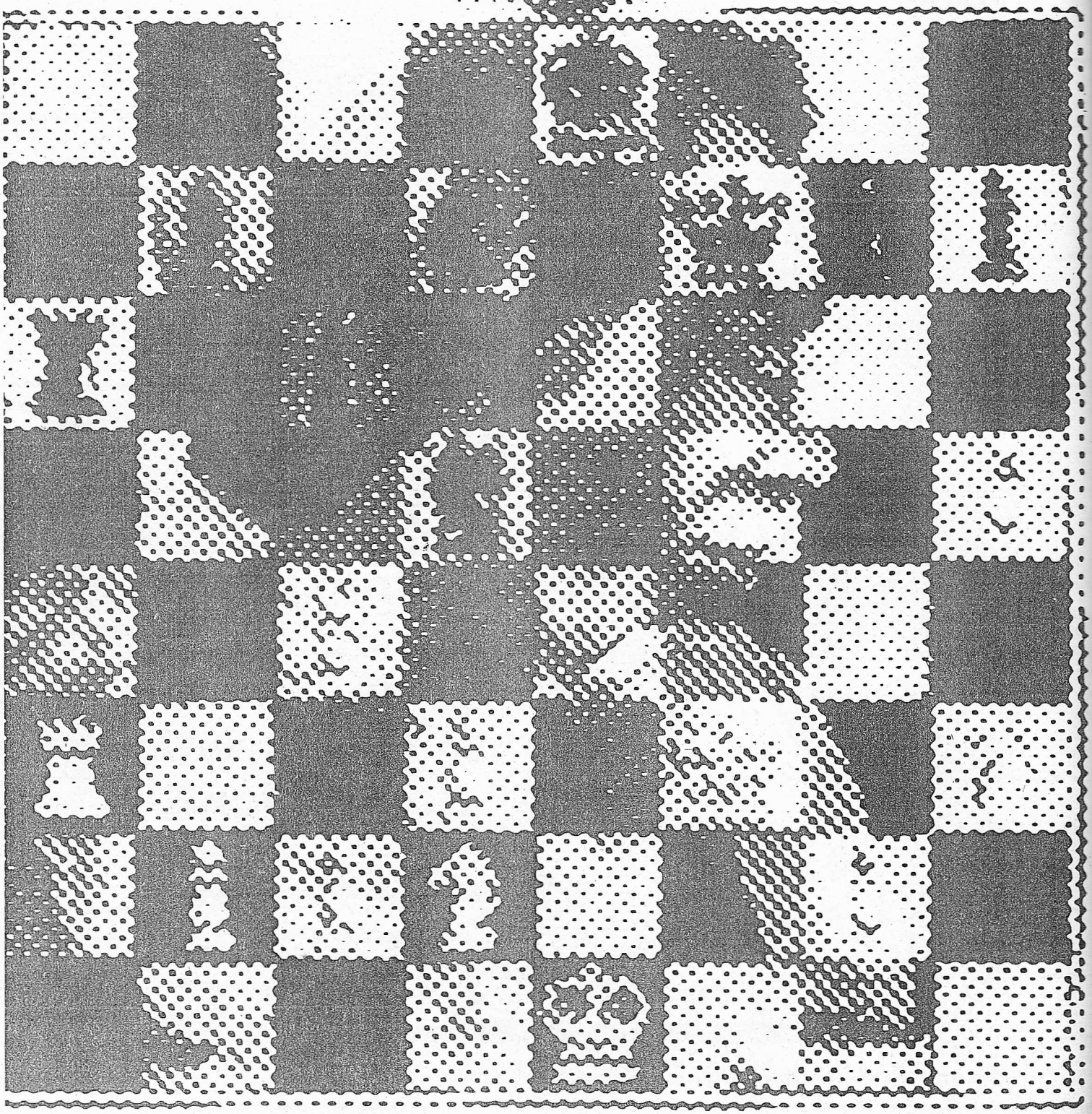
Nr. 2
September '84
7. Jahrgang
4,- DM
ISSN 0172 - 2433

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Entwicklungspädagogik von oben – Zurichtung für die dritte industrielle Revolution?

GRAND MASTER



ZEP

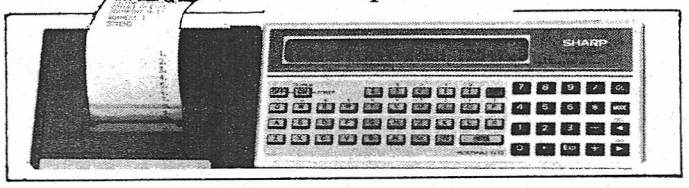
Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nun hat auch die ZEP der faszinierenden neuen Computerwelt ihre Aufmerksamkeit zugewandt. Unversehens ist der Computer auch in Lehrerkreisen zu einem zentralen Thema geworden. Nicht aber die Pädagogenängste vor dem drohenden Funktionsverlust der Schule durch die „neue Bildungskrise" stehen im Mittelpunkt dieses Heftes, sondern die Abwägung der Chancen und Risiken der Nutzbarmachung der Informationstechnologie für ein entwicklungsbezogenes Lernen

Inhalt

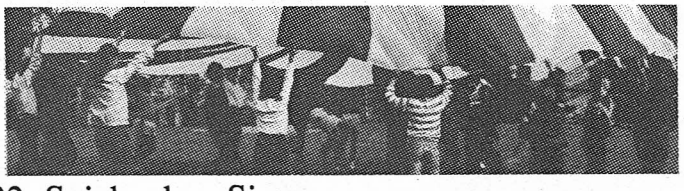
2 Liebe Leser

M.Böll / J. Wedekind 3 Lernen mit dem Computer



K. Seitz / A.K. Treml 11 Zurichtung für die Dritte Industrielle Revolution?

H. Gängler 18 Sisyphos hofft



D. Bauer 22 Spiele ohne Sieger

W. Schwenniger 25 Bonner Tagebuch (1)

Rezensionen 27 Bücher, Unterrichtsmaterialien

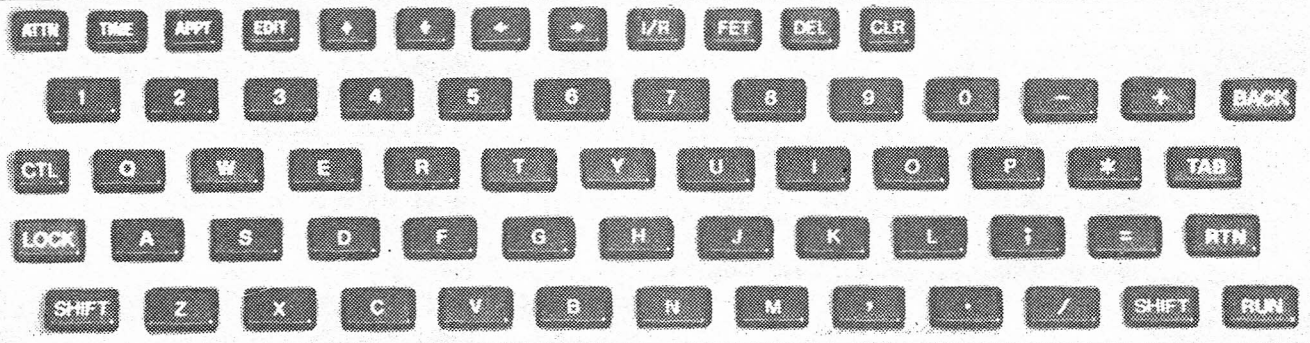
Überblick 31 Meldungen und Medien

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Niederstr. 9-11 , 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. Treml, 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 Stadtsparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft Niederstr. 9-11, 4300 Essen 1 • Gestaltung: Georg Plange , Rupert Tacke (und Titel) , Essen • Bestellungen an den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Liebe Leser

Nun hat auch die ZEP der faszinierenden neuen Computerwelt ihre Aufmerksamkeit zugewandt. Die erste pädagogische Zeitschrift, die die Herausforderung der Informationstechnologien für die Erziehung unter die Lupe nimmt, sind wir gewiß nicht. Unversehens ist der Computer in Lehrerzeitungen wie auch in Kultur- und Wissenschaftssparten von Tages- und Wochenzeitungen zu einem zentralen Thema geworden. Wir laufen daher Gefahr, vielfach bereits Gesagtes zu wiederholen, hoffen aber, darüberhinaus Gesichtspunkte für eine dringend notwendige Auseinandersetzung innerhalb der Entwicklungspädagogik formulieren zu können. Nicht die Pädagogenängste vor dem drohenden Funktionsverluste der Schule angesichts der bereits proklamierten "neuen Bildungskrise" stehen im Mittelpunkt der beiden Beiträge zum Thema. Unser Anliegen ist es vielmehr, die Potenzen der Informationstechnologie für ein entwicklungsbezogenes Lernen abzuwägen, deutet sich doch an, daß diese zu einem Instrument bildungspolitischen Krisenmanagements, einer "Entwicklungspädagogik von oben", werden könnte. Dem zugegebenermaßen noch unsicheren warnenden Urteil der beiden ZEP-Redakteure steht die zuversichtliche Einschätzung von Martin Böl und Joachim Wedekind gegenüber. Letzterere erproben seit Jahren im Zentrum für neue Lernverfahren am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Tübingen den Computer als Medium ökologischen Lernens.



Es dürfte das erste Mal sein, daß die ZEP ein Thema in dieser Ambivalenz präsentiert – Ausdruck unserer Scheu, zu dieser Herausforderung bereits jetzt eindeutige Antworten zu wagen. Wir würden uns wünschen, daß gerade der Widerspruch der Argumente Sie zur Reaktion bewegen kann. Denn leider muß in diesem Heft das Leserforum in Ermangelung Ihrer Rückmeldungen ausfallen. Wir hoffen, dies nicht als Zeichen dafür deuten zu müssen, daß die Diskussionsanreize der ZEP für Sie zu fade geworden sind.

Diese Nummer wartet mit einer bereits angekündigten Neuerung auf: die vielen seit 1979 liebgewordene Tagebuch-Ruprik wird vorläufig nicht mehr ausschließlich vom Herausgeber der ZEP bestritten. Wir möchten den Alltag Alfred K. Tremls nicht überstrapazieren; ab sofort sollen die Tagebuchseiten auch für die entwicklungsbezogenen Lernerfahrungen anderer Autoren geöffnet sein. Walter Schwenninger macht auf unsere Bitte hin den Anfang. Um die Rubrik aufrechterhalten zu können, hoffen wir auf Ihre Beiträge – daß nun ein MdB schreibt, soll natürlich nicht heißen, daß wir den sozialen Status der Berichterstatter um weitere Etagen nach oben schrauben wollen.

Aufgrund einiger reizvoller Manuskriptangebote können wir über die bereits angekündigten Schwerpunktthemen der kommenden Hefte hinaus, "Zukunft der Arbeit" und "Entwicklungspädagogische Theorie und Praxis", demnächst eine Nummer zum Thema "Kultur und Entwicklung" einschieben, in dem endlich wieder, von manchen Lesern mehrfach eingeklagt, das Lernen über die und in der Dritten Welt im Mittelpunkt stehen wird.

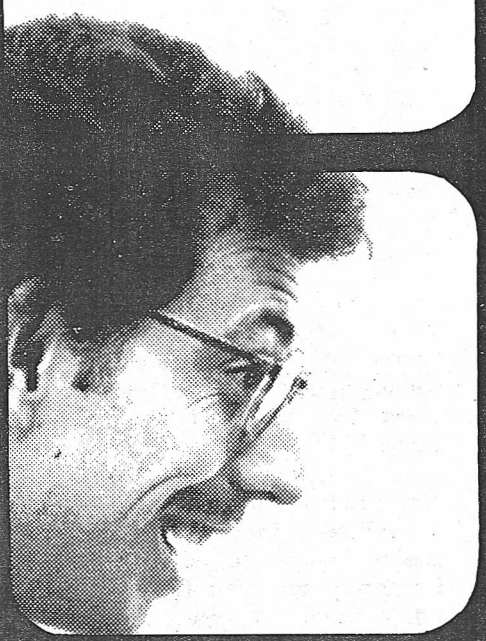
Wir müssen uns schließlich herzlich dafür entschuldigen, daß die Auslieferung der letzten ZEP so lange auf sich warten ließ. Der in der vergangenen Nummer abgedruckte und gerne zitierte Aufruf zur Schlamperei (Seite 13) wäre sicherlich mißverstanden, wollten wir damit diese und andere verlegerische Verzögerungen rechtfertigen. Leider hat wieder einmal die vom Verlag geleaste EDV-Anlage, die eigentlich die Abonnentenkartei führen sollte, gestreikt. Daß daher auch die Rechnungen handschriftlich ausgestellt werden mußten und aus Gründen der Arbeitsersparnis gleich für zwei Abojahre verfaßt wurden, hat angesichts der hohen Rechnungssumme prompt auch einige Abonnenten abgeschreckt. Die ZEP hat eben ein gespanntes Verhältnis zur Dritten Industriellen Revolution.

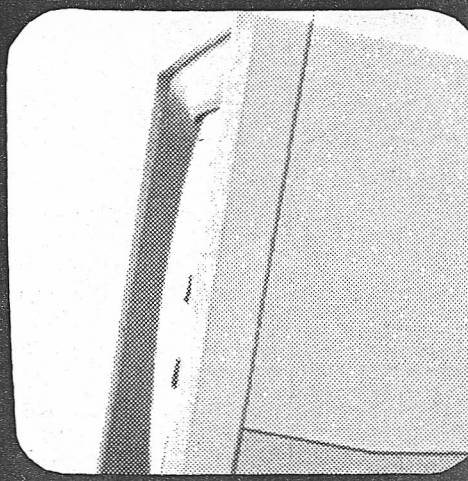
Klaus Seitz
Reutlingen, 4. Juni 1984

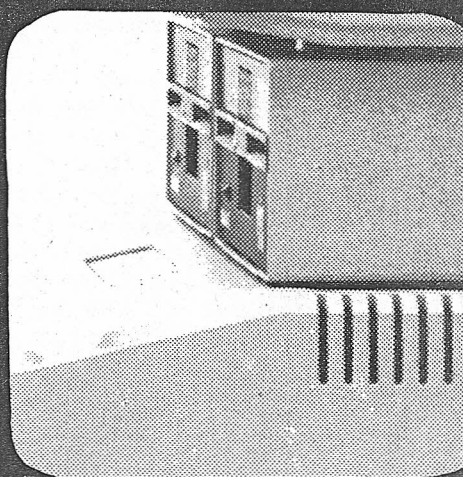
Martin Böl
Joachim Wedekind

Lernen mit dem Computer

Optimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie







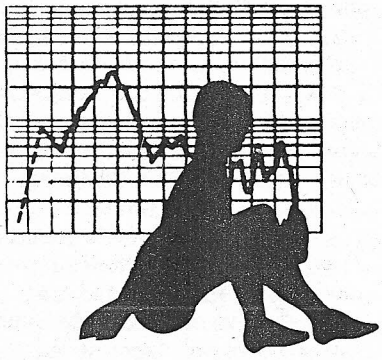
"Die Menschheit steht in der Anfangsphase der größten und tiefgreifendsten Revolution ihrer Geschichte. Eine Entwicklung ist eingeleitet, die aus manchen Gründen weder aufgehalten werden kann noch sollte, die dem Menschen Nutzen bringen, aber auch von schrecklichen Folgen begleitet werden kann."
Diese beschwörenden Sätze des polnischen Philosophen Adam SCHAFF (1982, S. 163) gelten einer Entwicklung, die unter dem Namen "Dritte technische Revolution" firmiert. Für den Normalbürger wurde diese Umwälzung besonders sinnfällig in Gang gesetzt durch das Eindringen des Kleincomputers in immer mehr Bereiche des Alltagslebens. Er begegnet uns an den Ladentheken, in Personalabteilungen und Ämtern als nützlicher Helfer, aber auch überall dort, wo überwacht, kontrolliert und geprüft wird.

Von der Technologie her betrachtet ist die "Dritte technische Revolution" so revolutionär gar nicht. Es geht dabei eher um eine Evolution, die in verschiedenen Schüben vor sich gegangen ist. Als erste Vorstufe kann wohl bereits die Erfindung der Buchstabenschrift samt Zahlenzeichen, eines frei kombinierbaren alphanumerischen Zeichensystems also, angesehen werden. Ein weiterer entscheidender Schritt zur Technisierung unserer Informationswelt sind die beweglichen Lettern Gutenbergs, die eine maschinelle Kombination der Zeichen gestatteten (vgl. VESTER, 1984, S. 92f.). Der Grundbefehl "PRINT = DRUCKE", den auch sehr einfache Computer verarbeiten können, weist auf diese historische Abkunft deutlich hin. Auch der elektronische Computer ist eher eine Erfindung von gestern und immerhin schon knapp vierzig Jahre alt. 1946 nahm mit dem ENIAC das Computerzeitalter seinen Anfang. Diese "Dampfcomputer" machten einen wundersamen Schrumpfungsprozeß durch, der sich durch die lapidare Formel: kleiner, schneller und billiger beschreiben läßt. Manche der heute schreibmaschinengroßen Mikrocomputer übertreffen an Leistungsfähigkeit ihre saalfüllenden monströsen Urahnen um ein Beträchtliches, und ein Ende dieses Miniaturisierungsprozesses ist noch in keiner Weise abzusehen.
Wirklich revolutionär ist, wie gesagt, weniger die Technik selbst, als vielmehr ihre Folgen in Bezug auf die Veränderungen der menschlichen Lebensbedingungen. Der Computer ist herausgetreten aus der versteckten Anwendung, von der uns nur die Ergebnisse vor Augen kommen (Bankauszüge, Stromrechnungen, Versicherungsbescheide etc.). Inzwischen sind wir (vielfach gezwungenermaßen) zu direkten Bedienern der zahlreichen Endgeräte geworden (Bankautomat, Fahrkartenautomat usw.) oder zu Besitzern von Home-, Personal- oder Mikrocomputern, d.h. die Computer sind sichtbar in unseren Alltag eingedrungen.
Der Bildungsbereich ist von diesen Veränderungen in zweifacher Weise betroffen. Zum einen, weil ein verändertes gesamtgesellschaftliches Umfeld Rückwirkungen auf Struktur und Funktion seiner Institutionen hat, zum anderen, weil die Computer als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmedium in den Schulen bereits Einzug gehalten haben. Dazu haben Pädagogen bisher wenig gesagt. Das ist verständlich angesichts der ungelösten Probleme, wollen wir zukunftsbezogene Positionen gegen die Perspektivlosigkeit des aktuellen bildungspolitischen Aktionismus setzen, bei dem angeblichen Sachzwängen, ohne sie zu hinterfragen, nachgegeben wird. So, wenn z. B. die Bundesbildungsministerin WILMS lapidar feststellt: "Kulturkritisches Gejammer hilft uns nicht weiter. Wir brauchen eine positive Annahme dieser Herausforderung!" und konsequent die "informationstechnische Alphabetisierung" (BMBW, 1984) mit Hilfe einer industriellen Fördergemeinschaft "Schule und EDV" in Gang bringen will.
Wenn wir uns im folgenden mit dem Computer im Bildungsbereich beschäftigen, so müssen wir bekennen, keine eindeutigen Positionen oder gar Handlungsweisen, wie dem Computer in Alltag und Schule zu begegnen ist, vorweisen zu können. Wir werden uns darauf beschränken, einige positive Möglichkeiten des Computers aufzuzeigen, besonders im Hinblick auf neue Formen des Lernens, ohne die Gefahren zu unterschlagen.

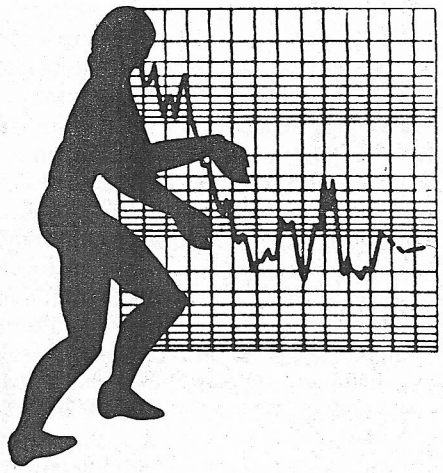
DIE ANGST VOR DEM COMPUTER

Mikroelektronik, obschon in keinem Kofferradio mehr entbehrlich, assoziiert bei den meisten Menschen Ängste und negative Zukunftsvisionen. Zukunftsscenarien über die Welt von Morgen und Übermorgen geraten überwiegend düster. Das Phantasieren und Philosophieren über eine Computerzukunft ist meist vom Prinzip Angst geleitet, das Prinzip Hoffnung bleibt Ausnahme. Science-Fiction wird dabei zu Horror-Fiction, in der Computer und Roboter menschheitsbedrohende Rollen spielen. George Orwells Big Brother errichtet sein Schreckens-Imperium mit Hilfe elektronischer Kontrolltechnologie, die den "gläsernen Untertanen" ermöglichen, der dem Diktator gegenüber nichts mehr verbergen kann. Er darf auch nicht mehr lieben oder sonstige Emotionen zeigen,

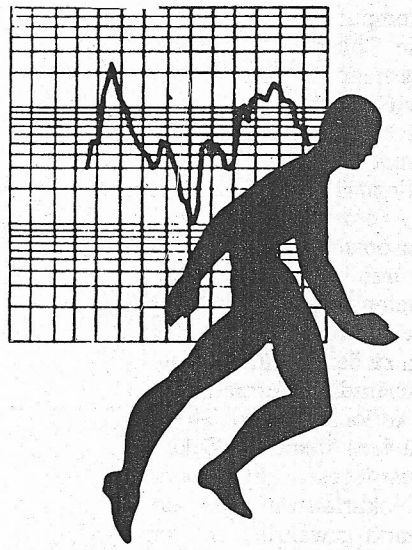
denn Gefühle sind unberechenbar. Ihre ganze Dämonie kann computerisierte Technologie aber erst außerirdisch voll entfalten. Das besonders filmisch so beliebte Science-Fiction-Genre "Krieg der Sterne" wird in seinen trivialen und anspruchsvolleren Varianten zum galaktische Dimensionen umfassenden Kampf zwischen gigantischen Elektronengehirnen, die sich weitgehend verselbständigen.



Dabei handelt es sich kaum um bloße Phantasieprodukte, sondern eher um phantastische Projektionen sehr realer Ängste. Die Angst vor Mikroelektronik, Robotern und Computern hat ihre Wurzeln durchaus in dieser Welt. Immer mehr Menschen sehen in diesen Technologien keineswegs bloß dienstbare technische Geister, die das Leben in manchen Hinsicht komfortabler machen. Immer stärker empfinden sie Gefühle der Ohnmacht angesichts der zunehmenden Ersetzbarkeit menschlicher Arbeitskraft durch Roboter und Computer, die das meiste präziser, schneller und kostengünstiger erledigen können als der Mensch in seiner technischen Antiquiertheit.
Die Neugier mancher Politiker, über den Bürger allzu vieles wissen zu wollen, geben dieser Angst zusätzlich Nahrung. Angeblich unentbehrliche Volkszählungen lassen den Computer als "seelisches Röntgengerät" erscheinen, das den Herrschenden das Herrschen noch leichter machen hilft. Gleiches gilt für die computergerechte Ausweiskarte. Schließlich ist es ebenfalls die Mikroelektronik, die immer zielgenauere Kernwaffensysteme mit immer kürzeren Vorwarnzeiten ermöglicht. Und die Gefahr eines menschheitsvernichtenden Krieges, den niemand will, der aber dennoch ausbricht, weil ein zentraler Computer im Kreml oder im Pentagon "durchdreht" (oder einer der ihn bedienenden Experten) wird keineswegs von Phantasten, sondern eher von den Nachdenklichen beschworen. Immerhin unterliefen in den letzten Jahren dem zentralen Überwachungscomputer der NATO etwa 400 Irrtümer – für seinen roten Vetter dürften die Irrtumsraten wegen schlechterer Qualität der Elektronik noch höher liegen.
Wir sehen, Computerangst hat durchaus berechtigte Gründe, sie sind rationaler und keineswegs psychopathologischer Natur. Der Unsinn, der sich mittels Mikroelektronik und mit Computern treiben läßt, ist nahezu grenzenlos. Das könnte zu dem Schluß verleiten, dem Computer sei die Eigenschaft einer Katastrophentechnologie bereits von seiner Konzeption und Zielsetzung her fest einprogrammiert.
"Dabei wäre gerade die Informationstechnik besonders geeignet, die Probleme unserer Zeit zugunsten einer sozial gerechten Gesellschaft frei entscheidender Individuen lösen zu helfen, Kontrolle der Umweltverschmutzung, Steuerung der Ressourcen, Dezentralisierung der Wirtschaft, sozialer Ausgleich in einer komplexen Gesellschaft, Gewinn sinnvoll erfüllter Freizeit, Vergrößerung der Meinungsvielfalt, Kampf gegen Vereinsamung, für all das böte die Informationstechnik hervorragend geeignete Mittel. Doch ohne politische Steuerung wird der Gebrauch dieser neuen Techniken in ähnliche Sackgassen führen wie die ungebremste industriell-zivilisatorische Entwicklung in bezug auf unsere materielle Lebensumwelt." (Frank Haenschke, 1980, S. 328f.)
(Kritische) Zustimmung kommt hier von einer Seite, von der man sie bei oberflächlicher Betrachtung kaum vermuten sollte. Sie finden sich nicht etwa in einem Magazin für Computer-

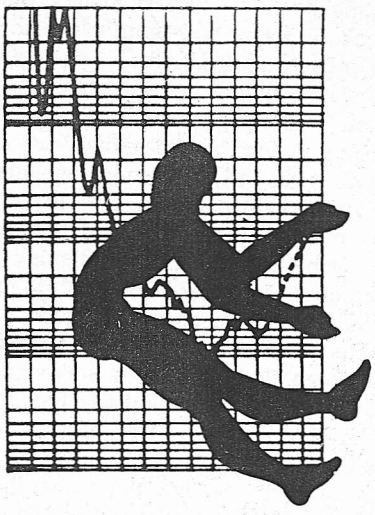


fans, sondern in einer erklärtermaßen grünen und alternativen Veröffentlichung, dem Fischer Öko-Almanach von 1980. Das Pro und Contra bei Mikroelektronik und Computer läßt sich schwer an bestimmten politischen und weltanschaulichen Richtungen festmachen, es zieht sich eher quer durch die Lager und kennt kaum noch ein kritisches Mittelfeld. Denn in vieler Hinsicht genügen die so heftig umstrittenen Technologien auch den Forderungen, die man an alternative Technologien stellt, und zu deren Entwicklung sie vielleicht in manchen Punkten sogar unverzichtbar sein mögen. Ob allein politische Steuerung einen dienlichen Gebrauch garantiert, muß allerdings dahingestellt bleiben, solange nicht die politische Mächtigen zu "Philosophen" geworden sind, sprich: zu Staatsmännern, die sich von ökologischer und mikroelektronischer Vernunft leiten lassen. So lange dies aber politische Utopie bleibt, ist jeder einzelne aufgerufen, im Rahmen seiner beruflichen und privaten Handlungsmöglichkeiten, einer Entwicklung entgegenzuwirken, die sehr wohl in Sackgassen enden kann. Sie bedrohen vielleicht nicht unmittelbar unser Leben, wohl aber unsere Freiheit.



Lehrerängste

Aus ganz normalen Schulen wird von einem Phänomen berichtet, das sonst allenfalls an freien Schulen, Waldorfschulen oder im außerschulischen Bereich für möglich gehalten wird: Die Schüler sind mit Spaß bei der Sache, sie sind so hoch motiviert, daß sie sogar außerhalb der Unterrichtszeiten in die Schule kommen – um sich mit dem Computer zu beschäftigen. Von solchen Lehrern, die selbst zu "Computerfreaks" geworden sind, wird diese Motivation oft schon als ausreichender Grund angesehen, den Computer als Unterrichtsgegenstand, also die Informatik, zu einem eigenständigen Schulfach zu machen. Allerdings sind computerbegeisterte Schüler immer noch eine Minderheit. Die Mehrheit teilt



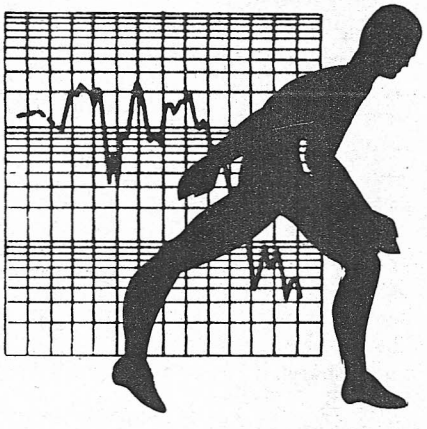
diese Vorliebe kaum. Auch die Mehrzahl der Lehrer – besonders die, die weder Mathematik noch Physik unterrichten – steht diesem neuen Unterrichtsmedium eher ablehnend, hilflos oder überfordert gegenüber.

Wenn Pädagogen über die Rolle des Computers im Bildungswesen, bzw. die Rolle des Bildungswesens im Informations- und Kommunkikationszeitalter nachdenken, dann finden sich viele der eingangs angesprochenen grundsätzlichen Probleme wieder. Hinzu kommen Befürchtungen vor einschneidenden Veränderungen, die dem ansonsten so trägen Bildungswesen in Kürze ins Haus stehen. Aufgrund der vielen beschwörenden Appelle von politischer Seite, nur ein vorbehaltloses Ja zu den "Zukunftstechnologien" (zu denen die Informations- und Kommunikationstechnologien an erster Stelle zählen) könne die Zukunft unserer Industriegesellschaft sichern und die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt gewährleisten, könnte gefolgert werden, daß solche Entwicklungen systematisch gefördert würden und unmittelbar bevorstünden. Dem ist noch nicht so. Wollen wir darauf Einfluß nehmen, so ist es deshalb höchste Zeit für eine Analyse dessen, was Computer im Bildungswesen bedeuten können und sollen. Oder, wie es in einem Themenheft von PÄD-EXTRA ("Logo statt Lego") hieß: "Über die Rolle des Computers in der Schule wurde bisher zuviel lamentiert und zuwenig nachgedacht."

Wenn von der Rolle des Computers für Unterricht und Bildung die Rede ist, werden immer wieder die gleichen Befürchtungen laut:

1. Das Erlernen der elementaren Kulturtechniken, wie Lesen, (Recht-) Schreiben und (Kopf-)Rechnen wird bedeutungslos, weil diese Leistungen bereits problemlos durch Computer erbracht werden können.

Selbst bei höheren kognitiven Leistungen trete das Problem der Motivation auf, warum denn noch etwas erlernt werden solle, wenn diese Leistungen doch schon von Computern übernommen werden. Abgesehen davon, daß dann 90% der Schachspieler ihr Hobby aufgeben könnten, weil sie den besten Schachprogrammen hoffnungslos unterlegen sind, sind Motivationsprobleme keineswegs computerspezifisch und schon gar nicht neu für die Schule. Nützlichkeitserwägungen allein waren auch sonst kein entscheidendes Kriterium für die Aufnahme bestimmter Inhalte in die Lehrpläne. Beispielsweise benötigt kaum jemand im Berufsleben die Kenntnis der Kurvendiskussionen im Mathematikunterricht und nur wenige brauchen später ihr Schullatein.



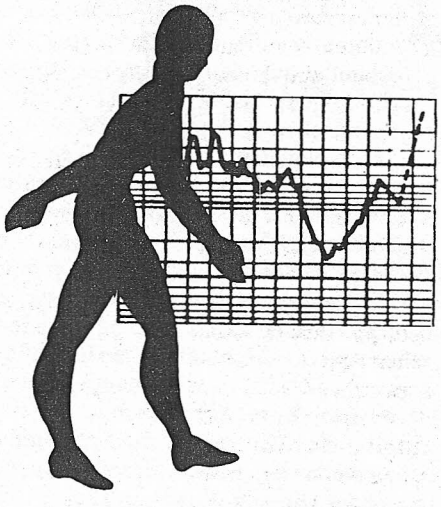
Daran gemessen hätte der Computer als wesentliches Element der späteren Berufswirklichkeit wohl eher seinen Platz in den Lehrplänen verdient.

Nach der Einführung der Taschenrechner im Mathematikunterricht waren im übrigen ähnliche Befürchtungen laut geworden, nämlich daß nun die Rechenfähigkeiten der Schüler drastisch abnehmen könnten. Wo tatsächlich vergleichende Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit der Schüler im Rechnen mit oder ohne Taschenrechnernutzung durchgeführt wurden, konnte diese Vermutung nicht bestätigt werden (WYNANDS/WICKMANN, 1982). Die Kenntnis von Operatoren und ihrer konkreten Anwendung bleibt auch dann notwendig, wenn der Taschenrechner von Routinetätigkeiten entlastet.

Zu fragen ist allerdings, ob der Umgang mit Computern künftig auch als eine elementare Kulturtechnik bezeichnet werden kann, wie dies von einigen Fachleuten bereits getan wird, und wie es auch in der gegenteiligen Befürchtung eines neuen "Computeranalphabetismus" zum Ausdruck kommt.

Außer der vagen Umschreibung, den Computer anwenden zu können, wird diese vierte Kulturtechnik selten näher definiert. Karl FREY (1984) hat sich die Mühe gemacht herauszudestillieren, was darunter zu verstehen sein könnte. Er klammert dabei die vielen kleinen Handhabungen aus, die unterhalb einer Kulturtechnik liegen, die aber einen Gutteil der Computerisierung unserer Umwelt ausmachen: das Benutzen der Scheckkarte mit Magnetstreifen, das Benutzen des Telefonapparates, der Nummern speichern und selbständig anwählen kann, der mikrocomputergesteuerten Waschmaschinen und Herde. Kennzeichnender ist jedoch der Umgang mit all jenen Geräten, bei denen der Benutzer über ein Eingabeteil Auskünfte anfordert, Reservierungen tätigt oder Anwenderprogramme ablaufen läßt.

Die neue Kulturtechnik beinhaltet danach die Kenntnis bestimmter Befehle, um entsprechende Anwenderprogramme zu den gewünschten Leistungen zu veranlasssen. Daß heute und in absehbarer Zeit dazu noch die Bedienung einer Schreibmaschinentastatur notwendig ist, ist derzeitiger Stand der Technik. Bequemere Eingabeformen, z. B. grafische Interaktion oder Sprach-ein- und -ausgabe, sind machbar und in Prototypen bereits realisiert. Uns scheint die Fähigkeit, mit dem Computer umzugehen, tatsächlich grundlegend für die Gestaltung und für ein Zurechtfinden in einer von Informationstechnologie geprägten Welt. Deswegen sollte sie ihren Platz in den Schule erhalten,



um mindestens eine Option auf Chancengleichheit gegen die Privatisierung der Bildungsmittel offenzuhalten.

2. Der Computer macht den Lehrer überflüssig oder allenfalls zum Gehilfen technischer Apparaturen.

Noch vor 15 Jahren war dies nicht Befürchtung, sondern Hoffnung vieler

Unterrichtstechnologen. Durch Individualisierung, Objektivierung und Rationalisierung des Unterrichts mit Programmen des "klassischen" computerunterstützten Unterrichts hoffte man, dem damaligen Lehrermangel abzuhelfen, Schüler- und Studentenberge zu "untertunneln". Dabei waren es vor allem Übungsprogramme (drill and practice), Test- und Dialogprogramme, die den programmierten Unterricht in der Ausprägung des Skinnerschen Behaviourismus auf Maschinen übertrugen und perfektionierten. Die vielen mit immensen Geldmitteln finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte der 60er und 70er Jahre sind, gemessen an ihren eigenen Zielsetzungen, eindeutig gescheitert. Bestes Indiz dafür ist, daß die wenigsten Unterrichtsprogramme eine längere Lebensdauer hatten als die Projekte, in denen sie entwikkelt wurden. Derweil hatten doch profilierte Vertreter dieser Richtung noch Anfang der 70er Jahre prophezeit, daß bald der überwiegende Teil schulischen und außerschulischen Lernens in dieser Form erfolgen würde. Im deutschen Sprachraum war es insbesondere Helmar FRANK (1971), der innerhalb seiner kybernetischen Pädagogik sogenannte Formaldidaktiken vorstellte, mit denen selbst die Erstellung von Unterrichtsprogrammen automatisiert werden sollte. Erfolgsberichte über die Produkte stehen aus.

Weitgehend in Vergessenheit geraten sind außer den Projekten des klassischen CUU und ihrer Programme selbst offensichtlich auch ihre negativen Forschungsergebnisse. Nicht anders ist es zu erklären, daß gerade Übungs- und Dialogprogramme auf den Mikrocomputern fröhliche Wiederauferstehung feiern. Diesmal sind es vor allem Verlage und kommerzielle Software-Entwikkler, die sich zusammengetan haben, um "Courseware" auf den Markt zu bringen. Auch wenn Kultusverwaltungen und Lehrerschaft diese Programme zurecht ignorieren, so entsteht hier doch ein außerschulisches Angebot, das offensichtlich von Eltern und Schülern angenommen wird und das damit Maßstäbe setzt für Anwendungsformen und didaktische Qualität, denen die Schule bisher kaum Alternativen entgegenzusetzen hat. Wenn auch didaktisch sinnvolle Einsatzformen des Computers im Fachunterricht machbar sind, wie z. B. Simulationen, Informationssysteme oder Interaktives Programmieren (d. h. Verwendung als Werkzeug beim Lösen von Aufgaben und Problemen), so stehen Forschungsprojekte aus, die dafür didaktische Kriterien und beispielgebende Anwendungen entwickeln könnten.

So steht denn weniger die Wiedergeburt des CUU innerhalb der Schule zu befürchten (dazu mangelt es allein schon an den dazu erforderlichen Geräten), vielmehr könnte die Schule als Institution überhaupt infrage gestellt werden (ROLFF, 1984). Darauf zeichnet sich keine qualifizierte Reaktion der verantwortlichen Eltern und Bildungspolitiker ab.

3. Der Computer führt zur Verdrängung zwischenmenschlicher Kommunikation und zur Überbetonung formalen Denkens.

Lernen in der Schule findet zwischen Personen statt, zwischen Lehrern und Schülern, mit denen man fast täglich zusammen ist, mit denen man sich auseinandersetzt. Dieses Lernen scheint uns vom Computer nicht bedroht. Dazu war das Scheitern des CUU als Lehrerersatz zu eindeutig. Dagegen kann der Computer als Unterrichtsmedium didaktisch sinnvoll eingesetzt werden, indem er gerade Unterrichtsformen fördert, die sonst stark vernachlässigt werden. Wie oft scheitert das Unterrichtsgespräch daran, daß es nichts mehr gibt, worüber mit Sinn gesprochen werden kann, weil nur noch konfektionierte Informationseinheiten vom "Sender" zum "Empfänger" geschickt werden, getaktet vom Stunden- und Lehrplan. Der Computer kann dagegen vielfältigen Gesprächsstoff bieten. Gerade in formalen, mathematisierten Bereichen, die in der Regel deduktiv per Formelanschrieb und allenfalls statischen Kurven zur Illustration abgehandelt werden, kann er vielfältige Informationen produzieren, Abläufe dynamisieren und veranschaulichen und so einen Erfahrungshintergrund liefern, der einen induktiven Zugang ermöglicht. Gespräche können darüber geführt werden, was dem Computer einzugeben ist, welches Verhalten des untersuchten Systems zu erwarten ist und wie sich diese Erwartungen bewähren. Im Idealfall entfernt sich der Lehrer ohne Gesichtsverlust von seiner Rolle als Allwissender, wenn er sich ehrlich darauf einläßt, mit seinen Schülern ein (Simulations-)Modell zu untersuchen. Daß Computer die Kommunikation formalisieren, stimmt nur dann, wenn wir den Umgang mit Computern als Mensch-Maschine-Kommunikation bezeichnen und damit als mit menschlicher Kommunikation vergleichbar akzeptieren. Wenn der Computer für uns noch als Computer erkennbar ist, d. h. mit Tastatur, Speicher und Bildschirm vor uns steht, empfinden wir ihn kaum als Ersatz für ein menschliches Gegenüber, sondern eher so wie andere herkömmliche Informationsquellen. Auch gedruckte Informationsmedien wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften oder Telefonbücher und Fahrpläne lesen wir oder benutzen wir alleine – ein Buch oft bewußt zurückgezogen. Der tatsächliche Ersatz des Umgangs mit Menschen vollzieht sich dort, wo die Computer menschliche Arbeitskraft im Dienstleistungsbereich ersetzen, wie am elektronischen Bankschalter oder dem Fahrkartenautomaten.

Abgesehen vom Zurückdrängen der Kommunikation wird eine einseitige Förderung formalen Denkens befürchtet, weil ja Computer auch nur formale Beziehungen und abstrakte Daten verarbeiten können. Nicht formalisierbare Probleme werden deshalb erst gar nicht mehr in Angriff genommen. "Der Computer (ist) eine mächtige neue Metapher (...), mit der wir viele Aspekte der Welt leichter verstehen können, der jedoch ein Denken versklavt, das auf keine anderen Metaphern und wenig andere Hilfsmittel zurückgreifen kann." (WEIZENBAUM, 1977, S. 361) Die Auswirkungen des "versklavten Denkens" spüren wir, wenn wir uns beim Erledigen bürokratischer Angelegenheiten (Versicherungsfall, Wohngeldantrag o. ä.) nicht in die genormten Kästchen computerlesbarer Formulare pressen lassen wollen oder vergeblich gegen die Ignoranz computergenerierter Antwortbriefe anschreiben. Viele der Computerfreaks unter den Schülern (aber wohl auch unter den Lehrern) laufen Gefahr, diese Normierung des Denkens zu übernehmen und zu "Hackern" (WEIZENBAUM) zu werden, die nur noch die computerisierbaren Probleme bearbeiten und die die Schwierigkeiten durch immer neue Programmiertricks zu überwinden trachten, statt durch eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt.

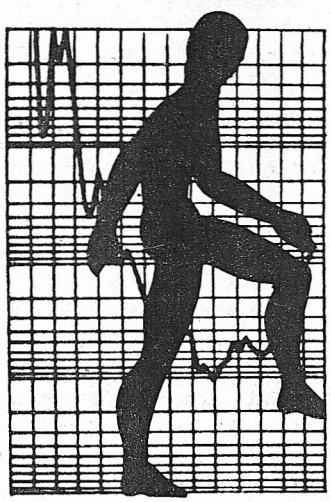
Diesen negativen Seiten kann aber entgegengehalten werden: "(...) gerade das Fehlen jeglicher Werturteile, Tabus, Moralansichten, Sympathien und Antipathien sowie die völlige Irrelevanz gegenüber dem zu speichernden Material (bedeutet) eine große Hilfe bei der Eingabe und Auswertung von jenen Vorgängen und Daten, die beim Menschen psychischen Hemmungen und subjektiven Bewertungen unterliegen. Empfindungen sind nicht einprogrammiert." (VESTER, 1984, S. 95) Kommunikation mit dem Computer verläuft zwar nüchtern und kühl, was aber nicht immer von Nachteil sein muß. Diese Emotionslosigkeit kann auch manchmal durchaus als wohltuend

sachlich und objektiv empfunden werden.

... Elternwünsche, Schülerhoffnungen ...

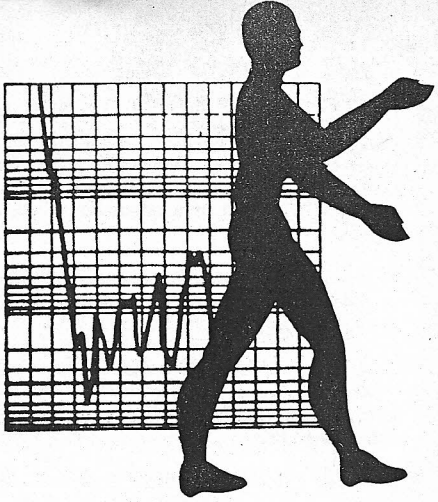
Trotz des Scheitern des CUU hat der Computer heute einen festen Platz in der Schule. Er hat diesen Platz als Unterrichtsgegenstand im neuen Schulfach Informatik. Schon kurz nach Anerkennung der Informatik als eigenständige Wissenschaft erfolgte ihre Aufnahme in den schulischen Fächerkanon. Damit haben Bildungswesen und pädagogisch Verantwortliche eher einem äußeren Druck auf Schule und Bildungsverwaltung nachgegeben, anstatt ein längerfristiges Konzept zur Bewältigung der neuen gesamtgesellschaftlichen Situation zu entwickeln. Diese These vertritt GORNY (1982) in einer Vergleichsstudie der nationalen Strategien zur Einführung des Computers in den Unterricht. Gleichzeitig verbindet er damit die Kritik, mit der Beschränkung des Informatikunterrichts auf den Wahlbereich der Sekundarstufe II und durch mangelnde Koordination zum Entstehen einer "Informatikelite" beigetragen zu haben.

Häufig ist es die persönliche Initiative von Lehrern oder auch von Eltern, durch die die Computer in die Schulen gebracht werden. Viele Eltern sind sogar bereit, für die Anschaffung dieser Geräte beachtliche Summen zu spenden. Die Vorstellungen über den schulischen Zweck dieser Technologie bleiben jedoch eher vage. Vorherrschend ist der Wunsch, durch die Vermittlung von Informatikkenntnissen die Berufschancen ihrer Kinder zu verbessern.
Komkreter sind da meist die Erwartungen der Schüler, die im außerschulischen Bereich (Hobbycomputer) eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung mit dieser Technologie gefunden haben und diese Motivation in die Schule einbringen möchten. Sie verbinden in vielen Fällen damit den Wunsch, später beruflich in der Computerbranche tätig zu werden. Eine Hoffnung, die angesichts der zu erwartenden Beschäftigungszahlen in diesem Bereich sehr trügerisch erscheint. Denn zwar werden die meisten von uns in naher Zukunft mit den Produkten und Dienstleistungen der Informationstechnologie konfrontiert sein, aber nur ca. 20% der Beschäftigten werden direkte Kenntnisse der Informationsverarbeitung und nur 5% wirkliche Fachkompetenz benötigen. Selbst wenn solche Berufshoffnungen gerechtfertigt wären, so ist der gegenwärtige Informatikunterricht von seiner Intention her und durch die konkrete Unterrichtspraxis kaum geeignet, sie zu erfüllen. Praktisch alle Lehrpläne für Informatik sind orientiert an den Zielsetzungen und Inhalten, wie sie von der Gesellschaft für Informatik empfohlen wurden. Sie haben eine an der Hochschulinformatik orientierte wissenschaftspropädeutische Funktion (GI, 1976). Der dort formulierte algorithmenorientierte Ansatz degeneriert allerdings in der Praxis oft zu bloßen Programmierkursen (im günstigen Fall über PASCAL, häufiger jedoch über BASIC). Dies liegt nicht zuletzt an der unzureichenden Kompetenz der Informatiklehrer. Bisher handelt es sich vorwiegend um Mathematik- oder Physiklehrer, die als Computerhobbyisten und Autodidakten ihre nach persönlichen Präferenzen erworbenen Kenntnisse als Konzepte der Informatik vertreten.



... und Haefners Vision

In einer – auch wenn man seinen Schlüssen nicht folgt – lesenswerten Analyse des Wandels unserer informationellen Umwelt, schilder HAEFNER (1982) die Vision einer "Computer-Gesellschaft des Jahres 1997" als einer möglichen und anstrebenswerten Form des menschlichen Zusammenlebens. Diese Gesellschaft, nach HAEFNER eine harmonische Synthese aus völliger Technifizierung mit alternativen Lebensformen, ist gekennzeichnet durch eine Industrialisierung kognitiver Leistungen. Die Widersprüchlichkeit seiner informationstechnischen Utopie wird an zwei Grundannahmen deutlich. HAEFNERs Homuter-Gesellschaft ist nur dann möglich, wenn die "Restwelt" in Zukunft gegenüber heute keine "grundsätzlichen Verwerfungen" (a. a. O., S. 253) zeigt. Die sich verschärfenden Probleme der Entwicklungsländer werden bei diesen Erörterungen kaum berücksichtigt. HAEFNER begnügt sich mit der Feststellung, daß die von ihm vorausgesagte Bildungskrise in den Ländern der Dritten und Vierten Welt in unterschiedlicher Ausprägung auftreten wird (a. a. O., S. 16).
Laut HAEFNER wird sich im Bereich kognitiver Leistungen eine ähnliche Übertragung geistigen Arbeitens auf die Wirtschaft und Industrie vollziehen wie bei körperlichen Tätigkeiten. Schließlich würden wir heute ja auch keine Kartoffeln mehr sammeln oder Erdbewegungen bei Bauvorhaben per Hand ausführen. Dieser knappen Aussage fehlt eine Parallelität der möglichen Folgen. Die technisierte Landwirtschaft und der Wohnungsbau z.B. haben zu keiner besseren Befriedigung unserer Bedürfnisse geführt, sondern zu Produkten, die uns nicht mehr schmecken, zu Behausungen, in denen wir uns nicht wohlfühlen, zu Überproduktion bei gleichzeitiger Belastung unserer natürlichen und anthropogenen Umwelt. Entsprechend kann es auch in dem Bereich der neuen Informationstechnologien zur Anhäufung von Datenbergen (statt Butterbergen) kommen und zur informationellen Verschmutzung unserer sozialen Umwelt durch unkontrollierte Datenbanken.
Irritierende Gegensätze finden sich in den Zielsetzungen für das Bildungswesen, die HAEFNER für seine Homuter-Gesellschaft formuliert, und die erklärlich machen, daß er beständig Beifall aus der konservativen Ecke bekommt. Neben Leitzielen zur Vermittlung von Grundkenntnissen über die Informationstechnik und die Fähigkeit zu ihrer aktiven Nutzung, fordert er, daß zunächst und vor allem dafür Sorge getragen werden muß, daß der Mensch sich selbst findet und eine stabile Persönlichkeit entwickelt, die die neuen Möglichkeiten voll nutzen kann. Für ein erfülltes Leben sei es wichtig, die emotionalen Fähigkeiten gegenüber den kognitiven, bzw. die der rechten Hirnhemisphäre gegenüber der linken stärker zur Geltung zu bringen. Alle menschlichen Fähigkeiten sollen gleiches Gewicht haben. Dem steht allerdings ein elitärer Begabungsbegriff gegenüber, der den intellektuellen Fähigkeiten wieder eindeutig Vorrang gibt: "es muß eine klare Differenzierung und eine intensive Förderung der Elite eingeführt werden. Es muß dafür gesorgt werden, daß Schüler, die in der Tat hochqualifiziert sind, in ihrer Entwicklung nicht durch jene gehemmt werden, die sich anders qualifizieren wollen." (HAEFNER, a. a. O., S.274) Gemeint ist wohl eher, die sich nicht anders qualifizieren können.



Computer und Lernen

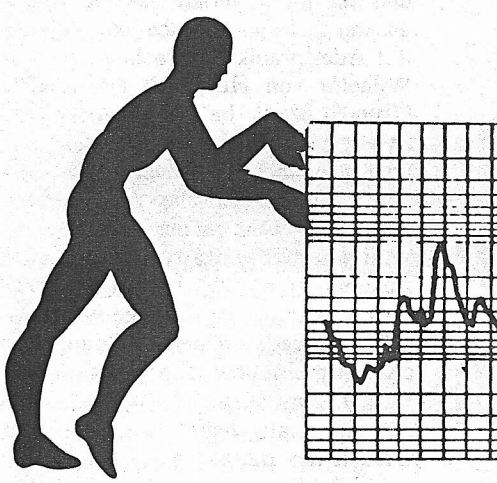
Wir wollen nicht versuchen, HAEFNERs Utopie einer harmonischen Computergesellschaft eine andere entgegenzustellen. Offensichtlich ist jedoch, daß die Informationstechnologie unsere Gesellschaft (der Industrienationen) in zunehmendem Maße prägt. Schulen und andere Bildungseinrichtungen müssen ihre Absolventen befähigen, mit den wachsenden Informationsmengen umzugehen und ihr Bewußtsein zu schärfen für die elementare Bedeutung der neuen Technologien im Hinblick auf Arbeit und die Gesellschaft. Wir glauben allerdings, daß sich nicht nur der soziale Kontext des Bildungswesens ändert, sondern daß die Informationstechnologien auch als Hilfsmittel bei Lehr- und Lernprozessen eine wichtige Rolle spielen werden. Die für diese Zwecke positiven Möglichkeiten werden aber erst dann zutage treten können, wenn auch die Didaktiker Notiz davon nehmen und wenn sie bereit sind, sich ein informatorisches Fundamentum anzueignen, gewissermaßen eine Informatik für Anwender. Zuallererst sind die medialen Möglichkeiten des Computers zu nennen. Wir zählen dazu die Veranschaulichung von abstrakten Zusammenhängen und numerischen Ergebnissen, schnelle Funktionsauswertungen oder die Simulation mathematischer Modelle. Vielfach ist die Simulation mit dem Computer die einzige Möglichkeit, eine durch Formalisierung und Mathematisierung abstrakte, unanschauliche und reduzierte Wirklichkeit wieder etwas näher an unser Alltagswissen heranzuführen. In den mathematischen Formeln der Physik sorgfältig ausgeklammerte Randbedingungen können damit wieder eingeführt werden. Naturwissenschaftliche Sachverhalte, die sich aufgrund ihrer zeitlichen oder räumlichen Dimension unserer Anschauung entziehen, können damit unserem Vorstellungsvermögen (durch Zeitraffung – Zeitdehnung, Vergrößerung – Verkleinerung) angepaßt werden.

NEUE FORMEN DES LERNENS: DER COMPUTER ALS MEDIUM ANTIZIPIERENDEN LERNENS

Der Computer ist ein aktivierendes Medium. Ausgaben werden nur auf Anfrage produziert. Sie können aber beliebig oft und schnell erhalten werden, wodurch sich ein vielfältiges und anregendes Interpretationsmaterial gewinnen läßt, das ein kommunikatives und interaktionsreiches Lernklima fördert. Läßt sich der Lehrer auf Datenvorschläge der Schüler als Programmeingabe ein, entsteht eine Situation beiderseitigen Nichtwissens, die im Gespräch gelöst werden kann.
Der Computer könnte die Behandlung komplexer Systeme im Unterricht erlauben. Ansätze dazu sind bereits vorhanden. Von der ersten Studie des Club of Rome, der das WELT 2-Modell von FORRESTER (1971) zugrunde lag, und die den entscheidenden Anstoß zur Bildung eines ökologischen Massenbewußtseins lieferte, gibt es ein Lernprogramm für Mikrocomputer. Darin werden Möglichkeiten zur Vermittlung ökologischer, ökonomischer oder sozialer Zusammenhänge deutlich, die sich sonst unter schulischen Bedingungen und mit herkömmlichen Medien nicht realisieren lassen. Der Computer eröffnet – in gewissen Grenzen – eine neue Zeitdimension: die Zukunft. Das hat er allen herkömmlichen Medien voraus, die nur Gegenwärtiges oder Vergangenes darzustellen vermögen. Ihm eignet somit die Fähigkeit zur Antizipation möglicher Zustände und Ereignisse unter Zugrundelegung bestimmter Annahmen.

Computer sind seit langem Prognose- und Planungsinstrumente der Bürokratien. Datenbanken und Informationssysteme liefern Entscheidungsgrundlagen. Die Leistungsfähigkeit der modernen Mikrocomputer und der technisch realisierbare Zugriff auf solche Systeme böten die Chance einer Demokratisierung dieser Datenbestände und Instrumente, die Chance eines Lernens der davon Betroffenen über Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in ihrer Umwelt.

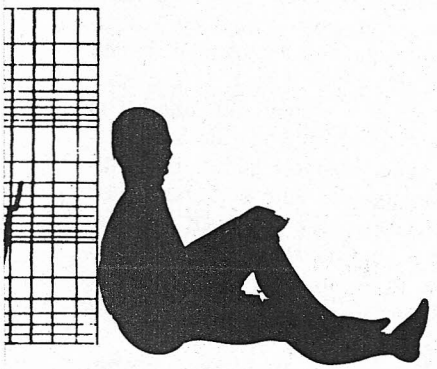
Der Computer als Medium fördert partizipierendes Lernen. In einer ständig komplexer werdenden Wirklichkeit wird es immer schwieriger, Lösungen und Entscheidungen in Chefetagen zu fällen und sie von Untergebenen lediglich durchführen zu lassen. Dies ist nicht zuletzt deshalb so, weil Kompetenz mit der Stellung in einer Entscheidungshierarchie nicht selbstverständlich nach oben hin zunimmt. Mag man "oben" tatsächlich mehr Weitblick besitzen, so ist der stärker auf das Detail bezogene Durchblick aber "unten" zu finden.
Partizipierendes Lernen ist wichtig, um verschiedene Antizipationen aufeinander abzustimmen und zu systematisieren. Der Mikrocomputer fördert partizipierendes Lernen dadurch, daß er viele Lerner in gemeinsame Problemlösungsversuche einbezieht. Partizipierendes Lernen fördert das Bewußtsein für Probleme, die nur gemeinsam zu lösen sind. Es überbrückt räumliche Distanzen zwischen Lernern, die mit gleichgelagerten Aufgabenstellungen und Problemen befaßt sind. Partizipierendes und antizipierendes Lernen stehen miteinander in engem Zusammenhang. Sie sind Aspekte eines übergeordneten innovativen Lernens, das zum herkömmlichen Lernen über weite Strecken im Gegensatz steht (vgl. PECCEI, 1979).
Lernen in komplexen Systemen ist Modellernen (DÖRNER, 1983; VESTER, 1978). Der Computer ist dabei herkömmlichen Medien überlegen. Weltorientierung und Handeln erfordern zunehmend eine Abkehr vom monokausalen, linearen Denken zugunsten einer Hinwendung zum Denken in multikausalen Vernetzungen. Der Computer als Lehr- und Lernmittel ist in der Lage, Systeme von hohem Komplexitätsgrad auf geringe Komplexität zu reduzieren. Dadurch ergibt sich mehr Transparenz. Durch Weglassen von weniger wichtigen Zusammenhängen kann das Exemplarische herausgestellt werden, das sich auf ähnlich gelagerte Fälle übertragen läßt.



COMPUTER UND BILDUNG

Neues Lernen verlangt einen neuen Begriff von Bildung. Nicht Kenntnis bestimmter kanonisierter und institu-

tionell verordneter Inhalte machen Bildung aus, vielmehr ist Bildung "ständige Bemühung, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln." (FINK, 1966), nachzulesen in den "Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen".
Diesem handlungsorientierten Bildungsbegriff, der Bildung als etwas sieht, was von der Alltags- und Arbeitswelt nicht losgelöst existieren darf, sondern zwischen Schule und Leben, Bildung und Arbeit vermitteln soll, steht ein anderer, bildungsbürger-



lich geprägter gegenüber. Sein Vorbild und gleichzeitig die höchste Form seiner Verwirklichung ist immer noch die "(neo-)humanistische" bzw. "klassische Bildung", wie denn auch das Humanistische Gymnasium noch immer als die Krönung unseres allgemeinbildenden Schulwesens gilt.
Was kennzeichnet diese Art von Allgemeinbildung? Sie ist zunächst einmal Bildung für die Kinder der Gebildeten und ist nicht gerade auf der Höhe unserer Zeit (was sie aber eher als eine Art Adelsprädikat betrachtet). Ihr von Wilhelm von Humboldt entwickeltes Grundkonzept hat annähernd zwei Jahrhunderte und drei technische Revolutionen beinahe unverändert überdauert. Humanistische Allgemeinbildung hat es mehr mit der Vergangenheit als mit der Gegenwart oder gar mit der Zukunft zu tun. Einschlägige Kenntnisse etwa der Perserkriege haben einen entschieden höheren Bildungswert als beispielshalber Biochemie. Technik gar, einschließlich Mikroelektronik und Informatik haben schon fast den Geruch des Banausischen. Diese Allgemeinbildung tut sich manches zugute auf ihre Zweckfreiheit. Anwendbarkeit oder gar Orientierung auf den späteren Beruf sind als platte Nützlichkeit verpönt: "Nach humanistischer Tradition hat allgemeine Bildung in sicherer Distanz von Beruf und Wirtschaft stattzufinden. Nur so läßt sich gewährleisten, daß der zu Bildende ein autonomes Verhältnis zu den Zwängen des Alltags gewinnt. Die 'Neuen Technologien' gründen jedoch gerade auf diese Zwänge." (HANSEN, 1983). Die allgemeinbildenden Schulen werden eher zum Objekt der technischen Entwicklung, wenn sie mit Bildungsinhalten des 19. Jahrhunderts ihre Absolventen auf ein Leben im 21. Jahrhundert vorbereiten wollen und die neuen Technologien ignorieren. Auf eine Sache einwirken können setzt die Beschäftigung mit ihr voraus. "So könnte es sein, daß gerade Kenntnisse von den neuen Technologien Voraussetzungen schaffen, sich nicht von ihnen beherrschen zu lassen. Zu diskutieren wäre jedoch, welche Kenntnisse im Einzelnen diese Funktion erfüllen können." (HANSEN, a.a.O.) Wir haben bereits deutlich gemacht, daß wir die Einführung des Schulfaches Informatik dafür nicht als angemessen halten. Es kann nicht um die ersatzlose Streichung "alter" Inhalte und das Einfügen von "neuen" Inhalten gehen. Vielmehr sollte die Chance zur Aktualisierung bewährter traditioneller Inhalte unter Nutzung des Unterrichtsmediums Computer wahrgenommen werden.

Kenntnisse über die Technologien werden am zweckmäßigsten durch den praktischen Umgang mit ihnen erworben. Deshalb ist wohl der Computer selbst wie kein anderes Unterrichtsmedium geeignet, eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Technik zu fördern. Er könnte den bisherigen Gegensatz von Arbeit und Bildung partiell aufheben, denn er wird in beiden Bereichen – hier als Arbeitsmittel, dort als Lernmittel – zunehmend an Bedeutung gewinnen.
Zeitgemäße Allgemeinbildung wird zunehmend berufsnahe Elemente einbeziehen müssen. In die berufliche Bildung werden dadurch andererseits auch Elemente von Allgemeinbildung aufgenommen, die vor zu enger Spezialisierung und mangelnder Flexibilität bewahren.
Den bekannten Ausspruch "Wissen ist Macht" prägte Francis Bacon (1561 - 1620) einst als Motto für das beginnende Industriezeitalter. Wissen über den Computer und seine Gebrauchs- und Mißbrauchsmöglichkeiten ist am Beginn des Computerzeitalters für alle unverzichtbar, die mit diesen Technologien konfrontiert sein werden. Nicht weniger folgt aus dem Spruch von Bacon "Nichtwissen ist Ohnmacht": Je weniger wir über diese Technologien und ihre Möglichkeiten wissen, umso mehr sind wir ihr ausgeliefert. Oder anders: Wer ihn nicht beherrscht kann leichter von ihm beherrscht werden.

Literatur

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Computer und Bildung – Bonner Konferenz über Gemeinschaftsinitiativen von Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft, in: informationen – bildung, wissenschaft 1/84, S. 24

Dörner, D.; Kreuzig, H.W.; Reither, F.; Stäudel, T. (Hrsg.): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern, 1983

Fink, E.: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. in: Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1966

Forrester, J.W.: Der teuflische Regelkreis. Das Globalmodell der Menschheitskrise. Stuttgart 1972

Frank, H.G.;Merder, B.S.: Einführung in die kybernetische Pädagogik. München 1971

Frey, K.: Computer und neue Informationstechnologien – ein notwendiger Bildungsauftrag unserer Zeit. Manuskript Kiel 1984

Gesellschaft für Informatik: Zielsetzungen und Inhalte des Informatikunterrichts. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Vol. 8, 1976, S. 35-43

Gorny, P.: New Information Technologies in Education in the Federal Republic of Germany, European Journal of Education, Vol. 17, No. 4, 1982, S. 339-353

Haefner, K.: Die neue Bildungskrise – Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel/Boston/Stuttgart 1982

Haenschke, F.: Normierung der Menschen durch neue Informationstechniken. in: der Fischer Öko-Almanach. Hrsg. von Gerd Michelsen, Fritz Kalberlah und dem Öko-Institut Freiburg/Br. Frankfurt/M. 1980

Hansen, K.: Gehören 'neue Technologien' zur Allgemeinbildung? Referat auf der Tagung 'Neue Technologien und Schule' in Loccum am 15.10.1983

Päd Extra: Logo statt Lego. Computer in der Schule. Heft 10/1983

Peccei, A.: Club of Rome – Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen. Goldmann Sachbuch 1979

Rolff, H.G.: Schule im Wandel. Essen 1984

Schaff, A.: Die Auswirkungen der mirkoelektronischen Revolution auf die Gesellschaft. in: Berichte an den Club of Rome von Aurelio Peccei, Eduard Pestel, Mihailo Mesarovic u.a.: Der Weg ins 21. Jahrhundert – Alternative Strategien für die Industriegesellschaft. München 1983

Vester, F.: Neuland des Denkens – vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. München 1984

Vester, F.: Unsere Welt – Ein vernetztes System. Stuttgart 1978

Weizenbaum, J.: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt 1977

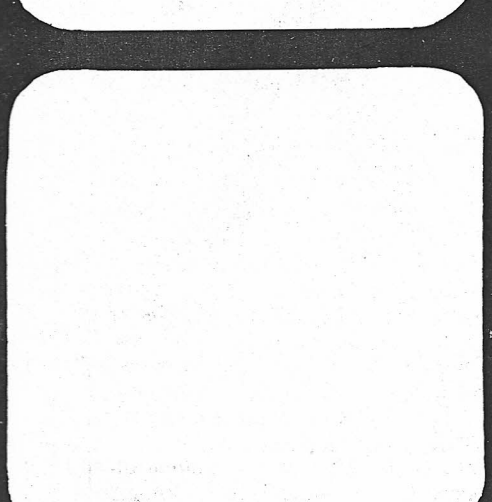
Wilms, D.: Grußwort an den Kongreß 'Orwell 84'. Tübingen, Mai 1984

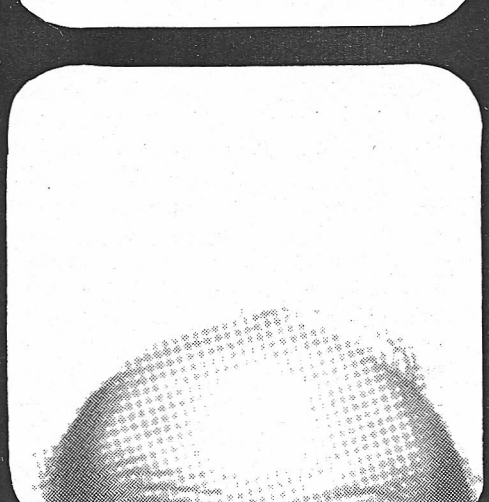
Wynands, D.; Wickmann, O.: Zum Einfluß des Taschenrechners auf die Rechenfertigkeit – Ergebnisse einer dreijährigen Untersuchung in den Klassen 7 - 9. Vortrag auf der 16. Bundestagung für Didaktik der Mathematik, 2. – 5.3.1982 in Klagenfurt

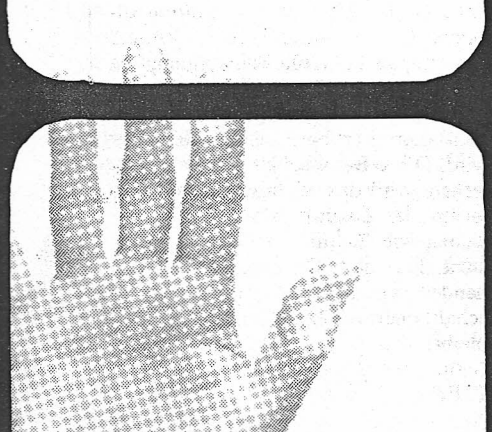
Klaus Seitz/
Alfred K. Treml

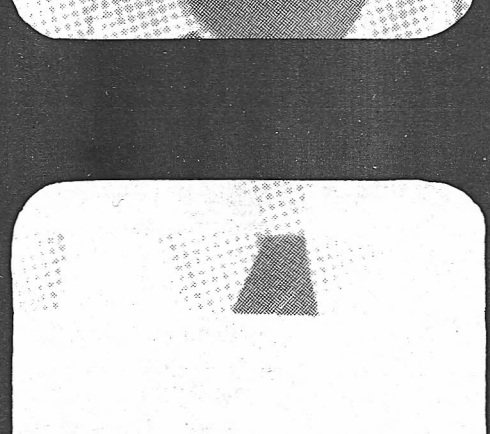
Zurichtung für die Dritte Industrielle Revolution?

Pessimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie



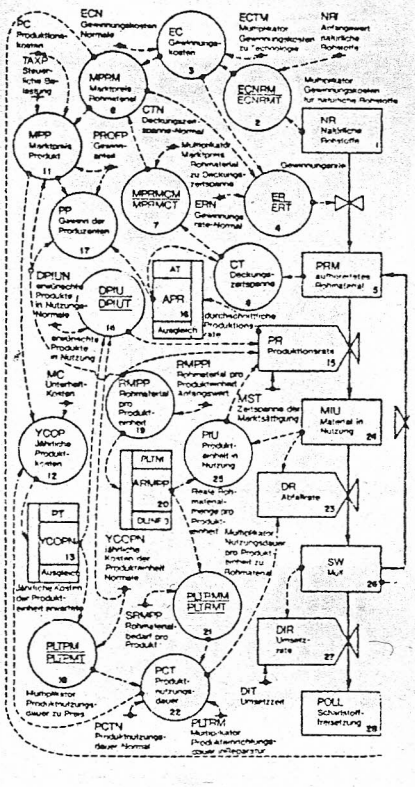






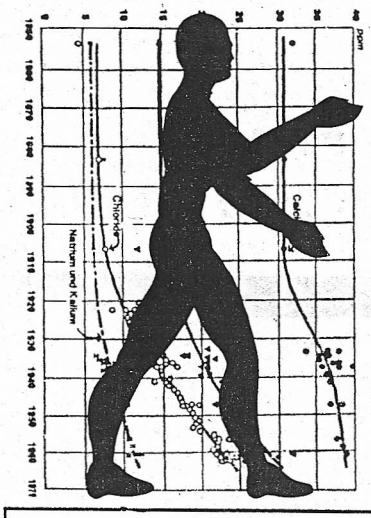
Ende März in Kiel. Das wohl bedeutendste regelmäßig einberufene Diskussionsforum der bundesdeutschen Erziehungswissenschaftler, der 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), steht unter dem Thema "Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit". Das Kongreßthema läßt vermuten, daß die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft sensibel und wach auf Entwicklungen in unserer Gesellschaft reagiert. Der Bremer Professor für Informatik und Computer in der Schule, Klaus Haefner, jedoch beklagt zu Beginn seines Referates die Ignoranz der etablierten Pädagogik gegenüber einer technologischen Entwicklung, die dabei ist, unser Leben, die Arbeitswelt und das Bildungswesen ebenso wie die Freizeitgestaltung zu revolutionieren.

Der kleine Hörsaal ist allenfalls zu zwei Dritteln gefüllt; gerade einen Vormittag lang widmet sich eine kleine Arbeitsgruppe der "industrialisierten Psyche", dem Einbruch von Informationstechnologie in Schule und Betrieb, während man anderswo über drei Tage hinweg würde- und weihevoll die Exegese kantischer Schriften betreibt oder zum wiederholten Male darüber streitet, ob die Lebenswelt nun tatsächlich so jungfräulich ist, wie Habermas sie gerne hätte. Indes nun Haefner in außergewöhnlich exakter und systematischer Manier, mit gezieltem Medieneinsatz unterstützt, uns wenigen Zuhörern vorführt, welche informationstechnologische Zukunft uns erwartet, stöhnt eine vor uns sitzende Teilnehmerin "Scheiß Technokrat" und fuchtelt, begleitet von einer unmißverständlich Widerwillen ausdrückenden Mimik, mit den Händen in Richtung Podium, wie, um etwas von der Tafel zu wischen. Immer wieder macht sich im Saal Unmut breit, so als hätte Haefner eben die Technologien verbrochen, über die er referiert und die er als Herausforderung für die Pädagogik bewußt zu machen versucht.



Der marginale Stellenwert dieser Arbeitsgruppe scheint ebenso wie viele Reaktionen des Publikums Haefners Warnung, die Pädagogik vermöge bislang noch nicht angemessen auf die dritte industrielle Revolution zu reagieren zu stützen. Verschläft die Erziehungswissenschaft wieder einmal die Zukunft?

Eine köstliche Episode am Rande: Wir sitzen nahe an der Hörsaaltür. Sie ist groß und besitzt eine merkwürdige, über die ganze Front gehende silbrig glänzende Stange als Klinke. Aus den

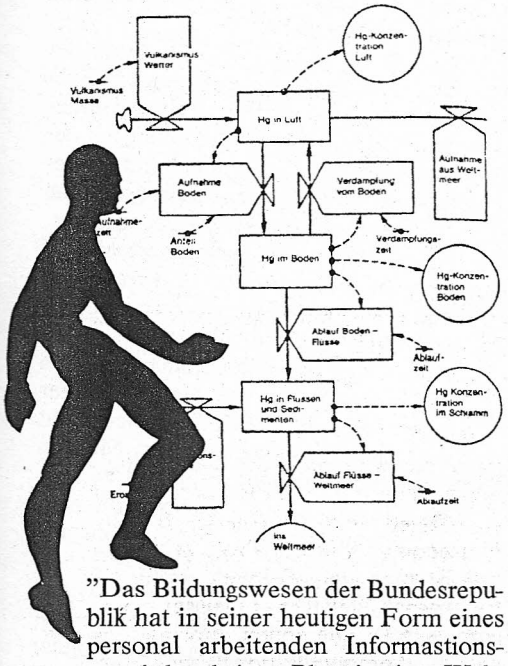


"Schließlich gehen wir den in unserer Bildungspolitik angelegten Weg einer stärkeren Praxis- und Erziehunsgorientierung konsequent weiter. Die altersgerechte Vermittlung informationstechnischer Grundkenntnisse wird Bestandteil der Lehrpläne.
Ebensowichtig ist es jedoch, durch allgemeine Lern- und Denkschulung und eine stabile Persönlichkeitsbildung die Jugendlichen auf ein Leben vorzubereiten, das ihnen Beweglichkeit und lebenslange Lernbereitschaft abfordern wird. Diese Bereitschaft, lebenslang zu lernen, wird das wichtigste Erfolgskriterium der Zukunft sein – für den einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt. Nur eine Gesellschaft der Lernenden vermag eine Gesellschaft wirtschaftlicher und sozialer Sicherheit zu bleiben."
Lothar Späth, Regierungserklärung 1. Februar 1984

Augenwinkeln sehen wir immer wieder, welche Schwierigkeiten dieses Türöffnungssystem den Zuspätkommenden bereitet. Nachdem die Türe endlich, wie von Geisterhand nach einer spezifischen Art und Weise, die Stange zu drücken, aufgeht, ist sie nur schwer wieder zuzubekommen. Jetzt kommt Prof. Schorr aus Hamburg herein. Er versucht, die Türe wieder zuzudrücken. Aber diese widerstrebt dem Druck und macht was sie will; nachdem sie endlich angelehnt scheint, geht sie wieder von alleine auf. Schorr drückt die Stange, nichts passiert. Er zieht sie ein bißchen hoch und jetzt, tatsächlich endlich geht sie zu. Schorr setzt sich, um keine 10 Minuten später wieder den Raum zu verlassen, bzw. besser ausgedrückt: er will den Raum verlassen, aber die Türe ist nicht aufzubekommen. Er zieht an der Stange, nichts. Er drückt sie und zieht. Die Tür

bewegt sich keinen Milimeter. Er versucht es mit beiden Händen, klappert die Stange nach oben und nach unten, Nein, die Türe geht einfach nicht auf. Langsam wird es peinlich. Vom Podium murmelt es: " ... Technik... Technologie...Mikrocomputer...Schule... Zukunft..." Und Schorr steht an der Türe und bringt sie nicht auf. Endlich steht eine Studentin auf und hilft ihm. Tatsächlich, sie schafft es. Irgendwie geht die Türe auf und Schorr enteilt erleichtert. Vor uns flüstert ein Mann der neben ihm sitzenden Frau ins Ohr, ich kann es deutlich verstehen: "Das eben war Karl-Eberhard Schorr, der ein großes Buch über das Technologiedefizit in der Pädagogik geschrieben hat".

Eines wird im Verlaufe der Diskussion dieser Arbeitsgruppe klar: Die Weichen für die Zukunft sind schon gestellt, und das ganz unabhängig davon, ob Erziehungswissenschaftler mit der technologischen Revolution Schritt halten können und auch unabhängig davon, ob die erziehungswissenschaftliche Forschung dies zur Kenntnis nimmt.



"Das Bildungswesen der Bundesrepublik hat in seiner heutigen Form eines personal arbeitenden Informastionsvermittlers keinen Platz in einer Welt, in der Information und Informationsverarbeitung dank geeigneter Technik leicht und billig verfügbar sind " (Haefner, S. 290).

Doch keine Sorge. Wenn auch technologische Inovationen in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion selten des Nachdenkens für wert empfunden werden, so ist doch die praktische Bildungsarbeit in Schule und Berufsbildung den Zeichen der Zukunft bereits gefolgt. Das Bildungswesen ist den Trends der gesellschaftlichen Entwicklung meist funktional, sei es nun vorbereitend oder reagierend, sie es in dem, was es vermittelt oder mehr noch in seinen Unterlassungen. Entwicklungsbezogenes Lernen initiieren zu wollen ist nicht das allgemeine Proprium einer Entwicklungspädagogik, der sich die ZEP seit sieben Jahren verpflichtet weiß. Ungeachtet ihrer verkrusteten Strukturen und ihrer altertümlichen Inhalte hat auch die Entwicklungspädagogik von oben Zukunft zu ihrem Thema gemacht; sie erzieht den Menschen, den die zukünftige industrielle Entwicklung braucht. Dies um so mehr, als Bildung und Erziehung zu Instrumenten des Krisenmanagements werden.

Die Programme zur Zurichtung unserer Kinder für die dritte industrielle Revolution sind längst in den Schubladen der Bildungspolitiker insbesondere christlich-sozialer Herkunft. Die Computerindustrie bemüht sich seit längerem darum, ihre Produkte an möglichst viele bundesdeutsche Schulen zu verschenken. In den USA sind diese Spenden von Kleincomputern an das Bildungswesen bereits steuerlich absetzbar. Deutlicher noch als in den allgemeinbildenden Schulen, in die die Infromationstechnologie erst in den kommenden Schuljahren massiver einsickern wird, hat der Computer und der Mikroprozessor als Lerngegenstand und Unterrichtshilfsmittel in der Berufsausbildung Platz gegriffen, sind doch Textverarbeitungssystem, EDV computerunterstütztes Zeichen CAD und CNC-Maschinen längst zum Bestandteil des Büro- und Betriebsalltags geworden.

Wenn nicht die Bildungspolitik schon immer Instrument zur Wegbereitung von Zukunft war, so ist spätestens jetzt offensichtlich, daß im Bildungswesen, in seinen offiziellen wie in seinen heimlichen, seinen schulischen wie in seinen außerschulischen Lehrplänen die Zukunft unserer Gesellschaft bereits programmiert wird.

Lernen, das Lernen zu lernen

Ein Protagonist der schönen neuen Welt ist Lothar Späth, Landesvater von Baden-Württemberg; er hat in seiner letzten Regierungserklärung vor den baden-württembergischen Landtagswahlen das Leitziel der Pädagogik der achtziger Jahre formuliert und damit ein Programm in die Bildungspolitik überführt, das Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr in systemtheoretischem Vokabular als die pädagogische Kontingenzformel der funktional-differenzierten Gesellschaf beschrieben: Lernfähigkeit ist jene leere Hülse, die eine Schule für die Zukunft produzieren soll. Mit dem Appell an die lieben Mitbürger und Mitbürgerinnnen, sich selbst dazu zu befähigen, sich jederzeit der Dynamik unserer gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen, lebenslang zu lernen und frohgemut alle zwei Jahre einen Umschulungskurs zu bewältigen, mit dem Appell an die Lehrer, ihre Schüler auf chamäleonhafte Flexibilität zu trimmen, vollzieht sich für eine Bildungspolitik, die sich ursprünglich der Tradition der Konservativen verpflichtet weiß und nach wie vor mit dieser identifiziert wird, im Grunde eine Ungeheuerlichkeit: Jegliche Vorstellungen von einem menschlichen So-Sein, das es zu bewahren gilt, werden als eine bloß abhängige Variable definiert. Der Mensch "wird sein Selbstverständnis dieser neuen Welt anpassen müssen – da er nicht die Kraft besitzt, ihre Entwicklung zu bremsen". (Haefner, S. 65).

Das Hervorkramen rostiger Konserven mit volkstümlichem Liedgut, Heimatkunde und päpstlichem Familienethos steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zu der Idee der unbegrenzten Fungibilität, zum Idealbild des lebenslang Lernenden. Indem noch einmal das alte modrige Fachwerk unter dem Putz hervorgeholt wird und eine heimelige Atmosphäre vermittelt, werden die Anpassungsleistungen, die der Einzelne unter Preisgabe seiner Identität zu vollziehen hat, gerade noch erträglich. Die Informationsgesellschaft, in der es ansonsten kein Halten mehr gibt, bedarf eines "letztlich religiösen Selbstverständnis des Men schen, welches ihm ermöglichen würde, innerhalb seiner materiellen und informationellen Umwelt stabil und zufrieden zu leben" (Haefner, S. 201).

Pädagogik der rechten Gehirnhälfte

Die Funktion der sich anbahnenden Computerisierung des Bildungswesens wäre wohl völlig verkannt, würden wir sie, was naheläge, in der kognitiven Qualifizierung der Schüler zu zukünftigen Arbeitskräften am mikroelektronischen Arbeitsplatz vermuten. Nicht der Informatikkurs, das Erlernen von Programmiersprachen und die Kenntnis mikroelektronischer Prozesse werden die herausragenden Berührungspunkte unserer Schulen mit der Mikroelektronik sein. Vielmehr wird der Computer zusehends in allen Unterrichtsfächern als Unterrichtsmedium, nicht so sehr als Unterrichtsgegenstand präsent sein. Der computerunterstützte Unterricht (CUU) ist der Zurichtung zur dritten industriellen Revolution weitaus dienlicher als die

Vermittlung informationstechnischen Detailwissens. Die Informationsgesellschaft benötigt ohnehin nicht den informatikgeschulten Laien. Zur Herstellung der komplexen Programme genügt eine Handvoll über Elitenausbildung hochqualifizierter Spezialisten, während die Konsumtion dieser Programme, sei es am Hometerminal oder am Arbeitsplatz, im allgemeinen leicht und schnell erlernbar ist.

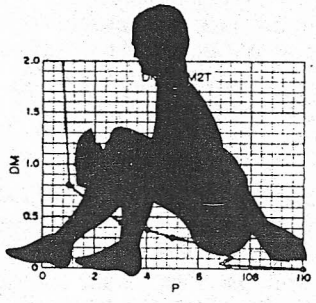
Die ersten tastenden Ansätze, die Informationstechnologie in die Schule mittels der plumpen Hinzufügung eines Faches "Informatik" zu integrieren, treten bereits wieder in den Hintergrund. Wesentlicher wird es werden, dem Schüler beizubringen, die Welt computergerecht zu erfassen, das Denken programmadäquat zu formalisieren. In den diesbezüglich erweiterten Lehrplänen, die ab dem kommenden Schuljahr in Baden-Württemberg in Kraft treten werden, heißt es vorläufig noch für das Fach Mathematik: "Ferner soll der Schüler einfache Probleme, die er analysiert und deren Lösungsabläufe er entwickelt hat, so beschreiben, daß sie mit einem Computer ausgeführt werden können".

Der Computer im Unterricht dient, über die radikale Formalisierung aller Prozesse und die Beliebigkeit und Austauschbarkeit der Inhalte, der Vermittlung abstrakter Lernfähigkeit, psychischer Mobilität, wie Haefner in Analogie zur psychischen Mobilität durch das Auto zu sagen pflegt, die den Menschen, sei es als Konsumenten oder als Arbeitskraft, zur Anpassung an den immer schnelleren, ökonomisch motivierten Wandel der Lebens- und Arbeitsbedingungen befähigt.

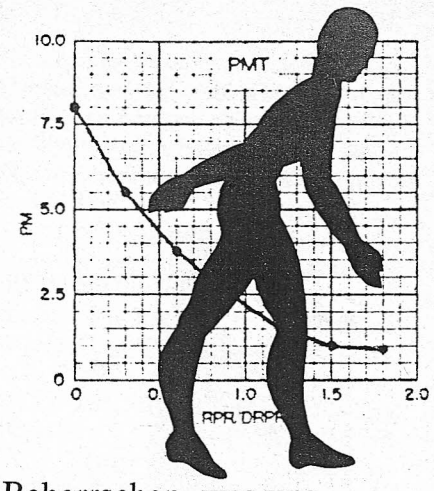
Zum zweiten aber, und dies scheint uns als latente Funktion der Computerisierung des Unterrichts weitaus wesentlicher zu sein, werden den Informationskonsumenten von morgen ein gehöriges Maß an Loyalität gegenüber einer Technologie abverlangt, die auf den ersten Blick eher zur Distanzierung nötigt.

Stärker noch als die Durchsetzung der Kernenergie, die in den siebziger Jahren zum ersten Mal das Problem der Technologieakzeptanz in den Mittelpunkt staatlicher Öffentlichkeitsarbeit rückte, verlangt die geplante mikroelektronische Durchdringung aller Lebensbereiche, die Annahmebereitschaft der Öffentlichkeit. In aller gewünschten Deutlichkeit gesteht beispielsweise die niedersächsische Wirtschaftsministerin Birgit Breuel ein, daß die Technologieakzeptanz zum ersten Lernziel des Bildungswesens erhoben werden muß: "Vorrangige Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, konstruktive Konzepte zu entwickeln, die der Technikfeindlichkeit und der Absage an den Fortschritt als philosophische Idee der industriellen Welt entgegenwirken" (in: Haefner, S. 7). Und, ein anderes Beispiel, die Intention des baden-württembergischen Kultusministeriums, die der Einführung eines Unterrichtsfaches "Natur und Technik" an den Realschulen zugrundeliegt, kehrt gerade die Intention derjenigen um, die lange für die unterrichtliche Behandlung ökologischer und metatechnologischer Themen gekämpft haben: Dieses Fach soll dazu verhelfen, "der zunehmenden Skepsis Jugendlicher gegenüber der Technik" entgegenzuwirken.

Unter dem ideologischen Deckmantel, man müsse die Jugend für die Aufgaben der Zukunft kognitiv rüsten – wer wollte da widersprechen? – geht mit der Computerisierung des Bildungswesens die emotionale Gefügigmachung zum loyalen Technologiekonsumenten einher, der Abbau von Ängsten und die Überwindung von Distanz. Da liegt es in der Logik des Programms, wenn der Vordenker Haefner der Pädagogik die rechte Gehirnhälfte als ihren zukünftigen Arbeitsbereich anvertraut, in der bekanntlich vorwiegend die musisch-sinnliche und irrationale Seite des Menschen untergebracht ist. Die geforderte unbegrenzte psychische Mobilität bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Stabilität der eigenen Persönlichkeit auszuhalten und zudem dabei nicht an Minderwertigkeitskomplexen gegenüber dem Kollegen Computer zugrundezugehen, erfordert eben ein, wie hieß es doch, "letztlich religiöses" Selbstverständnis. Und weiterhin muß



schließlich die Zeit, die einem nun die neuen Technologien durch die Freisetzung von kognitiven und praktischen Tätigkeiten beschert hat, nun, wiederum mit Hilfe der neuen Technologien, vorausgesetzt sie sind im Zustand der Arbeitslosigkeit finanzierbar, musisch-sinnlich ausgefüllt werden. Es ist immer wieder verblüffend, wie es der Fortschrittslogik unserer Gesellschaft gelingt, die alternativen Ideen von unten, von ökologischem Unterricht, von musisch-sinnlicher Bildung für ihre Zwecke zu funktionalisieren.



Beherrschen, was uns beherrscht

Entgegen aller positiven und negativen Utopien von der schönen neuen Welt wird die zukünftige Gesellschaft so neu nicht sein, sondern in ihren Grundfesten die alte bleiben.

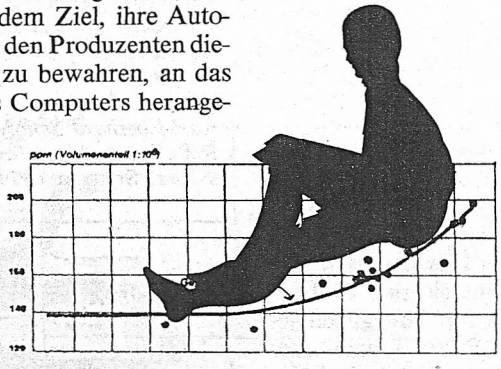
Mit der Informationstechnologie und dem ökologisch-industriellen Komplex auf der einen, der neuen Bildungspolitik auf der anderen Seite, betreibt das System ein Krisenmanagement in einer fast schon ausweglosen Situation, der man anerkennend eine hohe Effizienz bescheinigen muß.

Aus den kürzlich noch das Ende der Entwicklung prognostizierenden Szenarios von Rohstoff- und Energiemangel und Umweltverschmutzung hat der Fortschritt ein Schlupfloch heraus gefunden. Der Mikroprozessor ist eine saubere und sparsame Technologie, kann selbst als Steuerungssystem ökologische Nebenfolgen von Produktion und Technologie abschätzen und begrenzen helfen und läßt sich aus einem Rohstoff gewinnen, der nun tatsächlich und wortwörtlich wie Sand am Meer aufzufinden ist. "Wir brauchen nicht mehr mit Riesenmengen von Materie umzugehen, um die Funktion zu vervielfältigen, und die Energie für eine Umsetzung in einem Produktionsprozeß ist hier viel geringer" urteilt der Festkörper-Physiker Queisser (Loccum, S. 53). Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien vermögen auf der einen Seite als quasi-sanfte Technologien und zugleich als Instrumente der Volksverdummung eklatante Symptome der Wachstumskrise zu bewältigen helfen.

Aber mit der Sozialisierung der Informationstechnologie wird gleichzeitig die Möglichkeit, an ihr zu partizipieren, schrumpfen, können doch immer weniger Menschen die entsprechenden finanziellen Mittel hierfür über einen Arbeitsplatz erwirtschaften. Die sich abzeichnende Verarmung breiter Bevölkerungskreise in der Bundesrepublik setzt über den Rückgang der Massenkaufkraft der industriellen Expan-

sion Grenzen – es sei denn, der Kapitalismus macht sich jene köstliche Idee Haefners zu eigen und erschließt Möglichkeiten, um "die aus der automatischen Produktion geschaffenen Gewinne angemessen zu verteilen" (Haefner, S. 269).

Die Computerindustrie zeigt die übliche Struktur gegenwärtiger Produktionsverhältnisse: wenngleich auch einige überraschend aufgestiegene Newcomer zu den "Großen" vorgedrungen sind, so wird der Markt doch, wie es auch in anderen Produktionsbereichen üblich ist, von einigen wenigen Konzernen dominiert; der weltweite Hardware-Markt von IBM, die alleine im Computerbereich 1981 mit dem ungeheuerlichen Jahresumsatz von über 23 Mrd. Dollar aufwarten konnten, der Mikrocomputermarkt von gerade einer Handvoll Unternehmen (Haefner, S. 69, Loccum, S. 27). Das im ersten Augenschein zur Legimitation der Computerisierung der Schule einleuchtende Argument, die Kinder von heute müßten mit der Technologie von morgen umzugehen gelehrt werden, um nicht eines Tages von ihr beherrscht zu werden, wird spätestens, dies berücksichtigend, aös ideologisch durchsichtig. Wenn es bislang in der Schule nicht einmal für nötig befunden wurde, die Kompetenz zur Reparatur einer Waschmaschine oder zur Bestellung eines Kartoffelackers zu vermitteln, – sollten wir nun ernsthaft glauben, daß die Schüler mit dem Ziel, ihre Autonomie gegenüber den Produzenten dieser Technologie zu bewahren, an das Innenleben eines Computers herangeführt werden?



Und was änderte gar unser detailliertes Wissen über informationstechnische Systeme, das zu vermitteln, wie eingangs erläutert wurde, durchaus nicht in der Intention der neuen Lehrpläne liegt, an unserer Ohnmacht gegenüber jenem Computersystem, das selbst Haefner als das risikoreichste überhaupt einschätzt, dem der Militärstrategen, das "in einem Dreiminutentakt ein atomares Inferno in Europa auslösen kann" (Loccum, S. 76)?

Die funktional differenzierte Gesellschaft lebt und wächst durch die Zerstörung individueller und gemeinschaftlicher Autonomie. Die wiederentdeckte Partizipation, mit der uns die neuen Technologien schmackhaft gemacht werden, bleibt Geschwätz, ihre Einführung wurde nicht über partizipative Entscheidungsprozesse legitimiert. 400 Jahre Buchdruckerkunst haben uns nur wenige Stadtteilzeitungen beschert; Telefon, Rundfunk und Fernsehen die Möglichkeiten politischer Partizipation nicht nur vergrößert, sondern auch verwässert. Die Entfaltung der Produktivkräfte lief parallel mit der Verstümmelung unserer produktiven Kompetenzen. Und jetzt soll uns die dritte industrielle Revolution ermöglichen, mehr Mensch zu sein als jemals zuvor in der Geschichte (vgl. Haefner, S. 290)?

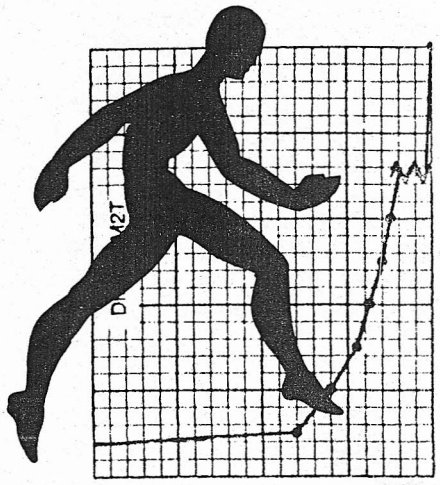
Die wachsende Diskrepanz zwischen der begrenzten Fähigkeit des Menschen, die Komplexität seiner Umwelt angemessen rekonstruieren zu können und das gleichzeitige Wachstum dieser Umweltkomplexität im Zuge der industriellen Entwicklung deutet der Club of Rome in seinem Lernbericht als menschliches Dilemma, das als anthropologische Begründung unserer Wachstumskrise herhalten muß. Auf der Grundlage dieser Prämisse wird die Informationstechnologie zum notwendigen und unumgänglichen Instrument, um die Transparenz unserer Welt wiederzugewinnen, da doch "die Mikroelektronik als Schlüsseltechnologie eben auch die Schlüssel zum Verständnis und zur Beherrschung einer sich verändernden Welt liefert" (Günter Reuel/Heiko Steffens, in: Loccum, S. 158).

Der Computerspezialist Weizenbaum bezweifelt, daß selbst so hochkomplexe Prozesse wie die Konstruktion der Atombombe oder die Durchführung eines Weltraumfluges einer Computerunterstützung notwendigerweise bedürfen – unentbehrlich wird der Computer erst in dem Moment, in dem er in das System integriert ist, dessen Komplexität er reduzieren soll (vgl. Weizenbaum, S. 49 f). Daß die Struktur unserer Weltbilder, die unserem technologischen Handeln zugrundeliegen, oftmals der wie auch immer gearteten Struktur der realen Welt, insbesondere der Natur, inadäquat ist und eben daraus eine Fülle ökologischer Probleme resultieren, insofern die Nebenfolgen des Technologieeinsatzes ausgeblendet bleiben, ist ein durchaus stichhaltiger Gedanke. Jedoch ist die Informationstechnologie ganz und gar ungeeignet, das Dilemma zu überwinden, potenziert sie doch eben jenes Problem, das zu lösen sie angetreten ist: "Der Einsatz von Mechanismen der Komplexitätsbewältigung steigert ... die Komplexität, die bewältigt werden muß" (Musto, S. 19). Und mit der wachsenden Komplexität der Systeme,deren Steuerung sogenannten Expertensystemen übertragen wird, werden Fehlentscheidungen zunehmend riskanter. Einer der bedeutendsten amerikanischen Computer-Wissenschaftler, C.A.R. Hoare, warnt: "Eine unzuverlässige Programmiersprache, aus der unzuverlässige Programme hervorgehen, bedeutet eine sehr viel größere Gefahr für unsere Umwelt und für unsere Gesellschaft als unsichere Automobile, giftige Pestizide oder Reaktorunfälle..." (Kursbuch, S. 73).

Öko-Pädagogik in der Informationsgesellschaft

In dem vorhergehenden Beitrag von Martin Böl und Joachim Wedekind werden die Möglichkeiten entfaltet, die sich über Computermodellsimulationen zur Initiierung ökologischen Lernens bieten. Kognitionspsychologische Untersuchungen, wie z. B. diejenigen Dietrich Dörners, die kybernetischen Modelle Frederic Vesters oder die philosphisch motovierte Kritik neuzeitlicher Rationalitätsstrukturen durch Capra, Bateson und viele andere machen immer wieder defizitäre Denkstrukturen und -kategorien, insbesondere die rigide Linearität unseres neuzeitlichen Denkens, für die ökologischen Desaster mitverantwortlich, die menschliches Handeln hervorruft. Vernetztes Denken und das Konzept der funktionellen Kausalität nun, die, indem ihre Isomorphie zur Struktur ökologischer Systeme behauptet wird, als Alternativen eines ökologisch angepaßten Denkens angeboten werden, sind zumindest in unserem Kulturkreis der Informationstechnologie entliehen.

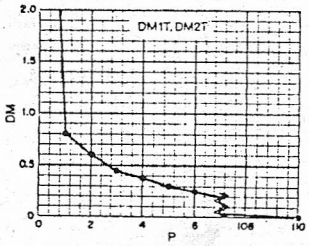
Es ist kein Zufall, daß gerade einer der einflußreichsten Appelle für eine ökologische Politik, die Club of Rome-Studie 1968, aus Computermodellsimulationen entwuchs, die ausgerechnet an einem als Schrittmacher der Informationsgesellschaft tätigen Institut, dem Massachusetts Institute of Technology, ausgetüftelt wurden.



Zusammenhänge erfassen, Nebenfolgen antizipieren, Wirkungsnetze entschlüsseln, multifunktionelle und multikausale Muster ausbilden – das faszinierende und zeitweise spielerische Training am Computerbildschirm vermag mehr oder weniger latent eben jene kognitiven Strukturen einzuüben, um deren Herausbildung sich eine Öko-Pädagogik mühsamst bemüht.

Das vielleicht stärkste Argument der Kraftvoll-in-die-Zunkunft-Pädagogik, das auch Kritiker der Computerisierung der Kinderwelt ins Wanken bringen muß, versteckt unter den Verlockungen von innovativem und ökologischem Lernen einen teuflischen Pferdefuß. Die vorläufig letzte Stufe in der Objektivation menschlicher Potenzen, die Maschinisierung des Denkens, überwindet keinesfalls die rigide Logik technologischer Entwicklung, sondern stanzt eben diese in Silizium und speichert sie auf Magnetbändern.

Die Entwicklungsgeschichte menschlicher Denkstrukturen führt über die Computersozialisation in einen verheerenden Zirkel: Der Computer als Spiegel wirft das Bewußtsein zurück, das ihn konstruiert hat und verwehrt das Gewahrwerden seiner Rückseite. Die trotz der Mangelhaftigkeit unserer Weltbildapparate ursprünglichste Lerneinstellung, die unmittelbare Erfahrung der Welt, wird verdrängt durch die denkbar distanzierteste Form der Welterfahrung überhaupt: Welt schimmert allenfalls noch als eines der vielen gleichbedeutend gewordenen Simulationsmodelle denkbarer Welten hindurch durch die Reproduktion des von sich selbst distanzierten Bewußtseins. Mit der Vergegenständlichung des Denkbaren erreicht menschliches Lernen seine höchste Reflexionsebene: Die Möglichkeiten des Denkens werden zum Gegenstand unseres Lernens, nicht mehr die Unmöglichkeiten und Grenzen, Zwänge und Ordnungen der Welt, von deren Anerkennung die Entwicklung menschlichen Bewußtseins und Handelns seinen Ausgang nahm. Gerade das Sich-Distanzieren, das Sich-nicht-Betreffen lassen, das hypothetische "als ob" sind der industriellen Rationalität eigentümlich. In vielen Dritte-Welt-Kulturen haben sich noch Reste eines gerade entgegengesetzten Weltverhältnisses bewahrt. Mit der Vergegenständlichung der wissenschaftlich-technischen Rationalität in exportfähigen Mikrochips droht die Hypostasierung einer kontingenten Rationalitätsform, die in Europa entsprang, zurmenschlichen Vernunft schlechthin die Coca-Colonisierung mit der radikalen Kolonisierung des Bewußtseins zu ihrem Abschluß zu bringen.



Der Grundsatz der Informatik, daß jeder Prozeß, dessen Regeln beschreibbar sind, informationstechnologisch abbildbar ist, liegt in der Tradition neuzeitlicher Wissenschaft. Und die Allmachtsphantasie der Technokraten, daß diese Abbildung den jeweiligen realen Prozeß auch beherrschbar macht, begleitet die industrielle Entwicklung seit ihren Anfängen. In ihr liegt die ideelle Wurzel der industriellen Ausbeutung von Mensch und Natur.

Die Dienstbarmachung des Bildungswesens für die Informationsgesellschaft ist unzweifelhaft im Gange, und die indifferente und ignorante Haltung der Pädagogik ist eher Ausdruck von Ohnmacht denn von Ambivalenz.

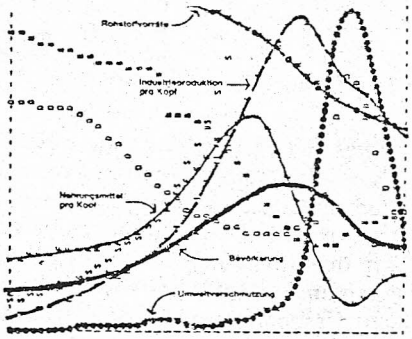
Entwicklungspädagogik sollte sich darauf besinnen, daß sie einer politischen und philosophischen Tradition entstammt, in der der Begriff der "Entfremdung" einen zentralen Platz hat, um die Knechtung des Menschen durch gesellschaftliche Verhältnisse zu bezeichnen, die seinem Mensch-Sein nicht würdig sind.

"Entwicklungspädagogik von oben" versus "Entwicklungspädagogik von unten"

Die Beurteilung der neuen Informationstechnologien fällt schwer. Atomkraft, klar: nein danke! Mehr Straßenbau, klar: nein danke! Luftverschmutzung, Dünnsäure, Atommüll, Überwachungsstaat, alles klar: nein danke! Aber: ein Kleinrechner beim Handwerker, ein Automat auf dem Bahnhof, eine Textverarbeitungsmaschine auf dem Schreibtisch, ein Roboter in der Fabrikhalle?

"Das Konzept des zu lernenden Lernenkönnens paßt sich in eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung ein. Es kann insofern als Korrelat evolutionärer Veränderungen des Gesellschaftssytems begriffen werden: Höhere Komplexität, die selektives Verhalten erzwingt, erfordert höhere Umstellfähigkeit auf der Ebene sozialer wie auf der Ebene personaler Systeme. In jedem Falle bedeutet Lernbereitschaft, und das ist ihr Risiko, das zu übernehmen man erst lernen muß, daß Erwartungen zur Disposition gestellt und in der Situation umstrukturiert werden. Lernfähigkeit hängt deshalb davon ab, daß kognitiv und nicht normativ, änderungsbereit und nicht kontrafaktisch-durchsetzungungsbereit erwartet wird. ... Verabsolutiert man Lernfähigkeit, erfordert sie demnach ... beliebige Anpassungsfähigkeit."

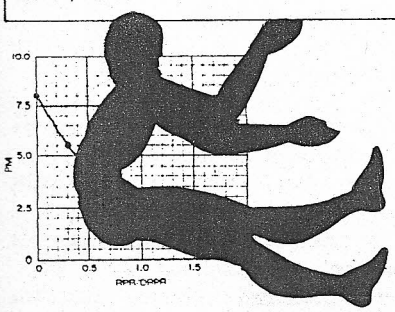
Niklas Luhmann/
Karl-Eberhard Schorr:
Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.



Es ist irgendwie unbefriedigend, weiterhin die Vorzüge und Nachteile in der Entwicklung aufzulisten und je nach subjektiver Befangenheit zu bilanzieren. Es fehlt der theoretische Rahmen, der die Entscheidung als eine wohl begründete erscheinen ließe. Aber eine Theorie der modernen Informationsgesellschaft zu entwickeln, dafür ist jedoch die Zeit knapp geworden. Wieder einmal waren die Techniker schneller, sie haben harte Facts geschaffen,

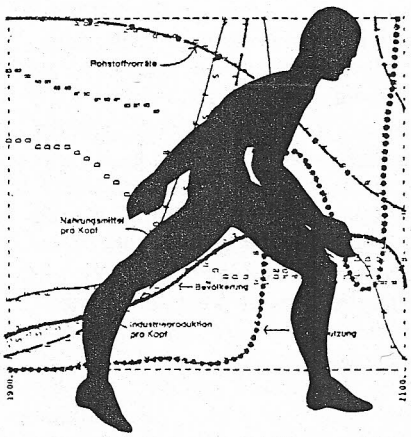
das Nachdenken darüber kommt nachträglich langsam und – vielleicht – zu spät in Gang. Die Informationsgesellschaft ist schon Wirklichkeit. Die Reichen und Mächtigen, und vor allem das Militärsystem arbeiten schon lange damit. Jetzt geht es nur noch um die Sozialisierung einer Erfindung. Wieder einmal haben sich die Menschen schneller und erfindungsreicher erwiesen bei der Veränderung ihrer Umwelt als bei der Anpassung an eine veränderte Umwelt. Die äußere Natur zu verändern ist technisch nicht schwer gefallen, die innere Natur zu verändern, ist Erziehung dagegen schon schwerer gefallen. Unübersehbar ist die Diskontinuität von Technik und Erziehung.

"Die wachsende Komplexität, durch menschliche Aktivitäten verursacht, stellt eine Herausforderung an Gesellschaft und Mensch dar. Die ... Strategie besteht darin, die Komplexität dadurch zu "absorbieren", daß man zwischen unseren Mitteln, sie zu bewältigen, differenziert, sie neu strukturiert und verbessert. Das ist unsere Vorstellung vom Begriff "Lernen". Durch das Lernen können Individuum und Gesellschaft ihre Fähigkeit entwickeln, sich neuen, zunehmend komplexeren Situationen zu stellen. Diese Vorstellung entspricht der überall in der Natur vorhandenen Tendenz, sich von einfachen Einheiten zu komplexeren Gebilden weiterzuentwickeln. Da menschliches Handeln und Gesellschaftsformen heute wesentlich komplexer sind als in der Vergangenheit muß das Lerntempo beschleunigt werden, um zu vermeiden, daß es hinter den objektiven Prozessen oder unabhängigen Ereignissen in Natur und Gesellschaft zurückbleibt."
Aurelio Peccei (Hg.):
Das menschliche Dilemma,
Wien/München 1979.



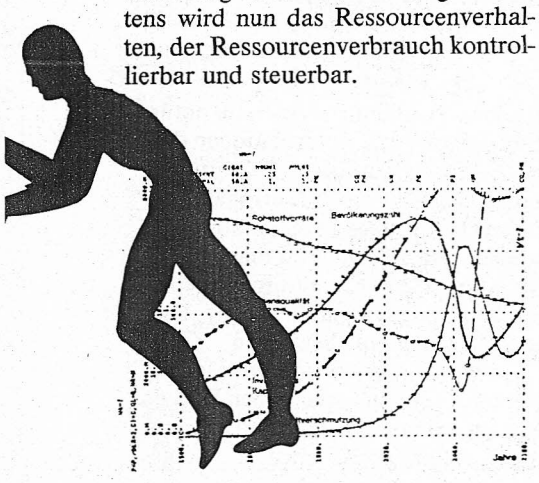
Wieder einmal wurde die fortschrittlichste Technik im Militärsystem erfunden und wieder einmal definiert sie was Fortschritt heißt. Was die abhängige und die unabhängige Variable dabei ist, steht fest. Die moderne Informationstechnik kommt so oder so. Wir haben nicht die Freiheit, sie abzulehnen. In einem seltsamen Widerspruch in sich selbst verkauft die menschliche Freiheit ihre Produkte als zwangsläufig und unausweichlich.

Eins ist klar: im Kontext der Gattungsgeschichte des Menschen ist die Erfindung der modernen Informationstechnologien eine Perfektionierung unserer modernen funktional-differenzierten Industriegesellschaft. Der Fortschritt als exponentielle Anhäufung von (künstlicher) Komplexität wird von einer gefährlichen krisenhaften Wachstumsstelle durch eine Art technische Mutation wieder prolongiert: das heißt die gleichzeitige Steigerung von Ausdifferenzierung und Zentralisierung, von Unabhängigkeit und Abhängigkeit.
Bislang wurde die Ausdifferenzierung als Organisationsprinzip der Industriegesellschaft auf soziale Systeme (Gruppen von Menschen) bezogen. Jetzt wird sie dank der modernen Informationstechnologie auf psychische Systeme (also auf einzelne Menschen) ausgedehnt.



Die Verelendung von Millionen Menschen in der Dritten Welt ist unmoralisch per se. Ein Atomkraftwerk hat Nebenfolgen, die unmoralisch sind. Hunger und Krieg töten viele Menschen jetzt, die Verschmutzung der Luft, Wasser und Erde tötet viele Menschen und Tiere in ein paar Jahren. Die Verurteilung dieser Sachverhalte ist leicht, eine Ethik des Sein-Lassens einleuchtend. Aber was ist mit der modernen Informationstechnologie? Sie verschmutzt die soziale Umwelt, wird gesagt, und es werden Programme zur Rettung "des Menschlichen" (was immer das sein mag) entworfen und eine "neue Sinnlichkeit" als Kompensat der fortschreitenden Informationierung propagiert. Sie verändert unseren Alltag bis hinein in die Art zu spielen, zu arbeiten, zu faulenzen, zu essen und zu fühlen. Was sie nicht verändert, ist jedoch die Richtung des gesellschaftlichen Fortschritts:
☐Die Komplexität unserer selbstproduzierten Problemberge werden mit Hilfe der modernen Informationstechnologie reduziert ("Information" ist "Wissen zur Lösung von Problemen", Haefner, S. 247), um weiter anzuwachsen. In dem Maße, wie wir fortfahren, technisch unsere Komplexität zu reduzieren, steigt sie exponentiell an:
"Die Penetration digitaler Rechentechnik in Form der Mikroelektronik und die damit verbundene immer stärker werdende Softwareorientierung der Steuerung, Regelung, Überwachung und Bedienung technischer Anlagen führt unweigerlich zu zunehmender Betriebskomplexität".
(G. Krüger: Einfluß der neuen Informationstechniken auf die universitäre Forschung und Lehre. In TUM-Mitteilungen 3/84, S. 14)
Die Alternative: Probleme vorgängig vermeiden (anstatt nachträglich technisch abzuarbeiten).
☐Wirklichkeit wird weiter zur bloßen Möglichkeit verflüssigt. Zwischen Natur und Mensch tritt ein undurchschaubares technisches System, mit dem man kommuniziert. Natur selbst ist kein Kommunikationspartner mehr, andere Menschen sind es nur insoweit, als dies der Kompensation einer eingeschränkten Kommunikation mit der Maschine dienlich ist. Anstelle natürlicher Dinge treten Informationen darüber, statt natürlicher Erfahrungen werden wir nur noch Surrogaterfahrungen (Erfahrungen von Erfahrungen anderer) qua Information machen.
Die Alternative: Einen direkten kommunikativen (sympatethischen) Umgang mit der Natur bewahren.
☐Die Wirklichkeit wird weiter formalisiert; die Grenzen, die in den Dingen liegen, werden weiter ignoriert und nur, wenn sie als Problemdruck in computergerechte Informationen übersetzbar sind, wahrgenommen. Die Digitalisierung unserer Wahrnehmung von Welt wird den Dingen weiter ihre Eigentümlichkeit, Unverwechselbarkeit, ihren Selbstwert und Eigensinn nehmen, sie werden verfügbar qua Informationen. Der Computer ist "eine Schlüsseltechnologie"..."zur Beherrschung der Welt" (Haefner, S. 213) geworden. Was Heimat war, wird zur Heimarbeit am Heimterminal.
Die Alternative: Das Wesen der Dinge, die Grenzen der Natur achten, teleologisches Denken wieder einüben, die Angst vor dem Anderen in der Natur auszuhalten, einen Friedensvertrag mit ihr zu schließen, Erfahrungen überschaubarer Heimaten bilden, die Unverwechselbarkeit garantieren.
☐Die Disparitäten werden weiter wachsen: Die Informationsgesellschaft produziert Gewinner und Verlierer, Pressure Groups und Mitläufer, Eliten und Massen, Sozialingenieure und Dummköpfe, Informationsproduzenten und Informationskonsumenten, Durchblicker und Idioten, Beschäftigte

und Arbeitslose, Kontrolleure und Kontrollierte. Das daraus entstehende permanente Verteilungsproblem läßt sich nicht mehr monetär lösen.
Die Alternative: Die Verteilung von gesellschaftlich erzeugtem Reichtum bei der Entstehung und bei der Verteilung nach Maßstäben der praktischen Vernunft legitimieren.
Die neuen Technolgien sind sehr ressourcensparend und das auf allen drei Sinndimensionen: sachlich, sozial und zeitlich. Das ist auf der Sach- und auf der Zeitebene sehr gut, denn beide Ressourcen, Rohstoffe und Zeit, sind knapp geworden. Hier streckt die Einführung der neuen Technologien die Zeit, die wir brauchen, ggf. eine andere Fortschrittsrichtung zu entwerfen, zu erproben und in Gang zu bringen. Damit gelänge es einer Gesellschaftsform zwei der wichtigsten evolutionären Überlebenstechniken ansatzweise in den Griff zu bekommen: Nach der Steuerung des Vermehrungsverhaltens wird nun das Ressourcenverhalten, der Ressourcenverbrauch kontrollierbar und steuerbar.



Auf der dritten Sinnebene jedoch hat der Spareffekt schlimme Folgen: Computer ersetzen zuerst einmal menschliche Arbeitskraft, sie sind Jobkiller. Die Folgen daher werden sein: Arbeitslosigkeit, Freizeit nehmen stark zu, aber auch für die Beschäftigten wird die Mikroelektronik die Arbeit stark verändern. Wir sehen: die neuen Informationstechnologien werden Arbeit und Freizeit, Festtage und Alltage bis ins Detail hinein verändern. Das ist wirklich eine Revolution, weil damit nicht nur unsere herrschenden Klassen sondern unsere herrschenden Gewohnheiten verändert werden.
Für die Erziehung dürfte diese Entwicklung ebenfalls revolutionäre Folgen haben. Wieder einmal hinkt sie der technisch-ökonomischen Entwicklung hinterher. Anstatt daß Erziehung die Gesellschaft verändert, verändert (wieder einmal) die Gesellschaft die Erziehung, und wie! Nicht nur der Unterricht und die Unterrichtsinhalte, auch die Lehrer- und Schülerrollen werden sich radikal verändern. Vielleicht sogar wird mit der Buchschule auch die Kindheit verschwinden und der bislang in der Lehrer- und Schülerrolle personalisierbare Generationswechsel wird versachlicht und innerhalb einer Generation selbst entschieden (vgl. Postman, 1983).
Für die Entwicklungspädagogik von unten kann dies heißen:
☐Die Informationsgesellschaft streckt die Zeit, die wir für Lernprozesse in Richtung auf einen anderen Fortschritt dringend benötigen. Sie verlängert und initiiert einerseits die traditionelle Fortschrittsidee einer Wachstumsgesellschaft, ermöglicht uns andererseits für einen anderen Fortschritt zu arbeiten, immer vorbehaltlich der weiteren Möglichkeit zum Weiterleben innerhalb des militärischen und/oder ökologischen Overkills. Nutzen wir die Zeit für eine Entwicklungspädagogik von unten.
☐Entwicklungspädagogik von unten versucht, alternative gesellschaftliche Entwicklungen evolutionär in der Möglichkeit zu halten, zu erproben, zu simulieren und zu innovieren. Ihre Lernprozesse laufen – ohne auf die Benutzung von Computern grundsätzlich zu verzichten – selbstbestimmt, konkret und reflexiv ab. Im Schatten geliehener Zeitgrenzen versucht sie offensiv, eine neue Gesellschaft zu lernen, anstatt immer nur reaktiv gesellschaftlichen Veränderungen hinterherzukeuchen.
☐Eine Entwicklungspädagogik von unten versucht, die Selektivität menschlicher Möglichkeiten in der Evolution normativ zu verantworten, d.h. Orientierungsdaten rational zu diskutieren und zu leben, die eine persönliche Informationsüberschwemmung zu steuern vermag. Nicht nur kognitives Lernen, sondern auch normatives Lernen wird in einer Informationsgesellschaft von großer Bedeutung sein. Eine Flut von Informationen vernebelt das Ganze und verdummt die Menschen (ADORNO).
☐ Es wird künftig nicht an Informationen ermangeln, sondern an Sinn. Sinn kann man nicht verordnen, höchstens Unsinn; Sinn kann man auch nicht aus dem Computer abrufen, nur Informationen, die für sich genommen sinnlos bleiben, wenn es nicht gelingt, ihre schicksalshafte Selektivität sinnvoll zu verantworten. Sinn wohnt den Informationen und der Informationsgesellschaft nicht von alleine inne, – sondern er lebt dort, wo wir "die Welt als Heimat erfahren ... können, d.h. die Welt so begreifen, daß wir uns als einen Teil ihrer verstehen können, ohne dabei unser Selbstverständnis als frei handelnde Wesen aufgeben müssen." (SPAEMANN, S. 142)

Literatur

Haefner, Klaus:
Die neue Bildungskrise, Basel 1982
K.M. Michel, T. Spengler, Hrsg.
Kursbuch Nr. 75, Berlin 1984
Evangelische Akademie Loccum:
Neue Technologien und Schule, Rehberg-Loccum 1984
Musto, Stefan A.:
Fortschritt ohne Ende? in: analysen und prognosen, Berlin, März 1979
Postman, Neill:
Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1983
Spaemann, Robert:
Philosophisches Essays, Stuttgart 1983
Weizenbaum, Joseph:
Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt 1978

Hans Gängler

Sisyphos hofft

Über Bedachtsamkeit, Realismus und pädagogische Zuversicht

Wer heute von der Zukunft redet, redet vom Schlimmeren – es sei denn, er wäre Bundeskanzler. Ob Kriegsgefahr oder ökologische Katastrophen, Computerstaat oder Arbeitslosigkeit – der Fortschrittsgedanke ist desavouiert. Und das nicht ohne Grund. Utopien haben Konjunktur, vor allem negative. Die "schöne neue Welt" und "1984" erzielen Auflagenerfolge. Wer kann sich in dieser Situation schon einen guten Ausgang vorstellen? Hoffnung leistet sich der, der hofft, daß es schon nicht so schlimm kommt, der meint, daß nichts so heiß gegessen werde, wie es gekocht wird, der es vermag, mit bloßer Einbildungskraft Unheil abzuwenden. So liegt es nahe, die Bandbreite der Hoffnung abzustecken, das "Prinzip Hoffnung" zu messen an der Absurdität der Hoffnung.

Die Götter hatten Sisyphos dazu verurteilt, unablässig einen Felsblock einen Berg hinaufzuwälzen, von dessen Gipfel der Stein immer wieder hinunterrollte.

Der zum Steinewälzen Verdammte hat – außerhalb der Mythologie – zunächst einen doppelten Verweisungshorizont. Siegfried BERNFELD (1967) setzt ihn gleich dem Pädagogen, der immer wieder – auch mit Hoffnung – ans aussichtslos-aussichtsvolle Handeln geht. Albert CAMUS ist skeptischer: Sisyphos ist Symbol des Absurden. Weshalb dann Sisyphos neben dem Prinzip Hoffnung?

Hoffnung heißt auch immer, sich die Welt so vorzustellen, wie sie zu sein hätte – heißt: sich eine Welt erschaffen wollen. Wer hofft, hat Heimweh nach dem. was nicht ist, wie es sein sollte, überschreitet Einengendes, macht Lösungen für Unerträgliches.

Zynisches Vorspiel

"Down in the bunkers under the sea
Man pressing buttons don't care about me."

(Fischer Z)

"Das Zukünftige enthält das Gefürchtete oder das Erhoffte" schreibt BLOCH (1977a: 2) in seinem Prinzip Hoffnung. Sieht man dies ein, dann nimmt man sich vor, das Gefürchtete zu vermeiden und das Erhoffte anzustreben. Die Voraussetzung einer solchen Idee aber ist eines: eine offene Zukunft.

Aber: Es existiert eine irrwitzige Rüstung; ökologische Krisen großen Ausmaßes sind nicht erst seit dem Waldsterben möglich; die ungleiche Verteilung von Lebenschancen nimmt, global gesehen, zu. Zukunft, die bisher für viele ausgebeutete Menschen in unmenschlichen Lebensbedingungen immer schon knapp war, nimmt inzwischen objektiv ab. Entscheidungen, die heute gefällt werden (etwa beim Bau von AKWs), determinieren durch ihre Nebenfolgen (Atommüll) die Zukunft, verengen sie, schließen Möglichkeiten definitiv aus.

Angesichts einer möglichen atomaren Vernichtung stellt sich eine Frage in unerhörter Brisanz: Auf welche Enkel, die es einmal besser ausfechten werden, sollen wir hoffen, wenn es keine Enkel mehr gibt?

Sind diese geschilderten Möglich- und Wirklichkeiten aber relevant für die Pädagogik?

Erziehungswissenschaftler sind sich zwar spätestens seit der Aufklärung darüber einig, daß der Zukunftsbezug konstitutiv für die Pädagogik und für pädagogisches Handeln ist, ziehen aber aus dieser Erkenntnis meistens den Schluß, darüber pädagogische Literatur zu verfassen. So werden Theorien produziert, die ihre eigenen Forderungen nicht einmal auf sich selbst anwenden. Ihre Relevanz ist nebensächlich. Ihr Zweck ist Selbstzweck. Das Prinzip der l'art pour l'art hält Einzug in die Erziehungswissenschaft. Reine Wissenschaft verunreinigt sich nicht mehr durch übermäßigen Realitätsbezug. So bleibt die Erziehungswissenschaft groß in dem, was sie immer schon ausgezeichnet konnte, im Einklagen.

Auch die Klassenzimmer der Schulen sind inzwischen voll des bitteren Sarkasmus. Einzelnen Versuchen engagierter Lehrer stehen Lehrpläne gegenüber, die eine Anpassung der Schüler zu "computergerechten Menschen" verlangen. Angesichts der Selektionsfunktion des Schulsystems wird jeder Inhalt nebensächlich – sei es Latein, Umwelterziehung oder das Auswendiglernen von Telefonbüchern.

Die Lage der Sozialpädagogik gibt auch keinen Anlaß zu übermäßigem Frohsinn. Das alltägliche, kleine Gelingen ist begleitet von mehr oder weniger großen Pannen. Oft wird kaum mehr erreicht, als eine mäßige Verwaltung von Armut und Elend. Angesichts einer "Tendenzwende" in der Sozialpolitik stehen viele Sozialpädagogen mit dem Rücken zur Wand. Die Zukunft ist nicht allzu offen.

Handlungsspielräume werden real eingeengt. Sozialpädagogisches Handeln selbst – als eine Mischung von alltäglichem Versuchs- und Irrtum-Verhalten und oft anzutreffender Methoden-Borniertheit – wird nicht immer den Klienten und den Sozialpädagogen selbst gerecht. Auch Handeln im sozialpädagogischen Alltag schränkt Zukunft immer ein, wählt also Bestimmtes aus und eliminiert anderes Mögliches.

Theorie ereifert sich dann über das "richtige" Reden über Handlungen, bleibt in vielem formal, unflexibel und – gewissermaßen – äußerlich.

Warum wundert es den Sozialpädagogen, wenn in der Jugendwohngruppe einer nicht mehr zur Schule gehen will, weil klar zu sein scheint, daß er sowieso kaum eine Chance hat, eine Lehrstelle zu bekommen?

Oder wenn ein Mädchen keine Lust hat, eine Lehrstelle zu besuchen, angesichts selbst erfahrenem zynischem Umgang mit Menschen, der in Sätzen wie dem, daß Frieden ja schließlich nicht das Wichtigste sei, gipfelt?

Zu einem guten Teil geht es in der Sozialpädagogik heute ständig um das Einüben in die Entsagung, in das Verkraften des permanenten Verlustes von

Möglichkeiten: de facto um die Einengung der Zukunft. So wird Sozialpädagogik – auch wenn ihr Selbstanspruch ein gegenteiliger ist – teilweise zu "another brick in the wall", zu einem weiteren Stein in der Mauer, die die Menschen unserer Gesellschaft umschließt.

Pädagogisches Interludium: Die Hand über den Augen gewölbt, angestrengt nach vorne blickend ...

Pädagogik ist in geradezu fundamentaler Weise auf Zukunft angewiesen. Eine Pädagogik des Augenblicks, der bekanntlich dunkel ist, kann es nicht geben, es sei denn – sie wäre keine.

Pädagogik geht aus von realen Situationen, bewertet sie und wirft, ent-wirft sie hin auf mögliche Zukunft.

Die klassische Pädagogik bringt das auf die Formel: "Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen." (SCHLEIERMACHER 1983: 31).

Diese Vorschrift beruht gerade auf der Inanspruchnahme von Zukunft. Hierbei gerät Pädagogik allerdings in ein Dilemma. Da der Zögling in der Gegenwart lebt, Zukunft aber bezweckt ist, kommt es dazu, daß sich pädagogisches Handeln darstellt als "Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen Künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen?" (ebd.: 46). Was wäre solch eine Frage für die Pädagogen, fände sie nicht ihre dialektische Lösung: "Die Lebenstäigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß gleichzeitig auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist." (ebd.: 48)

Schleiermacher insistiert noch auf dem befriedigten Moment in der Gegenwart. Bloch kritisiert die Gegenwart durch die Annahme nicht abgegoltener Träume, durch Noch-nicht-Gewordenes. Entwicklung, stetes Voranschreiten ist allerdings für die Pädagogik wie für Bloch nur auf der Annahme einer prinzipiell zur Verfügung stehenden Zukunft möglich.

Expressionistischer Exkurs: Vollendung der Aufklärung?

Modern World how I hate it
Modern World you can take it
Modern World your magic's gone for me
Wher's the mystery that there used to be"
Fischer Z

Ob die Geschichte einmal zuende geht, Zukunft also aufhört, wissen wir nicht. Dies aber erfordert unser Engagement, unsere Teilnahme, unsere Bemühung. "Nur wenn man ans Ende käme und alles wüßte, was ist, könnte es sein, daß sich die Bemühung als grandiose Tautologie erweisen und man in der Ferne ein höhnisches Gelächter hören würde." (Luhmann 1978: 27)

Möglicherweise nähern wir uns aber dem Punkt, daß eine alte, offenstehende Rechnung bezahlt werden muß. Denn noch die elaborierteste Verfügungsmacht über die äußere und innere Natur unterliegt der Selbsttäuschung, sie sei nicht selbstreferentiell, sie schlüge nicht auf sich selbst zurück.

Für einen solchen Rückschlag haben Horkheimer und Adorno die Formel einer "Dialektik der Aufklärung" (1971) reserviert. Diese meint, daß die Erfolge der Vernunft gleichzeitig Nebenfolgen, Mißerfolge zeitigen.

Horkheimer und Adorno kritisieren die Aufklärung radikal: "Aufklärung schlägt in Mythologie zurück." (ebd.: 7) Wo Bloch von einer zukünftigen Einheit von Mensch und Natur träumt, sind Horkheimer und Adorno skeptischer. "Das Erwachen des Subjekts wird erkauft durch die Anerkennung der Macht als des Prinzips aller Beziehungen." (ebd.: 12)

Suchte man heute – 40 Jahre nach dem Erscheinen dieses Buches – nach Spuren der Wirkung der Dialektik der Aufklärung, so fände man einige.

Apokalyptische Visionen erhöhen heute ihre Anziehungskraft. Wie immer, wenn gesellschaftliche Umwälzungen anstanden. Es scheint, als ob die Faszination vom Ende ein gut Teil Hoffnung darauf enthielte, daß endlich alles vorbei ist.

So sehen wir lustlos dem Ende entgegen, betrachten ohne Pessimismus die traute Apokalypse im Schein des strahlenden Gottes Neon.

So schlimm scheint das ja alles noch nicht zu sein. Denn: wir leben noch. Die Utopie hat noch eine Basis. Es existiert noch etwas – ontologisch, materiell (vgl. Bloch 1977a, 363f) – dort wo Anknüpfungspunkte für Utopien sind. Wird aber menschliche Existenz selbst bedroht, möglicherweise vernichtet, ist auch jegliche Möglichkeit, jegliche Utopie zerstört.

Bloch, der Philosoph der Utopie, sieht deutlich die prinzipielle Gefahr des "schlechthinnigen Umsonst des Geschichtsprozesses". Um diese Gefahr zu bannen, das bedrückende Gefühl, daß alles umsonst sein könnte, einzudämmen, bedarf es - nach Bloch - der „Arbeit des militanten Optimismus". Mithin gerät auch das Reden von der Utopie ein wenig auf Glatteis.

"Die Frage, ob sich ein außerhistorischer, d.h. nur vorgestellter Gesellschaftszustand verwirklichen ließe und also der Welt der Möglichkeiten angehört, ist endgültig und widerspruchslos nur auf eine einzige Art und Weise zu beantworten: dadurch, daß dieser Zustand verwirklicht wird.

Solange ein solcher Zustand der Dinge nicht verwirklicht worden ist, bleibt die Annahme, er könne verwirklicht werden, unbewiesen. Aber die negative Beweislast ist genauso fatal: es läßt sich nie beweisen, daß er nicht verwirklicht werden kann. Und bei jedem mißlungenen Versuch, einen solchen Zustand herzustellen, kann man immer behaupten, daß er unter allen Umständen, mit größerer Anstrengung, verwirklicht werden könnte. Wir sind hier also auf ein Gebiet geraten, wo die Unterscheidung zwischen dem Phatastischen und dem Wahrscheinlichen uns im Stich läßt." (Gustafsson 1970: 82)

In unserer augenblicklichen Gegenwart muß die Waagschale "absolutes Nichts"/"allerfüllendes Alles" vorsichtiger und skeptischer denn je betrachtet werden. Wofür spricht die Tendenz – angesichts militärischem Vernichtungsarsenal, ökologischer Zerstörung, Ohnmachtsgefühlen bei vielen Menschen?

Was ist zu tun, wenn uns die Unterscheidung zwischen Wahrscheinlichem und Phantastischem im Stich läßt?

Denn die Utopie hat ja ihren Ausgang gerade in der Gegenwart. "Es ist die Wirklichkeit, welche die Möglichkeiten weckt, und nichts wäre so verkehrt, wie das zu leugnen." Darauf insistiert beispielsweise Robert Musil in seinem Roman "Der Mann ohne Eigenschaften" (1981: 17). Auch für Bloch beginnt die Utopie in der Gegenwart (vgl. Bloch 1977a, 366).

Ist Hoffnung also aus der Gegenwart heraus zu entwickeln, gar in ihr angedeutet?

Das Prinzip Hoffnung muß neu beschritten werden, will es auch in unserer – jeweiligen – Gegenwart Gültigkeit behalten. Wir müssen da von vorn anfangen – beim Untergrund des Seins, bei den Voraussetzungen, bei der nackten Existenz. Diese steht – nicht nur für uns – auf dem Spiel. Wenn wir uns das Prinzip Hoffnung zunutze machen wollen, müssen wir es uns erarbeiten.

Die Lage der Dinge ist verworren. Sie zeigen sich uns nicht mehr als einzelne, sondern als Gesamtes. Dies aber ist ein Puzzle, dessen Teile uns zwar geläufig und bekannt erscheinen, das aber bei genauerem Betrachten zum Vexierbild wird.
Da ist ein zögerlicher Blick vonnöten. Wenn einfache Lösungen sich anbieten, muß sich Skepsis melden.
Ich bin der Meinung, daß wir lernen müssen, mit schonungslosem Realismus zu betrachten. Das ist sicherlich schmerzhaft und schwer. Denn: Auch dann muß man, muß es, muß ich vorwärtsgehen. Was hilfreich wäre: Bedachtsamkeit. Kein blindlings Vorwärtsstürmen, kein ängstliches Verharren.
Vorsicht ist also geboten. Der metaphysische Ansturm utopischer Theorien ist verführerisch – gerade auch für (Sozial)pädagogen. In den Klienten objektive Tendenz, Vorschein besseren Lebens zu sehen, gar utopische Momente ins abweichende Verhalten hineinzugeheimnissen, scheint mir gefährlich.
Nicht kritisiert wird damit der Gedanke, daß für die betroffenen Menschen selbst in ihrem Verhalten etwas – auch Utopisches – intendiert ist. Jedoch: Pädagogen können in solch kritisch-schwierigem Verhalten z. B. bei Jugendlichen lediglich diejenigen utopischen Momente entdecken, die Pädagogen zuvor selbst dort deponiert haben.
Eigentlich (sozial)pädagogische Aspekte besitzt Blochs Prinzip Hoffnung wohl nicht. Für Pädagogen reizvoll ist es aus anderen Gründen: der Zukunftsbetonung; dem Angehen gegen das, was nicht so ist, wie es sein sollte. Was könnte also Blochs Prinzip Hoffnung für Pädagogen bedeuten? Ich möchte drei Aspekte nennen und ausführen, diese allerdings dann – vom Ende her – noch einmal relativieren.
Das Prinzip Hoffnung kann für Pädagogen Trost sein. Die realen Situationen, von denen Pädagogen ausgehen, sind selten glückliche. Das Vorhandene ungeschminkt wahrzunehmen, mit den unbarmherzigen, aber nicht teilnahmslosen Augen eines distanzierten Beobachters, scheint wichtige Voraussetzung zu sein. Erst dadurch lassen sich verschüttete Möglichkeiten wahrnehmen und ausgraben, lassen sich Probleme annähernd glücklich lösen. Da dies nicht immer gelingt, muß Unabgegoltenes in die Zukunft mitgenommen werden. Daß daran weitergearbeitet werden kann und muß, dafür steht Bloch als Gewährsmann.
Das Prinzip Hoffnung kann für Pädagogen Ermutigung sein. Das Wissen um die Chance, die Möglichkeit der Veränderung unterstützt Bloch, "weil der Weltprozeß selber eine utopische Funktion ist, mit der Materie des objektiv Möglichen als Substanz" (Bloch 1977a, 203). So kann der Pädagoge daran gehen – auch wenn es lediglich versuchsweise ist und schiefgehen kann –, aktiv einzugreifen, das "Noch-Nicht-Gewordene" zu erreichen suchen.
Das Prinzip Hoffnung kann für Pädagogen Erschütterung sein. Ein Anstoß zur Reflexion, auch zur Selbstreflexion ist das Werk allemal. Das, was einer tut, ist nicht fertig, ist – bezogen auf den Prozeß der Geschichte – im Werden. Wenn alles im Fluß ist, im Werden, kann sich niemand auf ein stilles Glück im Winkel zurückziehen. "Der positive Inhalt des treibenden Dunkels des gelebten Augenblicks ist vielmehr voll von unerstarrter Lebendigkeit und lauter Horizont" (Bloch 1977b, 274).
Noch kann keiner für sich etwas Dauerndes in Anspruch nehmen, denn nur dort, wo "Existieren seinem Kern nahe kommt, beginnt Dauer" (Bloch 1977a, 1391). Trotzdem läßt sich dies Existieren in der Gegenwart wieder einholen, eine Gegenwart, die Bloch als "Front" bezeichnet. "das im dunklen Realisierenden der Welt Versteckte, Ungefundene und Ungelöste ist so zugleich die Zielursache der Welt, ihre utopische Entelechie – das Wesen der Welt liegt an der Front" (Bloch 1977b, 275).
Eines darf deutlich geworden sein: Trost, Ermutigung, Erschütterung sind Begriffe, die im allgemeinen auch die Theologie für sich reklamiert. So ist noch einmal zu unterstreichen, daß bei Bloch Vorsicht geboten ist. Für sich allein genommen, wäre Bloch geradezu gefährlich. Nicht von ohnegefähr ist Blochs Philosophie auch herber Kritik ausgesetzt. Um Blochs Philosophie also für die Pädagogik fruchtbar zu machen, muß etwas von außen hinzutreten. Heute reicht der marxistische "Kältestrom" allein – aufgrund der begrenzten Reichweite der auf ökonomischen Determinanten fußenden Erklärung – nicht mehr aus. Was Blochs Philosophie ergänzte, wäre Desillusionierung, der unglückliche Blick eines schonungslosen Realismus.
Nur in dieser Weise relativiert und ergänzt, läßt sich vermeiden, daß Blochs Philosophie zu einer "Metaphysik der Hoffnung", das Prinzip Hoffnung zu einer "Bibel für Hoffnungskrieger" wird.
Mit dieser Ergänzung allerdings läßt sich diese Blochsche Philosophie als stetes "Zerren" und "Drängen" an so leicht verhaftenden, ideologischen, pädagogischen Standpunkten begreifen.
Denn wenn schon das "Sein", das "Real-Mögliche" durch AKWs, Pershing-Raketen, Gift in der Nahrung und tote Bäume katastrophale Einschränkungen erfährt, nicht mehr ganz so offen ist, so bleibt es doch das Denken.
Eine solche Konsequenz mutet aber doch zu bescheiden an und wirkt ganz wie ein Rückzugsgefecht gegenüber dem Vorwurf, daß sich ja doch nichts machen lasse.
Aber was bleibt uns in der keinesfalls besten aller Welten, erst recht nicht der besten aller möglichen?.
Optimismus mit Trauerflor wäre hier das rechte
(Bloch 1977b, 341). Kehren wir zurück zur Pädagogik. Vor der Perspektive einer bedrohten Zukunft stellen sich Aufgaben, praktische wie theoretische. Lösungen bieten sich nicht an, Holzwege und Sackgassen jedoch lassen sich vermuten.
Alltagsgeschäfte müssen weiterhin erledigt werden, wenn auch in der Hoffnung, daß kein Unglück passiert.
Vielleicht verlieren auch die bedrückenden Wahrheiten an Gewicht, wenn sie erkannt werden.
Betrachten wir Sisyphos, wie er seinen Stein durch die Nacht wälzt. Eine ungeheuerliche Anstrengung. Aber "sein Schicksal gehört ihm. Sein Fels ist seine Sache. ....Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen." (Camus 1959: 100f)

Literatur

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/Main 1967
Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt/Main 1977a
Bloch, Ernst: Tübinger Einleitung in die Philosophie, Frankfurt/Main 1977b
Camus, Albert: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Reinbeck 1959
Gustafsson, Lars: Utopien München 1970
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung Frankfurt/Main 1971
Luhmann, Niklas: Soziologie der Moral, in: Theorietechnik und Moral, hrsg. von *N. Luhmann / S.H. Pfürtner,*, Frankfurt/Main 1978 S. 8 - 116
Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften, Reinbeck 1981
Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Pädagogische Schriften I, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von *Theodor Schulze* hrsg. von *Erich Weniger*, Frankfurt/Main 1983

Dagmar Bauer

Spiele ohne Sieger

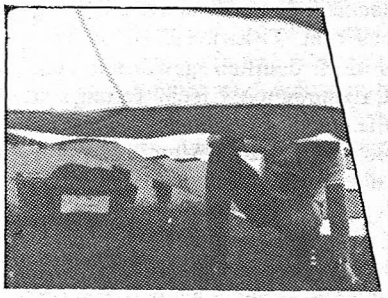
Praktische Versuche zur Friedenserziehung im Sportunterricht *

In einer Podiumsdiskussion zu "Sport und Frieden", die im Herbst 1983 an der Universität Tübingen stattfand, und die mehrere Hundert Zuhörer und Zuhörerinnen anlockte, wurde mehrfach die These formuliert, daß sich der Sport, insbesondere das in ihm geforderte Fairnessprinzip, als ein Modell friedlicher Konfliktlösung anbiete, Sporttreiben sich deshalb besonders für die Verwirklichung friedenspädagogischer Zielsetzungen eigne. Die Plakate, die damals im Saal aufgehängt waren und viele Diskussionsbeiträge aus dem Publikum zeigten jedoch, daß man sich angesichts des etablierten Sportbetriebs darüber streiten kann, ob sportliche Fairness mehr ist als eine normative Forderung, die ähnlich dem Bekenntnis zum Frieden vor allem emanzipatorischen, nicht aber empirischen Gehalt aufweist.

* *Vortrag, gehalten am 1.2.1984, anläßlich eines Spielabends im Rahmen der Ringvorlesung "Frieden – eine Herausforderung an die Pädagogik" des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Tübingen.*

Untersucht man die sportpädagogische Literatur hinsichtlich ihrer Aussagen zu friedenspädagogischen Problemen und Aufgaben, so wird deutlich, daß wir uns hier auf sehr unsicherem, unwägbarem Gelände bewegen. Die Sportpädagogik verfügt über keine schlüssige friedenspädagogische Theorie, und es ist auch fraglich, ob sie eine solche in nächsten Zukunft entwickeln kann.

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie liegen in der unterschiedlichen Auffassung über das, was unter Frieden zu verstehen sei, im Begriff "Sport" selbst, der die unterschiedlichsten Bewegungsformen, vom Bergwandern bis zum aggressivsten Profisport umfaßt, und sie liegen in der Legitimationsproblematik sportpädagogischer Zielsetzungen überhaupt. Zieht man jedoch in Betracht, daß sich friedenspädagogische Praxis immer an konkreten Sachverhalten und an spezifischen Interaktionssituationen erweisen muß, so sehe ich im Sport und im Sportunterricht wie in kaum einem anderen gesellschaftlichen Bereich, der sich als Schulfach etablieren konnte, die Möglichkeit, aber auch die bittere Notwendigkeit, die Erziehung zum Frieden ernst zu nehmen. Ich will zunächst von der Notwendigkeit reden und uns in diesem Zusammenhang drei Beispiele ins Gedächtnis rufen:



Instrumentelle Gewalt im Sport

Norbert ELIAS (1983) hat in seinem kürzlich erschienen Buch "Sport im Sozialisationsprozess" noch einmal darauf verwiesen, daß im Laufe der Zivilisation und mit immer stärker werdender Affektkontrolle auch die expressive Gewalt, d.h. die direkte, impulsive Aggression im Sport zurückgegangen sei. Zugenommen hat jedoch, und darauf verweisen viele Untersuchungen zur Aggression im Sport, die instrumentelle Aggression.

Aggressives Verhalten als Affektäußerung ist der zielbewußten, strategischen Schädigung des Gegners gewichen. Sie wird dort eingesetzt, wo es um einen wichtigen Erfolg, bzw. um die Vermeidung einer entsprechenden Niederlage geht.

Es ist längst kein Geheimnis mehr, daß in vielen Mannschaftssportarten, und hier steht das Handballspiel an erster Stelle, Fouls konsequent trainiert werden. Denn beim Einsatz von instrumenteller Gewalt kommt es ja darauf an, die Fouls möglichst verdeckt, aber wirkungsvoll anzubringen, und so ein Verhalten gelingt nicht spontan, es muß in den Trainingsplan aufgenommen werden.

Die Untersuchungsergebnisse, die zur instrumentellen Gewalt im Sport vorliegen, zeigen, daß die zentrale Bedeutung für den Einsatz zweckgerichteter Schädigung des Gegners der "Bedeutung des jeweiligen sportlichen Wettkampfs, dem Erfolgsdruck und dem Erfolgszwang" zukommen, und "daß mit zunehmender sportlicher Erfahrung und Leistungsstärke (...) instrumentelle Gewalt zunehmend legitimiert wird". (PILZ 1982, 43)

Sport – ein Lernfeld für instrumentelle Aggression?

Doping

Wir kennen alle die vielzitierte Antwort des DDR-Schwimmtrainers auf die Frage, weshalb seine Mädchen so tiefe Stimmen hätten: "Sie sollen schwimmen, nicht singen!" Ohne psycho-physische Manipulation kommt der heutige Spitzensport nicht mehr aus, trotz Verschärfung der Doping-Kontrollen. Die totale Instrumentalisierung des Körpers ist notwendige Voraussetzung für den Sieg im Spitzensport. Da gibt es eine breite Palette: Anabolika zur Entwicklung des Muskelwachstums, Cortisone, Aufbaupräparate, Eigenbluttransfusion, Mittel zur Verbesserung der Fließeigenschaften des Blutes, Verabreichung wachstumshemmender Mittel, Betablocker, Schmerzbetäubungsmittel, sogar operative Eingriffe werden auf dem Weg zum angestrebten Erfolg nicht gescheut.

Der Präsident des Deutschen Leichtathletikverbandes äußerte schon vor einigen Jahren, daß man ohne den "Joker Chemie", wie er sich ausdrückte, sämtliche Disziplinen in der Leichtathletik außer Langstreckenlauf streichen müßte.
Der Zweck heiligt im Sport auch nachweisbar inhumane Mittel, körperliche Gewalt – auch gegen die eigene Person – wird immer häufiger als Instrument sporlichen Erfolges eingesetzt. Sport – ein System organisierter Friedlosigkeit?

Kinderhöchstleistungssport

Vor einigen Jahren war in mehreren bundesdeutschen Presseorganen die Geschichte der Leistungsturnerin Ivonne Haug zu lesen. Siebzehnjährig, muß sie sich einer psychotherapeutischen Behandlung unterziehen, weil der Verdacht auf pubertäre Magersucht besteht. 1978 hatte das ZDF über diese Turnerin, damals war sie gerade 12 Jahre alt und bereits deutsche Juniorenmeisterin, einen Film gedreht und beispielhaft gezeigt, was das sogenannte Frauenturnen in der Spitzenklasse wirklich bedeutet: Kinderarbeit.
Die Zeit, in der geschlechtsreife Turnerinnen und weibliche Körperformen im Spitzenkader des Deutschen Turnerbundes noch die Regel waren, ist längst vorüber. Das liegt nicht an der Popularität des Turnens, am "Kunststückemachenwollen" von Kindern und auch nicht an ihren angeblichen Leistungsbedürfnissen, wie einzelne Vertreter des Deutschen Sportbundes glauben machen wollen, sondern schlicht und technologisch einfach erklärbar daran, daß die Schwierigkeiten im sog. Frauenturnen so hoch geschraubt wurden, daß nur Kinder, aufgrund ihres günstigen Last-Kraftverhältnisses, das sie vor der Pubertät noch besitzen, diese Übungen überhaupt in wettkampfgerechter Form lernen können. Wie Kinder von den Spitzensportverbänden vermarktet werden, zeigen Einzelschicksale sehr deutlich, aber diese sind ja nur die Spitze eines Eisberges. Man mutet ihnen stillschweigend bis zu einer 52-Stundenwoche zu, immer wieder kommt es vor, daß sie trotz ernsthafter medizinischer Bedenken in den Wettkampf geschickt werden, nicht einmal der Nachweis, daß ein Großteil der ehemals kindlichen Spitzenturnerinnen mit irreparablen Wirbelsäulenschäden das Turnen an den Nagel hängen, schreckt ab. Sport – Gewalt an Kindern?

Es könnte nun zurecht eingewendet werden, daß sich der Spitzensport grundsätzlich von jenen Formen friedlichen Sporttreibens unterscheide, die wir im normalen Alltag erleben, dem Wettspiel der Schülermannschaften oder Freizeitsportler, dem Kicken auf dem Bolzplatz, dem Ausgleichssport in den dörflichen Sportvereinen. Das ist gemessen an den dargestellten Beispielen vielleicht einleuchtend, häufig genug handelt es sich jedoch nur um graduelle Unterschiede. Auch bei Volksläufen gibt es bereits Dopingkontrollen, aggressives Verhalten ist auch bei Schüler- oder Betriebssportmannschaften eher die Regel als die Ausnahme und selbst die kleinsten Sportvereine führen Ranglisten für Kinder nach internationalen Regelgesichtspunkten. Die Gründe hierfür sind einmal darin zu suchen, daß, vermittelt über die Medien und die Sportartikelindustrie, der etablierte Spitzensport als Maßstab und Identifikationsangebot auch für das Sporttreiben in der Schule und Freizeit gewertet wird. Wesentlicher aber scheint mir die Tatsache zu sein, daß das Grundprinzip des Spitzensports auch im Schul- und Freizeitsport gilt: die Überbietung des Gegners. Um dieses Grundprinzip aufrecht erhalten zu können, sind zwei Bedingungen nötig, die Normierung und Quantifizierung von Bewegungsformen und Bewegungsräumen. Beide werden unter dem Postulat der Chancengleichheit aufrechterhalten und bewirken dennoch letztlich eine Zersplitterung, die Partikularisierung des Sports und der sporttreibenden Menschen. Gemeinsames Sporttreiben von Jungen und Alten, von Männern und Frauen, von leistungsstarken und leistungsschwächeren Menschen hat im sportlichen Verständnis von Chancengleichheit gerade keinen Platz.
Normierung und Quantifizierung bewirken immer eine Isolierung jener Menschen, die den geforderten Normen nicht entsprechen, und hier handelt es sich um ein alltägliches Phänomen des Sportunterrichtes: Die Schwachen, die Unbeholfenen, die Behinderten, die Dicken, die Ängstlichen, sie alle kann man im Sportspiel der Schule oder Jugendgruppe nicht brauchen. Normierung und Quantifizierung bewirken aber auch notwendigerweise die Ausblendung alternativer Situationsdefinitionen. Was erlaubt und was verboten, was richtig oder falsch, was gut oder schlecht ist, liegt weitgehend fest. Da gibt es wenig Spielraum, und eine Diskussion um Ziele oder Bedeutungen scheint sich zu erübrigen. Nicht von ungefähr kommt man im Sport mit wenigen nonverbalen Signalen aus, können Konflikte durch einfache Schiedsrichterentscheidung gelöst werden. Hier zeigt sich ein strukturelles Problem des Sports, dem wir uns stellen müssen. Denn überall dort, wo etablierte Sinnsysteme nicht mehr befragt werden, wo sich die am sportlichen Interaktionsprozess beteiligten Menschen nur mehr den normativen Prämissen des Sports unterordnen, diese aber nicht kritisieren und verändern können, ist zumindest tendenziell Herrschaft und Unterdrückung gegeben. Das Problem steigert sich in der Schule. Im Gegensatz zum Freizeitsport, wo ich die Möglichkeit habe, mich dem etablierten Sportsystem zu entziehen und – wie das anfangs genannte Beispiel Bergwandern zeigt – auch individuelle Bedürfnisse und Sinnorientierungen einbringen kann, ist dies im Schulsport nicht möglich, zumal in den gerade fertiggestellten Sportlehrplänen für die Sekundarstufe I und II die Rückbindung an traditionelle Sportarten noch rigider als in früheren Richtlinien vorgenommen wurde.
Mit der Normierung und Quantifizierung von Bewegungsleistungen steht die Sportpädagogik aber vor einem noch grundsätzlicheren, einem anthropologischen Problem, das ich zum Schluß nur noch kurz andeuten will. Denn eine Pädagogik, die sich am etablierten Sportsystem orientiert, stellt menschliches Leistungsvermögen letztlich nur in den Dienst isolierter Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung, in Bezug zu anderen Menschen bleibt sportliche Leistung ohne Bedeutung.
Ein solches Menschenbild ist jedoch tendenziell unfriedlich. Denn es kann den anderen Menschen nur als Grenze und Bedrohung seiner Selbstverwirklichung verstehen, nicht aber als Ergänzung und Erweiterung.
Was wir in der heutigen politischen Situation unausweichlich akzeptieren

müssen, daß nämlich Krieg als ultima ratio der Selbstbehauptung die Selbstvernichtung einschließt, daß Frieden nur möglich erscheint, wenn nationale Selbstbehauptung gerade nicht als oberstes Leitprinzip politischen Handelns verstanden wird, gilt im übertragenen Sinne auch für den Sport. Wo normierte und quantifizierte Überbietungsleistung als dominierendes Ziel individueller Selbstverwirklichung gilt, wird Selbstverwirklichung zumindest mit partieller Selbstvernichtung oder der zweckgerichteten Schädigung des Gegners erkauft. Wie die anfangs angeführten Beispiele zeigen, ist eine solch bedrohliche Vision von der Wirklichkeit des Spitzensports schon vielfach eingeholt worden.

Angesichts dieser Überlegungen mögen die "Spiele ohne Sieger" vielleicht eher als hilfloser Reflex auf die inhumanen Auswirkungen des normierten Überbietungssports denn als ein systematischer Entwurf friedenspädagogischer Praxis erscheinen. Hieran läßt sich ein grundsätzliches Problem verdeutlichen, vor dem alle an friedenspädagogischer Praxis orientierten Sportpädagogen und Sportpädagoginnen stehen. Weder die kritische Aufklärung inhumaner Bedingungen im Sport, noch der Rückgriff auf die Idee der Fairness können sportpädagogische Praxis logisch begründen. Denn die Kritik der strukturellen Bedingungen von Herrschaft und Unterdrückung im Sport beinhaltet noch keine inhaltliche Präzisierung positiv zu erachtender, praxisrelevanter Zielsetzungen, und die Idee der Fairness bleibt so lange im Bereich abstrakter normativer Forderungen, so lange nicht in einer materialen Analyse überprüft wurde, welche fördernden oder hindernden Bedingungen auf die erstrebte Verwirklichung dieser Norm einwirken.

Allerdings stellt sich die Frage, ob die Gesetze der Logik oder die Kriterien wissenschaftlicher Forschung überhaupt geeignet sind, friedenspädagogische Praxis zu begründen. In diesem Sinne folgert Rolf Bernhard HUSCHKE-RHEIN (1981, 319) aus einer Analyse der wesentlichen wissenschaftstheoretischen Positionen: "Wenn wir Frieden wollen, können wir dies nicht im Sinne einer logischen Prognose tun, sondern wir müssen dies mit Engagement, mit Willen und Gefühl, meist ohne vorherige wissenschaftliche Absicherung und wohl auch mit Mut tun, also mit Faktoren, die in wissenschaftlichen Berechnungen nicht vorkommen." Und so läßt sich im wesentlichen nur eine Forderung an die friedenspädagogische Praxis stellen, eine Forderung, die allerdings auch nicht ohne wissenschaftliche Forschung und deren Hinweise auf alternative Handlungsmöglichkeiten eingelöst werden kann: Die Mittel, die wir im Interesse des Friedens einsetzen, dürfen nicht im Widerspruch zum Ziel stehen. Vor diesem Hintergrund sind auch die "Spiele ohne Sieger" als mögliche Versuche in Richtung auf Frieden bedeutsam. Sie sind auf den Bereich der Bewegungen begrenzt, und wir verstehen sie deshalb auch nur als einen kleinen, durch andere sportpädagogische Möglichkeiten zu ergänzenden Beitrag innerhalb einer notwendigen, alle schulischen und außerschulischen Erziehungsfelder umfassenden Friedenspädagogik.

Spiele ohne Sieger

Eindrücke von einem Spielabend

Das erste, was ich wahrnehme, als ich in den Gang um das Atrium des Sportinstituts komme, ist ein recht seltsames Gefährt, auf dem ein junger Mann energisch versucht, sein Gleichgewicht nicht zu verlieren. Irgendwie hat es im entfernten eine gewisse Ähnlichkeit mit einem Fahrrad. Aber nur entfernt. Jetzt sehe ich, daß das hintere Rad größer ist als das vordere und dazuhin nicht in der Mitte aufgehängt ist.

Eine Menge von jungen Menschen wimmelt herum. Da ein anderes Gefährt auf dem vier Studenten gleichzeitig versuchen vorwärtszukommen. Erst wenn sie harmonisch das gleiche machen, gelingt es, meistens aber nicht, dann landen alle auf dem Boden und es gibt ein großes Gelächter. In der großen Turnhalle und davor um das Atrium überall das gleiche Bild: eine fröhliche, lustige wogende Menge von vielen jungen Menschen.

Und da entdecke ich Professor F. Er strampelt auf einem verrückten Gefährt an mir vorbei, das ein Zwischending von Fahrrad und Flugapparat ist. Gleich wird es abheben! Überall stehen und fahren solche Fahrgeräte herum. Ich schnappe mir auch eines und los gehts! In einem Teil der Halle ist ein merkwürdiges Gebirge von Matten, Barren, Kasten und Seilen aufgebaut. Wir versuchen zu sechst die Bergbegehung. Zuvor haben wir uns wie richtige Bergsteiger mit einem Seil gegenseitig gesichert. Das hat nun zur Folge, daß wir aufeinander Rücksicht nehmen müssen, wenn wir nicht alle abstürzen wollen. Mühsam klettern wir über die Schlünde und Abgründe und irgendwann auch durch eine Höhle, in der wir nichts mehr sehen, nur uns gegenseitig noch fühlen können. Dann gehts weiter durch einen reißenden Fluß; wir müssen von Stein zu Stein balancieren und das Gleichgewicht halten. Nur durch gegenseitige Hilfe ist das zu schaffen. Dann schließlich am Schluß die letzten Meter zum Gipfel und oben – welche Überraschung (offensichtlich doch keine Erstbegehung!) – eine merkwürdige Botschaft in Form eines Zettels.

In einem anderen Teil des Raumes sind riesige Tücher gespannt auf denen ein oder zwei große Bälle tanzen. Wir stehen um das Tuch herum und halten es mit den Händen und können so die Flugbahn der Bälle einigermaßen vorausberechnen, aber nur dann, wenn wir alle in etwa uns vorher abstimmen. Das ist gar nicht so leicht, weil wir alles spontan entscheiden, und die Abstimmung deshalb mehr gefühlsmäßig abläuft. Dazwischen fliegen wir immer mit dem riesigen Laken durch die Halle und "fangen" ein paar verdutzte Leute. Unter dem wirbelnden weißen Tuch suchen bald ein paar hilferufende Menschen lachend einen Ausgang.

Noch mehr in die Ästhetik geht es schließlich bei den Schattenspielen, die mit Hilfe einer starken Lampe und einem großen weißen Tuch möglich werden. Da wird eine Orchesterprobe spontan aufgeführt: der Maestro (Beifall), die erste Violine (Beifall), die zweite, der Baß, das Cello das Schlagzeug. Vom Plattenspieler kommt das 1. Violinkonzert von Beethoven. Der Dirigent verliert fast seinen Haarschopf, er fuchtelt hin und her, die Musiker lassen sich davon nicht verwirren. Alles juchtzt vor Vergnügen über die seltsame Kapelle. Dann kommt ein Liebespaar von links, es tanzt auf die Hintergrundmusik ballettartig eine Liebesszene, so nach dem Motto: Erfüllung wäre Ende. Die Halle ist abgedunkelt. Langsam wird es ruhiger.

Mir hat es Spaß gemacht. Müde und verschwitzt mache ich mich auf den Heimweg.

A.K.T.

Literatur:

Bauer, Dagmar: Partikulares Denken im Sport – eine Gefährdung des Friedens? in: sportpädagogik 1/1984, 14–16

Elias, Norbert / Dunning, Eric: Sport im Zivilisationsprozeß. Münster 1983

Frankfurter Arbeitsgruppe: Offener Sportunterricht – analysieren und planen. Reinbek 1982

Huschke-Rhein, Rolf B.: Das Problem einer wissenschaftstheoretischen Begründung der Friedenspädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1981, 307–324

Pilz, Gunter A. (Hg.): Sport und körperliche Gewalt. Reinbek 1982.

Walter Schwenniger

Bonner Tagebuch (1)

Walter Schwenninger ist seit einem Jahr grüner Bundestagsabgeordneter des Kreises Tübingen. Zuvor unterrichtete er an einem Herrenberger Gymnasium in den Fächern Religion und Sport. 1968 war er im Entwicklungsdienst in Nigeria tätig und ist seitdem in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und in Dritte-Welt-Aktionsgruppen engagiert. Aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen in der Dritte-Welt-Arbeit wurde er von den Grünen seines Wahlkreises gebeten, als Dritte-Welt-Spezialist für den Bundestag zu kandidieren. Neben seinem entwicklungspolitischen Schwerpunktgebiet ist er heute zudem in der grünen Bundestagsfraktion für Fragen der Sportpolitik zuständig. Wir haben Walter gebeten, uns einige Erfahrungen aus dem Bonner Politikerleben zu schildern.

6. Februar

Der Arbeitskreis "Entwicklungspolitische Spiele" tagt bei Brot für die Welt in Stuttgart. Seit sieben Jahren wirke ich hier nun schon bei der Erprobung und Weiterentwicklung entwicklungspolitischer Spiele für die Bildungsarbeit mit. Da ich es mir von Anfang an vorgenommen hatte, gerade auch als Bundestagsabgeordneter weiterhin in den Gruppen, aus deren Arbeit ich komme, präsent zu sein, nehme ich auch diesen Termin gerne wahr. Heute kann endlich das Spiel "Den Frieden entwikkeln" präsentiert werden, für dessen Veröffentlichung sich der Arbeitskreis schon seit über einem Jahr eingesetzt hatte. Wir sind alle sehr froh darüber. Mitten in die Sitzung hinein kommt ein Telefonanruf. Berthold spricht mit unterdrückter Stimme einige Sätze in den Hörer, ich merke, daß es um mich geht. Anschließend erzählt mir Berthold, der Leiter von Brot für die Welt habe nachgefragt, warum denn ich hier eigentlich in diesem Arbeitskreis sei. Erst als ihm mitgeteilt wurde, daß ich bereits lange Jahre bevor ich grüner Abgeordneter wurde, Mitglied dieses Arbeitskreises war, ist er beruhigt. Es ist nicht das erste Mal, daß ich Ängsten vor grünen Mandatsträgern gegenüberstehe.
Anschließend muß ich schleunigst nach Albstadt, zu einer Wahlkampfveranstaltung der "Grünen Raupe", um dort in zehn Minuten über Waffenexporte zu berichten.

10. Februar

Heute vormittag findet die von mir lange erwartete Südafrika/Namibia-Debatte im Bundestag statt. Mit den Vorbereitungen für meine 20 minütige Rede bin ich gerade noch rechtzeitig fertig geworden. Mit Thomas, einem Mitarbeiter der grünen Fraktion und der Anti-Apartheid-Bewegung, hatte ich lange Zeit an dieser Rede gefeilt. Was die Südafrika-Arbeit betrifft, da hat sich der direkte Draht zur Anti-Apartheid-Bewegung als sehr wichtig erwiesen. Schade, daß die Zuarbeit aus den anderen Gruppen, aus denen ich komme, nicht ebenso gut klappt wie bei den Themen südliches Afrika und Waffenexporte. Das hatte ich mir, bevor die Arbeit in Bonn begann, ganz anders vorgestellt, hatte erwartet, überschüttet zu werden mit Anfragen, Anträgen, Bitten, Informationen aus den Dritte-Welt-Gruppen, sehe ich doch gerade in der Vermittlung zwischen parlamentarischer Politik und Aktionsgruppenbewegung den hauptsächlichen Sinn meiner Arbeit. Aber da siehts häufig noch mager aus. Ob die Bundes-AG der Grünen, die nun mit der Aufgabe gegründet wurde, zwischen Parlamentsfraktion und lokalen Initiativgruppen zu vermitteln, hier Abhilfe schaffen kann? Die Spanne zwischen parlamentarischer Bonner Politik und Aktionsgruppenarbeit scheint mir ganz anderer Art zu sein, als daß sie bereits durch ein neues Gremium überbrückt werden könnte.
Eröffnet habe ich meine Rede nun mit einem kurzen Text von Hendrik Witteboi, dem Großvater des derzeitigen SWAPO-Funktionärs, beendet dann mit einem Auszug aus dem Gedicht von James Matthews "Schrei deinen Zorn hinaus, Kind der Freiheit", um meinem Anspruch, die Betroffenen soweit als möglich selbst zu Wort kommen zu lassen, einigermaßen Ausdruck zu verleihen – wofür natürlich letztlich der Bundestag sehr enge Grenzen setzt. Immerhin saß oben auf der Empore der befreundete SWAPO-Vertreter Shombeé, mit dem ich dann beim Mittagessen in der Bundestagskantine über den Verlauf der Debatte diskutieren konnte, und wir beratschlagten, wie die politische Arbeit für ein freies Namibia hier in der Bundesrepublik verbessert werden könnte. Es ist für meine parlamentarische Arbeit ermutigend zu erfahren, daß der Bundestag keine losgelöste Tribüne sein muß, sondern daß es gerade auch bei Dritte-Welt-Themen möglich ist, unsere Argumente und Positionen direkt mit den Betroffenen abzuklären.

23. Februar

Heute soll ich mal wieder in die Bütt'. Das Kaffeeabkommen steht auf der Tagesordnung. Abends um acht Uhr gehen vor einem lächerlichen Auditorium von nur 40 Leuten die vier Redner der Parteien der Reihe nach ans Pult. Joschka Fischer bedrängt mich, wir sollten das doch bleiben lassen, das habe keinen Sinn. Ich kann seine Reaktion gut verstehen; er ist eben nicht in Dritte-Welt-Gruppen groß geworden und kann nicht einsehen, daß man auch einmal über ein in der Öffentlichkeit so randständiges Thema etwas sagen muß. Ich beharre auf meinem Standpunkt und halte meine Rede, die ich mit Hartwig, meinem Mitarbeiter, ausgearbeitet hatte. Die Aussprache geht auf unser Betreiben zurück, da wir in Zusammenhang mit dem Kaffeeabkommen einmal auf den Nicaragua-Kaffee zu sprechen kommen wollten. Ich denke, es war so sinnlos nicht. Wenn ich an die Leute in den Aktionsgruppen denke, die seit Jahren mit dem Nicaragua-Kaffee arbeiten und darin doch etwas mehr sehen als nur ein pädagogisches Medium, scheint mir es doch einmal wichtig zu sein, das auch in den Bundestag einzubringen – und das ist eben nur möglich in einer Debatte über das Kaffeeabkommen. Ich fordere also die Bundesbürger auf, Nicaragua-Kaffee zu kaufen und erwäge einen Boykott des Kaffees aus El Salvador. Wer hat's gehört?

24. – 29. Februar

Ich sitze in einer Lufthansa-Maschine mit Ziel Bogota/Kolumbien. Eine Informations- und Gesprächsreise des Ausschusses für entwicklungspolitische Zusammenarbeit zu den Contadora-Staaten ist anberaumt. Während wir im Flugzeug essen, unterhalte ich mich mit Uwe Holtz, der dann in San Juan in Puerto Rico aussteigt, um Gespräche mit sozialistischen Parteifreunden zu führen. In Bogota werde ich von einem Vertreter der Botschaft empfangen und "in Gewahrsam" genommen. Ich habe mir, bevor die offzielle Anschlußreise beginnt, ein dreitage-Programm vorweggenommen. Ich habe mich zuvor mit einem Vertreter von Brot für die Welt verständigt und von ihm die Anschrift von "projectos", einer Selbsthilfeorganisation in den Barrios von Bogota erhalten.
Zuerst gehe ich also mit Umberto Rochas, dem Mann von "projectos" in ein Barrio im Norden von Bogota und besuche dort einen Kinderhort für Kinder alleinstehender Mütter. Unter schlimmsten räumli-

chen Verhältnissen wird dieser Kinderhort aufrechthalten, mit Zuschuß der Mütter. Es gibt keine staatliche Unterstützung. der Staat hat andere Prioritäten hier in diesem Land. Ich lerne viele Leute kennen, die mit aller Kraft versuchen, hier in den Barrios etwas politisch und menschlich zu verändern.
Am nächsten Tag gehe ich mit Umberto Rochas zu den Ziegelarbeitern. Vor über zehn Jahren hatte ich bei entwicklungspolitischen Veranstaltungen die Filme "Ziegeleiarbeiter" und "Kinderarbeit in Bogota" gezeigt und muß nun feststellen, daß sich an der Situation selbst überhaupt nichts geändert hat: Überall helfen die Kinder mit, die Ziegelsteine werden aufgetürmt zu einem Meiler von vier, fünf Meter Höhe, über einen Monat dauert das. Das Leben der Menschen in den Barrios ist ebenso menschenunwürdig, wie die Filme das damals dargestellt hatten. Ich unterhalte mich mit einer Frau, die sieben Kinder hat; ihre Hütte ist direkt neben einem der Ziegelmeiler, der Rauch reizt mich ständig zum Husten. Eines ihrer Kinder hat ein krankes Bein; um zum Arzt gehen zu können, reicht das Geld nicht. Ich kann mir immer besser vorstellen, daß Camillo Torres, der hier gearbeitet hat, bald nur noch die Möglichkeit sah, zum Guerilla zu werden, um gerechte Verhältnisse in dieser Stadt zu schaffen. Am nächsten Nachmittag werde ich von einem Botschaftsangehörigen zu einer Kaffeefarm gefahren, erlebe so einmal das kolumbianische Leben von "oben". Wir fahren in die Hacienda, ein Mann steht da. Der Haciendero empfängt uns. Ich frage nach dem Kaffeepreis, nach den Arbeitsbedingungen seiner Lohnarbeiter, doch bekomme ich nur ausweichende Antworten. Aus seiner Sicht ist alles in bester Ordnung. Um noch mehr Geld zu verdienen, verarbeitet er den Kaffee zu Likör. Eine Madonna, importiert aus München, ziert die Familienkapelle. Ich fühle mich unwohl.
Nachdem ich früh am Morgen eine Frühmesse bei Pater Roux in einer Barrio-Gemeinde besucht habe, führt mich der Pastor durch seine Gemeinde, vor allem, um mir das in Bau befindliche neue Gemeinschaftszentrum zu zeigen. Mir fallen die satten grünen Grasflächen auf, die trotz der dichten Bebauung noch zwischen den Hütten der Barrios übriggeblieben sind und ich frage den Pater, weshalb denn die Menschen hier kein Gemüse anbauen. Der Pater erklärt mir, daß diese Menschen wohl alle vom Lande kommen, aber ihre ländliche Herkunft mit dem Umzug in die Stadt restlos verleugnen. Sie fühlten sich jetzt als Stadtbewohner und wollten sich nicht dazu erniedrigen, selbst wenn ihre Ernährungssituation zeitweise sehr schlecht sei, wieder eigenhändig Nahrungsmittel anzubauen. Sie wollen mit ihrem alten Lebenskreis nichts mehr zu tun haben.
Weiter oben sehen wir Müllhalden in die Siedlungen hineinragen. Wie sollte man hier auch ein Bewußtsein für den Umweltschutz entwickeln? Immerhin aber haben diese ehemaligen Campesinos hier mit Erfolg verhindern können, daß durch diese Gegend eine sechsspurige Stadtautobahn gebaut wurde.
Zum offiziellen Besuchsprogramm gehört ein Gespräch mit dem kolumbianischen Staatspräsidenten Betancur. Eigentlich hätte es nur eine halbe Stunde dauern sollen, doch sind dann, eh wir uns versehen, zwei Stunden verflogen. Wir haben das Gefühl, daß hier ein Mann vor uns steht, der in diesem Land, das so stark vom Gegensatz Reich-Arm geprägt ist, durchaus bereit ist, für die Armen etwas zu tun. Ich frage ihn, was er von Camillo Torres hält, dessen Schriften ich gelesen hätte, und berichte ihm von meinen Gesprächen in den Barrios und dem Eindruck, daß sich wohl in den Jahren seit Torres an den Lebensbedingungen der Bevölkerung kaum etwas geändert habe. Für mich nun ganz erstaunlich, gesteht Betancur ein, daß er ein Freund von Camillo Torres war. Er habe sich selbst dem Kampf gegen die juristischen Privilegien der Reichen verschrieben, um Gerechtigkeit in seinem Land herzustellen. Ein glaubwürdiges Votum, doch ich bin mir nicht sicher, was dies aus dem Mund eines Präsidenten wert ist in einem Land, in dem das Militär eine ganz besondere Stellung hat, in dem die Reichen ihre Millionen auf die Banken Miamis überweisen und in dem noch immer eine Guerilla wohl doch nicht grundlos um Gerechtigkeit kämpft.
Wir sind davon überzeugt, daß auch er Frieden in Zentralamerika will, aber es ist ganz offensichtlich, daß er unter dem Einfluß des us-amerikanischen State Department handelt. Die anderen Minister werden mißtrauisch, als ich nach den Waffenimporten aus der Bundesrepublik frage, der Botschafter versucht, diese Frage auch zu verhindern. Uwe Holtz jedoch unterstützt mich glücklicherweise mit dem Hinweis, ein gewählter Vertreter des Volkes dürfe alles fragen. Ich frage also nach den vier Corvetten, die die Bundesrepublik nach Kolumbien geliefert hat, wozu man diese hier brauche. Gegen den Schmuggel, wird mir gesagt. Na ja.
Ein Termin jagt nun den anderen, wir hechten vom Finanzministerium zum Außenministerium zum Planungsministerium. Der große Bruder aus dem Norden ist im politischen Rahmen immer wieder zu spüren. Wir fragen nach den Inseln Providencia und San Andres, etwa 100 km vor Nicaragua, sind uns doch Gerüchte zu Ohren gekommen, nach denen diese zu amerikanischen Militärbasen für einen eventuellen militärischen Eingriff in Zentralamerika werden sollen. Selbstverständlich wird dies von kolumbianischer Seite bestritten. Wir möchten es gerne glauben. Die USA sind auch sonst im Leben hier präsent, in allen Kinos laufen amerikanische Kriegsfilme, Kaugummi, Plastik, Coca Cola.
Am nächsten Tag gehört auch ein Gespräch mit zwei Schwestern, die lange Jahre im Barrio gearbeitet haben, mit zum offiziellen Programm. Sie berichten uns vom sozialen Elend, von den zerrütteten Familien, dem Machismo, der gerade in den Barrios in seiner ganzen Brutalität zum Ausdruck kommt, der Prostitution; sie berichten über die eigenartigen Besitzverhältnisse: das Gelände, auf dem die Barrios stehen, wurde inzwischen vielfach von Reichen aufgekauft, und nun müssen die Slumbewohner Miete dafür bezahlen. Auch aus den Ärmsten kann man noch Geld herauspressen. Wir sind alle erschüttert, auch meine beiden CDU-Kollegen.
Zurückgekehrt in das Stadtzentrum treffen wir dort auf deutsche Entwicklungsexperten, die aus dem ganzen Land herangekarrt wurden. Meine Kritik an einigen Großprojekten, vor allem an geplanten Staudämmen, führt bald zu einer heißen Diskussion. Daß in diesem Land voller Arbeitsloser aus einem Projekt gar stolz vom Einsatz einer Kartoffelschälmaschine berichtet wird, will mir nicht in den Kopf. Eigenartig, daß ich dann nach der offiziellen Gesprächsrunde, am kalten Buffet, beim Gespräch mit Einzelnen plötzlich Zustimmung von einigen erfahre, die doch zuvor es nicht gewagt hatten, mich in meinen Vorstellungen von einer grünen Entwicklungspolitik zu unterstützen.
Das kolumbianische Fernsehen taucht auf und verlangt zum Erstaunen aller den grünen Abgeordneten zum Interview. Die Leute schienen sehr interessiert an grünen Politikvorstellungen – oder suchten sie nur exotische Unterhaltung? Ich berichte vom Widerstand der bundesdeutschen Friedensbewegung gegen die Raketenstationierung am Beispiel des Tübinger Aktionstages in Mutlangen, an dem ich gerade vor zwei Wochen mitgewirkt hatte. Ich bin froh, daß mich auch einige ökologische Gruppen aus Kolumbien zum Interview gebeten haben.

1. März

Panama. Hier ist es noch amerikanischer als in Kolumbien. In Panama City sieht's aus wie in New York. Banken, Slums. "Oh wie schön ist Panama!?" Überhaupt nicht. Wir sehen die GIs, die hier ausgebildet werden, sehen die Flugzeuge zu ihren Erkundungsflügen Richtung Nicaragua starten. Hier besuchen wir eine interessante Entwicklungseinrichtung, die die Ausbildung der Angestellten von Finanzbehörden zu verbessern trachtet. Nun, das hat seinen guten entwicklungspolitischen Sinn, denn immerhin gehen vielen lateinamerikanischen Ländern fast die Hälfte der ihnen zustehenden Steuereinkommen dadurch verloren, daß ihre reichen Eliten alle Tricks der Steuerhinterziehung beherrschen und ihr Kapital unbehelligt ins Ausland bringen.

(Fortsetzung folgt)

Beer, Wolfgang

Frieden – Ökologie – Gerechtigkeit.

Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung.

Westdeutscher Verlag, Opladen 1983. (190 S.)

Seine Arbeiten zum "Lernen im Widerstand" und zu ökologischem Lernen fortsetzend, beschreibt Wolfgang Beer im vorliegenden Bändchen vor allem 12 selbstorganisierte Lernprojekte in der "Überlebensbewegung". Als eine solche versteht er den Zusammenhang von Ökologiegruppen, Friedensinitiativen und Dritte-Welt-Gruppen. Daß er gerade diese drei Bereiche wählt, begründet er mit dem Hinweis auf "die drei zentralen Bedrohungssysteme der atomaren Rüstungspraxis, der Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen und der zunehmenden Verschärfung des Nord-Süd-Konflikts" (S.6). Ich denke, wir sollten die Hervorhebung dieser drei Bereiche im Blick auf eine "Überlebensbewegung" noch einmal überdenken, gerade, weil sie uns bereits so vertraut ist. Gleichwohl: Wolfgang Beer stellt mit Hilfe von Selbstdarstellungen der Projekte und mit einer einfühlsam-solidarischen Kritik Projekte vor, die er 1982 besucht hat, darunter die Station Umwelterziehung in Iffens (Niedersachsen), die Bildungs- und Begegnungsstätte für Gewaltfreie Aktion (Wustrow/Niedersachsen), die Walduniversität Startbahn West, den Verein für Friedenspädagogik in Tübingen, die Volkshochschule Wyhler-Wald. Alle Projekte stehen für Beer in einer Tradition "eigenständiger, alternativer Bildungsarbeit im Kontext politischer Widerstandsarbeit" (S.21), die in der Arbeiterbildung etwa ab 1980 bereits wesentliche Vorläufer hat. Er beschreibt jeweils Entstehungsprozeß, Ziele, Programme und Beispiele aus der Bildungsarbeit, Bezüge zu sozialen Bewegungen, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen, das Verhältnis zu etablierten Institutionen, Erfahrungen und Zukunftsaussichten. Als grundlegende Merkmale aller Projekte erscheinen die Dezentralität der Organisations- und Vielfalt der Erscheinungsformen. Die Frage, ob sich hier eine "neue Lernbewegung" entwickelt hat, findet eine positive Antwort. Auch wenn mich diese – besonders in der Gegenüberstellung zur Schule und Erwachsenenbildung – noch nicht so ganz überzeugt, sind die von Wolfgang Beer hier zusammengestellten Lernprojekte für alle, die in den "Bewegungen" auch entwicklungspädagogisch handeln (oder handeln wollen), eine ausgezeichnete Hilfe zu ihrer eigenen Klärung. Nicht zuletzt enthält dieses Buch auch eine Fülle von praktischen Anregungen.

Wa.

Axel Braun

Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15- bis 16-jähriger Schüler.

Frankfurt a.M. (Haag und Herchen) 1983, 117 S., DM 16,80.

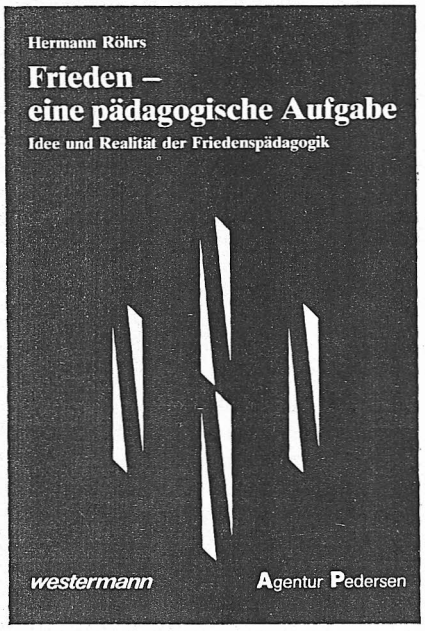
Das ist eine empirische Studie über das Bewußtsein von Schülern über Umweltprobleme. Sie besitzt m.E. alle Vor- und Nachteile einer streng empirisch vorgehenden Untersuchung. Zu den Vorzügen dieser Arbeit rechne ich weniger die allzu knappe 20-seitige Übersicht über die vorliegenden "theoretischen Reflexionen zur Umwelterziehung in der Schule", als vielmehr die Ergebnisse der detailreichen Befragung von über 600 Schüler aus Hauptschule und Gymnasium mittels standardisierter Fragebögen sowie 120 Einzelinterviews.
Aus den über 70.000 (!) Einzeldaten wird folgendes zentrale Ergebnis herausdestilliert: Die Schüler sind stark betroffen, wenig informiert (insb. die Hauptschüler) und auch was ihr umweltbewußtes Handeln betrifft, sieht es nicht besonders gut aus – in der Sprache des Autors: "...so muß man zusammenfassend feststellen, daß die Versuchspersonen allein bei den Einstellungsvariablen zufriedenstellende Meßresultate erzielten, wohingegen die kognitive Problemlösungskompetenz sowie das umweltbewußte Handeln mehr oder weniger deutlich mit Defiziten behaftet sind." (40)
Womit wir auch schon bei den Nachteilen dieses Buches sind. Die streng empirische, und d.h.: statistische – Absicherung der Arbeit bringt es mit sich, daß sie für Nichtempiriker recht schwer verständlich sein dürfte und eigens hierfür noch einmal übersetzt werden sollte. Dieses Problem wird rein äußerlich schon in der ungewöhnlichen Platzverteilung deutlich: Von den 117 Seiten dieses Buches sind nur

52 Seiten Text, der Rest sind Anmerkungen, Literatur und statistischer Anhang. Soweit ich es beurteilen kann, ist die Untersuchung reliabel, aber mit der Validität habe ich manchmal so meine Zweifel. Ein Beispiel für tendenziöses Fragen, das die Antworten schon nahelegt, möge genügen. Die Frage 26 lautet: "Stimmt es, daß die Umweltprobleme nur in einem anderen Gesellschaftssystem (z.B. Kommunismus oder Diktatur) zu lösen sind?" (!)
Zusammengefaßt: In Anbetracht des Mangels an empirischem Material ist dies eine Arbeit, die zur Kenntnis genommen werden sollte. Wer über Umwelterziehung wissenschaftlich arbeitet, kommt an ihr nicht mehr vorbei. Allerdings sollte man sich nicht von dem statistischen Zauber einschüchtern lassen und die latenten bis manifesten Wertungen in dem scheinbar so sachlichen Text nicht übersehen.

tr.

Hermann Röhrs

Frieden – eine pädagogische Aufgabe



Braunschweig 1983, Verlag: Agentur für wissenschaftliche Literatur Ulf Pedersen, Preis: 29,80 DM

Nicht allein dem wissenschaftlichen Pädagogen, auch dem unterrichtenden Lehrer gibt dieses Buch des Heidelberger Professors eine Fülle von Gedanken. Den ersten mögen stärker die Eingangskapitel anziehen, in denen Röhrs über die Geschichte und die Realität der Friedensidee nachdenkt und den Bogen seiner Gedanken vom griechischen Wort eirene und dem christlichen Wort shalom bis in die heutige Zeit spannt. Gegen den Topos von der Wiedergeburt durch den Krieg wendet er ein, die Weltzerstörungsmaschinen machten das Leben nicht frei, sondern bedrohten und vernichteten es. Mit Berufung auf Günther Anders weist er die Apokalypse-Gefahr der Gegenwart auf, die Gefahr eines "technologisch konditionierten Weltuntergangs" (Röhrs). Nicht die Abschreckungs-Vernichtung könne den Frieden sichern durch die Gewalt ihrer entmenschlichenden Züge. Die Friedenserziehung jedoch vermöge zu einer Haltung globaler Solidarität anzuleiten und eine Friedenskultur zu entfalten." Friede wächst und reift nur im Medium wechselseitiger Verständigung und Zusammenarbeit, die das Ergebnis einer schrittweisen Überwindung ideologischer Vorbehalte und Vorurteile sowie des gemeinsamen Kampfes gegen Hunger, Not und Elend in dieser Welt sein müssen." (S.79) Mit der Friedenserziehung verbindet Röhrs eine Umwelterziehung, die die Verantwortung des Menschen dafür schärfen soll, daß die menschliche Existenz nur im Rahmen der Ökosphäre und in vielfältiger Wechselwirkung mit ihr gelingen kann.
Zur Bewegung des Friedens zählt Röhrs die Aufhebung der Sonderstellung des Menschen; mit Albert Schweitzer sieht er ihn als Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will. Die Konkretionen der "Weltfriedensutopie" verfolgt Röhrs im Kindergarten, in der Vorschule und in den verschiedenen Schulformen. Sehr materialreich sind dann die Hinweise darauf, welchen neuen Horizont die Idee des Friedens den verschiedensten Schulfächern eröffnen kann.

Arnold Köpcke-Duttler

Frederic Vester

Der Wert eines Vogels. Ein Fensterbilderbuch

Herausgegeben von der Studiengruppe für Biologie und Umwelt GmbH, München. Kösel Verlag. München 1984, 16 Seiten mit 58 Fenstern, DM 18,– DM.

Die Fenster sind es, die dieses Bilderbuch auszeichnen, geben sie doch den Blick frei auf die vielen Vernetzungen, die das Leben eines Vogels mit vielfältigen Dimensionen der ersten und zweiten Natur verbinden.

Das Buch beginnt mit der "einfältigen Rechnung" eines "hartgesottenen Betriebswirtschaftlers", der den Materialwert eines Vogels auf 3,1 Pfennige berechnet. Wie einfältig diese Rechnung ist, zeigt Vester im folgenden dieses Buches auf, wenn er den Blick dafür Stufe für Stufe freilegt, welchen Stellenwert er im Zusammenhang der Natur, ihrer vielfältigen Vernetzungen und Rückkopplungen einnimmt und schließlich welche Langzeitwirkungen von Vögeln ausgehen. Die Gesamtrechnung der Natur, die diese uns einmal präsentieren könnte, wenn wir alle diese ökologischen Zusammenhänge weiter ignorieren, beläuft sich auf DM 1357, 13 pro Blaukelchen – wenn man denn eine solche Rechnung über den Wert eines Lebewesens vornehmen dürfte. Vester hat es dennoch getan, um zu zeigen, "wie falsch selbst hartgesottene Materialisten innerhalb ihres Profitdenkens liegen, wenn sie die Erhaltung der Natur nicht ernst nehmen". Das Buch ist ein Musterbeispiel nicht nur naturkundlich-ökologischen Lernens, die Art Zusammenhänge darzustellen dadurch, daß sich auf immer neuen Ebenen (durch immer mehr geöffnete Fenster) immer neue Vernetzungen einzelner Fakten oder Problemstellungen zeigen, kann als Paradigma und methodisches Gestaltungselement jeglichen Lernens angesehen werden.

or.

Martin Massow

Selbsthilfe für Arbeitslose

Ideeen, Vorschläge, Informationen, Kontaktadressen.

München (Kösel) 1983, 188 S., DM 16,80; ISBN 3-466-32018-6.

Dieses Handbuch informiert über Möglichkeiten der Selbsthilfe für Arbeitslose, vor allem in Form kurzer Projektdarstellungen und vieler Vorschläge, wie man sich – in Nischen unserer "freien Marktwirtschaft" – als Arbeitsloser durchschlagen kann. Da werden die Chancen und Grenzen einer Ablaugerei ebenso dargestellt, wie die einer Hundepension und eines Video-Services. Kurzvorschläge gehen vom Alleinunterhalter über Frühstücksdienst, Joggingkurse bis hin zum preiswerten Urlaub und dem Wohnen in Wohngemeinschaften. Viele nützliche Informationen und Tips, viele Ideen, auf die man alleine nicht kommen würde.
Ein brauchbares Handbuch für alle Arbeitslose, die nicht länger warten, sondern anfangen wollen, selbst etwas zu tun. Nur den Schritt zum Selbertun, den muß man selber tun.

tr.

Unterrichtsmaterialien

Fricke/Führing/Kieser/Thamm

Nia-Dia – ein afrikanisches Dorf im Wandel. Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt am Beispiel Elfenbeinküste.

Berlin 1982, Geographische Verlagsgesllschaft, 159 Seiten.

Dieses Material- und Arbeitsbuch für den Geographieunterricht der Sekundarstufe II entfaltet, ausgehend von der konkreten Situation eines ivorischen Dorfes, in systematischer Weise grundlegende Entwicklungsprobleme der Dritten Welt. Der Einstieg ins dörfliche Leben erfolgt für die Kursteilnehmer über Bilder und kurze Texte; man wird an die sozialpolitischen Strukturen, die Stellung der Frau, die Schulbildung, die Infrastruktur und Wirtschaft herangeführt und lernt vor allem die zentralen Phänomene der Stadt-Land-Problematik in der Dritten Welt kennen. Auf der Grundlage einer Materialbasis, die aufgrund der Entwicklungshelfer-Erfahrungen der Autoren sehr fundiert und differenziert ist, sollen die Kursteilnehmer ein fiktives Entwicklungsprojekt entwerfen und dies dann mit dem tatsächlich durchgeführten Dorfentwicklungsprogramm vergleichen. Hierbei werden die Hemmnisse des Projektes verdeutlicht, deren Ursachen auf nationale und internationale Ebenen verweisen. Ansatzweise können hier eurozentrische Entwicklungsvorstellungen verlassen werden. Zum Verständnis der gegenwärtigen wirtschaftlichen und sozialen Probleme der Elfenbeinküste wird auch ein Einblick in die Kolonialgeschichte Afrikas vermittelt. Die Vielfalt des Materials aus Interviews, politischen Verlautbarungen, wissenschaftlichen, aber auch belletristischen Texten, Grafiken und Statistiken ermöglicht es, auch den letzten Schritt zur weltweiten Dimension der Entwicklungsprobleme der Dritten Welt organisch nachzuvollziehen. Jeder Abschnitt enthält die Angabe der Lernziele und ausführliche Arbeitshinweise. Es ist durchaus möglich, dem anspruchsvollen Materialangebot nur einzelne Themenbereiche zu entnehmen, die im übrigen auch in Deutsch- und Geschichtskurse eingebaut werden können. Auch für Dritte-Welt-Gruppen wird hier unterstützendes Material geboten. Damit bietet das Werk spannende und lehrreiche Lektüre. Es gehört im Klassensatz in jede Lernmittelsammlung für die Oberstufe.

Irmgard Heller-Braun

Aktion Kritischer Schüler Bremen (Hg.)

Neue Informations- und Kommunikationstechniken

Bremen o.J., 42 Seiten, DM 3,–, Bezug: Aktion Kritischer Schüler, Postfach 34 70 95, 2800 Bremen 34.

In Ermangelung geeigneter Unterrichtsmaterialien über die möglichen gesellschaftlichen Auswirkungen der neuen Kommunikationstechniken legt der Bremer AKS-Schülerverband selbst eine Unterrichtseinheit zum Thema für die Sekundarstufe II vor. Die Einheit besteht aus einem Themenheft mit Lernzielangaben und methodischen Hinweisen für die Hand des Unterrichtenden sowie einem Materialheft, das Texte zum Problemkreis "Neue Medien" dokumentiert. Die Unterrichtseinheit versucht dem Anspruch gerecht zu werden, den die AKS in einem Thesenpapier zum Informatikunterricht formulierte: "Informatikunterricht ist zur angemessenen Vorbereitung auf die Zukunft notwendig, aber die Inhalte des Unterrichts dürfen sich nicht auf Algorithmik und Programmiertechnik beschränken, sondern sollen sich auch mit Gefahren und Folgen von Computertechnik, Digitalisierung des Denkens und Datenspeicherung ... befassen". Leider beschränken sich die Texte und Fragestellungen auf die "Neuen Medien". Zudem werden mögliche kritische Positionen zu den Informationstechnologien in gelegentlich recht harmlosen Argumenten vorgeführt, insbesondere was die Konsequenzen der Mikroelektronik für den Arbeitsmarkt angeht. Die beiden Broschüren können wohl die beklagten Lücken auf dem Lehr- und Lernmittelmarkt nicht so recht füllen, zeugen aber von einer bemerkenswerten Initiative und bieten für den Einstieg brauchbares Material.

ks

Dritte Welt Haus e.V. Bielefeld

Coca Colonialismus

Eine Unterrichtsreihe für die 7. – 10. Klasse, Bielefeld 1984, mehrteilige Material- und Medienmappe, DM 38,–; Dritte Welt Haus e.V., August-Bebel-Str. 62, 4800 Bielefeld 1.

Mit dieser Unterrichtseinheit eröffnet die Lehrergruppe Dritte Welt am Dritte Welt Haus Bielefeld eine neue Reihe

entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien, auf die man gespannt sein darf. Bereits ein erstes Durchblättern dieser Materialmappe zum Thema "Coca Cola – hier und in der Dritten Welt" läßt das Herz des von aufwendigen Unterrichtsvorbereitungen geplagten Lehrers höher schlagen. Mit Schülerarbeitsblättern, Tageslichtprojektionsfolien und Farbdias hat der Lehrer bereits die wesentlichen Unterrichtsmedien zur Hand, deren Einsatz für 11 Unterrichtsstunden detailliert und übersichtlich nach dem traditionellen Muster der Unterrichtsplanung vorgeführt wird. Ein überaus kompaktes und ungewöhnlich praxisfreundliches Angebot also, das durch entsprechende Hintergrundinformationen für die Hand des Lehrers ergänzt wird. So traditionellund griffig wie das didaktische Konzept ist nun allerdings das The.na ganz und gar nicht: mit der Coca Cola Flasche haben sich die Autoren einem unüblichen Unterrichtsgegenstand gewidmet, der sich jedoch in hervorragender Weise für die in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit stets geforderte Vermittlung von Schüleralltag und Entwicklungsproblematik eignet. Ausgehend von den Konsumgewohnheiten Jugendlicher werden in dieser Unterrichtsreihe die Geschichte der Coca Cola Company durchleuchtet, die Ursachen für die weltweite Verbreitung dieses für den american way of life symbolhaften Getränks hinterfragt und vor allem auch die Situation der Coca-Cola Gewerkschaftler in Guatemala sowie der verarmten Coca-Cola-Konsumenten in der Dritten Welt aufgedröselt, für die mit dem schwarzen Sirup der Traum vom american way of life doch nicht in Erfüllung geht. Politische, historische, geographische, arbeitskundliche und bei der Analyse der Coca-Cola-Werbung auch ästhetisch-kulturkritische Momente verzahnen sich in einer für den Projektunterricht beispielhaften Weise. Ich hätte mir selbst noch einige Hintergründe zu den ökonomischen und sozialpsychologischen Ursachen des westlichen Kultur- und Wirtschaftsneokolonialismus gewünscht, der sich anschickt, die Welt zivilisatorisch zu vereinheitlichen, im Cola-Rausch. Sofern sich der Lehrer durch die kompakte Form dieses Angebotes nicht zu Bequemlichkeit und Oberflächlichkeit verführen läßt, bietet diese in jeder Hinsicht vorzügliche Unterrichtseinheit jedoch genügend Anknüpfungspunkte für weitere Themen und Vertiefungen.

ks

Ausblick ZEP Nr. 3/1984:
Schwerpunkt:
Ethnopädagogik -
Lernen von fremden
Kulturen.

Traugott Schöfthaler: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultueller Erziehung lernen können? Modibo Keita: Afrikanische Erziehungsphilosophie. Alfred K. Treml: Lernen im Oikos der einen Welt. Heinz-Peter Gerhardt: Lehren und Lernen in der Fremde. Dieter Osmers: Ökologie bei Naturvölkern - oder: Lernen den Zeremonienbaum zu pflanzen. Walter Schwenniger: Bonner Tagebuch II, Rezensionen u.a.

Wochenschau für politische Erziehung Nr. 5/1982

Technologischer Wandel

Schwalbach 1982, 40 Seiten, DM 3,60. Bezug: Wochenschau-Verlag, Damaschke-Str. 103–105, 6231 Schwalbach

Nach bewährtem Wochenschau-Konzept präsentiert dieses Arbeitsheft für Schüler der Sekundarstufe II eine Fülle meist knapper, dafür pointierter Textauszüge in ansprechender, reich illustrierter Aufmachung. Diese Ausgabe sammelt Material, das zur Reflexion über das Verhältnis von technologischer Entwicklung und gesellschaftlichem Fortschritt anregt. Neben historischen Rückblicken auf die Anfänge der industriellen Revolution widmet sich die Zusammenstellung schwerpunktmäßig den Auswirkungen der mikroelektronischen Innovationen auf den Arbeitsmarkt. Die Gegenüberstellung kontroverser Positionen und die beigefügten Fragestellungen motivieren zur Diskussion, ohne die freilich die dargebotenen Informationen recht fade und oberflächlich bleiben. Der abschließende Teil über die gesellschaftlichen Steuerungsmöglichkeiten technologischer Entwicklung ist hochinteressant; im vorhergehenden Informationsteil jedoch scheint mir die Beschränkung auf die arbeitsmarktpolitischen Konsequenzen der Informationstechnologie für eine angemessene Beurteilung der gesellschaftlichen Bedeutung technologischer Entwicklung nicht auszureichen. Dennoch bietet dieses Heft eine wichtige und notwendige Ergänzung zu den unkritischen Informatik-Unterrichtsreihen, die sich anschicken, unsere Schulen zu erobern.

ks

ZEP-Treffen

Am 13.10.1984 treffen sich alle ZEP-Redakteure und -Verleger, sowie Autoren und Leser zum jährlichen großen Palaver über das Thema „Die ZEP". Ort: voraussichtlich Tübingen. Bei diesem ganztägigen Treffen geht es nicht nur um die konzeptionelle Weichenstellung für das Jahr 1985, sondern auch um die grundsätzliche Frage: Wie bekommen wir die ZEP aus ihrem Defizit heraus?

Anmeldungen an: Klaus Seitz,
Altheimer Str. 2
7410 Reutlingen 24
Tel.: 07121/66910

Journalistengruppe Dritte Welt

In Bonn haben sich, u. a. um den gelegentlichen ZEP-Autor Siegfried Pater herum, einige freie Journalisten zur "Bonner Journalistengruppe Dritte Welt" zusammengeschlossen. Die Gruppe bietet unterschiedliche Dienstleistungen an: Information über entwicklungspolitische Themen, Beratung im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, sowie Organisation und Durchführung von Seminaren.
Kontakt: Langenbachstraße 17 a, 5300 Bonn 1, Tel. 0228/23 54 84

Peru

Terre des Hommes hat eine Arbeitsmappe für die schulische und die außerschulische Jugendarbeit über Peru vorgelegt. Sie kostet 5,– DM und ist zu beziehen bei TdH, Postfach 4126, 4500 Osnabrück.

Dritte-Welt-Pädagogik in der Schule

Im Lehrerjournal – Monatshefte für die Unterrichtspraxis 7/8, 1984 erschienen mehrere praxisbezogene Beiträge zu einer Dritte-Welt-Pädagogik in der Schule (Schwerpunkt prim, sekI), darunter konkrete Unterrichtshilfen und zwei Theoriebeiträge (u.a. von A.K. Treml). Das Lehrerjournal erscheint im R. Oldenbourg Verlag München und ist über jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag (Pf 801 360, 8 München) erhältlich.

Friedenspädagogik: Neuer Infodienst

"Friedenspädagogik aktuell" heißt ein neuer Informationsdienst. Er wird herausgegeben von der Arbeitsgruppe Dokumentationsstelle Friedenserziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Pf 126 720, 1000 Berlin 12.

Nord-Süd-Dialog

"South-North-Dialogue. Forum on International Development Problems" heißt eine neue Zeitschrift in englischer und deutscher Sprache. Wie der Name schon sagt, beabsichtigen die Herausgeber, mit diesem neuen Forum den Dialog zwischen Nord und Süd vor allem durch Originalbeiträge aus der Dritten Welt zu verbessern.
Politica-Verlag, Im Horsberg 15, 5463 Unkel.

Umwelterziehung in der Schule

Die Universität Hannover bietet ein Kontaktstudium für Lehrer aller

Schularten und Schulstufen zur Umweltpädagogik an. Nähere Informationen: Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung, An der Christuskirche 18, 3000 Hannover.

Welterziehungskrise

Unter dem Titel "Pädagogik: Dritte Welt, Jahrbuch 1983" erschien eine Dokumentation über die Welterziehungskrise und Konzeptionen alternativer Bildung beim Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Falkstr. 96, 6000 Frankfurt für DM 28,--.

Dokumentation entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien

Unter Federführung der Arbeitsgemeinschaft für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit AEBÖ sollen bei der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung DSE alle entwicklungspolitischen Unterrichtsmaterialien für Schulen und außerschulische Bildungsarbeit zentral gesammelt werden. Kontakt: AEBÖ, J. Krause, Simrockstraße 23, 5300 Bonn.

Pädagogen verweigern alle Kriegsdienste

Die Initiative "Pädagogen gegen Rüstungswahnsinn" haben einen neuen "Gemeinsamen Aufruf von Eltern, Erziehern und Lehrern" unter dem Titel "Pädagogen verweigern alle Kriegsdienste – ja zur Friedensarbeit!" gestartet. Der Text kann angefordert werden bei Lutz van Dick, Postfach 2841, 2000 Hamburg 20.

Entwicklungspolitik in den Medien

Eine Bestandaufnahme der entwicklungspolitischen Berichterstattung in den bundesdeutschen Medien, erarbeitet vom Bonner Zentrum für Kulturforschung, hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit als Nr. 72 der Reihe "BMZ-Materialien" veröffentlicht.
BMZ, Postfach 12 03 22, 5300 Bonn.

Deutscher Kolonialismus Kolonialismus als Ausstellung

Anläßlich der 100jährigen Wiederkehr der Berliner Kongo-Konferenz 1884/85 hat die AG Afrika und Kolonialismus (W. Hartmann, Lindwurmstr. 147, 8000 München 2) eine Ausstellung erarbeitet. Titel: Mit Hurra nach Afrika! Deutscher Kolonialismus in Ostafrika. Sie umfaßt 24 Tafeln und ist als Arbeitshilfe für entwicklungspolitische Bildungsarbeit konzipiert.

Einzelheft: DM 4,50, Doppelheft: DM 9,–. Bezug: ZEP – Klaus Seitz / Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel.: 07121 / 66 910, 66 606

Alle Zep-Ausgaben der Jahre 1978, 1979, 1980; 1981 sind vergriffen. Einzelbeiträge können gegen Erstattung der Unkosten kopiert werden. Noch erhältlich ist der Jahrgang 1982:

Heft 1/82
Alfred K. Treml: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Dietmar Fund: Kritik der Umwelterziehung. Traugott Schöfthaler: Lernen von der Dritten Welt. Rezensionen, Entwicklungspäd. Tagebuch u.a.

Heft 2/3 1982
Karl Markus Kreis: Wie fern ist uns die Dritte Welt? Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Sozialpädagogik; Klaus Seitz: Der Januskopf der Krise. Plädoyer für die Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit. Margrit Kreher u. Erwin Wagner: "Gefährdet der Nord-Süd-Konflikt unseren Wohlstand?" Ein entwicklungspäd. Versuch an der VHS. Gerd Döring: Aktionsgruppen zwischen Selbstverwirklichung und Überforderung. Walter Schwenninger: Entwicklungspol. Bildungsarbeit in der Schule. Matthias Wesseler: Die Wissenschaft der schnellen Antworten. Gottfried Orth: Bemerkungen zum Forum für Frieden, Ökologie und Entwicklung; Dritte-Welt-Arbeit – Friedensbewegung – Ökologiebewegung. Stichworte zu ihrem Zusammenhang. Hans Gängerl: Leben und Lernen. Martin Bräumer: Soziales Wandern als Quelle der Aufklärung. Rezensionen, Entwicklungspäd. Tagebuch u.a.

Heft 4/1982
Hans Lenk: Zur Ethik der Technik. Können wir den technischen Fortschritt verantworten? Gerhard de Haan: Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie. Martina Baur: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. Über den Zusammenhang (vor)politischer Sozialisation und friedenspolitischem Engagement.

Außerdem sind aus den Jahrgängen 1983/84 folgende Hefte erhältlich:

Heft 1/83
Pädagogik für einen anderen Fortschritt – Entwicklungspädagogik / Versuch einer Zwischenbilanz
Gottfried Orth: Der Kirchentag wurde violett. Erwin Wagner: Aufbruch zu neuen Ufern – Notizen zum ZEP-Treffen in Tübingen. Werner Eichinger: Unter- und Fehlentwicklung als pädagogisches Thema. Alfred Holzbrecher: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise. Rezensionen, Entwicklungspäd. Tagebuch u.a.

Heft 1/84
Erziehung und Zukunft
Alfred K. Treml: Erziehung und Zukunft. Erwin Wagner u.a.: Berichte, Anmerkungen und Eindrücke zum Symposion "Erziehung und Zukunft". Al Imfeld: Agrikultur – Annäherung an einen neuen Kulturbegriff. Ivan Illich: Erziehung zur Unterentwicklung.

Diese Hefte kosten DM 4,– zuzügl. Porto. Bestellungen hierfür bitte an:
Stattwerk e.G.,
Stoppenberger Str. 13 – 15,
4300 Essen 1

Ein Buch zur Ökonomie der Solidarität

VORWÄRTS BEFREIUNG

Genossenschaftliche Selbsthilfe im Bergischen Land

Hrsg.: Projektgruppe „Geschichte Bergischer Genossenschaften"

Die zunehmende Industrialisierung der bergischen Städte zu Beginn des 19. Jahrhunderts führte zu existentiellen Notlagen der Arbeiterschaft. Die Anstrengungen kollektiver Selbsthilfe im Konsum- und Wohnungsbereich werden mit all ihren Schwierigkeiten (Finanzierung, politische Repression, wirtschaftliche Konkurrenz) und Hoffnungen (solidarische Lebensformen, Gemeinschaftseigentum, billige und gute Lebensmittelversorgung) geschildert.

Es wird versucht, die praktischen Auswirkungen der Gemeinwirtschaftsbewegung zu beschreiben: Effekte der Konzentrationstendenzen und Verhältnis der Parteien und Kommunen zur Genossenschaftsbewegung.

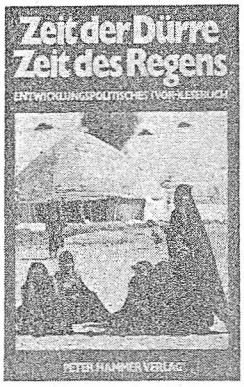
Unabhängig von einer sonst üblichen Beschreibung der NS-Diktatur als 'nur' politische Vergewaltigung der demokratischen Kultur, versucht das Buch die konkreten Wege der Zerschlagung und Gleichschaltungsversuche der wirtschaftlichen Selbsthilfe aufzuzeigen. Mit Ansätzen zu einer praktischen Erneuerung des genossenschaftlichen Gedankens nach Faschismus und Krieg befassen sich die letzten Aufsätze.

AG Spak · Stattwerk e.G. ISBN 3-924379-00-9, DM 19,80
Bezugsadresse: Stattwerk e.G. Stoppenberger Str. 13 – 15, 4300 Essen 1

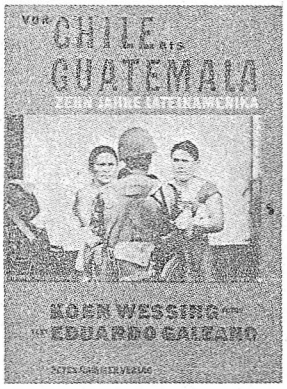
Peter Hammer Verlag

Postfach 20 04 15 · 5600 Wuppertal 2

Zentralamerika



M. Obländer/H. Schulz/
A. Skármeta (Hg.)
Zeit der Dürre
Zeit des Regens
Entwicklungspolitisches
(Vor-) Lesebuch
176 S., Tb., DM 9,80



Eduardo Galeano/
Koen Wessing
Von Chile bis Guatemala
96 S., Großformat, brosch.,
DM 18,80
Dieser Bildband dokumentiert
entscheidende Ereignisse der
letzten zehn Jahre Latein-
amerikas.

Eduardo Galeano
Geburten
Erinnerung an das Feuer (1)
368 S., Engl. Broschur,
DM 22,80
Eine neu erzählte Geschichte
Lateinamerikas.

Indianer in Lateinamerika
Neues Bewußtsein und
Strategien der Befreiung
288 S., Tb., DM 14,80
Eine eindringliche Beschrei-
bung der lateinamerika-
nischen Indianer.

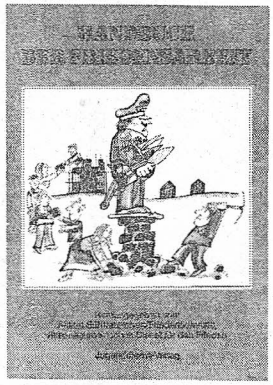
Carlos Rincón/Krista Tebbe (Hg.)
Nicaragua – Vor uns die
Mühen der Ebene
224 S., Format DIN A 4,
DM 28,80
Zahlreiche lateinamerikanische
Autoren kommentieren und
beschreiben ein politisches
Phänomen dieses Kontinents:
Wirklichkeit und Perspektive
der Revolution Nicaraguas.

Lore Schultz-Wild
Die zweite Befreiung
Alphabetisierung in Nicaragua
Vorwort von Fernando Cardenal
208 S., Tb., DM 9,80
Tagebuchaufzeichnungen von
vier jungen Alphabetisatoren,
die fünf Monate lang in abge-
legenen Gebieten mit den
Bauern lebten und ihnen
gleichzeitig Lesen und
Schreiben beibrachten.

Informationsstelle
Guatemala e. V. (Hg.)
Guatemala – Der lange
Weg zur Freiheit
Vorwort von Helmut Frenz
256 S., Tb., DM 12,80

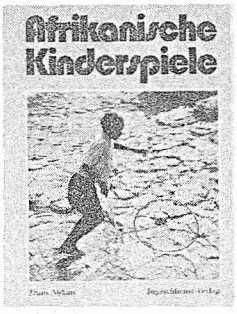
Frieden

Burckhard Luber
Bedrohungsatlas
144 S., brosch., DM 12,80
Lokale Militär- und Rüstungs-
analyse. Übersichtskarten,
Regionalkarten und Tabellen.



Handbuch der
Friedensarbeit
192 S., brosch., DM 9,80
Dieses Handbuch zeigt Mög-
lichkeiten und Erfahrungen
der Friedensarbeit.

Kinder in der 3. Welt



96 S., Großformat,
DM 14,80
In Texten und mehr als 100
s/w Fotos werden afrika-
nische Kinderspiele und
Spielzeug vorgestellt.

32 S., Pappband, DM 14,80
Ein spielerisches, heiteres
Buch, das ein wichtiges
Thema behandelt: Wie
leben die Kinder hier und
wie leben sie woanders!

144 S., Tb., DM 9,80
Ein Abenteuerbuch, das
die Probleme und den
Alltag eines Jungen in
Kenia beschreibt.

Heiner Lichtenstein/
Michael Schmid-Ospach (Hg.)
Holocaust
Briefe an den WDR
128 S., Tb., DM 9,80
Reaktionen der Fernseh-
zuschauer auf den Film

Bitte fordern Sie unsere Prospekte an!