

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik / 13. Jahrgang / Juni 1990 / Heft 2 / ISSN 0172-2433 / Preis: 7,- DM

ZEF

Land

Provinzkultur

Landpädagogik

Kulturbegegnung

Interview mit Niklas Luhmann

Teil 1

Landschaftsschutzgebiet



Editorial

Die Ungleichzeitigkeiten und Zerwürfnisse, die mit der sozialen und ökonomischen Modernisierung einhergehen, treten nicht nur in der wachsenden Kluft zwischen "Erster" und "Dritter" Welt zutage. Das Entwicklungsgefälle zwischen Stadt und Land läßt auch innerhalb der Industriegesellschaften selbst die Zwiespältigkeit des "Fortschritts" erfahrbar werden: eines Fortschrittsmodells, das zwar flächen-

deckende Universalität beansprucht, gleichwohl aber "strukturelle Schwäche" und periphere Räume in die länger werdenden Schatten prosperierender Wachstumspole stellt. So gesehen hat eine Entwicklungspädagogik, die nach pädagogischen Antworten auf die Herausforderung des sozialen Wandels sucht, allen Grund, die Krise der ländlichen Regionen als Gegenstand und Arbeitsfeld auszuloten. Es muß nicht verwundern, daß bereits die landpädagogische Tradition zu Anfang dieses Jahrhunderts mit ihrer Zivilisationskritik Motive der aktuellen entwicklungspädagogischen

Diskussion vorwegnahm, indem sie die kulturelle und soziale Integrität des Landes gegen die urbane Modernisierung verteidigen wollte.

Der historische Rückblick auf die Land(schul)pädagogik, der diese ZEP-Nummer einleitet, weist allerdings darauf hin, daß diese pädagogische Tradition nur wenige Anknüpfungspunkte bietet, die in der heutigen Problemlage fruchtbar gemacht werden könnten. Zu sehr war das landpädagogische Konzept auf Provinzialismus und Heimattümelei enggeführt und konservativen ideologischen Versatzstücken verpflichtet. So sind die Beiträge zum landpädagogischen Schwerpunktthema dieser ZEP auch eher um eine Neukonzeption der "Provinzarbeit", denn um eine Wiederbelebung ländlicher Bildungstraditionen bemüht. Im Mittelpunkt muß heute die Frage stehen, wie sich Provinzialismus und Internationalismus, Heimat und Ökumene, Regionalentwicklung und Weltgesellschaft vermitteln lassen.

Damit möchten wir an die Diskussion um eine entwicklungsbezogene Landpädagogik anknüpfen, die von der ZEP in einem Heft unter dem Titel "Lernen auf dem Land - Lernen über das Land" bereits vor sieben Jahren angeregt worden war und in dem "Provinzbuch - Kultur und Bildung auf dem Lande" (Bremen 1989, vgl. Rezension in der ZEP 1/90) ihre Fortsetzung gefunden hat.

Mai 1990, Ulrich Klemm und Klaus Seitz

PÄDAGOGIK BEI PETER LANG

Hermann Röhrs

Nationalsozialismus, Krieg, Neubeginn

Eine autobiographische Vergegenwärtigung aus pädagogischer Sicht

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1989. 275 S., 39 Abb.

Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 30

Herausgegeben von Prof. Dr. Volker Lenhart und Prof. Dr. Hermann Röhrs

ISBN 3-631-42096-X

br. sFr. 54.--

Die vorliegende Autobiographie wurde von einem Zeitzeugen geschrieben, der alle drei Phasen als Mitbetroffener in kritischer Distanz erfahren hat. Der Autor, Hermann Röhrs, emeritierter Professor der Pädagogik an der Universität Heidelberg, war während des Nationalsozialismus Student und Lehrer in Hamburg, während des Krieges Soldat an vorderster Front und am Wiederaufbau der Bundesrepublik seit dem ersten Tag als Lehrer und später als Dozent beteiligt. Somit werden diese bedeutungsschweren Perioden der jüngeren deutschen Geschichte aus dem unmittelbaren Erleben in ihren inneren Zusammenhängen und tiefen Gegensätzen übergreifend dargestellt.

Aus dem Inhalt: Vorgeschichte und Geschichte des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs und des Neubeginns 1945 aus autobiographischer Sicht.



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

- Preisänderungen vorbehalten -

... denn heute gehört
UNS Deutschland...



Flüchtlinge

Flüchtlinge bitten um Asyl

1990, 48 Seiten, 4,- DM

Magazin Verlag, Schwellenstr. 6,
2300 Kiel 1

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Juni

2

1990

ISSN 0172-2433

Inhalt:

		Editorial
Willi Heidtmann	2	Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne Zur Geschichte eines Bildungskonzepts und der Aktualität seiner unzeitgemäßen Fragen
Albert Herrenknecht	8	Von der Kultivierung des Landes zur eigenständigen Provinzkultur Sieben Thesen zur Provinzarbeit
Rudolf Buntzel	10	Entwicklung ist unteilbar Anfragen an das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung auf dem Lande
Hermann J. Wald	16	Traditionelle Landeskunde - verhindert sie Kommunikation?
	18	Portrait: Gaststätte Maier Ein Versuch konsequenter Provinzarbeit Kultur ist mehr als Veranstaltungsprogramme!
Matthias Wessler	22	Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller Lernprozesse
Niklas Luhmann	26	"Meine Theorie ist ein Spezialhobby" Interview - Teil I - Über den theoretischen Status der Systemtheorie
Donald Schwarzenbart	32	Mantel auf... In eigener Sache: Der neue Verlag
	34	Rezensionen
	36	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 2. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Alfred K. Tremel. **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Schriftleitung:** Dipl.Päd. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2803. **Redaktion:** PD Dr. Asit Datta, Hannover; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Dr. Erwin Wagner, Hildesheim. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Klaus Seitz für den Themenschwerpunkt; im übrigen der Herausgeber. **Titelbild** und Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos); **Gedichte:** Walle Sayer.

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,-; 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: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Willi Heidtmann

Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne

Zur Geschichte eines Bildungskonzeptes und der Aktualität seiner unzeitgemäßen Fragen

Der Begriff "Landpädagogik" ist heute weitgehend aus der schul- und bildungspolitischen Szenerie verschwunden. Die Sache, um die es hier geht, indes nicht. Denn die von den modernen Bildungseinrichtungen betriebene Anpassung an die urbane Industriegesellschaft stößt immer mehr auf Widerspruch. Motive des alten landpädagogischen Themas werden so auch in der jüngsten "Ökopädagogik" wieder aufgegriffen und aktualisiert. Dieser Beitrag möchte zunächst Entstehung und Scheitern des traditionellen landpädagogischen Konzeptes nachzeichnen. Wie könnten die nach wie vor bedeutsamen Fragen nach der je besonderen Qualität lokaler und regionaler Lebensbezüge im Rahmen einer "prospektiven Pädagogik" neu formuliert werden?

Der Streit um die Landschule

Landpädagogik im herkömmlichen Sinn war zunächst klar auf die Landschule als Teil des allgemeinen Schulwesens bezogen. Der Begriff tauchte erstmals in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts auf, als das Preußische Kultusministerium neue Richtlinien für das Volksschulwesen erließ. Ziel der ministerialen Erlasse war seinerzeit die weitere Ausdifferenzierung und Durchgliederung der Volksschulen in Stadt und Land, wobei die Schulpolitik offensichtlich an städtischen Verhältnissen orientiert wurde. Die in der Regel einklassig geführten Landschulen gerieten dadurch unmittelbar in Gefahr, und das in einem doppelten Sinn: Erstens drohte der Schulstandort im Dorf verloren zu gehen,

zweitens - und das war damals die wichtigere Frage - war das bis dahin eigenständige Curriculum der Landschule gefährdet.

Im Streit um die Erhaltung der Landschule entwickelten dann engagierte und dem Land verbundene Pädagogen und Wissenschaftler das schulpolitische Konzept der Landpädagogik, das vor allem an der Bewahrung der traditionellen, d.h. bäuerlichen Lebenswelt ausgerichtet war. Als erster hat Wilhelm Seedorf ein landpädagogisches Konzept entwickelt (1) und im Jahre 1919 dem "Ausschuß für Erziehung und Unterricht" vorgetragen (2). Ihren Höhepunkt erreichten die schul- und bildungspolitischen Kontroversen dann allerdings erst nach dem zweiten Weltkrieg im Rahmen der von Seedorf mitbegründeten

landpädagogischen Kongresse.

Das Problem einer eigenständigen Landpädagogik, wie es damals formuliert und entfaltet wurde, ist in seiner Zuspitzung nur aus der Zeit heraus zu verstehen und zu deuten. Es war die Zeit zwischen den Kriegen, in der nun auch das flache Land immer stärker in den Sog der Industrialisierung und Verstädterung geriet. Die im gesellschaftlichen Wandel aufbrechenden sozialen Konflikte haben dann auch die Schulpolitik voll erfaßt.

Landpädagogik verstand sich in ihren Anfängen vor allem als Abwehr gegen eine amtliche Schulpolitik, die in ihren Richtlinien für den Unterricht die Unterschiede zwischen Stadt und Land mehr und mehr beseitigte. Dagegen formulierte Wilhelm Seedorf schon 1919: es geht darum, "Jugendliche vom Lande so zu leiten, daß sie eine den ländlichen Verhältnissen entsprechende allgemeine Bildung erhalten, so daß sie befähigt werden, später Führer des Landvolks... zu werden" (3). Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzungen verengt sich das landpädagogische Thema immer mehr auf die bäuerliche Jugend, wenn etwa Fritz Blättner fordert, daß die Landschule "der Landwirtschaft die klugen, sicheren

und souveränen Menschen" zubildet (4).

Mit der Industrialisierung verändert sich nicht nur die bis dahin bäuerlich dominante Sozialstruktur in den Dörfern, sondern es nimmt zugleich auch die räumliche Mobilität der Landbevölkerung rasch zu. "Landflucht" lautet das neue Schlagwort, denn die Wanderungsströme haben überwiegend nur eine Richtung: vom Dorf in die Stadt. Auch dagegen versucht sich nun die Landpädagogik zur Wehr zu setzen. So soll die Landschule das Kind, "das in der dörflichen Gemeinschaftswelt aufwuchs und in diese Welt zurückkehren soll, in das Dorf hinein bilden" (5). Die Schüler sollen dazu motiviert werden, "ihre Zukunft auf dem Lande zu suchen" (6). Die Fredeburger Leitsätze zur Landschulereform und Lehrerbildung formulieren es noch deutlicher: "Die Landschule ist dorfeigene Schule. Sie muß das Kind vom bäuerlichen Lebenskreis über die Schule zum bäuerlichen Lebenskreis zurückführen" (7).

Aus heutiger Sicht ist festzustellen, daß die traditional-bäuerlich orientierte Landpädagogik von Anfang an auf verlorenem Posten stand. Sie hatte sich immer neuen Angriffsfronten zu erwehren und geriet dabei immer mehr unter Ideologieverdacht.

"Aus heutiger Sicht ist festzustellen, daß die traditional-bäuerlich orientierte Landpädagogik von Anfang an auf verlorenem Posten stand"

Wie sich aus den landpädagogischen Kongreßberichten der ersten Nachkriegsjahre ergibt, entbrannte dann auch der Streit um die Konfessionsschulen in voller Schärfe. Es ging seinerzeit um die Einführung von Dörfergemeinschaftsschulen. Auf dem 6. landpädagogischen Kongreß 1961 in Rendsburg wurde beispielsweise über den Zusammenhang von neuer Schulform und Konfessionsfrage besonders hart gestritten. So heißt es etwa in dem Diskussionsprotokoll: "Die Ablehnung der Dörfergemeinschaftsschule geschehe mit dem Blick auf das Religiöse. Die Schulfrage sei eine religiöse und keine politische Frage. Für das Seelenheil des Kindes seien die Eltern vor Gott verantwortlich. Die Mittel-

punktschule sei abzulehnen; denn sie werde eine Gemeinschaftsschule sein müssen. Dörfergemeinschaftsschulen würden aber mit Rücksicht auf das Landkind abgelehnt, dem es Romantik zu erhalten gelte. Eine Schule sei nur dann dorfeigen, wenn sie im Dorf inmitten der Familien und neben der Kirche stehe. Es gelte, die Eigenart und Kultur des Dorfes zu erhalten in einer Zeit der Vermassung" (8). Wohlgermerkt, es handelt sich hier um eine landpädagogische Debatte, die nur aus ihrer Zeit heraus zu verstehen ist. Auch wenn Sie heute nicht mehr so geführt werden könnte, so enthält sich doch unvermindert die Frage nach dem Proprium der ländlichen Lebenswelt, wenn es sie denn gibt.

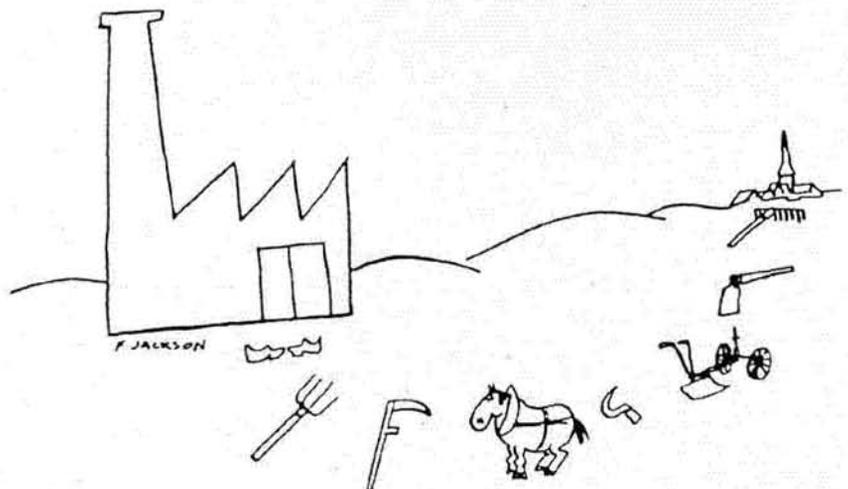
Landpädagogik als Standort- und Strukturproblem

Etwa seit Mitte der sechziger Jahre ist ein deutlicher Wandel in der bildungspolitischen Diskussion zu verzeichnen, der auch immer stärker auf das Land übergreift. Für diese Veränderungen sind verschiedene Faktoren verantwortlich. Zunächst ist es vor allem die wirtschaftliche Entwicklung, die ein bis dahin nicht gekanntes Wachstum erreicht, das breiten Schichten der Bevölkerung neue Perspektiven des Wohlstands eröffnet. Da Arbeitskräfte zusehends knapp und teuer werden, lautet die Parole nun: Industrialisierung ländlicher Räume. Zwar bleibt das Resultat der Industrie- und Gewerbepolitik auf dem Lande weit hinter den Erwartungen zurück, gleichwohl setzt ein verschärfter Wandel der ländlichen Berufs- und Wirtschaftsstruktur ein. Insbesondere die Landwirtschaft ist davon in erheblichem Umfang betroffen, indem sie viele Arbeitskräfte -

meistens im Zuge des Generationswechsels - an nichtlandwirtschaftliche Sektoren abgibt.

Mit der wirtschaftlichen Entwicklung und den damit verbundenen andersartigen Anforderungen an die berufliche Qualifikation wird ein weiterer Faktor offenbar: das ländliche Bildungsproblem, genauer, das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land. In jenen Jahren erscheinen zahlreiche wissenschaftliche Analysen, die die Benachteiligung der Landkinder im Schul- und Bildungssystem eindrucksvoll dokumentieren (9), von einer "Bildungskatastrophe" (Georg Picht) und einem "Bürgerrecht auf Bildung" (Ralf Dahrendorf) ist nun viel die Rede und schließlich konstituiert sich der "Deutsche Bildungsrat" mit dem Ziel, eine grundlegende Reform des Schul- und Bildungswesens vorzubereiten und zu begleiten.

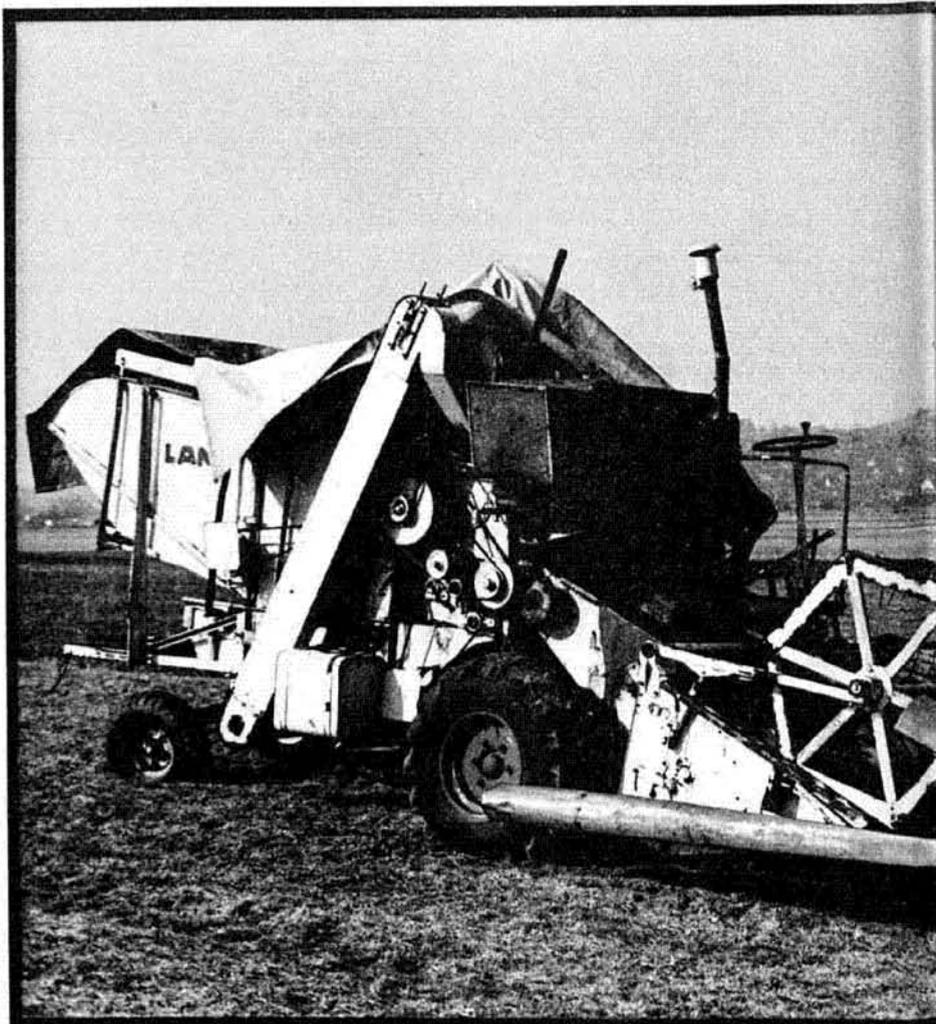
Wichtige Impulse zur Verbesserung der Schul- und Bildungssituation auf dem Lande gingen schon sehr früh von Edmund Rehwinkel aus, dem Präsidenten des Niedersächsischen Landvolks und späteren Präsidenten des Deutschen Bauernverbandes. Er erkannte die Gefahren einer rückwärtsgerichteten Landpädagogik und für eine zeitgerechte Modernisierung des ländlichen Schul- und Bildungswesens. Im Jahre 1957 leitete er mit dem ersten Barsinghäuser Gespräch, dem zehn Jahre später ein zweites folgte, einen Wendepunkt in der ländlichen Bildungspolitik ein. In Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden und dem niedersächsischen Kultusministerium entwickelte er das Konzept der Mittelpunktschulen, das dann in Niedersachsen zügig durchgeführt wurde. Gleichzeitig ging es Rehwinkel darum,



ein 9. Schuljahr einzuführen und mehr Durchlässigkeit im dreigeteilten Schulsystem zu schaffen. Es ist klar, daß bei diesen Bemühungen die Frage einer eigenständigen Landpädagogik in den Hintergrund trat. Schulpolitik auf dem Lande wurde nun vorrangig zu einem Thema von Raumordnung und Bildungsplanung, zur Standortfrage.

Rehwinkels Ideen fielen dann auch bald bei den weiterhin in zweijährigem Abstand einberufenen landpädagogischen Kongressen auf fruchtbarem Boden. So befaßte sich z.B. der zehnte Kongreß 1969 in Braunschweig mit dem weitsichtigen Thema: "Moderne Schulformen im ländlichen Raum - Experimente oder Gestaltung der Zukunft?" In seiner Begrüßungsansprache ging Rehwinkel auch auf die pädagogische Problematik der Schul- und Bildungsreform ein. Auf die schon auf dem 1. Kongreß von Erich Weniger aufgeworfene Frage "Gibt es überhaupt eine Landpädagogik?" antwortete er: "Eine Landpädagogik, die nur an den Bauern oder gar nur an den Hoferben denke, vernachlässige einen großen Teil ihrer Aufgaben. Man solle in Zukunft weniger von Bäuerlichkeit als von Ländlichkeit, d.h. von einer dem gesamten Lande eigenen in sich differenzierten Lebensform sprechen" (10). Noch deutlicher formuliert es Herbert Kötter: "Die Frage nach der zukunftsgerechten Schule oder besser noch nach einem zukunftsgerechten Bildungswesen für die ländliche Bevölkerung ist nur dann erfolgversprechend zu stellen, wenn man sich zunächst Klarheit über die Perspektiven des sozialen Wandels in ländlichen Gebieten verschafft hat. Ganz offenbar haben verschiedene 'landpädagogische' Richtungen bis auf unsere Tage Realität und Wunschbild in unzulässiger Weise vermischt, indem übersehen oder verdrängt wurde, daß die Entwicklung in den ländlichen Gebieten untrennbar mit der Entwicklung der gesamten Gesellschaft verknüpft, ja eine Funktion dieser Entwicklung ist. Wendet man ideologiekritische Maßstäbe auf eine solche 'Landpädagogik' an, dann wird die 'Ideologie des verlorenen Paradieses' deutlich, dem man ein letztes Bollwerk auf dem Lande erhalten möchte" (11).

Auch die wissenschaftliche Pädagogik wendet sich nun vehement gegen das traditionale landpädagogische Konzept. "Um es ganz deutlich zu sagen", so formulierte es G. Hausmann in Braunschweig, "es kann heute ernstlich nicht mehr daran gedacht werden, eine eigenständige Landpädagogik zu verteidigen oder die Landpädagogik unter dem Gesichtspunkt weiterzuentwickeln, da auch das Land zunehmend und durchgreifend durch Momente der Urbanisierung in 'Mitleidenschaft' gezogen wird.



Es geht um etwas grundsätzlich anderes. Dies andere läßt sich mit einem gängigen Schlagwort kennzeichnen: der 'Modernitätsrückstand' unseres Bildungswesens ist eklatant" (12). Hausmann schlägt daher vor, das neuartige der Herausforderung auch neu zu benennen; in Anlehnung an

"Prospektive Pädagogik ist ein Unternehmen, das mit den Mitteln der Wissenschaft einen Vorgriff ins Künftige unternimmt"

den von der OECD geprägten Begriff einer "éducation prospective" sei es sinnvoll von einer prospektiven Pädagogik zu reden. Sie sei ein Unternehmen, das mit den Mitteln der Wissenschaft einen Vorgriff ins Künftige unternimmt (13).

Auf Braunschweig folgten noch ein oder zwei landpädagogische Kongresse und seither - inzwischen seit mehr als einem Jahrzehnt - gibt es ein solches Forum der ländlichen Schul- und Bildungspolitik nicht mehr. Die Anpassung der Lehrpläne und Schulformen an die Bildungsbedürfnisse der industriellen und postindustriellen Gesellschaft, an die Moderne ist durchgehend vollzogen. Unterschiede zwischen Stadt und Land sind im Alltag des Schullebens kaum noch auszumachen, wenngleich die Schulzentren in den dünner besiedelten Gebieten bei abnehmenden Schülerzahlen nicht selten zum Problem werden. Die Weiterentwicklung ländlicher

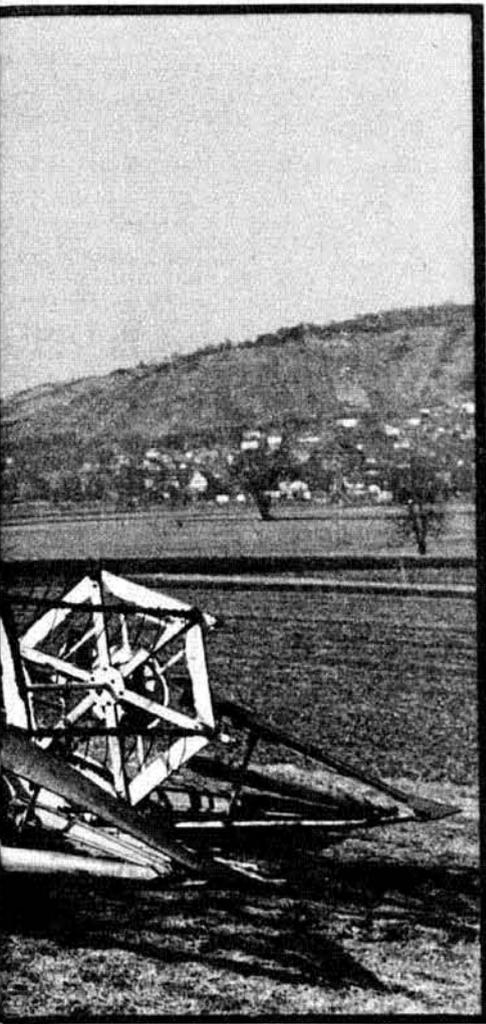


Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

Schulsysteme zu integrierten Gesamtschulen scheint angesichts erheblicher gesellschaftspolitischer Widerstände keine Lösung zu sein. Wie auch immer, 'Land' ist in den allgemeinbildenden Schulen kein spezifisches bildungspolitisches Thema mehr.

Landpädagogik und ländliche Erwachsenenbildung

Die Auseinandersetzungen um eine eigenständige Landpädagogik wurden in der Hauptsache stets dann geführt, wenn es um Reformen des allgemeinen Schulwesens auf dem Lande ging. Die ländliche Erwachsenenbildung, deren Ursprünge bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreichen, zeigte sich davon merkwürdig unberührt. Zwar lassen sich die pädagogischen Reformwellen in abgeschwächter Form auch in der Erwach-

senenbildung auf dem Lande nachzeichnen, dennoch hat sich dort der landpädagogische Ansatz in vielfach modifizierter Gestalt bis in die Gegenwart erhalten. Es ist hier nicht der Ort, über die weitverzweigte Geschichte der ländlichen Bildungsarbeit zu berichten (14), vielmehr sollen kurz die ländlichen Heimvolkshochschulen zur Sprache kommen, die jeweils nach den Weltkriegen in größerer Zahl entstanden sind und in konfessioneller oder berufsständischer Trägerschaft geführt werden. Das Datum dieser Gründungen signalisiert dabei meistens auch schon den Anlaß. Im Vorfeld der Gründung der Niedersächsischen lutherischen Volkshochschule Herrmannsburg führte beispielsweise der Gründer und erste Schulleiter Georg Haccius im Sommer 1919 aus: "Das Bedürfnis nach reiferer und tieferer Fortbildung auch unserer ländlichen Jugend macht sich immer dringender geltend. Der Krieg mit seinen Erfahrungen ihres Wertes hat das Verlangen danach gestärkt" (15). Von ähnlichen Überlegungen ließ sich auch Fritz von Bodelschwingh leiten, als er 1919 die Ev. Heimvolkshochschule Lindenhof inmitten der Betheler Anstalten gründete. Theodor Burckhardt, der erste Schulleiter, warb seinerzeit für das neue Unternehmen mit folgenden Worten: "Die Überlebenden werden es lernen müssen, für ihr Vaterland zu leben; ob sie wollen oder nicht, sie müssen's. Gibt's einen Weg, den weiten Kreisen unseres Volkes unser Vaterland lieb zu machen?" (16)

Die Idee der Heimvolkshochschule stammt von dem dänischen Pfarrer Grundtvig, der in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts die ersten Schulen dieser Art in Dänemark gründete. Es ging ihm vor allem darum, das Selbstbewußtsein der bäuerlichen Bevölkerung auf konservativ-christlicher Grundlage zu stärken (17). Grundtvig stellte der klassischen Bildungsschule eine "Schule des Lebens" entgegen. Die ländliche Heimvolkshochschule ist der Erziehung zum Leben und zur Gemeinschaft verpflichtet, sie soll "die Erfordernisse des Lebens zum Ziele der Schule machen und das Leben so nehmen, wie es wirklich ist."

Auch die Bildungsarbeit der ersten und dann auch der späteren ländlichen Heimvolkshochschulen in Deutschland richtete sich in erster Linie an die bäuerliche Bevölkerung. Dabei spielen die sogenannten "langen Kurse" von mehrwöchiger bis mehrmonatiger Dauer eine herausragende Rolle. Sie waren und sind vielfach in ihren Lernangeboten auf den bäuerlichen Berufsnachwuchs in ländlicher Hauswirtschaft und landwirtschaftlichem Betrieb zugeschnitten. Die fachliche Ausbildung steht dabei aber nicht im Vordergrund, sondern die allseitige Persönlichkeitsbildung. Zwar

wurde in den Anfangsjahren auch versucht, das Bildungsdefizit des Schulwissens aufzuarbeiten; mit der Verbesserung der allgemeinen Schulsituation auf dem Lande einschließlich des beruflichen Ausbildungswesens verstärkte sich jedoch die politische und kulturelle Bildung sowie das soziale Lernen, d.h. die Einübung in gemeinschaftliche Lebensformen. Bemerkenswert ist, daß die Absolventen der

"Unterschiede zwischen Stadt und Land sind im Alltag des Schullebens kaum noch auszumachen"

"langen Kurse" sich nicht nur in Altschüler- und Freundeskreisen meistens lebenslang an ihre Heimvolkshochschule binden und die Bildungsarbeit fördernd begleiten, sondern daß viele von ihnen wichtige Ehrenämter in Politik und Gesellschaft übernommen haben. Damit realisiert sich in der geräuschlosen und jenseits aller ideologischen Gefechte geleisteten und zu leistenden Bildungsarbeit der Heimvolkshochschulen ein erheblicher Teil jener Landpädagogik, der in den bildungspolitischen Schlachten der Nachkriegszeit der Garaus gemacht wurde.

Das Land als neue pädagogische Herausforderung

Die Arbeit der ländlichen Heimvolkshochschulen hätte längst ihre Existenzberechtigung verloren, wenn sie sich nur an den Traditionsbeständen einer übernommenen bäuerlichen Lebenswelt orientiert hätte. Ihre Arbeit war und ist immer an den Bildungsbedürfnissen der Zeit ausgerichtet, so daß Tradition und Moderne hier aufeinandertreffen und zu neuen Lebensperspektiven führen. Dafür sorgen schon die jungen Kursteilnehmer/innen, die den Konflikt mit der Elterngeneration in die Seminare und Kurse mitbringen und nach Lösungen suchen.

In jüngster Zeit wird zunehmend deutlich, daß die schul- und bildungsreformerischen Anpassungen an die Industriegesellschaft auf Widerspruch stoßen. Vor allem engagierte jüngere Menschen gewinnen die Einsicht, daß weite Teile des ländlichen Raumes zu einem Rest- und Funktionsgebiet einer weithin verstädterten Gesell-

schaft degenerieren. Es stimmt wohl, das Land kann sich aus der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung nicht einfach ausklinken. Aber es ist nicht zu übersehen, die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen und die natürlichen Ressourcen des ländlichen Raumes sind wachsenden Belastungen ausgesetzt. Ohne daß hier auf Einzelheiten näher eingegangen werden kann, es wird doch deutlich: das Land stellt nicht nur eine politische, sondern auch eine große pädagogische Herausforderung für die Zukunft dar.

Landpädagogik als *éducation prospective*, das heißt vor allem, über die Funktionen und das Selbstverständnis ländlicher Räume im gesellschaftlichen Prozeß neu nachzudenken und die Ergebnisse in die Bildungsprogramme an Schulen und Hochschulen einzubringen. Dabei kann es nicht mehr um abgeschirmte ländliche Lebensbereiche gehen, die vor den negativen Folgen der Zivilisation zu schützen sind. Es kann vielmehr nur um die Einübung und Sicherung in lokale und regionale Lebensbezüge gehen, in denen zugleich die Verantwortung für globale Lebenszusammenhänge gestärkt wird. Drei Fragen- und Aufgabenkreise drängen sich dabei besonders in den Vordergrund:

- Die soziale Frage auf dem Lande, von der vor allem, aber nicht nur bäuerliche Familien betroffen sind, die mit ihren Betrieben nicht mehr über die Runden kom-

men und für die Zukunft keine Perspektiven sehen. Um neue Lebensperspektiven geht es auch bei jungen und älteren Menschen, die angesichts der sozio-strukturellen und demographischen Entwicklungen an den Rand gedrängt werden.

- Die ökologische Frage, die insbesondere auf dem Land virulent ist, auch wenn fast alle darin verstrickt sind.

- Schließlich die globale Frage der Welttoffenheit und Weltverantwortung, die nach weltweiten Lösungen der gerechten Teilhabe an lebenswichtigen Gütern und Leistungen drängt.

Keine Konzeption künftiger Schul- und Bildungspolitik wird es sich leisten können, diese Fragen nicht aufzunehmen. Zwar geht es hier letztlich um politische Lösungen, aber es ist inzwischen allseits bekannt, daß politische Entscheidungen in den Köpfen der Menschen vorbereitet sein müssen. Darin liegt die große Herausforderung der ländlich orientierten Schul- und Erwachsenenbildung.

Literaturhinweise:

- (1) Wilhelm Seedorf, *Landvolkerziehung, Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen des Landvolkes*, Hiltrup 1956.
- (2) Zit. nach: Georg M. Rückriem, *Die Situation der Volksschule auf dem Lande*, München 1965, S. 10.
- (3) Zit. nach: Rückriem, a.a.O., S. 230.
- (4) Fritz Blättner, zit. nach Rückriem, a.a.O., S. 231.

(5,6) Rückriem, ebenda.

(7) Frodeburger Leitsätze zur Landschulreform und Lehrerbildung, in: *Bauernum und Bauernbildung*, hrsg. von Werner Lennartz, Bonn, o.J., S. 48.

(8) *Neue Bildungswege und Ausbildungsformen für die ländliche Welt*, 6. Landpädagogischer Kongreß in Rendsburg, Arbeiten der DLG, Band 79, Frankfurt 1962, S. 30 f.

(9) Z.B. Aurin, K., *Ermittlung und Erschließung von Bogabungen im ländlichen Raum*, Villingen 1966. Peisert, H., *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München 1967.

(10) E. Rehwinkel, *Begrüßungsansprache*, in: *Moderne Schulformen im ländlichen Raum*, Arbeiten der DLG, Band 123, Frankfurt 1969, S. 10.

(11) Herbert Kötter, *Anforderungen an eine zukunfts-gerechte Schule aus der Sicht eines Sozialökonomens*, in: *Moderne Schulformen im ländlichen Raum*, a.a.O., S. 27.

(12) G. Hausmann, *Anforderungen an eine zukunfts-gerechte Schule aus der Sicht eines Pädagogen*, in: *Moderne Schulformen*, a.a.O., S. 42.

(13) G. Hausmann, ebenda, S. 37.

(14) Vgl. Ulrich Klemm, *Von der Bauernbildung zur Provinzarbeit*, in: U. Klemm, K. Seitz (Hrsg.), *Das Provinzbuch*, Bremen 1989, S. 130 ff.

(15) Georg Haccius, *Eine niedersächsische lutherische Volkshochschule für unser Landvolk in der Heide*, in: *Bildung und Bindung*, Hermannsburg 1969, S. 14.

(16) Theodor Burckhart, *Eine christliche Volkshochschule*, in: Bethel 8/9 Jg. 1919, S. 129 f.

(17) Vgl. Hermann Scheile, *Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation der deutschen Heim-Volkshochschulen*, in: Vogel N., Scheile H., *Lernort Heimvolkshochschule*, Paderborn 1983.

Dr. Willi Heidtmann ist Leiter der Heimvolkshochschule Lindenhof in Bielefeld-Bethel und Vorsitzender des "Ausschusses für den Dienst auf dem Lande in der EKD". Er lehrt darüberhinaus Agrarsoziologie an der Fachhochschule Osnabrück. Von 1965 bis 1976 war Willi Heidtmann als stellvertretender Leiter der Agrarsozialen Gesellschaft ASG tätig.



Albert Herrenknecht

Von der Kultivierung des Landes

1.

Die fortschrittliche ländliche Bildungsarbeit war bis Mitte der siebziger Jahre geprägt von den Leitvorstellungen

- eines *Nachholbedarfs*, denn "Die auf dem Land" - so ein Titel der Zeitschrift "Hessische Jugend" aus dem Jahr 1972 - schienen "am Ende der Welt" zu leben

- einer *Modernisierungswelle*, die einherging mit den Zielvorstellungen der Bildungschancengleichheit, der "Flächendeckung" der Bildungsinstitutionen, dem Ausbau der Jugendhilfe und der Professionalisierung der Sozialarbeit

- einer *Urbanisierung* der ländlichen Bildung: städtische Aufklärung sollte "aufs Land" gebracht, die Halb-Bildung überwunden, das Stadt-Land-Kulturgefälle abgebaut werden; es ging um die "Entprovinzialisierung der Provinz" (Th.W. Adorno).

Die durch die Studentenbewegung motivierte Aufbruchstimmung in der politischen Bildungsarbeit sollte auch "aufs Land" ausgeweitet werden.

2.

Trotz der wichtigen Rolle der politischen Bildung in den 60er und 70er Jahren für die Entstehung eines "emanzipatorischen Bildungsansatzes" auch für das Land (Bildungsboom, Mittelpunktschulen, Liberalisierung der Lerninhalte, Politisierung der "Freizeit-Bildung"), verlor sie den *konkreten Ortsbezug*. Die städtischen Leitbilder von Bildungs-Freiheit verengten die Lebenswelt auf dem Lande auf eine undialektische Rückständigkeit: Individualität gegen Sozialkontrolle, Mobilität gegen Repression, Aufklärung gegen "Verdummung". Dies führte dazu, daß die Lebenswelt der Provinz kein Gegenstand und Inhalt der eher landungsspezifischen politischen Bildung war.

3.

Seit einigen Jahren läßt sich ein Wandel im Denken der ländlichen BildungsarbeiterInnen feststellen. Das Land wird wieder vielschichtiger gesehen, nicht nur als Mangel- und Verlusterfahrung, sondern auch als Chance für eine qualitativ andere Bildungsarbeit wahrgenommen. Mit Projekten der "Spurensicherung" oder der "Dorfanalyse" beispielsweise wird das Land als *Lernort* wiederentdeckt. Wichtige Impulse für eine "ländliche Bildungsbewegung von unten" gingen dabei von der Jugendzentrenbewegung, den Bürgerinitiativen auf dem Lande und fortschrittlichen Angeboten der Bildungseinrichtungen aus.

Ländliche Bildung ist heute auf der Suche nach einer Stabilisierung der kulturellen Identität auf dem Lande. Sie begreift sich eher als "bildungspolitisches Entwicklungsferment" denn als Fortsetzung der "pädagogischen Provinzverplanung" der 60er und 70er Jahre.

4.

Die abstrakt gewordene Bewußtseinsbildungs- und Aufklärungsarbeit früherer Jahre wird regional eingebunden, ver-"ortet", und in Modelle einer *prozeßbezogenen Bildungsarbeit* (Beratung, Lebenshilfe, Projektarbeit...) überführt. Begleitet wird dieser bildungspolitische Umdeutungsprozeß mit einer Selbstkritik am kolonialistischen Charakter früherer Bildungsansätze, die als "pädagogische Land-Überfälle" oder "Missionierungsversuche" zurückgewiesen werden. Diese *Selbstkritik* ist notwendig, neigt jedoch zugleich zu einem unkritischen Rückzug ins andere Extrem, den Nur-Nahbereich, die "kleinen Heimaten", das "Lokale und Originale", die "kleinen Leute", die "Geschichten von unten".

5.

Emanzipatorische Bildungsarbeit auf dem Land führt in die Sackgasse, wenn sie eine *Abschottungspolitik* gegenüber der Stadt betreibt und das angeblich Ländliche in einer Art Frontpädagogik gegenüber städtischen Kultureinflüssen unreflektiert zu bewahren sucht. Die Verinselung ländlicher Bildungsarbeit ist nicht möglich und führt dort, wo sie betrieben wird, zu einer reaktionären Land-Idealisierungs-Ideologie (Idyllik, Ideologie des "provinziellen Charakters", Entpolitisierung der Konflikte, Bescheidenheitsforderungen, Heimat-tümelei...). Ländliche Bildung muß heute eine *neue Synthese* zwischen städtischen Kultur- und Lebensformen und dem praktischen Erhalt ländlicher Identität und Originalität versuchen, sie muß das Besondere fördern ohne die Welt zu vergessen. Im Handlungsansatz formuliert: Global denken, vor Ort handeln.

zur eigenständigen Provinzkultur

Sieben Thesen zur Provinzarbeit

6.

Provinzarbeit versucht diesen Ganzheitsanspruch einzulösen, indem sie sich nicht als Bildungsarbeit "auf dem Land", oder "in der Provinz", als Anhängsel und Flächen-Filiale einer städtischen Bildungsbewegung versteht, sondern als *Bildungsarbeit von unten*, als Initiative von der Provinz aus. Provinzarbeit setzt auf

- eine problembezogene Bildungsarbeit
- eine hohe Partizipation und Selbstbewegung der Betroffenen
- einen Aktivierungs- und Handlungsansatz
- eine Veränderung der Lebenssituation
- eine längerfristige Kontinuität.

Provinzarbeit kann sich in diesem Sinne nicht auf eine aktionistische An-Turn-Pädagogik beschränken, sondern setzt vielmehr die "professionalisierte Mitmenschlichkeit", die Residenzpflicht und das Mit-Leben des Pädagogen/Sozialarbeiters voraus. Pädagogisches Ziel der Provinzarbeit ist es, das alte Schimpfwort von der "pädagogischen Provinz" umzukehren und tatsächlich eine *"neue provinzielle Pädagogik"* zu schaffen, die das Umland wieder systematisch in die Lernarbeit miteinbezieht, die *Lebensorte als Lernorte* wiederentdeckt, ohne damit pädagogischen Provinzialismus zu betreiben, dicht zu machen, die Welt und ihre Probleme hinauszufragen.

7.

Provinzarbeit als *Bildungsprinzip* setzt eine Neuorganisation der Bildungsarbeit voraus:

- ein neues *Selbstverständnis* der ländlichen BildungsarbeiterInnen als Provinz-pädagogen
- eine *Umstrukturierung* des Bildungsprozesses, z.B. vermittelt einer verbindlicheren fachlichen Kooperation zwischen den Ressourcen professioneller Pädagogik in der Provinz, sowie durch Einstellung kultureller RegionalberaterInnen, die ohne Rekrutierungsinteresse für einen Verband, aber auch ohne Vollzugsbeamtenstatus von staatlicher Seite aus Entwicklungsberatung leisten
- eine *wissenschaftliche Vorbereitung* auf die Praxis der Provinzarbeit (über Hochschulstudiengänge, Landpraktika, fachbezogene Arbeitskreise in der Region und entsprechendes Angebot an Bildungsmaterialien)

- eine Verbesserung der *Bildungsurlaubsgesetz*-Regelung: eine Woche Bildungsarbeit für alle - auch für Bauern und Bäuerinnen!

- eine Umgestaltung der bisherigen Bildungsorte zu animierenden *Bildungs-Räumen* (statt Dorfwirtschaften vielleicht "Kulturgaststätten", Bierzelt als Sozialstation, "Bildungswarte" in den Vereinen, Bildungswagen im Pendlerzug)

- die *gesellschaftliche Absicherung* der Bildung, z.B. durch die Wahl von örtlichen Kulturräten bei der Dorfentwicklung; Kultur und Bildung sollten dabei durchaus als Wirtschaftsfaktoren anerkannt und entfaltet werden: "Bildung, die sich lohnt, auszahlt, das Leben verbessert".

Weiterführende Literatur:

Herrenknecht, Albert/ Lecke, Detlef (Hg.): Jahrbuch Provinzarbeit 1. Bezug: Pro Provincia, Franken-Dom-Straße 74, 6973 Boxberg-Wölchingen
Pro Regio - Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Bezug: s.o.
Herrenknecht, Albert: Provinzarbeit - der lange Weg zu einer anderen Provinz, in: Klemm/Seitz (Hg.): Das Provinzbuch, Bremen 1989, S. 168-183.

Albert Herrenknecht, geb. 1952, ist seit mehr als zwei Jahrzehnten in der und für die Provinz aktiv. Er gründete 1980 das "Informationsbüro Provinzarbeit" und ist Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins "Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg". Zahlreiche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen zur Provinzarbeit, u.a. "Provinzleben" (1977). Albert Herrenknecht lebt und arbeitet in Boxberg-Wölchingen als Hausmann und freier wissenschaftlicher Arbeiter in Sachen Provinz/Land ("Institut Pro Provincia").

Ländliches Stilleben

**Im Innenhof,
vorm Scheunentor,
aufgestellt
zur Zwangsversteigerung,
guterhalten, neuwertig,
vom Traktor bis zur Sähmaschine,
im einfallenden Licht
der Nachmittagssonne,
die gesamte Gerätschaft
eines zur Erde blickenden
Bauern.**

Walle Sayer

Entwicklung ist unteilbar

Rudolf Buntzel

Anfragen an das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung auf dem Lande

Ich sitze am Schreibtisch. Meine Gedanken irren umher. Mein Blick schweift aus dem Fenster. Unbewußt haftet er sich an die Zweige der Tanne im Garten und sucht dort nach Halt.

Ich habe ein Referat vorzubereiten "Heute Bauer sein im weltweiten Zusammenhang", so lautet das Thema. Doch so recht will mir heute nichts dazu einfallen, obwohl ich zu ähnlichen Themen und Anlässen in letzter Zeit schon oft referiert habe. Doch jetzt habe ich eine Blockade. Ich bringe einfach nichts zu Papier.

Ich versuche zu ergründen, was mich bewegt. Meine Erinnerung streift den vorgestrichen Abend. Unwillkürlich kommen mir die Bilder der Sitzung wieder hoch. Ich war bei Bernd Wessel (1) auf dem Hof. Der Bezirksarbeitskreis des Evangelischen Bauernwerks in einem Landkreis traf sich hier, um mit mir das genaue Thema und die Inhalte des nächsten Bauerntags abzustimmen. Es war schon ausgemacht: Der nächste Bauerntag des Bezirks sollte sich um internationale Agrarfragen drehen. Doch was genau darunter zu verstehen ist, wußte keiner der bäuerlichen Arbeitskreismitglieder so recht.

Hofabend

Wie kam das Thema zustande? Es ging auf Anregung von Herbert Schnoor, dem einflußreichsten Arbeitskreismitglied, zurück. Er hatte auf einer Sitzung des Landesbauernverbands von Wilhelm Kühnle, dem Kreisobmann eines anderen Bezirks, gehört, der Buntzel habe bei Ihnen ein recht passables Referat zu internationalen Agrarfragen gehalten. Auf Wilhelm Kühnles Urteil ist Verlaß. Warum auch nicht einmal den Buntzel zu einem Bauerntag zu sich in Dekanat holen? Die anderen Arbeitskreismitglieder waren froh, daß Herbert schon einen Vorschlag zum Thema und zum Referenten einbringen konnte. Das verkürzte die sonst oft mühselige Suche erheblich. Ja, so läuft das in der ländlichen Erwachsenenbildung. Deswegen war ich nun hier, bei Wessels in der guten Stube.

Es geht um unsere Probleme

Die Diskussion über die gewünschten Inhalte zum Thema des Bauerntags kam in Gang. Gleich zu Anfang machte Herbert Schnoor eine Vorgabe, hinter der keiner mehr zurück konnte: Er erwarte von mir keine Ausführungen, wie schlecht es Bauern anderswo gehe; sowieso sei er der Meinung, die Landwirtschaft hier in Schwaben habe jetzt echt mehr als genug eigene Probleme. Darum ginge es an diesem Bauerntag, und um nichts anderes. "Kiechle hat sich nach den Agrarverhandlungen in Brüssel vor die Presse hingestellt und behauptet, er habe Schaden von der

deutschen Landwirtschaft abwenden können. Und ich bekomme dieses Jahr DM 9,- pro dz weniger für meinen Weizen. Wenn man da nicht fuchsteufelswild wird ...". Seine Worte verstockten in der überschäumenden Empörung.

Das war der Beginn eines hitzigen Abends. Freie Assoziationen zu einem unbekanntem Thema. Das Ziel der Unterhaltung wird schnell vergessen. Alle gegen alle. Am Ende: Die Ratlosigkeit des Referenten angesichts eines Gefühlschaos von Landwirten in der Krise.

Gefühlsmäßige Nachlese

Dieser Abend steht nun hinter meinen Formulierungsversuchen. Ich erinnere mich noch, daß es spät war, als ich loskam. Der Abend hat mich irritiert. Inhaltlich war nicht viel dabei herausgekommen, aber emotional wirkt die Diskussion nach: Wie stehe ich eigentlich zu diesen Bauern? Finde ich ihr Anliegen, daß es jetzt um ihre Probleme geht, legitim? Kann und darf ich überhaupt auf dieses Anliegen eingehen, so doch meine Aufgabe "entwicklungspolitische Erwachsenenbildung" ist? Ich merke, da tut sich bei mir ein Problem auf.

Die Bedeutung und Richtung der heutigen Landvolkbildung

Wir stehen heute im Zeichen einer Landbewegung und einer Landvolkbewegung. Die Aufgewühltheit unseres wirtschaftlichen, kulturellen und nationalpolitischen Lebens hat das bedingt. Man sieht im Lande die Möglichkeiten eines Ausweges aus den Nöten der Gegenwart. Kulturell gesehen, wenden wir uns nicht nur dem Natürlichen, Einfachen, Ursprünglichen wieder zu, sondern wir gebrauchen zum kulturellen Neuaufbau, dessen Notwendigkeit überall gespürt wird, seelische und geistige Kräfte, die aus dem ländlichen Leben allein kommen können und das Wesentliche unseres Lebens immer neu zu beleben fähig und geeignet sind. Wir ringen um Neuformung unseres Gemeinschaftslebens. Das Maschinenzeitalter hat es zerstört. Aus dem Maschinenzeitalter heraus muß es aber wieder aufgebaut werden. Dazu sollen die an der Natur gewordenen Kräfte eingesetzt werden.

Gleich in den ersten Anfängen dieser Bewegung zu einer neuen Gemeinschaft geschah eine Bewegung zum ländlichen Lebensraum hin. Die Jugend verließ das Beengende der Städte (beengend äußerlich, besonders aber auch innerlich), und suchte in der Weite der Landschaft und in der Berührung mit dem Lande Freiheit aus so vielem, was das Wollen belastete und hemmte, suchte weiter Gebundenheit aus dieser neuen Freiheit heraus. Diese neue Gebundenheit erhielt für sie an vielen Stellen Triebkräfte aus unmittelbar im Ewigen verwurzelten Erlebnissen, die dem Menschen immer wieder unverändert aus dem ländlichen Dasein vor Geist und Seele treten. Da wird ihm immer wieder deutlich, wie sehr sein Leben abhängt von Kräften, die er doch nicht meistern kann, und der trügerische Schein des Lebens der Stadt und Technik, der uns glauben machen möchte, daß unsere Kräfte ausreichen, aus völliger Freiheit unseres Daseins unser

Leben zu gestalten, verfließt, um den Menschen an seine Bindungen an das Ganze des Lebens und des Seins zu erinnern. (...)

Die Landbewegung ist ganz besonders eine deutsche Angelegenheit und von der größten Bedeutung für unser nationales Schicksal. Wir stehen nicht nur vor der Aufgabe, der Masse unserer Bevölkerung Existenzmöglichkeit zu verschaffen, sondern wir haben die Aufgabe des Neuaufbaus unseres Volkslebens und der Stärkung der geistigen und seelischen Volkskräfte zur Bezwingung der ungeheuerlichen Schwierigkeiten, denen unser Volk heute ausgesetzt ist. (...) Dabei stellt sich vor uns die Frage des deutschen Ostens. (...)

Die Landvolkbildung hat also weder allein wirtschaftliche noch nur kulturelle oder allein politische Gründe. Sie vollzieht sich aus der Ganzheit unseres heutigen nationalen Daseins. Es geht um ein von neuen geistigen Kräften durchpulstes Werden, das seinen deutlichsten Ausdruck in den Bindungen findet, die Menschen unter sich eingehen, in Familie, Heimat, Volk, Staat. (...)

Es gilt erst einmal diese Provinz zu erobern. Es gilt ihre Eigenart wirksam zu machen. (...) Bedeutet diese Eroberung Unterjochung, wird sie für die neue Formung wertlos. Es geht um Entwicklung der Eigenart des Landes, um Bewahrung vor verfälschenden fremden Einflüssen, um Kraftentwicklung aus dem Lande heraus zur eigengesetzlichen Behauptung in einer neuen Situation. (...)

Es geht nicht um die Erweiterung des Bezirks städtischer Kultur (...). Es geht um die Formung eines neuen Landmenschen und eines neuen Landlebens. (...)

Es stoßen zusammen die frühere Welt des Landes mit ihrer Abgeschlossenheit, ihrer Kulturferne, ihrer Naturnähe, ihrer Unberührtheit, ihrer Ferne von wesentlichen anderen Einflüssen, ihrer traditionsgebundenen in sich geschlossenen Lebenshaltung mit der in der Stadt und Industrie und Technik gewordenen neuen Welt der Maschine, der Zivilisation, der Aufklärung, der Diesseitigkeit, des Kapitalismus, des Individualismus, des Sozialismus usw. (...)

In solcher Zeit hat die Erziehungs- und Bildungsarbeit besondere Aufgaben. Die Fragen ländlicher Bildung und Erziehung sind heute sehr viel wichtiger als viele der Fragen städtischer Bildung und Kultur, die bisher fast allein uns beschäftigt haben. (...)

Das alles wirkt sich um so stärker aus, je weniger da ist, ihm (dem Menschen) manches zu verschleiern und ihn über Abgründe hinwegzutäuschen, wie das eben beim Stadtmenschen der Fall ist, in Vergnügungen, Kino, Veranstaltungen usw. Der Landmensch steht immer unmittelbar vor den letzten Fragen und Entscheidungen und deshalb wird er sich so stark der Krise bewußt. Dieses Bewußtsein bedeutet nicht Beherrschen der Situation. Vielmehr führt es zu Widerstreben gegen Wirtschaftliche, politische, weltanschauliche Ereignisse, Einstellungen, Erlebnisse aller Art zu Unruhe, Rastlosigkeit, Aufbegehren, Trotzhaltung, Sichinsichselbstzurückziehen. (...)

Es werden also hier gleichzeitig neue Verhältnisse und andere Menschen geformt. (...)

Auszüge aus:
Hans Fuchs: Erziehung zum Lande. Langensalza 1933, S. 1-5.

In den alten Heimatgedichten

In den alten Heimatgedichten reimte sich noch Not auf Brot, lügen auf fügen, Tat auf Saat, Wiege auf Siege, Orden auf Morden, Stube auf Grube, schuldigen auf huldigen, Gott auf Schafott, Kindheit auf Blindheit, lebend auf bebend, und Dank auf Gestank.

Walle Sayer

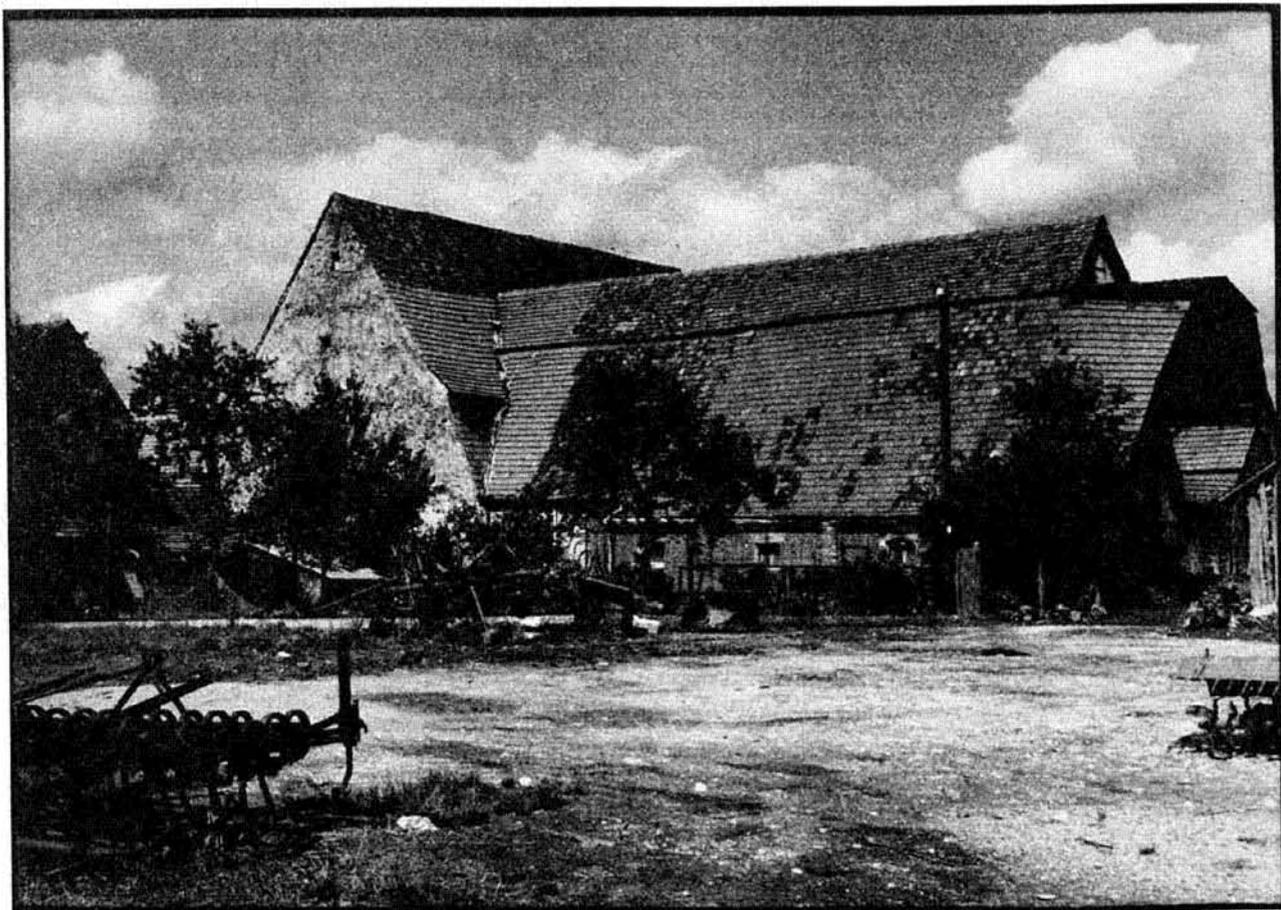


Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

Auf ein Ortsschild gesprüht

Hier patroullieren Wolken am Himmel.
 Die Tage verschlingen die Jahre.
 Die Nächte befallen wie eine Lähmung das Land.
 Im Sommer ernten sie Steine auf den Feldern.
 Die Jungen haben keine Kraft,
 weil sie ihre Träume
 dem Leben abhungern müssen.
 Die Alten haben alles
 auf einer Lüge aufgebaut,
 die sich vom Vergessen nährt.
 Das Abendrot
 schimmert durch die Risse am Horizont.
 Mit Heimatzeitungen
 sind die Wände der Gefängniszellen tapeziert.

Walle Sayer

Walle Sayer, geb. 1960, lebt im schwäbischen Horb-Nordstetten und arbeitet seit 1985 in der selbstverwalteten Kultur- und Projektstätte "Maier"/Projekt Zukunft. Lyrik- und Prosaveröffentlichungen u.a. "Briefe aus Bierlingen", "Die übriggebliebenen Farben" (Verlag Klaus Gassele, Habenhauser Landstraße 265, 2800 Bremen).

Ein Kirchengremium

Bei dem Stichwort "Mandat" schiebt sich mir eine andere Sitzung ins Gedächtnis, die gestern war. Ein Kirchenausschuß hat getagt, der für die entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik zuständig ist. Hier werden Gelder verteilt, unter anderem auch für meine Arbeit. 100 Anträge auf finanzielle Unterstützung müssen in 24 Stunden (abzüglich Schlaf) verabschiedet werden. Ein ermüdendes, erdrückendes Unterfangen. Doch das nicht nur vom Verfahren her. Da sitze ich ganz verblüfft und bewundere, mit welcher Sicherheit sich Mitglieder dieses Ausschusses, die in der Kirche etwas gelten, in Null Komma nichts darüber einig sind, was förderungswürdig ist und was nicht. Als Begründung für Annahme oder Ablehnung wird immer "das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung" angeführt. Schon toll, diese Auslegungssicherheit. Wäre mir doch auch als Praktiker ein wenig klarer, was nun meine tatsächliche Aufgabe als "entwicklungspolitischer Bildungsreferent" ist und was nicht. In meiner 12-jährigen Tätigkeit habe ich oft den Boden über den Zweck meiner Arbeit unter den Füßen verloren. Etwas Handfestes ist sie nun einmal nicht, die entwicklungspolitische Bildung. Zumindest aus der Sicht derjenigen, die in der praktischen Bildungsarbeit stehen. Das mag aus der Warte derjenigen, die diese Arbeit zu verwalten oder zu finanzieren haben, anders aussehen. Das wird mir plötzlich ganz klar.

Laßt viele Blumen blühen

Ich erinnere mich noch gut an den Geist aus den Anfängen der entwicklungspolitischen Bildung. Das war auch die Vorgabe, unter der ich meine Aufgabe ursprünglich einmal begonnen habe. Da ging es darum, "viele Blumen blühen zu lassen". Was entwicklungsbezogene Bildung hieß, war noch weit gespannt: "Bildungsarbeit für Gerechtigkeit und Frieden", "Das Wohl der ganzen Schöpfung", "Die Notwendigkeit

struktureller Veränderungen in reichen wie in armen Ländern" oder "Die Überwindung einer zerstörerischen Zivilisation" waren Ziele, die damals galten. In dem noch heute gültigen "Zielepapier der entwicklungsbezogenen Bildung in der EKD" heißt es: "Wir verstehen Entwicklung als unteilbaren, d.h. Nord und Süd einschließenden und herausfordernden Prozeß ökonomischer, sozialer und ethischer Initiativen, der zu einer gerechten, überlebensfähigen und partizipatorischen Gesellschaft führt."

Mandatsverengung

Doch im Laufe der Zeit ist die entwicklungspolitische Bildung immer weiter auf den "expliziten 3.-Welt-Bezug" eingeschränkt. Wie ätzend sind heute die Rückfragen gerade dieses Gremiums an die Antragsteller geworden, durchdrungen von dem Geist einer Einschränkung der Antragsflut, von der Angst um mögliche Konflikte mit gesellschaftlichen Interessensgruppen und von der verwaltungsmäßigen Kontrollierbarkeit von Kriterien "Wo ist der spezifische Entwicklungsbezug?" "Wie stellen Sie sicher, daß der Themenbereich, der natürlich auch entwicklungspolitisch relevant ist, aber auch leicht ohne die Auswirkungen auf die 3. Welt diskutiert werden kann, mit Schwerpunkt auf die 3. Welt besprochen wird?" "Wie kann erreicht werden, daß ein Entwicklungsbezug nicht nur implizit, sondern auch explizit berücksichtigt wird?" "Läßt sich von Ihrem Vorhaben der entwicklungspolitische Teil nicht separieren und getrennt behandeln?" So wichtig die Verknüpfung mit Umwelt und Handel auch ist, ist doch darauf zu achten, daß der 3.-Welt-Bezug angemessen zu berücksichtigen ist." "Entspricht der beantragte Finanzierungsanteil aus Mitteln der entwicklungspolitischen Bildung dem inhaltlichen Anteil der 3. Welt an dem Gesamtvorhaben?" Solche oder ähnliche Rückfragen hat wohl schon jeder Antragsteller kennengelernt.

Zurück zum Hofabend

Wenn ich Herbert Schnoor bzw. den Bezirksarbeitskreis des Evangelischen Bauernwerks ähnliche Fragen zum Inhalt und Funktion des Bauerntags vorgelegt hätte, müßte ich sagen: "Schön und gut, Euer Vorhaben, aber nichts für mich. Einen Entwicklungsbezug kann ich nicht erkennen. Sucht Euch einen ande-

ren Referenten." Oh, mein Heimatland, wieviel Prozent meiner Arbeitsvorhaben könnten denn überhaupt einer solchen Prüfung standhalten? Besser gar nicht erst daran rühren. Das bedeutet schlafende Hunde wecken. Ich sollte jetzt hier die Grübeleien besser abbrechen und lieber mein Referat für den Bauerntag schreiben.

Diener zweier Herren

Ich beuge mich wieder über mein leeres Papier und greife zum Kuli. Doch so sehr ich mich auch bemühe, es will nichts so recht von der Feder. Was habe ich mir da bloß für Probleme eingebrockt, indem ich solche Fragen an mich herangelassen habe? Wen schert es denn, ob dieses Referat wirklich letztendlich mein Mandat ist oder nicht? Ich muß zwar immer wieder und häufiger, als mir recht ist, Rechenschaft über meine Arbeit ablegen, aber soweit geht es dann doch auch zum Glück wieder nicht, daß ich mir jeden einzelnen Vortrag genehmigen lassen muß. Außerdem fühle ich mich mit meiner Arbeit den Bauern - auch wenn ich sie zum Teil sehr distanziert sehe - weitaus mehr verpflichtet, als diesem Kirchengremium. Ihren Lernprozessen habe ich mich unterzuordnen. Ihre Gefühlswelt habe ich zu respektieren und als Pädagoge zur Richtschnur meines Verhaltens zu machen. Nicht die Mandatsfragen von Verwaltern, die sich sowieso nicht in die praktischen Erfordernisse einer Bildungsarbeit hineinversetzen können. Wann bekommt ein entwicklungspolitischer Bildungsreferent schon einmal die Gelegenheit, vor 100-200 bodenständigen Bauern reden zu können? Und schließlich heißt das Thema ja auch: "Heute Bauer sein im weltweiten Zusammenhang". Es liegt nun an mir, diesem "weltweiten Zusammenhang" einen mehr oder weniger expliziten Entwicklungsbezug zu geben.

Besonders wenn sich die Kirche selbst zum Ziel ihrer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit gesteckt hat, auch bisher schwer erreichbare Zielgruppen zu erschließen, muß doch eine großzügigere Auslegung des "3.-Welt-Bezugs" drinliegen, oder? Ich will es mal annehmen. Denn eines bin ich mir sicher: Ich könnte bei den Bauern nie landen, wenn ich nur mit der "3. Welt" ankäme. Sie

haben nun einmal mit der "3. Welt" nichts am Hut. Das ist viel zu theoretisch, viel zu weit weg, zu fremd, hat wenig mit ihrer Wirklichkeit zu tun. Und außerdem: zu moralisch. Es sei denn, ich würde Wege aufzeigen, wie man mit "denen" besser ins Geschäft kommt. Etwa nach dem Motto: "Agrarüberschüsse bei uns? Gibt es doch gar nicht, angesichts des großen Hungers in der 3. Welt. Nur zu, deutsche Bauern, fleißig weiterproduzieren. Der eigentliche Skandal ist nicht der Hunger, sondern daß unsere Überschüsse nicht in die Hungergebiete fließen." Das würde ankommen. Das sieht man z.B. an Zulauf der Veranstaltungen des rechtsradikalen "Schillerinstituts" auf dem Lande, das mit solchen Thesen auf "Bauernfängerei" geht. Der Weg scheidet für mich aus, nicht nur weil er politisch besetzt ist, sondern weil ich ihn auch für grundfalsch halte.

Mißbrauch der Gelegenheit

Ich könnte natürlich auch die Gunst der Stunde bzw. des Themas nutzen und möglichst geschickt die 3.-Welt-Problematik verpacken. Ich muß gestehen, ich würde mir sogar zutrauen, das so zu machen, daß die Bauern trotzdem nicht ganz unbefriedigt nach Hause gehen. Wäre es das, was mir mein "Überich", das kirchliche Gremium, in dieser Situation geraten hätte? Was wäre dann jedoch mit meinem partizipatorischen Anspruch, mit dem Ernstnehmen der Mitbestimmung durch die Betroffenen? Selbst wenn der wache Herbert Schnoor mir keinen Vorwurf machen könnte, würde er dann auch bei einer Sitzung des Landesbauernverbands meinen Vortrag als ebenso "recht brauchbar" bezeichnen und mich als Redner weiterempfehlen, wie Wilhelm Kühnle? Wohl kaum. Schon von daher wäre ein solcher "Mißbrauch" eine Sackgasse. Denn weitergehen soll es für meine Arbeit doch. Ich will meine Bildungsarbeit nicht als "Eintagsfliege" verstanden wissen, die von Haufen zu Haufen fliegt, überall ihren "Dreck" abläßt, um dann aber schnell auch wieder in der Versenkung zu verschwinden. Das müßte doch auch im Sinne des Mandats liegen, oder? Ob solche Erwägungen eines langfristigen Aufbaus von Kontakten, Kooperationen und Kompetenzen nicht doch auch eine großzügige Mandatsaus-

legung rechtfertigen? Ein Effizienzkriterium, das auch Verwaltern einleuchten müßte.

Mehr Mut

Was ich brauche ist eine Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bewußtseinsbildung, die sowohl relevant für unsere Landbevölkerung als auch für die 3. Welt ist. Dieses Selbstverständnis meiner Arbeit müßte ich offensiv vertreten, sowohl gegenüber meinen Aufsichtsgremien, als auch gegenüber den Bauern. Denn was wissen die Oberen schon von den pädagogischen Notwendigkeiten auf dem Lande, und was wissen die Bauern schon von der Notwendigkeit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit? Ich darf mich nicht einfach billig den engen Mandatsauslegungen

der Kirchengremien beugen, ebenso wenig wie ich mich völlig den unmittelbaren Bildungsbedürfnissen der Bauern unterwerfen darf. Wie glaubwürdig bin ich denn, wenn ich mich mit der Welthandelsordnung auseinandersetze und da Reformen einklage, aber schon die Auseinandersetzung mit meinem eigenen Mandat scheue?

Konzeptionelle Verständigungsschwierigkeiten

Warum beschäftigt mich die Mandatsfrage überhaupt? Warum nehme ich einen solchen Anstoß an der engen Auslegung des 3.-Welt-Bezugs? Spontan kommen mir ganz praktische Einwände in den Sinn: pädagogische Prinzipien, didaktische Bedenken, die Notwendigkeit der Relevanz für hiesige Zielgruppen, langfristige Kooperations- und Bündniserwägungen, Aufbau eigener Kompetenzen. Doch wenn ich noch weiter bohre, sind es auch grundsätzliche, konzeptionelle Verständigungsschwierigkeiten, die ich mit dem "expliziten Entwicklungsbezug" habe: Wie können wir die ganzheitlichen Ansprüche wie "Eine Welt", "Wohl der ganzen Schöpfung", "Herausforderungen unserer Zeit", "Überlebensrisiken aller Menschen", "Solidarität mit den Armen", "Partizipatorische Gesellschaft", "Weltfrieden" usw. wieder zerstückeln in z.B. "die Umwelt der 3. Welt und die der 1. Welt", "Solidarität mit den Armen in der 3. Welt, aber nicht mit den Armen in der 1. Welt?", "Überlebensrisiken der 3. Welt, aber nicht für uns?" usw.

Wer sind die Armen?

Im Grunde geht die Frage nach dem "3.-Welt-Bezug" davon aus, daß die Welt in Arm und Reich geteilt ist und wir uns mit den Armen zu identifizieren haben, die aber lediglich in der 3. Welt zu suchen sind. Stimmt das? Muß ich Herbert Schnoors Einwand, daß es nun um die Probleme der hiesigen Bauern geht, zurückweisen und deren Probleme angesichts der noch viel größeren Armutprobleme der Bauern in der 3. Welt relativieren? Schau ich mir den schönen Aussiedlerbetrieb von Herbert an, seinen Maschinenpark, seinen privaten Lebensstandard und das viele investierte Kapital, kommt mir zunächst ein solches Ansinnen als absurd vor. Doch wenn ich mich von den Äußerlichkeiten nicht blenden lasse und weiß, daß er kurz vor der Zahlungsunfähigkeit steht, dann sehen die Dinge schon wieder anders aus: Der wirtschaftliche Untergang bei uns darf sich schon eher mit den Armutproblemen in der 3. Welt vergleichen. Ganz abgesehen von den enormen Identitätsproblemen, der Zerstörung des Selbstwertgefühls, dem psychischen Streß durch die Schuldkomplexe, den Versagergefühlen und den emotionalen Problemen des sozialen Abstiegs. Ich will und kann sein Schicksal nicht auseinanderdividieren mit dem von Verarmungsprozessen in der 3. Welt. Wenn ich etwas zu sagen habe, dann nur in der Gesamtschau. Angesichts der hohen Interdependenz unserer Weltwirtschaft hängen die Zerstörungsprozesse bei uns und in der 3. Welt auch in der Tat eng zusammen. Die Zerstörungsprozesse in ihrer internationalen Dimension sind es doch, die die entwicklungspolitische Bildungsarbeit zu interessieren haben, und nicht der "3.-Welt-Bezug".

Die gesellschaftstheoretischen Gedanken eines Ulrich Beck zur "Risikogesellschaft" (2) haben mir sehr geholfen, diese meine Mandatsauslegung besser auf den Nenner zu bringen.

Die Globalität unserer Lebenszusammenhänge

Die Probleme, die uns heute umtreiben,



Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

sind global in ihrer Ursache und in ihren Auswirkungen. Außerdem sind die Folgen u.U. so katastrophal für alle, ob reich oder arm ob 1. oder 3. Welt, daß eine Auseinanderdividierung nach den herkömmlichen Mustern von Nord-Süd-Konflikten eher ablenkt als hilfreich ist. Ob es das Ozonloch über der Antarktis oder die weltweiten Klimaveränderungen durch die Waldzerstörung ist, ob es die atomare Zerstörung oder die schleichende chemische Vergiftung ist, ob es der Artenschwund oder die Zerstörung autonomer, regionaler Kulturen durch die industrialisierte Welteinheitskultur des Modernen ist, ob es die Verschmutzung der Meere, der Gewässer bzw. des Grundwassers oder der Verlust der Ackerkrume ist, ob es bei mehr und mehr Menschen die Abdrängung in Arbeitslosigkeit oder die Entwertung ihrer kreativen Fähigkeiten im Zuge der modernen Technologieentwicklung ist, ob es die Weltschuldenkrise oder die Weltagrarkrise ist, ob es die Renaissance von Laissez-faire-Wirtschaftstheorien oder die Rechtfertigungstheorie des "Restrisikos" ist, alle diese Bedrohungen sind inzwischen grenzüberschreitend, universell und für alle Erdenbürger unentrinnbar. Gewiß, die Reichen mögen vielleicht ein klein wenig anders betroffen sein als die Armen. Doch sind diese Unterschiede nicht mehr die Hauptwidersprüche. Heute geht es nicht mehr so sehr um Verteilungsfragen, die im Mittelpunkt des Nord-Süd-Konfliktes stehen, sondern um globale Überlebensfragen. Bei ihnen gibt es keinen sinnvollen 3.-Welt-Bezug mehr. Wirtschaftliche Verteilungsfragen lassen sich aus- und regional eingrenzen, kennen "den anderen" und "uns selbst", waren als Schichten- und Klassenlagen zu deuten. Anders dagegen unsere heutigen Weltprobleme. Sie entstammen nicht dem Mangel an Weltintegration, sondern sind gerade das Resultat eines tiefgreifenden, integrierten Weltwirtschaftssystem, das die Floskel der "Einen Welt" schon lange verwirklicht hat.

Die Fragen sind überall gleich zu stellen

Bei diesen Globalgefährdungen von

heute geht es um mehr als um das Teilen und Verteilen. Die Frage nach der Mitgestaltung der Zukunft, besonders im wissenschaftlich-technischen Bereich, nach der Eingrenzung der jetzigen Gefährdungspotentiale und der Vermeidung neuer Risiken, danach, ob es auch einen Fortschritt "jenseits der Industrie- und Wachstumsgesellschaft" geben kann, nach dem Mythos des "Modernen", steht jetzt im Vordergrund. Diese Fragen sind überall auf der Welt zu stellen, sie sind von ihrer Natur her international und entwicklungsbezogen, obwohl sie keinen expliziten 3.-Welt-Bezug zu haben brauchen. Aber da unsere Gesellschaft der Hauptverursacher ist, ist es unsere vornehmliche Pflicht, mit diesem Hinterfragen zu beginnen, zum Wohle der Überlebensfähigkeit der gesamten Menschheit.

Internationalismus

So gewinne ich langsam Land. In meinen Gedanken zum Selbstverständnis kommt Boden unter meine Füße. Ja wohl, das meine ich: Der "explizite 3.-Welt-Bezug" ist "out". Entwicklungspolitische Bildung kann nur noch von den Themen her abgegrenzt werden: ob sie in einem Bezug zu den globalen Überlebensfragen der Menschheit stehen. Allenfalls die Frage, ob dieser Bezug noch in seiner "expliziten Internationalität" angesprochen wird, könnte ein Abgrenzungskriterium sein. Dabei muß es aber unerheblich bleiben, an Hand welcher konkreten Weltregion die Internationalität explizit wird. Ob Appalachen, Apenninen oder Abruzzen ist egal, den Tschernobyl ist überall, so auch die Entwicklungskrise der heutigen Risikogesellschaft. Der Dritte-Welt-Bezug ist Schnee von gestern. Es lebe die neue Globalität der Sichtweise.

Nachtrag

Nach der klaren Erkenntnis und diesem schriftlichen Bekenntnis fällt es mir dann auch nicht mehr schwer, mein Referat zu dem Bauerntag anzufertigen. Oft ist zuerst einmal viel "Schutt" beiseite zu räumen, bevor man mit dem eigentlichen "Bauen" beginnen kann. Daß mir aber in diesem Fall die "Entsorgung" eine viel größere geistige Leistung abverlangt, als die "Produktion" selbst, daran habe ich nicht im Traum gedacht.

Übrigens: der Bauerntag war gut. Mein Referat ist gut angekommen. Das weiß ich von Herbert Schnoor, der mir nachher seine Anerkennung ausgesprochen hat. Wenigstens meiner Zielgruppe bin ich gerecht geworden.

Anmerkungen:

- (1) Die Namen wurden vom Autor geändert.
- (2) Beck, Ulrich: Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.



Dr. Rudolf Buntzel, geb. 1948, Volkswirt, betreut seit 1977 die Fachstelle für entwicklungspolitische Bildung auf dem Lande in der EKD mit Anstellung beim Evangelischen Bauernwerk in Würtemberg e.V. Verschiedene Veröffentlichungen zu agrar- und entwicklungspolitischen Themen.

Hermann J. Wald

Traditionelle Landeskunde - verhindert sie Kommunikation ?

Dieser Beitrag beruht auf Erfahrungen und Beobachtungen praktizierter Landeskunde, vornehmlich für deutsches Personal der technischen und kulturellen Zusammenarbeit (einschließlich Familien) sowie auf Erfahrungen und Beobachtungen bei diesem Personenkreis zu Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Dritten Welt. Fazit des Beitrags: Traditionelle Landeskunde müßte ergänzt werden um Inhalte einer *kommunikationsorientierten* Landeskunde.

Der laufende Bedarf an Wissen über fremde Länder scheint befriedigt. Private und staatliche Informanten beschaffen Nachrichten, Fakten und Zusammenhänge in einer Fülle, die noch vor wenigen Generationen undenkbar war. Kein Medium, das dabei nicht vertreten wäre. Eine "Internationale" von Journalisten, Berichterstattern, Autoren und Wissenschaftlern knüpft daraus ein Netz von Darstellungen für den Interessentenmarkt. Dieser, obwohl nicht für jedermann voll zugänglich, verlangt ständig nach Aktualisierungen. Vielfach bestimmen bereits die Daten von Informationen deren Wert mehr als die Inhalte.

Eine andere Auffälligkeit bietet das thematische Muster, das die Angebote landeskundlicher Kenntnisse bestimmt und das nahezu identisch ist mit wissenschaftlichen Interessen akademischer Disziplinen. Die einzige nennenswerte Ausnahme (wenn man nachrichtendienstliche Informationen einmal außen vor läßt) stellt die Reiseliteratur in ihren praxisbezogenen Teilen dar.

So hat sich die Art, Landeskunde zu betreiben, allmählich quasi-rituell verfestigt. Das Ziel lautet Wissensvermittlung, eingebettet in ein gesellschaftlich-kulturelles Bildungskonzept. Fast "wie durch ein Wunder" gerät jeder, der mit sich oder anderen Landeskunde betreibt, also lernt oder lehrt, immer wieder in dieses Fahrwasser. Ein Wunder ist es natürlich nicht, weil ja schon das Informationsmaterial nach diesem Muster aufbereitet und angeboten wird,



weil Landeskunde qua Definition eher ein Ausrufezeichen als ein Fragezeichen trägt, weil sie Ungewißheiten eher übergeht und unterdrückt als diskutiert. Dies ist sogar verständlich, denn das Ziel der Wissensvermittlung ist sicherlich nicht die Verunsicherung von Lernenden.

Trotzdem muß man sich fragen, ob dieses Muster, Landeskunde zu vermitteln, in allen Bedarfslagen ausreicht und, wenn nein, wie sich der weitergehende Bedarf beschreiben und befriedigen läßt.

Landeskunde lehrt fremde Länder kennen. Wozu? Um dort zu arbeiten, zu reisen, sich gezielt oder aus Neugier umzuschauen, Geschäfte zu machen, um dort zu leben, zu studieren, zu forschen.

Fremde Länder kennen lehren ist ein hoher Anspruch, der nur graduell einlösbar ist. Dabei ist das Angebot landeskundlicher Kenntnisse für den Lernenden vor allem ein Problem der großen Stofffülle. An ihr ist nicht jeder - weder in der Breite noch in der Tiefe - gleichermaßen interessiert, also wählt jeder aus. Dabei bestimmen die Anwendungsziele den Ausschnitt.

Der schriftliche Wissensfundus über ein Land ist stets weit verstreut. Zusammenfassungen bieten Ländermonographien, deren inhaltliche Komposition - von Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft bis zur Kultur und einigen Sonderkapiteln, wie Umwelt, Erziehung, Bildung, Tourismus usw. - mehr oder minder konsensfähig ist. Ähnlich wie in diesen Kompendien geht in der Regel die in Unterrichtsform "verabreichte" Landeskunde vor. Solche landeskundlichen Grundkenntnisse können aber eigentlich nur das Fundament sein für andere, die Anwendungscharakter haben und die somit

im weitesten Sinne als kommunikativ gelten können.

Was damit gemeint ist, läßt sich am Beispiel Sprache am eindringlichsten zeigen: Die meisten Landeskunden befassen sich auch mit Sprache - allerdings nicht mit dem Ziel der Anwendung. Dieses ist der Sprachunterricht vorbehalten. Das Erlernen einer Fremdsprache kann als anwendungsbezogene, auf Kommunikation ausgerichtete Form der Landeskunde verstanden werden.

Mit dieser Eindeutigkeit läßt sich das Beispiel auf andere landeskundliche Inhalte nicht übertragen, mit Abstrichen jedoch sehr wohl, etwa: Ein Eckstein traditioneller Landeskunde ist jeweils das *Landesklima*; für die kommunikationsorientierte Landeskunde käme es hingegen eher darauf an, die Bedeutung des *Wetters* für die Menschen zu erläutern.

Für die traditionelle Landeskunde ist Kommunikationsfähigkeit, d.h. Umgang zwischen Menschen verschiedener Herkunft, Kultur usw. kein ausgesprochenes Ziel. Im Gegenteil herrscht dort häufig eine objektivierende personen- und anwendungsferne Stoffbehandlung vor. Landeskunde in dieser Form ist praxisneutral und läßt die meisten auf Kommunikation abzielenden Interessenlagen unbeachtet.

Die eingangs aufgezählten individuellen Ziele - wie reisen, arbeiten, leben, Geschäftstätigkeit und studieren - haben jedoch ein gemeinsames Interesse, nämlich Kommunikation mit den Menschen des Gastlandes. Wenn es richtig ist, daß die Anwendungsziele die Auswahl aus der landeskundlichen Stofffülle bestimmen, dann entspricht es diesen Zielen, daß sie Landeskunde nach ihrer Umsetzbarkeit in Kommunikation befragen. Das heißt für den Landeskundler: Die Anwendungsziele dieser Lernenden sollten seine Didaktik der Stoffauswahl, Ordnung und Portionierung bestimmen.

In der heutigen Zeit, die von intensiven Beziehungen zwischen Angehörigen verschiedener Länder und Kulturen geprägt ist, wird die Lücke zwischen traditionellem landeskundlichem Angebot und kommunikationsorientierter Nachfrage immer deutlicher. Verlangt, aber bisher nicht lieferbar, ist eine Landeskunde, die in der Lage ist, Kommunikation anzuregen, zu erleichtern, zu verbessern, in Gang zu halten und auszufüllen. Die traditionelle Landeskunde behält dabei ihren Wert für die Vermittlung von Grundlagenkenntnissen und deren Gefüge.

Kommunikationsorientierte Landeskunde befaßt sich dagegen vornehmlich mit dem Faßbaren, dem sinnlich Wahrnehmbaren, mit den ästhetischen und die geistige Kultur ausfüllenden Dingen und versucht, die Gewohnheiten, Gefühle, das Bewußtsein, die Einstellungen, den Glauben, die Vergnügungen, Freuden und Probleme der Menschen des jeweiligen Landes zu beschreiben und zu erklären. Dies bedeutet, daß kommunikationsorientierte Landeskunde aus dem Fundus ihrer traditionellen "Schwester" auswählt und eine Konzentration auf diejenigen Gesichtspunkte anstrebt, die auch die Menschen des Gastlandes in besonderer Weise beschäftigen, über die sie sich untereinander austauschen und die mithin auch Ausländern den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz ermöglichen.

Auch aus anderer Sicht läßt sich der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen verdeutlichen. Während die traditionelle Landeskunde aus ihrem Selbstverständnis heraus vornehmlich eine Gesamtschau anstrebt, muß sich die kommunikative Landeskunde bewußt auf Teilansichten beschränken. Ein wesentlicher Gesichtspunkt der kommunikationsorientierten Landeskunde ist die Möglichkeit und Notwendigkeit, Authentizität dadurch herzustellen, daß die Menschen der "Studien"-Länder in Selbstzeugnissen zu Wort kommen, bzw. sich darstellen können. Dadurch wird der in der traditionellen Landeskunde vorherrschende Tenor eine *Außenbetrachtung* durch *Innenansichten* ersetzt.

In diesem Zusammenhang sei eine Randbemerkung zur semantischen Verführung des Wortes "Kunde" erlaubt. Kunde bedeutet Kenntnis. Wer kennt, braucht nicht mehr zu fragen. Er benötigt keine Antworten, denn Kenntnis (oder Kunde) ist ja bereits ein gebündelte Gesamtheit von Antworten. Anders gesagt: Da Kunde eine unkreative Fraglosigkeit fördert, beeinträchtigt sie wohl auch die Fragefähigkeit.

Auf Landeskunde angewandt bedeutet dies, daß das traditionelle Spektrum landeskundlicher Inhalte, zumal wenn sie vorzugsweise in einer um kognitive, emotionsfreie, standortneutrale Ausgewogenheit bemühten Art betrieben wird, eher eine Tendenz zur Kommunikationsverhinderung besitzt.

Dieser Schluß wirkt sehr spitzfindig und ist es wohl auch, zumal es Ausnahmen gibt (es kann beispielsweise nicht behauptet werden, daß traditionelle landeskundliche Inhalte für Forschungen oder andere spezifische Aufgabenstellungen Frageunfähigkeit bewirken). Dennoch geht tendenziell

eine solche semantische Verführung vom Begriff Landeskunde aus. Dies wird häufig auch empirisch bestätigt, wenn Erwachsene sich vor einer Ausreise nach Übersee landeskundlich vorbereiten. Da diese ablenkende Wortwirkung auch für die Einschätzung dessen, was eine kommunikationsorientierte Landeskunde leisten kann, nicht belanglos ist, wäre es wahrscheinlich besser, auf den Begriff "Kunde" in diesem Zusammenhang zu verzichten.

In Unterrichtsformen von kommunikationsorientierter Landeskunde sollten insbesondere auch die Methoden erweitert werden, mit denen man sie betreibt. Im Unterricht ist es nämlich durchaus möglich, das "Monopol" der kognitiven Wissensvermittlung zu durchbrechen, zugunsten von Verfahren, die eine Erlebnis-, Erfahrungs-, affektive und Handlungsqualität besitzen. Dabei gibt es allerdings zwei Hürden: den Mangel an aufbereiteten und erprobten Stoffen, die dies leisten, sowie die Bereitschaft der Lernenden, sich solchen Methoden anzuvertrauen. Denn die kognitive Wissensvermittlung gilt nun einmal, landauf, landab, unter Erwachsenen als die adäquate, weil rationellste Methode - so unzutreffend dies im Einzelfall auch immer sein mag.

Aber auch schriftliche, den erwähnten kommunikativen Zielen dienende Landeskunden könnten durch Anwendung methodischer Phantasie durchaus noch gewinnen. Sprachlich-stilistische Mittel in diese Richtung wären etwa: die direkte Ansprache des Lesers im Text, Fragen an den Leser, Aufforderungen, etwas zu tun, nachzudenken, nachzuschlagen, Lösungen zu finden. Es geht darum, die Kommunikation bereits im Medium selber zu beginnen.



Dr. Hermann-J. Wald, geb. 1938, Agrar- und Siedlungsgeograph, ist Leiter des Asienreferates der Zentralstelle für Auslandskunde der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung DSE. Er ist dort mit der landeskundlichen Vorbereitung von Personal der technischen Zusammenarbeit betraut. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themenkreisen Technische Zusammenarbeit, asiatische Entwicklungsländer und Tourismus.

Portrait

Gaststätte Maier

Ein Versuch konsequenter Provinzarbeit

Kultur ist mehr als Veranstaltungsprogramme!



Kindertheater "teo tiger"

Seit 1.7.1985 betreibt der Provinz- und Kulturverein "Projekt Zukunft" die Gaststätte Maier in Horb-Nordstetten.

Der "Maier", wie die Gaststätte seit der Übernahme durch das "Projekt Zukunft" (P.Z.) genannt wird, ist ein altes Nordstetter Wirtshaus, in dem noch bis Ende der 70er Jahre das eigene Bier gebraut wurde. Im Haus befinden sich neben der Gaststube mehrere Nebenräume, die für Veranstaltungen und als Gruppenräume genutzt werden.

Über vier Jahre leben und arbeiten Walle Sayer und Helmut Loschko als Hauptamtliche im "Maier", mitten im alten Dorfkern direkt neben der Kirche. Zeitweilig konnte der Kneipenbetrieb gar drei selbstbestimmte Arbeitsplätze tragen.

Der tägliche Gaststättenbetrieb umfaßt neben Getränken auch eine Speisekarte (vom Toast übers Jägerschnitzel bis hin zu Grünkernküchle) und eine "gutbürgerli-

che" Atmosphäre im Gaststättenraum (weiße Tischdecken!), während im angrenzenden Nebenzimmer unter der Woche meist "Oldi"-Musik läuft und Sofas und Polstergarnituren anzutreffen sind. Unter dem Motto "Kultur ist mehr als Veranstaltungsprogramme!" findet dort ein "buntes" Kulturprogramm statt, was den "Maier" nach 5 Jahren zu einer festen kulturellen Einrichtung in der Region Horb werden ließ. Charakteristisch für die meisten Veranstaltungen im "Maier" ist, daß sie nicht zum bloßen Konsumieren gedacht sind, sondern zum Mitmachen, Diskutieren und Nachdenken anregen sollen.

Rock-, Pop- oder Disco-Veranstaltungen finden seltener statt. Im Vordergrund stehen leisere Töne wie Liedermacher und Folklore. Seit 1986 wird mit großem Zuspruch ein regelmäßiges Kinderprogramm im "Maier" angeboten. Politisches Kabarett und anderen Theateraufführungen bilden einen weiteren Schwerpunkt der "reinen" Veranstaltungstätigkeit.

Regelmäßig wechselnde Ausstellungen (Bilder, Foto etc.) bieten Künstler/innen aus der Horber Region die Möglichkeit, ihre Werke einem breiteren Publikum (oft erstmals) vorzustellen.

Als Ergänzung zu den einheimischen Lokalzeiten liegt die "taz" aus; außerdem wird mit dem "Provinzbuchkoffer" (mobiler Bücherverkaufstisch) über Literatur über und aus der Provinz informiert.

Diese breite Palette an "Veranstaltungen" und "Angeboten" sind Mosaiksteinchen, die erst in ihrem Zusammenwirken unserer Meinung nach "Kulturarbeit auf dem Lande" widerspiegeln.

Unser ländlicher Kulturbegriff

Sprechen wir von ländlicher Kultur, so gehen wir von einem sehr weiten Kulturbegriff aus, welcher sich von der ausschließlichen Freizeit- und Veranstaltungskultur deutlich und entschieden abhebt. Kulturarbeit darf nicht nur dazu dienen, gesellschaftliche Defizite in der Freizeit auszugleichen oder vergessen zu machen. Deshalb geht es uns nicht darum, in der Kulturarbeit mit immer "neuen, modernen Methoden" zu arbeiten, den Leuten etwas zu bieten, sie mit immer neuen Attraktionen anzulocken.

Kulturarbeit muß vielmehr als Ansatz verstanden werden, sich mit dem speziellen ländlichen Lebensraum und dessen Veränderungen kritisch auseinandersetzen.

Wir stimmen mit Albert Herrenknecht

überein, daß aus dem modernisierten Dorf der 70er Jahre ein neues Dorf, nämlich das "Regionalisierte Dorf" entstanden ist. Ein Dorf, in dem alten Strukturen der Sozialkontrolle, der Macht der Honoratioren mehr und mehr an Einfluß verlieren; in dem die Bewohner nicht mehr nur auf die dörflichen Bezüge angewiesen sind.

Weitergedacht, schließt diese Sichtweise des "neuen" Regionalen Dorfes aber auch die Gefahr aus, daß durch ein städtisches oder eingeeengtes Kulturverständnis versucht wird, dem Land "zeitgemäße", natürlich städtisch und anpassungsorientierte Kultur zu verpassen. Eine städtisch orientierte, wenn auch im positiven Sinne sozialkulturell und gesellschaftskritische Herangehensweise wird zur Aufarbeitung und Veränderung der Strukturprobleme des ländlichen Raumes und zur Schaffung eines neuen "regionalen" Landbewußtseins nicht viel beitragen können. Kommt sie doch von "außen" und kann keine Überlebens- und Existenzperspektiven für die Dorfbewohner bieten.

Ländliche Kulturarbeit darf sich nämlich nicht mit dem aussterbenden Bauern- oder Handwerksdorf, dem Schlafstatt- oder High Noon-Dorf (Albert Herrenknecht) zufrieden geben. Es bedarf eines neuen "Landbewußtseins", welches nicht nur kritische kulturelle Ansätze, sondern auch wirtschaftliche Strukturveränderungen für den ländlichen Raum beinhaltet.

Ziel muß es sein, ein Weiterleben (nicht nur ein "Wohnen" - und sehr wichtig ein Weiter- oder Wiederarbeiten im Dorf - zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund eigener Landbetroffenheit und einer regelrechten Hass-Liebe zur Provinz ist die Kultur- und Provinzarbeit unseres Vereins zu sehen. Der Übergang des "alten, engen" Bauerndorfes hin zum Regionalisierten Dorf gibt Perspektiven und Hoffnungen für ein neues Landbewußtsein und eine sinnvolle Regionalentwicklung.

Regionaler Kulturansatz

Aufgrund dieses offenen Kulturverständnisses greifen wir durch unsere Arbeit auch kritische inhaltliche Themen wie Volkszählung, Nicaragua oder die geplante Überleitung von Trinkwasser zur Kühlung von Kernkraftwerken auf.

Durch einen *Initiativentreff* versuchen wir die regionale Vernetzung in unserer Region ansatzweise voranzutreiben.

Als regionale Ansätze sind darüber hinaus regelmäßige Aktivitäten in anderen Dörfern unserer Region angesagt. Hier sind wir



Foto: Karl-Heinz Kuball



Klassische Frühstücksmatinée

aktiv in der Zusammenarbeit mit Initiativen, Vereinen und Organisationen in der Region. Dazu planen wir einen regionalen Arbeitskreis "Ländlicher Raum" (Regionale Vernetzung).

Gerade der Diskussionsansatz des "regionalen Dorfes" und des "neuen Landbewußtseins" sind Gründe für die Mitgründung des Vereins "eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg" und die Mitarbeit in der "Landesarbeitsgemeinschaft Soziokultureller Zentren Baden-Württemberg" durch das "Projekt Zukunft (P.Z.)".

Der "Maier" ist heute ein Treffpunkt für verschiedene Menschengruppen aus der Region und aus Nordstetten, ohne je zu einem reinen "alternativen Scenentreff" geworden zu sein. Obwohl viele der Gäste das angebotene Kulturprogramm im Nebenzimmer nicht besuchen, haben wir den Eindruck, daß der Umstand wie und wer diese Gaststätte betreibt auch in den Köpfen unserer "Stammgäste" verankert ist. Zumindest ist die Bereitschaft teilweise gewachsen, unsere "politische Richtung" und entsprechende Aktivitäten zu verste-



Gruppe "Aufwind" mit Ghandi-Programm

hen und zu akzeptieren. Anreize und Konfliktpotentiale bieten sich hierbei durch unseren Dorfkneipenansatz genügend.

Neben der inhaltlichen Arbeit im Gebäude "Maier" stehen deshalb auch ganz bewußt regionale Arbeitsschwerpunkte im Mittelpunkt. So versucht der Verein über einen besonderen Förder- und Spendenfonds die Schaffung einer Regionalarbeiterstelle zu schaffen. Dieser Regionalarbeiter soll entsprechend dem Verständnis des Baden-Württembergischen Vereins zur "eigenständigen Regionalentwicklung" neben einer Wirtschaftsförderung auch eine Kulturförderung bestehender Projekte und Initiativen vornehmen.

Unsichere Zukunft

Trotz dieser positiven Bilanz ist dieser hoffnungsvoll begonnene und weiter entwickelte Projektansatz aus finanziellen Gründen gefährdet. Die bisherigen Zuschüsse von DM 1.000 für das Kinderprogramm durch die Große Kreisstadt Horb und einen Investitionszuschuß in Höhe von etwa DM 10.000 durch das Kultusministerium reichen bei weitem nicht aus, die laufenden Kosten zu tragen.

Gleichzeitig bedarf das Gebäude dringend einer gründlichen Renovierung. Diese Folgekosten (Umbau, Erneuerung der

Einrichtung) sind für den Verein alleine und ohne weitere Zuschüsse nicht mehr tragbar. Aus diesen Gründen heraus bemühen wir uns seit zwei Jahren verstärkt um eine öffentliche Anerkennung als sozio-kulturelle Einrichtung, ein Erhalt dieses kulturellen Ansatzes durch weitere Selbstausschüttung; ("sehr geringe Löhne") und Kneipenkommerzialisierung nicht länger tragbar ist.

Deshalb muß diese Selbstdarstellung auch mit einem Spendenaufruf enden:

Wir freuen uns über jede Unterstützung! (Förderfonds des "Projekt Zukunft e.V.", Horb-Nordstetten, Kreissparkasse Horb, Konto-Nr.: 767 257, BLZ: 642 510 60)

Über die Entstehung des Vereins "Projekt Zukunft" und die Zukunftsaussichten der Gaststätte Maier informiert ausführlich eine Broschüre, die bei uns bestellt werden kann (DM 3,-): "Ein Rückblick nach vorn! Ländliche Kulturarbeit am Beispiel der Gaststätte Maier in Horb-Nordstetten".

Kontaktadresse:
Gaststätte Maier
Inhaber: Projekt Zukunft e.V.
Hauptstraße 21
7240 Horb-Nordstetten
Telefon: 07451/8667
Walle Sayer oder Helmut Loschke

CON

Ulrich Klemm, Klaus Seitz (Hg.)

Das Provinz Buch

**Kultur und Bildung
auf dem Lande**

304 S., 29,00 DM

Die Zukunft der Provinz steht auf dem Spiel. In den Industriestaaten wie in der Dritten Welt drohen die ländlichen Regionen als Lebens-, Kultur- und Wirtschaftsräume unter die Räder eines Zivilisationsmodells zu geraten, das in der Stadt seinen Ausgang nahm. Schon längst hat die Region im Schatten der Ballungszentren ihre wirtschaftliche Eigenständigkeit eingebüßt. Und ihrer agrikulturnen Wurzeln beraubt, scheint der Niedergang der Region und des Provinzlebens unumgänglich.

Die einleitenden Beiträge dieses Bandes beschreiben die Einbindung der Landwirtschaft in die internationale Arbeitsteilung des Agrobusiness, die einseitige Orientierung der staatlichen Steuerungs- und Strukturpolitik an den Interessen der städtischen Zentren und die Diskreditierung der ländlichen Kultur als zusammenhängende Elemente einer weltweiten Krise der Agrarkultur.

Im Mittelpunkt aber steht die Frage nach den Konzepten, mit denen Bildungs- und Kulturarbeit für neue Wege auf dem Lande initiativ werden können.

Autoren sind u. a. Al Imfeld, Asit Datta, Onno Poppinga, Maria E. Karsten, Hermann Bausinger, Alfred K. Tremel und Albert Herrenknecht.

edition CON · Postfach 10 65 45 · 2800 Bremen



Gaststätte Maier

Matthias Wessler

Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung

Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller Lernprozesse

Evaluationen sind zu einem unverzichtbaren Bestandteil von Entwicklungsprojekten geworden. Es geht dabei um die Beobachtung und Bewertung, um die Überprüfung und Erfolgskontrolle der durchgeführten Maßnahmen, mit dem Ziel, die Arbeit zu verbessern oder aber zu legitimieren. Nachdem die erste pädagogische Evaluierungswelle anfang der siebziger Jahre längst abgeklungen ist, wird in jüngster Zeit auch im Bereich von Lernprozessen bzw. Lernprojekten wieder mit wachsendem Nachdruck auf Evaluation gedrängt. Im Zusammenhang interkulturellen Lernens jedoch stoßen die üblichen Evaluierungskonzepte an ihre Grenzen.

Der Begriff "Evaluation" erzeugt gerade unter Pädagogen vielfach Abwehr. Man denkt an Kontrolle, an wenig sinnvolle Versuche, Dinge meßbar zu machen, die einfach nicht meßbar sind; oft genug lösen Evaluierungen die Sorge aus, daß unter dem Schleier wissenschaftlicher Untersuchungen unbekannte, aber mächtige Interessen durchgesetzt werden sollen. Dies gilt insbesondere für pädagogische Programme in interkulturellen Kontexten: die Problematik der Meßbarkeit von Lehren und Lernen wird hier zusätzlich verstärkt durch die offensichtlichen Zweifel an der universellen Gültigkeit der angelegten Wertungen.

Angesichts meiner langen Erfahrungen mit Evaluationen im interkulturellen Zusammenhang halte ich diese Zweifel und Sorgen für sehr berechtigt. So ist es nicht das Ziel des folgenden Beitrags, derartige Zweifel zu zerstreuen; vielmehr geht es mir angesichts der wachsenden Welle von Evaluierungen gerade im Bereich entwicklungspädagogischer Aktivitäten darum, die

produktive Kraft dieser Zweifel zu stärken, d.h. Evaluationen nicht so sehr zu verstehen als Instrument, angeblich objektive Erkenntnisse über Programme und Projekte zu gewinnen, sondern als Chance zum eigenen Lernen: es geht darum, die verborgenen Regelsysteme der eigenen Kultur, der eigenen Profession und nicht zuletzt auch der eigenen Biographie ein Stück weit klarer zu sehen, welche die Programme und deren Evaluierungen bestimmen.

"Der Begriff Evaluation erzeugt gerade unter Pädagogen vielfach Abwehr"

Art und Ergebnisse einer Evaluation, d.h. einer Bewertung, können zu sehr tiefen Einsichten über Motive und Werte führen, wenn sie zum Spiegel aller Beteiligten werden. Es ist das Ziel des folgenden Beitrags über reflexive Evaluation, diese Chance, mich selbst, meine Arbeit und meinen kulturellen Zusammenhang im Spiegel von Evaluierungen zu erkennen, noch stärker zu machen, d.h. diese Chance zum Lernen über mich selbst zu nutzen. Ich kann, wenn es mir gut geht, aus meinen Fehlern viel lernen, und Evaluierungen können dazu ein hilfreiches Instrument sein. Aber ich kann noch sehr viel mehr lernen aus meiner Art, mir selbst oder anderen Fehler oder Gelingen zuzuschreiben.

Zum Konzept der reflexiven Evaluation

Über den Sinn von Evaluation ist viel geschrieben worden: "The purpose of evaluation is not to prove but to improve ..." (D. Stufflebeam, 1971), etc., etc. Generell finden sich drei Zielbereiche: Kontrolle, Legitimation, Optimierung. Der Blick des Evaluators richtet sich in der Regel auf Relevanz, Effizienz und Signifikanz eines Programms, und sein Scharfsinn versucht, kausale Beziehungen herzustellen zwischen einzelnen Input-, Prozeß-, Output- bzw. Outcome-Variablen. Evaluation wird so in der herrschenden Praxis trivialisiert

zu einem Instrument des Managements zur Projekt- bzw. Programmsteuerung.

"In den letzten Jahren ist die innovative Wirksamkeit der Evaluation immer wieder in Zweifel gezogen worden"

In den letzten Jahren ist die innovative, weiterführende Wirksamkeit dieses Instruments immer wieder in Zweifel gezogen worden. Die Kritik reicht von einem achselzuckenden Desinteresse bis zum Vorwurf, Evaluationen seien reine Legitimationswerkzeuge, die zuerst und vor allem der Machtanhäufung in den Managementetagen dienen und die eben dadurch wirkliche Veränderungen behindern, statt sie zu unterstützen. Der hohe Anspruch der berühmten Kommission der Stanford University: "Program evaluation is a process by which society learns about itself" (L. Cronbach, 1980), wurde keineswegs erfüllt. Evaluationen scheinen vielmehr mitunter Lernen zu blockieren, denn wer Macht bekomme, habe auch die Möglichkeit, mit ein wenig mehr Geld, mehr Technologie und Personal - "more of the same" - die unliebsamen Folgen seiner Fehler zu reparieren, er brauche also aus seinen Fehlern nicht mehr zu lernen ...

Ermutigt durch viele Gespräche mit Kollegen, besonders mit Kolleginnen, durch Briefe besonders aus Lateinamerika und Afrika und schließlich auch durch die BMZ-Reihe der Querauswertungen von Evaluationen, z.B. "Aus Fehlern lernen" (M. Bohnet, 1986) - "Evaluierung ist das harte Brot der späten Projektjahre" -, habe ich versucht, einen Schritt darüber hinaus zu gehen: nicht nur, was der Regelfall ist, ein Programm zu evaluieren (Schritt 1), auch nicht mehr nur eine Reihe von Evaluierungen zu evaluieren (Schritt 2), sondern den Versuch zu machen, aus dem Instrumentarium der Evaluationen selbst und aus seinen Ergebnissen zu lernen; d.h. zu lernen aus der Art, wie ich - und andere - mit dem Instrument der Evaluation in der Praxis umgehen. Ich wollte den Versuch machen, besser zu verstehen, was ich - oder andere - eigentlich tun, wenn wir evaluieren. Ich wollte die analytische - und hoffentlich dann auch pragmatische - Effizienz von Evaluierungen steigern und

zugleich mich selbst in meiner Arbeit wieder finden. Ich wollte schließlich vor allem die verborgenen Regelsysteme meines Tuns klarer erkennen in der Überzeugung, dann auch in der Lage zu sein, das verborgene Gefüge der alltäglichen Lernprozesse deutlicher zu sehen. Diese neuen Einsichten, so hoffte ich, würden verbunden sein mit der Entdeckung, bzw. der Befreiung auch neuer Potentiale.

Die Grundidee dazu war einfach: ich wollte anfangen, mir selbst dieselben Fragen zu stellen, die ich an andere zu richten pflegte. Es ging also nicht um eine Art Meta-Evaluierung, die sich von der Wirklichkeit noch mehr entfernte, sondern um eine radikalere Evaluation, die an die Wurzeln eines Programms geht und die zugleich die Wurzeln des Evaluationsvorhabens mit einbezieht, d.h. an jene Kräfte, welche oftmals kaum bewußt die Gestalt der alltäglichen Arbeit bestimmen.

"Die Grundidee dazu war einfach: ich wollte anfangen, mir selbst dieselben Fragen zu stellen, die ich an andere zu richten pflegte"

Dazu erschien mir vor allem notwendig, die bisherige Perspektive von Evaluierungen zu ergänzen. Die vorherrschenden Perspektive des Evaluators ist - naiv gesagt - sein Gegenstand, das Projekt oder das Programm, gesehen von der Warte seines Auftraggebers. Diese Perspektive wird mitunter ergänzt durch eine gezielte Aufmerksamkeit auf die verwendeten Fragestellungen, die Methoden und Instrumentarien; denn Evaluierungsergebnisse werden immer auch bestimmt von der Art der Suche: man findet, was man sucht. Für mein Vorhaben erschien mir eine weitere Ergänzung notwendig: der "Evaluator" selbst, seine Person, aber auch die auftraggebende Institution, der Kontext, der "eigene Standort", das "Selbstverständnis" sollten auf dem Bild, das gezeichnet wird, mit sichtbar werden. Ihre Interessen und Bedürfnisse, ihre Fähigkeiten und Grenzen, ihre Sehnsüchte und Ängste sollten in ihren Wirkungen auf Vorgehen und Ergebnisse einer Evaluierung deutlicher werden.

Meine Bemühungen zielt auf etwas, was

ich "Reflexive Evaluation" nennen möchte, d.h. auf ein Konzept von Evaluation, dessen Ergebnisse nicht nur die angewendeten Verfahren und Methoden reflektieren, sondern auch jene oftmals tief verborgenen und kaum bewußten Kräfte und Regelsysteme, welche über die Auswahl von Konzeptionen und Instrumentarien einer Evaluierung entscheiden: ein dreifach gebrochener Spiegel, in dem sich Projekt, Evaluation und Evaluator wechselseitig erkennen. Es geht mir um ein Bild, in dem auch die Gründe für die Zuschreibung

Was sagt das Lexikon?

Evaluation (lat.-fr.-engl) die -, -en:
 a) Bewertung, Bestimmung eines Wertes; b) Beurteilung [von Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen] (Päd);
 Fremdwörter-Duden

Evaluation 1) in der Pädagogischen Psychologie und Psychotherapie die Beurteilung der Wirksamkeit von getroffenen Maßnahmen im Hinblick auf die Erreichung des Erziehungs-, Lehr- oder Therapieziels (Erfolgskontrolle); 2) beim Denken und Problemlösen die Feststellung der Angemessenheit eines Begriffs oder einer Strategie.
 Schülerduden Psychologie

Evaluation Mit E. bzw. Evaluierung werden Vorgehensweisen bezeichnet, um die Wirkung sozialer Aktivitäten (Projekte, Programme, Politiken) zu analysieren und deren Wirksamkeit für bestimmte Zielsetzungen zu beurteilen. E. bildet aufgrund ihres Vorgehens einen Teilbereich der empirischen Sozialwissenschaft und gehört aufgrund ihres Gegenstandes und ihrer Zwecke zum Bereich der anwendungsorientierten Sozialwissenschaft. Eine E. umfaßt (a) die Identifikation (Entdeckung, Konzipierung, Operationalisierung und Messung) der Ziele und Wirkungen eines staatlichen Handlungsprogrammes, einer sozialen Aktivität oder Maßnahme; (b) die Klärung relevanter Ursache-Wirkungszusammenhänge, wobei im Idealfall die ermittelte Wirkung (abhängige Variable) auf die getroffene Maßnahme (unabhängige Variable) zurückzuführen ist; (c) die Rechtfertigung der ausgewählten Untersuchungsdesigns und der verwendeten Meß- und Erhebungstechniken.

Auszug aus:
 Handwörterbuch der Psychologie,
 Mannheim u.a. 1981

positiver oder negativer Qualitäten klarer sichtbar werden.

Neben dieser Ergänzung der Perspektive erscheint eine Modifikation in der methodischen Konzeption notwendig: bisher dominiert in Evaluierungen ein klares Konzept, das mitunter durch gewisse interaktionistische Verfahren abgedeckt wird: der Input X vermittelt durch den Prozeß Y hat zu dem Ergebnis Z geführt; die Innovation A vermittelt über den Prozeß B wird zum Ergebnis C führen. Erfahrungen in der Praxis haben wieder und wieder gezeigt, daß eine solche lineare und mechanistische Konzeption gerade für Lernprojekte völlig unrealistisch ist, daß sie zu einem glorifizierten Scheinwissen führt, das wirkliche Problemlösungen oft genug blockieren kann. Dennoch hat sich diese Konzeption immer wieder behaupten können angesichts eines verborgenen "leitenden Interesses", welchem ein entsprechend mechanistisches und funktionalistisches Management zugrundeliegt. Der Ansatz sollte dieses Konzept ergänzen durch eine autopoietische, selbstreferentielle Qualität, d.h. er sollte zeigen können, wie sehr z.B. Zielidentifikationen, Problemdefinitionen oder Beschreibungen von Maßnahmen und angestrebten Ergebnissen Elemente eines kybernetischen Zirkels sein können, die nur deshalb eine zeitlang in der Wirklichkeit zu funktionieren scheinen, weil sie von ökonomischer, technologischer und politischer Überlegenheit getragen werden.

Das neue reflexive Evaluierungskonzept sollte also zwei wesentliche Erweiterungen der bisherigen Praxis anstreben:

- eine Integration des Evaluators und seines institutionellen, kulturellen etc. Kontextes;
- eine strengere Erfahrungsorientierung, welche kontextbedingte gedankliche Zirkel zu öffnen in der Lage sei.

Es geht also keineswegs darum, die bisherige Evaluierungspraxis abzulehnen, sondern vielmehr ihre Ergebnisse dadurch wirksamer zu machen, daß ihre analytische Reichweite ausgedehnt wird.

Zur Methode reflexiver Evaluation

Die Methode reflexiver Evaluation besteht im Grunde aus einer wechselseitigen Ergänzung der traditionellen, linearen und wissenschaftlich anerkannten Verfahren und einer eher intuitiven, zirkulären und emotionalen Herangehensweise. Ich versuche, die Gedanken über Lehren und Lernen nicht nur zu Ende zu denken, sondern auch ihren Anfang wahrzunehmen; nicht nur einer Evaluation inneren Zusam-

menhang zu geben, sondern auch die Qualität eines solchen Zusammenhangs zu sehen.

Dabei geht es vor allem darum, der vielfach bekannten Kritik an der Unzulänglichkeit sozialwissenschaftlicher Methoden nicht dadurch zu begegnen, daß "persönliche" Faktoren minimiert werden, sondern vielmehr diese Kritik in der Weise ernstzunehmen, daß ich persönliche Faktoren und ihre Wirkungen an bestimmten Stellen der Arbeit ganz bewußt mit einbeziehe. Die dadurch entstehenden "Unsauberkeiten" erscheinen dann nicht als "Schmutz", der beseitigt werden muß, sondern als fruchtbarer Humus für neue Erkenntnis und Einsicht.

Konkret vollzieht sich diese Arbeit in drei Schritten:

1. vor der Entscheidung für eine Evaluierung mache ich mir meine eigene Situation, die eigenen Motive oder Ziele möglichst klar; mitunter erscheinen dann sehr merkwürdige Wünsche oder Ängste, z.B. die Arbeit eines bestimmten Teams durch negative Bewertungen herabzusetzen oder den Nachweis zu erbringen, daß meine eigene Arbeit "besser" ist, oder ganz einfach zusätzliche professionelle Anerkennung zu gewinnen etc. Die "Farbe" des jeweiligen Motivs, d.h. die "Farbe" meines eigenen Kontextes wird sich auf die gesamte Studie auswirken.

2. bei der Durchführung reflexiver Evaluation erscheint mir vor allem folgendes - immer in Ergänzung zur herkömmlichen Art der Evaluation - wichtig:

- bei der Konzipierung und Planung versetze ich mich wieder und wieder in die Situation der jeweiligen Programmteilnehmer, der zu befragenden Referenten oder Kursleiter: was ist ihr Kontext, was sind ihre Erwartungen und Befürchtungen, ihre Sehnsüchte und Sorgen? Aus welchen "guten" oder "schlechten" Gründen werden sie mir dieses sagen und jenes verschweigen?

- bei der Auswahl der Verfahren und

Fragestellungen stelle ich mir vor, da käme ein fremder Mensch zu mir: unter welchen Umständen würde ich ihm welche Dinge sagen? Was bedeutet meine Entscheidung für die eine oder andere Frage für meine Vorstellung von Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Daten?

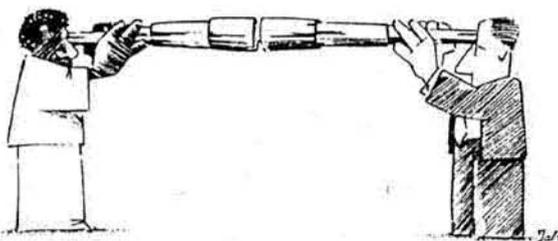
- bei der Analyse und Interpretation der Daten und damit auch bei der Formulierung der Ergebnisse wirken sich in besonderer Weise jene Motive aus, die hinter der Entscheidung für die Übernahme einer bestimmten Evaluationsstudie standen: es ist wichtig, in den rationalen Argumentationen zugleich auch die darunterliegenden Zusammenhänge der eigenen Biographie klarer wahrzunehmen: warum gebe ich der Klage dieses Teilnehmers über jenen Referenten so viel Gewicht? Warum nenne ich dieses Ereignis symptomatisch, während jenes kaum Erwähnung findet?

3. der letzte und zumeist fruchtbarste Schritt ist der Vergleich einer Evaluationsstudie mit anderen - eigenen oder fremden. Wo liegen Übereinstimmungen? Wo gibt es Unterschiede? Gibt es ein "verbindendes Muster", das diese Ergebnisse als wichtig qualifiziert und jene als unwichtig ausgrenzt? Und was sagt die Entdeckung eines solchen Musters über die eigenen verborgenen, habituellen Regelsysteme?

Damit schließt sich der Kreis: die Betrachtung des Programms wird zum Spiegel des Betrachters.

Zur Bedeutung reflexiver Evaluation

"Die Ergebnisse von Evaluierungen verursachen Bauchschmerzen, erhöhen zuweilen den Blutdruck, stoßen auf Kritik ..." (M. Bohnet, E+Z 10/87). Während meiner Arbeit am Konzept der reflexiven Evaluation habe ich immer wieder einen Unwillen gespürt, ein Zögern, mich wirklich darauf einzulassen ... bis hin zu der Überlegung, die ganz Sache aufzugeben. Ich wollte nicht wissen, was da meine Arbeit gesteu-



ert hat und noch immer steuert; wollte mir jene tiefen Regeln verbergen, wollte diese beschützen, nicht einer bewußten Einsicht und damit auch möglicher Veränderung öffnen: was kann das schon bringen? Wozu diese ganze Mühe?

Dieses Zögern verstehe ich heute als Ausdruck einer tiefen Angst vor etwas Neuem, vor einem Risiko; auch als Angst vor eigener Veränderung. Hinzu kommt, daß es den Anschein hat, daß das soziale System der Belohnung und Bestrafung in pädagogischen Diskussionen genau diese Angst noch untermauert. Meine Sehnsucht nach Geborgenheit in der kollegialen Gemeinschaft stellte sich meiner Überzeugung von notwendiger Veränderung immer wieder in den Weg.

Solche Erschütterungen des inneren Gleichgewichts sind - wie Piaget und Kohlberg gezeigt haben - notwendige Bedingungen für Lernen und menschliches Wachstum.

Prigogine hat dies sogar für den Bereich der organischen Chemie nachgewiesen: "Ordnung durch Fluktuation". Es scheint wohl auch eine sehr alte, aus dem Lauf der Evolution stammende Angst vor Veränderung mit im Spiel zu sein: hat es sich also gelohnt? Was habe ich schlussendlich gelernt?

Ich vermag heute ohne Verlegenheit zu akzeptieren, daß Evaluierungen - auch die meinigen - vielfach als Instrument benutzt werden mögen, die Sackgassen von Entwicklungen zu legitimieren; daß Evaluierungen dazu dienen, weiterführende Entwicklungen zu verdrängen. Ich habe gelernt, diese Wirklichkeit erst einmal anzunehmen, so wie es ratsam erscheint, eine Krankheit anzunehmen und gerade dadurch ihren tieferen Sinn für die Gesundheit begreifen zu lernen.

Vieles in unserer pädagogischen und politischen Klugheit, in unserer Rationalität und Zielgerichtetheit verleiht uns oft genug nur ein Scheinwissen: ein Wissen, das Kulturen, Organisationen, Menschen - selbst die Natur - "verkleinert und verringert"; das sie reduziert zu einem Objekt da draußen, welches es zu entwickeln und zu optimieren gälte. Viele der großen Leistungen haben gewiß beigetragen, uns auch als Lehrer sicher und mächtig zu machen, aber es wird immer deutlicher, daß sie uns in einer schleichenden Weise nicht nur arm und unglücklich, sondern auch lebensunfähig machen können, so wie Evaluierungen dazu führen können, ein homöostatisches System zu konstruieren, in dem sich Entwicklungen und Unterentwicklungen permanent gegenseitig

bestätigen, ohne Raum zu geben für Wachstum und Leben.

Darüber hinaus kann solches Scheinwissen dazu führen, entwicklungspolitische Lernprojekte zu Gegenständen unserer geheimen Sehnsüchte und Projektionen zu machen und genau dadurch unser genuines reales Potential zur Neugestaltung unserer Situation hier und jetzt zu blockieren.

Vielleicht ist dies der Kern meiner Arbeit mit reflexiver Evaluation, daß ich beginne zu lernen, Worten wieder Bedeutung zu geben; daß ich beginne, meiner Erfahrung wieder ein wenig mehr zu trauen und den Konstrukten meiner pädagogischen Ideologie ein wenig ihrer absoluten Macht zu nehmen. Dazu gehört dann auch, daß ich lerne, meine eigene Unvollkommenheit und professionelle Deformation anzunehmen; daß ich einsehe, wie sehr auch ich der Entwicklung bedarf; daß es in Wirklichkeit das Gefälle zwischen dem klugen Lehrer und dem dummen Schüler so gar nicht gibt. Die übergroße verborgene Angst vor dieser Einsicht beginnt, sich zu verwandeln in wachsendes Vertrauen, daß ich Teil eines wunderbaren großen Gefüges bin, dessen gegenwärtige, ökonomische, technologische, ökologische etc. Mängel zwar vielfach definiert worden sind, für dessen Reichtümer mich zu öffnen ich mir aber nur selten erlaube. D.h. jene Angst, "the hidden hunger to be loved a little bit" (L. Buscaglia, 1982) tatsächlich wahrzunehmen, verwandelt sich in eine Kraft für wirkliche pädagogische Entwicklungszusammenarbeit. Das Gemeinsame dieser Arbeit begründet sich jetzt nicht mehr in kurzfristigen Interessen, definierte Mängel abzutragen, sondern es nimmt die hinter diesen Interessen verborgenen Sehnsüchte ernst, um sie miteinander zu teilen und für einen Lernprozeß zur Umgestaltung der gemeinsamen Realität noch wirksamer werden zu lassen. Ich meine eine Entwicklungszusammenarbeit, deren "politische Kultur" nicht mehr so sehr bestimmt wird von einem Streben nach Sicherheit durch Überlegenheit und Optimierung (und dessen andere Seite jene oben erwähnten definitorischen Verkleinerungen und Verdrängungen sind), sondern von der Öffnung auf ein in der alltäglichen Erfahrung wurzelndes Vertrauen auf bisher noch kaum gehobene Reichtümer. Wechselseitige Achtung und Unterstützung können in diesem Raum gelernt und geübt werden. Ich stelle mir auch für die pädagogische Arbeit eine "support culture" vor, in der die Qualität der Leistung sich zu verbinden vermag mit Empathie, etwa so wie dies z.Zt. im Bereich der Organisationsentwicklung international diskutiert wird (cf. R. Harrison, 1987).

Reflexive Evaluation hat für mich auch

dazu beigetragen, den mitunter überaus positiven Einschätzungen von seiten der Programmteilnehmer wirklich Bedeutung und Kraft zu geben: "The programme gave me new strengths and hopes for a brighter future. I felt like I were born again in education." In Augenblicken, in denen ich auch für mich eine solche Erfahrung in meiner Arbeit zu machen beginne, erscheint mir das Konzept reflexiver Evaluation ganz schön "effizient" und "signifikant"; denn die neuen Bedeutungen interkulturellen Lernens werden erst sichtbar werden können, wenn wir uns auch neue Methoden - gerade im Bereich der Bewertung von Lernprozessen - anzuwenden trauen.

Literatur:

- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1981.
 Bohnet, M.: Aus Fehlern lernen. Bonn (BMZ) 1986.
 Bohnet, M.: Wie wirksam sind Entwicklungsprojekte? Bonn (BMZ) 1987.
 Bohnet, M.: Wie wirksam sind Entwicklungsprojekte? In: Entwicklung und Zusammenarbeit 10/87.
 Bohnet, M.: Erfolge und Schwachstellen der Entwicklungshilfepraxis. Bonn (BMZ) 1988 (vgl. auch E + Z 12/88).
 Buscaglia, L.: Living, Loving and Learning. New York 1983.
 Cronbach, L. et al.: Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco 1980.
 Harrison, R.: Organization Culture and Quality of Service: a Strategy for Releasing Love in the workplace. London 1987.
 Stiefel, M. u. Wesseler, M.: Seguimiento, evaluación y participación: algunas de las falacias más corrientes y nuevas orientaciones. In: Diálogo sobre la Participación, United Nations Research Institute for Social Development, Genf 1983.
 Stoffbeam, D.: Educational Evaluation and Decision making, Illinois 1971.
 Wesseler, M.: Evaluation und Partizipation: Eine Fallstudie. Arbeitsberichte und Materialien, Heft 13, Witzhausen 1984.
 Windham, M.: Improving the Efficiency of Educational Systems. Indicators of Educational Effectiveness and Efficiency. Albany 1988.



Dr. Matthias Wesseler, geb. 1941, war beim BMZ als Fachberater für Bildungsprojekte tätig. Seit 1976 ist er Referent für das Kontaktstudienzentrum des Fachbereichs "Internationale Agrarwirtschaft" der Gesamthochschule Kassel

"Meine Theorie ist ein Spezialhobby"

Interview mit Niklas Luhmann - Teil I: Über den systemtheoretischen Status seiner Moraltheorie

Teilnehmer: Niklas Luhmann, Konrad Heydenreich, Alfred K. Tremel

Tremel: Ich schlage vor, zunächst einmal damit zu beginnen, daß wir in einem ersten Teil den Stellenwert Ihrer Theorie klären und dann erst in einem zweiten Teil ein paar Ergebnisse Ihrer systemtheoretischen Analyse der Moral diskutieren. Zunächst einmal zum Theoriestatus Ihrer Moraltheorie. Wenn man traditionellerweise Moral, Ethik und Metaethik unterscheidet: Wo würden Sie ihre Theorie der Moral einordnen? Ist sie eine Metaethik?¹⁾

Luhmann: Ja. Es ist jedenfalls keine Ethik in einem Verständnis, das seit dem 18. Jahrhundert üblich ist. Es ist also keine Theorie der Begründung moralischer Urteile. Es geht auf der einen Seite um einen bestimmten Begriff, einen empirischen Begriff von Moral oder Moralisierung der Kommunikation, und auf der anderen Seite um die Frage, wie es sich in der Gesellschaft auswirkt, wenn moralisierend oder mit Bezug auf moralische Werturteile kommuniziert wird. Die andere Frage, ob diese Urteile begründet sind oder nicht begründet sind, ist mehr oder weniger ausgeklammert.

Tremel: Sie nehmen also eine Art Beobachtungsstatus ein und gehen von einer Differenz aus, nämlich der Differenz von moralisierender Moral und Ethik einerseits und einer wertfreien Betrachtung dieses Gegenstandsbereichs andererseits. Diese Differenz ist, wenn ich es recht sehe, für sie zentral. Habe ich Sie richtig verstanden?

Luhmann: Ja, nur würde ich es nicht "wertfrei" nennen, sondern:

ohne ein moralisches Urteil. Aber Wertungen im Sinne von "wissenschaftlich ergiebig" oder "nicht ergiebig" spielen natürlich eine Rolle. Wenn ich als Wissenschaftler formuliere, mache ich mir natürlich Gedanken darüber, was in einem Theoriekontext fruchtbar gemacht werden kann. Was in einer bestimmten wissenschaftlichen Diskussion förderlich ist. Also z.B. die Vorstellung, daß eine gewisse Distanz zum unmittelbaren Moralisieren theoriemäßig produktiv ist. Das sind auch Werturteile. Aber andererseits will ich keine Urteile, keine moralischen Urteile, in der Theorie selbst drinhaben, obwohl man sich im klaren darüber ist, daß andere Leute eine Theorie wieder moralisch verurteilen können.

Tremel: Das leuchtet ein. Sie sprachen aber gerade von "Fruchtbarkeit", von "wissenschaftlich ergiebig", von "leistungsfähig". Ersetzen diese Begriffe den traditionellen Wahrheitsbegriff oder Wahrheitsanspruch einer Theorie? Bisher ist man ja davon ausgegangen, daß Wissenschaft über "Wahrheit" codiert wird, aber ich habe in den letzten Jahren keinen wissenschaftlichen Autor gelesen, der die Behauptung aufstellt: meine Theorie ist "wahr". Der Wahrheitsbegriff erscheint doch in der Regel nur noch metasprachlich. Sehen Sie das auch so oder würden Sie für Ihre Theorie noch den Wahrheitsanspruch erheben?

Luhmann: Ja, ich würde von einem Code "wahr/unwahr" ausgehen. Wenn man sich der Wissenschaft zuordnet und nicht der Politik oder dem Recht oder der Medizin, dann muß man die Differenz von wahr und unwahr beachten. Was Konsequenzen hat, z.B. für Vermeidung von logischen Fehlern in den Schlüssen oder auch Konsequenzen für die empirische Forschung. Man kann beispielsweise nicht gegen evident empirische Sachverhalte

gegenanargumentieren. Andererseits ist die Differenz von wahr/unwahr ja völlig formal, und man braucht nun weitere

"Der Wahrheitsbegriff selbst ist kein Wahrheitskriterium - , man braucht weitere Kriterien, die mit solchen Aussagen wie "anschlußfähig" oder "im Theoriekontext fruchtbar - nicht fruchtbar" gegeben sein können."

Kriterien. Der Wahrheitsbegriff selbst ist kein Wahrheitskriterium - , man braucht weitere Kriterien, die mit solchen Aussagen wie "anschlußfähig" oder "im Theoriekontext fruchtbar - nicht fruchtbar" gegeben sein können, wenn man bestimmte Theorien akzeptiert. Kriterien, die natürlich auch methodologisch gesichert sein können. Man kann sagen: wir haben eine zweiwertige Logik oder wir brauchen eine mehrwertige Logik, wir haben Ergebnisse empirischer Forschungen usw. usw.

Tremel: Habe ich Sie richtig verstanden: wahr/falsch ist also der binäre Code, über den Wissenschaft sich selber bestimmt und ihren Gegenstandsbereich definiert, während die Programme qua Methodologien über die Bewahrheitung ihrer Sätze entscheiden?

Luhmann: Ja, über Methoden oder über Theorie. Wenn man außerhalb eines Interesses für wahr und unwahr argumentiert, würde man auch außerhalb der Wissenschaft argumentieren. Das ist natürlich erlaubt und möglich. Nur es ist eben dann keine Wissenschaft. Insofern ist also der Code selbst invariant, aber die Programme, also die Bedingungen der Richtigkeit des Zuteilens der Werte wahr und unwahr, die sind historisch flexibel und können geändert werden. Theorien oder Paradigmata, wie man manchmal sagt, können im Wissenschaftssystem geändert werden - solange immer die Frage leitend ist: wie komme ich zu Aussagen über wahr und unwahr.

Tremel: Aber werden in den Wissenschaften Wahrheitsansprüche im Sinne des klassischen (Aristotelischen) Wahrheitsbegriffes (als "adaequatio in intellectus rei")⁽²⁾ überhaupt noch erhoben? Kennen Sie solche Theorien, die noch schlicht behaupten: Mein Theorie ist wahr, und die andere ist falsch! Wird dieser hohe Anspruch der Wahrheit nicht schon lange funktional verflüssigt und mit "Anschlußfähigkeit" oder "Fruchtbarkeit" (im Sinne des Extremalprinzips)⁽³⁾ übersetzt?

Luhmann: Ja das gilt wohl allgemein. Auch in der Kunst sagt man ja nicht: mein Bild ist schöner als deins, und wenn man im Recht behauptet, im Recht zu sein, dann bezieht man sich auf bestimmte Paragraphen, aber nicht mehr auf Naturrecht oder auf Gerechtigkeit. Das heißt: der direkte Bezug auf Werte, auf diese binären Schemata tritt in der Kommunikation ganz zurück, aber andererseits würde man gar nicht erkennen, wieso etwas juristisch oder wissenschaftlich ist, wenn man nicht diesen Bezug vermuten würde, wenn man nicht letztlich sagen könnte: gut, ich habe ein Wissen, das mich befähigt, hier bestimmte Aussagen mit Wahrheitsanspruch zu machen oder Aussagen für unwahr zu

"Die Wissenschaft führt nur ihre eigene Konstruktion vor, aber dies in einer Gesellschaft, mit den Mitteln sprachlicher Kommunikation."

halten. Insofern denke ich doch, daß man gar nicht umhinkommt, schon aus Gründen der Zuordnung zu bestimmten Funktionssystemen solche Werte zu benutzen, obwohl sie in der kommunikativen Praxis, weil sie so selbstverständlich sind, wenn man

Niklas Luhmann in der ZEP

Wir beginnen in dieser Nummer mit dem Abdruck des - schon im letzten Heft angekündeten - Interviews mit Niklas Luhmann. Ursprünglich sollte es - und dazu auch nur teilweise - erst in Heft 4 - Schwerpunktthema "Pädagogische Ethik" - erscheinen. Bei der letzten Redaktionskonferenz der Zeitschrift "EU - Ethik und Unterricht" in Stuttgart, bei der Alfred K. Tremel anwesend war, wurde nun vereinbart, daß das Heft 4/90 der ZEP gemeinsam als EU-Sonderheft zu einem gemeinsamen Schwerpunkt erscheinen soll, und dieser Schwerpunkt lautet: "Zur aktuellen Diskussion um die Ethik Peter Singers" (Arbeitstitel). Das heißt also: der gleiche Inhalt bekommt einmal den ZEP-Umschlag und erscheint als Heft 4 des ZEP-Jahrganges 1990, gleichzeitig erscheint er mit einem EU-Umschlag als EU-Sonderheft zusätzlich zum Regelabonnement. Diese Konstruktion hat für beide Zeitschriften einige Vorteile und erprobt die gute Zusammenarbeit unserer beiden Zeitschriften.

Wir werden in diesem Heft mit dem Abdruck des ersten Teils des Luhmann-Interviews beginnen und im nächsten Heft (Nr. 3/90) den zweiten Teil veröffentlichen, so daß in der ZEP das gesamte Interview zu finden sein wird. In der EU Nr. 3/90 wird ebenfalls - jedoch nur ein Teil - dieses Interviews abgedruckt werden. Das Interview selbst fand am 21. März 1990 in Oerlinghausen statt (vgl. zu den Umständen den Bericht in der ZEP 1/90, S.35 f.). Gesprächspartner von Niklas Luhmann waren Konrad Heydenreich und Alfred K. Tremel. Konrad Heydenreich ist Ethiklehrer an einem Gymnasium bei Stuttgart und arbeitet in der Ethiklehrerausbildung in Baden-Württemberg. Er ist Mitherausgeber und Redakteur der Zeitschrift "EU - Ethik und Unterricht". Von ihm stammen auch die bei dieser Gelegenheit gemachten Fotos. Alfred K. Tremel ist Herausgeber der ZEP und Mitherausgeber der "EU". Eine inhaltliche Nachbemerkung von Alfred K. Tremel und Arno Schöppe, die vor allem das Verständnis des Interviewtextes erleichtern soll, und gleichzeitig in das Luhmannsche Denken einführt, erscheint im nächsten Heft der ZEP. akt

wissenschaftlich argumentiert, keine große Rolle spielen.

Heydenreich: In der Schule hat sich dieser Begriff von Wissenschaft noch gar nicht durchgesetzt. Ich nehme an, in den verschiedenen Fächern ist das in gleicher Weise festzustellen, und da würde es mich doch interessieren, wie Sie nun eingehen auf die Frage: hat Wissenschaft Widerspiegelungsfunktion von Realität? Das ist ja, sagen wir einmal, das alte Bild von Wissenschaft, und je gründlicher und genauer die Wissenschaft ist, desto mehr fängt sie wie in einem Spiegel Realität ein. Aber nach allem, was gesagt wurde, ist das offensichtlich aus Ihrer Sicht nicht der Fall. Warum?

Luhmann: Zunächst einmal will ich die konstruktivistische These bestätigen: die Wissenschaft führt nur ihre eigene Konstruktion vor, aber dies in einer Gesellschaft, mit den Mitteln sprachlicher Kommunikation, unter Inanspruchnahme psychischer Leistungen, also Wahrnehmungen oder auch Bewußtseinspräsenz als Leser, also unter Realbedingungen, die verhindern, daß die Konstruk-

"Der heutige Konstruktivismus ersetzt den Realitätsbezug - da ist etwas "draußen", was ungefähr so ist, wie ich es mir vorstelle - durch den Realitätsbezug der Operation selbst."

tionen vollständig wild oder beliebig sind. D.h. der heutige Konstruktivismus ersetzt den Realitätsbezug - da ist etwas "draußen", was ungefähr so ist, wie ich es mir vorstelle - durch den Realitätsbezug der Operation selbst. Wenn ich rede, halte ich mich an eine Tradition, benutze also Sprache, Worte, usw., die sich bewährt haben und kein Mensch weiß, ob die Außenwelt dem entspricht, aber eine gewisse Sicherheit des Weitermachens oder Anschlußfähigkeit geht von der Operation selbst aus. Nur so kann man auch erklären, daß unsere Gesellschaft in extrem schwierige Umweltbedingungen geraten ist, weil sie eben ihre eigenen Konstruktionen produziert, sie immer wieder neu und komplexer aufbaut, und das geht, so lang es geht, und wenn es nicht geht, dann wird man's schon merken. Aber dann ist es natürlich zu spät.

Sowohl von einem evolutionstheoretischen Anspruch her - es geht,

"Das geht, so lang es geht, und wenn es nicht geht, dann wird man's schon merken. Aber dann ist es natürlich zu spät."

solange es geht, aber wir passen uns nicht immer besser an -, als auch von einem konstruktivistischen, erkenntnistheoretischen Standpunkt her, glaube ich, muß man die Tradition einer immer besseren Korrespondenz zwischen Erkenntnis und Realität aufgeben - abgesehen von immanenten Schwierigkeiten, die man seit Hume, Kant, Quine und anderen kennt.

Treml: Das würde ja die berühmte "Gottesperspektive" voraussetzen, jene dritte Position neben äußerer Wirklichkeit und sprachlicher Konstruktion. Die haben wir nicht. Kann man deshalb sagen: Die Stelle Gottes wird theoretisch heute vom Begriff der Evolution eingenommen?

Luhmann: Ja ...

Treml: ... Wir machen Entwürfe und Konstruktionen und können dabei nie wissen, ob wir uns dabei optimal angepaßt haben. Wir können deshalb auch keinen Fortschritt definieren.

Luhmann: Ja, auch die biologische Evolutionstheorie beruht ja auch auf einer, sagen wir einmal: biochemischen Einmalerrfindung von Leben, die dann in immer differenziertere Formen evolviert, ohne daß man sagen kann, es sei irgend etwas draußen gewesen, dem man sich anpassen müßte, sondern die Anpassungszwänge erscheinen sekundär, wenn die Arten sich differenzieren. Und genauso würde ich auch sagen: die Anpassungszwänge in unserer Gesellschaft entstehen sekundär, wenn Wissenschaft, Politik, Recht usw. am Aufbau der eigenen Komplexität arbeiten und damit andere Systeme mit einer komplexeren und vielleicht auch dynamischeren Umwelt konfrontieren.

Heydenreich: Aber Wissenschaft versucht doch eine reflexive Erfassung von in Welt vorfindlichen Systemen zu betreiben. Gibt es eine strukturelle Entsprechung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und dem was Objekt der Wissenschaft ist? Also ich mache immer noch rum an dem Verhältnis von Wissenschaft und dem Seienden, das wir als Realität bezeichnen.

Luhmann: Wenn ich meine Position schildere, würde ich sagen: Alles, auch Aussagen über das Sein, über die Welt, über die Realität, sind Aussagen innerhalb der Wissenschaft, und es gibt keine Möglichkeit, sozusagen kommunikativ aus der Kommunikation oder denkerisch aus dem Denken auszusteigen, so daß die Wissenschaft gar keinen Kontakt mit der Realität erzeugt, außer

"Es gibt keine Möglichkeit, sozusagen kommunikativ aus der Kommunikation oder denkerisch aus dem Denken auszusteigen, so daß die Wissenschaft gar keinen Kontakt mit der Realität erzeugt, außer eben daß sie selbst real operieren muß."

eben daß sie selbst real operieren muß. Und das ist, glaube ich auch, in der heutigen Diskussion ein möglicher Standpunkt.

Natürlich versuchen erkenntnistheoretisch interessierte Philosophen immer wieder zu sagen: aber ein bißchen müßt ihr doch auf die Außenwelt achten. Aber man kann nicht sagen, wie. Und ich denke, daß die internen Probleme der kommunikativen, denkerischen, wahrnehmungsmäßigen, neurophysiologischen Operationen so groß sind, daß da genügend Beschränkungen dessen, was man tun kann, auftauchen, aber eben nicht Beschränkungen durch Außenwelt, sondern Beschränkungen durch eine Struktur, die sich über Jahrtausende oder, im Falle der Gesellschaft, in Jahrtausenden, entwickelt hat. Ich glaube nicht, daß man mit externen Beschränkungen arbeiten kann.

Trembl: Noch eine andere Frage innerhalb unseres ersten Problemkreises. Immer wieder wird beklagt, daß Ihre Systemtheorie mit einer hochabstrakten Semantik arbeitet, die schwer verständlich ist. Besonders für Menschen, die zum ersten Mal zu einem Buch von Niklas Luhmann greifen, wird diese hochabstrakte Begrifflichkeit zunächst einmal ein Problem sein. Kann man das so sehen, daß das ein Zwang ist, an dem sie vielleicht selber leiden, ein Zwang, der mit dem komplexen Aufbau der modernen Gesellschaft zusammenhängt? Diese Komplexität zwingt beim Theorieaufbau dazu, zwei gegenläufige Dinge gleichzeitig zu tun, nämlich zu abstrahieren und zu differenzieren, also gleichzeitig Inklusion und Differenzierung miteinander zu verknüpfen?

Luhmann: Die Abstraktionsleistung ist zwar in der Soziologie eher ungewöhnlich, aber wissenschaftlich - denken wir einmal an die moderne Physik oder auch die Biochemie - ganz üblich. Alles was man an durchgesetzten Wissenschaften sieht, hat eigentlich eine eigene Sprache, eine eigene Differenziertheit. Die Soziologie ist nur nicht gewöhnt, das auch zu leisten. Je mehr man interdisziplinäre Kontakte pflegt, je mehr man also glaubt, daß sich die wichtigen intellektuellen Entwicklungen außerhalb der Soziologie abspielen, oder außerhalb der Pädagogik, oder welche Humanwissenschaften immer man auch nimmt, und die eigene Theorie so aufbauen will, daß sie rezeptionsfähig ist in Bezug auf andere Wissenschaftsentwicklungen, dann erzwingt das eine Abstraktion. Sonst würde man gar nicht lesen können, was in der Systemtheorie, in der Kommunikationstheorie, in der Linguistik, in

"Meine Theorie ist ein Spezialhobby. Und wenn man sich darauf kapriziert, in höchsten Abstraktionslagen noch Aha-Effekte zu erzeugen ..., gut das ist eine Sache, die in sich selbst einen bestimmten Sinn hat, aber nicht die Norm für alle Soziologen werden sollte."

Evolutionstheorie usw. vor sich geht. Das bedeutet natürlich nicht, daß alle Leute so denken müssen. Meine Theorie ist ein Spezialhobby. Und wenn man sich darauf kapriziert, in höchsten Abstraktionslagen noch Aha-Effekte zu erzeugen ..., gut das ist eine Sache, die in sich selbst einen bestimmten Sinn hat, aber nicht die Norm für alle Soziologen werden sollte.

Heydenreich: Nun ist das ein so faszinierendes Hobby, daß sehr viel mehr Menschen, wenn sie nur könnten, daran teilhaben

möchten. Für mich stellt sich schon die Frage der Vermittlung. Es müßte im Grunde Multiplikatoren für Ihren Ansatz geben, so wie es etwa auch Einführungen in das Denken von Einstein oder Sigmund Freud gibt. Wir als Schulmänner stehen ja ständig vor der Aufgabe, Kompliziertes zu vereinfachen, um einzuführen und dann den Interessierten den weiteren Zugang möglich zu machen. Ich sehe gegenwärtig nicht, wo hier die Vermittlung Ihrer wissenschaftlichen Arbeit in die Schulfächer in Gang gekommen wäre. Das ist eigentlich hauptsächlich eine universitäre Vermittlung, die gegenwärtig stattfindet. Das ist zwar naheliegend, aber wenn wir es mit Lehrern zu tun haben, die hier neugierig auf Ihren Ansatz zukommen, dann bemerken wir das Vermittlungsdefizit. Und erst recht, wenn wir uns überlegen: Wo im Unterricht verschiedener Fächer hätten Ihre systemtheoretischen Erkenntnisse einen Ort?

Luhmann: Ja das ist sicher so richtig. Ich meine, es gibt bestimmte Fälle, wo wissenschaftliche Innovationen in die Schule eingedrungen sind, also z.B. der Sprachgebrauch der Linguistik. Oder die Mengenlehre in der Mathematik. Und es ist nicht immer gut gegangen.

Heydenreich: In Baden-Württemberg hat man die Mengenlehre wieder aus dem Lehrplan herausgenommen ...

Luhmann: Meine Kinder haben seinerzeit in der Form von "Mengenlehre" die logischen Schritte lernen müssen, die zur Definition des Zahlbegriffs notwendig sind, aber es hat ihnen niemand gesagt, daß es nur dazu notwendig ist. Da fehlten einfach viele Zwischenfiguren, die in der wissenschaftlichen Bewegung dazu geführt haben, daß man bestimmte Abstraktionen für die Reduktion von Mathematik auf Logik oder umgekehrt für erforderlich hielt.

Heydenreich: Sie haben die Linguistik angesprochen: Man hat vor etwa 15 Jahren versucht, die moderne Linguistik in die Schule zu vermitteln. Das ist vollkommen abgestorben. Man operiert wieder mit der lateinischen Grammatik. Und nun kann man sagen: mit diesen beiden oder ohne diese beiden modernen Disziplinen läßt sich leben, aber die Bedeutung des systemtheoretischen Ansatzes scheint mir doch universell zu sein und müßte planmäßig in die Schule hinein vermittelt werden können.

Trembl: Das ist, wenn ich es recht sehe, ein normativer Ansatz. Du gehst davon aus, daß es wünschenswert wäre, wenn eine ganz bestimmte Theorie, weil sie wertvoll oder fruchtbar erscheint, in die Schule vermittelt werden sollte. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, Herr Luhmann, dann glauben Sie, die Welt ist so, wie sie ist, und eine Theorie setzt sich durch, wenn sie Resonanz erzeugen kann, oder sie setzt sich nicht durch. Das scheint nicht Ihr Problem zu sein. Das ist das Problem der Pädagogen, würde ich sagen, das Problem der Schulmeister.

Luhmann: Ja, sicher, es ist nicht mein Problem, ich bin voll beschäftigt. Aber andererseits bewegt mich auch die Frage, ob eine gewisse Mentalität, die in das Unternehmen "Systemtheorie" eingebaut ist, überhaupt schulfähig ist, also z.B. eine relative Distanz zu direkten Engagements oder die Systemrelativität aller Aussagen. Man muß ja immer vorher entscheiden, von welchem System aus man die Umwelt sehen will - von sich selbst aus, von der Einzelperson aus oder von der Schule oder der Gesellschaft oder der Wirtschaft oder den Banken aus. Allein dieses sozusagen basale Moment, alles immer auf die System/Umwelt-Differenz, also nicht auf bestimmte Objekte, sondern auf eine bestimmte Differenz hin zu betrachten, macht die Analyse kompliziert und vielleicht für Schulzwecke ungeeignet. Man muß ja immer fragen: was ist in dieser Analyse das System und was ist die Umwelt? Da

kann ich mir schon vorstellen, daß dies einen komplexen Umdenkprozeß erfordert, der demotivierend wirken könnte.

Trem: Das erinnert mich an den Tausendfüßler, der eines Tages überlegt, wie komplex er eigentlich seine tausend Füße beim Gehen organisiert und dadurch zunehmend blockiert wird und am Ende nicht mehr laufen kann. Oder abstrakter formuliert: in dem Maße wie eine Theorie Komplexität absorbiert, entfernt sie sich von einer unmittelbaren Handlungs- und Praxisverwertbarkeit.

Luhmann: Ja, einerseits. Andererseits kann man das auch reflektieren. Man kann ja nicht in jeder Lebenssituation systemtheoretisch analysieren. Wenn es in Bonn um Politik geht, würde ich nicht mit angewandter Systemtheorie kommen...

Trem: ... wenn Sie beispielsweise Minister wären?

Luhmann: Ja, oder um nicht gleich so hoch zu greifen: man hat irgendwelche Beratungsaufgaben übernommen und wird befragt. Dann hat man zwar ein Einfallsvermögen, das man nur mit dieser Begrifflichkeit erzeugen kann, aber man hat nicht die Absicht, diese Terminologie in die Praxis einzubauen. Es gibt also ein Verhältnis von Operation und Beobachtung. Man redet und sieht hinterher, was man gesagt hat; oder man engagiert sich und beobachtet hinterher. Also ein kantisches Problem, wenn man so will, oder ein napoleonisches. Ich denke schon, daß das mitgehen werden kann; zumindest das.

Heydenreich: Ich würde gern noch auf die Begriffe "System" und "Umwelt", die ja nun zentral sind, kommen. Es liegt bei Ihnen, Herr Luhmann, eine Begriffsdefinition vor, die nicht dem entspricht, was - sagen wir einmal - bei der pädagogischen Intelligenz gebräuchlich ist, mit den Worten "System" und "Umwelt". Und ich möchte Bezug nehmen auf die Laudatio von Herrn Spaemann im Rahmen der Hegelpreisverleihung, wo er - wenn ich es richtig aufgefaßt habe - sagte, Sie würden die Welt als ein System verstehen, das sich in Subsysteme untergliedere. Ich vermute, das ist ein philosophisches Mißverständnis, das man traditionell erklären kann, worin die Totalität das immer strukturierte ist, das wir zu erfassen versuchen, und die Bemühungen der Geistesgeschichte waren immer neue Anläufe, diese Totalität, das Ganze zu erfassen. Gegenwärtig geht man von der Biosphäre aus, die das große umfassende System darstelle, in dem dann die Gesellschaft als Subsystem eingebettet sei. Gehen Sie auch von einem solchen alles umfassenden System aus oder ist das ein Mißverständnis?

Luhmann: Das ist sicher ein Mißverständnis, wobei ich noch nicht mal sicher bin, daß man das Herrn Spaemann anlasten sollte, denn er hat ja gerade in dieser Hinsicht mich als Antiphilosophen versucht zu charakterisieren, d.h. ich suche keinen großen Abschlußgedanken mehr. Die holistische Perspektive besagt, daß die Welt als Welt eine Ordnung hat und daß die Teilnahme an der Welt gewisse Markierungen, Hologramme oder ähnliches erfordert, daß man also ein Teil des Ganzen ist. Das ist mir jedenfalls völlig fremd. Das ist New Age, das ist California, wenn man so will. Der Punkt ist eigentlich der, daß man immer mit einer Differenz (und nicht mit einem "Grund") anfängt, daß man sich also entschließen kann, von der Differenz von System und Umwelt, und nicht von der Differenz von Mann und Frau zum Beispiel oder von Operation und Beobachtung oder von Form und Hintergrund auszugehen, also von einer bestimmten Differenz aus zu analysieren, d.h. die Welt zu zerschneiden an der Grenze von System und Umwelt.

Trem: So habe ich Sie bisher auch immer verstanden. Nun schreiben Sie aber im Vorwort Ihres Buches über "Soziale

"Ich suche keinen großen Abschlußgedanken mehr. Die holistische Perspektive besagt, daß die Welt als Welt eine Ordnung hat und daß die Teilnahme an der Welt gewisse Markierungen, Hologramme oder ähnliches erfordert, daß man also ein Teil des Ganzen ist. Das ist mir jedenfalls völlig fremd. Das ist New Age, das ist California, wenn man so will. Der Punkt ist eigentlich der, daß man immer mit einer Differenz (und nicht mit einem "Grund") anfängt."

Systeme" lapidar: "Ich gehe davon aus, daß es Systeme gibt ...". Nachdem ich bisher immer davon ausgegangen bin, daß diese Unterscheidung von "System und Umwelt"⁽⁴⁾ primär ein Denkwerkzeug ist, hat mich diese ontologische "Es-gibt-Aussage" etwas verwirrt. Wie ist das zu verstehen?

Luhmann: Ja aber das sage ich doch! Ich spreche als Beobachter. Auch die Aussage "es gibt" oder "es gibt nicht" ist eine Aussage. Wenn ich sage: "es gibt Systeme" heißt das: ich habe die Absicht mit Hilfe der Differenz von System und Umwelt zu beobachten und zu zeigen, was man zu sehen bekommt, wenn man so vorgeht. Das heißt nicht: Es gibt bestimmte Objekte wie Rosen

"Auch die Aussage "es gibt" oder "es gibt nicht" ist eine Aussage. Wenn ich sage: "es gibt Systeme" heißt das: ich habe die Absicht mit Hilfe der Differenz von System und Umwelt zu beobachten und zu zeigen, was man zu sehen bekommt, wenn man so vorgeht."

oder Badewannen. An der zitierten Stelle hat das den Sinn, eine geläufige erkenntnistheoretische Vordiskussion auszuschalten, auszuschalten bis auf weiteres jedenfalls.

Trem: Aber das ist ja auf Mißverständnisse geradezu angelegt...

Luhmann: Ja, ja...

Trem: ... weil wir doch in der Alltagssprache, glaube ich, alle noch essentialistisch denken ...⁽⁵⁾

Luhmann: Ja, ja, aber in der Logik und in der Linguistik weiß man heute, daß Seinsaussagen, Existenzaussagen, Negativaussagen, Allaussagen, immer Aussagen sind, und man folglich fragen muß: wer sagt das? Aber unabhängig davon und auf Ihre Frage bezogen: die wichtige Einsicht ist, daß die Systemtheorie nicht eine Sprache ist, die auf bestimmte Objekte gut paßt oder mehr oder weniger gut paßt, aber dann gibt es noch diese große Lebenswelt, wo eigentlich die wirklich schönen und guten Dinge, und vor allem die vernünftigen, ausgehandelt werden. Für mich

"Die wichtige Einsicht ist, daß die Systemtheorie nicht eine Sprache ist, die auf bestimmte Objekte gut paßt oder mehr oder weniger gut paßt, aber dann gibt es noch diese große Lebenswelt, wo eigentlich die wirklich schönen und guten Dinge, und vor allem die vernünftigen, ausgehandelt werden."

macht es gar keinen Sinn, vom "System" zu sprechen, wenn ich nicht die andere Seite mitbedenke, also wenn ich nicht eine Form denke, die eine andere Seite hat, ein Außen, hat. Das ergibt sich aus der Thermodynamik, der Vorstellung also, daß, wenn man ein geschlossenes System hat, und sei es die Welt, man auf einen Wärmetod hinläuft und daß aller Aufbau von Ordnung immer eine Umwelt voraussetzt, die ...

Trem: ... Entropie erzeugt ...

Luhmann: Entropie? ... nein, Entropie wird erzeugt durch ein geschlossenes System. Durch die Umwelt wird Rauschen oder etwas erzeugt, Irritation, und das System baut, indem es sich mit Irritationen auseinandersetzt, Ordnung auf.

Trem: Aber das scheint doch kein Nullsummenspiel zu sein. Ist es nicht so, daß dabei im Endeffekt immer mehr Unordnung als Ordnung entsteht?

Luhmann: Jedenfalls gibt es, auch aus logischen Gründen, kein System, das sich komplett selbst determiniert. Da kann man Gödel, Ashby oder andere nennen. Es ist immer eine Grenze, ein Schnitt - Derrida würde "Schnitt" sagen - ein Schnitt in der Welt, von dem abhängt, was als Ordnung möglich ist.

Trem: Geht die Theorieentwicklung mehr in Richtung "Evolution" und weniger in Richtung "Planung" oder "Handlung"?

Luhmann: Ja sicher! Die Planungstheorie hat immer das Problem einer Differenz von beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen, und je länger die Zeitperspektiven sind, desto dominanter werden die nichtbeabsichtigten Folgen, zu denen auch gehört, daß der Handelnde beobachtet wird schon während er handelt und damit Folgen auslöst, die er nicht beabsichtigt hat, so daß die Handlungstheorie ein zu kurzsichtiges Beschreibungsmodell ist.

Ich weiß, daß das eine umstrittene theoretische Aussage ist. Beim Darmstädter Kongreß der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft war das eine völlige Outsidermeinung. Aber ich sehe einfach nicht, wie man die Tatsachen anders beschreiben kann, und insofern muß ein Planungskonzept eben eine Systemtheorie, die ein selbstbeobachtendes System beschreibt, ein System, das beobachtet, daß es geplant wird, oder daß es Leute

"Die Planungstheorie hat immer das Problem einer Differenz von beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen, und je länger die Zeitperspektiven sind, desto dominanter werden die nichtbeabsichtigten Folgen."

gibt, die Beschreibungen des Systems anfertigen, und andere mit diesen Beschreibungen nicht einverstanden sind oder doch einverstanden sind, aber daß das innerhalb eines Systems und nicht als ein Verhältnis von außen und innen aufgefaßt werden muß.⁽⁶⁾

Anmerkungen:

⁽¹⁾ Die Unterscheidung von "Moral", "Ethik" und "Metaethik" ist in der Praktischen Philosophie, insb. in ihrer sprachanalytischen Variante, gängig. "Moral" bezeichnet das sittliche (oder: moralische) Handeln selbst (ein Handeln, das - nach Luhmann - seine moralische Qualität dadurch erhält, daß es den Anspruch auf "Achtung" erhebt), "Ethik" das (wissenschaftliche bzw. theoretische) Nachdenken über Moral und "Metaethik" das (wissenschaftliche bzw. theoretische) Nachdenken über Ethik.

⁽²⁾ Der klassische aristotelische Wahrheitsbegriff bestimmt Wahrheit als die Übereinstimmung des Verstandes mit der Wirklichkeit, des Zeichens mit dem Bezeichneten. Dagegen bestimmt der moderne tarskische Wahrheitsbegriff, der nicht nur in der sprachanalytischen Philosophie gängig ist, Wahrheit als ein Relationsverhältnis zweier Sprachebenen, der objektsprachlichen Beschreibung mit der metasprachlichen (Wahrheits)Behauptung: Der Satz "Der Schnee ist weiß" ist wahr dann und nur dann, wenn der Schnee weiß ist. Schließlich sei noch an die Konsensstheorie der Wahrheit erinnert, die z.B. von Habermas vertreten wird: wahr ist ein Satz, wenn darüber Konsens besteht, daß er wahr ist.

⁽³⁾ Das Extremalprinzip wird hier - im Sinne des sog. "Ockhamschen Rasiermessers" - als denkökonomisches Prinzip verstanden, das zu einer möglichst voraussetzungsarmen Ontologie verpflichtet. Danach ist eine Theorie einer anderen dann überlegen, wenn sie mehr mit weniger (Annahmen) erklären kann.

⁽⁴⁾ Vgl. N. Luhmann: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984, S.37.

⁽⁵⁾ Der "Essentialismus" ist eine erkenntnistheoretische Position, die - zurückgehend vor allem auf die platonische Ideenlehre - davon ausgeht, daß es hinter dem sinnlich Wahrnehmbaren, das immer "accidentiell" ist, etwas gibt, das die absolute und ewige Seinsqualität ist: das "Wesen" einer Sache bzw. das "Eigentliche" (die "Essenz"). Sie wird in der Philosophie heute nur noch selten vertreten, meist in religiösen Kontexten, z.B. im katholischen oder anthroposophischen Denken.

⁽⁶⁾ Der folgende zweite Teil des Interviews mit Niklas Luhmann über seine Moraltheorie und sein Buch "Ökologische Kommunikation" erscheint in Heft 3/1990 der "ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen).

Donald Schwarzenbart

Mantel auf ...

»Redaktionsschluß ist 25. Mai!« »Natürlich, kein Problem, ich schick ihn Dir dann rauf.« hörte ich mich sagen und dachte: »Was für eine undankbare Aufgabe!«

Auf der A 8 nach Augsburg mußte ich dann wieder an ihn denken. Ja, Ende der Woche war der 25. und ich hatte noch nicht an ihm gearbeitet. »Was für eine undankbare Aufgabe« schoß es mir durch den Kopf als meine Konzentration kurzfristig durch das plötzliche Auftauchen einer Radarfalle und den damit verbundenen Aktionen - Tacho schauen, möglichst unauffällig dafür aber umso entschiedener abbremsen, freundlich lächeln - beansprucht wurde.

Je näher der Termin kam, desto häufiger assoziierte ich »reiner Exhibitionismus« bei dem Gedanken an den hier abgedruckten Artikel. Einen Artikel über einen Verlag zu schreiben, der erst seit wenigen Wochen existiert, der als erstes Projekt eine Zeitschrift herausgibt, die auf eine immerhin 12jährige Geschichte zurückblickt, ist beim ersten Betrachten keine dankbare Aufgabe.

Die Möglichkeit, durch eine - wahrscheinlich etwas zaghafte, da erste - Darstellung aus der Anonymität herauszutreten, eine Identität und ein Profil zu entwickeln und darzustellen, war schließlich ein tröstender zweiter Gedanke. Unter diesem Licht gibt es auch durchaus was zu erzählen.

Der Gedanke konstruiert Wirklichkeit

Die Initialzündung zu der Gründung des Verlages bewirkte wahrscheinlich ein »Helgoländer«¹. Als ich zur CeBIT-Zeit

meinen Freund Arno Schöppe in Hamburg besuchte, traf ich auch zufällig ZEP-Herausgeber A. K. Tremel. Als sehr unregelmäßiger ZEP-Leser wurde ich in einem Gespräch mit den Problemen der Zeitschrift bekannt. Zu diesem Zeitpunkt überschattete ein Überlebenskampf diese Zeitschrift. Eine mögliche Überlebensstrategie wurde in der engeren Verknüp-

fung zwischen Herausgeber und Verlag gesehen.

»Wir sollten gemeinsam einen Verlag eröffnen!« sagte Arno zu dem ersten »Helgoländer« nach dem Abendessen. Bei dem den Helgoländer begleitenden Bier malten wir diesen Gedanken aus und an. Und der Gedanke konstruierte Realität. Es entstand der Verlag Schöppe & Schwarzenbart.

Als universale Organisationstalente sind



Typisches Verlegerohr



Verlegerohr hört Zeitgeflüster

wir schnell zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit gekommen, dokumentiert durch das vorliegende Heft und ein bereits erschienenes Buch (weitere sind in Planung). Das Verlagsprofil wird sich erst in der Zukunft herausbilden; der gesetzte Schwerpunkt liegt auf Pädagogik und Philosophie.

Die Zeitschrift »ZEP« verstehen wir als ein Forum für kontroverse Darstellungen - wissenschaftlicher aber auch praxisrelevanter Natur. Sie soll ein sensibles Medium für aktuelle Ereignisse sein und die Rolle eines wichtigen Informationsträgers einnehmen. Wir sind der Überzeugung, daß das Segment »Entwicklungspädagogik« in den pädagogischen und philosophischen Dimensionen nicht fehlen darf und hier die ZEP die Fachzeitschrift ist, die zum einen über die laufenden Diskussionen berichtet und zum anderen das Medium zum Austragen solcher Diskussionen darstellen kann.

Die Akzeptanz, durch die Zuschriften die uns erreichen dokumentiert, und ein ausbaufähiger Leserkreis lassen uns optimistisch in die Zukunft der ZEP sehen. Eines unserer Ziele wird sein, über die rein verlegerischen Tätigkeiten hinaus, ein offenes Ohr für inhaltliche Anregungen zu haben und durch persönliches Engagement die ZEP weiter als ein Sprachrohr der inhaltlichen Diskussion und der aktuellen Information zu etablieren.

»Eingeknipst« und eingegipst

Noch bevor das Fußballweltmeisterschaftspublikum sein erstes Tor gesehen hat, riß unserem neuen Fotograf, Achim Heinrichs, in einem im privaten gehaltenen »Vorspiel«, die Achillessehne. Den Ball vor Augen (und vor dem Fuß) wollte er - aus wohl taktischen Gründen - ruckartig die Richtung ändern. Die Sehne hielt dem Hebel der Verdrehung nicht stand - sechs Wochen Gips sind nach der Operation Teil der Therapie. Von dieser Stelle aus »Gute Genesung und Danke für die ersten Fotos«, die für dieses Heft, trotz der Beeinträchtigung der Bewegungsabläufe, zustande kamen.

Platz - plätzen Raum - raumen!

Bremsend war die unerwartet bald notwendig gewordene Veränderung der erst neu angelegten Administration und Organisation des Verlages. Die starke Nachfrage der Verlagsdienste und der bei einem Verlag dadurch notwendig werdende



Die Verleger im Garten der Verlagsniederlassung bei der Besprechung ihres ersten ZEP-Heftes (v.l. A.Schöppe; D.Schwarzenbart).....

Platz- bzw. Raumbedarf hat die Ausweitung der Lager- und Produktionsstätten und -flächen notwendig gemacht. Ein erklärtes Ziel war »die Eliminierung überflüssiger sensomotorischer Handlungsanteile, um eine zunehmende Ökonomisierung der Verpackungs- und Versandvorgänge des Verlagswesens« zu erreichen.

Die ZEP als »frische« Zeitschrift lagern wir nicht ein, empfehlen Sie ein Abo deshalb allen, die sie interessieren könnte. Organisatorisch sind wir auf eine Steigerung der Abonnentenzahl vorbereitet. Der Zugewinn neuer Abonnenten würde sich positiv auf die Seitenzahl der Zeitschrift auswirken, was mehr Diskussion und mehr Information von Ihnen und an Sie bedeutet.

Als unproblematisch hat sich bisher die Nord-Süd-Achse des Verlags (Tübingen-Hamburg) erwiesen. Die Wahl dieser Orte für den Verlag ist dabei rein zufällig und funktional. Natürlich bietet Tübingen als Verlagsort ein Ambiente, das zu ökonomischer Bescheidenheit und ökologischer Verantwortung aufruft. Hamburg als größte Verlagsstadt der Bundesrepublik bietet die günstigsten Produktionsmöglichkeiten. Die Zukunft wird zeigen wie effektiv dieser Spannungsbogen ist.

Wir wünschen uns Ihr Interesse!

VERLAG
SCHÖPPE &
SCHWARZENBART

(Def. »Helgoländer«) »Blau wie das Määrr, grrrñ wie das Lant, weiß wie die Kant - daß sind die Farben von Helgolant« - oder so.



..... der Anfang ist getan, jetzt gilt es, einen soliden finanziellen Unterbau zu erarbeiten

Rezension

Jürgen Oelkers:

Reformpädagogik

Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa Verlag 1989, 248 Seiten, ISBN 3-7799-0344-X, DM 34,80

Einleitend wendet sich der Autor, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern, bei seiner Beschreibung der Reformpädagogik als Epoche gegen die Kanonisierung und Phaseneinteilung der bereits klassischen Studien von Herman Nohl und Wilhelm Flitner / Gerhard Kuderitzki mit der Begründung der problematischen Harmonisierung und Integration einer insgesamt eher heterogenen Phase der Pädagogikgeschichte. Stattdessen vermeidet Oelkers die Definition der Reformpädagogik als Epoche und fragt im zweiten Kapitel nach der Reformpädagogik vor der "Reformpädagogik" im 19. Jahrhundert, nach ihren Theoremen und Motiven. Im Schwerpunkt der Studie geht es jedoch um den Theoriegehalt reformpädagogischer Konzepte im Sinne einer "Schulreform" und "Gesellschaftsreform". Oelkers problematisiert diese scheinbar so geschlossene Epoche der Pädagogik und bietet einen neuen Zugang zur Betrachtung. Wenn seine Studie im Untertitel eine "kritische Dogmengeschichte" verspricht, dann wendet er sich auch gegen die seit 1945

gepflegte Rezeption insgesamt und bietet eine schlüssige Alternative. Er versucht nicht nur eine Neudefinition, sondern auch die Fruchtbarmachung für eine gegenwärtige weiterführende Diskussion.

Das Buch ruft zu einer Objektivierung auf, um diesen "Steinbruch der Ideen" von einem belastenden Mythos zu befreien. In

diesem Sinne wird die These vertreten, daß es problematisch erscheint, Nietzsche, Lagarde oder Langbehn als den personifizierten Ursprung der Reformpädagogik zu betrachten: "So ist die Kulturkritik, stilisiert zur entscheidenden Einflußquelle der deutschen Reformpädagogik, eine Fiktion, wenngleich nicht gelehnet werden soll, daß die damit verbundenen Diskussionen kritische Einstellungen verstärkt und geprägt haben" (S. 57).

Dem Leser bietet sich das Bild eines insgesamt brauchbaren Versuchs der Wiederaneignung einer reformpädagogischen Rezeptionsdiskussion wie sie sich seit einiger Zeit wieder ankündigt. Oelkers bricht mit bereits standardisierten Formeln und Interpretationen und bietet Impulse für ein Weiterdenken.

Ulrich Klemm

Rezension

Arnold Köpcke-Duttler (Hg.):

Buber, Gandhi, Tagore

Aufforderung zu einem Weltgespräch. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1989, 222 Seiten, ISBN 3-88939-148-6, DM 32,-

Der Herausgeber und dominierende Autor des Sammelbandes, Arnold Köpcke-Duttler, versucht einen philosophisch-politischen Dialog zwischen Buber, Gandhi und Tagore. Es geht dabei jedoch weniger um einen Vergleich oder um eine wissenschaftstheoretische Analyse. Der Band zielt vielmehr auf ein "interkulturelles und ökumenisches Gespräch" ab mit der Absicht, "Brücken zwischen den verschiedenen Kulturen (zu) schlagen und für eine Verringerung weltweiter Gewalt ein(zu)treten" (Klappentext). Dieser Anspruch kann jedoch nicht immer erfüllt werden, wenn man eine konsequente Diskussionslinie in diesem Buch erwartet. So fehlt den Beiträgen der Mitautoren mitunter Homogenität und ein Bezug zueinander. Der umfangreichste und sehr gute Beitrag von Christian Bartolf mit knapp 100 Seiten Umfang zum Dialog zwischen Buber und Gandhi entstand ursprünglich als Diplomarbeit. Eine etwas ungewöhnliche Form hat der Beitrag von Fletcher Ranney DuBois über Bubers und Tagores gesellschaftliche Utopie, der lediglich in einer

DRITTE WELT

Monatsmagazin für internationale Politik, Wirtschaft und Kultur

Nr. 6/Juni 1990

Südafrika

Beginn des Dialogs

Erstes Treffen ANC-Pretoria ■ Interview mit Albie Sachs (ANC) ■ De Klerk auf Europa-Tournee

Naher Osten: Rüstungswettlauf bei A- und C-Waffen ■ Sozialismus:

Moskaus Südafrika-Politik ■

Außerdem: Sri Lanka, Nicaragua, Frauen in Kolumbien

4,50 DM; Jahresabo: 42,50 DM

Coupon bitte einreichen an DRITTE WELT, Inhaber, Postfach 102645, 2000 Hamburg 1
 Ich möchte ein Probeabo (3 Hefte für 10 DM, gegen Vorkasse, Schein oder Scheck)

Vorname, Name _____
 Straße _____
 PLZ, Ort _____

Datum, Unterschrift _____
 Vertrauensgarantie: Ich weiß, daß ich die Bestellung innerhalb einer Woche bei Inhaber, Weberstr. 25, 2000 Hamburg 1 widerrufen kann und bestellige dies durch meine 2. Unterschrift. Zur Risikovermeidung genügt die zeitliche Absicherung des Widerrufs.

Datum, Unterschrift _____



englischen Fassung vorliegt.

Ebenfalls aus der Reihe fallen, in formaler Hinsicht, die deutschen Erstübersetzungen von "Gedichte für Kinder" von Tagore in der Übersetzung von Martin Kämpchen; sie haben den Charakter eines Anhangs, der jedoch sehr treffend den Kreis des beabsichtigten "Weltgesprächs" schließt. So präsentiert sich dem Leser ein Band, der

sich auf vielfältige inhaltliche und formale Weise dem Thema nähert, das weitere Gespräch sucht und eine echte Bereicherung auf dem Publikationsmarkt ist. Die Textsammlung bietet Facetten einer interkulturellen Diskussion über Frieden und Gewaltfreiheit; es geht um die philosophische Verständigung und um die von Köpcke-Duttler gestellten Fragen: "Ist Gewalt überwindbar?" (S.30-37) und "Friede nach

Auschwitz?" (S. 132-146).

Unter dem Strich steht ein Buch, das Muße erfordert und für alle jene ein großer Gewinn ist, die der "Aufforderung zu einem Weltgespräch" nachkommen wollen.

Ulrich Klemm

Rezension

Ludwig Liegle / Franz-Michael Konrad (Hg.):

Reformpädagogik in Palestina

Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer "neuen" Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948). Frankfurt: dipa Verlag 1989, 249 Seiten, ISBN 3-7638-0809-4

Der Sammelband handelt von einem Aspekt internationaler Reformpädagogik, der in der diesbezüglichen Diskussion und Literatur nach 1945 bislang nur wenig Resonanz erfuhr. Obwohl als Quellenband angelegt, ist er derart ausführlich kommentiert, daß er in der Tat weit mehr bieten kann, als man es von pädagogischen Quellenbänden gewohnt ist. Die sorgfältige Edition verdichtet das Bild einer Tradition, die bislang als ein "vergessener Aspekt" der Reformpädagogik bezeichnet werden kann. Liegle und Konrad kommt der Verdienst zu, diese Lücke geschlossen zu haben, bzw. Impulse für eine Weiterbeschäftigung gelegt zu haben. Ihr Band steht am Anfang einer nachzuholenden Diskussion, die, obwohl nur marginal in Deutschland verwurzelt, doch deutliche Spuren dort hinterlassen hat. Die Texte dokumentieren eine Traditionslinie der reformpädagogischen Epoche, die einen besonderen Charakter erhält. Aufgezeigt werden jene pädagogischen Versuche und Modelle im jüdischen Gemeinwesen vor der Staatsgründung 1948. Anders wie etwa in Deutschland, wo die Reformpädagogik oftmals in einer abgelegenen ländlichen Idylle angesiedelt war oder zum Experimentierfeld des aufgeklärten Bürgertums wurde, ging es in Palestina um den Aufbau einer neuen Staatsgemeinschaft und einer damit einhergehenden neuen Form von

Bildung und Erziehung, die sich an den spezifischen Bedingungen dieses Vorkriegs orientierte sowie in der jüdischen

Kulturtradition verhaftet sein sollte. Damit bekommt diese Reformpädagogik einen eindeutig existentiellen Charakter bzw. Lebensbezug und ist stark verwurzelt in dem Anliegen, mit Bildung und Erziehung eine neue Gesellschaft aufzubauen. Diese Erziehungsmodelle werden von den Herausgebern als Synthese von Zionismus, jüdische Tradition und europäisch-amerikanischer Reformpädagogik definiert (S.78) und sind eingebunden in die "nationale Renaissance des jüdischen Volkes" (S.78). Den jüdischen Reformpädagogen ging es nicht nur um den Protest gegen die alte, sondern vor allem um die Beteiligung an der neuen jüdischen Gesellschaftsordnung.

Ulrich Klemm

EU

Ethik und Unterricht
Fachzeitschrift für Ethiklehrer

ISSN 0936-7772, 1. Jg. 1990

Schwerpunkthemen:

- Heft 0: **Wissenschaft und Verantwortung**
u.a.: Gespräch mit H.Jonas; "Prinzip Verantwortung";
- Heft 1/2: **Wissenschaft und Verantwortung**
u.a. A.K.Treml: Jonas's Ethik der Verantwortung; Briefwechsel: E.Bloch mit A.Metzger; Einfluß von Wissenschaft; DDR; Religionslehrer;
- Heft 3: **Pluralismus und ethischer Grundkonsens**
u.a. N.Luhmann: Gesellschaftliche Moral und ethische Reflexion; Interview mit Luhmann;
- Heft 4: **Recht und Gerechtigkeit**
u.a. Baurmann: Rechtfertigung staatlichen Strafens;

Sonderheft 1990: Zur Diskussion um die Ethik Peter Singers

In jedem Heft ausführliche Unterrichtsentwürfe zum Schwerpunkthema

Abonnement: DM 30,-; Einzelheft: DM 8,50 (incl. Porto); zu beziehen bei: W.Schaufler, Rüsselsheimer Str. 103, 6990 Bad Mergentheim, Kreissparkasse Bad Mergentheim Kontonr.: 43 64 47, BLZ: 623 510 60 (11).

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

Und noch einmal: Rückblick und Aus- blick

In diesem Jahr ist allenthalben die Besinnung auf die Geschichte der entwicklungspädagogischen Bildungs-"Tradition" angesagt. So hatte auch der Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik ABP der Arbeitsgemeinschaft kirchlicher Entwicklungsdienst im Februar 90 zu einer vielbeachteten Tagung unter dem Titel "Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Publizistik - Bilanz und Perspektiven" in die Ev. Akademie Mülheim/Ruhr eingeladen. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen dabei Anfragen an das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung, so z.B.

- Müßte über den klassischen Dritte-Welt-Bezug hinaus das Kriterium des "Entwicklungsbezugs" der Entwicklungspädagogik im Horizont der Einen Welt neu formuliert werden?
- Inwieweit können Lobby-Aktivitäten, die auf direkte Einflußnahme politischer Entscheidungsprozesse zielen, als integraler Bestandteil von Bildungsaktivitäten begriffen (und gefördert) werden?
- Ist das bisherige Ausmaß der Förderung entwicklungspolitischer Studienreisen noch angemessen, wenn man die wachsenden Zweifel an der These vom "Reisen als Lernerfahrung" in Betracht zieht?

Die Tagung empfahl dem ABP, eine umfangreiche Evaluation der vergangenen zwanzig Jahre entwicklungsbezogener Bildungs- und Förderpraxis des ABP unter Beteiligung ökumenischer Partner in die Wege zu leiten. Protokolle der Plenar- und Arbeitsgruppendifkussionen, sowie die Referate von Marianne Gronemeyer, Jean-Felix Belinga-Belinga und Klaus Seitz können beim ABP, Haßmannstraße 16, 7000 Stuttgart 1 angefordert werden. ks

Neue Innerlichkeit und Dritte Welt

In der Reihe "Dritte Welt im Unterricht der Sekundarstufe II" bietet das Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung Stuttgart vom 9.-11. November 90 eine Lehrerfortbildungstagung an, die von Ihrer Themenstellung her gewiß nicht nur für LehrerInnen interessant ist: "Rückzug ins Private oder Aufbruch zur Einen Welt" lautet der Arbeitstitel dieser Tagung, die der neuen entwicklungspädagogischen Herausforderung angesichts der Nabelschau Europas zum einen, der "Neuen Innerlichkeit" zum anderen nachspüren möchte.

Information und Anmeldung: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung, Gerokstraße 17, 7000 Stuttgart 1. ks

Schule für Eine Welt

Bereits vor acht Jahren wurde in der Schweiz das "Forum Schule für eine Welt" gegründet. Das Forum hat sich zum Ziel gesetzt, bei Kindern und Jugendlichen in der Schweiz eine globale Sichtweise zu entwickeln und ihre Verantwortung allen Mitmenschen gegenüber zu fördern.

Beim Sekretariat des Forums, Buskirchstraße 106, CH-8645 Jona können die Statuten (gratis) sowie ein Katalog "Lernziele für eine Welt" (SFr. 18.--) angefordert werden. ks

Bundesweiter Bil- dungskongreß zum Nord-Süd-Konflikt

Unter dem Thema "Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft" veranstaltet vom 29. Sept. bis 1. Okt. 1990 in den Räumen der Universität zu Köln der "World University Service" (WUS) in Zusammenarbeit mit der "Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung" (DSE) und mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und der Wirtschafts- und Kultusministerien der Bundesländer einen bundesweiten Bildungskongreß für Lehrerinnen und Lehrer.

Im Rahmen dieses Kongresses werden 500 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen erwartet, um Anregungen für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zu gewinnen und stärker in den Schulalltag einbeziehen zu können. Neben den Plenarveranstaltungen soll es ca. 10 thematische Arbeitsgruppen geben. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen (vom Kindergartenbereich bis zur Sekundarstufe II und der Lehrerfortbildung) und aller Fächer können ihre Teilnahme an der Veranstaltung beantragen. Sie werden an den betreffenden Tagen vom Unterricht befreit; Fahrt- und Aufenthaltskosten können über den WUS abgerechnet werden.

Informations- und Bewerbungsunterlagen können schriftlich angefordert werden bei: Horlemann Publizistik, Lohfelder Str. 14, D-5340 Bad Honnef. akt

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

Geschichte der entwicklungs- politischen Bildung

Anlässlich seines dreißigjährigen Bestehens hat das protestantische Hilfswerk "Brot für die Welt" zwei Arbeitspapiere vorgelegt, die sich einem eingehenden Rückblick auf die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes widmen. Unter dem Titel "Denkanstöße - 30 Jahre Brot für die Welt" beleuchtet ein reich illustriertes, 66-seitiges Materialheft anhand historischer Dokumente Stationen ökumenischen Lernens von 1960 bis 1990. Wichtige weltpolitische Daten aus den vergangenen drei Entwicklungsdekaden werden auf beigelegten großformatigen Plakaten in Erinnerung gerufen. Das Arbeitspapier "Entwicklungspolitische Bildungsarbeit - Bilanz und Perspektiven" (32 Seiten) rekapituliert in Beiträgen von Volker Kasch und Klaus Seitz die Anfangsjahre der entwicklungspolitischen Bildung und gibt einen Überblick über die wichtigsten entwicklungspädagogischen Konzepte.

Bestellungen an: Zentraler Vertrieb des Diakonischen Werkes/Brot für die Welt, Karlsruher Straße 11, 7022 Leinfelden-Echterdingen. ks

Nichts schlimmer, als ein Versager, der als Versager völlig versagt.

Kultur auf dem Lande

Ein Beitrag zur eigenständigen Regionalentwicklung!

Tagung am Montag, 19. November 1990 im Pflegehofsaal in Langenau (bei Ulm), veranstaltet von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg und der Ulmer Volkshochschule mit Vorträgen von Prof. Dr. Hermann Bausinger (Tübingen), Frau Dr. Köhle-Hezinger (Tübingen), Albert Herrenknecht (Boxberg).

Auf dieser Tagung soll am aktuellen und brisanten Beispiel der ländlichen Kultur eine Standortbestimmung für Baden-Württemberg versucht werden, Perspektiven für die 90er Jahre zu entwerfen. Im Mittelpunkt stehen dabei Möglichkeiten einer eigenständigen Regionalentwicklung, d.h. die Aktivierung "endogener Potentiale" bei der Suche nach neuen Strategien zur Gesundung der "Lebenswelt Provinz".

Anmeldung und Programm zur Tagung bei: Landeszentrale für Politische Bildung, Baden-Württemberg, Staffenbergstraße 38, 7000 Stuttgart 1; oder: Ulmer Volkshochschule, Kornhausplatz 5, 7900 Ulm

Kindheit

An jedem Abend hat man uns zum Milchholen geschickt. Fast nie haben wir uns getraut, deswegen zu murren. An den Ecken standen die Jungen bei ihren Motorrädern und warteten, eine Zigarette in der Hand, aufs Älterwerden. Hinterm Backhaus, wo die Eltern sie nicht sehen konnten, haben sich unsere Schwestern einen schwarzen Lidschatten gezogen. Die bösen Stimmen aus den Wirtschaften, die von Kriegsgefangenschaften erzählten, ließen uns schneller laufen. Einmal, da haben wir der wehenden Gestalt des Pfarrers nachgesehen, den man zu einem Tödkranken gerufen hatte, wegen der letzten Ölung. Und einmal, da hat der Nachbar über unser Haar gestrichen und mit seinem Finger für immer unseren Mund verschlossen, bevor er auf die Nacht zugetorkelt ist.

Walle Sayer

who is who?

Der Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt in Baden-Württemberg legt unter dem Titel "Who is who?" einen aktuellen Leitfaden für Informationen zur Zweidrittelwelt im Schulunterricht in Baden-Württemberg vor. Auf 43 Seiten sind darin alle Initiativen und Organisationen aufgeführt, die im entwicklungspädagogischen Bereich arbeiten oder Materialien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit zur Verfügung stellen. Da viele der aufgeführten Adressen auch überregionale Serviceleistungen anbieten, ist der Leitfaden sicher auch für den ganzen deutschsprachigen Raum hilfreich. Für baden-württembergische Lehrer aber ein Muß. Bezug kostenlos über: Zentrum für entwicklungspolitische Bildung, Gerokstraße 17, 7000 Stuttgart 1.

Auch für die Stadt Frankfurt wurde soeben ein "who is who" der Solidaritätsbewegung vor Ort veröffentlicht: "who is who? - Dritte Welt in Frankfurt, hrsg. vom Dritte Welt Haus Frankfurt e.V., 133 Seiten (Dritte Welt Haus, Friesengasse 13, 6000 Frankfurt/M. 90 akt,ks

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

GATT-Öffentlichkeitskampagne

Im Zentrum der agrar- und entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit stehen in diesem Jahr die Weltwirtschaftsverhandlungen im Rahmen der GATT-Uruguay-Runde. Dort werden aller Voraussicht nach auch entscheidende Weichen für die Zukunft der Landwirtschaft und der Welternährung gestellt. Als Höhepunkt der europaweiten GATT-Öffentlichkeitskampagne sind Aktivitäten parallel zu der GATT-Minister-Abschlusskonferenz im Dezember in Brüssel geplant. Für die Bildungsarbeit liegen eine Reihe von didaktisch aufbereiteten Arbeitsmaterialien vor:

- "Handlungsfreiheit statt Freihandel. Informations- und Materialmappe zu den GATT-Agrarverhandlungen", 133 Seiten, Bezug über die BUKO-Agrarkoordination, Nernstweg 32 - 34, 2000 Hamburg 50
- Klaus Seitz/Michael Windfuhr: "Landwirtschaft und Welthandelsordnung. Handbuch zu den Agrarverhandlungen der Uruguay-Runde im GATT". Verlag Dienste in Übersee, Hamburg 1990
- Eine Tonbildreihe "Landwirtschaft und Welthandel" kann beim Evangelischen Bauernwerk, 7112 Waldenburg-Hehebuch, entliehen werden.

Nähere Informationen zu den Themen und Initiativen der GATT-Kampagne sind bei der BUKO-Agrarkoordination (Adresse siehe oben) erhältlich. Die Trägerorganisationen der bundesdeutschen GATT-Kampagne haben ihren Forderungsrahmen in einem "Hamburger Manifest" (Oktober 1989) niedergelegt, das ebenfalls über die BUKO-Agrarkoordination bezogen werden kann. ks

Geruchs-Bildung

Der Arbeitskreis Dritte Welt Kamp-Lintfort e. V. hat für die entwicklungspolitische Jugend- und Erwachsenenbildung ein "Lernmodell Gewürze" erarbeitet. Ein Koffer, der zum Preis von DM 195.- bezogen werden kann, enthält Gewürze zum Anfassen, Riechen und Kochen, Geräte zur Bearbeitung der Gewürze, Plakate und Informationsmaterialien über den Gewürzanbau in der Dritten Welt und über die weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Gewürzhandels.

Auskünfte: Arbeitskreis Dritte Welt Kamp-Lintfort, Rolf Beek, Ferdinantenstraße 16, 4132 Kamp-Lintfort. ks

Pädagoge: "Die Leute haben es nicht leicht mit Dir, Du bist in einer extremen Trotzphase,"
 Jugendlischer: "...ist mir egal".
 Pädagoge: "...alles an Dir ist Auflehnung und Bockigkeit."
 Jugendlischer: "Und was soll ich machen?"
 Pädagoge: "Reiß Dich zusammen, lehne Dich dagegen auf!"

Welt-Bilder

Zum zehnten Fernsehworkshop "Entwicklungspolitik" (März 1990) erschien der Band "Die Entwickler. Der Blick der Medien auf die Dritte Welt" mit medienpädagogischen Beiträgen und grundsätzlichen Reflexionen über den medialen Zugriff auf die Dritte Welt (von Jean Claude Diallo, Peter Heller u.v.a.).

Bezug: Trickster Verlag, Schmied-Kochel-Straße 6, 8000 München 70. ks

Spenden für die entwicklungspolitische Bildung in der DDR

Der ökumenische INKOTA-Arbeitskreis (Information - Koordination - Tagungen, zu Problemen der Zwei-Drittel-Welt) ist seit einigen Jahren der wichtigste Träger entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in der DDR. Im April dieses Jahres wurde er zum republikweiten INKOTA-Netzwerk umstrukturiert. Die Inkota steht nun vor zunehmenden finanziellen Schwierigkeiten, da im Zuge der Währungsumstellung mit einem Spendenausfall von 80% gerechnet werden muß. Daher wurde beim Weltfriedensdienst, Hedemannstraße 14, 1000 Berlin 61 eine Kostenstelle für die INKOTA eingerichtet: Bank für Gemeinwirtschaft Berlin, Konto 1600194500, BLZ 10010111, auf die um Spenden für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in der DDR gebeten wird.

Der Informationsbrief der INKOTA "INKOTA-Brief" kann über folgende Adresse bezogen werden: INKOTA, Hans-Joachim Döring, Georgenkirchstraße 70, 1017 Berlin. ks

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

Stadt-Land-Dialog

Die Bewahrung der Schöpfung, die Stärkung des ländlichen Raumes und die Erhaltung der bäuerlichen Landwirtschaft setzen die Solidarität von Stadt und Land voraus. Daher hat das Evangelische Bauernwerk in Württemberg e.V. eine Initiative unter dem Titel "Stadt-Land-Partnerschaft" angeregt. Die Stadt-Land-Partnerschaft möchte den Dialog und die Begegnung zwischen Stadt und Land, zwischen Erzeugern und Verbrauchern fördern und sich für die Verwirklichung der notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine schöpfungsbewahrende und sozialverträgliche Landwirtschaft einsetzen.

Informationen: Ev. Bauernwerk, 7112 Waldenburg-Hohebuch. ks

Jugendarbeit im Dorf

Anlässlich des fünfundsiebzigjährigen Bestehens des Bundes der Landjugend in Württemberg-Hohenzollern haben Josef Bühler und Anita Knöpfler einen Jubiläumsband "Jugendarbeit im Dorf" zusammengestellt, der in Zeitdokumenten eine Situationsanalyse der Landjugendarbeit bietet.

Bezug: Bund der Landjugend, Postfach 1360, 7967 Bad Waldsee. ks

Explizit: Fächerübergreifender Unterricht

Als Fortsetzung und Weiterentwicklung der einst von der Gesellschaft für entwicklungspolitische Bildung herausgegebenen "Loseblattsammlung" gibt nun der Horlemann-Verlag eine neue praxisbezogene Unterrichtsreihe heraus: "explizit - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit". Als erste Nummer ("Heft 22") erschienen unter dem Titel "global denken - lokal handeln" Vorschläge für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte zum Lernfeld Dritte Welt/Entwicklungspolitik (unter besonderer Berücksichtigung der baden-württembergischen Lehrpläne). Darüberhinaus sind Unterrichtshilfen zu Ferntourismus, Fast Food und 500 Jahre "Entdeckung" Lateinamerikas erschienen (Besprechung folgt).

Bezug: Horlemann Verlag, Lohfelder Straße 14, 5340 Bad Honnef. ks

Kostenlose Kleinanzeigen in der ZEP!

Künftig wollen wir, sofern es eine Nachfrage gibt, in der ZEP auch Raum für Kleinanzeigen geben, die als nichtkommerzielle Anzeigen natürlich kostenlos sind. Als Beispiele für mögliche Texte hier ein paar Kostproben:

Entwicklungspädagogin sucht Entwicklungspädagogen zwecks gemeinsamer Entwicklung. Chiffre: Entwicklungspädagogik.

Lamborghini Jubiläumsmodell
rot/schw., Neuwagen, deutsch. Brief,
DM 570 000.- (MwSt. ausweisbar).
Fa. Exoticar, ab Montag
Tel.

Kontaktanzeige eines Wochenblattes:

Laß mich dein Liebhaber sein. Bin 175 groß und 33J. Bbin zwar Stotterer, aaaber wwww sssolls. Pppost an: E.Koch, Am Schönwald 110, 8000 München.

In einer alten Scheune

Dieser Pflug. Von den durchreisenden Antiquitätenhändlern übersehen. Noch von keinem Heimatmuseum aufgekauft. Niemand, der ihn weitervererbt bekäme. In der hintersten Ecke, an das faulende Holz angelehnt. Mit löchrigen Säcken zugedeckt, die von Mäusen angefressen sind. Rostend blättert dort die Zeit an ihm ab. Relikte einer fremd gewordenen Zeit. Stummer Zeuge des Hungers und der Entbehrung. Angeschirrt gewesen an magere Kühe. Und in der Furche gehalten von einer schwangeren Bäuerin, deren Mann Briefe heimschickte von irgendeiner Front. Stumpf ist er geworden, ganz allmählich, durch die vielen Steine, an denen er sich abwetzte.

Walle Sayer

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

ZEP-Treffen 1990

Unser diesjähriges ZEP-Treffen findet - wie schon angekündigt - am 27. und 28. (auf Wunsch bis 29.) September statt. Beginn: Freitag 18 Uhr; voraussichtliches Ende: Samstag 18 Uhr. Ort: Gasthof und Pension zum Adler, 7727 Hayingen-Anhausen. PKW-Mitfahrgelegenheiten ab Reutlingen Hbf nach Absprache. Fahrtkosten werden (aller Voraussicht nach) erstattet. Eingeladen sind wie immer alle Leser, Autoren und Redakteure. Inhaltlich geht es vor allem die konzeptionelle Weichenstellung und um die inhaltliche und personelle Planungen für das Jahr 1991. Anmeldungen (mit Angabe: Einzel-, Doppel- oder Mehrbettzimmer) bitte bis zum 1. August an: Alfred K. Tremel, 2055 Dasingendorf, Pappelalle 19 (bitte angeben, ob Einzelzimmer oder Mehrfachzimmer gewünscht und wie lange man das Zimmer wünscht: entweder 28. bis 29. oder 28. bis 30.9.90).

akt

Selbstorganisation

Einen Erfahrungsaustausch mit exponierten Persönlichkeiten des Forschungsgebietes "Synergetik" bietet die von der Universität Bamberg veranstaltete "Herbstakademie" (1.-5.Okt.1990) an. Unter dem Veranstaltungstitel: "Selbstorganisation und Klinische Psychologie; Empirische Zugänge zu einer psychologischen Synergetik" wurden u.v.a. Hermann Haken, Otto Rössler, Gerhard Roth, Helm Stierlin, Dirk Revenstorf und Hellmut Wilke gewonnen, um den neuesten Wissensstand ihrer Forschungs-Disziplin zur Diskussion zu stellen. Der Kanon von Gesprächsbeiträgen verspricht einen fächerübergreifenden Überblick über die geläufigen Forschungsbemühungen zu den Problemen, wie aus Chaos Ordnung entsteht. Spannend verspricht das Zusammentreffen naturwissenschaftlicher Vertreter der Synergetik mit solchen aus den Geisteswissenschaften zu werden. Die Anregungen für die Bereiche "gesellschaftliche Entwicklung" und "interkulturelle Zusammenarbeit" werden sicherlich vielfältig sein, da nicht zuletzt die Möglichkeiten empirischer Zugänge zu Ordnungsphänomenen psychischer und sozialer Systeme zur Sprache kommen werden.

Nähere Informationen bei: Dr.Günter Schiepek, Lehrstuhl für klinische Psychologie, Universität Bamberg, Markusplatz 3, 8600 Bamberg.

as

EPK wird 20

Herzlichen Glückwunsch: die "Entwicklungspolitische Korrespondenz" EPK feiert ihren 20sten Geburtstag. Aus diesem Anlaß gab es ein Jubiläums-Seminar mit Rückblick auf zwei Jahrzehnte entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik vom 8.-10. Juni in Hamburg.

ks

Ländliche Kultur- und Bildungsarbeit

An der Universität Oldenburg startet ein dreijähriges Modellprojekt "Regionale Kulturarbeit und kulturelle Bildung - Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungs- und Kooperationsmodellen zur Förderung der ländlichen Kulturarbeit".

Kontakt: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Oldenburg, Postfach 2305, 2900 Oldenburg. ks

AV-Medienempfehlungen

Unter dem Titel "Für Eine Welt ..." hat das Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung (ZEB) Stuttgart AV-Medienempfehlungen zu den Bildungsplänen Baden-Württembergs herausgegeben. Die kleine Broschüre ist für den schulischen Gebrauch, insb. für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Gemeinschaftskunde gedacht und in drei Teile gegliedert: 1. Übersicht der Medien nach Schulstufen, Schulstufen und Unterrichtseinheiten, 2. Besprechungen der Medien in alphabetischer Reihenfolge mit Angabe der Bezugsquellen, 3. Anschriften der Verleiherstellen. Erhältlich über das ZEB, Gerokstr. 17, 7 Stuttgart 1.

akt

Ansichtskarten

Sie mustern einen, wenn man sich erkundigt, warum die Gegend, wo zu anfang des Jahrhunderts ein Sumpf trockengelegt wurde, noch immer Teufelsried heißt. Und weshalb der Pilz, der an alten Holunderstämmen wächst, Judasohr benannt ist. Werden mißtraulich, wenn man nach dem ehemaligen Standort der Synagoge fragt, die in der Reichskristallnacht abgebrannt ist. Zucken mit den Schultern, wenn man wissen möchte, warum der Galgenberg Galgenberg und die Hungergasse Hungergasse heißt.

Walle Sayer

**Bestellen Sie jetzt noch
den 13. Jahrgang**

Bitte
frankieren

Antwort

**Verlag
Schöppe &
Schwarzenbart**

Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

Bitte
frankieren

Antwort

**Verlag
Schöppe &
Schwarzenbart**

Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

Bitte
frankieren

Antwort

**Verlag
Schöppe &
Schwarzenbart**

Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

Bestellkarte

ZEP

Sozialer Wandel als Herausforderung für Pädagogik und Philosophie

Abonnement

Bitte senden Sie mir ein Jahres-Abonnement der Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik beginnend mit Heft 1/1990 zum Preis von 24.- DM (zuzüglich Versandkosten) an folgende Adresse:

Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen
Name:

Vorname:

Institution:

Straße:

Postleitzahl:

Ort:

Unterschrift:

Mir ist bekannt, daß ich das Abonnement spätestens 8 Wochen vor Ablauf des Kalenderjahres (1.Nov.) kündigen kann. Andernfalles verlängert sich das Abonnement automatisch um ein weiteres Jahr.

Bestellkarte

ZEP

Geschenk - Abonnement

Bitte senden Sie folgender Person/Institution ein Jahres-Abonnement der Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik beginnend mit Heft 1/1990 zum Preis von 24.- DM (zzgl. Versandkosten).
Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen

Name:

Vorname:

Institution:

Straße:

Postleitzahl:

Ort:

Ich übernehme die Kosten für dieses Geschenkabonnement. Bitte senden Sie mir die Rechnung an folgende Adresse:

Name:

Vorname:

Institution:

Straße:

Postleitzahl:

Ort:

Unterschrift:

Mir ist bekannt, daß ich das Abonnement spätestens 8 Wochen vor Ablauf des Kalenderjahres (1.Nov.) kündigen kann. Andernfalles verlängert sich das Abonnement automatisch um ein weiteres Jahr.

Bestellkarte

ZEP

Nachbestellung

Ich möchte gerne folgende Hefte nachbestellen zum Preis von 7.- DM pro Heft (zuzügl. Versandkosten)

Heft.Nr:

Stückzahl:

Heft.Nr:

Stückzahl:

Heft.Nr:

Stückzahl:

Heft.Nr:

Stückzahl:

Heft.Nr:

Stückzahl:

Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen
Name:

Vorname:

Institution:

Straße:

Postleitzahl:

Ort:

Unterschrift:

Noch lieferbare ZEP-Hefte:

- (1) 1/82: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?
- (2) 4/82: Ethik der Technik
- (3) 1/83: Pädagogik für einen anderen Fortschritt
- (4) 1/84: Erziehung und Zukunft
- (5) 2/84: Zurichtung für die dritte industrielle Revolution?
- (6) 3/84: Lernen von fremden Kulturen - Ethnopädagogik
- (7) 4/84: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik
- (8) 1/2 85: Biographisches Lernen
- (9) 3/85: Sport
- (10) 4/85: Ethik/Ethikunterricht
- (11) 1/86: Die neue Weltanschauung: Autopoiesis
- (12) 2/86: Dritte-Welt-Pädagogik
- (13) 3/86: Ethnopädagogik
- (14) 4/86: Natur und Pädagogik
- (15) 1/87: Rudolf Steiner-Pädagogik in der Diskussion
- (16) 2/87: Libertäre Pädagogik
- (17) 3/87: Aktionsorientiertes Lernen
- (18) 4/87: Ökumenisches Lernen
- (19) 1/88: Lernbereich Dritte Welt: Widerstände und Chancen
- (20) 2/88: Waldorfpädagogik
- (21) 3/88: Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik
- (22) 4/88: Entwicklungspädagogik international
- (23) 1/89: Entwicklungsbezogene Bildung
- (24) 2/89: Schule der Zukunft - Zukunft der Schule
- (25) 3/89: Interkulturelles Lernen
- (26) 4/89: Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II
- (27) 1/90: Erkenntnis

ZEITSCHRIFT FÜR
ENTWICKLUNGS-
PÄDAGOGIK