

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 1

März '84

7. Jahrgang

4,- DM

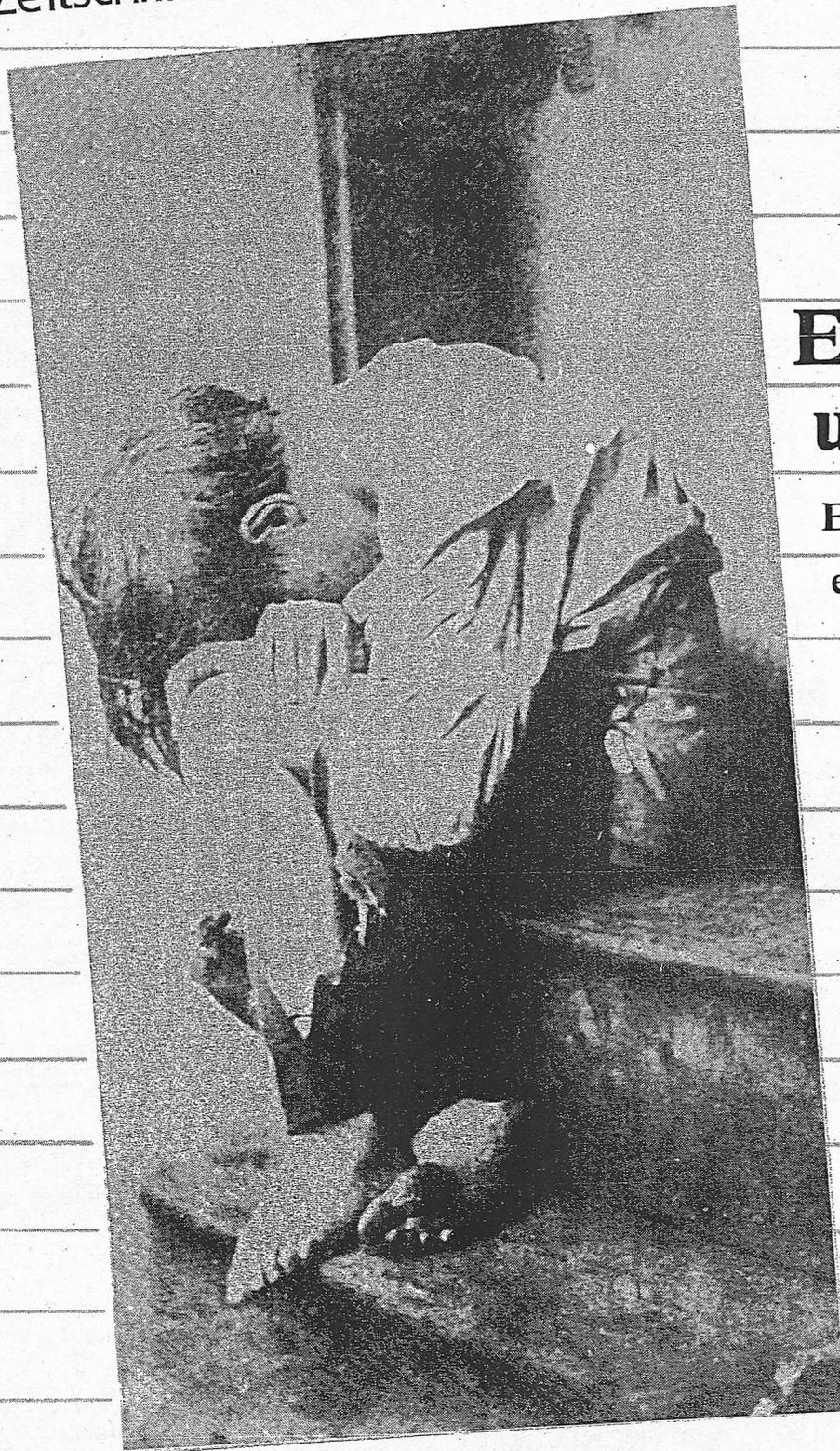
ISSN: 0172-2433

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE  
ZWEIGBIBLIOTHEK - EZB

15PA/Z 2009/9882

C719

Eingang 23.04.09



## Erziehung und Zukunft

Ergebnisse  
eines Symposions

außerdem: Aufsätze  
von Imfeld, Illich u.a.



UB Erlangen  
Erz-wiss Zweigbibl  
Mürnberg

*"Erziehung und Zukunft"  
hieß das Thema des entwick-  
lungspädagogischen Symposions  
im Dezember 1983. "Erziehung und  
Zukunft" hieß auch der Vortrag, der  
– gleich am ersten Abend – gehalten  
wurde. Alfred K. Tremel stellte  
dabei die These auf, daß auch  
für Erziehung alles anders  
geworden ist, seit die  
Möglichkeit von Zu-  
kunft gefährdet und  
fraglich geworden  
ist. Lernen und  
Erziehung werden  
im Horizont  
geliehener Zeit-  
grenzen und ri-  
sikoreicher Ver-  
änderungen in  
der Zukunft  
stark an Bedeu-  
tung gewinnen.  
Aber welche  
Erziehung?  
Und welche  
Zukunft?*

### Inhalt

|                   |    |  |
|-------------------|----|--|
|                   | 2  | Leserforum   |
|                   | 3  | Liebe Leser (Editorial)  |
| Alfred K. Tremel  | 5  | Erziehung und Zukunft  |
| Erwin Wagner u.a. | 15 | Berichte, Anmerkungen,<br>Eindrücke zum Symposium<br>"Erziehung und Zukunft" |
| Al Imfeld         | 22 | Agrikultur – Annäherungen an<br>einen neuen Kulturbegriff (2)                |
| Ivan Illich       | 24 | Erziehung zur Unterentwicklung   |
| Alfred K. Tremel  | 28 | Entwicklungspädagogisches<br>Tagebuch (14)                                   |
| Rezensionen       | 30 | Bücher, Unterrichtsmaterialien   |
|                   | 32 | Leserforum   |
| Fotowettbewerb    | 33 | Zukunft der Arbeit   |

### Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen, Tel. 0201/322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 • Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr • Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage • Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft im Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1 • Gestaltung: Georg Plange • Bestellungen an den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

# Leserforum

## Ökologische Bildungskonzeption

Die Entwicklung der Entwicklungspädagogik kann besser verstanden und weitergeführt werden, wenn sie im Rahmen des derzeitigen globalen Paradigmawechsels und seiner regionalen, nationalen und gruppen-spezifischen Ungleichzeitigkeiten begriffen wird. (Paradigma = fundamentales Schema von Wahrnehmung-Erkennen-Handlungsorientierung, kollektives Weltbild; Paradigmawechsel vom mechanistisch-patriarchal-hierarchischen zum ganzheitlich-ökologischen P.)

Die derzeitige "Krise der EP" erscheint dann – positiv als Ergebnis einer bestimmten teilweisen Reife, die neue Orientierungen und Formen notwendig und möglich macht, – negativ als partielles noch undurchschautes Verhaftetsein am alten Paradigma in seiner nationalspezifischen Ausprägung und somit als zeitweises Hinterherhinken hinter andernorts erreichten Entwicklungsniveau des neuen Paradigmas.

Ein geradezu klassisches Beispiel dafür ist die Auseinandersetzung mit dem Darwinismus in A.K. Tremels Bilanz Aufsatz zur EP (ZEP 1/83). Evolution ist immerhin ein Schlüsselbegriff der EP und die Darwinische Evolutionskonzeption eminent aggressions-repressionsgeladen... Trotz aller Unzufriedenheit mit dem Anpassungs-Konkurrenz-Mechanismus und richtiger Betonung des Ungenügens für die menschliche Kulturentwicklung wird der Darwinismus nicht überwunden, sondern seine Gültigkeit im Biologischen (Basisbereich) als fraglos unterstellt, indem biologische Evolution mit Darwinismus ausdrücklich gleichgesetzt wird. Daß nur "fast (!) alle Evolutionstheoretiker" die Ziellosigkeit der Evolution behaupten, ist für Tremel bislang offenbar kein Grund, sich gerade besonders energisch nach diesen Dissidenten umzusehen – im Gegenteil, es wird die alte Sozialdarwinistische Botschaft von der Ziel-, Plan-, Ideenlosigkeit der menschlichen Evolution mit einem Spengler-Zitat warmgehalten, als ob nicht gerade diese Art von Abendland sich im Untergang befände... (S. 9). Daß Darwinisten angesichts von Kultur zu Halbherzigkeiten und Flickschustereien flüchten (z.B. eine Ethik als An/Überbau fordern), um ihr Evolutionsparadigma wenigstens scheinbar zu retten, das ist nicht neu, wenn auch gegen das Ende die Krücken dünner und zahlreicher werden. Anstatt solche Etappenhengste der Biologie als Kronzeugen für Forderungen der EP zu wählen sollten besser die darwinismuskritischen Ergebnisse aus Sozialwissenschaft, nichtmechanistischer Naturwissenschaft und Evolutionstheorie rezipiert werden: – nicht "Anthropologisierung des biologischen (Darwinschen) Optimierungskriterismus" sondern: umgekehrt lief's, zuerst Projektion von Frühkapitalismus auf die Naturentwicklung, dann Rückspiegelung als Herrschaftslegitimationsideologie; – Molekularchemie und Molekularbiologie

beweisen die Unmöglichkeit von Zufallssteuerung der Evolution (nach d. herrschenden Zufallsbegriff i.S. von Chaosfaktor, einer allerdings geradezu theologischen Ungröße ...)

– neuere Thermodynamik weist auf "dissipative Struktur/Prozesse" hin und bahnt damit einem "Selbstorganisationskonzept von Evolution den Weg (Prigogine, Jantsch).

Hier stünde es der ZEP gut an, ein Entwicklungsdefizit im doppelten Sinne des Wortes energisch anzugehen.

Daß es sich hier nicht um eine eigentlich belanglose Sache für Theorieflipper geht, zeigt nicht nur die Kontroverse um "Pessimismus – Optimismus" sondern vor allem die Orientierungsschwäche, Zielunklarheit, Strategielosigkeit, das verbreitete Ohnmachtsgefühl angesichts einer anscheinend ziellosen Entwicklung, entsprechend sinnlosen Zukunft und überkomplexen Situationsbefindlichkeit. Ohne die gegenwärtige Megakrise verharmlosen zu wollen: nicht die "objektiven" Gefährdungen, die als klare Herausforderung und Chance zur Entwicklung zu begreifen sind (von manchen auch als unüberbietbares Geschenk, in der bisher abenteuerlichsten Zeit zu leben ...) sondern die "subjektiven" Interpretationsmuster entscheiden darüber, ob Ohnmachtsgefühle überwältigt werden können, ob die Basisbewegungen in Kleingeisterei und nur schlecht überspieltem Unglauben an die eigene Perspektive, in kurzatmigem Oberflächenaktionismus und fortwährender Selbstsabotage steckenbleiben.

Es geht hier um Fragen der Grundorientierung mit sehr praktischen Konsequenzen z.B. hinsichtlich des weitverbreiteten Basischaotismus und -fetischismus, des Verhältnis von Dezentralisierung zur notwendigen Zentralität, des "Zufalls"-partikularismus und der entsprechenden Sammelsuriumsvorstellung von Bündnissen (die einem Dequalifizierungsmechanismus des kleinsten Nenners verfallen. Gerade am Beispiel der "neuen Friedensbewegung" ist der Mangel an Zielperspektivendiskussion und Strategiebestimmung deutlich geworden. Hier könnte und müßte die ZEP ein Forum, Klärungs- und Verstärkungsmechanismus sein für Entwicklungsperspektiven und Strategien (weit über den ursprünglichen Aufgabenbereich von EP hinaus, im Sinne eines selbsterzieherischen Impulses im Vernetzungsprozess der Basisbewegungen).

Gerade in einer Phase, wo das Zusammenwachsen von EP, Ökopedagogik und Friedenspädagogik überdeutlich geworden ist und sich schon die Frage nach dem Sinn oder Unsinn getrennter Zeitschriften aufdrängt, könnte die ZEP für die Gesamtheit der deutschsprachigen Basisbewegungen einen energischen und notwendigen Impuls starten. In den anderen Strömungen/Arbeitsbereichen wird nämlich diese Thematik fast durchweg noch mehr verdrängt, in ihrer politischen Brisanz verkannt, als privates Hobby oder gar als Flucht in "typisch

deutsche fruchtlose Spekulationen" abgetan.

Da ZEP nicht in den Verdacht abgehobenen basisfremden Theoretisierertums steht und auch von ihrem Etikett her legitimiert/prädestiniert scheint, liegt hier eine Chance, Herausforderung und Verantwortung. Die jetzige Phase "nach Stationierungsbeginn" bietet einerseits die Chance, bisherige Fehler der Friedensbewegung selbstkritisch aufzuarbeiten, andererseits werden Resignation und verschiedene Formen des Eskapismus umso schlimmer sich ausbreiten, je weniger eine intensive und breite, zugleich radikal kritische (keine Tabus scheuende) und wegen ihrer auch innenpolitischen Friedensfähigkeit glaubwürdige neue Diskussion gelingt. Dies erfordert den Lernschritt von der (vorwiegend) Anti-bewegung – gegen Raketen und Stationierer – zur ganzheitlichen Friedensbewegung. Das geht nicht mehr naturwüchsig als m.o.w. eingespielte Protestreaktion, sondern erfordert bewußt methodische Neuorientierung, Perspektivenklärung und Einübung gewaltfreier Verhaltensweisen auch außerhalb von Protestaktionen, im Gespräch z.B., das vom Aneinandervorbei-Dialög zum bewußt durch Verständigungsregeln erzeugten Syn-alog entwickelt werden muß.

Ohne eine hoffnungserzeugende und energiefreisetzende Evolutionsperspektive wird wohl kaum jemand diese fundamentalen Umorientierungen beginnen und durchhalten... Und wir müssen sie weder aus den Fingern saugen noch vom Guru beziehen, es geht auch nicht um die Etablierung eines Superweltbilds "Ökologismus", sondern um das Mit-einsteigen in die weltweit laufende Entwicklungsarbeit am Friedensparadigma. Daß dies mehr ist als eine Phrase oder ein existenzielles Innerlichkeitserlebnis, zeigen z.B. die "Friedenswerkstatt" und die "Planetarische Initiative"...

Michael Lechler (Gomaringen)

## Reaktion auf den Leserbrief von Dr. Michael Grabowski aus Osnabrück in der ZEP 2/3, 1983

Lieber, sehr verärgerter  
Herr Dr. Grabowski!

Da müßte der Alfred schon einen rechten Sch... geschrieben haben, wenn das stimmt, was Sie uns Lesern mitteilen:

(1) – er schreibe seine Zwischenbilanz in einer "Geheimsprache"

(Meinen Sie Sätze wie den folgenden? "Beide Kategorien erweisen sich in doppelter Weise als defizitär: durch ihre disjunktive gegenseitige Ausschließung und durch die jeweilige kontingente Reduktion von Komplexität" (S. 8, Heft 1/1983) – in der Tat ist das ohne Logik – und Luhmann-Studium wohl niemand zugänglich – doch kann er auch anders, vgl. S. 11: "Dös habn wir noch nie so gemacht!" und das Tagebuch (S. 26) (2) – er habe offenbar keine Ahnung von den Leiden der Kompetenzaneignung unter vieltausendfach verschiedenen Bedingungen

das erste Heft der ZEP in diesem Jahr liegt vor Ihnen/Euch. Auch wenn wir nicht noch einmal Orwells Vision strapazieren wollen, hat es mit dem Thema Zukunft zu tun. Wie bereits angekündigt, wollen wir mit diesem Heft über unser Symposium "Erziehung und Zukunft" vom 16. bis 18.12.1983 berichten. "Berichten" trifft den Inhalt vielleicht nicht ganz. Wir drucken zum einen Alfred K. Tremels Einführungsvortrag ab, mit dem das Symposium am Freitagabend begonnen hatte. Sodann habe ich die – aus meiner Sicht – bemerkenswertesten Ereignisse und Diskussionen knapp zusammengefaßt.

# Liebe Leser



Ein Protokoll ist es nicht, soll es auch nicht sein. Vieles, was bei einem solchen Treffen abläuft, und gerade auch die für die einzelnen Teilnehmer wichtigen Lernprozesse und Begegnungen, kann man so ohnedies nicht weitergeben. Also ist daraus eine Art Kaleidoskop von Eindrücken, Erinnerungen und Eindrücken geworden, das die Blickwinkel möglichst vieler Teilnehmer verknüpft. Ich freue mich, daß es in relativ kurzer Zeit möglich gewesen ist, diese Rückmeldungen zu bekommen und danke dafür. In diesen Beiträgen zeigt sich, daß das Symposium vielen etwas gegeben hat, aber auch, daß es in Form und Ablauf noch zu wenig "entwicklungspädagogisch" und zu sehr traditionellen Lernarrangements verhaftet geblieben ist. Und daher war das Thema des Symposiums nicht nur "Erziehung und Zukunft", sondern eben auch "Zukunft der Entwicklungspädagogik".

Dazu passen dann auch sehr gut die zwei Beiträge, die wir unabhängig von unserem Treffen aufgenommen haben, nämlich eine kritisch-querdenkerische Einschätzung der Öko-Pädagogik von Ivan Illich und den pädagogisch motivierten Entwurf einer zukünftigen Kultur von Al Imfeld (Fortsetzung des im letzten Heft begonnenen Aufsatzes).

Wir haben auch bereits die Themenschwerpunkte für die nächsten Hefte geplant und wollen diese nicht für uns behalten:

– Heft 2/84: Entwicklungspädagogik "von oben". Zurichtung für die dritte industrielle Revolution oder Widerstand "von unten"? (Klaus Seitz und Alfred K. Tremel)

– Heft 3/84: Zukunft der Arbeit (Angelika Mengelkamp und Gerhard Mersch)

– Heft 4/84: Entwicklungspädagogische Theorie – entwicklungspädagogische Praxis: zwei flüchtige Bekannte? (Gottfried Orth und Erwin Wagner)

– Heft 1/85: Entwicklungspädagogik in der Schule (wer's macht, ist noch offen)

Ein besonderer Leckerbissen könnte ein Heft werden, das außer der Reihe geplant wird – das erste ZEP-Sonderheft also – zum Thema "Musik". Mehr dazu später. Beiträge sind uns bekanntlich sehr willkommen, und auch sonstige Ideen und Vorschläge weisen wir nicht leichtfertig zurück!

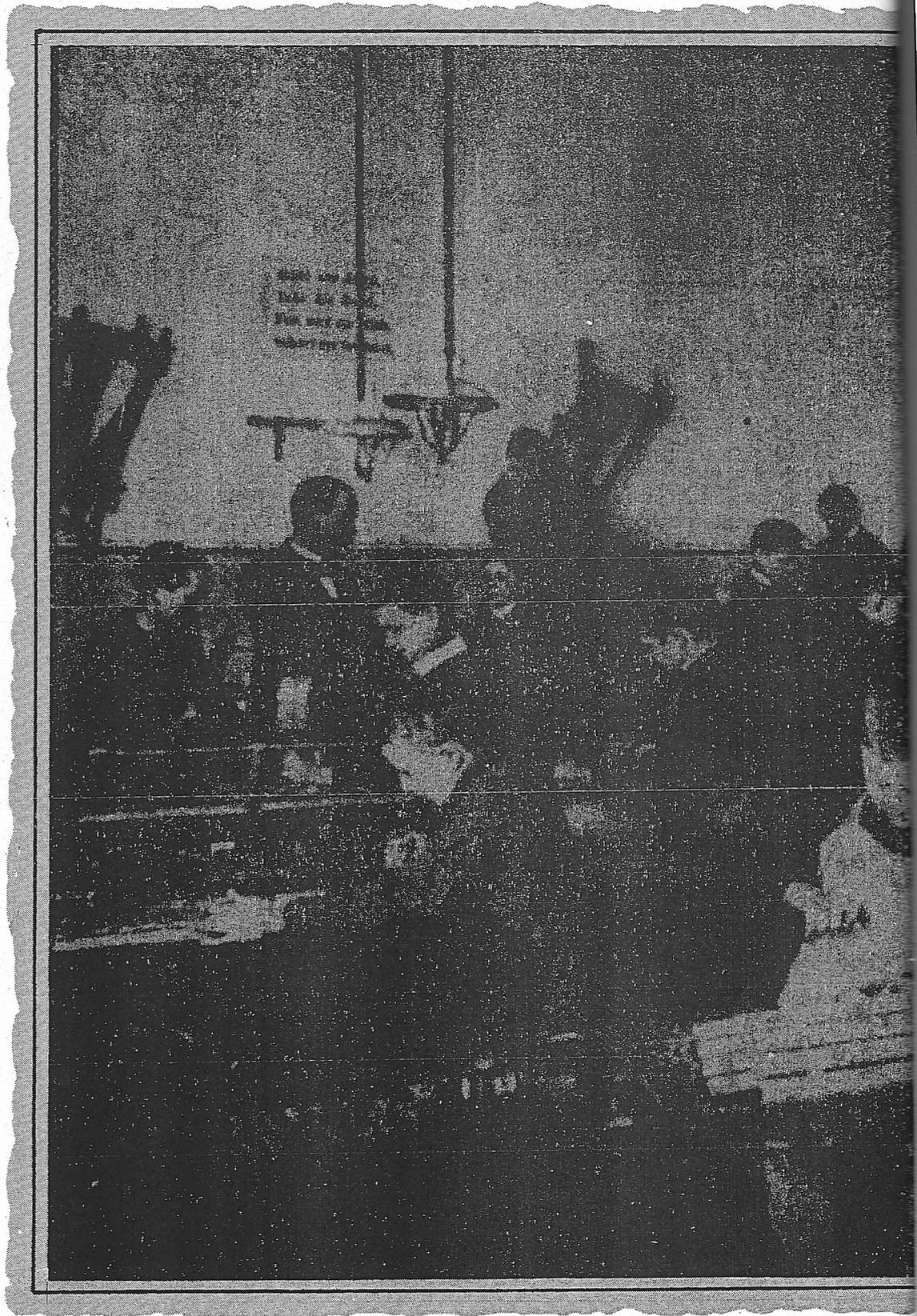
Damit bleiben nur noch zwei Neuigkeiten, nämlich 1. die Vereinbarung mit der AG SPAK aus München, ihren Rundbrief regelmäßig (als Einlage) in die ZEP mit zu übernehmen und 2. die Absicht, die Rubrik "Entwicklungspädagogisches Tagebuch" künftig für Berichte, Tagebuchszenen und Anmerkungen anderer Gruppen oder Individuen zu öffnen (wobei die Art der Schreibe erhalten bleiben soll).

Zu guter letzt, nicht zum ersten und nicht zum letzten Mal: Mitmischen macht lebendig! In diesem Sinne eine anregende Lektüre!

Erwin Wagner

Tübingen, den 28.1.1984

*Alfred K. Treml (Rommelsbach)*



**Erziehung und**



# Zukunft

# Erziehung und Zukunft

Wir sind der Möglichkeit von Zukunft nicht mehr sicher. Das Vertrauen in das Versprechen, es würde schon alles besser werden in der Zukunft, schwindet stündlich dahin und damit auch die Legitimationskraft der säkularisierten Tröstung, die in einer disparaten Gesellschaft von der Zukunft ausgeht.

"Zukunft ..." ist nach einem Wort von Camus, "das einzige, was die Herren ihren Knechten immer schon gerne versprochen haben."

Was ist das absolut neuartige an unseren gegenwärtigen Überlebensproblemen? Es ist klar, daß dies nicht in den individuellen Überlebensproblemen besteht, denn das Überleben von Menschen, von einzelnen oder von Gruppen, war in der Geschichte immer bedroht seit es sie gibt. Die Geschichte der Menschheit ist für die Mehrheiten immer eine Geschichte des täglichen Kampfes um's Überleben gewesen und ist es noch. Die Kunst der winzigen Oberschichten finden wir heute in Museen; die Kunst der Mehrheiten, des einfachen Volkes, bestand und besteht darin, den nächsten Tag zu überleben. Schon in den frühesten Hochkulturen begann das systematische Ausrotten der besiegten Feinde, wohl nur beschränkt durch die eingeschränkten technischen Möglichkeiten, viele Menschen zu töten. Am Anfang unserer "Hochkultur" – das dürfen wir nie vergessen – stand die "ursprüngliche Akkumulation" (MARX), die ursprüngliche Anhäufung von Kapital durch Raub und brutale Gewalt, mit der Folge der fast völligen Vernichtung der Ureinwohner in den eroberten Ländern. Vom Strand von San Salvador, den Kolumbus 1492 betrat, bis hin zum Strand von Grenada, den die Soldaten Reagans 1983 betraten, zieht sich eine Spur von Blut und unendlichem Leid durch die Geschichte der Universalisierung der europäischen "christlichen" Kultur.

Spätestens seit dem Archipel Gulag und mit Ausschwitz wurde dann das Töten vieler Millionen Menschen in kürzester Zeit technisch möglich und systematisch betrieben. Mit der Erfindung immer größerer Tötungsmaschinen – und hier bildet wohl die Atom-bombe die entscheidende Zäsur – wurde jetzt jedoch ein Ausmaß möglicher Zerstörung erreicht, das die Selbstvernichtung der gesamten Menschheit und vielleicht sogar des ganzen belebten Ökosystems ermöglicht. Das ist absolut neu, weil damit die Möglichkeit von Leben schlechthin in irreversibler Weise bedroht ist.

*das Thema des entwicklungs-pädagogischen Symposions im Dezember 1983. "Erziehung und Zukunft" hieß auch der einzige Vortrag, der – gleich am ersten Abend – gehalten wurde. Alfred K. Tremel stellte dabei die These auf, daß auch für Erziehung alles anders geworden ist, seit die Möglichkeit von Zukunft gefährdet und fraglich geworden ist. Lernen und Erziehung werden im Horizont geliehener Zeitgrenzen und risikoreicher Veränderungen in der Zukunft stark an Bedeutung gewinnen. Aber welche Erziehung? Und welche Zukunft?*

Eine Anthropologie, die "der Weisheit letzter Schluß" – wie es in Goethes "Faust" heißt – nur darin sehen kann, daß Freiheit und Leben ein "Verdienst" ist, das täglich neu "erobert" werden muß und "Erlösung" nur in einem "immer strebend sich Bemühen" denken kann, hat sich als tödliche Gefährdung entpuppt. Jetzt müssen wir mit Mephisto ratlos fragen:

"Wo bin ich denn? Wo will's hinaus?"

Das war ein Pfad, nun ist's ein Graus."

Es gibt zwei gute Gründe für die Pädagogik, sich dieses Problems anzunehmen: 1. Es gibt niemand mehr, der von sich zu Recht sagen kann, es ginge ihn (objektiv) nichts an, und 2. Die soziale Evolution der Menschheit im allgemeinen und jene dieser modernen Gesellschaft im besonderen hängen eng zusammen mit der Entwicklung bestimmter (kollektiver) Lernprozesse.

Ich möchte mit ein paar Bemerkungen zur historischen und systematischen Verursachung des Problems beginnen. Wir sollten uns allerdings dabei vor Augen halten, daß es keine Übereinstimmung, keine allgemein anerkannte Theorie der modernen Gesellschaft gibt.

So viel läßt sich heute wohl sagen: Die Verummöglichung von Zukunft gründet in der Ermöglichung einer offenen und machbaren Zukunft, genauer: im Überschreiten einer Grenze. Die Bedingungen der Möglichkeit und die Bedingungen der Unmöglichkeit sind identisch. Im Zuge der Machbarkeit dessen, was zuvor als vorgegebene Grenze, die das Maß des Guten in sich trug, interpretiert wurde, gewann ein Fortschrittsdenken an Gewalt, das gesellschaftliche Entwicklung qua Fortschritt – etwa wie bei SPENCER – als Prozeß zunehmender Komplexität definierte und gleichzeitig folgenswer bewertet: Fortschritt ist seitdem sowohl Beschreibung des Wandels in der Zeit als auch Bewertung dieses Wandels als ein Prozeß zum Immer-besseren. Geschichte (jetzt im Kollektivsingular!) wurde nun plötzlich linear aufsteigend und nach vorne offen gedacht und – wie etwa bei HEGEL – bezogen auf einen absoluten Endzweck. Wer nur "die Welt vernünftig ansieht", so Hegel, den "sieht sie auch vernünftig an" (Hegel 1955, S. 31). So einfach ist das. Fortschritt war von nun an immer Veränderung und Fortgang zum Besseren, zum Vollkommeneren. "... ein Trieb der Perfektibilität" (S. 149) wurde unterstellt und den Endzweck aller Weltgeschichte im Geiste in die Freiheit gelegt. Alle vorherige Geschichte in der orientalischen, griechischen und römischen Welt waren bloß noch Treppenstufen auf dem Weg zum "germanischen Zeitalter: die christliche Welt", in der nun die vollkommene Freiheit substantiell zum Ausdruck kommt. Die Geschichte des menschlichen Individuums und die Geschichte des ganzen Menschheitsgeschlechtes, Ontogenese und Philogenese wurden dadurch gleichermaßen zu einer einzigen Veranstaltung der Erziehung. Interessant ist, daß HEGEL trotz aller Abgrenzung und Kritik von bzw. an KANT an einer zentralen Kant'schen Kategorientrennung festhält, nämlich jener von Natur und Freiheit; Natur, bei Kant dasjenige, was der Kausalität unterworfen ist, macht keine Fortschritte, nur im menschlichen Geist ist ein Fortschritt zum Immer-besseren, zum Immer-höheren, zur Freiheit denkbar.

Ohne daß KANT sich über die Folgen im klaren war, wurde mit diesen beiden zentralen Begriffen seiner Philosophie die Rationalität unserer modernen Gesellschaft auf den Nenner gebracht: Natur ist das, was in kausale Ursache-Wirkungsbezüge geordnet gedacht und manipuliert werden kann. Der Mensch wird als einziges Lebewesen in einer hybriden Selbstüberheblichkeit aus der Natur herausgeholt und als moralisches Wesen zum Selbstzweck erklärt. Der Mensch wird als frei gedacht, nach Belieben mit der nun nackt vor ihm liegenden Natur umzugehen. Wir müssen, schreibt KANT verräterisch an einer Stelle seiner Kritik der Urteilskraft, die Natur so denken, "daß die Gesetzmäßigkeit ihrer Form wenigstens zur Möglichkeit der in ihr zu bewirkenden Zwecke nach Freiheitsgesetzen zusammenstimme." (KANT 1963, S. 28). Bei FICHTE finden wir dann diesen wahnhaften anthropogenen Narzißmus auf die (philosophische) Spitze getrieben: Das Ich setzt alles Nicht-Ich, das Ich wird absolut, einzig und allmächtig (vgl. FICHTE 1979).

Nun, dieses Denkprinzip revolutionierte in seiner verdinglichten Form als Technik und in der organisatorischen Form als funktional-differenzierte Gesellschaft unser aller Leben, was evolutionär gesehen als ungeheure Beschleunigung bei der Anpassung der Umwelt an die menschlichen Bedürfnisse wirkte (vgl. BÖHME/BÖHME 1983; TREML 1983).

### Vor- und Nachteile wachsen gleichzeitig

Ein seltsames Phänomen beunruhigt jedoch seit einiger Zeit: nämlich das gleichzeitige Wachsen der Vorteile und der Nachteile dieser Entwicklung.

"Es scheint eine tiefe Ironie darin zu liegen", schreibt der CLUB OF ROME in seinem Lernbericht, "daß wir uns genau an dem Zeitpunkt der Geschichte so vielen Problemen gegenüber sehen, an dem die Menschheit einen Höhepunkt ihres Wissens und ihrer Macht erlangt hat." (BOTKIN u.a. 1978, S. 26). Die Gefährdung allen menschlichen Lebens auf diesem einsamen Planeten geschieht in der Tat zu einem Zeitpunkt, als der Mensch einen nie dagewesenen Höhepunkt seiner Macht, seines Wissens, seiner Vernunft erreicht hat. Es leben heute mehr Wissenschaftler, als es in der gesamten Geschichte der Menschheit jemals zuvor gegeben hat.

Wir sehen dieses Phänomen deutlich am Beispiel des Militärsystems, das

inzwischen Sicherheit und Unsicherheit gleichzeitig steigert, aber auch am Beispiel des Verhältnisses von überentwickelten Industriestaaten und "unterentwickelten" Dritte-Welt-Ländern. Die Hoffnung, daß ein kumulativer Zivilisationsprozeß schließlich vereinheitlichend wirke und durch Diffusionsprozesse die Unterschiede von Armen und Reichen in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften ausgleichen würde, hat sich als Irrtum herausgestellt. Es scheint so zu sein, daß die Dritte Welt nicht trotz, sondern wegen dem hohen Lebensstandard in den industriellen Staaten verelendet.

Dieses seltsame Phänomen des Ausserkraftsetzens des Summenkonstantenprinzips finden wir heute in allen Bereichen. Mit der Komplexität der Gesellschaft wachsen nicht nur Generalisierungen, sondern auch Spezialisierungen, nicht nur Unabhängigkeiten, sondern auch Abhängigkeiten, nicht nur Freiheiten, sondern auch Sachzwänge, nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Unmöglichkeiten (vgl. LUHMANN 1969, S. 405).

Diese Gesellschaft hat damit das perpetuum mobile erfunden: der Einsatz von Technik (in der Sachdimension) und Erziehung (in der Sozialdimension) hat zumindest eines (in der Zeitdimension) immer zur Folge: einen erhöhten Bedarf nach Technik und Erziehung.

Wie ist das zu erklären? Warum ist das so? Ich vermute: Weil unsere Problemlösemaschinerie gleichzeitig auch eine Problemerzeugemaschinerie ist. Die räumliche, zeitliche und soziale Generalisierungsleistung der modernen Technik gewinnt diese aus einer gefährlichen, aber genialen Reduktionsleistung: Ein Weltbild, das Natur kausal und den Menschen als frei unterstellt, reduziert die systemische Komplexität von Natur und Mensch zu stark, zu schlicht, zu defizitär. Kausalität gibt es nicht in der Natur, aber sie ist die evolutionär dominant gewordene Art und Weise, wie wir mir ihr umgehen. Daß jede aktive Kraft mehr als nur eine Veränderung erzeugt und "jede Ursache ... mehr als eine Wirkung (erzeugt)", das wußte schon bzw. noch HERBERT SPENCER, der auf dieser Erkenntnis seine Evolutionstheorie aufbaute: Evolution ist zunehmende Differenzierung (Zitat SPENCER 1972, S. 129). Dieser quasi-natürliche Differenzierungsprozeß von Entwicklung gründet in der schlichten Tatsache, daß jede Einwirkung auf eine Ursache immer eine Vielzahl von Folgen hat. Ein technisches Handeln,

das dies ignorierend nur eine bestimmte Ursache-Wirkungs-Beziehung manipuliert und Nebenfolgen vernachlässigt, macht wohl das exponentielle Wachstum dieses Gesellschaftstyps verständlich, andererseits aber gleichzeitig auch unmöglich: denn dieses Wachstum kann nur solange gut gehen, als die übersehenen dysfunktionalen Nebenfolgen von der Natur absorbiert werden. Natur aber ist im Kapitalismus, das wußten schon MARX und ENGELS, nicht nur Produktionsmittel, sondern auch Müllhalde:

"Die kapitalistische Produktion entwickelt daher nur die Technik und Kombination des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, indem sie zugleich die Springquellen alles Reichtums untergräbt: die Erde und den Arbeiter." (MARX 1969, S. 457)

### Dialektik der Natur

In seiner "Dialektik der Natur" schrieb ENGELS schon vor etwa hundert Jahren recht präzise: "Schmeicheln wir uns indes nicht zu sehr mit unsern Siegen über die Natur. Für jeden solchen Sieg rächt sie sich an uns. Jeder hat in erster Linie zwar die Folgen, auf die wir gerechnet, aber in zweiter und dritter Linie hat er ganz andre, unvorhergesehene Wirkungen, die nur zu oft jene ersten Folgen wieder aufheben ... Und so werden wir bei jedem Schritt daran erinnert, daß wir keineswegs die Natur beherrschen, wie ein Eroberer ein fremdes Volk beherrscht, wie jemand, der außer der Natur steht – sondern daß wir mit Fleisch und Blut und Hirn ihr angehören und mitten in ihr stehn, und daß unsre ganze Herrschaft über sie darin besteht, im Vorzug vor allen andern Geschöpfen ihre Gesetze zu erkennen und richtig anwenden zu können." (ENGELS 1975, S. 452 f.)

Dieses recht modern anmutende Zitat aus dem letzten Jahrhundert hat nun allerdings eine für die damalige Zeit überaus bezeichnende Fortsetzung. Sie lautet: "Und in der Tat lernen wir mit jedem Tag ihre Gesetze richtiger verstehn und die näheren und entfernteren Nachwirkungen unserer Eingriffe in den herkömmlichen Gang der Natur erkennen. Namentlich seit den gewaltigen Fortschritten der Naturwissenschaft in diesem Jahrhundert werden wir mehr und mehr in den Stand gesetzt, auch die entfernteren natürlichen Nachwirkungen wenigstens unsrer gewöhnlichsten Produktionshandlungen kennen und damit beherrschen zu lernen. Je mehr dies aber geschieht, desto mehr werden sich die Menschen wieder

als eins mit der Natur nicht nur fühlen, sondern auch wissen ..." (S. 453).

Wir sehen, der herrschende Fortschrittsbegriff des 19. Jh. schimmert deutlich durch: die Defizite bisheriger Naturbeherrschung sind im Zuge des weiteren technisch-wissenschaftlichen Fortschritts abzubauen, der Gegensatz von Mensch und Natur langfristig aufzuheben. Die Maschinerie der Technik ist bei MARX als solche wertfrei, nur ihre kapitalistische Anwendung ist das Teuflische: "Die von der kapitalistischen Anwendung der Maschinerie untrennbaren Widersprüche und Antagonismen existieren nicht, weil sie nicht aus der Maschinerie selbst erwachsen, sondern aus ihrer kapitalistischen Anwendung!" (MARX 1969, S. 398).

Aber daß das Atomkraftwerk östlich der Elbe gut, das westlich davon schlecht sei, die Raketen im Osten dem Frieden, die im Westen dem Kriege dienen, diese schlichte

Denkordnung befriedigt heute nicht mehr. Wir sehen heute immer deutlicher, daß die überlebensbedrohenden Probleme dieser Welt sich bei ihrer Entstehung nicht nach Parteien, Regierungen oder nach den Eigentumsverhältnissen an Produktionsmitteln zu richten pflegen, sondern einer gemeinsamen tieferliegenden Logik gehorchen. Auch in der sozialen Evolution gewinnt ein Prinzip an Gewalt, das Ausdruck unseres modernen Weltverständnisses ist: das kummulative, lineare Fortschrittsdenken. In einer merkwürdigen Spannung wird dabei gleichzeitig Zukunft als prinzipiell offen und unendlich unterstellt, gleichzeitig aber auch teleologisch auf ein letztes Ziel bezogen, das unter verschiedenen Namen erscheint: Glückseligkeit, Idee der Menschheit, Reich der Freiheit, Kommunismus u.a. Die Mittel aber, um dieses Ziel zu erreichen, stehen fest, und das seit dem Dominantwerden des technischen Problemlöseprinzips: Technik und Erziehung. Geschichte wird verfügbar, Entwicklung machbar: die der äußeren Natur durch Technik, die der inneren Natur durch Erziehung.

## Methoden der Zukunftsbewältigung

Gibt es, so müssen wir jetzt weiterfragen, gibt es Anzeichen für eine Lösung des Problems, gibt es Tendenzen der Problembewältigung? Ich werde 5 verschiedene Arten schildern und auf die pädagogischen Konsequenzen andeutungsweise eingehen. Dabei muß ich allerdings idealtypisch abgrenzen und Überschneidungen und Berührungen nur in Ausnahmefällen berücksichtigen. ...



c) Atem- und Freiübungen.

### Die "Tot-stell-Methode"

Die "Tot-stell-Methode" ist sicher die in der Bevölkerung am weitesten verbreitete und ich füge hinzu: aus guten Gründen. Probleme möglichst ignorieren, warten, bis sie sich von alleine lösen, sich tot stellen, hat schon manchem das Leben gerettet. Es ist deshalb so etwas wie das Problemlösemittel der kleinen Leute, die wissen, daß Lebendigwerden auch tödlich sein kann. Daß Zeit auch eine Problemlöseressource ist, das ist eine alte Volksweisheit: Zeit heilt Wunden.

In der Pädagogik bedeutet diese Methode das Althergebrachte weiterzulehren, gleichgültig, ob deren Relevanz außerhalb der künstlichen Schulwelt noch gegeben ist. Das ist die Verzwekung von Mittel und eine der beliebtesten Reduktionsformen von Komplexität. Routinen entlasten und sind (über) lebensnotwendig.

Aber in diesem Falle sind die Routinen selbst das tödliche Problem, weil sich in ihnen und durch sie die evolutionäre Sackgasse reproduziert. Wie immer in evolutionären Krisenzeiten, müssen grundlegende Gewohnheiten geändert werden, die fraglos in Anspruch ge-

nommene Ressource Zeit steht nicht mehr unbegrenzt zur Verfügung, sondern wird als erste knapp. Totstellen hilft hier nicht mehr weiter. Eine Pädagogik, die die Herausforderung der Zukunft ignoriert, läuft Gefahr, mitzuhefen bei der Verunmöglichung von Zukunft und damit das mitzuerstören, was Bedingung auch ihrer Möglichkeit ist.

### Die "Augen zu und Gas geben-Methode"

Die "Augen zu und Gas geben-Methode" ist vor allem bei unseren Politikern

weit verbreitet. Die Beschwörung des Aufschwungs, des wirtschaftlichen Wachstums als einzig probates und denkbare Mittel, um mit den Folgen eben des wirtschaftlichen Wachstums fertig zu werden, nimmt inzwischen schon Formen der Magie an. Immerhin wird ansatzweise das Problem gesehen, ein Ignorieren kann bei über 2 Millionen Arbeitslosen, dem Waldsterben u.a. nicht mehr in Frage kommen; es muß

reagiert werden. Aber die Art und Weise der Reaktion erinnert an ein regressives Kind. Die Krise der verletzten Identität wird durch quasi-religiöse Ersatzhandlungen zu kompensieren versucht: Jet-Set-Politik-Tourismus, Genscherismus, Beschwörungsformeln, Gesundbeten, Zelebration politischer Ersatzhandlungen und eine rituelle Steuergesetzgebung als Kollekte für die Reichen.

Auch in der Pädagogik gibt es analoge Ansätze durch Inszenierung des Normalen, durch Regression, durch ein Zurückgreifen auf etwas, das früher doch ganz probat war, um der Krise trotzdem Paroli zu bieten. Die Beschwörung der alten Werte und der Appell, nur "Mut zur Erziehung" zu haben oder "Mehr Optimismus in die Schulen" zu tragen, erinnert an das Pfeifen eines ängstlichen Kindes im Keller oder an den Ratschlag an einen Depressiven, er möge doch einfach fröhlicher sein, dann wäre sein Problem gelöst.

Die Wiederbelebungsversuche alter Tugenden übersehen, daß diese ihre kollektive Kraft aus einem spezifischen

historischen Zusammenhang erhielten, der ein für allemal der Vergangenheit angehört, einer Vergangenheit, aus der trotz oder wegen dieser Tugenden diese Gegenwart geworden ist wie sie ist.

#### Die Perfektionierungsmethode

Dagegen haben die Anhänger der Perfektionierungsmethode das Problem nicht nur gesehen, sondern auch eingesehen, daß bloße Beschwörungen und Klagen nichts mehr ausrichten. "Ärmel aufkrepeln und nachdenken!" heißt hier das Motto. "Nach übereinstimmender Auffassung der Experten ...", so lesen wir, sind die Probleme der Zukunft "nur mit neuen technologischen Ideen zu lösen" (SCHULZEIT 4/1983, S. 4). Die internationale Wettbewerbsfähigkeit muß gesichert und, wo sie verloren wurde, wieder erreicht werden. — durch Bessersein, Besserwerden und Überholen des Konkurrenten.

Die Mittel stehen fest: Innovationen im wissenschaftlich-technischen System.

Die Innovationsstrategie heißt Forschung in den sog. Zukunftstechnologien: Gentechnologie, Informationsverarbeitung und Mikroelektronik. Der Hebel zur Perfektionierung technologischer Konkurrenzfähigkeit und damit der wichtigste Helfer bei der Gestaltung der "Humuter-Gesellschaft" (HAEFNER) bzw. "Informationsgesellschaft" (SPAETH), heißt (wieder einmal): Erziehung. Der Bericht der von der baden-württembergischen Landesregierung eingesetzten Kommission "Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen" weist an erster Stelle darauf hin, "daß das Bildungsniveau insgesamt zu einem entscheidenden Wettbewerbskriterium zwischen den hochindustrialisierten Industrienationen werde." (Reutlinger General-Anzeiger 10.12.1983, S. 5). Dabei ist Erziehung an zwei Fronten nötig: bei der Ausbildung hochqualifizierter kleiner Eliten und bei der Betreuung jener großen Masse der Bevölkerung, die mit den Folgen jener Erfindungen dieser Eliten fertig werden muß, insbesondere mit ihrer Arbeitslosigkeit.

In diesem Zusammenhang müssen wir die Förderung frühreifer Begabungen durch "Jugend forscht" ebenso sehen wie die curriculare Verankerung neuer technisch-mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, Themen oder Unterrichtsprinzipien wie z.B. Informatik, Natur und Technik, Computersimulation u. a. m. In diesem Kontext müssen wir vermutlich auch die Reform der Oberstufenreform sehen und die Forschungspolitik der Länder und des Bundes.

Diese Qualifizierung zur Homüter-



Gesellschaft durch Erziehung ist keine naive Perfektionierung, sie berücksichtigt notgedrungen die nicht mehr übersehbaren dysfunktionalen Nebenfolgen einer technischen Weltbeeinflussung. Deshalb wird Umwelterziehung als Aufgabe der Schule von einflußreicher Seite propagiert und installiert. Hier wird ein neues, fächerübergreifendes Thema in die Schule gedrängt, das dem offen erklärten Zweck dient, den Widerspruch zwischen Ökonomie und Ökologie, zwischen Natur und Technik in Wohlgefallen aufzulösen. In einem für die bayerische Umwelterziehung programmatischen Aufsatz von Hans Maier wird deshalb ausdrücklich gewarnt vor einer falsch verstandenen Umwelterziehung: "Zivilisationspessimisten", "Naiven", "Opportunisten", "Ideologen" und "Schizophrenen" wird eine klare Absage erteilt und zur "richtigen" und "verantwortungsbewußten Anwendung", zum "sachgerechten Entscheiden" und zum "echten Umweltschützen" aufgerufen (sinng. zit. nach SCHULREPORT 5, Nov. 1983, S. 5 f.)

Es hat natürlich seine systemische Plausibilität, daß nicht "Dritte-Welt-Pädagogik" und nicht "Friedenspädagogik" oder gar "Entwicklungspädagogik", sondern gerade die Umwelterziehung in die Schule von oben per Erlaß eingeführt wurde: Bislang kostenlose Ressourcen — Luft, Wasser, Ruhe, Landschaft, Gesundheit u. a. — werden knapp und damit zum Kostenfaktor der Industrieproduktion (vgl. RONGE 1972).

#### "Auf Gedeih und Verderb"

Bemerkenswert und bedenklich stimmt an dieser "Zukunfts- und Entwicklungspädagogik von oben", daß Bildung nur noch als Variable des Beschäftigungssystems begriffen wird. Die Veränderungen im Produktions- und Beschäftigungsbereich kommen — das wird uns regelrecht eingehämmert — mit absoluter Unausweichlichkeit, mit einer Art Sachgesetzlichkeit, die an Naturgesetze denken läßt. Der Titel des neuesten Buches des CLUB OF

ROME zu den Mikroprozessoren heißt: "Auf Gedeih und Verderb" (vgl. FRIEDRICHS/SCHAFF 1981). Lapidar heißt es da: "Es steht nicht zur Debatte, ob ihre Einführung zu verhindern oder zu verlangsamten wäre." (S. 36).

Gut marxistisch werden die Bewegungen im ökonomischen Unterbau im Überbau des pädagogischen Systems nur noch seismographisch registriert; man scheut sich dabei nicht, das Plädoyer für die Nutzung der Informationstechnik auf das immer schlechter werdende Verhältnis von (finanziellem) Input und (als quantifizierbar unterstelltem) Output des Bildungssystems zu begründen: Trotz realer Verdoppelung der Bildungsausgaben innerhalb von 15 Jahren hat sich "die gesamte menschliche Informationsverarbeitungsleistung" (leider) nicht verdoppelt; deshalb gilt: "Die erkennbaren Grenzen der Bildungs- und Ausbildungsfähigkeit der Menschen geben der Nutzung der Informationstechnik eine wachsende Chance, menschliches Denken in vielen Bereichen zu ersetzen." (HAEFNER 1982, S. 16).

Die Schwierigkeiten, die viele Menschen mit diesen neuen Technologien haben, müssen durch Erziehung von Kindesbeinen an abgearbeitet werden. Digitaluhren und Computerspiele bereiten funktional, Umwelterziehung, Informatik, Natur- und Technik-Unterricht intentional darauf vor.

Der Bremer Professor für Computer im Unterricht Klaus Haefner prophezeit, daß fast alles, was unsere Schulen und Hochschulen bisher an Bildungsgütern vermittelt haben (einschließlich der Grundrechenarten, des Aufsatzes u.

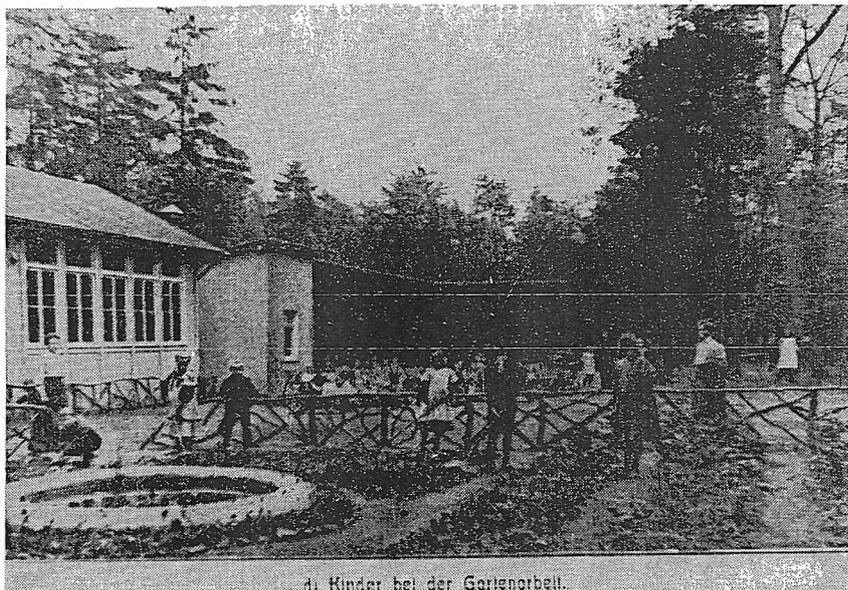
a.), demnächst überflüssig sein wird (vgl. Haefner 1982). In wenigen Jahren sitzen unsere Kinder und Studenten zu Hause vor ihrem Heimterminal, und was tun sie da den ganzen Tag? Sie spielen, lernen, kommunizieren, partizipieren, simulieren, emanzipieren, antizipieren, konstruieren und konsumieren.

Die Anthropologie unserer modernen Humuterwelt kul-

minierte in diesem Bild das leider keine Karikatur sein wird, sondern für viele Menschen alltägliche Realität: der freie Mensch – von anderen Menschen völlig isoliert vor einer Maschine sitzend, die (fast) alles in Sekundenbruchteilen möglich macht. Die Wirklichkeit wird immer mehr zur platten und immer defizitären zufälligen selektiven Teilnahme an einem prinzipiell unendlichen Raum von Möglichkeiten. Um mit dieser defizitären Wirklichkeit noch leben zu können, muß Erziehung als professioneller Animator das lebenslange Unterhaltungsprogramm beisteuern und den computergerechten Menschen produzieren; in der Sprache des Humuterspezialisten: "Wir brauchen in Zukunft Bildung und Ausbildung in allen Schichten und Nationen dringender als je zuvor in der Geschichte der Menschheit zur Verwirklichung eines seelisch stabilen Menschen, der in der Welt der Informationstechnik leben kann." (HAEFNER 1982, S. 25).

Warum kann ich diese Entwicklung nicht akzeptieren? Weil sie die Vorteile, der Zuwachs an Möglichkeiten, mit einer Fülle von Nachteilen, einem Zu-

wachs an Unmöglichkeiten erkaufte, die nicht mehr tolerierbar sind. Auch hier wird, was Vor- und Nachteile betrifft, das Summenkonstanzprinzip außer Kraft gesetzt und beides gleichzeitig gesteigert. Die absolute Freiheit alles zu tun, schließt die Möglichkeit, alles zu vernichten ebenso ein wie die absolute Abhängigkeit an ein nichtdurchschaubares und nichtkontrollierbares System der technischen Freiheitsproduktion. Alle evolutionär relevant gewordenen technischen Innovationen haben sich nachträglich als ambivalen-



d) Kinder bei der Gartenarbeit.

te Erfindungen herausgestellt, Erfindungen, die anfangs immer ausschließlich unter der Perspektive ihrer Vorteilhaftigkeit eingeführt wurden. Ihre Nachteile wurden zu einem Zeitpunkt offenkundig, wo ihre Wiederabschaffung nicht mehr zur Disposition stand. Mephistos Ausspruch gilt auch hier:

*"Das erste steht uns frei, beim zweiten sind wir Knechte."*

Dazu kommt, daß diese Entwicklung als Fortschritt qua Wettbewerb, als Kampf jeder gegen jeden, definiert wird, bei dem es Sieger und Besiegte gibt. Ein solcher Fortschritt ist immer ein Fortschritt auf Kosten anderer, auf Kosten der Mehrheiten. Die sogenannte "Schlepptautheorie", die besagt: die Armen würden im Schlepptau der immer reicher werdenden Reichen auch peu à peu reich – ist empirisch widerlegt. Darüber, daß die ganze Richtung vielleicht falsch sein könnte, wird hier noch nicht nachgedacht.

Die Richtung bleibt in der akkumulativen Fortschrittsideologie befangen, die Steigerung künstlicher Umweltkomplexität wird – weil zuvor als quasinatürlich definiert – aus der Disposition herausgenommen, nur der Akzent

hat sich verschoben: die Grenzen werden von "immer größer" jetzt in Richtung "immer kleiner" überschritten – unter Beibehaltung des "immer schneller" und "immer komplexer". Inzwischen ist die Zeitspanne, die zwischen einem Computerfehler und dem Beginn eines atomaren Weltkriegsinfernos liegt auf 6 Minuten geschrumpft.

#### Die ökologisch-systemtheoretische Methode

Die ökologisch-systemtheoretische Methode ist nun dagegen der Versuch, die in unserer technischen Weltzivilisation

dominant gewordenen Denk- und Handlungsmuster neu, und das heißt vor allem: umfassender, zu bestimmen. Um das ökologische Denken als eine grundsätzlich neue Denkweise zu verstehen, ist ein kurzer Abstecher in die Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie notwendig.

Daß das lineare Denken und Handeln in kausalen Bezügen trotz seiner offen sichtlichen

und gewaltigen kurzfristigen Erfolge an die Grenze seiner Vorteilhaftigkeit stößt, entdeckte man innerhalb der Wissenschaft – wenn ich es recht sehe – zuerst in der am weitesten entwickelten Disziplin: in der Physik, genauer: in der Quantenphysik. Man entdeckte, vereinfacht gesagt, daß die unserem traditionellen physikalischen Denken zugrundeliegenden Kategorien nur in einem bestimmten mittleren Normalbereich brauchbare Ergebnisse liefern können, nicht jedoch im Mikro- und Makrobereich. Die Cartesische radikale Subjekt-Objekt-Trennung läßt sich bei der Erforschung kleinster atomarer Teilchen nicht mehr aufrechterhalten. Der sogenannte materielle Gegenstand entpuppte sich mehr und mehr als eine Idealisierung, viel angemessener wäre jedoch, den Gegenstand, anstatt substantiell funktional, anstatt als abgrenzbare Einheit als dynamische Struktur und anstatt als subjektunabhängiges Objekt und durch den methodischen Forschungszugriff eines denkenden Subjekts untrennbar verbunden zu denken. Die moderne Atomphysik wurde erkenntnistheoretisch vom Substanzdenken auf Struk-

turdenken umgestellt. Anstatt Gegenstände werden jetzt Systeme erforscht, Systeme dynamischer Strukturen.

Das moderne Weltbild – so der Physiker FRITJOF CAPRA – ist "ganzheitlich und ökologisch" (CAPRA 1984, S. 31). Der zugrundeliegende Gedanke ist dabei nicht auf die Physik beschränkt, sondern auf wissenschaftlich-technisches Denken und Handeln schlechthin, und er läßt sich so formulieren: die Wirklichkeit ist viel komplexer als daß war sie auch nur einigermaßen adäquat mithilfe des linearen Kausaldenkens

und -handelns in den Blick bekommen. Das rächt sich durch disfunktionale Nebenfolgen. Wir können diese nur vermeiden, wenn wir unser Denken und Handeln auf eine breitere Basis stellen, also ganzheitlich, vernetzend, ökologisch denken. Lineare Beziehungen von Ursache und Wirkung sind die sehr seltene Ausnahme, die Systemdynamik einer Viel-

zahl von vernetzten Beziehungen in einem als Ökosystem begriffenen Gesamtzusammenhang aber ist die Regel. Um diesen ökologischen Zusammenhang begreifbar zu machen, müssen wir systemtheoretisch – und das heißt vor allem: funktional – denken. Systemtheorie, Kybernetik, Informationstheorie heißen die Zauberwörter: ökologisches Denken heißt hier systemtheoretisch denken. Ein dies nicht berücksichtigendes Zweck-Mittel-Denken ist defizitär: "Unsere bewußten Zwecke ...", schreibt der englische Ethnologe, Anthropologe und Wissenschaftskritiker GREGORY BATESON, "... sind nur Fetzen und Fragmente." (BATESON 1981, S. 565). Der Mensch, der seine systemische Natur nicht berücksichtigt und sich anstatt mit der Natur untrennbar vernetzt, diese zum bloßen Objekt seines Handelns macht, zerstört zuerst seine Umgebung, dann sich selbst. Es gibt Grenzen der Beherrschbarkeit eines Objekts durch die faktische Vernetzung allen Lebens auf diesem Planeten. Die Einsicht in die immer nur beschränkte Reichweite des bewußten Selbst stößt den Menschen vom Sockel seiner fal-

schen Eitelkeit als "Krönung der Schöpfung": "Eine gewisse Demut erweist sich als angemessen, die gemildert wird durch die Würde oder Freude, Teil von etwas Grösserem zu sein." (BATESON 1981, S. 593).

Die wichtigste Aufgabe, so BATESON, besteht jetzt vielleicht darin, "in der neuen Weise denken zu lernen" (594). Erziehung und Lernen gewinnen deshalb stark an Gewicht, allerdings wird hier der Erziehungsbegriff – wie auch bei dem Systemtheoretiker NIKLAS LUHMANN – sehr weit

8. Schülerwerkstatt für Kleinfachbauarbeit in Elberfeld.



gefaßt, etwa synonym zu unserem alltäglichen Lernbegriff, denn BATESON und LUHMANN ist klar, daß das neue Lernen, das da gefordert wird, von grundsätzlich anderer Art sein muß als alles bisherige. Würden wir einfach weiterlernen, additiv ein neues Schulfach, ein neues Thema, ein neues Unterrichtsprinzip etc., dann liefern wir Gefahr, Änderungen nur als weiteres Wachstum zu installieren, aber kein qualitativ neues Lernen zu initiieren. Deshalb spricht BATESON von "Deutero-Lernen" und meint – vereinfacht gesagt – damit, daß es nicht um ein bloßes Lernen an einem bestimmten Inhalt geht, sondern um jenes Lernen, das vom Kontext des normalen Lernens ausgeht. Dieses Kontextlernen läuft latent, heimlich funktional ab und prägt die für unseren Fortschritt konstitutiven Gewohnheiten im Denken und Handeln (vgl. BATESON 1981, S. 219 ff.).

LUHMANN spricht in diesem Zusammenhang von "reflexiven Mechanismen", die dadurch eine höhere Leistungsfähigkeit erhalten, daß sie Kontexte – oder wie er sagt: Selektionen – mitberücksichtigen und definiert für

Erziehung den reflexiven Mechanismus der Zukunft: Lernfähigkeit (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Der CLUB OF ROME spricht in seinem Lernbericht von einem innovativen Lernen und meint auch hier ein qualitativ neues Lernen, das systemtheoretisch plausibel ist (vgl. BOTKIN u.a. 1979).

### Ökologie mit Januskopf

Allen diesen ökologischen oder systemtheoretischen Lernansätzen ist die Vorliebe für formales Denken und modernste Informationstechnologie eigen, und das ist nur logisch, denn die Fülle an neuen Beziehungen zwischen den zusätzlich zu berücksichtigenden Variablen kann nur durch die gleichzeitige Steigerung von Abstraktionen und Informationen einigermaßen in den Griff bekommen werden. Dieser seltsame Pferdefuß dieses so modern anmutenden Theorieansatzes, den er mit der Perfektionierungsmethode teilt, mach-

te mich schon beim Lernbericht des CLUB OF ROME stutzig. Und in der Tat, dieses Konzept eines ökologisch-systemtheoretischen Denkens und Lernens ist nicht unproblematisch, es besitzt einen Januskopf.

Auf der einen Seite sieht der ökologische Theorieansatz richtig, daß unsere bisher herrschenden Denk- und Handlungsmuster defizitär sind und die Überlebenskrise der modernen Weltgesellschaft Folge dieses "Mangels an ökologischer Weisheit" ist, wie es BATESON (S. 559) ausdrückt. Systemtheorie ist in der Tat das elaborierteste Mittel, um der Genese dieser Tragödie rekonstruktiv auf die Spur zu kommen und das exponentielle Durchdrehen eines Subsystems (der modernen Industriegesellschaft) verständlich zu machen. Daß Pädagogik im Schatten geliehener Zeitgrenzen ein ökologisches Lernen lehren und lernen muß, halte ich für wichtig, denn nur so lernen wir die Kontingenz tiefliegender Denk- und Handlungsstrukturen, die wir verändern müssen, wenn auch unsere Kinder noch eine Zukunft haben sollen.

Ich habe allerdings schon in meiner kritischen Besprechung des Lernberichts des CLUB OF ROME den Verdacht geäußert, daß dies, wennes dabei bleibt, nichts anderes ist als ein verdeckter letzter verzweifelter Perfektionsversuch dieses herrschenden Fortschrittsdenkens mit anderen Mitteln (vgl. TREML 1982). Dieser Verdacht hat sich inzwischen verhärtet. Wenn man die einschlägigen Texte aufmerksam liest, finden wir immer wieder Formulierungen, die darauf hindeuten, daß die geforderte ökologische Perspektivenerweiterung wohl eine verhängnisvolle Dummheit korrigieren soll, aber nicht die Richtung oder Qualität des Fortschritts mit immer höherer Komplexität. Deutlich und klar hat dies

LUDWIG  
TREPL im neuen  
Kursbuch formuliert:

„Im Ökosystemmodell gibt es kein isoliertes außerhalb, ökologische Technik

läßt nichts unberücksichtigt. Auch die Nester im Geäst der Holzproduzenten werden in die Berechnung einbezogen, auch das Leben des in „Wildkraut“ umgetauften Unkrauts wird geplant. Ökologische Technik ist der totale Zugriff. Daher steht auch die Ökologie nicht außerhalb der Logik des Fortschritts, sondern diese kulminiert in ihr.“ (TREPL 1983, S. 11)

Ich bin mit TREPL einig, daß eine ökologische Methode, die anstelle des Kausalitätsbegriffs den Funktionsbegriff setzt, nichts anderes ist als eine nochmalige raffinierte Perfektionierung des herrschenden Fortschrittsdenkens und -handelns; sie stellt alles was es gibt in den Vergleichshorizont funktional-äquivalenter Möglichkeiten. Alles wird austauschbar, ersetzbar nach beliebigen Zwecken. Das ist der letzte Versuch, die Grenzen eines Fortschrittsmodells hinauszuschieben, das exponentiell durchzudrehen droht, und gleichzeitig einen Sinn in die Welt zu bekommen: durch den Nachweis des funktionalen Zusammenhangs alles mit allem und der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit des Ganzen für den „letzten Zweck der Natur“ (KANT),

nämlich den Menschen. Die Physikotheologie des 17. und 18. Jh. feiert fröhlich ihre säkularisierte Wiederauf-erstehe, versehen mit dem heiligen Geiste des neuen Zeitalters. Aber auch jetzt – genau wie damals – lauert im Hintergrund die Angst, das Entsetzen über die Fremdheit der Welt“ (BÖHME/BÖHME 1983, S. 73).

Wenn ökologische Pädagogik nur die Pädagogisierung des systemtheoretischen Ökologiedenkens sein soll, dann muß vor ihr gewarnt werden. Was wir brauchen, ist deshalb eine weitere, und



b) Kinder im Sonnenbad.

diesmal wirklich qualitativ andere Art und Weise mit Zukunft umzugehen. Dabei kann uns die ökologische Methode als eine Art Leiter sehr hilfreich, ja vielleicht sogar notwendig sein, auch mit der möglichen Konsequenz, diese Leiter wegzurufen, nachdem wir auf ihr über sie hinausgestiegen sind.

Ich nenne diese neue Methode:

**Die Methode der adaptiven Weisheit**

Es ist dabei kein Zufall, daß der Name dieser Methode mehr eine Verlegenheitsmetapher denn ein informativer Begriff ist, denn mehr als Fragen, Tendenzen und Hoffnungen gibt es nicht. Adaptive Weisheit ist radikaler als ein ökologisches Denken (im systemtheoretischen Sinne), denn sie will nicht unsere Problemlösetechniken anreichern und verbessern, sondern das Problem vermeiden. Wenn das Problem heißt: exponentielles Wachstum künstlich erzeugter Umweltkomplexität durch ständiges aktives (technisches) Handeln, dann ist adaptive Weisheit zunächst einmal die Fähigkeit, dieses Wachstum zu vermeiden – durch ein partielles aktives Seinlassen. Unter „Weisheit“ verstehe ich nicht die Fähigkeit, alles zu wissen, schon

gar nicht, alles tun zu können, sondern die Klugheit, zur richtigen Zeit am richtigen Ort das Richtige zu unterlassen. „Ein Weiser fürchtet sich und meidet das Arge; ein Narr aber fährt trotzig fort.“ (Sprüche Salomos 14, 16, Hervorh. durch mich, A.K.T.). Weisheit ist das Wissen um ein Maß, das das Verhältnis von Mensch, Gesellschaft und Ökosystem dauerhaft regelt und die Fähigkeit, es zum Maßstab unseres Handelns zu machen.

„Adaptiv“ heißt bekanntlich etwa „aktiv angepaßt“, angepaßt an was an die

natürliche Komplexität aller drei großen Systeme: des psychischen Systems einzelner Menschen, des sozialen Systems von Gesellschaften und des Ökosystems der belebten Natur. Diese natürliche Komplexität hat sich in einer Milliarde Jahre alten Evolution als eine eigene Problemlösetheorie entwickelt. Adaptive Weisheit sucht in einer Zeit des maßlosen Wachs-

tums einer künstlich produzierten Umwelt und des Überschreitens von Grenzen das Maß, das durch die gemeinsamen Grenzen aller Lebewesen auf diesem Planeten, und damit in der natürlichen Umwelt, bestimmt wird.

Wenn KANT 1784 (im 2. Satz) seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ schreibt: „Die Vernunft kennt keine Grenzen ihrer Entwürfe“, dann bringt er die Rationalität des heraufdämmernden Industriezeitalters trefflich auf den Begriff. Die hybride Illusion dieses Rationalitätsbegriffes zu erkennen und Vernunft auf Grenzen zu beziehen, wird den Rationalitätsbegriff der Postmoderne, an deren Schwelle wir stehen, charakterisieren – vorbehaltlich der weiteren Möglichkeit von belebter Zukunft auf dieser Weltraumkugel.

Selbstgeschaffene Komplexität zu schaffen – auch wenn es nur als ungewollte Nebenwirkung geschah – ist dem Menschen nicht gut bekommen. Versuchen wir doch, wieder auf unsere Weise das, was die Steinzeitmenschen auf ihre Weise über 2 Millionen Jahre lang konnten: ein vorsichtiges Einlas-

sen, eine aktive Anpassung an die Komplexität der Natur. Schon XENOPHON wußte:

*"Die Erde behandelt den gut, der sie gut behandelt"*.

In diesem Sinne ist adaptive Weisheit nichts anderes als gut handeln.

Unser Problem mit der Zukunft ist nicht das Problem eines noch besseren, noch schnelleren, noch perfekteren, noch informierteren und artifiziiellern Umgangs mit Natur und Menschen, sondern unser Problem der Zukunft wird sein, durch ein verantwortetes vorsichtiges Sich-ein-lassen und Sein-lassen Nebenfolgen zu vermeiden, die unsere Zukunft immer mehr zustopfen (vgl. KRUEDER/SCHUBERT 1981, S. 197 ff.).

Jedes Faß mit Dünnsäure oder radioaktivem Müll, das wir ins Meer schmeißen oder in die Erde vergraben, ist ein Stück wenn schon nicht gewollte, so doch billigend in Kauf genommene Nebenfolge eines verantworteten Zweckes und ein ungelöstes und unverantwortliches Problem für alle kommenden Generationen. Deshalb müssen wir das Sein-lassen im Rahmen einer Ethik der Zukunft inhaltlich bestimmen.

Die immer nur formale Systemtheorie kann durchaus ein Mittel sein, "unsere eigenen Dummheiten in einer größeren Perspektive zu sehen." (BATESON 1981, S. 613), aber sie ist nicht schon die Problemlösung selbst. Wir haben die tief verwurzelte Gewohnheit, eher unsere Umwelt als unsere Gewohnheiten zu verändern. Das exponentielle Wachsen unserer selbstfabrizierten Umweltveränderungen zwingt uns ständig, noch schneller und besser uns dieser künstlichen Umwelt anzupassen. Diesen Teufelskreis zu durchbrechen und eine qualitativ andere Gewohnheit im Umgang mit Komplexität zu lernen, kam uns bisher nicht in den Blick.

Aber es ist ein gnadenloser Irrtum, wenn wir glauben, daß ein Teil jemals das Ganze zu kontrollieren vermag. Wenn ein Teil die Macht hat, das Ganze tödlich zu bedrohen, wird ein weiteres Anwachsen dieser Macht selbst zum tödlichen Problem.

Wir sollten uns wirklich energisch vor Augen halten, was das Außerkräftsetzen der Summenkonstanzregel für Konsequenzen hat: wenn wir etwas tun, was ursprünglich gut ist, dann wird mehr davon ab einer bestimmten Wachstumsschwelle nicht besser sein, sondern schlechter. Ein immer Weiterwachsen zerstört jedes System (vgl. CAPRA 1983, S. 33 f.)

Wenn es so etwas wie eine optimale Größe für jedes System gibt, dann haben wir das Maß unserer Entwicklung längst verloren und sind maßlos geworden. Was wir suchen, ist das Maß, die Grenze, die zu überschreiten wir nur um den Preis des eigenen Untergangs wagen können.

Die Suche nach diesem Maß muß mit dem Eingeständnis beginnen, daß wir es verloren haben. Es ist vermutlich nicht mehr möglich, alte Maßstäbe wieder aufzurichten. Es gibt keinen Weg hinter die Aufklärung zurück, sondern nur einen durch diese hindurch.

Der Aufklärungsprozeß "(kann) so wenig rückgängig gemacht werden ..., wie er willkürlich produziert worden ist. Der Aufklärung ist die Irreversibilität von Lernprozessen eigen, die darin begründet ist, daß Einsichten nicht nach Belieben vergessen, sondern nur verdrängt oder durch bessere Einsichten korrigiert werden können. Deshalb kann die Aufklärung ihre Defizite nur durch radikalisierte Aufklärung wettmachen." (HABERMAS 1983 6, S. 752)

Eine Gesellschaft, die räumlich gesehen keine Außengrenzen mehr hat und zur Weltgesellschaft geworden ist, läuft Gefahr totalitär geworden zu sein, totalitär in ihrem spezifischen Weg durch die Evolution. Aber diese Verengung diese Spezialisierung auf ein ganz bestimmtes Fortschrittsmodell ist evolutionär gesehen außerordentlich gefährlich, denn:

"je spezialisierter und angepaßter eine Form in einem gegebenen Stadium der Evolution ist, desto geringer ist ihr Potential, auf das nächste Stadium überzugehen." (DREITZEL 1972, S. 82)

Und LUHMANN fragt: Ist Evolution an einem einzigen Fall ohne jeden Spielraum für Zerstörung und Regenerationen überhaupt möglich?" Und er antwortet lapidar: "Wir wissen es nicht, es war noch nie da!" (sinng. LUHMANN 1983, S. 205)

Auch ein hochgeneralisiertes Denken in Systemmodellen, Vernetzungstechniken, Simulations- und Spieltheorien, ökologischen Kreisläufen und Computersimulation, reflexiven Mechanismen und Funktionsmodellen ist eine Form von Monismus, von Spezialisierung (wenngleich auf einer höheren Ebene), wenn es nur dazu dient, die schon knirschende Fortschrittsmaschine unserer Industriegesellschaft wieder zu schmieren.

Was wir brauchen, ist die Möglichkeit einer anderen Zukunft als sie unsere

Computer für die moderne Industriegesellschaft ausspucken. Voraussetzung dafür ist ein Angebot an die soziale Evolution mit alternativen Spielräumen, mit Ausweichmöglichkeiten. Jede Fixierung auf die eine Fortschrittschiene ist gefährlich, sie kompensiert wohl individuelle Unsicherheiten, optimiert aber evolutionäre Unsicherheiten.

Zugespißt gesagt brauchen wir vor allem Vielfalt, nicht Einfachheit, Chaos, nicht Planung, Schlamperei, nicht Ordnung, das Aushalten von Unsicherheit und Widersprüchen, nicht das Festklammern an überkommene Sicherheiten und perfekten Lösungen, was wir brauchen sind vor allem Dysfunktionen, nicht Funktionen, ist Nein-sagen, nicht Ja-sagen, Destruktion, nicht Perfektion, Unsinn, nicht Sinn – nur so können wir vielleicht dem Wahnsinn des Normalen in der Zukunft entgehen. "Was macht Lebewesen (in der biologischen Evolution) so innovativ?" fragt der Biologe HUBERT MARKL und antwortet: "Egoismus, Schlamperei und Sex" (MARKL 1980, S. IV). Allerdings, so muß man diesem Zitat hinzufügen, zu einer sozialen Evolution des Menschen konnte es erst kommen, als eine (partielle) Überwindung und Bindung des Egoismus gelang.

Ich bin allerdings nicht der Meinung, die Evolution würde aus einem Bereich von alternativen Möglichkeiten gerade jene auswählen, die Zukunft für die Spezies Mensch weiterhin in der Möglichkeit hält. Wenn adaptive Weisheit einen evolutionären Sinn für den Menschen machen soll, dann muß sie normativ verantwortet werden und kann nicht bloß in einem formalen, abstrakten Angebot der Auswahl bestehen. Die Steigerung einer blindwütigen Flexibilität zum Zwecke der Anpassung an beliebige Umwelten würde eine wichtige evolutionäre Errungenschaft des Menschen verspielen: die (Zeit- und Umwege sparende) menschliche Vernunft, eine Vernunft, die sich nie ausschließlich auf Gegebenes, sondern immer auch auf Aufgegebenes bezieht und zwischen gut und böse unterscheidet kann. Die Evolution selbst spielt sich jenseits von gut und böse ab; sie weint der Menschheit keine Träne nach, wenn es sie einmal nicht mehr geben wird.

#### Alternatives Lernen

Auf diesem Hintergrund müssen wir das Interesse der Entwicklungspädagogik an allen Erfahrungen sehen, die quer und außerhalb unseres Fortschrittsmodells liegen. Überall dort,

wo der Kontext dieses monistischen und imperialistischen Denk- und Handlungsmodells überschritten wird, kann es für uns interessant werden: vielleicht finden wir hier Spuren jener alternativen Lernprozesse, auf die unsere Gesellschaft einmal zurückgreifen muß, wenn die evolutionäre Sackgasse offenkundig geworden ist.

Alternativbewegung, Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, politische Basisbewegungen wie die Friedensbewegung, die Dritte-Welt-Bewegung, die Frauenbewegung, die Ökobewegung und die Regionalismusbewegung mögen Reservoir solch alternativen wilden Denkens und Handelns innerhalb unserer eigenen Gesellschaft sein. Darüberhinaus finden sich auch in der Dritten Welt, insb. in den Resten archaischer Kulturen, Spuren eines anderen, fremden Lebens und Lernens. Überall dort, wo Natur und Menschen nicht bloß zum Mittel eines Zweckes oder zur austauschbaren Funktion degradiert werden, sondern um ihrer selbst Willen geliebt werden; überall dort, wo Natur und Menschen einmalig, nicht austauschbar sind und Zärtlichkeit und Freude im Umgang lebt, weil und daß es sie gibt (und nicht nur, weil sie von Nutzen sind) ..., überall dort wird die Erinnerung wachgehalten, daß Zukunft mehr sein kann als eine technische Ressource, ein billiges Versprechen oder ein tödlicher Irrtum.

Man kann dieses Reservoir eines anderen Fortschrittsdenkens als Erprobungsfeld von Stoppregeln für ungezügelt, maßloses Wachstum interpretieren. Hier geht es in der Regel durchaus politisch und sehr aktiv zu.

Wenn Entwicklungspädagogik an Lernprozessen rührt, die in der Regel in und durch den Kontext traditioneller Lehr-Lernprozesse ablaufen, kann das praktische Eintauchen und Erproben anderer Kontexte selbst schon Entwicklungspädagogik sein. Das ist ein Plädoyer für eine alternative Praxis, alternativer Leben ist unsystematische Kontexterweiterung. Aber Entwicklungspädagogik kann sich auch in traditionellen Lernkontexten ereignen, wenn die Kraft der Reflexion, des Sichwieder-vor-Augen-Holens des Kontextes und seiner systemstabilisierenden Gewohnheiten gelingt. Das ist ein Plädoyer für (reflexive) Theorie in der Entwicklungspädagogik, Theorie ist systematisierte Kontexterweiterung. Eine solchermaßen alternative Praxis und eine solchermaßen reflexive Theorie rekonstruiert je auf ihre Art Kontexte, in denen Stoppregeln für maßloses Wachstum erprobt werden können.

Das gemeinsame einer Theorie und Praxis von Entwicklungspädagogik in diesem Sinne ist jenes "nein danke!" zum Weiterwursteln in überkommenen Kontexten. Dieses "nein danke!" signalisiert zweierlei: das Eingeständnis, adaptive Weisheit noch nicht zu besitzen, das neue Maß noch nicht gefunden zu haben und gleichzeitig das Wissen, daß bestimmte Entwicklungen nicht mehr tolerierbar sind. Ganz analog formulierte schon WILHELM BUSCH die Grundregel einer Unterlassungsethik:

*"Das Gute, das steht fest, ist stets das Schlechte, das man läßt."* Das Gute noch nicht zu kennen, aber das Schlechte durchaus und ganz konkret und inhaltlich zu wissen, ist eine Chance, wenngleich auch – ich gebe es zu – eine winzige.

Lassen Sie mich zum Schluß die zentrale Frage noch stellen: Was kann und vermag Pädagogik tun, um adaptive Weisheit zu lernen und zu lehren? Wie ist Entwicklungspädagogik möglich? Ich will diese Frage nur stellen und werde sie hier nicht beantworten, denn eine Antwort darauf können wir nur gemeinsam in einem gemeinsamen – Theorie und Praxis umgreifenden – Lernprozess finden, der selbst schon Entwicklungspädagogik ist.

Wenn JÜRGEN HABERMAS jüngst der Philosophie vorwarf, sie wäre anstatt Platzhalter und Interpret der Vernunft häufig eher deren Platzanweiser und Richter gewesen (vgl. HABERMAS 1983), dann kann man Analoges sicher auch von der Pädagogik sagen: Sie hat sich allzuoft als Platzanweiser und Richter in Sachen Zukunft aufgespielt. Es wird an der Zeit, daß sie sich (qua Entwicklungspädagogik) als Platzhalter und Interpret der Zukunft versteht.

*Unter anderem habe ich gelernt,*

● daß man, wenn man in erster Linie zusammen lernen möchte, keine Podiumsdiskussion veranstalten sollte,

● daß Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklungspolitik (wie sonst auch) nicht nur ein Sprach- sondern ein Denk- und Bezugsgruppenproblem sind,

● daß sich die ZEP-Entwicklungspädagogik mit der Frauenbewegung, mit den darin entwickelten Ansätzen, Positionen, Perspektiven usw. bislang schwer getan hat und sich noch schwer tut, daß es hier eher ein Nicht-Verhältnis als wenigstens einen möglicherweise fruchtbaren Streit gibt und daß sich dies ändern sollte,

● daß unter dem weiten Mantel der Entwicklungspädagogik überhaupt noch viel zu wenig konstruktiv gestritten wird.

Erwin Wagner

#### Literatur

- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1973
- Böhme, H./Böhme G.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main 1983
- Botkin, J.W. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien u.a. 1979
- Capra, Fr.: Krise und Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft, in: Lutz, R. (Hg.): Bewußtsein-(R)evolution. Öko-log-buch 2. Weinheim 1983, S. 27-35
- Dreitzel, H.P. (Hg.): Sozialer Wandel. Neuwied u. Berlin 1972 (2)
- Engels, Fr.: Dialektik der Natur. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 2+, Berlin (Ost) 1975. insb. S. 444 ff.
- Fichte, J.G.: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1894), Hg. W.G. Jacobs, Hamburg 1979
- Friedrichs, G./Schaff, A.: Auf Gedeih und Verderb. Technikfolgen und sozialer Wandel. Zur politischen Steuerbarkeit der Technik. Köln 1981
- Habermas, J.: Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main 1983 (a), S. 9-28
- Habermas, J.: Der Eintritt in die Postmoderne. In: Merkur Nr. 421, Heft 7/1983 (b), S. 752-761
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel 1982
- Hegel, G.W.F.: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg 1955 (5)
- Kant, J.: Kritik der Urteilskraft. Stuttgart 1963
- Krueder, J.V./Schubert, K.V. (Hg.): Technikfolgen und sozialer Wandel. Köln 1981
- Luhmann, N.: Gesellschaftliche Organisationen. In: Ellwein, Th. u.a.: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969, Bd. 1, S. 387-407
- Luhmann, N.: Evolutionstheorie. In: Riedl, R.J./Kreuper, F. (Hg.): Evolution und Menschenbild, Hamburg 1983
- Luhmann N./Schnorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1, Frankfurt a.M. u.a. 1969
- Markl, H.: Innovationsstrategie Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG 3(1980), S. I-VIII
- Ronge, V.: Die Umwelt im kapitalistischen System. In: Glagow, M. (Hg.): Umweltgefährdung und Gesellschaftssystem. München 1972, S. 97-123
- Spencer, H.: Die Evolutionstheorie. In: Dreitzel, H.P. (Hg.), S. 121-132
- Tremel, A.K.: Lernen oder untergehen? Kritische Anmerkungen zum Lernbericht des Club of Rome. In: ZfPäd 27(1982), Nr. 1, S. 139-144
- Tremel, A.K.: Philosophie der Erziehung. Mnsk. Tübingen 1983
- Trepl, L.: Ökologie – eine neue Leitwissenschaft? In: Kursbuch 74 – 12/83, S. 6-28

Erwin Wagner (Tübingen)

# Die Zukunft der Entwicklungspädagogik

Berichte, Anmerkungen, Eindrücke zum Symposium "Erziehung und Zukunft"

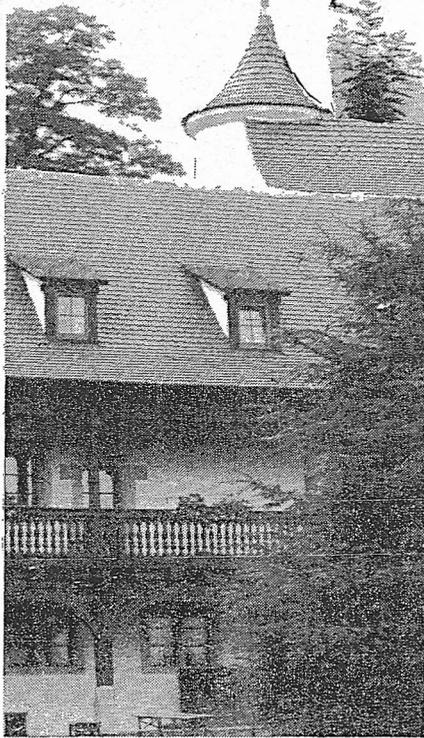
Der zweite Diskussionsteilnehmer steigt ein, auch er mit drei Aspekten der Kritik: a) Der entwicklungspädagogische Versuch, Zukunft erlebbar und lebenswert zu machen, vermische bzw. vertausche Pädagogik und Politik, habe einen unzureichenden Begriff von gesellschaftlicher Praxis. b) Eigene Enttäuschungen und Hoffnungen in der Auseinandersetzung mit einer bedrohten Gegenwart und Zukunft würden auf pädagogische Objekte projiziert und in pädagogische Allmachtsphantasien umgesetzt, anstatt nach einem ganzheitlichen anderen Umgang mit sich selbst zu suchen.

Schließlich c) Ökologie erscheine lediglich als politische Kategorie sinnvoll, eingeordnet in eine historisch-politische Kritik des Industrialismus und nicht in eine allgemein-systemtheoretisch-evolutionäre Perspektive. Dann aber führe sie zur Frage nach der Zukunft der Arbeit und nicht – wie hier angelegt – zur möglichen Überschätzung eines "Paradigmenwechsels" unter Intellektuellen, welcher gesellschaftlich relativ bedeutungslos bleibe.

Unmut regt sich – ungefähr so:

"Dazu bin ich nicht hergekommen, mir diese Art der Diskussion zuzumuten. Wenn wir nicht zu einer weniger akademischen Form finden, werde ich meine Zeit solange woanders verbringen." Entgegnung: "Ich bin gerade gekommen, um – auch einmal theoretisch über Entwicklungspädagogik zu streiten." Es gelte, diese Chance zu nutzen, um auch Grundsätzliches zu klären, herauszufinden, wie weit Entwicklungspädagogik zur Orientierung taue.

Der Konflikt liegt nun offen da, was angesichts der erfreulicherweise sehr gemischten Zusammensetzung der Teilnehmer nicht verwunderlich ist. Es sind viele, die von ihrer entwicklungspädagogisch-praktischen Arbeit her ihre Erfahrungen, Fragen, Klärungsversuche usw. bearbeiten möchten, vielleicht auch "theoretisieren" möchten, und dennoch offenbar der an akademischen Ritualen gesuldeten und auf wissenschaftliche Diskussionsstränge bezogenen Rhetorik nichts abgewinnen können. Dieses Problem war und ist in



Samstag, 17.12.1983, vormittags. In der Plenumsrunde im einfachen Rittersaal des Schlosses Einsiedel bei Tübingen beginnt die Diskussion zum Vortrag "Erziehung und Zukunft" am Abend vorher (vgl. Abdruck in diesem Heft).

Der erste Diskutant weist auf drei grundsätzliche Gefahren des vorgestellten entwicklungspädagogischen Ansatzes hin: 1. Es liege hier eine Verwechslung von wissenschaftlicher Prognose und Prophezie vor; evolutionstheoretisch begründete Argumentation taue prinzipiell nicht zu Prognosen in die Zukunft hinein. 2. Unter der Hand geschehe hier eine Verwechslung von Natur und Gesellschaft; soziale Bewegungen würden nur noch am Kriterium des Beitrags zum Überleben gemessen, nicht mehr an ihrer Vernünftigkeit. 3. Die Erfolge der Aufklärung würden leichtfertig aufs Spiel gesetzt; anstatt sich angesichts einer "verstopften Zukunft" (die es im übrigen auch zu anderen Zeiten und unter anderen Bedingungen schon gegeben hätte) vor den Schwierigkeiten und Folgen der Aufklärung zurückzuziehen, ginge es gerade darum, die Aufklärung erst eigentlich zu vollenden. Fürwahr: ein fulminanter Einstieg!

der Tat durch den Hinweis auf die eigene Legitimität "theoretischen" Redens nicht zu lösen. Der Konflikt kann auch in dieser Situation nicht aufgelöst werden. Die weitere Auseinandersetzung verläuft punktuell, eher assoziativ denn systematisch.

Eine Frage: Woher gewinnen wir normale Kriterien, nach denen wir beurteilen können, ob die infolge ökologischen Denkkönnens möglich werdenden Erkenntnisse und Handlungen gut oder schlecht sind?

Weiter: Wie kann man "adaptive Weisheit" konkret verstehen? Wo geht es um Seinlassen, wo um aktives sich Herausziehen? Was soll heißen, sich "adaptivweise" innerhalb pädagogischer Institutionen (wie der Schule etwa) zu verhalten? Oder hilft hier das Stichwort von der "ökologischen Anpassung" weiter? Schließlich: Können Pädagogen adaptive Weisheit bei anderen fördern, und wie können sie es? Die Antworten auf diese Frage führen nicht wesentlich über das am Abend zuvor dargestellte hinaus. Sie müssen im gemeinsamen Suchen erst noch gefunden werden.

Wahrscheinlich hätte an dieser Stelle eine "Theoretische", vor allem eine grundsätzlich angelegte Diskussion eher die Spuren aufdecken können, die eine Vorstellung von "adaptiver Weisheit" als angemessene oder fortschrittliche entwicklungspädagogische "Lösung" erscheinen lassen.

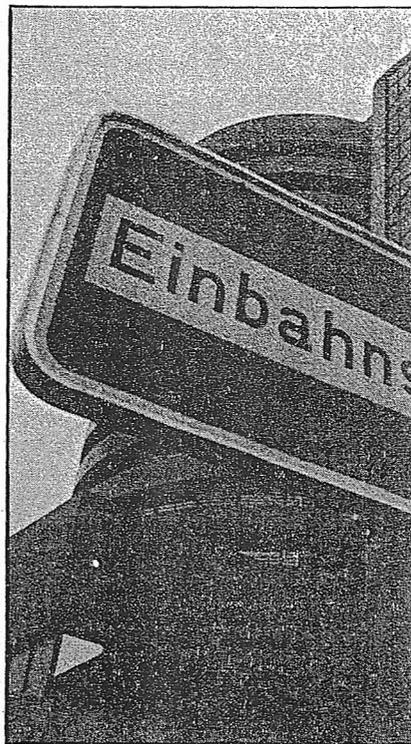
Es wäre genauer und konkreter nachzufragen gewesen, welche Erfahrungen aus entwicklungspädagogischer Praxis sich darin widerspiegeln, insbesondere welche Ideen und Versuche aus Initiativ- oder Aktionsgruppen. Mir scheint, deren Tätigkeit ist vom geraden Gegenteil des Seinlassens geprägt. Oder wären "adaptive Weisheit" und aktives "Seinlassen" genauer als Kennzeichen eines bestimmten Lebensstils zu fassen, den Entwicklungspädagogen anregen und stützen, nicht aber zur Richtschnur ihres eigenen Handelns machen sollten? Entspringt die Hoffnung auf adaptive Weisheit vielleicht nur einem evolutionstheoretischen Mißverständnis, das das menschliche Handeln nicht mehr konkret in den Blick bekommt

und daher nur noch die Alternative Handeln oder Nichthandeln sieht? Mir erschiene es als eine gefährliche Verengung, wenn sich die Fragestellung verschöbe von 'Wie soll/kann/will ich handeln?' zu 'Soll ich in dieser krisenhaften Situation handeln oder soll ich es sein lassen?'

TREPL (im Kursbuch 74, Berlin 1983, S. 6-28) sieht in den Entwicklungslinien der biologischen Ökologie zwei Grundmuster: ein funktionsbezogenes abstraktes Ökosystem-Modell einerseits und eine ganzheitliche Betrachtung des einmaligen, konkreten Lebenszusammenhangs, der zugleich auf eine unwiederholbare Weise Erfahrungszusammenhang und identitätsstiftende Grundlage für die Menschen ist, andererseits. Reduziert sich in der ersten Perspektive der Blickwinkel auf die Bedeutung der Elemente in ihrer Funktion für das Systemganze, so geht es im anderen Fall um ein neues Umgehen mit der äußeren wie der inneren Natur im Rahmen eines wieder neu zu füllenden Begriffes von "Heimat". Betrachtet man nun die Formel von der "adaptiven Weisheit", die ja gerade als kritische Überschreitung des allein system-optimierenden ökologischen Denkens gedacht ist, so scheint mir, es handelt sich letztlich gar nicht mehr um eine "neue Lösung", sondern lediglich um eine mögliche Verhaltensweise zur Systemrettung. Hieße diese besondere Verhaltensweise nicht, sich – nur noch am Maßstab eines wiederzugewinnenden ökologischen Gleichgewichts messend – mit der Rolle des funktionierenden Elements in einem überlebensfähigen Systemganzen zu begnügen? Ich muß sagen, mir gefällt die Vorstellung eines einmaligen, identifizierbaren und Identität tragenden Lebenszusammenhangs besser. Genauer natürlich: sich für einen solchen einzusetzen oder sich gegen dessen Zerstörung zu wehren.

## Die Arbeitsgruppen – das Zentrum des Symposions

Ich verzichte hier darauf, Gruppenberichte zu allen Gruppen wiederzugeben. Was die Teilnehmer in den Gruppen geredet und gelernt haben, läßt sich nachträglich ohnedies nur sehr begrenzt berichten. Außerdem gibt es solche Berichte nicht. Es hat sie auch auf dem Symposium nicht gegeben. Anstatt dem Ritual der Gruppenberichte zu folgen, wurde folgender Vor-



Sieben Arbeitsgruppen waren vorgesehen:

- *Ethik der Zukunft – Brauchen wir eine neue Ethik?*
- *Entwicklungspädagogik in der Schule*
- *Entwicklungspädagogik in der Erwachsenenbildung*
- *Entwicklungspädagogik zwischen Optimismus und Pessimismus – Evolution und Erziehung*
- *Friedenspädagogik – Umweltpädagogik – Dritte-Welt-Pädagogik*
- *Theorie und Praxis oder: Wieviel pädagogische Theorie braucht die Alternativebewegung?*
- *Entwicklungspädagogik und Emanzipation.*

schlag angenommen: Aus jeder der Arbeitsgruppen setzt sich eine(r) in die Mitte auf den Boden, wodurch ein neuer Kreis entsteht. Dieser neue Kreis versucht nun, vor dem Hintergrund der Diskussion in der früheren Gruppe ein neues Gespräch zu beginnen, ohne sich gegenseitig über die Arbeitsgruppen zu berichten. Nach ca. 20 Minuten löst sich dieser Innenkreis wieder auf und trägt das Gespräch ins Plenum zurück. Zunächst war langes Zögern, waren viele Nachfragen zum Zweck und Ziel der Übung, war Scheu, sich auf diesen

Versuch wirklich einzulassen. Was dann entstand bzw. wie dieser Versuch dann mißlang, zeigte, welcher Unterschied besteht zwischen dem Referieren von Ergebnissen und dem Einführen von Erfahrungen in einen neuen gemeinsamen Lernprozeß. Es kam eigentlich kein Gespräch in der Gruppe zustande, eher ein Reden aus dem Kreis zum Plenum. Körpersprache und Blickrichtung machten deutlich, wo die Adressaten saßen.

Nach dem Symposium wurden drei Beiträge verfaßt, die zum Teil berichtend auf eine Arbeitsgruppe Bezug nehmen, zum Teil weiter und darüber hinaus denken. (vgl. unten Nipkow, Seitz, Döring).

*Samstagabend:* Vorstellung von Gruppen und Projekten, die dem Spektrum der "Überlebensbewegung" oder der Entwicklungspädagogik zuzuordnen sind. Die Vertreter/innen dieser Initiativen hatten nur wenig Zeit, ihre Arbeit und den Zusammenhang, in dem sie steht, darzustellen. Wir werden künftig in der ZEP mehr Raum für Darstellungen und Berichte aus einzelnen Projekten und Versuchen schaffen, so daß ich mich darauf beschränken kann, im folgenden die Gruppen kurz zu nennen und – für die, die weitere Informations- oder Kontaktbedürfnisse haben – eine Anschrift angeben:

- *AG SPAK (AG Sozialpolitische Arbeitskreise):* Zusammenschluß verschiedener Aktionsgruppen, die mittels Rundbrief (vgl. in diesem Heft) und anderer Medien die Bildungsarbeit der einzelnen Gruppen unterstützen. (Heinz Schulze, c/o AG SPAK, Kistlerstraße 1, 8000 München)
- *Verein zur Förderung ökologischer Pädagogik:* Herausgeber der Zeitschrift "öko-päd" und Veranstalter ähnlicher Symposien (Themen für die 84er Hefte: Krieg gegen Natur/ Friedensbewegung, Landschaft/Bilder der Landschaft, Vernetzung 84/ Biologie und Politik) (Gerold Scholz, c/o öko-päd, Am Thassberg 30, 6149 Rimbach 3)
- *Lernwerkstatt Dritte Welt:* selbstorganisiertes Lernprojekt, das sich vor allem mit der Entwicklung guter Kinderbücher zum Thema und mit dem Aufbau eines neuen Lernzentrums beschäftigt. (Beatrice Ingermann, Brunnenstraße 1, 5531 Niederstadtfeld)
- *Stattwerk e.G.:* Druck- und Verlags-genossenschaft und Produktivgenossenschaft im Dritte-Welt-Laden Essen e.V. und – wie bekannt – Verlag sowie

in der Person von Gerhard Mersch Redaktionsmitglied der ZEP (vgl. Impressum)

– AFC - *Solidarité Tiers Monde* (Luxembourg): autonome Aktionsgruppe, die vor allem Bildungsarbeit macht und eine Zeitschrift zum Thema Dritte Welt herausgibt.

(Roga Garcia/ Richard Graf, AFC, 23 Avenue Gaston Diderich, L-1420 Luxembourg)

– *Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE)*: entwicklungspädagogische "Institution" mit mehreren hauptamtlichen Mitarbeitern, finanziert aus öffentlichen Mitteln, mit Regionalstellen in ganz Österreich; Herausgeber der Zeitschrift "Entwicklungspolitische Nachrichten"/EPN; praktische und theoretische Beschäftigung mit entwicklungspolitischer Bildung.

(ÖIE, Auerspergstraße 9, A-Linz)

– *Schulstelle Dritte Welt* (Schweiz): "Lobby-Agentur" für die Dritte Welt in den Schulen, finanziert von den Schweizer Hilfswerken; Schwerpunkt ist Förderung und Verbreitung entwicklungspolitischer Bildung vor allem in Institutionen herkömmlicher Art.

(Gabý Vermut-Mangold/ Samuel Geiser, Schulstelle Dritte Welt, Montbejousstraße 31, CH-3001 Berne)

– *Zukunftswerkstätten*: Lernprojekte, die – inzwischen an mehreren Orten der Bundesrepublik und im Ausland – versuchen, neue Zukunftsentwürfe und "neues Denken" voranzutreiben.

(Michael Lechler, Grundstraße 48, 7413 Gomaringen)

Wer sich mit diesen Initiativen/Projekten "vernetzen" möchte (wie wir das ja heute gerne ökologisch-systemtheoretisch nennen), wende sich direkt an die entsprechenden Personen.

## Entwicklungspädagogik vom Podium – oder: In Formen der Vergangenheit für eine bessere Zukunft lernen?

Als Abschluß des Symposiums war am Sonntagvormittag eine Art Podiumsdiskussion geplant. Unsere Ideen dafür waren: Versuch einer zusammenfassenden Diskussion und Standortbenennung in einer öffentlichen Veranstaltung, Werbung für den Gedanken der Entwicklungspädagogik auch über den bisher erreichten engen Kreis hinaus, Abstecken von weiteren Entwicklungswegen, möglichen Kooperationen, "Vernetzungen" u. ä. Meine Hoffnung war, wir könnten eine Gelegenheit schaffen, bei der verschiedene pä-



dagogisch tätige Personen ihre Antworten auf die Krise der Gegenwart und die bedrohte Zukunft darstellen mit miteinander sowie mit den Zuhörern diskutieren können. Dabei war ein wesentlicher Gesichtspunkt gerade, inwieweit sich professionelle Pädagogen dadurch pädagogisch herausgefordert sehen. Mit diesem Spektrum von Antworten sollte ein Rahmen entstehen, in dem genauer zu erkennen und abzuschätzen wäre, was die besondere Antwort und Leistungsfähigkeit der Entwicklungspädagogik, die in der ZEP dominiert, ausmacht. Es wäre also um eine systematische Diskussion gegangen, um Auseinandersetzung. Schon vor Beginn der Veranstaltung und auch weitgehend unabhängig von ihrem Verlauf war klar, daß allein durch die Form die auf dem Symposium zuvor begonnenen Lernprozesse und Auseinandersetzungen der Teilnehmer/innen abgeschnitten werden würden. Auch ein Lernprozeß!

Doch was wurde auf dem "Podium" nun dargestellt? In welche Richtungen, an welchen Punkten denken die ausgewählten "Protagonisten" zur Zeit im Zusammenhang mit der Überlebenskrise? In der Reihenfolge ihrer Äußerungen:

● Gerold Scholz (öko-päd): Es scheint so, als fänden sich viele Pädagogen zur Zeit vor einer Wand wieder. Vielleicht ist das Bild falsch und wir befinden uns eigentlich eher auf einer Irrfahrt, auf einer schmalen Straße im Gebirge. Man merkt, man fährt falsch, aber Weg und Bewegung lassen keine schnellen Wendemanöver zu. Man muß – paradoxerweise – in der Spur

bleiben und zugleich über sie hinauskommen. Pädagogen sollten – so ihre Aufgabe der Zukunftsorientierung einlösend – daran mitarbeiten, daß wir alle heute ein gutes Leben haben können. Dann bleibt unseren Kindern auch eine lebenswerte Zukunft.

● Rüdiger Lutz (Zukunftswerkstätten): Pädagogische Institutionen sind immer auch "Konservatorien". Nötig ist in unserer Lage jedoch, neue Wege zu suchen, Veränderungen, die schon im Gange sind, aufzuspüren und weiterzutreiben. Die Frage ist, ob wir noch Teil des Problems oder bereits Teil der Lösung sein wollen. Dabei ergeben sich die neuen Lösungen nicht automatisch aus der Analyse des alten. Folgerung: Wir müssen neue Weltbilder und Zukunftsorientierungen entwickeln.

● Alfred K. Tremel (ZEP): Die einmalige, in der Geschichte so noch nicht vorgekommene Größenordnung der Krise und Bedrohung des Lebens fordert auch Pädagogen als Pädagogen heraus. Dabei sind sie zwar verantwortlich, aber zugleich Teil des Systems ohne Sonderrechte. Die bereits beginnende "Entwicklungspädagogik von oben" – die Anpassung an das Zeitalter der Supertechnologisierung – zwingt Pädagogen, über "Stopp-Regeln" nachzudenken. Pädagogen haben dabei nicht die Funktion des Platzanweisers, sondern des Platzhalters für die Zukunft zu übernehmen. Dazu muß Entwicklungspädagogik aber von unten und von außen her lebendig werden.

● Hans-Georg Wittig (Lehrerbildung, "Pädagogik im Atomzeitalter"): Die Lehrerbildung ist ein zentraler Hoffnungs- und Wirkungsbereich für eine zukunftsorientierte Pädagogik. Auch im Bündnis mit den sog. "Wertkonservativen) müssen neue Wege gesucht, muß das Denken verändert werden. Dazu ist eine Ausweitung der pädagogischen Perspektive auf die neuen gesellschaftlichen Lernbewegungen nötig. Ethische Grundüberlegungen zum Verhältnis von Vernunft und technischer Intelligenz sind voranzutreiben. Zu fragen ist vor allem, was die gesellschaftliche Durchsetzung von Vernunft hemmt und wie dann pädagogische Ziele und Methoden zu formulieren sind.

● Heinrich Dauber (Gesamthochschule Kassel): Es besteht eine Kluft zwischen den individuellen Handlungsmöglichkeiten und den als nötig wahrgenommenen großen Veränderungen. Angesichts der beobachtbaren Exterminationstendenzen ist die Fra-

## Entwicklungspädagogik als Mutationsbeschleuniger?

ge, ob man als Pädagoge seine Ohnmachtsgefühle projektiv an Kindern oder anderen "zu Erziehenden" arbeitet oder zunächst einmal im pädagogischen Feld sein eigenes Entsetzen über solche Entwicklungen ausdrückt. Pädagogik ist immer parteilich. Vorrangige Aufgabe heute ist, von ihrer Seite her angesichts des sich abzeichnenden Endes der Lohnarbeit eigene, unabhängige Projekte einer subsistenzorientierten Lebensweise zu unterstützen.

Fünf programmatische Äußerungen, die – zumindest aus meiner Sicht – alle in einem weiteren Sinne zum Spektrum einer kritischen Entwicklungspädagogik zu rechnen sind. Es gäbe daran einiges zu diskutieren: Z.B., wie weit hier soziale Probleme pädagogisiert werden, welche Rolle der Vernunft beigemessen wird, woher das "neue Denken" kommt und kommen kann und wie man dessen Qualität für die Gestaltung von Zukunft prüfen kann, ob die Pädagogik die Funktion eines Platzhalters für Zukunft überhaupt politisch übernehmen kann usw. Die anschließende Diskussion wob sich wie eine Art Fleckerteppich über eine ganze Reihe verschiedener und in sich wenig aufeinander bezogener Fragen, Stellungnahmen, Korrekturen voran. Einige daraus:

– Entwicklungspädagogik sollte – bei aller Berechtigung der Konzentration auf die Verhältnisse bei uns – nicht den Fehler machen und nun die Dritte Welt ganz aus den Augen verlieren. Es wird auch weiterhin nötig sein, zu informieren, falsche Denkstrukturen zu den Verhältnissen in der Dritten Welt und zu ihren Ursachen aufzulockern und gegen reaktionäre "Weltlösungen" zu kämpfen.

– Wir haben gar nicht die Wahl, Teil des Problems oder Teil der Lösung zu sein. Wir sind immer in das Problem verstrickt, können allenfalls Perspektiven der Lösung dazu entwickeln.

– Entwicklungspädagogik ist vielleicht am Ende vor allem ein Ergebnis der Überlebensangst mitteleuropäischer Berufspädagogen, männlicher allzumal. Eine lebenswerte Zukunft wird auch eine ohne ein herrschendes Berufspädagogentum sein.

– Trotz all der Krisenerscheinungen dürfen wir hoffen: Die Menschheit hat schon häufig versucht, sich umzubringen, und es doch bislang nie geschafft. Damit verabschiedeten wir uns, um andernorts wieder weitere Erfahrungen mit Entwicklungspädagogik und mit anderem zu machen, weiterzulernen und nicht aufzugeben. ■

Anknüpfungspunkt der Diskussion war die bereits im Plenum aufgeworfene Frage, ob denn ein evolutionstheoretischer Ansatz für die Entwicklungspädagogik nötig und tragfähig sei. Oder anders formuliert: Muß Entwicklungspädagogik ihre Probleme im Bezugsrahmen einer gattungsgeschichtlichen Deutung der Menschheitsentwicklung verorten oder ist eine Gesellschaftstheorie hierfür nicht zureichend und günstiger? Eine Antwort auf diese Frage wurde nicht gefunden. Was blieb waren Bedenken, war eine Skepsis gegenüber modisch gewordenen evolutionären Sichtweisen.

Als wesentlicher Bezugspunkt dafür wurde der Gedanke von Habermas gesehen, "daß ontogenetische Lernprozesse gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorauslaufen, so daß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungskapazität durch unausweichliche Probleme überfordert wird, unter Umständen auf überschüssende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen können, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen" (HABERMAS, aus: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt am Main 1976, S. 136)

Soll daraus etwa gefolgert werden, Entwicklungspädagogik müsse eine Menge "alternativer Modelle" fördern mit je eigenen Lernerfahrungen, aus denen sich dann in entsprechenden Krisensituationen schon die überlebenstauglichsten herauskristallisieren werden? Das wäre – zugespitzt – Sozialdarwinismus. Was ist dies für eine Vorstellung, Entwicklungspädagogik als eine Art Mutationsauslöser oder -beschleuniger zu verstehen, um die Variabilität der bestehenden Gesellschaft so zu steigern, daß die Überlebenschancen im evolutionären Kampf ums Dasein wachsen.

In einer etwas anderen Wendung wurde das Problem dann in der Fragestellung aufgenommen, wie radikal denn Entwicklungspädagogik ansetzen müßte, um nicht für die Aufrechter-

haltung der kriselnden, vor allem aber überlebensbedrohenden kapitalistisch-industriellen Gesellschaft vereinnahmt zu werden – etwa indem sie zur Abmilderung oder Lösung von zerstörerischen Nebenfolgen beiträgt.

Dies wurde offenbar als Grundproblem empfunden: daß theoretisch formulierte Ansätze mit innovativem bzw. kritischem Anspruch im pädagogischen Alltagsgeschäft sodann "funktionalisiert" werden.

Beispiele:

● Umwelterziehung: Wird sie mit ihren Appellen zu Sparsamkeit, kritischem Konsum und Schutz der Umwelt am Ende zum Handlanger der Recycling-Industrie, gar zum ungewollten Förderer eines entstehenden ökologisch-industriellen Komplex?

● Dritte-Welt-Pädagogik: Trägt die Rückbeziehung von Unterentwicklung nach dem Motto "Dritte Welt beginnt bei uns" nicht auch dazu bei, die Ausblendung der Not in der Dritten Welt aus dem öffentlichen Bewußtsein zu rechtfertigen?

● Medienpädagogik: Indem sich "kritische Medienpädagogik" um einen sinnvollen Umgang mit neuen Medien bemüht, unterstützt sie möglicherweise zugleich das Vordringen einer entmündigenden Technologie.

usw.

Entwicklungspädagogik: Sand oder Öl im Getriebe eines menschen- und naturzerstörenden Fortschritts? Diese Frage wurde auch gestellt im Hinblick darauf, welche Position Entwicklungspädagogik zur öffentlich betriebenen Erziehung für die künftige "Informations- und Kommunikationsgesellschaft" einnehmen soll – also gegenüber einer Art "Entwicklungspädagogik von oben". Bei all diesen grundsätzlichen und unbeantwortet gebliebenen Fragen wurde es beinahe als eine Art Trost empfunden, letztlich doch nicht so sicher zu sein, ob bereits die Annahme, Pädagogik könne den Entwicklungsweg einer Gesellschaft wesentlich beeinflussen, eher Ausdruck pädagogischer Allmachtsphantasien als Wirklichkeit ist.

## Ethik der Zukunft

Ethiken entstehen in historischen Zusammenhängen (Naturrecht erst seit der "Achszeit", K. Jaspers) und erfüllen in bestimmten Entwicklungsstadien von Kulturen gesellschaftliche Funktionen angesichts bestimmter Bestands- und Herrschaftsprobleme. Sie können solche Funktionen auch verlieren. Zu den Funktionen gehört die begleitende und nachträgliche Legitimierung von Prozessen, die zur Veränderung des Sozialcharakters führen und zunächst weitgehend unterhalb der Ebene bewußter ethischer Theoriebildung verlaufen (N. Elias). Im Abendland ist die ethische Tradition im ganzen anthropozentrisch.

Heute ist zu fragen, welche Ethik nach funktionalen Kriterien anschlussfähig und nach nichtfunktionalen Kriterien richtig ist. Eine anthropozentrische Ethik genügt dann nicht mehr, wenn sie den Fortschrittswahn des Industrialismus nur noch steigert und das Verhältnis der Menschen zur Umwelt als Herrschaftsverhältnis auslegt. Wir brauchen eine Ethik der Verantwortung für das Leben im ganzen mit dem Begriff des Lebens als Leitbegriff, entfaltet auf allen drei Ebenen, der Sozial-, Sach- und Zeitebene.

Das Leben ist gegeben und wird gegeben; niemand kann sich selbst das Leben geben. Wenn man dies ernst nimmt, wird der Mensch in eine andere Position versetzt. Er ist wie alles Leben verdanktes Leben und Teil allen Lebens.

Leben umschließt menschliches und nichtmenschliches Leben. Begriffe wie Kosmos und Schöpfung sind noch umfassender, da sie auch das anorganische einschließen, das ebenfalls durch den Menschen bedroht ist oder schon zerstört wird. Sie sind außerdem in dem Sinne 'letzte' Begriffe, als sie das Ganze meinen und so die Frage nach dem Gesamtsinn wachhalten.

Ethik ist als Theorie der Lebensführung handlungsorientiert. Die Grundlegung der Ethik setzt jedoch mehr voraus, als in der Frage "Was soll ich tun?" enthalten ist. Das Tun (Handeln) ist davon abhängig, was Menschen als Gesamtsinn des Lebens, des Kosmos,

der Schöpfung verstehen. Zu bezweifeln ist auch, ob die Frage "Was soll ich tun?" genug berücksichtigt, daß manche Ausbeutungen, Zerstörungen, schädliche Nebenfolgen nicht mehr auf individuelle Verursacher zurückgeführt werden können. Die entscheidende Problematisierung drückt sich schließlich in der Überlegung aus, ob nicht anstelle des Handelns das "Sein-Lassen" zu treten habe mit der konkreten Maßgabe, nur noch das zu tun, dessen Nebenfolgen in der folgenden Generation abgearbeitet werden können.

Eine Ethik des "Sein-Lassens" (A.K. Tremml) entbindet selbst freilich ebenfalls Nebenfolgen; es gibt auch ungewollte Nebenwirkungen des Nichthandelns. Obwohl die individuelle Zurechenbarkeit immer schwieriger wird – für Kant ein unerläßlicher Gesichtspunkt im Begriff der Sittlichkeit –, bleibt ferner auch die Frage nach dem einzelnen sich verantwortenden Menschen als Subjekt ethischen Handelns gültig. Auf Folgen, deren Ursachen nicht mehr individuell greifbar sind, kann nicht mit einer ethischen Theorie geantwortet werden, die ein unangreifbares Subjekt an die Stelle menschlicher Verantwortung setzt. Ethik bleibt Verantwortungsethik. Nicht das "Daß", sondern das "Wie" steht an. Eine Ethik des "Sein-Lassens" kann und wird sich zunächst als Gegenbewegung zu dem artikulieren, was getan wird, d.h., was eben nicht seingelassen, sondern nach wie vor zugelassen wird. Schon hierdurch kann eine solche Ethik durchaus konkret werden. Sie läßt sich dadurch jedoch das, was sie will und sagt, immer nur durch das vorgeben, was ethisch problematisch ist, und versteht sich als dessen Negation. Was soll darüber hinaus positiv sein? Was ist jenes Sein-Lassen, das nicht einfach nur ein Abstandnehmen ist oder gar nur ein Treibenlassen (ein völliges Mißverständnis), sondern ein Seinlassen in dem Sinn, daß etwas es selbst sein und bleiben kann und zu sich selbst kommt? Dies Sein-Lassen orientiert sich an dem Eigenwert, dem Ei-

genrecht und an der eigenen Fülle des anderen Lebens, der Tiere, der Pflanzen, des Meeres, der noch Ungeborenen u.a.

Zur inhaltlichen Bestimmung einer Ethik der Zukunft könnte eine Fortentwicklung der Naturrechtslehre beitragen, die die Tradition der Menschenrechte auf das Recht von Tieren, Pflanzen usw. ausdehnt und ferner, dem überpositiven Geltungssinn von Naturrechtsnormen entsprechend, den Bereich des ethisch Unabstimmbaren erweitert. Was ist heute und für die Zukunft so wichtig für das Überleben der Gattung Mensch und der Gattungen im Tier- und Pflanzenbereich, daß es an sich nicht mehr Mehrheitsentscheidungen unterliegen dürfte, die die Unvernunft spiegeln? Wer aber bestimmt über dies Unabstimmbare, wenn nicht nur die Vernunft weniger, sondern der freiheitliche Vernunftgebrauch aller leitend bleiben soll?

Wodurch wird schließlich aus dem Leben selbst einsichtig, daß es höchster Wert ist? Das elementare Interesse, die ethische Verantwortung auszuweiten, ist sehr verständlich, steht aber vor der Schwierigkeit, wie etwa "Ehrfurcht vor der Natur" oder "Ehrfurcht vor dem Leben" zu begründen ist. Wo ist die Rechtfertigung der Heiligkeit des Lebens verwurzelt? Sind es vielleicht doch nur Möglichkeitserwägungen oder ästhetische Motive des Menschen, damit es ihm nicht schlecht geht, falls Wälder zerstört werden, und er seine Freude behält, wenn er im Wald spazieren gehen will?

Keine Ethik, ob handlungsorientiert und anthropozentrisch im traditionellen Sinne oder am "Sein-Lassen" orientiert und kosmozentrisch im neuen Sinne, kann sich aus sich selbst begründen. Sie braucht eine umfassende, vorgängige Lebens- und Weltdeutung. Heute wird die Frage nach dem Subjekt der Ethik, die Frage nach dem Menschen, darum schwierig und offen, weil die Gottesfrage offen geworden ist. Die Gottesfrage war bzw. ist die religiöse Chiffre für das Wissen um das Ganze, in dem Ethik begründet sein kann.

# Gewahrwerden im Kontrast Entwicklungspädagogik zwischen Theorie und Praxis

Ganz eindeutig stand anfangs nicht Theorie im Brennpunkt des Gesprächsinteresses der Arbeitsgruppe, sondern Praxis. Obgleich die Vorstellungen darüber, wo sie auffindbar ist, erst uneinheitlich waren, ergab sich im Gespräch rasch der Konsens, daß entw. päd. Praxis in einem breitem Spektrum von Tätigkeitsfeldern möglich ist. Dabei ist an den 'Profi' gedacht worden, der in Institutionen als Erwachsenenbildner z.B. Seminare durchführt, an den Geistlichen, Lehrer (auch Hochschullehrer) oder Jugendarbeiter, der mit seiner Arbeit entw. päd. Inhalte zu vermitteln versucht, aber auch an das Mitglied einer Aktionsgruppe oder den Bürger, der sich in einer Initiative engagiert.

Aktionsgruppen und Bürgerinitiativen sind wohl auch die Sozialgebilde, in denen "Entwicklungspädagogik von unten" tatsächlich mit am unmittelbarsten praktiziert werden kann. Allerdings ist gerade in Aktionsgruppen feststellbar, daß bei den Mitgliedern das Selbstverständnis, sich als Entwicklungspädagoge zu begreifen, bisher erst wenig ausgeprägt ist und dadurch zu der Tatsache im Widerspruch steht, dennoch faktisch entwicklungspädagogisch tätig zu sein.

Die maßgeblichen Motive für das Engagement in Basisgruppen entspringen in der Regel dem Wunsch, politisch aktiv zu werden und nur selten der Absicht, sich pädagogisch oder gar entwicklungspädagogisch zu exponieren. Woraus erwächst der scheinbare Gegensatz von Politik- und Pädagogikverständnis bei Initiativen?

Liegt dem Wunschenken zugrunde, Realitätsferne oder eine latente Geringschätzung von Pädagogik?

Übereinstimmend kamen wir in der Arbeitsgruppe zu der Einschätzung, daß – aus teils biographischen, teils gesellschaftlich vermittelten Gründen –, Pädagogik gegenüber dem, was in Basisinitiativen unter Politik verstanden wird, diskreditiert erscheint. So ist mehr die Rede davon, welche politischen Schritte und organisatorischen Maßnahmen unternommen werden müssen, um einer Aktion oder bestimmten Zielen zum Erfolg zu verhelfen und weniger, was zu diesem Zweck pädagogisch sinnvoll und erfolgversprechend sein könnte.

Die Frage, was – vor diesem Hinter-

grund – Entwicklungspädagogik als Theorie wem bei welcher spezifischen Praxis nützen könnte, blieb teilweise ungeklärt.

Während den sensibilisierten Praktikern im institutionalisierten Bildungsbereich EP durchaus Argumentationshilfen für ihre Arbeit bieten kann, bestand in der AG die Einschätzung, daß Basisgruppen dagegen zwar häufig entw. pädagogisches Gedankengut der Sache nach vertraut ist, aber eben unter dem Vorzeichen, politisch zu handeln, strategisch zu denken, praktisch Politik zu gestalten, andere zu mobilisieren.

Zu dieser scheinbaren(?) Diskrepanz paßt die Beobachtung, daß gerade in Basisgruppen die ZEP und ihre Entwicklungspädagogik bisher wenig Zugang und Resonanz gefunden zu haben scheint, daß dagegen akademische 'Bildungsarbeiter' der unterschiedlichsten Bereiche (als Einzelpersonen) sich die Inhalte der ZEP durchaus bisweilen zu Gemüte führen.

Zu ergänzen wäre, daß sich daraus auch unterschiedliche Anspruchsdimensionen ergeben.

Während 'Bildungsarbeiter' in herkömmlichen Bereichen ihren Anspruch (aus Erfahrung) nicht zu hoch zu schrauben versuchen und sich eher in Bescheidenheit üben, ist das Anspruchsniveau bei Basisgruppen häufig in mehrfacher Hinsicht reichlich hoch und mündet nicht selten in (Selbst-) Überforderung.

Eine weitere Fragestellung der Arbeitsgruppendifkussion betraf die Motive, aus denen heraus sich jemand mit Entwicklungspädagogik auseinandersetzen versucht. Aus einer anderen Perspektive betrachtet: Welche Rolle spielen entw. pädagogisch motivierte Intellektuelle vor allem aus dem akademischen Bereich – auch die Macher der ZEP (die sog. Doppelbeiner) – für sich selbst und für andere?

Ist es möglich, daß – vor allem für sie – Entwicklungspädagogik als Theoriearbeit in der Form von Überzeugungsarbeit zu einer Art Ersatzpolitik bzw. zu einem Äquivalent von Politik wird? Nun wurde wiederholt von seiten derer, die bisher die ZEP getragen und gemacht haben, betont, daß sie "sowohl in Aktionsgruppen als auch im akademischen Bereich heimisch" seien, mit jeweils einem Bein somit in

unterschiedlichen Bereichen stehen und als produktive "Doppelbeiner" ihre Erfahrungen aus beiden Bereichen in die Theoriearbeit der ZEP mit einfließen lassen.

Das klingt nicht nur gut, sondern ist auch gut, jedenfalls für die Macher und die Leser der ZEP. Dennoch – angesichts der Tatsache, daß die Entwicklungspädagogik ZEP-scher Prägung in Aktionsgruppen bisher noch kein sonderliches Echo erfährt – stellt sich die Frage (doch nicht nur deshalb), ob die beiden Standbeine tatsächlich naturwüchsig ganz gleich ausfallen, oder ob vielleicht das akademische Bein nicht doch das standfestere ist und das Aktionsgruppenbein etwas mickrig hinterherhinkt.

Ungeklärt bleibt, in welchem Maße der eine Bereich dem anderen nützt, wie lauter und altruistisch die wissenschaftliche Fundierung entw. pädagogischer Fragestellungen vorangetrieben wird und in wieweit nicht auch legitime egoistische Momente der Statussicherung und Profilierung auf diesem Gebiet eine Rolle spielen.

In der Arbeitsgruppe ist wohlwollend unterstellt worden, daß Theorie und Praxis – als zwei wesentliche Seiten von Entwicklungspädagogik – sich ergänzen können.

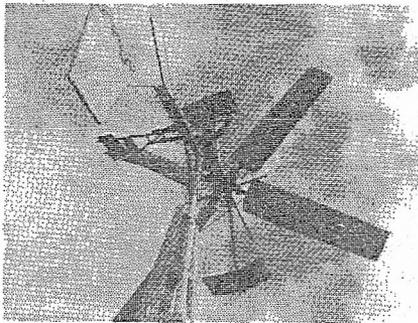
In Fortsetzung dessen, was weiter oben über die Diffusität von Pädagogik und Politik – im Zusammenhang mit der Motivationsstruktur von Entwicklungshandlungen – angesprochen wurde, bleibt vorerst ungeklärt, was Entwicklungspädagogik mit Moral oder Ethik gemeinsam haben könnte (siehe AG 1?). Unüberhörbar ist der ungestüme moralische Impetus, der entwicklungspädagogischen Theoriebeiträgen bisweilen anhaftet. Dabei stellt sich die Frage, ob nicht Entwicklungs-Pädagogik Gefahr läuft, sich tendenziell zu Entwicklungs-Glaube zu verwandeln. Um diesbezüglich in Zukunft eindeutiger Konturen zu schaffen, müßte mehr Augenmerk auf den Lern-Begriff verwendet werden, der einer Entwicklungspädagogik zugrundeliegt.

Denn wird Theorie nicht nur mit eigenen Erfahrungen und eigener Begrifflichkeit gefüllt, sondern auch an eigene Handlungsmöglichkeiten geknüpft, wird auch im Austausch mit anderen praktisch besser damit umzugehen sein. □



# Al Imfeld (Zürich) Agrikultur – Annäherungen an einen neuen Kulturbegriff (2. Teil)

Fortsetzung  
aus ZEP 4/83



*Entwicklungspädagogik will die Zukunft in der Möglichkeit halten, deshalb mißtraut sie den überkommenden Werten und Zielen. Wir suchen neue Orientierungsmarken für die Zukunft.*

*Al Imfeld skizziert im zweiten Teil seines Beitrags (der erste erschien im letzten Heft) solche Orientierungspunkte. Das interessante dabei ist, daß er sie agrikulturell begründet. Die Kritik unserer Stadtkultur wird damit konstruktiv überwunden. Auf dem Land, und das heißt vor allem: über Erfahrungen eines unmittelbaren Umgangs mit Natur und Menschen, finden sich Spuren eines anderen Lebens für die Zukunft.*

Auf einen anderen Begriff muß noch bewußter eingegangen werden – auf den der Subsistenz.

Unter "Subsistenz" wurde einst das Aus-sich-selbst- und Durch-sich-selbst-Bestehen (der Substanz) verstanden. In der Ökonomie definierte man sie als eine Form der Landwirtschaft, die ganz oder gar überwiegend für Selbstversorgung und nicht für den Markt produziert.

In den letzten hundert Jahren wurde Subsistenz systematisch als Unterentwicklung oder Rückständigkeit verketzert (etwa vom Wirtschaftsnobelpreisträger 1979, Theodore Schultz, der im Hauptwerk *Agriculture is an Unstable Economy* 1945 den Ansatz zur "Transformation der traditionellen Landwirtschaft" – so ein Titel 1964 – setzte und Subsistenz als das Gegenteil definierte, nämlich als eine Landwirtschaft, die nicht in einer funktionstüchtigen Wirtschaft integriert ist). Subsistenz wurde als dauernde Knechtung und Belastung interpretiert, bis Marshall Sahlins, ein Anthropologe, 1972 mit seinem Buch *Stone Age Economics*, (Tavistock Publications, London) alle Klischees über Subsistenz über den Haufen warf und z.B. nachwies, daß höchstens 4 – 5 Stunden für die Nahrungsmittelsuche benötigt wurden und die Menschen im Steinzeitalter sogar im Überfluß lebten. Nach Sahlins geschah der große Wandel mit dem Entscheid, Lager zu errichten: to store or not to store that made the transition ...

Natürlich geht es nicht um ein Zurück, aber um ein Aufnehmen dieser Daseinsweise, um sie zu beleben und zu erweitern. Da es eine Weise des Daseins war, ist die Form der Verwirklichung in anderen Zeiten und unter anderen Umständen möglich, jedoch eine stets neue. Was konstant bleibt ist die geistige Grundlage. So entdecken wir heute, daß Subsistenz mit "ökologischer Denkweise" viel gemeinsam haben kann:

- das Ernstnehmen von Systemen und Subsystemen;
- das Miteinander von Mensch, Tier, Pflanze, Sonne, Mond, Kosmos;
- mehr Homöopathie statt Allopathie: von innen statt von außen;
- die Wichtigkeit des Ortsspezifischen;
- die eigene manuelle und geistige Erfahrung;
- die weitgehend überflüssige Form der Beratung;
- statt teuer zu bezahlende Beratung zurück zum sich gegenseitig Ratgeben; Austausch der Erfahrung;

- Vorsicht vor oben – vor allem Staat und Firmen;
- Maß halten und bestimmte Größen nicht überschreiten;
- aus der Ohnmacht durch Selbstverwaltung sich befreien;
- Papiere und Zeugnisse von Universitäten sind keine Befähigung zum Bauern; sich daher nicht verunsichern lassen;
- sich familiarisieren: Familien und Nachbarschaften aufbauen und pflegen; Beziehungen sind wichtig; und dann Schritt für Schritt (in kleinen meistens) die Grenzen permanent zurücksetzen;
- eine Mischung von Anbau für die Bedürfnisse und Angebot auf dem Markt ermöglichen;
- Mischung der Arbeit, um von der Teilung und Vereinsamung wegzukommen;
- Gegensätze als Forderung und nicht Bedrohung zu empfinden;
- Ehrfurcht ohne Sentimentalität; und so weiter ...

Eine weiterentwickelte Subsistenz hat mit einem neuen Raum- und Zeitverständnis zu tun.

Subsistenz läßt öffentliche Arbeit und Verwaltung anders verrichten, d.h. man tut sie selbst, selbstverwaltet, nebenamtlich, als Beitrag zum Ganzen. Damit zügelt man Bürokratie, beschneidet den parasitären Tertiärsektor, delegiert nicht zuviel. Um mehr zu erfahren lese man von Ruedi Albonico (Pro Vita Alpina, CH-7299 Fanas) die Studie über die Selbstverwaltung in kleinen Gemeinden (Titel: Nebenamtlich – Nebenbei?), "eine Untersuchung über Möglichkeiten und Grenzen des Miliz-Systems auf Gemeinde-Ebene in Graubünden". Die lokale Verwaltung kann in dieser Gegend nur im Nebenamt besorgt werden. Für Profi-Lösungen fehlt (gottlob!) das Geld. Professionalisierung hat überhaupt keine Vorteile, bloß Kälte, Arroganz und Ohn-Macht gebracht. Frei Zusammenarbeiten gehört wesentlich zur Idee der Self-Reliance und des agrikulturellen Denkens. Warum soll für eine weit, weit entfernte, abstrakte Regierung gearbeitet werden – statt für gesunde kleine Gemeinwesen, wo alle sich gegenseitig abstützen könnten? Self-Reliance bedeutet auch Selbsthilfe, Selbstverwaltung und Selbstplanung. Hier wirken alle Subventionen, Entwicklungshilfen, Fünfjahrespläne der Regierung und zentralistischer Verwaltung großer Einheiten, Administration oder Verwaltung im heutigen Sinn als höchst problematisch. Wer über den Boden verfügt besitzt die Grundlage, um zu Kräften zu kommen, mit anderen selbst zusammenzuarbeiten, mit den Nachbarn zu planen, Land-

wirtschaft mit Handwerk zu ergänzen. Das A und O der Subsistenz hieß Selbstgenügsamkeit und Selbstleistung, auch wenn es noch so viele Opfer bedeutete.

## Selbstgestaltung – Selbstverwaltung

Über alle Dörfer und Gemeinden von heute sind technokratische Fremdstrukturen überstülpt worden. Sie haben gar keine Möglichkeit mehr, eine Dorfgemeinschaft nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten: So werden sie ortsfremd von einer Zentrale aus verwaltet. Alles ist fremd: Berater, Beamte und Polizei. Solche Strukturen lähmen jegliche Initiative und haben damit auch nichts mehr mit Freiheit zu tun.

Es würde dem Frieden sehr dienlich sein und die angestregten internationalen Strukturen sehr entlasten, wenn allerorts wieder die Entwicklung von Kleingruppen und Dorfgemeinschaften zugelassen und gefördert würde. Es gibt keine "wissenschaftliche" Form, die allein richtig wäre; Selbstverwaltung gibt es in tausend Weisen. Gerade deshalb kommt lokaler Self-Reliance eine derart wichtige und bestimmende Rolle zu. Und hier wird es dann wieder sehr praktisch, z.B.:

- Selbstversorgung mit eigenen Nahrungsmitteln;
- sich an Jahreszeiten halten;
- große Wege meiden;
- lokale Läden unterstützen; mehr Um- und Austausch;
- Energie möglichst lokal erzeugen;
- Eigenes dazu vielfältig nutzen: Holz, Sonne, Methan- oder Biogas;
- gemeinsame Nutzung von Maschinen und Transportmitteln;
- Recycling wo immer nur möglich;
- Einsatz öffentlicher Arbeit;
- bessere Nutzung des Platzes und der Materialien beim Bau;
- neue Materialien aus lokalem Biomaterial zum Bauen;
- im medizinischen Bereich mehr präventiv statt kurativ;
- Weiterentwicklung traditioneller Medizin; Lokalarzt ist kein Kurpfuscher;
- einfache Gesundheitstechniken; möglichst wenig Extra-Territorialisierung beim Arzt und im Spital;
- vielfältigere Ernährung; abwechslungsreiche, kreative Küche;
- mehr Techniken des "horizontalen" Lernens, indem man sich gegenseitig lehrt, statt von Universitäten von oben viel erwartet;
- Verbinden von Arbeit und Lernen;
- Mehr Kombination im Kommunikations- und Transportbereich;

Überall gibt es zu diversieren, lokalisieren, dezentralisieren, mischen oder die geistige Kunst der Alchemie auf alles zu übertragen.

Aus dem wird ein neuer Kulturbegriff entspringen; einer, der die Provinz nicht als etwas Langweiliges, Stures oder Enges abtut. Kultur heißt hier nichts anderes als die selbständige Gestaltung der eigenen Mitwelt... Provinz gibt es gar nicht mehr!

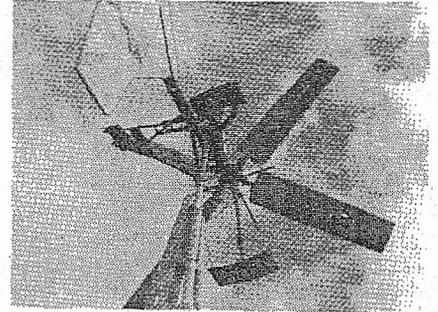
Agrikulturelles Denken ist eine definite Absage an die DIN-Diktatur von Verbänden und Interessengruppen. Es will "Normen", die zur Umwelt und Kreativität in Bezug stehen, Sinn ergeben, befreien...

Damit ist auch gesagt, daß diese Denkart einen Rechtsstaat im heutigen Sinne als gnadenlos und inhuman, entfremdet, zu wenig Bezug zu Ort, Zeit, Mitwelt, Lokalität, Geschichte ausschließt. Gerechtigkeit kommt woanders her.

Kurz und gut, ein solch agrikulturelles Denken und Handeln ist eine Form der Religiosität. Sie kann weder Spaltung noch die heutige Form der Ökumene verstehen. Einheit muß anders geboren werden! Im Grunde ist das heutige religiöse Leben ein fades Abbild der Wirtschaft und Fabrik, anstatt diese zu prägen. Ausgerechnet die Kirchen haben allen Sinn für Agrikultur verloren. Genau die, die stets auf die Vernetzungen und Bindungen (= religio) im Ganzen hinweisen müßten; sie, die mit der Transzendentalität alle Grenzen sprengen sollten, sind kolonial und provinziell geworden.

## Hoffnung

Und dieses Denken soll eine Zukunft haben? Nicht eine Rückkehr sondern eine Umkehr oder "Bekehrung" wird es sein: ein Wieder-Einspuren in einen langen Weg aus der Urzeit, von dem wir nur in den letzten hundert Jahren abgewichen sind und uns dabei verloren haben. Arrogant hat sich der Mensch vom Ganzen losgelöst und diese Vorgehensweise erst noch als Emanzipation und Befreiung deklariert, bis er entdecken mußte, daß um ihn herum Wüsten wuchsen; es dürr, trocken, kalt und sauer wurde. Anstatt um Austreibung der Natur durch Technik und Wissenschaft, geht es um die Heimholung der Geheimnisse der Spinne – oder der Brennessel, des Känguruhs, der Raupe, der Bäume, Steine, Wüsten, Monde und Meere. Es sieht garnicht hoffnungslos aus. Die Welt ist stets voller Geheimnisse, vieler Freuden und sogar Schalk und Humor. Einem solchen Bauern – auch in der Stadt – gehört die Zukunft.



## Ein ermunterndes Postscriptum

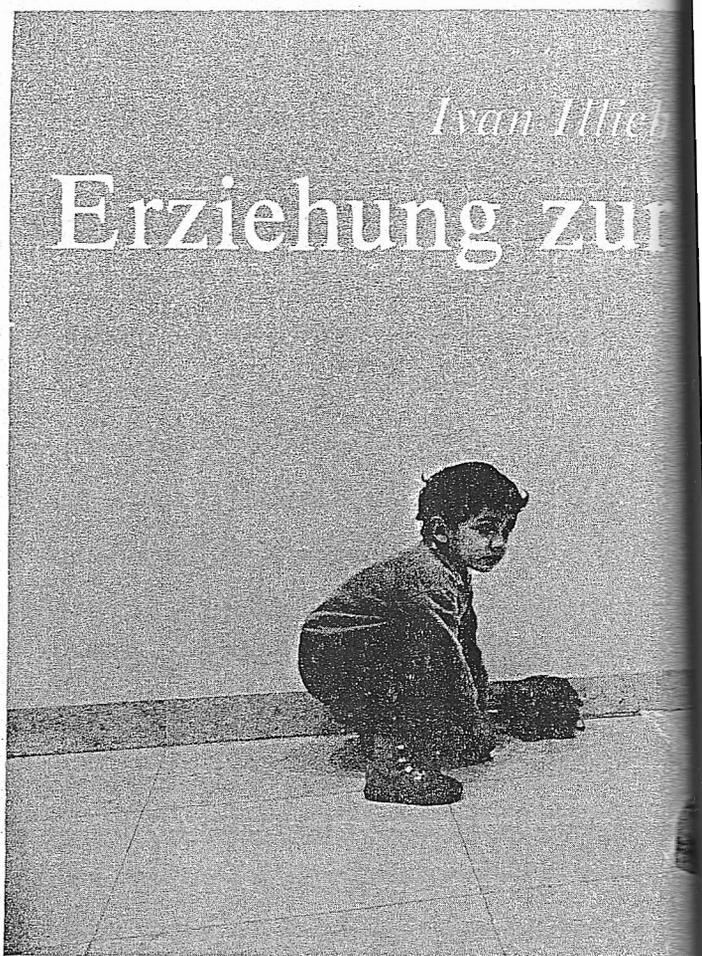
Nachdem soviel fremde Literatur vermerkt wurde, sollen drei lokale Beispiele Hoffnung signalisieren. In der Schweiz begann eine Auseinandersetzung mit dem schweren Schicksal von modernen Bauern bis in die Literatur hinein.

□ *Werner Wüthrich*, Sohn eines Pachtbauern und Freund von Ernst Därendinger, dem kämpferischen Großbauern, veröffentlichte 1979 im Unionsverlag in Zürich "Vom Land, Berichte." Diese sind aus Gesprächen mit Bauern entstanden und tragen zur Überbrückung des Grabens zwischen Stadt und Land bei. Sie geben Einblick in den Alltag, die Sorgen, den Zorn, aber auch Versuchen, daraus auszubrechen. Sie zeigen klar eine Wende hin zu einem agrikulturellen Denken. Selbsthilfe und Widerstand entstehen und damit einhergehend ein neues Selbstbewußtsein.

□ *Ernst Därendinger*, "Der Engerling" (Unionsverlag, Zürich 1983) zeigt aus eigener Erfahrung die aufbrechenden Probleme einer verfehlten Landwirtschaftspolitik. Er selbst stieg vom Knecht zum Militär auf, aber das gibt ihm zu denken: "Woher kommt mein Geld? Wer bezahlt es wirklich?" Er begreift den Mißbrauch mit der Landspekulation, scheinheiligen Zonungen und pharisäischen Verbänden. Solange ihm die Welt "einheimisch" vorkam, heißt es im Begleittext, hatte er kein Bedürfnis zu schreiben; erst seit ihm alles entgleitet, entfremdet und stets andere unschuldig und scheinbar schicksalhaft trifft, steht er bedächtig wie ein Bauer auf.

□ Das Problem der agrikulturellen Entfremdung ist 1983 in einem Roman von *Beat Sterchi*, "Blösch" genial und packend eingefangen worden (im Diogenes Verlag, Zürich). Durch die Entfremdung und die Käfighaltung wird auch die Kuh krank. Die Folgen sind dämonisch – bis zum Leben im Schlachthaus. Besser als mit viel Theorie erhält der Leser hier eine Ahnung vom Unterschied zwischen Agrarkultur und Landwirtschaft. (Al Imfeld)

## Erziehung zur



Die Entwicklungspolitik hatte die Welt so verändert, daß die Armen ihre Fähigkeit, sich irgendwie durchzuschlagen, beinahe völlig verloren hatten. Überall verloren die Männer immer schneller ihre tradierten Möglichkeiten, und Arbeitslosigkeit erschwerte die Bürde der Frauen. Um in der zweiten Halbzeit die Legitimität von Entwicklungspolitik zu stützen, setzten die Rhetoriker nun auf Tochterwerke auf lokaler Basis, Produktion von Gütern in kleinem Stil, Eigenständigkeit – und das alles vor einem Hintergrund von Mikroprozessoren, Biotechnik und den Fallout-Konsequenzen kapitalintensiver Monster-Fabriken.

Mit der Zeit verloren die heiligen Kühe ihr Image, doch nicht ihr Prestige; sie wurden auch weiterhin kräftig gemästet. Eine gewisse Gruppe von Blauäugigen verehrt sie immer noch. Immer noch beschwören Zyniker ihr Bild in Wahlreden herauf. Die professionelle Priesterschaft, die zu ihrer Ehre blüht und gedeiht, ist weiterhin mit Forschungen beschäftigt. Diese lassen sich als Keulen verwenden, um all denen über den Schädel zu schlagen, die geneigt sind, die geheiligten Ochsener spöttisch zu betrachten.

Mr. Garrett, der mich eingeladen hat, wußte genau, daß dies mein Standpunkt ist. Er schrieb mir und bat mich, vom Standpunkt des Denkers aus zu reden. Natürlich fühlte ich mich durch dieses Epitheon geehrt, doch auch ermutigt. Als Denker zu reden, gibt mir das Recht, hier nur diejenigen anzusprechen, die mit mir denken und die festgefahrenen Spuren verlassen wollen, die die Theorie des Fortschritts hinterlassen hat.

Das Thema meines Vortrages ist die Verbindung, in der sich E & E (wie ich Erziehung und Entwicklung nennen will, wenn sie als Paar betrachtet werden) konstituiert. Ich kann die Ursprünge dieser Verbindung nicht bis zum Zeitalter der Aufklärung und der Romantik verfolgen, doch ich kann kurz ihre Geschichte vom Zweiten Weltkrieg an streifen. Mein Interesse an dieser Verbindung rührt daher, daß sie sich zu einem Übel von bisher nicht erkannter Art entwickelt. Ferner interessiert sie mich, weil ich glaube, daß die Annahmen, die diese Verbindung überhaupt erst möglich machten, aufgehört haben zu existieren.

Zunächst will ich mich mit den zwei Arten befassen, die nicht-ökonomischen Kosten des Fortschritts zu betrachten: äußere Umstände und gegeneinander wirkende Funktionen, die uns sowohl in der Erziehung, als auch in allen anderen hauptsächlich Wissensschaftsbereichen begegnen. Der Einfachheit halber will ich durchweg Transport als Kontrapunkt zu Erziehung verwenden. Dann will ich auf die Annahme der Knappheit hinweisen, welche beiden Seiten eigen ist. Erst dann werde ich mich mit der Geschichte unseres Paares befassen und mit der Gefahr, die es nun hervorruft: äußerst repressive ökopädagogische Taktiken. E & E sind als Begriffe vier Jahrzehnte hindurch beisammen geblieben, doch je älter das Paar wurde, desto größer wurde die Diskrepanz.

Daraus resultiert, daß es heute viel schwieriger ist als früher, sie zu diskutieren. Für einige von uns springt bei diesen Worten die Ampel auf Gelb; wir fühlen den Drang anzuhalten. Für andere steht die Ampel auf Rot. Was ich zu sagen habe, ist nicht für die gedacht, die Grün sehen – um sie geht es in meiner Studie. Für Leute, die Gelb sehen, bleibt das Wachstum von E & E ein Ziel. Immerhin haben sie gelernt, aus Jahrzehnten der Depression nicht das Paradies auf Erden aufsteigen zu sehen. Sie wissen, daß sie nicht nur die Richtung ändern müssen, sondern ebenso Methoden und Annahmen. Ein gutes Dutzend

*Erziehung und Entwicklung sind die beiden heiligen Kühe, die seit 1949 als Zugtiere dem sogenannten Fortschritt vorgespannt worden sind. Vor unserer Versammlung hier in Bristol sind sie schon in vielen anderen Konferenzen diskutiert worden. Präsident Truman war es, der ihrer Vereinigung seinen finanziellen Segen gab, als er ihnen in seinem Vier-Punkte-Programm ein gemeinsames Budget einräumte. Weniger die beiden Tiere für sich genommen, als vielmehr ihr gemeinsames Joch ist das Thema meines Vortrages. Denn dieses Joch scheint mir viel eher durch Immunität geschützt als die beiden Tiere, die es verbindet.*

*Die Bedeutung der beiden Begriffe hat sich im Laufe der Jahre gewandelt, noch deutlicher jedoch die Bedeutung ihrer Vermählung. Vor vierzig Jahren bedeutete Erziehung Schulausbildung. Der Begriff erinnerte an Klassenräume, Lehrlinge in Arbeitskleidung, College-Studenten unter Palmen, Alphabeten in jedem Heim. Als Kennedy ins weiße Haus einzog, stieg das Budget an. System Management, Curriculum-Entwürfe, audiovisuelle*

Signale leuchtet Gelb auf: Kostenexplosion, Aussteiger, erhöhte soziale Polarisation, sinkende Qualität und sinkender Wert von mehr und mehr geistigen und materiellen Gütern, ausufernde Bürokratie, einschränkender Professionalismus, steigende Repressionen, Gewalt gegen Körper und Geist, Massenverteilung von Privilegien, klassenspezifische Randgruppenprobleme. Jedes dieser Worte deutet eine Kategorie uns bekannter Mißstände an. Als wir im Planungsausschuss von Puerto Rico damals um die Mitte der Fünfziger Jahre über Erziehungsentwicklung diskutierten, da waren sich

# Göttingen) Interentwicklung



Übersetzung eines Vortrages,

gehalten am 18.4.1983 an der Universität von Bristol / USA

schen, die ihren Glauben an Erziehung als eine grundlegende Notwendigkeit nicht verloren haben und darauf hoffen, sie in besserer Form mehr Menschen zur Verfügung stellen zu können – und dabei ist Pandoras Büchse dabei zu explodieren! Sie hoffen weiterhin, endlich gelernt zu haben, die fundamentalen 'Wahrheiten' der Vergangenheit in Frage zu stellen. Denken Sie an Majid Rahnema, der obligatorischen Alphabetismus als UN-Ziel in Frage gestellt hat. Denken Sie daran, wie John Holt die Eltern zum Widerstand gegen die Schulpflicht organisiert, an die Entlar der Erwachsenenschulpflicht als endgültige Lösung der Lernmöglichkeiten, die John Ohlinger auseinandergesetzt hat. Denken Sie an die Kläger, die vor Gericht Einwände gegen die bevorzugte Behandlung von

Jede Zusammenfassung spiegelt also die Wertvorstellungen des Betrachters wider, in diesem Fall also meine. Für mich verfolgen jene, die das E & E-Rennen verlangsamen wollen, einen sozialen Wandel, der auf informelles Lernen und mehr Möglichkeiten zu nicht-wirtschaftsbezogenen, an der Existenz orientierten Aktivitäten beruht. Als Resultat im Vorzeichen der gelben Warnlichter wird Erziehung als Ziel von Aktivitäten unterstützt, den Bedarf an Gütern reduzieren sollen. Lernen durch Erziehung und Befriedigung ohne Produktion und Konsum erscheint als wünschenswertes Gegenteil von E & E.

Ich weiß sehr wohl, daß diese geschilderten Folgen keineswegs beabsichtigt sind von den Leuten, die sich trotz der gelben Lichter bescheiden und realistisch für E & E engagieren. Diese Zusammenfassung ist das Resultat meiner Rotlicht-Überlegungen. Die Schatten, die ich mit Erziehung und Wirtschaftswachstum assoziiere, resultieren nicht primär aus den gelben Warnlichtern, die auf dem Gebiet sozialer Begleiterscheinungen wieder aufleuchten. Diese erschienen mir in den Sechziger Jahren viel bedrohlicher. Heute assoziiere ich diese beiden Ziele primär mit den direkt entgegengesetzten Nebeneffekten, die sie ausgebrütet haben. Erziehung verbinde ich mit einer Art Schwimmunterricht, bei dem man den Schülern beibringt, sich in einer immer stärker ansteigenden Flut von Bruchstücken über Wasser zu halten, einer Flut, die ihnen schon vor langer Zeit den Boden unter den Füßen entzogen hat, der eine persönliche Grundlage des Lernens darbot. Indem man den Schüler lehrt, immer geschickter die auf ihn einströmende Flut der Information zu handhaben, wird selbst sein Wunsch nach einer soliden Grundlage in einem für ihn bedeutsamen System ausgelöscht. In ähnlicher Weise wie bei Entwicklung und Wirtschaftswachstum assoziiere ich hier Kontra-Produktivität: die frustrierende Fähigkeit von Institutionen, ihre Klienten, besonders die Mehrheit der Minderprivilegierten, exakt dem Zweck zu entfremden, für den die Institution letztendlich ins Leben gerufen wurde. Daher betrachte ich Erziehung als die schwerwiegendste Bedrohung jener Umstände, unter denen ein sinn-

*Lehrmittel, das Radio und die künftigen Fernsehsatelliten waren nun an der Tagesordnung. Während der frustrierenden Siebziger Jahre gab es keine öffentlichen Mittel mehr zu erhöhen, stattdessen verlagerte sich die Hoffnung. Die Erwartungen hefteten sich an Vollbeschäftigung und an Computer. Erziehung propagierte während der gesamten Ära das Bild des aufgeklärten und produktiven Bürgers, tatsächlich eine Massenproduktion von Diplomaten.*

*"Entwicklung" durchlief eine parallele Metamorphose. Früher verstand man Zementfußböden darunter, saubere Hände, Elektroanschlüsse, Kondome und Spiralen, Kooperativen und Wahlkabinen als Ergebnis von Fabriken, Landreformen und dem Aufbau von Nationen. In der ersten Hälfte war die Gehaltsabrechnung der Köder für alle. Dann stiegen die Ölpreise, Umweltverschmutzung etablierte sich als beständiger Faktor, die Bankzinsen stiegen an und die Löhne wurden dürftiger. Als Resultat einer inzwischen gestiegenen Abhängigkeit vom Bargeld verfielen große Bevölkerungsgruppen in eine modernisierte Armut.*

die besten meiner Kollegen dieser Probleme kaum bewußt. Heute ist es nicht notwendig, darauf zu bestehen, daß diese Begriffe soziale Folgen bezeichnen, die sich ebensogut auf die Massenproduktion von Gütern und Dienstleistungen anwenden lassen; daß diese Folgen wachstumimmanent sind und daß sie unabhängig von der jeweils regierenden Partei auftauchen. Unter dem Vorzeichen Gelb bremsst man ab, wenn einen die Erfahrung gelehrt hat, daß sich diese sozialen Kosten nicht eliminieren lassen; es mag bestenfalls einen Austausch unter ihnen geben: eine soziale Umverteilung der Last. Ich kenne Dutzende denkender Men-

Diplom-Inhabern Einspruch einlegen und an die U.S.-Gerichtshöfe, die ihnen Recht geben. Auf dem Feld der Entwicklung gilt das gleiche. Vor einem Jahrzehnt erschien Ökoentwicklung geradezu als Ignacy Sachs Steckenpferd. Heute gehört sie beinahe zu den etablierten Weisheiten, wenn auch im Konflikt zu den meisten etablierten Interessen. Es gibt unzählige weitere Beispiele.

Es ist schwierig, diese Erneuerungen zusammenzufassen, da ihnen eine gemeinsame Ideologie fehlt. Was den unterschiedlichen Initiativen gemeinsam ist, ist ein vager Fortschritt angesichts überwältigender Widerstände.

volles Leben stattfinden kann; und ich betrachte Wirtschaftswachstum als direkteste Bedrohung der Gemeinsamkeiten und Sitten, auf denen die Existenz eines Volkes beruht.

Analysen unter gelben und roten Warnlichtern ergänzen also einander. Unter dem gelben Licht leuchten äußere Umstände auf; das rote Licht steht für ein methodisches Vorurteil, das uns zu einem fortgesetzten Vergleich des angeblichen Zweckes einer Institution und ihren direkt entgegengesetzten Auswirkungen drängt. Unter dem gelben Licht sind Erziehungseinrichtungen eine Quelle der Ungleichheit, der Privilegien, negativer Besteuerung und der Zerrüttung urbaner Lebensräume. Unter dem roten Licht bedroht Erziehung massiv das informelle Lernen, indem sie die Entfernung der Lernmöglichkeiten aus dem näheren Umfeld legitimiert und die Schüler darauf dressiert, sich auf programmierte Informationen zu verlassen. Unter gelben Vorzeichen bedeutet Verkehr Smog, Unfälle, Lärm und Privilegien; unter roten Vorzeichen betrachtet man das Wachstum und die Beschleunigung des Verkehrs primär unter dem Gesichtspunkt, daß es sich dabei um eine zeitraubende Art handelt, gegenseitige Erreichbarkeit zu verringern.

Unabhängig voneinander betrachtet, bleiben Gelb- und Rotlichtanalysen unvollständig; unterscheiden wir nicht zwischen ihnen, bleibt unsere Verwirrung bestehen. Nur durch klare Erkenntnis der Unterschiede zwischen Produktion äußerer Umstände und entgegengesetzter Auswirkungen können wir Möglichkeiten finden, die die Notwendigkeit unendlichen Wachstums überwinden. Denn eine Analyse unter gelben Vorzeichen stellt zwar Mittel und Ziele in Frage, kann aber fundamentale Annahmen nicht anzweifeln. Nur unter dem roten Licht können diese Annahmen, auf welchen sowohl Mittel als auch Ziele aufgebaut sind, Gegenstand der Analyse werden. Ich will versuchen, diese Funktion durch einige Überlegungen zur Geschichte der Verbindung zwischen unseren beiden heiligen Kühen zu beleuchten.

Man kann nicht über Erziehung und Entwicklung sprechen und dabei zwei Annahmen außer acht lassen. Die erste Annahme ist die, daß die innere und äußere Welt voneinander getrennt, beide jedoch der Verwaltung unterworfen seien. Eine zweite Annahme besteht darin, daß beide Bereiche durch ein Produkt ausgefüllt werden sollen, welches knapp ist. Entwicklung bezeichnet den entsprechenden institutionellen Prozeß, durch den die Umwelt als ein Gefäß voll knapper Roh-

stoffe betrachtet und in einen mit wirtschaftlich wertvollen Gütern angefüllten Raum verwandelt wird. Erziehung in dem hier von mir gebrauchten eingeschränkten Sinn, ist mit Lernen unter der Annahme verknüpft, daß sozial wertvolles Wissen knapp sei.

Entwicklung wird zu einer nutzlosen verbalen Amöbe, wenn sie nicht dazu gebraucht wird, knappe Werte zu schaffen. Seit E & E miteinander verknüpft wurden, hat man sich unter menschlichem und materiellem Wachstum eine Art von Konstruktionsvorhaben in Bereichen unterschiedlicher Natur vorgestellt.

In jedem Jahrzehnt änderte sich die Perspektive, aus der diese gegenseitige Ergänzung betrachtet wurde. Anfangs waren die Aussagen politischer und idealistischer Natur. Man sprach von Entwicklung als der Konstruktion einer Welt, die für demokratische oder sozialistische Schulabgänger geeignet sein sollte. Während der Fünfziger Jahre betrachtete man die gegenseitigen Beziehungen der beiden Räume bereits auf andere Weise. Man befaßte sich nun mit der Koordination von Innen und Außen, um den sogenannten sozioökonomischen Fortschritt zu erlangen. Zum ersten Mal diskutierte man den Handel zwischen Investition in materiellem und menschlichem Kapital. Grob gesagt, die Menschen mußten mit den Qualifikationen ausgestattet werden, die aus ihnen Produktivkräfte machten. Arbeitskraft sah man nun als menschlichen Rohstoff an. Erziehungsinvestition in menschlichem Kapital wurde nun, neben der Kapazität von Fabriken, Rohmaterialien und Krediten, als Hauptfaktor wirtschaftlichen Wachstums erkannt.

In den Siebziger Jahren änderte sich aufgrund solcher Dinge wie Ökologie und Mikroprozessoren – die ich hier als Symbole betrachte – Stimmung und Interpretation erneut. Einerseits wurde klar, daß die Umwelt sich nur in beschränktem Maße als Rohstoffquelle oder Müllhalde verwenden läßt. Andererseits erkannte man, daß Erziehung bislang weniger die Produktivität als vielmehr die Bedürfnisse gesteigert hatte. Erziehung hatte dazu beigetragen, einen zur politischen Formel gewordenen Bedarf weit über die Belastbarkeit der Umwelt hinauszutreiben, und das zu einer Zeit, in der gerade Mikroprozessoren damit begannen, den Menschen im Produktionsprozeß zu ersetzen. Mit Ausnahme einer wissenschaftlich-professionellen Minderheit erzieht man heute die Leute eher zu disziplinierten Konsumenten als zu produktiven Arbeitern.

Durch diese beiden Schritte verloren E & E ihre Unschuld. Erziehung im Sin-

ne von Qualifizierung menschlicher Arbeitskraft ist eine Unternehmung, durch die Menschen zur disziplinierten Durchführung von Arbeiten herangebildet werden, die letztlich für sie bedeutungslos bleiben. Seit kurzem ist Erziehung – als ein Trainingsprogramm zur Schaffung von Klientel für die Dienstleistungsindustrie, für Computer und für Konsum – zu einer Angelegenheit geworden, die die Menschen lehrt, mit einem sinnlosen Leben neben der Arbeit zufrieden zu sein. Beide Male ist Erziehung ein Mittel, Menschen zu Anhängseln wirtschaftlichen Wachstums zu machen. Doch dieses Wirtschaftswachstum wird nicht kommen, und sollte es kommen, dann wird es völlig symbolischer Natur sein. Wenn der Begriff 'Entwicklung' überleben soll, dann muß er nun eine neue Bedeutung annehmen. Bisher beinhaltet er noch mehr energieintensive Waren und noch mehr Dienstleistungen. Beide Arte des Wachstums haben einen asymptotischen Zustand erreicht, weniger, weil ihre Nebenwirkungen unerträglich geworden sind, sondern weil sie begonnen haben, gegeneinander zu wirken. An diesem Punkt kann Entwicklung nur einen Wechsel von Wachstum zu einem Zustand der Stabilität bedeuten. Was 'Stabilität' jedoch meint, hängt völlig davon ab, wie wir die Gegenwart interpretieren.

Wir können weiterhin in der Illusion beharren, daß unsere Grundannahmen über die menschliche Art und die Gesellschaft irgendwie 'natürlich' seien – daß alle Kulturen, ohne es zu wissen, sie mit uns teilen. Wenn wir das tun, werden wir weiterhin annehmen, daß alle Kulturen irgendwie für ihre Kinder Erziehungsmöglichkeiten bereitstellen und daß überall die Menschen von knappen Produkten leben. Nach dieser Hypothese waren sowohl Erziehung wie auch die Abhängigkeit von Gütern stets der gegebene menschliche Zustand und es ergibt keinen Sinn, ihn zu transzendieren.

Wenn wir die Gefangenen dieses gedanklichen Rahmenwerks bleiben, dann erfordert die Entwicklung eines stabilen gesellschaftlichen Zustandes eine Intensivierung von Erziehung und Verwaltung, wie sie noch nie dagewesen ist. Nur ein bisher unvorstellbarer Grad sachlicher Produktion, Anstrengung im Konsum und gemeinsames Taktieren kann möglicherweise dieses Ausmaß an 'Erziehung' bereitstellen. Wenn wir mal wieder Skinner lesen, können wir uns vielleicht in etwa auf dieses Szenario einer öko-pädagogischen Diktatur vorbereiten.

Doch wir müssen nicht diesen Weg gehen. Heute, da Arbeit, Erziehung, Fortschritt, Transport und Wachstum

all ihren Glanz verloren haben, ist die Welt dafür reif, öffentlich die historischen Ursachen für unsere Annahmen aufzudecken. Nehmen wir einmal die Annahme der Knappheit. Die meisten Menschen haben sie innerhalb dieser Generation entdeckt. Nehmen wir als Beispiel Transport. Ein Großteil der jetzt lebenden Menschen ist im Zustand autarker Mobilität zur Welt gekommen. Sie hatten zur Fortbewegung nur ihre Füße. Ihr Umfeld lag innerhalb ihrer Kultur, doch innerhalb dieses Umfeldes hatten sie unbegrenzten Zugang zueinander. Von hier nach da zu kommen, hing meistens nicht von einem Rohstoff ab, welcher knapp war, den 'DU nicht kriegen konntest, wenn ICH ihn besaß'. Für uns ist das vollkommen anders. Wir haben eine Welt geschaffen, in der wir bewegt werden müssen, in der wir 'Passagiermeilen' zurücklegen müssen. Und die sind immer knapp. Wenn ich irgendwo hinkomme, konkurriere ich mit jemandem um einen Sitzplatz. Wir gehören zu der menschlichen Unterspezies des homo transportandus. In gleicher Weise gehören wir der Subspezies des homo educandus an. Einst lernten überall die Menschen beinahe alles, was die für das tägliche Leben brauchten, deswegen, weil es für sie einen Sinn und sich als nützlich erwiesen hatte. Heute sind wir beständig dabei, Dinge zu lernen, die sinnvoll sind aus einer Perspektive, die noch nicht die unsere ist. Und man lehrt uns das, was – wie man uns sagt – eines Tages für uns nützlich sein wird. Und man lehrt uns nur so viel, wie wir bezahlen können, oder was die Gesellschaft sich erlauben kann, uns zu schenken. Erziehung als Resultat von Ausbildung ist immer eine Ware, eine Dienstleistung und als solche knapp. Im Lichte dieser beiden Beispiele können wir verstehen, warum Erziehung so leicht mit Wirtschaftswachstum verknüpft werden konnte; beide Unternehmungen basieren auf der Theorie der Knappheit und beide tendieren dazu, die Theorie, die Erfahrung und die Organisation der Knappheit zu verbreiten.

Erziehung und Entwicklung sind soziale Konstruktionsvorhaben. Beide schaffen sich die neue Art von Raum, die sie später ausfüllen. Erziehung schafft die innere psychische Leere, die danach verlangt, gefüllt zu werden, und dann die Produktion seines knappen Mobiliars monopolisiert. Entwicklung redefiniert die äußere Welt als 'die Umwelt' – ein Wort, das jetzt als Bezeichnung des Behälters knapper Rohstoffe gebraucht wird, in dem wir leben. Gemeinsam sind E & E die Katalysatoren, die beide zu jener warenintensiven Realität verschmelzen,

in welcher wir denken und uns bewegen.

E & E sind also sich selbst erfüllende Prophezeiungen über den Menschen. Sie schaffen das Objekt, das sie mit seinem Drumherum ausstatten: homo economicus. In beiden Fällen wirken sie auf die Umwelt ein. Erziehung läßt das Allgemeingut des Verstandes verdorren, indem sie eine Leere schafft. Als Resultat wird homo zum educandus; damit er lernt, muß man ihn erziehen. Erlernte Muttersprache entwertet Volkssprache und gesunden Menschenverstand. Industrielles Wachstum wirkt ähnlich. Konzeptionell und symbolisch verwandelt es die natürliche, hier eher metaphorische Allmende in einen Vorratsbehälter für die Ausbeutung; Produktion und den Vertrieb von Gütern und zerstört so den Raum für eine lokale, kulturell bedingte, volkstümliche Existenz. Die durch Autobahnen geschaffenen Zeitpläne und Entfernungen schaffen den homo transportandus: ein Zweibeiner, unbeweglich, solange er nicht gerollt wird. Also sind homo educandus und homo transportandus keine Fabelwesen, jedoch vertraue ich darauf, daß sie keine unabänderliche Mutation unserer Spezies darstellen.

Diese meine Hoffnung wird von vielen anderen in mexikanischen Slums und indischen Desas geteilt. Sie findet ihren Ausdruck in vielen witzigen und oft bitteren Scherzen über E & E. Sie können sie nicht über ihre professionellen Nasen hinaus denken. Ihre derzeitige Sorge fixiert sich immer mehr auf eine Frage: Wie erziehe ich mit viel weniger Geldmitteln einen Menschen für eine Umwelt, die noch viel tüchtigere Experten nötig hat, als vor einem Jahrzehnt angenommen wurde. Wenn sie auch jetzt nach einem sanften Weg suchen, verstehen sie homo economicus doch als eine irreversible Spezies. Und das ist der Grund dafür, daß der Übergang vom Wachstum zur Stabilität eine neue Art von Management erfordert, die ich Öko-Pädagogik genannt habe.

Wie zu Anfang gesagt, interessiert mich Öko-Pädagogik aus zwei Gründen: zunächst einmal, weil industrielle Rationalität ihren Höhepunkt in diesem sogenannten postindustriellen Co-Management der beiden Bereiche hat, und zweitens, weil durch den Versuch, dieses Co-Management zu analysieren, sich die beiden Bereiche leicht als kurzlebige soziale Konstruktionen entlarven lassen, die bald dahinschwinden könnten.

Sowohl die innere Leere, die nach Erziehungsmobiliar schreit, wie auch die knappe Umwelt, die langsam, aber sicher in wirtschaftliche Werte umge-

wandelt werden muß, sind zwei politisch homogene Illusionen. Beide Bereiche stimmen überein mit einer ethischen Phantasie, die Louis Dumont homo economicus nennt und die irgendwo zwischen Mandeville und Marx Fleisch und Blut angenommen hat. Beide leben fernerhin von der Annahme, daß dieses Wesen in einer Welt existiere, in der Informationen und Energie zirkulieren, eine Illusion, die es unseren bärtigen Vorfahren ermöglicht hat, Sprache auf Kommunikation, Tätigkeit auf Arbeit und Liebe auf Sex zu reduzieren. Vor allen Dingen sind E & E starke Motoren, mit denen sich Knappheit produzieren läßt: durch Erweiterung der Theorie der Knappheit, Intensivierung ihrer Spürbarkeit und Legitimierung der drumherum aufgebauten Institutionen. Um die Geschichte der Knappheit, an der ich gerade arbeite, zu beleuchten: wenn das Gefühl frustrierender Knappheit, das unsere Kultur bestimmt, einen Beginn innerhalb geschichtlicher Zeit hat, dann könnte auch ein Ende möglich sein.

Tatsächlich ist das Ideal der Erleuchtung des 'menschlichen' Moleküls im Begriff zu verblasen. Es verblaßt aus zwei Gründen: erstens, weil viele uns erkennen, daß es eine dunkle Zukunft hat, und zweitens, weil uns klar wird, daß seine Abstammung von Idealen der Vergangenheit weit weniger legitim ist, als wir angenommen hatten. Weit entfernt davon, fundamentale Bedürfnisse zu sein, könnten E & E vielleicht nichts anderes sein als nützliche Ergänzungen, die man nüchtern betrachten sollte. Der Übergang vom Wachstum zur Stabilität muß nicht auf homo economicus basieren, dessen jedweder Bedarf an Lernen und Überleben durch die soziale Produktion von Erziehung und Waren befriedigt werden muß.

Wie soll ich das entgegengesetzte Projekt nennen: die Wiedereroberung des Rechts, in selbstbeschränkten Gemeinschaften zu leben, die alle ihre eigene Art und Weise der Existenz bewahren. Wenn Sie so wollen, würde ich dieses Projekt die Wiedererlangung der Allmende nennen. Allmende, nach Gebrauch und Gesetz, bezeichnet eine Art des Raumes, der von dem Raum, von dem die meisten Ökologen reden, fundamental verschieden ist. Biologen sprechen von Habitaten und Ökonomen von einem Behälter für Rohstoffe und Möglichkeiten. Das öffentliche Umfeld ist der Privatsphäre des Heims entgegengesetzt. Beide sind nicht das, was 'Allmende' abdeckt.

Allmende ist eine kulturelle Fläche zwischen meiner Türschwelle und der Wildnis. Brauchtum beschreibt den jeweils unterschiedlichen Nutzen der

Allmende für jeden einzelnen. Allmende ist durchlässig. Derselbe Ort kann für verschiedene Zwecke von unterschiedlichen Menschen genutzt werden. Allmende ist keine kommunale Ressource; dazu wird sie erst dann, wenn der Herr der Allmende oder die Gemeinschaft sie einzäunt. Umzäunung verwandelt die Allmende in die Grundlage für Ausbeutung, Produktion oder Verbreitung von Gütern. Allmende ist so volkstümlich wie Volks-



Die Menschen werden zu Gefangenen zeitraubender Beschleunigung, verdummender Erziehung und krankmachender Medizin, weil die Abhängigkeit von verfassungsmäßig garantierten Industriegütern und Expertendiensten – jenseits einer gewissen Intensitätsschwelle – die menschlichen Möglichkeiten zerstört. Denn nur bis zu einem gewissen Punkt können Waren das ersetzen, was die Menschen von sich aus tun und schaffen. Über diesen Punkt hinaus dient die weitere Produktion den Interessen der Produzenten und Experten – die dem Konsumenten das Bedürfnis eingeredet haben – und läßt den Konsumenten berauscht und beschwindelt, wenn auch reicher zurück. Ob Bedürfnisse wirklich befriedigt, nicht nur abgespeist werden, bemißt sich an dem Vergnügen, das mit der Erinnerung an persönliches, autonomes Handeln verbunden ist. Es gibt Grenzen, über die hinaus die Waren nicht vermehrt werden können, ohne daß sie den Konsumenten zu dieser Selbstbestätigung im autonomen Handeln unfähig machen.

Ivan Illich

sprache. Ich nehme nicht an, daß es möglich ist, die alte Allmende wieder neu zu erschaffen. Doch da mir ein besserer Vergleich fehlt, spreche ich von der Wiedererlangung der Allmende, um anzudeuten, wie wir – zumindest konzeptionell – unsere heiligen Kühe überwinden können.

Wahrhaft existenzorientiertes Handeln transzendiert den Ökonomischen Bereich, es setzt die Allmende wieder ein. Das gilt ebenso für eine Sprache, die den Dialekt wiedergewinnt, wie für ein Handeln, das der Umwelt wieder Allmende abgewinnt. ■

Alfred K. Tremel

### Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch (14)

30.6.

der stellvertretende bankdirektor sitzt mir schräg gegenüber, daneben irgendein stellvertretender höherer kommunalbeamter von der stadt, dann ist da noch ein um die schlafen graumellierter herr dabei von der örtlichen polizeiführung. auch wir sind zu dritt, gertrud, stoffel und ich – als abordnung der fahrradinitiative reutlingen. ort: das neue bankgebäude der ...bank, ein prunkbau, eine sakrale geldkathedrale, vorletztes jahr erst eingeweiht, ganz mit glas und kupfer verkleidet, innen alle wände mit edelholzfurnier vertäfelt, die schritte versinken lautlos in weichen teppichböden. ich meinte gleich beim eintritt das viele geld zu riechen.

die sonne scheint, davor schiebt sich alle paar minuten eine wolke, dann summt leise aber unüberhörbar die jalousie automatisch nach oben; kurz darauf blitzt wieder ein sonnenstrahl durch das fenster und prompt summen die jalousien wieder nach unten. das geht schon die ganze zeit so.

ich fühle mich unwohl, körperlich unwohl. der sitzungssaal in mahagoni, die kunstaussstellung im foyer, der distinguierte code des höheren managements – das alles stellt einen harten kontrast dar zu unserer bürgerinitiative, die sich vor etwa einem jahr gegründet hat, und die in einem kleinen, uralten fachwerkhäuschen direkt an der vielbefahrenen bundesstraße ihre montagabende bringt.

heute geht es um die organisatorische vorbereitung der bundesweiten fahrraddemonstration, die dieses mal in reutlingen stattfinden soll. ein riesenprogramm mit viel prominenz und kultur, allein die band soll über dm 3.000,- kosten, über 1000 teilnehmer aus dem ganzen bundesgebiet werden erwartet. diese größenordnungen sind mir unangenehm. ich war skeptisch von anfang an, vor allem was die kontakte zur bank betrafen. aber die bank hat sich bereit erklärt, eine summe einzubringen, die für uns selbst unerschwinglich, für die bank aber ein klacks ist. mit diesem geld können wir die vielen plakate drucken, die musik bezahlen und die kautionen für alles mögliche finanzieren. die bank tut das nicht umsonst: ihr name findet sich auf den tausenden plakaten wieder, die für uns werben, und die abschließende podiumsdiskussion mit der prominenz soll im foyer der bank stattfinden. die bank verkauft nicht nur immobilien, sie geriert sich in jüngster zeit immer mehr als ort der kultur und des geistes, so als ob sie sich schämen würde, nur geld hin und her zu schieben. aber ich weiß, wie viel schmutziges geld unsere banken in südafrika, in chile, in rüstungsprojekten oder in atomkraftwerken investiert haben, und ich erinnere mich, daß mein stipendium die 12 km von tübingen nach reutlingen über 10 tage unterwegs war, bevor es meinem konto gutgeschrieben wurde.

ich schweige die meiste zeit, und manchmal ist mir, als ob ich keine luft mehr bekomme. als wir endlich wieder vor der wie von geisterhand sich automatisch öffnenden eingangstüre bei unseren fahrrädern stehen, meint stoffel, daß es mir wohl offenbar nicht so gefallen habe...nein, antworte ich, mir hat es nicht gefallen und ich werde bei der nächsten sitzung nicht mehr mitmachen. bitte seid mir nicht böse, aber ich mache hier nicht mehr mit. ihr wißt, daß ich von anfang an skeptisch und unsicher war, ob wir als kleine bürgerinitiative mit einer bank mit milliardenbilanzen kooperieren sollten... "aber der versprochene text..." erinnert mich gertrud. "ja, den werde ich noch machen, weil ich es versprochen habe. aber bitte verschont mich künftig mit dem höheren bankmanagement

und mit automatischen jalusien." ein paar tage später setze ich mich an die schreibmaschine und entwerfe den text der rede. ich bin in einer stimmung des "mir-ist-alles-wurscht". ich glaube nicht, daß der text von den anderen mitgliedern akzeptiert wird, sie haben für mein dafürhalten zu bereitwillig und zu taktisch mit der anderen seite kooperiert.

aber ich sollte mich getäuscht haben. der text wird beim nächsten treffen unserer bi und sogar beim landestreffen aller fahrradinitiativen in baden-württemberg akzeptiert.

am betreffenden samstag, ein herrlicher, sonniger tag, ist der reutlinger marktplatz propevoll. über tausend radfahrer aus dem ganzen bundesgebiet sind gekommen, ein riesiges podium ist in der mitte des platzes aufgebaut, musik, ansprachen, der angekündigte verkehrsminister aus bonn hat seinen stellvertreter, einen ministerialdirigenten, geschickt usw. ich bin am ablauf nicht mehr beteiligt, sitze ein wenig abseits am tisch unseres "arbeitskreises ökologischer land- und gartenbau" und verkaufe selbsterzeugte äpfel. weil es für aktive fahrraddemonstranten einen apfel umsonst gibt, ist die kiste bald leer.

gertrud macht die begrüßung, peter und stoffel verlesen abwechselnd unsere verkehrspolitischen forderungen, dann liest sigrid den betreffenden text vor:

"liebe radfahrfreunde, nachdem der deutsche seinen traum von freiheit nie durch eine revolution hat verwirklichen können, erfand er das auto – und gab sich seitdem mit dem surrogat von freiheit zufrieden. er verbringt sein leben abwechselnd auf einem bürostuhl, einem fernsehessel und einem autositz. gelegentlich treibt ihn sein schlechtes gewissen in den keller auf ein am boden festgeschraubtes fahrrad. sein traum von freiheit wird hier sinnbildlich, sie schrumpft zusammen auf die freiheit, die geschwindigkeit bestimmen zu können, mit der man nicht vorwärtskommt.

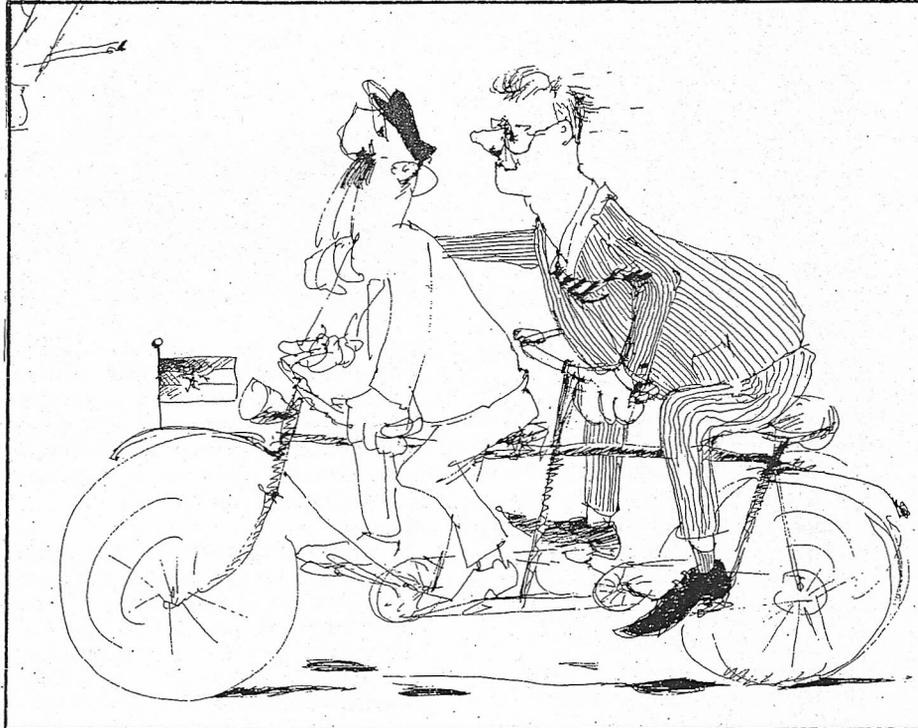
das autofahren aber wurde zu einer art sucht, vergleichbar etwa mit dem rauchen, das bekanntlich auch stinkt, die gesundheit ruiniert und andere leute belästigt. um diesen folgen des autos zu entfliehen, setzen wir uns am wochenende in ein auto. womit sich der teuflerkreis schließt. wer meint, diesem teuflerkreis mit gasgeben entrinnen zu können, irrt sich; er rast nur in ihm herum.

das braucht straßen. straßen waren früher einmal wie blumenwiesen, bunt und für jedes pflänzchen hatte es platz; alte und junge, kinder und eltern, fußgänger und radler und autofahrer

hatten platz auf den straßen. unsere heutigen straßen sind wie unsere wiesen nach der chemischen keule: es wächst nur noch blätschengras: automobilus vulgaris, auf deutsch: die stinkende blechwurz.

für die radfahrer gibt es manchmal hie und da ersatz: radwege! radwege sind wie pflaster auf wunden, die das auto gerissen hat. aber mehr radwege, heißt weniger grün und mehr autos. denn diese haben jetzt die ganze straße für sich. mehr autos aber heißt mehr tote; in den industriestaaten sterben durch

radler mit einer durchschnittsgeschwindigkeit von 20 km/h überholt es spielend. dafür aber spart der autofahrer kalorien, nämlich seine eigenen – und verbraucht nur fremde. mit 500 kalorien (das sind 55 g benzin) kommt ein radfahrer 37 km weit, ein mittelklasseauto 0,7 km und ein mercedes nicht einmal 350 meter. jeder mit dem auto gefahrene kilometer spart die wertvolle energie des autofahrers und verbraucht nur eine jahrmillionenalte fossile energie, die sowieso bald zu ende sein wird.



das auto pro jahr über 250.000 menschen, etwa so viel wie die atombombe in hiroshima 1945 kostete.

die alternative heißt langfristig wohl nur: weniger autos!

aber weniger autos – das ist wie weniger rüstung, also mehr arbeitslose; weniger autos, das ist wie ein radikaler im öffentlichen dienst; das darf es nicht geben: wer das nur denkt, ist schon radikal.

schuld an der automatisierung sind die andern, die zu wenig straßen, die vielen ampeln. und überhaupt brauchen wir mehr straßen, mehr radwege, mehr verletzte – das belebt die konjunktur, das belebt die mobilität. mobilität ist, wenn man unterwegs ist; hohe mobilität ist, wenn man ständig unterwegs ist.

wenn alle eine hohe mobilität besitzen, dann nennt man dies "gesellschaftlichen fortschritt". mit dem auto geht es schneller; ansonsten ist es langsamer, sich mit dem auto fortzubewegen, rechnet man den zeitaufwand für die versteckten nebenkosten mit, dann ist ein auto etwa 8-14 km/h schnell; ein

radfahren dagegen ist ganz anders. es gibt zwei arten von fahrrädern: die eine sorte ist wie eine torte, von der man sonntags nippt, die andere wie vollkornbrot, das man täglich ißt – oder anders gesagt: das fahrrad kann hobbygerät und mode sein oder aber ein tägliches verkehrsmittel und damit ein stück kulturrevolution.

es gibt auch zwei sorten von autos, solche, die am verkehrsstau schuld sind, und jenes, das ich fahre. im übrigen ist das wie mit den verkehrspolitikern: es gibt solche, die autofahren und solche, die autofahren. aber alle sind sie für das fahrrad. ansonsten sind sie friedlich, aber irgendwie verkehrt. denn sie sind dafür verantwortlich, daß immer noch mehr autostraßen gebaut und die öffentlichen verkehrsmittel immer teurer werden und das radfahren immer gefährlicher wird.

ich schlage deshalb vor, ab heute die verkehrspolitiker "verkehrtpolitiker" zu nennen.

das wort hat jetzt der verkehrminister!"

(Fortsetzung folgt)

## Manuel M. Vasco

### Lernziel Zukunft. Vorschläge zur Ermutigung selbstkritischer Erzieher.

Tübingen (Katzmann) 1981, 316 S., ISBN: 3-7805-0400-6;

Das Buch wird es – trotz seines werbewirksamen Titels – schwer haben. Entweder man läßt sich auf die ungewohnte Schreibart des Autors ein und findet dann manch kluges Wort, manch geistreiche Andeutung oder eine Bestätigung dessen, was man auch so sieht. Oder aber – und das werden die meisten sein – man ärgert sich schnell über den konfusen und langatmigen Text. Sicher, der Autor will kein systematisches oder gar wissenschaftliches Werk schreiben, er will nicht "informieren", sondern "umformieren", und es mag anfangs ganz erfrischend unkonventionell wirken, wenn statt eines einführenden Vorwortes 7 "Antivorträge" zu lesen sind. Wenn wir dann aber auf S. 125 explizit erfahren, daß "Zukunft gar nicht das 'Thema' dieses Buches" ist und ein roter Faden sich auch bis zur letzten Seite nicht enthüllt, dann fragt man sich doch, was das Ganze soll. Was steht eigentlich inhaltlich zwischen den Buchdeckeln? Das ist schwer zu sagen: der Autor ist offensichtlich gegen Humboldt und vor allem gegen Marx, aber sehr für Gott. Er ist weiter sehr gegen die berechenbare, rechnerisch verlängerbare, planbare und zweckorientierte Zukunft und statt dessen für eine Zukunft, die ganz das Gegenteil davon ist, "das ganz Andere", die "offene Zukunft", über die man nichts sagen kann. Vasco sagt über dieses Nichtsagbare doch viel Assoziatives, manches Schlüpfrige, gelegentlich Anekdotenhaftes und vor allem viel Wertendes, und das alles in einem peinlichen Stil des Scheindialogs, nicht nur mit dem Leser, der manchmal gesiezt, manchmal geduzt wird, sondern auch mit verschiedenen Geistesgrößen aus der Vergangenheit ("Ach Doctor Marine ...").

Vasco will nichts Wissenschaftliches produzieren, breitet gleichzeitig aber seine gesamte humanistische Bildung in einem wüsten Durcheinander dem erschlagenen Leser dar.

Schade, daß der Autor die "Ermutigung zur Zukunft" nicht historisch (gegen Ende des 18. Jh.) ortet und auf ihre Voraussetzungen und Folgen kritisch befragt. So bleibt das Buch in einer appellativen und wertenden Bildungs-

sprache befangen, in der "Zukunft" nur noch als eine leere philosophische Kategorie erscheint, quasi als Aufhänger für die Assoziationen des Autors. tr.



(Hg.) G. Dahm u. a.  
Null Bock auf Bildung  
Werkstatt Weiterbildung 3  
München (Kösel) 1983, 137 S.,  
ISBN: 3-466-30227-7.

In diesem Reader finden sich 7 Aufsätze, ein Interview und das Vorwort der Herausgeber. Nicht alle der Beiträge kreisen um die im Titel angedeutete zentrale Frage: wie in der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung mit der no-future-Mentalität der Jugend umgehen?

Am besten haben mir drei Beiträge gefallen: im Vorwort findet sich eine gute systematische Einführung in das Problem und ein paar (überfällige) kritische Bemerkungen zur teilnehmerorientierten Weiterbildung. H. Griese gelingt es in seinem Beitrag, die null-Bock-Mentalität relativ einleuchtend zu erklären: der hohe Status von Bildung hängt eng zusammen mit einer positiven Antizipation von Zukunft; dort wo Zukunft gefährdet und kaum antizipierbar wird (wie heute), verliert Bildung für viele Jugendliche ihren Sinn. War früher Bildung das hypostasierte "Prinzip Hoffnung", so ist sie heute Korrelat eines "Prinzips Angst". Schließlich ist auch der Beitrag von Micha Brumik sehr lesenswert, wengleich er nur ein paar wenige Parallelen zwischen damals und heute ausleuchtet.

Insgesamt ein guter und lesenerwerter Reader mit unterschiedlich spannenden Texten zu einem entwicklungspädagogisch wichtigen Thema. tr.

## Iris-Bücher Jugend Wir schreiben – ZDF.

Klaus Schulz Verlag München, 195 S.;  
ISBN 3-8162-1001-5.

Während 10 Wochen in den letzten Sommerferien forderte das ZDF-Jugendprogramm Kinder und Jugendliche auf, ihre besten Aufsätze und Geschichten einzureichen. Die gesamten Aktionen des Ferienprogrammes

brachten fast 250.000 Einsendungen, davon waren 4.000 für dieses Buch. 125 Geschichten wurden schließlich ausgewählt und veröffentlicht.

Wenn diese Geschichten auch nur teilweise repräsentativ das widerspiegeln, was Kinder und Jugendliche gegenwärtig bewegt, dann ist das Ergebnis bemerkenswert. In den Rubriken "Umweltschutz", "Science-Fiction", "Märchen", "fantastische Erzählungen" und "Erlebnisberichte" finden sich die Probleme der Erwachsenen eindrucksvoll wieder. Da sterben die Tannen im Wald, der See ist vergiftet, vor dem AKW sitzt ein Zwerg, die Atemluft wird zugeteilt, Peter vernichtet alle Atomraketen im All, Computer beherrschen die Welt, auch der Wolf und die sieben Geißlein sind nicht mehr das, was sie einmal waren und die Königstochter ist verrostet.

Nur hin und wieder blitzt die Unbekümmertheit und Frechheit von Kindern durch, die unbeschwert und selbstbewußt wissen, daß sie den Erwachsenen auf jeden Fall etwas immer voraus haben: die Zukunft. Für viele Kinder und Jugendliche ist gerade dies anders geworden. Viele Geschichten in diesem Buch sind Belege für die These (Postmans), daß es bald keine Kindheit mehr geben wird.

Ein lesenswertes Buch, das ich vor allem Eltern, Erziehern und Pädagogen empfehlen will. tr.

## A.A. Guha Ende. Tagebuch aus dem 3. Weltkrieg

Königstein/Ts. (Athenäum) 1983; 181 S.  
ISBN 3-7610-8279-7.

Guha schildert in diesem Buch in romanhafter Form das Szenario eines 3. – und diesmal: atomaren – Weltkrieges. Nicht immer gelingt es dem Autor, Roman und Sachbuch ineinander zu verweben; trotzdem ist es sehr lesenswert und spannend. Guha transportiert auf dem Schlitten eines spannenden Thrillers wichtige Informationen und Reflexionen über die Mechanismen einer Sicherheitspolitik, die eine Eigengesetzlichkeit zu immer mehr Unsicherheit entwickelt – bis hin zu einem heißen Schlagabtausch ohne Chance für ein menschliches Überleben.

Zentrales Thema ist der mit einer "deterministischen Unerbittlichkeit eines Naturprozesses" ablaufende Prozeß der Entgleitung menschlicher Verantwortlichkeit für den Frieden. Ein starkes Plädoyer für mehr praktische Ver-

nunft. Ich bin mir allerdings nicht sicher, ob dieses Buch nicht eher zur Resignation und Vermehrung blockierender Ängste führt als – wie beabsichtigt – zur Ermutigung zum Widerstand. Bevor man es in pädagogischer Absicht einsetzt, sollte man diese Frage klären.

**Hasenclever,  
Wolf-Dieter  
und Connie**

**Grüne Zeiten – Politik für  
eine lebenswerte Zukunft.**

Kösel Verlag, München 1982, 236 S.;  
ISBN 3-466-11026-2

Connie und Wolf-Dieter Hasenclever haben versucht, ihre Erfahrungen mit Grüner Politik festzuhalten und an andere weiterzugeben. Herausgekommen ist dabei ein eigentümliches Buch: eine Verknüpfung von teilweise tagebuchähnlichen Erinnerungen mit knappen Entwürfen zu ihrer politischen Philosophie, mit kritischen Einschätzungen der derzeitigen parlamentarisch-politischen Landschaft, mit Selbstreflexion zur Rolle und zu den Möglichkeiten Grüner Politik und mit hoffnungsvollen programmatischen Skizzen für die Zukunft. Das Buch handelt kaum von den aktuellen grundlegenden Kontroversen innerhalb der Grünen Partei. Es ist eher als Einführung in Grüne Politik gestaltet, geschrieben aus der subjektiven Sicht von zweien, die seit ca. sechs Jahren mittendrin stehen (oder besser: vornedran, wäre dies nicht eine für Grüne eher problematische Positionsbezeichnung). Die Beiden schildern, wie sie (von der SPD) zu einer "alternativen" Politik fanden, was "ökologischer Humanismus" als politische Leitidee für sie bedeutet, welche ermutigenden und welche unschönen Erfahrungen sie im Zusammenhang mit Wahlen und dann in der parlamentarischen Arbeit machten. Sie zeigen, weshalb sie trotz aller Widrigkeiten und Gegenkräfte auf eine Zukunft der Grünen und insbesondere der diese tragenden sozialen Bewegungen hoffen – "entsteht doch Hoffnung oft nicht aus der Realität, sondern gerade wider sie" (S. 120). Sie setzen unbeirrt auf wesentliche Veränderungen im öffentlichen Bewußtsein und so auch auf ökologische Fortschritte in den sozialen und wirtschaftlichen Strukturen. Nicht zuletzt deshalb ist dies auch ein pädagogisches Buch: werbend, Zukunft entwerfend, am Beispiel eigenen Lernens und Erfahrens Entwicklungen aufzeigend.

w.a.

**WWF-Lehrerservice  
(Hg.)  
Die Zukunft der Welt –  
unsere Zukunft**

**DIE ZUKUNFT  
DER WELT –  
UNSERE ZUKUNFT**



*Eine Unterrichtshilfe des WWF-Lehrerservice*

Zürich 1981; 20 S. (WWF-Schweiz, Lehrerservice, Postfach, CH-8037 Zürich, oder: Schweizerisches Zentrum für Umwelterziehung, Rebbeggstr., CH-4800 Zofingen).

Dieses von der World-Wildlife-Foundation herausgegebene Unterrichtsmaterial "ist anspruchsvoll", wie es in der Einleitung heißt, und das bestimmt sicher auch, was das verfolgte Ziel betrifft. Ob es jedoch auch als Wegzehrung anspruchsvoll ist, das wage ich zu bezweifeln, denn dafür ist das große Thema doch zu selektiv, zu unsystematisch, zu zufällig und zu knapp aufbereitet.

Die Einheit besteht aus 8 Anstoßmaterialien, angefangen von solchen, die nur ein paar Zeilen umfassen über Gedichte und einem Lied bis hin zu einem allein 5 Seiten umfassenden Zeitschriftentext über die genetischen Manipulationsmöglichkeiten bei der menschlichen Fortpflanzung. Die Themenbereiche sind nicht (bzw. kaum) miteinander verbunden, sondern wollen wohl je eigene Impulse für ein Gespräch sein. Zu jedem Text gibt es ein paar didaktische Anmerkungen bzw. Arbeitsvorschläge.

Das Material ist zum Kopieren gut geeignet und wird für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ab 12 Jahren vorgeschlagen. Es dürfte hilfreich sein, wenn man schnell ein paar gute Anstoßmaterialien braucht. Allerdings ist es für die Behandlung des Themas völlig unzureichend und sollte unbedingt ergänzt werden. Der Titel ist ein wenig zu großspurig, der Inhalt ein bißchen zu kurz geraten.

tr

Die Zukunft erfinden

**Wochenschau für  
politische  
Erziehung**

Sozial- und Gemeinschaftskunde, Nr. 2/1982, Ausgabe  
Sek. I

Schwalbach 1982, 80 S., Bezug: Wochenschau-Verlag, Adolf-Damschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts.

Das didaktische Konzept dieser seit vielen Jahren erscheinenden unterrichtspraktischen Reihe ist solide: eine ca. 80-seitige Broschüre, geheftet, mit vielen Quellentexten, Bildern, Statistiken, Karikaturen und didaktischen Überleitungen und Impulsen, sowie eine 4-seitige Einlage "didaktische und methodische Hinweise" (für den Lehrer). Die Schüler werden mit Fakten und ihren kontroversen Beurteilungen bekanntgemacht und zur eigenen Stellungnahme herausgefordert. Am Schluß der Einheit werden Handlungsmöglichkeiten angedeutet.

In diesem Heft geht es um die Zukunft. Der 1. Teil schildert das Problem am Beispiel der Rohstoffverknappung (Öl) und den Problemen einer Autogesellschaft ("Zukunft ohne Auto?"). Im 2. Teil werden die Zukunftsvoraussagen in Vergangenheit und Gegenwart problematisiert. Im 3. Teil geht man von der Gegenwart aus und leitet davon die Probleme der Zukunft ab (Beispiele: Umweltverschmutzung und Mikroprozessoren). Schließlich wird im letzten Teil die Frage gestellt: Was ist zu tun? Was können/sollten wir aus der Zukunft für die Gegenwart lernen?

Ich halte dieses Material für gelungen und für Schüler wie Lehrer attraktiv. Das Problem, die vielen umfassenden Problembereiche einigermaßen adäquat mit Quellentexten zu belegen und kontroverse Meinungen deutlich werden zu lassen, wird meines Erachtens gut gelöst. Verbesserungsfähig halte ich die Einheit nur durch Anreicherung der Arbeitshilfen mit Tips für handlungsbezogenes Lernen (Erkundungen, Projekte etc.). Nicht nur angesichts des Mangels an zukunftsbezogenen Unterrichtsmaterialien ein empfehlenswertes Heft.

(3) – er fordere zum zigtausendsten Mal eine neue Geisteshaltung, was nicht gerade lebensfreundlich sei

(Mag sein, doch war das je anders? "Vergebens predigt Salomo, die Leute machen's doch nicht so!")

Zu (2): Das Erreichen von 4 1/2 Milliarden Menschen in möglichst kurzer Zeit kann ich nur als die Hybris (im Sinne der Alten Griechen; also Selbstüberhebung gegenüber der Gottheit) des Pädagogen sehen. Trotz der Überschrift "Ironie" haben Sie das ernst aufgefaßt und prangern es konkret-anklagend als "blanken Kolonialismus im Weltmaßstab" an. Der Gedanke ist doch – auch bei zunehmender Ausbreitung der Videokultur – das Absurde schlechthin, zumal das Ziel heißt ..., "daß alle Menschen an einer Entwicklung teilhaben können, deren Ziele und Werte sie selbst bestimmen dürfen" (Alfred Tremel 1978; auch S. 6 in Heft 1/1983). Die Beschäftigung mit der Dritten Welt kann/soll uns die Augen öffnen, was an der Entwicklung in den Industrienationen so total schief gelaufen ist.

Die Erste Welt verhält sich so, als ob sie Freud posthum recht geben wollte: es gibt ihn wirklich, den Destruktionstrieb; und was wir mal anfangen, führen wir konsequent zu Ende!

Die Wende, die wir brauchen, schafft nur noch

der/die/das Supermannfraukind Herkules-Kassandra-Jesus.

Ob das Ironie oder eine unmögliche Karikatur oder einfach die bittere Wahrheit ist? Gestern seien die Pershing II in London angekommen, heißt es!

Ich glaube allerdings nicht an Wunder, doch in der Nachfolge der Aufklärung an die Disposition des Menschen zum Gebrauch seiner Vernunft, zum Erkennen seiner Bedürfnisse und an seine Fähigkeit zur Solidarität. Da ist eine Stelle, wo ich anders bewerte als Alfred Tremel: Die KANTschen Kategorien, insbesondere die der Freiheit, auch das Argumentieren mit Zweck und Mittel (vgl. S. 8 f.) sehe ich als weiterhin brauchbare Grundlage für Denken und Handeln (soviel auch zu Ihrem 2. Kritikpunkt).

Zu (3): Veränderungsprozesse gehen über Kopf und Bauch, sicher, sonst sind sie nicht dauerhaft. Sie gehen über Lachen und Weinen, über die Wut angesichts eigener Ohnmacht und Besinnung im Kreis von Freunden, über Auseinandersetzung/Streit und das Gefühl des Angemessenheits, des Verstandenwerdens (vgl. S. 47 – linke Spalte, Heft 2/3, 1983). Lebensfreundliche Veränderung kann – das ist meine Lebenserfahrung und allgemeine These – auch im Kopf beginnen und irgendwann im Bauch ankommen. Wenn Sie die ZEP noch einmal in die Hand nehmen wollen, dann empfehle ich Ihnen Alfreds Pflingsterlebnis (S. 26, Heft 1) und seinen 17. Juni mit Hannes (S. 46, Heft 2/3) –

– Was ist daran Geheimsprache?

– Ist darin nicht das Leiden an einer feindlichen Umwelt zu spüren?

– Spüren Sie, wie das sich aus überkommenen Fesseln befreiende Leben Platz gewinnt?

Übrigens: Was ich zu (2) als absurd und überheblich bezeichnet habe und wovon Alfred Tremel sich ironisch absetzen wollte, ist ein Stück aus den Lernberichts-Forderungen des renommierten Club of Rome:

"Wir schließen uns deshalb jenen an, die auf Einführung eines weltweiten Bildungsprogrammes drängen, um der Vergeudung menschlichen Lernpotentials ein Ende zu setzen. ... den ländlichen Gebieten höchste Priorität ... abgewickelt werden." (das genügt wohl aus der 1979er Ausgabe bei Molden, S. 147 f.)

Auch dazu zwei Verweise auf den in Ihrem Leserbrief angegriffenen Herausgeber der ZEP: Seine kritischen Anmerkungen zum "Lernbericht" des Club of Rome in der ZfPäd 1/1981, S. 139-144 und aus dem Heft 1/1983, das Ihrer Kritik zugrunde lag, den vorletzten Satz (S. 13): "Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen."

Gerhard Glück, Aachen

## Landerziehungsheime: verspielte Chance

Im letzten Heft finden sich mehrere kritische Anmerkungen zu den Landerziehungsheimen (z.B. im Beitrag von Karl A. Thumm und im ep' Tagebuch von Alfred K. Tremel). Ich habe letztes Jahr im Rahmen meiner Diplomarbeit mehrere Landerziehungsheime besucht und dabei systematische Lehrer- und Schülerbefragungen durchgeführt.

Ein wichtiges Erlebnis für mich war dabei die Einsicht, daß von dem ursprünglichen Vorhaben, eine Selbstversorgung zu gewährleisten, die Nähe zur Natur und zum Leben auf dem Lande einzusetzen oder als Ziel zu formulieren, wenig übrig geblieben ist. Die Nähe zum Land und zur Natur spielen nur noch eine marginale Rolle. Es gibt zwar in den besuchten LEH's handwerkliche Möglichkeiten, aber es gibt weder einen Schulgarten, noch einen Bauernhof zur Selbstversorgung, noch Angebote und Aktivitäten, die sich speziell mit Natur oder deren Zerstörung auseinandersetzen. Das Leben findet zwar in der pädagogischen Provinz statt, die sich jedoch wie das Dorf allgemein am städtischen Tun und Leben orientiert. Die ökonomische Abhängigkeit der LEH's ist ebenso ein Merkmal dieser städtischen Orientierung, wie die liebste Freizeitbeschäftigung der Schüler, die darin besteht, mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln in die nächstgelegene Stadt zu kommen, weil dort 'was los ist'. Zu den Lernmöglichkeiten, die der Unterricht und das Werkstattangebot bieten, kommt, daß die Kinder und Jugendlichen mit allem versorgt werden, sowohl vom Internat als auch von zu Hause. Sie erfahren und reproduzieren damit eine städtische Versorgungskultur und Konsumentenhaltung.

Der Versuch einer Sozialpädagogin, die in einem LEH als Gruppenerzieherin arbeitet, einige Kinder und Jugendliche im Rahmen des Unterrichts an der Zubereitung der Mahlzeiten wieder zu beteiligen, wurde wegen den Hygiene- und Gesundheitsvorschriften und dem Argument der Arbeitsplatzsicherung für die ortsansässigen Küchenfrauen zurückgewiesen. Noch deutlicher zeigen Schüleräußerungen auf, daß in den LEH's eine Versorgungskultur herrscht. In einem Gespräch mit älteren Schülern stellte sich heraus, daß sie an der ihnen zugestandenen Mitbestimmung kein großes Interesse haben, "denn die Lehrer würden von sich aus so entscheiden, daß die Schüler sich fragen, wozu sie überhaupt Vertreter in die Versammlungen schicken, wenn alles eh zum Nutzen der Schüler entschieden wird" (Äußerung eines 19-jährigen Schülers). Damit wird für Schüler die Mitbestimmung zu einem Akt, an dem sie aber kein Interesse finden können.

Betrachtet man die Binnenstruktur der einzelnen LEH's und das bestehende konsumorientierte Gesellschaftsgefüge, dann wird erkennbar, daß die LEH's mit ihren Strukturen eher für ein städtisches Leben erziehen, als für ein Leben auf dem Lande. Daß das Leben in der pädagogischen Provinz notwendig ist, wird von allen Schulleitern anerkannt. Jedoch kommt eine Erziehung zu einem Leben auf dem Lande oder zu einem solidarischen Leben mit der Natur nicht zum Zug, und die pädagogische Chance, die Lietz in der pädagogischen Provinz sah, wird damit nicht genutzt.

Soll aber das Leben auf dem Land nicht nur Mittel zum Zweck sein, sondern selbst anstrebenswertes Ziel sein, so denke ich, daß

ökonomische Abhängigkeiten größtenteils abgeschafft werden müssen,

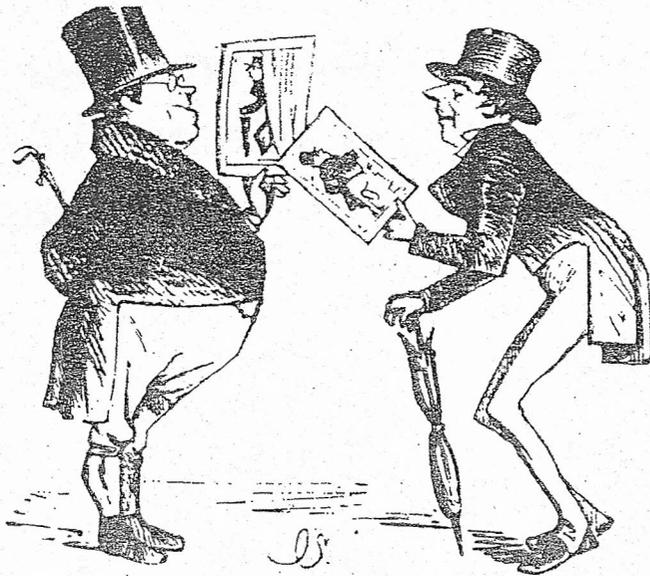
die Werkstatttätigkeit der Schüler nicht nur Beschäftigung sein darf, sondern sich zu einer produzierenden Tätigkeit entwickeln muß,

lebenswichtige Grundvorgänge, wie Essen kochen, Anbau von Nahrungsmitteln, etc., wieder in den Spiel- und Arbeitsbereich der Kinder und Jugendlichen Eingang finden müssen,

die Ereignisse in der Natur und auf dem Lande eine stärkere Gewichtung erfahren müssen.

Mir ist sehr wohl bewußt, daß ein LEH, solange die besten Notendurchschnitte einen beruflichen und gesellschaftlichen Werdegang sichern, sich schwer tut, sich diesem Wertesystem zu widersetzen. Denn die Eltern, die ihre Kinder auf ein LEH schicken, müssen mit den vorgegebenen Zielen einverstanden sein und diese unterstützen. Trotz dieser Abhängigkeit und der gesamtgesellschaftlichen Bewertung der schulischen Leistungen, sehe ich in dem Bereich der Privatschulen die Möglichkeit, dieses bestehende System aufzuweichen und andere Erziehungs- und Bildungsziele, als sie in der Regelschule herrschen, zu verwirklichen.

Urban Spöttle, Tübingen



Um diese Zeit grassiert in Berlin die Portrait-Bistenskartomanie, bei welcher sich die biedrigen Photographen im Allgemeinen besser zu stellen verstehen als das geehrte resp. Publicum.

Wir beabsichtigen sicherlich nicht, uns besser zu stellen als unsere geehrte resp. Kundschaft. Das verhindern schon unsere Preise. Wir rücken nur Ihre Erzeugnisse, respektive Druckerzeugnisse ins bessere Licht; damit Sie diese in demselben betrachten können. Ebenso wie den Preis. Ob Sie nun Visitenkarten im Kleinstformat oder Plakate im Größtformat benötigen, – von der Gestaltung über den Satz bis zum fertigen Produkt; wir bieten Ihnen umfassende Betreuung für alles, was Sie zu drucken haben. Übrigens: diese Zeitschrift haben wir auch verfertigt von Kopf bis Fuß, – vom Titel bis zu dieser Anzeige: 0201/32 26 48

Stattwerk e.G., Stoppenbergerstr. 13-15, 43 Essen 1; Produktivgenossenschaft im 3. Welt Laden.

## Aufruf zur Hilfe für den Libanon

Die Hilfe für die palästinensischen und libanesischen Flüchtlinge muß weitergehen –

**medico international** bittet um Unterstützung für Soforthilfe und langfristige Projektarbeit. Für:

- Sozialmedizinische Basisstrukturen in Süd-Beirut
- Soforthilfe für die Krankenhäuser Ghaza und Akka in den Lagern Sabra und Chatila
- Langfristige Hilfe für ein Frauengesundheitsprojekt an der Bir Zeit Universität im israelisch besetzten Palästina.

### SPENDEN

Stadtparkasse Frankfurt  
Konto 1800

Stichwort: Libanon/Palästina

# Hippopotamus

## eine neue Kinderzeitung

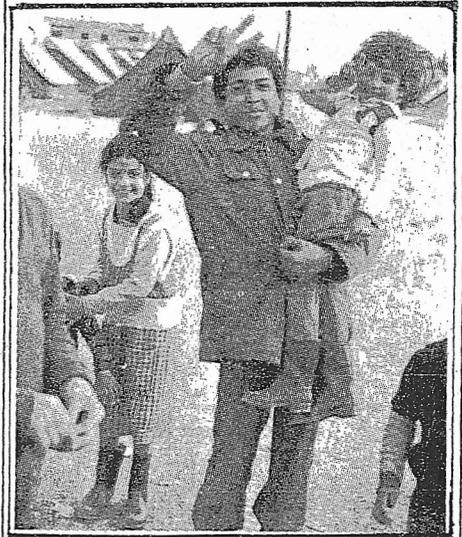
HIPPOPOTAMUS ist eine Zeitung für 7 bis 12jährige Kinder, und darüber hinaus ein Arbeitsheft für Erzieher, Eltern und Lehrer. Hierbei handelt es sich um eine Zeitung, die nicht nur durchgeblättert werden soll, um dann in der Papiersammlung zu verschwinden, vielmehr ist an eine Themenerarbeitung in Form von Spiel und Spaß gedacht.

Eine Kinderzeitung, konsequent durchgängig vom Thema her, fehlt bis jetzt. Kinder erfahren durch alle Medien hiervon und davon etwas, vermischt mit den eigenen Phantasien ergibt sich oft ein verschommenes Bild. HIPPOPOTAMUS ist keineswegs eine Kinderzeitung ohne Phantasie, jedoch eine Zeitung, die darüber hinaus eine Sensibilität zu den verschiedenen Problemfeldern eines Themas erreichen will.

HIPPOPOTAMUS gibt es bei: Wolfgang Bort, Postfach 60 02 23, 4630 Bochum 6.

HIPPOPOTAMUS erscheint viermal im Jahr. Jahresabo 15,- DM. Einzelpreis 4,- DM.

Weitere Mitarbeiter werden gesucht.



Dias, eine Fotoausstellung und informative Faltblätter können bestellt werden.

**medico  
international**

Hanauer Landstraße 147-149  
6000 Frankfurt am Main 1  
Telefon (0611) 490350

# Neuerscheinungen der Verlagsgemeinschaft Peter Hammer Verlag, Jugenddienst-Verlag Burckhardthaus-Verlag, Laetare Verlag



P. Schultze-Kraft/E. Hackl (Lateinamerika)  
K. Garscha/D. Riemenschneider (Afrika)  
Michael Hase (Asien)

## Lesebuch Dritte Welt, Band 2

Neue Texte aus Afrika, Asien,  
Lateinamerika. Originalausgabe,  
ca. 288 Seiten, pht 18, ca. DM 14,80

DIALOG DRITTE WELT (Band 17)  
Mario Benedetti

## Die Sterne und du

Erzählungen aus Uruguay  
ca. 220 Seiten, Taschenbuch, ca. DM 16,80

## Die Welt ist ein großer Farbtopf

Bauernmalerei aus Nicaragua  
Postkarten, 10 farbige Motive, eingeschweißt,  
DM 10,-

## Buenos Dias Nicaragua 1985

Ein Kalender DIN A 3, mit 13 farbigen Fotos  
und Malereien, ca. DM 16,80

## Zur Situation der Kinder in der Welt '84

Herausgegeben von James P. Grant  
ca. 260 Seiten, Großformat, durchweg  
zweifärbig, mit zahlreichen Tabellen,  
Abbildungen, Schautafeln, ca. DM 16,80

### Vertretung Nord/Berlin

Paul Halbach  
Am Burggraben 45  
3400 Göttingen  
Tel. (05 51) 622 44

Hans A. de Boer

## Entscheidung für die Hoffnung

Auf den Spuren der Veränderung in  
Lateinamerika und Afrika  
Mit einem Vorwort von Erhard Eppler  
Originalausgabe, ca. 190 Seiten, pht 20,  
ca. DM 12,80

Peter Grubbe

## Gemeinsam lebt sich's besser

Der Report über Chancen und Aufgaben  
der alten Generation  
ca. 176 Seiten, broschiert, ca. DM 19,80

Diether Dehm (Lerryn)

## Politik live gemacht

Kulturarbeit und politische Praxis  
Vorwort von Günter Wallraff  
192 Seiten, broschiert, DM 22,80

Mathilde Jamin

## Zwischen den Klassen

Zur Sozialstruktur der SA-Führerschaft  
ca. 480 Seiten, broschiert, ca. DM 19,80

Task Force Detainees of the Philippines  
(Gefangenenhilfsgruppe der Philippinen)

## Risse im Paradies

Philippinen heute:  
Menschenrechte und Widerstand  
Originalausgabe, ca. 128 Seiten, pht 19,  
ca. DM 11,80

### Vertretung Süd

Alois Haag  
Kapellenweg 10  
6945 Hirschberg  
Tel. (0 62 01) 5 73 68

Beatrice Ingermann

## Teegrün ist mein Land

Ein Mädchen aus Sri Lanka erzählt  
Gemeinsam herausgegeben mit „Brot für die  
Welt“ und „terre des hommes“  
48 Seiten, Großformat, viele farbige und  
s/w Fotos, ca. DM 12,80

Thiago de Mello/Manfred Wester

## Horoskop für alle, die am Leben sind

Die Autoren zeichnen sich durch ihre Texte  
zu den Sternzeichen als Meister der sensiblen,  
zärtlichen Worte aus.  
ca. 64 Seiten, Taschenbuch, mit ca. 20  
vierfarbigen Abbildungen, ca. DM 12,80

Kurt Düwell

Wolfgang Köllmann (Hg.)

## Rheinland-Westfalen im Industriezeitalter

Bd. 1: Von der Entstehung der Provinzen bis  
zur Reichsgründung  
352 Seiten, Pappband, DM 42,80

Bd. 2: Von der Reichsgründung bis zur  
Weimarer Republik  
448 Seiten, Pappband, ca. DM 48,80

Bd. 3 und 4 erscheinen im Herbst 84

Bei der Bestellung aller 4 Bände gelten  
folgende Vorbestellpreise:

Bd. 1: DM 36,80, Bd. 2: ca. DM 42,80  
Bd. 3: ca. DM 36,80, Bd. 4: ca. DM 46,80

### Verlagsbüro

5600 Wuppertal 2  
Föhrenstraße 33-35  
Postfach 20 04 15  
Tel. (02 02) 50 50 66

### Verlagsbüro

6460 Gelnhausen  
Herzbachweg 2  
Postfach 14 40  
Tel. (0 60 51) 89-1