

Erziehung zur Lebensuntüchtigkeit

Die Brisanz der lernbiologischen Schulkritik

Fritz Reheis

Vorbemerkung

So ehrlich sind Minister selten. In Zeitungsanzeigen bietet der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Dr. Rainer Ortleb, bis zu 6000 Mark für Ideen und Vorschläge zur grundlegenden Reformierung des »institutionalisierten Lernens«. Es geht um die existentielle Frage, »wie junge und erwachsene Bürger von der Notwendigkeit einer natur- und umweltverträglichen Lebens- und Wirtschaftsweise überzeugt werden können und dementsprechende Verhaltensdispositionen dauerhaft zu verankern sind«. In den Ausschreibungsunterlagen ist die genauere Begründung für den Wettbewerb nachzulesen. Im industrialisierten Norden der Welt, schreibt der Minister, ist eine neue Lebens- und Wirtschaftsweise »unvermeidlich« geworden. Von einer solchen Erneuerung hängt das Überleben »großer Teile der Menschheit« ab. Und: Die Zeit drängt, wir haben höchstens noch »eine Generation« für die Umstellung zur Verfügung. Es geht um nichts geringeres als ein »neues Wohlstandsmodell«. Das bisherige Wohlstandsmodell verwechselt »Freiheit« mit »Bindungslosigkeit«, räumt dem »ökonomischen Kalkül« gern den Vorrang vor anderen Überlegungen ein und huldigt der »Devise ›Haben statt Sein«.

Für diese schonungslose Analyse verdient der Minister alle Anerkennung. Nur: Die sich anschließende Behauptung, daß »bisher nicht vertieft erörtert worden« sei, welche Beiträge das Bildungswesen zu solchen Überzeugungen und Dispositionen leiste bzw. leisten könne, ist eine – gelinde gesagt – blamable Fehlinterpretation. Kritische Wissenschaftler und Praktiker warnen seit Jahrzehnten vor den langfristigen Auswirkungen des herrschenden Schulbetriebs. Aber der Staat war bisher an diesen Argumenten wenig interessiert, er hatte offenbar andere Schwerpunkte gesetzt oder die Kritik aus anderen Gründen nicht wirklich ernstgenommen. Einer dieser Kritiker, ein ideologisch unverdächtig Naturwissenschaftler, war und ist immer noch Frederik Vester. Er hatte bereits in den 70er Jahren bundesweite Aufmerksamkeit mit seiner Fernsehsendung »Denken, Lernen, Vergessen« erregt und hat mittlerweile eine stattliche Zahl von Büchern genau über jenes Thema geschrieben, das den Bundesminister nun zu seinem Hilferuf veranlaßt hat: die Vernetzung von natürlicher Umwelt und menschlichem Verhalten. Als 1978 ein Landtagsabgeordneter im Münchner Kultusministerium nachfragte, ob Vesters Erkenntnisse schulpolitisch nutzbar gemacht werden sollten, bekam er zur

Antwort, Vesters Prinzipien fänden in Bayerns Schulen bereits seit langem »gebührende Anwendung«.²

Ich möchte im folgenden die ökologische Herausforderung an das Bildungswesen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert skizzieren, dann Vesters Argumentation zum biologisch sinnvollen Lernen und dessen Behinderung in der herrschenden Schule rekonstruieren und anschließend einige praktische Überlegungen zu den Konsequenzen anstellen, die sich aus Vesters Kritik für eine ökologisch orientierte Pädagogik ergeben.

1. Die Ökologische Herausforderung an die Schule

Das Bundesbildungsministerium beruft sich bei seiner Einschätzung der ökologischen Situation unter anderem auf den neuen Bericht des Club of Rome. Deutlicher als im ersten Bericht vor 20 Jahren wird dort unter dem Titel »The First Global Revolution« der Zusammenhang zwischen ökologischer Existenzgefährdung und ökonomischen und sozialen »Spielregeln« erkannt. Der Markt, der immer noch als großer Sieger im Wettbewerb der Systeme gefeiert wird, ist nicht in der Lage, sich um Langzeitfolgen heutiger Handlungen zu kümmern und – dieses Eingeständnis muß den Verfassern der »Globalen Revolution« hoch angerechnet werden – er erzeugt systematisch Eigennutz und Habgier.³ Deshalb müssen die Kräfte des Marktes nach Ansicht der Verfasser durch ethische Grundsätze gebändigt werden, an die sich Regierungen wie auch Unternehmer und Konsumenten gebunden fühlen. Massenmedien, Bildung und Erziehung sind gefordert, neue Werte zu vermitteln, den generationen- und weltumspannendes Verantwortungsbewußtsein zu erzeugen. »Dies ist ein Aufruf zu weltweiter Solidarität«, so beginnt der letzte Abschnitt der »Globalen Revolution«. »Auf dem Weg zu dieser Solidarität können unsere Biologie und unser Egoismus mächtige Verbündete sein. Der Egoismus der meisten Menschen ist nicht auf ihre eigene Lebensspanne beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf ihre Kinder und Enkel, mit deren Dasein sie sich identifizieren. Es müßte daher möglich sein, »egoistisch« auf Verhältnisse hinzuwirken, die zukünftigen Generationen eine würdige und wahrhaft menschliche Existenz ermöglichen.«⁴ Der kurzsichtige und individualistisch beschränkte Egoismus muß zu einem weitsichtigen und gemeinschaftlich orientierten fortentwickelt werden. Und zwar möglichst schnell.

Das alles ist zweifellos richtig. Aber es stellt sich die Frage, wie ein solches globales Gattungsbewußtsein entstehen kann. Hier bleiben die Autoren des Club of Rome in der Tat vage. Sie registrieren zwar, daß das Bildungssystem in den meisten Ländern in einer Krise steckt und daß diese Krise sich hauptsächlich an der Überfülle des Wissens, am notorischen Veralten dieses Wissens und an seiner Unzweckmäßigkeit zeige. Aber ihre Konsequenz ähnelt allzusehr den sattsam bekannten Vorreden der herrschenden Lehrpläne: Lebenslanges Lernen, multidisziplinärer Ansatz, Innovationsfähigkeit und – nicht zu vergessen – Intuition und Emotion.⁵ Wie aber müssen Lernprozesse aussehen, damit durch sie ein derart umfassendes Solidaritätsgefühl entsteht? Welche Verfahren und welche Inhalte könnten diesen utopisch anmutenden Anspruch erfüllen?

2. Lernbiologische Schulkritik

Frederik Vesters lernbiologischer Ansatz beansprucht, auf solche Fragen eine Antwort zu geben. Und er weist dem Bildungswesen auch einen zentralen Stellenwert zu, wenn es um die Frage des Überlebens unserer Gattung geht. Daß sich die Menschen in einer Sackgasse verrannt haben, so Vesters Überzeugung, ist ganz zentral auf das Versagen der Bildungseinrichtungen zurückzuführen. »Die Schule ist eine Schande«, hat Vester unlängst bei einer Fernsehdiskussion gesagt.

a) Was Lernen eigentlich ist

»Es ist eine Tatsache«, so Vesters Ausgangspunkt, »daß alle Lebewesen einen großen Teil ihrer Aktivität auf den Informationsaustausch mit der Umwelt verwenden.«⁶ Die Lebewesen nehmen ihre Umwelt wahr, interpretieren diese Wahrnehmungen und verfolgen dabei das Ziel, sich in dieser Umwelt immer besser zurechtzufinden. Diese Aktivität ist der Kern dessen, was wir »Lernen« nennen.

Der Schwierigkeitsgrad des Lernens hängt von der Komplexität dieser Umwelt ab. Für das Lebewesen Mensch stellt sich die Umwelt zunehmend als höchst komplexes Gebilde dar, insbesondere angesichts der Entwicklungen der letzten drei Jahrhunderte: Nicht nur die rapide Zunahme der Bevölkerungsdichte, sondern vor allem die Zunahme der Dichte der vom Menschen mit dem Anbruch der sogenannten Moderne geschaffenen »Systeme« wie Städte, Straßen, Fabriken, Handel usw. fordert ihn immer mehr. So ist innerhalb der natürlichen Umwelt eine kulturelle entstanden, ein dichtes, weltumspannendes Netz von Wirkungszusammenhängen, das selbst wieder mit den natürlichen Wirkungszusammenhängen durch einen Kommunikationsprozeß vernetzt ist. Je dichter eine Vernetzung, um so vielfältigere Folgen und Rückwirkungen hat jeder Eingriff in das System. Fisch- und Waldsterben, Anstieg des Kohlendioxidgehalts und Treibhauseffekt, Ozonloch und Hautkrebs, Orientierungsverlust und Drogenkonsum sind Symptome dafür, daß wir diese Vernetzungen nicht beherrschen. Jeder kann sich bei seiner täglichen Zeitungslektüre davon überzeugen, daß immer häufiger unvorhergesehene Rückkopplungen – oft zeitlich verzögert – auftreten, Rückwirkungen auf Gebiete, in die gar nicht eingegriffen wurde, oder

Rückwirkungen, die eigentlich in entgegengesetzter Richtung erwartet worden waren. »Die Tatsache, daß wir mit unserem Bewußtsein das Entstehen und die Zusammenhänge dieser Krisen bisher nicht erfassen (wornin letztlich der Überraschungsfaktor und die scheinbare Unvorhersehbarkeit von Krisen gründet), liegt an der mangelnden Fähigkeit dieses Bewußtseins vernetzt zu denken. Wäre dies nicht der Fall, so würde die Gesellschaft ihre Aufgaben längst nicht mehr darin sehen, ein nicht überlebensfähiges System immer weiter auszubauen, sondern sie würde ihre ganze Kreativität dazu einsetzen, das Funktionieren dieses Systems besser zu verstehen, um seinen Zusammenbruch – und damit ihren eigenen – durch intelligente Maßnahmen zu verhindern.«⁷ Daß die menschliche Spezies bisher zu vernetztem Denken weitgehend außerstande ist, schreibt Vester vor allem der Art und Weise zu, wie in ihrer Gesellschaft bisher gelernt wird. Dabei hat vernetztes Denken immer zwei Seiten: eine objektive und eine subjektive. Die objektiven Netze sind die Wirkungszusammenhänge der uns umgebenden natürlichen und kulturellen Umwelt, die subjektiven die Wechselprozesse innerhalb des biologischen Apparates, der dem Menschen die Aufnahme und Verarbeitung der Umwelteindrücke ermöglicht, die Verknüpfungen zwischen den jeweils auf Kognitives, Emotionales, Motorisches usw. spezialisierten Hirnregionen. Nur wenn äußere und innere Netze genügend respektiert werden, Subjekt und Objekt des Lernprozesses miteinander kompatibel sind, wird erfolgreiches Lernen als gelungene Orientierung in der Umwelt möglich.

b) Wie die herrschende Schule durch ihre Lerninhalte das Lernen verhindert

Die etablierte Schule verstößt nun nach Vester massiv gegen diese biologischen Grundbedingungen. Und sie tut dies gründlich, nämlich sowohl von den Inhalten wie von den Formen des Lernens her: Im Hinblick auf die Lerninhalte – und dies ist auch schon ohne vertiefte lernbiologische Kenntnisse nachvollziehbar –, weil der Unterricht analog zum herrschenden Wissenschaftsbetrieb das Wissen über unsere Welt von vornherein in Einzelfächer zerreißt, so daß Schüler und auch Lehrer die größten Mühen haben, hinterher an der einen oder anderen Stelle des Lehrplans den sogenannten »fächerübergreifenden Bezug« künstlich wiederherzustellen. Eine Folge dieses Fächerprinzips ist, daß in jedem Fach mit fertigen fächerspezifischen Begriffsgebäuden und Arbeitsverfahren hantiert wird, ohne daß der Schüler die Chance bekommen hat, den Abstraktions- und Entdeckungsprozeß, der zu dieser bereits hochgradig künstlichen Welt des Faches Geschichte oder Physik geführt hat, selbst nachzuvollziehen. Resultat: Die in der Welt objektiv vorhandenen Netze werden gewaltsam auseinandergezerrt, ehe sie aufgenommen und verarbeitet werden sollen.

Damit aber nicht genug. Die inneren Netze des Schülers erfahren dasselbe Schicksal. Denn das positive Gefühl der Neugierde als möglicher Motivationsfaktor bleibt in dieser künstlichen Welt nicht nur völlig ungenutzt. An seine Stelle tritt vielmehr der »Sach«zwang, daß man sich eben mit dieser oder jener Definition abzufinden habe, daß sie eben zu lernen sei. Autoritäre Setzungen also und sogenannte sekundäre Motivation statt selbstgesteuertes, intrinsisch angetriebenes Lernen. Die bei dieser Lernstrategie ignorierte

biologisch bedingte Vernetzung von kognitiven und emotionalen Potentialen sorgt nun aber dafür, daß mit jeder Information gleichzeitig die Gefühle, die die Informationsaufnahme begleiten, immer schon mitgespeichert werden. Beim Abrufen dieser Informationen klingt diese emotionale Begleitmusik dann zwangsläufig wieder mit. Wer sich nicht gerne selbst quält, wird deshalb alles widerwillig Gelernte so schnell wie möglich vergessen wollen.

Schließlich werden, davon ist Vester überzeugt, auch die motorischen Potentiale durch das staatlich verordnete Lernen eher gefesselt als befreit. Denn diese künstlichen Ersatzwelten können konsequenterweise auch nur aus zweiter Hand vermittelt werden, die reale Umwelt, eigentlich ein »kostenloser Privatlehrer«, bleibt für den Lernprozeß ungenutzt. Wenn ein Vorschulkind etwa auf die Frage »Was ist ein Stuhl?« noch sagt, »Ein Stuhl ist, wenn man sich draufsetzen kann«, so wird ihm dies in der Schule bald ausgetrieben, wenn es lernen muß, dieses mit seiner Umwelt verflochtene Ding unter den Begriff »Möbelstück« einzuordnen.⁸ Die motorisch erfahrenen praktischen Zusammenhänge werden verstümmelt, und es entsteht eine Art »Kreuzworträtsel-Intelligenz«. Nach dem Unterricht geht die Klappe runter, der Schüler hat weder Lust noch die Möglichkeit, das Gelernte mit seinem Leben wieder zu verbinden. Wenn Lehrer beklagen, daß Schüler bereits scheitern, wenn sie das Gelernte bei der Wiedergabe nur in eine andere Reihenfolge bringen sollen, so ist dies eine Folge solcher nichtvernetzter, also partikularistischer Lernstrukturen. Können wir Schülern angesichts derart miserabler Lernbedingungen noch vorwerfen, daß sie bei der praktischen Anwendung des Gelernten versagen, daß sie den Schritt von der Umwelterziehung zum umweltgemäßen Verhalten nicht schaffen?

c) Wie die herrschende Schule durch ihre Lernformen das Lernen verhindert

Wenn angesichts dieser verkrüppelten Inhalte als zentrale Lernmotivation besonders in den oberen Klassen nur mehr die Vermeidung schlechter Zensuren übrigbleibt und überhaupt die Notengebung den Schulalltag bestimmt, so zeigt sich hier die andere Seite des Verstoßes gegen die biologischen Grundgegebenheiten: die Zerreißen der Netze auch durch die Form des staatlich eingerichteten Lernens. Die Angst vor dem Versagen erzeugt Blockaden, führt zu den bekannten verhängnisvollen Streßreaktionen. Je lückenloser Schüleraktivitäten Gefahr laufen, benotet zu werden, desto riskanter werden für den einzelnen Schüler falsche Antworten. Damit verschenkt diese Form des benoteten Lernens die überaus produktive Chance, aus den Fehlern selbst klüger zu werden. Vester erzählt ein Beispiel von seinen Kindern: Bevor sie in der Schule Französisch bekamen, konnten sie sich im Urlaub in Südfrankreich sehr schnell verständigen, fehlerfrei einkaufen und Freundschaften schließen. Nach einem Jahr Französischunterricht war es damit aus: »Blockiert, verkrampft, hilflos brachten sie kein einziges Wort mehr über die Lippen: Angst vor dem Fehler!«⁹ Vester klärt uns auf, und jeder Biologielehrer wird ihm zustimmen, daß solche Streßreaktionen aus unserer Gattungsgeschichte herühren und überlebensnotwendig waren in bedrohlichen Situationen, in denen quasiinstinktive Abwehr und Flucht angesagt war. Solche Situationen sind aber das genaue

Gegenteil jener Situation, die auf der Basis einer positiven Grundgestimmtheit zur Aufnahme von Neuem, zur Umorientierung, zur Entdeckungsreise einladen sollen.

Die verheerendste Konsequenz der Notengebung ist aber auch nach Vester die Tatsache, daß sie Einzelkämpfer heranzüchtet. Nicht helfen, nicht vorsagen, nicht helfen lassen! Vester sieht in dieser Konditionierung zum Einzelkämpfer den tiefsten Grund für die von der herrschenden Pädagogik zu verantwortende Lebensuntüchtigkeit des Menschen, der eigentlich Gruppenwesen ist. Das Abfragen- und Zensierenmüssen ist »ein lebensfeindliches Prinzip, das dem Gruppenwesen Mensch widerspricht, es zu einer nicht überlebensfähigen Spezies erzieht. Je länger die Schule dauert, desto tiefer rutschen wir in die Isolierung, in die Lebensuntüchtigkeit.«¹⁰ Wir isolieren uns von der Gruppe, und damit von jener Kraft, die allein noch in der Lage ist, die anstehenden Aufgaben an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zu bewältigen. Wir mögen zwar durch eine solche Schule dazu ertüchtigt werden, auf vielen Gebieten berufliche oder politische Karriere machen zu können, aber diese Siege werden sich mittel- bis langfristig als Pyrrhussiege erweisen. Denn über kurz oder lang sind wir mit diesem Rezept, mit diesem Lebensstil endgültig am Ende.¹¹

3. Schlußfolgerungen für eine Erziehung zur Lebenstüchtigkeit

Zurück zu den Forderungen des Club of Rome. Inwieweit hilft uns die Lernbiologie weiter, wenn es darum geht, weltweite Solidaritätsgefühle zu erzeugen, den kurzfristig-bornierten Egoismus zu überwinden? Viele Lehrer, Eltern und Schüler werden Vesters Kritik am zutiefst unpädagogischen Ablauf des normalen Schulbetriebs zustimmen. Aber sie werden sofort auf das spätere Leben verweisen, auf das Schule ja schließlich vorbereiten müsse. Und die Parallelität der von Vester beschriebenen in der Schule erzeugten Verhaltensmuster und den in Wirtschaft und Politik dann angewendeten Mustern liegt auf der Hand: Das bornierte Lernen der Kinder in künstlich sterilisierten, abgezirkelten und durch detaillierte staatliche Pläne vorstrukturierten Welten mit dem zentralen Ziel der Tauschwertmehrerung in Gestalt von Noten, Punkten und Zeugnissen erweist sich als genaues Gegenstück des kurzfristigen Strebens der Erwachsenen nach maximalen Einkommen, maximalen Umsätzen und maximalen Bruttosozialprodukten, nach steilen politischen Karrieren und nationalstaatlicher Machtvervollkommnung. Genau diese Parallelität macht aber die Lage der Menschheit so bedrohlich. Beide Varianten des Partikularismus bzw. der fehlenden Vernetzung zeitigen zwar auf kurze Sicht Erfolge und, bezogen auf die Schule, gewährleisten die rechtsstaatlich korrekte Erfüllung ihrer Selektionsfunktion. Auf mittlere und lange Sicht wird sich jedoch – darin sind sich jedenfalls die Verfasser der »Globalen Revolution« und des Buches »Leitmotiv vernetzten Denken« einig – diese Borniertheit bitter rächen. Unsere Zukunft hängt davon ab, ob es gelingt, Denken, Verhalten und Institutionen aus ihrem partikularistisch-kurzfristigen Gefängnis zu befreien. Wie könnte eine solche Befreiung in der Schule aussehen? Wodurch zeichnet sich eine ökologisch orientierte pädagogische Praxis aus?

a) Wie wir lernen könnten

Wer, wie unser Bundesbildungsminister, ernsthaft neue Verhaltensdispositionen für ein »neues Wohlstandsmodell« will, wer den »Vorrang des ökonomischen Kalküls« beklagt, der sollte sich zu allererst jene Strukturen des Konkurrenzlerns in jahrgangsgleichen Lerngruppen anschauen, wo das quasibetriebswirtschaftliche Punktekalkulieren oberste Maxime ist und einen Großteil der geistigen Energien der nachwachsenden Generationen absorbiert. Mit Punkten und Noten wird geübt, was später mit Geld und Macht gekonnt werden muß. Hier wird genau jene Entfremdung vom anderen, von der eigenen Tätigkeit, von der natürlichen Umgebung antrainiert, die später zur zweiten Natur des industrialisierten Wohlstandsbürgers geworden ist.

In Hinblick auf das ökologische Überleben wären andere Formen notwendig. Reformpädagogen haben seit mehr als einem Jahrhundert Vorschläge unterbreitet, die auch weltweit in Tausenden von reformpädagogisch ausgerichteten Schulen erprobt worden sind. Sie haben bewiesen, daß intrinsische Motivation mobilisierender sein kann als extrinsische, daß Schüler unterschiedlicher Schichten und Kulturkreise, Behinderte und Nichtbehinderte, gemeinsam höchst produktiv lernen, daß jüngere Schüler von älteren unterrichtet werden können, daß über die möglichst selbstgesteuerte Lernprozesse erst Verantwortung für das eigene Tun gelernt werden kann, daß gemeinsame und von wirklichem Interesse gesteuerte Erforschung von Vergangenheit und über das gemeinsame Basteln an Zukunftsentwürfen quasi natürlich ein Interesse der einen Generation an der anderen entsteht. Nur auf der Basis eines solchen Interesses kann Wissen entstehen, und erst auf der Basis von Wissen ist ein rational fundiertes Solidaritätsgefühl zwischen den Generationen vorstellbar.

Gerade dieser letzte Aspekt ist mir besonders wichtig. Analog zur interkulturellen Erziehung wäre über eine intergenerative Erziehung nachzudenken. Verantwortung für zukünftige Generationen kann nämlich nur entstehen, wenn man sich bewußt wird, wie sehr eine Generation auf den Schultern der anderen steht. Erst wenn ich weiß, was ich meinen Vorfahren zu verdanken habe, wird mir bewußt, was meine Nachfahren von mir erwarten werden. Deshalb wäre nicht nur das jahrgangsstufenübergreifende, sondern sogar das generationenübergreifende Lernen eine hervorragende Gelegenheit, um die unterschiedlichen Perspektiven der Alten und der Jungen zusammenzuführen. Kindergärten, Schule, Betrieb und Altersheim als integrierte Lern- und Lebensorte. Solche Lernprozesse wären naturgemäß in ihrem Ausgang offen, sie würden dialektisch ablaufen, in ihrem Wesen emanzipatorisch sein. In solchen Lernprozessen würde die Dimension der Zeit eine große Rolle spielen, entstünde ein Gefühl für Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit, das in einer Gesellschaft, die vom Totalitarismus der »Sach«zwänge geprägt ist, so sehr verschüttet ist. Der Bielefelder Jugendforscher Wilhelm Heitmeyer sieht im Verlust des Zeitbewußtseins einen wichtigen Grund dafür, daß auch Geschichte immer weniger als Entwicklungsprozeß begriffen wird, daß im historischen Bewußtsein vieler Jugendlichen nur mehr feste Geschichtsbilder aufeinanderprallen. Eine bedenkliche Entwicklung, wenn man weiß, daß

genau solche Vorstellungen sich vorzüglich in rechtsradikale und rassistische Weltinterpretationen einfügen. Wo Konflikte und Gegensätze nämlich nicht als Prozeßstadien, sondern als naturgesetzte Fixpunkte erscheinen, kann die Überwindung solcher Konflikte und Gegensätze kaum mehr anders als durch das Recht des Stärkeren, durch die nackte Gewalt geschehen.¹²

b) Was wir lernen könnten

Wenn im Interesse der Überlebensfähigkeit der Gattung Mensch ein Bewußtsein für die Vernetzung der Generationen erzeugt werden soll, so liegt es nahe, daß die Kategorien Vergangenheit und Zukunft die Unterrichtsinhalte strukturieren und akzentuieren. Vergangenheit darf dabei nicht im Sinn des traditionellen Geschichtsunterrichts, sondern muß im Sinn von Alltags-, Kultur-, Technikgeschichte thematisiert werden. Was die Zukunft angeht, so könnte das Konzept der Zukunftswerkstätten von Robert Jungk einen zentralen Stellenwert in der Unterrichtsgestaltung bekommen.¹³ Das intellektuell-künstlerische Vorwegnehmen von Zukunft könnte bewußt werden lassen, daß nach uns eben nicht die Sintflut kommen darf und daß diese Sintflut auch nicht unabwendbar ist. So wie es für eine multikulturelle Gesellschaft notwendig ist, Kulturen aus unterschiedlichen Räumen zu Unterrichtsinhalten zu machen, so ist es für eine sich immer mehr beschleunigte Welt nötig, die nachwachsende Generation mit Kulturen aus unterschiedlichen Zeiten, vergangenen und vor allem zukünftigen, zu konfrontieren.

In solchen Zukunftsprojekten ergäbe sich auch von selbst, daß die im üblichen Unterricht stattfindende skrupellose Zerstückelung der Lerngegenstände in fachspezifische Stoffe keinen Sinn mehr macht. Der Widersinn der bisher etablierten Fächereinteilung sei am Beispiel des Auseinanderreißen von Ökonomie/Politik einerseits und Ökologie andererseits kurz erläutert: Jeder weiß, wie spottbillig das Erdöl auf dem Weltmarkt ist. Für einen Exportweltmeister wie die Bundesrepublik ist es sogar seit 40 Jahren ständig billiger geworden, von 56 Pfennig 1950 auf unter 40 Pfennig zu Beginn der 90er Jahre gefallen.¹⁴ Nur in den künstlich getrennten Welten der herrschenden Wissenschaft und der unserer Schulen kann gleichzeitig behauptet werden, daß Preise zum einen nichts anderes als Indikatoren für Knappheit sind, zum andern, daß das Erdöl als elementare Ressource der industrialisierten Welt innerhalb weniger Jahrzehnte zur Neige gehen wird. Erst die Zusammenschau wirtschaftswissenschaftlicher, politikwissenschaftlicher und geologischer Aspekte ergäbe jene brisante Erkenntnis, die zum Handeln auffordert. Die gegenwärtige Situation ist mit einer Rallye zu vergleichen, bei der sich der Mechaniker eines Teams nur um den Zustand der Bremsen, der Copilot nur um die Streckenkarte kümmert. Wenn sie nicht zusammenarbeiten, entgeht ihnen die potenzierte Gefahr, die sich aus den abgenutzten Bremsen und der gefährlichen Gefällstrecke ergibt. Erst ein vernetzter natur- und sozialwissenschaftlicher Unterricht kann die Einsicht in die Notwendigkeit einer neuen Weltwirtschaftsordnung auf Grund ökologischer Überlegungen vermitteln und eine entsprechende Änderung der politischen Präferenzen bewirken.

Exkurs zum Unfug der sogenannten Umwelterziehung

Eine Frage bleibt nach all diesen Überlegungen freilich noch unbeantwortet: Was soll der Schüler mit all dem pädagogisch erzeugten Wissen über globale und generationenübergreifende Vernetzungen, aus dem sich zumindest das Gefühl des existentiellen Aufeinanderangewiesenseins der Menschen ergibt, konkret anfangen? Soll sich der so geformte Weltbürger nun auf einmal für alles und jeden verantwortlich fühlen? Soll er dadurch wirklich lebensstichtig werden? Vester läßt sich aufgrund seines biologischen Ansatzes auf solche konkret-gesellschaftlichen Fragen nicht ein. Für ihn ergibt sich aus der Fähigkeit zum vernetzten Denken quasi automatisch das richtige Verhalten nach dem Motto: Jeder an seiner Stelle – der Manager, der Politiker, der Techniker usw.

Den Eindruck, daß hier dem Menschen eine hoffnungslos überdimensionierte Verantwortungslast aufgebürdet wird, muß man auch bekommen, wenn man die seit mindestens zehn Jahren geführte Diskussion über »Umwelterziehung« verfolgt, die ja auch in den Kultusministerien bereits Früchte getragen hat. Die Forderung nach umfassender Umwelterziehung wird im Anschluß an Hans Jonas' »Das Prinzip Verantwortung« gern von Philosophen erhoben, die sich zur Verantwortungsethik bekennen und gleichzeitig eingestehen müssen, daß die Vernetzung zwischen den Verantwortungssubjekten und den Verantwortungsbetroffenen beinahe unendlich komplex ist. So mündet die Konzeption einer Ethik für das technologische Zeitalter, die der Bamberger Philosoph Walter Ch. Zimmerli aufgestellt hat, in die Erkenntnis, Menschen müßten eben heute dazu erzogen werden, daß sie sich auch für solche Handlungen verantwortlich fühlen, die sie nicht allein ausgelöst haben oder bei deren Auflösung sie selbst überhaupt nicht beteiligt waren.¹⁵ Wo die Philosophie am Ende ist, soll also die Pädagogik weiterhelfen.¹⁶

Wenn Vester und viele andere recht haben, dann ist allein das Wort »Umwelterziehung« schon Unfug. Denn Lernen ist nichts anderes als die Verarbeitung von Umwelteindrücken, und Erziehung kann nichts anderes heißen, als den Menschen zu dieser Verarbeitung zu befähigen. Also ist »Umwelterziehung« eine klassische Tautologie. Dem Versuch eine umweltvergessene Erziehung durch nachträgliche Umweltkomponenten aufzurüsten, erteilt der Regensburger Pädagogikprofessor Helmut Heid in seinem bemerkenswerten Aufsatz »Ökologie als Bildungsfrage?«¹⁷ mit überzeugenden Argumenten eine klare Absage. Umwelterziehung kommt in aller Regel, so Heid, als moralisierender Verzichtsausschrei daher, als Anklage gegen die Konsum- und Anspruchshaltung auch der Jugendlichen. Solche Appelle laufen für den Adressaten erstens auf die wenig überzeugende Empfehlung hinaus, den einen Schaden (die Umweltbelastung) zu vermindern, indem ein anderer (der Bedürfnisverzicht) vergrößert wird. Solche »Moralpredigten« müssen zweitens auf jeden nur halbwegs aufgeweckten jungen Menschen allein schon deshalb unglaubwürdig wirken, weil Wirtschaft und Staat gleichzeitig ungeheure Mittel aufwenden, um durch Werbung Konsum anzuheizen bzw. durch Schaffung eines investitionsfreundlichen Klimas die Produk-

tion zu mehren.¹⁸ Drittens, dies ist der Schwerpunkt in Heids Argumentation, richtet sich solche Umwelterziehung meist völlig undifferenziert an »den Menschen«, was in der gebetsmühlenhaften Wiederholung des »Wir müssen« zum Ausdruck kommt, anstatt genauer nach den Verursachern und den Leidtragenden von Umweltbelastungen zu differenzieren. Oft geht es einer solchen Umweltpädagogik im Kern darum, eine solide Kenntnis von Umweltvorschriften zu vermitteln und eine dauerhafte Disposition zu deren Einhaltung zu erzielen. Bestes Beispiel hierfür wäre die Müllsortierung.

Eine solche Erziehung hat zwei fatale Konsequenzen: Heid geht dabei zu recht davon aus, daß die meisten Umweltschädigungen mit der Produktion und dem Transport von Gütern zusammenhängen und die dabei zu treffenden Entscheidungen über Art und Ausmaß der Nutzung von Naturressourcen von den Produktionsmittelbesitzern getroffen werden. Wenn also der einzelne Arbeitnehmer oder Konsument – abweichend von der herrschenden Überzeugung von der Souveränität der Konsumenten – in Wirklichkeit gar nicht der Verursacher, sondern der Leidtragende von umweltschädigenden Verhaltensweisen anderer ist, vermittelt ihm eine unterschiedslos anklagende Umwelterziehung vor allem Schuldgefühle. Er soll glauben, selbst für den Schutz der Folgen von Umweltschädigungen verantwortlich zu sein. Man überlege sich nur, welche Informationen über die Umstände der Herstellung und des Transports eines Produkts nötig wären, um ein Urteil über die ethische Vertretbarkeit des Kaufes abgeben zu können. Und man prüfe, wie oft und für wen dann tatsächlich alternative Produkte zu einem bezahlbaren Preis zur Verfügung stehen. Der dergestalt überforderte »kleine Mann auf der Straße« lernt also nur, ein schlechtes Gewissen haben zu müssen, wenn er sich nicht um die Beseitigung der Folgen, beispielsweise die Müllsortierung, kümmert.

Die andere fatale Konsequenz aus dieser falschen Adressierung der Umweltpädagogik: In dem Maße, in dem die Geschädigten sich selbst für die Beseitigung der Schadensfolgen verantwortlich fühlen, schützen sie genau durch dieses Verhalten die tatsächlichen Verursacher bzw. lenken von den verursachenden Umständen, den sogenannten Sachzwängen, ab. »Entsorgungsbedürftiges kann um so sorgloser produziert werden, je gewissenhafter die davon Bedrohten oder Geschädigten die Schadstoffe entsorgen.«¹⁹ Auch die pädagogische Beeinflussung der tatsächlichen Verursacher muß in der Regel daran scheitern, so Heid weiter, daß deren Handlungsspielraum durch die sogenannten Sachzwänge des Marktes eng begrenzt sind. Ein Großteil der Umweltschädigungen ist nämlich nicht Folge von Mißbrauch, sondern des vorschriftmäßigen Gebrauchs der existierenden Technik im Rahmen der gültigen Spielregeln. Ein Hersteller, der seine Güter über die Straße zum Käufer schickt, der gar Just-in-time-Anlieferung betreibt, tut dies, weil leistungsstarke Lkws und ein ausgebautes Autobahnnetz zur Verfügung stehen und weil er nur durch die damit ermöglichte Kostenersparnis im Wettbewerb mit anderen Anbietern mithalten kann.

Was ist also an die Stelle der Umwelterziehung zu setzen? Heids Antwort: Aufklärung über Zwecke und Verfahren der gesellschaftlichen Nutzung von Natur, über sogenannte

Sachzwänge und die Bedingungen ihrer Zurückverwandlung in gesellschaftliche Übereinkünfte. Nur dies ist einer Pädagogik angemessen, die sich der Autonomie des Menschen verpflichtet weiß. Die herrschende Umwelterziehung hingegen, die den Schülern beibringt, wie sie sich als Konsumenten zu verhalten haben, bedeutet letztlich eine *Instrumentalisierung der Pädagogik für fremde Zwecke*. Denn sie zielt auf die Einpassung der heranwachsenden Generation in bestehende Bedingungen, ohne die Chance ihrer Reflexion und Veränderung mitzuvermitteln. »Wer das Tun des Richtigen«, so Heid abschließend, »konkret inhaltlich zum Zweck pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete. Er verhindert die Entwicklung jener Kompetenz, die den Adressaten pädagogischen Handelns befähigt, sich selbst an jenen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen zu beteiligen, in denen begründet und bestimmt werden muß, was als eine ökologisch wünschenswerte gesellschaftliche Praxis allgemeine Anerkennung verdient.«²⁰ In einer aufgeklärt-demokratischen Gesellschaft kann Lebenstüchtigkeit also nicht über eine spezielle Umwelterziehung nachgeholt werden, sondern nur durch etwas, was Heid »Umweltbildung« nennt. Die Umweltbildung ist, so haben wir bei Vester gelernt, nichts anderes als die Fähigkeit, sich in seiner Umwelt zurechtzufinden, also die Fähigkeit zu lernen.

Schlußbemerkung

In Kreisen kritischer Pädagogen sind all diese Argumente zur Notwendigkeit und Möglichkeit ganzheitlich-ernetzten Lernens längst bekannt. Am mangelnden Wissen kann es demnach nicht liegen – ähnlich übrigens wie bei Waldsterben, Treibhauseffekt und Ozonloch –, wenn die ökologische Herausforderung bisher politisch nahezu folgenlos geblieben ist. Es fehlt vielmehr der politische Wille. Vielleicht ahnen viele – auch der derzeitige Bildungsminister –, welche Risiken alternativpädagogische »Experimente« bergen. Schüler könnten ja Geschmack an diesen anderen Formen und Inhalten des Lernens finden. Dies könnte neue Bedürfnisse nach sich ziehen, die die gesamte Gesellschaft erschüttern: bei Schülern, daß nämlich nicht erst der Tauschwert, sondern das Lernen selbst schon Spaß machen sollte, bei Erwachsenen, daß sie ihren Anspruch auf Selbstverwirklichung nicht auf die Freizeit beschränken, sondern schon beim Arbeiten selbst leben und genießen könnten. Eine wahre Horrorvision für Arbeitgeber, die weltweit konkurrenzfähig sein wollen und müssen und

denen der Leistungsvergleich am Arbeitsplatz über alles geht. Oder wäre das genau der erste Baustein für das »neue Wohlstandsmodell«?

Dr. Fritz Reheis, Staatliches Arnoldgymnasium, 88632 Neustadt bei Coburg

- 1 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Teilnahmewettbewerb: Neues Wohlstandsmodell als Bildungsaufgabe. Beschreibung von Problemlage und Erwartungen, Bonn, Januar 1993, S. 4.
- 2 Vester *Frederic*, Biologisch sinnvolles Lernen, S. 136, in: Behr M. (Hg.), Schulen ohne Zwang, München 1984, S. 129–136.
- 3 King *Alexander/Schneider Bertrand*, Die globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome 1991 (SPIEGEL Spezial 2/91), S. 110.
- 4 Ebd., S. 129f.
- 5 Ebd., S. 112f.
- 6 Vester *Frederic*, Leitmotiv vernetztes Denken, 2. überarbeitete Auflage, München 1989, S. 44.
- 7 Ebd., S. 45.
- 8 Ebd., S. 65.
- 9 Vester, Biologisch sinnvolles Lernen, S. 135.
- 10 Ebd., S. 134.
- 11 Vesters Aussagen über die Eigenart von Lernprozessen ließen sich auch durch vielfältige empirische Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie erhärten. Vgl. z. B. einschlägige Aufsätze in: Weinert u. a., Pädagogische Psychologie, 2 Bände, Frankfurt/Main 1974.
- 12 Heitmeyer *Wilhelm*, Gefährdung historisch-politischen Bewußtseins durch Destruktion sozialer Zeit?, in: Heitmeyer W./Jacobi J. (Hg.), Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung, Weinheim-München 1991, S. 261–275.
- 13 Jungk *Robert/Müller Norbert R.*, Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie, Hamburg 1981.
- 14 DIE ZEIT 4/93.
- 15 Zimmerli *Walter Ch.*, Wandelt sich die Verantwortung mit technischem Wandel? S. 109, in: Hans Lenk/Günter Ropohl (Hg.), Technik und Ethik, Stuttgart 1987, S. 92–111.
- 16 Mit Recht bemerkt der Hamburger Politikdidaktiker *Bernhard Claußen*, daß sich hinter den etablierten Vorstellungen über Umwelthethik/-erziehung meist ein zweifaches Sozialisationsdefizit verbirgt: eine »entpolitisierte Gesinnungsethik« als Gegenstück zur »umweltvergessenen Handlungspragmatik«: Gesinnungsmäßig voll und ganz vom Geist der Verantwortung angetrieben, pragmatisch den Tagesgeschäften folgend. Beide Arten von Sozialisationsdefiziten sollen dann meist notdürftig und oberflächlich durch sogenannte Umwelterziehung geflickt werden. Claußen *Bernhard*, Umweltschutz, politisches Lernen und ökologieorientierte Bildungsarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 39–40/92, S. 35–43.
- 17 Heid *Helmut*, Ökologie als Bildungsfrage?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38 (1992), Nr. 1, S. 113–138. Die Beispiele stammen von mir.
- 18 Ebd., S. 125. Man bedenke, daß der finanzielle Aufwand, den die bundesdeutsche Wirtschaft für Werbung treibt und den letztlich der Verbraucher zahlt, ziemlich genau jener Summe entspricht, die Gemeinden, Länder und Bund für das allgemeine Bildungswesen (ohne Universitäten) ausgeben.
- 19 Ebd., S. 130.
- 20 Ebd., S. 133. Wenn Umweltbildung im wesentlichen in der Analyse der Art und Weise der Umweltnutzung besteht, so ist vor allem nach den Gründen – für den immer offensichtlicheren Widerspruch zwischen der hochgradigen stofflichen Vernetztheit der Natureingriffe (Arbeitsteilung, Naturkreisläufe etc.) und der weitgehenden Individualisierung der im Rahmen der sogenannten »Sach«zwänge noch verbleibenden menschlichen Entscheidungen (Konzerne, nationale Wirtschaftspolitik) zu fragen. Als zweite Säule einer solchen Umweltbildung müßten die bereits vorgedachten Alternativen erschlossen werden. Vgl. hierzu z. B. Reheis *Fritz*, Radikalisierung oder Überwindung der ökonomischen Vernunft? in: Studia Philosophica 50/91, S. 221–234.