

Brunner, Reinhard

Ökologische Pädagogik - Perspektiven und Widerstände

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 21-26



Quellenangabe/ Reference:

Brunner, Reinhard: Ökologische Pädagogik - Perspektiven und Widerstände - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 21-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-65002 - DOI: 10.25656/01:6500

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-65002>

<https://doi.org/10.25656/01:6500>

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

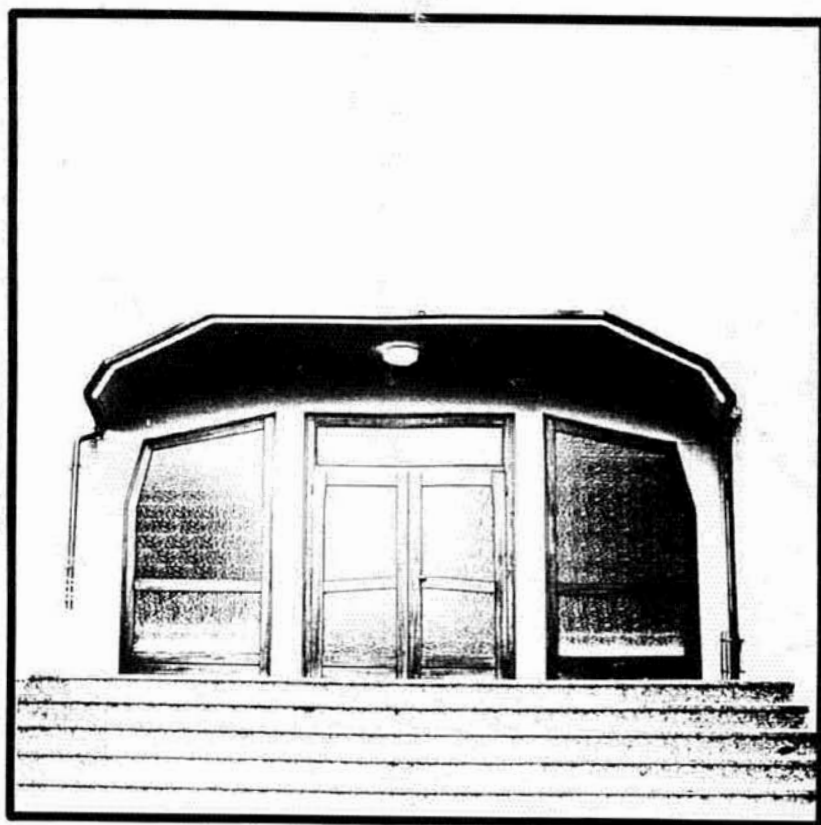
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



Waldorfpädagogik

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, Juni 1988

Inhalt:

Alfred K. Tremel:

Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik

2

Ulrich Hain:

Zur Erziehungswirkung des Waldorf-Unterrichts

7

Manfred Berger:

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens

9

Erich Renner:

Kulturelle Identität – Zum Problem des kulturellen Überlebens in einer Welt der vielen Kulturen

14

Reinhard Brunner:

Ökologische Pädagogik – Perspektiven und Widerstände

21

GÜPO

Die Philosophie des Abgründigen – Was ist aus ihr geworden?

27

Rezensionen

29

Informationen

33

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wie geplant finden Sie in diesem Heft eine Fortsetzung unseres Schwerpunktthemas von Heft 1/1987: Rudolf Steiner ist in der Diskussion. Das bemerkten wir nicht nur an dem großen Interesse, das diese Nummer fand. Allerdings ist auch diese Fortsetzung wieder ein Torso geblieben. Es ist uns nicht gelungen, eine anthroposophische Replik auf die Beiträge in Heft 1/1987 zu gewinnen. Dabei haben wir wirklich alles versucht, von Telefonaten über schriftliche Bitten und Einladungen. Es hat nichts genützt. Die einzige Reaktion der Anthroposophen war eine juristische Klageandrohung wegen „unerlaubter Übernahme geistigen Eigentums“. Der Fakt: ein Zitat aus einer anthroposophischen Zeitschrift war zu lange geworden und läuft deshalb juristisch gesehen – trotz Quellenangabe – nicht mehr als ein solches.

Wie ist die anthroposophische Abstinenz zu erklären? Ich habe da verschiedene Hypothesen: 1. Unsere Kritik der Rudolf-Steiner-Gesamtweltschau ist so gut, daß Anthroposophen einfach nichts mehr dazu zu sagen haben. 2. Unsere theoretischen Beiträge haben wissenschaftlich ein solches Niveau, daß Anthroposophen Mühe haben, auf dieser Ebene ebenbürtig zu argumentieren – die Personaldecke der Anthroposophen ist hier offenbar sehr dünn. 3. Unsere Beiträge sind so dumm, daß sich Anthroposophen nicht dazu bereitfinden, auf diesem Niveau mit uns zu diskutieren. 4. Anthroposophie ist in, Anthroposophen haben es deshalb nicht (mehr) nötig, auf Kritik zu reagieren, sind sie doch ausreichend ausgelastet mit der Verwaltung der ungeheuren Nachfrage nach (und Verehrung) ihrer Weltanschauung.

Ich vermute, daß die Hypothese 4 das entscheidende Motiv bezeichnet. So gesehen ist die Nichtreaktion der Anthroposophen menschlich verständlich, wengleich wissenschaftlich gesehen trotzdem prekär. Das Problem ist, daß die Anthroposophie explizit Wissenschaft zu sein beansprucht, und zwar eine Wissenschaft sui generis, eine „Geisteswissenschaft“, eine „Geheimwissenschaft“. Wo aber soll dieser Anspruch überprüft werden, wenn nicht im wissenschaftlichen Diskurs? Wo Anthroposophen sich diesem wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr stellen, verabschieden sie die Anthroposophie als Wissenschaft.

Alfred K. Tremel im Mai 1988

Reinhard Brunner

Ökologische Pädagogik

– Perspektiven und Widerstände

In jüngster Zeit wird eine Präzisierung des theoretischen Gebäudes und der Praxisaspekte der Ökologischen Pädagogik (auch: Ökopädagogik) durch eine Unterscheidung von „Umwelterziehung“, „ökologisches Lernen“ und „Ökopädagogik“ versucht (BEER/DE HAAN 1986). Die Abgrenzung der Ökologischen Pädagogik von der Umwelterziehung bereitet keine größeren Schwierigkeiten. Die Umwelterziehung, die über Richtlinien und Lehrpläne Eingang in die Schulen gefunden hat, favorisiert weiterhin jene Formen der Realitätskonstruktion und Realitätsbewältigung, die zur ökologischen Krise geführt haben, nämlich das naturwissenschaftliche Paradigma und die Zielvorstellung, man könne und müsse durch Einsatz von menschlicher Intelligenz Natur beherrschen. Die herkömmliche Umwelterziehung widerspricht den Grundannahmen und Zielen der Ökopädagogik auch deswegen, weil sie im Auftrag des Staates ein Verständnis der Natur-Mensch-Beziehung weitergibt und zu legitimieren versucht, das durch Wachstumsdenken, durch ein perfektionistisches Verständnis und durch zunehmende Zentralisationsbemühungen gekennzeichnet ist.

Ökologisches Lernen wird von Beer und de Haan (1986) als Lernform verstanden, die aus sozialen Bewegungen, vor allem aus der Ökologiebewegung heraus entstanden ist. Als Ausgangspunkt dieses Lernens bezeichnen Beer und de Haan (1986, S. 42) „politische Interessen und Zielsetzungen der Beteiligten und nicht die Ziele eines Trägers. Die Folge ist ein unmittelbarer Aktionsbezug des Lernens im Sinne einer Funktionalität für die konkrete inhaltlich-politische Arbeit. Sie geht zwangsläufig einher mit einer eindeutigen inhaltlich,

Die Ökologische Pädagogik läßt sich als relativ neue Richtung der Pädagogik verstehen, die erst seit Beginn der 80er Jahre nennenswerte publizistische Bedeutung erlangt hat (s. BEER/de HAAN 1984; BECKER/RUPPERT (Hg.) 1987), deren konkrete Umsetzung in der Schule, Hochschule und Lehrerweiterbildung jedoch bisher eher als dürftig zu bezeichnen ist. Ihre Entwicklung steht in enger Verbindung mit den Aktivitäten der Bürgerinitiativ- und Ökologiebewegung, der Anti-AKW-Bewegung, der Friedensbewegung, der Bürger- und Menschenrechtsbewegung, der Frauenbewegung und der Dritte-Welt-Bewegung. Theoriegeschichtlich lassen sich Verbindungen zur kulturkritischen Pädagogik Rousseaus, zur Reformpädagogik, zur Waldorfpädagogik, zur Antipädagogik und zur Pädagogik der Bewußtmachung Paulo Freires feststellen. Welche Perspektiven eröffnet die Ökologische Pädagogik? Und welche Widerstände ergeben sich bei dem Versuch, sie zu realisieren?

politischen und sozialen Parteilichkeit.

Das Lernen knüpft an alltägliche Lebens- und Anwendungszusammenhänge der Lernenden und ist bezogen auf sie. Aus diesem unmittelbaren Handlungs- und Aktionsvollzug ergibt sich eine Eigendynamik des Lernens, die sich weitgehend ohne didaktische Planung und Reflexion vollzieht: „Nötigung durch die Sache“.

Im Unterschied zur Umwelterziehung und zum ökologischen Lernen erkennen Beer und de Haan (1986, S. 42) in der Ökopädagogik ein „Fragekonzept; das zunächst weniger auf konkrete Lernformen abzielt, sondern die Voraussetzungen der ökologischen Krise ebenso radikal hinterfragen will wie die derzeit angebotenen unterschiedlichen Lösungskonzepte. Es soll nicht für eine bestimmte Zukunft erzogen werden, und gleichzeitig herrscht Skepsis gegenüber einem Lernen en passant. Stattdessen wird Zukunft ganz bewußt offen gehalten, um sie gestaltbar zu machen für vieles und durch viele“.

In der Betonung des kritischen Moments und in der Ablehnung der Entwicklung konkreter Lernformen setzt

diese Umschreibung der Ökopädagogik Bewegungen der Kritischen Theorie fort. Dies erscheint u.a. auch deswegen verständlich, da Horkheimer und Adorno – zwei prominente Vertreter dieser Theorie – in der „Dialektik der Aufklärung“ wesentlich zum Verständnis der Naturbeherrschung und ihrer Verbindung mit der Aufklärung beigetragen haben: „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur um so tiefer in den Naturzwang hinein. So ist die Bahn der europäischen Zivilisation verlaufen. Die Abstraktion, das Werkzeug der Aufklärung, verhält sich zu ihrem Objekt wie das Schicksal, dessen Begriff sie ausmerzt: als Liquidation“ (HORKHEIMER und ADORNO 1971, S. 15):

Der Auffassung von Beer und de Haan zur Ökologischen Pädagogik ist entgegenzuhalten, daß sie sich im schlechten Sinne des Wortes akademisch verhält, daß sie weiter zur Subjekt-Objekt-Spaltung beiträgt und daß sie Verantwortung nur in einem sehr eingeschränkten Maße zu übernehmen bereit ist. Fromm (1982, S. 97) hat darauf hingewiesen, daß „verantwortlich sein ... zum Antworten bereit sein“ heißt. In einer Zeit, in der die Naturzerstörung und mit ihr

VERTREIBUNGEN

- bedeuten Elend und Heimatlosigkeit für derzeit 20 Millionen Menschen, davon nur etwa 11,5 Millionen registriert und "betreut"
- treffen vorwiegend ethnische, rassische oder religiöse Minderheiten in der "Dritten Welt"



BEDROHT UND VERTRIEBEN

- Kurden, Äthiopier, Assyrer, Stammesvölker in Indien und Bangladesch, Indianer in beiden Kontinenten
- von Bürgerkrieg und Völkermord, von Rassenwahn, Habgier und Landraub
- von ökologischem Raubbau, von Entwicklungsprojekten und falschverstandenen Fortschritt



Helfen Sie uns mit Ihrer Spende

- die Weltöffentlichkeit aufmerksam zu machen auf diese Menschenrechtsverletzungen
- gegen diese Vertreibungen zu protestieren

GESELLSCHAFT FÜR BEDROHTE VÖLKER

Gemeinnütziger Verein

Postfach 2024
3400 Göttingen
Tel. 0551/55822-3

Spendenkonto:
Post giro Hamburg
935-200 BLZ 20070020

die Liquidation des einzelnen Menschen ein zunehmend deutlicheres Ausmaß annimmt, erscheint eine allein kritische bzw. theoretische Antwort als unzureichend. Die globale Bedrohung der Natur und der Freiheit des Menschen stellt sich als ein Bündel konkreter Maßnahmen dar, deren verwüstendes Moment täglich zunimmt. Verantwortung in dieser Zeit zu tragen heißt, konkrete Antworten auf dieses Verwüsten zu geben und dies sowohl auf der theoretischen als auch auf der konkreten Ebene. Daß diese Antworten nicht ein für allemal festzuschreiben sind, daß sie morgen vielleicht schon wieder neu zu formulieren sind, ergibt sich aus der Weltoffenheit des ökologisch orientierten Handelns.

Der Versuch, Widerstände der hochtechnisierten Gesellschaft und ihrer Pädagogik zu identifizieren, kann nur dann gelingen, wenn der Gegenstand des Widerstandes in einem Mindestmaß definiert werden kann. Eine differenzierte Beschreibung der Ziele und Methoden der Ökologischen Pädagogik und eine Begründung dieser Bereiche kann hier nicht gegeben werden. Es sollen nur einige der Kennzeichen einer Ökologischen Pädagogik angegeben werden, die ich für zentral halte. Diese berücksichtigen u.a. auch Aspekte des ökologischen Lernens und der Ökopädagogik, wie sie Beer und de Haan (1986, s.o.) angegeben haben:

1. Abwendung von einem die Natur beherrschenden und unterdrückenden Verhalten und Hinwendung zu einem Verbundensein mit der Natur und zur Achtsamkeit gegenüber dem Menschen und der Natur.

2. Förderung des Prinzips der Ganzheit mit dem Ziel, die bisherige analytisch orientierte Fächerung im Bildungswesen zu überwinden, zugunsten einer komplexeren Betrachtungsweise des Menschen und der bzw. seiner Natur.

3. Kritik am vorherrschenden analytisch-induktiven Paradigma in den Natur- und in den Sozialwissenschaften und an deren Einfluß auf die Pädagogik. Damit verbunden erscheint das Bemühen, die in diesen Wissenschaften geforderte Subjekt-Objekt-Spaltung fortschreitend zu überwinden, da diese die Würde des Menschen und seine Beziehungen verletzt. Diese Spaltung hat u.a. zur Trias Subjekt, Methode/Mittel, Objekt (s. de Haan 1986, S. 167 – 171) geführt, wobei der spaltende Keil als Methode bzw. Mittel erscheint.

4. Förderung von Erkenntnisformen und Entwicklung von Lernmöglichkeiten, die zur Überwindung einer einseitig rationalen/kognitiven Orientierung beitragen und die den Menschen als erken-

nendes Wesen mit der Vernunft seines Leibes achten (s. NIETZSCHE 1883, 1980).

5. Erkennen und Achten der Freiheit des Menschen durch Anerkennung selbstverständlicher Abhängigkeiten. Wiederherstellen und Förderung von Kompetenzen der Daseinsbewältigung, die dem Menschen ermöglichen, auf destruktive technische und soziale Herrschaftsformen, Methoden und den entsprechenden Paradigmen zu verzichten.

6. Anerkennen des Lebens und seiner Rhythmen. Erkennen und gemeinsames Tragen von Geburt und Tod, Leid und Freud, Hingabe.

7. Kritik an (pädagogischen) Handlungen und Einstellungen, die dem Prinzip verpflichtet sind: so wie du jetzt bist, bist du noch nicht „in Ordnung“. Abkehr von einem Wachstumskonzept, das vornehmlich am Haben im materiellen Sinne und dessen Grundlage – Herrschaftswissen – orientiert ist.

8. Anerkennen und Achten transpersöner Bedürfnisse des Menschen (s. Maslow 1985).

9. Anerkennen und Weiterentwickeln einer Ethik, die den Grundsatz der humanistischen Ethik, „wonach Tugend identisch ist mit der Erfüllung der Verbindlichkeiten, die der Mensch sich selbst gegenüber hat und Laster dasselbe wie Selbstverstümmelung bedeutet“ (FROMME 1982, S. 113) durch die Grundsätze einer ökologischen Ethik ergänzt, die die Rechte einer natürlichen Umgebung anerkennt, auch wenn diese nicht zu Zwecken eines Fortschritts des Menschen benützt werden kann (s. PATRIDGE 1984).

„Konkrete Versuche der Umsetzung einer Ökologischen Pädagogik müssen auf zahlreiche Hindernisse stoßen.“

Wer die Theorie und Praxis der Pädagogik und Schulpädagogik heute auch nur bruchstückhaft kennt, wird dem Urteil zustimmen, daß eine solche ökologische Pädagogik völlig unrealistisch sei. Wenn eine solche Beurteilung jedoch zur Weigerung führen würde, die genannten Grundsätze zu diskutieren und sie offensiv mit den geltenden formellen

und informellen Grundsätzen im schulischen und außerschulischen Bereich zu konfrontieren, so würde dies Ausdruck eines pragmatischen Denkens sein und der Unterwerfung unter den „common nonsense“ des Argumentierens mit Hilfe von Sachzwängen gleichkommen. Eine solche Haltung wäre aber auch Ausdruck der Abkehr von einer verantwortlichen wissenschaftlichen Haltung und Zeugnis einer verkümmerten Wahrnehmung.

Wie realitätsfern, wie utopisch eine Ökologische Pädagogik mit den hier angeführten Grundsätzen auch immer sein mag, im Angesicht der zunehmenden Versteppung des Innen wie des Außen, der seelischen wie der uns umgebenden natürlichen Bezirke, im Angesicht des drohenden Untergangs des Menschen auf dieser Erde und der ihn erhaltenden, differenzierten Natur, erscheint die Auseinandersetzung mit diesen Grundsätzen und die Abkehr von einer Pädagogik, die sich als willfährig gegenüber einer kontrollierenden und beherrschenden Weltansicht erweist, vernünftig und als Gebot der Stunde.

„Eine der Hauptbastionen gegen das Unzivilisierte wurde in Form der Pädagogik errichtet.“

Konkrete Versuche der Umsetzung einer Ökologischen Pädagogik – welche der bisher genannten Spielarten auch immer – aber auch Modifikationen pädagogischer Bemühungen, die sich in die Richtung der Grundsätze einer Ökologischen Pädagogik bewegen, müssen in den hochindustrialisierten Gesellschaften auf zahlreiche Hindernisse stoßen, die zumindest drei Gruppen zugeordnet werden können. Eine erste Gruppe steht im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Menschen in den genannten Gesellschaften und der Art und Weise, wie diese aufrechterhalten, modifiziert und befriedigt werden. Die zweite Gruppe von Hindernissen ergibt sich aus dem vorherrschenden (natur-)wissenschaftlichen Paradigma und aus den Herrschaftsformen, die die Entwicklung dieses Paradigmas unterstürzt

haben und die gleichzeitig von diesem stabilisiert werden.

Die bisher genannten Gruppen von Hindernissen sind eng miteinander verbunden und wesentlich für die dritte Gruppe von Hindernissen verantwortlich, die sich in der Organisation, in der Architektur und in den offiziellen und heimlichen Lehrplänen und außerschulischen Bildungseinrichtungen zeigen. Auf diese letzte Gruppe von Hindernissen soll hier nicht weiter eingegangen werden. Sie erscheint zwar zunächst als diejenige, die den theoretischen und praktischen Entwürfen der Ökologischen Pädagogik am deutlichsten gegenübersteht, da sie aber wesentlich von den beiden ersten Gruppen abhängt, könnten nur Veränderungen in diesen auch entsprechende Veränderungen bei den pädagogischen und schulpädagogischen Bedingungen zur Folge haben. Die Widerstände und Hindernisse gegen eine ökologisch orientierte Pädagogik, wie sie nun beschrieben werden, gehören vor allem der hier an zweiter Stelle genannten Gruppe an.

Macht und Kontrolle

Die Geschichte der Unterdrückung der Natur und damit die zunehmende Entfremdung des Menschen ist gleichzusetzen mit einer ständig zunehmenden Macht über die Natur und den Regungen und Bedürfnissen des Menschen, die wir als „natürliche“ erleben. Der Versuch diese natürlichen Bedingungen zu kontrollieren zeigt gleichzeitig die Angst, sich mit diesen Bedingungen in einer Form auseinanderzusetzen, die Verstehen und Hingabe einschließen.

Eine ökologisch orientierte Pädagogik zweifelt den Sinn einer ständig wachsenden Kontrolle des Menschen über die Natur an und sieht in der Naturzerstörung den Mißbrauch menschlicher Macht. Sie stimmt Horkheimer und Adorno (1971), S. 35) zu: „Demgegenüber involviert Anpassung an die Macht des Fortschritts den Fortschritt der Macht, jedes Mal aufs neue jene Rückbildungen, die nicht den mißlungenen, sondern gerade den gelungenen Fortschritt seines eigenen Gegenteils überführen. Der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltsame Regression“.

Eine Kritik der Macht und Kontrolle, den Grundlagen also der „modernen“ Gesellschaften, stellt dabei nicht nur eine Zurückweisung des ausufernden Herrschaftswillens des Menschen über die Natur da, sie impliziert gleichzeitig eine Kritik einer sozialen Macht und der

„Die institutionelle Pädagogik und ihre Vertreter werden mit der Ökologischen Pädagogik kurzes Federlesen machen.“

Herrschaft über andere, ohne die eine Unterdrückung der Natur, wie wir sie heute kennen, nicht zu entwickeln gewesen wäre. Ein Vergleich mit dem Größen-Selbst und seinem Schicksal auf der ontogenetischen Ebene, wie sie von Kohut (1973) in seiner Narzißmustheorie beschrieben wurde, bietet sich an. Macht und Kontrolle des Menschen über die Natur sind wesentlicher Ausdruck seines kollektiven aber auch des individuell erlebbaren Größen-Selbst. Eine Kritik an diesem Größen-Selbst, wie sie letztlich durch das Scheitern der Naturkontrolle erfolgt, muß zu einer narzißtischen Wut führen. Da eine solche Wut ein außerordentliches Maß an Destruktivität mit sich bringt, sind die hochindustrialisierten Gesellschaften gezwungen, die Kontrolle der Natur zunehmend effizienter zu gestalten und damit den Zivilisationsprozeß progressiv in Gang zu halten. Dazu gehört aber auch, daß in diesen Gesellschaften Prozesse der Bewußtmachung dieser Wut und ihrer Genese unterdrückt werden müssen.

Das herkömmliche Verständnis von Wissenschaft

Macht und Kontrolle stehen in enger Verbindung mit dem heute herrschenden Wissenschaftsverständnis. Seine historischen Wurzeln und wesentlichen Stadien seiner Weiterentwicklung wurden von Capra (1985) und Meyer-Abich (1984) beschrieben. Kuhn (1978) hat ausführlich dargelegt, auf welche Weise wissenschaftliche Revolutionen zustandekommen und welchen Bedingungen der Wechsel eines Paradigmas unterliegt, das den normalen Wissenschaftsbetriebs bestimmt.

Das heute dominierende wissenschaftliche Paradigma mit seiner Forderung der Subjekt-Objekt-Trennung, des analytischen und vorwiegend induktiven Vorgehens hat sich unter den Voraussetzungen der Beherrschung und der Macht

über die Natur auf den ersten Blick als äußerst effizient erwiesen. Damit wurde zugleich die anthropozentrische Sichtweise gestärkt. Beide, die anthropozentrische Sichtweise und die Kontrolle der Natur, bedingen sich gegenseitig oder besser: sie sind die zwei Seiten der gleichen Münze.

Eine Ökologische Pädagogik mit den von mir skizzierten Grundsätzen anerkennt nicht die unumschränkte Verfügungsgewalt (Macht und Kontrolle) des Menschen über die Natur und bezweifelt den Sinn des Weltbildes und des entsprechenden Paradigmas, die diese Gewalt stützen und zu legitimieren versuchen. Der Versuch, die entsprechenden wissenschaftlichen Grundlagen zu kritisieren oder neue Paradigmen einzuführen, die nicht unbegrenzt anthropozentrisch ausgerichtet sind, muß auf den erbitterten Widerstand der arrivierten „wissenschaftlichen“ Gesellschaft stoßen, da diese Kritik ein erhebliches Ausmaß an narzißtischer Kränkung auslösen kann. Die Kritik der Ökologischen Pädagogik am herrschenden Wissenschaftsverständnis geht so weit, daß sie sich auch mit radikalen kritischen Positionen dem Erkenntnistrieb gegenüber auseinandersetzt, wie sie Klages (1981) formuliert hat: „Erkenntnistrieb ist Aneignungstrieb, wenn auch Aneignungstrieb des Geistes in uns. Wer das Weltgeheimnis erforschen will, der will sich seiner bemächtigen (entgegengesetzt dem Mysten, der sich hingibt und bemächtigt wird), und wessen der Geist sich bemächtigt, das ist unfehlbar entzaubert, und es ist mithin zerstört, wenn es dem Wesen nach ein Geheimnis war. Der geistige Bemächtigungswille ist *Frevler am Leben*, und darum trifft den Frevler der rächerische Rückschlag des Lebens“ (KLAGES 1981, S. 191).

Die Offenheit einer solchen Kritik gegenüber, schließt die Bereitschaft ein, sich auf Interpretationen von Mensch und Welt einzulassen, die sich dem Aneignungstrieb nicht unterwerfen. Mit einer solchen Offenheit in erkenntnistheoretischer Hinsicht kann eine Ökologische Pädagogik nur auf eine schroffe Ablehnung eines „Wissenschaftsbetriebes“ stoßen, der sich verpflichtet fühlt, alles zu entzaubern, um dann die Macht darüber an sich zu reißen. Das Nein zu einer Ökologischen Pädagogik wird von der etablierten Pädagogik und von den sie stützenden Konzepten vor allem auch dann kommen, wenn eine solche Pädagogik – ganzheitlich orientiert – nicht nur den Intellekt des Menschen, sondern all seine Sinne, seinen Leib als Quelle von Erkenntnis berücksichtigen möchte. Solche Erkenntnisformen wür-

den die Natur ja gerade in einem Bereich wieder achten und anerkennen, der ausgebaut wurde, um die Natur zu kontrollieren und zu beherrschen.



Die Pädagogik hat sich in der bisherigen Zivilisationsgeschichte als Institution erwiesen, die wie keine andere die Entfremdung, die Distanzierung von Kindern und Jugendlichen von ihren Körpern gefördert und erzwungen hat; sie wird sich daher besonders vehement gegen wissenschaftstheoretische Ansätze wehren, die ihr Werk in so fundamentaler Weise in Frage stellen.

Verleugnung der mit der Zivilisation verbundenen Schrecken

Die Zivilisationsgeschichte ist eine Geschichte eines unvorstellbaren Ausmaßes der Schreckensherrschaft gegenüber den Schwächeren, den Unzivilisierten, den Kindern, den Abweichlern (s. DOLLINGER 1973). Sie ist gleichzeitig die Geschichte der Vernichtung der Natur, der Zurichtung von Kompetenzen und der Einschränkung von Kreativität und Lebendigkeit des einzelnen Menschen. Das immer schneller sich drehende Rad des Zivilisationsprozesses wird nicht nur angetrieben aus der (unsäglich dummen) Hoffnung heraus, die Natur doch noch in Griff zu bekommen, die Erlösung des Menschen von Tod und Geburt durch wissenschaftliche Methoden und ihre Anwen-

dung endlich bewerkstelligen zu können; seine Bewegung wird auch dadurch aufrechterhalten und beschleunigt, weil sie geeignet ist, die Verleugnung bisher ausgeübter Gewalt zu unterstützen.

Die Beendigung dieser Verleugnung würde Reaktionen der Scham und der Trauer zur Folge haben. Wie groß die Unfähigkeit über das bisher von den Menschen angerichtete Unheil zu trauern, sein muß (über die Unfähigkeit zu trauern, s. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1982), läßt sich an der Beschleunigung des Zivilisationsprozesses unmittelbar ablesen. Damit verbunden erscheinen die Bemühungen zahlreicher Institutionen der modernen Gesellschaften immer subtiler die Bewußtheit ihrer Mitglieder einzuschränken.

Eine Ökologische Pädagogik stellt sich also mit ihrer Kritik am herkömmlichen Verständnis der Mensch-Natur-Beziehung und mit ihrem Bemühen, das Ausmaß der bisherigen Natur- und Menschenzerstörung bewußt wahrzunehmen und damit Trauern zu ermöglichen, gegen wissenschaftliche, soziale und ökonomische Vorgänge, die zur Verleugnung auffordern und diese oft auch zu erzwingen versuchen. Sie ist sich bewußt, daß „der rigiden Unterwerfung der Natur durch Technik ... die rigide Unterwerfung der menschlichen Natur durch die institutionelle Erziehung analog“ ist (TREML 1987, S. 58). Wer weiß, wie schwierig und schmerzhaft es ist, Verleugnungsprozesse zu beenden, kann gut einschätzen, wie die eben beschriebene Dimension einer Ökologischen Pädagogik auf Abwehr bzw. Ablehnung treffen muß.

Verhinderung von Regression

Geht man von der Entwicklung eines einzelnen Menschen aus, so wird unter Regression die Wiederaufnahme von Erlebens- und Verhaltensformen beschrieben, wie sie etwa im frühkindlichen Alter vorzufinden waren. Die Psychoanalyse beschreibt diese Prozesse als neurotische Abwehrform, es sei denn, Regressionen können bewußt zugelassen bzw. herbeigeführt werden im Sinne des kreativen Prozesses oder der Wiederbelebung „vergessener“ oder abgewehrter Persönlichkeitsanteile.

Regressives Vorgehen läßt sich auf der individuellen wie auf der kollektiven Ebene beschreiben zw. beobachten. So würde etwa Handeln und Erleben aus dem archaischen, dem magischen oder dem mythischen Bewußtsein heraus (s. GEBSER 1978) eine Form der kol-

lektiven Regression darstellen. Der Gang in die Wildnis, der nach Duerr (1985, S. 76) für den archaischen Menschen eine Voraussetzung dafür war, innerhalb der Ordnung leben zu können, um mit Bewußtsein zahm zu sein“ und der auch für uns die Chance bieten könnte, „unserer eigenen Wildheit nicht ausgeliefert zu sein und um dadurch allererst ein Bewußtsein unserer selbst als zahmen, als kulturellen Wesen, zu gewinnen“, stellt eine weitere Form der Regression dar, die auf der individuellen wie auf der kollektiven Ebene bedeutsam erscheinen könnte.

Die Aufklärung und die mit ihr verbundene Pädagogik hat sich stets im Dienste der Helle, der Klarheit des Fortschritts, des apollonischen Prinzips gesehen. Ihre Verfechter waren der Auffassung, sie könnten ein zuverlässiges Bollwerk gegen das Dunkle, das Wilde, das Primitive errichten. Regressive Prozesse, in welcher Form auch immer, sind für das rationale Denken nicht zu akzeptieren. Sie bedeuten Rückschritt, die Gefahr von der Wildnis verschlungen zu werden, die Rolle als „Krone der Schöpfung“ abgeben zu müssen.

Eine der Hauptbastionen gegen das Unzivilisierte wurde in Form der Pädagogik errichtet. Ihr Kampf gegen das Triebhafte, das Spielerische, das Unnütze im Kind füllt die Seiten der „Schwarzen Pädagogik“ (RUTSCHKY 1980) und hinterläßt noch immer verwundete, verzweifelte, destruktive Menschen. Daraus ergibt sich, daß eine Wiederannäherung an und ein vorsichtiges Sicheinlassen auf regressives Bewußtsein und Erleben, nicht im Dienste der Neurose oder des Wahnsinns, sondern um die ganze Bandbreite menschlichen Daseins, menschlicher Bedingtheit, wie sie von einer ganzheitlichen und ökologisch orientierten Pädagogik befürwortet werden, auf erbitterte Gegnerschaft der offiziellen, der Staatspädagogik wie der „zivilisationsorientierten Leistungsträger“ in Wissenschaft und Politik stoßen muß.

Eine vorschnelle und anmaßende Unterscheidung in dieser Hinsicht zwischen der Mehrheit der Menschen in den hier angesprochenen Gesellschaften und den eben als Leistungsträgern angesprochenen, wäre indes anmaßend und realitätsfern. Wir alle sind mehr oder weniger so deutlich von zivilisatorischen Prozessen beeinflusst und mit ihnen identifiziert, daß es uns nur sehr schwer gelingen würde, zwischen den Bezirken des Unzivilisierten (des Archaischen, des „Primitiven“ aber auch des unmittelbar Lebendigen) und dem

„Die ökologische Krise hat uns in die Nähe des kollektiven Selbstmords geführt. Das eröffnet die Chance einer tiefgreifenden Wandlung, auch unserer pädagogischen Intentionen und unseres Selbst- und Weltbildes.“

Zivilisierten zu pendeln (s. dazu DUERR 1985, S. 201 ff.).

Die kollektiven Veranstaltungen – vor allem die pädagogischen – im Zeichen der Aufklärung, des Rationalismus und ihrer wissenschaftlichen Abkömmlinge wollen diese eben beschriebenen Formen der Regression aufhalten und ihren Zauber bannen und vergessen – oder vielleicht verschweigen sie dies nur, weil damit die Frage gesellschaftlicher Macht ins Spiel kommen könnte –, daß

sie damit nur um so zwingender maligne Formen der Regression unterstützen. Diese beschränkt sich nach Horkheimer und Adorno (1971, s. 335) „nicht auf die Erfahrung der sinnlichen Welt, die an leibhafte Nähe gebunden ist, sondern affiziert zugleich den selbstherrlichen Intellekt, der von der sinnlichen Erfahrung sich trennt, um sie zu unterwerfen“.

Liberaler Haltung

Unterdrückung der Natur und Macht und Kontrolle über „unzivilisierte“, schwächere und abweichende Menschen lassen sich weder mit einer Ethik aus dem christlichen Religionsbereich, noch mit einer humanistischen oder ökologischen Ethik in Einklang bringen. Christliche Lehre und christliches Handeln konnten seit den Zeiten des Urchristentums nur da toleriert werden, wo diese der Macht gegenüber Natur und Mensch nicht im Wege standen. Das Skandalöse des Christentums „verlor dort seinen Biß“ oder wurde erträglich, weil subaltern, wo das „Machtet euch die Erde untertan“ in den Dienst anthropozentrischer Bemächtigungswut gestellt werden konnte (s. dazu SLOTDERDIJK 1983, S. 506 ff.). Wo das Konfessionelle über das Religiöse,

umwelt lernen

Zeitschrift für ökologische Bildung

Nr. 36: Kosmetik

Ist Kosmetik Frauensache? Keineswegs. Auch Männer benutzen täglich Kosmetika: Seifen, Rasiercremes, Deodorants, Shampoos usw. Frauen und Männer betrifft das Problem der Chemikalien in den Körperpflegemitteln und der Tierversuche in der Kosmetikindustrie.

Aber auch im weiteren Sinn geht Kosmetik alle an: Eine Medizin, die Symptome mit Pillen verdrängt, eine Vorgartenkosmetik, die alles Lebendige zugunsten eines aufgeräumten Einheitslooks eliminiert – dies und anderes sind die Themen des neuen Heftes. Mit vielen Buchtips und Anregungen für die pädagogische Praxis.

Ich möchte Abonnent/in werden

Schicken Sie mir ein Probeheft für DM 4,00.

Bestelladresse:

Verlagsgesellschaft B.U.N.D., Erbprinzenstraße 18, 7800 Freiburg

Vor- und Nachname

PLZ, Ort, Straße

Datum, Unterschrift

im Sinne der „religio“, der Rückbindung (GEBSER 1987, s. 154 f.), siegte, war der Weg frei für eine Verbindung von „weltlicher“ Macht und Glauben. Die Säkularisierung als weitere Etappe auf dem Weg vom Glauben zum Wissenschaftsglauben unterstützte die Verbreitung einer liberalen Haltung, die in der Zwischenzeit so etabliert ist, daß sie all das der Lächerlichkeit zu überantworten versucht, das nicht ausreichend effizient oder marktgerecht erscheint.

So muß eine Ökologische Pädagogik, die sich weder vor den Karren des Liberalismus spannen läßt, noch der herkömmlichen Konfessionalität unterwirft, damit rechnen, daß ihr Bemühen, transpersonale Bedürfnisse des Menschen ernst zu nehmen und neue, verantwortungsvolle (im Sinne einer humanistischen und ökologischen Ethik) Formen einer Ethik zu entwickeln, als Kompetenzüberschreitung beurteilt wird und daß sie von der staatlichen Macht und von den mit dieser verbundenen staatsreligiösen Formen des Liberalismus und Kapitalismus abgelehnt wird.

Schlußfolgerungen und Ausblick

Die Chancen einer Ökologischen Pädagogik, das haben die bisherigen Ausführungen gezeigt, sind gering. Von drei Seiten ist ihre Ablehnung zu erwarten: von der Gesellschaft, von der Wissenschaft und von der institutionellen Pädagogik. Von der Gesellschaft muß sie abgelehnt werden, weil sie Kompetenzen zurückfordert, die die staatlichen bzw. gesellschaftlichen Institutionen an sich gerissen haben und weil sie sich nicht damit begnügt, staatlich sanktionierte Erziehungsziele in möglichst effizienter Weise zu verfolgen.

Von der herrschenden Wissenschaft muß sie abgelehnt werden, weil sie einen einschneidenden Paradigmenwechsel fordert bzw. bereits von einem neuen Paradigma ausgeht, weil sie den elitären Status der Wissenschaft als erkenntnishemmend einschätzt und weil sie der Auffassung ist, daß damit die Freiheit derjenigen eingeschränkt wird, für die die Wissenschaft und die von ihr geleitete Technik immer mehr materiellen Wohlstand und geistige Freiheit zu produzieren sich anschickt. Positionen, wie die von Blankertz (1973, S. 44), der davon ausgeht, daß „in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation zunehmend nur solche Ansprüche gehört werden können, deren Verbindlichkeit durch wissenschaftliche Analyse und durchgehende Rationalität gesichert sind“, lassen sich als realistisch im Sinne

einer kritischen Prüfung der herrschenden, wissenschaftlichen Kräfte und er mit diesen eng verbundenen politischen Mächte beurteilen. Dennoch müssen solche Positionen als voreingenommen bzw. tendenziös bezeichnet werden, weil sie sich der faktischen (und zerstörerischen) Macht eines Paradigmas unterwerfen und den Blick auf neue Paradigmen verstellen.

Die institutionelle Pädagogik und ihre Vertreter werden mit der Ökologischen Pädagogik kurzes Federlesen machen. Dies wird ihnen auch deswegen nicht schwer fallen, weil sie sich bei dieser Aufgabe der Unterstützung durch das herrschende und naturbeherrschende wissenschaftliche Paradigma und durch die staatlichen Mächte, von denen sie stets abhängig waren, sicher sein dürfen. Die Kritik der Ökologischen Pädagogik an der Subjekt-Objekt-Trennung und an der mit dieser Trennung verbundenen Entwicklung immer neuer Mittel bzw. Methoden muß die institutionelle Pädagogik auch deswegen auf den Plan rufen, weil damit ihr Professionalisierungsstreben in Frage gestellt wird. Mit dieser Kritik wird aber eine Diskussion wieder eröffnet, bei der es um die Mittlerposition der Pädagogik geht. Daß sich die Pädagogik und ihre Institutionen beständig zwischen das Kind bzw. den Jugendlichen und die Welt in einer die herrschende Weltansicht bestätigende Art und Weise schiebt, muß wieder hinterfragt werden dürfen und dies sowohl aus ideologiekritischen Aspekten als auch in Verbindung mit der Kritik am „furor educandi“.

Das Aufkommen der Ökologischen Pädagogik muß im Zusammenhang mit der Entwicklung zahlreicher „neuer“ Theorien gesehen werden, die als Antwort auf die ökologische Krise angegeben werden. Nur in enger Verbindung mit diesen neuen Theorien aus der Physik, der Biologie, der Medizin, der Psychologie und der Theologie, um nur einige herkömmliche Disziplinen zu nennen, kann die Ökologische Pädagogik deutlicher Gestalt erreichen und Einfluß gewinnen. Daß sie nicht abwarten muß, bis sich der Paradigmenwechsel in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen durchgesetzt hat, ergibt sich aus der ökologischen und damit ganzheitlichen Orientierung des neuen Paradigmas. Die Ökologische Pädagogik versteht sich dementsprechend nicht als Disziplin, die die Ergebnisse der Einzelwissenschaften möglichst effektiv transportiert, sondern als Theorie und Praxis, die entsprechend dem neuen Paradigma Lösungen sucht, deren Einfluß sowohl auf das Leben von Kindern, Jugendli-

chen oder Erwachsenen, als auch auf die Entwicklung der anderen Wissenschaften abzielt. Auf einen erfolgreichen Paradigmenwechsel kann die Ökologische Pädagogik auch deswegen nicht warten, weil die Pädagogik und die Schulpädagogik bisher dazu benutzt wurden, einen Paradigmenwechsel zu unterbinden. Da es bei diesem Wechsel nicht nur um einen Wechsel des Erklärungsmodells (s. KUHN 1978) geht, sondern um eine Wechsel der Relation Mensch – Welt und der mit dieser unabhängig verbundenen bewußtseinmäßigen Konfiguration, läßt die Hoffnung auf einen Erfolg so gering erscheinen.

Dem steht das Ausmaß der jetzt zu beobachtenden ökologischen Krise gegenüber. Diese hat uns in die Nähe des kollektiven Selbstmords geführt. Die Wahrnehmung dieser Situation eröffnet die Chance einer tiefgreifenden Wandlung unserer Seele und damit auch unserer wissenschaftlichen Bemühungen, unserer pädagogischen Intentionen und unseres Selbst- und Weltbildes. □

LITERATUR

- Becker, E./Ruppert, W. (Hg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie. Frankfurt a.M. 1987.
- Beer, W./de Haan, G. (Hg.): Ökopädagogik. Weinheim und Basel 1984.
- Beer, W./de Haan, G.: Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: Öko-Päd 6 (1986), S. 36–43.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1973(7).
- Capra, F.: Wendezeit. Bern/München/Wien 1985.
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1984.
- Dollinger, H.: Schwarzbuch der Weltgeschichte. Herrsching 1973.
- Duerr, H. P.: Traumzeit. Frankfurt/M. 1985.
- Gebser, J.: Ursprung und Gegenwart. 1. Teil; Gesamtausgabe Bd. II, Schaffhausen 1978.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971.
- Kohut, H.: Narzißmus. Frankfurt/M. 1973.
- Kuhn, S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1978.
- Maslow, A.: eine Theorie der Metamotivation. In: Walsh, R.N. u. Vaughan, F. (Hg.): Psychologie in der Wende. Bern/München/Wien 1985, S. 143–152.
- Meyer-Abich, K.M.: Wege zum Frieden mit der Natur. München/Wien 1984.
- Mitscherlich, A./Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. München/Zürich 1982(14).
- Nietzsche, F.: Also sprach Zarathustra I, 1983, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. 4, München 1980.
- Partridge, E.: Nature as a moral resource. In: Environmental Ethics 1984(6), S. 101–130.
- Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M./Berlin/Wien 1977.
- Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft. 2. Bd. Frankfurt/M. 1983.
- Tremi, A.K.: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt? In: Becker/Ruppert (Hg.) 1987, a.a.O., S. 49–71.