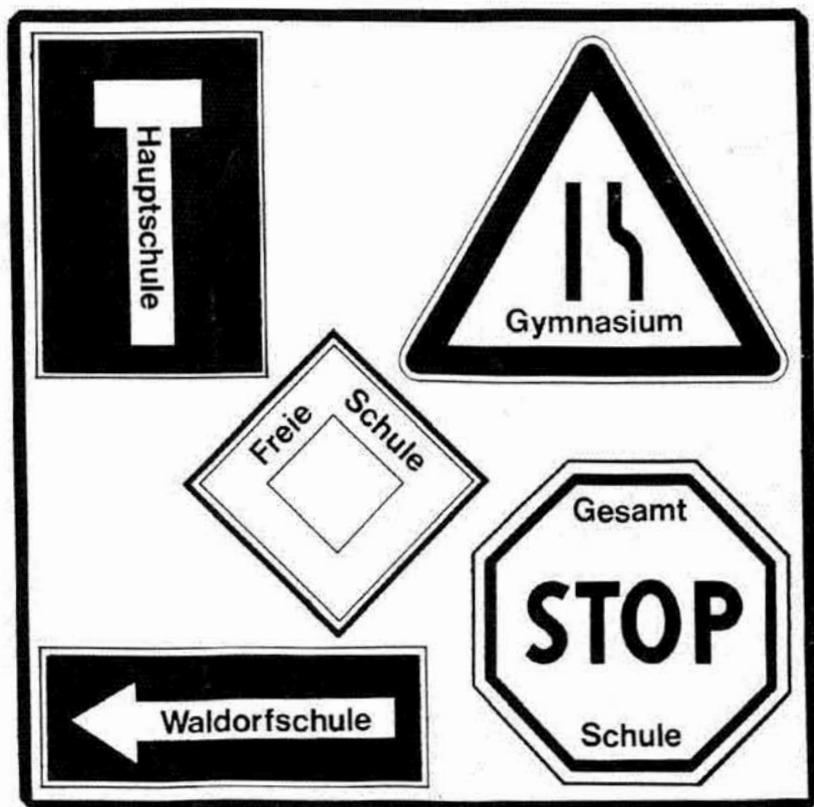


ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



**Schule der Zukunft –
Zukunft der Schule**

**Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus -
Ein unerledigtes Problem der
Erziehungswissenschaft**
Herausgegeben von Wolfgang Keim

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1988. 253 S.
Studien zur Bildungsreform. Bd. 16
Herausgegeben von Wolfgang Keim
ISBN 3-8204-1456-8

br./lam. sFr. 32.--

Die Beiträge des vorliegenden Bandes, dem eine dreizehnteilige Vortragsreihe an der Universität-Gesamthochschule Paderborn zugrunde liegt, - für die erfreulicherweise auch ein polnischer und ein DDR-Wissenschaftler gewonnen werden konnten - versuchen, eine offene und zugleich kritische Auseinandersetzung mit einer bislang weitgehend verdrängten Thematik in Gang zu setzen. Sie sind durchweg so angelegt, daß sie mit den Problemen des nationalsozialistischen Erziehungswesens zugleich auch deren Bearbeitung bzw. Nicht-Bearbeitung durch die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft mit in den Blick nehmen. Neben Grundsatzbeiträgen mit allgemeinen kritischen Bestandsaufnahmen werden spezielle Themen wie Hitlerjugend, angepaßtes und oppositionelles Lehrerverhalten, Hilfsschule, das Schulwesen im okkupierten Polen sowie die verdrängte Pädagogik behandelt. Schließlich wird das Thema «Faschismus» durch einen Beitrag zum Komplex «Neofaschismus als Problem bundesdeutscher Erziehungswissenschaft» in die Gegenwart hinein verlängert.



Verlag Peter Lang Frankfurt a.M. · Bern · New York · Paris
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG, Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15
Telefon (004131) 321122, Telex pela ch 912 651, Telefax (004131) 321131

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Juni 1989

Inhalt:

Gabi Strobel Eisele: Schule und Zukunft	2
Klaus-Peter Thiele: Glockseeschule Hannover: Gute Schulabschlüsse reichen nicht	10
Peter Marschall: Macht die Schule krank?	18
Christa Krätschmer: Körperliche Beschwerden bei Schülern – Ergebnisse einer Studie	22
Günter Saathoff/Bärbel Schubert: Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch	23
Rita Schäfer: Fremdenbilder oder Der entzauberte Blick – Lernort Völkerkundemuseum	26
Rezensionen	30
Informationen	32

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Lernen in der Schule bietet häufig keine Freude und keine Lust mehr, unsere Schüler sitzen oft nur als Schablonen in den Klassenzimmern. Wo Lernen keine Freude und Lust mehr gewährt, verlassen die Schüler die Institutionen und suchen sich andere Ventile. Daß gerade heute die Freizeit- und Kulturindustrie den Schülern ein weites und reiches Feld an Kompensationsmöglichkeiten für diesen „Ver-Lust“ bieten, liegt auf der Hand. Üblicherweise fragen wir uns, sobald ein Phänomen – wie hier die Schule – fragwürdig geworden ist, wie es dazu kam, daß es geworden ist, was es ist. Für die *Reflexion der Zukunft der Schule*, der dieses Heft gewidmet ist, genügt aber die Frage nach der Vergangenheit nicht, denn gesellschaftliche Entwicklung ist durch Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet und die Zukunft nie nur eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit bzw. der Gegenwart.

Der erste Beitrag (G. Strobel-Eisele) versucht deshalb Schule im Rahmen sozial-evolutionärer Theoreme zu erfassen. Dabei geht es um die Frage, welche Funktionen Schule im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in den jeweiligen Gesellschaftsformationen übernommen hat und inwieweit diese funktionalen Verflochtenheiten heute die Schule bestimmen und möglicherweise dafür verantwortlich sind, daß sie sich kaum reformieren läßt, im Sinne einer *pädagogisch* wünschenswerten Zukunft. Weitere Aspekte der Zukunft der Schule finden sich in den Beiträgen zur Schulpsychologie und -medizin (P. Marschall und Ch. Krätschmer), zur Alternativschuldiskussion (K. P. Thiele) und zu bildungspolitischen Perspektiven (G. Saathoff und B. Schubert).

Ulrich Klemm und
Gabi Strobel-Eisele
Ostern 1989

Gabi Strobel-Eisele

Schule und Zukunft

Über das Fleisch, das in der Küche fehlt, wird nicht in der Küche entschieden.

B. Brecht

„Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ – so lautete eine im Kampf der politischen Parteien und Interessengruppen um die Schule häufig gebrauchte propagandistische Parole aus der Zeit der Reaktion Mitte des 19. Jahrhunderts. Das Schlagwort unterstellt eine Konstellation von Schule und Zukunft, die schon von Diesterweg 1855 als Phrase kritisiert wurde, weil sie eine hybride Einschätzung der Bedeutung und Mächtigkeit der Schule für die Zukunft der Gesamtgesellschaft offenbarte. Demnach wäre Schule das Instrument, mittels dessen sich die Zukunft verfügbar machen ließe. Wenn wir schultheoretische Programmatiken oder Entwürfe daraufhin befragen, *in welcher Beziehung Schule zu den 3 möglichen Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft steht*, so finden wir unterschiedliche Antworten.

1. Die Gegenwart zu negieren und Schule auf eine ideale Zukunft hin auszurichten war eine typische Zeitkonstellation der Frühaufklärer im 19. Jahrhundert, deren eifrigster Protagonist Fichte war. Schule wurde als Modell einer idealen zukünftigen Gesellschaft entworfen, dessen Vorformen in der Schule implementiert werden sollten. Auch die Schulprogramme der Aufklärung nobilitierten die Zukunft, aber diese erschien als konsequente Fortführung der in der Gegenwart sich abzeichnenden wissenschaftlichen Mitteln. Vom Fortschritt der Wissenschaften

versprach man sich nicht nur Herrschaft über die Natur, sondern auch einen besseren, d.h. moralisch integren Menschen. Sobald der Verstand und das Herz gebildet wären, so die Zuversicht vieler damaliger Pädagogen und Schulmänner, durfte man „herrliche, schöne Aussichten in die weitere Zukunft“ sicher erwarten (vgl. Schram 1803: XIII)! Ähnliche Vorstellungen – wenngleich nicht unter nationalstaatlichem Interesse – finden wir häufig in der *Reformpädagogik*, z.B. bei P. Oestreich (Schule als Einübung in die klassenlose Gesellschaft), erst recht bei Marx (Schaffung des revolutionären Gattungssubjekts), bei Nietzsche (Erziehung zum Übermenschen). *Die Schule bzw. öffentliche Erziehung soll dabei der Zukunft dienstbar sein, die Gegenwart wird aus ethischen Gründen negiert, die Vergangenheit meist gleichgültig beiseite gelegt.*

2. In der Romantik finden wir eine andere Version der Zeitkonstellation. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt wird als *Verfall* gedeutet und die *moderne Welt* negiert, während nun die *Vergangenheit* bevorzugt und zur *heilen Welt* stilisiert wird. Das Unbehagen an der Gegenwart sollte nach Meinung W.

v. Humboldts durch den Rückgriff auf eine ganz bestimmte Vergangenheit, nämlich die der klassischen Antike, kompensiert werden. *Eine zum Ideal stilisierte Vergangenheit wird auf die Zukunft projiziert.*

3. Eine Rehabilitierung der Gegenwart versuchte zu Beginn des 20. Jahrhunderts u.a. F. Paulsen. Er hoffte, die höhere Schule aus ihrem historischen Ghetto befreien zu können durch eine stärkere Anpassung der Schule an die moderne Industriegesellschaft. Naturwissenschaftliche Inhalte sollten mindestens gleichrangig neben die klassischen treten. Außerdem sollten die Schulen sich entschiedener an die Forderungen der modernen Berufswelt orientieren (vgl. Paulsen 1912).

Der Gang der Geschichte selbst hat uns inzwischen gezeigt, daß Schule nicht das Allheilmittel – gleich welchen Inhalts – zur Lösung und Überwindung der als Probleme und Krisen indizierten gesellschaftlichen Zustände war. Die hoffnungsvoll-euphorischen Visionen einer die Zukunft gestaltenden Schule hatten wenig mit der Realität gemeinsam. Weder wurde Schule zur Keimzelle der



Einheit der Nation, noch schuf sie den moralischen Menschen, dessen „Herzensbildung“ dem Glück aller zuträglich hätte sein sollen. Kein revolutionäres Subjekt, kein Übermensch konnten den Gang der Geschichte bestimmen. Die Einheit der Person erwies sich nicht als starkes Gegengewicht zur sich auflösenden Einheit von Welt und Wissenschaft, im Gegenteil, *die kontraproduktiven Folgen des Neuhumanismus leiteten eine Historisierung der höheren Schulen ein, an der sie teilweise noch heute leiden*. Ihr Lehrplan beschleunigte die Trennung von Schule und Leben bzw. eine Entzweiung des Lebens mit dem Schöngest. Jedenfalls ging die Schule im 19. Jahrhundert in „Quarantäne“ (Hartmut von Hentig.). Daß F. Paulsens Vorschlag, die Schule sowohl der Gegenwart als auch der Vergangenheit dienstbar zu machen, zu einem lauwarmen Sowohl-als-auch führte, liegt auf der Hand. Er sah völlig richtig die industrielle Gesellschaft nach vorne stoßen, wobei sie der historisierten Schule immer deutlicher den Bar-Wert abfragen begann. Das industriell-funktionale Bewußtsein prallte dabei auf das idealistisch nach rückwärts mediterrierende Bildungsverständnis. Beiden „Herrn“, der Bildung des Individuums und den funktionalen Anforderungen einer sich ökonomisch interpretierenden Arbeitsgesellschaft, konnte Schule jedenfalls nicht gerecht werden. Nach dem 2. Weltkrieg war auch das Völkische diskreditiert und übrig blieb eine höchst pragmatische Anpassung der Schule an die konjunkturell schwankenden Forderungen der Gegenwart.

Moderne systemtheoretische Analysen brechen denn auch mit jeglicher Form schulpädagogischen Optimismus und belegen, daß Schule nie „Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt sei“ (Luhmann/Schorr 1979:26). Zusammen

„Der Gang der Geschichte selbst hat uns gezeigt, daß Schule nicht das Allheilmittel zur Lösung und Überwindung gesellschaftlicher Probleme und Krisen ist.“

mit der aufgezeigten Kluft zwischen Programmatiken und der Wirklichkeit dürfen wir ohne Zweifel behaupten, daß die Modelle über Schule und Zukunft nicht viel mehr als Wunschvorstellungen über Aufgaben und Funktionen der Schule waren (vgl. die Kritik bei Kramp 1973).

Geschichte versus soziale Evolution

Fragen wir uns, wie eine derartige Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schule möglich war, so erweist sich ein bestimmtes *Verständnis von Geschichte* als entscheidender Hintergrund dafür. Die naive Überschätzung der Macht der Schule findet sich auch in Behauptungen wieder, die Bildungsgeschichte sei der Königsweg der allgemeinen Geschichte (vgl. Röhrs 1969), und leitete sehr häufig die theoretische Aussagen über Schule (fehlt). Geschichte wird entweder als Ergebnis der Aktionen bewußt handelnder Akteure begriffen oder die Vernünftigkeit und das Ziel aller Geschichte in den Verlauf der Geschichte selbst hineinverlegt. Ein solches Geschichtsverständnis impliziert eine Vorweg-Interpretation der Geschichte und macht es so leicht, Schule und Zukunft kurzzuschließen. Der Vorwurf trifft auch auf F. Paulsen zu. „In letzter Instanz wir das geschichtliche Leben doch nicht durch zufällige Ereignisse, sondern durch die Zielstrebigkeit der inneren Lebensmächtigkeit bestimmt. Die Idee wirkt als verborgene Antriebskraft richtungsgebend auf die Entwicklung“ (Paulsen 1906: Vorwort). Salopp formuliert, bräuchte man nur genau hinzuschauen, um aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen zu können.

Inzwischen hat uns die Geschichtswissenschaft selbst deutlich gemacht, daß der Topos von der „*Historia Magistra Vitae*“ (Koselleck 1979) obsolet geworden ist. Verantwortlich für den *Bruch zwischen Vergangenheit und Gegenwart* bzw. Zukunft war die ungeheure Dynamisierung des sozialen Wandels, der mit der Moderne einsetzte und uns strukturell neue Probleme wie weltweites Wettrennen, Umweltzerstörung, Gentechnologie brachte. „Die Moderne kann ihre orientierende Maßstäbe nicht mehr den Vorbildern anderer Epochen entlehnen ... (sie) sieht sich ausschließlich auf sich gestellt – sie muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (Habermas 1985:141). Zwar hilft uns die Vergangenheit zu verstehen, wie wir geworden sind, was wir sind, aber ihre Ideen, Ziele und Strukturen stellen grundsätzlich keine Verpflichtungen für die Zukunft

dar. Ihr kontingenter Status muß reflektiert werden.

Da der Begriff einer allgemeinen Geschichte von entscheidender Bedeutung für die Erfassung und Beurteilung von Aufgaben und Funktionen der Schule ist, wird es für eine *Theorie der Schule unerlässlich*, an die *Theoriebildungsprozesse* Anschluß zu suchen, die den Entwicklungsprozeß der Gesamtgesellschaft mit anderen Begriffen und Kate-

„Verantwortlich für den Bruch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft war die ungeheure Dynamisierung des sozialen Wandels, der mit der Moderne einsetzte und uns strukturell neue Probleme brachte.“

gorien zu beschreiben versuchen, als es in der traditionellen Geschichtsschreibung der Fall war. Den folgenden Analysen lege ich das komplexe Theorieangebot zur soziokulturellen Evolution zugrunde, wie es von Luhmann (1974) und Habermas (1976, 1981 b) konzipiert wurde. Trotz vieler kontroverser Annahmen und Unterschiede beider Konzeptionen kann eine evolutionstheoretisch „inspirierte“ Geschichtsschreibung entscheidende Schwächen historisch-hermeneutischer, auf reiner Narrativität basierender Schulgeschichtsschreibung beheben: nämlich die Hypostasierung gesellschaftlicher Entwicklung zum unilinearen, kontinuierlichen, notwendigen, zum immer „besseren“ fortschreitenden Prozeß (vgl. Habermas 1976:139; Luhmann 1974:85).

Mit Luhmann (1974) und Habermas (1981 b) läßt sich soziokulturelle Evolution in den Paradigmen *System* und *Lebenswelt* bzw. *System- und Sozialintegration* beschreiben. Beide Perspektiven können m.E. nach als fruchtbare Theoreme zur evolutionäre Rekonstruktion der Entstehung der Schule benutzt werden. Die *sozialintegrative Perspektive* läßt sich – sehr kurz gefaßt – folgendermaßen charakterisieren: Infolge des weltgeschichtlichen Rationalisierungsprozesses lösten sich die Menschen immer mehr von Bindungen an Tradition und Sitte, eine evolutionäre Entwicklung, die dazu führt, daß „die

Bürde sozialer Integration immer stärker von einem religiös verankerten Konsens auf die sprachlichen Konsensbildungsprozesse übergeht" (Habermas 1981 b:268). Die Pointe des Theorems ist es deutlich zu machen, daß im Laufe der sozialen Evolution lebensweltliche, d.h. meist latente, halb-bewußte Wissensbestände, soziale Strukturen und Institutionen ihre naturwüchsige Legitimität fraglose Akzeptanz verlieren und ins Kreuzfeuer öffentlicher Kritik und Diskussion geraten – ein Tatbestand, der sich an der Institution Schule heute sehr gut ablesen läßt.

Die *Systemperspektive* führt uns vor Augen, daß Systeme – etwas allgemein formuliert – sich aufgrund einer originären Problemstellung von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ausdifferenzieren und eben dadurch evolutionäre Probleme besser lösen als ihre Umwelt. Alle sozialen Systeme, so der Kern des Systemparadigmas, werden *unterhalb* der Ebene normativer Orientierungen durch wertneutrale Steuerungsmechanismen bzw. –medien zusammengehalten und gelenkt. Derartige Medien sind im Falle des Wirtschaftssystems das Geld, des politischen Systems die Macht, des Rechts das positive Recht, auf sie hin sind die basalen Systemoperationen bezogen. Zusätzlich strukturiert jedes System

Punkt (2) reflektiere ich in den Begriffen Inklusion und Selektion die systemintegrative Funktion, die Schule im Laufe der Moderne übernimmt und 3. zeige ich die Zusammenhänge der Selektionsfunktion und der modernen Tendenz der Verrechtlichung der Schule auf. Erst die Bewußtmachung der funktionalen Verflochtenheiten der Schule mit der sozialen Evolution kann verhindern helfen, daß über die Zukunft der Schule, ihre Reform und Weiterentwicklung, aufs Geratewohl spekuliert wird und lediglich neue ideologische Utopien entworfen werden. Auf diesem Hintergrund versuche ich dann, Forderungen und Vorschläge für eine zukünftige Schule zu skizzieren.

1. Evolutionär gesehen stellen wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Erfahrung eine sehr junge Form des Handelns dar, der dominant geworden ist in Bezug auf den Umgang mit der äußeren als auch der inneren Natur des Menschen. Wissenschaftliches Denken brachte uns eine Variation eines Kultur-entwurfes, der die „Sach-Welt“ (Kant),

Probleme taugt, die sie selber produziere. Daß die Wissenschaft tatsächlich an marginalen Erfahrungen ansetzen, bestätigt Bohme: „So beginnt die neuzeitliche Wärmelehre nicht mit Bacons breiter Übersicht über Wärmephänomene, sondern mit der Erfindung eines Spielgerätes, der Thermoskops. So setzt die neuzeitliche Optik nicht an der Fülle der lebensweltlichen Erfahrungen mit dem Licht an, sondern mit der relativ marginalen Lebenswelt des Umgangs mit dem Licht, wie sie bei Brillenmachern vorkommt“ (Bohme 1979:118). Das methodische Ideal dieses Erfahrungstypus brachte Descartes auf den Begriff: Wissenschaftliches Wissen kann allein im Bereich *geistiger* Erkenntnis gewonnen werden, die *methodisch* angeleitet sein muß. „von den einfachsten und faßlichsten Objekten ausgehend zu den komplizierteren stufenweise aufzusteigen, nur was klar und deutlich vom Geist erkennbar ist, darf als wissenschaftlich gelten“ (Descartes 1961:19). Die Methode ist an keine besondere Materie gebunden.

Für die Schule hatte die kulturelle Veränderung Konsequenzen, sowohl hinsichtlich der Art und Weise *wie* gelernt wird, *wo* und *was* gelernt wurde. Die Schulpädagogik schuf das Programm dafür, daß sich *der in den Wissenschaften steckende Methodenzwang in der Art und Weise schulischer Wissensvermittlung fortsetzen konnte* und das zu einem Zeitpunkt, als noch die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in bäuerlichen Strukturen lebte, erfahrungsgesättigte Tätigkeiten verrichtete, kaum jemand zur Schule ging und die industrielle Revolution noch nicht begonnen hatte.

Herder sah den Zweck der Schule überall dort verwirklicht, wo sich Menschen nach *wissenschaftlichen Regeln üben und sie sich zur Gewohnheit machen* (Herder 1960:176). Herbart will in der Schule nur Erfahrungen zulassen, die ein Apparat angezeigt hat, ... „ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben. Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maße der Schwere anzugeben ...“ (Herbart 1965:175). In seiner Formalstufenlehre finden wir die Begriffe *analytisch, synthetisch, klar, formal und einen wissenschaftlich-methodischen Weg*: „Man kann das Gleichzeitige-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale, Merkmale, Bestandteile und Sachen können der Abstraktion unterworfen werden ... Das zu Beurteilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen ...“ (Herbart 1965:174f). Unter diesem Aspekt zeigt sich eine rote Linie von Herbart bzw. mehr noch seinen Epigonen Ziller und Reuß zu den modernen informationstheoretischen Vermittlungsmodellen programmierten Lernens (Cube, Skinner), deren Methoden auch an keine besondere Materie oder ein besonderes Fach – natürlich auch an kein besonderes Subjekt – gebunden sind.

Um die wissenschaftlichen Denk- und Verhaltensmuster erlernen zu können, werden Kinder in strikter Abgeschlossenheit vom übrigen Leben in Schulen kaserniert. Ihre semantische Unterstützung findet diese Isolation in der evolutionären Erfindung „des Kindes“ bzw. „der Kindheit“.

Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung, so könnte man resümieren, bedeutete keine Präzisierung, sondern eine *Reorganisation der lebensweltlichen Erfahrung*. Letztere basiert auf einheitlichen, leibgebundenen Wahrnehmungen



seine Kommunikationen durch einen binären Code, der sich beim Wirtschaftssystem mit Haben/Nichthaben, beim Recht mit positivem Recht/Unrecht und in Bezug auf die Schule mit Gewußt/Nichtgewußt, Besser/Schlechter beschreiben läßt. Problematisch ist nun, daß ein System auf Störungen oder Krisen, die ja üblicherweise an den Rändern des Systems, d.h. im System-Umwelt-Bezug entstehen, nur reagieren kann, wenn sich die auftretenden Probleme in den jeweiligen Code des Systems „übersetzen“ lassen (vgl. Luhmann 1986:193). Die Funktionsfähigkeit moderner Systeme hängt nicht mehr von Motiven, Motivationen oder normativen Zielen ab, eine Grundgegebenheit, die für die moderne Schule wichtig ist.

Im folgenden beschränke ich mich darauf, zu zeigen, inwiefern Schule in der Moderne immer mehr ihre Verortung im sozialintegrativen, lebensweltlichen Rahmen verliert, dem sie beispielsweise in arabischen Kulturen noch angehörte, gleichzeitig *funktional* für die Entstehung der neuen wissenschaftlichen Kulturvariation der Moderne wird und sich dadurch mit Folgeproblemen belastet (1). Im

d.h. die instrumentelle Mittel-Welt überdimensional anwachsen ließ. Liedtke weist im Zusammenhang mit der Verortung der Schule in der kulturellen Entwicklung auf eben diese Entwicklung hin, die „explosionsartige Kultur-kumulation (habe sich ... überhaupt nur im technischen Bereich des instrumentellen Handelns abgespielt“ (Liedtke 1983:50), in dem Zweck-Mittel-Rationalitäten und kausales Denken vorherrschen.

Die daraus resultierenden ambivalenten Folgen interpretierte Husserl als Krise der europäischen Wissenschaften (Husserl 1962). Sie bewirkten, so Husserl, eine Trennung von Lebenswelt und Wissenschaft, da sie nicht mehr an den praktischen Bedürfnissen, Erfahrungen und Problemen der Lebenswelt orientiert seien. Dadurch erzeugte sie lediglich ein theoretisches Wissen, das nur zur Lösung jener

gen und Synästhesien, ist objekt- und situationsgebunden (vgl. Böhme 1979:125f). Die Kosten der Verwissenschaftlichung der Zivilisation finden wir u.a. bei Elias, Adorno, Horkheimer, Foucault in Begriffen wie Subjektivitätsverlust, strukturelle Belastungen, Affektkontrolle, Gefühlverdrängung, Disziplinierung der Natur beschrieben. Ein disziplinierter Körper allein ist berechenbar, beherrschbar und bringt die Voraussetzungen für die moderne Zivilisation. Daß Schulunterricht in diesem latent-funktionalen Sinne als „Treibriemen der Zivilisation“ (Rumpf 1985) fungiert, ist evident.

„Immer mehr und neue Wissensgebiete differenzieren sich aus und drängen in Form von Fächern in die Schule. Im Ideal sollte sie ein maßstabgetreuer Mikroorganismus der Gesellschaft werden.“

Die spezifisch wissenschaftliche Bearbeitung der Kultur und die Erfindung des neuen Informationsmediums Druck erweisen sich zusätzlich als folgenreich für die Schule. Ihre ursprüngliche Funktion, das zur kulturellen Reproduktion nötige Wissen zu vermitteln, das nicht im funktionalen Umgang erlernt werden kann, wurde durch die Erfindung des Buchdrucks erschüttert. Die Druckpresse entfalten – jenseits der Institution Schule – in ungeheurem Maße ihre politische und kulturelle Bedeutung, dynamisierte den sozialen Wandel und stellte ein funktionales Äquivalent für die Verbreitung von Wissen dar. Einer der ersten, der die evolutionäre Bedeutung des Drucks und seine Folgen für die Schule erkannte, war Fichte (Fichte 1962:601). Seiner Meinung nach war Schule als Mittel der Belehrung überflüssig geworden, ja ihre Beibehaltung stufte er als finanziellen Luxus ein, da das Buch für ihn diese Aufgabe besser erfüllte.

Ihre sozialintegrative Funktion, die Schule seit ihren Anfängen überwiegend gut erfüllte, nämlich die Rückbindung kultureller Wissensinhalte in die Lebenswelt, kann sie in der Moderne immer weniger nachkommen und mit der Entstehung von elektronischen Massenkommunikationsmitteln verschärft sich das Funktionsdefizit.

Mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der Kultur entstehen weitere Belastungen. Immer mehr und neue Wissensgebiete differenzieren sich aus und drängen in Form von Fächern in die Schule. Im Ideal sollte sie ein maßstabgetreuer Mikroorganismus der Gesellschaft werden. Da dies angesichts der Stofffülle gar nicht mehr möglich ist, beginnen allmählich die Diskussionen um die Programmgestaltung der Schule systematisch zu werden. Ob der gläubige Christ, der obrigkeitshörige Untertan, der brauchbare oder allseitig gebildete Mensch zum Programm erhoben wurde, Schule erschien als das richtige Instrument zur Verwirklichung der Ideale. Dadurch, daß Schule nur noch „fertiges“ Wissen und vielerlei Wissensinhalte lehren sollte, begann die Lernmotivation der Schüler zu leiden. Die Verknappung von Sinn- und Motivationspotentialen kann als ein für die Moderne typisches Problem angesehen werden, ein Phänomen, das schon sehr früh Nietzsche erkannte. „die Wissenschaft gibt dem, welcher in ihr arbeitet und sucht, viel Vergnügen, dem, welcher ihre Ergebnisse lernt sehr wenig“ (Nietzsche 1960:601).

Schulwissen kann nicht mehr selber entdeckt werden. Schüler sind konfrontiert mit abgegriffenen Wissensbeständen, die sie meist gleichgültig zur Kenntnis nehmen, weil sie ihre Relevanz nicht mehr erfahren können. Der Entdeckungszusammenhang der Lehrinhalte der Wissenschaften bleibt Schülern genauso unzugänglich wie es die humanistischen Inhalte waren bzw. sind. Lust und Freude am Lernen bleiben so fast systematisch ausgeschlossen. Möglich ist diese Entwicklung, weil soziale Systeme zu ihrem Funktionieren nicht auf die Motivation ihrer Mitglieder angewiesen sind. Neben der Funktionalität und Verzweckung der Schule für die moderne Zivilisation – samt ihren kontraproduktiven Nebenfolgen – wurde die Schule funktional für den neuen systemintegrativen Mechanismus, der für die Entstehung der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft Voraussetzung war.

WECHSELWIRKUNG

7.-DM. Jg. II. 2. Quartal, Mai 89

A 804 F. Nr. 41

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



**Einleiten: Maßnahmen statt Dreck
Deponie Nordsee**

Uranabbau in der DDR Wissenschaftsladen Stadtverkehr
 Immunologische Verhütung Fraunhofer Gesellschaft

Nr. 41, Mai 1989

Schwerpunkt:

Einleiten – Maßnahmen statt Dreck: Deponie Nordsee • Meereskiller vor Gericht – Nordsee-Tribunal • Thesen zu einer langfristigen Umweltpolitik • Lehren aus dem Robbensterben • Bleibende Werte: Schwermetalle und chlorierte Kohlenwasserstoffe • Die gesellschaftliche Relevanz der Umwelttoxikologie • Chemiepolitik: Versuch einer Standortbestimmung
Weitere Themen:
Pechblende: Uranabbau in der DDR • Zwischenbilanz nach sechs Jahren Wissenschaftsladen Gießen • Immunologische Verhütungsmittel • Menschengerechter Stadtverkehr? • Fraunhofer-Gesellschaft Probeheft für DM 4,- in Briefmarken bestellen!

**Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnlesenastr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich**

2. Inklusion und Selektion

Im Laufe der gesellschaftlichen Evolution differenzierten sich immer mehr Handlungsbereiche, die ursprünglich integriert waren, zu autonomen Systemen aus. Systeme wie Politik, Religion, Wirtschaft, Recht, Familie und Erziehung entstanden. Während in stratifizierten Hochkulturen die Menschen über Geburt, Familie und Stand den (noch geringen) gesellschaftlichen Positionen zugeteilt wurden, änderte sich der Integrationsmodus in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Der neue Zuteilungsmechanismus mußte der Tatsache gerecht werden, daß die Menschen nicht mehr nur einem System angehörten, sondern mehreren und daß außerdem jedem Individuum der Zugang zu jedem System offenstehen mußte. Auf diese prinzipielle Zugänglichkeit zu Systemen referiert der Begriff der *Inklusion* (vgl. Luhmann/Schorr 1979:29f).

„Schulwissen kann nicht mehr selber entdeckt werden.“

Die Schule realisierte ebenfalls die Inklusionsfunktion. Programmatisch formulierte sie schon Comenius mit seiner Forderung, alle in die Erziehung einzubeziehen, gesetzlich verankert wurde sie 1794, real verwirklicht erst im 19. Jahrhundert. Eine entscheidende Einschränkung implizierte die Inklusionsformel von Anfang an – und darauf referiert der Begriff der *Selektion*: Inklusion bezog sich nicht auf Primär- bzw. Leistungsrollen, sondern lediglich auf Sekundär- bzw. Komplementärrollen: „Nicht jeder kann Arzt werden, aber jeder Patient, nicht jeder Lehrer, aber jeder Schüler“ (Luhmann/Schorr 1979:31). Die Zuteilung von sozialen Chancen erfolgte auch in der Moderne höchst selektiv und ungleich, nun allerdings nicht mehr über Schichtung, sondern über die *individuelle Leistung des Individuums, die zu messen und zu selektieren zur zentralen Aufgabe der Schule wurde*. Erst die Schule garantierte nur die Produktion und Legitimation von Ungleichheit (über die Schulabschlüsse) auf der Basis von Gleichheit (durch die allgemeine Schulpflicht). Daß mit dem neuen Zuteilungsmechanismus lediglich eine formale Gleichheit impliziert war, rückte erst in unserem Jahrhundert ins kollektive Bewußtsein. Begriffe wie Chancengleichheit, Demokratisierung von Bildungschancen, kompensatorische Erziehung sind semantische Korrelationen zu diesem Problem. Die soziale Selektionsfunktion beschränkt die Operationen des Schulsystems in entscheidender Weise. Alle Inhalte (Programme) haben aus diesem Grund eine zweite Existenz, einen Code- bzw. Karrierewert (vgl. Luhmann 1986:194f). Die Codierung erweist sich als sämtliche Erziehungsziele. Lehrpläne und pädagogische Wunschvorstellungen überdauernder Mechanismus der Selektionsfunktion. Eine Reform

der Schule über eine Programmänderung öffnet nicht die Tür zu einer anderen Schule, denn ob Schüler über *Goethe* oder *das Artensterben* selektiert werden, bleibt funktional gesehen äquivalent. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß schulische Inhalte heute überwiegend für das *Leben in der Schule* relevant sind oder zu „musealen Hauschätzen“ (Jens) degeneriert sind.

Daß die Selektionsfunktion der Schule heute verschärft wahrgenommen wird, liegt an der Situation des Arbeitsmarktes bzw. an dessen zukünftigen Entwicklungen. Aus neueren Arbeitsmarktanalysen können wir lernen, daß Arbeit im Sinne von Vollbeschäftigung *nicht* mehr zu erwarten ist (vgl. Offe 1984). Mit einer Schrumpfung des Arbeitsmarktes ist zu rechnen. Wir erleben eine neue negative Seite des Arbeitsmarktes: Er gewährt erstmals keine allgemeine Inklusion mehr, also ein allgemeines Recht auf Arbeit, sondern muß sich mit Exklusion arrangieren. „Die wohlfahrtsstaatlich verbürgten Rechtsansprüche werden uneinlösbar, und der Bestand der Institutionen, die Sicherheit verbürgen sollen, wird selbst unsicher“ (Offe 1984:8).

Da das Allokationsprinzip auf der Ebene des Arbeitsmarktes erschüttert ist, d.h. die Verteilung der Arbeitssuchenden auf die vorhandene Erwerbsarbeit, gerät die Schule als „Vor-Verteilungsapparat“ von Lebenschancen ebenso unter Druck. Zur Zeit der Vollbeschäftigung und zu der Zeit, als noch viele Berufe ohne oder mit niedrigeren Schulabschlüssen erreichbar waren, fiel die Selektionsfunktion nicht sehr ins Gewicht. Die Verknappung bei den beruflichen Möglichkeiten veränderte das Bewußtsein der Eltern, die für ihre Kinder nun möglichst hohe Schulabschlüsse und Berechtigungen verlangen. Zwar stellen Bildungsabschlüsse heute keine *hinreichende*, wohl aber eine *notwendige Voraussetzung für Karrieren* dar. Sie sind alles andere als wertlos. Im Zusammenhang mit der Selektion ist die Verrechtlichung der Schule zu sehen.

„Schule besitzt kein genuines Medium, das ihr den nötigen Autonomie-spielraum gewähren könnte.“

3. Verrechtlichung

Klassenarbeit müsse ein Gauß'sche Normalverteilung aufweisen, sind über Verwaltungsakte geregelt und damit juristisch einklagbar. Das war nicht immer so.

Seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert kennzeichnet die Schule eine Verstaatlichung ohne Verrechtlichung, obwohl u.a. bereits Süverns Unterrichtsgesetzesentwurf (1819) die Verrechtlichung forderte. Unter Bismarck gelang es Verwaltungsrechtlern, die Schule dem Zugriff des Rechts zu entziehen, indem sie das besondere Gewaltverhältnis erfanden, dem Schule unterstellt, das sie dann in absolutistischer Manier rechtlicher Überprüfung entzog. Die Grundlage für die Verrechtlichung legte das Bundesverwaltungsamt 1954 (vgl. Laaser 1980:1350). Bis zu diesem Zeitpunkt waren Maßnahmen wie Prüfungen, Versetzungen, Noten und andere pädagogische Maßnahmen der gerichtlichen Überprüfung entzogen.

Die Forderungen nach einer *Verrechtlichung* können wir einerseits unter dem evolutionären Paradigma der *Lebenswelt* interpretieren. In diesem Sinne stellen sie Manifestationen einer neuen Stufe des Rationalisierungsprozesses dar. Ähnlich wie Tradition und Sitte erodiert sind, verlor auch Schule zunehmend den Nimbus einer „naturwüchsigen“ Institution, wird stark hinterfragt und einem höheren Legitimationsdruck ausgesetzt. Die heftigen Diskussionen um Lehrplaninhalte (Mengenlehre etc.), der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien, die steigende Nachfrage nach freien Schulen und natürlich die Forderung der Eltern (und Pädagogen), mit der Verwirklichung des Grundrechts auf individuelle Selbstentfaltung ernst zu machen, individuelle Bedingungen und Probleme im Lernprozeß zu berücksichtigen, sind Symptome dafür. Ganz offensichtlich kann die verwaltungstechnisch erzeugte Legitimation nicht mehr genügen und stellt insofern kein Äquivalent für traditionelle Legitimation dar, die einmal von Religion und Tradition verbürgt war.

Sehen wir uns die Verrechtlichung nun unter der *Systemperspektive* an. Verrechtlichung bedeutet hier der Versuch des Rechtssystems, die pädagogischen Konflikte und Probleme der Schule in das Medium Recht zu „übersetzen“, also in den Werthorizont des positiven Rechts. Die Rechtsprechung stellt sich nicht die Frage, ob Maßnahmen pädagogisch sinnvoll oder bildungspolitisch vorteilhaft sind. Sie versucht aus dem Grundgesetz ihre Regelungen abzuleiten, die den Verbindlichkeitscharakter für Lehrer, Eltern, Schüler und auch für die Verwaltung besitzen. Auf diesem Wege könnte es der Rechtsprechung gelingen, ohne zugleich pädagogisch oder bildungspolitisch motiviert zu sein, Bildungspolitik zu betreiben und die päd-

agogische Möglichkeiten und Reformen der Schule bewußt oder verdeckt zu steuern (vgl. Laaser 1980:1347). Wenn pädagogische Maßnahmen nach rechtlichen Kriterien für bewertbar gehalten werden, gelangt das Rechtssystem in eine das Schulsystem kontrollierende und regulierende Position. Das nach den Analysen der Systemtheorie das Schulsystem kein genuines Medium besitzt (vgl. Luhmann/Schorr 1979:53 ff) müssen wir in Rechnung stellen, daß auch beim Schulsystem die, wie bei all jenen Systemen, die kein Medium haben, die Neigung groß ist, System- oder Steuerungsprobleme in den Begriffen anderer, naheliegender Medien zu beschreiben. Eine Präferenz des Rechtsmediums

„Die Tür zu einer Zukunft öffnet sich für die Schule nur, wenn es gelingt, sie aus bestimmten Funktionalitäten für andere Systeme zu befreien.“

bedeutet eine Überformung des pädagogischen Handelns mit den Folgen, daß bei schulrechtlichen Sachverhalte über die Köpfe der betroffenen Personen und ohne Rücksicht auf ihre Bedürfnisse entschieden wird und einer Technisierung der Lebenswelt Vorschub geleistet wird. Außerdem ist es wahrscheinlich, daß in Zukunft Diskussionen über pädagogisches Handeln und pädagogische Maßnahmen unter einer durch das Medium Recht präjudizierten Perspektive geführt werden. An dieser Stelle tritt ein Desiderat offen zutage: Schule besitzt kein genuines Medium, das ihren nötigen Autonomispielraum gewähren könnte.

Was läßt sich aus diesen Überlegungen für die Schule in der Zukunft prognostizieren und fordern?

1. Schule steht offensichtlich in jenem Dilemma, das für moderne Subsysteme typisch ist: sie belasten sich gegenseitig im Externalitäten und Folgeprobleme, wenn sie in zu vielen Abhängigkeiten und engen Interdependenzen verfangen sind. Verstofflichung, Lebensferne, Verschulung, Motivationslosigkeit und

Schulreform

Volksschule 1950

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 40 Mark. Die Erzeugungskosten betragen $\frac{4}{5}$ des Erlöses. Wie hoch ist der Gewinn?

Realschule 1960

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20 Mark. Die Erzeugungskosten betragen 16 Mark. Berechne bitte den Gewinn?

Gymnasium 1970

Ein Bauer verkauft eine Menge Kartoffeln (K) für eine Menge Geld (G). G hat die Mächtigkeit 20. Für die Elemente g aus G gilt: g ist 1 Mark.

In Strichmengen müßtest du für die Menge G „zwanzig“ (////////////////////) Strichlein machen, für jedes Element g gilt eines.

Die Menge der Erzeugungskosten (E) ist um „vier“ (////) Strichlein weniger mächtig als die Menge G.

Zeichne ein Bild der Menge E als Teilmenge der Menge G und gib die Lösungsmenge (1) an für die Frage:

Wie mächtig ist die Gewinnmenge?

Integrierte Gesamtschule 1982

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20 Mark. Die Erzeugungskosten betragen 16 Mark, der Gewinn beträgt 4 Mark.

Aufgabe:

Unterstreiche das Wort „Kartoffeln“ und diskutiere mit deinem Nachbarn darüber!

Weiter reformierte Schule 1988

ein kapitalistisch-privilegierter Bauer bereichernd sich one rechtfärgunk an einen sack kartoffeln um 4 mack. untersuche den tekst auf inhaltliche und gramatische ortograviche und zeichensetzungsfehler. korigire die aufgabenstälung und demonstrie gegen die lösunk.

1995

äs gibt keine kartofel mär.

die Dominanz kognitiven Lernens stellen solche „Altlasten“ dar. Außerdem belastet Schule heute das Familiensystem, indem sie sie zur Unterstützung ihrer Leistungserwartungen und Schülerverhaltensweisen zwingt (vgl. Hurrelmann 1983).

Die Tür zu einer Zukunft öffnet sich für die Schule nur, wenn es gelingt, sie aus bestimmten Funktionalitäten für andere Systeme zu befreien. Da die Selektionsfunktion zur zentralen Aufgabe der Schule geworden ist und die Position eines „Quasi-Mediums“ usurpiert hat,

muß vorrangig die *Dauer-Selektion in der Schule beschränkt* und auf *wenige Eckpfeiler der Schullaufbahn reduziert* werden. Darüberhinaus muß nach *funktionalen Äquivalenten für diese Funktion außerhalb der Schule gesucht* werden. Für das Scheitern so vieler Pädagogisierungsversuche der Schule dürfte letztlich die Selektionsfunktion ebenfalls wesentlich sein.

2. Über die Inhalte und Fächer müßte eine pädagogische Ethik entscheiden, wobei die Überlebensprobleme der modernen Welt (Umwelt), Theorie und Praxis eines friedlichen sozialen Miteinanders (Mitwelt und der Nachwelt) Berücksichtigung der Folgen unseres gegenwärtigen gesellschaftlichen Handelns einen zentralen Stellenwert erhalten müßten. Schule wäre dann wieder viel stärker auf das gesellschaftliche Leben bezogen.

3. Folgt man der These, wonach Schule kein Medium ausgebildet hat, so haben wir einen Grund dafür, daß Schule sich so leicht von außersystemischen Erwartungen überfrachten und vereinnahmen läßt. Forderungen wie die Schaffung des mündigen Bürgers, den moralischen Menschen, den allseitig gebildeten, des wissenschaftlichen Menschen, des funktionalen Arbeiters stellen Beispiele dafür dar. Solange Schule kein genuines Medium hat, dürfte sich die Tendenz fortsetzen, sie je nach konjunkturellen Schwankungen mit Programmen zu überladen und zu überfordern. Daß das auch gegenwärtig vehement geschieht, zeigt die Diskussion um Schule und High-Tech-Gesellschaft ebenso wie ihre erwünschte Hilfe bei der Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer. Nur wenn wir der Schule ein Medium geben, kann es ihr gelingen, sich die Systemautonomie zu schaffen, die sie braucht, um sich nicht mehr derart funktionalisieren zu lassen: *Ein Medium in diesem Sinne wächst ihr aber weder organisch noch systematisch zu, sondern muß gesellschaftlich gewollt und verantwortet werden.*

4. Wenn man fragt, wie das Medium beschaffen sein sollte, so schwingen wesentliche Merkmale dafür immer schon in den Diskussionen um eine pädagogische Schule mit: Entfaltung und Entwicklung individueller Neigungen und Begabungen der Kinder, ganzheitliche Lernerfahrungen, Verzeitlichung von Lernprozessen, praktisches Lernen, Gestaltung der Schule nach kinder- und jugendpsychologischen Gesichtspunkten. Gleichrangig zu kognitivem Lernen müßten gemeinschaftliche, soziale Lernformen, wie sie in Projekten heute repräsentiert sind, müßten in festen In-

stitutionen des Schulunterrichts gehören. Ich nenne stellvertretend für viele Autoren Rumpf, Hurrelmann, Schweitzer/Thiersch, Fauser, Flitner. Im 19. Jahrhundert prägte Humboldt eine pädagogische Formel, die viel gemeinsam mit den obigen Forderungen hat: Bildung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellte und verhindern sollte, ihn so frühzeitig und ausschließlich äußeren Zwecken preiszugeben, wie es heute der Fall ist.

Der Pädagogik käme in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, sich verstärkt auf Konzeptionen für einen individualisierten Unterricht zu konzentrieren. Leitend für derartige Konzepte könnten Erkenntnisse aus der *Hirnphysiologie*

aktivität, also nicht fremdsteuerbar im Sinne eines Input-Output-Prozesses. Erfreulicherweise beziehen moderne Grundschuldidaktiken derartige Gedanken schon mit ein: „Die Erkenntnis, daß Kinder immer anders und auf andere Art lernen als wir sie lehren – das gilt für den frontal gelenkten Unterricht wie auch für offene Unterrichtsformen –, sollte zu einem Umdenken bei der Konzeption schulischer Lehrgänge führen“ (Dehn 1988:16).

5. Erst wenn Schule auf ein genuines Medium zurückgreifen kann, ihre Autonomie verstärkt ist, kann sie die aus der Diskussion um die Verrechtlichung aus der Perspektive der Lebenswelt gewonnenen Konsequenzen verwirklichen.



und der Kognitionstheorie sein (vgl. u.a. Roth 1982, Luhmann 1985), die auf die Dimensionen der *Selbstreferentialität* und der *Selbstorganisation bzw. der Autopoiesis von Lernprozessen* verweisen. Demnach ist lernen in erster Linie ein vom Lernenden selbst zu leistende Ak-

Entsprechend der Lebensweltperspektive genügt offensichtlich das Recht für die Legitimationsbedürftigkeit der auf postkonventioneller Rationalisierungsebene angelangten Gesellschaft nicht mehr. Notwendig sind Konfliktregelungen über konsens- und verständigungsorientierte Entscheidungsverfahren, die von den am pädagogischen Prozeß Beteiligten selber getroffen werden. Daraus ergibt sich notwendigerweise die Forderung, *die Autonomie der Schule zu verstärken und Schule auf den Boden einer modernen rechtlich verankerten Schulverfassung zu stellen.* Ganz in diesem Sinne plädiert u.a. Vogel (1988) dafür, das Schulaufsichtsmodell für Schulen in freier Trägerschaft auch für die Regelschule zu übernehmen: „Schulaufsicht als Aufsicht darüber, daß Schulen in ihren Bildungszielen, ihren Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer nicht hinter gesetzlichen Vorgaben zurückstehen“ (Vogel 1988:194) boten die Gefahr, daß Schule zwar unter der Aufsicht des Staates bliebe, von ihm getragen und öffentlich ver-

„Über die Inhalte und Fächer müßte eine pädagogische Ethik entscheiden, wobei die Überlebensprobleme der modernen Welt einen zentralen Stellenwert erhalten müßten.“

ortet ist, aber die Weisungsbefugnis der Schulverwaltung entscheidend zurückgenommen wäre.

Vielleicht stiege die Pädagogik dann tatsächlich zur Systembetreuungswissenschaft (Luhmann) der Schule auf und könnte ihr den für die Zukunft nötigen Platz offenhalten.

Literaturverzeichnis

- Aries, Ph.:** Geschichte der Kindheit, München, Wien 1975.
Böhme, G.: Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung, in: Böhme/Engelhardt (Hrsg.), Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt 1979.
Dehn, M.: Zeit für die Schrift, Bochum 1988.
Descartes, R.: Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs, Stuttgart 1961.
Eder, K.: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften, Frankfurt 1976.
Fichte, J. G.: Ausgewählte Werke in 6 Bänden, Bd. 5, Darmstadt 1962.
Freyer, M.: Die Wurzeln der Institution „Schule“ und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Tradition, in: Pädagogische Rundschau, 36(1982), S.3-28.

- Habermas, J.:** Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976.
Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt 1981.
Herder, J. G.: Von Notwendigkeit und Nutzen der Schulen, zit. nach Günther, K. H., Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin 1960.
Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik, hrsg. von H. Holstein, Bochum 1965.
Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer, F., Thiersch, H. (Hrsg.), Jugendzeit-Schulzeit, Weinheim, Basel 1983.
Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, 1962.
Koselleck, R.: Vergangene Zukunft, Frankfurt 1979.
Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule, München 1973.
Laaser, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens, in: MPI für Bildungsforschung, Pädagogischer Bericht, Reinbek 1980.
Liedtke, M.: Die Kultur des Menschen als Faktor und Produkt der Erziehung und Schule, in: Kriss-Rettenbeck, L., Liedtke, M. (Hrsg.), Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983.
Luhmann, N.: Gesellschaftstheorie, Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld 1974.
Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Bd. 2, Opladen 1975.
Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation, Opladen 1986.

- Luhmann, N.:** Autopoiesis des Bewußtseins, Manuskript 1985.
Luhmann, N., Schnorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.
Nietzsche, F.: Werke in 3 Bänden, ed. Schlehta, Bd. 1, 1960.
Offe, K.: Arbeitsgesellschaft, Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt, New York 1984.
Offe, K.: Die Utopie der Null-Option, in: Koslowski, P., Spaemann, R., Löw, R., Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986.
Paulsen, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Darmstadt 1906.
Paulsen, F.: Das moderne Bildungswesen, in: Hinneberg, P. (Hrsg.), Die Kultur der Gegenwart, Berlin, Leipzig 1912.
Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim, Berlin, Basel 1969.
Roth, G.: Erkenntnis und Realität, das reale Gehirn und seine Wirklichkeit, in: Erklären, Verstehen, Begründen, hrsg. von dem Zentrum für Phil. Grundlagen der Wissenschaft, Bremen o. J.
Schramm, J.: Die Verbesserung der Schulen in moralisch-politischer, pädagogischer und polizeilicher Hinsicht, Dortmund 1803.
Tremml, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1987.
Vogel, J. P.: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen - Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft, Weinheim 1988.

**DIESE ZEITUNG
KANN ICH NICHT
LÄNGER
LINKS
LIEGEN
LASSEN.**

Die folgende Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) — bei taz-Abo, Wallstraße 11-12, 1000 Berlin 65



Ich teste die taz

- 4 Wochen für 25 Mark
 8 Wochen für 50 Mark

DIESES ABO VERLÄNGERT SICH NICHT AUTOMATISCH

Name, Vorname:

Straße, Hausnummer:

PLZ / Ort:

Datum, Unterschrift:

Verrechnungsscheck liegt bei Bargeld liegt bei

Diese Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) — bei taz-Abo, Wallstraße 11-12, 1000 Berlin 65.
Davon habe ich Kenntnis genommen.

Datum, Unterschrift:

Klaus-Peter Thiele

Glocksee-Schule Hannover

Gute Schulabschlüsse reichen nicht.¹

Angesichts der sich immer schneller vollziehenden Entwicklungen in immer mehr Bereichen unserer Gesellschaft liegt die Forderung an die Schule nahe, diese solle die Schüler möglichst früh und umfassend mit ihnen bekanntmachen. Eine Vielzahl von Bindestrich-Pädagogiken gibt beredtes Zeugnis für diese Tendenz: z.B. Medien-Erziehung, Gesundheits-Erziehung, Verkehrs-Erziehung usw. Ihr liegt die an sich plausible Überlegung zugrunde, daß der Umgang mit neuen Entwicklungen am besten in jungen Jahren und im direkten Umgang mit ihnen gelernt werden kann. Leider ist das, was hier als Lösung des Problems gefordert wird, in mehrfacher Hinsicht auch Bestandteil des Problems: Die pädagogischen Reaktionen produzieren mit die Phänomene, auf die sie nur zu reagieren meinen, und verschärfen so, was sie doch zu entschärfen glauben.

Die Pädagogik selber mit ihren Besonderungen, Institutionen und Apparaturen verdankt sich – wie die übrigen Wissenschaften – der Entwicklung hin zu arbeitsteiligen Gesellschaften. Sie ist zunächst Ausdruck des sozialen Tatbestands, daß die Bildung der Menschen nicht mehr dem „natürlichen“ Zusammenleben überlassen bleibt, sondern besonderer Anstrengungen wert erachtet und durch erzieherische Handlungen im eigens entwickelten Bildungssystem angestrebt wird. Dabei haben sich Trennungen entwickelt, die die Familie mangels anderer sinnvoller Betätigungen zu einer „überspezialisierten Einrichtung für Gefühlsbindungen“ (Wilson 1971, S.27) haben werden lassen und das Bildungssystem zu einem Bereich, der zwar gemeinsame produktive Tätigkeiten aber nur wenige legitimierte Affekte zuläßt, weil es auf das entsprechend organisierte Beschäftigungssystem hin zu sozialisieren hat.

Die Verantwortlichen der Glocksee-Schule Hannover, die seit ihrer Gründung 1972 als Alternativschule innerhalb des staatlichen Schulwesens arbeitet, sind bemüht, ihre Pädagogik weniger an den in Didaktiken oder Lehrplänen kodifizierten Ansprüchen als an den Interessen der jeweiligen LehrerInnen- und SchülerInnen-Generationen und den aus ihnen durchscheinenden gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu orientieren. Neben einigen allzu voluntaristisch geratenen Umwegen (s. d. besonders *Reißmann* 1985 und *Rose* 1987) hat die Glocksee-Schule so eine Struktur entwickelt, die ihr in mancherlei Hinsicht angemessenere pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen erlaubt. Dies soll im folgenden an einigen Entwicklungen verdeutlicht werden.

1. Die veränderte Situation der Heranwachsenden

In den letzten etwa hundertfünfzig Jahren hat sich die Familienstruktur in unserer Gesellschaft in hohem Maße von der Großfamilie auf die Kernfamilie und in vielen Fällen noch weiter auf die Familie mit nur einem Elternteil reduziert.² Dies führt einerseits zu einer Beschränkung der kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten in seiner nächsten Umgebung. Andererseits kommt es aber auch zur Freisetzung aus einschränkender kultureller Tradition

(vgl. *Ziehe* 1981) mit ihrerseits ambivalenten Folgen (vgl. *Postman* 1983) und – besonders in den Familien mit alleinerziehendem Elternteil zu einer Überflutung der Eltern-Kind-Beziehung mit gegenseitigen Bedürfnissen, die die Kinder überfordern und die Ausbildung problematischer Persönlichkeitsstrukturen fördern (vgl. *Richter* 1969 und 1979, *Wangh* 1983, *Petersen* 1983).

Leben aus zweiter Hand

Dies wird verschärft durch das Anwachsen einer für die Erziehung der Heranwachsenden spezialisierten Expertenschaft und der durch sie repräsentierten Wissenschaft: Der interpretatorische Zugriff der Erwachsenen auf die Erfahrung der Heranwachsenden nimmt zu. Die meisten Situationen, in die Kinder und Jugendliche heute kommen, sind auch Gegenstand vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Erwachsenen-Reflexion. Über ein Netz aus Bildungsinstitutionen und Massenmedien werden die so gewonnenen Deutungsmuster indirekt über die Erzieher oder direkt an die Heranwachsenden zurückgespeist und verringern, soweit sie den Zugang zur Situation eher verstellen als eröffnen, nochmals deren Möglichkeiten, unmittelbare Erfahrung zu machen. (Dies ist kein Plädoyer für die Abschaffung der Wissenschaft oder der Erziehung, sondern für eine sensible Betrachtung ihrer Folgen für die Heranwachsenden.)

Elektronische Medien nehmen in der Lebenswelt der Heranwachsenden und der Erwachsenen einen immer größer werdenden Raum ein. Entsprechend entsteht die Forderung, die Heranwachsenden für einen sinnvollen Umgang mit ihnen zu qualifizieren. Dies führte besonders in den 70er Jahren zum einen zur Ausstattung der Schulen mit solchen Medien. Zum anderen wurde eine Vielzahl von Mediendidaktiken veröffentlicht, die mehr oder minder optimistisch die Lehr- und Lernbarkeit eines sinnvollen Mediengebrauchs durch die Einbeziehung der Medien in den Unterricht behaupteten. Die Arbeit nach diesen Didaktiken brachte jedoch eher enttäuschende Ergebnisse.

Eine grundlegende Ursache dafür ist sicherlich darin zu sehen, daß sich so ein problematischer Umweltprozeß auch noch in der Schule durch-

setzte: Die Ausbreitung der elektronischen Medien konfrontiert die Kinder viel früher und quantitativ und qualitativ viel weitgehender mit mittelbarer Erfahrung. Sie erreicht sie in einem Entwicklungsstadium, wo sie diese oft noch gar nicht verarbeiten können (vgl. *Sturm* 1985). Und indem die Kinder Beobachter von immer mehr Ereignissen werden, können sie Teilnehmer von immer weniger sein (dies auch als Folge der oben beschriebenen Veränderungen der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden und der Veränderungen der weiteren Lebensumwelt). Das heißt: Sie können so keine ausreichende Fähigkeit entwickeln, unmittelbare Erfahrungen im direkten Umgang mit den Objekten der Erkenntnis zu bilden, die sie erst befähigen könnte, sich die mittelbare Erfahrung anzueignen, die durch die Medien repräsentiert wird. Wachsender Motivationsverlust, selbst beim Einsatz anfangs interessanter Medienangebote, ist ein Ausdruck dieses Problemzusammenhangs in unseren Schulen, Abkapselung oder subkultureller Protest sind andere.

Mittelbare Erfahrung ist besonders durch ihre Affektdistanz gekennzeichnet. Im Bereich des Bildungs- und des Beschäftigungssystems führt die Vernachlässigung affektiver Momente zu einem universalistischen Beziehungstypus, der es ermöglicht und notwendig macht, Bindungen zwischen Zensuren, Gehalt, einem Arbeitsplatz, einer Automarke, einem Deodorant, Menschen, Volk und Vaterland frei flottieren zu lassen (vgl. *Duhm* 1973, *Ottomeyer* 1977). Das auf diesem Beziehungstypus aufbauende – und ihn erzeugende – Wirtschaftssystem hat zweifellos eine ungeheure Beweglichkeit und Produktivität entfaltet, die es u.a. ermöglichte, einen wachsenden Teil der Beschäftigten von der Produktion der materiellen Lebensgrundlagen in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft, im Handwerk und der Industrie freizustellen und sie z.B. als Fachleute für die Erziehung der Heranwachsenden auszubilden und zu beschäftigen. In den Industrienationen ist tiefe materielle Not fast ausgerottet: Unser Vieh wird in der Regel besser ernährt als viele Menschen in der Dritten Welt.

Die öffentlichen Armenküchen in den USA und die aktuelle Debatte um eine neue Armut in der Bundesrepublik weisen allerdings darauf hin, daß die-

„Die Vernachlässigung affektiver Momente führt zu einem universalistischen Beziehungstypus, der es ermöglicht und notwendig macht, Bindungen zwischen Zensuren, Gehalt, einem Arbeitsplatz, einer Automarke, einem Deodorant, Menschen, Volk und Vaterland frei flottieren zu lassen.“

ses Wirtschaftssystem nach wie vor seine Krisen nicht nur auf dem Rücken der Dritten Welt (vgl. *Krieg* 1981), sondern auch auf Kosten der „eigenen“ Bevölkerung löst: Nach Angaben des Deutschen Kinderhilfswerks lebten 1984 in der Bundesrepublik fast eine halbe Million Kinder von Sozialhilfe (vgl. *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 31.12.1984, S.16). Viele Neulinge auf dem Arbeitsmarkt bekommen gar nicht erst die Gelegenheit, zum statistisch relevanten Arbeitslosen zu werden und sich ins „soziale Netz“ hineinzuverdienen. Sie werden gleich zum Betteldasein bei den Verwandten oder der Sozialhilfe gezwungen (vgl. *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 19.6.1984, S.5).

Unser Wirtschaftssystem hat immer auch große Mengen der für die herrschende Arbeitsteilung überflüssigen bzw. bedrohlichen natürlichen und menschlichen Produktivität entfaltet gelassen, ihre Entwicklung behindert, entwickelte Potentiale durch Überflußproduktion und Rüstung vergeudet, durch Überforderung verschlissen, durch Terror und

Krieg zerstört (vgl. *Krieg* 1981, *Negt/Kluge* 1981). Ein immenser Teil unserer gesellschaftlichen Produktivität wird in Militär und Polizei statt in die Veränderung der Lebensverhältnisse gesteckt, aus denen Dummheit und die Bereitschaft zu Vernichtungsaktionen erwachsen, gegen die man sich dann wieder durch Militär und Polizei schützen muß (vgl. *Adorno* 1966, *Adorno/Becker* 1966 und 1968). Insoweit die Pädagogik die Arbeitskräfte heranzubilden hilft, ist sie auch daran beteiligt (vgl. *Rutschky* 1977).

Umweltentwicklungen und -zerstörungen

Im Prozeß der Industrialisierung unseres Landes ist es zu einer Entflechtung der vormaligen in einem überschaubaren Lebensraum zusammengefaßten Lebensfunktionen Produzieren, Verteilen, Bilden und Wohnen gekommen (vgl. *Elias* 1978). In den großen Städten und ihrer unmittelbaren Umgebung ballen sich in Fabriken und Handels- und Dienstleistungsunternehmen die großen Produktions- und Verteilungspotentiale. In anderen Stadtteilen mit verdichteter Wohnbebauung, z.B. in den sogenannten Schlafstädten, oder in unterschiedlich nahen Umlandgemeinden konzentrieren sich Wohn- und Bildungseinrichtungen. Diese Entwicklung hat die Lebenswelt der Heranwachsenden in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt: Die Verdichtung der städtischen Bebauung wurde besonders in den Wohngebieten lange Zeit durch riesige Wohnsilos mit monotoner Architektur erzielt, die auf nicht weniger monotone Grünflächen gesetzt wurden. In dieser Uniformität kann man sich kaum heimisch fühlen, und die Möglichkeiten, die Umgebung sinnlich zu erfahren, sind mangels Abwechslung gering. Dies führt oft zum Auszug der Bewohner, die sich bessere Wohngegenden leisten können, und zur Ansiedlung sozial problembelasteter Bevölkerungsgruppen, z.B. umgesetzte Bewohner städtischer Schichtunterkünfte. Eine solche Verdichtung der städtischen Bebauung führt so auch zur Verdichtung der sozialen Probleme, indem dann

Aktuelle Dokumentationen der Kulturpolitischen Gesellschaft

Dokumentation 27

Kinder- und Jugendkultur
DIN A4, 190 S., DM 15,-

Dokumentation 28

Kulturarbeit in Klein- und Mittelstädten
DIN A4, 125 S., DM 10,-

Dokumentation 29

Kulturpädagogik –
Zur Zukunft eines Berufsfeldes
DIN A5, 254 S., DM 14,-

Dokumentation 30

Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik
Gedenkschrift für Alfons Spielhoff
DIN A4, 240, S., DM 18,-

Dokumentation 31

Kulturelles Wirken in einem anderem Land. Ausländische Künstler in der Bundesrepublik Deutschland
DIN A4, 150 S., DM 14,-

Dokumentation 32

Neue Kulturpolitik.
Programmatik und Verbandseinfluß am Beispiel der Kulturpolitischen Gesellschaft
DIN A5, 320, S. DM 20,-

Dokumentation 33

Ein Museum für die neunziger Jahre
DIN A4, 130, S. DM 15,-

Die Kulturpolitischen Mitteilungen erscheinen vierteljährlich und berichten über aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in der Kulturpolitik.
DIN A4, ca. 50 S., DM 5,-
(als Einzelheft)

Alle Publikationen sind zu beziehen über:

Kulturpolitische Gesellschaft

Stirnband 10, 5800 Hagen 1,
Tel.: 02331/586553

Die Kulturpolitische Gesellschaft ist ein Zusammenschluß von über 1.000 kulturpolitisch engagierten Politikern, Wissenschaftlern, Publizisten, Künstlern und Kulturarbeitern für eine Neue Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland.

eine problematische Stadtplanung/Architektur mit problembelasteten Bewohnern zusammentrifft.

Die Fehler der baulichen und landschaftsplanerischen Gestaltung werden oft noch dadurch verschärft, daß sie mit einem strikten Veränderungsverbot für die Bewohner einhergehen.

Sie dürfen nichts umgestalten und können auch deshalb keinen tieferen Bezug zu ihrer Umwelt gewinnen. Zudem fehlt es diesen Wohngebieten an ausreichenden Möglichkeiten zu sozialen Kontakten z.B. in sogenannten halböffentlichen Räumen (Vorgärten, Gänge u.ä.). Allenfalls in negativer Weise stellt sich dieser Kontakt manchmal her, wenn z.B. der Lärm spielender Kinder den Schlaf sich erholender Schichtarbeiter stört. Strukturen dieser problematischen Umweltveränderungen lassen sich auch in manchen der in den letzten ca. 15 Jahren gebauten Mammutschulen wiederfinden. Auch hier folgte die Planung zu sehr abstrakten ökonomischen Überlegungen, nach denen sich Leistungen am ehesten durch Spezialisierung und Ballung optimieren lassen. Die Beschädigung und Umgestaltungen dieser Gebäude verweisen darauf, daß in dieser Kalkulation die Bedürfnisse der Schüler – und oft auch der Lehrer – zukurzgekommen sind und „pädagogische“ Überwachung und Zwangsmaßnahmen keine Abhilfe schaffen können (vgl. *Der Niedersächsische Kultusminister* 1981). Ein noch deutlicherer Zusammenhang zwischen problematischen Umweltveränderungen und problematischen pädagogischen Reaktionen läßt sich am Bereich 'Verkehrserziehung' zeigen.

„Angesichts unserer desolaten Umweltbedingungen müßte Verkehrserziehung dazu beitragen, daß z.B. umweltfeindliche motorisierte Individual-Verkehrsformen zurückgedrängt werden.“



Verkehrsverhältnisse und Verkehrserziehung

Die oben angedeutete räumliche und zeitliche Entflechtung von Lebensfunktionen hat zu großen Verkehrsströmen zwischen den einzelnen Funktionsbereichen und auch zu Problemen geführt. Eines ist die im Vergleich zu anderen Industrieländern hohe Unfallrate von deutschen Kindern im Straßenverkehr (vgl. *Peter-Habermann* 1979). Darauf soll die Schule mit Verkehrserziehung reagieren. Doch bis zum Ende der 60er Jahre lagen dieser Erziehung Didaktiken zugrunde, die allein die Anpassung der Kinder an vorgegebene Verkehrsbedingungen zum Ziel hatten. Es waren aber gerade diese Bedingungen mit ihrer Bevorzugung des Autoverkehrs, die die Gefährdung – nicht nur der Kinder – bewirkten. Erst Anfang der 70er Jahre wurden auch Vorstellungen formuliert, die nicht nur die Schüler, sondern auch die Verkehrsverhältnisse als zu verändernde begriffen. Mit einer Formulierung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 sollen die Schüler auch „befähigt werden, an der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse mitzuwirken“, und so die Bedingungen mit zu verändern, die ihre Gefährdung sonst immer wieder auf's neue reproduzieren würden. Angesichts unserer desolaten Umweltbedingungen müßte Verkehrserziehung dazu beitragen, die heranwachsenden Persönlichkeiten derart zu stärken, daß z.B. umweltfeindliche motorisierte Individual-Verkehrsformen zurückgedrängt werden könnten.

2. Die Glocksee-Schule als Erfahrungsraum und -prozeß

Die Glocksee-Schule hat sich von Anfang an den pädagogischen Anforderungen zu stellen versucht, die ihr aus den beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen erwachsen. Und dies ohne die Selbstüberschätzung, allen Problemen aus sich heraus begegnen zu können, was für eine Schule – zumal mit durchschnittlich nicht mehr als 220 Kindern – wohl auch ein verwegenes Unterfangen wäre.

Soziales Lernen

Die Glocksee-Schule ist schon deshalb ein Erfahrungsraum, weil sie die Erfahrung ernstnimmt, die die Kinder bis zum Schulanfang bereits erworben haben. Der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren basiert weitgehend auf spielerischen Aneignungsformen, die die Kinder mitbringen, und ist entsprechend weder räumlich noch zeitlich noch personell beschränkt. Die Schule bietet den Kindern weite Spielräume. Das heißt, tendenziell können die SchülerInnen das ganze Schulgelände, die gesamte Schulzeit und alle Kinder und Erwachsenen für ihre Interessen nutzen, soweit es sich mit den Interessen der anderen vereinbaren läßt. Jüngere Kinder können am Unterricht in den älteren Jahrgängen teilnehmen, mit und von den älteren lernen. Ältere können, ohne dafür diskriminiert zu werden, sich an den Spielen und

Angeboten für die Jüngeren beteiligen und so vielleicht Versäumtes nachholen. Das alles, wie gesagt, soweit es die anderen nicht stört.

Ist hiermit schon ein Moment von Auseinandersetzung mit den kindlichen Interessen angedeutet, so erweitert sich dies in folgender Haltung: Die Glocksee-Schule ist offen für die Gesamtheit der kindlichen Ausdrucksweisen, auch der aggressiven, soweit nicht irreparable Schäden entstehen. Die Kinder und die Erwachsenen können in weitgehend projektformig organisierten Angeboten ihre Wünsche und Abneigungen gegenüber Personen und Gegenständen erleben, ihre lebensgeschichtlich erworbene Persönlichkeit mit ihren positiven Potentialen und Beschädigungen erfahren, womit sie bearbeitbar und entwicklungsfähig wird. Und die bisherigen Erfahrungen bestätigen, daß durch diese Selbstregulierung keine Egozentriker, sondern sozial integrierte Persönlichkeiten herangebildet werden.³

Elternarbeit wörtlich genommen

Die Glocksee-LehrerInnen wären sicherlich überfordert, wollten sie diese Arbeit mit den Kindern allein leisten und so therapeutisch, wie es meine Formulierungen andeuten. Sie sind sich durchaus der Begrenztheit ihrer Möglichkeiten bewußt, denn viele frühkindliche Schädigungen kön-

nen durch schulische Sozialisation allein nicht ausgeglichen werden. Gleichwohl bieten sich ihnen – im Vergleich zu herkömmlichen Schulen – weiterreichende Möglichkeiten, das „Schicksal“ der Kinder – in Maßen – zu ändern. Denn die Glocksee-Eltern können und müssen viel intensiver als an herkömmlichen Schulen in der Glocksee-Schule mitarbeiten: z.B. bei der Mitgestaltung der Räume und des Schulgeländes, in von Eltern betreuten Schüler-Eltern-Arbeitsgemeinschaften, bei schulinterner Medienarbeit mit Foto, Film, Video und

„Die Glocksee-Schule ist offen für die Gesamtheit der kindlichen Ausdrucksweisen, auch der aggressiven ...“

(Wand-)Zeitungen. Sie können mit den LehrerInnen auf den ungefähr vierzehntäglichen stattfindenden Elternabenden die Entwicklung der Kinder besprechen. Oder sie arbeiten an manchen Tagen unmittelbar in der Schule mit und erweitern so das erzieherische Spektrum über die Lehrerberuflichen hinaus mit beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen. Ich verstehe 'Elternarbeit' als Einbeziehung der Eltern in die Lernprozesse ihrer Kinder. Gerade unter dem Gesichtspunkt

südostasien informationen

Region der
Vielvölkerstaaten



Heft Nr.
1/89

Inhalt u.a.:

- **Debatte: Minderheit –**
Vielvölkerstaat – Ethnische
Konflikte
- **Nation und Ethnizität in der**
Volksrepublik Laos
- **Indonesien, ein Sprachenmuseum?**
Staats- vs. Regionalsprache
- **Birma: Kolonialzeitliche Genese**
der Mobilisierungsgewalt ethnischer
Identität

und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus zum Teil schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Indonesien/Osttimor, Philippinen, Birma.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:
2/89 Staatsform und Demokratie

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:
4/88 Tourismus
3/88 Medien
2/88 Gewerkschaftsbewegungen
1/88 Menschenrechte

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich

Einzelverkauf:

6,- DM

Jahresabonnement:

24,- DM für Einzelpersonen

48,- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:

Südostasien-Information-

stelle

Josephinenstr. 71,

4630 Bochum,

Tel.: (0234) 50 27 48

eines gesellschaftlichen Umbruchs, wie er sich besonders in den veränderten Lebensweisen und Werthaltungen vieler Heranwachsender andeutet, kann die Erziehung der Kinder und Jugendlichen auch als eine Chance zum Weiter- und Neulernen der Erwachsenen begriffen werden.

Wie die LehrerInnen in den von äußeren Regulierungen weitgehend freigesetzten Lehrer-Schüler-Interaktionen sich selbst erfahren können, so erwächst – in eingeschränktem Maße – diese Möglichkeit auch für die mitarbeitenden Eltern. Es hängt ab von ihren persönlichen und beruflichen Bedingungen und von denen der Glocksee-Pädagogen, wieweit sie diese-Möglichkeit nutzen. Soweit es gelingt, erleben die Heranwachsenden in der Glocksee-Schule nicht nur lernende Schüler, sondern auch dazulernende Lehrer und Eltern. Das trägt nicht unerheblich zur Identifikation mit ihrer Schule bei mit entsprechend positiven Folgen für ihr eigenes Lernen.⁴

Vielfalt der Raumerfahrung

Der Vielfalt der in der Glocksee-Schule möglichen Aneignungsformen von Gegenständen und Personen entspricht die Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten der Räume. Im Gegensatz zu den wenigen besonders definierten Fachräumen, finden sich in den Glocksee-Klassenräumen die in der Umwelt meist getrennten Lebensfunktionen Produzieren, Verteilen, Bilden und Wohnen exemplarisch verdichtet. Diese Vielfalt der Raumnutzung führt meist zu einem durchschnittlich hohen Geräuschpegel. Trotzdem fühlt sich niemand gestört, solange er der eigenen Tätigkeit konzentriert nachgehen und die unterschiedlichen Geräuschquellen als sinnvoll – und erträglich – anerkennen kann. Außerdem können die Tätigkeiten der übrigen Kinder und Erwachsenen Anregungen für die Fortsetzung der eigenen Arbeit bringen.

Überschaubarkeit und Offenheit

Die Überschaubarkeit der Glocksee-Schule ist als Orientierungsmittel zugleich Voraussetzung und Folge der Vielfalt der Personen, Arbeitsweisen und -mittel dieser Schule. Es handelt sich dabei weniger um ein rein quantitatives Phänomen: Wie groß ist das Schulgebäude bzw. -gelände(s. Abb. oben)? Wieviele Erwachsene und Kinder verbringen in welcher Weise wieviele Stunden in der Schule? Diese Bedingungen sind auch wichtig, denn ein unüberschaubares Lernfeld kann alle Beteiligten desorientieren. Aber mehr noch geht es um qualitative Eigenschaften dieser und anderer Momente. Das heißt: Entscheidender für die Überschaubarkeit und die daraus erwachsenen Orientierungshilfen ist die Bedeutung, die durch wirkliche Mitbestimmung gespeiste Durchschaubarkeit der sächlichen, personellen und institutionellen Bedingungen der Glocksee-Schule für die Kinder und Erwachsenen. Hieraus resultiert, daß Über-

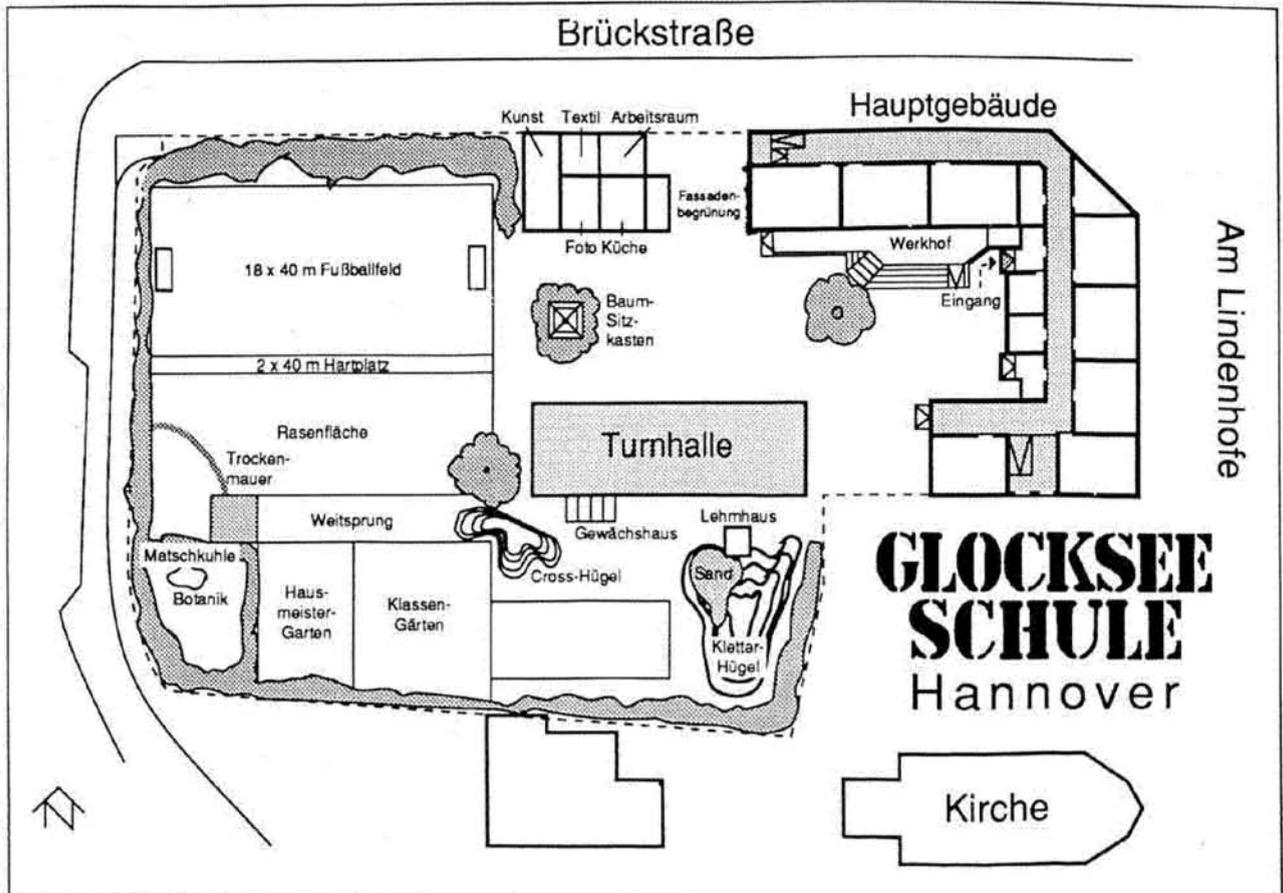


Abb.: Gelände der Glocksee-Schule (Stand: 1988/89)

schaubarkeit kein gegebener Zustand, sondern ein Prozeß ist. Überschaubarkeit muß angesichts sich im Schulalltag notwendig verändernder Bedingungen ständig aufs neue hergestellt werden. Und sie stellt sich in dem Maße her, wie es gelingt, die pädagogischen Arbeitsprozesse für alle Beteiligten zu veröffentlichen. Die Glocksee-Schule hat dafür eine Vielfalt von Institutionen geschaffen, die im Rahmen dieses Beitrages allerdings nicht näher ausgeführt werden können.⁵

„Entscheidender für die Überschaubarkeit und die daraus erwachsenen Orientierungshilfen ist die Mitbestimmung an den sächlichen, personellen und institutionellen Bedingungen der Schule.“

3. Eine Schule für Kinder und Jugendliche

Erlebnis Adoleszenz

Seit der Erweiterung auf zehn Schuljahre arbeiten und leben in der Glocksee-Schule auch Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren. Diese Altersphase, die Adoleszenz, begreifen wir in Anlehnung an die Arbeiten von J. Piaget 1966/E.H. Erikson 1980 als ein entwicklungspsychologisch neues Stadium, in dem sowohl im kognitiven Bereich als auch emotional-motivationale eine tiefgreifende Reorganisation der Persönlichkeit erfolgt. Die Realität wird in einer räumlich, zeitlich und personal enorm erweiterten Dimension erlebt und einer oft hochsensiblen Prüfung unterzogen. Dabei stellen sich die Probleme der Selbstdeutung, der Partner- und Bezugsgruppenorientierung, der Berufs- und Zukunftsperspektive, der politischen und weltanschaulichen Orientierung vor dem Hintergrund einer gleichzeitigen Reaktivierung frühkindlicher Beschädigungen.

Die Glocksee-Schule bietet hier ein stabilisierendes Umfeld, insofern sie den Jugendlichen produktive Regressionsmöglichkeiten (Rückzugs- und Spielräume für Aktivitäten und schlichtes „Hängenlassen“) und auch verlässliche Erwachsene (LehrerInnen, Eltern) als Ansprech- und Konfliktpartner bietet. Wir erwarten positive Wirkungen aus der Tatsache, daß unsere jüngeren SchülerInnen die Entwicklungsprozesse der älteren viel unmittelbarer miterleben können, als in voneinander abgetrennten Stufen-Schulen. Wir vertrauen auch in dieser

Hinsicht der stillen und mächtigen Kraft menschlicher Vorbilder. Die Familie allein scheint immer weniger in der Lage zu sein, den Jugendlichen die für tiefgreifende Entwicklungsprozesse nötige emotionale Unterstützung zu garantieren oder überzeugende Orientierungsmuster zu vermitteln. Zumal wenn sie durch die oben angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklungen, durch eine Entwicklungskrise der Eltern und/oder Arbeitslosigkeit ihrerseits um ihr Selbstverständnis ringen muß.

Die Massenarbeitslosigkeit, die Gefährdung der Umwelt und des Weltfriedens verstärken die tiefe Verunsicherung vieler Jugendlicher. Die Verweigerung vergangener Generationen angesichts der Forderung, so werden zu sollen wie ihre Eltern-/LehrerInnen-Generation, ist heute für nicht wenige Heranwachsende eine Frage des Überlebens der Menschheit. Die Folgen zeigen sich in einer Vielzahl krisenhafter Symptome: in einer apathischen Vermeidungshaltung (Nullbock-Mentalität), in wachsendem Drogenkonsum, Okkultismus, Sektenanfälligkeit und steigender Jugendkriminalität, in unkritischer Flucht in diverse Subkulturen und Konsumstile.

Gute Zeugnisse: ja, und...?!

Die Schule muß in ihrer Lehr- und Lern-Organisation und umfassender: als Milieu auf diese Probleme der Heranwachsenden reagieren. Denn

wir glauben nicht, daß Lernprozesse bis in Einzelheiten hinein vorab konstruierbar sind. Wir wollen auch nicht der Gefahr erliegen, von den Jugendlichen die Erfüllung all jener Utopien zu erwarten, die wir Erwachsenen selber nicht realisieren konnten. Aber wir können unter Rückgriff auf unsere bisherigen Erfahrungen Bedingungen angeben, unter denen junge Menschen Chancen haben, ihre Lern- und Lebensprobleme zu bearbeiten.

Es reicht nicht mehr aus, den jungen Menschen lediglich gute Schulabschlüsse zu ermöglichen. Eine erfolgversprechende Berufs- und Lebensperspektive verlangt in hohem Maße zusätzliche Qualifikationen. Mitbedingt durch unsere eigenen Erfahrungen denken wir dabei nicht nur an eine Flexibilität in beruflichen Orientierungen und Qualifikationen, sondern auch an das psychische Vermögen, in Krisenzeiten (z. B. Arbeitslosigkeit) selbstbewußt auf subjektiv befriedigende, gesellschaftlich nicht unbedingt honorierte Tätigkeiten zurückgreifen zu können. So erwächst ein phantasievoller, flexibler und aktiver Umgang mit Veränderungen, Problemen und Konflikten unserer Lebenswelt.

Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn ihre Begabungen vielfältig angesprochen und gefördert werden. Die Beschränkung von Bildung auf Schulbildung und deren Eingrenzung auf prüfbare Kenntnisse und Fertigkeiten ist der Tod von Bildung. Sie

Unterwegslexikon Entwicklungspolitik

Ein Hand- und Gebrauchsbuch für Dritte-Welt-Reisende, 120 S., ca. 250 Stichwörter von ➔ Abfall bis ➔ Zukunft

Bezug: Horlemann Verlag
Lohfelderstr. 14
5340 Bad Honnef,
☎ 02224/5589

DM 10,- (incl. Versand),
ab 20 Exemplaren DM 8,-

erwächst nur aus der gesellschaftlichen Anerkennung all ihrer Formen. Darum fördern wir besonders praktische, soziale, künstlerische und technische Begabungen, um sie aus ihrem Schattendasein befreien.

Zeit haben, Zeit geben

All das setzt voraus, daß die jungen Menschen schützende Bezugsgruppen und starke, bleibende Beziehungen, „Verlaß und Freundlichkeit“ (von Hentig) erleben können. Dabei können sie auch die soziale und kommunikative Kompetenz erwerben, die uns für die Erarbeitung einer befriedigenden Berufs- und Lebensperspektive unumgänglich erscheint.

Die Lehr-/Lernorganisation in der Glocksee-Schule läßt deshalb Raum und Zeit für kommunikative Prozesse und selbstgewählte, nicht vorstrukturierte Aktivitäten (z. B. musikalische, sportliche, handwerklich-technische). Die Bedürfnisse nach Selbstausdruck, Selbsterprobung und Selbstfindung sollen nicht durch eine totale Verplanung der Schulzeit und durch permanenten Zeitdruck eingeschränkt und aus der Schule hinausgedrängt werden. Besonders die Kinder, aber auch die Jugendlichen sollen sich intensiv und ausdauernd mit den sie persönlich interessierenden Themen und Inhalten beschäftigen können, auch unabhängig von den Lehrern und ihren Angeboten. Sie sollen aber auch die Möglichkeit haben, in einer familiär-kommunikativen Atmosphäre in ihren LehrerInnen und MitschülerInnen ernsthafte und einfühlsame Gesprächspartner zu finden.

Es gibt noch mehr zu tun

Es wird weiter unsere Aufgabe sein, in diesem Milieu, das die Voraussetzung für eine soziale und emotionale Stabilisierung der Jugendlichen und das bewußte Durcharbeiten der Adoleszenz ist, weitere relevante Lerninhalte zu organisieren. Dies wird angesichts der hohen Alltagsbelastung der Glocksee-LehrerInnen nicht ohne stärkere (fach-)wissenschaftliche Zuarbeit und kritisch-solidarische Begleitung zu leisten sein.

Für die Auswahl und Planung der Unterrichtsinhalte im engeren Sinn halten wir für wichtig: Im Mittelpunkt des Unterrichts soll die exemplarische Bearbeitung von Alltagserfahrungen und Lebensproblemen stehen. In Anlehnung an *Robinson* sollten „Lebenssituationen“ der Jugendlichen die Grundlage für die Projektentwicklung sein. Der Erwerb von Qualifikationen zur Bewältigung solcher gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenssituationen scheint uns die vordringliche Aufgabe von Schule zu sein. Ein solcher Ansatz muß die Möglichkeit enthalten, „vor Ort zu Lernen“, auf der Straße, in Werkstätten, auf Versammlungen, im Umgang mit anderen Menschen. Außerschulische Lernorte sollen so weit wie möglich in die Lernorganisation integriert werden.

„Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn ihre Begabungen vielfältig angesprochen und gefördert werden.“

Dies führt zu weiteren Forderungen, die sich aus der Erfahrung von mehr als 16 Glocksee-Jahren ergeben: Unsere Schule muß sich weiter entwickeln, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können. Architektonisch und innenarchitektonisch muß unsere Schule noch „wohnlcher“ werden (vgl. *Hesse/Kahle/Laube* 1984), und sie könnte stärker zur Gemeinde, zum Stadtteil hin geöffnet werden: In der unterrichtsfreien Zeit wäre sie ein kommunales Kulturzentrum (Bibliothek, kommunales Kino, Medienzentrum, Laientheater u.ä.), sie würde örtliche Betriebe und kommunale Einrichtungen in den Unterricht einbeziehen. Noch mehr beruflich qualifizierte („schulfremde“) Mitbürger und gerade auch Eltern würden im Unterricht mitarbeiten.

Sie ist heute schon eine durch emotionale Momente erweiterte Bil-

dungseinrichtung, die stärker als herkömmliche Schulen von projektorientierten Lernprozessen und praktischer Arbeit ausgeht und konkurrenzförmige Auslese hintanstellt, was fairen Wettstreit übrigens nicht ausschließt (vgl. *Adorno/Becker* 1968, S.126 ff.). Aber Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn sich darin Lernerfolge und eine größere persönliche Befriedigung verbinden, wenn sie dadurch allgemein mehr Freude am Leben gewinnen. Das Versprechen von mehr Bildungschancen ist untrennbar verknüpft mit seiner Einlösung in mehr Lebenschancen. Werden diese weiter für eine hierarchische Gesellschaft künstlich knapp gehalten, werden mehr Bildungschancen weiterhin auch zu mehr Angst und Enttäuschung führen. (Und die Rausortierten sind immer noch eher die mit den schlechteren Ausgangsbedingungen.) Darum ist eine neue Bildungsreform nur im Rahmen von umfassenderen Veränderungen sinnvoll, die in einem allgemeinen gesellschaftspolitischen Programm zu beschreiben wären.

Allen Finanzministern zum Trotz müssen die Klassenstärken weiter verringert werden (unter zwanzig SchülerInnen pro Klasse). Wegen der dann höheren Belastungen der Pädagogen⁶ wären deren wöchentliche Stundendeputate zu senken zugunsten anrechenbarer Vor- und Nachbereitungssitzungen, Weiterbildung und Elterarbeit. Andererseits müßten die Familientätigkeiten mit bildenden Momenten angereichert werden. Die Wohnungen und Wohnumgebungen sollten vielfältiger nutzbar und sozialer angelegt werden (vgl. *Bahrdt* 1974, bes. S.121-146). Neue Wohnmodelle, wie z.B. das Zusammenleben mehrerer Generationen in gemeinsam verwalteten Wohnanlagen, sollten unterstützt werden. Alte Mitbürger sollten freiwillig ihre Lebensarbeitszeit über die Pensionsgrenze hinaus verlängern können. Die durchschnittliche tägliche und wöchentliche Erwerbsarbeitszeit müßte dagegen verkürzt werden zugunsten einer anrechenbaren Kulturarbeitszeit (vgl. *Negt* 1984, bes. S.140-226), z.B. zur Mitarbeit in der (Schul-)Erziehung der Kinder, sonstiger Bildungsarbeit

(Stichworte: lebenslanges Lernen und Lehren), in Neigungsgruppen, Vereinen, Bürgerinitiativen, der Wohnbereichsgestaltung oder Kommunalpolitik.

Anmerkungen

- 1 Die Argumentation dieses Beitrags verdankt sich insgesamt der Zusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Begleitung II der Glocksee-Schule unter der Leitung von *Albert Ilien*. Mitautor des Teil 3 ist *Jens Reißmann*.
- 2 *Sigrid Latka-Jöhring* spricht für 1980 von 40.000 Kindern, deren Familien von einem Elternteil verlassen wurden. Und: »Neun von hundert Kindern leben heute (1988, KPT) in Einelternfamilien. Der fortschreitende Trend zur Kleinstfamilie bedeutet auch: Immer weniger Kinder haben Geschwister. Zwischen Kiel und Konstanz wachsen inzwischen 44 von 100 Kindern geschwisterlos auf.« (In: *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 16.4.1988). Zu den Folgen vgl. *Rauschenberger* 1989, der aufgrund der Erfahrungen einer Kasseler Versuchsschule argumentiert.
- 3 S.d. das Schreiben einer weiterführenden Schule, auf die die Glocksee-SchülerInnen i.d.R. nach der Glocksee-Schulzeit übergehen, in *Thiele* 1981a; vgl. auch *Rose* 1987
- 4 Daß es sich dabei oft aber nicht um geradlinige Lernprozesse in gelassener Grundstimmung, sondern um tiefgreifende und schmerzliche Veränderungsprozesse handelt, beschreibt der langjährige Glocksee-Lehrer *Dietmar Rose* mit bemerkenswerter Offenheit (vgl. *Rose* 1987)
- 5 Vgl. dazu *Rose*: a.a.O.; *Thiele* (1981b)
- 6 Es klingt sicher paradox, aber es ist ein Ergebnis der Glocksee-Arbeit, daß die reformpädagogische Arbeit mit kleineren Gruppen gegenüber herkömmlichem Unterrichten erhöhte Anstrengungen aller Beteiligten verlangt. Denn, wie oben beschrieben, eröffnen sich so tiefere Bildungsprozesse. Diese Anstrengung wird, angesichts der hoffnungsvolleren Resultate, von den Glocksee-PädagogenInnen in der Regel als sinnvoll erachtet. Es ist aber auf Dauer individuell nicht tragbar und unter sozialen Gesichtspunkten mehr als fragwürdig, gesellschaftlich als notwendig erachtete Reformanstrengungen nur der Selbstausbeutung einer engagierten Minderheit zu überantworten.

Literatur

- Adorno, Theodor W.*: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/Main 1972 (16.-30.Tausend)
- ders.* (1966): Erziehung nach Auschwitz. Vortrag im Hessischen Rundfunk; gesendet am 18.4.1966. In: *ders.* 1972
- ders./Becker, Hellmut* (1966): Erziehung - wozu? Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 26.9.1966. In: *Adorno* 1972
- dies.* (1968): Erziehung zur Entbarbarisierung. Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 14.4.1968. In: *Adorno* 1972
- Bahrdt, Hans Paul*: Umwelterfahrung. Soziologische Betrachtungen über den Beitrag des Subjekts zur Konstitution von Umwelt. München 1974
- Der Niedersächsische Kultusminister* (Hrsg.): Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können. Hannover 1981
- Duhm, Dieter*: Warenstruktur und zerstörte Zwischenmenschlichkeit. Köln 1973
- Elias, Norbert*: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt/Main 1978 (6.)
- Erikson, Erik H.*: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/Main 1988
- Habermas, Jürgen*: Technik und Wissenschaft als >Ideologie<. Frankfurt/Main 1971⁵
- Hesse, Silvia/Kahle, Irmela/Laube, Mechthild*: Schulräume sind (T)räume, die Anregungen geben, sind (T)räume, die veränderbar sind, sind (T)räume die dir gehören. In: *Beispiele*. Heft Nr.2, August 1984
- Krieg, Peter*: Der Mensch stirbt nicht am Brot allein. Lesebuch zum Film "Septemberweizen". Wuppertal 1981 (2.)
- Negt, Oskar*: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt/Main, New York 1984
- ders./Kluge, Alexander*: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/Main 1972
- dies.*: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/Main 1981
- Ottomeyer, Klaus*: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg 1977
- Peter-Habermann, Inge*: Kinder müssen verunglücken. Von der Aussichtslosigkeit, bei uns Kinder vor Autos zu schützen. Reinbek bei Hamburg 1979

Petersen, Gisela: Kinder-Schäden. Über Ursache und Therapie psychischer Defekte. In: *Kursbuch* 72, Juni 1983

Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz. Zürich/Stuttgart 1966

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main 1983

Rauschenberger, Hans: Wenn ein Kind auf dem Schrank sitzen bleibt... In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 28 vom 2.2.1989, S. 9

Reißmann, Jens: Pseudo-Progressivität und insulare Pädagogik. Verständigungsschwierigkeiten an der Glocksee-Schule. Hannover 1985

Richter, Horst Eberhard (1969): Eltern, Kind und Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Reinbek bei Hamburg 1969

ders. (1979): Was sollen unsere Kinder lernen? Das Dilemma der Pädagogik. Überarbeitete Fassung eines Referats auf der Tagung "Forum Zukunft" der SPD, Mai 1979. In: *ders.* 1981

ders.: Sich der Krise stellen. Reden, Aufsätze, Interviews. Reinbek bei Hamburg 1981

Rose, Dietmar: Alternative Schule. Erfahrung mit pädagogischer Utopie. Hannover 1987

Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt/Main 1977

Sturm, Hertha: Unsere Kinder: unterfordert - überfordert. Ergebnisse von Medienpsychologie und Medienwirkungsforschung als Grundlage einer soliden Medienpädagogik. In: *Deutsche Lesegesellschaft e.V.* (Hrsg.): Medienerziehung als Bildungsaufgabe. Mainz 1985

Thiele, Klaus-Peter (1981a): Glocksee-Schule Hannover - Vieles muß sich ändern, damit sich etwas ändert. In: *Silkenbeumer, Rainer* (Hrsg.): Modellschulen - Schulmodelle?, Hannover 1981, S. 115-125

ders. (1981b): Nicht nur Kinder lernen hier - Elternarbeit an der Glocksee-Schule. In: *Manzke, Ernst* (Red.): Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien. Berlin West 1981, S. 143-152

Wangh, Martin: Narzißmus in unserer Zeit. In: *Psyche* 1/1983

Wilson, Bryan R.: Die Rolle des Lehrers - eine soziologische Analyse. In: *Betzen, Klaus/Nipkow, Karl E.* (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971

Ziehe, Thomas: Die Wirklichkeit rückt uns auf den Leib. Kulturelle Veränderungen und ihre Entsprechungen im Subjekt. In: *päd.extra* 7/8/1981

Peter Marschall

Macht die Schule krank?

Angst und Beanspruchung in der Schule – wo liegt das richtige Maß? Von wo ab ist die Beanspruchung und die Angst leistungsmindernd und beeinträchtigt die Gesundheit, und bis wann sind diese Faktoren entwicklungs- und leistungsfördernd, stabilisierend und differenzierend?

Der Schulunterricht ist eine Beanspruchung des Schülers, denn Lernprozesse sind mit Anstrengung verbunden, die zumindest teilweise unvermeidlich sind. Es ist übrigens keine Zielsetzung der Schule, den Schülern in allem ein spielerisches Lernen ohne Anstrengung anzubieten, da die Fähigkeit, auf dem Wege zum Ziel Mühen auf sich zu nehmen und Frustrationen zu tolerieren, Persönlichkeitsideale unserer Kultur darstellen. Im übrigen ist die Schule ein Arbeitsfeld für Lehrer und Schüler. Wie in der außerschulischen Arbeitswelt gibt es Belastungen, die mit physischen und emotionalen Beanspruchungen beantwortet werden.

Unsere Forschungsstrategie (1) ging dahin, ein möglichst vollständiges Panorama körperlicher Mißempfindungen bei Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen anhand einer umfassenden und repräsentativen Beschwerdenliste zu erheben und mit Variablen der schulischen Leistung, der intellektuellen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen physischen Verfassung und dem spezifischen Verhältnis zur Schule in Beziehung zu setzen.

Das Beschwerdebild der nach Schulstufen und Geschlecht verschiedenen Schülergruppen war untereinander und mit anderen Bevölkerungsgruppen, exemplarisch mit der Gruppe junger Erwachsener, in Vergleich zu bringen.

Die folgende Darstellung beschränkt sich hauptsächlich auf meßbare körperliche Reaktionen, die mit schulischen Belastungen in Zusammenhang gebracht wurden: man könnte von vornherein annehmen, daß viele körperliche und seelische Beschwerden, die von Schülern geäußert werden, auch an körperlichen Reaktionen nachweisbar sind. Dafür spricht, daß in der psychophysiologischen Forschung weitgehende Übereinstimmung darüber besteht, daß häufige und starke seelische Belastung zu physiologischen Fehlregulationen und neuroendokrinen Veränderungen führen können, die schließlich funktionelle Störungen des Organismus oder

pathologische Organveränderungen hervorrufen. Diese Verbindungen anhand subjektiver psychologischer Daten, wie z.B. körperliche und seelische Beschwerden, nachzuweisen oder gar vorherzusagen hatte wenig Erfolg. Ein bedeutsamer Grund dafür ist die Untersuchungsmethode. Das traditionelle Labor vermag kaum diese Spannungen und Leistungsanforderungen, die in der Schule zu verspüren sind, zu reproduzieren. Deshalb war es für uns sinnvoll, in die Schule zu gehen, um dort jene körperliche Reaktionen, die unsere Kinder „krank“ machen, zu finden und aufzuzeichnen. Wenn die physiologischen Reaktionen bei den Kindern mit vielen körperlichen und seelischen Beschwerden entsprechend hoch sind, hätten wir einen Beweis mehr für das Zusammenspiel von psychischer Belastung und Körper. Wir müßten diese starken körperlichen Reaktionen als Vorhersagevariablen für später auftretende psychosomatische Erkrankungen in Betracht ziehen.

„Es ist keine Zielsetzung der Schule, den Schülern in allem ein spielerisches Lernen ohne Anstrengung anzubieten.“

Schulstreßforschung

Der Zusammenhang von Gesundheit und Schule hat keine Tradition in unserer modernen Gesellschaft. Der „Schulstreß“ als solcher ist und war nie eindeutig wissenschaftstheoretisch definiert.

Er war und ist stark von den momentanen gesellschaftlichen Bedingungen und Bedürfnissen abhängig.

Das läßt sich gut an den psychophysiologischen Untersuchungen um die Jahrhundertwende nachweisen. Ein Verzicht auf naturwissenschaftliche Metho-

den bei der pädagogischen Psychologie hätte nicht sein müssen, wenn man diese Forschungstradition fortgeführt hätte.

In Deutschland gab es schon im 16. Jahrhundert vereinzelt Klagen über Körper, Geist und Gemüt durch belastende Faktoren in der Schule. Eine größere Diskussion, die mehr Menschen erreichte, und die sich auf eine relativ große Schülerzahl bezog, setzte ein, als mit der ökonomischen Durchsetzung bürgerlicher Forderungen schulisches Lernen notwendig wurde. Dies beschränkte sich zunächst auf die Durchsetzung einer vereinheitlichten Gymnasialbildung. Es gibt drei voneinander gut unterscheidbare Phasen von Schulbelastungsdiskussionen.

Die erste Diskussionsphase begann in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts. Der Anlaß dazu waren die neuen Verfügungen und Erlasse der preußischen Regierung, die Veränderungen an Gymnasien und Universitäten herbeiführten; Veränderungen, mit denen sich das Bürgertum Eintritt in bisher privilegierte Bildungsbereiche verschaffte. Es wurde eine allgemeine Bildung propagiert, private Formen des Zugangs zur Bildung wurden zurückgedrängt. Darin steckte zwangsläufig die Zurückweisung traditioneller feudaler Privilegien auf Bildung als individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die eher mit Geburt und Stand als mit Leistungsnachweisen zusammenhingen. Gegen diese neuen Bildungsideen wurde nun von verschiedenen Seiten polemisiert. Es spitzte sich zu in der Frage, ob nicht diese allgemeine Form der Schule die Schüler, die ja eigentlich von Geburt aus nicht dazu geeignet wären, eine höhere Bildung zu erlangen, nicht überfordere.

Die zweite Diskussionsphase in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts spiegelt die rasche Entwicklung des Lehrplans jener Zeit wider. Mehr Fächer und mehr Prüfungen ließen die alte Frage der Überforderung wieder aufflammen. Der König machte sich Sorgen um die Kriegstauglichkeit seiner zukünftigen Soldaten. Bedingt durch die enorme Entwicklung von Medizin und Psychologie, wurden Aufträge an Forschungsinstitute vergeben, die Frage der „Überbürdung“ wissenschaftlich empirisch zu belegen. Eine Flut von Forschungsvorhaben setzte ein und erste Ansätze einer psychophysischen Richtung, die der unserer tendenziell ähnlich ist, wurde sichtbar. Ein neuer Begriff wurde eingeführt: die „physiologische Pädagogik“.

Es interessierten die Zusammenhänge von physiologischen, besonders muskulärer Ermüdung und ihrer psychischen Korrelate. So wenig man nur ergometrische Methoden heranzuführen dürfte, so sei es auch nicht zweckhaft, sich nur auf psychologische Methoden zu verlassen, hieß es. Ein psychophysiologischer Ansatz wurde vertreten.

Es gab kaum ein nennenswertes allgemeinwissenschaftliches Journal, das nicht mehrere Artikel und Aufsätze über die „Überbürdung“ gebracht hätte. Hervortretend war die Reihe mit dem Titel „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie“ (2). Man versuchte, der Ermüdung im Unterricht oder der Überbürdung, wie die Überforderung damals genannt wurde, mit naturwissenschaftlichen objektiven Methoden zu begegnen.

Als Hauptergebnis stellte sich heraus, daß eine Sensibilität der Wahrnehmung während des Unterrichts zweifellos abgenommen hat. Nach besonders

anstrengenden Stunden und Lehrern, „vor allem nach Exerzition“, war dies der Fall. Dauernd herabgesetzte Sensibilität war also ein Zeichen für Überanstrengung. Nicht unmodern war der Gedanke, daß immer dann, wenn die Mehrzahl der Schüler einer Klasse erhöhte Anfangszahlen zeigt, vor allem

an den Schulbetrieb (Lehrer) selbst zu denken sei.

In einer anderen Studie mit dem Titel „Arbeitshygiene der Schule aufgrund von Ermüdungsmessungen“ (3) wurden psychologische und physiologische Messungen vorgenommen, um erstens die Qualität und Quantität von Rechenleistungen, zweitens Arbeitsgeschwindigkeit, sowie die Muskelleistung zu verschiedenen Zeitpunkten bei einer Anzahl von Schülern zu messen.

Um tatsächlich mehr Aufklärung in psychophysiologische Zusammenhänge zu bringen, wurden auch Untersuchungen am Auge und am Ohr vorgenommen; deren Leistungsfähigkeit und Sensibilität sollte bei schulischer Belastung überprüft werden. Man war zu jener Zeit der Meinung, die Schule biete genügend Voraussetzungen einer „Überbürdung“ von vielen Schülern, jedoch gebe es immerhin Schüler, die es einfach schwierig hätten, ohne einen zusätzlichen Arbeitsaufwand im Unterricht mitzukommen. Sie hätten nicht die erforderliche „Veranlagung“ für die höheren Berufe. Neben wenig Schlaf und Alkohol wird der Musikunterricht als ein Fach genannt, das eine starke Belastung für die Schüler darstelle. „Nicht so selten ist die Verfehlung, Schüler, die an sich schwächlich und nervös sind und dem Unterricht nur mit Mühe folgen, auch noch mit Musikstunden zu plagen. Ein Schüler, dem die Schule allein schon Schwierigkeiten macht, darf nicht noch mehr belastet werden, am allerwenigsten mit Musikstunden, die das Nervensystem so außerordentlich in Anspruch nehmen und für sich bereits nervös zu machen imstande sind“. Seither ist nicht mehr viel in dieser Hinsicht untersucht worden.

Neue Wege

Unsere Fragestellungen sind anders und die Meßinstrumente haben sich entsprechend der allgemeinen technologischen Entwicklung verändert und verbessert. Wir haben in unseren Untersuchungen die Herztätigkeit und die Muskelspannung im Nacken als gut geeignete körperliche Reaktion ausgewählt.

Die Herztätigkeit, insbesondere die Schlaghäufigkeit, zeigt besonders gut die allgemeine physiologische Aktivität an und reagiert sowohl auf Informationsverarbeitung als auch auf Gefühle. Die Schlaghäufigkeit ist besonders gut zu messen, da man elektrophysiologisch ein besonders starkes Signal bekommt, das auch relativ unverfälscht gemessen werden kann. Das mag der Grund dafür sein, daß die meisten bisherigen Untersuchungen bei Schülern die Herzrate benutzten. Die Muskelspannung – das Elektromyogramm – wurde gewählt, weil Schüler viele Beschwerden äußerten, bei denen Muskelaktivität beteiligt war, wie: Nacken- und Schulterschmerzen, Rückenschmerzen und Kopfschmerzen. Diese Beschwerden werden auch in anderen Untersuchungen genannt.

Die wichtigste Frage bei unseren psychophysiologischen Schuluntersuchungen war: Haben solche Schüler, die viele körperliche Beschwerden berichten und generell unter Leistungsängsten in der Schule leiden auch höhere Werte in den physiologischen Reaktionen des Herzens und der Muskelspannung? Eine weitere wichtige Fragestellung war, ob sich auch schulische Ereignisse in der Herztätigkeit und in der Muskelspannung des Kopfes und Nackens abbilden? Damit hätten wir neben subjektiv-psychologischen Berichten der Schüler objektive physiologische Daten, die mit dem Schulalltag in Beziehung gesetzt werden können.

Psychophysiologische Untersuchungsmethode in der Schule

Zur Messung der physiologischen Kennwerte kamen Bioports zum Einsatz, reichweiten-unabhängige, tragbare, elektronische Aufzeichnungsgeräte, die unauffällig am Körper getragen werden können. Diese Meßgeräte wurden morgens vor Schulbeginn programmiert und an die Elektroden, die dem Schüler angeklebt wurden, angeschlossen. Dann konnte die Messung beginnen, abseits vom Labor in einer für den Schüler natürlichen und wichtigen Umgebung. Es wurden damit wesentliche

Forschungskriterien erreicht, nämlich die Relevanz der Untersuchung und die Gültigkeit.

Herztätigkeit und Muskelspannung des Nackens

18 Schüler wurden in zwei Gruppen eingeteilt: eine Gruppe zeichnete sich durch eine Vielzahl körperliche Beschwerden und Schulängsten aus, die andere Gruppe durch minimale Beschwerden. Somit war auf der subjektiven Ebene ein deutlicher Unterschied zwischen den Gruppen gegeben. Die Beschwerden wurden durch Fragebögen und Tests erfaßt. Alle Schüler bewegten sich frei und nahmen an ihrem Unterricht teil. Jeder Schüler war eine ganze Schulwoche am Bioport angeschlossen, wobei der erste Tag wegen Gewöhnungsprozessen nicht ausgewertet wurde. Aus den vielen Messungen wurde ein repräsentativer Schultag gebildet, d.h. es wurden nur solche Unterrichte berücksichtigt, wo eine klare Lehrer/Schüler-Interaktion stattfand und keine starke Mobilität der Schüler zu beobachten war.

Es zeigte sich, daß weder die Herztätigkeit noch die Muskelspannung einer Tagesperiodik folgten, sondern durch die schulischen Leistungsanforderung bestimmt sind. Wir sehen klare Unterrichts- und Personenverläufe; die Pausen zeichnen sich durch mehr Aktivität der Schüler aus, doch nicht in jedem Falle, wie man vermuten möchte. In der Mittagspause haben jene Schüler, die über viele Beschwerden berichten, ein ähnliches Niveau der Herztätigkeit wie in den Unterrichtsstunden, – im Gegensatz zu ih-

MM
minerva
publikation

Horst E. Wittig, Ulrich Klemm

Studien zur Pädagogik Tolstojs

Minerva-Fachserie Pädagogik

1988. 80 Seiten. Br. DM 19,80

ISBN 3-597-10591-2

Mit diesem Sammelband wird der Versuch unternommen, Anschluß an die internationale pädagogische Tolstoj-Forschung zu bekommen sowie Aspekte zur Fortsetzung der seit den 60er Jahren in der Bundesrepublik unterbrochenen Auseinandersetzung zu liefern. Tolstoj wird in diesem Band als ein Reformpädagoge vorgestellt, der sowohl für die Schulpädagogik als auch für die moderne pädagogische Theorienbildung zentrale emanzipatorische Elemente und Positionen vorwegnahm und aus dieser Perspektive als ein libertärer Schulkritiker und -praktiker diskutiert werden muß. Hierzu enthält der Band Beiträge von Ulrich Klemm, Arnold Köpcke-Duttler, Paul R. Radosavlevic sowie einen Brief Tolstojs über Erziehung von 1901.

Minerva Publikation

im K. G. Saur Verlag · Pf. 71 10 09 · 8000 München 71

ren Mitschülern mit geringen subjektiven Beschwerden. Deren Herzschläge (und Muskelspannung) sind insgesamt höher als in den Unterrichtsstunden. Was die Herzrhythmickeit anbelangt, ist das der einzige bedeutsame Unterschied zwischen den Gruppen. Die Muskelspannung ist bei den ängstlichen Schülern durchweg höher, den ganzen Tag. Das konnte bei einer Meßwiederholung nach 2 Monaten bestätigt werden. Doch nicht nur die Höhe der Muskelspannung gibt uns einen bedeutsamen Hinweis, auch die Schwankung der Meßwerte. Die ist bei den Schülern mit den vielen Beschwerden viel kleiner als in den anderen Gruppen, wo die einzelnen Schulsituationen am flexiblen Verlauf der Muskelspannung nachvollzogen werden kann. Dieses Phänomen konnte in einer feineren Analyse noch besser erkannt werden.

„Die Muskelspannung ist bei den ängstlichen Schülern durchwegs höher, den ganzen Tag.“

Normalstunde und Teststunde

Bei allen Schülern sind die Absolutwerte von Muskelspannung und Herzrate in der Testsituation höher als in der Normalsituation, die Schwankungen vermindert. Das entspricht den Erwartungen. Betrachtet man jedoch die Werte für jede Schülergruppe getrennt, ergeben sich mehrere interessante Aspekte. Die Gruppe mit geringen Körperbeschwerden und einer geringen Leistungsangst hat in der Teststunde eine höhere Muskelverspannung und Herzrhythmickeit als die Gruppe mit vielen Beschwerden und Leistungsängsten. Diese Gruppe wiederum unterscheidet sich im gegenläufigen Sinn. Sie hat in der Normalstunde höhere physiologische Werte mit stärker eingeschränkter Schwankung der Meßwerte. Die getrennte Betrachtung der Herzrhythmickeit und der Muskelspannung des Nackens zeigt, daß die für die Beanspruchung adäquate Reaktion bei den Schülern mit wenig Beschwerden auftritt, nämlich eine Erhöhung und flexible Anpassung an die

geforderte Belastung, während bei der anderen Schülergruppe eine relativ starke, nicht situationsangemessen physiologische Reaktion zu beobachten ist. Diese Gruppe kann deshalb als Risikogruppe bezeichnet werden, da sie sowohl subjektiv als auch physiologisch auffällige Werte aufweist.

Schulsituationen und physiologische Reaktionen

Diesesmal wurde neben der ganztägigen allgemeinen Registrierung der physiologischen Signale von geschulten Beobachtern unterrichtsspezifische Ereignisse beobachtet und zeitsynchron zu den Biодaten registriert. Dies geschah mit Hilfe einer kleinen Tastatur, die mit den Aufzeichnungsgeräten verbunden war. Die schulischen Ereignisse, die beobachtet werden sollten, wurden nach mehreren Gesichtspunkten ausgewählt. Grundsätzlich gilt, daß Unterrichtsstile und Ereignisse von den Schülern in unterschiedlicher Art und Weise verarbeitet werden. Ein aversiver Unterrichtsstil, der gekennzeichnet war durch tadelndes und strafendes Verhalten des Lehrers, erzeugte mehr Angst (und damit auch mehr physiologische Aktivität) als ein „demokratisches“ Verhalten mit Lob und unterstützenden Merkmalen des Erziehungsverhaltens. Die Frage war, ob sich diese verschiedenen Unterrichtsstile auch psychophysiologisch nachweisen lassen und das möglichst in unterschiedlicher Weise bei unseren verschiedenen Gruppen, die subjektiv schon verschiedene Muster von körperlichen Symptomen und Ängsten aufweisen. In unserer Untersuchung waren unterrichtsspezifische Ereignisse solche Ereignisse, die für die Schüler-Schüler-Interaktion und die Lehrer-Schüler-Interaktion gültig sind (positive Zuwendung, neutrale Zuwendung, aversive Zuwendung). Es waren ferner Ereignisse, die Lern- und Leistungssituationen im Schulunterricht beschreiben (Lesen, Schreiben, Nachdenken), Zuwendung auf einen Reiz und motorisches Verhalten, um Störeinflüsse später herauszufiltern zu können.

Ergebnisse

Die belastete Schülergruppe hatte durchweg höhere Muskelverspannungen in allen Situationen. Die Betrachtung der einzelnen Schulsituationen ergab folgendes Bild: Die Situationen „neutrale Zuwendung“, „aversive Zu-

wendung“, „sprachliche Zuwendung“ und „Schreiben“ führten zu signifikant unterschiedlichen Muskelverspannungen im Nackenbereich. Außerdem ist dem Trend nach die Muskelspannung in allen Situationen in der Risikogruppe höher. Drei der bedeutsamen Differenzen entstanden durch die Lehrer-Schüler-Interaktion.

Wir haben hier einen Beweis für die emotionale Bedeutung des Lehrers für Schüler. Die meisten Untersuchungen zum „Schulstreß“ lassen keine Unterscheidung zu, welche Faktoren nun wirklich für das schlechte Befinden unserer Schulkinder verantwortlich sind, ist es das Elternhaus, das zuviel Leistungsdruck ausübt, die Lernsituation mit den vielen Prüfungen oder die Person des Lehrers. Sicher wirken alle Umstände, doch kann man an diesen Daten erkennen, daß die Lehrer doch die bedeutsame Rolle spielen, die man ihnen auch schon immer zuspricht.

Alle unsere Ergebnisse zeigen, daß der psychophysiologische Feldforschung mehr Gewicht zugesprochen werden muß. Wir sind damit in der Lage, tägliche Lebenssituationen zu erfassen, eine natürliche Umwelt. Das kann das Labor nicht leisten. Durch physiologische Untersuchungen erfahren wir mehr darüber, was nun eigentlich auf unsere Kinder in der Schule einwirkt.



Macht Schule krank?

Sicher müssen solche oft gehörten Fragen versachlicht werden. Die „Schule“ erscheint in vielen „Schulstreßdiskussionen“ als ein Krankheitserreger, der in die Kinder, während sie Lernprozessen ausgesetzt sind, einfährt und krankhafte Veränderungen bewirkt. Wenn wir in der Schule experimentell arbeiten, werden wir in Zukunft sicher mehr über Belastungen, Überbelastungen und die komplizierte soziale Basis psychosomatischer Störungen bei Schulkindern erfahren. Immerhin sind in unserer Untersuchung über 10% der Schüler der Risikogruppe zuzurechnen.

Die Schule sollte bewußt psychische und soziale Prozesse in die Unterrichtsinhalte einfließen lassen, um das Maß an emotionaler Geborgenheit und Sicherheit für den Schüler zu erreichen, ohne daß eine intellektuell-kognitiv orientierte Lernzielsetzung pädagogisch nicht verantwortlich ist. Dazu scheint uns notwendig, in die Inhalte der Lehrerfortbildung psycho-soziale Kenntnisse aufzunehmen, damit die Lehrer, die mit einer Pädagogik im weiteren Sinne notwendige psychologische Beratungsfunktion erfüllen können. Jeder Lehrer sollte kompetent sein zur Beratung einmal in den akuten Belastungssituationen für Schüler und Eltern, zum anderen Beratung als vorbeugende Maßnahme in individuellen Konflikten (z.B. Pubertätsprobleme, Ausbildungs- und sexuelle Fragen).

Die Schule selbst sollte Anlaufstellen für solche Probleme sein und die Indikation zu der richtigen Maßnahme für den jeweiligen individuellen Fall stellen können; sie könnte aus dieser Funktion heraus Vermittlungsagentur sein zur Delegation von Problemfällen an

„Drei der bedeutsamen Differenzen entstanden durch die Lehrer-Schüler-Interaktion. Wir haben hier einen Beweis für die emotionale Bedeutung des Lehrers für Schüler.“

schulexternen Beratungseinrichtungen innerhalb des Einzugsgebietes, an niedergelassenen Ärzten, Psychologen, Sozialarbeitern, an Beratungsstellen staatlicher, konfessioneller oder freier Trägerschaft. Diese Forderungen sollten an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, sie verstehen sich lediglich als Orientierung zur Erarbeitung umfanglicher Konzepte. □

„Man kann an den Daten erkennen, daß die Lehrer doch die bedeutsame Rolle spielen, die man ihnen auch schon immer zuspricht.“

weiterführende Literatur

Marschall, P.: Ein kontrolliertes Training zur Bewältigung von Prüfungsängsten und körperlicher Erregung in der Schule. In: Psychol. Erz. Unterr., 31(1984), S.280-287.

Marschall, P.: Physical complaints, anxiety, and its body outcomes. A psychophysiological field study. In: J. Psychopathology and Behav. Assessment, 9(1987)4, S.353-367.

Marschall, P. / Traue, H. C.: Muskelspannung und Herzrate als Indikatoren für Belastungen in der Schule. Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Präventivmedizin, 2(1982), S.33-37.

Marschall, P. / Zenz, H.: Körperliches und seelisches Wohlbefinden in der Schule und im Studium. In: Reimann, H. / Reimann, H. (Hrsg.): Die Jugend. Opladen 1987.

Zenz, H. / Marschall, P. / Balzer-Böken, B.: Untersuchungen über Leistungsverhalten und körperliches Wohlbefinden von Schülern. Forschungsbericht der Universität Ulm, Juli 1983.

Anmerkungen

(1) An der Abteilung für Medizinische Psychologie der Universität Ulm wurden in den Jahren 1983 bis 1985 mehrere Forschungsprojekte zu körperlichen Beschwerden und psychischen Variablen wie Depression, Angst, etc. bei Schülern im Raum Ulm durchgeführt. Siehe hierzu auch den Beitrag von Christa Krätschmer.

(2) Wagner, L.: Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums Darmstadt. In: Sammlung und Abhandlung aus dem Gebiet der Pädagogischen Psychologie und Physiologie, Bd. 1, H. 4, Berlin 1898.

(3) Kemsies, F.: Arbeitshygiene der Schule aufgrund von Ermüdungsmessungen. Berlin 1898.

Dr. Peter Marschall, Dipl. Psychologe, Universität Ulm, Abt. für Medizinische Psychologie



In DRITTE WELT 6/89:
 Ende oder Durststrecke der Revolution?
 Noam Chomsky: Die „samte“ Erdrosselung
 Basisdemokratie oder Parlamentarismus?
 Interview mit V. Tirado
 Bonn finanziert die innere Front
 Lehren für andere Befreiungsbewegungen?
 Außerdem: Abrüsten für Entwicklung +
 Uruguay * Namibia * Mercedes Sosa *
 Kurzinfos *

**Im linken und alternativen Buchhandel
 oder direkt bei
 DRITTE-WELT Leserservice,
 Gottesweg 54, 5000 Köln 51**

33% Rabatt ab 10 Exemplaren
 Coupon ausschneiden und abgeben an:
 Leserservice Gottesweg 54, 5 Köln 51
 Ex. DRITTE WELT 6/89 3 DM 75g 0780 Porto
 Ex. kostenlos Probestatt

Ich bestelle 1 Ex. kostenloses Probestatt

Name _____
 Straße _____
 PLZ, Ort _____

Datum Unterschrift _____

Vertrauenssache: Mir ist bekannt, daß ich diese Bestellung ohne Angabe von Gründen innerhalb von 14 Tagen beim DRITTE-WELT Leserservice, Gottesweg 54, 5 Köln 51, schriftlich widerrufen kann. Zur Wahrung der Frist genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs. Ich bestätige den durch meine Unterschrift

Datum/Unterschrift _____

Christa Krätschmer

Körperliche Beschwerden bei Schülern

Ergebnisse einer Studie

Die zunehmende Beschäftigung der Massenmedien mit den Themen Leistungsangst, Überbelastung der Schüler und krankmachende Schule spiegelt gleichzeitig die wachsende Bedeutung einer qualifizierten Schulbildung für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen wider. Immer mehr Eltern wünschen sich für ihre Kinder einen gehobenen Schulabschluß, dies bedingt, verbunden mit einer schwierigen Arbeitsmarktsituation, verstärkte Leistungsanforderungen und Auslesebedingungen bei immer jüngeren Kindern.

Zur Problematik der Leistungsüberforderung und der seelischen Verarbeitung von Leistungsansprüchen hat sich in den letzten Jahren eine umfangreiche Forschungsaktivität entwickelt, welche sich um die Bereiche körperliche und psychische Belastung, insbesondere Leistungsangst gruppiert.

An der Abteilung Medizinische Psychologie der Universität Ulm wurden zu diesen Gebieten mehrere Forschungsprojekte durchgeführt, von denen hier eines aus den Jahren 1983 bis 1985 vorgestellt werden soll. In diesem, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt, wurden 400 Schüler der Haupt-, Realschule und des Gymnasiums in Ulm-Wiblingen, jeweils aus der 5., 7. und 9. Klasse erfaßt. Mittels Fragebögen wurden die verschiedenartigen körperlichen Beschwerden der Jugendlichen erhoben, sowie eine große Anzahl von psychischen Variablen wie Angst, Depression, Selbstwertgefühl etc. Durch eine körperliche Untersuchung, die von Ärzten bzw. Ärztinnen durchgeführt wurde, erfaßten wir den Gesundheitszustand der Schüler und ihre körperliche Reifeentwicklung. Die Teilnahme an diesen Untersuchungen war freiwillig.

Zur Verbreitung der körperlichen Beschwerden konnten wir feststellen, daß diese teilweise erheblich über denen von Erwachsenen liegen. Die häufigsten Beschwerden waren:

45,5 % der Mädchen und 31,5 % der Jungen leiden unter Kopfschmerzen,
35 % der Mädchen und 20,5 % der Jungen unter Müdigkeit,
30 % der Mädchen und 17,5 % der Jungen unter Schwindelgefühlen,
32 % der Mädchen und 17 % der Jungen unter Gewichtsproblemen.

41 % der Mädchen und 17,5 % der Jungen leiden unter kalten Füßen,
24 % der Mädchen und 20 % der Jungen leiden an übermäßigem Schlafbedürfnis,
25 % der Mädchen und 19 % der Jungen leiden unter Gelenk- oder Gliederschmerzen,
26 % der Mädchen und 16 % der Jungen leiden unter Kreuz- oder Schulterschmerzen.

Die Mädchen klagen hier generell mehr über körperliche Beschwerden als die Jungen. Für Erwachsene ist dies eine bekannte Tatsache, daß Frauen mehr somatische Symptome angeben als Männer. Welches die Ursachen dafür sind, ist bis heute noch nicht völlig geklärt. Unklar war auch lange Zeit, wann die Ausdifferenzierung dieses geschlechtsspezifischen, sogenannten Körperbeschwerdebildes stattfindet. Wir konnten in unserer Untersuchung nachweisen, daß dieser Prozeß in der Pubertät stattfindet, d. h. körperliche Beschwerden stehen im Zusammenhang mit der körperlichen Reifeentwicklung der Jugendlichen.

Es wäre jedoch sicherlich zu einfach, nur die Reifeentwicklung in diesem Alter für die körperliche Symptomatik der Jugendlichen verantwortlich zu machen. Wir konnten nämlich feststellen, daß physische Beschwerden auch in Zusammenhang mit psychischen und sozialen Belastungen stehen. So klagen diejenigen Kinder vermehrt über somatische Symptome, welche Geschwister oder ein Elternteil mit chronischer Erkrankung haben. Auch Kinder, die Schmerzmittel oder Medikamente wegen Schlafstörungen einnehmen, die psychische Probleme angeben oder häufig in der Schule fehlen, sind von vermehrten körperlichen Beschwerden betroffen.

Ein weiteres Ergebnis zeigt auf, daß die physische Symptomatik der Schüler nicht unabhängig von der Schulform ist, welche ein Jugendlicher besucht. Besonders interessiert hat uns hierbei die Zeit nach dem Wechsel von der Grundschule in weiterführende Schulen. Dieser Übergang bedeutet für alle Kinder der 4. Klasse eine Umstrukturierung ihrer Bezugsgruppe. Diese Bezugsgruppe ist in diesem Fall der Klassenverband und deshalb von großer Bedeutung, weil die Selbstbewertung der Schüler durch soziale Vergleichsprozesse innerhalb dieser Bezugsgruppe stattfindet. In der 4. Klasse Grundschule sind noch Kinder mit sehr unterschiedlichem Leistungsniveau, nach dem Wechsel

in andere Schulformen erleben jedoch die meisten Schüler eine Verschiebung ihrer relativen Position in der Leistungshierarchie. So können beispielsweise in der 4. Klasse sehr gute Schüler später auf dem Gymnasium nur noch sehr mittelmäßige Leistungen zeigen, während vorher eher schlechte Schüler, die an der Hauptschule verbleiben, nun im Vergleich zu anderen Kindern ihrer Klasse zu den Besten gehören. Das heißt im Laufe der Zeit stellen sich die Schüler auf die neue Bezugsgruppe ein und relativieren ihr Urteil. Dies zeigt sich sowohl in der körperlichen, als auch in der psychischen Belastung.

Unsere Ergebnisse zeigen auf, daß vielfältige Faktoren mit dem Problem Belastung bei Schülern verknüpft sind. Sie weisen aber auch auf besonders schwerwiegende Belastungen bei bestimmten Schülergruppen hin und können somit Hinweise auf Möglichkeiten der Einflußnahme geben. Eine vorstellbare Alternative wäre beispielsweise ein Ausbau der integrierten Gesamtschulen, denn diese sind in der Lage, dies zeigen Forschungsergebnisse aus anderen Bundesländern, z. B. Nordrhein-Westfalen, das Angstniveau und die Belastung der Schüler abzubauen, indem sie den Kindern mehr Erfolgsmöglichkeiten geben und durch Vermeidung einer frühzeitigen Leistungsauslese einer nicht unerheblichen Anzahl von Schülern das Gefühl des Versagens ersparen. □

Literatur

- Krätschmer, Ch.:** Körperbeschwerden und Selbstkonzept bei Jugendlichen im Verlauf der Pubertät. Diplomarbeit, Universität Ulm, 1986.
Terpeluk, V.: Geschlechtsdifferente Selbstkonzeptunterschiede bei pubertierenden Jugendlichen. Dissertation, Universität Ulm, 1986.
Wehner, Ch.: Das Körperbeschwerdebild bei Jugendlichen in Abhängigkeit vom körperlichen Reifegrad und anamnesticen Faktoren. Dissertation, Universität Ulm, 1986.

Christa Krätschmer, Dipl. Psychologin, Universität Ulm, Abt. für Medizinische Psychologie

Günter Saathoff/Bärbel Schubert

Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch

Zunächst ist festzuhalten: Es handelt sich um ungleiche Gegner. Schule – staatliche – ist gesetz(t), rechtlich und praktisch. Ausgangspunkt ist die Realität und Normativität von (Staats-)Schule, nicht ein Punkt Null mit gleichen Startchancen für alle beteiligten Optionen. Während Konzepte der Entschulung und Alternativen sich für ihren Ansatz bis ins Detail rechtfertigen müssen, durchgängig beweispflichtig sind und sich letztlich dann zu meist trotzdem nicht durchsetzen können, hat die Staatsschule dies alles grundsätzlich nicht nötig, muß für ihre offenkundig vorhandene Mängel und Mißerfolge nicht einmal Rechenschaft ablegen; allenfalls gibt es „Flügelkämpfe“.

Von einem pädagogischen und politischen Standpunkt aus gesehen ist es aber durchaus von Interesse, wie sich Staatsschule rechtfertigt, was sie leistet, welche Mängel und „Nebenwirkungen“ sie hat und welche Perspektiven zu erwarten sind. Umgekehrt hat die Schulkritik spiegelbildlich Antworten zu liefern: Was bemängelt sie, welche Alternativen schlägt sie vor, welche Realisierungschancen sieht sie dafür, welche „Nebenwirkungen“ haben ihre Konzepte? (1)

„SCHULPERSPEKTIVEN“

Was leistet zur Zeit die Diskussion über „Schulperspektiven“; Ein Schwerpunkt bildet implizit die Auseinandersetzung über die Perspektiven der (wohl weitgehend gescheiterten) sozial-demokratischen Bildungsreform. Führende Vertreter dieser Position, z.B. Hans-Günter Rolff, wollen dieses Modell als „Bildung für das Jahr 2000“ fortschreiben; Barbara Schaeffer-Hegel will es um ein feministisches Bildungskonzept ergänzt wissen. Andere, wie R. Nemitz und N. Frank, melden im gleichen Sammelband Skepsis an diesem Bildungs-„Modell-Deutschland“ an.

BILDUNGS-MODELL DEUTSCHLAND

Sozialdemokratische Schulpolitik denkt von Inhalten oder „gesellschaftlichen Herausforderungen“ her. Sie will „besseren Wein in alten Schläuchen“ anbieten. Herausforderungen dieser Art waren in den letzten 20 Jahren u.a. „Armut und Ungleichheit in der Gesellschaft“, die „Kriegsgefahr“ und das „Umweltproblem“. Hinzugekommen ist die Problematik der „Neuen Technologien“. Schule als Institution soll dafür genutzt werden, Kinder als

Manchmal tobt sie, manchmal schleppt sie sich dahin, die Debatte über die „besseren Schulen“ und die „Alternativen zur Schule“. Ihre zentrale Frage lautet auch noch heute: Ist befreiendes Lernen eher oder gar ausschließlich über eine Fortsetzung des bestehenden (staatlichen) Schulsystems oder eher ausschließlich über Entschulung bzw. „Abschaffung der Schule“ zu erreichen?

heranwachsende Gesellschaftsmitglieder zur Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen zu befähigen. Soweit, so löblich. Das Entscheidende ist nur, wie sie das tun oder zu tun gedenkt und ob sie die selbst gesetzten Ziele erreicht hat bzw. erreichen kann.

Überraschend ist bei Autoren wie Rolff das Fehlen einer Auseinandersetzung darüber, ob Schule – auch als Gesamtschule – je die in sie gesetzten Hoffnungen (auch nur annähernd) erfüllt hat. Erst recht kein Wort darüber, ob die Konstruktion Staatsschule mit ihren konstituierenden Prinzipien nicht gerade Garant dafür ist, die kühnen Hoffnungen immer wieder zu enttäuschen: Anwesenheitspflicht der SchülerInnen, vorgegebener Lernstoff – darum immer wieder „gesellschaftliche Herausforderungen“ als Orientierungspunkt des Lernens, nicht Motivationen und Lernfähigkeiten der Beteiligten – zunehmender Leistungsdruck und Notenzwang, Ausblendung handlungsorientierten, sinnlichen und sozialen Lernens usw.

Symptomatisch auch die Beurteilung, Lebensäußerung wie Sparsamkeit und Sinnlichkeit ließen sich „in der Tat gar nicht hoch genug einschätzen, nicht nur in ihrem Wert für Lernprozesse. Kapriziert sich Lernen jedoch zu sehr auf die spontanen Bedürfnisse (...) und übersteigt es nicht deren Alltagswissen,

dann birgt dies die Gefahr in sich, daß man den Verführungen der modernen Konsumgesellschaft verfällt, statt sie durchschaubar und kritisierbar zu machen“ (S.37). Hier schließt sich das Dogma an: „Ohne Lehrer und ohne Hilfe kann sich Erfahrung nur selber reflexiv aufschließen, wer aus einem privilegierten bildungsbürgerlichen Elternhaus stammt, in dem die Methoden und Verfahren der Wirklichkeitserschaffung gewissermaßen beiläufig vermittelt werden (...)“ (S.38).

Offenbar ist die Abwesenheit von Schule und von heutigen schulischen Lernformen von beamteten Schulplanern nur phantasierbar als Verfall aller Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Zu der Unterscheidung zwischen der Notwendigkeit von heutiger Schule und der Notwendigkeit von freiem Lernen und qualifizierendem Lernen ohne Zwang – auch mit Unterstützung von Pädagogen – ist Rolff offenbar nicht fähig. Auf den brodelnden Topf wird ein neuer Deckel gesetzt. Nemitz im selben Band bemerkt, es sei überhaupt nicht ausgemacht, daß über die Bildungsreform eine Aufhebung gesellschaftlicher Einkommensunterschiede und unterschiedlicher Lebenschancen erreicht worden sei. Und Frank stellt heraus, daß weder bei Rolff noch im „Bildungsprogramm 2000“ der SPD an eine Demokratisierung oder Entbürokratisierung von Bildung gedacht wird.

Neu ist dagegen der Versuch, in sozialdemokratische Bildungsvorstellungen einen feministischen Akzent zu bringen. Barbara Schaeffer-Hegel setzt an den gesellschaftlichen Problemfeldern „Umweltzerstörung“ und „Kriegsgefahr“ an. Historisch stellt sie den Zusammenhang zwischen Naturbeherrschung und Frauenunterdrückung her und kommt so in ihrem Beitrag „Die verborgene Bildung der Frauen“ zu Forderungen an ein weibliches Bildungskonzept. Der Aufsatz steht im Kontext einer aktuellen Debatte über die Situation von Frauen und Mädchen in der koedukativen Schule. Schaeffer-Hegel leistet Grundlagenarbeit. Sie untersucht den bürgerlichen Bildungsbegriff von seiner aufklärerischen Tradition her. Sehr spannend liest sich diese Herleitung aus Naturbeherrschung und Frauenopfer, d.h. dem Verzicht der Frau auf



Selbstverwirklichung, als Grundlagen bürgerlicher Gesellschaft und Bildung.

Der Untertitel kündigt ein Plädoyer für ein anderes offensives Bildungskonzept an. Die Autorin zieht aus ihrer historischen Herleitung einige Konsequenzen für die von ihr angestrebte Bildungskonzeption. Der Schritt zur Reflexion schulischer Umsetzung wird jedoch nicht vollzogen. Den Ausgangspunkt bildet die Herausforderung an Bildung angesichts einer weitgehend zerstörten Welt. Die Bankrotterklärung der patriarchalen Kultur und deren für uns alle bedrohlichen Folgen erfordern dringend auch eine neue Bildungskonzeption, um dieser Zerstörung entgegenzuwirken.

Diese Bildung solle sich „an den Belangen von Frauen und Mädchen“ orientieren, gleichzeitig aber eine „feministische Bildung für alle Menschen“ (S.14) sein. Es verwirrt der Gebrauch beider Termini nebeneinander, ohne daß ihre jeweiligen Bedeutungen geklärt würde. An Prinzipien dieser Bildung werden genannt: der Wunsch nach Naturbeherrschung solle durch eine Beziehung gegenseitiger Achtung ersetzt werden, das bedeute auch die Anerkennung der Grenzen der Naturbeherrschung.

„Auf den brodelnden Topf wird ein neuer Dekkel gesetzt.“

MÄDCHENBILDUNG

Bei den wenigen konkreten inhaltlichen Vorschlägen werden überraschenderweise nur noch Forderungen an eine Mädchenbildung gestellt, nicht mehr an eine Bildung für beide Geschlechter unter dem Vorzeichen geänderter kultureller Werte. Die LeserIn fragt sich, warum naturwissenschaftlicher Unterricht nur für Mädchen „durch Begegnungen mit der Natur“ ergänzt werden soll. Im Fokus der Mädchenbildung sollen nach Schaeffer-Hegel anscheinend Fragen von Schwangerschaft und weiblicher Erotik stehen. Ziele sind „...das Bewußtsein und das Gefühl für die Würde und die Macht der weiblichen Natur zu fördern und zu bilden: einen vorsichtigen, respektvollen Umgang mit dem eigenen Körper und dem Geheimnis des Lebens, das er in sich birgt“ (S.17).

Sicherlich ist zu problematisieren, ob und wie Elternschaft und Körperbewußtsein Thema von Bildung sein sollten. Bedenklich wird es dann, wenn nur die Mutterschaft – und dann natürlich als Bestandteil der Mädchenbildung – Bildungsinhalt wird.

Es drängt sich der Eindruck auf, hier solle Mädchenbildung Vorbereitung und Festschreibung auf Mutterschaft durchführen. Den zentralen Stellenwert der Reproduktion

(Empfängnis, Schwangerschaft ...) für die Bildung begründet die Autorin damit, daß eine Hinwendung zu diesem Bereich zu einem „Perspektivwechsel ... der jetzt bestehenden absurden Werthierarchie zwischen expandierender und pflegerischer Grundhaltung dem Leben gegenüber“ (S.18) beitragen kann. Da aber keine allgemeine, sondern eine Mädchenbildung mit diesem Ansatz beabsichtigt wird, scheint er uns kontraproduktiv. Nur eine Einbeziehung beider Geschlechter in die Reproduktion und darüber hinaus das Aufbrechen alter Rollenzuschreibungen, kann eine Veränderung bringen.

Der vorliegende Gebrauch läßt eine Aufwärmkonzentration konservativer Mädchenerziehung befürchten: Festlegung auf Mutterschaft als Ausschluß vom Rest der Welt. Die Bereiche, in denen die Mädchenerziehung durchgeführt werden soll, entsprechen ohnehin dem alten Schema. Die Idee, aus traditionell weiblichen Lebensfeldern die Zerstörung der Welt durch eine männliche Kultur wieder zu kitten, bedeutet ja auch eine erneute Funktionalisierung der Frauen. Eine Kollegin der Autorin, nämlich Christina Thürmer-Rohr, hat ein solches Konstrukt einmal mit „Weiblichkeit als Putz- und Entseuchungsmittel“ charakterisiert.

Dem selbst erhobenen Anspruch an das Bildungskonzept, zu einer Strategie der Überwindung der Ökologie- und Kriegsproblematik beizutragen, kann dieser Ansatz nicht genügen, da er auf die gesamtgesellschaftlichen Dimensionen dieser Bedrohung nicht Bezug nimmt. Deren Bewältigung machte eine ganz andere Schule notwendig. Die von Schaeffer-Hegel geäußerten Vorschläge ließen sich hervorragend in einer Mädchenschule alter Prägung umsetzen. Für Mädchen könnte es eine entscheidende Erweiterung ihrer Möglichkeiten nur dann geben, wenn sie selbst Inhalte und Bedingungen ihres Lernens mitbestimmen könnten.

„DAS MENSCHENRECHT AUF SCHULVERMEIDUNG“

Die Argumentation der anderen Fraktion im Schulstreit, der „Schulzweigegner“ (vgl. G. HEIMRATH 1988; vgl. auch die Rezension in diesem Heft – Anm.d.Red. –), geht erheblich weiter als dies schulimmanente Kritiker tun. Von ihrem Standpunkt aus erhellt sich erst, wie wenig die „Curriculumkünstler“ vom Kind her denken. Denn darum geht es: was passiert, wenn Kinder mit dem ihnen verordneten Schulsystem nicht zurechtkommen und darunter schwer leiden? Welche Mängel hat unsere Regelschule, und aus welcher Tradition sind sie erwachsen?

Inzwischen gibt es mehrere Dokumentationen über konkrete Leidenserfahrungen an der Schule, z.B. (in diesem Band) die von Christine Simon über die Initiative „Mütter gegen Schulnot“ und die von Bernhard Bartmann über seine „Stationen einer Schulvermeidung“. Beide Betroffene berichten über ihre Erfahrungen mit Schulalltag und vor allem Schulbürokratie. In Briefen und Dokumenten werden diese Stationen – einschließlich eines Rechtsstreits – vor Augen geführt.

Die Eltern haben die konkrete Schulnot ihrer Kinder vor Augen und haben sich darüber für die allgemeine Folgen des Schulsystems sensibilisiert.

- jedes 6. Kind gehe unter Tabletten einfluß in die Schule,
- die Hälfte der Schulkinder säßen ihre Schulstunden in Angst ab,
- für die Hälfte der Schulkinder sei die Schule nichts Hilfreiches, Sinnvolles oder Erfreuliches,
- die Kinder- und Jugendkriminalität steige ständig an (S.103).

Angesichts solcher Nöte erstaunt ein Rückblick auf die „Schulperspektiven“: Schülernöte tauchten dort als Reflexions- oder Planungsgrundlage praktisch nicht auf. Daraus ist zu schließen, daß sie weiter hingenommen werden sollen. Das aber ist ein schwerer Schlag gegen den selbstgesetzten Anspruch der pädagogischen Betreuung und des in jedem Lehrplan vorfindbaren Ziels des „sozialen Lernens“.

Bartmann erlebt diese versteckte Seite der Wirklichkeit als er akzeptiert, daß sein Sohn den Schulbesuch verweigert. Die Schulbürokratie hat es nicht nötig, auf Argumente einzugehen oder sich zu der von ihr wesentlich zu verantworteten Schulrealität zu verhalten. Sie befiehlt bzw. ordnet den Schulbesuch an. Da dies nicht zum Erfolg führt, kommen die Stationen Bußgeld, Disziplinarverfahren (der Vater ist selbst Lehrer!), weiteres Bußgeld, Androhung von Beugehaft etc. auf den Vater zu. Der staatlichen Verfolgung kann sich der Vater letztlich nur durch eine Flucht nach Österreich entziehen, das nicht so rigide Gesetze zur Schulpflicht hat. Die gerichtliche Auseinandersetzung über mehrere Instanzen, auch ein Klageversuch vor dem Bundesverfassungsgericht, offenbaren eine Fülle von Argumenten gegen die Regelschule.

Nicht so dramatisch, aber genauso aufschlußreich über Kinderrechte, Bürgerrechte und Behördenwillkür ist Christine Simons Versuch, vom bayerischen Kultusministerium Antworten auf ihre Frage zur Schulmisere (auch ihres Kindes) zu bekommen. Auch hier stehen die Leidenserfahrungen von Kindern am Anfang elterlicher Änderungsversuche an der schulischen Wirklichkeit: zu große Gruppen, Zensurenenddruck, Sozialverhalten, das den Unterricht „stört“, entfremdetes Fächerlernen, Zeitrhythmus des Schulablaufs u.v.m. Die andere, „öffentliche Seite“ dieser Realität ist allseits bekannt: lärmende, aggressive, rücksichtslose und verwirrte Kinder, die ihre Unzufriedenheit auf dem Heimweg an Gegenständen, Schulbussen oder anderen Kindern auslassen.

Die Fragen der SchulpflichtgegnerInnen werden u.a. dahin, wie solche Aggressionen vermieden werden können und Lernen (wieder?) möglich wird. Die Mütter sollen nicht mehr die Aggressionen ihrer Kinder auffangen. Hier wird die Entwicklung eines sozialen Verhaltens, eines Lernens aus Neugierde statt aus Zwang und die Entfaltung und Förderung kindlicher Kreativität als Herausforderung an Schule bzw. den Alternativen zur Schule formuliert. Bemerkenswert, wie sich in solchen Auseinandersetzungen mit der Schulbürokratie

tie ein ursprünglich allein humaner und fürsorglicher Impuls allmählich radikalisiert und auch fachlich qualifiziert.

„Der vorliegende Gebrauch läßt ein Aufwärmen konservativer Mädchenerziehung befürchten.“

Die programmatische Prämisse der Schulgegener lautet: „Nicht das Kind – das System ist lernbehindert“. Immer wieder wird darauf verwiesen, daß der Prozeß der Normierung, Qualifizierung und Zurichtung des Lernangebots unter dem Titel einer Schulreform das Leiden der Kinder verstärkt, statt es abzubauen:

„Die aus den Bildungsreformen hervorgegangene Schulwirklichkeit verselbständigt sich immer mehr von der Kinderwirklichkeit. Aus den bildungspolitischen Zielsetzungen, mehr Chancengleichheit zu realisieren, ist eine Erziehungsideologie geworden, die den konsequenten Ausbau der Macht des Bildungsapparates gegenüber einzelnen legitimiert und ermächtigt (H.-E. Treu, 60). Treu sieht keine realistischen Möglichkeiten einer Reform innerhalb des bestehenden Schulsystems:

„Der wahre Charakter unseres Bildungswesens wird erst erkennbar, wenn man seine tatsächlichen gesellschaftlichen Primärfunktionen in den Mittelpunkt ... rückt; das sind die der sozialen Kontrolle. ... Es wird sehr schnell deutlich, daß es nur eine Form des Widerstandes gibt, die Aussicht auf Erfolg hat, das ist die der Verweigerung. Alle anderen Formen ... werden durch staatliche Gegenstrategien marginalisiert, aber auch neutralisiert, kanalisiert und integriert.“ (61).

Allerdings müsse eine Verweigerungsstrategie wohlbedacht sein: „Zwar läßt sich gegenüber der heutigen Schulrealität ein Menschenrecht auf Schulverweigerung begründen, aber vor keinem Gericht in der Bundesrepublik wird aus dem Rechthaben ein Recht bekommen werden. ... staatlicher Druck kann langfristig auf wirtschaftlicher und psychischer Ebene für die Betroffenen ruinöse Folgen haben.“ (61).

In vielen Beiträgen der Schulkritiker fehlt jedoch bedauerlicherweise – und wird damit symptomatisch – eine gründliche und qualifizierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung und mit ausgewiesenen Inhalten und Zielen von Bildung. einer diesbezüglichen Reflexion ist man mit dem stereotypen Verweis auf die „Selbstbestimmung“ sicherlich nicht enthoben – so wenig, wie eine alternative Ökonomie schon funktioniert, wenn die Produzenten „alles selbst bestimmen“. Trotzdem – ein sehr lesenswertes Buch!

PRIVATISIERUNG CONTRA ZERSTÖRUNG DER SUBJEKTE?

Was kann man nun zusammenfassend zu diesen beiden (hier dargestellten) Positionen sagen? Thesenhaft wollen wir folgendes Fazit ziehen:

Während Staatsschule – zurecht – von „gesellschaftlichen Herausforderungen“ spricht, die (auch) pädagogisch bearbeitet werden müssen, geht die Schulkritik von den Schülerinnen als Lernsubjekte mit spezifischen Bedürfnissen und Rechten aus – wiederum zurecht. Während letztere sich in die Gefahr begibt, den gesellschaftlichen Zusammenhang aus den Augen zu verlieren und ein gesellschaftliches und zugleich subjektorientiertes Konzept des Lernens und Handelns (noch) nicht ausgearbeitet hat, leugnet und zerstört erstere die Subjektseite des Lernens und opfert dies vermeintlichen gesellschaftlichen Interessen.

So wie eine bloße Schulkritik die Gefahr einer Privatisierung des Bildungswesens – das nach Sachlage weder idyllisch noch kindgemäß ausfallen wird – nicht ausräumen kann, wird Staatsschule in ihren Grundlagen immer die Zerstörung der Subjekte über den Normierungs- und Leistungsdruck betreiben.

Zur Zeit haben wir also noch im Vordergrund einen Streit, in dem beide in einzelnen Punkten antithetisch gegeneinanderstehen, in vielen Punkten aber aneinander vorbei argumentieren, „spiegelbildlich“ gegeneinander rechthaben und Rechthaberei betreiben.

„Die programmatische Prämisse der Schulgegener lautet: „Nicht das Kind – das System ist lernbehindert!““

THESEN: RÜCKGEWINNUNG VON FREIHEIT!

1. Zu fordern ist die Abschaffung des staatlichen Monopols auf Schule und schulische Bildung, da sich dieses Bildungsmodell heute nicht mehr ausreichend legitimieren kann.

2. Fraglich ist, ob die Alternative in der Abschaffung jeglicher Schulpflicht bestehen soll. Einiges spricht dagegen. Gerade in Zeiten der Not wird es viele Eltern geben, die ihre Kinder lieber möglichst schnell in Arbeit bringen wollen. Elternrecht und Kindeswohl fallen gerade nicht unbedingt zusammen.

3. Die Konsequenz könnte in dem Gedanken einer „gespaltenen Schulpflicht“ bestehen: diese wird einerseits dem Staat / der Öffentlichkeit auferlegt als Finanzierungspflicht für ein öffentliches Schul- und Bildungswesen, andererseits den Eltern als Bildungsverpflichtung, ihren Kindern die Teilnahme an einem der verschiedenen öffentlichen Schul- und Bil-

dungsformen mit dem Ziel einer Grundbildung zu garantieren. Dieses Bildungsrecht der Kinder muß analog zu einem „Jugendwohlfahrtsrecht“ notfalls auch gegen die Eltern durchgesetzt werden können.

4. Die Schul- und Bildungseinrichtungen selbst streifen ihren heutigen dominanten Charakter ab. Sie orientieren sich wesentlich an Zielvorstellungen, die die (öffentlichen) Bildungsträger dialogisch mit Lernenden und Eltern vereinbaren. Die Bildungsträger könnten Bildungsbeiräte erhalten, die fachliche Beratung und Empfehlungen über inhaltliche und pädagogische Fragen geben. Hier wäre eine detaillierte Reflexion über Bildungsinhalte auch von Seiten der Pädagogik unverzichtbar.

5. Aus der Sicht der Lernenden ergeben sich auch gravierende Veränderungen: Grundlage ist die weitgehende Selbstbestimmung über Inhalte, Formen und Rhythmen des Lernens. Es gibt keine strafbewährte Anwesenheitspflicht mehr. Pädagogik muß sich demnach um eine entsprechende Attraktivität bemühen. Lehrpersonal zensiert, bestraft und sondert nicht mehr aus. Es macht Bildungsangebote auf Grundlage der Bildungswünsche von Schülerinnen und Eltern.

6. Auf dem Hintergrund des Genannten ergibt sich von selbst, daß bei Aufhebung des heute alles Lernen überlagernden Konkurrenz- und Leistungsprinzips andere (Lern-)Bedürfnisse – sinnliche, soziale etc. – durch die Kinder selbst einen höheren Stellenwert in den Bildungseinrichtungen erhalten. Weiterhin wird durch Aufhebung des abstrakten, allein an Noten und an formale Kriterien orientierten Qualifikationsbegriffs in stärkerem Maße die außerschulische Situation – als Problem, Herausforderung und Regulativ – in den Schulalltag einbezogen werden können.

7. Heutige Schule, aber auch „Schulalternativen“ erliegen leicht der Versuchung der Selbstüberschätzung. „Gesellschaftliche Gerechtigkeit“, „Chancengleichheit“, „eine gesicherte materielle Existenz“ usw. allein oder vor allem über (schulische) Bildung erreichen zu wollen, ist illusionär. Massenarbeitslosigkeit z.B. ist nur zum Teil ein Bildungs- und Qualifikationsproblem. Ohne Einbettung in gesamtgesellschaftliche Alternativen hängen auch Bildungsinitiativen in der Luft und können die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllen. In diesem Sinne ist eine Überwindung des heutigen Schulsystems immer nur als exemplarische Rückgewinnung (oder Herstellung) von Freiheit denkbar. Kein Grund, es nicht gerade deshalb zu versuchen! □

„Abschaffung des staatlichen Monopols auf Schule und schulische Bildung!“

Rita Schäfer

Fremdenbilder oder: Der entzauberte Blick

Lernort Völkerkundemuseum



Die Spanier und ihre «Missionierungsversuche» in Westindien.

Die Verklärung indianischer Naturverbundenheit bildet das Pendant zu Negerwitzen und Kochtopfphantasien – es sind Beispiele unserer Exotikvorstellungen, die als Ergebnisse europäischer Kulturkontakte und Weltbilder in der Vergangenheit zu verstehen sind und deren Aufarbeitung einen Beitrag zur Vorurteilsbekämpfung und zum Verständnis anderer Kulturen leistet.

In der Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen und der Vermittlung entwicklungspolitischer Grundprobleme stößt man immer wieder auf das Phänomen unserer Fremdenbilder. Die Schweisen, mit denen wir Menschen anderer Kulturen begegnen sind facettenreich – das Spektrum reicht von verklärenden Exotismen bis hin zu diskriminierenden Negativprojektionen. Man denke nur an unser romantisierendes Indianerklischee oder an das noch immer verbreitete Bild vom faulen Afrikaner (vgl. Lebzelter 1985).

Unser Alltag ist mit Exotismen in unterschiedlichem Gewand durchweht: Nicht nur Reisebüros machen sich die Sehnsucht nach einem ursprünglichen Paradies zunutze, die gesamte Werbung lebt von unseren Eskapismen: Lachende, dienstbereite Mohren offerieren auch heute noch exotische Früchte; farbenfroh gekleidete Afrikanerinnen stehen Fotoausrüstern unterschiedlicher Herstellerfirmen Modell und auch in der Kosmetik-, Zigaretten- und Spirituosenindustrie läßt der Traum vom heilen Tropenparadies kräftig die Kassen klingeln (vgl. Vista Point 1979).

Ebenso vermarktet wird eine fragwürdige Körperästhetik, die als Ausdruck europäischer Männerphantasien zu verstehen ist und vielfach vernichtende Formen annimmt (vgl. TISK 1980). Entgegen der verklärenden Projektionen sorgen große, hungernde Kinderaugen trotz wirtschaftlicher Rezession für siebenstellige Spendenbeiträge in den „richtigen“ Sammelbüchsen.

Doch nicht nur für wirtschaftliche Zwecke werden oftmals jahrhundertalte Fremdenbilder weitertradiert, vor allem in ideeller Hinsicht dienen sie dazu, das eigene Weltbild zu bestätigen. Ja nach politischer Couleur bemächtigt man sich der unterentwickelten Welt, um die Segnungen der Zivilisation an den „armen“ Mann zu bringen – die betroffenen Kulturen und teils jahrhundertalten Zivilisationen als rückständig ignorierend – oder man/frau reist zu Schamanismuskursen

ins Amazonasgebiet (wo man die letzten unberührten „Stämme“ anzutreffen hofft) bzw. zu Trommelworkshops gen Afrika, denn „die Anderen“ sollen aufgrund ihnen unterstellter, naturverbundener Einfachheit Patentrezepte gegen hiesige Fehlentwicklungen und gesellschaftliche/individuelle Probleme anbieten (vgl. Adler 1983; Ludwig 1987). Haben wir also im „Wilden“ unseren wahren Therapeuten gefunden? Diese Rollenzuweisung, welche vor Regenwaldzerstörung, Staudambau u.a. die Augen verschließt, ist dem Indienboom vor einigen Jahren vergleichbar, als mit dem Heilserwartungstourismus Armeen europäischer Sinnsuchender in den Subkontinent einfielen – allen Dürrekatastrophenmeldungen zum trotz.

Fraglich ist, inwieweit auf diesem Wege interkulturelle Verständigung möglich ist, oder ob nicht das gewünschte Lernziel wie ein verlorengegangener Koffer in Europa zurückbleibt, da die europäische Brille der Illusionen den Blick für die vielschichtigen Alltagsrealitäten der Menschen in „3. Weltländern“ verblendet und verfremdet. Dieser Hinweis auf die Problematiken und fragwürdigen Motive derartiger Kulturkontakte mag als Diskussionsanregung genügen; beispielsweise mit der Fragestellung, inwieweit hier der Vorwurf des vereinnahmenden Neokolonialismus berechtigt ist.

Über die Auseinandersetzung mit dem Reiseeskapismus hinaus stellt sich die generelle Frage nach den Auswirkungen hiesiger Fremdenbilder auf unser Verhalten gegenüber Nichteuropäern. Bekanntlich verhindern Vorurteile – sowohl diskriminierende, als auch verherrlichende Projektionen – eine realistische Wahrnehmung und versperren das Verständnis für Andersartigkeit (vgl. Strzelewicz 1965). Am Aufbrechen unserer offenen und versteckten Zerrbilder zu arbeiten, ist Aufgabe jedes Einzelnen, vor allem, wenn jemand in der Öffentlichkeits-/Bildungsarbeit tätig ist (vgl. Deltgen 1977, S.118f).

Ein Schritt auf diesem Wege ist die Frage nach den historischen Wurzeln des Entstehens europäischer Projektionen, die immer als Ausdruck hiesiger gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und geistiger Prozesse zu verstehen sind und gleichzeitig Hinweise geben auf individuelle bzw. kollektive Hoffnungen und Ängste im (überseeischen) Kulturkontakt:

Die Entstehung unserer Fremdenbilder hat schon zweitausendjährige Tradition; bereits in der Antike teilt man die Welt in Zivilisierte – von Römern und Griechen verkörpert – und Barbaren, wobei Letztergenannte aufgrund der Unverständlichkeit ihrer Sprache(n) als solche tituliert wurden. Jenen „Bar-Bar“-Sprechenden – es bestand kein Interesse am Verständnis der anderen Sprache(n) – ordnete man neben unkultivierter Verständigung ein ebensolches Verhalten zu. Wildheit und Unberechenbarkeit, Negativprojektionen zur Abgrenzung von der eigenen „zivilisierten Kultur“, stigmatisierten diejenigen, welche fortwährend potentielle Gegner der antiken Großmächte waren.

Im mittelalterlichen Weltbild geisterten Phantasien vom wilden Mann, einem Wesen – halb Mensch, halb Tier – in den Köpfen der mitteleuropäischen Gesellschaft. Nicht nur die Märchen der Gebrüder Grimm nährten diesen Volksglauben, auch bei den ersten außereuropäischen oder überseeischen Begegnungen fürchtete man jenen zweiköpfigen oder dreibeinigen Monstern zu begegnen. So berichtete der sich sonst durch sehr genaue Beobachtungen auszeichnende Marco Polo während seines siebzehnjährigen Chinaaufenthaltes im 13. Jahrhundert auch von derartigen Gestalten, die am Rande des chinesischen Reiches leben sollen; hierbei stützt er sich auf Gespräche mit Chinesen, deren Phantasien er – dem damaligen Weltbild entsprechend – ungeprüft Glauben schenkte. Marco Polos Berichte über das Leben der Chinesen sind jedoch in anderer Hinsicht viel bedeutungsvoller:

Er vermittelte der europäischen Welt erstmals umfassendes Wissen über das Reich der Mitte, einer Bewunderung gebührenden Hochkultur. Die China-Begeisterung und Achtung vor fernöstlicher Gesellschaftsorganisation, Wissenschaft, Medizin und Erfindungsgabe entfalteten im 18. Jahrhundert bei aufklärerischen Geistern, wie den Philosophen Voltaire oder Gottfried Wilhelm Leibniz ihre volle Blüte. Leibniz schreibt in seinem Gesellschaftsveränderungen fordernden Vergleich von Europa und China: „Wer aber hätte je geglaubt, daß es ein Volk auf dem Erdkreis gibt, das uns, die wir – wenigstens nach unserer Meinung – in allen Lebensbereichen so sehr vorangeschritten sind, mit seinen Regeln für ein zivilisiertes Leben dennoch überlegen ist? Selbst chinesische Bauern und Knechte verkehren, wenn sie sich von Freunden verabschieden müssen, herzlich und zugleich ehrerbietig miteinander, so sehr, daß ihr Benehmen eine Herausforderung an die Umgangsformen europäischer Aristokraten darstellt.“ (vgl. Bitterli 1982, S.182).

Die dem chinesischen Kaiserreich entgegengebrachte Wertschätzung blieb den archaischen Kulturen Afrikas und Amerikas durchweg versagt. 1492 landete der Genuese Christoph Kolumbus bei seinen Entdeckungsreisen im Auftrag des spanischen Königs auf einer der Bahamainseln. Seine anfängliche Unsicherheit im Umgang mit den dort lebenden Menschen entwickelte sich rasch zu brutaler

„Je nach politischer Couleur bemächtigt man sich der unterentwickelten Welt ...“

Gewalt, um die Schätze der neuen Welt zu rauben. Zwar war Kolumbus überrascht, entgegen der mittelalterlichen Phantasien keine Ungeheuer in Menschengestalt anzutreffen, doch er versicherte in Briefen an seinen König die Existenz von Kannibalen. Das Schreckensbild der „Menschenfresser“ war jedoch eher Ausdruck seiner Rachebefürchtungen der kolonisierten Indianer und beruht

te auf Berichten der mit den Karibindianern rivalisierenden Gruppen, als daß es realen Verhaltensweisen entsprach.

Kolumbus selbst wird vermutlich niemals erfahren haben, daß er nur einem Wortmißverständnis erlegen ist, denn der Eigenname „Karai“ klang in seinen Ohren, die nach wochenlanger Reisezeit erstmals eine fremde Sprache hörten, wie Kannib-Volk des gesuchten chinesischen Großkanreichs.

Das Bild vom „menschensessenden Wilden“ findet sich auch bei Afrikareisenden des 19. Jahrhunderts. Bezeichnenderweise taucht es in Reiseberichten über schwer passierbare, für Europäer gefährlich wirkende Regenwaldgebiete auf. Die Bedrohung durch die fremde „Wildnis“ wurde auf dort lebende Menschen übertragen, deren Verzehr von Affenfleisch man aufgrund ähnlicher Knochenreste als „Menschenfresserei“ mißgedeutet hat. Hierbei ist auch zu erwähnen, daß europäische Phantasien vom „Missionar im Kochtopf“ nur durch koloniales Herrschaftsverhalten zu verstehen sind, denn die Machthaber projizierten ihre Brutalität gegenüber den Afrikanern auf diese; letztlich um das eigene Fehlverhalten zu legitimieren.

Jene „Kochtopfphantasien“ haben die Kolonialzeit überdauert; in sogenannten „Negerwitzen“ oder Jugendliedern wie im „Negeraufstand in Kuba“ findet man noch immer das Bild vom Kannibalen:

„In den Flüssen schwimmen Leichen
mit aufgeschlitzten Bäuchen.
Drinne stecken noch die Messer,
vergessen haben sie die Menschenfresser.“
(aus: der Bettelmusikant, 1984, S.139)

Es sei darauf hingewiesen, daß die Existenz kannibalischer Rituale derzeit noch eine offene wissenschaftliche Frage ist (1).

Andere Negativeigenschaften, die Schwarzafricanern zugeordnet werden, sind: Unbändigkeit der Gefühle, magisches Denken und mangelnde Arbeitsmoral. Diese verachtenden Projektionen rechtfertigten oftmals die Ausnutzung der Menschen, die nach Meinung der weißen „Herren“ aufgrund ihrer angeblichen Kindlichkeit erzogen und bekehrt werden mußten.

Mit vielfältigen Diskriminierungen aufgrund der unterstellten „Primitivität“ der Afrikaner ignorierten die europäischen Kolonialherren jahrtausendelange afrikanische Geschichte und Kulturvielfalt; auch in heutiger Zeit verhindern vergleichbare Ideologien eigenständige Entwicklungen in Afrika. Derartigen, die Fremden abwertenden, Überheblichkeiten stehen verklärende Exotismen gegenüber:

Paradiesschnüchte wurden immer auf vergangene oder zukünftige Zeiten (das „goldene Zeitalter“) oder ferne Orte projiziert.

Als gegen Ende des Entdeckungszeitalters Europäer wie Samuel Wallis oder James Cook die pazifische Inselwelt bereisten, glaubten sie, das irdische Paradies gefunden zu haben. Die üppige Pflanzenwelt auf den Inseln, die Freundlichkeit ihrer Bewohner und die Schönheit der Bewohnerinnen verzauberten die Seeleute und Forscher. Lobeshymnen auf die Inseln der Sehnsüchte zogen sich durch die Geschichte und sind bis heute nicht verstummt. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts beschreibt der Botaniker Philibert Commerson sein Reiseziel, die In-

sel Tahiti, folgendermaßen: „Ihre Lage nach Längen- und Breitengrad ist Staatsgeheimnis, darüber kann ich mich nicht äußern; aber ich kann Euch sagen, daß es sich um den einzigen Winkel dieser Erde handelt, in dem die Menschen ohne Laster, ohne Vorurteile, ohne Bedürfnisse und ohne Uneinigkeiten leben. Unter dem schönsten Himmel geboren, sich nährend von den Früchten einer ohne menschliches Zutun fruchtbarer Erde, regiert eher von Familienvätern als von Königen, kennen die Bewohner Tahitis keinen anderen Gott als die Liebe.“ (vgl. Bitterli 1982, S.250). Tahiti, Neu Kythera, wie der Kapitän Louis de Bougainville die Insel nannte, stand unter dem Zeichen der Venus.

Selbst Goethe wird von den Südseeerscheinungen seines Zeitalters ergriffen. So schreibt er am 12. März 1828 in seinen Gesprächen mit Eckermann: „Man sollte oft wünschen, auf einer der Südseeinseln geboren zu sein, um nur einmal das menschliche Dasein ohne falsche Begierden, durchaus rein zu genießen.“ Bekanntester Vertreter der Südseeträume in unserem Jahrhundert ist der expressionistische Maler Paul Gauguin, dessen verklärter Blick Tahitianerinnen als paradiesische Schönheiten auf der Leinwand verewigt hat.

Der Traum vom Garten Eden in der Südsee wird heute vor allem zu Werbezwecken genutzt, entgegen dem Wissen um „anti-paradiesische“ Lebensrealitäten der Inselbewohner (vgl. GfbV 1987). Doch die Nüchternheit unseres durchrationalisierten Lebens fördert Wünsche nach einem exotischen Paradies.

„Sind wir durch jahrhundertelange Kulturkontakte toleranter und verständnisvoller geworden oder bedarf es noch vieler Bausteine auf dem Weg zu wertfreierem Verständnis „der Anderen“?“

Hiesige Zivilisationsprobleme sind ebenfalls Leitmotiv für die Hinwendung zu nordamerikanischen Indianern, die trotz der Bedrohung ihrer kulturellen Existenz uns Rezepte zur Rettung aus der ökologischen Krise anbieten sollen. In der ihnen zugewiesenen Naturverbundenheit werden Lösungen unserer Schwierigkeiten gesucht. So versorgen diverse „schamanistische Mystiker“ und selbsternannte „Wegbereiter eines glücklichen Zeitalters“, die zumindest den Trend der Zeit erkannt haben, den Büchermarkt mit zahlreichen Publikationen (vgl. Buschenreiter 1980; Gassner 1975). Inwieweit dabei Indianerliteratur im Interesse jener Völker eine Leserschaft findet, bleibt fraglich. Das sozusagen „klassische“ Indianerbild ist bei uns sehr stark von Karl-May-Romanen und Wild-West-Filmen geformt worden, wobei uns die

Ureinwohner Nordamerikas als mutige, stolze und edle Kämpfer oder als blutrünstige Skalpjäger präsentiert werden. Als Spiegelbild unserer Wünsche oder Ängste ist diese Einteilung zu verstehen.

In der Aufklärungsepoche suchten damalige Gesellschaftskritiker nach positiven Gegenbildern zu europäisch-dekadenten Adelswesen. Neben der bereits angeführten Chinafaszination schmückten sie Berichte aus Kanada und Nordamerika über gesittete, mildtätige und gastfreundliche Völker, wie die Huronen aus oder konzipierten fiktive Reden nordamerikanischer Häuptlinge zur Veränderung der europäischen Gesellschaftsordnung.

So schildert Johann Gottfried Herder 1797 in seinem '118. Brief zur Beförderung der Humanität' die Friedensvereinbarungen zwischen Irokesen und Delawaren, wobei er das Fazit zieht: „Die nordamerikanischen Ureinwohner sind bessere Menschen als die Europäer.“ Ein Jahr später verfaßte Friedrich Schiller, beeindruckt von Reiseberichten Jonathan Carvers, die 'Nadowessische Totdenklage', - einem, selbst dem Tod mit Stolz begegnenden Siouxhäuptling gewidmet -. Die Verse beginnen mit folgenden Worten:

„Seht! da sitzt er auf der Matte
Aufrecht sitzt er da,
Mit dem Anstand, den er hatte,
Als er's Licht noch sah.“

Derartige Huldigungen stehen im widersprüchlichen Spannungsverhältnis zum Zerrbild des skalpierenden Indianers. Zwar war in der Tat die Sitte, einem getöteten Feind als Trophäe die Kopfhaut abzuziehen in Teilgebieten Nordamerikas Praxis, doch erst durch europäische Kolonisation fand jene Technik Verbreitung. Denn die um die nordamerikanische Vorherrschaft kämpfenden Engländer und Franzosen zahlten hohe Prämien, wenn verbündete Indianer Skalps der jeweiligen Gegner abliefern (vgl. Theye 1985, S.115). Diese historischen Details bleiben aber in Wild-West-Filmen zur Wahrung unserer Mythen unberücksichtigt.

Die Gegenüberstellung der regionalen/epochalen Beispiele konfrontiert uns resümierend mit der Frage, ob wir durch jahrhundertelange Kulturkontakte toleranter und verständnisvoller geworden sind, oder ob wir nicht aufgrund der europäischen vereinnahmenden Einteilungskategorien erst am Fundament interkulturellen Verstehens bauen und der Weg zu wertfreierem Verständnis „der Anderen“ noch vieler Bausteine bedarf.

Einen Beitrag leistet, wie ich aufzuzeigen versucht habe, die Auseinandersetzung mit der Verbreitung und dem Entstehen unserer Fremdenbilder, wodurch letztlich eine Tür geöffnet wird für den Blick „der Anderen“, die Selbsteinschätzung ihrer Kulturen/Lebensrealitäten und ihrer Fremdenbilder (vgl. Ba 1983; Bugul 1986; Fohrbeck/Wiesand 1981; Jahn 1983; Vermont/Hadorn 1982). Die Notwendigkeit der Aufarbeitung kultureller Fremd- und Selbsteinschätzungen wird in Zeiten zunehmender Ausländerfeindlichkeit und Asylantenhetze immer dringlicher. Können Völkerkundemuseen dabei helfen?

Afro-Popmusik schallt durch die langen Mu-

„Die Schüler werden direkt angesprochen und in die „Führung“ einbezogen.“

die Sammlungen des Völkerkundemuseums. Leitendes Thema ist die Entstehung und Verbreitung hiesiger Fremdenbilder, welches den Schülern helfen soll, die Distanz zum Präsentationsort exotischer Objekte, dem Völkerkundemuseum, abzubauen (vgl. Theye 1984). Darum ist die Auseinandersetzung mit unseren verklärenden oder abwertenden Vorurteilen in der Begegnung mit Menschen anderer Kulturen ein Schwerpunkt des Museumsgesprächs. Denn statt einer ermüdenden „Jongliervorstellung“ mit Namen, Zahlen und Orten folgen zu müssen, werden die Schüler mit Fragen nach der Entstehung und Bedeutung von Neger-/Kannibalenwitzen, Indianerkliches und Südsee-Sehnsüchten direkt angesprochen und in die „Führung“ einbezogen.

Ausgewählte Exponate aus unterschiedlichen regionalen Kulturen (Skalpbeutel aus Nordamerika, Goldarbeiten aus Mittelamerika, „Fetisch“ und Maske aus Afrika, Bastrock aus dem Südpazifik, Seide und Porzellan aus China) gewähren nicht nur Einblicke in die kulturelle Vielfalt anderer Völker, sondern geben darüber hinaus Hinweise auf die Interessen der Europäer an anderen Kontinenten und deren Bewohner. Zitate aus Bordtagebüchern der Entdecker und Reiseberichten der Kolonialherren bzw. Forscher lassen Wünsche und Ängste im Kulturkontakt lebendig werden (vgl. Bitterli 1982; Marx 1988). Eine Gegenüberstellung dieser Berichte mit Erzählungen und Überlieferungen der betroffenen Völker soll Anstoß geben zur Auseinandersetzung mit der Geschichte „der Anderen“, ihrem Selbstbild und ihrem Bild vom Europäer (vgl. Vermont/Hadorn 1982). Auch letzteres gilt es in Exponaten des Museums wiederzuentdecken, z.B. Colonfiguren (Darstellungen der weißen Kolonialherren in der afrikanischen Kunst) (vgl. Jahn 1983).

Diese verschiedenartigen Perspektiven zur Genese von Fremdenbildern berücksichtigen auch und vor allem heutige Exotismen: z.B. wie sieht ein Entwicklungshelfer die Afrikaner, wie sehen sie ihn? Welches Bild haben

wir von hier lebenden Ausländern, sie von uns? (vgl. Bugul 1986; Fohrbeck/Wiesand 1981; Pflaum 1988, S.16-18; Schäfer 1988;)

Diese Art von Gespräch kann das Museum aus einer für viele Schüler langweiligen Ansammlung toter Gegenstände in einen Lernort zum Verstehen der eigenen und fremden Welt – bzw. der Beziehungen zwischen diesen – verwandeln. Zwar berichten die Medien häufig vom Leben anderer Völker, eine Auseinandersetzung mit dem Alltag jenseits Europas wird dadurch jedoch kaum ermöglicht (vgl. Erklärung von Bern 1986). Exotische Impressionen – wie oftmals in der TV-Sendereihe „Länder, Menschen, Abenteuer“ – verhindern eine Identifikation mit den Anderen, ein Nachvollziehen der Sinnhaftigkeit (Rationalität) ihres Denkens und Handelns (vgl. Stein 1984; Seeland 1983, S.209-230). Auch Völkerkundemuseen haften der Eindruck der Exotikschau an; dieses spiegelt sich in Schülerbefragungen wider. So identifizieren Schüler im Bremer Überseemuseum Auslegerboote der Südsee als „venezianische Gondeln“ und beschnittene Pfosten als „Martherpfähle“ (vgl. Harms 1985, S.59-79). Die Bilder exotischer Erwartungshaltungen, u.a. gefärbt von Abenteuerromanen und Medienklišees (vgl. Deltgen 1977, S.118ff; Informationszentrum 3. Welt 1982; Renschler 1981), sollte und kann jedoch vom Museumsdidaktiken durchleuchtet werden. Eine solche, didaktisch gut geleitete, Führung ist zweifellos einem unvorbereiteten Schulausflug ins Museum vorzuziehen.



Eine Einordnung der Objekte in ihren kulturellen Kontext befreit sie von ihrem exotischen Flair. Sie können als Bedeutungsträger vom Alltag, dem sie entstammen, berichten. Nur zu oft besitzen wir nicht genug Wissen über den Nutzen der Dinge, die wir spontan als Hausrat oder Kultgegenstände einordnen und denen wir beim Durchstreifen des Museums einen *unserem* Weltbild entsprechenden Sinn zuschreiben (vgl. Stötzel 1985, S.31-59). Hingegen kann der Blick ins Detail aus der Perspektive der Anderen, die Erklärung der Exponate aus ihrer Kultur heraus, den toten Objekten ihren Sinn zurückgeben und interkulturelles Verstehen ermöglichen (vgl. Flitner 1966, S.99-104). Hierzu ist jedoch nicht nur die kognitive Leistung der

Wissenserweiterung notwendig. Es muß darüber hinaus eine affektive Bereitschaft, der emotionale Rahmen interkultureller Offenheit, vorhanden sein bzw. ausgebaut werden: Ein Museumsbesuch sollte daher in den Unterricht eingebunden sein, die Schüler auf das Neue – das Andere – vorbereitet werden, um es (besser) verarbeiten zu können. Zwar ist die Lernbereitschaft im Museum möglicherweise durch das Wegfallen der Leistungsbeurteilung größer, doch wird ein Museumsbesuch von den Schülern vielfach nur als außerschulisches Konsumangebot betrachtet, was den Aufbau einer produktiven Lernatmosphäre erschwert (vgl. Harms 1985, S.80f; Treml 1986, S.11-19).

Eine gegenseitige Ergänzung des Lernortes Museum und der Bildungsinstitution Schule ist gerade dann möglich, wenn Unterrichtsinhalte wie Kolonialismus oder Dritte-Welt-Probleme sinnlich erfahrbar und damit begreifbar werden (vgl. Hemker/Warns 1986; Arbeitsgruppe Schule und 3. Welt 1988). Fragen wie: Was hat der Kontakt mit den Europäern für die anderen Völker bedeutet? Was hat sich dadurch für sie verändert? oder: Wie entstand 'Unterentwicklung'? erhalten im Museumsgespräch eine neue Dimension. Antworten hierauf können Exponate des Völkerkundemuseums andeuten, Antworten, auf die nur ein Völkerkundemuseum hinweisen kann und die zum besseren Verstehen des Lebens anderer Völker beitragen können (vgl. Müller 1986, S.3-11; Schöffthaler 1984, S.4-10).

Bei der Entwicklung und Gestaltung einer Museumsdidaktik, wie sie das einleitende Beispiel skizziert, sind sowohl Lehrer als auch Museumsmitarbeiter zur Zusammenarbeit aufgefordert.

Anmerkung

(1) Eine besonders erschreckende Bedeutung gewinnt die Kannibalismusfrage dann, wenn alte Karten über angebliche Verbreitung des Kannibalismus sich mit den Angaben zum Aids-Verbreitungsgebiet in Afrika nahezu deckungsgleich überschneiden.

Literaturverzeichnis

- Adler, Christian:** Achtung Touristen! Frankfurt a.M. 1983.
Ba, Marima: Ein so langer Brief. Frankfurt a.M. 1983.
Bitzerli, Urs (Hrsg.): Die Entdeckung und Eroberung der Welt. 2 Bde. München 1982.
Bugul, Ken: Die Nacht des Baobab – Eine Afrikanerin in Europa. Wiesbaden 1986.
Buschenreiter, A.: Unser Ende ist Euer Untergang. Berlin 1980.
Deltgen, F.: Der Neger im deutschen Kinder- und Jugendbuch. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1977.

Erklärung von Bern, Schulstelle 3. Welt (Hrsg.): Unser alltäglicher Rassismus. Bern 1986.

Flitner, Andreas: Die Bedeutung völkerkundlicher Erkenntnisse für die heutige Erziehungslehre. In: Pädagogische Rundschau 1(1966).

Fohrbeck, Karla / Wiesand, A.: Heile Welt und Dritte Welt. Schulbuchanalyse. Opladen 1981.

Gassner, Hans: Indianer. Du mußt sterben. Graz 1975.

GfV (Hrsg.): David gegen Goliath – Die Völker des Pazifik zwischen Selbstbestimmung und Nuklearkolonialismus. Program 134, 1987.

Harms, Volker: Wie lernen Schüler im Völkerkundemuseum etwas über die 3. Welt – Thesen zu einer Didaktik des Museumsbesuchs mit Schulklassen. In: Bielenstein, D. (Hrsg.): Dritte Welt in Schule und Erwachsenenbildung – unsere Museen für Völkerkunde. Lernorte für dieses Thema? Bonn 1985.

Hemker, R. / Warns, E. (Hrsg.): Dritte Welt erfahrbar machen – oder: einmal leben wie in der Dritten Welt. Dortmund 1986.

Informationszentrum 3. Welt (Hrsg.): Die armen Primitiven – Schüler schreiben über Afrika. In: Blätter des iz3w 99(1982).

Jahn, Jens: Colon – das schwarze Bild vom weißen Mann. München 1983.

Lebzelter, Gisela: Die schwarze Schmach – Vorurteile. Propaganda, Mythos. In: Geschichte und Gesellschaft, Heft 1, 1985.

Ludwig, Klemens: Beim wilden Mann. taz vom 17.10.1987.

Marx, Christoph: Völker ohne Schrift und Geschichte – Zur historischen Erfassung des vorkolonialen Schwarzafrika in der deutschen Forschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1988. (Beiträge zur Kolonial und Überseegeschichte. Bd.43).

Misereor, Arbeitsgruppe Schule und 3. Welt (Hrsg.): Afrika erfahren – eine Projektwoche zu Afrika/Kamerun in Sek. III. Aachen 1988.

Müller, Klaus E.: Ethnopedagogik, ein propädeutischer Grundriß. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3(1986).

Pflaum, Stefan (Hrsg.): Eindrücke eines Kameruaners, der zum ersten Mal sein Heimatland verläßt. In: Das Sprachenkolleg Nr.16, 1988.

Renschler, Regula / Preiswerk, Roy (Hrsg.): Das Gift der frühen Jahre – Rassismus in der Jugendliteratur. Basel 1981.

Schäfer, Rita: Fremdenbilder – Projektionen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Die Brücke Nr.42, Saarbrücken 1988.

Schöffthaler, Traugott: Menschenbilder, Weltkulturen – was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3(1986).

Seeland, K.: Ethnozentrismus und Rationalität in traditionellen Gesellschaften. In: Internationales Asien Forum 14(1983).

Stein, Gerd (Hrsg.): Europamüdigkeit und Verwilderungswünsche. München 1984.

Stötzel, Monika / Bribois, Gaston: Unsere Museen für Völkerkunde – Lernorte für das Thema 3. Welt und Entwicklungshilfe. In: Bielenstein, D. (Hrsg.): Dritte Welt in Schule und Erwachsenenbildung – unsere Museen für Völkerkunde. Lernorte für dieses Thema? Bonn 1985.

Strzelewicz, W. (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen 1965.

Theye, Thomas: Wir und die Wilden. Einblicke in eine kannibalische Beziehung. Hamburg 1985.

TISK: Frauen. Prostitutionstourismus in der Dritten Welt. Thailand Correspondenz 7/8, 1980.

Treml, Alfred K.: Ethnologie und Pädagogik – Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspolitischer Sicht. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3(1986).

Vermont, R./Hadorn, R.: Das war kein Bruder. Das Bild vom Weißen ehemals kolonialistischer Völker. Basel 1982.

Vista Point Verl. (Hrsg.): Triviale Negerbilder in europäischer Werbung und Illustration. Köln 1979.

Rezension

Johannes Heimrath (Hrsg.)

Die Entfesselung der Kreativität

Das Menschenrecht auf Schulvermeidung
Wolfratshausen: Drachen Verlag 1988

Die Fehlentwicklungen im Schulsystem rufen seit einigen Jahren eine Protestbewegung hervor, die sich mit Schlagwörtern wie „Entschulung des Lernens“, „Abschaffung der Schulpflicht“, „Entstaatlichung“, „Schule macht krank“ charakterisieren läßt und eine sehr radikale Haltung gegen das bestehende Schulsystem einnimmt, die jede Möglichkeit einer Reform des bestehenden Schulsystems als bloßes Herumkurieren an Symptomen ablehnt. Mit dieser Thematik befassen sich sechs Aufsätze in unterschiedlicher Akzentuierung der Schwerpunkte über die Hälfte des Buchumfanges hin. Die andere Hälfte dokumentiert einen Rechtsstreit zwischen Eltern und Gerichten um das Recht auf Schulvermeidung. Die Autoren engagieren sich in außergewöhnlichem Maße für ein humanes, freies, selbstbestimmtes Lernen, legen dabei die Finger schonungslos auf die „Wunden“ der Regelschule und beschreiben die Krisenphänomene der heutigen Schule. Allerdings lassen sie bei der Ursachenzuschreibung und -analyse sowie den Forderungen für die Zukunft einige fundamentale Schwächen erkennen, die ich in 4 Punkten zusammenfasse.

1. Es ist sicher richtig, daß in frühen Kulturen der natürliche Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die Menschen die zu einem erfolgreichen und zufriedenen Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben konnten, ausreichend war. Inzwischen haben wir eine Kulturstufe erreicht, die jene kritische Schwelle längst überschritten hat, unterhalb derer ein relativ spannungsloses Verhältnis zwischen den natürlichen Bildungsmöglichkeiten – und Bildungsbedürfnissen – und den objektiven Lernerfordernissen der Gesellschaft möglich war. Genau aus diesem Dualismus heraus entstand einmal Schule, die diese Spannung überbrücken sollte. Wenn dann behauptet wird, der „natürliche Lebenszusammenhang (sei) in allen Kulturen und zu allen Zeiten das beste Lernfeld“ (Vorwort S.11), so drückt sich darin eine völlige Verkennung und Idealisierung des Lebenszusammenhanges in der Moderne aus. Für immer mehr Aufgaben und Berufe können die erforderlichen Voraussetzungen nur über eine systematische Schulung erlangt werden und bedürfen einer speziellen Anleitung, die nur noch aus Mangel an entsprechenden Kenntnissen von wenigen Menschen vermittelt werden kann. Die systemische Ausdifferenzierung von Subsystemen verlangt inzwischen Berufsbilder und Ausbildungen, die

gerade, weil sie system-spezifisch sind, nicht mehr in der Lebenswelt erlernbar sind.

2. Eine weitere naive Grundhaltung spiegelt sich in der anthropologischen Position der Beiträge. Ihr liegt die (überholte) aristotelisch-entelecheische Entwicklungsvorstellung zugrunde, derzufolge eine im Kern präformierte „wesenhafte“ Existenz des Menschen angenommen wird. Die Autoren sehen dabei im Sinne der in der Pädagogik wohlbekannten Gärtnermetapher ausschließlich auf die Seite des „Wachsenlassens“ und weniger auf die des „Ziehens“. Genauso überholt wie die Dualität von Ziehen und Wachsenlassen ist die Annahme, daß dieser Kern des Menschen grundsätzlich „gut“ sei und nur eine Umgebung nach Maß des Menschen nötig sei, damit sie sich entfalten kann. Das entspricht rousseauistischer Idealistik. Die Autoren setzen daher ein prinzipiell lernbegieriges, um Bildungshilfe bittendes und nachsuchendes Schüler-Wesen voraus (vgl. insb. bei Sensenschmidt S.73), das ein Interesse für Bildung aufbringt. Die Autoren haben sicher recht, wenn sie behaupten, Schüler könnten auch anders sein, als sie es mehrheitlich in der

Regelschule sind, und daß diese Schule entscheidenden Anteil an der Motivations- und Lernkrise hat.

Auch verdient der Hinweis, daß eine auf behavioristischem Lernmodell basierender Unterricht möglicherweise den Lernprozeß des Schülers hemmt, besondere Beachtung; ebenso sind die Folgen einer „interventionistischen Pädagogik“ (Treu) kritisch zu hinterfragen, weil sie mittels „Sonderprogrammen“ zu früh Defizite und Schwächen der Kinder als solche erst konstatieren und Schüler dadurch stigmatisieren. Ob aber Schüler an Bildung so interessiert sind und selbstverständlich nachfragen, wenn Lernangebote völlig frei im Sinne eines Konsumartikels angeboten werden, darf zu Recht bezweifelt werden.

3. Problematisch ist die Annahme, ein staatliches und entschultes Lernen entfessele geradezu Kreativitätspotentiale. Der Titel des Buches entspricht mehr dem Wunsch als der Wirklichkeit und bleibt eine euphemistische Spekulation. Nirgendwo, und das ist ein grundlegender Mangel des Buches, wird der Begriff *Kreativität* definiert. Er schwebt als sehr nebulöses Ideal durch sämtliche Beiträge. Daß Kreativität häufiger am Ende als Anfang von Lernprozessen steht, wird ignoriert.

4. Die Autoren wollen absichtlich provokative Thesen formulieren, so der Klappentext. Wenn aber Schüler dabei als „die Gröbte der unterdrückten und entrechteten Minderheit“ in Deutschland bezeichnet werden (Stern S.188), deren leidiges Schicksal es ist, minderjährig zu sein, so fragt man sich als Leser ärgerlich, ob der Autor für das Leid derjenigen, die tatsächlich politisch verfolgt, unterdrückt und möglicherweise gefoltert werden, überhaupt noch Worte und Bezeichnungen übrig hat.

Gabi Strobel-Eisele

Ulrich Klemm/Alfred K. Tremel (Hrsg.)

Apropos Lernen

Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik

AG-SPAK-Publikationen: München 1989

Die Schule ist eine „erfolgreiche Institutionalisierung einer systematischen Zeitvergeudung zum Zwecke der Zeitgewinnung“ (S.18). Wenn die Schule selbst schon eine Zeitverschwendungsmaschinerie ist (wer erinnert sich nicht an die gähnende Längeweile niemals enden wollender Schulstunden) warum dann nicht auch ein Buch über die Schule? Aber ebenso überraschend wie die – evolutionstheoretische – Pointe des zitierten Satzes ist der Inhalt von „Apropos Lernen“.

Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis verrät zunächst lediglich, daß die beiden Herausgeber

die Erwartungen an einen Reader über Alternativ-Schul-Pädagogik erfüllen: flächendeckend über einen Großteil der westlichen Welt wird ein Überblick über alternative Schulprojekte angeboten, die Namen von Pädagogen und Schulgründern fehlen ebensowenig wie Grundsatzfragen der Schulpädagogik – beispielsweise: Können Kinder sich selbst regieren? –. Insofern unterscheidet sich das Buch kaum von seinem Vorläufer (Knauer/Krohn/Höner: Lernen geht auch anders, Berlin 1979) aus demselben Verlag; als Nachfolgeband wurde die vorliegende Monographie erklärtermaßen konzipiert. Doch der Unterschied liegt im Detail. Eines

davon ist die Hereinnahme von neuester Literatur und Kontaktadressen, welche das Buch zu einer wertvollen Quelle der Weiterbeschäftigung mit dem Thema „Schulalternativen“ machen (mancher Prüfungs-Student wird es danken).

Wer über Alternativschulen schreibt, besitzt zwangsläufig ein distanzierendes Verhältnis zu herkömmlichen (Staats-)Schulen. Dieses oft düstere Bild fordert förmlich ein Gegenbild, besser gesagt ein Vorbild. Von dieser Differenz wird auch dieses Buch motiviert. Die Zeit der maßlosen Reform-Euphorie ist allerdings vorbei, sie ist der sachlichen Analyse gewichen, dies unterscheidet die beiden Bücher grundsätzlich voneinander. Die sprichwörtliche Betroffenheit und das Kompensationsmotiv einstiger Zeiten sind gewichen, ihnen folgt Beobachtung, Kritik, Selbstkritik und resümierende Darstellung.

In einem Prolog von A.K.Tremel werden anschaulich die Prinzipien eines idealen Lehr- und Lernprozesses herauskristallisiert. J.W.v.Goethe, in einer ungewohnten Rolle als „Alternativ“-Lehrer und sein (Situations-)Schüler J.P.Eckermann dienen als Anschauungsmaterial für diesen Zweck. Der Abstrakt heißt: Freiwilligkeit, Selbstorganisation, flexible Zeiteinteilung, Benützungsfreiheit, Schülerinteressen-Zentriertheit, ganzheitliches Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen. Dem stehen gegenüber Zwang, Fremdsteuerung, (Dreiviertel-)Stundentakt, Fremdbewertung, Schulvorschriften, Verkopfung und bücherorientierte intellektuelle Einseitigkeit (S.12). Mit diesem Kontrast ist eine Leitlinie durch die nachfolgenden Texte gespannt. Eine weitere folgt in der Einleitung (Klemm/Tremel). Sie betrachtet den Lern- und Lehrprozeß, quasi von oben, aus einer evolutionären und gesellschaftstheoretischen Perspektive. Gleich der Mutation im Prozeß der Natur bieten alternative Lehr- und Lernformen eine Chance zur „überlebenssichernden“ Weiterentwicklung in allen gesellschaftlichen Bereichen. Sie stellen geistesgeschichtlicher Entwicklung ein wertvolles Rückgriffspotential zur Verfügung (S.17f). Gemäß dieser Vorgaben schließt sich die Rekonstruktion von Alternativ-Schul-Pädagogik an. Eine Rekonstruktion, die laut Harm Paschen (Logik der Erziehungswissenschaft) u.a. zu den Anfängen zurückgehen muß, um von dort aus den Kampf wieder aufzunehmen (rebello).

Letzteres versuchen die Autoren des Buches, indem sie historisch vielschichtig und systematisch umfassend die schier unüberschaubaren Verästelungen schulischer Alternativbewegungen nachzeichnen. Der Bogen der Gegenstände spannt sich von der reinen (pädagogisch agierenden) Staatsschul-Gegenkultur bis hin zu der, die gesamte Pädagogik negierenden, Antipädagogik (als Gegen-Gegenkultur). Ein durchgängiges, wenn auch nicht von allen Autoren gleichermaßen beherrschtes, formales Schema erleichtert die Einordnung der Details. Im ersten Teil „Nationale Entwicklungen“ stehen viele der stattgefundenen oder noch existierenden Schulversuche zur Verhandlung. Neben historischen Herleitungen (hervorzuheben ist der Aufsatz von H.-U.Grunder über Schwei-

zer Alternativschulen) wird das politische-administrative, kulturelle, gesetzliche, ortstypische und wirtschaftliche Umfeld der besprochenen Alternativschulen beleuchtet. Immer kommen theoretisch-pädagogische, auch ideologische, normative, programmatische und biographisch-persönliche Aspekte ins Blickfeld.

Letzteren widmet sich eingehend der zweite Teil (Begründer und Klassiker). Steiner, Montessori, Freinet, Neill, Blonski und Freire werden herausgegriffen und nach dem Schema: Biographie, pädagogische Prinzipien, Methoden und -Ziele, Welt- und Menschenbild besprochen. Daß mit den „großen Alten“ nicht immer schonend umgegangen wird, zeigt Tremel in seinem Aufsatz über Steiner. Hier wird eine Grundtendenz kritisiert, die mehr oder weniger allen Spielarten von Alternativ-Pädagogiken anhaftet: sie stellen nicht selten ideologisches (im besprochenen Falle: „religiöses“) Orientierungswissen zur Verfügung, das die Fähigkeit zur Selbstkritik außer Kraft zu setzen vermag. Es sei keineswegs bestritten, daß diese Art von Wissen nicht auch gerade zur Reflexion besonders anregt, Dogmatiker aller Richtungen geben jedoch ein beredtes Gegenbeispiel. Ein dankenswertes Beispiel, das in diese Richtung zielt, gibt meines Erachtens der Beitrag von Schulze über P.Freire. Der normativ aufgeladene Stil dieses Aufsatzes gipfelt in der Anmahnung der richtigen Reflexion über Freire. „Und so tut es mir weh,

wenn bei uns z.B. Studentinnen der Pädagogik Freire lesen und dann 'auseinandernehmen'“ (S.207). Eine der Stärken dieses Buches liegt darin, diesen pädagogisch-reflexiven Grundkonflikt in „leibhaftiger“ Gestalt mitzubehalten (ob dies Absicht war?)

In einigen Beiträgen des letzten Teils kommt der – immer noch lebendige – Impetus pädagogischen Reformwillens zu Wort. Unter diesem Aspekt sind besonders die Artikel von U.Klemm und L.Liegle hervorzuheben. Ersterer beschäftigt sich mit anarchistischen Denkinhalten und Möglichkeiten in der (und für die) Pädagogik. Hier wird gleichzeitig ein extremer Weg angedeutet, einen programmatischen Aspekt des Buches (S.22) zu erfüllen, nämlich staatliche, kirchliche und gesellschaftliche Ansprüche auf (Schul-)Vernünftigkeit hin zu überprüfen.

Liegle, in der Form hermeneutisch, untersucht die Strukturgleichheiten und das Umfeld von Kinderrepubliken im Hinblick auf ihre Vorbilder, die historischen Staatsrepubliken in Schwellenzeiten von Staatsverfassungsänderungen. Er lokalisiert Kinderrepubliken in der Zeit solcher politischen Umschwünge. Seine abschließende Frage: brauchen wir mehr Kinderrepubliken, beantwortet er ebenso programmatisch wie realitätsbewußt damit, daß Kinderrepubliken sich nicht verordnen, wohl aber wünschen ließen.

Arno Schöppe

Albin Dannhäuser/Heinz-Jürgen Ipfling/Dieter Reithmeier (Hrsg.)

Ist die Schule noch zu retten?

*Plädoyer für eine neue Bildungsreform
Weinheim und Basel: Beltz 1988.*

Die Frage des Buchtitels, ob die Schule noch zu retten ist, ist ebenso alt wie aktuell und provozierend. Denn: Schule muß oder sollte sich permanent verändern. Der Tod jeder Schule ist ihre Bürokratisierung. Daß die Schulbildung, vorausgesetzt sie unterliegt staatlicher Kontrolle bzw. liegt sogar ausschließlich in den Händen des Staates, dieser Gefahr der Verkrustung ständig ausgesetzt ist, zeigt und beweist die bewegte Geschichte unserer Staatsschulpädagogik. Im diesem Sinne muß Schulkritik bereits im System Schule angelegt und verankert werden, um sie vor den größten Fehlern – in Bezug auf ihre Adressaten, die Schüler – zu bewahren.

Nun gibt es bereits eine Fülle an Literatur über das Scheitern und die Folgen der bundesrepublikanischen Bildungsreform der 60er Jahre und wenn ein Band dieses Thema erneut aufgreift und im Untertitel sogar noch

von einem „Plädoyer für eine neue Bildungsreform“ spricht, muß dies skeptisch machen. Andererseits, und hier weckt der Band auf Hoffnungen, lesen wir auf dem Umschlagdeckel, daß sich heute neue Ideen und Konzepte abzeichnen, „die ein Ende der Jahre der Lethargie ankündigen: Öffnung der Schule, ganzheitliche Bildung, Abkehr von der staatlichen Schule und Run auf alternative Schulen“.

Dieser erste Eindruck vom Thema und seiner Ankündigung macht in der Tat neugierig. Und auch die Autorenschaft und Gliederung des Bandes kündigen Spannung an: in sechs Kapiteln geht es um „Prinzipien einer demokratischen Schule“, „Bildendes Lernen“, „Schulkritik und Bildungspolitik“, „Einzelspekte der Schulreform“, internationale Aspekte sowie abschließend mit einem Beitrag um die Bedeutung der Anthropologie in Wissenschaft und Politik.

Für die Beiträge zeichnen u.a. so prominente Pädagogen wie Wolfgang Klafki, Hans Schiefele, Horst Rumpf, Hellmut Becker oder auch der GEW-Vorsitzende Dieter Wunder.

Nach diesen aufgebauten Erwartungen enttäuscht der Band jedoch gewaltig. Abgesehen von einigen wenigen Essays, wie etwa jener von Horst Rumpf oder der Bonner Journalistin Jutta Wilhelmi zur konservativen bildungspolitischen und schulpädagogischen Wende seit 1982, fehlt der Anthologie Originalität. Sie wirkt mitunter langweilig, bereitet Bekanntes erneut auf und von einem Plädoyer für eine neue Bildungsreform ist wenig zu spüren.

Den Beiträgen fehlt ein Zusammenhang, der über den bloßen gemeinsamen Willen einer

neuen Bildungsreform hinausgeht. Von einem gemeinsamen Plädoyer, hinter dem ein neues, vielleicht sogar utopisches Gesamtkonzept steht, fehlt jede Spur. Es sind eher Bausteine oder Notate mit dem Ziel, Konturen einer neuen Bildungsreform abzustecken. Gefragt sind heute mutige Analysen, jedoch keine realpolitischen Kompromißformeln (von denen es bereits so viele gibt) zur Begründung einer weiteren Reform.

Schade, daß der Band diese Chance vertan hat. Jedoch: kann dies überhaupt eine Festschrift leisten? Ich hoffe, daß Wilhelm Ebert, dem dieser Band zum 65. Geburtstag gewidmet wurde, zufriedener urteilen kann.

Ulrich Klemm

Heribert Baumann/Ulrich Klemm (Hrsg.)

Anarchismus und Pädagogik

*Werkstattbericht Pädagogik, Band 2
Grafenau-Döffingen, 1988.*

Nachdem der erste Werkstattbericht Pädagogik sich der Geschichte und den Perspektiven anarchistischer Pädagogik widmete, stellt der 1988 erschienene zweite Band libertäre Überlegungen zum Thema Schule in den Mittelpunkt. Libertäre, befreiende oder anarchistische Pädagogik wird in einem Beitrag zu diesem Buch definiert als Pädagogik, die „durch bewußte Eingriffe einen Lernprozeß zur individuellen und gesellschaftlichen Befreiung initiierte“ (Saathoff, S.85). Ziel dieses Buches ist es, von verschiedenen Seiten her zu untersuchen, inwieweit diese Lernprozesse in institutionalisierten Bildungseinrichtungen, also Schule, überhaupt möglich sind, bzw. wie eine derartige Schule aussehen müßte. Dazu werden grundsätzliche Überlegungen angestellt sowie historische und aktuelle Modelle alternativer Schulen dargestellt und diskutiert.

Heribert Baumann analysiert die institutionalisierte Bildung unter der Herrschaft von Staat und Kapital. Er zeigt, wie sich Schule im Zuge der Industrialisierung entwickelte und von daher schulische Qualifikationen auf die Sicherung der Besitz- und Machtverhältnisse ausgerichtet sind (vgl. S.22). Mit einer Folge dieser Entwicklung, der ökologischen Krise, beschäftigt sich der Artikel „Ökologie und Schule – Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption“ von Reinhard Franke u.a. Sie analysieren nicht historisch den Zusammenhang zwischen Schule und Industrialisierung, sondern zeigen, inwieweit die aktuelle ökologische Krise mit dem staatlichen Bildungssystem zusammenhängt. Auf diesem Hintergrund entwickeln sie Ziele und Grundsätze einer ökologischen Bildungspolitik. Schade, daß für diesen Artikel keine An-

merkungen und Literaturhinweise abgedruckt wurden.

Hans-Ulrich Grunder befaßt sich mit zwei Versuchen, anarchistische Pädagogik in Form von Schulen zu institutionalisieren. Er beschreibt die „Universita Popolare“, eine italienische Volkshochschulbewegung um 1900 und die „Scuola Moderna“, freie Schulen Anfang dieses Jahrhunderts, die sich an Francisco Ferrer orientieren und stellt deren vielfältige Probleme dar. Zwei Beiträge widmen sich Alternativschulen, die sich in der Schullandschaft der Bundesrepublik bereits etabliert haben. Unter dem Titel „Der diskrete Charme der Rudolf Steiner-Pädagogik“ beschreibt Alfred K. Tremel die pädagogische Theorie Steiners, welche Waldorfschulen und anderen Steinerschen pädagogischen Einrichtungen zugrunde liegt. Dieser Artikel wurde inzwischen auch in ZEP 2/1988 veröffentlicht. Volkmar Walczyk und Wolfram Sailer setzen sich kritisch mit der Schriftenreihe der wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover auseinander. Sie sind der Meinung, daß sich an dieser Schriftenreihe eine Wende der Glocksee-Schulpädagogik festmachen läßt, die zur „Selbstdemontage eines wichtigen pädagogischen Projektes“ (S.104) führen könnte.

Freie Alternativschulen in der Bundesrepublik Deutschland stellen Johann-Peter Regelmann und Eberhard Mutscheller dar. Eindrucksvoll und manchmal in der Sprache sehr drastisch, beschreiben sie den Tagesablauf an einer Freien Schule, das erforderliche Engagement der Eltern und die bürokratischen Schwierigkeiten. Günter Saathoff stellt 13 „Thesen zur Orientierung für befreiende

Pädagogik“ zur Diskussion. Das von ihm formulierte Dilemma befreiender Pädagogik, nämlich die Unklarheit über die Zielgruppe und das Problem einer fehlenden Praxiskonzeption (vgl. S.86) kommt in diesem Buch durch die Vielfalt und Verschiedenheit der Ansätze deutlich zum Ausdruck.

Neben den hier beschriebenen Aufsätzen zum Schwerpunktthema und den Beiträgen zur Diskussion umfaßt der Band analog dem Vorausgegangenem noch drei weitere Teile. Im „Archiv“ werden kommentierte Texte zur anarchistischen Schulbewegung dargestellt. Die „Dokumentation“ bringt den Beitrag „Zur Rezeption libertärer Pädagogik“; abgerundet wird der Band durch 7 Besprechungen von Literatur zum Schwerpunktthema.

Für den nicht intensiv mit der Thematik befaßten Leser ist es manchmal schwer, die Beiträge zu erfassen, da diese einiges Wissen aus dem Umfeld des jeweiligen Themas voraussetzen. Die Fotos und die graphische Gestaltung des Bandes tragen meines Erachtens leider nicht zum besseren Verständnis des Buches bei.

Trotzdem ist der Band notwendig und interessant. Er macht Mut, über das scheinbar Selbstverständliche im herrschenden Schulsystem nachzudenken und regt die Phantasie dazu an, Alternativen weiterzudenken.

Annette Scheunpflug-Peetz

INFORMATIONEN

NEUE ZEITSCHRIFT FÜR DIE REGION

Der Verein „Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg“ hat eine neue Zeitschrift mit dem Themenschwerpunkt „Ländlicher Raum“ herausgebracht. „PRO REGIO“ – so der Name der Zeitschrift – steht für eine aktive Parteinahme „für die Provinz“. In „PRO REGIO“ wird das weite Spektrum aktueller Entwicklungsfragen und Zukunftsmodelle für ländliche Regionen von der Provinzkultur über Dorfentwicklung bis zur Regionalökonomie vorgestellt und diskutiert. „PRO REGIO“ ist eine Abonnement-Zeitschrift und kann für 20 DM/Jahrgang abonniert werden. Jährlich erscheinen mindestens 3 Nummern. Kontaktadresse ist: PRO REGIO, Franken-Dom-Str. 74, 6973 Boxberg-Wölchingen.

UK

SYMPOSION „ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK – ENTWICKLUNGSTHEORIE“

Die Planungen für unser geplantes Symposium, das im nächsten Jahr stattfinden soll, laufen. Aufgrund des Umzuges des Herausgebers nach Hamburg haben sie sich allerdings etwas verzögert, so daß Neuigkeiten erst in den kommenden Heften zu berichten sein werden.

AKT

ZEP-SYMPOSION HERBST 1989

Es bleibt dabei: Unser diesjähriges ZEP-Treffen findet (wie schon angekündigt) am 7. und 8. Oktober auf der Schwäbischen Alb (Gasthof zur Wittsteig, Lautertal, Kr. Münsingen) statt. Eingeladen sind nicht nur alle Redakteure und Autoren, sondern auch alle Leser, die daran interessiert sind, in irgend einer Weise bei der ZEP mitzuarbeiten. Es geht inhaltlich um einen kritischen Rückblick auf das vergangene Jahr und um die konzeptionelle Jahresplanung für 1990. Daneben gibt es erfahrungsgemäß auch Raum für längere Spaziergänge, üppige oder frugale Menüs und Schwimmen im haus-eigenen Hallenbad. Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung müssen allerdings selbst übernommen werden. Die Fahrtkosten werden umgelegt. Wer Interesse hat, möge sich bald beim Herausgeber dieser Zeitschrift (schriftlich oder telefonisch) anmelden. Tel. 04104/3313.

AKT

Zeitschrift „MENSCHENSCHENSKINDER“

Seit 1984 erscheint in Bonn (5 mal jährlich) die Zeitschrift MENSCHENSCHENSKINDER, hg. von einem gleichnamigen Verein und gefördert von der „Stiftung Deutsche Jugendmarke“. Es ist die einzige überregionale und nicht kommerzielle Zeitschrift der BRD, die ausschließlich Beiträge von Kindern und Jugendlichen enthält. Jede Ausgabe hat ein Schwerpunktthema wie etwa Erziehung, Dritte Welt, Computer, Umweltschutz, DDR, etc. und ist durch ein

PROZEß GEGEN PETER GSTETTNER

Peter Gsettner ist vielen Lesern der ZEP u.a. durch seine Veröffentlichungen zur Bildungsforschung mit der Dritten Welt ein Begriff. Der österreichische Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft in Klagenfurt veröffentlichte im Frühjahr 1988 ein Buch mit dem bezeichnenden Titel „Zwanghaft Deutsch?“, in dem es um die Nationalitätenfrage in Kärnten geht. Der „Kärnter Heimatdienst“ fühlte sich durch Passagen beleidigt, in denen darauf hingewiesen wird, daß es in ihm „deutschnationale und neonazistische Kräfte“ gibt – und klagte gegen den Autor. Was nun folgte, war eine üble Hetzjagd der staatstragenden Kräfte von rechts gegen den Pädagogikprofessor, dem u.a. seine Wissenschaftlichkeit bestritten und seine finanziellen Forschungsressourcen gekappt wurden. Ein Prozeß ist im Laufen, in dem der Angeklagte den „Wahrheitsbeweis“ seiner Behauptungen erbringen muß. Das kostet Gsettner nicht nur viel Zeit und Kraft, sondern auch Geld.

Spenden auf das Konto „Rechtshilfe für Prof. Gsettner“, Zveza/Bank (BLZ 39100), Kto-nr. 33.225. Informationen und Auskünfte: „Rechtshilfe für Prof. Gsettner“, Tarviserstr. 16, A-9020 Klagenfurt/Celovec. Das Buch „Zwanghaft Deutsch?“ ist im Verlag DRAVA in Klagenfurt erschienen und kann über Buchhandlungen oder direkt beim Verlag (A-9020 Klagenfurt, Paulitschgasse 5-7) bezogen werden.

AKT

„Neue Ansätze in der Entwicklungspädagogik“

Vom 15.-17.9.89 findet im „Haus auf der Freiheit“ in Altenkirchen-Westerwald ein Seminar statt mit dem Thema „Neue Ansätze in der Entwicklungspädagogik“. Als Referenten vorgesehen sind Elisabeth Spengler und Else Warns. Veranstalter ist das „Allerweltschaus“ in Zusammenarbeit mit der Friederich Ebert-Stiftung. Allerweltschaus, Wahlenstr. 22, 5 Köln 30.

AKT

Impressum

ZEP – Zeitschrift für Entwicklungs-
Pädagogik

Die Zeitschrift erscheint im

WOCHENSCHAU VERLAG
Dr. Kurt Debus GmbH

Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:
2055 Dassendorf, Pappelallee 19,
Tel. 04104/3313

Technische Redaktion:
Dipl.Päd. Arno Schöppe
Tel. 040/6541-2803

Redaktion:
PD Dr. Asit Datta, Hannover
Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart
Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm
Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe
M.A. Klaus Seitz, Reusten
Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg
Dr. Erwin Wagner, Hildesheim
Dr. Joachim Winter, Tübingen

Anzeigenverwaltung:
Wochenschau Verlag,
Anzeigenabteilung, Barbara Wetzel
Tel. 06196/84010

Verantwortlich i.S.d.P
Gabi Strobel-Eisele
Ulrich Klemm

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement
DM 24,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:
Wochenschau Verlag
Adolf-Damaschke-Str. 103
6231 Schwalbach/Ts.

ISSN 0175-0488 D

12.Jg 1989 Heft 2

Redaktion:
Gabi Strobel-Eisele
Ulrich Klemm

Materialien zu Entwicklung und Politik

ARNOLD-BERGSTRAESSER-INSTITUT

R. Younes

Politik und Proporzsystem in einer südlibanesischen Dorfsgemeinschaft

Eine empirisch soziopolitische Untersuchung und erste
Kommunalpolitische Studie des Libanon
1975, 273 S., DM 44,- ISBN 3-8039-0113-8 (Nr. 9)

H. F. Illy

Politik und Wirtschaft in Kamerun

Bedingungen, Ziele und Strategien der staatlichen
Entwicklungspolitik
1976, 440 S., DM 54,- ISBN 3-8039-0116-2 (Nr. 10)

H. Weiland

Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun

Fallstudie zu einem abhängigen Kleinstaat, auf der Basis
empirischer Erhebungen
1976, 244 S., DM 38,- ISBN 3-8039-0131-6 (Nr. 11)

M. Paeffgen

Das Bild Schwarz-Afrikas in der öffentlichen Meinung der BRD, 1949-1972

1976, 510 S., DM 52,- ISBN 3-8039-0130-8 (Nr. 12)

T. v. Münchhausen

Kolonialismus und Demokratie

Die französische Algerienpolitik von 1945-1962
1977, 518 S., DM 52,- ISBN 3-8039-0133-2 (Nr. 13)

M. S. Chaudhry

Der Kaschmirkonflikt

Seine Ursachen, sein Wesen sowie Rolle und Bemühungen
der Vereinten Nationen
Erste umfassende Darstellung, im deutschsprachigen
Raum, eines der explosivsten Krisenherde Asiens
1977, 1.444 S., DM 156,- (3 Bde.)
ISBN 3-8039-0146-4 (Nr. 14)

D. Lerche

Steuersystem Indonesien

Ursachen, Größenordnungen und Auswirkungen der Lücken
zwischen Steuergesetzen und Steuerpraxis
1978, 323 S., DM 44,- ISBN 3-8039-0144-8 (Nr. 15)

F.-W. Heimer

Der Entkolonisierungskonflikt in Angola

Das Buch untersucht im Schwerpunkt die innenpolitische
Dynamik des Entkolonisierungskonflikts in Angola
1974-1976
1979, VII + 314 S., DM 44,- ISBN 3-8039-0179-0 (Nr. 16)

H. Fremerey

Studenten und Politik in Indonesien

Eine Analyse zur Rolle der jungen indonesischen Intelligenz
im politischen Prozeß
1978, 201 S., DM 34,- ISBN 3-8039-0156-1 (Nr. 17)

J. Rösel

Der Palast des Herrn der Welt

Entstehungsgeschichte und Organisation der indischen
Tempel- und Pilgerstadt Puri
1980, XXXVIII + 378 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0183-9 (Nr. 18)

A. C. Gonçalves

La symbolisation politique. Le "prophétisme" Kongo au XVIIIème Siècle

1980, VI + 136 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0191-6 (Nr. 19)

WOCHENSCHAFT-Verlag

Postvertriebsstück*

Gebühr bezahlt

Adolf-Damaschke-Str. 103

6231 Schwalbach

182 - D 2768 F

127962 *

Frau

Annette Scheunpflug - Peetz

Nesselweg 3

D.

Sc

De

19

J.

Po

Aspekte der Herrschaftsstabilisierung in einem autoritären

politischen System

1982, X, 347 S., DM 49,- ISBN 3-8039-0199-5 (Nr. 21)

J. Rösel

Die Hinduismusthese Max Webers: Folgen eines

kolonialen Indienbildes in einem religions-

soziologischen Gedankengang

1982, IV, 102 S., DM 29,80 ISBN 3-8039-0227-4 (Nr. 22)

R. A. Wörkner

Systemstabilisierung durch Afrikanisierung?

1982, XIX, 317 S., DM 54,- ISBN 3-8039-0232-0 (Nr. 23)

Ch. German

Brasilien: Autoritarismus und Wahlen

1983, XIII, 327 S., DM 54,- ISBN 3-8039-0256-8 (Nr. 24)

H. F. Illy

Public Administration and Rural Development in the

Caribbean

1984, 296 S., DM 49,- ISBN 3-8039-0228-2 (Nr. 25)

N. Werz

Parteien, Staat und Entwicklung in Venezuela

1983, XVI, 354 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0266-5 (Nr. 26)

A. E. Buss

Max Weber and Asia

1985, 115 S., DM 39,- ISBN 3-8039-0314-9 (Nr. 27)

K. J. Newman

Pakistan unter Ayub Khan, Bhutto und Zia-ul-Haq

1986, 190 S., DM 44,- ISBN 3-8039-0327-0 (Nr. 28)

H. C. Zipfel

Die Verteidigungspolitik Kanadas zwischen nationalem

Eigeninteresse und internationalem Engagement

1986, 365 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0337-8 (Nr. 29)

Annegret I. Haffa

Beagle-Konflikt und Falkland (Malwinen)-Krieg

Zur Außenpolitik der argentinischen Militärregierung

1976 bis 1983

1987, 435 S., DM 69,- ISBN 3-8039-0348-3 (Nr. 30)

Christoph Sigrist

Kommunal Finanzen und Politik in Santo Domingo

Eine Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen städtischer

Dienstleistungsfinanzierung in der Dritten Welt

1987, 279 S., DM 48,- ISBN 3-8039-0343-2 (Nr. 31)

Rainer Hoffmann

Traditionale Gesellschaft und moderne Staatlichkeit

Eine vergleichende Untersuchung der europäischen und

chinesischen Entwicklungstendenzen

1987, 151 S., DM 39,- ISBN 3-8039-0354-8 (Nr. 32)

Jürgen Rüland

Urban Government and Development in Asia

Readings in Subnational Development

1988, 276 S., DIN A5 DM 49,- ISBN 3-8039-0364-5 (Nr. 33)

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Marienburger Str. 22 · D-5000 Köln 51 (Marienburg) - Telefon (0221) 3 76 95-0

