Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 14. Jahrgang. März 1991. Heft 1. ISSN 0175-0488 D. Preis: 7,- DM.

ZEP

Jugend und sozialer Wandel

Aus dem Inhalt

Golf-Krieg:
Wozu ist Betroffenheit gut?

Jugend:
Wer verändert die Welt

Jugend:
Wo bleibt die Kirche?

Europa:
Eine neue Lobby für die Jugend?

Ostdeutschland:
Ernüchterung!

Waldorfpädagogik:
Betrug an den Eltern?

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

ein Kennzeichen sozialen Wandels scheint es zu sein, daß er Individuen überrascht, Planungen zunichte macht, Machthaber irritiert, Philosophen aber, Soziologen oder Pädagogen mit neuer Arbeit versorgt.

Als wir dieses Heft planten, waren weder die Ereignisse in der Golf-Region noch die Reaktionen darauf, vor allem diejenigen der jüngeren Generation in der BRD abzusehen. Das Thema "Jugend und sozialer Wandel", das ansonsten auf ein gewisses Vorverständnis trifft, wobei Jugend häufig ganz plausibel mit sozialem Wandel in Verbindung gebracht wird, gerät angesichts des Golf-Krieges zu einer irritierenden Frage. Ist es wirklich die junge Generation, die neugierig und kritisch, aufsässig und kreativ zu gesellschaftlichen Umgestaltungen und sozialem Wandel beiträgt? Oder geraten solche Überlegungen ins Absurde, wenn man an die Machtfülle von waffenstarrenden Staaten denkt?

Eine Zeitschrift wie die ZEP kann in diesen Tagen nicht zur Tagesordnung übergehen. Alfred K. Treml formuliert aus dem ZEP-Kontext heraus Gedanken über den Krieg. Auch in dem Beitrag von Lothar Böhnisch, der Formen des sozialen Wandels in Generationsbildern skizziert, gerät die besondere Betroffenheit vor allem von Kindern und Jugendlichen durch den Golf-Krieg ins Blickfeld.

Die weiteren Beiträge nähern sich dem Thema Jugend und sozialer Wandel aus unterschiedlichen Perspektiven. Annette Scheunpflug-Peetz und Hans Gängler versuchen, die Theoriekonzepte der soziokulturellen Evolution zu befragen, inwiefern sie Erklärungskraft für die Fragen der Entstehung einer eigenen Jugendphase, der Verknüpfung von Jugend und sozialem Wandel und bestimmten Entwicklungen in der Jugendarbeit haben. Martin Affolderbach skizziert die Frage aus dem Kontext der konfessionellen Jugendverbandsarbeit heraus. Der Beitrag von Vera Fünfstück schildert die Situation in der ehemaligen DDR. Mit Sorge wird die Rolle der Jugendlichen sowohl bei der Auflösung als auch beim Neuaufbau der neuen fünf Bundesländer betrachtet. Nicht ohne Bitterkeit zeigt sich darin auch, was geschieht, wenn das Gesetz des Handelns einer sozialen Bewegung aus den Händen gleitet und in diejenigen von Machthabern - egal welcher Colouer - zurückfällt. Ann Ros informiert in einem Überblick über die entwicklungspädagogischen Anstrengungen der Jugendverbandsarbeit auf europäischer Ebene.

Alles in allem - eine weit gespannte Themenvielfalt. Wir hoffen, daß es damit gelungen ist, einige Aspekte des schillernden Themas deutlich zu machen. Wir wünschen eine spannende und unterhaltsame, aber auch irritierende und instruktive Lektüre.

Annette Scheunpflug-Peetz
und Hans Gängler
1.2.1991

**Fressen oder gefressen werden.
Der Binnenmarkt geht auch Sie an!**

Ihnen ist selbstverständlich bekannt, daß der Binnenmarkt 1992 die Wirtschaft und Unternehmenslandschaft nachhaltig verändern wird. Wissen Sie aber auch, welche Auswirkungen der umfangreiche Maßnahmenkatalog auf Ihr Unternehmen hat, oder welche neuen Geschäftschancen Ihnen der Binnenmarkt eröffnet?
Ergreifen Sie jetzt die Initiative: Machen Sie sich mit den Herausforderungen des Binnenmarktes vertraut.
Ihr unerläßlicher Helfer dabei ist ein neues Handbuch:

Euro-Guide
Der Binnenmarkt von A–Z

Loseblattzeitschrift mit 8 Ergänzungen jährlich, fachliche Beratung und Konzeption: Dr. Gunter Kayser, Dr. Hubert W. Krantz und Dr. Wilfried Naujoks, Grundwerk ca. 600 Seiten in 1 Ordner, ISBN 3-87156-101-0, ISSN 0937-6070, DM 148,–

Der Euro-Guide liefert Ihnen leicht verständliches Wissen, das Sie als Chef oder Verantwortlicher eines Unternehmens für Europa '92 benötigen. Das Grundwerk berücksichtigt jeweils den aktuellen Stand auf dem Weg zum Binnenmarkt. Umsetzbare praktische Tips, Checklisten, Musterverträge und aktuelle Nachrichten stehen im Vordergrund.

Fordern Sie noch heute weitere Informationen unter der Kennziffer 5077/9 kostenlos an.

Verlagsgruppe
Deutscher Wirtschaftsdienst
Marienburger Straße 22 · D-5000 Köln 51 (Marienburg)
Telefon (0221) 37695-0 · Fax (0221) 3769517

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

14.Jahrgang März **4** 1991 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

	2	**Wir und der Krieg**
Annette Scheunpflug-Peetz / Hans Gängler	6	**Jugend und Jugendarbeit im Kontext einer Theorie der soziokulturellen Evolution**
Martin Affolderbach	14	**Sozialer Wandel und die Utopie der Freiheit** Einige Gedanken zur Rolle kirchlicher Jugendarbeit
An Ros	16	**Zwischen Lobbyarbeit und Entwicklungspädagogik** Die entwicklungspolitische Arbeit von Jugendverbänden auf Europaebene
	17	**Die Aufgaben für den Deutschen Bundesjugendring**
Vera Fünfstück	18	**Ab 3.10.1990 Bundesbürger - ein tolles Gefühl!?**
Lothar Böhnisch	20	**"Laßt doch der Jugend, der Jugend ihren Lauf..."** Jugendbilder im gesellschaftlichen Wandel
ZEPpelin	23	**Interfusion statt Evolution?**
Frank Witte	24	**Shepherdess Walk, Shoreditch, Angel**
Andreas Wolff	26	**Eltern als Gehilfen** Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik
	31	**Rezensionen** u.a. Sammelrezension zum Thema Medienerziehung
	36	**Leserbriefe**
	38	**Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 14.Jg 1991 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE **Geschäftsführender Herausgeber:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Redaktion:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. **Kolumne:** Barbara Toepfer (ZEPpelin), Amöneburg; **Ständige Mitarbeit:** Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P:** Annette Scheunpflug-Peetz und Hans Gängler für den Themenschwerpunkt; im übrigen der geschäftsführende Herausgeber **Titelbild:** Irene Gocht **Fotos:** Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

Anmerkung: Generische Masculina 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

Wir und der Krieg

Am Golf ist Krieg. Eine Zeitschrift für "Entwicklungspädagogik", die dazuhin im Untertitel noch den Begriff des "Sozialen Wandels" führt, kann angesichts der Größenordnung dieses schrecklichen Ereignisses nicht einfach zur Tagesordnung übergehen. Aber was darf man hier von einer Vierteljahreszeitschrift erwarten in einer Zeit, in der sich die Welt in einem Tempo verändert, daß selbst Tageszeitungen zum Zeitpunkt ihres Erscheinens schon veraltet sind? Sicher keine aktuelle Informationen über den Tagesverlauf. Aber selbst zeitliche Aus- oder Überblicke und meinungsbildende Skizzen können sich blamieren, ist es doch nicht ausgeschlossen, daß sie zum Zeitpunkt des Erscheinens schon längst überholt oder gar falsifiziert sind.

Sozialer Wandel als Chaos

Die Dynamik der gesellschaftlichen Veränderungen ist erschreckend. Innerhalb kürzester Zeit zerbrechen Staaten (DDR), fallen riesige Staatsgebilde in unregierbares Chaos und blutige Bürgerkriege (UDSSR) und brechen Kriege mit unübersehbaren menschlichen und ökologischen Folgen aus (Golf). Wir kommen kaum noch mit, dies zur Kenntnis zu nehmen, geschweige denn, uns emotional und kognitiv darauf einzustellen. Die Welt verändert sich immer schneller und dazwischen ist dieses altmodische "Ich", von dem Kant meinte, daß es alle unsere Vorstellungen begleiten können müsse. Das erste und dringlichste Problem der Entwicklungspädagogik ist deshalb zunächst einmal die Tatsache des sozialen Wandels selbst. Erziehung muß immer intergenerativ zwischen Gesellschaft und Individuum vermitteln und dabei immer durch das Nadelöhr individueller Bewußtseinsbildung hindurch. Angesichts der zunehmenden Dynamik des sozialen Wandels ist dabei die Überforderung für uns Menschen mit Händen zu greifen.

Überforderungskrisen werden gerne durch Regressionen zu bewältigen versucht. Das muß nicht unbedingt eine infantile Regression sein, sondern kann auch einfach ein Zurückfallen in ein Handlungsschema bedeuten, das uns von früheren Situationen her vertraut ist. Dieses Problemlöseschema mag eine gewisse Rationalität haben, sofern sich die frühere und die aktuelle Situation gleichen. In dem Maße aber wie die gesellschaftliche Dynamik zunimmt, wird gerade dies unwahrscheinlich, und regressive Handlungsstrukturen werden irrational. Was bleibt uns hier anderes übrig als Theoriearbeit, als Selbst-Aufklärung? Theorie ist ja zunächst einmal nichts anderes als eine artifizielle Distanz zur Praxis; durch Theoriearbeit stellen wir künstlich jene Differenz zu einem Gegenstandsbereich her, die Voraussetzung seiner Erkenntnis ist. Wenn die Welt um uns herum sich so schnell verändert, daß wir nicht mehr mitkommen, kann es klug sein, geistig einen Schritt zurückzutreten, um das Phänomen im Zusammenhang wieder in den Blick zu bekommen. Die Schnelligkeit unseres sozialen Wandels zwingt zur Abstraktion.

Kamila Petrovic (22), Zeitungsverkäuferin: „Der Krieg ist für mich das Schlimmste, was ich persönlich bisher miterlebt habe. Die ganze Nacht über konnte ich nicht richtig schlafen. Als es dann richtig los ging, habe ich geweint."

Krieg als Kontingenz und Kontingenzbewußtsein

Der soziale Wandel verändert unsere Lebenswelt. Das was gestern war, ist heute nicht mehr. Was heute ist, kann schon morgen anders sein. Sozialer Wandel heißt deshalb immer Zunahme von ***Kontingenz*** *und damit, ab einem bestimmten Schwellenwert, auch Zunahme von* ***Kontingenzbewußtsein*** *(1). Der Krieg, als einer der vielen Väter des sozialen Wandels, ist dasjenige Phänomen, das wohl am stärksten Kontingenz und Kontingenzbewußtsein erzeugt. Ein Krieg kann alles Vertraute und Gewohnte in kürzester Zeit verändern, ja vollständig zusammenbrechen lassen. Wie kann man damit umgehen? Die jüngste Geschichte zeigt, daß oft das Gegenteil funktional äquivalent sein kann. Noch vor nicht allzu langer Zeit, lautete bei uns noch das Motto der Kontingenzbewältigung durch Krieg: "* ***Ich habe keine Angst!*** *". Heldenmut, ja Kriegsbegeisterung, wird vor allem dort als Kontingenzstopp eingesetzt, wo der Krieg selbst als nichtkontingent, als unvermeidbar, erscheint. Das Unvermeidbare ist erträglicher, wenn es nicht nur in Kauf genommen, sondern gewollt wird.*

In Zeiten langer Abwesenheit von Kriegserfahrung (und diese Erfahrung ist historisch gesehen recht jung und betrifft in Mitteleuropa erst die letzten 45 Jahre) wird der Krieg selbst kontingent. Es genügt die Erfahrung, daß Frieden ist, wenn wo anders geschossen wird, um zu unterstellen, daß Krieg nicht sein muß. Der Krieg als Mittel der Politik wurde bei uns in den letzten Jahren zunehmend für undenkbar erklärt; die Over-Kill-Qualität der ABC-Waffenarsenale schienen dem recht zu geben. Die Bundeswehr wurde als Armee zur ***Verhinderung*** *und nicht zur* ***Führung*** *eines Krieges definiert. Tritt er nun aber dennoch ein (und wenn auch nur in den Bereich des Möglichen), wird eine andere - genauer gesagt: die gegenteilige - Logik attraktiv: "* ***Ich habe Angst!*** *". Jetzt tragen die Menschen, die demonstrierend durch die Straßen ziehen, geradezu stolz ihre*

Angst in die Öffentlichkeit. Beide widersprüchlichen Mottos, das "Ich habe keine Angst" (und bin für den Krieg) und das "Ich habe Angst" (und bin gegen den Krieg) scheinen aus dieser Sichtfunktional äquivalente Methoden der Kontingenzunterbrechung zu sein, emotive Fixpunkte inmitten extremer Krisenerfahrung.

Normatives Erwarten und Moralisierung

Die hohe Emotionalität mit der beide Strategien besetzt sind, signalisiert, daß es hier weniger um kognitive, als vielmehr um normative Kontingenzregulierung geht. Der Vorzug normativer Erwartungen ist, daß sie **kontrafaktisch** *durchgehalten werden können, also keine Rücksicht auf die faktisch ablaufenden Veränderungen der Welt nehmen müssen. Inmitten eines chaotischen Strudels ständiger Veränderungen wird uns damit ein ruhender Fixpunkt gegeben, der Orientierung verspricht. Über Normativierung wird Komplexität reduziert und gleichzeitig Anschlüsse in den Wartestand versetzt. Wir werden deshalb vermutlich in gesellschaftlichen Krisenzeiten immer ein Anwachsen normativer Erwartungsstrukturen vorfinden können. Aber das kontrafaktische Durchhalten der eigenen Normen und Werte bei gleichzeitig radikalen Veränderungen in der Umwelt kostet viel Kraft und Energie. Die eigene normative Position muß deshalb ausgezeichnet werden, am besten als die einzig richtige. Aber eine solche Auszeichnung beruht notwendigerweise auf einer Illusion, denn normative Präferenzen sagen (fast) nichts über die Welt, aber (fast) alles über denjenigen aus, der sie vertritt. Normen und Werte können die Welt bis zur Unkenntlichkeit vereinfachen. Das ist der Preis, den wir für ihre hohe, und letztlich auch unverzichtbare, Orientierungsleistung zahlen müssen. Hier ist natürlich die religiöse Semantik besonders leistungsfähig ("Heiliger Krieg" versus "Heiliger Frieden"), weil sie alles Relative im Absoluten, alles Kontingente im Nichtkontingenten, alles Immanente im Transzendenten, zu verankern verspricht.*

Die Aufwertung der eigenen Position impliziert die Abwertung der gegnerischen (und nur dadurch erfüllt sie die Funktion der Kontingenzregulierung). Dem warmen Gefühl der eigenen edlen Seele korrespondiert die Überzeugung von der Verwerflichkeit des Andersdenkenden. Kurzum, es wird in solchen Krisenzeiten heftig **moralisiert**. *Moralische Achtung und Mißachtung werden gehäuft zugeteilt und es ist klar wie: Die eigene Position wird aufgewertet und geachtet, die andere aber wird abgewertet und mißachtet. Gleichzeitig steigt der Drang zum Bekenntnis der eigenen, als überlegen definierten, moralischen Position, denn dadurch können wir kleine Menschen an dem großen "summum bonum" partizipieren, das noch vor dem Sündenfall angesiedelt scheint. Aber diese binäre Schematisierung von gut und böse wird immer fragwürdiger, auch wenn unsere Sprache ein solches moralisches "tertium non datur" (es gibt nichts Drittes neben gut und böse) immer noch suggeriert. Gerade die Umstände dieses Krieges am Golf lassen zunehmend bei immer mehr Menschen den Verdacht keimen, daß es vielleicht diese moralisch schuldfreie Position - und die eindeutige Zurechnung auf* **eine** *der kriegsführenden Parteien - gar nicht mehr gibt.*

Krieg dem Krieg

Eine letzte Auffangstellung für diese schuldfreie Position dürfte die Überführung des Freund-Feind-Schemas in das Krieg-Frieden-Schema sein. Nachdem das konkrete Feindbild angesichts der Komplexität der Umstände zunehmend verloren gegangen ist (und deshalb alle moralisierenden Personalisierungen auf die Führer der kriegsführenden Nationen - heißen sie nun Bush oder Hussein - wie ein Rückfall in den kalten Krieg traditioneller Moralen wirken), wird der Krieg selbst zum Feind erklärt, und zwar zu einem Feind, der unmoralisch per se ist und uneingeschränkte Mißachtung verdient. Gegen den Krieg und für den Frieden zu sein, hat den Vorzug, daß man die große Komplexität der Umstände wie gewohnt moralisierend reduzieren und dabei gleichzeitig einen großen Konsens in Anspruch nehmen kann. So nachvollziehbar dieser Ebenenwechsel zunächst auch sein mag: Normativ ist diese Position als **Ziel** *der Politik trivial (denn* **alle** *sind für den Frieden), als ausschließliches* **Mittel** *der Politik aber umstritten (denn die Position des "Frieden um jeden Preis" wird vermutlich nur von einer kleinen Minderheit rigider Pazifisten vertreten); kognitiv aber ist sie merkwürdig steril, denn in Anbetracht der Tatsache des Krieges bleibt nur das bloße kontrafaktische "Nein!" - und eine Fülle aufgewühlter Gefühle. Man kann beleidigt, man kann trotzig, zornig, wütend, angstvoll oder betroffen sein, wenn die Welt ist, wie sie ist, und nicht wie sie sein sollte - aber darüber hinaus erklärt ein bloß normatives Erwarten nichts. In dem Maße aber, wie die faktischen Veränderungen in der Umwelt nicht mehr mit der eigenen Position interpretiert werden können, wird man versuchen, die Differenz zwischen Sein und Sollen durch ein Moralisieren mit erhöhter Oktanzahl zu kompensieren.*

Moralisierungen können aus dieser Sicht als eine Art von Ersatzkriegshandlungen interpretiert werden. Als solche sind sie natürlich jeder realen Kriegshandlung vorzuziehen, weil der andere Mensch

schlechtestenfalls nur meine Achtung, nicht aber sein Leben verliert. Aber Moralisierungen sind häufig aggressiv besetzt (ein Pazifist kann aggressiv bis zur Selbstzerstörung, ein Soldat sanft wie ein Softi sein - und umgekehrt) und sind deshalb nicht

selten der Boden, auf dem die Kriege wachsen. Deshalb sind Moralisierungen nicht ungefährlich. Die meisten Kriege entstehen nicht, weil Menschen Hunger haben, sondern weil sie mit missionarischem Eifer überzeugt sind, die einzig richtige Wahrheit und Moral zu besitzen. Während fern hinter der Türkei die Heerscharen aufeinander einschlagen, finden hier in Deutschland (und anderswo), semantische und symbolische Ersatzkriegshandlungen, statt, die einer ganz analogen Logik gehorchen. Dabei verwischt sich zunehmend die Differenz von **Fiktion und Wirklichkeit**.

Fiktion und Wirklichkeit

Der Krieg, um den es hier geht, findet (bis dato) in der Golfregion statt, nicht hier in Mitteleuropa. Er existiert bei uns bislang nur als Medienereignis, als **Kommunikation**. Schon diese Existenzbehauptung ist Kommunikation. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht von der (falschen) Behauptung: "Jetzt gerade schlägt vor meinem Fenster eine Bombe ein!". Auch das ist Kommunikation. Diese merkwürdige Tatsache, daß in sozialen Systemen alles, auch die Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit, als Kommunikation stattfindet, kann zur Folge haben, daß die Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit selbst fiktiv wird. Gerade dieser Krieg am Golf ist dafür ein gutes Beispiel. Zumindest in seiner ersten Woche fand er weitgehend als High-Tech-Szenario statt, und zwar auf der beobachteten Objektebene wie auf der Beobachterebene selbst. Nicht Soldaten (im traditionellen Sinne), sondern Computer-Spezialisten führen ihn bislang. Es wurde der Eindruck erweckt, als ob die High-Tech-Kriegswaffen die Zivilbevölkerung weitgehend schonten, weil sie in erster Linie militärische Ziele träfen. All das erinnert stark an die War-Games am Computer. Dazu kommt, daß wir momentan aus dem Golfkrieg nur das wissen, was die jeweilige Kriegsberichtszensur passieren läßt, und das ist nicht nur hochselektiv, sondern auch signifikant widersprüchlich (z.B. will der Irak derzeit 228 gegnerische Flugzeuge abgeschossen haben, die alliierten Luftstreitkräfte melden nur 22 vermißte oder verlorene Maschinen). Was nun stimmt, was die "eigentliche" Wirklichkeit hinter der nur kommunizierten ist, diese Frage scheint nicht mehr beantwortet werden zu können, und wenn, dann nur wiederum durch Kommunikation. Man kann kommunikativ nicht aus der Kommunikation aussteigen.

In unserer Mediengesellschaft werden wir immer weniger den eigenen Erfahrungen trauen und uns statt dessen zunehmend auf die Erfahrungen von Erfahrungen anderer verlassen. Die Chance, selbst etwas Wichtiges und Interessantes zu erleben, wird in dem Maße immer kleiner, als die Wahrscheinlichkeit größer wird, es aus dem Fernsehen oder aus dem Radio zu erfahren. So kann es kommen, daß mein reales Erleben des heutigen Tages hier in Hamburg durchaus als fiktiv, die ferne Schlacht am Golf aber als real im Hier und Jetzt erlebt wird: "Der Krieg ist für mich das Schlimmste, was ich persönlich bisher miterlebt (!) habe. Die ganze Nacht über konnte ich nicht richtig schlafen. Als es dann richtig los ging, habe ich geweint." (die Hamburger Zeitungsverkäuferin Kamila Petrovic auf Befragung der Hamburger Morgenpost). Unsere Jugend in Stuttgart, Berlin oder Hamburg scheint mehr Angst zu haben als die von Tel Aviv oder Wilna.

Die fiktive Kriegserfahrung als Kommunikation

Daß gesellschaftliche Realität durch Kommunikation gemacht wird, hat allerdings eine Kehrseite: Worüber nicht kommuniziert wird, das gibt es nicht. Das tägliche lautlose Sterben von Tausenden von Kindern in der Dritten Welt ist, weil nicht darüber kommuniziert wird, keine gesellschaftliche Realität, die Großdemonstrationen auf die Straße bringt. Der würdelose Kleinkrieg ums tägliche Überleben von Millionen von Menschen, die in Armut und Verelendung mehr vegetieren als leben, ist, weil nicht darüber kommuniziert wird, keine Realität, die uns auch nur zum Verzicht auf unseren Zweiturlaub motivierte. Das Schicksal der (bislang) acht, wahrscheinlich gefolterten, englischen und amerikanischen Kriegsgefangen erschüttert uns, das der vielen toten Irakern, die Opfer der bisherigen Luftangriffe waren, nicht oder kaum, und das nicht deshalb, weil wir Mitleid nach Staatsangehörigkeit zuteilen, sondern weil es (bislang) keine Bilder und keine Informationen, und deshalb keine Kommunikation, darüber gibt. Demonstrationen haben Kommunikation vielleicht manchmal zur **Folge**, immer aber zu ihrer **Voraussetzung**. Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß, weiß der Volksmund, und wissen kann ich nicht alles. Aber umgekehrt gilt auch: Alles darf

*man nicht wissen, wenn man handlungsfähig bleiben will. Wer alles wüßte, könnte nicht mehr handeln (das ist vielleicht der Grund, warum Gott nicht mehr handelt und stattdessen "Stellvertreter" braucht). Demonstrieren-können und (an der Front) Kämpfen-können setzt gleichermaßen voraus, **nicht alles** zu wissen.*

*Der Krieg hat deshalb neben der **militärischen** auch eine **kommunikative** Dimension, und es ist noch nicht ausgemacht, in welcher die letztlich entscheidenden Schlachten geschlagen werden. Daß in diesem Krieg beide kriegsführenden Parteien sehr gezielt Kommunikation als strategische Waffe einsetzen, läßt vermuten, daß er vor allem auf der kommunikativen Ebene entschieden werden wird.*

Betroffenheit

*Dieser Krieg am Golf ist kommunikativ eine unübersehbare Differenzwahrnehmung, und das gerade, weil er trotz seiner **kognitiven** Voraussehbarkeit von vielen **normativ** als unmöglich eingeschätzt wurde. Deshalb geben Politiker aller Coleur jetzt wortreich ihr sprachloses Entsetzen zum Ausdruck, und natürlich ist jeder betroffen. **Betroffenheit** scheint das neue unhintergehbare Apriori dieser fiktiven Kriegserfahrung zu sein. Sie ist deshalb unhintergehbar, weil sie nicht kritisierbar und deshalb für weitere Kommunikation nicht anschlußfähig ist. Betroffenheit kann man nur zur Kenntnis nehmen - und selbst betroffen sein. Man kann sogar damit kokettieren. Aber mehr nicht. Wir kennen diesen Mechanismus aus der Psycho-Bewegung, wo angesichts des Psycho-Chaos auch eine Art Interdependenzunterbrechung notwendig ist, ein Apriori, das selbst nicht mehr hinterfragt werden darf - das "Ich bin unheimlich betroffen!".*

Edwin Heer (22), Panzergrenadier in der Röttiger-Kaserne, Hamburg Fischbek: „Ich habe richtig Angst, selbst in den Krieg ziehen zu müssen. Ich habe jetzt verweigert, mein Anerkennungs-Verfahren läuft aber noch."

*Betroffenheit und Angst als neue Apriori sind tendenziell paradoxe Muster der Problembewältigung: Wer seine Angst in aller Öffentlichkeit plaziert, signalisiert seinen Mut, hat er doch keine Angst, gerade seine Angst lauthals zu äußern. Wer wortreich seine sprachlose Betroffenheit äußert, ist nicht betroffen (zumindest nicht so, daß er nur noch entsetzt schweigen kann). Es fällt uns offenbar schwerer, die Gefühle, die wir tatsächlich empfinden, angemessen zum Ausdruck zu bringen, als Gefühle, die wir nicht haben, vorzuspiegeln. Die Paradoxierung kann durchaus eine Technik sein, uns aus diesem Dilemma zu helfen. Paradoxe Interventionen in den psychischen Haushalt können - wie man aus paradoxen Therapieformen weiß - durchaus katharsisch wirken, indem sie Lernblockaden auflösen. Eine Voraussetzung für Lernen aber ist die Fähigkeit, zwischen normativen Erwartungsstrukturen und Strukturen **kognitiven Erwartens** oszillieren zu können (2). Nur so können Lernprozesse in Gang kommen, daß ich dialektisch immer wieder zwischen Sein und Sollen vermittle. Kann die Pädagogik dabei helfen?*

*Wenn unsere Vermutung richtig ist, Kriege zunehmend auf der **kommunikativen** Ebene entstehen, verhindert oder entschieden werden, kann das eine Chance für die Pädagogik sein. Auch Entwicklungspädagogik wird aus dieser Perspektive nichts anderes sein können als Kommunikation. Als **entwicklungspädagogische** Kommunikation muß sie diese Zusammenhänge von gesellschaftlicher und geistiger (kognitiver und emotiver) Entwicklung im Schatten dieses furchtbaren Krieges entschlüsseln und Raum und Zeit geben, um das in seinen Grundfesten erschütterte Verhältnis von normativen und kognitiven Erwartungen neu zu justieren. Nur so dürfen wir langfristig hoffen, die militärische Option durch Überführung in diskursive Kommunikation (möglichst oft) überflüssig machen zu können. Die Maxime unserer Vernunft kann hier nur lauten: Wir müssen lernen, den Krieg zwischen Völkern in den Krieg zwischen Gedanken zu übersetzen, und statt Menschen und Ökosysteme lieber Ideen und Meinungen sterben zu lassen.*

Was meinen Sie dazu? Schreiben Sie uns! Die Kommunikation über den Krieg und seine pädagogische Resonanz ist hiermit eröffnet. Sie wird fortgesetzt.

Alfred K. Treml *26.1.1991*

Anmerkungen:

*(1) **"Kontingenz"** = das was nicht unmöglich und nicht notwendig ist, also alles, was nicht selbstverständlich, nicht "natürlich" ist. **"Kontingenzbewußtsein"** = das Bewußtsein dessen, daß etwas nicht selbstverständlich so ist wie es ist, also auch anders sein kann. In dem Maße wie in der Moderne der Bereich "natürlicher" Vorgegebenheiten abnimmt, nimmt das Bewußtsein der Kontingenz zu. Die Folge sind nicht nur Selektionsprobleme (wie soll ich mich entscheiden, wenn das und jenes gleichzeitig möglich ist?), sondern auch Legitimationsprobleme (warum das und nicht jenes?). Krieg kann von einer Sekunde zur anderen alles Normale, alles "Natürliche" (und alles Natürliche!) irreversibel zerstören - mein Haus, meine Freunde, meine Familie, ja mein eigenes Leben) und ist deshalb eine der extremsten Formen von Kontingenz und Kontingenzbewußtsein.*

*(2) **"Normatives Erwarten"** = wenn die Welt nicht so ist wie meine Norm, dann um so schlechter für die Welt, denn meine Norm wird konstant gehalten. Ich versuche stattdessen, die Welt meiner Norm anzupassen, und wenn das nicht (mehr) geht, mein Kontakt zur Umwelt selektiv zu verengen - im Extremfall bis zum völligen Realitätsverlust. **"Kognitives Erwarten"** = wenn meine Norm nicht so ist wie die Welt, dann um so schlechter für die Norm, denn ich verändere meine Norm aufgrund meiner jeweiligen Welterfahrung - im Extremfall bis zum Verlust jeder Differenz zu meiner Umwelt (Opportunismus). Schon diese (zugegebenermaßen zynischen) Definitionen signalisieren die Einsicht, daß es nicht darum gehen kann, das Eine durch das Andere zu ersetzen, sondern normatives und kognitives Erwarten für uns Menschen gleichermaßen wichtig, ja unverzichtbar, sind. Ohne eine Differenz zwischen (einem psychischen) System und (seiner realen) Umwelt kann es weder das Eine noch das Andere geben.*

An alle Tübinger
Demonschtranten

Jetzt send amol ruhig ond höret her: Euer Lieblings-Parole „Kein Blut für Öl" isch viel zu einseitig. Es gäb doch gnug andre Schprüch. Hier isch a volkstümliche Auswahl:

Schtrafe muaß sei.
Wat mutt, dat mutt.
Jetzt wird kurzer Prozeß gmacht, egal wie lang.

Exportiera schtatt demonschtriera.

Krieg und Frieden schaffen mit schwäbischen Waffen.

Wenn scho des Bombardement emmer weitergeht, kenntet wenigschtens diese Friedensdemonschtraziona amol aufhöra.

Em Grund bin i dr friedlichschte Mensch.

U'gschpitzt en da Boda nei!
Der wär ohne Kopf au schöner.
I sag bloß: Rommel.

Jetzt wellet sogar Jonge mitschwätza, die net entfernt volljährig send ond vielleicht net amol volljährig werdat!

Hauptsach, mr isch gsond.

Die ganze Friedensbewegung sott mr glatt verbieta.

So, jetzt erlebet-r's au mol, wia Krieg isch.

Ätsch, i ben scho vieretachtzig!
Mir hent vorgsorgt.

Hilft's nix, no schadet's wenigschtens.

Krieg isch Krieg.

In diesem Sinne
Euer Hans am Eck

Aus: Schwäbisches Tagblatt vom 26.1.91

Annette Scheunpflug-Peetz

Hans Gängler

Jugend und Jugendarbeit im Kontext einer

Was Jugend ist, scheint nicht ausgemacht. Wer Jugend als eine Lebensphase definiert, in der ein Mensch nicht mehr Kind und noch nicht Erwachsener ist, bleibt im Negativen, in der Ausgrenzung dessen, was Jugend gerade nicht ist, befangen. Die damit zum Ausdruck kommende Unsicherheit über den Gegenstand spiegelt sich in den vielen Beschreibungs- und Erklärungsversuchen wider. Im folgenden wollen wir dieses schwer beschreib- und definierbare Phänomen aus einer etwas ungewöhnlichen Perspektive betrachten - der Evolutionstheorie. Vielleicht gelingt es, durch die exotische Herangehensweise das so vertraute, aber diffuse Bild der Jugend neu zu beleuchten. Die leitende Fragestellung lautet: Welche Funktion hat Jugend im Kontext iner Theorie der (sozio-kulturellen) Evolution? und was kann Jugendarbeit daraus lernen?

Welche Assoziationen kommen uns, wenn wir an "Jugend" denken? Wir denken an nächtelange Diskussionen im Kerzenschein oder politische Auseinandersetzungen in der Familie, an stürmischen Enthusiasmus und lähmendes Phlegma, an aufwühlendes Verliebsein und Zu-Tode-Betrübtsein. Uns fallen die unruhigen, kritischen Jugendlichen ein, die in Jugendgruppen, beim Schutz von Biotopen oder in vielen anderen Initiativen sich für eine bessere Welt engagieren. Wir denken an die demonstrierenden Jugendlichen der ehemaligen DDR, aber auch an die vielen Anti-Kriegs-Demonstrationen in den letzten Wochen, die vor allem von Jugendlichen geprägt und getragen wurden. Auch auch Destruktivität von Jugendlichen kommt ins Blickfeld, seine es Krawalle in Fußballstadien oder Auseinadnersetzungen in Häuserkämpfen. "Null Bock auf nichts", herumhängen in der Orientierungslosigkeit. Und schließlich strebsame 17jährige, die so aussehen als wären sie mit dem Aktenkoffer auf die Welt gekommen: angepaßte, fleißige Yuppies von morgen.

Natürlich sind dies auch Klischees, Bilder, die bei genauerem Hinsehen unscharf und falsch werden. Aber können wir ohne solche Klischees dieses diffuse und komplexe Phänomen überhaupt auf einen Begriff bringen? Die Vielfalt von Jugendbildern ist groß, so groß, daß manche Wissenschaftler sich fragen, ob es Jugend überhaupt gibt; andere plädieren dafür von "Jugenden" als Vielzahl von kulturellen Ausprägungsformen innerhalb der Altersgruppen von Jugendlichen zu sprechen. Statt nach einer Definition fragen wir im folgenden nach der Funktion von Jugend. Das läßt sich nicht theoriefrei bewältigen.

Zunächst aber soll in einem ersten Teil der historische Kontext - der Entstehung der Jugendphase - rekonstruiert werden. Daran anschließend wird in einem zweiten Teil die Ausdifferenzierung dieser ontogenetischen Phase evolutionstheoretisch interpretiert. Im dritten Teil schließlich werden wir die Diskussion auf das Beispiel der Jugendarbeit verengen. Abschließend werden einige Konsequenzen und Schlußfolgerungen skizziert.

I. Entstehung der Jugendphase - Historische Skizzen

Die Frage nach dem Verhältnis von Jugend und Gesellschaft ist keineswegs neu. Sie wurde bereits Mitte des 18. Jahrhunderts thematisiert. Spätestens seit dieser Zeit lassen sich unterschiedliche "Jugendbilder" feststellen: kulturelle Symbolisierungen dessen, was Jugend für die Gesellschaft und für einzelne Gruppen, nicht zuletzt auch für sich selbst, sein kann. Da finden sich Bilder wie dasjenige, daß die Jugend als Hoffnungsträger der älteren Generation betrachtet wird. Dies kommt bereits in einem Lied zum Ausdruck, das der Zeit des deutschen Bauernkriegs zugeschrieben wird und folgendermaßen lautet: "Geschlagen ziehen wir nach Haus, die Enkel fechten's besser aus". Insbesondere in der deutschen Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird Jugend für sich selber und für einen Teil der Erwachsenengeneration das Symbol einer besseren Zukunft. Auch hier mag als Beispiel paradigmatisch das Lied von Hermann Claudius dienen, das mit seiner metaphorischen Schlußzeile zum Identifikationsmerkmal weiter Teile der Wandervogelbewegung geworden ist: "Wann wir schreiten Seit' an Seit' und die alten Lieder singen und die Wälder wieder klingen, fühlen wir, es muß gelingen: mit uns zieht die neue Zeit". Nicht zuletzt wählt Else Frobenius die letzte Zeile dieses Liedes als Titel für ihre große Selbstreflexion der deutschen Jugendbewegung (vgl. Frobenius 1927). Aber nicht nur als abstraktes Symbol einer besseren Zukunft wurde Jugend diskutiert, sondern auch als konkrete Gesellschaftskritik, wie es insbesondere Eingang in die politischen Diskussionen zu Ende der siebziger Jahre fand (vgl. Jugendprotest 1983). Schließlich gibt es seit Ende des 19. Jahrhunderts eine nicht abreißende Diskussion um Jugend bzw. Jugendliche als soziales Problem, als Randgruppe. Die Entwicklung dieses Kontextes auf begrifflicher Ebene weist etwa Roth (1983) nach; sie zeigt sich aber auch in den Untersuchungen Peukerts (1986) zur Jugendfürsorge. In der aktuellen Diskussion finden sich ebenfalls genügend Spuren solcher Diskussionen, sei es im Kontext zunehmenden rechtsradi-

Theorie der soziokulturellen Evolution

kalen Engagements von Jugendlichen, sei es im Kontext der Fußballfan-Krawalle u.a.m. Über die historische Entwicklung solcher Jugendbilder und deren gesellschaftlichen Zusammenhang geben die Untersuchungen von Flitner (1963) und Hornstein (1965) Auskunft. Zu weiteren, unterschiedlichen Aspekten des Jugendphänomens in historischer Perspektive vgl. etwa Gillis (1980), Roth (1983), Mitterauer (1986), Fend (1988) und Jaide (1988).

Das Phänomen Jugend als soziales Phänomen findet seinen Ausdruck im Generationenverhältnis. Hier ist die engste Verbindung zur pädagogischen Tradition gegeben. Schleiermacher gründet z.B. seine pädagogische Theorie auf das Generationenverhältnis, das nicht nur für das Verhältnis von Eltern und Kindern, sondern gerade in bezug auf die Jugend mit ihren eigentümlichen Problemen durchdekliniert wird (vgl. Schleiermacher 1826, 350ff). Auch zu dieser Frage des Generationenverhältnisses gibt es inzwischen eine Reihe von Untersuchungen, die Jugend in ihrer Generationsgestalt im historischen Wandel beschreiben (vgl. etwa Vogt 1982, Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, Rosenthal 1987, Böhnisch/Blanc 1989).

Schließlich gibt es ebenfalls unter dem Aspekt der Zeitdimension eine Vielfalt von Untersuchungen aus den Disziplinen der Psychologie, der Soziologie und auch der Pädagogik, die Jugend als Lebensphase innerhalb der einzelnen Biographie thematisieren - sei es vom Standpunkt der Entwicklungspsychologie aus oder der eher soziologischen, biographischen Rekonstruktion. Hier wird Jugend als Zeitraum mit einem begrenzbaren Anfang und Ende verstanden.

Die wissenschaftliche Thematisierung des Phänomens Jugend beginnt ebenfalls in der Neuzeit. Ansätze dazu zeigen sich bei Rousseau ebenso wie bei Karl-Philip Moritz (vgl. Hornstein 1965). Bereits 1800 wird die Forderung nach einer wissenschaftlichen Jugendkunde erhoben: "Derjenige Zeitraum im Leben eines Menschen, in welchem seine Entwicklung geschehen kann und soll, heißt *Jugend*. Die Kenntnis des Menschen während seiner Entwicklung kann also füglich Jugendkunde heißen (...). Es ist (...) notwendig, die zahlreichen Eigenarten dieses großen, für sich geschlossenen Gebietes in ein eigenes Lehrgebäude zusammenzubringen und so die Jugendkunde eigne vollständige Wissenschaft aufzustellen. Steht die Jugendkunde einmal allgemein als Wissenschaft da, so wird auch die Erziehung als Wissenschaft auftreten und wirken" (Weiller 1800,4f). Allerdings verhallte diese Forderung Weillers relativ folgenlos; erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt sich Jugend zum Objekt der Wissenschaften (vgl. Dudek 1990).

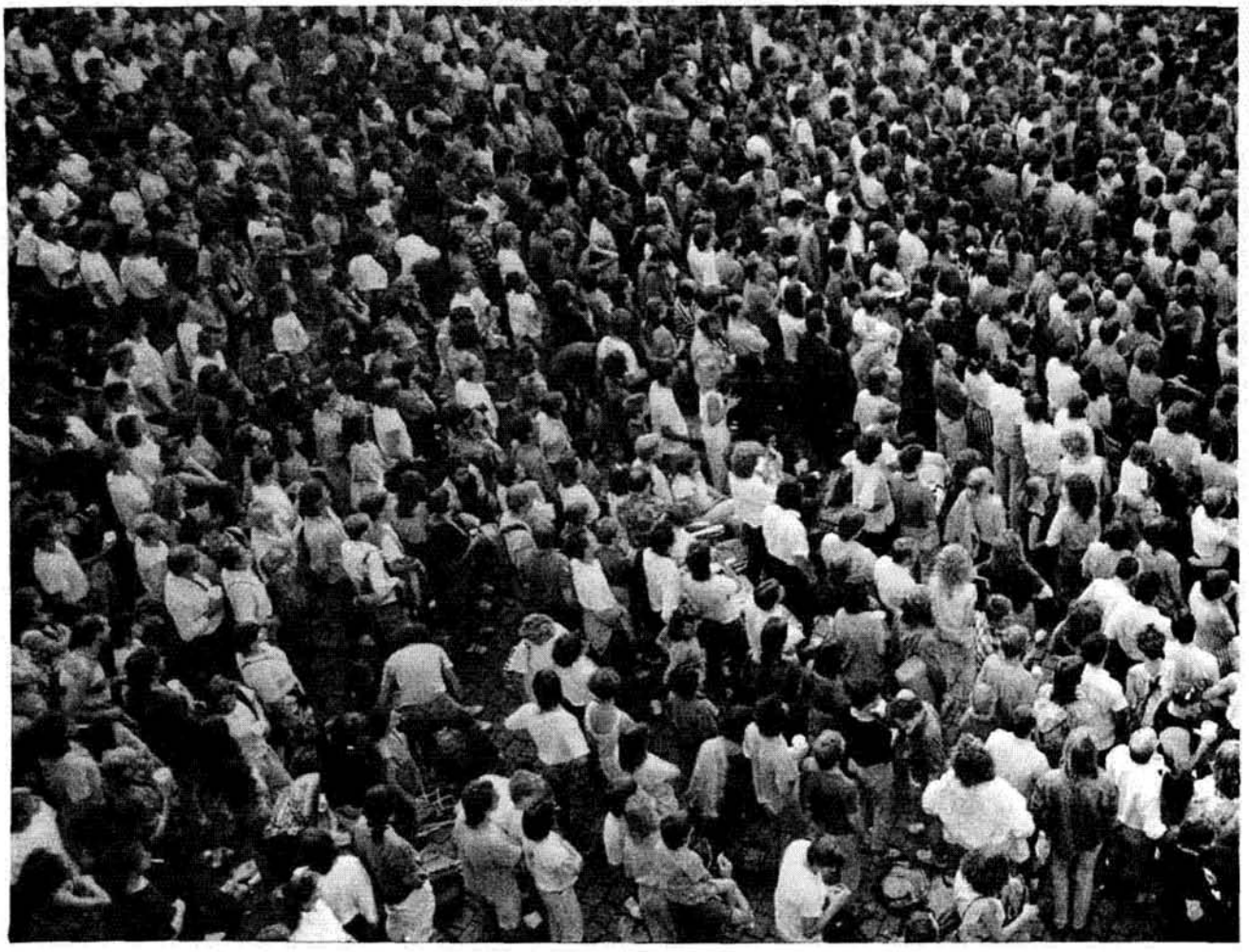
Jugend scheint also in der Neuzeit als Phänomen entdeckt worden zu sein und auch eine bedeutende gesellschaftliche Rolle gespielt zu haben. Das Phänomen Jugend zeigt sich als soziokulturelles Phänomen in Gestalt vielfältiger Jugendbilder, Jugendmythen und Jugendideologien, es zeigt sich als soziales Phänomen, in dem es eine neue Dimension des Generationenverhältnisses erschließt, und es zeigt sich schließlich als zeitliches Phänomen, in dem es innerhalb des individuellen Lebenslaufes, der Biographie, als eigenständige Lebensphase implementiert und diskutiert wird. Daß dies alles zum Objekt der Wissenschaften wird, ist bei der zunehmenden Differenzierung der Einzelwissenschaften im Verlaufe der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung nicht erstaunlich. Allerdings fehlt bislang eine wissenschaftliche Reflexion der gesellschaftlichen Funktion von Jugend in diesem Kontext.

II. Ausdifferenzierung von "Jugend" in der Gesellschaft

Betrachtet man die gesellschaftliche Funktion der Jugend, so ist es unabdingbar, für diese Fragestellung ein handhabbares Paradigma, ein gedankliches Modell zu entwickeln. Wenn wir in diesem Kontext auf die Evolutionstheorie zurückgreifen, so ist es selbstverständlich, daß wir diese hier nicht annähernd vollständig darstellen können. Es geht uns um eine selektive Rekonstruktion der Logik evolutionärer Prozesse, die für die nachfolgenden Überlegungen als Denkmodell zugrunde liegen sollen. Wie wir oben bereits erwähnt haben, werden Fragen der Jugend insbesondere unter handlungs- oder subjekttheoretischen Prämissen betrachtet. Handlungen, die auf eine bestimmte Veränderung zielen, werden als ursächlich mit einem Handlungswillen und Handlungsentschluß eines Subjektes zusammenhängend interpretiert. Unter evolutionstheoretischer Perspektive werden hingegen Veränderungen nicht als Folge vorweggenommener Handlungszustände interpretiert, denn dieses würde ja Handlungssubjekte voraussetzen, sondern als Folge selbstorganisierter Anpassungsprozesse an fremdorganisierte Veränderungen der Umwelt. Evolution ist also ein selbststeuernder Prozeß, der sich anhand eines Dreierschritts rekonstruieren läßt: Variation, Selektion, Stabilisierung. Die organische Evolution produziert erfolgreiche Stabilisierungen durch identische Replikationen genetischer Informationsprozesse (vgl. Eigen 1987). Innerhalb der natürlichen Evolution ist hierbei ein besonderer Überlebensmechanismus hervorzuheben: Überleben wird dadurch möglich, daß inmitten der dominanten detailgetreuen Reproduktion bislang geglückter Überlebensprogramme zufällig Kopierfehler eingebaut werden, die eine ungerichtete Merkmalsverschiebung produzieren. Dies bedeutet, daß im Falle einer existenziellen Überlebenskrise, wenn also das dominante Prinzip der Wiederholung obsolet wird, auf einen gewissen Variationspool zurückgegriffen werden und neu selektiert werden kann. Für uns besonders interessant ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis von konservativer Reproduktion des Alten und innovativer Produktion von Variationen; insbesondere dann, wenn wir dieses in Bezug setzen zur Überlebensüberlegenheit. Die Evolutionstheorie stellt hier eindeutig fest: Die Chance, phylogenetisch länger zu überleben, steigt mit der Bandbreite des Variationspools.

Werden diese Ergebnisse der natürlichen Evolution auf die soziokulturelle Evolution des Menschen übertragen, so dürfte es auch hier in der Tat so sein, daß nicht nur die möglichst getreue Replikation kultureller Traditionen, sondern auch das Zulassen

von Vielfalt und Variation, also von Neuem, Voraussetzung für die Weiterentwicklung sind. Im Verlaufe der Geschichte kann man folglich die Abfolge von unterschiedlichen Kulturen so interpretieren, daß diese Kulturen einen Variationspool dargestellt haben, der gesellschaftliche Evolution möglich machte. Um diese unterschiedlichen Kulturformen in einem überschaubaren Rahmen diskutieren zu können, lehnen wir uns an die Unterscheidung von Gesellschaftstypen und gesellschaftlicher Entwicklung an, wie sie in der soziologischen Systemtheorie entwickelt worden ist (vgl. Luhmann 1975a, b; 1984; 1990, 549ff). Für die Allgemeine Pädagogik hat Treml (1987) das Konzept von Gesellschaftstypen und gesellschaftlicher Entwicklung angewendet. Wir unterscheiden also im Verlaufe der soziokulturellen Evolution drei Gesellschaftstypen: archaische Gesellschaften, Hochkulturen und die Moderne (vgl. Luhmann 1980, 25ff; Treml 1987, 66ff).



Der Variationspool der Evolution

Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

Archaische Gesellschaften, die als Jäger- und Sammlerkulturen und in diesem Kontext segmentär, d.h. in kleinen und überschaubaren sozialen Einheiten organisiert sind, kannten freilich kein Phänomen der Jugend, so wie es uns heute geläufig ist. Erziehung in archaischen Gesellschaften ist also zunächst einmal funktionale Erziehung. Sie läßt sich verstehen als "intergenerative Stabilisierung eines Kulturentwurfs, der sich bewährt hat" (Treml 1987, 74). Erziehung reproduziert in diesem Kontext also eine kulturelle Tradition. Sie tradiert damit vor allem lebensnotwendiges Wissen und vermeidet in diesem Kontext Veränderungsprozesse, da insbesondere die Überlebensnotwendigkeit des Wissens im Vordergrund steht. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die evolutionären Mechanismen von Variation, Selektion und Stabilisierung, so ist die evolutionär dominante Funktion eher die Stabilisierung. Wenn also von einer gesellschaftlichen Funktion der Zeit als Jugendlicher gesprochen werden kann, besteht diese darin, bestimmtes, genau abgegrenztes und kulturell sanktioniertes Wissen vermittelt zu bekommen, diese Vermittlung wird sanktioniert mit bestimmten Ritualen, um diesem Wissen eine besondere Bedeutung zu verleihen, und damit insgesamt die Gesellschaft zu stabilisieren. Im Verhältnis des Individuums zur größeren sozialen Einheit (segmentiertes Verwandtschaftssystem) läuft diese Erziehungsvermittlung über Formen der Initiation ab. Diese Formen des Übergangs zwischen Nicht-Erwachsensein und Erwachsensein sind die einzigen Formen der intentionalen Erziehung in segmentären Gesellschaften. Wenn überhaupt von Jugend in segmentären Gesellschaften die Rede sein kann, so ist diese in der Zeit der Initiation feststellbar. Initiation als Übergang zwischen Nicht-Erwachsensein und Erwachsensein ist eine zeitlich sehr befristete Phase; eine Art öffentliche Einführung in den Status des Erwachsenen. D.h.: Jugend ist so gut wie gar nicht eigens ausdifferenziert, sondern kulminiert im kurzen Prozeß der Initiation als Übergang zwischen Nicht-Erwachsensein und Erwachsensein.

Der Übergang von archaischen Gesellschaften zu Hochkulturen vollzieht sich fließend. Die segmentär differenzierten Gruppen schließen sich auf verschiedenen Ebenen zusammen. Das bedeutet, daß sich ein Schichtprinzip entwickelt (Priesterkasten, Schriftgelehrte, Arbeiter und Bauern etc.). Diese stratifikatorische Differenzierung geht einher mit einer Zunahme des gesellschaftlichen Wissensvorrats und dessen schichtspezifischen Differenzierung. Die Erfindung der Schrift - und in diesem Zusammenhang auch der schriftgesteuerten Staatsverwaltungen - beschleunigt diesen Prozeß.

Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Erziehung. Zunächst wird im Gegensatz zu archaischen Gesellschaften weitaus stärker zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung unterschieden. Mit der Erfindung der Schrift zeigt sich das Problem der Vermittlung des Lesen- und Schreiben-Könnens.

Insofern läßt sich die Erfindung der Schule in stratifikatorischen Gesellschaften ansiedeln. Hierbei wird systematisch zwischen Sozialisation und Unterricht unterschieden. Zudem wird innerhalb der Gesellschaft selber zwischen unterschiedlichen Schichten differenziert, so daß sich auch die intentionale Erziehung (in Form von schulischem Unterricht zum Beispiel) lediglich an eine Minderheit, die schicht- und/oder geschlechtsspezifisch selektiert wird, richtet. Dabei ist die intentionale Erziehung jedoch noch primär an Reproduktions- und Stabilisierungsprozessen einer inzwischen auch verschriftlichten Tradition orientiert. Sie hat hauptsächlich Qualifikations- und Legitimationsfunktionen. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings zum ersten Mal das Problem, daß der gesamtgesellschaftlich vorhandene und auch gesellschaftlich notwendige Wissensvorrat nicht mehr von einem Individuum oder einer kleinen Gruppe von Individuen aufgenommen werden kann. (Vgl. dazu insgesamt Treml 1987, 82ff).

Diese Prozesse - sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen als auch die daraus resultierende Ausdifferenzierung von intentionaler Erziehung - bleiben nicht ohne Wirkung für eine Lebensphase, die man als Jugend bezeichnen könnte. Zum einen entsteht nun eine von Kindheit und Erwachsenenstatus deutlich abgegrenzte Jugendphase als "Bildungsjugend", also als diejenige Lebensphase, in der zum Beispiel die Schrift oder die Fähigkeit des Lesens angeeignet und qua Unterricht vermittelt werden. Jugend differenziert sich hier zunächst als Phase der Ausbildung. Zum zweiten entsteht Jugend schichtspezifisch verschieden, denn je nach gesellschaftlicher Schichtzugehörigkeit wird diese Lebensphase Jugend unterschiedlich relevant, da eine Bildung/Ausbildung längst nicht für alle Gesellschaftsmitglieder vorgesehen wird.

Unter evolutionstheoretischen Gesichtspunkten kommt Jugend und Erziehung in diesem Kontext eine doppelte Funktion zu. Kam es im Rahmen der archaischen Gesellschaften noch ausschließlich auf die Stabilisierung der Gesellschaft an, so erhält im Rahmen der Hochkulturen Jugend die Funktion von Stabilisierung und Selektion der Gesellschaft.

Die soziale Integration der Jugendlichen als Angleichung an kulturelle Normen, an ihre Schicht und folglich an das bestehende Gesellschaftsprinzip (Stabilisierung) geschieht nach wie vor über funktionale Erziehung. Gleichzeitig übernimmt diese Funktion aber auch die entstehende Schule: Wissen wird tradiert, um den Fortbestand der Gesellschaft zu garantieren. Dadurch wird allerdings auch selektiert, da eine Vermittlung des gesamten Wissens nicht mehr möglich ist. Nicht mehr alles wird vermittelt, sondern nur noch ein Teil, je nach Kontext ein bestimmtes kulturelles Weltbild. Aber auch die wenigen Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schichten werden durch Bildung über die Selektion von Berufs- und Ausbildungs-Können (zum Beispiel: Schriftspracherwerb) gegeben.

In der funktional differenzierten Gesellschaft, also in der Moderne treten gesellschaftliche Wandlungsprozesse ein, die in bezug auf die Herausbildung eines eigenständigen Jugendalters besondere Schubkraft entfalten. Durch die zunehmende Differenzierung der Gesellschaft in einzelne Funktionsbereiche verlieren die bestehenden Institutionen der sozialen Integration an Bindungskraft. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht reicht zur sozialen Integration nicht mehr aus: Sowohl durch Karriereprozesse als auch durch eine erhöhte Mobilität ist die soziale Integration des Individuums immer aufs neue in Frage gestellt. Institutionen mit hoher Autorität, wie z.B. die Kirche, werden der Kritik unterzogen; kulturelle Bindungsfaktoren, wie etwa gemeinsamer Glaube, verlieren an Kraft. Dieser Prozeß verstärkt sich durch die Zunahme gesellschaftlichen Wissens. Dieses Wissen muß bearbeitet und zielgerichtet vermittelt werden: Die intentionale Erziehung gewinnt an Bedeutung insbesondere dadurch, daß sie im Lebenslauf zwischen einer notwendigen Lernzeit des Wissens und einer Anwendungszeit des Wissens unterscheidet. Inklusionsprozesse, also die Zunahme gesellschaftlicher Rollenerwartungen an die Individuen, verstärken diesen Differenzierungsprozeß.

"Das Herbeiführen eines Idealzustandes verbunden mit einem pädagogischen 'Allmachtsschwindel', läßt viele Pädagogen glauben, daß eine bessere Welt aufgrund einer besser erzogenen Jugend entstehen würde, wenn man sie nur schalten und walten ließe, wie sie wollten"

Schließlich sind es vor allem drei Menschenbildbestandteile, an denen sich die moderne Erziehungswissenschaft entwickelt und die jede für sich an der Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend beteiligt ist. Da ist zunächst die Idee des neuzeitlichen Subjekts. Die Herausbildung eines Subjekts, so die pädagogische Tradition, ist vor allem ein Prozeß der Selbstbildung. Diese Bildungsphase, so zeigen es vor allem die Bildungsromane des 18. Jahrhunderts, findet im Jugendalter statt. In dem Alter also, in dem der Mensch noch nicht ausschließlich von den Notwendigkeiten des Broterwerbs in eine fortlaufende Berufstätigkeit gezwungen ist. Die Notwendigkeit der Identitätsbildung und ihre Folgeprobleme schildert Karl Philipp Moritz in seinem Roman "Anton Reiser" ebenso prägnant wie Goethe dies im "Werther" beginnt und im "Wilhelm Meister" vollendet oder wie es Jean Paul ironisch gebrochen im "Siebenkäs" schildert. Es ist allerdings nicht die Subjektidee allein, die der Pädagogik in diesem Zusammenhang Auftrieb gibt; es ist auch die Idee des Fortschritts, eines permanenten, d.h. in einer linearen Richtung vorangehenden Fortschritts. Da dieser Fortschritt über eine Vielzahl von Generationen hinweg weiterlaufen muß, wird das klassische pädagogische Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation nicht mehr statisch begriffen, sondern dynamisch. Es handelt sich um ein Verhältnis,

in dem die Menschheit gewissermaßen kollektiv sich selbst verbessert und somit den gesamtgesellschaftlichen Fortschritt vorantreibt. Als erster hat dies wohl Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen konsistent formuliert. Ergänzt werden Subjekt- und Fortschrittsidee allerdings noch um den utopischen Gedanken. Das Herbeiführen eines Idealzustandes verbunden mit einem pädagogischen "Allmachtsschwindel", wie es Litt einmal spöttisch formuliert hat, läßt viele Pädagogen glauben, daß eine bessere Welt aufgrund einer besser erzogenen Jugend entstehen würde, wenn man sie nur schalten und walten ließe, wie sie wollten. Die Tatsache, daß die besondere Aufgabe der Pädagogik die Jugend leicht dazu verführt, ihre Möglichkeiten zu überschätzen, sah bereits Jean Paul in seiner "Levana": "Himmel, welche Verwechslung anderer Einflüsse immer zum Vorteil und den Vorurteilen der Erziehung". Er wußte allerdings diesem Problem der mangelnden Möglichkeiten auch eine positive Seite abzugewinnen und formuliert sarkastisch: "Sollten einmal alle Gassen und Seiten des armen Erdbodens mit matten steifen Ebenbildern (und damit meint er die Schulmeister und Pädagogen) angefüllt werden ...: Was brauchte es dazu, zu diesem langweiligen Jammer, anders weiter, als daß die Erziehung über Erwarten gelänge" (Jean Paul 1963, § 10).

Wir sehen also, daß der Prozeß der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft gleichzeitig zu einer Dynamisierung der Betrachtungsweise der intentionalen Erziehung führt. Subjektidee, Fortschrittsidee und utopisches Gedankengut weisen gewissermaßen in eine über lineare Prozesse erreichbare Zukunft. Jugend erhält so für Gesellschaft eine zentrale Funktion: Sie wird zur treibenden Kraft einer solchen Entwicklung. Mittels einer richtigen Erziehung und Bearbeitung der Jugend ist gesellschaftlicher Fortschritt möglich. Damit werden die evolutionären Mechanismen der Stabilisierung, wie sie für die archaische Gesellschaft dominant waren, und der Selektion, wie sie für die Hochkulturen hinzutraten, durch den Mechanismus der Variation ergänzt. Nicht nur Stabilisierung und Selektion sind nun relevant, sondern es ist notwendig, daß zur Entwicklung des gesellschaftlichen Fortschritts eine Vielzahl von Möglichkeiten als Entscheidungspool vorhanden sind, aus dem entsprechend gewählt werden kann.

Ebenso wie sich also die gesellschaftliche Funktion des Jugendalters im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution ausweitet, läßt sich festhalten, daß Jugend als eigenständige Lebensphase sich zunehmend ausdifferenziert und zeitlich im Lebenslauf verlängert. Handelt es sich in segmentären Gesellschaften noch um einen relativ kurz dauernden Prozeß des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen (Initiation), so verlängert sich dieser Prozeß in stratifikatorischen Gesellschaften insbesondere dadurch, daß eine eigene Zeit des Lernens und des Wissenserwerbs innerhalb des Lebenslaufs institutionalisiert wird. In der funktional differenzierten Gesellschaft hingegen tritt diese Zeit des Lernens als Erwerb von Wissen und Fähigkeiten als für Jugendliche charakteristisch in den Hintergrund, da "lebenslanges Lernen" auch von Erwachsenen gefordert ist. Jugend wird dann gesehen als eine Phase der möglichst breiten und variablen individuellen Entwicklung, die dem Individuum dann ermöglicht, den vielfältigen unterschiedlichen Rollenerwartungen gerecht zu werden (vgl. zur "Verlängerung der Jugendphase" Böhnisch/Münchmeier 1987).

Erst in der Moderne kann sich damit auch die grundlegende Ambivalenz der Jugend entwickeln, wie sie bereits von Schleiermacher gesehen und formuliert worden ist: "Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch" (Schleiermacher 1826, 31). Dieser Widerspruch, den Schleiermacher anspricht, finden wir spätestens seit dem 18. Jahrhundert in sämtlichen Jugenddebatten. Es handelt sich um den Widerspruch der Anpassung der Jugend an die Gesellschaft mithin einer Betonung des Stabilisierungsgedankens und der möglichst breiten Variation von Lebensformen, von Jugendkultur und von differenzierten Möglichkeiten. Stabilisierung und Variation sind, so scheint es, widersprüchliche Funktionen von Jugend in bezug auf die Gesellschaft. Gleichzeitig, und das hat Schleiermacher deutlich erkannt, sind sie unabdingbar miteinander verknüpft. Welche Mechanismen werden in unserer Gesellschaft ausgebildet, um mit diesem verknüpften Widerspruch umzugehen?

"Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen"

Neben der Schule ist die Jugendarbeit ein zweiter großer Bereich durch den die gesellschaftliche Funktion von Jugendlichen aufrechterhalten wird. Während innerhalb der Schule nach wie vor die Stabilisierung der Gesellschaft im Vordergrund steht, werden wir im folgenden der Frage nachgehen (vgl. ...), welche gesellschaftlichen Funktionen der Jugendarbeit zukommen.

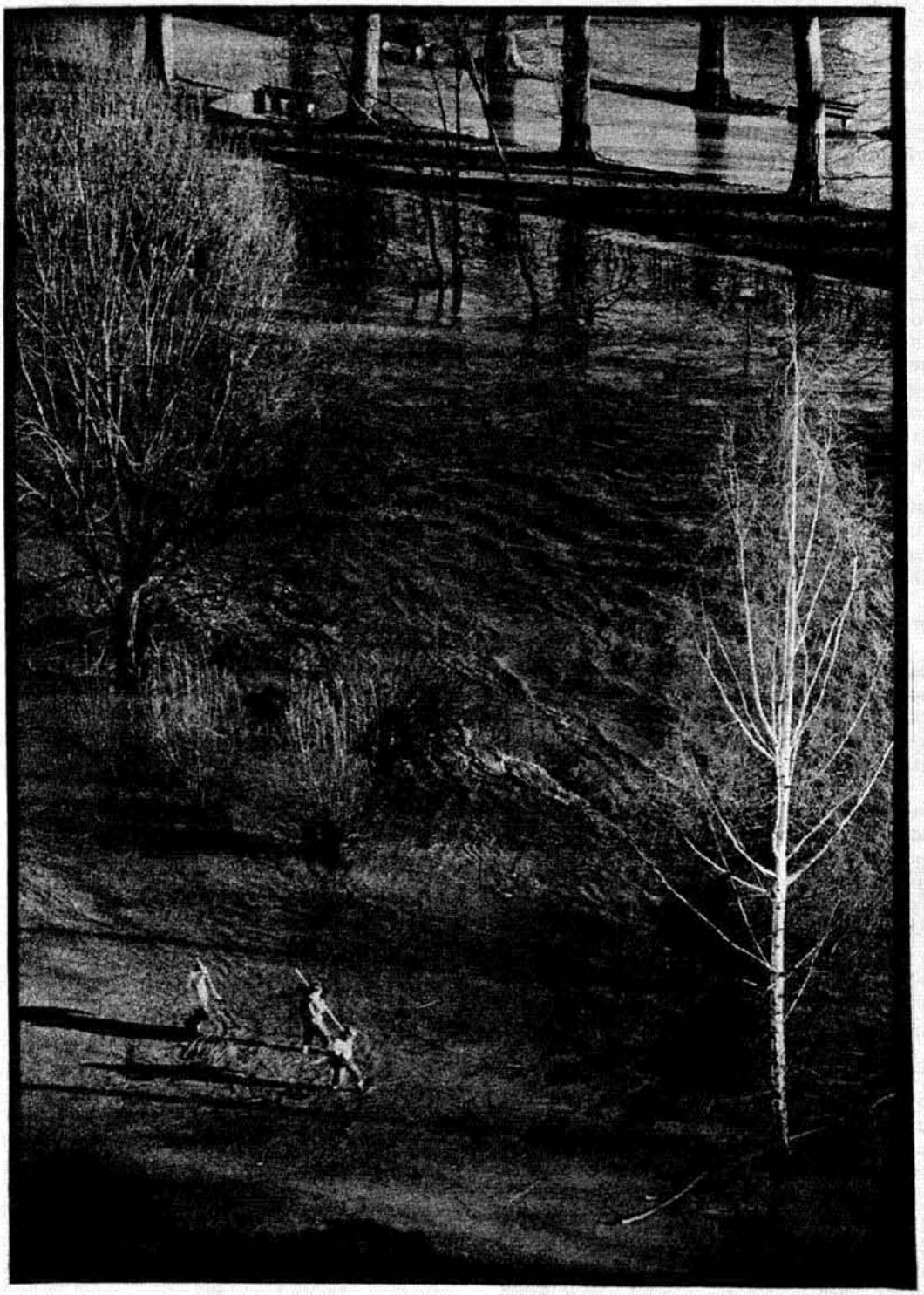
III. Jugend und Jugendarbeit - Wechselwirkungen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung

Wann genau die ersten Formen der Jugendarbeit entwickelt wurden, ist umstritten. Jugendarbeit als Form des pädagogischen Umgangs mit Jugendlichen in einer Institution jenseits von Schule und Beruf ist allerdings ein Phänomen, dessen Wurzeln sich, zumindest im konfessionellen Bereich, bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen lassen. Zunehmende Verbreitung findet dieses Phänomen im 19. Jahrhundert, allerdings wird es erst im 20. Jahrhundert gesellschaftlich institutionalisiert (vgl. Naudascher 1990). Heute geschieht Jugendarbeit vor allem in den Formen der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit. Beide Organisations- und Angebotsformen betonen jeweils unterschiedliche Organisationsprinzipien und nehmen daher eine jeweils unterschiedliche Stellung in bezug auf die gesellschaftliche Funktion der Jugend und des sozialen Wandels ein.

Jugendverbandsarbeit findet heute in einer Vielfalt unterschiedlichster Verbandsformen statt. Diese Variationsbreite hat zwei Aspekte. Nach außen hin wird damit gesellschaftliche Komplexität gesteigert. So gibt es eine Vielzahl anerkannter und institutionalisierter Jugendverbände, angefangen von kirchlicher Jugend-

(Fortsetzung auf Seite 12)

Kinderspielplätze (?)



Eine weitere Impression unseres Fotografen Achim Heinrichs (Tübingen) zum Thema Kinderspielplätze. Die Reihe, die wir in Heft 4(1990) eröffneten, wird fortgesetzt.

arbeit und verschiedenen Formen der Pfadfinder, über die Jugend des Deutschen Alpenvereins und der Philatelistenjugend bis hin zur Sozialistischen Jugend oder dem Bund junger Katholiken in Wirtschaft und Verwaltung. Unkundige stehen der Vielfalt von Gruppierungen und Verbänden verwirrt gegenüber. Nach innen, also innerhalb der Verbände wird dadurch Komplexität reduziert; insbesondere im Hinblick auf die Identifikationsmöglichkeiten der Jugendlichen mit ihrem Verband. Jugendliche, die zu den Philatelisten gehen, möchten eben Briefmarken sammeln und nicht primär in den Bergen kraxeln, während dies für Jugendliche des Alpenvereins gerade das Zentrum der Arbeit darstellt. Soziale Komplexität wird durch den Verband aber nicht nur selektiert, sondern innerhalb der einzelnen Verbände auch variiert und stabilisiert.

Die Variation wird zum einen durch die Vielzahl von Verbänden garantiert. Gleichzeitig wird - auf den ersten Blick paradox - Variation auch durch die Selektion der Umwelt gegeben. Jeder Verband selektiert die ihn umgegebende Umwelt nach seinen Kriterien, also selbstreferentiell. Die Anschlußfähigkeit eines gesellschaftlichen Themas für einen Jugendverband ist eben nur gegegeben, wenn dieses Thema schon in irgendeiner Form im Verband angelegt ist. Für kirchliche Jugendarbeit wird eben der konziliare Prozeß auch theologisch zum Thema, während er für die Jugend des Bundes Naturschutz, wenn überhaupt, dann eben vor allem in bezug auf ökologische Fragestellungen thematisiert werden kann, weil primär theologische nicht vorgesehen sind. Diese selbstreferentielle Komplexitätsreduzierung von Gesellschaft durch Verbände bringt in bezug auf Gesellschaft wiederum Variationen hervor, da eben die ökologische Arbeit kirchlicher Jugendgruppen einen anderen Akzent trägt, als die der Sozialistischen Jugend. Wie schon gesagt - Verbände wirken nach außen komplexitätserhöhend.

Innerhalb eines Verbandes werden die für das Verbandsleben als relevant erkannten Themen durch Tradierung, also Seminare, Fortbildung etc. stabilisiert, und tragen durch den Verband gebrochen, damit wieder zur gesellschaftlichen Stabilisierung dieser aufgegriffenen Themen bei.

Die Vermittlung von Variation, Stabilisierung und Selektion von Jugendverbänden, also einer Erscheinugsform von Jugend, hat nun ihren Preis darin, daß sie nur eine gewisse Anzahl von Jugendlichen überhaupt erreichen. Jeder Verband rekrutiert nur eine gewisse Anzahl von Jugendlichen und alle Verbände insgesamt erreichen auch nicht alle Jugendlichen.

Diese Lücke bemüht sich offene Jugendarbeit zu füllen. Jugendliche, die eben nicht in der Jugendverbandsarbeit eingebunden sind, sollen angesprochen werden.

Die Formen der offenen Jugendarbeit müssen in ähnlicher Weise wie die verbandliche Jugendarbeit die Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung in sich vermitteln. Dies geschieht vor allem dadurch, daß ein möglichst breites, und das heißt auch manchmal unspezifisches Angebot für eine nicht genau bekannte Zielgruppe gemacht wird. Möglichst viele Jugendliche sollen angesprochen sein. Eine solche Vorgehensweise bewirkt das Gegenteil der jugendverbandlichen Organisationsform: Nach außen hin wird Komplexität reduziert, da offene Jugendarbeit primär alle Jugendlichen ansprechen möchte. Nach innen, innerhalb des Jugendhauses, wird Komplexität jedoch zunächst durch eine Vielfalt von Angeboten und die Heterogenität der Zielgruppe gesteigert. Da kein Jugendlicher alle Angebote wahrnehmen kann und die Auswahl bei diffusem Angebot schwerfällt, wird die interne Komplexität allerdings durch Selektionsmechanismen konterkariert. So ist inzwischen zu beobachten, daß sehr viele Häuser der offenen Tür und Träger der offenen Jugendarbeit dazu übergehen, stark sachorientiert Angebote zu machen. Trends zur Konzentration auf Mittelschichtsjugendliche mit insbesondere soziokultureller Jugendarbeit sind ebenso zu bemerken wie eine verstärkte Zielgruppenorientierung, sei sie nun geschlechtsspezifisch (Mädchen-/Jungenarbeit) oder auf ethnische Gruppen zentriert.
In bezug auf das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft gehorcht Jugendarbeit also in je unterschiedlich akzentuierter Weise den evolutionären Kriterien. Jugendarbeit versucht, wie wir gezeigt haben, der gesellschaftlich funktionalen Variationsbreite jugendkulturellen Lebens durch eine Vielfalt von Angebotsformen und differenzierten Institutionen gerecht zu werden. Die an jeweilige Jugendarbeit, seien es Verbände, seien es offene Angebote anschlußfähigen Themen werden innerhalb von Jugend selbstreferentiell variiert und stabilisiert, dabei wird die Variationsbreite der Jugendarbeit nur so groß, daß sie nicht mit der Funktion der Stabilisierung in Konflikt gerät. In bezug auf gesellschaftlichen Wandel ist Jugendarbeit insofern eher vorsichtig einzuschätzen, insbesondere solange nicht hinreichend geklärt ist, inwieweit der gesellschaftliche Wandel durch einzelne Gruppen beeinflußt und modifiziert werden kann.

IV. Jugend und gesellschaftlicher Wandel

Vor dem Hintergrund der dargestellten Funktion von Jugend innerhalb der Gesellschaft stellt sich schließlich die Frage, inwiefern Jugend Gesellschaft verändern kann, inwieweit also die vorgenommenen Variationen überdauern.

Eine solche Frage ist allerdings davon abhängig, was man unter Gesellschaft versteht. Wählt man eine Gesellschaftstheorie, wie wir sie vorher im Kontext des sozialen Wandels schon angedeutet haben, die Gesellschaft als Geflecht aus Kommunikationen und Strukturen versteht (vgl. Luhmann 1990), so kann Veränderung durch Jugendliche nur insofern relevant werden, als darüber kommuniziert wird und Formen des Jugendlichen Protests selbstreferentiell in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen verarbeitbar sind.

"Innovation und Variation werden zu lebenslangen, lebenslaufbegleitenden Phänomenen"

So wird über Hooligans durchaus kommuniziert, neben der Anschlußfähigkeit in der (Sensations-)Presse werden diese Formen jugendlicher Variation durch das Rechtssystem und Formen der Sozialarbeit wahrgenommen und auf sie reagiert. Durch diese Systeme kann dann wiederum ein Veränderungsprozess im politischen System ausgelöst werden.

Dort, wo Jugendliche Fragen ansprechen, die bereits in anderen Zusammenhängen thematisiert werden, können die spezifischen Variationen von Jugendlichen Anschlußfähigkeit finden, auch wenn diese oft für Jugendliche selbst nicht ganz nachvollziehbar

ist. So äußerte unlängst ein CDU-naher Regierungsbeamter aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit auf einem Podium, er sei froh, daß jugendliche Aktionsgruppen aus dem Bereich der Dritten Welt Arbeit einen Schuldenerlaß forderten, dann könnten sie wenigstens einen 30% igen Schuldenerlaß diskutieren.

Je mehr Variationen von Jugendlichen in einer Stimme formuliert werden, sei es durch Stellungnahmen eines großen Jugendverbandes, sei es durch geschlossenes Auftreten einer Jugendrandale, umso stärker ist die Chance, zu Kommunikation Anlaß zu geben.

Da gesellschaftliche Subsysteme selbstreferentiell auf Einflüsse von außen reagieren, wäre es falsch anzunehmen, Jugendliche könnten direkten Einfluß auf etwas ausüben. Auch Variationen können nur selbstreferentiell verarbeitet werden. Es muß also immer das "Klima" für Einflußmöglichkeiten gegeben sein. So konnten zu Beginn der Veränderungen in der DDR, als der gesellschaftliche Veränderungsprozeß noch stark durch Initiativen einzelner geprägt war, Jugendliche wesentlich stärker Einfluß nehmen als jetzt, wo das Herstellen von Anschlußfähigkeit für Variationen von Jugendlichen durch neugebildete Institutionen, wie zum Beispiel Parteien, erschwert wird.

In bezug auf die Veränderungsmöglichkeiten von Jugend gegenüber Gesellschaft wäre es sicherlich verfehlt, diese Frage als kausale Frage zu stellen. Im Rahmen einer Theorie der soziokulturellen Evolution läßt sich vielmehr die Jugendphase als Variationsreservoir für Lebensformen interpretieren, die im jeweils aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsniveau gewählt und stabilisiert oder verworfen werden. Ein solcher wechselseitiger Zusammenhang zwischen einer für jedes Individuum geltenden Lebensphase und dem gesamtgesellschaftlichen Wandel ist allerdings nur dann begründet anzunehmen, wenn man nicht das Kausalschema zugrunde legt.

Schließlich eröffnet die Wahl des evolutionstheoretischen Paradigmas allerdings noch einige irritierende Aspekte. Einer davon ist die Umwandlung des Lebenslaufs. Während Jugend früher eine Durchgangsphase auf dem Weg zum Erwachsenen war, häufen sich die Anzeichen dafür, daß das Erwachsenenalter heute nicht mehr automatisch als Lebensphase der Anwendung des Gelernten, als quasi stabile Lebensphase betrachtet werden kann. Fähigkeiten zur Innovation, Weiterbildung und Weiterqualifikation im Beruf, lebenslanges Lernen als Reaktion auf den raschen gesellschaftlichen Wandel gewinnen an Bedeutung; Innovation und Variation werden zu lebenslangen, lebenslaufbegleitenden Phänomenen.

Ein zweiter Aspekt betrifft die Erscheinung solcher Phänomene in unserer Gesellschaft, in einer funktional differenzierten Industriegesellschaft. Gerade hier zeigt sich, daß der historisch auf eine bestimmte Altersgruppe oder -kohorte ("Generation") zugeschnittene Variationspool zunehmend individualisiert wird. Die Phänomene der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen, wie sie auch der 8. Jugendbericht beschreibt, deuten vielleicht darauf hin, daß die scheinbar klare Trennung zwischen Jugend- und Erwachsenenleben aufgehoben wird und neu einjustiert werden muß.

Was historisch auf Jugend eingeschränkt war, die Entwicklung von soziokulturellen Varianten und evolutionären Spielräumen, ist inzwischen für weitaus größere Teile des Lebenslaufs zum dominanten Prinzip geworden. Ein immer rascher verlaufender sozialer und gesellschaftlicher Wandel zwingt - evolutionär gesehen - immer größere gesellschaftliche Teilbereiche zur "abweichenden Reproduktion".

Anmerkungen:

Böhnisch, Lothar/Blanc, Klaus: Die Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter, Frankfurt/M. 1989.
Dudek, Peter: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich, Opladen 1990.
Fend, Helmut: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1988.
Flitner, Andreas: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht, Heidelberg 1963.
Frobenius, Else: Mit uns zieht die neue Zeit. Eine Geschichte der deutschen Jugendbewegung, Berlin 1927.
Hornstein, Walter: Vom "jungen Herrn" zum "hoffnungsvollen Jüngling". Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert, Heidelberg 1965.
Hornstein, Walter: Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen in der europäischen Welt, Hamburg 1967.
Jaide, Walter: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgeneration im Jahrhunderttrend. Zur Sozialgeschichte der Jugend 1871-1985, Opladen 1988.
Jean Paul: Levana oder Erziehlehre, Paderborn 1963.
Jugendprotest im demokratischen Staat (II): Schlußbericht 1983 der Enquetekommission des 9. Deutschen Bundestages, Bonn 1983.
Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugendliche und Erwachsene 85. Generationen im Vergleich, 5 Bde., Opladen 1985.
Luhmann, Niklas: Evolution und Geschichte, in: Luhmann, Niklas, Soziologische Aufklärung II, Opladen 1975a, S.150-169.
Luhmann, Niklas: Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie; in: Luhmann, Niklas, Soziologische Aufklärung II, Opladen 1975b, S.193-203.
Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M. 1984.
Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1990.
Mitterauer, Michael: Sozialgeschichte der Jugend, Frankfurt/M. 1986.
Naudascher, Brigitte: Freizeit in öffentlicher Hand. Behördliche Jugendpflege in Deutschland von 1900 bis 1980, Düsseldorf 1990.
Peukert, Detlev: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878-1932, Köln 1986.
Rosenthal, Gabriele: "... wenn alles in Scherben fällt ..." Vom Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen, Opladen 1987.
Roth, Lutz: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983.
Schleiermacher, Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826; in: Schulze, Theodor/Weniger, Erich (Hg.), Friedrich Schleiermachers pädagogische Schriften, Bd. I, Frankfurt/M. 1983, S.1-369.
Treml, Alfred K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1987.
Vaitkus, Alfons: "Jugend" gibt es nicht. Zum Dilemma der Sozialpädagogik im Umgang mit einem Schlüsselbegriff, Frankfurt/M. 1988.
Vogt, Helmut: Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell, Opladen 1982.
Weiller, Kajetan von 1800: Versuch einer Jugendkunde, München.

Annette Scheunpflug-Peetz, Jg.1963, nach dem Magister in Musikerziehung, Vorbereitungsdienst als Grundschullehrerin, arbeitet zur Zeit als Wissenschaftliche Angestellte am DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritten-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - zur Geschichte eines Lernbereichs". Ehrenamtliche Leitungsfunktionen in einem evangelischen Jugendverband.

Hans Gängler, Jg. 1957, Diplom-Pädagoge, Dr.rer.soc. ist Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit auf dem Lande, Jugendarbeit, Jugendverbände, Heimerziehung, Theorie- und Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik

Martin Affolderbach

Sozialer Wandel und die Utopie der Freiheit

Einige Gedanken zur Rolle kirchlicher Jugendarbeit

Im Alten Testament gibt es eine - etwa 2.500 Jahre alte - Textstelle, die auf einen interessanten Aspekt des Verhältnisses von Jugend und geschichtlichem Wandel aufmerksam macht: "Wenn dich morgen dein Sohn fragt: Warum achtet ihr auf die Satzungen, die Gesetze und Rechtsvorschriften, auf die der Herr, unser Gott, euch verpflichtet hat? dann sollst du deinem Sohn antworten: Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten, und der Herr hat uns mit starker Hand aus Ägypten geführt." (Deuteronomium 6, 20ff "Einheitsübersetzung")

Das ist die klassische Beschreibung eines pädagogischen Grundproblems. Die Jugendlichen, d.h. die folgende Generation, wachsen in Traditionen und Lebenszusammenhänge hinein, an deren Entstehung und geschichtlicher "Logik" sie selbst nicht beteiligt waren. Die kulturellen Lebensformen haben sich von den individuellen Erfahrungen getrennt, die sie historisch erst hervorgebracht haben; neue Ereignisse haben die alten überlagert und sie dem Vergessen ausgesetzt. Die neuen Generationen haben ihr Bewußtsein in ihrer eigenen Lebensgeschichte aufgebaut; das in der Kultur aufgehobene Bewußtsein aller alten Generationen ist ihnen fremd und hängt bei jedem Generationswechsel deshalb zunächst einmal "in der Luft".

Der obengenannte Text ist in einer Situation entstanden, in der offensichtlich in bedrohlicher Weise die Erfahrungen, die die Generationen Jahrhunderte vorher mit Jahwe, dem Gott Israels, gemacht hatten, zu verblassen drohten. Die heilsgeschichtliche Identität eines ganzen Volkes war nicht mehr fraglos mit der des Einzelnen deckungsgleich. So können historisch grundlegende Erfahrungen zu spröden Bekenntnissen veröden, wenn diese Erfahrungen nicht von den nachfolgenden Generationen existentiell nachvollzogen und in ihren Tiefendimensionen verstanden werden können. Die Erzählungen der Alten sind für das Verstehen der eigenen Kultur- und Religion unentbehrlich - und nicht zu Unrecht ist der den Enkeln erzählende Großvater die Verkörperung lebendiger Überlieferung -, aber sie können letztlich nicht ausschließen, daß völlig neue Herausforderungen diese alten Erfahrungen zur bloßen Geschichte werden lassen. Niklas Luhmann hat dieses Strukturmerkmal geschichtlichen Wandels auf die - zugegebenermaßen systemtheoretisch spröde - Formel gebracht, daß die Ereignisse stets die Bestände bedrohen.

Daß geschichtliche Veränderungsprozesse eine unglaubliche Dynamik entfalten können, läßt sich in diesen Jahren an den dramatischen Umbrüchen in den politischen Orientierungen der ehemals sozialistischen Länder Osteuropas in seltener Faszination erleben. Selbst Albaniens Beton-Sozialismus bröckelt; und dies alles nicht durch die Einwirkung "äußerer" Ereignisse (Krieg u.ä.), sondern durch die Macht von Ideen und Idealen, deren Zeit gekommen ist. (Nicht nur die alten Griechen, sondern auch die christlichen Theologen haben dafür das Wort "Kairos" (= der richtige Zeitpunkt) zur Verfügung.) Sozialer Wandel kann mit einer urwüchsigen Gewalt auftreten, daß ganze Gesellschaftssysteme, Tabus und Wertstrukturen wie Schnee in der Sonne dahinschmelzen. Meist wird erst in einem direkten Vergleich unseres Lebensalltags mit dem vor einigen Jahrzehnten deutlich, wie wir auch selbst in einem sehr nachhaltigen Veränderungsprozess stehen; man denke nur an die Veränderung der Familienstruktur, Normen des Sexualverhaltens und anderes. Es scheint so, als ob sich die Welt um uns herum in den letzten 30 Jahren stärker verändert hat als in den 300 Jahren zuvor.

Wenn man von sozialem Wandel spricht, denkt man an Kirche und Religion sicherlich zu allerletzt. Warum? Es scheint in der Natur religiöser Traditionen zu liegen, daß sie gerade jenseits alltäglicher Vergänglichkeit überdauernde Gewißheiten bieten. Doch selbst diese Erwartung scheint wiederum zeit- und gesellschaftsbedingt zu sein. Denn für einen Sowjetbürger beispielsweise mag die orthodoxe Kirche deshalb faszinierend sein, weil sie eine innere Kraft aus der über Jahrhunderte unveränderten, fast unbeirrbaren Kontinuität der heiligen Liturgie schöpft. Für einen emanzipierten Bundesbürger dürfte dies wohl eher der Stein des Anstoßes sein, und er wird möglicherweise nur einer Kirche Respekt zollen, die modern, offen und beweglich ist und mit den Herausforderungen der Gegenwart im Dialog steht.

Kirchliche Jugendarbeit ist ein - oft zu Unrecht wenig beachtetes - Praxisfeld, in dem es über die geselligen, freizeitbezogenen, diakonischen, seelsorgerlichen und bildungsbezogenen Angebote und Lernziele hinaus um diesen Dialog geht. Zugespitzt gesagt: In der kirchlichen Ju-

Aus: Deutsche Bilderbogen: "Der erste Versuch"

gendarbeit begegnen sich Kirche als Verkörperung von epocheübergreifenden und das Individuum transzendierenden Erfahrungen und Jugendliche als Personen, die in besonderer Weise die aktuelle Gegenwart mit ihrer Zukunftsoffenheit verkörpern. Es ist sicherlich zu vordergründig geurteilt, wenn man Jugendliche als solche für die Agenten zukunftsorientierter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse hält. In der Geschichte können wir aber zahlreiche Beispiele dafür finden, daß Jugendliche und von ihnen getragene Bewegungen Initiatoren und Träger befreiender und emanzipatorischer Prozesse gewesen sind. Es ließen sich solche Linien von der Jugendbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts über die Schüler- und Studentenbewegung der 60er Jahre bis zur Rolle Jugendlicher beim Sturz der SED-Herrschaft 1989 in der ehemaligen DDR nachzeichnen. Häufig waren es Jugendliche, die durch Aufbegehren und durch bewußten Protest oder Verweigerung auf zentrale Probleme hingewiesen haben und deren öffentliche Resonanz erstritten haben. Kirchliche Jugendarbeit hat in solchen Prozessen unterschiedliche Funktionen wahrgenommen:

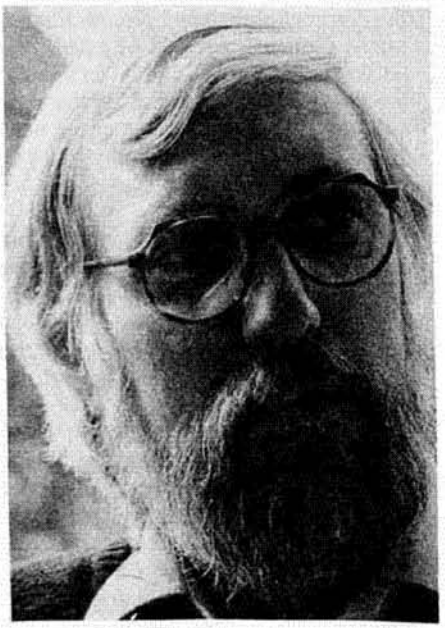
- Sie stellt Jugendlichen Räume und Partner zur Verfügung, um verdrängte Probleme aufzugreifen, zu artikulieren und Lösungen, neue Modelle oder Widerstandsformen zu entwickeln. Als prägnantes Beispiel hierfür mögen die evangelischen Jugendgruppen in der ehemaligen DDR dienen, die vor einigen Jahren mit den Friedensdekaden und der Aktion "Schwerter zu Pflugscharen", auch über den kirchlichen Raum hinaus, verändernde Impulse gesetzt haben.

- Sie vermittelt zwischen Konfliktparteien wie es sich beispielsweise an der Rolle der "Jungen Kirche Schweiz" bei den Züricher Jugendunruhen Anfang der 80er Jahre studieren ließe.

- Sie unterstützt Jugend- und Initiativgruppen fachlich und kritisch-solidarisch, bietet Ihnen das breite Netz kirchlicher Strukturen für Breitenwirkung und Öffentlichkeitsarbeit an. Als Beispiel ließen sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit seit Ende der 60er Jahre und die kirchlichen Friedensaktivitäten bes. Anfang der 80er Jahre nennen.

- Kirchliche Jugendarbeit hat auch traditionelle kirchliche Lebensformen kritisch hinterfragt und mit neuen Impulsen und Ideen belebt. So ist die Gottesdienstreformbewegung der 60er Jahre nicht ohne das Engagement Jugendlicher denkbar. Auch die Impulse der Kirchentage (z.B. im Bereich der liturgischen Erneuerung) wären ohne das seit Anfang der 70er Jahre immens angestiegene Interesse Jugendlicher nicht denkbar. Doch gerade an diesem Punkt darf nicht unerwähnt bleiben, daß sich die Kirche in einigen Bereichen auch wenig dialogbereit und recht reformresistent zeigt. Der von Jugendlichen gewünschte Dialog wird in nicht wenigen Gemeinden aus Ignoranz oder Trägheit erstickt. Neben der Vielzahl von vorwärtsweisenden Modellen und Entwicklungen, die kirchliche Jugendarbeit für viele sehr interessant und attraktiv machen, darf deshalb auch der Frust über Starrheit und mißlungene Dialoge nicht verschwiegen werden.

Obwohl sich die Kirchen der Reformation (also die evangelischen) als "ecclesiae semper reformandae" (= als sich ständig zu erneuernde) Kirchen verstehen, geht es ihr nicht um Wandel als Tribut an den Fortschritt der Geschichte (in welcher Gestalt auch immer) oder die Fügung in die unausweichliche Macht historischer Prozesse. Vielmehr ist das Versprechen eines neuen Himmels und einer neuen Erde, in der Frieden und Gerechtigkeit wohnen und Schmerz und todbringende Strukturen überwunden sein werden, das Zentrum christlichen Glaubens, ein kritischer Maßstab und ein utopischer Impuls, an dem sich Inhalt, Ziel, Richtung, Kontinuität und Motivation geschichtlichen Wandels bemessen. Jugendarbeit ist dann wirklich kirchlich und zugleich zukunftsorientiert, wenn sie dieses "utopische Potential" immer wieder neu in den gesellschaftlichen Prozessen zu Gehör und zur Geltung bringt und in der Folge der Generationen davor schützt, daß es zu toten Lippenbekenntnissen verzerrt wird oder in der Vergessenheit versinkt.



Martin Affolderbach, geb. 1947 in Wuppertal, Studium der Theologie in Wuppertal, Heidelberg und Bonn, Promotion in Praktischer Theologie 1975 an der Univ. Bonn, Vikariat und Gemeindepfarramt in Bielefeld, 1979-1987 Referent für Grundsatz-und Studienarbeit bei der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in Stuttgart, seit 1987 Dozent und Leiter der Evang. Jugendakademie Radevormwald.

An Ros

Zwischen Lobbyarbeit und Entwicklungspädagogik

Die entwicklungspolitische Arbeit von Jugendverbänden auf Europaebene

Die Entwicklungspolitik der Europäischen Gemeinschaft, so wie sie in den Lomé-Abkommen zum Ausdruck kommt, gibt immer wieder zu Kritik Anlaß. Der für 1992 angestrebte EG-Binnenmarkt, so liest man häufig, würde letzten Endes zu einer Verschärfung des Nord-Süd-Konfliktes führen. Es sind vor allem auch Jugendliche, die immer lauter diese Kritik äußern und in allen EG-Ländern zu Motoren der entwicklungspolitischen Bildungs- und zum Teil auch Lobbyarbeit werden. Der folgende Beitrag beschreibt die entwicklungspolitische und entwicklungspädagogische Arbeit des EG-Jugendforums ("Youth-Forum"), eine Vertretung von Jugendverbänden gegenüber der EG. (asp)

Die Zusammenarbeit zwischen der Europäischen Gemeinschaft und 69 Ländern in Afrika, in der Karibik und in der Pazifik-Region geht auf Handelsabkommen zurück, die 1964 unter dem Namen der sogenannten Jaundé-Konvention unterzeichnet wurden.

Erst 1975 wurden die Strukturen der Zusammenarbeit zwischen der EG und den AKP-Staaten (1) im 1. Lomé-Abkommen festgelegt. Seitdem wird das Abkommen regelmäßig überarbeitet und der neuen Situation angepaßt.

Die ersten zwei Konventionen beinhalten hauptsächlich Vereinbarungen zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit, wie z.B. der Stabilisierung von Exporterlösen, finanzielle und technische Zusammenarbeit und eine besondere Behandlung der Länder der LLDC-Gruppe (2). Mit dem dritten, 1984 unterzeichneten, Abkommen wurde die Zusammenarbeit auf neue Gebiete, wie z.B. auf regionale, kulturelle und soziale Zusammenarbeit und Menschenrechtsfragen ausgedehnt. Als letzte wurde 1989 die vierte Lomé-Konvention verabschiedet, und dort wurde auch zum ersten Mal die Bedeutung der Jugend im Entwicklungsprozeß erwähnt.

Inzwischen war nämlich 1978 das Jugendforum der EG gegründet worden. Das "Youth-Forum" wurde von internationalen, nicht-staatlichen Jugendorganisationen und von den jeweiligen nationalen Jugendkomitees, wie in der Bundesrepublik dem Deutschen Bundesjugendring, in Europa gegründet, um den Interessen der jungen Menschen eine Stimme gegenüber der EG zu geben. Heute hat das Youth-Forum um die 68 nationale und internationale Mitgliedsorganisationen. Schon zu Beginn wählte das Youth-Forum die Entwicklungszusammenarbeit als einen seiner Arbeitsschwerpunkte. Insbesondere wurden die Lomé-Abkommen als langfristige Herausforderungen angesehen. Auf diesem Gebiet kann man drei Arbeitsphasen unterscheiden:

1. Die erste Phase von 1978-1983 verlief zeitlich parallel zur Verwirklichung der Lomé-I und Lomé II-Abkommen. Während dieser Zeit untersuchte das Youth-Forum die Abkommen sehr kritisch und forderte schließlich, daß die Abkommen auf Nicht-AKP-Länder ausgedehnt und daß den sozialen und kulturellen Aspekten mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Das Youth-Forum bestand weiterhin darauf, daß der Menschenrechtsfrage, vor allem hinsichtlich der Verbindungen zwischen EG-Ländern und Südafrika, mehr Bedeutung beigemessen werden sollte. Gleichzeitig führte das Youth-Forum eine weitreichende Befragung unter den Mitgliedsorganisationen über ihre Initiativen auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit durch.

2. Die zweite Phase der entwicklungspolitischen Arbeit von 1983 bis 1985 fiel mit den Vorbereitungen für Lomé III zusammen. Im Bewußtsein des Interesses ihrer Mitgliedsorganisationen am Ausgang dieser Verhandlungen gründete das Youth-Forum eine Arbeitsgruppe, um eine förmliche Stellungnahme zum Abkommensprozeß auszuarbeiten. Diese Stellungnahme wurde dann während der Abschlußdiskussionen von Lomé III im Jahre 1984 den Unterhändlern vorgelegt. Dazu organisierte das Youth-Forum eine Reihe von Seminaren zu Themen wie den AKP-Berichten über den sozialen und kulturellen Umfang der Entwicklung und der erschreckenden Situation von Frauen in den Ländern der Dritten-Welt. Ferner diente die Erklärung des Youth-Forums als Grundlage für eine umfassendere Arbeit am Wortlaut des neuen Abkommens. Und wieder wurden die EG-Länder durch das Forum aufgerufen, ihre Haltung gegenüber Südafrika zu ändern.

3. Die dritte Phase begann 1985. Das Youth-Forum setzte eine neue Arbeitsgruppe ein, die sich mit dem 4. Lomé-Abkommen beschäftigte. Von Anfang an bestand diesmal die feste Überzeugung, Vertreter von AKP-Jugendorganisationen am Vorbereitungsprozeß zu beteiligen.

Sich den globalen Herausforderungen stellen

Zum Charakter der entwicklungspolitischen Arbeit des Bundesjugendringes in den 90er Jahren

I.

Die globalen Herausforderungen

Die weltpolitische Situation hat sich in den letzten Monaten (Jahren) grundlegend geändert. Wichtigstes Merkmal ist die Entschärfung des Ost-West-Konfliktes. In dieser neuen Phase der Entspannungspolitik werden Mechanismen der Konfliktregelung zwischen den Großmächten real, die Ende der 80er Jahre noch als Utopie bezeichnet werden mußten. Diese "Neue Qualität" wird derzeit vor allem als die Grundlage für das Gemeinsame Haus Europa und für ein neues System der Sicherheit und Zusammenarbeit in der nördlichen Hemisphäre angesehen. Diese Entwicklung hat auch weltpolitische Relevanz. Ein Ende der Konfrontation der Supermächte könnte wesentlich dazu beitragen, militärische Konflikte zu befriedigen und künftig zu vermeiden. Enorme Resourcen müßten umgeleitet werden zum Kampf gegen den Hunger in der Welt, dem täglich 40.000 Kinder bis 5 Jahre (nach Angaben von UNICEF) zum Opfer fallen. Die Vernichtung der Regenwälder, das Anwachsen des Ozonlochs, die enorme Energieverschwendung der Industrieländer sind weltweite Anzeichen für die ökologische Katastrophe, deren Abwendung schnelles Handeln erfordert. Wirtschaftliche Tätigkeit darf nicht nur kurzfristigen Profitinteressen dienen. Die ungerechte Struktur des Welthandels hat viele Länder an den Rand des Ruins gebracht. Ihre Wirtschafts-und Sozialstrukturen drohen unter der Last der Schulden zusammenzubrechen. Es bedarf dringend einer neuen Weltwirtschaftsordnung. Auf der ganzen Welt haben sich Menschen gegen Willkür, Diktatur und Unterdrückung gestellt.

Es ist an der Zeit, daß alle Völker der Welt in Freiheit ihre demokratische Entwicklung selbstbestimmen können.

II.

Die Weltgeschichte kennt allerdings keinen Automatismus der Entwicklung. Für die Realisierung politischer Utopien setzen sich seit jeher die Jugendverbände, mit ihren unterschiedlichen weltanschaulichen, religiösen und gesellschaftlichen Hintergründen ein. Sie leisten eine entwicklungspolitische Arbeit, die in ihrer Intensität variiert und von der Arbeit und der Unterstützung von konkreten Projekten in Entwicklungsländern bis hin zu Aktionen und Bewußtseinsarbeit im eigenen Land reicht.

Entsprechend dem Engagement in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft ist auch der Charakter des entwicklungspolitischen Engagements verschieden. Nicht jeder Jugendverband sieht Entwicklungspolitik als konstituierendes Element seiner Aktivitäten an.

Für den Deutschen Bundesjugendring stellen sich angesichts dieser globalen Herausforderungen und des unterschiedlichen Engagements seiner Mitgliederorganisationen folgende gemeinsame Aufgaben:

1. Kontaktaufnahme, Kontaktpflege und politische Zusammenarbeit mit Jugendstrukturen im außereuropäischen Bereich

2. Vertretung entwicklungspolitischer Interessen der Mitgliederorganisationen in den europäischen, multilateralen Jugendstrukturen, wie dem Jugendforum der Europäischen Gemeinschaft, dem Europäischen Jugendrat (CENYC)

3. Mitarbeit in multilateralen Projekten, wie der Nord-Süd-Kampagne des Europarates oder aktuell, der Kooperation von Jugendstrukturen der Europäischen Gemeinschaft und den Lomé-Unterzeichnern (AKP-Länder)
4. kritische Begleitung der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit der Bundesregierung

5. Förderung des entwicklungspolitschen Informationsaustausches und Kooperation zwischen den einzelnen Mitgliedsorganisationen

6. Unterstützung und Zuarbeit für Mitgliedsverbände in entwicklungspolitischen Fragen

7. Durchführung entwicklungspolitischer Aktivitäten

Beschlossen im Hauptausschuß des Deutschen Bundesjugendrings am 29.11.1990

Nach einer Phase, in der man Kontakte suchte und herstellte, wurde 1986 die erste partnerschaftliche Konferenz in Brüssel abgehalten, die zum ersten Mal Jugendvertreter aus Afrika, aus dem karibischen und pazifischen Raum, sowie aus Europa zusammenbrachte. Nach dieser, hauptsächlich der Suche und Herstellung von Kontakten dienenden Zeit, wurde eine gemeinsame Führungsgruppe von AKP und EG gegründet, mit der Aufgabe, eine Jugendversammlung vorzubereiten, die vom 2. bis 7. April 1990 in Marly-le-Roi, Frankreich, stattfand. Das Ziel dieser Versammlung bestand darin, Grundlagen für neue Verbindungen zwischen Jugendorganisationen der Nord- und Südhalbkugel zu schaffen. Die Arbeit, die während der Konferenz durchgeführt wurde, wurde zusammengefaßt durch die Verabschiedung von drei wichtigen Schriften:

- ein politisches Statement, das die Grundideen, die dahinterstehenden Denkweisen und das Vorgehen bei dieser Zusammenarbeit beschreibt;

- ein Protokoll, das den beabsichtigten Arbeitsplan und den Rahmen, in dem die Zusammenarbeit stattfinden soll, skizziert;

- und ein gemeinsames Programm, das konkrete Pläne für die Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Jugendaustausches, für Projekte und Kleinprojekte, sowie für den politischen Dialog und politische Fortbildung formulierte.

Seitdem arbeitet das Youth-Forum an der Verwirklichung dieses ehrgeizigen Programmes. Im Moment wird eine Studie über Nord-Süd-Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Jugendarbeit vorbereitet, die im Frühjahr 1991 veröffentlicht wird. Zum zweiten wird im Frühjahr 1991 ein Fortbildungsseminar zum Thema "Jugendaktivitäten und Lomé IV" veranstaltet. Schließlich führt das Jugendforum ein entwicklungspädagogisches Projekt unter dem Motto: "Partizipation von Jugendlichen in Umwelt- und Entwicklungsfragen" durch. Dies ist ein Pilotprojekt und schließt Vorbereitung, Organisation, Nachbereitung und Wiederholung eines Nord-/Süd-Süd/Nord-Jugendaustausches ein.

Von europäischer Seite aus können Kontakte zu Jugendprojekten in einem AKP-Land als eine pädagogische Methode der Entwicklungspädagogik in Europa angesehen werden. Der direkte Kontakt zwischen Jugendorganisationen mit ähnlichen Interessen ist ein guter Ausgangspunkt, um allmählich entwicklungspädagogische Arbeit in die alltägliche Arbeit von Jugendorganisationen in Europa zu integrieren.

Entwicklungspädagogisch auf Europaebene tätig zu werden, ist ein relativ neues Konzept. In diesem Sinne spielt das Youth-Forum zusammen mit seinen Mitgliedsorganisationen und Partnern eine Vorreiterrolle. Das Youth-Forum möchte drei grössere Beiträge zur Förderung der Entwicklungspädagogik auf europäischer Ebene einbringen:

- es kann ein Podium für europäische Jugendleiter zum Austausch von Informationen, Erfahrungen und Ansichten bieten,
- es hilft, eine Zusammenarbeit zwischen europäischen Jugendlichen und jungen Leuten aus der Südhalbkugel, besonders aus den AKP-Ländern zu etablieren,
- es vertritt seine Mitglieder politisch gegenüber den Institutionen der Europäischen Gemeinschaft.

Das Youth-Forum kann auf Grund seiner begrenzten Mittel natürlich keine konkreten Aktionen und die Basisarbeit von Jugendlichen in Europa ersetzen. Im Gegenteil: die Arbeit des Youth-Forums hängt völlig von den Beiträgen seiner Mitglieder ab. Und man kann wirklich sagen, daß die auf örtlicher, auf nationaler und auf internationaler Ebene gesammelten Erfahrungen der Jugendorganisationen mit konkreten Aktionen auf dem Gebiet der Entwicklungspädagogik das Youth-Forum motiviert haben, sich das ehrgeizige Projekt der Zusammenarbeit zwischen AKP- und EG-Jugendorganisationen vorzunehmen.

Anmerkungen

(1) Als AKP-Staaten werden die Staaten bezeichnet, die aus Afrika, dem karibischen und dem pazifischen Raum, die Lomé-Abkommen mit der EG unterzeichnet haben (Anm.d.Red.).

(2) Least Developed Countries, eine Gruppe von Entwicklungsländern, die nach Beschluß der UN-Vollversammlung 1971 als die am wenigsten entwickelten Länder gelten. (Anm. der Red.)

An Ros, geboren 1963. Studium der Afrikanistik an der Rijksuniversiteit Gent, Belgien. Von 1986-1989 Internationale Koordinatorin des Service Civil International für den Bereich Solidaritäts- und Entwicklungspolitik. Seit 1990 Nord/Süd-Referentin des Jugendforums der Europäischen Gemeinschaft.

Vera Fünfstück

Ab 3.10.1990 Bun-

"Ich will das Geld nicht, nein, ich will es nicht!", rief Monika und warf ein 5,-DM-Stück hinter sich. Geschehen während einer Veranstaltung der Jungen Gemeinde. "Macht, daß ihr endlich nach Hause kommt. Wir brauchen eure Ratschläge nicht! Wir machen unsere Fehler lieber selbst!", schleuderte Günter einem Wessi in das Gesicht, der bei einer Veranstaltung von 'demokratischen Basisgruppen das Wort ergriff.

Verbitterung, Verzweiflung, Resignation und, wie wir noch sehen werden, Wut spricht aus vielen Jugendliche, spricht auch aus diesen Zitaten. Was ist geschen, daß es soweit kommen konnte, was ist dem vorausgegangen? Und wer sind diese Menschen, die so fühlen?

Bei einer Umfrage in einer 11. Klasse stellte sich heraus, daß vor allem jene diese Gefühle haben, die im Herbst 1989 am aktivsten waren. In ihrer aktiven Auseinandersetzung mit den Verhältnissen der DDR hatte eine Art Identifikation stattgefunden, und nun wird ihnen diese einfach weggerissen. So jedenfalls stellt sich ihnen das oft dar. "Wer fragt uns noch, was wir uns vorstellten!", sagt Rainer, "das bestimmen zur Zeit die, die erst auf die Straße gingen, als es nicht mehr gefährlich war und die uns vorher auslachten oder ausschimpften. Und auch die, die das nötige Geld haben. Ich gehöre zu denen, die nichts besitzen, nicht skrupellos sind, die eine eigene Meinung haben und auch Träume. Das alles ist keine Eintrittskarte in die Gesellschaft der Marktwirtschaft. Ich muß draußen bleiben."

Ich arbeite als Jugendwartin an der Reformierten Gemeinde zu Leipzig und kann dort die Entwicklung von vielen durch meinen Beruf hautnah verfolgen. Die meisten bei uns waren 1989 aktiv an den Veränderungen beteiligt. Viele kamen vor der Wende zu uns, weil sie unter anderem eine Alternative zum "normalen" gesellschaftlichen Leben suchten. Die Mitglieder der Gruppe schlossen sich eng zusammen, ohne nach außen abgeschlossen zu wirken. Interessiert hat einfach alles: Umwelt, Frieden, Gerechtigkeit, Schule, Partnerschaft und ähnliches. In den meisten war viel Hoffnung. Hoffnung auf eine Verbesserung der politischen und der persönlichen Lebensumstände. Manche arbeiteten an den Veränderungen so aktiv mit, daß sie sich in Gefahr begaben, "zugeführt zu werden" und sich deshalb ständig absichern und hüten mußten. Das war für mich keine leichte Situation, denn einerseits waren mir solche Veränderungsversuche sehr sympathisch, andererseits aber wußte ich was den Jugendlichen drohte und konnte sie nicht schützen.

Herbst 1989 war die Zeit der großen Hoffnungen und Erwartungen, des Gefühls der eigenen Stärke, des Vertrauens auf die eigene Kraft, um eine wirklich neue gerechte Gesellschaft aufzubauen. Der darauffolgende Fall in die Tiefe kam einem umso unendlicher vor. Und nun haben wir eine Gesellschaft, die instinktlos eine völlig andere aufgepfropft bekommen hat, in der alles, was an Eigenem war oder entwickelt wurde, systematisch ausgemerzt wurde. Ich erinnere nur an den Verfassungsvorschlag oder an den Verkauf von Wandlitz. Inzwischen ist noch mehr Zeit vergangen.

Was sagen Jugendliche heute, wenn man sie fragt, wie sie sich als Bundesbürger fühlen?

***Johannes, 15 Jahre alt, Schüler:** "Ja, jetzt können wir reisen, im Winter Weintrauben kaufen und sagen, was wir denken. Das ist schön. Aber es gibt auch eine andere Seite. Z.B. können wir durch besondere Umstände aus der Wohnung fliegen oder in Verschuldung geraten - das gibt nicht gerade ein Gefühl der Sicherheit. Und*

desbürger - ein tolles Gefühl!?

dann fürchte ich mich vor vielem, was rüber schwappt: z.B. Drogen, Sekten und Sexismus. In einigen Dingen sind wir Bürger zweiter Klasse. Wir werden zur Kasse gebeten wie die Wessis und verdienen weniger als diese. Dabei müssen wir noch froh sein, wenn wir überhaupt Arbeit haben. Die Wessis treten oft unheimlich selbstherrlich auf und vergessen, daß wir, die Ossis, alle Reparationskosten allein tragen mußten und es für uns keinen Marshall-Plan gab. Wirklich schlimm ist der bürokratische Kram, den man schlecht umgehen kann, wenn man an Sozialmaßnahmen Anteil haben will. Und dann diese Ungereimtheiten: Zivildienst ist Grundrecht, muß aber genehmigt werden, oder allen liegt unsere Umwelt am Herzen, aber wir bauen 30 neue Autobahnen und packen auf Teufel komm raus ein."

Lina, 16 Jahre, Schülerin: *"Ich bedaure, daß bei vielen Leuten die Herzlichkeit verschwunden ist. Ich verstehe natürlich, daß sie sich um Arbeitsstelle und Geld sorgen. Mann will ja schließlich überleben und das möglichst gut und luxeriös. Doch das Schlimmste ist, daß die Zeit so schnell vergeht, wie bei MOMO und den grauen Männern. Die Menschen scheinen auch ihre Phantasie verloren zu haben, zumindestens einige. Man kann ja kaufen, was das Herz begehrt, falls man Geld hat. Haben - haben - haben... Ich denke, dies war einer der wichtigsten Gründe für die Wiedervereinigung. Viele besitzen jetzt viel, aber haben keine Zeit dazu, es zu genießen. So geht die Freude natürlich auch weg. Eigentlich wird man ja nur zufrieden, wenn man anderen Menschen Gutes getan hat, mal auf andere zu- und eingegangen ist. Aber man hat keine Zeit mehr dafür."*

Konstanze, 16 Jahre, Schülerin: *"Meine Eltern sind arbeitslos. Mutter hat Existenzangst - wir bekommen Sozialhilfe. Es ist anstrengend, jeden Tag ihre Bedenken anzuhören. Inzwischen sieht es aber schon etwas besser aus. Das, was wir eigentlich wollten, ist zum großen Teil nicht eingetreten. Wir sind vom Regen in die Traufe gekommen. Menschen distanzieren sich voneinander, weil jeder sich um Existenzfragen kümmern muß. Kultur gibt es fast gar nicht mehr. In den Kinos gibt es Horror- oder Liebesfilme, nicht sehr anspruchsvoll. Alles dreht sich nur ums Geld. Ich bin froh, daß ich trotzdem immer noch tolle Erlebnisse und gute Freunde habe. In der Jungen Gemeinde und in der Schulklasse. Das macht Hoffnung und Mut, sich zu engagieren und Ideen zu verwirklichen. Wir bleiben trotzdem DDR-Bürger. Ich bins auch lieber."*

Torsten, 21 Jahre, Student: *"Was zieht uns heute noch auf die Straße? Als Student in erster Linie die Bildungspolitik, betrieben von einigen Weiß-Westen-Männern, welche die DDR-Bildungseinrichtungen alle für stalinistisch und abschaffungswürdig halten. Da werden z.B. eine Parteischule mit einer kirchlichen Ausbildungsstätte auf eine Stufe gestellt. Gab es zum sogenannten real existierenden Sozialismus nur die Alternative eines Abklatsches des bundesdeutschen Systems? Haben wir den richtigen Zeitpunkt verschlafen, Arbeitslosigkeit, Unsicherheit und CDU-CSU-Regierungspolitik abzuwenden und wirkliche Freiheit statt MC Donald und Pepsi zu wählen? Zu viele verfielen dem Kohl-Schlaf. Gott sei Dank konnten sich Bürgerbewegungen wenigstens ins Parlament retten, damit ist ein ganz kleines Stück DDR dort. **Und für mich persönlich:** Positiv finde ich, daß Bespitzelung und Tarnung weggefallen sind, daß es den Zivildienst gibt und Medien- und Reisefreiheit bestehen. Dafür hat sich mein Bekanntenkreis auf 1/10 zusammengeschrumpft (sie verteilten sich von Lübeck bis Stuttgart) und die Kirche ist aus ihrer Opposition herausgetreten. Und frühere Oppositionelle werden heute belächelt und als Linke beschimpft. Und noch etwas: Ich hatte früher 190,- Mark Stipendium und konnte davon (gut) leben; heute habe ich 330,- DM, aber die Kosten sind so gestiegen, daß für mich nichts mehr übrig bleibt."*

Zuletzt noch Thomas, 25 Jahre, Angestellter: *"Weißt Du Vera, früher hatte ich keinerlei Verständnis für die Leute der linken Terroristenszene. Heute verstehe ich sie, denn ich habe manchmal so eine Wut und bin so verzweifelt, daß ich Lust bekomme, Bomben zu schmeißen?"*

Sollten wir nicht spätestens hier einsetzen? Oder werden wir zuschauen, wie eine neue Terroristengeneration geboren wird? Das hier wird hoffentlich nicht als Jammerei verstanden, sondern als Denkanstoß. Unter der Oberfläche gibt es viele Verwundungen, die kaum zu sehen sind. Aber wir müssen sie behandeln, wenn wir vermeiden wollen, daß es Ausbrüche gibt.

Vera Fünfstück, 38 Jahre alt, verheiratet, drei Kinder. Sie arbeitet seit sieben Jahren hauptamtlich als Jugendwartin in der Evangelischen Reformierten Gemeinde in Leipzig.

Lothar Böhnisch

"Laßt doch der Jugend, der Jugend ihren Lauf ..."

Jugendbilder im gesellschaftlichen Wandel

Da sind sie wieder, überraschend aber offensichtlich kaum von sich selbst überrascht. Jugendliche, Kids, vor allem Schüler und Schülerinnen bevölkern wie selbstverständlich die Demos zum Golfkrieg - bis in die Kleinstädte hinein. Und schon sind die Spekulationen da: eine neue Protestjugend, endlich wieder eine politische junge Generation, auf deren Advent wir seit 20 Jahren warten? Läßt man sich aber mit ihnen ein, so wird einem rasch deutlich, das sie sich wenig um dieses ihnen abgehoffte politische Generationspathos scheren; sie gehen nicht für Jugend, Gott und die Welt auf die Straße, sondern für sich - als Einzelne mit ihrer ganz persönlichen Angst um sich in dieser Welt, die sie mit Gleichbewegten teilen. Eine sich trotz der inszenierten Kollektivität individualistisch gebenden Jugend, die für einen Moment die gesellschaftsabweisende Konsum- und Markenartikelszene der Gleichaltrigenkultur abgestreift hat? Oder eine Jugend, die auf einmal die politische Qualität dieser Gleichaltrigenkultur entdeckt?

Hatten wir uns nicht längst an das politische Verschwinden der Jugend gewöhnt? Aber halt, wir wollten ja nicht spekulieren, nicht so unverblümt wieder auf die alte Karte der "politischen Generation" setzen. Aber ein zeitgemäßer Anlaß ist es schon, darüber nachzudenken, was Jugend heute als "Generation", also als gesellschaftliche Gruppierung mit ähnlichem Zeitgefühl und Zeitverständnis bedeutet. Wie immer bei solchen historischen Vergewisserungen bietet sich auch hier eine historisch vergleichende Analyse an: der Wandel des gesellschaftlichen Jugendbildes in der Bundesrepublik seit den 60er und 70er Jahren bis heute.

In der Jugendforschung herrscht heute Konsens darüber, daß die soziale und kulturelle "Freisetzung" der Jugend in unserer Gesellschaft (allerdings müssen wir heute vorsichtig sein und sagen: der Gesellschaft der alten Bundesländer) weitgehend "abgeschlossen" ist. Das heißt, die Jugend ist eine sozio-kulturell selbständige, in der Öffentlichkeit auch so selbständig agierende Sozialgruppe geworden und aus ihrem früher weitgehend familialen und privaten Übergangsstatuts (sozialer Sekundärstatus) herausgetreten. Jugendliche heute haben nicht nur personale Entwicklungsaufgaben wie Jugend seit eh und je zu bewältigen, sondern sehen sich auch sehr früh mit eigenen sozialen Problemen konfrontiert. Zum biographischen Entwicklungsstatus der Jugend ist der Sozialstatus der Jugend hinzugekommen.

Diese moderne soziokulturelle Selbständigkeit der Jugend (welche ihre andauernde ökonomische Abhängigkeit zumindest im Alltagsleben überformt) ist - im historischen Rückblick - das Ergebnis eines konflikthaften Freisetzungsprozesses, der in den 60er Jahren begann und in der antiautoritären Jugendbewegung der 60er und 70er Jahre (Studenten-, Schüler-, Lehrlings-, Jugendzentrumsbewegungen) seine politischen Höhepunkte hatte. Eine über moderne Bildung und entwickelte Jugendkultur verfügende Jugendgeneration mußte sich ihre soziale und gesellschaftliche Selbständigkeit gegen ihre Eltern und - politisch verlängert - gegen die Gesellschaft erkämpfen. Der Kampf um den eigenen öffentlichen "Jugendraum", wie ihn besonders die Jugendzentrumsbewegung Mitte der 70er Jahre in den süddeutschen Kleinstädten symbolisierte, vereinigte die Jugend - zumindest im gemeinsamen politischen Zeitgefühl, wenn auch nicht massenhaft in der alltäglichen Praxis - zu einer ideellen Kollektivität, die sich in den folgenden Jahren immer wieder neu kritisch auflud. Die ausgehenden 60er bis in die beginnenden 80er Jahre hinein waren somit eine Zeit, in der die Generationsfrage und das Generationsverhältnis eine hohe gesellschaftliche Brisanz besaß. Die öffentlichen Auseinandersetzungen mit der Jugend und um die Jugend gerieten immer wieder zur Metapher der Auseinandersetzung um die Legitimität der gesellschaftlichen Ordnung. Jugend wurde als "Kapitel" und als

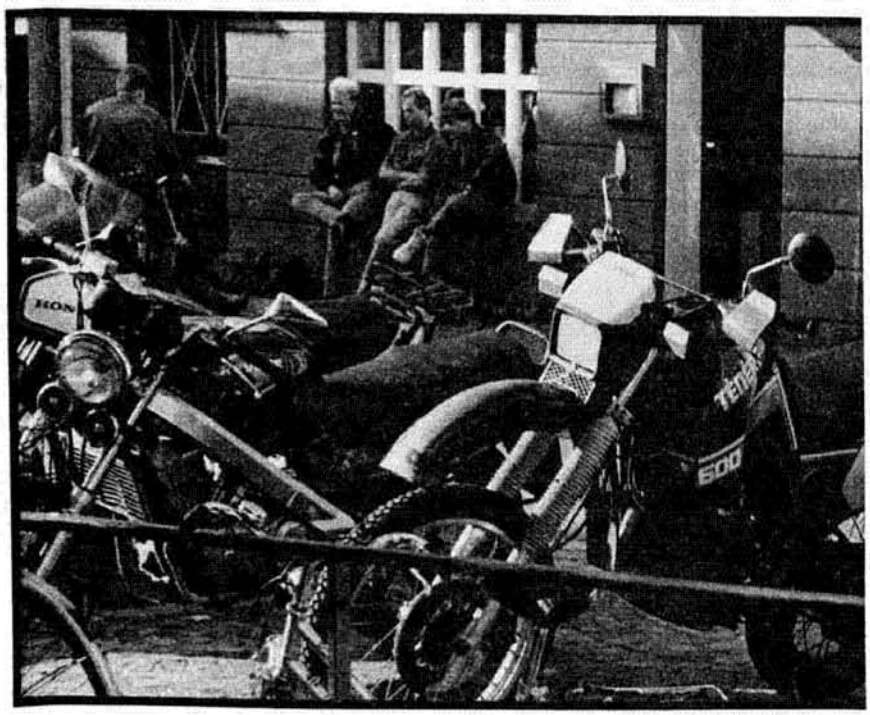
Dr. Lothar Böhnisch (48), apl-Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut München, arbeitet an einer empirischen Studie über Jugend auf dem Lande

"Risiko" für die Zukunft der Gesellschaft gleichermaßen gehandelt wie verworfen.

Diese gesellschaftspolitisch aufgeladenen Jugenddiskussionen, die sich in dem thematischen Dreieck "Freisetzung der Jugend, Vergesellschaftung der Jugend, gesellschaftliche Mystifikation der Jugend" bewegten, sind in den letzten 10 Jahren verstummt, ja Anfang der 80er Jahre fast abrupt abgeebbt. In der jugendsoziologischen Analyse lassen sich drei Gründe angeben:

Mit der gesellschaftlichen Freisetzung der Jugend und der Akzeptanz des Jugendstatus' als öffentlichem Sozialstatus, steht die Jugend nicht mehr unter dem Zwang zur öffentlichen Demonstration ihrer Generationseinheit, hat der Status "Jugend" für die Masse der Jugend selbst seinen Kollektivitätsgehalt eingebüßt. Die gesellschaftlichen Individualisierungsschübe haben gerade auch die, Jugend "entstrukturiert". Sich "jung" fühlen heißt heute, daß mann/frau sich nicht unbedingt einer gesellschaftlichen Gruppe (Jugend) zuordnet, sondern bedeutet eher die Verkörperung individuellen Lebensgefühls, das mann/frau zwar mit anderen Gleichaltrigenszenen teilt, dies aber nicht kollektive Gruppenorientierung im Sinne einer besonders politisch aufgeladenen Generation begreift.

Mit der Auflösung des traditionellen sozio-kulturellen Milieus (bürgerlicher Milieus, Arbeitermilieus, Dorfmilieus etc.) sind auch die typischen Generationsprobleme und -konflikte, welche durch diese Milieus geprägt waren, in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung weitgehend aufgelöst. Der Generationskonflikt - sowohl in seiner familialen als auch gesellschaftlichen Ausprägung - scheint sich entdramatisiert bzw. individualisiert zu haben. Die Jugend - und Familienforschung spricht von einer Pragmatisierung des Generationenverhältnisses in Familien. Der Grund dafür wird nicht zuletzt auch darin sehen, daß die Jugendzeit in der Familie und mit der Familie heute wesentlich länger dauert als früher. Kinder fangen schon mit 10 oder 11 Jahren an, Jugendliche zu werden und viele junge Erwachsene von 18 - 25 Jahren wohnen noch immer bei ihren Eltern. Der Prozeß der Ablösung der Jugendlichen aus ihren Familien - der Hintergrund des traditionellen familialen Generationskonflikts - dauert also heute 10 Jahre. Es zeigt sich eine andere Tendenz als früher: nicht mehr sobald wie möglich weg von den Eltern und das mit großem Familiendonner, sondern: solange wie möglich bei den Eltern bleiben, aber trotzdem selbständig sein. Die Verfrühung und Verlängerung der Jugendphase heute trägt also wesentlich dazu bei, daß der familiale Generationskonflikt entdramatisiert und pragmatisiert ist. Man muß über Jahre hinweg nebeneinander leben. Werden die Eltern so zur biographischen Reminiszenz? Sind sie für die Jugend nicht mehr die "andere" Generation, an deren Zeitverständnis man sich reiben, "gegen die" man seine eigene Selbständigkeit erkämpfen muß? Jugendliche - so das Fazit der Jugendforschung - sind heute im Durchschnitt nicht mehr darauf angewiesen, ihre Selbständigkeit im traditionalen Generationskonflikt aufbauen zu müssen. Die Familien sind nicht mehr Fix- und Fluchtpunkte jugendlichen Ablöseverhaltens. Eine Vielzahl von Einflüssen, Ausbildung, Medien, Öffentlichkeit und Konsum lassen die früher monopolartige Bedeutung der Eltern zurücktreten. Der Generationskonflikt hat sich "entstrukturiert", "pluralisiert", "individualisiert". Damit scheint auch seine gesellschaftliche Bedeutung verschwunden: Gesellschaftspolitische Konflikte werden heute kaum noch bei uns über das Medium Jugend ausgetragen.



Jugend scheint vielmehr einer doppelten Entwertung anheimgefallen zu sein: Zum einen gilt Jugend mehr als das zentrale Entwicklungspotential ("human capital") wie in der bildungsökonomischen Diskussion in den 60er und 70er Jahren, auf welches sich die Zukunftsperspektiven der Gesellschaft und ihre Einschätzung gründen. Jugendliche und junge Erwachsene sind heute dem technologisch induzierten und mystifizierten Strukturwandel der Arbeits- und Berufsgesellschaft genauso (wenn nicht vielleicht stärker und individualisierter als die sozial etablierten Gruppen) ausgesetzt und verlieren sich im Strom des "Mithaltenmüssens". Aber auch von einem anderen als dem ökonomischen Blickwinkel aus - geradezu unter umgekehrten Vorzeichen - scheint Jugend heute entwertet: In dem Maße, in dem die Fortschrittsideologie der wachstumsorientierten Industriegesellschaft - wenn auch nur in Teilöffentlichkeiten und symbolisch - in Frage gestellt ist, büßt auch die Jugend als klassische Metapher des Fortschritts (seit der Renaissance) ihren gesellschaftlichen Mythos ein.

Daß die herkömmliche gesellschaftliche Aufladung des Jugendalters mit Fortschrittsphantasie und Integrationsängsten wohl überflüssig geworden ist, bedeutet auch eine gesellschaftliche Entlastung für die Jugend. Denn was der Jugend bleibt, was sich vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entlastung des Jugendstatus' erst recht entfalten kann, ist das, was der Jugendsoziologe Karl Mannheim schon in den zwanziger Jahren die "spezifische Vitalität" der Jugend genannt hat: "Die Jugend gehört zu jenen unausgeschöpften Reserven, die jede Gesellschaft zur Verfügung hat ... Es wachsen zwar immer wieder neue Generationen in Gestalt jüngerer Altersgruppen heran, doch hängt es vom Wesen einer gegebenen Gesellschaft ab, ob sie von ihnen Gebrauch macht, während die Art des Gebrauchs von der soziologischen Struktur der gleichen Gesellschaft abhängt".

Diese besondere Vitalität der Jugend resul-

tiert entwicklungsbiographisch aus der Dynamik der Adoleszenzkrise, gesellschaftlich aus ihren lebensphasentypischen Möglichkeiten des neuartigen Zugangs, aber auch der Distanzierung von der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Kultur. Aber - so fährt Mannheim fort - "die Jugend ist ihrer Natur nach weder fortschrittlich noch konservativ, doch, zufolge der in ihr schlummernden Kräfte, zu allem Neuen bereit". Jugendliche sind in ihrem Alter noch nicht in den Status quo der herrschenden sozialen und institutionellen Ordnung verstrickt, sie treten gleichsam "von außen her" der gesellschaftlichen Ordnung entgegen, sie haben noch keine festen Interessen und Bindungen, weder im wirtschaftlichen Sinne noch in der Sphäre von Gewohnheit und Wertung. In dieser Möglichkeit der jungen Menschen "von außen" in die Erwerbs- und Institutiongesellschaft einzutreten und dem Status quo des Noch-Nicht-Gewöhnt-Seins ist demnach die lebensaltertypische Bereitschaft Jugendlicher angelegt, mit allem zu sympathisieren, was im sozialen Sinne dynamisch oder ungeordnet erscheint.

Wenn wir hier so ausführlich auf eine Jugenddefinition zurückgreifen, die vor fünfzig Jahren entwickelt wurde, so hat das vor allem darin seinen Grund, daß wir - vor dem Hintergrund der überfälligen Neubewertung der Jugend im Generationenzusammenhang - nach einer gesellschaftlichen Jugenddefinition suchen müssen, die frei ist von gesellschaftspolitischen Besetzungen und Befangenheiten des Jugendbegriffs, wie wir sie seit der Nachkriegszeit kennen: Frei von der Zumutung, quo Alter fortschrittlich und politisch sein zu müssen. Diese alte Formel der Generationsbeschwörung in der bundesrepublikanischen Gesellschaft hat nicht nur die gesellschaftspolitische, sondern auch die wissenschaftliche Verständigung über die Entwicklung der Jugendthematik gelähmt. Die Anstrengungen, die unternommen wurden, um die ideologische Figur der "jungen Generation" vor dem Hintergrund der Jugendbewertungen der Nachkriegszeit zu einem Konzept der "politischen Generation" zu systematisieren - eine Figur, die sich aus der Rezeption der 68er-Ereignisse heraus verfestigte - erscheinen uns heute - angesichts der offensichtlichen gesellschaftlichen Entwertung der Jugend eher abwegig. Von der entwicklungspsychologischen Jugendforschung her hat Gertrud Nunner-Winkler einen Schlußstrich unter diese Scheinkontroverse gezogen, indem sie im Zusammenhang einer Untersuchung zu den Auswirkungen von Adoleszenzkrisen auf die soziale Umwelt das bestätigen konnte, was Mannheim längst vermutet hatte: Adoleszenzkrisen im Jugendalter sind unzweifelhaft Antriebe für kritisches Jugendverhalten; in welche Richtung sich nun aber diese Kritik bewegt, und gegen was sie sich richtet, hängt von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Positionen ab, in denen sich die soziale Umwelt der Jugendlichen entwickelt.

Diese Aussage untermauert die gesellschaftspolitische Entlastung des Jugendbildes und läßt die Möglichkeiten, die lebensaltertypisch in der Jugend stecken, hervortreten. Die Chance der Vitalität der Jugend besteht z.B. darin, daß Jugendliche vom gesellschaftlichen Status quo noch unbefangen, aber auch von den physisch-psychischen Antrieben her noch unverbraucht, gesellschaftlich Neues oder Abweichendes risikoreich und auch experimentell leben können. Jugend ist also eine Lebensphase, die vor den institutionalisierten Zwängen und gesellschaftlichen Tabuzonen liegt und der damit eine Vitalität innewohnt, die sich -je nach gegebenen historischen Umweltkonstellationen- politisch verlängern kann aber nicht muß.

Wenn diese Vitalität in den letzten Jahren vor allem von einer massiv in die Kinder- und Jugendwelt hineinwuchernden Konsumindustrie abgeschöpft wurde, so heißt das nicht, daß sie zu anderen Zeiten und in anderen Bezügen wieder öffentlich werden kann. Damit sind wir wieder bei unserem Ausgangsbild, den Schülerdemos gegen den Golfkrieg. Die Jugendlichen die da demonstrieren, tun das wohl nicht so sehr als Jugendliche, sondern als Individuum mit einer lebensaltertypischen Vitalität und Sensibilität. Sie wägen nicht wie wir Erwachsene ab, ob der Protest ihrem Berufsstatus schadet, ob man sich die Demo leisten kann oder nicht. Sie stehen der Symbolik der Ereignisse unbefangener gegenüber. Die Angst vor dem, was da auf einen zukommt, wird in jugendkulturelle Spontaneität und Gegenseitigkeit aufgelöst. Daß man "Schüler" ist, hindert nicht. Die Schule scheint weder Ausgangspunkt noch Bezugspunkt der Demo zu sein.

Die Schüler und Schülerinnen tun's "von sich aus", sagen uns die Lehrer. Ob sie sich von den Ereignissen "betroffen" oder "gestört" fühlen, scheint dabei zweitrangig. Sie haben als Konsumgeneration gelernt, ihre Ansprüche zu leben, Ansprüche auf die Inszenierung einer eigenen Vitalität, die sich von der Konsumöffentlichkeit weg auch ins Politische drehen können. Vielleicht ist es eine neue Form der Lebensäußerung Jugendlicher, der Selbstverständlichkeit zu demonstrieren, daß man "mitlebt", oder in einer neuen von außen verordneten Kollektivität als "junge Generation" aufgehen zu müssen. Vielleicht ist die Kriegsgefahr zumindest symbolisch auch eine "Störung" von außen, die man in seiner selbstinszenierten Vitalität nicht überreißen, umgehen kann - vielleicht ja auch eine Art narzistischer Kränkung ...

Wieder Spekulationen, die müßig aber vielleicht nicht abwegig sind. Wir merken ja an uns selbst - natürlich in einer biographisch verbrämten Individualität - daß der Krieg in uns als Einzelnen hochkommt und weniger in Gestalt einer kollektiv gesuchten politischen Rationalität.

Die Schüler demonstrieren nicht als Jugendliche, wohl aber auch nicht als Schüler. In die Schülerrolle schlüpft man - wenn es sein muß - nicht "widerstandslos", wie manche Alt-68er, die lästern - sondern emotionslos. Man hat gelernt "mit der Schule" zu leben, die schulische Kollektivität des Jahrgangsklassenprinzips, in dem das traditionelle Bild des Übergangsstatus' Jugend noch enthalten ist, zu durchbrechen. Die Schule wird heute durch die Lebenspraxis, welche die Schüler in sie hinein bringen, auch ein bißchen "entstrukturiert": Die Lehrer werden als Individuen gesucht und nicht als Rollenträger, Gleichaltrigenbeziehungen werden über die Grenzen der Jahrgangsklassen hinweg aktiviert, es entsteht eine Schülerszene. Natürlich wird dies in der modernen Schule durch die Differenzierung der Sekundarstufen gefördert, durch die Kurssysteme, welche eher informelle Gruppenbildungen zulassen als die festumschriebenen traditionellen Klassenverbände. Aber auch hier wieder: das Aufbrechen von Milieus, die gesuchte Individualität, der Abschied von der kollektiven Jugend.

Ulrich Beck hat in seiner "Risikogesellschaft" von der Ambivalenz dieser neuen Individualität gesprochen: Einerseits erlöst von den alten Milieukontrollen, andererseits aber direkter den neuen Verhältnissen ausgeliefert zu sein; mit der unkalkulierbaren Gefahr der Isolierung leben, aber auch an der Chance entlang, von der Freisetzung dieser Individualität aus, Gefühle in Richtung neuer politischer Kollektivitäten austasten zu können. Doch das gerät - ins Straßenbild der Schülerdemos gerückt - wieder zur Spekulation des Jugendforschers. Was diesem bleibt ist die - für die einen frustrierende für die anderen entlastende Einsicht -, daß die Zeiten der wissenschaftlichen Konstruktion von "Jugendporträts" wohl vorbei sind.

Literatur:

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986.
Mannheim, Karl: Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft. In: Mannheim, Karl: Diagnose unserer Zeit. Frankfurt/M. 1952.
Nunner-Winkler, Gertrud: Adoleszenzkriseverlauf und Wertorientierung. In: Baacke, Dieter/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Neue Widersprüche. Weinheim/München 1985.

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Interfusion statt Evolution?

Aus evolutionstheoretischer Sicht betrachten A.Scheunpflug-Peetz und H.Gängler die "Jugendlichenszene". Sie wünschen sich, damit alternative Sichtweisen aufzuschließen. Dieser Ansatz animiert. Er animiert zu Protest, Zustimmung, Fragen, Assoziationen und - Rückgriffen in die Vergangenheit. Darf ich es wagen, sie zu nennen, die Altväter Lyell und Darwin? Und schuf nicht der zeitgenössische britische Autor John Fowles den Identifikationsroman (für Frauen!) "Des französischen Leutnants Geliebte", einen pseudo-viktorianischen Knüller mit der geheimnisvollen (und verführerischen) Protagonistin Sarah? Sie war ein offensichtlicher Kopierfehler der Natur. Sie wagte es nicht nur, dem in seiner Spezies als Gentleman zum Aussterben verdammten Darwin-Fan Charles mehr als ihre Hand zum rettenden Sprung in den Kreis der Variierten zu bieten, nein. Sie verschwand danach für Jahre, vermeintlich selektiert (negativ natürlich). Und als Charles, das Fossil, sie nach fiebriger Suche endlich fand, besaß sie die Überheblichkeit, seinem Angebot einer schönen heimeligen viktorianischen Ehe einen Posten bei den präraphaelitischen Rossettis vorzuziehen und ihn ins Nichts zu katapultieren. Soweit zum Thema evolutionärer weiblicher Emanzipation ...

Doch es gibt noch viele weitere Kopierfehler. Die steinewerfenden Anarchos. Die bundhaarigen Punkies. Die geldgeilen Yuppies. Die grünlichen Ökies. Die türkischdeutschen Muslime. Die "antiamerikanischen" Friedensdemonstranten (zum Glück haben uns unsere amerikanischen Freunde ganz schnell auf diesen Fehltritt der Natur hingewiesen, so daß wir sie jetzt angemessen diffamieren können). Und was geschieht mit diesen Jugendlichen? Einige von ihnen partizipieren an offener und verbandlicher Jugendarbeit, kirchlich motiviert und eingebunden, die M.Affolderbach näher beschreibt, oder auch europäisch bewegt - An Ros gibt einen Einblick in die Aktivitäten des "Youth Forum". Und einige kriegen wir gar nicht. Sie alle formen nach der Theorie der soziokulturellen Evolution einen Variationspool. "Survival of the fittest". Wer überlebt die Selektionsphase? Der Stärkste? Der Angepaßteste? Der Avantgardistischste? Da streiten nicht nur die Diplomdolmetscher.

Auf all das gibt es eine ganz einfache Antwort. Sie lautet: alle. Dank Interfusion. Und der "Wirtschaft". Sie ist gewillt, uns aus pädagogischer Not zu retten, denn sie wird unsere Kinder und Jugendlichen aus der Orientierungslosigkeit befreien. Die Pop-Kultur, so der Leiter des Instituts für Trend-Forschung Gerd Gerken ("Abschied vom Marketing"), hat die Energetisierung unserer Kultur übernommen. Und Interfusion (statt zielgruppenorientierten Marketings) dient der kulturellen Evolution. Dieser Diener wird seine geistige Heimat in der Pop-Kultur haben, er wird sich zum Partner der Jugendkultur machen, durch Netzwerk-Techniken, Szenen-Regie, neuartige Dialogformen und -Mimesis, der "mentalen Verschmelzung der Macher mit ihren Kunden." So werden unspezifische Sehnsüchte einzelner "Szenen" erfaßt, von den Anbietern geformt, in konkrete Nachfrage kanalisiert und mittels Produktangeboten, die Bestandteil eines spezifischen Lebenskonzepts werden, befriedigt. "Vor dem Bedarf operieren" bedeutet Interfusion. Echte soziale Kooperation, Szenen - Sponsoring und gemeinsame Erlebnisse mit einem gemeinsamen Weltbild werden Unternehmen erschaffen, den Menschen eine Heimat bieten und sich endlich nicht mehr mit Zielgruppen herumquälen, die ihren Produkten kaufunwillig gegenüberstehen. Interfusion will öffentliche Emotionen führen, das Konzept heißt "emotional leadership". Wozu Selektion, wenn doch möglichst breite Variationen bessere Absatzchancen bieten? Wozu Stabilisierung, wenn doch schwankende individuelle Identifikationen (Lifestyles) zu immer neuem Konsum zwingen? Blüht uns die Stunde der Wahrheit, in der die Natur in den Variationspool greift und uns Pädagog(innen) für immer hinauskatapultiert, während die auf Interfusion eingeschworenen Industriekapitäne gestärkt und konkurrenzlos (bis zum nächsten Kopierfehler) in die Zukunft segeln?

Anmerkung: Behaupten Sie zukünftig nicht, Sie hätten davon nichts gewußt. Diese Konzeption ist kein (März-) Scherz, sondern wird von Japanern bereits praktiziert und ist ein Renner in der innovativ denkenden Manager-Szene. Wie wär' s mit ein bißchen Szenen-Monitoring durch Pädagog(innen), falls wir uns doch als ausreichend "fit" erweisen?

Barbara Toepfer

südostasien informationen

Industrialisierung - Weg aus der Armut?

Heft Nr. 4/90

- **ASEAN - Eine Region im wirtschaftlichen Aufwind?**
- **Vietnam: Bis zum Kater unter den Tigern ist es noch weit**
- **Thailand: "Tiger" - Auf dem Sprung in die Falle?**
- **Zu Malaysias erfolgreichem Kapitalismus eine nationalistische Alternative?**
- **Jugendliche in Singapur - zwischen Tradition und Moderne**
- **Der indonesische Staatskapitalismus von Sukarno bis heute**
- **Philippinen: Nicht-Regierungsorganisationen in der kapitalistischen Entwicklung**

außerdem:
- Johnston Atoll: Hinterhof für C-Waffen Abfall
- Thailändische Gewerkschafter: "30 Tage in Deutschland"
ferner Buchbesprechungen, Tagungsberichte, Berichte über Aktivitäten, Literaturhinweise sowie Nachrichten zu Vietnam, Kambodscha, Laos, Birma, Thailand, Malaysia, Singapur, Indonesien, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:
Frauen in Bewegung

südostasien informationen

erscheint vierteljährlich
Umfang: 66-70 S.
Einzelpreis: DM 6,00
(bis 4/90), ab 1/90 DM 7,00

Jahresabonnement:
DM 24,- für Einzelpersonen
DM 48,- für Institutionen

erhältlich bei:
Südostasien Informationsstelle
Josephinenstraße 71
D- 4630 Bochum 1
Tel.: 0234 / 50 27 48
E-Mailing:
Geonet GEO 3: SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr. 30302491,
Postgiroamt Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1748-460

Frank Witte:

SHEPHERDESS WALK,

Angel

Ein graues, altersschwaches Kleinbürgerviertel im Osten der Londoner City, durchsetzt mit ebenso grau gewordener Industrie: Shoreditch. Angel. Eine schmale Straße mit gewölbtem Rücken, gesäumt von winzigen viktorianischen Reihenhäuschen. Hinter den klapprigen Fenstern - Rahmen von denen die letzte Farbe blättert -, schmutzige billige Gardinen, schräg, manche zerrissen, aufdringlich ärmlich. Auf der anderen Seite die abgeräumte Fläche besetzt mit Wohnblocks aus den 60er Jahren; öde Grasnarbe dort wo gegenüber wenigstens Morbidität den Ernst mildert.

Kurz vor dem Post Office liegt ein Betonblock quer: Das Bostel. Eine Institution der Social Services des Borough von Hackney. Ein Erziehungsheim für 12 Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren. Arbeitgeber für eine Köchin und zwei Putzfrauen aus dem Viertel; für zwei Erzieher, eine Vertretung und mich. Zwischenstation für die "lads" auf Ihrem Weg vom Kinderheim, aus zerstörten Familien, auch aus der Obdachlosigkeit, in geschlossene Erziehungsheime, in die Kriminalität, die Psychiatrie, frühe Endstationen der Zerstörung; keine Karriere, von der ich erfuhr, die in selbständige Existenz mündete.

Ob professionelle Erzieher oder ein Freiwilliger wie ich - wir kämpfen um eine simple Überzeugung: Um besserer Lebenschancen willen soll der Alltag diszipliniert werden. Alle Fallbetrachtung, jedes Einzelgespräch, jede als Pädagogik verstandene Maßnahme verfolgen das Ziel der Disziplin - als Minimalprogramm. Denn jenseits gibt es nur noch gleichgültige Verwaltung der Aussonderung, Verwahrung.

Meine Arbeit ist Teil eines Mosaiks von zähen kleinen Routinen an deren Ende die Leistungsbereitschaft der Jugendlichen stehen soll. Die Schule als Pflicht, das College als Angebot, die Lehre als Chance, veranstalten Tag für Tag eine Eingangsprüfung auf dieses Vermögen, sich in der Zeit disziplinieren zu können. Schon selbstorganisiertes Erwachen signalisiert uns Erfolg - und solcher Erfolg ist die Ausnahme. Noch nach Monaten habe ich nicht Geduld erlernt. Dumpf und drohend vibriert Gewalt unter der Oberfläche. Zwischen den Professionellen suche ich nach Haltung, zwischen verbissenem, wütend autoritärem Engagement und zynischer Rücknahme auf die Verwaltung des gebrochenen Leben. Dann bin ich Zeuge eines wahnhaft provozierten Zusammenbruchs: Das Spiel der kleinen alltäglichen Erpressungen autoritärer Erziehung verfängt hier nicht und als der Heimleiter das Spiel zur Existenzfrage erhebt, bezahlt er mit seiner Existenz.

Mir bleibt als Orientierung die andere Seite.

Eine unkenntliche Masse

Erziehungsheim, Hackney, fortyfive minutes to the city.

Blaues Gewölk umschließt graues Getürm, vom Zerfall gezeichnet wie alte Bäume, die innen hohl und ohne Laut ihre toten Äste in die Luft strecken.

Falsches Geläster durchschmiert die ohnehin unglückselige Atmosphäre dieses Tages. Überall hin dringt Flut von Schein-Gerechtigkeit und Unverständnis, Kritiklosigkeit und Kleinbürgertum: zuerst leise dann immer lauter, bis sie unsere eigene Stimme überbrüllt.

Soviel Bruch, soviel Böses, soviel Dreck und Unsinn, soviel Gewalt; soviel Freuden, soviel Schönheit, - es ist nicht zu begreifen.

Um zwölf geht das Licht hinter der großen Uhr aus, - dachte ich und täuschte mich in den Engländern.

Der Lärm der Straßen reißt wohl nie ab.

Ich bin ein Schmelztiegel, in den alles um mich herum seinen Abglanz wirft, - um sich dann in eine unkenntliche Masse zu verwandeln.

Mein Erwachen

Sonniger Wind, von Kohlenstaub getrübt, bewegt träge die schmierige Gardine, sodaß das Licht auf den Bildern an der Wand überraschende Aspekte erspielt: das ist mein Erwachen.

Der erste Kontakt mit den "Boys": Ihre Fragen, ihre Art zu sprechen sind fremd oder wie etwas, das lange in meiner Vergangenheit versunken liegt.

Keine Antwort

Müder, hektischer Tag mündet in zersetzte, ausgelaugte Nacht.

Die "Boys" lassen die Wände des gegenüberliegenden Hauses vom Lärm der Fernsehgeräte wiederhallen.

Macht der Erfahrung

Menschen, die mir so ungeheuer fremd sind, daß ich wirklich überrascht bin, daß es sie überhaupt gibt.

Merkwürdig ehrliche Art, zu sagen, was ich für unvereinbar halte: Hilfe zu geben und doch auf Anderer Kosten zu reiten, - die Macht zu wollen und doch die saubere Weste zu behalten, im Geben mehr zu nehmen als zu geben.

Zunächst überrascht und bestochen von der

SHOREDITCH, ANGEL

Macht der Erfahrung und Brillianz der Vertretung; doch dann später sehe ich ein Bewußtsein, das zwar begriffen hat, aber nur um sich dann best möglichst einzurichten, in einen Raum, gebildet von der Illusion der Freiheit.

Schließlich die menschliche Natur, aus der die "natürliche Gesellschaft" hervorgeht und deren Geschichte, die nur immer wieder vollzieht, was unabänderlich menschliche Natur sei: Jeder für sich und der Stärkste macht das Rennen.

Scherben und Nägel, Arsen und Opium mit Zuckerguß.

Erinnerung an Morgen

Das Ticken der beiden Uhren erinnert mich daran, daß ich morgen wieder elend müde aufwachen werde, mich anziehen, fröstelnd durch die Gänge gehen und die Türen aufschließen werde; dann die "lads" wecken, viele Male Namen und Uhrzeit rufen, den heißen Milchtee in mich saugen werde.

So beginnt jeder Tag hier und doch jeder Tag anders: die Sonne, die "lads" - sie vor allem, die Gerüche in den Räumen.

Und von jedem dieser Tage sinke ich, wie an diesem Abend, müde erdrückt, leise erschlafft, zufrieden beschwert, von Sehnsucht glänzend, hoffnungsvoll verzweifelt ins Bett, falle dann in jene Tiefe, die wir alle fürchten und lieben.

Draußen die Stadt schreit, wie immer, wie jede Nacht.

Archie

Ich bin die Zielscheibe seiner Selbstverachtung. Die anderen "lads" haben mich akzeptiert; daß Addie das nicht tun würde, hatte man mir gesagt.

Dunkelhaft

Daniel, von Geburt an zwei Jahre lang in einem Verschlag unter der Treppe gehalten - unvorstellbar. Kaum zu glauben, daß er heute dennoch spricht.

Abgeblendet

Seif kann ich nicht ignorieren.

Wir haben vergeblich versucht, Erfahrungen in bildhaftem Vergleich auszutauschen. Was bliebe, wäre gegenseitige Achtung. Erreicht habe ich aber in hartem Gespräch nur Höflichkeit: Der Eindruck von Überlegenheit setzt mir oft blinden Willen zur Durchsetzung frei. Als ob jenseits einer unvorhersehbaren Schwelle jede Sensibilität abgeblendet wäre. Wenn der Blick danach über das Schlachtfeld wandert, entdecke ich überrascht wie dünn der Widerstand war.

Die Hoffnung selbst ist fremd

Ärgerlich, früh aufstehen zu müssen. Vor mich hin brütend wecke ich die lads - sie spüren die Unlust.

Mit welchem Ziel, mit welchem Mut sollten sie aufstehen? Wo sie herkommen, gab es schon keine Gründe aufzustehen. Und hier gibt es keine neuen Hoffnungen. Die Hoffnung selbst ist fremd. Ihre Stelle nehmen Versatzstücke aus Wohlstandsphantasien ein. Hier und dort bewegen bizarre kleine Rituale den Alltag.

All das bricht mir als jähzornig-fluchende Abwehr entgegen: sie wollen nicht aufstehen, sind dann wach und kommen doch nicht aus den Betten.

So ergänzen wir uns fatal. Ich bewege mich zwischen den lads und dem Boden einfacher Maßstäbe: Wer leben will, muß aufstehen. Die lads aber sind gleichgültig oder brüchig, im Wort und in der Kraft. Und was immer ich schon davon weiß, wie nebelhaft ihre Art zu denken geworden ist, es macht mir die Gleichgültigkeit nicht erträglicher. Hilflos, in wütendem Ärger, provoziere ich hart verschlossene Bastionen.

Ich finde keine Klarheit - vielleicht weil es keine Klarheit gibt, sicher aber weil dort wo nur instinktive Antwort noch trifft, mein Rückgriff ins Leere geht. Ich bin dort ahnungslos, wo andere bedenkenlos oder berechnend zulangen können; wie zum Beispiel Seif.

Bambule

Mitte des Jahres verabschiedete ich mich nach zwölf Monaten Gast-Arbeit in Shepherdess Walk. Ein Jahr später erfuhr ich von der Auflösung der Einrichtung: In einer Nacht hatten die Jugendlichen die Inneneinrichtung zerschlagen, auf die Straße geworfen; ein Betreuer wurde bei einer Messerstecherei in derselben Nacht schwer verletzt.

Frank Witte, geb. 1951, verheiratet, zwei Kinder; Studium der Journalistik, Philosophie und Germanistik in Tübingen; derzeit Journalist und AV-Medien-Fachmann.

Andreas Wolff

Eltern als Gehilfen

Seht hier der Eltern großen Jammer,
Sie rufen: „Was für böse Buben ham'wer?"

Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik

Im folgenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle den Eltern von der pädagogischen Lehre her für die Praxen der Waldorfschulen[1] zugedacht ist. Der Schulvertrag, den Eltern mit der Waldorfschule schließen, ist mehr als ein juristischer Schritt, der ein zivilrechtliches Vertragsverhältnis begründet: Anthroposophische Pädagogen werten ihn als Einverständnis für die besondere anthroposophische Interpretation dieses Verhältnisses und der Erziehung.

Während dieses Thema in der fachpädagogischen Diskussion nur ein Derivat ist, erhält es von seiten der Waldorfpädagogen besondere Wertschätzung und erfährt gleichzeitig seine Überhöhung und Ideologisierung. Sie weisen explizit auf dieses "große Thema" hin (Leist 1983a, 12); dieser Problembereich habe "tiefe Bedeutung" (a.a.O., 14) und erfordere zum Verständnis "spirituelle Vertiefung" (a.a.O., 17).

Von Eltern wird ausdrücklich die Zusammenarbeit mit der Waldorfschule gewünscht und gefordert, so ist diversen Informationsbroschüren zu entnehmen. Das klingt gut, sehen doch viele Eltern darin eine Möglichkeit, sich für ihr Kind und die Schule zu engagieren und die Erziehung dadurch maßgeblich zu unterstützen. Sie werden mit ihrer Unterzeichnung des Schulvertrages Zugehörige des Waldorfschulträgervereins und damit Mitglieder einer Gesinnungs- und Schicksalsgemeinschaft, als die anthroposophische Erzieher ihre Erziehungsgemeinschaft aus Eltern und Lehrern begreifen; sie befinden sich, wie der Anthroposoph Benediktus Hardorp weiter ausführt, im Bunde mit "irdisch" und "himmlisch Beteiligten" (1982, 696). Schulvertrag und -satzung geben, als einzige rechtlich verbindliche Handhabe, allerdings nur sehr spärlich und undifferenziert Auskunft über die Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung und Mitbestimmung. Über die Kommunikationsmuster für den sozialen Umgang miteinander in der Waldorfschule ist vorentschieden; die Strukturen der Innenwelt richten sich nach anthroposophischen Gepflogenheiten aus, denen die Eltern in ihrer großen Mehrheit als Uneingeweihte und Ahnungslose gegenüberstehen.

Mit der Aufnahme ihrer Kinder in eine Waldorfschule werden Eltern Mitglieder des sogenannten "Geisteslebens". Dieser Bereich, der in anthroposophischer Sinngebung neben Rechts- und Wirtschaftsleben institutionalisiert sein soll und zu dem die Waldorfschule in toto gehört, soll frei sein von der Einflußnahme staatlicher Institutionen, politischer und auch wirtschaftlicher Interessen. Die wie auch immer begründeten Versuche politischer oder wirtschaftlicher Einflußnahme auf die Schule sehen anthroposophische Erzieher als Bedrohung ihres pädagogischen Freiraums. Es gilt nicht, einen Interessenausgleich anzustrengen, sondern sich gegen die nicht anthroposophisch strukturierte und organisierte soziale Umwelt abzugrenzen und den pädagogischen Freiraum für die Waldorfpädagogen (den der Staat mit bestimmten Auflagen in allen Schulen allerdings garantiert) existenziell zu sichern (vgl. Leber 1984, 143/144).

Diese Aufgabe soll vom Vorstand des Waldorfschulvereins, der sich aus Waldorfpädagogen und Eltern zusammensetzt, wahrgenommen werden. Er ist für die Außenbeziehungen einer jeden Waldorfschule zuständig und entscheidet über das Vorgehen in rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen und über "differenzierte pädagogische Maßnahmen", aber nur, wenn diese wirtschaftliche Folgen haben (Leber in Melzer 1985, 221). Dies kann für Eltern z.B. eine formal eingeräumte partielle Beteiligung an Einstellung und Entlassung von Lehrern und an der Gestaltung ihrer Arbeitsverträge bedeuten, ferner an der möglichen Festlegung des Schulgeldes, an den Entscheidungen über Bauvorhaben oder Mietverhandlungen (vgl. Leber 1984, 274f.).

Die Übertragung des Modells der Steinerschen sozialen Dreigliederung auf die Waldorfschule, wie sie von Anthroposophen vollzogen wird, stößt aber auf Schwierigkeiten und erzeugt Widersprüche. Rechtlich sind Eltern durch ihre Mitgliedschaft im Schulverein mit der Schule verbunden, wirtschaftlich durch ihre Beiträge für den Schuletat. Aber gibt es "geistige" Teilhabemöglichkeiten, bei denen Eltern gleichberechtigt mit Lehrern zusammenarbeiten können?

Prinzipiell müßten es solche Partizipationsmöglichkeiten für alle Eltern geben, denn Waldorfschulen arbeiten angeblich "unter der Voraussetzung, daß die am Erziehungsprozeß Beteiligten, Eltern, Lehrer und soweit das möglich ist, Schüler, selber bestimmen sollen, wie erzogen und was unterrichtet werden soll", wie der Waldorfpädagoge Christoph Lindenberg betont (1975, 23). Anthroposophische Pädagogen entwerfen also ein Bild der engen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern (und, mit Einschränkungen, Schülern). Dies ist allerdings eine Werbung, die nicht hält, was sie verspricht, denn in der Regel sind Eltern vom pädagogischen Erkenntnis- und Gestaltungsprozeß ausgeschlossen, und das Interpretationsmonopol in Sachen Waldorfpädagogik liegt auf seiten der anthroposophischen Erzieher (diese Einschätzung teilen Weinbrenner in Melzer 1985, 231/2 und Wehnes in Krämer u.a. 1987, 204), denn über alle pädagogischen

Fragen im engeren Sinne, die das Leben in Klasse und Schule betreffen, insbesondere über Fragen der Zielsetzung, der Lehrinhalte, des Stundenplans und der Organisationsstruktur entscheidet das Lehrerkollegium mit seinen internen Konferenzen in alleiniger Zuständigkeit und Verantwortung.

Es zeigt sich, daß Kollegium und Verein bzw. dessen Vorstand semipermeabel organisiert sind. Es stehe Eltern nicht an, über pädagogische Ziele und Inhalte der Schule mitentscheiden und an Lehrer Weisungen in irgendeiner Weise erteilen zu wollen (vgl. Leber in Melzer 1985, 222). Waldorflehrer hingegen bestimmen auch im rechtlichen und wirtschaftlichen Bereich der Schule mit.

Auch die den Eltern im Vorstand eingeräumten Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Entscheidungen in rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen werden relativiert. Für die anthroposophische Pädagogik ist jede Entscheidung eine pädagogische. Demzufolge sind auch rechtliche und wirtschaftliche Fragen immer von der pädagogischen Aufgabenstellung der Waldorfschule "überformt" (vgl. Leber 1984, 281).

In letzter Konsequenz "(stehen) alle Entscheidungen (...) wieder unter dem Ziel, zu dessen Verwirklichung die Schule antrat, der Freiheit des Geisteslebens, d.h. vor allem der Selbstbestimmung der Handelnden" (Leber 1984, 282). Darunter sind allein die anthroposophischen Erzieher zu verstehen.

Vom Selbstverständnis her wird die Ausgrenzung der Elternschaft aus den Entscheidungsprozessen begrifflich-ideologisch vorbereitet. Es gebe "für den Lehrer in der Waldorfschule Texte, die nur für ihn im Vollzug seiner Tätigkeit eine konkrete Bedeutung haben. Eine nur hörende Teilnahme oder das bloße Mitwissen solcher Texte (...) ist nicht nützlich", entscheidet der Anthroposoph Manfred Leist (1983a, 14). Außerdem werde man, so hoffen Anthroposophen, "(...) als Mensch (zumal als Elternteil, d.V.), der sich um diese Zusammenhänge (des Waldorflehrerseins, d.V.) verstehend bemüht, solche Texte auch gar nicht kennen wollen" (ebd.).

Es zeigt sich, daß mit dem guten Glauben der Eltern gerechnet wird und nicht Wissen-Wollen und ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge gewünscht ist. Es kann gefragt werden, was der Inhalt dieser quasi als Geheimpapiere gehandelten Texte Steiners ist, der offensichtlich nur Eingeweihten zugänglich gemacht werden soll. Was geschieht, wenn sich Anthroposophen in ihrer Hoffnung getäuscht sehen müssen und Eltern diese Texte dennoch kennenlernen wollen?

Wie sollten Eltern, zumal solche, die im Vorstand mitwirken wollen, auch die Waldorfpädagogik jemals "richtig verstehen" können, wie Leist es wünscht (vgl. 1983b, 82), wenn ihnen offensichtlich Wesentliches für das 'Geistige' einer Waldorfschule vorenthalten bleiben soll? Wenn nichtanthroposophische Eltern das so gewünschte naive Verhältnis zwischen Kollegium und ihnen als Mitträger der Schule miterlebten und "unbefangen (auf sich wirken lassen), so (können sie) wohl eine Empfindung für die Kontinuität eines reinen Lehrergesprächs gewinnen", behauptet Leist (1983a, 17).

Diese angebliche Unverzichtbarkeit des Zurückdrängens elterlichen Einflusses und der restriktive Gebrauch von anthroposophischem Wissen werden nicht sachlich begründet; längst Vorentschiedenes und apodiktisch Gesetztes soll nachempfunden und so für 'richtig' befunden werden.

Für Leist als Anthroposophen "(...) geht (es) dabei überhaupt nicht um die Frage einer heute in gewissem Sinne notwendigen Demokratisierung, sondern um die einer angemessenen Sensibilisierung für geistige Sachverhalte" (Leist 1983a, 15). Hier scheint es (von der Vorstellung her) Eingeweihte, weniger Eingeweihte und gar nicht Eingeweihte zu geben, die die Anforderungen einer angemessenen Sensibilisierung für sogenannte geistige Sachverhalte angeblich nicht aufbringen können: "So machen sie (Eltern, d.V.) vielleicht Lebenserfahrungen geltend, die, weil noch unverwandelt, das Leben der Schule stören", befürchtet der Anthroposoph Hardorp (1982, 685). So liegt es auf der Hand, die Waldorfschule auch als einen "bedeutenden Sozialerziehungsfaktor für alle Beteiligten" anzusehen (Leist 1986, 41; vgl. Urbschei 1988, 360). Das Normen- und Wertgefüge, das die Sozialerziehung mitbestimmt, ist nach anthroposophischen Gesichtspunkten gesetzt. In diesem Kontext ist auch M. Kellers Sorge vor einer "(...) Unterwanderung (der Waldorfpädagogik und ihrer Praxis, d.V.) durch fremde Interessen, die heute von seiten derer kommen können, die nur eine Alternative suchen und geschützt (sind, d.V.) vor jeder Umfunktionierung im Sinne heutiger Demokratiebestrebungen (<Wir Eltern wollen bestimmen, was in unserer Schule gelehrt wird>)" verständlich (Keller 1983, 79). Das hier ausgesprochene vorrangige Interesse, nämlich das, keine "Unterwanderung durch fremde Interessen" zuzulassen, erfordere dann, so ist Kellers Schluß, daß "(...) eine etwa geheime Wahl (von Vorstandsvertretern, d.V.) innerhalb einer Mitgliederversammlung eigentlich nicht in Frage kommt" (ebd.). Wenn allerdings "(...) eine organisierte Elternmajorität geheime Wahlen durchsetzt und Beschlüsse erzwingt, die mit der Lehrerschaft nicht übereinstimmen", solle ein Vetorecht des Kollegiums in der Schulsatzung verankert werden (ebd.). Weil dieses aber gerade bei politisch engagierten Eltern auf Schwierigkeiten stoßen könnte, empfiehlt Keller noch, "(...) dem Vorstand per Satzung das Recht einzuräumen, Mitglieder auszuschließen ohne Angabe von Gründen, ohne die Möglichkeit der Berufung an eine weitere Instanz" (ebd.).

Redlicherweise ist darauf hinzuweisen, daß dieser Lehrerrundbrief keine offiziöse Verlautbarung des Bundes Freier Waldorfschulen ist, obwohl doch die Sorge vor Unterwanderung im Kellerschen Sinne von Anthroposophen weithin geteilt wird. Lindenberg z.B. spricht von der Gefahr einer "Verwässerung" der Waldorfpädagogik und ihrer Praxis durch Eltern (Lindenberg 1975, 150) (und diese "Verwässerung" sei abzuwehren), und Leist will eine "Überfremdung des eigenständigen Waldorfelements" nicht Raum greifen sehen (Leist 1986, 69)[2].

Es scheint ein Spezifikum der Waldorfschulen zu sein, daß dort offensichtlich die Einräumung oder Verweigerung von Elternmitwirkungsmöglichkeiten und -rechten allein vom Willen der beteiligten anthroposophischen Führungslehrer abhängt - und dies, obwohl die Waldorfschulen keinen schulrechtsfreien Raum darstellen, wenn sie auch nicht unmittelbar der schulbürokratischen Fachaufsicht unterstehen und ihren pädagogischen Freiraum gesetzlich zugesichert bekommen. Waldorfpädagogen verweisen in diesem Zusammenhang gern auf die in verschiedenen Waldorfschulen eingerichteten sogenannten Eltern-Lehrer-Konferenzen oder Beiräte (vgl. Leber 1984, 282f.). Da in beiden Organen keine verbindlichen Entscheidungen getroffen werden sollen, kann von ihnen bestenfalls eine Erhöhung des Legitimationsdrucks auf die Führungsgruppe einer Waldorfschule erreicht werden, der einhergehen kann mit einer größeren Einblicksmöglichkeit für Eltern in die Entscheidungskriterien und -praktiken des Vorstandes und des Lehrerkollegiums. Man kann diesen Organen wohl somit eine (wichtige) Ventilfunktion zuschreiben.

Oft genug aber bleibt die Funktion der Eltern im Schulleben auf großzügiges Geldspenden, Basteln, Schmücken, Kuchenbacken, Kaffeekochen und Servieren beschränkt. Dadurch, daß Eltern durch diese Arbeiten für die Vorbereitung und

Ausgestaltung von Bazaren, Aufführungen und Festen mitbeansprucht werden, sind sie in das Ritual des Schullebens miteingebunden. Mal-, Bastel- und Eurythmiekurse sollen die Einbindung von Eltern noch verstärken helfen. Wenn Eltern noch Angebote wahrnehmen, die sie in die anthroposophische Menschenkunde einführen wollen, kann die zeitliche Belastung auf diese Weise enorm werden (vgl. Bußmann/Bußmann 1990, 175). An die weitaus größte Gruppe der Eltern ergehen von seiten der Waldorfpädagogen diese Aufforderungen; diese so angesprochenen Eltern erscheinen uns als "nicht-eingeweiht und nicht privilegiert".

"Eingeweihte und zugleich privilegierte Eltern" scheinen dagegen jene Eltern zu sein, die sich schon lange mit den Steinerschen Schriften auseinandergesetzt haben, über Meditationserfahrungen verfügen und den anthroposophischen Pädagogen als Kundige der anthroposophischen Symbolwelten bekannt sind. Entsprechend sind auch die Kinder beeinflußt und erzogen, so daß hier eine sichere Grundlage für anthroposophisches Denken und Handeln gegeben zu sein scheint. "Privilegierte Eltern" sind jene Eltern, so sagte uns ein Vater, die durch ihren Beruf, ihre Spendenfreudigkeit und ihre Bereitschaft, sich für die Vereinsangelegenheiten einzusetzen, dem Führungszirkel innerhalb der Lehrerschaft angenehm auffallen. Die Organisationsstruktur von Verein und Schule bietet in der Vorstandsarbeit ein begrenztes, aber zugleich privilegiertes Tätigkeitsfeld für diese Eltern.

Gefordert scheinen alle Eltern gleichermaßen durch die Waldorfpädagogen bei der häuslichen Erziehung ihrer Kinder. Es ist für einen anthroposophischen Pädagogen bedauerlich, daß "(...) er mit dem ganzen Menschen rechnet, aber nicht den ganzen Menschen hat, sondern das Kind nur in den Schulstunden und in wenigem, was sich anschließt", so Steiner (1980, 214).

Es wird der Eindruck erweckt, den Eltern für die häusliche Erziehung der Kinder keinerlei Auflagen machen zu wollen. Bei der rechten Gesinnung würden Eltern Ratschläge für die praktische Erziehungsarbeit zu Hause freiwillig von anthroposophischen Pädagogen einholen, annehmen und entsprechend auch in die Praxis umzusetzen versuchen. Dabei sollten sie den Waldorfpädagogen allerdings ganz ergeben sein. Die Wahrscheinlichkeit kritischer Fragen und Unzufriedenheiten ist gering, wenn Eltern in ihrer Einstellung und in ihrem Verhalten Steiners Wünschen entsprechen und mit den Lehrkräften "zusammenempfinden und zusammendenken", ein "inniges Verhältnis" zur Schule und den Lehrkräften suchen und die Schule "lieben" (vgl. Steiner 1980, 188f.).

Nun könnte man annehmen, wortführende Waldorfpädagogen würden heute diese rigiden, subtil vermittelten Autoritätsstrukturen zwischen Lehrern und Eltern aufgeweicht sehen wollen. Doch hier irrt der Interessierte. Eltern stehen noch immer vor einem entweder oder, denn: "Unsere Pädagogik erfaßt so tief das Wesen des Kindes, daß die Eltern nur die Wahl haben, freudigen Anteil an diesem Werden zu nehmen (...) oder kritisch abseits zu stehen" (Kilian nach Leber 1984, 271). Die Frage ist angebracht, ob Eltern, die Erfahrungen im Regelschulsystem haben, die pädagogische Autonomie der Lehrer an Waldorfschulen mit ihrer weitgehenden Entmündigung erkauft haben.

Besonders nicht-anthroposophische Eltern scheinen in ihrer Funktion nicht mehr als Gehilfen bei der Erfüllung eines ihnen in der Regel unbekannten erzieherischen ("göttlichen") Auftrags zu sein. (Der scheinbar dominierenden Rolle von Eltern bei Waldorfschulgründungen, die, oberflächlich betrachtet, als pädagogische Bürgerinitiativen erscheinen, wäre an anderer Stelle nachzugehen.)

Die Elternrolle im von Anthroposophie und Waldorfpädagogik vorgedachten Rahmen kann so nur als eine nicht zu unterschätzende Größe für die pädagogischen Praxis der Waldorfschulen angesehen werden; und daher ist es für das Gelingen waldorfpädagogischer Erziehungsbemühungen wichtig, daß Eltern die ihnen zugedachte Rolle studieren und einüben und möglichst klaglos übernehmen. Konflikte aber bleiben nicht aus.

Konfliktträchtig scheinen z.B. solche Situationen, in denen anthroposophische Erzieher meinen, auf die Eltern zugehen zu müssen, wenn nämlich "sich fortwährend im Laufe der Schulführung unzählige Fragen mit Bezug auf das Wohl und Wehe, auf den guten Fortgang und die Gesundheit, die leibliche und seelische Gesundheit" ergeben (Steiner 1980, 123). Diese Fragen scheinen sich besonders vermehrt dann zu ergeben, wenn Waldorfpädagogen feststellen müssen, daß Schüler und Schülerinnen in ihrem Sinne Verhaltensauffälligkeiten zeigen, mit denen ihnen selbst kein adäquates Umgehen möglich erscheint. So werden Eltern ermahnt, wenn anthroposophische Erzieher meinen, die Kinder hätten "falschen Umgang", und das können im Zweifelsfall schon Spielgefährten sein, die fernsehen dürfen, Mickey-Maus und Barbie, He-man und Raumschiff Enterprise kennen, ausgiebig Fußball spielen dürfen und dergleichen mehr.

Waldorfpädagogen halten solcherlei Einflüsse meistens für schädlich und führen Verhaltensauffälligkeiten auch darauf zurück. So werden Eltern gebeten, diese Verhaltensauffälligkeiten abzustellen. Oft entsteht so für die elterliche Erziehungspraxis ein Ge- und Verbotskatalog, dessen Befolgung Eltern nachdrücklich anempfohlen wird. Schließlich kann die 'richtige' Umgebung - wenn alle eindringlichen Bitten nicht helfen - auch befohlen werden. Wenn Waldorfpädagogen bei Kindern 'Einseitigkeiten' diagnostiziert zu haben meinen, werden Musikunterricht auf bestimmten Instrumenten verordnet und mitunter auch Diäten und Bewegungsübungen wider die temperamentsmäßigen Einseitigkeiten. Erscheinen Waldorfpädagogen Kinder im Vergleich intellektuell weit entwickelt zu sein, können Eltern davon hören, daß "unrichtige" oder "zu starke" Gedächtnisbelastung zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife "zu Diabetes führt" (oder zu Sklerose) (vgl. Rittersbacher 1975, 169, 42) oder sich Anforderungen an den Intellekt zu asthmatischen Zuständen entwickeln (vgl. ebd., 106), die Beschäftigung mit grammatischen Übungen sich hingegen in "Darmkrankheiten" äußert (vgl. ebd., 113; vgl. Steiner 1989, 50f.). Diesen eindringlichen Warnungen vor weiterer intellektueller Förderung oder weiterem Eingehen auf die Wünsche der Kinder nach intellektueller Betätigung können sich besonders Eltern sogenannter hochbegabter Schülerinnen und Schüler gegenübersehen (vgl. Feger/Prado 1989). Der Pubertät und ihren Erscheinungen scheinen allzu viele Waldorfpädagogen recht hilflos gegenüber zu stehen. Von Eltern erwarten sie, daß sie "das in Ordnung bringen".

So ist zu vermuten, daß Eltern Anpassungsschwierigkeiten, die ihren Kindern unter Umständen erst im Zusammenhang mit der Waldorfschule und ihrer Normenwelt entstehen können, selbst aufzulösen haben. Wenn alles nichts hilft, kann etwas in den häuslichen Erziehungsumständen nicht stimmen. Es können Hausbesuche beginnen, wie diese uns berichteten, weil die Eltern in ihren Haushalten nach dem Dafürhalten der anthroposophischen Erzieher so vieles "nicht stimmte". Es können Telefonate und Sitzungen beginnen, in deren Verlauf den Eltern vermittelt werden kann, daß sie zur Erziehung ihres Kindes "nicht geeignet" sind. Schuldgefühle auf seiten von Eltern können die Folge sein.

Soziales Verhalten und ebenso ein gestörtes soziales Verhalten erfahren spezifisch anthroposophische Sinndeutungen. Soziale

Verhaltensnormen werden anders gesetzt und anders begründet als anderswo. Das Verhalten der Eltern wird von anthroposophischen Erziehern vor dem Hintergrund ihres anthroposophischen Sozialverständnisses gesehen und interpretiert. Konflikte erscheinen Anthroposophen gezeichnet durch ihre je eigene "Schicksalssignatur" (Leist 1986, 87); sie hängen zusammen mit dem jeweiligen Karma der an ihnen Beteiligten. Die Gründe sind also auch in vergangenen Erdenleben aufzusuchen. Konsequenzen einer solchen Gesprächsgrundlage beschreibt ein Waldorfelternteil; ich wähle eine längere Zitatstelle:

"Man hört gelegentlich solche Deutungen, solche Rede von 'schicksalhaftem Verstrickungen' und 'karmischen Zusammenstößen', aber es gibt sehr viele Eltern, die wie ich damit überhaupt nichts anfangen können. Damit wird nach meinem Empfinden nach der Blick abgelenkt von den Strukturen, die das Entstehen von Konflikten begünstigen und ihre Lösung erschweren. Eine dieser konfliktträchtigen Strukturen an den Waldorfschulen scheint mir genau hier zu liegen: daß ein bestimmter Sachverhalt im Licht anthroposophischen Denkens eine ganz andere Farbe hat als für andere Leute und daß gewaltige Vermittlungsprobleme entstehen, wenn es nicht neben der Deutung in den Kategorien der Anthroposophie eine einigermaßen gleichwertige 'weltlich' gibt, die auch diejenigen anspricht, denen die Anthroposophie fremd ist. Das ist ein wirkliches Strukturproblem in Schulen, in denen das Kollegium sich in Denkformen und, mir fällt kein besseres Wort ein, in Stimmungen der Anthroposophie bewegt, während die überwiegende Mehrzahl der Eltern es entweder nicht tut oder sich damit schwertut. Dies liegt, wie ich glaube, als ein sicher schwieriges, aber schlimmerweise auch totgeschwiegenes Grundproblem hinter manchen Spannungen zwischen 'den' Eltern und 'den' Lehrern an den Waldorfschulen. Ich halte es nicht für zufällig, daß gerade die Gesprächsebene, auf der genau darüber gesprochen und daran gearbeitet werden müßte - nämlich der Eltern-Lehrer-Kreis -, so oft nicht funktioniert, und daß Lehrer, die sich als im ständigen Gespräch mit Eltern erleben, vom massiven Gefühl gestörter Kommunikation auf seiten der Eltern überrascht sind. Ich würde auch denken, daß in vielen Fällen von Einzelgesprächen, die Lehrer mit Eltern führen und in denen dann ein Einvernehmen hergestellt wird, sich die Eltern eher überredet als überzeugt erleben, während die Lehrer glauben, sie wären verstanden und ein Problem wäre damit aus der Welt geschafft" (Bußmann/Bußmann 1990, 173/4).

Die Konfliktursache scheint somit oft nur überdeckt, weil die unterschiedlichen Sprachstile und anthroposophischen Sprachspiele keine Verständigung ermöglichen, und das gegenseitige Einvernehmen, von dem oben berichtet wird, bleibt oberflächlich. Unsicherheit auf seiten der Eltern kann zurückbleiben und ein Klima der Angst entstehen lassen.

Gerade in Konfliktsituationen kann man eine fast vergessene Möglichkeit aller privaten Schulen greifen sehen: Die Drohung mit der Aufkündigung des Schulvertrags von seiten der Schule oder die sofortige Auflösung des Vertrags, was in der offiziellen Sprachregelung nicht selten zu einer Aufkündigung des Vertrags 'in beiderseitigem Einvernehmen' entstellt werden kann.

Machen Eltern Vorstöße, mit Fragen das scheinbar oft undurchdringliche Lehrer-

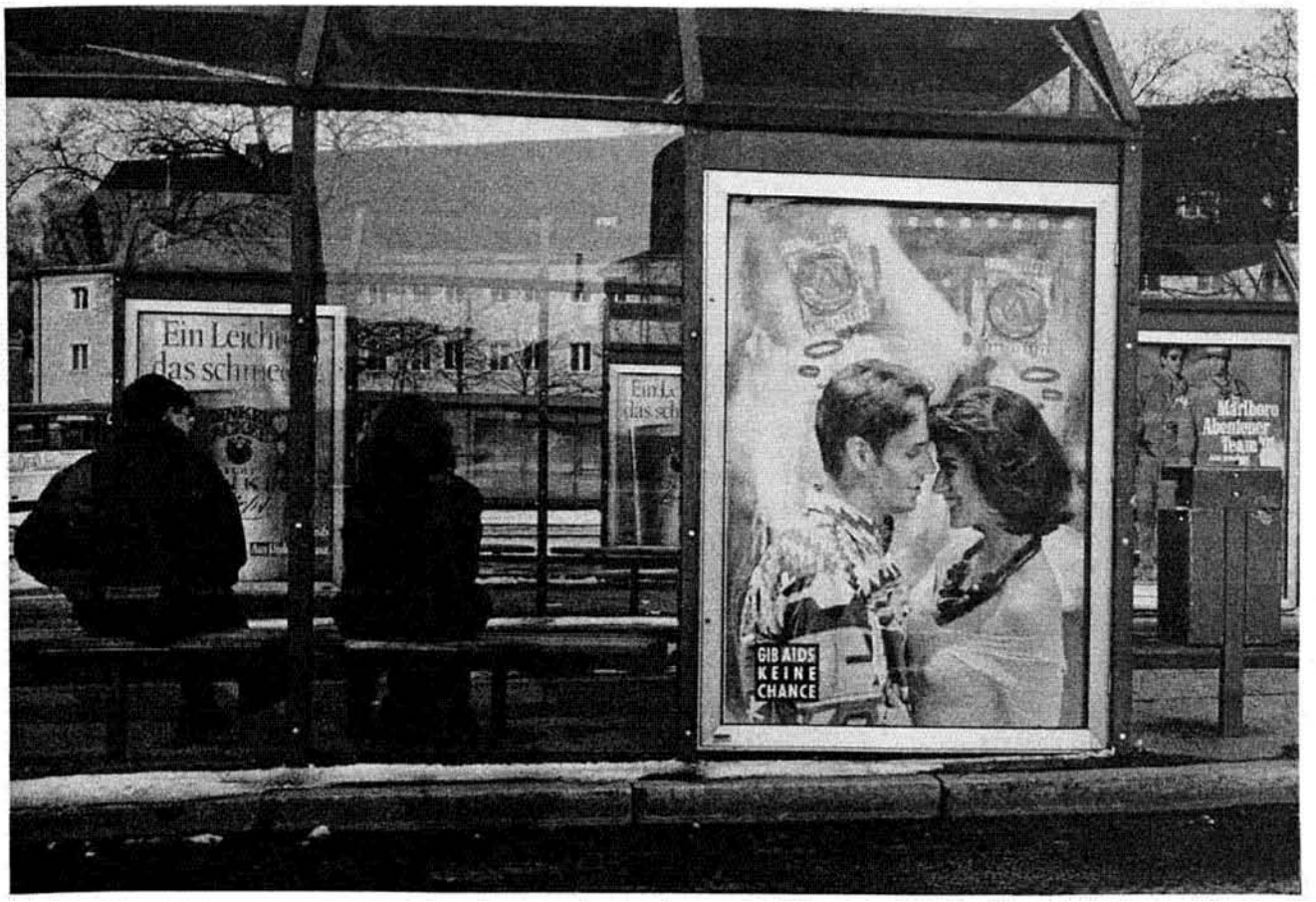


Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

kollegium dazu zu bewegen, von inneren Überlegungen und Entscheidungen etwas nach außen verlauten zu lassen, so können sie selbst der Drohung ausgesetzt sein, bei zuviel Einsatz in dieser Hinsicht von der Schule gewiesen zu werden.

Der Verweis von einer Waldorfschule kann für die Entwicklung des Kindes nachhaltig negative Konsequenzen nach sich ziehen. Da in den meisten Waldorfverträgen die staatliche Regelschule als kinderfeindlich dargestellt wird, bleibt dies nicht ohne Folgen für die Sichtweise der Waldorfeltern von der Regelschule. Ein Schulwechsel von einer Waldorfschule auf eine öffentliche Regelschule scheint so vielen als ein bedrohliches Problem für sie und ihre Kinder. Und es liegt nahe, bei einem nötigen Schulwechsel für Kind und Eltern reale Probleme auftreten zu sehen.

Die Waldorfschule ist nicht nur von ihrem Rechtsstatus her als eine Schule besonderer pädagogischer Prägung zu verstehen; ihr Lehrplan ist eigenständig und weicht erheblich von dem der staatlichen Schulen ab, und auch ihre unterschiedliche Lehr- und Lernmethodenwahl kann einen Schulwechsel für das Kind problematisch machen: Eine Rückversetzung um mindestens ein Jahr ist die Regel; befragte umgeschulte Kinder erlebten sich lange Jahre als Außenseiter in ihren neuen Regelschulklassen.

Es ist zu vermuten, daß Waldorflehrer, die um die Lehrplan- und Methodendiskrepanzen ihrer Schule zur Regelschule wissen, auch verstehen, in ihrem Sinne und für ihre Zwecke geschickt damit umzugehen und Eltern sich zur Anpassung an das Vorgegebene bewegen lassen in der Überzeugung, das Beste für die leibliche, geistige und seelische Gesundheit ihrer Kinder zu tun.

Als vorläufiges Ergebnis läßt sich feststellen, daß sich Eltern den Autoritätsstrukturen, die auf informeller, d.h. freiwilliger sozialer Anerkennung des Autoritätsträgers beruhen, als in der Hierarchie 'unten' angesiedelt und als in der Regel in die Symbol- und Deutungssysteme der Anthroposophie und anthroposophischen Pädagogik nicht Eingeweihte anpassen und unterwerfen sollen. Die Autoritätsmechanismen sind vermischt mit Herrschaftsmechanismen, die in einer eher funktionalen und institutionellen Anerkennung der mit Sanktionen ausgestatteten (Gruppenmitglieder der sogenannten internen Konferenz) durch Eltern begründet sind. Diesen Mechanismen können sie ausgesetzt werden, wenn sie informell gesetzte Regeln der 'Gemeinschaft' verletzen; der Schule fehlen demokratische Verfahren. Vor diesem Hintergrund kann die gedachte und von anthroposophischen Pädagogen gewünschte Einheit aller Beteiligten an einer Waldorfschule als 'Gemeinschaft' (im Sinne TÖNNIES') nur als mythisiert erscheinen.

Literatur:

Bußmann, H./Bußmann, J: Unser Kind geht auf die Waldorfschule, Reinbek bei Hamburg 1990.
Feger, B./Prado, T.M.: Probleme hochbegabter Schüler in Waldorfschulen, in: Psychol. Erz. Unterr., Jg. 36, 216-228 (1989).
Hardorp, B.: Waldorfschule und Schulverein. Wie ist ihr Verhältnis zu denken?, in: Erziehungskunst 11/1982, 693-698.
Hustedt, F.: Auf der Suche nach einem Leithammel? - Plädoyer für eine mündige Elternschaft, in: Erziehungskunst 5/1990, 407-408.
Kleber, R.: Warum Robert nicht auf die Waldorfschule kam. Überreden statt überzeugen: eine Begegnung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik, in: päd.extra 6/1983, 22-27.
Keller, M.: Überlegungen zur Satzung einer Freien Waldorfschule, in: Lehrerrundbrief Nr. 26, 1983.
Kühne, G.: Elternarbeit in der Unterstufe, in: Erziehungskunst 3/1988, 196-200.
Leber, S.: Elternmitwirkung an der Freien Waldorfschule, in: **Melzer, W.:** Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim und München 1985.
Melzer, W.: Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, Frankfurt/M. 1984.
Leist, M.: Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, in: Erziehungskunst 1/1983, 12-20 (a) und 2/1983, 80-89 (b).
Leist, M: Eltern und Lehrer. Ihr Zusammenwirken in den sozialen Prozessen der Waldorfschule, Stuttgart 1986,. 219-226.
Leist, M: Freiheit und Gemeinsamkeit. Zur Entwicklung der Beziehungen zwischen dem Bund der Freien Waldorfschulen und der 1981 gegründeten Schule in Kempten/Allg., in: Erziehungskunst 9/1987, 622-641.
Lindenberg, C.: Waldorfschulen. Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells, Reinbek bei Hamburg 1975.
Maurer, M./Proff, G.: Eltern als Mitglieder der Waldorfschulbewegung - über das 2. Elternseminar in Mannheim, in: Erziehungskunst 1/1989, 50-51.
Mitzenheim, E.: Mitgestaltung - neu verstanden. 3. Elternseminar in Mannheim, in: Erziehungskunst 2/1990, 135-136.
Rittersbacher, K.: Wirkungen der Schule im Lebenslauf, Basel 1975.
Steiner, R.: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, 1919-1924, 3 Bände, Dornach 1975.
Steiner, R.: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Dornach 1981.
Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes. Die Methodik des Lehrens, Dornach 1987.
Steiner, R.: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer, Dornach 1980.
Steiner, R.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwelt der Pädagogik, Dornach 1989.
Urbschel, P.: "Eltern als Mitgestalter der Waldorfschulbewegung", in: Erziehungskunst 5/1988, 357-361.
Wehnes, F.-J.: Kritische Aspekte der Waldorfpädagogik, in: Krämer, F.J./Scherer, G./Wehnes, F.-J.: Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Information/Kritik, Annweiler 1987.
Weinbrenner, P.: Sieben Jahre Elternmitwirkung an einer Waldorfschule, in: Melzer, W.: Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim und München 1985, 227-239.

Anmerkungen

(1) Im Frühjahr 1919 war für Rudolf Steiner und seine anthroposophischen Mitstreiter abzusehen, daß ihre sogenannte Dreigliederungskampagne scheitern würde; die politischen Führungen der Weimarer Republik lehnten es ab, Steiner's utopisches anthroposophisches Sozialprogramm zur Dreigliederung des sozialen Organismus "von oben" in der Praxis wirksam werden zu lassen. Nach seinem Rückzug aus den großen macht- und kulturpolitischen Zusammenhängen konzentrierte Steiner sich nun, mitangeregt durch den Industriellen und Besitzer der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, Emil Molt, auf die Gründung einer anthroposophischen Schule, die Teil einer anthroposophischen Lebenswelt werden sollte. Bereits im Herbst 1919 eröffnete die erste Waldorfschule. Sie sollte schließlich den Beweis für die "Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung" antreten (Steiner 1919; 1975, Bd.1, 61). Bis heute sind in der Bundesrepublik Deutschland der ersten Schulgründung etwa 130 weitere nachgefolgt, in der Welt mehrere hunderte. Ihre Praxen sind - was das Welt- und Menschenbild und die pädagogischen Konsequenzen betrifft - der Anthroposophie Steiner's verpflichtet. In diesem Selbstverständnis sind sie Stätten, in denen anthroposophische Erzieher in "göttlich-geistigem Auftrag" erziehen (vgl. Steiner 1919; 1975, 111) und, indem sie an Vorgeburtlichem anknüpfen und die Erziehung bis ins Nachtodliche hinein perspektivieren (vgl. Steiner 1981, 17), die Menschheitsentwicklung auf ihrem Gang durch die Geschichte ihrem Tausende von Jahren entfernten - und von Steiner gewußten - Ziel der vollkommenen "Vergeistigung" planvoll näherbringen sollen. Für die pädagogischen Praxen entwarf Steiner rituelle Denk- und Handlungsmuster.

(2) Das offensichtliche Problem der Häresie, mit dem sich anthroposophische Pädagogen tragen, scheint sich ihnen vermehrt dann zu stellen, wenn Waldorfpädagogik stärkeren Zuspruch von (nicht-anthroposophischen) Eltern erhält, die für ihr Kind an Waldorfschulen Aufnahme begehren und die selten genug klare Vorstellungen von dieser Pädagogik und deren metaphysischen Implikationen haben.

Andreas Wolff, Jg. 1962, Lehrerstudium, seit 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule der Künste in Berlin, Institut für Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik und kritische Rezeption der Waldorfpädagogik.

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Sammelrezension von

Hans-Ulrich Grunder

Neue Literatur zur Medienerziehung

Aus der reichhaltigen Palette medienpädagogischer Neuerscheinungen greift die folgende Sammelrezension einige bemerkenswerte Arbeiten heraus: Empirische Studien zum Thema "Jugendzeit als Medienzeit", zur "Gewalt in den Medien", zum "unterschiedlichen Medienkonsum von Mädchen und Jungen", zu neuen Befunden (österreichischer) Fernsehforschung sowie einen grundsätzlich argumentierenden Band zur "Medienökologie" und einen Reader zur Position der Medienpädagogik in den Lehrplänen.

Jugendzeit ist Medienzeit

Radde, M./U.:/Vollbrecht, R.: Jugendzeit - Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung. Juventa Verlag, Weinheim und München 1988.

Pessimistische Deutungen bezeichnen Kinder und Jugendliche als medial Hörige, als unkritische, auf Realitätsflucht bedachte Fernsehkonsumenten etwa, oder als exzessive Video- und Computerkids, deren kultureller Horizont sich nicht weit entfernt befinden könne. Diesen einseitigen, im Licht neuerer Forschung sogar gefährlich falschen Schlüssen setzt sich ein Buch aus der Reihe "Jugendforschung" des Juventa-Verlages energisch entgegen. Jugendzeit ist "Medienzeit" - so leiten die Herausgeber ihren Reader ein. Ob deshalb eine "neue Medienpädagogik" benötigt wird, versuchen sie und andere dann zu beantworten. Zusammengenommen zeichnen die aus unterschiedlicher Optik argumentierenden Texte ausführlich und engagiert den Diskussionstand innerhalb einer jugendorientierten Medienpädagogik auf. Damit liegt ein Buch vor, das einer derzeit durch den Streit um die Videobrutalos, um Computerkids und jugendliche Hacker, verunsicherten Medienpädagogik neue Anstösse geben könnte.

Drei Teile strukturieren die Lektüre unter den Stichworten "Medien und Jugendkultur", "Medien und Erziehung", "Medien und psychosoziale Entwicklung". Gemeinsamer Ausgangspunkt ist der noch junge "kulturalistische Ansatz" der Medienpädagogik, der nach den Bedingungen fragt, die die Medien für die Entwicklung der jugendlichen Stil- und Ausdrucksformen haben. Oder - anders gewendet: Wie setzen Jugendliche Medien ein, um damit neue Identitäten und jugendkulturelle Lebensformen auszuprobieren? Dienen Medien tatsächlich der "Regression im Dienste des Ich"?

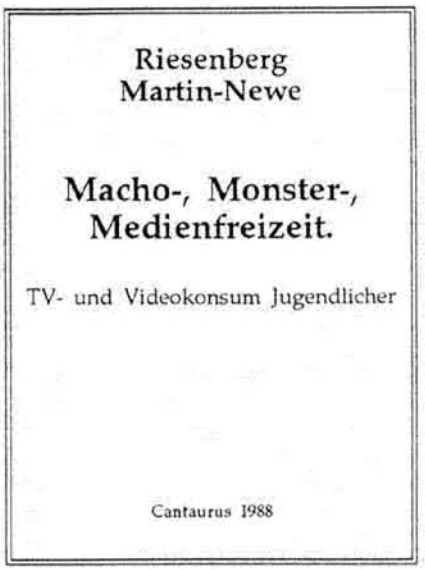
Einen nützlichen Überblick der unterschiedlichen Medienszenen liefert einleitend Dieter Baacke, der jenen drei Gemeinsamkeiten zuschreibt: Intensität, Ganzheit, Subjektivität. Über Einzelfallstudien beschreibt Jan-Uwe Rogge die Medien- und Alltagskulturen von Jugendlichen. Den Auswirkungen auditiver Medien auf die Identitätsfindung Jugendlicher geht dann Klaus Vollbrecht nach. Rockmusik zu hören, heisst für Jugendliche, sich der Welt intuitiv zu vergewissern, schreibt Vollbrecht. Musik kann dergestalt eine Folie zur Herausbildung von Identität sein und gleichzeitig eine Gegenwelt der emotionalen Sicherheit eröffnen. Die Reaktion der Erziehungswissenschaft, der Medienpädagogik auf die "diagnostizierte Krise" der Medienentwicklung ergründet Uwe Sander. In seinem Beitrag zur Mediatisierung des Jugendalltags führt Martin Radde die Argumentation - bezogen auf Jugendarbeit - fort: Jugendarbeit soll kommunikative, handlungsorientierte Medienarbeit sein, die von vorgefundenen Mediennutzungsstilen Jugendlicher ausgeht, ohne sie vorschnell zu bewerten. Nachdem Heinz Hengst die Funktion von Computern und Computerspielen im Alltag Jugendlicher beschrieben und Claus Tully die Arbeit am Computer in den historischen Kontext gestellt hat, widmet sich Heinz Bonfadelli dem Verhältnis von Medien und Sozialisation: "Die heutigen Jugendlichen sind eine Multimedia-Generation", schreibt er in seinem Aufsatz zu den Fragestellungen, Methoden und Begründungen der Medienforschung. Ausgehend von Michael Jacksons Videoclip "Thriller" diskutiert Ben Bachmair die phantastische und realistische Symbolik der Gewalt in den Neuen Medien. Interessant dabei seine Vergleichsobjekte: Johann Heinrich Zschokkes Novelle "Der tote Gast" (1821) und Bilder Goyas. Relativierende Einwände "kulturalistischer" oder "sozialökologischer" Ansätze in der Medienpädagogik fügt Günter Frank zum Schluss des Buches an, wenn er den Zusammenhang zwischen entstrukturierenden Medieninhalten und einer Lebensweise zeigt, die Jugendliche tagtäglich zu einer sozial, gefühls- und wissensmässig sehr differenzierten Leistung fordert. Sein Beitrag setzt gewissermaßen den Kontrapunkt in diesem gut zusammengestellten Buch: Hier müßten nun die Diskussionen über die Fachwelt der Medienpädagogen hinaus einsetzen - mit den Jugendlichen und ihren Eltern.

Plattes Verurteilen des Medienkonsums nicht mehr möglich

Riesenberg, A./Martin-Newe, U.: Macho-, Monster-, Medienfreizeit. TV- und Video-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

konsum Jugendlicher. Cantaurus Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1988.



Wie eine neuere Publikation zeigt, lassen sich die verschiedenen wichtigen Aspekte der Frage nach Nutzen und Schaden des Fernseh- und Videokonsums auf der Basis eines von Berliner Jugendlichen beantworteten Fragebogens eingehend diskutieren.

Die Befragung von 767 Berliner Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Sehgewohnheiten und Vorlieben fördert einige bemerkenswerte Ergebnisse zutage, die die Autorinnen gewissenhaft erörtern. Bezüglich der Haltung gegenüber Videobrutalos bestätigen ihre Resultate bereits Bekanntes. Andererseits geraten interessante Facetten ins Bild, die Medienpädagogen, Eltern und Lehrer in ihren Überlegungen weiterbringen dürften. Die kritische Bemerkung der Autorinnen, mit den neuen Medien gelinge ein umfassender Zugriff auf das Individuum, das sich so "zum Totalkonsumenten, einer pervertierten Form des mündigen Bürgers" (S.83) entwickle, stellt die Diskussion in den politischen Raum zurück - dorthin, wo sie auch, abgesehen aller psychologischer Erörterung zu den "Folgen" etwa des Brutalvideokonsums, hingehört.

Wie Jugendliche Gewalt am Fernsehen einschätzen

Theunert, H.: Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. Leske und Budrich, Opladen 1987.

Befragt nach ihnen bekannten Formen von Gewalt haben bundesdeutsche Jugendliche ein relativ breites Spektrum präsent: Sie erwähnen offensichtliche Gewaltformen neben subtilen psychisch und gesellschaftlich bedingten. Letztere erkennen sie jedoch meist erst, nachdem sie von entsprechenden Beispielen angeregt worden sind. Dies gilt für alltägliche und medial, etwa durch das Fernsehen vermittelte Gewalt gleichermaßen.

Im Verständnis Jugendlicher sind, wie eine Untersuchung an einer sorgfältig ausgewählten Stichprobe zeigt, real vorhandene Gewaltphänomene gewichtiger eingeprägt als etwa im Fernsehen gezeigte. Wie sie allerdings grundsätzlich mit Gewalt umgehen, sei diese nun real oder medial vermittelt, hängt von bildungsbedingten Faktoren und vom soziokulturellen Umfeld der Befragten ab. Daß Gewalt im Fernsehen mehr als die bisher beachteten Facetten aufweist, nimmt die Studie als Basis an. Nachdem drei Fernsehtage beider bundesdeutscher Sender auf die Präsentation von Gewalt hin untersucht worden sind, ergibt sich: Personale Gewalt findet man zwar im Programm häufiger als strukturelle. Der Umgang mit beiden von der Studie eingehend diskutierten Gewaltformen aber verbleibt am Fernsehen äußerlich, phänomenhaft: Gewalt wird als naturgegeben vermittelt.

Als ein pädagogisches Problem begriffen, darf laut der Studie die Auseinandersetzung mit Gewalt die reale und mediale Dimension nicht auftrennen. Ein umfassender Gewaltbegriff ist nötig, der dann, auf die Medien übertragen, zu einer Erörterung um Gewalt mit rund zweihundert Jugendlichen führen konnte. Ziel der Untersuchung ist es, das Problem der Gewalt unter praktisch-pädagogischen Aspekten anzugehen und dann Modelle für die Jugendarbeit bereitzustellen.

In Gruppendiskussionen, weiter angeregt mit spielerischen und kreativen Methoden, setzten sich die Heranwachsenden in Wochenendseminaren mit der "Gewalt im Fernsehen" auseinander. Für sie steht eindeutig, so lautet ein Ergebnis, alltägliche Gewalt im Vordergrund. Gewaltdarstellungen im Fernsehen erachten sie dagegen als zweitrangig. Insbesondere Gewaltpräsentation in Unterhaltungssendungen sind in ihren Augen reine Fiktion. Trotzdem identifizieren sich gerade Jugendliche, die im Umgang mit Gewalt Schwierigkeiten haben, mit den "Filmhelden". Hingegen bedeutet ihnen die Gewaltdarstellung in Informationssendungen mehr - abgesehen davon, daß eher bildungsbenachteiligte Jugendliche wenig Interesse an informierenden Sendungen bekunden.

Unterschiedlicher Medienkonsum von Jungen und Mädchen

Bauer, K.-O./Zimmermann, P.: Jugend, Joystick, Music-Box. Die Medienwelt Jugendlicher in Schule und Freizeit. Leske + Budrich, Frankfurt a.M. 1989.

Mit Bildschirmmedien und elektronischen, informationenverarbeitenden Geräten sind

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

heutige Jugendliche längst vertraut. Mehrere Stunden lang beschäftigen sich die meisten von ihnen täglich mit Fernseh- und Videogeräten, Rundfunkempfängern und Kleincomputern. Eine soeben publizierte Studie präzisiert wer, wie lang, wann und weshalb die neuen Medien nutzt.

Das Fazit der sorgfältig erarbeiteten und übersichtlich dargestellten Untersuchung überrascht nicht: Art und Ausmaß der Nutzung elektronischer Bildschirmmedien hängen von der Bildung eines Jugendlichen und seiner sozialen Herkunft ab; gleiches gilt für die Printmedien. Unterschiede bezüglich der Nutzung gibt es weniger zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern als zwischen Mädchen und Jungen.

Immerhin hatte man lange Zeit lediglich Mutmaßungen angestellt, wie sich neue Technologien auf den Wandel von Sozialisationsbedingungen auswirken könnten. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, die sich auf 3000 Fragebogen und etliche offene Interviews bei Dortmunder Jugendlichen (14/15-jährig, 1984/1986) stützt, ist nun eine erfahrungswissenschaftlich begründete Antwort auf mehrere Fragen möglich. So etwa auf jene, wie viele Heranwachsende elektronische Medien nutzen, wie sie mit ihnen umgehen oder wie sie gegenüber ihnen eingestellt sind, was die Anwendung der Informationstechnik in Schule und Freizeit anbelangt. Insbesondere verglichen haben die Autoren die unterschiedlichen Antworten von Gymnasiasten und Hauptschülern. Dazu einige der wichtigsten Ergebnisse, die im Buch selber um zahlreiche, oft interessante "Nebenresultate" ergänzt werden: Ergeben sich Differenzen bei der Sehdauer, in der Senderwahl und bei den einzelnen Sendungen zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern, fällt den Wissenschaftlern ein anderer Unterschied mehr auf - jener zwischen Jungen und Mädchen. So konsumieren Mädchen weniger Fernsehsendungen, lesen mehr Bücher, beschäftigen sich weniger mit Computern (schon deshalb, weil nur wenige von ihnen einen besitzen) und stehen der elektronischen Datenverarbeitung und ihren vermuteten Folgen für Arbeit, Schule und Freizeit skeptischer gegenüber als ihre gleichaltrigen Kollegen.

Was die Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern betreffen, stellt die Studie fest: Je höher die soziale Herkunft, desto weniger besitzen Jugendliche eigene TV-Geräte, und: je höher der väterliche Schulabschluß, desto tiefer ist die TV-Nutzungszeit der Kinder. Hauptschüler gehen habitualisierter und ritualisierter mit dem TV-Angebot um als die wählerischeren Gymnasiasten. Computerbenützer - dies ein Ergebnis, womit nicht gerechnet wurden - lesen gleichviel und sehen gleichlang fern wie andere Jugendliche; sie lesen weniger Romane, dafür mehr Sachbücher. Außer der Beschäftigung mit dem Computer ist ihre Freizeitgestaltung dieselbe wie jene anderer Heranwachsender. "Computer-Freaks" sind auch nicht die besseren Schüler oder Schülerinnen als die "Computer-Abstinenten".

Eines ist abschließend zu erwähnen: Der Titel des Buches ist eher reißerisch denn zutreffend. Es geht nämlich nicht um Joysticks (sie werden gerade einmal erwähnt) geschweige denn um Music-Boxes, sondern - wie gesagt - um Fernsehen, Video und Computer. Solche (absichtlichen?) Fehler gehen zulasten eines für das Thema interessierten Publikums.

Sehen Kinder mit Kabel und Satellit mehr fern?

Boeckmann, K./Hipfl, B.: Fernsehen - Sucht oder Bereicherung? Braunmüller Verlag, Wien 1989.

Vier- bis dreizehnjährige österreichische Kinder sehen täglich 86 Minuten fern (1985). Diese Dauer hat sich - wie in der BRD auch - während der letzten Jahre kaum erhöht. Trotzdem sind, seit Kabel- und Satellitenprogramme zum Alltag gehören, Klagen zu hören, Kinder verbrächten mehr Zeit als früher vor dem Bildschirm. Vor pauschaler Vereinfachung warnt eine kürzlich erschienene Publikation. Höher als in der BRD und Österreich ist der TV-Konsum von Kindern in den USA: 1986 saßen sie dort rund drei bis fünf Stunden vor dem Gerät. Allerdings fallen bei Heranwachsenden saisonale, soziale, familiäre und altersbedingte Schwankungen auf. Den über Dreizehnjährigen bedeutet das Fernsehen weniger als den jüngeren Kindern: Für sie rangiert Fernsehen deutlich hinter außerhäuslicher Aktivität (Sport, Spiel, Freude). Offensichtlich werden jene, einem Heranwachsenden wichtige Dinge, auch vom Fernsehen nicht verdrängt, meinen die Autoren der vorliegenden Studie, die gleichzeitig vor verallgemeinernden Urteilen warnt: So ist beispielsweise ein oft beschworener Zusammenhang zwischen ungenügenden Schulleistungen und TV-Konsum bis heute nicht erwiesen. Einig ist man sich in der Forschung hingegen, daß "nicht zu exzessives Sehen" für Kinder unbedenklich ist. Ratlosigkeit herrscht jedoch gegenüber dem Phänomen der "Vielseher" (mehr als vier Stunden täglich). Aber: Verdeutlicht werden kann, daß kindlicher TV-Konsum und familiärer Kontext unmittelbar zusammenhängen.

Als in Klagenfurt Kabelfernsehen eingeführt wurde, bot sich den Forschern die Chance, einen "Vorher-Nachher-Vergleich" anzustellen: "Mit unserer Untersuchung zielen wir auf ein Gesamtverständnis kindlichen Fernsehens, das Eltern und Erziehern mehr helfen könnte", heißt es zur Absicht der Arbeit. Entgegen populären Befürchtungen rechneten die Forscher nicht mit grundlegenden Veränderungen im kindlichen Fernsehverhalten, bedingt durch einen Kabelanschluß. Mit statistischen und qualitativen Methoden versuchten sie, die Frage zu beantworten, welche familialen Faktoren den kindlichen TV-Konsum beeinflussen und welche Rolle dabei das Programmangebot spielt.

Der intensiven, mehrmaligen Befragung von achtzehn "Fernsehfamilien" folgte eine quantitative Analyse von 150 Klagenfurter Haushalten (194 Kinder, 270 Eltern/Erzieher). Die Ergebnisse beider Teilrecherchen ergänzen sich: Je höher die Fernsehdauer der Eltern ausfällt, desto höher ist jene ihrer Kinder; je spezifischer und wählerischer die Programmauswahl der Eltern und Kinder aussieht, desto geringer ist ihre Sehdauer; je außengesteuerter Eltern und Kinder ihr Schicksal erleben, desto höher ist ihre Fernsehdauer und desto unterhaltungsorientierter sind die Fernsehinhalte der Kinder. Doch: Sehdauer und Sehzeiten

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

der Kinder mit oder ohne Kabelanschluß unterscheiden sich nicht. Ein Kabelanschluß lockt Kinder (und Eltern) also nicht länger vor das Gerät, ebensowenig verändert er die Programmauswahl. Dies spreche, so die Autoren des Berichts, "für eine verhältnismäßig geringe Bedeutung von Programmausweitungen für das kindliche Seh- und Freizeitverhalten" und stehe gleichzeitig der heute herrschenden Ansicht entgegen. Dieses Ergebnis begründen die Forscher ausführlich:

Ausgehend von einer Diskussion familiärer Fernsehnutzung, benennen sie die Motive, fernzusehen. Fernsehen dient dazu, sich kommunikative Grundbedürfnisse zu erfüllen (Information, Zerstreuung, Traum- und Ersatzwelt), ist ein Mittel, soziale Ziele zu erreichen (mitreden können) und wird auch zu anderweitigen Zwecken (Babysitter, Kulisse, Steuerung von Konflikten) genutzt. Ein Kabelanschluß verändert die zeitliche Nutzung allerdings nur unerheblich, meinen die Medienforscher, da sich die Motive, fernzusehen, auch nicht ändern. Bezogen auf die Kinder heißt dies: Ein Kabelanschluß verändert ihr Fernsehverhalten kaum. Auch mit dem erweiterten Programmangebot bleiben vor allem ihre Eltern für sie als "Fersehvorbilder" zentral.

Löst die Medienökologie die Probleme?

Wunden, W.: Medien zwischen Markt und Moral. Beiträge zur Medienethik. Steinkopf Verlag, Stuttgart 1989.

Was dürfen Medien, was dürfen Medienproduzenten? Worauf haben sie zu achten und auf wen? Solche Fragen stellt sich die Medienethik, eine relativ junge, kaum auf einen inhaltlichen Kanon festzulegende Disziplin. Sie zu beantworten machen sich die "Beiträge zur Medienethik". Leider gelingt dies nicht, obschon der umfangreiche Band etliche bemerkenswerte Ansätze aufweist. Mag sein, die abgedruckten Aufsätze verkörpern oder spiegeln die Situation der Medienethik: Wohl ebenso vielschichtig, weitreichend und mitunter schwammig als deren Gegenstandsbereich ist die Medienethik selber. Da siedeln sich die Inhalte zwischen anthropologischen Problemstellungen und pragmatischen Regeln zu einem "ökologisch arbeitenden Pressewesen" an. Dann geht es darum, weit auseinanderliegende Aspekte wie die Entwicklung der Informations- zur Kommunikationsgesellschaft, psychologische Argumentation oder die Rolle der Medien in Modernisierungsprozessen abzuschätzen. Zuviel auf einmal nimmt sich dieses Buch vor, obschon es weit über seinen Zuständigkeitsbereich hinausgreifen muß, will es mehr als Allgemeingültiges aussagen. Die einzelnen Beiträge haben sich mit der "Umgebung" der Thematik zu befassen, sie kommen nicht darum herum, wollen sie nicht selber bereits "unökologisch" vorgehen.

Zugrunde liegt dem Buch die Frage nach der "Menschlichkeit der Medien" und nach der "Medienfähigkeit der Menschen", wie der Herausgeber einleitend ausführt. Einem erst rudimentär existierenden ethischen Diskurs soll diese Publikation Impulse verleihen, heißt es weiter. Erste Konturen einer medienethischen Debatte ergeben sich immer wieder aus dem journalistischen Berufsfeld, weil die Positionen dort bezogen sind: Mehrere Aufsätze befassen sich mit dem "Sinn des Schreibens", mit "alternativem Journalismus" oder mit "journalistischer Berufsethik". Doch dies ist nur eine Facette: In die medienethische Diskussion sind sowohl gesellschaftlich relevante Prozesse des Wertwandels, technisch innovative Prozesse was die "Neuen Medien" betrifft als auch Grundfragen, weshalb Menschen Medien brauchen, einzubeziehen. Dazu liegen Aufsätze aus unterschiedlicher Sicht vor, die allerdings lediglich nebeneinandergestellt, nicht aber kontrovers diskutiert werden. (Einen bemerkenswerten Beitrag liefert Otto Ulrich zum Thema "Informationstechnik und gesellschaftliche Zukünfte".)

Zu den wichtigen Bereichen sind zweifelsohne alle Fragen zu zählen, die sich mit der "Telematisierung" von Arbeits- und Lebensformen beschäftigen sowie jene, die den Einfluß des Computers als eine der sozial weitreichendsten Innovationen diskutieren. Auch dazu läßt sich im vorliegenden Buch einiges nachlesen. Ein weiterer Aspekt ist die Medienpädagogik. Drei Texte befassen sich damit: Einmal Imme de Haens Gedanke einer ökologisch orientierten Kommunikationspädagogik, dann Wolfgang Wundens Arbeit, die dem Verhältnis zwischen Medienethik und Medienpädagogik nachspürt und die "Thesen der Schweizer Kirchen 1983" zur Entwicklung der Massenmedien. Aus feministischer Optik beleuchtet Barbara Mettler-Meibom die Stichworte "kompensatorische" und "integrative" Bildung.

Das oft auftauchende Mißvergnügen beim Lesen machen die weitverzweigte Thematik, aber auch die nur notdürftig verbunden nebeneinanderstehenden Texte aus. Zuwenig scheinen mir die einzelnen Beiträge abgestimmt, was nicht verwundert: sind sie doch nicht für diesen Reader geschrieben, sondern aus bereits vorliegenden Publikationen zusammengestellt worden. Auf Kosten der Vielseitigkeit und zugunsten einer übersichtlicheren und klaren Skizze hätte ich mir einen eingeschränkteren Blickwinkel gewünscht - erweitert um den Anspruch, als Lesender derzeit gängige oder noch in der Entwicklung begriffene Ansätze zur Medienethik referiert zu bekommen. Leider fehlt ein historischer Abriß zur Entwicklung medienethischer Fragen - und was mich sehr stört, sind die in einigen Aufsätzen auftauchenden Appelle oder Forderungen an eine "bessere Medienordnung". So billig sollte sich Medienethik nicht hergeben, sonst wird sie nicht ernstgenommen.

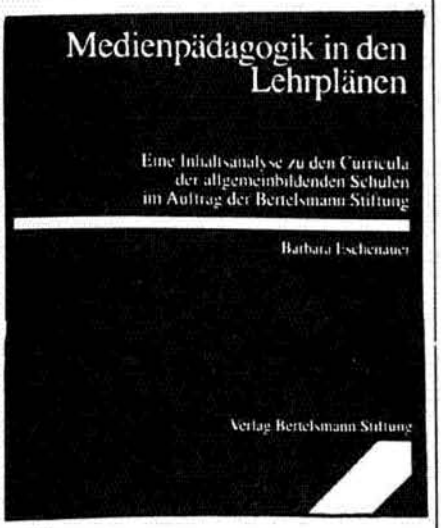
Das alles in Betracht gezogen - die Lektüre lohnt sich trotzdem. Der Band regt an, medienethische Fragen überhaupt zu diskutieren - obschon sie heute, wie mehrmals gesagt wird, noch kein Thema öffentlicher Debatte sind.

Medienpädagogik: Immer noch eine "unbewältigte Herausforderung"?

Eschenauer, B.: Medienpädagogik in den Lehrplänen. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1989.

Rüstet die Schule die Heranwachsenden für eine drastisch sich verändernde Medienumwelt aus? Wie weit, wenn über-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension



haupt - und unter welchen Zielen, mit welchen Methoden? Aufgrund der Lektüre einer ausgeklügelten Untersuchung offizieller medienpädagogischer Zielsetzungen müßten diese Fragen negativ beantwortet werden. Medienpädagogik wäre für die (bundesrepublikanische) Schule demnach immer noch eine "unbewältigte Herausforderung", obschon seit den frühen Achtzigerjahren eine "neue Generation" von Lehrplänen erlassen worden ist.

Eine soeben publizierte Lehrplananalyse aus der (ehemaligen) Bundesrepublik belegt die Probleme, die die Schule mit den Medien hat, indem sie sich aus der Medienumwelt ihrer Schüler selber ausgrenzt und überdies - infolge des Fächerprinzips - eine ganzheitliche Medienpädagogik verhindert. Erstmals liegt nun eine rund 520 Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen der BRD auf ihren medienpädagogischen Gehalt prüfende Arbeit vor. Unter der Optik medienpädagogischer Konzepte, der Gewichtung einzelner Medien und der behandelten Themen wurden die Fächer Deutsch, Sozialkunde, bildende Kunst und Musik, Religion, Ethik und Philosophie mit einem qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren untersucht. Der intensiv bedachte Methodenteil, eingeschlossen die exemplarische Illustration des aufwendigen Verfahrens anhand des Lehrplans von Nordrhein-Westfalen, ist allein schon eine Fundgrube für Medienpädagogen. Für Bildungsplaner, Fachdidaktiker, Lehrer und Lehrplanforscher enthalten die Resultate der Arbeit darüberhinaus wohl hinreichend Zündstoff. Die auch für die schweizerische medienpädagogische Landschaft bedenkenswerten Ergebnisse, grob zusammengefaßt, belegen dies: Weniger medienpädagogische Konzepte denn fachdidaktische Vorgaben bestimmen in der BRD die Lehrpläne bezüglich des Medieneinsatzes. Daneben wird Medienpädagogik auch aus ganz anderen Gründen betrieben: als Belohnung für eine Klasse, zur Regulation des sozialen Klimas oder als Chance, Schule gegen außen zu öffnen.

In der Bundesrepublik findet Medienpädagogik zudem überwiegend in der Sekundarstufe I statt, weniger in der Haupt- und Realschule. Nur in Hessen gibt es für den Bereich Medienpädagogik über alle Schularten einheitliche Lehrpläne. Für medienpädagogische Ziele zentrale Fächer sind Deutsch, Bildende Kunst und Musik, selten wird jedoch begründet, weshalb Medienpädagogik gerade dort ihren Platz im Lehrplan einnimmt. Überall werden Medien in aufklärerischer Absicht als wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft verstanden, womit auch Kinder und Jugendliche umgehen lernen sollten. Zudem soll der individuelle Umgang mit Medien gefördert werden, wobei die bewahrende, wertkonservative Position eher selten auftaucht. Dagegen dominieren aktivproduktive Ziele: Im Zentrum steht der "kritische Rezipient", der das Medienangebot schöpferisch zu nutzen vermag. Häufig kommt die ästhetische, musische oder literarische Bildung als Grundorientierung medienpädagogischer Aktivität in der Schule vor. Und: Offenbar stellt eine medienökologische Sichtweise für zahlreiche Unterrichtsfächer eine Überforderung dar.

Der Schluß der Autorin ist ernüchternd: Für sie ist Medienpädagogik - wie vor bald zehn Jahren schon - immer noch eine von der Schule "unbewältigte Herausforderung".

Lothar Böhnisch/Reinhard Winter:

Pädagogische Landnahme

Einführung in die Jugendarbeit des ländlichen Raums. Juventa Verlag, Weinheim 1990, DM 26,-

Stutzig macht auf jeden Fall der Titel. Eine "pädagogische Landnahme"? Sind die Pädagogen nun unter die Kolonisatoren gegangen? Die beiden Autoren weisen in ihrem Vorwort darauf hin, daß es sich hierbei um eine - im übertragenen Sinne - pädagogische Besiedlung des ländlichen Raums handle. Ist das überhaupt notwendig? Können wir nicht auch froh darüber sein, daß eine bestimmte Form der Landpädagogik inzwischen abgewirtschaftet hat? (vgl. ZEP Nr. 2 und 4/1990) Doch zunächst zum Buch.

Lothar Böhnisch und Reinhard Winter skizzieren in einem vielfältigen Überblick die Jugendarbeit des ländlichen Raums. Sie beschreiben die Lebensbedingungen der Jugendlichen im ländlichen Raum, den Wandel des Aufwachsens, die Geschichte und Entwicklung der Landjugendverbände ebenso wie diejenige der kommunalen Jugendpflege, der Jugendringe, der Land- und Heimvolkshochschulen. Sie wenden sich dann den Modernisierungsaspekten der ländlichen Jugendarbeit zu und versuchen Orientierungspunkte für ein modernes Selbstverständnis ländlicher Jugendarbeit zu skizzieren. Sie diskutieren die dörflich-traditionalen Geschlechterrollen

Rezension Leserbriefe Leserbriefe Leserbriefe

und wenden sich der - inzwischen eher marginalisierten - bäuerlichen Jugend zu. Praxisorte der Jugendarbeit werden ebenso beschrieben wie die Arbeitsformen und schließlich die Konkurrenz der ländlichen Jugendarbeit - die Konsumwelt - ebenso wie ihre Perspektiven: als Kulturarbeit und als Jugendarbeit im Kontext der Regionalentwicklung.
Was gut an diesem Buch gefällt, ist seine unprätentiöse leicht verständliche und auch gut lesbare Sprache. So werden die vielfältigen Aspekte der ländlichen Jugendarbeit und der Lebenssituation Jugendlicher lebensnah beschrieben, mit Beispielen angereichert und in prägnanten Formulierungen herausgearbeitet. Besonders bedeutsam erscheinen mir die Skizzen der Rahmenbedingungen ländlicher Jugendarbeit: Die fehlende regionale Infrastruktur, die mit dem Begriff der Verinselung skizziert wird, die neue Bedeutung der Regionalität, insbesondere als zunehmende überörtliche, überdörfliche Orientierung, die besondere Bedeutung von Mobilität und Gelegenheitsstrukturen für Jugendliche und schließlich die Relevanz von Vorbildern, die Tatsache also, daß sich Jugendliche ihre eigenen Vorbilder schaffen und an sich früheren Jugendgenerationen orientieren. Dies alles und vieles andere mehr dürfte für am Land und an der ländlichen Jugendarbeit Interessierte nützlich und anregend zu lesen sein. Dennoch bleibt eine gewisse kaum Skepsis, die letztendlich zurückgeht auf den provokativ gemeinten Titel. Ist tatsächlich eine pädagogische Landnahme der ländlichen Jugend vonnöten? Die Autoren legen dies nahe, insbesondere vor dem Hintergrund des Strukturwandels des ländlichen Raumes und auch der Möglichkeiten, die das Land trotz aller Marginalisierungsformen und Nachteilen - zum Beispiel in bezug auf die Berufsfindung - bietet. Jedoch bleibt die Ambivalenz vorhanden zwischen der klassischen Defizitorientierung des ländlichen Raums und dem Versuch der Autoren, Land als Lebensort von eigener Qualität, von Regionalkultur und eigenständiger Regionalentwicklung zu skizzieren. Um ein drittes und letztes Mal auf den Titel zurückzukommen: Die pädagogische Landnahme ist ein sympathisches Buch; sie schafft es aber nicht, den Spagat zwischen klassischer Defizitorientierung und neuer regionaler und ländlicher Eigensinnigkeit aufzuheben. Ob dies notwendig gewesen wäre, mag dahingestellt sein; inwieweit aus der Landnahme also eine Entwicklungsanregung ohne Überformung werden kann, bleibt abzuwarten. Hans Gängler

Liebe Barbara Toepfer*

Es stimmt - ein wenig - hoffnungsfroh, Artikel wie den von Wizemann zu lesen, wenngleich zu erwarten ist, daß sein Anliegen kein Gehör finden wird; dazu ist unser Patriarchat noch viel zu wehrhaft (Tatsächlich glaube ich, daß wir erst am Anbeginn der großen Auseinandersetzung stehen.) (...).

Nach jahrelanger Suche nach dem, was "den Mann" bewegt und der Frage, warum zwischen Männern und Frauen so viel grundsätzlichere Mißverständnissen aufkommen und nicht beseitigt werden, als zwischen Frauen, bin ich zu dem Schluß gekommen, daß das Gros der Männer ein völlig oberflächliches Verständnis des Lebens haben müssen, orientiert an Begriffen wie Macht - Schwäche, Nach-oben-kommen, Sich-im-Beruf-beweisen, Sich-nichts-anmerken-lassen, keine-Gefühle-zulassen. Wut, Zorn, Ärger, Triumpf, und Langeweile sind Gefühle, die ein Mann zeigen darf, aber wie steht es mit Freude, Neugier, Angst, Sorge, Trauer, Liebe, Scham? Die Zwangsjacken, die die patriarchalische Gesellschaft für ihre werdenden Helden bereithält sind meiner Ansicht nach viel unbarmherziger als die für die Mädchen. Alles, was das Leben lebenswert macht, insbesondere der Gedankenaustausch mit anderen Menschen, ist reduziert auf das Allernotwendigste. Im Innersten einsam müssen unsere Männer verständnislos bleiben für das, was andere bewegt. Ebenfalls ganz klar erkennbar ist eine Grundangst, die Angst, zu versagen, nicht der Held zu sein, der sie glauben, sein zu müssen. All dies Waffengeklirr, dies Angebertum - nichts als Angst. Frauen heute erscheinen mir viel stärker als die Männer; leider hat es noch keiner so recht gemerkt, oder wenn doch, so wird es ignoriert, verdeckt, verleugnet.

Unser Bild von dem, was ein Mann zu sein hat, was eine Frau zu sein hat, ist so komplex, so vernetzt mit allen nur denkbaren Bereichen, daß ein Gleichheitsanspruch zwischen den Geschlechtern, so richtig er als Anspruch auch ist, der Wirklichkeit nur Hohn sprechen kann. Das in seiner Ganzheit wie auch Vielfalt zu erkennen benötigen wir jedoch viele Augen, viele Denker/innen, viele Impulse. Vielleicht werden wir ja langsam etwas offener für eine Sensibilisierung in Geschlechterfragen, eine Haltung, die nicht sofort kämpferisch blind vorgeht, sondern einfach nur schaut, was ist.

Aus: Schwäbisches Tagblatt vom 26.1.91 Zeichnung: Buchegger

Feministinnen haben, aus eigenem Interesse (ein völlig legitimer Ansatz, wenn nicht der einzig legitime), angefangen zu forschen.

Solange nicht die Erziehungswissenschaftler/innen gemeinsam mit den Verantwortlichen in Schule und Lehre in dieser Richtung forschen, forschen und wiederum forschen, können die Feministin-

Leserbriefe Leserbriefe Leserbriefe Leserbriefe

nen noch so viel erkennen, es wird wirkungslos verhallen.

Unsere Patriarchen und ihre Söhne müssen erkennen, was in ihrem Interesse liegt - es steht nur zu hoffen, daß sie es tun, bevor sie wieder mal die Welt in Schutt und Asche gelegt haben. (...)

Margarethe Reinhardt, Bremen

* Sicher erinnern Sie sich, daß Barbara Toepfer in Ihrem "Frauen-Heft-ZEPpelin" dazu aufgerufen hat, mit den Lesern ins Gespräch kommen zu wollen. Erfreulicherweise gab es gleich drei Zuschriften (Anm.d.Red.-as)

Liebe Barbara Toepfer,

der vom ZEP versuchte neue Anlauf im Heft 3 des 13. Studiengangs ist um vieles lebendiger als seither, bringt also "viel Licht und - aber auch - Schatten" mit sich. Das Lebendige hat mich so angemacht, daß ich doch aus meiner beruflichen Realität kurz eine Anmerkung machen will. Vielleicht paßt es zum Thema: "Frauen - Männer" (F kommt vor M im Alphabet). Privat/Persönlich gäbe es noch viel mehr; doch fehlt mir die Courage und die Schreibe dieselben für ein Journal aufzuschreiben.

Zum "Ruf nach Berlin"

Ich halte das Reimen des Kollegen aus Berlin für offenkundig sexistisch, weil er die Qualifikation der Drittplatzierten auf die "hormongelenkte Gunst" zusammenschnurren läßt.

Wir sind im Fachbereich 1 unserer kleinen pädagogischen Hochschule unter den ProfessorInnen 14 Männer und 1 Frau. Lehrveranstaltungen zu geschlechtsspezifischen Fragestellungen sind bei uns ständig unterrepräsentiert. Solange es bei uns nicht genügend Frauen im Fachbereich gibt, ist es für mich als Mann schwer möglich, Frauenfragen zu thematisieren, da dies nur in Kooperation ausgewogen geschehen kann, will man sich nicht des Vorwurfs intellektualisierenden Voyeurismus' aussetzen.

Schließlich ist die direkte, fachliche Auseinandersetzung nur sehr schwer möglich, denn ich kenne zu wenig Kolleginnen, die sich mit derlei Fragen beschäftigen. Ich meine allerdings, daß das Urteil von Fachkolleginnen in zentralen Fragen, gerade im "Fach Humanität" unerläßlich ist.

So bin ich mir immer noch nicht sicher, ob "Sexismus" nicht die am weitesten verbreitete Form von Rassismus ist, da auf Sexismus und Rassismus gleichermaßen zutrifft, daß äußerlich wahrnehmbare, natürliche Unterschiede zwischen Menschengruppen zur Legitimation eines breiten Spektrums von Gewalt dient. Es ist aber nicht der definitorische Zugriff, der mich verunsichert, sondern die Abschätzung der damit gemeinten Implikationen, wie etwa:

- Was heißt das für die Mehrheit der Menschheit, wenn sie durch derlei Nachdenken zur unterdrückten Minderheit definiert wird?

oder

- Ist es taktisch klug, wenn man nach derlei Nachdenken fordern müßte, daß der Anti-Apartheid-Kampf und der Kampf zur Befreiung von Frauen zusammen geführt werden müßte (wie es da und dort auch schon geschieht)?

oder

- Sind Sklaverei oder der Genozid an den Juden nicht doch qualitativ andere rassistische Verbrechen?

oder

- inwieweit domestiziert wissenschaftlich inszeniertes Vergleichen die eigentlich notwendigen Aktionen?

Einfache Antworten lassen sich auf diese Fragen nicht finden. Doch bin ich sicher, daß sie leichter zu finden sein werden, wenn mehr Frauen die Möglichkeit haben werden, an Hochschulen mitzuarbeiten. Ich bin fest davon überzeugt, daß sich hinter Quotenregelungen eben nicht nur einseitig feministische Durchsetzungsinteressen verbergen, sondern daß wir in relevanten Fragen, aber auch Methoden auf die gleichberechtigte Mitwirkung von Kolleginnen angewiesen sind.

Hoffentlich ist meine Position weniger sexistisch als die des Berliner Kollegen.

Hans Bühler, Tübingen

Liebe (männliche u.a.) Redaktionsmitglieder der ZEP!

(...) Mögen die Leser(Innen, B.K.) selbst entscheiden, ob und wie weit die 'ironische Überspitzung' dem Gedicht zuzuschreiben ist oder eigentlich der Norm, auf die es sich bezieht. (...)

Vorspann
In diesem unseren Lande
- bist bei der DKP -
so sag Beamtenposten
am besten schnell ade
In diesem unseren Lande
- bist du bei Der Partei -
so stehn dir Mittel, Wege
und auch die Pöstchen frei
In diesem unseren Lande
- bist eine schwangre Frau -
verzicht auf die Karriere
oder sei doppelt schlau
In diesem unseren Lande
- bist du ein (armer) Mann -
so bleibt dir nur Karriere,
sonst ist an dir nix dran

Antwort
Im Mitarbeiterkreise
des Prof's war keine Frau
denn diese sind - wir wissens -
ja nur im Mittelbau
Der Prof ist etwas weltfremd
und glaubt, daß Qualität
und Eignung für den Posten
an erster Stelle steht
Im Mitarbeiterkreise
weiß man es etwas besser
widerspricht nicht einmal leise
(die Karriere steht auf dem Messer)

So lassen sie ihn machen
aus Prof wird eine ...In,
doch all die andern Sachen
die sind noch längst nicht drin:
Jetzt könnt er/sie doch endlich
nicht nur mit Gedanken schwangergehn
im Kreise ihrer Kinder
ein andres Leben sehn...
Doch zieht es halt die Männer
zur "allerhöchsten" Pflicht
und andre schöne Dinge
die traun sie sich noch nicht

Nachspann
In unsrer Werteordnung
ist "Prof" ein hohes Tier
Vater Hausmann steht ganz unten
und schämt sich noch dafür
Die Folgen der Quotierung
die sind so schrecklich nicht
Frau'n dürfen jetzt laut denken -
und Männer müssens nicht
(nach der bisherigen Regelung) quotierte Mutter und auch noch Studentin. Literaturempfehlung zum Thema: Ursel Sieber/ Bernd Ulrich: "Der quotierte Mann", Rotbuch Verlag Berlin, 1990)

Brigitte Krönert, Tübingen

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

ZEP-Symposium 1992

Die Vorbereitungen für unser ZEP-Symposium, das voraussichtlich vom 15.-17. Mai 1992 auf Burg Rieneck in Oberfranken stattfinden wird, laufen. Voraussichtliches Thema: "Zufall oder Planung? Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht". Referenten sind u.a. Niklas Luhmann (zugesagt) u. Hermann Haken (angefragt). Näheres werden wir in den kommenden Heften berichten. Eine ausführliche Tagungsplanung und die Einladung folgen. (akt)

Neuer Herausgeber der ZEP?

Im Impressum dieses Heftes findet sich ein neuer Herausgeber. Er nennt sich "Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik" (GFE). Der Nachsatz "n.k.e.V." bedeutet schlicht: noch kein eingetragener Verein. Vorläufig ändert sich de facto und de jure damit nicht viel, aber ein Signal für eine neue ZEP-Strategie ist doch gesetzt. Schon beim letzten ZEP-Treffen im Herbst 90 wurde vereinbart, die Chancen und Kosten eines eingetragenen (möglichst: gemeinnützigen) Vereins als künftiger Herausgeber der ZEP zu prüfen. Diese Prüfung ist noch nicht abgeschlossen. Doch wird mit diesem Zeichen signalisiert, daß die ZEP künftig auf eine breitere (herausgeberische) Basis gestellt und dem Eindruck, die ZEP wäre ein Privatblatt von Alfred K. Treml, energischer als bisher, entgegengetreten werden soll. Vorläufig bleibt Alfred K. Treml geschäftsführender Herausgeber und Arno Schöppe Redaktions-Geschäftsführer (aber in der Hoffnung, daß künftig die "Geschäfte" etwas gleichmäßiger verteilt werden können). Über die weitere Entwicklung werden wir berichten. (akt)

ZEP-Vorschau 2/91

Das nächste Heft der ZEP (2/91) wird von Uli Klemm (Ulm) zusammengestellt und trägt den Schwerpunkttitel: **Freizeit und Erwachsenenbildung.** Neben einer Glosse über aktuelle politische Geschehnisse (Golf-Krieg?) werden folgende Beiträge enthalten sein:

H.W.Opaschowski: Freizeitorientierte Erwachsenenbildung - Ein neues Paradigma?
G.Strunk: Bildung zwischen Qualifizierung, Aufklärung und Freizeit
H.Siebert: Freizeitgesellschaft - Gefahr oder/und Chance für die politische Bildung
A.Datta: (Fern)Tourismus - Eine Herausforderung an Freizeitpädagogik und Erwachsenenbildung
K.J.Rogge: Lernen vor Ort - Ein Weg aus der methodischen und didaktischen Krise der Erwachsenenbildung
U.Klemm: Verlust von Kompetenz. Stichworte zu Legitimations- und Identitätsfragen gegenwärtiger Volkshochschularbeit
L.Heusohn: "..mehr als 'just for fun'" Neue Wege in der Frauenbildung

Außerdem planen wir die folgenden Nebenthemen: Dorfleben und Modernisierung; Die Dritte Welt in Schulbüchern und Lehrplänen.

ZEPpelin

Die Idee, Kritik an den eigenen Beiträgen des Schwerpunktteiles durch eine ständige Rubrik ("Zeppelin") in die ZEP einzubauen, hat mehrheitlich eine gute Resonanz gefunden. Wir denken deshalb darüber nach, ob wir diesen selbst-kritischen Diskurs nicht ausbauen sollten. Dazu wollen wir zunächst einmal die Meinung möglichst vieler Leser und Leserinnen hören. Vielleicht ist die/der Eine oder Andere sogar bereit mitzumachen. Was meinen Sie dazu? (akt)

Aktion ZEP-Abopatenschaften

Wir meinen, die ZEP gehört verstärkt auf die Lehrerzimmertische in den Schulen. Auch wenn die ZEP keine Lehrerzeitschrift ist (das Vorurteil, wonach Lehrer nicht(s) mehr lesen, ist ein Vorurteil, das es zu widerlegen gilt!). Wir meinen, die ZEP sollte auch verstärkt in den Ländern der ehemal. DDR gelesen werden; dort aber ist vor allem die finanzielle Situation nicht so, daß eine Abo-Entscheidung leicht fällt. Wir suchen deshalb "Paten" für Patenschaftsabos (Laufzeit 1 Jahr). (akt)

Neue Schulstelle Dritte Welt gegründet

Auf Initiative des Dritte Welt Ladens Aachen wurde im Juli 1990 eine Schulstelle Dritte Welt ins Leben gerufen. Die Schulstelle (ausgestattet mit zwei ABM-Stellen) organisiert Seminare und Vorträge für Multiplikatoren und LehrerInnen zu entwicklungspolitischen Themen und bietet in ihrer Mediothek den Verleih von Unterrichtsmaterialien, Kinderbüchern und AV-Medien zum Lernbereich Dritte Welt an.

Schulstelle Dritte Welt, Roermonder Str. 21, 51 Aachen. (ks)

Psychokongress

"Das Ende der großen Entwürfe und das Blühen systemischer Praxis" so lautet das Thema eines großen internationalen Kongresses, der vom 3.-7.3.1991 in Heidelberg stattfinden wird, und zu dem u.a. Niklas Luhmann und Paul Watzlawik erwartet werden.

Informationen und Anmeldung: Abt. für psychoanalytische Grundlagenforschung und Familientherapie. Mönchhofstr. 15a, 69 Heidelberg. (akt)

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

Schule für Eine Welt in Baden-Württemberg

Wie kann eine andere Bildungspolitik, die sich den Herausforderungen des Nord-Süd-Konflikts stellt, auf den Weg gebracht werden? Welche gesellschaftlichen Bündnisse sind erforderlich, um eine wirksame Lobby für eine "globale Weltsicht der Schule" aufzubauen? Zur Beratung über diese Fragen lädt der Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt in Baden-Württemberg zu einem Tagesseminar am 27. April 1991 nach Stuttgart ein (Tagungsort: Zentrum für Kultur und Entwicklung, Augustenstr. 72, 7 Stuttgart). Christian Graf-Zumsteg wird dabei über die Arbeit des "Forums Schule für Eine Welt" in der Schweiz berichten.

Anmeldung und Information: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung, Haußmannstr. 16, 7 Stuttgart (ks)

Entwicklungspädagogik in Japan

Eine Bestandsaufnahme und erste Bewertung der entwicklungsbezogenen Bildung in Japan bietet der Bericht "Development Education in Japan 1975-1989" von Haruhiko Tanaka/Okayama-University. Darin stellt der Autor fest, daß die entwicklungsbezogene Bildung, die erst nach der Energie- und Wirtschaftskrise gegen Ende der siebziger Jahre an Bedeutung gewann, auch in Japan in erster Linie von freien Trägern der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung vorangebracht wird. Entgegen der Bedeutung, die Japan der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit in seinem Staatshaushalt beimißt, findet der Themenbereich "Dritte Welt" nur spärlich Eingang in die schulischen Curricula. Eine Zusammenfassung des Berichtes veröffentlichte der Newsletter des European Development Curriculum Network Nr. 12/90.

Der gesamte Report kann bezogen werden über: EDECN, Nassauplein 8, NL-1815 GM Alkmaar. (ks)

Datenpool für Unterrichtsmaterialien

Der Arbeitskreis "Empfehlungen für den Computereinsatz im Erdkundeunterricht" am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung ISB in München erarbeitete ein Medienverwaltungsprogramm namens PAEDAL für PC, das vor allem LehrerInnen Hilfestellung bei der Verwaltung ihrer Unterrichtsmedien bieten soll. Ergänzend zum Programm stehen mittlerweile zahlreiche Datenpools für einzelne Unterrichtsfächer zur Verfügung, die die Beiträge aus den wichtigsten fachdidaktischen Zeitschriften nachweisen. Die Datenbank für das Fach Geographie ermöglicht so auch einen gezielten Zugriff auf alle entwicklungspolitischen Unterrichtseinheiten, die in den letzten zehn Jahren in den einschlägigigen Lehrerzeitschriften erschienen sind. Für Lehrer in Bayern ist der Bezug kostenlos möglich, Lehrer in anderen Bundesländern können Programm und Datenbanken gegen eine geringe Schutzgebühr erhalten.

Information: Franz Müller, Wilhlem-Busch-Str. 15, 8430 Neumarkt. (ks)

Lehrerinnenfortbildung 500 Jahre Conquista

Mit der unheilvollen Auswirkungen der europäischen Eroberung Europas und der unterrichtlichen Aufarbeitung des Themas "500 Jahre Eroberung Amerikas" beschäftigt sich eine Lehrerfortbildungstagung des Landesarbeitskreises Schule für Eine Welt Baden-Württemberg vom 6.-8.5.91 in Stuttgart-Birkach.

Anmeldung und Information: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung, Haußmannstr. 16, 7 Stuttgart 1. (ks)

Forum Schule für Eine Welt Schweiz

Zur Jahresversammlung lädt das Forum Schule für Eine Welt der Schweiz am 13. März 1991 nach Bern/Restaurant Bürgerhaus ein. Im öffentlichen Teil der Jahresversammlung ab 14 Uhr referiert Klaus Seitz/ZEP über "Der Nord-Süd-Konflikt in der Bildungsarbeit".

Anmeldung und Information: Forum Schule für Eine Welt, Bußkirchstr. 106, CH-8645 Jona. (ks)

VEHEMENT

Erfahrungen - Kommentare - Informationen

Diese neue Zeitschrift - sie erscheint halbjährlich - wird von ehemaligen Entwicklungshelfer/innen herausgegeben.

Themenschwerpunkte sind: Personelle Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit, Methoden entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, Ökologische Probleme in der Dritten Welt, Entwicklungspolitische Kommentare, Vorstellung von Initiativen, Informationshinweise.

Herausgeber ist die Vereinigung ehemaliger EntwicklungshelferInnen - **VEHEMENT e.V., 5000 Köln 51, Zollstockweg 5, Tel.: 0221 / 36 54 10. Einzelheft** DM 5,- + Porto (erhältlich bei Zusendung von DM 7,- in Briefmarken). **Jahresabo**(incl. Porto): DM 12,-. Probeheft anfordern!

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

"Pakt mit der Fremdheit"

heißt der Titel einer Publikation, die sich mit interkultureller Lernbegegnung beschäftigt. Der Autor, Christian Alix, stellt darin ein "dialogisches Lernmodell" vor, das sich in jahrelanger Erprobung innerhalb des internationalen Jugendaustausches an deutschen und französischen Schulen bewähren konnte. Ziel dieses Lernmodells ist Fremdheit auszuhalten und zu integrieren. Zur Illustration werden konkrete Projektbeispiele und deren Ablauf vorgestellt und interpretiert.

Bezug (28.-DM) bei: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Postfach 9009 65, W-6000 Frankfurt a.M. (as)

"Schule und Unterricht in der Türkei"

Unter diesem Titel gibt die "Forschungsstelle für Internationale Sozialräumliche Bildungsforschung und ihre Didaktik e.V. (FISB)" eine Tonbildreihe über das Bildungssystem in der Türkei heraus. Es handelt sich um 43 Dias, die von einer Tonkassette mit Sprechtext und folkloristischer Musik moderiert werden. Unterstützend kann in einem Lehrerbegleitheft mitverfolgt werden, welche Eigenheiten das türkische Schulsystem aufweist. Die Diashow dokumentiert den Schulalltag in Grundschule und Sekundarstufe, deren didaktische Materialien und deren außerordentlich unterschiedliche Ausprägung in städtischer gegenüber ländlicher Region. Sie illustriert aber auch das religiöse, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeld des türkischen Schulsystems und eignet sich, so die Autoren, auch zur Einführung in die Landeskunde der Türkei sowie zur Reflektion über die "Gastarbeiter"-Problematik.

Anfragen (Verlagsprogramm) und Bestellungen an den: FISB-Verlag, Postfach 132, W-4444 Bad Bentheim. (as)

Finanzierungshilfen für entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit leidet oft unter Finanzierungsproblemen. Von daher hat Dienste in Übersee (dü) schon 1989 eine Broschüre über "Finanzierungshilfen für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit" zusammengestellt. In ihr sind vielfältige bundesweite und regionale Finanzierungsmöglichkeiten beschrieben. Dargestellt werden die Institutionen mit ihren Zielen, Anschriften und Kontaktpersonen, die förderungswürdigen Aktivitäten und der Antragsmodus. Das Youth-Forum der europäischen Gemeinschaft vergibt Mittel an Mitglieder von Jugendorganisationen für entwicklungspädagogische und -politische Maßnahmen in Europa.

Die Broschüre ist zu erhalten bei Dienste in Übersee, Postfach 10 03 40, W-7022 Leinfelden-Echterdingen.

Nähere Informationen und Anträge gibt es beim Youth-Forum, 112 Rue Joseph II, B-1040 Bruxelles (budget line 955). (asp)

Enquete zur entwicklungspolitischen Bildung in Österreich

Die vom österreichischen Unterrichtsministerium und dem Österreichischen Institut für Entwicklungspolitik (ÖIE) und der UNICEF am 17.5.1990 in Wien veranstaltete Enquete fand breites Interesse. Rund 150 Vertreter von Schulbehörden und viele Lehrer und Lehrerinnen befaßten sich mit pädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten entwicklungspolitischer Fragen.

Dabei kristallisierte sich eine Reihe von Forderungen heraus, unter anderem: 1. Einführung des Unterrichtsprinzips Entwicklungspolitik (vor allem in der Lehrer- aus- und fortbildung und in den Schulbüchern); 2. Ausbau des Referentenservice (insb. aus Ländern der Dritten Welt); 3. Unterstützung beim Aufbau von Schulpartnerschaften. (tr)

Indieninfo

Eine engagierte Zeitschrift mit Namen "Indienhilfe" gibt der Verein für deutsch-indische Entwicklungszusammenarbeit" kostenlos heraus. Schwerpunkte sind in den letzten Heften u.a. die Situation der Ureinwohner Indiens, die Förderung des ökologischen Landbaus in Indien und eine ethnologische Fallstudie über die Gewalt gegen Frauen.

Kontakt: Verein für deutsch-indische Entwicklungszusammenarbeit, Lutipoldstr. 20, 8036 Herrsching. (akt)

Interkulturelle Begegnungen

Einen Sommer lang USA schnuppern? Oder ein Jahr lang Australien? Für 6 Wochen im Sommer kommen Jugendliche aus aller Welt mit der internatioanlen Organisation AFS - Interkulturelle Begegnungen nach Deutschland. Gesucht werden Familien oder Einzelpersonen, die Lust haben, einen dieser Jugendlichen aufzunehmen.

Nähere Informationen: AFS, Warburgstr. 35, 2 Hamburg 36. (akt)

Dritte Welt im Unterricht

Die Schulstelle Dritte Welt Bern bietet für die Planung von fächerübergreifendem Unterricht zum Lernbereich Dritte Welt Weiterbildungstage an. Das Angebot richtet sich vor allem an LehrerInnen-Kollegien für die schulhausinterne Fortbildung.

Informationen: Schulstelle Dritte Welt, Monbijoustr. 31, Ch-3001 Bern. (ks)

Informiert sein - ZEP lesen!

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

Geschenk - Aktion

Bitte senden Sie folgender Person ein Jahres-Abo der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik beginnend mit H.1/1991 (und gratis das ZEP-Jahrbuch Nr.1) zum Preis von 28.-DM (zzgl. Versand).
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:

Das Abonnement endet am Ende des von Ihnen bestimmten Zeitraumes. Falls nichts anderes vereinbart wurde: 1 Jahr. Sie werden dann von uns angefragt, ob Sie das Geschenk-Abo beibehalten wollen.

Bestellkarte ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik
Sozialer Wandel als Herausforderung für Pädagogik und Philosophie

Abonnement

Bitte senden Sie mir ein Jahres-Abonnement der Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik beginnend mit Heft 1/1991 zum Preis von 28.- 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

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:

Raritäten aus einst gehüteten Beständen (solange Vorrat reicht):

- **(R1)** 2/78: Strukturelle Erziehung im Alltag
- **(R2)** 2-3/82: Entwicklungspolitisches Lernen und Dritte Welt

Reguläre Auflagen:

- **(1)** 1/82: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? **(vergriffen)**
- **(2)** 4/82: Ethik der Technik **(vergriffen)**
- **(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 **(vergriffen)**
- **(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 **(vergriffen)**
- **(12)** 2/86: Dritte-Welt-Pädagogik
- **(13)** 3/86: Ethnopädagogik
- **(14)** 4/86: Natur und Pädagogik **(vergriffen)**
- **(15)** 1/87: Rudolf Steiner-Pädagogik in der Diskussion **(vergriffen)**
- **(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 **(vergriffen)**
- **(24)** 2/89: Schule der Zukunft - Zukunft der Schule
- **(25)** 3/89: Interkulturelles Lernen
- **(26)** 4/89: Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II **(vergriffen)**
- **(27)** 1/90: Erkenntnis
- **(28)** 2/90: Kultur auf dem Lande
- **(29)** 3/90: Männer - Frauen
- **(30)** 4/90: Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit