pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Treml, Alfred K.

Erziehung und Zukunft

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 1, S. 6-14

Quellenangabe/ Reference:
Treml, Alfred K.: Erziehung und Zukunft - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 1, S. 6-14 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268549 - DOI: 10.25656/01:26854

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268549
https://doi.org/10.25656/01:26854

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/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

eutsche Bibliothek
rankfurt am Main

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 1
März '84
7. Jahrgang
4,- DM
ISSN: 0172-2433

Erziehung und Zukunft

Ergebnisse eines Symposions

außerdem: Aufsätze von Imfeld, Illich u.a.

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

"Erziehung und Zukunft" hieß das Thema des entwicklungspädagogischen Symposions im Dezember 1983. "Erziehung und Zukunft" hieß auch der Vortrag, der – gleich am ersten Abend – gehalten wurde. Alfred K. Treml stellte dabei die These auf, daß auch für Erziehung alles anders geworden ist, seit die Möglichkeit von Zukunft gefährdet und fraglich geworden ist. Lernen und Erziehung werden im Horizont geliehener Zeitgrenzen und risikoreicher Veränderungen in der Zukunft stark an Bedeutung gewinnen. Aber welche Erziehung? Und welche Zukunft?

Inhalt

	2	Leserforum
	3	Liebe Leser (Editorial)
Alfred K. Treml	5	Erziehung und Zukunft
Erwin Wagner u.a.	15	Berichte, Anmerkungen, Eindrücke zum Symposion "Erziehung und Zukunft"
Al Imfeld	22	Agrikultur – Annäherungen an einen neuen Kulturbegriff (2)
Ivan Illich	24	Erziehung zur Unterentwicklung
Alfred K. Treml	28	Entwicklungspädagogisches Tagebuch (14)
Rezensionen	30	Bücher, Unterrichtsmaterialien
	32	Leserforum
Fotowettbewerb	33	Zukunft der Arbeit

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen, Tel. 0201/322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 • Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr • Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage • Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtsparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft im Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1 • Gestaltung: Georg Plange • Bestellungen an den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Alfred K. Treml

Erziehung und Zukunft

Erziehung und Zukunft

das Thema des entwicklungspädagogischen Symposions im Dezember 1983. "Erziehung und Zukunft" hieß auch der einzige Vortrag, der – gleich am ersten Abend – gehalten wurde. Alfred K. Treml stellte dabei die These auf, daß auch für Erziehung alles anders geworden ist, seit die Möglichkeit von Zukunft gefährdet und fraglich geworden ist. Lernen und Erziehung werden im Horizont geliehener Zeitgrenzen und risikoreicher Veränderungen in der Zukunft stark an Bedeutung gewinnen. Aber welche Erziehung? Und welche Zukunft?

Wir sind der Möglichkeit von Zukunft nicht mehr sicher. Das Vertrauen in das Versprechen, es würde schon alles besser werden in der Zukunft, schwindet stündlich dahin und damit auch die Legitimationskraft der säkularisierten Tröstung, die in einer disparaten Gesellschaft von der Zukunft ausgeht.
"Zukunft ..." ist nach einem Wort von Camus, "das einzige, was die Herren ihren Knechten immer schon gerne versprochen haben."
Was ist das absolut neuartige an unseren gegenwärtigen Überlebensproblemen? Es ist klar, daß dies nicht in den individuellen Überlebensproblemen besteht, denn das Überleben von Menschen, von einzelnen oder von Gruppen, war in der Geschichte immer bedroht seit es sie gibt. Die Geschichte der Menschheit ist für die Mehrheiten immer eine Geschichte des täglichen Kampfes um's Überleben gewesen und ist es noch. Die Kunst der winzigen Oberschichten finden wir heute in Museen; die Kunst der Mehrheiten, des einfachen Volkes, bestand und besteht darin, den nächsten Tag zu überleben. Schon in den frühesen Hochkulturen begann das systematische Ausrotten der besiegten Feinde, wohl nur beschränkt durch die eingeschränkten technischen Möglichkeiten, viele Menschen zu töten. Am Anfang unserer "Hochkultur" – das dürfen wir nie vergessen – stand die "ursprüngliche Akkumulation" (MARX), die ursprüngliche Anhäufung von Kapital durch Raub und brutale Gewalt, mit der Folge der fast völligen Vernichtung der Ureineinwohner in den eroberten Ländern. Vom Strand von San Salvador, den Kolumbus 1492 betrat, bis hin zum Strand von Grenada, den die Soldaten Reagans 1983 betraten, zieht sich eine Spur von Blut und unendlichem Leid durch die Geschichte der Universalisierung der europäischen "christlichen" Kultur.
Spätestens seit dem Archipel Gulag und mit Ausschwitz wurde dann das Töten vieler Millionen Menschen in kürzester Zeit technisch möglich und systematisch betrieben. Mit der Erfindung immer größerer Tötungsmaschinen – und hier bildet wohl die Atombombe die entscheidende Zäsur – wurde jetzt jedoch ein Ausmaß möglicher Zerstörung erreicht, das die Selbstvernichtung der gesamten Menschheit und vielleicht sogar des ganzen belebten Ökosystems ermöglicht. Das ist absolut neu, weil damit die Möglichkeit von Leben schlechthin in irreversibler Weise bedroht ist.

Eine Anthropologie, die "der Weisheit letzter Schluß" – wie es in Goethes "Faust" heißt – nur darin sehen kann, daß Freiheit und Leben ein "Verdienst" ist, das täglich neu "erobert" werden muß und "Erlösung" nur in einem "immer strebend sich Bemühen" denken kann, hat sich als tödliche Gefährdung entpuppt. Jetzt müssen wir mit Mephisto ratlos fragen:

> "Wo bin ich denn? Wo will's hinaus?
> Das war ein Pfad, nun ist's ein Graus."

Es gibt zwei gute Gründe für die Pädagogik, sich dieses Problems anzunehmen: 1. Es gibt niemand mehr, der von sich zu Recht sagen kann, es ginge ihn (objektiv) nichts an, und 2. Die soziale Evolution der Menschheit im allgemeinen und jene dieser modernen Gesellschaft im besonderen hängen eng zusammen mit der Entwicklung bestimmter (kollektiver) Lernprozesse.

Ich möchte mit ein paar Bemerkungen zur historischen und systematischen Verursachung des Problems beginnen. Wir sollten uns allerdings dabei vor Augen halten, daß es keine Übereinstimmung, keine allgemein anerkannte Theorie der modernen Gesellschaft gibt.
So viel läßt sich heute wohl sagen: Die Verunmöglichung von Zukunft gründet in der Ermöglichung einer offenen und machbaren Zukunft, genauer: im Überschreiten einer Grenze. Die Bedingungen der Möglichkeit und die Bedingungen der Unmöglichkeit sind identisch. Im Zuge der Machbarkeit dessen, was zuvor als vorgegebene Grenze, die das Maß des Guten in sich trug, interpretiert wurde, gewann ein Fortschrittsdenken an Gewalt, das gesellschaftliche Entwicklung qua Fortschritt – etwa wie bei SPENCER – als Prozeß zunehmender Komplexität definierte und gleichzeitig folgenschwer bewertete: Fortschritt ist seitdem sowohl Beschreibung des Wandels in der Zeit als auch Bewertung dieses Wandels als ein Prozeß zum Immer-besseren. Geschichte (jetzt im Kollektivsingular!) wurde nun plötzlich linear aufsteigend und nach vorne offen gedacht und – wie etwa bei HEGEL – bezogen auf einen absoluten Endzweck. Wer nur "die Welt vernünftig ansieht", so Hegel, den "sieht sie auch vernünftig an" (Hegel 1955, S. 31). So einfach ist das. Fortschritt war von nun an immer Veränderung und Fortgang zum Besseren, zum Vollkommeneren. "... ein Trieb der Perfektibilität" (S. 149) wurde unterstellt und den Endzweck aller Weltgeschichte im Geiste in die Freiheit gelegt. Alle vorherige Geschichte in der orientalischen, griechischen und römischen Welt waren bloß noch Treppenstufen auf dem Weg zum "germanischen Zeitalter: die christliche Welt", in der nun die vollkommene Freiheit substantiell zum Ausdruck kommt. Die Geschichte des menschlichen Individuums und die Geschichte des ganzen Menschheitsgeschlechtes, Ontogenese und Philogenese wurden dadurch gleichermaßen zu einer einzigen Veranstaltung der Erziehung.
Interessant ist, daß HEGEL trotz aller Abgrenzung und Kritik von bzw. an KANT an einer zentralen Kant'schen Kategorietrennung festhält, nämlich jener von Natur und Freiheit; Natur, bei Kant dasjenige, was der Kausalität unterworfen ist, macht keine Fortschritte, nur im menschlichen Geist ist ein Fortschritt zum Immer-besseren, zum Immer-höheren, zur Freiheit denkbar.

Ohne daß KANT sich über die Folgen im klaren war, wurde mit diesen beiden zentralen Begriffen seiner Philisophie die Rationalität unserer modernen Gesellschaft auf den Nenner gebracht: Natur ist das, was in kausale Ursache-Wirkungsbezüge geordnet gedacht und manipuliert werden kann. Der Mensch wird als einziges Lebewesen in einer hybriden Selbstüberheblichkeit aus der Natur herausgeholt und als moralisches Wesen zum Selbstzweck erklärt. Der Mensch wird als frei gedacht, nach Belieben mit der nun nackt vor ihm liegenden Natur umzugehen. Wir müssen, schreibt KANT verräterisch an einer Stelle seiner Kritik der Urteilskraft, die Natur so denken, "daß die Gesetzmäßigkeit ihrer Form wenigstens zur Möglichkeit der in ihr zu bewirkenden Zwecke nach Freiheitsgesetzen zusammenstimme." (KANT 1963, S. 28). Bei FICHTE finden wir dann diesen wahnhaften anthropogenen Narzißmus auf die (philosophische) Spitze getrieben: Das Ich setzt alles Nicht-Ich, das Ich wird absolut, einzig und allmächtig (vgl. FICHTE 1979).

Nun, dieses Denkprinzip revolutionierte in seiner verdinglichten Form als Technik und in der organisatorischen Form als funktional-differenzierte Gesellschaft unser aller Leben, was evolutionär gesehen als ungeheure Beschleunigung bei der Anpassung der Umwelt an die menschlichen Bedürfnisse wirkte (vgl. BÖHME/BÖHME 1983; TREML 1983).

Vor- und Nachteile wachsen gleichzeitig

Ein seltsames Phänomen beunruhigt jedoch seit einiger Zeit: nämlich das gleichzeitige Wachsen der Vorteile und der Nachteile dieser Entwicklung.
"Es scheint eine tiefe Ironie darin zu liegen", schreibt der CLUB OF ROME in seinem Lernbericht, "daß wir uns genau an dem Zeitpunkt der Geschichte so vielen Problemen gegenüber sehen, an dem die Menschheit einen Höhepunkt ihres Wissens und ihrer Macht erlangt hat." (BOTKIN u.a. 1978, S. 26). Die Gefährdung allen menschlichen Lebens auf diesem einsamen Planeten geschieht in der Tat zu einem Zeitpunkt, als der Mensch einen nie dagewesenen Höhepunkt seiner Macht, seines Wissens, seiner Vernunft erreicht hat. Es leben heute mehr Wissenschaftler, als es in der gesamten Geschichte der Menschheit jemals zuvor gegeben hat.
Wir sehen dieses Phänomen deutlich am Beispiel des Militärsystems, das inzwischen Sicherheit und Unsicherheit gleichzeitig steigert, aber auch am Beispiel des Verhältnisses von überentwickelten Industriestaaten und "unterentwickelten" Dritte-Welt-Ländern. Die Hoffnung, daß ein kummulativer Zivilisationsprozeß schließlich vereinheitlichend wirke und durch Diffusionsprozesse die Unterschiede von Armen und Reichen in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften ausgleichen würde, hat sich als Irrtum herausgestellt. Es scheint so zu sein, daß die Dritte Welt nicht trotz, sondern wegen dem hohen Lebensstandard in den industriellen Staaten verelendet.
Dieses seltsame Phänomen des Ausserkraftsetzens des Summenkonstantenprinzips finden wir heute in allen Bereichen. Mit der Komplexität der Gesellschaft wachsen nicht nur Generalisierungen, sondern auch Spezialisierungen, nicht nur Unabhängigkeiten, sondern auch Abhängigkeiten, nicht nur Freiheiten, sondern auch Sachzwänge, nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Unmöglichkeiten (vgl. LUHMANN 1969, S. 405).
Diese Gesellschaft hat damit das perpetuum mobile erfunden: der Einsatz von Technik (in der Sachdimension) und Erziehung (in der Sozialdimension) hat zumindest eines (in der Zeitdimension) immer zur Folge: einen erhöhten Bedarf nach Technik und Erziehung.
Wie ist das zu erklären? Warum ist das so? Ich vermute: Weil unsere Problemlösemaschinerie gleichzeitig auch eine Problemerzeugemaschinerie ist. Die räumliche, zeitliche und soziale Generalisierungsleistung der modernen Technik gewinnt diese aus einer gefährlichen, aber genialen Reduktionsleistung: Ein Weltbild, das Natur kausal und den Menschen als frei unterstellt, reduziert die systemische Komplexität von Natur und Mensch zu stark, zu schlicht, zu defizitär. Kausalität gibt es nicht in der Natur, aber sie ist die evolutionär dominant gewordene Art und Weise, wie wir mir ihr umgehen. Daß jede aktive Kraft mehr als nur eine Veränderung erzeugt und "jede Ursache ... mehr als eine Wirkung (erzeugt)", das wußte schon bzw. noch HERBERT SPENCER, der auf dieser Erkenntnis seine Evolutionstheorie aufbaute: Evolution ist zunehmende Differenzierung (Zitat SPENCER 1972, S. 129). Dieser quasinatürliche Differenzierungsprozeß von Entwicklung gründet in der schlichten Tatsache, daß jede Einwirkung auf eine Ursache immer eine Vielzahl von Folgen hat. Ein technisches Handeln, das dies ignorierend nur eine bestimmte Ursache-Wirkungs-Beziehung manipuliert und Nebenfolgen vernachlässigt, macht wohl das exponentielle Wachstum dieses Gesellschaftstyps verständlich, andererseits aber gleichzeitig auch unmöglich: denn dieses Wachstum kann nur solange gut gehen, als die übersehenen dysfunktionalen Nebenfolgen von der Natur absorbiert werden. Natur aber ist im Kapitalismus, das wußten schon MARX und ENGELS, nicht nur Produktionsmittel, sondern auch Müllhalde:
"Die kapitalistische Produktion entwickelt daher nur die Technik und Kombination des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, indem sie zugleich die Springquellen alles Reichtums untergräbt: die Erde und den Arbeiter." (MARX 1969, S. 457)

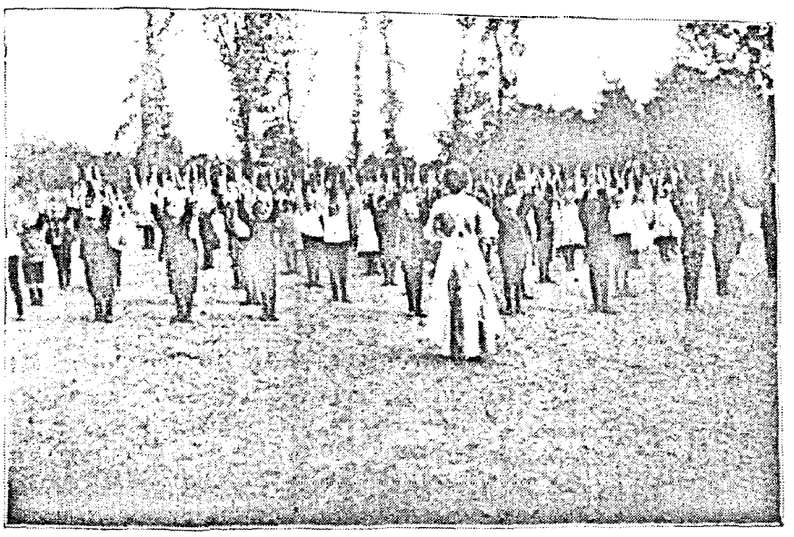
Dialektik der Natur

In seiner "Dialektik der Natur" schrieb ENGELS schon vor etwa hundert Jahren recht präzise: "Schmeicheln wir uns indes nicht zu sehr mit unsern Siegen über die Natur. Für jeden solchen Sieg rächt sie sich an uns. Jeder hat in erster Linie zwar die Folgen, auf die wir gerechnet, aber in zweiter und dritter Linie hat er ganz andre, unvorhergesehene Wirkungen, die nur zu oft jene ersten Folgen wieder aufheben ... Und so werden wir bei jedem Schritt daran erinnert, daß wir keineswegs die Natur beherrschen, wie ein Eroberer ein fremdes Volk beherrscht, wie jemand, der außer der Natur steht – sondern daß wir mit Fleisch und Blut und Hirn ihr angehören und mitten in ihr stehn, und daß unsre ganze Herrschaft über sie darin besteht, im Vorzug vor allen andern Geschöpfen ihre Gesetze zu erkennen und richtig anwenden zu können." (ENGELS 1975, S. 452 f.)
Dieses recht modern anmutende Zitat aus dem letzten Jahrhundert hat nun allerdings eine für die damalige Zeit überaus bezeichnende Fortsetzung. Sie lautet: "Und in der Tat lernen wir mit jedem Tag ihre Gesetze richtiger verstehn und die näheren und entfernteren Nachwirkungen unserer Eingriffe in den herkömmlichen Gang der Natur erkennen. Namentlich seit den gewaltigen Fortschritten der Naturwissenschaft in diesem Jahrhundert werden wir mehr und mehr in den Stand gesetzt, auch die entfernteren natürlichen Nachwirkungen wenigstens unsrer gewöhnlichsten Produktionshandlungen kennen und damit beherrschen zu lernen. Je mehr dies aber geschieht, desto mehr werden sich die Menschen wieder

als eins mit der Natur nicht nur fühlen, sondern auch wissen ..." (S. 453).
Wir sehen, der herrschende Fortschrittsbegriff des 19. Jh. schimmert deutlich durch: die Defizite bisheriger Naturbeherrschung sind im Zuge des weiteren technisch-wissenschaftlichen Fortschritts abzubauen, der Gegensatz von Mensch und Natur langfristig aufzuheben. Die Maschinerie der Technik ist bei MARX als solche wertfrei, nur ihre kapitalistische Anwendung ist das Teuflische: "Die von der kapitalistischen Anwendung der Maschinerie untrennbaren Widersprüche und Antagonismen existieren nicht, weil sie nicht aus der Maschinerie selbst erwachsen, sondern aus ihrer kapitalistischen Anwendung!" (MARX 1969, S. 398).
Aber daß das Atomkraftwerk östlich der Elbe gut, das westlich davon schlecht sei, die Raketen im Osten dem Frieden, die im Westen dem Kriege dienen, diese schlichte Denkordnung befriedigt heute nicht mehr. Wir sehen heute immer deutlicher, daß die überlebensbedrohenden Probleme dieser Welt sich bei ihrer Entstehung nicht nach Parteien, Regierungen oder nach den Eigentumsverhältnissen an Produktionsmitteln zu richten pflegen, sondern einer gemeinsamen tieferliegenden Logik gehorchen. Auch in der sozialen Evolution gewinnt ein Prinzip an Gewalt, das Ausdruck unseres modernen Weltverständnisses ist: das kummulative, lineare Fortschrittsdenken. In einer merkwürdigen Spannung wird dabei gleichzeitig Zukunft als prinzipiell offen und unendlich unterstellt, gleichzeitig aber auch teleologisch auf ein letztes Ziel bezogen, das unter verschiedenen Namen erscheint: Glückseligkeit, Idee der Menschheit, Reich der Freiheit, Kommunismus u.a. Die Mittel aber, um dieses Ziel zu erreichen, stehen fest, und das seit dem Dominantwerden des technischen Problemlöseprinzips: Technik und Erziehung. Geschichte wird verfügbar, Entwicklung machbar: die der äußeren Natur durch Technik, die der inneren Natur durch Erziehung.

Methoden der Zukunftsbewältigung

Gibt es, so müssen wir jetzt weiterfragen, gibt es Anzeichen für eine Lösung des Problems, gibt es Tendenzen der Problembewältigung? Ich werde 5 verschiedene Arten schildern und auf die pädagogischen Konsequenzen andeutungsweise eingehen. Dabei muß ich allerdings idealtypisch abgrenzen und Überschneidungen und Berührungen nur in Ausnahmefällen berücksichtigen.



c) Atem- und Freiübungen.

Die "Tot-stell-Methode"
Die "Tot-stell-Methode" ist sicher die in der Bevölkerung am weitesten verbreitete und ich füge hinzu: aus guten Gründen. Probleme möglichst ignorieren, warten, bis sie sich von alleine lösen, sich tot stellen, hat schon manchem das Leben gerettet. Es ist deshalb so etwas wie das Problemlösemittel der kleinen Leute, die wissen, daß Lebendigwerden auch tödlich sein kann. Daß Zeit auch eine Problemlöseressource ist, das ist eine alte Volksweisheit: Zeit heilt Wunden.
In der Pädagogik bedeutet diese Methode das Althergebrachte weiterzulehren, gleichgültig, ob deren Relevanz außerhalb der künstlichen Schulwelt noch gegeben ist. Das ist die Verzwekkung von Mittel und eine der beliebtesten Reduktionsformen von Komplexität. Routinen entlasten und sind (über) lebensnotwendig.
Aber in diesem Falle sind die Routinen selbst das tödliche Problem, weil sich in ihnen und durch sie die evolutionäre Sackgasse reproduziert. Wie immer in evolutionären Krisenzeiten, müssen grundlegende Gewohnheiten geändert werden, die fraglos in Anspruch genommene Ressource Zeit steht nicht mehr unbegrenzt zur Verfügung, sondern wird als erste knapp. Totstellen hilft hier nicht mehr weiter. Eine Pädagogik, die die Herausforderung der Zukunft ignoriert, läuft Gefahr, mitzuhelfen bei der Verunmöglichung von Zukunft und damit das mitzuzerstören, was Bedingung auch ihrer Möglichkeit ist.

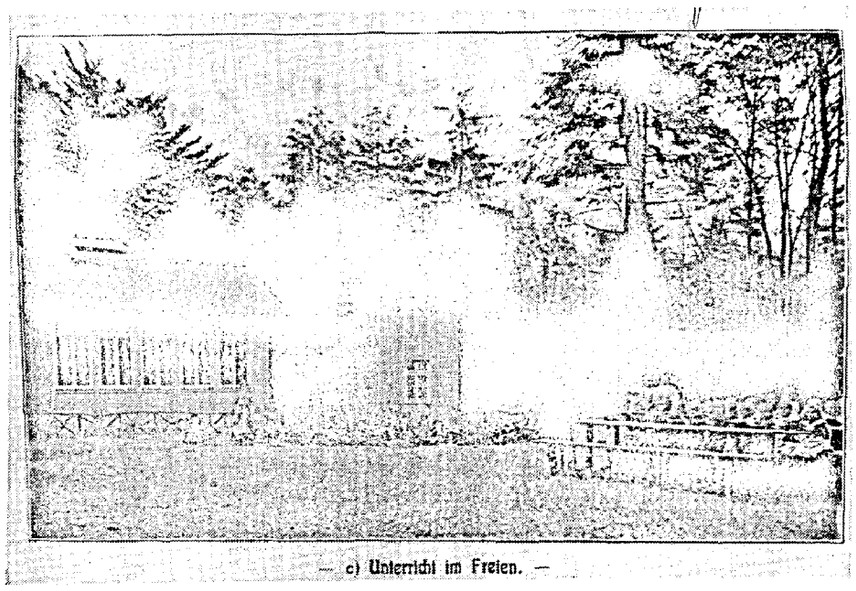
Die "Augen zu und Gas geben-Methode"
Die "Augen zu und Gas geben-Methode" ist vor allem bei unseren Politikern weit verbreitet. Die Beschwörung des Aufschwungs, des wirtschaftlichen Wachstums als einzig probates und denkbares Mittel, um mit den Folgen eben des wirtschaftlichen Wachstums fertig zu werden, nimmt inzwischen schon Formen der Magie an. Immerhin wird ansatzweise das Problem gesehen, ein Ignorieren kann bei über 2 Millionen Arbeitslosen, dem Waldsterben u.a. nicht mehr in Frage kommen; es muß reagiert werden. Aber die Art und Weise der Reaktion erinnert an ein regressives Kind. Die Krise der verletzten Identität wird durch quasi-religiöse Ersatzhandlungen zu kompensieren versucht: Jet-Set-Politik-Tourismus, Genscherismus, Beschwörungsformeln, Gesundbeten, Zelebration politischer Ersatzhandlungen und eine rituelle Steuergesetzgebung als Kollekte für die Reichen.
Auch in der Pädagogik gibt es analoge Ansätze durch Inszenierung des Normalen, durch Regression, durch ein Zurückgreifen auf etwas, das früher doch ganz probat war, um der Krise trotzdem Paroli zu bieten. Die Beschwörung der alten Werte und der Appell, nur "Mut zur Erziehung" zu haben oder "Mehr Optimismus in die Schulen" zu tragen, erinnert an das Pfeifen eines ängstlichen Kindes im Keller oder an den Ratschlag an einen Depressiven, er möge doch einfach fröhlicher sein, dann wäre sein Problem gelöst.
Die Wiederbelebungsversuche alter Tugenden übersehen, daß diese ihre kollektive Kraft aus einem spezifischen

historischen Zusammenhang erhielten, der ein für allemal der Vergangenheit angehört, einer Vergangenheit, aus der trotz oder wegen dieser Tugenden diese Gegenwart geworden ist wie sie ist.

Die Perfektionierungsmethode

Dagegen haben die Anhänger der Perfektionierungsmethode das Problem nicht nur gesehen, sondern auch eingesehen, daß bloße Beschwörungen und Klagen nichts mehr ausrichten. "Ärmel aufkrempeln und nachdenken!" heißt hier das Motto. "Nach übereinstimmender Auffassung der Experten ten ...", so lesen wir, sind die Probleme der Zukunft "nur mit neuen technologischen Ideen zu lösen" (SCHULZEIT 4/1983, S. 4). Die internationale Wettbewerbsfähigkeit muß gesichert und, wo sie verloren wurde, wieder erreicht werden. – durch Bessersein, Besserwerden und Überholen des Konkurrenten.

Die Mittel stehen fest: Innovationen im wissenschaftlich-technischen System.



— c) Unterricht im Freien. —

Die Innovationsstrategie heißt Forschung in den sog. Zukunftstechnologien: Gentechnologie, Informationsverarbeitung und Mikroelektronik. Der Hebel zur Perfektionierung technologischer Konkurrenzfähigkeit und damit der wichtigste Helfer bei der Gestaltung der "Humuter-Gesellschaft" (HAEFNER) bzw. "Informationsgegesellschaft" (SPAETH), heißt (wieder einmal): Erziehung. Der Bericht der von der baden-württembergischen Landesregierung eingesetzten Kommission "Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen" weist an erster Stelle darauf hin, "daß das Bildungsniveau insgesamt zu einem entscheidenden Wettbewerbskriterium zwischen den hochindustrialisierten Industrienationen werde." (Reutlinger General-Anzeiger 10.12.1983, S. 5). Dabei ist Erziehung an zwei Fronten nötig: bei der Ausbildung hochqualifizierter kleiner Eliten und bei der Betreuung jener großen Masse der Bevölkerung, die mit den Folgen jener Erfindungen dieser Eliten fertig werden muß, insbesondere mit ihrer Arbeitslosigkeit.

In diesem Zusammenhang müssen wir die Förderung frühreifer Begabungen durch "Jugend forscht" ebenso sehen wie die curriculare Verankerung neuer technisch-mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, Themen oder Unterrichtsprinzipien wie z.B. Informatik, Natur und Technik, Computersimulation u.a.m. In diesem Kontext müssen wir vermutlich auch die Reform der Oberstufenreform sehen und die Forschungspolitik der Länder und des Bundes.

Diese Qualifizierung zur Homuter-Gesellschaft durch Erziehung ist keine naive Perfektionierung, sie berücksichtigt notgedrungen die nicht mehr übersehbaren dysfunktionalen Nebenfolgen einer technischen Weltbeeinflussung. Deshalb wird Umwelterziehung als Aufgabe der Schule von einflußreicher Seite propagiert und installiert. Hier wird ein neues, fächerübergreifendes Thema in die Schule gedrängt, das dem offen erklärten Zweck dient, den Widerspruch zwischen Ökonomie und Ökologie, zwischen Natur und Technik in Wohlgefallen aufzulösen. In einem für die bayerische Umwelterziehung programmatischen Aufsatz von Hans Maier wird deshalb ausdrücklich gewarnt vor einer falsch verstandenen Umwelterziehung: "Zivilisationspessimisten", "Naiven", "Opportunisten", "Ideologen" und "Schizophrenen" wird eine klare Absage erteilt und zur "richtigen" und "verantwortungsbewußten Anwendung", zum "sachgerechten Entscheiden" und zum "echten Umweltschützen" aufgerufen (sinng. zit. nach SCHULREPORT 5, Nov. 1983, S. 5 f.)

Es hat natürlich seine systemische Plausibilität, daß nicht "Dritte-Welt-Pädagogik" und nicht "Friedenspädagogik" oder gar "Entwicklungspädagogik", sondern gerade die Umwelterziehung in die Schule von oben per Erlaß eingeführt wurde: Bislang kostenlose Ressourcen – Luft, Wasser, Ruhe, Landschaft, Gesundheit u.a. – werden knapp und damit zum Kostenfaktor der Industrieproduktion (vgl. RONGE 1972).

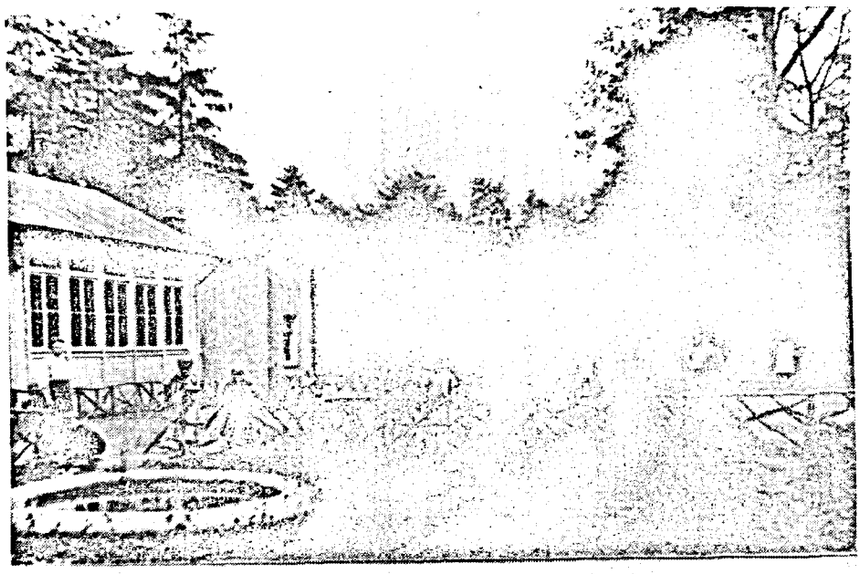
"Auf Gedeih und Verderb"

Bemerkenswert und bedenklich stimmt an dieser "Zukunfts- und Entwicklungspädagogik von oben", daß Bildung nur noch als Variable des Beschäftigungssystems begriffen wird. Die Veränderungen im Produktions- und Beschäftigungsbereich kommen – das wird uns regelrecht eingehämmert – mit absoluter Unausweichlichkeit, mit einer Art Sachgesetzlichkeit, die an Naturgesetze denken läßt. Der Titel des neuesten Buches des CLUB OF ROME zu den Microprozessoren heißt: "Auf Gedeih und Verderb" (vgl. FRIEDRICHS/SCHAFF 1981). Lapidar heißt es da: "Es steht nicht zur Debatte, ob ihre Einführung zu verhindern oder zu verlangsamen wäre." (S. 36).

Gut marxistisch werden die Bewegungen im ökonomischen Unterbau im Überbau des pädagogischen Systems nur noch seismographisch registriert; man scheut sich dabei nicht, das Plädoyer für die Nutzung der Informationstechnik auf das immer schlechter werdende Verhältnis von (finanziellem) Input und (als quantifizierbar unterstelltem) Output des Bildungssystems zu begründen: Trotz realer Verdoppelung der Bildungsausgaben innerhalb von 15 Jahren hat sich "die gesamte menschliche Informationsverarbeitungsleistung" (leider) nicht verdoppelt; deshalb gilt: "Die erkennbaren Grenzen der Bildungs- und Ausbildungsfähigkeit der Menschen geben der Nutzung der Informationstechnik eine wachsende Chance, menschliches Denken in vielen Bereichen zu ersetzen." (HAEFNER 1982, S. 16).

Die Schwierigkeiten, die viele Menschen mit diesen neuen Technologien haben, müssen durch Erziehung von Kindesbeinen an abgearbeitet werden. Digitaluhren und Computerspiele bereiten funktional, Umwelterziehung, Informatik, Natur- und Technik-Unterricht intentional darauf vor.

Der Bremer Professor für Computer im Unterricht Klaus Haefner prophezeit, daß fast alles, was unsere Schulen und Hochschulen bisher an Bildungsgütern vermittelt haben (einschließlich der Grundrechenarten, des Aufsatzes u. a.), demnächst überflüssig sein wird (vgl. Haefner 1982). In wenigen Jahren sitzen unsere Kinder und Studenten zu Hause vor ihrem Heimterminal, und was tun sie da den ganzen Tag? Sie spielen, lernen, kommunizieren, partizipieren, simulieren, emanzipieren, antizipieren, konstruieren und konsumieren.



d) Kinder bei der Gartenarbeit.

Die Anthropologie unserer modernen Humuterwelt kul—miniert in diesem Bild das leider keine Karikatur sein wird, sondern für viele Menschen alltägliche Realität: der freie Mensch – von anderen Menschen völlig isoliert vor einer Maschine sitzend, die (fast) alles in Sekundenbruchteilen möglich macht. Die Wirklichkeit wird immer mehr zur platten und immer defizitären zufälligen selektiven Teilnahme an einem prinzipiell unendlichen Raum von Möglichkeiten. Um mit dieser defizitären Wirklichkeit noch leben zu können, muß Erziehung als professioneller Animateur das lebenslange Unterhaltungsprogramm beisteuern und den computergerechten Menschen produzieren; in der Sprache des Humuterspezialisten: "Wir brauchen in Zukunft Bildung und Ausbildung in allen Schichten und Nationen dringender als je zuvor in der Geschichte der Menschheit zur Verwirklichung eines seelisch stabilen Menschen, der in der Welt der Informationstechnik leben kann." (HAEFNER 1982, S. 25).

Warum kann ich diese Entwicklung nicht akzeptieren? Weil sie die Vorteile, der Zuwachs an Möglichkeiten, mit einer Fülle von Nachteilen, einem Zuwachs an Unmöglichkeiten erkauft, die nicht mehr tolerierbar sind. Auch hier wird, was Vor- und Nachteile betrifft, das Summenkonstanzprinzip außer Kraft gesetzt und beides gleichzeitig gesteigert. Die absolute Freiheit alles zu tun, schließt die Möglichkeit, alles zu vernichten ebenso ein wie die absolute Abhängigkeit an ein nichtdurchschaubares und nichtkontrollierbares System der technischen Freiheitsproduktion. Alle evolutionär relevant gewordenen technischen Innovationen haben sich nachträglich als ambivalente Erfindungen herausgestellt, Erfindungen, die anfangs immer ausschließlich unter der Perspektive ihrer Vorteilhaftigkeit eingeführt wurden. Ihre Nachteile wurden zu einem Zeitpunkt offenkundig, wo ihre Wiederabschaffung nicht mehr zur Disposition stand. Mephistos Ausspruch gilt auch hier:

"Das erste steht uns frei,
beim zweiten sind wir Knechte."

Dazu kommt, daß diese Entwicklung als Fortschritt qua Wettbewerb, als Kampf jeder gegen jeden, definiert wird, bei dem es Sieger und Besiegte gibt. Ein solcher Fortschritt ist immer ein Fortschritt auf Kosten anderer, auf Kosten der Mehrheiten. Die sogenannte "Schlepptautheorie", die besagt: die Armen würden im Schlepptau der immer reicher werdenden Reichen auch peu a peu reich – ist empirisch widerlegt. Darüber, daß die ganze Richtung vielleicht falsch sein könnte, wird hier noch nicht nachgedacht.

Die Richtung bleibt in der akkumulativen Fortschrittsideologie befangen, die Steigerung künstlicher Umweltkomplexität wird – weil zuvor als quasinatürlich definiert – aus der Disposition herausgenommen, nur der Akzent hat sich verschoben: die Grenzen werden von "immer größer" jetzt in Richtung "immer kleiner" überschritten – unter Beibehaltung des "immer schneller" und "immer komplexer". Inzwischen ist die Zeitspanne, die zwischen einem Computerfehler und dem Beginn eines atomaren Weltkriegsinfernos liegt auf 6 Minuten geschrumpft.

Die ökologisch-systemtheoretische Methode

Die ökologisch-systemtheoretische Methode ist nun dagegen der Versuch, die in unserer technischen Weltzivilisation dominant gewordenen Denk- und Handlungsmuster neu, und das heißt vor allem: umfassender, zu bestimmen. Um das ökologische Denken als eine grundsätzlich neue Denkweise zu verstehen, ist ein kurzer Abstecher in die Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie notwendig.

Daß das lineare Denken und Handeln in kausalen Bezügen trotz seiner offensichtlichen und gewaltigen kurzfristigen Erfolge an die Grenze seiner Vorteilhaftigkeit stößt, entdeckte man innerhalb der Wissenschaft – wenn ich es recht sehe – zuerst in der am weitesten entwickelten Disziplin: in der Physik, genauer: in der Quantenphysik. Man entdeckte, vereinfacht gesagt, daß die unserem traditionellen physikalischen Denken zugrundeliegenden Kategorien nur in einem bestimmten mittleren Normalbereich brauchbare Ergebnisse liefern können, nicht jedoch im Mikro- und Makrobereich. Die Cartesische radikale Subjekt-Objekt-Trennung läßt sich bei der Erforschung kleinster atomarer Teilchen nicht mehr aufrechterhalten. Der sogenannte materielle Gegenstand entpuppte sich mehr und mehr als eine Idealisierung, viel angemessener wäre jedoch, den Gegenstand, anstatt substantiell funktional, anstatt als abgrenzbare Einheit als dynamische Struktur und anstatt als subjektunabhängiges Objekt und durch den methodischen Forschungszugriff eines denkenden Subjekts untrennbar verbunden zu denken. Die moderne Atomphysik wurde erkenntnistheoretisch vom Substanzdenken auf Struk-

turdenken umgestellt. Anstatt Gegenstände werden jetzt Systeme erforscht, Systeme dynamischer Strukturen.
Das moderne Weltbild – so der Physiker FRITJOF CAPRA – ist "ganzheitlich und ökologisch" (CAPRA 1984, S. 31). Der zugrundeliegende Gedanke ist dabei nicht auf die Physik beschränkt, sondern auf wissenschaftlich-technisches Denken und Handeln schlechthin, und er läßt sich so formulieren: die Wirklichkeit ist viel komplexer als daß war sie auch nur einigermaßen adäquat mithilfe des linearen Kausaldenkens und -handelns in den Blick bekämen. Das rächt sich durch disfunktionale Nebenfolgen. Wir können diese nur vermeiden, wenn wir unser Denken und Handeln auf eine breitere Basis stellen, also ganzheitlich, vernetzend, ökologisch denken. Lineare Beziehungen von Ursache und Wirkung sind die sehr seltene Ausnahme, die Systemdynamik einer Vielzahl von vernetzten Beziehungen in einem als Ökosystem begriffenen Gesamtzusammenhang aber ist die Regel.

Um diesen ökologischen Zusammenhang begreifbar zu machen, müssen wir systemtheoretisch – und das heißt vor allem: funktional – denken. Systemtheorie, Kybernetik, Informationstheorie heißen die Zauberwörter: ökologisches Denken heißt hier systemtheoretisch denken. Ein dies nicht berücksichtigendes Zweck-Mittel-Denken ist defizitär: "Unsere bewußten Zwecke ...", schreibt der englische Ethnologe, Anthropologe und Wissenschaftskritiker GREGORY BATESON, "... sind nur Fetzen und Fragmente." (BATESON 1981, S. 565). Der Mensch, der seine systemische Natur nicht berücksichtigt und sich anstatt mit der Natur untrennbar vernetzt, diese zum bloßen Objekt seines Handelns macht, zerstört zuerst seine Umgebung, dann sich selbst. Es gibt Grenzen der Beherrschbarkeit eines Objekts durch die faktische Vernetzung allen Lebens auf diesem Planeten. Die Einsicht in die immer nur beschränkte Reichweite des bewußten Selbst stößt den Menschen vom Sockel seiner falschen Eitelkeit als "Krönung der Schöpfung": "Eine gewisse Demut erweist sich als angemessen, die gemildert wird durch die Würde oder Freude, Teil von etwas Grösserem zu sein." (BATESON 1981, S. 593).
Die wichtigste Aufgabe, so BATESON, besteht jetzt vielleicht darin, "in der neuen Weise denken zu lernen" (594). Erziehung und Lernen gewinnen deshalb stark an Gewicht, allerdings wird hier der Erziehungsbegriff – wie auch bei dem Systemtheoretiker NIKLAS LUHMANN – sehr weit gefaßt, etwa synonym zu unserem alltäglichen Lernbegriff, denn BATESON und LUHMANN ist klar, daß das neue Lernen, das da gefordert wird, von grundsätzlich anderer Art sein muß als alles bisherige. Würden wir einfach weiterlernen, additiv ein neues Schulfach, ein neues Thema, ein neues Unterrichtsprinzip etc., dann liefen wir Gefahr, Änderungen nur als weiteres Wachstum zu installieren, aber kein qualitativ neues Lernen zu initiieren. Deshalb spricht BATESON von "Deutero-Lernen" und meint – vereinfacht gesagt – damit, daß es nicht um ein bloßes Lernen an einem bestimmten Inhalt geht, sondern um jenes Lernen, das vom Kontext des normalen Lernens ausgeht. Dieses Kontextlernen läuft latent, heimlich funktional ab und prägt die für unseren Fortschritt konstitutiven Gewohnheiten im Denken und Handeln (vgl. BATESON 1981, S. 219 ff.).
LUHMANN spricht in diesem Zusammenhang von "reflexiven Mechanismen", die dadurch eine höhere Leistungsfähigkeit erhalten, daß sie Kontexte – oder wie er sagt: Selektionen – mitberücksichtigen und definiert für Erziehung den reflexiven Mechanismus der Zukunft: Lernfähigkeit (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Der CLUB OF ROME spricht in seinem Lernbericht von einem innovativen Lernen und meint auch hier ein qualitativ neues Lernen, das systemtheoretisch plausibel ist (vgl. BOTKIN u.a. 1979).

Ökologie mit Januskopf

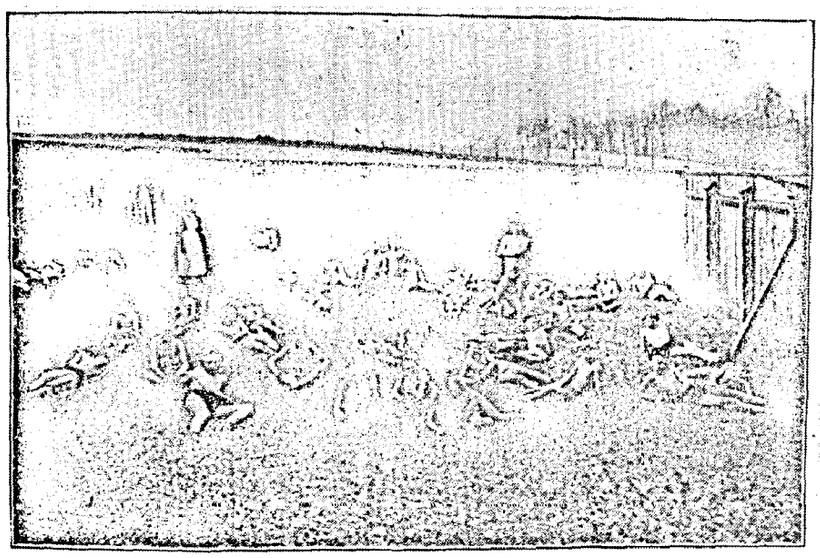
Allen diesen ökologischen oder systemtheoretischen Lernansätzen ist die Vorliebe für formales Denken und modernste Informationstechnologie eigen, und das ist nur logisch, denn die Fülle an neuen Beziehungen zwischen den zusätzlich zu berücksichtigenden Variablen kann nur durch die gleichzeitige Steigerung von Abstraktionen und Informationen einigermaßen in den Griff bekommen werden. Dieser seltsame Pferdefuß dieses so modern anmutenden Theorieansatzes, den er mit der Perfektionierungsmethode teilt, machte mich schon beim Lernbericht des CLUB OF ROME stutzig. Und in der Tat, dieses Konzept eines ökologisch-systemtheoretischen Denkens und Lernens ist nicht unproblemaisch, es besitzt einen Januskopf.
Auf der einen Seite sieht der ökologische Theorieansatz richtig, daß unsere bisher herrschenden Denk- und Handlungsmuster defizitär sind und die Überlebenskrise der modernen Weltgesellschaft Folge dieses "Mangels an ökologischer Weisheit" ist, wie es BATESON (S. 559) ausdrückt. Systemtheorie ist in der Tat das elaborierteste Mittel, um der Genese dieser Tragödie rekonstruktiv auf die Spur zu kommen und das exponentionelle Durchdrehen eines Subsystems (der modernen Industriegesellschaft) verständlich zu machen. Daß Pädagogik im Schatten geliehener Zeitgrenzen ein ökologisches Lernen lehren und lernen muß, halte ich für wichtig, denn nur so lernen wir die Kontingenz tiefliegender Denk- und Handlungsstrukturen, die wir verändern müssen, wenn auch unsere Kinder noch eine Zukunft haben sollen.

Ich habe allerdings schon in meiner kritischen Besprechung des Lernberichts des CLUB OF ROME den Verdacht geäußert, daß dies, wenn es dabei bleibt, nichts anderes ist als ein verdeckter letzter verzweifelter Perfektionierungsversuch dieses herrschenden Fortschrittsdenkens mit anderen Mitteln (vgl. TREML 1982). Dieser Verdacht hat sich inzwischen verhärtet. Wenn man die einschlägigen Texte aufmerksam liest, finden wir immer wieder Formulierungen, die darauf hindeuten, daß die geforderte ökologische Perspektivenerweiterung wohl eine verhängnisvolle Dummheit korrigieren soll, aber nicht die Richtung oder Qualität des Fortschritts mit immer höherer Komplexität. Deutlich und klar hat dies LUDWIG TREPL im neuen Kursbuch formuliert:

"Im Ökosystemmodell gibt es kein isoliertes außerhalb, ökologische Technik läßt nichts unberücksichtigt. Auch die Nester im Geäst der Holzproduzenten werden in die Berechnung einbezogen, auch das Leben des in "Wildkraut" umgetauften Unkrauts wird geplant. Ökologische Technik ist der totale Zugriff. Daher steht auch die Ökologie nicht außerhalb der Logik des Fortschritts, sondern diese kulminiert in ihr." (TREPL 1983, S. 11)

Ich bin mit TREPL einig, daß eine ökologische Methode, die anstelle des Kausalitätsbegriffs den Funktionsbegriff setzt, nichts anderes ist als eine nochmalige raffinierte Perfektionierung des herrschenden Fortschrittsdenkens und -handelns; sie stellt alles was es gibt in den Vergleichshorizont funktional-äquivalenter Möglichkeiten. Alles wird austauschbar, ersetzbar nach beliebigen Zwecken. Das ist der letzte Versuch, die Grenzen eines Fortschrittsmodells hinauszuschieben, das exponentiell durchzudrehen droht, und gleichzeitig einen Sinn in die Welt zu bekommen: durch den Nachweis des funktionalen Zusammenhangs alles mit allem und der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit des Ganzen für den "letzten Zweck der Natur" (KANT), nämlich den Menschen. Die Physikotheologie des 17. und 18. Jh. feiert fröhlich ihre säkularisierte Wiederauferstehung, versehen mit dem heiligen Geiste des neuen Zeitalters. Aber auch jetzt – genau wie damals – lauert im Hintergrund "die Angst, das Entsetzen über die Fremdheit der Welt" (BÖHME/BÖHME 1983, S. 73).

Wenn ökologische Pädagogik nur die Pädagogisierung des systemtheoretischen Ökologiedenkens sein soll, dann muß vor ihr gewarnt werden. Was wir brauchen, ist deshalb eine weitere, und diesmal wirklich qualitativ andere Art und Weise mit Zukunft umzugehen. Dabei kann uns die ökologische Methode als eine Art Leiter sehr hilfreich, ja vielleicht sogar notwendig sein, auch mit der möglichen Konsequenz, diese Leiter wegzuwerfen, nachdem wir auf ihr über sie hinausgestiegen sind.



b) Kinder im Sonnenbad.

Ich nenne diese neue Methode:

Die Methode der adaptiven Weisheit

Es ist dabei kein Zufall, daß der Name dieser Methode mehr eine Verlegenheitsmetapher denn ein informativer Begriff ist, denn mehr als Fragen, Tendenzen und Hoffnungen gibt es nicht. Adaptive Weisheit ist radikaler als ein ökologisches Denken (im systemtheoretischen Sinne), denn sie will nicht unsere Problemlösetechniken anreichern und verbessern, sondern das Problem vermeiden. Wenn das Problem heißt: exponentionelles Wachstum künstlich erzeugter Umweltkomplexität durch ständiges aktives (technisches) Handeln, dann ist adaptive Weisheit zunächst einmal die Fähigkeit, dieses Wachstum zu vermeiden – durch ein partielles aktives Seinlassen. Unter "Weisheit" verstehe ich nicht die Fähigkeit, alles zu wissen, schon gar nicht, alles tun zu können, sondern die Klugheit, zur richtigen Zeit am richtigen Ort das Richtige zu unterlassen. "Ein Weiser fürchtet sich und meidet das Arge; ein Narr aber fährt trotzig fort." (Sprüche Salomos 14, 16, Hervorh. durch mich, A.K.T.). Weisheit ist das Wissen um ein Maß, das das Verhältnis von Mensch, Gesellschaft und Ökosystem dauerhaft regelt und die Fähigkeit, es zum Maßstab unseres Handelns zu machen.

"Adaptiv" heißt bekanntlich etwa "aktiv angepaßt", angepaßt an was an die natürliche Komplexität aller drei großen Systeme: des psychischen Systems einzelner Menschen, des sozialen Systems von Gesellschaften und des Ökosystems der belebten Natur. Diese natürliche Komplexität hat sich in einer Milliarde Jahre alten Evolution als eine eigene Problemlösetheorie entwickelt. Adaptive Weisheit sucht in einer Zeit des maßlosen Wachstums einer künstlich produzierten Umwelt und des Uberschreitens von Grenzen das Maß, das durch die gemeinsamen Grenzen aller Lebewesen auf diesem Planeten, und damit in der natürlichen Umwelt, bestimmt wird.

Wenn KANT 1784 (im 2. Satz) seiner "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" schreibt: "Die Vernunft kennt keine Grenzen ihrer Entwürfe", dann bringt er die Rationalität des heraufdämmernden Industriezeitalters trefflich auf den Begriff. Die hybride Illusion dieses Rationalitätsbegriffes zu erkennen und Vernunft auf Grenzen zu beziehen, wird den Rationalitätsbegriff der Postmoderne, an deren Schwelle wir stehen, charakterisieren – vorbehaltlich der weiteren Möglichkeit von belebter Zukunft auf dieser Weltraumkugel.

Selbstgeschaffene Komplexität zu schaffen – auch wenn es nur als ungewollte Nebenwirkung geschah – ist dem Menschen nicht gut bekommen. Versuchen wir doch, wieder auf unsere Weise das, was die Steinzeitmenschen auf ihre Weise über 2 Millionen Jahre lang konnten: ein vorsichtiges Einlas-

sen, eine aktive Anpassung an die Komplexität der Natur. Schon XENOPHON wußte:
"Die Erde behandelt den gut, der sie gut behandelt".
In diesem Sinne ist adaptive Weisheit nichts anderes als gut handeln.
Unser Problem mit der Zukunft ist nicht das Problem eines noch besseren, noch schnelleren, noch perfekteren, noch informierteren und artifizielleren Umgangs mit Natur und Menschen, sondern unser Problem der Zukunft wird sein, durch ein verantwortetes vorsichtiges Sich-ein-lassen und Sein-lassen Nebenfolgen zu vermeiden, die unsere Zukunft immer mehr zustopfen (vgl. KRUEDER/SCHUBERT 1981, S: 197 ff.).
Jedes Faß mit Dünnsäure oder radioaktivem Müll, das wir ins Meer schmeißen oder in die Erde vergraben, ist ein Stück wenn schon nicht gewollte , so doch billigend in Kauf genommene Nebenfolge eines verantworteten Zweckes und ein ungelöstes und unverantwortliches Problem für alle kommenden Generationen. Deshalb müssen wir das Sein-lassen im Rahmen einer Ethik der Zukunft inhaltlich bestimmen.
Die immer nur formale Systemtheorie kann durchaus ein Mittel sein, "unsere eigenen Dummheiten in einer größeren Perspektive zu sehen." (BATESON 1981, S. 613), aber sie ist nicht schon die Problemlösung selbst. Wir haben die tief verwurzelte Gewohnheit, eher unsere Umwelt als unsere Gewohnheiten zu verändern. Das exponentielle Wachsen unserer selbstfabrizierten Umweltveränderungen zwingt uns ständig, noch schneller und besser uns dieser künstlichen Umwelt anzupassen. Diesen Teufelskreis zu durchbrechen und eine qualitativ andere Gewohnheit im Umgang mit Komplexität zu lernen, kam uns bisher nicht in den Blick.
Aber es ist ein gnadenloser Irrtum, wenn wir glauben, daß ein Teil jemals das Ganze zu kontrollieren vermag. Wenn ein Teil die Macht hat, das Ganze tödlich zu bedrohen, wird ein weiteres Anwachsen dieser Macht selbst zum tödlichen Problem.
Wir sollten uns wirklich energisch vor Augen halten, was das Außerkraftsetzen der Summenkonstanzregel für Konsequenzen hat: wenn wir etwas tun, was ursprünglich gut ist, dann wird mehr davon ab einer bestimmten Wachstumsschwelle nicht besser sein, sondern schlechter. Ein immer Weiterwachsen zerstört jedes System (vgl. CAPRA 1983, S. 33 f.)
Wenn es so etwas wie eine optimale Größe für jedes System gibt, dann haben wir das Maß unserer Entwicklung längst verloren und sind maß-los geworden. Was wir suchen, ist das Maß, die Grenze, die zu überschreiten wir nur um den Preis des eigenen Untergangs wagen können.
Die Suche nach diesem Maß muß mit dem Eingeständnis beginnen, daß wir es verloren haben. Es ist vermutlich nicht mehr möglich, alte Maßstäbe wieder aufzurichten. Es gibt keinen Weg hinter die Aufklärung zurück, sondern nur einen durch diese hindurch.
Der Aufklärungsprozeß "(kann) so wenig rückgängig gemacht werden ..., wie er willkürlich produziert worden ist. Der Aufklärung ist die Irreversibilität von Lernprozessen eigen, die darin begründet ist, daß Einsichten nicht nach Belieben vergessen, sondern nur verdrängt oder durch bessere Einsichten korrigiert werden können. Deshalb kann die Aufklärung ihre Defizite nur durch radikalisierte Aufklärung wettmachen." (HABERMAS 1983 6, S. 752)
Eine Gesellschaft, die räumlich gesehen keine Außengrenzen mehr hat und zur Weltgesellschaft geworden ist, läuft Gefahr totalitär geworden zu sein, totalitär in ihrem spezifischen Weg durch die Evolution. Aber diese Verengung diese Spezialisierung auf ein ganz bestimmtes Fortschrittsmodell ist evolutionär gesehen außerordentlich gefährlich, denn:
"je spezialisierter und angepaßter eine Form in einem gegebenen Stadium der Evolution ist, desto geringer ist ihr Potential, auf das nächste Stadium überzugehen." (DREITZEL 1972, S. 82)
Und LUHMANN fragt: Ist Evolution an einem einzigen Fall ohne jeden Spielraum für Zerstörung und Regenerationen überhaupt möglich?" Und er antwortet lapidar: "Wir wissen es nicht, es war noch nie da!" (sinng. LUHMANN 1983, S. 205)
Auch ein hochgeneralisiertes Denken in Systemmodellen, Vernetzungstechniken, Simulations- und Spieltheorien, ökologischen Kreisläufen und Computersimulation, reflexiven Mechanismen und Funktionsmodellen ist eine Form von Monismus, von Spezialisierung (wenngleich auf einer höheren Ebene), wenn es nur dazu dient, die schon knirschende Fortschrittsmaschine unserer Industriegesellschaft wieder zu schmieren.
Was wir brauchen, ist die Möglichkeit einer anderen Zukunft als sie unsere Computer für die moderne Industriegesellschaft ausspucken. Voraussetzung dafür ist ein Angebot an die soziale Evolution mit alternativen Spielräumen, mit Ausweichmöglichkeiten. Jede Fixierung auf die eine Fortschrittsschiene ist gefährlich, sie kompensiert wohl individuelle Unsicherheiten, optimiert aber evolutionäre Unsicherheiten.
Zugespitzt gesagt brauchen wir vor allem Vielfalt, nicht Einfalt, Chaos, nicht Planung, Schlamperei, nicht Ordnung, das Aushalten von Unsicherheit und Widersprüchen, nicht das Festklammern an überkommene Sicherheiten und perfekten Lösungen, was wir brauchen sind vor allem Dysfunktionen, nicht Funktionen, ist Nein-sagen, nicht Ja-sagen, Destruktion, nicht Perfektion, Unsinn, nicht Sinn – nur so können wir vielleicht dem Wahnsinn des Normalen in der Zukunft entgehen.
"Was macht Lebewesen (in der biologischen Evolution) so innovativ?" fragt der Biologe HUBERT MARKL und antwortet: "Egoismus, Schlamperei und Sex" (MARKL 1980, S. IV). Allerdings, so muß man diesem Zitat hinzufügen, zu einer sozialen Evolution des Menschen konnte es erst kommen, als eine (partielle) Überwindung und Bindung des Egoismus gelang.
Ich bin allerdings nicht der Meinung, die Evolution würde aus einem Bereich von alternativen Möglichkeiten gerade jene auswählen, die Zukunft für die Spezies Mensch weiterhin in der Möglichkeit hält. Wenn adaptive Weisheit einen evolutionären Sinn für den Menschen machen soll, dann muß sie normativ verantwortet werden und kann nicht bloß in einem formalen, abstrakten Angebot der Auswahl bestehen. Die Steigerung einer blindwütigen Flexibilität zum Zwecke der Anpassung an beliebige Umwelten würde eine wichtige evolutionäre Errungenschaft des Menschen verspielen: die (Zeit- und Umwege sparende) menschliche Vernunft, eine Vernunft, die sich nie ausschließlich auf Gegebenes, sondern immer auch auf Aufgegebenes bezieht und zwischen gut und böse unterscheiden kann. Die Evolution selbst spielt sich jenseits von gut und böse ab; sie weint der Menschheit keine Träne nach, wenn es sie einmal nicht mehr geben wird.

Alternatives Lernen

Auf diesem Hintergrund müssen wir das Interesse der Entwicklungspädagogik an allen Erfahrungen sehen, die quer und außerhalb unseres Fortschrittsmodells liegen. Überall dort,

wo der Kontext dieses monistischen und imperialistischen Denk- und Handlungsmodells überschritten wird, kann es für uns interessant werden: vielleicht finden wir hier Spuren jener alternativen Lernprozesse, auf die unsere Gesellschaft einmal zurückgreifen muß, wenn die evolutionäre Sackgasse offenkundig geworden ist.

Alternativbewegung, Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, politische Basisbewegungen wie die Friedensbewegung, die Dritte-Welt-Bewegung, die Frauenbewegung, die Ökobewegung und die Regionalismusbewegung mögen Rerservoire solchen alternativen wilden Denkens und Handelns innerhalb unserer eigenen Gesellschaft sein. Darüberhinaus finden sich auch in der Dritten Welt, insb. in den Resten archaischer Kulturen, Spuren eines anderen, fremden Lebens und Lernens. Überall dort, wo Natur und Menschen nicht bloß zum Mittel eines Zweckes oder zur austauschbaren Funktion degradiert werden, sondern um ihrer selbst Willen geliebt werden; überall dort, wo Natur und Menschen einmalig, nicht austauschbar sind und Zärtlichkeit und Freude im Umgang lebt, weil und daß es sie gibt (und nicht nur, weil sie von Nutzen sind) ..., überall dort wird die Erinnerung wachgehalten, daß Zukunft mehr sein kann als eine technische Ressource, ein billiges Versprechen oder ein tödlicher Irrtum.

Man kann dieses Reservoir eines anderen Fortschrittsdenkens als Erprobungsfeld von Stoppregeln für ungezügeltes, maßloses Wachstum interpretieren. Hier geht es in der Regel durchaus politisch und sehr aktiv zu.

Wenn Entwicklungspädagogik an Lernprozessen rührt, die in der Regel in und durch den Kontext traditioneller Lehr-Lernprozesse ablaufen, kann das praktische Eintauchen und Erproben anderer Kontexte selbst schon Entwicklungspädagogik sein. Das ist ein Plädoyer für eine alternative Praxis, alternatives Leben ist unsystematische Kontexterweiterung. Aber Entwicklungspädagogik kann sich auch in traditionellen Lernkontexten ereignen, wenn die Kraft der Reflexion, des Sichwieder-vor-Augen-Holens des Kontextes und seiner systemstabilisierenden Gewohnheiten gelingt. Das ist ein Plädoyer für (reflexive) Theorie in der Entwicklungspädagogik, Theorie ist systematisierte Kontexterweiterung.

Eine solchermaßen alternative Praxis und eine solchermaßen reflexive Theorie rekonstruiert je auf ihre Art Kontexte, in denen Stoppregeln für maßloses Wachstum erprobt werden können.

Das gemeinsame einer Theorie und Praxis von Entwicklungspädagogik in diesem Sinne ist jenes "nein danke!" zum Weiterwursteln in überkommenen Kontexten. Dieses "nein danke!" signalisiert zweierlei: das Eingeständnis, adaptive Weisheit noch nicht zu besitzen, das neue Maß noch nicht gefunden zu haben und gleichzeitig das Wissen, daß bestimmte Entwicklungen nicht mehr tolerierbar sind. Ganz analog formulierte schon WILHELM BUSCH die Grundregel einer Unterlassungsethik:

"Das Gute, das steht fest,
ist stets das Schlechte, das man läßt."

Das Gute noch nicht zu kennen, aber das Schlechte durchaus und ganz konkret und inhaltlich zu wissen, ist eine Chance, wenngleich auch – ich gebe es zu – eine winzige.

Lassen Sie mich zum Schluß die zentrale Frage noch stellen: Was kann und vermag Pädagogik tun, um adaptive Weisheit zu lernen und zu lehren? Wie ist Entwicklungspädagogik möglich? Ich will diese Frage nur stellen und werde sie hier nicht beantworten, denn eine Antwort darauf können wir nur gemeinsam in einem gemeinsamen – Theorie und Praxis umgreifenden – Lernprozess finden,der selbst schon Entwicklungspädagogik ist.

Wenn JÜRGEN HABERMAS jüngst der Philosophie vorwarf, sie wäre anstatt Platzhalter und Interpret der Vernunft häufig eher deren Platzanweiser und Richter gewesen (vgl. HABERMAS 1983), dann kann man Analoges sicher auch von der Pädagogik sagen: Sie hat sich allzuoft als Platzanweiser und Richter in Sachen Zukunft aufgespielt. Es wird an der Zeit, daß sie sich (qua Entwicklungspädagogik) als Platzhalter und Interpret der Zukunft versteht. ■

Unter anderem habe ich gelernt,
- *daß man, wenn man in erster Linie zusammen lernen möchte, keine Podiumsdiskussion veranstalten sollte,*
- *daß Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklungspolitik (wie sonst auch) nicht nur ein Sprach- sondern ein Denk- und Bezugsgruppenproblem sind,*
- *daß sich die ZEP-Entwicklungspädagogik mit der Frauenbewegung, mit den darin entwickelten Ansätzen, Positionen, Perspektiven usw. bislang schwer getan hat und sich noch schwer tut, daß es hier eher ein Nicht-Verhältnis als wenigstens einen möglicherweise fruchtbaren Streit gibt und daß sich dies ändern sollte,*
- *daß unter dem weiten Mantel der Entwicklungspädagogik überhaupt noch viel zu wenig konstruktiv gestritten wird.*

Erwin Wagner

Literatur

Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1973

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. Wien u.a. 1979

Capra, Fr.: Krise und Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft, in: Lutz, R. (Hg.): Bewußtsein-(R)evolution. Öko-log-buch 2. Weinheim 1983, S. 27-35

Dreitzel, H.P. (Hg.): Sozialer Wandel. Neuwied u. Berlin 1972 (2)

Engels, Fr.: Dialektik der Natur. In: Marx-Engels-Werke. Bd. 2+, Berlin (Ost) 1975. insb. S. 444 ff.

Fichte, J.G.: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1894), Hg. W.G. Jacobs, Hamburg 1979

Friedrichs, G./Schaff, A.: Auf Gedeih und Verderb. Technikfolgen und sozialer Wandel. Zur politischen Steuerbarkeit der Technik. Köln 1981

Habermas, J.: Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt man Main 1983 (a), S. 9-28

Habermas, J.: Der Eintritt in die Postmoderne. In: Merkur Nr. 421, Heft 7/1983 (b), S. 752-761

Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel 1982

Hegel, G.W.F.: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg 1955 (5)

Kant, J.: Kritik der Urteilskraft. Stuttgart 1963

Krueder, J.V./Schubert, K.V. (Hg.): Technikfolgen und sozialer Wandel. Köln 1981

Luhmann, N.: Gesellschaftliche Organisationen. In: Ellwein, Th. u.a.: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969, Bd. 1, S. 387-407

Luhmann, N.: Evolutionstheorie. In: Riedl, R.J./Kreuper, F. (Hg.): Evolution und Menschenbild, Hamburg 1983

Luhmann Nr./Schnorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979

Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1, Frankfurt a.M. u.a. 1969

Markl, H.: Innovationsstrategie Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG 3(1980), S. I-VIII

Ronge, V.: Die Umwelt im kapitalistischen System. In: Glagow, M. (Hg.): Umweltgefährdung und Gesellschaftssystem. München 1972, S. 97-123

Spencer, H.: Die Evolutionstheorie. In: Dreitzel, H.P. (Hg.), S. 121-132

Treml, A.K.: Lernen oder untergehen? Kritische Anmerkungen zum Lernbericht des Club of Rome. In: ZfPäd 27(1982), Nr. 1, S. 139-144

Treml, A.K.: Philosophie der Erziehung. Mnsk. Tübingen 1983

Trepl, L.: Ökologie – eine neue Leitwissenschaft? In: Kursbuch 74 – 12/83, S. 6-28