

Trembl, Alfred K.

Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 4, S. 18-23



Quellenangabe/ Reference:

Trembl, Alfred K.: Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 23 (2000) 4, S. 18-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62637 - DOI: 10.25656/01:6263

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62637>

<https://doi.org/10.25656/01:6263>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang

Dezember

4

2000

ISSN 1434-4688D

C. Lohrenscheit / W. Nitsch / J. Wozniak	2	„The medium is the message“ - ein Nord-Süd-Netzwerk
Barbara Helm/ Rüdiger Teutsch	8	Durch Partnerschaft zur neuen Lernkultur
Lothar Bauerochse	14	Miteinander leben lernen. Zwischenkirchliche Partnerschaften als ökumenische Lerngemeinschaften
Alfred K. Tremel	18	Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen
Neville Alexander	24	Sprache, Identität und Interkulturelles Lernen am Beispiel Südafrika
Manfred Wallenborn	29	Gibt es noch Berufsbildungssysteme in Lateinamerika? Ein Beitrag zur Undeutlichkeit
Portrait	34	Jörg Wild: Stiftung Internationale Solidarität
Bericht	35	Wolfgang Brünjes: Hautnah-Erfahrungen mit der Agenda 21 in der Lehrerfortbildung
BDW	36	Protokoll / Internationale Fachtagung „Kindheit in Armut - weltweit“ / Internet überall / Auf dem Weg zur Lerngesellschaft
VENRO	41	VENRO-Kongress „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ / Abschlusserklärung
	44	Kurzrezensionen
	47	Unterrichtsmaterialien
	49	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: „Colour-blind“ (Foto: INSET-for-TODLAC)

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Alfred K. Tremel

Ein Bild von der Welt machen?

Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen

Zusammenfassung: Der Autor lädt zu einer "Reise durch die Zeit" ein. Über die Epochen hinweg verfolgt er die menschliche Fähigkeit und Notwendigkeit, sich ein Bild von der Welt zu machen. Er bedient sich dabei verschiedenster Beispiele von den Jäger- und Sammlerkulturen bis in die Moderne. Vor dem Hintergrund sich verändernder Weltbilder im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen reflektiert er anschließend Über grundsätzliche Möglichkeiten und Grenzen internationaler Partnerschaften.

Niemand, nicht einmal ein professioneller Hellseher, konnte den Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus 1989 voraussehen, niemand das sog. "Ende der Dritten Welt", niemand die wirtschaftlichen Erfolge (und Misserfolge) der 5 asiatischen "Tigerstaaten" und niemand die hoffnungslose Verelendung Afrikas nach dem Ende der Kolonialzeit. Niemand hatte den Irakkrieg, den Jugoslawienkrieg mit allen seinen Verwerfungen auf dem Balkan vorausgesagt, niemand die über 40 weiteren Kriege, die gegenwärtig auf der Welt toben. Das sind nur ein paar wenige Beispiele für eine allgemeine Entwicklung unserer Temporalstrukturen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass in immer kürzeren Abständen etwas passiert, was niemand vorhersehen konnte. Alles hätte auch anders kommen können, und was dann geschah, kam zu plötzlich, um sich vorher darauf einstellen zu können.

Von der Einheit des Weltbildes zur Vielzahl der Weltbilder

Historisch gesehen ist die Kontingenzerfahrung keine Erfindung der Neuzeit. Immer schon wussten Menschen häufig nicht, wie, ja ob sie das nächste Jahr, die nächste Woche, den nächsten Tag überleben werden. Dass alles auch anders sein kann, das ist nichts Neues. Neu ist allerdings - und das ist bemerkenswert -, dass wir heute nicht mehr auf einheitliche Bilder einer nicht kontingenten besseren Welt zurückgreifen können, die diese Kontingenzerfahrung kollektiv und individuell wieder einbinden und kompensieren können.

In traditionellen Jäger- und Sammlerkulturen waren die Weltbildkonstruktionen noch so homogen, dass alle Kontin-

genzen - des Zufälligen, Unerklärlichen, Plötzlichen - als Ausdruck einer allgemeinen notwendigen, wenngleich auch geheimen Ordnung interpretiert werden konnten. Weil diese geistige Ordnung der Welterfahrung keine Alternativen hatte und konkurrenzlos war, bedurfte es noch keiner ausdrücklichen Erziehung zu ihrer Vermittlung. Man konnte sie en passant in Form einer funktionalen Erziehung erlernen.

In den stratifikatorisch geschichteten *Hochkulturen* reichte das alleine nicht mehr aus, weil zumindest an den Rändern der gesellschaftlichen Erfahrung das dominante Weltbild von anderen Weltbildern abgegrenzt und stabilisiert werden musste. Unter anderem auch durch Erziehung: Schon im alten Ägypten, aber auch im antiken Griechenland und im römischen Reich wurde das verbindliche Erziehungsziel binär codiert: das Wahre versus das Falsche, das Gute gegen das Böse. Dort wo Erziehung versagte, musste die Entscheidung notfalls durch (militärische) Gewalt herbeigeführt werden, denn nicht das Weltbild qua Erziehungsziel stand zur Disposition, sondern die Welt qua anderer Mensch. Wenn die Welt nicht so war, wie das Bild, das man sich von ihr machte, dann musste die Differenz durch normatives Erwarten überbrückt werden, bis die Welt wieder dem Bild glich.

Mit der beginnenden *Moderne* differenzierten sich die Weltbilder aus. Nach außen treten nun (nach Kolumbus) vermehrt andere Kulturen, nach innen (nach Luther) andere Konfessionen in den Blick Europas. Die Versuche, nach wie vor normativ zu erwarten und die Homogenität eines einheitlichen Weltbildes zu erhalten, wurden zunehmend aufwändiger (psychisch, physisch und finanziell), kostspieliger und stellten die Betroffenen vor die Alternative: Anpassung oder Ausrottung. Noch bis heute wurde an der traditionellen Logik der Problembewältigung festgehalten, allerdings mit einer interessanten Wendung: Einerseits bleibt das traditionelle starre christliche Weltbild offiziell dominant, und es wird alles versucht, es durchzusetzen. Die Exzesse der Gewalt - Inquisition, Hexenverfolgung, Glaubenskriege etc. - nehmen in dem Maße zu, wie es nicht mehr gelingt, die Wirklichkeit seinem Bild anzupassen. So gesehen waren diese furchtbaren Orgien der Gewalt in Europa nicht Ausdruck der Macht, sondern Anzeichen eines beginnenden Machtverlustes und dem Zuende Gehen einer Epoche. Unbeschränkte Macht bedarf nämlich keiner Kompensation.

Andererseits zeigt die Entwicklung in Europa vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, insbesondere, was die vielen "hermeneutischen Bürgerkriege" betrifft, in zunehmendem Maße, dass die normativen Erwartungsstrukturen nicht mehr kollektiv durchsetzbar waren, selbst nicht mit massivster Gewalt. Der verlorene Bauernkrieg im 16. Jahrhundert schien wohl vorübergehend diese Einsicht noch einmal zu vernebeln. Aber schon der Ausgang des 30-jährigen Krieges im 17. Jahrhundert symbolisierte und realisierte das irreversible Ende der normativ beschworenen Einheit von Weltbild und Welt. Nicht eine Partei siegte und bewies damit die Wahrheit ihres Weltbildes; es gab vielmehr nur noch Verlierer, und diese setzten sich nicht aus Einsicht, sondern aus allgemeiner Erschöpfung an einen Tisch und einigten sich über die Bedingungen der Möglichkeit einer künftigen Koexistenz mehrerer Weltbilder.

Auch die Versuche, das traditionell göttliche Weltbild mit Hilfe der modernen Vernunft oder gar wissenschaftlicher Methoden zu retten, erwiesen sich als kontraproduktiv. Als **Leibniz** 1710 seine "Theodizee" veröffentlichte, dann wohl in der Absicht, die Güte des einen Gottes angesichts der vielen Bösen in der Welt zu verteidigen (vgl. Leibniz 1958). Mit dieser Apologetik aber wurde gerade dasjenige legitimationsbedürftig, was zuvor Grund aller Legitimation war. Das

cher Behandlung unterschiedlicher Weltbilder beschränkt. Gleichwohl ging man von der Einheitsvorstellung eines Weltbildes in bezug auf das Individuum aus. Das setzt voraus, dass das moderne Individuum nicht mehr als Teil, also nicht mehr durch Inklusion, sondern als Umwelt seiner Gesellschaft, und damit als Exklusion, begriffen werden muss (vgl. Luhmann 1989). Es kann nun quasi von außen die Gesellschaft beobachten, wie dies beispielsweise sehr anschau-

moderne Denken, das alle Gründe kritisch überprüft, wurde so durch die Verteidigung des alten nicht vermieden, sondern im Gegenteil angeregt und dynamisiert.

Ähnlich erging es auch den empirischen Versuchen zur Rettung des alten Weltbildes. Charakteristisch war die wissenschaftliche Expedition *Cooks* 1768/69 nach Tahiti (vgl. Toulmin 1978, 56 ff): Anstatt das orthodoxe newtonsche Bild von Gottes astronomischer Schöpfung endgültig zu beweisen, stellten im Gegenteil die anthropologischen Berichte über die Südsee-Insulaner das europäische Denken von Einheit auf Differenz um. Die Vielfalt der kulturellen und moralischen Lebensformen wurde entdeckt und damit auch die Vielfalt von Weltbildern. Von nun an waren Weltbilder nicht mehr kollektiv wahrheitsfähig. Das, was zur endgültigen Bestätigung einer Zivilisation angetreten war, hatte praktisch ihre Kritik und Diffusion zur Folge.

Weltbilder konnten seitdem für die Gesellschaft nicht mehr verbindlich durchgesetzt werden. Der moderne Staat legitimiert sich gerade dadurch, dass er sich auf die Garantie glei-

lich schon Comenius in dem 1624 von ihm verfassten Werk "Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens" dargestellt hat (vgl. Comenius 1908): Dem Pilger auf seiner Pilgerfahrt durch die Welt wird zuvor eine Brille aufgesetzt, mit der er plötzlich die eigene Gesellschaft neu sehen kann; gleichzeitig vermag er dadurch, dass ihm die Brille ein wenig verrutscht, gerade diese Beobachtung mit zu beobachten (vgl. Treml 1999, S. 8 - 47).

Diese Beobachtungsposition propelliert die Kontingenzwahrnehmung im Gegenstandsbereich der Beobachtung und damit auch das Kontingenzproblem, und es ist deshalb kein Wunder, dass dies zunächst ganz traditionell durch eine Erhöhung der normativen Erwartung zu kompensieren versucht wurde. Denn nach wie vor ging man - praktisch bis heute - davon aus, dass wenn es schon die Gesellschaft nicht mehr vermag, so doch zumindest das Individuum noch ein homogenes Welt- und Menschenbild entwickeln und erhalten muss. Kontingenz wurde nur der Objektbereich der Beobachtung, nicht der Subjektbereich des Beobachters. Von die-

ser Prämisse rückte man auch nicht ab, als die dominanten Inhalte der Bilder, etwa das christliche Welt- und Menschenbild, inhaltlich immer mehr verblassten und nach seiner vollständigen Säkularisierung schließlich, wie etwa in der kantischen Philosophie, fast nur noch ihre abstrakte Form, der nackte Rahmen, übrig blieb.

Durch die kantische Unterscheidung des empirischen Subjektes ("phänomenon") und das transzendente Subjekts ("noumenon") ist der Mensch gleichzeitig innerhalb und außerhalb der Welt. Aus Sicht des transzendenten Subjekts ist der Mensch von außen zu beobachten und seine verschiedenen Weltbilder sind kritisch zu hinterfragen. Im Horizont der praktischen Vernunft ist deshalb Bildung zunächst einmal Herstellung einer einheitlichen inneren Form in Anbetracht einer uneinheitlich gewordenen äußeren Form von

um muss deshalb lernen, dass es Identität nicht mehr über Einheit (eines Bildes), sondern nur noch über Differenz (vieler Bilder) auf- und ausbauen kann. Nicht ein Bild gilt es zu finden und zu bewahren, sondern mit vielen Bildern müssen wir uns im Verlaufe einer Ontogenese vertraut machen - und sie wieder vergessen, um zu lernen, mit neuen umzugehen. Bilder gibt es von nun an nicht mehr als ein Notwendiges, sondern als Kontingentes.

Um damit umgehen zu können, muss das lernende Subjekt ein kontingentes Verhältnis zu sich selbst finden, sich also selbstreferentiell begreifen, Bildung wird nun auf Selbstreferenz umgestellt und als selbständig gewonnenes Weltverhältnis definiert: als abstrakte Fähigkeit, autonom mit vielen Bildern umgehen zu können. An Stelle von Starrheit und Homogenität tritt nun Offenheit und Heterogenität, an Stelle der Gebundenheit an ein Bild, die Freiheit, es mit beliebigen Bildern zu versuchen. Jetzt wird es möglich "viele (mehrere) Überzeugungen zu haben: nicht gar keine und nicht nur eine, sondern viele; und zuträglich für ihn, viele (mehrere) Traditionen und Geschichten zu haben und auch viele (mehrere) Seelen - ach! - in der eigenen Brust: nicht gar keine und nicht nur eine, sondern viele" (Marquard 1986, S. 255).

Die Kontingenz der Weltbilder zwingt zum kognitiven Erwarten (Lernen)

Die soziale Evolution scheint somit einer allgemeinen Logik zu folgen, eine Logik, die auf eine kontinuierliche Zunahme von Kontingenz und Kontingenzbewusstsein hinausläuft. Unterschiedliche ontologische Prämissen werden dominant (ohne die Gleichzeitigkeit anderer Positionen bestreiten zu wol-

Welt. Sie legitimiert sich qua innere Einheit praktisch als Kompensation des Verlustes äußerer Einheit und theoretisch als transzendente Konstruktion: die äußere Form der Welt bringen wir - kantisch gesehen - selbst in sie hinein und können sie nur deshalb auch verstehen.

Im Übergang zur *Postmoderne* (verstanden als die zu sich selbst gekommene Moderne), in dem wir uns derzeit befinden dürften, wird - wie es scheint - auch diese letzte Bastion geschliffen und ein Rest an Notwendigkeit in Kontingenz überführt. Auch das transzendente Apriori wird historisiert und relativiert: Nicht nur der Objektbereich, sondern auch der Subjektbereich der Beobachtung wird nun kontingent. Es gibt jetzt keine privilegierte Beobachtungsposition mehr, die es ermöglicht, die Welt (Gesellschaft) *vollständig* zu beobachten - auch nicht die eines transzendenten Subjekts. Jede Beobachtung konstruiert nur ein mögliches Bild von vielen Bildern, weil mit der Beobachtung nur eine ganz bestimmte Perspektive verwirklicht wird. Auch das Individu-

len): Die ursprünglich in der Phase der segmentären Kulturen *realistisch* interpretierten Bilder, werden zunächst (in den Hochkulturen) *objektiv idealistisch*, sodann (in der Moderne) *subjektiv idealistisch* und schließlich in der beginnenden Postmoderne *konstruktivistisch* interpretiert. Damit schöpfen wir in der Menschheitsentwicklung die ganze Spannbreite unserer evolutionären Möglichkeiten aus, unsere genetisch vorgegebenen formalen Prädispositionen inhaltlich je unterschiedlich auszuprägen. Der knappe Rückblick in die soziale Evolution verdeutlichte noch einmal den großen Freiheitsspielraum, den wir kulturell und individuell haben, uns ein Bild von der Welt zu machen.

Die deutsche Sprache erinnert hier ja an diese aktive Möglichkeit der "Mitbestimmung" bei der ontologischen Interpretation von Menschen- und Weltbildern, wenn wir sagen "wir *machen* uns ein Bild (von etwas)" - nicht aber: wir "haben" ein Bild. Wir übersehen diesen prinzipiell konstruktivistischen Charakter eines Bildes und seiner Bildung nur

deshalb gerne, weil wir qua Individuum durch unsere Sozialisation und Erziehung auf ein ganz bestimmtes Bild festgelegt wurden. Das was kulturell aposteriorisch ist, scheint durch den engen und befristeten Blickwinkel des Einzelnen individuell apriorisch zu sein. Es bedarf dann des theoretischen Abstandes, etwa in Form von kulturhistorischer oder kulturvergleichender Forschung, um die Kontingenz dieses Bildes zu entdecken.

Gelegentlich aber bedarf es nicht einmal dieser künstlichen Differenzen, um die Kontingenz der Bilder und der Bildung zu entdecken, nämlich zu Zeiten der "Bilderstürme". Bilderstürme signalisieren in der Regel das Ende einer Epoche, d.h. das Ende der Herrschaft eines bestimmten kollektiven Bildes (vgl. Biser 1973, S. 249). Ich denke, dass wir heute in der Entwicklungspädagogik eine solche Zeit der Bilderstürme erleben und dies als Ende einer Epoche interpretieren müssen. Alle traditionellen Paradigmen der Entwicklungspolitik werden in Frage gestellt, selbst der Begriff der Dritten Welt wird zu einer Verlegenheitsmetapher, die wir nur noch in Anführungszeichen verwenden (vgl. Tremml 1993). Das ist, wie das Beispiel der "DDR" zeigte, ein gefährlicher Indikator für den drohenden Exitus. Alle vertrauten Bilder von der Dritten Welt landeten in der Abstellkammer der historischen Abteilung. Wer nicht schnell genug ist, findet sich im Museum wieder, während draußen durch die Straßen schon viele neue Bilder herumgetragen werden. Alle großen Paradigmen, in denen wir qua Rahmen die Details zu malen pflegten, scheinen ihre Bildungskraft verloren zu haben: Marxismus, Psychoanalyse, Modernisierungstheorie, Dependenztheorie, Imperialismustheorie etc.

In dieser Situation haben wir zwei Möglichkeiten: entweder pflegen wir (wie das viele religiöse Menschen tun) den "starren Blick" - den festen Blick auf den einen vertrauten Bildinhalt bei krampfhafter Vermeidung des Mitbeobachtens des Rahmens, des Kontextes, der ihm nicht nur erst die Bedeutung verleiht, sondern auch in einen Vergleichshorizont funktional äquivalenter Bilder stellt. Die Offenheit in der Umwelt wird hier durch künstliche Starrheit des beobachtenden Systems zu kompensieren versucht. Obwohl dies ein aufwendiges und nicht unproblematisches Verfahren ist, weil es den zufälligen Blick auf ein Bild nicht zufällig stabilisiert und so der evolutionären Erprobung entheben zu können glaubt, ist es doch so häufig anzutreffen, dass es uns fast normal erscheint.

Die andere Möglichkeit ist die wissenschaftliche Erforschung der Funktion und Folgen europäischer Genese von Welt- und Menschenbildern. Weil hier Bilder beobachtet werden, mit deren Hilfe wir die Welt beobachten, handelt es sich hierbei um eine Beobachtung zweiter Ordnung: um die Beobachtung der Beobachtung. Natürlich setzt auch diese Beobachtung einen Rand voraus und realisiert bzw. konstruiert damit unweigerlich selbst ein Bild. Doch auch dieses Bild kann wiederum beobachtet werden.

Eine solche Beobachtung der Beobachtung von europäischen Weltbildkonstruktionen impliziert Aufklärung - nicht im alteuropäischen Sinne *als Ideologiekritik*, sondern im Sinne *funktionalistischer Analyse*. Die Bilder sind nicht "idolas", die uns, die Welt verzerrt und falsch widerspiegeln. Das würde wiederum eine privilegierte Beobachtungs-

position suggerieren, die alles im Blick hat. Nur ein Gott könnte alles sehen und bräuchte nichts mehr zu lernen.

Der beobachtende Mensch dagegen sieht nicht mehr alles, sondern vieles und gleichzeitig, dass das nicht alles ist. Er muss deshalb, weil er weiß, dass er nicht alles weiß und nicht alles wissen kann, um seine Enttäuschungsrisiken abzufedern, *lernen*. Lernen aber heißt hier, auch bereit sein, seine mitgebrachten normativen Weltbilder in Frage zu stellen und bei Bedarf zu verändern. Eine funktionalistische Analyse von Weltbildkonstruktionen führt diese auf ihren Problemfokus zurück und stellt sie damit in einen Vergleichshorizont anderer funktional äquivalenter Möglichkeiten. Nicht Kritik, sondern Rekonstruktion der Funktionen und Konstruktion von Alternativen wäre angesagt.

In dieser Perspektive kann auch die gegenwärtig weltweit zu beobachtende Renaissance des "starren Blicks" erforscht und funktional transparent gemacht werden. Welt- und Menschenbilder erfüllten offenbar eine basale Funktion der Identitätsbildung für Individuen, und es fällt deshalb schwer, diese bei Bedarf auszuwechseln. Die Brille, die man auf der Nase hat, scheint ein Teil des Körpers geworden zu sein, sie abzunehmen, hieße ein Teil des Gesichtes zu verlieren. Nur der "starre Blick" durch die alte Brille scheint diese Operation zu vermeiden, wenigstens eine Zeit lang. Nationalismus, Tribunalismus und Fundamentalismus können als Formen dieses "starren Blicks" interpretiert werden und damit als Folge unbewältigter Kontingenzbewältigungspraxis eines Modernisierungsprozesses, der so schnell geworden ist, dass er vielen Menschen keine Zeit mehr zu einer lernenden Anpassung an die neue Situation lässt. In dieser Situation ist die regressive Beschwörung des vertrauten Bildes der Versuch einer angstabwehrenden Sicherung überkommener Sicherheit.

Zu einem ganz analogen Ergebnis könnte aber auch eine Analyse unserer eigenen, durch Massenmedien konstruierten Wahrnehmungsstrukturen kommen. Wer aufmerksam die Tagesschau verfolgt, weiß endlich, was die "Zwei-Drittel-Welt" ist: die Bezeichnung für den Rest der Welt, der in den letzten zwei bis drei Minuten der Tagesschau noch vorzukommen pflegt. Auch die dadurch zum Ausdruck kommende selektive Ausblendung ist eine Form des "starren Blickes", der Sicherheit durch regressive Beschränkung verspricht.

Sollte diese Vermutung zutreffend sein, ließen sich funktionale Äquivalente zu dieser Funktionserfüllung entdecken, zum Beispiel der Versuch, Sicherheit anstatt auf Sicherheit, auf Unsicherheit aufzubauen und Identität auf Differenz. Wer entdeckt, welche Funktion Weltbildwechsel erfüllen, könnte gerade im Wechsel das Gleichbleibende entdecken und damit das Unvergleichliche vergleichbar machen.

Umgekehrt würde man auch die Unterschiede im Gleichen entdecken und beispielsweise die evolutionstheoretische Logik der Weltbildwechsel durchschauen können. Eine realistische Ontologie von Weltbildern, die ein bestimmtes Bild der Welt qua Realität nobilitiert und fixiert, ist dort angemessen, wo die Umwelt einer Gesellschaft relativ homogen und konstant ist. Unter annähernd gleichen Randbedingungen evolviert eine Gesellschaft am besten unter den bewährten Systembedingungen. In dem Augenblick aber,

da sich die Rand- bzw. Umweltbedingungen ändern, muss das System ein Dynamisierungspotential einbauen, das es erlaubt, die Weltbildkonstruktion der neuen Situation anzupassen. Es macht deshalb evolutionstheoretisch Sinn, in Phasen eines immer schneller werdenden sozialen Wandels, in denen die Zukunft immer offener wird, weil es keine Zeitbildungen mehr gibt, die "Bildung" von Welt konstruktivistisch (und nicht etwa realistisch) zu interpretieren, denn die Unwissenheit und Ungewissheit über die künftigen Selektionsbedingungen kann nur durch eine vermehrte Produktion von Negationspotenzial im Varianzbereich kompensiert werden.

Es sind also diese funktionalen Gründe (und nicht irgendwelche normativen Vorstellungen), die uns veranlassen, vermehrt eine Vielzahl verschiedener Bilder zu produzieren. Es ist unsere absolute Ohnmacht und unser grenzenloses Nichtwissen in Anbetracht unserer Weltprobleme, die uns zwingen, unsere Kontingenzprobleme durch Vermehrung unserer Weltbildkonstruktionen zu setzen. Nur der Allmächtige und der Allwissende könnte sich mit *einem* Bild der zukünftigen Welt begnügen, der "besten aller möglichen Welten", wer aber, wie das hier der Fall ist, bestenfalls weiß, dass er nichts weiß bzw. nur die Macht hat, seine Ohnmacht einzugestehen, für den ist es klug, viele mögliche Weltbildkonstruktionen in Petto zu haben. Schöpfung ist in einem Fall, Evolution aber nur durch abweichende Reproduktion möglich.

In dieser Anarchie der Weltbilder, die sich hinter unserem Rücken und jenseits unserer normativen Vorstellungen ja schon lange durchgesetzt hat, wäre es die Aufgabe erziehungswissenschaftlichen Denkens, eine Beobachtung zweiter Ordnung zu kultivieren, um kognitive Orientierungen zu ermöglichen. Das zwingt zur Abstraktion, zum Auswechseln auch unserer wissenschaftlichen Brillen, mit denen wir andere Brillen beobachten. Abstraktion qua Theorie ist eine Form des artifiziellen Abstandnehmens zum Zwecke besserer Beobachtung. Nur aus dem Abstand können wir uns selbst beobachten. Ich denke, dass nach dem Zusammenbruch aller dialektischen Geschichtsphilosophien und aller evolutionistischen Entwicklungstheorien die Allgemeine Evolutionstheorie (in ihrer systemtheoretischen Form) die derzeit erfolgversprechendste "Brille" ist, um die europäische Weltbeobachtung zu beobachten (vgl. Trembl 1992; 1993).

Möglichkeiten und Grenzen internationaler Partnerschaften

Sind konkrete Partnerschaften mit Menschen anderer Kontinente, anderer Kulturen, eine Möglichkeit, unsere eingefahrenen starren Bilder von der Welt zu verändern? Auf den ersten Blick, drängt sich auf diese Frage eine bejahende Antwort geradezu auf. Internationale Begegnungen seien ein probates Mittel, der Fremdenfeindlichkeit zu begegnen, so lesen wir allenthalben. Und dass Reisen bilde, ist eine Redensart, die - seit der Aufklärungspädagogik - auf ungeteilte Zustimmung hoffen darf. Im Lichte der Fremdheitserfahrung würde die Starrheit der Eigenerfahrung verkleinert und dynamisiert. Weltoffenheit statt Horizontbeschränkung. Aber halt! Ist eine bejahende Antwort, die uns so selbstverständlich erscheint, nicht vielleicht selbst Ausdruck eines festgezurrtten Weltbildes, einer starren Meinung, die wir nie über-

prüft haben, die wir einfach nachplappern, weil sie bequem ist - und unsere nächste Fernreise in exotische Länder, mit all seinen desaströsen ökologischen, ökonomischen und möglicherweise auch kulturellen Nebenfolgen, vor uns selbst legitimiert, ja ihm geradezu ein menschenfreundliches Mäntelchen umhängt?

Selbstverständlichkeiten nicht selbstverständlich zu behandeln - und wenn auch nur versuchshalber, um zu sehen, was dabei herauskommt -, ist eine wichtige Funktion des wissenschaftlichen Nachdenkens. In der Tat wird eine bejahende Antwort auf unsere Frage schnell problematisierbar, wenn wir über die Ausgangsthese nachdenken. Ein erstes, noch vorwissenschaftliches Gegenargument lautet: Es gibt viele Gegenbeispiele. Es lassen sich mühelos viele Vielreisende aufzählen, von den frühen Conquistadoren über die Missionare des Spätimperialismus und den evolutionistischen Ethnologen um die vorletzte Jahrhundertwende bis hin zu den Abenteuertouristen der Gegenwart, die nicht nur ihre (rassistischen oder sonstwie menschenverachtenden) Vorurteile in die Fremde mitbrachten, sondern sich diese dort auch noch bestätigen und verfestigen ließen. Umgekehrt lassen sich prominente Menschen nennen, die eine vorbildliche weltbürgerliche Gesinnung zu Tage legten und dabei, wenn es hoch kommt, gerade einmal auf eine kurze Reise über die Schweiz nach Italien zurückblicken konnten (wie Johann Wolfgang von Goethe) oder gar den Geburtsort praktisch ein Leben lang nicht oder nur um wenige Kilometer verlassen haben (wie Immanuel Kant).

Dieser Befund wird inzwischen von diversen wissenschaftlichen Disziplinen auch empirisch bestätigt und plausibilisiert. Wir Menschen neigen dazu, unsere starren Bilder von der Welt nur im Notfalle zu ändern (vgl. Fischer 1990). Allzumal bequemer ist es, alles beim Alten zu lassen und statt dessen neue Erfahrungen so lange zurechtzubiegen, bis sie die alten Meinungen bestätigen. Selektive Wahrnehmung, Ausblendungen, starrer Blick und eine hochgradig wertende (um nicht zu sagen: ideologische) Interpretation sind gängige Methoden, uns vor der Zumutung des Umlernens zu schützen. Wir neigen dazu, das zu sehen, was wir sehen wollen, und jenes nicht zu sehen, was wir nicht sehen wollen. Nicht nur unser Gehirn arbeitet gewöhnlich so - also gewissermaßen unsere „Hardware“, sondern auch unser Geist, also gewissermaßen unsere „Software“. Deshalb findet der Xenophobist in der Fremde sein Vorurteil bestätigt, dass man Fremden nicht trauen kann, und der Xenophilist wird durch seine Partnerschaftsbeziehungen mit Menschen aus Afrika immer wieder seine Vorurteile bestätigt finden, dass Afrikaner die besseren (herzlicheren, gefühlvolleren usw.) Menschen sind.

Die erste Falle, in die eine Erziehung durch internationale Partnerschaften fallen kann, ist also die „Falle der Selbstverifikation“: Wir passen unsere neu gemachten Erfahrungen an die alten Vorteile so lange an, bis „es passt“. Aber das ist noch nicht alles. Eine zweite Falle lauert gleich um die Ecke. Ich nenne sie die „Falle der induktiven Verallgemeinerung“. Wir neigen aus anthropologischen Gründen (und das heißt hier: auf Grund phylogentischer Lernprozesse) nämlich dazu, unseren sinnlich konkreten Erfahrungen durch die Sinne nichtsinnlich gemachten abstrakten Erfahrungen

vorzuziehen. Vereinfacht gesagt: Wir glauben eher unseren Augen und unseren Ohren als unserem Verstand. Das hängt damit zusammen, dass wir in unserer evolutionären Vergangenheit zuerst unsere „Sinne“, dann erst unseren auf der Basis von „Sinn“ operierenden Verstand entwickelt haben. Wir bewegen uns evolutionär gesehen weitaus länger im sinnlich wahrnehmbaren Handlungsraum als im bildlichen Vorstellungsraum, ganz zu schweigen vom abstrakten Denkraum, der ohne konkrete oder bildliche Vorstellungen auskommen muss und vertrauen deshalb leichter sinnlichen Erfahrungen.

Internationale Kontakte mit Menschen aus Afrika oder Asien oder Lateinamerika sind Erfahrungen, die sich im sinnlichen Handlungsraum abspielen und deshalb ihre Glaubwürdigkeit dieser uralten Neigung für konkrete Erfahrungen verdanken. Deshalb aktivieren wir gewöhnlich unsere Aufmerksamkeit - die bekanntlich eine sehr begrenzte Ressource ist - dann, wenn die Information konkret oder mindestens bildlich vorstellbar ist. Auch Gefahren nehmen wir bevorzugt als konkrete, sinnlich wahrnehmbare Gefahren wahr - und übersehen leicht die abstrakte, nur sinnhaft antizipierbare Gefahr. Es gibt unzählbar viele Beispiele für diesen Mechanismus. Ich will nur ein aktuelles Beispiel erwähnen:

Beim Untergang des russischen Atomunterseebootes „Kursk“ im Spätsommer 2000 beunruhigte uns das Schicksal der 118 Seeleute an Bord weitaus mehr (weil wir uns konkret an deren Stelle denken konnten), als die potenziellen Auswirkungen des atomar verseuchten Reaktors, der früher oder später durchrosten wird - mit schrecklichen Folgen für viel mehr Menschen (aber das verlangt ein Wissen über abstrakte Zusammenhänge, die moraltheoretisch anspruchsvoller formuliert werden müssten).

Diese Neigung, Relevanz nach der Entfernung zu konkreten Erfahrungen zu gewichten, kann bei internationalen Kontakten dazu führen, dass wir allgemeine Zusammenhänge durch die Brille unserer konkreten Erfahrungen sehen, sie verifizieren oder falsifizieren, je nachdem. Weil diese konkreten Erfahrungen aber hochgradig zufällig sind, werden auch die induktiven Schlüsse, die wir daraus ziehen, hochgradig zufällig sein.

Das wäre noch nicht das Schlimmste. Noch problematischer wird es allerdings, wenn globale Zusammenhänge über konkrete Erfahrungen möglicherweise gar nicht mehr erfahren werden können, etwa weil beide soziale Systeme auf unterschiedlichen Emergenzniveaus operieren. Vieles spricht für diese Vermutung, dass die Weltgesellschaft ein soziales System sui generis ist - ohne soziale Umwelt und nicht aus konkreten Menschen bestehend - und deshalb auch nicht mehr über die Sinne wahrnehmbar ist (vgl. Luhmann 1975). Wenn diese Vermutung zutreffen sollte, hieße das, dass wir die Weltgesellschaft auf der Ebene konkreter Kontakte mit konkreten Menschen nicht mehr erreichen können und dadurch nichts über sie lernen können. Hier bleiben wir gewissermaßen immer auf der Ebene des konkreten Handlungsraumes gefangen. Es ist eine metaphorische Überdehnung dieser konkreten Raumerfahrung, wenn wir uns die Welt nach Maßgabe konkreter Naherfahrungen vorstellen oder gar über Gefühle für konkrete Menschen verbinden wollten.

Hier kommen internationale Kontakte an die Grenze ihrer

Leistungsfähigkeit und man muss an das Goethe-Wort erinnern: "Hätte ich nicht alles schon in mir gehabt, wäre ich sehenden Auges blind geblieben". Das aber bedeutet, dass konkrete Kontakte etwa durch Partnerschaften begleitender abstrakter Lernprozesse bedürfen. Nur so kann der Kontext verändert werden, der die Bedeutung macht. Es geht, um es noch einmal mit Goethe zu sagen, darum, "zunächst das Organ (zu) berichtigen, durch welches alle Wahrnehmungen und Beobachtungen geschehen müssen" (Eckermann o.J., Bd. 1, S. 241). Die konkreten Erfahrungen der Partnerschaften bedürfen der reflexiven Wendung auf das, was uns (erkenntnistheoretisch gesehen) am entferntesten, und damit am abstraktesten, ist: das eigene Ich mit seinen vorgängigen Beobachtungs- und Bewertungskategorien.

Literatur:

Biser, E.: Bild. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hg. Von H. Krings, H. M. Baumgartner und C. Wild. München 1973, 1, S. 247 - 254.

Comenius, Johann Amos: Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens. Jena 1908.

Eckermann, J. P.: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823 - 1832. Band 1. Berlin o.J.

Fischer, M.: Wie sich Überzeugungen bilden. Erkenntnistheoretische und didaktische Anmerkungen im Anschluß an Ch. S. Peirce. In: ZEP 1/1990, S. 30 - 34.

Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Hg. Von Joachim Kopper. Stuttgart 1973.

Leibniz, G. W.: Studien zur Theodizee. In: Hauptwerke. Hg. von Gerhard Krüger, Stuttgart 1958, S. 151 - 288.

Luhmann, N.: Die Weltgesellschaft. In: Soziologische Aufklärung II. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 51 - 71.

ders.: Individuum, Individualität, Individualismus. In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Band 3. Frankfurt a.M. 1989, S. 149 - 258.

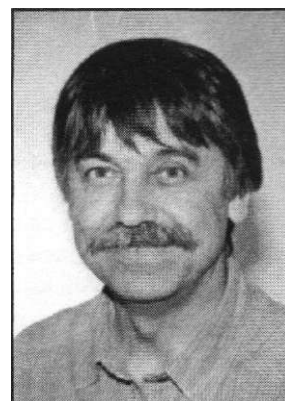
Marquard, O.: Merkende Vernunft. Betrachtungen über Vernunft und Zufall beim Menschen. In: H. Rössner (Hg.): Der ganze Mensch - Aspekte einer pragmatischen Anthropologie. München 1986.

Toulmin, S.: Kritik der kollektiven Vernunft. Frankfurt a.M. 1978.

Treml, A.: Entwicklungspolitik aus evolutionstheoretischer Sicht. In: A. Scheunpflug/K. Seitz (Hg.): Selbstorganisation und Chaos, Entwicklungspolitik und -pädagogik aus neuer Sicht, Hamburg, Tübingen 1992.

Ders.: Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt. Erkenntnistheoretische Irritationen. In: A. Scheunpflug/A. K. Treml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Hamburg/Tübingen 1993.

Ders.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik, Band 2: Einzelstudien, St. Augustin 1999.



Alfred K. Treml ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg. Einer seiner Forschungsschwerpunkte sind die pädagogischen Konsequenzen aus der Entwicklung zur Weltgesellschaft.