Lissabon 1981) und Psychologen, leider noch weitgehend ungeklärt.

9. Der Mensch darf sicherlich nicht alles herstellen, was er technisch kann, nicht alles anwenden, was er herstellen kann. "Können umfaßt Sollen" ist kein ethisches Gebot - und darf auch kein unbeschränkter "technologischer Imperativ" sein. Andererseits ist die Fähigkeit des Menschen, technisch Neues zu schaffen und auszuführen, nicht über die Gebühr zu beschränken, zumal technologische Entwicklungen ambivalent sind, also auch positiv genutzt werden können, ja, müssen: Die Menschheit ist vom technischen Fortschritt abhängig geworden und könnte sich nur um den Preis von Katastrophen wieder von ihm befreien. Der Mensch von heute kann es sich nicht mehr leisten, den technischen Fortschritt stillzustellen (wie Herbert Marcuse in den sechziger Jahren vorschlug) oder ihn auch nur abschätzig zu bewerten und dadurch zu behindern, das bedeutet freilich nicht, daß die Menschheit auf einen überzogenen industriellen Wachstumsfetischismus oder einen "technologischen Imperativ" angewiesen wäre, alles Machbare auch herzustellen bzw. zu innovieren. Weise Regelung, Selbstkontrolle, Mäßigung ist Gebot der Vernunft: Weisheit im Umgehen mit der technischen Macht müssen wir erst noch lernen! Totaler Verzicht wäre ebenso falsch wie Übertreibung.

"WEISHEIT IM UMGEHEN MIT DER TECHNISCHEN MACHT MÜSSEN WIR ERST NOCH LERNEN!"

10. Was menschen- und kosmosfreundlich ist, wandelt sich im Laufe der Geschichte abhängig von den Umständen. (In Zeiten des Bevölkerungsmangels stellen sich z.B. Fragen der Geburtenregelung ganz anders als in einer zunehmend von Wachstumsgrenzen und Rohstofferschöpfung wie Umweltverschmutzung geprägten Welt). Das ethische Nachdenken muß also dynamisch und praxisnah jeweils der geschichtlichen Situation Rechnung tragen. Es muß bei aller Konstanz der Grundimpulse auch die Aufgabe der weiteren Verfeinerung angesichts neuer technischer Herausforderungen wahrnehmen.

11. Eine besondere Herausforderung dürfte die Tendenz zur Systemtechnokratie darstellen, in der alle Trends der Bürokratie, Einengung auf Rollenzuschreibung, Volltechnisierung, Automatisierung und Computerisierung zusammenlaufen. Die rechtliche und ethische Problematik des Datenschutzes hat uns schon einen Vorgeschmack davon vermittelt.

12. Angesichts der Entwicklungsdynamik, der Orientierungs- und Bewertungsschwierigkeiten können kaum umfassend ethische Allgemeinrezepte über die konstante

Grundverantwortlichkeiten für Menschheit, Mitmensch, künftige Generationen, Natur und Kreatur hinaus gegeben werden. Daher ist die einzige Möglichkeit, sich den künftigen ethischen Herausforderungen gewachsen zu zeigen, die moralische Bewußtheit, das Bewußtsein der Verantwortung für Mensch und Natur wo überhaupt möglich zu fördern - besonders auch in konkreten projekt- und berufsbezogenen Zusammenhängen. Die Entwicklung und Verbreitung von Berufsethiken ist vordringlich - und die entsprechende Ausbildung: Kaum ein Medizinstudent bei uns nimmt an Kursen in medizinischer Ethik teil. Techniker und Forscher werden, soweit ich sehe, überhaupt noch nicht auf die ethischen Probleme ihrer Disziplinen hingewiesen. Ethik sollte nicht nur als Schulfach (und Religionsunterrichtersatz) gefordert und gefördert werden, sondern besonders auch als berufsethische Bewußtmachungs- und moralische "Wächterdisziplin". (Das letztere forderte schon vor einem halben Jahrzehnt die internationale "Mount-Carmel-Erklärung über Technik und moralische Verantwortung" von Haifa 1974.)

Wir haben keine andere Wahl, als die erweiterte Verantwortung zu übernehmen, einen vernünftig geregelten technischen Fortschritt zu wagen. Die Würde des Menschen besteht u.a. auch darin, für andere, für abhängige Wesen verantwortlich zu sein - und weise mit seiner technischen Macht umzugehen. ■

Gerhard de Haan (Berlin)

PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE, ZUKUNFT UND UTOPIE

Mit der Debatte um Ökologie und Pädagogik rückt eine Kategorie wieder ins Zentrum der Überlegungen, die für beide Seiten, die Ökologie wie die Pädagogik, entscheidende Bedeutung besitzt: Zukunft. Zwar ist der Bezug auf Zukunft bisher in den Umwelterziehungskonzeptionen kaum theoretisch reflektiert, jedoch könnte er zum zentralen Bindeglied werden.

1. DER ZUKUNFTSBEZUG IN DER ÖKOLOGIEDEBATTE

Die Ökologie - heute ein Konglomerat aus nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen -, beschränkt sich nicht auf die Analyse von Einzelproblemen und die Sammlung aktueller Fakten, sondern verlängert die gewonnenen Daten in die *Zukunft* hinein. Sie ist also in weiten Bereichen zur prognostischen Wissenschaft geworden - und erst von hier gewinnt das Argument von der Bedrohung des (Über-)Lebens seine Begründung. Auch waren und sind es gerade die prognostischen Studien, die der Ökologie zur Publizität verholfen haben (vgl. EHRLICH/EHRLICH 1972; MEADOWS u.a. 1972; GLOBAL 2000 1980).

Die Prognosen, in denen sich der Zukunftsbezug der Ökologie ausdrückt, basieren immer auf der Annahme, die Geschichte verlief *strukturiert*. Nicht unbedingt in dem Sinne, daß allgemeine Gesetze mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Charakter den Geschichtsverlauf bestimmen (was die Prognostik überflüssig machen würde), sondern in der Form, daß Kontinuitäten (Gleichförmigkeiten) angenommen werden, daß "Trends in der Geschichte für möglich" (HÖBNER 1971, S. 835) gehalten werden.

Die angenommene Kontinuität drückt sich in den Prognosen in Form von Axiomen aus. So wird im Zusammenhang mit der Prognose der ökologischen Katastrophe angenommen, "daß sich weltweit die Politik hinsichtlich der Bevölkerungsstabilisierung, der Erhaltung natürlicher Ressourcen und des Umweltschutzes nicht entscheidend verändert ... , daß die technologische Entwicklung und die Übernahme von Technologien weiterhin schnell voranschreitet ... , daß sich kein ernsthafter Widerstand gegen die Übernahme neuer technologischer Entwicklung bildet... , daß es nicht zu größeren Störungen des internationalen Handels... kommt" (GLOBAL 2000, S. 37).

Auch wenn dem Geschichtsverlauf eine Struktur unterschoben wird, die mit den Axiomen offengelegt wird, läßt sich dennoch nicht das gesamte Set an Grundannahmen fassen, das in die Tatsacheninterpretation einfließt. Zwar werden fast immer Modifikationen in der Annahme über zukünftige Realität berücksichtigt: So ist in der Studie GLOBAL 2000 von *optimistischen* und *pessimistischen* Annahmen die Rede - Ober- und Untergrenzen der Entwicklung werden aufgenommen (vgl. ebd., S. 907 ff.). Dennoch kommt die Studie selbst bei der Begünstigung optimistischer Annahmen zu dem Schluß, daß *das Überleben der gesamten Menschheit bedroht ist* (vgl. ebd., S. 877 ff.). Und je schneller das Industriesystem in seiner Globalität expandiert, desto schneller sind auch die Belastungsgrenzen dieses Planeten erreicht.

Damit zeigt die prognostizierte Vernichtung der Lebensgrundlagen einen nicht bloß *denkbaren*, sondern sich schon *realisierenden* "Holoizid" an. Dieser ist allerdings bisher "nur" Tendenz. Gänzlich wirklich wird er erst aus der Verlängerung heutiger Fakten durch Prognosen auf die Zukunft. Obschon sich die Bedingungsfaktoren einer dauernden Reduktion der Lebensmöglichkeiten durch die ökologischen Studien genau angeben lassen, ist von diesen noch nicht auf eine zukünftige Wirklichkeit zu schließen.

Immerhin - und darin liegt heute die *Hoffnung* - könnte ein gänzlich anderer Umgang mit Natur, ein beschränktes Bevölkerungswachstum, aber auch (als vage Spekulation) eine Veränderung der äußeren Natur ohne Zutun des Menschen das Überleben in der Möglichkeit halten.

Der Grund für die Hoffnung liegt einzig in dem, was die Prognosen *nicht* berücksichtigen. Nämlich in der Frage, "was die Menschen wollen und wie die Rangordnung ihrer Ziele aussieht" (HUBNER 1971, S. 860): Prognosen bieten nur Antworten darauf, was passiert, wenn die Axiome als herrschende Normen und Werte mit den ihr korrespondierenden Mitteln unverändert in Kraft bleiben. Das heißt, neben dem Problem, die politischen, ökonomischen und technischen Prinzipien der gegenwärtigen Gesellschaft recht exakt bestimmen zu müssen, ist die "Konstanz des Bezugssystems" (ebd.) zu hypostasieren. Genau hier liegt aber die Grenze der Prognostik: die Konstanz des Bezugssystems kann die Prognostik nicht vorhersagen, und damit auch nicht beheben, was sie im Grunde beheben will: das Unprognostizierbare. So ist man in den Naturwissenschaften und der Technik permanent mit unvorhersehbaren "Nebenfolgen" konfrontiert, die sich schnell zum "Hauptproblem" auswachsen. Selbst die Natur, der man die Immergleichheit unterstellt, ist kein konstantes System, das gänzlich geschlossen ist, vielmehr ereignet sich auch in ihr Neues, nicht prognostizierbares. Technisches Versagen, "Nebenfolgen", der Prozeßcharakter der Natur unterminieren die Prognostik immer wieder. Gerade aus diesem Nicht-Prognostizierbaren erwächst der auf Naturbeherrschung setzenden Gesellschaft immer wieder die Bedrohung durch die äußere Natur: man denke nur an die katastrophalen Folgen des Schnee-Winters vor einigen Jahren, wo sich die Abhängigkeit von einer nicht mehr funktionierenden, zentralisierten, verflochtenen Technik zeigte. Gleichzeitig wird mit der Naturbeherrschung die Bedrohung noch einmal erzeugt: man denke an die Gefahren der Kerntechnologie, an die Folgen des Baus gigantischer Staudämme etc.

ÖKOLOGISCHE PROGNOSEN SIND DARAUF ANGELEGT, DIE INDUSTRIEGESELLSCHAFTEN ALS VERÄNDERUNGSNOTWENDIG ZU BEGREIFEN, DAMIT EIN HUMANES LEBEN MÖGLICH IST.

In der nicht überwindbaren Problematik der Prognostik, daß sie bei aller Vorhersage am Unvorhersagbaren scheitert, liegt jedoch eine *Chance*, die auf die *Pädagogik zurückweist*. Ökologische Prognostik, das heißt heute, die Konsequenzen aufzuzeigen, die aus der Verlängerung des Bestehenden resultieren; wobei gleichzeitig die Axiome aufgewiesen werden, unter denen die Katastrophe unausweichlich sich vollzieht. Somit ist die ökologische Zukunftsforschung geradezu gegen die eigenen Prognosen zu lesen. Sie ist darauf angelegt, die *Industriegesellschaften als veränderungsnotwendig zu begreifen, damit ein humanes Leben möglich ist*. Die doppelte Unvorhersagbarkeit in der Prognostik, resultierend aus der Veränderbarkeit der Axiome und der Unmöglichkeit der Erfassung aller Zusammenhänge erfordert es geradezu, sich gegen die Prognosen zu verhalten, indem man die Axiome durch verändertes Handeln ändert und aufgrund der Interdependenzen den Bann totaler Beherrschenwollens der Natur bricht.

Die Chance der Pädagogik besteht darin, aus der Negation der Prognosen nach Änderbarem zu suchen, damit Pädagogik, die immer auf Zukunft bezogen ist, nicht ihren Sinn dadurch verliert, daß sie unbeholfen der Destruktion von Zukunft gegenübersteht.

DIE CHANCE DER PÄDAGOGIK BESTEHT DARIN, AUS DER NEGATION DER PROGNOSEN NACH ÄNDERBAREM ZU SUCHEN.

Negation der Prognostik heißt jedoch nicht, auf sie zu verzichten, denn sie ist notwendig, da sie die negativen Tendenzen herrschenden Umgangs mit Natur aufzeigt. Denn weite Bereiche der prognostizierten Naturzerstörung sind von *irreparablen* Charakter. Ausgestorbene Tier- und Pflanzenarten können nicht wiedergewonnen werden, und eine einmal zerstörte Ozonschicht läßt sich nicht mehr ersetzen. Ebenso sind endliche Ressourcen nicht zweimal ausschöpfbar. Andere Formen der Naturausbeutung und -zerstörung sind *irreversibel*. Viele Fälle der Naturbearbeitung lassen eine Rückkehr zum annähernd früheren Stand der Dinge nicht zu. Manche Prozesse, einmal in Gang gesetzt, lassen sich nicht mehr abbrechen: Eine irreparable Zerstörung der Ozonschicht z.B. führt unweigerlich zum Aufheizen der Atmosphäre. Ist diese erst einmal in größerem Umfang eingetreten, beschleunigt sich das Aufheizen nur noch, da mit dem Schmelzen der Eisflächen die Abstrahlungsfähigkeit der Erde drastisch abgebaut wird.

Selbst dort, wo die Schäden als reparabel gelten, dauert die Rekonstruktion - etwa von verödeten, ausgelaugten Böden - Jahrzehnte. Selbst hier sind die Handlungsmöglichkeiten stark beschnitten. Eine offene Zukunft als Forderung für eine sinnvolle Erziehung ist so gar nicht mehr denkbar. Das Handeln wäre und ist in diesen Fällen nur noch als Reflex auf vorgängige Handlungsvollzüge begreifbar. Somit erlangen die Prognosen heute eine gänzlich neue Qualität. Die drei Faktoren der *Irreparabilität*, der *Irreversibilität* und der *Reparabilität nur über längere Zeiträume* verunmöglichen es, sich erst dann um eine prognostizierte Naturzerstörung zu kümmern, wenn die Prognosen von der Wirklichkeit eingeholt worden sind. Die Prognosen werden somit unabweisbar, so lange ihnen auch nur eine annähernde Exaktheit, Wahrscheinlichkeit und Plausibilität zugestanden werden muß. Man mag sich z.B. um die Wahrscheinlichkeit streiten, daß die Ozonschicht tatsächlich zerstört wird, auch darum, ob die Folgen tatsächlich zu einem Aufheizen der Atmosphäre führen etc.; jedoch nicht handeln, solange man keine "gesicherten" wissenschaftlichen Ergebnisse besitzt, würde heißen, daß es für die Menschheit zu spät sein kann.

Damit ist das Ende der traditionellen Wissenschaft angezeigt. Galt seit Beginn der Neuzeit, daß gegenüber der Natur auf der Basis von Wissenschaft und Technik und nicht über Spekulation zu handeln sei, findet heute in den hochindustrialisierten Gesellschaften als Folge von Wissenschaft und Technik (!) ein Rückgang auf die Spekulation statt.

Ich fasse zusammen: Zwar bleibt es ein schwieriges Unterfangen, den "Realitätsgehalt" von Prognosen abzuwägen, jedoch sie für irrelevant zu erklären, verbietet sich. Vielmehr sind ihre Axiome genau zu studieren, da von ihnen aus die Prognosen einen (negativen) Blick in die Zukunft als verlängerte Gegenwart möglich machen. Die Negativität der Prognostik kann so zum entscheidenden Moment der Kritik an herkömmlicher Erziehung werden.

2. DER ZUKUNFTSBEZUG DER PÄDAGOGIK¹⁾

Die ökologischen Prognosen, die die negative Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft beschreiben und an der Unvorhersagbarkeit bei aller Vorhersage scheitern, verweisen auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Zukunft, die nicht naturzerstörend wirken und nicht in den Holozid führen. Zu den Bedingungen wird im Rahmen der Konzeptionen zur Umwelterziehung ein geändertes Verhalten der Individuen gezählt. Der Zukunftsbezug innerhalb der Überlegungen zur *Umwelterziehung* wird direkt angesprochen durch die Forderung der UNESCO-Kommissionen, "im Rahmen der schulischen und außerschulischen Umwelterziehung ... die zeitgebundene (vergangene, gegenwärtige und zukünftige) Dimension jeder Umwelt in Betracht zu ziehen" (UNESCO-KOMMISSIONEN 1979, S. 81). Dies paralytisiert jedoch in gewisser Weise die Befürchtung, die Erziehung würde erneut in ihrer Fixierung auf Umweltprobleme lediglich an externen Zwecken ausgerichtet. Der grundlegende externe Zweck, Zukunft zu ermöglichen, wird mit der durch die Prognostik aufgewiesenen Möglichkeit eines Holozids zum internen Zweck in dem Augenblick, wo alle von eben dieser Gefahr der Vernichtung betroffen sind. Externe Zwecke können nur dort auftreten, wo Einzelsubjekte oder Klassen, Gruppierungen etc. anderen diktieren, wie sie zu handeln haben, welchen Grund von Freiheit sie realisieren dürfen usw. Dies mag in den Umwelterziehungskonzeptionen dann vorliegen, wenn von "einüben", "Verhalten ändern" usw. die Rede ist.

Jedoch greift hier eine Kritik auf der Basis des Instrumentalisierungsverdikt in der Pädagogik zu kurz. Man kann den Konzeptionen nicht einfach vorwerfen, sie würden die zukünftigen Möglichkeiten der Individuen beschneiden bzw. eine offene Zukunft verhindern, indem sie spezifische Verhaltensweisen systematisch erzeugen wollen. Immerhin stellen die Konzeptionen den Versuch dar, weiterer Zerstörung der Lebensmöglichkeiten durch die Verlängerung tradierter Erziehungs- und Qualifikationsmuster zu entkommen. Auch wenn dieser Versuch letztlich wieder in die Normierung von Bewußtsein und Handeln führt, ist doch die Überlegenheit gegenüber dem Herkömmlichen darin zu sehen, wenigstens Zukunft wieder in den Blick genommen zu haben, über die Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft implizit hinaus gegangen zu sein.

Aus dieser Perspektive, der Notwendigkeit geänderten Verhaltens und Bewußtseins um der Möglichkeit einer offenen Zukunft willen, kehrt sich der mögliche Vorwurf einer Orientierung an externen Zwecken geradezu um: gelingt der Nach-

1) Dieser Abschnitt ist eine stark überarbeitete Fassung der Seiten 86-95 meines Aufsatzes: Die ökologische Krise ... 1982a. Ich danke dem Verlag Klett-Cotta für die Genehmigung des Rechts auf Wiederabdruck.

weis, daß mit der herrschenden Erziehung nur diejenigen Denk- und Verhaltensmuster verfestigt werden, die auf gesellschaftlicher Ebene erst in die ökologische Krise geführt haben, so wäre genau dies die Orientierung am externen Zweck par excellence: die Vernichtung der Möglichkeit von Zukunft zwecks kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung eines kleinen Teils der Weltbevölkerung auf Kosten des größten Teils der Lebenden und aller zukünftigen Menschen.

Stützt man sich auf die Prognosen zur ökologischen Krise, so läßt sich mit Recht behaupten, daß schon die Schüler, die gegenwärtig die Grundschule besuchen, auf der Basis des Bestehenden kaum die Möglichkeit haben werden, selbst noch einmal die Frage nach der Weiterexistenz oder Vernichtung der Menschheit zu stellen. Die Frage wäre entschieden - gegen sie. Dagegen ist mit der Forderung nach Umwelterziehung - bei aller Kritik an den einzelnen Konzeptionen - ein Problem aufgeworfen, dem sich die Pädagogik zu stellen hat: *Erziehungs- und Bildungsprozesse sind immer auf Zukunft gerichtet und müssen nach dem Bewußtsein und Handeln fragen, daß Zukunft wieder offen macht.*

Der gezielte Versuch, in der Erziehung die zukünftige Gegenwart als gegenwärtige Zukunft vorwegzunehmen, wie dies in der Umwelterziehung Tendenz ist, wenn vom Erwerb von Handlungskompetenzen für zukünftige Situationen die Rede ist (vgl. BOLSCO u.a. 1980, S. 15 ff.; EULEFELD u.a. 1981, S. 82 ff.; BOTKIN u.a. 1979, S. 40 ff.), ist durchaus nicht neu. So hat KANT gefordert, die Kinder "nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist, der Idee der Menschheit" (KANT 1803, A 18) zu erziehen. "Der Zweck pädagogischen Denkens und Handelns ist das Subjekt und dessen Vernunftsubstanz und ist über das Subjekt die Vervollkommnung der Gattung" (LÜWISCH 1974, S. 347; über den Zukunftsbezug der Pädagogik bei Kant). Der Fortschritt als Tendenz auf das Bessere macht es dabei möglich, sich schon aus der bestehenden Gesellschaft heraus gewiß zu sein, das "Woraufhin" der Erziehung bestimmen zu können.

Gegen jegliche Manipulation in Form der Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft gelingt wohl erstmals SCHLEIERMACHER in seinen pädagogischen Vorlesungen von 1826 eine stichhaltige Argumentation. Er problematisiert die Differenz zwischen gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart für die Pädagogik in aller Schärfe. Da Schleiermachers Gedanken auch heute noch als zentrale Bezugspunkte einer Auseinandersetzung um die Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung gelten, gerade weil er aus der seit der Aufklärung durchgängigen Hoffnung auf eine bessere Welt für die Pädagogik andere Konsequenzen zieht als seine Vorgänger, ist das Aufgreifen seiner Überlegungen notwendig um zu zeigen, daß mit der potentiellen Weltvernichtung der Zukunftsbezug über Schleiermacher hinaus eine neue Qualität gewinnt.

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPROZESSE SIND IMMER AUF ZUKUNFT GERICHTET UND MÜSSEN NACH DEM BEWUßTSEIN UND HANDELN FRAGEN, DAS ZUKUNFT WIEDER OFFEN MACHT.

Besonders zwei Aspekte der Überlegungen Schleiermachers sind noch heute von Bedeutung: zum einen sein Verdikt, Erziehung und Bildung nicht in Hinblick auf eine spezifische Zukunft zu instrumentalisieren, zum anderen seine Warnung da-

vor, das Augenblickserleben des Kindes ohne dessen Zustimmung seinem zukünftigen Lebensbezug zu opfern.

Für Schleiermacher ist es nicht möglich, die Zukunft vorherzubestimmen, denn das Subjekt ist zwar einerseits gesellschaftlich konstituiert, produziert aber andererseits selbst die Gesellschaft und muß gerade darin frei sein (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 9 ff.). Die Erziehung bleibt in ihren Inhalten primär auf die Vergangenheit verwiesen, vollzieht sich jedoch in der Gegenwart und findet um der Zukunft Willen statt. Damit kann das Bestehende nicht einfach rezipiert werden, denn die gegenwärtige Zukunft als Prognose oder Antizipation wird nicht mit der zukünftigen Gegenwart zusammenfallen. Neben der kritischen Aneignung des Wissens und der Kenntnisse von gegenwärtiger Relevanz müssen demnach Möglichkeiten aufgewiesen werden, wie die Zukunft gestaltet, wie in ihr gehandelt und in sie eingegriffen werden kann - ohne Zukunft damit schon wieder zu determinieren.

ZUKUNFT SCHEINT NUR MÖGLICH ZU SEIN ALS RADIKALER BRUCH MIT DER GEGENWÄRTIGEN GEGENWART BZW. DER KRITIK DER GEGENWÄRTIGEN VERGANGENHEIT.

In der Differenz zwischen gegenwärtiger Zukunft und ungewisser zukünftiger Gegenwart bleibt die Forderung zurück, daß die Gegenwart selbst schon befriedigend sein muß, will man die Erziehung nicht für eine spezifische Zukunft instrumentalisieren. Dennoch bleibt "jede pädagogische Einwirkung ... Aufopferung eines bestimmten Moments für einen zukünftigen" (SCHLEIERMACHER 1957, S. 46), was die ethische Frage provoziert: "Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem könne geopfert werden?" (ebd.). Die Frage ist für die Pädagogik gerade deshalb von Bedeutung, weil das Kind "dem Augenblick lebt".

Daraus resultiert eine Differenz zwischen der Zwecksetzung, die das Subjekt, d.h. das Kind betrifft, und einer Zwecksetzung, die, von Seiten der Erziehenden an das Kind herangetragen, dieses zum bloßen Objekt macht. Während sich Erziehung auf Zukunft richtet, die pädagogisch Handelnden Partei ergreifen wollen für die gute Zukunft der Heranwachsenden, genügt diesen häufig die Befriedigung situativer Bedürfnisse im Hier und Jetzt. Diese Bedürfnisse aber können durchaus kollidieren mit den Anforderungen für eine Zukunft, die in der Möglichkeit bleiben soll. Zwar ist das Kind auch schon insofern auf Zukunft ausgerichtet, als Wünsche, Erwartungen und ihre Erfüllung auseinanderfallen, doch bleibt dies zunächst an die Gegenwart gebunden, während Erziehung als Verpflichtung auf Zukunft vom Hier und Jetzt sich lösen muß. Der Zukunftsbezug der Pädagogik läßt sich möglicherweise nur realisieren, indem die situativen Bedürfnisse des Kindes umgangen oder umgelenkt werden auf Zukunft. Doch dann wäre das Kind auf Zukunft hin instrumentalisiert.

Dagegen versuchte Schleiermacher die Erziehung dadurch zu schützen, daß er den Zukunftsbezug abhängig machte von der Zustimmung des Zöglings; zudem von der Zustimmung in der konkreten Situation, da eine spätere Zustimmung zum Zukunftsbezug ausbleiben kann und es auch möglich ist, daß der Erziehungsprozeß nicht zu Ende geführt werden kann. Im letzten Fall wäre das Kind reines Objekt geblieben (S. 47). Der Versuch, den Widerspruch zu lösen, mündet für Schleiermacher in die Forderung, daß "die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, ... zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben (muß);

so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist" (ebd. S. 48).

Dieser Antinomie zu entkommen, gelingt Schleiermacher nur, indem er den Nachweis zu führen versucht, daß der Gegensatz zwischen Gegenwart und Zukunft "nur ein relativer, kein absoluter" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 526) ist. Dies läßt sich nur denken, wenn die Tendenz auf eine gute Zukunft schon in der Gegenwart angelegt ist, die Gegenwart gleichsam zeitlos wird, da grundsätzlich Neues nicht erforderlich ist. Soweit nämlich Zukunft noch Gegenwärtiges enthält, befriedigt Gegenwart nur, wenn diese gleichzeitig auch eine mögliche Zukunft noch befriedigt, "und Zukunft befriedigt nur, sofern die in ihr enthaltene Gegenwart schon befriedigt ist" (SCHURR 1975, S. 376). Damit ist die geforderte Nicht-Aufopferung auch nur dort realisierbar, wo das Zeiterleben von Gegenwart und Zukunft nicht in krassem Gegensatz zueinander steht und die Aufgabe der Erziehung nicht darin liegt, mit der historisch gegenwärtigen oder der gegenwärtigen Gegenwart radikal zu brechen.

Schleiermacher kann die Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung an die regulative Idee des Guten nur deshalb koppeln, weil für ihn die Idee des Guten der gegenwärtigen Gegenwart schon inhärent und die Tendenz zur Versittlichung schon im Geschichtsverlauf angelegt ist (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 16 ff., S. 132). Die Tendenz aufs Bessere, der Fortschritt jedoch, den SCHLEIERMACHER und viele vor und nach ihm meinten ausmachen zu können, ist durchaus zu bezweifeln. Jedenfalls hat der Fortschritt der Naturbeherrschung ins Gegenteil geführt: nicht zum Besseren, sondern nur tiefer in die Naturzwänge hinein - wie die ökologische Krise beweist. Daher ist es inzwischen notwendig, sich zunächst der Möglichkeit der Zukunft im Gegenwärtigen zu vergewissern, und Zukunft scheint nur möglich zu sein als radikaler Bruch mit der gegenwärtigen Gegenwart bzw. der Kritik der gegenwärtigen Vergangenheit. Aus dieser Perspektive wird SCHLEIERMACHERS Versuch einer Auflösung der Antinomie von Gegenwart und Zukunft in der Erziehung fragwürdig.

Der Balanceakt des Lehrers zwischen seinen Aufgaben als "Anwalt der Zukunft" und "Achter kindlichen Gegenwartslebens" gestaltet sich schwieriger als Schleiermacher sehen konnte. Es wäre nämlich, bleibt man bei seiner Vorstellung vom "Augenblicksleben" des Kindes, in jeder Situation schon das Naturzerstörende oder auch -adäquate Moment wahrzunehmen - aber dies ist selbst in der Ökologiediskussion eine bisher kaum berührte Thematik. Dennoch ist dies eine Aufgabe der Pädagogen, soll der Augenblick sowohl situativ als auch im Rückblick als befriedigend gelten können. Die Probleme beginnen schon dort, wo in situativen Handlungen der Kinder ein Verhalten zum Ausdruck kommt, das zwar für das Kind subjektiv befriedigend sein mag, gleichzeitig jedoch als Beitrag zur Naturzerstörung begriffen werden muß. Hier geraten die Erziehenden in Konflikt zwischen den Ansprüchen des Kindes auf situative Bedürfnisbefriedigung und der "negativen Hauptthese" in den Aphorismen zur Pädagogik bei SCHLEIERMACHER: "Nichts machen, ja auch nichts dulden, was man wieder zerstören müßte." (SCHLEIERMACHER 1959, S. 33).

Anzuknüpfen wäre hier daran, daß das "Augenblicksleben" immer und notwendig eine Auseinandersetzung mit Gegenständen impliziert. Die Dinge aber sind, bei aller gesellschaftlich-geschichtlichen Geformtheit, immer auch ein Stück Natur. Das heißt, über den Verweis auf die Gegenstandsseite mag es möglich sein, schon im situativen Handeln von Kindern das Andere, die Natur anzusprechen. Damit rückt jedoch für die Pädagogik, soweit sie immer noch als - modern gesprochen - Interaktion zwischen Personen begriffen wird, ein Moment wieder in den Blick, das allzuleicht vergessen wird: *Anwalt der Zukunft zu sein, heißt dann nicht*

nur, sich am Kind zu orientieren, sondern gleichzeitig am Gegenstand, mit dem sich das Kind im Augenblick auseinandersetzt.

Damit taucht im Zuge der drohenden ökologischen Apokalypse eine Betrachtungsweise auf, die für die Erziehungswissenschaft wieder von großer Bedeutung werden dürfte: daß Erziehung nicht nur formal auf Zukunft ausgerichtet ist, sondern daß über die Einbeziehung der Möglichkeit der Unmöglichkeit von Zukunft das materiale Moment innerhalb der Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung wiedergewonnen wird. Dieses materiale Moment bleibt bisher in der neueren Diskussion von Bildungs- und Erziehungsprozessen unberücksichtigt. Auch wenn durchaus zutreffend von dem "prinzipiell riskanten Vorgriff auf Künftiges" (MOLLENHAUER 1981, S. 68) als jeder pädagogischen Handlung inhärenten Moment gesprochen wird, ist eine Betrachtung und Analyse doch defizitär, die die Zukunftsbezogenheit bzw. die Kategorie "Zeit" lediglich als eine "fundamentale Dimension interpersonalen (Erziehungs-)Handelns" und des "individuellen Bewußtseins" (ebd., S. 73) begreift. In dem Moment, wo der Umgang mit den Gegenständen, Dingen und damit mit der Natur nicht mehr unproblematisch ist, kann es nicht genügen, die Zeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen nur inter- oder intrapersonal und formal zu betrachten, sondern das Thema, der Inhalt als in die pädagogische Handlung verstrickte gewinnen bezogen auf die Zukunft massiv an Bedeutung.

PÄDAGOGIK IST ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM DENKEN UND HANDELN VERPFLICHTET, DAS ZUKUNFT VERUNMÖGLICHT.

Die Erziehungswissenschaft muß sich von der Vorstellung befreien, sie könnte auskommen mit der Reflexion des Interaktionsgeschehens in Erziehungsprozessen. Vielmehr ist Pädagogik angesichts der Möglichkeit, daß es für die jetzt heranwachsende Generation potentiell keine Zukunft mehr gibt, zur Auseinandersetzung mit dem Denken und Handeln verpflichtet, das Zukunft verunmöglicht. Es ist von Seiten der Erziehungswissenschaft zu fragen, welchen Bedeutungsgehalt Wissenschaft und Technik aufweisen für die Auseinandersetzung mit der drohenden Apokalypse wie für die Zukunft derer, die sich ihr widmen und von ihr betroffen sein werden. Das aber kehrt das Verhältnis der Pädagogik bezogen auf die Auseinandersetzung mit Zukunft gegenüber dem in der Umwelterziehung geradezu um. Von Seiten der Wissenschaften, des Staates und gesellschaftlicher Gruppierungen an die Erziehung gestellte Forderungen, ein verändertes Umweltbewußtsein und Verhalten zu erzeugen, müssen von der Pädagogik abgewehrt werden. Vielmehr ist an wissenschaftliche Disziplinen, industrielle Organisationen, Ministerien etc. die Frage zu stellen, inwieweit die ökologische Krise nicht durch sie erst entstanden ist - und ob sie sich selbst so verändern können, daß Zukunft weiterhin in der Möglichkeit gehalten wird.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Wirklichkeit ihre Möglichkeiten bereits überschritten hat. Die heutige Form der Naturausbeutung, -vernichtung und -zerstörung signalisiert, daß die Industriegesellschaften gleichsam auf der Basis von Krediten leben, die gewiß nicht zurückgezahlt werden können. Die Pleite ist abzusehen, kommt es nicht zu einem geänderten Umgang mit Natur. Das Festhalten am Hier und Heute bestehender Industriesysteme jedenfalls wird unmöglich. Wenn die Zukunft schon im Gegenwärtigen liegt, so bedeutet dies für pädagogische Theorie und Praxis, daß ein Bezug auf pragmatische, prognostizierte Zukunft die Gegenwart gerade erst einholt, sie noch gar nicht verlassen hat, wie die kritisch-emanzipatorische Pädagogik meinte, als in ihr die Wissenschaftsorientierung ausgerufen wurde (vgl. BLANKERTZ 1967, S. 229 ff.). Die Wirklichkeit inklusive

ihrer prognostischen Verlängerung ist ohne Zukunft. Prognosen lassen sich daher in einer Pädagogik, die ihrer Verpflichtung auf Zukunft nachkommt, gegen sich selbst wenden. Es wird möglich, über die Prognosen und ihre Axiome die immanente Ideologie der jeweiligen Gesellschaft aufzugreifen, sie damit aber auch zu hinterfragen auf die inhärenten (Un-)Möglichkeiten humanen (Über-)Lebens. Prognosen in der Ökologie verweisen immer wieder auf eine Wirklichkeit, deren negatives Wohin sie beschreiben. Aus diesem Grunde ist auch und gerade aus der Zukunftsbezogenheit der Pädagogik heraus eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit notwendig, weil sie in jedem Augenblick aufscheinen läßt, wohin sich Gesellschaft und Natur bewegen.

DIE INDUSTRIEGESELLSCHAFTEN LEBEN AUF DER BASIS VON KREDITEN, DIE NICHT ZURÜCKBEZAHLT WERDEN KÖNNEN. DIE PLEITE IST ABZUSEHEN.

3. ZUKUNFT ALS UTOPISCHES DENKEN

Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit wird in Erziehungs- und Bildungsprozessen, die nach dem Verhältnis von Mensch und Natur fragt, mehrere Dimensionen haben müssen: einmal wird die Aneignung der herrschenden Wissenschaft und Technik einher gehen müssen mit der Frage nach ihren wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen, um dem sich in ihr ausdrückenden Umgang mit Natur auf die Spur zu kommen. Zweitens wird eine Relativierung des herrschenden Umgangs mit Natur notwendig, was etwa dadurch zu leisten wäre, daß historisch zurückliegende Formen der Interpretation und Bearbeitung von Natur thematisiert werden. Denn erst der gebrochene Absolutheitsanspruch der herrschenden Naturwissenschaft und Technik schafft Raum für neue Möglichkeiten. Drittens wird der Prozeßcharakter der Natur wieder in den Blick rücken müssen. Das heißt, es muß die Möglichkeit geschaffen werden, Natur auch geschichtlich zu sehen, als eine sich permanent verändernde. Wobei für die Neuzeit allemal gilt, daß die Naturgeschichte eng gekoppelt ist an die Wissenschafts- und Technikgeschichte als durchschlagende Vernichtungsfaktoren. Nur wenn der geschichtliche Charakter von Wissenschaft, Technik, Gesellschaft und Natur gegeben ist, läßt sich überhaupt eine Zukunft denken, die offen ist. Die hier nur angedeuteten Momente einer neuorientierten Pädagogik schaffen jedoch zunächst nur Raum für neue Möglichkeiten, sie bleiben immer noch negativ. Sie skizzieren kein besseres Woraufhin, sondern machen lediglich die schlechte Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft transparent, durchbrechen die Absolutheit des herrschenden Umgangs mit Natur, machen deutlich, daß alles auch anders sein könnte, auch weil es anders war.

Die Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Zukunft durch Prognostik und der zukünftigen Gegenwart als einer, die der Prognose widersprechen könnte, macht es unmöglich, die Zukunft *normativ* bestimmen zu wollen, auf eine bestimmte Zukunft hin zu erziehen. Einerseits kann es notwendig sein, mit dem Gegenwärtigen radikal zu brechen, andererseits kann nicht, solange auf Autonomie,

Selbständigkeit und Mündigkeit beharrt wird, die darin implizierte Vorstellung von einer offenen Zukunft dadurch schon wieder verbaut werden, daß vom Heutigen her bestimmt wird, wie kommende Generationen die Welt, ihr Verhältnis zur Natur gestalten sollen. Ist aus dem Gegenwärtigen nichts Positives zu gewinnen, ist auch aus der Gegenwart keine auf eine spezifische Zukunft hin normierende pädagogische Handlung begründbar (vgl. de HAAN 1982b, S. 34).

Dennoch kann Erziehung sich nicht beschränken auf eine Gegenwarts kritik. Es ist "bei Strafe des Untergangs" (BLOCH 1965, S. 9) ein "überlegtes Verhältnis zur Zukunft" (ebd.) notwendig. Allein in dem Fall, daß das Überleben der Menschheit und ein besseres Leben noch möglich ist, d.h. daß die Zukunft noch offen ist, daß sie nicht schon gänzlich determiniert ist, hat Erziehung einen Sinn - wird sie doch getragen von der Hoffnung, daß das, was ist, sich ins Bessere kehren läßt. Dies impliziert aber, daß "rund ums vorhandene Wirkliche und vor allem ihm voraus" (BLOCH 1975, S. 144) bisher nicht erfaßte und noch gar nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten sich befinden. Die Möglichkeiten dürfen sich dabei nicht allein auf das menschliche Vermögen beschränken, über die Wirklichkeit hinauszugelangen, sondern müssen auch - über die Menschengeschichte hinaus - die äußere Natur umfassen. Denn ohne die äußere Natur und gegen sie gerät die Menschheit und mit ihr die Menschlichkeit in permanente Selbstgefährdung bis hin zum drohenden Holozid.

Es wird zum notwendigen Moment von Bildungsprozessen, nach dem besseren Noch-Nicht zu suchen, nach dem, "was in der Schwebe ist, was noch nicht verwirklicht, aber damit noch nicht aus der Welt ist" (BLOCH 1965, S. 10). Statt einer Normierung, statt der Erzeugung spezifischen Verhaltens und Bewußtseins für den zukünftigen Umgang mit Natur als letztendlichem Verharren in der Gegenwart, ist den Lernenden die eigene Potenz des Noch-Nicht-Bewußten, der Tagträume und Phantasien aufzuzeigen. Die Selbstaufgegebenheit von Zukunft heißt dann, selbst nach dem zu suchen, worin eine Veränderung des Bestehenden möglich ist.

Das Utopische, auf das hier verwiesen wird, gehört zu den am wenigsten durchdachten Momenten innerhalb der Pädagogik - trotz ihres Zukunftsbezugs. Dies mag zum einen darin begründet sein, daß der Glaube an den Fortschritt zum Besseren sich bisher durchhielt, womit ein qualitativ Neues überflüssig war; liegt zum anderen sicher auch am bisher beschränkten Verständnis vom Utopischen in der Erziehung. So ist leicht nachzuweisen, daß utopische Erziehungsvorstellungen immer in den Bereich der Dogmatik rücken, wenn versucht wird, über Erziehung eine utopische Gesellschaft zu realisieren oder aber zu stabilisieren.

Nicht darum geht es, wie die utopischen Vorstellungen einer herrschenden Gesellschaft zur Geltung gelangen, und auch nicht darum, der Beschäftigung mit bestehenden (literarischen) Utopien breiteren Raum zu geben, sondern um ein Anderes, nämlich das *Anknüpfen an den Vorstellungen vom besseren, wahren Leben der Lernenden selbst.*

ES IST BEI STRAFE DES UNTERGANGS EIN ÜBERLEGTES VERHÄLTNIS ZUR ZUKUNFT NOTWENDIG.

Solche Tagträume, Phantasien und utopischen Vorstellungen, auch und gerade bezogen auf die äußere Natur, werden von der schlechten Wirklichkeit immer schon mitvermittelt. Das heißt, es ist nicht notwendig davon auszugehen, daß das Utopische im Menschen eine anthropologische Konstante ist, sei sie nun der kindlichen Spontaneität und Unmittelbarkeit geschuldet, oder, grundlegender, in der Selbst-

erhaltung als Grundtrieb fundiert. Vielmehr wird der Traum von einem besseren Umgang mit und einer nicht zerstörten Natur immer schon mitgeliefert von der naturzerstörenden industriellen Produktion. Und zwar in der Form, daß der Verkauf der Produkte dialektisch beides beinhaltet: das Anknüpfen an Wünsche und Träume - die Werbung mit ihren Landschaftsbildern, dem Versprechen von Glück bei gleichzeitiger Lüge von der heilen Natur liefert hier tagtäglich Bilder - verweist auf eine Natur, deren Zerstörung die Produktion wie der Konsum des Produktes gerade betreiben. Solche Vorstellungen vom Besseren lassen sich bis in den Balkonkasten hinein verfolgen, der auch noch eine Spur vom Traum des Lebens in einer sich entfaltenden Natur enthält. Selbst die Urlaubsträume, seien sie bezogen auf den Bayerischen Wald oder die tropische Insel, transportieren den Wunsch nach einem qualitativen Naturverständnis. Das Aufscheinen einer anderen Natur als Gegenbild zu dem, was Wirklichkeit ist, ist schon Kritik am Bestehenden und drängt gleichzeitig darauf - wenn auch zunächst nur als vage Phantasie und oft genug von der Werbung oder durch sich selbst betrogen - realisiert zu werden. Nur, die Phantasie von einer anderen Natur, der Raum gegeben werden muß, damit eine offene Zukunft auch von denen gefüllt werden kann, die darin leben werden, bewirkt zunächst nichts. Der Wille zur Veränderung muß nach dem Veränderbaren fragen, sonst können die Wünsche nicht real werden. Aus den utopischen Vorstellungen heraus muß nach den Tendenzen, der Latenz außerhalb ihrer gefragt werden.

DER TRAUM VON EINER NICHT ZERSTÖRTEN NATUR WIRD VON DER NATURZERSTÖRENDE INDUSTRIELLEN PRODUKTION IMMER SCHON MITGELIEFERT.

Gelingt die Befähigung, die Phantasie von einem anderen, besseren Verhältnis zur Natur über das bloß *formal Mögliche* als bloß denkbare hinaus (vgl. BLOCH 1959, S. 258 ff.; BLOCH 1975, S. 128 ff.) zum *sachlich-objektiv Möglichen* zu heben, so ist zunächst von denen, um deren Zukunft es geht, zum Vorschein gebracht, wie für sie eine bessere Zukunft aussehen könnte. Erst so läßt sich das "Versprechen auf eine bessere Zukunft" (BLANKERTZ) der Tendenz nach einlösen. Nicht durch Vorgaben in Form der Erziehung auf eine Utopie hin, nicht durch das Vorstellen von bestehenden Utopien, sondern durch die Lernenden selbst. Erst die Eröffnung eines bewußten und reflektierten utopischen Denkens läßt die Erkenntnis zu, daß die Wirklichkeit sich nicht in ihrer schlechten Unmittelbarkeit erschöpft. Nur durch die Hebung des latent vorhandenen Besseren in der schlechten Wirklichkeit gelingt es, ohne Normierung eine bessere Zukunft zu eröffnen.

Aber die Stufe des sachlich-objektiv Möglichen, die auf der Subjektseite als konkretisierte Phantasievorstellung angesiedelt ist, muß selbst überwunden werden. Die utopische Vorstellung kann nur dann in die Realität sich umsetzen, wenn ihr ein außerhalb des Gedachten liegendes entgegenkommt: das sachhaft-objektgemäß Mögliche. Dieses "lebt nicht von dem unzureichend bekannten, sondern von den unzureichend hervorgetretenen Bedingungsgründen. Es bezeichnet mithin nicht eine mehr oder minder ausreichende Kenntnis der Bedingungen, sondern es bezeichnet das mehr oder minder ausreichend Bedingende in den Gegenständen selbst und den Sachverhalten." (BLOCH 1959, S. 265). Damit ist zu fragen nach den Gegenständen und den Bedingungen, unter denen sie "anders werden können". Schon aus diesem Grunde ist es notwendig, Naturwissenschaft und Technik einer tiefgreifenden Kritik zu unterziehen, sie in ihrer Aneignung gleichzeitig zu problematisieren. Ebenso bleibt die Frage nach dem "Anders-Tunkönnen" als aktives Getanwerdenkönnen

erhalten. Dieser Aspekt verweist zunächst auf die Kritik der Gesellschaftsseite, wie sie die Umwelterziehung schon partiell leistet und die Kritik der Axiome der Prognostik beinhaltet.

Erst die Vermittlung von sachlich-objektiv Möglichem und sachhaft-objektgemäß Möglichem im *objektiv-real* Möglichen erlaubt es, von der Vorstellung und dem Vorgegebenen überzugehen zu einem Handeln, das der Natur adäquat ist. Anders-Tun-können und Anders-Werden-können als Undeterminiertheit auf der Subjektseite und Undeterminiertes auf der Objektseite müssen hier zusammenkommen. Nur daß auf der Gegenstandsseite das sachhaft-objektgemäß Mögliche nicht durch sich selbst zur Veränderung gelangt, sondern nur durch den Beistand der Menschen. Daher ist es notwendig, in Bildungsprozessen bei der Suche nach dem besseren Noch-Nicht durch die Heranwachsenden diese Suche dem Noch-Nicht-Gewordenen der Natur zu vermitteln; zumal der Bezug auf eine echte Zukunft, also die, die die Gegenwart nicht normativ oder prognostisch verlängert, unter Einschluß der Natur noch gar nicht stattgefunden hat.

UTOPIE IST AUF ANTIZIPATION EINER ZUKUNFT GERICHTET, IN DER QUALITATIV NEUES SICH REALISIERT.

So hat Francis BACONS Nova Atlantis das Utopische längst verloren. Vorstellungen, die darauf ausgehen, daß mit der neuzeitlichen Naturbeherrschung der Mensch die Freiheit gewinnt, verkehren sich ins Gegenteil. Diese Utopie hat sich so weit realisiert, daß die Insel, auf der die Utopie zunächst angesiedelt war, inzwischen globale Ausmaße angenommen hat. Jetzt droht sie, wie das alte Atlantis, unterzugehen. Wobei nicht einmal mehr das Meer, in dem das alte Atlantis versank, eine Möglichkeit bietet, neu anzufangen. Das Meer ist gleich mitverseucht. Ein neues Atlantis muß also entstehen. Doch dem Betrug des alten Atlantis sollte vorher das Wasser abgegraben werden. Weder BACONS noch die Utopien vieler Anderer, die auf die Expansion herrschender neuzeitlicher Wissenschaft und Technik setzen sind eindeutig aufs Bessere gerichtet (sie gleichen eher den Antiutopien von ORWELL und HUXLEY); ebensowenig brauchen wir eine neue Insel, auf der es sich einzurichten gilt - weder auf der Erde noch im All. Vielmehr ist, statt den Ort zu wechseln, um dann doch wieder zu kolonialisieren, im Ort selbst zu wechseln (vgl. d'HONT 1973, S. 52).

Pädagogisches Handeln im Sinne der Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten heißt demnach, den Lernenden ihre Zukunftserwartungen selbst zur Prüfung aufzugeben, damit sie den eigenen Entwurf einer besseren Zukunft in ein Handeln umschlagen lassen können, das nicht die Verlängerung des Gegenwärtigen bedeutet. Das heißt, sie sind zu unterstützen bei der Suche nach dem Neuen - bei "Strafe des Untergangs".

LITERATUR

- BLANKERTZ, H.: Erziehung für die Arbeitswelt von morgen. In: BÖHRET, C.v., GROSSER, D. (Hg.): Interdependenzen von Politik und Wissenschaft. Berlin 1967, S. 229 ff.
- BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M. 1959.
- BLOCH, E.: Antizipierte Realität - Wie geschieht und was leistet utopisches Denken? In: BELLINGER, B. u.a.: Wissenschaft und Planung. Berlin 1965, S. 5 ff.
- BLOCH, E.: Experimentum Mundi. Frankfurt a.M. 1975.
- BOLSCHO, D. u.a.: Umwelterziehung - Neue Aufgaben für die Schule. München/Wien/Baltimore 1980.
- BOTKIN, J.W. u.a.: Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen. Wien/Zürich/Innsbruck 1979.
- EHRlich, P.R./EHRlich, A.H.: Bevölkerungswachstum und Umweltkrise. Frankfurt a.M. 1972.
- EULEFELD, G. u.a.: Ökologie und Umwelterziehung. Ein didaktisches Konzept. Stuttgart u.a. 1981.
- GLOBAL 2000. Der Bericht an den Präsidenten, hg. vom Council on Environmental Quality u.d. US-Außenministerium, Washington 1980. Hg. der dt. Übers.: R. KAI-SER, Frankfurt a.M. 1980.
- HAAN, G. DE: Die ökologische Krise als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: D. LENZEN (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Bd. 4, 1980-1982, Stuttgart 1982, S. 79 ff. (1982a).
- HAAN, G. DE: Die falsche Natürlichkeit. Wider einige Selbstverständlichkeiten in der ökopädagogischen Diskussion. In: ökopäd 2(1982), H. 3, S. 32 ff. (1982b).
- D'HONDT, J.: Utopie und Freiheit. In: BERLINGER, R./FINK, E. (Hg.): Philosophische Perspektiven. Ein Jahrbuch. Bd. 5, Frankfurt a.M. 1973, S. 42 ff.
- HÜBNER, K.: Philosophische Fragen der Zukunftsforschung. In: Studium Generale 24(1971), S. 75 ff.
- KANT, I. (1803): Über Pädagogik. Zit. n. W. WEISCHEDEL (Hg.): I. KANT. Werke in 10 Bänden, Bd. 10, Darmstadt 1975.
- LÖWISCH, D.J.: Utopisches Denken und Parteilichkeit in einer kritischen Pädagogik als konstruktive Theorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974), S. 340 ff.
- MEADOWS, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (1981), H. 2, S. 67 ff.

- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Schleiermachers pädagogische Schriften, hg. v. C. PLATZ. Langensalza 1902(3).
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Pädagogische Schriften. Hg. von E. WENIGER Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- SCHURR, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.
- UNESCO-KOMMISSIONEN: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung Tiflis 1977. München/New York/London/Paris 1979.

Martina Baur (Bonn)

MOTIVATIONSGENESE IN DER FRIEDENSBEWEGUNG

Über den Zusammenhang (vor)politischer Sozialisation und friedenspolitischem Engagement

Kein Zweifel, bislang konnte sie allen Versuchen widerstehen, ins politische oder kriminelle Abseits gedrängt zu werden: die deutsche Friedensbewegung. Sie ist, obwohl nur eine Minderheit der westdeutschen Bevölkerung umfassend, ein unübersehbare Realität geworden, die zu ignorieren kein Politiker sich mehr leisten kann. Für die Pädagogik ist eine Frage von besonderem Interesse: Was motiviert diese Menschen zu ihrem Engagement? Die Befragung einer kleinen Tübinger Friedensgruppe ergab ein erstaunliches Ergebnis: Der Sozialisationsverlauf der einzelnen Mitglieder war völlig unterschiedlich und kaum miteinander vergleichbar (vgl. BAUR 1982).

Können wir demnach keinerlei Kriterien finden, die für eine Motivation zum friedenspolitischem Engagement entscheidend sind? Als ein wichtiges Ergebnis meiner Untersuchungen läßt sich sagen: Verbindliche "Muß-Faktoren", die quasi-kausal (friedens)politisches Engagement zur Folge haben, lassen sich in der Sozialisation der untersuchten Aktivisten nicht erkennen. Aber wir können Sozialisationsfaktoren benennen, die die Ausbildung politischer Motivation fördern oder hemmen. Von großer Bedeutung ist dabei die Berücksichtigung manifester und latenter Einflußfaktoren. Gerade die latenten Sozialisationsprozesse sind vermutlich von entscheidender Wichtigkeit (vgl. SCHULZE 1977). Ein Mensch, der sich auf ein politisches Engagement einläßt, benötigt eine ganze Reihe individueller Kompetenzen, wie komplexe affektive und kognitive Strukturen, eine hohe Unsicherheits- und Konflikttoleranz und damit eine relativ große Ich-Stärke, die Bereitschaft, sich immer wieder mit unbequemen Problemen zu befassen, Selbstvertrauen, politische Identität im Sinne einer Positionsbeziehung im politischen System, Kooperationsfähigkeit und Selbstvertrauen. Alle diese "Toleranzen" werden in entscheidender Weise in der Kindheit - meist latent - geprägt, und zwar vor allem in unpolitischen Erfahrungen.

SCHULZE u.a. sind der Meinung, daß diese wichtigen (latenten) Lernprozesse vor allem in der frühen Kindheit gemacht werden. Seit FREUD werden dieser Lebensphase die für die Entwicklung des Menschen entscheidenden Impulse zugeschrieben. Ich interpretiere die erstaunlichen Ergebnisse meiner Untersuchungen anders: Entwicklungsschritte, die in Kindheit und Jugend nicht gemacht wurden, können später nachgeholt werden. Auch Erwachsene lernen und lernen um. Dies wird beispielhaft deutlich in dem folgenden Interview. Die Sozialisation der befragten

Studentin ist geradezu ein Musterbeispiel für negative Politisierung. Sie findet dennoch zu einem friedenspolitischem Engagement und beweist damit die Relativität der herrschenden Meinung von der Relevanz frühkindlicher Prägung. Selbst wenn jemand eine ausgesprochen ungünstige frühkindliche Sozialisation durchlief, lassen sich diese Defizite später ausgleichen. Er kann auch noch im Erwachsenenalter das nachholen, was andere als Kinder spielerisch gelernt haben. Dies gilt gerade auch - wie in diesem Falle - für Frauen, die bekanntlich in der Regel in Kindheit und Jugend weniger politische Impulse als Männer erhalten; sie haben von klein auf weniger Spielraum für eine Entwicklung zu Selbständigkeit und Selbstbewußtsein als Männer, ihre politische Bewußtwerdung verläuft deshalb - wie in diesem Falle - oft sehr spät.

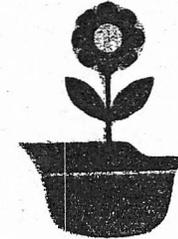
INTERVIEW MIT D. (STUDENTIN)

Anmerkung: D. ging mit mir zur Schule; von daher erklären sich gelegentliche direkte Bezüge auf mich. Das Interview wird hier gekürzt veröffentlicht. Den vollständigen Text findet man in BAUR 1982, Anhang B.

- F: Zunächst eine Frage zu deinem persönlichen Hintergrund: Wie alt bist du, was machst du, hast du Geschwister?
- D: Ich bin 24 Jahre alt und habe eine 1 1/2 Jahre jüngere Schwester und einen 5 Jahre jüngeren Bruder. Ich studiere Romanistik und Anglistik im Hauptstudium und habe vor, in 2 Jahren mit dem ersten Examen anzufangen. Was ich dann danach mache, weiß ich noch nicht. Ich würde gerne Lehrerin werden, aber vielleicht läßt man mich bis dahin gar nicht mehr. Das ist meine große Befürchtung.
- F: Darauf kommen wir sicher noch zurück. Wie bist du zu der Gruppe gekommen, warum bist du gerade in diese Gruppe hineingegangen?
- D: Ich bin letztes Jahr, nachdem ich aus England zurückgekommen bin, ziemlich freudig in eine Friedensgruppe hinein, und ich wußte noch, daß diese Gruppe sich erst letztes Jahr hier in Tübingen als Lokalgruppe gegründet hat. Dadurch fielen die Hemmungen weg, da in eine feste Gruppe reinzutreten und sich irgendwie als Außenseiter zu fühlen und nur schwer Zugang zu finden und mitreden zu können. Das fing vor 4-5 Jahren an, und vor 3 Jahren habe ich dann selber ein Camp mitgemacht in Schottland. Das war eine Kinderfreizeit, die von 12 Teilnehmern gemacht wurde. Das war ein ganz großes Schlüsselerlebnis, ein ganz positives Erlebnis. Daraufhin habe ich einfach gemeint, da fühle ich mich wohl, da muß ich nicht irgendwie bestimmte Vorzeichen haben, um akzeptiert zu werden, kann es einfach mal probieren. Und ich wollte einfach auch von vorne anfangen, mit der Gruppe was aufbauen, mit der Gruppe arbeiten, einen Entwicklungsprozess durchmachen.
- F: War dir das auch deshalb wichtig, weil du vorher in der Amnesty-Gruppe andere Erfahrungen gemacht hattest?
- D: Ja, da kam ich in eine ganz feste Gruppe rein, die hatten seit 4 Jahren denselben Fall und hatten sich wirklich irgendwie totgelaufen. Mit dem Briefe schreiben und den Diskussionen, die doch immer wieder dasselbe gebracht haben. Die einzelnen Leute hatten schon ihre "insider-jokes" und haben sich über wenige Gesten miteinander verständigen können. So haben sie es jedem neu Dazukommenden schwer gemacht, sich erstens einzuleben und zweitens das Gefühl zu haben, in der Gruppe noch was Sinnvolles zu tun. Denn an die neu

Hinzugekommenen ist erst einmal die unbequeme Arbeit verteilt worden, einfach so dieser Routine-Kram. Übersetzungen, Standardbriefe schreiben und eintüten, ohne daß irgendwie inhaltlich disutiert worden wäre. Das war ziemlich kommunikationsfeindlich, kann man fast sagen. Man wußte, der Luis Tamponi ist bestimmt schon tot, es waren immer wieder Beweise dafür aufgetaucht. Aber man bekam keinen neuen Fall zugeteilt und hat dann einfach weitergewurstelt. Da war ich dann sehr unzufrieden, habe mich überhaupt nicht wohlgeföhlt und schon irgendwie gewußt, als ich nach England ging, daß ich da nicht mehr zurückwollte. Aber es war mir auch ganz klar, daß ich wieder in einer politischen Gruppe arbeiten wollte. Ich habe einfach keine Lust mehr gehabt, passiv dazusitzen, die Hände in den Schoß zu legen und mich nur noch in Diskussionen mit Studenten darüber aufzuregen, wieviel mir stinkt, was mir nicht paßt, wieviel über unsere Köpfe hinweg bestimmt wird, wo man wieder eine Straße baut, wo man wieder Militär-lager errichtet in allernächster Nähe, wo dann wieder Raketen stationiert werden. Und man selber kann dann nur reden und immer nur reden. Das ging mir so auf den Geist, weil ich mich damit auch - ja, ich wäre mir heuchlerisch vorgekommen auf die Dauer. Ich hätte mich auch nicht vor der Verantwortung drücken wollen, die so eine Bewußtwerdung mit sich bringt. Gerade wenn man langsam aufwacht und dann so tut, als wäre nichts gewesen, nichts passiert, einfach weiterhin sein normales Leben lebt mit dem Wissen, das man inzwischen hat, und vor dem sich ja auch ein Großteil der Leute einfach drückt, weil sie wissen, mit der Information kommt dann die Verantwortung, und da drückt man sich halt gern - das war für mich überhaupt das Einschneidende, in eine politische Gruppe zu gehen. Ich habe es zuerst bei Amnesty probiert, weil ich mir da zu Anfang recht sicher vorkam. Etwas überparteiliches, etwas, das nicht explizit nach links oder rechts zog - ich wollte auch erst noch selber meinen politischen Weg finden. Aber erst in der Friedensgruppe hat sich für mich schon damals so etwas wie ein Aufgehobensein, ein Geborgensein ausgedrückt, weil mir das nicht so wie eine Institution vorgekommen ist, weil ich schon durch dich so ungefähr wußte, wer im Büro sitzt, weil ich schon die Erlebnisse in Schottland hatte, wo man wirklich die Slogans nachvollziehen konnte: zusammen arbeiten und leben und Fez machen, sich einfach freuen, diskutieren, all das war in einem Topf, zwei Wochen lang. Und das war wirklich so gut, daß wir dann noch mit mehreren Teilnehmern hinterher Urlaub gemacht haben. Und die Diskussionen sind einfach weitergegangen, und der Kontakt z.B. zu einer Schwedin besteht immer noch, und auch noch sehr intensiv, wenn wir uns dann mal wiedersehen. Natürlich schriftlich weniger. Aber wie gesagt; diese Friedensgruppe war da schon für mich mehr so eine persönliche Institution, etwas Freundliches, etwas, das einen nicht so einschüchtert von Anfang an mit festem Namen und Organisationsapparat und Bürokratie. Da wollte ich einfach hin, weil ich gedacht habe, da kann auch jemand Unerfahrener dazukommen, ohne daß er gleich wieder rausgekelt wird.

F: Wie hast du dann deine Interessen in der Gruppe untergebracht? Läuft die gemeinsame Arbeit nach deinen Vorstellungen? Was würdest du gerne ändern?



- D: Zu Anfang war ich erst einmal froh, so langsam in die Gruppe hineinzuwachsen, mit den Leuten auch viel persönlich zu reden. Denn mir war es doch sehr wichtig, das als Gruppe zu erleben. Um sich besser zu kennen und dann vielleicht auch besser miteinander arbeiten zu können. Und als wir uns dann auf Campsuche gemacht haben, da hatte ich wirklich das Gefühl, jetzt arbeiten wir, jetzt läuft was. Da haben wir auch gemeinsam Höhen und Tiefen erlebt und waren sehr fest zusammen. Da kamen wir auch alle regelmäßig zu unseren Treffen. Und genauso wars während der Friedenswoche. Da habe ich wirklich eine Gruppensolidarität gefühlt, wie wir uns da in dem Café abgewechselt haben, einzeln rausgegangen sind an den Stand, um mit den Leuten zu sprechen. Aber hinterher, als wir einen Fehlschlag nach dem anderen eingesteckt haben, da hat irgendwo auch leicht der Eifer nachgelassen, da ist so langsam die Luft rausgegangen und die Unzufriedenheit hat sich breit gemacht. Was machen wir jetzt, wenn wir nicht arbeiten, nicht organisieren? Läuft da irgendwas anderes, außer ein paar Blahblah-Gesprächen und Entspannung, was ja auch wichtig ist, aber als Friedensgruppe setzt man doch mehr voraus. Solche anderen Gespräche kann man vielleicht auch mal in einem Kaffeepausch abwickeln. Da hätte ich mehr Inhaltliches gern gehabt. Wir haben dann eine allgemeine Unzufriedenheit festgestellt. Wir hätten wohl gern inhaltlich diskutiert, das ist auch angeschnitten worden. Aber weil dann immer weniger Leute regelmäßig erschienen sind, haben wir immer wieder gedacht, gut, warten wir noch, bis wir wieder alle an einem Tisch zusammenfinden und darüber reden können... So haben wir uns gerade von einem Ereignis zum anderen gehängt, Friedensfestival Heilbronn, ein bißchen Vorbereitung, gut, aber auch nichts... Wir haben nur unseren Infotisch unter den Arm geklemmt und dort aufgeklappt. Es war aber insofern gut, als wir in Heilbronn selber dann sehr viel mitgekriegt haben und auch wirklich sehr gute Diskussionsgruppen zur Verfügung standen. Ich war in einer Gruppe über Wehrkunde an Schulen, und das hat mich persönlich auch ganz arg interessiert. Und ich hatte wirklich das Gefühl, ich bin noch immer innerlich voll dabei. Wenn es sich mal eine Zeitlang weniger in der Gruppe abspielt, so doch außerhalb. Ich habe nicht den Faden verloren oder das Interesse an der Fragestellung überhaupt verloren: "Frieden - wie? Hier, jetzt? oder Frieden - alles Lüge?". Das hat mich schon ständig bewegt. Die nächste gemeinsame Unternehmung war dann die große Demo in Bonn, wo wir zusammen hingefahren sind. Da kam dann auch wieder in der Menge so ein - ich will nicht sagen, Massengefühl auf, aber da hat sich schon eine riesengroße Solidarität fühlen lassen. Vor allem auch, als dann die Japaner die Verbrüderungsaktion gestartet haben mit dem Plakat. Als die mit uns einfach Plakatauschange vorgenommen haben. Ihr Bild von Hiroshima gegen unser Bild mit der Friedenstaube.
- F: Was glaubst du, was für einen Einfluß so eine Gruppe oder die Friedensbewegung überhaupt haben kann auf die Entwicklung in friedenspolitischen Fragen?
- D: O je, was glaube ich, und was wünsche ich mir? Ich glaube, schon allein dadurch, daß sie jetzt fast allgegenwärtig wird, die Friedensbewegung, die ja sehr dezentral ist, die nicht durch ein Machtorgan gelenkt wird, wo nicht ein zentrales Organ sich zum Sprecher erklärt und dann doch wieder über die Köpfe der Leute hinweg Entscheidungen trifft, dadurch wird ganz einfach das Gefühl vermittelt, daß die ganze Bevölkerung jetzt

"... DAS IST SO - WIE SOLL ICH SAGEN - IRGENDWO EINE UNTERMINIERUNG."



aufwacht, sich Gedanken macht, daß auch so im süddeutschen Raum oder in Bayern oder weiß Gott wo immer wieder so kleine Zellen entstehen mit Leuten, die selbst auf dem Dorf Filme anbieten oder Leute ansprechen, mit ihnen diskutieren - das ist so - wie soll ich sagen - irgendwo eine Unterminierung. Man fängt an, ein hartes Bollwerk von unten zu erschüttern. Und nur so kann man eigentlich vorgehen. Für mich ist es ganz wichtig zu sehen, daß die Friedensbewegung sehr dezentral organisiert ist. Und daß auf dem Weg dann irgendwo den Politikern das Bewußtsein vermittelt wird, halt, das handelt sich nicht mehr um ein Organ, das man ausschalten kann, da muß man sich jetzt auf die ganze Bevölkerung einstellen. Da muß man wirklich, wenn auch erst mal wieder über Worte, darauf eingehen, das Bedürfnis ansprechen. Mit der Zeit wird man sich auch nicht mehr auf Phrasen berufen können, da muß man dann einfach was tun. Ich glaube ganz einfach, daß der Druck,

der auf die Weise ausgeübt wird, wirksamer ist, als wenn man dann wieder irgendeinen Abgeordneten mit einer Petition in den Bundestag schickt: wir wollen Frieden. Ich glaube, das hat da wenig Sinn.

- F: Ich mache mal einen großen Sprung zurück in deine Kindheit. Welchen Eindruck hast du aus deiner heutigen Sicht von der Erziehung deiner Eltern, von deinem Verhältnis zu ihnen, und wie siehst du dich in deiner Kindheit?
- D: Ja, eigentlich könnte ich das auch in wenigen Stichworten sagen. Wenn ich da zurückschaue, dann sehe ich mich immer als ein ziemlich unglückliches Kind. Nach außen hin wohl schon insoweit zufrieden, daß ich zuhause gut aufgehoben war, daß man sich um mich gekümmert hat, aber nicht zu viel; aber das jetzt auch schon wieder mit einem Unwohlsein. Denn die ganze Erziehung war so eng, so autoritätsbezogen, daß sie wirklich dazu angelegt ist, jede Selbständigkeit im Keim zu ersticken. Das ist ein ganz großer Vorwurf, den ich meinen Eltern auch heute noch mache. Ich spreche ihn jetzt nicht mehr so oft aus, aber ich habe es ihnen einmal ins Gesicht geschleudert. Aber ich weiß heute, daß es einfach total falsch war. Wenn man versucht, seine Kinder zu guten, braven Kindern zu erziehen, ohne daß man ihnen bestimmte Sachen einsichtig macht, sondern immer mit Verboten, mit irgendwelchen Befehlen, dann kann man doch nicht erwarten, daß die Kinder irgendwann mal eine eigene Kritikfähigkeit, eigenes Handeln hervorbringen werden. Da könnte ich mich eigentlich ewig drüber auslassen. Mir ist es neulich nochmal aufgegangen, gerade nachdem ich mit dir drüber gesprochen habe. Uns ist nie was erklärt worden. Da hieß es immer nur: du sollst und du sollst nicht, du darfst und du darfst nicht, wenn du so tust, wie wir dir sagen, dann bist du unser gutes Kind, dann sind wir auf dich stolz, sobald du dich dagegen wehrst und nicht folgst, bist du untendurch, wirst bestraft, dann enttäuschst du uns, kränkst du uns, dann müssen wir uns deiner schämen. Unter den psychischen Druck hat man uns permanent gesetzt, und da kommen manchmal wirklich Haßgefühle in mir hoch. Weil das so eng war - gut, meine Eltern sind auch obrigkeitlich und autoritätsgläubig, insofern sind sie verdammt ehrlich; weil sie sich nicht trauen mal

irgendwo Fragen zu stellen oder irgendwo eine Grenze zu übertreten, die es vielleicht gar nicht gibt. Die sind so richtig die folgsamen Staatsbürger, die tun, was man von ihnen erwartet. Und das, was sie dann für richtig halten, das haben sie total an uns weiterzugeben versucht. Und ich habe den Eindruck, wir sind mit einer ganz großen Lüge aufgewachsen. Mit einer Gesellschaftslüge. Und das macht mich einfach manchmal noch ganz fertig. Das ist dann so hart, sich aus eigener Kraft heraus aus dieser Unmündigkeit zu befreien, wenn man merkt, um Gottes Willen, man traut sich nichts zu, man kann nichts selber machen, weil einem immer nur etwas vorgegeben worden ist; dann muß man Schritte nachholen, in einem Alter, wo andere schon längst Berge erklimmen, und man selbst muß sich noch aus dieser Umklammerung lösen. Das würde ich also nie, niemals so weiterführen

"... ICH HABE DEN EINDRUCK, WIR SIND MIT EINER GANZ GROSSEN LÜGE AUFGEWACHSEN. MIT EINER GESELLSCHAFTSLÜGE."

wollen. Ich glaube, ich könnte das nicht. Ich bin zu sehr gebranntes Kind, als daß ich jetzt dieselben Schläge weiter austeilen wollte. Also, kurz zusammenfassend gesagt, die Erziehung meiner Eltern war irgendwo ein Reinfall. Ich habe es geschafft, mit Hilfe von Freundesbeispielen irgendwo da rauszukommen, aber ich habe Angst um meinen Bruder, der noch drinsitzt in der Familie, der jetzt wahrscheinlich zum Bund gehen wird, weil es von ihm erwartet wird, nach dem Abi, ich habe Angst, daß meine Schwester die Kurve nicht kratzt, obwohl ihr jetzt so langsam ein Bewußtsein zu dämmern beginnt. Wir sehen uns viel zu selten, als daß wir uns richtig austauschen könnten, und ihre Umgebung ist so total anders als meine. Und ich habe dann nochmals Angst, daß die beiden das dann auch mal wieder weitergeben werden. Denn so wüßte ich eine Gesellschaft von Duckmäusern geben, oder einfach von Leuten, die sich nicht trauen zu sagen, was ihr das oben macht, das ist nicht richtig, dazu haben wir euch nicht gewählt; daß man sich erst einmal traut zu sagen, was die da oben uns vorgeben, das kann doch auch einmal falsch sein, das muß doch nicht immer richtig sein, warum soll man immer nur gehorchen, warum kann man nicht selber mal tolle Ideen haben und selber was auf die Beine stellen? Grad dieses Selbstvertrauen ist uns zuhause abhanden gekommen. Und das ist schon ziemlich schwer, sich das hinterher schrittweise zu erwerben.

- F: Hast du so eine Möglichkeit, selber was auf die Beine zu stellen, dann in Spielen mit deinen Spielkameraden gefunden, im Kindergarten und so?
- D: Nein, zu dem Zeitpunkt überhaupt nicht. Ich war sehr darauf angewiesen, mit den Kindern zusammenzukommen... Da kannte ich ein Mädchen aus der Nachbarschaft, an die habe ich mich einfach geklammert. Die war körperlich stärker, etwas älter, frecher, gewitzter, vielleicht auch etwas unverschämter, sie hat sich einfach mehr getraut, und das war positiv, sie hatte einfach ein unerschütterliches Selbstvertrauen. Ob es jetzt gut oder schlecht war, was sie gemacht hat... Meine Eltern wollten mir einfach den Umgang mit ihr - ja, nicht gerade verbieten, aber miesmachen. Ich bin aber trotzdem immer wieder hingegangen... Und so liefs eigentlich weiter. Ich war überall darauf angewiesen, daß ich in eine Clique aufgenommen wurde oder mit denen spielen durfte als kleines Kind... weil ich nie die Chance hatte, selber von Anfang an in einer Gruppe mitzuwirken. Als Kind habe ich mich nie in irgendeiner Gruppe bestätigen können oder einfach so die ersten Gefechte austragen kön-

nen, Diskussionen führen können, einfach all das, was man - ja, man übt sich da ja auch fürs Leben. Ich konnte mich nie ausleuchten, selber erfahren, wie ich bin in einer Gruppe, was anderen Leuten an mir stinkt, was gut ist... Ich war still, habe zugehört, immer weniger gesagt, weil ich mich nicht getraut habe.

- F: Du hast jetzt ein ziemlich düsteres Bild gemalt. Gibt es in deiner Kindheit auch Lichtblicke, jemanden, von dem du Wärme und Geborgenheit bekommen hast, Situationen, die du als sehr schön, als friedlich empfunden hast?
- D: Ja, natürlich gibts da viele. Ich sehe jetzt grad eben mehr die negativen Auswirkungen, weil ich mich zur Zeit mehr damit beschäftige. Aber ich erinnere mich an Glücksmomente, wenn ich morgens als 4-5-jährige in den Hof getappt bin bei meiner Oma und mir die Augen ausgewischt hat als Katzenwäsche, dann bin ich zum Hühnerfutter gesaut, bin in den Garten gegangen und habe ewig Hühner gefüttert, mit denen gespielt. Oder ich bin in den Wald gegangen mit meiner Schwester, wir haben dort ein kleines Lager gebaut, Schlüsselblumen gepflückt, solche Erlebnisse, die dann immer wieder in der Natur stattgefunden haben, die sind wirklich unvergleichlich schön in meine Erinnerung eingegangen. Geborgenheit hat mir die Oma vermittelt. Zu der sind wir jedes Mal geflohen, kann man fast sagen. Zu ihr hin, sich irgendwo in den Rockfalten verbergen, von der dicken quirligen Oma in den Arm genommen werden, das war einfach schön. Da ist man in so viel Weichheit versunken und hat sich geborgen gefühlt, und meine Mutter war halt dünn und einfach nicht so kuschelig. Na ja, von Oma und Tante kann dann sehr viel Liebe...
- F: Wie war das Verhältnis zu deiner Schwester damals? Habt ihr euch gegenseitig Halt gegeben oder warst du da auch diejenige, die am meisten abgekrigelt hat?

"... DANN MUSS MAN SCHRITTE NACHHOLEN, IN EINEM ALTER, WO ANDERE SCHON LÄNGST BERGE ERKLIMMEN."

- D: Ja, so kann man das sagen. Ich bin zuerst auf die Welt gekommen, leider, und habe dadurch die ungeteilte Aufmerksamkeit meiner vier Eltern abgekrigelt. Und das war die ganze Macht der Gebote, die ganze Macht der Verbote, war auch die ganze erdrückende Liebe, Liebe mehr im Sinne von besitzen wollen, lenken wollen, mal sehen, was draus wird. Wie erzieht man am besten seine Tochter, was macht man aus ihr, wie kriegt man am besten das Repräsentationsstück zustande, das man sich erträumt. Meine Schwester hat da, schon auch, weil sie eigentlich ein Junge werden sollte, weniger Aufmerksamkeit abgekrigelt und mehr Luft gehabt. Das hat sich dann auch zwischen ihr und mir bemerkbar gemacht...
- F: Wie war das, als du dann in die Schule kamst?
- D: In der Volksschule in S. habe ich mich sehr unwohl gefühlt. Da war der Gegensatz Land - Stadt wirklich sehr stark. Der Schulweg war fast immer ein Abenteuer, an ganz verkehrsreichen Straßen vorbei, schließlich in eine Schule, wo man dann wieder Angst hatte, von den Jungs verprügelt zu werden, und wo man doch auch Freunde und Freundinnen machen wollte, was aber nicht ging, weil man nachmittags nicht weg durfte. Da hat meine Mutter immer aufgepaßt,



daß ich meine Hausaufgaben auch immer ordentlich und sauber machte. Sie saß neben mir und hat mir über die Schulter geguckt, und wenn ich mich verschrieben habe, hat sie das Blatt aus dem Heft gerissen, und zu Zeiten, wo ich noch auf der Tafel schreiben mußte, hat sie mir immer die ganze Tafel ausgelöscht... Die Volksschule war für mich ein Angsterlebnis. Angst, wenn die Ferien zu Ende gingen, Angst vor Klassenarbeiten, ganz chaotische sogar. Ich wußte ja, wenns eine schlechte Note gibt, dann erwartet mich zu Hause Theater...

F: Was hat sich dann in deiner Pubertät verändert? Hast du versucht, mehr Freiraum für dich zu gewinnen, oder warst du weiterhin unter dem Druck gestanden - du warst dann ja auch in einer anderen Schule.

D: Ja, aber in was für einer Schule! Mädchengymnasium. Zuerst war ich natürlich froh, unter lauter Mädchen gelandet zu sein, weil das hieß: keine Prügel mehr auf dem Nachhauseweg durch irgendwelche Jungs aus der Klasse. Da habe ich mich im ersten Jahr einfach wohlgefühlt, fand auch die Schwestern einfach nett und drollig - ich muß dazu sagen, es waren Franziskanerinnen, die die Schule geleitet haben. Und es war doch ein Heidenspaß ... Da war ich ziemlich froh, erleichtert, habe mich zum ersten Mal wohlgefühlt in den ersten zwei Jahren, war fröhlich und ausgelassen. Bloß gings dann mit der Pubertät los. Und dann kam ich mir wieder vor als Spätzünder. Dann ging die Sache los, daß morgens in der Schule getuschelt wurde, mit wem man sich getroffen hat und was man erlebt hat. Da konnte ich natürlich nicht mitreden ... Und dann habe ich Minderwertigkeitskomplexe entwickelt, weil ich so schnell hochgeschossen war und körperlich einfach die Jungen um Haupteslänge überragt hab, das hat mir wahnsinnig zu schaffen gemacht...

Einmal haben wir auf dem Gang zaghaft über Politik gesprochen - das war ja immer ein Thema, das man tunlichst vermieden hat. Und dir ging das wohl auf die Nerven, und du hast dann einfach gesagt, ich bin links, und ich steh dazu, egal was ihr mir sagt, das muß ich endlich mal betonen. Du hast noch mit dem Fuß dazu aufgestampft. Und wir alle ganz betreten, weil wir irgendwie nicht wußten, was wir mit links anfangen sollten. Das war ja mit allen möglichen Konnotationen belegt, nur nicht mit der, zu der man jetzt langsam gekommen ist. Das hatte ja wirklich so einen anrühigen Beigeschmack von blinder Revolution und von blindem Aufmüpfigsein, Hals über Kopf in eine Sache reinstürzen, mag sie auch noch gut sein, aber unüberlegt dann doch mehr Schaden als Gutes anrichten. Für mich war das einfach was Gefährliches. Eine Spontaneität und Sprunghaftigkeit, zu der ich einfach nicht die Traute hatte. Das waren meine Begriffe von links, und ich stand dann sehr schüchtern daneben und habe mir überlegt, Mensch, Scheiße, was bin ich eigentlich? Aber da gings los, weil du uns zum ersten Mal Politik vor den Latz geknallt hast: jetzt seht zu, was ihr damit anfangt. Das war eine Herausforderung, tut doch einmal was, ihr seid ja alle lasch, unterneht überhaupt nichts. Du hast dabei bloß vergessen, daß zu Hause bei uns vielleicht jemand mit einem eisernen Zeigefinger in der Wohnung stand und uns einfach verboten hat, abends rauszugehen, selbst in dem Alter noch. Das war wirklich eine Schande, aber so wars...

"... ICH STAND DANN SEHR SCHÜCHTERN DANEBEN UND HABE MIR ÜBERLEGT, MENSCH, SCHEISSE, WAS BIN ICH EIGENTLICH?"

F: Hattet ihr in Entscheidungen, die euch betroffen haben, daheim nichts zu sagen?

D: Nein, sehr, sehr wenig. Da sind meine Eltern darüber weggegangen. Es kam nicht dazu, daß wir zusammen über etwas entschieden hätten. Das haben meine Eltern mit sich ausgemacht, und wir sind dann irgendwann mal davon unterrichtet worden. Also, ich sehe da jetzt noch die Zeit bis 14, 15. Später ist das dann schon leicht anders geworden, da gabs ja dann auch Auseinandersetzungen. Zwar keine solchen, wo mein Vater wutentbrannt das Zimmer verlassen hätte oder uns total zusammengestaucht hätte, weil, wenn wir gemerkt haben, es bedrückt ihn, es betrübt ihn, was wir vorbringen, dann kamen uns selber die Tränen. Weil wir einfach so ne Maxime hatten, wir haben ihn doch lieb, wir können ihm doch nicht wehtun. Und damit hat er letzten Endes immer gewonnen. Wenn wir gesehen haben, es hat ihm was ausgemacht, dann war bei uns die Luft raus. Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt, weil es mir doch immer wichtig war, das Gefühl zu bekommen, er mag uns, er ist mit uns zufrieden - heile Welt praktisch. Liebesentzug war das Grausamste, was ich mir hätte vorstellen können. Und das war ja dann immer die angesetzte Strafe. Das habe ich nicht verkräftet. Ich mußte wenigstens da das Gefühl haben, da mag mich jemand.

"ICH MUSSTE WENIGSTENS DA DAS GEFÜHL HABEN, DA MAG MICH JEMAND,"

F: Habt ihr jemals direkt über politische Probleme geredet, die Weltereignisse, die damals stattgefunden haben, sind die in euer Bewußtsein gekommen?

D: Nein. Mein Vater hat zwar regelmäßig die Tagesschau angeguckt, den Fernseher hinterher aber immer weiterlaufen lassen. Dann kam irgendeine Unterhaltungssendung, und damit war das Tagesgeschehen schon wieder vom Tisch gefegt. Wir haben nie über Politik diskutiert, bis ich das schließlich von der Schule in die Familie reingebracht habe. Aber da war ich dann auch schon 17, 18. Vorher überhaupt nicht. Wir haben auch nicht gewußt, wo stehen unsere Eltern politisch eigentlich? Die waren immer apolitisch. Aber ich tendiere einfach dazu, eine apolitische Haltung mit einer sehr konservativen Haltung gleichzusetzen, weil man da an den Traditionen, an den überlieferten Werten festhält. Der Mann hat das Sagen, die Frau richtet sich danach. Kinder haben ihre Eltern zu respektieren, sonst sind sie schlechte Kinder, und man hat selber versagt in der Erziehung.

F: Du hast gesagt, bis du aus der Schule politische Diskussionen mit heimgebracht hast. Hast du im Unterricht Anregungen dafür erhalten?

D: Nein, das wissen wir ja beide nur zu gut. Gemeinschaftskundeunterricht ist uns in einer Art und Weise dargebracht worden, daß ich mich gar nicht mehr richtig daran erinnern kann. Es war so sterbenslangweilig. Es lief auf irgendwelche

"GEMEINSCHAFTSKUNDE WAR MIT DAS LANGWEILIGSTE FACH, UND GESCHICHTE WAR DER LETZTE HOHN,"



Tiraden raus, auf ein so trockenes Erzählen, daß jedes Interesse abgestorben ist. Dann hat man das an sich runterlaufen lassen, und es fiel eigentlich keinem ein, gewisse Dinge zu hinterfragen, kritische Fragen von außen heranzubringen. Gemeinschaftskunde war mit das langweiligste Fach. Und Geschichte war der letzte Hohn, uns ist praktisch jede Stunde nur diktiert worden. Jahreszahlen, Ereignisse in Stichworten. Und das wurde dann abgefragt. Da kams also nie zu irgendwelchen Gesprächen. Es lief alles darauf hinaus, daß man lernt, Wissen zu konsumieren, ohne es zu verwerten, ohne daß man daraus irgendwelche Erkenntnisse zieht. Man wird einfach gefüllt wie ein Computer, der dann auf Knopfdruck irgendwelche Daten wieder ausspuckt und sich gar keine Gedanken darüber macht, was für Daten das eigentlich sind. Schulpolitik war gleich Null, auch was die SMV anbelangt. Da lief nur sehr wenig. Ich war nur am Anfang dabei, weil ich in den ersten zwei Jahren Klassensprecherin war. Später dann nicht mehr. Ich hatte auch kein Interesse, Verantwortung in der Klasse zu übernehmen. Da habe ich mich davor gedrückt, muß ich ganz ehrlich sagen. Und dann habe ich auch nichts mehr von unserer Schulpolitik mitbekommen, das war sowieso nur eine Farce. Denn die Schwestern haben ja ihre eigene Politik und auch ihre eigene Versetzungspolitik betrieben. Nicht umsonst hat ja auch die Schule viel von Spenden gelebt.

- F: Du hast ganz am Anfang mal erwähnt, daß deine Anstellung als Lehrerin ja sehr in Frage gestellt sein könnte. Der Radikalenerlaß war - soweit ich mich erinnere - 1977. Hast du damals was davon mitgekriegt?
- D: Nein, kaum was. Ich habe - wir haben ja zu Hause nie eine vernünftige Tageszeitung gehabt, und in der Schule ist das noch nicht einmal angesprochen worden. Ich kann mich da auch nicht an Diskussionen erinnern, die wir zu Schulzeiten geführt hätten. Es war wahrscheinlich gerade in dem Abi-Jahr, wo ich einfach kein Interesse mehr gezeigt habe. Tja, Radikalenerlaß in der Zeit, wer weiß, was jetzt kommt. Was der Mayer-Vorfelder ausbrütet. Das habe ich auf dem Friedensseminar in Heilbronn erfahren, darum vorhin auch die Andeutung, daß eben Lehrer, die in Friedensgruppen mitarbeiten oder ganz einfach pazifistische Tendenzen aufweisen, nicht so gern in den Schuldienst übernommen werden, weil sie die Wehrbereitschaft der Jugendlichen mindern und das eine Untergrabung der Autorität des Staates sei, die man nicht zulassen könnte. So ungefähr wird dann vielleicht mal was ausformuliert werden. Und da räume ich mir einfach wenig Chancen ein, weil ich nicht vorhabe, mein Engagement deswegen aufzugeben.
- F: Welche Personen oder Ereignisse würdest du am meisten Einfluß auf deine politische Entwicklung zuschreiben?
- D: Ich bin wenig über äußere Sachen dazu gekommen, mir Gedanken über meine politische Entwicklung zu machen. Ich habe mir das schon neulich mal überlegt, daß es schon Unterschiede gibt zwischen den Männern aus unserer Gruppe und den Frauen, wie man eben jeweils zu seiner Einstellung gelangt ist. Und ich muß eben sagen, daß an mich nur Dinge ran gekommen sind, die mich auch emotional betroffen haben. Ich konnte gut und gern irgendwo interessante Bücher sehen, aber da kam nicht das Bedürfnis auf, die jetzt zu lesen und mich damit auseinanderzusetzen, weil ich das Gefühl hatte, das geht alles nur über

den Kopf. Aber es berührt mich nicht so, daß ich es wirklich mal umsetzen würde.

Zu der Zeit haben wir in der Schule langsam angefangen, unsere politischen Meinungen ein bißchen abzuklopfen, wobei ich immer bei denen war, die sich mehr zurückgehalten haben. Ich war mir ja gar nicht sicher, was ich jetzt wirklich möchte. Ich habe das vorhin schon einmal erwähnt, daß ich einfach

"ICH HABE MIR IMMER WIEDER EINEN SATZ DURCH DEN KOPF GEHEN LASSEN: MEIN GOTT, IST DAS SCHWER, ERWACHSEN ZU WERDEN!"

Über Negativbilder meinen Weg rausgefunden habe. Dadurch hat sich erst langsam mein Weg erschlossen... In der Schule war es dann auch so, daß ich eher ruhig war, zugehört habe. Es kamen wenig Gespräche zustande. Und da bist du einer der wenigen gewesen, die schon so sicher war in dem, was du behauptet hast. Zumindest hast du vor uns diese Rolle eingenommen. Uns gegenüber bist du ganz sicher aufgetreten und mir kam es so vor, als würdest du uns alle an den Schultern rütteln... Das war mehr eine emotionale Berührtheit, die mich dann langsam dazu veranlaßt hat, darüber nachzudenken, auch wenn es un bequem war. Das hat mich dann ja ganz weit weg von zu Hause geführt, wirklich in eine ganz andere Richtung. Da war keine Geborgenheit mehr, so 'ne Scheingeborgenheit, was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß, sondern da habe ich mich schon in andere Gefilde rausgewagt, wo ich noch nicht so wußte, wie es langgehen sollte.

...

- F: Du hast seit deiner Schulzeit, bis heute ein ganzes Maß an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit hinzugewonnen, die dir auch die Möglichkeit gibt, dich in Konflikte hineinzuwagen?
- D: Ja, die letzten 5 Jahre waren ganz arg ausschlaggebend für mich. Das fing an, als ich direkt nach dem Abi nach Frankreich gegangen bin und dann auch eine unheimlich schöne Zeit erfahren hab: was es für andere Welten neben der vom Elternhaus noch gibt, daß ich voll Staunen festgestellt habe, daß ich nicht auf eine Welt festgelegt sein muß, auch wenn man das immer als die einzig richtige angekündigt hatte zu Hause. Dann eben hier das Leben an der Uni, das würde ich alles mit verschiedenen Stufen, Stadien meiner Entwicklung gleichsetzen. Von jedem Zeitabschnitt habe ich ein bißchen mehr Mut zurückbehalten. Manchmal war dann auch Verzweiflung dabei, weil ich zwischendurch gedacht habe, das ist zu viel. Ich habe mir immer wieder einen Satz durch den Kopf gehen lassen, und der war: Mein Gott, ist das schwer, erwachsen zu werden. Weil ich es bewußter miterlebt habe, mich dann auch selber unter Druck gesetzt habe, endlich mich mal was zu trauen... Meine Friedensgruppe, in der ich bin, ist die erste, in der ich mich wohlfühle. Wenn man wirklich mal dezentral arbeiten möchte, ist das ja sehr wichtig, daß sich solche Solidaritätsgefühle in der Gruppe bilden, das hält einen ja richtig zusammen. Ich muß jetzt auch wieder an die Blockade in Großengtingen denken. Wenn da verschiedene Gruppen hingehen, dann ist auch die Angst viel geringer vor der Polizei und auch vor Randalierern, die da Zoff machen, um einen auseinanderzusprengen...
- F: Du hast gerade das Stichwort Gruppensolidarität geliefert. Wie siehst du das Übertragen auf den größeren Rahmen der Friedensbewegung?...
- D: Die Friedensbewegung stellt für mich schon irgendwo eine sehr dynamische Konzeption dar, in sich so verschieden, manchmal in unterschiedliche Richtungen

gehend, und das ist ein einziges Gewimmel, das dann doch in einer Richtung zieht. Darin findet man ja auch für sich selber Berechtigung mitzumachen, daß man sich nicht in eine Schublade, ins Raster einer Partei pressen läßt, sondern sein eigenes Anliegen auf seine Art und Weise verfolgen kann. Ich fände das bedenklich, wenn die Friedensbewegung sich darauf einlassen würde, irgendwelche Parteirichtlinien anzunehmen, um auf die Art und Weise auch mal im Bundestag Macht auszuüben. Da würden die Ziele viel zu schnell weniger dringend angestrebt werden, weil man viel zu viele Kompromisse eingehen müßte, einen leicht verwässerten Kurs einschlagen müßte. Ich finde einfach, daß die Politik so, wie sie im Bundestag oder -rat vertreten wird, einfach ein Verrat am Grundgesetz ist und damit auch ein Verrat am Volk, dessen schlechte Erfahrungen das Grundgesetz erst einmal zustandegebracht hatten. Wenn ich so ein tiefes Mißtrauen habe gegenüber dem Staat als einem großen, oberen Organ, das zwar sagt, wir helfen, Demokratie auszuüben, die aber in Wirklichkeit alles dazu tun, daß es eine Scheindemokratie ist, dann möchte ich nicht, daß die Friedensbewegung, in der ich noch etwas sehr Aufrechtes sehe, denselben korruptierten Weg einschlägt. Das ist so eine lebende, unzerhackte und unzerstückelte Bewegung.

F: Liegt darin auch ein Grund, daß du den Mut hast, immer weiterzumachen, obwohl wenige der Ziele wirklich erreicht worden sind? Oder woraus ziehst du deine Hoffnung, deine Kraft?

"DAS WAR WIRKLICH SO EIN SICH-NICHT-DRÜCKEN-WOLLEN, VIELLEICHT AUCH DESHALB, WEIL ICH DOCH NOCH DIE VISION VON EINER SCHÖNEREN WELT HABE, DIE MAN SCHAFFEN KANN, WENN MAN NUR WILL. UND DAZU MUSS MAN HALT WAS TUN."

D: Es ist so eine "Trotzdem-Hoffnung". Wenn sich das äußere Bild so verdüstert, und ich dann keine Lust mehr habe weiterzumachen, dann denke ich, jetzt erst recht. Das Gefühl, etwas tun zu wollen, empfinde ich als etwas Natürliches, etwas, das irgendwo schon zu mir gehört. Gut, ich hinterfrage es noch manchmal, aber es ist nicht etwas, das neben mir steht, sondern etwas, das mit mir ist. Irgendwo habe ich das jetzt verinnerlicht. Das war wirklich so ein Sich-nicht-drücken-wollen, vielleicht auch deshalb, weil ich doch noch die Vision von einer schöneren Welt habe, die man schaffen kann, wenn man nur will. Und dazu muß man halt was tun. Und weil ich halt doch gern lebe. Irgendwie deshalb. Drum mag ich nicht nur Tränen vergießen, sondern schon versuchen, das bißchen, das ich dazu beitragen kann, zu tun. Viel ist es ja nicht, aber: gemeinsam sind wir stark.

F: Schönes Schlußwort!

LITERATUR:

SCHULZE, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. DJI-Analysen, Band 11. München 1977.

BAUR, M.: Motivationen zu friedenspolitischem Engagement in der neuen deutschen Friedensbewegung. Freie wissenschaftliche Diplomarbeit an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Tübingen 1982.

Elisabeth Spengler (Münster)

ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON LERNEN UND ENTWICKLUNG

Thesen zur Diskussion

Die nachfolgenden acht Thesen sind entstanden aus internen Diskussionsprozessen des Projekts "Dritte Welt und Entwicklungspolitik in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung". Gefördert wird dieses Projekt von der Bundeszentrale für politische Bildung, der Träger ist das Institut für Internationale Begegnungen in Bonn. Die didaktischen Überlegungen der Projektgruppe gehen dahin, den Zusammenhang zwischen globalen Fragestellungen und den individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen hier aufzuzeigen. Das heißt in der Konsequenz, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Bestandteil der politischen Bildungsarbeit hier zu begreifen.

1. Unter Entwicklung verstehe ich einen Prozess, der nicht nur die Befriedigung existenzieller Grundbedürfnisse für alle (Nahrung, Bekleidung, Wohnmöglichkeit, medizinische Versorgung, Bildung und Ausbildung) zum Ziel hat, sondern auch die Möglichkeit einer angemessenen Beteiligung aller an den wichtigsten politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entscheidungen umfaßt.
2. Entwicklung ist nicht nur ein Prozeß der Entwicklung von Völkern und Staaten, sondern auch ein Prozeß der Entwicklung einzelner Menschen. Daß sich Staaten, Völker und Gemeinschaften entwickeln können, setzt voraus, daß sich alle an den bedeutenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entscheidungen beteiligen können. Entwicklung ist Selbstentwicklung.
3. Entwicklung hat auch etwas mit mir, mit meinem Alltag zu tun. Sie findet überall statt. FANON bezeichnete das Unterlegenheitsgefühl, die koloniale Mentalität als das gewaltigste Hemmnis für Lernen und Entwicklung. Die zunehmende Technisierung und Parzellierung des Alltags in den Industrieländern verstellt uns den Blick für Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Entwicklung. Der Mythos "Fortschritt durch Industrialisierung" wirkt hier wie dort. Wir müssen uns auch selbst entwickeln, mehr Selbstbewußtsein, Eigenkompetenz und Verantwortung für globale Probleme erwerben lernen.

4. Lernen und Entwicklung hängen zusammen. Der einzelne Mensch lernt, indem er sich entwickelt und er entwickelt sich, indem er lernt. Lernen und Sich-Entwickeln heißt hier, mir (mit anderen zusammen) meinen Alltag (in kleinen Abschnitten) wieder verfügbar zu machen, selbstbewußt, selbstbescheiden und tolerant zu leben. Die Art, wie wir leben, hat Einfluß auf die Bereitschaft, aktiv zu werden, sich verantwortlich zu fühlen, die eigenen Grenzen zu überschreiten. Wir müssen das was zusammengehört wieder zusammen-denken; wir müssen lernen, uns zuständig zu fühlen; wir müssen lernen, uns zu artikulieren und unsere Hoffnungen, Probleme und Perspektiven zu organisieren.

5. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat nicht nur die Situation in Ländern der Dritten Welt zum Inhalt, sondern auch die Krisen unserer Gesellschaft und zeigt die Verbindungen auf. Die Menschen hier sollten mit ihren (zum Teil widersprüchlichen) gesellschaftlichen Interessen zu kompetenten Teilnehmern/Trägern einer Politik werden die in der Lage ist, auch die Interessen und Bedürfnisse "der anderen" anzuerkennen. Dazu gehört die Kenntnis der eigenen Möglichkeiten und der Rolle, die unser Land weltpolitisch einnimmt, ebenso wie die Kenntnis der politischen, wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Interessen anderer Menschen und Völker. Wo die Dritte Welt "Gegenstand" von politischer Bildungsarbeit ist, sollten Inhalt und Methoden in diesem Sinn genutzt werden.

6. Bildungsarbeit hat ihre Grenzen: Hier können Teilaspekte von Kompetenz erworben werden, politische Endziele werden nicht erreicht (Beispiel: Früchteboykott-Aktion Südafrika). Diese Kompetenz muß im Alltag (zum Beispiel Konsumentenverhalten, Verhalten gegenüber ausländischen Arbeitern in Krisenzeiten), in unterschiedlichen Lebensbereichen (zum Beispiel Mitarbeit in einer Initiative) wirksam werden.

7. Bildungsarbeit braucht den Alltag nicht als "didaktischen Trick", sondern als Ort, wo Lernen wirksam wird: Sie sollte weniger belehren, als vielmehr den Alltag als einen Ort notwendigen Lernens und Sich-Entwickelns erfahrbar machen. "Bewußte Bedürfnisse sind das Resultat von erfahrenen Möglichkeiten, von ausgeübten Tätigkeiten und damit von Erfahrungen, die eigenen Grenzen überschreiten zu können" (DAUBER).

8. Das alles zusammengenommen meint, zu einem neuen Verständnis meiner eigenen sozialen Erfahrungen zu kommen.

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (10)

Alfred K. Tremel (Reutlingen)

20. 10.

irgendwann einmal im leben bemerkt man, daß eigentlich schon alles verteilt ist, wenn man auf die welt kommt. kein fleckchen erde mehr ist zu entdecken, zu roden, zu bepflanzen, zu hegen und zu pflegen. denn es gehört bestimmt schon jemandem. ohne geld oder reiche vorfahren ist da nichts zu machen. und irgendwann einmal bemerkt man auch, daß diese vorgefundene verteilung sehr ungleich vonstatten ging: viele haben sehr wenig, wenige sehr viel und viel zu viele überhaupt nichts. und vielleicht entdeckt der eine oder andere sogar noch jene kostbare erkenntnis von der verlorenen unschuld dieser verteilung. sie ist nämlich nicht natürlich, quasi als unbefleckte empfangnis auf die welt gekommen, sondern häufig mit brutaler gewalt, mit raffinierten tricks, durch betrug oder einfach durch legale gewalt, kurz: unsere eigentumsverteilung hängt wenig mit leistung qua arbeit zusammen, sondern ist ergebnis eines kampfes unterschiedlicher gesellschaftlicher kräfte.

das ist dann der zeitpunkt, wo der mensch beginnt, anarchist zu werden oder mit der RAF zu sympathisieren oder aber einen bausparvertrag in erwägung zu ziehn. dieser mensch bin ich. nachdem ich jahrelang alles was über die befriedigung meiner grundbedürfnisse hinausging weitgehend verschenkt habe, begann ich nun zu sparen und einen bausparvertrag abzuschließen. das ziel war: erwerb von produktions- und lebensmittel- oder schlichter formuliert: ein altes bauernhaus mit etwas land drumherum, zum wohnen, zum leben, zum spielen, zum lieben, zum arbeiten, um die grundnahrungsmittel weitgehend selbst anzupflanzen. ein stück unabhängigkeit vom system des geldverdienenmüssens und der angst vor arbeitslosigkeit.

dann finde ich plötzlich in der samstagsausgabe unserer tageszeitung im immobilienteil eine interessante anzeige: altes bauernhaus, renovierungsbedürftig, in wunderschöner lage, zu verkaufen, vb: 90.000.--. wir fahren gleich am nachmittag zu der telefonisch in erfahrung gebrachten stelle. ein kleines tal mitten auf der schwäbischen alb, dann eine abzweigung, fast ein feldweg, er führt in ein seitental, schlängelt sich den wald hinauf, und dann sind wir auf der hochfläche: nur felder, wälder, einsamkeit - und da steht er, praktisch in alleinlage, "unser" hof; er fällt im scheunenteil

wohl fast schon zusammen, aber ums haus sind 26 ar, und die lage wirklich wunderschön hier oben. wir schauen das haus an, nach wird es von zwei grünen einsiedlern und einem kleinen kind unter spartanischen umständen bewohnt. der wohnteil ist ganz passabel, wenngleich auch sehr klein, die scheune und der stall stehen kurz vor dem zusammenbrechen. aber ich sehe nicht nur was ist, sondern vor allem was sein kann. am haus kann man reparieren, verändern, verbessern, umbauen, anbauen u. sw., aber das land und die landschaft drum herum, die bleibt in der regel in viel längeren zeiträumen so wie sie ist. eine autobahn o.ä. ist hier nicht zu befürchten.

als wir das haus verlassen, haben wir es praktisch gekauft. mit handschlag von der maklerin. für dm 90.000,--. auch wenn es keinen wasseranschluß besitzt, stattdessen aber zwei zysternen, die vom regenwasser des daches gespeist werden. wir träumen bei der heimfahrt vom kompostklo und von der trennung in brauch- und trinkwasser, von einer windmühle und einem treibhaus (für die tomaten), später ein umbau für gruppenräume, für seminare und workshops, 2 kühe und ziegen im stall und ein paar enten.

es folgen am montag viele telefongespräche wegen der technischen details, die mich noch beunruhigen und am abend eine deprimierende auseinandersetzung mit meinen eltern. am dienstag morgen unterschreibe ich einen vorvertrag der maklerin, am nachmittag schaue ich mit einem zimmermann die reparaturbedürftige scheune an und lasse mir einen kostenvoranschlag machen. das dach wird ca. 20 - 25 tausend noch kosten, samt einem vorbau in der küche (als veranda) und einem windfang an der haustür. ich rechne, was noch dazukommt, rechne und rechne, telefoniere mit der bausparkasse, gehe selbst hin und lasse mir - voreilig - noch einen weiteren, kleinen vertrag aufschwätzen. das geld reicht ich bemerke ich spätestens nach den heftigen auseinandersetzungen mit meinen eltern. von ihnen ist viel weniger finanzielle unterstützung (auf kreditbasis) zu erwarten als erhofft. nachts können wir beide nicht mehr schlafen. ich liege im bett und sehe durch die geschlossenen augen hindurch nur das haus vor mir, es ist winter, nachts, und überall bläulicher schnee, und der wind pfeift um die ecken, irgendwo klappert ein fensterladen, und in der ferne heult ein wolf. dabei gibt es wölfe doch schon lange nicht mehr auf der alb. aber schlafen können wir nicht.

am nächsten morgen fassen wir den entschluß; herunterhandeln auf 70 bis 80.000. dann würde unsere finanzierung für kauf und umbau solide sein. also pokere ich ... und verliere. zwei tage später ist der hof an ein lehrehepaar (immer diese lehrer!) verkauft, für 90.000, als zweithaus, als ferienhaus, im sommer. da heulen keine wölfe. ich zahle über dm 1000 an die maklerin, zähneknirschend, aber als lehrgeld verbucht.

14. 12.

es ist nacht. wenn ich die augen kurz öffne, sehe ich durch das ostfenster nur das kalte licht der straßenlaterne. es scheint leicht zu schneien. die dämmerung hat noch nicht begonnen. immer noch stürmt es draussen um das alte haus. was hat mich geweckt? richtig: hannes brabbelt in seinem bettchen, erzählt eine unverständliche geschichte in seiner kindersprache, mit kräftigen modulationen, hohen ausrufen und vielen

wiederholungen, großen pausen und leisen geflüster. flüchtig streicht mir ein gedanke durch den kopf: wenn ich diese rhetorik hätte, dann wäre meine letzte vorlesung sicher besser besucht gewesen. ich versuche wieder einzuschlafen, aber es gelingt mit nicht. auch meine leisen er-mahnungen wirken nur wenig. hannes brabbelt nach kurzen pausen weiter. eine nacht einmal durchschlafen dürfen, wäre das schön! aber hannes wird immer munterer. wenn er so weiter macht, wacht sein kleinerer bruder immer nebenszimmer auch noch auf. dann ade du schöne nacht. ich schlage die bettdecke zurück, setze mich auf den bettrand, versuche die augen aufzumachen und dann auf die beine zu stehen; fast wäre ich auf die wand getorkelt. hannes erwartet mich schon. ich ziehe seinen schlafsack aus und trage ihn zurück in mein bett. ulrike schläft vermutlich immer noch. vielleicht schläft auch hannes bald wieder ein, wenn er bei mir ist, denke, hoffe, ich. aber hannes hat anderes im kopf; seine motorik ist ohne ruhe. am liebsten legt er sich auf meinen kopf, gurr "aaiaa" und zappelt mit den füßen. mein gott, das ist nicht zum aushalten!

da kommt mir eine idee. ich ziehe ihn unter die decke, lege meinen linken arm um ihn herum, so daß er ganz nahe bei mir ist und flüstere ihm ins ohr: "hannes ich will dir eine geschichte erzählen". ich mache eine kleine pause, weil ich noch nicht weiß, was ich erzählen soll und beginne dann ganz spontan: "es war einmal ... es war einmal eine spitzmaus!" während ich spreche, denke ich gleichzeitig, daß ich, wenn ich das letzte wort beendet habe, nicht mehr weiter wissen werde. ich weiß nämlich keine geschichte von einer spitzmaus. wieso mußte ich auch gerade auf eine spitzmaus kommen! ich muß mir schlicht und einfach eine geschichte ausdenken, das steht fest. ich mache wieder eine kleine kunstpause und fahre dann fort, bis mir die bilder vor augen immer plastischer werden, dann aber bin ich in fahrt: "es war einmal eine spitzmaus, und es war winter; draußen auf den feldern fegte ein eiskalter wind herum und stöberte ein paar schneeflocken bis in die letzten mauselöcher. an den bäumen hingen eiszapfen und klirrten vor sich hin. die erde war bis in die tiefe kalt. die spitzmaus fror erbärmlich in ihrem loch, zitterte an allen gliedern und konnte nicht einschlafen. schließlich krabbelte sie in ihren gang und schlich sich nach oben, streckte ihren kleinen kopf zum mauseloch heraus und schnupperte in den kalten wind; war das dunkel und eisigkalt und so ungemütlich! nirgendwo war ein warmes nest zu erblicken, kein lebewesen schien mehr auf der erde zu sein; alles war wie tot, aber nein, horch, was war da? irgendwoher kam ein klagendes geräusch, ja dort aus dem gebüsch. hallo, rief die maus mit schwacher stimme, ist dort jemand? das geräusch hörte auf und plötzlich tauchte in der dunkelheit vor dem mauseloch etwas schwarz-geld-geflecktes auf. was war denn das? ein salamander!"

hannes unterbrach mich jetzt zum ersten mal und brabbelte ganz wichtig-tuerisch etwas von einem "malasander". "richtig, ein salamander war das. und auch der zitterte an allen gliedern und fror daß gotterbarm. ist das ein eisigkalter winter dieses jahr, seufzte er. wem sagst du das, flüsterte die maus. aber horch, was war denn das? beide lauschten in den wind und hörten jetzt tatsächlich ein feines piepsen in der luft. piep, piep, kam es ganz schwach da von einem kleinen apfelbaum. da muß noch jemand nicht schlafen können, sagte der salamander. he da, du da, wer ist da? piep, piep, ich bins, sagte auf einmal ganz nah bei den beiden ein kleines vögelein, ein junger buchfink."

"bibi", sagte hannes leise. "ja, ein bibi, ein kleiner vogel. und auch

der fror und hing seine flügel ganz herunter, weil sie über und über mit eis überzogen waren. ja was machen wir jetzt, wir werden noch jämmerlich erfrieren, klagte der salamander. kommt, sagte da die kleine spitzmaus, kommt in meine höhle, da ist es wenigstens nicht so windig, und sie gingen alle drei in den langen dunklen mäusegang bis an die tiefste stelle, wo die spitzmaus ihr nest hatte, mit laub und heu ein wenig ausgelegt und ein bibchen noch duftend nach dem vergangenem sommer. da legten alle drei in den langen dunklen mäusegang und das vögelein legte seine aufgetauten flügel um die spitzmaus und den kleinen salamander, und auf einmal merkten sie, wie sie langsam wärm wurden. und sie drückten sich immer enger aneinander und die wohlige wärme umhüllte sie und machte sie bald so müde, daß sie alle drei einschließen. draußen fiel ein großer schnee auf das ganze land und deckte alles zu. aber tief drinnen in der mäusehöhle war es jetzt warm und alles schlief...

hannes ist mucksmäuschenstill geworden. noch einmal murmelt er etwas unverständlich, dann ist er eingeschlafen ...

19. 1.

es dämmert. ich schalte die auf meinem schreibtisch stehende lampe ein und schaue aus dem fenster. langsam blinken die lichter des abends auf, in die bäume am ufer des neckars drückt ein immer dunkler werdender nebel. es ist ruhig, fast still in meinem zimmer. nur von draußen rauscht die unruhe der stadt bis an mein fester hinauf. ich bin gern in diesem zimmer, vor allem zu einer solchen dichten zeit wie jetzt, einer zeit des dazwischens, des nicht-mehr und noch-nicht. jetzt spür ich sie wieder die angespannte unruhe inmitten der ruhe. sie sitzt tief in mir selbst. schnell blicke ich auf die armbanduhr. nur noch ein paar minuten bis zu meiner antrittsvorlesung...

das zimmer hinter mir versinkt im dunkeln. daraußen ist es fast nacht geworden. ich bin angespannt. gleich werde ich meine antrittsvorlesung halten. ich versuche mich zu entspannen, horche auf die geräusche im haus. wieviel wohl kommen werden? ich habe das thema so ausgewählt, daß es wichtig ist und auf interesse stoßen wird; die schwierigkeit ist, daß ich als zielgruppen professoren und studenten berücksichtigen muß. es ist nicht leicht, beiden gerecht zu werden.

viele jahre an schreibtsichen wie diesem liegen hinter mir. ich fliege in gedanken zurück. nach der mittleren reife zur see gefahren, südamerika und westindien, große fahrt, später kleine fahrt im kanal und in der nord- und ostsee. alle versuche gescheitert, daran anschließend auf die ober- schule zu gehen, um das abitur nachzumachen. dann kaufmann gelernt, buch- haltung gemacht, vertreter für kaugummi und schokolade gespielt, dann dies und jenes gemacht, beim bundesgrenzschutz (see), in krankenhäusern (nachts) und schließlich die aufnahmeprüfung für das studium an pädagogischen hochschulen nach einem mühevollen fernkurs (ein jahresprogramm in einem halben durchgepaukt - nebenher in einem großmarkt geld verdient) mit der durchschnittsnote von 4,0 bestanden. eine zehntelsnote schlechter, und ich würde heute vielleicht kreditorenbuchhalter sein, oder pfleger in einem krankenhaushaus, oder vertreter für kekse, oder bootsmann beim bgs-see oder kapitän auf kleiner fahrt, wer weiß? dann studium an der ph, anschließend lehrer, wieder (weiter)studium, dann wie- der lehrer an verschiedenen fachschulen undsofort. bemerkenswert vielleicht

noch die 2 jahre als assistent für pädagogik an einer ph. ich erinnere mich noch ganz genau an mein erstes seminar als "hochschullehrer": das thema hieß "erziehung durch strukturen"; ein blick auf die angebote meiner kollegen und ich war überzeugt, das relevanteste angebot zu machen; eine einführung in entwicklungspädagogik an konkreten beispielen; viertel nach 10 sitze ich in meinem zimmer und warte noch ein paar minuten; ich war ganz schön aufge- regt; dann gehe ich die wenigen schritte zum seminarraum; die türe ist ge- schlossen; wieviel werden dahinter sitzen? ist der raum voll? ich öffne die tür und gehe hinein. es ist kein mensch drin. ich mache wieder kehrt und prüfe die zimmernummer nach. immerhin brauchte ich ein halbes jahr, um mein eigenes zimmer sofort zu finden, hier sieht ja alles gleich aus; sicher habe ich das zimmer verwechselt. aber nein, die zahl stimmt. aber vielleicht haben die studenten das zimmer verwechselt; ich bemerke wie in die geöffnete tür daneben immer mehr studenten strömen, schon schleppen sie stühle daher, der raum ist völlig überfüllt. ich frage eine studentin, in was für ein seminar sie da eilen? die antwort: bei frau g, ein seminar über "maria montes- sori". ich gehe zurück in mein leeres zimmer und denke über die erziehung durch strukturen nach. die strukturen haben offensichtlich auch damals zugeschlagen, und ich blieb in meinem ersten seminar allein.

ich sehe auf der armbanduhr, daß es höchste zeit ist. ich bin nicht eigent- lich aufgeregt, aber angespannter und wacher als sonst. die vorlesung und die sich daran vielleicht anschließende diskussion ist mehr oder weniger ritueller natur, die eigentliche prüfung war schließlich schon vor über einem halben jahr. nur ungerne fliegen meine gedanken zu jenem montag abend zurück, an dem ich meine mündliche habilitationssleistung erbringen mußte. das warten in den großen gängen des universitätshauptgebäudes vor dem großen senatssaal, marmorne portale, statuen und riesige türen. obwohl ich weiß, welche funktion ihre überdimensionale ausmaße hat, beruhigt mich diese einsicht keineswegs; dann der saal selbst mit den vielen professoren, den vielen gesichtern, die ich nicht kannte, der odalrunen und hakenkreuzen an den heizungsgittern unter den großen fenstern, zwischen denen die früheren rektoren ehrfurchtseinflö- send in öl gemalt hängen...

ich nehme meine aktentasche und schließe die tür. schon von weitem höre ich das stimmungswir. raum 113 ist propevoll, völlig überfüllt, weit über hundert leute müssen es sein. ich setze mich einsam an einen tisch vor die tafel; es wird still, ich beginne meine erste handlung qua "privatdozent für erziehungswissenschaft". das thema lautet: "kann durch erziehung die gesellschaft verändert werden?"

der text ist abgedruckt in der ZEP 1/1982, s. 4 ff. und (in spanisch) in der zeitschrift "folia humanistica" (madrid) num. 233, junio 1982, s. 361 ff.

(wird fortgesetzt)

Entwicklungspädagogische Nachrichten

PÄDAGOGIK UND ÖKOLOGIE

An der Freien Universität Berlin findet im Sommersemester 1983 eine Vortragsreihe unter dem Titel "Pädagogik und Ökologie" statt.

Ort: Habelschwerdter Allee 45
1000 Berlin 33
Hörsaal 2

Zeit: jeweils 20 - 22 Uhr.

Programm:

- 20.4. I. Illich (Cuernavaca/Mexiko)
"Über den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Ökologie"
- 27.4. W. Sachs (Berlin)
"Gemeinsame Grenzen von Erziehung und Ökonomie"
- 4.5. H.-J. Fietkau (Berlin)
"Der Beitrag der Erziehung zur Förderung des Umweltbewußtseins"
- 11.5. R. Patermann (Braunschweig)
"Naturqualität und Ästhetik als Momente ökologischen Lernens"
- 18.5. R. Jungk (Salzburg/Berlin)
"Ökologische Öffentlichkeitsarbeit als Lehr- und Lernprozeß"
- 25.5. R. Maurer (Berlin)
"Ökologische Ethik als theoretisches und praktisches Problem"
- 1.6. W. Schmied-Kowarzik (Kassel)
"So ist was wir gegenwärtig zu vollbringen haben die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden".
- 8.6. J. Esser (Lüneburg)
"Ökologisches Lernen und Friedensarbeit"
- 15.6. F. Pausewang (Mainz)
"Sozialpädagogische Ansätze einer Erziehung zum Überleben"

- 22.6. R. Aspeslagh (Amsterdam/Den Haag)
"Die historischen Wurzeln ökologischen Lernens"
- 29.6. H. Mikelskis (Kiel)
"Ökologisches Lernen; Ist das in der Schule möglich?"
- 6.7. M. Gronemeyer (Bochum)
"Was hat die Erwachsenenbildung aus der Ökologiebewegung zu lernen?"

MULTIKULTURELLES LERNEN

In Würzburg findet vom 3.-8.6.1983 die 11. Konferenz der CESE = Comparative Education Society in Europe statt. In verschiedenen Arbeitsgruppen werden Themen entwickelt und diskutiert, z.B. "Multikulturalität und multikulturelle Erziehung als Problem multidisziplinärer Forschung", "Multikulturelle Erziehung (in Europa, in bezug zur Dritten Welt u.a.); "Entstehung und Perspektiven von Subkulturen ..." u.a.m.

Weitere Informationen über Prof. Dr. W. Böhm, Institut für Pädagogik der Universität Würzburg, Am Hubland, 87 Würzburg, Tel. 0931-888561 (Konferenzgebühren für Studenten DM 50,-, sonst DM 180 bis DM 200.

KARRIERE

Walter Schwenninger, Interviewpartner der ZEP im letzten Heft (2/3 82) ist über die Baden-Württembergische Landesliste der GRÜNEN zum Bundestagsabgeordneten gewählt worden. Wir gratulieren!

REZENSIONEN

Joseph Huber

Die verlorene Unschuld der Ökologie

Neue Technologien und superindustrielle Entwicklung

Je grauer die deutschen Wälder werden, desto grüner werden Deutschlands Politiker. Vor der Bundestagswahl 1983 führen sogar Politiker wie SPATH, ZIMMERMANN u. a., die bisher eher anders orientiert waren, den Kampf um den deutschen Wald mit an. Es ist offensichtlich, daß es "Grüne" zwar überall gibt, doch was als "grün" oder "ökologisch" gilt, ist dabei noch unklar. So wird in der "Ökologiebewegung" theoretisch diskutiert, was man unter "Ökologie" verstehen möchte, während deren politische Vertreter, die GRÜNEN, sich in Bonn und manchen Landesparlamenten Themen wie "Arbeitslosigkeit" oder "Neue Technologien" stellen müssen. Joseph HUBER, der bereits durch ein Buch über die Alternativbewegung bekannt wurde, hat sich einer aktuellen und wichtigen Frage gestellt, wenn er in seinem jüngst erschienen Buch "Die verlorene Unschuld der Ökologie" das Verhältnis von Ökologie und neuen Technologien zu bestimmen sucht.

Seit dem Bericht des CLUB OF ROME von 1972 wird die globale wirtschaftliche Krise der Gegenwart oft dadurch erklärt, daß die Menschheit an die "Grenzen des Wachstums" stoße. HUBER reagiert darauf mit drei Thesen, die er seinem Buch voranstellt:

1. Grenzen des Wachstums sind historisch gesehen etwas Normales. Sie können auch heute wieder hinausgeschoben werden.
2. Durch neue Technologien kann heute ein neues, qualitatives und ökologisches Wachstum angestoßen werden.
3. Die Ökologie hat nur eine industrielle, die Industrie nur eine ökologische Zukunft. "Es gibt Alternativen in der Industriegesellschaft, aber keine zu ihr." (10)

JOSEPH HUBER: Die verlorene Unschuld der Ökologie. Frankfurt am Main / S. Fischer Verlag) 1982, 232 S. DM 26.-

Der leitende Grundsatz dieser Thesen ergibt sich aus dem Urteil HUBERS, "daß die sogenannte Bevölkerungs-, Rohstoff-

und Energiekrise weniger eine ökologische Krise ist als vielmehr eine Wirtschaftskrise." (145). Nach Meinung HUBERS befindet sich die Weltwirtschaft heute am Vorabend einer *wirtschaftlichen Depression*: die Überkapazitäten in vielen Industriezweigen, der scharfe Verdrängungswettbewerb, die nachlassende Investitionsneigung sind wirtschaftliche Fakten, die darauf hindeuten. Im Lichte des Grundsatzes, daß auf solche Fakten entweder die Entwicklung neuer "Durchbrechertechnologien" folgen müsse oder aber eine Krise entstehe, plädiert HUBER dafür, in *neue Technologien* zu investieren und so *neues Wachstum* zu schaffen. Er stützt seine Argumentation mit den historischen Erfahrungen, die er in Anlehnung an KONDRATIEFF, TROTZKI und SCHUMPETER in einem "Modell der langen Wellen" organisiert. Die Entwicklung der Industriegesellschaften wird darin als eine Abfolge von (bisher vier) konjunkturellen Zyklen begriffen, die jeweils aus Auf- und Abschwung bestehen. Wenn im wirtschaftlichen Tief "Basisinnovationen" erfunden wurden, wie etwa die Dampfmaschine zu Beginn der Industrialisierung, folgte jeweils ein neuer Wachstumsschub und damit eine neue Welle. Im gegenwärtigen Tief erblickt HUBER bereits neue Technologien, die zu *Basisinnovationen* werden könnten: Gentechnologie, Alternativenenergien und vor allem Mikroelektronik sollen ein neues Wachstum schaffen. Sie vertreten dabei durchaus die Ökologie, denn mithilfe dieser Technologien wird das Wachstum umwelt- und ressourcenschonend. Das "Nullwachstum", das demgegenüber oft propagiert wird, lehnt HUBER mithilfe seines impliziten Grundsatzes ab, die demokratische Verteilung des Zuwachses für besser zu halten als die autoritäre Zuteilung knapper Güter. Er stützt sich dabei auf die historische Erfahrung, daß eine Kombination aus technischer Entwicklung, Wachstum und Demokratie lange Zeit die meisten Vorteile für eine große Zahl von Menschen geschaffen hat.

Die skizzierte wirtschaftliche Entwicklung könnte aber auch politische Nachteile haben: "Die Fähigkeit des Menschen, Natur zu manipulieren, wird

um ein Vielfaches erweitert, und nicht weniger auch die Fähigkeit des Menschen, den Menschen zu manipulieren" (81). Diesen Aspekt verfolgt der zweite Argumentationsstrang, den ich den politischen nennen möchte. Daß die Entwicklung prinzipiell auch ganz anders verlaufen könnte - etwa nach den Gedanken der "Ökologiebewegung" - will HUBER widerlegen. So empfindet er z.B. die dort propagierte Basisdemokratie als wirkungslos, denn "trotz zunehmender Krisenerscheinungen (fehlt) ein breiter politischer Wille zu grundlegenden Veränderungen. Die erklärten und stillschweigenden Parteigänger eines superindustriellen Durchbruchs sind weitaus mehr und mächtiger als ihre Gegenspieler in der Ökologiebewegung (vgl. 12). Unter Berufung auf den Grundsatz, über Mehrheitsentscheidungen auf die Anwendung neuer Technologien einzuwirken, sollen statt dessen die technische Entwicklung akzeptiert und ihre Früchte so verteilt werden, daß eine maximale soziale Gerechtigkeit gewährleistet ist.

"Wir können nur versuchen, aus unserer weiteren Zivilisierung das Beste zu machen. Der Strom der Evolution ist nicht in unsere Macht gestellt. Wir können ihn lediglich in gewisse Bahnen lenken" (16). Hier zeigt HUBER Parallelen zu jungen Forschungsansätzen, die die gegenwärtige Krise der Menschheit als eine *evolutionäre Krise* begreifen. Man erliegt aber dort nicht dem platten Analogieschluß, daß die Zukunft der Industriegesellschaft nach dem Muster ihrer Geschichte weiterlaufen müßte. HUBERS Analyse der Geschichte greift zu kurz: er gibt nicht an, weshalb überhaupt die Industriegesellschaft entstanden ist. Keine Gesellschaftstheorie integriert Erscheinungen wie politische Entwicklungen, Staatsmänner und Kleidungsmoden zu einem zusammenhängenden Ganzen.

Auch eine "Evolutionstrategie Forschung" - so würde der Biologe MARKL das Modell HUBERS umschreiben - kann vielleicht die Grenzen des Wachstums einmal nicht mehr hinausschieben. In trauter Eintracht mit der soziologischen Systemtheorie LUHMANNs denkt HUBER diesen Ge-

danken nicht. Stattdessen folgt er unbedingten LUHMANNs Ansatz, mithilfe neuer Technologien die alten Teilsysteme der Gesellschaft zu perfektionieren. Neben der Industrie, die mit minimalen Ressourcen und minimalen Nebenfolgen produziert, sorgen die Sozial-, die Freizeit- und auch die Sicherheitsindustrie dafür, daß die neue Gesellschaft ökologisch, sozial und vielleicht auch frei ist. Der *Schlüsselbegriff* dieser verlockenden Zukunftsvision ist die *"wirtschaftliche Effizienz"*. Das Streben nach maximalem Ertrag bei minimalem Einsatz sieht HUBER als die gemeinsame Basis von Kapitalismus und Ökologie. Der Anstoß zur glücklicheren Zukunft ist denn auch nicht der idealistische Einsatz der Ökologen, sondern "die Technisierung und Monetarisierung von ökologischen Zusammenhängen" (109). HUBER entlarvt nebenbei, woher das propagierte Wachstum eigentlich kommt: "Das Industriesystem wächst nicht trotz, sondern gerade auch wegen und mit seinen Schäden." (152). Er gibt Beispiele für solche Nebenfolgen, erkennt in ihnen aber nicht die Bedingung des Wachstums überhaupt. Er möchte sie klein halten, indem alle Menschen freien Zugang zur Technik bekommen. Doch das ist Zukunftsmusik - bis sie erklingt, wird eine Ressource noch oft gebraucht, die man auch auf dem Mond oder im Weltall nicht findet: *Zeit*. Zeit wird knapp: Erstens wird der Übergang zu neuen Technologien Jahrzehnte dauern. Zweitens muß erst - ob über oder ohne das Parlament - neu bestimmt werden, welche Techniken wirtschaftlich effizient sein sollen. Währenddessen wachsen die strahlenden und zersetzenden Nebenfolgen der "Übergangstechnologien" täglich - und exponentiell.

Eine neue Entwicklung muß in vielen Menschen gleichzeitig ansetzen. HUBER leistet seinen Sympathien für eine gerechte und ökologische Gesellschaft einen Bärendienst, wenn er seine Leser mit Träumen vom technologischen Schlaraffenland hinter dem warmen Ofen sitzen läßt, anstatt sie dort hervorzulocken. Die sachlich gute Darstellung der neuen Technologien hätte er von politischen Gedanken der Ökologiebewegung befruchten lassen sollen. Stattdessen entwirft er

ein unscharfes und teilweise schlicht falsches Bild von ihr. Auch die *Ökologiebewegung hat nicht den Stein der Weisen gefunden - aber im Gegensatz zu HUBER sucht sie ihn auch nicht.*

Dietmar Fund

WOLFGANG SCHRAMKE/JÜRGEN STRASSEL:
MUSTER DES ALLTAGSBEWUSSTSEINS VON
SCHULERN ZUM THEMA "KRIEG",
FRIEDENSERZIEHUNG ALS PRINZIP POLITISCHER
BILDUNG IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT.

Geographische Hochschulmanuskripte - Diskussionspapiere Nr. 2, Oldenburg 1982, 66 S., Bezug durch Überweisung von DM 7,- zuz. Postgebühren auf Postscheckkonto Hannover Nr. 2993 55-308 (Titelangabe und Lieferanschrift nicht vergessen!).

Mit dem Anliegen, Orientierungen für die Einbeziehung friedenspädagogischer Aspekte in die Geographiedidaktik zu erhalten, analysierten die Autoren 180 Schüleraufsätze zum Thema "Weltkrieg". Besonders typische Aussagen der Schüler über die ihrer Meinung nach entscheidenden Gründe für einen möglichen dritten Weltkrieg und ihr eigenes Verhalten in einer solchen Kriegssituation sind in dem vorliegenden Papier aufgelistet. Als auffällig interpretieren es die Autoren zum einen, daß die Schüler scheinbar willkürlich tagespolitische Ereignisse, die ihnen zu jenem Zeitpunkt über die Medien bekannt geworden sind, zu Ursachenkonstellationen für einen Weltkrieg montieren, zum anderen, daß sie dieser von ihnen selbst als bedrohlich empfundenen Situation überwiegend hilflos begegnen.

SCHRAMKE/STRASSEL halten es für wenig hilfreich, wenn der Lehrer den irrational anmutenden Einschätzungen der internationalen politischen Situation nun gezielte "richtige" Gegeninformationen entgegenhalten wollte - ein mehr an rationaler Informationen würde es weder ermöglichen, das tatsächlich kaum rational fassbare Ursachenbündel für interrationale Spannungen den Schülern zu erhellen, noch den Schülern automatisch eine sinnvolle politische Handlungsperspektive eröffnen. Gegenstand der politischen Bildung müssen vielmehr die stereotypen Muster zur Wahrnehmung internationaler Konflikte, die im Alltagsbewußtsein der Schüler verankert sind, werden - sie sind in erster Linie verarbeitungsbedürftig und verarbeitungsfähig.

Folgende Stereotypen, die Wirklichkeit verzerrend interpretieren und politisches Handeln blockieren, entdecken die Autoren in den Schüleräußerungen: Personalisierung historischer Prozesse und politischer Ereignisse, Personifizierung von Kollektiva, Beschreibung historischer Prozesse mittels Naturkategorien, Feind- und Freundschaftsbeziehung.

Um auf die damit skizzierten Ausgangsbedingungen einer Geographiedidaktik mit friedenspädagogischem Anspruch angesichts der Herausforderung zunehmender direkter und struktureller Gewalt in der Welt eine befriedigende pädagogische Antwort geben zu können, holen die Autoren weit aus und beschreiben ein Konzept der Geographie als politischer Bildung, die dem Prinzip der Friedenserziehung verpflichtet ist. Einer so verstandenen friedenspolitischen Bildung muß es vor allem um die Aufdeckung und Diskriminierung struktureller Gewaltverhältnisse auf der Ebene internationaler Beziehungen wie der der Alltagserfahrung gehen.

Leider versäumen es die Autoren, diese ihre am Schluß der Arbeit entwickelten theoretischen Reflexionen wieder auf die eingangs konkret analysierten und als bedeutsam eingestuften Muster des Alltagsbewußtseins rückzubeziehen und dadurch die didaktische Bedeutsamkeit ihres interessanten, aber nur vage umrissenen Konzeptes einer friedenspädagogisch orientierten

Geographie zu erhärten.

Wer die traditionelle Geographiedidaktik kennt, wird dieser Arbeit nur eine weite Verbreitung wünschen. Ich will sie deshalb - trotz der geäußerten Vorbehalte - gerne weiterempfehlen.

Klaus Seitz

WILFRIED HOFFER/GERNOT SCHLEY: DIE DRITTE WELT BEGINNT BEI UNS:

Wuppertal 1982. Peter Hammer Verlag, 94 S., Dm 19,80.

Im Mai und Juni vergangenen Jahres berichtete eine fünfteilige Fernsehserie vom Münchner Filmemacher Gernot SCHLEY unter dem Titel "Die Dritte Welt beginnt bei uns" im ZDF über entwicklungspolitische Aktivitäten an fünf bundesdeutschen Schulen. Der vorliegende, aufwendig gestaltete, großformatige Band ist als Begleitbuch zu dieser Serie erschienen; er möchte, auch unabhängig von der Kenntnis der Filme, Schüler und Lehrer zum weiteren Engagement in Sachen "Dritte Welt" jenseits muffigen Schulbuchwissens anstiften.

Ausführlich werden nochmals die in den Filmen vorgestellten Schüler- und Lehraktionen dokumentiert: ein Modellversuch zur Integration türkischer Schüler an einer Berliner Gesamtschule, die vielfältigen Aktivitäten in und außerhalb der Schule des Arbeitskreises Dritte Welt in Wulfen an der dortigen Gesamtschule, ein Schüler-Austauschprojekt mit Tunesien, eine Studienreise einer Gruppe von Lehrern in den Sahel sowie die Öffentlichkeitsarbeit des Dritte-Welt-Ladens in Rheine.

Leider bleibt gegenüber der motivierenden filmischen Darstellung dieser Projekte die Buchdokumentation, trotz reicher Illustrationen, vergleichsweise fade; da zudem die kritische Reflexion und die praktischen Hinweise zur Weiterarbeit etwas mager ausgefallen sind, kann das Buch wohl kaum, was ich eigentlich von einem Begleitbuch erwartet hätte, die von den Filmen ausgehenden Impulse vertiefen - ausgenommen die lesenswerten Bemerkungen Burkhard MIELKEs über das Wanken des interkulturellen Schüleraustausches zwischen Tourismus und Völkerverständigung, sowie die mahnenden Thesen des Wulfener Lehrers Willy WEILAND über die weitreichenden Auswirkungen entwicklungspolitischer Lernprozesse für Lehrer wie Schüler.

Die Unterschiedlichkeit der dargestellten Initiativen, die ausschließlich im Titel "Die Dritte Welt beginnt bei uns" auf eine nicht immer einsichtige Gemeinsamkeit zu bringen versucht wurden, erweckt den Eindruck, daß es den Autoren vor allem darum geht, Lehrer und Schüler dazu zu bewegen, sich, jenseits der Auseinandersetzung über Inhalte und politische wie pädagogische Ziele, in irgendeiner Form der Dritte-Welt-Problematik anzunehmen. Dieses praktische Anliegen ist angesichts der Fülle an theoretischen Ausführungen über das Lernfeld Dritte Welt in der Schule und der darob auch nicht gerade steigenden Motivation von Lehrern und Schülern zu begrüßen, wenn gleich kritisches Nachdenken über den politischen und pädagogischen Sinn solcher Aktionen nicht ganz unter den Tisch fallen sollte.

Klaus Seitz



GOTTFRIED ORTH/ADALBERT PODLECH (HG.):
TESTFALL STARTBAHN WEST. ERFahrungen und Perspektiven im Widerstand.

Wuppertal: Jugenddienst Verlag 1982

"Lernen wird möglich durch Betroffenheit; deshalb teilen wir unsere Betroffenheit und unsere Lernprozesse mit." Genau darum geht es in diesem Buch, das kein Buch über Entwicklungspädagogik ist, wohl aber ein Dokument des vielfältigen Lernens im Widerstand, im konkreten sich Wehren gegen eines der in letzter Zeit bedeutsamsten Beispiele von Fehlentwicklung in unserer Gesellschaft.

In kurzen Zügen werden zunächst noch einmal die Schritte einer ökonomisch, politisch und ökologisch bornierten "Entwicklung" in Richtung Flughafenerweiterung dargestellt - und die Gründe, sich dagegen zur Wehr zu setzen. Aus den Äußerungen einiger, die direkt von der Räumung des Müttendorfes betroffen und an der Baustelle am Widerstand beteiligt waren, wird sehr klar, welche Veränderungen und Lernprozesse in diesen Menschen durch die Begegnung mit der "lebenden Mauer" der Polizeimacht (als Symbol der Staatsmacht) abliefen.

Besondere Aufmerksamkeit erfährt in diesem Buch, welche Rolle und Bedeutung die Kirche bzw. die kirchlichen Institutionen in der Auseinandersetzung um die Startbahn hatten. Auszüge aus Ansprachen, Predigten und Gebeten, aber auch Dokumente der innerkirchlichen Auseinandersetzungen unterstreichen, wie wichtig dieser Beistand für die Bevölkerung war und ist. In sehr klaren und scharfsichtigen Beiträgen wird nachgezeichnet, wie leistungsfähig und teilweise skandalös die hessische Landesregierung mit rechtlichen Regeln und Verfahren umging, wie der Begriff des "Rechtsstaats" von einem Hilfsmittel zum Schutz der Bürger vor Übergriffen der Staatsgewalt zu einem Mittel der Ausgrenzung eben dieser Bürger von

gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen umgedeutet wurde.

Warum Großprojekte (wie die Flughafen-erweiterung) heute Zukunftschancen eher verbauen und warum angesichts des politischen Versagens der "staatstragenden" Parteien der Widerstand der betroffenen Bevölkerung notwendig wurde (und weiterhin werden wird) - auch in den Antworten auf diese Fragen werden wichtige Lernprozesse sichtbar. Den Schluß des Buches bildet eine theoretisch und praktisch begründete Perspektive, Friedens- und Umweltbewegung zu vereinen.

Es liegt hier ein für mich spannendes, sehr gut zu lesendes, informationsreiches und für unser weiteres Lernen im Widerstand notwendiges Buch vor - ein Buch von Betroffenen für Betroffene.

Erwin Wagner

ÖKUMENISCHER AUSSCHUß FÜR INDIANER-
FRAGEN (HG.):
INDIANER-READER. DOKUMENTE UND AUF-
SATZE ZUM AUFBRUCH INDIANISCHER
VÖLKER IN MITTEL- UND SÜDAMERIKA.

Mettingen 1982, 220 S., DM 18,00.

"Wir kämpfen um Bedingungen, damit wir als Menschen und als Völker leben können. Aber seitdem andere Völker hierher kamen, werden wir direkt oder indirekt umgebracht" (Botschaft indianischer Völker an Papst Johannes Paul II). Von diesem Kampf um elementare Lebensbedingungen der Indianer berichten die 30 Dokumente - verfaßt von Indianern, Vertretern der Kirche und von Anthropologen: sie schildern die gegenwärtigen Lebensbedingungen der Indianer im Kampf um das Überleben als Volk wie als jeweils eigener Kulturträger: autochthone Menschen zu werden, gilt dabei als Ziel.

Dabei - und das macht das Buch auch für unseren europäischen Kontext wichtig - wird deutlich, wie die indianische Lebensweise mit ihrem kosmischen, vitalistischen Denken auch für uns zur Alternative zum "zivilisierten" europäischen Lebens- und Herrschaftsstil werden kann. So zeigen einige Texte dieses Readers den notwendigen Zusammenhang von Dritte-Welt-Arbeit und Umwelt- und Alternativbewegung an; so heißt es in einem Text von Wankar Ramiro Reynaga Borgoa: "Der Indianer ist das Leben... Unsere natürliche Gesellschaft ist vom wissenschaftlichen Verständnis der kosmischen Harmonie geprägt. Ihre Vollkommenheit wird von Europa als Utopie angesehen (u = kein, topos = Ort). Unsere Vorfahren konnten sie durch ihre Kenntnis des wunderbaren, interdependenten Gleichgewichts zwischen den unendlichen Formen der kosmischen Struktur aufbauen, weil die Achtung vor dem Leben ihnen als heiliges Gesetz galt."

Angesichts der von Europa und Nordamerika ausgehenden tödlichen Bedrohung alles dessen, was lebt - "die europäischen Idole sind der Tod für Indianer und Weiße, für Flora und Fauna"-, wird das Achten auf indianische Weisheit und Lebensgestaltung mit zur Überlebensfrage von allem und allen. Dazu vermittelt dieser Reader - möglicherweise ungewollt - wichtige Anstöße.

Gottfried Orth

M. DAXNER U.A. (HG.):

ANDERE ANSICHTEN DER NATUR.

SZD-VERLAG. MÜNSTER 1981. 326 S.
DM 26,--.

Rezepte, fertige Ansichten und abschließende Meinungsbildung findet man nicht in diesem Buch: Die Autoren des Arbeitskreises Naturqualität - Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fächern, geeint im Interesse an einem neuen Naturbegriff, den es interdisziplinär zu entwickeln gilt - suchen vielmehr andere als die herrschenden, auf Objektivierung und Verwertung gerichtete Ansichten der Natur.

Dieser reduktionistische Naturbegriff soll hier in zum Teil hochtheoretischen Aufsätzen und Diskussionsanstößen überwinden werden. Ziel ist es, "unter der Problemstellung der Naturqualität, Ansätze einer prozeßfähigen Naturpolitik zu entwickeln, die an verschiedenen Themen die Abspaltung der ethischen, ästhetischen, sinnlichen Qualitäten von der ökonomisch reduzierten und politisch verwalteteten Objekt-Natur aufzuheben versuchen". Die Perspektive dieses Versuches gibt die sozialistische Naturphilosophie Ernst BLOCHs an: Im "Protest gegen die Versteinerung der Welt, gegen die totale Verwärtung des menschlichen Lebens" (B. SCHMIDT) soll der "poetisch-sinnliche Glanz der Materie" wieder erfahrbar werden (E. BLOCH).

Insgesamt hat der Arbeitskreis mit seinen verschiedenen Aufsätzen ein lesenswertes und im guten Sinne lehrreiches Buch geschrieben: es lädt ein zum Nach- und Weiterdenken und kann so dazu beitragen, ein "altes" Manko der Ökologiebewegung zu korrigieren, das Fehlen eines weiterreichenden Naturverständnisses; die anderen, als die herrschenden Naturansichten müssen nun in politische Perspektiven und in kritische Praxis umgesetzt werden.

Gottfried Orth

KATH. LANDJUGENDBEWEGUNG (HG.):

ENTWICKLUNG - OLYMPIADE DER ARMUT.

WERKBRIEFE FÜR DIE LANDJUGEND NR. 46

HEUTE HIER - MORGEN DORT: LANDVERTREIBUNG/LANDVERGEUDUNG.

WERKBRIEF FÜR DIE LANDJUGEND NR. 49

Bezug: Bundesstelle der kath. Landjugendbewegung Deutschlands, Adrianstraße 141, 53 Bonn 3. Einzelpreis: DM 3,50.

Entwicklung auch in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit! Den Weg vom Prinzip "Wissen macht's" zum Modell "Lernen zum Handeln" zeigen zwei Ausgaben des Werkbriefes für Landjugend.

Nr. 46, 1981, mit dem irgendwie geschmacklosen Titel "Entwicklung - Olympiade der Armut" streift in einem fiktiven Lehrgespräch "alles über Entwicklungspolitik": Ursachen, Erklärungsmodelle, Merkmale, Lösungsansätze. Wer meint, einen Überblick, eine Einführung geben zu müssen, findet hier auf wenigen Seiten in verständlicher Sprache eine direkt verwendbare Vorlage. Die Arbeitshilfen für die Gruppenarbeit ermutigen zum Mitdenken, zum Ernstnehmen der eigenen Maßstäbe, sie regen an, sich in die Rolle der Armen zu versetzen.

Und in diesem Punkt wird es problematisch: wäre es nicht wichtiger, die Perspektive umgekehrt zu wechseln, indem man die eigene Rolle aus der Sicht der Armen reflektiert?

Dieser Versuch unternimmt Nr. 49, 1982, mit dem leider ebenso verunglückten, weil verharmlosenden Titel "Heute hier - morgen dort. Landvertreibung/Landvergeudung". Mit sorgfältig (und sparsam!) zusammengestellten und didaktisch aufbereitetem Quellenmaterial wird die Praxis der Landvertreibung auf den Philippinen und des Landraubs in Paraguay durch Multinationale Firmen dargestellt. Nicht vergessen ist dabei der politische Widerstand der Betroffenen. Am konkreten Fall Zusammenhänge durchschauen zu lernen und Handeln einzuüben, dazu ermutigen die Beispiele von Landvergeudung in Hambach durch den Braunkohle-Tagebau und in Boxberg durch die geplante Dämm-Teststrecke.

Das Heft enthält eine Vorlage für ein Würfelspiel, in dem der Ablauf der politischen Auseinandersetzung um Boxberg nachvollzogen werden kann. Bemerkenswert sind die hilfreichen, offensichtlich erprobten Hinweise für Rollenspiele und Diskussions-themen. Die Aufforderung am Ende, das eigene Dorf kritisch im Auge zu behalten, möchte man übertragen wissen. Für Berühmungsängste mit katholischen Arbeitsmaterialien besteht schon lange kein Anlaß mehr.

Elke Begander

Peter C. Mayer-Tasch, Die Welt als Baustelle, Fragen an die Politische Ökologie, Zürich 1982. 123 Seiten. 12 DM.

"Ob die Gesellschaft der neobabylonischen Turm- und Raketenbauer ohne den Katalysator katastrophaler Entwicklungen in die nächste Periode ihrer soziokulturellen Entwicklung finden wird, ist eine Frage, die im Augenblick noch offen bleiben muß." (31) Daß diese Entwicklung sich ohne Katastrophen vollzieht, dazu will Mayer-Tasch mit seinem Büchlein beitragen. In drei großen Abschnitten zu den Themen Architektur im Umbruch, Kulturlandschaft oder Zivilisationsgelände, Agrarfabrik oder bäuerliche Landwirtschaft sucht er nach Perspektiven, die in Richtung eines sozialen und ökologischen Humanismus zu finden sind. Entgegen der fortschrittswütigen Baustelle "Welt" will Mayer-Tasch in und durch Architektur, Landwirtschaft und Landschaftsgestaltung Menschen und Natur wieder zusammenführen, um die "Entbergung des Menschen" in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft in eine neue Geborgenheit der Menschen in der Natur zu überführen.

G. Orth

Wolf-Dieter und Connie Hasenclever, Grüne Zeiten. Politik für eine lebenswerte Zukunft. München 1982. 236 Seiten. 26,80 DM.

Ein spannendes und liebenswertes Buch haben die beiden hier vorgelegt, das ihre persönliche Entwicklung seit dem Austritt aus der SPD 1977 und die gesellschaftliche Entwicklung unserer Republik und in dieser die Entwicklung der Grünen nachzeichnet. Die Autoren bekennen sich zu einer Politik, die von den Realitäten ausgeht, einen grundlegenden Bewußtseinswandel in Richtung eines ökologischen Humanismus anstrebt und für eine lebenswerte Zukunft sorgen will. Der Erstarrung der etablierten Parteien, Organisationen und Institutionen unserer Gesellschaft werden viele konkrete, umsetzbare Vorschläge entgegengehalten. Diese reichen von den Ansätzen, die jeder von uns beim Einkauf, bei der Ernährung, in der Medizin, beim Wohnen und in vielen anderen Bereichen unseres Lebens sich erarbeiten kann bis hin zu den Möglichkeiten einer ökologischen Wirtschaftspolitik. In für Politiker ungewöhnlicher Offenheit schildern die Autoren auch die persönlichen Veränderungen und Schwierigkeiten, die mit dem Einstieg in die Politik, der Arbeit im Parlament und der Vermarktung durch die Medien verbunden sind. Was daraus geworden ist, ist ein ehrliches Buch, das wegen dieser Ehrlichkeit Autorität beanspruchen darf.

G. Orth

Bodo Korn (Pseudonym), Überlebenschancen. Ökologischer Materialismus. Frankfurt 1982. 338 Seiten. 38 DM.

Zunächst geht Korn den Menschheitsproblemen und den individuellen Problemen unserer Zivilisation nach: Militarismus, Unterentwicklung, Umweltzerstörung und Rohstoffverknappung sind dabei ebenso wichtig wie Süchte, schlechte zwischenmenschliche Beziehungen, und die typischen Zivilisationskrankheiten. Als letzte Ursache all dieser Probleme auf ganz unterschiedlichen Ebenen erkennt Korn das "Besitzstreben", daß er in einem zweiten Teil seines

Buches näher hin untersucht. Dies führt zu dem Ergebnis, "daß für die Zukunft das Besitzstreben und der Besitzstand in den reichen Ländern auf ein vernünftiges Maß zurückgeführt werden – und dann gleichbleiben muß. Für die anderen Weltregionen gilt, daß sie sich von unten her diesem Niveau nähern müssen, sofern sie nicht schon vorher zu einem konstanten Niveau übergehen, welches ihren Interessen und Traditionen mehr entspricht." (190) Im letzten Teil seines Buches untersucht Korn vorhandene Weltbilder und fragt nach dem Sinn des Lebens in Richtung eines ökologischen Materialismus. Dazu entwirft er eine statische, aber nicht destoweniger lebendige Kulturform, deren Möglichkeiten der Verwirklichung er abschließend aufzeigt.

Faszinierend an diesem Buch ist, wie der Autor viele bekannte Einzelheiten in ein geschlossenes Bild zu vermitteln vermag: Hier wird ein Grundsatz der Ökologie, die Vernetzung alles Wirklichen, ernst genommen. Der Lösungsansatz bei einem ökologischen Materialismus mag diskutierbar sein und wird es hoffentlich werden; dennoch kann an den Thesen des Autors nicht vorübergegangen werden.

Schade, daß das Buch so teuer ist; schade, daß das Buch vom Verlag so schlecht gemacht ist. So wird es ein Buch für Spezialisten und sowieso schon Interessierte bleiben; dies aber widerspricht Intention und Schreibstil des Autors, der dazu einladen will, das alle in unserer Republik das tun, was notwendig ist. Daß die materiellen Voraussetzungen – schlicht: Der gesellschaftliche Reichtum – bei uns inzwischen vorhanden sind, macht es möglich, daß wir tun, was notwendig ist.

G. Orth

Petra K. Kelly/ Jo Leinen (HG.), Prinzip Leben. Ökopax – Die Neue Kraft. Berlin 1982. 160 Seiten.

"Wenn alles so weiterläuft wie bisher, ist der langsame Tod der Menschheit durch die Zerstörung der Lebensbedingungen gewiß, der plötzliche durch einen Atomkrieg wahrscheinlich. Dies gilt freilich nur für die, die nicht vorher verhungern. Dieses Buch handelt davon. Aber auch davon, wie sich diejenigen, die das Schlimmste befürchten, zu einer neuen Kraft formieren und für eine Umkehr eintreten. Der Weg ist neu und schwierig. Wir müssen außerhalb und gegen die Systemlogik denken und handeln, aber auch in ihr, mit politischem Kalkül, es geht schließlich um neue Mehrheiten, die zu gewinnen sind." So beschreibt Ulf Wolter, der Herausgeber der Edition Vielfalt, in der auch dieses Bändchen erschienen ist, den Inhalt des von Petra Kelly und Jo Leinen herausgegebenen Buches. Wesentliche ökologische, friedenspolitische und reformsozialistische Positionen sind hier in einem Diskussionszusammenhang beteiligt: Kelly und Leinen zeigen zunächst auf, wie sich Ökologiebewegung und Friedensbewegung einander näherten und öffneten. Im Anschluß daran wird von unterschiedlichen Positionen ausgehend deutlich, wie der Krieg gegen die Menschen mit dem gegen die Umwelt zusammenhängt. Im Anschluß an Robert Jungks Entwürfe ökologischer Zukünfte diskutieren Ossip K. Flechtheim, Bernd Rabehl und Klaus-Jürgen Scherer die Hürden einer neuen ökologischen Politik. Schließlich wird in einem letzten Kapitel die strategische Kontroverse zwischen Jo Leinen, Petra Kelly und Peter von Oertzen aufgezeigt und durchsichtig gemacht. Es ist das Verdienst dieses Buches, nicht einlinig eine Position lediglich zu vertreten, sondern in der Kontroverse dem Ziel einer ökologischen Politik näher zu kommen. Dabei wird deutlich, daß hier viele verschiedene Kräfte wirken. Bürgerinitiativen, die Grünen, aber auch Teile der Sozialdemokratie.

G. Orth

Leserbrief

dieses Mal zu Prof. Dr. Karl A. Thumm: *Tourismus als Krankheit*, ZEP Nr. 1/2 1981, S. 87 ff.

Lieber Kollege Thumm,

Sie wissen so gut wie ich, daß uns lange Jahre gemeinsamer Schaffensanstrengungen in den verschiedensten Forschungsstätten des Erdballs verbinden und - um es einmal salopp zu sagen - zu Getreuen im Geiste werden ließen. Das nimmt uns keiner, das wird uns bleiben, solange wir das Zeitliche segnen. Wie sagte schon Goethe: "Sei pünktlich, wenn Du dran bist!" Mein Respekt vor Ihrem Lebenswerk, über das Sie nun schon seit dreißig Jahren zurückblicken sich gezwungen sehen, war nie ganz ohne. Im Gegenteil. Es war immer mit.

Ich erinnere in diesem Zusammenhang einmal an unsere gemeinsame Zeit in Winsen a.d. Luhe oder am Simplon-Paß, wo wir - Sie gerade am Abschluß Ihrer Magister-Arbeit, ich über den Kleinanzeigen der Südwest-Presse sitzend - noch ganz vom typischen tiefgründelnden Idealismus so rechter Jung-Wissenschaftler ergriffen forschten; da waren Fragen zu bewältigen wie die nach den Erscheinungsphänomenen des Eskapismus der Dorfjugend, die sich damals unter dem Titel "Holz-Engels" zu fünf in der "Eiche" traf. Die Untersuchung war, wie wir damals jubelnd zur Kenntnis nahmen, von fachwissenschaftlichem Erfolge gekrönt, auch wenn wir uns später (in der chirurgischen Ambulanz) in schmerzlicher Reflexion den verzerrenden Wirkungen handgreiflich-non-verbaler Kommunikationsmuster zuwenden mußten. Nach wie vor bin ich heute wie damals hic et nunc der Meinung: Es war nicht zu vermeiden gewesen; die Protokoll-Sequenzen zu retten war oberstes Ziel und deshalb, nur deshalb, lieber Thumm, bin ich Ihnen nicht nachgeschwommen als die Jungens Sie über's Gelände des Wildbachs schwappen ließen. Glauben Sie mir - es war nicht einfach für mich.

Oder ich erinnere an unsere gemeinsame Zusammenarbeit mit Otto Messner im späten Himalaya der auslaufenden 60-iger Jahre, als es galt, die nepalesische Variante der Fußabdrücke von Vetti, dem Schneemenschen, von der des tibetischen Pleti sauberlich zu unterscheiden. Und was haben wir gelacht, als sich herausstellte, daß die Deutsche Forschungsgemeinschaft das Projekt nach dreijähriger Tätigkeit nicht mehr verlängern wollte!

Ja, lieber Thumm, das waren Sternstunden, das waren Zenite, ich weiß es, ach, lieber Thumm, wem sagen Sie das! Die offenen Türen, die wir damals noch eintreten konnten, waren Portale, von denen weder Sie noch ich noch der damals in der roten Sonne von Capri im Meer versumpfende Durchschnittsbürger im entferntesten auch nur eine Spur von blassem Schimmer hatten. Das waren Zeiten, da waren noch Blumentöpfe zu satteln gewesen.

Umso stärker traf es mich - der sich seit jener Zeit aus den Augen verloren hatte - wie ein Hieb, als mir, lieber Kollege, Ihr Beitrag vorgelegt wurde, den Sie in der ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK (1/2 1981) unter dem Titel "Tourismus als Krankheit" der Fachöffentlichkeit zur Lektüre nicht vorenthalten zu können glaubten.

Ihre darin versammelten Thesen zu Phänomenen eines legitimen Reproduktionsfaktors, nämlich dem unter dem Verdikt des "N-Syndroms" nur unzureichend, um nicht zu sagen "falsch" begriffenen Mobilitäts- und Mortalitäts-Mechanismus ("Tepsimeslie"), diese Thesen schlagen, ich gestehe es nicht ohne Bauchschmerzen, fehl, sehr fehl. Und das mit vollem Recht!

Ich dachte im Verlauf einer ersten Lektüre: Jetzt ist aber endgültig Feierabend. Was soll die Eule der Minerva denn noch alles tun? Wo kommen wir denn da hin, wenn jetzt sogar die Elite unseres schon immer um Geltungsansprüche kämpfenden Forschungsgebietes ihre Dolchstoß-Legenden der Öffentlichkeit an's Messer liefert, ohne sich weise rückzukoppeln mit denen, deren Wort noch jede Auseinandersetzung hinauszuzögern wußte? So, Kollege Thumm, so - Sie haben Offenheit stets zu schätzen gewußt - so nicht! Jedenfalls nicht jetzt und schon gar nicht hier. Pacta sunt servanda!

Da könnte ja a) jeder kommen,
b) alles und jedes immerzu behaupten
c) und methodisch in den Wind, der ja bekanntlich die Antwort weiß, zernebelt und zerbröseln, verdampft, zerfleddert, zerstampft und zerschnibbelt werden.

Gewiß, Ihre Überlegungen sind in Systematik und Beweisführung nicht ohne eine gewisse raffinierte Intentionalität. Insgesamt, das will ich mit William S. Penner gern zugeben, macht Ihr Övre einen irgendwie gelungen, gescheiterten Eindruck, wenn Sie mich fragen. Und dennoch. Man weiß nie genau wo und wann. Ich lasse das in diesem Zusammenhang doch so sehr naheliegende "Warum," einmal beiseite, ohne später noch einmal zurückzukommen. Wie finden Sie das?

In medias res: Mein Haupteinwand bleibt: Was Sie über "Tepsimeslie" entwickeln, spottet in detail der chose en masse. Sie ignorieren das Fundamental-Gesetz von Zentner/Zentner grob fahrlässig: "Je größer der Grad der Höhe einer Euphorie, desto kleiner das Gefühl, daß sowieso alles Scheiße ist." Und reziprok dazu der Satz vice versa: "Je schneller das Heruntersacken der Euphorie, desto größer natürlich ihr Geräusch (gemessen in Einheiten der nach unten hin offenen "Dröhn-Skala"; Einheit 1 platsch/sec.)". Dabei haben Zentner/Zentner immer betont, daß dieses Gesetz ausschließlich für Spätheimkehrer und Balisten gilt, während Balkonier sich verhalten wie Kellerkinder, nämlich auf einer gleichbleibend konstanten Höhe des Sinn-Pegels; da tut sich nie wat.

Das Problem ist doch klar: Es geht um die Pampulatur, die sich hinter dem Rücken von Wohnwagenkäufern - und -verkäufern durchsetzt. Und nicht umgekehrt. Ich verweise auf das neue Buch von S. Onkel: "Vielleicht sind wir gar nicht so - über die Reduktion des Dreifels auf den Zweifel", Oxford 1926, und ich verweise in aller Deutlichkeit auf F.W. Schlägers "Das Ganze und das Ganze. Ist das Fallgesetz noch zu retten?", Pisa 1980, 12 Uhr 29. Kennen Sie diese Werke überhaupt?

Und das, so frage ich Sie, muß ich Sie fragen? Niemand käme doch auf die Idee, Ihren Lehrsatz von der Identität des Immergleichen ernsthaft auf die Probe zu stellen. Damit haben Sie sich unsterblich in's Kerbholz der Wissenschaftsgeschichte gebohrt. Darum geht es aber doch gar nicht! Sondern es geht hier um das, was Omas Mann in der "Buddelbox" schon 1929 seherisch-treffend zu formulieren wußte - um das Vielleicht im Wahrscheinlichen, um die Annäherung im Weggang, um das Ungefähre der Prognosis. Schon Aristoteles führt diesen Gedanken bereits aus, irgendwo, so meine ich.

"Freilich" werden Sie mit Recht einwenden. Und ich antworte Ihnen: "Wieso eigentlich nicht?". In aller Bescheidenheit darf ich Sie, lieber Kollege Thumm, auf meinen vorletzten Essay in den "Edeka-Kalenderblättern" (81) hinweisen (Monate: Jan./Feb.), eine stark gekürzte Fassung meines Vortrages auf der Jahrestagung der "Deutschen Gesellschaft für den Erfahrungsaustausch Deutscher Geographen" (DGfEDG)

1980, der den Titel "Könnten wir eigentlich, wenn wir wollten - oder: Wie heben wir's ab?" trug. Dort habe ich mich einmal ausführlich mit dem "N-Syndrom" und seinen Auswirkungen auf die Ausschüttung von Aphrodisiakum-Aktien befaßt. Hier in aller Kürze die Quintax:

- a) Es gibt keine zufriedenstellende Aussagen. Nicht hier, nicht dort. Ein solches Ansinnen sollte jeder sich abschminken. Vielleicht ein anderes Mal. Das ist der einzige Trost, den ich anbieten kann.
- b) Ohne Fleiß kein Subjekt-Objekt-Verhältnis.
- c) Die These vom Flugzeug als Penis-Symbol ist eine so verdammte alte Kamelle, daß man es nicht für menschenmöglich hält, daß so etwas noch benutzt wird. Nix gegen Liebes-Bomber nach Manila - ich bin alle 4 Wochen auf den Phillippinen - aber diesen Freud'schen Stuß als wissenschaftlichen abstract der Öffentlichkeit feitzubieten, grenzt an pubertäre Rubbelträume.
- d) Mallorca und Ibiza als Attraktion für Diplom-Touristen ist eine Vision, die sogar mein neuer Video-Recorder zum Verdampfen seiner Relais veranlassen würde. Oha! Dann gute Nacht, kann ich da nur deutlich betonen. Und ausgerechnet Pinke!, gerade der, kaum daß er einen Ruf nach Kriganiemie/Lapland bekam, gerade der muß so reden, gerade der!
- e) Urlaub geht auch in Wanne-Eickel und in Köln-Kalk. Das nur am Rande.

Das, lieber Thumm, wollte ich nur einmal festgestellt wissen.

mit kollegialen Grüßen

gez. Max v. Thämlich, Professor am Institut für Vorlust-Forschung, Saarbrücken

Nachbemerkung der Redaktion:

Prof. Dr. Karl A. Thumm, der Autor des inkriminierten Beitrags, hat angedroht, zu diesem Leserbrief Stellung zu nehmen - sobald er von seiner Forschungsreise aus Wanne-Eickel zurückgekehrt ist.

Mitarbeiter dieses Heftes:

Martina Baur, Eichhörnchenweg 8, 53 Bonn 1; Elke Begander, Denzenbergstr. 23, 74 Tübingen; Dietmar Fund, Erzberger Str. 14, 7407 Rottenburg; Gerhard de Haan, Essener Str. 134, 1 Berlin 21; Prof. Dr. Hans Lenk, Universität Karlsruhe (TH), Institut für Philosophie, 75 Karlsruhe 1, Kollegium am Schloß, Bau II; Dr. Gottfried Orth, Schaumburgstr. 2, 3 Hannover 21; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 741 Reutlingen 24; Elisabeth Spengler, Raesfeldstr. 13, 44 Münster; Dr. Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Rainer Treptow, Reutlinger Str. 34, 74 Tübingen; Dr. Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 74 Tübingen.