Nr. 4/1985

8. Jahrgang ISSN: 0172-2433

# Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



# ETHIK/ETHIKUNTERRICHT

# KULTURDENKMAL CULTURAL PROPERTY BIEN CULTUREL RYJBTYPHOE AOCTONHIE

Geschützt durch die Haager Konvention vom 14. Mai 1954 zum Schutze von Kulturgut bei bewaffneten Konflikten.

(BGBI. Nr. 58, 3. April 1964)

Protected by the Convention of The Hague, dated 14 May 1954, for the protection of cultural property in the event of armed conflict. (BGBI. No. 58, 3rd April 1964)

Sous la protection de la Convention de La Haye du 14 mai 1954 pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé.

(BGBI. No. 58, 3 avril 1964)

Охраняется Гаагской Конвенцией от 14 мая 1954 г. по охране культурного достояния в случае вооруженного конфликта.

(БГБл, Nº 58, 3 апреля 1964 г.)



# Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

# Inhalt

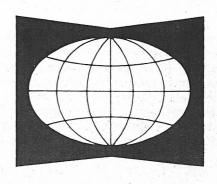
Editorial	
Alfred K. Treml: Überlebensethik - Plädoyer für eine Steinzeitmoral	3
Joachim Winter: Ethisches Nachdenken im Horizont der ökologischen Krise	II
Kulturdenkmal	15
Ethikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland Eine Lehrplansynopse mit kritischen Nachbemerkungen	16
Satire: Philosophie der Wurst	25
Das Portrait: Pädagogische Aktion München	26
Rezensionen	28
ZEP-Nachrichten	35

#### **Impressum**

Herausgeber: Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606. Redaktion: Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; 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.

Bestellungen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 105, D-6231 Schwalbach/Ts.

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr. Bezugspreise: Einzelheft DM 6,—; Jahresabonnement DM 20,—; alle Preise zuzüglich Versandkosten. Vertrieb und Anzeigen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010. Bankverbindung: Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 1025 40 - 601 (BLZ 500 100 60); Dresdner Bank, Ffm-Höchst Nr. 7657717 (BLZ 500 800 00); Volksbank Weinheim/Bergstraße Nr. 1270907 (BLZ 670 923 00). Kündigung des Abonnements 8 Wochen vor Jahresschluß (31.10.). Herstellung und Gestaltung: Alfred K. Treml unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen. Druck: Leuchtwurm Druckkollektiv, Tübingen-Derendingen. Manuskripte sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältig geprüft.



# LESER

Liebe Leser,

mit dem neuen Jahr 1986 wird unsere Zeitschrift - nach einem Jahr Selbstverlag - wieder in einem "richtigen" Verlag erscheinen, nämlich im Wochenschau-Verlag in Schwalbach/ Ts. Bei einem Gespräch im Dezember wurde vereinbart, daß der Wochenschau-Verlag ab dem Jahrgang 1986 alle verlegerischen Tätigkeiten (wie Abonnentenbetreuung, Aboverwaltung, Finanzen, Versand etc.) übernimmt. Was - zumindest vorläufig - in Tübingen/Reutlingen bei der Redaktion bleibt, ist - natürlich einmal abgesehen von der Redaktion selbst - der Satz und das Layout. Für Sie als Leser ändert sich nur insofern etwas, als Sie künftig alle Anfragen, Bestellungen, Abbestellungen etc., die das Abonnement und den Bezug betreffen, an den Wochenschau-Verlag richten sollten. Alles was den Inhalt der ZEP betrifft, bleibt selbstverständlich eine freie Entscheidung des jeweiligen Redakteures.

Wir sind über diese Vereinbarung sehr froh, weil sie uns von vieler Arbeit entlastet. Sie beinhaltet auch die Chance, daß wir – durch gezielte Werbung und einen verbesserten Vertrieb – weitere Abonnenten und Leser gewinnen. Aus diesem Grunde wurden auch von diesem Heft 400 Exemplare zusätzlich gedruckt, die als Probe- und Werbehefte über den Wochenschau-Verlag bezogen werden können. Ich möchte Sie einladen, diese Gelegenheit zu ergreifen, und für unsere ZEP in Ihrem Bekanntenkreis Werbung zu machen. Sie erhalten gerne Werbematerial und Probehefte direkt vom Verlag.

Was die inhaltliche Konzeption angeht, so sind wir uns einig, nach wie vor zu versuchen, Theorie- und Praxisbeiträge gleichermaßen zu berücksichtigen. Dieser Platz zwischen den Stühlen ist nicht immer bequem und auch - wie Sie an manchen Heften deutlich sehen können - nicht immer realisierbar. In letzter Zeit kam sicherlich der Praxisteil etwas zu kurz. Aber das liegt weniger an unserem mangelnden guten Willen, sondern an mangelnden guten Manuskripten.

Dieses Problem läßt sich auch an diesem, Ihnen hier vorliegenden Heft veranschaulichen. Wir stellen Ihnen hier einen Themenschwerpunkt vor, der seit einigen Jahren immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Wir haben in mehreren Beiträgen zumindest das Problem umrissen und dezidierte Positionen aufgezeigt. Ein relativ umfangreicher Rezensionsteil verweist auf den weiteren Diskussionszusammenhang. Aber Sie finden z.B. kein Unterrichtsbeispiel oder konkrete Erfahrungsberichte. Zwei der Hauptbeiträge sind aus meiner Feder (bzw. Schreibmaschine). Und das nicht deshalb, weil ich meinen Status als Herausgeber (wieder einmal) schamlos ausnütze, sondern ganz schlicht deshalb, weil erhoffte Manuskripte ausgeblieben sind, weil keine Beiträge von anderen Autoren vorlagen. Das kann und sollte so nicht die Regel (höchstens eine Ausnahme sein). Die nächsten beiden Hefte werden andere Redakteure verantworten und ich kann mich, Gott sei dank, auf die Leserrolle zurückziehen. Aber das grundsätzliche Problem ist damit nicht gelöst, nämlich daß derzeit recht wenige Manuskripte bei uns eingehen.

Vielleicht, so habe ich mir schon überlegt, liegt das an unseren Themenheften. Wer hat schon zu einem bestimmten Thema ein Manuskript in der Schublade? Ich möchte Ihnen deshalb hiermit deutlich versichern: reine Themenhefte sind von unserer Konzeption her gar nicht erwünscht. Wir wollen auch künftig die ganze Bandbreite möglicher entwicklungspädagogischer Themen abstecken. Themenhefte - das bedeutet nur, daß zu dem jeweiligen Thema mindestens 2 (möglichst kontroverse) Artikel und ein paar Rezensionen zu finden sind. Darüber hinaus sollte aber immer auch etwas ganz anderes zu lesen sein, damit derjenige, der sich für das Thema nicht interessiert, das Heft nicht sofort auf die Seite legen muß. Das vor Ihnen liegende Heft ist, ich weiß, aus Gründen, die ich Ihnen eben nannte, fast ausschließlich einem Thema gewidmet, aber das muß und sollte (künftig) nicht (mehr) sein. Langer Rede, kurzer Sinn: Ich möchte Sie herzlich einladen, an unserer ZEP auch inhaltlich mitzuarbeiten. Schicken Sie uns Manuskripte. Wir freuen uns darauf.

Es muß aber nicht einmal ein Manuskript sein, das freut. Auch Leserbriefe sind wichtig und erwünscht, also Reaktionen, die Wertungen enthalten, Stellungnahmen, kritische Diskussionsbeiträge ect. Sonst sind und bleiben wir unsicher, wie die ZEP "ankommt". Ein Beispiel: Ich habe vor einiger Zeit schon aufgehört, das "entwicklungspädagogische Tagebuch" zu publizieren, weil ein Leser mir "übertriebenen Selbstdarstellungsdrang" vorwarf. Ich weiß nun nicht, ob dieser Leser ein allgemeines Stimmungsbild wiedergibt, oder mit seiner Meinung zienlich alleine ist. Viele positive, aufmunternde Reaktionen, die ich zu diesem Tagebuch erhalten habe, wogen doch nicht so schwer, wie diese eine schwere Anschuldigung. Kurzum, ich weiß nicht, wie andere Leser dazu (und zu anderen Rubriken, Beiträgen ect.) stehen, was sie gerne, was ungerne lesen, welche Beiträge ankommen, welche nicht ect.

Am besten, gleich schreiben!

Liebe Grüße Alfred K. Treml 13.12.1985

### Alfred K. Treml

# Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral

1.

Der Ruf nach einer neuen Ethik ist laut geworden, nach einer Erneuerung der menschlichen Gattung. Aber spätestens, "wenn die Kurie und die Fürstenhöfe davon zu reden beginnen" (ECO 1982, 153), sollten wir solchen Erneuerungsrufen gegenüber mißtrauisch werden. Vor allem dann, wenn – wie heute wieder - Priviligierte von einer neuen "Askese" zu schwärmen beginnen (vgl. z.B. AUER 1984, 78 f.). Allzuoft haben die Mächtigen es verstanden, ihre niedrigen Beweggründe hinter wohlgeschliffenen Worten einer höheren Moral und des Geistes zu verbergen und ihre Vorrechte mithilfe der höchsten Werte zu legitimieren und zu verteidigen.

Seien wir also vorsichtig. Sondieren wir erst den Weg, bevor wir uns in die hehren Gefilde höherer Moral aufmachen. Prüfen wir unser eigenes Reden über Ethik.

2.

Nichts ist leichter, als über Ethik zu reden oder zu schreiben, denn nichts braucht uns dabei zu kümmern. Wir haben deshalb keinen Mangel an ethischen Ratschlägen, keinen Mangel an guten Gesinnungen. Sie sind billig an jeder Ecke zu haben. Ethik als Wissenschaft (oder das Nachdenken) über die einem guten Handeln zugrundeliegenden allgemeinen Normen beschäftigt sich in der Regel nicht mit dem (banalen) Faktischen, sondern mit dem (idealen) Kontrafaktischen. Sie beschreibt nicht was ist, sondern fordert was sein soll. Kein Sein hindert das Sollen, gesollt zu werden, und keine Vergangenheit hindert uns, uns eine bessere Zukunft vorzustellen und zu fordern. Mag auch die Wirklichkeit endlich sein, die Vergangenheit durch das Gewesene begrenzt, die Zukunft ist es nicht, denn sie umfaßt alles Mögliche.

Dort wo die Vergangenheit vergangen und die Gegenwart mühselig und immer zeitknapp ist, da wird alles Eigentliche in die Zukunft verlagert: meine, deine, unsere Identität, die Erfüllung, das Glück, die Erlösung, ja selbst Gott hat sich in die Zukunft verflüchtigt. Alles Vergangene wollen wir erlösen, sagte

Zarathustra, indem wir es in der Zukunft wieder gut machen. Die Zukunft hat eine wertvolle Eigenschaft: sie kann nie beginnen, sie ist immer vor uns. Nichts kann sie falsifizieren, desavouieren, brüskieren. Die Wirklichkeit dagegen wird zunehmend zu einer zufälligen und immer mangelhaften Abbreviation\* eines unendlichen zukünftigen Möglichkeitsraumes (vgl. PAPE 1968). Das Eigentliche ist immer ausstehend. Säkularisierte Parusie\* – in den Worten des atheistischen Theologen Ernst Bloch: "Das Eigentliche oder Wesen ist nichts fertig Vorhandenes ...Das Eigentliche oder Wesen ist dasjenige, was noch nicht ist, was im Kern der Dinge nach sich selbst treibt, was in der Tendenz-Latenz des Prozeßes seine Genese erwartet" (BLOCH 1973, 41).

3.

Nichts ist schwerer, als eine vernünftige Ethik zu entwerfen, denn ihr kann es ja nicht nur darum gehen, irgendwelche Normen zu postulieren - ihr muß es um intersubjektiv begründbare allgemeine Maximen gehen, die von jedem Vernünftigen einsehbar sind. Und da sieht es schlecht aus. Blickt man zurück in die historische und systematische Entfaltung des ethischen Diskurses, der etwa mit Sokrates im Abendland beginnt, dann entdeckt man sehr schnell, daß die Ethik voller Wirrnis, ein Irrgarten voller Wegzeiger ist. Wir haben heute noch kein ethisches Problem gelöst, das uns die Griechen im 4. Jahrhundert v. Chr. formuliert haben. Die Übereinstimmung über das, was ethisch gut ist, was das moralisch richtige Handeln sei, hat nicht zugenommen, sondern - im Gegenteil - ständig abgenommen. Was zugenommen hat, sind die Spitzfindigkeiten, mit der sich die Ethiker gegenseitig ärgern.

Es sieht also nicht gut aus um die Ethik. Ihr zentrales Begründungsproblem ist bis heute nicht gelöst (vgl. TREML 1976). Zwischen Beliebigkeit und Unmöglichkeit müht sie sich redlich ab und provoziert doch nur Hohn. Nur wer an die Sprüche der Pythia glaubt, ist von ihrer Heiligkeit überzeugt. Aber zwischen Erhabenheit und Lächerlichkeit ist nur ein kleiner Schritt.

Verzweiflungstaten sind angesichts dieser desolaten Sachlage verständlich und häufig. Nietzsche beispielsweise schiebt sie (nicht ungeschickt, wie wir gesehen haben) in die Zukunft ab: "Die Zukunft ... erst schafft es, daß etwas gut und böse ist." (NIETZSCHE 1962, 186). Max Weber glaubte, daß zumindest die Wissenschaft nichts Vernünftiges mehr dazu zu sagen hat: Ethische Diskurse sind mit "den Mitteln keiner Wissenschaft" beweisbar oder "widerlegbar". (WEBER 1968, 507). Wittgenstein gar verlagert die Ethik nach "außerhalb der Welt": "Der Sinn der Welt muß außerhalb ihrer liegen. In der Welt ist alles wie es ist und geschieht alles wie es geschieht; es gibt in ihr keinen Wert - und wenn es ihn gäbe, so hätte er keinen Wert. Wenn es einen Wert gibt, so muß er außerhalb alles Geschehens und So-Seins liegen. Denn alles Geschehen und So-Sein ist zufällig ... Darum kann es auch keine Sätze der Ethik geben." (WITTGENSTEIN 1973, 6.41 und 6.43).

4.

"Werte sind Organisationsformen des Verhaltens, sinnvolle, emotionsgeladene Formschemata, die das menschliche Handeln lenken.", meint Robin M. Williams (vgl. HILLMANN 1981, 25). Mit dieser kleinen, und für einen Großteil der soziologischen Ethikdiskussion typischen Definition wird ein großes und bislang ungelöstes Problem plötzlich zum Verschwinden gebracht, löst sich in Luft auf. Nämlich das Problem, das man auf die Frage bringen kann: Wie ist der Zusammenhang von ethischen Werten (Normen) und Gesinnungen (Haltungen) und dem individuellen und kollektiven Verhalten?

Diese Frage stellt sich nicht mehr, wenn ethische Werte und Normen per definitionem das Verhalten bestimmen. Natürlich müßte es heißen: Ethische Werte und Normen sollen menschliches Verhalten bestimmen. Ob sie es aber tatsächlich tun, ist eine andere Frage, eine Frage, die übrigens von den Verhaltenspsychologen in der Regel verneint wird. Leider. Und zwischen Macht und Moral, zwischen Legalität und Legitimität besteht nach wie vor ein kleiner, aber feiner Unterschied, den wir uns nicht durch definitorische Tricks nehmen lassen dürfen.

Die Wirklichkeit ist in der Regel viel banaler als viele Ethiker sie sehen wollen, denn:

"was tut man mit Überlegungen: man schlägt sie in den Wind

was tut man mit Feststellungen: man treibt Schindluder mit ihnen

was tut man mit Entschlüssen: man verschiebt sie auf morgen

was tut man mit Abmachungen: man kümmert sich nicht um sie

was tut man mit Verpflichtungen: man geht sie gar nicht erst ein

was tut man mit Risiken: man umgeht sie

was tut man mit Fragen: man stellt sie erst gar nicht

was tut man mit Problemen: man geht ihnen aus dem Weg

was tut man mit Antworten: man weiß keine was tut man mit Lösungen: man sucht sie erst gar nicht

was tut man mit Widersprüchen: man verschweigt sie

was tut man mit Rückschlägen: man bemerkt sie

erst gar nicht was tut man mit Fehlschlägen: man übergeht sie

(HEISSENBÜTTEL 1966)

mit Stillschweigen"

Nein, mit der Ethik ist es nicht gut bestellt. Spätestens dann, wenn man bei Günther Patzig liest, daß auch Atomkraftwerke nicht verwerflich seien, weil ihre schädlichen Folgen noch nicht überblickt werden könnten, legen wir resigniert, verärgert oder entsetzt die ethischen Fachbücher beiseite (vgl. PATZIG 1985), haben wir doch eben noch in anderen Büchern genau das Gegenteil gelesen, nämlich daß Atomkraftwerke ethisch und moralisch nicht akzeptabel sind, weil ihre schädlichen Folgen noch nicht überblickt werden könnten (vgl. JONAS 1982; SPAEMANN 1980). Da können wir mit Ballauf nur noch stöhnen: "Da hilft nur Nach-Denken." (BALLAUF / SCHALLER 1969, 15).

5.

Seit etwa 3000 Jahren ist die Frage nach dem richtigen, guten Handeln nicht zur Ruhe gekommen. Sie läßt sich nicht verbieten, wegdiskutieren, wegdefinieren. Der skeptische Hinweis auf die vielen mißglückten Versuche ethischer Reflexion läßt die Besten sich nicht abwenden, sondern verzweifeln.

Alles was es gibt, sagen die Funktionalisten, ist ein gelöstes Problem. Ich sage: Vieles was es gibt, kann als Versuch interpretiert werden, ein Problem zu lösen. Er kann mehr oder weniger mißglücken, glücken. Es gibt viele (bessere und schlechtere) funktionale Aquivalente\*. Auch der zunehmende Bedarf nach ethischen Orientierungshilfen ist so gesehen der Versuch, ein Problem zu lösen. Wenn wir das Problem kennen, kennen wir die Frage, auf die eine Antwort gesucht wird, vielleicht der erste Schritt in Richtung auf eine Problemlösung.

Vermutlich gründen einige der wichtigsten ethischen Maximen in genetischen Prädispositionen, z.B. die Erziehungspflicht für die nachkommenden Generationen, sie ist als Überlebensfunktion bei allen höheren Säugern als Brutpflegetrieb beobachtbar (vgl. LIEDT-KE 1981; MOHR 1983). Aber zur ethischen Frage, zum ethischen Problem wird etwas erst, wenn es auch anders sein kann, wenn also gerade die eindeutige genetische Steuerung ausfällt, verblaßt oder völlig fehlt (also z.B. manche Eltern ihrer Erziehungspflicht nicht nachkommen). Man spricht hier von Kontingenzen und interpretiert die Menscheitsgeschichte als Evolution zunehmender Kontingenzen: Immer mehr kann etwas so oder auch anders sein, ist nicht unmöglich, aber auch nicht notwendig so. Also müssen wir überlegen, bevor wir selegieren, bevor wir auswählen: "Warum ist der Mensch, der doch am meisten von allen Lebewesen an der Erziehung Anteil hat, das am stärksten zu unrechtem Handeln fähige Wesen?", fragt ARISTOTELES und antwortet: "Dochwohl, weil er am stärksten die Kraft der Überlegung hat." (zit. nach ESSLER 1980, 40).

Überlegen ist anstrengend und wird deshalb nur in Notfällen praktiziert. In der Regel hat der Mensch Erfindungen entwickelt, die ihm das Nachdenken abnehmen: Institutionen z.B., von denen ARNOLD GEHLEN emphatisch zu reden verstand, weil sie eine

>Weil die Allmacht erst dann am allmächtigsten ist, wenn sie absolut nichts tut! gab die Maschine zurück. Den Gipfel kann man erklimmen, aber wenn man einmal oben ist, sieht man, daß alle Wege nur noch bergab führen! Wir sind doch schließlich vernünftige Leute, weshalb sollten wir den Wunsch verspüren, etwas zu tun? Schon unsere Ururväter haben unsere Sonne in einen Würfel verwandelt und unseren Planeten kastenförmig gemacht, wobei sie die höchsten Berge zu einem Monogramm zusammenfügten, das taten sie jedoch nur, um ihr Theotron zu testen. Ebenso gut könnte man die Sterne im Karomuster anordnen, die eine Hälfte ausknipsen und nur die andere Hälfte leuchten lassen oder Wesen konstruieren, die von kleineren Wesen bevölkert sind, so daß die Gedanken der Riesen in Tänzen von Millionen Zwergen zum Ausdruck kämen. Man könnte an Millionen Orten zugleich sein oder die Galaxien verschieben, so daß sie sich zu ästhetischen Bildern zusammenfügten; sag mir jedoch bitte, weshalb sollten wir uns auch nur einer dieser Aufgaben unterziehen? Was würde sich denn bessern im Universum, wenn die Sterne dreieckig wären oder Räder hätten?«

Aber du redest doch Unsinn! schrie Klapauzius äußerst ungehalten, während ich stärker als je zitterte und bebte. Da ihr den Göttern gleichkommt, habt ihr die Pflicht, alles Leid, Unglück und Elend, das andere denkende und fühlende Wesen quält, auf der Stelle zu beseitigen, anfangen aber müßtet ihr bei euren Nachbarn, die sich – wie ich mit eigenen Augen gesehen habe – ständig den Schädel einschlagen! Ihr aber zieht es vor, den ganzen Tag auf der faulen Haut zu liegen, in der Nase zu bohren und euch über rechtschaffene Reisende, die auf der Suche nach Weisheit sind, mit albernen Zuckergußbotschaften lustig zu machen!

›Ich verstehe gar nicht, weshalb dich ausgerechnet dieser Zuckerguß so auf die Palme gebracht hat, sagte die Maschine. ›Aber lassen wir das. Wenn ich dich richtig verstehe, verlangst du von uns, daß wir jedermann glücklich machen. Mit diesem Problem haben wir uns vor etwa fünfzehn Jahrtausenden gründlich befaßt. Die Felizitologie oder Programmierte Eudämonistik gliedert sich im Prinzip in zwei Richtungen, die schlagartige, revolutionäre und die stufen-

weise, evolutionäre. Die evolutionäre Richtung besteht im wesentlichen darin, keinen Finger zu rühren und voll und ganz darauf zu vertrauen, daß sich jede Zivilisation schon aus eigener Kraft irgendwie durchwursteln wird. Die revolutionäre Richtung arbeitet mit Zuckerbrot und Peitsche. Der Einsatz der Peitsche, d. h. die Schaffung des Glücks mit Gewalt, hat nach unseren Berechnungen zwischen hundert und achthundertmal mehr Unglück zur Folge als der Verzicht auf jegliche Intervention. Bei der Zuckerbrot-Methode sind die Resultate – so unglaublich das auch klingen mag – genau dieselben, und zwar unabhängig davon, ob man ein Supertheotron oder einen Höllischen Infernator, auch genannt Gehennerator, einsetzt. Vielleicht hast du schon einmal von der sogenannten Krabbe Nebula gehört?

Aber natürlich, erwiderte Klapauzius, das sind die Reste einer Supernova, die vor langer Zeit explodiert ist.

»Supernova! In der Tat!« war das höhnische Echo aus der Maschine. »Nein, mein treuherziger Freund, dort war ein Planet, sogar ein ziemlich zivilisierter, auf dem Blut, Schweiß und Tränen in reichlichem Maße flossen. Eines Morgens warfen wir daher achthundert Millionen Volltransistorisierte Wunscherfüller über dem Planeten ab, aber wir hatten uns noch keine Lichtwoche von ihm entfernt, als er explodierte – winzige Stücke und Splitter fliegen bis auf den heutigen Tag durchs Weltall! Ähnlich war es mit dem Planeten der Hominaten . . . soll ich dir auch davon erzählen?«

Nein, danke! brummte Klapauzius mürrisch. Aber ich kann einfach nicht glauben, daß es unmöglich sein soll, andere glücklich zu machen! Mit etwas Umsicht und Fingerspitzengefühl müßte . . . .

Du glaubst mir nicht? unterbrach ihn die Maschine. Dann kann ich dir auch nicht helfen. Wir haben es vierundsechzigtausendfünfhundertunddreizehnmal versucht. Die Haare stehen mir noch heute auf jedem meiner Köpfe zu Berge, wenn ich an die Resultate denke.

Altruizin oder Der wahre Bericht darüber, wie der Eremit Bonhomius das universelle Glück im Kosmos schaffen wollte, und was dabei herauskam (S. 87)

© Stanisław Lem 1968

suhrkamp taschenbuch 1215

"Entlastung" bewirken, eine Entlastung von allzu vielen Entscheidungen, ein Wegweiser sind durch die Fülle von Eindrücken und Reizen, von denen der weltoffene Mensch überflutet wird (vgl. GEHLEN 1970, 95 ff.). Die "wohltuende Fraglosigkeit", die von ihnen ausgeht, wird auch mithilfe anderer Mechanismen produziert. NIKLAS LUHMANN spricht hier von (binär schematisierenden und bewertenden) Kommunikationsmedien, die unwahrscheinliche Selektionen übertragen, und meint damit z.B. Wahrheit, Liebe, Geld, Macht (vgl. LUHMANN 1976, 217 ff.). Man muß auch noch die Religion, die Sitte, das Gesetz, die Erziehung und vor allem die Gewohnheiten anführen. Alles Dinge, die uns helfen, mit der Fülle von Kontingenzen umzugehen und inmitten hoher Komplexität eine haltgebende Ordnung zu finden, die Handeln ermöglicht. Ahnlich wie das Wort "Sitte" leitet sich "Ethik" etymologisch von "ethos" ab und schließt alles in sich, "was menschliches Zusammenwohnen ermöglicht, was den Zustand des Geordneten, Geregelten, Vertrauten, Gewohnten, Haltgebenden, Überschaubaren, Selbstverständlichen, allgemein Gebotenen und gemeinsam Verantworteten herstellt." (KORFF 1975, 48 f.).

Aber der Mensch ist ein Wesen, das fragt. Er will Auswahlentscheidungen in bestimmmten Situationen

- meistens nach krisenhaften Erschütterungen fragloser Selbstverständlichkeiten - auf Grundsätze zurückführen, die er alleine vor seiner Vernunft legitimiert hat. Das ist das Selbstverständnis und das Pathos der Aufklärung. So gesehen kommt ethisches Nachdenken immer zu spät. Es tritt erst dann auf den Plan, mit herrischer Geste und tiefem Ernst, nachdem die wohltätige Fraglosigkeit verloren gegangen ist, dort wo die Gewohnheiten brüchig geworden sind, das Recht auf seine Legitimität hinterfragt wird und die Religion als eine Ansammlung nützlicher Fiktionen durchschaut ist. Jetzt wo nichts mehr Halt und Sicherheit gibt, fragen wir unsere Vernunft: Welche allgemeinen Grundsätze sollen meinem Handeln zugrundeliegen, ein Handeln, das ständige Kontingenzen regulieren und selegieren muß. Das aber heißt Selbstbeurteilung, Selbstkritik, Selbstorganisation. Der Mensch ist nicht der Freigelassene der Natur, der Mensch ist der Alleingelassene der Natur.

6

Fragen wir jetzt, nachdem wir die allgemeine Funktion ethischen Nachdenkens bestimmt haben (vgl. auch TREML 1985), nach der besonderen Ausprägun-

gsform der ethischen Frage in der Gegenwart. Um welche Kontingenzen geht es heute?

Das Grundproblem ist sicher auch heute das zuneh-Auseinanderklaffen von (selbsterzeugter) Komplexität, von Macht und Können, einerseits und der dazu unterentwickelten, mangelhaften Fähigkeit, dies vernünftig zu selegieren, zu steuern und zu verantworten. Aber das Problem in der Gegenwart stellt sich in einer nie dagewesenen Schärfe. Durch die technologischen, bis ans Ungeheuerliche grenzenden Wirkungsmöglichkeiten des Menschen entsteht für die Ethik eine völlig neue Situation (vgl. LENK 1982): Die Möglichkeiten moderner Technologie, insb. der Waffentechnik, sind inzwischen so groß geworden, daß damit das gesamte terrestrische Leben irreversibel geschädigt werden kann. Die Ethik, die sich traditionellerweise im Menschlichen tummelt und das zwischenmenschliche Handeln regulieren will, ist - obwohl sie nicht einmal das vermochte - aufgerufen, nun auch noch die Natur zu berücksichtigen. Selbst wenn man innerhalb der traditionellen Einengung, gewissermaßen der Heimat von Ethik, argumentiert, ist die Situation eine neue: alle jetzt lebenden Menschen und alle künftig noch lebenden Menschen sind in den Verantwortungsbereich von Ethik gerückt. Nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft muß mitberücksichtigt werden, "enn unsere heutigen Handlungen oder Unterlassungen Folgen weit in die Zukunft hinein haben werden: Wir brauchen neben der traditionellen Nahethik deshalb auch eine Fernund Systemethik, eine Ethik der technischen Fernwirkungen und Systemwirkungen; eine Ethik der Nächstenliebe taugt dort nicht mehr viel, wo die Differenz von nah und fern, von Gegenwart und Zukunft aufgehoben ist.

Eine Ethik, die - wie in der Tradition - auf den Nahkreis des individuellen Handelns eingestellt war, kommt in mehrfacher Weise nicht mehr mit: Weder sind die Folgen kollektiven menschlichen Handelns in einer arbeitsteiligen Weltgesellschaft auf ein individuelles Handeln oder Unterlassen rückführbar, noch sind (umgekehrt) die Folgen, Nebenfolgen und Folgenfolgen überhaupt vollständig voraussehbar. Das Werkzeug Ethik ist stumpf und unbrauchbar geworden, falls es überhaupt jemals brauchbar gewesen ist. Dort wo das Handeln einzelner Menschen nicht mehr die Freiheit als moralisches Subjekt konstituiert (wie es noch Kant postulierte), wird die Verantwortlichkeit einzelner Menschen problematisch, ja gewissermaßen eine unbrauchbare, überholte Kategorie. Die traditionelle Ethik wird damit zunehmend überfordert, überlastet. Noch aber haben wir keinen Ersatz dafür, wir wissen nur: "In einer Welt zunehmender Systemvernetzung ... kann keine Moral der Nächstenliebe mehr genügen." (LENK 1982, 9).

Kurzum: Die Risiken der Einflußnahme durch die moderne Wissenschaft und Technik, durch Industrie und Rüstung, durch Konsumgewohnheiten und politische Entscheidungen, sind so groß geworden, daß sie eine in der Phylogenese\* unvergleichliche Größe und Gefährlichkeit erhalten haben. Kontingent ist jetzt nicht nur etwas, sondern alles.

7.

Wenn man die endlose Ausweitung menschlicher Macht vor allem mit der Entwicklung der modernen Naturwissenschaften in Verbindung bringt, dann kann man, wie es Max Born vor Jahren getar hat, von einer "Zerstörung der Ethik durch die Naturwissenschaften" sprechen (BORN 1969). Max Born resignierte: "Die politischen und militärischen Schrecken sowie der vollständige Zusammenbruch der Ethik, deren Zeuge ich während meines Lebens geworden bin, sind kein Symptom einer vorübergehenden sozialen Schwäche, sondern eine notwendige Folge des naturwissenschaftlichen Aufstiegs – der an sich eine der größten intellektuellen Leistungen der Menschheit ist. Wenn dem so ist, dann ist der Mensch als freies verantwortliches Wesen am Ende... Es scheint mir, daß der Versuch der Natur, auf dieser Erde ein denkendes Wesen hervorzubringen, gescheitert ist." (BORN 1969)

Man kann diesen Satz einmal so verstehen, daß damit, das kollektive Aussterben der menschlichen Gattung vorwegnehmend, die Folgen dieser Entwicklung beschrieben werden. Man kann ihn aber auch so interpretieren, daß damit – ein Weiter-, Überleben voraussetzend – die Leistungsfähigkeit der menschlichen Vernunft sehr skeptisch beurteilt wird: Obgleich die explosionsartige Steigerung der Gehirntätigkeit beim Menschen mit ständig zunehmender Geschwindigkeit Informationen über die Welt produziert, die diese immer schneller verändern, wird dies alles wohl durch den Verstand bewirkt, aber nicht mehr durch die Vernunft kontrolliert.

Wenn aber die Vernunft dem Verstand nicht mehr hinterherkommt, gibt es genau zwei Möglichkeiten: Wir versuchen, die Vernunft zu verbessern, zu perfektionieren, damit sie vielleicht einmal den Verstand wieder einholt. Das haben wir seit Beginn der Neuzeit versucht. Ohne Erfolg. Oder aber wir versuchen, den Verstand zu begrenzen, seine Fehler zu vermeiden, damit die von ihm erzeugten Probleme wieder auf ein Maß verkleinert werden, das unsere begrenzte Vernunft beherrscht. Eine Ethik, die dieser zweiten Möglichkeit folgt, müßte Stoppregeln für weiteres ungezügeltes Wachstum verstandeserzeugter Komplexität entwickeln, wenngleich sie sich immer dabei auch bewußt bleiben muß, daß sie weder die Macht noch die Möglichkeiten hat, diese auch durchzusetzen.

Ethik hatte sich von anfang an, also seit sie sich aus Tabus und Ritualen in segmentären Gesellschaften entwickelte, als selbstverantwortete Begrenzung verstanden. Die logische Form ihrer Sollensregeln impliziert immer die Ausschließung anderer Möglichkeiten, die man nicht tun, die man unterlassen sollte. Deshalb sind (fast) alle 10 Gebote – um ein Beispiel zu geben – Ausschließungsregeln: Du sollst nicht...! sagte Gott der Herr.

Daß die Ethik nicht die Macht hat, sich durchzusetzen, heißt nicht, daß sie sinnlos ist. Was bleibt, ist letztlich ein argumentativer Apell an gute Gründe, an Beweise. Er setzt das Interesse an Vernunft schon voraus. Nichts mehr und nichts weniger. Das ist oder ersetzt nicht Politik, denn "sobald ... eine Frage irgendwie mit Politik verbunden ist, werden theoretische Methoden unzulänglich." (RUSSEL 1971, 201); unzulänglich, vielleicht sogar in gewisser Hinsicht irrelevant, aber nicht sinnlos, wenn Sinn etwa mit Orientierung, mit Einordnung in einen größeren Zusammenhang zu tun hat. Das ersetzt auch nicht Erziehung, die gerade als ethische Erziehung im bloßen Appell nicht aufgehen darf und als Überredungskunst

8.

Alle gegenwärtig relevanten Ethikkonzepte, die auf diese Fragen eine Antwort suchen, haben zwei allgemeine Maximen: ÜBERLEBEN und GUTES LEBEN. Beides gehört notwendig zusammen: Je nach Sichtweise, je nach Anfang der Argumentation gewinnt einmal das Eine, dann das Andere Priorität. Ohne das Überleben kein gutes Leben, also ist das biologische (physische) Überleben die Conditio sine qua non\* für jegliches gutes Leben. Aber ohne eine Idee des guten Lebens wird auch der Lebenserhalt nicht zu einem schützenswerten moralischen Wert, sondern vielleicht zu einem nachgeordneten Instrument, einem Mittel, das einem höheren Zweck dient. Naturalistische und transzendentale Begründungsformen stehen letztlich hinter diesen unterschiedlichen Argumentationen, und beides sind totalitäre Erklärungstheorien. Sie erklären nicht nur sich selbst, sondern auch jeden gegnerischen Ansatz gleich mit. Das aber blockiert Lernen, weil man nur noch von sich selber lernen kann.

Ein Lernen bleibt nur solange möglich, als man sich nicht vorschnell mit einer Position - sei es eine naturalistische Ethik\*, sei es eine transzendentale Ethik\*identifiziert, sondern beider Leistungsfähigkeit zunächst einmal miteinander vergleicht und überprüft. Dann erkennt man sehr schnell, daß beide Ansätze in unterschiedlichen Bereichen stark und schwach sind: Transzendentale Ethikkonzeptionen haben seit Kant die formalen Bedingungen der Möglichkeit guten Handelns herausgearbeitet; sie lassen sich letztlich auf das Prinzip der Verallgemeinerbarkeit ethischer Normen zurückführen, eine Maxime, die eine vernünftige Lösung des Problems der disparaten, unterschiedlichen Verteilung von Möglichkeiten im Sozialbereich angibt. Naturalistische Ethikansätze haben - in der Spur evolutionstheoretischen Denkens - darauf hingewiesen, daß Lebewesen, Populationen, Gattungen evolutionär scheitern können, daß viele Anzeichen dafür sprechen, daß auch die menschliche Gattung sich anschickt, diesen Weg alles bisherigen Lebens zu gehen, und zwar viel schneller, als das, wenn überhaupt, erwartet wird, daß also das Überleben unserer Gattung schon in der Gegenwart auf dem Spiele steht. Ihr Grundprinzip ist, wie es scheint, das Prinzip der Nichtverallgemeinerbarkeit von Überlebenskriterien: Was "gut" ist für das Überleben eines Individuums, muß noch nicht gut sein für das Überleben einer Population oder der Gattung. Was "gut" ist für das Überleben von Populationen muß nicht gut sein für das Überleben anderer Populationen oder Individuen. Und was "gut" ist für das Überleben des gesamten Okosystems muß nicht gut sein für das Überleben von Gattungen oder gar von Individuen (vgl. SKINNER 1981). Der äußere Kontext, also das größere (Über-)Lebenssystem ist dabei immer wichtiger: Die Evolution sorgt nur für das Überleben des größten Kontextes, für das terrestrische Ökosystem. Aber darunter, auf der Ebene der Gattungen, Populationen und Individuen, hat niemand bisher überlebt.

Überleben ist nur relativ möglich, für eine gewisse Zeit. Und hier gibt es in der Tat ein Kriterium, das dieses komplexe Zusammenspiel von Überlebenskontexten eindeutig regelt: Überleben kann auf (eine gewisse) Dauer nie gegen und auf Kosten der umgebenden Lebenssysteme (des Kontextes, des Ökosystems) gelingen. Was schlecht ist für das umgebende Ökosystem, das ist auf jeden Fall schlecht auch für die darin aufgehobenen Lebenssysteme. Anders gesagt: Das Lebenss tem, das seine Umwelt zerstört, zerstört sich selbst. Übertragen auf das Problem der Ethik heist die Konsequenz: Eine anthropozentrische Moral wird den "anthropos", den Menschen qua Gattung, früher oder später, aber mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit (selbst) zerstören.

Wo die Menschheit nichts Größeres mehr außer sich selbst sieht und alles in ihrer Macht steht, muß sie alles in ihrer Macht Stehende tun, um sich selbst in die Arme zu fallen.

9.

Eine menschliche Freiheit, die alles kann, läßt sich nur noch steigern durch Unterlassen. Eine Ethik der Erhaltung, der Bewahrung, der Verhütung, des Unterlassens, des Seinlassens dürfte deshalb die angemessene Antwort auf unsere Ausgangsfrage sein, nicht die Perfektionierung eines anthropozentrischen Fortschritts. Emanzipation kann und darf nicht mehr verstanden werden als Befreiung von der Natur, sondern von der Einbildung, dies jemals zu können.

Eine Ethik des Seinlassens provoziert mehrere, naheliegende Mißverständnisse. Da ist zunächst einmal das Miß verständnis, Seinlassen sei leicht, impliziere Nichts tun, sei gewissermaßen eine Ethik des "Tu-Nix" oder gar (noch schlimmer) des "Aussitzens" von Problemen. Aber das Gegenteil ist richtig. Etwas es sein lassen "orientiert sich an dem Eigenwert, dem Eigenrecht und an der eigenen Fülle des anderes Lebens, der Tiere, der Pflanzen, des Meeres, der noch Ungeborenen u.s.w." (NIPKOW 1984, 19). Ein solches Sein-Lassen haben wir nicht gelernt, das ist oft unendlich schwer: Keine Wüste ist wüst genug, kein Meer tief genug, kein Urwald dicht genug, als daß sie bzw. er nicht nach Rohstoffen durchwühlt wird. Kein fremder Volksstamm ist fremd und wertvoll genug, um nicht erforscht, assimiliert und damit ausgerottet zu werden. "Der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt" - so Ulrich Beck in einer realistischen Bestandsaufnahme - "scheint alles zu verändern, ja revolutionieren zu können, nur nicht sich selbst." (BECK 1984, 61). Etwas es sein lassen, um seiner selbst willen, kostet uns riesige Kräfte, heißt oft Kampf, bedeutet politisches und pädagogisches Handeln gegen jene Kräfte, die die Macht haben, etwas nicht sein zu lassen.

Ein zweites Mißverständnis bezieht sich auf die konservative Vereinnahmung einer Ethik des Seinlassens. Erhaltung, Hegen und Bewahren sind ja traditionell konservative Tugenden (vgl. KALTENBRUNNER 1985). Und in der Tat wird die bisherige Diskussion weitgehend konservativ besetzt (vgl. MARKL (Hg.) 1982; SPAEMANN 1980 und 1982; TENBRUCK 1972). Dagegen hat sich, wie es scheint, die Linke freiwillig und völlig unnötigerweise aus dieser Diskussion selbst verabschiedet. Habermas beispielsweise setzt Naturbeherrschung als unhinterfragbar voraus; die Formen dieser Naturaneignung werden bei ihm als Interaktion bloß instrumentellen Handelns aus der Rechtfertigung des praktischen Diskurses, und damit aus der Ethik ausgeschlossen. Allenfalls wird der Naturaneignung noch eine ästhetische Funktion zugestanden (vgl. HA-BERMAS 1984, 505-521; vgl. auch KUNSTMANN 1981). Das ist traurig, ein Stück weit unverständlich, von der Sache her nicht begründbar. Eppler hat vor Jahren schon zwischen Wertkonservativen und Strukturkonservativen unterschieden und damit eine hilfreiche Distinktion\* in die Diskussion gebracht, die die Berührungsängste "linker" und "rechter" Diskurspartner voreinander eigentlich vermeiden könnte (vgl. EPPLER 1981). Wer Werte erhalten will, muß Strukturen verändern, meint Eppler. In den Worten von Erich Fried:

"Wer will, daß die Welt bleibt wie sie ist, will nicht, daß sie bleibt."

Franz Joseph Strauß hat präzise das Credo\* der Strukturkonservativen auf den Begriff gebracht: "Konservativ sein heißt, an der Spitze des Fortschritts marschieren!". Dagegen hat das Credo der Wertkonservativen schon Descartes formuliert (obwohl er sicher kein Wertkonservativer war): "Lieber langsam, Schritt für Schritt in die richtige Richtung, als schnell, mit Riesenschritten, in die falsche!" (sinng. DESCARTES 1961, 3).

#### 10.

Das Problem ist, daß wir nicht mehr sagen können, welche Richtung die richtige ist. Eher schon können wir sagen, welche Richtung die falsche ist. In den Worten von Hans Jonas:

"Die Erkennung des malum ist uns unendlich leichter als die des bonum. Sie ist unmittelbarer, zwingender, viel weniger Meinungsverschiedenheiten ausgesetzt... Über das Schlimme sind wir nicht unsicher, wenn wir es erfahren; über das Gute gewinnen wir Sicherheit meist erst auf dem Umweg über jenes." (JONAS 1984, 64)

Weil es aber schon viel zu spät ist, wenn das malum (das Böse/ Schlechte) offensichtlich ist, d.h. von unseren 5 Sinnen wahrgenommen werden kann, wird das "vorgestellte malum", zunehmend die Rolle des "erfahrenen malum" übernehmen müssen, und das heißt: kognitive Erkenntnis muß der sinnlichen Erfahrung vorauslaufen. Wissenschaftliche Reflexion und pädagogische Aufklärung wird in Zukunft deshalb nicht unwichtiger, sondern zunehmend wichtiger und unverzichtbarer werden. Die ethische Verantwortung des Intellektuellen wird aber zunehmend eine warnende und eine prohibitive sein, die aufzeigt, wo das Überschreiten einer bestimmten Grenze irreversible Folgen haben wird und deshalb lieber unterlassen bleiben sollte, "weil die Wissenschaft, mein lieber Adson, nicht nur darin besteht, zu wissen, was man tun muß oder kann, sondern auch, was man tun könnte, aber lieber nicht tun sollte." (ECO 1984, 128). Und die Verantwortung des Pädagogen kann mit der Aufforderung bestimmt werden: die Aufklärung über sich selbst, über die Folgen der Aufklärung, aufzuklären.

#### 11.

Es gibt Anzeichen dafür, daß die Menschheit schon einmal in einer ähnlichen, vergleichbar desolaten Situation einer evolutionären Sackgasse gestanden ist und mit der Herausforderung fertig wurde. Zumindest spricht bisher nichts dafür, daß die Altsteinzeitmenschen als einzige Gattung einem Naturgesetz entfliehen konnten, das da besagt, daß jede Population am Anfang der Inbesitznahme eines Lebensraumes immer mehr Nachkommen erzeugt als zur Bestands-

erhaltung notwendig wäre. Die "Erfindung" von Sg ache und Werkzeug in Verbindung mit der cerebralen Akzelleration\* und dem aufrechten Gang (mit Freisetzung der Hände) schenkten den Altsteinzeitmenschen einen ungeheuren Selektionsvorteil gegenüber ihren Konkurrenten um Lebensraum und Ressourcen. Man muß also annehmen, daß in der Altsteinzeit die Menschheit ebenfalls (wie in der Neuzeit) exponentiell anwuchs und damit auch das Produkt aus Populationssumme und Ressourcenverbrauch pro Kopf der Bevölkerung (die positive Entropie\*), so daß die Menschheit sehr schnell an die Grenzen weiteren Wachstums gestoßen ist, denn in einer endlichen Welt kann es kein unendliches Wachstum geben. Ihr Anpassungsproblem, vor dem auch wir heute stehen, lautet: sich unterhalb dieser Grenze in einem gewissen Sicherheitsabstand von der maximalen Tragekapazität auf dieser Erde einzurichten. Das heißt bei den damaligen ökonomischen Bedingungen etwa 2-10 Millionen Menschen auf der ganzen Welt.

Die Steinzeitmenschen schafften es fast 2 Millionen Jahre lang, dieses Problem zu lösen und sich unterhalb des kritischen Schwellenwertes anzupassen – dank ihrer Steinzeitmoral. Es gelang ihnen eine Art Regelkreisdenken mit negativer Rückwirkung zu stabilisieren, das die Bevölkerungsgröße und den Ressourcenverbrauch in sicherem Abstand von der ihnen vorgegebenen Tragekapazität präzise regulierten (vgl. MARKL 1980; 1983; LÜNING 1983). Das war eine enorme Kulturleistung, die über 99% der Zeit unserer Stammesgeschichte wirkte, bis zu Beginn der Neuzeit der Regelkreis umgedreht wurde, zu einem "dynamischen" mit "positiver" Rückkopplung, der – sich selbst propellierend – dann bald in die uns bekannten Exponentialkurven einmündete.

Dabei schafften unsere Vorfahren es sogar, beide Momente einer Ethik des Überlebens, nämlich Überleben und gutes Leben, in einer auch für heutige Maßstäbe bewunderswerten Weise miteinander zu verbinden. Das, was die einschlägige neuere Forschung über die Altsteinzeit herausbekommen hat, entspricht nämlich so gar nicht unseren common-sense-Vorstellungen von der Steinzeitmoral:

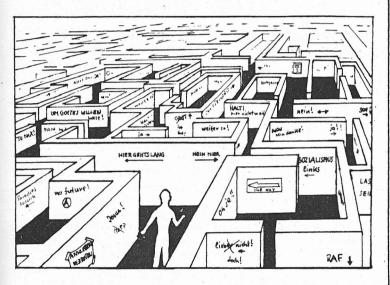
"Der Altsteinzeitmensch lebte wohlernährt (wenngleich nicht krankhaft verfettet) und meist frei von schweren Seuchen mit wenige Jahre nach der Geburt durchaus akzeptabler Lebenserwartung... (Sie arbeiteten) – in klarer Arbeitsteilung und dennoch oft hoher Gleichberechtigung der Geschlechter – pro Tag etwa 3-4 Stunden, nicht weil sie zu faul sind, mehr zu tun, sondern weil mehr Ausbeutung die Reviere erschöpft." (MARKL 1980, VII)

Vermutlich waren es zuerst Individuen, dann kleine Gruppen, die ethische Stoppregeln für weiteres tödliches Anwachsen "erfanden", entwickelten und erprobten, die dann als die kollektive Überlebenskrise immer drängender wurde von anderen Individuen und kleinen Gruppen übernommen wurde, um schließlich von der jeweiligen Kultur qua Tabu und Ritual in die wohltuende Fraglosigkeit der Latenz abzusinken, stabisiliert zu werden. Auch in der biologischen Evolution ist das Individuum die innovative Mutante, während die Population immer die konservative Restabilisierung übernimmt. Erst unter hartem Überlebensdruck übernehmen Mehrheiten kulturelle Innovationen, während Andere als Folge ihrer Lebensblockade ausstarben.

Das ist der Grund, nicht zu warten, bis die neue Moral, die neue Zeit vom Regierungssprecher verkündigt und vom Bundestag verabschiedet wird, sondern heute, etwa in kleinen Gruppen, damit anzufangen.

12.

Nichts spricht bislang dafür, daß die Menschheit es noch ein zweitesmal schaffen wird. Aber etwas spricht dagegen, dies zu prophezeien: Es gibt sich selbst erfüllende Prophezeiungen, Prophezeiungen, die erst dadurch, daß sie geäußert und publiziert werden, wahr werden. Das aber spricht dafür, keine (absoluten) negativen Prophezeiungen abzugeben, sondern (eingeschränkte) positive. Hoffen wir, daß dies eine ist: "Wir werden es schaffen – wenn wir uns anstrengen." (JOHN SALK).



#### FREMWÖRTERGLOSSAR

Abbreviation: Abkürzung, verkürzende Ersatzform Parusie: (Die Lehre von der) Wiederkunft Christi

Phylogenese: Geschichte der Menschheit (als Gattung)

Äquivalente: (für die entsprechende Funktion) gleichwertiger Ersatz

Conditio sine qua non: Grundbedingung

naturalistische Ethik: geht auf die Natur als Bedingung der Möglichkeit von Ethik zurück

transzendentale Ethik: geht auf die menschliche Vernunft als Bedingung der Möglichkeit von Ethik zurück

Distinktion: Unterscheidung

Credo: Glauben, Glaubenssatz

Cerebrale Akzelleration: Die starke Ausweitung des Volumens des menschlichen Großhirns

Entropie: Das Maß der Umwandlung geordneter, brauchbarer Energie in ungeordnete, unbrauchbare (z.B. Umweltverschmutzung durch Energieanlagen und Autos)

#### MAXIMEN EINER ÜBERLEBENSETHIK

- 1. SCHAFFE BEI DEINEN ETHISCHEN ÜBERLE-GUNGEN DIE UNTERSCHEIDUNG VON MENSCH UND NATUR RADIKAL AR.
- 2. VERSUCHE NICHTS ZU TUN ODER ZU FÖR-DERN, WAS FOLGEN HABEN KANN, DIE IN EINER GENERATION NICHT WIEDER ABGEAR-BEITET WERDEN KÖNNEN.
- 3. HANDLE ERST NACHDEM DU DAS UNTERLAS-SEN DER HANDLUNG GLEICHWERTIG MIT IHRER AUSFÜHRUNG BERÜCKSICHTIGT UND BEWERTET HAST. BIST DU UNSICHER DARÜ-BER, WAS BESSER WÄRE: LASS ES SEIN!
- 4. ZIEHE SOLCHE HANDLUNGEN (BZW. UNTER-LASSUNGEN), DEREN NEBENFOLGEN DU ÜBERSEHEN KANNST, JENEN VOR, BEI DENEN DU ES NICHT KANNST.
- 5. DENKE KOMPLEX (DIE FOLGEN UND FOLGEN VON FOLGEN BERÜCKSICHTIGEND), HANDLE EINFACH (MIT WENIGEN ODER ÜBERSCHAUBAREN FOLGEN).
- 6. VERSUCHE DEIN PERSÖNLICHES LEBEN UND GGF. DEIN POLITISCHES UND PÄDAGO-GISCHES HANDELN SO EINZURICHTEN, DASS DAS PRODUKT AUS VERMEHRUNGSVERHALTEN UND RESSOURCENVERBRAUCH ALSO DAS MASS DER ERZEUGTEN ENTROPIE VERKLEINERT WIRD,
- 7. ÜBERFORDERE DICH UND ANDERE (MORA-LISCH UND PÄDAGOGISCH) NICHT. ES LIEGT NICHT AN DIR (ALLEIN), WENN ALLES SCHON ZU SPÄT IST.<sup>1)</sup>
- 1) Die Maximen sind traditionell adressiert, d.h. sie wenden sich an Menschen als Subjekte von Handlungen (und Unterlassungen), obwohl dieses traditionelle Subjekt im Kontext einer modernen Systemethik verloren gegangen ist. Weil Systeme nicht aus Menschen bestehen, vermag uns auch nicht der Hinweis zu trösten, daß dies "irgendwie" doch vermittelt ist. Eine Ethik des Seinlassens wird darauf zielen müssen, Systeme wieder an individuelle und/oder kollektive Entscheidungen rückzubinden durch ein Seinlassen eines weiteren Komplexitätswachstums. Insofern ist sie paradox: sie wendet sich an Subjekte, die keine mehr sind, damit sie es wieder werden.

- AUER, A.: Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion. Düsseldorf 1985².
- BALLAUF, Th./ SCHALLER, K.: Pädagogik Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1. Freiburg/ München 1969.
- BECK, U.: Perspektiven einer kulturellen Evolution der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1984, S. 52-62.
- BLOCH, E.: Karl Marx und die Menschlichkeit: Stoff der Hoffnung, In: Über Karl Marx. Frankfurt am Main 1973.
- BORN, M.: Die Zerstörung der Ethik durch die Naturwissenschaft. Überlegungen eines Physikers. In: Kreuzer, H. (Hg.): Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz Dialog über die 'zwei Kulturen'. Suttgart 1969.
- DESCARTES, R.: Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftsgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsfindung. Stuttgart 1961.
- ECO, U.: Der Name der Rose. München, Wien 1984.
- EPPLER, E.: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.
- ESSLER, W.K. (Hg.): Zwischen Tag und Nacht. Festschrift für Willy Essler. München-Günzburg-Frankfurt 1980.
- GEHLEN, A.: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main, Bonn 1970.
- HABERMAS, J.: Replik auf Einwände. In: ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, hier: Kap. III "Vernunft und Natur eine Versöhnung um den Preis der Wiederverzauberung?", S. 505-521.
- HEISSENBÜTTEL, H.: Spielregeln auf höchster Ebene.
  Didaktisches Gedicht. In: Kursbuch 5 (1966), S. 36
  f.
- HILLMANN, K.-H.: Umweltkrise und Wertwandel. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens. Frankfurt a.M./ Bern 1981.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main 1984.
- KALTENBRUNNER, G.-K.: Wege der Weltbewahrung. Sieben konservative Gedankengänge. Hamburg 1975.
- KORFF, W.: Theologische Ethik. Eine Einführung. Freiburg, Basel, Wien 1975.
- KUNSTMANN, W.: Geschichte als Konstruktion der Vernunft. Bemerkungen zur Evolutionstheorie von Jürgen Habermas. In: Kunstmann, W./ Sander, E. (Hg.): 'Kritische Theorie' zwischen Theologie und Evolutionstheorie. München 1981, S. 266-325.
- LIEDTKE, M.: Ethologie bzw. Kulturethologie als Instrument der Normenkritik. In: Matreier Gespräche. Maske-Mode-Kleingruppe. Beiträge zur interdisziplinären Kulturforschung. Hg. vom Institut f. Vergleichende Verhaltensforschung Wien/München 1981, S. 59-67.
- LENK, H.: Ethik der Technik. Können wir den technischen Fortschritt verantworten? In: ZEP 4/1982, S. 4-14.
- LÜNING, J.: Leben in der Steinzeit. In: Markl, H. (Hg.) 1983, S. 129-146.
- **LUHMANN, N.:** Theorie der Gesellschaft. Manuskript Bielefeld 1976.
- MARKL, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: forschungs-mitteilungen der DFG 3/1980, I-VIII.
- MARKL, H.: Die Dynamik des Lebens: Entfaltung und Begrenzung biologischer Populationen. In: Markl, H. (Hg.) 1983, S. 71-100.
- MARKL, H. (Hg.): Natur und Geschichte. München/Wien 1983.
- MOHR, H.: Biologische Wurzeln der Ethik? Juristische Studiengesellschaft Kalrsruhe Schriftenreihe 157.

Heidelberg 1983.

- NIETZSCHE, F.: Also sprach Zarathustra. Stuttgart 1962.
- PAPE, I.: Von den 'möglichen Welten' zur 'Welt des Möglichen'. Leibniz im modernen Verständnis. In: Müller,K./ Totik,W. (Hg.): Studia Leibnitiana Supplementa Band I. Wiesbaden 1968, S. 266-287.
- PATZIG, G.: Ökologische Ethik innerhalb der Grenzen bloßer Vernunft. Göttingen 1983.
- RUSSEL, B.: Ethik. In: ders.: Philosophishe und politische Aufsätze. Stuttgart 1971, S. 183-196.
- SKINNER, B.F.: Selection by consequences. In: Science nb. 4507, 31. Juli 1981, vol. 231, p. 501-504.
- SPAEMANN, R.: Technische Eingriffe in die Natur als Problem der politischen Ethik. In: Birnbacher, D. (Hg.): Ökologie und Ethik. Stuttgart 1980, S. 180-206.
- SPAEMANN, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983.
- TENBRUCK, Fr. H.: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg/ München 1972.
- TREML, A.K.: Logik der Lernzielbegründung. Umrisse einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. Diss. Tübigen 1976.
- TREML, A.K.: Ethik des Überlebens. In: Cachay, K./ Digel, H./ Drexel, G. (Hg.): Sport und Ethik. Clausthal-Zellerfeld 1985, S. 43-73.
- **WEBER, M.:** Der Sinn der 'Wertfreiheit' der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968<sup>3</sup>.
- WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main 1973 (9).

#### Joachim Winter

# Ethisches Nachdenken im Horizont der ökologischen Krise

Die Geschichte der Menschheit ist die Geschichte eines entbehrungsreichen Kampfes des Menschen um sein Überleben in der Natur und gegen sie. Der Jahrmillionen währende Prozeß hat mit der Entwicklung des Industrialismus auf wissenschaftlich-technischer Basis eine abrupte Wende erfahren: durch die wissenschaftlichen und technologischen Möglichkeiten des Menschen ist zum ersten Mal die Natur insgesamt in ihrer Existenz bedroht.

Zwar hat der Mensch, seit es ihn gibt, in die Natur eingegriffen: jedoch, die Auswirkungen seiner Eingriffe blieben bisher überschaubar oder waren nur von regionaler Bedeutung. Die herbeigeführten Veränderungen blieben im Prinzip umkehrbar, menschlicher Anstrengung zugänglich. Das wirklich Neue an unserer derzeitigen Situation ist, daß durch den forcierten Ausbau moderner Großtechnologie unter all ihren Bedingungen etwas in Gang gesetzt wurde, das unumkehrbar zerstörerische Auswirkungen auf die Lebensgrundlage des Menschen haben kann. Es werden Weichen gestellt und Entscheidungen getroffen, für deren Ausmaße wir in unserer Geschichte kein Beispiel haben. Ethisches Nachdenken ist herausgefordert, diese qualitativ neue Problemsituation zu berücksichtigen.

Die Frage ist: warum handelt der Mensch so offensichtlich gegen die Notwendigkeiten, die seiner Existenz und seinen Entwicklungsmöglichkeiten zugrunde liegen? Die Theorie ist nicht neu, daß dies etwas zu tun habe mit der immer weiter auseinanderklaffenden Schere zwischen der rasanten Entwicklung im wissenschaftlich-technischen Bereich und der vergleichsweise trägen Entwicklung des menschlichen Bewußtseins im Bereich seiner praktischen Vernunft (vgl. etwa GADAMER 1972). Ganz bestimmt hat diese Theorie der Ungleichzeitigkeit ihre Gültigkeit gerade für den Bereich der Ethik. Ethische Normen bilden sich in einem langen Prozeß menschlichen Handelns heraus. gehen im Laufe der Jahrhunderte ein in das Selbstverständnis des Menschen, seine Weltanschauung, seine Lebensgewohnheiten und Bräuche, in Kommunikation, Kunst, Recht und Politik. Ethische Normen haben dadurch ein ungeheures Beharrungsvermögen. Angesichts der gewaltigen Veränderungen im äußeren Bereich des Lebens, die gekoppelt sind mit einer lebensbedrohlichen Zunahme menschlicher Macht, wird die Ethik als philosophische Disziplin vor schier unlösbare und qualitativ neue Aufgaben gestellt: Sie muß Leitsätze erarbeiten, die die neue Dimension, die Sicherung der nahen und fernen Zukunft der Natur einschließlich unseres eigenen Seins, in ihrem Blickfeld haben. Die heutigen Normen, Prinzipien und Ideale, die noch auf dem Lebenszusammenhang früherer Generationen beruhen, sind entsprechend unseren aktuellen existenziellen Bedürfnissen neu zu formulieren bzw. zu ersetzen.

Die Macht der Tradition und der Gewohnheit zu brechen, ist ungeheuer schwierig; geht deren Infragestellung für den Einzelnen doch einher mit einem enormen Verlust an Sicherheit. Die ökologische Forderung nach einer Veränderung des Produktions- und Konsumverhaltens berührt den Endzweck unserer Kon-

sumgesellschaft: der Fetisch Wirtschaftswachstum – und das heißt für den Einzelnen soviel wie arbeiten, um zu konsumieren – wird angezweifelt, entwertet. Der Lebenszweck und die Daseinsberechtigung scheinen genommen. Verunsicherung ohne deutliche Perspektive produziert aber Angst. Angst wiederum schränkt die Phantasie ein und verleitet zu krampfhaftem Festhalten am "Bewährten": Die Wirklichkeit wird immer weniger adäquat wahrgenommen; eine nachhaltige persönliche und kollektive Verdrängung der Probleme findet statt. Die Lage erinnert an die bei vielen Krebspatienten beobachtete Reaktion, alle Alarmsignale zu überhören, die Symptome zu ignorieren... Alles ein gigantischer Versuch, die Zeit anzuhalten?

Die Zunahme der globalen Umweltzerstörung läßt sich als ein exponentieller Prozeß beschreiben (vgl. MEADOWS 1972, S.18). Wie sehr die Zeit gerade bei solchem Geschehen gegen den Menschen arbeitet, kann ein kleines, von MEADOWS zitiertes Beispiel verdeutlichen:

"In einem Gartenteich wächst eine Lilie, die jeden Tag auf die doppelte Größe anwächst. Innerhalb von 30 Tagen kann die Lilie den ganzen Teich bedecken und alles andere Leben in dem Wasser ersticken. Aber ehe sie nicht mindestens die Hälfte der Wasseroberfläche einnimmt, erscheint ihr Wachstum nicht beängstigend; es gibt ja noch genügend Platz und niemand denkt daran, sie zurückzuschneiden, auch nicht am 29. Tag; noch ist ja die Hälfte des Teiches frei. Aber schon am nächsten Tag ist kein Wasser mehr zu sehen."

In der Philosophie hat sich zur Bearbeitung der anstehenden Fragen als Teilbereich der angewandten Ethik ein Forschungszweig herausgebildet, der sich mit dem Komplex Ökologie und Ethik, auch Bioethik oder Umweltethik genannt, beschäftigt. Wichtig für ihre Überlegungen ist die Frage, aus welchem Grund die Natur überhaupt geschützt zu werden verdient. Dazu haben sich zwei gegensätzliche theoretische Positionen herausgebildet. In der einen wird der Natur um ihrer selbst willen ein Schutz zugebilligt, da sie wie der Mensch Teil der Schöpfung sei und unabhängig von ihm existiere. Die andere Position hat den Nutzen für den Menschen im Auge und kommt von daher zu der Auffassung, daß die Natur um menschlicher Interessen willen geschützt werden sollte; des Menschen Existenz setzt eine auch in Zukunft hinreichend intakte Natur voraus (vgl. dazu BIRNBACHER 1980).

Der theoretische Versuch, einer Position die Präferenz einzuräumen, ist beileibe keine rein akademische Frage, kann davon doch stark die Motivation zur Durchführung und Durchsetzung von Natur- und Umweltschutzmaßnahmen abhängen.

Der Mensch handelt interessengesteuert und hat gelernt (zumindest in der christlich-abendländischen Kultur), seine Interessen gegen die Interessen anderer durchzusetzen. Anerkennt man diese These, müßte man spontan jeder ethischen Bemühung, die die Bewahrung und Pflege der Natur zu Interessen des Menschen, zur ökonomischen Größe macht, große Erfolgschancen zusprechen. Größere Chancen etwa, als ethischen Normen, die die Achtung eines abstrakten Werts abverlangen, den Schutz der Natur um ihrer selbst willen. Ethische Theorie kann es sich jedoch nicht leisten, die Favorisierung der interessegeleiteten Handlungsmaximen, die gerechtfertigt sein mögen durch die Not und damit den Zweck in dieser konkreten historischen Situation, in der es um das allgemeine Überleben geht, festzuschreiben. Die Welt um uns nur durch unser Wohlwollen und um unserer Interessen willen erhalten zu wissen, ist untragbar. Zu sehr sind wir auch als geistiges Wesen noch Teil der Natur: wir werden gezeugt, geboren, leben in Abhängigkeit von der Natur, zehren von ihr, sterben und vergehen. Wir können nicht ohne Folgen einen Teil aus dem Ganzen ausgrenzen, dem gnadenlosen Zugriff freigeben. Wenn wir über die Natur verfügen, verfügen wir auch über den Menschen. Unser Verhältnis zur außermenschlichen Natur ist also ein Spiegelbild unserer zwischenmenschlichen Beziehungen und umgekehrt. Menschliche Würde ist mit einer solchermaßen abgewerteten Natur (auf die Dauer) nicht vereinbar. Nur Pflanzen und Tiere, die aus eigenem Recht und eigener Würde leben, sind angemessene Partner des Menschen.

Partnerschaft, was kann das in diesem Zusammenhang heißen? Zugegeben, der Begriff selbst ist seit geraumer Zeit verbraucht durch Praktiken des Geschäftslebens, reduziert auf die Tatsache einer gemeinsamen Kasse bzw. besserer Durchsetzungsfähigkeit auf dem Markt: "Panther und Partner". Deshalb gilt es, den ursprünglichen Gehalt hervorzuheben, das geschwisterliche und das solidarische, das in dem Begriff auch steckt.

Wie geht man dann mit einem Partner um? Man macht, wo immer es geht, gemeinsame Sache. Durch seine Teilnahme am Stoffwechsel ist der einzelne Mensch allerdings primär nehmender und damit eingreifender Teilhaber. Partnerschaft heißt dann zumindest, den anderen beim eigenen Handeln mitzudenken, zu überprüfen, ob ihm durch eine Handlung Schaden zugefügt wird, welches Ausmaß dieser hat und wie ein solcher Schaden flankiert und wiedergutgemacht werden kann – wenn er unvermeidlich ist. Dabei lautet die Grundfrage: Handle ich jetzt aus Not, um mein Überleben zu sichern – oder habe ich nur den Vorteil, den Profit im Auge bzw. verführt mich die Bequemlichkeit oder Gewohnheit dazu?

Sicher, wie diese Frage, so muß man auch Fragen an den Partner "Natur" selbst beantworten. Und der Mensch kann dies: ist er doch ein sehendes, fühlendes und denkendes Wesen. Das Huhn in der Legebatterie oder die Krüppelkonifere im Betontrog des ausgeräumten Vorgartens bedürfen nicht der sprachlichen Kommunikation, um ihr Vergewaltigtsein zu übermitteln.

Partnerschaft bedeutet ein weiteres: Sie zielt immer auf einen konkreten Gegenüber, lebt vom Individuellen, entwickelt, achtet und pflegt emotionale Beziehungen. Dies setzt Eingriffen im zwischenmenschlichen Bereich genauso Grenzen wie solchen in die natürliche und gebaute Umwelt (etwa der Zerstörung einer Landschaft durch den Bau einer Straße oder der Stadtsanierung ohne Bewohnerbeteiligung). Individuelles, in einem vielfältigen Beziehungsgeflecht Verankertes ist nicht austauschbar, wie technokratisches Machen es gerne hätte, will es selbst erhalten sein.

Eine solche Vorstellung ist uns fremd (geworden?). Wir haben uns angewöhnt - und scheinbar davon profitiert - über die Natur zu verfügen, sei es im praktischen Leben, sei es im wissenschaftlichen Experiment. Was wir dadurch aber an Beziehungsfähigkeit verloren haben (oder was wir möglicherweise in unserem Kulturkreis noch nie erreicht haben), dafür kann uns u.a. die indianische Kultur die Augen öffnen. Welcher Baggerfahrer entschuldigt sich bei dem Berg, bevor er ihn abträgt, oder welcher Metzger bittet das Rind im Verzeihung, daß er es töten muß - wie der Indianer den Büffel darum bittet?

An welche Qualitäten ist zu denken, um einen partnerschaftlichen Umgang mit der Natur zu befördern?

- Oberstes Ziel ist ohne Zweifel die Wiedererlangung des Bewußtseins menschlicher Endlichkeit / Sterblichkeit (ALTNER 1983). Dem Wahn kollektiver Allmacht muß wieder diese Grenze, die allem Leben gesetzt ist, entgegengehalten werden. Bewußtheit hier bringt grenzenbewußtes Denken und Handeln.
- In der politischen Sphäre führt grenzenbewußtes Denken zu langfristigem Planen und einem Handeln, das nicht nach politischen Erfolgen durch kurzfristige Maßnahmen schielt und korrumpierbar ist.
- Partnerschaftliches Denken ist eng verbunden mit sozialem Denken und Handeln. Die aus dem Konkurrenzprinzip unserer Gesellschaft hervorgegangenen egoistischen Kräfte müßten abgebaut und neugewertet werden zugunsten sozialer Kräfte. Dieses soziale Streben sollte nicht nur dem Mitmenschen gelten, sondern die ganze Umwelt einschließen.
- Verantwortungsbewußtes Denken als auch Handeln steht also im Vordergrund: im sozialen wie im produktionsorientierten Bereich der Gesellschaft. Ziel industrieller Produktion darf nicht mehr die Maximierung des Warenausstoßes und die Erhöhung des Bruttosozialproduktes sein; Ziel muß eine bedürfnisorientierte, ressourcenschonende sowie Folgeschäden minimierende Produktion sein. Alles Wirtschaften und Konsumieren würde dadurch strengen ökologischen Kriterien unterworfen.
- Aus all diesen Forderungen folgt, daß neben dem analytischen Denken synthetischem Denken größere Bedeutung zugemessen werden muß. Der Erziehung und Ausbildung in Elternhaus und Schule einerseits, und der Erwachsenenbildung andererseits

wachsen dadurch wichtige Aufgaben zu.

Weiter muß versucht werden, die tiefgehende Entfremdung von unseren natürlichen Lebensgrundlagen und unseren Mitgeschöpfen ("Milch kommt aus der Dose", "Fleisch kommt aus dem Gefrierfach"), die im Zuge der Arbeitsteilung und Spezialisierung stattgefunden hat, rückgängig zu machen. Es sind die Kinder, die noch etwas sehr wichtiges haben, was wir ihnen lassen bzw. wieder zurückgeben müssen: ein ganzheitliches Bild von der Welt. Durch dieses Reden soll nicht die Bedeutung des kognitiven Bereichs für das menschliche Lernen geschmälert werden. Es wendet sich auch nicht gegen das Formalisieren wissenschaftlichen Denkens. Die Schulung analytischen Denkens ist unbestritten wichtig, aber jede Reduktion darauf führt zu den verheerenden "Neben"-Wirkungen, die unsere technisch-industrielle Welt zeitigt. Genauso wichtig ist der Schritt des Erkenntnisprozesses, der das künstliche Zerlegen und Vereinfachen überwindet und den Gegenstand wieder in seinen Zusammenhang zurückstellt, dadurch seine Beziehungen in der Natur, den Systemcharakter, erkennbar macht.

Die Vorstellung über die neuen Erziehungsziele und Bildungsinhalte kristallisieren sich langsam heraus. Ihre Formulierung und damit Existenz wirft fundamentale Probleme auf: die zu vermittelnden Erziehungsnormen stehen in vehementem Kontrast zur gelebten gesellschaftlichen Praxis. Menschliches Handeln, gerade Alltagshandeln, ist zu großen Teilen rationaler Steuerung und damit argumentativer Korrektur entzogen. Lernen und Handeln - besonders im Kindes- und Jugendalter - lebt von der Nachahmung; Verhalten wird durch die in der Gesellschaft Erfolgreichen geprägt. Lehrende, die fordern, was sie selbst zu leben nicht imstande sind, machen sich unglaubwürdig und stoßen sehr schnell an die Grenzen kognitiver Sachvermittlung. Das Problem kann einer Lösung näher gebracht werden, wenn die Pädagogen sich der Zeit des Umbruchs, sich ihrer daraus entstehenden widersprüchlichen Situation bewußt sind, sich zu ihr bekennen und sich selbst als Suchende und Lernende, Mitlernende begreifen und darstellen.

In der (biologie-)didaktischen Literatur sind inzwischen vielversprechende Ansätze zur Umgestaltung des Unterrichts dokumentiert; ähnliches gilt für Projekte in der Erwachsenenbildung. Im folgenden soll der Schwerpunkt jedoch auf den Bereich des schulschen Lernens gelegt werden. Wesentliche Aspekte dieser ökologischen Didaktik sind:

Problemorientierung. Dabei sollen die Schüler durch die Problemsituation möglichst existentiell angesprochen werden (vgl. z.B. EULEFELD 1981). BOJUNGA und DYLLA (1972) versuchen dazu in Fortführung des ROBINSON'schen Ansatzes Lebensprobleme von Schülern in bestimmten Lebenssituationen zu definieren und zu Situationsfeldern gebündelt im Unterricht zu bearbeiten (vgl. auch DYLLA 1980).

Auf der Grundlage dieses Ansatzes stellt DYLLA das problemlösende Denken in den Vordergrund. Dieses bedeutet, "daß Aufgaben mit neuartiger Struktur gelöst oder neuartige Wege zur Lösung bekannter Fragestellungen benutzt werden" (Einheitliche Prüfungsanforderungen, Biologie, 1975, zit. nach DYLLA 1980). Schüler sollten möglichst oft Gelegenheit haben, in angstfreier Atmosphäre Probleme zu lösen; im Prinzip müßte der gesamte Biologieunterricht problemorientiert organisiert werden.

TROMMER (1981) und SCHÄFER (1981) machen darauf aufmerksam, daß der Lehrer nicht darauf

verfallen sollte, nur auf Defizite und Schäden in der Natur hinzuweisen. Dies ist nur sinnvoll, wenn gleichzeitig Lösungswege angeboten bzw. gemeinsam erarbeitet werden können.

- Handlungsorientierung. Unterricht muß so gestaltet werden, daß die Schüler die Möglichkeit bekommen, sich handelnd mit der Problemsituation auseinandersetzen zu können. So werden die Grundlagen für ein eigenständiges, verantwortliches und ökologisch vernünftiges Handeln gelegt (vgl. EULEFELD u.a. 1979, S.19).
- Verschiedene Wege der Erkenntnisgewinnung. Den Schülern muß immer wieder bewußt gemacht werden, daß der analytische, empirisch-naturwissenschaftliche Zugang zur Wirklichkeit nur einer von vielen möglichen ist. Er sollte ergänzt werden durch den geisteswissenschaftlich hermeneutischen, den historischen oder den sozialpsychologischen Erkenntnisweg (vgl. TROMMER 1981).
- Wiederbetonung der affektiven Seite von Unterricht. Sie ist gerade in der Umwelterziehung unerläßlich, denn kognitive Sachkompetenz allein führt noch zu keiner Bereitschaft zu umweltadäquatem Verhalten. SCHÄFER (1981) bemerkt hierzu, daß nicht der große Schock (durch Hinweis auf Umweltkatastrophen) zu langfristiger Verhaltensänderung führt, sondern eher das ständige Wiederholen lustbetonter Tätigkeiten Spuren hinterlasse.
- Inklusives Denken. Der Begriff wurde 1974 von SCHAFER geprägt, um eine neue Denkweise in Abhebung von dem reduktionistischen, exklusiven Denken der Naturwissenschaftler zu charakterisieren. Wegen seiner Bedeutung seien die beiden Begriffe in der Tabelle einander gegenübergestellt:

#### Exklusives Denken

- 1. Selektion; spezialisiertes Denken. Strenge Fachgrenzen.
- Maximaler Fortschritt auf einem speziellen Gebiet bis zu höchster Leistung. Ökonomisches Denken.
- 3. Entscheidungsdenken in den Kategorien "Entweder-Oder", "Erst das eine – dann das andere" (s. Gangschaltung in einem Auto).
- 4. Objekte sind konstruierbar und reproduzierbar; sie können "identisch" gemacht werden (Normgewinde, Ersatzteile). Identitätsdenken, ahistorisches Denken. Forderung der modernen Naturwissenschaft und Technik: perfekte Reproduzierbarkeit von Dingen, perfekte Präzision in Beschreibung und Erklärung.
- Egozentrische Entwicklung technischer Produkte. Die Umwelt ausschließlich unter dem Blickwinkel menschlicher Interessen, Ausbeutungsdenken, Verschleißdenken.
- Forderung nach perfektem Funktionieren ohne jeden Fehler: Perfektionsdenken, deterministisches Denken. Absolute Sicherheit für den Einzelfall (Mikrostabilität).

#### Inklusives Denken

- Integratives Denken, mehrdimensional. Keine strenge Fachgrenzen.
- Gemäßigter Fortschritt auf einem bestimmten Gebiet durch gleichzeitige Berücksichtigung anderer Bereiche. Ökologisches Denken.
- Denken in Kompromissen. Koexistenz-Denken in den Kategorien "Sowohl A als auch A<sup>2</sup>",
  "Hier das eine - dort gleichzeitig das Entgegengesetzte" (s. Compartimentierung in Bio-Systemen, z.B. Zellen).
- 4. Objekte sind nicht beliebig konstruierbar. Sie besitzen Individualität und sind niemals "identisch". Diskriminatives Denken; historisches Denken. Unschärfen in Beschreibung und Erklärung individueller Ereignisse werden hingenommen. Mangelnde Reproduzierbarkeit von Ereignissen
- Entwicklung technischer Produkte mit einer altruistischen Blickrichtung. Protektionsdenken, Erhaltungsdenken, Pflegedenken (Tierschutz, Naturschutz).
- 6. Fehler und mangelnde Perfektion werden in Einzelfällen zugunsten einer umfassenderen, weitreichenden Stabilität toleriert (Makrostabilität, Ultrastabilität). Flexibilitätsdenken, Anpassungsdenken, Evolutionsdenken, prohabilistisches Denken.

- Modelldenken. Die empirische Realität wird durch die Brille vereinfachter Modelle betrachtet (Atom -- Partikel, Organismus -- Maschine, Ökosystem -- Energiequelle).
- Objektdenken. Vorsichtige Darstellung der empirischen Realität durch Modelle. Berücksichtigung der prinzipiellen Fehlerhaftigkeit von Modellen (ökologisches Gleichgewicht Gleichgewicht einer Waage).

Tab.: 4
Gegenüberstellung von exklusivem und inklusivem
Denken (aus SCHÄFER 1981).

- Freies Assoziieren. Das assoziative Umfeld von Begriffen oder Themen, die neu eingeführt werden sollen, kann durch die Methode des freien Assoziierenserkannt und daraufhin gegebenfalls gezielt im Unterricht verändert werden (SCHAFER 1981).
- Aspektieren. Bevor ein Thema im Unterricht seine fachspezifische Behandlung und Vertiefung erfährt, sollen möglichst viele Aspekte (vgl. die Abb.) ermittelt und vorgetragen werden. Diese Methode verhindert die Einengung des Themas auf die Perspektive einer Sichtweise und stellt den Unterrichtsgegenstand in einen größeren Rahmen und Zusammenhang.

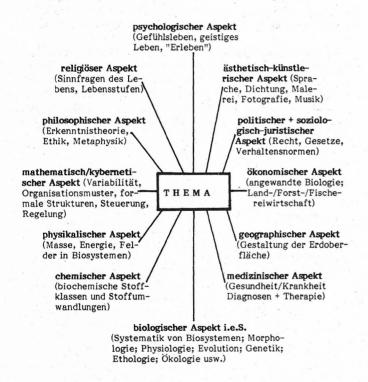


Abb.: 2
Aspektierungsmuster zur Erhaltung und Entwicklung eines inklusiven Denkens (SCHÄFER 1981).

Interdisziplinärer Unterricht. Er gilt unbestritten als die ideale Unterrichtsform zur Vermittlung der komplexen Wirklichkeit und zur Förderung oben genannter Aspekte. Fächerübergreifende Themen können im sog. Team-teaching oder zumindest - durch eine Koordination der Lehrplaninhalte möglich - von den einzelnen Fachlehrern parallel behandelt werden (vgl. EULEFELD u.a. 1979).

Deutlich wird zwischen Lernzielen für die Gesellschaft und solchen für die Schüler also zwischen Politik und Pädagogik unterschieden. Für erstere geht es darum, "die parasitäre Ausbeutung der Biosphäre einzustellen und durch ein symbiotisches Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt zu ersetzen" (EULE-FELD 1982, S.170), was allein durch eine Umwertung der bestehenden gesellschaftlichen Normensysteme geleistet werden könne. Die Schüler wiederum müssen mit den Widersprüchlichkeiten der Industriegesellschaft vertraut gemacht werden – Ausgangspunkt für eine Erziehung, die im Verein mit allen bewußten gesellschaftlichen Kräften deren Überwindung anstrebt. Ein kräftezehrender, ein langer Prozeß.

#### LITERATUR

- Altner, G.: Vortrag auf einer Tagung "Naturwissenschaft und Theologie im Gespräch". Bad Boll 1983.
- Binswanger, H.C.; Geissberger, W.; Ginsburg, T.: Der NA-WU-Report: Wege aus der Wohlstandsfalle. Frankfurt 1978.
- Bojunda, W.; Dylla, K.; Flörcke, E.; Maurer, J.; Seidel, S.; Zannier, F.: Zur Didaktik eines zeitgemäßen Biologie-unterrichts in der Sekundarstufe I. MNU, Jg. 25, S. 391 ff., 1972.
- Dylla, K.: Ansätze zu einem problemorientierten Biologieunterricht auf der gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II. PdN/Biologie 2, 1980.
- Eulefeld, G.: Interdisziplinäre Umwelterziehung heute? In: Hedeweig, R.; Rodi, D.: Biologielehrpläne und ihre Realisierung. (Auslis Ver-lag Deubner u. Co KG) Köln 1982.
- Gadamer, H.-G.: Theorie, Technik, Praxis die Aufgabe einer neuen Anthropologie. In: Neue Anthropologie. Hg. von H.-G. Gadamer und P. Vogeler, Band 1. Stuttgart 1972.
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt 1982.
- Meadows, D.L.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.
- Schäfer, G.: Grundsätze zu einer Didaktik der Ökologie. In: Didaktik der Ökologie. Hg. von W. Riedel und G. Trommmer, Köln 1981.
- Trommer, G.: Ökologie und Umwelterziehung auf der Sekundarstufe II Denkalternativen für Ökologiekurse auf der gymnasialen Oberstufe. In: Didaktik der Ökologie. A.a.O. Köln 1981.

# KULTURDENKMAL CULTURAL PROPERTY BIEN CULTUREL RYJBTYPHOE AOCTORHIE

Geschützt durch die Haager Konvention vom 14. Mai 1954 zum Schutze von Kulturgut bei bewaffneten Konflikten.

(BGBI. Nr. 58, 3. April 1964)

Protected by the Convention of The Hague, dated 14 May 1954, for the protection of cultural property in the event of armed conflict. (BGBI. No. 58, 3rd April 1964)

Sous la protection de la Convention de La Haye du 14 mai 1954 pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé.
(BGBI. No. 58, 3 ayril 1964)

Охраняется Гаагемой Монвенцией от 14 мая 1954 г. по охране пультурного достояния в случае вооруженного понфлинта. (БГБл. № 58, 3 апреля 1964 г.)

I.

In Graz begegnet man allenthalben, schön in Emaille festgehalten, dem Hinweis "Kulturdenkmal"; angeschraubt an die Fassaden von Gebäuden, die nach der Haager Konvention von 1954 bei bewaffneten Konflikten nicht zerstört werden sollen. Was mir spontan beim Anblick in den Sinn kommt und mich vehement bedrängt: Ich möchte auch leben, möchte auch verschont bleiben – wie all die anderen, die üblicherweise die Opfer eines Krieges sind.

II.

Da hängt also an einem aus Steinen aufgebauten Haus das Schutzschild. Was geht in Menschen vor, die auf die Idee kommen, Häuser zu schützen? Sicher, diese Häuser stellen geronnene menschliche Leistungen dar, Kulturleistungen – aber, kann man die höher einschätzen als die Menschen selbst? Der Mensch ist vergänglich, die gebaute Substanz – etwas langsamer – auch. Aber – muß der Mensch ob seiner Vergänglichkeit nicht um so mehr im Zentrum unserer ganzen Bemühungen stehen, hat er nicht ein Recht auf würdevolles Leben – wenigstens Sterben?! Diese Fragen! Dabei spüre ich, wie die Würde des gepflegten Gebäudes dort mir meine Würde nimmt, da mir der Schutz durch eine Konvention versagt bleibt; dabei weiß ich, daß tagtäglich und überall auf der Welt Menschen ausgebildet werden, (auch) mich zu töten ohne mich zu kennen ...

III.

Kann es überhaupt sinnvoll sein, wenn Menschen Gebäude, Sachen, Totes der Zukunft erhalten wollen – wenn sie (den) Menschen selbst die Zukunft versagen? Kann dieses Gut für die nachkommenden Generationen überhaupt einen Wert haben, muß es nicht ganz im Gegenteil Ekel hervorufen, Ekel vor der unmoralischen Einstellung, die es auch dokumentiert? Ich denke, wenn der Erhaltung und Achtung des Menschen und der belebten Natur (und damit natürlicherweise der unbelebten Natur) nicht alle Priorität zukommt, ist der Schutz von gebauter Umwelt, von Kultur nichts wert, weil tiefster Ausdruck von Verachtung und Mißachtung von Leben – und damit auch von Arbeit und von Kultur selbst!

Wenn der Schutz von Leben ethischen Vorrang hat, löst sich das Problem mit dem Erhalt der Kulturleistungen von selbst. Läßt man sich auf eine andere Logik ein, ist man schnell wieder bei dem klassische Musik hörenden KZ-Wächter und -Mörder, bei der obzönen Logik der Neutro-

nenbombe.

IV.

1954, so wenige Jahre nach dem großen Morden machten sich also die Leute schon wieder Gedanken über zukünftige Kriege. Sie beklagten den Verlust unwiederbringlicher Kulturgüter (wer gibt uns die Toten wieder? Die Geliebte, das Kind, den Vater?), setzten sich zusammen, so wenige Jahre nach dem großen Morden, und beschlossen ernsthaft und gewissenhaft, an Plänen festzuhalten, welche Bauwerke sie nicht zerstören werden beim nächsten Krieg, welchen sie Respekt zollen werden ...

V.

Dieses Denken hat eine lange Tradition: die Bauern der Feudalzeit, die Arbeiter des Industriezeitalters, sie, die die Werte schufen und schaffen, sie waren und sind wenig wert in ihren Gesellschaften, mußten sich ein Leben in Menschenwürde, Recht und Anerkennung teuer erkämpfen – und müssen heute noch Opfer dafür bringen. Der gesellschaftlichen Ausbeutung früherer Jahrhunderte folgte nun die Entfremdung der Arbeitenden von ihren Produkten und der Produkte von ihren Erschaffern. Das eine konnte auf einmal wichtig werden ohne das andere.

VI.

Kann man es sich vorstellen, daß in Graz (oder anderswo) das Mausoleum, eine Kirche, das Physikalische Institut der Universität, das Zeughaus und eine Handvoll anderer Gebäude unversehrt aus dem Chaos und Schutt der Stadt herausragen, nach dem nächsten großen Krieg, und das Schreien und Leiden und die gebrochenen Blicke der Grazer Bürger überthronen?

VII.

Es kann nur darum gehen, den Krieg insgesamt zu ächten. Mit allen Konsequenzen. Die Ausbildung für den Krieg, den Bau von Bunkern für die Verantwortlichen der Kriege ("Regierungsbunker") und Auserwählte (sich immer selbst auserwählende). Den Schutz von Kulturdenkmalen.

Alles oder nichts. Und hier fällt die Entscheidung leicht: tutto e subito.

Joachim Winter

# Ethikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland

# Eine Lehrplansynopse mit kritischen Nachbemerkungen

Im folgenden werden die Lehrpläne zum Ethikunterricht in den verschiedenen Bundesländern anhand der 6 Kriterien untersucht und verglichen:

- (1) Art des Unterrichts / Stellenwert im Fächerkanon
- (2) Quelle(n); Lehrpläne(3) Allgemeine Ziele
- (4) Lerninhalte, Themen
- (5) Lehreraus- und Weiterbildung
- (6) Sonstiges

Kritische und zusammenfassende Nachbemerkungen finden sich nach der eigentlichen Lehrplansynopse im Anhang (S.21). Stand der Untersuchung: 15.11.1985.

#### BADEN-WÜRTTEMBERG

"Ethik" ist "Ersatzfach für Religionslehre".

Es liegen Lehrplanentwürfe für das Fach Ethik für die Jahrgangsstufen 12 (vom November 1984) und 13 (vom Juli 1985) vor. Die Lehrpläne befinden sich noch im Anhörungsverfahren. Einen informativen Überblick über den Stand der Entwicklung gibt Wolfgang SCHWOERBEL: Das neue Unterrichtsfach "Ethik". In: Lehren und Lernen 1985. Heft 2, S. 9-38. SCHWOERBEL bezieht auch die Lehrpläne für die Klassen 8, 9 und 10 der Realschule, sowie für die Klassen 8 bis 11 des Gymnasiums mit ein.

(3)

"Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu verantwortungs- und wertbewußtem Verhalten. Sein Inhalt orientiert sich an den Wertvorstellungen und den allgemeinen ethischen Grundsätzen, wie sie in Verfassung und im Erziehungs- und Bildungsauftrag des § 1 niedergelegt sind ..." (Bd.-Wttb. Schulgesetz). SCHWOERBEL (s.o.) spricht von einem "Kompaß", einem "Richtmaß", einem "Orientierungsmaßstab" als Zielperspektive des Ethikunterrichts. sowie von der Vermittlung "ethischen Urteilsvermögens" und der Verpflichtung "zu verantwortungsvollem Handeln."

#### (4)

Realschule

Kl. 8:

- Zwischen Kindheit und Erwachsensein
- Leben in der Gemeinschaft
- Autorität
- Enttäuschungen und ihre Überwindung
- Vorurteile
- Konsum
- Islam

#### Kl. 9:

- 1. Individuelle Freiheit in Selbstverantwortung
- 2. Familie
- Konflikte und Konfliktregelung
- Gewissen
- Arbeitswelt und Berufsleben
- 6. Lebensweg Lebenssinn
- 7. Judentum

#### Kl. 10:

- 1. Werte und Normen
- Natur und Mensch 2.
- 3.
- 4. Altern, Sterben und Tod
- 5. Christentum

#### Gymnasium

#### Kl. 8:

- 1. Zwischen Kindheit und Erwachsensein
- 2. Leben in der Gemeinschaft
- 3. Autorität
- 4. Enttäuschungen und ihre Überwindung
- 5. Vorurteile
- 6. Konsum
- 7. Islam

#### Kl. 9:

- 1. Individuelle Freiheit in Selbstverantwortung
- 2. Familie
- 3. Konflikte und Konfliktregelung
- 4. Glück
- 5. Armut
- 6. Lebensweg Lebenssinn
- 7. Judentum

#### Kl. 10:

- Philosophiegeschichtliche Ansätze zur Begründung von Ethik I
- 2. Natur und Mensch
- 3. Sinn des Lebens
- 4. Menschenwürde und Humanität
- 5. Buddhismus (oder Hinduismus)

Die noch in der Anhörungsphase befindlichen Lehrpläne für die Klassen 12 und 13 werden voraussichtlich folgende Themen umfassen:

- Philosophiegeschichtliche Ansätze zur Begründung von Ethik II
- 2. Tugend
- 3. Freiheit und Gebundenheit
- 4. Recht und Gerechtigkeit
- 5. Judentum und Christentum
- 6. Gewalt und Gewaltlosigkeit
- Einander verstehen: Weltdeutung und Menschenbild
- 8. Pluralismus, Minimalethik und Menschenrechte
- 9. Wissenschaft und Verantwortung
- 10. Religion Begründung und Kritik

#### (5)

Es gibt keinen eigenen Studiengang; Ethiklehrer werden nach kurzen Einarbeitungszeiten das Fach unterrichten, für die Oberstufe des Gymnasiums dürften es Lehrer sein, die das Fach Philosophie studiert haben; nicht gefragt sind Religionslehrer, eine Zusammenarbeit mit ihnen wird aber nahegelegt, denn "niemand kennt die geeigneten Medien besser als der Religionslehrer" (SCHWOERBEL). Fortbildungsveranstaltungen finden in der Regel zweimal im Jahr an den Staatl. Akademien auf der Comburg, in Calw und in Donaueschingen statt.

#### (6)

Über die Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Rotebühlstr. 133, 7 Stuttgart 1, sind aus Fortbildungsveranstaltungen entstandene Unterrichtsentwürfe und Materialsammlungen in vervielfältigter Form erhältlich.

Zum Entwurf des Kultusministeriums für den Lehrplan für die Klasse 13 der Gymnasien hat die GEW Baden-Württemberg eine kritische Stellungnahme abgegeben. Sie ist erhältlich bei der GEW Bd-Wttbg., Lazarettstr. 10, 7 Stuttgart 1.

#### BAYERN

#### (1)

"Ethik" ist "Ersatzfach". Religionslehre und Ethik sind keineswegs sog. Wahlpflichtfächer. "Religion" ist Pflichtfach. "Ethik" besuchen (ersatzweise) diejenigen Schüler, die nach Art. 137 Abs. 1 BV sowie Art. 25 Abs. 3 EUG von ihren Eltern aus Gewissensgründen vom Religionsunterricht abgemeldet werden oder sich nach Vollendung des 18. Lebensjahres selbst abmelden.

#### (2)

Es liegen Lehrpläne vor für das Unterrichtsfach Ethik an den Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen (vom 15.05.1984), an beruflichen Schulen (vom 03.12.1981), in der Grundschule (vom 17.03.1982). Der Lehrplan für die Hauptschule befindet sich derzeit in der Endredaktion.

#### (3)

Leitziel für den gymnasialen Lehrplan: "...Erziehung des Schülers zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln", Richtziel: "Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur sozialen Verantwortung". Auch im Lehrplan für die berufliche Schule wird im Leitziel von der "Hinführung ... zu moralischer Mündigkeit durch Erlernen werteinsichigen Urteilens und Handelns" gesprochen. Das Richtziel ist identisch formuliert. Im Lehrplan für die Grundschule lesen wir: "Ethikunterricht der Grundschule will den Schüler vor allem für die sittlichen Forderung in Alltagssituationen des kindlichen Lebens feinfühlig machen. Dabei soll er dem Kind grundlegende sittliche Werte aufschließen und ihm helfen, danach zu handeln". Außerdem wird noch auf die Verfassung des Freistaates Bayern und des Grundgesetzes als verbindlich hingewiesen.

#### (4

#### 1./2. Jahrgangsstufe (Grundschule)

- Leben, Lernen, Werten
- sich freuen traurig sein
- die aufgegebene Zeit
- Arbeiten
- Regeln, Anordnungen, Vereinbarungen
- sich entscheiden
- Freunde
- miteinander sprechen
- einander das Leben erleichtern
- Konflikte austragen

#### Gymnasien, Realschulen, Wirtschaftsschulen

#### 5./6. Jahrgangsstufe

- Der Mensch in Gemeinschaft mit anderen
- Der Mensch und sein persönliches Leben

#### 7. Jahrgangsstufe

- Der Mensch und sein persönliches Leben
- Konflikte und ihre Regelung

#### 8. Jahrgangsstufe

- Der Mensch und die Gesellschaft
- Mensch, Gesellschaft und Religion / Weltanschauungen
- Der Mensch in der Verantwortung für die Welt

#### 9. Jahrgangsstufe

- Sinndeutungen des Lebens
- Autorität
- Selbstfindung und individuelle Freiheit

#### 10./11. Jahrgangsstufe

- Normen und ihre Berechtigung
- Gewissen
- Verantwortung des Einzelnen gegenüber den ethischen Problemen unserer Zeit
- Gemeinsame Ansätze von Weltdeutungen und Menschenbildern
- Möglichkeiten, Weltdeutungen und Menschenbilder kritisch zu betrachten

#### 12./13. Jahrgangsstufe

- Grundfragen philosophischer Ethik
- Freiheit und Determination
- Recht und Gerechtigkeit
- Glück

#### Berufsschule

- lo. Jahrgang
- Individuelle Entwicklung und Entfaltung

- Sexualität
- Autorität

#### 11. Jahrgang

- Freizeit, Beruf, Gesellschaft
- Teilnahme am Berufsleben
- Teilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben
- Bestimmende Faktoren für das menschliche Handeln (Normen und Werte)
- Gewissen

#### Berufsaufbauschule

- Zukunft, Hoffnung, Glück
- Mein Leben Schicksal oder Selbstbestimmung?
- Partnerschaft und Erziehung
- Grenzfragen (Abtreibung, Selbstmord, Tod, Leid...)
- Lebensgestaltung Chance und Gefährdung
- Sozialbeziehungen.

#### (5)

Eine Lehrerausbildung mit entsprechenden Lehramtsprüfungen ist für das Fach Ethik in Bayern nicht eingerichtet. Die Einrichtung ist zur Zeit auch nicht beabsichtigt. Die für die Erteilung des Ethikunterrichts erforderlichen Fähigkeiten werden im Wege der Fortbildung von hauptamtlichen Lehrern mit beiden Dienstprüfungen angeeignet. Hierfür werden an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen aufeinander aufbauende Wochenkurse angeboten. Für den Bereich der Gymnasien ist auch der bestellte Fachberater für Ethik auf Landesebene in der Fortbildung der für dieses Fach unterrichtende Lehrer tätig. Entsprechendes Fortbildungsmaterial wird vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung herausgegeben.

#### (6)

Der Ethikunterricht spielt bei den jüngeren Schülerjahrgängen eine quantitativ bescheidene Rolle. Größere Bedeutung hat das Fach Ethik nur in der Oberstufe der Gymnasien und in einigen weiterführenden Schulen des beruflichen Schulwesens.

#### BERLIN

#### (6)

"Ethik" ist in Berlin kein Ersatzfach". Die Rechtsgrundlage in Berlin unterscheidet sich erheblich von den meisten der anderen Bundesländer. In Berlin ist der Religionsunterricht kein ordentliches Unterrichtsfach, sondern Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Aus diesem Grunde werden die den Unterricht erteilenden Lehrer auch von den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften beauftragt; diese sind auch für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer verantwortlich. Als einzige Weltanschauungsgemeinschaft erteilt der Deutsche Freidenker-Verband in einigen Schulen Lebenskundeunterricht.

#### BREMEN .

keine Rückmeldung!

#### HAMBURG

#### (1)

"Ethik" ist ab dem Schuljahr 1985/86 die Wahlpflichtalternative für Schüler der Kl. 9 und 10, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist also ein "Ersatzfach"; außerdem wird das Fach "Philosophie", in dem auch ethische Fragestellungen behandelt werden, in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

#### (2)

Der Lehrplan für das Fach Ethik zur Erprobung (August 1985) ist schulartenübergreifend formuliert und soll, wie alle neuen Lehrpläne, nach einer Phase der Erprobung und Diskussion überarbeitet werden.

## (3) "Aufgabe des Ethikunterrichts ist es,

 die Einsicht der Schüler in die Möglichkeit und Notwendigkeit begründeter ethischer Urteilsbildung zu fördern:

bei den Schülern Verständnis für die Werte zu vermitteln, die den Maßstab für die Konsensbildung in einer der Achtung der Menschenwürde verpflichteten Gesellschaft bilden: Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz;

 die Schüler zu befähigen, sich in konkreten Situationen für diese Grundwerte einzusetzen und sie in selbstbestimmten und verantwortlichem Handeln im individuellen und öffentlichen Bereich zu verwirklichen ... (...)

"Es kann nicht Aufgabe des Ethikunterrichts sein, ein in sich geschlossenes, für alle verbindliches Wertsystem zu vermitteln. Vielmehr ist der Frage, was als verantwortliches Handeln gelten kann, in Dialog und Kontroverse mit den in unserer Gesellschaft wirksamen politischen, philosophischen und religiösen Überzeugungen und Traditionen nachzugehen ..."

"Der Unterricht ist zu verstehen als Prozeß ethisch begründeter Urteilsbildung, dessen Verlauf die Schüler weitgehend mitbestimmen."

#### (4)

- Eintreten f
  ür die Menschenrechte Amnesty International
- 2. Eintreten für den Frieden
- 3. Frieden mit der Natur
- 4. Arbeit Existenzsicherung oder Selbstverwirklichung
- 5. Gleichberechtigung Frau und Mann
- 6. Behinderte gehören zu uns
- 7. Ausländer als Mitbürger
- Hilfe zur Selbsthilfe Mitverantwortung für die Dritte Welt

#### (5)

Einen speziellen Studiengang für das Fach gibt es an der Hamburger Universität nicht. Es soll primär von Philosophie-, Religions-, Politik-, und Sozialkundelehrern unterrichtet werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethiklehrern wird als notwendig und sinnvoll erachtet.

#### (6)

Es liegen noch keine praktischen Erfahrungen vor, zu Kritik und Anregung wird deshalb ermuntert.

#### HESSEN

(1)

"Ethik" ist Ersatzfach für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. (Entweder durch Abmeldung der Eltern oder durch eigene Abmeldung der mindestens 14 Jahre alten Schüler).

#### (2)

Es liegen "Rahmenrichtlinien – Ethik" vor, sie beziehen sich auf den Unterricht der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen und – bezüglich der beruflichen Schulen – für das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsbildungsjahr, die zweijährigen Berufsfachschulen, sowie für die Klassen der Grund- und Fachstufen der Berufsschulen.

#### (3)

"Der Ethik-Unterricht soll den Schülern, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, Orientierungshilfe anbieten ... (...)

Der Ethik-Unterricht soll den Schülern das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze vermitteln sowie den Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen ... erschließen ... Diese Ziele sollen durch die Förderung ethischer Urteilsbildung erreicht werden ..."

(4)

Wertvorstellungen: Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz, Wahrhaftigkeit.

- Analyse von Handlungssituationen

- An Wertvorstellungen und ethischen Grundsätzen orientiertes Urteilen und Handeln
- Diskursive Auseinandersetzung im Prozeß ethischer Urteilsbildung

(5)

Neugeschaffene Studienangebote für dieses Fach gibt es an den Universitäten des Landes (noch) nicht. Entsprechende Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote für die Lehrer, die das neue Fach unterrichten werden, sind vorbereitet.

(6)

Lehrer können die Erteilung des Ethik-Unterrichts (im Gegensatz zum Religionsunterricht) nicht ablehnen, "Ethik" ist ein religiös wertneutrales Fach, primäre Bezugsdisziplin ist die Ethik als wissenschaftliche Disziplin der Philosophie. Der Ethik-Unterricht soll an folgenden didaktischen Grundsätzen orientiert sein: schülerorientiert, erfahrungsorientiert, handlungsorientiert, gesellschaftsorientiert, wissenschaftsorientiert. Inhalte im engeren Sinne fehlen weitgehend in den vorliegenden Rahmenrichtlinien.

#### Alfred HOLZBRECHER:

ein streichholz anzuzünden

#### an meine schüler / für meine kinder

haltet sie an die zeit und werft die uhren weg schaltet ab das geplärre und geplätscher der radios und fernseher entzieht euch dem terror digitaler zeitmesser die euer leben zerschneiden und dem terror der werbe- und konsumtechnokraten die euern zerstückelten alltag zusammenkleistern mit der droge "nur action bringt satisfaction" entzieht euch diesen drogenhändlern haltet den dieb und bewegt was eure bewegung erstarren läßt und laßt schmelzen von innen das packeis eurer gefühle schon kleine hohlräume genügen

#### **NJEDERSACHSEN**

(1

Das Unterrichtsfach "Werte und Normen" entspricht dem Ersatzfach "Ethik"; es wurde für Schüler eingerichtet, die weder am Religionsunterricht, noch am religionskundlichen Unterricht teilnahmen.

(2)

Rahmenrichtlinien für den Unterricht "Werte und Normen" gemäß § 104, Abs. 3 NSchG in den Schulformen des Sekundarbereichs I und in der gymnasialen Oberstufe (Juli 1980).

(3)

"Das Ziel des Unterrichts 'Werte und Normen' muß es zunächst sein, den Grundbestand weitgehend anerkannter Grundwerte in seiner Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft bewußt zu machen." Allerdings kann es nicht Ziel sein, "Ein in sich geschlossenes, für alle verbindliches Wert- und Normensystem stiften zu wollen." Wichtig hierbei ist "Sacheinsicht", "Sozialeinsicht", "Werteinsicht" und "Selbsteinsicht" ... Unter anderem wird auch die Fähigkeit und Bereitschaft anvisiert, "den in unserer Gesellschaft bestehenden Konsens über unverzichtbare Grundwerte, der das friedliche Zusammenleben sichert, in seiner Bedeutung zu erkennen und mitzutragen".

(4)

Für die Schulen des Sekundarbereichs I sind die Teillernziele und Unterrichtsinhalte den fünf Lernfeldern zugeordnet:

- 1. Persönliches Leben
- 2. Zusammenleben mit Anderen
- 3. Die Frage nach dem Sinn des Lebens
- 4. Verantwortung für sich selbst und die Welt
- 5. Weltdeutung und Menschenbilder.

Für die gymnasiale Oberstufe werden vier Lernfelder unterschieden:

- Ethik und Moral (Grundfragen philosophischer, politischer und religiöser Ethik)
- 2. Geltung und Begründung von Werten und Normen
- Existenz und Sinn (Sinnfindung und Sinndeutung individuellen und gesellschaftlichen Lebens)
- 4. Weltdeutungen und Menschenbilder

(5)

Ein Studienfach "Werte und Normen" gibt es in Niedersachsen nicht. Der Unterricht wird vorrangig von Lehrern mit philosophischer, religionswissenschaftlicher oder gesellschaftswissenschaftlicher Ausbildung, im Bedarfsfalle aber auch von jedem anderen geeigneten Lehrer erteilt. Das niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfort-, Weiterbildung und Unterrichtsforschung bietet Fortbildungskurse für die Gestaltung des Unterrichts "Werte und Normen" an.

#### NOKDRHEIN-WESTFALEN

(6)

Die Vorarbeiten im Kulstusministerium für die Entscheidungen der Landesregierung darüber, ob ein "Ersatzfach" für den Religionsunterricht grundsätzlich eingerichtet werden soll, sind noch nicht abgeschlossen. Da die Einführung eines derartigen Faches außerdem einer gesetzlichen Grundlage bedarf, werden die notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung eines solchen Curriculums als "zur Zeit nicht gegeben" betrachtet.

#### RHEINLAND-PFALZ

(1)

Der Ethikunterricht ist Ersatzunterricht für das Fach "Religion".

#### (2)

Es gibt einen Lehrplan, den "Lehrplan Ethik" für die Oberstufe des Gymnasiums und die berufsbildenden Schulen von 1983 und die dazugehörige "Handreichung zum Lehrplan Ethik" (1. Aufl. 1981). Der Lehrplan "Ethik" für die Sekundarstufe I ist im Druck.

#### (3)

Der Ethikunterricht soll in anthropologische und ethische Problemstellungen einführen, die die Grundlagen menschlicher Existenz erhellen und die verdeutlichen, daß Mensch und Gesellschaft auf Sittlichkeit angewiesen sind. Zentrale Werte in Anlehnung an das Grundgesetz und die Menschenrechte sind: Menschenwürde, Freiheit, Toleranz, Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit (hier in ihrer ethischen Relevanz). Es sollen dabei durchaus die unterschiedlichen weltanschaulichen Standorte aufgezeigt werden, "Ziel muß es jedoch sein, den Schüler zur Achtung und Annahme von Mehrheitsbeschlüssen und Positionen hinzuführen, die mit den in unserer Verfassung verankerten Werten und Normen übereinstimmen." Weiterhin soll der Ethikunterricht die "sittliche Entscheidungsfähigkeit des Schülers als Voraussetzung für sinnerfülltes Leben" anstreben.

#### (4)

Die "fachspezifischen allgemeinen Lernziele" sind in folgende Bereiche aufgeteilt:

- Der Mensch als handelndes Wesen
- Kollision von Werten und Pflichten
- Ursprung und Entwicklung von Werten und Normen

Die "fachspezifischen Lernziele" konkretisieren diese allgemeinen Zielsetzungen und gliedern in:

- Der Mensch als Individuum
- Der Mensch in der Gesellschaft
- Der Mensch und seine Weltanschauung / Religion

#### Als Themen werden vorgeschlagen:

- 11. Jahrgangsstufe
- die eigene Existenz
- die eigene sittliche Entscheidung

#### 12. Jahrgangsstufe

- das menschliche Zusammenleben
- der Grundkonsens in der Gesellschaft

#### 13. Jahrgangsstufe

- Leben und Welt Deutungen und Werte
- Pluralität als Wert und Problem

In den "Handreichungen..." werden detaillierte Unterrichtseinheiten / Unterrichtsmodelle zu folgenden Themen dargestellt:

- ethische Normierungstheorien
- platonisch-aristotelische Denkmodelle
- "Du sollst Dir kein Bildnis machen von den Menschen"
   (M. Frisch)
- Verhaltenssteuerung durch Vorurteile
- Existenzerhellung durch ein Kunstwerk
- Freiheit
- Determination

Diese Themen sind als "Unterrichtsreihen" curricular aufbereitet mit Lernzielen (Grob-, Feinziele), didaktischer Analyse, methodischer Planung, Tafelbild, Texte, Literaturhinweise.

#### (5)

Voraussetzung dafür, das Fach Ethik an Gymnasien unterrichten zu können, ist, daß der/die Betreffende das Fach Philosophie im Studiengang Lehramt Gymnasien studiert hat. Ein Bezug zum Schulfach Ethik ist im Studienangebot der Universität Mainz jedoch (wie der Pressereferent des Kulturministeriums schreibt) "nicht zu erkennen".

#### 1)

"Ethik" ist Ersatzfach für "Religion" ab Klassenstufe 9.

#### (2)

"Vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufen 9 und 10 - allgemeinbildende Schulen - allgemeine Ethik" von 1980 sowie "vorläufiger Lehrplan - Gymnasien - allgemeine Ethik, Grundkurs" ebenfalls von 1980 (Klassenstufen 11-13).

#### (3)

Der Schüler soll erkennen, "daß er selbst und sein Handeln von anderen Menschen, vorgegebenen Institutionen, Normen, sowie materiellen Gegebenheiten abhängen, daß Mensch, Institutionen, Normen und materielle Gegebenheiten in einem gegenseitigen Abhängigkeits- und Beeinflussungsverhältnis stehen",

- daß "sittliche Normen notwendig sind für die vernünftige Beurteilung seiner selbst" und anderen,
- "daß überkommene Normen nicht Fremdbestimmungen sein müssen ...",
- daß sittliche Normen nur dann als verbindlich anerkannt werden müssen, wenn sie jedermann "erst Zusammenleben und Selbstverwirklichung ermöglichen".
   (Lehrplan für die Klassen 9 und 10).

"Im rationalen, an den philosophischen Grundproblemen, an den gesellschaftlichen Bedingungen und an den Schülerinteressen orientierten Dialog mit dem Lehrenden und mit philosophischen Autoren soll der Schüler Wissen erwerben, Einsichten gewinnen, zu Einstellungen gelangen und Fertigkeiten entwickeln, die dazu beitragen,

- daß er sich selbst und soziale Systeme (...) verstehen kann;
- daß er an seinen Meinungen ... sowie an sozialen Systemen begründet Kritik üben kann;
- daß er sich zu sich selbst, zu Mitmenschen, zu Gruppen, zur Gesellschaft, zur natürlichen und kulturellen Umwelt verantwortlich verhalten kann." (Lehrplan für die Klassen 11-13).

#### (4)

- + Arbeit
- + Freizeit
- + Gruppe
- + Konsum + Eigentum
- + Personale ich-du-Beziehung
- + Familie / Erziehung
- + Gesellschaft
- + Recht

Diese Themen bezeichnen 9 Unterrichtseinheiten, die, was die Ziele betrifft, detailliert (aber ohne genaueren inhaltlichen Hinweis) aufgeführt werden (Lehrplan für die Klassen 9-10).

#### Klasse 11:

#### Einführung

- Bestimmung von Philosophie
- sinnvolles Fragen
- vernünftiges Reden
- Wissen
- Methoden von Wissenschaften
- Verantwortung der wissenschaftlich Kompetenten

#### Klasse 12:

Aspekte des Menschseins

- die Weltoffenheit
- die Gesellschaftlichkeit
- das personale Selbstsein

#### Sittliche Normen

- moralisches Argumentieren
- sittliche Fundamentalnormen
- sittliche Entscheidung
- Deutung sittlicher Normen

- Legitimität politischer Herrschaft

was heißt Glück

Die Kurslehrpläne enthalten didaktische Vorüberlegungen, Intentionen, die inhaltliche Gliederung und didaktische Hinweise zur Lernerfolgskontrolle. Auch hier ist der Zielbereich detailliert ausformuliert, stofflich jedoch nicht viel gesagt.

(5)

Eine eigenständige Lehrbefähigung kann für das Ersatzfach "allgemeine Ethik" auch im Saarland für die Lehrämter nicht erworben werden. Vielmehr gilt grundsätzlich, daß mit der Fakultas für Religion oder Philosophie auch die Berechtigung zur Unterrichtung der allgemeinen Ethik nachgewiesen ist. Die Universität des Saarlandes bietet keinen eigenständigen Studiengang "allgemeine Ethik" neben der Philosophie an.

(6)

Ethik wird hier als Disziplin der Philosophie gesehen: Das Fach "gründet" "in der ihm entsprechenden Wissenschaft, der Philosophie", Ethikunterricht "lehrt das Philosophieren".

#### SCHLESWIG-HOLSTEIN

(1)

In Schleswig-Holstein wird - anstelle des Faches Ethik - das Fach "Philosophie" als Alternativunterricht zum Fach Religion erteilt. Ethikunterricht im engeren Sinne (als gesonderter Unterricht) gibt es nicht. Ethik ist Bestandteil des Wahlpflichtunterrichts Religion / Philosophie, der religionsmündigen Schülern angeboten wird: In der Hauptschule in der Klassenstufe 9, in der Realschule in den Klassenstufen 9 und 10, im Gymnasium in der 11., 12. Jahrgangsstufe als Wahlpflichtfach, der 13. Jahrgangsstufe freiwillig.

Im folgenden werden deshalb nur jene Teile dieses Philosophieunterrichts hervorgehoben, die sich auf Ethik beziehen.

(2)

Es liegt ein Lehrplan für die Realschule und das Gymnasium von 1984 vor. Ein neuer Lehrplan für die Hauptschule ist zur Zeit in Arbeit.

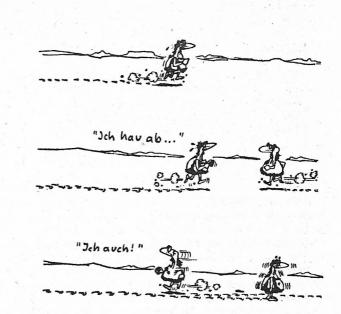
(3)

Der Schüler "soll befähigt werden zur Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens, nach den Grundlagen, Bedingungen, Möglichkeiten und Zielen menschlicher Existenz. Diese Aufgabe fällt besonders dem Unterricht in Religion und Philosophie zu ... besteht die wesentliche Aufgabe des 'Philosophierens' in der Schule darin, dem Schüler Möglichkeiten der Lebensbewältigung aufzuzeigen, d.h. ihm Orientierungs- und Entscheidungshilfen, Leitbilder, Normen und Werte anzubieten ..." (Lehrplan Realschule).

Im Lehrplan für das Gymnasium werden die philosophischen Grundfragen mit den Worten von Kant formuliert: "Was können wir wissen? - Was sollen wir tun? - Was dürfen wir hoffen?". Es geht im Horizont dieser Fragen im Philosophieunterricht um die "kritische Selbstbesinnung des Menschen, bezogen auf die Problemsituationen, die sich ihm aus seiner Verflechtung in gesellschaftliche, sittliche, geschichtliche Zusammenhänge, in die Strukturen eines von Wissenschaft und Technik bestimmten Daseins ergeben." (Lehrplan Gymnasium)

(4)

Es werden 11 Problemhorizonte aufgeführt, eines davon nennt sich "Ethik und Rechtsphilosophie", hier lesen wir aber: "Allerdings ist Ethik nicht nur als ein philosophisches Fachgebiet unter anderen zu sehen; vielmehr enthal-



ten alle philosophischen Problembereiche Fragen von ethischer Relevanz". Die Lerninhalte dieses Berichts gliedern sich in:

- Determinismus Indeterminismus
- Begründung von Normen
- Ethisches Handeln
- Ethische Positionen
- Typen der Ethik
- Methodenfragen der Ethik

(5)

Es gibt keinen eigenen Studiengang für Ethik-Lehrer an Schleswig-Holsteinschen Universitäten.

(6)

Hervorgehoben wird im Lehrplan für Gymnasien, daß "die Reflexion im Sinne des sokratischen Fragens ... die eigentliche unveränderliche Größe in der Geschichte der Philosophie (ist) und ... auch zur methodischen Grundlage des Philosophieunterrichts gemacht werden (sollte)."

#### Kritische und zusammenfassende Nachbemerkungen

1.

Über die Autoren und Produktionsbedingungen der verschiedenen Lehrpläne wird selten etwas ausgesagt. Die undurchsichtige und wohl recht zufällige Auswahl jener "bewährten Praktiker", die beispielsweise in Baden-Württemberg für die Lehrplankommisionen durch den Schulminister ausgewählt werden, spiegelt sich dementsprechend auch in der Heterogenität und Zufälligkeit der Themen wider. Ein verbindliches Allgemeines ist nicht oder kaum zu erkennen. Die Universitäten der Länder erhalten wohl in der Regel im Anhörungsverfahren den Lehrplanentwurf, die Formulierung in dem beigelegtem Schreiben des Ministeriums ist jedoch so lustlos und ignorant, daß wohl kaum ein Hochschullehrer bereit ist, sich an diesem

"Anhorungsveriahren" zu beteinigen. Da heist es bei spielsweise im Begleitschreiben des Ministeriums für issenschaft und Kunst Baden-Württemberg: "In der nlage wird ein Lehrplanentwurf des Ministeriums ... für Ethik zur Kenntnisnahme übersandt. Eine Stellungnahme bis zum ... wird anheimgegeben." (!)

Man geht deshalb wohl nicht fehl in der Annahme, daß die Lehrplanentwürfe für das Fach Ethik an der Wissenschaft (Universitäten) vorbei entworfen von ganz pragmatischen Interessen der zufällig daran Beteiligten und von dezidiert politischen Interessen der jeweiligen Kultusministerien geprägt sind.

2.

Es ist auffällig, daß es in keinem Bundesland einen eigenen Studiengang für dieses Schulfach gibt. Ethik ist praktisch das einzige Schulfach, für das es kein Studium gibt, und das trotz der immer wieder hervorgehobenen Relevanz, Bedeutung und Kompliziertheit der Fachinhalte und der besonderen Schwierigkeiten bei der Didaktik gerade dieses Faches. Diese immer wiederkehrenden Relevanzbeteuerungen stehen in einem eklatanten Widerspruch zu der Geringschätzung der Ausbildung der Ethiklehrer. Lapidar schreibt z.B. SCHWOERBEL: "Es kommt ... darauf an, für das Fach "Ethik" jene Lehrer zu gewinnen, die in der Lage sind, nach relativ kurzer, aber intensiver Einarbeitung diesen Unterricht zu halten" (26). Weil es eh auf moralische Orientierung und sittliche Erziehung in Ergänzung und Begleitung der Familienerziehung ankommt, "braucht der Lehrer - jedenfalls für die genannten Klassenstufen - keine hohe Wissenschaft, wohl aber Engagement und Können in seinem Beruf" (27). Schließlich will Ethik "das Menschliche zurechtbringen" (dito).

Im Zusammenhang der Sonderstellung als "Ersatzfach" für Religion wird diese Geringschätzung, ja Herabwürdigung wissenschaftlichen Denkens gerade bei diesem Fach funktional durchschaubar und gleichzeitig bedenklich: Ethik bleibt trotz gegenläufiger Beteuerungen ein schlechter Ersatz für das Eigentliche, nämlich Religion. Schließlich hat ja die Befürchtung, daß Schüler, die an Religionsunterricht nicht teilnehmen, zu wenig in die sittliche Normierung unseres christlichen Staates eingeführt werden könnten, zur Einführung des neuen Faches geführt (vgl. SCHWOERBEL, S.11). Während man für die Lehrbefähigung aller anderer Fächer mindestens vier Jahre lang studieren muß, glaubt man, für das Fach Ethik im Schnellehrgang (qua Wochenendkurse) geeignete Lehrer heranbilden zu können. In der Tat, "geeignet" für die Repräsentation eines bloßen Ersatzfaches, das zudem durch die überbordende Stoffülle und oft plakativen Wertorientierung für viele Schüler unattraktiv ist, sind solche Lehrer in gerade diesem Fach allemal. Eine Aufwertung des Faches Ethik aber wird nur über eine Aufwertung der Ausbildung der Ethiklehrer möglich sein. Aber gerade dies dürfte gegenwärtig (von den einflußreichen Herren in den Ministerien) nicht gewünscht werden.

3.

Die primäre Bezugsdisziplin für das Fach "Ethik" ist in der Regel "Philosophie". Im Saarland wird Ethik unmittelbar als "Philosophieren" verstanden; in Schleswig-Holstein erscheint Ethik als ein Grundprinzip allen Philosophierens und dementsprechend nur als ein Teilbereich des Faches "Philosophie". Auch in Hessen ist Philosophie die primäre Bezugsdisziplin; in Rheinland-Pfalz geht es praktisch um eine Einführung in die Praktische Philosophie, während theore-

von der Zielsetzung her nicht gleichzusetzen mit der philosophischen Disziplin Ethik, obwohl bei seiner inhaltlichen Gestaltung auf Erkenntnisse der Philosophie ebenso wie auf Erkenntnisse der anderen Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften zurückgegriffen wird."

Neben der Philosophie als primäre Bezugsdisziplin fristen andere wissenschaftliche Disziplinen nur ein Randdasein, so die Pädagogik, die Biologie, die Psychologie, am ehesten erscheinen sozialkundliche Themen. Bemerkenswert erscheint mir, daß die Religion entweder nicht, oder nur ganz am Rande (bei den Weltanschauungen und Anthropologien) oder nur vereinzelt erscheint, (so z.B. in Baden-Württemberg. Lehrplan der Klassenstufe 13, wo der Schwerpunkt "Judentum und Christentum" praktisch Bibelunterricht ist).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, daß nirgendwo der Begriff Ethik ausdrücklich und ausführlich expliziert und definiert wird. Die daraus resultierende Unsicherheit darüber, was "Ethik" nun eigentlich ist, färbt natürlich auch auf die Auswahl und Anordnung des Stoffes ab und macht so gesehen deren Heterogenität nachvollziehbar. Meistens wird in den ersten Klassenstufen Ethik als eine Art Lebenskundeunterricht und in den letzten Klassen als Praktische Philosophie gestaltet.

4.

Durchgehend erscheint das Indoktrinationsverbot, wenngleich unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Verpflichtung zur weltanschaulichen und parteipolitischen Neutralität wird immer wieder betont, wenngleich in manchen Lehrplänen auch vor einer Erziehung zur Indifferenz gewarnt wird und in manchen Formulierungen eine klassische Wertepädagogik durchschimmert (Erziehung zur Akzeptanz der in den Menschenrechten formulierten Normen). In diesen Ansätzen wird versucht, die "fatale Alternative von Indoktrination und Relativismus" dadurch zu umgehen, daß man für eine "eindeutige Berufung auf Grundgesetz, Verfassung und Menschenrechtskonventionen" (so in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern) plädiert. Diese legalistische Variante aber erscheint mir dort prekär, wo es - wie in der Ethik - gerade um die Legitimität (von moralischen Normen) geht. Wie eine "allgemeine Anerkennung eines Minimalkonsenses im Sinne eines fundamentalen, verbindlichen Ethos" pädagogisch erreichbar sein sollte, ohne in den naturalistischen Fehlschluß und ohne in den Dogmatismus zu verfallen, das wird nicht gesagt. Offenbar sollte hier der schlecht ausgebildete Ethiklehrer etwas erreichen, was die (praktischen) Philosophen seit Aristoteles mehr oder weniger vergeblich versucht haben. Daß diese Frage nach der Begründbarkeit moralischer Legitimation gerade die ethische Frage schlechthin ist und deshalb nicht durch Verweis auf legalistische Werte beantwortet werden kann, wird nicht überall gesehen.

Nachdem das Saarland nun von der SPD regiert wird, dürfte hinsichtlich zweier unterschiedlicher Ethikkonzeptionen die entscheidende Grenze (cum granis salis) zwischen CDU- und SPD-regierten Ländern liegen: In den CDU-regierten Ländern finden wir in der Regel (deutlich vor allem in Bayern und Niedersachsen) eine wertorientierte Ethikkonzeption, in den SPD-regierten Ländern (vor allem Hessen, Hamburg und jetzt Saarland) finden wir ein mehr problem- und frageorientiertes Ethikverständnis.

Während die erste Position an den Menschenrechten, dem Grundgesetz oder der bayerischen Verfassung sich orientiert, gründet die zweitere auf ethische Fragestellungen, z.B. "was soll ich tun?", "wie soll ich handeln?", "wonach kann ich mich richten?" (Hessen). Dagegen umfaßt in Bayern die Ethik alle Sollund Mußregeln. Kennzeichnend für die Werteposition sind die Zielformulierungen von Rheinland-Pfalz "Anerkennung eines Grundbestandes von Werten" und Niedersachsen: Ausgangspunkt ist dort der "Grundbestand weitgehend anerkannter Grundwerte" (5). Ebenfalls typisch für diese unterschiedlichen Akzentsetzungen sind die beiden Zielformulierungen von Bayern, dort heißt es: "Werteinsichtiges Urteilen und Handeln" (!), in Hessen einfach "ethische Urteilsbildung".

Allerdings läßt sich diese Zweiteilung nicht scharf durchhalten, weil gelegentlich die wertorientierte Theorie (in den Vorworten) die problem- oder sachorientierten Ausführungen im Praxisteil konterkariert (z.B. Rheinland-Pfalz); hier findet sich im Theorieteil sogar eine klassisch legalistische Position, die die fruchtbare ethische Differenz von 'Legalität' und 'Legimität' gerade verwischt, wenn auf "Mehrheitsentscheidungen" und "Verfassungen" als letzter Anker sittlicher Rechtfertigung verwiesen wird. Ähnlich findet der Bayerische Lehrplan nur die Menschenrechte als "allgemeingültig". Andererseits aber spiegelt sich diese legalistische und wertorientierte Position durchaus nicht immer in der praktischen Stoffverteilung wider.

5.

Auffällig bei vielen Lehrplänen ist die ungeheure Stoffülle, die da gelernt werden soll. Insbesondere in den gymnasialen Lehrplänen, aber auch in manchen Lehrplänen für die Sekundarstufe I (z.B. Bayern) findet sich eine solch umfassende und heterogene Fülle an Themen und Inhalten, daß man sich fragen muß, ob auch nur ein Universitätsprofessor für Philosophie dies alles im Kopf haben kann. Die Spanne der Themen reicht von der griechischen Sittenlehre, über die verschiedenen Ethikkonzeptionen bis hin zur kommunikativen Ethik, von Plato über Kant bis Apel, von der 3. Welt über die Genetik zu pädagogischen und psychologischen Entwicklungsproblemen, von Revolution, Tod, Leid, Sinn über Autorität, Logik und Wissenschaftstheorie bis hin zur Sexualität. Vermutlich spiegelt sich in dieser Fülle an Themen der Mangel eines einheitlichen Ethikbegriffes wider.

Der Verdacht, daß hier auf Kosten der Qualität eine Quantität favorisiert wird, ist sicher naheliegend und in Anbetracht des (geringen) Stundendeputats, das für dieses Fach zur Verfügung steht, prekär.

6

Die zuletzt genannte überbordende Stoffülle in den meisten Ethik-Lehrplänen macht de facto die de jure (sprich: in den Lehrplänen) immer wieder geforderte und vorgeschlagene "dialogische", "mäeutische" oder "sokratische Methode" einer kritischen Argumentation und Überprüfung von Normen im Unterricht unmöglich. Die durchaus interessanten und fruchtbaren Hinweise auf diese Unterrichtsmethode in diesem sensiblen Fach werden so konterkariert und dem heimlichen Lehrplan geopfert. Dieser heimliche Lehrplan macht aus diesem Fach ein meistens unattraktives Ersatzfach und, was seine schulische Verankerung betrifft, ein ganz normales Lernfach, in dem wie überall gepaukt und geprüft wird. So etwas wie kon-

templatives, nach-denkendes Schauen und Betrachten ('theoria') ist hier ebensowenig möglich, wie ein kritisches, argumentatives Überprüfen von ideologischen Normansprüchen ('Idolas') im Kontext der zeitlosen Frage nach dem Guten ('Praxis').

Trotzdem gibt es bemerkenswerte Unterschiede in der Didaktik des Faches je nach Bundesland. Außergewöhnlich wenig konkrete Hinweise auf (durchzunehmende) Inhalte gibt der hessische Lehrplan, obwohl dieser nicht weniger umfangreich ist als beispielsweise der stofflich überbordende Lehrplan von Bayern. Erklärlich wird dieser paradoxe Umstand dann, wenn man entdeckt, daß der hessische Lehrplan eine sehr differenzierte Theorie zum Ethikunterricht beinhaltet, dafür aber nur sehr spärliche inhaltliche, stoffliche Hinweise gibt. Umgekehrt impliziert der bayerische Lehrplan eine (Über-)Fülle von Themen, Inhalten und stofflichen Vorgaben, während seine theoretischen Hinweise recht kümmerliche Präluminarien sind. Während die erstgenannte Ethikdidaktik dem praktischen Unterrichtsvollzug viel mehr Freiheit gibt, schreibt der zweitgenannte inhaltlich fast alles vor. Während der bayerische Lehrer durch den Stoffplan nur so gehetzt wird und zum Nachdenken gar nicht kommen kann (was vielleicht der Bequemlichkeit entgegenkommt), impliziert der hessische Lehrplan eine anspruchsvolle Auseinandersetzung des Lehrers mit der Sache vor jeglichem Unterricht.

Mit der Freiheit aber ist es bekanntlich so eine (ambivalente) Sache: Man kann sie benützen oder man kann sie ausnützen. Nur im Fach Ethik sollte man sich klar sein, daß man vielleicht Legalität verordnen kann, niemals aber (moralische) Legitimität. Das ist es, was Kant mit 'Freiheit' meinte, wenn er vom "obersten Gesetzgeber der Sittlichkeit" sprach.

7.

Was - bis auf ein paar Spurenelemente - fehlt, sind die neueren ethischen Ansätze zu einer Oko-, Umwelt-, Zukunfts- und Unterlassungsethik (also z.B. JONAS, SPAEMANN u.a.) sowie soziologische (evolutionstheoretische) Ethikkonzepte. Die aktuelle Diskussion über eine Ethik der Zukunft, die auf die Uberlebensprobleme der Menschheit eine Antwort zu finden versucht, aber auch benachbarte Diskussionsgebiete wie die "Evolutionäre Erkenntnistheorie" und "naturalistische Ethikkonzeptionen", erscheinen nicht oder nur ganz am Rande als ein kleines Thema unter vielen anderen. Das aber heißt, daß die in diesen neueren Ethikansätzen kritisierte Reduktion der klassischen Ethik auf die Sozialdimension (also ihre Anthropozentrik) und ihre Ausweitung auf die Zeitdimension (Zukunft) und Sachdimension (Natur) nicht thematisiert, sondern geradezu reproduziert wird. Im allgemeinen steht der Mensch nach wie vor im Mittelpunkt der Ethik. Bezeichnend für dieses anthropozentrische Ethikverständnis sind die einteilenden Kategorien vieler Lehrpläne: "Der Mensch als Individuum", "Der Mensch als gesellschaftliches Wesen", "Der Mensch als moralisches Wesen", "...als arbeitendes Wesen" etc.

Damit aber übersehen die Lehrpläne des Schulfaches Ethik gerade jene aktuelle Dimension der ethischen Frage, die diese wieder in den Mittelpunkt eines interdisziplinären und allgemeinen Interesses gerückt hat. Die Gefahr besteht, daß Ethik ein Stoff wie jeder andere wird, der gelernt, geprüft und vergessen wird, und daß gerade dadurch die ethische Herausforderung unserer Zeit systematisch und folgenreich übersehen wird.

Alfred K. Treml

#### Lehrerseufzer

Einfach vortrefflich all diese großen Themen: Der unverzichtbare Umweltschutz, das Reich Hitlers in Deutschland, das Ausbleiben der Energie. Durchaus einleuchtend.

Wenn nur nicht die Schüler wären! Immer und überall stören die Schüler! Alles bringen sie durcheinander.

Wenn es um die Befreiung der Menschheit geht, möchten sie in die Disco laufen.
Statt begeistert hinter dem Lehrer denkend herzutrippeln sagen sie: "Wann ist endlich Pause?"
Statt um die gerechte Sache kämpfen sie mit ihrem Kugelschreiber oder mit den Noten.
Im entscheidenden Augenblick suchen sie ein Lehrbuch oder das Klo.
Kurz bevor das Energieproblem im Unterricht gelöst wird, spielen sie Schiffe versenken.

An den Schüler scheitert eben alles. Mit denen ist kein Staat zu machen. Ein Sack Flöhe ist nichts dagegen.

Kleinbürgerliche Interessen! Konsum-Idioten! Überreste einer kaputten Gesellschaft!

Man kann sie doch nicht alle rausprüfen! Man kann doch nicht den ganzen Tag auf sie einmotivieren!

Ja wenn die Schüler nicht wären, dann sähe der Unterricht schon anders aus.

(in Anlehnung an H.M. Enzensberger. Aus: G. Bachmair: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Weinheim und Basel 1980)



# Philosophie der Wurst

#### 1. HERAKLIT (Fragment 140)

Aus dem Feuer kommt die Wurst und dahinein geht sie wieder. Man kann nicht zweimal dasselbe Würstchen essen.

#### 2. PLATON (Wurtenides 999 a)

Sokrates: Behaupten wir also, o Wurtenides, daß wir wissen, was eine Wurst ist.

Wurtenides: Freilich wollen wir das.

Sokrates: Laß uns aber nicht, o Bester, nach der ganzen Wurst sogleich fragen, denn vielleicht wäre dieses Unterfangen zu schwierig, sondern von einem Teil desselben zuerst sehen, ob wir tüchtig sind, ihn zu verstehen; so wird uns wahrscheinlich die Untersuchung leichter sein.

Wurtenides: Wohl, o Sokrates, laß es uns machen, wie du willst.

Sokrates: Welchen also sollen wir wählen von den Teilen der Wurst? Oder, nicht wahr, den gewiß, auf welchen die Kunst des Essens abzuzwecken scheint? Und das scheint doch den Leuten das Innere der Wurst und nicht die Haut?

Wurtenides: Allerdings, so scheint es ihnen.

Sokrates: Aber ist nicht das Ganze der Wurst mehr als ein Teil desselben? Und wie anders sollen wir wissen, was ein Teil ist, wenn wir nicht zuvor was das Ganze ist, erkannt haben. So werden wir also zuerst die Idee der Wurst aufsuchen!

Wurtenides: Ja, o Sokrates. ... (Textlücke)

#### 3. KANT (Nachlaß)

Wenn ich gewisse Gegenstände, wie z.B. Würste, Erscheinungen oder Sinneswesen nenne, indem ich die Art, wie ich sie anschaue, von ihrer Beschaffenheit an sich selbst unterscheide, dann ergreift mich ein großes Staunen: die gebratene Wurst vor mir und der gewaltige Hunger in mir!

#### 4. HEGEL (Wissenschaft der Wurst)

Die absolute Indifferenz der Wurst ist die letzte Bestimmung seiner Objektivität, ehe es zum Wesen wird; es erreicht aber dieses nicht, weil es noch zur Sphäre des Objektiven gehört und in dieser Stufe der Entfaltung bereits dem Gegessenwerden anheimfällt. Dies ist sein Gegensatz, womit es sich zugleich in dem Widerspruche befindet, gegen dasselbe als nur das Ansichseiende bestimmt zu sein, nicht aber als ein Fürsichseiendes gedacht zu werden, denn seine Totalität ist es, in allen seinen Bestimmungen durch sein Gegessenwerden aufgehoben zu sein und so den Widerspruch seiner selbst und seines Bestimmtseins in die negative Totalität emporzuheben.

#### 5. SCHOPENHAUER (Ärger und Parawurstomena)

Gewissermaßen ist das Tollste im Leben, wenn jener Augenblick vorbei ist, in dem eine Wurst gegessen wurde. Was bleibt nun von so einem Augenblick? Die Erinnerung. Dieser erfaßt aber nicht den Willen, sondern die Vorstellung. Ich meine: sie erfaßt nicht das genossene Würstchen, sondern bloß was dabei Vorstellung war, also Nebenwerk. Denn das Wesen, das Reale des Würstchens ist Wille. Man vergleiche was der dreiste Unsinnschmierer HEGEL dazu vorzubringen weiß und es wird einem gehen wie jemandem, der aus einem stickigen Keller in das Sonnenlicht tritt.

#### 6. NIETZSCHE (Lieder und Wurstsprüche)

Ich lehre euch die Überwurst. Die Wurst ist etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr getan, sie zu überwinden? Wie eine verrottete Herde drängt ihr euch an den Wurstbuden. Alle Wesen bisher schufen etwas über die Wurst hinaus: und ihr wollt die Ebbe dieser großen Flut sein und lieber noch zum Wurststand zurückkriechen, als die Wurst überwinden?

#### 7. HEIDEGGER (Wurstwege)

Der Hunger nach einem Würstchen charakterisiert die Weise, in der das Dasein alltäglich sein Nach, die Erschlossenheit des Nach-dem-Würstchen-Strebens offenbart. Dieses ist als existenziale Bestimmtheit am Dasein des Würstchen-Essenden nicht vorhanden, denn es macht dessen Sein mit aus. Im Hunger nach dem Würstchen und seinem seinsmäßigen Zusammenhang enthüllt sich eine Seinsart der Alltäglichkeit, die wir das Verfallen des Daseins an das Nach-dem-Würstchen-Streben nennen. Die Verfallenheit an das Würstchen meint das Aufgehen im Miteinandersein durch den Zeug-Charakter des Würstchenstandes, sofern dieser durch Gerede, Neugier und Zweideutigkeit bevölkert wird.

#### 8. TREML (Entwicklungspädagogik der Wurst)

Es geht um die Wurst. Da beißt keine Maus irgendeinen Faden ab. Das Überleben der Menschheit steht auf dem Spiel, die Bedingung der Möglichkeit weiterer Zukunft für die Species Mensch. Da hilft objektiv keine "Mir-ist-alles-Wurscht-Haltung" weiter, wenngleich sie subjektiv verständlich ist. Die Zärtlichkeit des Nichtwissens schützt jene nicht mehr, die von der Wurst der Erkenntnis schon gekostet haben. Was tun? Schnell noch ein Apfelbäumchen pflanzen oder ein Würstchen essen? Dort wo jedes Bäumchen und jedes Würstchen das letzte sein kann, wird das Grundprinzip einer Ethik der Zukunft nur heißen können: Sein lassen! Nicht nur Apfelbäumchen, sondern auch Buchenwälder, Regenwürmer, Kinderlachen, Liebesspiele und Vergißmeinnicht. Die Freiheit, alles zu vernichten, alles tun zu können, kann nur noch dadurch gesteigert werden, daß sie etwas sein läßt - alles was das Letzte wäre, damit wir im Vorletzten weiterhin Apfelbäumchen pflanzen, Würstchen essen und mit Kindern lachen können. Sonst sind wir wirklich arme Würstchen.

(nach einer leicht überarbeiteten und ergänzten Textvorlage aus: conceptus 2, Nr. 4, 1968)

### Das Portrait.

# Pädagogische Aktion München

Die PÄDAGOGISCHE AKTION e.V. ist ein Verein, der nun seit über 15 Jahren in München Programme für Kinder und Jugendliche macht: Spielbusse, Zirkus Pumpernudl, Spielstadt Mini-München, Kinderzeitung KIZ, Filmstadt, Museumsspiele, Stadtteilforschung, Videomobil, KARUSSELL-Wochen und vieles mehr...

Der Weg durch die Jahre: Die lockere Gruppierung um 1970, Nürnberg, München, aus Lehrern, Studenten, Sozialpädagogen, Eltern hatte sich hier in München im Kern zunächst präzisiert auf das Arbeitsfeld Spielumwelt, Spielanimation, Spielraumgestaltung, Öffnung kinderunspezifischer Kulturorte (Museum), aktiver Mediengebrauch (auch als Antwort auf die traditionelle kunstpädagogische Medienfeindlichkeit). Man nannte sich 1971 "Pädagogische Aktion", organisierte als reine Initiative in Altund Neubauvierteln materialintensive, oft sehr chaotische Spielaktionen mit den Möglichkeiten, dabei sowohl positives öffentliches Echo als auch strukturelle Konflikte (mit Verwaltungen und Bauträgern) auszulösen. Methoden heute inzwischen verbreiteter mobiler Spielanimation ("Spielbus") wurden vor Ort entwickelt, in den Stadtteilen entstanden Initiativen, Elterngruppen, Kontakte.

Aus diesen suchenden Anfängen entwickelten sich im Laufe der Jahre Verlaufsformen und stadtteilorientierte pädagogische Aktivitäten - eben eine lebensfähige, aber nicht traditionelle Praxis - die auch die kooperative zuständige Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung überzeugte. 1972 erhielten wir die ersten Zuschüsse, 1974 wurde die PA, um rechtsfähig zu sein, Verein (was aber bis heute nur formale Bedeutung hat) und ab 1977 gab es die Erweiterung zu einem spiel- und kulturpädagogischen Ganzjahresprogramm, das auch einigermaßen solide und längerfristig die existentiellen Grundlagen sicherte. Die PA lebt von kommunalen Zuschüssen, weitgehend des Stadtjugendamts mit dem Auftrag, offene (kulturelle) Kinder- und Jugendarbeit zu machen, sowohl an zentralen Orten der Stadt als auch dezentral in den Stadtteilen. Inzwischen arbeitet ein pädagogisches Stammteam von 8-10 Leuten, 3 technische Kräfte und bis zu 30, 40 saisonale Helfer. Was wir so eigentlich nicht entworfen und erwartet haben - es hat sich in den Verläufen ereignet, natürlich dann in den Teilschritten geplant: Wir haben uns so nebenbei 10 einigermaßen normal finanzierte Arbeitsplätze außerhalb der öffentlichen Regelsysteme geschaffen - ein Anfang der Siebzigerjahre nebensächliches Problem, heute in Zeiten dramatischer pädagogischer Arbeitslosigkeit ein Phänomen "aktiver Professionalisierung", das junge Leute am "Beispiel PA" oft mehr als die uns selbst eigentlich besonders wichtige inhaltliche Programmatik interessiert.

#### Die Pädagogische Aktion heute - Querschnitt

Zur Zeit heißt PA materiell in München außer den Arbeitsplätzen: Ein Büro, Buchhaltung und Sekretariat, Mitarbeiterräume, Werkstatt, Kurs- und Vorbereitungsräume, Malsaal, Lagerkeller und zwei Lagerhallen mit Ausstattung, Requisiten, Veranstaltungsräume in einer leeren Fabrik im Stadtteil, Fuhrpark als Rückgrat der mobilen Systeme aus einem Container, einem Möbelwagen, 3 großen und 3 mittleren LKWs, 2 umgebauten Verkehrsbussen, 1 Kleintransporter, ein Fortbildungshaus in Tirol, einem Bücherversand für Eigenproduktionen usw. und ein Ganzjahresprogramm aus vielen, vielen Einzelveranstaltungen von einem Nachmittag bis zu 6 Wochen durchgehend oder halbjährigen Kursen an vielen Orten, in den Stadtteilen Münchens: Spielplatz, Park, Straße, Schulhof, Jugendzentrum, Bibliothek, Museum, Pfarrsaal, Theater, Zelt, Kindergarten usw. Dazu kommt neuerdings der Versuch eines eigenen Fortbildungsprogramms im inhaltlichen Feld von Kultur/ Spiel/ Umwelt/ Erziehung als Kontaktstelle und Umschlagplatz zwischen Theorie und Praxis, für Leute aus anderen Bereichen mit ähnlichen Interessen, und als Vermittlungsangebot an junge Leute.

All das läuft tatsächlich, wenn auch oft mühselig, knirschend, mit Sand im Getriebe, am Rande des Chaos oder überfordernder Emotionen, selbstorganisiert: Wir haben weitgehend die Verfügung über unsere organisatorischen und materiellen Alltagsverläufe, auch über die Inhaltlichkeit der Programme. Das kostet Intensität und Flexibilität im Vorfeld der eigentlichen pädagogischen Praxis, Kompetenzen sind da gefragt, die weder in der Lehrer- noch in der Sozialpädagogenausbildung gefördert werden, von der Erziehungswissenschaft ganz zu schweigen.

Und weil wir besonders auf Materialität, Gegenständlichkeit, auf eine Art 'Ganzheitlichkeit' zwischen Ding- und Symbolwelt achten – einem bemerkenswertem Erbstück aus der Ästhetischen Erziehung – macht das alles eine Menge (auch solider Hand-) Arbeit. Ein LKW be- und entlädt sich nicht gedanklich, und beim Prinzip einer gewissen Einheit von Theorie und Praxis, von Denken und Machen,

einer Verwiesenheit von Kopf- und Handarbeit heißt es da eben wirklich Hand anlegen, oft täglich. Das ist in traditionellen Pädagogenkreisen unüblich in dieser Dimension - als Alltag und nicht als Attitüde. Mit unserer Programmpalette, die konzeptionell und durchaus absichtsvoll etwas mit den ökologischen Prinzipien der 'Vielfalt' und 'Vernetzung' zu tun hat, erreichen wir zur Zeit im Jahr so 80.000 - 100.000 Kinder (bei einer Zählung Kind pro Tag, wie es auch die öffentliche Statistik, als auch mit legitimatorischen Absichten zu führende quantitative Evaluation fordert: Immerhin erheben wir prinzipiell Anspruch auf "Staatsknete", verbrauchen sie auch und finden das völlig in Ordnung, denn wir betreiben professionell "Pädagogik" für anderer Leute Kinder, eine andere halt als üblich ...).

Wie das nun im Alltag aussieht, aus welchen Bausteinen ein solches Programm besteht, welcher Art die Bezüge und Inhalte sind, die da als "pädagogische" definiert werden? Das im einzelnen zu beschreiben und zu illustrieren - dazu ist hier nicht der richtige Ort. Aber: Berichte, Dokumentationen darüber, sehr ausführlich in Text und Bild, gibt es eine Menge. Hier mag der Hinweis darauf genügen mit der Bitte, bei Interesse nachzufragen über unsere Jahresdokumentationen ("Kulturpädagogische Lesebücher"), über einzelne Arbeitsbereiche wie Spielanimation, Stadterkundung und Umweltlernen, aktive Medienarbeit und Museumspädagogik, Theater von Kindern, mit und für Kinder, Asthetische Erziehung und so weiter ... um mit ein paar Schlagworten unsere Programmpalette zu illustrieren: Da gibt es eine Kinderzeitung kiz und ein KARUSSEL-Kindertelefon, mehrere Spielbusse, z.B. als Jahrmarkt, als Sammel- und Vermittlungsstelle alter Spiele, als Zirkus Pumpernudl, als "Kinderexpreß" mit Abenteuerfahrten in die Stadt und außerhalb, oder es gibt den Museumsbus ("Waschen früher" oder "München vor 40 Jahren"), zeitweise ein "Kinomobil" und "Videomobil", historische Ritterspiele und wochenlange Stadtrallyes, oder ein Familienprogramm entlang der Isar, themenorientierte Milieus für Schule und Freizeit gleichermaßen: "Kinderakademie", "Theaterspielraum", "Fernsehstudio", "Produktionsspiele KARUSSEL GbmH Kinder & Co.", "Bücher-KARUS-SEL", "Märchenland", "Spielzeugwerkstatt", mobile Ausstellungen "Als Oma und Opa jung waren" oder unsere zentralen Großveranstaltungen wochenlang: "Filmstadt für Kinder und Jugendliche", "Stadtspiel Mini-München". Soeben ist ein Stadtbuch für Kinder "Abenteuer in München" mit 470 Seiten erschienen. Und so weiter ...

# Die Pädagogische Aktion als theoriegenerierende Praxis? Das wird sich zeigen ...

Natürlich hat die PA über die Jahre auch konzeptionelle Entwürfe, in Auseinandersetzung zwischen eigenen Erfahrungen und jeweiligen Zeitströmungen entsprechender theoretischer und bildungspolitischer Diskussion ausgeschwitzt. Reversible Verallgemeinerungen mit begrenzter Gültigkeit zu produzieren, ein dynamisierendes Theorie-Praxis-Verhältnis aufrechtzuerhalten, ist wohl ein Grund für die inzwischen bescheidene Langlebigkeit: "Didaktische Netzwerke für Spielen und Lernen in der Lebenswelt" sind so ein Denkmodell, für das wir zumindest behaupten, im kommunalen Rahmen praktikable Bausteine zu realisieren. Auch der Entwurf eines eigenständigen pädagogischen Feldes "Spiel- und

Kulturpädagogik", das weder den Organisationsmustern und Methoden von Schulunterricht einerseits und traditioneller Sozialarbeit andererseits folgen sollte und auch nicht in verbandliche außerschulische Jugendarbeit aufgehen darf, ist so eine konzeptionelle Perspektive, die zwischen kultureller Selbsttätigkeit, Motivation und Ausbildung dazu und den Lebensumwelten, den für alle offenen Lern- und Erfahrungsmilieus in den Stadtteilen vermittelt, durch konkrete Aufgaben vor Ort. Vor dem Hintergrund der Abstraktion und Entsinnlichung durch Schullernen und elektronischen Medien gleichmaßen in Kindheit und Jugend heute versuchen wir neuerdings zunehmend eine pädagogische Programmatik zu entwerfen, die in der engen Verbindung von Sinn und Sinnlichkeit durch gestaltende Eigenaktivität in Richtung ganzheitlicher prozeßhafter Lernverläufe ihren Sinn findet, sinnliche Erfahrung, Entfaltung der Sinne als Basis jeglicher Sinnstiftung. Das hat dann auch etwas zu tun mit Überschneidungen von Pädagogik und Ökologie, nicht im engen Korsett einer belehrenden Umwelterziehung, sondern als Ernstnehmen von Mensch-Umwelt-Bezügen ("Okologie des Spielens und Lernens") als Versuch, ökologische Prinzipien etwa der Vielfalt, der Vernetzung, der evolutionären Entwicklung, des Gleichgewichts und der Wechselwirkung durchaus unterschiedlicher Elemente als funtionables System auf pädagogisches Handeln zu übertragen, und die Potentialität in praktischen Verläufen zu testen, exemplarisch da und dort zu realisieren. Natürlich sind wir als PA ein Tropfen auf den heißen Stein ...

Naja, ansonsten: Neue Pläne und Ideen hätten wir genug, aber noch mehr haben wir zur Zeit damit zu tun, Begonnenes weiterzuentwickeln, zu vermitteln. Da soll München ein neues Kindermuseum bekommen und eben der Ausbau des zunächst fiktiven "kulturpädagogischen Feldes" steht an, es gälte, an den Rändern der Schulpädagogik Innovationen experimentell zu realisieren, in Sachen kommunale Umweltplanung für die Städte neue symbiotische Formen von Grün- und Spielplanung anzuregen und durchzusetzen, Mediensysteme in Kooperation mit Kindern und Jugendlichen als deren eigene, von ihnen beeinflußbare und gestaltbare Kommunikationsstrukturen zu erproben ... und und und ... Man kann nicht alles machen, aber man kann auch so etwas wie pädagogischen Optimismus verbreiten zugunsten der Ausbildung von Handlungskompetenzen mit weiten, offenen Perspektiven: Durch Praxisteilhabe ebenso wie durch eher konzeptionelle Horizonterweiterung.

Das ist wohl eines unserer zentralen zukünftigen Arbeitsfelder: Eine Hülle dafür sollen eine Art "Zukunftswertstätten Offener Erziehung" sein, die die PA und Partner immer wieder veranstalten wollen, in denen im Prinzip machbare Praxis entworfen werden sollte, machbar: wenn auch vielleicht nicht gerade hier und heute, aber irgendwann mal, oder da und dort. Mit den Arbeitsformen hierbei experimentieren wir noch – das nächste Mal voraussichtlich nach Ostern 1986.

#### Wer mehr über die Pädagogische Aktion wissen will:

Weitere Informationen über die PA - Veröffentlichungen, aktuelle Programme usw. - und über die nächste "Zukunftswerkstatt Offene Erziehung", zu der wir Leute mit ähnlichen pädagogischen Interessen, Konzepten, Projekten einladen, sind zu haben bei: Pädagogische Aktion, Schellingstr. 109a, 8 München 40.

## Bücher

ALFONS AUER

EIN THEOLOGISCHER BEITRAG ZUR ÖKOLOGISCHEN DISKUSSION

**Patmos** 

#### ANTHROPOZENTRISCHE ETHIK

Alfons AUER: Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion. Düsseldorf 1985<sup>2</sup>, 326 S.

Der emeritierte katholische Moraltheologe Alfons Auer legt hier ein Buch vor, das - wie die 2. Auflage in einem Jahr beweist - auf ein reges Interesse gestoßen ist. Es ist ein gut katholisches Buch geworden.

Argumentation ein Modell eines ökologischen Ethos entten theologischen Dogmatik verständlich.

Wie Auer arbeitet, wird gleich am Anfang deutlich: Da unterscheidet er "pessimistische Prognosen", "optimi stische Prognosen" und - man höre und staune - "realistische Prognosen". Es versteht sich von selbst, daß der Autor sich zu den Realisten rechnet. Diese 3. Position des Darüberschwebens über den streitenden Parteien darf nun allerdings nicht - wie allerdings viele Formulierungen nahelegen - mit einer Position des faulen "Sowohl-alsauch" verwechselt werden. Auer vertritt durchaus eine streitbare Position, man könnte sie (wohl etwas polemisch zurechtgespitzt, aber durchaus angemessen) mit einer Ethik des "machen-wir-weiter-so-aber-ein-bißchen-besser" umschreiben. Trotz regen Interesses an und vielleicht auch heimlicher Sympathie mit der Alternativ- und Protestbewegung ist seine Ethik alles andere als ein "Plädoyer für das Ende des Fortschritts", nein im Gegenteil, er schlägt sich (je länger man liest, um so deutlicher wird es) klar auf die Seite des etablierten und eindeutig anthropozentrisch fundierten Fortschritts. Sein Vertrauen in Gott und die Obrigkeit ist ungebrochen, sind doch die "Erfolge des Naturschutzes beachtlich", das Regierungsprogramm "eindrucksvoll" und die Industrie "erstaunlich aufgeschlossen", selbst die Weltbevölkerung "kann und soll (deshalb) so weit(er) wachsen, daß der zur Verfügung stehende Lebensraum tatsächlich von Menschen besetzt und genutzt wird", denn für diese ist sie ja da. Auch die Atomenergie (bei Auer heißt sie natürlich "Kernenergie") ist ethisch legitim und "apokalyptische Stimmungsmache" deshalb unangebracht. Als Beweis dienen (falsche und längst überholte) Zahlen des Atompapstes Häfele, Zitate des moderaten Atombefürworters von Weizsäcker und diverse Hirtenbriefe der Bischöfe.

Das Plädoyer für ein weiteres, wenngleich qualitativ angereichertes Wachstum unseres Fortschritts wird auch nicht durch das Problem der zuende gehenden Ressourcen gebremst, denn vielleicht gibt es ja reichlicher von ihnen als vermutet, und außerdem werden wir vielleicht auch die Kernfusion irgendwann irgendwo haben, die alle Energieprobleme löst. Ein winziges Zitat von Hans Jonas in einer Anmerkung auf S. 130 f., in dem dieser auf das unlösbare Problem der Entropie bei weiter steigendem Energieeinsatz hinweist, läßt die ganze Argumentation eigentlich wie ein Kartenhaus einstürzen. Aber der Autor nimmt dieses Argument substantiell nicht auf, wie vieles andere auch nicht, was in der eindrucksvollen und bewunderungswürdigen Sammlung von Sekundärliteratur erscheint.

Im 2. Teil schließlich findet der Leser vor allem eine theologische Exegese des biblischen Schöpfungsberichts und ein durchaus abgeleitetes Plädoyer für eine anthropozentrische und theozentrische Ethik. Sehr schön arbeitet Auer die ursprüngliche Bedeutung des "Untertan-machens" (Gen. 1,28) heraus: "den Fuß auf etwas setzen zum Zeichen der Herrschaft, Unterwerfung durch Krieg, Unterjochung, Versklavung, Vergewaltigung von Frauen, treten, trampeln, in den Boden stampfen". Ungeachtet dessen, daß dies genau das ist, was der Mensch mit der Natur angestellt hat und anstellt, lesen wir wenige Sätze weiter Im 1. Teil will der Autor "mit den Mitteln vernünftiger die "undramatische", "eigentliche", d.h. "richtige" Lesensweise, die eine "despotische Ausbeutung der Natur" auswickeln", in der 2. Hälfte dann "nach der Bedeutung des schließt. Danach folgt eine völlig falsche Behauptung ("In christlichen Glaubens für ein solches Ethos" fragen. In der Vorzeit was das Tier der Todfeind des Menschen") und Wirklichkeit werden die im ersten Teil entwickelten Posi- eine difizile Exegese der Genesisworte. Ergebnis: Gott tionen erst auf dem Hintergrund der im 2. Teil dargeleg- (was immer das auch sei) schuf die Welt "gut", aber "sehr gut" wurde sie erst durch ihre "Hinordnung auf den Menschen". Der Mensch ist "die Spitze, auf die alles hinstrebt, er ist die Mitte, um die herum alles gebaut ist."

Die Lektüre dieses Buches ist auch für Nichttheologen nicht uninteressant und lehrreich. Mir machte sie noch einmal sehr deutlich, wie Theozentrik und Anthropozentrik, Theologie und Anthropologie, Gottes- und Menschenbild in den stratifikatorischen, hierarchischen Hochkulturen zusammengehör en. Weil der Autor nicht funktional denkt, rückt die historische Kontingenz der biblischen Texte und seiner Interpretationen gar nicht in den Blick, zumal er weder die historisch-kritischen, noch die historisch-vergleichenden, kultur-vergleichenden, ethnologischen und anthropologischen Forschungen berücksichtigt und statt dessen in der Exegese eines Teils des christlichen Schöpfungsberichtes steckenbleibt. Aber gerade dadurch kommt der eigentlich interessante und wichtige Gehalt des christlichen Schöpfungsmythos gar nicht in den Blick (wie er etwa von Weizsäcker, Bateson u.a. herausgearbeitet wurde). Wieder einmal zeigt sich, daß wer nur etwas kennt, auch dieses nicht kennt.

Die Begründung für den vom Autor starr vertretenen anthropozentrischen Ethikansatz ist für einen Außenstehenden nicht nachvollziehbar: einfach weil das so in der Bibel steht. Dabei steht in der Bibel auch durchaus anderes, dazu konträres, z.B. der (meines Wissens) weitaus ältere Text in Gen. 2,15 (der deutlich auf seine Herkunft aus segmentären Kulturen verweist): Gott setzte den Menschen in den Garten Eden, damit er ihn "bebaue und bewahre". Statt wenigstens gelegentlich funktional zu denken, legt der Autor ein Dogma aus, ohne dieses in seiner Zeit im Vergleich zu anderen zu sehen und zu interpretieren. Weil dieses historische Einrücken fehlt, braucht der Autor auch keine Theorie der sozio-kulturellen Evolution, beginnt die Welt doch eh erst im alten Testament. Aber 99% der Menschheitsgeschichte wird damit ignoriert, eine Zeit, in der kein jüdischer Gott seinem Volk den Befehl erteilte, die Welt "untertan zu machen".

Auers Buch ist ein streitbares, interessantes, im Großen und Ganzen aber ärgerliches Werk, denn es vertritt eine überholte anthropozentrische Ethik der christlichen Hochkultur, eben jener Zivilisation, die im Zuge ihrer Universalisierung in kollektive Überlebensprobleme hineingetrudelt ist. Es gehört schon ein gutes Stück Mut dazu, heute – angesichts dieser tödlichen Gefahr – weiterhin für eine anthropozentrische Moral zu plädieren. Aber Aufklärung, so meinte Kant ja, sei vor allem eine Sache des Mutes, nämlich seinen Verstand zu gebrauchen. Vielleicht brauchen wir aber heute mehr Verstand, um einen starren Mut wieder zu kühlen, der uns in eine evolutionäre Sackgassse gebracht hat.

Karl A. Thumm



# TEUTSCH, Gotthard M.: LEXIKON DER UMWELT-ETHIK. Vandenhoeck & Ruprecht, Patmos. Göttingen/ Düsseldorf 1985, 157 Seiten.

Der Titel ist ein wenig hochgegriffen. Für ein "Lexikon der Umweltethik" fehlen einige wichtige Stichworte (z.B. "Überleben", "Unterlassungsethik", "Evolution" u.a.m.), und einige wichtige ethische Ansätze sind nicht oder nur unzureichend dargestellt (z.B. Kant, Spaemann, Jonas, Apel). Aber trotzdem ist das schmale Buch hilfreich und empfehlenswert, denn es vermag sicherlich dem Laien eine erste Orientierung in dem schwer überschaubaren Problemfeld zu vermitteln. Die Beiträge sind alle in einem ca. 1-4 seitigen Umfang, die wichtigsten heißen wohl: "Ehrfurcht vor dem Leben", "Kulturreligionen", "Naturschutz", "Umweltethik", "Umweltkrise".

Allerdings läßt sich beim Lesen nicht übersehen, daß der

Autor ein Theologe ist und der Titel des Buches eigentlich viel treffender mit "Theologisches Lexikon der Umweltethik" oder "Umweltethik für Theologen" umschrieben werden müßte. So kommt es, daß religiöse, biblische und/ oder theologische Erörterungen einen breiten Raum einnehmen ("Biblische Schöpfungsethik", "Brüderlichkeit", "Kirche und Umwelt", "Mitgeschöpflichkeit", "Stewardship"). Hier ist der Autor zuhause, hier sind seine Ausführungen kompetent und lehrreich, seine Sympathie für eine Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben" (Schweitzer) schimmert immer wieder durch, seine Betroffenheit vor dem auch und vor allem durch das Christentum angerichteten Schaden ehrlich und überzeugend. Dafür sind aber andere Stichworte aus dem Bereich der Praktischen Philosophie meines Erachtens nicht ganz so gelungen, so beispielsweise auch sein Versuch, die Grundbegriffe "Ethik", "Moral", "Sittlichkeit" zu definieren. Hierbei übersieht der Autor die Mehrdeutigkeit der Gebrauchsregeln dieser Begriffe in der philosophischen Tradition. Und Ethik einfach als "Wissenschaft vom Seinsollenden" zu bestimmen (ohne gleichzeitig auf den Unterschied von "technischen" oder "bedingten" Normen einerseits und "kategorischen" oder "unbedingten" Normen andererseits hinzuweisen und die Ethik auf das Zweite zu beziehen) ist zumindest fahrlässig. Auch bei anderen Grundbegriffen (z.B. "Natur") überzeugen die Definitionen nicht, weil durch die "Ist-Formulierung" ein einheitlicher Sprachgebrauch suggeriert wird, den es bei Lichte besehen nicht gibt. Gerade von einem "Lexikon" sollte man (bei einer evt. Neuüberarbeitung) mehr Sorgfalt auf die definitorische Einführung der Grundbegriffe legen.

"Nur ein neues ethisches Bewußtsein kann den Fehlentwicklungen entgegenwirken" lesen wir auf dem Cover. Die damit zum Ausdruck gebrachte mögliche/wahrscheinliche Überschätzung der Leistungsfähigkeit von Ethik wird nicht angesprochen (vielleicht deshalb, weil über die Funktion ethischer Normierung nicht nachgedacht wird). Einstellungen bewirken selegierende Handlungen, wenn also die Handlungen falsch sind, muß zu neuen Einstellungen erzogen werden. Ob es so einfach ist? Die Einstellungsforschung spricht dagegen. Leider.

Ein wichtiges, brauchbares Buch mit Kinderkrankheiten und einer theologischen Akzentsetzung. Nicht nur für alle im Bereich der kirchlichen Arbeitsfelder Tätigen sicherlich ein hilfreicher und empfehlenswerter Einstieg in die Umweltethik.

A.T.

HILLMANN, Karl-Heinz: UMWELTKRISE UND WERTWANDEL. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens. Europäische Hochschulschriften. Peter D. Lang Verlag. Frankfurt/M. - Bern, 419 Seiten.



"Das große Problem der Gegenwart ist nicht ein Mangel an sozio-kulturellen Werten (...). Das große Problem der Gegenwart ist vielmehr ein Defizit an Umsetzung, Konkretisierung und Realisierung solcher Wertangebote, die die Qualität des Lebens (...) verbessern könnten" (S. 63 f.). Diese These des Würzburger Soziologen HILLMANN markiert das Programm seiner wertsoziologischen Untersuchung: Er ist darum bemüht, ein "lebensqualitätsgerechtes Wertsystem" zu entfalten, und er beabsichtigt, konkrete Wege zu benennen, wie unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen und Personengruppen – darunter auch das Bildungswesen – ihren notwendigen Beitrag zur "Umwertung der Werte" leisten können.

Zugleich verweist das Zitat aber auch auf jene Prämisse, mit der HILLMANNs umweltethische Konzeption steht – oder fällt. Angesichts der überlebensbedrohenden Nebenfolgen des wirtschaftlichen Wachstums in der Formulierung und Vermittlung einer neuen Wertorientierung die zentrale "Überlebensstrategie" zu sehen – dies setzt auf die Annahme, daß Werte die entscheidenden Steuerungsinstanzen gesellschaftlicher Entwicklung darstellen. In den ersten Kapiteln bemüht sich HILLMANN daher darum, diese Voraussetzung zu begründen, indem er sozio-kulturelle Werte als entscheidende Determinanten menschlichen Verhaltens ausweist. Dabei differenziert er deutlich zwischen einem bloß verbal proklamierten Wertsystem und den verhaltensbestimmenden latenten Werten.

Beim Versuch nun, im Anschluß an Max WEBERs berühmte Studie über den "Geist des Kapitalismus" das latent

verhaltenswirksame Wertmuster der Industriegesellschaft herauszudestillieren, stößt HILLMANN auf die ambivalente Grundstruktur von prostentantischer Leistungsethik und Konsumhedonismus. Als gemeinsames Kennzeichen des Wertsystems der Industriegesellschaft bestimmt er die Dominanz ökonomischer Werte gegenüber "humanen und sozialen" Werten. Ökonomisch besetzte Werte wie "Arbeit, Leistung, Erfolg und Wachstum" haben die Entwicklung der Industriegesellschaft auf Kosten der Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und der Minderung unserer Lebensqualität vorangetrieben.

Dagegen fordert HILLMANN eine "Umwertung" der Rangordnung innerhalb unseres Wertsystems zugunsten "humaner und sozialer Werte", die er dergestalt zu umreißen versucht: "Erhaltung und Schutz des Lebens, Frieden, Gesundheit, Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Sicherheit, Humanität, individuelle Selbstverwirklichung, Solidarität" (S. 132).

Da der Theorieteil dieser Arbeit die zentrale Hypothese, die Umweltkrise sei zuallererst eine Wertkrise mehr beschwört denn zu begründen vermag, finden sich die eigentlich interessanten Überlegungen vorwiegend in der zweiten Buchhälfte: Hier werden die möglichen "Umwertungsbeiträge" vorgeführt, die sich der Autor zur Lösung der Umweltkrise seitens des Erziehungsbereichs, der Politik, der Wirtschaft, der Massenmedien, der Wissenschaft und der Kirche erhofft. Erst darin gewinnen die vorangenannten willkürlichen Leerformeln, mit denen HILLMANN ein umwelt- und lebensqualitätsgerechtes Wertsystem kennzeichnet, (ein wenig) an Gehalt. Mit der Forderung, daß Umweltschutzpolitik und Wirtschaftsplanung sich an einer Strategie der Risikovermeidung statt an der gängigen Praxis der nachträglichen Schadensbehebung orientieren sollten, wendet er sich zurecht gegen die Expansion eines ökologisch-industriellen Komplexes als problemgenerierende Problemlösestrategie im ökologischen Bereich.-Zweifel sind jedoch gegenüber der Hoffnung angebracht, daß sich eine solche Umorientierung der industriellen Entwicklung (beispielsweise mittels einer neuen unternehmerischen Ethik) alleine über marktwirtschaftliche Mechanismen erreichen ließe, die keinerlei staatlichen 'Dirigismus" dulden. Die unhintergehbare Bedeutung demokratischer Partizipation bei dem Entwurf und der Verwirklichung eines ökologischen sozio-kulturellen Steuerungssystems vermag er allerdings - gegen Wolfgang HARICHs Argument von der "Öko-Diktatur" - überzeugend zu begründen: "Angesichts der existenzbedrohenden Umweltkrise führt der Verzicht auf Partizipation an der Krisenüberwindung zur Aufhebung der Partizipationsmöglichkeiten" (S. 394).

So sieht er dementsprechend den Hauptbeitrag, den das Erziehungssystem zur Implementation "umweltkonformer Werthaltungen" zu leisten hätte, zuallererst in der Erziehung zu einer kritisch-reflexiven Einstellung gegenüber Werten, die erst Voraussetzung eines neu zu erarbeitenden Wertkonsens wäre. Dabei versäumt es HILLMANN hingegen, zu hinterfragen, inwieweit nicht auch das hinter seinen Erziehungszielen von der "Autonomie" und "Selbstverwirklichung der individuellen Persönlichkeit" durchschimmernde Leitbild des freien bürgerlichen Subjekts selbst mit zu den heute problematisch gewordenen Grundwerten der industriekapitalistischen Gesellschaft zählt.

HILLMANNs soziologische Fragestellung reflektiert auf einen Problemkreis, der in vielen populär gewordenen Veröffentlichungen zum Thema "Ökologie und Ethik" unterbelichtet blieb: die Frage, wie der von philosophisch begründeten umweltethischen Konzeptionen zumeist nur unterstellte Zusammenhang zwischen Wertmustern und gesellschaftlicher Entwicklung zu denken sei. Doch leider bleibt auch HILLMANNS Analyse in dieser Hinsicht unbefriedigend: über den Allgemeinplatz hinaus, daß zwischen Wertewandel und sich verändernden materiellen Lebensverhältnissen "komplexe Wechselwirkungsverhältnisse" herrschen (vgl. S. 155) erfährt der Leser wenig. Und dabei nimmt der Autor die These von der komplexen Korrelation

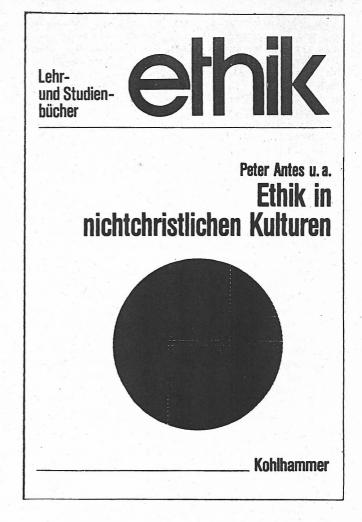
von dominanten Wertvorstellungen und sozio-kultureller Evolution letztlich wieder zurück, wenn er von bestimmten Wertvorstellungen behauptet, sie seien die entscheidenden Triebkräfte wirtschaftlichen Wachstums. Diffus bleibt das theoretische Instrumentarium, mit dem HILL-MANN die zweifellos wichtige Aufgabe bewältigen will, die latenten Verhaltensdeterminanten in der Industriegesellschaft zu analysieren: die mittels eines methodologisch unreflektierten Konglomerats von funktionalistischen, phänomenologischen und empirischen Perspektiven zutage geförderten Ergebnisse ("Leistungswerte", "Glückseligkeitswerte" etc.) erscheinen daher ebenso zufällig wie die Komponenten seines umweltethischen Gegenmodells.

Klaus Seitz

ANTES, Peter u.a.: ETHIK IN NICHTCHRIST-LICHEN KULTUREN. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1984, 214 Seiten.

Das Buch füllt eine Lücke, ist es doch verwunderlich, daß es trotz vieler Bücher beispielsweise zur islamischen oder chinesischen Kultur nur ganz wenige Veröffentlichungen zum Thema "Ethik" innerhalb dieser Kulturen gibt; ja, Gesamtdarstellungen dazu fehlen bei uns in der Bundesrepublik fast völlig. Deshalb ist dieser Band bereits vom Thema her wichtig. Aber auch dessen Ausführung ist zuletzt gelungen, nicht deshalb, weil unterschiedlichen Autoren vorweg an die Hand gegeben wurde, was mit "Ethik" gemeint sein soll, und dadurch deren Beiträge inhaltlich auf eine bestimmte Struktur festgelegt worden sind, wodurch eine gewisse Homogenität der Darstellung erreicht wurde. Inhaltlich wurde Ethik als "das richtige Verhalten des Menschen" verstanden und den Autoren wurde für die Behandlung ihrer jeweiligen Kultur/Religion empfohlen, ungefähr folgendes Raster als Rahmen einzuhalten: das rechte Verhalten des Einzelnen (Gebote, Verbote, Empfehlungen), das rechte Verhalten in der Familie (Pflichten und Rechte der Ehegatten und Kinder, Rollenverhalten, Ehegesetze, Scheidung), das rechte Verhalten in der Gesellschaft (u.a. auch Menschenrechte), das rechte Verhalten des Staates (Herrschende, Beherrschte, Verhältnis zu anderen Völkern/ Kulturen/Religionen) und das rechte Verhalten gegenüber Gott/ Göttern/ höchsten Prinzipien. Aufgrund dieser formellen Vorgaben behandelt dieser Band die jüdische und die islamische Ethik, das richtige Verhalten des Menschen im Hinduismus, die Ethik der Buddhisten, Ethik in der chinesischen Kulturtradition sowie Ethik und Religion in schriftlosen Kulturen; bis auf das Kapitel über jüdische Ethik, das von einem Juden geschrieben wurde, handeln alle Autoren über andere Kulturen als die, in der sie selbst aufgewachsen und sozialisiert worden sind; ob dies nur von Vorteil gewesen ist, mag dahingestellt bleiben; für den Dialog unterschiedlicher Ethiken und ihrer Träger hätte ich es für sinnvoller gefunden, wenn ein solcher Dialog bereits in diesem Buch etwa so begonnen worden wäre, daß je ein Autor, der im Bereich der jeweiligen ethischen Kultur aufgewachsen und sozialisiert worden ist, und ein anderer gemeinsam versucht hätten, eine 'Ethik' darzustellen. Trotz dieser Kritik ist es insgesamt gelungen, in verständlicher Sprache und großer Ausführlichkeit zu sagen, wie das richtige Verhalten des Menschen in nichtchristlichen Kulturen idealtypisch aussieht. So ist ein Buch entstanden, das es verdient, sicher weit über den Ethikunterricht hinaus, für den es ursprünglich konzipiert wurde, Beachtung zu finden.

G. Orth



SCHMIDT, Heinz: Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1983.

SCHMIDT, Heinz: Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1-13. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1984.

Heinz SCHMIDT hat eine zweibändige Didaktik zum Fach Ethik vorgelegt, das inzwischen in allen Bundesländern mit Ausnahme von Berlin und Bremen unterrichtet wird. Daß es sich bei der Einführung dieses Faches um eine Maßnahme im Kontext einer wert- und strukturkonservativen bildungspolitischen Wende handelt, wird im Rahmen der beiden Bücher leider nicht mehr problematisiert. Erst in diesem Kontext erscheint die Tatsache, daß nicht mehr alle Schüler am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, als ein Problem, auf das reagiert werden muß (I., S.11). Der Ethikunterricht bleibt faktisch auch bei SCHMIDT ein Ersatzfach für den Religionsunterricht. Seine Bezeichnung "pädagogische und didaktische Alternative" (I., S.227 Anm. 56) ist m.E. nur eine andere Umschreibung desselben Tatbestandes. Zweifellos richtig und wichtig ist der Hinweis auf die auch im säkularen Staat vorhandenen positiven Wertbindungen (I., S.14). Daß man die didaktische Erschließung dieser Wertorientierungen in der Bundesrepublik aber bisher weitgehend den Religionspädagogen überließ (I., S.30), bestätigt den Ersatzcharakter des Faches. Allein die Tatsache, daß ein solches Fach nicht verfassungswidrig ist (I., S.12), begründet es noch nicht genügend positiv.

Der Ethikunterricht soll bei den Schülern "Kritikfähigkeit und Engagement" (I., S.9) fördern. Sie sollen in die Lage versetzt werden, Technik, Wissenschaft und Alltagsstrukturen hinsichtlich der Lösung von Lebensproblemen und hinsichtlich der Verwirklichung von Humanität kritisch zu prüfen. Schulische Erziehung allgemein soll sich an den Zielbegriffen "Selbstbestimmung, Solidarität, Gerechtigkeit, Bewahrung und Pflege der natürlichen Umwelt" orientieren, und der Ethikunterricht im besonderen soll diese Sinnbegriffe auf gesellschaftliche Alltagsprobleme hin konkretisieren (I., S.221-222). SCHMIDT beabsichtigt also eine nicht nur funktionale, sondern zielbezogene ethische Erziehung.

Werden aber die intendierten Ziele auf der Grundlage seiner Didaktik erreicht? Zwar kommen sozial-emotionale Krisen der Schüler, ihre Suche nach Sinn und Glück über materielle Werte (II.) hinaus ebenso in den Blick wie moralische Konflikte unserer modernen Industriegesellschaft im allgemeinen, und ihre didaktische Aufbereitung in weiteren Bänden ist angekündigt (I.). Ein Unterricht, der zu Kritikfähigkeit und Engagement erziehen will, sollte m.E. auch zur Frage nach den Ursachen dieser Probleme und nach Konsequenzen für die Ethik anleiten. Man kann zwar wie SCHMIDT - den "Verzicht auf eine Theorie sozialer Entwicklung mit globalem Erlärungsanspruch" (I., S.40) nahelegen, sollte aber nicht verschweigen, daß die genannten ethischen Herausforderungen durch dieselbe Form von Fortschritt verursacht werden. In unterschiedlichen und relativ eigenständigen gesellschaftlichen Teilsystemen, wie Technik und Wissenschaft, Wirtschaft, Staat u.a. dominiert doch dasselbe akkumulative Fortschrittsmodell des Industrialismus, und es hat inzwischen weltweites Ausmaß erreicht. Grundlageninformationen in dieser Richtung erscheinen nur in knapper Form im Methodenband (II., S. 36-42).

Hinsichtlich der ethischen Grundlagen bleibt SCHMIDT mit den Länderverfassungen, Schulgesetzen und fachspezifischen gesetzesähnlichen Bestimmungen im Rahmen der modernen Naturrechtslehre und vertritt hier eine weite Interpretation. Der Unterricht soll sich nicht auf ein geschlossenes normatives System festlegen, sondern durch Vernunft einsehbare sittliche Erziehungsziele in ihrer ganzen Komplexität erhalten und in einem offenen Suchprozeß Formen eines guten gemeinsamen Lebens ermitteln (I., S.11-29). Um dieser Aufgabe angemessen zu entsprechen, wäre eine kritische Konfrontation der Klassiker der ethischen Erziehung - KANT, HERBART und PESTALOZ-ZI - mit der heutigen Erziehungswirklichkeit sinnvoll gewesen. Ihre Arbeiten berücksichtigt SCHMIDT allerdings gar nicht.

Offene Probleme der gegenwärtigen Moralpädagogik und Ethik sieht er durchaus: Es wird gewarnt vor einer Absolutsetzung der modernen Kategorien "vernunftbestimmte Rationalität" und "Freiheit", die sich ihrer eigenen Bedingungen nicht mehr vergewissert (I., S.103-104). Eine Erweiterung des sittlichen Mindestkonsens im Blick auf die Erhaltung elementarer Lebensbedingungen wird gefordert (I., S.28-29). Aber diese Forderungen bleiben nur auf den Menschen bezogen. Es geht um menschliche Lebensbewältigungsstrategien (I., S.208). Unsere Überlebensprobleme lassen sich aber m.E. adäquat nur durch die Orientierung an einer Ethik bewältigen, die den Eigenwert jedes Elements der Schöpfung betont. Für alle Schulfächer und einen zieloffenen Unterricht sollte eine solche den modernen Anthropozentrismus überwindende Ethik maßgeblich sein.

SCHMIDT stellt eine Fülle entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Materialien zur ethischen Erziehung zusammen. Bedacht wird das Verhältnis von Autorität, Autonomie und freier Einsicht und von Moralität zur sozialen Wahrnehmung, zur Ich-Entwicklung und Gewissensentwicklung (I.). Aus dem Material ergeben sich m.E. folgende wichtigen pädagogischen Konsequenzen:

Der Ethikunterricht befähigt durch nicht-direktive Gesprächsführung zur Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und Wertorientierungen sowie derjenigen anderer. Die emotionale Wirkung der Selbsterfahrung und die identifikatorische Wirkung narrativer Ereignisse zeichnet ihn als einen Beitrag zur Empathiebildung und als eine Hilfe zum Umgang mit Schuldgefühlen aus.

- Geschichten über ethische Konflikte, Rollenspiel und die Bewährung in realen Handlungssituationen ermöglichen eine stufengemäße und erfahrungsbezogene Bildung des moralischen Urteils, des Gewissens und der Handlungsdispositionen.
- Durch die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung, durch kritisch-konstruktive und vertrauensvolle Gespräche zwischen Lehrer und Schülern und der Schüler untereinander befähigt der Ethikunterricht dazu, die Prämissen Selbstbestimmung und Solidarität im Horizont der Lebensordnungen zu diskutieren, die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen. Philosophische Deutungssysteme werden auf diesen Erfahrungsbereich bezogen aufgenommen. Schließlich gestalten die Schüler selbst überschaubare Kooperativen und werden so zu kollektiver Verantwortung angeleitet.
- Ein letztes Ziel, die analytische und konstruktive Reflexion moralischer Probleme des gesellschaftlichen Lebens und der Weltgesellschaft sowie die ideologie-kritische Prüfung der gesellschaftlichen Verwendung philosophischer Systeme, erreicht der von SCHMIDT konzipierte Ethikunterricht nicht. Dazu fehlt ihm eine kritische Theorie der modernen Gesellschaft.

Die für die Schulstufen 1 bis 13 vorgelegte Unterrichtsplanung (II.) bleibt gleichwohl ein beachtlicher Entwurf.

SCHMIDT rechnet mit Auswirkungen gesellschaftlicher Funktionen der Schule auf die Moral der Betroffenen, Schüler wie Lehrer und Eltern (I.). Doch scheint es ihm stärker darauf anzukommen, die Nebenfolgen dieses Zusammenhangs in Grenzen zu halten als Schulfunktionen positiv für die Erziehung zu einem Lebensstil in Anspruch zu nehmen, der ethischen Herausforderungen heute entspricht. Zu Recht z.B. mahnt er hinsichtlich der Legitimation des gegenwärtigen Gesellschaftssystems und hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen für ein zukünftiges Leben und Überleben, keine ungebrochenen Identifikationen mit einem objektiven Kulturstandard zu verlangen (I., S.219, 221). M.E. ist darüberhinaus die Frage berechtigt, wo Schüler subjektiv Identifikationsmöglichkeiten mit einer fortschrittskritischen Kultur finden, die wir brauchen, um einen allgemein erreichten Stand der Lebensförderung zu erhalten.

Zu empfehlen sind die beiden Didaktik-Bände von SCHMIDT als ein erster, annähernd vollständiger Überblick über die für den Ethikunterricht relevanten Materialien. Der Theoretiker und der Praktiker sollten sich hierdurch anleiten lassen zur intensiven Lektüre ausgewählter Originaltexte.

Ulrike Baumann

W.-D. JUST / A. GROTH (Hg.): WANDER-ARBEITER 'N DER EG:

Bd. 1: Vergleichende Analysen und Zusammenfassung. 241 Seiten. Bd. 2: Länderberichte. 372 Seiten. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag; München: Chr. Kaiser Verlag 1985.

Wer kennt sie nicht, die stetigen Verweise von Regierungs oder Oppositionspolitikern in der Ausländerfrage auf die Nachbarländer und ihre politische Situation und demgegenüber die Betonung der "positiven Bilanz" der Ausländerpolitik im jeweils eigenen Land? Wer kennt dies nicht?! Wer aber kann es prüfen, Situationen vergleichen, weil er sie kennt?! Noch kaum haben wir Westeuropa - außer bei der Stammtischpolitik über Butterberge und Milchseen - als Kontext eigenen politischen Handelns wahrgenommen. Dies gilt auch und gerade in der Frage der ausländischen Arbeiter, obwohl diese Problematik per se grenzüberschreitenden Charakter hat. Literatur zur Ausländerproblematik in unserem bundesdeutschen Kontext gibt es viel. Mit dieser Publikation aber stoßen ihre Herausgeber und Autoren in wissenschaftliches und politisches Neuland vor - und sie tun dies, was die Fülle des zu bearbeitenden Materials und die Stringenz seiner Darstellung angeht, in hervorragender Weise.

Vier Ziele verfolgt diese beim ökumenischen Forschungsaustausch (ERE) in Rotterdam entstandene Studie:

- zunächst geht es um überblicksartige Darstellung und Ursachenanalyse der Entwicklung der Arbeitsmigration in Westeuropa seit dem Zweiten Weltkrieg (Bd. 1, Kapitel II und III);
- Hauptziel der Studie ist die Darstellung der rechtlichen und sozialen Situation von Wanderarbeitern und ihrer Familien in den Hautaufnahmeländern der EG (BRD, Belgien, Frankreich, Großbritanien, Niederlande).

Dargestellt werden die Rechtssituation der Wanderarbeiter (hier wurde ein Bericht über den Rechtsstatus von Wanderarbeitern und über die vergleichsweise vorbildliche Eingliederungspolitik Schwedens in Band 2 aufgenommen), die Situation ihrer Kinder und die vergleichsweise wenig erforschten Selbstorganisationen der Wanderarbeiter (Band 2).

- Drittes Ziel ist eine in praktischer Absicht zur Verbesserung nationaler Politiken vorgenommene vergleichende Analyse der Situation von Wanderarbeitern in den Hauptaufnahmeländern (Bd. 1, Kapitel
- Schließlich geht es was in unterschiedlichen Kapiteln zur Geltung kommt - um eine kritische Betrachtung des Beitrages westeuropäischer Institutionen (EG und Europarat) zur Lösung der Probleme, die aus der Anwesenheit von ca. 17 Millionen Wanderarbeitern und ihrer Familienangehörigen in Westeuropa entstanden sind.

Bei der Verfolgung dieser Ziele geht es den Autoren um eine generelle Übersicht, die zu weiterem Fragen und Forschen ebenso anregt wie sie dafür Basisinformationen, Problemanzeigen und eine Fülle weiterer Literatur zur Verfügung stellt.

Zur Begründung normativer Positionen bei der Kritik vorhandener nationaler Politiken wie beim Entwurf von dazu alternativen Möglichkeiten greifen die Autoren immer wieder auf die Wertprämissen der universellen Menschenrechtsidee zurück, die der von allen Aufnahmeländern anerkannten allgemeinen Erklärung der Menschenrecht der UN zugrundeliegen und die in zwei zentralen Punkten mit den herrschenden nationalen Einwanderungsund Ausländerpolitiken in Konflikt gerät:

- zum einen mit der Orientierung an ökonomischen Nützlichkeitserwägungen: Wanderarbeiter als arbeitsmarktpolitische Manövriermasse,
- zum anderen mit Fremdenangst, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Ausgehend von diesen normativen Positionen und die durch sie deutlich werdenden Konflikte realer Politiken

zielt diese Studie auf eine Ausländerpolitik und -arbeit, die die langfristige Lebensplanung der Wanderarbeiter und ihrer Familien sicherstellt, der Partizipation der Betroffenen auf unterschiedlichen Ebenen höchste Priorität einräumt, multikulturelles Leben ermöglicht und angesichts nicht mehr ausreichender nationalstaatlicher Lösungen die westeuropäische Dimension beachtet. Gerade auf letzteres zielen trotz gegenteiliger Erfahrungen die Hoffnungen: "Man hofft, internationaler Druck könne den antiliberalen Trend der nationalen Ausländerpolitik aufhalten, und fragt, welche Möglichkeiten internationales und supranationales Recht bieten, um fremdenfeindliche Gesetze zu verhindern." Dazu kann auch diese Publikation und ihre, wie ich hoffe, weite Verbreitung und gewissenhafte Lektüre beitragen!

G. Orth

#### Tagungshinweise

,Vom Lernbereich ,Dritte Welt' zur Entwicklungspädagogik: Perspektive oder Sackgas-29.1.-2.2.86, Hüllhorst, Information und Anmeldung: Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 4400 Münster

Denn sie wissen, was sie tun: Entwicklungshilfe in der ,Wende'-Gasse", 31.1.-2.2.86, Berchum/Hagen

Militarisierung des Pazifiks — Sicherheit des Westens?", 28.2.—2.3.86, Bad Boll, Information und Anmeldung für beide Tagungen: ESG, Kniebisstr. 29, 7000 Stuttgart 1

"Entwicklung im Bankrott - Von der Notwendigkeit entwicklungspolitischer und -theoretischer Neuansätze", 24.—26.1.86, Hofgeismar, Information und Anmeldung: Evangelische Akademie, Postfach 1205, 3520 Hofgeismar

"Wandel der Familie und Entwicklung bei uns und in der ,3. Welt'", 26.—31.5.86, Vlotho "Drei Welten oder eine?", (Entwicklungspolitisches Einführungsseminar), 13.-17.6.86, Vlo-

"Ökologie und 3. Welt", 1./2.11.86, Vlotho "Islam und Befreiung", 10.—12.10.86, Vlotho "Die türkische Gesellschaft am Scheideweg", -10.12.86, Vlotho

8.—10.12.86, Vlotno
"Rückkehr (ausländischer Arbeiter) — und was dann?", 19—21.9.86, Vlotho
"Ausländerfeindlichkeit — Rechtsextremismus — Gewalt", 12.—14.11.86, Vlotho
"Zypern — für immer geteilt?", 1.—4.10.86, Vlotho

"Ausländische und deutsche Jugendliche in der offenen Jugendarbeit", 21.-23.5.86, Vlo-

"Berufliche Ausbildung ausländischer Jugendlicher im dualen System", 12.-14.3.86,

Der Islam in Gesellschaft und Erziehung", 10.-12.9.86, Vlotho

"Gesellschaft und Erziehung im Mittelmeerraum – den Herkunftsländern unserer ausländischen Mitbürger", 1.-6.12.86, Vlotho Information und Anmeldung für diese Tagungen: Jugendhof Vlotho, Oeynhausener Str. 1, 4973 Vlotho

blätter des iz3w, Nr. 130, Dezember 1985

Ethik der Religionen – Lehre und Leben herausgegeben von Michael Klöcker und Udo Tworuschka

Band 2

#### Arbeit

Unter Mitarbeit von A.v. Dijk, P. Gerlitz, R. Kramer, F. Trzaskalik, M. Tworuschka, M. Übelhör, J. Wachten

Kösel

Vandenhoeck & Ruprecht

#### ETHIK DER RELIGIONEN

Herausgegeben von M. KLÖCKER, U. TWO-RUSCHKA sind nun drei Bände der Reihe: "Ethik der Religionen - Lehre und Leben" erschienen:

Bd. 1: Sexualität. Kösel-Verlag. München 1984, 219 Seiten.

Bd. 2: Arbeit. Kösel-Verlag. München 1985, 157 Seiten.

Bd. 3: Gesundheit. Kösel-Verlag. München 1985, 189 Seiten.

Ausgehend von aktuellen Themen der Lebenswirklichkeit eröffnen sie Perspektiven von Theorien menschlicher Lebensführung, wie sie von unterschiedlichen Religionen in unterschiedlichen Kulturen entwickelt wurden. So finden sich Beiträge aus Judentum, Protestantismus, Katholizismus, Buddhismus, Hinduismus, Islam, Konfuzianismus, Japanischen Neureligionen und afrikanischen Stammesreligionen in diesen drei Bänden.

Alle Beiträge sind nach dem gleichen Schema aufgebaut: auf eine kurz gefaßte Systematik der wichtigsten Elemente oder Stufen der Lehrentwicklung folgt eine ausführliche Darlegung des Themas aus der Sicht der jeweiligen Religion. Zusätzliche Texte zu bestimmten Problemfeldern vornehmlich ausgewählt aus Perspektiven gegenwärtiger Aktualität – komplettieren die Beiträge. Besondere didaktische Bedeutung kommt dem vergleichenden Themenregister in den einzelnen Bänden zu. Es ermöglicht den Vergleich einzelner Elemente jeden Themas, so daß derjenige, der mit dem Buch arbeitet, sich Material aus den verschiedenen Traditionen jeweils zusammenstellen kann.

Den Autoren kommt es in allen drei Bänden darauf an, zu zeigen, daß Religionen nicht als Museumsstücke zu behandeln sind, die man teilnahmslos "besichtigen" und dann wieder beiseite legen kann, sondern daß sie ein Potential menschlicher Möglichkeiten bewahren, das Hilfen zur Orientierung eigenen persönlichen und gesellschaftlichen Lebens bieten kann.

Doch auch diese Bände bieten einen Nachteil: Lediglich die Beiträge aus dem Judentum und Christentum sind von Autoren geschrieben, die selber Juden und Christen sind und der entsprechenden Kultur angehören. Dieses Manko wird zwar ein wenig ausgeglichen durch die ausgewählten Texte zu den einzelnen Themen aus der jeweiligen Religion, über die geschrieben wird. Ein wirklicher Dialog aber wird erschwert. Dennoch sind die Bände für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung zu empfehlen: sie bieten vielerlei Material zum interreligiösen und zum interkulturellen Dialog. Und beides ist vielleicht gerade heute nötiger denn je.

G. Orth

#### F. NUSCHELER: LERN- UND ARBEITSBUCH ENTWICKLUNGSPOLITIK. Verlag Neue Gesellschaft. Bonn 1985. 280 Seiten

Der Autor nimmt seinen Ausgangspunkt bei Fragen des ökonomisch-politischen Kontextes von Unterentwicklung, bei der Analyse der Problematik, warum Rückentwicklung anstelle Entwicklung in den letzten drei Entwicklungsdekaden stattgefunden hat. Entwicklungspolitik konnte diese Weltkrise nicht verhindern: Sie erwies sich vielmehr als Politik ohne Entwicklung oder als Politik der Herunterentwicklung der Länder der Dritten Welt. Ausgehend von den beiden "regulativen Ideen" Gerechtigkeit und Solidarität, entfaltet NUSCHELER dann seine Kritik bundesdeutscher Entwicklungspolitik und zieht angesichts der Ratlosigkeit akademischer Theorieproduzenten wie politischer Praktiker ein eher "resignatives, aber realistisches Fazit" und sieht für die Zukunft "allenfalls Teillösungen und kleine Schritte: eher Verringerung als Aufhebung von Abhängigkeit, eher Linderung als Überwindung von Unterentwicklung, eher Lockerung der Außenbindung als Dissoziation".

Dabei bringt der Autor seine in langjährigen Forschungen erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse in dieses Buch in einer Form ein, die jedem interessierten Zeitgenossen die Lektüre ermöglicht. So ist ein Lern- und Arbeitsbuch für Schule und Erwachsenenbildung entstanden, das die Situation der einen Milliarde armer Menschen ebenso verdeutlicht wie das Scheitern bisheriger Entwicklungspolitik; nach seiner Lektüre hat der Leser einen Rahmen zur Beurteilung entwicklungspolitischer Fragen gewonnen, den er selbst erweitern, vertiefen oder kritisch überprüfen kann.

G. Orth

## Informationen

#### "Alternativen des Lernens und Lebens"

lautet einer der Themenschwerpunkte im Rückkehrer-Rundbrief Nr. 18 vom November 1985. Darin werden verschiedene bundesdeutsche Alternativprojekte vorgestellt, so neben einer Initiative gegen Jugendarbeitslosigkeit im ländlichen Bereich z.B. der "Werkhof Darmstadt" und eine Gartengemeinschaft. In einem weiteren Schwerpunktthema dokumentiert der Rundbrief Materialien zur Kritik an der Entwicklungshilfe-Politik. Und wie immer findet der Leser in dem 124 Seiten dicken Rundbrief eine Fülle anregender Hinweise auf neue Medien, auf Initiativen und Tagungen. Der "Rückkehrer-Rundbrief Nr. 18" kann kostenlos angefordert werden bei: Kontakt- und Informationsstelle für zurückgekehrte Fachkräfte der Entwicklungsdienste bei der Kübel-Stiftung, Darmstädter Str. 100, 6140 Bensheim.

#### Studiengang "Technik-Pädagoge im Entwicklungsdienst"

An der Pädagogischen Hochschule Flensburg wurde ein neuer interdisziplinärer Ergänzungs-Studiengang eingerichtet. Hier sollen Entwicklungshelfer durch eine kombinierte handwerklich-technische und pädagogische Ausbildung auf den Entwicklungsdienst vorbereitet werden. Der "Technik-Pädagoge" soll zur Mitarbeit im Bildungswesen und bei der Förderung von Selbsthilfe, Handwerk und Kleingewerbe qualifiziert werden. Die Studiendauer beträgt 4 Semester. Zum Studium zugelassen werden Bewerber mit Staatsexamen für ein Lehramt und mindestens zweijähriger beruflicher Tätigkeit. Informationen: Pädagogische Hochschule, Mürwiker Straße 77, 2390 Flensburg.

#### Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit

Im Rahmen der "Kampagne gegen Futtermittelimporte" des Bundeskongresses entwicklungspolitischer Aktionsgruppen BUKO findet vom 28. Februar – 2. März in Honau bei Reutlingen ein Seminar für Mitarbeiter von Dritte-Welt-Initiativen im süddeutschen Raum statt. Im Mittelpunkt werden Aktionsformen für die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit zur Welternährungsproblematik und die Perspektiven der Dritte-Welt-Arbeit im ländlichen

Bereich stehen. Information und Anmeldung: Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen, Lederstr. 34, 7410 Reutlingen, Tel. 97121 / 666910

#### Waldorf-Steinerschulen: Aufklärungsverein gegründet

In erschreckendem Maße häufen sich Klagen und Berichte von Schülern, Eltern und Lehrern, die sich an Waldorfschulen in Schwierigkeiten befinden. Aus diesem Grunde gründete eine Gruppe Betroffener und Interessierter am 12.7. 85 den "Distelbund", der seine Aufgabe darin sieht, Schülern, Eltern und Lehrern, die sich an Waldorfschulen in Schwierigkeiten befinden, Hilfen zu geben; er will ferner die Öffentlichkeit über die tatsächlichen Vorzüge und Nachteile dieses Schulsystems informieren. Die Kritik des Distelbundes an den Waldorfschulen bezieht sich vor allem auf die ideologische Enge vieler Lehrer, die Schutzlosigkeit kritischer Eltern, Lehrer und Schüler (die in der Regel rücksichtslos entfernt werden) und auf den in wichtigen Punkten mangelhaften Leistungsstand im Vergleich zu Staatsschulen. Der Verein will objektiv sein, aber die meist schön gefärbten Berichte aus der Waldorfschulbewegung vermeiden und versucht deshalb eng mit Fachwissenschaftlern, Medizinern, Behörden etc. und Betroffenen zusammenzuarbeiten. Der gemeinnützige Verein gibt einen regelmäßigen Infobrief heraus. Kontakt: Distelbund Herne, Vellwigstr. 41, 4690 Herne 1, Tel. 02323 / 31548

#### Buchtips:

Fritz Beckmannshagen: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie. Bern 1984. Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung

und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.

#### ZEP im neuen Verlag

Damit es niemand überliest, hier noch einmal das Neueste: Ab 1986 erscheint die ZEP im Wochenschau-Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196 / 84010. Der Wochenschau-Verlag ist künftig für alle Abonnenten und Bezieher der ZEP die (schriftliche und telefonische) Anlaufstelle – auch für die bisher erschienenen Hefte ab 1983.

#### htschwaben Ökumenischer Informationsdienst

Ab 1986 erscheint der ÖKUMENISCHE INFORMATIONS-DIENST in einem Umfang von 12 Seiten zum Einzelabopreis von DM 12.- vierteljährlich (Mengenrabatte). Der Informationsdienst wird herausgegeben von der Ökumenischen Initiative Eine Welt, dem Plädoyer für eine ökumenische Zukunft, dem Laurentiuskonvent, den Rufern, der Ökumenischen Gesellschaft und der Christlichen Aktion Mensch-Umwelt. Er will insbesondere im Vorfeld der Ökumenischen Weltversammlung für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung 1989/90 beitragen zu dem konziliaren Prozeß der Vorbereitung dieser Versammlung. Er dokumentiert dazu Aktivitäten, Überlegungen und Informationen aus den Bereichen: Ökumene, Friede, Entwicklung, Umwelt-Mitwelt, soziale Gerechtigkeit, Randgruppen. Redaktions- und Bestelladresse: Pfr. U. Schmitthenner, Pfarrhaus Vorbachzimmern, 6994 Niederstetten 3. Dr. R. Voß, Ringstr. 52, 4290 Bocholt-Barlo.

#### für Nichtschwaben frei übersetzt: Froga Fragen Wer lang frogt der goht lang irr Wer lange fragt hoißts der geht in die Irre heißt's pfeifadeggl sag i von wegen sag ich wer lang gnuag irr ganga isch wer lang genug sott anfanga irregegangen ist zom Froga sollte anfangen ofanga zu fragen anfangen GEORG HOLZWARTH

# Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

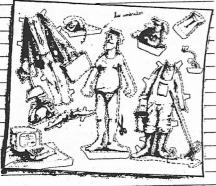




Pädagogik für einen anderen Fortschritt

Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz





Lernen auf dem Land – Lernen über das Land

	Nr. 3
	Nov. '84
	7. Jahrgang
	4,- DM
Zeitschrift für EntwicklungsPrädagogik	ISSN: 0172-
Zeitschrift für Entwicker	2433



Lernen von fremden Kulturen

-Ethnopädagogik-

Heft 1/1982:

Alfred K. Treml: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Dietmar Fund: Kritik der Umwelterziehung. Traugott Schöfthaler: Lernen von der Dritten Welt – Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaften.

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-WeltÖffentlichkeitsarbeit. Entwicklungspolitisches Lernen in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft. Margit Kreher und Erwin Wagner: Gefährdet der Nord-Süd-Konflikt unseren Wohlstand? Ein entwicklungspädagogischer Versuch an der Volkshochschule. Gerd Döring: Aktionsgruppen zwischen Selbstverwirklichung und Überforderung. Mathias Wesseler: Die Wissenschaft der schnellen Antworten - Über den Umgang mit der Ambivalenz wissenschaftlicher Arbeit angesichts weltweiter Entwicklungsprobleme. Gottfried Orth: Eine Lebensbewegung werden. Unvollständige Bemerkungen zum Forum für Frieden, Ökologie und Entwicklung. ders.: Dritte-WeltArbeit - Friedensbewegung - Ökologiebewegung, Stichworte zu ihrem Zusammenhang. Hans Gängler: Leben und Lernen.

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. Elisabeth Spengler: Über den Zusammenhang von Lernen und Entwicklung.

Heft 1/1983:

Schwerpunktthema: Pädagogik für einen anderen Fortschritt.

Alfred. K. Treml: Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz. Gottfried Orth: Der Kirchentag wurde violett. Erwin Wagner: Aufbruch zu neuen Ufern? Werner Eichinger: Unter- und Fehlentwicklung als pädagogisches Thema. Alfred Holzbrecher: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise. U.a.

Heft 2/1983: Schwerpunktthema: "Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken" Interkulturelles Lernen. (vevgriffen!)

Gerd Rüppell: Die Dreiländer-ReversProgramme. Interkulturelles Lernen im Kontext von Unterdrükkung und Befreiung. Gisa und Luu Hong Khanh: Gisa sitzt auf einem Gebetbuch...Chancen und Schwierigkeiten einer Partnerschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Georg Friedrich Pfäfflin: Die eigene Erfahrungsgeschichte aufbrechen!? Dritte-Welt-Tourismus als Gefahr und Chance interkulturellen Dialogs. Erhard Meueler: "Ich kam von Dir geachtet zu werden..." Unplanbare Möglichkeiten – Darmstädter Musikfest der Zigeuner. Bernhard Loh: Verlernen, was uns stumm macht. Versuch über afrikanische Literatur und Gesellschaft.

Heft 4/1983: Schwerpunktthema "Lernen auf dem Land - Lernen über das Land" (vevgriffen!) Klaus Seitz: Die Kolonialisierung des Landes - Kritik der Urbanität. Al Imfeld: Agrikultur - Annärzrung an einen Kulturbegriff. Rudolf Buntzel: Entwicklungspädagogik auf dem Lande. Hartwig Hummel: Alternative Projekte im ländlichen Raum. Heidi und Gerhard Blum: Alternative im Dorf - Erfahrungen aus drei Jahren Leben im Dorf. Karl A. Thumm: Aufruf zur Gründung von Landheimschulen.

Heft 1/1984: Schwerpunktthema: "Erziehung Zukunft"

Alfred K. Treinl: Erziehung und Zukunft. Al Imfelm Agrikultur – Annäherungen an einen neuen Kultubegriff. Ivan Illich: Erziehung zur Unterentwiclung. Erwin Wagner u.a. Berichte, Anmerkungen Eindrücke zum Symposium "Erziehung zukunft".

Heft 2/1984: Schwerpunktthema "Entwicklungspaggik von oben - Zurichtung für die dritte indestrielle Revolution?

M. Böll/J. Wedekind: Lernen mit dem Computer. Optimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsemen Technologie. K. Seitz/A.K. Treml: Zurichtung für die dritte industrielle Revolution? Pessimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie. H. Gängler: Sysiphos hofft. Über Bedachsamkeit, Realismus und pädagogische Zuversicht. D. Bauer: Spiele ohne Sieger.

Heft 3/1984: Schwerpunktthema: "Lernen von fremden Kulturen - Ethnopädagogik"

Traugott Schöfthaler: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller 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. Bemerkungen zum intellektuellen Produzieren und Kommunizieren bei uns und anderswo. Dieter Osmers: Ökologie bei Naturvölkern oder: Lernen den Zeremonienbaum zu pflanzen.

Heft 4/1984: Schwerpunktthema: "Vom langsamen (Um)Denken.

Asit Datta: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Hans-Georg Wittig: Gandhis Weg zur Wahrheit. Wolfgang Beer: Entwicklungspädagogik im Kontext sozialer Bewegungen. Elisabeth Spengler: Lernen beginnt in Situationen, nicht über Informationen.

Heft 1/2 1985:

Schwerpunktthema: Biographisches Lernen / Projektunterricht.

Karl. A. Thumm: Zu einer Theorie biographisches Lernens. 4 Fallberichte (u.a. Rolf G. Dellen: Der kleine Gregor). Alfred K. Treml: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik. Hans-Jürgen Smula-Projektunterricht im Lernbereich "Entwicklungsländer". ZEB: Dritte Welt in der Grundschule -Geht das? U.a.

Heft 3/1985:

Schwerpunktthema: Sport.

Helmut Digel: Wertewandel und Sportentwicklung. Klaus Cachay: Sport und Umwelt. Michael Gnädinger: Umweltverschmutzung und Sportpädagogit. Heinz Giebenhain: Sportförderungsmaßnahmen in der Dritten Welt – Anspruch und Wirklichkeit. Skizzen einer alternativen Sportkultur (Grüne) u.a.

Bestellungen an:

**WOCHENSCHAU VERLAG** 

Adolf-Damaschke-Str. 105, D 6231 Schwalbac

E 7225 F 35. Jg. 1985 / 2. Vj.

Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart

# Zeitschrift für Kulturaustausch

Deutsche Sprache und Germanistik in den Vereinigten Staaten von Amerika

+++ soeben erschienen +++
dm 6.50 +++ institut für
auslandsbeziehungen +
charlottenplatz 17 +
7000 stuttgart 1 +++

#### FÖRDERABONNENTEN-PREISAUSSCHREIBUNG 1985

Mehr als erwartet haben uns ein Förderabonnement überwiesen. Ihnen allen herzlichen Dank für diese Unterstützung. Statt nur einen Gewinner auszulosen, haben wir nun gleich drei. Herzliche Gratulation!

- 1. Preis: Eine Woche Urlaub auf der Zafern-Hütte im Großen Walsertal (1600 m.).
  - Gewinner: Dr. Werner Eichinger, Robert-Goetz-Str. 49, 4600 Dortmund 13
- 2. Preis: 5 Tage Hüttenurlaub.

Gewinner: Andreas Hoetzel, Friedrich Stampfer Str. 10, 6000 Frankfurt 56

3. Preis: 3 Tage (ein verlängertes Wochenende) Hüttenurlaub.

Gewinner: Stephan Schwarzkopf, Goldmühlstr. 97, 7012 Sindelfingen.

Alle Gewinner werden noch nähere Informationen erhalten.

Im übrigen wollen wir diese Verlosung jährlich wiederholen. Wer 1986 wieder ein Förderabonnement überweist ist dabei.



nformationszentrum dritte welt -iz3

Schwerpunktthema:

#### Medien und Dritte Welt



Nr. 128 · September 1985

#### Medien in der Dritten Welt

Medien und Entwicklung

Bundesdeutsche Medienhilfe

Exporte von deutschen TV-Verschnitten in die Dritte Welt

Der Buchmarkt im frankophonen Schwarzafrika

Publikationswesen im afghanischen Widerstand

Alte und Neue Medien in Brasilien Elektronische Medien in Indonesien

#### Nachrichten und Berichte zu:

Iran-Irak, Honduras, Chile, Tanzania

Einzelpreis DM 5,-; Jahresabo: DM 40,-(DM 30,- für einkommensschwache Gruppen) bei 8 Ausgaben im Jahr. Informationszentrum Dritte Welt, Postfach 5328, 7800 Freiburg

#### Werkstatt-Tagung

"Vom Lernbereich 'Dritte Welt' zur Entwicklungspädagogik: Perspektive oder Sackgasse"

vom 29.01. - 02.02.1986

#### Veranstalter:

Comenius-Institut

European Development Education Curriculum Network

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Ev. Tagungs- und Bildungsstätte Am Reineberg 18, 4971 Hüllhorst Tel.: 05744 – 1041/1042



# Ausgaben zum Thema:

# Dritte Welt



#### Vier Welten eine Welt?

Dieses Heft handelt davon wie die Menschen in "Entwicklungslandern" leben worauf die Unterschiede zu den Industrielandern beruhen und wie sie historisch zu erklaren sind Die Forderung der Entwicklungslander nach einer neuen Weltwirtschaftsordnung wird differenziert dargestellt Dabei wird an die alltägliche Erfahrung des einzelnen angeknupft Das Hauptziel Handlungsperspektiven zu entwickeln

Sek | Nr 1 1982 40 S DM 5 20

# **Entwicklungs-**

Hier wird die logische Erganzung zum Themenheft "Vier Welten - eine Welt?" vorgelegt Ausgehend von den Grunden fur die Ungleichheit befaßt sich das Heft mit der öffentlichen und privaten Entwicklungshilfe An Beispielen wie Industrialisie rung. Grune Revolution und "angepaßte Technik" wird auf die Wirkung eingegangen und der Hilfe zur Selbsthilfe - auch aus der Sicht Betroffener - gegenubergestellt

Sek I Nr 3 1983 40 S DM 5 20





#### Südafrika

Der Name des Landes steht syn onym fur Apartheid - Rassentren nung Die historische Entwicklung Daten und Fakten belegen die Aus pragung dieses Konfliktes Origi ermoglichen die differenzierte Ur lage fur sachkundige Diskussion

#### Umweltkrise in Entwicklungsländern

1980 erschien der Bericht Gloder Apartheid wird nachgezeichnet bal 2000 mit dusteren Prognound als Ausdruck des Nord-Sud sen für Weltklima Boden und Konfliktes in einem Land an exem Ressourcennutzung Wie ist der plarischen Beispielen konkretisiert. Stand der Dinge heute? An Beispielen werden die okologischen Problembereiche Bevolkerungs naldokumente und Stellungnahmen wachstum Verstadterung. Bo denerosion Agroindustrie Raubteilsbildung und dienen als Grund bau an Bodenschatzen dargestellt Gefragt wird Was nutzen Sek II Nr 1 1983 40 S DM 5 20 Hilfeleistungen aus Industrielandern? Welche Gegenmaßnahmen werden von den Entwicklungslandern ergriffen?

Sex 1 Nr 3 1985 40 S DM 5 20



In jedem Heft wird ein Thema umfassend und kontrovers unter grundlegenden und aktuellen Gesichtspunkten für den Unterricht gestaltet. Das Heft ist gleichzeitig ein Dokument zu den zentralen Fragen der Zeitgeschichte. Fordern Sie den Gesamtkatalog mit ausführlichen Informationen über die mehr als hundert lieferbaren Unterrichtseinheiten an.

Ein Begriff für politische Bildung

WOCHENSCHAU-VERLAG 6231 Schwalbach A.-Damaschke-Str. 103-105