Öffentliche Einmischung

Beihilfe zum Hunger

terre des hommes hilft Kindern in Not. Seit fast 20 Jahren. In 30 Ländern der Dritten Welt.

terre des hommes unterstützt Selbsthilfeprojekte. Eltern sollen selbst für ihre Kinder sorgen können. Immer häufiger aber müssen wir Menschen satt machen, die gar nicht hungern müßten.

Beispiel: Die Insel Negros auf den Philippinen. terre des hommes unterstützt dort Familien, die vom Zuckeranbau lebten. Der Zucker ist kaum noch zu verkaufen, seit die Europäische Gemeinschaft ihre Zuckerüberschüsse auf dem Weltmarkt losschlägt. So werden die Preise gedrückt, auf Kosten der Steuerzahler. Und zu Lasten der Zuckerarbeiter auf Negros: Sie haben keine Arbeit mehr und können ihre Familien nicht mehr ernähren.

Beihilfe zum Hunger.

Beispiel: Peru. Dort unterstützt terre des hommes Volksküchen, in denen die Frauen aus den Elendsvierteln gemeinsam kochen, um Geld zu sparen. Früher konnten die Frauengruppen die Lebensmittel selbst bezahlen. Als die Subventionen für Brot, Reis und Mais gestrichen wurden, ging das nicht mehr. terre des hommes mußte einspringen.

Die Streichung der Subventionen hat der Internationale Währungsfonds verordnet.

Beihilfe zum Hunger.

Die Politik des Internationalen Währungsfonds bestimmen die wirtschaftlich starken Staaten. Auch die Bundesrepublik Deutschland.

terre des hommes kann Not lindern. Not abschaffen kann die Politik.

terre des hommes fordert von der Bundesregierung eine Außenwirtschaftspolitik, die die Dritte Welt nicht benachteiligt. Und terre des hommes fordert eine Änderung der Politik des Internationalen Währungsfonds.

Eine Wende zugunsten der Armen.

Im Januar ist Bundestagswahl. Erkundigen Sie sich, welche Partei solche Forderungen mitträgt.

Viele Menschen in der Dritten Welt haben keine Wahl. Wir haben eine. Schreiben Sie uns, wenn Sie Fragen haben oder mehr zum Thema "Beihilfe zum Hunger" wissen wollen.

Die Armen in der Dritten Welt haben die Auslandsschulden nicht gemacht, aber sie sollen sie bezahlen.

terre des hommes
Hilfe für Kinder in Not
Postfach 4126 · 4500 Osnabrück
Spendenkonto 700
Bank für Gemeinwirtschaft

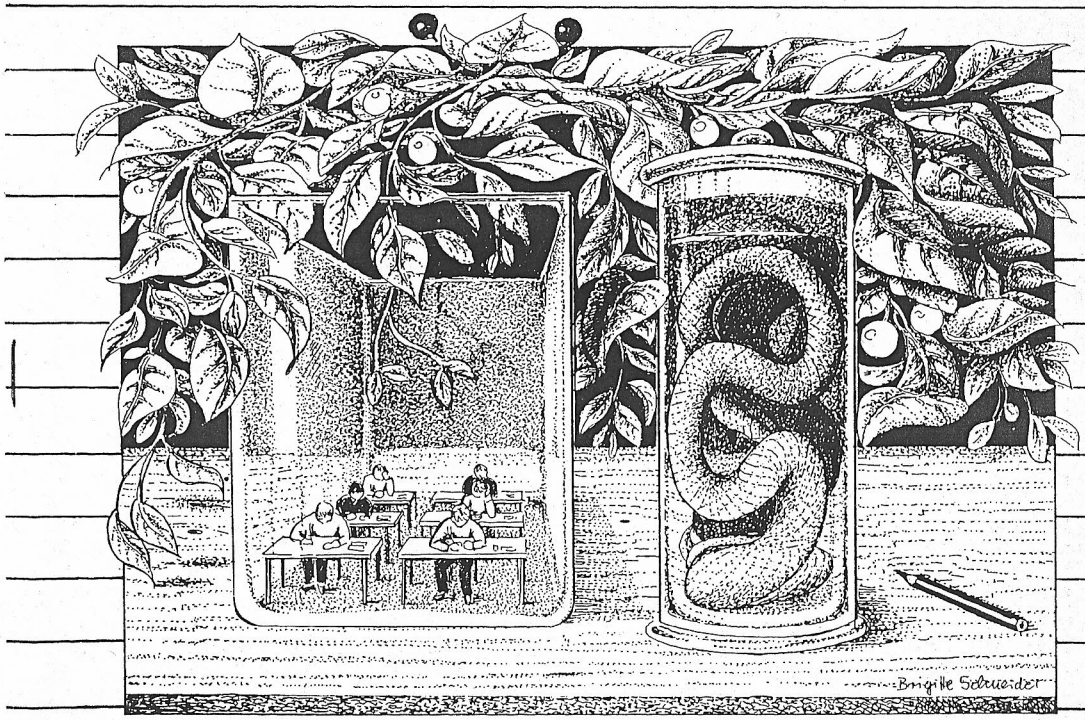
oupon
n bitte um
ormationen über
Beihilfe
zum Hunger
Die Arbeit von
terre des hommes
DS.

Wir haben die Wahl

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 4/1986
9. Jahrgang
ISSN:
0175-0488



Natur und Pädagogik

Jo Winter: **Danach.**

Öl auf Hartfaser (70 x 105 cm)

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Inhalt

ZEP-Intern	2
Leserbrief	3
Editorial: **Natur und Pädagogik**	3
Birgitta M. Schulte **Ökologische Pädagogik.** - Versuch der Vermittlung einer Sichtweise am Beispiel des Stadt-Natur-Bezugs	5
Joachim Winter **Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit.** - Kritische Anmerkungen zu Voraussetzungen und Zielen der Umwelterziehung nebst Anregungen zur Abhilfe	9
Gabi Strobel-Eisele **Natur, Zivilisation und Erziehung**	13
Arnold Köpcke-Duttler **Zur Rechtsethik der Natur**	17
Hansjörg Seybold **Schulische Umwelterziehung.** - Meinungen und Fakten	20
G. Matern **Tschernobyl - Wackersdorf - und das Ende?**	23
Umfrage: Pädagogik und ihre politischen Voraussetzungen im Schatten von Tschernobyl (M. Gronemeyer, H. Schreier, H. Speichert, G. Steffen, B.J. Warneken)	26
Rezensionen	29
Informationen	32

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Treml **Redaktion:** Gottfried Orth. Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; 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:** Jo Winter / Heinz-Dieter Winzen. **Manuskripte** sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältiggeprüft.

ZEP Intern

10 JAHRE ZEP - 20 JAHRE ARBEITSKREIS DRITTE WELT REUTLINGEN

Die Vorbereitungen zum 10-jährigen Geburtstag der ZEP, sowie zum 20-jährigen Bestehen des Arbeitskreises Dritte Welt in Reutlingen, sind noch nicht weit gediehen. Fest steht bislang nur der Termin: 21.-27. September 1987. Voraussichtliches Programm:

- Montag, 21. - Mittwoch 23. 9.87: "10 JAHRE ZEP - LESER - UND AUTORENTREFFEN" mit Gesprächen, Diskussionen und viel freier und geselliger Zeit im "Haus Falken" Pfullendorf-Denkingen.
- Donnerstag, 24. - Freitag, 25.9.: "VON DER DRITTEN-WELT-PÄDAGOGIK ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK - 20 JAHRE ENTWICKLUNGSBEZOGENE BILDUNG", Symposion mit Vorträgen und Arbeitsgruppen an der Universität Tübingen.
- Freitag, 25. - Sonntag, 27.9.: "DRITTE-WELT IN SPIEL, THEATER, KABARET UND MUSIK - 20 JAHRE ARBEITSKREIS DRITTE WELT REUTLINGEN" in Reutlingen.

Über die weiteren Planungen halten wir unsere Leser auf dem Laufenden. Bitte aber auf jeden Fall den Termin schon vormerken!

HAUS "FALKEN"

In Krisenzeiten setzt die Natur "auf eine risikoreiche Innovationsstrategie statt auf Festklammern am einmal Erreichten" (Hubert Markl). Analog dazu versucht der Herausgeber der ZEP, mit der Krise seiner drohenden Arbeitslosigkeit (besser: Einkommenslosigkeit) im Herbst nächsten Jahres fertigzuwerden. Seit Mitte November wurden bei Pfullendorf-Denkingen (zwischen Bodensee und Donau/Schw.-Alb) zwei ehemalige Forsthäuser gepachtet bzw. gekauft. Hier soll nach einer Renovierung ab 1.3.1987 ein freies Tagungshaus entstehen. Davon kann eine Familie mit bald 5 Personen nicht existieren, aber wenigstens ist damit ein (oder ein halbes?) Bein aus der Universität gebracht. "Haus Falken" liegt idyllisch in Alleinlage am Waldrand und steht allen Gruppen, Familien für Tagungen, Seminare oder Ferien zur ausschließlichen Benutzung zur Verfügung (max. 20 Plätze, Selbstversorger oder Vollpension nach Absprache); außerdem werden eigene Seminare angeboten zu: Entwicklungspädagogik, Ökologie, Umwelterziehung, 3. Welt, Handwerk. Näheres im nächsten Heft.

Terminbuchungen werden schon jetzt für 1987 angenommen, ebenfalls kann das Seminarprogramm angefordert werden (Rückporto!). Adresse: Haus Falken, Falkenstraße 5 (Forsthaus), 7798 Pfullendorf-Denkingen, Tel. 07552/7450.

ZEP-TITEL

Für dieses Heft hat die Graphikerin Brigitte Schneider, Lüftelberg, wieder ein symbolträchtiges Titelbild entwickelt. Ihr sei herzlich dafür gedankt! (Ihrem Einspruch ist auch zu verdanken, daß die ZEP - zumindest auf der Titelseite - nicht durch ungezügelte Ranken eingewachsen ist).

Ruhige Tage am Albrand

Bericht vom ZEP-Treffen 1986

In mancherlei Hinsicht stand das diesjährige ZEP-Treffen unter einem guten Stern - nicht nur wegen der sternklaren, sternschnuppenreichen Nächte auf der herbstlich eingefärbten Schwäbischen Alb. Am Abend des 3. Oktober gegen 18.00 Uhr traf ich ein und - ich muß es zugeben - ich hatte auf ein vorbereitetes Abendessen spekuliert. Doch vor dem angemieteten Häuschen im Familienferiendorf in Tieringen saßen in der hereinbrechenden Dunkelheit Jo und Dietmar: alle anderen waren noch auf einem Spaziergang. Das Abendessen verschob sich ...

Das ZEP-Treffen fand vom 3. bis 5. Oktober statt: in landschaftlich reizvoller Umgebung trafen sich 8 Menschen: Klaus Seitz und Alfred K. Treml, als ZEP-Macher, Ulrike Baumann, Doktorandin zum Thema "Werterziehung"; Gabi Strobel-Eisele, Lehrerin und gerade an einer Doktorarbeit zum Thema "Schule und sozialer Wandel" sitzend; Uli Klemm, VHS-Mitarbeiter und verantwortlicher Redakteur einer der nächsten ZEP-Nummer, Joachim Winter, Biologe, Mitarbeiter am DIFF und verantwortlicher Redakteur des ZEP-Heftes "Natur und Pädagogik"; Dietmar Fund, Redakteur, und Hans Gängler, Dipl.-Pädagoge, beide langjährige ZEP-Leser und -Autoren.

Nach dem Abendessen - von Alfred besorgt - stand zunächst eine Informations- und Diskussionsrunde zur Lage der ZEP an. Die Übernahme der technischen Herstellung und des Vertriebs durch den Wochenschau-Verlag wurde allgemein begrüßt, beklagt hingegen die geringe Abonnentenzahl. Der Verlust vieler Abonnenten, der in jüngster Zeit vor allem auch durch die schlechte Abonnenten-Betreuung und eine oftmals verspätete Auslieferung durch den Stattwerk-Verlag bedingt war, solle nun durch verstärkte Werbung im "Nahbereich", also durch mündliche Empfehlungen der ZEP-Leser wettgemacht werden. Auch wenn hier noch einiges zu tun ist, um die ZEP auf ein gesichertes finanzielles Fundament zu stellen (wofür der Wochenschau-Verlag sich auf Werbungsebene auch stark einsetzt), war doch die Stimmung insgesamt so optimistisch, daß sich bei der Themensammlung für zukünftige ZEP-Hefte beim anschließenden Brain-Storming eine Liste ergab, die die nächsten Jahre oder Jahrzehnte Stoff genug liefern könnte. Hier ein Ausschnitt aus der Vielzahl möglicher Themen: Musik, Militarismus/Friedenserziehung, Kultur, Alternativschulen, Frauen, Religion, Genetik, Verkehr, literarische Vorläufer der Entwicklungspädagogik, Stadt, "gutes Leben", Ironie, Ungleichheit/Gerechtigkeit, Evolution, Didaktik, Pädagogik und Naturwissenschaft, Biographie/Lebenslauf, Bildung, Arbeit/Arbeitslosigkeit, Wissenschaft, Experimentierfeld: literarisch, Alltag... An Ideen für die ZEP, wie man leicht sehen kann, mangelt es also nicht.

Manche begannen den Samstagmorgen mit einem erfrischenden Besuch im Schwimmbad. Nach dem ausgiebigen und gemütlichen Frühstück diskutierten wir den Text von Jo Winter: "Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit". Jo vertrat die These, daß die Fähigkeit, Beziehungen aufzunehmen und zu vertiefen, Grundlage und Voraussetzung aller ökologischer Bildung sei. Diese Fähigkeit verkümmere mehr und mehr, deshalb sei hier auch ein möglicher Ansatzpunkt entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit.

Durch die Wacholderheide ins Dorfgasthaus hinunter führte unser Weg zum Mittagessen. Am Nachmittag trug ein langer Spaziergang am Albtrauf entlang dazu bei, nicht nur "geistige" Bewegungsübungen zu machen. Zwischen den herbstlich eingefärbten Buchen und den Kiefern allerdings nur entspannt zu gehen ist kaum mehr möglich, wenn man inzwischen schon auf Schritt und Tritt vom Anblick kranker und absterbender Bäume begleitet wird...

So eingehend wie Kaffee und Kuchen widmeten wir uns anschließend auch dem Text von Gabi Strobel-Eisele: "Natur - Pädagogik - Schule". Das Verhältnis zur und das Verständnis von Natur, das sich im Verlaufe der sozialen Evolution verändert, bestimmte maßgeblich auch das pädagogische Verständnis von Umwelterziehung (vgl. dazu auch das vorliegende Heft).

Abends vertrat Klaus Seitz mit dem Thema "Umweltkrise und Unterentwicklung" Thesen dazu, daß die Umweltkrisen generell in den überentwickelten Ländern produziert, die Folgen der Umweltkrisen (Giftmüll u.a.m.) hingegen in die unterentwickelten Länder exportiert werden. Der intensiven und interessanten Diskussion folgte auf dem Fuße eine selbstproduzierte "Umweltkrise": Wir hatten im offenen Kamin ein Feuer gemacht. Der Rauch hingegen zog eigensinnig nicht den vorgedachten Weg, sondern ließ unseren Raum mehr und mehr zur Räucherkammer werden. Soweit mir bekannt, ist jedoch niemand zu Schaden gekommen...

Am Sonntagmorgen wurde schließlich A.K. Tremls Text "Umwelterziehung im Sportsystem" diskutiert. Treml unterscheidet hier drei Umweltbegriffe: einen instrumentellen, einen mimetischen und einen systemtheoretischen, die jeweils für sich verabsolutiert zu Fehlentwicklungen führen. Ihnen entsprechen im Erziehungssystem pädagogische Verantwortung, pädagogischer Takt und systemtheoretisches Denken, die alle drei als didaktische Konzeptionen in der Umwelterziehung zu berücksichtigen seien. Eine lebhafte Diskussion entspann sich an der Frage (die bereits am Vorabend diskutiert worden war), ob denn der Planet Erde als offenes der als geschlossenes System zu verstehen sei (Sonnenenergie!). Dies sei, so als vorläufiges Diskussionsergebnis, abhängig von der Wahl des jeweiligen Zeithorizontes, innerhalb dessen bestimmte Energieformen entstehen bzw. erzeugt werden. Ein weiterer Diskussionspunkt ging dahin, ob traditionelle pädagogische Kategorien überhaupt zureichend seien in einer Situation, in der deutlich wird, daß auch die sinnreichste pädagogische Konzeption bislang gegen die Entwicklung globaler Umweltkrisen scheinbar nichts auszurichten imstande war.

Ein selbstgekochtes Mittagessen rundete das gelungene Treffen auf der Alb ab: begünstigt vom herbstlichen Sonnenwetter, in ruhiger, schöner und vielfältiger Umgebung und interessant durch Teilnehmer, Themen und Diskussionen.

Tübingen, im November 1986
Hans Gängler

Leserbrief

Lieber Herr Treml,

haben Sie nachträglich vielen Dank für die Zusendung von ZEP. Von der Existenz dieser Zeitschrift, die Sie herausgeben, habe ich bisher nichts gewußt. Aber ich bin eben kein Pädagoge. Ihre Ausführungen über Ethik finde ich recht beachtlich. Nur mit Ihrer ersten Maxime ("Schaffe bei deinen ethischen Überlegungen die Unterscheidung von Mensch und Natur radikal ab") bin ich nicht einverstanden. Ich kann nicht aufhören, diese Unterscheidung vorzunehmen, weil ein wesentlicher Unterschied besteht. Und dieser Unterschied ist ethisch relevant. Einem Ding ohne Bewußtsein und Interessen gegenüber habe ich keine Pflichten. Nur Personen gegenüber habe ich Pflichten, und nur Personen können mir gegenüber Rechte haben. Mein Verhalten gegenüber der Natur ist nicht ethisch bestimmt, sondern ästhetisch, ökonomisch etc. Ethische Gesichtspunkte treten nur insofern hinzu, als ich Interessen anderer Personen in Bezug auf ihre Umwelt zu berücksichtigen habe..."

Prof. Dr. Reinhard Kleinknecht, München

Natur und Pädagogik

Es gibt so verschiedene Ansichten über Natur und Umgangsformen mit Natur wie es pädagogische Konzepte gibt. Was heute allerdings ins Auge springt, ist die Dominanz eines der möglichen Verhältnisse zur Natur, menschlicher wie außermenschlicher: des aus dem 'Herr und Meister'-Standpunkt heraus verfügenden, technologisch orientierten, kühl berechnend distanzierten. Einsichten und Anwandlungen, die die Betrachtung und die Inanspruchnahme der Natur als freie ***Ware*** *stören könnten, werden verfemt, ignoriert, verdrängt, verlacht - verschüttet. Diese Einschätzung gilt für die Industriekulturen. Durch die alltägliche Kolonisation in jedem nur denkbaren Bereich ist jedoch weltweit eine Nivellierung aller und jeder Besonderheiten zu beobachten.*

Die sogenannte ökologische Krise, die aus diesem einseitigen Umgang mit Natur erwuchs, wird von den gesellschaftlich bestimmenden Kräften irrigerweise weder als bedrohlich für die Fortexistenz der Biosphäre erachtet, noch wird sie als ein Zeichen für das Scheitern des technologischen Naturzugriffs gewertet; im Gegenteil: mit potenzierten technologischen Methoden wird versucht, der unangenehmen Symtome HERR zu werden.

Die Ingenieurwissenschaften entwickeln die geforderten Apparaturen, die Naturwissenschaften die benötigen Verbindungen - und registrieren peinlich genau den Krankheitszustand und die (Aus)Sterberate des Lebendigen: der Bäume, Flüsse und Seen, der Luft, des Bodens, der Pflanzen- und Tierarten einschließlich des Menschen; Jahr für Jahr säuberlich zusammengestellt, trockene Statistiken. Die Ökonomen steuern die Berechnung des Bruttosozialprodukts bei, und schlagen Alarm, wenn die Steigerungstendenz im Abfallen begriffen ist. Die Pädagogen werden mit den Aggressionen, der Beziehungsunfähigkeit und der Entfremdung konfrontiert, und ...?

Die Stellung der Pädagogik war immer schon vertrackt. Die an sie gestellten Ansprüche sind in ihrer Kombination konfliktreich: Einerseits fällt ihr die Aufgabe zu, den Menschen die ***Anschauungen und Normen nahezubringen,*** *die in der jeweiligen Gesellschaft verbindlich sind; sie ist als solche in ihrem Tun (institutionalisierter) Ausdruck des Wertesystems. Auf der anderen Seite ist es eine Aufgabe von Pädagogik, die* ***Entfaltung der Persönlichkeit*** *der ihr anvertrauten Menschen zu fördern, die Entwicklung der im Menschen liegenden Möglichkeiten (sofern es nicht rein destruktive seien) anzuregen. Und schließlich und endlich hat Pädagogik immer auch die* ***Zukunft*** *in den Blick zu nehmen, mögliche Ansprüche an den Menschen in dieser Perspektive vorwegzudenken.*

Heute jedoch scheinen die Grenzen pädagogischen Denkens und Handelns endgültig dadurch erreicht, daß die (scheinbar subjektlos) vorangetriebenen rigurosen Veränderungen im technischen und damit auch im Umweltbereich ein solches Ausmaß erreicht haben, daß selbst der Versuch, sie intellektuell nachzuvollziehen, schon im Ansatz stecken bleibt.

Die Eindimensionalität (in) der Gesellschaft wirkt erdrückend, Resignation hat unter den Pädagogen Platz

ergriffen; zu viele haben aufgehört, Stachel im Fleisch der Gewohnheit, der schlechten Fortdauer des Bestehenden zu sein. Erlasse und Dienstanweisungen, der einschränkende Verweis auf ökonomische Rentabilität, die beharrlichen Widerstände des zermürbenden und zermahlenden bürokratischen Apparats, vor allem im Schulsystem, sie bevormunden, ersticken Neues und Anderes, führen schon heute zu einer gefährlichen ideologischen Uniformität.

Was sich an menschlichen Katastrophen apokalyptischen Ausmaßes allein in diesem Jahrhundert zugetragen hat, dessen haben sich die Pädagogen nicht besonders angenommen. Diese Ereignisse scheinen ihnen im Ressort 'Geschichte' gut aufgehoben.

*Der verzweifelte Protest einer Studentengeneration im **Mai** des Jahres '68, ihr Anrennen gegen die Verkrustungen, gegen die Blindheit und Taubheit angesichts der allgegenwärtigen verschleißenden und zerrüttenden Auswirkungen des Machbarkeitswahns, ihr Ruf nach einer Weichenstellung für eine **menschenfreundliche**, weil dem Menschen dienende **Technik**, er prallte ab am Panzer der wirtschaftlichen und politischen (Kurzzeit)Interessen, wurde übertönt durch das Geifern um die **Form** der Kritik.*

*Jetzt, im **Mai** des Jahres '86 wurden warnende Prophezeihungen plötzlich Wirklichkeit - und wieder leiden die Warner doppelt: weil sie sich der Gefährdung bewußt sind und dabei mitansehen müssen, wie die Ignoranz und die Skrupellosigkeit fortgeschrieben werden.*

Und die Antworten, die die Industriegesellschaft auf nicht gestellte Fragen bekommt - manche reden von der 'Rache der Natur' dabei, - sie nehmen an Zahl und Ausmaß zu.

*Doch kann sich Pädagogik wirklich mit diesem heillosen Zustand abfinden? Sie, die weiß, daß das menschliche Leben nicht auf und in technischen Strukturen gedeihen, sondern in all seinen Qualitäten und Äußerungen immer nur in Bezug zur Natur sich entfalten kann. Pädagogen, neben Künstlern die sensibelsten Seismographen für die Erschütterungen gequälter Natur, dürfen nicht schweigen, auch nicht mit dem Hinweis auf die Sachzwänge, unter denen sie ihren Aufgaben nachkommen müssen. Wenn Pädagogik die politische Dimension ihrer Aufgabenstellung und ihrer Rahmenbedingungen als Herausforderung begreift und Pädagog/inn/en zu **politischen Menschen** werden, dies auch aus der Einsicht, daß jeder Naturbezug gesellschaftlich bestimmt und somit auch politisch veränderbar ist - dann besteht die Chance, daß sie sich nicht immer öfters in Situationen wiederfinden, in denen sie nur mit völliger Hilf- und Ratlosigkeit auf die elementaren Existenzängste der ihnen anvertrauten Menschen reagieren können, wie dies nach der Atomkatastrophe von Tschernobyl der Fall war.*

Woher nun all den Mut noch nehmen, die Kraft zum Weitermachen?

Schnelle und allgemeingültige Antworten fehlen - zumindest mir.

*Vielleicht ist ein möglicher Weg, sich persönlich zu einer großen **Ehrlichkeit** durchzuringen, die trügerischer Sicherheit und scheinbarem Wissen den Boden entzieht - dafür aber eine wichtige neue Basis schafft, um mit Mitmenschen über die gemeinsamen Ängste zu reden, und die sie verursachenden Faktoren und Mechanismen gemeinsam zu überdenken und Wege aus der Starre zu suchen.*

Welche Kraft ist auch daraus zu schöpfen, kleine Kinder mit ihrer ungebrochenen Lebenslust zu erfahren! Zu lieben und geliebt zu werden! Oder die zuweilen unbändige Schönheit einer Naturbegegnung zu genießen - jede/r findet da ihre/seine Quelle(n). Aber all diesen Momenten ist gemeinsam, daß sie nach Dauer, nach Erhaltung und Bewahrung schreien; auch nach dem planvollen Einsatz unserer Kräfte, danach, mit unserem Sein eine ungemein große Verantwortung zu übernehmen und ihr gerecht zu werden.

*Für die Pädagogik allgemein sehe ich **als vordringliche** Aufgabe, daß sie Mut macht, **Ungewohntes zu denken** und zu äußern, daß sie die Lust, **Alternativen zu entwikkeln**, weckt und pflegt, daß sie Verschüttetes **aus dem** Dunkel hervorholt, der Diskriminierung **entzieht, ihren** Teil beisteuert, es denk-würdig und handlungs-fähig **zu** machen.*

*Zu solchem Tun bedarf es allerdings auch **der entsprechenden Perspektive**. Die in letzter Zeit in den **Blickwinkel** gerückte Kategorie des 'Überlebens' scheint **mir dafür** nicht geeignet. Zu sehr haftet dem Begriff **das Moment** des Nadelöhrs an, seine Enge und Not, ist zudem **auf den** Augenblick bezogen ("ich **habe** diese Situation **überlebt** ..."), birgt noch keine Zukunft in sich. Überleben **müssen** wir, dem ist nicht zu widersprechen - aber als Perspektive und als **Anreiz**, die lebensbedrohlichen Gefährdungen des Menschen (und der Natur) durch den Menschen abzubauen, dazu taugt der Begriff m.E. nicht.*

*Wir, die wir im Überfluß inmitten eines Meeres von Hunger und Armut leben, wir wissen sehr wohl, daß die Erde tragfähig ist für ein **gutes Leben** von allen Menschen. Doch welche **Zwänge** verhindern, daß unsere Einsicht im Alltag konkret wird? Unter dieser Fragestellung scheint mir die Kategorie der **'Befreiung'** verheißungsvoll: Befreiung in solidarischer Bindung.*

Befreiung von dem (meist - und noch - für andere) mörderischen Gewohnheitstrott, aus der - Ausbeutung voraussetzenden - Konsumhaltung, aus geistiger Trägheit, dem Joch des Mitläufertums, dem Privatprofit, aus den Klammern des nach außen und innen gerichteten Kultur- und Wirtschaftsimperialismus; und damit eben auch Befreiung aus der Not, aus dem Hunger und der Unterdrückung.

Hier sehe ich einen an die Pädagogik gerichteten Bedarf: daß sie gemeinsam mit Ethik, Politik und den Betroffenen Kriterien und Handlungsrahmen für ein (zukünftiges) gutes Leben sich vergegenwärtigt und versucht, im Alltag umzusetzen.

*Doch die immer wieder eingeworfene bange Frage nach der **Zeit**, haben wir denn noch so viel für die vielen kleinen Schrittchen? - diese Frage muß unbeantwortet bleiben; in bestem Fall kann sie uns darauf verweisen, uns auf das Wesentliche zu konzentrieren.*

Es bleibt zu hoffen, daß uns das mit den Beiträgen dieses Heftes wenigstens in Ansätzen gelungen ist. Sie alle kreisen um die Polarität Mensch-Natur, versuchen aus der Sicht der Pädagogik (und darin eingeschlossen das, was man unter Umwelterziehung versteht), Ethik und dem Naturrecht auf eine törichte Anthropozentrik hinzuweisen, auf Herrschaftsverhältnisse - aber auch auf mögliche Ansatzpunkte für ein anderes Fragen, Sehen und Handeln.

Joachim Winter *Breitenholz, im Dez. 1986*

Birgitta M. Schulte

Ökologische Pädagogik

Versuch der Vermittlung einer Sichtweise am Beispiel des Stadt-Natur-Bezugs

Ökologische Pädagogik ist enthaltsam. Ökologische Pädagogik will nicht mehr als Voraussetzungen schaffen, versucht die Auseinandersetzung mit 'Umwelt', die Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Natur allererst zu ermöglichen. Ökologische Pädagogik versucht, "den Himmel aufzureißen", eine Lücke in die Wolkendecke, so daß Zukunft, wie sie sein könnte, erahnbar und bestimmbar wird.

Der Zukunftsbezug, der Bezug auf Leben als Tun unterscheidet Pädagogik von anderen Sozialwissenschaften, der Bezug auf eine Zukunft **gleicher** Rechte für Menschen und Natur unterscheidet Ökologische Pädagogik von 'Umwelterziehung' - dem Verständnis, das weitgehend der Arbeit der Naturschutzverbände und einer naturwissenschaftlichen Orientierung zugrundeliegt, wo Ökologie als neuer Fachinhalt propagiert wird. Ökologischer Pädagogik geht es insofern nicht um den **'Lern-Inhalt'**, sondern um die **'Lern-Umgebung'**, besser: es geht um das **'Wie'**, um ein **'In-dem'**.

Was kann das auf **'Stadt'** als Ausdruck eines Verhältnisses von Menschen zu ihrer Umwelt heißen? Zu beobachten wäre 'Stadt' als Ausdruck des Verhältnisses Mensch/Natur und des Verhältnisses Mensch/Mensch - gestaltete Umwelt. Meine Frage lautet dann: welches Verhältnis drückt Stadt in ihrem So-Sein aus, mit ihren Kennzeichen eines Ballungsraumes und Umschlagplatzes:

- historisch, in ihrer Entstehung (Ausdifferenzierung Land/Stadt; Verhältnis Stadt/Rand/Äcker/'freie Natur')
- historisch, in ihren Wandlungen (Wechsel von den 20-er zu den 30-er Jahren: Abbau des Ornaments als Öffnung des Blicks - scheinbares Sichzuwenden zur Natur)
- aktuell mit ihren Straßen (Öffentlichkeit/Privatheit)
- mit ihren Plätzen (Heimat)
- mit ihren Hinterhöfen und Balkonpflanzen
- mit ihren Parks und ihren Schrebergärten.

Es ginge also darum, herauszufinden,

1.) welches Naturverhältnis die Erscheinungsform Stadt abbildet, und

2.) welches sie nahelegt. Welche Art der Naturerfahrung propagiert die Stadt? Welche macht sie (un)möglich?

Ersteres ist eine sozialwissenschafltiche Fragestellung. Die zweite ist eine Frage an die eigenen Sinne, beispielweise: wie bewege ich mich? Welchen Einfluß hat dabei die gebaute und natürliche Umgebung auf mich und wie beeinflusse ich sie? Fragen, die über die Wahrnehmung der eigenen (inneren) Natur zur ersten (äußeren) Natur führen können. Diese Fragen erleichtern eine genaue Beobachtung des(r) Verhältnisse(s) und werfen sofort ein Schlaglicht auf die (Nicht)Erfüllung von Bedürfnissen. Darüber hinaus ist die Bestimmung der 'zweiten Natur', also des gesellschaftlichen und damit politischen Moments der Ökologie beim Thema 'Stadt' ein ganz besonders wichtiger Bereich.

Ein Zugang ließe sich über die Beobachtung von Kindern und ihren Verhaltensformen in der Stadt erschließen. Die Unmittelbarkeit ihres Ausdrucks macht es uns leichter, das Erwachsenen-Verhältnis zu Gemeinschaft, Heimat oder Zuhause zu erkennen. Simulation: Wie bewegen sich Alte? Kranke? Wenn wir so fragen, spüren wir geradezu, wodurch in unserem eigenen Stadtleben Wünsche offen bleiben. Sie deuten darauf, welche Erfahrungen nicht gemacht werden können, die eine Bestimmung des Verhältnisses zur Natur erst ermöglichen.

'Umschlag von Wissen in Handeln' ?

Ökologische Pädagogik setzt sich nicht zur Aufgabe, "Lernprozesse in Gang zu setzen, die zu ökologisch angemessenem Handeln führen", wie so häufig in umwelterzieherischer Literatur zu lesen ist. Ökologische Pädagogik will die Voraussetzungen für eine mögliche Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Natur schaffen. Was angemessen ist, weiß sie nicht im voraus. So bleibt der **Lernprozeß** ein **offener**. Schutz der Umwelt ist allzu leicht nichts anderes als die moderne Variante des Raubbaus an der Natur, zweckrational, zweckdienlich, dem Menschen, seiner Gesundheit zum Erhalt und damit dann auch der nicht anzutastenden Form des Wirtschaftens, nun zukünftigen Generationen das Ausbeutungsverhältnis sichernd.

Umweltschutz bricht andererseits (ohne Blick auf den Menschen) die Lanze für eine Natur, deren Ist-Zustand unhinterfragt zum Maßstab erhoben wird. Was romantisch verklärt für den Inbegriff der wildfreien Natur gehalten wird, ist oftmals die vollendete Kunstsituation. Und dennoch - hat die Lüneburger Heide nicht ästhetischen Reiz? Und die bewußt gestaltete Natur nicht auch: der Park als französischer Garten, mit Schnur und Zirkel und Unkraut-Ex gepflegt? Wieso gilt heute der Natur-Garten (schon die Wortbildung verweist auf den inneren Widerspruch) als Höchstes und Schönstes? Die Lust der Sinne ist wandelbar - wer wollte da bestimmen, wie Natur richtig ist oder wieviel der Fläche grün zu sein hat? Darüber hinaus: "Es ist nicht nur der Frivolität zuzurechnen, wenn Grüne Parteimitglieder hinter vorgehaltener Hand zu erkennen geben, daß etwa die Ästhetik der Spiegeltürme am Frankfurter Opernplatz eine gewisse Faszination auf sie ausübe. Es stehen also nicht nur ökologische Ungetüme zur Disposition, sondern auch gesellschaftliche Symbole" (HERTERICH 1985). Die Prämisse von (Fort)Bildung im Bereich 'Stadt' kann nicht der zu erzielende Umschlag von ökologischem Wissen in Handeln sein. So eindeutig ist eine Kausalbeziehung nicht herzustellen. Was zu handeln ist, muß ausgehandelt werden. Zu begehen ist das Seil der Paradoxie, den nicht zu erreichenden Ausgleich suchend zwischen dem Schutzbedürfnis der Natur und dem Anspruch des Subjekts auf Freiheit.

Zudem - was ist 'ökologisches Wissen'? "Was ökologisch falsch und was richtig ist - die Auskunft darüber ist gar nicht aus der Ökologie zu erlangen, vielmehr ist jedes Urteil darüber von den Wünschen und Wertsetzungen dessen abhängig, der das Urteil abgibt" (DAHL 1984, S. 67).

Ökologie ist eine Wissenschaft, die rechnet und mißt, eine Wissenschaft, die beschreibt, was ist; mitnichten eine, die wertet und Handlungsanweisungen gibt. Das Wissen um ineinandergreifende Stoffwechsel kann zur handlungsleitenden Maxime werden - "aber jene, deren Persönlichkeit immer gänzlich in ihrem Anliegen aufgeht, die nur für alle sprechen können, die grunsätzlich im Namen der Natur handeln - ist es denn ausgemacht, daß von ihnen in der Geschichte soviel weniger Unfug angestellt wurde? ... Stadt Frankfurt heißt eben nicht nur Wasser aus dem Vogelsberg, Energie aus Biblis und saurer Regen auf den Taunus, sondern heißt auch politischer Diskurs und kulturelles Experiment... Und wie übrigens sollte der Wertewandel für eine andere, gesündere und menschlichere Art zu leben,..., Platz greifen ohne die Medien städtischer Öffentlichkeit...? Wir urbanen Parasiten sind so aufgeklärt, daß wir die Frage, was wir für ein besseres Leben bereit wären zu opfern, ernsthaft prüfen. Beispielsweise würden wir das Auto schon hingeben, wenn es denn sein müßte, obwohl es uns nicht leicht fiele... Städtische Öffentlichkeit dagegen und urbanes Leben sind wir nicht bereit preiszugeben, auch nicht, wenn man es im Namen der Natur von uns verlangt", formuliert Frank Herterich (a.a.O.) hier mit Blick auf die Umweltschützer als Partei im Frankfurter Stadtparlament.

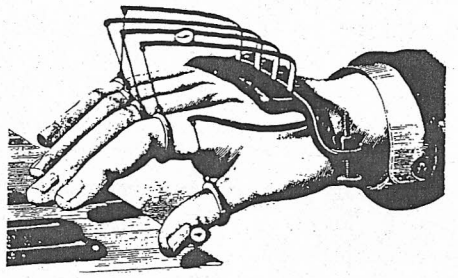
Das Thema 'Stadt' bedeutet mehr als andere die gleichzeitige Inblicknahme von Gesellschaft und Natur. Stadt - das ist Urbanität, ihr Erhalt ist nicht nur über die Vielfarbigkeit getrennter Mülltonnen zu sichern. Essentiell ist ohne Zweifel eigenes, unvermittelbares Erfahren der urbanen, einschließlich der natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt und die Einübung von 'ökologischem Denken', also einem Denken, das, in der kartesianischen Tradition der Linearität formuliert, die Vernetztheit und Vielschichtigkeit ökologischer Zusammenhänge berücksichtigt, das, den Paradigmenwechsel versuchend 'ökologisch' formuliert, den Aufstieg in Spiralen wagen würde (vgl. auch BATESON 1981, dessen zentraler Begriff der der Zirkularität ist). 'Es ist wichtig, wie alle Dinge ineinandergreifen'. Ökologie ist nicht ein Zustand, sondern ein Prinzip, Welt zu sehen und Prozesse zu interpretieren.

Versuche ich es also neu, kreisend, noch einmal von vorn: Welches Verhältnis zur Natur drückt 'Stadt' aus? Welches macht sie möglich?

I. historisch

Stadt ist überhaupt erst die Voraussetzung für Natur-Empfindung, für kontemplative Naturbetrachtung. Erst mit der Trennung von Stadt und Land wird die Natur der sinnlichen Wahrnehmung als nicht mehr nur untergeordneter Erfahrung zugänglich. Erst seit der Renaissance wird Stadt als vom Menschen geschaffene 'künstliche Welt' begriffen. Landleben heißt, eingebunden sein in ein unmittelbares Nutzungsverhältnis zur Natur; Leben in der Stadt ermöglicht den losgelösten, fremden Blick auf die Natur. "Landschaft wird Natur erst für den, der hinausgeht (transcensus), um draußen an der Natur selbst als an dem 'Ganzen', das in ihr und als sie gegenwärtig ist, in freier genießender Betrachtung teilzuhaben" (RITTER 1974, zitiert nach de HAAN 1984).

Das sollten Städter sich in Erinnerung rufen: Das Naturschöne, die ästhetische Natur, die wir heute als Stadt-Bewohner zur Erholung suchen, wurde wahrnehmbar erst durch das Handels-, das Ballungszentrum,- auch ein Grund für die Wertschätzung der städtischen Lebensform und ein Argument gegen die Stadtkritiker, die in ihr das schlechthin 'Unnatürliche' sehen und die Rückkehr zur Natur als Nachahmung fordern. Genießen können die Menschen Natur nur, wenn sie sie nicht um der notwendigen Existenzsicherung willen ver-arbeiten müssen. Insofern ist unser Begriff vom Wild-Natürlichem, vom Naturschönen ein historisch gewachsener,- ein Wissen, das unsere Sehnsucht nach Wiederherstellung des Natürlichen vom Wildblumenrasen über die Kaufhausbegrünung bis zum Abenteuerspielplatz nur relativieren kann.



II. in der jüngeren Geschichte

Die "fürchterlich-schönen Stilimitationen unserer Väter und Großväter" (Kracauer), das Ornament noch an den Bauten der Zwanziger Jahre wird durch die funktionale Sachlichkeit im Zeichen der "formalistischen Bauhausimpotenz" (vgl. TOEPLER 1982) verdrängt:

"Die geometrisch simplen Häuserzeilen und die glatte Fassade als Signum der neuen Zeit? Funktionale Offenheit und Helle als das Versprechen eines neuen und besseren Zustandes? Doch was ist hinter der 'gläsernen Offenheit'? ... Die emanzipative Absicht nehmen die errichteten Bauten zurück. Die Hufeisensiedlung Berlin-Britz (ein Beispiel): die Hufeisenform des Hauses als Symbol des Zusammenschlusses einer aufbegehrenden Klasse intendiert, meint wirklich: 'Verbundenheit zur - eben für Siedlungszwecke aufgehobenen - Scholle, kleinbürgerliche Bodenständigkeit ...; es enthält ebenso in seiner Uterusform und in der feierlichen Umrundung des eiszeitlichen Sees chthonisch-mutterreligiöse Züge, die das kollektive Unbewußte nicht mißkennen kann.'

Hier wird auf einer anderen Ebene vorweggenommen, was nationalsozialistische Politik betreibt: Fesselung der Masse an die Scholle. Pferde-beschlagene Männer, das Feld-bestellende-Menschen und Kinder-hütende-Frauen sind nicht zufällig als ornamentale Bilder an den Bauten der frühen Anti-Stadt kennzeichnend appliziert."

Toepler, der mit "Anti-Stadt" die Architektur der zweckrationalen Sachlichkeit (zeilenartiger Häuserbau / Ein- und Zweifamilienhäuser) umschreibt, macht hier auf eine andere Ideologisierung des Natürlichen aufmerksam. "Immer wenn der Mensch vorsätzlich Natur zu seinem Prinzip macht, regrediert er auf primitive Triebe" (HORKHEIMER 1974, S. 123). Rückholung von Natur in die Stadt ist eine schwierige, Fingerspitzengefühl erfordernde Angelegenheit. Sie gelingt nicht, wenn 'Natur' überhöht oder verklärt wird, sie setzt voraus, daß Menschen ihr Verhältnis zur Natur heute und unter ihren Lebensumständen zuallererst einmal bestimmen - dafür hat ökologische Pädagogik die Voraussetzungen zu schaffen.

III. historisch, in den 60-er Jahren

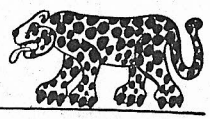
Auch das Ausweichen in die Natur vor der Stadt kann den Widerspruch nicht versöhnen. "Die Häuser der grünen Wiese, Bäume, 'ursprünglicher Zustand', die Natur (Licht, Sonne und Luft): das dörfliche Idyll ist perfekt. Doch der Schein trügt: die moderne Fabrik, mit neuester Produktionstechnologie arbeitend, ist keine tausend Meter weit entfernt und zu Fuß leicht erreichbar" (TOEPLER 1982, S. 88). Auch die grünen Witwen sind dem Himmel nicht näher. Die Kinder dagegen scheinen die Weite des Abstandgrüns zu schätzen. Auf die Fragen der Wissenschaftler entworteten 60% der angesprochenen Kinder in Spandau, sie seien mit ihrem Wohngebiet sehr zufrieden, von den Kreuzberger und den Schöneberger Kindern antworteten nur 27% mit so positiver Einschätzung (BERG-LAASE /BERNING/GRAF/JACOB 1985). Spandau, die Wohnstadt mit den Hochhäusern der 60-er Jahre in Berlin, hat außer dem Planerrasen auch die 'Prärie', feuchte Wiesen am Kanal - wer weiß, wie sehr die zur Einschätzung der Kinder beigetragen haben. Es ist die versteckte Lüge der Vorstadt sie in die Natur nicht eingreifen" (TOEPLER) - die eine Aussöhnung im Verhältnis zur Natur nicht erwarten läßt. Aber es ist auch gar nicht so, daß Welt zerfiele in Stadt - Ackerland - freie Natur. Natur ist auch eine gesellschaftliche Kategorie und 'Stadt' in ihr enthalten. Die Verteilung der Funktionen (Fabrikation, Wohnen, Transport, Einkaufen, Kommunikation) auf der grünen Wiese bedeutet den Zerfall der Stadt. Die traditionelle Stadt bietet durch ihre Unübersichtlichkeit, Winkeligkeit, ihre Zwischenstockwerke, Eingänge und Durchgänge, Höfe und Keller Fluchträume, Rückzugsmöglichkeiten, 'meinen Platz' vor allem für Kinder. Kinder, die Experten im Umnutzen, finden die Orte "mehrfacher Deutbarkeit" (Louis VOELLMY) - Erwachsene brauchen sie. **'Ökologisch'** wäre dann **nicht mehr nur 'Grün in die Stadt'**, schon gar nicht durch Suburbanisierung der Stadt, ihr Zerfließen ins Umland, mit toten Schlafsiedlungen und weiten Pendelwegen. **"Initiativen für eine Stadt, die deutlich vom Umland abgegrenzt ist, in der die Vielfalt der Nutzungen gewahrt bleibt und der fließende Übergang zwischen Arbeiten und Wohnen, Kultur und Konsum möglich ist",** ist eine Forderung an eine ökologisch orientierte Stadtpolitik, die eben nicht darin bestehen kann, Hochhäuser und Stadtautobahnen niederzureißen. Es geht nicht um die 'Rettung des Lebens vor der Stadt', sondern darum, dem Leben **in** der Stadt Raum zu schaffen (vgl. den Entwurf zum Programmpunkt Stadtentwicklung, vorgelegt von Frank Herterich und Diwi Dreysse, übernommen ins Kommunalprogramm der Grünen im Römer, Frankfurt 1985).

IV. heute, mit ihren Straßen, ihren Plätzen, Hinterhöfen, Schrebergärten, Spielplätzen und Gartenschauen

Viele Stichworte fallen mir ein, viele Assoziationen tauchen auf, zu 'Platz' allein: Öffentlichkeit/Privatheit, Heimat, die Dorf-Linde, Mc Donalds als Treff, Brunnen, in denen vor allem Touristen sich die Füße kühlen. In jedem steckt ein Aspekt von Stadtgestaltung und Naturerfahrung, dem unter 'humanökologischen' Gesichtspunkten nachzugehen wäre. Empfehlen kann ich nur, die tatsächliche Nutzung z.B. von steinernen Tischtennisplatten oder besonders von Mülltonnen zu beobachten und dabei vor allem das Augenmerk auf die Kinder zu richten (vgl. JACOB 1985). Martha Muchow (MUCHOW/MUCHOW 1980) hat darauf hingewiesen, daß das Großstadtkind Stadt nicht nur "erlebt", sondern auch lebt. Stadt enthält viele "herausfordernde Hindernisse", die Kinder zu nutzen wissen. Daß sie gerade deshalb auch eine nützliche Kategorie für Spielplatzgestalter sind, dafür hat Louis Voellmy eine vergnügliche Anleitung gegeben (BRÜGGER/VOELLMY 1984). Es ist nicht so,

daß der Verlust des Bachsaums und des Heckendunkels nur zu beklagen wäre, und sicher muß gegen die "Gefahr schwerer Umweltveränderungen" nicht ein "politisch/pädagogisches Hilfssystem" aus Experten errichtet werden, wie es in der Diskussion unter Berufspädagogen diskutiert wird, aber gestalten - und das kann auch heißen: begrünen - sollten Bewohner ihre Stadt schon. Wie? Was? - das herauszufinden, erleichtern die folgenden Fragen:

* Wo ist mein Ort? Wo fühle ich mich wohl?
* Für was fühle ich mich verantwortlich? (Es gibt Stadtbewohner, die den öffentlichen Baum gießen, weil sie eine Primel an seinem Fuß gepflanzt haben.)
* Was sagen die Spuren auf der Straßenmöblierung (Sicherungskästen, Laternenpfähle, Sandkisten)?
* Wo spüre ich Wärme? Kälte?
* Wann ist mein Gleichgewichtssinn angesprochen?
* Was fühle ich unter den Füßen?
* Was fühlen die Finger? Trockenes, Brüchiges?
* Wie erfahre ich Frühling, Sommer, Herbst und Winter?
* Wasser? Erde? Feuer? Luft?
* Wetter? Jahreszeit? Licht?
* Wieviel Himmel kann ich sehen?
* Was schmecke ich? Rieche ich?
* Welche Farben, welche Geräusche stürmen auf mich ein?
* Was höre ich wo?
* Wie bewege ich mich fort?
  (Würden den einzelnen Verkehrsarten eindeutige Schneisen zugeordnet, gäbe es also ganze Straßenzüge, die wie andere den Autos den Fahrrädern zustünden, röche ich meinen Schweiß und die Hyazinthen in den Vorgärten.)
* Wie verändert sich das, was ich spüre, wenn ich spüre, daß ich spüre? -



LITERATUR

BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. 1981.

BERG-LAASE, G. / BERNING, M. / GRAF, H. / JACOB, J.: Verkehr und Wohnumfeld im Alltag von Kindern. Eine sozialökologische Studie zur Aneignung städtischer Umwelt. Pfaffenweiler 1985.

BRÜGGER, T./VOELLMY, L.: Das BeiSpielPlatzBuch. Zürich 1984.

DAHL, J.: Der unbegreifliche Garten und seine Verwüstung. Stuttgart 1984.

HERTERICH, F.: Ein urbanes Frankfurt. Ein Plädoyer gegen die herrschende Provinzialität. In: Pflasterstrand 204/1985.

HORKHEIMER; M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt a.M. 1974.

JACOB, J.: Raumaneignung von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1985.

MUCHOW, M./MUCHOW, H.-H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim 1980.

RITTER 1974, zit. nach de HAAN, G.: Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft. Weinheim 1985.

TOEPLER, M.: Zerfallsmomente der Stadt. Momente im Zerfall. In: Notizbuch 7, Medusa: Berlin-Wien 1982.

südostasien informationen

Heft Nr. 3/86

Nichtregierungs-Organisationen und soziale Bewegungen

- NRO's IN Thailand Malaysia Indonesien
- Die philippinische Linke und die Februarrevolution

und wie immer

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus z.T. schwerzugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

●●●●●●●●●●●●●

Schwerpunkt des nächstes Heftes.
4/86 RELIGION UND KULTUR

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich
Einzelverkaufspreis.
6,- DM
Jahresabonnement
20,- DM für Einzelpersonen
40,- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:
Südostasien Informationsstelle
Josephinenstr. 71
4630 Bochum 1
Tel.: (02341 50274 8

edition südliches afrika

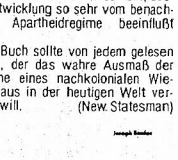
sachbücher • erzählungen • romane

Julie Frederikse
VON SOWETO NACH PRETORIA
Der Krieg um die Macht in Südafrika
Bonn 1986, 196 Seiten, DM 29,80*
edition südliches afrika 22

Die amerikanische Journalistin Julie Frederikse hat den Widerstand des südafrikanischen Volkes seit den Schülerunruhen von Soweto 1976 aufgezeichnet. Ihr Buch ist im besten Sinne 'Geschichte von unten': In den entscheidenden Phasen des Kampfes war sie dabei und sprach mit Parteien, mit Schwarz und Weiß, Revolutionären, Reformern und Reaktionären. Faszinierend und facettenreich dokumentiert ihr Buch die Entwicklung des Widerstands.

Joseph Hanlon
MOSAMBIK
Revolution im Kreuzfeuer
Aus dem Englischen von Erica und Peter Fischer
Bonn 1986, 356 Seiten, DM 28,80*
edition südliches afrika 21

Welchen Weg nimmt die mosambikanische Revolution nach Präsident Machels Tod?
Das Buch des britischen Journalisten Joseph Hanlon gilt als die beste Analyse des nachkolonialen Mosambik, dessen Entwicklung so sehr vom benachbarten Apartheidregime beeinflußt wird.
Dieses Buch sollte von jedem gelesen werden, der das wahre Ausmaß der Probleme eines nachkolonialen Wiederaufbaus in der heutigen Welt verstehen will. (New Statesman)



* (unverbindlich empfohlener Preis)

Informationsstelle südliches afrika
issa • Blücherstraße 14 • 5300 Bonn 1

Joachim Winter

Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit

Kritische Anmerkungen zu Voraussetzungen und Zielen der Umwelterziehung nebst Anregungen zur Abhilfe

1

Umwelterziehung. Umwelt-Erziehung; ja, damit beginnt das Problem. Wer soll hier erzogen werden? Die Umwelt? Oder jemand zur Umwelt hin - aber zu welcher Umwelt dann, zu der aktuell vorfindbaren, oder einer im vorwärtsträumenden Kopfe steckenden? Der Begriff in sich ist paradox: Im einen Teil wird etwas abgetrennt, von mir weg als Um-Welt auf Distanz gebracht, im anderen - was sich zumindest in dem Erziehungsziel äußert - soll gerade das Bewußtsein für die menschliche Abhängigkeit und Fürsorgepflicht von und für eben dieses Außerhalb des Menschen entwickelt und gefördert werden.

Dieser Widerspruch, der in der Begriffskonstruktion steckt, spiegelt er etwa die (möglicherweise unbewußt so gewollte) umwelterzieherische Praxis wider?

Nun, auch der Begriff der Umwelterziehung ist historisch, kam etwa Mitte der 70-er Jahre auf, in einer Zeit also, in der die (human)ökologischen Krisenerscheinungen als Begleiterscheinungen des industriellen, und damit mathematisch-naturwissenschaftlichen Zugriffs auf die Natur unübersehbar wurden und nur noch als Ausdruck einer weitläufigen Kontraproduktivität zu deuten waren.

Hier mußte eine gesellschaftliche Reaktion erfolgen. Die Schule wurde als ein zentraler (warum eigentlich?) Ansatzpunkt ausgemacht; der Unterricht sollte auf die Erziehung von Umweltbewußtsein und Umweltschutz ausgerichtet werden (vgl. als Höhepunkt der staatlichen Bemühungen den Beschluß der Kultusministerkonferenz von 1980).

Doch jene Zeit dachte auch noch immer unter dem Primat des Technischen, Verfügenden: die Themenbereiche der erstarkenden Biologiedidaktik waren dementsprechend weitgehend dem analytischen Bereich entnommen (vgl. etwa TROMMER 1984) - und: es herrschte die Auffassung vor, man könne den ökologischen Problemen dadurch beikommen, daß man einen technischen Umweltschutz betreibt und Methoden der technischen Problemlösung an die junge Generation vermittelt. Sicher, auch im technologischen Bereich sind Entwicklungen zu fördern, die eine größere Umweltverträglichkeit versprechen. Doch, und das ist deutlich zu erkennen, führten diese Art der Problembetrachtung und das ihr innewohnende Vertrauen in die (technische) Bewältigbarkeit der Probleme dazu, daß zwar (auch) sehr sinnvolle Detailvorschläge in die Diskussion eingebracht werden konnten, diese aber, wie etwa die Forderung nach vermehrtem interdisziplinärem Unterricht, nach fächerübergreifender Lehreraus- und fortbildung, nach praxisnaher, breiter Öffnung der Schule in den gesellschaftlichen Raum oder nach problem- und handlungsorientiertem Unterricht, bis heute nicht in schulische Alltagspraxis umgesetzt wurden, und, noch folgenreicher, das Grunddilemma der Umwelterziehung nicht ernsthaft in das Gespräch gebracht wurde: Über der Problem**lösungs**strategie wurde die viel naheliegendere Frage nach der Problem**vermeidung** ausgeklammert (vgl. dazu besonders FUND 1982). Der (na wem denn?) nützliche Effekt: Das herrschende Weltbild mit all seinen es bedingenden und von ihm diktierten Werten blieb tabu; die herrschende Praxis konnte - z.T. um Nuancen zwar verfeinert - wie gehabt weiterbetrieben werden.

WENN ZEIT GELD IST
UND NICHT LEBEN
wo bleibt dann das Leben?

Heute jedoch ist nach und nach zu erkennen, daß dieser Weg in seiner Konsequenz in die Irre führen mußte; selbst die scheinbaren Problemlösungen entpuppten sich im Grund genommen als reine räumliche und/oder zeitliche Verlagerungen (man denke nur an die Politik der hohen Schornsteine, die "End"lagerung von chemischem oder radioaktivem Müll in durchrostenden Fässern in den Meeren, oder an vieles andere mehr).

Auch gilt unzweifelhaft, daß eine Gesellschaft, die glaubt, Kindern und Jugendlichen die Lösung ihrer ureigenen Probleme aufbürden zu können, ohne für sich selbst diese eigene Praxis radikal in Frage zu stellen, vom Ansatz her falsch und unglaubwürdig handelt. Wie sehr dieses Vorgehen öffentlich inszeniertes Täuschungs- und (Selbst)Beschwichtigungsmanöver ("man tut ja was") ist, erkennt man spätestens dann, wenn man sich bewußt macht, wie wenig politische Mitwirkungs- und Eingriffsmöglichkeiten gerade

den Kindern und Jugendlichen in dieser unserer Gesellschaft zugestanden werden; wie diffamiert, diskriminiert und kriminalisiert gerade jene werden, die Vorschläge zum Umdenken machen, diese einfordern oder versuchen selbst vorzuleben!

Von der pädagogischen Seite her gesehen offenbart dieser Ansatz die beispiellose Ignoranz von Verantwortlichen in Politik und Kultusverwaltung: Wie sollen Kinder zu Umweltbewußtsein und Umweltschutz erzogen werden können, wenn Erzieher selbst bar ebensolcher Qualitäten sind und die Gesellschaft als Kollektiv nicht nur keinen grundlegenden Umweltschutz betreibt, sondern nachgerade von der totalen Naturausbeutung lebt, ihrem Wertekodex mit Konkurrenzprinzip und Profitmaximierung entsprechend auf eine Ressourcenverschleuderung gigantischen Maßstabes angewiesen ist?!

WENN IN DER ÖKONOMIE DIE DEVISE GILT:
MACH DEN ANDEREN KAPUTT
BEVOR ER DICH KAPUTT MACHT
STATT GEMEINSAM FÜR EIN GUTES LEBEN ZU ARBEITEN
wie soll dann eine Gesellschaft
gerecht, sozial und Entfaltungsmöglichkeit für alle sein?

Eine Gesellschaft, die so skrupellos mit der Gesundheit und dem Leben ihrer Mitglieder umgeht, daß ihr in das "Risiko des Fortschritts" jährlich über 11 000 Verkehrstote und unzählige Verletzte und Verkrüppelte passen (und der die damit verbundene, in die Milliarden gehende Vernichtung gebauter kultureller Substanz nicht zu schade ist); eine Gesellschaft, der (in lächerlichem Gerangel letztendlich ökonomisch bestimmte) sogenannte Grenzwerte im Bereich der chemischen, biologischen und physikalischen Verseuchung von Pflanze, Tier und Mensch so glatt über die Lippen gehen, frech einkalkulierend die, die durch die Maschen fallen; eine Gesellschaft, die es sich erlauben kann, einen immense Summen verschlingenden Krankheitsreparaturapparat zu unterhalten; eine Gesellschaft, die die schleichende Vergiftung durch Pestizide, Bau- und Arbeitsstoffe, durch den Betrieb von Atomkraftwerken und durch die unzähligen Atomwaffenversuche für tolerabel hält; eine Gesellschaft, die Waffenarsenale überfüllt mit in ihrer Raffinesse schon fast nicht mehr denkbaren Massenvernichtungsmitteln; die mitverschuldeten weltweiten Hunger und Armut in nie gekanntem Ausmaß einfach nur zur Kenntnis nimmt; oder, vielen viel zu banal, die mit einer Massenarbeitslosigkeit zu leben bereit ist, welche Millionen die berufliche und persönliche Entfaltung und Zukunft verbaut - eine solche Gesellschaft kann in Tat und Wahrheit keine lebens- und praxisrelevante ökologische Bildung hervorbringen. Denn jede Erfahrung lehrt, daß der eigentliche Lernort für Heranwachsende die Handlungsfelder der Gesellschaft sind.

Wie möchte denn jemand, der in seinem privaten und beruflichen Denken und Handeln den Idealen des **eigenen** Fortkommens, Wohlergehens und - es ermöglichend - Verdrängens huldigt, der Expansion und Profit als Leitziel hat, wie möchte so jemand von Schülern und/oder den eigenen Kindern umweltbewußtes und vernünftiges Verhalten fordern? Solange die Unvernunft den Alltag regiert, ist (selbst) die sogenannte Umwelterziehung wirkungslos; im **hingenommenen**, angst-, siechtum- und todbringenden Isotopenregen eines GAU's ist sie geradezu absurd!

Diese Einschätzung - sei sie nun pessimistisch oder realistisch zu nennen - macht deutlich, daß mit Kosmetik hier nichts mehr zu kaschieren ist. Aus ihr kann auch abgeleitet werden, daß nicht vorrangig die Schule, sondern nur die Gesellschaft **insgesamt** der Ansatzpunkt für eine Veränderung sein kann; daß diese aus der Selbsterkenntnis und dem Selbstbewußtsein heraus, in den irreversiblen Kollaps zu steuern, bereit und willens werden muß, sich tiefgreifend umzugestalten.

Für eine Umwelterziehung, die auf dieser Basis sich an der gesellschaftlichen Entwicklung beteiligen will, folgert, daß sie zuallererst ihre Begrifflichkeit auf Tragfähigkeit hinterfragen muß: "Umwelterziehung", bei der der Egozentrismus so offen zutage tritt, sollte aufgegeben werden zugunsten eines treffenderen, zumindest jedoch neutralen Begriffs, etwa jenem des **"ökologischen Lernens"** oder "ökologischer Erziehung", wobei hier durch "ökologisch" gleichzeitig auf Inhalt und Lernprozess verwiesen wird. "Umwelt" bekommt als **"Mitwelt"** einen anderen Ton. Betrachtet man die Welt unter der Perspektive der "Mitwelt", wird offenbar, was verloren ging: die Beziehung.

Für ökologisches Lernen folgert dann daraus, daß die Art und Weise der gesellschaftlichen **Naturaneignung** und **Naturverarbeitung** in den Diskussionsbrennpunkt gestellt wird, daß präzise und schlüssig aufgezeigt wird, welche gesellschaftliche Praxis welche ökologischen Folgeprobleme erzeugt, verstärkt und erhält; und darüber hinaus beleuchtet, welche Zusammenhänge zwischen dieser Praxis und der festzustellenden tiefgreifenden und alle Lebens- und Beziehungsbereiche umfassenden Entfremdung bestehen.

Es folgert weiter daraus, daß die Entwicklung einer **solidarischen Gesellschaft**, d.h. einer Gesellschaft, die nicht auf dem Konkurrenzprinzip basiert, als Leitidee bedeutsam wird; denn das **Konkurrenzprinzip** wird als Grundlage der Menschen- und Naturausbeutung erkannt.

Wie sehr dieses gesellschaftliche Grundprinzip der Konkurrenz heute noch alle Strukturen prägt und alle Funktionen beherrscht, ist gut am Schulsystem zu beobachten. Seit mehr als einem Jahrzehnt fordern Pädagogen und Didaktiker vermehrten interdisziplinären Unterricht an unseren Schulen - traurige Realität ist, daß auch Themenkomplexe, die sachgemäß nur fächerübergreifend vermittelbar sind, aus o.g. Grund immer noch in einzelnen Fächern verankert sind und selbst die Koordination minimal ist, bzw. vom besonderen Engagement des einzelnen Lehrers abhängt.

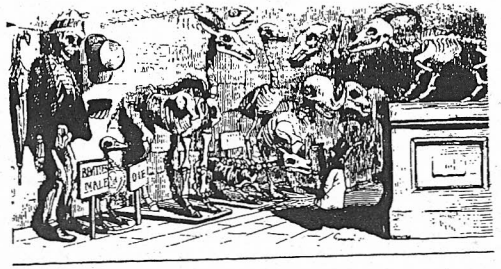
Wirkliche ökologische Bildung, die mehr sein will als technischer Umweltschutz, steht und fällt mit den **Grundwerten** einer Gesellschaft. Die bestehenden anzutasten ist ein Sakrileg - sie zu überdenken pure Notwendigkeit.

WENN FÜR EINE GESELLSCHAFT
NATUR NUR OBJEKT DER FREIEN AUSBEUTUNG IST
UND KEIN EIGENRECHT BESITZT
wie kann dann je
die Zerstörung der Lebenswelt verhindert werden?

Ohne Zweifel, die Analyse allein macht noch keine Veränderung. Von der Erkenntnis und selbst Einsicht, daß da auch im (eigenen) Verhalten und Tun etwas geändert werden müsse, ist es noch ein schmerzhafter, **persönliche** und **politische Kämpfe** erfordernder Weg; denn betroffen sind hier lang eingeübte ethische Normen und Werte, betroffen sind Gewohnheitshandeln und vordergründige Bequemlichkeit, und vor allem betroffen sind eingefahrene Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnisse, die zu jeder Zeit das Bestreben haben, zumindest den Status quo zu zementieren.

Möchte sich Aus- und Fortbildung im ökologischen Themenbereich im weitesten Sinne also nicht den Vorwurf gefallen lassen müssen, sie sei als Umwelterziehung bloßes Instrument zur (schlechten und immer hinterherhinkenden) Reparatur des gesellschaftlich ständig neu produzierten Fehlausstoßes, so hat sie keine andere Wahl, als sich der politischen Herausforderung voll und ganz zu stellen und sie produktiv in die gemeinschaftliche Aufarbeitung der Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen einmünden zu lassen, einen **internen** und **öffentlichen Diskurs** über die gesellschaftlichen **Normen und Werte** zu initiieren, und sich für die Überwindung des aus der Entfremdung rührenden Verlustes von Anteilnahme, des Gefühls von Machtlosigkeit, einzusetzen.

Wird aber solcherart Erziehung als Ermutigung (FLITNER) verstanden, als Stärkung des Selbstbewußtseins und als politische Einmischung und Partizipation, so wird sie zwar für jene, die sich allzusehr daran gewöhnt haben, per Gesetz und Erlaß kritische Einflußnahme einzudämmen, sehr unbequem sein - aber, nur so können auch die wertvollen Energien und der oft große persönliche Einsatz und die Hoffnungen der an heutiger Umwelterziehung Beteiligten vor (ungewollter) immer neuer Enttäuschung und vor dem Abgleiten in Resignation und Zynismus bewahrt werden. Ihr Engagement darf nicht weiter auf dem Altar des technischen "Fortschritts" geopfert werden; eine Gesellschaft beraubt sich sonst der Triebfedern zu ihrer lebenswichtigen eigenen Erneuerung.



Ökologische Bildung ist zu wichtig, als daß sie von Einzelkämpfern getragen werden könnte. Sie sind ohne Zweifel unverzichtbar - aber, auch eine **strukturelle Veränderung der Institutionen** ist unumgänglich. Für die Institution **Schule** ist aus heutiger Sicht die weitreichende Konsequenz abzuleiten, daß sie - abgesehen von der Vermittlung von Grund-legenden Kenntnissen und Kulturtechniken, etwa des Lesens, Schreibens oder Rechnens, der Fremdsprachen oder "Grammatik" musisch-ästhetischer Bildung - **Lernen in anderer Form ermöglichen muß.** Dies heißt, hier nur ganz pauschal formuliert, daß für und in dieser Institution, wo immer es nur geht, die Korsetts zu lockern sind, Freiräume bereitgestellt bzw. erkämpft werden, sei es in inhaltlicher, pädagogisch-didaktischer, rechtlicher, organisatorischer und (weil nach außen wirkend) politischer Hinsicht. Also nicht **Verwaltung** und Uniformisierung, sondern **Animation** zu Phantasie, Nachdenken, kritischer Bewertung und Handlungserprobung.

Ein wichtiger konkreter Schritt zur Einleitung dieses neuen, anderen Lernens ist, die **Fächereinteilung aufzugeben** zugunsten einer Betrachtung **ganzheitlicher Wirklichkeitsausschnitte**, die dem lebensweltlichen und ökologischen Prinzip gemäßer sind - was könnte "Umwelterziehung als ökologisches Prinzip" in der Schule anders bedeuten?! Auch müßte Lernen noch stärker im **ökologischen und sozialen Umfeld** angesiedelt und dementsprechend anders organisiert sein. Beispielsweise könnten sich Schulen oder Gruppen (ruhig in Altersstufen gemischt und dann eben einen je ihnen gemäßen Beitrag einbringend) einer ganzen Region (oder eben dem jeweils vom vorgenommenen Problembereich betroffenen Gebiet) zusammentun, um gemeinsam das zu er- und bearbeiten, was an Problemen ansteht. Auf diese Weise könnten etwa Biotopkartierungen, Umwelt- oder Gewässergütekarten entstehen, Nahverkehrskonzepte entwickelt werden - dies alles natürlich nicht als weltferne Spielerei für die Lehrerschubfächer, sondern als echter Beitrag für den Alltag der Gesellschaft: analysiert und diskutiert mit den verschiedenen Interessengruppen, ethisch bewertet und politisch vertreten. Solche Art von Lernen macht Sinn, da es realitätsnah, sachgemäß, eingreifend, also staatsbürgerliche Teilhabe ist. Daß dies praktisch sehr wohl möglich ist, zeigen in Ansätzen die Waldorfpädagogik und die wenigen sogenannten Freien Schulen - doch schon die Projekttage der Regelschulen geben einen Vorgeschmack. Mit der Überwindung der Fächerzersplitterung wird der verrückte **Dreiviertel-Stunden-Takt** und die alles bestimmende, schematische **Leistungskontrolle**, die Aufteilung des Lernstoffes in abfragbare Häppchen, überwunden bzw. erschwert - das ist gut so; denn ökologische Bildung legt vor allem Wert auf Prinzipien, Zusammenhänge, die Inhaltsbedeutungen und deren Verständnis.

Wie die Institution Schule, so bedarf auch die **Lehrerfortbildung** gleichermaßen der Umorientierung. Grundsätzlich sollte sie schwerpunktmäßig **kollegiumsintern** durchgeführt werden. Um Mißverständnissen vorzubeugen: diese Sicht der Dinge hat nicht jenen Hintergrund, den man bei den Bestrebungen eines süddeutschen "Kultus"ministers vermuten darf,

nämlich weitere Kostenreduzierung im Bildungssektor und weitere kontrollierende Einflußnahme der Schulrektoren. Vielmehr wird hier die Möglichkeit gesehen, daß die Lehrer/innen die Inhalte und Formen ihrer Fortbildung **selbst** bestimmen, entscheiden, ob externe Fachleute hinzugezogen werden oder nicht. Sie kennen sich und ihre Probleme - und hier im beruflichen und sozialen Kontext sind die Rahmenbedingungen für den Unterricht vorgegeben: gute oder schlechte Kollegialität, Interesse oder Desinteresse an fächerübergreifender Zusammenarbeit, Sympathie oder Antipathie der verschiedenen Fachlehrer/innen zueinander, usw. Dies sind die bestimmenden Parameter bei der Umsetzung eines anderen Unterrichts; ohne ihre Berücksichtigung läuft eine personen- und fachisolierte Fortbildung an der fernen Akademie "zuhause" sehr schnell in die Leere. Die **lokale Ansiedlung** der Lehrerfortbildung schafft auch die Voraussetzungen für eine intensivere, über längere Zeiträume mögliche Auseinandersetzung mit humanökologischen Brennpunkten, ermöglicht die orts- und mentalitätsbezogene Analyse der vorgefundenen Situationen, ihre spezifische Bewertung und die Erarbeitung von Handlungsstrategien, die Verantwortung beinhalten. Lernen im Leben für das Leben lernen.

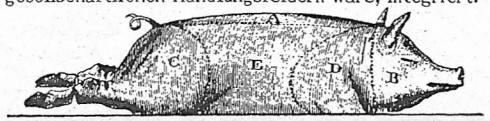
Lehrerfortbildung könnte auch den Rahmen stellen für ein angstfreies Lernen von Gruppenarbeit, einer Fähigkeit, deren Bedeutung gerade für das oben angedeutete andere Lernen nicht unterschätzt werden kann.

Weiter könnte Lehrerfortbildung das Forum abgeben für einen intensiven (dialogisch organisierten) Erfahrungsaustausch der Lehrer/innen untereinander, wo sie über ihre eigenen Ängste, Schwierigkeiten und Glücksmomente reden und sich weiterhelfen könnten.

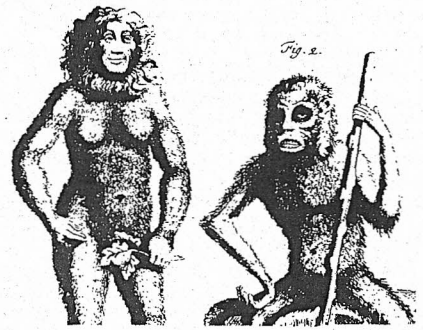
Als großes Ziel scheint es mir wünschenswert, daß nicht nur das ganze Kollegium als Gruppe sich weiterbildet, sondern die Schüler (und warum auch nicht die Eltern, wo möglich) gleichermaßen in den Auswahl-, Gestaltungs- und Lernprozess miteinbezogen werden. Dadurch könnte dem von vielen Lehrern verspürten Zwang, immer alles wissen zu müssen und als Faktenvermittler aufzutreten, begegnet werden. Die Hierarchie und Polarisierung der heutigen Lernsituation ließe sich zugunsten eines lebendigen, **gemeinsamen Suchens** und **Lernens** auflösen - und würde den Lehrenden durch die eingestandene Bescheidenheit angesichts der immensen anstehenden ungelösten Probleme zu einer alle motivierenden Glaubwürdigkeit verhelfen.

Auch wäre in dieser Konstellation eine ausreichend heterogene Gruppe beisammen, die sehr wohl Kristallisationspunkt für die Wertediskussion sein könnte, derer unsere Gesellschaft und ihre ökologische Transformation so sehr bedarf.

In aller Konsequenz würde ein so aufgefaßtes Lernen isolierte Lehrerfortbildung **überflüssig** machen, sie wäre voll in das immer neuartige, von keinem Lehrplan schematisch vorgegebene Alltagslernen an der Schule, die, es sei wiederholt, eine "Schule" **in** den gesellschaftlichen Handlungsfeldern wäre, integriert.



Ein abschließender Hinweis: Hier wurde versucht, aus dem Wissen um die tiefgreifende (human)ökologische Krise und der ihr zutiefst **unangemessenen Schul- und Lernsituation** in unserer Gesellschaft, Leitziele zu entwickeln und einige Hemmnisse zu benennen. Falsch verstanden wären diese Ausführungen allerdings, wollte man darin einen Katalog beliebiger Maximalforderungen sehen. Grundsätzlich begreife ich die Anregungen als **Minimalvoraussetzung**, um so etwas wie ökologische Bildung auf den Weg zu bringen. Natürlich wären Lehrer/innen unter den aktuell gegebenen schulischen Bedingungen schlicht überfordert, nun plötzlich eine solche Art des Lernens zu organisieren, die nur ungenügend - weil emotional vorbelastet - mit projektorientiertem Lernen umschrieben werden kann. Was sie allerdings mit aller Deutlichkeit benennen können, sind die hemmenden Strukturen und Formen heutigen Unterrichtens. Hier aus pädagogischer Verantwortlichkeit Schritt für Schritt (gemeinsam mit Schülern und Eltern) die notwendigen Veränderungen einzufordern, d.h. **politisch** zu werden, das scheint mir möglich und nötig. In diesem Zusammenhang einen Satz an berufene Adresse: Wem es im Staate ernst ist mit dem Schutz der Mitwelt (Umwelt), wer von der politischen Seite her wirklich handlungsrelevantes Mitwelt-Bewußtsein will, der ist auch bereit, solche **institutionellen** und **personellen Rahmenbedingungen** an den Schulen zu schaffen, daß neben dem organisatorischen Aufwand auch inhaltiche Arbeit möglich wird; der ermöglicht jenen, die es noch können, die bei so Vielen zu erkennende, sprachlos machende Betroffenheit aufzugreifen, ihr zum Ausdruck zu helfen, und so dem Rückzug in die soziale Isolation entgegenzuwirken, entgegenzuwirken der Entfremdung von der Arbeit und ihren Produkten, von der Natur, von den Mitmenschen, von dem eigenen Körper und den Gefühlen, ihr Schritt für Schritt durch ein ganzheitliches Lehren und Lernen beizukommen, und dadurch die Fähigkeit entwickeln zu helfen, überhaupt (wieder) Beziehungen aufnehmen und vertiefen zu können. Diese Fähigkeit ist Grundlage aller ökologischen Bildung. Sie ist auch Quelle menschlicher Eigenart.



LITERATUR

FUND, D.: Kritik der Umwelterziehung. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Heft 1 (1982).

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1980: Umwelt und Unterricht. In: Dokumentationsdienst Bildungswesen. Sonderheft. Umwelterziehung in der Schule. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Neuwied (o.J.).

TROMMER, G.: Zur historischen Entwicklung des Themas 'Naturschutz' im Biologieunterricht - Teil 2. MNU, Heft 1 (1984).

Gabi Strobel-Eisele

Natur, Zivilisation und Erziehung

Einem Bauern wuchs sein Korn nicht schnell genug. In seiner Ungeduld ging er auf das Feld und zog die Halme zu sich empor, um das Wachstum zu beschleunigen. Am nächsten Tag fand er das Feld verdorrt.

Chinesische Legende

Wo aber Gefahr ist, wächst
Das Rettende auch.
Hölderlin

0. Zur Problematik der Begriffe "Natur" und "Zivilisation"

Paradoxerweise gesteht gerade im Zeitalter der **"Natur"**-Wissenschaft diese selbst eine tiefe Velegenheit bezüglich der Frage ein, was Natur denn eigentlich sei. Seit einigen Jahren schon kritisieren Vertreter des Holismus (u.a. CAPRA 1983; BATESON 1978) das lineare, kausale naturwissenschaftliche Denken, das von einem naturüberlegenen, anthropozentrischen Standort aus die Natur als beobachtbare, raum-zeitliche Außenwelt begreift. Als Ausdruck des typisch abendländischen Bewußtseins habe es nicht unser Wissen von, sondern nur das über die Natur vermehrt. Daher fordern sie ein neues, ganzheitlich-vernetzendes, ökologisches Denken, das Mensch und Natur bzw. Natur- und Geisteswissenschaften nicht mehr dichotom, sondern einheitlich deutet.

Auf der anderen Seite wird heute auch der Begriff der **Zivilisation** als Inbegriff des gegenüber dem natürlich Vorgegebenen **künstlich vom Menschen Geschaffene** problematisch. Kulturkritische anthropologische Reflexionen (vgl. HABERMAS 1973; HORKHEIMER/ADORNO 1969) sehen gerade in den künstlichen Hervorbringungen der sogenannten "Kultur" selber noch ein naturhaftes Motiv, etwa das der Selbstbehauptung, wirken: Die Zivilisation zeigt sich als Fortsetzung des natürlichen Daseinskampfes mit anderen Mitteln (Werkzeuge, Sprache, rationalisierender Verstand). Die idealistische, sich souverän, übernatürlich und autonom dünkende geschichtliche Vernunft werde in Wahrheit weiterhin - sogar noch brutaler als früher - vom Trieb naturhafter Selbstbehauptung bestimmt. Unter evolutionärer Perspektive darf Natur daher nicht als außerhalb von Zivilisation stehend betrachtet werden. Mit der soweit gewonnen Einsicht allein wissen wir aber noch nichts über den Unterschied zwischen beiden Begriffen.

Die Problematik der Begriffsbestimmung von Natur und Zivilisation kann hier nur angedeutet werden: Natur wurde offenbar durch die Naturwissenschaften selbst immer unbestimmter, Zivilisation durch die idealistische Philosophie immer unverständlicher, da sie souverän vom absoluten Geist reden zu können glaubte und dabei verkannte, daß in allen kulturellen Konstruktionen naturhafte Motive der Selbstbehauptung und Herrschaft wirken.

1. Zum spannungsvollen Zusammenhang von Natur und Zivilisation

Nietzsche und Freud haben nach dem zur vollen Herrschaft gelangten abendländischen Fortschrittsdenken eine Perspektive entworfen, die verständlich macht, warum die berechnende Rationalität, die ja dem zivilisatorischen Fortschritt zugrundeliegt, gleichzeitig immer größer werdende Destruktionspotentiale und Pathologien produzierte. Ihr Aufkommen führen beide auf die geschichtlich gewachsene Spannung zwischen Natur und Zivilisation zurück. Ihrer Überzeugung nach verlangt das immer dichter werdende Netz von Ordnungen und Regeln der Zivilisation eine zu starke Disziplinierung des menschlichen Trieblebens, wodurch ein immer haßvollerer Aufstand der Triebe gegen die disziplinierenden Strukturen entsteht (vgl. auch ELIAS 1978).

Ganz offensichtlich hat der wissenschaftlich-technische Fortschritt uns nicht nur kein goldenes Zeitalter und die Maximierung des Lustpotentials (FREUD 1970) gebracht, sondern auch eine immer einseitigere, monotonere Arbeit im funktionalen System, mehr Konkurrenzkampf und Streß. Um den seiner naturhaften Lust beraubten Zivilisierten doch bei der Stange zu halten, entwickelte die Zivilisation eine Vergnügungs-, Genuß- und-Unterhaltungsindustrie. Aber offensichtlich wird gegenwärtig die angebotene Kompensation auch brüchig. Das Anwachsen der Gewaltkriminalität und der Brutalisierung des sozialen Miteinanders dürfen als derartige destruktive Symptome interpretiert werden.

Eine Vergegenwärtigung der Krise zum Zweck ihrer Überwindung erfordert eine Rekonstruktion ihrer geschichtlichen Herkunft. Der Frage, wie frühere Zeiten das Verhältnis von Natur und Zivilisation reguliert haben, soll nun durch eine knappe geschichtliche Rekonstruktion nachgegangen werden.

2. Geschichtliche Herkunft unseres zivilisatorisch gebrochenen Verhältnisses zur Natur.

Eine evolutionäre Rekonstruktion hilft uns zu verstehen, wie Natur und Zivilisation im Ganzen beschaffen waren, und wie die weltgeschichtlich einzigartige Bedrohung der Natur durch die Zivilisation sich entwickelte. Die Geschichte zeigt unter der evolutionären Perspektive eine deutliche Verschiebung des dem menschlichen Be-

wußtseins zugänglichen Bezugssystems.

- Die Menschen der **archaischen** oder **segmentären** Gesellschaftsformationen deuteten die Natur als eine ihnen unendlich überlegene Macht. Ihre Mittel und Werkzeuge waren entsprechend gering. Der Mensch mußte versuchen, sich dem natürlichen Kosmos anzupassen und sich in ihn einzuordnen.
- In einer zweiten evolutionären Etappe kann man den Menschen in einem labilen Gleichgewicht zur Natur sehen. In der **antiken Klassik** entwickelten die Menschen mehr zivilisatorische Mittel, die ihnen Schutz, aber auch Herrschaft gewährten. Gleichzeitig entstand ein Denken, das es ihnen ermöglichte, sich von jedem unmittelbaren Naturverhältnis zu distanzieren. Die Geistesgeschichte dokumentiert sehr vielfältig, daß sich der Mensch der antiken Hochkultur langsam aus dem natürlichen Zusammenhang herauszulösen begann. Wenn die Menschen etwas Selbständiges, Künstliches geschaffen hatten, kam ihnen ihr Tun hybrid vor und sie bemühten sich in Ritualen oder Kulten, ihre praktizierte Souveränität gegenüber dem Kosmos wieder zurückzunehmen. Sämtliche antiken Kulturen waren daher Sühnekulte, die mindestens ein latentes Bewußtsein sündhaften Verhaltens erkennen lassen.
- Auf der dritten Stufe tritt das **Christentum** an die Stelle der Naturreligionen und stiftet nun eine Glaubensbeziehung zu einem übernatürlichen Schöpfergott. Der Supranaturalismus hat zur Folge, daß der Mensch gegen die äußere Natur ("Macht euch die Erde untertan") und gegen seine innere Natur, im Namen Gottes, eingestellt wird (Kasteiungen des Fleisches, asketisch-moralische Praktiken, Flagellantentum im Mittelalter). Die sündige Natur muß durch eine supranaturale Beziehung zu einem Gott überwunden werden.

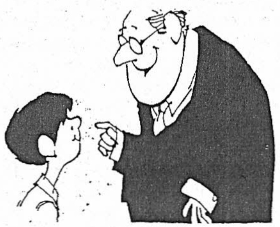
  Die **neuzeitliche Wissenschaft** "säkularisiert" diese Position und löst das menschliche Selbstbewußtsein auch aus der relisiösen Bindung. Nun steht der Mensch endgültig über der Natur: Sein Denken setzt die Natur immer mehr als Konstrukt seiner Vernunft herab, zu einem zur beliebigen Verfügung bereitstehenden Material. Für die neuzeitliche Philosophie bringt Descartes das neue Bewußtsein auf einen Punkt: Natur erscheint als **res extensa,** der gegenüber der Mensch als überlegene, denkende Substanz (**res cogitans**) steht. Am extremen Ende der Geschichte versteht sich der Mensch sogar als sein eigener Schöpfer, der keine Natur mehr hat, sondern das ist, was er aus sich gemacht hat.
- Der bisher positiv als Fortschritt bewertete Prozeß, in dem die Naturwelt in eine anthropozentrische Zivilisation verwandelt wurde, wird zunehmend fragwürdig. Wir erreichen gegenwärtig ein Bewußtsein, das uns sagt, daß diese Form des menschlichen Denkens zu Ende geht: Ein "Quartär sinkt hintenüber", um mit Benn zu sprechen. Wir sehen, wie sehr wir einmal von der inneren Natur unserer Triebe abhängig geblieben sind (Freud), trotz oder wegen aller Moral- und Vernunftanstrengungen; zum anderen wird uns unsere Abhängigkeit von den Ressourcen der Natur bewußt, die uns nicht mehr lang gewährt werden. Das Bewußtsein, eine Rückkehr in die Einheits- oder Ganzheitsvorstellung von Mensch und Natur zu suchen, dürfte als Anzeichen einer **4. evolutionären Etappe, der Postmoderne,** gedeutet werden: die Revision einer von der Theologie begonnenen und von der Wissenschaft säkularisiert fortgesetzten Einstellung zur Natur.

  Wir müssen neu fragen, was Natur und Zivilisation für uns bedeuten.

3. Erziehung

Die ganz zu Anfang beschriebene chinesische Legende steckt paradigmatisch das Feld ab, innerhalb dessen die unterschiedlichen pädagogischen Systeme die "anthropologische Nötigung des Menschen zur Kultur" (vgl. moderne Kulturanthropologen, u.a. GEHLEN 1963) deuteten: ob im Sinne des mehr am "Ziehen" und **technisch-methodisch Machbaren** oder eher an der Prämisse des **Wachsenlassens** und Waltenlassens organischer Entwicklungsprozesse.

Rekonstruiert man die Pädagogik vor diesem Hintergrund, so zeigt sich, daß sie Erziehung einmal stärker als Unterwerfung der menschlichen Natur unter die zivilisatorischen Anforderungen der Zeit propagierte, zum anderen die Kunst des Wachsenlassens kultivierte - bis hin zu extremen Formen des Nichterziehens - und dabei die strukturellen Bedingungen der Umwelt idealisierte.



3.1. Die **Theoretiker der Aufklärung** haben in ihrem Bemühen um die **Erziehung zur Vernunft, Moralität, Selbstbestimmung, Disziplinierung der Triebe, ja sogar der Neigungen** sicher eine unbestreitbare Gemeinsamkeit. Der Sinn der Kant'schen und Fichte'schen Anthropozentrik läßt sich zusammenfassen in dem Satz: Der Mensch schafft sich sein Bewußtsein selbst. "Alles aus sich selbst herausbringen" (KANT 1984, S. 27 f.) zeigt den Menschen in einem Verhältnis zur Natur, wie es als typisch für die 3. Etappe der Evolution beschrieben wurde. Noch bedingungsloser als Kant strebt Fichte dem erzieherischen Ziel der Herstellung eines autonomen Bewußtseins entgegen. Den Gipfel seines anthropozentrischen Denkens markieren in pädagogischer Hinsicht seine Reden an die deutsche Nation: "Bis in die Wurzel der Lebensregungen und Bewegungen hinein" (FICHTE 1808 bzw. 1962) und nach einer das menschliche Leben von Anfang bis zum Ende umfassenden Programmatik soll Erziehung erfolgen. Die dazu nötigen Mittel sind anfangs Disziplin und Zucht, sodann die selbstverantwortliche Erzeugung des Bewußtseins von Ich und Welt.

Die Selbstliebe, so wenden Kant und Fichte gegen die Philanthropen ein, stehe als ungebremst naturhaftes Motiv der Erziehung zum sittlichen Individuum diametral entgegen. Im 19. Jahrhundert sind es die Herbartianer, die mehr die instrumentalistisch-imperialistische Seite der Erziehung betonen und offenbar vom Fichte'schen Geist durchtränkt sind. Herbart selbst lieferte die theoretische Basis für den Verlust des natürlichen Zusammenhangs von Ziel und Methode, weil er die Pädagogik arbeitsteilig zwischen Ethik (die die Ziele bestimmt) und Psychologie (die die notwendige Material- und Methodenerkenntnis liefert) aufspaltet. Der antike Begriff der Paideia kannte noch den Zusammenhang von Ziel und Methode und wußte, daß die Methode (Methodos) nicht für beliebige Zielsetzungen geeignet ist. Gerade die Formalstufenlehre Herbarts, die von seinen Nachfolgern Ziller und Rein radikalisiert worden ist, hypostasiert eine für alle Stoffe, Unterrichtsziele und -gegenstände, ja für alle Schulstufen und Schularten gültige Methode. Damit wurde auch in der Schulpädagogik die Tendenz zur Machbarkeit der Erziehung immer stärker wirksam. Die Ordnungs- und Aufsichtsrituale des Unterrichts im späten 19. und auch noch im 20. Jahrhundert fanden in Schulromanen ihre eindrucksvollsten Beschreibungen.

Die Kritik an den angeführten pädagogischen Systemen wächst aus den zu weit getriebenen moralisierenden und "ziehenden" Übergriffen auf die menschliche Natur. Die Überbetonung des moralischen Altruismus zwang das Individuum dazu, zu sehr von seinen Trieben und Neigungen absehen zu müssen. Dabei gehe, so Nietzsche und Freud, die eigentlich vitale Kraft des Menschen verloren. Die zu starke Ausrichtung an Erfordernissen der Zivilisation und der Erwartungen anderer fördert letztlich nur die Anpassung an das Bestehende und verhindert aufgrund der starken Betonung der sozialen Identität die Entwicklung von Ich-Identität (HABERMAS 1976).

3.2. Die **geisteswissenschaftliche Pädagogik** nimmt im Vergleich zur Pädagogik der Aufklärung und zu den im nächsten Punkt noch zu betrachtenden "anti"pädagogischen Systemen eine mittlere Stellung ein.

Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehen von einer **organologischen Entwicklungstheorie** aus, die seit Aristoteles unter dem Begriff der Entelechie bekannt ist. Nach diesem Entwicklungsprinzip strebt alles Natürliche zur Verwirklichung und Vollendung seiner im Keim bereits angelegten Möglichkeiten. Die Pädagogik hat es daher mit der Pflege oder "Kultivierung" des natürlichen Wachstums zu tun, um es zu seiner vollen Entfaltung zu führen. Die Beziehungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zum Neuhumanismus Humboldts deuten sich an: Die harmonisch-proportionierliche Bildung aller im Menschen liegenden Kräfte, so Humboldts Bezeichnung (HUMBOLDT 1956), bringt diese pädagogischen Ziele auf die kürzeste Formel. Die Annahme eines im Menschen liegenden Wesenskerns findet sich schon bei Comenius, hier allerdings noch göttlich gedeutet. Er sieht in der Seele des Menschen eine göttliche Substanz liegen, die der Erziehbarkeit Grenzen setzt, da sie im Machtbereich der Gnade Gottes liegt. "Was sich nicht selbst formt, darf auch von uns nicht geformt werden" (COMENIUS 1960, S. 199).

Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik resp. ihre existenzphilosophische Richtung (Bollnow) kann aufgrund der Unverfügbarkeit des Wesenskerns des Menschen Erziehung nicht beliebig technologisiert werden in dem Sinne, daß bestimmte Ergebnisse gewährleistet oder sicher erwartbar würden. Gerade das, "worauf es ankommt, (ist) der Macht des Erziehens wesenhaft entzogen" (FLITNER 1950, S. 55). Gegenwärtig scheint im Begriff des Menschen als "selbstreferentielles System" (LUHMANN/SCHORR 1979) auf diese Einsicht wieder Bezug genommen zu werden.

Als panromantische Denkart über das Wesen des Menschen" (SCHELER 1962, S. 84) kritisiert Max Scheler die pädagogischen organologisch-harmonisch ausgerichteten Wachstumstheorien. Gerade unter evolutionärer Perspektive wurde oben (Punkte 0. und 1.) die gegenwärtige Zivilisation als Ausdruck des naturhaften Motivs der Selbstbehauptung und der Herrschaft interpretiert und konsequenterweise kann eine unkritische und idealistische Einschätzung der sogenannten "Kultur" nicht akzeptiert werden. Auf dem skizzierten Problemhintergrund sind auch die Voraussetzungen für Humboldts Annahme von den bildenden Kräften der "Weltbezüge", die in ihrer Totalität die höchste Bildung des Menschen ausmachen, nicht mehr gegeben.

Der unbestreitbare Vorteil der organologischen Erziehungstheorie gegenüber der moralisierenden Aufklärungspädagogik liegt in der Annahme einer relativen Unverfügbarkeit des Wesenskerns des Individuums und in der praktischen Konsequenz, dem zu Erziehenden Achtung und Respekt entgegenbringen zu müssen. Gleichzeitig kann jedoch den triebhaften Motiven keine Grenze gesetzt werden, sie "wachsen" organologisch gesehen ebenfalls mit. Entsprechend kann die von Litt auf die Formel gebrachte Dualität von Führen oder Wachsenlassen (LITT 1949) keine Ausgangsposition für Erziehung sein.

3.3. Als extreme Position des bloßen **Wachsenlassens** soll abschließend die Diskussion um die **Antipädagogik** (bes. v. BRAUNMÜHL 1978; v. SCHOENEBECK 1982) und ihnen nahestehende Richtungen unter der Perspektive ihrer Interpretation des Verhältnisses von Natur, Mensch und Zivilisation betrachtet werden.

Erziehung scheint für die Verfechter der Antipädagogik unweigerlich mit Herabwürdigung, Unfreiheit und Verzerrung der menschlichen Natur verbunden zu sein, die die Entwicklung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Kindes systematisch verhindert. Die hier interessierende Frage nach dem Naturverständnis der Antipädagogen offenbart zunächst einmal deren historische Unbekümmertheit. Zwischen den Zeilen enthüllt sich eine naturalistisch-romantische Vorstellung, die dem Menschen eine ursprünglich "gute" Natur attestiert, die sich jenseits gesellschaftlicher Einflüsse gleichsam von selbst entfaltet, wenn man sie nur freundlich genug empfängt und sie gewähren läßt. Implizit wird hier auf das monadologische Entwicklungsprinzip (Leibniz) rekurriert, das die soziale Seite der Ich-Entwicklung zu wenig berücksichtigt. Als einzig "legitimer" Widerstand aus der sozialen Umwelt gelten die hedonistischen, narzistischen Bedürfnisse der Erwachsenen. Das Postulat, Verantwortung für die Erziehung abzulehnen, ist daher nur konsequent: Zur pädagogischen Verantwortung gehörte es nämlich, zu reflektieren und zu bewerten, welche subjektiven und dann natürlich auch welche objektiven kulturellen Ansprüche, Normen und Erwartungen zu Recht bestehen und welche eher abgelehnt werden sollten. Enthebt der Erzieher sich derartiger Reflexionen, liefert es in Wahrheit das Kind der Umwelt aus und gibt damit auch dessen Zukunft preis.

In groben Zügen trifft die vorgetragene Kritik auch auf die Freiheitspädagogik (u.a. Tolstoi, Key, Holt) und teilweise auf antiautoritäre Bewegungen (u.a. Neill) zu. Wenn die Freiheit, so Tolstoi, das einzig tolerierbare pädagogische Kriterium darstellt, bleibt die Beziehung zur Natur zunächst unbestimmt und damit sowohl für ein herrschaftlich-ausbeuterisches als auch ein freundschaftlich-pflegerisches Verhältnis offen. Unter der evolutionären Perspektive sind wir der Natur gegenüber jedoch nicht frei insofern, als wir berücksichtigen müssen, was sie von uns an Fortsetzung ihrer selbst verlangt.

In den drei dargestellten pädagogischen Systemen dominierte ein anthropozentrisches, den Menschen und seine Entfaltungsmöglichkeiten in das Zentrum stellende Denkweise. Die Bedingung der Möglichkeit von Zukunft ist aber zweifellos an die Veränderung eines diesem Denken

Idee: G. Strobel-Eisele

zugrundeliegenden Welt- und Selbstbildes geknüpft, das auch die Richtung und die Strukturen der gegenwärtigen Wissenschaft neu bestimmen muß. Unter **evolutionärer** Perspektive bietet keines der diskutierten Modelle eine ausreichende, alle drei Bereiche - Natur, Zivilisation und Erziehung - umfassende Interpretation.

4. Ausblick

Heute stellt sich uns sehr dringlich die Aufgabe, die Konstellation von Natur, Zivilisation und Erziehung neu zu überdenken und in ein allen drei Dimensionen dienliches Verhältnis zu bringen. (Dazu konnte der vorliegende Beitrag angesichts der Weite des Themas nur stichwortartig und sicher unvollständig einige grundlegende "Bemerkungen" liefern.)

Voraussetzung für die Bewältigung der Aufgabe ist eine Veränderung des theoretischen und praktischen Selbst- und Weltverständnisses, auf das hin Erziehung heute schon ausgerichtet sein sollte. Die Erziehungswissenschaft würde in diesem Sinne ein evolutionär innovatives Potential sein, das evolutionäre "Schübe" vorbereiten könnte. Zu lange hat sich das anthropozentrische Denken und Tun durchgesetzt und schädigende, ja vernichtende Folgen für die Umwelt, die Mitwelt und die Nachwelt gebracht. Die genannten 3 Dimensionen **Umwelt, Mitwelt** (soziales Miteinander der Menschen) und **Nachwelt** (Wirkungen auf die späteren Generationen) können die konstitutiven Bereiche einer Umweltethik sein (vgl. MARCUSE 1969, S. 171-180), an deren Entwicklung die Pädagogik mitarbeiten müßte und auf die sich Erziehung rückbeziehen sollte.

Die verlorengegangene Einheit zwischen Natur, Mensch und Zivilisation bedarf der Rückgewinnung. Die Antike kannte den Begriff der Techne. Techne was das Handwerk der Kunst: Ihre Bildungen wurden von einem Wissen um das **Wesen** der Natur (sowohl der äußeren als auch der inneren) geleitet. Der Handwerker durfte nur etwas "naturgemäßes" schaffen, das in Korrespondenz zur sich schaffenden Natur stand, wobei er sich ihr eher anglich als sie transformierte. Damit waren durch die Natur selbst Grenzen gegeben, "die ihr die Anzahl und die Kraft ihrer Instrumente und das Werk, das sie produzierte, setzten" (VERNANT 1973, S. 266). Auch die Erziehung war Techne, die Kunst der Hervorbringung der menschlichen Natur.

Eine Zivilisation, die sich anschickt, die sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, ungelenkte Kreativität und Spontaneität rationalistisch zu formieren, beschneidet den Menschen in seinen anthropologischen Möglichkeiten und ist daher gegen seine Natur. Gerade der zu sehr am ungeduldigen Machen und Rationalisieren orientierte Wissenschaftsbetrieb zeitigt "entwurzelnde" Erfolge, die letztlich auch zerstörerisch für die menschliche Natur sind, genauso wie es die ziehende Hand des Bauen für die Halme war, von dem zu Anfang die Rede war.

LITERATUR

BATESON, G.: Von den Strukturen hinter den Strukturen. In: Psychologie Heute, 11/1978.

v. BRAUNMÜHL, E.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.

CAPRA, F.: Krise und Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft. In: Lutz, R. (Hg.): Bewußtsein-(R)evolution. Öko-log-buch 2. Weinheim 1983.

COMENIUS, J.A.: Pampaedia. Heidelberg 1960.

ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bern, München 1969.

FICHTE, J.G.: Reden an die deutsche Nation (1808). In: J.G. Fichte: Ausgewählte Werke in sechs Bänden. 5. Bd. Darmstadt 1962.

FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt, Berlin, Wien 1950.

FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. In: ders.: Abriß der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 1953.

GEHLEN, A.: Studien zur Anthropologie und Soziologie. Neuwied, Berlin 1963.

HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt a.M. 1973.

HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1976.

HERBART, J.G.: Allgemeine Pädagogik. Sämtl. Werke in 15 Bde., hg. von K. Kehrbach/O. Flügel, Aalen 1964, Bd. II.

HORKHEIMER, M. / ADORNO, Th.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1969.

HUMBOLDT, W.v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten. In: Anrich, E.: Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt 1956.

KANT, I.: Über Pädagogik. Hg. von H. Holstein, Bochum 1984.

LITT, T.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1949.

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

MARCUSE, H.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1969.

SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1962.

v. SCHOENEBECK, H.: Unterstützen statt erziehen. München 1982.

VERNANT, J.-P.: Arbeit und Natur in der griechischen Antike. In: Eder, K. (Hg.): Seminar: Die Entstehung von Klassengesellschaften. Frankfurt a.M. 1973.

Arnold Köpcke-Duttler

Zur Rechtsethik der Natur

Umwelt und Oikos

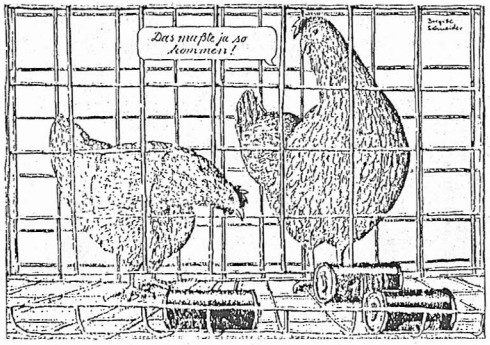
Dorothee Sölles zornige Bemerkung, das Wort **'Umwelt'** sei ein imperialistisches und deshalb zu tilgen (1), kann so verstanden werden: Umwelt wird zum verfügbaren Material, zuweilen zum mechanischen Lebensgetriebe der Menschen der Industriegesellschaft deklariert. Sie gerät zu einer Bezeichnung für Minderungen des Nutzwerts, die dem Material zugefügt werden, zu einer Habe des Menschen, der sich zur Mitte der Weltbewegungen erhebt und zugleich in hybrider Anthropozentrik sich zu einem Massenwesen mit einer nivellierten Lebensführung herabsetzt. Deren Ansprüchen sollen jene Materialien und Energien verfügbar sein, die als Umwelt zusammengefaßt werden, als Verbrauchsgut. "Die menschliche Gesellschaft unserer Tage setzt Preise fest für Dinge, deren Wert zu ermessen sie gar nicht imstande ist. So findet sie auch nichts dabei, Abgas, Abwasser, Abwärme und Abfall im Ressort 'Umwelt' zusammenzufassen mit 'Natur', mit freilebenden Pflanzen und Tieren. Es gibt eben nur Menschen einerseits und 'Umwelt' andererseits. Umwelt ist alles, was der Mensch braucht, was ihn behindert oder bedroht, was er ignoriert" (2). Das von dem Dänen Jens Baggesen (1764 bis 1826) geschöpfte Wort Umwelt (3) ist immer schon auf den Menschen als Mitte und Eigentümer (seiner Umwelt), als Grundsinn aller Lebenszusammenhänge bezogen gedacht. Wer von Umwelt spricht, statuiert gerade, daß er Herr über Leben und Tod sei, leugnet, daß er Leben inmitten von andersartigen, je-eigenen Lebewesen ist, eines, dessen Herrschaft in sich dem Verfall entgegenstürzt und Züge der Menschlichkeit verliert. Hier kann Schwabes Grunderfahrung aufgenommen werden, daß Leben immer als Leben in Beziehungen, in Relationen geschieht; in solchem Gewebe wurzele der Mensch, dessen Raum außermenschliches Leben fülle, den außermenschliches Leben hervorgebracht habe und dem es immer noch Leben gebe (4). Schwabe ruft auf zur Befreiung vom guten Gewissen und will den Blick schärfen für den wirkenden Zusammenhang von Innenwelt und Umwelt und für die Mitschuld der Menschen. Spricht er auch noch von einer der Mit- und Umwelt zugewandten Ethik, die es nicht mehr oder noch nicht gebe, so wird doch Umwelt hier nicht als Objekt menschlicher Verfügungsmacht gedacht; denn einmal achtet er diese zu suchende Ethik, dieses Ethos als Wegweiser in Regionen, wo der Verstand versagt und an seine Grenzen und Selbstverfehlungen stößt, zum anderen ist für ihn das "Umweltgewissen" zugleich das Gewissen vor der Nachwelt.

Die in diesen Andeutungen sich hervorwagende Ethik, die sich nicht einengt auf die Regelung der Innerlichkeit und die Ordnung der Gesinnung und die nicht das Recht als Anleitung der nach außen dringenden und andere Menschen treffenden Handlungen sich entgegensetzt, soll in Gedanken zu einem Eigen-Recht der Mitwelten, der "natürlichen Mitwelt" (Meyer-Abich) bedacht werden.

Ökologisches Recht

Die Selbstvernichtung der Menschheit schon durch die Drohung mit Massenvernichtungsmitteln, der "Geist der Ungleichheit: der Menschenverachtung und Menschenvernichtung" (Werner Maihofer), des Terrors atomarer, biologischer und chemischer Rüstung, die längst in den Weltraum vorgedrungen ist, und die Zerstörung der Natur, der Mitwelten bilden eine Grundbewegung, die den fundamentalen Rechtsgedanken der Solidarität zwischen Menschen und Mit-Welten nicht achtet. Denkt Werner Maihofer die Demokratie als "Ordnung der Brüderlichkeit in Freiheit", Brüderlichkeit als "Füreinanderdasein und Füreinandereinstehen", als Umschaffung der gesellschaftlichen Verhältnisse derart, "daß es in ihnen von ihren 'Mitmenschen' Erniedrigte oder Geknechtete, Verlassene oder Ausgebeutete nicht mehr geben kann" (5), läßt er in der Liebe zum Nächsten mir die Personalität des Anderen mit dem ihm eigenen Recht begegnen, Solidarität als Mitverantwortlichkeit der Gesellschaft für Benachteiligte als Freiheitstat aufgehen, so arbeitet dieser Entwurf von Humanität (Solidarität oder Brüderlichkeit bis hin - in je-eigenen Bewegungen und je-eigener Intensität - zu einer "alle Gesellschaften übergreifenden moralischen Mitverantwortung für die Menschheit im Ganzen") in der Moderne, der Epoche der Industriegesellschaften und Massendemokratien, der Industriezivilisation, in der die Prinzipien der ökologischen Rentabilität, der technischen Effektivität, der Verwundbarkeit von Dingen, ihrer Erniedrigung zu Sachen, der Einsetzbarkeit von Menschen im Fabrikwesen und im Militär dominieren, auch immer gegen sich. Humanität verfehlt sich, wenn sie nicht transzendiert wird hin auf die Grunderfahrung der Relationalität, des umfassenden Übergehens von humaner Solidarität über sich hinaus zu sich (6). Anders gesprochen: **Das Recht des Menschen verfehlt sich gerade, wenn es auf sich beschränkt bleibt, wenn z.B. durch den Umweltschutz in Wirklichkeit nicht die Natur, sondern nur der Mensch geschützt werden soll bzw. 'soziale' und 'individuelle' menschliche Werte** (7). Bezieht sich die Sorge um die Natur weitgehend, wenn nicht ausschließlich auf den Menschen, wird der Umweltschutz zur "Schicksalsaufgabe des modernen Staates" erhoben, präsentiert sich der "ressourcenökonomische und ökologische Interessenschutz", mag er auch von der Erhaltung natürlicher Ressourcen, dem Schutz der Biosphäre, der Ökosysteme, der natürlichen Kreisläufe, der Schonung der Tier- und Pflanzenwelt sprechen, als ein anthropozentrischer (8). Doch wird auch in der Rechtswissenschaft schon danach gesucht, den ausschließlichen Maßstab der anthropozentrischen Bestimmung (Funktionsfähigkeit der Natur zum Nutzen des Menschen, besser: der erobernden und vergewaltigenden Weltökonomie) eine ökozentrische Komponente beizuordnen. "Denn die Natur hat eigenen Stand und eigenes Sein für sich, unabhängig von ihren Funktionen, die sie auch für den Menschen hat. Sie hat damit einen Eigenwert und eine eigene Existenzberechtigung. Es kann nicht nur darum gehen, die

flachen Existenz zu sichern, sondern die Bewahrung der Welt um ihrer selbst willen ist uns aufgegeben. Aufgrund dieses Eigenseins der Natur kann es geboten sein, für die gemachte Umwelt des Menschen vorteilhafte Eingriffe in die Natur auch dann zu unterlassen, wenn diese nur für die Natur, nicht aber für den Menschen Nachteile hätten" (9). Diese Beiordnung scheint ungeklärt und problematisch zu bleiben; sie reicht nicht an jene fundamentale Kritik des Industrialismus und der neuzeitlichen Weltbemächtigung (Welt wird jetzt erst zur Ressource, zum ausnutzbaren Material) heran, die Alfred K. Treml mit einem Ethos des "Seinlassens" (10), einer "Fern- und Systemethik" nicht nur in ihren Schäden begrenzen, sondern überschreiten will. Seinen Gedanken, daß eine "anthropozentrische Moral" zur Zerstörung der menschlichen Gattung führt, daß die "Perfektionierung eines anthropozentrischen Fortschritts" an dem Wahn der Befreiung von der Natur krankt, führe ich dahin weiter, daß der Mensch nicht nur die Eigenheit des anderen und der anderen noch so fernen Mitwelten tolerieren, sondern fördern muß, soll ein irdisches Überleben überhaupt noch gelingen, in sich bilden muß eine "Energie der Gelassenheit" (11). In die Nähe dieses Grundphänomens scheint Heinrich Dauber zu gelangen, wenn ihm die Gerechtigkeit für die "Bereitschaft zu teilen" steht, Frieden für die "Entfaltung der Verschiedenheit", Bewahrung der Schöpfung für das "Gewahrwerden der Verbundenheit" (12). Gelassenheit akzeptiert nicht mehr die neuzeitliche Sonderstellung des Menschen, der das Recht behauptet, die anderen Geschöpfe der Erde zu seinem Vorteil zu nutzen, der sich derart in der Mitte des Kosmos zu stehen wähnt, daß alle anderen Lebewesen, Pflanzen, Mineralien nur auf sein Wohl hin geschaffen sind: "Eigenthumsherr der Erde" (13). So reicht es einem Entwurf des ökologisches Rechts nicht mehr, den Umweltschutz als anthropozentrischen Lebensschutz zu verstehen, dessen Maß und Ziel allein der Mensch ist, der oft eingeengt wird auf die Optimierung der Lebensqualität der heutigen Menschen (14). Die Anthropozentrik des traditionellen Umweltschutzes meint den Egoismus der Derzeitigen und die Einengung des Rechts durch die Nützlichkeitserwägungen der im Kosmos treibenden Menschheit, die in der Zerstörung der Natur ihre eigene Existenz verletzt. So fragt Eser, ob die anthropozentrische Perspektive nicht in Relation gesetzt werden müsse zur Natur als "Wert an sich", ob nicht die Mitwelten um ihrer selbst willen zu schützen seien. Damit will er in einem Entwurf eines ökologischen Rechts nicht die Letztbeziehung der Natur zum Menschen preisgeben, wohl die Egozentrik des Menschen übersteigen, der sich zum Maßstab der Natur erhebt. "Anthropo-relational im Sinne



von diesem seinerseits in ihrer Eigenwertigkeit respektierten Natur: so verstanden wäre Anthropozentrik jedenfalls vor manchem Mißverständnis gefeit" (15). Den anthropozentrischen Funktionalismus abzuweisen heißt nun nicht, die Menschen und die natürliche Mitwelt einem allgemeinen und äußerlichen Maß unterzuordnen; vielmehr **sucht ein ökologisches Recht als ein gebendes Recht die Bewegung der Eigenheit der verschiedenen Lebewesen zu stützen.** Legehennenbatterien z.B. vernichten die Eigenheit der Tiere und sind auch nicht mit einem Hinweis auf die Unvergleichbarkeit von Mensch und Tier, hinter der sich Herrschaft verbirgt, zu legitimieren (16). Der Gedanke, das Tier habe keine Menschenwürde, der Tierschutz gründe in der umfassenden Verantwortung des Menschen für die Mitwelten (17), muß nicht eine Stärkung des menschlichen Egoismus bedeuten. In ihm kann sich auch jenes Eigensein des Menschen hervorwagen, das sich nicht mehr besondern muß gegen ein Allgemeines, sondern sich erst findet in der Öffnung für das Eigensein der anderen Lebewesen. So scheint mir keine Unebenheit vorzuliegen, wenn Spaemann als Eigenes des Menschen seine Fähigkeit, "anderes in Freiheit sein zu lassen", versteht und Meyer-Abich die Eigenrechte der natürlichen Mitwelt in der naturgeschichtlichen Verwandtschaft von Menschen, Tieren, Pflanzen, Erde, Wasser, Luft, Feuer gründet. Bedenkt Meyer-Abich, daß Pflanzen, Tiere, Menschen "eine je besondere Existenz" haben (ich würde eher von einem Recht auf Eigensein und Gemein-Sein sprechen), daß sie am Baum des Lebens wachsen, der Strom des Lebens sie verbindet in ihrer Unterschiedenheit, so geht es um eine Kritik menschlicher Hybris, eines anthropozentrischen Weltbildes, in dem die Menschheit sich zum Maß aller Lebewesen erhebt. "Eigentlich aber ist alles, was von Natur aus mit uns Menschen in der Welt ist, nicht nur unsere Umwelt, sondern unsere Mitwelt. Die natürliche Mitwelt ist nicht nur für uns da, sondern muß auch in ihrem eigenen Eigenwert anerkannt werden" (18). Entspricht den Rechten der natürlichen Mitwelt auf seiten des Menschen die Pflicht, die Mitgeschöpfe zu schonen, so wird die dem Menschen eigene Würde (die aber nicht zur Unterwerfung der Natur genutzt werden darf) als Haltung der Ehrfurcht ausgelegt, als Existenz universaler Verantwortung und herrschaftsfreier Fürsorge. Spaemann behauptet, die Katze wisse nicht, wie der Maus, mit der sie spielt, zumute ist; Eigenheit des Menschen sei eine "exzentrische Positionalität" (Plessner), die Fähigkeit, sich auch von außen zu sehen. Menschenwürde ist dann nicht Selbsterhebung, sondern Lassen des Selbst, zuweilen glückende Selbstlosigkeit, Weigerung, anderen Lebewesen Schmerzen zuzufügen. Die Möglichkeit, diese Ansprüche zu vernehmen und sich selbst gegenüber geltend werden zu lassen, nennt Spaemann mit einem Blick auf Augustinus Gewissen. "Als mögliches Gewissenssubjekt und nur als solches besitzt der Mensch das, was wir Würde nennen. Deshalb und nur deshalb, weil er seine eigenen Zwecke relativieren kann, ist er - wie Kant sagt - Selbstzweck" (19).

Schuld der Maschinenkultur

Die Bildungsaufgabe der Gegenwart geht auf eine Überwindung jenes Menschen, der sich in der Sicherung seiner Rechte auf Erden erschöpft, und auf die Umgestaltung der industrialistischen Weltzivilisation, die ihm diese Eroberung abverlangt. Der Weg dieser Überwindung wird gehalten von der Einsicht in das

Grauen, das die sich selbst bestimmende Menschheit über die Mitwelten verhängt. "Selbstregulierung, Selbstbestimmung, Selbstverantwortlichkeit - dies alles sah vielversprechend aus, als noch etwas anderes da war, das von der Höhe her bestimmte und von der Tiefe her verbot, mahnte und Rat gab - der sich selbst leitende Mensch der Gegenwart beginnt eine Vision voll Grauen zu werden..."(20). Die von dem Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster schon vor einem halben Jahrhundert der Gegenwart abverlangte grundlegende Aufgabe der Erziehung und Selbsterziehung lautet dann, in der Not geboren, in sich das Wissen zu sammeln von dem, was der Mensch den Mitwelten, den Mitkreaturen schuldet, und nach dem Maß dieser Schuld zu handeln, zu schweigen, zu sprechen, einer Schuld, die von dem partikularen Lebensrecht des hybriden Menschen verdrängt ist. Eugen Fink schon hat von der Offenheit des gähnenden Abgrunds gesprochen, dem das Menschengeschlecht "mit der Vehemenz seiner Maschinenkultur" zurase, und angesichts der ontologischen Probleme des endlichen Schöpfertums die Hinfälligkeit und Gebrechlichkeit des Menschen hervorgehoben. Dem praktischen Atheismus, nach dem der Mensch handelt, berechnet, plant, als wäre er allein im Weltall, wirft er die Nächstenliebe, das Mitleid, den "Brudersinn" entgegen, die Weltmächtigkeit aller Lebewesen. "Die Herstellung des Daseins in moderner Politik und Technik ist kein 'Auftrag' des Menschenwesens, den es von irgendeiner übermenschlichen Macht empfängt. Und doch ist diese Herstellung eine Provokation des Seins. Vielleicht ist nur die Welt groß genug, den prometheischen Titanensturm des Menschen zu umfangen - und vielleicht nur die Weltweisheit gelassen genug, die Spiele der Freiheit und zugleich die unverfügbare Schicksalsmacht von Liebe und Tod zu bejahen" (21).

Jedes Recht kann heute seine eigene Begrenztheit bedenken, wenn es diesem Gedanken des Taoismus sich nähert: Wo Recht und Gerechtigkeit notwendig sind, ist das Tao, die "kosmische Harmonie" (Gustav Mensching), verfallen. Das Tao-te-King sagt, daß es Menschenliebe und Gerechtigkeit gibt, wenn das große Tao verlassen wird. Die menschlichen Tugenden noch sind Zeichen des Verfalls des Tao; angesichts der Laster zeigen sich die Tugenden, behauptet sich die Pflicht. Nur auf dem Hintergrund des Unrechts wird das Recht gesetzt. Im Lün-yü spricht der Meister, mit Gerechtigkeit werde Unrecht vergolten, Güte aber in Güte gesteigert. Kritik der Gerechtigkeit und Steigerung aneinander in Güte sind Grundzüge einer Bildung der Gewaltfreiheit.

ANMERKUNGEN

(1) Dorothee Sölle: Lieben und Arbeiten, Stuttgart 1985. Wolfgang Beer und Gerhard de Haan scheiden ökonomisch-technische und ökologische Orientierung, Umwelterziehung und Ökopädagogik. Die letztere wende sich parteilich gegen "ökonomistisch-technische Naturausbeutung", die ihr "entsprechenden Gesellschaftsstrukturen", gegen "sozial-technische Erziehungskonzeptionen" (Vorwort zu Beer/de Haan (Hg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S.9).

(2) Dieter Mollenhauer: Ökologie - das enfant terrible der Biologie. In: Scheidewege 15, 1985/86, S. 128.

(3) s. Gerhard Helmut Schwabe: Umwelt heute, Erlenbach-Zürich/Stuttgart 1973, S. 189 ff.

(4) "Jede organismische Konstruktion steht auf eine für sie eigene Weise mit der Umgebung in wechselseitiger Beziehung. Die Erde wird lebensfeindlich, wenn die Lebensstätten-Vielfalt reduziert wird - und das geschieht ... fortwährend." (Mollenhauer: Ökologie ..., a.a.O., S. 138).

(5) Werner Maihofer: Prinzipien freiheitlicher Demokratie. In: E. Benda/ W. Maihofer/ H.-J. Vogel (Hg.): Handbuch des Verfassungsrechts, Berlin/New York 1983, S. 231.

(6) Gegen die Verdinglichung des Menschen zur Ware Arbeitskraft, zum Verbraucher, Versorgten und Vernutzten postuliert Maihofer - an Rousseau, Kant, Feuerbach und Marx erinnernd, die Selbstbewegung der Humanität: "Dem Anderen als Bruder, als Nächsten, als Mitmenschen zu begegnen und sich auf ihn einzulassen, meint demgegenüber schlicht, daß es im Verhältnis und Verhalten zwischen Menschen zu allererst menschlich zugeht. Daß wir den Anderen so nicht als Nebenmenschen oder gar Gegenmenschen sehen und verstehen, sondern als Mitmenschen." (ebd., S. 229).

(7) Otto Kimminich: Das Recht des Umweltschützers, München ^{2}1972, S. 17.

(8) Rüdiger Breuer: Umweltschutzrecht. In: von Munch (Hg.): Besonderes Verwaltungsrecht, Berlin/New York ^{6}1982, S. 646 f.

(9) Meinhard Steiger: Begriff und Geltungsebenen des Umweltschutzes. In: J. Salzwedel (Hg.): Grundzüge des Umweltrechts, Berlin 1982, S. 9.

(10) Alfred K. Treml: Überlebensethik - Plädoyer für eine Steinzeitmoral. In: ZEP Heft 4/1985, S. 7.

(11) Arnold Köpcke-Duttler: Menschheits-Kultur, Frankfurt 1983, S. 156 ff.; ders.: Pädagogik, Medizin und Rechtswissenschaft im Atomzeitalter, Frankfurt 1984.

(12) Heinrich Dauber: Gerechtigkeit-Frieden-Bewahrung der Schöpfung (Ich danke H.D. für die Überlassung des Manuskripts). Zum Begriff des Natursubjekts, ihres vom Menschen unabhängigen Seins, ihres "geheimnisvollen Von-selbst-Werdens" s. Gernot Böhme: Die Frage nach einem neuen Naturverständnis. In: ders./E. Schramm (Hg.): Soziale Naturwissenschaft, Frankfurt 1985, S. 127.

(13) So Georg Forster; s. Wolf Lepenies: Historisierung der Natur und Entmoralisierung der Wissenschaften seit dem achtzehnten Jahrhundert. In: H. Markl (Hg.): Natur und Geschichte, München/Wien 1983, S. 271; ders.: Die Dynamisierung des Naturbegriffs an der Wende zur Neuzeit. In: J. Zimmermann (Hg.): Das Naturbild des Menschen, München 1982, S. 285 ff.

(14) Zur Kritik eines anthropozentrischen Umweltrechts und Ansätzen ökozentrischen Rechts s. Klaus Bosselmann: Wendezeit im Umweltrecht. In: Kritische Justiz 1985, S. 345 ff. und ders.: Eigene Rechte für die Natur? In: Kritische Justiz 1986, S. 1 ff.

(15) Albin Eser: Ökologisches Recht. In: Natur und Geschichte, a.a.O., S. 361.

(16) Michael Kloepfer: Rechtsprobleme der Käfighaltung von Legehennen. In: Agrarrecht 16, 1986, S. 33 ff.

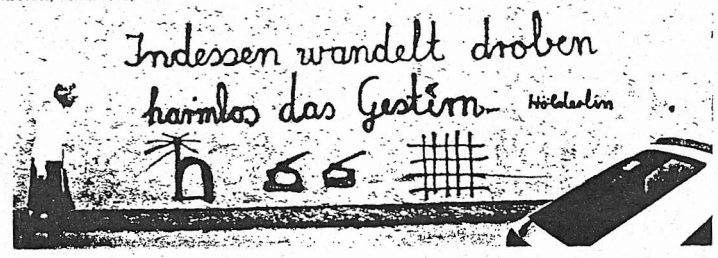
(17) s. v. Mangoldt/Klein/Starck: Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, München 1985, S. 36 (allerdings heißt es hier: "besondere Verantowrtung des Menschen für seine Umwelt").

(18) Klaus Michael Meyer-Abich: Das Recht der Tiere. In: U.M. Händel (Hg.): Tierschutz, Frankfurt 1984, S. 22. Zur "Rechtsgemeinschaft der Natur" s. ders.: Wege zum Frieden mit der Natur, München/Wien 1984.

(19) Robert Spaemann: Tierschutz und Menschenwürde. In: Tierschutz, a.a.O., S. 76.

(20) Friedrich Wilhelm Foerster: Ewiges Licht und menschliche Finsternis, Luzern 1936, S. 84

(21) Eugen Fink: Traktat über die Gewalt des Menschen, Frankfurt 1974, S. 220



Hansjörg Seybold

Schulische Umwelterziehung

Meinungen und Fakten

Vom 6. bis 8. Juni fand in Würzburg der 1. Deutsche Umwelttag statt, den Natur- und Umweltschutzverbände in einer gemeinsamen Aktion ins Leben gerufen haben. Ein Schwerpunkt dieses Umwelttages stellte die Umwelterziehung dar. Unter dem Geleitwort "Ja zum Leben - Mut zum Handeln" sollten "die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung diskutiert und konkrete Wege zur Umsetzung in den verschiedenen Bildungsbereichen verdeutlicht werden" (VOGT 1986, S. 1).

Ausgangspunkt der drei Fachtagungen zur Umwelterziehung im Elementarbereich, in der Schule und in der Erwachsenenbildung war ein Grundsatzreferat zur "Situation der schulischen Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland" von R. Lob, dem Leiter der Zentralstelle für Umwelterziehung an der Universität Essen. Die Situation ist nach Meinung von Lob durch 4 Kennzeichen geprägt:

* Den Beginn einer breit angelegten Integration der Umwelterziehung in sämtliche sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer des allgemeinbildenden Schulwesens.
* Die Gefahr einer harmonischen Naturbeobachtung und -analyse trotz unübersehbarer Konflikte in der Umwelt.
* Eine zu geringe Förderung des direkten Erlebens durch Unterricht.
* Eine kleine Schar engagierter Lehrer gegenüber einer großen Mehrheit uninteressierter Lehrer (vgl. LOB 1986).

Diese Aussagen sind weder begründet noch durch Daten belegt. Damit aber geben sie nur geringe konstruktive Hinweise für jegliches Bemühen um eine Verbesserung der Situation. Deshalb soll im folgenden versucht werden, diese Aussagen durch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen so gerade zu rücken, daß ein schärferes Bild der schulischen Umwelterziehung entsteht.

1. Umwelterziehung in natur- und sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Schulfächern

Ausgangspunkt des Situationsberichts von Lob sind die Bemühungen im Bereich der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sowie der Umterrichtsmaterialien. Nach Auffassung von Lob stehen einem umfassenden Angebot in den Fächern Biologie und Erdkunde nur wenige Ansätze in den sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Fächern gegenüber. Er sieht deshalb einen "Riesennachholbedarf" in diesen Fächern. "Wir stehen vor einer grundsätzlich neuen Phase in der Umwelterziehung: ihre breit angelegte Integration in sämtliche sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer des allgemeinbildenden Schulwesens" (S. 12).

Lehrplananalysen Ende der siebziger Jahre können diese Aussage von Lob untermauern. Eine 1979 von P. Fortride durchgeführte Untersuchung ergab, daß die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Fächer Biologie und Erdkunde etwa 30% Umweltthemen enthalten, während diese Themen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern nur Durchschnittswerte zwischen 2% und 7% haben (vgl. FORTRIDE 1981, S. 173f.). Schulbuchanalysen kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. EULEFELD/BOLSCHO/PULS/SEYBOLD 1980).

Diese Werte haben sich in den letzten Jahren jedoch verändert. Im Rahmen einer bundesweiten Erhebung der Praxis der Umwelterziehung im allgemeinbildenden Schulwesen durch das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel zeigte sich für das 1. Halbjahr 1985 folgende Verteilung der tatsächlich unterrichteten Themen in den untersuchten Fächern:

Tab. 1: Verteilung der Umweltthemen auf Fächer und Klassen (EULEFELD u.a. 1986, S. 7).

Im Fach	Lehrerhäufigkeiten mit Anzahl an Themen 0	1	2	3	4	5-9	Summe	Themenhäufigkeiten absolut
Sachunterricht	6	10	5	-	-	1	22	25
Biologie	34	17	15	3	4	3	76	89
Erdkunde	31	17	10	3	1	2	64	63
Wirtschaft	52	9	7	-	-	-	68	23
Physik	53	14	6	2	-	1	76	37
Chemie	38	19	7	2	3	4	73	74
Technik	33	3	4	1	1	1	43	24
Hauswirtschaft	6	2	1	-	1	-	10	8
Religion	55	16	10	-	-	-	81	36
insgesamt	238	95	62	13	8	15	431	379

Auch bei den unterrichteten Themen liegt das Fach Biologie an der Spitze (89 Themen). Den zweithöchsten Wert hat das Fach Chemie, danach folgt die Erdkunde. Ein Blick auf die Fächer Religion und Wirtschaft/Gemeinschaftskunde zeigt jedoch, daß die Abstände zu Biologie und Erkunde geringer geworden sind. D.h. in diesen Fächern ist mir einer Intensivierung der Umwelterziehung schon in den letzten Jahren begonnen worden. Lediglich das Fach Hauswirtschaft fällt mit einer sehr geringen Anzahl an Themen deutlich ab.

2. Umweltkonflikte und Naturbeobachtung

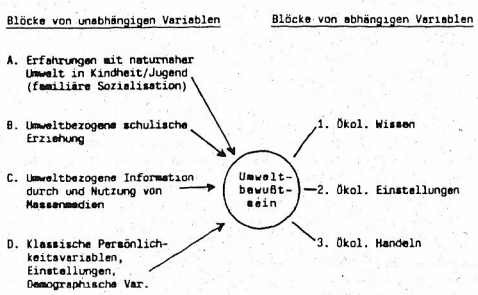
Lob ist zuzustimmen bei seiner Aussage, daß vor allem in den Naturwissenschaften und speziell in der Biologie viele Traditionen im Rahmen der Umwelterziehung eine Renaissance erfahren (Schulgarten, Biotoppflege usw.). So zeigt die bundesweite Erhebung, daß 38% der untersuchten Schulen sich mit der Anlage und Pflege eines Schulgartens, Schulteichs oder Schulwaldes befassen. Auch zeigt eine Zuordnung der erhobenen Themen zu Themenkomplexen, daß die unterrichtliche Behandlung von Ökosystemen in größerer Anzahl geschieht:

Tab. 2: Zuordnung der Themen zu Inhaltsbereichen (EULEFELD u.a. 1986, S. 8).

Themenbereich	Anzahl	Typisches Thema z.B.
Ökosysteme	30	Ökosystem See
Energie	53	Umweltbelastung durch Kraftwerke
Wasser	49	Probleme der Gewässerverschmutzung
Luft	53	Luftverschmutzung und Folgen
Wald	22	Gefährdung des Waldbestandes
Lärm	8	Lärm in unserer Umwelt
Konsum, Müll	20	Konsumverhalten - Umweltproblemstik
Dorf,Stadt,Verkehr	13	Industriestandorte und Umweltschutz
Nahrung	7	Schadstoffe in Nahrungsketten, Nahrungsmitteln
Arbeitsplatz	14	Wirtschaftswachstum und Umweltschutz
Boden,Landwirtschaft Garten	29	Ökologische Probleme der Agrarproduktion
Umweltprobleme in anderen Ländern	26	Dürre im Sahel (Desertifikation)
Globale Umweltprobleme	55	Christliche Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt; Chemie und Umwelt.

Ob jedoch die mit Ökosystemanalysen verbundene "harmonische Naturbetrachtung" eine Gefahr für die Umwelterziehung darstellt, ist sehr zu bezweifeln. Literaturanalysen sowie empirische Untersuchungen weisen eher auf das Gegenteil hin. H.J. Fietkau sieht bei seinem Versuch, Entstehungsbedingungen für neue Werte aufzeigen zu können, lediglich im **handlungstheoretischen Ansatz** eine Chance. Drei Klassen von Aufgaben sind es, nach Fietkau, die sich Menschen stellen. Einfache Alltagsaufgaben (z.B. Autofahren) und komplexe Aufgaben, deren Problemstrukturen klar erkennbar sind (z.B. Rechenaufgaben), können durch reflektorisches bzw. rationales Handeln gelöst werden. Ökologische Probleme dagegen sind hochkomplex. "Die Umweltkrise und die ökologischen Probleme drängen sich den Menschen auf; der einzelne Mensch ist jedoch überfordert, die damit in Zusammenhang stehenden Fragen, Probleme und Lösungsmöglichkeiten angemessen zu verarbeiten. Da Umweltprobleme und ökologische Fragen in die Handlungsstrukturen des Einzelnen eingreifen, er aber die Problemlage nicht rational bewältigen kann, ist er zur Entwicklung von Wertvorstellungen gezwungen, die für ihn handlungsleitenden Charakter haben und umweltpolitische Bewertungen ermöglichen" (FIETKAU 1984, S. 71).

Gestützt wird dieser Erklärungsansatz durch eine Untersuchung von Langeheine/Lehmann, die in einer empirischen Untersuchung durch Befragung von 1100 Erwachsenen zwischen 16 und 40 Jahren im Raum Kiel und Berlin versucht haben, die **Herkunft des Umweltbewußtseins** zu ermitteln. Im einzelnen wurde der Einfluß folgender Variablen auf das Umweltbewußtsein untersucht (LANGEHEINE/LEHMANN 1986):



Die Untersuchung erbrachte u.a. folgende Ergebnisse:

* Die ökologischen Kenntnisse von Personen hängen von ihrer Ausbildung ab. Das heißt, je länger die Person die Schule besuchte und je qualifizierter ihr Abschluß war, desto mehr Wissen über ökologische Systeme und über Umweltprobleme besitzt sie.
* Umfassende ökologische Kenntnisse bewirken jedoch nicht automatisch ein großes Umweltengagement.

Langeheine/Lehmann unterscheiden zwischen Handeln im häuslichen Bereich und verbal-öffentlichem Handeln und halten fest: "Auf die Gefühle und das ökologische Handeln im eigenen Haushalt hat die bessere Schulbildung überhaupt keinen Einfluß. Dagegen gibt es einen mittelmäßig hohen direkten und indirekten Einfluß auf das verbal-öffentliche Handeln. Absolventen höherer Schulen vertreten ihre positiven Meinungen über Umweltschutz aktiver in ihren Kreisen als andere. Sie nehmen häufiger an umweltschutzbezogenen kommunalen Aktionen teil und wählen ihre Parteien nach ökologischen Gesichtspunkten" (S. 125). Im häuslichen Bereich beeinflußt - so ein weiteres Ergebnis - die direkte Erfahrung mit der Natur (z.B. der pflegliche Umgang mit Lebewesen in der Jugend) das Handeln (vgl. S. 127).

In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse einer Untersuchung von H. Döring über Einstellungswerte zur Umwelt:

1. "Je stärker die persönliche Existenzbedrohung eingeschätzt wird, desto sensibilisiertere und 'verzichtsbereitere' Einstellungen sind zu registrieren" (DÖRING 1978, S. 93).
2. "Die direkte Begegnung in und mit der Natur sowie gern angenommener Biologieunterricht fördern das Interesse und die Sensitivierbarkeit gegenüber der Umweltproblematik" (S. 88).

Beide Untersuchungen lassen klar erkennen, daß das Erleben der Natur und der pflegliche Umgang mit Lebewesen in der Kindheit zur Entwicklung von Werten beitragen, die handlungssteuernd wirken. Sie sind also notwendige Elemente der Umwelterziehung auf dem Wege zu einem ökologisch verantwortlichen Handeln.

3. Handlungsorientierung im Unterricht

Die dritte Aussage von Lob in seinem Situationsbericht stellt seine Kritik an der zu geringen Handlungsorientierung der schulischen Umwelterziehung dar: "Und was immer wir pädagogisch, didaktisch und psychologisch räsonnieren mögen, kein Weg führt an der schlichten Erkenntnis vorbei, daß unsere Schule zu wenig das direkte Erleben fördert, den Gebrauch der Sinne, das eigene Entdecken alles Lernens benutzt. Es gibt kaum ein eigenes Herstellen, Pflegen und Schützen" (LOB 1986, S. 13).

Zunächst einmal erstaunt es, daß Lob hier von "Pflegen" und "Schützen" spricht, obwohl er im vorhergehenden vor der "Gefahr harmonischer Naturbeobachtung" gewarnt hat. Doch unabhängig von diesem Widerspruch kann diese Kritik in ihrer Pauschalität nicht aufrechterhalten werden. Bei der bundesweiten Erhebung der Praxis der Umwelterziehung ist auch der Frage nach der Handlungsorientierung des Unterrichts nachgegangen worden. Unterschieden wurden drei Aspekte von Handlungsorientierung:

* Die Schulen gestalten den Lernprozeß durch **Aktivitäten**
* Als Ergebnis des Unterrichts entstehen **Produkte**
* Schüler arbeiten mit **Experimentiermaterialien** (zB. Untersuchungskästen)

Auf der Basis dieser Aspekte konnte "Handlungsorientierung" nach 3 Ausprägungsgraden differenziert werden. "Volle" Handlungsorientierung liegt vor, wenn im Unterricht Aktivitäten **und** Produkte des Lernens vorkommen. Sind Aktivitäten **oder** Produkte erkennbar, wird von "partieller" Handlungsorientierung gesprochen. Wenn Schüler Experimentiertmaterialien verwenden, kann man noch von einer geringen Handlungsorientierung sprechen.

Tab. 3: Anteil handlungsorientierter Themen (EULEFELD u.a. 1986, S. 17).

Handlungsorientierung voll	partiell	Experimentiermaterialien
14,5%	43,8 %	28,5 %

Diese Zahlen weisen eindrücklich darauf hin, daß Handlungsorientierung in der Umwelterziehung offentlichtlich kein leeres Postulat zu sein scheint. Zwar ist "volle" Handlungsorientierung nur bei 14,5% der Themen realisiert, jedoch weisen immerhin ca. 44% der Themen entweder Aktivitäten der Schüler (z.B. Feldarbeit, Befragung usw.) oder Produkte auf (Schulgarten, Photodokumentation, Zeitungsartikel usw.). Auch die 28% Themen, bei deren Bearbeitung Schüler Experimentiermaterialien verwenden, gewinnen an Bedeutung, wenn man berücksichtigt, daß diese Zahlenangabe ein Gesamtwert aller erhobenen, d.h. auch sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer ist.

Ein wesentlicher Grund für die unzureichende Umwelterziehung in der Schule ist für Lob der Lehrer: "Nach meinem Eindruck steht einer kleinen Schar von sehr engagierten Pädagogen eine Mehrheit entgegen, die sich einfach nicht interessiert für unsere Fragen. Sie sind zu keiner Sonderleistung und zu keinem Engagement zu bewegen" (LOB 1986, S. 13).

Die pauschale Verurteilung des Lehrers als Person vernachlässigt etwas leichtfertig die Möglichkeiten, die ein Lehrer innerhalb der Rahmenbedingungen des Schulsystems hat. An zwei dieser Bedingungsfaktoren soll abschließend gezeigt werden, in welcher Weise institutionelle Abhängigkeiten den Lehrer in seinem umwelterzieherischen Handeln hemmen können.

Im Rahmen des Schulsystems hat Lehrerfortbildung die Funktion, Lehrer mit Neuerungen, die an die Schule herangetragen werden, vertraut zu machen. Eine Fragestellung der bundesweiten Untersuchung der Praxis der Umwelterziehung versuchte zu erfassen, in welcher Weise dieser Aufgabe bzgl. Umwelterziehung nachgekommen wurde. Dabei ergab sich folgendes Ergebnis:

* In den letzten 3 Jahren haben von 431 befragten Lehrern 78 an einer bis drei Fortbildungsveranstaltungen zur Umwelterziehung teilgenommen (EULEFELD u.a. 1986, S. 20).

Diese geringe Anzahl scheint zunächst Lob recht zu geben. Doch zeigt schon ein erster Blick in den jüngsten "Bericht über Aktivitäten der Umwelterziehung in Bund, Ländern und überregionalen Institutionen" des Umweltbundesamtes, daß eine Ursache für die geringe Beteiligung an Lehrerfortbildung das **geringe Angebot** ist. So heißt es z.B. für das Land Niedersachen in diesem Bericht: "1982 wurden sechs Kurse, 1983 neun Kurse durchgeführt und für 1984 sind ca. 15 Kurse geplant" (UMWELTBUNDESAMT 1984, S. 54).

Neben der Lehrerfortbildung erwiesen sich in der bundesweiten Untersuchung institutionelle Bedingungen wie Lehrpläne, Verordnungen und Erlassse, Schulbuchgenehmigungsverfahren, das Fachlehrerprinzip und auch die Elternrechte als Faktoren, die die Arbeit des Lehrers, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße, beeinflussen. Je höher diese institutionellen Normierungen von den Lehrern empfunden werden, desto geringer ist auch die Anzahl der Stunden, in denen im Rahmen der Umwelterziehung außerhalb der Schule gearbeitet wird.

Handlungsspielraum des Lehrers sehr begrenzt ist, kann nicht völlig von der Hand gewiesen werden, daß die Interessen des Lehreres in den Bereichen von größerer Bedeutung sind, in denen mehr als ein alltägliches Engagement gefordert wird. Ebenso offensichtlich ist aber schon anhand von ein paar ausgewählten Ergebnissen unserer Untersuchung zu erkennen, daß ein wenig fundierter und pauschalisierender Situationsbericht zur Umwelterziehung als Ausgangspunkt für innovative Bemühungen unzureichend ist.

LITERATUR

DÖRING, H.: Verantwortungsbereitschaft für Leben, Umwelt, Zukunft als curriculare Bedingung. Eine Einstellungsuntersuchung und Kriteriensammlung. Diss., Gesamthochschule Kassel 1978.

EULEFELD, G./BOLSCHO, D./PULS, W./SEYBOLD, H.: Umweltunterricht. Köln 1980.

EULEFELD, G./BOLSCHO, D./ROST, J./SEYBOLD, H.: Schulische Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Zwischenbericht über eine empirische Studie. Kiel (IPN) 1986 (polyk.).

FIETKAU, H.J.: Bedingungen ökologischen Handelns. Weinheim 1984.

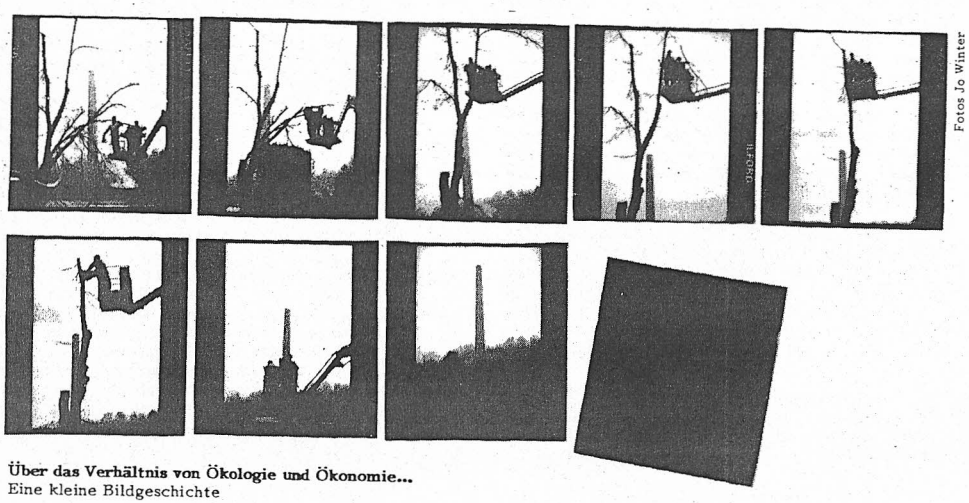
FORTRIEDE, P.: Umwelterziehung in der Sekundarstufe I. Eine vergleichende Bestandsaufnahme. In: Geographie im Unterricht 4/1981, S. 173-177.

LANGEHEINE, R./LEHMANN, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. Kiel (IPN) 1986.

LOB, R.E.: Zur Situation der schulischen Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Informationen der Zentralstelle für Umwelterziehung, 23/1986, S. 11-14.

VOGT, B.: Umwelterziehung auf dem 1. Deutschen Umwelttag in Würzburg, Juni 1986. In: Informationen der Zentralstelle für Umwelterziehung, 23/1986, S.1.

UMWELTBUNDESAMT : Bericht über Aktivitäten der Umwelterziehung in Bund, Ländern und überregionalen Institutionen. Berlin 1984.



Fotos Jo Winter

Über das Verhältnis von Ökologie und Ökonomie...
Eine kleine Bildgeschichte

G. Matern

Tschernobyl – Wackersdorf – und das Ende?

Foto Doris P. Weinreich

Liebe Rothenburger, liebe Gäste, liebe Mütter, liebe Kinder!*

Gerade Euch Kindern möchte ich zuerst Mut machen mit einem Märchen, das ihr sicher kennt, Mut machen gegen die Angst der letzten Wochen und Monate. Denn Angst, wenn man nicht weiß, was kommt, und wenn man nichts machen kann, ist doch etwas ganz Scheußliches.

Wenn ich als Arzt Kindern eine Wunde säubern oder gar nähen muß, versuche ich, ihnen ein bißchen die Angst zu erleichtern, indem ich irgendeine Geschichte erzähle. Und natürlich erkläre ich auch immer ganz genau, was als Nächstes kommt.

Also, den Kindern erzähle ich erst mal etwas - und dann spreche ich mit den Erwachsenen über das, was jetzt als Nächstes zu tun ist.

In dem Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein warnt die Mutter ihre Kinder vor dem bösen Wolf. Doch der verstellt seine krächzende Stimme mit Kreide und kann so die Geißlein überlisten und auffressen. Nur das jüngste fand die Mutter noch im Uhrenkasten versteckt. Der Wolf aber lag schnarchend im Garten. Da holte sie schnell Schere, Nadel und Faden, schnitt dem Wolf den Bauch auf und fand ihre Kinder noch am Leben. Die Geißlein suchten Wackersteine, stopften sie in den Wanst des Untiers und die Mutter Geiß nähte alles wieder zu. Als der Wolf dann Durst bekam, stürzte er über den Brunnenrand und ertrank.

Nun könnte ihr Kinder mal überlegen, wo es überall solche Wölfe gibt, die uns mit verstellter Stimme überlisten wollen? - Und wie man das erkennen kann.

Für die Großen zitiere ich jetzt aus dem Aufsatz "Kommt Zeit, kommt Unrat", den Jürgen Dahl 1977 in der Zeitschrift "Scheidewege" veröffentlichte: *"Wenn einer Kreide frißt, muß das noch nicht heißen, daß er ein Wolf ist - aber Kreide ist Kreide, und wer sie in den Mund nimmt, hat mit dem Argwohn zu rechnen, daß etwas beschönigt werden soll, was so schön nicht ist. Einst hieß die Atomenergie 'Atomenergie' und die Atomkraftwerke hießen 'Atomkraftwerke'. Als man merkte, daß dies die Geißlein ängstigte, kaufte man Kreide und sprach fortan von 'Kernenergie' und 'Kernkraftwerken'. 'Atom' - das reimte sich auf Hiroshima und Nagasaki, 'Kern' hingegen hat etwas anheimelnd Verläßliches, etwas von standfester Würde, und wer daran zweifelt, macht sich gleich verdächtig, ein loser Vogel zu sein, der Würde und Verläßlichkeit nicht zu schätzen weiß. In den 'Kern'-Kraftwerken gibt es (auch dies hat die Kreide bewirkt), wenn es einen Unfall gibt, keinen Unfall, sondern nur einen 'Störfall' ... Den Geißlein soll es fein und lieblich klingen wie die Stimme von Mutter Geiß" (DAHL 1977).*

Radioaktive Verseuchung ist unbegrenzt in Raum und Zeit

Heute vor fünf Monaten explodierte in Tschernobyl ein Atomreaktor. Ganz Mitteleuropa wurde für un-

menschlich lange Zeit massiv radioaktiv verseucht und wir wissen nicht, welchen Schaden an der Schöpfung der Mensch angerichtet hat.

Wir wissen, daß

1 g Jod-131
1,5 g Strontium-90 und
300 g Caesium-137 ausreichten,

um die Hoffnung des gerade auflebenden Frühlings in Angst vor noch mehr Krankheit, Leid und Tod zu verdrehen; um Wiesen, Wald und Spielplätze an diesen solang ersehnten Mai-Sonnentagen zur unbegreiflichen Gefahr werden zu lassen; um das Hauptnahrungsmittel unserer Kleinkinder und Säuglinge - die Milch - heimtückisch zu vergiften.

Aber die Verantwortlichen der Strahlenschutzkommission nahmen Kreide in den Mund, um uns abzulenken mit einem babylonischen Gewirr von Grenzwerten, Verharmlosungen und gar Vorwürfen.

Vorwürfen an Rußland - wegen mangelnder Informationen; Vorwürfen an Warner hier bei uns wegen Kompetenzüberschreitung und Panikmache; Vorwürfen an alle - wegen mangelnden Vertrauens in die Zumutbarkeit eines Restrisikos, welches ins Zentrum allen Lebens zielt und alles Leben gefährdet.

Ich drehe diesen Vorwurf um und fordere die verantwortlichen Politiker in München auf, ihre mehlbestäubten Pfoten der Verharmlosung von den Ergebnissen medizinischer Untersuchungen zu nehmen. Untersuchungsergebnisse, welche beweisen können, daß Radioaktivität aus dem Normalbetrieb unserer Atomkraftwerke zu schwerwiegenden Mißbildungen an Neugeborenen geführt hat; Untersuchungsergebnisse, die angeblich aus Datenschutzgründen unter Verschluß gehalten werden.

Das bayerische Staatsministerium für Landesentwicklung und Umweltfragen hat nämlich im September 1984 eine Studien von zwei Ärzten (Th.A. ANGERPOINTER/E. MROZIK 1984) herausgegeben, die sich mit Kindersterblichkeit, kindlicher Tumor- und Fehlbildungshäufigkeit in Bayern unter besonderer Berücksichtigung kerntechnischer Anlagen befaßt. Hier wurden in mühevoller Arbeit Daten aus allen bayerischen Kinderkliniken, auch über die Mißbildungshäufigkeit neugeborener Kinder von 1968 bis 1980, geordnet nach Postleitzahlen und Jahrgängen, zusammengetragen und ausgewertet. Mißbildungen an Neugeborenen ermöglichen direkte Schlüsse auf Störungen in der Schwangerschaft, z.B. durch Radioaktivität aus Atomkraftwerken. Die Studie allerdings kommt zu dem abschließenden Ergebnis: "Es zeigte sich eine rückläufige Tendenz der Mißbildungshäufigkeit lebend geborener Kinder in den 70-iger Jahren."

Was steckt hinter diesem wohlklingenden Satz? Peter Kafka, ein Physiker am Max-Planck-Institut in Garching argwöhnt zu Recht, daß in der Abwindrichtung des ersten Atomblockes in Gundremmingen von 1968 bis 1978 **jährlich** mehr als 900 Kinder zusätzlich mit Mißbildungen geboren wurden, als nach dem langjährigen Durchschnitt zu erwarten war. Das sind fast 10.000 Kinder- und Familienschicksale, aber diese Zahl erscheint natürlich so deutlich nirgends in der Studie. Im Gegenteil, die vorangestellte Zusammenfassung beeilt sich mit geflissentlichen Beteuerungen, daß "ein Zusammenhang mit bestehenden kerntechnischen Anlagen nicht zu erkennen" sei.

Der Herausgeber, das Ministerium also, hat nämlich mit perfekter Perfidie die zeitliche und räumliche Betrachtung ausgedehnt und so den offensichtlichen Zusammenhang verwischt, der zwischen dem radioaktiven Ausstoß aus Gundremmingen und 10.000 schwer mißgebildeten Kindern auftauchte.

Und zum Zeitpunkt der Veröffentlichung war ja dieses Atomkraftwerk Gundremmingen schon stillgelegt, also keine bestehende Anlage mehr. Wer spürt hier nicht den Kreidegeschmack im Mund?

Wiederholten Bitten um Aufklärung dieser Wahnsinnsbilanz wurden bisher mißachtet. Es beschämt mich zutiefst, daß andere Völker herablassend kritisiert werden, während in unserem viel gelobten Bayern mit seiner ach so 'sauberen Kernenergie' derartig drängende Fragen nicht geklärt werden. Oder drängt etwa das Schicksal von 10.000 Kindern nicht?

Wenn aber weder dies noch Tschernobyl Konsequenzen hat, dann müssen wir das Recht auf Unversehrtheit unserer Kinder und Kindeskinder den habgierigen Wölfen entreißen und in eigener Verantwortung wahrnehmen und erhalten.

Mütter dürfen Leben weitergeben, das ihnen seit der Schöpfung anvertraut wurde. Müssen sie nicht für dieses Leben sorgen? Wer also will ihnen das Recht nehmen, sich um eine bewahrbare Welt für ihre Kinder zu kümmern? Wolfgang Borchert schrieb dazu 1947:

"Sag NEIN!
Du. Mutter in der Normandie und Mutter in der Ukraine, du, Mutter in Frisko und London, du, am Hoangho und am Mississippi, du, Mutter in Neapel und Hamburg und Kairo und Oslo - Mütter in allen Erdteilen, Mütter in der Welt, wenn sie morgen befehlen, ihr sollt Kinder gebären, Krankenschwestern für Kriegslazarette und neue Soldaten für neue Schlachten, Mütter in der Welt, dann gibt es nur eins:
Sagt NEIN! Mütter, sagt NEIN!" (BORCHERT 1947)

Wenn Frauen nicht so technikbegabt sein sollen, dann wollen sie auch nicht so technikgläubig und fortschrittshörig sein: Contergan, Dioxin, Agent orange, Challenger, Harrisburg - Windscale, Gundremmingen, Tschernobyl - Wackersdorf. Die Karten der Macht- und Geld-Besessenen sind gemischt: die Lotterie hat begonnen.

Aber es gibt keine Null-Fehler-Technologie, keinen unfehlbaren Menschen, keine sicheren Transportwege und wohl auch kein sicheres Endlager für all den radioaktiven Giftmüll, den wir schon angehäuft haben.

Wir brauchen nicht noch mehr Wissen, noch mehr Technik, noch mehr Staatssicherheitsdienste und noch mehr Konferenzen in Wien oder sonstwo, sondern wir müssen jetzt **innehalten** und **nachdenken.**

Radioaktive Verseuchung ist unbegrenzt in Raum und Zeit.

Schon jetzt haben wir zig Generationen auf Gedeih und Verderb zu gnadenlosen Wächtern unsinniger und gefährlicher Abfälle degradiert. Wehe, wenn auch nur 1 Kilogramm des tonnenweise angehäuften Plutoniums frei wird. Es reicht, um die Menscheit auszurotten. Aber: Wir haben die Erde nicht nur von unseren Vorfahren ererbt, sondern auch von unseren Kindern geliehen.

Wie damals bei der unseligen Judenverfolgung darf und kann keiner sagen, er habe nichts gewußt. Radioaktive Verseuchung ist unbegrenzt in Raum und Zeit.

Aber unsere Manager in Politik und Wirtschaft verheißen uns und aller Welt die Endlösung des Atomkraft-Rest-Risikos durch deutsche Gründlichkeit. Welch ein Hochmut.

Was aber werden wir hier tun?

Wir werden innehalten und nachdenken, ob wir weiter so viel Energie vergeuden dürfen und müssen: Wir Industrienationen verbrauchen mit 26% der Weltbevölkerung 81% der Weltenergie. Wir werden nachdenken, ob wir weiter ohne Katalysator und mit mehr als 100 Stundenkilometer durch eine immer weiter zubetonierte Landschaft rasen wollen, ob wir wirklich das meiste Waschpulver und Warmwasser einer gewissenlosen Werbung opfern wollen.

Wo sind unsere Götzen?

Wir werden uns unsere Angst nicht abwiegeln lassen, denn wir brauchen sie als Triebfeder einer menschenwürdigen Zukunft. Wir werden uns nur dann beruhigen lassen, wenn die Ursache dieser Angst beseitigt wird. Wir werden Widerstand leisten aus Verantwortung für das Leben. Widerstand gewaltfrei - phantasievoll - kompromißlos; Widerstand gegen die Götzen der technischen Machbarkeit.

Widerstand gegen die Vergeudung sinnloser Milliarden mit Atomtechnologien aus der Steinzeit der Ideen.

Widerstand für die Erhaltung von Land und Leben, von Wasser, Luft und Boden.

Als Arzt bin ich angewiesen und dankbar für jedes Vertrauen, daß mir der Einzelne entgegenbringt. Ich fürchte aber, daß wir unseren Politikern unser Pauschalvertrauen entziehen müssen, wenn sie nicht Wege finden, ihre Verflechtung mit der Wirtschaft zu lösen.

Spätestens seit Tschernobyl täuscht uns keiner mehr mit kreidegeschönten Verharmlosungen der Atomtechnik. Unsere **Ohren** sind **hellhörig** geworden. Unsere **Augen** sehen jetzt **klar**. Wir erkennen in den Mundwinkeln der Manager die Kreidereste der angeblichen wirtschaftlichen Notwendigkeit.

Und selbst das weißeste Mehl der Rechtsstaatlichkeit auf den CS-vergifteten Tatzen der Wasserwerfer im Taxöldener Forst wird dem bösen Wolf nicht mehr viel nützen. An den Wackersteinen aus Wackersdof wird er über den Brunnenrand stürzen, und die Geißlein trauern ihm nicht nach.

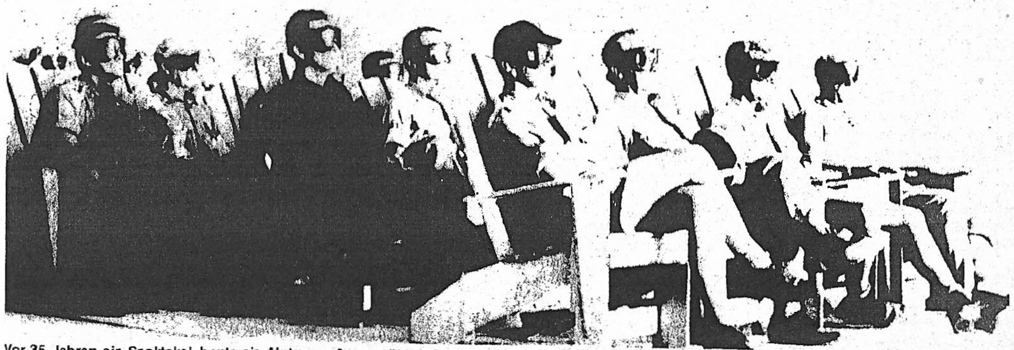
LITERATUR

ANGERPOINTER, Th.A./MROZIK, E.: Kindersterblichkeit, kindliche Tumor- und Fehlbildungshäufigkeit in Bayern unter besonderer Berücksichtigung kerntechnischer Anlagen. (Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Landesentwicklung und Umweltfragen; I A 9-5/72 644) München 1984.

BUND NATURSCHUTZ in Bayern e.V., Landesverband für Umweltschutz, PM 40/85: Waldsterben und Kindesmißbildungen durch Kernenergie (Bestelladresse: 8 München, Schönfeldstr. 8).

DAHL, J.: Auf Gedeih und Verderb; Kommt Zeit, kommt Unrat. In: Scheidewege. Ebenhausen 1977.

* Rede gehalten am 27.9.1986 in Rothenburg o.d.T. anläßlich einer Demonstration gegen Atomkraft, organisiert von der Frauengruppe 'Frauen gegen Atom' (leicht überarbeitet).



Vor 35 Jahren ein Spektakel, heute ein Alptraum: Ausgewählte Offiziere und Zivilisten verfolgen 1951 einen amerikanischen Atombombentest aus rund 20 Kilometern Distanz.

Umfrage:

Umfrage:

PÄDAGOGIK UND IHRE POLITISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN IM SCHATTEN VON TSCHERNOBYL

Die Katastrophe im Atomzentrum von Tschernobyl hat viele Menschen des europäischen Kontinents nicht nur um den Genuß des Frühlings im Jahr 1986 gebracht. Bei vielen erschütterte sie nachhaltig, was bisher unhinterfragt galt: den Glauben an den uneingeschränkten Fortschritt der Industriegesellschaft, an die Beherrschbarkeit jedweder technischen Entwicklung, an die Machbarkeit von Zukunft. Bei den Eltern ging das "Geh aus dem Gras!" "Komm aus dem Sandkasten" ebenso schwer über die Lippen wie bei den Pädagogen und Didaktikern, die eben dabei waren, sich auf die Wahrnehmung durch alle Sinne rückzubesinnen, die Natur als erfahr- und erfühlbare zu betonen. Mißtrauen gegenüber der unmittelbaren Sinneswahrnehmung, gebrochenes Schönheitsempfinden, Unsicherheit über das richtige Verhalten, Angst aufgrund der realen Gefährdung, Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühle – oder Verleugnung und Verdrängung, sie sind zu bestimmenden Faktoren in dieser Zeit nach Tschernobyl geworden.

Diese Verfaßtheit muß Pädagogen zutiefst herausfordern, im Kern ihrer Aufgabenstellung treffen. Sie fordert aber ebenso die Kulturpolitiker heraus, die letztendlich die Rahmenbedingungen für (institutionalisiertes) pädagogisches Arbeiten vorgeben.

Um zu einer breiten Diskussion dessen beizutragen, was für eine lebenswerte Zukunft von Seiten der Pädagogik zu tun sei, auf was sich ökologische Bildung als Reflexion des gesellschaftlichen Bezugs zwischen Mensch und Natur vorrangig zu konzentrieren habe, wenden wir uns mit der Bitte an Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politiker, uns in einem kurzen Statement diejenigen pädagogischen bzw. politischen Kategorien oder Konzepte zu benennen, die ihrer Meinung nach in der derzeitigen Situation besonders beachtet werden sollten, die pädagogisches Handeln zukunftsträchtig werden lassen.

J.W.

Bewußtseinsbildung und die Halbwertzeit des Gedächtnisses

Das Ende des Atomzeitalters wird kommen, entweder als Ende der Illusion von der 'friedlichen Nutzung' der Atomenergie, oder als Katastrophe der Katastrophen.
Bewußtseinsbildung muß desillusionierend wirken: Das Faktum der Unberechenbarkeit von Risiko und Wirkung muß entnebelt, ans Licht gebracht werden. Die grenzenlose Verantwortungslosigkeit gegenüber den Nachgeborenen muß aufgedeckt sein.
Das kollektive Bewußtsein der Menschen bildet sich mit herzzerbrechender Langsamkeit. Die Halbwertzeit des Gedächtnisses ist von überraschend kurzer Dauer.
Die Atombombenversuche vom Anfang der fünfziger Jahre in den Staaten Utah, Nevada, USA, haben ähnliche Wirkungen mit sich gebracht wie der Unfall von Tschernobyl,- Wirkungen, die z.T. verfolgt und dokumentiert worden sind. So hat der Atomphysiker Sternglass den Zusammenhang von Geburtsdatum und mangelhaften Schulergebnissen mit dem Einfluß des radioaktiven Jod-131 auf die Hirnanhangdrüse von Säuglingen erklärt. Aber diese Vorgänge scheinen, nur dreißig Jahre später, vergessen zu sein.
Es ist, als ob die kriegerische von der 'friedlichen' Atomenergie abgeschottet sei.
Obwohl wir es selbstverständlich mit einer Kontinuität von Katastrophen zu tun haben.
Man muß die Zusammenhänge zeigen.
Man muß die Erinnerung bewahren.

Helmut SCHREIER, Hamburg

Ist Tschernobyl wirklich eine Wende?

Ist Tschernobyl wirklich eine Wende? Ist nicht schon (fast) alles vergessen, sind nicht Versuche wie dieser, die Erinnerung wach zu halten - gegen die Interessen der Profiteure und gegen die Verdrängungsmechanismen des Alltags - hilflos?
Was wurde denn aus der Titanic oder den Millionen Toten der beiden Weltkriege. Es ist leider nur vergeblich, auf den Lerneffekt der Katastrophen zählen zu wollen. Nur die aus kontinuierlicher Arbeit und sozusagen 'von unten' gewonnene Überzeugung hält durch - auch gegen die Stationierung der Raketen, auch gegen den Anschluß Brokdorfs ans Netz und darüber hinaus. Vielmehr solide Arbeit - Projekte, Lernen in Formen, die den Schüler als Subjekt ernst nehmen - und ohne die Notenpeitsche - das war die Antwort auf die drängenden Fragen vor Tschernobyl und das bleibt sie auch danach. Anders und für die, die es anders machen, war Tschernobyl nicht der GAU mit der Verseuchung von Abermillionen Menschen, sondern bloß ein pädagogisch nutzbares Strohfeuer.

Horst SPEICHERT, Wiesbaden

Tschernobyl ist nicht pädagogisch zu bewältigen

Pädagogik nach Tschernobyl - diese Frage ist für mich nicht leicht zu beantworten: Tschernobyl war nicht die große Wendemarke in meinem Leben oder auch nur in diesem Jahr. Zum einen war mir wie den meisten schon lange bewußt, daß so etwas geschehen könnte oder müßte.

Angst, Schrecken, dann das sich Arrangieren und Leben damit liegen schon viel weiter zurück. (Ich erinnere mich noch deutlich an die schlaflosen Nächte, die mir als etwa Elfjährige die Lektüre eines Illustriertenartikels über die Atombombe bereitete, die allgemeine und atemberaubende Furcht, aber auch die sehr konkreten Ängste: Besonders beschäftigt hat mich damals, ob mir - es waren gerade Weihnachtsferien - noch Zeit genug bleiben würde, um meinen Freundinnen in der Schule meinen neuen Pullover zu zeigen.) Zum anderen fehlt uns einfach ein Sensorium für die Katastrophe, das uns eine realistische Wahrnehmung und Beurteilung der Gefahren und Konsequenzen erlauben würde: Wir können unseren Augen nicht mehr trauen.

Als Erwachsene haben wir uns unsere Problemlösungen gebastelt, um mit der atomaren Bedrohung fertigzuwerden: sei es das ökologisch-politische Engagement, die verzweifelte Suche nach privater Sicherheit durch Anlegen von Milchpulvervorräten und Befolgen aller möglichen Vorsichtsmaßnahmen, das Nicht-Wissen-Wollen oder - jetzt erst recht - hemmungslose Ausleben der Gegenwart, der Genuß ohne Reue, das wiedergewonnene Vergnügen am verschwenderischen Umgang mit Ressourcen. Wir haben uns eine mehr oder weniger verläßliche Schutzschicht zugelegt. Kinder haben diese Möglichkeiten noch nicht: Ich erinnere an die auf dem Kölner Ärztekongreß vorgestellt Studie über Zukunftsängste von Kindern und Jugendlichen, aus der deutlich wird, daß die alarmierende Angst vor einem Atomkrieg noch größer ist als die vor dem Tod der Eltern.

Dennoch ist auch für die Pädagogik Tschernobyl keine Wendemarke. Wir sollten uns nicht vormachen, die atomare Bedrohung sei ein pädagogisch zu bewältigendes Problem: Es ist eine politische Frage. Ebenso wenig wie schulische Erziehung ein Transmissionsriemen technologischer Erfordernisse sein darf, kann das Ziel sein, nach Methoden zu suchen, die auf sichere Weise ökologisches Bewußtsein und politisches Engagement erzeugen. Es wäre fatal, würden wir als Erwachsene von denen, die jetzt Kinder sind, eine Lösung erwarten, bei ihnen nur Angst erzeugen und ihnen das Recht auf Gegenwart absprechen, gerade angesichts einer ungewissen Zukunft. Und es wäre fatal, würden wir ökologisches Lernen nur als einen zusätzlichen neuen Inhalt betrachten, der in die vorhandenen Strukturen mühelos zu integrieren wäre. Wir müssen neu nachdenken darüber, wie die Schule zu einem Lebensraum werden kann, in dem sinnvolles, ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen und befriedigende Erfahrungen mit Menschen und der Natur möglich sind. Eine Schule, die selbst keine Angst macht, in der aber vorhandene Ängste artikuliert werden können: Eine heile Welt zu schaffen, darum geht es hier gewißt nicht. - Deutlich gemacht hat Tschernobyl auch, daß Lernen nicht nur in der Schule stattfindet und daß es nicht mit 14 oder 18 Jahren aufhört, sondern daß Lernbedürfnisse immer wieder neu entstehen.

Mein Arbeitsgebiet ist die interkulturelle Erziehung, und deswegen fällt mir besonders auf, wie sehr sich in dieser Zeit die Angst vor dem Fremden äußert. Vielleicht gibt es hier Zusammenhänge: Daß - wenn schon die Radioaktivität ungehindert über die Grenzen kommt - der Ruf laut wird, die Grenzen dicht zu machen vor der "Asylantenschwemme"; daß in einer Zeit, in der fast alles, was den Deutschen lieb und wert ist - der Wald, der Weihnachtsbaum, der Rhein, der Wein - verseucht ist und kaputtgeht, die Bedrohung der Identität ausgerechnet durch die Ausländer befürchtet wird. Deswegen gehört für mich zu ökologischem immer auch interkulturelles Lernen. Meine Hoffnung ist, daß wir aufhören, von "dem Ausländerproblem" zu reden, und sehen, was uns alle - unabhängig von unserer Nationalität - gemeinsam bedroht.

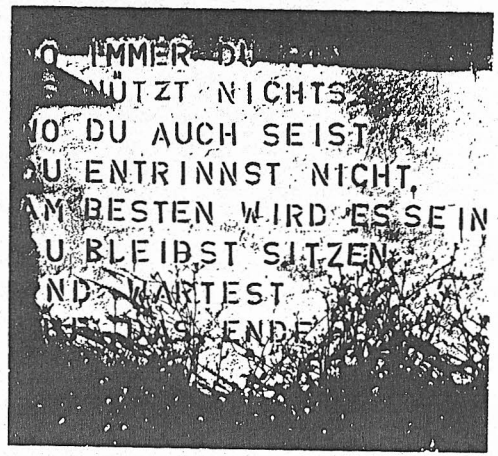
Gabriele STEFFEN, Tübingen

Umgang mit Gefahr

Als sich Anfang Mai das Ausmaß der Katastrophe abzuzeichnen begann, gestand ich den Teilnehmern eines Seminars über körperlichen Habitus, daß mein Interesse an der Schicht- und Geschlechtsspezifik beim Sitzen, Stehen und Gehen momentan sehr reduziert sei. Ich sähe in der Bildung einer zusätzlichen Arbeitsgruppe, die sich dem Thema "Umgang mit Gefahr" widme und die ja offenbar sehr verschiedenartigen Verarbeitungsweisen der Katastrophe in der Bevölkerung untersuche, eine den Aufgaben und Kompetenzen unseres Fachs angemessene Reaktion auf die aktuelle Lage. Etwa 15 von etwa 30 Anwesenden schlossen sich dem Vorschlag an und begannen nach einer knappen Planungsphase mit themenzentrierten Interviews; die Auswahl der Interviewten folgte u.a. unserer Absicht, sowohl Geschlechts- als auch Schichtunterschiede im Umgang mit Tschernobyl auf die Spur zu kommen. Der Arbeitskreis wurde im Wintersemester als Projektseminar

...liegen uns 30 Interviewtranskripte vor; unser Auswertungsinteresse gilt v.a. den konkreten Ausformungen von Angstreduktionsmethoden (Verleugnung, Verschiebung usw.). Unsere Ergebnisse werden im "Tübinger Korrespondenzblatt" des Ludwig-Uhland-Instituts an der Universität Tübingen veröffentlicht sowie auf Volkshochschulveranstaltungen vorgetragen werden.

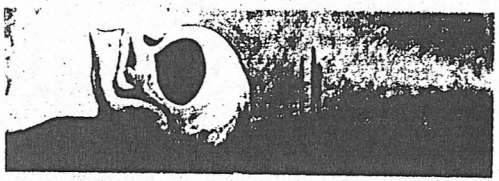
Bernd Jürgen WARNEKEN, Tübingen



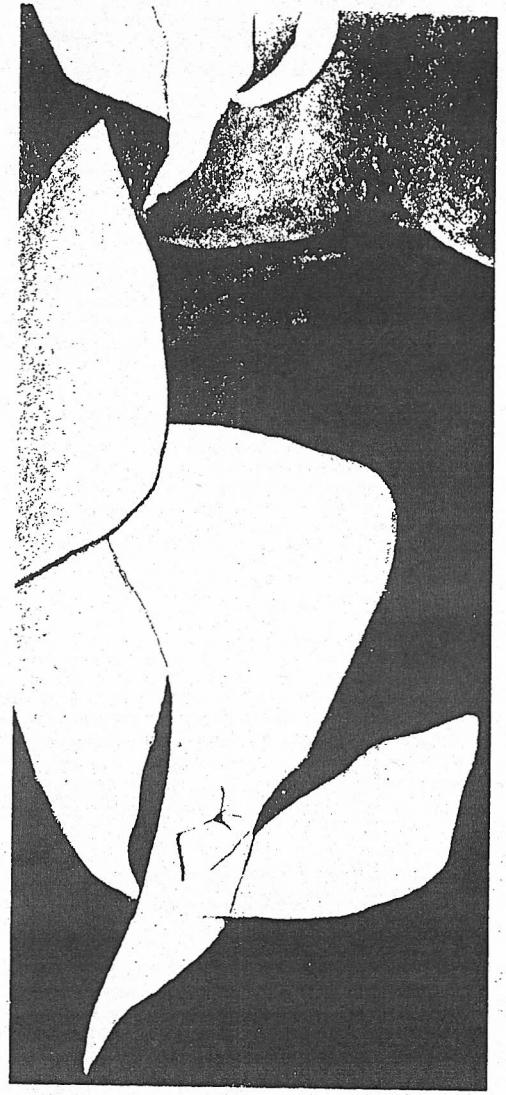
Erziehung für ein Leben mit Tschernobyl - Danke. Nein.

Auf Tschernobyl mit neuen pädagogischen Konzepten zu reagieren scheint mir mehr als fragwürdig. Absurd. Auf Tschernobyl kann nur politisch reagiert werden und das heißt mit Widerstand. Hier ist nun freilich pädagogische Phantasie gefordert: Wie können berufsspezifische Verweigerungsaktionen aussehen? Widerstehen können wir auch (vielleicht sogar in erster Linie) an dem pädagogischen Arbeitsplatz. Aber es wäre fatal, wenn wir 'Tschernobyl als pädagogische Herausforderung' ansähen und daraus eine neue pädagogische Konjunktur machen würden. Erziehung für ein Leben mit Tschernobyl - Danke. Nein.

Marianne GRONEMEYER, Bochum



ihr Gegenteil plädiere. In: BECK, J. u.a.: Das Recht auf Ungezogenheit. Reinbek 1983.)



Nachbemerkung: Angeschrieben wurden 19 Pädagogen, darunter 7 Frauen, und die Kultusminister und Senator/inn/en aller Bundesländer. Die Null-Antwort-Reaktion aus letzterer Gruppe überrascht (fast) nicht - etwas Hoffnung hatte ich ja, daß sie nicht ganz so uniform würde ausfallen ... Bewährtes Mittel ist es schon, dieses Aussitzen, Totsitzen von Problemen - sehr zum Schaden von allen Beteiligten, auch zum Schaden einer Vorstellung von einer diskursfähigen und -willigen Demokratie, von hellhöriger und aufgeschlossener Kulturpolitik, von couragiertem Teilhaben an der öffentlichen Auseinandersetzung.

J.W.

Bücher

Pater, S./Striepke, T.: ENTWICKLUNGSPOLITIK NACH DER WENDE. Dortmund 1986, 224 S.

Nach vier Jahren rechtsliberaler Entwicklungspolitik ist es durchaus an der Zeit, die Neuorientierung in Programmatik und Praxis des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit unter CSU-Minister Warnke einer breiten Analyse und Beurteilung zu unterziehen. Siegfried Pater und Torsten Striepke, selbst lange Jahre als Entwicklungshelfer tätig, entfalten die gegenwärtige Rückwärtswende zur von jeder entwicklungspolitischen Kompetenz noch ungetrübten Konzeption der frühen sechziger Jahre anhand zahlloser Belege aus Reden und Dokumenten der neuen BMZ-Führung, die bislang häufig nur Insidern zugänglich waren. Ihre in journalistisch-schnoddrigem Ton vorgetragene Bestandsaufnahme macht offenbar, daß die bundesdeutsche Entwicklungspolitik zuallererst dazu dient, die sicherheits-, außen- und wirtschaftspolitischen Eigeninteressen zu sichern, und damit der weltweiten Entwicklungskrise in keinster Weise Rechnung trägt. Die würdevollen Wende-Vokabeln werden entlarvt: "Politik-Dialog", "Entkrampfung und Entideologisierung der Entwicklungspolitik" kennzeichnen das Gegenteil dessen, was sie vorgaukeln, nämlich das offensive Einklagen bundesdeutscher Eigeninteressen und ordnungspolitischer Vorstellungen gegenüber den Entwicklungsländern nach Maßgabe der Privatwirtschaft. Die Autoren arbeiten mit der detaillierten Analyse der einzelnen Förderinstrumentarien heraus, wie unter dem Deckmantel einer konsensheischenden Programmatik die entsprechende Wendepolitik über die Festlegung neuer Spielregeln für die Durchführungsorganisation realisiert wird.

Leider versäumen es die Autoren, die für die Entwicklungsländer wohl noch weitaus schwerer wiegende globale Dimension der anderen gar nicht erst unter dem Titel der Entwicklungshilfe daherkommenden Politikbereiche ebenfalls abzuwägen. Kennzeichnend für das gegenwärtige BMZ-Selbstverständnis ist es ja gerade, unsere entwicklungspolitische Verantwortung auf den BMZ-Topf begrenzen zu wollen: "Eine besonders folgenreiche Illusion ist der Glaube, wir in den Industrieländern müßten anders leben, damit die Menschen in den Entwicklungsländern überleben können. Nichts gegen einen einfachen Lebensstil, aber: Unser Wohlstand wurde nicht auf Kosten der Dritten Welt erarbeitet. Das Gegenteil ist wahr", bekennt Warnke in einer im Anhang dokumentierten Rede.

Es hätte der Lesbarkeit dieser wichtigen Studie gutgetan, sie noch von einigen ermüdenden Wiederholungen zu entlasten. Stattdessen eine genauere Betrachtung des neuen BMZ-Verhältnisses zu den NGO's und Aktionsgruppen und vor allem der Öffentlichkeitsarbeit vorzunehmen, wäre sicherlich nützlich gewesen; vor allem, wenn man bedenkt, welchen Stellenwert das BMZ einstmals für die entwicklungsbezogene Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit innehatte. Aber dennoch ist dieses Buch als Pflichtlektüre gerade denjenigen zu empfehlen, die noch immer der Ansicht sind (und die teilen zumindest die Mehrzahl unserer Lehrpläne und Schulbücher), daß es eine der Aufgaben der Dritten-Welt-Pädagogik sei, die staatliche Entwicklungshilfe zu plausibilisieren und zu legitimieren.

Klaus Seitz

Bülow, Dorothee/Decker-Horz, Sabine: DIE DARSTELLUNG DER DRITTEN WELT IM SCHULSYSTEM. München-Köln-London 1984.

Im Rahmen einer vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit beauftragten Forschungsstudie über "Probleme der Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht" legten Dorothee Bülow und Sabine Decker-Horz diese Bestandsaufnahme des entwicklungsbezogenen Unterrichts an bundesdeutschen Schulen vor. In der Absicht des Auftraggebers wie der Autorinnen der vorliegenden Studie lag es dabei, etwaige Defizite in der schulischen Verankerung entwicklungspolitischer Themen benennen und daraufhin konkrete Maßnahmen zur Förderung der schulischen Entwicklungspädagogik vorschlagen zu können. Die Bestandsaufnahme fällt, das muß auf den ersten Blick überraschen, für den Stand Winter 1982/83 vorwiegend positiv aus: die quantitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne aller Bundesländer ergibt, daß der Themenbereich "Dritte Welt" in allen in Frage kommenden Unterrichtsfächern, wie auch in allen Schularten und Schulstufen, mit Ausnahme der Primarstufe, repräsentiert ist; ein flüchtiger Blick über verfügbare AV-Medien und Unterrichtsmaterialien läßt eine bereits unübersehbar gewordene entwicklungspädagogische Medienflut erkennen; und in Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, das fördert eine nahezu vollständige Sichtung von Vorlesungsverzeichnissen und der Programme von Lehrerfortbildungsinstitutionen zutage, sind entwicklungspolitische Themen mehr denn je vertreten. Blickt man auf die letzte umfassende Bestandsaufnahme des entwicklungspolitischen Unterrichts zurück, die vor gut einem Jahzehnt erstellt wurde (Meuerle/Schade: Die Dritte Welt in den Medien der Schule. Stuttgart 1977), so hat die Berücksichtigung entwicklungspolitischer Fragen an unseren Schulen überraschend deutlich zugenommen und das Thema "Dritte Welt" gehört "zu einem der zentralen Inhaltsfelder im Bereich der politischen Bildung" (2).

Ob zwei Drittel der Menschheit im bundesdeutschen Bildungskanon damit tatsächlich bereits angemessen repräsentiert sind, wie ein Bericht der Kultusminister Glauben machen will, läßt sich allerdings mit einer nur quantitativen Bestandsaufnahme kaum bestimmen. Beim Versuch der Autorinnen nun, ihre Analyse mithilfe von Stichprobeninterviews mit 103 Lehrern auch qualitativ zu füllen, zeigen sich die eklatanten Schwächen dieses Forschungsprojektes. Methodologisch unabgesichert und unbegründet muß der wissenschaftliche Wert der gewonnenen Daten fragwürdig bleiben; vor allem aber wirken die abgefragten Items ganz und gar zufällig und von einer nur diffus erspürbaren und nirgendwo ausgewiesenen Vorstellung von dem durchwirkt, was die Autorinnen unter einem engagierten und kompetenten entwicklungspolitischen Unterricht verstehen. Daß nach einer unkommentierten Aufzählung der gewonnenen Daten deren wissenschaftliche Analyse, also das, was man von einem Forschungsbericht gerade erwartet hätte, völlig unterbleibt, ist angesichts der Theorielosigkeit des Vorgehens nur konsequent: "Die Bewertung der Ergebnisse der Lehrerbefragung überlassen wir den Rezipienten" (94). Die schließlich dennoch gewagten Thesen, wie z.B. "die Lehrer haben ein ausgeprägtes entwicklungspolitisches Bewußtsein" oder "die Lehrer unterrichten den Gegenstand engagiert" (94) können so durch das Untersuchungsmaterial nicht belegt werden.

Bei ihrer Diskussion der von den Lehrern genannten Hindernisse für den entwicklungspolitischen Unterricht gelangen die Autorinnen zu einem durchaus interessanten Resümmé: "Problematisch bei der Behandlung der Dritten Welt in den Schulen sind also nicht die Unterrichtenden, sondern eher die Material- und Mediensituation, sowie das Bewußtsein der Öffentlichkeit(...)" (7). Um den für

entwicklungspolitischer Unterrichtsmodelle an den Schulen zu institutionalisieren, appellieren die Autorinnen - und dies ist ihr zentraler Verbesserungsvorschlag - an das BMZ, eine Arbeitsstelle "Schule und Dritte Welt" einzurichten. Ihre Anregung, eine solche Fachstelle, wie sie übrigens zu Zeiten des "Innovationsministers" Eppler bereits vorübergehend bestand, gegebenenfalls einem freien Träger anzugliedern und dabei auch Berührungsängste gegenüber kleinen entwicklungspolitischen Organisationen abzubauen (101) (die sich in den letzten Jahren mit Sicherheit mehr um die Förderung entwicklungsbezogener Bildung an den Schulen verdient gemacht haben als das Öffentlichkeitsreferat des BMZ), ist ehrenhaft. Letztlich aber ist diese Studie in der Analyse wie in ihren Schlußfolgerungen allzu sehr darum bemüht, nirgendwo an die Grenzen der Loyalität zu stoßen, die der regierungsamtliche Forschungsauftrag setzt. Im Kontext gegenwärtiger Bildungs- wie Entwicklungspolitik könnte die vorgeschlagene staatlich initiierte/finanzierte/kontrollierte entwicklungspädagogische Arbeitsstelle allenfalls ein adrettes Feigenblatt für den desolaten Zustand des entwicklungspolitischen Bewußtseins in Regierungskreisen wie in der Öffentlichkeit abgeben.

Klaus Seitz

Bundeszentrale für politische Bildung/UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hg.): ÖKOLOGIE IN DER ERWACHSENENBILDUNG. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, Berlin 1986.

Über Ökologie ist - so sollte man meinen - schon längst genug zu Papier gebracht worden. Es ist an der Zeit zu handeln, statt zu schreiben und dabei zuzusehen, wie die Umwelt weiter zerstört wird. Nur, so fragen sich viele, kann man überhaupt noch etwas tun, und wenn ja, was und in welcher Form, an welchen Ansatzpunkten? Antworten auf solche Fragen sind nach wie vor vonnöten. In diesen Bereich zielen die Projektmaterialien "Ökologie in der Erwachsenenbildung", die in Zusammenarbeit zwischen dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V., der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Umweltbundesamt entwickelt wurden.

Es ist nicht einfach, den Materialien angesichts ihrer Vielschichtigkeit und ihres Umfangs - 25 Beiträge auf ca. 630 Seiten in 6 Heften - in einer kurzen Beschreibung gerecht zu werden. Was schon auf den ersten Seiten Interesse weckt, sind die weit über die gängigen Umweltthemen hinausgehenden Zielsetzungen, die viel grundsätzlichere Bereiche ansprechen als etwa die bloße Diskussion um Reinhaltung von Luft und Wasser oder um Lärmbelästigung und ähnliches. Es wird nach dem Verhältnis des Menschen zur Natur gefragt, nach neuen Formen der politischen Willensbildung und der Teilnahme an politischen Prozessen, es wird nach umweltverträglichen demokratischen Lebensbedingungen als Chancen für die Zukunft gesucht. Explizite Lernziele aller Beiträge zu diesem Projekt sind etwa die Schärfung der Wahrnehmung für die Zerstörung der natürlichen und sozialen Umwelt; die Vermittlung von Einsichten in die Zusammenhänge von Mensch, Natur, Technik und Gesellschaft; die Befähigung, diesen Einsichten gemäß zu handeln und die Förderung der sozialen Phantasie als Basis für die Entwicklung alternativer Möglichkeiten, um nur die hervorstechendsten zu nennen. Als damit notwendig verbunden werden neue Formen des Lernens gesehen: Lernen durch praktisches Tun, mit allen Sinnen, vor Ort.

Einanderbetzung mit den Materialien unklar bleiben. So stand für mich der mühsam konstruierte Unterschied zwischen Erkenntnisinteresse, Praxisinteresse und Vermittlungsinteresse - alles bezieht sich auf die Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung - in schroffen Gegensatz zu dem übergreifenden und umfassenden Anspruch, der gleichzeitig formuliert wird. So bleiben auch Gedanken über die Eigendynamik des Ökologiebegriffs hinsichtlich seiner zunehmenden inhaltlichen Aufweichung im Ansatz stecken, wenn einerseits vor Vereinfachung, andererseits vor Überfrachtung gewarnt und so der Versuch unternommen wird, "ein Stück Ratlosigkeit produktiv zu wenden". So trägt es m.E. auch eher zur allgemeinen Verwirrung bei, wenn unter dem Stichwort "wirklichkeitsorientiertes Lernen" (woran, um Himmels willen, soll man sich denn sonst orientieren?) fein säuberlich unterschieden wird zwischen Realität und Wirklichkeit, wobei der Begriff Wirklichkeit sogleich mit dem Bereich der Träume, Wünsche, Utopien inhaltlich gefüllt wird. Wäre es nicht sinnvoller und einfacher gewesen, diesen Bereich unseres Lebens als einen selbstverständlichen Teil der alles umfassenden Realität zu begreifen?

Alles in allem bekommt man jedoch, trotz solcher Stolpersteine, bereits im Einführungsheft Lust auf mehr, da man sicher sein kann, keine der üblichen einseitigen und eindimensionalen Darstellungen vor sich zu haben. Die Verflechtung von pädagogischen, psychologischen, gesellschaftlichen und politischen Inhalten mit den üblichen naturwissenschaftlich-technischen und die Vermittlung dieses komplexen Gefüges mittels angemessener Lernformen (seien diese nun wirklich neue oder 'nur' wiederentdeckte) scheint mir der einzig gangbare Weg zur Lösung der anstehenden Probleme, und genau dies wird in der umfassenden Einführung unmißverständlich vertreten.

Was nun die konkrete Umsetzung dieser Gedanken in der Erwachsenenbildung anbelangt, so findet man in den folgenden fünf Heften eine reiche Auswahl an Beschreibungen von bereits durchgeführten und erprobten Veranstaltungen - Volkshochschulkurse, Wochenendseminare und Bildungsurlaube an Umweltzentren, Exkursionen und dergleichen mehr. Diese Beschreibungen stellen durchweg sehr wertvolle Anregungen bzw. Anleitungen für diejenigen dar, die selbst in diesem Bereich der Erwachsenenbildung engagiert sind. Die Beiträge sind sehr übersichtlich dargestellt, was neben der klaren Gliederung sicherlich auch durch den hohen Anteil auflockernder Graphik bedingt ist. Dies und die immer wieder eingestreuten literarischen Aufhänger sowie die kurzen Kapitel und die vielen freien Stellen zwischen den einzelnen Kapiteln lassen Raum zum Luftholen und machen das Lesen zum Vergnügen. Die eingangs gestellten theoretischen Forderungen werden hier in vielfältiger Weise wieder aufgegriffen und schwerpunktmäßig in den jeweiligen Kursen bearbeitet. Insgesamt gewinnt man schon beim schnellen Durchlesen den Eindruck einer, auf das gesamte Material bezogen, umfassenden Aufarbeitung: Über die oben genannte Vernetzung verschiedener Fachrichtungen hinaus finden sich Hinweise auf Partizipationsmöglichkeiten, Bezüge zur Dritten Welt ebenso wie die Darstellung gesellschaftspolitischer Prozesse und die eigene Beteiligung an denselben bis hin zu umfangreichen Anhängen mit weiterführendem Inhalt.

Insgesamt ist das Projekt eine ausgewogene und runde Sache und damit nicht nur für die ins Auge gefaßten Zielgruppen, sondern auch für sonstige Interessenten, sehr empfehlenswert. Ich werde wohl noch öfters darauf zurückgreifen.

Die Materialien sind kostenfrei zu beziehen bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 BONN 1.

Jürgen Mack

Gerhard de Haan: NATUR UND BILDUNG. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft. Weinheim und Basel 1985.

Gerhard de Haan ist den Lesern dieser Zeitschrift von einem gescheiten Beitrag in Heft 1/82 in Erinnerung, den Lesern der Zeitschrift "öko päd" aber auf jeden Fall ein Begriff, denn er ist einer der "Hauptmacher" dieses Blattes. Mit diesem Buch legt er nun einen interessanten größeren Diskussionsbeitrag zu seinem Arbeitsschwerpunkt vor. Alle Kapitel kreisen mehr oder weniger um das Verhältnis von Natur, Zukunft und Erziehung. Allerdings stehen die einzelnen Kapitel recht unverbunden nebeneinander. Das Buch kann deshalb auch als Reader gelesen werden; jedes Kapitel ist auch aus sich heraus verständlich.

Zu Beginn stilisiert der Vf. die "Umwelterziehung" und die "Ökopädagogik" so hoch, daß der Anschein geschlossener Konzeptionen erweckt wird, die sich gegenseitig stark unterscheiden. Die Umwelterziehung sei auf (sozial-)technische Lösungen fixiert und stelle die Naturwissenschaft und das herrschende Naturbild nicht in Frage, ganz im Gegensatz zur Ökopädagogik. Ich halte dies für ein Pauschalurteil, das beiden dargestellten Positionen Unrecht tut: Die Umwelterziehung ist inzwischen eine so unübersehbare und heterogene Bindestrichpädagogik geworden, daß das vom Autor gegebene Urteil in seiner Pauschalität sicher nicht (mehr) zutreffen dürfte (zumal es am Anfang des Buches und nicht am Ende einer gründlichen Analyse erscheint). Die Ökopädagogik dagegen hat m.E. noch gar keine eigene Konzeption, geschweige denn eine Theorie entwickelt, die über Bruchstücke von (Berliner) Vortragstexten und einzelnen Aufsätzen aus "öko-päd" hinausgingen.

Wer jedoch gehofft hat, de Haan würde nun die Position der Ökopädagogik endlich zu einer ausgefeilten Position ausbauen, sieht sich geirrt. Nicht nur die Umwelterziehung, sondern auch die Ökopädagogik werden scharf kritisiert (daß die gesamte Entwicklungspädagogik souverän und systematisch übersehen wird, sei nur am Rande bemerkt). Der etwas umständliche Argumentationsgang lautet (vereinfacht): Sie will anstatt den Schülern eine bestimmte Zukunft vorzuschreiben, die Zukunft offenhalten, denn deren Unmöglichkeit ist möglich geworden. Jede konkrete Erziehungsmaßnahme aber widerspräche dieser Offenheit und ist "Instrumentalisierung von Zukunft". Hier scheint mir der Vf. nicht nur das Ziel mit dem Weg zu verwechseln, sondern auch einer folgenreichen Äquivokation des Begriffs der "offenen Zukunft" aufgesessen zu sein. Offene Zukunft soll einmal heißen, daß Zukunft weiter in der Möglichkeit bleibt, also Überleben weiterhin gegeben ist. Andererseits aber identifiziert der Autor damit Selbstbestimmung, Nichtdeterminiertheit, Freiheit. Und damit fängt er sich in einer sich durch das ganze Buch ziehende Aporie. Er will sowohl Überleben als auch Nichtdetiminiertheit (Emanzipation) und das sowohl als Ziel wie auch als Methode einer "zukunftsorientierten Bildung". Weil aber sowohl jede konkrete Erziehungsmaßnahme Determination ist, ein antipädagogischer Verzicht auf Erziehung aber nicht weniger problematisch ist, weil damit nur die dominanten Sozialisationsströme verstärkt werden, ist weder etwas noch nichts mehr möglich. In sophistischer Argumentationsmanier verbaut sich der Autor damit sowohl jegliches pädagogische als auch antipädagogische Konzept. Der Pädagoge darf weder aktiv werden, noch sich heraushalten. Man ist deshalb gespannt, wie's ausgeht.

Nach teilweise sehr interessanten, aber streckenweise etwas zu langatmigen Exkursen zur Dynamisierung des Naturbegriffs zu Beginn der Neuzeit, zu Schleiermachers Zukunftsdenken in seiner Pädagogik-Vorlesung von 1826, zu Theodor Litts Technikverständnis, zur "wissenschaftsorientierten Didaktik" und zum Begriff des "Naturschönen" versucht de Haan im letzten Teil ansatzweise konverfällt dabei ausgerechnet auf das "Prinzip Hoffnung", auf den Utopiebegriff des Ernst Bloch. Das ist verwunderlich, weil Blochs Denken m.E. alles andere als eine qualitativ neue Zukunftsbewältigung impliziert: Es reiht sich m.E. nahtlos in die Utopien der Neuzeit ein; das Projekt Neuzeit und sein Fortschrittsmythos ist doch auch entstanden als ein (kollektiver) "Wunsch nach einer besseren Welt gegenüber der schlechten realen". Auch Bloch unterstellt gleichfalls nicht nur Gegenwart als prinzipiell defizitär und die Zukunft qua Utopie prinzipiell besser, sondern auch, daß die bessere Zukunft durch tatkräftiges Handeln an der "Front des Welttheaters" geschaffen werden könne. Damit verläßt aber das Blochsche Denken das moderne Fortschrittsdenken nicht, sondern übersetzt es nur in Lyrik. Aber de Haan reichert diesen vagen Utopiebegriff noch mit zwei interessanten Details aus seinen vorhergehenden Analysen an; einmal übersetzt er die Schleiermachersche Lösung des Problems des Zukunftsbezugs in der Pädagogik (wonach der Widerspruch dadurch aufgelöst werden könne, daß zukunftsbezogenes Lernen zugleich in der Gegenwart Befriedigung verspreche), daß er auf die den Heranwachsenden eigenen Wünsche, Hoffnungen und konkreten Utopien zurückgehen will. Und in der Tat würde damit ja Gegenwart und Zukunft kurzgeschlossen. Aber zu welchem Preis?

Mir fiel dabei meine letzte Hauptschulklasse ein, deren Zukunftsträume sich in folgenden Vorstellungen erschöpften: ein (schweres) Motorrad, eine (laute) Rockgruppe und (praktizierter) Sex. Hier nun zu fragen, was in diesen Zukunftsbildern "über die Verlängerung des Gegenwärtigen hinausweist", fällt mir schwer. Ich sehe nicht so recht, wie ich hier als Lehrer zukunftsorientierte Erziehung im Sinne des Autors realisieren (oder auch nur denken) kann, ohne entweder bloß das vorliegende Zukunftsmaterial zu paraphrasieren (und damit gar nicht zur "echten Zukunft" zu kommen), oder aber die Jugendlichen zu "instrumentalisieren" (nämlich dann, wenn ich ihre Zukunftsvorstellungen kritisiere und transzendiere).

Zum anderen verspricht sich de Haan von einer ästhetischen Naturaneignung (das "Naturschöne") viel, weil dies eine echte Alternative zum instrumentellen Naturdenken sei, obgleich sie diese zur Voraussetzung habe. Aber auch diese theoretische Einsicht kann pädagogisch nicht fruchtbar gemacht werden, weil sie sich - so der Autor - nur durch "sinnliche Praxis" ereigne, die nicht lehrbar sei, sondern sich nur spontan und frei entwickelt. Wie dies pädagogisch gefördert werden kann, bleibt unklar, in der Regel sieht man ja nur das, was man kennt. Also auch hier läßt der Autor uns allein.

Das Buch provoziert durch seine scharfe, streckenweise sophistisch anmutende, Detailkritik und macht in vielen Punkten nachdenklich. Im konstruktiven Teil aber bleibt es schwach. "Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft" - so der Untertitel - sind für mich nicht erkennbar. Die Verbindung von Emanzipationspädagogik und Überlebenspädagogik ist nicht geglückt. Um das Projekt Moderne - auch die moderne Pädagogik - kritisieren und nach funktionalen Äquivalenten Ausschau halten zu können, hätte es wohl eines weiter zurückgehenden Theorieansatzes (etwa evolutionstheoretischer Provenienz) bedurft.

Tr.

Unsere Träume konnten wir uns nie erfüllen - und nun sind wir auf bestem Wege, bei unseren Alpträumen erfolgreicher zu sein.

Helmut Brenner

Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert (Hg.): DAS PROJEKTBUCH. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. Hamburg 1986.

"Mehr als früher hat die Bürokratisierung der Gesellschaft heute auch die Schule erfaßt. Schule funktioniert weithin nach dem Modell der 'klassischen Verwaltungsbürokratie' (Max Weber, 1922)" und "rechtliche und administrative Regelungen werden immer ausgedehnter, aber auch immer präziser (...)" (S. 8). Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung der Autoren mit dem Projektunterricht zu sehen, der nichtsdestotrotz dann und wann stattfindet, wie reduziert und mit welch organisatorischem Aufwand auch immer. Wichtig erscheint mir, daß sich die Autoren den historischen Ursprung des Projektgedankens in Erinnerung rufen und dadurch - in einer heute ganz ähnlichen historischen Epoche tiefgreifender Umwandlungen - einen Maßstab für eine kritische Einschätzung dessen an die Hand bekommen, was zur Zeit in den Schulen an Projektunterricht vorzufinden ist. Dient er der Humanisierung und Demokratisierung der Lebensverhältnisse? Ermöglicht oder fördert er exemplarisches Lernen für die Bewältigung einer unbestimmbaren und immer unbekannteren Zukunft? - Oder ist das Projekt nur kurzes modisches oder methodisches Zwischenspielchen im verwalteten Schulallltag?

Unter diesem Anspruch, Projektunterricht als eingebettet in allgemeine Zielsetzungen der Bildungsreform zu begreifen - wobei unter Bildung die "allseitige Entwicklung **aller** menschlichen Fähigkeiten und Interessen" (S. 9) verstanden wird, haben die Autoren das Buch in zwei Bereiche eingeteilt: einen Theorie- und einen Praxisteil.

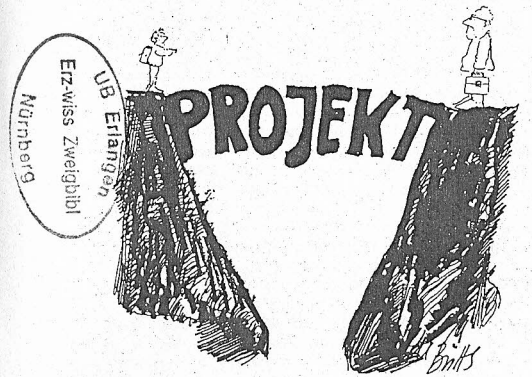
Im theoretischen Teil bestechen vor allem die Ausführungn von Gudjons und Bastian. Ersterer versucht anhand von 10 (es könnten allerdings auch genausogut mehr oder weniger sein) Kriterien das auszuloten, was Projektunterricht wesentlich ausmacht. Hier und auch bei Bastians' - vor allem die Lehrerrolle kritisch reflektierender - Vertiefung, wird eine Theorie des Unterrichte(n)s entworfen, wie ich sie mir schon lange gewünscht habe. Die Elemente, die Lernen (und auch Lehren) zum Spaß und zur lebensbezogenen und lebenswichtigen und durchaus auch arbeitsintensiven Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen machen lassen (können), werden in spannendem Kontext entwickelt und aufeinander bezogen.

Sicher ist es ein möglicher Weg, die Dinge und die eigenen Erfahrungen für sich sprechen, d.h. hier, nach Konsequenzen rufen zu lassen - mich jedoch hat es beim Lesen öfters gereizt, noch einen Satz zwischen die Zeilen einzufügen: "Mensch Kollegin/Kollege, wenn Du siehst, wie dieser Unterricht, den Du eben nachvollziehen konntest, Sinn macht, wie hier Lernen wichtig genommen wurde - wie kannst Du dann aus pädagogischer und menschlicher Verantwortung wieder zum verbissenen und lustraubenden Normunterricht zurück?" Demokratisches Verhalten, soziales Lernen, das ist doch nichts, was man in und für eine kurz umrissene Zeitspanne lernen und praktizieren kann!

Solcherart angespannt hatte ich beim Lesen dann eher Schwierigkeiten, mich auf Suins' historischen Abriß einzulassen, der zusätzlich noch durch viele Verkürzungen und andeutungsweise Einordnungen von Pädagogen und Schulen leseunfreundlich wird. Zu schweigen von unverdaubaren Sätzen wie: "Im Projektunterricht geht man von der natürlichen und unveräußerlichen Kompetenz eines jeden gesundgeborenen Individuums aus zu handeln" (S. 74), oder: "Der Projektunterricht leitet an, die destruktiven, demoralisierenden, Apathie und Lethargie verursachenden Wirkungen von Konsumterror, Arbeitslosigkeit und Frührentnerdaseins zu überwinden" (S. 76).

Die nachfolgenden 170 Seiten, auf denen über ein Dutzend Projekte vorgestellt werden, sind dann wieder so spannend, anregend und in ihrer Vielfalt überraschend, daß man das Buch nicht nur bei möglichst vielen Lehrer/inne/n, Student/inn/en und Hochschullehrer/inne/n gut aufgehoben wissen möchte (wie dies die Herausgeber sich vorstellen), sondern es auch den Eltern, Politikern und Kultus- und Schulbehördenvertretern auf den Gaben- oder Schreibtisch wünscht.

J.W.



Informationen

KSJ-SÜDAFRIKA-KALENDER 1987

Die KSJ-Bundesleitungen haben zur Unterstützung ihres südafrikanischen Partnerverbandes (YCS - Young Christian Students) einen Fotokalender 1987 - schwarz-weiß, A 3-Format - herausgegeben. (Bestelladresse: Kath. Stud. Jugend. Bundesamt, Gabelsbergerstr. 19, 5000 Köln 1. Tel. 0221/412400 + 426891).

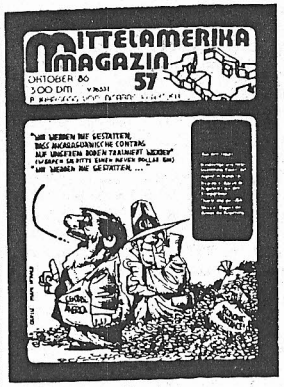
Der Kalender enthält neben belletristischen Texten bisher unveröffentlichte Auszüge aus Interviews mit Südafrikanern, die im August '86 die Bundesrepublik bereist haben. Dabei kamen u.a. die Themen: Kirche in Südafrika - Gewalt/Gewaltlosigkeit - Boykottmaßnahmen - Arbeit des KSJ (YCS) zur Sprache.

Der Verkaufserlös kommt direkt der südafrikanischen YCS zugute. Der Endverkaufspreis beträgt DM 9,80 plus Versandkosten.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Hans Gängler, Diplom-Pädagoge, Tübingen.
Marianne Gronemeyer, Dr., Ev.-theologisches Seminar, Friedens- und Partizipationsforschung, Ruhr-Universität Bochum.
Arnold Köpcke-Duttler, Rechtsanwalt und Diplom-Pädagoge, Kist.
Jürgen Mack, Dr., Wiss. Angestellter am Dt. Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Naturwissenschaften.
G. Matern, Dr. med., Allgemeinarzt, Schwarzenbruck.
Helmut Schreier, Dr., Professor für Didaktik, Universität Hamburg.
Birgitta M. Schulte, Pädagogin und Journalistin, Frankfurt.
Hansjörg Seybold, Dr., Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
Horst Speichert, Dr., wiss. Publizist, Wiesbaden.
Gabriele Steffen, Wiss. Angestellte am Dt. Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Projekte "Ausländerkinder in der Schule" und "Deutsch als Fremdsprache".
Gabi Strobel-Eisele, Lehrerin, z.Zt. Mutter, Hausfrau und als Doktorandin an einer Arbeit mit dem Thema "Schule und sozialer Wandel - systemtheoretische Untersuchungen zur soziokulturellen Evolution des Erziehungssystems", Wißgoldingen.
Bernd Jürgen Warneken, Dr., Akad. Rat und Privatdozent am Ludwig-Uhland-Institut für empirische Kulturwissenschaften der Universität Tübingen.
Joachim Winter, Dr., Wiss. Angestellter am Dt. Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Naturwissenschaften.

GUTSCHEIN !



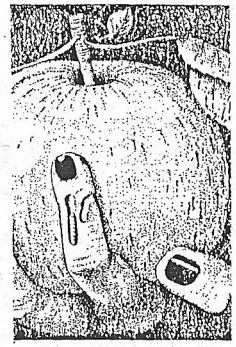
In der neuen Nummer :

Brigaden in Nicaragua:
Der Abzug aus den Kriegsgebieten
Mord an Berndt Koberstein :
„Später hörten wir sie lachen und spotten "
Bonner Entwicklungshilfe :
Bundesregierung rüstet Guatemalas Polizei auf
Analyse :
Duarte — Präsident von Reagans Gnaden

Abonnieren: Einzelheft 32 Seiten 3,—DM. 10 Hefte jährlich. 6-Hefte-Abo 18,—DM. Solidaritätsabo ab 28,—DM.

Magazin Verlag, Schweffelstr.6, 2300 Kiel 1, Tel.: 0431/565848

Gegen Einsendung dieser Anzeige erhalten Sie das abgebildete Heft kostenlos.(Pro Person einmal)



SAHARA-INFO
Gesellschaft der Freunde des Sahrauischen Volkes e.V.

berichtet regelmäßig über
- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahrauis
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM! Probeheft und Abobestellung bei GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES SAHRAUISCHEN VOLKES e. V. U. Hilpert, Am Wall 46 2800 Bremen 1

DAS MAGAZIN FÜR
Caracho
BEWEGUNGSKULTUR

Nicht eben wenig hat der bundesrepublikanische Zeitschriftenmarkt dieses Jahr ausgespuckt:
Eins ums andere Mal erschien der Zeitgeist in Hochglanz und Vierfarbdruck.

Caracho ist anders . . .

Caracho beschert Widerborstiges mit dem Geist der Aufklärung im Turnschuh.

Caracho steht für reichlich unbekümmerten Umgang mit Bewegung und Bewegungen aller Art.

Caracho beschäftigt sich mit Sport.

Caracho will heran an dieses allzuhäufig unterschätzte und zugleich überschätzte Opium fürs Volk.

Das Sportherz hat zwar noch immer nicht das Bierherz verdrängt, wie E. Bloch im Prinzip Hoffnung mutmaßte. Wohl aber sprießen Glaubensgemeinschaften des Körpers aus dem Boden. Körper ist angesagt.

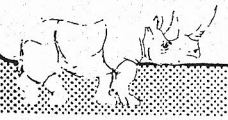
Wohin geht die Reise, wenn sich immer mehr Menschen an die Arbeit am eigenen Körper machen?
Soll die neue körperliche Äußerlichkeit die unerfüllt gebliebenen linken Utopien ersetzen?
Geht mit der "Wiederkehr des Körpers" (was immer das sein mag) die Vernunft baden?
Der Tanz auf dem Vulkan allein genügt uns nicht.
Wie wollen den großen Sprung.

Caracho erscheint vierteljährlich — und hoffentlich bald in jedem besseren Kiosk und Buchladen.
Redaktionsadresse: CARACHO — das Magazin für Bewegungskultur, Friedrich-Stampfer-str. 10, 6 Frankfurt 56

● Die EPK-Drucksachen:
Bd:1.: **Deutscher Kolonialismus** (12,- DM)
Bd.2: **Siemens — Vom Dritten Reich zur Dritten Welt** (9,- DM)
Bd.3: **Kirchen in Südafrika mit Interviews: A. Boesak und M. Tsele** (9,- DM)
Bd.4: **Gift und Geld Pestizide und Dritte Welt** (12,- DM)

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Entwicklungspolitik
EPK

● Fünf **Themenhefte** im Jahr — z.B.:
4/85 **Schuhkönig Bata: Die ganze Welt zu Füßen** (4,- DM)
5/85 **Katastrophenhilfe Heute tun wir mal was Gutes** (4,- DM)
1/86 **Zerstobene Träume — Mexiko die bürokratisierte Revolution** (5,- DM)
2/86 **Gezogen und Geschoben Weltweit auf der Suche nach Arbeit** (5,- DM)



EPK - Die Zeitschrift mit dem Rhino
Postfach 2846 — 2000 Hamburg 20
Ein **Jahresabonnement** kostet DM 22,- (Institutionen DM 35,-)