

Treml, Alfred K.

Lernziel: Frieden? Sprachanalytische und theorietechnische Probleme einer Friedenspädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 3, S. 22-28



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Lernziel: Frieden? Sprachanalytische und theorietechnische Probleme einer Friedenspädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 3, S. 22-28 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-64840 - DOI: 10.25656/01:6484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-64840>

<https://doi.org/10.25656/01:6484>

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/allgpaed/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

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

3



**Vielfalt statt Einfalt
Interkulturelles Lernen II**

ZEP 3

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, September 1989

Inhalt:

Rolf Arnold Umgang mit Fremde(n): Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns	2
Alexander Kaestner Fremd ist der Fremde nur in der Fremde. Ein Reisebericht	8
Eigene kulturelle Artikulation ermöglichen	10
Programm für Interkulturelles Christliches Lernen	14
Roswith Gerloff Übersetzungsprozeß eines Projektes in den Kontext der BRD	16
Forum Ökumenisches Interkulturelles Lernen	17
Gottfried Orth Überlegungen zur Praxis interkulturellen Lernens	20
Barbara Riek: Von den Formeln zur Realität	21
Alfred K. Tremel Lernziel: Frieden? Sprachanalytische und theorietechnische Probleme einer Friedenspädagogik	22
Rezensionen	29
Informationen	32

Editorial

Die gesellschaftlichen und politischen Probleme und die als multikulturell zu beschreibende Gesellschaft in der BRD sind Ausgangspunkte interkulturellen Lernens. Dies zeigt zum einen: Pädagogische Reflexion ist orientiert an gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen. Zum anderen aber stellt die Frage nach der Eigenständigkeit pädagogischer Konzepte gegenüber gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Entwicklungen. So scheint mir die Konjunktur interkulturellen Lernens durchaus ambivalent.

In diesem Kontext wollen die Beiträge dieses Heftes zur Klärung von Praxis und Konzeptualisierung interkulturellen Lernens beitragen. Im Mittelpunkt steht dabei die Vorstellung einer Initiative interkulturellen Lernens aus Frankfurt: die Vorgeschichte in Birmingham, eine aus diesen und anderen Erfahrungen entstandene programmatische Erklärung sowie deren beider begonnene Umsetzung in der BRD. Die Initiative ist entstanden im Kontext der evangelischen Kirche. Doch was hier gelernt wurde, ist übertragbar in andere Zusammenhänge unserer Gesellschaft. Andere Überzeugungen können an die Stelle des hier gelebten christlichen Glaubens treten. Er beansprucht keine Exklusivität, sondern will seine Möglichkeiten einbringen in interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und deren Diskurs. Daneben bieten der Beitrag von R. Arnold und meine Thesenreihe weitere Anregungen zur Diskussion interkulturellen Lernens.

Über dem Lesen der Artikel soll freilich nicht vergessen werden: Interkulturelles Lernen entsteht nicht an Schreibtischen, sondern vollzieht sich in meist konfliktvollen Begegnungen, in gesellschaftlichen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen. Die Arbeit an den Schreibtischen ist „lediglich“ (Selbst-) Reflexion solcher Prozesse. Daß die hier zusammengestellten Aufsätze dazu einen Beitrag leisten können, hoffe ich.

Das vorliegende Heft ist als Fortsetzung und Ergänzung der Ausgabe 6.Jahrgang 1983 Nr.2/3 konzipiert. Der Titel der damaligen Publikation lautete „Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken. Interkulturelles Lernen“

Gottfried Orth

Alfred K. Tremel

Lernziel: Frieden?

„Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist“

Sprachanalytische und theorietechnische Probleme einer

Friedenspädagogik

Das Reden über Frieden und Friedenserziehung hat Konjunktur. Ich will, indem ich diesem Reden ein Weiteres hinzufüge, über dieses Reden reden und im folgenden ein paar seiner semantischen und logischen Voraussetzungen rekonstruieren sowie auf einige häufig übersehene theorietechnische Implikationen hinweisen.

I.

Beginnen wir mit dem Wort „Frieden“. Ein Begriff aus der Alltagssprache und dort in vielen Situationen problemlos gebraucht. Der sinnhafte Handlungszusammenhang macht ihn klar und eindeutig. In der Regel dürfte zumindest eines immer gemeint sein: Friede ist, wenn Krieg nicht ist. Hier fällt zunächst die bloß negative Bestimmung auf. „Krieg“ ist der primäre, „Friede“ der sekundäre oder abgeleitete Begriff. Es scheint auch in der (Alltags-) Sprache so zu sein, daß der Krieg der Vater aller Dinge, ja sogar des Friedens ist. Allzuoft in der Geschichte der Menschheit war offenbar der Krieg und nicht der Friede der Normalfall.

Die Problematik dieses negativen Friedensbegriffes ist bekannt. Daß Friede, als bloße Abwesenheit von Krieg verstanden, zu wenig für ein lebenswertes Leben sein kann und deshalb kein letzter, absoluter Wert ist, das weiß man schon lange. Schon 364 n. Chr. hat der Kirchenvater Gregor von Nazianz in seinen „Reden über den Frieden“ vor jeglicher Verabsolutierung der Friedensliebe gewarnt. Nach einem leidenschaftlichen Appell an die Friedensliebe der Menschen relativiert er das zuvor Gesagte und schreibt: „Man möge nicht glauben, daß ich jeden Frieden empfehle: Ich weiß, es gibt eine Auflehnung, die sehr

gut ist, und eine Versöhnung, die sehr schädlich ist. Ich empfehle einen Frieden, der gut ist, um des guten Willen geschlossen wird und mit Gott verbindet ... Wo Bosheit offenkundig ist, ist es besser, mit Feuer und Schwert, mit Geschick und Macht und auf alle mögliche Weise vorzugehen, als am Sauerteig der Bosheit teilzunehmen und mit den Bösewichten gemeinsame Sache zu machen ...“ (Nazianz 1983, S. 30).

Der Begriff des Friedens besitzt also schon lange eine gewisse Ambiguität. Er kann im engeren Sinne einmal die Abwesenheit von Krieg („negativer Friedensbegriff“), im weiteren Sinne aber den Zustand und/oder die Teilhabe an einer guten Ordnung bedeuten („positiver Friedensbegriff“). Johan Galtung sollte in den siebziger Jahren dann von „struktureller Gewalt“ sprechen und damit einen Terminus in die Diskussion bringen, der gerade die Erinnerung an diese Erfahrung wachhält, nämlich daß es einen schlechten (bösen) und einen guten Frieden geben kann (vgl. Galtung 1975). Dabei wurde allerdings der negative Friedensbegriff ein Stück weit von der alltagssprachlichen Bedeutung entfernt und auf die Abwesenheit von *personal*er Gewalt bezogen. Sein „positiver Friedensbegriff“ — Frieden als „Abwesenheit von struktureller Gewalt“ — bleibt gleichwohl — wie die Formulierung schon

deutlich macht' — ein negativer Begriff. Daß die Abwesenheit von struktureller Gewalt synonym gesetzt wurde mit „sozialer Gerechtigkeit“ war nur eine Umformulierung, denn soziale Gerechtigkeit wurde als Abwesenheit von sozialer Ungerechtigkeit, von gesellschaftlich bestimmten Disparitäten definiert.

Der Mangel des „negativen Friedensbegriffs“ ist offenkundig: Er schließt semantisch zu wenig aus und empirisch zu viel ein, selbst ein Leben in Angst und Schrecken in totalitären Systemen. Aber auch der „positive Friedensbegriff“ ist

„Der Begriff des Friedens kann im engeren Sinne einmal die Abwesenheit von Krieg, im weiteren Sinne aber der Zustand und/oder die Teilhabe an einer guten Ordnung bedeuten“

nicht unproblematisch: Er schließt semantisch zu viel ein und empirisch zu wenig aus, nämlich (bei Lichte besehen) nichts: Eine von struktureller Gewalt freie Situation läßt sich empirisch nicht mehr bestimmen, wenn Gewalt das ist, „was den Abstand zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen“, zwischen dem, „was hätte sein

können, und dem, was ist“ reproduziert oder auch nur „die Verringerung dieses Abstandes erschwert“ (Galtung 1975, S. 9).

Diese gewaltige semantische Ausweitung des Friedensbegriffs hat seinen Überlastung zur Folge; alles, was faktisch war und ist, fällt unter den Begriff des Unfriedens. „Frieden“ wird zu einer bloß kontrafaktischen Utopie. Weil es Frieden eigentlich gar nicht gibt, wird auch die „Friedensforschung“ überlastet und zur „Wissenschaft von der menschlichen Erfüllung“ (a.a.O. S. 49) stilisiert. Für den Frieden aber gibt es dann — wenn überhaupt — nur noch einen Platz, einen „Hof“, wo er in unserer Wirklichkeit noch als anwesend gedacht werden kann: den *Friedhof* — ganz analog zu jenem Aushängeschild eines holländischen Gasthofs, von dem Kant zu Beginn seines gleichnamigen Traktates berichtet, auf dem zu lesen war „Zum ewigen Frieden“ — darunter aber war ein Friedhof gemalt (vgl. Patzig 1985).

„Der traditionelle negative Friedensbegriff hat einen großen Spielraum und einen kleinen Gehalt; der positive Friedensbegriff aber hat einen großen Gehalt und einen kleinen Spielraum, einen Spielraum, der praktisch auf null tendiert“

In der sprachanalytischen Philosophie unterscheidet man „Gehalt“ und „Spielraum“ komplexer Aussagen (vgl. SCHMID 1972, S. 8-39). Der Gehalt einer komplexen Aussage ist die Menge jener Aussagen, die mit ihr vereinbar sind; die Menge der Aussagen, die mit ihr unvereinbar sind, ist der „Spielraum“. Übertragen auf unsere beiden Friedensbegriffe könnte man sagen: Der traditionelle (negative) Friedensbegriff hat einen großen Spielraum und einen kleinen Gehalt; der Galtungsche (positive) Friedensbegriff aber hat einen großen Gehalt und einen kleinen Spielraum, einen Spielraum, der praktisch auf null tendiert.

Damit aber scheinen beide Begriffe relativ unbrauchbar zu sein. Der ursprünglich harmlose, weil eindeutige und klare Begriff des Friedens in der Alltagssprache ist auf dem Wege seiner wissenschaftlichen Präzisierung merkwürdig unklar, vieldeutig, ja unbrauchbar geworden. Ich schlage deshalb vor, den negativen Friedensbegriff als deskriptiv-analytische Kategorie wieder zu rehabilitieren und die normativ-wertende Konnotation des positiven Friedensbegriffes deutlich davon zu unterscheiden. Damit die semantische Ambiguität keine Unklarheit stiftet, ist es zweckmäßig, den Friedensbegriff als rein deskriptiv-analytische Kategorie zu gebrauchen und durch die Gebrauchsregeln dieses Begriffes seine Bedeutung darauf zu beschränken. Diese Definition erfüllt damit das Kriterium der *Fruchtbarkeit* und das der *Vertrautheit* gleichermaßen, weil sie an einen gängigen Sprachgebrauch der Alltagssprache anknüpft und weil sie eindeutig einen realen Sachverhalt ausschließt (nämlich: Krieg). Dort jedoch, wo dieser Zustand des Nichtkrieges als Wert erscheint, wird im Lichte einer sittlichen Idee des guten Lebens ein Friede empfohlen, „der gut ist“ (Nazianz). Und genau dies ist es ja, auf das uns Galtung mit seinem Begriff des „positiven Friedens“ (zu Recht) hinweisen wollte, wenn gleich er durch die vorschnelle Vermischung von faktischen und kontrafaktischen Bedeutungselementen die Friedensforschung nicht nur sprachlich anreichterte, sondern gleichzeitig auch verwirrte.

Der sogenannte „gute“ oder „positive Friede“ ist jene Idee des guten Lebens (der „sozialen Gerechtigkeit“ wie es Galtung nennt), in deren Lichte das Überleben überhaupt erst als wertvoll erscheint. Insofern ist die Idee des guten Lebens der des bloßen Überlebens vorgängig. Umgekehrt aber ist das Überleben die triviale, weil biologische Voraussetzung jeder Entfaltung eines guten Lebens. Beides, Überleben und gutes Leben, gehört deshalb zum harten Kern aller neueren Ethikkonzeptionen, die die modernen Überlebensprobleme unserer Zeit ernst nehmen (vgl. Apel 1980; Botkin u.a. 1979; Trembl 1982, 1985b).

II.

Die Einsicht, daß Frieden (verstanden als Abwesenheit von Krieg) zunächst einmal eine deskriptive, analytische Kategorie ist, vermag vielleicht die evokative Benutzung des Begriffes (quasi als Wort, mit dem man andere töt schlagen kann) zu vermeiden helfen. Erst im Lichte einer (normativen) Idee des sittlichen guten Lebens wird Friede zu einem Wert, entweder (wie in den Konzeptionen der Gewaltfreiheit) zu ei-

nem absoluten (letzten) oder (wie in der Logik der Verteidigungspolitik) zu einem relativen (vorletzten abgeleiteten) Wert. Im Sinne des zuletzt genannten Theoriekonzeptes kann der Tod von Individuen und Gruppen durchaus billigend in Kauf

„Erst im Lichte einer Idee des sittlichen guten Lebens wird Friede zu einem Wert“

genommen werden, wenn man dadurch dem dahinterstehenden höheren Ziel näherkommt, etwa einem menschenwürdigen Leben für die Überlebenden (vgl. Trembl 1985b). Eine triviale Voraussetzung dieser Logik aber ist: Nur solange das kollektive (Über-) Leben weiterhin in der Möglichkeit bleibt, kann die Infragestellung des Lebens von Individuen und Gruppen durch Anwendung oder Inkaufnahme von Gewalt einen Sinn haben. Dort jedoch, wo die Gewalt ein solches Ausmaß erreicht, daß die Vernichtung aller Menschen (oder gar des gesamten Ökosystems auf diesem Planeten) die Folge sein kann, wird diese Logik vitiös (vgl. Brandt 1985). In den drastischen Worten von Stanislaw Lem: „Jede Weltkrise kann man so lange mit den Begriffen der Strategie erörtern, solange ein solches Verfahren nicht unsere potentielle Vernichtung als biologische Art zur Folge hat. Sobald das Interesse der Art zu einem Glied in der Gleichung wird, steht die Entscheidung notwendigerweise schon fest, und sich auf Geist des amerikanischen Patriotismus, der Demokratie oder auf sonst irgendwas zu berufen, hat nicht den geringsten Sinn. Wer in dieser Sache auf einem anderen Standpunkt steht, ist für mich nichts anderes als ein virtueller Mörder der Menschheit.“ (Lem 1978, S. 200 f.).

Ich habe den Eindruck, daß diese Situation heute gegeben und damit eine in der sozialen Evolution der Menschheit qualitativ neue, absolut singuläre Lage entstanden ist, die mit der alten (Zweck- Mittel-) Logik von Rüstung, Androhung und Planung von Kriegen zu deren Vermeidung nicht mehr bewältigt werden kann. Es gibt offenbar einen Schwellenwert, bei dem das Wachstum von Problemlösesystemen (hier: der Rüstung) ihrem ursprünglichen Zwecke dysfunktional wird; es schafft mehr Probleme als es löst. Wir haben heu-

te eine Sicherheitspolitik, die gleichzeitig Sicherheit *und* Unsicherheit produziert und kumuliert. Das Sicherheitssystem ist jedoch nur eines von vielen Systemen, die nicht mehr nach der Summenkonstanzregel arbeiten (wonach die Anhäufung der Vorteile automatisch eine Verringerung der Nachteile zur Folge hat — und umgekehrt —, so daß die Summe konstant bleibt). Auch das Erziehungssystem — um ein weiteres Beispiel zu nennen — macht auf viele den Eindruck, als ob es gleichzeitig Erziehungsprobleme löst *und* produziert.

Dieses eigentümliche Phänomen des gleichzeitigen Anwachsens der Vorteile *und* der Nachteile unseres gesellschaftlichen Fortschritts ist paradox und angsterregend zugleich. Wer es nicht durchschaut, läuft Gefahr, sich entweder *für* die Vorteile oder *gegen* die Nachteile einer Entwicklung zu engagieren, ohne die Problematik des zugrundeliegenden Phänomens selbst zu durchschauen (das damit natürlich nur reproduziert wird). Dies wird gerade bei den Auseinandersetzungen zwischen der Friedensbewegung einerseits und den etablierten Vertretern unserer militärischen Sicherheitspolitik andererseits deutlich. Wenn man nicht von vorneherein dem jeweils Andersdenkenden das Böse schlechthin unterstellt, sondern versucht, deren Argumentation möglichst vorurteilsfrei zu überprüfen, dann stellt man schnell fest, daß beide Kontrahenten sich über das Ziel einig scheinen („Friede“), dagegen aber über die adäquaten Mittel, dieses Ziel zu erreichen (bzw. zu erhalten) sehr unterschiedlicher Meinung sind. In der gegenläufigen Argumentation um Für und Wider (von Rüstung) dient der Erhalt des Friedens als Minimalbasis, über die sich alle streitenden Parteien einig sein dürften. Nur über die Wege zu diesem Ziel gibt es extrem unterschiedliche Meinungen. „Pershing oder Petting“

„Wir haben heute eine Sicherheitspolitik, die gleichzeitig Sicherheit und Unsicherheit produziert und kumuliert“

heißt hier die Alternative. Haben wir es also auch hier — wie Manche vermuten —

nicht mit einer *Zielkrise*, sondern vielmehr mit einer *Steuerungskrise* zu tun, also mit einem bloß technologischen Problem der adäquaten Zuordnung von Mitteln bei gegebenen Zielen.

Auf dieser Ebene der Argumentation unterstellen beide Parteien die Machbarkeit einer Problemlösung durch adäquate Zuordnung von Zwecken und Mitteln. Aber, so müssen wir einmal fragen, haben wir eigentlich solche unterstellten kausalen oder kausalähnlichen Regeln, die eine eindeutige Zuordnung von Zwecken und Mitteln hier regeln?

Die Alternative „Frieden schaffen ohne Waffen!“ oder „Frieden schaffen, geht nur mit viel Waffen!“ unterstellt solche Regeln. Weil es keine logischen, sondern empirische Regeln sein wollen, wäre eine empirische Überprüfung der unterstellten Generalisierungsannahmen der einzige Weg, um zu erfahren, wer nun eigentlich recht hat. Und hier stehen wir nun vor einer unüberwindlichen Schwierigkeit: Die Ausmaße eines modernen Vernichtungskrieges im Schatten von Over-kill-Kapazitäten läßt die experimentelle Überprüfung nicht mehr zu (von den ethischen Problemen dabei einmal ganz abgesehen). Niemand wäre noch übrig, der das Experiment nachträglich überprüfen und die zugrundeliegende Hypothese als verifiziert

„Ein Lernen nach Schock ist nicht mehr möglich“

oder falsifiziert bestätigen könnte. Ein „Lernen nach Schock“ ist hier nicht mehr möglich (vgl. Botkin u.a. 1979). Folglich handelt es sich bei den beiden Annahmen um metaphysische Sätze, um unbegründbare Glaubensaussagen, Glaubensaussagen, die trotz — oder vielleicht sogar gerade wegen — der Unmöglichkeit ihrer Überprüfung einen ungeheuren Einfluß auf das menschliche Leben haben.

III.

Diese Sackgasse des Zweck-Mittel-Denkens sollte Anlaß genug sein, um über die Folgen seiner unbegrenzten Herrschaft in unserem Gesellschaftssystem nachzudenken. Auf der Ebene von personalen und sozialen Systemen (Individuen und Gruppen) haben sich im Verlaufe unserer gesellschaftlichen Entwicklung immer mehr

Problemlösesysteme gebildet, die relativ autonom zweck-mittel-orientiert an der Lösung bestimmter Probleme arbeiten. Wenn ein Problem eine bestimmte Größenordnung überschreitet, kann es gesellschaftlich nicht mehr toleriert werden;

„Wenn ein Problem eine bestimmte Größenordnung überschreitet, kann es gesellschaftlich nicht mehr toleriert werden“

jetzt wird ein spezielles Subsystem zur speziellen Bearbeitung dieses Problems ausdifferenziert; es beginnt, sich zu *organisieren* und zu *stabilisieren* und das Problem soweit wie möglich *technisch* abzuarbeiten. Die hohe Aufmerksamkeit für Weniges wird erkaufte mit einer hohen Indifferenz für Vieles. Das hat andererseits einen großen Entlastungseffekt zur Folge: Wir müssen uns nicht mehr um Anderes zu kümmern, weil es andere (professionell) für uns tun. Beispiele für solche Systeme sind: das Militärsystem, die Polizei, die Sozialarbeit, das Wirtschaftssystem, das System der staatlichen Verwaltung, das Schulsystem, das Gesundheitssystem usw.

Aufgrund unserer Erfahrungen mit hoch ausdifferenzierten Subsystemen in einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft müssen wir inzwischen jedoch die Ausschließlichkeit der Inanspruchnahme dieser Problemlöselogik problematisieren. Funktionale Ausdifferenzierung kann offenbar nicht beliebig gesteigert werden, ohne daß sie nicht ihre Vorteilhaftigkeit als Problemlösetechnik verliert. Wie immer und überall wird etwas, was ursprünglich gut ist, wenn man es beliebig steigert, toxisch und damit schlecht: Zuviel Sport macht krank, zuviel Hilfe hilflos, zuviel Rüstung unsicher, zuviel Erziehung kriminell, zuviel Liebe gewalttätig usw.

Offenbar gehören die Entstehung von Problemen und deren Lösungen weitaus enger zusammen, als wir bisher gedacht haben. Problemerzeugung und Problemlösung sind so gesehen Ausdruck ein und derselben Art und Weise, mit der Welt umzugehen. Beides, die Problemlösung und die Problemerzeugung, schaukelt sich als selbsterhaltender Teufelskreis weiter zu dem hoch, was wir immer noch „Fort-

schritt“ zu nennen pflegen.

Welche seltsame Logik dieser Entwicklung zugrunde liegt, veranschaulicht das folgende Zitat aus einem Leitartikel der Wochenzeitung „Die Zeit“: „Wer Umweltschutz für wichtig hält, muß für forciertes ökonomisches Wachstum plädieren: Nur mit viel Geld läßt sich die Welt sauber halten. Wer Frieden bewahren will, muß für eine kampfstärke Bundeswehr und für die atomare Nachrüstung der NATO eintreten: Nur ein starker Westen kann Moskau von militärischen Abenteuern abhalten. Wer Wohlstand und sozialen Frieden befördern möchte, muß die Heranbildung von Eliten in Wissenschaft und Technik wollen: Nur wenn wir unser Land als hochtechnisierte Industrienation erhalten, ist unsere ökonomische Zukunft gesichert ... Mut zum Fortschritt ist alles, was wir brauchen.“ (Dieter Stolze in: Die Zeit vom 10.04.1981, S. 1). Das ist das Credo der Strukturkonservativen, die den Grenznutzen der etablierter Strukturen systematisch übersehen.

Dort, wo die Ursache des Problems gleichzeitig als dessen einzige Lösung suggeriert und zugelassen wird, dürfen wir uns nicht mehr wundern, wenn

- der kälteste Krieger der Partei zum Abrüstungsexperten avanciert;
- der Umweltschutzminister gleichzeitig auch Landwirtschaftsminister wird;
- der größte Luft- und Wasserverschmutzer gleichzeitig auch der größte Hersteller von Filteranlagen für den Umweltschutz ist;
- atomare Müllplätze „Entsorgungsparks“ heißen,
- Kriege um des Friedens willen geführt werden,
- Entwicklungshilfe die Dritte Welt verelendet,
- man aufrüstet, um abzurüsten,
- „das Friedensministerium ... sich mit Krieg (befaßt), das Wahrheitsministerium mit Lügen, das Ministerium für Liebe mit Folterungen und das Ministerium für Überfluß mit Einschränkung“ (Orwell 1978, S. 199 f.).

Die Folgen dieses „Zwiedenkens“ sind inzwischen nicht mehr zu übersehen. Unsere globale Industriegesellschaft, die sogenannte „funktional differenzierte Weltgesellschaft“, ist gleichzeitig das höchstentwickelte Problemlöse- und Problemerzeugungssystem, das es je gegeben hat. Es feiert die größten Triumphe und es führt gleichzeitig einen gnadenlosen Krieg gegen die Natur und gegen Menschen. Auf allen drei Sinndimensionen, der Sachebene, der Sozialebene und der Zeitebene, rächt sich eine spezifische Reduktion von Komplexität durch ein Denken, das die Natur kausal und den Menschen als frei

bestimmt, nach Maßgabe seiner Zwecke mit Hilfe von Wissenschaft und Technik die Welt nach Belieben zu verändern (vgl. Trembl 1985a). Das exponentielle Anwachsen der Populationsgröße und des Ressourcenverbrauchs führte die menschliche Spezies in eine evolutionäre Sackgasse, und das Ökosystem beginnt sich — auf seine Art — zu wehren. Das ist — in wenigen dürren Worten — der aktuelle Stand; die beklemmenden Anzeichen des allgemeinen Vegetationssterbens brauchen hier nicht ausführlich geschildert werden. Und das alles unterhalb der Schwelle eines atomaren Weltkrieges, unterhalb des Einsatzes der SS 20 oder der Pershing-2-Raketen (vgl. Bateson 1983, Teil VI).

Auf diesem Hintergrund wird deutlich, daß „Frieden“ heute nicht mehr nur (wie im Common-Sense-Verständnis) ausschließlich ein Prädikat aus der Sozialdimension ist. Krieg kann es nicht nur zwischen Menschen, sondern auch mit der

„Friede darf nicht mit Ruhe, mit Abbau oder gar Verschwinden von Differenzen verstanden werden, sondern ist zunächst einmal jene Art des Umgangs mit dem größeren Kontext, der das Überleben sichert“

Natur geben — zumindest seit die moderne Technik eine so schnelle und gewaltsame Veränderung der natürlichen Umwelt zur Folge hat, daß die Evolution als Problemlösungsprozeß aufgrund des unterschiedlichen Zeitbedarfs nicht mehr greifen kann. Das Verhältnis von Mensch und Natur ist jetzt nicht mehr das eines (dynamischen) Fließgleichgewichts (dynamic equilibrium), sondern droht das einer irreversiblen Zerstörung (und Selbstzerstörung) zu werden. Die gelegentlich in diesem Zusammenhang gebrauchten Formulierungen „Friede mit Menschen“ und „Friede mit der Natur“ sind dabei nur Metaphern dieses dynamischen Fließgleichgewichts. Friede darf nicht mit Ruhe, mit Abbau oder gar Verschwinden von Differenzen verstanden werden, sondern ist zunächst einmal jene Art des Umgangs mit dem größeren Kontext — sei er sozialer

oder natürlicher Art —, der das Überleben sichert. Durch das Auseinanderdriften von biologischer und sozio-kultureller Evolution ist dieses Arrangement (für den Menschen) gefährlich gestört worden.

„Gesucht ist eine qualitativ andere Art und Weise, mit Welt umzugehen“

Gesucht ist also eine qualitativ andere Art und Weise, mit der Welt umzugehen. Das Militärsystem ist dabei nur ein, wenn auch eklatantes, Beispiel für die Sackgasse ausdifferenzierter und zweckrational organisierter Problemlösesysteme. Das Erziehungssystem ist ein anderes.

IV.

Auch das Erziehungssystem ist ein Problemlösesystem, das in der Regel nach dem Muster der gerade problematisierten Problemlöselogik arbeitet: Ausdifferenzierung, Institutionalisierung, Professionalisierung, Technisierung — heißen auch hier die Schritte auf dem Wege seiner historischen Konstituierung und Konsolidierung als gesellschaftliches „autonomes“ Subsystem. Dazu kommt, daß auch Erziehung in der Regel auf der Folie des Zweck-Mittel-Denkens gedacht wird: Erziehungsziele antizipieren eine Kompetenzerweiterung von Educanden und geben nach Maßgabe von Regeln den Blick frei auf Erziehungsinhalte und -maßnahmen, die als Mittel fungieren, diese Ziele zu erreichen. Beispiel: „Lernziel: Frieden“! Die Formulierung der Friedenserziehung unterstellt hier dreierlei: einen Zweck — Frieden qua Ziel —, ein Arrangement von Mitteln — die Bildungsinhalte und die Erziehungsmaßnahmen der Friedenserziehung — und ein Bündel von Regeln, die beides miteinander zweckrational verbindet (qua Didaktik der Friedenspädagogik).

Das Ziel scheint festzustehen und mit einem Wort präzise umschreibbar: „Frieden“. Aber dieser erste Eindruck täuscht, wie unsere Sprachanalyse zeigte. Das Ziel ist mit diesem umgangssprachlichen Wort keinesfalls eindeutig bestimmt. Wenn überhaupt, dann dürfte nur der negative Friedensbegriff als normativer Zielbegriff in der Pädagogik von allen beteiligten

Gruppen gleichermaßen als normativer Zielbegriff akzeptierbar sein. In diesem Sinne sind natürlich alle für den Frieden, die Soldaten für den äußeren Frieden, die Polizei für den inneren Frieden und die Friedensbewegung selbstverständlich für beides gleichermaßen.

Was die *Erziehungsmethoden* betrifft, muß Friedenspädagogik wie jede andere „Bindestrichpädagogik“ auch aus den schon den alten Ägyptern bekannten Formen eine Auswahl treffen: Prügel, Freiheitsstrafen, Drohungen, Ermahnung und Appell, Wettbewerb, Lockung mit einer glücklichen Zukunft, Lob, Vorbild (vgl. Brunner 1957, S. 56 ff.). Schleiermacher sollten viel später und viel eleganter dann von „Unterstützen“, „Gegenwirken“ und „Behüten“ — als die der Pädagogik zur Verfügung stehenden Erziehungsformen — sprechen (vgl. Schleiermacher 1965, S. 47 ff.). Im engeren Sinne verstanden, arbeitet die (Schul-) Pädagogik natürlich vor allem mit Aufklärung, mit Information.

Eine Auswahl aus diesen seit langem bekannten Methoden muß mit Hilfe von *Regeln* geschehen. Spätestens an dieser Stelle aber stocken wir: Regeln, die dem Ziel „Frieden“ bestimmte Maßnahmen („Friedenserziehung“) nach Maßgabe kausaler oder kausalähnlicher Verbindungen zuordnen, besitzen wir nicht, allenfalls statistische Wahrscheinlichkeitsannahmen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, grobe Rezepte aus dem Alltag, überkommene Gewohnheiten, Unterstellungen oder schlichte Vorurteile, an denen wir uns in der Erziehungspraxis orientieren (vgl. zu diesem sog. „Technologieproblem“ in der Erziehung: Luhmann/Schorr 1982; Tremml 1983).

„Regeln, die dem Ziel Frieden bestimmte Maßnahmen kausal zuordnen, besitzen wir nicht“

Das Dilemma, das sich hier auftut, läßt sich gerade am Beispiel der Friedenserziehung verdeutlichen: Die wenigen empirischen Forschungsergebnisse verwiesen — soweit sie mir bekannt sind — auf eine merkwürdige Tatsache:

— Je nach dem können Kriegsspielzeuge, kriegsspielähnliche Bewegungs- und Denkspiele, Kriegsfilme o. ä. Aggressionen kanalisieren und sublimieren, also abbauen, auch erst erzeugen und verstärken (vgl. König/Zedler 1983, S. 1 f.).

— Je nach dem können interkulturelle Begegnungen stereotype Vorurteile über andere Völker sowohl verfestigen als auch aufbrechen und verändern (vgl. Thomas 1983).

— Je nach dem können politische Gesinnung von Lehrern sich gleichförmig oder gegenteilig auf die Schüler auswirken (vgl. Fend 1977).

— Je nach dem kann ein autoritärer Erziehungsstil die gleichen analogen Erziehungsfolgen haben oder aber zu einer gegenteiligen Persönlichkeit erziehen (vgl. Baur 1982).

Diese Beispiele sind nicht gerade ermutigend und sie lassen sich beliebig erweitern und ergänzen. Theodor Geiger scheint recht zu haben, wenn er einmal meinte, daß wir „vieles, vielleicht das Beste denen, was wir sind, nicht *durch* unsere Erziehung, sondern in *Abwehr* gegen sie geworden sind“ (Geiger 1930, S. 416). Es scheint so zu sein, daß Erziehung ihrer logischen Struktur nach eine Tautologie ist:

„Es scheint so zu sein, daß Erziehung ihrer logischen Struktur nach eine Tautologie ist“

Wenn die oder jene Erziehungsmaßnahme, dann die oder jene intendierten Erziehungsziele — *oder auch nicht*: Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt wie es ist — übertragen auf die Pädagogik: „Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist.“ Diese Logik ist — weil tautologisch — nicht falsifizierbar. Zum Glück für die Pädagogen, könnte man sagen, denn so können sie sich weiterhin — unbeschadet der faktischen Erziehungsergebnisse — in den hehren Gesinnung antizipierter, kontrafaktischer Erziehungsziele häuslich einrichten.

Es mutet merkwürdig an, daß angesichts dieser — durch empirische Forschungser-

gebnisse gestützten — Unklarheit darüber, wie Erziehung überhaupt möglich und was durch Erziehung überhaupt erreichbar ist,

„Die Erziehungswissenschaft kann nicht einmal sagen, wie Erziehung über Pädagogik möglich ist, geschweige denn technologisch optimieren“

gerade die Verächter der Erziehung dieser mehr — um nicht zu sagen: alles — zutrauen. Wenn, um ein Beispiel zu geben, am Eingang eines pädagogischen Institutes einer großen deutschen Universität zu lesen war: „Frieden ist nur möglich ohne Erziehung“: dann unterstellen die (unbekannten) antipädagogischen Autoren der Erziehung offenbar eine ungeheure Wirkung, nämlich zum Unfrieden erziehen zu können. Eine ähnliche Überschätzung von Erziehung (im Sinne von bewußt und geplant veranstalteten Erziehungsmaßnahmen durch professionelle Erzieher) dürfte auch, um ein anderes Beispiel zu geben, dem obrigkeitsstaatlichen Verbot des baden-württembergischen Kultusministers zugrunde liegen, während der Friedenswoche 1984 in den Schulen nicht über Frieden zu reden oder als externe Fachleute für Friedens- und Sicherheitsfragen nur noch Bundeswehroffiziere, nicht aber Wehrdienstverweigerer in die Schulen zu lassen.

Natürlich finden wir eine solche Überschätzung von Erziehung auch seit jeher bei den bestellten Vertretern der pädagogischen Zunft selbst. Wir finden aber gerade auch bei einigen „großen“ Erziehungstheoretikern immer wieder die entgegengesetzten Einsichten, daß Erziehung, verstanden als bewußter und planmäßiger Versuch, auf andere Menschen fördernd Einfluß zu nehmen, ein relativ machtloser und sehr beschränkter Teil einer Erziehung im weiteren Sinne ist, einer Erziehung durch *Menschen, Natur und Umstände*, wie es Rousseau formulierte (vgl. Rousseau 1963, S. 109). Wir sprechen heute von einer „Erziehung“ durch Strukturen und meinen damit die Wirkungen von Aus- und Einschließungen möglicher Erfahrungen durch das Insgesamt der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt

(vgl. Trembl 1982). Das intentionale Erziehungsverhalten ist immer nur ein relativ bescheidener Teil dieser Erziehungsströme und -wirkungen, und die Erziehungswissenschaft kann nicht einmal sagen, wie Erziehung über Pädagogik möglich ist, geschweige denn technologisch optimieren (vgl. Luhmann/Schorr 1981).

Es gibt zwei Möglichkeiten, mit dieser Einsicht umzugehen: Man kann — wie es häufig geschehen ist und noch geschieht — dies als ein aufzuholendes Defizit interpretieren, als einen Mangel, der analog zu den Erfolgen in den Naturwissenschaften durch eine empirische Sozialwissenschaft baldmöglichst aufgehoben werden sollte. Man kann aber auch diese spezifische Erfahrung der Beschränktheit der Einflußnahme des Machen-Könnens, die Ohnmacht der Pädagogik, als das *Normale*, als den Grundmodus menschlichen Handelns interpretieren und damit — in einer produktiven Wendung der Defizitthese — vielleicht der Zeit voraus sein.

„Erziehungsziele, wie Frieden, sind gar nicht machbar“

Mit dieser zuletzt genannten Möglichkeit deutet sich ein Verständnis von Erziehung an, das jenseits der Problemlöselogik ausdifferenzierter Systeme liegt: Erziehungsziele, wie „Frieden“, sind so gesehen gar nicht „machbar“. Was machbar ist bis zum Überdruß, ich gebe es zu, ist Pädagogik, verstanden als *Versuch* zu erziehen. Jede geplante Erziehung erfolgt nach diesem Prinzip von Versuch und Irrtum — in den sarkastischen Worten von Wolfgang Brezinka: „Wir haben es in der häuslichen Erziehung wie im Schulunterricht weitgehend mit Probiervorgängen zu tun, bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß sie zufällig auch Erfolg haben können.“ (BREZINKA 1969, S. 8 f.). Frieden kann deshalb kein Erziehungsziel sein, das erziehungstechnologisch machbar ist, sondern ist viel eher der Sinnhorizont des gemeinsamen Fragens nach einem neuen In-der-Welt-Sein, nach einem neuen Selbstverständnis innerhalb eines größeren Zusammenhanges, das die Illusion unbeschränkter Machbarkeit gerade transzendiert. Eine so verstandene Pädagogik müßte sich analog zu diesem angefragten Sinn konstituieren, hat sie sich doch allzu-

oft analog zur Ideologie der machbaren Ausbeutung der Natur bestimmt: als Verfügen und Unterjochen eines Subjekts, als Kumulation von Wissen, als Kompensation der Angst vor dem Anderen der (äußeren und/oder inneren) Natur (vgl. Böhme/Böhme 1982), als Kolonialisierung von Unmündigen (vgl. Müller/Otto (Hrsg.) 1984).

V.

Diese Analogie des Umgangs mit der (äußeren) Natur durch Technik und der (inneren) Natur durch Erziehung ist nicht zufällig, sondern Produkt einer modernen Weltverfälschung, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich endgültig Bahn bricht. Mit der gegenwärtig zu beobachtenden Problematisierung der modernen Technik wird man auch analog dazu das Bild von Erziehung qua Kolonialisierung der inneren Natur des Menschen skeptisch in Frage stellen müssen. Dabei kommt uns entgegen, daß es der Erziehung immer schon der erfolgreichen Technologie ermangelte, die die Kolonialisierung der äußeren Natur so „erfolgreich“ macht. Es gibt in der pädagogischen Tradition durchaus ein Wissen darüber, daß der zu erziehende Mensch nicht ungestraft manipuliert werden kann, daß er trotz aller Objektivierungsversuche sein Subjektsein nicht verliert. Neben einer Pädagogik, die auf „Technik“ setzt, gibt es eine andere, die auf „Takt“ baut und auf „Achtung“ und „Respekt“ im pädagogischen Verhältnis (vgl. Muth 1962). „Takt“ kann hier durchaus mehr sein als nur ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis, wie dies bei Herbart der Fall war (vgl. Herbart 1964/65, S. 126), nämlich eine Alternative zur pädagogischen „Taktik“ (im Sinne von „Technik“).

Solche Begriffe halten — obwohl ihre Konzepte damit nur angedeutet und nicht ausgearbeitet sind — doch die Erinnerung wach, daß das *Objekt* pädagogischen Handelns ein selbstbestimmendes *Subjekt* ist, das in seinem Eigenwert nicht nur aus moralischen Gründen geachtet werden muß, sondern das auch aus Gründen der Autopoiesis lebenden Individuen nicht unmittelbar zweckrational verändert werden kann. „Autopoietische Systeme“ (so der neusprachliche Begriff für eine alte Erkenntnis, die wir in Leibniz' Monadologie schon ausgearbeitet vorfinden) (vgl. Trembl 1989b) haben keine *direkten* Zugang zueinander, sondern können nur indirekt über selektive Umweltkontakte Strukturveränderungen (selbst) organisieren. Das impliziert — wie jeder Erzieher, Pädagoge, Lehrer weiß — ständige Enttäuschungsgefahr. Zurückhaltung und Feingefühl (um wieder zwei „alteuropäische“ Begriffe zu verwenden) sind deshalb im

Umgang mit Anderen (und mit sich selbst) die angemessenen Formen für das, was wir mit dem Begriff Erziehung meinen. Pädagogischer Takt heißt hier die Erinnerungsformel für ein Wissen, darüber daß jede Vorstellung von Erziehung in den Metaphern „Planbarkeit“, „Machbarkeit“ und „Verfügbarkeit“ auf einer Fiktion beruht (vgl. Brumlik 1983, vgl. Trembl 1989a). Schon Schleiermacher verstand Erziehung in diesem Sinne als eine Art „behutsames Begleiten“, ein „denkendes Mitwirken an dem, was von *selbst* geschieht“ (in den Worten von Andreas Flitner, Flitner 1983, S. 63). Das aber ist das Gegenteil von Technik, denn „alle Technik sucht das Nichtselbstverständliche und profiliert sich damit gegen das, was man früher Physis nannte; sie stellt etwas her, was nicht von selbst geschieht, oder verhindert etwas, was sonst geschehene würde.“ (Luhmann 1976, S. 334).

Es ist bemerkenswert, daß sich — was diese Einsicht betrifft — jenseits aller semantischen und theorietechnischen Unterschiede — zwei sehr heterogene Theorietraditionen berühren: Man vergleiche unter diesem Gesichtspunkt einmal das, was in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (etwa von Theodor Litt (Litt 1958, insb. Anhang; sowie Bräuer 1978)) einerseits und von der modernen Systemtheorie bzw. systemtheoretischen Pädagogik (insb. in ihrer neuesten „autopoietischen“ Variante) andererseits dazu gesagt wird (vgl. Luhmann 1985; Luhmann/Schorr (Hrsg.) 1982; Willke 1984). Das geht teilweise bis hinein in die Formulierungen, so beispielsweise wenn Luhmann und Schorr als Konsequenz dieser Einsicht eine Sensibilität für Zufälle und Chancen von Erziehung fordern, bei der es darum gehe, „Gelegenheiten wahrzunehmen und sie bestmöglich zu entfalten“ (Luhmann/Schorr in Luhmann/Schorr (Hrsg.) 1982, S. 360). Schon Pestalozzi verstand Erziehung als eine Art „Ergreifung der immer anfallenden Gelegenheiten“ (Pestalozzi 1954, S. 26). In der Regel aber ist die Sprache der Systemtheorie eine ganz andere als diejenige, die innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegt wurde und wird, und das mag vielleicht auch der Grund dafür sein, daß man sich gegenseitig nicht oder kaum zur Kenntnis nimmt. Man mag über die Schönheit der unterschiedlichen Sprachen unterschiedlicher Meinung sein, den Pathos, die „Wärmemetaphern“, der einen kritisieren oder die „Kältemetaphern“, der anderen, inhaltlich sagen sie hier doch in etwa das Gleiche aus.

Immerhin gibt es jedoch einen bemerkenswerten *Unterschied* zwischen den beiden genannten Theorietraditionen, der gerade dann, wenn man bisher nur die *Gemein-*

samkeit hervorgehoben hat, nicht übersehen werden darf, zumal er auch für eine Theorie der Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Während in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch wie selbstverständlich auf der Folie der traditionellen Dichotomie von Mensch und Natur — in der Kantschen Formulierung: von „Freiheit“ und „Kausalität“ — argumentiert wird und damit die Einsicht von der Unmöglichkeit direkter und unmittelbarer Beeinflussbarkeit auf den Bereich der menschlichen Interaktion eingeschränkt bleibt, wird in den Theorien der Selbstorganisation / Autopoiesis der Geltungsbereich dieser Einsicht stark ausgeweitet — nicht nur auf den gesamten organischen Bereich, sondern sogar auf den anorganischen Teil der Welt. In der „Synergetik“ wird beispielsweise auch ein Sandhaufen als ein autopoietisches System erforscht (vgl. Haken 1982) und in der „Ökologie des Geistes“ von Gregory Bateson ist „Geist“ etwas, das nicht mehr disjunktiv der „Natur“ gegenübergestellt wird, sondern nur ein anderer Ausdruck dafür (vgl. Bateson 1982). Lernen wird in diesem Kontext zu einer Eigenschaft aller autopoietischen Systeme, insofern diese Selbst- und Umweltkontakte zum Zwecke des Informations- und Energieaustausches herstellen und aufrechterhalten.

„Friedenspädagogik müßte sich neu buchstabieren, nicht mehr im Horizont zweck-mittel-orientierter Machbarkeit, sondern als Erforschung und Aufklärung über Bedingungen der Selbstorganisation gestörter Zusammenhänge“

Diese neue Sichtweise impliziert ein neues Natur- und Menschenbild und dürfte noch nicht abwägbare Konsequenzen auch für die Pädagogik haben (vgl. Tremml 1987). Sie kann als eine Art *Friedensangebot* interpretiert werden, weil sie die Würde des Anderen — seien es Menschen, Tiere, Pflanzen oder anorganische Systeme — hervorhebt und jede Anthropozentrik transzendiert, die sich als Krönung der Evolution aufspielt. Friedenspädagogik müßte sich auf der Folie dieser Theorie neu buchstabieren, nicht mehr im Horizont zweck-mittel-orientierter Machbar-

keit, sondern als Erforschung und Aufklärung über Bedingungen der Selbstorganisation gestörter Zusammenhänge.

Über 99 % seiner Stammesgeschichte hat der Mensch es verstanden, sich recht stabil in größere Zusammenhänge einzurichten. Durch angepaßtes Vermehrungsverhalten und angepaßte Ressourcenbeanspruchung vermochte der „primitive“ Steinzeitmensch eine Art „Steinzeitmoral“ zu entwickeln, von der wir — ganz entgegengesetzt zur heutigen Wortbedeutung — nur lernen können (vgl. Markl 1980, Tremml

„Das Rezept ist also ein altes, und es heißt Hegen und Pflegen statt Ausbeuten und Unterdrücken“

1985). Das Rezept ist also ein altes, und es heißt: Hegen und Pflegen, statt Ausbeuten und Unterdrücken, partielles Sicheinlassen und Sein-Lassen, Achtung des Anderen, taktvolles Umgehen mit der (natürlichen und sozialen) Umwelt, Respektieren des Unverfügbaren, Wissen, Teil von einem größeren Zusammenhang zu sein, den man nicht ungestraft verletzen darf, Verzicht auf ein „alles ist machbar“, „alles ist möglich“.

So wie man langsam in der Sicherheitspolitik zu entdecken beginnt, daß Sicherheit immer auch die Sicherheit des Anderen umfaßt, so müssen wir lernen, daß Überleben immer auch das Überleben des größeren Zusammenhanges voraussetzt und daß gutes Leben — so gesehen — nur eine Art und Weise ist, mit diesem Wissen umzugehen. □

Literatur

- Apel, K.-O.: Zur geschichtlichen Entfaltung der ethischen Vernunft I und II. In: DIFF (Hrsg.): Studienbegleitbrief Ethik 2(1980), S. 11-81.
 Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1981.
 Bateson, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main 1982.
 Baur, M.: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. In: ZEP — Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4(1982), Nr. 4, S. 29-40.
 Böhme, H./Böhme, G.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main 1983.
 Botkin, J. W. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen (Lernbericht des Club of Rome). Wien u.a. 1978.
 Brandt, R.: Menschenrecht und Kriegsrüstung. Vierzig Jahre nach Hiroshima und Nagasaki. In: In-

- formation Philosophie 3/1985, S. 6-16.
 Bräuer, G.: Situation Möglichkeit, Können. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft (1978), S. 137-146.
 Brezinka, W.: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Konstanz 1969.
 Brumlik, M.: Verstehen oder Kolonisieren — Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) 1984, S. 31-62.
 Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III). Weinheim 1977.
 Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nichterziehung. Berlin 1982.
 Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1971.
 Geiger, Th.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Die Erziehung 5(1930), S. 416.
 Haken, H.: Synergetik. Die Lehre von den Zusammenhängen. Stuttgart 1982.
 Herbart, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Pädagogische Schriften (Hrsg. von W. Asmus), Bd. 1-3. Düsseldorf/Münster 1964/85.
 Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Texte der Ausgabe 1781 (Hrsg. von K. Kehrnbach). Leipzig o. J.
 König, E./Zedler, P.: Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.
 Lem, St.: Die Stimme des Herrn. Phantastischer Roman. Frankfurt am Main 1978.
 Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1985.
 Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft. Manuskript Bielefeld 1976.
 Luhmann, N.: Die Autopoiesis des Bewußtseins. Manuskript Bielefeld 1985.
 Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982.
 Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1(1981)1, S. 37-54.
 Markl, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: forschung-mitteilungen der DFG 3/1980, S. 1-VIII.
 Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Verstehen und Kolonisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984.
 Muth, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.
 Nazlanz, G. von: Reden — Über den Frieden. Über die Liebe zu den Armen. München 1983.
 Orwell, G.: 1984. Hamburg 1978 (S).
 Patzig, G.: Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“. In: Neue Sammlung 25(1985)1, S. 1-15.
 Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von W. Flitner. Düsseldorf 1984.
 Rousseau, J.-J.: Emile oder: Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
 Schleiermacher, F.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus den Pädagogik-Vorlesungen von 1828. Heidelberg 1965.
 Schmid, M.: Leerformeln und Ideologiekritik. Tübingen 1972.
 Thomas, A.: Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens. In: ZEP — Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1983)2/3, S. 44 ff.
 Tremml, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim 1982.
 Tremml, A. K.: Technologiedefizit der Erziehung oder Reflexionsprobleme einer systemtheoretischen Pädagogik? In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 8/9 1983, S. 34-34.
 Tremml, A. K.: Ethik des Überlebens. In: Cachay, K. u.a. (Hrsg.): Sport und Ethik. Clausthal-Zellerfeld 1985, S. 43-73.
 Tremml, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
 Tremml, A. K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. Text der Antrittsvorlesung (unveröff.) Hamburg 1989a.
 Tremml, A. K.: Leibniz aus pädagogischer Sicht. Manuskript Hamburg 1989b.
 Willke, H.: Zum Problem der Intervention in selbstreferentielle Systeme. In: Zeitschrift für systemische Therapie 2(1984), S. 191-200.